



مرکز تحقیقات اسلامی

اصفهان

گامی



عمران
علیهما السلام

www. **Ghaemiyeh** .com
www. **Ghaemiyeh** .org
www. **Ghaemiyeh** .net
www. **Ghaemiyeh** .ir

مدیریت

آموزشی



مرکز تحقیقات رایانه ای فاطمه استهبان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مدیریت آموزشی

نویسنده:

www.modiryar.com

ناشر چاپی:

www.modiryar.com

ناشر دیجیتال:

مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

فهرست

| | |
|-----|--|
| ۵ | فهرست |
| ۸ | مدیریت آموزشی |
| ۸ | مشخصات کتاب |
| ۸ | آموزش |
| ۸ | الزامات جدید و ویژگی های آموزش و یادگیری |
| ۱۰ | نیازسنجی آموزش کارکنان با الگوی دلفای |
| ۱۴ | روشهای صحیح مطالعه |
| ۱۷ | مطالعه موفق با تمرکز |
| ۲۴ | نقش رهبری در تطبیق نظام آموزش با استراتژی های سازمان |
| ۲۷ | آموزش پویا در سازمان های تولیدی و خدماتی |
| ۳۰ | نظارت و کنترل در مدیریت آموزشی |
| ۳۵ | علل رکود جلسات شورای معلمان |
| ۴۸ | رابطه بین آموزش کار و کارآفرینی |
| ۵۶ | میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود |
| ۷۳ | جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره |
| ۷۹ | یادگیری |
| ۸۵ | منابع ویژه آموزش و تعلیم و تربیت |
| ۹۲ | الگوی عمومی تدریس |
| ۹۳ | آداب تعلیم در اسلام |
| ۹۷ | تأثیر مصرف شیر بر دانش آموزان مقطع ابتدایی |
| ۱۰۰ | حقوق معلّم و متعلّم |
| ۱۰۲ | آشنایی به وضعیت مشاوره در کشور آمریکا |
| ۱۰۷ | جایگاه تعلیم و تعلّم در اسلام |

- ۱۰۹ نظام های آموزش و پرورش شش کشور دنیا
- ۱۱۸ چگونه کتاب درسی را مطالعه کنیم
- ۱۱۹ بررسی علل گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کار دانش
- ۱۲۴ الگوی انتقالی در ارزیابی اثربخشی آموزش کارکنان
- ۱۲۹ نو آوری در آموزش عالی بر پایه مدل بالدريج
- ۱۳۵ سنجش اثربخشی دوره های آموزشی
- ۱۳۹ آموزش بدون حضور
- ۱۴۹ اعتبار سنجی؛ ابزار کنترل کیفیت آموزش
- ۱۵۴ نقش مهارت مدیران آموزش در مدیریت تغییر
- ۱۵۶ ظرفیت سازی آموزشی، ضرورت یا تشریفات
- ۱۵۹ مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژی سازمان
- ۱۶۵ مدل مماس، برای نیازسنجی آموزشی
- ۱۷۲ مقدمه‌ای بر نظام آموزشی کشورهای جهان
- ۱۷۸ تأملی بر الگوی مناسب برنامه‌ریزی درسی برای ایجاد اشتغال
- ۱۸۴ مقایسه آموزش فنی و حرفه ای در کشورهای خاورمیانه
- ۱۹۰ مستند سازی فرایندها در مدیریت آموزش
- ۱۹۷ برون سپاری آموزش های سازمانی
- ۲۰۲ خلاقیت، فرایندی بایسته در آموزش های سازمانی
- ۲۰۷ مهندسی مجدد فرایندهای آموزشی
- ۲۱۶ توسعه یادگیری سازمانی از طریق آموزش شبکه‌ای
- ۲۲۵ ده فرمان موثر در ارزشیابی برنامه آموزشی
- ۲۳۱ الفبای مدیریت کلاس درس
- ۲۳۸ جوسازمانی مدرسه و هدایت کلاس درس
- ۲۴۰ خلاصه کتاب مقدمات مدیریت آموزشی

- آموزش الکترونیکی در سازمان ۲۴۶
- فن آوری های نوین ارتباطات و اطلاعات و اهمیت آن در آموزش ۲۵۳
- آموزش الکترونیکی و دانشگاه های آنلاین ۲۵۶
- آموزش غیر رسمی ۲۵۹
- ضرورت حرکت به سوی آموزش های الکترونیکی ۲۶۱
- فناوری در آموزش ۲۶۲
- تعاریف مدیریت آموزشی ۲۶۶
- وظایف مدیران مؤسسات آموزشی ۲۶۸
- شیوه های کهنه آموزش دشمن خلاقیت و کارآفرینی ۲۷۱
- برنامه ریزی آموزشی ۲۷۷
- نظام آموزشی استرالیا ۲۷۹
- روش تحقیق در مدیریت آموزشی ۲۸۱
- کاربرد نظریه مدیریت علمی در نظارت آموزشی ۲۸۱
- ویژگی های معلم در قرن ۲۱ ۲۸۲
- اثر بخشی آموزشی ۲۸۸
- درباره مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان ۲۹۵

مدیریت آموزشی

مشخصات کتاب

عنوان و نام پدیدآور: مدیریت آموزشی / www.modiryar.com

ناشر: www.modiryar.com

مشخصات نشر دیجیتال: اصفهان: مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان ۱۳۹۱.

مشخصات ظاهری: نرم افزار تلفن همراه ، رایانه

موضوع: مدیریت - آموزشی

آموزش

جبران خلیل جبران: در آموزش ذهن به تدریج از تجربیات علمی به نظریات عقلانی ، تجربه معنوی و سپس به سوی خدا رهسپار می شود.

Gibran, Kahlil: IN EDUCATION the life of the mind proceeds gradually from scientific experiments to intellectual theories, to spiritual feeling, and then to God

الزامات جدید و ویژگی های آموزش و یادگیری

در سازمان های نوین The New Requirement Of Education And Learning In Modern Organization گردآوری: مهدی یاراحمدی خراسانی مقدمه اعتقاد به نیروی انسانی به عنوان اصلی ترین سرمایه سازمان ها و اعتقاد به انسان به عنوان موجودی که تعالی و توسعه او حد و مرزی نمی شناسد ، در جهانی مواجه با تحولات پر شتاب ، توجه به آموزش و یادگیری را در راستای تحقق الزامات منبعث از شتاب تحول از یکسو و ابراز مهم شایسته پروی از سوی دیگر مورد توجه قرار داده است و در سطح جهانی توجهی خاص به این مقوله مبذول می گردد . سازمان های موفق و پیشرو و امروز دریافته اند که با حرکت در مسیر توسعه انسانی و بهبود مستمر نظام های منابع انسانی از جمله نظام آموزش خود ، می توانند کارآیی ، اثربخشی و بهره وری فردی و سازمانی را تحقق بخشند . بسیاری از صاحب نظران امروز در کنار پیشرف های تکنولوژی و افزایش ظرفیت در ابعاد مختلف توسعه سازمانی ، توجه به آموزش و توسعه نیروی انسانی را از عوامل مهم و مکمل سرمایه های فیزیکی می دانند و ترکیب مناسب نیروی کار آموزش دیده ، مدیریت صحیح و سرمایه های فیزیکی کارآمد را از الزامات مهم پیشبرد اهداف سازمانی می شناسند . آنان نظریه سرمایه انسانی مبتنی بر نقش آموزش و تربیت نیروها را در افزایش بهره وری مورد توجه قرار داده اند و تأکید بر ضرورت آموزش و یادگیری به عنوان ابزار پرورش استعدادها و قابلیت ها را نکته اصلی این نظریه به حساب می آورند . با این حال سازمان های پیشرو امروز از نظر محتوایی ، روش ها و ابزار مورد استفاده هرگز به شیوه های سنتی معهود آموزش و یادگیری بسنده نمی کنند و برای پاسخگویی به الزامات منبعث از تحولات جدید ، استراتژی ها ، سیاست ها و اقدامات آموزشی خود را نیز متحول کرده اند . ویژگی ها آموزش و یادگیری در سازمان های نوین علاوه بر نقش جبرانی و تکمیل کنندگی آن با ویژگی هایی همراه است که تلاش های آموزشی را در راستای تحقق الزامات جدید جهانی شدن ، آینده نگری ، استعداد پروری ، روزآمدی ، جامعیت ، کیفیت مداری ، تأمین نیازهای خاص مشتری و توسعه تفکر مشارکتی هدایت می کند . ۱ - نقش جبرانی و

تکمیل کنندگیدر سازمان های موفق امروز آموزش درصدد تعدیل و رفع خلا دانایی و توانایی است و با تشخیص فاصله دانش و توانش موجود با آنچه باید باشد به جمع کردن این فاصله و شکاف می پردازد زیرا ماهیت عمدتا "آکادمیک و کلی نگر آموزش های رسمی مدرسه و دانشگاه ، همراه با ضعف آن در آماده سازی افراد به عنوان نیروی کار مؤثر و متناسب با نیازهای محیط کار سازمان مانع از آن است که محصول دانشگاه ها بتواند در حیطه عمل نیازهای غالبا "خاص ، کاربردی و پیوسته در حال تغییر محیط کار را برآورده سازد از این رو برنامه های آموزشی سازمان ها و محیط کار باید نقش جبرانی و تکمیل کنندگی آموزش هایی را ایفا کند که در آموزش رسمی مدارس و دانشگاه ها به کارکنان ارائه شده است. قابل شدن چنین نقشی به آموزش های سازمانی موجب می شود تا سازمان ها بتوانند با حفظ و ارتقای انگیزه نیروهای جوان ، بهره گیری از انرژی و توانایی های بالقوه و بالفعل آنها را در جهت منافع سازمان و فرد هدایت کنند . ۲- جهانی شدن امروز دیگر مسایل جوامع و سازمان ها از ابعاد محلی ، ملی و منطقه ای فراتر رفته و با روند رو به رشد جهانی شدن همراه است . بنابر این برنامه های آموزشی نیز لزوما "باید در همسویی با روند جهانی شدن تدوین گردد . به تعبیر دیگر با توجه به روند جهان شدن سازمان ها ، جهانی شدن افراد نیز به یک الزام مبدل شده است و از طریق جهانی شدن افراد است که می توان به تحقق موفقیت آمیز جهانی شدن سازمان ها امیدوار بود . تبعات جهانی شدن افراد و سازمان ها الزامات خاصی را در ابعاد آموزش های تخصصی مدیریت و رفتاری پیش آورده است که باید استراتژی ها ، سیاست ها و اقدامات آموزش و یادگیری در سازمان های پیشرو در جهت تحقق آن الزامات توجیه و هدایت گردد . توجیه آموزش ها در جهت جهانی شدن در ابتدایی ترین حالت به معنای آن است که اولاً "باید بر مهارتهای برقراری ارتباط مؤثر در سطح بین المللی و فنون مذاکره بین المللی تأکید داشت ، ثانياً "زمینه های آشنایی افراد با ابعاد و ویژگی های ملت ها و کشورها را از نظر اشتراکات و تفاوت های جغرافیایی ، فرهنگی ، آداب و رسوم ، علایق ، سیاست ها ، اولویت ها ، قوت ها و محدودیت های آنها فراهم ساخت . ثالثاً "الزامات کسب مزیت رقابتی سازمان را با توجه به تبعات جهانی شدن فراهم آورد . ۳- آینده نگریمواجهه با شتاب تحول در جهانی با تحولات پرشتاب مستلزم آن است که افراد سازمان ها با ابزار پیش بینی به موقع و روحیه آینده سازی مجهز باشند . در حالی که شتاب تحول بر پیچیدگی و ابهام پدیده ها ، بر هم خوردن تعادل سیستم ها و بحران های روز افروندن دامن می زند ، هنوز هم تنها گزینه رویارویی با آینده بررسی روند گذشته و حال و پیش بینی به هنگام آینده است . امروز دیگر نه تنها برخورد انفعالی ، حتی مواجهه فعال با تحولات نیز کارگشا نیست و باید با نگاهی آینده ساز در شکل گیری تحولات آینده و توجیه آنها در جهت منافع فردی و سازمانی نقشی فعال ایفا کرد .مجهز شدن به چنین ابزار و روحیه ای جز با آموزش و یادگیری و تمرین و ممارست میسر نخواهد شد . به ویژه در کشورهای جهان سو که با تفکر برنامه ریز آشنایی کافی ندارند و از توان پیش بینی و آینده سازی لازم برخوردار نیستند ، آموزش های مبتنی بر آینده نگری ضرورتی اجتناب ناپذیر است . این آموزشها به افراد کمک خواهد کرد تا هر موفقیتی را ایستگاهی برای موفقیت بعدی و سکوی پرتابی برای رسیدن به سطحی بالاتر تلقی کنند و از افتادن در دام موفقیت اجتناب نمایند . ۴- استعداد پروریا توجه به قابلیت های نامتناهی انسان و اهمیت یگانه افراد در فرایند توسعه سازمان ها ، آموزش در سازمان های پیشرفته امروز باید در راستای کشف و پرورش استعدادهای نهفته توجیه شده باشد . اعمال روش های استعداد یابی و ایجاد دوره های آموزشی مناسب برای شکوفا ساختن آنها در جهت منافع فردی و سازمانی می تواند راه را برای برخورداری هر چه بیشتر فرد و سازمان از قابلیت های بالقوه و نهفته هموار سازد . ۵- روز آمدیتحولت دانش و تکنولوژی و منسوخ شدن تدریجی روشها ، مهارتها و دانش گذشته و به تعبیر دیگر سپری شدن تاریخ مصرف دانش و مهارتها ، سازمان های پیشرو امروز را به ضرورت پرداختن به آموزشهای روزآمد و به هنگام مجاب کرده است . سازمان های امروز به مجرد مواجهه با تغییر تکنولوژی یا رو به رو شدن با الزامات جدید ، به ارائه آموزش های مورد نیاز روز مبادرت می کنند . اولویت پرداختن به این آموزش ها به حدی است که دست اندرکاران آموزش حتی عدول از چارچوب تقویم

آموزشی سالانه را برای ارائه آموزش‌های به هنگام به راحتی قابل توجه می‌دانند. ۶- جامعیت‌نامه‌های آموزشی سازمان‌های پیشرو به جامعیت ابعاد مختلف برنامه از نظر هدف، محتوا، روش، سطح و دوره زمانی ارائه آن بستگی کامل دارد. یک برنامه آموزشی جامع هدف همه شمول دارد و ارتقای فرد را همراه با توسعه سازمان دنبال می‌کند. جامعیت محتوایی آموزش‌ها به این معناست که برنامه‌های آموزشی انواع نیازهای آموزشی عمومی، مدیریتی، رفتاری و تخصصی لازم را ملحوظ می‌دارد و محتوای برنامه همه نیازهای اساسی فرد و سازمان را پوشش می‌دهد. جامعیت برنامه‌ها از بعد روش نیز به معنای در نظر داشتن تناسب محتوای آموزشی با روش ارائه آن است و لذا بر حسب مورد در ارائه آموزش از انواع روشها: کارگاه آموزشی، سمینار، میزگرد و حتی آموزش‌های مجازی بهره گرفته می‌شود. برنامه آموزشی جامع همه سطوح و اجزای سازمانی را از کارکنان جزء، کارشناسان و رده‌های مدیریتی مختلف با نسبتی معقول و مورد نیاز پوشش می‌دهد و به گروه خاصی از اجزا و سطوح سازمانی اختصاص نمی‌یابد. بالاخره جامعیت آموزش در نظر دوره‌های زمانی ارائه به معنای توجه به تناسب آموزش با سالهای خدمت کارکنان است. از این نظر ارائه آموزشهای توجیهی بدو استخدام، آموزش‌های کارآموزی و بازآموزی ضمن خدمت و غیره در برنامه‌های آموزشی این سازمان‌ها جایگاه خاصی دارد. ۷- کیفیت مداربصرف پایبندی به بودجه زمانی آموزش در برنامه‌های آموزشی و ارائه آمارهای آموزشی بر مبنای نفر ساعت، نمی‌تواند مبین یک سازمان پیشرو باشد. از این رو در سازمان‌های یادگیرنده امروز تأکید اصلی بر کیفیت برنامه‌های آموزشی است. ارائه آموزش‌های کیفی مبتنی بر نیازهای اصلی فرد و سازمان می‌تواند با تضمین اثربخشی آموزش‌های ارائه شده به بهره‌وری آموزش، ارتقای کارآیی افراد و تحقق اهداف توسعه‌ای سازمان جامع عمل بپوشاند. ۸- نیازهای خاص مشتری‌سازمان‌های پیشرو امروز اعم از تولیدی یا خدماتی، کسب رقابتی و رمز موفقیت آنها در جلب رضایت و حفظ مشتری خلاصه می‌شود. از این رو آموزش‌های سازمان در جهت تأمین نیازها و خواسته‌های خاص مشتری به عنوان ذی نفع سازمان توجه گردد. این آموزش‌ها در ابعاد مختلف و بر اساس نیازسنجی مشتریان و احیاناً "با نیاز آفرینی برای مشتریان ارائه می‌شود و باید عمدتاً بر نیازهای خاص مشتری و پاسخگویی آن استوار باشد. آشنایی سازمان‌ها، علایق و سلايق مشتریان در سمت دهی آنان به تولیدات و خدمات سازمان از یک سو و در جهت دهی آموزش کارکنان برای همسویی با آنان علایق و سلايق از سوی دیگر وظیفه‌ای است که سازمان‌ها باید در راستای اثربخشی کردن هر چه بیشتر خود به آن پایبند باشند. به بیان دیگر ملحوظ داشتن نیاز خاص مشتری باید با تأمین رضایت کارکنان همراه باشد تا رضایت کارکنان فرایند تأمین رضایت و حفظ وفاداری مشتری را تسهیل کند.

نیازسنجی آموزش کارکنان با الگوی دلفای

اولین و اساسی‌ترین گام در تدوین و اجرای برنامه آموزشی بابک اسماعیلی چکیده

در این مقاله ابتدا به مفاهیم نیاز و هدف پرداخته و سپس ارتباط بین نیازهای آموزشی و هدف گذاری آموزشی مشخص شده و اهداف نیازسنجی تشریح شده است. در ادامه، روشها و الگوهای نیازسنجی معرفی و به طور مفصل تکنیک مورد بحث مقاله، یعنی تکنیک دلفای Delphi Technique معرفی می‌شود و در پایان مراحل اجرایی تکنیک فوق به منظور راهنمایی کارشناسان ادارات آموزش سازمانها و نیز علاقه‌مندان امر آموزش مشروحاً بررسی می‌شود تا در هنگام ریزی آموزشی در مرحله نیازسنجی مورد استفاده قرار گیرد.

مقدمه اولین و اساسی‌ترین گام در تدوین و اجرای برنامه آموزشی، اجرای صحیح و مبتنی بر واقعیت فرایند نیازسنجی است. نیازسنجی در حقیقت سنگ زیرین ساختمان آموزش است و هر قدر این سنگ زیرین بنیانی تر و مستحکم تر باشد، بنای روی آن

محکم تر و آسیب ناپذیر خواهد بود در قلمرو آموزش، نیازسنجی به عنوان یکی از مولفه های اساسی و ضروری فرایند برنامه ریزی در نظر گرفته می شود و هر کجا که مسئله تدوین طرحها و اتخاذ مجموعه‌ای از تدابیر آموزشی مطرح باشد از نیازسنجی به طور مکرر یاد می شود و مبنای منطقی هر برنامه وجود نیاز یا مجموعه ای از نیازهاست. برنامه ریزان آموزشی در سراسر جهان و در تمامی سازمانهایی که با آموزش سروکار دارند، ناگزیرند برای تدوین برنامه ها و طرحهای آموزشی خویش، دلایل قانع کننده ای داشته باشند. نیازسنجی در واقع فرایند جمع آوری و تحلیل اطلاعات است که براساس آن نیازهای افراد، گروهها، سازمانها و جوامع مورد شناسایی قرار می گیرد. معمولاً هر برنامه آموزشی و درسی برای ایجاد تحول و تغییر در وضعیت موجود، طراحی و اجرا گذاشته می شود. از این رو گام آغازین در فرایند برنامه‌ریزی، شناسایی هدفها یا نقاط مطلوب است. هدفها عموماً ریشه در نیازها دارند. از این رو برای طراحی و اجرای برنامه های واقع بینانه و اثربخش، ضرورت دارد تا نیازها دقیقاً سنجیده و براساس نیازها، اهداف ویژه برنامه تدوین شوند و سپس مجموعه اقدامات و وسایلی که به بهترین وجه نیازها را محقق می سازند، پیش بینی شوند. شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، پیش نیاز یک سیستم آموزشی موفق است. تعیین نیازهای آموزشی اولین گام برنامه ریزی آموزش کارکنان و در واقع نخستین عامل ایجاد و تضمین اثربخش کارکرد آموزش و بهسازی است که اگر به درستی انجام شود، مبنای عینی تری برای برنامه ریزی به عنوان نقشه اثربخشی فراهم خواهد شد و احتمال تطابق آن با نیازهای سازمان، حوزه های شغلی و کارکنان و در نهایت اثربخشی آن افزایش خواهد یافت. آموزش گران است و فقط باید موقعی ارائه شود که اولاً پاسخی به یک نیاز شناخته شده باشد و ثانیاً بهترین راه حل برای مشکلاتی باشد که از آن طریق قابل حل اند فعالیتهای آموزشی که بدون توجه به این شرایط طراحی و اجرا شوند در واقع نوعی اتلاف منابع ارزشمند خواهد بود.

مفهوم نیاز نیاز یک مفهوم عمومی است که در زمینه های مختلف کاربرد نسبتاً وسیعی دارد و تعاریف متعددی از آن ارائه می شود. این تعاریف اگرچه همگی یک نوع مفهوم یا احساس مشترکی را انتقال می دهند با این وجود از مناظر و ابعاد مختلف و بعضاً متفاوتی به آن می نگرند. به طور کلی برداشتها و تعاریف ارائه شده از نیاز را می توان به چهار دسته زیر طبقه بندی کرد:

۱. نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب یکی از متداولترین و مقبولترین تعاریف از نیاز است. نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد. وضعیت مطلوب یا مورد نظر در برگیرنده ایده آلها، هنجارها ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آنچه که باید باشد، است. ۲. نیاز به عنوان یک خواست یا ترجیح این برداشت از نیاز، عموماً دارای کاربرد گسترده ای است. آنچه هسته اصلی این نظریه را تشکیل می دهد آن است که نظرات و عقاید افراد و گروهها درخصوص نیاز کانون اصلی نیازسنجی است. ۳. نیاز به عنوان یک عیب یا کاستی از این دیدگاه نبود دانش، مهارت و توانایی یا نگرشی و یا ابزار و وسایلی که منجر به ایجاد اشکال در عملکرد بهینه شود، نیاز تلقی می شود. در این مفهوم نیاز هنگامی مطرح می شود که در یک مورد خاص حداقل سطح رضایت به دست نیامده است یا نمی تواند به دست آید. ۴. برداشت ترکیبی از این دیدگاه آنچه که بین وضع موجود و وضع مطلوب قرار دارد؛ آنچه که ترجیحات، علایق و انتظارات افراد را شکل می دهد و سرانجام آنچه که بر عملکردهای مطلوب اثر منفی دارد، همگی نشانگر نیاز هستند.

اهداف نیازسنجی ۱. فراهم سازی اطلاعات برای برنامه ریزی از طریق فرایند نیازسنجی اهداف و مقاصد برنامه مورد شناسایی قرار می گیرند، اقدامات ضروری برای اجرای برنامه ها مشخص می شوند و نوع و میزان تلاشها و منابعی که برای دستیابی به هدفها باید مصرف شوند، تعیین می شوند. از سوی دیگر اطلاعات حاصل از نیازسنجی ماهیت و نوع برنامه ها را نیز مشخص می سازد به عبارت دیگر براساس سنجش حاصله برنامه های کوتاه مدت (ضربتی) و یا برنامه های بلند مدت و آینده نگر تدوین می شوند.

۲. ارزیابی و سنجش نیازسنجی فرایند ارزیابی اولیه برای اجرای برنامه های آتی است. برای اجرای طرح خاص یا برنامه مشخصی، ابتدا زمینه ویژه ای که برنامه و یا طرح باید در آن اجرا شود، مورد سنجش واقع می شود، پس از بررسی، وضعیت نتایج در برنامه

ها منعکس می‌شود و پس از اجرای برنامه و ارزشیابی از آن، نتایج حاصله با وضعیت اولیه مورد مقایسه قرار می‌گیرد. ۳. پاسخگو و مسئول کردن موسسات و نظامهای آموزشی یکی از اهداف فرایند نیازسنجی آن است که نظامها و سازمانهای آموزشی را نسبت به نتایج تلاشها و اقداماتشان مسئول و پاسخگو نگهدارد. بسیاری از سازمانهایی که بر اقدامات و عملیات نظامهای آموزشی نظارت دارند از الگوهای مختلف نیازسنجی در سطح گسترده‌ای استفاده می‌کنند تا دریابند که آیا اقدامات و فعالیتهای آموزشی موثر بوده است یا خیر و نیز موارد و حوزه‌هایی که پیشرفتهای آموزشی کمتر از حد مطلوب بوده است کدام هستند و چه اقداماتی برای بهبود آنها باید به مرحله اجرا گذاشت. ۴. تشخیص یا شناسایی ضعفها و مسائل و مشکلات اساسی سازمان یا نظام در برخی موارد با وجود تلاشهای گسترده، بسیاری از اقدامات عقیم می‌ماند و نظام یا سازمان در تحقق رسالت حقیقی خود با شکست مواجه می‌شود. براساس نتایج حاصل از نیازسنجی، مدیران و برنامه‌ریزان می‌توانند حوزه‌ها و قلمروهای بحرانی را شناسایی و تصمیمات مقتضی را درخصوص نحوه رفع یا برخورد با آنها اتخاذ کنند. ۵. رشد و توسعه سازمان و کارکنان امروزه توسعه سازمانی و رشد و پرورش مستمر کارکنان یکی از مسائل اساسی فرایند مدیریت آموزشی است دستیابی به این مهم همواره بستگی به شناسایی ایده‌آل‌های نوین، موانع موجود در دستیابی به ایده‌آل‌ها و یافتن بهترین طرق توسعه سازمان و کارکنان است. تحقق چنین امری تنها از طریق طراحی و به‌کارگیری نظام مستمر نیازسنجی در ابعاد آموزشی امکانپذیر است. ۶. استفاده بهینه از منابع و امکانات در تمامی نظامهای آموزشی، در مقابل خواسته‌ها و نیازهای متعدد و متنوع، امکانات و منابع انسانی، مالی و مادی محدودی وجود دارد و گذشته از این، زمان لازم برای تحقق تمامی نیازها وجود ندارد. یکی از اهداف اساسی اکثر فعالیتهای نیازسنجی، مشخص کردن اهداف و نیازها و درجه اهمیت آنها برای تهیه برنامه‌های عملی است. به این اعتبار، نیازسنجی به مدیران و برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا در بین تمامی خواسته‌ها و نیازها، آن دسته‌ای را مورد توجه قرار دهند که از اولویت ویژه‌ای برخوردار بوده، منابع و امکانات نیز پاسخگوی آنها باشد. بنابراین می‌توان گفت نیازسنجی حداکثر استفاده از منابع موجود در جهت تحقق هدفهای مهم و با ارزش را امکانپذیر می‌سازد.

روش‌های نیازسنجیدر یک دسته بندی کلی، روشها و فنون نیازسنجی را می‌توان به چهار طبقه زیر تقسیم کرد: ۱. الگوهای هدف محور در این دسته از الگوهای نیازسنجی شناسایی وضع موجود، تعیین آرمانها و مقایسه این دو، اساس کار سنجش نیازها را تشکیل می‌دهند. از مهمترین الگوهایی که در این طبقه بندی جای می‌گیرند عبارتند از: الگوی کلاسیک کافمن، الگوی استقرایی کافمن، الگوی قیاسی کافمن، الگوی پیشنهادی کلاین. نقطه مشترک تمام این الگوها آن است که اولاً از مجموعه‌ای از تکنیک‌ها بهره می‌گیرند و ثانیاً با وجود تفاوت‌های موجود میان آنها، همواره به نحوی با تعیین اهداف سازمان یا برنامه‌سروکار دارند. ۲. تکنیک‌های ایجاد توافق (توافق محور) این تکنیک‌ها ابزار کار نیازسنجی را تشکیل می‌دهند و در صورتی که در قالب یک طرح تدوین شوند، اطلاعات مفیدی را به دست می‌دهند. هسته مشترک تمام این تکنیک‌ها آن است که در صدد جمع‌آوری و ایجاد توافق بین نظرات و عقاید افراد مختلف در ارتباط با مسئله یا نیاز خاصی هستند. مهمترین تکنیک‌هایی که در این طبقه جای می‌گیرند عبارتند از: تکنیک دلفای، تکنیک فیش بول، تکنیک تل‌استار و مدل سه بُعدی. ۳. تکنیک‌های مسئله محور این تکنیک‌ها همانگونه که از اسم آنها پیداست، در صدد مشخص کردن نقاط ضعف و مسائل و مشکلات سازمان و یا کاستیهای موجود در عملکرد افراد هستند تا براساس شناسایی این مسائل و معضلات و پیشنهاد اقدامات اصلاحی، راندمان و بازده کلی سازمان و افراد را افزایش دهند. مهمترین تکنیک‌هایی که در این طبقه جای می‌گیرند عبارتند از: تکنیک هرم یا درخت خطا، تکنیک رویداد مهم یا بحرانی، تکنیک آزمون وظایف کلیدی و تکنیک تجزیه و تحلیل شغل. ۴. روشهای ترکیبی در این دسته از روشهای نیازسنجی، ترکیبی از تکنیک‌ها و ابزارها به کار گرفته می‌شود. به عبارت رساتر این روشها، طرحی نسبتاً جامع برای نیازسنجی را ارائه می‌کنند و در آنها تعیین قالبها و چارچوبها از اهمیت خاصی برخوردار است. مهمترین روشهایی که در این طبقه

جای می‌گیرند عبارتند از نیازسنجی در سطح موسسه آموزشی، مدل منابع انسانی و غیره.

تکنیک دلفای این تکنیک دارای سابقه طولانی است و برای اولین بار توسط دالکی و هلمرد (۱۹۶۳) در سال ۱۹۵۰ برای کمپانی راند، «Rand» تدوین شد. انگیزه اصلی به وجود آمدن این تکنیک آن بود که به دولت امریکا برای انجام پیش‌بینی‌هایی در خصوص اینکه کدامیک از صنایع امریکایی بیشتر توسط صنایع شوروی تهدید می‌شوند، کمک کند. گذشته از این، تکنیک دلفای به منظور پیش‌بینی میزان ساخت بمب‌های اتمی توسط شوروی و آماده‌سازی صنایع نظامی امریکا برای مقابله با آن مورد استفاده قرار گرفت. براساس پیش‌بینی‌های انجام شده دولت امریکا می‌توانست در خصوص اقدام متقابل و نیز عملیات بازدارنده، تصمیم‌گیری کند. بعد از به کارگیری تکنیک دلفای در صنایع نظامی، این تکنیک در هزاران پروژه دیگر نیز مورد استفاده قرار گرفت.

تکنیک دلفای به نحوی طراحی شده است که می‌توان به وسیله آن نگرشها و قضاوت‌های افراد و گروه‌های مختلف را به طور منسجم و هماهنگ و بدون حضور افراد در محل معینی و از راه دور جمع‌آوری کرد. این تکنیک در واقع قضاوت‌های افراد در مورد نیازهای یک موسسه، صنایع، سازمان و... را مشخص می‌کند و در آن دسته از پروژه‌هایی که ضرورت دارد نظرات و پیشنهادها افراد مطلع و آگاه جمع‌آوری شوند و میان نظرات حاصله، توافق و همخوانی ایجاد شود، تکنیک دلفای کاربرد زیادی دارد. به طور خلاصه تکنیک دلفای تکنیکی است که در آن نظرات، قضاوت‌ها و نگرشهای افراد در مورد نیازها، اهداف و مقاصد سازمان یا مشاغل خاص و موجود در آن مورد بررسی قرار می‌گیرد و سپس سعی می‌شود به نقطه توافق معینی دست یافته شود. آنچه که عمده‌تاً مورد توافق همه قرار می‌گیرد، نیاز را تشکیل می‌دهد.

توصیف تکنیک به طور خلاصه تکنیک دلفای با استفاده از مجموعه‌ای از سوالاتی اجرا می‌شود که به صورت تدریجی و مرحله به مرحله به افراد ارائه می‌شود. این سوالات به مجموعه‌ای از کارشناسان ارائه می‌شود. پاسخ هر سوال که توسط کارشناسان ارائه می‌شود، توسط نیازسنج یا گروه نیازسنجی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و در طرح سوال بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کار در چند مرحله پیاپی صورت می‌گیرد تا اینکه سرانجام کارشناسان به نقطه توافق معینی در مورد اهداف یا نیازهای سیستم دست یابند.

مراحل کار ۱. مشخص ساختن اولین سوالی که باید به آن پاسخ داده شود. در این مرحله گروه نیازسنجی اولین سوال مهم و اساسی را مشخص می‌سازد. مثلاً اگر نیازسنجی در مورد مدیران مدارس ابتدایی باشد، گروه نیازسنجی این سوال را مطرح می‌سازد که نیازها یا اهداف آموزشی مدیران مدارس ابتدایی چه هستند؟ اگر یک دوره بلند مدت فوق لیسانس مثل برنامه ریزی آموزشی طراحی می‌شود، سوال مورد نظر می‌تواند این عبارت باشد که «چه اهداف یا نیازهایی در این دوره باید مورد توجه قرار گیرند؟» ۲. شناسایی کارشناسان و صاحب‌نظران ذی‌صلاح و جلب توافق آنها برای شرکت در طرح نیازسنجی. مثلاً برای نمونه بالا مدیران مدارس، کارشناسان آموزش مدیریت، اساتید دانشگاه، روسای مناطق و سایر افراد می‌توانند مورد پرسش قرار گیرند. ۳. ارسال سوال اولیه برای جامعه کارشناسان و دریافت پاسخهای آنها. این کار را می‌توان با استفاده از پست، فاکس، اینترنت و... انجام داد. به هر حال پاکت‌های نامه ارسالی باید همراه با آدرس برگشت و نیز دارای تمبر باشند و برای دریافت پاسخ، مدت زمان مناسبی به آنان فرصت داده شود (یعنی حدود ۲ تا ۴ هفته) و در مورد نامه‌هایی که پاسخ داده نشده است، پیگیری لازم انجام گیرد. ۴. تجزیه و تحلیل پاسخهای کارشناسان و گنجاندن پاسخها در یک سوال دیگر برای دور بعدی. منظور این است که وقتی جوابهای کارشناسان دریافت شد، باید آنها را تحلیل کرد و سوال جدیدی را از آن طرح کرد. مثلاً: همکار محترم، لیست ضمیمه شده را که حاوی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی است و توسط شما و سایر کارشناسان محترم به عنوان اهداف یا نیازهای مهم

برنامه آموزش ضمن خدمت در نظر گرفته شده است، مطالعه و بر حسب اهمیت نسبی، آنها را طبقه بندی و رتبه بندی کنید. ۵. مجدداً پاسخهای کارشناسان تجزیه و تحلیل و اطلاعات حاصله در سوال دیگری گنجانیده می شود. مثلاً: همکار محترم، توجه کنید که توضیحات مختلف شما و سایرین در مورد اولویت بندی معدل گیری شده است. (برای هر نیاز یا هدف) خواهشمندیم مجدداً آن را رتبه بندی و اشاره کنید که چرا موافق یا مخالف رتبه بندی جدید ارسال شده برای هر یک از نیازها یا اهداف هستید. ۶. مجدداً پس از دریافت پاسخهای کارشناسان، آنها را تجزیه و تحلیل و سوال دیگری مطرح کنید: همکار محترم توجه کنید که توضیحات شما درباره اولویت بندی نیازها (و نیز توضیحات سایر همکارانتان) در مقابل هر نیاز، آورده شده است. براساس این توضیحات مجدداً نظر خود را به ما اعلام فرمایید. ۷. مرحله ششم تا زمانی که توافق کامل در مورد اولویت و رتبه بندی نیازها و اهداف به دست نیامده است، ادامه دارد. واقعیت این است که ما به عنوان نیازسنج از تمام نیازهای آموزشی کارکنان اطلاع کافی در دست نداریم. از این رو با استفاده از تکنیک دلفای می توانیم نیازهای برنامه آموزش ضمن خدمت را شناسایی کنیم و به آن مشروعیت بخشیم و براساس نظرات کارشناسان ذیصلاح آن را معتبر کنیم. در مورد این مسئله که چه کسانی باید در تکنیک دلفای برای دریافت اطلاعات مخاطب قرار گیرند، اتفاق نظر وجود ندارد. به نظر کافمن (۱۹۷۷) دو دسته افراد باید در تکنیک دلفای مخاطب قرار گیرند. دسته اول کارشناسانی که در خارج از سازمان مشغول فعالیت هستند و دسته دوم اشخاص مطلعی که در داخل سیستم وجود دارند. به نظر براون، کوچران و دارکلی (۱۹۸۹) ضرورتی ندارد که همه افراد شرکت کننده در تکنیک دلفای از کارشناسان خبره و صاحب نظر باشند. به نظر آنها در صورتی که برخی از شرکت کنندگان افرادی مطلع و آگاه باشند، شرکت افرادی که دارای اطلاعات و تجارب کمتری هستند، مشکل خاصی را به وجود نمی آورد. سویگرت و اسپاچگر براساس بررسی خود در مورد تکنیک دلفای به این نتیجه رسیده اند که: ۱. توافق افراد در مورد نیازها و هدفها در هر مرحله افزایش می یابد. ۲. بیشترین توافق در دور دوم اتفاق می افتد. ۳. هنگامی که نتایج دور پایانی به کارشناسان بازخورد داده می شود، آنها تمایل دارند که از توافق به دست آمده فاصله بگیرند. تکنیک دلفای را به صورت دیگری نیز می توان به کار برد و آن عبارت است از اینکه در ابتدا به جای طرح یک سوال کلی و ارائه آن به افراد صاحب نظر، شرح شغل افراد یا مشاغل مبنا قرار گیرد. این شرح شغلها به صورت اهداف یا نیازها نوشته می شود و سپس جهت اظهار نظر به افراد ذیصلاح ارائه و براساس نتایج حاصله، تغییرات لازم در آنها اعمال می شود. تکنیک دلفای تنها نوعی نگرش سنج است و قضاوتها و نگرشهای افراد را درخصوص نیازها، اهداف و مسائل یک سیستم یا موسسه نشان می دهد و یکی از موثرترین، مقرون به صرفه ترین و ساده ترین تکنیک های نیازسنجی است.

منابع ۱. فتحی واجارگاه، کوروش، برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، سمت ۱۳۸۳۲. فتحی واجارگاه، کوروش، نیازسنجی در برنامه ریزی آموزشی و درسی (روش ها و فنون)، اداره کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، ۱۳۷۵۳. فتحی واجارگاه، کوروش، نیازسنجی آموزشی (الگوها و فنون)، آیتز، ۱۳۸۱۴. فرمیهنی فراهانی، برنامه ریزی آموزشی و درسی جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۴۵. اسمعیلی، بابک، نیازسنجی، تدبیر شماره ۱۱۷

*منبع: تدبیر

روشهای صحیح مطالعه

study ...

شش روش مطالعه ((دیگر حال و حوصله خواندن این کتاب را ندارم)) یا ((آنقدر از این کتاب خسته شده ام که قابل گفتن نیست)) ویا ((هرچقدر میخوانم مثل اینکه کمتر یاد می گیریم)) ویا ((ده بار خواندم و تکرار کردم ولی باز هم یاد نگرفتم)) به راستی مشکل چیست؟ آیا برای یادگیری درس واقعا "باید ۱۰ بار کتاب را خواند؟ آیا باید دروس خود را پشت سرهم مرور کرد؟ و آیا

باید دهها بار درس را تکرار کرد تا یاد گرفت؟ مطمئناً "اگر چنین باشد، مطالعه کاری سخت و طاقت فرسا است. اما واقعیت چیزی دیگر است. واقعیت آن است که این گروه از فراگیران، روش صحیح مطالعه را نمی‌دانند و متأسفانه در مدرسه و دانشگاه هم چیزی راجع به چگونه درس خواندن نمی‌آموزند. یادگیری و مطالعه، رابطه‌ای تنگاتنگ و مستقیم با یکدیگر دارند، تا جایی که می‌توان این دو را لازم و ملزوم یکدیگر دانست. برای اینکه میزان یادگیری افزایش یابد باید قبل از هر چیز مطالعه‌ای فعال و پویا داشت.

شیوه صحیح مطالعه، چهار مزیت عمده زیر را به دنبال دارد:

- ۱- زمان مطالعه را کاهش می‌دهد.
 - ۲- میزان یادگیری را افزایش می‌دهد.
 - ۳- مدت نگهداری مطالب در حافظه را طولانی‌تر می‌کند.
 - ۴- بخاطر سپاری اطلاعات را آسانتر می‌سازد.
- برای داشتن مطالعه‌ای فعال و پویا نوشتن نکات مهم در حین خواندن ضروری است تا برای مرور مطالب، دوباره کتاب را نخواند و در زمانی کوتاه از روی یادداشتهای خود مطالب را مرور کرد.

یادداشت برداری، بخشی مهم و حساس از مطالعه است که باید به آن توجهی خاص داشت. چون موفقیت شما را تا حدودی زیاد تضمین خواهد کرد و مدت زمان لازم برای یادگیری را کاهش خواهد داد. خواندن بدون یادداشت برداری یک علت مهم فراموشی است.

شش روش مطالعه:

خواندن بدون نوشتن، خط کشیدن زیر نکات مهم، حاشیه نویسی و خلاصه نویسی، کلید برداری خلاقیت و طرح شبکه‌ای مغز

۱- خواندن بدون نوشتن: روش نادرست مطالعه است. مطالعه فرآیندی فعال و پویا است و برای نیل به این هدف باید از تمام حواس خود برای درک صحیح مطالب استفاده کرد. باید با چشمان خود مطالب را خواند، باید در زمان مورد نیاز مطالب را بلند بلند ادا کرد و نکات مهم را یادداشت کرد تا هم با مطالب مورد مطالعه درگیر شده و حضوری فعال و همه جانبه در یادگیری داشت و هم در هنگام مورد نیاز، خصوصاً "قبل از امتحان"، بتوان از روی نوشته‌ها مرور کرد و خیلی سریع مطالب مهم را مجدداً "به خاطر سپرد".

۲- خط کشیدن زیر نکات مهم: این روش شاید نسبت به روش قبلی بهتر است ولی روش کاملی برای مطالعه نیست چرا که در این روش بعضی از افراد بجای آنکه تمرکز و توجه بروی یادگیری و درک مطالب داشته باشند ذهنشان معطوف به خط کشیدن زیر نکات مهم می‌گردد. حداقل روش صحیح خط کشیدن زیر نکات مهم به این صورت است که ابتدا مطالب را بخواند و مفهوم را کاملاً "درک کنند و سپس زیر نکات مهم خط بکشند نه آنکه در کتاب دنبال نکات مهم بگردند تا زیر آن را خط بکشند.

۳- حاشیه نویسی: این روش نسبت به روش قبلی بهتر است ولی باز هم روشی کامل برای درک عمیق مطالب و خواندن کتب درسی نیست ولی می‌تواند برای یادگیری مطالبی که از اهمیتی چندان برخوردار نیستند مورد استفاده قرار گیرد.

۴- خلاصه نویسی: در این روش شما مطالب را می‌خوانید و آنچه را که درک کرده اید بصورت خلاصه بروی دفتری یادداشت می‌کنید که این روش برای مطالعه مناسب است و از روشهای قبلی بهتر می‌باشد چرا که در این روش ابتدا مطالب را درک کرده سپس آنها را یادداشت می‌کنید اما باز هم بهترین روش برای خواندن نیست.

۵- کلید برداری: کلید برداری روشی بسیار مناسب برای خواندن و نوشتن نکات مهم است. در این روش شما بعد از درک مطالب

، بصورت کلیدی نکات مهم را یادداشت می کنید و در واقع کلمه کلیدی کوتاهترین، راحتترین، بهترین و پرمعنی ترین کلمه ای است که با دیدن آن، مفهوم جمله تداعی شده و به خاطر آورده می شود .

۶- خلاقیت و طرح شبکه ای مغز: این روش بهترین شیوه برای یادگیری خصوصا "فراگیری مطالب درسی است. در این روش شما مطالب را میخوانید بعد از درک حقیقی آنها نکات مهم را به زبان خودتان و بصورت کلیدی یادداشت می کنید و سپس کلمات کلیدی را بروی طرح شبکه ای مغز می نویسد (در واقع نوشته های خود را به بهترین شکل ممکن سازماندهی می کنید و نکات اصلی و فرعی را مشخص می کنید) تا در دفعات بعد به جای دوباره خوانی کتاب ، فقط به طرح شبکه ای مراجعه کرده و با دیدن کلمات کلیدی نوشته شده بروی طرح شبکه ای مغز ، آنها را خیلی سریع مرور کنید . این روش درصد موفقیت تحصیلی شما را تا حدود بسیار زیادی افزایش میدهد و درس خواندن را بسیار آسان می کند. و بازده مطالعه را افزایش میدهد.

شرایط مطالعه

((بکارگیری شرایط مطالعه یعنی بهره وری بیشتر از مطالعه))

شرایط مطالعه ، مواردی هستند که با دانستن ، بکارگیری و یا فراهم نمودن آنها ، می توان مطالعه ای مفیدتر با بازدهی بالاتر داشت و در واقع این شرایط به شما می آموزند که قبل از شروع مطالعه چه اصولی را به کار گیرید ، در حین مطالعه چه مواردی را فراهم سازید و چگونه به اهداف مطالعاتی خود برسید و با دانستن آنها می توانید با آگاهی بیشتری درس خواندن را آغاز کنید و مطالعه ای فعالتر داشته باشید :

- ۱- آغاز درست : برای موفقیت در مطالعه ، باید درست آغاز کنید.
 - ۲- برنامه ریزی : یکی از عوامل اصلی موفقیت ، داشتن برنامه منظم است .
 - ۳- نظم و ترتیب: اساس هر سازمانی به نظم آن بستگی دارد .
 - ۴- حفظ آرامش: آرامش ضمیر ناخود آگاه را پویا و فعال میکند.
 - ۵- استفاده صحیح از وقت : بنیامین فرانکلین، ((آیا زندگی را دوست دارید؟ پس وقت را تلف نکنید زیرا زندگی از وقت تشکیل شده است .))
 - ۶- سلامتی و تندرستی: عقل سالم در بدن سالم است .
 - ۷- تغذیه مناسب: تغذیه صحیح نقش مهمی در سلامتی دارد.
 - ۸- دوری از مشروبات الکلی : مصرف مشروبات الکلی موجب ضعف حافظه می شود .
 - ۹- ورزش : ورزش کلید عمر طولانی است .
 - ۱۰- خواب کافی: خواب فراگیری و حافظه را تقویت می کند.
 - ۱۱- درک مطلب: آنچه در حافظه بلند مدت باقی می ماند ، یعنی مطالب است .
- چند توصیه مهم که باید فراگیران علم از آن مطلع باشند.

