

LTMS



بروزترین مرجع

دوره های ضمن خدمت فرماندهان

ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

t.me/ltmsyarir

www.LTMSYAR.ir

(برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید.)

رهبری و مدیریت آموزشی

فصل اول: مدیریت و سازمان آموزشی

همکاران گرامی این منبع از تجميع چندین کتاب و جزوه گردآوری شده است بنابراین در برخی صفحات ممکن است پیوستگی مطالب وجود نداشته باشد. از آنجا که مدیریت آموزشی به اداره سازمان های آموزشی می پردازد، تعریف آن ارتباط تنگاتنگی با تعریف آموزش و پرورش دارد. آموزش و پرورش از نظر نگارنده چنین است: فرآیند ایجاد زمینه ها، فرصت ها و انگیزش با بهره گیری از برنامه ها، امکانات و روش های تدریس و قوانین یادگیری به منظور شکل گیری دانش، نگرش، شخصیت و رفتار مطلوب و باروری توانایی ها و شکوفایی استعداد های افراد در یک سیستم آموزشی آموزش و پرورش نام دارد.

کنزویج مدیر آموزشی را چنین تعریف می کند: مدیریت آموزشی فرایند اجتماعی مربوط به هویت دادن، نگهداشتن، برانگیختن، کنترل کردن و وحدت بخشیدن تمام نیرو های رسمی و غیر رسمی انسانی و مادی سازمان یافته در یک نظام واحد و یکپارچه می باشد که برای دستیابی به هدف های از پیش تعیین شده طراحی شده است.

وایلز مدیریت و رهبری آموزشی را مترادف با تسهیل کنندگی می داند. او می گوید، رهبری آموزشی عبارت از یاری و مدد به بهبود کار آموزشی است و هر عملی که بتواند معلم را یک قدم پیش تر ببرد رهبری آموزشی خوانده می شود. اگرچه این تعریف در یک حالت کلی بیان شده است و بیانگر جنبه های اختصاصی وظایف مدیریت نمی باشد ولی این نکته مهم را روشن می سازد که وظیفه اساسی مدیریت آموزشی کمک به فراهم آوردن زمینه ها و شرایط مناسب کار برای معلمین و دانش آموزان و در نتیجه پیشرفت امور آموزشی است. به همین دلیل، در جای دیگر نتیجه می گیرد که رهبری آموزشی عبارت از یاری به ایجاد فرصت های بهتر برای تعلیم و تربیت می باشد.

بنا بر آنچه تاکنون گفته شد و در نظر گرفتن تعاریف دیگر صاحب نظران که برای پرهیز از اطاله کلام از ذکر نامشان خودداری شد، به عقیده نگارنده: مدیریت آموزشی فرایندی است اجتماعی که با به کارگیری مهارت های علمی، فنی و هنری کلیه نیرو های انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه های انگیزش و رشد با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش آموزان و کارکنان به طور صرفه جویانه به هدف های آموزش و پرورش برسد.

در تعریف فوق، فرآیند دارای چهار ویژگی است:

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۱. **هدفمندی:** معنی این ویژگی این است که هیچ عملی در مدیریت بدون داشتن هدف انجام نمی گیرد. تمام برنامه ریزی ها، هماهنگی ها و سازماندهی ها برای رسیدن به هدف های معین انجام می شود. از همه مهمتر این که هر رفتاری در مدیریت آموزشی مبتنی بر یک هدف آموزشی یا تربیتی است که می خواهد رفتار دانش آموزان را به شکل مطلوب تغییر دهد.

۲. **کلیت و تمامیت:** منظور از این بیان این است که مدیریت دارای اجزا و عناصر فراوانی است که یک مجموعه کلی را می سازند. مدیریت از برنامه ریزی، سازماندهی، هماهنگی، کنترل، روابط انسانی، ایجاد روحیه و کارهای زیاد دیگری به وجود می آید. کسی نمی تواند تعدادی از وظایف را به طور جداگانه و در حالت انتزاعی مدیریت بداند. مدیریت مجموعه این وظایف و در یک حالت جمعی و به شکل یک سیستم یا نظام است.

۳. **استمرار و تداوم:** تا زمانی که نظام تعلیم و تربیت و سیستم مدرسه وجود دارد، وظایف مدیریت نیز ادامه می یابد. کار مدیریت یک بار و برای همیشه نیست. هیچ یک از کارها با وظایف مدیریت تعطیل نمی شود. مدیر همیشه در حال برنامه ریزی، تصمیم گیری، کنترل و انجام وظایف دیگر است. اگر فرضا مدیری برای دو سال پی در پی به مسائل برنامه ریزی مدرسه اش توجه خاص داشته و برنامه های دقیق و همه جانبه ای را ریخته است، نمی تواند بگوید که از جهت برنامه ریزی کارش تمام و خیالش راحت شده است. او بدون تردید، چه از نظر تکرار کارهای گذشته و چه از نظر نیازها و موقعیت های جدید باید باز هم برنامه ریزی کند.

۴. **پویایی:** مدیریت امری پویا و زنده است. زنده بودن مدیریت به این معنی است که مدیریت وضعی ثابت و ایستا (Static) ندارد بلکه امری متغیر و فعال (Dynamic) است که نسبت به زمان و مکان حالت یکسان و ثابتی ندارد. ما نمی توانیم برای همه دانش آموزان در همه زمان ها و مکان ها از یک نوع تشویق و تنبیه استفاده کنیم. تشویق های مادی برای یک دانش آموز و در دو زمان متفاوت و برای دو دانش آموز در یک زمان واحد مفاهیم و ارزش های غیر همسانی دارد. به همین دلیل، تنبیه یک شاگرد در موقعیت های مختلف منجر به پاسخ های متفاوتی می شود.

مدیریت نمی تواند فرد را با یک وضعیت ثابت در نظر بگیرد و برای همیشه یک نسخه برای او تجویز کند. پویا یعنی این که سازمان، افراد و در نتیجه مسائل سازمان و مدیریت از حالتی تا حالت دیگر و از موقعیتی تا موقعیت دیگر تغییر می یابد و قضاوت و تصمیم درباره آنها نیز شکلی دیگر به خود می گیرد. از همین جا، اهمیت و حساسیت مدیریت آموزشی شناخته می شود.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

عبارت فرایندی است اجتماعی یعنی مدیریت جریانی مربوط به جمع انسان هاست. مدیریت مخصوص اجتماع انسانی است و بدون انسان ها مدیریتی وجود ندارد. مدیر آموزشی باید کار خود را در رابطه با انسان ها و فایده هایی که برای آنها دارد توضیح کشف می شوند. اکنون، کتب و آثار فراوانی درباره نظریه های سازمان و مدیریت به رشته تحریر درآمده است و تحقیقات وسیعی در رابطه با آنها در جریان است.

مدیریت آموزشی از جنبه آموزشی آن نیز به عنوان یک علم مورد توجه است. آموزش و پرورش یک سیستم تغییر رفتار است که می خواهد دانش آموزان با دانشجویمان را از وضع و رفتار موجودی که دارند به موقعیت یا رفتار جدیدی که وضع مطلوب نام دارد، برساند. در این راه، آموزش های مختلف، تمرینات و ارزشیابی های مداوم موضوعات مهم آموزش و تغییر رفتار هستند. یک مدیر آموزشی باید علوم تربیتی مثل فلسفه تعلیم و تربیت، اصول آموزش و پرورش، روانشناسی تربیتی و روانشناسی یادگیری را بداند تا بتواند بر پایه آنها آموزش مطلوب را پیاده کند. مدیر آموزشگاه باید یک مشکل شناس باشد تا با شناخت مسائل و تنگناهای جسمی، روانی و اجتماعی دانش آموزان و رفع آنها، آنان را در جهت مطلوب هدایت کند. دست یافتن و احاطه بر هر یک از مباحث فوق نیاز به داشتن یک روح فلسفی و علمی دارد و بدون به کارگیری علوم مختلف، موفقیت در مدیریت آموزشی امکان پذیر نیست.

منظور از فن، توانایی های کاربردی است. هر شغل یا حرفه ای فنون مخصوص به خود را می طلبد. علم مدیریت یعنی مجموعه اصول، نظریه ها و علمی است که دانش کلی مدیریت را به ما یاد می دهد و معمولا برای مدیریت های مختلف یکسان است، اما فنون بیشتر به جنبه های محیطی و اختصاصی شغل برمی گردد. مدیر هر مدرسه علاوه بر آن که علم مدیریت آموزشی را می آموزد، باید بتواند ابزار، امکانات و تکنولوژی خاص آموزشی که در محیط آموزشی مورد بهره برداری قرار می گیرد را بشناسد و به کار گیرد. همان گونه که مدیریت یک بیمارستان، در کنار دانش اصول مدیریت، باید از ابزار، تکنولوژی و تکنیک ها و کاربرد آنها با اطلاع باشد، مدیر مدرسه یا هر مدیر آموزشی نیز باید با دستگاه های مختلف و مکانیزم عمل وسایل آموزشی و کمک آموزشی مثل پروژکتور، وسایل آزمایشگاهی و کارگاهی و ... آشنایی داشته باشد. او باید فنون ۱- سطح تقلید ۲- سطح اجرای مستقل ۳- سطح دقت ۴- سطح هماهنگی حرکات ۵- سطح عادی شدن. شعاری نژاد از قول صاحب نظران هدف های آموزش و پرورش را به چهار دسته هدف های ۱- خود شناسی ۲- روابط اساسی ۳- کارایی اقتصادی ۴- پذیرش مسئولیت اجتماعی تقسیم می کند. لازم است همه مدیران آموزشی و حتی آنها که خود را موفق می دانند، به دقت به اهداف کلی زیر که باید در یک سازمان آموزشی رعایت گردد، توجه کنند و از خود بپرسند که در محیط آموزشی خودشان تا چه حد در رسیدن به آنها موفق هستند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۱. رشد خود رهبری دانش آموز: اولین هدف هر سازمان آموزشی، رشد خود رهبری دانش آموزان است که بدون آن تعلیم و تربیت بی محتوا خواهد بود. منظور از رشد خود رهبری دانش آموزان آماده کردن آنها برای کسب توانایی های لازم به منظور هدایت و اداره زندگی فردی خود در مسیر حیات اجتماعی است. دانش آموزان باید بتوانند به کمک آگاهی هایی که به آنها داده می شود، به تجزیه و تحلیل مسائل زندگی خود بپردازند. در یک محیط آموزشی مناسب و مساعد، افراد قدرت ارائه راه حل های مناسب برای حل مسائل را کسب می کنند.

به طور خلاصه، خود رهبری یعنی رهبری و پیشبرد نسبتاً مستقل زندگی و فائق آمدن بر مشکلات آن. مدیر باید فعالیت های مدرسه را طوری تنظیم و به اجرا در آورد که نهایتاً فرد آمادگی های ورود به زندگی و برخورد با مسائل آن را داشته باشد و هر فرد باید برای انتخاب یک شغل و یا حرفه و به دست آوردن مهارت های لازم در یک رشته کاری، تعلیم و تربیت لازم را کسب کند. به همین منظور، دانش آموزان افرادی وظیفه شناس بار می آیند و از اوقات خود حداکثر استفاده مشروع و مناسب را خواهند کرد. تقسیم زندگی شخصی به کار، تفریح، استراحت و ورزش و عبادت که مورد توجه اسلام نیز می باشد در همین هدف قرار می گیرد.

خود رهبری بدون داشتن روح تعقل، تفکر و قدرت شناخت و تحلیل مسائل غیر ممکن است. مدرسه باید قبل از هر چیز روش تفکر و اندیشیدن را به دانش آموز یاد دهد. بسیاری از مدارس ما به جنبه های حفظی انجام تکالیف به همان شکل و قالبی که تعیین شده است اهتمام می ورزند. معلم به عنوان یک انتقال دهنده دانش و کتاب چون یک مرجع معتبر که باید بی چون و چرا تبعیت کرد به حساب می آید. کار اساسی دانش آموز حفظ و بازگو کردن همان مطالب است. با چنین روشی، اگر معلمی سؤالات خود را با اندکی تغییر که جنبه کاربرد در جامعه و مسائل واقعی داشته باشد، بیان کند، دانش آموز قادر به پاسخ دادن به آن نخواهد بود.

مدرسه باید دانش آموز را آن گونه وادار به حل مسائل از طریق تفکر و تجزیه و تحلیل کند که گویی یک فرد در زندگی خود با مشکلی واقعی روبه روست. دانش آموز باید با تمام قوای فکری و ذهنی خود به حل مشکلات و بیرون آوردن پاسخ های مناسب اقدام کند تا فردی مجرب و کار کشته شود. دادن فرصت های مناسب برای بیان عقاید، قرار دادن فرد در معرض مسائل و دادن مسئولیت و اختیارات لازم برای مشارکت در کارها از شرایط رسیدن به این هدف است.

۲. رشد شناختی دانش آموزان: دومین هدف تعلیم و تربیت، دادن شناخت های گوناگون به دانش آموزان است. برای رشد شناختی دانش آموزان در زمینه های مختلف باید آنها را در حد سن و توانایی هایشان با علوم متفاوت آشنا ساخت. آشنایی با علوم مختلف، آن آنها را با پدیده ها، مسائل و ابعاد گوناگون جهان هستی و عظمت و دامنه آن آشنا می سازد. آنجا که علوم چه از نظر موضوع و چه از نظر روش باهم تفاوت دارند، دانش آموزان کم کم تسلط لازم را برای شناخت و برخورد با مسائل به دست می آورند. از مطالعه علوم خالص تجربی، آنها به ترکیب، ساخت و خواص اشیا پی می برند. علوم دینی و اجتماعی آنها را آماده درک و پذیرش رفتار اجتماعی،

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

نقش و مسئولیت های خود می سازد. آنها می توانند از این طریق خود و دیگران و همین طور نیازهای انسانی را بشناسند و بر پایه همین شناخت باید بتوانند روابط انسانی و همزیستی مطلوبی با دیگران داشته باشند. رشد شناختی دانش آموزان موجب تأمین پایه های ادراک عمیق تر و مفاهیم عمومی بیشتر در جامعه تحصیلکرده می شود.

مهمترین هدف رشد شناختی، توانمند ساختن دانش آموز در درک پدیده ها و سیستم های وجود در جهان و سلسله مراتب و ارتباط ارگانیک بین آنهاست. اگر شناخت یک پدیده در رابطه با سایر پدیده ها و گل نظام هستی نباشد و یاد گیرنده نتواند جایگاه و نقش خود، دیگران و سایر پدیده ها در مجموعه کلی جهان درک کند، صاحب فکر نظام یافته و خلاق نخواهد شد و به همین شکل، هدف از این شناخت، به دست آوردن یک جهان بینی درست است. جهان بینی به مفهوم ساده آن یعنی درک هدف اساسی و کلیت جهان هستی و تطبیق خود با واقعیت های آن، بهترین جهان بینی، جهان بینی است که فرد قادر به درک حرکت جهان هستی و قانون های حاکم بر آن سازد.

علاوه بر آنچه پیش از این مثل آشنایی با علوم، تقویت تعقل و ادراک، تفاهم و به دست آوردن جهان بینی گفته شد، همین شناخت می تواند مبنای ورود به رشته های مختلف آموزشی، تخصصی و حرفه ای گردد. مدیریت آموزشی، در همه احوال مسئول ایجاد زمینه های لازم برای این رشد است و باید ببینید که آیا واقعا از روی علاقه باطنی به چنین رشد اعتقاد دارد و به طور عملی آن را در مدرسه اش اجرا می کند؟

۳. رشد شخصیت دانش آموزان: سومین هدف تعلیم و تربیت رشد شخصیت افراد تحت تعلیم است. مدرسه باید بتواند افرادی آگاه و خود شناس بار آورد. به عنوان یکی از هدف های اساسی آموزش و پرورش، دانش آموزان باید با درک نیازها، توانایی ها و استعداد های خود را بشناسند و با تطبیق خود با محیط و ضرورت های آن و یاد گرفتن روش ها و راه های همزیستی با دیگران و استفاده درست از امکانات و منابع به وضعی متعادل و رفتاری بهنجار برسند.

آنها باید احساس کنند که در حال حاضر فرد مفیدی هستند و در آینده نیز برای جامعه مفید خواهند بود. مدرسه جای ایجاد باور مثبت و درست از توانایی های افراد است. آنها باید خود را افرادی برارزنده و توانا و دارای قابلیت به حساب آورند و باید از غرور و نخوت و خود خواهی های بیجا مبرا باشند. دانش آموزان باید بدون احساس ترس و ناراحتی در حد رشد سنی و نسبت به توانایی ها و استعداد های خود ابراز وجود نمایند.

این احساس ارزش و ابراز وجود بدون داشتن شخصیت بهنجار امکان پذیر نیست.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

بسیاری از مدیران بدون توجه به این که مدرسه جای پرورش شخصیت دانش آموزان است، با روش های خودکامه، ترس آور و غیر تربیتی، محدودیت های زائدی برای رشد شخصیت دانش آموزان به وجود می آورند. از نظر عده ای از مدیران بهترین معلمین کسانی هستند که بیشترین فشار، تحکم و محدودیت را برای دانش آموزان به وجود می آورند. بسیاری از مدارس فاقد محیط مساعد و برانگیزنده هستند و آنچه در مدرسه انجام می شود ارتباط زیادی با نیازها، علائق و استعداد های بیشتر دانش آموزان ندارد. این که گفته شود دانش آموزان استعداد ندارند، در دنیای تعلیم و تربیت کنونی مردود و غیر قابل قبول است. غیر از افراد استثنایی کم هوش و یا خیلی باهوش، اغلب دانش آموزان از هوش و استعداد نسبی متوسط برخوردار هستند. برای دست یافتن به چنین هدفی، مدرسه باید بیشتر زمینه های مناسبی را از طریق برخورد منطقی با افراد، دادن شخصیت و ارزش به آنها برای بروز استعدادها و بالفعل درآمدن نیروهای بالقوه فراهم سازد. برای رسیدن به این هدف مهم تعلیم و تربیتی، مدیریت باید رفتار، روابط و محیطی به وجود آورد که در آن امکانات لازم و کافی برای تأمین سلامتی جسمی، روانی و عاطفی پیش بینی شده باشد.

۴. ایجاد زمینه های یادگیری مداوم: چهارمین هدف آموزش و پرورش ایجاد زمینه های یادگیری مداوم در دانش آموزان است. منظور از یادگیری مداوم، خودکفایی یادگیری و خودآموزی در طول زندگی فرد و مخصوصا پس از پایان دوران رسمی ضعف ها و مشکلات آنها بپردازد. مدیر باید منبع رفع مشکل و گشایش گره کار معلمان باشد. آنها باید با نوعی احساس راحتی، آرامش و امنیت خاطر مشکلات خود را با او در میان بگذارند. مدیر در این مفهوم، مسئول فراهم کردن اطلاعات لازم، زمینه های مساعد و فرصت های مناسب برای برطرف کردن مشکلات معلمان است.

۵- فراهم کردن زمینه های شور و تبادیل نظر و به وجود آوردن احساس مسئولیت مشترک در سازمان آموزشی: این تصور که مدیریت آموزشی یعنی دستور دادن، تعیین تکلیف و وادار کردن افراد به کار است از بزرگترین اشتباهات به شمار می رود. مدیر آموزشی یک فرد خارجی و جدا از سازمان آموزشی نیست که خواسته باشد عقاید خود را تحمیل کند و از طریق دستورات و صدور فرامین کادر آموزشی را وادار به کار کند. سازمان آموزشی از مجموع افرادی که در آن وظیفه ای بر عهده دارند تشکیل می شود و بدون مشارکت و عضویت افراد موفق نخواهد بود. مدیر آموزشی یک هماهنگ کننده است که همه فعالیت ها و همه منابع را همسو و هماهنگ می سازد. او زمینه ساز و فراهم آورنده زمینه های شور و تبادیل نظر و ایجاد مسئولیت است.

مدیر آموزشی می داند، همان طور که انسان ها فرزندان جسمی خود را دوست می دارند، فرزندان روحی و فکری خود را نیز دوست دارند. فرزند، تجلی وجود پدر و مادر است و چون او فرزند آنهاست، او را دوست می دارند، افکار و اندیشه ها نیز تجلی وجودی انسان ها هستند. هر انسانی، آنچه از نظر فکر متعلق به او باشد را چون فرزندش دوست می دارد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

وقتی معلمان را در مسائل مدرسه مشارکت می دهیم، در حقیقت آنها را وادار می سازیم که با فکر خود در امور مدرسه سرمایه گذاری کنند. پس، تصمیماتی که گرفته می شود حاصل فکر و اندیشه آنهاست و این فرزندان فکری را دوست می دارند و آنها ...

نظام پیشنهادها

۷. ایجاد فرصت و امکان بروز خلاقیت و ابتکار و ایجاد زمینه و تسهیلات برای رشد اعضای سازمان آموزشی: هر انسانی دوست دارد که در زندگی شغلی و اجتماعی خود رشد و ترقی کند. روش ها و شغل ها و رفتارهاییکه به طور تکراری انجام می شوند و باعث حرکت، رشد و تغییر نمی شوند، معمولا سبب رکود و ایستایی وعدم انگیزش افراد می گردند. بی تفاوتی و کم تحرکی حاصل عدم توجه مدیریت و محیط آموزشی نسبت کارمعلمین است. توجه درست و به موقع و ارزشیابی و پاداش عادلانه تأثیر زیادی در رشد و رضایت افراد دارد.

مدیر باید تا آنجا که می تواند فرصت های مطالعاتی و آموزشی مناسب را برای معلمین خود فراهم کند. باید مدرسه و محیط کار معلمین با آزمایشگاه ها، کتابخانه ها و تمام وسایل مناسب تجهیز شود تا معلمین بتوانند به تدریس بهتر و متنوع تر بپردازند و خودشان نیز نکات مورد نظرشان را به آزمایش بگذارند. چنانچه معلمین برای کارهای پژوهش و یا وسایل آموزشی تقاضاهایی داشته باشند، باید مورد توجه قرار گیرد و نسبت به تأمین آنها اقدام گردد.

به طور خلاصه، معلم باید احساس کند که محیط آموزشی آمادگی پذیرش نظریات و پیشنهادات نو و تازه او را دارد و او می تواند روش ها، امکانات و مسائل مورد سؤالش را بیازماید. علاوه بر همه این ها باید امکان ارتقای معلمین به شغل ها و نقش های آموزشی بالاتر و همین طور شرکت در مجامع و جلساتی که بتوان از وجود آنها استفاده کرد فراهم شود.

۸. شناخت نیازها و حل مشکلات دانش آموزان به منظور دستیابی به اهداف آموزش و پرورش: محور اساسی تعلیم و تربیت دانش آموز است. چنانچه برنامه ها و کار دستگاه های مختلف آموزش و پرورش در ساخت و پرورش دانش آموزان مؤثر نباشد، نمی توان برای آنها ارزش قائل شد. نظام های تعلیم و تربیت در گذشته معلم آنچه می تواند بشود، می سازد. یک نفر استعداد نقاش شدن، فرد دیگر استعداد فنی و بالاخره فرد دیگر استعداد الهیئت دارد. جستجو و کند و کاو برای کشف نیروهای بالقوه با استعدادهای خاص هر فرد از وظایف اساسی هر مدرسه و مدیریت آموزشی است. مدیر آموزشی باید با کمک معلمان و مشاوران با یکایک دانش آموزان کار کند تا استعدادهای آنها را بشناسد. استفاده از تست ها و آزمون های هوش و استعداد تحصیلی و شغلی و همچنین به کارگیری ابزار و لوازم آزمایشگاهی، کارگاهی و سمعی و بصری می تواند در شناخت استعدادها مؤثر باشد.

ویژگی های مدیریت آموزشی در عصر حاضر

در انتهای این فصل مجموعه ای از ویژگی های مدیریت آموزشی در قرن حاضر به منظور بحث و تفکر درباره آن با توجه به آثار، منابع و رویکردهایی که در این زمینه وجود دارد به شرح زیر ارائه می شود:

۱. مدیریت و سازمان آموزشی به عنوان کلید توسعه: مجموعه پژوهش هایی که درباره کشورهای توسعه یافته به عمل آمده است نشان می دهد که کشورهایی به درجات بالای پیشرفت دسترسی پیدا کرده اند که انقلاب، تغییر یا تحولی را در آموزش و پرورش خود به وجود آورده اند. نگاهی به وضعیت کشورهای ژاپن، آلمان، انگلستان، چین، کره و آمریکا و تحولات آموزش و پرورش آنها ما را به چنین نتیجه بزرگی می رساند.

۲. عصر رهبری به جای مدیریت: در زمان کنونی، وقتی از مفهوم مدیریت استفاده می شود، از دید صاحب نظران، نوع خاص آن یعنی رهبری مورد نظر می باشد. رهبری یعنی داشتن قدرتی که بتواند در معلمان و دانش آموزان نفوذ کند و تبعیت داوطلبانه آنها را برانگیزد. در چنین حالتی، مدیر آموزشگاه یا دانشگاه، آنچنان مورد اعتماد دیگران می باشد و اعتماد سازی می کند که معلمان، اساتید، دانش آموزان و دانشجویان دوست می دارند که نظرها و دستورات او را به کار بندند. در عین حال، سبک مدیریت این رهبر از نوع تحولی (Transformational) است. این رهبری علاوه بر داشتن ویژگی ها و توانمندی های فردی که سبب نفوذ او در پیروان می شود، می تواند زمینه های تحول و ارتقای آنها را نیز فراهم سازد.

۳. مدیریت به عنوان یک علم اکتسابی، تخصصی و حرفه ای: در اوایل قرن بیستم که مدیریت دوران کودکی خود را می گذراند، اکثریت مردم و حتی صاحب نظران آن را امری ذاتی می دانستند و معتقد بودند که فقط افرادی که ذاتا استعداد مدیریت دارند می توانند در مدیریت موفق شوند. به مرور زمان، با رشد و توسعه علم مدیریت به طور عام و علم مدیریت آموزشی به طور خاص و با توجه به پژوهش های فراوان، چنین نتیجه گیری شد که مدیریت یک علم اکتسابی، تخصصی و حرفه ای است. در این رابطه، در فصل دوم به تفصیل سخن خواهیم گفت.

۴. تفکر سیستمی: تفکر سیستمی در مدیریت آموزشی نماینده رویکردی جامع و همه جانبه نگر است که سازمان و مدیریت آموزشی را پدیده هایی مرکب از اجزا و عوامل گوناگون وظیفه مند می بیند که باهم در تعامل و همکاری هستند و رابطه ای علت و معلولی دارند. در این معنا، رفتارها و مشکلات در سایه تأثیر گذاری و تأثیر پذیری این عوامل و علت شناسی در سطح جزئی و کلی قابل درک و شناسایی هستند. از جهت دیگر، سیستم ها دارای کلیت و تمامیتی هستند که در آنها وابسته به قرار دادن همه اجزا در کنار یکدیگر و توجه کلی به آنها می باشد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۵. تفکر فلسفی، روح پژوهشگری و اقدام پژوهی: در این عصر، به جای آن که مدیر آموزشی صرفاً یک مجری و کارگزار باشد، یک متفکر و پژوهشگر به حساب می آید. کار اصلی او تفکر و اندیشه درباره سازمان و اهداف آن و پیدا کردن راه حل های مناسب از طریق تصمیم گیری و برنامه ریزی می باشد. او به عنوان یک متفکر از اندیشه ای ژرف، انعطاف پذیر و فراگیر برخوردار است که می تواند وقایع، پدیده ها و امور سازمان آموزشی را با نگاهی به آینده و در نظر گرفتن تصویری بزرگ مورد بررسی قرار دهد و با ژرف نگری به ابعاد عمیق تر و علل اصلی و زمینه ای آنها پی ببرد و با فکر باز و وسیع و همه جانبه نگر به تجزیه و تحلیل آنها بپردازد و بالاخره راه حل های اثربخش ارائه دهد.

در این راستا، مدیر آموزشی فرد پژوهشگر و محقق است که به امور با نگاهی کنجکاوانه، پژوهشگرانه و تحلیلی می نگرد و سعی می کند از روی شواهد، قرائن، داده ها و اطلاعات، بین رویدادها و علل آنها رابطه برقرار کند. او در حقیقت یک پژوهشگر ضمن عمل است که اولاً هیچ کاری را بدون مطالعه و بررسی دقیق انجام نمی دهد و ثانیاً بین نتایج تصمیم ها و رفتارهای خود را و عوامل مؤثر بر آنها رابطه برقرار می کند. به قول گر و زیکتر، پژوهشگر ضمن عمل از درون به رفتارهای خود و از بیرون به شرایطی که آن رفتارها را تحت تأثیر قرار می دهد، می نگرد. بر این اساس در کلاس، مدرسه و دانشگاه از نظر مدیر آموزشی یک آزمایشگاه و مرکز پژوهش و هر عمل، رفتار، تصمیم و برنامه ای، یک پژوهش می باشد.

۶. مدیریت مبتنی بر اطلاعات و کامپیوتر به عنوان سواد: جهان کنونی دنیای اطلاعات و ارتباطات نام گرفته است و هیچ مدیریتی بدون بهره گیری از روش ها، فنون و ابزارهای اطلاعات و ارتباطات نمی تواند مدیریت موفق داشته باشد. مدیریت آموزشی، از آن جهت که مسئول آموزش و پرورش و دانشمند بار آوردن دانش آموزان و دانشجویان در همه جوامع و سازمان هاست، در مقایسه با سایر مدیریت ها، در این امر بزرگ نقش حساس و اساسی تری بر عهده دارد. فناوری اطلاعات و ارتباطات در روزگار ما موضوعی اجتناب ناپذیر و کاملاً عجین شده با مدیریت آموزشی است و آن مجموعه ای از ابزارها و روش های سخت افزاری و نرم افزاری است که در کسب و جریان اطلاعات در درون سازمان و اداره و هدایت آن نقش حیاتی دارد. مجموعه ای از ابزارها و روش هایی که با بهره گیری از رایانه و شبکه های ارتباطی به منظور تولید، ذخیره سازی سازماندهی، مبادله، دسترسی، بازیابی و گسترش اطلاعات فناوری اطلاعات و ارتباطات نام دارد که به عنوان یکی از ضرورت های نوین باید به عنوان دانش، مهارت و فن مدیریتی توسط مدیران آموزشی مورد بهره برداری قرار گیرد. بر این اساس، مدیران آموزشی باید بتوانند هم از جنبه های سخت فناوری مانند رایانه و لوازم جانبی آن و هم از ابزارهای نرم آن مانند شبکه های اطلاع رسانی، اینترنت و ... استفاده کنند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۷. سازمان رقابتی: به علت فراوانی اطلاعات و سرعت و فراگیر بودن ارتباطات و همچنین به دلیل بالا رفتن سطح انتظارات و خواسته های ذی نفعان و استفاده کنندگان خدمات سازمان ها، سازمان ها در محیطی زندگی می کنند که رقابت از ضروریات آنها می باشد و به همین دلیل باید آنها را سازمان های رقابتی نامید. به همین دلیل، مشتریان یا ارباب رجوع به دنبال مدارس یا دانشگاه هایی هستند که از اثربخشی، کارایی، کیفیت و خدمات بالاتری برخوردار باشند. بر این اساس، چنانچه سازمان هایی بیمار نبوده و یا از پشتوانه های بی حساب و کتاب عمومی برخوردار نباشند، بدون در نظر گرفتن و برنامه ریزی جنبه های رقابتی محکوم به ورشکستگی و انهدام هستند. این شکست از دو زاویه قابل تأمل است. از زاویه اول، سازمان های آموزشی کنونی ضرورتاً باید سازمان های سود آوری باشند و بتوانند در مقابل منابع، امکانات و انرژی هایی که صرف می کنند، به درآمدهای منطقی که امکان ادامه حیات آنها را چه از منابع عمومی و چه از منابع خصوصی تضمین کند. از زاویه دوم، سازمان های آموزشی که خود را با سازمان های آموزشی پیشرفته جهان مقایسه نمی کنند و مسئولیت پاسخگویی در قبال منابع انرژی ها و امکانات مصرفی خود را نمی پذیرند در درازمدت سبب شکست خود و جامعه خود خواهند شد. اگر یک نظام آموزشی کودکان، نوجوانان و جوانان تحت آموزش و پرورش خود را در حد شاخص ها، استانداردها و معیارهای جهانی نپروانند، نمی تواند در پرورش استعدادها و تخصص ها و مهارت های مورد نیاز جامعه و محیط رقابت آمیز جهان موفق باشد.

۸. مدرسه محوری: در اداره سازمان های آموزشی جهان، ضرورت های جدیدی چون عدم تمرکز، توانمند سازی، مشارکت، مردم سالاری، مدیریت کیفیت فراگیر و حرفه ای بودن مطرح شده است که ضرورت مدرسه محوری را بیان می کند. در مدیریت مدرسه محور، مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی حرفه ای و تخصصی در نظر گرفته می شود و به لحاظ همین ماهیت حرفه ای و تخصصی خود استقلال می یابد و خودکفا می شود. در این معنی، عوامل و کارگزاران مدرسه اعم از مدیر، معاونین و معلمان و هیئت آموزشی می توانند با یکدیگر و در مراحل فراتر با اولیا و سایر افراد فعال در مدرسه درباره مسائل مدرسه تصمیم گیری کنند. به عبارت دیگر، قدرت و توانایی تصمیم گیری از سطوح بالای مدیریت به سطوح اجرایی یعنی مدرسه تفویض می شود و مدرسه به دلیل توانایی هایی که دارد می تواند با کمک همه عوامل ذینفع و مرتبط با امور مدرسه اهداف، سیاست ها، روش های اداره مدرسه، حل مشکلات آموزش و پرورش، برنامه ریزی، بودجه بندی، سازماندهی و تمام فعالیت هایی که در مدیریت مدرسه ضروری است را انجام دهد. عوامل اساسی مدرسه محوری در مدیریت جدید در جهان امروز شامل ساختار غیر متمرکز، مشارکت پذیری و مشارکت جویی، تفویض اختیار، انعطاف پذیری و بومی سازی برنامه ها، پذیرش مسئولیت و توان پاسخگویی و استقلال مالی می شود.

۹. مدیریت کیفیت فراگیر: مدیریت کیفیت فراگیر Total Quality Management یکی از اندیشه های نوین در مدیریت سازمان های آموزشی است که توجه خاصی بر سیاست گذاری، برنامه ریزی، کنترل و تضمین کیفیت دارد و با مشکلات خاص نظام های آموزشی مانند تدریس و برنامه های درسی نامناسب، غیر اثربخش

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

بودن دوره های آموزش و ائتلاف منابع و هزینه ها مبارزه می کند. مدیریت کیفیت فراگیر رویکردی مشتری مدار است که همه افراد سازمان به طور مستمر در جهت بهبود فرآیندهای کاری خود کوشش می کنند تا خدمات و کالاهای با کیفیت تری را برای مشتریان خود فراهم سازند. در حقیقت، مدیریت کیفیت فراگیر فرآیندی است کیفیت محور که با جمع آوری اطلاعات توسط تیم های کاری و حلقه های کیفیت تلاش می شود با اشتراک مساعی و مشارکت کارکنان نیازها و انتظارات مشتریان تأمین گردد.

با نگاهی بر ادبیات و پیشینه پژوهش های مربوط به مدیریت کیفیت فراگیر، به طور کلی ویژگی های زیر را می توان دسته بندی کرد:

۱- بهبود مستمر ۲- تمرکز روی مشتری ۳- مشارکت فراگیر و استفاده از پیشنهادات ۴- تمرکز به فراگیر، فلسفه، روش و سیستم مدیریت، عملیات و نتایج ۵- توجه به پیشگیری به جای بازرسی و کنترل ۶- تصمیم گیری بر پایه اطلاعات ۷- ارزشیابی مداوم و بازخورد ۸- آموزش ۹- هدف گذاری.

در جهان کنونی، سازمان های آموزشی به رهبری و مدیریتی نیازمند است که بتواند سازمان را به طور مشارکت جویانه و با ایجاد حس مسئولیت مشترک در بین مدرسان و کارکنان از طریق کار گروهی هدایت کند که ضمن بهبود و بهسازی فردی، گروهی و سازمانی در مشتریان مانند دانش آموزان، اولیا، معلمان و مردم نوعی احساس رضایت و خشنودی به وجود آید.

۱۰- آینده نگری و آینده محوری: علم مدیریت آموزشی همانند بسیاری از علوم دیگر با موضوعات و کارکردهای زیادی چون تغییر (Change)، نوآوری (Innovation)، توسعه (development)، پیش بینی (forecationg)، مطالعات آینده (fature studies)، پیش گویی (prediction)، آینده نگری (foresight)، برنامه ریزی (planning)، برنامه ریزی استراتژیک (strategic planning)، سیاست گذاری (policy making) و ... سروکار دارد که با آینده ارتباط دارند و اساس زندگی سازمان های آموزشی را می سازند. اساسا سازمان های آموزشی به آموزش و پرورش نسلی می پردازد که در آینده مدیریت و هدایت جامعه را بر عهده خواهد گرفت، بنابراین مدیریت آموزشی از سه جنبه با آینده مرتبط می شود:

الف- تمام تصمیم های برنامه های مدیریت آموزشی که رسالت ها، بینش ها و مأموریت های سازمان آموزشی را تشکیل می دهد. مربوط به آینده می شود که باید با مشاهدات دقیق محیط و عوامل مرتبط با آن، داده های معتبری را به دست آورد و وضعیت موجود را تجزیه و تحلیل نماید و الگوی موجود را ترسیم کرده و مدل توسعه یافته آن را در زمانی از آینده طراحی کند که به آن برنامه ریزی می گوئیم و ممکن است در قالب مفاهیم دیگری چون توسعه، سیاست گذاری و ... نیز جلوه گر

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

شود. در حقیقت، تجربه ها رهبری را از نظر وسعت، کمیت و گستردگی فعالیت به رهبری کوچک، رهبری میانه، رهبری بزرگ و رهبری برترین یا برترین رهبری تقسیم می کند. نمودار زیر ویژگی های مدیریت و رهبری را باهم مقایسه می کند:

مقایسه ویژگی های مدیریت و رهبری

ویژگی مورد مقایسه	مدیریت	رهبری
در برگیرندگی	محدود	وسیع
اطلاق	خاص (زمان - مکان)	عام (زمان و مکان)
رسمیت	رسمی	غیر رسمی و رسمی
منبع قدرت	سازمان و قانون	مردم و شخص
نوع قدرت	قانونی	فرمندی
جهت قدرت	از بالا به پایین	از پایین به بالا
گزینش	انتصابی	انتخابی
تبعیت	اجباری	داوطلبانه
کانال ارتباطی	عمودی	همه جانبه
دامنه تصمیمات	محدود	نامحدود
مبنای تصمیمات	قوانین و مقررات	مصلحت و اقتضا
اهداف	سازمانی	جمعی و فردی
رسالت	حفظ موقعیت	تغییر موقعیت
نگاه	حال نگر	آینده نگر

فصل دوم: رهبری و مدیریت

پژوهش هایی که تاکنون در ارتباط با موضوع رهبری انجام گرفته است، نتایج یکسان و همانندی ارائه نمی دهد. اما بهترین سخنی که درباره صفات رهبران یا مدیران می توان گفت این است که آن ها غالبا دارای هوش برون گرایی، اعتماد به نفس و دل سوزی هستند. اگرچه این چهار صفت بیشتر از سایر صفات در رهبران وجود دارد، معینا غیر از عامل هوش، بقیه صفات از قابلیت تعمیم کمی برخوردارند.

صاحب نظر دیگری، علاوه بر تأیید بعضی از ویژگی های فوق به صفات دیگری نیز اشاره کرده است. او می گوید که یک مدیر باید مبتکر، باهوش و دارای قوه قضاوت باشد. او باید با زیرکی مسائل را درک و با توجه به علل، درباره آنها قضاوت کند و راه حل های مناسب ارائه دهد. مدیر کسی است که قابل اعتماد بوده و افراد بتوانند با اطمینان و راحتی خیال رازهای خود را با او در میان بگذارند. مدیر باید صادق، درستکار و امین باشد.

پشتکار یکی از ویژگی های مهم مدیر است. او نباید از کار خسته شود و تا کاری را به پایان نرسانیده و کامل نکرده است از پای نشیند و از آن دست نکشد.

مجله ای، در یکی از کشورهای خارجی، از ۷۵ مدیر موفق و برجسته می پرسد که یک مدیر قابل اعتماد از چه خصایص و ویژگی هایی برخوردار است. این مدیران، در پاسخ جمعا ۱۴۷ خصیصه برای مدیر قابل اعتماد برمی شمردند که از میان آن ها ۲۵ ویژگی مهم استخراج می گردد. بعضی از آن ویژگی ها عبارتند از:

کمال و ثبات و استواری داشتن - استفاده از قضاوت درست به هنگام تصمیم گیری - امین و قابل اطمینان بودن - با وجدان و وفادار به قول خود بودن - در رفع مشکلات کوشا بودن - داشتن حس پذیرش مسئولیت - داشتن رفتاری الهام بخش - حس تعاون و همکاری داشتن - وظیفه شناس بودن - رعایت احوال دیگران - پندگیری از اشتباهات گذشته - به کارگیری خلاقیت و ابتکار در کار - انضباط داشتن در کارها با وجود آن که صفات فوق، بدون تردید در موفقیت مدیران تأثیر دارد ولی نباید این نتیجه گیری را صرفا به یک شغل و یا یک فعالیت تعمیم داد. اگر یک زن خانه دار، یک کارمند، یک هنرپیشه و یک دانشمند نیز از ویژگی های فوق برخوردار باشند، به همان نسبت به شرط رعایت سایر شرایط به احتمال زیاد موفق تر خواهند بود. نکته مهم برای دانشجویان مدیریت و مدیران این است که بدانند مطالعات زیادی که روی مسئله رهبری برای جمع آوری و دسته بندی صفات رهبری شده است، نشان دهنده دسته معینی از ویژگی ها یا صفات ذاتی رهبری که رهبران را از غیر رهبران متمایز سازد نیست. به عنوان مثال استاگدیل ۱۲۴ تحقیق را که در سازمان های مختلف در زمینه رهبری انجام شده بود مورد بررسی قرار داد و در پایان نتوانست دسته خاصی از صفات را که مشترکا همه رهبران داشته باشند را شناسایی کند. گیب آثار و نوشته هایی را که مورد رهبری وجود داشت مورد دقت قرار داد و از مجموعه آنها چنین اظهار نظر کرد که بسیاری از مطالعات در پیدا کردن انگاره ثابتی از خصوصاتی که رهبران را مشخص نماید، باز مانده اند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

با این وجود، استاگدیل از بررسی ۱۶۳ پژوهش که روی ویژگی های رهبری انجام شده بود، ویژگی های زیر را استخراج کرد:

- ۱- انگیزه قوی برای مسئولیت پذیری و کامل کردن کار ۲- قدرت و پشتکار برای پیگیری هدف ها ۳- تهور و صلاحیت و حل مسئله ۴- انگیزه برای ابتکار عمل در موقعیت های اجتماعی ۵- اعتماد به نفس و حس هویت شخصی ۶- علاقه به پذیرش نتایج تصمیم گیری و عمل خود ۷- آمادگی برای پذیرش فشار بین فردی ۸- علاقه به تحمل ناکامی و تأخیر ۹- توانایی نفوذ بر رفتار افراد دیگر ۱۰- توانایی ایجاد و سیستم تعامل در رابطه با اهداف مورد نظر.

هوی و میسکل، پس از بررسی نظریه های رهبری، به طور کلی سه دسته ویژگی و مهارت های شخصیتی، انگیزه ای و فنی را مشخص می کنند که در جدول زیر نشان داده می شود.

