

## مدرسه و تربیت

تاریخچه مدرسه در ایران

پرداختن به آموزش‌های سنتی در سده‌های ۱۲ و ۱۳ ه. ق در مکتب‌خانه‌ها و مدارس دینی ایران در حدی بود که افراد خواندن و نوشتن و حداکثر احکام دینی را بیاموزند. از میان افرادی که این مرحله را پشت سر می‌گذاشتند، تعداد معدودی که توانایی مالی و علاقه به فراگیری علوم بیشتر را داشتند یا در خانواده‌های فرهنگی و مذهبی رشد می‌کردند، برای علم‌آموزی به شهرهای بزرگ و مذهبی که دارای مدارس علوم دینی معتبر بودند، می‌رفتند. اما بیشتر آن‌ها فقط علوم را فرامی‌گرفتند که مربوط به مسایل دینی و مذهبی، ادبیات، حساب و هندسه، فلسفه، نجوم و دیگر علوم در سطح معینی بود و با علوم جدید آشنایی زیادی پیدا نمی‌کردند. این مسئله موجب می‌شد به نیازهای روز جامعه مانند صنعت، کشاورزی، پزشکی و علوم نظامی توجه چندانی نشود. حال آنکه در اروپا، وقوع رنسانس و انقلاب صنعتی در سده‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی و پیشرفت روزافزون اروپائی‌ها در علوم جدید موجب شد تا آنان به برتری چشمگیری در صنایع جدید و احداث کارخانه‌ها و ادوات جنگی دست یابند.

اولین مدارس نوین در ایران از دوران محمدشاه شکل گرفتند. در این روزگار دو مدرسه به سبک اروپایی به وسیله کشیشان آمریکایی و فرانسوی تأسیس شد که راه را برای نفوذ معارف اروپایی به ایران باز کرد. اولین مدرسه را کشیشی آمریکایی به نام پرکینز در ارومیه در سال ۱۲۵۴ ه. ق ساخت که در آن علاوه بر برخی دانش‌های جدید، قالی‌باقی و آهنگری نیز به کودکان تعلیم داده می‌شد و دومین مدرسه را اوژن بوره (کشیش فرانسوی) در سال ۱۲۵۵ در تبریز بنا کرد. بوره به دنبال آن بود که دارالفنون تأسیس کند و ایرانیان را از هر قوم و مذهبی با علوم جدید و زبان فرانسوی آشنا کند. او تمام مخارج مدرسه را خودش می‌پرداخت. بعدها مدرسه دیگری در جلفای اصفهان توسط بوره تأسیس شد.

و این همه جدا از تلاش‌های میرزا حسن رشیدیه از بنیانگذاران مدارس نوین برای ایجاد مدرسه در شهرهای تبریز، مشهد و تهران است که شاید چون ایرانی بود، با سرزنش‌ها و آزار هموطنان مواجه شد.

ساخت دارالفنون

اگرچه در دوره ناصرالدین شاه چند مدرسه نوین در ایران ساخته شد، اما فکر ایجاد دارالفنون از آن میرزا تقی‌خان امیرکبیر بود.

امیرکبیر می‌خواست افرادی را تربیت کند که به کار کشور سامان دهند و جلوی نفوذ انگلیس و روسیه در ایران

را بگیرند. او قصد داشت آموزش‌های مدرن را جانشین آموزش‌های سنتی کند و برخی محصولات صنعتی وارداتی را در ایران تولید کند.

وقتی ساختمان قسمت شرقی مدرسه به بهره‌برداری رسید، هنوز امیرکبیر بر مسند قدرت بود. امیر همزمان با شروع کار احداث مدرسه، مسیو جان داوودخان (مترجم اول دولت ایران) را برای آوردن معلم به اتریش فرستاد. امیر که خوب می‌دانست کشورهایی مثل انگلیس، فرانسه و روسیه در ایران به دنبال تامین منافع خود هستند، سعی کرد معلمان را از کشوری بی طرف استخدام کند. جان داوود هم پس از عقد قرارداد با معلمان اتریشی و استخدام آنها به تهران بازگشت.

هفت معلمی که در رشته‌های مختلف تخصص داشتند و به همراه مسیو جان داوود وارد تهران شدند، عبارت بودند از: موسیو بارون کومنس (معلم پیاده‌نظام)، چارنوتا (معلم علم معدن)، آگوست کرشیش (معلم توپخانه)، نمیرو (معلم سواره‌نظام)، کوکاتی (معلم داروسازی)، دکتر پولاک (معلم طب و جراحی)، زسی (معلم ریاضیات و مهندسی).

چند روز بعد از ورود معلمان به ایران و دارالخلافه ناصری، مدرسه دارالفنون ۱۳ روز قبل از قتل امیرکبیر افتتاح شد. پس از امیرکبیر وضعیت دارالفنون به جایی رسید که موسیو ریشارد فرانسوی در نامه‌ای نوشت: "اگر امیر زنده بود هرگز به این اوضاع اسفناک راضی نمی‌شد. این ترتیبات غلط را هیچ نمی‌گذاشت واقع گردد... همه کارهای دولتی برگشته است به همان ترتیباتی که در زمان حاجی میرزا آقاسی بود."

شاگردان دارالفنون، لباس مخصوص به خود داشتند. آن‌ها سالی دو دست لباس تابستانی و زمستانی به رایگان دریافت می‌کردند و ناهار را به خرج مدرسه؛ در آنجا می‌خوردند. آن‌ها کمک هزینه تحصیلی یا مقرری دریافت می‌کردند که این مقرری بعدها قطع شد. گاه به هر شاگرد خوب، انعام نیز داده می‌شد.

در پایان هر دوره تحصیلی در هر رشته، از محصلان امتحان گرفته می‌شد و در صورت موفقیت دانشجویان، نام آن‌ها جزو فارغ‌التحصیلان آن رشته اعلام می‌شد. جشن فارغ‌التحصیلی هم با مراسم خاصی برگزار می‌شد و شخص شاه فرمان (دانشنامه) فارغ‌التحصیلان را به آن‌ها می‌داد. این جشن را سلام امتحان هم می‌گفتند. دانشنامه هم عبارت بود از حکمی که سه مطلب فراغت از تحصیل، دریافت یک قطعه نشان طلا و تعیین شغل و حقوق در آن گنجانده می‌شد.

در دارالفنون علاوه بر دروس اساسی، درس زبان خارجه برای شاگردان اجباری بود و در آن سه زبان فرانسه، انگلیسی و روسی تدریس می‌شد.

اولین مدرسه دخترانه را چه کسی تاسیس کرد؟

تا پیش از مشروطیت مدرسه ای برای دختران ایجاد نشد، به عوام چنین تلقین می شد که درس خواندن برای دختران لازم، جایز و پسندیده نیست. عامه مردم نظر خوبی به تحصیل در مدارس جدید نداشتند و هر زمان که می توانستند محصلین و معلمین را مورد آزار یا سخریه و توهین قرار می دادند. تازه این امر درباره پسران و مردان بود و دختران وضع دشوارتری داشتند. بنابراین تحصیل دختران در خانواده هایی که به با سواد شدن دختران خود علاقمند بودند، به وسیله معلم سرخانه انجام می شد.

پس از انقلاب مشروطیت گفتگوهای بین نمایندگان صورت گرفت. پاره ای از آنان چون ناظم الاسلام از تأسیس مدارس دخترانه حمایت کردند و گفتند: «در تربیت بنات و دوشیزگان وطن بکوشیم و به آنها لباس علم و هنر ببوشیم، چه تا دخترها عالم نشوند، پسرها بخوبی تربیت نخواهند شد.»

این اقدامات در حالی صورت گرفت که اوضاع ایران بسیار منقلب بود و به هر گونه نوگرایی در جامعه با دیده شک و تردید نگریسته می شد. با تمام دشواری ها، پس از بالا رفتن سطح آگاهی های جامعه و احساس ضرورت ایجاد مدارس دخترانه، ۵ تن از بانوان آزاد اندیش و دلسوز ایرانی دست به کار شدند و در همان زمانی که نمایندگان به بحث و جدل پایان ناپذیر درباره چگونگی ایجاد این مدارس می پرداختند، به تأسیس اولین مدارس دخترانه ایران اقدام کردند. به این ترتیب شخصی به نام بانو آزموده در تهران نخستین مدرسه دخترانه را به نام «پرورش» در سال ۱۳۲۱ قمری (۱۲۸۲ خورشیدی) افتتاح کرد. اما به دلیل ضدیت و فشار مخالفان فرهنگ، عمر این مدرسه پس از چهار روز فعالیت به سر آمد. ماموران دولت با تهدید و فحاشی مدرسه را بستند.

وی پس از آن مدرسه ای جدید تحت عنوان دبستان دخترانه ناموس در خیابان شاهپور (حافظ فعلی) و نزدیک چهار راه حسن آباد بنا نهاد.

حضور معلم مرد در مدرسه امکان نداشت زیرا بهانه به دست مخالفان می داد و از دیگر سوی معلم زن هم نبود، بنابراین خانم آزموده به کمک جمعی، کتاب هایی برای محصلان فراهم کرد و خود تعلیم دانش آموزان را به عهده گرفت. او با استقامت بسیاری در راهی که برگزیده بود، موفق شد در سال ۱۳۰۷ خورشیدی نخستین دبیرستان دخترانه تهران را نیز تأسیس کند.

مدرسه البرز

دبیرستان البرز (پیشتر: کالج آمریکایی ها، کالج البرز)، یکی از مراکز آموزشی معتبر و قدیمی شهر تهران است. این دبیرستان که از نخستین نمادهای آموزشی در ایران است در شمال غربی چهارراه کالج، کوچه البرز قرار دارد. دبیرستان البرز بعد از دارالفنون به عنوان یکی از نهادهای آموزشی پرافتخار مطرح است. این دبیرستان به

دلیل نمای رشته کوه البرز در پس آن، البرز نام گرفته است.

قدمت آموزشی این دبیرستان به سال ۱۲۵۲ خورشیدی و تاسیس مدرسه آمریکایی‌ها باز می‌گردد. این مدرسه ابتدایی در سال ۱۲۷۸ خورشیدی همزمان با مدیریت دکتر جردن به دبیرستان تبدیل شد و در سال ۱۳۰۱ خورشیدی به مکان کنونی خود در چهارراه کالج انتقال یافت و در آن زمان کالج آمریکایی‌ها یا کالج البرز نامیده می‌شد. در سال ۱۳۱۹ خورشیدی همزمان با آغاز مدیریت ایرانیان بر آن، دبیرستان البرز نام گرفت. بنای اصلی این دبیرستان از نخستین آثار نیکلای مارکف، معمار تفلیسی است که آثار ماندگار زیادی در ایران دارد. ساختمان مرکزی البرز و ساختمان علوم این دبیرستان جزو آثار ملی ایران به ثبت رسیده‌اند. دبیرستان البرز به دلیل قدمت تاریخی و سوابق درخشان علمی، آموزشی و فرهنگی در ۱۶ اسفند سال ۱۳۸۵ توسط شورای عالی آموزش و پرورش جزو مدارس ماندگار ایران شناخته شد.

اولین مدرسه دولتی کرمان

در سال ۱۲۹۲ شمسی، سید مصطفی خان کاظمی و یک نفر از شاگردان دبیرستان آلیانس فرانسه برای تاسیس مدرسه دولتی به کرمان آمدند و اولین مدرسه را بنا نهادند. سید مصطفی خان کاظمی در سال ۱۲۹۳ شمسی در سن ۲۸ سالگی به ریاست اداره معارف کرمان منصوب شد و دبستان دولتی احمدی را در دوم بهمن ماه همان سال با کمک اعانه عمومی و ملی تاسیس کرد. به دلیل سلطنت احمد شاه این مدرس ابتدا به احمدیه یا احمدی موسوم بود. سپس در دوره پهلوی اول به اسم مدرسه پهلوی تغییر نام داد و پس از پیروزی انقلاب اسلامی به نام دبیرستان امام خمینی معروف شد. سید مصطفی خان علاوه بر اینکه ریاست اداره معارف و مدیریت مدرسه احمدی را عهده دار بود به تدریس تاریخ جغرافیا و اخلاق در مدرسه نیز مشغول بوده است. محل این مدرسه ابتدا در خانه استیجاری و بعداً در عمارت دولتی، معروف به خوابگاه قرار داشت. سپس به محل فعلی دبیرستان امام انتقال یافت.

از سال ۱۲۹۹ شمسی به تدریج دوره دبیرستان هم در این مدرسه گشایش یافت.

مدرسه رشديه تبريز

حاج میرزا حسن رشديه در سال ۱۲۶۷ ه. ق در تبریز متولد شد. پس از کسب معلومات عصر خود در جوانی مسافرتی به قفقاز و در ایروان اقامت داشت. پس از چندی بدین فکر افتاد که تمام قواعد و اصول تعلیم و تربیت را که در دبستان‌های خارج از ایران دیده است، در کشور خود دایر کند. پس راهی ایران شد و در سال ۱۳۰۵ ه. ق در جنب «مسجد شیخ الاسلام» مدرسه‌ای با اسلوب جدید باز کرد که «میرزا حسن واعظ» یکی از

آموزگاران آنجا بود ولی به تحریک و اغوای عوام مدرسه اش به غارت رفت و خود به مشهد سفر کرد پس از چندی به تبریز مراجعت و مجدداً در سال ۱۳۱۱ ه. ق مدرسه ای بنام « رشدیه » در کوی «جبه خانه» دائر کرد. در سال ۱۳۱۳ ه. ق که میرزا علیخان امین الدوله به سمت والی آذربایجان وارد تبریز شد، میرزا حسن توانست مدرسه خود را توسعه دهد. ولی زمانیکه امین الدوله بعنوان صدراعظم روانه پایتخت شد، عوام، میرزا حسن را مجبور به بستن مدرسه کردند و میرزا حسن به تهران رفت و در سال ۱۳۱۵ ه. ق با مساعدت امین الدوله در کوی « دروازه قزوین» مدرسه بزرگی تاسیس کرد.

#### مدرسه ملی ناصری خلخال

یکی از اولین مدارس مدرن در آذربایجان، مدرسه ناصری خلخال است. همانند شهر تبریز در خلخال نیز مرحوم ناصر روائی با مساعدت و زحمات شخصی خویش به تاسیس مدرسه ملی در ولایت آذربایجان عصر قاجاریه اقدام کرد.

وی در سال ۱۲۸۴ هجری شمسی به فکر تاسیس و ایجاد مدرسه در خلخال افتاد. در آن زمان به غیر از تبریز در هیچ شهر آذربایجان مدرسه وجود نداشت. تحصیلات مانند سایر نقاط کشور در مکتب خانه ها انجام می گرفت مرحوم ناصر روائی در کتاب « خاطرات و اسناد ناصر دفتر روائی » در این زمینه می نویسد: « با اینکه در خلخال افکار عمومی به کلی از اینگونه تاسیسات بیگانه و اقدام بدان مستلزم انواع مخاطره و فداکاری ها بود، نگارنده از روی یک احساسات درونی خود را برای مقابله با هر گونه مرارت حاضر کردم و با استفاده از وجود حاج میرزا محمدتقی مرحوم بدین اراده افتادم که مدرسه ای در قصبه خلخال افتتاح و خدمات وطنی خود را از این راه تعقیب نمایم »

از حسن اتفاق در زمانی که مرحوم ناصر روائی به فکر تاسیس آموزشگاهی با اصولی جدید و مدرن بود، میرزا محمد تقی معروف به حاج معلم پس از سالها کسب علم و تجربه در باکو، برای دیدار اقوام و خانواده خویش به خلخال آمده بود.

مرحوم روائی فرصت را مغتنم شمرد و منظور خویش را با حاج معلم در میان گذاشت که پس از مذاکره و بحث و تبادل نظر، میرزا محمد تقی پیشنهاد ناصر روائی مبنی بر مدیریت مدرسه را بر عهده گرفت و نخستین مدرسه ملی در آذربایجان بنام «مدرسه ناصری» در سال ۱۲۸۵ هجری شمسی در خلخال تاسیس شد. تحصیل در این مدرسه رایگان بود و بنا به اسناد تاریخی ناصر روائی از جیب خود مخارج آن را عهده دار بود و از کمک های افراد خیر زمان هم برای اداره مدرسه استفاده می کرد.

تدریس در این مدرسه به زبان ترکی آذربایجانی انجام می شد. متأسفانه در پاییز ۱۲۸۶ هجری شمسی بر اثر

هجوم افراد یاغی و اشرار محل و بروز نا امنی در منطقه مدرسه ناصری منحل و اثاثیه آن غارت شد.

در سال ۱۲۸۹ شمسی مجدداً بر اثر همت و مساعدت اهالی خلخال مدرسه مجدداً بازگشایی شد.

مدرسه در طول حیات خویش با فراز و نشیب های بسیاری همراه بود و متناسب با تحولات سیاسی و اجتماعی منطقه دچار تعطیلی، بازگشایی یا تغییر نام قرار می گرفت. تا اینکه در سال ۱۳۸۴ شمسی پس از سالها تلاش و گفتگو بالاخره با پافشاری مردم با فرهنگ خلخال نام مدرسه به همان نام سابق خود یعنی ناصری برگشت.

مدرسه مظفریه رشت

سال ۱۲۷۷ هجری شمسی محمد ولی خان سپهسالار (نصر السلطنه) حاکم گیلان در زمان مظفرالدین شاه نخستین مدرسه رشت را با نام (مدرسه مظفریه شرافت) در یکی از خانه های این شهر تاسیس کرد. این مدرسه بعد ها با استفاده از کمک و همیاری مردم به ساختمان دو طبقه ای در محله سبزه میدان منتقل شد و سرآغاز تاسیس مدارس ملی و دولتی از جمله دبیرستان شهید دکتر بهشتی (شاهپور سابق) بود.

در سال ۱۲۹۸ خورشیدی مدرسه شاهپور (شهید دکتر بهشتی فعلی) به مدیریت مردی فاضل و با تجربه به نام آقای شبانی در محله سبزه میدان کار خود را آغاز کرد.

نام آورانی چون: پروفسور دکتر محمد معین، پروفسور دکتر فضل الله رضا، پروفسور دکتر عنایت الله رضا، استاد هوشنگ ابتهاج و پروفسور دکتر مجید سمیعی در این مدرسه تحصیل کرده اند.

کشف قدیمی ترین مدرسه تاریخی ایران

به گزارش میراث فرهنگی در سال ۸۴، مدرسه ای قدیمی در شهر تاریخی توس کشف شد که شباهت معماری آن با معماری دو دوره خوارزمشاهیان و مغول، تخمین دقیق تاریخ ساخت این مدرسه را غیر ممکن ساخته است. باستان شناسان احتمال می دهند این مدرسه قدیمی ترین مدرسه تاریخی موجود در ایران باشد.

اگر این مدرسه در زمان خوارزمشاهیان ساخته شده باشد، می توان نتیجه گرفت این مدرسه قدیمی ترین معماری موجود یک مدرسه تاریخی در ایران خواهد بود. در حال حاضر مدرسه امامیه اصفهان قدیمی ترین معماری موجود یک مدرسه در ایران است که ساخت آن به سال ۷۵۰ هجری قمری برمی گردد. در کاوش های باستانی مختلف مدارس بسیار زیادی کشف شده است اما از هیچ کدام از آن ها معماری کاملی بدست نیامده است.

«محمد طغرای»، مسئول هیات کاوش شهر توس تابران در این مورد گفته است: «حدس اولیه تاریخ ساخت این مسجد را به دوره خوارزمشاهیان در سال های ۵۷۰ تا ۷۵۰ نسبت می دهد. اگر این فرضیه اثبات شود این معماری، قدیمی ترین معماری موجود یک مدرسه در ایران خواهد بود.»

او گفت: «بررسی‌ها نشان می‌دهد که این مدرسه بر روی پلان (معماری) قدیمی خود دوباره بازسازی شده است. در این مدرسه کتیبه‌هایی به خط کوفی و آجر تراش پیدا شده است که متعلق به دوره هخامنشیان است. از طرفی معماری کلی مدرسه از نظر سبک به سبک مغولی (رازی) شباهت دارد.»

او گفت: «علاوه بر آن دوره مغول دوره جنگ و خونریزی بوده و هیچ تلاشی برای بازسازی در خراسان نشده است. این مسئله هخامنشی بودن این اثر را پررنگ تر می‌کند. از طرفی سفال‌های بدست آمده در این بررسی‌ها متعلق به دوره‌های مختلف است و نمی‌تواند مغولی بودن این مدرسه را اثبات کند.»

قدیمی‌ترین مدرسه شناخته شده در ایران نظامیه خرگرد بوده که توسط «اندره گذار» فرانسوی کاوش شده است. کتیبه این مدرسه به سال ۴۵۰ هجری قمری در موزه ایران باستان قرار دارد اما معماری از آن بدست نیامده و کاملاً تخریب شده است.

#### مدرسه، مرکزی برای انتقال فرهنگ

روشن‌ترین تصویری که می‌توان از مدرسه امروز ارایه داد، تصور آن چون یک اجتماع است. اجتماع مبنای تجربه انسانی و هویت «خود» چون موجودی اجتماعی است. این هویت خود به خود و به تنهایی شکل نگرفته است، بلکه در تشکیل آن تجربه «دیگری» بسیار جدی است. برای این که مدرسه‌ای تبدیل به اجتماع شود: (۱) باید نیروهای انسانی، دیدگاهی مشترک درباره رشد و شکوفایی انسان اتخاذ کنند (۲) این دیدگاه باید نگاهی متمایز به «تربیت خوب» بیافریند، (۳) چنین نگاهی به تربیت باید فعالیت‌های دسته جمعی و مبتنی بر همکاری پدید آورد و بالاخره (۴) با درگیر شدن در این فعالیت‌های مشترک، هدف‌های واحدی پیگیری شود. این تصویر از مدرسه، مشابه یک ارکستر است. در ارکستر هدف‌های مشترکی تعقیب می‌شود و درک مشترک وجود دارد. (۱)

صرف نظر از تعاریفی که برای فرهنگ وجود دارد، منظور از «مدیریت فرهنگی» در مدرسه مدیریتی است که به ارزش‌های انسانی، اعتقادات، گرایش‌ها، مهارت‌های زندگی، آداب و رسوم، معیارهای رفتاری جامعه و قوانین و مقررات توجه دارد. در مدیریت فرهنگی، بیش از آن که مشکل یا مشکلات، دانش آموز یا دانش آموزان خاصی مطرح باشد، بر هدایت رفتار همه دانش آموزان و آموختن راه و روش زندگی به آنان تمرکز می‌شود. در مجموع، مدیریت فرهنگی، با سبک زندگی افراد سروکار دارد. (۲) در مدیریت فرهنگی، دین، تاریخ، علم، ادبیات و هنر جایگاهی مهم دارند. به این ترتیب، مدیریت فرهنگی سعی دارد در مدرسه شرایطی همچون اجتماع فراهم آورد تا دانش آموزان با آنچه در شرایط واقعی زندگی جریان دارد آشنا شوند.