۱- حداکثر زمانی که افراد می توانند فکر خود را بروی موضوعی متمرکز کنند بیش از ۳۰ دقیقه نیست ، یعنی باید سعی شود حدود ۳۰ دقیقه بروی یک مطلب تمرکز نمود و یا مطالعه داشت و حدود ۱۰ الی ۱۵ دقیقه استراحت نمود سپس مجدداً " با همین روال شروع به مطالعه کرد.

۲- پیش از مطالعه از صرف غذاهای چرب و سنگین خودداری کنید. و چند ساعت پس از صرف غذا مطالعه ننمائید چون پس از صرف غذای سنگین بیشتر جریان خون متوجه دستگاه گوارش میشود تا به هضم و جذب غذا کمک کند و لذا خونرسانی به مغز کاهش می یابد و از قدرت تفکر و تمرکز کاسته میشود . از مصرف الکل و دارو هم خودداری فرمائید همچنین غذاهای آردی مثل

نان و قندی قدرت ادراک و تمرکز را کم می کند نوشابه های گازدار هم همینطور هستند.

۳- ذهن آدمی با هوش است اگر یادداشت بردارید خود را راحت از حفظ و بیاد سپاری مطالب می کند و نیز همزمان نمی توانید هم مطلبی را بنویسید و هم گوش دهید. پس در حین مطالعه لطفاً "یادداشت برداری ننمائید."

منبع: مقاله "روش های صحیح مطالعه- تهیه کننده: سایت تاپ ایران- آدرس اینترنتی:

<http://www.topiran.com/ravan.html>

مطالعه موفق با تمرکز

study ...

چگونه برای مطالعه می توان تمرکز نمود؟

م. حورایی حواس پرتی چیست؟

ما می خواستیم روش صحیح مطالعه متمرکز را برای شما توضیح دهیم، دیدیم که باید ابتدا حواس پرتی را تعریف کنیم. شاید شما تا به حال خیلی به "حواس پرتی" فکر کرده باشید و بارها از خود پرسیده باشید که چرا گاهی به هنگام مطالعه حواس آدم پرت می شود؟ ما نمی دانیم که شما برای این سؤال خود چه جوابی پیدا کرده اید اما پاسخ صحیح این پرسش را به شما می گوئیم: "حواس پرتی چیزی نیست جز تمایل ذاتی ذهن به درگیری و فعالیت".

ذهن شما همواره می خواهد درگیر و مشغول باشد. بنابراین اگر آنچه که اکنون انجام می-دهید در شما درگیری و مشغولیت ذهنی ایجاد کند، فکر شما دیگر لزومی احساس نمی کند که به جای دیگر برود و در آنجا درگیر شود. اما اگر در انجام این کار، درگیری ذهنی ایجاد نشود، ذهن شما شتابان به جایی می رود که خود را در آنجا مشغول کند. و این همان حواس پرتی است. برای روشتر شدن موضوع، مثالی بزنیم: وقتی دوستان با شما صحبت می کند، اگر بتواند با بیان خود در شما مشغولیت ذهنی و توجه و علاقمندی ایجاد کند، شما با تمرکز فراوان به تمام حرفهایش گوش می دهید. اما اگر او نتواند چنین تأثیری در شما بگذارد چون ذهن شما درگیر نمی شود به سرعت فکر دیگری به ذهنتان راه می یابد و شما در حالی که به مخاطب خود خیره شده اید، دارید به چیز دیگری فکر می کنید. چیزی که در شما درگیری ذهنی ایجاد می کند.

ذهن شما مدام به فعالیت نیازمند است و این نیازمندی را هنگامی که شما مشغول مطالعه کردن هستید، هم دارد. بنابراین اگر آنچه که می خوانید، در شما درگیری ذهنی ایجاد کند، شما مشتاق و متمرکز پیش می روید. در غیر این صورت چشمتان خطوط را دنبال می کند و ذهنتان در جایی دیگر مشغول می شود. به عبارت دیگر، حواستان پرت می شود.

راه چاره

پیش از هر چیز، باید به خاطر داشته باشید که این شما هستید که باید ذهن خود را با موضوع مطالعه درگیر کنید. معمولاً سبک نوشتاری کتاب تلاش می کند که در شما درگیری ذهنی ایجاد کند اما عمده کار با خود شماست. ما اکنون می خواهیم روش مطالعه متمرکز را به شما آموزش دهیم، برای آن که درگیری ذهنی شما پایدار بماند. می خواهیم ذهن شما با جمله جمله کتاب درگیر شود. می خواهیم که شما یک مطالعه کننده فعال باشید. روشهای سنتی مطالعه که شما پیش از این داشته اید، شما را از یک مطالعه متمرکز باز می دارد و باعث می شود که حواس شما مدام پرت شود.

روشهای مطالعه متمرکز

"تند خواندن"

راننده ای را در نظر بگیرید که با سرعت بسیار کمی مثلاً ۲۰ کیلومتر در ساعت در حرکت است. وقتی سرعت این راننده تا این حد کم است، دیگر به توجه و تمرکز فوق العاده ای نیاز ندارد و چون ذهن درگیر نمی شود، مدام در جایی دیگر مشغول می شود. راننده می تواند از داشبورد چیزی بردارد، شیشه را پاک کند، به مناظر بیرون نگاه کند و حتی غرق در تخیل شود. اما وقتی سرعت زیاد شد، خود به خود درگیری ذهنی بیشتری شود و ذهن بیشتر به رانندگی متمرکز می شود و راننده دیگر فرصت ندارد به چپ و راست نگاه کند و یا مشغولیت‌های ذهنی دیگری داشته باشد. اساساً ذهن چنان درگیر است که تمایلی برای درگیر شدن در جای دیگر ندارد. در مطالعه هم دقیقاً همین حالت وجود دارد. وقتی شما به بهانه بهتر فهمیدن بسیار کند پیش می روید و کلمه به کلمه می خوانید، درگیری ذهنی مطلوبی را ایجاد نمی کنید و ذهن شما که از این ساکن بودن کلافه می شود، خود را در جایی دیگر مشغول می کند و حواستان پرت می شود.

ما نمی گوئیم آن قدر تند بخوانید که هیچ چیز نفهمید، بلکه می گوئیم سرعت مطالعه خود را تا آنجا افزایش دهید که یک درگیری ذهنی مطلوب ایجاد شود. در این سرعت، ذهن متمرکز است. می بینید که اگر کمی غفلت کنید، سانحه ای رخ می دهد. حتی اگر بتوانید سرعت مطالعه خود را به دو برابر افزایش دهید بسیار عالی است چرا که هم در وقت خود صرفه جویی نموده اید و هم با درگیری ذهنی و تمرکز بیشتری خوانده اید. تا می توانید سرعت مطالعه خود را افزایش دهید و سریعتر از آنچه که قبلاً می خوانده اید بخوانید. البته خوب می دانید که این سرعت، نسبی است و در متون مختلف مانند رمان، ادبیات، شیمی، فیزیک و... متفاوت است. مسلماً شما متون ساده تر را با سرعت بیشتر می خوانید. ما می گوئیم سرعت خود را با توجه به سرعت قبلی خود بیشتر کنید. یکی دیگر از معایب تند خواندن این است که شما وقتی آرام و لغت به لغت می خوانید، درک ذهنی کمتری دارید چرا که ذهن با مفاهیم سر و کار دارد نه با کلمات. یادتان باشد مفهوم، همیشه در یک عبارت است نه یک واژه. وقتی شما کلمه شیر را می خوانید، ذهن نمی داند منظور شیر گاو است یا شیر جنگل یا شیر آب. اما وقتی جمله "شیر آب را بستم". سریعاً خوانده می شود، درک بهتر و سریعتری حاصل می شود.

مطالعه اولیه

مطالعه اولیه همان گرفتن اطلاعات ابتدایی است. در مطالعه اولیه، قصد شما کنجکاو کردن ذهن با گرفتن اطلاعات ساده و کم حجم و مقدماتی است. در مطالعه اولیه شما متن را خط به خط نمی خوانید بلکه نگاهی گذرا به متن می اندازید و یک سری مفاهیم اولیه را از متن می گیرید که مثلاً متن حول و حوش چه موضوعی است. پس از آن باید به خود رجوع کنید و ببینید که خودتان از پیش چه اطلاعاتی درباره موضوع دارید و یا این که از قبل، از کسی چیزی شنیده اید یا مطالعه کرده اید. اطلاعات اولیه خودتان را به اطلاعات اولیه کتاب، در این بررسی اجمالی بیافزایید.

سؤال کردن

یادتان باشد که پیش از مطالعه، با یکی دو سؤال، ذهن خود را هدفدار کنید. وقتی می گوئیم هنگام مطالعه مدام از خودتان سؤال کنید، منظورمان این است که پیش از مطالعه، در حین مطالعه و پس از آن، می توانید از خود پرسید. شما معمولاً برای طرح سؤالات از خود یک سری سؤالات حافظه ای کم ارزش می پرسید. مثلاً "بوعلی سینا کی متولد شد"، "جنگ جهانی دوم در چه تاریخی شروع شد"، "هیمالیا کجاست"؟ و... این سؤالات معمول، کم ارزش ترین سؤالاتی است که شما می توانید از خود پرسید.

در کتاب "روشهای مطالعه" نوشته "کی پی بالدريج" و ترجمه دکتر علی اکبر سیف، به طرح سؤالات هفت گانه "گانه" اشاره

شده است. این سؤالات هفت نوع می باشد.

طرح این سؤالات بسیار ارزشمند و مفید است و فوق العاده در ایجاد تمرکز حواس مؤثر است. ما در زیر به اختصار، این سؤالات هفت گانه را توضیح می دهیم.

سؤالات هفت گانه

۱. سؤالات حافظه ای:

این سؤالات کم اثرترین و کم اهمیت ترین سؤالات هستند. این نوع سؤالات صرفاً با یادآوری اطلاعات سر و کار دارد. مانند: کشورهای همسایه ایران کدامند؟ بوعلی سینا در چه تاریخی متولد شده است؟ جنگ جهانی اول در چه تاریخی رخ داد؟

۲. سؤالات ترجمه ای:

این نوع سؤالات، قوی تر و بهتر از سؤالات حافظه ای هستند. این سؤالات تا حدی شبیه به "زبان گردانی" هستند که قبلاً درباره آنها صحبت کردیم. سؤالات ترجمه ای یعنی بیان یک مفهوم پیچیده یا یک مطلب دشوار به زبان ساده تر، مانند این که: گشتاور به زبان ساده یعنی چه؟، فرمول انیشتین به زبان من چه می شود؟، افزایش شعاع مولکولی را نسبت به افزایش عدد اتمی روی نمودار چگونه می توان نشان داد؟

۳. سؤالات تفسیری:

این سؤالات را سؤالات رابطه ای هم می گویند، که به کشف و درک روابط میان دو مفهوم می پردازد. این رابطه می تواند تشابه یا تفاوت باشد. این سؤالات از سؤالات ترجمه ای کمی بهترند: سؤالاتی مانند: "تفاوت دندانهای گوشتخواران با گیاهخواران چیست"، "حافظه از نظر ساختار و عملکرد، چه وجه تشابهی با کامپیوتر دارد"؟ و... از نوع سؤالات تفسیری هستند.

۴. سؤالات کاربردی:

جالب ترین نوع سؤالات هستند. این سؤالات همان طور که از نامشان بر می آید می خواهند مطالب علمی را به مسائل روزمره ربط دهند و آنها را در عمل بسنجند. مثلاً: "چگونه می توان از اصطکاک ناشی از کشش اجسام روی زمین کاست"، "تشویق، بلافاصله پس از یک عمل خوب چه نقشی در شکل گیری شخصیت کودک دارد"؟ و...

۵. سؤالات تحلیلی:

این سؤالات از چهار نوع بالا بهترند و سؤالات منطقی و استدلالی نیز خوانده می شوند. در این نوع از سؤالات ما قدمهای منطقی یک شخص یا تغییر و تحول یک شیء یا وضعیت را از نقطه شروع تا پایان بررسی می کنیم. مثلاً "آنتونی رابینز روان شناس به نام امروز، چگونه با ناکامیها، زندگی خود را دگرگون کرد"؟ یا "هواپیما چگونه به وجود آمد"؟ و...

۶. سؤالات ترکیبی:

این سؤالات که از سؤالات تحلیلی قوی ترند، به سؤالات خلاق معروفند. در این سؤالات، شما با پهلوی هم قرار دادن اطلاعات و ایده ها و اندیشه های قبلی به طرح اندیشه های نو دست می زنید و آن را به سؤال می گذارید. مثلاً "تناسب جمعیت و مسکن را در ۲۰ سال آینده ایران چگونه پیش بینی می کنید"؟ یا "چه ماده ای می توان به چای افزود تا نوشیدنی خوش طعم تری شود"؟ و...

..

۷. سؤالات ارزش نگاری:

این سؤالات قوی ترین سؤالات است. در این سؤالات، ما درباره مؤلف، نویسنده، مترجم، و متن کتاب داوری می کنیم و نظر خودمان و روش خودمان را با نظر و روش آنها مقایسه می کنیم. مثلاً از خود می پرسیم از بین رمانهای رومن رولان، نویسنده فرانسوی (جان شیفته، ژان کریستف، زندگی تولستوی، زندگی بهوون و...) کدام اثر، شخصیت خود رومن رولان را نشان می

دهد؟

باید توجه داشته باشید که این سؤالات را خواننده طرح می‌کند و از خود سؤال می‌کند و به آنها پاسخ می‌دهد و هرچه سؤال قویتر مطرح می‌شود، تمرکز و علاقه بیشتری هم ایجاد می‌شود. براین نکته تأکید می‌کنیم که خودتان باید سؤال طرح کنید نه این که به چند سؤال مطرح شده در کتاب پاسخ دهید. وقتی که خود شما سؤال طرح می‌کنید، بیشتر به پاسخگویی علاقمند می‌شوید. البته به سؤالات کتاب هم فکر کنید و به دنبال پاسخگویی به آنها هم باشید اما حتماً با توجه به متن، اطلاعات قبلی و نظر و ایده خود سؤالات دیگری را هم مطرح کنید.

نوشتن

هنگام مطالعه، همیشه قلم و کاغذی در دست داشته باشید. چه آنچه که می‌خوانید رمان باشد چه شعر، چه مطالعه آزاد، چه کتاب درسی، اعم از حفظ کردنی یا فهمیدنی. در یک مطالعه فعال و پویا، کمتر چیزی می‌تواند به اندازه قلمی که در دست دارید، ذهن شما را درگیر و متمرکز کند.

این قلم، مهمترین ابزار شماست. با آن، همه چیز را یادداشت می‌کنید. اگر رمان می‌خوانید همین طور که جلو می‌روید در حاشیه کتاب و یا در کاغذی دیگر با نویسنده درگیر شوید. اگر جایی برایتان خیلی جالب بود، در حاشیه بنویسید: "چه جالب"! اگر برایتان تعجب آور بود علامت تعجب بگذارید. اگر برایتان سؤال برانگیز بود حتی می‌توانید در حاشیه، سؤال خود را مطرح کنید و حتی در جایی نظرتان را اعلام کنید. نظرتان را با نظر نویسنده مقایسه کنید. یک مطالعه کننده فعال با قلم خود مدام با نویسنده درگیر می‌شود و عقاید و عواطف خود را خواه موافق خواه مخالف، به شکلی با نوشتن اعلام می‌کند. خودتان را ملزم کنید که با نوشتن، نظر خود را بگویید. این گونه ذهن شما همواره متمرکز می‌ماند چون ملزم است در هر لحظه عاطفه و اندیشه خود را بیان کند. اگر کتاب، کتاب درسی شماست، از نکات مهم کتاب یادداشت برمی‌دارید که این یادداشتها بهتر است در برگه ای جدا نوشته شود. برای آن که به اهمیت یادداشت برداری پی ببرید، اینک فواید آن را برای شما توضیح می‌دهیم.

فواید یادداشت برداری

الف - ایجاد خلأ ذهنی

تا خلأ نباشد، جذب، صورت نمی‌گیرد و هر خلأ، همیشه جذبی نیز به دنبال دارد. تا خالی نشوید نمی‌توانید به درون بکشید. اولین و مهمترین فایده یادداشت برداری، ایجاد خلأ ذهنی است. آنچه را که از کتاب و نویسنده فرا می‌گیرید، با نوشتن، بیرون بریزید تا برای جذب مطالب بعدی آماده شوید. در روان شناسی مطالعه و یادگیری، یکی از موانع یادگیری، "منع قبلی" است. منع قبلی یعنی این که مطالبی که شما قبلاً آموخته اید، از تمرکز شما بر مطالب اخیر و فراگیری این مطالب، ممانعت به عمل می‌آورند. مثلاً وقتی قرار است که شما ده نکته را به ترتیب فرا بگیرید، معمولاً نکات اولیه و ابتدایی چنان ذهن شما را به خود مشغول می‌کنند که یادگیری مطالب بعدی و انتهای دشوارتر می‌شود. شما خودتان این موضوع را تجربه کرده اید.

شما در دقایق اولیه مطالعه متوجه می‌شوید که به تدریج تمرکز حواستان کمتر می‌شود و بیشتر دچار حواس پرتی می‌شوید. علت آن است که همان مطلب اولیه مانع تمرکز بر مطالب بعدی می‌شوند. برای این که منع قبلی ایجاد نشود، بهترین و مؤثرترین راه، همین یادداشت برداری است. با یادداشت برداری است که مطالب قبلی از ذهن شما بر روی کاغذ تخلیه می‌شوند و این خلأ ذهنی ایجاد شده، فراگیری مطلب بعدی را آسانتر می‌کند.

ب - تحریک حافظه حرکتی

وقتی که می‌نویسید، دست و قلم شما حرکت می‌کند. بنابراین نه تنها حافظه حسی و چشمی شما بلکه حافظه حرکتی شما نیز فعال می‌شود و مطالب را بهتر به خاطر می‌سپارید. حال آن که وقتی یادداشت بر نمی‌دارید و صرفاً می‌خوانید، فقط حافظه حسی شما

فعال است که مسلماً بازدهی شما در این حالت کمتر است.

پ - از بین رفتن وسواس ذهنی

وقتی که یک سری مطالب را پشت سر هم و دنبال هم می خوانید و مجبورید همه آنها را به خاطر بسپارید، ذهن شما وسواس پیدا می کند: "مبادا مطالب قبل را فراموش کنم"؟ و در نتیجه به جای آن که به نکات جدید و تازه ای که می خوانید، توجه داشته باشد، به مرور دانسته های قبلی مشغول می شود تا خیالش راحت شود که آن نکات فراموش نشده اند.

نوشتن هر مطلب پس از فراگیری، ذهن شما را آسوده می کند. خیال شما راحت است که این مطلب، جایی نوشته شده و فراموش نمی گردد و این گونه شما با همان تمرکز اولین لحظات، به مطالعه خود ادامه می دهید.

ت - تأکید بر درک و فهم مطلب

توجه داشته باشید که منظور ما از نوشتن این نیست که به کتاب نگاه کنید و رونویسی کنید بلکه می گوئیم هرچه را که فرا گرفتید و فهمیدید، به زبان خودتان روی کاغذ بیاورید. حتماً بعد از آن که جمله ای را فهمیدید بنویسید آن هم نه به صورت جملات طولانی و متنی کلی بلکه به صورت اشاره ای و کوتاه و مختصر. مثلاً شما می خوانید: "برای آن که یک دستگاه و یا جسمی به جرم m در حال تعادل قرار گیرد باید دو شرط برقرار باشد. اول آن که برآیند نیروهای وارد بر آن دستگاه یا جسم صفر باشد. دوم آن که گشتاور نیروهای وارد بر جسم یا دستگاه هم صفر باشد."

اگر شما همین طور در ضمن خواندن، جمله ها را بر روی کاغذ بیاورید، کار مفیدی انجام نداده اید. یعنی عمل نوشتن شما کمکی به آموختن مطلب نمی کند. اما وقتی که مطلب را فرا گرفته باشید و آن را به طور خلاصه و موجز روی کاغذ بیاورید، به روش صحیح یادداشت برداری کرده اید. مثلاً وقتی که مطلب فوق را خوب فهمیده باشید، یادداشت مختصری مانند این، از آن بر می دارید: شرط تعادل این است که مجموع نیروها و مجموع گشتاورها صفر. و یا به زبان گویای خودتان. خودتان را ملزم کنید که پس از درک هر مطلب، چیزی بنویسید. آن وقت نوشته شما تأکیدی است برای آن که آن مطلب کاملاً فهمیده و درک شده است. برای آن که بر مختصر نویسی تأکید بیشتری کرده باشیم، چند مثال دیگر می زنیم. ابتدا شما جمله ای را از کتاب می خوانید و بعد نوشته ای را که یکی از دوستان شما پس از درک آن مطلب، یادداشت کرده است. بسیار عالی است که شما هم برای تمرین، این جملات را به زبان خود و به مختصرترین شکل ممکن یادداشت کنید." دوران ۲۰ ساله امامت امام رضا (ع) از سال ۱۸۳ هجری آغاز شد و تا سال ۲۰۳ ادامه داشت." امامت رضا (ع): مدت ۲۰ سال، شروع ۱۸۳ پایان ۲۰۳" در مورد ترکیبهای یونی که فرمول مشابه دارند. یعنی استوکیومتری یا نسبت تعداد یونهای آنها یکسان است، هرچه حاصل ضرب حلالیت، عدد بزرگتری باشد، میزان حلالیت بیشتر است."

"در صورت تحریک تار عصبی غشا در محل تحریک نسبت به یونهای سدیم، غشا نفوذ پذیر می شود که این باعث دپلاریزه شدن غشا در محل تحریک و ایجاد جریان عصبی می گردد."

"هرگاه نقاط وسط اضلاع یک مثلث را به هم وصل کنیم، مثلثی حاصل خواهد شد که با مثلث اول متشابه است و مشخصات آن را دارا می باشد."

... و

ث - تداعی نوشته ها

در آخرین مرحله، به نوشته خود نگاه می‌کنید و همه چیز را به خاطر می‌آورید. یادمان هست که این نوشته‌ها اشاره وار و مختصر بود. قصد شما این است که با بیانی اجمالی تر و ساده تر بین نوشته‌ها و مطالب کتاب ارتباط برقرار کنید. تلاش شما برای برقرار سازی ارتباط میان نوشته‌های مختصر و مفاهیم کتاب همان درگیری ذهنی است. همان درگیری ذهنی که برای تمرکز حواس به آن نیاز مبرم داریم. پس حالا با هم یک بار روش مطالعه متمرکز یا به عبارت بهتر مراحل روش مطالعه متمرکز را مرور می‌کنیم:

- تند خواندن مطالعه اولیه

- سؤال کردن

- نوشتن

- تداعی نوشته‌ها

که اینها همه به نوعی درگیری ذهنی ایجاد می‌کنند و ذهن شما را از فکر کردن به موضوعی دیگر و حواس پرتی باز می‌دارند. شاید اکنون تصور کنید که مطالعه به این شکل خیلی وقت می‌برد و از روش مطالعه سنتی شما طولانی تر است. اما توجه کنید که شما در این محاسبه، زمان هدر رفته و مطالعه غیر مفید و غیر متمرکز خود را به حساب نیاورده‌اید. شما در روش سنتی مطالعه، وقت فراوانی را با حواس پرتیهای متنوع و متعدد از دست می‌دهید. اما در روش جدید مطالعه، هم از تلف شدن "وقت" جلوگیری می‌کنید و هم لحظه به لحظه با علاقه و تمرکز حواس بیشتری مطالعه می‌کنید و در نتیجه بهتر یاد می‌گیرید.

چند سوال:

سن من زیاد شده و برای همین تمرکز را از دست داده‌ام، چه کار کنم؟

جواب - ابدأ چنین چیزی نیست. تحقیقات نشان داده است که کلاس درس افراد مسن از تمرکز بالایی برخوردار است. افراد مسن، غالباً دلایل محکمتر و اطمینان بخش تری برای فراگیری دارند و انگیزه فراگیری و استفاده مثبت از کلاس در آنها قویتر است. برتری بزرگتر دیگری که بزرگ سالان دارند این است که آنان آموخته‌های خود را خیلی سریعتر از یک کودک در زندگی روزانه به کار می‌گیرند و به همین دلیل، این آموخته‌ها خیلی سریع خودکار می‌شوند.

گفته بودید که کردن در کلاس چقدر مهم است. اگر این طور است علت این که اکثر دانش آموزان در کلاس غالباً نمی‌کنند چیست؟

جواب - بسیار خوبی بود. اما جواب آن: اول این که بسیاری از آنها پرسیدن را دلیلی بر این می‌دانند که مطلب را نفهمیده‌اند و از پرسیدن ابا دارند که این سبب عقب ماندگی فراوان می‌شود. دوم این که عده‌ای عزت نفس لازم را ندارند یا مضطرب می‌شوند و یا خجالت می‌کشند و یا واهمه دارند از این که مبادا شان احمقانه باشد. به این افراد توصیه می‌کنیم که به پرورش اعتماد به نفس خود پردازند و از همین امروز تصمیم بگیرند که خود را در کلاس مطرح کنند. تمام مشکل در دفعه اول است. به تدریج کردن برایتان عادی می‌شود و خیلی راحت می‌توانید خود را پرسید. به افراد دسته اول هم می‌گوییم که این مثل قدیمی را عمل کنند که "پرسیدن عیب نیست، ندانستن عیب است". بر فرض هم که پرسش شما نشانه آن باشد که مطلب را نفهمیده‌اید، شما به کلاس آمده‌اید که بفهمید و معلم شما خیلی خوشحال می‌شود از این که به شما کمک کند درک بهتری از مطلب داشته باشید.

من در لحظات امتحان دچار حواس پرتی می‌شوم و متمرکز نیستم. علت چیست؟

جواب - اول این که به احتمال فراوان اطلاعات شما برای امتحان کافی نیست. چون اطلاعات فراوان علاقه فراوان ایجاد می‌کند و علاقه، شرط تمرکز است. دوم آن که از نتیجه امتحان مضطرب هستید و اضطراب مانع تمرکز است. سوم این که اهمیت تحصیل و درس خواندن در ذهن شما کمتر از مسایل دیگر است. علاقمند شدن به درس، مطالعه منظم و مستمر و عادت کردن به آن، حضور در جلسه امتحان با آمادگی، زود رسیدن به جلسه امتحان، تنفس عمیق و تمرینات آرامش قبل از امتحان، به تمرکز بیشتر شما

کمک می‌کند. ضمن آن که پاسخ دادن به ات آسان در ابتدا نیز شوق و تمرکز شما را افزایش می‌دهد.

من در هنگام پاسخگویی به امتحانی ناگهان فکرم به جای دیگر می‌رود و رشته کلام را از دست می‌دهم، چرا؟
جواب - شما ضعف سازماندهی دارید. قبلاً هم گفتیم که تمرکز و حافظه ارتباط تنگاتنگ و مؤثری دارند. یادداشت برداری، خواندن و به یاد آوردن، همه باید با نظم و سازماندهی انجام شود. آنچه را که می‌خوانید، روی کاغذ سازماندهی کنید و ارتباطشان را با هم در نظر بگیرید.

آیا راه میانبری برای تمرکز حواس وجود دارد؟

جواب - تمرکز یک مهارت اکتسابی است و زمان می‌خواهد. اما تمرینات مستمر و استفاده از تلقین و تجسم عینی، روند پیشرفت و بهره‌وری را بسیار به جلو می‌اندازد و سریع می‌کند.

نقش بازیهای فکری مانند شطرنج در تمرکز حواس چیست؟

جواب - بسیار عالی است. به شرط آن که در طول بازی، افکار منظم و دنباله دار و جهت داری را دنبال کنید. یادتان باشد هر بازی که در آن بازیکن آنچه را که در بازی می‌گذرد به خاطر بسپارد یا پیش بینی کند، در افزایش قدرت تمرکز مؤثر است.

دوست من می‌گوید وقتی سیگاری روشن می‌کنم جریان فکرم به کار می‌افتد و تمرکز بیشتر می‌شود. نظر شما چیست؟

جواب - نه. تمام شواهد و تجارب و تحقیقات علمی درست عکس این قضیه را نشان می‌دهد. ثابت شده است که سیگار کشیدن عملاً روند هوش را به تأخیر می‌اندازد. علاوه بر این، از آنجا که سیگار بر سلامت تن و تنفس مستقیماً اثر منفی می‌گذارد، مسلماً تمرکز را بر هم می‌زند. این موضوع یک عادت و یک برداشت نادرست ذهنی است.

من نمی‌دانم آنچه که شما گفتید واقعاً مؤثر است یا نه. چون با انجام این تمرینات گاهی تمرکز فوق العاده خوبی دارم و گاهی هم مانند گذشته تمرکز خوبی ندارم. چه کار کنم که همیشه تمرکز خوب داشته باشم؟

جواب - همین که گاهی نتیجه گرفته اید، نشان می‌دهد که تغییر در شما آغاز شده و قابلیت دایمی شدن را دارد. این موضوع با تلاش و تمرین مستمر شما و انجام تمرینات تلقین و تجسم، مسیر تازه عصبی را در ذهن شما ایجاد می‌کند و در ناخودآگاه به عنوان یک عادت و رفتار دایمی جای می‌گیرد. فقط از حرکت باز نایستید. توصیه همین است.

تفاوت تفکر مثبت با تجسم خلاق چیست؟

جواب - تفکر مثبت مربوط به ذهن آگاه و هوشیار شماست که اندیشه شما را اصلاح و پاک می‌کند. تجسم خلاق، مربوط به ذهن نیمه آگاه و نیمه هوشیار شماست که افکار مثبت ذهن آگاه را در ناخودآگاه ثبت و جایگزین می‌کند.

من روشهای پیشنهادی شما را یک هفته تمام است که به کار برده‌ام اما هنوز نتیجه محسوسی نگرفته‌ام. آیا امکان دارد که این روشها برای من مناسب نباشد؟

جواب - به هیچ عنوان. از این که یک هفته است دارید تمرین می‌کنید خوشحالیم و به شما تبریک می‌گوییم. فقط از شما می‌خواهیم که این تمرینها را به طور مستمر تا ۲۰ روز دیگر هم انجام دهید و حدوداً پس از یک ماه در مورد خود قضاوت کنید و خود را ارزیابی نمایید. الآن واقعاً خیلی زود است.

اساساً چرا وقتی در حال انجام کاری هستم، خیالات دیگر به سراغم می‌آیند؟

جواب - خیال پروری، خود یک راه زندگی به صورت تفریحی است. هر چند وقت یک بار درست وسط یک کار جدی، شما رؤیایی می‌شوید که معنی اش این است: هنوز به آن کار رغبت کافی ندارید. هنوز به اندازه کافی برانگیخته نشده اید. باید در خودتان علاقه بیشتر ایجاد کنید و خود را هدفدار کنید. اما در چنین مواردی توصیه می‌کنیم که در محیطی دیگر قرار بگیرید و خیال پردازی نکنید، این بار آگاهانه، خود خواسته و جهت دار. در فکر فرو نروید بلکه فکر کنید. فکر، شما را به هر سو نکشد بلکه

شما فکر را به دنبال خود بکشید. با این کار، ذهن شما آسوده تر می شود و برای تمرکز بعدی مهیا می گردد.

من نمی توانم دو ساعت مطالعه متمرکز حتی به روش پیشنهادی شما داشته باشم.

جواب - زمان بندی شما نادرست است. پس از هر نیم ساعت مطالعه، پنج دقیقه استراحت کنید تا این آرامش، خلأ ذهنی لازم را برای جذب مطالب بعدی و تمرکز بر آنها به وجود آورد. پشت سر هم مطالعه نکنید. حتی حافظه شما تمایل دارد که پس از چند دقیقه جذب و فراگیری به دسته بندی و ذخیره سازی پردازد.

من در منزلی که در محله شلوغ و پر رفت و آمدی است زندگی می کنم. سر و صدا واقعاً خیلی زیاد است. چه کار کنم؟

جواب - اول این که اطمینان داشته باشید که در سخت ترین و دشوارترین شرایط نیز تمرکز داشتن ممکن است. اگر علاقه و رغبت شما فراوان باشد، یا سر و صدای محیط را اصلاً درک نمی کنید و یا کمتر درک می کنید. بنابراین سعی کنید روشهای علاقمند شدن به موضوع را به کار بگیرید. ضمن آن که گفتیم آنچه مهم است سکوت نسبی است. ما می گوئیم در محیط منزل خود ساکت ترین جا نسبتاً کجاست؟ آنجا را انتخاب کنید.

من از عدم تمرکز خود بسیار کلافه بودم. آیا این احساس نادرست بوده است؟

جواب - خیر، بسیار هم عالی بوده است. اولین قدم مثبت برای هر تغییری نارضایتی از وضع قبلی و کنونی است. این نارضایتی است که میل و انگیزه شما را برای دگرگونی، رشد و تغییر مهیا می کند.

اکنون شما مفهوم تمرکز حواس، روشهای ایجاد آن به هنگام مطالعه در منزل و همین طور در کلاس درس و جلسه سخنرانی را فرا گرفته اید و باید تمرین را شروع کنید. یادتان باشد مهمترین عامل موفقیت انسانهای موفق، پافشاری در تمرینات است. آن قدر تمرین کنید تا موفق شوید.

*شبکه آموزش سیما

نقش رهبری در تطبیق نظام آموزش با استراتژی های سازمان

leadership ...

نظام های آموزش با چالشهای انطباقی روبرو هستند

چکیده بسیاری از تلاش هایی که جهت تغییر و تحول آموزش ها و اثر بخش نمودن نتایج آنها از طریق ادغام، بهسازی و مهندسی مجدد انجام می شود به علت عدم توجه کافی به لوازم اقدامات انطباق پذیری با استراتژی سازمان با شکست روبرو می شوند. اغلب سازمان ها مرتکب یک اشتباه قدیمی شده و با تفاوت قائل نشدن بین چالش های انطباق پذیری و مسائل فنی می کوشند تا این چالش ها را بوسیله روشهای مدیریتی حل و فصل کنند. تبعات این اشتباه تا بطن فرایندهای آموزش گسترش می یابد و اغلب برنامه های به ظاهر مناسب در اجرا با شکست روبرو می شوند در حالیکه علت اصلی عدم موفقیت به درستی شناسایی نمی شود. در این مقاله فرایند تطبیق آموزش با استراتژی های سازمان و نقش رهبری آموزش در این همگرایی به تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

مقدمه امروزه در اکثر سازمان ها، نظام های آموزش با چالشهای انطباقی روبرو هستند. تغییر و تحولات جوامع، بازارها، مشتریان، رقبا و مهمتر از همه دگرگونی های سریع فناوری، نظام های آموزشی را به تعیین و تبیین ارزش ها، تدوین یا توسعه استراتژی های جدید و فراگیری روش های اجرایی تازه وادار می کند. معمولاً دشوارترین وظیفه نظام های آموزش در تامین دانش مورد نیاز، همگرایی آن با استراتژی سازمان است. اقدام برای انطباق پذیری زمانی ضرورت می یابد که نقش آموزش در توسعه کیفی

عملکردهای سازمان به چالش گرفته شود، اهمیت ارزش های آن کم رنگ شود و دیدگاه هایی به ظاهر موجه و در عین حال متضاد در مورد آموزش شکل گیرد. زمانی که سازمان به طراحی مجدد خود می پردازد، یا هنگامی که به توسعه یا اجرای استراتژی های جدید اقدام می نماید، یا اینکه مدیریت ارشد از موثر نبودن نتایج آموزش ها شکایت می کند، چالش های انطباق پذیری شکل گرفته اند. این گونه چالش ها معمولاً منشاء سیستمی دارند و نمی توان برای آنها راه حل های آماده و از پیش تعیین شده تجویز نمود. جهت رفع مشکلات یاد شده، اگرچه تمرکز بر «مدیریت» برنامه های تدوین شده و اجرای موثر آنها حساس و حیاتی است، اما مهم تر از آن، نحوه «رهبری» نظام آموزش در همسو سازی اهداف و برنامه ها با استراتژی ها می باشد. با این وجود، سازمان ها به دلایل زیر در چرخش مدیریت به سمت رهبری با مشکلات جدی روبرو هستند.

برای چرخش یاد شده باید تغییری جدی در بنیان نگرش سازمان به مفهوم مدیریت- یعنی تمرکز صرف بر شخص مدیر برای ارائه راه حل- ایجاد گردد. در آموزشی که با چالش منطبق نبودن با استراتژی ها روبرو می باشد، وظیفه پیشبرد امور باید به شعور و خرد جمعی همه عوامل ذیربط سپرده شود.

O تغییر همواره اضطراب آور است. تغییر رویکرد از مدیریت به رهبری مستلزم تغییر وظایف جاری به ایفای نقش های متفاوت، برقراری ارتباطات گسترده، اعتقاد به ارزش ها و رفتارهای جدید می باشد و این برای نظامی که از دیرباز حفظ هنجارها و روش های جاری برایش مقدس می باشد کاری است بس دشوار که پرداختن به آن همواره مشکلات جدی را در استقرار رویکردهای تازه ایجاد نموده است.

برای تبیین فرایند همگرایی آموزش با استراتژی سازمان، مفاهیم مدیریت و رهبری و مقایسه ویژگی ها و کارکردهای این دو در بخش اول مقاله تبیین خواهد گردید. در بخش دوم، ضرورت رهبری تغییرات در همگرایی با استراتژی ها مورد بحث قرار خواهد گرفت. بررسی کارکردهای رهبری در انطباق با استراتژی ها محور اصلی بخش سوم مقاله را تشکیل می دهد. در بخش چهارم نیز فرایند تطبیق مورد کنکاش قرار گرفته و از این منظر خطاها، موانع و مشکلاتی که در شکل دهی کاراثر گذار می باشند مورد بحث واقع شده است. در پایان نیز جمع بندی و نتیجه گیری مباحث مطروحه ارائه خواهد گردید.

مدیریت مدیریت امری متفاوت از رهبری است و مهمترین ویژگی آن این است که در اجرای برنامه ها از یک چارچوب کاملاً رسمی تبعیت می نماید. مولف، مدیریت را فرایندی تعریف می نماید که طی آن برنامه های انطباق یافته با استراتژی سازمان، بطور موثر اجرا و پایش می گردند. تحقق این فرایند مستلزم وجود رویکردی است که همه آنچه را که مدیر باید انجام دهد، برای وی آشکار سازد و بستر اقداماتش را صرف نظر از اینکه سازمان، در چه حوزه هایی فعال می باشد و دارای کدام نوع استراتژی است فراهم آورد. در حوزه آموزش، علاوه بر ایفای نقش های ارتباطی، اطلاعاتی و تصمیم گیری، وظایف زیر را نیز می توان برای مدیر متصور بود:

مدیریت نظام آموزش (با تأکید بر دانش رهبری) مدیریت افراد تحت پوشش (با تأکید بر علوم رفتاری) و مدیریت دوره ها (با تأکید بر مدیریت علمی) [۱]

برای اثر بخشی برآیند تطبیق با استراتژی ها، لازم است تا مدیر علاوه بر برنامه ریزی، سازماندهی، اجرا و ارزشیابی برنامه ها، نقش رهبری را در بهبود عملکرد نظام آموزش درک کرده و مهارت لازم را برای رهبری اثر بخش را بطور تمام و کمال بیاموزد.

رهبرباز منظر آموزش رهبری یک «بصیرت و فهم» است و کمک می کند تا در شرایط پیچیده و متغیر محیطی نیازهای دانشی سازمان و قواعد پرداختن به آن به درستی شناخته شود، انتظارات جدید از مهارت های مورد نیاز کارکنان درک گردد، ناپیوستگی های کسب و کار به روشنی مشخص شود و برای پاسخگویی به این شرایط، آموزش های موثر و ارزش آفرین خلق شوند. [۲] با این رویکرد، رهبری را می توان هنر تأثیرگذاری بر اهداف و برنامه ها از طریق همسازی با استراتژی ها و متشکل نمودن کلیه عوامل

ذریط، جهت تامین نیازهای دانشی سازمان تعریف نمود. رهبر علاوه بر آگاهی از موضوعات تخصصی آموزش، نیازمند آن دسته از مهارت‌هایی است که بداند چگونه ارتباط برقرار کند؟ چگونه افراد مناسب را برگزیند؟ و یقین حاصل کند که سازمان دانش مورد نیاز خود را درست و به هنگام دریافت می‌نماید. بخشی از این مهارت‌ها ذاتی است، برخی از آنها در محیط‌های کاری فراگرفته می‌شوند و بخشی هم با کسب تجربه بدست می‌آیند. بر این اساس مهارت‌های ۷ گانه ذیل را می‌توان برای رهبر متصور شد: (۱) قدرت ارتباط (ایجاد هماهنگی بین همه اعضای گروه)؛ (۲) ایجاد انعکاس (انعکاس منظم و مستمر فعالیت‌ها برای یادگیری و تقسیم یادگیری)؛ (۳) ادغام و همتراز سازی (قابلیت یکپارچه سازی اهداف و برنامه‌ها)؛ (۴) آگاهی محیطی (دانستن اینکه چه چیزی در خارج از سازمان اتفاق می‌افتد و چطور روی سازمان تاثیر می‌گذارد)؛ (۵) هوش عاطفی (درک تصویر بزرگتر از اینکه من در اینجا چه باید انجام دهم)؛ (۶) پرهیز از ابهام (ایجاد شفافیت در کار، ایجاد وضوح در اهداف)؛ (۷) انگیزش (ایجاد انگیزه و تشویق دیگران)؛ (۸) داشتن مهارت‌های یاد شده، رهبر را قادر می‌سازد تا بفهمد چه عواملی در دستیابی به اهداف موثر است و کدام یک موثر نیست و چرا، و چگونه عوامل موثر برای آموزش ارزش آفرینی می‌کنند؟ این بصیرت نسبت به عوامل تاثیرگذار در خلق ارزش، قدرت تشخیص ایجاد می‌کند. بدون این تشخیص، صرف منابع (مادی و غیرمادی) برای حصول اثر بخشی بی‌حاصل خواهد بود.

ویژگی‌های مدیریت و رهبری مدیریت و رهبری دو سیستم عمل متمایز و مکمل هستند. هر یک کارکردها و فعالیت‌های خاص خود را دارا می‌باشند و برای موفقیت در محیط‌های پویای کسب و کار و دائماً در حال پیچیده‌تر شدن، یک ضرورت هستند. این توصیف، می‌تواند ویژگی‌های زیر را برای آنها برشمرد: (۱) مدیریت، هنر پاسخگویی به نیازهای سازمان و انتظارات ایجاد شده از نظام آموزش می‌باشد و با اعمال آن می‌توان به میزان زیادی نظم و ثبات در ابعاد کلیدی مانند کیفیت و اثر بخشی ایجاد نمود. اما رهبری، سازگاری با تغییرات است. سرعت گرفتن تغییرات فناوری، بی‌نظمی بازارها، تغییرات ترکیب نیروی کار از مهمترین عواملی هستند که به این تغییرات که از الزامات اصلی بقا و رقابت موثر در محیط‌های نو به شمار می‌آیند دامن زده اند. [۳] [۲] سازمان‌ها پاسخگویی به نیازهای آموزشی را در وهله اول با تعیین اهداف، تدوین جزئیات مراحل دستیابی به اهداف و سپس تخصیص منابع، مدیریت می‌کنند. در مقابل، رهبری به سوی تغییر سازنده با تعیین جهت (چشم اندازی از آینده اغلب دور) همراه با تدوین استراتژی‌هایی برای ایجاد تغییرات لازم در راستای دستیابی به آن چشم انداز آغاز می‌شود. [۳] [۳] مدیریت، توانایی خود برای دستیابی به برنامه‌هایش را از طریق سازماندهی منابع، بکارگیری افراد با تجربه، تفویض مسئولیت برای پیشبرد برنامه‌ها و طراحی سیستم کنترل و نظارت توسعه می‌دهد. اما فعالیت‌های رهبری در این سطح، شامل همسو کردن افراد است. این به معنای چرخش به سمت کسانی است که می‌توانند ائتلاف بین افرادی ایجاد کنند که قادرند چشم انداز یا آرمان را درک کرده و به دستیابی آن متعهد باشند. [۳] [۴] در نهایت، مدیریت از طریق نظارت رسمی و غیر رسمی، از میزان دستیابی به اهداف پیش بینی شده اطمینان حاصل می‌نماید. ولی در رهبری، دستیابی به اهداف، مستلزم انگیزاندن و الهام بخشی است. یعنی در حرکت نگاه داشتن سازمان در جهت درست (علیرغم موانع اساسی که برای تغییر وجود دارد) از طریق تمسک به نیازها، ارزش‌ها و محرک‌های بنیادی، اما برآورده نشده‌ای که اغلب بکر مانده و مورد بهره‌برداری قرار نگرفتند. [۳] بررسی دقیق‌تر هر یک از این ویژگی‌ها به تصریح مهارت‌هایی کمک می‌کند که مدیران و رهبران به آنها نیاز دارند. البته این به معنای ایجاد تفوق در معانی و کاربرد مفاهیم مدیریت و رهبری بر یکدیگر نیست. چرا که این دو نه تنها منافاتی با یکدیگر ندارند بلکه با اجماع آنها می‌توان فرایندها را به گونه‌ای سامان داد که در کوتاه‌ترین زمان ممکن، بیشترین اثر بخشی را برای سازمان حاصل نمایند.