ویژگی ها و مهارت های رهبری اثربخش

مهارتی	انگیزه ای	شخصیتی
فنی	نیازهای کار و روابط	اعتماد به نفس
رابطه ای	موفقیت محوری	تحمل فشار
ادراکی	نیازهای قدرت	بلوغ عاطفی
	انتظارات	تمامیت
	خود کارآمدی	برون گرایی

از مجموعه گزارش های تحقیقات انجام شده، چنین برمی آید که برخلاف مطالعات اولیه، گرایش به سوی تعادل بین ذات و اکتساب به وجود آمده است. یوکل به عنوان یک پژوهشگر و صاحب نظر موضوع رهبری نتیجه گیری می کند که اگرچه وجود برخی از ویژگی ها تحقق رهبری را آسان تر می سازد ولی این به معنی بازگشت به دوران تأیید رویکردهای ذاتی بودن رهبری یا این که رهبران زاییده می شوند و ساخته نمی شوند، نیست.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

اگر نگاه دقیق تری به مجموعه صفاتی که تاکنون از آنها نام بردیم بیندازیم، می توانیم به این نتیجه برسیم که اکثر آنها از جمله صفاتی هستند که بر اساس یادگیری عادت، تربیت و به طور اکتسابی حاصل می شوند. بدون آن که منکر ارثی بودن بعضی از صفات مثل هوش باشیم، حتی استفاده درست از هوش نیز مستلزم علم، تجربه و یادگیری است. مشاهدات و عده ای از مطالعات نشان می دهد که برخی از افرادی که از هوش بالایی برخوردار هستند نه تنها نتوانسته اند در دیگران نفوذ کنند بلکه مشکل ارتباطی و پذیرفته شدن نیز داشته اند. الزاما نباید نتیجه گرفت که هوش رابطه تنگاتنگی با رهبری و موفقیت در رهبری دارد. شاید، هوش به عنوان یک عامل مهم با توجه به سایر شرایط قابل توجیه باشد. کسی که از هوش سرشاری برخوردار است، اگر قبلا وسیله پیشرفته و جدیدی را ندیده و یا با آن کار نکرده باشد، نمی تواند به مجرد رویت آن، اجزا و طرز کار آن را بشناسد. البته اگر کسی طرز کار سیستم را به او یاد دهد، مسلما با سرعت بیشتری یاد خواهد گرفت.

آنچه ما از مطالعات درباره انسان، مدیریت و رهبری دریافت می کنیم این است که موفقیت در رهبری به ویژگی های زیردستان یا پیروان، محیط و درک عوامل مؤثر بر همه آنها مربوط می شود. ویژگی های رهبر را نیز باید به عنوان خصوصیات بالفعل درآمده که در پیدایش رهبری مؤثر هستند در نظر گرفت. مدیران و رهبران نیز مانند همه انسان ها استعدادها و نیروهای بالقوه ای دارند که بنا به دلایل قابل مطالعه و پیش بینی، به فعلیت درآمده اند. در چنین حالتی، بین نیازهای پیروان و ویژگی های محیطی و خصوصیات فردی رهبران تلفیق و همسازی به وجود آمده است. بدون تردید، محیط خانوادگی، نوع تربیت، محیط فرهنگی و اجتماعی، سیستم آموزشی و ده ها عامل دیگر که از قبل از تولد تا دوران بعد از بلوغ نیز ادامه دارد در شکوفایی استعدادها مؤثر هستند. باید بدانیم که ملاک اساسی سعادت و ترقی انسان ها صرفا داشتن استعدادها نیست بلکه از همه مهمتر، خود سازی فردی و تربیت از طریق نظام های آموزشی و شکوفایی آنهاست.

پس، مدیریت و بیشتر صفات آن قابل یادگیری است. کسی که می خواهد مدیر شود، می تواند با اطمینان کامل نسبت به فراگیری علم و فن مدیریت بپردازد. تحقیقاتی که در گذشته و همین طور در زمان حال انجام گرفته است، نشان می دهد که مدیران تحصیل کرده و دوره دیده به مراتب کارایی بیشتری از افراد بدون تخصص دارند. علاوه بر تحقیقات دانشگاهی، تجربیات حاصل از کلاس های آموزشی و ضمن خدمت مدیران نیز نشان می دهد که افراد دوره دیده، موفقیت های بیشتری در مدیریت به دست می آورند. غیر از اولیای خدا مثل پیامبران و امامان که از اصلا ب شامخه و ارحام مطهره و انوار عالیه و انفاس ذکیه هستند و ولایت، امامت و رهبری آنها تکوینی است و ذاتا دارای استعدادها و صفات رهبری اند، بقیه مردم عادی، مدیریت و رهبری را فرا می گیرند و می توانند با طلب و اراده و برنامه ریزی به مقصود خود برسند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

یکی از مشکلات اساسی آموزشی مدیریت در جوامع مختلف، مخصوصاً در جوامع عقب‌نگه داشته شده، این تفکر است که مدیریت امری فطری و ذاتی است. عده ای نیز فکر می‌کنند که از طریق تجربه می‌توان ویژگی‌های مدیریت و رهبری را کسب کرد. همین طرز تفکر سبب غفلت از آموزش مدیریت و کمتر بها دادن به جنبه‌های اکتسابی آن گردیده است. افراد طرفدار این نگرش می‌گویند که مدیریت یک امر فردی است که از راه نفوذ و روابط اجتماعی تحقق می‌یابد. اگرچه این بیان تا حدودی درست است و باید قبول کرد که توانایی‌های شخصی و فطری و جاذبه‌های فرهی فرد در مدیریت و رهبری و مدیریت آموزشی رهبری او تأثیر دارد، ولی باید توجه داشت که این مطلب نه فقط در مدیریت بلکه در بسیاری از مشاغل صادق است.

بسیاری از مشاغل نیازمند به داشتن زمینه‌ها و آمادگی‌های فردی و شخصیتی است و روابط و مهارت‌های اجتماعی تا حدود قابل ملاحظه‌ای بر مدیریت تأثیر دارد. علاوه بر این‌ها، زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و ... نیز در موفقیت مدیران مؤثر است. اما باید توجه داشت که بدون داشتن آگاهی‌های تخصصی و دانش‌های مدیریتی مثل دانش ادراکی، روابط و فنی موفقیت غیر ممکن است. هیچ‌کس نمی‌تواند تأثیر آموزش به عنوان یک فرایند نظام‌دار و طراحی شده با رعایت جنبه‌های عملی و تجربی آن که موجب توسعه دانش، کسب تجربه و نظم بخشیدن به تفکر با استفاده از روش‌های علمی است را انکار کند.

اصولاً این فکر که مدیریت امری ذاتی است و نیاز به آموزش ندارد، فکری نادرست و زیانبار است. درجه‌زیانباری آن در آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی بیشتر از سایر مدیریت‌هاست. اگر مدیریت امر ذاتی است، به کلاس‌های آموزش مدیریت رغبت نشان نمی‌دهد و خود و دیگران را از آموزش بی‌نیاز می‌بیند. از جهت دیگر، اگر مدیر آموزشی آموزش را درباره خود بی‌فایده و بی‌تأثیر بینداند، چگونه آن را برای دیگران مفید و مؤثر می‌داند؟

ج- توانایی‌های مدیریت و رهبری آموزشی

پیش از این گفتیم که مدیریت امری اکتسابی است و هرکس می‌تواند به شرط داشتن بعضی استعدادها به فراگیری آن بپردازد. این گفته بدان معنی است که اگر فردی به تعلیم و تربیت خود همت گمارد، می‌تواند توانایی‌های لازم را برای مدیر شدن به دست آورد. روشن است که افراد به سبب داشتن استعدادهای گونه‌گون، متفاوت باشند. اگرچه افراد متفاوتند و به طور متفاوت نیز عمل می‌کنند، اما این تفاوت الزاماً سبب موفقیت در مدیریت و رهبری آموزشی نمی‌شود. بسیاری از افراد که استعدادهای متفاوتی دارند، از روش و سبک‌های همانندی بهره می‌گیرند. بالعکس، مدیرانی هستند که علی‌رغم تشابه استعدادهای مدیریت‌های متفاوتی دارند. علت اساسی این همانندی و تشابهات، آموزش و خودسازی افراد است.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

علت این تفاوت را باید در محیط زندگی، روش های یادگیری، آموزش و تربیت مدیران دانست. اگرچه نمو، رشد و حرکت هر موجود زنده ای نیاز به یک جوهر ذاتی و عامل درون زاد دارد ولی همه جوهرها و عوامل بالقوه به فعل یا رفتار تبدیل نمی شوند. محیط و شرایط مناسب شرط اساسی هر رشد و رویشی است. هر دانه گندم سالم، بالقوه قابل تبدیل به گیاه و سنبله گندم است، اما هر دانه گندمی بدون آن که در خاک، آب و درجه حرارت معین که به آن شرایط مناسب می گوئیم، قرار گیرد سبز نمی شود. اسکینر که نظریه های تغییررفتار را مطرح کرده است و از نظریه او در آموزش و پرورش و مخصوصا در آموزش برنامه ای و ماشین های آموزشی استفاده می شود، به عنوان یک رفتارگرا (Behaviorist)، علت رفتار را در درجه اول محیط میدانند. او می گوید برای ایجاد، اصلاح و تغییر رفتار باید شرایط مناسب محیطی را فراهم ساخت.

در مدیریت نیز اکثر افراد به طور معمول دارای استعدادهای لازم برای مدیریت هستند ولی به علت آن که در محیط مناسبی که امکانات تربیتی آماده باشد قرار ندارند و یا در معرض تعلیم و تربیت لازم قرار نمی گیرند، موفق نمی شوند. هدف ما از توانایی های مدیریت، بیان آن دسته از ویژگی ها و توانمندی هایی است که اگرمدیری حائز آنها باشد، بهتر می تواند به اداره امور بپردازد. در عین حال، توجه به این نکات ضروری است:

اولا باید توجه داشت که این ویژگی ها نسبی هستند و حالت مطلق ندارند. منظور این است که اگر کسی که از نظر جسمی بیمار باشد، شاید بتواند علی رغم بیماری به مدیریت بپردازد ولی اگر همان مدیر دوباره سلامتی خود را به دست آورد، مسلما بهتر می تواند به مدیریت بپردازد. پس، به نسبت، اگر سلامتی جسمی مدیر به سایر ویژگی ها اضافه شود، شرایط بهتری برای اعمال مدیریت مؤثر فراهم می شود.

ثانیا این ویژگی ها را نباید به عنوان عوامل مستقل و جدا از هم در نظر گرفت. مدیران باید این ویژگی ها را به شکل یک مجموعه مورد بررسی و مطالعه قرار دهند و نه به صورت یک عامل مؤثر منحصر به فرد. به عنوان مثال، اگر یکی از ویژگی های مدیر دانشمند بودن و داشتن دانش باشد نباید فقط دانشمند بودن را یک عامل مدیریت و موفقیت در مدیریت به حساب آورد. برخی از افراد ممکن است از دانش سرشاری بهره مند باشند ولی به صرف داشتن این ویژگی، الزاما، مدیران موفق از آب در نخواهند آمد.

پس هر قدر تعداد نسبی این ویژگی ها و توانمندی ها زیادتر باشد، میزان مدیر بودن و موفقیت در مدیریت بیشتر می شود. هدف اساسی ما از بیان و توضیح توانایی ها و ویژگی های مدیریت، آشنا ساختن دانشجویان و علاقه مندان به ابعاد گوناگون توانمندی های مؤثر بر مدیریت است که در پرتو آن افراد بتوانند خود را بیشتر و بهتر آماده و تربیت کنند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

برای توضیح بهتر موضوع، توانایی های مدیریت را به سه دسته عمومی، بلوغی و رهبری تقسیم می کنیم. این تقسیم بندی، علاوه بر آن که روش مطالعه را آسان تر می سازد، به ما کمک می کند ادراک بهتری از ذاتی یا اکتسابی بودن مدیریت نیز داشته باشیم.

الف- توانایی های عمومی

منظور از توانایی های عمومی، آن دسته از توانایی هایی است که هر فرد عادی باید برای ادامه زندگی معمولی و همراه با سعادت نسبی خود داشته باشد. مجموعه این توانایی ها منتهی به یک زندگی سالم، معنی دار، خوشایند، درست، پویا و بالاخره نجات دهنده می شود. در حقیقت، این ویژگی ها حداقل توانمندی هایی هستند که هر مدیر باید داشته باشد. همان گونه که زندگی افراد عادی بدون داشتن این توانایی ها تقریباً غیر ممکن است، یک مدیر باید به طریق اولی این ویژگی ها را داشته باشد. در عین حال، از آنجا که مدیران، راهنما، اسوه و پیشرو سایر افراد هستند، باید به طور بارز و عمیق تری از این توانایی ها برخوردار باشند. عده ای از توانایی های عمومی عبارتند از:

۱- سلامتی جسمی: مدیریت شغلی است که نیاز به انرژی زیادی دارد. در هر زمان و مکانی مدیر بیشتر از افراد دیگر کار می کند. در بین انواع مدیریت ها، مدیریت آموزشی و مخصوصاً مدیریت در آموزشگاه ها نیاز فراوانی به نیرو و انرژی دارد. مدیر مدرسه به عنوان یک هماهنگ کننده و نماینده سازمان آموزشی باید در فعالیت ها و همچنین در سازمان های مختلفی شرکت کند، او رابط بین مدرسه، خانواده و اداره آموزش و پرورش است. او در هر حال باید در شوراهای معلمان، اولیا و مربیان، اداره آموزش و پرورش و شوراهای دانش آموزی شرکت کند.

برنامه ریزی و سازماندهی اداره آموزش و پرورش و مدرسه کار ساده ای نیست. بسیار اتفاق می افتد که مدیر باید خارج از وقت اداری و تا دیر وقت کار کند تا راه حل های مناسبی برای مشکلات پیدا کند و راه را برابرسیدن به اهداف آموزشی و تربیتی همواره سازد. او باید همه روزه به سؤالات گوناگون دانش آموزان، معلمان، اولیا و مقامات بالاتر پاسخ دهد. خیلی از رفتارهای دانش آموزی همراه با منازعه و درگیری است و مدیر باید بدون احساس خستگی آنها را حل کند. هر چند که علاقه، متانت و روحیه قوی مدیر از خستگی او می کاهد ولی کسی که جسماً قوی تر است، بدون تردید آمادگی و مقاومت بیشتری برای مقابله با مشکلات نسبت به کسی که بیمار و رنجور است از خود نشان می دهد. این که گفته می شود عقل سالم در بدن سالم است، گفته بسیار درستی است. جسم و روح بر هم تأثیر می گذارند.

شاید ما از میزان تأثیر جسم بر روح و روان بر تن اطلاعات دقیقی نداشته باشیم، اما این را می دانیم که سلامت و یا عدم سلامت هر کدام بر دیگری تأثیر می گذارد. اگرچه گفته می شود که تأثیر ناراحتی های روانی بر جسم بیشتر از تأثیر ناراحتی های جسم بر روح است ولی به خوبی می دانیم که جسم بیمار سبب بیماری روح نیز

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

می تواند باشد. توانمندی جسمی از دو جنبه برای مدیران حائز اهمیت است که باید مدیرانی که فعلا در حال مدیریت هستند و آنها که می خواهند در آینده مدیر شوند به آن توجه کنند.

جنبه اول، سلامتی جسمی است که مترادف با بیمار نبودن می باشد. مدیر آموزشی باید از سلامتی کامل برخوردار باشد. چنانچه مدیر آموزشی دچار نوعی بیماری طولانی یا کهنه شده باشد، بر اثر رنجوری و ضعف قوا قادر به انجام وظایف و ادامه کار نخواهد بود. این رنجوری، اشکال مختلفی از چرکی بودن دندان ها تا بیماری های جدی و خطرناک مانند سل، تیفوئید، کار نکردن غدد و ... را دربر می گیرد. در هر صورت، مدیر باید تحت مراقبت های مستمر پزشکی قرار گیرد و نسبت به سلامتی جسمی خود اطمینان حاصل کند. ابتلا به بیماری های مسری و مزمن، علاوه بر آن که جلوی فعالیت های مدیر را می گیرد، دیگران و مخصوصا دانش آموزان را در معرض بیمار شدن قرار می دهد. مسئولان آموزش و پرورش کشور نیز مسئول اطمینان یافتن از سلامتی مدیران خود از طریق آزمایش ها و تست های قبل از استخدام و در حین خدمت هستند.

جنبه دوم، قوی بنیه و خوش اندام بودن مدیریت است. اگر بین چند داوطلب مدیریت که از نظر سایر شرایط مساوی هستند، داوطلبی از بقیه افرادی قوی هیكل تر و خوش اندام تر باشد، برای مدیریت مناسب تر است. انسان زیبایی و کمال را دوست دارد. اگر فردی که دارای دانش، تجربه و صفات مثبت است، از جسم قوی تری برخوردار باشد تأثیر بیشتری بر دیگران خواهد داشت.

هنگامی که طالوت به فرماندهی لشکر و زمامداری بنی اسرائیل انتخاب می شود، قوم بنی اسرائیل به اعتراض برمی خیزند و می گویند که ما از نظر نسب متعلق به خانواده های عالی رتبه و برجسته اجتماعی هستیم و از نظر ثروت، مال و منال فراوان داریم و بالعکس، طالوت این دو ویژگی مهم که او را براننده زمامداری کند، ندارد. به بیان قرآن کریم، خداوند به اعتراض آنها پاسخ می دهد و می فرماید: ان الله اصطفاه علیکم و زاده بسطه فی العلم و الجسم. معنی این آیه این است که خدا او را بر شما برگزیده و علم و قدرت جسم او را وسعت بخشیده است. در توضیح موضوع فوق، در تفسیر نمونه گفته شده است که این که می بینید خداوند او را طالوت را برگزیده و زمامدار شما قرار داده، به خاطر این است که از نظر هوش، فرزنگی، علم پرفایده است، و از نظر جسمی قوی و پرقدرت.

۲- سلامتی روانی: در بالا اشاره کردیم که سلامتی روانی یکی از عوامل حیاتی زندگی سالم است. کسی کهمی خواهد با دیگران کار کند و به آنها دستوراتی بدهد باید در درجه اول فرد سالمی باشد. سلامتی روانی، به عقیده بسیاری از دانشمندان، به مراتب از سلامتی جسمی مهمتر است. افرادی که سلامتی روانی ندارند، نه تنها

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

زندگی را به خود، بلکه به همه اطرافیان خود تلخ و ناگوار می کنند و سبب ناراحتی، دلسردی، سرگشتگی، افسردگی و رفتار تهاجمی افراد می شوند. متأسفانه، رفتارهای ناشی از عدم سلامتی روانی سبب به هم خوردگی محیط و اختلال در رفتار زیردستان می شود.

یک مدیر نابهنجار می تواند رفتار افراد یک مدرسه اعم از معلمان، دانش آموزان، ابزار اولیا و کارکنان را به رفتار نابهنجار تبدیل کند. مدیری که به علت عقده های روانی، احساس حقارت یا حس خود بزرگ بینی، عدم اعتماد به دیگران و بد بینی نسبت به همه چیز، شخصیت افراد را تخریب و جلوی رشد آنها را می گیرد، نمی تواند مدیر موفق باشد. متأسفانه بیماری های روانی، بهداشت روانی محیط های آموزشی را از بین می برد و مانند بیماری های مسری کل محیط را فرا می گیرد.

فرض کنید مدیری در زندگی خانوادگی خود دچار سرخوردگی هایی شده و این ناراحتی ها منجر به یک نوع احساس حقارت در او گردیده است. اگر این فرد با عصبانیتی که ناشی از عدم سلامت روانی اوست، وارد اداره شود، ممکن است در برخورد با معاونینش آنها را مورد مؤاخذه و تنبیه قرار دهد. معاونین نیز این تنبیه را به کارمندان زیردست خود و کارمندان نیز به ترتیب به مستخدمین زیردست خود منتقل می سازند. بالاخره، چون آخرین مستخدم کسی را برای تخلیه ناراحتی خود نمی یابد، آن را به خانواده اش می برد و در خانه با زن و فرزندانش خود بنای ناسازگاری می گذارد. آخرین حلقه این زنجیره ناراحتی فرزند خانواده است. او که بدون دلیل روشن از مادر خود کتک خورده است، چون کسی را نمی یابد، ناراحتی خود را به اشیای خانه و یا احتمالاً حیوانی که در خانه وجود دارد منتقل می کند. این مثال نشان می دهد که ناراحتی های داخل یک نهاد یا نظام از فردی به فرد دیگر سرایت می کند.

اگر مدیر که باید، ناراحتی ها و تنش ها را از بین ببرد و جلوی گسترش آنها را بگیرد، خود دچار ناراحتی و نابهنجاری روانی باشد، محیط آموزشی را نیز دچار مشکلات فراوان و غیر قابل جبران خواهد کرد. باید توجه داشت که انتقال و عکس العمل ناهنجاری های روانی در مدارس به علت بی تجربگی، عدم شناخت، جوانی، و غرور کودکان، نوجوانان و جوانان با مقایسه با سازمان های دیگر بیشتر است. به همین دلیل، مدیران آموزشی باید سالم ترین و عاقل ترین افراد باشند.

دیویس ویژگی های نسبتاً جامعی را برای افرادی که از سلامت روانی برخوردارند برمی شمرد:

افراد سالم در مورد خویش احساس آرامش و آسودگی خاطر دارند- این افراد در خشم، ترس، احساسات شدید، حسادت، گناه و با دلواپسی فرو نمی روند - ناامیدی های زندگی را از خود دور می سازند- دارای قدرت تحمل بوده و با خود و دیگران راحت هستند- توانایی های خود را به اندازه تخمین می زنند- کمبودها و نارسایی های خود را می پذیرند- از حس احترام به خود برخوردارند- در برخورد با مشکلات خود را قابلمی انگارند- از شادی های ساده روزمره احساس نشاط می کنند.- در مورد دیگران نیز احساس خوبی دارند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

- توانایی دوست داشتن دیگران را دارند و می توانند خواست های دیگران را در نظر بگیرند- به تفاوت های فردی دیگران احترام می گذارند- رفتار آنها با دیگران آمرانه و تحکمی نیست و به دیگران اجازه نمی دهند که با آنها چنین رفتاری داشته باشند - خود را عضوی از گروه می دانند- نسبت به همسایگان و دیگران احساس مسئولیت دارند - نسبت به برآوردن نیازهای زندگی خود توانایی لازم را دارند - نسبت به حل مشکلات تربیتی که پیش می آید اقدام می کنند- مسئولیت پذیرند- از استعداد های فطری خود بهره می گیرند- در صورت امکان محیط زندگی خود را تغییر می دهند و یا اگر لازم باشد خود را با آن هماهنگ می سازند- به علت آن که برای آینده برنامه دارند، از آن هراسی به خود راه نمی دهند- از تجربیات جدید استقبال می کنند- اهداف واقع بینانه ای را برای خود در نظر می گیرند- می توانند درباره خود بیندیشند و تصمیم بگیرند- و بالاخره از آنچه انجام داده و به کار گرفته اند، خشنود می شوند.

مدیری می تواند اصول بهداشت روانی را رعایت کند که دچار اختلال روانی نباشد. اصول بهداشت به ما می گوید که مدیر باید محیط مناسبی برای افراد و اجتماع ایجاد کند. محیط مناسب شامل مسائلی از قبیل احترام به شخصیت افراد، دوست داشتن آنها، اعمال تشویق و تقویت زمینه های مثبت به جای تنبیه و روش های بازدارنده، بدبین نبودن و داشتن اعتماد به همکاران است. در این حالت، مدیر به جای به کار بردن زور و ترس، یا حقیر و خفیف شمردن افراد، برای آنها ارزش قائل می شود و استعدادهای آنها را به نحو شایسته ای شکوفا می سازد و از نیروی بالقوه آنها به طور مثبتی استفاده می کند. یکی از صاحب نظران در رابطه با تأثیر رعایت اصول بهداشت روانی چنین می گوید: رئیس یا کارفرمایی که به این اصول معتقد است سعی خواهد داشت بفهمد که چرا کارمندان با کارگران آن طور که باید انجام وظیفه نمی کنند و در برطرف کردن نواقص آنها کوشش می نماید. امرای ارتش با پیروی از قوانین بهداشت روانی به این نتیجه خواهند رسید که با زور و فشار نمی توانند روحیه مناسبی در افراد خود به وجود آورند بلکه با به کار بردن طرق صحیح روانشناسی قادر به جلب کامل همکاری آنها خواهند شد و چون احساس نایمنی و حس حقارت اساس اغلب اختلالات روانی است، در نتیجه می توان گفت که هر تجربه ای که احساس ایمنی و احترام به خود را تقویت نماید، سبب پیشرفت و سازگاری بیشتری در شخص خواهد شد.

باید مواظب بود تا مدیرانی که تازه استخدام و به کار گمارده می شوند، نابهنجاری روانی نداشته باشند. مطالعه رفتار و سوابق زندگی آنها ضروری است. اگر مدیرانی که فعلا در حالت مدیریت هستند، احتمالاً اختلالاتی از نظر روانی دارند، باید بدون ترس یا خجالت به متخصصین روانی مثل روانشناسان، روان پزشکان و روانکاوان مراجعه کنند و از آنها در بهبود و بهداشت روانی خود کمک بگیرند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۳- سلامتی عاطفی: سلامتی عاطفی ارتباط تنگاتنگی با سلامتی روانی دارد. عاطفه، در حقیقت جنبه های کیفی زندگی و رفتار را به وجود می آورد که تأثیر فراوانی بر موفقیت و یا عدم موفقیت انسان ها دارد. عواطف به موضوعاتی مانند پذیرش، عکس العمل، علائق، انگیزه ها، خشم، ترس، امید، یاس، غم، شادی و عشق برمی گردد. عواطف سازنده زندگی انسان هاست و به عوامل مختلفی چون شکل تربیت، ارزش های جامعه و گونه شخصیتی افراد بستگی دارد و به همین دلیل نوع و شدت آن از فرد تا فرد و از جامعه تا جامعه دیگر متفاوت است.

عاطفه را باید به نمک رفتار تشبیه کرد. همان گونه که برای مطبوع ساختن هر غذا باید به آن نمک زد، رفتار و زندگی انسانی نیز باید همراه با عاطفه باشد تا از نظر کیفی حالتی به خود بگیرد و قابل پذیرش باشد. نکته ظریف این است که با همه ارزشی که برای نمک قائل هستیم و با آن که نیاز شدیدی به آن داریم، نمی توانیم آن را بدون در نظر گرفتن نسبت و مقدار لازم، در غذا بریزیم. همان طور که غذای بی نمک قابل خوردن نیست، غذای شور را نیز نمی توان خورد. عاطفه، نمک رفتار است که آن را قابل درک و تحمل می سازد.

عاطفه رابطه ای نزدیک با کار مدیر آموزشی دارد. بسیاری از جذب ها و دفع ها از طریق عاطفه انجام می گیرد چه بسیار دانش آموزانی که با مقداری محبت و حسن خلق جذب مدرسه و درس شده اند. بالعکس، چه تعداد افرادی که با یک خشم و تصمیم بی جا از درس و مدرسه گریزان بوده اند؟ درس معلم ار بود زمزمه محبتی جمعه به مکتب آورد طفل گریز پایی را کسانی که زود به هیجان می آیند و یا به سرعت عصبانی می شوند و عنان خود را به سادگی از دست می دهند، نمی توانند مدیران خوبی باشند. این حالت، سستی اراده و تلون مزاج را به همراه می آورد که باعث عدم قاطعیت و بی برنامهگی می شود و راه های سوء استفاده و عدم فرمانبرداری را فراهم می سازد.

تغییر سریع حالت مثل خشم و شادی، یأس و امید، محبت و دشمنی و بالعکس، از آفات مدیریت است. مدیری که با اندک موفقیتی شاد و از کمترین عدم موفقیت غمگین و افسرده خاطر می شود و یا با بروز کمی مشکلات دچار دلهره و اضطراب می گردد، از تعادل عاطفی و روانی کافی برخوردار نیست. مدیر باید از نظر عاطفی، شخص متعادلی باشد تا بتواند در رفتار خود به اندازه لازم و کافی عاطفه به کار برد. مدیری که بسیار رقیق القلب است و تحمل دیدن ناراحتی دیگران را ولو به اسم تنبیه یا مشقت های ناشی از کار ندارد، نمی تواند مدیر خوبی باشد. چنین مدیری همیشه مورد سوء استفاده قرار می گیرد و نمی تواند هیچ کاری را با توجه به درگیری ها، مشکلات و خطراتی که برای دیگران و خود او دارد، به پایان برساند. او نمی تواند افراد خطاکار را مورد سرزنش و یا عتاب قرار دهد و آنها را اگر چه به طور موقت هم باشد، از بعضی از مزایای رفاهی و حقوقی محروم سازد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

همین مسئله سبب می شود تا کارکنانی که از رشد کمتری برخوردارند، اقدام به تصحیح کارهای خود نکنند و از عواقب نادرستی کارشان نهراسند. از جهت دیگر کسانی که از رشد کافی برخوردارند و کارهای خود را به خوبی و درستی و با دقت انجام می دهند، از عدم توانایی و قاطعیت و ارزشیابی درست مدیریت، رنجیده و ناامیدی شوند.

بالعکس، مدیری که سخت دل، دیر راضی شود، نامهربان، و پرقساوت است، به جو انسانی سازمان آموزشی خود لطمه می زند. چنین فردی زمینه های رشد، انسانیت، درستی، جاذبه و خیر خواهی را از بین می برد. آموزگاران و دبیران و کارکنان کم کم خشک و بی روح می شوند و به ماشینی بی احساس و عاطفه که غیر از انجام کار مکانیکی نقش و وظیفه ای ندارد تبدیل می شوند. این افراد، تدریجا با صرف حداقل انرژی، فقط در حد دستورات کتبی و مدون و چارچوبی که مقررات تعیین کرده است، به طور انفعالی کار می کنند. بی عاطفگی مدیر افراد را بی تفاوت بار می آورد. همان طور که او نسبت به عواطف و احساسات و زندگی دیگران بی تفاوت و بی حالت است، دیگران نیز نسبت به او و کارهای سازمان و دیگران بی تفاوت می شوند.

یکی از وظایف مهم مدیریت آموزشی، تصمیم گیری است. تصمیم گیری رابطه تنگاتنگی با منطق، عقل و استدلال دارد و نمی تواند باری به هر جهت و یا کورکورانه و در حالت های غیر عادی انجام گیرد. اگر مدیری در حالت عصبانیت، هیجان با ترس تصمیم بگیرد، بدون تردید تا حدودی زیادی نباید به درستی و دقت آن تصمیم اطمینان داشت. معمولا، تصمیماتی که در حالت عصبانیت گرفته می شود، تصمیمات واکنشی هستند. در این نوع تصمیمات، به جای در نظر گرفتن دلایل و رعایت عوامل و جوانب مختلف مسئله، فرد تصمیم گیرنده فقط علیه کسی و یا چیزی جبهه گیری می کند.

مدیری که بیش از حد لازم عاطفی باشد، از دیگران توقعات زیادی دارد، زود رنج است و به همین دلایل زود عصبانی می شود. در حالت عصبانیت، فرد از حالت عادی خارج می شود. در نتیجه، تصمیم او در آن لحظات از پشتوانه عقلی و استدلالی برخوردار نیست. در همین رابطه، علی می فرماید: ایاک والغضب، اوله جنون و اخره ندم. ترجمه این سخن که حکمتی الهی و عمیق در آن نهفته است این است که عصبانیت و غضبناکی حالت های غیر عادی و جنون آمیز هستند. هر عملی که در هنگام غضب شکل بگیرد، در حالتی همراه با جنون آغاز شده است و هرچه با جنون شروع شده باشد، نتیجه ای جز ندامت و پشیمانی به بار نمی آورد.

بنابراین مدیر باید نه بی عاطفه و خشک و نه به طور غیر عادی و مبالغه آمیز پر عاطفه باشد. سلامتی و تعادل عاطفی سبب در هم آمیختن و به کارگیری مناسب تشویق و تنبیه پاداش و عقاب و جذب و دفع می گردد و زمینه های ثبات و استحکام عقاید، اهداف، نگرش ها، قدرت اراده، مصمم بودن و بالاخره پایداری در رفتار را فراهم می سازد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۴- سلامتی عقل و قدرت تفکر و ادراک: عقل به معانی اندیشه، فکر، چاره اندیشی، به قوه تشخیص، ادراک و ... مورد استفاده قرار گرفته است. اسلام، به عقل و استفاده از عقل اهمیت فراوانی داده است. قرآن کریم، در آیات متعدد به عقل به مفهوم اندیشیدن تصریح دارد. کتاب اصول کافی بیش از ۳۰ صفحه درباره عقل به بحث پرداخته است. عقل چراغ هدایت و راهنمای انسان است. امام موسی کاظم به هشام بن حکم می فرماید: خداوند بر مردم دو حجت دارد: حجت آشکار و حجت پنهان؛ حجت آشکار، رسولان و پیغمبران و امامانند و حجت پنهان عقل مردم است. امام جعفر صادق می فرماید: عقل راهنمای مؤمن است. این دو بیان نشان دهنده این حقیقت است که عقل و مفاهیم وابسته به آن از ارکان وجودی انسان و عامل تمایز بین انسان و سایر حیوانات است. نکته دیگر این که همان گونه که انبیا را مظهر کمال و وظیفه آنها را هدایت و رهبری انسان ها می دانیم، عقل نیز در کنار آنها به راهنمایی انسان می پردازد و حجت و دلیل انسان هاست.

مدیریت و رهبری مدیران جنبه کوچکی از وظیفه بزرگ پیامبران است. اگر انبیا به زیور عقل، علم و ایمان آراسته اند تا قادر باشند که به وظیفه پیامبری خود عمل کنند، مدیران نیز باید دارای عقل، علم و ایمان باشند تا به نسبت و در حدود کار خود شایستگی رهبری گروه تحت مسئولیت خود را داشته باشند. مدیر باید دارای نیروی عقلی، ادراکی و فکری باشد تا بتواند نسبت به مسائل چاره اندیشی کنند و حدود، وجوه و عوامل مؤثر بر آنها را بفهمد و بالاخره برای آینده پیش بینی های لازم را داشته باشد. مدیر به عنوان یک صاحب عقل و فکر، راهنما و راهبر زیردستانش شناخته می شود. ممکن است، بسیاری از افراد دچار اشکال، خطا، سردرگمی و اشتباه شوند که در همه احوال، مدیر باید به آنان کمک و مساعدت های لازم فکری را بدهد تا بتوانند مشکلات خود را حل کنند.

زندگی و زندگی سازمانی امروز، دیگر آن سادگی گذشته را ندارد. بسیاری از ما، در آن واحد باید به فکر کارها و مسائل مختلفی باشیم. یک مدیر آموزشی، کارش فقط تنظیم دروس دبیران و فرستادن دانش آموزان و دانشجویان به کلاس درس نیست. او با موضوعات متعدد و متنوعی روبرو می شود که باید آنها را به خوبی درک و پاسخ های لازم را برای هر یک پیدا کند. استعدادها، نیازها، اخلاق و رفتارهای متفاوت افراد اعم از استادان، دبیران و دانش آموزان و دانشجویان، پیش بینی ها و برنامه های مختلفی را می طلبد که یک فرد کم ادراک نمی تواند از عهده آن برآید.

تفکر منطقی اساس کار مدیریت است. او باید با تفکر منطقی از شناسایی مسئله تا پیدا کردن راه حل های مناسب برای مشکلات و مسائل پیش رود. در کتاب تفکر منطقی آمده است که مدیر باید زمینه های رشد استعداد تفکر دانش آموزان را فراهم سازد و این کار امکان پذیر نیست مگر که مدیر از خصوصیت تفکر منطقی برخوردار باشد و تفکر منطقی نیز حاصل داشتن ذهن فلسفی است.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ذهن فلسفی به صفات خاصی چون جامعیت، تعمق در تفکر و انعطاف پذیری فکر اطلاق می گردد. جامعیت، ارتباط دادن مسائل روز به اهداف بزرگ آینده و دیدن تصویر بزرگ می باشد. تعمق، داشتن حساسیت نسبت به و مورد سؤال قرار دادن آنچه بدیهی و مسلم فرض شده است می باشد. انعطاف پذیری نیز به همه جانبه بودن فکر و توجه به جهات مختلف مسئله برمی گردد.

وقتی مدیری در برخورد با مسائل، از خود جامعیت، تعمیق و انعطاف پذیری فکر نشان می دهد، معلمان احساس می کنند که آسان تر می توانند با وی تفاهم برقرار سازند. از سوی دیگر، وقتی مدیر از لحاظ ذهن فلسفی در سطحی پایین قرار دارد، بسیاری از معلمان گزارش می دهند که تفاهم با مدیر مشکل است و بسیاری از آنها بیم این دارند که به هنگام ابزار صریح عقاید و احساس خود، با اقدام تلافی جویانه غیر اخلاقی و غیر رسمی او روبه رو شوند.

چند نفر از اساتید مدیریت آموزشی نیز تأکید زیادی بر منطقی بودن مدیر دارند و توضیحات جالبی در همین رابطه ارائه می دهند که عین گفته آنها را نقل می کنیم. لطفاً، این قسمت را به دقت بخوانید و بگویید که آیا واقعا تا مدیر اندیشمند، عاقل و دارای ادراک کافی نباشد، می تواند از عهده این کار بزرگ برآید؟

مدیریت مرکب از کاربرد تفکر منطقی در فعالیت های سازمان یافته است. کاربرد این تفکر منطقی سبب پیدایش علم مدیریت و جستجوی اصول اساسی برای آن است.

از آنجا که مدیریت باید اهداف مقاصد و راه حل هایی را از بین راه های موجود انتخاب کند، با ارزش ها سر و کار دارد. در مسائل کنترل و اداره سازمان مدیریت آموزشی با سیاست ها، خط مشی و کاربرد خط مشی ها ارتباط پیدا می کند. مدیریت در سازمان های آموزشی توجهش انسان هاست و مسئله انسان ها را فراتر از وجود آنها در سازمان مطرح می کند. آموزش و پرورش شکل دادن شخصیت و ویژگی های انسانی است و در نتیجه مدیریت آموزشی، با اخلاق و سؤالات اخلاقی که در سایر انواع مدیریت ها آن گونه مطرح نیست، روبرو می شود. سرانجام، مدیر به عنوان یک شخص، در فعالیت های مدیریتی خود با نگرش بر طبیعت انسان و شماری از ارزش ها و الگوهای رفتاری که مجموعه آنها سبک مدیریت نامیده می شود، روش خاصی را ارائه می دهد. به عقیده عده ای از صاحب نظران، مدیریت، یعنی این ترکیب گوناگون، بالاترین شکل ترتیب و نظم فعالیت انسانی است.

فعالیت ها و رفتار مدیر باید متکی بر نیروی عقل و قوه تشخیص و ادراک باشد. در این حالت، این نیروها او را به راه های درست، نیکی و صلاح وادار می کند و او را از خطا، فساد و تباهی بازمی دارند. باید توجه داشت که داشتن عقل به طور بالقوه با به کار بردن آن تفاوت دارد. اگر کسی ذات استعداد، قوه و نیرویی دارد، معلوم نیست که بتواند آنها را به منصفه ظهور و شکوفایی برساند بلکه باید آنها را به کار اندازد و استفاده کند و در راه تقویت آنها بکوشد. شکوفایی عقل و فکر منوط به کاربرد و تمرین آن است. هر مدیری می تواند از همین لحظه تصمیم بگیرد که به امور سازمان خود به طور عاقلانه و همراه با فکر و ادراک رسیدگی کند. او باید در درجه اول،

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

فرصت کافی برای فکر کردن با فکر و ادراک رسیدگی کند. او باید در درجه اول، فرصت کافی برای فکر کردن و اندیشیدن به دست آورد. متأسفانه، بسیاری از مدیران ما چنان خود را در تار و پود کارهای روزمره مدرسه با سازمان آموزشی گرفتار ساخته اند که کمترین فرصت اندیشیدن را ندارند.

این افراد اعتماد لازم را برای تفویض اختیار به همکاران خود ندارند و با تقسیم کار و نظارت مستقیم افراد را وادار به کار می کنند. آنها سعی می کنند در تمام کارها دخالت داشته باشند. آنها حتی بعضی از آنها گنج مصرفی معلمان خود را در کمد خودشان مخفی می کند و به اصطلاح بر مصرف گنج نظارت و کنترل دارند. این چنین رفتارهایی جلوی رشد مدیریت را می گیرد و او را گرفتار کارهای کوچک و کم اهمیت می سازد. مدیریت، قبل از آن که کار اجرایی صرف باشد، کار فکری و تعقلی است که به هدایت و رهبری نیروها می پردازد. مدیر خوب کسی است که بتواند با تفکر، اندیشه و راهیابی راه را به دیگران نشان دهد تا آنها خودشان کارها را انجام دهند. و باز بهترین مدیر کسی است که بیندیشد که چگونه افراد خود را به اندیشیدن درباره کارها و وظایف، پیدا کردن راه حل ها و حل مشکلات و مسائل کاری خودشان هدایت کند.

مدیر باید با به دست آوردن فرصت مناسب و دور از هیاهو و شلوغی های زیادتر از حد، درباره سازمان با محیط آموزشی خود و مسائل فعلی یا آتی آن بیندیشد. مطالعه آثار بزرگان، فیلسوفان، و حکمای جهان، تأثیر زیادی بر فکر و رفتار مدیر دارد. زیادی مطالعه از نظر کمیت مسئله مهمی نیست بلکه باید ضمن مطالعه به آنها اندیشید و آنها را تجزیه و تحلیل کرد. استفاده از تجربیات افراد عالم و دانشمند و کسانی که سوابق با ارزشی در کارها دارند، بسیار مغتنم و پر ارزش است. مشاورت در کارها و استفاده از نظر خبرگان، مشارکت در عقل افراد است. برای آن که مدیران آموزشی در گرداب مسائل کوچک و کم اهمیت نیفتند و مشکلات به مدیران حمله ور نشوند، باید به برنامه ریزی بپردازند و قبل از فرا رسیدن مشکلات، آنها را پیش بینی و حل کنند. هر چند که پیش بینی وقایع و مسائلی که احتمالاً در آینده پیش می آید، کار مشکلی است اما مدیر باید تا آنجا که ممکن است در اعماق زمان فرو رود و وقایع را زیر نظر داشته باشد.

۵- ایمان: کسی که مدیریت یک سازمان آموزشی با مدرسه را در یک جامعه اسلامی بر عهده دارد، باید قبل از ورود به سازمان از ایمان قابل قبولی برخوردار باشد. کلمات یقین، باور و تصدیق از مترادفات ایمان هستند. ایمان یعنی باور، یقین و تصدیق تفکر، عمل و وجود کسی و یا چیزی مبنی بر این که با حقیقت هماهنگی و مطابقت داشته باشد. وقتی از ایمان نسبت به چیزی سخن می گوئیم، منظور این است که در خاطر ما هیچ گونه شک، تزلزل، دلهره و اضطراب نسبت به آن موضوع یا چیز وجود ندارد و بالعکس، سراپای وجود ما را اعتماد، اطمینان، یقین، باور، پذیرش و تصدیق فرا می گیرد. ایمان برای مدیریت آموزشی به دو صورت مطرح می شود:

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

الف- ایمان توحیدی: ایمان توحیدی یعنی ایمان به غیب و شهادت و نهان و پیدا. ایمان توحیدی یعنی داشتن جهان بینی توحیدی مبنی بر این که جهان هستی از یک منشأ و مبدأ حکیمانه و یگانه سرچشمه می گیرد و نظام، گردش و دوام آن بر پایه مشیت و خواست آن مبدأ و هستی آفرین یعنی الله می باشد. خلقت جهان هستی، هدف و جهت دارد و حرکت تکاملی و چرخه حیاتی آن بر مسیر تعیین شده قرار دارد. حرکتی که از او شروع و به او باز می گردد اگر کسی با علم و آگاهی به ایمان دست یابد، خود به خود یک نوع وقار، آرامش، عدالت خواهی، اراده قوی و مصمم در او پیدا می شود.