براین اساس، مواجهه با مشکلات رفتاری دانش آموزان با نگرش مدیریت فرهنگی، مستلزم فرایندی است که در ادامه به توصیف آن می پردازیم.

#### ۱- سیاست های فرهنگی مدرسه

هر مدرسه به عنوان نمادی از اجتماع و همچنین با توجه به فضای منطقه ای و مکانی، بستر فرهنگی خاص خود را دارد. براین اساس، هرگونه تحلیلی درباره مسایل مدرسه، نیازمند شناخت این بستر است؛ این نکته ای است که کمتر به آن توجه می کنیم. همه مدارس درباره مسایل خود، به خصوص آن بخش از مسایل که مشکل و مشکل ساز تلقی می شوند دنبال راه حل و راهکار- البته از نوع کاربردی- می گردند. همه می پرسند: «چه باید کرد؟» بدون آن که توجه داشته باشند «در چه شرایطی؟». مدرسه، همانند اجتماع باید سیاست های فرهنگی داشته باشد و در این سیاستگذاری، نه فقط در باره مشکلات رفتاری دانش آموزان، بلکه برای همه موارد، تدابیر لازم را پیش بینی کند. سیاستگذاری فرهنگی در مدرسه، مبتنی بر شناخت هایی چون: موقعیت شناسی، شناخت خرده فرهنگ منطقه و محله ای که مدرسه در آن قرار دارد، شناخت آسیب ها و آشنایی با روان شناسی اجتماعی و سایر دانش های مرتبط است.

مدرسه در سیاست های فرهنگی خود باید مشخص کند که برای موارد زیر چه برنامه ها و تدابیری دارد:

- بهداشت روانی در مدرسه (برای همه دانش آموزان و معلمان).
- تطبیق آموزش های مدرسه ای با شرایط واقعی اجتماع (برای دانش آموزان و والدین).
- تقویت روحیه مشارکت و همکاری (برای همه اعم از دانش آموزان، معلمان و والدین).
- آموزش مهارت های زندگی (برای دانش آموزان)
- معرفی فرهنگ، ارزش های انسانی، ادبیات، هنر و تاریخ نظام اجتماعی.
- انتقال فرهنگی از طریق جهت گیری مشخص در برنامه های مربوط به آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش ها
- مشکلات رفتاری دانش آموزان. کورت لوین، روان شناس گشتالتی که نظریه میدانی و مفهوم فضای زندگی (Life space) را ارایه کرده است اعتقاد دارد براساس واقعیت های روان شناختی که بر رفتار تأثیر می گذارند، علت های رفتار مرتباً تغییر می کنند، یعنی آنها پویا هستند. انسان در یک میدان تأثیر، دائماً در حال تغییر زندگی می کند و تغییر در هر یک از آنها بر بقیه نیز تأثیر می گذارد. (۳) این میدان روانی، با میدان الکتریکی در علم فیزیک قابل مقایسه است. به نظر لوین، کفش های متقابل اعضای گروه موجب تحرک یا پویایی گروه می شود و اعضای گروه به یکدیگر اثر می گذارند. انسان موجودی پویاست و خصوصیاتش بر اثر میدان اجتماعی تغییر می کند.



در نظام اجتماعی ما، ابهام ها و گاهی آشفتگی های فرهنگی زیاد هستند، آسیب شناسی فرهنگی مورد توجه قرار نمی گیرد و به همین ترتیب در مواجهه با مشکلات نیز در فضایی معلق می اندیشیم و رفتار می کنیم. اتخاذ سیاست های فرهنگی در مدرسه می تواند به شفاف سازی فضا کمک کند.

## ۲- نگرش های فرهنگی

تعیین و تدوین سیاست های فرهنگی زمانی ثمربخش خواهد بود که نگرش های فرهنگی پشتوانه آن باشند. نگرش های فرهنگی برپایه دیدگاه های انسان دوستانه شکل می گیرند. به کسی می گوئیم دارای نگرش فرهنگی است که به کرامت انسانی اعتقاد داشته باشد؛ به ارزش ها و اعتقادات و گرایش های مردم احترام بگذارد؛ با تاریخ، ادبیات و هنر نظام اجتماعی اش آشنا بوده و در مورد حفظ هویت فرهنگی و انتقال فرهنگی حساس باشد؛ و رفتارها هنجارها و قواعد اجتماعی را در بستر فرهنگی آنها تحلیل و ارزیابی کند. در مدرسه، باید نوعی هماهنگی در نگرش های فرهنگی مجموعه وجود داشته باشد. شاید مهم ترین شاخصه مدرسه ناکارآمد وضعیت را بتوان ناهماهنگی عوامل آن اعم از مدیر، معاون، معلمان و سایرین در نگرش ها و رفتارهای فرهنگی قلمداد کرد. بی نظمی در برنامه ها و آشفتگی در عملکرد، معرف این گونه مدارس است. به طور کلی امروزه این اعتقاد وجود دارد که مدرسه جامعه ای کوچک است و ارتباط اعضای آن با یکدیگر، محیط اجتماعی معینی را به وجود می آورد. پژوهش هایی که در زمینه جو مدرسه انجام شده اند، ارتباط آن با میزان یادگیری، پیشرفت تحصیلی، رشد اخلاقی و رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان را به اثبات رسانده است.

اگرچه در یک مدرسه نمی توان همه ناهماهنگی ها را از بین برد ولی می توان با داشتن سیاست های مشخص و شفاف فرهنگی، هماهنگی در نگرش ها و رفتارها را افزایش داد.

## ۳- تعریف مشکل و تعیین اولویت ها

منظور از مدیریت فرهنگی و سیاست های فرهنگی در مدرسه، تمرکز بر مشکلات نیست. اما در هر حال یک وجه از مسایل فرهنگی مدرسه، مشکلات رفتاری دانش آموزان و توابع آن است. به عبارت بهتر، می توان به مشکلات رفتاری دانش آموزان با نگرش فرهنگی نگاه کرد و برای بهبود این مشکلات، نه فقط با کمک یک نفر یا یک ابزار خاص بلکه با تفکر سازمانی اقدام کرد.

در چنین رویکردی، تعریف مشکل و مشکلات و تعیین اولویت ها ضروری است. براساس بستر فرهنگی و موقعیتی که نگرش ها و رفتارهای ما در آن شکل می گیرد، باید مشخص کنیم چه چیزی مشکل تلقی می شود و چه چیزی مشکل نیست. در تعریف مشکل و تعیین معیارهایی برای این تعریف، توجه به چند نکته می تواند

راهنمای خوبی باشد.

- مشکلاتی در جامعه فعلی ما وجود دارند که از نظر هنجاری، رفتاری عادی محسوب می شوند. گاهی سوژه ای را که مدرسه مشکل می نامد از نظر دانش آموزان، والدین و حتی افراد دیگر جامعه مشکل تلقی نمی شود. این بدان معنا نیست که واقعاً مشکلی وجود ندارد، بلکه هدف داشتن نگاه منطقی به موضوع است، یعنی نگاهی که مبتنی بر بستر فرهنگی است.

- در تنوع و شیوع مشکلات، موقعیت منطقه ای و محلی نیز به شدت تأثیرگذار است. نمی توان برای هر مشکلی در هر شهر و محله ای، راهکار یکسانی تجویز کرد. سوژه ای که در شهری یا منطقه ای مشکلی جدی محسوب می شود در جای دیگر وضعیت متفاوتی دارد.

- دانش تخصصی عوامل اجرایی مدرسه نیز موضوعی مهم و تأثیرگذار در تعریف مشکل است. بسیار دیده شده که برداشت مدرسه از یک مشکل و تعریف آن، با تعریف علمی و ملاک های واقعی مشکل، تفاوت هایی داشته و حتی کاملاً در تناقض بوده است.

#### ۴- شناسایی امکانات و ابزارها

هر مشکل به سادگی به وجود نمی آید و به سادگی نیز قابل بهبود نیست. حل مشکلات رفتاری دانش آموزان در محدوده مدرسه و با حضور یکی دو نفری که در اکثر مواقع از حداقل تخصص های لازم برخوردار نیستند، تصویری ساده انگارانه و غیرواقع بینانه است. نارسایی چنین تصویری زمانی بیشتر مشهود خواهد بود که مدرسه فاقد سیاست های فرهنگی باشد. بنابر این اگر مدرسه قصدی جدی برای بهبود مشکلات و همچنین توسعه بهداشت روانی دارد باید علاوه بر بهره مندی از سیاست های فرهنگی مشخص، برای شناسایی و تجمع امکانات و ابزارها تلاش کند. استفاده بجا از توان عمل مدرسه، جذب قابلیت های ممکن اولیا، استفاده از امکان ارجاع و تدارک ابزارهایی که به نوعی می توانند مفید باشند، نمونه هایی از مواردی هستند که مدرسه می تواند درباره آنها بیاندهد.

#### ۵- برنامه ریزی برای مشکلات

اگر مواردی که بیان کردیم به درستی مورد توجه قرار گرفته و اجرا شوند برنامه ریزی برای مشکلات تا حد زیادی تسهیل خواهد شد. به طور کلی و صرف نظر از مواردی که مشکل محسوب می شود در سیاست های فرهنگی مدرسه باید سه نوع برنامه مدنظر قرار گیرد:

الف- برنامه های هدایتی: شامل موضوع هایی در زمینه روان شناسی سلامت و زندگی برای کمال .

ب- برنامه های پیشگیری: شامل آموزه هایی که بر مشکلات و پیشگیری از آنها تمرکز دارند. مثلاً آموزش

هایی درباره ایدز، اعتیاد، داروهای روانگردان، بهداشت جنسی و غیره در این حیطه قرار می گیرند. اگرچه شاید بتوان برنامه های هدایتی و برنامه های پیشگیری را در یک گروه قرار داد اما در اینجا به عمد آنها را تفکیک کرده ایم. گروه اول برنامه هایی است برای فرایندها و معرفی سبک زندگی سالم؛ اما گروه دوم برنامه هایی هستند که با تمرکز بر مشکلات و آسیب ها ارایه می شوند.

پ- برنامه های بهبود: اینجا هم به عمد به جای واژه «درمان» از واژه «بهبود» استفاده شده است تا بعد تربیتی و اصلاحی موضوع مورد تأکید قرار گیرد.

- آیا واقعاً قصدی جدی برای مواجهه با مشکلات رفتاری دانش آموزان داریم؟ چگونه؟

- آیا دانش آموزان تنها زمانی که دچار مشکل می شوند باید مورد توجه قرار گیرند؟ بقیه چه؟

- آیا نباید عملکرد مدرسه نه تنها در قبال مشکلات، بلکه در سایر فعالیت ها، منسجم و جامع باشد؟ با چه تدبیری؟

مدیر، معاون، مربی تربیتی، معلمان، انجمن اولیا و مربیان، سایر عوامل اداری و اجرایی، والدین و حتی دانش آموزان باید در سیاست های فرهنگی مدرسه نقش و جایگاهی داشته باشند. مدارس ما نیازمند مدیریت فرهنگی هستند.

نظر صاحب نظران در مورد مدرسه

### مدرسه یک سیستم است

#### تعریف سیستم یا نظام (system)

سیستم عبارت است از منظومه ای از عناصر و اجزایی که با هم ارتباط و کنش و واکنش متقابل داشته، کل واحدی را به وجود می آورند

#### حد و مرز سیستم (boundary):

هر سیستمی دارای حد و مرزی است که آن را از محیط یا پیرامونش متمایز و با آن مرتبط می سازد. می توان گفت که حد و مرز سیستم، نقاطی است که فراتر از آن ویژگیهای خاص سیستم، دیگر قابل تشخیص نیستند. ولی حدود سیستمهایی مثل یک گروه اجتماعی یا یک سازمان، نامحسوس است.

انواع سیستم:

## سیستم باز (open system) :

با محیط خود ماده، انرژی یا اطلاعات مبادله می کند، یعنی، با محیط خود کنش و واکنش متقابل دارد. مدرسه یک سیستم باز است

## سیستم بسته (closed system) :

حد و مرز نسبتاً نفوذ ناپذیری با محیط خود دارد یا فقط عناصر بسیار محدودی را میتواند از محیط جذب کند. **هدف سیستم:** کنش و واکنش های اجزای سیستم و رابطه متقابل آن با محیط، حاکی از ناظر بودن آن سیستم به هدف یا مقصودی است. هدف هر سیستمی عبارت از وظیفه یا وظایفی است که آن سیستم در ارتباط با سیستمهای مجاور یا سیستم بزرگتری که جزئی از آن است، انجام می دهد. بعضی سیستمها، مثل نظامهای آموزشی (مدرسه ها) چند هدف دارند: جامعه پذیری، فرهنگ پذیری، پرورش سیاسی، تربیت نیروی انسانی ماهر، .....

درونداده ها (inputs): همه عناصری که وارد سیستم می شوند (ماده، انرژی یا اطلاع)، دروندادهای آن به شمار می روند. دروندادها، به نحوی، برکنش و واکنشهای درونی سیستم اثر می کنند تا سیستم بتواند هدف خود را تحقق هدفهای سیستم به کار می آیند، مثلاً، انواع مواد و انرژی و اطلاعات (به شکل تجهیزات و تسهیلات فیزیکی، منابع مالی، نیروی انسانی و منابع دانش و اطلاعات) از سوی جامعه، مردم یا نهادهای اجتماعی در اختیار مدرسه ها قرار می گیرند تا با کاربرد آنها هدفهای آموزش و پرورش تحقق پیدا کنند.

. فراگرد تبدیل یا دگرگون سازی (عملیات): هر سیستمی دروندادها را در جریان فعالیتهای عملیات خود دگرگون می سازد. مغز ما داده های حسی و اطلاعات دریافتی را به صورت الگوهای فکری در می آورد، کارخانه با استفاده از دروندادها محصولی تولید می کند، مدرسه کودکان را پرورش می دهد، در هر سیستم، کار و فعالیتی صورت می گیرد و نه تنها دروندادها دگرگونی پیدا می کنند، بلکه ضمن آن بر ارزش و سودمندی آنها افزوده می شود

. بروندادها (out puts): چیزهایی که سیستم به محیط یا سیستمهای مجاور خود، تحویل می دهد، بروندادها نامیده می شود. به عبارت دیگر؛ آنچه یک سیستم با هدف قبلی (طبق انتظار) یا اتفاقی (غیرمنتظره) تولید می کند، برونداد آن است. برونداد سیستم، به نحوی، تغییر شکل یافته درونداد آن است. کارخانه، مواد خام و دستورالعملهای دریافتی را به صورت محصول در می آورد و مدرسه با استفاده از دروندادها، دانش آموزان را در جریان آموزش و پرورش تغییر می دهد و ..... سیستمها در جوار بروندادهای اصلی، بروندادهایی به صورت ضایعات و مازاد تولید می کنند که ممکن است در محیط و سیستمهای همجوار جذب

نشوند. به طور خلاصه، عناصری که به سیستم وارد می شوند، درونداد، فعالیتها و عملیات تغییر و تبدیل درونی سیستم، فراگرد (process) یا میانداد (through put) و عناصری که آن را ترک می کنند، برون داد نامیده می شوند.

چرخه فعالیتها: الگوی فعالیتهای سیستم، چرخشی است؛ به این معنا که برون دادهای سیستم به محیط، زمینه ادامه فعالیت سیستم را میسر می سازند. در مورد مدارس، می توان گفت که جامعه، منابع مورد نیاز مالی، مادی و انسانی را برای فعالیت آنها فراهم می کند، مدارس با استفاده از آنها به کار آموزش و پرورش می پردازند و همه ساله تعدادی افراد تحصیل کرده و تعلیم یافته به جامعه تحویل می دهند، در صورت مقبول افتادن تحصیل کردگان در جامعه، امکان ادامه فعالیتهای مدارس فراهم می گردد.

چرخه فعالیتهای سیستمهای اجتماعی برای تشخیص حد و مرز و هویت آنها بسیار اهمیت دارد. در سیستمهای فیزیکی، ساختار یا پیوند اجزای آنها مستقیماً قابل رویت است؛ مثلاً بدن انسان وقتی چنین سیستمهایی از کار می افتند؛ ساختار آنها باقی می ماند؛ مثلاً در مورد انسان جسد باقی می ماند که قابل مطالعه است و از این طریق می توان دلیل فروپاشی سیستم یا مرگ آن را پیدا کرد ولی وقتی که سازمان یا مدرسه ای از کار باز می ماند، فعالیتهایی که بدانها هویت می داد، متوقف می شوند و چرخه فعالیتها گسسته می شود. در واقع، در سیستمهای اجتماعی، نظیر سازمانها، مفهوم ساختار نه یک مفهوم ایستا، بلکه مفهومی پویاست (کاتز و کان، ۱۹۷۸). از این رو، برای تشخیص حد و مرز این قبیل سیستمها، باید زنجیره فعالیتها و رویدادها، از مرحله درونداد، تبدیل و دگرگونی، برون داد، تأثیر گذاری بر محیط تا مرحله شروع مجدد چرخه فعالیتها، تحت مشاهده و بازنگری قرار می گیرد. حد و مرز یک مدرسه تا جایی است که دامنه تأثیر نتایج کار مدرسه بدان منتهی می شود و متقابلاً مدرسه برای ادامه کار از عوامل و نیروهای واقع شده در آن دامنه، تأثیر می پذیرد.

### خرده سیستم (sub system) و فرا سیستم (supra system):

سیستمها از لحاظ پیچیدگی، بسته به شمار و گوناگونی اجزا و عناصر درونی و گروه بندی های میان آنها، بسیار متفاوتند. در هر سیستمی اجزای درونی به صورت گروه بندیهای کوچک تری در آمده، وظایفی در ارتباط با هدف کل سیستم انجام می دهند. این گروه بندی های کوچک، در هر سیستم خرده سیستم نامیده می شوند. از این رو می توان گفت خرده سیستم، سیستمی است که داخل سیستم بزرگتری قرار گرفته است. در اینصورت، سیستم بزرگتر، فرا سیستم نامیده می شود.

در واقع می توان گفت که کاربرد اصطلاحات خرده سیستم و فرا سیستم، نسبی است، مثلاً اگر مدرسه را سیستم فرض کنیم، در این صورت هر کلاس یک خرده سیستم و نظام آموزشی، به طور کلی، فرا سیستم قلمداد می شوند یا اگر کلاس را سیستم فرض کنیم، دانش آموزان، خرده سیستمها و مدرسه، فرا سیستم تلقی خواهند شد.

## آنتروپی (entropy) :

همه سیستمها، صرف نظر از ماهیت، اندازه یا نوع آنها، به مرور، زمان میل به بی نظمی، فروپاشی، رکود و بی حرکتی، کھولت و مرگ دارند. بنا به تعریف، معنای سیستم، تلویحاً نظم، هستی و فعالیت است. ولی همه سیستمها صرف نظر از اینکه زنده، ماشینی یا مفهومی باشند، در معرض استعمال، فرسودگی، نارسا کاری و زوال قرار دارند

چرخه فعالیت و تقویت تداوم آن، نقش مهمی در معکوس یا متوقف کردن آنتروپی ایفا می کنند. تمام اقدامات و تمهیداتی که برای خنثی کردن آنتروپی صورت می گیرد به نگانترپی یا آنتروپی منفی تعبیر می شود

در نظامهای آموزشی، هر اقدامی در جهت باز آموزی مدیران و معلمان، استفاده از روشها و تکنولوژی نوین آموزشی، بهبود شرایط زندگی و کاری کارکنان، مشاهده و راهنمایی دانش آموزان، تجهیز و بازسازی امکانات فیزیکی و ..... گامهایی در جهت خنثی کردن نیروهای بازدارنده و زوال برنده ی آنتروپی محسوب می شوند.

### سازمان مدرسه یک سیستم اجتماعی :

در این مبحث هدف مطالعه کلاس درس می باشد. و می توان آن را یک سیستم اجتماعی فرض کرد، در مواردی دیگر، مدرسه یا منطقه آموزش و پرورش را می توان به عنوان سیستم اجتماعی در نظر گرفت. مدرسه، یک سیستم تعامل اجتماعی است؛ یک کل سازمان یافته است مرکب از افراد انسانی در کنش و واکنش متقابل که از طریق روابط ارگانیک و پیچیده، با یکدیگر پیوند یافته اند. مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی، با ویژگیهای نظیر وابستگی متقابل اجزا، جمعیت مشخص و تعریف شده، تمایز آشکار با محیط، شبکه پیچیده روابط اجتماعی درونی، و جو و فرهنگ بی همتا، از سایر سیستمهای اجتماعی متمایز می شود. در تحلیل مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی، مثل همه سازمانهای رسمی، باید وجه برنامه ریزی شده رسمی و وجه برنامه ریزی نشده غیر رسمی آن را، همزمان مورد توجه قرار داد. سازمان مدرسه را به عنوان سیستم اجتماعی تصویر می کند.

در صورتیکه نظام آموزش و پرورش رسمی به عنوان سیستمی اجتماعی در نظر بگیریم، می توان آن را با استفاده از مفاهیم سه گانه درونداد - فراگرد - بروندادها، مطابق (شکل ۲) تصویر کرد. نظام آموزش و پرورش، برای انجام دادن مأموریت رسمی خود (تحقق هدفهای آموزش و پرورش رسمی در جامعه)، منابع مورد نیاز خود را به صورت دروندادها (دانش و معرفت موجود در جامعه، ارزشهای معتبر و مورد اعتقاد، هدفهای

مطلوب ، منابع مالی و مادی ) از جامعه می گیرد ، سپس ، از طریق فراگرد های پیچیده ای که مستلزم استفاده از ساختار سازمانی ، افراد انسانی و تکنولوژی ، و ایفای وظایف معینی است ، دانش آموزان را تحت آموزش و پرورش قرار می دهد ، و سر انجام نتیجه کار ( برون دادهای ) خود را به صورت افرادی که از جهات مختلف تغییر یافته و صلاحیت و شایستگی پیدا کرده اند ، به جامعه تحویل می دهد .

سازمان ، انواع و کارکردهای آن ( نظریه های سازمان مدیریت ) :

تعریف سازمان : مفهوم سازمان مثل بسیاری از مفاهیم علوم اجتماعی و انسانی ، تعاریف گوناگونی دارد . در این جا به کمک عناصر و ویژگی های مشترکی که سازمانها دارند ، مفهوم سازمان را تعریف خواهیم کرد . عناصر و ویژگیهای مشترک سازمانها به شرح زیر است :

۱. سازمانها هدف دارند ، یعنی برای دستیابی به هدفها و مقاصد معینی بوجود آمده اند
  ۲. سازمانها از ترکیب اجتماعی افرادی که به طور گروهی کار می کنند ، تشکیل می شوند .
  ۳. فعالیت سازمانها استمرار زمانی دارد
  ۴. سازمانها ، فعالیتهای خود را از طریق تفکیک وظایف ، از روی برنامه ، و با استفاده از دانش و فن و ابزار انجام می دهند
  ۵. سازمانها ، واحدهای یکپارچه و یگانه ای از فعالیتهای منظم و ساختماندهستند و کار و فعالیت خود را به طور عقلانی و منطقی ، هماهنگ و هدایت می کنند .  
بر مبنای ویژگی های فوق تعریف زیر را می پذیریم :
- تعریف سازمان عبارت است از : هماهنگی معقول تعدادی از افراد که از طریق تقسیم وظایف و برقراری روابط منظم و منطقی ، برای تحقق اهداف یا منظور مشترکی ، به طور مستمر ، فعالیت می کنند . واژه سازمان تعاریف متعددی دارد که بعضی از آنها عبارتند از :
۱. سازمان وسیله ترکیب منابع مادی و انسانی را باری تولید و توزیع کالاها و خدمات است .
  ۲. از دیدگاه جامعه شناسی سازمان مجموعه ای مرکب از اجزایی است که هر کدام به سود بقیه عهده دار کار معینی هستند
  ۲. سازمان یک رشته روابط منظم و عقلایی است که بین افرادی که وظایف متعددی را انجام می دهند و برای رسیدن به هدفهای مشترکی فعالیت می کنند ، برقرار می باشد .