ضرورت رهبری تغییرات در همگرایی با استراتژی‌ها نظام‌های آموزش به اعتبار نیروی انسانی، بودجه، تجهیزات، فضای آموزشی و میزان حمایت مدیریت ارشد، به توسعه کیفی منابع انسانی پرداخته و دانش مورد نیاز سازمان را فراهم می‌آورند. اما صرف نظر از

منابع در اختیار، می‌توان گفت پیروزی یا شکست برنامه‌ها، بیشتر در گرو «همگرایی با اهداف و استراتژی‌های سازمان» می‌باشد. در غیر این صورت، دوره‌های اثربخش یا هیچ‌گاه اجرا نشده و یا در رویارویی با موانع تحقق کامل پیدا نخواهند کرد. امروزه ۳ عامل اصلی، لزوم همگرایی آموزش با استراتژی‌ها را در انواع برنامه‌ریزی و متدولوژی‌های اجرایی ایجاب می‌نماید:

(۱) تحول، در دنیای امروز، ثبات دیگر هنجار محسوب نمی‌شود. شتاب تحولات محیطی، باعث تغییرات مکرر قواعد کار و فرایندهای سازمانی شده است. اغلب کارشناسان اتفاق نظر دارند که در دهه‌های آینده، محیط کسب و کار حتی بی‌ثبات تر از این خواهد شد. این بی‌ثباتی مهمترین چالش سازمان برای بقا و پویایی محسوب گردیده و ضرورت آمادگی برای رویارویی با آن را ایجاب می‌نماید. به این منظور لازم است تا به این سوال پاسخ داده شود که سازمان تا چه اندازه از نیروهای توانمند و چند منظوره برخوردار می‌باشد. از طرف دیگر نیروهای کیفی پرورش نخواهند یافت مگر آنکه در نظام آموزش، انطباق با استراتژی سازمان (در مقایسه با وضعیت گذشته و نیاز سازمان) به سرعت اجرا شود. [۴] (۲) اثربخشی، عامل مهم دیگر، تشخیص میزان اثر بخشی برنامه‌ها است. چنانچه انگیزه اصلی از اجرای برنامه‌ها تقلید از سازمان‌های پیشتاز، پاسخگویی به رده مافوق سازمانی و یا جاذبه آموزش باشد، این حرکت از همان ابتدا محکوم به شکست است. اجرای موثر آموزش کار دشواری است و تنها راه حل پیشنهادی برای درگیر شدن با این دشواری‌ها، ایجاد باور جدی و عمیق به اثر گذاری آموزش در تامین نیازهای دانشی سازمان می‌باشد. تمایل به اثر گذاری باید از یک «ضرورت» اجتناب ناپذیر و نه یک «انتخاب» قابل عدول سرچشمه گیرد، ضرورتی که اغلب وجود دارد ولی به سادگی قابل درک نیست. ادامه حیات موثر نظام آموزش در گرو اثربخشی است. هر چه «آموزش» بتواند دانش مورد نیاز سازمان را با کیفیت تر و البته در زمان مناسب تامین نماید، می‌تواند به پویایی خود امیدوارتر باشد. [۵]

منبع:

Charles R.Greer, Strategy and Human Resource: A general Managrial Perspective: . ۱
 united States, ۱۹۹۵.۲. Ann Langley, "The Roles of formal Strategic Planning" Long Range
 Planning, no۳, ۱۹۸۸۳. R.T Lenz & Marjorie Lyles, "Managing Human Resource Problems in
 Strategy Planning Systems" Journal of Business Strategy, no.۴ (Spring ۱۹۸۶) ۴. Marc G . SW.
 Human Resource Management. Publishing Company Boston , ۱۹۹۰۵. Chill, Tqom & sond &
 Lok, rethinking Training Needs Ananalysis, ۱۹۹۹. ۶. Cunnigham, B . Action Research and
 Organization Developoment, Westport, CT: Prayger. ۱۹۹۳۷. Kaplan Robert S., Building
 Strategy Focused Organizations, With Balanced Scorecard, BSC Collaborative, ۱۹۹۸۸. Ann
 (Langley, "The Roles of formal Strategic Planning" Long Range Planning, no۳. (June ۱۹۸۸

<http://www.articles.ir/article۲۶۸۸.aspx>*

آموزش پویا در سازمان‌های تولیدی و خدماتی

آموزش پویا در سازمان‌های تولیدی و خدماتی امور آموزش ساپکو
 سیستم‌های سنتی آموزش، عموماً به دلیل فقدان ویژگی‌های کاربردی- پرورشی مورد نیاز برای حل مسائل مغزافزایی سازمان‌های
 تولیدی و خدماتی، فاقد توانایی و کارایی لازم در زمینه ایجاد بازارهای دانش / تجربه در سطوح مختلف بوده و نتیجه مستقیم آنها
 کم‌دانشی، بی‌تجربگی و عدم خلاقیت و نوآوری یادگیرندگان است. جریان یک‌سویه یادگیری، مواد آموزشی غیرمرتبط و ایستا،

انتزاعی بودن آموزه‌ها (ارتباط ضعیف آموزه با عمل یا رفتار مورد انتظار)، اثربخشی بسیار اندک و گاه در حد صفر، قطع جریان آموزش پس از اجرای آزمون (عدم استمرار و تکمیل)، سیستم نامناسب ارزش‌گذاری (نمره‌دهی)، ناهمراستایی آموزش و زندگی، بی‌توجهی به پرورش استعدادها و مهارت‌های نوین، نمونه‌هایی از کاستی‌های این نوع نظام‌های آموزشی به شمار می‌آیند. حال اگر مقصد نهایی و محل مصرف خروجی‌های هر نوع سیستم آموزشی/ پرورشی را حیطه‌های گوناگون تولیدات فرهنگی، هنری و صنعتی بدانیم و این فرض نه‌چندان بی‌ریشه را بپذیریم که وظیفه‌غایی چنین نظامی: شکل‌دهی، تجهیز و آماده‌سازی نیروی انسانی اندیشمند، ماهر، خلاق، ایده‌پرداز و پاسخگوست، لا-جرم می‌بایستی بپذیریم که نیروی انسانی شاغل در سازمان‌های تولیدی و خدماتی کنونی نیز علی‌القاعده باید دارای همین ویژگی‌های به ظاهر آرمانی، اما بسیار منطقی و ممکن باشند تا بتوانند در شرایط به شدت متغیر و رقابتی عصر دانش‌مداری و تجارت آزاد، پایه‌های بقای بنگاه‌های خویش را محکم و پایدار نگه دارند. آیا سازمان‌های ما دست کم از لحاظ فلسفه، رویکردها، اهداف، برنامه‌ها، رویه‌های اجرایی و اثربخشی یادگیری، از چنین وضعیتی در حوزه امور آموزش خود، برخوردارند؟ آیا پیش‌بینی تشکیلات هزینه بر امور آموزش در سازمان‌ها، صرفاً نوعی پیاده‌سازی تطابق لازم برای دریافت انواع گواهینامه‌ها و استانداردهای بین‌المللی و یا ایجاد شخصیت اسمی و تبلیغی در زمینه دانش‌محوری آنهاست؟ آیا نیازهای شغلی، تطابق دانش و تجربه با وظایف محوله، توانایی‌های نظریه‌سازی و ایده‌پردازی، اندیشه و رفتار خلاقانه، مهارت‌های حل مسئله و رفع بحران ... علت اصلی ایجاد امور آموزش در سازمان‌های پیشرو و دانشی نیست؟ برای رسیدن به این نوع سیستم آموزش و پرورش که بزرگ‌ترین سرمایه سازمان‌های برتر را تربیت و تقویت می‌کند، چه کاری را باید از کجا و با کدام راهکارها و خصوصیات مشخص، آغاز کرد؟ انتظارات سازمان از آموزش‌شامروزه، سازمان‌های آینده‌نگر با احساس حیاتی و ارزشمند بودن مغزافزار و یا در واقع منابع انسانی برتر، در پی جذب استعدادها، مهارت‌ها و خلاقیت‌های مورد نیاز خویش و تقویت و توسعه مستمر آنهایند. ظهور و پاگیری این رویکرد نوین، حاصل تجربیات تلخ گذشته در زمینه ناکارآمدی‌های: نظام‌های یادگیری استاد/ شاگردی، فرایندهای غیرتخصصی تولید و عرضه، مدیریت‌های بسته و انفرادی، سادگی بافت و مناسبات بازار، محدود و اختصاصی بودن اطلاعات و در نهایت تأثیر مخرب ناهمپوشی‌های دانشی و تجربی نیروی انسانی بوده است. تا چندی پیش، اطلاعات مختصر و مهارت اجرایی افراد، برای انجام وظیفه محوله کفایت می‌کرد، چرا که نیروی انسانی تنها و تنها مجری اندیشه و خواسته مدیر خود بوده و قرار نبود در بهبودها، بهره‌وری‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، کنترل‌ها و ... مشارکت و سهم داشته باشد. برای مدیر همین بسنده بود که مجری، رأس ساعت مقرر در محل کار حاضر شود، کلیدی را به کار اندازد، اهرمی را بچرخاند، ماده یا قطعه‌ای را به تعداد و اندازه مورد نظر شکل دهد، کاری به کار دیگر مراحل و زیرفرایندها نداشته باشد، مقررات و قوانین را رعایت کند و در دسری برای مسئولان خود به وجود نیاورد. تفکر آن هم از نوع خلاق و انجام درست کار آن هم آمیخته با ابداع و نوآوری، جزو وظایف افراد نبود. آنها هنگامی که روال جاری را ادامه می‌دادند، واجد شرایط پذیرفته شده و معیارهای سنجش عملکرد بودند و هر نوع فعالیت خارج از این محدوده، دخالت در امور سیاست‌گذاری و مدیریت همه چیزدان تلقی می‌شد. در چنین وضعیتی، بدیهی است که نیاز چندانی به آموزش‌های اصلی و تکمیلی و حتی بازآموزی حین کار، احساس نمی‌شد و هر نوع فعالیت در این زمینه، محدود به توصیه‌های مدیریتی بود. این تصویر خفقان‌آور، نمایی روشن از انتظارات سازمان‌های سنتی از نیروی انسانی خود است؛ نوعی نظم پادگانی که جایی برای خلاقیت معقول باقی نمی‌گذارد. با تغییر شیوه‌های مدیریتی، تحول و تعمیق مناسبات کار، دگرگونی روابط تولید و بازار، ورود عامل تعیین‌کننده مشتری به عنوان شریک و نه خریدار صرف، اهمیت حیاتی کیفیت و هزینه در بقا و سرانجام، تغییر ساختار بینش و اهداف حاکم بر کسب و کار، انتظارات سازمان‌ها نیز از حدود دانش، بینش، تجربه و عملکرد نیروی انسانی، تغییر یافت. در شرایط جدید، هر فرد در هر جایگاه سازمانی و با هر نوع وظیفه محوله، مسئول بهبود مستمر رویه‌های انجام کار، ناظر و کنترل‌کننده فرایند تولید محصول یا ارائه خدمت، عضوی از گروه انجام کار و تصمیم‌گیری تیمی،

متعهد به شناسایی و حل مشکل، بخشی از فرهنگ سازمانی و در نهایت ارجمندترین سرمایه سازمان تلقی می‌شود. این کارکنان، با توجه به موارد زیر، از بیشترین بازده کاری/فکری و عمیق‌ترین ارتباطات فردی و سازمانی برخوردارند: ۱. شرح وظایف کاملاً شفاف و مشخصی دارند ۲. از حدود اختیارات و دامنه محدودیت‌های خویش کاملاً آگاهند ۳. عضو تیم (تیم‌های) انجام کار یا تصمیم‌گیری هستند ۴. در دوره‌های آموزشی کاملاً مرتبط به مشاغل خود شرکت می‌کنند ۵. نظام ارزشیابی، ارتقا، پاداش‌دهی و تنبیه مدون و مشخصی بر سرنوشت سازمانی آنها حاکم است ۶. از سوی مدیران خود، «دیده» و «شنیده» می‌شوند ۷. خود را در سرنوشت سازمان خویش، شریک می‌دانند ۸. در بازار دانش و تجربه فردی و سازمانی، حضور فعال دارند ۹. جانشین پرورند و دانش و تجربه پنهان خود را به دانش و تجربه کاربردی تبدیل می‌کنند ۱۰. از فرصت، امکان و حمایت لازم برای بروز خلاقیت و نوآوری برخوردارند ۱۱. مسئولیت‌پذیری و اعتماد بنفس بالایی دارند بنابراین، بسادگی می‌توان گفت که: سازمان برتر انتظار دارد حاصل یادگیری ناشی از پیاده‌سازی فرایند آموزش پویا، بتواند منجر به پرورش نیروی انسانی «کارآمد، دانشی، مجرب و خلاق» شود. در آموزش پویای سازمانی، چه می‌گذرد؟ سیستم آموزش پویا، نظامی از پیش تعیین شده یا نسخه‌ای معجزه‌گر برای الگوبرداری در هر نوع شرایط و برای هر نوع نیاز نیست. در این سیستم، تنها و تنها فلسفه، هدف و شیوه‌های یادگیری یکی هستند، اما دیگر موارد نظیر: مواد، موضوع، فضا، ارزشیابی و اثربخشی آموزشی، تابعی از خواسته‌ها و نیازهای برپاکننده سیستم است. به این ترتیب، نمی‌توانید به صرف کارایی و اثربخشی آن در موضوع یا سازمان و یا موردی خاص، متوقع باشید که عیناً همان کارایی و اثربخشی را در زمینه مشابه داشته باشید. نکته مهمی که نباید از نظر دور داشت، این است که اجرای این سیستم حتی برای یک نفر نیز تفاوتی با اجرای گروهی آن ندارد. برای برپایی چنین سیستمی، می‌بایستی: ۱. رسالت و مأموریت سازمان متقاضی، به نحوی روشن و صریح تعریف شده باشد. ۲. رویه‌ها و دستورالعمل‌ها، مشخص و اجرایی باشند. ۳. شرح هر وظیفه، کاملاً مشخص و شفاف باشد. ۴. حدود اختیارات و محدودیت‌های هر پست، مشخص و مدون باشند. ۵. برنامه آموزش، دارای تمامی خصوصیات اصلی و فرعی موضوع و مواد آموزشی باشد. ۶. برنامه آموزشی مورد نظر مطابق با نیاز فردی و سازمانی یادگیرنده باشد. ۷. یاد دهنده یا «هم‌آموز» واجد شرایط - معتقد به شیوه آموزش پویا و نه کسی که خود را با آن مطابق کرده باشد - برای برقراری جریان درست یادگیری وجود داشته باشد. ۸. یادگیرنده، واقعاً - نه صرفاً به صلاح‌دید رؤسا - نیازمند یادگیری باشد. ۹. سیستم ارزشیابی مطابق با این نوع آموزش، برقرار و مورد تأیید سازمان باشد. ۱۰. نتیجه آموزش، در محیط سازمان و یا محیطی مشابه، قابل مورد کاوی و تمرین عینی و عملی باشد. ۱۱. تمامی افراد فعال در حیطه واحد مربوطه را - فارغ از پست و مقام سازمانی آنها - در برگیرد. ۱۲. سرعت و فوریت در یادگیری، تنها ملاک و یا اصلی‌ترین معیار اجرای آموزش نباشد. ۱۳. حدنصاب تعداد یادگیرندگان، ملاک برگزاری دوره آموزشی نباشد. ۱۴. یادگیری، بخشی از کار و وظیفه یادگیرنده، تلقی شود. اجازه بدهید تا موارد چهارده گانه یاد شده را در قالب مثالی مشخص، عینی‌تر بیشتر دهیم. مثلاً فرض می‌کنیم که رسالت و مأموریت یکی از شرکت‌های خودروسازی در خاورمیانه، عرضه محصول با بالاترین کیفیت، کمترین قیمت به مشتریان منطقه و بخشی از بازار اتحادیه اروپاست. کارکنان بخش فروش و بازرگانی این شرکت، از تمامی رویه‌ها، دستورالعمل‌ها، شرح وظایف و اختیارات و محدودیت‌های خویش آگاهند و به دلیل رعایت TQM در سراسر شرکت، کنترل‌کننده و ناظری هوشیار برای حفظ و ارتقای کیفیت محصولاتی هستند که باید عرضه شوند. با تمام این احوال، آنها به‌رغم تلاش شبانه‌روزی در گروه‌های کاری و احساس مسئولیت فراتر از حد انتظار در انجام وظایف خود، شاهد افت فروش و کاهش سهم بازار شرکت خود در سطح ملی و منطقه‌ای بوده و حضور بسیار کم‌رنجی آن هم تنها در بازار قطعه اروپا دارند. این در حالی است که محصولات شرکت از کیفیت مطلوبی برخوردار بوده و مزیت‌های رقابتی آنها کم از محصولات رقبا نیست. براساس یافته‌های واحد تحقیق شرکت، ریشه‌های احتمالی مشکل این بخش، در موارد زیر فهرست شده است: ۱. محصول، مطابق با خواسته و نیاز مشتری نیست ۲. رویه‌ها و دستورالعمل‌های بازاریابی، فروش و خدمات پس از فروش، نادرست‌اند ۳.

کارکنان بخش بازرگانی و فروش فاقد مهارت‌های نوین مدیریت ارتباط با مشتری هستند ۴. زمان و شیوه عرضه محصول مناسب نیست بر اساس تحقیقات بعدی، مشخص شد که محصول از مطابقت لازم با خواسته‌های مشتری برخوردار بوده و در زمان مناسب به بازار معرفی و عرضه شده است، اما ریشه مسئله در دو بخش: الف- رویه‌ها و دستورالعمل‌های بازاریابی و خدمات پس از فروش-ب- ضعف کارکنان در زمینه مدیریت ارتباط با مشتری همچنان به قوت خود باقی ماند. در اولین بررسی، این طور نتیجه گرفته شد که در صورت آموزش مدیریت ارتباط با مشتری، می‌توان رویه‌ها و دستورالعمل‌های بهتری تدوین کرد. بنابراین، قرار شد یک دوره آموزشی در زمینه یاد شده برای کارکنان این بخش برگزار شود. به این منظور، پیشنهادهای زیر در گروه برنامه‌ریزی امور آموزش شرکت، ساپکو مطرح شد: ۱. الگوبرداری از رویه‌های شرکت‌های موفق و ارائه نتایج به کارکنان ۲. دعوت از اساتید بازاریابی برای تدریس اصول و فنون مورد نظر ۳. تدوین دوره آموزشی خاص و منطبق با وضعیت شرکت ۴. خلاصه‌گیری از رویه‌های جاری موفق در دیگر شرکت‌ها و ایجاد راهکاری واحد و بومی شده برای بخش مورد نظر ۵. بازآموزی مهارت حل مسئله و تشکیل گروه خودآموز در بخش مورد نظر

نظارت و کنترل در مدیریت آموزشی

پروین صفوی‌نیا چکیده نظارت و کنترل از جمله وظایف مهم مدیران آموزشی است که میزان پیشرفت در جهت هدف‌ها را اندازه‌گیری می‌کند و سبب تشخیص به موقع انحرافات و انجام اقدامات اصلاحی یا تغییرات در سازمان می‌شود. فراگرد کنترل شامل ۴ مرحله زیر می‌باشد: (۱) تعیین ملاک‌ها و روش‌های سنجش و اندازه‌گیری فعالیت‌ها (۲) نظارت بر عملکردها و فعالیت‌ها و سنجش و اندازه‌گیری آنها (۳) مقایسه نتایج حاصله از سنجش عملکردها با ملاک‌ها و هدف‌ها (۴) اقدام برای اصلاح یا تغییر عملکرد. کنترل در سازمان‌ها به ۳ نوع کنترل مقدماتی کنترل همگام عملیات و کنترل نهایی طبقه‌بندی می‌شود. پیچیدگی وظایف و انتظارات کارکنان در سازمان‌ها نیاز به کنترل و نظارت را امری اجتناب‌ناپذیر می‌سازد و تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که یکی از نیازهای آموزشی مدیران نیاز به افزایش توانایی در زمینه‌ی نظارت و راهنمایی تعلیماتی است و لازم است که نظارت معلم‌محور یا بالینی جایگزین نظارت سنتی و متداول شود. در نظارت معلم‌محور، ناظر (مدیر) و معلم هر دو در جریان نظارت مشارکت و تعامل پهلوی به پهلوی دارند و هدف از این نوع نظارت دادن بازخورد مناسب به معلمان در زمینه‌ی وضعیت فعلی آموزش رشد مهارت‌های استفاده از راهبردهای آموزشی تشخیص و حل مشکلات کلاس درس و ایجاد نگرش مثبت در معلمان به نظارت و... است این نوع نظارت شامل سه مرحله‌ی جلسه‌ی تبادل نظر طرح‌ریزی جلسه‌ی مشاهده و جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد می‌باشد. برای انجام دقیق نظارت ثمربخش مدیر باید اطلاعاتی در زمینه‌ی برنامه‌ریزی و آمادگی مدیریت و سازماندهی کلاس روش‌های تدریس کیفیت یادگیری و... به دست آورد و لازم است این اطلاعات به موقع و دقیق باشد. نقش نظارتی مدیران آموزشی در ابعاد وظایف اداری و وظایف برنامه‌ریزی تحصیلی و وظایف آموزشی تقسیم و مورد بررسی قرار می‌گیرد. مقدمه امروزه در مقایسه با گذشته ایفای نقش مدیریت به لحاظ وسعت ارتباطات قلمرو و پیچیدگی اهداف و وظایف سازمان و نیز گسترش پیچیدگی افکار و انتظارات کارکنان و مهارت‌های استفاده از تجهیزات بسیار دشوار شده است لذا توجه به مدیریت آموزشی و تقویت مهارت‌های مدیران سبب بهبود شرایط کار، افزایش رضایت خاطر کارکنان از مدیر، هماهنگی ساختن تلاش‌ها در شکل‌دهی به امکانات و منابع موجود جهت تحقق اهداف سازمان و در نتیجه تقویت روحیه‌ی کارکنان و آمادگی برای شکوفایی خلاقیت نوآوری و تحرک کاری کارکنان می‌شود. یکی از وظایف مدیران آموزشی نظارت و کنترل جریان و رویدادهای سازمان است که توانایی مدیر در این زمینه می‌تواند سازمان را در رساندن به اهدافش موفق سازد، چرا که کنترل و نظارت مشخص می‌کند که اقدامات و فعالیت‌های سازمان تا چه اندازه در جهت هدف‌ها و مطابق با موازین پیش‌بینی شده است از آنجایی که سازمان‌ها در معرض تغییرات مداوم قرار دارند و فعالیت آنها روز

به روز پیچیده تر می شود و تفویض اختیار برای تسهیل کار اجتناب ناپذیر است اهمیت نظارت و کنترل در سازمان ها آشکارتر می شود و لازم است متناسب با این تغییرات فنون و روش های جدید نظارتی جایگزین روش های سنتی و متداول نظارت شود. مدیران آموزشی از جهات مختلف باید بر کار سازمان و نیروهای آموزشی موجود در آن نظارت داشته باشند: بررسی میزان دستیابی به اهداف علمی اخلاقی تربیتی اجتماعی فرهنگی اقتصادی از اهم وظایف مدیران آموزشی است هم چنین بررسی انگیزش دانش آموزان و معلمان و حدود رضایت شغلی آنان نظارت بر رعایت نظم و قوانین و مقررات روش های تدریس کیفیت یادگیری و... از جمله وظایف مدیران آموزشی است که در حیطه ی کنترل و نظارت جای می گیرد. در این مقاله سعی شده است که فراگرد کنترل و نظارت نظارت معلم محور (بالینی چرخه ی نظارت و نقش نظارتی مدیران مورد بررسی قرار می گیرد. تعریف کنترل ۶۸) (فراگرد کنترل میزان پیشرفت در جهت هدف ها را اندازه گیری می کند و مدیران راقدر می سازد که انحراف از برنامه را به موقع تشخیص دهند و اقدامات اصلاحی یا تغییرات لازم را به عمل آورند (علاقه بند، ۱۳۷۹، ص ۳۲). هم چنین ایشان فراگرد کنترل را شامل چهار مرحله می داند: ۱) تعیین ملاک ها و روش های سنجش و اندازه گیری فعالیت ها ۲) نظارت عملکرد و فعالیت ها و سنجش و اندازه گیری آنها ۳) مقایسه ی نتایج حاصله از سنجش عملکردها با ملاک ها و هدف های تعیین شده ۴) اقدام برای تصحیح عملکردها. هدف ها و ملاک ها سنجش عملکردها مقایسه عملکردها با ملاک ها اصلاح یا تغییر انواع کنترل فراگردهای کنترل در سازمان را می توان تحت سه عنوان زیر طبقه بندی کرد. ۱) کنترل مقدماتی یا پیشگیر (۶۹): این نوع کنترل می کوشد تا از بروز انحرافات در گردش کار سازمان جلوگیری کند و معمولاً قبل از انجام عملیات جاری سازمان صورت می گیرد. ۲) کنترل همگام عملیات (۷۰): این نوع کنترل در حین عملیات سازمان صورت می گیرد و برای اطمینان از اینکه هدف ها پیگیری و برنامه طبق موازین پیش بینی شده اجرا می شود، انجام می شود. ۳) کنترل نهایی یا بازخوردی (۷۱): این نوع کنترل بر اطلاعات حاصله از نتایج نهایی کار و فعالیت سازمانی مبتنی است و به این منظور صورت می گیرد که انحرافات احتمالی را پس از وقوع تشخیص داده و اصلاح کند (همان منبع تفاوت نظارت ۷۲) و کنترل اصطلاحات کنترل و نظارت معمولاً به طور مترادف به کار گرفته می شود. این دو اصطلاح دارای معانی متفاوتی هستند، ولی کاملاً به هم مربوط و وابسته اند. نظارت و کنترل یعنی < بازدید و مراقبت از طرز پیشرفت اجرای عملیات با مقایسه با وضع مطلوب و تغییر عملیات به منظور جلوگیری از انحراف از تحقق اهداف سازمان آموزشی (میرکمالی ۱۳۸۳، ص ۲۹۷) تعریف فوق از دو قسمت تشکیل شده است قسمت اول کسب اطلاعات از طریق مشاهده و بررسی وضع موجود و تعیین پیشرفت کارها در مقایسه با وضع مطلوب است که نظارت نامیده می شود و قسمت دوم به معنی بازگرداندن سیستم آموزشی به شکل درست و مطلوب آن از طریق کارهای تصحیح کننده که یک جریان عملیاتی و اجرایی است نظارت مهم تر و مقدم بر کنترل می باشد، زیرا نظارت یک امر مشاهده ای و پژوهشی است برای یافتن انحرافات و چنانچه انحرافی مشاهده نشود، نیاز به کنترل نیست لذا با نظارت درست دقیق و مستمر نیاز به اعمال کنترل نخواهد بود. اهمیت کنترل و نظارت از آنجایی که هر سازمان جهت تحقق اهدافی موجودیت می یابد و رفتار افراد در آن تابع موازین و مقرراتی است اعمال کنترل و نظارت ضروری است به ویژه در سازمان های آموزشی که اهداف متعددی در آن دنبال می شود و پیچیدگی در آموزش و تدریس در آن بیش از هر سازمان دیگری به چشم می خورد. البته کنترل غالباً معنای ضمنی نامطلوبی دارد که به نظر می رسد آزادی فرد را تحدید می کند و بیشتر معلمان از اینکه بر آنان نظارت کنند چندان دل خوشی ندارند و همواره به صورت تدافعی به نظارت عکس العمل نشان می دهند. ولی تضاد بالقوه میان نیاز به آزادی عمل فردی و کنترل سازمانی مسأله ای است که مدیران باید متناسب با وضعیت کار واحد خود و شناختی که از زیردستان دارند، آن را حل نمایند و تعادلی بین اعمال کنترل و آزادی عمل به وجود آورند، به عبارت دیگر باید مدیران را در زمینه های نظارتی و هدایت معلمان آموزش داد. تحقیقات نشان می دهد که مدیران در این زمینه به آموزش و کسب دانش نیاز دارند. اولیوا (۷۳) (۱۹۹۶) اشاره می کند که حرفه ی مدیر به عنوان رهبر آموزشی به صورت یک حرفه ی دو بعدی در آمده است به این معنا

که مدیران مدارس امروز باید راهنمایی آموزشی را در اولویت کار خود قرار دهند و در ارزش‌یابی عملکرد معلمان برای تصمیم‌گیری‌های اداری از کار خود مهارت نشان دهند. آنان برای انجام این کار به گونه‌ی مؤثر به آموزش در زمینه‌ی فنون نظارتی نیاز دارند. هیز (۷۴) و دیگران (۱۹۹۶)، جانسون و اسنایدر (۷۵) (۱۹۹۰)، لین و یومینگ (۷۶) (۱۹۹۵)، در تحقیقات و مقالات خود اشاره کرده‌اند که نیاز مدیران مدارس به فنون نظارت و راهنمایی کاملاً مشهود است و معتقدند که این امر باعث افزایش اثربخشی مدیران می‌شود (احمدی ۱۳۸۱). در ایران نیز تحقیقاتی در زمینه‌ی نظارت و راهنمایی تعلیماتی انجام گرفته است از جمله پژوهش عباسی (۱۳۷۷) که در مدارس راهنمایی انجام شده نشان می‌دهد که عدم اعمال نظارت و راهنمایی به‌عنوان یک کمبود و مشکل در نظام آموزشی باید مورد توجه مسؤولان قرار گیرد. فلاح سلوگلابی (همان منبع)، لزوم توجه به بهبود کیفیت مهارت‌های تدریس را برای ناظران و راهنمایان تعلیماتی به‌شدت مورد تأکید قرار داده است و پیری (همان منبع) نیز اشاره کرده که عدم توانایی نظارت و راهنمایی در سیستم آموزشی کشور، سبب بروز مشکلات آموزشی شده و آموزش در زمینه‌ی نظارت و راهنمایی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (احمدی ۱۳۸۱) در بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش‌های نظارتی به این نتیجه رسیده است که مدیران مدارس در هر یک از نقش‌های نظارتی از جمله طراحی آموزش و تدریس که شامل نوشتن اهداف رفتاری نظام‌مند کردن تدریس روش‌های تدوین طرح درس و برنامه‌ریزی و سازماندهی تدریس و اجرای آموزش که شامل راه‌های تدریس اثربخش انتخاب و استفاده بهینه از منابع اصلی و فرعی آموزش راه‌های ایجاد انگیزه و انتخاب راهکارهای متنوع تدریس و یادگیری مشارکتی و ارزشیابی آموزش که شامل طراحی انواع سؤال‌های امتحانی استفاده صحیح از فنون امتحان ارائه بازخورد مناسب و به‌موقع به دانش‌آموزان، اداره‌ی کلاس و حفظ نظم علل شناخت مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و راه‌های پیشگیری و اصلاح رفتاری و... است دچار مشکل هستند و بیش از حد متوسط در تمام این زمینه‌ها نیاز به آموزش دارند و لذا طراحی یک نظام آموزشی برای ارتقای عملکرد مدیریت سازمان آموزشی ضروری و اجتناب‌ناپذیر است گستره‌ی نظارت مدیران در مدارس مدیران مدارس از جهات مختلفی باید بر کار سازمان و نیروهای آموزشی خود نظارت داشته باشند، از جمله میزان دست‌یابی به اهداف آموزشی نظارت بر توان تخصصی معلمان روش‌های تدریس روابط با دانش‌آموزان حدود رضایت شغلی معلمان میزان انگیزش دانش‌آموزان نظارت بر رعایت نظم و قوانین و مقررات رعایت نظافت و... که برای انجام یک نظارت موفق و ثمربخش نیاز به کسب اطلاعات ضروری است بنابراین مدیران آموزشی باید در موارد زیر اطلاعات کافی داشته باشند: ۱) کسب اطلاعات در زمینه‌ی برنامه‌ریزی و آمادگی که شامل اطلاعاتی در زمینه‌ی انتظارات دانش‌آموزان منابع مورد نیاز برای انجام فعالیت‌ها، هماهنگی مراحل برنامه‌ها و سطوح مختلف توانایی‌ها و موفقیت بر آنهاست ۲) کسب اطلاعات در زمینه‌ی مدیریت و سازماندهی کلاس اطلاعاتی در ارتباط با منابع در دسترس و میزان توانایی دانش‌آموزان در استفاده از منابع کیفیت و چگونگی فعالیت‌های دانش‌آموزان در استفاده از منابع ۳) کسب اطلاعات درباره‌ی روش‌های تدریس اطلاعاتی راجع به سازماندهی و تنظیم زمان تدریس به‌کارگیری روش‌های خلاقیت و پژوهش و تجربیات یادگیری ۴) کسب اطلاعات درباره‌ی روابط با دانش‌آموزان که شامل اطلاعاتی راجع به نحوه‌ی برخورد معلم با دانش‌آموزان و میزان تماس و ارتباط دانش‌آموزان با معلم می‌شود. ۵) کسب اطلاعات درباره‌ی کیفیت یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان اطلاعاتی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انتظارات معلمان از دانش‌آموزان، توان‌شفاهی و عملی دانش‌آموزان ۶) کسب اطلاعات درباره‌ی چگونگی نگهداری سوابق دانش‌آموزان در این زمینه اطلاعاتی درباره‌ی روش‌های جمع‌آوری سوابق میزان امکان‌پذیری برنامه‌ریزی از روی سوابق نیاز است (میرکمالی ۱۳۸۱). مدیران آموزشی برای نظارت اثربخش باید اطلاعات خود را از کانال‌های مختلفی از جمله ارتباط با دانش‌آموزان و معلمان و اولیا و نشست‌های رسمی و غیررسمی با آنان به‌دست آورند. راه دیگر کسب اطلاعات مشاهده مستقیم از طریق دورزدن در مدرسه حضور در کلاس مشاهده‌ی بازی و کار دانش‌آموزان استفاده از معلمان راهنما در کلاس تعیین نماینده در کلاس از بین

دانش آموزان گفت و شنود با آنان تهیه صندوق پیش نهادها، استفاده از جلسه‌های شورای دبیران و طرح و بررسی مشکلات در این جلسه‌ها، تهیه پرسشنامه‌های مخصوص که معروف به ارزشیابی معلم هستند. نتیجه‌ی امتحان‌ها و آزمون‌ها نیز راه دیگری برای کسب اطلاعاتند. در جمع‌آوری اطلاعات باید به این نکته توجه نمود که اطلاعات ناقص و یا اطلاعات زیاد ولی نادرست نتایج زیان‌باری به همراه دارد. اطلاعات باید دقیق و به موقع باشد. اطلاعات باید موقعی تهیه و در دسترس قرار گیرد که بتوان با کم‌ترین هزینه و انرژی اقدامات اصلاحی لازم را به عمل آورد. نظارت و کنترل مؤثر باید به جنبه‌های کمی و کیفی و هم‌چنین به جنبه‌های مثبت و منفی مسائل توجه داشته باشد. نظارت کلینیکی (۷۷) (معلم محور) قبل از توصیف نظارت معلم محور لازم است اشاره‌ای به نظارت متداول و سنتی در سیستم آموزشی داشته باشیم نظارت سنتی و متداول که اغلب معلمان به آن واکنش منفی نشان می‌دهند. در این نوع نظارت ناظر که معمولاً مدیر است فرآیند نظارت را به منظور ارزشیابی از عملکرد معلم انجام می‌دهد. دستور این نوع ارزشیابی توسط قانون هیأت آموزشی در محل یا وزارت آموزش و پرورش انجام می‌گیرد. این نوع نظارت با ارزشیابی همسان تلقی می‌شود و معلمان احساس می‌کنند که مورد ارزشیابی واقع می‌شوند و به‌ویژه هنگامی که ارزشیابی‌های منفی امنیت شغلی آنان را به خطر می‌اندازد، مضطرب می‌شوند. بنابراین معلمان به این گونه نظارت واکنش منفی نشان می‌دهند. مسأله دوم این است که این نوع نظارت به لحاظ نیاز ناظر به وجود می‌آید نه نیازی که معلمان احساس می‌کنند. در این نظارت ناظر ممکن است بدون اطلاع قبلی در کلاس معلم حضور یابد تا ناظر جریانات کلاس باشد و عملکرد معلم را از نزدیک مشاهده کند، معلم اطلاعی ندارد که ناظر چه چیزی را مشاهده و ارزشیابی می‌کند. آیا ناظر علاقه‌مند به پاکیزگی کلاس است... € یا به هدف‌ها و شیوه‌ی تدریس و یا شاید میزان کنترل کلاس علاقه‌مند است... € یا اینکه ناظر برنامه خاصی جهت اینکه چه چیزی را مشاهده یا ارزیابی کند، نداشته باشد. نتیجه این نوع نظارت این است که مشاهده‌ی کلاس غیر منظم بسیار ذهنی و نامفهوم جلوه می‌کند و نیز ممکن است معلم فرصتی جهت مذاکره با ناظر در رابطه با دانسته‌های مشاهده‌شده و معیارهای ارزیابی به کار رفته نداشته باشد. این نوع نظارت بازتابی از نقش تاریخی ناظران به عنوان بازرسان مدرسه است نظارت معلم محور (بالینی اشاره به نظارتی دارد که جنبه‌ی تعاملی داشته باشد و به جای قدرت متمرکز بر یک فرد (ناظر)، مردم‌سالار و معلم محور باشد. رابرت گلدهامر (۷۸) معنای نظارت معلم محور را چنین تعریف می‌کند: برقراری مشاهده از نزدیک مشاهده جزء به جزء اطلاعات تعامل بین معلم و ناظر و تمرکز و توجه به یک رابطه‌ی صمیمانه حرفه‌ای (اچسون و همکاران ترجمه بهرنگی ۱۳۸۰، ص ۳۳). نظارت معلم محور، ارزشیابی معلم را در صورتی ضروری می‌داند که معلم یا ناظر در جریان آن مشارکت نمایند. اما تأکید عمده‌ی نظارت معلم محور، بر رشد و تکامل حرفه‌ای معلم است و هدف اساسی این است که نظارت به اعمال روش‌های صحیح آموزشی به معلم کمک نماید و در نهایت منجر به بهبود کیفیت آموزشی در مدارس گردد. چرخه‌ی انجام نظارت معلم محور نظارت معلم محور الگویی از نظارت است که شامل سه جنبه‌ی زیر است (همان منبع ۱۳۸۰ (۱) جلسه تبادل نظر برای طرح‌ریزی این جلسه اغلب به تصمیم مشترک معلم و ناظر جهت گردآوری اطلاعات مبتنی بر مشاهده منجر می‌شود. به عنوان مثال اگر معلمی احساس کند که علاقه‌مندی و رغبت دانش آموزان قوی در کلاس کاهش یافته است می‌توان در جلسه‌ی تبادل نظر برای طرح‌ریزی به فرضیه‌هایی برسد، مثلاً شاید اکثر اوقات خود را صرف دانش آموزان ضعیف کرده و شاید معلم و ناظر به این نتیجه برسند که رفتارهای کلامی معلم می‌تواند این مشکل را حل کند (۲). مشاهده اطلاعاتی که از جنبه‌های مختلف عملکرد معلم در کلاس به دست می‌آید، بسیار اندک است در سایر مشاغل از جمله طب تجارت ورزش و... شاخص‌هایی برای مشاهده وجود دارد که می‌تواند مستقیماً کیفیت عملکرد را منعکس کند. برای معلمان نیز ضروری است که شاخص‌هایی در نظر گرفته شود تا عملکرد او دقیق‌تر و عینی‌تر مورد توجه قرار گیرد. لازم به ذکر است که تا میان معلم و مدیر روابط مطلوب برقرار نگردد و معلم خود را در حضور مدیر آسوده و آرام نیابد، مدیر نباید از کلاس درس معلم بازدید به عمل آورد، پس از اینکه این تفاهم احترام‌آمیز و همراه با دوستی میان آنان برقرار شد، مدیر می‌تواند ترتیبی دهد که معلم بداند

هرگاه به یاری و کمک مدیر نیاز داشته باشد، زمینه‌ی یاری و کمک به او فراهم است (وایلز، ۱۳۷۷). یکی از راه‌های مشاهده‌ی معلمان استفاده از نوار ویدیوئی است (۳) جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد: در این جلسه معلم و ناظر به اتفاق هم اطلاعات حاصل از مشاهده را واری می‌کنند. مثلاً معلم با مشاهده‌ی نوار ویدیوئی عملکرد خود به این نتیجه می‌رسد که به چه میزانی در کلاس صحبت می‌کرده است یا قدرت بیان او متناسب با کلاس بوده است یا نه هنگامی که معلم در جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد شرکت می‌کند تشکیل جلسه‌ی مبادله‌ی نظر برای طرح‌ریزی مناسب می‌یابد و معلم و ناظر به این نتیجه می‌رسند که برای طرح یک برنامه‌ی بهبود و رشد، مشارکت بیشتری نمایند. اهداف نظارت معلم محورهدف از نظارت معلم محور را می‌توان در اهداف اختصاصی زیر بررسی کرد: (۱) دادن بازخورد مشخص از وضعیت فعلی آموزش به معلمان آنچه معلمان انجام می‌دهند با آنچه که فکر می‌کنند انجام می‌دهند، متفاوت باشد. به عنوان مثال بسیاری از معلمان فکر می‌کنند که دانش آموزان را به‌براز نظر و عقیده‌ی خود تشویق می‌کنند. ولی وقتی که مطالب ضبط شده‌ی خود را گوش می‌دهند، متوجه میزان وقتی را که خود به تنهایی در کلاس صحبت می‌کنند و کلاس را در اختیار دارند، می‌شوند. (۲) تشخیص و حل مشکلات کلاس درس اکثر اوقات معلمان قادرند تفاوت بین آنچه انجام می‌دهند و آنچه باید انجام دهند را به تنهایی دریابند و هم‌چنین دانش آموزان نیز گاهی اوقات می‌توانند مشکلات یادگیری خود را تشخیص دهند ولی در پاره‌ای از موارد معلمان و دانش آموزان نیاز به حضور ماهرانه‌ی ناظرانی دارند که آنان را در تشخیص مشکلات یاری دهد. (۳) کمک به معلمان برای رشد مهارت‌های استفاده از راهبردهای آموزشی یک ناظر ماهر کسی است که از اطلاعات به دست آمده از مشاهده و جلسه‌های تبادل نظر معلم محور برای کمک به رشد الگوهای پایدار رفتاری معلمان (راهبردها) استفاده کند. این راهبردها در ارتقای یادگیری انگیزش دانش آموزان و اداره‌ی کلاس مؤثر است (۴) ارزیابی معلمان برای ارتقا، ترفیع رسمی شدن و... گرچه در نظارت معلم محور تأکید بر رشد حرفه‌ای معلم است لکن می‌توان از اطلاعات گردآوری شده از طریق مشاهده کلاسی و مشاهده‌ی منظم به عنوان اساسی برای ارزشیابی شایستگی معلم استفاده کرد. (۵) کمک به معلم در ایجاد نگرش مثبت درباره‌ی رشد مداوم و حرفه‌ای معلمان نیاز دارند که به عنوان افراد حرفه‌ای به خود بنگرند و این تا حدودی به معنای پرداختن به رشد و پرورش مهارت خود به عنوان یک تلاش حرفه‌ای دراز مدت است ناظر معلم محور می‌تواند این جنبه از حرفه گرایی را از طریق تمایل به رشد مهارت‌های جدید نظراتی الگوسازی کند (اچسون ۱۳۸۰). نقش نظارتی مدیران کیمبل وایلز (۷۹) یک ناظر تعلیماتی را به عنوان سرعت دهنده‌ی انجام وظایف می‌داند و عقیده دارد ناظر زمینه را برای ایجاد ارتباطهای نزدیک تر میان معلمان و مربیان هموار می‌کند و سعی می‌کند که کسانی را که دارای مسائل مشترکند با کسانی که توان حل مشکلات آنان را دارند، به یکدیگر مربوط سازد. جان وایلز (۸۰) و جوزف باندی (۸۱) جریان فعالیت نظارت و راهنمایی را به وظایف اداری برنامه‌ی تحصیلی و آموزشی به ترتیب جدول زیر طبقه‌بندی کرده‌اند (بهرنگی ۱۳۷۴). به هر حال وظایفی که مدیران باید انجام دهند، ایجاد و توسعه‌ی موازین اثربخشی آموزشی ارزشیابی نتایج آموزشی ضمن اجرا، ملاحظه‌ی نتایج تدریس کلاسی راهنمایی مربیان به منظور رشد فعالیت‌هایشان و اجرای برنامه‌های آموزشی برای مربیان است نتیجه‌گیری کنترل و نظارت یکی از وظایف مهم مدیران آموزشی است که به وسیله‌ی آن میزان تحقق اهداف سازمانی و اصلاح یا تغییرات لازم در سازمان معلوم می‌گردد. توانایی مدیر در انجام این وظیفه خطیر سبب بهبود مدیریت اثربخش در زمینه‌های گوناگون سازمان از جمله تحقق اهداف علمی اجتماعی اخلاقی تربیتی و فرهنگی و... رعایت قوانین و مقررات ایجاد نظم و انضباط، افزایش انگیزه و رضایت شغلی کارکنان و ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود. استفاده از انواع کنترل مقدماتی عملیاتی و بازخوردی می‌تواند سازمان‌ها را در کاهش هزینه‌ها، انرژی و اصلاح و تغییرات به موقع در سازمان‌ها یاری رساند. امروزه با توجه به پیچیدگی وظایف و انتظارات نیاز به گسترش نظارت بالینی یا معلم محور به جای نظارت سنتی به چشم می‌خورد. در نظارت معلم محور هدف اصلی ارتقای رشد حرفه‌ای معلم بر اساس مشارکت و تبادل نظر همه جانبه بین مدیران و معلمان است در این نوع نظارت الگویی مبتنی بر سه مرحله (۱) تبادل نظر