امام باقر از قول علی می فرماید که ایمان بر چهار پایه صبر، یقین، عدالت و جهاد استوار است. مدیری که ایمانش بر چهار پایه برشمرده شده فوق استوار باشد، در میان افراد به خوبی شناخته می شود و افراد، تبعیت از او را با جان و دل می پذیرند. هر مدیری باید مراتب ایمان خود را بشناسد و به تقویت پایه های آن همت گمارد. از آنجا که مدرسه یک سیستم تعلیمی و پرورشی است و وظیفه اساسی اش ایجاد دانش، شناخت و ایمان در افراد یا دانش آموزان است، ایمان مدیر از ضروریات اولیه مدیریت به حساب می آید. اگر مدیری ایمان توحیدی داشته باشد و رفتارش نیز همراه با عدالت بوده و با ایمانش همخوان باشد، علاوه بر آن که در دیگران نفوذ بیشتری دارد و دانش آموزان، معلمان و اولیا وجودش را بهتر می پذیرند، به مؤمن شدن دانش آموزان نیز بیشتر علاقه دارد و برای رسیدن به چنین هدفی برنامه ریزی می کند. معمولاً معلمان و دبیران که شغل معنوی معلمی را پذیرفته اند، به مدیران مؤمن اعتماد بیشتری دارند و برای او احترام زیادتری قائل می شوند. اولیا نیز میل دارند که فرزندان خود را به مدیران آگاه و قابل اعتماد بسپارند.

ب- ایمان تشکیلاتی: ایمان تشکیلاتی یعنی اعتماد و ایمان فرد به فلسفه و رسالت سازمانی که در آن کار می کند. این ایمان انگیزه سعی و کوشش او در جهت رسیدن به اهداف سازمان می گردد. ایمان فرد به تشکیلات باید قبل از ورود او به سازمان آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرد که به جریان کار سازمان لطمه وارد نیاید. ایمان تشکیلاتی در مدیریت آموزشی یعنی پذیرفتن نقش آموزش و پرورش در تحول و سازندگی انسان ها و جامعه و این که هیچ جامعه ای بدون آموزش و پرورش درست نمی تواند به توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دست یابد. یک مدیر آموزشی باید به خوبی فلسفه و اهداف تعلیم و تربیت را بداند و بر روش های آموزش و پرورش آگاهی و تسلط داشته باشد. او باید به این که از طریق آموزش و پرورش و بهره گیری از امکانات آموزشی می تواند افراد را به زندگی سعادت‌مندانه ای برساند معتقد باشد. همان گونه که قبلاً یاد آور شدیم، مدیر مدرسه باید از اهداف تعلیم و تربیت کشور آگاه و به آنها مؤمن باشد. علاوه بر اینها، مدیر آموزشی باید به کارآمد بودن سیستم آموزشی خود، عوامل انسانی و تکنولوژیکی آن ایمان داشته باشد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۶- تقوی و تعهد: استاد مرتضی مطهری می گوید تقوی یعنی انسان خود را از آنچه از نظر دین و اصولی که دین در زندگی معین کرده، خطا و گناه، پلیدی و زشتی شناخته شده، حفظ و صیانت کند و مرتکب آنها نشود بهترین کلمه ای که به تقوی نزدیک تر است، کلمه خود نگهداری می باشد. تقوی، اصل حفظ مدیریت از خطاها و باز کردن راه برای انجام کارهای خیر است. در مدیریت، تقوی کاربرد فراوانی دارد. در ارزشیابی، قردادانی، اظهار نظر درباره زیردستان، مسئولیت پذیری، استفاده از منابع و چیزهای دیگر، تقوی می تواند عامل بسیار مهمی از نظر درستی هر یک به حساب آید. اگر مدیری بتواند علی رغم رفتار نامناسب یک فرد نسبت به شخص مدیر، بدون در نظر گرفتن مسئله شخصی، فقط به اندازه خطای یک فرد او را به مجازات برساند، انسانی متقی است. کسی که بتواند از منابع و امکانات سازمان به طور منطقی و درست استفاده کند واز زیاده روی و اسراف بپرهیزد، مدیر با تقوایی است. مدیر با تقوا ضمن آن که از نظر اسلامی دارای مقام عالی است، بهترین الگوی رفتاری برای زیردستانش نیز می باشد.

تعهد به معنی پایبندی به اصول و فلسفه و یا قراردادهایی که انسان به آنها معتقد است و پایداری برای حفظ و رعایت آنهاست. فرد متعهد کسی است که به عهد و پیمان شود وفادار باشد و اهدافی را که به خاطر آنها و برای حفظ آنها پیمان بسته است را حفظ و نگهداری کند. کسی که در یک سازمان اسلامی کار می کند، مسئول خدمت به مسلمانان و حفظ بیت المال مسلمین و پیشبرد جامعه است. چنین فردی باید چون کوه محکم و استوار باشد و اعتقادات خود را در برابر مسائل مختلف حفظ نماید. مدیر آموزشی باید چنان با تقوی و متعهد باشد که تمام معلمان، دانش آموزان و کارکنان تحت تأثیر تقوی و تعهد او باشند و او را به عنوان یک فرد منزه و عامل به عمل، قابل تبعیت بدانند.

ب- توانایی های بلوغی

توانایی های بلوغی در مرحله بالاتری از توانایی های عمومی که پیش از این از آنها سخن گفتیم، قرار می گیرند. این دسته از توانایی ها، فرد را در سطحی بالاتر از یک فرد عادی قرار می دهد. بلوغ از نظر لغوی به معنی رسیدگی و پختگی است و آن زمانی است که یک پدیده قابل استفاده و بهره برداری می گردد. اگر میوه ای رسیده باشد، از نظر رنگ، بو، مزه، طعم، خواص ویتامینه و ... به وضع مطلوبی رسیده است که قابل استفاده و لذت بخش است. فرد بالغ در رابطه با یک موضوع معین به درجه ای از رشد می رسد که دارای قدرت تمیز، استدلال و نتیجه گیری است و از رفتار، کردار، برخوردها و راه حل هایی که ارائه می دهد احساس پختگی می شود. همان گونه که از خوردن میوه رسیده لذت می بریم، از رفتار و روابط انسانی بالغ نیز احساس لذت و شغف می کنیم. در فرهنگ اسلامی که به بلوغ نظر خاصی دارد، منظور از بلوغ داشتن توانایی جسمی، عقلی و ادراکی برای قبول مسئولیت ها و تکالیف محوله است. در این حالت فرد به استقلال می رسد، صاحب رأی می شود و خود می تواند

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

و باید درباره امور خویش و مسئولیت هایی که نسبت به جامعه و دیگران دارد تصمیم بگیرد. از ویژگی های مدیر آموزشی خوب بالغ بودن و داشتن پختگی در زمینه های مختلف است که به شرح آنها می پردازیم:

۱- دانش: مدیران آموزشی به دو نوع دانش نیاز دارند تا بتوانند مسائل و موضوعات اجتماعی، انسانی، سازمانی و آموزشی مربوط به کار خود را درک کنند. برای سهولت درک این موضوع، دانش را به دو قسمت تقسیم می کنیم.

الف - دانش عمومی: منظور از نیاز به دانش عمومی برای مدیر، داشتن اطلاعات لازم برای درک مسائل عمومی و فهم کلی آنهاست. در این مفهوم، مدیر باید یک انسان تحصیل کرده یا به اصطلاح درس خوانده باشد. کسی که سال ها درس خوانده و مطالعه کرده است، قاعدتا توان فکری و شناختی نسبتا زیادی پیدا می کند. او آنچه در اطراف او قرار دارد را می شناسد. او می تواند مسائل فردی، زندگی اجتماعی، عوامل مؤثر بر آنها و مسائل مربوط به محیط را تجزیه و تحلیل و درک کند و بالاخره قادر است راه حل یا راه حل های مناسبی را برای آنها پیدا کند.

باید بین تعلیم و تربیت به مفهوم عام آن و آموزش و پرورش تخصصی تفاوت قائل شد. منظور از دوره ها یا آموزش های تخصصی این است که فرد خود را در جریان یک دسته آموزش ها با رفتارهای برنامه ریزی شده قرار بدهد تا بتواند مسائل روزمره تخصصی شغل خود را حل کند. به عنوان مثال، یک معمار، تعمیرکار کامپیوتر یا یک پرستار باید بتوانند برحسب تخصص خود به ترتیب به ساختن خانه، برطرف کردن عیوب کامپیوتر و مراقبت و پرستاری از بیماران پردازند. فعالیت های مختلف مورد نظر در دوره های آموزشی تخصصی با تجزیه مسائل کار به عوامل جزئی و ریز، و نهایتا تصمیم برای راه حل های انجام کار، دقیقا تعریف و شناسانده می شوند. دوره های آموزشی معمولا کاربرد دانش تخصصی است. این دوره ها آگاهی های لازم را درباره قوانین، روش های عملی برای هدایت رفتار مردم در محیط کارشان به دست می دهد.

از جهت دیگر، تعلیم و تربیت، جریان آموزش روش های استدلال و کاربرد عمیق منطق، ایجاد قدرت درک مسائل و بالاخره کسب شناخت است. در این راستا، اگر دانشی که کسب می شود برای انباشتن تکه ها و یا توده های پراکنده علم و اصطلاحا معلومات حفظی زیاد باشد، آموزش و پرورش گفته نمی شود. تحصیل کرده به فردی گفته می شود که قادر به درک روابط منطقی پدیده ها و تفسیر و تعبیر اطلاعات به دست آمده باشد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

معمولا دانش عمومی به تهیه و تأمین پاسخ های از پیش تعیین شده نمی پردازد بلکه به فرد نوعی توانایی کلی و عمومی می دهد تا بتواند مسائل را در صورت لزوم درک و بالاخره حل کند. به عبارت دیگر، دانش عمومی به مدیر، یک فکر و مغز منطقی و معقول می دهد تا بتواند روابط حاکم بر متغیرهای به هم مربوط یک پدیده و با پدیده ها را درک کند.

رابینز پیشنهاد می کند، که مدیران باید قبل از آن که آموزش دوره های تخصصی را شروع کنند، یک تحصیل کرده باشند. از نظر او، آنها باید افراد تجزیه و تحلیل کننده دارای قدرت ذهنی و بالاخره دارای مهارت های تخصصی باشند. به طور خلاصه، آنها باید بتوانند فکر کنند و بفهمند. تنها، گذراندن دوره ها با درس هایی در رفتار سازمانی نظریه های مدیریت، تجزیه و تحلیل امور مالی، اصول حسابداری و یا روش های آماری کافی نیست. مدیران باید توانایی درک روابط علت و معلولی، ترکیب و نتیجه گیری از تجربیات، تصور روابط و تفکر منطقی داشته باشند.

مدیر آموزشی باید فکری عمیق و وسیع داشته باشد. او باید بتواند با دیدی گسترده به تمام جوانب و اجزای مسائل پی ببرد. مدیر باید منهای دانش خاصی شغلی خود، فردی دانا و آگاه باشد. معنی این سخن آن است که بدون آن که مدیری را در موقعیت رسمی اش در نظر بگیریم، باید از نظر درک عمومی، خوش فکری و توانایی در ارائه راه حل ها، فردی بارز باشد. برای رسیدن به چنین منظوری، هر مدیر باید دارای گذشته تحصیلی خوبی باشد. او باید کتب و آثار فلسفی، ادبی، مذهبی و علمی زیادی را مورد مطالعه قرار داده باشد و آنها را درک کند. مدیر آموزشی نباید با کتاب و کتابخانه بیگانه باشد. عادت به مطالعه که یکی از ویژگی های دانشمندان و متفکران است، از صفات مشخص مدیران و رهبران اجتماعی نیز می باشد. نشستن با متفکران، اندیشمندان و فلاسفه و به بحث و مشاوره پرداختن با آنها بسیار ضروری است. تا زمانی که مغز تغذیه فکری لازم را نداشته باشد، نمی تواند به تمرین بپردازد. برای ایجاد چنین زمینه ای باید به دنبال صاحب نظران و کتب و آثار آنها رفت و با آنها برخورد و تبادل فکری داشت.

در خیلی از کشورهای جهان، معلمان و مدیران باید به عنوان یکی از مسائل عادی شغل خود، در فواصل زمانیمعین در امتحانات خاصی شرکت کنند تا صلاحیت ادراکی و دانش عمومی و تخصصی آنها و این که آیا واقعا دارای تحرک و پویایی لازم هستند، مورد تأیید قرار گیرد. در همین رابطه، آنها باید هر چند سال یک بار مدارکی دال بر شرکت در کلاس ها یا دوره های دانشگاهی را به آموزش و پرورش ارائه دهند. این گواهی ها، از یک طرف سبب کسب اطلاعات جدید و از طرف دیگر، موجب ارتقای سطح تحصیلی و شغلی و بالاخره حقوق و مزایای آنان می شود.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ب - دانش تخصصی: همان گونه که پیش از این یادآور شدیم، دانش تخصصی عبارت از دانشی است که فرد را در یک رشته یا کار به خصوص آگاه و توانمند سازد. توان و آگاهی تخصصی سبب تقسیم کار Division of Labor و تخصصی شدن امور Socialization می شود. در آموزش های تخصصی، فرد به تجزیه و تحلیل شغل، دستگاه های مورد استفاده و عوامل مؤثر به آنها و همچنین عواملی که بر آنها تأثیر می گذارد می پردازد. یک فرد متخصص کسی است که به ماهیت شغل خود آشنا باشد و بتواند تمام عواملی که منجر به بهتر انجام شدن آن می شود را بشناسد. در همین راستا، در او مهارت هایی به وجود می آید که با نیازهای شغلی و حرفه ای او سازگار باشد و در نهایت به عنوان بهترین فردی که می تواند یک مشکل خاص را حل کند شناخته می شود.

دانش تخصصی با بحث تجزیه شغل یا کار شکافی Job Analysis رابطه تنگاتنگی دارد. تجزیه شغل یعنی مطالعه ویژگی های کمی و کیفی هر شغل و شرایط احراز آن از طریق جمع آوری اطلاعات دقیق و نظام یافته درباره آن شغل در یک سازمان می باشد. در تجزیه و تحلیل شغل دو جنبه مهم وجود دارد: جنبه اول شرح شغل است که به موضوعاتی چون تعریف و عنوان شغل، شرح وظایف، مسئولیت ها و میزان سرپرستی و شرایط کار با توجه به محیطی که کار انجام می شود و تکنولوژی یا دستگاه هایی که مورد استفاده قرار می گیرد می پردازد.

جنبه دوم شرایط احراز است که به فرد برمی گردد و شامل موضوعاتی از قبیل شرایط جسمانی، فکری و روانی، ویژگی های اجتماعی، مسئولیت پذیری و مهارت تخصصی فرد برمی گردد. هدف اساسی دانش تخصصی شناخت همه این عوامل و ایجاد هماهنگی بین شاغل و ویژگی های شغل است. دانش تخصصی مدیریت آموزشی به دو بخش تقسیم می شود. بخش اول مربوط به اصطلاح مدیریت است. مدیر آموزشی نیز باید مانند سایر مدیران، اصول مدیریت و سازمان را فرا گیرد و بداند که پدیده های سازمانی چگونه شکل می گیرند. بخش دوم مربوط به اصطلاح آموزشی یا آموزش و پرورش است که در یک مدرسه یا سازمان آموزشی متجلی یا متبلور می شود. هر مدیر آموزشی باید با بافت و ساخت آموزش و پرورش جامعه و فلسفه، اهداف و اصول آن آشنا باشد. او باید وظایف، کارها و پدیده های آموزشی مربوط به یک مدرسه یا سیستم آموزشی را بشناسد و بتواند با مهارت هایی که در این رابطه کسب کرده است، وظایف و مسئولیت های خود را به شایستگی انجام دهد. اکنون به توضیح هر یک از دو بخش فوق می پردازیم:

تخصص در مفهوم اصطلاحی مدیریت: عده زیادی از صاحب نظران علم مدیریت، مدیران را نیازمند به داشتن سه نوع مهارت می دانند. این دانشمندان مهارت ها را به مهارت های فنی، انسانی و ادراکی تقسیم می کنند. مهارت های فنی عبارت از توانایی و مهارت انجام یک فعالیت با روش و یا تکنیک های درست است. این مهارت ها بیشتر جنبه عملی دارند و به طور عینی در محیط کار به کار گرفته می شوند. روش ها و مراحل انجام یک کار، به کار انداختن یک دستگاه و حفاظت از آن جنبه فنی

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

دارد. مهارت های فنی اگرچه از ساده ترین مهارتها هستند اما به دلیل آن که جنبه واقعی، ملموس و آشنای کار می باشند، مهمتر از بقیه مهارت ها به نظرمی رسند. صاحب نظران می گویند که مهارت فنی چیزی است که هر شاغلی باید در مرحله اول بداند. یک موسیقیدان باید بداند که چگونه بنوازد، یک ورزشکار باید یاد بگیرد که چگونه بازی کند و بالاخره یک مدیر اجرایی نیز باید در زمینه هایی مثل حسابداری، تولید و فروش و یا هرچه مربوط به شغلش است، آگاهی داشته باشد. مهارت های روابط انسانی به خاطر وجود انسان در سازمان و جنبه اجتماعی زندگی سازمانی مطرح می شود. یک مدیر با انسان ها سر و کار دارد و باید بتواند با آنها کار کند و کنار بیاید. روابط انسانی بر مسئله به وجود آوردن مهارت در همکاری یا تعاون با دیگران تمرکز دارد. روابط انسانی از رابطه یا روابطی که بین مدیر و سایر انسان ها با همکاران به وجود می آید صحبت می کند. به قول آرنولد توین بی مورخ مشهور انگلیسی، قدرت برقراری روابط با دیگران و داشتن روشی مطلوب و چگونگی ارتباطی که یک انسان با دیگران دارد، از تمام دانش و مهارت های او مهمتر و ارزشمندتر است. و مدیران ناگزیر به برقراری ارتباط با همکاران و زیردستان خود هستند و چنانچه بتوانند روابطی مناسب و مؤثر با دیگران داشته باشند، سبب درک متقابل، احساس همدلی و بالاخره رضایت خاطر و لذت در محیط کار می شوند. مدیر باید در محیط سازمانی خود چنان روابطی را به وجود آورد و بعداً نیز آن را گسترش دهد که انگیزه ای برای کسب موفقیت، به وجود آوردن رضایت در افراد و بالاخره رسیدن به اهداف سازمان شود.

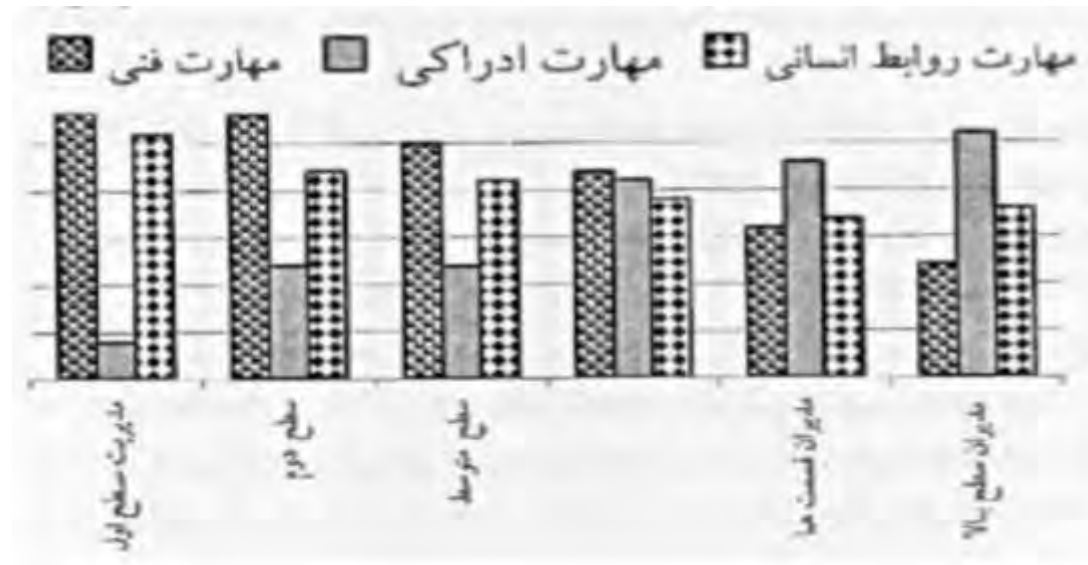
روابط انسانی همان دانش رفتار شناسی است که به موضوعات زیادی درباره رفتار انسان، کنش و واکنش بین انسان ها، ناهنجاری های رفتار گروهی و سازمانی و ... می پردازد. هدف روابط انسانی شناخت ریشه های تفاوت ها، اختلافات و تعارضات رفتاری در روابط مدیر و کارکنان و پیدا کردن راه حل های مناسب برای همکاری و همگامی بین آنهاست. روابط انسانی به موضوعات دیگری چون ایجاد و سازمانی سالم و قابل اعتماد، تقویت روحیه و ارضای نیازهای منطقی جسمی یا مادی، اجتماعی و روانی افراد و گروه ها توجه دارد. به هر تقدیر، روابط انسانی آن قدر ظریف و حساس است که بی توجهی به آن سبب شکست مدیریت می گردد. به عنوان مثال، اگر همکاران یک مدیر بفهمند که او با خواندن کتابی در مورد چگونه تسلط یافتن به دیگران می خواهد به طور آگاهانه بر آنها تسلط یابد، نسبت به او بد بین می شوند و در مقابله دست به مقاومت می زنند.

مهارت های ادراکی سومین نوع مهارت ها هستند که قبلاً از آن تحت عنوان دانش عمومی سخن گفتیم و برای پرهیز از اطاله کلام از توضیحات بیشتر خوداری می کنیم. در کتاب ها و آثار زیادی از این مهارت ها سخن رفته است. علاقه مندان می توانند به کتاب مدیریت رفتار سازمانی تألیف هرسی و بلاچارد و سایر کتب مراجعه کنند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

یکی از صاحب نظران در قسمتی از بحث خود می گوید که هرچه مدیر به سطوح پایین تر و خط اول نزدیک تر باشد، باید از مهارت های فنی بیشتری برخوردار باشد و بالعکس، به مهارت های ادراکی کمتری نیاز دارد.

در این وضع، مدیر باید دارای روابط انسانی قوی تر باشد تا بتواند با افراد کار کند. در مدیریت های میانی، تقریباً مهارت های فنی، ادراکی و روابط انسانی بالا هستند. در مدیریت های سطح بالا، مهارت های فنی در سطح متوسطی قرار می گیرند و بالعکس، مهارت های ادراکی در سطح بالایی است و بالاخره روابط انسانی نیز روی هم رفته در سطح نسبتاً بالایی قرار می گیرد. نمودار زیر از همان منبع سطوح مختلف مدیریت و نیاز به هر یک از مهارت های سه گانه را نشان می دهد:



نیاز مدیران به مهارت ها به ترتیب از زیاد به کم مدیران سطح بالا: مهارت ادراکی بالا، مهارت روابط انسانی نسبتاً بالا و مهارت فنی متوسط مدیران قسمت ها: مهارت ادراکی، مهارت روابط انسانی و مهارت فنی متوسط: مهارت فنی، مهارت روابط انسانی و مهارت ادراکی هر سه بالا سطح دوم: مهارت فنی، مهارت روابط انسانی و مهارت ادراکی

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

مدیریت سطح اول: مهارت فنی بالا، مهارت روابط انسانی قوی تر و مهارت ادراکی کم مدیریت آموزشی با سازمان اجتماعی سر و کار دارد. مدرسه یک نهاد اجتماعی است که خصوصیات جامعه بزرگتر را دارد و باید در شناخت آن از علم جامعه شناسی بهره گرفت. هر سازمان در محیط خاصی قرار می گیرد که باید از دیدگاه علم محیط شناسی به بررسی ویژگی های آن محیط از همه ابعاد پرداخت. سازمان آموزشی مدرسه از تکنولوژی خاص خود بهره می گیرد. وسایل سمعی و بصری و نظایر آن نقش مهمی در کار مدرسه دارد که مدیر باید از این امکانات شناخت کافی داشته باشد و بتواند از آنها استفاده کند و عنداللزوم طرز استفاده از آنها را به دبیران خود نشان دهد.

یکی از دانش های مهمی که مدیران آموزشی باید بدانند، دانش سیستم هاست که در دهه های اخیر در همه علوم مورد توجه و استفاده قرار گرفته است. سیستم در تعریف یعنی مجموعه کلی از عناصر و اجزای وظیفه مند به هم مربوط که با تعامل و هماهنگی برای رسیدن به یک هدف معین باهم همکاری می کنند. مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی دارای عوامل فراوان داخلی مانند دانش آموزان، معلمان، کتاب ها، وسایل و امکانات و عوامل بیرونی مانند محله، شهر، فرهنگ، وضعیت اقتصادی و ... است که بر وضعیت و رفتارهای مدرسه تأثیر می گذارد. تشخیص این عوامل و چگونگی تأثیر آنها بر کار مدرسه از وظایف سیستم شناسی است. نگرش سیستمی، سازمان را یک کل یا مجموعه به حساب می آورد که برای شناخت آن باید اجزا یا عناصر تشکیل دهنده و مؤثر بر آن و روابط و کنش های متقابل بین اجزا و کل و اجزا با اجزا را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. در این نگرش، اعتقاد بر این است که هر تغییری در هر یک از اجزا یا کل سیستم به کل سیستم و سایر اجزا منتقل می شود.

بر اساس این نگرش، علاوه بر عوامل درونی سیستم، عوامل محیطی یا بیرونی سیستم نیز بر رفتار و عملکرد سیستم مؤثر هستند. به عنوان مثال، وضعیت اقتصادی بر بودجه آموزش و پرورش تأثیر می گذارد و رفتار مدرسه را تحت تأثیر خود قرار می دهد. به همین ترتیب، عوامل مختلف روانی، اجتماعی، تکنولوژیکی، ساختاری، فرهنگی، اجتماعی که در درون مدرسه یا بیرون مدرسه وجود دارند بر رفتار و عملکرد مدرسه تأثیرگذار است. وضعیت اجتماعی و روانی جامعه مانند اعتیاد، ضعف اخلاقی، بی اعتمادی، پایین بودن ارزشعلم در برابر اقتصاد و نظایر آن بر روند تحصیلی و جدیت دانش آموزان تأثیر دارد. چنانچه معلمین از نظر مالی تأمین نباشند و به همین دلیل مجبور باشند در چند جا کار کنند، ضمن خسته شدن، به تدریج روحیه مطالعه و آماده سازی خود را برای کلاس و کار با دانش آموزان از دست می دهند. نظریه سیستمی مبتنی بر اصول و قواعد فراوانی است که به هنگام مطالعه سیستم ها مورد استفاده قرار میگیرد. ویژگی های عمومی سیستم ها به ویژگی هایی مانند، تقسیم وظیفه، تناسب اجزا، ارتباط اجزا، تأثیر متقابل سیستم و محیط، تعادل در سیستم آنروپی در سیستم، هم پایانی و ... تقسیم می شود. این علم، به تطبیق این

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ویژگی‌ها به همه سیستم‌ها و تقسیم‌بندی آنها در یک دسته‌بندی سلسله‌مراتبی می‌کوشد و انواع سیستم‌ها را به سیستم‌های باز و بسته، اصلی و فرعی، مجسم و مجرد، فرا سیستم و زیر سیستم، طبیعی و مصنوعی، قطعی و احتمالی، اجتماعی و روانی و نظایر آن تقسیم‌بندی می‌کند. این دسته‌بندی‌ها به مدیران کمک می‌کند تا جایگاه، موقعیت و ویژگی‌های سیستم خود را بهتر تشخیص دهند.

چون مدیریت آموزشی با انسان‌ها سر و کار دارد و کار آن انسان‌سازی است، مدیر باید رفتار انسان را بشناسد و روش‌های تغییر رفتار را بداند. مدیر باید افراد را از جنبه‌های مختلف روان‌شناختی با استفاده از علم روانشناسی و همچنین تأثیراتی که جامعه، محیط بر فرهنگ به رفتار افراد دارد مورد شناسایی قرار دهد. مدیر آموزشی نمی‌تواند بدون آشنایی با جامعه و فرهنگ آن به مدیریت بپردازد. مدرسه یک نهاد فرهنگی است که از یک طرف فرهنگ جامعه را به نسل جدید منتقل می‌سازد و از طرف دیگر، در فرهنگ تغییراتی به وجود می‌آورد. تلفیق روانشناسی و جامعه‌شناسی، علم روانشناسی اجتماعی را به وجود می‌آورد. مدیریت آموزشی باید به جنبه‌های روانی فرد و جامعه که از جامعه سرچشمه گرفته است توجه داشته باشد و به همین دلیل آشنایی با علم روانشناسی اجتماعی ضروری است.

یک مدیر خوب باید با مفاهیم و روش‌های برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، سازماندهی ارتباط، انگیزش، رهبری و هدایت، نظارت و کنترل، هماهنگی، گزینش، ارزشیابی و پاداش و نظایر آن آشنا باشد و آنها را در محیط شغلی خود به کار ببرد. ارزشیابی و پاداش در مدیریت آموزش و پرورش بدون آگاهی و تسلط بر سنجش و اندازه‌گیری غیرممکن است. نظارت و کنترل با سازمان کلی جامعه و نوع سیستم اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعه ارتباط دارد و مدیر نمی‌تواند بدون اطلاع از آنها به نظارت و کنترل بپردازد. آیا قوانین و مقررات کار و حقوق اجتماعی و شغلی کارمندان و کارگران یا معلمان نباید رعایت شود؟ آیا بدون علم و آگاهی از حقوق مدنی و نظایر آن می‌توان قوانین و مقررات را اجرا و اعمال کرد؟ مدیر، مسئول برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، معلمان، اولیا و کارکنان است و این امر نیز نیاز به اطلاعات وسیعی از روابط انسانی، سخن‌دانی و منطق دارد، صرف منابع مالی مدرسه باید براساس قوانین و مقررات باشد.

کم‌کم ما به سمتی پیش می‌رویم که باید به تأمین بودجه مدارس از طریق کمک‌های مردمی تأکید بیشتری داشته باشیم. روش‌های جلب مشارکت مردم و تأمین منابع مالی سازمان‌های آموزشی نیاز به اطلاع درست از اقتصاد آموزش و پرورش و روش‌های بودجه‌بندی دارد. یکی از دروس مهم دوره‌های مدیریت آموزشی در کشورهای خارجی، درس بودجه‌بندی مدرسه و نظام آموزشی است. این موضوع علاوه بر پیش‌بینی و تأمین بودجه، به روش‌های به‌هزینه‌گرفتن بودجه و درآمدهای سازمان آموزشی نیز می‌پردازد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

علم مدیریت، رشته تخصصی است که علی رغم جوان بودن پیشرفت های زیادی کرده است و در موضوعات مختلف دست به پژوهش های قابل ملاحظه ای زده است و صاحب نظران برجسته ای در این زمینه کارهای مهمی ارائه داده اند. به عنوان مثال، هنری مینتزبرگ Henry Mintzberg استاد مدیریت دانشگاه مکگیل مونترآل کانادا مطالعات و آثار زیادی را در رشته مدیریت به انجام رسانید، او در مطالعات خود ۸ مکتب فکری شامل مکتب کلاسیک، مکتب مردان بزرگ، مکتب کارفرمایانه، مکتب تئوری تصمیم، مکتب اثربخشی رهبر، مکتب قدرت رهبر، مکتب رفتار رهبر و مکتب فعالیت های کاری را مورد شناسایی قرار داد. او قسمتی از مطالعات خود را به کار مدیران و این که چگونه امور روزمره خود را تنظیم و اداره می کنند اختصاص داد. او به چهار عمل ویژگی های شغلی، محتوای شغلی، تنوع شغلی و برنامه ریزی شغلی توجه خاصی مبذول داشت و کار را از نظر سرعت کار، قطع کار، کوتاهی، متنوع و جزء جزء کردن فعالیت ها تجزیه و تحلیل کرد و برنامه کاری مدیران را از نظر اولویت کار و استفاده از زمان و روش های استفاده از فرصت ها مورد مطالعه قرار داد.

مینتزبرگ بر پایه مطالعات خود ۳ محدوده کاری و ۱۰ نقش برای مدیران به شرح زیر ترسیم می کند:

الف- محدوده ارتباط میان افراد که شامل نقش های: ۱- نقش سرکردگی صرف ۲- نقش رهبری ۳- نقش رابط بودن می شود.

ب- محدوده اطلاعات که نقش های: ۴- کنترل اطلاعات ۵- پخش اطلاعات ۶- اطلاع رسانی یا سخنگویی را در برمی گیرد.

ج- محدوده تصمیم گیری ها که مشتمل بر نقش های: ۷- کار آفرینی ۸- مقابله با آشفتگی ها ۹- اختصاص درآمد ۱۰- مذاکره می شود.

مینتزبرگ معتقد است که مدیران مختلف از ترکیبی از نقش ها بهره می گیرند و بر اساس همین ترکیب ها انواع مدیران در سازمان ها به وجود می آیند. او هشت نوع مدیر را برحسب نقش هایی که بر عهده می گیرند مورد شناسایی قرار می دهد ۱- مدیر مراوده ۲ مدیر سیاست مدار ۳- مدیر کارآفرین ۴- مدیر محرم راز ۵- مدیر سرعت عمل ۶- مدیر تیمی ۷- مدیر متخصص ۸- مدیر تازه کار او سازمان ها را پیچیده میداند و بر پایه وضعیت هماهنگی، گروه هایی که آنها را کنترل می کنند و نوع تصمیم گیری ها تقسیم بندی می کند. و معتقد است ۵ نوع ساختار سازمانی، ساختار ساز، بوروکراسی ماشینی، بوروکراسی حرفه ای، ساختار طبقه بندی شده و ادهو کراسی وجود دارد. او همچنین ۵ قسمت اصلی برای ساختار سازمان پیش بینی می کند.

۱. هسته عملیاتی یعنی مجموعه کسانی که در پدید آوردن و ارائه تولیدات و خدمات مشارکت دارند که قلب سازمان به حساب می آید. در مدارس معلمان هسته عملیاتی هستند که در امر تدریس و یادگیری دخالت دارند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۲. مدیران راهبردی فوقانی: این قسمت شامل مدیران ستاد و سطوح بالای سازمان مثل رئیس منطقه آموزشی می شود که مسئول نظارت بر حسن جریان امور و تحقق اهداف سازمان هستند.

۳. مدیران میانی: این قسمت شامل مدیرانی می شود که مدیران ستادی فوقانی را به مجریان هسته عملیاتی ارتباط می دهند. مدیران مدارس در این قسمت قرار می گیرند.

۴. ساختار فنی یعنی کسانی که مستقیماً در امور عملیاتی شرکت نمی کنند ولی در برنامه ریزی، طراحی، راهنمایی و آموزش و نظارت بر کار افراد عملیاتی دخالت می کنند. مشاوران و ناظران تعلیماتی در این گروه قرار می گیرند.

۵. نیروهای پشتیبانی: این افراد کسانی هستند که به صورت گروه های تخصصی یا حرفه ای به امور خارج از کارهای عملیاتی می پردازند. به عنوان مثال، امور ساختمان ها و نگهداری، امنیت، تغذیه و ... از این جمله هستند.

مدیران فوقانی راهبردی

نیروهای پشتیبانی مدیران میانی ساختار فنی هسته عملیاتی

تخصص در مفهوم اصطلاحی آموزشی: مدیریت آموزشی با امکانات و لوازم آموزشی سر و کار دارد و همان طور که قبلاً مطرح شد، شناخت وسایل آموزشی، کمک آموزشی، فضای آموزشی و نظایر آن بر عهده مدیریت آموزشی است. مدیریت آموزشی باید به جنبه های آموزشی و تربیتی انسان ها یعنی دانش آموزان مسلط باشد و از علوم بهداشت روانی، روانشناسی تربیتی و یادگیری بهره های لازم را بگیرد. او باید در رابطه با تندرستی، حفظ بهداشت دانش آموزان به مسائلی مانند تفریحات سالم، ورزش، بهداشت محیط و تغذیه توجه خاصی داشته باشد. این توجه بدون رعایت اصول علمی ...

ج- توانایی های رهبری

در بخش های پیشین گفتیم که مدیر باید علاوه بر داشتن حکم رسمی مدیریت و استفاده از مزایای قدرت و امکانات آن دارای ویژگی های رهبری نیز باشد تا حضور و وجود او در محیط کارش و در بین همکارانش مورد قبول و پذیرش قرار گیرد. داشتن ویژگی ها و توانایی های رهبری سبب می شود تا مدیر مورد قبول و پذیرش قرار گیرد. در حقیقت، داشتن ویژگی ها و توانایی های رهبری از تحمیلی و تحکمی بودن مدیریت می کاهد و بر طبیعی و عادی به نظر رسیدن وجود او می افزاید.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

رهبری به زبان ساده یعنی قدرت نفوذ در افراد برای تغییر و هدایت رفتار آنها؛ در این تعریف، رهبر دارای قدرت است. قدرت، نیروی نهفته یا پتانسیلی است که در یک پدیده و یا فرد وجود دارد و می تواند در صورت لزوم از آن استفاده کند و یا به عبارت دیگر، آن را به کار و انرژی تبدیل نماید. در رابطه با انسان ها، قدرت، نیروی نهفته ای است که فرد می تواند، هر گاه بخواهد، از آن استفاده کند. به عنوان مثال، معلمی که درباره یک دانش آموز یا فعالیت کلاس تصمیم می گیرد، دارای قدرت است. مدیری که از معلمین می خواهد کلاس های درس را تعطیل و در یک جلسه اضطراری شرکت کنند از قدرت برخوردار است. باید توجه داشت که داشتن قدرت با به کار بردن آن تفاوت دارد. فرد ممکن است از قدرت خود استفاده کند و یا نکند. کاربرد قدرت وابسته به تشخیص و تصمیم فرد صاحب قدرت می باشد. در ارتباط با سازمان ها و انسان ها، قدرت از منابع مختلفی سرچشمه می گیرد. فرنچ و ریون French and Raven منابع قدرت را به پنج دسته تقسیم می کنند که به توضیح آنها می پردازیم.

۱. قدرت پاداشی Reward Power: ممکن است فردی توانایی دادن پاداش های مثبت مادی و تأمینی داشته باشد و بتواند عده ای را بر اساس نیازهایشان مورد حمایت قرار دهد. گاهی اوقات داشتن پول و توانمندی می تواند عده ای را به خود جذب کند.

اگر فردی دارای نیروهایی باشد که بتواند امنیت زندگی شغلی و اجتماعی عده ای را تأمین کند و گروهی به خاطر همین ویژگی او را بپذیرند، از قدرت پاداشی برخوردار است. مادام که منابع خاص و توزیع آن در اختیار یک فرد باشد و عده ای به آن منابع نیاز داشته باشند، فرد دارای قدرت پاداشی است.

۲. قدرت اجباری Coercive Power: این قدرت ناشی از اجبار و زور و داشتن توان تنبیه است. کسی که می تواند عده ای را جریمه کند، از کارشان اخراج نماید و یا به زندان بیندازد، دارای قدرت اجباری است. افراد از ترس آن که مبادا دچار عواقب ناگوار و ناخوشایند کاربرد این نوع قدرت گردند، به تبعیت می پردازند و در رفتارشان ولو به طور ظاهری هم که باشد هماهنگی به وجود می آورند. برحسب نوع سازمان ها، میزان قدرت اجباری نیز متفاوت است. همین مسئله در مورد زبردستان نیز فرق می کند. مثلاً استفاده و کاربرد قدرت اجباری در سازمان های نظامی و سیاسی بیشتر از سازمان های آموزشی است. در عین حال، امکان کاربرد قدرت اجباری برای افرادی مثل دانش آموزان نسبت به معلمان بیشتر می باشد.

۳. قدرت قانونی Legitimate Power، ممکن است فردی بر اساس قانون بتواند به دیگران دستوراتی بدهد و آنها نیز متقابلاً مکلف به اطاعت از فرامین و دستورات او باشند. احترام به قانون و یا چاره نداشتن از اطاعت می تواند منبع قدرت باشد. قدرت قانونی در یک شغل یا موقعیت اجتماعی است که به یک فرد امکان نفوذ در

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

دیگران را می دهد و در مقابل دیگران را وادار به تبعیت از او می کند. برحسب قانون یک مافوق می تواند دستوراتی بدهد، منابعی را به کار گیرد و از اجرای چیزهایی جلوگیری به عمل آورد.

۴. قدرت مرجعیت **Referent Power**: این قدرت بیشتر مربوط به ویژگی های فردی افراد است. ممکن است فرد دارای چنان هویت و توانایی هایی باشد که دیگران را مجذوب آن ویژگی ها سازد. ویژگی هایی از قبیل آگاهی، حقیقت جویی، دفاع از حق، راستی، شجاعت، صداقت و ... می تواند عوامل مهمی برای داشتن قدرت مرجعیت باشد. گاهی اوقات یک قهرمان ورزشی که ویژگی هایی مثل قدرت، سرعت و مقاومت دارد می تواند به عنوان یک فرد مورد علاقه و یک الگو مورد توجه و تبعیت عده ای قرار گیرد. در این نوع قدرت، افراد بدون در نظر گرفتن نتایجی که ممکن است وجود داشته باشد، شیفته و علاقه مند به تبعیت از فرد دیگر می شوند. به هر تقدیر، قدرت مرجعیت در کسی است که به نحوی برای افراد دیگر جاذبه داشته باشد و افراد بخواهند برای یک یا چند صفت او را مدل با الگوی خود سازند. مدیری که در زمان های بحرانی و هنگام بروز مشکلات غیر مترقبه، با خونسردی و اطمینان راه حل های جالب توجه و منحصر به فرد ارائه می دهد، به احتمال زیاد از قدرت مرجعیت برخوردار است.

۵. قدرت تخصصی **Expert Power**: دانش و تخصص فرد و پیدا کردن راه حل های علمی برای مشکلات، منبع دیگر قدرت است. امکان دارد در یک سازمان آموزشی، مدیری آن چنان از سطح علمی و توانایی تخصصی برخوردار باشد که بیشتر معلمان برای برخورد درست با مسائل و مشکلات شغلی و حرفه ای خود به او مراجعه کنند و نظریات و راه های او را چنان معنی دار و استوار ببینند که گردن نهادن به دستورات او را نیز برایشان فرض بدانند. این نوع قدرت، معمولا در سازمان های کاملا تخصصی مشاهده می شود.

لازم به یادآوری است که همه صاحبان قدرت، تنها از یکی از منابع قدرت فوق برخوردار نیستند بلکه هر فردی می تواند ترکیبی از قدرت های فوق را داشته باشد. هرچه ترکیب منابع قدرت در یک فرد بیشتر باشد، میزان قدرت او بیشتر می شود. بهترین نوع قدرت، قدرتی است که از ترکیب با برآیند چند منبع قدرت به وجود آمده باشد. به عنوان مثال، اگر فردی دارای ویژگی ها و جاذبه های شخصیتی است و تخصصی نیز دارد، بهتر است دارای قدرت قانونی نیز باشد تا بتواند در صورت لزوم از سایر منابع قدرت نیز استفاده کند.

هر نوع قدرتی موجب نفوذ نمی شود. نفوذ علاوه بر آن که حاصل وجود قدرت است، به عوامل دیگری نیز مانند زمان، مکان، نیازهای فرد و سازمان بستگی دارد. نکته ای که در بحث رهبری برای ما اهمیت زیادی دارد این است که تا فردی نتواند در دیگران تأثیر بگذارد و رفتار آنها را تغییر بدهد، اطلاق رهبر به او درست نیست. برای

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

آن که بتوانیم توضیح بیشتری در رابطه با تعریف و مخصوصاً عبارت نفوذ برای تغییر و هدایت رفتار بدهیم، باید رهبری را به شکل کامل تری تعریف کنیم. در این رابطه، رهبری قدرت جذب افراد، تأثیر و نفوذ در آنهاست به نحوی که افراد پیروان به طور داوطلبانه رهبری او را بپذیرند. نکته اساسی در رهبری مورد نظر ما پذیرش داوطلبانه قدرت از طرف پیروان است. از این دیدگاه، پیروان، خود، شیفته صفات اختصاصات، مرجعیت و یا هر تصور دیگری که نسبت به رهبر دارند می شوند و به طور داوطلبانه رهبری او را می پذیرند. پذیرش داوطلبانه، تأثیر و قدرت نفوذ نام دارد. برای تغییر رفتار در نظام های آموزشی باید در صدر همه چیز قدرت نفوذ مدیر در اعضای سازمان آموزشی مورد توجه قرار گیرد.