مشخصه اصلی سازمان، دامنه فعالیت و الگوی روابط انسانی آن است که به واسطه آن، هدفهای سازمانی تحقق می یابند. این الگو، دو وجه رسمی و غیر رسمی دارد. وجه رسمی سازمان، الگوی روابطی را معرفی می کند که پیشاپیش و عمداً ساخته و پرداخته شده است تا رفتار افرادی که به ایفای وظایف سازمان می پردازند به موجب آن تنظیم شود. وجه غیر رسمی آن به الگوی روابطی اشاره می کند که ضمن روابط رسمی، میان کارکنان سازمان بوجود می آید. وجوه رسمی و غیر رسمی، در هر سازمانی وجود دارند و توأم سازمان را بوجود می آورند.

#### انواع سازمانها:

۱. سازمانهای رسمی: سازمان رسمی از اجتماع عده ای از افراد با وظایف، مسئولیت ها و اختیارات معین تشکیل می شود که با رعایت روابط سلسله مراتبی (خطوط فرماندهی) برای تامین هدفهای معینی با یکدیگر همکاری می کنند. در سازمان رسمی، هدف، نوع وظایف، روابط، اختیارات و مسئولیت های هر شغل با صراحت تعریف و بصورت مدون، برای اجرا به کارکنان ابلاغ می شود.

سازمانهای رسمی با وجود برخورداری از ویژگیهای مشترک، دارای تفاوت های چشم گیری هستند. از اینرو، در مطالعات سازمانی، به منظور همسنگی سازمانها، آنها را طبقه بندی می کنند. بر مبنای ویژگیهای گوناگون سازمانها، انواع طبقه بندی امکان پذیر است: حسب اندازه (کوچک یا بزرگ)، نوع مالکیت (خصوصی یا دولتی)، ملاک عضویت (داوطلبانه، استخدامی، یا اجباری) و اهداف و وظایف اجتماعی (آموزشی، دینی، سیاسی یا اقتصادی). در قلمرو امور اقتصادی، سازمانها غالباً به تولیدی و خدماتی تقسیم می شوند. در مقابل طبقه بندی های فوق که بر تفاوت های آشکار میان سازمانها تأکید می کنند، طبقه بندی های دیگری وجود دارند که با ملاکهای ذهنی و تحلیلی شکل گرفته اند. به عنوان نمونه، (بلا واسکات) در تحلیل سازمانهای رسمی، با این ملاک چه کسی، در درجه اول، از وجود سازمان فایده و بهره می برد، چهار نوع سازمان را تشخیص می دهند

الف- سازمانهای مشترک المنافع که در اصل به عموم اعضای خود نفع می رسانند مثلاً اتحادیه ها، باشگاهها، احزاب سیاسی، انجمن های حرفه ای، و تعاونی ها

ب- سازمانهای تجاری دکه در اصل به مالکان و مدیران خود بهره می رسانند نظیر کارخانه های صنعتی، فروشگاهها، بانکها و هتل ها

ج- سازمانهای خدماتی که در درجه نخست به مراجعان خود نفع می رسانند مثلاً بیمارستانهای خصوصی، مدارس خصوصی، و بنگاههای مددکاری اجتماعی



د- سازمانهای رفا عمومی که عموم مردم را بهره مند می سازند نظیر وزارت دفاع ، مدارس دولتی ، سازمان پلیس ، سازمان آتش نشانی و سازمانهای تحقیقاتی.

این طبقه بندی های به منظور مطالعه مسایل و مشکلات ویژه انواع سازمانها ، تشخیص شیوه مدیریت ، نوع عملکردها و فعالیتهای آنها سودمندند

۲. سازمانهای غیر رسمی : شبکه روابط شخصی و اجتماعی است که برخلاف سازمان رسمی بنا بر نقشه معین به هدف قبلی به وجود نمی آید ، بلکه ضمن برقراری روابط دوستانه افراد سازمان رسمی با یکدیگر ، خود بخود شکل می گیرد . مانند روابط بین افراد یک اداره که پس از پایان ساعت کار دور هم جمع شده و بدون در نظر گرفتن روابط رسمی ( رئیس و مرئوس بودن ) به فعالیتهایی مانند ، شطرنج یا فوتبال می پردازند . سازمان غیر رسمی در نتیجه روابط اجتماعی بین افراد جامعه بوجود می آید و تشکیل این گونه روابط ، تابع هیچگونه ضابطه ای نیست و با وجود اینکه سازمان غیر رسمی روی نمودار سازمان رسمی مشخص نمی شود ولی در واقع به عنوان یک شبکه روابط اجتماعی و شخصی در درون سازمان رسمی وجود دارد . لازم است چگونگی روابط این دو سازمان توسط مدیریت درج شود و مورد توجه قرار گیرد . ضمناً بر اساس تحقیقات دانشمندان ، روابط غیر رسمی کارکنان در سازمان گسترده تر بوده و اثر آن برهدفهای سازمان بیشتر است.

نقش فعالیت های پرورشی مدرسه در تربیت اجتماعی دانش آموزان

یکی از کارکردهای عمومی آموزشی و پرورشی، اجتماعی کردن کودکان و نوجوانان است و مفاهیم عمده تربیت اجتماعی آن از جمله خود کفایتی، ابراز وجود، استقلال، خودپنداری، خود رهبری، رقابت، همکاری، نوع دوستی، هویت جویی، تشخیص طلبی و ده ها مولفه تربیتی دیگر که به نوعی شخصیت اجتماعی کودکان را شکل می دهد در همین دوران آموزشگاهی تحقق می پذیرد.

در مکتب اسلام، همه افراد در همه زمان ها و اعصار به اجتماعی بودن و اجتماعی شدن فرا خوانده می شوند و روح همیاری در قالب اعمال و احکام دینی مورد تاکید قرار گرفته است و ما باید کودکان را آن گونه که مکتب به ما سفارش کرده است پرورش دهیم.

خانواده اولین و مهمترین عامل جامعه پذیری فرد محسوب می شود و مدرسه دومین نهادی است که این مهم را بر عهده می گیرد.

البته مفهوم تربیت اجتماعی از قلمرو نهادهای رسمی مثل خانواده و مدرسه فراتر می رود و مطبوعات، رادیو و تلویزیون و تجارب شخصی را نیز شامل می شود و میدان گسترده تری می یابد.

یک واقعیت روانی و تربیتی این است که انسان ها، چه به صورت فردی و چه به صورت جمعی، با داشتن آرمان های عالی و اهداف بزرگی که از محدوده مسایل عادی و روزمره فراتر رود و در سایه میل و کششی درونی به

سوی کمال، همه نیروهای خود را به کار می اندازد و از همه امکانات خویش استفاده می کنند. ولی زمانی که در جامعه ای آرمان های بزرگ به برآوردن حوایج روزمره تبدیل می شود، نوعی انحطاط و سیر قهقرایی در جامعه آشکار می شود و شاید برای جلوگیری از همین انحطاط اجتماعی است که در جوامع مذهبی، همیشه رسیدن به کمال به صورت نیروی محرک و انگیزه فطری اعمال و رفتار انسان ها و به سوی هدفی متعال مورد اعتناست.

در این گونه جوامع، همیشه دو نمونه و سرمشق زنده تربیتی رفتار کودکان و نوجوانان و عامه مردم را، که معمولاً صورت پذیر و مقلد هستند، شکل و جهت می دادند. یکی از این سرمشق ها، انسان های کامل معنوی بودند که به گفته مولوی از هستی یا ذات هستی بهره گرفته بودند و دیگری قهرمانان ملی میهنی که اینان نیز معمولاً از صفاتی مانند جوانمردی، فداکاری، شجاعت و گذشت به حد کمال بهره داشتند و از آن جا که معنویت و کمال و فضایل و صفات انسانی تمام شدنی و محدود نیست، این سیر کمال طلبی و قهرمان دوستی انسان ها در جهت مطلوب می افتد و در تربیت اجتماعی آنها نقش اساسی می گیرد.

#### تربیت اجتماعی و توسعه فرهنگی و اجتماعی

برای این که تعلیم و تربیت از چارچوب محدود مدرسه خارج شود و کارکرد اجتماعی آن در پهنه توسعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه روشن شود، باید تربیت اجتماعی سرلوحه روش ها و آموزش و پرورش قرار گیرد.

دانشآموزان باید با محیط خود سازگار گردند و چنین تحولی مستلزم اتخاذ روش های تربیتی و تغییر در محتویات برنامه های آموزش و پرورش است.

مدرسه به تنهایی یکی از وسایل تربیت فرد است و کار آن باید با تاثیر عوامل اجتماعی و نهادهای مرتبط با اجتماعی شدن فرد (خانواده، گروه، رسانه ها و...) تکمیل شود.

ضمن تعلیم کودکان در مدارس، باید اشکال دیگر آموزش مانند مبارزه با بی سوادی، ترویج کشاورزی، شرکت در تعاونی ها، آشنایی با تکنولوژی و علوم و فنون جدید و... نیز وجود داشته باشند تا از این طریق، زمینه های تربیت اجتماعی از تمام جهات گسترش یابد.

#### هدف های روانی و اجتماعی تربیت اجتماعی

۱- تقویت وجدان کاری و گسترش و عمق نظم پذیری اجتماعی در تمام پهنه های زندگی.

۲- تقویت مهارت های اجتماعی در قدرت سازگاری با دیگران.

۳- تقویت روح همکاری، همدلی، نوع دوستی، گذشت، فداکاری و همزیستی.

- ۴- ایجاد حسن احترام به خود، دیگران و تحمل عقاید دیگران.
  - ۵- شناخت اصول، قانونمندی ها و تبعیت از آنها در هنگام برخوردهای فردی و اجتماعی.
  - ۶- گسترش همیاری درسی و تحصیل از طریق گروه های دانش آموزی.
  - ۷- تمرین نقش پذیری، مسوولیت پذیری و تن دادن به کارهای جمعی و تعاون برای پیشبرد اهداف تربیتی.
  - ۸- تمرین مشارکت جمعی، تصمیم گیری جمعی و مشخصه های آن.
  - ۹- رفع عوارض روانی اجتماعی در فرآیند تعاملات بین فردی مانند انزواجویی، رقابت های تخریب کننده و ترس های اجتماعی.
- راهبردهای علمی رشد اجتماعی و تربیت اجتماعی در نظام آموزش و پرورش، از طریق زیر حاصل می شود:
- ۱- نقش پذیری های اجتماعی، آموزش علمی مسایل به صورت نمادین و آموزش نحوه اداره جامعه.
  - ۲- ورزش و تربیت بدنی، شرکت در گروه های ورزشی برای ایجاد ارتباط اجتماعی و روابط متقابل و تعادل در مهارت های اجتماعی و برخوردهای بین فردی.
  - ۳- تشکیل گروه ها و تشکل های گوناگون (گروه سرود، گروه تئاتر و نمایش، موسیقی، انواع انجمن های علمی فرهنگی، هنری و ...). (نقش موسیقی و گروه سرود در مدارس را جستجو نمایید)
  - ۴- گروه های علمی بازدید از موزه ها، منابع طبیعی و ...
  - ۵- گردش های علمی و اردوهای یک تا چند روزه.
  - ۶- ترتیب دادن نمایش های فراگیر با موضوعات اجتماعی.

#### خانواده ، اولین کانون شخصیت ساز فرد

با توجه به اینکه اولین محیطی که کودک با آن در ارتباط است خانواده می باشد، لذا محیط خانواده عامل مؤثر در تکوین و تحول شخصیت کودک است و حکم کانالی را دارد که بوسیله آن ، کودک با فرهنگ اجتماع خود مانوس می شود و عادات و عواطفی را در او ایجاد می کند که شخصیت او را تحت تاثیر قرار می دهد. بطور کلی طرز تفکر والدین یا سایر اعضای خانواده به هر شکلی که باشد کم و بیش در فرزندان آنها تاثیر می گذارد. یکی از روان شناسان معتقد است: کودکی که در محیط خانوادگی خود پدر و مادر دلسوز و متعهدی ندارد، طبعا احساس عدم تعهد نموده و سعی می کند خود را حتی المقدور از کانون خانوادگی دور ساخته و هویت گمشده خود را در محیط بیرون از خانه بیابد .

#### مدرسه ، دومین کانون شخصیت ساز فرد

پس از خانواده، مدرسه نقش بسیار مهمی در زندگی اجتماعی کودک و نوجوان بر عهده دارد و از عوامل مهم تربیتی و سازنده معیارها و ارزش‌های ذهنی و تفکر و راه و روش کودکان و نوجوانان در جامعه به شمار می‌رود، زیرا دانش‌آموز بیشتر اوقات زنده و فعال خود را در مدرسه می‌گذراند و حال اگر مدرسه نتواند به وظایف تربیتی و پرورشی خود عمل کند یکی از عوامل انحراف و بزهکاری محسوب می‌گردد. تجارب طفل در مدرسه همراه با تجارب او در محیط خانوادگی شکل دهنده شخصیت و منش کودک است.

امروزه مسئله بزهکاری اطفال و نوجوانان به صورت یکی از حادترین و پیچیده‌ترین مسائل اجتماعی جوامع مختلف انسانی درآمده است، هر چند وقوع جرائم، پدیده‌ای نوظهور در اجتماع بشری تلقی نمی‌شود. پیدایش جوامع و ارتکاب جرم با یکدیگر قرین و همزاد بوده‌اند، اما از آغاز پیدایش جوامع تا به امروز شاید هیچ‌گاه آدمی تا بدین حد با معضلی به نام بزهکاری، در جامعه خویش مواجه نبوده است و هنگامی که این معضل در میان اطفال و نوجوانان امروز که سازندگان اجتماع فردا هستند ریشه می‌دواند، موجب نگرانی و بیم بیشتر می‌شود. لذا این مشکل توجه و حساسیت بیشتری را برای یافتن راه‌حل‌های مناسب می‌طلبد.

به عقیده جامعه‌شناسان، انسان از هنگام تولد در شبکه‌ای از روابط متقابل اجتماعی قرار می‌گیرد و از میان کنش‌های متقابلی که با دیگران دارد، میراث جامعه را به خود جذب کرده، هیئتی اجتماعی می‌یابد و در تمامی مدت حیات خود در این شبکه روابط متقابل، به فراخور دگرگونی این روابط دگرگون می‌شود و همواره از جامعه سرمشق می‌گیرد. بدون تأثیر محیط بیرونی تأمین نیازهای مادی و معنوی برای انسان امکان‌پذیر نیست. شخصیت انسان امری ثابت و مادرزاد نیست و شکل‌گیری آن ناشی از نقش‌هایی است که جامعه در برابر فرد ایفا می‌کند و نقش‌هایی که بر عهده وی می‌گذارد.

## رابطه مدرسه و خانواده

مدرسه و خانواده به‌سان زوجی هستند که رابطه‌ی متلاطمی باهم دارند. در جوامع معاصر شکل‌گیری هویت و عاطفه‌ی فرزند در خانه اهمیت اصلی را پیدا کرده و وظیفه‌ی انتقال میراث به عهده‌ی نهاد مدرسه گذاشته‌شده، آن‌هم از طریق اعطای مدرک تحصیلی. این امر اما تضادهایی را در بردارد که می‌توان آن‌ها را مورد اشاره قرار داد.

جوامع مدرن مردم‌سالار غربی بر پایه‌ی برابری شانس برای همه بنا شده‌اند. این مسئله خیلی ساده است، هر کس با توجه به تلاشی که صورت می‌دهد و توانایی‌هایی که دارد جلو می‌رود. برای مثال در نهاد مدرسه اصل بر آن است که نباید به دانش‌آموزانی که به خانواده‌های ثروتمند تعلق دارند امکانات بیشتری داده شود. قطعاً به همین دلیل هم هست که در برخی مدارس معلمانی بر گه‌های پایانی دانش‌آموزان را صحیح می‌کنند که کوچک‌ترین

شناختی نسبت به آن‌ها ندارند. معلمان مقطع ابتدایی نیز باید تکالیف دانش آموزان را تنها بر مبنای آنچه دانش آموز در برگه‌اش نوشته تصحیح کنند و نه مسئله‌ی دیگری. گروهی نیز برتری نمره‌ای که به برگه‌ها داده می‌شود را در همین امر می‌دانند. ایشان معتقدند نمره‌ی برگه نشان‌دهنده‌ی ارزش واقعی دانش آموز است و شانس هرگونه تبعیضی را از میان بر می‌دارد. سال ۲۰۰۵ نیز همین مهم سبب اعتراض شدید دانش آموزان شد. به موجب این قانون دیپلمی که قرار بود به دانش آموزان اعطا شود نه فقط بر پایه‌ی یک آزمون که چند مرحله آزمون و کنترل بود. این کار ارزش نمره‌ای که دانش آموزان در امتحان نهایی کسب می‌کردند را پایین می‌آورد.

به موجب قانونی که قرار بود تصویب شود از اهمیت آزمون سراسر کاسته شده و بر اهمیت آزمون‌های محلی افزوده می‌شد. مخالفان اما معتقد بودند آزمون باید در همان سطح ملی باشد، چراکه در آن شرایط هرکس نه بر اساس مثل دبیرستانی که در آن تحصیل کرده بود بلکه فقط و فقط بر اساس میزان تلاش و آمادگی خودش نمره کسب می‌کرد، امری که ممکن بود در حوزه‌ی محلی با مشکلات و انحرافات مواجه شود. مسئله‌ی برابری شانس‌ها امروزه هم بحث‌های زیادی را در تمامی بخش‌های جامعه‌ی فرانسه برمی‌انگیزد. برای مثال در بازار کار که زنان به مراتب حقوق پایین‌تری نسبت به مردان دارند. همان‌طور که در نهاد مدرسه و در اعطای مدارک تحصیلی جنسیت اشخاص نباید نقشی ایفا کند، در بازار کار و در زمان اعطای دستمزد نیست نباید چنین مسئله‌ای صورت بپذیرد.

اما به اجرا در آمدن چنین برابری‌های مکانیسم سختی دارد چراکه در برابر مقوله‌ی دفاع از بااستعدادترین افراد قرار می‌گیرد، حال متعلق به هر خانواده یا قشری از جامعه که باشند؛ بنابراین حتی در جوامع مردم‌سالار غربی نیز مثل تمامی کشورهای دنیا نابرابری‌های نامشروعی وجود دارد. بسیاری از جامعه‌شناسان سعی می‌کنند تا علل اصلی این نابرابری‌ها را شناسایی کرده و آن‌ها را رفع کنند. این امر از آنجایی نشئت می‌گیرد که نه تنها برابری شانس‌ها جزو مهم‌ترین ارزش‌های جوامعی است که ایشان در آن‌ها زندگی می‌کنند، بلکه خودشان هم اعتقاد راسخی به آن دارند. پیر بوردیو و ژان کلود پاسرون که نقشی اساسی در جلب توجه جامعه‌شناسان فرانسوی به مقوله‌ی برابری اجتماعی ایفا کرده‌اند. در سال ۱۹۶۴ کتابی تنها عنوان وراثت را منتشر کردند. هرچند بستر و شرایط جامعه نسبت به آن زمان تغییرات بسیاری کرده اما این امر به هیچ عنوان از ارزش‌های این کتاب کم نمی‌کند.

این دو جامعه‌شناس که خودشان هم از مقوله‌ی برابری شانس‌ها بهره برده بودند سعی کردند نشان دهند اجرای آن تأثیر بسیار محدودی دارد. برای مثال نهاد مدرسه آن‌طور که باید و شاید نقش لازم را در این میان ایفا نمی‌کند. جایگاه دانش آموزان در مدرسه تحت تأثیر وضعیت خانوادگی آنان و نیز محل زندگی‌شان قرار دارد. مجموعه‌ی تدابیری که برای از میان برداشتن این تأثیر به کار گرفته شده نیز غیر کافی بوده و حتی ثابت شده معلمان توجه بیشتری به دانش آموزان متصل به اقشار ثروتمند، مرفه و تحصیل کرده نشان می‌دهند. بوردیو و

پاسرون سعی کرده‌اند با بهره‌وری از مقوله‌ی میراث فرهنگی شرایط حاکم را در غالب یک شما به تصویر بکشند. برتری‌ای که فرزندان خانواده‌های تحصیل کرده و ثروتمند دارند بیش از هر چیز به صورت نامحسوس و غیرمستقیم اعمال می‌شود. این کودکان در فضایی فرهنگی رشد می‌کنند، در خانهای که حتماً در آن کتابخانه قرار دارد؛ بنابراین حتی بدون آنکه خود والدین الزاماً در جریان باشند در روند تحصیلی فرزند خود تأثیر می‌گذارند. این دانش آموزان در مدرسه با همان فضای فرهنگی‌ای مواجه می‌شوند که تا حدی آن را در خانه تجربه کرده‌اند. برخی از والدین از استراتژی‌ای استفاده می‌کنند که پیر بورديو از آن تحت عنوان استراتژی بازتولید یاد می‌کند. این والدین دست به هر کاری می‌زنند تا ارزش‌های خانوادگی از هر نسل به نسل دیگر منتقل شده و حتی بهبود پیدا کنند. زمانی که توانایی این کار را داشته باشند فرزندشان را در بهترین دبیرستان ممکن ثبت‌نام می‌کنند و حتی برای نیل به این امر حاضرند قوانین را زیر پای بگذارند. این والدین تفریحات خاص را برای فرزند خود در نظر می‌گیرند با علم به اینکه این کار تأثیر به سزایی در روند تحصیلی آن‌ها ایفا می‌کند. به برنامه‌های درسی فرزند خود و وضعیت او اهمیت خاصی می‌دهند و حتی خیلی از مادران به خوبی نقش معلم را در خانه ایفا کرده و به فرزندشان در حل تکالیف و دوره‌ی دروس یاری می‌رسانند. حال با چنین شرایطی خیلی بدیهی است فرزندان خانواده‌های تحصیل کرده و مرفه وضعیت بسیار بهتری در مدرسه داشته و شانسشان برای موفقیت بالاتر باشد.