برای طرح‌ریزی برنامه (۲) مرحله‌ی مشاهده (۳) جلسه‌ی تبادل نظر برای بازخورد، وجود دارد که به معلم کمک می‌شود تا بازخورد مناسبی از وضعیت فعلی آموزش تشخیص و حل مشکلات کلاس درس رشد مهارت‌های استفاده از راهبردهای آموزشی ایجاد نگرش مثبت درباره‌ی رشد حرفه‌ای خود به دست آورند و بتوانند با مشارکت در فرآیند نظارت از مقاومت و نگرش منفی در برابر نظارت بکاهند. نقش نظارتی مدیران آموزشی در جریان فعالیت نظارت و راهنمایی به سه نوع وظیفه‌ی اداری و وظیفه‌ی برنامه‌ریزی تحصیلی و وظیفه‌ی آموزشی تقسیم می‌شود. در بعد وظایف اداری به تدوین اهداف و درجه‌بندی آنها از نظر اولویت طرح ساخت‌های سازمانی انتخاب کارکنان تأمین سرمایه و تسهیلات مناسب توسعه روابط مدرسه و جامعه و... می‌توان اشاره نمود. در بعد وظایف برنامه‌ریزی تحصیلی تدوین هدف‌های درسی تعیین زمینه‌های تحقیق رشد و کیفیت برنامه‌ها و طرح تغییرات هدایت و بازسازی کارکنان آماده کردن برنامه‌های درسی و... از جمله نقش‌های نظارتی مدیران است و در بعد وظایف آموزشی می‌توان به توسعه و تدوین برنامه‌های درسی ارزشیابی برنامه‌ها برحسب موازین آغاز برنامه‌های جدید، راهنمایی و یاری معلمان نظارت بر بهبود و هم‌سازی تسهیلات و... اشاره نمود. پیش‌نهادها- با توجه به اهمیت نظارت و کنترل پیش‌نهاد می‌شود که با آموزش‌های ضمن خدمت به افزایش مهارت مدیران پردازند. - به مدیران توصیه می‌شود که در شروع سال تحصیلی در جلسه‌های دبیران محورهای نظارتی مورد نظر خود را با استفاده از تجربه‌های معلمان و بحث و تبادل نظر، مشخص نمایند و استفاده از نظارت را به عنوان یک راهکار برای حل مشکلات مدرسه و تحقق اهداف آموزشی به کار ببرند بگونه‌ای که معلمان خود محورهای اصلی نظارت آموزشی باشند. - آموزش معلمان در زمینه‌ی تدوین اهداف آموزشی و کسب مهارت‌های خودکنترلی جهت کاهش مقاومت در برابر کنترل و نظارت از سوی مدیران - برقراری جلسه‌های تبادل نظر و ارائه‌ی بازخورد به معلمان در زمینه‌ی عملکردشان در طول سال تحصیلی جهت اصلاح عملکردها، نه اینکه نظارت بدون بازخورد و در پایان سال تحصیلی ارائه شود. - آموزش مدیران در زمینه‌ی بهره‌وری و استفاده‌ی صحیح از منابع و تخصیص منابع مالی و انسانی منابع اچسون کیت ۱. دامین گال مردیت (۱۳۸۰)، نظارت و راهنمایی تعلیماتی ترجمه محمد رضا بهرنگی (برنجی، تهران کمال تربیت احمدی غلامرضا (۱۳۸۱)، بررسی نیازهای آموزشی مدیران مدارس ابتدایی شهر اصفهان در زمینه‌ی نقش‌های نظارتی فصلنامه تعلیم و تربیت سال هجدهم شماره ۳. بهرنگی (برنجی، محمد رضا (۱۳۷۴)، مدیریت آموزشی و آموزشگاهی کاربرد نظریه‌های مدیریت در برنامه‌ریزی و نظارت تهران کمال تربیت سلطانی احمد (۱۳۷۸)، فرآیند عملی نظارت و راهنمایی تعلیماتی به مثابه قلمرو حرفه‌ای فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش دوره ششم شماره (۲۳ و ۲۴) عباسی، علی (۱۳۷۱)، بررسی تأثیرات نظارت و راهنمایی تعلیماتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهر داران در درس علوم اجتماعی پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد خوراسگان علاقه‌بند، علی (۱۳۷۹) مقدمات مدیریت آموزشی تهران نشر دوران میرکمالی سیدمحمد (۱۳۸۳) رهبری و مدیریت آموزشی تهران نشر یسطرون وایلز، کیمبل (۱۳۷۷) مدیریت و رهبری آموزشی ترجمه محمد علی طوسی تهران مرکز آموزش مدیریت دولتی

<div class="e">

علل رکود جلسات شورای معلمان

نویسنده: محمد رهبر علل رکود جلسات شورای معلمان، پیشنهادهای برای تقویت شورای معلمان مدارس، آموزش و پرورش اثر بخش چیست؟ علل نارضایتی شرکت کنندگان در جلسات چیست؟ چگونه جلسه‌ای مفید داشته باشیم، روش‌های مدیریت جلسات ادارات، مدیریت اثربخش جلسات (ادارات، شرکتها و مدارس امروزه عواملی چون بزرگ شدن سازمانها، پیچیدگی ساختار و فعالیت‌های آنها، افزایش متغیرهای محیطی تأثیرگذار و... مدیران را ناگزیر کرده است. برای انجام بهتر وظایف و اداره موثر سازمان، از سایر اعضا کمک بگیرند. بدین منظور، مدیران معمولاً جلساتی را تشکیل می‌دهند و با همفکری و تعامل در مورد موضوعهای

مطرح شده به تبادل اطلاعات می‌پردازند یا تصمیماتی را به صورت گروهی اتخاذ می‌کنند. تشکیل جلسات نه تنها منجر به تبادل اطلاعات و اتخاذ تصمیمات مطلوب می‌شود بلکه تا اندازه زیادی به بهبود ارتباطات و درک متقابل واحدها از همدیگر نیز کمک می‌کند. البته موارد مذکور در صورتی صادق است که جلسات نیز همانند سایر فعالیتهای سازمانی از مدیریت مناسب برخوردار باشد و گرنه تشکیل جلسات نه تنها به بهبود کارایی و کارآمدی سازمان کمک نخواهد کرد بلکه به عنوان یک غده سرطانی موجب اتلاف منابع و ایجاد تضادهای درون سازمانی خواهد شد. در مقاله حاضر ابتدا تعریفی از جلسه ارائه می‌شود، سپس انواع جلسه و ارکان جلسه همراه با وظایف آنها تشریح خواهد شد در نهایت ضمن معرفی موانع و مشکلات جلسات، توصیه‌هایی را نیز برای اثربخشی جلسات ارائه خواهیم کرد. تعریف جلسه اگرچه تعاریف به ظاهر متفاوت از جلسه ارائه شده است با این حال، این تعاریف از ارکان مشترکی برخوردارند. جلسه را می‌توان گردهمایی دو نفر یا بیشتر از کسانی تعریف کرد که دارای هدفهای مشترک هستند و ارتباطات (شفاهی و یا کتبی) را وسیله اصلی نیل به این اهداف قرار می‌دهند (هینز: ۱۳۷۲). به عبارت دیگر، جلسه گروهی از افراد واحدهای مختلف سازمان است که برای انجام وظایف سازمانی مشخص به‌طور موقت یا دائم دور هم جمع می‌شوند (۲۰۰۱) VENTERS FELICIA. انواع جلسه جلسات متفاوتی در سازمانها برگزار می‌شود. گاهی هدف از جلسه تبادل اطلاعات و گزارش‌دهی است، گاهی توجیه و قانع کردن دیگران برای انجام کار و گاهی تصمیم‌گیری در مورد یک مساله است. دوئل و استراوس جلسات را به چهار نوع زیر تقسیم می‌کنند: (دویل، استراوس: ۱۳۷۵) ۱- جلسه حل مساله: عبارت حل مساله برای افراد گوناگون معنی مختلفی دارد. مشکل به موقعیتی اطلاق می‌شود که نتوان آن را تغییر داد. مشکل می‌تواند شامل ابهام در مورد یکسری مقررات جدید، نداشتن نام برای محصول و... باشد، آنچه اهمیت دارد این است که وضعیت موجود باید تغییر یابد. تا تمایلی به تغییر نباشد، مشکل حل نخواهد شد. یک جلسه حل مساله زمانی خوب جواب می‌دهد که تمایل به تغییر در جلسه وجود داشته باشد. ۲- جلسه تصمیم‌گیری: جلسه حل مسائل، جلسه برخورد با مساله است و الزاماً تصمیم‌گیری نیست. درحالی که در یک جلسه تصمیم‌گیری فشار برای تصمیم‌گیری نهایی است. اگر سازمان از ساختار سلسله‌مراتبی پیروی می‌کند، جلسه باید تصمیم‌گیرنده نهایی داشته باشد. در این جلسات تعداد اعضای گروه نباید کمتر از ۱۵ نفر باشد، تشکیل جلسه با حضور ۳۰ نفر هم امکان‌پذیر است. قبل از هر جلسه باید اطمینان حاصل شود که همه افراد از نحوه تصمیم‌گیری آگاه هستند و آن را قبول دارند. در برخی از موارد مدیران قبل از تشکیل چنین جلساتی، تصمیم را خود اتخاذ می‌کنند و از افراد به‌طوری صوری استفاده می‌کنند. در چنین مواردی بهتر است به جای جلسه تصمیم‌گیری یک جلسه استفاده از اطلاعات تشکیل شود و مدیر تصمیم خود را بگیرد. ۳- جلسه گزارش‌دهی و اطلاع‌رسانی: درصدهای از جلسات اداری مخصوص گزارش‌دهی و استفاده از اطلاعات است. هدف مدیران از برگزاری چنین جلساتی، برقراری اعتماد و حصول اطمینان از انجام کارهاست. مبادله اطلاعات، حکم اکسیژن برای هر سازمان اداری است. از طریق مبادله اطلاعات است که کارکنان می‌توانند مشکل سازمان خود را حل و فصل کنند. یک مدیر از راه مبادله اطلاعات، قادر است از تمام دانشها، اطلاعات، تجربیات و عواطف اعضای خود به منظور پیشبرد اهداف سازمان استفاده کند. در نتیجه عدم اطلاع‌رسانی، سوءظن در بین اعضاء سازمان پرورش می‌یابد و گاهی به حوادث ناهنجار می‌انجامد. مبادله اطلاعات عمودی که از بالا- به پایین صورت می‌گیرد نسبت به مبادله اطلاعات افقی که میان مقامات همسطح جاری است از اهمیت بیشتری برخوردار است. (ماحوزی: ۱۳۷۹) ۴- جلسه ارزیابی (بازخور): پویایی جلسات بازخور، متفاوت از جلسات گزارش‌دهی است. در چنین جلساتی افراد زیادی اظهار نظر و پیشنهاد ارائه می‌کنند. این گونه جلسات ارزشمند است چرا که هر یک از افراد فرصت مشارکت و گوش دادن به نظریات دیگران را دارد. برخلاف جلسات گزارش‌دهی، جلسات بازخور باید سازمان‌یافته و برنامه‌ریزی شده باشد. ارکان جلسه و وظایف آنها در رویکرد سنتی اداره جلسه، ارکان جلسه را به سه دسته رئیس، دبیر و عضو جلسه طبقه‌بندی می‌کنند ولی در رویکرد تعاملی که یک روش جدید در اداره جلسات محسوب می‌شود، به منظور اجتناب از اثر نامطلوب رئیس در

جلسه، رکن چهارم به عنوان مجری جلسه اضافه شده است. بنابراین، ارکان جلسه عبارتند از مجری، دبیر، رئیس و عضو جلسه که همگی در یک سیستم خود تصحیحی در جلسه ایجاد تعادل می‌کنند. (دویل، استراوس: ۱۳۷۵) مجری جلسه مجری عضو است بی‌طرف که در نظریات جلسه مشارکت نکرده و در ارزیابی آنها نقش ندارد بلکه نقش او فقط کمک به گروه در متمرکز ساختن انرژیها در زمینه وظایف، جلوگیری از برخورد شخصی در گروه و ایجاد فرصت مشارکت برای کلیه افراد است. دبیر جلسه: دبیر فردی بی‌طرف و غیرارزیابی کننده است. وظیفه وی نوشتن نقطه نظرات اساسی افراد در خلال جلسه است. دبیر عین جملات افراد را یادداشت می‌کند. البته هدف این نیست که همه مطالب کلمه به کلمه گزارش شود. فعالیت دبیر نباید موجب کندی سرعت جلسه شود. این گزارش را حافظه گروهی می‌گوییم و به عنوان گزارش مورد قبولی از آنچه واقعاً اتفاق افتاده تلقی می‌شود. اعضای جلسه: اعضای جلسه مشارکت کننده فعال در جلسه هستند. مسئولیت اعضای جلسه این است که بگذارند دبیر و مجری نقش بی‌طرف خود را ایفا کنند و اعضای جلسه باید مراقب باشند که نظرات افراد به طور صحیح گزارش شود. اعضای گروه علاوه بر اینکه انرژی خود را صرف وظیفه خود می‌کنند، مراقب هستند که مجری امکان مشارکت همه را در بحث فراهم کند. رئیس جلسه: در روش سنتی، رئیس جلسه همزمان اداره کننده جلسه نیز محسوب می‌شود. ولی در روش تعاملی، رئیس، جلسه را اداره نمی‌کند بلکه عضو فعال آن است. رئیس تمام تصمیمات نهایی را می‌گیرد. در صورتی که پیشرفت جلسه رضایت بخش نباشد، می‌تواند محدودیتهایی وضع کند و در مورد نقطه نظرات خود به طور فعال بحث کند. رئیس می‌تواند اعضای گروه را به قبول وظایف ترغیب سازد و یا ترتیب جلسه دیگر و با گروه دیگر را بدهد و یا با رسانه‌ها در تماس باشد. موانع و مشکلات جلسات یکی از پیچیده ترین فعالیتهاست که انجام می‌پذیرد. موفقیت و شکست آنها در گرو تجزیه و تحلیل آنچه انجام شده و انجام نشده است. محققان موانع و مشکلات جلسه را در ۶ عنوان طبقه بندی می‌کنند. (دویل، استراوس: ۱۳۷۵) ۱- توجه اعضای جلسه به موضوعهای مختلف در یک زمان: جلسه ترکیبی از افراد متعدد است و هر فرد دارای علائق، مشکلات و اولویتهای خاص خود است. بنابراین طبیعی است که به هنگام جلسه، ذهن هر یک از حضار به مورد خاصی معطوف شود. یکی از مهمترین موانع جلسات، همین موضوع است. ۲- مغشوش شدن موضوع جلسه با فرایند آن: برای رسیدن به یک مرکز توجه مشترک، گروه باید بروی آنچه که باید در جلسه بحث شود و همچنین چگونگی این بحث به توافق برسند. تمایز بین محتوی (مشکل، عنوان یا صورت جلسه) و فرایند (روش، متد) دشوار، اما حیاتی است و عدم توجه به آن یکی از علل عدم موفقیت جلسات است. ۳- برخورد شخصی و مشکل تراکم گفتگو در جلسه: اغلب افراد تمایل دارند به سرعت به جریان گفتگوی جلسه وارد شده و نقطه نظرات خود را مطرح کنند. این موضوع منجر به بروز مشکل تراکم گفتگو در جلسات می‌شود که خود منجر به منحرف شدن جلسه از هدف اصلی خود می‌گردد. برای حل این مشکل، لازم است که فردی جریان متعادلی از مکالمه را برقرار کرده و افراد را از برخوردهای شخصی با یکدیگر بر حذر دارد. ۴- روشن نبودن نقشها و مسئولیتها: یکی از مهمترین موانع جلسات موثر، روشن نبودن مسئولیتها و نقشهای افراد شرکت کننده در جلسه است. تنها راه حل این موضوع تعریف دقیق نقش و مسئولیت هر یک از حضار جلسه، قبل از تشکیل آن است. ۵- سوء استفاده از قدرت توسط رئیس جلسه: وقتی مدیر در موضوع جلسه ای ذینفع است، تقریباً غیر ممکن است آن را بدون مداخله و دستکاری اداره کند. حتی اگر مدیر نخواهد گروه را تحت تاثیر خود قرار دهد با اشارات غیر کلامی از افرادی حمایت می‌کند که از عقاید او دفاع می‌کنند. تجربه نشان داده است که مدیرانی که جلسات را خود اداره می‌کنند، تمایل دارند که فعال ترین فرد جلسه باشند و تقریباً ۶۰٪ از وقت جلسه را به خود اختصاص می‌دهند. به همین علت مشارکت افراد در جلسه پایین می‌آید. بنابراین، در بیشتر جلسات سازمانهای سلسله مراتبی که با روش سنتی اداره می‌شوند، مدیر با بیشترین اختیار و قدرت تصمیم گیری معمولاً رئیس جلسه است که نقشهای متعددی را در یک لحظه ایفا می‌کند. مثل مسابقه‌ای که یک فرد هم داور و هم کاپیتان تیم است راه حل این مشکل جدا کردن نقش فرایند از نقش قدرت و تصمیم گیری است. بدین ترتیب که مدیر مسئولیت تصمیم گیری و درگیر شدن با موضوع را بپذیرد و وظایف مربوط

به فرایند را به فرد دیگری (مجری) تفویض کند. ۶- گرایش افراد به یکسان فکر کردن: جنیس (JANIS) یکی از صاحب‌نظران موضوع، تمایل گروه‌ها برای یکسان فکر کردن را می‌نامد و دلایل زیر را در مورد اینکه چرا ایجاد می‌شود، ذکر می‌کند: ۱- اگر شما با رئیس یک شرکت بزرگ و بااهمیت و یا اعضای گروه مهم تصمیم‌گیری برخورد داشته باشید، متوجه می‌شوید که آنها این احساس را دارند که همین احساس در گروه به صورت حس قدرت و اهمیت جمعی، کاملاً مشخص است و یکی از نگرشهای خطرناکی است که منجر به تصمیمات خطرناکی می‌شود. ۲- هر قدر که فرد به سطوح بالاتر سازمان ارتقا می‌یابد، بیشتر از واقعیت‌هایی که در سطوح پایین‌تر سازمان و یا بیرون آن اتفاق می‌افتد، جدا می‌شود. زیرا ارزشهای سازمان بر افراد تاثیر می‌گذارد و در یک فرایند طبیعی غربال، صرفاً افراد مشابهی به بالای سازمان راه پیدا می‌کنند. بنابراین، مدیران سازمان هر روز با نقطه‌نظرات مشابهی سروکار دارند و ممکن است فکر کنند که هر قدر در سازمان ارتقاء می‌یابند، اطلاعات صحیح‌تر و نظرات افراد متخصص و متنوع‌تری را دریافت می‌کنند، اما به لحاظ وجود این فیلترها (یعنی گفتن آنچه که دیگران می‌خواهند بشوند) واقعیت درست برعکس این است. ۳- هر قدر در گروه حس به هم پیوستگی و اعتماد وجود داشته باشد، افراد احساس راحتی بیشتری برای ابراز مخالفت خواهند داشت که البته این امر تا نقطه‌ای صدق می‌کند. از آن حد به بالا، افراد با خود می‌گویند که اگر اعتراضی کنند، کار گروه پیچیده‌تر می‌شود. برای بسیاری از افراد احساس تعلق، اهمیت بیشتری از اتخاذ بهترین تصمیم در گروه دارد. ۴- وقتی که گروه با هم رشد می‌کنند، یکسری باورهای مشترکی در افراد شکل می‌گیرد و هرکسی این باورها را زیر سوال ببرد به عنوان مزاحم تلقی می‌شود و فشار بر او زیاد می‌شود و به جای تشویق ابراز نظرات مختلف، افراد را به سازش وامی‌دارند. ۵- وقتی که اعضا گروه شامل مدیر اجرایی ارشد و کارکنان می‌شود. وفاداری و حمایت یکی از دلایل دیگری است که افراد را از انتقاد بازمی‌دارد. ۶- وقتی که اشتیاق زیادی برای توافق در گروه وجود داشته باشد، هر نوع نشانه مخالفت ممکن است نادیده گرفته شود. و اگر یک عضو در مورد موضوعی سکوت کند برای دیگر اعضا موافقت تلقی می‌شود. ۷- گروه فکری وقتی ایجاد می‌شود که گروه تحت فشار برای تصمیم‌گیری باشد (مثلاً تا ساعت ۵ باید تصمیمی گرفته شود) ۸- مواردی که افراد مایل نیستند که رهبر گروه زیر سوال قرار گیرد. این هم یکی از راه‌هایی است که منجر به گروه فکری می‌شود یکی از بهترین راه‌ها برای جلوگیری از پیامدهای گروه فکری، حصول اطمینان از این است که اعضای جلسه غیرمتجانس هستند. به عبارت دیگر باید مطمئن شد که افراد با نقطه‌نظرات مختلفی در جلسات تصمیم‌گیری و حل مساله حضور دارند. در بسیاری از جلسات سازمانها سلسله مراتبی افراد ثابتی شرکت می‌کنند (مدیر و کارکنانش). وقتی که همه افراد از یک بخش باشند و سابقه و تجربه مشابهی هم داشته باشند و این افراد برای جلسات گزارش‌دهی و استفاده از اطلاعات بسیار مناسب هستند. اما وقتی مشکلی بروز می‌کند باید از افراد دیگری دعوت شود. مدیر نه تنها باید از جلوگیری کند بلکه باید از فواید مشارکت و همکاری هم بهره‌مند ببرد. به عبارت دیگر اگر مدیر اجازه دهد نوع مشکل یا مساله، اعضای گروه را تعیین کند به طور طبیعی یک گروه نامتجانس انتخاب می‌شود. هر قدر گروه نامتجانس‌تر باشد، نیاز بیشتری به روشن کردن و سازمان دادن نقشها و فرایندها هست از سایر مشکلات جلسات می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱- مشخص نبودن اهداف و انتظارات: یعنی برای افراد جلسه مشخص نباشد که چرا دعوت شده‌اند و چه کاری باید انجام دهند. ۲- وجود مشکلات و مسائل حل نشده‌ای در مورد قدرت و اختیار: یعنی مشخص نباشد که آیا افراد جلسه قدرت تصمیم‌گیری دارند. ۳- اجتناب از مساله: افراد جلسه معتقد باشند که هیچ مشکلی وجود ندارد. ۴- نگرش منفی: افراد جلسه باور داشته باشند که نمی‌توانند در مورد مساله کاری انجام دهند و تلاش برای حل آن زیر سوال باشد. ۵- مشکل ارتباطی: افراد جلسه به صحبت‌های دیگران گوش نکنند و یا از صحبت‌های آنها چیزی متوجه نشوند. ۶- عدم وجود محیط مناسب: فضای جلسه به صورتی باشد که افراد نتوانند به راحتی صدای دیگران را بشنوند و یا آنها را ببینند. ۷- تضادهای شخصی و فقدان صداقت در جلسه همچنین یک بررسی که از ۶۳۵ نفر مدیر به عمل آمده، نشان می‌دهد که مدیران از ۷۵٪ جلسات که در آنها حضور یافته‌اند ناراضی بودند. دلیل نارضایتی آنان در زیر

خلاصه شده است. (هینز: ۱۳۷۲) درصد نارضایتی جلسه‌خارج شدن بحث از موضوع جلسه‌آمدگی ضعیف‌مشخص نبودن اثربخشی‌شنیدن مطالب‌حرفی شرکت کنندگان طول مدت جلسه‌فقدان اشتراک مساعی ۸۳۷۷۷۴۶۸۶۲۶۰۵۱ علت نارضایتی مدیران از جلسات اقتباس از: ماریون هینز، ۱۳۷۲: ۱۴ توصیه‌هایی برای اثربخشی جلسات جلسات بی‌حاصل احتمالاً بزرگترین عامل اتلاف وقت در موسسات دولتی و بازرگانی است. نتایج یک بررسی که در مجله وال‌استریت به چاپ رسیده است، نشان می‌دهد که در نقاط مختلف جهان، مدیران عالی و میانی سازمانها به‌طور متوسط در هفته حداقل ۱۷ ساعت از وقت خود را در جلسات سپری می‌کنند. این درحالی است که آنها اظهار می‌کنند تنها ۵۶٪ از جلساتی که در آن حضور داشتند مفید بوده و بیش از ۲۵٪ جلسات غیرضروری بوده و می‌توانست از طریق مکالمه تلفنی یا ارسال یک یادداشت این کار انجام گیرد. با توجه به این آمار و ارقام می‌توان اظهار کرد که اگر جلسات زائد در سازمانها حذف شود، حداقل ۲۵٪ از زمانی که صرف جلسات می‌شود کاهش می‌یابد و همچنین می‌توان با مدیریت اثربخش بقیه جلسات (۷۵٪ جلسات) ۲۰٪ دیگر از زمان صرف شده در جلسات را کاهش داد. در نتیجه با برگزاری جلسات اثربخش می‌توان زمان صرف شده توسط مدیران در جلسات را از ۱۷ ساعت در هفته به ۱۰ ساعت کاهش داد. (JIM HICKMAN ۱۹۹۹): جلسات بخش ناگزیری از محیط‌های کاری مدرن است ولی برگزاری آنها باید ضروری تشخیص داده شود و مفید باشد در غیر این صورت به هیچ‌وجه نباید جلسه تشکیل شود. از توصیه‌های زیر برای اثربخشی جلسات استفاده کنید. (WIGGINS DAVE ۲۰۰۱): (اهداف جلسه را مشخص کنید: در طول مدت جلسه چه کار انجام خواهید داد. هدف‌تان چیست برای برگزاری جلسه باید اهداف مشخص و واضحی داشته باشید. به عبارت دیگر آیا هدف شما از تشکیل جلسه تصمیم‌گیری در مورد موضوعی یا حل مشکل، آموزش، اطلاع‌رسانی و غیره است. هر نوع جلسه‌ای که می‌خواهید تشکیل دهید باید اطمینان حاصل کنید که همه افراد شرکت‌کننده در جلسه درباره موضوع جلسه اتفاق نظر دارند، به عبارت دیگر موضوع جلسه باید برای همه افراد روشن و واضح باشد. برگزاری جلسات بدون اهداف مشخص و روشن، تلف کردن وقت گرانبهاست. دستور جلسه تنظیم کنید تقریباً دلیل شکست همه تلاش‌ها ناشی از عدم برنامه‌ریزی آگاهانه است و جلسات نیز از این قاعده مستثنی نیستند. قبل از اینکه هر کسی موضوعی را به جلسه تحمیل کند. یک دستور کلی برای جلسه تهیه کنید. به عبارتی، فهرست همه موضوعهایی که نیاز به بحث درباره آنها هست و مقدار زمانی که هر یک از موضوعها به خود اختصاص خواهد داد، مشخص کنید. شرکت‌کنندگان در جلسه را محدود سازید: معمولاً وقتی تعداد شرکت‌کننده افزایش می‌یابد، جلسه کم‌بازده می‌شود. بنابراین، موقع تصمیم‌گیری در مورد تعداد افراد شرکت‌کننده در جلسه، سخت‌گیر باشید. اینکه چه کسانی باید به جلسه دعوت شوند بستگی دارد به توانایی افراد در کمک به موضوع جلسه و نیاز افراد به آگاهی از موضوعهایی که در جلسه مطرح می‌شود. مدیر باید افرادی که قادر نیستند نظر قاطع بدهند آنها را به جلسه دعوت نکند. همچنین مدیر باید اطمینان حاصل کند که آیا حضور همه شرکت‌کنندگان در تمام طول مدت جلسه واقعاً ضروری است. اگر چنین نیست، به جای اینکه برخی افراد در کل زمان جلسه حضور داشته باشند می‌توان آنها را به‌عنوان شرکت‌کنندگان نیمه‌وقت در جلسه دعوت کرد. بر موضوعهای دستور جلسه تمرکز کنید: معمولاً جلسات موقعی مفید و اثربخش می‌شود که توجه افراد به موضوعهای دستور جلسه تمرکز شود. موقعی که جلسه از موضوع اصلی خود منحرف شد و افراد درباره موضوعهای غیر مرتبط صحبت می‌کنند، باید رئیس جلسه به‌طور سریع و مودبانه جلو ادامه این صحبت‌ها را بگیرد وقت‌شناس باشید: اگر قرار است جلسه‌ای در ساعت ۸ شروع شود، آن را درست سر ساعت ۸ شروع کنید. برخی افراد عادت بدی دارند و دیر به جلسه می‌آیند. اینکار باعث می‌شود افرادی که سر وقت در جلسه حضور یافته‌اند منتظر آنهایی باشند که بدقول و بی‌ملاحظه هستند. وقتی افراد بدانند که جلسه به موقع شروع می‌شود در آن صورت اغلب سر وقت به جلسه خواهند رسید. زمان اتمام جلسه را تعیین کنید: جلسات نه تنها باید به موقع شروع شود بلکه باید به موقع نیز تمام شود. معمولاً محدودیت زمان یک احساس فوریت ایجاد می‌کند و این باعث می‌شود افراد شرکت‌کننده در جلسه بر روی موضوعهای جلسه تمرکز شوند و از صحبت‌های بی‌هوده اجتناب کنند زمان

جلسه را تعیین کنید: بهترین زمان برای برگزاری جلسات ساعت ۱۱ صبح و ۴ بعدازظهر است. احتمال تمرکز افراد به موضوعهای جلسه، قبل از ناهار و دور و بر زمان اتمام کار بیشتر است. با وجود این، سعی کنید از برگزاری جلسات درست بعداز ناهار اجتناب کنید. بیشتر افراد بعداز صرف ناهار با کاهش انرژی مواجه می‌شوند. همچنین بهترین زمان برای تعیین وقت جلسه بعدی، پایان جلسه است. به جای اینکه برای اعلام جلسه آتی از دعوت‌نامه یا تلفن استفاده کنید، موقعی که همه افراد در جلسه هستند، زمان و مکان جلسه بعدی را تعیین کنید جلسه را بدون وقفه اجرا کنید: هرگز اجازه ندهید در جلسه وقفه‌ای ایجاد شود مگر اینکه وضع اضطراری به وجود آید. هر دقیقه وقفه‌ای که در جلسه ایجاد می‌شود، یک دقیقه از وقت گرانهای هریک از افراد شرکت کننده در جلسه هدر می‌رود بلند شوید و ایستاده صحبت کنید: اگر شما نیازمند یک جلسه کوتاه هستید که بیش از ده دقیقه به طول نمی‌انجامد سعی کنید ایستاده جلسه را اجرا کنید. یک رابطه‌ای بین راحت بودن و بیشتر صحبت کردن وجود دارد و افراد در حالت ایستاده نسبت به حالت نشسته احساس راحتی کمتری می‌کنند مکان مناسبی برای جلسه انتخاب کنید: محل جلسه بر روی چگونگی کارکرد جلسه تاثیر دارد. محل مناسب جلسه، جلسه خوبی را تضمین نمی‌کند، اما اتاق جلسه نامناسب به بدشدن جلسه کمک می‌کند. در انتخاب مکان جلسه راحتی رفت و آمد اعضا، محیط و فضای جلسه از لحاظ سروصدا، نور، دما و تمرکز حواس را مورد توجه قرار دهید. (نصر اصفهانی): ۱۳۷۹ جمع‌بندی با گسترش و پیچیده‌تر شدن ساختارها و فعالیتهای سازمانها، شیوه تشکیل جلسات و اداره موثر آنها نیز پیچیده‌تر شده و خود به‌عنوان فن و مهارت خاصی درآمده است که سطوح مختلف مدیران ناگزیر از اکتساب این فن و مهارت هستند. آشنایی با فنون و روشهای تشکیل جلسه و استفاده موثر از آن به‌عنوان یکی از عوامل موفقیت و نفوذ مدیران در سازمان درآمده است عدم موفقیت جلسات معلول عوامل متعددی است که در مجموع در چگونگی اعمال مدیریت خلاصه می‌شود. برنامه‌ریزی قبلی، تهیه به موقع دستور کار، انتخاب اعضای مناسب و کارآمد، تخصیص مکان و تسهیلات لازم، زمان مناسب، استفاده موثر از وقت، تعیین اهداف جلسه، تبیین مسائل و مشکلات در جلسه، تعیین ضوابط و مقررات برای مدیریت جلسه و ارزشیابی جلسه از عوامل موثر در بهبود کیفیت و اثربخشی جلسات محسوب می‌شود. نیل به مقصد مذکور مستلزم تجهیز مدیران به روشهای مناسب اداره جلسات است. منابع و مآخذ ۱- حقیقی، محمدعلی - علیمردانی، محمد مهدی (۱۳۷۷)، انتشارات موسسه فرهنگی نشر عالم، چاپ اول. ۲- دوئل، میشل و استراوس، دیوید (۱۳۷۵)، ترجمه فلورا سلطانی تیرانی، انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ اول. ۳- رضایی نژاد، عبدالرضا (۱۳۷۵)، انتشارات موسسه خدمات فرهنگی رسا، چاپ اول. ۴- ماحوزی، مهدی (۱۳۷۹)، مرکز نشر تحقیقات قلم آشنا، چاپ دوم. ۵- نصر اصفهانی، علی (۱۳۷۹)، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان، چاپ اول. ۶- هینز، ماریون (۱۳۷۲)، ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی، انتشارات مرکز آموزش بانکداری، چاپ دوم. - JIM, HICKMAN (۹۹۹۱), "THE MAKINGS OF A GOOD MEETING" RAWAT PUBLICATIONS. - VENTERS, FELICIA (۱۰۰۲), "CULTURAL CONVERGENCE", THE MEETING. ۱۹- NO PROFESSIONAL DIGITAL, SEPTEMBER, VOL- WIGGINS, DAVE (۱۰۰۲), "HOW TO HAVE SUCCESSFUL MEETING (۰۱ TIPS FOR MARKING YOUR NEXT GATHERING MORE EFFECTIVE), SUCCESSFUL. ۵۱۸- NO MEETINGS JOURNAL, VOL

تحقیق سازمان مدیریت صنعتی نمایندگی

آذربایجان ۱: <http://www.kurd.medu.ir/IranEduThms/theme2/cntntpg.php?pgid=24&rcid=1>نگاهی به

جلسات شورای دبیران در راستای فعال سازی شورا از دیدگاه اسلام شورا و مشورت اساس کار و سیاست مدیریت ورهبری است و مشورت در انجام امور با مو منان از دستورات خدای متعال بر پیامبر می باشد. (وشاورهم فی الامر فاذا عزمتم فتوکل علی الله) اختصاص سوره ای از قرآن نیز با عنوان " شورا " ناشی از اهمیت مشورت و شور در اسلام است. در جوامع کنونی نیز مشارکت

و مشورت در امور از مهمترین فاکتورهای برقراری روابط انسانی می باشد. مشارکت یعنی مجموعه اقداماتی که میزان نفوذ و مسئولیت کارکنان (معلمان- دانش آموزان- اولیاء) را در فراند تصمیم گیری - از طریق تفویض اختیار در سطوح مختلف - افزایش دهد و نوعی حس مالکیت و تعلق را در افرادی که به شکلی با سازمان مربوط هستند بوجود آورد. ممیر کمالی - محمد - فصلنامه تعلیم و تربیت ص ۱۰ معلمین با اختصاص بخشی از ساعات روز خود و صرف بیشترین نیرو و انرژی در مدرسه و لمس مسائل آموزشی و تربیتی در ارتباط با دانش آموزان صاحب نظر بوده و بخوبی می توانند در تصمیم گیری ها و سازندگی و پیشبرد اهداف آموزشی و تربیتی سهیم و شریک باشند. جلسات شوراها مرکز و کانون بررسی عقاید - ایده ها و نظرات بوده و شورای آموزشی مظهر و محل اتخاذ تصمیمات گروهی می باشد. و تقویت کننده ی حس مسئولیت پذیری - مشارکت - عضویت و تعلق فرد به گروه را به همراه دارد. و بالاتر از همه شورا نمادی از رهبری - ازاد اندیشی - و احترام به کرامت انسانی از سوی مدیر مدرسه می باشد. مدیریت مبتنی بر اصول مشارکت جویی و مشورت می تواند وصول به اهداف آموزشی و تربیتی را آسان نموده و موجب ارتقاء آن شود. عوامل تاثیر گذار بر جلسات شورای معلمان: ۱- زمان: با منظور نمودن حد اکثر ۲ ساعت در ماه و تنظیم یک برنامه مشخص و همه جانبه و بادر نظر گرفتن کلیه جوانب مانند (اوقات مناسب معلمان - سرگردان نشدن دانش آموزان - هماهنگی با اولیاء) اقدام به ارائه بیک جدول زمان بندی شده نموده و به اطلاع معلمان و اولیاء و اداره ی متبوع رسانده شود. ۲- مکان: از آنجا که منظور از تشکیل جلسات بحث و تبادل نظر می باشد لذا شکل ظاهری جلسه باید نشانی از وحدت و یگانگی باشد. بهترین سبک نشستن دور هم و جزا نبودن معلمان از یکدیگر و مدیر می باشد. نحوه اداره جلسات: موفقیت هر جلسه بستگی به رهبران و اداره کنندگان جلسه دارد و وجود یک فرد توانا و ماهر اعم از مدیر یا یکی از معلمان می تواند تضمین کننده ی موفقیت جلسات باشد. ۳- وظایف رئیس شورا: - فراهم نمودن محیط آرام و بدون قید و بند اداری و آماده برای انجام کار جدی و بحث و تبادل نظر - ابراز خشنودی از حضور و شرکت معلمان - بیان دستور جلسه و تذکرات و توضیحات لازم - ایجاد فرصت اظهار نظر برای همه و ممانعت از انحصار جلسه توسط عده ای از معلمان - هدایت صحیح جلسه و مذاکرات در مورد موضوع دستور جلسه - ابهام زدایی از مفاهیم و پرسش ها و یا مطالب طولانی که موجب رکود بحث شود - بیان صریح مسائل مورد تصمیم و جلب نظرات موافق یا مخالف - جمع بندی مباحثات و نتیجه گیری از مذاکرات جلسه - مشخص کردن تصمیمات و تعیین مسئول پی گیری - مراقبت بر ثبت نظرات و مصوبه های جلسه - فراهم نمودن زمانی برای رفع خستگی و استراحت موضوعات قابل طرح در جلسات شورا: □ آشنایی با روش های تدریس معلمان و روش های نوین تدریس □ - - معرفی کتب - مجلات و نشریه های جدید آموزشی □ - آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات و معرفی سایت های آموزشی □ سخنرانی مقامات علمی و صاحب نظران امور اداری در آموزش و پرورش □ نمایش فیلم های آموزشی و تربیتی □ رسیدگی به مسائل خاص در مدرسه □ آشنایی با دستور العمل ها و بخشنامه های اداری □ تصمیم گیری در موارد خاصی که طبق آیین نامه اجرایی بر عهده شورای مدرسه است. □ ارائه ی مطالب و تصمیمات متخذة در انجمن اولیا و مربیان و شورای دانش آموزی جهت بررسی در شورای معلمان □ بررسی علل افت تحصیلی و ارائه ی پیشنهاد برای رفع آن □ تعیین میزان و چگونگی تکالیف درسی دانش آموزان در اوقات فراغت □ طراحی سوالات امتحانی و ارزشیابی در کلاس □ کاربرد تشویق و تنبیه و نحوه ی اجرای آن □ بررسی مشکلات دانش آموزان با توجه به تفاوت های فردی □ و..... ۴- علل رکود جلسات شورای معلمان: □ عدم باور در برخی از مدیران به تاثیر شوراها □ نداشتن برنامه ریزی و کم محتوایی جلسات □ عدم اداره صحیح جلسات □ مناسب نبودن زمان و مکان برگزاری جلسات □ عدم رعایت نظم و انضباط از سوی برخی از مدیران □ عدم توجه به توانایی معلمان و متکلم وحده بودن مدیران عدم ارائه ی گزارش از اقدامات انجام شده و نتایج بدست آمده در جلسات □ عدم وجود انگیزه و رغبت در معلمان برای شرکت در جلسات □ عدم نظارت از ادارات در مورد تشکیل و کیفیت جلسات □ عدم نتیجه گیری از تصمیمات در روند آموزش و پرورش □ فرد گرایی و عدم تمایل به انجام کار گروهی در مدارس پیشنهادات در جهت کیفیت بخشی جلسات شورا □

۱- تشکیل جلسه همراه با داشتن مطالب کافی ۲- در نظر گرفتن ویژگی و آمادگی شرکت کنندگان ۳- زمینه فرصت اظهار نظر برای همه ۴- همدلی و همکاری شرکت کنندگان ۵- بی طرف بودن و عدم استفاده از قدرت برای تحت الشعاع قرار دادن جلسات ۶- دادن آزادی به شرکت کنندگان برای بیان ازادانه و شفاف ۷- ثبت تصمیمات در صورتجلسه ۸- در بحث ها و ارائه اطلاعات و نتیجه گیری از روش حل مساله استفاده شود. ۹- از روش های بر انگیزاننده در اداره جلسه استفاده شود ۱۰- استفاده از اسناد و مدارک و فیلم و چارت و نظایر آن ۱۲- پی گیری اجرای تصمیمات راهکار هایی که می تواند در این راستا موثر باشد: - بهسازی نگرش مدیران نسبت به اهمیت مشارکت و نقش مثبت آن - بهسازی نگرش کارکنان و معلمان نسبت به نقش موثر آنان در فرایند تصمیم سازی و تصمیم گیری - آموزش مدیران و ایجاد تقویت مهارت های روابط انسانی - آموزش تئوری و کارگاهی برای آموزش مدیران و معلمان در جهت فعال سازی جلسات - در نظر گرفتن زمان و مکان مناسب - شرکت مدیران رده بالا در جلسات و نظارت بر کیفیت جلسات - پی گیری مصوبات جلسات و باز خورد مناسب و اطلاع رسانی از اقدامات صورت گرفته - تقدیر از معلمان و مدیران مشارکت جو . فعال - گنجاندن شاخه هایی در فرم ارزشیابی مدیران و معلمان - توجه به نیاز ها و احساسات همکاران و بیان عواطف و احساسات مثبت نسبت به عملکرد آنان نتیجه: در تحولات مطرح شده در آموزش و پرورش استفاده از نیروی فکری و بهینه و اندیشه های موثر معلمان در زیر ساخت های توسعه و نهادینه شدن مشارکت " شورای معلمان" نیاز مند برنامه های موثر و اثر بخش است. <http://egzdy.blogfa.com/post-20.aspx>:نگاهی به اهداف و فواید شورای معلمان ؛ اینجا معلمان جلسه دارند! نویسنده: محمد رهبرانسان موجودی اجتماعی است که نیازها و خواست های او جز با همکاری و همیاری و تبادل نظر فکری برآورده نمی شود. انسان با کمک و همفکری توانسته است به اختراعات و اکتشافات بزرگ و بهره برداری از آن دست یابد و پیشرفت علم و تکنولوژی هرچه بیشتر این کار جمعی و تبادل اطلاعات و آرا و نظرات را در میان انسان ها ملت ها و دولتها بیشتر و بیشتر می نماید. تصمیم گیری های اجتماعی در ابعاد مختلف سیاسی، فرهنگی و اقتصادی وقتی دقیق تر و درست تر خواهد بود که افراد صاحب نظر در تنظیم آن بیشتر شرکت داشته باشند و تصمیم ها هرچه بیشتر در معرض نظرخواهی و تبادل افکار و اندیشه های مختلف قرار گیرند. برخورد اندیشه ها به صورت پیوسته و صحیح می تواند نقایص و نارسایی های تصمیم گیری و اجرا در مجامع مختلف از بین ببرد و نتایج به دست آمده را هر چه کامل تر و دقیق تر نماید. این موضوع را هم عقل می پذیرد و هم تجربه تاریخی تایید می کند که همواره چند فکر بهتر از یک فکربوده و تصمیمی که از تبادل نظرات و برخورد اندیشه های افراد مختلف به دست آید کامل تر و بهتر از تصمیمی است که به وسیله یک فرد و بدون مشورت دیگران گرفته شده و این همان فلسفه وجودی شور و شورا در سازمان ها و موسسات و جوامع مختلف می باشد. اهمیت مشاوره و شورا در اسلام اسلام که کامل ترین و بهترین قوانین را برای حرکت انسان به سوی سعادت و خوشبختی دار است و براساس سرشت انسان استوار بوده و رشد انسان و جامعه انسانی را در حرکت به سوی کمال مطلق که همان الله است تضمین می کند، قطعاً نه اهمیت مشاوره و شورا را در تعالی جوامع انسانی نادیده نگرفته بلکه به اندازه ای به آن ارج نهاده که حتی یک سوره به نام شورا نام گذاری شده است. به منظور نشان دادن دیدگاه قرآن نسبت به شکوفایی استعدادها و تبلور و تصفیه اندیشه ها در رابطه با مشاور و شورا لازم است به منابع اسلامی در خصوص این موضوع رجوع کنیم تا قبل از هر چه چیز ضرورت وجودی شورا و اهمیت آن از نظر اسلام روشن شود. الف- قرآنقرآن در سه جای مختلف به شور و شورا به صورتهای گوناگون اشاره کرده است که یکی از آنها را بیان می کنیم. اول: سوره بقره آیه ۲۳۳- دوم: سوره آل عمران آیه ۱۵۹- سوم: شورا آیه ۳۸ و الذین استجابوا لربهم و اقاموا الصلوه و امرهم شوری بینهم و مما رزقناهم ینفقونو آنان که دعوت پروردگار را اجابت کردند و بر پای داشتند نماز را و کارشان با مشورت یکدیگر است و آنچه روزی دادیمشان انفاق می کنند. ب- سخنان پیامبر و ائمه علیه السلام پیامبر و امامان بزرگوار در جاهای مختلف اهمیت شور و شورا بیان کرده اند که ما در اینجا به ذکر دو مورد بسنده می کنیم. ۱- لا مظاهره اوثق من المشاوره