یکی از صاحب نظران به نام جورج تری می گوید: رهبری، فعالیت نفوذ در مردم است تا مردم با علاقه و مشتاقانه برای رسیدن به اهداف گروه کوشش کنند. بنا بر عقیده او، مسئله اساسی در رهبری کشش، گرایش و کوشش پیروان در پیروی از یک فرد خاص است که او را رهبر می سازد. اگر این موضوع مهم، مورد توجه و محور کار رهبری و مدیریت آموزشی قرار گیرد، مدیران آموزشی باید دارای شخصیت های قابل قبول و پذیرش باشند. پذیرفته شدن شخصیت و وجود فرد بیشتر با قدرت های مرجعیت، تخصص و پاداش ارتباط دارد و به همین نسبت از قدرت های اجباری و قانونی اجباری دورتر و کاسته می شود. در تعریف فوق، اصطلاح نفوذ مخصوص یک سازمان و یا شغل ویژه نیست، هرکس می تواند با رعایت شرایط زمان، مکان و ویژگی های شخصیتی خود و پیروانش شروع به ...

فصل سوم: تصمیم گیری الف - مهارت های مدیریتی

۱. تجزیه و تحلیل مسائل: این توانایی به جمع آوری داده ها و تجزیه اطلاعات پیچیده برای تعیین عناصر مهم یک مسئله برمی گردد. به عبارت دیگر، مدیر باید بتواند به جستجوی اطلاعات برای هدف معین بپردازد و از آن اطلاعات برای حل مسئله و تصمیم گیری استفاده کند.
۲. قضاوت: توانایی رسیدن به نتیجه گیری های منطقی و اتخاذ تصمیمات پرکیفیت بر پایه اطلاعات موجود، داشتن مهارت در تشخیص نیازهای آموزشی و تعیین اولویت بین آنها، دارا بودن توان ارزشیابی انتقادی از ارتباطات کتبی از مهارت های مدیریتی است. بر این اساس، یک مدیر آموزشی خوب کسی است که بتواند نیازهای آموزشی جامعه و مدرسه را مشخص کرده و با رعایت اولویت ها، به تصمیم گیری درباره حل و تأمین آن نیازها بپردازد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۳. توانایی سازمانی: توانایی برنامه ریزی، زمان بندی و کنترل کار دیگران و داشتن مهارت در استفاده بهینه نیروها و توانایی برخورد درست با مقادیر منابع نوشته ها و کارهای کتبی و پاسخ به درخواست های سنگینی که در یک زمان می شود اهمیت زیادی دارد. بدین ترتیب، مدیر آموزشی کسی است که بتواند از زمان و نیروها به طور بهینه و صرفه جویانه در حل مشکلات و تأمین درخواست ها یا نیازها استفاده کند.

۴. مصمم بودن، توانایی در تشخیص این که بدون توجه به کیفیت تصمیم، چه زمانی نیاز به اتخاذ تصمیم است. درک درست و به موقع زمان تصمیم گیری یکی از ویژگی های مهم رهبری آموزشی است.

ب- مهارت های بین فردی

۵. رهبری: توانایی در درگیر کردن و مشارکت دادن سایرین در حل مشکلات و مسائل سازمان و تشخیص این که چه زمانی گروه نیاز به هدایت دارد و تعامل مؤثر با گروه برای راهنمایی آنها در انجام و تکمیل کارها از ویژگی های رهبر آموزشی است.

۶. حساسیت: یک مدیر آموزشی موفق نسبت به نیازها، خواسته ها و مشکلات شخصی اعضای سازمان حساسیت دارد. او می تواند تعارضات را حل کند و با افرادی که زمینه ها و سوابق متفاوتی دارند رفتار و برخوردی مناسب داشته باشد. او می داند که چگونه با مسائل عاطفی برخورد کند و از چه نوع اطلاعاتی با هر کس استفاده کند.

۷. تحمل فشار: توانایی کار کردن در شرایط تحت فشار و در زمانی که مخالفین نیروهای مخالف در حال فعالیت هستند و همچنین توانایی فکر کردن در زمان وقوع مشکلات از ویژگی های مدیر آموزشی خوب می باشد.

ج- ارتباط:

۸. ارتباط شفاهی: مدیر آموزشی موفق کسی است که بتواند درباره ایده ها و وقایع سخنرانی روشنی داشته باشد.

۹. ارتباط کتبی: مدیر آموزشی باید بتواند ایده ها و افکار خود را کتبا به روشنی و به روش درست با مخاطبین مختلف مانند دانش آموزان، معلمان، و اولیا و دیگران در میان بگذارد.

د- سایر جنبه های مهارتی

۱۰. علائق مختلف: یک مدیر آموزشی خوب باید توانایی و علاقه مندی لازم جهت شرکت در موضوعات و وقایع مختلف را داشته باشد. او باید توان مشارکت و مباحثه در موضوعات آموزشی، سیاسی اقتصادی، وقایع جاری و ... را از خود نشان دهد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۱۱. انگیزه شخصی: یک مدیر آموزشی موفق کسی است که در تمام فعالیت هایش نوعی نیاز به کسب موفقیت وجود داشته باشد. باید شواهدی مبنی بر اهمیت کار برای ارضای نیازهای شخصی در او مشاهده شود.
۱۲. ارزش های آموزشی: داشتن فلسفه آموزش و پرورش کاملا مستدل و روشن و توان پذیرش ایده های جدید و تغییرات از ویژگی های مدیران آموزشی خوب است. یکی از صاحب نظران رهبری، رهبران را به دو دسته تبدالی و تحولی تقسیم می کند. اگرچه با توجه به زمانو شرایط خاص هر دو دسته می توانند رهبری را در دست داشته باشند، ولی از نظر ویژگی های رهبری، رهبران تحول گرا یا تحولی نسبت به رهبران تبدالی به ویژگی های رهبری نزدیک تر هستند.
- الف- رهبری تبدالی (Transactional Leadership): در این رهبری، رهبر بر زیردستانش از طریق تبادلات و دادوستدهای روزمره رهبر زیردست نفوذ می کند و از خود هیجانات زیادی نشان نمی دهد. معمولا کارهای روزانه ای که بین رهبر و زیردستان توافق شده است انجام می شود. این تبادلات ۴ جنبه دارد:
 ۱. پاداش اقتضایی (Contingent rewards): که انواع پاداش ها را در صورت انجام موفقیت آمیز کارهای مورد توافق دو جانبه مبادله می کند. به عنوان مثال، در صورت نوشتن یک مقاله توسط شما، رئیس شما پانصد دلار به شما بن می دهد.
 ۲. مدیریت فعال استثنا (Active management by exception): این مدیر مواظب است که آیا کارکنان از قوانین و استانداردهای سازمان انحرافی دارند و با توجه به میزان اشتباهات کمک می کند که رفتار آنها با قواعد مطابقت داده شود.
 ۳. مدیر منفعل استثنا (Passive management exception): این مدیر فقط موقعی که در کار دخالت می کند که استانداردها تحقق نیابند. مثلا مدیر شما از آن که تولید هفتگی شما چندین بار برخلاف انتظار بوده است به شما سر می زند.
 ۴. مدیریت باری به هر جهت (Laissez faire): این مدیریت مسئولیت ها را واگذار می کند و خود از تصمیم گیری ها اجتناب می وزد. این مدیر به ندرت در دور و بر کارکنان دیده می شود.
- ب- رهبری تحولی یا تحول آفرین (Transformational Leadership): به قول باس، این رهبری موقعی اتفاق می افتد که رهبر خواسته باشد علائق و منافع پیروان خود را وسیع تر کند و ارتقا بخشد. این رهبر نسبت به اهداف و مأموریت های گروه آگاهی و پذیرش به وجود می آورد و پیروان را تحریک به نگاه کردن به ورای منافع شخصی به خاطر منافع و خیر دیگران می کند. رهبری تحولی نیز دارای ۴ جنبه است:
 ۱. فرماند (Chrisma): این رهبر بصیرت و حسی از مأموریت و غرور به وجود می آورد و در پیروان احترام و اعتماد ایجاد می کند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۲. الهام بخش (Inspiration): این رهبر انتظارات سطح بالایی را در افراد به وجود می آورد. در حقیقت، رهبر آرمان ها و ایده آل های بزرگ در پیروان ایجاد می کند.
۳. تحریک هوشمندان (Intrlectual Stimulation): این رهبر سبب تحریک هوش، منطق و روش حل مسئله در پیروان می شود. او افراد را تشویق به نگاه کردن به مسائل مشکل با دیدی نو می کند.

۴. ملاحظات فردی (Individualized consideration): این رهبر زمینه توجه شخصی، رفتار با هر یک از افراد و رهبری و موعظه را به وجود می آورد. او برای افراد و ارزش قائل می شود.

از نظر نگارنده، ویژگی های دیگری نیز باید در تکمیل آنچه پیش از این گفته شده افزوده شود. این ویژگی ها سبب پذیرفته شدن فرد در میان گروه می شود و تبعیت داوطلبانه را به دنبال دارد:

۱- نفوذ شخصی: ویژگی هایی مانند جاذبه و دافعه، خونگرمی و خونسردی، ارتباط برقرار کردن، سخنوری و نفوذ کلام است.
مدیر رهبر باید بتواند افراد زیادی را جذب کند و در هنگام لزوم افرادی را دفع نماید. آنچه مسلم است ایناست که قوه جاذبه مدیر باید از نیروی دافعه او بیشتر باشد. کسانی که به دلایل مختلف مثل سردی و تندی رفتار، عدم سازش و ناتوانی کنترل احساسات خود، باعث دلسردی و پراکندگی انسان ها می شوند، رهبران خوبی نیستند. در حالی که جذب افراد باید با سهولت بیشتر انجام گیرد و نباید افراد را به سادگی از دست داد. علی فرموده است: اعجز الناس من عجز عن اكتساب الاخوان، و اعجز منه من ضيع ظفر منهم. معنی سخن امام این است که عاجزترین فرد کسی است که در یافتن دوست ناتوان باشد و از او ناتوان تر کسی است که دوستان به دست آورده را از دست بدهد.

البته باید توجه داشت که ملاک جذب و دفع، حق است و هر رهبری که جاذبه زیادی داشته باشد، الزاما کارش حق نیست. شهید مطهری در این باره می گوید: صرف جاذبه و دافعه داشتن و حتی قوی بودن جاذبه و دافعه برای این که شخصیت قابل ستایش باشد، کافی نیست. بلکه دلیل اصلی شخصیت است. و شخصیت هیچ کس دلیل خوبی او نیست. تمام رهبران و لیدرهای جهان حتی جنایتکاران حرفه ای از قبیل چنگیز و حجاج و معاویه افرادی بوده اند که هم جاذبه داشته اند و هم دافعه. تا در روح کسی نقاط مثبت نباشد، هیچگاه نمی تواند هزاران نفر سپاهی را مطیع خویش سازد و مقهور اراده خود مدیر از کار معلمان، راهنمایی تعلیماتی و مسئول منطقه آموزشی و پرورش با انگیزشی رضایت شغلی و تحمیلی افراد ارتباط دارد و در نهایت، سرنوشت یک جامعه را رقم می زند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

از همه اینها مهمتر این است که سازمان های آموزشی مسئول ساختن، شکل گیری درست شخصیت، شکوفایی فطرت و دست یافتن به کرامت و ارزش والای انسان ها هستند. نظام آموزشی باید به دانش آموزان یاد دهد که چگونه و با چه معیارهایی در تمام مراحل زندگی با مشکلات برخورد درست داشته باشند. یک دانش آموخته باید روش ها و مراحل حل مسئله را به گونه ای درست و علمی در مدرسه یاد بگیرد. بدین ترتیب، مدرسه جای آموزش و تمرین تصمیم گیری است و مدرسه ای موفق نامیده می شود که فارغ التحصیلاتش از توان اخذ تصمیمات درست و حل مسئله درباره مشکلات آنی و آتی برخوردار باشند.

متأسفانه، عده زیادی از مدیران به خاطر ناآگاهی و یا به بهانه این که سیستم آموزشی ما یک نظام متمرکز است و برنامه ها، کتاب ها، محتویات، عناوین و سرفصل های دروس تعیین شده است، برای خود وظیفه سنگینی در داخل مدرسه قائل نیستند. آنها بیشترین هم خود را صرف اجرای روزمره بخشنامه ها و دستورالعمل ها می کند. مدیر آموزشی باید بداند علیرغم تعیین کتاب های واحد، معلمان از پیش حکم گرفته و برنامه های از قبل تعیین شده کار اساسی تعلیم و تربیت در درون کلاس های درس و داخل مدرسه انجام می شود. هر روز باید ده ها تصمیم مهم درباره روش های تدریس، رشد استعدادها، حل مشکلات اخلاقی و رفتاری، تغییر رفتار، جلب توجه اولیا به اهداف مدرسه و کمک به آنها در درک مشکلات مدرسه و نظایر آن اتخاذ گردد.

تعریف، مفهوم و اهمیت تصمیم گیری

عده زیادی از صاحب نظران تصمیم گیری را از پراهمیت ترین وظایف مدیریت دانسته اند. گریفیتس عقیده دارد که تصمیم گیری عصاره یا چکیده شغل مدیریت است. سایمون که نظریات پر ارزشی در رابطه با تصمیم گیری دارد مدیریت را برابر با فرآیند تصمیم گیری می داند. منظور از فرآیند تصمیم گیری یعنی کوشش هایسازمان یافته برای کار گروهی که سازمان را از خودکامگی فردی و خود محوری مدیر می رهند و به جای آنتصمیم گیری سازمانی را جانشین آن می سازد. علاوه بر این، سایمون معتقد است که هر نظریه ای در سازمان و مدیریت باید درستی تصمیم گیری را تضمین کند. مجموعه این نظریات و نظریات دیگر نشان می دهد که بیشترین کار مدیریت تصمیم گیری است و مدیریت آموزشی بیشترین استفاده را از این فرآیند در امور سازمان های آموزشی دارد.

صاحب نظران مختلف، تعاریف متنوعی از تصمیم گیری ارائه داده اند که به برخی از آنها اشاره می شود. بارنارد تصمیم گیری را فراگردی ناشی از سنجش، محاسبه و اندیشیدن که منجر به عمل می شود، تعریف می کند. از دید یکی دیگر از صاحب نظران، تصمیم گیری انتخاب یک راه حل از میان دو یا چند راه حل به منظور دست یافتن به یک هدف مورد انتظار است. پیتر دراگر معتقد است که تصمیم گیری نوعی داوری است که از میان چند راه یک راه برگزیده می شود. از نظر نگارنده، تصمیم گیری فرآیند انتخاب بهترین راه حل ممکن از میان راه حل های موجود برای حل یک مسئله در یک موقعیت معین است.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

تصمیم گیری فرآیندی است هدفمند، مستمر، پویا و مجموعه ای که تمام چرخه های زندگی و دوران حیات سازمان را دربر می گیرد. بنابراین تا سازمان وجود دارد، تصمیم گیری نیز وجود خواهد داشت. هدف اصلی تصمیم گیری حل مسائل و مشکلات سازمان و افراد می باشد. برای یافتن راه حل، باید راه حل های مختلف مورد بررسی و تجزیه و تحلیل دقیق قرار گیرد. پس از مقایسه همه آنها، بهترین راه حل که از نظر اجرایی و اقتصادی صرفه جویانه تر است و ما را در یک شرایط به خصوص به نتیجه می رساند انتخاب می شود.

مراحل تصمیم گیری

مراحل تصمیم گیری مجموعه فعالیت هایی است که از توجه به یک مشکل و یافتن راه حل تا ارزشیابی از نتایج تصمیم اعمال شده ادامه دارد. سایمون ۴ مرحله برای تصمیم گیری قائل است.

مرحله اول - یافتن فرصت هایی برای تصمیم گیری: در این مرحله، مدیر با مشکلی روبرو می شود و در شرایطی قرار می گیرد که باید ضرورتاً راه حلی برای مشکل پیدا کند.

مرحله دوم - یافتن رشته ها یا دوره هایی از عمل: فرد در این مرحله یک دسته از فعالیت ها را برای حل مسئله مناسب می بیند. در حقیقت، تصمیم گیرنده همه راه ها و فعالیت هایی که احتمال گشودن مشکل را دارند، در نظر می گیرد.

مرحله سوم - انتخاب یک عمل یا راه حل از میان رشته ها یا دوره های عمل: پس از مقایسه راه ها یا فعالیت ها، مدیر یا تصمیم گیرنده آن راهی که از همه منطقی تر و قابل قبول تر است را انتخاب می کند.

مرحله چهارم - ارزشیابی از انتخاب های گذشته: در این مرحله، پس از آن که راه یا عمل انتخاب شده به عنوان تصمیم به اجرا درآمد، تصمیم گیرنده باید نتایج مثبت یا منفی آن را مورد بررسی قرار دهد و آنها را با اهداف اساسی خود مقایسه کند.

رایبیتز و کولتر برای فرآیند تصمیم گیری ۸ مرحله قائل می شوند که به ترتیب عبارتند از: ۱- شناسایی مسئله ۲- شناسایی معیار تصمیم گیری ۳- تعیین وزن برای هر یک از معیارها ۴- پیدا کردن راه حل ها ۵- تجزیه و تحلیل راه حل ها ۶- انتخاب یک راه حل ۷- اعمال راه حل و ۸- ارزشیابی اثربخشی تصمیم گرفته شده. از نظر نگارنده، تصمیم گیری را می توان از مرحله تشخیص مسئله تا مرحله پایانی آن به ۸ مرحله به شرح زیر تقسیم کرد:

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۱. تشخیص مسئله: منظور از تشخیص مسئله این است که فرد بر اساس تجربیات بصیرت و تفکر و یا علائمو آثاری، احساس کند که مشکلی وجود دارد و یا باید درباره چیزی تصمیم بگیرد. اگر گاه گاهی، بعضی از وسایل بچه ها در درون کلاس گم می شود، عده ای از دانش آموزان به خوبی درس نمی خوانند و به کار خود علاقه نشان نمی دهند و یا بعضی از معلمین از کارایی لازم برخوردار نیستند و اولیای دانش آموزان از آنها شکایت می کنند، می تواند نشانه هایی از وجود مسئله و زمینه های تفکر برای پیدا کردن راه حل هایی برای آنها باشد. تشخیص یعنی مرحله ای که فرد هنوز علت ها و راه ها را نمی شناسد و فقط از وجود مشکل آگاه می شود.
۲. تعریف، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی مسئله: در این مرحله مدیر سعی می کند علل مسئله و یا آن چیزی که می خواهد درباره آن تصمیم بگیرد را در یابد. تعریف یعنی توضیح دقیق اجزا و عوامل یک موضوع یا مسئله و شناختن آن. این که واقعا، بی علاقگی دانش آموزان نسبت به درس چه عللی دارد، قسمت مهمی از تعریف با شناخت مسئله است. آیا این بی علاقگی مربوط به ضعف درسی سال قبل آنهاست؟ آیا رفتار معلمشان برای آنها جاذب نیست؟ آیا در مجموع روش ارائه درس با روحیات و ویژگی های کودکان انطباق دارد؟ آیا در مجموع روش ارائه درس با روحیات و ویژگی های کودکان انطباق دارد؟ آیا بچه ها در خانه مشکلات اقتصادی و خانوادگی دارند؟ آیا کتاب درسی آنها خارج از فهم و درک آنهاست؟ آیا عوامل اقتصادی و اجتماعی جامعه در توجه آنها به تحصیل تأثیر منفی بر جای گذاشته است؟ مجموعه این سؤالات و سؤالات دیگر باید تمام شرایط، زمینه ها و عللی که ممکن است سبب این بی علاقگی شده باشد مورد بررسی و دقت نظر قرار گیرد.
۳. جمع آوری راه حل ها یا پیش بینی راه های ممکن و موجود: پس از آن که مدیر علت های به وجود آورنده یا مؤثر بر یک مسئله را درک کرد، باید به پیش بینی راه حل های مسئله بپردازد. یک مسئله ممکن است راه حل های متعددی داشته باشد. تصمیم گیرنده باید تمام راه هایی که ممکن است در حل مسئله به او کمک کند را جمع آوری کرده و در نظر بگیرد. معمولا، شناخت علل مسئله، خود، راه حل ها را نیز ارائه می دهد. مثلا اگر یکی از علل بی علاقگی دانش آموزان عدم توجه به ویژگی های سنی کودکان باشد، پس معلم و مدیر باید در طراحی روش تدریس و استفاده از وسایل، نیازها و ویژگی های سنی آنها را رعایت کنند.
۴. ارزشیابی و مقایسه راه حل ها و تعیین ارزش و اولویت هر کدام: پس از آن که تصمیم گیرنده راه حل های احتمالی ممکن و موجود را جمع آوری کرد باید هریک را به طور جداگانه مورد ارزشیابی قرار دهد. بعضی از راه حل ها صرفه جویانه تر، کوتاه مدت تر و عملی تر هستند و برخی پرخرج تر، بلند مدت تر و نسبتا غیر عملی می باشند. اگر مشکل اساسی دانش آموزان، روش معلم، نامطلوب بودن کتاب های درسی، شرایط اجتماعی و وضع اقتصادی اولیا باشد؛ حل کدام یک از علل در اختیار مدرسه و مدیر است و از طریق کدام یک از آنها بهتر می توان به نتیجه رسید؟ تصمیم گیرنده باید بتواند تمام راه حل ها را به صورت یک فهرست برحسب اولویت تنظیم کند تا انتخاب بهترین راه حل ممکن گردد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۵. انتخاب بهترین راه حل: وقتی که ارزش نسبی هریک از راه حل های مورد بررسی مشخص شد، به راحتی می توان آن راه حل یا راه حل هایی که از همه بهتر و صرفه جویانه تر هستند را انتخاب کرد. در این مرحله تصمیم گرفته می شود.

۶. فراهم آوردن زمینه های اعمال تصمیم: هر تصمیم نیاز به امکانات و نیروهایی دارد. اگر قرار است معلمین شما روش های تدریس خود را با توجه به نیازهای کودکان تغییر دهند، باید دوره های بازآموزی برای آنها ترتیب دهید. این کار نیاز به استاد، کلاس، امکانات و بودجه دارد. بعضی مواقع تهیه مواد، امکانات و نیروها از خود تصمیم گیری مشکل تر است. شاید در محیط شما دسترسی به مشاوره که بتواند با اولیا کار کند تا آنها به وظایفشان آشنا شوند و در نتیجه بچه ها را به درس علاقه مند سازند کار مشکلی باشد. اعمال تصمیم گرفته شده قبل از تأمین امکانات سیب با شکست روبه رو شدن تصمیم گیری می شود. گاهی اوقات لازم است تصمیم گیرنده در یک مقیاس کوچک تر به آزمایش بپردازد. مثلاً، تأثیر آموزش خانواده بر کاهش بی علاقه‌گی دانش آموزان به درس را می توان در یک کلاس به صورت آزمایشی امتحان کرد و در صورت داشتن نتایج قابل قبول، تصمیم را در سطح وسیع تر به اجرا در آورد.

۷. اعمال تصمیم: پس از تأمین منابع، امکانات و اطمینان از مساعد بودن شرایط، تصمیم اتخاذ شده به اجرا در می آید. عمده ترین مسئله این مرحله، درست به کار گرفتن نیروها و امکانات و طی مراحل تصمیم است.

نظارت بر اجرای تصمیم و کسب اطلاعات در رابطه با پیشرفت آن از اهمیت خاصی برخوردار است. داشتن مهارت و توان فنی برای اجرای درست تصمیم و هدایت و کمک به نیروها در راستای تحقق اهداف ضروری است.

۸. ارزشیابی نتایج: بدون تردید، همه تصمیمات مطابق آنچه از قبل پیش بینی شده است به اجرا در نمی آید. گاهی اوقات نیروها و امکانات به دلخواه انتخاب نمی شوند. گاهی، راه ها و روش ها کارایی مورد انتظار را ندارند و بالاخره، گاهی ممکن است عوامل دیگر مثل شرایط محیطی و عوامل ناشناخته از میزان موفقیت بکاهند. به هر حال ارزشیابی از نتایج یکی از ضروریات تصمیم گیری است. چنانچه راه ها، امکانات و منابع نتوانند مقاصد را برآورده سازند، باید دوباره به بررسی علل، راه ها و انتخاب راه حل های جدید بپردازیم.

انواع تصمیم گیری

تصمیم گیری ها را می توان به اشکال و انواع مختلف و از زوایای گوناگون تقسیم بندی کرد. بارنارد به سه نوع تصمیم گیری اشاره می کند. مبنای تقسیم بندی او سیاست مدیر مبنی بر این که خودش یا با کمک دیگران تصمیم بگیرد و این که چقدر توانایی تصمیم گیری دارد را نشان می دهد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

- الف - تصمیمات مداخله ای (Intermediary Decisions): این تصمیم توسط یک فرد مقتدر به عنوان فرادست اتخاذ می گردد و به تفسیر، کاربرد یا پخش دستورالعمل ها مبادرت می ورزد. این فرد تصمیمات را اتخاذ و از طریق سلسله مراتب اقتدار به زیردستان خود ابلاغ می کند.
- ب- تصمیمات استینافی (Appellate Decisions): این تصمیمات حاصل مواردی است که توسط زیردستان پیشنهاد یا ارجاع می شود و برحسب همین ارجاعات تصمیمات اتخاذ می گردد.
- ج- تصمیمات خلاق: (Creative Decisions): این تصمیمات به خلاقیت و ابتکار مدیر بستگی دارد. مدیرفرد هوشمند، توانا و آگاهی است که موقعیت ها و مسائل را به خوبی می شناسد و می تواند بر اساس فراستخود از فرصت ها به خوبی استفاده کند و تصمیمات لازم را بگیرد.
- تصمیمات ممکن است فردی یا گروهی باشد. تصمیمات فردی آن دسته از تصمیماتی است که توسط یک فرد گرفته می شود و دیگران از آن تبعیت می کند. معمولاً این فرد در رأس سازمان و یا در موقعیت فرماندهی قرار دارد. ممکن است تصمیمات فردی ناشی از خودکامگلی مدیر، تخصص او و یا شرایط بحرانی باشد.
- تصمیمات گروهی: تصمیماتی هستند که توسط افراد ذینفع، صاحب نظر و یا کسانی که به نحوی در اجرای آن مشارکت دارند گرفته می شود. تصمیمات گروهی حاصل تفکرات و نتیجه گیری های جمعی است که اصطلاحاً به آن تصمیم گیری مشارکت جویانه یا شورایی گفته می شود.
- برتری تصمیم گیری فردی یا گروهی بستگی به شرایط و موقعیت های زمانی، مکانی و همچنین افرادی که در یک سازمان کار می کنند، دارد. در حالی که باید درباره بیماری و یا مداوای یک بیمار قضاوت کرد، تصمیم گیری فردی یک پزشک به تصمیم گیری جمعی کارکنان غیرمتخصص یک بیمارستان ارجحیت دارد. اگر در دبیرستانی باید روی کتاب ریاضی و مسائل آن قضاوت کرد. نظر و تصمیم دبیر ریاضی نسبت به نظر بقیه دبیران برتری دارد. اما در شرایط غیر بحرانی و مواقعی که افراد دیگری می توانند راه حل هایی ارائه دهنده تصمیم گیری گروهی مرجع است.
- روابط انسانی خوب ایجاد می کند که تصمیمات بر اساس و با تکیه بر عوامل انسانی اتخاذ شود. شرکت افراد یکی از راه های ایجاد رضایت و علاقه مندی در افراد است. اگر تصمیمی بر کار، نحوه اجرا، رفتار و به طور کلی بر افراد سازمان مؤثر باشد، باید اشخاص در گرفتن آن تصمیم دخالت داده شوند. شرکت در تصمیم گیری ها فواید و آثار مثبت زیادی دارد که اهم آنها عبارتند از:
- ۱- افراد احساس تعهد و مسئولیت می کنند. ۲- افراد احساس ارزش و اعتبار می کنند. ۳- امر به معروف و نهی از منکر سیب نشان دادن راه های درست می شود. ۴-
 - اساس تعلق و مالکیت نسبت به سازمان و تصمیم گرفته شده افزایش می یابد. ۵- در اثر مشارکت افراد در تصمیم گیری ها و به علت تمرین، ایتکار و خلاقیت در افراد

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

سازمان رشد می کنند. ۶- به خاطر مشارکت افراد و استفاده از توان بالقوه کارکنان، روحیه ها تقویت می شود و نوعی اعتماد به نفس در بین کارکنان به وجود می آید. ۷- استعدادها و توانایی های بالقوه افراد شکوفا می شوند. ۸- چون مجموعه افکار، عقاید، استنباط ها و مدیریت ها در گرفتن تصمیم دخالت دارند، بهترین تصمیم ها گرفته می شود. ۹- چون افراد نسبت به تصمیم گرفته شده احساس تعلق و مسئولیت دارند، امکان اجرای تصمیم افزایش می یابد. ۱۰- چون همه افراد در گرفتن تصمیم شرکت دارند، نه تنها از میزان مقاومت در مقابل تصمیم گرفته شده کاسته می شود، افراد مدافع و پشتیبان آن می شوند. ۱۱- خطاهای احتمالی کاهش می یابد. ۱۲- باعث تحکیم روابط انسانی و ایجاد صمیمیت و حس همکاری و تو دوستانه می شود.

تصمیم گیری گروهی، جمعی و یا شورایی نتیجه و حاصل کوشش تعدادی از افراد در پیدا کردن یک راه حل واحد از میان راه حل ها می باشد. در تصمیم گیری گروهی مدیریت به زیردستان، طبقات و واحدهای پایین سازمان حق می دهد که در تصمیمات در سازمان شرکت کنند. در تصمیم گیری مشارکتی یا شورایی، مدیر به زیردستان خود و توانایی آنها اعتماد دارد. مدیر فردی آزادی خواه و جمع گراست و تا حدودی مسائل واسرار سازمان را در اختیار تمام کسانی که در اجرای کارها و تصمیمات سازمان دخالت دارند، می گذارد. از نظر مدیریت روابط انسانی، تصمیم گیری گروهی یا شورایی ارزش و اعتبار خاصی دارد که مهمترین آنها برشمرده شد. به هر تقدیر، تصمیم گیری های مشارکتی مشکلات و محدودیت های خاص خود را دارند. معمولاً، این تصمیمها وقت گیر و طولانی هستند و در زمان های بحرانی ممکن است کارایی لازم را نداشته باشند. ممکن است افراد سازمان از بلوغ کافی برای برخورد منطقی با شورا، تصمیمات و مشکلات برخوردار نباشند. بنابراین تشخیص زمان و مکان سرعت، فنی بودن تصمیم ها از اهمیت خاصی برخوردار است. مدیران بهتر است افراد شورا را تا حدود زیادی از افراد با صلاحیت برگزینند. تصمیم گیرندگان با اعضای شورا باید دارای خصوصیات زیر باشند.

الف- نسبت به سازمان و مدیریت متعهد باشند. ب- جدی باشند و در امور احساس مسئولیت کنند. ج- از علم و تخصص لازم برخوردار باشند. د- دارای بصیرت کافی باشند. ه- تمایلات فردی و گروهی که مخالف اهداف سازمان باشد نداشته باشند.

اسلام به مشورت، تصمیم گیری گروهی یا شورایی اهمیت فراوانی می دهد. قرآن کریم در این باب فرموده است: و شاورهم فی الامر فاذا عزمتم فتوکل علی الله ان الله یحب المتوکلین قرآن کریم، همچنین مشورت و شورا را از ویژگی های مؤمنین می داند و می فرماید: و الذین استجابوا لربهم و اقاموا الصلوه و امرهم شوری بینهم و مما رزقناهم ینقون. استبداد به رأی، مخصوصاً موقعی که مدیر از اطلاعات و دانش کافی برخوردار نباشد موجب هلاکت مدیر می گردد. اصولاً، اسلام فکر تحمیلی از طرف

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

یک نفر را نمی پذیرد. حضرت رسول با آن که عقل کل بودند و با کمک الهی قدرت درک مشکلات، علل مسائل و تصمیم گیری کاملی داشتند، خداوند به ایشان دستور داد که با مؤمنان به مشورت بپردازد و هیچ کس را به اجبار وادار به پذیرفتن چیزی نکند.

تصمیم گیری ها ممکن است متمرکز یا غیر متمرکز باشد. تصمیم های متمرکز تصمیماتی هستند که در رأس هرم و یا در یک مرکزیت اتخاذ می شود و به همه واحدهای تابعه یا زیر سیستم ها ابلاغ می گردد. تصمیمات متمرکز ممکن است توسط یک فرد و یا گروهی از افراد گرفته شود. در مقابل، تصمیم های غیر متمرکز، آن دسته از تصمیمات هستند که به سطوح پایین و با تمام سطوح سازمان برحسب میزان عدم تمرکز تفویض می شود. بدین ترتیب، افرادی که در پست ها و نقش های پایین تر قرار می گیرند، برحسب مسئولیت و وظیفه خود حق و قدرت تصمیم گیری دارند. در چنین سازمان هایی، اصل بر دادن قدرت تصمیم گیری به کسانی است که مسئولیت امور را برعهده دارند. پراکندگی ادارات و با تقسیم هایی که از نظر جغرافیایی به وجود می آید، به مفهوم عدم تمرکز نیست. عدم تمرکز ممکن است همراه با تفویض اختیار به مردم یک محل یا نمایندگان آنها باشد. سازمان های منطقه ای آموزش و پرورش، شهرداری ها، انجمن های شهر، شهرستان و استان و نظایر آن از نوع عدم تمرکز اداری است.

در برخی از جوامع، قدرت تصمیم گیری به شکل مجلس محلی، مرکز قانون گذاری و ... به سطوح پایین تر جامعه مثل استان و یا شهرستان داده می شود. به این گونه عدم تمرکز، عدم تمرکز سیاسی می گویند که در آن هر استان مجلس قانون گذاری خاص خود را دارد و در بیشتر و یا تمام امور می تواند تصمیمات لازم را بگیرد. در تصمیم گیری های متمرکز وضع قوانین، مقررات، دستورالعمل ها، تشکیلات ستادی و امور مالی مرکزیت دارد و از بالا به پایین ابلاغ می شود. معمولاً، مدیریت کاملاً بوروکراتیک یا دیوان سالارانه و کار مداراست و به مفروضات نظریه X نزدیک می باشد. سیستم اداری از نوع سیستم های بسته می باشد که هنگام تصمیم گیری اطلاعات لازم و کافی از محیط اطراف و نیازهای جدید ندارد.

در تصمیم گیری های غیر متمرکز، قدرت تصمیم گیری در سرتاسر سازمان و بین افراد، مخصوصاً در سطوح اجرایی تقسیم می شود. در تصمیم گیری غیر متمرکز شکل ارتباطات از بالا به پایین و از پایین به بالاست. سیستم از نوع سیستم های باز است که با محیط و عوامل مؤثر و متأثر از تصمیم گیری برای کسب اطلاعات در تماس می باشد. شکل مدیریت از نوع دموکراتیک، آزادی خواهانه و مشارکت جویانه است و نگرش مدیران به مفروضات نظریه Y نزدیک است. در تصمیم گیری های متمرکز و فردی، شخص مسئول تصمیم گیری می تواند فرد و یا افرادی را به نمایندگی از طرف خود برای گرفتن بعضی از تصمیمات انتخاب کند. در این مفهوم، مسئول اصلی، قسمتی و یا تمام اختیارات خود را به دیگری واگذار می کند که اصطلاحاً به آن تفویض اختیار می گوئیم. در حقیقت، مسئولیت ها

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

بر عهده خود تفویض کننده است و می تواند هر زمان که بخواهد اختیارات داده شده را پس بگیرد. در تصمیم گیری مرکزی فردی که قسمتی از اختیارات قانونی به او تفویض شده است استقلال ندارد و نمی تواند از حدود اختیاراتی که به او داده شده و قوانین مربوط به آن تجاوز کند. در مقابل، در تصمیم گیری غیر متمرکز کل مسئولیت به فرد داده می شود و از استقلال برخوردار است. به طور خلاصه، اصول تفویض اختیار عبارتند از:

الف- اختیار نسبت به قسمتی و یا محدوده ای از تصمیم گیری هاست. ب- انتقال اختیار، از تفویض کننده سلب مسئولیت نمی کند. ج- اختیارات داده شده قابلیت فسخ دارد. د- باید بین مسئولیت و اختیار تناسب وجود داشته باشد.

در عین حال، تفویض اختیار دارای موانع و مشکلاتی است که فرد مسئول معمولاً از واگذاری مسئولیت ها خودداری می کند. مشکلات عمده تفویض اختیار عبارت است از:

۱- عدم توانایی فرد در پذیرش اختیار ۲- خود کامگی مدیره ۳- عدم اعتماد صاحب اختیار به زیردستان ۴- عدم امنیت شغلی ۵- عدم پذیرش زیردست ۶- محرمانه بودن اهداف.

تمرکز و عدم تمرکز، هر دو محاسن و معایب خاص خود را دارند. به عنوان مثال، اگرچه تمرکز سبب یکنواختی تعلیمات، خدمات و وحدت عمل می شود اما ممکن است در عین حال مسائل و نیازهای محیطی را به طور دقیق مورد توجه قرار ندهد نظارت را مشکل کند و یا از استعدادهای محلی آن چنان که باید استفاده نشود. اگرچه ممکن است در سازمان های غیر متمرکز کارها سریع تر انجام گیرد، نیازهای محلی بهتر درک شود و یا استعدادها به شکوفایی بیشتری برسد، در عین حال شاید به علت عدم امکانات و منابع و نیروهای متخصص، برنامه ریزی بلند مدت، تصمیمات و اجرای آنها از کیفیت پایین تری برخوردار باشد.

تمرکز و یا عدم تمرکز به محیط و شرایط سازمان ها، منابع و امکانات بستگی دارد اگرچه در حال مساوی بودن سایر شرایط، عدم تمرکز بر تمرکز ارجحیت دارد، مع هذا اینکه بدون مطالعه و بررسی عوامل مؤثر بر تمرکز یا عدم تمرکز طرفدار یکی از آن دو باشیم کار نادرستی است. عدم تمرکز در سیستم های آموزشی نیز با عوامل زیادی وابسته است که به برخی از آنها اشاره می شود.

۱. میزان توانایی مردم جامعه و افراد یک محل برای تصمیم گیری ها: اگر مردمی دارای دانش و تجربه های لازم باشند و بتوانند با استفاده از تخصص و دانش خود مسائل و مشکلات سازمان های تحت مسئولیت خود را حل کنند، تفویض اختیار برای تصمیم گیری و عدم تمرکز توصیه می شود. بنابراین، میزان تحصیل کردگان و نیروهای تخصصی نقش مهمی در عدم تمرکز در آموزش و پرورش دارد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۲. فرهنگ جامعه و میزان مشارکت پذیری افراد آن: این که جامعه با چه نوع فکر و روش هایی خو گرفته باشد، از دیدگاه روانشناسی اجتماعی سازمان اهمیت زیادی دارد. در تعدادی از جوامع، مردم از زمان های دور به مشارکت در تصمیم گیری و دخالت در سرنوشت خود خو گرفته و تمرین کرده اند. این مردم از نظر فرهنگی و فکری در چنان وضعی هستند که دوست دارند بر سرنوشت خود مؤثر واقع شوند.

بدون تردید، عدم تمرکز در این جوامع موفق خواهد بود. از جهت دیگر، در برخی از جوامع نوعی فردگرایی، مرکز محوری و تبعیت از یک قدرت در رأس هرم رایج است و مردم آن چنان به این مرکزیت وابسته هستند که بدون اتکا به آن نمی توانند امور و مشکلات خود را حل کنند. عدم تمرکز در این جوامع ممکن است مشکلات زیادی بوجود آورد.

۳. تساوی و تمرکز منابع: اگر در جامعه ای منابع مالی و انسانی به طور نامساوی و یا ناهمگون پراکنده باشد، عدم تمرکز کار مشکلی است. در بعضی از جوامع، پراکندگی منابع اقتصادی، مالی و انسانی آن قدر زیاد است که تعدادی از مناطق بیشترین و برخی دیگر از حداقل امکانات برخوردارند. این عدم هماهنگی و پراکندگی سبب بروز مشکلات برای غیر متمرکز کردن سیستم آموزشی می شود.

به هر تقدیر، عدم تمرکز در سازمان های آموزشی به عوامل فراوانی بستگی دارد که بدون رعایت آنها نباید به عدم تمرکز دست زد. اگر در منطقه ای نیروهای انسانی مورد نیاز در تخصص های گوناگون و مخصوصا افرادی که در مسائل تعلیم و تربیت صاحب نظر باشند وجود داشته باشد تا هم در تصمیم گیری ها و هم در آماده سازی ها شرکت کنند، امکان عدم تمرکز بیشتر است. یک سیستم غیر متمرکز آموزشی باید بتواند نیروهای مورد نیاز را پرورش دهد و کتاب های درسی، لوازم آموزشی و کمک آموزشی خود را تا حدود زیادی تامین کند.

امروزه، بودجه نقش اساسی در برنامه ریزی ها و تصمیم گیری ها دارد. اگر منطقه ای از نظر تامین منابع مالی مستقل و خود کفا باشد، برای عدم تمرکز توان بیشتری دارد. ما باید به نسبت تمرکز و عدم تمرکز معتقد باشیم. بر این اساس، به نسبتی که یک منطقه توان عدم تمرکز در یک موضوع یا مسئله را داشته باشد، باید به آن اجازه تصمیم گیری داده شود. عدم تمرکز استان هایی که شرایط و زمینه های مساعدی دارند، سبب خواهد شد که سیستم مرکزی بتواند بر مناطق محروم و کم توان تر بیشتر متمرکز گردد و با تقویت آنها زمینه های عدم تمرکز آنها را در آینده فراهم سازد.

انواع دیگر تصمیم گیری از قبیل، تصمیم گیری های عادی و بحرانی وجود دارد. تصمیم گیری های عادی تصمیماتی هستند که تصمیم گیرنده فرصت لازم را برای تصمیم گیری داشته و می تواند تمام عوامل وامکانات را مورد بررسی قرار دهد و همه مراحل علمی تصمیم گیری را بپیماید. تصمیم گیری در زمان های بحرانی

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

تصمیماتی هستند که به لحاظ اضطرارهای زمانی، مکانی، منابع و ... به شکل خاصی اتخاذ می شوند. در این نوع تصمیم گیری ها، تصمیم گیرنده فرصت بررسی همه راه ها و امکانات و یا طی همه مراحل را ندارد و بر اساس بینش، سرعت انتقال، اولویت های خاص، احتمالات و خطرپذیری تصمیم می گیرد. بدون تردید، اثربخشی تصمیم ها در زمان بحران تا حدود زیادی به دانش، تخصص، تجربه و جسارت مدیر وابسته است.

مفروضات تصمیم گیری

بر اساس آنچه تاکنون گفته شد و با استفاده از نظریات صاحب نظران ۸ فرض زیر درباره تصمیم گیری مطرح شده است:

۱. تصمیم گیری فرآیندی است چرخه ای یا گردشی از مجموعه ای از رویدادها که نیاز به شناخت مسئله، پی ریزی یک برنامه برای حل آن مشکل، اعمال برنامه و ارزشیابی از پیامدهای آن دارد.
۲. مدیریت یعنی اجرای فرآیند تصمیم گیری که به وسیله یک فرد یا گروه در یک سازمان اتحاد و اجرا میشود.
۳. منطقی و عقلایی بودن کامل تصمیم گیری ها تقریباً غیر ممکن است و در نتیجه مدیران باید به علت نداشتن دانش، توانایی و یا ظرفیت بالا بردن سطح فرآیند تصمیم گیری های خود را با تصمیماتی که می گیرند راضی کنند.
۴. وظیفه اساسی مدیر، آن گونه که رفتار هر فرد از دیدگاه فردی و سازمانی منطقی باشد، آماده سازی و تسهیل محیط داخلی تصمیم گیری برای زیردستان است.
۵. فرآیند تصمیم گیری یک الگوی عمومی عمل است که در تمام کارها وظایف منطقی مدیریت دیده می شود.
۶. فرآیند تصمیم گیری به طور وسیعی به یک شکل عام در تمام سازمان های پیچیده اتفاق می افتد.
۷. منظور از تصمیم گیری در این بحث، تصمیم گیری های منطقی است. تصمیم گیری های منطقی تصمیماتی هستند که به صورت علمی با بصیرت و بر اساس منطق و استدلال به شناخت مسئله و یافتن راه حل ها می پردازد. در مقابل، هدف ما پرهیز از تصمیمات غیرمنطقی چون تصمیماتی که بر اساس عادت، اجبار، تصادف یا شانس و به صورت غیر منطقی و غیر استدلالی گرفته می شود است. تصمیمات منطقی و عقلایی، طی مراحل و با روش های خاصی انجام می شود که قبلاً به برخی از نمونه های آن اشاره شد.
۸. ارزش ها پایه اساسی تصمیمها هستند. تصمیم ها بار ارزشی دارند و تا حدودی تابع ارزش های اجتماعی هستند که از محیط تا محیط دیگر و از مدیر تا مدیر دیگر متفاوت می باشند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

چه کسانی در سازمان های آموزشی حق تصمیم گیری دارند؟

نظریه های جدید مدیریت و سازمان تأکید فراوانی بر اهمیت دادن به انسان ها و دخالت دادن آنها در امور سازمان دارد. در همین راستا، انتقاد زیادی بر عدم توجه سازمان و مدیریت به نیازهای فردی شده است. چه از نظر ارزش و کرامت انسان و چه از دیدگاه تأثیر متقابل سازمان و فرد، باید نیازهای فرد و سازمان تلفیق شود. هیچ سازمانی بدون رضایت و دلگرمی کارکنانش نمی تواند و دراز مدت، سازمان موفق باقی بماند. سایمون معتقد است که قبول عضویت و شرکت فرد در یک سازمان، تأمین نیازهای فردی اوست. او می گوید نوعی مبادله و تعادل بین نیازهای فرد و سازمان به وجود می آید. یک فرد تا زمانی در سازمان باقی خواهد ماند که مجموعه پاداش های دریافتی او بیشتر و یا حداقل مساوی آن چیزهایی که او به سازمان می دهد باشد. توجه به واقعیت فوق به مدیریت آموزشی می گوید که حداقل به دو سؤال اساسی پاسخ دهد.