دانش آموزانی که از طبقات پایین‌تر جامعه وارد مدرسه می‌شوند به طبع باید تلاش مضاعفی را به منصفی ظهور برسانند چراکه بستر یکسانی برای آن‌ها در خانواده فراهم نبوده است. این دانش آموزان در برابر موانعی که ممکن است سر راهشان قرار بگیرد نسبت به سایر دانش آموزان شکننده‌تر هستند. تحقیقات میدانی که به تازگی در این زمینه صورت گرفته نشان می‌دهد باوجود تلاش‌هایی که از دهه‌ی ۶۰ میلادی در فرانسه برای بهبود شرایط صورت می‌گیرد، هنوز هم نتیجه‌ی دلخواه به دست نیامده است. در نتیجه برای بهبود شرایط تغییرات بسیار بیشتری لازم است.

خانواده و مدرسه حلقه‌ای را تشکیل می‌دهند که نقش بسیار مهمی در بازتولید دارد. در اصل مدرسه ارثیه‌ی خانوادگی را دریافت کرده، به آن مشروعیت می‌بخشد و آن را به صورت مدرک تحصیلی به فرزند اهدا می‌کند. به این ترتیب نهاد مدرسه تا اندازه‌ای بی‌عدالتی‌ای که از آن سخن به میان آوردیم را خنثی می‌کند چراکه به صورت رسمی وضعیت اجتماعی دانش آموزان را ندیده می‌گیرد و مدرکی که به همه‌ی دانش آموزان اعطا می‌شود یک شکل دارد. به واسطه‌ی نزدیکی فرهنگ طبقات بالای جامعه و فرهنگ مدرسه همه چیز به صورت ضمنی صورت می‌گیرد. نویسندگان کتاب وراثت به هیچ عنوان تمایل ندارند با از میان برداشتن این فرهنگ به بررسی مدرسه بپردازند. نهاد مدرسه وظیفه‌ی گزینش را عهده‌دار است. نویسندگان کتاب به این امر اشاره دارند که عدالت نهاد مدرسه با توجه به این که تنها عمل کرد هر دانش آموز در بستر مدرسه و زمانی که در کلاس

درس حضور دارد را در نظر می‌گیرد ممکن است تا حدی در مقایسه با عدالت واقعی متناقض به نظر برسد. نویسندگان کتاب معتقدند باید نابرابری‌های واقعی موجود در حوزه‌ی فرهنگی را نیز مدنظر قرارداد. منظور ما همان نابرابری‌هایی است که بالاتر به آن‌ها اشاره شد. بنابراین بهتر است شیوه‌ای منطقی برای تدریس انتخاب شود که به واسطه‌ی آن بتوان به مبارزه با نابرابری‌های فرهنگی موجود بین دانش‌آموزان پرداخت. مسئولان آموزشی در هر رده‌ای باید سعی کنند به نحوی محتوای برنامه‌های آموزشی را انتخاب کنند که کودکانی که پیش‌زمینه‌ی فرهنگی ندارند حداقل بتوانند با ورود به مدرسه از شانس دوباره بهره‌مند شوند و نسبت به سایر دانش‌آموزان خود را عقب‌تر نینند.

باید به این امر توجه کرد که به منصفی اجرا در آمدن راهکارهایی که بتوان به واسطه‌ی آن‌ها فاصله‌ی موجود بین دانش‌آموزان طبقه‌ی مرفه و تحصیل کرده و خانواده‌های طبقه‌ی عامه را از میان برداشت به هیچ‌عنوان امر ساده‌ای نیست، حتی با وجود برنامه‌های حمایتی از دانش‌آموزان. مقوله‌ی برابری شانس‌ها ریشه‌ی اصلی برخی از برنامه‌هایی است که در جهت تبعیض مثبت اجرا می‌شوند، اما آیا همین برنامه‌ها هم برابری دانش‌آموز در امتحانات آخر سال را زیر سؤال نمی‌برد؟ مقوله‌ی تبعیض مثبت که در نظام آموزشی فرانسه به کرات در مورد آن صحبت می‌شود یعنی توجه بیشتر به کسانی که کمتر دارند. حال توجه داشته باشید که این امر به هیچ‌عنوان به این معنا نیست که امتحان پایان سال دانش‌آموز قوی و ضعیف فرق کند، خیر، این امر یعنی بستر یادگیری با در نظر گرفتن وضعیت اجتماعی دانش‌آموزان مشخص شود.

بنابراین مقوله‌ی برابری شانس‌ها که در نظام آموزشی فرانسه توجه بسیاری به آن می‌شود به این معناست که در محیط مدرسه و کلاس درس، شرایط آموزشی به گونه‌ای رقم‌زده شود که همه‌ی دانش‌آموزان، حال متعلق به هر طبقه‌ی اجتماعی که باشند و پیش‌زمینه‌ی فرهنگی‌شان هر چه که باشد، بستر آموزشی یکسانی را تجربه کنند.

برابری شانس‌ها

اگر بخواهیم به مقوله‌ی برابری شانس‌ها از دریچه‌ی ارزش و ایدئولوژی ارزشی نگاه کنیم با تضاد مضاعفی روبه‌رو خواهیم شد. پیر بوردیو و پاسرون در کتاب خود تحلیلی ضمنی از مقوله‌ی انتقال دانش در خانواده و نیروی آن ارائه می‌دهد. شرایط جوامع امروزی کاملاً تغییر کرده است. در شرایطی که در گذشته نوزادی که متولد می‌شد از همان بادی امر جزو یک گروه به حساب می‌آمد، امروزه جوامع کاملاً به‌سوی فردگرایی پیش‌رفته‌اند و نوزادی که به دنیا می‌آید بیش از هر چیز خودش است. به ارث بردن دانش‌های نسل گذشته مقوله‌ی بسیار خوبی است اما شرایط به گونه‌ای رقم خورده که دیگر نمی‌توان مشروعیتی صد در صد برای آن قائل شد. اگر نخواهیم بگوییم خانواده قدرت خود را ازدست‌داده، حداقل می‌توانیم بگوییم بخشی از مشروعیت

خود را ازدست داده است. دقیقاً به همین علت است که برای مثال بسیاری در جامعه‌ی فرانسه حاضر نمی‌شوند و اژه‌ی وراثت را یدک بکشند. برای مثال ادوارد دو روشیلد در این مورد می‌گوید:

«گروهی فکر می‌کنند من با قاشقی طلایی در دهانم به دنیا آمده‌ام. کسانی که من را می‌شناسند اما به خوبی می‌دانند که اگر الان اینجا هستم، فقط و فقط به واسطه‌ی تلاش‌ها و فعالیت‌های خودم است.» او اعتقاد دارد که ظاهر امر برخلاف واقعیت است و تنها نزدیکان وی هستند که از حقیقت باخبرند. میل به فاصله‌گیری از نسل گذشته ممکن است در عین حال و به صورت متضاد همراه شود با نوعی تمایل به ابراز وفاداری نسبت به گذشتگان. مسئله‌ی حائز اهمیت در این میان نه جدایی بین والدین و فرزند، بلکه این است که فرزند شخصیتی جداگانه داشته و آن را ابراز می‌کند. مقوله‌ی برابری شانس‌ها حتی به صورت ضمنی هم که شده سبب کم شدن ارزش خانواده می‌شود چرا که در جوامع معاصر مدرسه به هر شیوه‌ی ممکن وظیفه‌ی انتقال آموخته‌های فرهنگی و اجتماعی را به عهده می‌گیرد، مسئله‌ای که قرار بود بر عهده‌ی نهاد خانواده باشد.

#### حذف خانواده

با این وجود اشاره‌ی بسیار کمی چه در بحث‌های سیاسی و چه در بحث‌های علمی به مسئله‌ی حذف خانواده و یا کمرنگ شدن نقش آن می‌شود. گروهی نیز هستند که اعتقاد دارند کودکان باید از سنین خیلی پایین به مدرسه بروند تا نابرابری‌هایی که ریشه در خانواده و وضعیت آن دارد از میان برداشته شود. اصلاً چرا خانواده را حذف نکنیم؟! تنها فیلسوفانی که در مورد مقوله‌ی برابری اجتماعی تحقیق می‌کنند جرأت پرداختن به این پرسش را دارند. ژان رول، در کتاب خود تحت عنوان نظریه‌ی عدالت [۸] این پرسش را مطرح می‌کند که آیا باید نهاد خانواده را از میان برداشت؟! او از پاسخ به این پرسش طفره می‌رود و این امر را عنوان می‌کند که یافتن پاسخی برای این پرسش در شرایط فعلی امری ضروری نیست.

سایر نویسندگان اما تلاش کرده‌اند تا پاسخ مناسبی برای این پرسش پیدا کنند. ورونیک مونو دارد اعتقاد دارد که حتی بهترین نوانخانه نیز به هیچ عنوان نمی‌تواند به عنوان جایگزینی برای نهاد خانواده عمل کند. او اعتقاد دارد که مقوله‌ی از میان برداشتن خانواده از یک سو آزادی والدین در نحوه‌ی تربیت فرزندشان را خدشه‌دار می‌کند و از سوی دیگر اینکه کودکان نمی‌توانند ظرفیت‌های اخلاقی خود را توسعه دهند و از آزادی‌هایی که به ایشان اعطا می‌شود بهره‌مند شوند. امروزه در بنیان خانواده توجه منحصر به فردی به کودک و تربیت او می‌شود و والدین آن‌ها را عزیز می‌شمارند. این مسئله نیز سبب تقویت شخصیت کودک می‌شود. کارهای تحقیقی آ. رنه اسپیر نیز اعتبار بیشتری به این نظریه می‌دهد که کودکان نیاز به توجهی ویژه و فردی دارند. برنار روسل در کتاب خود تحت عنوان ازدواج و اخلاق اما با دید تردید به بنیان خانواده نگریسته و این پرسش را مطرح می‌کند که آیا بهتر نیست کودکان از سنین پایین‌تری به نهاد مدرسه سپارده شوند؟! او به این پرسش پاسخی منفی



می‌دهد و این واهمه را مطرح می‌کند که به‌این ترتیب ممکن است همه‌ی کودکان درست مثل هم شوند. بنابراین از ورای همین پاسخ می‌توان یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین برتری‌های خانواده نسبت به نهاد مدرسه را دریافت: منحصر به فرد شدن شخصیت کودک از همان ابتدا نیاز به توجهی ویژه دارد که تنها می‌تواند از سوی پدر و مادر به سمت وی روانه شود.

## عدالت در برابر آزادی؟!

بنابراین آن‌طور که اشاره شد ممکن است بین مقوله‌ی برابری شانس‌ها و آزادی‌های شخصی تضاد پیش بیاید. کودک در نهادی که به اعضای خود فشار وارد می‌کند تا در فرایند جامعه‌پذیری همسو با سیاست‌های آن شود نمی‌تواند خودش باشد. شاید بتوان در این میان به انتقادی که امیل دورکیم از نهاد خانواده داشت اشاره کرد. او در درس خود تحت عنوان آموزش اخلاق که در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۰۲-۱۹۰۳ در سوربن تدریس می‌کرد بدینی خود نسبت به نهاد خانواده را ابراز می‌کرد. دورکیم معتقد بود پدر و مادر به‌اندازه‌ی کافی دیسیپلین را به فرزند خود آموزش نمی‌دهند. در نظر او نهاد خانواده نقش کمی به‌خصوص در حوزه‌ی آموزش دیسیپلین به کودک ایفا می‌کند. این مسئله از آنجایی اهمیت پیدا می‌کند که نظم و قانون مداری نقش بسیار مهمی در وضعیت فرزند در مدرسه دارد. در نظر دورکیم روابط خانوادگی هیچ‌گونه چارچوب کلی و حتی شخصی نداشته و اخلاقی که والدین به کودک خود آموزش می‌دهند کاملاً از دریچه‌ی عاطفی و احساسی است. دورکیم معتقد بود نهاد خانواده مانور زیادی روی منحصر به فرد بودن کودک و مسائل عاطفی می‌دهد. در برابر اما مدرسه می‌تواند جامعه‌پذیری را به کودکان آموزش دهد. این کار به‌واسطه‌ی آموزش قوانین انتزاعی و نحوه‌ی برقراری رابطه با دیگری صورت می‌گیرد. ژرژ مید، روانشناس، نیز اهمیت زیادی برای این مسئله قائل است.

در نهاد خانواده، کودک از قوانین پیروی می‌کند چرا که مادرش این را از او طلب می‌کند. در مدرسه او باید از قوانین پیروی کند چرا که قاعده‌ای کلی و جاافتاده است. در چنین شرایطی است که به‌خوبی می‌توانیم تفاوت بین مدرسه و خانه را ملاحظه کنیم. در پیروی از قوانین نهاد خانواده خرد حکم نمی‌کند بلکه دنیای زنانگی حاکم است. دنیای مدرسه جمعی بوده و بیشتر توسط مردان کنترل می‌شود. این دید نسبت به خانواده سبب پنهان شدن ماهیت دوگانه‌ی فردگرایی جوامع معاصر می‌شود. جوامعی که بین عقل و خرد از یک سو و عواطف و احساسات از سوی دیگر در تلاطم هستند. به‌نوعی می‌توان جوامع معاصر را بین ارزش برابری و ارزش آزادی در تلاطم دانست.

مدرسه و خانواده

در چنین بستری مدرسه و خانواده نقش یکسانی در تربیت کودک بر عهده ندارند. حتی باوجود آنکه آموزش شامل بازآوردگری اجتماعی و فرهنگی می‌شود، نقش اصلی آن رشد و تربیت اشخاصی منحصر به فرد است، اشخاصی که هر کدام شخصیت مختص به خود را داشته باشند. به همین دلیل نیز واجب است فضای خانه بیش از آنکه محیطی مستبدانه داشته باشد، جوی دموکراتیک داشته باشد. از طرفی نیز لازم است کودک دو وظیفه را به منصفی اجرا در بیاورد. او به عنوان فرزند پدر و مادرش، باید در مدرسه و زندگی موفق شود. از طرفی هم به عنوان شخصی مستقل با شخصیتی منحصر به فرد باید کاری کند تا حقوق شخصی‌اش در بطن خانواده به رسمیت شناخته شود. برای مثال می‌تواند تفریحات مورد علاقه‌ی خود را از پدر و مادرش بخواهد، اتاقش را به نحوی که مدنظر دارد تزئین کند، فرهنگی متفاوت با پدر و مادرش داشته باشد و ... خلاصه بگوییم، یک کودک در جامعه‌ی معاصر نباید تنها ادامه‌دهنده‌ی راه پدر و مادرش باشد بلکه باید دنبال خواسته‌ها و آرزوهای خود رفته و برای نیل به آن‌ها تلاش کند.

در جریان دوره‌ی اول مدرنیته (پایان قرن نوزدهم تا میانه‌های قرن بیستم) به واسطه‌ی همین مسئله‌ی احساسات و عواطف انتقادهای بسیاری متوجه نهاد خانواده گردید. اما جالب است که در جریان دوم مدرنیته همین امر به نفع بنیان خانواده تمام شد و این بنیان موفق شد بسیار بهتر از سایر نهادها موانع به وجود آمده را پشت سر بگذارد. در نهاد مدرسه کودکان مثل هم بودند و هیچ کس جدای از دیگری نبود اما در نهاد خانواده هر کودک شخصیت منحصر به فرد خود را دارد. نهاد خانواده به کودک فردیت می‌دهد و از آنجایی که مقوله‌ی فردیت در جریان دوم مدرنیته اهمیت والایی پیدا کرد، جایگاه نهاد خانواده هم خواه ناخواه رشد کرد. کودک از این به بعد این حق را پیدا کرده بود که ورای نقشی که در نهاد خانواده دارد، به ایفای نقش‌های جدید نیز پردازد. در همین بستر بود که کم کم میل به ایفای نقش‌های جدید چه در بین کودکان و چه در بین بزرگسالان گسترش پیدا کرد.

#### تنش‌های بین مدرسه و خانواده

امروزه در مورد نقشی که نهاد مدرسه ایفا می‌کند و تک بعدی بودن نقش کودکان و نوجوانان در آن که صرفاً نقش دانش آموز را ایفا می‌کنند، بحث‌های زیادی را در جامعه‌ی فرانسه شکل گرفته است. گروهی بر این استدلال تکیه می‌زنند که مدرسه وظیفه‌ی انتقال مجموعه دانش‌های مختلف در همه‌ی زمینه‌ها را بر عهده دارد.

گروهی هم این چنین استدلال می کنند که خیر، مدرسه باید به کودک و نوجوان به چشم تنها دانش آموز نگاه کند و بنابراین تنها لازم است محتویات کتاب درسی را به آن ها آموزش دهد.

اما در اینجا پرسش دیگری هم مطرح می شود و آن چندوچون کیفیت رابطه ی بین معلمان و دانش آموزان است. دو دیدگاه مطرح شده نگاه متفاوتی به رابطه ی خانواده و مدرسه دارند. گروهی اعتقاد دارند خانواده باید کاملاً در خدمت مدرسه باشد و والدین باید به نوعی گوش به فرمان مدرسه باشند. گروهی نیز معتقدند لازم است توجه بسیار بیشتری به بعد تربیتی کودک و نوجوان نشان داده شده و نهاد مدرسه در این مسیر نه تنها بنیان خانواده را در نظر بگیرد بلکه به طور مستقیم آن را در تصمیم گیری ها دخالت داده و آن همکاری تنگاتنگ داشته باشد.

یکی از دلایل مهمی که می توان برای افزایش نقش خانواده در شکل دهی هویت فرزند برشمرده از میان برداشته شدن نسبی نقش تأییدی خانواده است. برای مثال در جوامع قدیم و در میان قشر کارگر، این پدر خانواده بود که کار فرزند را تأیید کرده و او را به عنوان وارث خود برمیگزید. امروزه اما این چنین نیست و مدرسه است که وظیفه ی اعطای دیپلم تحصیلی را برعهده گرفته و به نوعی فرزند را تأیید می کند. بنابراین با به میان آمدن دیپلم های تحصیلی و نقش بسیار مهم آن ها در ورود فرزند به جامعه، وضعیت خانواده نیز دچار تغییر شده است. سرمایه ی مدرسه جای سرمایه ی اقتصادی را گرفته است. پسر و دختر دیگر به عنوان جانشین پدر در جامعه قلمداد نمی شوند. زین پس برای آنکه بتواند جایگاهی در جامعه برای خود دست و پا کند باید مدرک تحصیلی داشته باشد و به عنوان وارث خانواده نقش آفرینی کند. به لطف تغییرات شکل گرفته کودک در خانواده دیگر تنها یک وارث بالقوه نبوده و شخصیت منحصر به خود را پیدا کرده است. خانواده به بنیانی تبدیل شده که اعضای آن با یکدیگر روابط منحصر به فردی دارند، روابطی که بر اساس اصول روانشناسی بنا شده اند. این امر را نیز می توان یکی از نتایج جریانی در نظر گرفت که متخصصان از آن تحت عنوان مدرسه ای شدن خانواده یاد می کنند. نقشی که مدرسه در این میان ایفا می کند نیازمند همکاری بیشتر کودکان نیز هست چرا که آنان نمی توانند با رفتاری منفعلانه توقع موفقیت داشته باشند. وجود فضایی خوب به تنهایی کافی نیست و لازم است دانش آموز خود نیز به ایفای نقشی مؤثر پردازد و از منابعی که در اختیارش قرار داده می شود به بهترین شکل ممکن بهره ببرد. او باید از همان اولین روزهای آغاز کار از منابعی که نهاد مدرسه و بنیان خانواده در اختیارش قرار می دهند به خوبی بهره ببرد. البته یکی از مشکلاتی که کودکان و نوجوانان با آن مواجه می شوند ممکن است از همین جا بریاید؛ یعنی آنان باید به این توانایی برسند که بتوانند بین بخشی از وجودشان که به سان سرمایه و وارث خانواده است و وجود منحصر به فرد خودشان تعادل برقرار کنند. دانش آموزان بیشتر تمایل دارند روی وجود منحصر به فرد خودشان سرمایه گذاری کنند. حال این مسئله یا به این علت است که برای مثال در دوران نوجوانی شخص تمایل دارد تمام نیرویی که در اختیار دارد را روی خودش سرمایه گذاری کند و یا به این علت که فکر می کند نمره هایی که در مدرسه کسب می کند توصیف بدی از شخصیتش ارائه می دهد. در هر دو

حالت ممکن است این اتفاق رخ بدهد که نوجوان به طور کامل از ارزش های مدرسه و حتی اعتماد به نفس لازم فاصله بگیرد. حتی با وجود اینکه از لحاظ آماری این اتفاق به ندرت رخ می دهد اما باید به این امر توجه داشت که برقراری تعادل کار ساده ای نیست و زمانی هم که مشکلی پیش می آید خانواده و مدرسه یکدیگر را مسئول قلمداد می کنند.

## انجمن اولیا و مربیان

رابطه خانه و مدرسه تعاملی دوطرفه است. هر دو نهاد تربیتی باید به نقش خود عمل کنند تا تعلیم و تربیت ثمربخش شوند. وجود معلمان با صلاحیت در مدارس، خلاء وجود پدر و مادر را پر نمی کند و وجود والدین توانا و قابل نیز نمی تواند جای مدرسه را بگیرد.

همکاری و هماهنگی این دو نهاد مهم در یک برنامه واحد و منسجم می تواند ثمربخش باشد. شکل گیری شخصیت و چگونگی رشد روانی کودکان بیش از همه در گرو عملکرد خانه و مدرسه است.

این دو نهاد اجتماعی است که بزرگترین مسئولیت را در رشد و تکامل شخصیت کودکان برعهده دارند. وقتی که رفتار معلمان و اولیای مدرسه و نیز رفتار پدر و مادر و اولیای خانواده باموازین تعلیم و تربیت و روانشناسی کودک و رشد او مطابقت نداشته باشد، سلامت روانی و اجتماعی کودکان به مخاطره می افتد. پس در پرتو همدلی و همسویی این دو نهاد مهم آموزشی و تربیتی یعنی خانه و مدرسه، بسیاری از مشکلات و تنگناهای نظام تعلیم و تربیت حل خواهد شد.

مسئله وظایف خانواده ها در خصوص وضعیت تحصیلی فرزندان خود

خانواده در خصوص وضعیت تحصیلی فرزندان خود وظایفی به عهده دارد که چند مورد آن به شرح ذیل می باشد :

۱- انتخاب مدرسه و عنایت در انتخاب معلم یکی از ویژگی های پدران و مادرانی که به توفیقات تحصیلی فرزندان خود علاقه مند هستند توجه و عنایت برای انتخاب مدرسه و توجه ویژه به آموزگار پایه تحصیلی فرزندشان است.

۲- برنامه ریزی برای امور آموزشی فرزندان در منزل داشتن برنامه و نهادینه نمودن آن، رمز موفقیت برای هر فرد در زندگی شخصی و اجتماعی به شمار می آید. مکمل برنامه ی تحصیلات فرزندانمان در مدرسه، داشتن برنامه ای منظم در خانه برای انجام تکالیف و مرور برنامه های مدرسه است.