ولا عقل کالتدبیر. هیچ پشتیبانی قوی تر از مشورت نیست و هیچ عقلی بهتر از تفکر و تدبیر نیست. پیامبر صلی ا... علیه و آله بحار الانوار، ج ۷۵، ص ۱۰۰، حدیث (۱۷) ۲- آفه المشاوره انتفاض الراء. آفت مشورت، شکستن رای هاست. علی علیه السلام - غرر الحکم و دررالکم ج ۱ فصل ۱۶ ص ۳۰۵ (ص ۱۳) مشورت و جایگاه آن در مدرسه شورا و مشاوره یکی از مباحث مهمی است که در فرهنگ اسلامی مورد توجه خاص قرار گرفته است. مشورت با مردم در مسائل مختلف زندگی و جامعه باعث رسیدن به راه حل های بهتر و دقیق تر و جلوگیری از تکرار اشتباهات می باشد. یکی از ارکان مهم جامعه مدرسه می باشد. که تصمیم گیری صحیح مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی در آن از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در این تصمیم گیری مسئولین مدرسه و معلمین نقش ویژه ای را ایفا می کنند. که تحت عنوان شورا می توان آن را مورد بررسی و نقد قرارداد. شورای معلمان جمعی است از معلمان و اداره کنندگان مدرسه که به منظور بحث و تبادل نظر و هماهنگی در امور آموزشی، پرورشی و اداری آموزشگاه و تامین مشارکت معلمان در حسن جریان آموزشی، پرورشی و اداری مدرسه تشکیل می گردد. دنیای پر تحول امروز با تغییرات سریع و مداوم همراه است. پاسخگویی به نیازهای امروز و فردای دانش آموزان ایجاب می نماید که دانش روز، در قالب روش های متناسب و جدید به دانش آموزان ارائه گردد. تغییر و تحول در محتوا و روش، بدون مشورت و کمک متقابل معلمان با یکدیگر امکان پذیر نیست و این امر در شورای معلمان که محیطی برای تبادل تجربه هاست، بهتر تحقق می یابد. برای دست یابی به این نیاز لازم است شورای معلمان را تجهیز کرد و جوی را در مدرسه ایجاد نمود که در آن آموزش با محیط اجتماع و تحولات آن انطباق یابد. اهداف و فواید شورای معلمان: ۱- محلی برای بالابردن مهارت و کارایی معلمان در اثر آموزش در شورا ۲- موقعیتی برای بهبود جو سازمانی و افزایش روحیه کارکنان و ایجاد الفت بین آنها ۳- محلی برای بازگویی، تجزیه و تحلیل و بررسی هدف های تعلیم و تربیت در کل و اهداف مدرسه در جزء ۴- وسیله ای سودمند برای هدایت و راهنمایی همکاران جوان و آماده سازی معلمان جدید ۵- محلی برای تصحیح روش ها ۶- امکانی برای ارزیابی افراد از خود و دیگران ۷- محلی برای بررسی مسائل آموزشی، درسی، رفتاری و اخلاقی دانش آموزان ۸- ایجاد احساس شخصیت و مسئولیت در معلمان در مشورت کردن، محاسنی همچون تفقد از نیروها و دخیل کردن آنها در تصمیم سازی، شکوفایی استعدادها گزینش بهترین رای، ایجاد انگیزه و علاقه برای اجرای تصمیم نهایی، نهفته است. راهبردهای بهبود و غنی سازی شورای معلمان - افزایش اطلاعات معلمان از اهمیت و نقش شورا و وظایف و اختیارات آنها - تشکیل شورا با برنامه و اطلاع و دعوت قبلی باشد و ساعت شروع و خاتمه آن با استفاده از نظرات معلمان تنظیم و اعلام شود - مشخص نمودن موضوعات مورد بحث در جلسات، تا شرکت کنندگان بتوانند اطلاعاتی در زمینه بحث مورد نظر جمع آوری کنند - مشخص نمودن مکان شورا و توجه به مواردی از جمله گنجایش، نور، دما، صدایی، وسایل صوتی، دور از سر و صدا بودن و... اختصاص لحظات اولیه شورا به شنیدن نقطه نظرات همکاران - متکلم وحده نبودن مدیر در جلسات شورا - تنظیم برنامه های شورا به نحوی که علاقه معلمان رابه فعالیت های حرفه ای افزایش داده و باعث ایجاد انگیزه شود - انتخاب دبیر جلسه برای نوشتن گزارش هر جلسه و تعیین رابط میان مدیر و معلمان به منظور طرح نظرات معلمان و مشخص کردن موضوع نشست بعد - تشکیل شورا به منظور آشنایی و آگاهی معلمان از شیوه نامه ها، قوانین، شرح وظایف، امتحانات، نظام نمره دادن، الگوهای تدریس، روش های نوین ارزشیابی و نحوه فعال سازی دانش آموزان در فرآیند آموزش - بحث در مورد دانش آموزان مشکل دار و ارائه راه حل های مناسب و مطلوب به منظور حل مشکلات این گونه دانش آموزان، مطرح نمودن مشکلات واقعی مدرسه و تبادل نظر پیرامون حل آنها - پیگیری مداوم تصمیمات اتخاذ شده در جلسات شورا - اداره کردن شورا توسط معلمان به صورت نوبتی - بحث و تبادل نظر در خصوص تقویت روابط مربیان، معلمان و اولیای دانش آموزان - برگزاری جلسات منظم و مستمر، و بیان اهداف آموزش، انتظارات مدرسه از کارکنان، ملاک های دقیق ارزشیابی از عملکرد و راه های باز خورد آن به وضوح و به طور روشن - تشکیل شورای معلمان به صورت کارگاه آموزشی به نحوی که استاد از خارج و دستیار از خود معلمان باشد - تشکیل شورا در قالب بازدید از مراکز علمی

(در خارج از مدرسه) و بحث و نقد مشاهدات. - تشکیل جلسه به منظور آگاهی از مشکلات معلمان (در صورت قابل طرح بودن) و بحث و تبادل نظر در مورد حل مشکلات. - شرکت مدیر در جلسات شورای مدرسه و فرصت دادن به معلمان برای اظهار نظر خود، و هدایت جلسه به هدف مشترکی که هست و نتیجه‌گیری لازم از هر جلسه. - برخورد مناسب مدیر مدرسه با نظرات معلمان. - برگزاری جلسات به منظور رسیدن به هدف نه انجام وظیفه و ظاهر سازی و به خاطر رفع تکلیف. - تدریس معلمان در شورا به صورت نوبتی به منظور مجهز شدن معلمان به الگوهای برتر تدریس. - نمایش فیلم‌های تربیتی و آموزشی در شورا و بحث و تبادل نظر درباره آن‌ها. - دعوت از مسئولان اداره جهت شرکت در جلسات شورا به منظور آشنایی نزدیک با مسائل، مشکلات و نقطه نظرات معلمان. - با اجتناب از طرح مسائل حاشیه‌ای، نگذاریم مدت زمان جلسات شورا طولانی، و باعث خستگی همکاران شود. - دعوت از استادان مجرب و متخصص در خصوص آموزش مسائلی نظیر نحوه تهیه طرح درس، نحوه تدریس، نحوه به کارگیری فن آوری و... - عدم سرزنش و تحقیر معلمان توسط مدیر مدرسه در جلسات شورا. - ارائه مقالات علمی توسط معلمان در شورا و آشنا کردن معلمان با سایر موسسات علمی و آموزشی. - دعوت از صاحب نظران مسائل تربیتی و مسئولان شهر، برای پربار کردن جلسات شورا. - تاکید به وقت شناس بودن شرکت کنندگان، آشنایی با موضوع بحث، ارائه تجربیات خود و احترام به نظرات و عقاید دیگران. - مطرح نمودن مشکلات شغلی معلمان، از جمله روش‌های نوین تدریس، روش‌های آزمون‌سازی، طراحی و تولید وسایل کمک آموزشی و نحوه استفاده از آن‌ها در جلسات شورا. - تنظیم محتوای شورا به گونه‌ای باشد که علاوه بر افزایش اطلاعات علمی و حرفه‌ای، به طرح خلاقیت و ابتکار معلمان بپردازد و به حل مشکلات آنان کمک کند. - دعوت از اولیای متخصص دانش آموزان در جلسات شوراهای پایه‌ای برای رفع مشکلات آموزشی و پرورشی. - اداره کننده جلسه باید وقت شناس خوش برخورد، مسلط به مسائل مورد بحث و بی طرف باشد. ضمناً توانایی اداره جلسه را داشته باشد. - ارائه مطالب مورد بحث در هر جلسه شورا به صورت مکتوب به مدیر مدرسه و پیگیری مدیر برای رفع مشکلات مطرح شده در شورا. منابع: ۱- دکتر جاسبی، عبدالله، شورا و مشاوره در اسلام، نشر علوم تربیتی، فصلنامه علمی و پژوهشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران - سال یازدهم، شماره (۱-۲)، ۱۳۶۷۲- حسینی، سیدمهدی، مشاوره و راهنمایی در تعلیم و تربیت اسلامی، انتشارات امیرکبیر تهران ۱۳۶۴۳- صافی، احمد، مدیریت و نوآوری در مدارس، انتشارات سازمان انجمن اولیا و مربیان، تهران، چاپ دوم، بهار ۱۳۷۸۴- قرائتی، محسن، ۳۰۰ اصل در مدیریت اسلامی برگرفته از تفسیر نور، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن، چاپ اول، زمستان ۱۳۸۴۵- گروه آموزشی مدیران، راهبردهایی در مدیریت آموزشی، دفتر آموزش عمومی وزارت آموزش و پرورش، چاپ دوم، ۱۳۷۹۶- ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، دوره چهارم، شماره ۳۷، تابستان ۱۳۸۵۷- ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، دوره چهارم، شماره ۳۵، فروردین ماه ۱۳۸۵۸- ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، دوره پنجم، شماره ۴۳، اسفندماه ۱۳۸۵۹- ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، سال دوم، شماره ۱۱، آذرماه ۱۳۸۲۱۰- ملکی، محمد، شورا در اسلام، ناشر نهضت زنان مسلمان، <http://www.magiran.com/npview.asp?ID=۱۵۸۹۹۸۹>

و پرورش اثر بخش ناظر بر یک دردمندی، دغدغه و چالش درونی متعهدانه به کارکرد و عملکرد آموزش و پرورش کشور است؛ که علاوه بر کارآمدی (میزان استفاده از منابع) به اثربخشی (میزان دستیابی به اهداف) اهمیت بسیار می‌دهد. این موضوع بر پایه سؤال اصلی زیر است: «چرا عملکرد نظام آموزش و پرورش متناسب با اهداف و استانداردهای از پیش تعیین شده نیست؟» به دیگر سخن این که، چرا تغییرات به وجود آمده در دانش، نگرش، بینش و رفتارهای فردی و گروهی فارغ التحصیلان و دانش‌آموختگان دوره‌های مختلف تحصیلی، متناسب با اهداف و استانداردهای از پیش تعیین شده و وضعیت مورد انتظار نیست؟ در شرایط و وضعیت موجود، خروجی سیستم آموزش و پرورش بیشتر پاسخگوی انتظارات نظام آموزشی تا سطح محصول و برون‌داد است، در حالی که تا سطح پیامد (نتایج و وضعیت مورد انتظار) فاصله بسیار است. برنامه‌های آموزشی مدارس که بیشتر در قالب کتابهای

درسی و سایر مواد آموزشی (نوشتاری، شنیداری، دیداری) و برنامه های مکمل، با روشهای سنتی انجام می پذیرد، قادر نیست دانش، نگرش، بینش و رفتار دانش آموزان را با باورها و مبانی ارزشی جامعه اسلامی ایران متناسب سازد. به عنوان مثال تلاشها و اقدامات زیادی در فرآیند سیستم آموزش پرورش انجام می گیرد. اما فارغ التحصیلان آن به رغم قبول شدن و کسب نمره ۱۸ و ۱۹ در درس تاریخ یا تعلیمات دینی و اجتماعی، از موقعیت و رفتارهای اجتماعی سالم و قابل انتظاری برخوردار نیستند، در حالی که آموزش و پرورش اثر بخش به دنبال بهبود و بهسازی فرآیند سیستم آموزش و پرورش برای دستیابی به اثربخشی و کارآمدی بالا است. (سطح ۴ در نمودار ۲) بدیهی است که عوامل زیادی بر عملکرد سیستم آموزش و پرورش چه در داخل محیط سیستم و چه در خارج آن دخالت داشته و اثر می گذارند. اما غرض و مقصود نهایی، تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش است. این که چگونه و با چه سازوکارهایی تغییر سازمانی را در هویت، شخصیت، رفتار و عملکرد نظام آموزش و پرورش برای رسیدن اهداف و وضعیت مورد انتظار (آموزش و پرورش اثر بخش) مدیریت و رهبری کنیم؟ تغییر سازمانی به مثابه استراتژی آموزش و پرورش اثر بخش آموزش و پرورش اثر بخش، آغاز یک راه بزرگ و پیچیده ای است که باید با «تغییر سازمانی» به مثابه استراتژی اصلی آموزش و پرورش اثر بخش همراه شود. «تغییر سازمانی» به تغییری اطلاق می شود که در نهایت منجر به ایجاد تحول در شخصیت و هویت سازمان شود، به طوری که رفتار و عملکرد را در سازمان متحول کند. دو جزء اساسی در این عنصر عبارتند از: «تغییر شخصیت و هویت سازمان» و تأثیر این تغییر بر «عملکرد رفتار سازمان». اگر تغییراتی به وجود بیاید، اما موجب تغییر در شخصیت و هویت سازمان و رفتار و عملکرد آن نشود، تغییر بنیانی نیست؛ بلکه تغییری است عادی و تدریجی، که تنها می تواند بین سازمان و محیط آن برای ادامه حیات تعادل ایجاد کند. تغییر عادی و تدریجی که در سازمان صورت می گیرد، مانند تغییری است که رودخانه برای هماهنگی با مسیر خود انجام می دهد، در حالی که تغییر بنیانی تغییر مسیر رودخانه و یا بستن سد روی آن است. تغییر عادی به طور طبیعی و خود به خود انجام می گیرد، در حالی که تغییر اساسی و بنیانی نیازمند برنامه ریزی و شناخت و آگاهی است و به همان نسبت نیز کار را مشکل و پیچیده می سازد. تغییر تدریجی و عادی در سازمان به قصد حفظ تعادل سیستم با محیط انجام می گیرد، در صورتی که تغییر بنیانی، نیازمند تغییر در ساختار و فرآیند عملیاتی آن است. منظور از «ساختار»، تغییرات در استراتژی های مورد استفاده در سازمان، ساخت تشکیلاتی، نوع تکنولوژی، سیستم های اطلاعاتی و شیوه تصمیم گیری و الگوهای استفاده از منابع انسانی؛ و مقصود از «فرآیند عملیاتی»، کیفیت رفتار انسانی، کیفیت عملکرد یادگیری و محیط یادگیری، سیر اطلاعات و نحوه ارتباطات در تصمیم گیری، مشارکت، همکاری و جریان امور در سازمان است. آموزش و پرورش اثر بخش، نیازمند تغییر بنیانی است و با شعار، سخنرانی و نصایح، وضع مقررات و ارسال بخشنامه سرانجامی ندارد. ممکن است به طور موقت با ایجاد و اعمال سازوکارهایی مثلاً ایجاد انگیزه در افراد و بهسازی فضای سازمانی و فرصتهای محیطی و سیاسی به وجود آمده تغییراتی به وجود آورد، اما اگر «طرح سازمانی» متناسب با تغییرات جدید ایجاد نگردد، این تغییر و تحول نمی تواند تداوم یابد. در این صورت، تغییر بنیانی و اساسی محسوب نخواهد شد. لذا ایجاد طرح سازمانی متناسب با تغییرات، بسیار مهم است. بویژه وقتی که انتظار از آموزش و پرورش اثر بخش، کارایی، اثربخشی و نوآوری باشد. اکثر کارگزاران و مدیران تحول، به افزایش حجم بازده توجه دارند. برای مثال تعداد مدارس ساخته شده، تعداد فارغ التحصیلان، تعداد بزرگسالان با سواد شده، تعداد اردوی برگزار شده، تعداد آزمون گرفته شده و ... از نظر آنها حائز اهمیت است. اگر چه افزایش بازده مهم است، اما با اهمیت تر از آن ایجاد بهبود در عملکرد بویژه در جهت کارایی، اثربخشی و نوآوری بیشتر است. «کارایی» می تواند به میزان هزینه احداث مدارس جدید، هزینه ساخت کتابخانه ها، نمازخانه ها و آزمایشگاه ها، ریشه کن کردن بی سوادی و تعداد افراد با سواد شده، کتابهای تألیف شده و چند تألیفی، کتابهای درسی، تیراژ مجلات آموزشی؛ و «اثربخشی» به کیفیت بناهای احداث شده، کیفیت کتابهای تألیف شده، فارغ التحصیلان با سواد توانمند تعریف شود؛ «نوآوری» نیز می تواند باعث احداث مدارس با کاربردهای نوین، ارائه خدمات آزمایشگاهی و کتابخانه ای

جدید و برنامه های نوین برای باسواد کردن دانش آموزان و کتابهایی با رویکردهای فعال، خلاق، مسئله محور و پژوهش مدار شود. با سازوکارها و توانمندی های موجود نظام آموزش و پرورش و مدیریت و راهبری آن، تنها بخشی از انتظارات، در سطوح دانش و مهارتهای فردی محقق می شود. در حالی که انتظار داریم تغییرات، علاوه بر سطوح دانش؛ نگرش و بینش و رفتارهای فردی و گروهی دانش آموزان را نیز دربرگیرد. به عنوان مثال؛ «دانش آموزان پس از گذراندن دروس تعلیمات اجتماعی، تاریخ و هنر، کمک به دیگران از جمله افراد ضعیف و نیازمند جامعه را یک حق و تکلیف برای خویشان تلقی نموده و از انجام این کار حسنه لذت برده و احساس رضایت کنند و یا این که در مقابل اهانت و تهاجم به مقدسات و ارزشهای دینی و ملی، داوطلبانه و آگاهانه واکنش نشان دهند. سنتها و مراسم ملی - مذهبی از جمله درختکاری، چهارشنبه سوری، سیزده به در، عید قربان، عید فطر و آئین های ماه رمضان و محرم و ... را مطابق با مبانی ارزشی جامعه برگزار کنند. این که چرا آموزش موجود مدرسه ای؛ موجب رفتارهای مناسب اجتماعی، سیاسی، دینی، اقتصادی، زیست محیطی و ... در دانش آموزان نمی شوند، نکته ای مهم و اساسی است که باید در فرآیند و کارکرد نظام آموزشی و تغییرات سازمانی مورد بررسی و پژوهش قرار گیرند. نگاه به آموزش و پرورش با تأکید افراطی بر نگاه آموزشی از نوع حافظه مداری و انتقال دانش، نه حصول اهداف، گویای این نکته است که انتظار از سیستم، رسیدن به اهداف و تغییر رفتارهای مطلوب فردی و گروهی نیست و انگار که دست اندرکاران آن نیز به غیر آموزش و انباشت مطالب در حافظه دانش آموزان، تعهدی ندارند. این وضعیتی است که متأسفانه اکنون شاهد آن هستیم. یعنی فارغ التحصیلان با معدل ۱۸، ۱۹ و ۲۰، اما با بینش ها و رفتارهای فردی و گروهی غیرقابل قبول یک شهروند ایرانی و اسلامی. اگر چه همه نارسایی های موجود در عملکرد و بازده، ناشی از نظام آموزش و پرورش و کتابهای درسی و آموزش نبوده و سایر نهادهای آموزش و فرهنگی جامعه نیز مسئول اند، لیکن بخش مهم آن، انتظارات و چشمداشتی است که هر جامعه پیشرفته ای از نظام آموزش و پرورش فرزندان خود دارد و لذا برای دستیابی به سطح اثر بخشی و کارآمدی بالا- و نیز تغییرات مطلوب در دانش آموزان باید کارکرد و عملکرد نظام آموزشی مورد بازنگری و بازآرایی قرار گرفته و تغییر سازمانی به مثابه استراتژی آموزش و پرورش اثر بخش مورد توجه قرار گیرد. منابع قدرت و نفوذ در کنار همه این برنامه ریزی های جدید و مطالعات همه جانبه برای بهسازی نظام آموزش و پرورش برای تحقق آموزش و پرورش اثر بخش، چند منبع مهم قدرت و نفوذ هم وجود دارد که اهداف، عملکرد و بازده سازمان را بسیار متأثر می سازند و لذا توجه به آنها از اهمیت و ضرورت بسیار برخوردار است. این منابع عبارتند از: ۱- دیدگاه افراد نافذ و مسلط، ۲- ایدئولوژی سیاسی جامعه ۳- ارزشهای فرهنگی جامعه. به عنوان مثال، تغییرات به وجود آمده در حذف معاونت پرورشی به رغم عملکرد ضعیف آن، بیشتر با پافشاری، تعقیب و نفوذ افرادی در رأس نظام آموزش و پرورش همراه بوده است. اکنون نیز ابقای مجدد امور تربیتی، بیشتر همراه با دیدگاه افراد مسلط و ایدئولوژی سیاسی جامعه است. می بینیم که هیچ یک از این مراحل، از یک فرآیند برنامه ریزی شده و پژوهشی و نظاممداری پیروی نکرده و نمی کنند. تغییر نظام متوسطه نیز که با رویکرد کارآفرینی، اشتغالزایی و تربیت نیروهای خلاق و هدایت داوطلبان واجد شرایط به تحصیلات عالی در یک فرآیند نفس گیر انجام گرفته است، در مسیر اجرا به جهت فشار دیدگاه افراد نافذ و مسلط و ارزشها و باورهای فرهنگی جامعه دستخوش تغییر شد و از مسیر اصلی و برنامه ریزی شده اش فاصله گرفته است. بنابراین چون منابع قدرت و نفوذ، همواره هم جهت با مسیر و فرآیند برنامه ریزی ها و مطالعات و تغییرات بنیانی نبوده و موجب نارسایی در عملکرد و بازده سازمان می شوند، لذا بهتر است از ابتدا این ملاحظات به نحوی مورد توجه قرار گیرند. چند راهکار اصلی ۱- اهداف دوره های تحصیلی براساس نیازها و تحولات جهان امروز با نگاهی استراتژیک بازآرایی و تدوین شوند. ۲- شاخص هایی که پیامدهای سیستم آموزش و پرورش (آموزش و پرورش اثربخش) را ارزشیابی کنند، تدوین شوند؛ نه شاخص های عملکردی و کمی موجود که عمدتاً ناظر بر خروجی است نه نتایج. ۳- هویت، شخصیت، رفتار و عملکرد آموزش و پرورش متناسب با شاخص ها و استانداردها اصلاح و بهسازی شوند. ۴- وظایف،

کارکرد، ظرفیت و هوش سازمانی سیستم آموزش و پرورش بازنگاری شوند. ۵- برنامه جامع استراتژیک و راهبردی آموزش و پرورش در افق چشم انداز ۲۰ ساله کشور تدوین شود (به نظر می رسد آنچه که امروز به عنوان سند ملی آموزش و پرورش مطرح است، تا حدود بسیار زیادی مبین آن است.) سخن پایانی بنابراین، آموزش و پرورش اثر بخش می تواند، ورودی های سیستم آموزشی را، در جریان یک فرآیند پویا به نتایجی که همه الزامات و مجموعه ای از ویژگی های ذاتی مورد انتظار و مطلوب را داشته باشد، برساند. آموزش و پرورش اثر بخش در جمهوری اسلامی ایران، بر پایه منابع اسلامی (کتاب، سنت، اجماع و عقل) با رویکردهای مختلف از جمله «رویکرد فرهنگی- تربیتی» و یا هر رویکرد متناسب دیگر، قادر خواهد بود شهروندی را تحویل جامعه دهد که علاوه بر داشتن شرایط مناسب با ویژگی های یک شهروند ایرانی و اسلامی، بتواند با حفظ هویت دینی و ملی به عنوان یک شهروند جهانی نیز ایفای نقش نموده و با جهان در حال تغییر، تعاملی سازنده داشته باشد. <http://www.edub.ir> ****شورای معلمان مدرسه ۱) مدرسه رده ی عملیاتی برای تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش و تجلیگاه فرهنگ و گرایش ها و خواسته های متعهد است. و در این میان معلم با عناصر پیچیده روحی و روانی دانش آموزان سر و کار دارد. در این شرایط تحقق مطلوب اهداف نیازمند مشورت در رده عملیات و استفاده از تجارب و اطلاعات معلمان است و همچنین مدیریت برای اداره، برنامه ریزی، تصمیم گیری و ارزشیابی و گرفتن باز خورد واحد آموزشی به شورای معلمان نیاز دارد. ۲) شورای معلمان نقش به سزایی در بهبود، بهسازی، احساس تعلق، ایجاد علاقه مندی کسب مهارت نیروهای انسانی دارد. شورای آموزشی محل خوبی برای شناخت مشکلات ارائه راه حل، ایجاد روحیه تعاون و همکاری و دهها فایده دیگر است. در واقع مغز و قلب هر سازمان آموزشی شورای آن سازمان است. ۳) ارزش و اعتبار معلمان در درجه ی اول تلاشی از مبنای اسلامی، علمی و فلسفی آن است بر اساس پژوهش های انجام شده هر چه تصمیمات با فکر و مشارکت افراد بیشتری گرفته شود، از استحکام و درستی بالاتری برخوردار است مسائلی که به نظر و رای همگان گذاشته می شود از خطای کمتری برخوردار است و به نسبت دخالت آرا زیادتیر، و همه جانبه تر خواهد بود. الف- از دیدگاه اسلام نیز مشارکت و شورا اساس کار مدیریت آموزشی است اسلام هیچ مدیریتی را در بی نیاز از مشورت نمی داند رسول گرامی اسلام نیز دستور یافت با مومنان به مشورت بپردازد شاید اختصاص دادن سوره ای به عنوان شورا و تاکید بر این که اصولا مشورت کردن از ویژگی های مومنان است ناشی از همین سیاست اسلامی است. بالعکس مدیریت در اسلام مخالف خود کامگی، خود محوری و سلطه گری است. ب) از دیدگاه علمی مدرسه یک نهاد اجتماعی است که باید به روش گروهی و با کمک همه کسانی که مسئولیت یا منافع دارند اداره شود. در عین حال مدرسه یک سازمان تخصصی است که دبیران، معلمان یا استادان با سالها آموزش و تجربه و تکیه بر علم و تخصص خود به انجام وظیفه می پردازند هیچ مدیری نمی تواند ادعا کند که امور مدرسه را بدون دخالت و اظهار نظر اعضای آموزشی اش حل می کند شورای معلمان وسیله ی بسیار خوبی برای اطلاعات افکار و اندیشه هاست. اصولا تعلیم و تربیت نیاز به اندیشه، تفکر و بافتن راه حل دارد. ج- از دیدگاه فلسفی سه نظریه مدیریتی یعنی مدیریت بر مبنای اهداف، کنترل کیفیت جامع و مدیریت کیفیت جامع بر مشارکت افراد سازمان و احساس رضایت آنها از این مشارکت به عنوان یک نیاز انسانی است. ۴- شورای معلمان بهترین مرکز تصمیم گیری شورایی در همه سازمان های آموزشی راه حل را مانند بچه فکری خود دوست می دارند و از آن دفاع و پشتیبانی می کنند. چنانچه تصمیم گرفته شده بعدها با موفقیت روبه رو شود همه ی افراد خود را در آن سهیم می دانند. اگر بالعکس تصمیم در حین اجرا بنا به دلایلی با شکست مواجه شود افراد مدیر را تنها نمی گذارند و شکست را بر گردن او نمی اندازند و همگان خود را در شکست یا عدم موفقیت سهیم می دانند. چنین جو و روحیه ای می تواند منجر به همکاری عمومی برای رفع مشکل یا پیدا کردن راه های جدید موفقیت شود. ۵- یکی از صاحب نظران ضمن پر اهمیت دانستن شورای معلمان مشارکت در تصمیم گیری را نوعی حق دانسته و گفته است که معلمان انتظار دارند در مسائل مدرسه مشارکت داشته باشند. به گفته ی او

مشارکت در امور مدرسه نوعی صدا داشتن یا دادن حق اظهار نظر است چنانچه این حق به افراد داده شود سبب توسعه‌ی مهارت‌ها، تامین نیازهای روانی، افزایش ادراک بهتر از سازمان، توزیع قدرت نفوذ، کاهش نابرابری‌ها، افزایش روحیه‌ی کنترل فردی و گروهی، افزایش بهره‌وری، افزایش درجه مداخله و تعهد در امور سازمان، افزایش انگیزه، رضایت شغلی، نوآوری و خلاقیت و یافتن راه‌ها و روش‌های بهتر انجام کار می‌شود. ۶- شورای مدرسه وسیله‌ی با ارزشی برای ارزیابی افراد از خودشان و دیگران است وقتی مدیر با یکی از معلمان گزارشی از موفقیت معلمی می‌دهد در حقیقت نوعی ارزیابی از معلم مورد بحث به عمل می‌آید در همین زمان سایر معلمان نیز به روش کار خود می‌اندیشند و خود را با این معلم مقایسه می‌کنند و این نوعی ارزیابی از خود به شمار می‌رود. ۷- شورای آموزشی مدرسه می‌تواند به روشن شدن و تعیین حدود و مسئولیت‌ها کمک کند. بدین ترتیب شورای مدرسه عامل مهمی برای افزایش وظیفه‌شناسی و ایجاد نظم و انضباط است همچنین شورای معلمان به افزایش مهارت‌ها و تصحیح روش‌ها منتهی می‌شود. ۸- از اهداف بسیار مهم شورای معلمان بررسی مسائل آموزشی، درسی، رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان است و برخورد ریشه‌ای با مشکلات جاری و اتخاذ تصمیمات مشترک و واحد برای برخورد با همه‌ی موارد مشابه است. ۹- شورای معلمان مدرسه سبب رشد شخصیت، خود رهبری و بلوغ افراد می‌شود و وقتی دبیران در امور سازمان آموزشی شرکت داده می‌شوند و آنها وجود خود را در سرنوشت مدرسه موثر می‌بینند احساس ارزش و شخصیت می‌کنند منظور از خود رهبری یافتن توان بررسی مسائل و مشکلات به وسیله‌ی معلمان و ارائه راه حل و در نهایت به گردش در آوردن امور مدرسه و بلوغ به مفهوم پختگی. کسب تجربه و انجام کارها است. ۱۰- شورای معلمان با عنایت به اینکه یک کارگاه آموزشی است می‌تواند به مباحثی چون روش‌های تدریس، آخرین یافته‌های تعلیم و تربیت، روش‌های اجتماعی کردن افراد، روش‌های ساختن تست‌ها، شیوه‌های درست ارزشیابی و نحوه‌ی برقراری رابطه با اولیا، آخرین یافته‌های یک رشته‌ی علمی مقررات انضباطی، روش‌های اعمال انضباط، روشن کردن اهداف و به توافق رسیدن در مورد اهداف و مقاصد آموزشی و.....پردازند

<http://www.modiir.parsiblog.com>

رابطه بین آموزش کار و کارآفرینی

۵ رابطه بین آموزش کار و کارآفرینی

محققین: انضباطی - ولی پور: بررسی تأثیر رابطه‌ی بین آموزش کار و کارآفرینی و نقش آن در نگرش جوانان در خود اشتغالی - شناسایی و تحریک استعدادها و مهارت‌های کارآفرینانه چکیده: در این طرح تحقیق به بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی بر کسب دانش مربوط به کارآفرینی، شناسایی و تحریک استعدادها و مهارت‌های کارآفرینانه و کشف فرصت‌های جدید پرداخته شده است. پس از انتخاب موضوع اقدام به کامل کردن فرم طرح تحقیق نموده و سپس گزارش کار خود را در کلاس درس روش تحقیق در مدیریت ارائه دادیم و بعد از گرفتن اشکالات آن توسط استاد ارجمند و راهنمایی‌های ایشان پرسشنامه‌ی را در رابطه با موضوع تنظیم و در بخش پیوست قرار دادیم. واژه‌های عملیاتی و کاربردی: کارآفرینی - کارآفرین - مخاطره پذیری - استقلال طلبی - خلاقیت - تحمل ابهام - مرکز کنترل درونی فصل اول زما قرعه کاری انداختن زکار آفرین کارها ساختن «نظامی» مقدمه واژه کارآفرینی هم اکنون برای بیان معانی و اهداف مختلفی به کار برده می‌شود از یک سو به معنای یک رویکرد توسعه اقتصادی است که مورد توجه برخی از کشورها قرار گرفته و از طریق اقتصاد کارآفرینی توانسته اند به توسعه دست یابند. در این راستا تعداد کسب و کارهای جدید یک شاخص توسعه یافتگی است. در این عرصه رقابت میان کشورها به رقابت میان شرکت‌ها تبدیل شده است. از سوی دیگر این واژه به معنای روحیه سرزندگی و فضیلت و یا به تعبیری عمیق تر، شوق خلقت می‌نامند. از نگاهی دیگر توانایی راه اندازی کسب و کار و فروش یک ایده، محصول یا خدمت جدید را کارآفرینی می‌نامند

کارآفرینی از موضوعات مهم روزگار ماست و عصر امروز را می‌توان عصر کارآفرینی نامید. کارآفرینان امروزه از احترام خاصی برخوردارند و روز به روز به تعداد آنها افزوده می‌شود. به حق این افراد سربازان و قهرمانان توسعه اقتصادی هر کشوری هستند. کارآفرینی فرایندی است پیچیده، طولانی مدت و علاوه بر آمادگی و علاقه مندی شخص از دوران کودکی، نیاز به آموزشی و پرورشی نیز دارد و با فراهم شدن بسترهای آن از طریق دولت و مردم و حمایت‌های آنان شکوفا می‌شود. پس از روشن شدن ضرورت توجه به کارآفرینی، آشنایی با مفهوم کارآفرینی و خصوصیات کارآفرین، پرورش روحیه کارآفرینی در افراد غیر کارآفرین از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار می‌شود. از این رو فعالیت‌های آموزشی برای تربیت کارآفرینان در دستور کار بسیاری از مراکز آموزش کارآفرینی در ایران قرار گرفته، چرا که لازمه توسعه کارآفرینی، آموزش آن است. این موج که از اوایل سال ۱۳۸۰ در دانشگاه‌های بزرگ آغاز شده هم اکنون اکثر دانشگاه‌ها علاوه بر کارگاه‌های آموزشی، یک درس ۲ یا ۳ واحدی نیز در برنامه‌های درسی دانشجویان کاردانی و کارشناسی گنجانده شده است. علاوه بر این با توجه به اهمیت موضوع کارآفرینی نهادهای مختلفی نیز برای حمایت دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تاسیس شده است. بیان مسئله کارآفرینی از منابع مهم و پایان‌ناپذیر همه جوامع بشری است. منبعی که به توان خلاقیت انسان‌ها بر می‌گردد. از یک سو ارزان و از سوی دیگر بسیار ارزشمند و پایان‌ناپذیر است. امروزه همگان دریافته‌اند که جوامعی که به منابع انسانی متکی بوده‌اند تا به منابع زیرزمینی، در بلند مدت موفق تر بوده‌اند. مفهوم کارآفرینی با تحولات سریع و شتابان محیط بین‌المللی و گذر از جامعه صنعتی به جامعه اطلاعاتی و مواجهه اقتصادهای ملی با اقتصاد جهانی و مطرح شدن پدیده‌هایی همانند «جهانی شدن اقتصاد» و «فن‌آوری اطلاعات»، مباحث اساسی در خصوص راهکارهای مختلف برای تسریع فرآیند رشد و توسعه پایدار و رفاه اقتصادی مطرح می‌گردد. یکی از این مباحث جدید، نقش کارآفرینان در این فرایند می‌باشد. کارآفرینی از مفاهیم جدیدی است که حداقل در محدوده علم اقتصاد، مدیریت جامعه‌شناسی و روان‌شناسی و سایر مقوله‌های مرتبط با این موضوع قدمتی بسیار کوتاه داشته و از مفاهیم رو به گسترش می‌باشد. به دلیل آنکه معنای تحت‌اللفظی «کارآفرینی نمی‌تواند عمق محتوی و مفهوم این واژه را مشخص نماید و برای جلوگیری از فهم نادرست این موضوع یا واژه با سایر واژه‌ها و برای رسیدن به فهم و فرهنگ مشترک از آن معرفی و شناساندن این واژه بسیار مهم می‌نماید. این که کارآفرینی چیست کارآفرین کیست فرآیند کارآفرینی چگونه است نقش و تاثیر کارآفرینی و کارآفرینان در ابعاد توسعه و رشد اقتصادی و متغیرهای کلان اقتصادی همانند اشتغال چیست نقش آموزش و تجربه در رشد کارآفرینی چه میزان است سوالهایی هستند که باید برای رسیدن به این فرهنگ مشترک به وضوح و مبسوط پاسخ داده شود. به‌طور کلی «کارآفرینی از ابتدای خلقت بشر و همراه با او در تمام شئون زندگی حضور داشته و مبنای تحولات و پیشرفت‌های بشری بوده است لیکن تعاریف زیاد و متنوعی از آن در سیر تاریخی و روند تکامل موضوع بیان شده است که برخی از این تعاریف ارائه می‌گردد: - کارآفرین کسی است که متعهد می‌شود مخاطره‌های یک فعالیت اقتصادی را سازماندهی اداره و تقبل کند اهداف تحقیق: اهداف نظری: هدف نظری این تحقیق بررسی رابطه بین آموزش کارآفرینی و نگرش جوانان در خود اشتغالی می‌باشد به طوری که بعد از انجام تحقیق و اجرای آن افراد بتوانند خود موسس باشند و کسب و کار ایجاد نمایند. اهداف کاربردی: - تشویق دانشجویان سال آخر و دارای ایده تجاری به راه اندازی شرکت توسط خودشان - تشویق دانشجویان به در نظر گرفتن خط مشی‌ها در شرکت‌ها و افزایش آگاهی راجع به خود اشتغالی به عنوان یک انتخاب شغلی برای فارغ‌التحصیلان. - ایجاد آگاهی از اهمیت شرکت‌های فردی - پذیرفتن گروهی که به دقت انتخاب شده از طریق یک برنامه جامع آموزشی - توسعه صنعتی سریع از طریق تربیت کارآفرینان بیشتر - متنوع ساختن منابع کارآفرینی - حل مشکلات اشتغال و بهبود بهره‌وری اهمیت و ضرورت آموزش کارآفرینی با نگاهی به روند رشد و توسعه جهانی در می‌یابیم که با افزایش و گسترش فناوری‌های پیشرفته، نقش و جایگاه کارآفرینان به طور فزاینده‌ای بیشتر می‌شود به بیان دیگر ارتباط مستقیمی بین پیشرفت فناوری و ضرورت آموزش کارآفرینان وجود دارد. اکنون در

عرصه جهانی افراد خلاق، نوآور و مبتکر به عنوان کارآفرینان منشاء تحولات بزرگی در زمینه های صنعتی، تولیدی و خدماتی شده اند و از آنان نیز به عنوان قهرمانان ملی یاد می شود. چرخ های توسعه اقتصادی همواره با توسعه کارآفرینی به حرکت در می آید، در اهمیت کارآفرینی همین بس که طی بیست سال (۸۰-۱۹۶۰) در کشور هند تنها پانصد موسسه کارآفرینی شروع به کار کرده اند و حتی پاره ای از شرکتهای بزرگ جهان برای حل مشکلات خود به کارآفرینان رو می آورده اند. این در حالی است که در ایران حتی یک موسسه کارآفرینی در دهه های اخیر نداشته ایم. [۱] سوابق علمی تحقیق: الف) آموزش برای کارآفرینی در بخش غیر متشکل اقتصادی سوال اصلی تحقیق: آیا آموزش کارآفرینی به اشتغال تایید دارد؟ سوالات فرعی تحقیق: - آیا آموزش کارآفرینی بر کسب دانش مربوط به کارآفرینی موثر است؟ آیا آموزش کارآفرینی بر کسب مهارت در استفاده از فنون تحلیل فرصتهای اقتصادی و ترکیب برنامه های عملیاتی تاثیر دارد؟ آیا آموزش کارآفرینی بر شناسایی و تحریک استعدادها و مهارتهای کارآفرینانه موثر است؟ آیا تجدید نگرشها در جهت پذیرش تغییر از نتایج آموزشی کارآفرینی است؟ آیا آموزش کارآفرینی در کشف فرصتهای جدید و مقابله با تهدیدات موجود تاثیر دارد؟ آیا آموزش کارآفرینی باعث تربیت افراد متکی به نفس می شود؟ آیا افزایش تمایل برای راه اندازی کسب و کارهای شخصی و تعاونی از نتایج آموزش کارآفرینی است؟ آیا القای مخاطره پذیری با استفاده از فنون تحلیلی از تاثیرات کارآفرینی است؟ آیا آموزش کارآفرینی باعث خلق نوآوری در محصول، تولید، بازار و صنعت می شود؟ فرضیه های تحقیق: الف) فرضیه اصلی تحقیق: آموزش کارآفرینی بر اشتغال موثر است. ب) فرضیه های فرعی: آموزش کارآفرینی بر کسب دانش مربوط به کارآفرینی موثر است. آموزش کارآفرینی بر کسب مهارت در استفاده از فنون تحلیل فرصتهای اقتصادی و ترکیب برنامه های عملیاتی تاثیر بسزایی دارد. آموزش کارآفرینی سبب افزایش علاقه افراد نسبت به قرار گرفتن در شرایط مبهم می شود. آموزش کارآفرینی بر شناسایی و تحریک استعدادها و مهارتهای کارآفرینانه موثر است. تجدید نگرشها در جهت پذیرفتن تغییر از نتایج آموزش کارآفرینی است. آموزش کارآفرینی در کشف فرصتهای جدید و مقابله با تهدیدات موجود تاثیر دارد. آموزش کارآفرینی باعث تربیت افراد متکی به نفس می شود. افزایش تمایل برای راه اندازی کسب و کارهای شخصی و تعاونی را می توان از نتایج آموزش کارآفرین به شمار آورد. القای مخاطره پذیری با استفاده از فنون تحلیلی از تاثیرات آموزش کارآفرینی است. آموزش کارآفرینی باعث خلق نوآوری در محصول، تولید، بازار و صنعت می گردد. متغیرهای مربوط: متغیر مستقل: آموزش کارآفرینی متغیر وابسته: اشتغال متغیر واسطه: نگرش، انگیزه، روحیه، مهارت متغیر کنترل: دانش، جنسیت، استعدادها، نوع آموزش. تعریف واژه های عملیاتی و کاربردی ۱- کارآفرینی: روشی است برای انجام دادن کسب و کار به شیوه ای مبتکرانه، با تمرکز به مشتری و پذیرفتن ریسک های حساب شده. [۲] ۱-۱) کارآفرینی فردی: فرآیندی است که در آن کارآفرین سعی می کند تا فعالیت کارآفرینانه ای را به طور آزاد (مستقل) به ثمر برساند. ۱-۲) کارآفرینی گروهی (سازمانی): فرآیندی است که سازمان طی می کند تا همه کارکنان بتوانند در نقش کارآفرینی انجام وظیفه کنند و تمام فعالیت های کارآفرینانه فردی و گروهی به طور مستمر و سریع و راحت در سازمان مرکزی یا شرکت های تحت پوشش خود مختار به ثمر برسند. ۲- کارآفرین: بنا به تعریف واژه نامه دانشگاه و بستر کارآفرین کسی است که متعهد می شود مخاطره های یک فعالیت اقتصادی را سازمان دهی، اداره و تقبل نماید. ۳- مخاطره پذیری: عبارتست از پذیرش مخاطره های معتدل که می تواند با تلاش های شخصی مهار شوند. ۴- استقلال طلبی: نیاز به استقلال طلبی را می توان با عباراتی نظیر «کنترل داشتن بر سرنوشت خویش»، «کاری را برای خود انجام دادن» و «رئیس خود بودن» تعریف کرد. ۵- خلاقیت: خلاقیت توانایی خلق فکرهای جدید است این فکرها ممکن است به محصولات یا خدمات جدید نیز منجر شود [۱]. ۶- تحمل ابهام: تحمل ابهام توانایی زندگی کردن با نداشتن اطلاعات کامل از محیط است بی آنکه شخص بداند موفق خواهد شد یا خیر [۲]. ۷- مرکز کنترل درونی: عقیده فرد را در این مورد که تحت کنترل وقایع خارجی است یا داخلی مرکز کنترل می نامند. بیشتر کارآفرینان را دارای مرکز کنترل درونی

توصیف کرده اند. فصل دوم تعریف آموزش کارآفرینی در یک تعریف ساده آموزش کارآفرینی فرایندی نظام مند، آگاهانه و هدف‌گرا می‌باشد که طی آن افراد غیر کارآفرین ولی دارای توان بالقوه به صورتی خلاق تربیت می‌گردند. در واقع، آموزش کارآفرینی فعالیتی است که از آن برای انتقال دانش و اطلاعات مورد نیاز جهت کارآفرینی استفاده می‌شود که افزایش بهبود توسعه نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های افراد غیر کارآفرین را در پی خواهد داشت [۵]. اهداف آموزش کارآفرینی در واقع هدف از آموزش کارآفرینی تربیت و پرورش افرادی خلاق و نوآور است. این قبیل دوره‌ها به دنبال استفاده از فرصت‌های مناسب فراهم شده، مخاطره‌پذیری، تمایل به حل مشکلات، بهبود نگرش و گرایش‌های افراد می‌باشد [۵]. به طور کلی در آموزش رشته کارآفرینی اهداف متعددی مورد نظر است که برخی از آنها عبارتند از: الف) کسب دانش مربوط به کارآفرینی ب) کسب مهارت در استفاده از فنون تحلیلی، فرصت‌های اقتصادی و ترکیب برنامه‌های عملیاتی ج) شناسایی و تحریک استعدادها و مهارت‌های کارآفرینانه د) القای مخاطره‌پذیری با استفاده از فنون تحلیلی ه) تجزیه نگرش‌ها در جهت پذیرش تغییر ر) ایجاد همدلی و حمایت برای جنبه‌های منحصر به فرد کارآفرینی [۶] چالش‌های آموزش کارآفرینی و تحقیقات مربوط به آن هم اکنون با چالش‌های متعددی مواجه شده است که برخی از این چالش‌ها توسط بلاک و استامپ ارائه شده است. این چالش‌ها عبارتند از:

- چالش در ایجاد متدلوژی‌های تحقیق برای اندازه‌گیری اثر بخشی کارآفرینی
- چالش در محتوا و شیوه‌های آموزشی کارآفرینی
- چالش در کیفیت مدرسان کارآفرینی
- چالش در پذیرش آموزش کارآفرینی در دانشکده‌ها نسبت به کسب و کار
- چالش در ایجاد یک پیکره عمومی (مشترک) در زمینه‌های دانشی مختلف
- چالش در اثر بخشی روش‌های آموزشی
- چالش در نیازهای یادگیری کارآفرینانی که هم اکنون در آن به سر می‌برند. [۶] رؤس مطالب آموزش کارآفرینی رؤس مطالب درسی را که برای آموزش کارآفرین تدریس می‌گردند می‌توان بر اساس سطوح فردی، سازمانی و محیطی به سه بخش تقسیم کرد. شکل ۱ رابطه این سطوح را با یکدیگر نشان می‌دهد. الف) کارآفرینی و فرد: ویژگی‌ها، خصوصیات و رفتار یک کارآفرین، کارآفرینی و نوآوری، کارآفرینی و خلاقیت و ویژگی‌های مدیر کارآفرین رؤس مطالبی هستند که در این سطوح تدریس می‌شوند. ب) کارآفرینی و سازمان: راه‌اندازی سازمان‌های کارآفرین، حفظ و نگهداری سازمان‌های کارآفرین و توسعه کارآفرینی در سازمان‌های کوچک، متوسط و بزرگ اهم مطالب دروس کارآفرینی در سازمان می‌باشند. ج) کارآفرینی و محیط: تعاریف و ویژگی‌های کارآفرینی، نقش کارآفرینان در جامعه، کارکرد کارآفرینان در اقتصاد، اثرات و نتایج توسعه کارآفرینی، اهمیت کارآفرینی، تشویق و حمایت‌هایی که جهت توسعه کارآفرینی صورت می‌گیرد. کارکرد دولت در کارآفرینی، نقش پشتیبانی دولت از کارآفرینی مهمترین موارد تدریس شده در این سطح از کارآفرینی می‌باشند. شکل ۱ رابطه بین رؤس مطالب آموزش کارآفرینی فرآیند آموزش کارآفرینی: آموزش کارآفرینی یادگیری چند مرحله‌ای است که حداقل در پنج مرحله متفاوت از زندگی توسعه و تحقق می‌یابد. مراحل آموزش کارآفرینی به ترتیب سطح عبارتند از: مرحله ی اول- سطح پایه: دانش آموزان در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان باید رویه‌های مختلف مالکیت کسب و کار را تجربه کنند. در این مرحله بر مفاهیم اساسی اقتصادی، فرصت‌های کسب و کار که در نتیجه تغییرات اقتصادی به وجود می‌آیند و هم چنین مهارت‌های اساسی مورد نیاز جهت موفقیت در بازار کسب و کار تمرکز می‌شود. برانگیختن برای یادگیری بیشتر و درک فرصت‌های منحصر به فرد اقتصادی از نتایج غایی و مورد انتظار این سطح است. مرحله ی دوم - سطح پرورش شایستگی‌ها: در این مرحله دانش آموزان باید زمان تجارت و کسب و کار را یاد بگیرند و با مسائل و دیدگاه‌هایی که از نظر صاحبان موسسه و بنگاه مهم هستند، آشنا شوند. سطح پرورش شایستگی‌ها به آموزش‌های حرفه‌ای نیاز دارد. آموزش‌های حرفه‌ای می‌تواند در مقام کلاس‌های درسی مختلفی که به نوعی با کارآفرینی مرتبط هستند، تدریس گردد. مرحله ی سوم- سطح کاربرد خلاق: این سطح از فرایند آموزش کارآفرینی در برگیرنده حداقل دروسی است که یادگیری آنها برای تشریح یک کسب و کار نوین الزامی است. مرحله ی

چهارم- سطح راه اندازی کسب و کار: این مرحله که نتیجه مستقیم مرحله ی قبل است، هدفی جزء راه اندازی یک کسب و کار توسط فراگیران ندارد و پیامد منطقی آموزش هایی است که در سطوح قبلی فرآیند آموزشی کار آفرینی داده شده است. بعد از اینکه افراد بزرگسال تجارب شغلی خاصی را کسب کردند و یا آموزش های بیشتری را در آن زمینه دیدند، به مساعدت های خاص مربیان خود نیاز دارند تا در حالی که با معلمین خود به بحث و تبادل نظر می پردازند و نقاط تاریک راه اندازی یک کسب و کار برایشان روشن می شود، تجارت مرتبط با شغلی را که دیده اند، بالفعل نمایند. این دوره ی آموزشی معمولاً دو ساله بوده و در دانشکده های اقتصاد و مدیریت برگزار می شود. مرحله ی پنجم- سطح رشد و توسعه: اغلب صاحبان کسب و کار علاقه ای به درخواست کمک و مساعدت برای افزایش آگاهی ها و انش خود ندارند مگر اینکه در آن زمینه احساس نیاز کنند. دوره های مستمر آموزشی، سمینارها و گردهمایی علمی می تواند به این افراد کمک کند تا توانایی های کسب و کار خود را بالا برده و تقویت نمایند. دوره های آموزش کارآفرینی: دوره های آموزش کارآفرینی که تا سال ۱۹۹۰ میلادی شکل گرفتند در چهار دسته ی اصلی قابل تقسیم بندی می باشند که عبارتند از: دسته ی اول- دوره های آگاهی و جهت گیری به سوی کارآفرینی: هدف از برنامه های این دوره، افزایش آگاهی، بینش و درک نسبت به کارآفرینی به عنوان یک انتخاب شغلی برای افراد از تمامی اقشار اجتماعی است. برنامه های این دسته در مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان تدریس می شوند. در دوره های آزاد کارآفرینی گروه های نژادی، مخترعان، کارکنان دولت، دانشمندان، بازنشستگان نیروهای مسلح و حتی افراد غیر شاغل نیز می توانند تحت پوشش قرار بگیرند. دسته ی دوم- دوره های توسعه تاسیس بنگاه ها: برنامه های آموزشی این دسته به اقتضای شرایط خاص هر کشور طراحی شده اند. در این زمینه مراکز ویژه ای در کشورهایی همچون آمریکا، استرالیا، هند، هلند، فیلیپین، مالزی، سنگاپور، انگلستان و فنلاند ایجاد شده اند. اهداف عمده این مراکز ارائه آموزش های ویژه جهت توسعه توانایی ها و انگیزش افراد، توسعه مناطق شهری و آموزش های عملی کارآفرینان است. دسته ی سوم- دوره های رشد و بقای کارآفرینان و بنگاه های کوچک: این دوره ها که شرکت های کوچک را در بر می گیرد، نیازهای آموزشی بسیار متنوعی را تحت پوشش قرار می دهند. شرکت های کوچک در هر کشوری باید مورد توجه قرار بگیرند. دسته ی چهارم- دوره های توسعه آموزش کارآفرینی: برنامه های این دسته که شامل شیوه های جدید آموزشی و تعیین نقش های تازه استاد- دانشجو در فرآیند آموزش کارآفرینی است. هدف عمده ی این برنامه های آموزش و گسترش کمی استادان و مربیان جدید از میان دست اندرکاران فعالیت های اقتصادی و صنعتگران برای آموزش کارآفرینی است. عوامل موثر بر کارآفرینی از جمله عوامل مهم در ایجاد کارآفرینی که می توانند این فرایند را توسعه دهند عبارتند از: ۱- زیر ساختهای اجتماعی ۲- تحقیق و توسعه ۳- کیفیت نیروی انسانی ۴- کیفیت مدیریت [۴] نکات مهم در ارایه دوره های آموزش کارآفرینی: برای آنکه دوره های آموزشی کارآفرینی با موفقیت همراه باشد، باید نکاتی چند مورد توجه و احترام قرار گیرد که عبارتند از: الف) ترکیب شرکت کنندگان در کلاس های آموزش کارآفرینی متنوع باشد. ب) کلاس های در بردارنده باز خوردهای مستمر و حتی از قبل پیش بینی نشده باشد ج) علاوه بر راه اندازی کسب و کار جدید بر انواع ابتکارات و خلاقیت های کارآفرینانه هم تاکید نماید. د) جهت هر یک از بحث ها و مسائل کلاس، راه حل و جواب مشخص و معینی ذکر گردد. ه) امکان تغییر و اصلاح برنامه های آموزشی توسط معلم و یا استاد به آسانی میسر و مقدور باشد. و) از سبک ها و روش های مختلف تدریس استفاده گردد تا باعث ایجاد هیجان و جذابیت شود. ز) معلمان و یا استادانی که کارآفرینی را تدریس می کنند، خودشان کارآفرین باشند. چارچوب آموزش کارآفرینی: با آشکار شدن مفهوم کارآفرینی و به ویژه مفهوم کارآفرینی سازمانی و ضرورت آن در توسعه سازمان و جامعه، تردیدی در تربیت کارآفرینان سازمانی جهت تحقق این هدف بزرگ باقی نمی ماند. با توجه به اینکه در تاکید بر اهمیت کارآفرینی سازمانی، کارآفرینان سازمانی به عنوان موتور نیرومند توسعه سازمان و جامعه خود شناخته شدند، آنچه اهمیت حیاتی پیدا می کند، روشن کردن و به راه انداختن این موتورها جهت توسعه

است. برای روشن شدن موتور، کافی است استارت زده شود ولی برای استمرار فعالیت آن باید همواره به آن سوخت رسانی شود و شرایط جهت فعالیت بی نقص آن مهیا گردد. به هر حال برای آگاه شدن و شروع به حرکت کارآفرینان سازمانی کافی است تا آموزش های لازم در این زمینه به آنها ارائه گردد تا جرقه کارآفرینانی در ذهن آنها زده شود و در عین حال ضرورت مساله نیز برای آنها معلوم گردد. اما برای تداوم این حرکت باید با پرورش آنان از طریق اقداماتی مانند حمایت مدیریت، ایجاد تفکر استراتژیک کارآفرینی و فراهم سازی عوامل ساختاری و محتوایی بستر فعالیت مستمر کارآفرینان سازمانی را فراهم کرد. شکل ۲ این چارچوب را نشان می دهد. شکل ۲ چارچوب آموزش کارآفرینی سازمانی تجربیات برخی از کشورها در پیاده سازی برنامه های آموزشی امروزه تجربیات فراوانی در سراسر دنیا راجع به طراحی برنامه ها، ارتقاء و ایجاد انگیزه و کمک به کارآفرینی از طریق آموزش آن وجود دارند، این برنامه های در کشورهای نظیر هندوستان، سنگاپور، استرالیا، فیلیپین و... به اجرا در آمده اند. سنگاپور: در سنگاپور، دوره های آموزشی متعددی در خصوص کارآفرینی توسط دانشگاه ها و موسسات پلی تکنیک برگزار می شود. موسسه های آموزشی دانشگاهی و آژانس های دولتی نیز به ارایه برنامه های کوتاه در این ارتباط پرداخته اند. در این رابطه، یکی از مراکز آموزش کار آفرینی، دانشگاه نانیانگ است. یکی از برنامه های درسی مهم این دانشگاه، برنامه توسعه مهارت های شخصی است. در این برنامه درسی، شرکت کنندگان به منظور تکمیل دانش فنی موردنیاز خود، مهارت های شخصی مهمی همچون کارآفرینی و خلاقیت را می آموزند.. استرالیا: وزارت آموزش فنی و حرفه ای استرالیا بزرگ ترین مرکز آموزش دهنده مدیریت و کارآفرینی در استرالیاست و اهدافی همچون ارتقاء ظرفیت برای ارائه دروس توسعه مدیریت و ایجاد مشوق هایی برای بهبود کیفیت، اعطاء گواهینامه صلاحیت به کارآموزان و مشاوران شرکت های کوچک، ایجاد نشست های حضوری و ارائه کمک های مالی، استفاده از وسایل کمک آموزشی پیشرفته برای آموزش و استفاده از فناوری اطلاعاتی برای مبادله اطلاعات در سطح سازمانی و فراسازمانی را دنبال می کند. به طور کلی این وزارتخانه در جهت ارتقاء مهارت های انسانی، رهبری و استراتژیک کارآفرینان تلاش می نماید. علاوه بر فعالیت های فوق دولت استرالیا در زمینه توسعه آموزش های کارآفرینی اقداماتی همچون برگزاری سمینارها، نشست ها و کنگرها را نیز در دستور کار خود قرار داده که نمونه برجسته آن برگزاری سمینار توسعه کارآفرینی با حضور بیش از ۱۰۰ هیات اعزامی از کشورهای جهان در سال ۱۹۹۸ بوده است. [۵] فصل سوم روش شناسی الف) نوع کار تحقیقاتی: با توجه به اهمیت کارآفرینی در ایجاد اشتغال از طریق آموزش آن تحقیق کاربردی می باشد ب) نوع روش تحقیقاتی: این تحقیق روش توصیفی و همبستگی را بکار برده است زیرا به بررسی چستی و چگونگی موضوع و به توصیف وضعیت فعلی آن پرداخته است و هم چنین به بررسی رابطه بین آموزش کارآفرینی و اشتغال اقدام نموده است. ج) روش گردآوری: به منظور جمع آوری اطلاعات، از کتاب ها و نشریه ها استفاده شده است به همین جهت روش گردآوری اطلاعات کتابخانه ای می باشد. د) جامعه آماری: جامعه آماری در این تحقیق کلیه سازمان های دولتی و غیر دولتی شهرستان مشهد می باشند. ر) روش نمونه گیری: نمونه گیری به روش احتمالی خوشه ای انجام گرفته شده است ز) حجم نمونه: برای عملیات آماری از فرمول ماندل استفاده شده است چون جامعه نامعلوم است. مشکلات و تنگناهای اجتماعی تحقیق: یکی از مشکلات مهم در این زمینه کمبود کارهای تحقیقاتی و پژوهشی بود که درخصوص این موضع انجام گرفته بود. فصل چهارم تحلیل اطلاعات: در این پژوهش برای اندازه گیری میزان رابطه و تاثیر اخلاق بر زندگی اجتماعی دانشجویان از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون) استفاده می شود. برای خلاصه کردن داده ها و اطلاعات از جداول آمار توصیفی استفاده می شود. همان طور که در فصل سوم ذکر شد از طریق پرسشنامه نسبت به جمع آوری نظرات در خصوص بررسی تاثیر رابطه آموزش کارآفرینی و نقش آن در نگرش جوانان در خود اشتغالی در مشهد اقدام گردید. آنچه در این فصل بیان شده گزارشات آماری از مشخصات و تعداد کلی نمونه ها و شرح و تفسیر فرضیه های متناسب با سؤالات و پاسخهای ارایه شده بیان گردیده است. متناسب با آنچه که در سؤالات آمده عواملی همچون بیکاری، اشتغال و عوامل موثر در اشتغال که به

تجزیه و تحلیل آن اقدام شده و نقش آموزش را در جهت این عوامل مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار داده ایم. جدول و نمودار سؤال شماره ۱ نقش آموزش چه میزان برای جادکار آفرینی تأثیر داشته است؟ گزینه خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم جمع فراوانی ۴۸ ۲۷ ۱۹ ۶ --- ۱۰۰ درصد ۴۸ ۲۷ ۱۹ ۶ --- ۱۰۰ همان طور که ملاحظه می شود تعداد ۴۸ نفر معادل ۴۸ درصد پاسخ دهندگان گزینه خیلی زیاد، ۲۷ نفر معادل ۲۷ درصد گزینه زیاد، ۱۹ نفر معادل ۱۹ درصد گزینه متوسط و ۶ نفر معادل ۶ درصد گزینه کم را انتخاب نموده اند. بنابراین ۷۵ نفر معادل ۷۵ درصد پاسخ دهندگان گزینه های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب نموده اند و معتقدند که آموزش تأثیر زیادی بر اشتغال دارد. لذا سؤال مذکور مورد تأیید می باشد.

جدول و نمودار سؤال شماره ۲ شرایط بحران جهانی چه میزان بر بیکاری موثر بوده است؟ گزینه خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم جمع فراوانی ۴۴ ۲۶ ۱۵ ۱۰ ۵ ۱۰۰ درصد ۴۴ ۲۶ ۱۵ ۱۰ ۵ ۱۰۰ همان طور که ملاحظه می شود تعداد ۴۴ نفر معادل ۴۴ درصد پاسخ دهندگان گزینه خیلی زیاد، ۲۶ نفر معادل ۲۶ درصد گزینه زیاد، ۱۵ نفر معادل ۱۵ درصد گزینه متوسط، تعداد ۱۰ نفر معادل ۱۰ درصد گزینه کم، و تعداد ۵ نفر معادل ۵ درصد گزینه خیلی کم را انتخاب نموده اند. بنابراین تعداد هفتاد نفر گزینه خیلی زیاد و زیاد را انتخاب نموده اند و معتقد هستند که بحران های جهانی در ایجاد بیکاری مؤثر است. جدول و نمودار شماره ۳: تا چه میزان مدیریت صحیح در رفع بحران های جهانی در جلوگیری از بیکاری موثر است؟؟ گزینه خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم جمع فراوانی ۴۵ ۲۵ ۱۵ ۹ ۶ ۱۰۰ درصد ۴۵ ۲۵ ۱۵ ۹ ۶ ۱۰۰ همان طور که ملاحظه می کنید تعداد ۴۵ نفر معادل ۴۵ درصد گزینه خیلی زیاد، تعداد ۲۵ نفر معادل ۲۵ درصد پاسخ دهندگان گزینه زیاد، تعداد ۱۵ نفر معادل ۱۵ درصد گزینه متوسط، تعداد ۹ نفر معادل ۹ درصد گزینه کم و تعداد ۶ نفر معادل ۶ درصد گزینه کم را انتخاب نموده اند، بنابراین تعداد هفتاد نفر معادل ۷۰ درصد گزینه های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب نموده اند که مدیریت صحیح دولت در کاهش بیکاری مؤثر است. جدول و نمودار سوال شماره ۴: نداشتن شغل مناسب تا چه حد در فقر خانواده شما تأثیر دارد؟ گزینه خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم جمع فراوانی ۴۸ ۲۸ ۱۴ ۸ ۲ ۱۰۰ درصد ۴۸ ۲۸ ۱۴ ۸ ۲ ۱۰۰ همان طور که ملاحظه می کنید، تعداد ۴۸ نفر معادل ۴۸ درصد پاسخ دهندگان گزینه خیلی زیاد، ۲۸ نفر معادل ۲۸ درصد گزینه زیاد، ۱۴ نفر معادل ۱۴ درصد گزینه متوسط، ۸ نفر معادل ۸ درصد گزینه کم و ۲ نفر معادل ۲ درصد گزینه خیلی کم را انتخاب نموده اند. بنابراین تعداد هفتاد و شش نفر معادل ۷۵ درصد گزینه زیاد و خیلی زیاد را انتخاب نموده اند و معتقدند که نداشتن شغل مناسب در به وجود آمدن فقر مؤثر است. جدول و نمودار سؤال شماره ۵: بودن سطح هزینه های زندگی تا چه میزان در ایجاد فقر و بیکاری مؤثر است؟ گزینه خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم جمع فراوانی ۵۷ ۲۰ ۱۳ ۷ ۳ ۱۰۰ درصد ۵۷ ۲۰ ۱۳ ۷ ۳ ۱۰۰ همان طور که مشاهده می شود تعداد ۵۷ نفر معادل ۵۷ درصد گزینه خیلی زیاد، ۲۰ نفر معادل ۲۰ درصد گزینه زیاد، ۱۳ نفر معادل ۱۳ درصد گزینه متوسط، ۷ نفر معادل ۷ درصد گزینه کم و ۳ نفر معادل ۳ درصد گزینه خیلی کم را انتخاب نموده اند. بنابراین ۷۷ درصد افراد گزینه های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب نموده اند یعنی، معتقدند که بالا بودن سطح هزینه های زندگی در به وجود آمدن بیکاری و فقر مؤثر است. فصل پنجم نتیجه گیری: دگرگونی های مربوط به افزایش جمعیت، تغییرات سریع تکنولوژی و عوامل دیگر اثراتی به بازار کالا داشته است که حاصل آنها می تواند کم کاری و بیکاری دانش آموختگان باشد. واحدهای تولیدی یا خدمتی که کوچک که بخشی غیر متشکل اقتصادی را تشکیل می دهد می تواند سهم قابل توجهی در جذب تازه واردین به بازار کار داشته باشد. برای این منظور باید انگیزش برای پیشرفت را در دانش آموختگان تقویت کرد و دانش و مهارت های ریسک پذیری و اداره، امور تولیدی و خدماتی واحدهای کوچک را در آنان پرورش داد. پیشنهادات: ایجاد یک سیستم آموزشی پیمانه ای برای پرورش دانش و مهارت های مورد نظر در دانش آموختگان پیشنهاد شد و ساز و کار لازم جهت هدایت آنان مورد نظر قرار گرفت [۳] ب)

فرایند تصمیم‌گیری شروع به کارآفرینی (مطالعه موردی کارآفرینان ایرانی) احساس مالکیت و مدیریت کارآفرینان ایرانی نسبت به سازمان خود (علاقه به دخالت در تمامی امور سازمان) این نکته را متذکر می‌سازد که در آموزش کارآفرینانه بایستی خلاصه‌ای کاربردی از تمامی امور مدیریتی مد نظر قرار گیرد. آموزش‌های کارآفرینی را می‌توان در ۳ دسته کلی طبقه‌بندی نمود: آموزش‌های آگاه‌کننده (آموزش‌های مشوق کارآفرینی و افزایش تمایل به کارآفرینی که نقش آگاه‌کننده و ارزش و دهنده به کارآفرینی دارند) با کارآفرینانه (آموزش‌های مربوط به کارآفرینان در حال راه‌اندازی کسب و کار که پتانسیل کارآفرینی را افزایش می‌دهند و ایده اولیه را به فرصت تبدیل می‌نمایند) و رشد آموزش‌هایی که (به توانایی فرد برای ارائه محصول / خدمت به بازار و گسترش بازار تاثیر می‌گذارد) [۷]. منابع و مآخذ: [۱] اکبری، کراحت الله، (۱۳۸۵): «توسعه کارآفرینی»، انتشارات جهاد دانشگاهی [۲] کارت رایت، راجر، «سازمان‌های کارآفرین» [۳] بازرگان، عباس، (۱۳۷۳): «آموزش برای کارآفرینی در بخش غیر متشکل اقتصادی» فصل نامه علمی پژوهشی دانش مدیریت، شماره ۲۵، صص ۸-۳ [۴] «بررسی جریان خصوصی سازی و تاثیر آن بر تقویت کارآفرینی»، مجله دانش و توسعه، شماره ۱۸. [۵] ذبیحی، محمدرضا/ مقدسی، علیرضا، (۱۳۸۵) «کارآفرینی از تئوری تا عمل»، نشر جهان فردا [۶] نشریه تدبیر صص ۲۳-۲۲ [۷] دهقان پور، علی/ فیض بخش بازرگان، علیرضا، «فرایند تصمیم‌گیری شروع به کارآفرینی» فصلنامه علمی پژوهشی دانش مدیریت، شماره ۵۸، صص ۶۷-۴ پیوست ۱ بسمه تعالی پرسشنامه پاسخگوی محترم: با سلام و احترام؛ این پرسشنامه برای انجام کار تحقیقاتی با هدف بررسی تاثیر آموزش کارآفرینی بر اشتغال تدوین شده است. شایان ذکر است که آموزش کارآفرینی بر مهارت‌های کارآفرینانه، نوآوری و خلاقیت، تربیت افراد متکی به نفس، انجام کارهای گروهی، ریسک‌پذیری، استفاده از فرصتها و در نهایت تمایل برای راه‌اندازی کسب و کارهای جدید و ایجاد اشتغال تاثیر دارد. خواهشمندیم با دقت به سوالات زیر پاسخ دهید تا با یاری شما به نتایج دقیق تری در خصوص این موضوعات برسیم.

ضمنا پاسخ‌های ارائه شده از جانب شما کاملاً محرمانه نزد ما باقی می‌ماند. ۱- جنس: زن • مرد • ۲- سن: سال

۳- سنوات خدمت سال ۴- میزان تحصیلات: دیپلم • فوق دیپلم • لیسانس • فوق لیسانس • دکترا • فوق دکترا • ۵- وضعیت تاهل: متاهل • مجرد • سوال خیلی زیاد • متوسط • کم خیلی کم ۱- تا چه حد آموزش کارآفرینی در نظام آموزش عالی کشور مورد توجه قرار گرفته است؟

۲- آموزش کارآفرینی تا چه حد بر کسب دانش افراد تاثیر دارد؟

۳- آموزش کارآفرینی تا چه حد بر کسب دانش شغلی افراد تاثیر دارد؟

۴- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر بهبود عملکرد صنایع کوچک توسط کارآفرینان توانمند تاثیر دارد؟

۵- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر توسعه صنعتی سریع موثر است؟

۶- تا چه حد آموزش کارآفرینی در متنوع ساختن منابع کارآفرینی تاثیر دارد؟

۷- تا چه حد آموزش کارآفرینی باعث افزایش تمایل افراد برای راه‌اندازی کسب و کارهای تعاونی (در قالب شرکت‌های کوچک و متوسط) می‌گردد؟

۸- تا چه حد آموزش کارآفرینی باعث افزایش تمایل افراد برای راه‌اندازی کسب و کارهای شخصی شده است؟

۹- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر قابلیت ریسک‌پذیری (مخاطره‌پذیری) افراد موثر است؟

۱۰- چقدر آموزش کارآفرینی در کشف فرصت‌های جدید موثر است؟

۱۱- چقدر وجود افراد کارآفرین در دوام شرکت‌ها نقش دارد؟

۱۲- افراد کارآفرین چقدر متکی به نفس‌اند؟

۱۳- آیا آموزش کارآفرینی بر تربیت افراد متکی به نفس تاثیر دارد؟

۱۴- تا چه حد آموزش کارآفرینی سبب ایجاد توانایی افراد می‌گردد؟

۱۵- آیا کارآفرینی سبب ایجاد انگیزه موفقیت می‌گردد؟

۱۶- آیا آموزش کارآفرینی برای کار گروهی ایجاد ارزش کرده است؟

۱۷- آیا تجدید نگرش در جهت پذیرش تغییر در سازمان لازم است؟

۱۸- آیا آموزش کارآفرینی شما را در جهت پذیرش تغییر هدایت کرده است؟

۱۹- تاثیر آموزش کارآفرینی بر مشاوره در خصوص استفاده از فرصتها

۲۰- آیا آموزش کارآفرینی باعث ایجاد تمرکز برای آگاهی

- ۲۱- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر کسب مهارت در استفاده از فنون تحلیل فرصت‌های های تحریک شده می‌شود؟
- ۲۲- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر کسب مهارت ترکیب برنامه‌های عملیاتی موثر است؟ اقتصادی موثر است؟
- ۲۳- آیا آموزش کارآفرینی بر مهارت‌های مورد نیاز برای یافتن ایده و اعتبار بخشیدن به آن تاثیر دارد؟
- ۲۴- آیا آموزش کارآفرینی بر توسعه مهارت‌های کارآفرینانه تاثیر گذار است؟
- ۲۵- آیا تحمل ابهام در خلاقیت و نوآوری تاثیر دارد؟
- ۲۶- تا چه اندازه آموزش کارآفرینی نوآوری افراد را تشویق کرده است؟
- ۲۷- آیا آموزش کارآفرینی بر ایجاد مهارت‌های مربوط به کسب و کار موثر است؟
- ۲۸- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر ترویج روحیه فرهنگ کارآفرینی موثر است؟
- ۲۹- تا چه حد آموزش کارآفرینی به ارتقای شناخت جامعه دانشگاهی نسبت به کارآفرینی برای ایجاد اشتغال و رفاه کمک کرده است؟
- ۳۰- تا چه حد آموزش کارآفرینی بر ترغیب و جذب ها جامعه دانشگاهی به دوره‌های آموزش کارآفرینی موثر است؟
- ۳۱- تا چه حد آموزش کارآفرینی در جلوگیری از مهاجرت نخبگان تاثیر گزار است؟
- کارآفرینی: روشی است برای انجام دادن کسب و کار به شیوه‌های مبتکرانه با تمرکز به مشتری و پذیرفتن ریسک‌های حساب شده. مخاطره‌پذیری: عبارتست از پذیرش مخاطره‌های معتدل که می‌توانند با تلاش‌های مهار شوند. خلاقیت: توانایی خلق فکرهای جدید است. این فکرها ممکن است به محصولات یا خدمات جدید نیز منجر شوند. تحمل ابهام: توانایی زندگی کردن با نداشتن اطلاعات کامل از محیط است بی‌آنکه شخص بداند موفق خواهد شد یا خیر.

میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود

محمود امرائی

فصل اول: کلیات تحقیق (۱-۱) مقدمه تحقیق: از آنجا که با نتایج بدست آمده از طریق جوامع آماری مختلف این مشکل که تناسب بین رشته‌های دانشگاهی یا دانشجویی این رشته وجود ندارد این موضوع احساس می‌شود که در آینده نه چندان دور با مشکلات عدیده‌ای جامعه جوان ما رو به رو خواهد شد. با توجه به زیر ساخت‌های کشور ما که بایستی آن را سی ساله‌نماید تا تمدنی دو هزار و پانصد ساله و عدم توجه مسئولین و بی‌برنامگی نسبت به اوج هرم سنی جوان در طی ده سال اخیر؛ در جامعه ما نبود اما امکانات و ابزارهای مناسب به منظور جذب علاقه‌مندان هر رشته و به حرفه و موضوع مورد علاقه آنها چنین به نظر می‌رسد که ما در حال هدر رفت نیروهای بالقوه‌ای هستیم که به دلایل متعدد ناچارند به سمتی سوق یابند که آنجا به حداقل وضعیت ایده آل خود دست یابند و شاید اصلاً نمی‌رسند. شاید بتوان علل مواردی همچون سرخوردگی جوانان، افسردگی آنها، انصراف از تحصیل، بی‌تفاوتی نسبت به پیرامون و ... و در بدترین حالت اعتیاد در جوانان و همینطور خودکشی آنها را در این مقوله نیز جستجو کرد به هر ترتیب موضوع مدرن کردن قانونچه‌ای که بتواند هر فرد را متخصص و علاقه‌مند به حرفه‌ای گرداند که بالاترین بهره‌وری و کارایی را از خود نشان دهد چه برای خویش و چه برای جامعه خویش کاملاً نیاز می‌باشد و لذا در چنین تقاضایی تلاش برای جستجوی دلایل و علل این ناهمگونی که متأسفانه تقریباً درصد زیادی به خود اختصاص داده است؛ پژوهش عمیق خالی از لطف نباشد تا شاید راهکارهای مناسبی با توجه به موارد پیش آمده هم پیشنهاد و هم به کار بسته شود تا ما شاهد هرزرفتن استعداد های انسانی و نارضایتی‌های شغلی و در شکل وسیع آن هدر رفتن سرمایه‌های ملی خود نباشیم. بنابراین در طول این تحقیق قصد بر آن است تا شکلی صحیح از واقعیت اجتماع و وضعیت تحصیلی - اجتماعی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی ارائه گردد و همزمان با آن با تهیه نظر سنجی‌های مورد نظر در حجم آماری محدود به دانشگاه امام رضا (ع) بتوان نمونه‌ای را ارائه داد تا بدین وسیله کورسوی امیدی را در دل جامعه‌ای روشن کرد که در آینده نزدیک تناسب علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی شان به حداکثر خویش برسد. (۲-۱) بیان مسأله و هدف اصلی تحقیق: دلیل و علت اصلی این تحقیق

آن است که در نگاه اول بتوان آماری از میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلشان را بدست آورد و سپس با توجه به این آمار بدست آمده دلایل و عوامل مؤثر را شناسایی کرده و آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرارداد و در نگاه بعد تلاشی گسترده برای یافتن راه حل های مورد نیاز انجام داد تا بتوان آینده را آنچنان تنظیم کرد که بهترین شرایط فراهم گردد (۱-۴) بیان فرضیه های تحقیق: ۱-۳-۱ فرضیه اصلی: دانشجویان رشته تحصیلی خود را با توجه به علاقه اصلی خود را انتخاب می کنند. ۲-۳-۱ فرضیه های فرعی: (۱) میزان آگاهی دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه در انتخاب رشته شان مؤثر است. (۲) سطح تحصیلات خانواده و خویشاوندان در انتخاب دانشجویان نقش دارد. (۳) مدرک گرایی صرف باعث انتخاب رشته دانشجویان می گردد. (۴) آینده رشته و بازار کار در انتخاب رشته و علاقه دانشجویان نقش دارد. (۵) شیوه تدریس اساتید و سطح عملی آنان موجب علاقه مند شدن دانشجویان می گردد. (۱-۴) اصطلاحات و عبارات کلیدی تحقیق: ۱-۴-۱ دانشجو: فردی که برای ادامه تحصیل در دانشگاه پذیرفته می شود. ۲-۴-۱ استاد: فردی که در دانشگاه تدریس می کند. ۳-۵-۱ علاقه و انگیزش: میل و رغبت در انسان به منظور اشتغال در کار یا امری. ۴-۵-۱ رشته تحصیلی: زمینه ای که دانشجو یا محصل در آن تحصیل می کند. ۵-۵-۱ بازار کار: موقعیتی که در آن افراد به منظور ارضای نیاز اقتصادی و اجتماعی خود فعالیت می کنند. ۵-۱-۱ بیان مسئله تحقیق و سؤالات اصلی تحقیق: مسأله علاقه و رغبت به رشته تحصیلی، مسأله ای است که به شدت مورد توجه ادامه دهندگان راه علم است. پویندگان راه دانش همواره در پی آن هستند تا راه و مقصدی را انتخاب کنند که در آن بتوانند حداکثر تواناییهای خود را به منصفه ظهور برسانند و از این طریق نیز نیازهای روحی و روانی خود را پاسخگو باشند. بنابراین می توان اذعان داشت که مسأله علاقه به رشته تحصیلی یکی از ارکان پیشرفت در سطح شخصی و نیز در سطح کلان در محیط جوامع نیز می باشد. به طوری که آثار مثبت و منفی این مقوله به طور کاملاً آشکارا قابل لمس است. چه اگر رشته های تحصیلی از روی علاقه و میل باطنی انتخاب شود موجب پیشرفت جامعه گشته و چه اینکه از روی عدم علاقه افرادی به رشته ای که آورده باشند کاملاً بدیهی ها، واضح و مبرهن است که آثار سوء و مخرب به همراه خواهد داشت و این مبحثی است که سهل و ممتنع گشته است چرا که در عین ساده بودن شکل نمی توان راه حل ساده ای برای رفع آن داد و لذا مقوله انتخاب رشته تحصیلی مقوله ای مهم و تأثیر گذار که بایستی مورد توجه بیشتری از درک فرد، خانواده و جامعه قرار بگیرد، و به همین دلیل تصمیم بر آن گرفته شده است تا پیرامون این مبحث مهم و البته کلام جستاری شود تا اینکه ریشه های این مسئله یافت گردد و پس از آن برای رفع این عضلات تا سرحد امکان پیشنهادات مربوطه تقدیم مراجع گشته تا شاید رهنمودی گردد برای اصلاح معایب روز و فراهم آوردن شرایطی بسیار بهتر برای آیندگان. ۱-۵-۱ سؤال اصلی تحقیق: آیا دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی خود علاقه مند هستند؟ ۲-۵-۱ سؤالات فرعی: (۱) آیا دانشجویان رشته تحصیلی خود را با آگاهی انتخاب می کنند؟ (۲) سطح تحصیلات خانواده و حدیث و خویشانان موجب انتخاب دانشجویان می گردد؟ (۳) اساتید در جذب و علاقه مند کردن دانشجویان به رشته نقش دارند؟ (۴) آینده رشته و بازار کار آن موجب انتخاب رشته از سوی دانشجویان می گردد؟ (۵) آیا مسئله دوری از خانواده و شهر در انتخاب رشته دانشجویان مؤثر می باشد؟ (۶-۱) روش تحقیق: از آنجا که تحقیق پیش رو در پی آن است تا میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلشان را مورد بررسی قرار دهد لذا به نظر می رسد بهترین روش تحقیق برای این امر می تواند توصیفی از نوع پیمایشی باشد که در آن از ابزارهای جمع آوری اطلاعات همچون پرسشنامه استفاده می شود. (۷-۱) روش گردآوری اطلاعات: همانطور که اشاره شد در این روش سعی بر آن شده است تا نوعی از تحقیق توصیفی پیمایشی ارائه گردد و در این روش اهتمام بر آن شده است تا از ابزاری پرسشنامه و همینطور منابع گذشته تحقیق استفاده شود بنابراین می توان روش گردآوری تحقیق را میدانی و پرسش نامه ای نامید که در این روش برای جمع آوری اطلاعات هر یک آن پرسشنامه ها به افراد واجد شرایط تحویل داده می شود و سپس به همراه پاسخ دریافت می گردد. (۸-۱) جامعه آماری: جامعه آماری تحقیق مورد مطالعه، دانشجویان دانشگاه امام رضا (ع) می باشد. (۹-۱) قلمرو تحقیق: قلمرو تحقیق از لحاظ موضوعی، مکانی و

زمانی به شرح زیر است: (۱-۹) قلمرو موضوعی: بررسی علاقه مندی دانشجویان به رشته تحصیلی خود (۲-۹) قلمرو مکانی: دانشجویان دانشگاه امام رضا (ع) (۳-۹) قلمرو زمانی: قلمرو زمانی این تحقیق برای دانشجویان ورودی سالهای ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۷ است. (۱۰-۱) موانع و محدودیت های احتمالی: از آنجا که برای بدست آوردن اطلاعات نیازمند آن بودیم تا وارد مسائل شخصی افراد شویم لذا همواره احتمال عدم ارائه اطلاعات نادرست موجب نگرانی ما بوده است و نیز می توان دامنه وسیع این تحقیق و همچنین حوزه های پیچیده مورد بررسی تحقیق پیش رو را هم از جمله موانع و محدودیت در نظر گرفت. فصل دوم: پیشینه ادبیات تحقیق (۱-۲) مقدمه: بررسی میزان انگیزه و علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود همواره بخشی از دغدغه های اجتماعی را در بر می گیرد. در جامعه ما نیز این امر به خوبی مشخص است به خصوص که اوج هرم سنی و رشد جمعیت در طی سالهای ۶۴ تا ۶۶ هم اکنون مشغول به تحصیل هستند چه به هنگام انتخاب رشته مورد نظر خود در موقع ورود به دانشگاه و چه در هنگام تدریس خود در رشته های پذیرفته شده و نیز پس از اتمام تحصیل همواره این مشکل وجود داشته است که چقدر و چه میزان می توان از تخصص این افراد استفاده کرد. افرادی که اگر با فراهم بودن شرایط لازم با آگاهی و از روی علاقه به تحصیل بپردازند قطعاً جامعه ای پویا و خود کفارا پدید خواهند آورد که در آن خوشبختی و رضایتمندی را می توان در زندگی افراد جستجو کرد. بنابراین مسئله مورد توجه این تحقیق به لحاظ اهمیت در تحقیقات متعدد نیز مورد بحث قرار گرفته اند اگر چه همیشه به ذکر مصیبت شبیه بوده اند اما حداقل در حد گزارش توانسته اند اطلاعات در خوری را به خوانندگان خود منتقل کنند، همه تلاش این تحقیق و تحقیقات گذشته در درجه اول دادن آگاهی و خبر از باطن افراد از انتخاب خود است و در درجات بعدی به دنبال آن هستند تا راه حل های موجود را بیابند و آن ها را به کاربندند تا فکری به حال جامعه جوان و البته هدف گم کرده و سر در گم امروزه ایران کرد. (۲-۲) تحقیقات انجام شده: دانشجویان بی سواد می شوند. افت تحصیلی در دانشگاه ها نگران کننده است. گواه این ادعا، تشکیل کارگروهی در وزارت علوم است تا به بررسی دلایل افت تحصیلی دانشجویان بپردازد. با این که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از رشد جایگاه علمی دانشگاه ها و ارتقای کیفی مراکز آموزش عالی سخن می گوید؛ چندی پیش سرپرست دفتر مرکزی این وزارتخانه از افت تحصیلی در دانشگاه ها ابراز نگرانی کرد. حمید یعقوبی با بیان این که ۳۰ درصد دانشجویان به رشته تحصیلی خود علاقه مند نیستند، از اجرای طرح پیشگیری از افت تحصیلی در وزارت علوم خبر داد و البته پس از اعلام این خبر، با وجود اصرار برخی خبرنگاران، حاضر به ارائه اطلاعات بیشتر و مصاحبه با رسانه ها نشد. طی سال های اخیر، وزارت علوم، افزایش ظرفیت در دانشگاه ها و یکسان شدن ظرفیت با تقاضا را از نقاط قوت عملکرد نظام آموزش عالی خوانده؛ در حالی که به گفته همین مسوول، بسیاری از داوطلبان، رشته تحصیلی خود را با علاقه انتخاب نمی کنند و به عبارت بهتر؛ هدف، تنها ورود به دانشگاه است. این مطلب را حتی محسن اسلامی، مدیرکل فرهنگی وزارت علوم «خطرناک» می خواند که دانشجو پس از ورود به دانشگاه، کار را تمام شده می داند و در زمینه تلاش علمی به سمت سستی می رود. با این حال نبود علاقه به رشته تحصیلی می تواند تنها یکی از دلایل مهم بی انگیزگی و افت تحصیلی دانشجویان باشد و در این پدیده می توان دلایل دیگری را جستجو کرد. در این زمینه، مسوولان وزارت علوم صادقانه از عللی چون مدرک گرایی و خدمت سربازی و حتی افزایش افت تحصیلی در دانشگاه های غیرانتفاعی و دوره های شبانه که دانشجویانی مجبور به پرداخت شهریه هستند، بیش از دیگر دوره ها خبر می دهند. در این زمینه حتی مسلمی نایینی، مدیرکل دانشجویان داخل در گفتگو با یکی از روزنامه ها به شیوه انتخاب رشته در آزمون ورود به دانشگاه خرده می گیرد که تنوعی که در زمان انتخاب رشته تا ۱۰۰ رشته در اختیار داوطلبان قرار می گیرد، از دیگر عواملی است که به نارضایتی دانشجو منجر می شود. چون هنگام انتخاب رشته، داوطلب تا ۱۰۰ رشته را برمی گزیند که قطعاً به بسیاری از آنها علاقه مند نیست. مجلس هم نگران است. مجلس اولین واکنش خود را نسبت به افت تحصیلی دانشجویان پس از انتشار اخبار در رسانه های مکتوب از دی ماه امسال آشکار کرد؛ به طوری که اعضای کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس، دعوت از مسوولان وزارت علوم را برای توضیح و پاسخ وضعیت

نگران‌کننده افت تحصیلی در میان دانشجویان، سرلوحه کار خود قرار دادند. علی کریمی فیروزجانی یکی از همین نمایندگان است که بر ارائه آمار افت تحصیلی تاکید می‌کند؛ به عقیده وی، اگر حوزه مشاوره در دوره متوسطه فعال باشد و خانواده‌ها و مسوولان آموزش و پرورش و وزارت علوم درباره رشته‌های دانشگاهی به داوطلبان آگاهی بدهند، می‌توان از افت تحصیلی کاست. ابهام در آینده شغلیما افت تحصیلی در دانشگاه‌ها دلایل دیگری هم دارد، از جمله این که جعفر توفیقی، وزیر سابق علوم و تحقیقات به خبرگزاری مهر می‌گوید: در شرایطی هستیم که ظرفیت دانشجو افزایش یافته ولی دانشگاه‌ها زیاد نشده و استاد، کلاس و امکانات آزمایشگاهی با رشته‌های دانشجویی هماهنگ نیست. از طرفی دانشجو نسبت به قبل در کنار تحصیل بیشتر به کار می‌پردازد و به دلیل مسائل کسب درآمد، دانشجویان از حالت تحصیل تمام‌وقت خارج می‌شوند، بنابراین نیازهای اقتصادی و تلاش برای تامین هزینه تحصیل، دانشجو را به این سمت می‌برد تا کمتر به تحصیل توجه کند. توفیقی که مدت‌هاست در دانشگاه تدریس می‌کند، عقیده دارد که دانشجو، آینده شغلی روشنی نمی‌بیند، بنابراین تمایل چندانی به فارغ‌التحصیلی و کیفیت تحصیل ندارد. دانشگاه توده‌ای نه دانشگاه نخبگان به رغم اصرار وزارت علوم بر افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها و تلاش برای پاسخگویی به تمام نیازهای تحصیلی جوانان و در حالی که مسوولان این وزارتخانه می‌کوشند تا ظرفیت دانشگاه‌ها را در مقاطع مختلف آنقدر توسعه دهند تا صد درصد داوطلبان کنکور در رشته‌ای پذیرفته شوند، اما این رویکرد در برخی موارد، مورد نقد استادان دانشگاه است. برخی از این افراد به تبدیل شدن دانشگاه‌ها به دانشگاه توده‌ای خبر می‌دهند که بسیاری از افراد، صلاحیت علمی و پایه‌های تحصیلی لازم را برای ورود به دانشگاه ندارند و به این ترتیب، با ورود به کلاس‌های درس، سطح علمی دانشگاه‌ها را با افت جدی روبه‌رو می‌کنند. از سوی دیگر، در حال حاضر بسیاری از دانشگاه‌ها اعم از دولتی، آزاد و... ظرفیت ارائه خدمات رفاهی و دانشجویی را به افراد ندارند و دانشجو با ورود به دانشگاه با حجمی از مشکلاتی چون خوابگاه نامناسب، اجاره‌های سنگین مسکن، شهریه‌های طاقت‌فرسا، مشکل ایاب و ذهاب و... مواجه می‌شود که در افت تحصیلی او بی‌تاثیر نیست. استاد بی‌انگیزه «۲۵ دانشجو روی صندلی‌های خشک چوبی نشسته‌اند، استاد میانسال روی صندلی چرمی لم داده و در حالی که عینک نیمه خود را بر سر بینی گذاشته با تن صدای یکنواخت و آرام صحبت می‌کند. یک ساعت و ۴۵ دقیقه به همین منوال می‌گذرد، یکی به ساعتش نگاه می‌کند، یکی تصویر استاد را بر تکه کاغذی می‌کشد، یکی در آخر کلاس پیامک می‌فرستد، دیگری خمیازه‌های کشدار امانش را بریده، دیگری سرش خم شده شاید چرت می‌زند و...» مریم آستان‌پور، دانشجوی سال سوم ادبیات فارسی است می‌گوید بیش از ۹۰ درصد کلاس‌هایشان خسته‌کننده است و هیچ تفاوتی با دوره دبیرستان ندارد. همراه او حرف‌هایش را تکمیل می‌کند: «وقتی سال اول بودیم، خوره کتاب بودیم، دنبال استاد می‌دویدیم تا جواب سوال‌هایمان را بگیریم. با گذشت ۵ ترم احساس می‌کنم استادان بی‌انگیزه‌تر از ما هستند، وقتی سر کلاس می‌آیند، به خود زحمت نمی‌دهند مواد درسی را روی وایت‌برد بنویسند. بعضی‌ها حتی به دانشجو نگاه نمی‌کنند. جواب سوال‌ها را با بی‌حوصلگی می‌دهند، جزوه‌هایشان ۷ سال پیش نوشته شده و...» هر چند مستمع، صاحب سخن را بر سر ذوق می‌آورد، اما به نظر می‌رسد بعضی از مدرسان دانشگاهی نیز شیوه‌های صحیح تدریس را نمی‌دانند و این مساله در بروز بی‌انگیزگی دانشجویان بی‌تاثیر نیست. علل درونی، علل بیرونی به طور خلاصه، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که وضعیت افت تحصیلی ناشی از دو دسته عوامل درونی و بیرونی است. نبود تناسب بین ظرفیت فعلی دانشگاه‌ها و نیازهای آتی بازار کار، آشنا نبودن اعضای هیات علمی با نحوه انتقال درس و ارتباط با موقعیت رشته در بازار کار، مطرح نبودن مسائل پژوهشی و آموزش‌های کاربردی در دانشگاه و... از مهم‌ترین عوامل درونی دانشگاه‌ها در افت تحصیلی دانشجویان است. در این میان نبود امید به آینده شغلی مناسب، کم بودن تعداد کارآفرینان، شهریه‌های سنگین دانشگاه‌ها، نبود ارتباط ارگانیک بین دوره‌های آموزش متوسطه و دانشگاهی و نبود روحیه رقابت و مشارکت جمعی در اجرای پروژه‌های علمی از جمله علل بیرونی در این پدیده است. به هر حال کارگروه وزارت علوم بزودی باید به نمایندگان مجلس پاسخ دهد که علت این افت تحصیلی چیست؛ افتی که قطعاً بار مالی سنگینی به وزارت علوم وارد

می‌کنند و بر جایگاه علمی دانشگاه‌های کشور بی‌تأثیر نخواهد بود.