سؤال اول این که واقعا نیازهای انسان هایی که با آنها کار می کند چیست؟ و آیا او می تواند بدون رضایت و میل آنها سازمان موفق داشته باشد؟ سؤال دوم این که آیا مشارکت معلمان در تصمیم گیری ها یکی از نیازهای اساسی آنان به حساب می آید؟ به شرط مثبت بودن پاسخ، آیا غیر از معلمان کسان دیگری نیز هستند که باید در تصمیم گیری های سازمان های آموزشی شرکت داده شوند؟

در پاسخ به سؤالات فوق باید گفت که نیاز به گرایش به گروه و شرکت در جامعه از نیازهای اساسی انسان است. او علاوه بر آن که به نیاز به عضویت در گروه دارد، باید در گروه نیز نقش داشته باشد تا با نقش پذیری و ایفای نقش ارزش و توان خود را از طریق انجام کار مثبت و پرسود نشان دهد، نیازهای قدر و منزلت از راه مسئولیتی که به افراده داده می شود تأمین می گردد. هرچه برای فردی ارزش و اعتبار بیشتری قائل شویم و به او اعتماد بیشتری داشته باشیم، مسئولیت های بزرگ تر و مهمتری به او می دهیم. در حقیقت، نیاز به خود شناساندن و شناخته شدن از طرف دیگران از طریق مشارکت فرد تأمین می شود. نویسندگان کتاب کار اجتماعی گفته اند که مردم علاوه بر آن که می خواهند دوست داشته شوند، نیازمند هستند که بدانند که مردم به آنها نیاز دارند و آنها را درک می کنند.

محیطی که در آن به کار مشغول هستیم خانه ماست و خانه بر روان انسان اثر می گذارد. اگر انسانی در خانه اش احساس آرامش و امنیت نکند، دست و دلش به کار نمی چسبد و آن گونه که باید از استعدادهایش در جهت آبادانی و ساخت خانواده استفاده نمی کند. اگر معلمی احساس کند که فقط از او به عنوان وسیله ای در حد رفع نیازهای مدیر و مدرسه استفاده می شود انگیزه های خود را از دست می دهد. هرگاه معلم دریابد که به او نیازمند هستند و او را به خاطر ارزش های وجودی اش

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

می خواهند و در کنار استفاده از توانش، او را در مسئولیت ها و افتخارات سازمان آموزشی شرکت می دهند، به محیط و کار خود بیش از پیش علاقه مند می شود و بدون تردید سعی بیشتری خواهد کرد.

این احساس تعلق، وابستگی و خانه من آن قدر اهمیت دارد که می تواند منبع جوشان و انرژی معلم در مدرسه به حساب آید. در کتاب فوق راجع به احساس خانه من داشتن گفته شده است که بیماری در آستانه مرخص شدن از یک بیمارستان روانی با هیجان می گفت که بیمارستان خانه من شده است و آن قدر که در بیمارستان احساس آرامش و امنیت می کرد نسبت به رفتار مردم خارج از بیمارستان به خود مطمئن نبود. چیزی که این اطمینان را در این بیمار به وجود آورده بود، رفتار خیر خواهانه همراه با توجه و کمک به نیازهای او بود.

معلمین از اقشار نادر اجتماعی هستند که بدون انگیزه های مادی به شغل خود روی می آورند. در حالی که این طبقه اجتماعی به علت دانش و درک و مناعت طبع خود به مسائل مادی توجه زیادی ندارند، در عین حال از نیازهای اجتماعی، مسئولیت پذیری و شناخت سطح بالایی برخوردارند. معلم تمام رفتار و کردار مدیر خود را زیر نظر می گیرد و نسبت به هر رفتاری که از او سر می زند، تفسیری دارد. معلم تا زمانی به مدیر و نظام آموزشی و کار خود علاقمند باقی می ماند که احساس ارزشمندی و احترام کند و بداند که مدیران و سرپرستان او به وجود او افتخار می کنند. مشارکت در تصمیم گیری ها، نظرخواهی و تفویض اختیار از نشانه ها و علائم اعتماد، ایمان و علاقمندی به وجود معلم است.

از جهت دیگر، سازمان های آموزشی و مخصوصا مدارس، علاوه بر معلمین که جایگاه حساس خود را دارند، ازدانش آموزان و اولیای آنها نیز شکل می گیرد. در حقیقت، مدیر آموزشگاه، یک هماهنگ و تسهیل کننده است که جهت تأمین نیازهای دانش آموزان، معلمان و اولیاء فعالیت می کند. در این صورت مدرسه مانند، مثلثی است که دانش آموزان، معلمان و اولیا در ۳ رأس آن و مدیر در محل تقاطع قطرهای مثلث به عنوان کسی که با همه آنها ارتباط دارد و هماهنگ کننده است، قرار می گیرد. در نمودار زیر، علاوه بر آن که مدیر با معلمان، دانش آموزان و اولیاء ارتباط برقرار می کند، بین دانش آموزان - معلمان، معلمان - اولیا و دانش آموزان - اولیا نیز نقش هماهنگ کننده و ارتباط دهنده دارد. بر این اساس، چنانچه سازمان آموزشی بخواهد در امر تعلیم و تربیت موفق باشد، باید معلمین، دانش آموزان و اولیاء را در امور سازمان مشارکت دهد.

الف- مشارکت معلمان در تصمیم گیری: معلمان را باید به عنوان یک متخصص در تصمیم گیری ها شرکت داد. اکثر معلمین در سطوح و مقاطع مختلف دوره های تربیت معلم با آموزش های ضمن خدمت را گذارنده اند و قاعدتا در باب مسائل تربیتی صاحب نظر هستند. از آنجا که کار معلم و مدیر مکمل یکدیگر است و هیچ

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

مدیری بدون کمک معلمین در کلاس درس و سایر امور موفق نخواهد بود. شایسته است که مدیران تا حد ممکن هیچ تصمیمی و مخصوصاً تصمیماتی که به معلم، درس و دانش آموز مربوط می شود را بدون اظهار نظر، مشارکت و بالاخره موافقت مسلمان اتخاذ نکنند. بدون تردید، اظهار نظر و مشارکت معلمان در تصمیم گیری ها سبب بهتر شدن و غنای تصمیمات و در عین حال احساس مسئولیت و پشتیبانی بعدی نسبت به تصمیمات گرفته شده خواهد شد.

اتزیونی می گوید که هرچه شغل ها تخصصی تر باشد، بر میزان دخالت صاحبان تخصص افزوده می شود. او به عنوان مثال، از سازمان های بهداشتی درمانی مثل بیمارستان نام می برد که در آنها تصمیم گیری و اجرا از هم فاصله ای ندارد. یک پزشک معمولاً، هم تصمیم گیرنده و هم اجرا کننده است. مدیر یا رئیس بیمارستان نیازمند به همکاری اوست و در عین حال باید در هر موردی که به تخصص و عمل او نیاز داشته باشد، از او کمک بگیرد. اگر به مرف رئیس یا مدیر بودن، رئیس بیمارستانی بخواهد تصمیم بگیرد و اجرای آن را بر عهده پزشک بگذارد، مسلماً نه تنها نتیجه مطلوب عاید نخواهد شد، شاید موجب نارضایتی و عدم تبعیت پزشک و احتمالاً ضررهایی به بیمار و روند کار بیمارستان نیز شود.

صاحب نظران معتقدند که در سازمان های آموزشی که هیئت آموزشی از نظر حرفه ای در سطح بالایی قرار دارند، باید آنها را در تصمیم گیری ها مشارکت داد. به عقیده پژوهشگران مناسب ترین سبک برای کار کردن با اعضای آموزشی با تجربه، سبک مدیریت مشارکت جویانه است هیچ مدیر آموزشی از مدیران سطح بالا تا مدیران مدارس نمی توانند ادعا کنند که تمام تخصص های لازم را یک تنه دارا هستند و بر همه همکاران خود برتری علمی، تخصصی و حتی بصیرتی دارند. مدیر در سیستم های آموزشی فقط یک هماهنگ کننده است و موفقیت او در گرو همکاری معلمان و استفاده به جا از توانمندی های آنان است.

ب- مشارکت اولیا در تصمیم گیری: در حقیقت، اولیا سفارش دهندگان و ارباب رجوع اصلی سازمان آموزشی هستند. آنها گرانبهارترین سرمایه خود یعنی فرزندانشان را به دست سازمان آموزش می سپرند و با امید و آرزوهای زیاد منتظر نتایج مثبت تعلیم و تربیت فرزندانشان خود هستند. هیچ مدیر آموزشی، در دنیای جدید آموزش و پرورش، خود را بی نیاز از کمک های مادی، اجتماعی و روانی اولیا نمی داند.

اگر اولیا در تصمیمات مربوط به خود و فرزندانشان شرکت داده نشوند، دچار تردید می شوند. اگر آنها به خاطر عدم شناخت و یا تردیدی که نسبت به مسائل مدرسه دارند، کارهای مدرسه را تأیید نکنند و از بچه ها نخواهند که در راستای کارهای مدرسه کوشش بیشتری کنند، مسلماً مدرسه موفق نخواهد بود. تجربیات و تحقیقات نشان می دهد که شرکت دادن اولیا در مسائل و شناساندن اهداف و وظایف مدرسه و تصمیم گیری های مشترک مدرسه و اولیا درباره دانش آموزان نتایج غیرمنتظره

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ای را در بردارد. تحقیق، تجربه و تدریس در کلاس های آموزشی خانواده، مشاورت با مسئولان مناطق و مدیران مدارس در رابطه با مشارکت و همکاری اولیا توسط نگارنده نیز مؤید این واقعیت است.

ج- مشارکت دانش آموزان در تصمیم گیری: سازمان های آموزشی و مدارس باید از دو دیدگاه عمده دانش آموزان را در تصمیم گیری ها شرکت دهند. اول - مشارکت در امور آموزشی و پرورشی: وجود هر مدرسه ای منوط به وجود دانش آموزان و هدف نهایی مدرسه تغییر رفتار آنهاست. چنانچه مدرسه ای نتواند کوشش های خود را در رابطه با نیازهای دانش آموزان توضیح دهد، باید نسبت به وجود و ادامه کار خود تردید کند. مدرسه باید در درجه اول با توجه به نیازها و مقتضیات سنی دانش آموزان برنامه ریزی کند. اگرچه علوم رفتاری، روانشناسی و علوم تربیتی بسیاری از نیازهای کودکان، نوجوانان و جوانان را مشخص کرده اند و برنامه ریزان می توانند بر اساس این نیازها برنامه های لازم را بریزند، اما تا برنامه مورد پذیرش و درک دانش آموزان نباشد و انتظارات آنها را برنیآورد، سودمندی مطلوب را نخواهد داشت.

از آنجا که از دانش آموزان معمولاً نظرخواهی نمی شود و در برنامه ها و تصمیمات مشارکت ندارند، نسبت به ارزش، مطلوبیت و کاربرد دروس و برنامه ها آگاهی لازم را ندارند و یا به آنها با دیدگاه تردید نگاه می کنند. همین عدم آگاهی و یا تردید موجب کاهش انگیزش و در نتیجه کم کوششی آنها می شود. برنامه های سازمان های آموزشی، غالباً یک طرفه و مدرسه سالارانه است. از نظر دانشمندان علوم روانی و تربیتی، دانش آموزان آن قدر قدرت درک دارند که نسبت به نیازهای خود و همچنین هماهنگی برنامه ها با نیازهایشان اظهار نظر کنند. اگر دانش آموزان را در برنامه های تعلیمی و تربیتی شرکت بدهیم و از آنها نظر بخواهیم، تا حدود زیادی به برنامه های آموزشی علاقمند خواهند شد و با حالتی برانگیخته از برنامه های مدرسه پشتیبانی خواهند کرد.

سرجیوانی و همکارانش که پژوهش های مربوط به زندگی روزمره دانش آموزان را در آمریکا مورد مطالعه قرار داده اند، معتقد هستند که باید دانش آموزان را در امور مختلف شرکت داد و با بررسی وضع مدرسه خلأهای موجود را بر طرف ساخت. توجه اساسی سرجیوانی به مطالعه فرهنگ ها و زیر فرهنگ ها است که در بین دانش آموزان و معلمان به وجود می آید و انتظارات و نقش های آنها را از مشارکت در امور مدرسه و کارهای روزمره می سازد. از دانش آموزان به شکل های مختلف می توان در تصمیم گیری های آموزشی و پرورشی استفاده کرد. به عنوان مثال، نظر خواهی و تصمیم گیری درباره کیفیت و کمیت دروس، بررسی و تعیین اولویت دروسی که برای آنها جالب و برانگیزنده تر است، تعیین نوع فعالیت های فوق برنامه که با علایق آنها سازگاری دارد، اظهار نظر درباره روش های بالا رفتن کیفیت تدریس و فعالیت ها و ارزیابی کتاب های درسی در رابطه با نیازهای آنها از نمونه کارهایی است که دانش آموزان می توانند در آنها مشارکت داشته باشند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

دوم - مشارکت در امور به منظور اجتماعی شدن یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت جامعه پذیری یا اجتماعی کردن دانش آموزان است. بسیاری از کارهای مدارس ما جنبه نظری یا تئوریک دارد. دانش آموزان ما معمولاً به حفظ کردن و امتحان دادن بیشتر از به کار بردن اهمیت می دهند. مدرسه باید شرایطی را فراهم آورد که تمام مفاهیم که بعد باید در زندگی اجتماعی فرد به کار برده شود، به صورت عملی در مدرسه تمرین شود. بیان مطالب صرفاً به صورت علمی و اخلاقی کافی نیست. معمولاً، رفتار و عادت به یک رفتار خاص بالاتر از دانش نظری آن است. برای آن که دانش آموزان تمرینات لازم را برای اجتماعی شدن داشته باشند، باید با برنامه ریزی درست، زمینه های مشارکت آنها را در تصمیم گیری ها و اجرای مسائل فراهم کرد. این مشارکت ممکن است دو جنبه داشته باشد.

الف- جنبه اول مربوط به امور اجتماعی مدرسه است: دانش آموزان را می توان در امور انضباطی، بهداشتی، تهیه وسایل، حفظ نظم، تعیین نوع روابط، تصمیم گیری درباره رفتار دانش آموزان، ارائه راه حل برای حل مشکلات دانش آموزان، چگونگی همکاری اولیا، رابطه مدرسه با محیط اطراف و مسائل دیگر مشارکت داد. این مشارکت سبب تقویت قدرت تصمیم گیری، تجزیه و تحلیل و تفکر درباره مسائل سازمان و محیط اجتماعی آنها می شود، و بعد دانش آموزان می توانند در مقیاس های وسیع تر از توان خود در جامعه استفاده کنند.

ب- جنبه دوم مربوط به مشارکت در امور اجتماعی است: مدرسه نظام آماده سازی برای زندگی اجتماعی است. مدرسه باید دانش آموزان را از یک طرف با جامعه و مسائل آن آشنا کند و از طرف دیگر زمینه های مشارکت آنها را در مسائل جامعه فراهم سازد. چنانچه مشکلاتی مانند سیل، زلزله و یا سایر بلایای غیر مترقبه پیش بیاید، مدیر باید با پیش بینی قبل شرایط تشکیل جلساتی را برای همه کلاس ها فراهم کند تا در این جلسات دانش آموزان نسبت به اهمیت موضوع، علل و راه های کمک به آسیب دیدگان اظهار نظر کرده و تصمیماتی بگیرند.

مدارس می توانند دانش آموزان را راجع به مسئله ترافیک، جمعیت، خود کفایی، روابط اجتماعی، تأمین عدالت و ... وادار به تفکر کنند و از آنها بخواهند تا در جلساتی تصمیماتی بگیرند و نتایج تصمیمات و راه حل های خود را به سازمان های مربوطه ارائه دهند. چه مانعی دارد که دانش آموزان مدارس در رابطه با زیباسازی روستا و شهر خود بیندیشند، تصمیماتی بگیرند و بالاخره در اجرای آنها سهیم باشند؟ چه زیاست از دانش آموزان در امور ترافیک، نظم شهری، امور خیریه و ... کمک گرفته شود تا با این مشارکت ها عضو مفیدی برای جامعه شوند.

در پایان باید خاطر نشان ساخت کلا مشارکت در تصمیم گیری، بر اساس یک قاعده هنجاری مستلزم بررسی و رعایت صلاحیت، تخصص، ارتباط موضوع تصمیم گیری با افراد و حوزه شغلی و مسئولیت های آنها است. در این صورت، اگر مسلمان، دانش آموزان و اولیاء باید در حوزه هایی که تخصص، مهارت و توان لازم را دارند و کار مربوط به حوزه مسئولیت و شغل آنها می شود شرکت داده شوند و در سایر شرایط و معایر با این حالت باید از نظرهای تخصصی استفاده کرد.

فصل چهارم برنامه ریزی آموزشی و درسی

می خواهد با توجه به آینده های دورتر و به طور جامع نیازهای اساسی جامعه را برآورده سازد. این که برای دست یافتن بهداشت و سلامتی عمومی باید چه تعداد پزشک تکنسین و پیراپزشکی تربیت کرد از وظایف برنامه ریزی آموزشی است. اگرچه برنامه ریزی آموزشی وظیفه مدیران سطح بالاتر و سیاست گذاران آموزش و پرورش می باشد، ولی همه مدیران سطوح میانی و پایینی مانند مدیران مدارس نیز باید از آن آگاهی داشته باشند تا هنگام عمل معنی کار خود را در راستای اهداف کلان درک کنند. از نظر نگارنده، فرآیند تشخیص وضعیت موجود و مطلوب جامعه، تعیین اهداف نظام آموزشی، سیاست گذاری، تعیین شاخص ها و رویه ها و تخصیص منابع، امکانات، نیروها، بودجه و روش های تحقق آن اهداف برنامه ریزی آموزشی نامیده می شود. فلیپ کومز در کتاب برنامه ریزی آموزشی چیست؟ مسائل اساسی برنامه ریزی آموزشی را به پنج قسمت تقسیم می کند:

۱. اهداف و وظایف نظام آموزشی چیست؟ در اینجا برنامه ریزان آموزشی با تکیه بر فلسفه و ارزش های جامعه، اهداف نظام آموزشی را تعیین می کنند. موضوعات و مواد آموزشی، سطوح و مقاطع آموزش و بالاخره اهداف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، آموزش و پرورش در این قسمت قرار می گیرد.
۲. تعیین راه حل های ممکن: تعیین راه ها، روش ها و تکنولوژی های مناسب در این قسمت قرار می گیرد. روشن کردن مدت زمان اجرای عملی ساختن اهداف، تعیین هزینه های نسبی و اثربخش وظیفه برنامه ریزی آموزشی است.
۳. تعیین منابع مورد نیاز: تعیین مقدار منابعی که باید صرف آموزش و پرورش بشود و توزیع مطلوب منابع و بالاخره تأمین درآمد کافی برای آموزش های مورد نظر از مسائل اساسی برنامه ریزی آموزشی است.
۴. تعیین کسانی که باید هزینه های آموزشی و پرورش را بپردازند: این که باید هزینه های آموزش و پرورش از طریق درآمدهای عمومی و ملی توسط دولت پرداخت شود و یا باید مصرف کنندگان واقعی آن این مخارج را تحمل کند بر عهده برنامه ریزی آموزشی است.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۵. منابع چگونه باید تخصیص داده شود تقسیم منابع به سطوح مختلف آموزشی مثل کودکستان، دبستان، راهنمایی، هنرستان، دبیرستان، دانشگاه و ... از وظایف برنامه ریزی آموزشی است. تجهیزات آموزش از قبیل ساختمان، کتاب، کتابخانه، آزمایشگاه و نظایر آن در این قسمت می گنجد.

در حقیقت، برنامه ریزی آموزشی، در هر جامعه حاصل فلسفه و اهداف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و روانی آن جامعه است و بر پایه منابع و امکانات موجود و شرایط حاکم بر آن جامعه شکل می گیرد و برنامه ریزی آموزشی آن قدر اهمیت دارد که باید آن را شاخص توسعه یافتگی جوامع به حساب آورد. بلوغ جوامع بستگی تنگاتنگی با برنامه ریزی آموزشی آنها دارد. ارزش هر جامعه به معلمان و مربیان آن جامعه است. این معلمان، حاصل برنامه ریزی نیروی انسانی نظام های آموزشی هستند که چنانچه از کارآمدی بالا برخوردار باشند، به نوبه خود مهندسان، پزشکان، قضات و سایر قشرهای مواد و هدایت کننده جامعه را می سازند.

برنامه ریزی آموزشی امری ستادی است که به سطوح بالای سازمان مربوط می شود. نهادهایی چون دولت، مجلس، برنامه و بودجه وزارت آموزش و پرورش و نظایر آن در تعیین اهداف آموزشی، سیاست گذاری و برنامه ریزی ها دخالت می کنند. قانون اساسی هر جامعه نقش مهمی در تعیین اهداف و برنامه های آن جامعه دارد. در حقیقت، مجلس و دولت و سایر وزارتخانه ها عوامل جامعه عمل پوشانیدن اصول اساسی هستند. اگرچه فعالیت های مدیران مدارس و مدیران آموزشی نزدیک به خط تولید یا صف در راستای برنامه ریزی آموزشی است، ولی خود الزام به برنامه ریزی آموزشی نمی پردازند. بیشتر وظایف فعالیت های مدیران آموزشی واحدهای آموزشی مربوط به برنامه ریزی درسی است که درباره آن سخن خواهیم گفت.

منابع اطلاعاتی و نیازسنجی برنامه ریزی آموزشی

برای تعیین اهداف برنامه ریزی آموزشی و تعیین نیازهایی که به برنامه ریزی آموزشی نیاز دارد، باید از منابع مختلف اطلاعات لازم را کسب کرد. عمده ترین منابع

اطلاعاتی که برنامه ریزان آموزشی باید برای به دست آوردن اطلاعات و تشخیص نیازها به آنها مراجعه کنند عبارتند از:

۱. برنامه های توسعه در دنیای امروز، اکثر کشورها برنامه های بلند و میان مدتی را برای توسعه ملی در زمینه های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی ارائه می دهند که در بخش های مختلف آن سیاست خاص هر بخش را مطرح می کنند و کلیه مدیران و برنامه ریزان جامعه باید تمام کوشش های خود را متوجه رسیدن به این اهداف و سیاست ها کنند. مثلاً، برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران از ۲۷ بخش تشکیل شده که بخش دوم آن مربوط به آموزش و پرورش است.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

برنامه ریزان آموزشی باید سیاست های بخش آموزش و پرورش برنامه توسعه را به دقت مورد مطالعه قرار دهند و برای تحقق آنها برنامه ریزی کنند. برای آشنایی بیشتر دانشجویان به برخی از سیاست های بخش آموزش و پرورش در برنامه دوم توسعه اشاره می شود:

اولویت دادن به تعمیم آموزش ابتدایی برای کلیه کودکان واجب التعلیم ۶ تا ۱۰ ساله و اجباری کردن آموزش ابتدایی در مناطقی که دولت امکانات لازم را برای تحصیل فراهم آورده است.

۲. توجه بیشتر به پرورش جنبه های فرهنگی رفتار دانش آموزان و تقویت روحیه خدایپرستی در آنان به منظور مقابله با تهاجم فرهنگی و صیانت از ارزش های ملی و اسلامی از طریق

- منظور داشتن برنامه های ویژه برای تعطیلات مدارس و غنی کردن اوقات فراغت دانش آموزان

- کوشش جهت رفع نیازهای فرهنگی جوانان و آماده نمودن وسایل سالم سرگرمی از قبیل ورزشگاه، اردوگاه، برنامه های هنری و ... برای آنان .

۱۲- ایجاد تسهیلات لازم به منظور جذب سرمایه گذاری بخش خصوصی و سازمان ها و شرکت های دولتی و غیر دولتی در آموزش های فنی و حرفه ای و آموزش

های مهارتی شاخه کار دانش نظام آموزش متوسطه و قائل شدن ارزش تحصیلی برای آموخته های خارج از مدرسه طبق آزمون های مهارت

۱۵- توجه به ترتیب مدیران لایق از طریق

- برگزاری دوره های آموزشی خاص برای افراد مستعد.

- انتخاب شیوه های اجرایی مناسب برای شناسائی افراد مستعد و شکوفایی استعداد آنها.

اگر برنامه های آموزش و پرورش در سال های برنامه توسعه مذکور مورد توجه گرفته باشد، باید دید که چند درصد از برنامه به اجرا در آمده است؟

۲. انتظارات و خواست های جامعه: بدون تردید، نظام آموزشی در خدمت خواست ها و نیازهای مردم جامعه است. مردم ممکن است از طریق بیان آزادانه نیازهای خود،

از نظام آموزشی بخواهند که در میسر معینی قدم بردارد. اولیا نیز امکان دارد، نوع خاصی از آموزش یا تربیت را بخواهند. به هر حال، این خواست ها ممکن است از

طریق نمایندگان مردم در مجلس و یا انجمن اولیا و مربیان مطرح شود.

۳. تغییرات تکنولوژیک: از آنجا که جهان کنونی، دنیای تغییرات سریع و شگرف علمی و تکنولوژیک نام گرفته است و هرروز شاهد تغییرات زیاد و جدیدتری هستیم،

برنامه ریزی آموزشی باید تلاش خود را متوجه این تغییرات کند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

هماهنگی و همنوایی با پیشرفت علم و به کارگیری تکنولوژی مفید در سیستم آموزشی از ضروریات است و نظام آموزشی باید تحقیق و توسعه را در برنامه های خود بگنجانند .

۴. اعلام برنامه و اجرای آن: پس از آن که طرح برنامه با شرایطی که گفته شد آماده گردید، برای اجرای به مسئولین ذیربط اعلام می گردد. بدیهی است که اعلام برنامه منوط به پیش بینی های لازم مبنی برداشتن آمادگی لازم برای اجرای آن خواهد بود. این آمادگی ممکن است بر اساس قوانین مصوب، پیش و یا بعد از اعلام برنامه انجام می گیرد که از هر دو حالت باید از قابلیت اجرای برنامه اطمینان یافت.

۵. بازنگری، کنترل، ارزشیابی و اصلاح برنامه با توجه به بحران ها، ضرورت ها، زمان، انعطاف و مسائل پیش بینی نشده: برنامه ها به لحاظ بزرگی و ابعادی که دارند در طول زمان و طی مراحل انجام می شوند که مشمول گذشت زمان و ورود عامل غیر منتظره و جدید الظهور می گردند. علاوه بر اینها، هیچ برنامه ریزی نمی تواند ادعا کند که همه عوامل و اقتضائات برنامه را صد درصد مورد مطالعه قرار داده و برنامه او هیچ کاستی و نقصی ندارد. تفاوت های مسائل نظری و موانع محیطی و نیاز به برخی از تغییرات ملاحظات از نظر اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی سبب می شوند که اصل انعطاف پذیری و تجدید نظرها را بپذیریم. برنامه ها، معمولاً در ابتدای اجرا آزمایشی هستند و در طول همین آزمایش، ماهیت قابلیت اجرایی خود را بیشتر نشان می دهند که باید به عنوان یک امر تحقیق و توسعه ای به آن نگرینست و از همه تجربه ها بهره گرفت. الزام نگاه تحقیق و توسعه R & D به برنامه سبب می شود که برنامه ریزان بتوانند با دیدی عمیق به نظارت و کنترل برنامه بپردازند و خلأها و نقاط ضعف آن را شناسایی و به رفع آنها اقدام کنند تا در یک دوره معقول بتوانند برنامه اصلاح شده را برای اجرای پایدارتر ارائه دهند.

ب- برنامه ریزی درسی

برنامه ریزی درسی مرحله عملی و عینی برنامه ریزی آموزشی است. هر برنامه آموزشی باید در پایان کار به آموزش و یادگیری منتهی گردد. مدرسه، کلاس درس، آزمایشگاه، برنامه درسی است که ممکن است در پایان هر درس یا هر قسمت به عمل آید. بالاخره تمام بخش های برنامه ریزی درسی دارای یک هدف کلی است که باید در پایان هر دوره یا سال تحصیلی از دستیابی به آن اطمینان حاصل کرد. از طریق ارزشیابی تراکمی یا پایان تدریس می توان به چنین نتیجه ای دست یافت. به هر تقدیر، مدیران آموزشی لازم است برای جلوگیری از هرگونه اتلاف وقت و به هدر رفتن نیروها و انرژیها و تضمین سعادت و خوشبختی دانش آموزان یا دانشجویان بازخورد درستی از مجموعه فعالیت های آموزشی داشته باشند. اهداف اساسی ارزشیابی در برنامه ریزی درسی عبارتند از:

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۱- شناخت توانایی دانش آموزان در وضع موجود ۲- تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی و درسی ۳- تصمیم گیری برای فعالیت های بعد از آموزش و درس ۴- شناخت نقاط قوت و ضعف سیستم آموزش ۵- آشنا سازی دانش آموزان با نقاط قوت و ضعف خود ۶- تعیین افرادی که حق ارتقا به مراتب بالاتر تحصیلی را دارند

منابع فصل چهارم

- ۱- محمد برهان منش (مترجم)، برنامه ریزی آموزشی چیست؟ چاپ دوم، تألیف فلیپ کومز (تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۶)، ص ۲۳
- ۲- قاسم کبیری (مترجم)، مدیریت رفتار سازمانی، چاپ سوم: تألیف پال هرسی و کنث بلانچارد (تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، ۱۳۷۱).

۳، Robert G. Murdick, Joel E. Ross and James R. Clagge, in formation Systems for Modern Management, ۳rd.ed. (New Delhi: Prentice Hill of India, ۱۹۹۱), P.۱۱.

انواع سبک های رهبری:

۵ سبک رهبری مهم

سبک رهبری: رهبری به دلیل نقشی که در اثر بخشی فردی و سازمانی ایفا می کنند. موضوع بسیار مهمی در حوزه رفتار سازمانی محسوب می شود. به همین دلیل ما قصد داریم در اینجا به تعریف سبک رهبری و انواع سبک های رهبری بپردازیم.

نتایج تحقیقات نشان می دهد که رهبری مهمترین موضوع در حوزه رفتار سازمانی و روابط انسانی است تعاریف زیادی از مفهوم رهبری صورت گرفته است که تقریباً همگی آنها بر این نکته اذعان دارند که رهبری، فراگید نفوذ و تاثیر گذاری بر اعضای سازمان است. مفهوم قدرت با مفهوم رهبری ارتباط نزدیکی دارد، زیرا قدرت عبارت است از توانایی اعمال نفوذ بر دیگران، در واقع نفوذ، نتیجه به کارگیری قدرت است.

مهمترین ویژگی رهبران داشتن بینش است که به کمک آن، آنچه که در سازمان و جامعه روی می دهد را می بینند و راهی را که باید طی شود را تشخیص می دهند. همین بینش است که به رهبران قدرت و انرژی کار و فعالیت می بخشد و باعث می شود که با الهام بخشی به پیروان و ایجاد انگیزه، انرژی کار و فعالیت را در آنان نیز به وجود آورند و عقاید خود را عینیت بخشند و به واقعیت تبدیل سازند. رهبری فرایند نفوذ در دیگران است به گونه ای که آنها با میل و رغبت خود در دستیابی به اهداف سازمان تلاش نمایند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

جامعه شناسان می گویند: حتی درون گراترین انسان ها در طول عمر خود روی ده هزار نفر تاثیر می گذارند. سبک رهبری تعیین کننده جو حاکم بر سازمان، همچنین چگونگی تعامل رهبران با زیردستان است. در خصوص نظریه های رهبری تحقیقات فراوانی صورت گرفته است، که نتایج حاصله بیانگر سبک های رهبری متفاوتی است. یک سبک رهبری خاص برای همه موقعیت ها مناسب نبوده و هر شخص شیوه ای در هدایت دیگران دارد؛ رهبران می توانند در موقعیت های مختلف از سبک های رهبری متفاوتی استفاده کنند. چگونگی اتخاذ سبک های رهبری برای اطمینان از اثر بخشی آن سبک یکی از مهمترین مباحث علوم رفتاری است. سبک رهبری، به خصوصیات رفتاری رهبر در هدایت، انگیزش، راهنمایی و مدیریت یک گروه گفته می شود و صاحب نظران سبک های رهبری متفاوتی معرفی کرده اند که در ادامه، به معرفی تعدادی از مهمترین سبک های شناخته شده رهبری می پردازیم:

(Autocratic Leadership) رهبری اقتدار گرایانه

در رهبری اقتدار گرایانه، قدرت و اقتدار قانونی، در انحصار رهبر سازمان است و تصمیمات بدون مشورت با اعضای تیم و توسط رهبری گرفته می شود و زیردستان فرصتی برای ارائه پیشنهادات خود ندارند که به آن رهبری مستبدانه نیز گفته می شود. رهبران اقتدار گرا، به روشنی انتظارات خود را از زمان و نحوه انجام کار، بیان می کنند. سبک رهبری اقتدار گرا برای سازمان های نظامی مناسب است که در آنها نیاز به کنترل بیشتری بر روی پیروان است. استفاده از سبک رهبری اقتدار گرا باعث تضعیف روحیه افراد می شود. سبک رهبری اقتدار گرا را در یک جمله می توان خلاصه کرد: همراه با من حرکت کنید.

(Bureaucratic leadership) رهبری بوروکراتیک

رهبر بوروکرات مانند رهبر اقتدار گرا، به اعضای تیم می گوید که دقیقا چه کاری را چگونه انجام دهند. اما پایه و اساس همه دستورات او سیاست ها و دستور العمل های سازمان است. در واقع رهبران بوروکراتیک از قوانین و مقررات سازمان پیروی می کنند و روی آنها خیلی تاکید دارند به همین جهت به افراد خیلی کم آزادی می دهند یا اصلا آزادی نمی دهند. رهبری بوروکراتیک جهت سازماندهی موسسات اداری و خدماتی و سازمان های بزرگ، مناسب است.

(Charismatic Leadership) رهبری کاریزماتیک

رهبری فرهمند یا کاریزماتیک در دوران بی ثباتی و بحران، در سازمان پدید می آید و آینده را بهتر از وضع موجود متجلی می سازد، به همین دلیل برای نجات سازمان از یک بحران مطلوب است. رهبران کاریزماتیک با توسل به نیروی شخصی و توانایی های فردی، افراد را متحول می سازند و اهمیت و ارزش کارها را در وجود آنان تزریق می کنند. رهبری کاریزماتیک یعنی برقراری رابطه ای که در آن، رهبر بدون اعمال زور یا پاداش مالی بر روی پیروان اثر می گذارد. از علل ظهور رهبران

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

کاريزماتيك شرايط بحراني تاريخي يا اجتماعي است. رهبر فرهنگد خودكامه و ديكتاتور است و همواره عقايد و نظرات خود را بهتر از ديگران مي داند: در حدي است كه ديگران نمي توانند به آن پي ببرند چنين تفكراتي مي تواند سازمان را به مسير خطرناكي هدايت كند. در نتيجه رهبران كاريزماتيك پس از رفع بحران، نمي تواند براي سازمان اثربخش باشند.

(Participative Leadership) رهبري مشاركتي

در سبك رهبري مشاركتي يا رهبري دموكراتيك اعضاي تيم در فرايند تصميم گيري مشاركت داده مي شوند و اجازه اظهار نظر دارند اما تصميم نهايي توسط رهبر تيم گرفته مي شود در نتيجه كاركنان از رضايت شغلي و بهره وري بالايي برخوردار هستند. سبك رهبري مشاركتي معمولا موثرترين سبك رهبري محسوب مي شود. در اين سبك ارتباطات دو سويه است و مناسب سازمان هايي است كه نياز به نوآوري و خلاقيت دارند. از مهمترين مسائل در اين سبك رهبري ايجاد اعتماد براي افزايش انگيزه نيروي انساني سازمان است.

(Delegative Leadership) رهبري تفويضي

در سبك رهبري تفويض اختيارات به طور كامل به زيردستان واگذار مي شود و رهبر هيچ دخالتي در امورنمي كند زيرا تصور مي شود زيردستان داراي شايستگي كافي براي تشخيص موقعيت هستند. اين سبك زماني استفاده مي شود كه تيم از لحاظ انگيزه و توانايي بالغ باشد. از معايب سبك رهبري تفويضي اين است كه باعث مي شود در هنگام بروز مشكل، همه يكديگر را به خاطر اشتباهات مقصر بدانند و گروه به درستي هدايت نشود. رفتار هدايتي و حمايتي رهبر، در سبك رهبري تفويضي پايين است، و در نهايت تصميم گيري بر عهده اعضاي تيم خواهد بود.

رهبري و مديريت

تعريف مختلف درباره رهبري بيانگر شباهت قابل ملاحظه بين اين دو مقوله است. بعضي مديريت را علم و هنر متشكل و هماهنگ كردن، رهبري و كنترل فعاليت هاي دسته جمعي براي نيل به اهداف مطلوب با حداكثر كارايي دانسته اند، لذا با توجه به تعريف فوق رهبري فعاليت هاي زيردستان از جمله هنر هاي لازم براي مديريت است. بعضي ديگر مديريت را استفاده مناسب از منابع مادي و انساني به منظور دست يابي به هدف يا هدف هاي مؤسسه از طريق انجام عمليات مربوط به برنامه ريزي، سازماندهي، هماهنگي، رهبري و كنترل با توجه به عوامل محيط فرهنگي مؤسسه تعريف کرده اند. همانطور كه ملاحظه مي شود در اين تعريف هم نقش رهبري مدير تصريح شده است (سرمد، ۱۰۸ و).

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

عده ای وظایف و ویژگی های مدیر را حل مشکلات، قدرت معنوی، قدرت قضاوت، قدرت تحلیل شرایط، مهارت در برقراری روابط انسانی، مهارت در ترغیب دیگران به کار، معلومات فنی و اداری، وسعت معلومات و علایق، صحت عمل، قابلیت اعتماد، ذکاوت و هوشیاری، برنامه ریزی و اداره امور دانسته اند. بدون شک اگر مدیری صفات فوق را داشته باشد و به عنوان وظیفه به آن عمل کند، نه تنها رهبر بلکه سرپرستی با خلق و خوی فوق انسانی خواهد بود.

در نشریه ای وظایف مدیر چنین مشخص شده است: روبه رو شدن با مشکلات انسانی، ظاهر شدن در نقش مشاور، گوش دادن به دیگران، شرکت آگاهانه در بحث، حمایت از زیردستان. مشکل گشایی، دیدن موقعیت ها از دریچه چشم دیگران، شناخت احساسات و نشان دادن توجه و علاقه مندی، توجه به حالت های انفعالی و تغییر آن، جلب رضایت کارکنان به تغییر.

این وظایف هم بیانگر نقش انسانی مدیران و شباهت آن با نقش رهبران است. به هر حال تفاوت هایی هم بین مدیریت و رهبری وجود دارد که به بعضی از آنها اشاره می شود:

مدیریت پست سازمانی است ولی رهبری با پست سازمانی ارتباطی ندارد مدیریت معمولاً انتصابی است حال آنکه رهبر را زیردستان انتخاب می کنند .. قدرت مدیر با توجه به الگوی معروف فرنچ و ریون می تواند قدرت پاداش، اجبار، قانون مرجعیت، کارشناسی باشد اما قدرت رهبر از نفوذ معنوی او ریشه می گیرد لذا از ۵ قدرت فوق تنها قدرت مرجعیت را دارد.

کیمبل وایلز و جان لاول ۹ اصل رهبری زیر را بیان کرده اند: (جان وایلز و جوزف باندی، ص ۷۰)

- ۱- رهبری یک نقش گروهی است. او می تواند رهبری را فقط با مشارکت مؤثر در گروه ها اعمال کند .
- ۲- رهبری ما با فرض برابری سایر موارد، بستگی به بسامد یا تکرار تعامل بین رهبر و رهبری شده دارد.
- ۳- موقعیت مقام لزوم ایجاد رهبری نمی کند.
- ۴- رهبری در هر سازمانی گسترده و پراکنده است. اگر فردی امیدوار است برای هرکسی اعمال رهبری کند، محکوم به ناکامی و شکست است.
۵. هنجار گروهی رهبر را تعیین می کند.
- ۶- کیفیات رهبری و کیفیات پیروی قابل مبادله هستند.
- ۷- افرادی که تمایل به کنترل را ابراز می دارند از نقش های رهبری طرد می شوند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۸- احساسی که افراد در باره ی یک فرد دارند عامل تعیین کننده استفاده از رفتار وی به عنوان رهبر است.

۹- رهبری از موقعیت به موقعیتی دیگر تغییر می کند.

و وظایف و نقش رهبر آموزشی را چنین خلاصه می کند: (سرمد، ۱۱۵-۱۱۲)

۱. فراهم کردن امکان برای زیردستان تا بدرخشند و استعدادهای بالقوه خود را بالفعل سازند.

۲. حمایت از زیردستان به دو صورت معنوی و مادی.

۳. جستجوی راه های غیر عادی برای پیشرفت زیردستان و سازمان یعنی مدیر با همکاری کارکنان روش های جدید و کمتر شناخته شده برای رفع مشکلات را بیابند.

نظارت و رهبری آموزشی رویکردی تحولی فصل ۵ رفتارهای مبتنی بر همکاری معلم: من مخالف اخراج استیو از کلاس ام.

ناظر: آیا فکر نمی کنید ضربه خوردن و کبود شدن توسط او یعنی قطع امید از او؟

معلم: خیر، من چنین برداشتی ندارم. این به من مربوط است و من فکر نمی کنم استیو این کار را به عمد انجام داده باشد. او عصبانی بود و نمی دانست چه کار می کند.

ناظر: گوش کن. او از اولین روز ورودش به مدرسه با دیگر دانش آموزان درگیر می شد که آخرین بار منجر به آسیب جدی شد. او باید از کلاس اخراج شود.

معلم: می دانم شما به فکر آسایش من هستید. اما این بچه در حال پیشرفت است. او شروع به انجام برخی از تکالیفش کرده و رفتارش بهتر شده است. واقعه ضربه زدن یک تصادف بود. او دیگر دانش آموزان را زیاد اذیت نمی کند.

ناظر: اما فکر می کنم اشتباه می کنید. اجازه بدهید او را در کلاس ویژه ای بگذاریم.

معلم: خیر، او پیش من می ماند.

ناظر: شما می دانید که هر اقدامی انجام شود با توافق هر دوی ما خواهد بود. می دانم که نمی خواهید او از کلاس اخراج شود، اما به نظر من به خاطر خودش باید توجه ویژه ای به او شود. استیو برای شما و دیگر دانش آموزان خطرناک است.