۳- آشنا کردن دانش آموزان به پذیرش درس خواندن و انجام تکالیف انجام دادن تکالیف برای فرزندان ما در محیط خانه باید به صورت یک فرهنگ در آمده و به عنوان یکی از برنامه های عادی روزانه برای آنان نهادینه گردد .

۴- فراهم کردن شرایط مناسب و فضای امن خانوادگی ایجاد فضا و بستری مناسب برای درس خواندن فرزندان در منزل از نظر شرایط فیزیکی مناسب و شرایط روانی مناسب قابل توجه است. ارتباط با مدرسه و مربیان برای آگاهی از وضعیت تحصیلی فرزندان و تلاش برای رفع کاستی ها

۵- یکی از مهم ترین اموری که والدین برای مشارکت در برنامه ریزی تحصیلی و مساعدت به فرزندان خود باید عهده دار گردند تماس و ارتباط مستمر با مدرسه ی فرزندان خود است .

۶- عوامل موثر بر یادگیری و وظایف خانواده ها

۷- روش های برقراری ارتباط خانه و مدرسه و نقش انجمن و اولیاء

بسیاری از والدین علاقه مندند در خصوص یادگیری و عواملی که یادگیری را ممکن و یا میزان آن را افزایش می دهد مطالبی بدانند. حتی دانش آموزان مایلند بدانند که چگونه و تحت چه شرایطی یادگیری بهتر صورت می گیرد و آنان چگونه می توانند از زمانی که در اختیار آن هاست، به مطلوب ترین صورت برای یادگیری بیشتر در زمینه ی مورد علاقه ی خود استفاده کنند .

تمامی برنامه های درسی و تمامی تلاش های معلمان به قصد ایجاد رفتار یا نگرشی خاص در افراد صورت می پذیرد و یادگیری پایه و اساس چنین روش ها، رفتارها و نگرش هایی است. یادگیری مهم ترین روش کسب رفتارهای مطلوب است که عواملی مانند آمادگی، تجربیات قبلی، فعالیت دانش آموز نقش محرک های درونی و بیرونی و معلم در آن تاثیر دارد .

گرد آوری اطلاعات ضرورت ارتباط خانه و مدرسه

خانه و مدرسه در انجام وظایف تربیتی مکمل یکدیگرند خانه مدرسه ی اول فرزند و مدرسه، خانه دوم اوست و اگر این دو نهاد روش ها و برنامه های هماهنگ نداشته باشند، در روند رشد کودک اختلال به وجود می آید. دو نهاد خانه و مدرسه نقش اساسی در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان دارند .

بین روش ها و منش های خانه و مدرسه باید همسویی و تشابه وجود داشته باشد و یکی از این دو کانون، کار دیگری را خنثی نکند، بلکه به عنوان دو جریان همدل و مکمل عمل کنند. مدرسه باید پیشاهنگ ارتباط با خانه باشد و با روش های گوناگون اسباب مشارکت فکری اولیا را در امر تعلیم و تربیت فرزندانشان فراهم کند .

روش های برقراری ارتباط میان خانه و مدرسه والدین وظیفه دارند به طور مرتب با مدرسه ارتباط داشته باشند و با کسب اطلاعات کافی از وضع درس و اخلاقی دانش آموزان تصمیم معقولی برای مشارکت در تربیت اتخاذ کنند .

در برقراری ارتباط باید به چند نکته ی اساسی توجه کرد :

۱- والدین زمانی قادر خواهند بود نقش تربیتی خود را به نحو مطلوب ایفا کنند و با مدرسه ارتباطی صحیح برقرار نمایند که از وضع درس و رفتاری فرزندشان اطلاع کافی داشته باشند .

۲- والدین در موقع حضور در مدرسه، همیشه باید حفظ آرامش را به عنوان یک اصل به خاطر داشته باشند. گاهی ممکن است پدر و مادر با مشاهده ی ضعف درسی در دانش آموز و یا گریه های او که مخصوصاً در دوره ی ابتدایی بیش تر اتفاق می افتد، احساساتی شوند و به صورت خشن و برافروخته با اولیای مدرسه برخورد کنند. قطعاً چنین حالتی مخل برقراری ارتباط موثر با مسئولان مدرسه خواهد بود. آن چه انسان از آرامش به دست می آورد، از خشونت عاید او نمی شود .

۳- ارتباط اولیا با مسئولان مدرسه باید مستمر باشد. معنای استمرار این نیست که هر روز سری به مدرسه بزنند، بلکه لازم است به طور مرتب در منزل به وضع درسی و رفتاری فرزند خود رسیدگی کنند و بر طبق اطلاعات به دست آمده، با مدرسه ارتباط برقرار نمایند .

حد و تعداد دفعات حضور در مدرسه را نحوه و میزان رسیدگی به وضع دانش آموزان معلوم می کند. گاهی معلمین جلساتی را در زمان های مختلف تشکیل می دهند و از والدین دعوت به عمل می آورد. حضور مرتب در این جلسات ضروری است و به هماهنگی اولیا و مربیان کمک می کند .

۴-والدین باید در مدرسه به عنوان ولی حضور پیدا کنند نه به عنوان فردی که در یک جای خاص مسئولیت دارد. اگر پدر یا مادر دانش آموز در وزارتخانه یا سازمانی، مسئولیت اجرایی سطح بالایی دارد و در آن جا به عنوان رئیس ایفای نقش می کند و به تناسب مسئولیت، گاهی امر و نهی می نماید، نباید با همان شاکله و با همان انتظارات و تصورات وارد مدرسه شود .

همکاری خانه و مدرسه در امور آموزش دانش آموزان

همکاری والدین با مسئولان مدرسه در دوره ی ابتدایی از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است. می توان گفت بعد اصلی همکاری این دو را همکاری در مسائل آموزشی و پرورشی تشکیل می دهد .

نخستین نکته اینکه والدین باید نسبت به پایه تحصیلی و عناوین دروس فرزند خودشان اطلاع کافی داشته باشند و با مطالعه مقدمه و مطالب آغازین کتاب های درسی آگاهی نسبی بدست آورند. گاهی در بحث های مقدماتی کتاب های درسی نکاتی درج می گردد که مطالعه ی آن ها برای والدین ضروری است .

شناخت نقاط ضعف درسی دانش آموز و همفکری برای آن ضرورت دیگر ارتباط خانه و مدرسه است. پس از گذشت چند هفته از سال تحصیلی می توان در وضع درسی دانش آموز تامل کرد و نقاط ضعف و قوت او را شناخت .

مطلب دیگر توجه والدین و معلمان به ویژگی های روانی کودکان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی آنان است. به عنوان مثال کودکان نیاز به جلب توجه و ابراز خود دارند. آن ها علاقه مند هستند که حاصل کار خودشان را عرضه کنند و بدین وسیله این نیاز در آنان تامین و ارضا شود .

این نیاز در دوران مدرسه از طریق ارایه حاصل کارهای خود در امور درسی جلوه گر می شود. مثلاً ممکن است کودکی نقاشی بکشد و آن را نزد پدر و مادر خود بیاورد و ارایه دهد. در مقابل این عمل والدین باید به آن توجه کنند و کودک را مورد تشویق قرار دهند. احتیاج به هدف نیاز دیگر کودک است. اگر کودک بداند که درس را برای چه هدفی می خواند و آثار و نتایج هر یک از مواد درسی به او تفهیم شود علاقه اش به درس خواندن افزایش پیدا می کند .

#### همکاری خانه و مدرسه در امور رفتاری دانش آموزان

ترس از مدرسه یکی از رفتارهای کودک در دوره دبستان، مخصوصاً در پایه اول ابتدایی است. علل مختلفی ممکن است این رفتار را به وجود آورند. گاهی ممکن است دور شدن از خانواده، به ویژه مادر باعث ترس شود، چون در دوره ابتدایی، رابطه عاطفی کودک با خانواده بسیار قوی است و او مایل نیست از پدر و مادر جدا شود .

ترس از مدرسه و غیبت از مدرسه، هم معنا نیستند. ترس از مدرسه با نوعی دل زدگی و تنفر از مدرسه همراه است، ولی غیبت از مدرسه همراه با چنین حالت عاطفی نیست، بلکه به علل مختلف ممکن است کودک در طول سال تحصیلی چند دفعه در کلاس درس خود حضور پیدا نکند و این امر باعث عقب ماندگی تحصیلی او شود. گاهی ممکن است بیماری کودک موجب غیبت شود .

هرچند بیمار شدن دلیل موجهی برای غیبت است، ولی بعضی از مادران به دلیل یک سرما خوردگی یا سرفه و یا خس خس کردن خفیف، مانع از رفتن فرزندشان به مدرسه می شوند، در حالیکه او را همراه با خود به بیرون می برند !

در چنین خانواده هایی گاهی با یک سردرد جزئی، از رفتن کودک به مدرسه ممانعت می شود و گاهی نیز تشویق می گردد که وی علایم یک بیماری را بزرگ تر از آنچه هست، نشان دهد. علت دیگر غیبت از مدرسه، ممکن است کار کردن باشد .

بعضی خانواده ها از این بابت شکایت دارند که چرا فرزندشان در منزل، به پرسش ها به خوبی پاسخ می دهد، ولی در مدرسه نمره کمی از معلم می گیرد. به عبارت دیگر کودک توانایی هایی دارد و درس را نیز به خوبی خوانده است، ولی در اثر عواملی قادر به ابراز توانایی های خود نیست .

گاهی شلوغی کلاس و زیاد بودن عده دانش آموزان مانع از این می شود که معلم بتواند با آن ها ارتباط کلامی و عاطفی برقرار کند و با شنیدن پاسخ های یک دانش آموز و ارائه توصیه های لازم، از توانایی های او آگاهی پیدا کند و در نتیجه درباره وی به نحو مطلوب داوری نماید .

گاهی هم شلوغی مانع نیست، بلکه معلم روابط انسانی مناسبی با کودک برقرار نمی کند و در نتیجه فضای مناسب برای ابراز وجود و ارایه پاسخ های لازم برای دانش آموز به وجود نمی آید. به عبارت دیگر در اثر فقدان روابط عاطفی سالم، توانایی کودک پنهان می ماند و ممکن است او را به عنوان شاگرد تنبل معرفی کند. ممکن است تحقیر دانش آموز توسط همکلاسی ها موجب اختلال عاطفی در او شود و نتواند در یادگیری مطالب موفقیت به دست آورد و یا آموخته های خود را به خوبی عرضه کند .

گاهی دانش آموزانی که با لهجه متفاوت از دانش آموزان دیگر صحبت می کنند و یا لباس ویژه ای می پوشند، در میان دانش آموزان دیگر احساس غربت می کنند و از جهت عاطفی امنیت خود را از دست می دهند. هر جا که نیازهای عاطفی کودک تامین گردد، برای مطالعه و یادگیری ترغیب می شود و هر جا اختلالات عاطفی پیدا شود، علاقه به درس و یادگیری در او تضعیف می گردد .

#### موانع مشارکت اولیا در مدرسه

چنانچه مشارکت را گذر از تفکر سنتی اداره ی امور به حساب آوریم، بدیهی است برای تحقق آن دشواری هایی وجود داشته باشد. مشارکت نگاه قدرت طلبانه و ساختارهای سنتی اداره را به مبارزه می طلبد بنابراین طبیعی است خود این ساختارها از جمله موانع اصلی مشارکت به حساب آیند .



موانع مشارکت اولیا در امور مدرسه در قالب انجمن اولیا و مربیان را می توان از دو منظر مورد توجه قرارداد .

۱- موانع مشارکت اولیا از سوی مدرسه

۲- موانع مشارکت از سوی اولیا

روش های برقراری ارتباط خانه و مدرسه و نقش انجمن و اولیاء

موانع مشارکت از سوی مدرسه

در هر مجموعه ای مدیر به عنوان اثر گذار ترین عامل در موفقیت آن در دست یابی به اهداف قلمداد می شود .

از این رو نگاه مدیر مدرسه به انجمن اولیا و مربیان و مشارکت اولیا در امور مدرسه نقش اساسی در نزدیکی یا دوری اولیا به مدرسه ایفا می کند .

نگاه مشارکت جویانه ی مدیران موجب استفاده ی مطلوب از ظرفیت های اولیا می گردد و آن ها نیز با نگاه خدمت به فرزندان خویش با مدرسه ارتباط صمیمی برقرار نموده، در رفع موانع و مشکلات آموزشی و پرورشی، از هر گونه اقدامی دریغ نمی کنند. بر عکس، نگاه منفی مدیران به مشارکت اولیا موجب فاصله گرفتن آن ها از مدرسه می شود و عملاً حل مسایل و مشکلات آموزشی و پرورشی مدرسه به آسانی صورت نمی گیرد .

به طور خلاصه موانعی که از سوی مدرسه بر سر راه مشارکت اولیا در امور ایجاد می شود، به قرار زیر است :

۱-نگاه سنتی مدیر به اداره ی مدرسه

۲-آشنا نبودن مربیان به مزایای مشارکت اولیا

۳-احساس ناتوانی در هدایت اولیا به سمت فعالیت های آموزشی و پرورشی

۴- ترس از مداخله ی بیجای اولیا در امور مدرسه

۵- نگاه منفی مدیر به حضور اولیا در مدرسه

۶- ترس از کم شدن قدرت مدیر یا به عبارتی قدرت طلبی مدیر

۷- نگاه سنتی به انجمن اولیا و مربیان مدرسه

۸- عدم انگیزه‌ی مدیر در جلب مشارکت اولیا موانع مشارکت از سوی اولیا

عدم مشارکت اولیا در امور مدرسه به عوامل متعددی بستگی دارد که از جمله‌ی مهم‌ترین آن‌ها عوامل فرهنگی و اجتماعی و عدم آگاهی اولیا نسبت به حقوق خویش است .

بسیاری از اولیا معتقدند که مسئولان مدرسه ارزشی برای عقاید و نظریات آموزشی و پرورشی آن‌ها قایل نیستند. بسیاری از اولیا نیز تعلیم و تربیت را وظیفه‌ی دولت می‌دانند و هرگونه مسئولیتی در این زمینه را از خود سلب می‌کنند. برخی به تجربه دریافتند که مسئولان مدرسه از طریق انجمن اولیا و مربیان مدرسه تنها نگاه اقتصادی به آن‌ها دارند و در دیگر امور هیچ حقی برایشان قایل نیستند .

عواملی از این نوع و عدم آگاهی اولیا نسبت به حقوق خویش و فرزند خود موجب گردیده است که ارتباط اولیا و مربیان از انسجام لازم برخوردار نباشد. در نتیجه‌ی این امر عدم موفقیت لازم در تعلیم و تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان بوده است .

به طور خلاصه برخی موانع مشارکت از سوی اولیا عبارتند از :

۱- عدم آگاهی از مزایای مشارکت

۲- عدم آگاهی از حقوق خویش در قبال مدرسه

۳- ترس از درخواست کمک مالی به مدرسه

۴- ترس از موضع‌گیری خشونت‌آمیز مسئولین مدرسه در قبال ارائه‌ی عقاید و نظریات آموزشی و پرورشی

۵- نداشتن فرصت مشارکت

۶- عدم آگاهی نسبت به چگونگی مشارکت

۷- باور داشتن به مسئولیت پذیر بودن فرزند

۸- احساس بی‌توجهی نسبت به عقاید و نظریات آن‌ها توسط مسئولین مدرسه

۹- فقدان مکان مناسب برای حضور اولیا در مدرسه

### راهکارهای افزایش مشارکت اولیا در مدرسه

برای مشارکت اولیا در امور مدرسه، تدوین راهبردی مبتنی بر سازمان دهی و اتخاذ سیاست ها و خط مشی هایی که بتواند مشارکت حد اکثری اولیا را به دنبال داشته باشد، از اهمیت و ضرورت خاص برخوردار است. البته سیاست مشارکتی باید با سیاست های تغییر نگرش مدیران و اولیا نسبت به برقراری ارتباط با هم افزایش انگیزه در آن ها همراه باشد تا نتایج اثر بخش حاصل شود .

در کنار اقدامات فوق برخی از راه هایی که موجب افزایش مشارکت اولیا می شود عبارتند از :

۱- زمان کافی برای مشارکت اولیا وجود داشته باشد. در این جهت، دولت می تواند با تصویب قانونی، حضور اولیا، به ویژه پدران را در زمان برگزاری انتخابات انجمن اولیا و مربیان مدرسه و نیز تشکیل جلسات عمومی انجمن در طی سال، به مدت ۸ ساعت قانون مند نموده جزء زمان کار آن ها به حساب آورد .

۲- بازنگری در قوانین و مقررات موجود در زمینه ی ارتباط اولیا با مدارس و تدوین قوانین مرتبط با موضوع، در سطحی بالاتر از آموزش و پرورش، از جمله در هیأت محترم دولت یا مجلس محترم شورای اسلامی، با توجه به نیاز ها و الزامات فرا روی جامعه

۳- هدایت قانون مند مدیران آموزش و پرورش از جمله مدیران مدارس در جهت جلب مشارکت های اولیا و ارزیابی از عملکرد آن ها در این زمینه

۴- پخش برنامه های مناسب از طریق رسانه های ارتباط جمعی، به ویژه تلویزیون، برای تبیین مزایای مشارکت اولیا در امور مدرسه

۵- افزایش منابع و امکانات انجمن اولیا و مربیان برای اجرای برنامه های مرتبط با جذب مشارکت های اولیا

۶- آگاه ساختن معلمان در مورد توانایی و ظرفیت عظیم اولیا در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان

۷- آموزش معلمان در جهت تقویت مهارت های ارتباطی آنان با اولیا برای شناخت بهتر انتظارات و نیازهای طبقات مختلف اجتماعی

۸- ایجاد تغییر و تحول در نحوه ی تشکیل انجمن اولیا و مربیان در مدرسه

۹- قدردانی از فعالیت ها و همکاری های اولیا در مدرسه

۱۰- استفاده مناسب از توانایی های تخصصی و مهارت های اولیا

۱۱- تقویت مهارت های آموزشی و پرورشی اولیا

۱۲- ایجاد تحول در جامعه ی محلی اطراف مدرسه، بازدید معلمان از خانه دانش آموزان پر مسئله، حضور داوطلبان در مدرسه و ..

### برنامه ی درسی مدارس (آشکار، پوچ و پنهان)

آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه ی درسی می نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه ی درسی صریح، آشکار (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۶۳۳) این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه ی درسی مدارس است. که آن را پدیده ای تک بعدی می دانند و مدارس را صرفاً بستر اجرای برنامه های درسی صریح می پندارند. در این تعاریف مختصری از برنامه درسی صریح و پوچ ارائه می گردد و برنامه ی درسی پنهان به طور مفصل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

برنامه ی درسی آشکار و رسمی

فعالیت های برنامه های درسی هستند که نظام آموزشی آن ها را به طور رسمی اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب های درسی در مدارس و مراکز آموزش عال تدریس می شود.

برنامه ی درسی پوچ یا تهی

هرگاه نظام برنامه ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه های درسی نگنجاند و یا مطالب گنجانیده شده در برنامه های درسی یا کتاب های درسی با سن عقلی دانش آموزان و دانشجویان متناسب و برای آن ها قابل فهم نباشد، برنامه ی درسی را برنامه ی درسی پوچ می نامند.

برنامه ی درسی پنهان

همان طور که مطرح شد، آن چه طراحان و برنامه ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و برنامه ریزی می کنند، برنامه ی درسی رسمی است. برنامه ی درسی رسمی هدف های آموزشی و یادگیری مدون و آشکار دارد و محتوای معینی برای تحقق هدف ها انتخاب و سازماندهی می شود. اصول و روش های آموزش و

یادگیری متناسب با هدف ها و محتوا تعیین و پیشنهاد می شود و در نهایت در مورد ارزشیابی تصمیم گیری به عمل می آید.

پرسش اساسی این است که: آیا مجموعه ی یادگیری های دانش آموزان محدود به برنامه درسی رسمی است؟ آیا می توان عوامل مؤثر در شکل گیری تجربه ها را تحت کنترل در آورد و به جز تأثیر و دخالت برنامه ی درسی آشکار از تأثیر عوامل دیگر مانع شد؟

مسلماً چنین چیزی ممکن نیست. عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده ی برنامه ریزان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر، عواطف، رفتار و شخصیت فراگیران اثر می گذارند و در اغلب موارد مؤثر از برنامه ی درسی پیش بینی شده عمل می نمایند. مانند: قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، تعامل دانش آموز و معلم، جو عاطفی کلاس، قضاوت های معلمان و علایق و نیازهای فراگیران از این عوامل هستند. از تأثیر این ها، تفکر به نگرش ها و گرایش هایی در فراگیر شکل می گیرند که در ادبیات برنامه ریزی درسی، آن تأثیرات را برنامه ی درسی پنهان می نامند. در واقع برنامه ی درسی پنهان عبارت است از راهبردهای فراگیر در عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه ی درسی رسمی یا طرح ریزی شده. به عبارت دیگر، برنامه ی درسی پنهان بخشی از فرآیند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست ولی بخشی از آن چه را که فراگرفته می شود، تشکیل می دهد. "ایوان ایلچ" در مبحث «مکتب جامعه» معتقد است که در مدرسه بسیاری از چیزها آموخته می شود که به محتوای درس هیچ ارتباطی ندارد. می توان گفت برنامه ی درسی پنهان به دانش آموزان نقش زندگی می آموزد، به آن ها می آموزد که موقعیت خود را تشخیص دهند و یا آن را بسازند. در این جا به برخی تعاریفی که صاحب نظران و نظریه پردازان از برنامه ی درسی پنهان ارائه کرده اند، اشاره می شود:

"فیلیپ جکسون" در سال ۱۹۶۸ واژه برنامه ی درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه ریزی درسی کرد. او این واژه را در کتاب زندگی در کلاس درس مطرح نمود.

رونالد دال "چنین اظهار می نماید: این درست است که برنامه درسی رسمی در مدارس طراحی می شوند. اما نوعی دیگر برنامه در مدارس موجود است که طراحی نشده و دربرگیرنده برنامه ی درسی ارتباطات اجتماعی شاگردان است.

"گیرنز" در سال ۱۹۹۱ مفهوم بازآفرینی فرهنگی را مطرح می سازد که مدارس از طریق برنامه ی درسی پنهان مفاهیم اجتماعی از قبیل: ارزش ها، نگرش های فرهنگی، اعتقادات، زیبایی های موجود در زندگی و ... را از نسلی به نسل دیگر منتقل می کند.

"جان مک نیل" (۱۹۷۷) نتایج عمومی حاصل از آموزش را که رسماً تشخیص دادنی نبوده و منتج از تأثیرات آموزش رسمی است و ممکن است جهت تقویت و یا تضعیف اهداف رسمی مدارس به کار برده شود، برنامه درسی پنهان خوانده است.

برنامه ی درسی پنهان از نظر "جان گودلد"، همان تدریس ضمنی نظام ارزش ها توسط مدارس می باشد .