کشور در بازار کار منوط به داشتن تواناییها و ویژگیهایی است که بخشی از آنها می‌بایست در طول دوران تحصیل در دانشگاه ایجاد گردد. به نظر می‌رسد عدم تناسب بین فرایندها و مواد آموزشی رشته‌های تحصیلی موجود در دانشگاهها با مهارتها و تواناییهای مورد نیاز بازار کار، مهمترین عامل موفق نبودن فارغ التحصیلان در کارایی و اشتغال است. علاوه بر این مورد، برخی از عوامل بیرونی که خارج از حوزه فعالیت و کنترل نظام آموزش عالی است نیز بر اشتغال فارغ التحصیلان تأثیر بسزایی دارند. در این مقاله چالشها و فرصتهای نظام آموزش عالی در تامین نیازهای مهارتی نیروی انسانی مورد نیاز بازار کار از دو بعد عوامل بیرونی و درونی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. عوامل درونی، فرایندها و راهبردهایی هستند که در نظام آموزش عالی به کار گرفته می‌شوند و به طور مستقیم یا غیرمستقیم با مقوله اشتغال و کارایی فارغ التحصیلان ارتباط دارند. مهمترین این عوامل عبارتند از: ۱- عدم تناسب بین ظرفیت فعلی پذیرش دانشجو در دانشگاه و نیازهای آتی بازار کار ۲- عدم تناسب بین محتوای آموزش با مهارتهای شغلی ۳- عدم توفیق دانشگاهها در ایجاد و تقویت روحیه علمی و انگیزه خدمت رسانی به جامعه در دانشجویان ۴- مشخص نبودن حداقل قابلیت‌های علمی و عملی برای فارغ التحصیل شدن ۵- عدم آشنایی اعضای هیات علمی با فرایند و نحوه انجام امور در واحدهای تولیدی و خدماتی مرتبط با رشته تحصیلی فارغ التحصیلان ۶- فقدان زمینه مناسب برای آموزشهای علمی و کاربردی ۷- ناکارآمدی اعضای هیات علمی در تربیت نیروی کار متخصص مورد نیاز جامعه ۸- مطرح نبودن مسائل علمی و پژوهشی به عنوان اولویت اول در دانشگاهها. عوامل بیرونی شامل کلیه مواردی می‌شوند که بر اشتغال فارغ التحصیلان به طور مستقیم و غیرمستقیم تأثیر گذاشته و مانع از جذب آنها در بازار کار می‌گردند. این عوامل عبارتند از: ۱- رواج نیافتن و مشخص نبودن فرهنگ کارایی ۲- عدم توسعه بنگاههای کارایی خصوصی ۳- عدم توسعه کانونهای فارغ التحصیلان و ناکارآمدی آنها در کارایی و هدایت شغلی ۴- تعدد متقاضیان و رقابت شدید برای کسب مشاغل موجود ۵- رواج نیافتن فرهنگ کارآفرینی و کم بودن تعداد کارآفرینان ۶- وجود مشکلات اجرایی در پیاده کردن سیاستها و برنامه‌های کلان اشتغال. مقدمه اکثر کشورهای دنیا با مسائل و مشکلات اشتغال درگیرند ولی تعدد عوامل مشکل آفرین و ناشناخته بودن برخی از آنها در کشورهای جهان سوم موجب پیچیده تر شدن موضوع شده است. امروزه مدیریت کلان کشور به دنبال استفاده از روشهای علمی برای شناخت و کنترل عوامل مشکل آفرین در زمینه اشتغال و تبدیل چالشها به فرصتها برای شتاب دادن به حرکت توسعه است. دانشگاهها و مراکز آموزش عالی عهده دار رسالتی چون تولید دانش، تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه، گسترش فناوری، نوآوری و خلاقیت هستند و امروزه صاحب نظران معتقدند دستیابی به توسعه پایدار فقط در سایه به کارگیری دانش روز و فناوری پیشرفته حاصل می‌شود. بنابراین، برای قرار گرفتن در جاده توسعه و جلوگیری از عقب ماندگی باید شرایطی فراهم شود که دانشگاهها بتوانند دانشجویان را برای به کارگیری فناوری جدید و پذیرش مسئولیتهای مختلف در سطح سازمان و جامعه پرورش دهند. در این مقاله به منظور بحث و بررسی پیرامون چالشها و فرصتهای نظام آموزش عالی در تامین نیازهای مهارتی نیروی انسانی مورد نیاز بازار کار، عوامل موثر به دو گروه درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند و سپس تشریح جزئیات هر گروه صورت می‌گیرد. عوامل درونی عوامل درونی فرایندها و راهبردهایی هستند که در نظام آموزش عالی به کار گرفته می‌شوند و به طور مستقیم یا غیرمستقیم با مقوله اشتغال و کارایی فارغ التحصیلان ارتباط دارند. مهمترین عوامل درونی در زیر ذکر شده اند. ۱- عدم تناسب بین ظرفیت فعلی پذیرش دانشجو در دانشگاهها و نیازهای آتی بازار کار: براساس مطالعات انجام گرفته جمعیت جوان و فعال کشور تا سال ۱۴۰۰ بالغ بر ۶۱ میلیون نفر می‌شود و به عبارتی ۲/۵ درصد رشد خواهد داشت. پس سطح اشتغال نیز باید رشدی معادل ۲/۵ درصد در سال داشته باشد تا وضعیت فعلی حفظ شود. یعنی تا سال ۱۴۰۰ در ایران باید ۲۹ میلیون فرصت شغلی

ایجاد شود. براساس و باتوجه به اهمیت موضوع، دولت تدابیری را اتخاذ کرده است. به عنوان مثال، در برنامه سوم توسعه ایجاد حدود چهارمیلیون فرصت شغلی پیش بینی شده است. اما نکته ای که در اینجا مورد نظر است عدم تناسب بین تعداد فرصتهای شغلی تخصصی ایجاد شده در جامعه و تعداد فارغ التحصیلان است. در ایران فقدان ارتباط نزدیک بین دانشگاهها و بخشهای مختلف جامعه موجب شده است که بین ظرفیت پذیرش دانشجو و تقاضای بازار به نیروی متخصص تناسب وجود نداشته باشد که علت آن عدم هماهنگی و انسجام در تصمیم گیری بین نظام آموزش عالی با سایر بخشهای جامعه به دلایلی چون: عدم وجود آمار واقعی، فقدان نگرش استراتژیک در بخشهای دولتی و خصوصی، ناتوانی مدیران در طرح ریزی و برآورد احتیاجات نیروی انسانی براساس استراتژی های کلان توسعه، عدم اجرای برنامه های میان مدت و بلندمدت جذب، اجرای سلیقه ای سیاستها و خط مشی ها و تغییر در برنامه های تدوین شده پس از هر تغییر در مدیریتهاست. ضمن اینکه دفتر گسترش آموزش عالی نیز در صورت تامین امکانات و استاد توسط مقامات محلی و بدون در نظر گرفتن وضعیت اشتغال در آینده برای ایجاد رشته تحصیلی مجوز صادر می کند. البته باتوجه به هدف و فلسفه وجودی دانشگاهها که ارتقا سطح علمی و تغییر در نگرش و بینش عمومی مردم و تامین نیازهای جامعه به نیروی متخصص است، توسعه آموزش عالی دارای توجیه است. اما فارغ التحصیلان انتظار دارند که با گرفتن مدرک تحصیلی موجبات اشتغال یا تسهیل شرایط اشتغال آنان فراهم آید. لذا پیشنهاد می شود تدبیری اتخاذ گردد که اولاً ظرفیت پذیرش دانشجو براساس نیاز آینده بازار کار به نیروی متخصص تعیین شود و ثانیاً مجوزهای ایجاد رشته تحصیلی در دانشگاه دائمی نباشد و با تغییر در کیفیت نیازهای جامعه و تخصصهای جدید، مشخصات مجوزهای صادره تغییر یابند. ۲- عدم تناسب بین محتوای آموزش با مهارتهای شغلی: یکی از مهمترین اهداف نظامهای آموزشی جوامع فراهم آوردن امکان ارائه آموزش متناسب با مهارتهای شغلی مورد نیاز جامعه است. بنابراین، در طراحی هر نظام آموزشی اثربخش، عوامل مهمی چون شرایط و ویژگیهای داوطلبان، محتوای دروس، تسهیلات و تجهیزات مورد نیاز، روشهای تدریس و غیره مدنظر قرار می گیرند. از طرف دیگر به هنگام طراحی مشاغل، شرح شغل و شرایط احراز (که تعیین کننده ویژگیهای رفتاری، تواناییها و مهارتهایی هر شغل است) تنظیم می گردد. این مهارتها شامل مهارت فنی، مهارت انسانی، مهارت اداری و آشنایی با رایانه هستند. ضمن اینکه داشتن تواناییهای ذهنی، فیزیکی و سطح تحصیلات و همچنین ویژگیهای رفتاری چون شخصیت، نوع نگرش، انگیزش و ارزشهای فردی نیز در اینجا مطرح هستند. مهارتها، استعدادهای بالفعل و تواناییها، استعدادهای بالقوه تلقی می گردند. در حال حاضر، در آموزش عالی بیشتر سطح تحصیلات به عنوان یک توان یا استعدادهای بالفعل ایجاد می شود و این در حالی است که فارغ التحصیلان برای صعود به قله اشتغال به مهارت نیز نیاز دارند. باتوجه به آنچه بیان شد بازبینی در سرفصلهای دروس دوره های آموزشی و تنظیم آنها براساس اطلاعات علمی (نظری) و عملی مورد نیاز رشته ها و زمینه های شغلی مرتبط با رشته تحصیلی مورد نظر و ایجاد هماهنگی و همسویی بین سرفصل دروس با شرایط احراز مشاغل مورد نظر ضروری به نظر می رسد. ۳- عدم توفیق دانشگاهها در ایجاد و تقویت روحیه علمی و انگیزه خدمت رسانی به جامعه در دانشجویان: باتوجه به اینکه پایه و اساس دانشگاه را دو عامل مهم و اصلی یعنی دانشجو و استاد تشکیل می دهند علل عدم توانایی دانشگاهها در ایجاد روحیه علمی و انگیزه در دانشجویان را باید در ویژگیهای این دو عامل جستجو کرد. دانشجویان اکثراً روحیه علمی و انگیزه کافی ندارند و معمولاً به جای توجه به ارتقای سطح علمی خود فقط به ارتقای سطح تحصیلی (اخذ مدارج بالاتر) می اندیشند. لذا دانشگاهها باید به فراخور تغییرات در شرایط سنی، سطح اجتماعی و انتظارات جامعه از دانشجویان و همچنین تاثیراتی که حضور در مراکز علمی در روند زندگی دانشجویان می گذارد، شیوه آموزشی و تربیتی را ارائه کنند که در دانشجویان انگیزه و روحیه علمی ایجاد کند و این امر زمانی محقق می شود که اعضای هیات علمی به عنوان یکی از دو عامل اصلی دانشگاه، دارای روحیه علمی و انگیزه خدمت رسانی باشند. بنابراین، پیشنهاد می شود ضمن انجام اقدامات بنیادی در خصوص تغییر در شیوه آموزش سنتی موجود، در جذب استادان، افرادی که دارای روحیه

علمی و دانش پژوهی هستند در اولویت قرار گیرند و از سوی دیگر، تدابیری نیز برای رفع مشکلات و تنگناهای اقتصادی اعضای هیات علمی اتخاذ گردد. ۳- مشخص نبودن حداقل قابلیت‌های علمی و عملی برای فارغ التحصیل شدن: در نظام آموزش عالی گرفتن حداقل نمره قبولی پیش شرطی برای اخذ مدرک فارغ التحصیلی است. شرایط نامساعد اشتغال از یک طرف و تمیز قائل نشدن بین فارغ التحصیلان از نظر توانمندی علمی و عملی در زمان جذب از طرف دیگر، سبب بی انگیزه شدن و از بین رفتن علاقه مندی جمع کثیری از دانشجویان به ویژه در مقطع کارشناسی به فراگیری دروس نظری و فعالیت‌های عملی شده است. این شرایط سبب پرورش و تولید فارغ التحصیلانی می شود که دارای روحیه علمی نیستند و در عین ناتوانی در کسب مدارج علمی بالاتر، روحیه کارآفرینی و یافتن کسب و کار مناسب را ندارند. تجربه برگزاری امتحان جامع و ارزیابی دانشجویان در برخی رشته ها (رشته های پزشکی) و مشروط شدن ادامه تحصیل آنان به اخذ نمره قبولی، سبب ورود متخصصان و پزشکانی به جامعه شده که هم در بحث خدمات درمانی و هم در ادامه تحصیل موفقتر بوده اند. بنابراین، ضروری است همان طور که برای هر درس سرفصل آموزشی به صورت استاندارد تعریف شده، معیارهایی نیز برای ارزیابی فارغ التحصیلان به منظور مشخص کردن حداقل دانش نظری و توان عملی آنان به صورت استاندارد برای هر رشته تحصیلی تعریف شود و براساس آن فارغ التحصیلان ارزیابی شوند. ۵- عدم آشنایی اعضا هیات علمی با فرآیندها و نحوه انجام امور در واحدهای تولیدی و خدماتی مرتبط با رشته تحصیلی فارغ التحصیلان: عدم آشنایی اعضای هیات علمی با فرآیندهای عملی انجام امور اجرایی مرتبط با رشته تحصیلی دانشجویان به چند عامل ارتباط دارد: - در فرآیند چندساله پرورش یک عضو هیات علمی به علت فقدان ارتباط موثر بین دانشگاه با واحدهای مرتبط به رشته تحصیلی دانشجو و عدم امکان ایجاد واحدهای مشابه محیط‌های کاری در دانشگاهها زمینه آشنایی دانشجویان با مهارت‌های فنی و عملی مهیا نمی شود؛ - کم اهمیت تلقی شدن واحدهای درسی عملی، عملیات دانشجویی، دروس آزمایشگاهی و کارگاهی و به ویژه دوره های کارآموزی و پروژه های درسی؛ - حاکم بودن روابط و تفاوت قائل نشدن بین فارغ التحصیلان تلاشگر و فعال علمی با سایر افراد به هنگام جذب و عدم توجه به توانمندیهای فنی و عملی آنها. پیشنهاد می شود در داخل دانشگاه نیز به منظور آشنایی بیشتر اعضای هیات علمی با فعالیت بخشهای مرتبط با تخصص آنها، با اهمیت تلقی کردن پروژه ها و واحدهای عملی درسی و دوره های کارآموزی، تعیین ضوابط جدید برای پذیرش دانشجویانی متناسب با رشته تحصیلی و مطرح شدن سطح اطلاعات و آگاهی عملی و کاربردی در جذب و ارتقای اعضای هیات علمی اقداماتی صورت پذیرد. ۶- فقدان زمینه مناسب برای آموزشهای علمی - کاربردی: در حال حاضر در دانشگاهها انتقال دانش بیشتر به صورت نظری و در قالب تعاریف، تئوری ها و اصول در کلاس انجام می پذیرد و به واحدهای عملی نیز اهمیت چندانی داده نمی شود. علی رغم ایجاد برخی رشته ها در دانشگاه جامع علمی - کاربردی و همچنین ایجاد مراکز آموزش علمی - کاربردی با همکاری و سرمایه گذاری موسسات، واقعیت این است که بسترسازی مناسبی برای اجرای برنامه های آموزشی علمی - کاربردی صورت نگرفته و بعضاً دچار بیماری تئوری زدگی شده اند. فقدان زمینه مناسب برای علمی - کاربردی کردن آموزش در دانشگاهها از سه بعد قابل بررسی است. الف - عدم برنامه ریزی در نظام آموزش عالی برای تامین، تربیت و جذب نیروی متخصص مربی؛ ب - کمبود بودجه دانشگاهها در تامین فضا، تاسیسات، تجهیزات، امکانات و وسایل کمک آموزشی، اردوها و بازدیدهای علمی؛ ج - بی انگیزگی دانشجویان برای فراگیری دروس عملی به دلیل عدم اطمینان به موثر کاربردی بودن واحدهای عملی در زمان کارایی یا در حین اشتغال. بنابراین، پیشنهاد می شود با توجه به نیاز به سرمایه گذاری برای اجرای برنامه های آموزشی علمی - کاربردی، دولت و به ویژه سازمان مدیریت و برنامه ریزی عنایت بیشتری به بودجه بخش آموزش داشته باشند و درصدی از درآمد یا سود بخشهای مختلف جامعه را که مصرف کننده ستاده های نظام آموزشی هستند به دانشگاهها به منظور تامین امکانات و تجهیزات لازم اختصاص دهند. ۷- ناکارآمدی اعضای هیات علمی در تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه: زمانی که بحث تربیت مطرح می شود هدف هدایت

دانشجویان است. به عبارت دیگر، استادان باید در ابعاد مختلف فکری، احساسی، اخلاقی، معنوی، اجتماعی و حتی سیاسی دانشجویان را هدایت کنند. اما آنچه که در حال حاضر در بیشتر کلاسهای درس و در سطوح مختلف در دانشگاهها مشاهده می شود انتقال مطالب علمی و نظریه های از پیش ثابت شده یا نکات خاصی از ذهن استاد به ذهن دانشجو است که پس از اتمام فرآیند انتقال اگر استاد بدون توجه به بی علاقه‌گی دانشجویان، برانجام امتحان یا پرسش و پاسخ در جلسات بعد تاکید ورزد دانشجو ناگزیر به مطالعه و حفظ مطالب به منظور پاسخگویی می شود و اگر تراکم زیاد جمعیت کلاس درس و محدودیتهای زمانی مانع از اجرای پرسش و پاسخ یا ارزیابی توسط استاد شود حفظ کردن مطالب فقط در زمان امتحانات صورت می پذیرد. در بررسی علل ناکارآمدی اعضای هیات علمی باتوجه به هدفهای آموزش عالی نقش سه عامل برجسته تر به نظر می رسد؛ الف - ضعف سیستم تحصیلات تکمیلی آموزش عالی در ارتقای سطح علمی دانشجویان؛ ب - ضعف آموزش عالی در تجهیز اعضای هیات علمی به اصول روانشناختی و تربیتی و شیوه های نوین تدریس؛ ج - تراکم بیش از حد دانشجو در کلاسها و عدم رعایت استانداردهای آموزشی. به طور کلی می توان گفت اگر اعضای هیات علمی دارای روحیه علمی، اهل مطالعه، توانمند و آشنا به مباحث روز رشته تخصصی خود باشند و از طرفی نسبت به شیوه های نوین تدریس آگاهی کافی داشته باشند مطمئناً در تدریس موفق بوده و اهداف تربیتی تا حدودی زیادی در دانشگاه محقق خواهد شد. بنابراین، آموزش عالی باید نسبت به شناسایی و جذب افراد مستعد و نخبه اقدام کرده و سیاستها و برنامه هایی را برای آشنایی آنها با اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و شیوه های نوین تدریس، تحقیق و شیوه آموزش مبانی علوم تدوین و اجرا کند. ۸- مطرح نبودن مسائل علمی و پژوهشی به عنوان اولویت اول در دانشگاه: تحت تاثیر شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جامعه برخی از اعضای هیات علمی نگرش اقتصادی به کار داشته و بیشتر در پی کسب درآمد هستند، تعدادی هم با هدف کسب قدرت و جایگاه اجتماعی بالاتر به تصدی گری امور و در اختیار گرفتن مدیریتها و عضویت در احزاب، تشکلهای و انجمنهای مختلف اقدام می کنند و برخی هم با نیت اصلاح امور و خدمت رسانی به مردم و محرومان جامعه وارد فعالیتهای سیاسی و اجتماعی شده از فعالیتهای علمی و پژوهشی باز می مانند. دانشجویان به عنوان عامل دیگر تشکیل دهنده دانشگاه با انگیزه هایی چون فراهم شدن زمینه اشتغال در آینده، ارضای تمایلات و هیجانات روحی و گاهی هم به منظور مطرح شدن در بین دانشجویان به فعالیتهای سیاسی و دیگر فعالیتهای دانشجویی غیردرسی می پردازند و البته برخی هم با قرار گرفتن در فضای باز دانشگاه اسیر ارضای تمایلات نفسانی خود می شوند. در هر صورت در سنوات اولیه به علت عدم آگاهی کافی و غلبه هیجانات و احساسات بر منطق، قسمت عمده انرژی دانشگاهیان صرف انجام فعالیتها و درگیریهای سیاسی و دیگر فعالیتهای اجتماعی، شخصی غیردرسی و غیرعلمی می شود و این امر سبب می گردد مسائل آموزشی و پژوهشی در دانشگاه به عنوان اولویت اول مطرح نباشد. بنابراین، پیشنهاد می شود ترتیبی اتخاذ گردد که دانشگاهها در جایگاه اصلی خود به عنوان مراکز مستقل تولیدکننده دانش و علم قرار گیرند و حریمی برای آنها تعریف شود که مانع از نفوذ، سوء استفاده و بهره برداری سیاسی گروههای ذی نفوذ شود. عوامل بیرونی شامل کلیه مواردی می شوند که بر اشتغال فارغ التحصیلان به طور مستقیم و غیرمستقیم تاثیر گذاشته و مانع از جذب آنها در بازار کار می گردند. مهمترین عوامل بیرونی در ذیل آورده شده اند. ۱- مشخص نبودن رواج نیافتن فرهنگ کاریابی: علیرغم تحولات فرهنگی - اجتماعی جامعه بعد از پیروزی انقلاب اسلامی هنوز بافت سنتی در بیشتر مناطق کشور حاکم بوده و اشتغال در سازمانهای دولتی و کسب مشاغل لوکس اداری، اشتغال به کار در پایتخت و مراکز استانها، اشتغال در شهرهای خوش آب و هوا، اشتغال در شرکتهای پردرآمد با مزایای بالا و یافتن شغل مناسب در شهر محل سکونت به منظور نزدیک بودن به خانواده از معیارهایی هستند که معمولاً فارغ التحصیلان جامعه ما در زمان کاریابی به آنها توجه دارند و به آنها اولویت می دهند و خانواده ها بر یافتن شغل دولتی در محل سکونت برای فرزندانشان و حفظ خانواده به شکل هسته ای با هدف تامین امنیت خانواده تاکید می ورزند. مجموعه این عوامل و دیگر متغیرها باعث تراکم فارغ التحصیلان بیکار در یک منطقه

و اشتغال بی سوادان و غیرمتخصصان در مناطق دیگر به دلیل عدم حضور نیروهای متخصص شده است. هرچند بیکاری و فشار اقتصادی شدید باعث مهاجرت فارغ التحصیلان برای یافتن شغل خواهد شد لیکن پیشنهاد می شود ضمن ترویج و توسعه فرهنگ کارآفرینی در دانشگاهها و تشویق کارآفرینان، دولت در مناطق محروم و دورافتاده و بدآب و هوا تسهیلاتی را فراهم آورد تا فارغ التحصیلان باین امید که پس از چندسال کار با سرمایه مناسب می توانند به محل مورد علاقه خود بازگردند به دنبال کاریابی در این مناطق باشند. ۲- عدم توسعه بنگاههای کاریابی خصوصی: پس از پیروزی انقلاب اسلامی علی رغم تمهیدات در نظر گرفته شده در قانون اساسی در خصوص تقسیم ساختار اقتصادی ایران به سه بخش دولتی، تعاونی و خصوصی متأسفانه به دلیل سوء استفاده بخش خصوصی در شرایط بحرانی سالهای اولیه به ویژه در زمان جنگ و تمایل نیروهای ذی نفوذ به در اختیار گرفتن و انحصاری کردن خدمات در بخش دولتی با هدف افزایش قدرت نفوذ خود، به بیشتر دولتی شدن امور منجر گردید که این قضیه اشتغال را نیز تحت تاثیر قرار داده و آن را دولتی کرد. این موضوع امکان فعالیت و قدرت رقابت بنگاههای کاریابی خصوصی را سلب کرد و مانع ایجاد و توسعه این بنگاهها گردید. عدم کارایی بخش دولتی و ضرر و زیانهای وارده به کشور و تحولات ایجاد شده در اقتصاد جهانی توجه مسئولان را به خصوصی سازی بخشهای اقتصادی معطوف ساخته است. اما وجود قوانین و ضوابط اداری دست و پاگیر، قانون کار و برخی قوانین بیمه ای همچنان موانعی را در مسیر ایجاد و توسعه واحدهای تولیدی و بنگاههای اقتصادی کوچک و بزرگ قرار داده و موجب کاهش جابجایی و جایگزینی نیروی کار در بین بخشهای مختلف اقتصادی جامعه و به حداقل رسانیدن فعالیت بنگاههای کاریابی خصوصی و نهایتاً تعطیلی آنها به دلیل غیراقتصادی بودن فعالیتهایشان می شود. ۳-

بدین خاطر همگام با خصوصی سازی بخشهای مختلف اقتصادی و به تناسب آن باید اصلاحاتی نیز در قوانین و مقررات مربوط به نحوه جذب و نگهداری نیروی کار نیز به وجود آید تا امکان فعالتر شدن بنگاههای کاریابی خصوصی فراهم گردد. ۳- عدم توسعه کانونهای فارغ التحصیلان و ناکارآمدی آنها در کاریابی و هدایت شغلی: پس از پیروزی انقلاب اسلامی و به ویژه در دهه ۶۰ کانونها، انجمنها و تشکلهای مختلفی از جمله کانونهای فارغ التحصیلان با هدف افزایش قدرت نفوذ و حضور فعال تر تحصیلکرده ها در جامعه و ایجاد بستر مناسب برای فراهم آمدن زمینه اشتغال اعضای آنها تاسیس شدند. بررسی اجمالی چگونگی ایجاد و روند کار این نهادهای غیردولتی نشان می دهد در گذشته، جامعه و به ویژه برخی از مسئولان توانایی پذیرش قدرت نمایی چنین نهادهایی را نداشته اند و از سوی دیگر، اعضا دارای تجربه کافی در زمینه فعالیتهای تشکیلاتی و مشارکتی نبودند که این امر سبب اختلال در روند فعالیت کانونها شده و با گذشت زمان و تحت تاثیر تغییر و تحولات جامعه، کارکرد این کانونها تغییر یافته بعضاً منحل و برخی نیز در حالت رکود و با حداقل فعالیت به راه خود ادامه داده اند. امروزه با ایجاد نهادهای غیردولتی جدید مانند سازمانهای نظام مهندسی کشاورزی و دیگر رشته های کاری عملاً فارغ التحصیلان جذب این گونه سازمانها می شوند و این سازمانها با توجه به ابزارهایی که در اختیار دارند می توانند در بسترسازی برای اشتغال اعضای خود به نحو موثرتری فعالیت کنند.

۴- تعدد متقاضیان و رقابت شدید برای کسب مشاغل موجود: عدم توجه به روستاها و مناطق محروم توسط رژیم پهلوی به گسترش بی سواد و فقر فرهنگی در این مناطق منجر شد. ضرورت ارتقای سطح فرهنگی، شعار محرومیت زدایی انقلابیون و تمرکززدایی دولت، انتظار مردم از دولت برای توسعه همه جانبه مناطق، شعار انجام اقدامات عمرانی و توسعه ای فعالان سیاسی در مناطق مختلف، حکومت مرکزی و به ویژه وزارت فرهنگ و آموزش عالی را مجبور ساخت نسبت به توسعه آموزش عالی و تاسیس مراکز آموزشی در مراکز استانها و برخی از شهرستانها اقدام کند که این امر به افزایش تعداد فارغ التحصیلان منجر گردید. از سوی دیگر، تمرکز سازمانها، صنایع و بنگاههای اقتصادی کوچک و بزرگ در کلان شهرها و مراکز استانها سبب شد فارغ التحصیلان سایر مناطق با تصوریافتن مدینه فاضله راهی این شهرها شده و با اضافه شدن به دیگر متقاضیان کار عرصه رقابت را تنگتر و فشرده تر کنند. ضمن اینکه محدود بودن تعداد فرصتهای شغلی و وجود تعداد زیاد متقاضیان کار، باعث ایجاد رقابت شدید

بین آنها شده است. بنابراین، دولت باید در واگذاری امتیاز تاسیس بنگاههای اقتصادی کوچک و بزرگ، ضمن در نظر گرفتن سایر شرایط توجه بیشتری به تعداد فارغ التحصیلان بیکار مناطق مختلف داشته باشد. ۵- رواج نیافتن فرهنگ کارآفرینی و کم بودن تعداد کارآفرینان: وجود جمعیت عظیم جوان و تحصیلکرده اما بیکار در سطح جامعه، از یک طرف به عنوان سرمایه اقتصادی و از طرف دیگر به عنوان تهدیدی جدی و بالقوه در ایران مطرح است. متأسفانه علی رغم اهمیت و نقش کارآفرینی، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران به علت دولتی شدن امور و مشکلات و تنگناهای دولت، مقوله کارآفرینی مورد توجه نبوده، لذا فرهنگ کارآفرینی رواج چندانی نیافته و به عبارتی ناشناخته مانده است. از دیدگاه بسیاری از صاحب نظران، کارآفرینی موتور توسعه اقتصادی جامعه است. بنابراین، حذف موانع دولتی موجود در مقابل فعالیتهای تولیدی و اجرای سیاستهای تشویقی و حمایتی از کارآفرینان و فراگیر شدن فرهنگ کارآفرینی می تواند این تهدیدها را به فرصت تبدیل کرده و به تحول اقتصاد ملی ایران منجر شود. از سوی دیگر، بررسی اجمالی کشورهای صنعتی و فراصنعتی نشان می دهد که بخش عمده ای از برنامه های آموزشی دانشگاهها در این کشورها به آموزش کارآفرینی اختصاص دارد. وجود بیش از ۵۰ دانشگاه در آمریکا، ۴۲ دانشگاه در آلمان، ۱۳ دانشگاه در لهستان و ۸ دانشگاه در سوئد و... که در آنها کارآفرینی و مدیریت واحدهای کوچک اقتصادی تدریس می شود حاکی از درک نقش کارآفرینی و اهمیتی است که در این کشورها برای کارآفرینان در فرایند توسعه اقتصادی قائل می شوند. در ایران نیز طی دو سال اخیر نسبت به ایجاد مراکز کارآفرینی در بیش از ۱۵ دانشگاه اقدام شده که به جز چند دانشگاه بقیه فعالیت چندانی نداشته اند که این امر حکایت از عدم توفیق دولت در فرهنگ سازی در این زمینه می کند. بنابراین، برای فراگیر شدن فرهنگ کارآفرینی، باید تغییراتی در سیستم آموزشی و محتوای دروس مدارس و دانشگاهها داده شود و افرادی در راس امور قرار گیرند که علاقه مند به ایجاد و توسعه فعالیتهای تولیدی بوده و شرایط مناسب را برای ظهور کارآفرینان فراهم سازند. ۵- وجود مشکلات اجرایی در پیاده کردن سیاستها و برنامه های کلان اشتغال کشور: ارزیابی برنامه های اشتغال زایی دولتهای گذشته در ایران نشان می دهد علی رغم تلاش و جدیت آنها در تدوین برنامه های بلندمدت اشتغال، این برنامه ها مانند سایر برنامه های اقتصادی - اجتماعی در اجرا با مشکلات متعددی مواجه بوده است که این عدم موفقیت از چند بعد قابل بررسی است: الف - نحوه تدوین سیاستها و خط مشی ها: بررسی اجمالی نحوه تصمیم گیری و خط مشی گذاری در کشور، وجود ناهماهنگی و اختلاف نظر بین قانونگذار و مجری را نشان می دهد. تمرکز تصمیم گیری در پایتخت و مجرب نبودن بدنه کارشناسی دولت مرکزی مانع از بررسی دقیق و کالبد شکافی مسائل و توجه به واقعیتهای محلی و منطقه ای توسط کارشناسان می شود. لذا بعضاً تصمیمها و برنامه هایی اتخاذ و تدوین می شوند که باتوجه به شرایط زمانی و مکانی قابل اجرا نبوده و یا اجرای آن با مشکل مواجه است. ب - عدم نظارت و ارزیابی در اجرای برنامه ها: فقدان نظارت یا نظارت کم بر اجرای دقیق برنامه ها شرایط را برای سوء استفاده مجریان و بنگاههای اقتصادی فراهم آورده است. ضمن اینکه عدم اجرای ارزیابیها، نقاط ضعف خط مشی ها را به تصویر نمی کشد و قانونگذار از نتیجه تصمیم های خود مطلع نشده و نسبت به رفع نواقص اقدامی صورت نمی گیرد و همچنان مشکلات در اجرای برنامه ها باقی می ماند. نتیجه گیری باتوجه به تعدد عوامل موثر بر اشتغال فارغ التحصیلان باید برای حل این معضل از کلیه سازمانهای مرتبط به منظور تهیه و اجرای یک طرح جامع و فراگیر در زمینه اشتغال استفاده شود. آنچه که در تدوین طرح فوق باید مدنظر قرار گیرد توجه به عوامل اصلی موثر بر اشتغال فارغ التحصیلان آموزش عالی و مسئولیت دادن به سازمانهای مرتبط با آن است. در این مقاله، برخی از عوامل موثر بر اشتغال فارغ التحصیلان آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفت. باتوجه به بررسی های به عمل آمده و مباحث مطروحه موارد زیر به عنوان نتیجه گیری و همچنین به عنوان یک چهارچوب بنیادی برای تدوین طرح جامع اشتغال فارغ التحصیلان آموزش عالی ارائه می گردد. - در بخش تامین اجتماعی و رفاه عمومی به نحوی برنامه ریزی شود که افراد فقط با هدف کسب علم و دانش وارد دانشگاه شوند؛ - ظرفیت پذیرش دانشجو براساس نیاز آینده بازار کار به نیروی

متخصص تعیین شود؛ - مجوزهای ایجاد رشته های تحصیلی در دانشگاه موقتی باشد و متناسب با زمان و شرایط تغییر کند؛ - سرفصلهای دروس دوره های آموزشی براساس زمینه های شغلی مرتبط بازمینی و تنظیم شوند؛ - بین سرفصل دروس با شرایط احراز مشاغل مورد نظر هماهنگی و همسویی ایجاد شود؛ - اقدامات بنیادی در خصوص تغییر در شیوه آموزش موجود انجام گیرد؛ - جذب استادان دارای روحیه علمی و دانش پژوهی در اولویت قرار گیرند و از سوی دیگر، تدابیری نیز برای رفع مشکلات و تنگناهای اقتصادی اعضای هیات علمی اتخاذ گردد؛ - برای ارزیابی فارغ التحصیلان، معیارهایی که نمایانگر حداقل دانش نظری و توان عملی آنان هستند به صورت استاندارد برای هر رشته تحصیلی تعریف شود؛ - ارتباط دانشگاه با بخشهای اجرایی تقویت گردد؛ - در پذیرش دانشجویان، متناسب بودن شرایط دانشجوی با رشته تحصیلی مدنظر قرار گیرد؛ - بودجه بخش آموزش عالی تقویت شود و درصدی از درآمد یا سود بخشهای مختلف جامعه که مصرف کننده ستاده های نظام آموزشی هستند به دانشگاهها به منظور تامین امکانات و تجهیزات لازم اختصاص داده شود؛ - آموزش عالی باید سیاستها و برنامه هایی را برای شناسایی و جذب افراد مستعد و نخبه و آشنایی آنها با اصول و فلسفه تعلیم و تربیت و شیوه های نوین تدریس، شیوه های تحقیق و شیوه آموزش مبانی علوم تدوین و اجرا کند؛ - دانشگاهها و مراکز آموزشی در جایگاه اصلی خود قرار گیرند و حریمی برای آنها تعریف شود که مانع از نفوذ، سوء استفاده و بهره برداری سیاسی گروههای ذی نفوذ گردد؛ - ترویج و توسعه فرهنگ کارآفرینی در دانشگاهها و تشویق کارآفرینان؛ - فراهم آوردن تسهیلات در مناطق محروم دورافتاده و بدآب و هوا به نحوی که فارغ التحصیلان به دنبال کارایی در این مناطق باشند؛ - انجام اصلاحات در قوانین و مقررات مربوط به نحوه جذب و نگهداری نیروی کار به منظور فراهم آوردن امکان فعالیت بنگاههای کارایی خصوصی؛ - استفاده از توانمندیهای نهادهای غیردولتی جدید مانند سازمانهای نظام مهندسی کشاورزی، در بسترسازی برای اشتغال فارغ التحصیلان؛ - برنامه ریزی برای ایجاد مراکز کارآفرینی و حرکت دولت برای فرهنگ سازی در این زمینه؛ - نظارت بر اجرای دقیق برنامه ها به نحوی که از سوء استفاده مجریان و بنگاههای اقتصادی جلوگیری به عمل آورده و امکان اجرای سلیقه ای برنامه های اشتغال را از مجریان سلب کند. تجربه زندگی روزمره دختران دانشجوی: مسائل و چشم اندازها توضیح: مرکز مطالعات زنان دانشگاه تهران همایشی یک روزه با عنوان "بررسی علل و پی آمد های فزونی دختران در دانشگاه" برگزار کرد. این همایش روز سه شنبه اول خرداد ۱۳۸۶ ساعت ۸:۳۰ تا ۱۷:۳۰ بعدازظهر در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران (زیر پل گیشا) تشکیل شد و خبر آن پیشتر بر روی همین پایگاه آمد. در زیر خلاصه ای از سخنرانی ناصر فکوهی را می خوانید. اصل این مقاله در مجله پژوهش زنان (دفتر مطالعات زنان) منتشر خواهد شد. پیش از هر چیز لازم است ضمن قدردانی از برگزار کنندگان این همایش که فرصتی برای بحث و تبادل نظر در این زمینه را فراهم کردند انتقادی را نیز مطرح کنم که در بخش نخست سخنانم به آن خواهم پرداخت. عنوان این همایش با استفاده از مفهوم "بررسی علل و پی آمدها" برای برخی از دانشجویان و اساتید این فکر را القا کرده بود که شاید به پدیده بالا رفتن شمار دختران در محیط دانشگاه به مثابه نوعی آسیب اجتماعی نگاه شود، که امیدواریم این تلقی کاملاً نادرست باشد. اصولاً نگاه به واقعیات اجتماعی و به خصوص چنین واقعیتی با چنین نگاهی خود نوعی آسیب است که باید به تحلیل آن پرداخت. این نکته از آن رو حائز اهمیت است که ظاهراً امروزه گروهی از کارشناسان از کاهش رقم دختران در ورود به دانشگاه از طریق سیستم های سهمیه بندی جنسی دفاع می کنند که بسیار زیان بار و غیر قابل پذیرش هستند و من نیز ترجیح می دهم از همین موضوع بحث خود را آغاز کنم. ابتدا باید توجه داشته باشیم که پدیده افزایش شمار دختران در دانشگاه ها پدیده ای ایرانی نیست و در اکثر کشورهای جهان اتفاق افتاده است.. واقعیت آن است که با اجتماعی شدن هر چه بیشتر زنان تحصیل در سطوحی هر چه بالاتر بدل به ارزش و سرمایه ای اجتماعی شده است که کنشگران بدان تمایل دارند و این امر نیازی رو به افزایش را در جوامع انسانی به وجود آورده است که خود را همگام با بالا رفتن توسعه یافتگی در افزایش رقم دانشجویان و تحصیلکردگان زن نیز نشان می دهد. این افزایش به ویژه در رشته های علوم انسانی قوی تر

است و این نیز پدیده‌ای جهانی است و لزوماً ربطی به ایران ندارد. اما اینکه چنین پدیده‌ای را به خودی خود نوعی آسیب اجتماعی تلقی کنیم و تلاش کنیم برای آن راه حل‌های کاربردی بیابیم موضوعی است که از ابعاد مختلف می‌توان آن را به زیر سؤال برد. پرسش اول آن است که آیا میان پدیده اجتماعی پدیده اجتماعی شدن زنان و سنت‌ها و عرف اجتماعی تضاد و اختلافی وجود دارد؟ و اگر چنین اختلافی هست آیا راه حل آن کاهش شمار دختران به شکل مکانیکی در دانشگاه‌هاست؟ در مورد اول باید گفت که تقابل میان زن/مرد به مثابه دو موقعیت درونی/برونی و یک تقسیم کار خانگی / کار معیشتی تقسیم کاری نیست که لزوماً به سنت ما تعلق داشته باشد. در سنت جوامع مختلف ایرانی از اقوام مختلف زنان همواره همان اندازه در خانه کار می‌کرده‌اند که در امور معیشتی دخالت داشته‌اند. از این گذشته جماعت‌های ایرانی لزوماً مردسالارانه تر از جوامع مشابه خود در کشورهای دیگر از جمله اروپا و آمریکا نبوده‌اند. این یک واقعیت است که مردسالاری سیستمی جهانی است که ساختارهای جهان کنونی را تعیین کرده و آن را به بن بست کشانده است و بهر رو در تمام جوامع وجود دارد. اما این نیز یک واقعیت است که سنت‌های موجود در جامعه ما همان اندازه که ممکن است از این مردسالاری تأثیر پذیرفته باشند منابعی نیز برای بالا بردن نقش زن در جامعه دارند که باید از آنها استفاده کرد. هم از این رو این گفتمان که ما به ازای اجتماعی شدن زنان و تحصیلات آنها را به طور خود کار در شکننده شدن نهاد خانواده و سیستم‌های تربیتی جامعه عنوان می‌کند چندان معنا و پایه‌ای ندارد. نیاز به تحصیل به مثابه یک ارزش اجتماعی (صرف نظر از جنبه آسیب‌شناسانه این موضوع که نه به زن یا مرد بودن بلکه به قطع رابطه سیستم دانشگاهی با بازار کار مربوط می‌شود) در جامعه ما روندی صعودی دارد. و هرگونه تلاش برای جلوگیری مکانیکی از آن از طریق سهمیه بندی‌های جنسیتی نه تنها غیر عادلانه است بلکه غیر کارا نیز هست، زیرا سبب می‌شود که بلافاصله دخترانی که بدین ترتیب از تحصیل محروم می‌شوند به سوی مدارس عالی و دانشگاه‌های خصوصی هدایت شوند که امکان دارد از کیفیت پایین تری برخوردار باشند. از این گذشته این اقدام سبب ضربه خوردن به دخترانی می‌شود که فاقد در آمد و امکانات مالی بالا باشند. به عبارت دیگر ما با این کار صرفاً محرومترین بخش از جامعه را باز هم محروم تر خواهیم کرد. اما اگر به بحث خودم بازگردم و درباره روزمرگی در دانشگاه و برای دختران سخن بگویم. باید این امر را کاملاً در چارچوب مردسالارانه‌ای قرار داده و تحلیل کنم که خود را نه تنها به روابط بلکه حتی به فضاها نیز منتقل کرده است. دانشگاه‌های ما فضاهایی کاملاً مردانه هستند که دختران در آنها احساس امنیت و آسایش لازم را نمی‌کنند. این امر به خصوص در چارچوب زندگی روزمره اهمیت دارد زیرا چارچوب اصلی موقعیت‌های فرهنگی کنونی در جوامع مدرن زندگی روزمره و سبک زندگی است. دانشگاه‌ها به مثابه فضاهای مختلطی که پس از دورانی طولانی از جدا سازی جنسیتی جوانان به آن قدم می‌گذارند هر چند برای پسران طراحی شده‌اند ولی عملاً باید پذیرای دخترانی باشند که در رفتارهای خود دچار سردرگمی هویتی هستند. این سردرگمی در بررسی که ما به انجام رسانده ایم و به طور تفصیلی در مقاله خواهد آمد به گروه بزرگی از روابط مربوط می‌شود. که عمدتاً می‌توان آن را از یک سو در رابطه دختران به عنوان کنشگران اصلی با سایر دختران و پسران دانشجویان با اساتید و کادر اداری دانشگاه تعریف کرد، و از طرف دیگر در رابطه دختران با خانواده‌هایشان پیش در طول و پس از فراغت از تحصیل. آنچه بیشترین فشار را بر دختران در طول مدت تحصیل وارد می‌کند احساس نوعی نابرابری است که به باور آنها میان ایشان و پسران وجود دارد. دختران از لحاظ عددی در برخی از رشته‌ها از جمله در علوم انسانی اکثریت عددی دارند و در برخی دیگر به ویژه رشته‌های مهندسی در اقلیت هستند. اما در هر دو مورد دو واقعیت دائماً به آنها موقعیت فروتر اجتماعی شان را نشان می‌دهد و سبب بازتولید ساختارهای مردسالارانه می‌شود: نخست نبود چشم انداز برای اشتغال و ورود واقعی به جامعه به مثابه یک زن تحصیلکرده و دیگری نبود اساتید زن که به خودی خود گویای نابرابری در سیستمی است که در آن اکثریت عددی در یک سطح (دانشجویی) غیر حرفه‌ای در برابر خود اقلیت عددی را در سطح دیگر (هیئت علمی) حرفه‌ای در تقابل می‌بیند. افزون