معلم: من مخالف توجه خاص نسبت به او نیستم. این کاری است که ما تا به حال انجام داده ایم ولی از جداکردن او از خودم و کلاسم بیزارم. او در این کلاس شانس بهتری برای اصلاح شدن دارد تا این که بخواهد در کلاس دیگری همه چیز را دوباره شروع کند.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ناظر: بنابراین شما مایلید او در کلاس خودتان مورد توجه ویژه قرار بگیرد؟

معلم: بله، این طور فکر می کنم. من با کار کردن یک متخصص با او در کلاس یا حتی بعضی از ساعت ها در بیرون کلاس مشکل ندارم

ناظر: این فکر منطقی به نظر می رسد. فکر کنم ما در حال رسیدن به نتایجی هستیم.

پیوستار رفتارهای مبتنی بر همکاری

متن یاد شده مبتنی بر گفتگویی واقعی و نمایانگر رفتارهای مبتنی بر همکاری است. ناظر می خواهد مشکلی را حل کند که با معلم به طور مشترک درگیر آن هستند. ناظر معلم را تشویق به ارائه نظراتش می کند و خودش هم با صداقت دیدگاه هایش را بیان می کند. نتایج آن، تبادل نظر صریحی است که در آن هر دو طرف می دانند باید در مورد یک راهکار توافق کنند. در حقیقت وقتی مخالفت ها آشکار می شود، ناظر دوباره مخالفت می کند و به معلم اطمینان می دهد که آنها باید به دنبال یک راه حل مشترک باشند. اما مخالفت بی وقفه و بیشتر شد. همچنان که گفتگو ادامه داشت، روزنه هایی از موافقت های احتمالی به دست آمد و ناظر گفتگو را به آن سمت هدایت کرد. سرانجام آنها یا باید دوباره یک راهکار توافق می کردند یا به بن بست می رسیدند. بن بست یعنی مذاکرات زیاد، دوباره فکر کردن و حتی استفاده احتمالی از شخص ثالث یا میانجی.

شکل ۵. ۱ نمونه ای از رفتار مبتنی بر همکاری را بر طبق پیوستار رفتار نظارتی نشان می دهد. جلسه ای بین ناظر و معلم با هدف شناسایی یکدیگر آغاز می شود که شامل موافقت متقابل در مورد برنامه نهایی است.

خواننده باید رفتارهای نظارتی را همچون صفحه کلید پیانویی تصور کند که شروع کار نوازنده با زدن ضربه بر کلیدهای سمت چپ و سپس نواختن کلیدهای عقب و جلو و به اوج رساندن آهنگ با ضربه بر کلید وسط خواهد بود.

۱. شفاف سازی، شناسایی مشکل از دید معلم. ابتدا از معلم در مورد مشکل یا نگرانی فعلی سؤال پرسید: لطفاً به من بگویید چه چیزی شما را اذیت می کند؟ در مورد بزرگترین نگرانی که احساس می کنید توضیح دهید.

۲. گوش دادن: فهمیدن نظر معلم. شما (ناظر) قبل از اینکه در مورد هر اقدامی فکر کنید، می خواهید تا حد امکان در مورد مشکل اطلاعات داشته باشید. بنابراین وقتی معلم دیدگاهش را بیان می کند، محدوده وسیعی از رفتارهای غیر دستوری را باید به کار برد. ارتباط چشمی، تفسیر کردن، پرسش سؤالات کاوشگرانه و ابراز تمایل به اینکه معلم صحبتش را ادامه دهد: برایم بیشتر بگو. درست! آیا شما منظورتان ... است؟

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۳. تفکر: برداشت صحیح از درک معلم. وقتی معلم توضیحات مشکلش را کامل کرده، گفته هایش را خلاصه کنید و بپرسید آیا برداشتتان صحیح است یا نه این طور فهمیدم که شما مشکل را ... می دانید، درست است؟

۴. ارائه: ارائه نقطه نظر ناظر. تا اینجا گفتگویی خلاصه و غیر دستوری را شاهد بودیم. به جای پرسش از معلم، شروع به اندیشیدن در مورد فعالیت های احتمالی خود کنید. به این ترتیب شما اکنون بخشی از فرایند تصمیم گیری هستید. نقطه نظرتان را در مورد مشکلات جاری بگویید و هر گونه اطلاعاتی را در مورد وضعیتی که معلم ممکن است از آن بی اطلاع باشد، تکمیل کنید: من وضعیت را این گونه می بینم. مشکلی که من میبینم ... است (برای به حداقل رساندن نفوذ موقعیت معلم، بهتر است نظرتان را بعد از دیدگاه معلم ارائه کنید).

شفاف سازی: شناخت فهم معلم از درک ناظر درباره مشکل پس از آن که شما گفته های معلم از مشکل را تفسیر کردید و قصد تأیید آن را داشتید، از معلم چنین درخواستی کنید: آیا می توانید چیزی را که فکر می کنید من سعی دارم بگویم بازگو کنید. هنگامی که احساس می کنید معلم دیدگاه های شما را درک می کند حل مسئله شروع می شود.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	
	گوش دادن	شفاف سازی	تشویق	تفکر	ارائه	حل مسئله	مذاکره	هدایت	استاندارد سازی	تقویت	
		۱. شناسایی مسائل									
	۲. فهم دیدگاه معلم										
	۳. فهم نقطه نظر معلم		۳. بررسی فهم معلم								
					۴. بیان نظر ناظر						
حداکثر مسئولیت معلم		۵. بررسی فهم معلم از درک ناظر در رابطه با مشکل									حداقل مسئولیت معلم
حداقل مسئولیت ناظر						۶. تبادل پیشنهادها					حداکثر مسئولیت ناظر
			۷. پذیرش								
							۸. یافتن اقدامی قابل قبول				
									۹. توافق بر جزئیات		
				۱۰. خالصه کرده طرح نهایی							

شکل ۵. ۱. پیوستار رفتار نظارتی: رفتارهای مبتنی بر همکاری

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۵. حل مسئله: تبادل پیشنهادها. اگر شما به عنوان ناظر و معلم با یکدیگر آشنایی دارید و قبلاً به صورت مشارکتی باهم کار کرده اید، فقط می توانید درخواست یک فهرست پیشنهادی کنید. بهتر است باهم در مورد هر آنچه که می تواند به بهبود این موقعیت کمک کند فکر کنیم. پس از آن به نظرات یکدیگر گوش دهید. اما اگر معلم با شما و فرایندهای مشارکتی آشنایی ندارد، ممکن است در مورد بیان پیشنهاد و نظری که با نظر ناظر متفاوت است، احساس نگرانی کند. بهتر است گفتگو برای چند دقیقه متوقف شود تا معلم و ناظر قبل از صحبت، فعالیت های احتمالی را یادداشت کنند: برای آنکه راه حل های احتمالی یکدیگر را تحت تأثیر قرار ندهیم، اجازه بدهید چند دقیقه ای اقدام های احتمالی را یادداشت کنیم، و سپس فهرست ها را بخوانیم. واضح است که وقتی راهکارها به صورت نوشتاری باشند، تحت تأثیر نوشته های دیگری تغییر نخواهند کرد. در نتیجه شما به عنوان ناظر یک سرسری نظرات شخصی را مطرح کرده اید که حاضرید آنها را با دیگران در میان بگذارید و در موردشان بحث کنید.

۶. تشویق کردن، پذیرفتن تضاد و تعارض. برای جلوگیری از تبدیلی گفتگو به مجادله ای رقابت آمیز، باید به معلم اطمینان دهید که عدم توافق هم قابل قبول است و هم هیچ برنده و بازنده ای در میان نخواهد داشت: ظاهراً ما در برخورد با این موقعیت نظرات متفاوتی داریم. اما باید در نظر داشت که همین عدم توافق موجب یافتن بهترین راه حل می شود. توافق مان را به یاد داشته باشید: هر دوی ما باید قبل از عملی کردن یک راه حل بر سر آن به توافق برسیم. باید به راستی باور کنید که تعارض بین دو کارشناس دلسوز موجب یافتن بهترین راه حل می شود.

۷. مذاکره: یافتن یک راه حل قابل قبول. بعد از بحث و تبادل نظر برسید آیا پیشنهادهای مشترک و قابل قبولی برای دو طرف وجود دارد یا خیر. - توافق ما در کجاست؟ - آیا پیشنهادهای متفاوت مشخصی وجود دارد - تفاوت ما در کجاست؟ اگر به توافقی رسیدید، سپس گفتگو ادامه می یابد. اما اگر اختلاف زیادی در پیشنهادها وجود داشته باشد، می توانید ۴ فعالیت پیاپی را انجام دهید. اول، بررسی کنید آیا تفاوت ها آن چنان که به نظر می آیند زیادند یا نه. به این ترتیب که خودتان و معلم به دقت منظورتان را از پیشنهادهای مربوط به موضوع توضیح دهید. دوم، اگر عدم توافق همچنان پابرجاست، بررسی کنید هر کدامتان تا چه اندازه متقاعد شده اید که پیشنهادتان انتخاب شود: چقدر برایتان مهم است که شیوه شما را به کار ببریم؟ اگر اهمیت پیشنهاد یک طرف بسیار بیش از پیشنهاد طرف دیگر است، سؤال مطرح این است که آیا یک طرف می تواند از نظرش دست بردارد و طبق نظر دیگری رفتار کند؟ سوم اینکه اگر زمینه برای توافق فراهم نشود، باز هم می توانید به مصالحه برسید: چه می شود اگر من از این بخش پیشنهادم صرف نظر کنم با شما صرف نظر کنید...؟ یا فکر کنید که آیا نظر کاملاً جدیدی را می توان یافت: از آنجا که ما نمی توانیم به توافق برسیم، اجازه بدهید راه حل های مورد نظرمان را کنار بگذاریم و به دنبال راه حل دیگری باشیم.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۸. استاندارد سازی: توافق بر جزئیات طرح. همین که توافق در مورد اقدام قابل قبولی به دست آمد، ناظر نیاز به تعیین جزئیات مکان و زمان دارد: چه موقع برنامه اجرا شود؟ کجا اجرا شود؟ چه کسی کمک خواهد کرد؟ چه منابعی مورد نیاز است؟ در مورد این جزئیات باید بحث و در موردشان به توافق رسید که نتیجه آن باعث روشنی و دقت برنامه نهایی می شود.

۹. تفکر: خلاصه کردن طرح نهایی، ناظر با کنترل طرفین در مورد راهکار و جزئیاتش که به توافق رسیده اند، نتیجه گیری می کند. او ممکن است این کار را به صورت شفاهی انجام دهد، می توانید هر نکته ای را که از برنامه موجود فهمیده اید تکرار کنید، پس از آن من برداشتم را بیان می کنم - یا آن را مکتوب می کنم - بهتر است با یکدیگر این مطالب را بنویسیم تا هر چیزی که ما موافق انجام آن هستیم روشن باشد.

مسائل نظارت مبتنی بر همکاری

کار مشارکتی ما نشان داد که مشارکت شامل مجموعه بسیار ساده ای از رفتارهای ناظران برای فهم مسائل است. دلیل آن هم اینکه مشارکت به نظر شیوه دموکراتیک انجام کارها است. بسیاری از ما در مساوات و دموکراسی رشد کرده و تربیت شده ایم و مشارکت را شکل عملی و بیرونی دموکراسی می دانیم. بنابراین معلوم است که ما باید از دیگران بخواهیم در کارها سهیم شوند و تصمیم ها توسط اکثریت گرفته شود. با وجود این، مشارکت با یک فرد یا یک گروه فراتر از شیوه های مکانیکی دموکراسی است.

یک اشکال در کار مشارکتی هنگامی روی می دهد که معلم یا گروه به اشتباه فکر کنند ناظر در حال دستکاری مداخله در تصمیم گیری است. معلم به ظاهر موافق نظرات و پیشنهادهای ناظر است نه به دلیل ارزش آن ها بلکه به دلیل اینکه معلم باور دارد ناظر واقعا دستور می دهد. پیام اصلی که معلم دریافت می کند چنین است: ناظر هر آنچه که فکر می کند من باید انجام دهم به من می گوید. حتی هنگامی که او می گوید ما در حال تصمیم گیری مشترکی هستیم، میدانم هر آنچه که او بگوید باید انجام دهم. پس ناظر از کجا بداند موافقت معلم صادقانه است یا اطاعت محض؟ ناظر می تواند با پرسش از معلم که آیا موافق است یا فقط وانمود می کند که با نظر او موافق است با چنین مسئله ای مواجه شود. توجه ناظر به وجود یک مشکل در این رابطه باعث باز شدن مسئله می شود. آن گاه که معلم پاسخ می دهد: واقعا باور نمی کنم به من به اندازه خودتان اجازه اظهار نظر بدهید، با حدس زدن احساسات مخفی معلم، به سادگی می توان برای آن چاره اندیشید.

معلمانی که از افشای احساسات احتمالی شان خودداری می کنند احتمالا سابقه بد رفتاری از سوی ناظران را دارند. تا زمانی که ناظر نتواند ثابت کند واقعا منظورش مشارکت است، پیشرفتی حاصل نخواهد شد. تا زمانی که دلیل و گواهی وجود نداشته باشد معلم باور نمی کند که ناظر قصد انجام کار مشارکتی دارد. صداقت ناظر را

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

می توان با خودداری از تصمیم گیری بدون بازخورد معلم ثابت کرد. در برخورد با معلمان بی تفاوت و منفعل، ناظر ممکن است اظهار کند: نمی دانم موافقت شما با من به دلیل این است که نظرم را قبول دارید یا به دلیل برتری موقعیت سازمانی ام بر شماست. ما هیچ کاری انجام نخواهیم داد مگر اینکه هر دو با انجام آن موافق باشیم. من می خواهم کارها بر مبنای مشارکت باشد چون به نظر من شما به اندازه من در مورد این موضوع تخصص دارید. ما با هم می توانیم تصمیم بهتری بگیریم تا اینکه از هم جدا باشیم. حال نمی دانم چرا با من موافق آید. لطفا نظر واقعی خود را بگویید.

ناظر نمی تواند بدون سؤال بفهمد معلم چه فکری دارد. زمانی که آنها به دیدار باهم ادامه می دهند، ناظر باید شروع به تشویق معلمان کند که افکارشان را در مورد مشکل و پیشنهادهای عملی ارائه دهند و از دادن هر نوع ایده های خودداری کند. وقتی نظرات معلم مطرح می شود، ناظر می تواند ایده هایش را بیان کند. ناظر باید به معلمان اجازه دهد رهبری را بر عهده بگیرند. اگر معلمان به بی تفاوتی خود ادامه دهند یا بیش از اندازه مطیع ناظر باشند، بعد از درک مسئله و تشویق معلمان به طرح و ابتکار و در نهایت چندین تلاش ناموفق، ناظر ممکن است شیوه دیگری را مورد توجه قرار دهد.

چه زمانی باید از رفتارهای مبتنی بر همکاری استفاده کرد؟

در شرایط خاصی ناظر باید از رفتار مبتنی بر همکاری استفاده کند. در حال حاضر می توان گفت مشارکت باید در موارد زیر به کار رود:

۱. هنگامی که عملکرد معلمان در سطح رشد متوسط با پیشرفته ای قرار دارد. ۲. هنگامی که معلمان و ناظر در یک زمینه یا مسئله تقریباً تخصص برابری دارند. اگر ناظر بر قسمتی از مشکل و معلمان بر قسمتی دیگر اشراف داشته باشند، باید از رویکرد مشارکتی استفاده کرد. ۳. وقتی معلم و ناظر، هر دو در اتخاذ تصمیم دخالت می کنند، اگر هر دو مسئول ارائه نتیجه به شخص دیگری باشند (مانند والدین یا رئیس منطقه، باید از رویکرد مشارکتی استفاده کرد. ۴. هنگامی که معلمان و ناظر هر دو متعهد به حل مشکل باشند، اگر معلمان بخواهند دخالت داشته باشند و کنار گذاشتن آنها باعث تضعیف روحیه و اعتمادشان شود، باید از شیوه مشارکتی استفاده کرد. قسمت در پیوست، چارچوبی را برای تمرین مهارت رفتارهای مبتنی بر همکاری ارائه داده است. از آنجا که رویکرد مشارکتی شامل ورود گسترده معلم و نیز ناظر است، احتمالاً پی خواهید برد که طول جلسه تمرین مشارکتی شما پیچیده تر و طولانی تر از جلسات دستوری است.

حرکت از رفتارهای مبتنی بر همکاری به سوی رفتارهای غیر دستوری

ناظری که رشد معلم را در نظر دارد، تلاش می کند تا به تدریج از رفتارهای مبتنی بر همکاری به سوی رفتارهای ارتباطی غیر دستوری حرکت کند. هنگامی که با تجربه، توانایی حل مسئله و انگیزه معلم با گروه بالا رفت، ناظر مسئولیت بیشتری در تصمیم گیری به آنها واگذار می کند. نمونه ای از مرحله انتقال بین رویکرد

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

مشارکتی و غیر دستوری، استفاده از رفتارهای مبتنی بر همکاری برای کمک به معلم یا گروه به منظور تصمیم گیری در مورد هدف بهبود آموزشی است. پس از آن تغییر رفتارهای غیر دستوری برای تصمیم گیری معلم یا گروه با اقدامات لازم به منظور دستیابی به هدف خواهد بود. رفتارهای غیر دستوری در فصل بعد مورد بحث قرار می گیرد.

مشارکت و همکاری

ناظری که از رفتارهای ارتباطی مشارکتی استفاده می کند، معلم یا گروه را در مسئولیت تصمیم گیری سهیم می کند. نظارت مشارکتی نباید با همکاری معلم- ناظر به اشتباه گرفته شود. همکاری کردن به معنای کار کردن با یکدیگر در جهت یک هدف مشترک نهایی است (فرهنگ لغت میراث آمریکا، ۲۰۰۰، ص ۴۰۴). ناظر باید برای همکاری با معلم یا گروه صرف نظر از رویکرد نظارتی اش تلاش کند. ناظران و معلمان می توانند روابط حرفه ای سازنده خود را حفظ کرده و با یکدیگر کار کنند تا به هدف بهبود آموزشی برسند خواه ناظر از رفتارهای دستوری کنترلی، دستوری اطلاعاتی، مبتنی بر همکاری یا از رفتارهای غیر دستوری استفاده کند مشروط به آنکه ناظر رویکرد صحیحی را برگزیند و به طور مؤثری آن را اجرا کند.

تفکر انتقادی در نظارت مبتنی بر همکاری

برخی سؤالات در جهت پرورش تفکر انتقادی ناظر در مورد رفتارهای مبتنی بر همکاری از این قرارند:

- جدای از استفاده مکانیکی از رفتارهای مبتنی بر همکاری، آیا تاکنون به طور برابر قدرت تصمیم گیری را به فرد یا گروهی برای حل مشکل صرف نظر از نوع آن داده ام؟
- آیا این موضوع را بررسی کرده ام که معلم یا گروه فرایند اتخاذ تصمیم را مشارکتی می دانند؟ و آیا تعارض را پذیرفته ام و به معلم یا گروه اطمینان داده ام که مخالفت قسمتی از فرایند تصمیم گیری است؟ و آیا فرایند مشارکتی را به سوی راه حل قابل قبول، هم برای معلم و گروه و هم برای خود دنبال کرده ام؟

خلاصه

نظارت مشارکتی مبتنی بر شرکت یکسان افراد در گرفتن تصمیم های آموزشی اسست و نتیجه آن برنامه عملی مشترکی است. رفتارهای مبتنی بر همکاری شامل شفاف سازی، گوش دادن، تفکر، ارائه، حل مسئله، مذاکره و استاندارد سازی هستند. مشارکت هنگامی مناسب است که معلمان و ناظران از نظر تخصصی در سطح

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

مشابهی باشند و مسئولیت و دغدغه شان یک مشکل باشد. نکته کلیدی برای ناظر، این واقعیت است که مشارکت هم یک نگرش و هم مجموعه ای از رفتارهاست. تا هنگامی که معلمان خود را دارای حقوق یکسان ندانند، رفتارهای مبتنی بر همکاری این برابری را تضعیف خواهد کرد.

منابع

- American Heritage Dictionary (4th ed.) (2000), Boston: Houghton Mifflin. منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر
- Bryk, A. S., and Schneider, B. L. (2002), Trust in school: A core resource for improvement New York: Russell Sage Foundation reform. Educational Leadership, 60 (6), pp.40-45, Pajak, E. (1993), Morris Cogan's clinical supervision In Approaches to clinical supervision (pp. 73-98). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers. Schon D. A. 1988, Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett and G. L. Erickson (Eds.), Reflection in teacher education. New York: Teachers College Press. Sparks, D. (1990), Cognitive coaching: An interview with Robert Garmston. Journal of Staff Development, 11 (2): 12-15

فصل ۶ رفتارهای غیر دستوری

معلم (در حال ورود به دفتر ناظر) این جای لعنتی دیگر یک باغ وحش شده است من بیش از این نمی توانم آن را تحمل کنم. این بچه ها جمعی ناسپاس و نمک شناس اند! من قبلا هم با این محیط سر و کار داشته ام . ناظر: (در حال نگاه کردن به معلم) آه، شما عصبانی اید. به من بگویید چه اتفاقی افتاده. حالا بنشینید. معلم. (نمی نشیند) من از شما با مدیریت اینجا هیچ کمکی قبول نمی کنم. دانش آموزان می دانند که می توانند هر غلطی بکنند و بروند. من دیگر نمی توانم این شرایط را تحمل کنم.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ناظر: آنها چه کار کرده اند؟

معلم: همین الان برای گرفتن پیغامی از کلاس بیرون رفتم، وقتی برگشتم دیدم بچه ها در کلاس این طرف و آن طرف میدوند، به هم کاغذ پرتاب می کنند و رفتارشان کاملا نفرت انگیز شده است. من نمی توانم لحظه ای آنها را تنها بگذارم.

ناظر: شما چه کار کردید؟

معلم: شما چه فکر می کنید؟ بر سرشان با عصبانیت داد زدم، اما ترنس با پررویی به من خندید ناظر: او به شما خندید؟

معلم: بله، بچه مزخرف گستاخ! او همیشه حرف آخر را می زند. او بسیار گستاخ است و این مرا دیوانه میکند؟

ناظر: همیشه این چنین است؟

معلم: بله، او مشکل درجه یک من است. اگر بتوانم او را به راه بیاورم و درس بخواند، در مورد بقیه کلاسمشکلی ندارم.

ناظر: پس مشکل اصلی ترنس است. وقتی او بد رفتاری می کند شما چه می کنید؟

معلم: من او را از کلاس بیرون می کنم، اما این کار تأثیری ندارد. او واقعا هیچ توجهی به مدرسه ندارد و تا مجبور نشود کار مدرسه را انجام نمی دهد. او واقعا مرا کلافه می کند.

ناظر: سر و کله زدن با او کار سختی است.

معلم: بله مطمئنا این بچه بسیار بازیگوش است. او هیچ توجهی به مسائل کلاس ندارد.

ناظر: در واقع باید او همیشه برایت دردسر درست کند! آیا هیچ کار درستی در کلاس انجام می دهد؟ معلم به ندرت! او در هیچ موردی در مدرسه هیجان زده نمی

شود. فقط اگر در دنیایی پر از بازی های فوتبال و نوارهای موسیقی زندگی کند، لذت می برد.

ناظر: (در حال شوخی) خوب شاید ما نیاز به یک اتاق پخش فیلم و محل بازی فوتبال برای سرگرم نگه داشتن او داریم!

معلم (در حال خنده و آرام شدن) آه، نمی دانم. او مرا دیوانه می کند ولی بچه بدی نیست.

ناظر: می توانید بر روی علائق او برای بهبود رفتارش در کلاس سرمایه گذاری کنید؟

معلم باید کنار او بنشینم و در مورد مسائل یک به یک با او صحبت کنم. در واقع می خواهم چیزی را در کلاس پیدا کنم که برایش جالب باشد تا از شرش آسوده شوم.

ناظر: مثلاً چه کاری؟

معلم دانش آموزان باید پروژه های تاریخی خاصی در کلاس انجام دهند. شاید بتوانم علاقه او به موسیقی و ورزش را با پروژه های تاریخی مرتبط کنم، یا شاید با او در مورد رفتارهای درستش قراردادی ببندم، به طوری که بتواند در برابر رفتار درستش زمانی به موسیقی گوش دهد. اجازه دهید با او صحبت کنم. ناظری در مورد کلاس امروztان متأسفم. به نظرم می رسد ترنس مشکل اصلی شماست و شما ایده هایی در این باره دارید. آیا می توانم کمکتان کنم؟

پیوستار رفتارهای غیر دستوری

نظارت غیر دستوری یا غیر مستقیم بر این فرض استوار است که معلم به خوبی می داند چه تغییرات آموزشی را باید ایجاد کند و به طور مستقل توانایی فکر کردن و اقدام را دارد. تصمیم با معلم است و نقش ناظر کمک به معلم در فرایند فکر کردن در مورد اقدامات اوست. همان طور که متن داستانی یاد شده نشان می دهد، ناظر به گونه ای رفتار می کند که اندیشه معلم را بر مشاهده، تفسیر، شناسایی مشکل و راه حل های آن متمرکز کند. توجه کنید که در این نمونه چگونه نگرش غیر دستوری به معلم امکان می دهد تا از حالت عصبانیت شدید در مورد کل کلاس به حالت تمرکز تحلیلی بر رفتار ترنس برسد. به ندرت یک معلم با چنین سرعتی حالتش از عصبانیت به تفکر تبدیل می شود، اما الگوی نظارتی که به معلم در جهت رسیدن به نتیجه های خودش کمک می کند، ویژگی نگرش غیر دستوری است. ناظر ایده های شخصی اش را وارد بحث نمی کند، مگر اینکه از او درخواست شود. همه گفته های ناظر به عنوان بازخورد به کار می روند یا برای گسترش اندیشه معلم بیان می شوند و بر روی طرح عملی تأثیر ندارند. به پیوستار رفتار نظارتی بازگردید تا بفهمید رفتارهای غیردستوری چگونه استفاده می شوند. با دقت بخوانید، زیرا استفاده نادرست از گوش دادن، شفاف سازی، تشویق، تفکر، حل مشکل و ارائه رفتارها می توانند منجر به تصمیمی شوند که در واقع تصمیم معلم نیستند. شکل ۱. ۶ یک الگوی کلی از رفتارهای ارتباطی نظارتی که در گفتگویی غیردستوری استفاده شده را نشان میدهد که با گوش دادن شروع شده و با درخواست از معلم به منظور ارائه تصمیمش پایان می پذیرد. توالی رفتارها بین شروع و خاتمه می تواند متنوع باشد، اما پایان همه آنها باید یکسان باشد و آن تصمیم مستقل معلم است. ۱. گوش دادن: صبر کنید تا معلم صحبتش را آغاز کند. به معلم نگاه کنید و بر موضوعی که می گوید تمرکز کنید. از اندیشیدن در مورد اینکه مشکل را چگونه می بینید یا فکر می کنید چه کاری باید انجام دهید خودداری کنید، جلوگیری از تندروری و تند خواندن ذهن تان آسان نیست، اما کار شما این است که گفته های معلم را به درستی بفهمید.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۲. تفکر: فهمتان را از مشکل اولیه مفاهیم بیان کنید. در جمله های خود احساسات معلم و وضعیت مشاهده شده را وارد کنید: شما عصبانی اید زیرا دانش آموزان توجه نمی کنند. منتظر تأیید معلم نسبت به درستی استنباط خود باشید: بله من اینطورم، ولی... عقیده شخصی تان را ابراز نکنید، کار شما درک و فهم چیزی است که معلم می گوید.

۳. شفاف سازی: در مورد مشکل زیربنایی تحقیق کنید یا به دنبال اطلاعات بیشتر باشید. اکنون از معلم بخواهید از دیدگاه دیگری به مشکل نگاه کند و مسائل جدیدی را که ممکن است در آن دخالت داشته باشند مورد ملاحظه قرار دهد. توضیح دادن معلم را در شناسایی بیشتر مسئله یاری می کند نه به حل آن. پرسشهایی مانند آیا منظورتان این است که از مدرسه خسته شده اید؟، آیا دانش آموز خاصی شما را اذیت می کند؟ و این مسئله قبلا در چه زمانی اتفاق افتاد؟ پرسش های مناسبی برای یافتن اطلاعات اند. از طرح پرسش هایی که در واقع راه حل ها را القا می کنند، خودداری کنید. پرسشهایی مانند آیا در مورد یوگا برای احساس راحتی فکر کرده اید؟ و شاید بتوانید آن دانش آموز را چند روزی از کلاس تعلیق کنید، چه فکر می کنید؟ مناسب اند. چنین پرسش های هدایتگرانه یا پیشنهادی در واقع تلاش هایی برای تأثیرگذاری بر تصمیم گیری نهایی معلم اند .

۴. تشویق: همچنان که معلم شروع به شناسایی مشکل واقعی می کند، تمایل بیشتری به گوش دادن از خود نشان دهید. نشان دهید که شما هم به یاری اش ادامه می دهید، و بحث را ناتمام نمی گذارید. عبارت هایی مانند: من گفته شما را دنبال می کنم و ادامه بدهید بجا و درست اند. گفتن من آن ایده را دوست دارم، بله کارآمد است، آه، با آن موافقم، حتی به طور غیرعمدی بر رفتارها تأثیر می گذارند. معلم تحت تأثیر قضاوت های ناظر قرار می گیرد. تشویق باعث تداوم اندیشه معلم در مورد موضوع می شود. از طرف دیگر، تمجیدکردن هم بر تصمیم گیری نهایی تأثیر می گذارد.

تفکر: پیوسته فهم خود را از پیام معلم بیان کنید. در طی مدت بحث، درستی مطلبی را که از صحبت های معلم می فهمید بررسی کنید. زمانی که معلم اطلاعات بیشتری به مشکل تفهیم شده می افزاید با منابع متفاوت مشکل را توضیح می دهد، اقدام های ممکن را مورد ملاحظه قرار میدهد و در نهایت تصمیم می گیرد، ناظر باید برداشت خود را بیان کند. ابتدا، زمانی که از درک درست صحبت های معلم اطمینان ندارید، باید با عبارتی مانند: فکر می کنم می خواهید بگویید ... یا مطمئن نیستم، اما منظورتان این است که ... درک خود را بیان کنید؛ سپس می توانید آسوده خاطر ساکت شوید و به معلم اجازه دهید فهم شما را تأیید یا تکذیب کند. دوم، زمانی که معلم در حال فکر کردن بر روی مسئله مکث می کند، بازگو کردن گفته هایش ممکن است به منظور متمرکز کردن ذهن او در مورد مطلبی که قبلا گفته و کاری که نیاز دارد انجام دهد، مؤثر باشد. به عنوان نمونه بعد از مکث قابل ملاحظه ای در سخنان معلم، ناظر ممکن است بگوید: خوب، بگذار بینم میتوانم چیزی را که

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

تاکنون گفتی خلاصه کنم یا اینجا جایی است که شما هستید به شما عصبانی اید زیرا خلاصه کردن کل صحبت معلم به او اجازه استراحت میدهد تا ذهن خود را متمرکز کند و در مورد مطلبی که گفته بیندیشد. معمولا این بازگویی، معلم را به افزودن و ادامه سخنانش تشویق می کند. تفکر نباید مکانیکی یا مصنوعی باشد، به طوری که ناظر هر کلام معلم را تکرار کند. به جای آن باید زمانی استفاده شود که ناظر کاملا در مورد چیزی که گفته شده آگاهی نیافته یا زمانی که مکث طولانی در مکالمه وجود داشته باشد. طرح پی در پی عبارت هایی مانند می شنوم که می گویند ... بدون ارائه کمک یا هدف باعث شک و تردید معلم در مورد دغدغه ناظر می شود.

ردیف	شرح رفتار	توضیح	نوع رفتار	تاثیر	راهکار	نوع رفتار	توضیح	نوع رفتار	تاثیر	راهکار
۱	۱- سر تکان دادن									
۲	۲- تکان دادن سر									
۳	۳- تکان دادن سر									
۴	۴- تکان دادن سر									
۵	۵- تکان دادن سر									
۶	۶- تکان دادن سر									
۷	۷- تکان دادن سر									
۸	۸- تکان دادن سر									
۹	۹- تکان دادن سر									
۱۰	۱۰- تکان دادن سر									

شکل ۶.۱. پیوستار رفتار نظارتی: رفتارهای غیر دستوری

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۶. حل مشکل: از معلم بخواهید در مورد اقدام های احتمالی فکر کند. بعد از اینکه معلم شناسایی مشکل را تمام کرد و شما از برداشت او از مشکل آگاه شدید، مسئولیت تان کمک به معلم برای ارائه راه حل های احتمالی است. شما می توانید این کار را با طرح پرسشهای مستقیم انجام دهید: در مورد این موضوع چه کاری می توانید بکنید؟ چه کار دیگری می توان انجام داد؟، خوب، در مورد اقداماتی که ممکن است مؤثر باشند فکس کشید. اجازه بدهیستک بیستم شما می توانید به چهار تا شش راه حل ممکن برسید. اجازه دادن به معلم برای فکر کردن چند لحظه ای در مورد اقدام های ممکن قبل از بیان شفاهی آنها مؤثر و مفید است. بعد از مطرح شدن اقدام ها، باید در مورد پیشنهادهای فکر کنید؛ درستی آنها را بررسی کنید و به دنبال بقیه باشید. بدون توجه به اینکه معلم چند احتمال را پیشنهاد می کند، اگر تأمل بیشتر مفید نباشد، شما باید گفتگو را پیش ببرید.

۷. حل مشکل: از معلم بخواهید پیامدهای اقدامات مختلف را بررسی کند. تأکید شما باید به حرکت واداشتن معلم از راه حل های احتمالی به راه حل های ممکن باشد. با در نظر گرفتن هر راه حلی به طور جداگانه به ترتیب، بپرسید: اگر شما ... انجام می دادید چه اتفاقی می افتاد؟، آیا تأثیری داشت؟، چه مشکلاتی با آن مرتبط بودند؟ در نهایت بعد از ترغیب معلم به بررسی مزایا و معایب هر اقدام، باید از او درخواست کرد تا اقدام های مختلف را مقایسه کند: کدام کارآمدتر است؟، چرا این طور فکر می کنید؟، چرا این از موارد دیگر بهتر است؟ ۸. ارائه: از معلم بخواهید نسبت به یک تصمیم متعهد شود. بعد از اینکه شما اقدام های ممکن را بررسی کردید و معلم احتمال موفقیت آنها را مقایسه کرد، باید تأکید کنید، معلم اقداماتی را انتخاب کند که از عهده آن برآید (قابل اجرا)، در یک دوره زمانی کوتاه بتوان آن را اجرا کرد (امکان پذیر) و عینی (قابل پاسخگویی) باشد.

با یک پرسش ساده مانند خوب حالا چه کاری می توانید انجام دهید که موقعیت تان را بهبود بخشد؟ باید به سرعت به اصل موضوع بپردازید.

۸. استاندارد سازی، از معلم بخواهید زمان و معماری را برای اقدام عملی تنظیم کند. به او کمک کنید تا تصمیم شخصی خود راجع به پیشرفت آینده را کنترل کند. به این ترتیب که دوره زمانی لازم برای اجرای تصمیم گیری، زمانی که بخش های مختلف طرح را باید انجام دهد، منابعی که مورد نیازند و اینکه معلم چگونه می تواند بفهمد تصمیمش کارآمد است را مشخص کند. مجموعه دیگری از سؤال های ناظر برای رسیدن به این هدف چنین است: حال به من بگویید می خواهید چکار کنید؟، اول چه کاری باید انجام داد و بعد چه، و اقدام آخر چیست؟ برای انجام آن چه چیزی نیاز دارید؟، چگونه می فهمید این کار مؤثر و کارآمد است؟ چه زمانی انجام می شود؟ زمانی که معلم بتواند این پرسش ها را پاسخ دهد، جلسه در حال پایان است.

۹. تفکر: طرح معلم را تفسیر و بازگویی کنید. قبل از ترک جلسه، کل طرح معلم را با جمله خوب شما می‌خواهید را انجام دهید بازگویی کنید. بعد از اینکه معلم طرح بازگویی شده را تأیید کرد، جلسه تمام می‌شود.

آغاز نظارت غیر دستوری

در کارگاهی که یکی از مؤلفان برگزار کرده بود، او تصمیم گرفت نگرش غیر دستوری را با یک نشست شبیه سازی شده غیر ساختاری تشریح کند که در آن مؤلف نقش ناظر و شرکت کننده داوطلبی نقش معلم را برعهده گرفت. تمرکز نشست بر یک مشکل واقعی بود که داوطلب و معلم تجربه می کردند. بعد از یک شبیه سازی موفقیت آمیز که در آن مؤلف از رفتارهای غیر دستوری برای تسهیل تفکر معلم در مورد مسئله، ملاحظه راه حل های ممکن و یک طرح عملی برای حل مسئله استفاده کرد، به داوطلب برای اجرای خوب شبیه سازی تبریک گفت. اما معلم پاسخ داد: احساس نمی کنم کار خوبی را انجام داده ام. من نمی دانستم شما می خواهید مرا ترغیب به گفتن چه مطلبی کنید. آیا مشکل من همان بود که شما در جستجوی بودید؟ مؤلف توضیح داد که هیچ راه حل از پیش تعیین شده ای برای مشکل وجود نداشته و اینکه ناظر در ایفای نقش در جستجوی پاسخ های مشخصی از سوی معلم نبوده است، معلمی که از نظر تدریس و رهبری برجسته اش در منطقه خود به عنوان مشاور معلمان دیگر انتخاب شده بود، توضیح داد که نمی دانسته چگونه به نظارت غیر دستوری واکنش نشان دهد زیرا طی سالهای متمادی تدریس هرگز در معرض نگرش غیر دستوری نبوده است.

رویداد یادشده، به این نکته اشاره دارد که ناظران به ندرت از رفتارهای غیر دستوری با معلمان استفاده می کنند، در حالی که بیشتر شیوه دستوری را به کار می برند (گوردون، ۱۹۸۹). علاوه بر آن، ناظران گاهی تصور استفاده از رفتارهای غیر دستوری را القا می کنند در حالی که در حقیقت یک نشست نظارتی یا جلسه گروهی را به سمت تصمیم از قبل تعیین شده ای سوق می دهند. زمانی که این نتیجه به دفعات زیادی روی میدهد، معلمان متوجه تلاش ناظر می شوند که می خواهد آن ها را تحت تأثیر قرار دهد. در صورت نداشتن تجربه لازم در نظارت غیر دستوری، جای تعجب ندارد که معلمان به ناظری که در تلاش است از آن نگرش برای اولین بار استفاده کند به دیده تردید بنگرند.

وقتی معلمی کاملاً قادر به حل مشکلات آموزشی خود باشد اما به علت تجربه قبلی احتمالاً به اولین کاربرد نظارت غیر دستوری ناظر گیج یا مشکوک باشد، راه حل چیست؟ یک شیوه، توضیح ساده به معلم یا گروه درباره نظارت غیر دستوری است؛ اینکه چه رفتارهای خاصی را در بر می گیرد و چرا از نظر ناظر معلم یا گروه می توانند از نگرش غیر دستوری آن بهره مند شوند. حتی زمانی که ناظر دلیل استفاده از نظارت غیر دستوری را ارائه می کند، برخی از معلمان ممکن است هنوز از

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

شناسایی مشکلات، بررسی اقدام های تعهد به تصمیم ها یا تعیین معیارهایی برای موفقیت خودداری کنند. ناظر نباید خود به خود فرض کند که نگرش غیر دستوری برای معلم یا گروه نامناسب است، بلکه باید از طریق گوش دادن فعال، بررسی مشکلات و اطلاعات مرتبط و تشویق معلم یا گروه به توصیف موقعیت ها و احساسات، و به منظور ایجاد نوعی احساس اطمینان و رابطه مناسب با آنها تلاش کند. در نهایت معلم یا گروه باید به مرحله اطمینان و اعتماد به نفس برسند تا بتوانند گزینه های مختلف را مورد ملاحظه قرار دهند و طرح اصلاحی ارائه دهند. تعهد ناظر به استقلال در جهت گیری معلم همراه با استفاده از رفتارهای بین فردی مناسب، در نهایت به بهبود آموزشی ارائه شده از سوی معلم منجر می شود.

نظارت غیر دستوری، نه لجام گسیخته

برخی از معلمان نظارت غیردستوری را با این استدلال مورد انتقاد قرار داده اند که ناظرانی که از رفتارهای غیر دستوری استفاده می کنند، مسئولیت کمک به معلمان برای بهبود عملکرد آموزشی شان را از خود سلب می کنند. این استدلال معتبر در مقابل نظارت لجام گسیخته است که از حداقل دخالت ناظر در فرایند بهبود آموزشی حمایت می کند. با این حال، بنابر تعریف ما از نظارت غیر دستوری، ناظر فعالانه در پیشرفت آموزشی، توضیح، تشویق، تفکر و تسهیل در تصمیم گیری معلم طی هر مرحله از فرایند پیشرفت دخالت می کند. همچنین در نظارت تحولی، نگرش غیر دستوری صرفا در مورد معلمانی به کار می رود که در سطح بالایی از تفکر، انگیزش و تخصص کار می کنند. ناظر تحول گرا از یکی از سه نگرش نظارتی دیگر در مورد معلمانی استفاده می کند که آمادگی بر عهده گرفتن مسئولیت تصمیم گیری کامل را ندارند.

مسائل مرتبط با نظارت غیر دستوری

برخی مسائل مشترک و پرسش های عملی مطرح در جلسات آموزش مهارتی که بارها برای مدیران مدارس در مورد به کارگیری رفتارهای غیر دستوری برگزار شده، عبارت اند از: ۱. آیا ناظر واقع می تواند بی طرف باقی بماند و بر تصمیم گروه یا معلم تأثیر گذار نباشد؟ ۲. اگر معلم یا گروه از ناظر بخواهند اظهار نظر کند، چه روی می دهد؟ ۳. ناظر در مورد معلم یا گروهی که قادر به ارائه راه حل نیستند یا از آن اکراه دارند چه می کند؟ ۴. توالی رفتارهای غیر دستوری تا چه اندازه ثابت یا متغیر است؟ ۵. در چه شرایطی از رفتارهای غیر دستوری باید استفاده کرد؟

اینکه ناظر واقعا می تواند بی طرف باقی بماند یا نه، دغدغه ای به جا و موجه است. حتی زمانی که فرد آگاهانه از تمجید خودداری می کند، ایده های شخصی خود را دخالت نمی دهد و راه حل هایی را به صورت پرسش ارائه نمی کند هم، احتمالا تا حدودی تأثیرگذار است. مطالعات میرس، شانون و پپینسکی (۱۹۷۹) که نوارهای

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

جلسات مشاوره ای را که کارل راجرز روانشناس و متخصص مشهور رفتارهای غیر دستوری انجام داده را مورد تحلیل قرار داده اند، نشان دهنده الگوی مشخصی از دخالت در امور بیمار و بازگویی گزینشی گفته های او بودند. واضح است که هر تعاملی بین انسان ها با تأثیر گذاری همراه است، تکرار تماس چشمی، زمان بندی پرسش ها، حالت های چهره و روش های بازگویی، همه را می توان همیشه توسط معلم به عنوان قبول یا رد تفسیر کرد. بهترین کاری که می توان انجام داد، به حداقل رساندن رفتارهایی است که آگاهانه تأثیر گذارند.

فرد نباید آگاهانه اظهار نظر کند و تمجید یا راهنمایی هایی کند که بر تصمیم گیری معلم تأثیر می گذارند.

اگر معلم با گروه خواستار پیشنهادهای ناظر باشند، چه باید کرد؟ پاسخ این سؤال بر زمان بندی تمرکز دارد.