"رابرت دری بن" معتقد است که شاگردان، برنامه ی درسی پنهان را از طریق مشاهده ی عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه ی استفاده ی معلم از اقتدار می آموزد. در واقع شیوه ی ساخت اجتماعی کلاس و نحوه ی استفاده ی معلم از قدرت موجب یادگیری مفاهیمی غیر از مفاهیم آکادمیکی در شاگردان می گردد که آن ها را برنامه ی درسی پنهان می خواند.

"بلوم" (۱۹۸۱) برنامه درسی شامل برنامه ی درسی آشکار و پنهان می داند. به اعتقاد او برنامه ی درسی پنهان، غیرمدون و تعریف نشده است. او می گوید: برنامه ی درسی پنهان در نظام آموزشی در زندگی و تعامل در محیط های یادگیری شکل

می گیرد. از نظر بлум، برنامه درسی هم فرآیند است و هم نتیجه، هم پنهان است و هم آشکار.

"مایکل اپل" (۱۹۸۳) معتقد است که: برنامه ی درسی پنهان عبارت است از تدریس ضمنی هنجارها، ارزش ها و ایجاد تمایلات خاص به فراگیران است.

"لورنس کهرگ" (۱۹۸۳) معتقد است که: برنامه ی درسی پنهان رابطه ی جدایی ناپذیر با آموزش اخلاق دارد، و معلم از طریق این برنامه به اشتغال استانداردهای اخلاقی می پردازد.

"هنری جیرو" (۱۹۸۳) معتقد است که برنامه ی درسی پنهان یا مستتر در مدارس به انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش ها و طرز تلقی ها که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است، می پردازد.

"برگمن گوستن" (۱۹۸۷) در مورد مفهوم برنامه ی درسی پنهان اعتقاد دارد. آن چه که به طور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزشی (مثلاً: نظم و ترتیب در کلاس) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً: تکرار دروس، شنیدن، اطاعت و ...) وجود دارد را شامل می شود. از این رو، او معتقد است که بهتر است پدیده برنامه ی درسی پنهان را آموزش ضمنی یا غیرصریح بنامیم، زیرا واژه ی برنامه ی درسی پنهان شامل همه ی آموزش هایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می شود.

"الیزابت والنس" (۱۹۹۱) اشاره می کند که واژه برنامه ی درسی پنهان دارای سه بعد اساسی به شرح زیر است:

۱- برنامه ی درسی پنهان به تمام محتوای موجود در مدرسه از قبیل تعامل میان شاگرد، معلم، ساختار کلاس و تمام الگوهای سازمانی موجود در سیستم های اجتماعی فضای کوچک مدرسه اطلاق می شود.

۲- برنامه ی درسی پنهان در فرآیندهای حصول ارزش ها، اجتماعی شدن و حفظ و نگهداری ساختار کلاس نقش اساسی دارد.

۳- برنامه ی درسی پنهان دربرگیرنده ی درجه تفاوت ها در کاربردهای عمدی و عمیق پنهانی شاگردان است که به وسیله ی تحقیقاتی می تواند درک گردد.

"آیزنر" (۱۹۹۴) برنامه ی درسی پنهان را اجمالاً مجموعه ای از یادگیری ها در نظام آموزشی می داند که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی مدیران، مربیان و فراگیران برای فراگیران حاصل می شود.

"رابی آیسبورک" (۲۰۰۰) برنامه ی درسی پنهان را چنین تعریف کرده است: برنامه ی درسی پنهان متشکل از پیام های ضمنی جو اجتماعی مراکز آموزشی است که نوشته نشده است، ولی توسط همه احساس می شود.

قورچیان (۱۳۷۳) برنامه ی درسی پنهان را شامل تدریس ضمنی، غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزش ها، هنجارها، طرز تلقی ها می داند که متأثر از کل نظام تربیتی و بافت کل جامعه است.

ملکی (۱۳۸۱) برنامه ی درسی پنهان را چنین تعریف کرده است: عوامل دیگری جزء برنامه ی درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده ی برنامه ریزان و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی پنهان است و در فکر و عواطف و رفتار فراگیران اثر می کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه ی درسی پیش بینی شده عمل می نماید. قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو آن و تعامل اعضا با هم از اهم این عوامل هستند. از تأثیر این ها، تفکر، نگرش ها و گرایش هایی در فراگیران شکل می گیرد که در ادبیات برنامه درسی، این تأثیرات را برنامه ی درسی پنهان تلقی می نمایند.

برای روشن تر شدن و تلخیص تعاریف، شکلی ارائه می گردد که شامل اظهارنظر ده نفر از متخصصان آموزش و پرورش در زمینه ی برنامه ی درسی پنهان است .

براساس تعاریف مذکور، می توان استنباط کرد که همه تعاریف از نظر مفهومی یا به طور مستقیم مفهوم برنامه ی درسی پنهان را در مقابل برنامه ی درسی رسمی یا آشکار قرار داده اند. همچنین برنامه ی درسی پنهان را

یادگیری مواردی غیر از اهداف رسمی و صریح آموزشی می دانند که برای دانشجویان و دانش آموزان در مراکز آموزشی حاصل می شود.

برنامه ی درسی پنهان فرآیندی است که شیوه ی انتقال آن ضمنی و غیر آگاهانه است که می تواند در خانواده، محله، مدرسه و اجتماع شکل گیرد و شاید بهترین مکان برای رشد آن مدارس و دانشگاه ها باشند .

چنین برنامه هایی را می توان در کنار برنامه ی درسی رسمی با رعایت ویژگی های برنامه ی درسی (هدف، محتوا، روش و ...) منظور نمود و برای رسیدن به آن ها پیش بینی های لازم را به عمل آورد.

"یورتلی" (۱۹۹۳) مفاهیم برنامه ی درسی پنهان را براساس مطالعات انجام شده در چهار دسته تقسیم بندی می کند:

۱- برنامه ی درسی پنهان به عنوان انتظارات غیررسمی یا پیام های غیرصریح اما مورد انتظار.

۲- برنامه ی درسی پنهان به عنوان پیام ها یا نتایج قصد نشده ی یادگیری.

۳- برنامه ی درسی پنهان به عنوان پیام های غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی.

۴- برنامه ی درسی پنهان به عنوان آن چه فراگیر خلق می کند.

### مدیر، معلم و مدرسه

معلمین رکن اساسی تعلیم و تربیت هستند. برقراری روابط حسنه و جلب نظر و رضایت آن ها یکی از اساسی ترین کارهای مدیر آموزشگاه می باشد. اگر مدیری قادر باشد که با بر آوردن نیازهای معلمین، برقرار کردن شرایط مناسب رشد و به وجود آوردن جوی انسانی و عاطفی، همه معلمین احساس خوشحالی و رضایت خاطر کنند، تقریباً باید گفت که این مدیر قسمت اعظم وظایف مدیریتی خود را به انجام رسانیده است. آنچه تحت عنوان رابطه حسنه با معلمین مطرح می شود، پدید آوردن تمام زمینه ها و شرایط لازم برای ایجاد روحیه ، علاقمندی به کار و انگیزش و رضایت آن ها در محیط کارشان در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش است. کیمبل وایلز اساسی ترین راه های عملی را به مدیران برای به وجود آوردن جو رضایت بخش عاطفی با برقراری روابط حسنه با معلمین پیشنهاد می کند.

۱- احترام به شخصیت معلمین که با آن ها سر و کار دارد: نظر به این که معلمین رابطه ای معنوی با دانش آموزان و کار خود دارند و اشتغال آن ها به امر تدریس در درجه اول انگیزه ی مادی ندارد، از شخصیتی معنوی



و روحانی برخوردارند. این احساس، آن‌ها را در میان صنوف دیگر شغلی یکه و ممتاز می‌سازد و از نظر سلسله مراتب نیازها، آن‌ها را در مراحل بالا قرار می‌دهد. اصولاً، شغل معلمی احترام به شخصیت معلم را می‌طلبد. مدیر و همه افراد جامعه باید به مقام، موقعیت و شخصیت معلم احترام بگذارند.

رابطه مدیر با معلمین مدرسه

۲- توجه به مشکلات معلمان و اولویت بر رفع آن‌ها نسبت به مشکلات خود مدیر: معلمان نیاز به آرامش فکری و احساس امنیت شغلی و مالی دارند و باید این نیازها طوری تأمین شود که آن بتوانند در کمال آرامش و راحتی به کارهای فکری خود مانند فکر کردن برای پیدا کردن راه حل‌های مناسب برای حل مشکلات دانش‌آموزان، طرح درس و تدریس مناسب بپردازند. اگر چه در نظام آموزشی متمرکز ما، مدیران از قدرت قانونی و امکانات مناسب برخوردارند نیستند و نمی‌توانند به طور رسمی به حل مشکلات معلمان بپردازند، ولی بسیاری از مشکلات نیاز به توجه به کمک‌های روانی و حمایت از طرف مدیر دارد و نیاز به کارهای بزرگ ندارد و مدیر علاقمند می‌تواند از عهده آن برآید. در عین حال، چنانچه مدیر به کمک‌های بیشتری از طرف مقامات بالاتر برای کمک به معلمان نیاز داشته باشد، مدیران سطوح بالاتر باید چنین کمک‌هایی را در سازمان تحت نظر خود پیش‌بینی کنند. این کمک‌ها ممکن است دادن وام، اعزام به بیمارستان، بیمه معتبر، مشاورت‌های قضایی، مشاوره‌های روانی و غیره باشد.

۳- توجه و احترام به عقاید و پیشنهادات معلمان: مدیر باید حداکثر سعی خود را در پذیرش و به کار بردن پیشنهادات معلمان معمول دارد. پذیرش و توجه به عقاید و پیشنهادات معلمان، علاوه بر آن که محیطی خلاق و مبتکر به وجود می‌آورد، سبب دلگرمی و احساس رضایت معلمان نسبت به کارشان می‌شود. بالعکس، بی‌احترامی به نظرها و پیشنهادات معلمان آن‌ها را از مدیر و مسائل آموزشی دور می‌سازد و تدریجاً سبب ناکامی، تعارض و بی‌تفاوتی آن‌ها می‌شود.

۴- تشکیل جلسات ملاقات با معلمان: این که هر معلم فرصت بیان ایده‌های خود را داشته باشد، یکی از راه‌های اساسی علاقمند سازی معلمان به کار خود و مدرسه می‌باشد. معلمان، دبیران و اساتید مانند همه انسان‌های دیگر علاقمند هستند که در امور سازمان آموزشی سهم و شریک باشند و در سرنوشت محل کار خود مؤثر واقع شوند. مدیر باید با تشکیل جلساتی، زمینه مشارکت و فرصت اظهار نظر و بیان عقیده به همه همکاران خود بدهد و با دقت فراوان نظرهای مثبت و دلسوزانه آن‌ها را بکار بندد. شوراهای آموزشی و عمومی بهترین امکان استفاده از افکار و نظر آن‌هاست که بعداً به طور مفصل تری درباره‌ی آن سخن خواهیم گفت.

۵- تشویق به فعالیت های اجتماعی که روابط دوستانه ای بین اعضای سازمان آموزش بوجود آورد: یکی از روش هایی که باعث ایجاد روابط نزدیک، صمیمی و دوستانه می شود، مشارکت افراد در کارهای گروهی و اجتماعی است. فعالیت های اجتماعی سبب به وجود آمدن روحیه تعاون، همکاری و حل مشکلات به صورت دسته جمعی و پذیرش نقش و وجود هر فرد می شود. فعالیت های اجتماعی تأثیر به سزایی در بالابردن روحیه در کل سازمان دارد. مدیر باید با توجه به امکانات خود شرایط مشارکت معلمان را در فعالیت های اجتماعی فراهم سازد.

۶- به وجود آوردن شرایط راحت و جذاب در محیط کار: وجود شرایط مناسب و راحت در محیط کار موجب احساس سرزنده بودن و ایجاد روحیه بهتر و علاقه بیشتر به کار و زندگی می شود. تسهیل امکانات و شرایط که انجام امور را راحت تر و مؤثرتر سازد، معلمان را به کارشان علاقمند می سازد و سبب داشتن خاطرات خوش در آن ها می شود و در نهایت آن ها را به کارشان و فعالیت بیشتر در مدرسه و کلاس جذب می کند. تهیه ی بعضی از وسایل کمک آموزشی ارزان قیمت، در صورت نبودن بنیه مالی قوی، موجب خوشحالی می شود. وسایلی مانند نقشه، کتاب، میز و صندلی برای نشستن، و چراغ مطالعه، دستگاه نمایش و هم چنین وسایل و امکانات استراحت و آرامش فکر مانند مبل راحت، پرده، گل و فضای سبز و نظایر آن سبب جذاب تر شدن محیط کار می شود.

۷- داشتن رفتار متناسب و آمیخته با احترام نسبت به معلمان: مدیر باید از رفتاری که سبب سبکی و پایین آوردن ارزش محیط آموزشی می شود، خودداری کند. مدیر و معلمان، هر دو الگوی رفتاری دانش آموزان هستند و به همین دلیل باید از رفتاری باوقار، با متانت و سنجیده برخوردار باشند. شغل مدیریت ایجاب می کند که مدیران به عنوان معلم معلمان از رفتاری تحت کنترل و حساب شده برخوردار باشند. از آنجا که معلمان، اصولاً انسان های مبادی آداب هستند، از مدیران توقع دارند که رفتاری مناسب و سنگین و آمیخته با احترام داشته باشند. مدیر باید به علت آن که رفتارش برای معلمان و دانش آموزان الگو می باشد، در حد شأن و ارزش تربیتی مدرسه، نسبت به معلمان و دانش آموزان رفتاری قابل قبول داشته باشد.

رابطه ی معلم با شاگرد ارتباطی عمیق و بسیار تأثیر گذار است. این رابطه اگر بر مبنای اصول صحیح برقرار شود، ماندگار، صمیمانه و ثمر بخش خواهد بود؛ آن گونه که سعادت دنیا و آخرت دانش آموز را رقم خواهد زد. در ذیل نگاهی گذرا بر این مبانی و اصول که زینت بخش و از لوازم موجود هر معلم است، خواهیم داشت.

اخلاص در عمل و گفتار و نیت

معلم باید در امر تعلیم و تربیت، اخلاص داشته باشد یعنی نیت و عملش باید پاک و خالص و برای خدا باشد یعنی انگیزه های مادی و دنیوی نداشته باشد.

عشق و محبت به شاگرد

معلم باید عاشق شاگردانش باشد و آنان را چون فرزندان خود بداند و رابطه ای نزدیک و صمیمانه با آنان داشته باشد به گونه ای که :

• بعد از آشنایی، آنان را با نام خانوادگی صدا بزند.

• در مراسم و برنامه های شاگردان شرکت کند.

• در لا به لای صفوف دانش آموزان در نماز جماعت حضور یابد.

• از شاگردان تفقد و دلجویی کند و جویای حال آنان باشد .

سپاس گزاری

امیر المؤمنین (ع) درباره ی پیامبر چنین روایت می کند: « هرگاه سه روز می گذشت و یکی از برادران دینی را نمی دید، جویای حال او می شد، اگر غایب و به سفر رفته بود، در حق او دعا می کرد، اگر شاهد و در شهر بود، به دیدارش می رفت و اگر بیمار بود، به عیادتش می رفت .

معلم خوب نه فقط باید شاگردانش را دوست بدارد بلکه باید باطناً از معاشرت و موانست ایشان لذت ببرد و خود را از ایشان دور و جدا نگاه ندارد .

تغافل و چشم پوشی

خود را بی خبر نمایاندن و چشم پوشی کردن، از بهترین کارهای بزرگواران است. معلمین نیز باید صاحبان روح های بلند و همت های عالی باشند و گذشت و عفو را شیوه ی خود سازند.

عدالت در رفتار

"و در نگاه و اشاره ی چشم، در سلام کردن و اشاره کردن با همگان یکسان باش " تبعیض و بی عدالتی و نیز مقایسه ی شاگردان، باعث تقویت حس حقارت در آنان و منجر به کینه توزی آن ها می شود.

عده ای از معلمان را می شناسیم که در هنگام تحصیل شاگردانی بسیار مرتب و درس خوان و سر به زیر بوده اند ولی از ابتدای شروع به تدریس مواجه با عدم موفقیت شده به کار خود دلسرد و بی علاقه گشته اند، زیرا انتظار داشته اند که عموم شاگردان با همان سعی و نظم و دقت خودشان کار کنند.

این معلمان حساسیت آن را ندارند که ذوق و خصوصیات ذهنی فرد نرود شاگردان کلاس رادرک کرده با هر کدام از راهی کنار بیایند و متأسفانه عموماً تمام علاقه و توجه خود را مصروف تعلیم و تشویق همان چند نفر شاگرد زرننگ و باهوش و پر کار کلاس کرده بقیه را از نظر دور می دارند و یا حتی مورد تحقیر و بی محبتیشان قرار می دهند .

بدیهی است آن اکثریت شاگردان ضعیف و متوسط، عکس العملی نشان می دهند که منجر به آشفتگی کلاس، شکست معلم و بی حاصل ماندن کار وی می گردد . » .

#### متعهد بودن

معلمی که متعهد است خود را امانت دار و شاگردان را امانت های الهی می داند. روی این اصل هیچ گاه حاضر نیست لحظه ای از لحظات عمر شاگردان را در کلاس درس به بطالت بگذراند. زیرا او معتقد است که هر چیزی را می توان جبران و تدارک کرد، ولی عمر عزیز شاگردان را نمی توان جبران کرد. بنابراین در تمام مدت یا به تدریس می پردازد یا به راهنمایی و انسان سازی اشتغال می ورزد و در عین حال استکمال و خود سازی خویش را فراموش نکرده، می کوشد علماً و عملاً هر روزش بهتر از روزهای قبلش باشد تا زیانکار نباشد.

#### نصیحت گویی و نصیحت پذیری در عمل

معلم باید با رفتار و اعمال خود بر دانش آموزان تأثیر بگذارد و در عمل، دانش آموزان را با ارزش های انسانی و اجتماعی آشنا کند. چنان که حضرت علی (ع) می فرمایند: بی ارزش ترین دانش، دانشی است که بر سر زبان است و برترین علم، علمی است که در اعضا و جوارح آشکار است .

گذشته از نصیحت گویی، معلم باید نصیحت پذیر باشد و به توصیه ها و پیشنهاد ها و انتقادات و نصایح دیگران حتی دانش آموزان به دقت گوش دهد و آن ها را به کار ببندد و غرور مانع از پند پذیری او نشود.

#### شوخی طبعی

در هر رابطه ای شوخ طبعی، باعث شادی و نشاط می شود و کسالت و خستگی و یک نواختی را از بین می برد البته این شوخ طبعی باید جنبه ی مثبت داشته باشد. لطیفه های منفی و نیش دار باعث افزایش تنش عصبی می شود.

یکی از صفات لازمه ی معلمی خوش مزگی و شوخ طبعی است. فواید آن بی شمار است و مهمتر از همه آن که شاگرد در کلاس خسته و ملول نمی گردد و متر صد آن می ماند که ببیند لحظه ی بعد چه اتفاق تازه ای خواهد افتاد و چه شوخی و خنده ای به میان خواهد آمد .

فایده ی دیگر آن است که بسیاری از مطالب درسی واضح و برجسته می گردد و در فکر شاگرد رسوخ می یابد. به علاوه وقتی معلم آثار خستگی و ملال را در صورت و حالت شاگردان دید درس را متوقف ساخته راجع به هر مطلب و از هر جا، شوخی و مزاحی به میان آورد .

بدیهی است که این شوخی ها نباید دو پهلوی و هجوآمیز، باشد و به خصوص نباید متوجه شخصی معین یا شاگردی از شاگردان مدرسه گردد.

وقت گذاشتن برای دانش آموزان

معلم باید بکوشد تا اغلب وقت خود را به تعلیم و تربیت معطوف دارد و به جز آن به چیز دیگری مشغول نشود مگر به اندازه ی ضروری و لازم.

به حرف هایشان خوب گوش دهید و سعی کنید از لحن صدا و ضربه ی کلماتشان بر هیجانات درونی و امواج مغز ایشان پی ببرید .

بالتر از همه ی این ها، ایام کودکی و جوانی خود را به یاد بیاورید، مقایسه کنید، انصاف دهید آن وقت است که بچه ها را شناخته اید و کلید رمز وجودشان را به دست آورده اید. این، کلید موفقیت شماست .

برای شاگردان سخنان نو و تازه داشته باشد

معلم خوب باید برای شاگردانش حرف های تازه داشته باشد و در حاشیه ی درس خود مطالب گفته نشده و شگفت آور برایشان نقل کند و با مطالعاتی که دارد ایشان را در جریان وقایع و ترقیات و اختراعات و افکار روز گذارد تا در نظر شاگردان، آگاه و آزاد فکر جلوه کند.

از روش تقویت مثبت استفاده کند

مقدار تقویت برای افزایش رفتارهای مطلوب دانش آموز باید حساب شده باشد. یعنی تشویق و تمجید همیشگی اثر بخش نیست بلکه باید مقدار و میزان مناسب تقویت رعایت شود. ضمناً همیشه از موقعیت ها و تقویت کننده های تازه تر استفاده کند.

#### هنر و خلاقیت

معلم باید دانش آموز و کلاس خود را به خوبی شناسایی کند و با استفاده از امکانات موجود، کلاس خود را با هنرمندی تمام اداره کند او هم چنین باید به مشکلات و موانع سر راه آموزش پی ببرد و با خلاقیت و پژوهش در جهت رفع آن ها برآید.

#### وقار و هیبت

متانت و وقار معلم علاوه بر آن که کلاس درس را آرام و آماده ی تدریس می سازد، نقش اساسی و سازنده ای نیز در تعلیم و تربیت و سازندگی دارد

عواملی که وقار و هیبت معلم را از بین می برد:

الف) درگیری و تقابل با دانش آموز ( رابطه ی معلم با شاگرد باید بر اساس تفاهم باشد نه تقابل)

ب) عدم حفظ آبرو و حیثیت شاگردان با شوخی های بی جا و کلمات رکیک

ج) عدم گذشت و عفو خطاهای دانش آموزان

د) حساسیت بیش از حد نسبت به یک مسئله

ذ) بی نظمی در کارها و عدم رعایت قوانین و مقررات

ر) رفتار ناعادلانه با دانش آموزان و تبعیض بین آن ها

ز) بدقولی و عدم وفای به عهد و پیمان

ژ) تحمیل عقیده و تک روی و خودخواهی

س) افراط و تفریط در کارها

## پنهان کردن مشکلات زندگی

معلم نباید مسائل و مشکلات زندگی خود را برای دانش آموزان بیان کند زیرا نه تنها مشکلاتش حل نمی شود بلکه شأن و منزلتش نیز پایین می آید.

مصمم بودن در تعلیم و تربیت و تدریس

برخورد نادرست و ناپسند برخی از دانش آموزان نباید معلم را در کارش مردد و او را دلسرد کند.

اگر معلمان آگاه و همکاران خوب با درایت و جدیت، اصول و موازین گفته شده را رعایت نمایند بدون شک نتایج شگرف زیر به دست خواهد آمد که موجب تحولات اساسی در آموزش و پرورش کشورمان می شود.