اگر در مراحل اولیه گفتگو یا جلسه، قبل از اینکه معلم یا گروه ملزم به تفکر در مورد مسئله باشند، پیشنهادهای درخواست و ارائه شوند، در آن صورت چنین بازخوردی جریان تفکرات بعدی را شکل می دهد و به شدت بر تصمیم شان تأثیر می گذارد. اما اگر پیشنهادها زمانی ارائه شوند که معلم با گروه تقریباً گزینه های اقداماتشان را محدود کرده باشند، پاسخ ناظر چندان مؤثر نخواهد بود. خودداری کامل از اظهار نظر شخصی ایده ال است، اما اگر از ناظر درخواست اظهار نظر شود، او می تواند پاسخ دهد: ببخشید، نمی خواهم پاسخ آن را بدهم در عوض از شما می خواهم در مورد کاری که می توانید انجام دهید فکر کنید. زیرا فقط شما موقعیت خودتان را می شناسید. بنابراین راهکاری که من به آن فکر می کنم به اندازه راه حلی که شما در نظر دارید، نیست.

اتخاذ شیوه غیردستوری در مورد فرد یا گروهی که مایل یا قادر به ارائه راه حل نیستند، دشوار است. اگر او توانایی ضرورتاً با هم ارتباط معکوس ندارند. اگر معلم اگر چه داشته باشد اما قادر باشد، بدترین واکنش ممکن در مورد ناظر، به عهده گرفتن تصمیم گیری به جای معلم است. چنین حرکتی ممکن است اگر چه معلم در بیان عقیده اش را شدت بخشد. اگر چه معمولاً از این اندیشه نشأت می گیرد که به نظرات فرد توجه نمی شود یا به او اجازه داده نمی شود طبق نظر خودش عمل کند. ناظر باید صبور باشد، دائماً تشویق کند و مداومت و پشتکار داشته باشد. صبوری با گوش دادن و منتظر بودن، تشویق با پذیرفتن نظری که معلم می گوید و مداومت با رها نکردن معلم تا رسیدن به یک تصمیم یا راه حل نشان داده می شود. ناظر می تواند با طرح سوالات، بسا در نظر گرفتن زمان هایی برای استراحت طی نشست و با دادن زمان به معلم برای تفکر بیشتر، پشتکار خود را نشان دهد.

قابلیت، مسئله ای متفاوت است. اگر معلم یا گروه قادر به تصمیم گیری نباشند چه باید کرد؟ اگر آنها پیوسته اصرار ورزند که نمی دانند مشکل چیست یا ایده ای در مورد کاری که باید انجام دهند ندارند و هر فعالیت نظارتی را با نگاه های بی هدف دنبال کننده آن گاه صبوری، تشویق و مداومت از طرف ناظر باعث دلسردی بیشتر و

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

شاید دشمنی و تعارض شود. اگر آنها به راستی شیوه را نمی دانند صرف نظر از این که نظارت غیر دستوری چگونه است، هیچ تصمیمی اتخاذ نمی شود. آشکار است که اگر ناتوانی باعث منفعل بودن شود، در آن صورت نگرش غیر دستوری انتخابی نامعقول برای رفتارهای نظارتی خواهد بود.

در نهایت پرسش توالی رفتارهای غیر دستوری مطرح می شود. این ترتیب تا چه اندازه ثابت است؟ توصیف رفتارهای غیر دستوری نمونه اولیه ای از ۱۰ مرحله را بدون پیوستار رفتار نظارتی ارائه می دهد (شکل ۱،۶). می توان این مراحل را شبیه به کار با سمت چپ صفحه کلید پیانو تصور کرد. ناظر با نوازنده پیانو نواختن موسیقی را با دورترین نت سمت چپ شروع می کند و با نشان (نمره) در نت ۱۰ خاتمه می دهد. طی نواختن (گفتگو با جلسه)، فرد ماهر و نوازنده پیانو نت ها را عقب و جلو بین ۱ تا ۱۰ ضربه می زند. اندکی نت های دیگر را لمس می کند، باز می گردد و نست زیربنایی صدای گروه یا معلم را افزایش می دهد. نواختن روی نت ۱۰ (که انعکاس و باز شروع تصمیم معلم یا گروه است) پایان می پذیرد. رفتارها، مراحل ثابتی را تجویز نمی کنند، بلکه بیانگر جهت گیری حرکات با آغاز و پایان معینی هستند.

زمان استفاده از رفتارهای غیر دستوری

چه زمانی و برای چه کسانی باید رفتارهای غیر دستوری را به کار برد؟ ناظر باید استفاده از شیوه غیر دستوری را در چنین مواردی مورد توجه قرار دهد:

۱. زمانی که معلم یا گروه در سطح رشد بالایی مشغول فعالیت اند. ۲. زمانی که معلم یا گروه بیشترین دانش و تخصص را در مورد مسئله دارند در حالی که دانش و تخصص ناظر اندک است. اگر چیزی در مورد آن نمی دانید و آنها می دانند، اجازه دهید آنها مسئله را حل کنند. ۳. زمانی که معلم یا گروه مسئولیت کامل تصمیم گیری را دارد و ناظر دخالت اندکی دارد: اگر آنها پاسخگوی آن مسئله اند و شما نیستید، اجازه دهید آنها مسئله را حل کنند. ۴. زمانی که معلم با گروه متعهد به حل مشکل اند، اما مشکل برای ناظر اهمیتی ندارد.

اگر آنها می خواهند عمل کنند و برای شما مهم نیست، بگذارید آنها تصمیم بگیرند.

بنا بر شرایط خاصی کاربرد اولیه رفتار غیر دستوری مناسب است حتی اگر معیارهای قبلی برآورده نشده باشند. بدون توجه به سطح رشد معلم، تخصص، مسئولیت یا تعهد، زمانی که معلم یا گروهی با مسئله ای به صورت بسیار عاطفی برخورد کنند، حل مشکل به روش عقلی و منطقی با استفاده از هر یک از ۴ نگرش نظارتی ممکن است بی نتیجه باشد. آنچه در چنین موقعیت هایی مفیدتر است، استفاده اولیه از رفتارهای غیر دستوری گوش دادن، شفاف سازی، تشویق و تفکر است تا معلم یا گروه مشکل را توصیف کنند و خشم، ناتوانی، ترس و احساسات دیگر خود را نشان دهند. پس از آن که معلم یا گروه فرصتی برای خالی کردن احساسات در حضور شنونده

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ای درد آشنا یافت، ناظر می تواند وارد مرحله حل مشکل با استفاده از معیارهای سطح رشد، تخصص، مسئولیت و تعهد شود تا نگرش نظارتی مناسبی برای گفتگو با جلسه انتخاب شود.

نظارت غیر دستوری و همکاری معلم اگر چه نظارت غیر دستوری می تواند ابزار ارزشمندی در کمک به پیشرفت هر معلمی باشد، اما بیشترین پتانسیل آن را در تسهیل همکاری حرفه ای معلمان با یکدیگر توسط ناظر برای بهبود آموزش در سطح مدرسه و کلاس شاهدیم. نمونه ای از نظارت غیر دستوری همکاری معلمان در سطح کلاس درس ناظری است که برنامه معلم برای مربیگری همکاران را تسهیل می کند. نمونه ای از نظارت غیر دستوری برای پیشرفت آموزشی، کار ناظری است که به گروهی از معلمان در طرح ریزی، اجرا و ارزیابی مجموعه ای از مطالب آموزشی تلفیق شده در موضوعات درسی مختلف کمک می کند. هدف نهایی نظارت تحولی برای ناظر، تسهیل خودشکوفایی کادر آموزشی دخیل در بهبود آموزشی مشارکتی و مستمر است .

قسمت (ه) در پیوست به شما امکان تمرین رفتارهای غیر دستوری را می دهد، تمرین در نظارت غیردستوری از اهمیت خاصی برخوردار است زیرا تحقیق نشان میدهد که این بخش مشکل ترین نگرش نظارتی از نظر اجراست (گوردون، ۱۹۹۰).

تفکر انتقادی در مورد نظارت غیر دستوری

ناظر می تواند پرسش های ذیل را هنگام تفکر در مورد استفاده از رفتارهای غیر دستوری مورد ملاحظه قرار دهد.

. آیا معلم یا گروه از بر عهده گرفتن مسئولیت تصمیم گیری اکراه دارند؟ اگر چنین است، دلیل اکراهش چه می تواند باشد؟

. علاوه بر استفاده از رفتارهای غیر دستوری آشکار مانند شفاف سازی تشویق و تفکر، آیا من از تأثیرگذاری بر معلم با گروه به دلیل برداشت های ظریف با رفتارهای غیر کلامی پرهیز می کنم؟

. اگر معلم و گروه خواستار اظهارنظر باشند، آیا پاسخ مناسبی می دهم؟

. آیا فعالانه تصمیم گیری معلم یا گروه را تسهیل می کنم یا گاهی به حیطة نظارت شدید و افراطی می لغزم؟

خلاصه ناظران می توانند از رفتارهای غیر دستوری برای کمک به معلمان برای تعیین طرح های خود استفاده کنند. این چنین رفتارهای نظارتی شامل گوش دادن، تفکر، شفاف سازی، تشویق و حل مشکل است. زمانی که معلم به طور فردی با گروهی در سطح بالا و پیشرفته ای عمل می کنند و تخصص، تعهد و مسئولیت بیشتری برای تصمیم خاصی نسبت به ناظر دارند، نگرش غیر دستوری مناسب تر است. ملاحظات مهم برای ناظر هنگام استفاده از رفتارهای غیر دستوری عبارتند از

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

تلاش برای بی طرف بودن، شتاب کردن در پاسخ به خواسته های معلمان برای دخالت بیشتر ناظر و تنظیم رفتار فرد زمانی که معلمان از ارائه راه حل اکراه دارند. هدف نظارت غیر دستوری فراهم کردن گروهی فعال از متخصصان اندیشمند برای آزمون طرح های جدید و بدیع است .

منابع

Gordon, S. P. (۱۹۸۹), The theory of developmental supervision: An investigation of the critical aspects. Unpublished Ed.D. Dissertation, University of Georgia.

Athens. Gordon, S. P. (۱۹۹۰), Developmental Supervision: An Exploratory study of a Promising model. Journal of Curriculum and Supervision, ۵, ۲۹۳-۳۰۷, Mears, N. M., Shannon, J. W., and Pepinsky, H. B. Comparison of the (۱۹۷۹)

Stylistic complexity of the language of counselor and client across three Theoretical orientations. Journal of Counseling Psychology, ۲۶(۳), ۱۸۱-۱۸۹, Rogers, C. R. (۱۹۵۱), Client-centered therapy: Its current practice, implications And theory. Boston: Houghton Mifflin.

منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر

Gitlin, A., and Price, K. (۱۹۹۲), Teacher improvement and the development of Voice. In C. D. Glickman (Ed.), Supervision in transition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Pajak, E

Approaches to clinical supervision. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers. See the following: (۱) Robert Goldhammer's Clinical Supervision (pp. ۲۵-۵۰), (۲) Ralph Mosher and -David Purpel's Edo Counseling Model (pp. ۵۱-۷۲), (۳) Arthur Blumberg's Interpersonnel Intervention (pp. ۱۰۳ Noreen Garman's Reflective Heart of (۴), (۱۲۶

Clinical Supervision (pp. ۲۹۶-۲۹۸), (Retallick, J. A) ۱۹۹۰, Clinical supervision and the structure of communication.

Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April. Symth, W. J. Problemizing teaching through a clinical approach to clinical supervision. Paper presented at the annual meeting of (۱۹۹۰) the American Educational Research Association, Boston, April.

فصل ۱۰ مهارت های پژوهش و ارزشیابی

شاید هیچ حوزه ای از آموزش تا این سطح از گستردگی در علم، فناوری و توجه همچون حوزه پژوهش و ارزشیابی آموزشی نباشد. فعالیت هایی که زمانی بخشی از وظیفه کارشناسان و مشاورانی بود که آزمایش های تجربی را انجام می دادند، امروزه بخشی از کارهای روزمره مدرسه ها شده است. پاسخگویی به نیازهای ملی و تحول در سنجش و ارزیابی را می توان علت اصلی این تغییرات به شمار آورد. دیگر عامل مهم نقش آثار مربوط به مدرسه های موفق است که تأیید می کنند این تصمیم ها در مورد تغییرات آموزشی باید بر پایه اطلاعات جامع و معتبر درباره دانش آموزان انجام شود و افرادی که بیشترین تأثیر را از این تغییرات می گیرند (مثلا معلم) باید در تعریف، اجرا و تغییر برنامه کار تحقیق و ارزشیابی شرکت داشته باشند.

به عنوان نمونه در مطالعه ای که در مورد ۱۵ مدرسه ابتدایی و راهنمایی در سه ناحیه آموزشی انجام شد که آموزش خواندن را طی دوره ای سه ساله ارتقا داده بود، یک نکته بسیار جالب مشاهده شد و آن اطلاعات دقیق در مورد پیشرفت دانش آموزان در درسهایشان و استفاده از این اطلاعات برای تعیین اقدامات مدرسه در تغییر برنامه درسی، برنامه آموزش، توسعه حرفه ای و کمک فردی به معلمان بود. این مدرسه ها به طور دائم چنین اطلاعاتی را دریافت می کردند تا بتوانند مشخص کنند آیا تغییرات انجام شده نتیجه بخش بوده یا خیر و چه بازبینی هایی باید در کارهای انجام شده داده شود (گلیکمن و پاژاک، ۱۹۸۷).

در مدرسه ها و مناطقی که آموزش، ارزشیابی و تحقیق را بهبود داده اند، هیچ فعالیتی از سر بی برنامهگی از فرد یا بخش خاصی در جهت تأمین الزام های منطقه یا استان انجام نشده است، که به عکس ارزشیابی و پژوهش بیشتر به عنوان مبنایی در تعیین اقدامات حرفه ای در جهت ماهیت و نحوه بهبود یادگیری دانش آموزان به

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

کار می‌رود. تصمیم‌گیری آگاهانه علمی در مورد آموزش بر اساس مطالعه گسترده و عمیق از پیامدهای کار مشترک معلمان یعنی تدریس صورت می‌گیرد. مشارکت معلمان در تعیین معیارها، رویه‌ها و استفاده از داده‌های قابل ارزشیابی در مدرسه‌ها، برنامه‌ای نیست که بتوان آن را عادی دانست، بلکه انجام آن بسیار مهم و اساسی است، اگر قرار باشد معلمان تفکر و تعهد خود را برای تدریس مشارکتی توسعه دهند، باید خود بخشی از فرایند تحقیق و ارزشیابی باشند. بدون مشارکت معلمان، سیاست‌گذاران معلمان را از حیث مشارکت عقلایی در تدریس به عنوان یک فعالیت مشارکتی رد خواهند نمود. چنین مشارکتی به نوبه خود می‌تواند تفکر و تصمیم‌گیری‌ها را در مورد فعالیت‌های فردی بهبود بخشد. در دبیرستانی در منطقه جنوب شرقی، طی یک سال که مدیران و معلمان داده‌ها را در مورد افراد ترک تحصیل کرده جمع‌آوری می‌کردند، نرخ ترک تحصیل ۱۲٪ کاهش داشت (گلیکمن، ۱۹۸۹). این پژوهش قبل از آن بود که مدرسه چاره‌جویی بیندیشد که چه اقداماتی را باید تدارک کند. یکی از معلمان می‌گفت: تا به حال به چنین موردی برخورد نکرده بودم تا زمانی که در مورد مدرسه خودمان شروع به تحقیق و ارزشیابی کردیم و نمی‌دانستیم که چنین مشکلی داریم. من و بسیاری از همکارانم نگرشمان را در مورد دانش‌آموزان متوسط تغییر دادیم. در حال حاضر تعداد افراد ترک تحصیل کرده در حال کاهش است و این به دلیل آگاهی ماست، من نمی‌توانم منتظر برنامه‌هایی شوم که قصد داریم در سال آینده اجرا کنیم.

شیوه‌های مختلف در تحقیق و ارزشیابی

تحقیق و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی بر مبنای متدولوژی برگرفته از یکی از دو روش تحقیقاتی یا در برخی موارد ترکیبی از هر دوی این روش‌هاست. این دو روش، تحقیقات کمی و کیفی هستند. تفاوت بین روش‌های کمی و کیفی در این است که نتایج روش‌های کمی به صورت عددی و نتایج روش‌های کیفی به صورت شرح و روایت گزارش می‌شوند. دو روش مختلف بر مبنای مفاهیم مختلفی از واقعیت، هدف از تحقیق، نقش محقق، نقش ارزشها در تحقیق، ارتباط بین محقق و موضوع تحقیق و متدولوژی خاص تحقیق ابداع شده‌اند. تفاوت بین این دو شیوه در ادامه بحث توضیح داده شده است.

مقایسه روش‌های تحقیق کمی و کیفی

بعضی از صاحب‌نظران دو روش تحقیق کمی و کیفی را در ارتباط با مسائل تحقیقات بسیار مهم مقایسه کرده‌اند (بوگادان و بیکلن، ۱۹۹۲؛ بورگ و گال، ۱۹۸۹؛ فانگ، ۱۹۹۵؛ هاتوی، ۱۹۹۵؛ لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵؛ شانک، ۱۹۹۴، آنفارا، براون و مانگیون، ۲۰۰۲؛ کرس ول، ۲۰۰۱؛ ناستازیا و شتسول)، فرضیه‌های این افراد در مورد هفت موضوع از موارد بسیار مهم به این شرح است:

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ماهیت واقعیت و دانش چیست؟ تحقیق کمی بر این فرض استوار است که واقعیت منفرد همواره وجود خارجی دارد و دانش، اندازه گیری عینی پدیده هایی است که بخشی از آن واقعیت اند. پدیده های پیچیده را می توان به بخش های کوچک تر تقسیم کرد و آنها را به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار داد. در نهایت مطالعه در مورد متغیرهای تشکیل دهنده می تواند به درکی کلی درباره یک پدیده منجر شود که این امر به نوبه خود پیش بینی و کنترل این پدیده را ممکن می کند

تحقیق کیفی نیز بر اساس این فرضیه استوار است که جهان شامل واقعیت های چند گانه ای است که افراد یا گروه های مختلف آن را ایجاد می کنند و درک ما از فرضیه ها، روابط، هدف از اقدامات، مفاهیم و احساسات در روندی مشخص، دانش را به وجود می آورد. یک پدیده را فقط می توان به صورت کلی مورد مطالعه قرار داد. از آنجایی که هر پدیده ای منحصر به فرد است، از این رو پیش بینی و کنترل پدیده در آینده، مشکل است.

هدف از تحقیق چیست؟ هدف تحقیق کمی مشخص کردن روابط بین متغیرهای توضیح علتها، پیش بینی و کنترل پدیده ها و ایجاد دانشی است که بتوان آن را تعمیم داد. اهداف روش های تحقیق کیفی، توصیف پدیده ها از دیدگاه شرکت کنندگان در آن، کشف واقعیت های چندگانه و ایجاد درکی کلی از یک پدیده است. این روند با استفاده از اجرای چرخه مستمر مشاهده دقیق و توصیف عمیق، طرح فرضیه ها، مشاهده و توصیف بیشتر و مانند آن انجام می گیرد.

نقش پژوهشگر چیست؟ در تحقیقات کمی پژوهشگر نقش مشاهده کننده ای مستقل را دارد. هدف از جداسازی جلوگیری از جهت گیری است. این جداسازی تا مرز قطع ارتباط محقق با موضوع تحقیق پیش می رود. محقق باید کمترین تعامل را با موضوع تحقیق داشته باشد. روش های تحقیق کمی برای کاهش تأثیر هرگونه تعامل اجتناب ناپذیر محقق با موضوع تحقیق طراحی شده اند.

تحقیق کیفی بر این فرض مبتنی است که محقق و موضوع تحقیق باهم تعامل دارند و بر هم تأثیرگذارند و در واقع در این روش محقق به طور کامل با مسئله مورد تحقیق اش عجین می شود. محقق به دنبال آن است که همدلی و اعتماد و حتی دوستی را با مطالعه و نیز افراد شرکت کننده در آن ایجاد کند و با ثبت تعاملها، به طور خاص تأثیر خود را بر تحقیق و نتایج آن مشخص می کند.

اهمیت زمینه تحقیق چیست؟ زمینه تحقیق شرایط یا چارچوبی است که تحقیق در آن انجام می شود. دیدگاه کمی این است که می توان یک پدیده را مستقل از بسترش مورد بررسی قرار داد. در واقع، تحقیق کمی به دنبال آن است که دیدگاهی کلی بدون در نظر گرفتن زمینه یک پدیده ایجاد کند. روش کیفی بر این فرض استوار است که پدیده به شدت تحت تأثیر چارچوب خود قرار دارد و کل همیشه بزرگتر از مجموع اجزای خود است. به همین دلیل تحقیق کیفی تأکید سرسختانه بر توصیف زمینه و بستر پدیده دارد و غالباً به دنبال تعمیم نتایج به دیگر بافت ها نیست.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

ارزشها چه جایگاهی در تحقیق دارند؟ در هر دو نوع تحقیق اذعان شده که ارزش ها می توانند بر تحقیق تأثیر داشته باشند. تحقیق کمی به ارزش ها با تلاش بر اینکه تحقیق را از ارزش ها آزاد کند پاسخ می دهد و این هدف را از طریق روش های تحقیق عینی انجام می دهد. تحقیق کیفی بر این اصل اساس استوار است که محقق، شرکت کنندگان، رویه و روش تحقیق از ارزش هایی برخوردارند که به نحوی اجتناب ناپذیر بر تحقیق تأثیر گذارند، بنابراین بهترین کار توصیف این ارزش ها و تأثیراتشان بر تحقیق است.

رابطه علت و معلولی چیست؟ روش تحقیق کمی بر این فرض استوار است که هر معلولی را می توان با توجه به علتش یا مجموعه علتهاش توضیح داد. این روش به دنبال توصیف و توضیح رابطه علت و معلولی میان موارد مختلف است. در روش تحقیق کیفی فرض بر این است که متغیرها که بخشی از پدیده اند به صورت دو جانبه بر هم تأثیر می گذارند. بنابراین تفکیک علت و معلولی غیر ممکن است .

مطالعات پژوهشی چگونه باید طراحی شوند؟ شانک (۱۹۹۴) روش تحقیق کمی را با تولید مقایسه می کند:

نقشه اولیه ای برای تحقیق شکل می گیرد و سپس واحد کنترل کیفیت تضمین می کند که تولید بر اساس این نقشه اولیه انجام خواهد شد. در این مرحله فرضیه ای مطرح می شود. طرح تحقیقاتی از قبیل طرح همبستگی، تجربی با شبه تجربی انتخاب می شود. ابزارهای رسمی جمع آوری اطلاعات از قبیل یادداشت ها پرسشنامه ها یا آزمون ها انتخاب با طرح می شوند. موضوعات بر مبنای رویه های پیش فرض تعیین و گروه بندی می شوند. (انتخاب اتفاقی، نمونه های طبقه بندی شده، گروه های تجربی، و کنترل و ...). فقط هنگامی که همه این برنامه ها انجام شد، می توان اطلاعات را جمع آوری کرد. بعد از پایان جمع آوری اطلاعات، تحلیل داده ها شروع می شود. تحلیل شامل استفاده از روش های آماری می شود تا بتوان با استفاده از آن از بروز هر گونه تعصب و خطایی در تحقیق جلوگیری کرد، متغیرهای اضافه را حذف و مشخص کرد آیا فرضیه درست است یا خیر و اینکه تا چه حد می توان نتایج را تعمیم داد .

شانک (۱۹۹۴) روش تحقیق کیفی را با شش کار و جمع آوری مقایسه کرده است. پژوهشگر کیفی تلاش نمی کند فرضیه از پیش تعیین شده را بسنجد، بلکه به دنبال بررسی شواهد و فهم فرایندها و روابط است. مطالعه کیفی بسیار گسترده و قابل انعطاف انجام می شود. در حالی که نمونه تحقیق بسیار خرد و دست چین شده است تا هدف از مطالعه را تحقق ببخشد، گردآوری داده ها شامل مشاهدات بلند مدت، مشارکت، مصاحبه های باز پاسخ، جمع آوری مدارک و اسناد، فیلم برداری، عکس برداری و غیره می شود. مهمترین ابزار جمع آوری اطلاعات خود محقق است. تحلیل داده ها شامل بازنگری، کد گذاری، مقایسه، یکپارچه سازی، ایجاد موضوعات، مفاهیم، فرضیه ها و مدل ها می شود. جمع آوری داده ها و تحلیل آنها چرخه ای و تعاملی اند. جمع آوری اولیه داده ها و تحلیل آنها می تواند منجر به تدوین فرضیه

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

در حال کار شود که در مرحله بعدی نیاز به دور جدید جمع آوری داده ها و تحلیل آنها خواهد بود. هدف از این فرایند تغییر مداوم طراحی تحقیق است تا بتوان با استفاده از این روش دانشی عمیق درباره پدیده خاص مورد مطالعه به دست آورد. جدول ۱۰،۱ مقایسه تحقیق کمی و کیفی را به طور خلاصه نشان می دهد.

جدول ۱۰،۱. مقایسه تحقیق کمی و کیفی

تحقیق یا مسئله	تحقیق کمی	تحقیق کیفی
ماهیت واقعیت و دانش	یک واقعیت منفرد، خارجی؛ دانش مشتمل بر شاخص های هدف	واقعیات چندگانه؛ مشتق شده از فهم این واقعیات
هدف های تحقیق	توضیح دلایل؛ پیش بینی و کنترل؛ بسط دانش قابل تعمیم	تشریح پدیده؛ کشف واقعیت های چندگانه؛ فهم کلی
نقش پژوهشگر	مشاهده مجزا یا مستقل	تعامل و دخالت در پدیده مورد مطالعه
اهمیت بافت	پدیده می تواند و باید به طور مجزا از بافت مورد مطالعه قرار گیرد	پدیده به شدت تحت تأثیر بافت قرار می گیرد، آنها باید با یکدیگر مورد مطالعه قرار گیرند
ارزش ها در تحقیق	هدف تحقیق را می سازد (ارزش آزاد)	ارزش ها و اثرات غیر قابل اجتناب آنها را تشریح می کند
علت و معلول	هر معلول دارای علتی مقدم است؛ شناسایی روابط علت و معلولی	متغیرها به طور دو طرفه و همزمان بر یکدیگر اثر می گذارند
طرح تحقیق	همبستگی آزمایشی یا شبه آزمایشی ابزار رسمی روبه های دقیق تکنیک های آماری تعیین اینکه آیا فرضیه از پیش تعیین شده صحیح است و آیا نتایج قابل تعمیم اند	وسیع مبرم و انعطاف پذیر مشاهده و مشارکت بلند مدت گرد آوری و تحلیل داده ها چرخه ای و تعاملی اند تنظیم فرضیه ایجاد دانش عمیق از پدیده معین

آیا روش های کمی و کیفی را می توان در مطالعه ای یکسان به کار برد؟

آیا استفاده همزمان از دو روش کمی و کیفی در مطالعه تحقیقاتی با ارزشیابی ممکن یا مطلوب است؟ در بسیاری از موارد این کار را متخصصان انجام داده اند. از شرایطی که تحقیق با برخی از روش های کمی و نیز کیفی مورد استفاده قرار می گیرد، شیوه ای است که نه فقط با روش دیگر ناسازگار نیست، بلکه مطالعه چنان دقیق و جدی است که باید از هر دو روش برای مطالعه استفاده کرد. نظر متخصصان مقابل این روش آن است که این دو روش اصلا هماهنگی با هم ندارند و نمی توان

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

از این دو روش همزمان استفاده کرد، اما از نظر این کارشناسان هیچ روشی نسبت به دیگری برتری ندارد. از نظر این گروه روش کمی برای دسته ای از موضوعات مناسب است و روش کیفی برای دسته دیگری از موضوعات.

گروه سوم از کارشناسان بر این باورند که این دو روش با هم سازگاری دارند و می توان آن دو را با هم ترکیب کرد. این دیدگاه در به کار گیری از هر دو روش به صورت همزمان و به شکل مقایسه ای می تواند کنجکاوانه باشد. ولی طرفداران استفاده از ترکیب دو روش چنین استدلال می کنند که هر روشی می تواند اطلاعاتی را برای پژوهشگر موجب شود که روش دیگر نمی تواند، به این ترتیب فقط و تنها ترکیبی از این دو روش است که می تواند تصویری مناسب از پدیده مورد تحقیق ارائه دهد و نتایجی که از یکی از روش ها به دست می آید می تواند نتایج به دست آمده توسط روش دیگر را توضیح دهد و اعتبار ببخشد (پیوننتک، ۱۹۹۲: چاترجی، ۲۰۰۵).

همانطور که خوانندگان فصل های قبلی شاید پیش بینی کرده باشند، نویسندگان این کتاب طرفدار دیدگاه چهارم و انتخابی - گلچینی - در مورد این دو روش تحقیق اند. این نظر قابل پذیرش نیست که روش های کمی و کیفی باهم ناسازگارند با یکی از روش ها بر دیگری برتری دارد. بر اساس تجربه شخصی خود و دیگر پژوهشگران، بر این باوریم که:

در برخی از مطالعات، استفاده از روش کمی بهترین روش است. در برخی از مطالعات، استفاده از روش کیفی بهترین روش است. در بسیاری از موارد استفاده مشترک از این دو روش به طور همزمان بهترین روش است .

معیارهای دیگر در تعیین بهترین روش برای مطالعه در مورد یک پدیده، عبارتند از:

۱. زمینه تحقیق شرایط جمعیتی، فرهنگ، جو و تاریخ مدرسه
۲. هدف های مطالعه
۳. ارزش و مهارت افرادی که می خواهند به مطالعه بپردازند
۴. منابع در دسترس
۵. ارزش های مورد نظر افرادی که می خواهند در مطالعه شرکت کنند (مدیران، معلمان، دانش آموزان و والدین و نیز زمانی که شرکت کنندگان باید برای مطالعه صرف کنند مطالعات کمی غالباً نیاز به شرکت کنندگان بیشتر و زمان طولانی تری برای مطالعه دارند
۶. ارزشها و نیازهای افرادی که نتایج این مطالعه به آنها ارائه می شود بار دیگر لازم به یادآوری است که در این فصل به ارائه ارزشیابی برنامه های انفرادی و کلی برنامه های آموزشی خواهیم پرداخت. مثال های بعدی، مطالعاتی را نشان می دهند که می توان برای ارزشیابی آنها از روش های کمی و کیفی استفاده کرد.

قضاوت ها

چگونه می فهمیم برنامه های آموزشی ما موفقیت آمیزند؟ آیا باید همان برنامه درسی، روش های آموزشی، زمان بندی و گروه بندی را در فعالیت هایمان ادامه دهیم یا تغییراتی هم ایجاد کنیم؟ ارزشیابی در عمل چنین قضاوتی را شکل می دهد:

چگونه چیزی را بد یا خوب تلقی می کنیم؟ غالبا وقتی می گوییم چه برنامه آموزشی ایده آلی، چه کلاس نامرتبی یا چه دانش آموزان خوبی، واقعا از کجا می دانیم چیزی بد یا اعجاب انگیز است؟ ولف ۵ روش را برای قضاوت ارائه داده است:

روش آرایشی: شما برنامه ای را بررسی می کنید و اگر شکل برنامه خوب بود، پس خوب است. آیا همه افراد مشغول اند؟ روشی که به کار برده ایم، بسیار عالی بوده و تابلوی اعلانات پر از پروژه های در حال اجراست.

روش قلبی: اینکه داده ها چه می گویند، مهم نیست، ضمیرتان می گوید برنامه موفق بوده است. این درست مانند کاربرد یافته های غیر قابل تشخیص در معاینات بالینی است.

روش محاوره ای: بعد از یک جلسه کوتاه، افرادی که در پروژه مشارکت دارند، اعلام می کنند پروژه موفقیت آمیز بوده و هیچ کس هم نمی تواند نظر گروه را رد کند. روش برنامه درسی: برنامه موفقیت آمیز برنامه ای است که با کمترین تداخل در امور کنونی مدرسه بتوان آن را برگزار کرد. برنامه هایی که کاملا متفاوت اند، به هر قیمتی کنار گذاشته می شوند.

روش محاسباتی: اگر ملزم به داشتن داده اید، تا در نهایت این داده ها را تحلیل کنید، صرف نظر از ماهیت آمار، شما پیچیده ترین و محکم ترین روش های شناخته شده علمی را به کار ببرید.

گذشته از خصلت شوخ طبعی ولف، باید تا حدی منطقی با روش های ارزشیابی روبه رو شویم. در آشفتگی همراه با تغییر آموزشی، مفیدتر آن است که بدانیم روش جدیدمان بهتر از روش قدیمی مؤثر است، که اگر چنین نباشد، علاوه بر آنکه هزینه زیادی را صرف کرده ایم، نتیجه ای هم از کارمان نمی گیریم. به طوری که در فصل مربوط به سنجش و برنامه ریزی گفته شد، اگر می خواهیم متعهد به ایجاد تغییر در روند آموزشی باشیم، باید به ارزشیابی این تغییرات در فعالیت های آموزشی نیز تعهد داشته باشیم. اگر چنین نباشد، قطعاً نمی دانیم قصد انجام چه کاری داریم.

ارزشیابی برنامه های آموزشی خاص

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

چگونه می توان قضاوت ارزشمندی ارائه داد؟ ارزشیابی هر برنامه آموزشی ویژه ای، ۶ بخش در برنامه جامع خود دارد که شامل

۱. ارزشیابی نیازسنجی مهمترین سؤالی که در ارزشیابی برنامه ها می توان مطرح کرد، این است که آیا نیازی به برنامه هست؟ در نگاه اول این بخش به عنوان بخشی غیرضروری تلقی می شود. چرا مدرسه ای باید برای برنامه ای که به ظاهر نیازی هم به تحقق آن ندارد هزینه کند؟ در مطالعه خلاقیت های ارائه شده در آموزش در مدرسه های راهنمایی شهری، نلسون و سیبر ۱۹۷۶ چنین نتیجه گرفتند که مدرسه ها اغلب نوآوری هایی ارائه می دهند و دلیل آن مهارت، قابلیت انتقال و ارزش عمومی این نوآوری ها نسبت به تغییر شکل در تحصیل است. برمن و مک لافلین ۱۹۷۶ متوجه شدند مدرسه ها غالباً برای جذب سرمایه های بیرونی خلاقیت نشان می دهند نه برآوردن نیازهای شناخته شده بومی شان بسیاری از برنامه های جدید در نتیجه نیازسنجی های واقعی مشخص شده اند. در این موارد فرایند نیازسنجی جمع آوری اطلاعات، تحلیل داده ها، به دست آوردن نتیجه باید بازنگری شود تا بتوان مشخص کرد آیا ارزشیابی اعتباری دارد و نیازهای آموزشی را به درستی مشخص کرده یا خیر.

۲. ارزشیابی طراحی برنامه در فصل مربوط به سنجش و برنامه ریزی، متوجه شدیم که برنامه ریزی ممکن است به شکل های مختلفی طراحی شود. در مورد برنامه های آموزشی باید برنامه نوشته شده ای داشته باشیم. بخش دوم، برنامه ارزشیابی، بازنگری برنامه نوشته شده است. ارزشیابی برنامه باید مشخص کند آیا هدف هایی که از اجرای برنامه تحقق می یابد با نیازهای موجود و ارزشیابی شده هماهنگی دارند یا خیر؟ اگر به هدفمان دست یافتیم، آیا نیازها را نیز برطرف کرده ایم؟ و آیا فعالیت هایی که قرار است در برنامه انجام شوند با هدف هایی که برای برنامه در نظر گرفته ایم، هماهنگی دارند؟ اگر فعالیت ها به نحوی اثربخش انجام شوند، آیا هدف ها به دست خواهند آمد؟ در نهایت ارزیاب ها باید مشخص کنند آیا نیروی انسانی کافی و لازم برای تحقق برنامه، اختصاص یافته است یا خیر.

۳. ارزشیابی آمادگی: مهم نیست نیاز موجود تا چه حد اهمیت دارد، بسیاری از برنامه ها به دلیل آماده نبودن افراد مدیران، معلمان، دانش آموزان، والدین و دیگر اعضای جامعه طی اجرای برنامه با شکست مواجه می شوند. مثلاً برنامه آموزش مسائل جنسی که در مدرسه ای دیگر بسیار موفق بوده، اگر در منطقه دیگری اجرا شود که مدیرانش در مورد برنامه و فرصت هایی که مشکلات آنها را رفع می کند، اطلاعی نداشته باشند به شکست کامل منجر می شود. به همین نحو برنامه مربیگری همتا در مدرسه ای که معلمان به هم بی اعتماد اند، موفق نخواهد بود. ارتباط خوب و اعتماد متقابل لازمه برنامه مربیگری همتا است. برای داشتن این جزء از کاره ارزیابان مشخص می کنند آیا افراد برای اجرای این برنامه آمادگی دارند یا خیر؟ و اگر چنین نیست در برنامه های قبلی آمادگی مناسبی برای انجام فعالیت ها وجود داشته یا خیر؟

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

۴. ارزشیابی اجرا: سؤالات کلیدی که ارزیاب ها باید از خود بپرسند، شامل این موارد است: آیا برنامه آن چنان که برنامه ریزی شده اجرا شده است یا خیر؟ اگر پاسخ منفی باشد، باید بررسی کرد انجام کار از چه لحاظ با برنامه طراحی شده تفاوت داشته است؟ در این رابطه، لازم است سه مرحله از اجرای برنامه مورد ارزشیابی قرار گیرد: (۱) شروع برنامه، (۲) ادامه برنامه طی مدت زمانی خاص و (۳) یکپارچه شدن برنامه با فرهنگ مدرسه. ارزشیابی اجرا از این لحاظ مهم است که بسیاری از برنامه ها شکست خورده اند، زیرا آن چنان که باید اجرا نشده اند و بیشتر برنامه ها به مرور زمان پیوستگی و لزوم خود را از دست داده اند. یکی از جنبه های کاری که ارزیاب ها باید عاقلانه آن را مورد ارزشیابی قرار دهند، حمایت مدیران از برنامه است.

۵. ارزشیابی نتایج: در ارزیابی دو نوع نتیجه را می توان اندازه گیری کرد؛ نتایج فصل شده که قرار بوده به دست بیاید و هدف های برنامه اند و نتایج قصد شده که نتایج پیش بینی نشده برنامه اند. نتایج قصدنشده ممکن است مثبت یا منفی باشند.

۶. تحلیل هزینه- فایده: در تحلیل هزینه- فایده، ارزیاب ها هزینه های برنامه منابع مالی و انسانی صرف شده، نتایج قصد نشده را با سودمندی برنامه نتایج مثبت قصد شده و نشده مقایسه می کنند. این بخش که بارها در ارزشیابی برنامه های آموزشی به کار گرفته می شود، نشان دهنده آن است که برنامه به هدف هایش رسیده یا خیر و می تواند به قضاوت در مورد ارزش نسبی برنامه کمک کند.

تجربه های شخصی مؤلفان این کتاب و بازنگری ارزشیابی برنامه ها در آموزش منجر به این نتیجه گیری شده که بیشتر مدرسه ها خود را درگیر ارزشیابی طی این ۶ مرحله نمی کنند و به جای آن ارزشیابی های نوعی فقط بخش پنجم یعنی ارزشیابی نتایج را در کارشان در نظر می گیرند. تعداد بخش هایی که در ارزشیابی مشارکت دارند، به منابع مدرسه، دامنه برنامه ای که باید ارزشیابی شود و مقصود از ارزشیابی بستگی دارد. با این حال مطالعه ای که شامل شش جزء کامل باشد، نتایج تمام و کاملی را برای افرادی که به دنبال ارزشیابی نتایج برنامه اند، ارائه میدهد.

تصمیم های کلیدی در فرایند ارزشیابی

برنامه صرف نظر از اینکه چند جزء در برنامه ارزشیابی در نظر گرفته شده اند، برخی از تصمیم های کلیدی باید گرفته شود. در این بخش هر یک از این تصمیم ها را بررسی می کنیم.

هدف از ارزشیابی چیست؟

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

دو هدف اصلی برای ارزشیابی آموزشی وجود دارد؛ ارزشیابی تکوینی که به منظور بهبود برنامه در زمانی اجرایی شود که برنامه در حال پیشرفت است و می توان آن را در طول برنامه انجام داد. ارزشیابی پایانی نیز موجب قضاوت قطعی در مورد ارزش برنامه می شود. این کار بعد از پایان برنامه در برهه زمانی موقتی انجام می شود و تعیین می کند برنامه باید ادامه داشته باشد یا خیر، یا لزومی به بازنگری های اساسی در انجام برنامه وجود دارد یا باید برنامه را قطع کرد. ارزشیابی های تکوینی و پایانی برنامه همیشه دو جنبه نیستند. برای مثال داده های جمع آوری شده به صورت ارزشیابی تکوینی ممکن است بعدها به عنوان بخشی از ارزشیابی پایانی مورد استفاده قرار گیرد.

چه کسی ارزشیابی خواهد کرد؟

اینکه ناظر، یک تیم از کادر آموزشی، کارمندان اداره مرکزی با مشاوران خصوصی باید کنترل اصلی بر برنامه داشته باشند، بستگی به منابع مدرسه و هدف ارزشیابی دارد. با این حال، مشارکت معلمان در ارزشیابی برنامه های آموزشی در مدرسه و داشتن دیدگاه کلی در مورد تأثیرگذاری برنامه امر بسیار مهمی است، همه افراد تحت تأثیر افرادی که تصمیم گیری در مورد برنامه بر آنها تأثیر گذار است نه تنها باید موضوع تحقیق قرار گیرند، که باید به عنوان همکاران پژوهشگران در مطالعه شرکت کنند. همچنان که گرین (۱۹۸۶) اشاره کرده، نیاز مبرمی به شرکت افراد تحت تأثیر وجود دارد (ص ۱) و چنین مشارکتی به عنوان تصمیم گیری مشترک معنا شده نه فقط ارائه پیشنهاد و تهیه داده های ورودی (ص ۹).

به چه سؤالاتی باید پاسخ داده شود؟ برای هر ۶ بخش ارزشیابی جامع که در بخش قبل توضیح داده شده می توان پرسش های ویژه ای را طرح کرد. این پرسش ها به ماهیت برنامه ارزشیابی و مطالبی بستگی دارد که شرکت کنندگان در زمان ارائه نتایج مایل اند در مورد برنامه بدانند. هنگامی که می خواهیم یک برنامه درسی را ارزشیابی کنیم، سؤالاتی در مورد اجرای برنامه می توان پرسید که شاید چنین باشد: برنامه جدید را تا چه حد در کلاس درس اجرا کرده اند؟ سؤال در مورد نتیجه کار ممکن است چنین باشد؛ چه تغییراتی در دانش، مهارت و نگرش دانش آموزان به دلیل وجود برنامه جدید ایجاد شده است؟ پس از تنظیم سؤالات ارزشیابی، آن را به عنوان مبنای ارزشیابی قرار می دهیم.

چه داده هایی و چگونه گردآوری می شود؟ منابع داده ها، افراد، مکان ها، اجسام، وقایع یا فرایندهایی هستند که داده های مورد نیاز برای پاسخ به سؤالات ارزشیابی را از آنها می گیرند. دانش آموزان، معلمان، مدیران، والدین، موارد ضمن آموزش، نتایج کار دانش آموزان و مدارک ثبت شده در بایگانی مدرسه نمونه هایی از منابع داده ها هستند. روش های گردآوری داده ها شیوه هایی هستند که از طریق آنها می توان داده ها را از منابع جمع آوری کرد. مثال هایی از این دسته آزمون، مشاهدات، تحلیل

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

های جاری، موارد مطالعه ای، بازبینی مدارک موجود در بایگانی، اجرای مقیاس های رتبه بندی، نظرسنجی و مصاحبه اند. روش مورد نظر ما استفاده از چند روش گردآوری داده ها و استفاده از چند منبع برای پاسخ به سؤالات ارزشیابی است. در همین فصلمثال هایی در مورد برنامه های ارزشیابی تحصیلی در مدارس ارائه می دهیم.

داده ها چگونه تحلیل می شوند؟ تحلیل داده ها تا حد زیادی به سؤال های طرح شده درباره ارزشیابی و نوع داده ها بستگی دارد. تصمیم هایی که باید گرفت، بستگی به آن دارد که چگونه داده ها را سازماندهی و دسته بندی کرد و نمایش داد و اینکه نتیجه تحقیق چگونه به این داده ها بستگی دارد. همکاری اداره مرکزی، دانشگاه و کارشناسان خصوصی ممکن است برای تحلیل های کمی و کیفی بسیار پیچیده لازم باشد. به هر حال ذی نفعان می توانند مشارکت ارزشمندی در تحلیل داده ها، به ویژه بازبینی نتایج و در خواست توضیح در مورد نتایج داشته باشند.

ارزشیابی چگونه گزارش می شود؟ بعد از جمع آوری و تحلیل نتایج آزمون ها، مشاهدات، نظرسنجی ها و مصاحبه ها، چگونه باید ارزشیابی را گزارش کرد؟ پاسخ این سؤال تا حد زیادی به مخاطبان گزارش بستگی دارد. بسیاری از اعضای هیئت مدیره مدارس و مسئولان اداره، گزارش ۲۰۰ صفحه ای در مورد اطلاعات خام، مسائل آماری و روش های ارزشیابی را نمی خوانند. این افراد به نتایج به دست آمده علاقه مندند. مدارک تخصصی به صورت خلاصه باید در دسترس کسانی باشد که می خواهند تصمیم گیری کنند. خواننده خلاصه گزارش در صورت داشتن ابهام یا علاقه به اطلاعات بیشتر می تواند این اطلاعات را در گزارش های فنی بیابد. از دیگر سوی، اگر افرادی که گزارش ارزشیابی بایست به آنها ارائه شود، مهارت های بالایی در ارزشیابی داشته باشند، گزارش فنی کامل می تواند بسیار مفید و بجا باشد. طی مطالعه ای درباره انحراف از استانداردهای ارزشیابی (نیومن و براون، ۱۹۸۷، ص ۹)، از جمله بیشترین ایراد، ناآگاهی از وضعیت مخاطبان بود. صرف نظر از نوع مخاطبان، اطلاعات ویژه دیگری وجود دارند که در بیشتر گزارش های ارزشیابی ارائه می شوند این اجزا ممکن است از حیث پیچیدگی و فنی، به تناسب شنوندگان متنوع باشند. گزارش های نمونه در مورد ارزشیابی شامل چنین مواردی اند:

۱. هدف ارزشیابی ۲. توصیف برنامه ای که می بایست مورد ارزشیابی قرار گیرد ۳. هدف ها یا سؤال های ارزشیابی ۴. روش تحقیق: منابع داده ها، روش های جمع آوری داده ها، روش های تحلیل داده ها، ۵. نتایج و نتیجه گیری ها، شامل نقاط ضعف و قوت برنامه ۶. پیشنهادهایی برای آینده.

منابع و روش های چندگانه

حال که از نزدیک اجزا و تصمیم های کلیدی ارزشیابی برنامه را بررسی می کنیم، بهتر است از نظریه به کارگیری منابع چندگانه برای داده ها و روش های مختلف چندگانه برای جمع آوری داده ها در مورد نمونه ای از برنامه های ارزشیابی انجام شده در دو سال قبل استفاده کنیم. اولین بخش از ارزشیابی، یعنی ارزشیابی نیازسنجی منابع داده ها ممکن است شامل مدارک ثبت شده در بایگانی مدرسه باشد که در ارتباط با دانش آموزانی است که قبل از انجام این برنامه در مدرسه حضور داشته اند و معلمانی که از روش های علمی قدیمی استفاده می کنند و تصمیم هایی که باید برای برنامه حاضر گرفت. روش های جمع آوری داده ها ممکن است مصاحبه با معلمان و بازبینی پیشرفت های تحصیلی دانش آموزان و داده های نیازسنجی باشند.

بخش دوم ارزشیابی یعنی ارزشیابی طرح برنامه منابع داده ها شامل برنامه های درسی جاری هدف ها، موضوعات، فعالیت های منابع و مواد، سنجش (و نیز ملزومات اصلی برای نیازسنجی مقایسه با برنامه درسی است. داده را می توان در زمان مقایسه این دو منبع جمع آوری کرده

جزء سوم یعنی ارزشیابی آمادگی شامل ناظران علمی، معلمان و مدارک فعالیت های حرفه ای انجام شده است که معلمان را برای اجرای برنامه ای که بایست انجام شود آماده می کند. روش های جمع آوری داده ها شامل مصاحبه ها و مقیاس های رتبه بندی در رابطه با درصد آمادگی معلمان در اجرای برنامه جدید است که از طریق معلمان و ناظران و بازنگری مدارک به دست می آید.

در بخش چهارم یعنی ارزشیابی اجرا می توان تعیین کرد برنامه درسی جدید ارائه شده به نحوی که بایست، انجام شده یا خیر؟ منابع این داده ها، معلمان درس های علوم و گزارش هایی هستند که در مورد موضوعات مختلف در سی اند روش های جمع آوری داده های مرتبط، گزارش هایی هستند که معلمان خود ارائه می دهند و نیز مشاهدات یا بازنگری در مدارک موجود است.

جزء پنجم یعنی ارزشیابی نتایج منابع داده ها شامل نمره های امتحانی، رتبه بندی ها نمایشگاه ها، جایزه ها، فعالیت های فوق برنامه علوم، دانش آموزان، معلمان و والدین است. روش های جمع آوری داده ها نیز بررسی مدارک ثبت شده در بایگانی مدرسه، مشاهدات در کلاس درس، مصاحبه ها و نظرسنجی ها را در برمی گیرد. در نهایت، ششمین جزء یعنی تحلیل هزینه- فایده شامل بازنگری داده ها از بخش پنج و نیز منابع مالی و انسانی هزینه شده در برنامه و فهرست کردن هزینه ها و منافع به دست آمده همراه با بازنگری تصمیم گیرندگان است.

ارزشیابی کلی برنامه آموزشی

ارزشیابی کلی برنامه آموزشی مدرسه متفاوت از ارزشیابی یک برنامه ویژه است، در این قسمت الگویی از روش ارزشیابی ارائه می شود که وقتی در مدرسه ای درخواست شد که با دیدگاه کلی و در همه مدرسه اصلاحات انجام شده را ارزشیابی کنیم، آن را انجام دهیم. ما همواره پیشنهاد کرده ایم که اجتماع مدرسه به طور کلی در برنامه ریزی و ارزشیابی شرکت کنند، روش های جمع آوری داده ها را طراحی کنند، به تحلیل داده ها بپردازند و در مورد کیفیت حاضر نتیجه گیری کرده و تغییرات مورد نیاز را مشخص کنند.

مرحله اول: انتخاب حوزه های مورد آزمون

فرایند ارزشیابی با تشکیل جلسه ای به همراه مدیر مدرسه و افرادی که برنامه ارزشیابی را هدایت می کنند، یعنی ذینفعان مدرسه انجام می شود. حوزه های چندگانه ای که در اینجا برای ارزشیابی پیشنهاد می شود، بر اساس این استدلال است که هر یک از این حوزه ها به طرز معناداری با موفقیت برنامه آموزشی کلی مدرسه ارتباط دارند:

۱. ویژگی های اجتماع ۲. فرهنگ و فضای کلی مدرسه ۳. اداره مدرسه ۴. ویژگی های دانش آموزان ۵. ویژگی های معلمان ۶. ویژگی های والدین ۷. نظارت آموزشی ۸. برنامه درسی و فرایند برنامه ریزی درسی ۹. فعالیت های آموزشی انجام شده در کلاس ۱۰. روش های سنجش دانش آموز ۱۱. موفقیت تحصیلی دانش آموز ۱۲. برنامه های رشد حرفه ای ۱۳. برنامه های مشارکت والدین و اجتماع ۱۴. ارتباط با مدارس دیگر، اداره مرکزی و سازمان های بیرونی.

این موضوع به منطقه آموزشی یا مدرسه بستگی دارد که تعیین کند چه حوزه هایی را باید ارزشیابی کند و کمیته هدایت کننده ارزشیابی می تواند یک بخش را اضافه و دیگری را حذف کند. به هر حال، بیشتر این کمیته ها بر این نظرند که همه حوزه ها باید مورد ارزشیابی قرار گیرند. در این مبحث به طور کلی برنامه ارزشیابی را مورد بررسی قرار می دهیم و نتیجه می گیریم که انجام این ارزشیابی نیاز به مشارکت همه افرادی دارد که در فرایند آموزش مشغول اند .

مرحله دوم: تعیین سؤال های خاص ارزشیابی

مرحله دوم کار با برگزاری چند جلسه پیاپی با حضور مدیران، کمیته هدایت کننده، معلمان و والدین شروع می شود. پس از تعیین حوزه های مورد ارزشیابی، افراد شرکت کننده در جلسه به صورت چند تیم برنامه ریزی تقسیم می شوند. تعداد این تیمها برابر با تعداد حوزه هایی خواهد بود که باید ارزشیابی شوند. تا حد ممکن هر یک از تأثیرپذیران مدرسه در یکی از تیم ها جای می گیرند. هر تیم در یک حوزه ارزشیابی جای می گیرد و از آنها درخواست می شود که سؤالات ارزشیابی ویژه خود

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

را مشخص کنند. به طور مثال تیم برنامه ریزی و ویژگی های اجتماع، سؤالاتی را طرح می کنند که به نظرشان ارزشیابی باید پاسخگوی این سؤالات در این حوزه باشد یا گروهی که در بخش فرهنگ و فضای مدرسه فعالیت می کنند نیز سؤالاتی را در حوزه خودشان طراحی می کنند. مثلاً یکی از سؤالاتی که درباره ارزشیابی و ویژگی های اجتماع احتمالاً طرح می شود این است که منابع مدرسه تا چه اندازه در آموزش و ایجاد بهبود در فرایند آموزش و یادگیری صرف شده اند؟ سؤال فرهنگ و فضای مدرسه ممکن است چنین باشد: آیا فرهنگ مدرسه ما با فرهنگ مدرسه هایی که ارزشیابی موفقی داشته اند، هماهنگی دارد؟

بعد از به توافق رسیدن تیم برنامه ریزی در مورد سؤالات، هر تیمی پیشنهادهای خود را در جلسه ای عمومی بیان می کند. پیشنهاد در مورد حذف، تغییر و اضافه کردن برخی سؤالات در این جلسه عمومی انجام می شود و سپس توسط تیم مربوط به خود لحاظ می شود. بعد از اینکه هر تیم توانست سؤالات و پیشنهادهای خود را مشخص کند، در جلسه عمومی دیگری سؤالات مربوط به آن اعلام می شوند. در این جلسه عمومی گروه شرکت کننده تصمیم می گیرند که آیا لازم است سؤالی را در ارزشیابی شرکت دهند یا خیر. بعد از پایان این جلسه، مشاوران و کمیته هدایت کننده، سؤالات ارزشیابی را برای هر حوزه ای بازنویسی می کنند تا بتوان سؤالات را به صورت عمومی ارائه داد. گرچه ممکن است زبان سؤالات بازنگاری شود، اما ساختار کلی سؤال باید به همان گونه ای باقی بماند که در جلسه کلی در مورد آن توافق شده بود.

مرحله سوم: طراحی ارزشیابی در این مرحله مشاوران، کمیته هدایت کننده و تیم های برنامه ریزی در طراحی ارزشیابی مناسب همکاری می کنند. تیم ها منابعی مثل افراد، وسایل، وقایع، فرایندها و مکان ها را که برای پاسخ به سؤالات ارزشیابی لازم است و نیز روش های جمع آوری داده ها مثل آزمون ها، مشاهدات، مصاحبه ها، اطلاعات موجود در بایگانی مدرسه، زمینه یاب ها، مقیاس های رتبه بندی و نظرسنجی ها را پیشنهاد میکنند. با این حال برای همکاری و تأثیرگذاری کار، کمیته هدایت کننده در مورد منابع داده ها و روش های جمع آوری داده ها تصمیم نهایی را می گیرد.

بعد از تعیین منابع و روش های جمع آوری داده ها، وقت آن فرا می رسد که ابزارهای جمع آوری داده ها را مشخص کنیم از قبیل آزمون ها، سیستم های مشاهده ای کلاس، نظرسنجی های مکتوب و راهنماهای مصاحبه ها. تیم های برنامه ریزی در مورد سؤالات آزمون ها تصمیم می گیرند و تیم های مشاوران ابزارهای جمع آوری داده ها را طراحی می کنند. مثلاً فرض کنید باید حوزه های زیادی ارزشیابی شوند، در این مورد تأثیرگذاری بسیار با اهمیت خواهد بود. علاوه بر ساخت شش زمینه یاب مختلف، مشاوران و تیم ارزشیابی باید زمینه یاب جداگانه ای را طراحی کنند که شامل ۶ قسمت با سؤالاتی در هر تست است که برای جمع آوری داده های مورد

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

جستجو به وسیله سیستم ارزشیابی متفاوتی طراحی شده است. شکل ۱. ۱۰ ماتریسی را برای برنامه ریزی ارزشیابی کلی برنامه آموزشی مدرسه ای مشخص می کند. این جدول برای ایجاد یک دیدگاه کلی در مورد منابع داده ها و روش های جمع آوری آنها طراحی شده است.

مرحله چهارم: جمع آوری و تحلیل داده ها معلمان، ناظران و مشاوران، همه می توانند در جمع آوری داده ها و تحلیل آنها کمک کنند. به طور مثال معلمان می توانند با دانش آموزان مصاحبه کنند، فعالیت های دانش آموزی را جمع آوری کنند و از برخی درس های داده شده نوار ویدئویی تهیه کنند. ناظران می توانند مشاهدات کلاسی داشته باشند، با والدین مصاحبه کنند و در مورد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کل مدرسه به جمع آوری داده بپردازند. مشاوران می توانند کمک فنی، مصاحبه با زمینه یابی به عمل آورند یا مطالعات موردی را اجرا کنند. بهترین تطبیق افراد با جمع آوری داده ها در مدرسه به ماهیت داده ها و سطح مهارت افراد در مدرسه و علاقه شرکت کنندگان بستگی دارد؛ از همین رو، از یک مدرسه به مدرسه دیگر ممکن است متفاوت باشد. در هر گونه ارزشیابی ای چنین تعریف هایی مهم است: (۱) چه کسی داده ها را جمع آوری می کند و (۲) این کار باید تحت چه فرایندی انجام شود. معلمان و دیگر کارمندانی که داده ها را جمع آوری می کنند، ممکن است نیاز به رشد داشته باشند تا بتوانند داده های مناسبی جمع آوری کنند و مهارت های مورد نیاز برای جمع آوری داده ها را به دست آورند. معلمان می توانند با مشاوران و ناظران در تحلیل داده ها همکاری کنند. گر چه ممکن است گرفتن مشاوره برای تحلیل آماری با کیفی پیچیده تر ضروری باشد، اما معلمان می توانند در بسیاری از فعالیت های تحلیلی شرکت کنند.

منابع داده ها و روش های گردآوری داده ها: برنامه درسی نوشته شده، پرونده های مدرسه، اداره مرکزی، اجتماع، اولیا، رهبری مدرسه، معلمان، دانش آموزان حوزه های مورد سنجش: ویژگی های اجتماع فرهنگ و فضای مدرسه اداره مدرسه ویژگی های دانش آموزان ویژگی های معلم ویژگی های اولیا نظارت آموزشی برنامه درسی تدریس کلاس سنجش دانش آموز پیشرفت تحصیلی دانش آموز رشد حرفه ای مشارکت اولیا اجتماع روابط خارجی $R =$ مرور داده های موجود داده های دموگرافیک، پیشرفت تحصیلی دانش آموز و ...

O مشاهده یا نوار ویدئویی S زمینه یاب کتبی، مقیاس رتبه بندی و ... I مصاحبه علامت تیک در خانه هایجدول قرار می گیرد تا روابط حوزه هایی که باید سنجیده شود، منابع داده ها و روش های گردآوری داده هاشخص شود.

شکل ۱.۱۰. شبکه برنامه ریزی برای ارزشیابی کلی برنامه آموزشی

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

این کار می تواند در سازماندهی، بازنگری و مقایسه داده ها و در نهایت تفسیر انواع بسیاری از داده ها مفید باشد و این افراد می توانند در جلسات تصمیم گیری در مورد داده ها شرکت کنند.

در این مرحله، لزومی به جمع آوری داده ها و تحلیل شان با فعالیت های بسیار محتاطانه ای نیست. تحلیل داده های جمع آوری شده ممکن است تعیین کننده جمع آوری داده های بیشتری باشد تا بتوان به سؤالات پاسخ مناسبی داد. از همین رو جمع آوری داده ها و تحلیل شان می تواند به عنوان چرخه تعاملی در نظر گرفته شود تا فرایندی خطی. جمع آوری داده ها و تحلیل آنها را تیم مشاوران و کمیته هدایت کننده انجام می دهند. شکل ۲۰۱۰ مثالی از یک نمودار است که برای هماهنگی گردآوری و تحلیل داده ها برای هر سؤال ارزشیابی مورد استفاده قرار می گیرد.

سؤال ارزشیابی منابع مورد نیاز خط ارزشیابی روش های تحلیل داده ها روش های گردآوری داده ها منابع داده ها اعضای تیم ارزشیابی هماهنگ کننده شکل ۲۰۱۰.۲ نموداری برای برنامه ریزی گردآوری و تحلیل داده ها مرحله پنجم:

تهیه و ارائه گزارش ارزشیابی

با توجه به حوزه های مختلفی که در ارزشیابی در نظر گرفته می شود، این نوع گزارش گستره بیشتری را نسبت به گزارش ارزشیابی معمولی در بر می گیرد. این گزارش نه تنها حوزه هایی را که برای ارزشیابی در نظر گرفته شده اند مشخص می کند، بلکه روابط بین این حوزه ها را نیز تعیین می کند. به طور مثال اگر بیشتر معلمان گزارش دهند فرهنگ مدرسه حوزه مورد سنجش بر تدریس کلاسی آنها تأثیر زیادی دارد، حوزه دیگر تأثیر مشاهده شده باید در گزارش ثبت شود. نتایجی که در گزارش گرفته می شود، به داده های جمع آوری شده طی مطالعه و تفسیر مشارکتی آن داده ها بستگی دارد.

پیشنهاد های ارائه شده برای بهبود برنامه آموزشی کلی مدرسه باید مستقیماً با نتایج مطالعه و نتیجه گیری آنها ارتباط داشته باشد. برخی از پیشنهادها در جهت بهبود ممکن است ویژه یک حوزه باشد اداره مدرسه، برنامه ریزی درسی، تدریس در کلاس، در حالی که برخی دیگر ممکن است کلی باشد. و چند حوزه را تحت تأثیر خود قرار دهد. از آنجا که این احتمال می رود که انجام همه پیشنهادها ممکن نباشد، باید آنها را اولویت بندی کرد. درست همانند گزارش های ارائه شده برای برنامه های خاص که پیشتر درباره آنها بحث شد، طول و عمق گزارش تهیه شده باید برای حاضران بیان شود و تأکید شود که هر دسته از افراد شرکت کننده در این جلسه می توانند گزارش متفاوتی را دریافت کنند. همچنان که در موارد قبل اشاره کردیم که معلمان و کارکنان مدرسه باید در فعالیت های مختلف ارزشیابی شرکت کنند، در این مورد نیز پیشنهاد این است که این افراد با نمایندگان گروه ها باید در جلسه ارائه نتایج شرکت داشته باشند.

ارزشیابی برنامه و توانمندی معلمان

فترمن (۱۹۹۶) واژه ارزشیابی توانمندی را برای توصیف برنامه هایی به کار می برد که هر فرد شرکت کننده برنامه خود را در آن ارزشیابی می کند. ارزشیابی توانمندی دو هدف دارد: بهبود بخشیدن به برنامه و پرورش خود مدیریتی. فترمن ۵ مرحله برای ارزشیابی مشخص می کند که ناظران می توانند در ارزشیابی برنامه آموزشی از آنها استفاده کنند.

- تعلیم: ناظر به معلمان چگونگی اجرای برنامه ارزشیابی را تعلیم می دهد.
 - تسهیل زمانی که معلمان برنامه های ارزشیابی را اداره می کنند، ناظر هدایتشان را بر عهده خواهد داشت.
 - دفاع: ناظر باید برای خود ارزشیابی از طرف مدیران، والدین و اجتماع به دنبال حمایت باشد. اگر نتایج ارزشیابی نشان دهنده آن باشد که باید در برنامه تغییراتی انجام شود، ناظر از معلمان برای ایجاد تغییرات حمایت خواهد کرد.
 - اشراق (روشن سازی): در نتیجه ارزشیابی، معلمان تمایل می یابند که فهم جدیدی از برنامه، نقش های خود و روابط خود با دیگران پیدا کنند.
 - آزاد سازی: ارزشیابی توانمندی، اغلب معلمان را از محدودیت هایی که در گذشته وجود داشته رها می کند و به معلمان امکان اعتماد به نفس بیشتری می دهد
- ارزشیابی توانمندی جایگزین ارزشیابی برنامه های خارجی نخواهد شد، اما با ارائه داده های پیچیده می تواند ارزشیابی های سنتی را مورد سؤال قرار دهد. از آنجا که بیشتر برنامه های ارزشیابی خارجی دیدگاهی کلی در مورد برنامه ایجاد می کنند، خود ارزشیابی نه فقط می تواند در اجرای برنامه ارزشیابی خارجی یاری رسان باشد، بلکه موجب بهبود در برنامه های در حال اجرا می شود و توسعه مهارت های معلمان را نیز در برمی گیرد.

نقش ناظر در ارزشیابی برنامه

ناظر، خود نمی تواند در هر گونه ارزشیابی شرکت داشته باشد، بلکه باید ارزشیابی را هدایت کند و مدیریت برنامه در حال اجرا را داشته باشد. ناظر چه مدیر مدرسه باشد و چه مدیر یک واحد ویژه، همواره باید استانداردهای ارزشیابی برنامه های آموزشی زیر را مدنظر قرار دهد (استافل بیم، ۱۹۸۱).

۱. فایده: این استاندارد تضمین می کند ارزشیابی، اطلاعات کاربردی مورد نیاز حاضران را ارائه می دهد. ۲. امکان سنجی این استاندارد تضمین کننده آن است که ارزشیابی ها واقعی، محتاطانه، دیپلماتیک و باصرفه اند. ۳. تناسب: تضمین اینکه ارزشیابی با توجه به معیارهای قانونی، اخلاقی و نیز با توجه به رفاه و آسایش افراد شرکت کننده در ارزشیابی انجام می شود. ۴. دقت، تضمین اینکه اطلاعات ارائه شده مناسب خواهند بود.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

با در نظر داشتن این استانداردها، دو سؤال مطرح است که به عنوان هسته مدرسه موفق عمل می کنند (همیلتون، ۱۹۸۰): ۱. آیا کاری که می کنیم نتیجه خواهد داد؟
۲. چگونه عمل می کند؟

ارزشیابی معلم

اگرچه ارزشیابی معلم شامل برخی از مهارت های ارزشیابی از قبیل جمع آوری و تحلیل داده ها می شود، اما روشی کاملا مجزاست و استراتژی ها و تکنیک های خاص خود را نیاز دارد. در این قسمت ارزشیابی تلخیصی و تکوینی معلم را مورد بررسی قرار می دهیم و پیشنهاد می کنیم این دو روش به صورت جداگانه انجام شوند. سپس در مورد خود ارزشیابی بحث می کنیم و ارزشیابی تیمی را بررسی خواهیم کرد.

مقایسه ارزشیابی تلخیصی و تکوینی

این دو، مقوله های گسترده ای در ارزشیابی معلم اند. ارزشیابی تلخیصی معلم عملکرد مدیریتی است که نیازهای سازمانی را برای پاسخگویی به معلم برآورده می کند و در مورد سطح عملکرد معلم به تصمیم گیری می پردازد. ارزشیابی تلخیصی همواره در پی این است که آیا معلم شرایطی را که از او انتظار می رود دارد یا خیر؟ اگر معلم مسئولیت های حرفه ای خود را انجام نداده باشد، این ارزشیابی عملکرد نامناسب او را مشخص می کند و احتمالا موجب قطع همکاری با او می شود. در برخی موارد می توان از این نوع ارزشیابی استفاده کرد تا مشخص شود آیا معلمی لایق دریافت جوایز ویژه معلمان هست یا خیر.

ارزشیابی تلخیصی بر اساس سیاست هایی پایه گذاری شده است که اهداف، حیطه عمل و فرایندهایش را تشکیل می دهند. عملکرد معلم غالبا در فرم ارزشیابی مستند می شود. در این فرم مدیر چک لیست را تکمیل می کند، نمره ها را برای او وارد می کند و مشخص می کند این معلم تا چه حد توانسته عملکرد مطلوبی داشته باشد. اغلب فرمهای ارزشیابی، فرم های استانداردند و به صورت کلی مورد استفاده قرار می گیرند (این فرم ها چنان کلی اند که می توان از آنها برای معلمان مختلف با مسئولیت های متفاوت استفاده کرد). فرم های ارزشیابی درباره کیفیت تدریس معلمان، از جمله فضای کلاس، برنامه ریزی و عملکرد در تدریس و مدیریت کلاس قضاوت می کنند (دانیلسون و مک گریل، ۲۰۰۰). اما معیارهای ارزشیابی ممکن است موارد غیر آموزشی را نیز شامل شود، از جمله انطباق با قوانین مدرسه، همکاری با همکاران و تکالیف فوق برنامه ای.

ابزارهای ارزشیابی باید معتبر و قابل اعتماد باشند. ابزارهای معتبر آنهایی هستند که معیارهای کافی برای ارزشیابی معلم اند، به موارد اضافی نمی پردازند و معیارهای مختلف را با وزن های مختلف در نظر می گیرند (دانیلسون و مک گریل، ۲۰۰۰). ابزارهای قابل اعتماد آنهایی هستند که استنتاج کم (نزدیک ترین هدف های ممکن)

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

هستند. به طور مثال شفافیت معلم مثالی از موارد پر استنتاج است و استفاده از مثال در حین توضیح نمونه ای از موارد کم استنتاج است (هافل، ۱۹۹۳، ص). قابلیت اعتماد همچنین نیاز دارد مدیران به اندازه مناسب در مورد نحوه ارزشیابی آموزش دیده باشند به گونه ای که بتوانند به درستی امتیاز دهی کنند و با خطاهای ممکن در امتیاز دهی آشنا باشند.

علاوه بر روایی و تلخیصی بودن ارزشیابی های منفرد، از نظر کارشناسان ارزشیابی را باید طی یک دوره بلند مدت و برای چند بار انجام داد و فقط به نتیجه یک ارزشیابی ویژه اعتماد نکرد. علاوه بر این، آنها پیشنهاد می کنند که در جلسه ای قبل از ارزشیابی مدیران و معلمان در مورد فرایند ارزشیابی بحث و گفتگو کنند و در جلسه ای بعد از ارزشیابی مدیران نتایج ارزشیابی را ارائه دهند. در نهایت، موارد قانونی و اخلاقی که در صورت عدم کفایت معلم باید انجام شود، مورد بررسی قرار گیرد، در این برنامه باید به معلم اطلاع داد که چه ضعف هایی دارد و به او فرصت داد که این ضعف ها را برطرف کند، سپس برای مشکلات او برنامه های درمانی در نظر گرفت و از برنامه های او حمایت کرد (سوتون، ۱۹۸۹).

ارزشیابی تکوینی معلم عملکردی نظارتی است که از طریق آن معلم را یاری می کنند در تدریس خود بهبود ایجاد کند. در این روش بیشتر بر نیازهای معلم تأکید می شود تا نیازهای سازمان برخلاف ارزشیابی تلخیصی که عملکرد معلم را هم در کلاس و هم بیرون از کلاس در نظر می گیرد، این روش فقط بر آموزش و یادگیری تمرکز دارد. ارزشیابی تلخیصی خلاصه ای از عملکرد را در دوره زمانی ویژه ای تعیین می کند، در حالی که ارزشیابی تکوینی ارزشیابی مداومی است که برای بهبود مستمر انجام می شود. برخلاف ارزشیابی تلخیصی که از فرم های استاندارد برای جمع آوری اطلاعات استفاده می کند، این روش بر مبنای مشاهده سیستماتیک پایه گذاری شده که محدود به بخش خاصی از یک کلاس است. طور مثال روش های سؤال کردن، مشارکت دانش آموز و فعالیت های کلاسی. از این رو سیستم های مشاهده که در فصل قبل مورد بررسی قرار گرفت، برای ارزشیابی تکوینی بسیار مناسب اند.

مک گریل (۱۹۸۹) پیشنهاد می کند علاوه بر مشاهدات کلاسی از نتیجه کار کلاس نیز برای ارزشیابی استفاده شود. این موارد شامل ارائه وظایف مختلف، آزمایش ها و تجربه ها، فعالیت های اجرایی، پروژه ها، امتحانها و آزمون هاست. اگر چه از این گزینه ها برای ارزشیابی تلخیصی استفاده می شود، اما تنوع بسیار زیاد آنها، مقایسه و کاربرد مفیدشان را تقریباً غیر ممکن می کند در حالی که برای ارزشیابی تکوینی سودمندترند.

تحلیل این گزینه ها ناظران و معلمان را یاری می کند تا به تعیین حوزه هایی بپردازند که باید بهبود یابند. تحلیل سیستماتیک داده های حاصل از مشاهده و نتیجه کلاس با یکدیگر می تواند ارزش ارزشیابی تکوینی را افزایش دهد.

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

از آنجا که این روش با استاندارد سازی و معیارهای جهانی ارتباطی ندارد، ارزشیابی تکوینی می تواند بر موارد ویژه و نیازهای معلمان خاص تمرکز کند و با توجه به آنکه هدف از این سیستم کمک به معلمان است و نه قضاوت در مورد آنها، ارزشیابی تکوینی ایراد و اشکال قانونی ندارد. این روش به همان اندازه که به ایجاد اعتماد و سازگاری نیاز دارد، رابطه دوستی و همکاری بین معلمان ایجاد می کند و به نیازها و نگرانی های معلمان می پردازد. اگرچه برخی از کارشناسان پیشنهاد داده اند که همکاران، دانش آموزان و والدین در کار ارزشیابی شرکت داشته باشند، اما مدیران و معلمان در مقابل چنین پیشنهادی مقاومت کرده اند. با این وجود، بازخوردهای همکاران، والدین و دانش آموزان در صورت استفاده از ارزشیابی تکوینی می تواند قابل قبول باشد اگر خالصانه ایجاد بهبود در عملکرد معلمان را دنبال کند.

جدول ۱۰.۲. مقایسه ارزشیابی تلخیصی و تکوینی معلم

تکوینی	تلخیصی	
نظارتی	مدیریتی	کارکرد
کمک، رشد حرفه ای، بهبود تدریس	پاسخگویی، قضاوت در مورد عملکرد معلم، آموزش های استخدامی	هدف
آموزش	آموزش، تخطی از مقررات، مسئولیت های فوق برنامه، ویژگی های شخصی	دامنه
هر نوع داده کلاسی (مشاهده، دستاوردها و ...) متناسب با نگرانی ها و نیازهای آموزشی معلم	فرم ارزشیابی	تمرکز
در حال اجرا (بهبود مستمر)	دوره مشخص (معمولا یک سال تحصیلی)	مدت
اعتماد سازی، همکاری، درک و فهم بافت، فهم معلم، نگرانی ها و نیازها	استاندارد سازی، روایی، پایایی، فرایند مقتضی	نکات
مدیر، ناظر، خود فرد، همکاران، دانش آموزان، گاهی اولیا	معمولا یک مدیر، تصمیم نهایی توسط مدیر	ارزیاب

چرا ارزشیابی تلخیصی و تکوینی باید از هم جدا شوند؟

در بیشتر مناطق آموزشی سیستم ارزشیابی منفردی وجود دارد که از نظر مسئولان منطقه سیستم شان هم ارزشیابی تلخیصی و هم ارزشیابی تکوینی را دارد. با این حال هنگامی که مدارس می خواهند این دو نوع ارزشیابی را در کنار هم به صورت همزمان اجرا کنند، در درجه نخست بر هدف های تلخیصیشان تأکید می کنند و در نتیجه ارزشیابی تکوینی در مرحله دوم قرار می گیرد. در بیشتر موارد، نواحی آموزشی اگر چه از موضع بالایی برخوردار می کنند، اما برنامه های ارزشیابی شان نشان دهنده چنین ادعایی نیست (مک گریل، ۱۹۸۹، ص ۳۸).

آن دسته از سیستم های ارزشیابی که ارزشیابی تلخیصی و تکوینی را با هم ادغام می کنند در حالی که فقط بر مقیاس های نمره گذاری تمرکز دارند، به شک و شبهه دچار می شوند. سیستم مدرسه ای که بر اساس ارزشیابی های دوره ای عملکرد معلمان استوار است، ممکن است داده هایی را جمع آوری کند که برای استفاده در سیستم های تلخیصی مناسب باشد، در حالی که از آنها در سیستم های تکوینی استفاده می شود (آلیسون، ۱۹۸۱، ص ۱۵). یک دلیل این کار، آن است که مقیاس های نمره گذاری تلخیصی طوری طراحی می شوند که استاندارد، جهانی، قابل دفاع و کارآمد باشند، ضمن آنکه بسیاری از معیارهای غیر آموزشی را هم دارند. این بدان معناست که نه تنها مقیاس های رتبه بندی در ارزشیابی تکوینی کم ارزش اند، بلکه غنی ترین و معنادارترین داده ها نیز برای سنجش تکوینی ناکارآمد است (آلیسون، ۱۹۸۱؛ استیگینز و بریج فورد، ۱۹۸۴).

به تجربه شاهدیم که وقتی می خواهیم از ارزشیابی تلخیصی برای استخدام نیروهای جدید استفاده کنیم، این روش نمی تواند منجر به بهبود در تدریس شود (استیگینز و بریج فورد، ۱۹۸۴). در واقع استفاده از این روش موجب ضربه های روحی و فکری به معلمان می شود و با ایجاد احساسات منفی در معلمان، از مشارکت آنها در امور مرتبط با ارزشیابی می کاهد و نیز رفتار معلمان را در کلاس دچار تحریف و تغییر می کند (مک گریل، ۱۹۸۲، ص ۳۰۳). موفقیت ارزشیابی تکوینی بستگی به اعتماد جاری بین معلم و ارزیاب دارد. در حالی که ارزشیابی تلخیصی ماهیست تنبیهی دارد (ساتون، ۱۹۸۹) و امکان گرفتن نمره بد در عملکرد همیشه وجود دارد. از این رو، عجیب نیست که این دو نوع ارزشیابی با هم ادغام نمی شوند.

در این مقوله، بحث این نیست که باید به علت وجود ارزشیابی تکوینی، از ارزشیابی تلخیصی چشم پوشی کرد. در واقع هر دو نوع ارزشیابی لازم اند. همان طور که پوفام (۱۹۸۸) می گوید، از آنجا که این دو روش، دو هدف کاملاً متفاوت دارند، پس باید آنها را از هم جدا نگه داشت. اگر این دو سیستم را از هم جدا کنیم، آیا می

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

توانند در کنار هم وجود داشته باشند؟ بله، اما فقط در صورتی که هدف از هر کدام کاملاً مشخص شده باشد و معلمان این دو روش را به صورت یکپارچه در کنار هم بپذیرند. (آلیسون، ۱۹۸۱).

چگونه می توان ارزشیابی تلخیصی و تکوینی را از هم جدا کرد؟

از جمله روش های انجام این کار، استفاده از ارزیاب های مختلف برای انجام این کار است. به طور مثال معلمان سال اول که به وضوح به هر دو نوع ارزشیابی نیاز دارند می توانند ارزشیابی تلخیصی را از طریق مدیر مدرسه و ارزشیابی تکوینی را از طریق معلم با تجربه ای که به عنوان راهنمای او عمل می کند دریافت کنند. معلم با تجربه می تواند ارزشیابی تلخیصی را از یکی از مدیران ارشد و ارزشیابی تکوینی را از یکی از همکاران خود دریافت کند. ترکیب های متفاوت متعددی از ارزیاب های تلخیصی و تکوینی وجود دارد. موضوع مهمی که تعیین کننده نوع مسئولیت هر شخصی از ارزشیابی است، نشان می دهد هر کدام باید به طور جداگانه بررسی شود. روش دیگری که بر اساس آن می توان این دو نوع ارزشیابی را از هم جدا کرد، زمان انجام آنهاست. به طور مثال همه ارزشیابی های تلخیصی را می توان در پایان سال و ارزشیابی های تکوینی را در بقیه سال اجرا کرد. اگر از این روش استفاده شود، هر فردی می تواند هر دو نوع ارزشیابی را انجام دهد. در ضمن اگر ارزشیابی تکوینی در پایان سال و ارزشیابی پایانی در طول سال اجرا شوند، باز هم نتیجه مثبت نخواهد بود. دلیل آن هم این است که معلمی که ارزشیابی تکوینی را تا پایان سال انجام داده، میدانند ارزشیابی تلخیصی در ادامه کار انتظارش را دارد. این موضوع ممکن است موجب ناصداقتی معلم در اعلام نیاز خود برای ارزشیابی های آینده و در رابطه با همکارانش شود. بهتر است ارزشیابی تلخیصی زودتر از معمول برگزار شود، به معلم مهر تأیید بدهند و سپس به معلم و ناظر اجازه دهند بقیه سال را مشغول سنجش های غیر قضاوتی شوند. تغییر بلند مدت از استراتژی دوره های زمانی مجزا برای اجرای ارزشیابی تلخیصی در سال اول از یک چرخه چند ساله، و سپس تمرکز بر ارزشیابی تکوینی برای دو تا سه سال بعد، و پس از آن برگشت به ارزشیابی تلخیصی در اوایل سال سوم و چهارم، چرخه چهار ساله را در بر می گیرد. اگر در طول زمانی که معلم مورد ارزشیابی تکوینی قرار می گیرد مشکلات ویژه ای در عملکردش داشته باشد، باید دوباره به ارزشیابی تلخیصی برگردانده شود تا مشکل برطرف شود.

روش سوم در جدا سازی ارزشیابی تلخیصی و تکوینی را توماس مک گریل (۱۹۸۳) پیشنهاد کرده است. در مدل مک گریل انتظارهای شفاف و مشخصی در مورد معلمان تعیین شده است که شامل انتظارات مدیریتی، شخصی و آموزشی است، عملکرد معلم به طور دائم و طبق این روش ها مورد ارزشیابی قرار می گیرد، در حالی که هیچگونه ابزاری برای این هدف به کار نمی رود. اگر مسئله ای که در عملکرد معلم وجود داشته باشد و تکرار شود، اخطار کتبی به او داده می شود، اما اگر این

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

مشکلات جدی باز هم تکرار شوند مدیر اقدامات اداری جدی تر را اعمال می کند. در کنار همه این مسائل، ارزشیابی تلخیصی سالانه استاندارد نیز وجود دارد. بیشتر وقت و انرژی صرف شده برای ارزشیابی باید به منظور ارزشیابی تکوینی باشد که شامل تعیین هدف ها، تمرکز بر تدریس، مشاهدات کلاسی و گردآوری و تحلیل داده های به دست آمده از مشاهدات کلاسی خواهد بود. این اطلاعات اضافی می تواند عملکرد دانش آموز و نیز داده هایی باشد که از والدین، دانش آموزان و همکاران دریافت می شود (مک گریل، ۱۹۸۳)

اینکه کدامیک از این استراتژی ها برای مدرسه یا ناحیه آموزشی مناسب است، بستگی به سطح مدیریتی و تجربه نظارتی هر مدرسه، تعداد کارمندان و منابعی دارد که در دسترس است. انجام چنین کارهایی نشان می دهد این دو روش به صورت کارآمد در کنار هم اجرا شده اند.

خود ارزیابی

خود ارزیابی برای معلمانی که در سطح متوسط یا بالاتر از رشد، تجربه و تعهد فعالیت می کنند، بخش مهمی از ارزشیابی تکوینی است، خود ارزیابی شکل های مختلفی دارد از آن جمله:

- حضور معلمان با تجربه دیگر در کلاس و مقایسه روش های تدریس با روش معلم کلاس و هدف گذاری برای ایجاد بهبود در برابر چنین مقایسه ای
- گرفتن فیلم از تدریس معلم دیگر و ارزشیابی روش خود با روش تدریس کننده
- طراحی یا انتخاب ابزارهای ارزشیابی از قبیل زمینه یاب و پرسشنامه که دانش آموزان و والدین آنها تکمیل می کنند.
- مصاحبه با ناظران، همکاران، دانش آموزان با والدین درباره تدریس تأثیرگذار.
- نگه داشتن گزارش روزانه از تجربه های تدریس، موفقیتها و شکست ها به منظور بهبود و ارتقای آن.
- بازنگری جامع از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در امتحانات سنتی و پروژه های دانش آموزان، رفتاراجتماعی و ...
- ایجاد بانک اطلاعاتی برای هدف خود ارزیابی و تحلیل آن. دانلیسون (۱۹۹۶) مواردی را پیشنهاد کرده است که برای نتیجه گیری از این بانک استفاده می شود؛ از جمله برنامه های درسی، دانش دانش آموزان و منابع، نوارهای ویدئویی، نمونه هایی از کار دانش آموزی، مواردی از درسهای تدریس شده و رشد و تحقیقات انجام شده دانش آموزان. لانگر (۱۹۹۶) در مورد شیوه متمرکزتری بحث می کند که در آن بانک اطلاعات معلم با ثبت فرایندی که در آن مشکلی تعریف شده، برنامه

سایت و کانال ضمن خدمت LTMS یار

های بهبود را طراحی و نتایج را ثبت می کند. هم روش دانیلسون و هم روش لانگر بالاتر از ثبت مدارک در مورد تدریس معلمان عمل می کنند و این شانس را به معلم می دهند که بتواند خود ارزیابی لازم را انجام دهد و در آموزش بهبود ایجاد کند.

لازم به توجه است که خود ارزیابی نباید به صورت جداگانه انجام شود. نوارهای ویدئویی، نظرسنجی ها، گزارش های روزانه، داده های حاصل از پیشرفت تحصیلی دانش آموز و ویژگی های ثبت شده برای معلمان را می توان در شرایط گروهی و با همکاری دانش آموزان و نیز والدین انجام داد. این روش از آن رو خود ارزیابی نامیده شده که معلم خود مسئولیت تصمیم گیری در مورد بهبودهایی که باید انجام گیرد و نیز برنامه هایی که باید برای بهبود ارائه شود و در نهایت نتایج را بر عهده دارد (کلر و دافی ۲۰۰۵). هنگامی که معلم خود ارزیابی را تمام کرد، می تواند ابزارهایی را برای رسیدن به این هدف ها برای خود طراحی کند. ممکن است معلم درخواست نظارت بالینی از سوی ناظر رسمی داشته باشد که جزئی از برنامه مربیگری همتاست.

خلاصه

ارزشیابی برنامه آموزشی تا حد زیادی تحت تأثیر طرح تحقیق آموزشی قرار دارد. توجه به عملکرد مدرسه منجر به ایجاد روش های مختلف تحقیقاتی و تشکیل تیم های ارزشیابی متنوعی شده است. به تازگی در مورد نیاز به دخالت تأثیر پذیران در ارزشیابی برنامه، اتفاق نظری شکل گرفته است. اگر بخواهیم در برنامه کاری خود موفق شویم، باید اطلاعات درستی داشته باشیم و به این منظور باید از ابزارهای مناسبی استفاده کنیم. در رابطه با برنامه های ویژه و برنامه های کلی آموزشی، روش های ارزشیابی متفاوتی وجود دارد. تعیین خوبی یا بدی یک برنامه در ابتدای کار، نادرست است، و تصمیم گیری در این مورد باید با استفاده از ابزارها و منابع مختلف صورت گیرد. مدارس به عنوان سازمان های متمرکز باید از منابع خود در پاسخ به سؤالاتی استفاده کنند که در رابطه با بهبود فرایند آموزشی شان وجود دارد و فرایند آموزشی خود را با استفاده از این اطلاعات تغییر دهند. در نهایت روش های ارزشیابی تلخیصی و تکوینی معلمان هر دو لازم اند اگرچه از هم جدا و مستقل اند، در حالی که ارزشیابی تکوینی احتمال بیشتری در بهبود کار دارد.

LTMS



بروزترین مرجع

دوره های ضمن خدمت فرمانگیان

ltmsyar.ir

همه آنچه برای انجام دوره های ضمن خدمت لازم است را
تنها از سایت و کانال ما دنبال کنید :

t.me/ltmsyarir

www.LTMSYAR.ir

(برای ورود به سایت و کانال تلگرام لینک های بالا را بفشارید.)