۱ - پیشرفت تحصیلی، عملی و اخلاقی دانش آموزان.

۲ - حل مشکلات و تنگناهای درسی و معنوی و اخلاقی دانش آموزان

۳ - تألیف قلوب و نزدیکی دانش آموزان به یکدیگر و نیز به معلم

۴ - ایجاد محیطی سالم و با نشاط در کلاس و مدرسه، مبتنی بر اصول اخلاقی، تعاون، ایثار و نیز نفی غرور و تکبر و خودخواهی و خود محوری و تبعیض و نابرابری.

۵ - آشنایی و نیز وابستگی شاگردان به فرهنگ خودی و دوری آن ها از عوامل انحرافی و معضلات اجتماعی و تهاجم فرهنگی.

۶ - ایجاد جاذبه و علاقه و انگیزه در دانش آموز برای فراگیری مطلوب تر.

۷ - ایجاد حس حق شناسی و قدردانی به همراه تواضع و فروتنی

۸ - از بین روابط خشک و رسمی بین معلم و شاگردان در محیط آموزش و نیز برقراری صفا و صمیمیت بین آنان

۹ - شناخت وضعیت، موقعیت و احیاناً مشکلات دانش آموز

## دانش آموزان در ارتباط با یکدیگر

بخش عمده ای از حوادث زندگی انسان، درون گروه ها رخ می دهد. اگر با دقت به این موضوع نگاه کنیم، متوجه می شویم که در واقع، تمام رفتارهای انسان ها متأثر از افراد و گروه هایی است که فرد به آن تعلق دارد. کلاس درس هم یک گروه است؛ گروهی که افراد با خصیصه های مشترک (مثل سن و سال و میزان تحصیلات و رشته تحصیلی) در آن جمع شده اند و همین موارد، باعث می شود که دانش آموزان به هم نزدیک شوند و احساس دل بستگی کنند. البته عوامل زیادی هست که باعث جاذبه و انگیزه می شود و این عوامل، اصل مهمی در برقراری رابطه دوستانه و صمیمانه اند.

این عوامل عبارت اند از: سلام کردن، گشاده رویی و لبخند زدن، با نام و حال و روز یکدیگر آشنا شدن، تمیزی و آراسته بودن، با ادب بودن، منظم بودن، وفای به عهد داشتن، تواضع علمی و بی دریغ آموختن به یکدیگر، احساس مسئولیت در قبال وضعیّت درسی و روحی یکدیگر و بسیار موارد دیگر که مجال گفتن آنها نیست.

غیر از روابط دوستانه - که در هر کلاسی باید باشد -، روابط دیگری نیز وجود دارد که با توجه به گروه و هدفمندی آن به وجود می آید و چون گروه مورد نظر، گروهی است که اهدافش مطابق با هدف های آموزشی و پرورشی است، پس روابط موجود در آن، مطابق نظر معلّم و شاگردان است.

دومین رابطه بعد از رابطه دوستانه، رابطه علمی است. ترقی و پیشرفت درسی در هر کلاسی به میزان همکاری دانش آموزان مستعد و کوشا با دانش آموزان ضعیف بستگی دارد. اگر رابطه علمی در کلاس برقرار باشد و این رابطه دلسوزانه و سازنده باشد، رقابت ها سالم و به دور از حسد و کینه توزی و با هدف بالا بردن سطح علمی برگزار می شود.

سومین رابطه، ایجاد روابط اجتماعی صحیح و درست با یکدیگر است. اگر دانش آموزان، در صحبت کردن ها، رفتارها و نگرش ها به نکات مثبت و مفید یکدیگر توجه کنند، هرگز درگیری و برخوردهای ناخوشایند پیش نمی آید. در واقع، دانش آموزان، زندگی اجتماعی را در کلاس و مدرسه در کنار هم تمرین کنند.

چهارمین رابطه، برقراری پیوند در حوزه معنویّت و سیاست (دو حوزه سرنوشت ساز زندگی) است که دانش آموزان به این امر مهم نیز باید توجه کنند و از اطلاعات یکدیگر استفاده کنند و با بحث و تبادل نظر، خواهان ارتقای سطح اطلاعات دینی و سیاسی خود باشند و حتماً از نظرات مرییان آگاه نیز بهره ببرند تا از تجربه و دانش نسل های پیش از خود، بی بهره نمانند.

و آخرین نکته که دانش آموزان باید به آن بها بدهند، این است که در تمامی روابط موجود میان گروه (کلاس)، اعضا می توانند با همبستگی و اتحاد، نیروی اتکا به نفس و خودباوری را در خود تقویت کنند تا در



آینده بتوانند به شکل مؤثری نیازهای جامعه را برطرف کنند و زمینه سازان استقلال و سرفرازی کشور خود باشند.

### مشارکت دانش آموزان در اداره مدرسه

از جمله مسائل مهم در مراکز تعلیم و تربیت، اعتمادسازی و ایجاد روابط عاطفی با دانش آموزان می باشد تا پس از شناسایی لازم دانش آموزان، افراد برجسته در هر بخش اعم از آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، ورزشی و... به عنوان عناصر فعال انتخاب شوند که بتوانند اهداف تعلیم و تربیت را به سایر دانش آموزان منتقل نموده و رسیدن به اهداف را سریع تر، دقیق تر و کامل تر محقق سازند .

مشارکت دانش آموزان در همه ی امور و محول کردن مسؤولیت هایی به آنان، موجب پرورش استعداد های بالقوه آنها و تقویت اعتماد به نفس در آنها می شود .

با ان روش، دانش آموزان برای پذیرش مسؤولیت های مختلف در آینده آماده شده و مسائی چون ارتباط با خود و خدا، ارتباط با جامعه و ارتباط با طبیعت عملاً به آنها آموزش داده می شود و برای آینده نظام مقدس جمهوری اسلامی و آینده مملکت تربیت می شوند .

### مشارکت دانش آموزان در کلاس

دانش آموزان در کلاس به شیوه های گوناگونی می توانند مشارکت و فعالیت نمایند. هر کدام از این روش ها با ابتکار عمل معلّم و ایجاد فضایی دوستانه و آمیخته با احترام متقابل در پرورش استعداد های دانش آموزان مؤثر است .

برخی از این شیوه های مشارکت دانش آموزان در کلاس عبارتند از :

-مشارکت دانش آموزان در رهبری آموزشی .

-مشارکت دانش آموزان در حفظ کلاس (مبصر کلاس، نماینده ی کلاس، مسؤول کلاس، قبول بخاری، مسؤول دفتر نمره و ...).

-مشارکت دانش آموزان در تشکیل گروه های علمی، هنری، ورزشی و ...

-مشارکت دانش آموزان در تزئین کلاس (فراهم نمودن امکاناتی مناسب در کلاس که به آموزش کمک کند ).

-مشارکت دانش آموزان در مباحث گروهی .

-مشارکت دانش آموزان در پژوهش های فردی و گروهی و بازبینی تکالیف درسی .

-مشارکت دانش آموزان در رقابت های علمی با دانش آموزان کلاس های دیگر مدرسه.

-مشارکت دانش آموزان در نظافت کلاس، بهداشت و حفظ محیط زیست از قبیل

گلکاری و قرار دادن گل در کلاس .

-مسئولیت کتابخانه ی کلاس.

-مشارکت دانش آموزان در امور آموزش، به نحوی که تدریس شاگردمحوری باشد و گاهی میزان تدریس را دانش آموزان انتخاب کنند .

مشارکت دانش آموزان در مدرسه

دانش آموزان در فضای مدرسه، فرصت های متنوعی برای مشارکت به دست

می آورند و هر کدام قابلیت ها و استعداد های خود را به نمایش می گذارند .

برخی از زمینه های مشارکت دانش آموزان در مدرسه عبارتند از :

-مشارکت در اداره ی امور کتابخانه.

-مسئول معرفی کتاب هفته.

-مشارکت دانش آموزان در اداره ی امور نمازخانه.

-مشارکت دانش آموزان در اداره ی امور فضاهای ورزشی و هنری مدرسه.

-مشارکت دانش آموزان در انتشارات مدرسه مثل روزنامه دیواری و نشریه.

-مشارکت دانش آموزان در حفظ محیط زیست مدرسه و رعایت بهداشت عمومی.

-مشارکت دانش آموزان در راه اندازی شورای دانش آموزی به منظور اطلاع مدیر از نظرات و مشکلات دانش آموزان

-مشارکت دانش آموزان در قالب گروه های دانش آموزی نظیر: گروه بهداشت محیط، بهداشت تغذیه، هلال احمر، ایجاد فضای سبز، گروه سوادآموزی .

-مشارکت دانش آموزان در انجام مسابقات فرهنگی، ورزشی، هنری، دینی و ...

-مشارکت دانش آموزان در انجام خدمات معنوی و عادی به افراد نیازمند و

عیادت از بیماران .

-تشکیل گروه ارزیاب برنامه ها .

-مشارکت دانش آموزان در برگزاری برنامه های صبحگاهی نظیر: مسؤول و مدیر اجرایی مراسم صبحگاه، قاری و ترجمه ی قرآن، گروه پرچم، گروه سرود، دکلمه خوان، مسؤول سیستم صوتی، مسؤول حدیث هفته .

-مشارکت دانش آموزان در تنظیم برنامه امتحانات .

-مشارکت دانش آموزان در اجرای مراسم مختلف و مناسبت های مذهبی و ملی به منظور ایجاد رابطه ی عاطفی مطلوب در دانش آموزان .

-مشارکت دانش آموزان در اداره ی تعاونی دانش آموزان، بوفه ی مدرسه .

-مشارکت دانش آموزان با اولیاء و مربیان برای توسعه ی مدرسه و حل معضلات جاری و آتی مدرسه .

- مشارکت دادن دانش آموزان در نظم و انضباط مدرسه نظیر: انتظامات مدرسه، انتظامات سالن ها و راهرو، انتظامات مراسم ها و جشن ها و سایر برنامه های مدرسه.

## فضای فیزیکی مدارس

تابلوهای دیواری، رعایت اصول معماری، زیبایی فضای مدرسه، کتابخان، نام مدرسه، نمازخانه

رعایت اصول معماری

یکی از عوامل مؤثر تربیتی در آموزش و پرورش نوین، چگونگی معماری فضای مدرسه است. معلم، کتاب، دانش آموز، روش های تدریس، مدیریت آموزشی و خانواده از جمله عواملی هستند که معمولاً در فرآیند یادگیری مؤثر هستند و مورد بررسی و کندوکاو قرار می گیرند. در حالی که در تعلیم و تربیت جدید، فضای فیزیکی مدرسه، نه تنها یک محیط خشک و بی روح و فاقد تأثیر در فرآیند یادگیری محسوب نمی شود بلکه به عنوان عاملی زنده و پویا در کیفیت فعالیت های آموزشی و تربیتی دانش آموزان ایفاء نقش می کند .

به عقیده صاحب نظران تعلیم و تربیت، در یک نگاه چگونگی معماری مدارس و عناصر تشکیل دهنده آن نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات، حیاط مدرسه و ... می توانند در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی، اثرات قابل توجهی بر فراگیران و دانش آموزان باقی گذارند. مدرسه زیبا و سرسبز، یادگیری را آسان کرده، نشاط و شادابی را برای کودکان و نوجوانان به ارمغان می آورد و متقابلاً مدرسه نامناسب و کثیف، تنگ و تاریک، خشک و بی روح، خمودگی و کسالت و افسردگی را برای دانش آموزان همراه دارد و بر میزان یادگیری و حضور فعال و با نشاط آنان در مدرسه تأثیر منفی می گذارد .

از سوی دیگر، اگر با توجه به دستاوردهای مفید علم ارتباطات، آموزش و پرورش را نوعی اطلاع رسانی بدانیم، در این نگرش نیز تعلیم و تربیت دانش آموزان، تنها تحت تأثیر کلام معلم نیست بلکه عناصر متعدد دیگری در انتقال پیام به آنان نقش دارند. به اعتقاد صاحب نظران این رشته، آموزش های غیر کلامی و رفتار غیربانی بیش از سایر عوامل، در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بنابراین یادگیری تنها در کلاس درس اتفاق نمی افتد بلکه در دیوار مدرسه نیز همانند معلم و کتاب برای دانش آموزان حامل پیام هستند و با کودکان و نوجوانان سخن می گویند. دیوارهای بلند و ضخیم، راهروهای تنگ و طویل، محصور بودن و زندانی شدن را القاء می کنند، و حیاط پر گل و سرسبز، کلاس های تمیز و دارای رنگ مناسب و دلنشین، آرامش و نشاط را تلقین می نمایند .

همچنان که کارشناسان مجرب آموزش و پرورش، با یک نگاه به فضای فیزیکی و نظم و نظافت مدرسه، می توانند چگونگی مدیریت آموزشی و روش اداره مدرسه را ارزیابی کنند، دانش آموزان نیز به مرور زمان این ارزیابی را نسبت به مدیر و معلمان و سایر کادر آموزشی و اداری به دست آورده و از آن تأثیر می پذیرند .

بنابراین فضای فیزیکی مدرسه در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی، حامل پیام برای دانش آموزان می باشد و بر میزان یادگیری و رشد شخصیت فردی و اجتماعی و نیز تأمین بهداشت روانی آنان تأثیر می گذارد .

نام مدرسه

نام مدرسه حاوی پیام و ارزش برای دانش آموزان و اولیاء آنان است. هر دانش آموز در مدت زمانی که در یک مدرسه درس می خواند، همه روزه چندین بار اسم مدرسه خود را بر زبان می آورد و ناخودآگاه تحت تأثیر نام

مدرسه قرار می‌گیرد. حتی تا آخرین لحظات عمر، هر زمان که از دوران تحصیل خویش یاد می‌کند با ذکر اسم مدرسه، تحت تأثیر آن واقع می‌شود. معمولاً اسامی مدارس از بین کلماتی که بار ارزشی داشته و با فرهنگ عمومی سازگاری دارند انتخاب می‌شوند که در یک تقسیم‌بندی کلی، اسامی مهم مدارس موجود را می‌توان به شرح زیر طبقه‌بندی نمود :

۱. نام‌هایی با بار ارزشی فرهنگی و عقیدتی نظیر: فرهنگ، دانش، صداقت، عصمت، ادب، گلستان، پیروزی، قدس و ...

۲. مناسبت‌ها، روزهای مهم، حوادث و اماکن تاریخی و مقدس نظیر: ۱۷ شهریور، غدیر، ۲۲ بهمن، قدس، هویزه، خرمشهر و ...

۳. اسامی شخصیت‌ها و قهرمانان تاریخی نظیر: بوعلی، امیرکبیر، حافظ، جامی، شهید بهشتی، شهید مطهری، رجائی و ...

۴. اسامی متفرقه نظیر نام گل‌ها مانند لاله، نسترن، و یا نام اماکن و شهرها و یا اسامی افراد نیکوکار و واقف مدرسه .

هریک از اسامی فوق می‌توانند برای کودکان و نوجوانان الهام‌بخش بوده و حاوی پیام باشند و در تکوین شخصیت و چگونگی شکل‌گیری افکار، اعمال و رفتار آنان ایفاء نقش کنند. به‌طور کلی، نام مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک پُل ارتباطی بین گذشته و حال و آینده ایفاء نقش کند. نام مدرسه می‌تواند :

- سمبل هویت مذهبی و ملی باشد .

- چراغ راه آینده شود .

- یادآوری مبارزات، رشادت‌ها و قهرمانی‌ها باشد .

- نشاط‌انگیز و شوق‌آفرین باشد .

- انگیزه تلاش و مجاهدت علمی و فنی را تقویت کند .

بنابراین نام مدرسه می‌تواند زمینه آشنائی نسل جوان را با فرهنگ خودی و گذشته تاریخی ملت خویش فراهم آورد. البته باید توجه داشت، منظور از آشنائی با گذشته و گذشتگان، شناخت اصول و مبانی رشد و تعالی آنان است و گر نه تنها به افتخارات گذشته بسنده کردن، می‌تواند زمینه سکون و انحراف را به‌وجود آورد .

## تابلوهای دیواری

هر تابلو، بیننده خویش را به سوی خود فرا می خواند و با او زمزمه می کند که: به من نگاه کن، سخن مرا را دریاب، پیام مرا را احساس کن، در آن اندیشه کن و با خود همراه ساز. تابلوها به ویژه تابلوهای خطی، برای هر نظاره گر مشتاق، حاوی پیام مستقیم و غیرمستقیم هستند و نقاشان، خطاطان و سایر آفرینندگان آثار هنری، سعی می کنند با استفاده از این ابزار، اندیشه و تفکر خویش را به دیگران منتقل نمایند .

تابلوی دیواری در مدرسه، همانند کتابی است که در مقابل دیدگان جستجوگر و تأثیرپذیر نسل جوان گشوده شده و پیام های آموزشی و پرورشی را به آنان القاء می کند. سازندگان و آفرینندگان هر تابلو، همانند نویسندگان و مؤلفان کتاب های درسی، اندیشه و فکر خویش را به فراگیران زمان حال و آینده منتقل می کنند و افکار و رفتار آنان را تحت تأثیر خویش قرار می دهند. نگاه تیزبین کودکان و نوجوانان، پیام دیوارها و تابلوها را می بیند و گوش حساس آنان، صدای آرام آنها را می شنود. بنابراین از تابلوها می توان، و می باید در انتقال پیام های آموزشی و تربیتی به دانش آموزان بهره جست و آنان را به صورت مستقیم و غیرمستقیم مخاطب قرار داد. در استفاده از تابلوها، دو هدف همزمان تعقیب می شوند :

۱. زیباسازی دیوارها و ساختمان مدرسه .

۲. ابلاغ پیام های آموزشی و تربیتی به دانش آموزان، معلمان و اولیاء دانش آموزان .

دانش آموز در فضای زیبا، با انبساط و نشاط بیشتر به فراگیری می پردازد و استعداد های مختلف وی سریع تر شکوفا شده و تعالی می یابد. بهره وری از تابلو باعث زیبایی و تزئین دیوارها شده و آنها را از خشکی و بی روحی خارج می سازد. علاوه بر آن، فضای فیزیکی مدرسه با استفاده از تابلوها، حامل پیام برای دانش آموزان شده و زمینه آشنائی بیشتر آنان را با اهداف و برنامه ریزی آموزشی و پرورشی فراهم می سازد .

از نظر مدت زمان کاربری و طول عمر تابلوها، آنها را می توان به دو دسته تابلوهای ثابت و متغیر تقسیم بندی نمود. تابلوهای ثابت، با استفاده از مصالح بادوام (نظیر کاشی یا سیمان) بر روی دیوارها اجراء می شوند و از ثبات و دوام قابل توجه برخوردار هستند. محتوای چنین تابلوهائی، سالیان متمادی به صورت ثابت باقی می ماند و تغییر و تعویض آن با هزینه بالا و صرف انرژی فراوان همراه است. بنابراین لازم است در انتخاب پیام و محتوای تابلو، چگونگی خطاطی و طراحی، محل نصب آن دقت لازم را به عمل آورد و سعی نمود تا علاوه بر پیام رسانی، برای بینندگان مختلف در طول سالیان دراز، از جذابیت و زیبایی نشاط انگیز برخوردار باشند .

برعکس تابلوهای ثابت، تابلوهای متغیر، تابلوهائی هستند که محتوای آنها را می‌توان در مدت زمان کوتاه تغییر داد و پیام جدیدی را جایگزین آن کرد. هر چند محل نصب این نوع تابلوها می‌تواند ثابت باشد لیکن صفحه داخلی تابلو باید قابلیت تغییر محتوا و نصب پیام‌های جدید را داشته باشد. بدین منظور می‌توان در راهروهای ورودی یا سالن اجتماعات و نمازخانه، تابلوهای زیبایی را نصب کرد که صفحه داخل آن از یونولیت یا موکت یا مواد نرم مشابه ساخته شده باشد. مسئولین آموزشی و پرورشی مدرسه (به‌ویژه مربیان تربیتی) می‌توانند از این تابلوها برای نصب پوستر، تراکت، بخش‌نامه‌ها، دست‌نوشته‌های حاوی پیام روز (همانند موضوعات روز، پیام‌های مهم، انتخابات و ...) استفاده کنند و حتی محتوا و پیام تابلو را در مدت زمان مشخص (مثلاً هر دو هفته یک‌بار) بین دانش‌آموزان به مسابقه بگذارند.

### روابط انسانی در مدرسه

بسیاری از اندیشمندان بزرگ نظیر فیلیپ کومبز راه موفقیت جامعه را در توجه خاص به بخش آموزش و پرورش دانسته‌اند، به نظر آلفرد مارشال ارزشمندترین سرمایه‌گذاری، سرمایه‌گذاری در بخش آموزش و پرورش کشور است. چرا که آموزش و پرورش سازنده‌ترین زیربنای پایه‌گذارترین عامل موفقیت در رشته‌ها و حرفه‌ها در هر جامعه است.

به همین جهت، آموزش و پرورش باید به عنوان نوعی «سرمایه‌گذاری ملی» مورد توجه قرار گیرد و آن را با ارزش‌ترین سرمایه‌ها به حساب آورد که بالفطره در وجود انسان‌ها ذخیره و منجر به بهره‌وری می‌شود (عسگریان، ۱۳۷۹). از دید کارشناسانه، بهره‌وری اثربخشی و کارایی در بردارد. بهره‌وری همچنین با نسبت حاصله (ستاندها) بر منابع و آنچه برای حصول به آن صرف شده (داده‌ها)، بیان می‌شود. این نسبت از مهم‌ترین شاخص‌هایی است که اثربخشی فعالیت‌ها را نشان می‌دهد (حاج موسی، ۱۳۷۸). واقعیت این است که اکنون بهره‌وری فراتر از یک معیار، به عنوان یک فرهنگ و نگرش به کار و زندگی مطرح شده و بهتر کردن آن خاستگاه اصلی شکوفایی اقتصادی است.

افزایش بهره‌وری و پدیده‌های اصلی جامعه نظیر اقتصاد، سیاست، فرهنگ و امور اجتماعی، کاهش تورم، افزایش سطح رفاه عمومی، افزایش سطح اشتغال، افزایش توان رقابت سیاسی و اقتصادی و مانند این‌ها، تأثیرهای بسزایی در جامعه دارد (سازمان بهره‌وری ملی ایران، ۱۳۷۵). بهره‌وری بالا باعث بالا رفتن سطح زندگی و رفاه اجتماعی از راه درآمد واقعی، رقابت ملی و کیفیت زندگی می‌شود. درآمدها با استفاده بهینه از نهادها (داده‌ها) و تولید ستانده‌های مناسب‌تر و بیشتر افزایش می‌یابد و این خود باعث می‌شود که تولید به گونه‌ای مناسب‌تر افزایش یابد تا بتواند در دنیای پررقابت امروز موفق شود. این موفقیت خود باعث رونق کسب و کار و بهتر شدن

کیفیت زندگی در جامعه می‌شود. این فرآیند جز با نگرش درست به بهره‌وری و افزایش آن قابل دسترسی نخواهد بود.

#### مسئله چیست؟

در شرایط حاضر، اهمیت و ارزش بهره‌وری آن چنان که بایسته و شایسته است، شناخته نشده است. در واقع یکی از مشکلات عمده گریبانگیر سازمان‌ها و بخش‌ها در سطوح گوناگون جامعه، به ویژه آموزش و پرورش، نبود کارایی و بهره‌وری است. به عبارت دیگر، هنوز فرهنگ و نگرش بهره‌وری بر جامعه حاکم نیست و لازم است که در این زمینه اقدام‌های اساسی صورت گیرد و گام‌های مؤثری برداشته شود.

درباره بهره‌وری و عوامل مؤثر بر آن ابهامات بسیاری وجود دارد. بهره‌وری یک پدیده پذیرفته شده در صنایع تولیدی و خدماتی جهان است. در سازمان‌های صنعتی و تولیدی، برای بالا بردن تراز بهره‌وری، سرمایه‌گذاری زیادی انجام می‌گیرد و ضروری است در آموزش و پرورش نیز با توجه به اهمیت و نقش آن در جامعه، مدیران و مسئولان برای افزایش بهره‌وری بیشتر بکوشند.

اگر اهمیت و نقش آموزش و پرورش را در بهسازی آینده جامعه بپذیریم، به ناچار باید مدیریت آموزشی را نیز قبول کنیم. در واقع، مدیریت آموزشی براساس همان منطق گفته شده، نقش مهمی در شکوفایی نیروی انسانی جامعه دارد. اگر مدیران آموزشی جامعه، دانش و مهارت کافی داشته باشند، بدون تردید نظام آموزشی نیز از اثربخشی، کارایی و در نتیجه بهره‌وری بالایی برخوردار خواهد بود (جوام، ۱۳۸۰). بررسی‌ها نشان می‌دهد که تراز بهره‌وری در آموزش و پرورش پایین است و بیشترین مشکلات آموزش و پرورش کشور نیز از همین کاستی نشأت می‌گیرد. رعایت اصول روابط انسانی از عوامل مؤثر در بالا بردن تراز بهره‌وری در هر سازمان محسوب می‌شود.

هر چند که در زمینه ارتباط بین رعایت اصول روابط انسانی و بهره‌وری با پژوهش‌های فراوانی رو به رو هستیم، ولی هنوز به صورت قطعی نمی‌توان مطلوب‌ترین نوع رابطه را که باعث افزایش بهره‌وری در نظام آموزشی می‌شود تعیین کرد. به این جهت، نبود رابطه روشن و قطعی می‌تواند سرمنشأیی برای مشخص کردن نهایی این رابطه باشد. روشن شدن این مسئله نیز خود ضرورت بسیار دارد، زیرا در محدوده مدیریت آموزشی کاربردهای بسزایی را رقم می‌زند. اهمیت عوامل روابط انسانی به عنوان یک ویژگی محیط آموزشی و تأثیر آن در روش ویژه‌ای که در هدایت و رهبری کارکنان بر می‌گزینند و تأثیر آن در بهره‌وری، مقاله حاضر را در راستای تدوین این پرسش قرار داده است: آیا بین رعایت اصول روابط انسانی و بهره‌وری مدیران رابطه وجود دارد؟



به عبارت دیگر، امروزه آموزش و پرورش سهم قابل توجهی از بودجه هر کشور را به خود اختصاص داده و با توجه به اهمیت و نقش آن، به خصوص در بعدهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، ضروری است به منظور بهتر کردن کیفیت آموزش و پرورش، کنش‌های اساسی صورت گیرد و از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی جلوگیری شود. اگر مدیران آموزشی هر جامعه دانش و مهارت کافی داشته باشند و به رعایت اصول روابط انسانی توجه کنند و در جهت شناخت همه عوامل مؤثر در تربیت و اداره مدارس و ایجاد محیط آموزشی با زیردستان خود ارتباط متقابل برقرار کنند، با بالا بردن روحیه معلمان و ایجاد انگیزه کار و فعالیت در آن‌ها، قادر خواهند بود هدف‌های سازمان را با صرف منابع کمتر و کیفیت بهتر تحقق بخشند و بهره‌وری آموزشی را افزایش دهند. در این صورت، نظام آموزشی نیز از بهره‌وری بیشتری برخوردار خواهد شد.

در میان عوامل مؤثر در بالا بردن تراز بهره‌وری نظام‌های آموزشی، رعایت اصول روابط انسانی می‌تواند در موفقیت سازمان سهمی تعیین‌کننده داشته باشد. در کشور ما چنین به نظر می‌رسد مدرسه‌ها از بهره‌وری پایین و ناکارآمدی مدیریت و رعایت نشدن اصول روابط انسانی رنج می‌برند.

#### اهمیت و ضرورت روابط انسانی

وجود روابط انسانی در محیط‌های آموزشی به‌ویژه مدارس، اشتیاق و افزایش روحیه مطلوب و مثبت کارکنان (معلمان) را به دنبال دارد. مدرسه‌ها که مقاصد تعلیم و تربیت را تعقیب می‌کنند، مطلوب‌ترین محل برای بهره بردن از مفاهیم روابط انسانی محسوب می‌شوند و اهداف سازمان‌های آموزشی، با به کار گرفتن محتوا و مفاهیم روابط انسانی آسان‌تر به دست می‌آید. رهبران و مدیران آموزشی باید به ارزش شخصیت هر فرد ایمان و اطمینان عمیق داشته باشند، چرا که اعتماد، اطمینان و احترام متقابل، از عناصر اصلی برقراری روابط انسانی هستند.

موضوع روابط انسانی بخش مهمی از مدیریت آموزش و پرورش است. مدیران آموزشی قبل از بحث درباره روابط انسانی، باید واجد «شیوه تفکر اساسی» باشند. باید به این نکته مهم معتقد باشند که همه افراد با ارزش هستند و این باور در رفتارشان متجلی شود. به عبارت دیگر، برای مدیر مدرسه کافی نیست فقط در جلساتی که پیش از آغاز سال تحصیلی تشکیل می‌شود از اعتقادش نسبت به دانش‌آموزان، والدین و معلمان و رعایت مناسبات انسانی مؤثر با آنان صحبت کند، بلکه هر روز باید از طریق عمل و رفتار این اعتقاد را نشان دهد. این جریان سبب می‌شود که این نوع نگرش‌ها به صورت عادی مطلوب در کارکنان تبدیل شود.

واقعیت این است که روابط انسانی خوب، عرضه نیت خوب و مطلوب است. انسانیت را باید در داشتن روابط انسانی مشاهده کرد (دانیل گریفیت، ۱۹۵۶). موفقیت هر مدرسه با روابط انسانی آن مدرسه همراه است. چنانچه

در برقراری روابط انسانی، ارتباط دوطرفه نباشد، همه تکنیک‌های روابط انسانی ضایع و بی‌فایده خواهند شد. برای مدیر تنها این کافی نیست که از علاقه‌های خویش سخن بگوید، بلکه مدیر باید از طریق عمل کردن و رفتار علاقه خود را نشان دهد و این احساس را در محیط کار به وجود آورد که احترام متقابل همیشه باید وجود داشته باشد.

برای مدیری که رفتارش نادرستی گفتارش را ثابت می‌کند، خیلی مشکل است که بتواند روابط انسانی و ارتباط مطلوب را میان خود و کارکنان به وجود آورد. جمله معروفی است که می‌گوید «انتظار نداشته باش مردم حرف‌هایت را بشنوند، ولی اعمال را نادیده بگیرند». داشتن اراده و نیت خوب و خلق محیط توأم با احترام متقابل در گسترش روابط انسانی جای تردیدی ندارد. اگرچه برای برقراری روابط انسانی و ارتباط مطلوب بین مدیر و کارکنان دو شرط نیت خیر و احترام متقابل لازم است، ولی این دو مقوله به هیچ وجه کافی به نظر نمی‌رسند، چون این دو شرط به تنهایی نمی‌توانند تمام مفهوم وسیع روابط انسانی را دربرگیرند.

علاوه بر این تعبیرها، سه تعریف برای روابط انسانی ارائه می‌شود تا نکات ضروری برای ایجاد روابط انسانی خوب در مدیریت روشن شود.

کیمبل وایلز می‌گوید: «مدیر و رهبر آموزشی باید به ارزش شخصیت دیگران اعتقاد داشته باشد، به خواسته‌ها و احساسات معقول آن‌ها احترام بگذارد، بداند زندگی و کار با هم آمیخته‌اند و رضایت خاطر در کار می‌تواند تا حد زیادی رضایت زندگی را حاصل کند.

روتلیز برگز می‌گوید: «در حال حاضر، روابط انسانی، توسعه دادن مهارتی عملی است تا شخص پیام‌رسان چگونه خویش را با محیط اجتماعی خود سازگار سازد. مهارت انسانی یعنی قابلیت برقراری ارتباط با عقاید و احساسات دیگران، تا با دریافت پاسخ مطلوب و ایجاد ارتباط با دیگران، خوی اجتماعی بودن در وی پرورش یابد.

بوی کین می‌گوید: «روابط انسانی عبارت است از شیوه رفتار کردن و احترام گذاردن به موقعیت‌های اجتماعی افراد یا گروه‌هایی که سبب خلق این موقعیت‌ها شده‌اند. در روابط انسانی سازمان یافته، اختلاف نژادی، اخلاقی، طبقات اجتماعی یا اقتصادی، فرهنگی و آموزشی مطرح نیست، بلکه احترام گذاشتن به شخصیت فرد و محترم شمردن ارزش‌های انسانی افراد مهم است.

این سه تعریف، گویای بسیاری از تعاریف روابط انسانی در رشته‌های گوناگون هستند. اما دانیل گریفیث معتقد است، تعریفی که از روابط انسانی ارائه می‌کند تا اندازه‌ای با این سه تعریف متفاوت است. او می‌گوید: «روابط انسانی خوب در مدیریت، بر بنیان‌های احترام متقابل، نیت خیر، ایمان به ارزش‌ها و شئون انسانی و شخصیت‌های

فردی استوار است و برای مدیر ضرورت دارد که مهارت‌ها را در ارتباط خودش با دیگران، در هر موقعیت اجتماعی که قرار گرفته است، پرورش دهد.

به طور خلاصه می‌توان گفت که مفهوم ابعاد سه‌گانه مدیریت مدرسه در ماتریس شغل، فرد، محیط اجتماعی، محتوا، فرایند و توالی و زمان معنی‌دار است. مدیریت در آموزش و پرورش (مدرسه) از سه مهارت فنی، انسانی و ادراکی پیروی می‌کند. برای موفقیت هر مدیر، مهارت‌های انسانی و ادراکی بیشتر از مهارت فنی ایفای نقش می‌کنند. در مدرسه روابط انسانی خوب براساس نیت خیر و احترام متقابل، ایمان به شأن و ارزش انسانی و شخصیت افراد استوار است. مدیر باید در رابطه خویش با دیگران و نیز با محیط اجتماعی که در آن قرار دارد، مهارت‌های موردنظر را پرورش دهد و بهبود بخشد. این مهارت‌ها اجزای وحدت‌یافته شخصیت مدیر هستند و احتمالاً از راه شناخت محتوا و روابط انسانی پرورش می‌یابند.

محتوای روابط انسانی شامل انگیزش، ارتباطات، ادراک، قدرت، اختیار، روحیه، تصمیم‌گیری و رهبری و ابعاد و اصول آن دیدگاه‌ها، احساسات، رویه‌ها، عواطف و... است. با استفاده و بهره‌گیری از این موضوعات، مدیر می‌تواند در ایجاد روابط انسانی، شایستگی خویش را نشان دهد.

با شروع قرن بیست و یکم ضرورت تحول در آموزش و پرورش و مدارس بر همگان روشن شد. ایجاد تحول در مدارس مستلزم جا به جایی و تغییر فلسفه آموزش و پرورش عمومی است و فناوری نقطه شروع چنین تغییری است؛ زیرا زندگی روزانه ما را تحت تأثیر قرار داده است. داشتن بینش درباره شرایط محیط‌های یادگیری آینده برای ایجاد تغییرات پایدار در آموزش و پرورش ضروری است.

در مدارس به اطلاعات و مهارت‌های فکری توجه میشود و استفاده از فناوری‌هایی مانند رایانه، سیستم‌های ذخیره و بازاریابی اطلاعات و برنامه‌های شبیه‌سازی حقیقت مجازی (Virtual reality) (به صورت فناوری‌های استاندارد در می‌آید، آن‌گاه برنامه‌های درسی مدارس تغییر خواهد کرد و وقتی این فناوری‌ها در تدریس ادغام شود، روش‌های تدریس تغییر خواهد یافت.

دانش‌آموزان به طور تصادفی نمی‌آموزند؛ یادگیری آنان حاصل مستقیم فرایندی است که متخصصان آموزشی برای طراحی عمدی تجارب یادگیر مناسب برای آنان به کار می‌گیرند. طراحی فرصت‌هایی که از یک سونیا‌های دانش‌آموزان را در کار با فناوری‌های جدید برآورده سازد و از سوی دیگر از فناوری‌های جدید به عنوان بخشی از راه حل استفاده کند بسیار مورد توجه و مورد نیاز است. راهبردهای سنتی مورد استفاده در طراحی فرصت‌های یادگیری پاسخگوی نیازهای جامعه صنعتی مبتنی بر استفاده از مواد چاپی بوده است. منتقدان این راهبردها بر این عقیده‌اند که با آموزش در این روش نه تنها توانایی‌های دانش‌آموزان برای تشریک مساعی در جامعه امروز

افزایش نمی‌یابد، بلکه از آن کاسته می‌شود؛ یعنی در واقع مدارس نه تنها به دانش‌آموزان کمک نمی‌کنند، بلکه در یادگیری آنان اختلال نیز به وجود می‌آورند. اگر متخصصان آموزشی بخواهند فرصت‌های یادگیری مناسب‌تری را برای دانش‌آموزان طراحی کنند، باید ماورای تمرینات، به راهنماهای برنامه ریزی و تحولات آموزشی فعلی بنگرند و در پی پاسخ‌های عمیق‌تری برای این سوال باشند که پایه‌های یادگیری در دنیای فعلی چیست؟ آن چه توجه متخصصان آموزشی سراسر دنیا را به خود جلب کرده است این است که چگونه مدارس باید فرصت‌های یادگیری را طراحی کنند تا انعکاسی از دنیای غنی اطلاعات و فناوریهای امروز برای دانش‌آموزان باشد؟ امروزه، متخصصان آموزشی اغلب خود را در میان دو تضاد فکری می‌یابند:

۱- طراحی فرصت‌های یادگیری با استفاده از منابع فناورانه شگفت آور برای غنی کردن محیط‌های یادگیری و افکار و نظرهای دانش‌آموزان.

۲- تمرینات آموزشی سنتی که هنوز در محیط‌های یادگیری در حال اجرا و ادامه است.

کارآیی و الگوی طراحی تجارب یادگیری:

در نیمه دوم قرن نوزدهم، محققان اروپایی به این نتیجه رسیدند که میتوان روشهایی را برای مطالعه و بررسی علمیت رفتارهای انسانی به کار گرفت. نظریات ویلهلم وانت در المان و فرانسیس گالتن در انگلستان بر توسعه این نظر تأثیر بسزایی داشت.

ادوارد تورندایک با اشتیاق فراوان نظرات جدیدی را برای کنترل روند یادگیری به کار گرفت. ارزشیابی « علم همراه با » کارآیی « متخصصان آموزشی اصول موشکافانه و معیارهای بسیار دقیق را از رهنمودهای اصلی طراحی فرصت‌های یادگیری میدانند.

در میان الگوهای مختلف طراحی آموزشی مبتنی بر روش کارایی میتوان از روش برنامه‌ای اسکینر، هدف‌های رفتار آموزشی میگر، یادگیری در حد تسلط مداس، هیستینگز و بلوم و شرایط یادگیری گانه نام برد.

اسکینر پدر نظریه شرطی شدن عامل، کسی است که معمولاً امتیاز توسعه آموزش برنامه‌ای را به او نسبت میدهند.

اسکینر معتقد بود که در شرایط موجود در کلاس درس عادی (که مخالف اصول یادگیری است) گروهی از افراد مختلف با قدرت درک متفاوت مجبورند به یک نوع مطلب گوش دهند؛ در نتیجه از آنجا که تقویت فرد دانش‌آموزان در چنین شرایط دشوار است باید انتظار داشت که پیشرفت یادگیری آنان بسیار کند باشد و معلم نمیتواند به تنهایی یادگیری سی دانش‌آموز یا بیشتر را به درستی تقویت کند. راه حل وی در این مورد

استفاده از روش آموزش برنامه‌های است. در این روش اطلاعات و محتوای آموزشی به صورت سؤالاتی در مقادیر کوچکی به نام کادر یا چهارچوب ارائه میشود که یادگیرنده باید به آنها پاسخ دهد.

در صورت درست بودن اولین پاسخ به فراگیر بازخورد مثبت داده میشود و کادر بعدی به او ارائه میگردد و در صورت نادرست بودن پاسخ مفهوم دوباره به فراگیر ارائه و یاد داده میشود.

در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰، مطالب چاپی بسیاری برای آموزشهای صنعتی و مدارس بر اساس آموزش برنامه‌های تهیه شد. در روزهای اولیه استفاده از رایانه در آموزش و پرورش، تأثیر روش آموزش برنامه‌ای سبب تولید برنامه‌های بسیاری به شکل مشق و تمرین گردید.

تعیین هدفهای رفتاری:

در طراحی فرصتهای یادگیری از دیدگاه روش قدیمی، مشخص کردن رفتارهای از پیش تعیین شده و قابل رویت فراگیر الزامی بود. اگرچه تعیین هدفهای آموزشی در تدریس از ابتدای سال ۱۹۰۰ تبلیغ میشد، جنبشهای رفتاری در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ همراه با آموزش برنامه‌های قوت گرفت. در تحقیق معروف هشت ساله تایلر (Tyler)، گزارش شده بود که به نظر میرسد.

بسیاری از مشکلات آموزشی به دلیل مشخص نبودن اهداف مدارس است؛ از یک سو معلمان به طور روشن نمی دانند چه چیزی را باید تدریس کنند، و از سوی دیگر دانش آموزان از آن چه از آنها انتظار میرود بی اطلاعند.

تبیین هدفهای رفتاری زمانی که بلوم و همکارانش در سال ۱۹۵۶ کتاب طبقه بندی هدفهای آموزشی را انتشار دادند به طور اساسی انجام گرفت.

رابرت میگر درباره استفاده از هدفهای رفتاری برای طراحی فرصتها می نویسد، پیش ازاینکه که مواد، دستگاهها یا روش خود را انتخاب کنید، باید بتوانید به وضوح هدفهای خود را بیان کنید.

یادگیری در حد تسلط:

طراحان روش یادگیری در حد تسلط معتقدند فراگیران زمانی در یادگیری موفق میشوند که مدت زمانی را که برای یادگیری نیاز دارند در اختیارشان قرار دهیم و با این عقیده که فقط حدود یک سوم از دانش آموزان هر کلاس مطالب ارائه شده را کاملاً یادمیگیرند مخالفند. آنان بر این عقیده اند تعیین هدفهای ثابت و معین تحصیلی برای معلمان و دانش آموزان ویرانگرترین جنبه نظام آموزشی فعلی است. بلوم معتقد است دست کم نود درصد

از دانش آموزان می‌توانند به هدفهای یادگیری دست یابند، فقط به این شرط که ما زمان کافی و روشها و مواد مناسب را در اختیارشان قرار دهیم. بنابراین در روش یادگیر در حد تسلط، مدل ارزشیابی، تدریس، ارزشیابی مجدد و تدریس مجدد را پیشنهاد می‌کند. با استفاده از این روش فرصت‌هایی برای دانش آموزان فراهم می‌شود تا مفهوم یا مهارتی را بیاموزند. سپس از طریق برگزاری آزمون دانش آموزانی که بر مفهوم یا مهارت ارائه شده تسلط نیافته‌اند شناسایی و مفهوم یا مهارت مذکور به آنان تدریس می‌شود و دوباره میزان تسلط دانش آموزان سنجیده می‌شود. این فرایند آنقدر تکرار می‌شود تا مفهوم یا مهارت آموخته تسلط پیشنهاد می‌کند؛ از جمله استفاده از معلمان خصوصی، یادگیری و مطالعه در گروههای کوچک، مربیگری به وسیله همکلاسان آموزش برنامه‌های، آموزش با استفاده از مواد سمعی و بصری و بازی‌ها.

### الگوی شرایط یادگیری:

الگوی شرایط یادگیری گانه بر اساس درک فرایند یادگیری در انسان و ارتباط آن با آموزش استوار است. در الگوی شرایط یادگیری گانه چنین پیشنهاد شده است که یادگیری انسان انواع متعدد دارد و هر کدام مستلزم راهبرهای آموزشی خاصی است. الگوی گانه برای طراحی آموزش شامل یک رشته وقایع آموزشی بیرونی است که طراحی را راهنمایی می‌کنند. بر طبق نظام گانه، وقایع آموزشی باید طوری طراحی شوند که یادآوری مطالب آموخته شده قبلی را در دانش آموز تحریک کنند، مطالب را به صورتهای گوناگون ارائه دهند و آنها را به نظام‌ها و ساختارهای معنادار دیگر مرتبط سازند. سه واقعه آموزشی اخیر شامل مراقب بودن و تنظیم یادگیری دانش آموز، لزوم به کارگیری مطالب و خاتمه دادن به عمل یادگیری است.

گانه در هر یک از مراحل، وقایع یادگیری درونی را با وقایع آموزشی بیرونی مربوط به آن مشخص کرده است. از آن جا که در روش وی شرایط عاطفی برای یادگیری مطرح نشده است، ویبرگ (Wiburg) شرایطی را که باید در یادگیرنده وجود داشته باشد تا یادگیری انجام گیرد به آن اضافه کرده است.

### سیستم یادگیری یکپارچه:

الگویی که در آن اصول طراحی آموزشی سنتی به کار برده شد، در سیستم یادگیری یکپارچه «استفاده از رایانه اتفاق افتاد. این سیستم شامل برنامه‌های رایانه‌ای طراحی شده برای تعدادی از مهارتهای تعیین شده است؛ برای مثال، اگر هدف یک برنامه، بالا بردن توانایی خواندن در یادگیرنده باشد، طراح برنامه به همراه بلوم راهبردهای متعددی را برای فراهم آوردن شرایط یادگیری در حد متخصصان محتوا، ابتدا فهرستی از مهارتهایی را که برای این منظور لازم است تهیه می‌کنند. سپس، این فهرست به صورت تعدادی سوال به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. به علاوه، در این برنامه‌ها در حقیقت رایانه سوالات و مهارتهایی را که برای یک دانش آموز خاص در

یک سطح خاص مهم است و باید به او ارائه شود تعیین میکند. سیستمهای یادگیری یکپارچه محیط های آموزشی مناسبی را برای یادگیری بر اساس مهارت به وجود می آورد.