بر این دختران اغلب موضوع پیش داوری‌هایی هستند که ناشی از موقعیت‌های سخت‌تری در کنترل کالبدی است: سخن گفتن با دیگران رفتارهای کاملاً پیش پا افتاده خندیدن نشستن یا ایستادن در جایی و غیره همگی به نوعی تعبیر از جانب پسران و حتی دختران دیگر می‌کشند که به مثابه نوعی فشار روانی بر دختران وارد می‌آید. افزون بر این، همین کنترل کالبدی سبب می‌شود که دختران به صورت خود آگاه یا ناخود آگاه و خواسته یا ناخواسته خود را قربانی نوعی پیش داوری دیگر نیز ببینند که رفتار آنها با اساتید است در حالی که پسران در این امر همواره خود را در موقعیت برتر می‌یابند. همین امر در کل فعالیت‌های دانشگاهی بارز است و دختران خود را قربانیان شرایطی می‌بینند که پسران برغم (و بیشتر شاید به برکت) رقم کوچکتر خود می‌توانند دست به بازتولید سخت‌موقعیت‌های برتری مردانه خود در روابط درون دانشگاهی بزنند. چارچوب دیگر روزمرگی در دانشگاه رابطه با خانواده است. دختران پیش از ورود به دانشگاه همچون دیگر دانش آموزان زیر فشار خردکننده کنکور قرار می‌گیرند اما بنا بر مورد خانواده‌ها واکنش‌های متفاوتی در مورد آنچه باید در این موقعیت انجام دهند بنا بر دختر یا پسر بودن نشان می‌دهند. اغلب خانواده‌ها ظاهراً چندان توهمی نسبت به اشتغال بعدی دختران ندارند و به تحصیل صرفاً به مثابه نوعی سرمایه اجتماعی نگاه می‌کنند اما همین امر سبب می‌شود تلاش کنند بر انتخاب دختران در هدف‌گیری‌های تحصیلی‌شان تأثیر گذاری کرده و گاه حتی آنها را وادار به انتخاب رشته‌هایی بکنند که چندان تمایلی بدان ندارند. اما موضوع به اینجا ختم نمی‌شود زیرا رابطه خانوادگی برای دختران دانشجو در تمام طول تحصیل و پس از آن همچنان به مثابه عامل و ابزاری الزام‌آور تداوم می‌یابد که دختران را وادار می‌دارد هر چه بیشتر دست به کنترل کالبدی خود بزنند. این امر درباره دخترانی که شهرهای کوچک دور دست به شهرهای بزرگ می‌آیند بسیار بیشتر است و در بسیاری موارد سبب می‌شود که فارغ‌التحصیلان پس از اتمام تحصیل تمایلی به بازگشت به شهر خود را نداشته و اگر این بازگشت انجام بگیرد نیز اغلب دچار مشکلات روانی و اجتماعی می‌شوند. موضع خانواده در مواردی که تحصیل به رده‌های بالاتر می‌رسد در سطح خانواده جدید یعنی خانواده‌ای که خود دانشجو با ازدواج کردن تشکیل می‌دهد می‌آید. و این بار الزامات خانواده سببی به الزامات خانواده نسبی افزوده می‌شود. در این حال دختر دانشجو باید دائماً نبود تضاد را میان نقش‌های مختلف خود (دختر خواهر همسر، مادر) با نقش اجتماعی خویش به مثابه دانشجو به خود و به دیگران ثابت کند و فشاری را که ناشی از عدم پذیرش این امر به دلیل وجود کلیشه‌های شناختی است تحمل کند. خروج از دانشگاه نیز به معنی پایان یافتن مشکلات نیست و دختران دانشجو با از دست دادن هویت دانشجویی خود و روزمرگی دانشجویی‌شان دچار مشکل جدید می‌شوند و آن به دست نیاموردن هویتی اجتماعی در سطح اشتغال است. اختلاف فاحش میان نرخ اشتغال زنان و نرخ تحصیل آنها سبب می‌شود که دختران دانشجوی پیشین تبدیل به زنان خانه‌داری ناراضی شوند که موقعیت جدید خود را نیز به هیچ‌رو نمی‌پذیرند. البته هر اندازه از ابتدا رویکرد دانشجو به تحصیل رویکردی به مثابه یک سرمایه اجتماعی باشد بیشتر در این موقعیت تازه احساس آسایش می‌کند. اما تضاد موقعیت روزمرگی دانشجویی و موقعیت روزمرگی خانه‌بهر رو سبب پدید آمدن موقعیت‌های سردرگمی و بحران‌های هویتی می‌شود که چنانچه ما به فکر چاره برای آن از طریق تأثیر گذاری بر بازار کار نباشیم در آینده‌ای نه چندان دور می‌توانند به بحران‌هایی هر چه عمیق‌تر تبدیل گردند. در نهایت باید بر این نکته تأکید کرد که تضادهای موقعیتی و هویتی که دختران در حال حاضر با آن روبرو هستند، حاصل تضادی است که میان دو سیستم وجود دارد: نخست سیستمی که در سطح گفتگومانی که از یک طرف از پیشرفت دختران و تحصیل به مثابه ارزش‌هایی مطلقاً مثبت دفاع کرده و بنابراین با تبدیل آنها به ارزش‌ها و سرمایه‌های اجتماعی تقاضا را برای تحصیل افزایش می‌دهد و طرف دیگر سیستمی که برای حفظ موقعیت‌های مردسالارانه اجازه تغییر در بازار کار و ترکیب آن و سازوکارهای اجتماعی همراهی‌کننده با آن را نمی‌دهد و به این ترتیب اجازه نمی‌دهد که ساختاری جنسیتی نابرابر حوزه کار تغییر کنند. اگر ما فکری به حال این تضاد نکنیم بی‌شک بحران‌ها در چشم‌اندازی میان و دراز مدت به شدت تهدیدکننده خواهند شد. راه

خروج از این موقعیت نیز باید به مثابه استراتژی ای چند جانبه و با استفاده از منابعی که ما چه در سنت خود و چه در تجربه زندگی جامعه مان در دوران معاصر داریم تحقق یابد. فصل سوم: متدولوژی تحقیق (۱-۳) مقدمه: به طور کلی در اجرای یک تحقیق اینگونه است که می بایست به سمت سیستمی بودن حرکت کرد بدین معنی که در فرآیند تحقیق باید از مسائل کلی شروع کرد و سپس مسائل جزئی را که همان اجزاء ریز گام به گام تحقیق است را بیان و تحلیل کرد. موضوع کلی در یک تحقیق باید مورد توجه قرار گیرد نوع نگرش و دیدگاه محقق یا محققین به پدیده ای است که می خواهند آن تحقیق را انجام دهند و این یادآور آن است که حتما در روش اعمال شده در تحقیق می بایست چهار چوب کلی و جزئی را بیان نمود تا با استفاده از الگوی ذهنی ارائه شده بتوان مراحل و گام های بعدی فرآیند تحقیق را شناسایی و به کار گرفت. به طور کلی نوع تحقیق بر اساس اینکه از چه زاویه ای به آن نگاه می کنیم به چهار دسته تقسیم می شوند که عبارتند از: الف) هدف تحقیق: دلیل اصلی اینکه تحقیق به منظور تحقق آن انجام می شود. ب) فرآیند تحقیق: مراحل و گام های موجود در اجرای تحقیق که شامل جمع آوری و تحلیل اطلاعات نیز می باشد. ج) منطق تحقیق: روش ارزیابی و تحلیل و بررسی فرضیه ها و قضایا را نشان می دهد. د) نتیجه تحقیق: اثر و نقشی که پس از انجام تحقیق بر جای می ماند. به طور کلی یک تحقیق با بیان یک مسئله یا مشکل آغاز می شود بدین صورت که موضوع مورد مطالعه سؤالات فراوانی را در ذهن محقق ایجاد کرده و او پس از بیان آنها و تدوین فرضیه های خود به سمت گردآوری اطلاعات و تجزیه تحلیل مطالب بدست آمده می پردازد که نتیجه آنها منجر به تایید یا در فرضیات مطرح شده می گردد به همین دلیل است که مرحله گردآوری و جمع آوری اطلاعات یکی از مراحل مهم تحقیق به شمار می رود. در این فصل، روش تحقیق شامل روش های گردآوری اطلاعات، جامعه آماری و همچنین پرسشنامه مورد نیاز جهت رد یا تایید فرضیه های پژوهش مطرح می شود. (۲-۳) جامعه آماری تحقیق: به نظر محقق هر چقدر عوامل مؤثر بر متغیرهای تحقیق محدودتر باشد، متغیرهای تحقیق از قابلیت کنترل بیشتری برخوردار خواهد شد و به همین ترتیب قابلیت اتکای رابط بین این متغیرهای و نتایج حاصله از آن معتبرتر خواهد بود جامعه آماری مورد نظر این تحقیق تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه امام رضا (ع) می باشد. و با توجه به دامنه گسترده این جامعه آماری به ناچار از روش نمونه گیری تصادفی استفاده گردیده است. جامعه این تحقیق شامل ۱۸۰۰ نفر می باشد. (۳-۳) نحوه انتخاب نمونه ها: با توجه به جامعه آماری تحقیق که در فاصله ۱۰۰۰ تا ۲۰۰۰ می باشد نمونه مورد نظر تحقیق می بایست یک دهم یا یک پانزدهم جامعه آماری را شامل می شود یعنی حدود ۱۸۰ نفر..... (۴-۳) روش گردآوری اطلاعات: داده های مورد نیاز برای این تحقیق با توجه به پرسشنامه هایی که در اختیار دانشجویان قرار گرفته است و نیز منابع موجود در گذشته بدست آمده است. (۵-۳) روش آزمون فرضیه ها: تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفته در این تحقیق براساس پاسخ نامه های داده شده در پاسخنامه ها می باشد. پاسخ نامه های در نظر گرفته شده برای سؤالات پرسشنامه شامل ۵ گزینه (۱) کاملاً موافقم (۲) تا حدی موافقم (۳) بی تفاوت (۴) تا حدی مخالفم (۵) کاملاً مخالفم می باشد. در خصوص استفاده از این مقیاس، لازم به توضیح است که از طریق این پرسش ها از پاسخ دهندگان خواسته می شود که از میان چندین گزینه، یک پاسخ را برگزینند. دستور العمل پرسش نامه ها معمولاً به پاسخ دهندگان می گویند که بهترین گزینه را انتخاب کنند. این مقیاس یک مقیاس لیکرت می باشد، انعطاف پذیری انواع روشهای جمع آوری اطلاعات را دارا می باشد و جمع آوری و پردازش پاسخ های آن مؤثر و کارا بوده و امکان می دهد تا در زمان اندک و محدود، حجم قابل توجهی از اطلاعات جمع آوری شود. هنگام استفاده از این مقیاس؛ یک موضوع قابل توجه است که گزینه های پاسخ می بایست یک گزینه حد وسط دارا باشند، زیرا به پاسخ دهندگانی که بی طرف هستند اجازه می دهد تا بی طرفی خود را بیان کنند. در مجموع محقق برای عدم استفاده از گزینه حد وسط می بایست دلایل و انگیزه های بسیار قوی داشته باشد. (۶-۳) بررسی روایی پرسشنامه: به منظور بررسی و تایید روایی پرسشنامه نظرات تنی از چندان اساتید که در زمینه تهیه پرسشنامه فعالیت دارند مورد توجه قرار داده شده است که در این راستا توضیحات ایشان به منظور حذف و اضافه کردن بعضی از

سؤالات و نیز جا به جایی قسمت های پرسشنامه اقدام شده است و پس از ارائه نمونه هایی پرسش نامه، تقریباً تمامی سؤالات از سوی اعضای جامعه آماری پاسخ داده شده و این پاسخ ها به صورت تک به تک مورد بررسی قرار گرفت. (۷-۳) بررسی پایایی پرسشنامه: اصلاحات و تغییراتی که در پرسشنامه بوجود آمد به دلیل ابهام در بعضی سؤالات و نیز پیچیدگی در تعدادی سؤالات بود که به توضیحات بیشتری نیاز داشتند زیرا باعث می شدند که برداشت های مختلفی از آنها بدست آید. (۸-۳) فرم پرسشنامه فرم نظرسنجی علاقه مندی به رشته تحصیلی با سلام و احترام مخاطب عزیز فرم نظرسنجی زیر حاوی سوالاتی پیرامون میزان علاقه مندی به رشته تحصیلی دانشگاهی شما است. اطلاعات بدست آمده صرفاً برای انجام تحقیق پژوهشی مورد استفاده قرار می گیرد. مطمئناً اطلاعات شما در نزد محقق محفوظ خواهد ماند. لطفاً این پرسشنامه را با کمال دقت و صداقت پر نمایید. مشخصات زیر را در صورت تمایل تکمیل نمایید. (با تشکر) نام و نام خانوادگی: رشته تحصیلی: جنسیت: سال ورودی: معیار سنجش تعریف سوال ردیف کاملاً مخالفم تا حدی مخالفم بی تفاوت تا حدی موافقم کاملاً موافقم

رشته تحصیلی خود را با آگاهی قبلی انتخاب کردم ۱ سطح تحصیلات خانواده و خویشاوندان در انتخاب من موثر بوده است ۲ عوامل محیطی و شرایط اجتماعی باعث اجبار من در انتخاب من در رشته شد. (برای آقایان سربازی و برای خانم ها ازدواج) ۳ دانشگاه محل تحصیلم در انتخاب رشته ام نقش داشته ۴ آینده رشته و بازار کار موجب انتخاب من شده است ۵ مسائل مالی و پرداخت شهریه در بی علاقه مندی نسبت به رشته ام موثر بوده است ۶ درگیری در مسائل سیاسی و اجتماعی موجب دوری من از رشته ام شده است. ۷ مدرک گرایی فقط باعث علاقه مندی من به رشته ام شده است. ۸ سطح علمی و نحوه تدریس اساتید در افزایش علاقه مندی من موثر بوده است ۹ مایلم در مقاطع بالاتر در رشته ام ادامه تحصیل دهم. ۱۰ (اگر شرایط ویژه ای بر انتخاب شما حاکم بوده است لطفاً توضیح دهید.) توضیحات: فصل چهارم: تجزیه و تحلیل اطلاعات (۱-۴) مقدمه: با توجه با آنکه نتایج تحقیق از بررسی و مذاقه بر روی اطلاعات بدست آمده، حاصل می گردد پر واضح است که این بخش از فرآیند تحقیق، بسیار مهم و حائز اهمیت می باشد به طوری که تاثیر مستقیم بر روی آثار نهایی تحقیق می گذارد. بنابراین این مرحله علاوه بر این که تاثیر مراحل اول (تعیین فرضیات تحقیق)، دوم (بررسی ادبیات پیش و تحقیقات گذشته) و سوم (تعیین روش تحقیق و روش آزمون مناسب) را نشان می دهد و بر مرحله آخر یعنی نتیجه گیری محقق از فرآیند تحقیق هم تاثیر گذار است پس به طور قطع می توان بیان کرد که این مرحله مهمترین مرحله در فرآیند تحقیق است. (۲-۴) تجزیه و تحلیل داده ها: با توجه به موضوع اصلی تحقیق که بررسی میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود می باشد و فرضیات ارائه شده در فصل نخست؛ پرسشنامه ها در اختیار افراد نمونه قرار گرفت و نتایج حاصله از بررسی های این پرسشنامه ها بصورت تک به تک به این شرح بوده است • در پاسخ به سؤال ۱: ۲۶ نفر معادل ۱۴٪، گزینه اول، ۵۴ نفر معادل ۳۰٪، گزینه دوم، ۴۷ نفر معادل ۲۶٪، ۵/۱۹٪، گزینه سوم ۳۵ نفر معادل ۱۹٪، گزینه چهارم، ۱۸ نفر معادل ۱۰٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۲: ۳۵ نفر معادل ۱۹٪، گزینه اول، ۳۶ نفر معادل ۲۰٪، گزینه دوم، ۵۳ نفر معادل ۲۹٪، ۵/۲۹٪، گزینه سوم ۲۹ نفر معادل ۱۶٪، گزینه چهارم، ۲۷ نفر معادل ۱۵٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۳: ۵۷ نفر گزینه اول، ۲۳ نفر معادل ۱۳٪، گزینه دوم، ۲۱ نفر معادل ۱۱٪، ۵/۱۱٪، گزینه سوم، ۳۶ نفر معادل ۲۰٪، گزینه چهارم، معادل ۳۱٪، ۵/۳۱٪ و ۴۳ نفر معادل ۲۴٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۴: ۳۴ نفر معادل ۱۸٪، ۵/۱۸٪، گزینه اول، ۲۶ نفر معادل ۱۴٪، ۵/۱۴٪، گزینه دوم، ۱۹ نفر معادل ۱۰٪، ۵/۱۰٪، گزینه سوم، ۴۳ نفر معادل ۲۴٪، ۵/۲۴٪، گزینه چهارم، ۵۸ نفر معادل ۳۲٪، ۵/۳۲٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۵: ۶۵ نفر معادل ۳۶٪، ۵/۳۶٪، گزینه اول، ۴۸ نفر معادل ۲۶٪، ۵/۲۶٪، گزینه دوم، ۲۷ نفر معادل ۱۵٪، ۱۴٪، ۵/۱۴٪، گزینه سوم، ۲۶ نفر معادل ۱۴٪، ۱۴٪، گزینه چهارم، ۱۴ نفر معادل ۸٪، ۵/۸٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۶: ۱۱ نفر معادل ۶٪، ۵/۶٪، گزینه اول، ۲۴ نفر معادل ۱۳٪، ۵/۱۳٪، گزینه دوم، ۴۸ نفر معادل ۲۷٪، ۵/۲۷٪، گزینه سوم، ۳۲ نفر معادل ۱۷٪، ۵/۱۷٪، گزینه چهارم، ۶۵ نفر معادل ۳۶٪، ۵/۳۶٪، گزینه پنجم را انتخاب کرده اند • در پاسخ به سؤال ۷: ۳۱ نفر معادل ۱۷٪، ۵/۱۷٪، گزینه سوم، ۴۲

نفر معادل ۲۳٪. گزینه چهارم، ۱۰۷ نفر معادل ۶۰٪. گزینه پنجم را انتخاب کرده اند و کسی گزینه ۱۰۲ را انتخاب نکرد. • در پاسخ به سؤال ۸: ۲۴ نفر معادل ۱۳٪. گزینه اول، ۶۳ نفر معادل ۳۵٪. گزینه دوم، ۳۶ نفر معادل ۲۰٪. گزینه سوم، ۳۲ نفر معادل ۱۸٪. گزینه چهارم، ۲۵ نفر معادل ۱۴٪. گزینه پنجم را انتخاب کرده اند. • در پاسخ به سؤال ۹: ۱۶ نفر معادل ۹٪. گزینه اول، ۲۴ نفر معادل ۱۳.۵٪. گزینه دوم، ۶۵ نفر معادل ۳۶٪. گزینه سوم، ۴۵ نفر معادل ۲۵٪. گزینه چهارم، ۳۰ نفر معادل ۱۶.۵٪. گزینه پنجم را انتخاب کرده اند. • در پاسخ به سؤال ۱۰: ۳۲ نفر معادل ۱۸٪، ۶۵ نفر معادل ۳۶٪. گزینه دوم، ۳۷ نفر معادل ۲۰٪. گزینه سوم، ۳۲ نفر معادل ۱۸٪. گزینه چهارم و ۱۴ نفر معادل ۸٪. گزینه پنجم را انتخاب کرده اند. ۳-۴) طبقه بندی اطلاعات: در بررسی سؤالات مندرج در پرسشنامه چنین می توان گفت که: در سؤال شماره ۱: نشان میدهد میزان آگاهی دانشجویان پیش از ورود به رشته در حالی وارد ادامه تحصیل شده اند که اطلاعات متوسطی از رشته مورد نظر خود را داشته اند. در سؤال شماره ۲: که نشان دهنده میزان تاثیر و نقش والدین در انتخاب رشته دانشجویان است چنین به نظر می رسد که والدین به صورت یکی از مواردی هستند که در این انتخاب به طور کلی نقش مهمی را ایفا کرده اند. در سؤال شماره ۳: که تایید عوامل محیطی و شرایط اجتماعی را در انتخاب رشته بررسی می کند مشخص می کند که عوامل چون سربازی و ازدواج از جمله عواملی هستند که در اجبار دانشجویان به تحصیل در رشته های که بدان علاقه نداشته اند مؤثر بوده است. در سؤال شماره ۴: در این سؤال دانشگاه محل تحصیل به عنوان عنصر مؤثر مدنظر بوده است و این چنین بدست آمده که در مجموع برای دانشجویان فرقی نداشته است که در چه دانشگاهی تحصیل کنند و این عامل بی تاثیر بوده است. در سؤال شماره ۵: که نشان دهنده آینده نگری دانشجویان به رشته و بازار کار آن است اینگونه بدست آمده است که در این مورد دانشجویان با توجه به آینده رشته خود به این رشته وارد گشته اند. در سؤال شماره ۶: که توانایی مالی دانشجویان در پرداخت شهریه و تاثیر آن برعلاقه دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته است نشان می دهد که این مورد به طور قابل توجهی تاثیر بسیار کمی را در انتخاب رشته ایفا کرده است و تقریباً بی تاثیر است. در سؤال ۷: که این مورد میزان درگیری و توجه دانشجو به مسائل سیاسی و اجتماعی را مدنظر قرار داده است بیان می کند که این مسائل تقریباً بی تاثیر می باشد به طوری که می توان گفت اصلاً تاثیر ندارد. در سؤال شماره ۸: که بازگو کننده میزان مدرک گرایی در بین اعضای جامعه است این طور بیان می شود که مدرک گرایی می تواند یکی از عوامل مؤثر در انتخاب رشته باشد. در سؤال شماره ۹: که نقش اساتید و سطح عملی آنها را در جذب دانشجویان و علاقه مند کردن آنها بررسی کرده است این چنین دریافت می شود که این مورد تاثیر مهمی در میزان دانشجویان نداشته است. در سؤال شماره ۱۰: که تمایل دانشجویان را برای ادامه تحصیل در همان رشته مورد بررسی قرار داده است این چنین بدست آمده که این تمایل در اکثر دانشجویان به چشم می خورد و آنها مایلند این کار را انجام دهند. ۴-۴) بررسی تأثیر یافته ها بر فرضیات تحقیق: با توجه به منابع بدست آمده از پرسشنامه و تحلیل اطلاعات می توان راجع به فرضیات مطرح شده در ابتدای تحقیق اینگونه گفت: (۱) در مورد میزان آگاهی دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه در انتخاب رشته می توان این چنین گفت که این مورد تاثیر مستقیمی در انتخاب رشته دارد پس این نوع فرضیه تأیید میشود. (۲) سطح تحصیلات خانواده و نقش آنها در انتخاب رشته دانشجویان فرضیه ای است که پس از تحلیل اطلاعات مشخص گردید که این عامل تاثیر مهم و قابل توجهی در انتخاب رشته دارد و لذا این فرضیه هم تأیید می شود. (۳) این فرضیه مدرک گرایی را باعث انتخاب رشته از سوی دانشجویان دانسته که پس از تحلیل اطلاعات بدست آمده که این فرضیه هم تأیید شد چراکه همچنان مدرک گرایی باعث انتخاب رشته می گردد. (۴) فرضیه دیگر بیان می داشت که آینده رشته و بازار کار آن در انتخاب رشته مؤثر است که در پایان بررسی بدست آمد که در انتخاب رشته، دانشجویان به این مورد توجه نشان داده اند، لذا این فرضیه تأیید می شود. (۵) شیوه تدریس و سطح علمی اساتید فرض دیگری بود که در علاقه مندی دانشجویان به رشته شان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت پس از بررسی مشخص شد که این فرضیه رد می گردد زیرا نقش اساتید و سطح علمی آنان در این انتخاب کمرنگ بررسی شد. فصل

پنجم: خلاصه، نتیجه‌گیری و پیشنهادات (۱-۵) مقدمه: در انجام یک فعالیت پژوهشی روند و سیر انجام به گونه‌ای است که در نهایت منتهی به نتیجه‌ای می‌گردد که برخاسته از تجزیه و تحلیل اطلاعات بدست آمده از تحقیق است و این نتایج با توجه به نتایج بدست آمده از تحقیقات گفته و مبانی نظری و تعاریف موضوعات اصلی تحقیق ادامه یافته و به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات می‌بایست روش تحقیق و همین‌طور فرضیات مطرح شود و در نهایت محقق با در نظر گرفتن همه عوامل به همه اطلاعات آنچه را که منجر به نتیجه اصلی گشته است را بیان می‌دارد. به عنوان آخرین مرحله از فرآیند تحقیق می‌بایست محقق، نتیجه‌گیری کرده و وضعیت فرضیات مطرح شده را مشخص کند و در پایان نظرات و پیشنهادات خود را ارائه نماید. (۲-۵) نتایج تحقیق: بر اساس تحقیق انجام گرفته می‌توان اینگونه نتیجه‌گیری کرد که:

- آگاهی دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه نسبت به رشته خود، تأثیر مهم و مستقیمی بر میزان علاقه مندی فرد دارد و می‌تواند در طول دوران تحصیل این را نشان دهد.
- سطح تحصیلات خانواده و نقش آنها در انتخاب رشته دانشجویان نیز یکی از عوامل مهم مؤثر در انتخاب رشته دانشجویان می‌باشد که نشان می‌دهد علاقه فرد در این مورد ممکن است تحت تأثیر نظر والدین قرار گیرد.
- از جمله عوامل مهم و مؤثر در انتخاب رشته دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه مسأله مدرک گرایی است که گاه سبب می‌شود موضوع علاقه در انتخاب رشته فرد کم‌رنگ گردد.
- توجه به آینده و بازار کار رشته انتخاب شده از جمله عواملی بود که نشان می‌دهد در انتخاب افراد تأثیری نداشته است.
- شیوه تدریس و سطح علمی اساتید هم از آن دسته عواملی است که مشخص‌گر دید در جذب و علاقه مند کردن دانشجویان به رشته خود می‌تواند مؤثر و مهم قلمداد شود. (۳-۵) خلاصه تحقیق تحقیق پیش رو، به جهت مشخص کردن میزان علاقه دانشجویان و نوع نگرش آنها به رشته تحصیلتشان به رشته تحریر درآمده است و پس از بررسی‌های فراوان و تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی عوامل مهم در این باره می‌توان اینگونه ابراز داشت که دانشجویان با آگاهی کافی وارد دانشگاه نشده‌اند و نیز والدین آنها در انتخاب آنها نقش مستقیمی داشته‌اند و نیز نگاه مدرک گرایی موجب آن گردیده است تا مسئله علاقه اندکی نادیده گرفته شود و همین‌طور عدم توجه به آینده و بازار کار رشته و نیز عدم توانایی اساتید در جذب و علاقه مند کردن دانشجویان نشان می‌دهد که در مجموع و به طور نسبی میزان علاقه دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی خود در سطح پایین قرار دارد. در فرآیند این تحقیق مراحل زیر صورت گرفته است: فصل اول: کلیات تحقیق و هدف از انجام آن به همراه فرضیه‌های تحقیق و روش انجام تحقیق و... بیان شده است. فصل دوم: منابع گذشته تحقیق مورد نظر را مطرح و بیان داشته است. فصل سوم: چگونگی جمع‌آوری اطلاعات و نمونه‌گیری از جامعه آماری به همراه خلاصه‌ای از اطلاعات جمع‌آوری شده و نحوه آزمون و فرضیات را مطرح کرده است. فصل چهارم: آزمون فرضیه‌ها و رد یا پذیرش آنها را در بر گرفته است شایان ذکر است که به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق از پرسشنامه استفاده شده است که در نهایت بعضی از آنها در و بعضی دیگر پذیرفته شده‌اند که در مجموع می‌توان ادعا داشت که فرضیات مطرح شده با اکثریت در موضوع مورد نظر مؤثر هستند (۴-۵) پیشنهاداتی با تحقیقات آینده: مسأله علاقه مندی به رشته تحصیلی و نگرش دانشجویان به رشته خود موضوع بسیار مهمی در طی سالهای گذشته بوده است اما به نظر محقق می‌بایست این تحقیقات از زمان انتخاب رشته در دوره دبیرستان انجام گیرد؛ آنجا که دانش آموز برای آینده تحصیلی خود تصمیم می‌گیرد که چه گروه و رشته‌ای را انتخاب کند که برآورده کننده نیاز تحصیلی او هستند بنابراین پیشنهاد محقق این است که برای یافتن نتایج دقیق‌تر باید ابتدا از پیش از دانشگاه اقدام کرد و نیز دامنه فرضیات را نیز گسترش داد چرا که این موضوع و این گونه موضوعات انسانی از آن دسته موضوعاتی هستند که وابسته به یک یا چند متغیر محدود نمی‌شوند. (۵-۵) موانع و محدودیت‌ها: در زمینه تحقیق پیرامون مسئله مهم و درعین حال پیچیده همچون میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود همواره موانعی حضور خود را نشان می‌دهند که باعث می‌شود نتیجه دقیقی از تحقیق بدست نیاید که در ذیل به چند نمونه از آن اشاره می‌شود. ۱-

انتفاعی می باشد شاید برخی سؤالات پرسشنامه از پیش دارای جوابهای مشخص بودند، بنابراین بهتر بود که جامعه آماری و به طبع آن حجم نمونه در سطح و وسعتی انتخاب می شد اما باز هم این مورد تحقیق را دچار کنیدی، اتلاف وقت و سردرگمی و نیز پیچیدگی در نتیجه میکرد. ۲- در طول زمان یک تحقیق که از روش پرسشنامه استفاده می کند همیشه بیم آن است که مبادا افراد مورد تحقیق از بیان نظرات تحقیق خود امتناع کنند و یا در آن اهمال کننده بنابراین می توان این را نیز یک مانع در رسیدن به نتیجه دقیق دانست. ۳- با توجه به موضوع تحقیق می توان متصور شد که این موضوع دارای رضایت بسیار زیادی می باشد که می توان آن را در این باره مورد سنجش و ارزیابی قرار داد اما پرواضح است که با توجه به زمان اندک و حجم وسیع این پروژه، این عمل انجام نشد. ۴- در مورد این تحقیق تلاشهای فراوانی انجام شد تا منابع مفیدی در اختیار محقق قرار گیرد. اما متأسفانه موارد مفیدی یا وجود نداشته اند یا اندک بوده اند و این باعث عدم داشتن اطلاعات کافی نسبت به موضوع تحقیق در ستوه دیگری و در ایام گذشته شد. ۵- با توجه به وجود برخی سؤالات که در مورد آقایان و خانم ها شرایط متفاوتی را دارا بوده اند ولی نیاز در این بود که با توضیحات به آنها پاسخ داده شود این تحقیق با شرایط ذکر شده در بندهای فوق در ابتدا بر آن بود تا تحقیق را با تفکیک جنسیت به همراه تفکیک زمان و دوره تحصیل ارائه نماید اما موانع فوق الذکر باعث عدم انجام این کار شده اند. پیوست ها و منابع و مأخذ منابع و مأخذ: ۱- احمدپور داریانی، محمود (۱۳۷۸)، کارآفرینی، تهران شرکت پردیس ۵۷. ۲- عاصمی پور، محمدجواد، (۱۳۷۹)، بررسی نظام آموزشی علمی - کاربردی و تاثیر آن بر بهره وری. مجموعه مقالات دومین همایش بررسی و تحلیل آموزشهای علمی کاربردی ص ۵۵. ۴- مکنون، رضا، (۱۳۸۰)، راهبرد آموزش عالی، اشتغال و توسعه کشور، مجموعه مقالات کنگره راهبردی توسعه علمی ایران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ستاد پیشبرد علوم ایران ۱۴۰۰. ۵- نصیری قیداری، حسن، (۱۳۸۱) بسترسازی کارآفرینی، ماهنامه بازاریابی، شماره ۲۲، صفحه ۲. ۶- علی نظری کتولی: کارشناس ارشد مدیریت دولتی و کارشناس امور اداری دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان. ۷- دکتر رامین رحمانی: استادیار دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی گرگان. ۸- www.ghaseedaknews.ir ۹- www.irandiplomacy.ir ۱۰- www.daneshju.ir ۱۱- www.study.1000.com

<div class="e">

جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره

: نقد کیفی دکتر حسین کاویانی، مریم نوری زاده

چکیده: در این تحقیق، با کاربرد روش شناسی کیفی، تلاش شده است تا به نقد جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره روان شناختی پرداخته شود. شیوه دستیابی به انگاره های ذهنی مشاوران مدارس کار در گروههای متمرکز، بحث گروهی و ذهن انگیزی (بارش افکار) بود. یافته ها در چند محور طبقه بندی شدند: جایگاه کنونی مشاوران مدارس، نگرش مسئولان به مشاوران، نگرش دانش آموزان به مشاوران، نگرش مشاوران به خود و رشته خود، آمیختن نقش مشاور با نقش های دیگر، نگرش اجتماع و شیوه های ارتقای جایگاه مشاوران در مدارس. نتایج، این فرض را که ((عدم شکل گیری ساختارهای ذهنی مناسب، باعث عملکرد مطلوب مشاوره روان شناختی شده است)) تایید می کند. تجزیه و تحلیل یافته ها، کاوش برای رسیدن به راه حل ها و پیشنهادها است. دکتر حسین کاویانی، مریم نوری زاده، مهرانگیز پورناصح، سیمین قدس میرحیدریمقدمه: فرض اساسی این تحقیق ناظر بر این انگاره است که ((ساختار مشاوره روان شناختی، به دلیل عدم شکل گیری ساختارهای ذهنی لازم، دچار عملکرد معیوب است)). به نظر می رسد که موانع موجود بر سر راه مشاوران در مدارس، ناشی از ((نگاه مخدوش)) کارگزاران و نیز کاربران این نوع خدمات باشد. تحقیق حاضر با استفاده از روش کیفی، بررسی این عوامل را

هدف قرار داد. برنامه های مشاوره و راهنمایی مدارس، یکی از پیشرفت های آموزش و پرورش قرن پیشین است که از شاخص های مدنیت و اداره علمی جامعه به شمار می رود. مشاوره یک رابطه یاورانه دو نفری است که بر نیاز فرد به رشد، سازگاری، تصمیم گیری و حل مشکل تکیه دارد. (گیسون، ترجمه فارسی، ۱۳۷۳). به نظر بلکهام (نقل از گیسون، ترجمه فارسی، ۱۳۷۳) مشاوره رابطه ای است منحصر به فرد که در آن مراجع فرصت یاد گرفتن، احساس کردن، فکر کردن، تجربه کردن و تغییر دادن به شیوه ای متناسب با خود، داده می شود (گیسون، ترجمه فارسی، ۱۳۷۳). با این تعریف از مفهوم مشاوره، یک مشاور به فرد دارای مشکل کمک می کند تا ضمن شناخت مسایل و مشکلات خود، راه حل های احتمالی مشکل را ارائه دهد و سرانجام به حل آن بپردازد. مشاوره به دانش و مهارت های بسیاری نیازمند است. بررسی ها در کشورهای غربی چند نقش کلی را برای مشاوران (به ویژه مشاوران مدرسه) مشخص می کنند که عبارتند از: اطلاع رسانی و راهنمایی، حمایت، پیشگیری و ارتقای بهداشت روانی، کارهای اجرایی و دفتری، توانایی به کارگیری آزمون های روان شناختی، ایجاد یک شبکه محکم میان کارکنان مدرسه و سایر متخصصان مراکز خارج از مدرسه، والدینو دانش آموزان، حفظ اسرار مراجعان، ارجاع بموقع و مناسب، نظارت بر فعالیت های فوق برنامه، برقراری ارتباط مناسب و توأم با علاقه با والدین، مشاوره گروهی، ضبط و ثبت ارجاعات (Manitoba Ministry of education, ۲۰۰۲), (school counselor s association, ۱۹۹۷)). تحقیقات ایرانی در زمینه شناسایی موانع و مشکلات مشاوره روان شناختی و نقش واقعی مشاوران معدود است. برخی تحقیقات نشان می دهد که مشاوران تعریف روشن و مشترکی از حرفه خود ندارند که این موضوع به عملکردهای متفاوت و گاه متناقض آنها منجر می شود (احمدی، ۱۳۷۶). جرج و کریستیانی (۱۹۹۰) وجود چند خصیصه را در کارآیی مشاوران ضروری می دانند که عبارتند از: توانایی ایجاد رابطه صمیمانه و عمیق با دیگران، پذیرش خویشتن، آگاهی از ارزش ها و عقاید خود، پذیرش مسئولیت، داشتن تجربه و مهارت لازم، داشتن اهداف واقع بینانه. شرتزر و استون (۱۹۷۴) مشاوران کارآمد و غیر کارآمد را در زمینه تجربه، نوع رابطه و عوامل شخصیتی از یکدیگر تفکیک می کنند. از طرفی، داشتن حداقل درجه کارشناسی ارشد در رشته مشاوره از دیگر شرایطی است که در بسیاری از کشورها برای احراز شغل مشاوره ضروری می باشد. هرمن ویژگیهای شخصیتی مشاور از قبیل ایجاد تفاهم، همدلی، توجه به مراجع و ایجاد رابطه باز را مهمترین عامل کیفیت درمان می داند. (به نقل از پترسون و نیسن هولز، ۱۹۹۵). شفیع آبادی (۱۳۷۰) با مطالعه روی ۱۹۰ دانشجو در مورد اینکه مشاور چه ویژگی هایی باید داشته باشد، نشان داد که غیر از تعهد (۷۳ مورد)، علاقه به مشاوره (۶۱ مورد)، رازداری (۳۰ مورد) و نظم در کار (۱۸ مورد)، به نظر اکثر دانشجویان (۱۳۲ مورد) مشاور باید از اصول مشاوره آگاهی کامل داشته باشند و بر کار خود مسلط باشد. بدیهی است که مشاور باید در زمینه مشاوره، تجربه علمی و عملی داشته باشد. بررسی وضعیت مشاوران در مدارس، قبل و بعد از انقلاب اسلامی، نشان می دهد که آنان بیش از مشاوره به امور دفتری و اداری پرداخته اند (احمدی، ۱۳۷۶ - احمدی و باباگلی، ۱۳۷۴). براساس یافته های این تحقیق، ۴/۲۴ درصد از مشاوران نظام جدید آموزش متوسطه در نمونه مورد مطالعه، به کار دفتری پرداخته اند. اگر این فعالیت با فعالیتهای اجرایی مشاوران جمع شود، حدود یک سوم فعالیت ها، فعالیتهای غیر مشاوره ای بوده است. در این تحقیق تلاش شده است تا با استفاده از روش کیفی به پرسش هایی پرداخته شود که پیرامون جایگاه مشاوران و امکان ارتقای سیستم آموزش و پرورش مطرح است و مولفان باور دارند که اگر تحقیق حاضر به طرح پرسشهای جدیدتر نائل شود، دستاوردهای مهمی است. روشگروه متمرکز (focus group) گروه متمرکز، شامل ۱۲ نفر از مشاوران مرد و زن یکی از نواحی آموزش و پرورش شهر تهران بود. یک روان شناس بالینی در طی دو جلسه ۹۰ دقیقه ای (مجموعاً سه ساعت) اداره بحث های گروهی را به عهده داشت. پس از معرفی و آشناسازی اعضای گروه، روان شناس سوالاتی (به عنوان سخنان راهنما یا Cue) در زمینه های زیر طرح کرد: - جایگاه و نقش مشاوران در مدارس - ویژگی های مشاوره و تمایز آن با کار مربیان پرورشی - تداخل مسائل اخلاقی و تربیتی با مشاوره

تحصیلی و مشاوره روان‌شناسی - شرایط اعتماد دانش‌آموزان به مشاوره - تمیز مشاوره از پند و اندرز و موعظه - آگاهی دانش‌آموزان از نقش مشاور - آگاهی مشاوران از نقش خود - چگونگی ارتقای جایگاه مشاورانکار آسان‌سازی مشارکت اعضا در بحث گروه، با شیوه ذهن‌انگیزی (brain storming)، انجام شد. به این ترتیب، اطلاعات بیشترین به بحث وارد می‌شد. بحث‌ها به وسیله ضبط صوت، ضبط گردید و بعداً مورد بازشنود قرار گرفت. جمع‌آوری و جمع‌بندی یافته‌ها بحث‌های ضبط‌شده روی نوار، به وسیله یک روانشناس (مستقل از روانشناسی که در گروه متمرکز حضور داشت) ثبت شد. سرانجام سه روانشناس با بازخوانی و مقوله‌بندی نهایی یافته‌های کیفی پرداختند. پاسخ‌ها و بحث‌های مطرح‌شده در جلسات گروه متمرکز، در قالب چند مقوله دسته‌بندی شد: ۱. جایگاه کنونی مشاوران در مدارس ۲. نگرش مسئولان به مشاوران ۳. نگرش دانش‌آموزان به مشاوران ۴. نگرش مشاوران به خود و رشته خود ۵. آمیختن نقش مشاور با نقش‌های دیگر ۶. نگرش اجتماع (مردم و نهادهای اجتماعی) به مشاور ۷. شیوه‌های ارتقای جایگاه مشاوران و مشاوران مدارس استنتاجی تحقیق در چهارچوب یک طرح کیفی، با استفاده از ابزار ((گروه متمرکز))، در پی روشن‌سازی جایگاه مشاوران مدارس و دستیابی به موانع رشد و ارتقای این جایگاه است. مولفان کوشیده‌اند تا با شیوه‌های مرسوم در کار گروهی و تمرکز بر ((تحلیل گفتمان discourse analysis))، به موشکافی بحث‌های گروهی مشاوران در گروه متمرکز بپردازند. الف) جایگاه کنونی مشاوران در مدارس یکی از اهداف پرسش و بحث گروهی ((جایگاه مشاوران در مدارس)) بود. واکنش مشاوران چنین بود: ((چه آن موقع که در شهرستان کار می‌کردم و چه حالا- که در تهران هستم، این تجربه را دارم که مشاور جایگاه مثبتی در مدرسه ندارد.... و تا به حال هم با وجود جسارت و پشتکار، نتوانسته‌ام جایگاه مشاور را در مدرسه جا بیندازم.... در این زمینه حتی با مسئولان هم درگیر شده‌ام. ۸۰ درصد مشاوران گیلان تلاش می‌کنند تا از این حرفه بیرون بیایند.)) (به‌طور کلی وضعیت و جایگاه مشاوران در تهران بهتر از شهرستان‌هاست. البته حرکت‌ها نشان می‌دهد که مشاوره دارد پا می‌گیرد.)) (نه کادر اداری ما را پذیرا هستند و نه دبیران. در واقع جایگاه ما معلوم نیست.)) (اشکال در جایگاه مشاوران در مدارس، به نگرش افراد به موضوع مشاوره و کار مشاوره بر می‌گردد. تا این نگرش‌ها هست، موقعیت ما هم عوض نمی‌شود.)) (اداره، هیچ ابلاغ مشخصی برای مشاوران ندارد، این بدان معنی است که ما هنوز جایگاه مشخصی نداریم.)) ب) نگرش مسئولان به مشاوران مشاوران در پاسخ به پرسش‌هایی درباره ((نگرش مسئولان به مشاوره)) چنین گفتند: ((جایگاه مشاور.... به نگرش مدیر بر می‌گردد. اگر نگرش مدیر پذیرا و راحت باشد، نقش و جایگاه مشاور بهتر جا می‌افتد.)) (بعضی مدیران به مشاوره تحصیلی ارزش می‌دهند و برای آن جایگاه بهتری قائل هستند.... به این ترتیب جایی برای مشاوره تربیتی و روانی باقی نمی‌ماند.)) (نگاه بعضی مسئولان به مشاور، تحقیرآمیز است و برخی، از ما با لفظ ((مشاؤل)) یاد می‌کنند.)) (یکی از مشکلات، دیدگاه مغرضانه و بسته بعضی از مدیران مدرسه به کار مشاوره است. این مدیران، مشاور را در یک چهارچوب غیراصولی قرار می‌دهند و او را از اصول و اهداف اصلی دور می‌کنند.)) (فکر می‌کنم بینش و ذهنیت منفی و یا خشنای مسئولان رده بالایی آموزش و پرورش به حرفه مشاوره، یکی از مشکلات این حرفه باشد.)) (فعالیتها و تلاش مشاور در مدرسه، تظاهر خاصی ندارد. ممکن است چندین ساعت در روز برای مشاوره با دانش‌آموزان بگذاریم.... ولی چون جایی مطرح نمی‌شود، مدیر و همکاران دیگر خیال می‌کنند که ما بیکار هستیم، اما معلمی که بسته اوراق امتحانی زیر بغلش است، ممکن است نمود بیشتری داشته باشد.)) (عدم توجه مدیر مدرسه در مورد کار مشاوره باعث می‌شود که هر زمان مشاور را بیکار ببینند، کارهایی خارج از وظایف وی مثل اداره کلاس بدون معلم و.... به او بدهد.)) (... در تصمیم‌گیری‌های مهم مدرسه در ارتباط با دانش‌آموزان، از مشاور نظرخواهی نمی‌شود...)) (دیدگاه مدیران از عواملی است که حتی بر دیدگاه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. مدیرانی که به هر دلیل نگاه مثبتی به مشاور دارند، مشاور را تایید و زمینه را آماده می‌کنند تا دانش‌آموزان او را بپذیرند. برعکس، برخی از مدیران که به مسائل نگاه پلیسی دارند، بیشتر روی موارد انضباطی تأکید می‌کنند

و می‌خواهند مشاوره، دستورات آنها را سریع انجام دهد و برای بدست آوردن اطلاعات عمل می‌کند. در چنین شرایطی بچه‌ها از مشاور دور می‌شوند.)) ج) نگرش دانش‌آموزان به مشاورانبحث درباره نگرش‌ها، به ((برداشت و انتظارات دانش‌آموزان از مشاور)) رسید. برخی نظرات چنین بود: ((دانش‌آموزان نقش مشاور را درست نمی‌شناسند و اطلاعات کافی در این زمینه به آنها داده نشده است. پس مسلم است که ذهنیت‌های منفی قبلی آنها قویتر باشد.)) (معمولا خود دانش‌آموزان به مشاور مراجعه نمی‌کنند و مراجعه به مشاور بیشتر به آنها توصیه یا تحمیل می‌شود.)) (انتقال تجربه دانش‌آموزان سال‌های بالاتر از عملکرد یک مشاور، تاثیر زیادی بر موضعگیری دانش‌آموزان سال پایینی دارد پس اطمینان یا عدم اطمینان به عملکرد ما، به سال‌های قبل وابسته است.)) (در مدرسی که در ابتدای هر سال، در جلسه اولیا و مربیان یا جلسات با دانش‌آموزان، نقش و هدف مشاوره گفته می‌شود، نگرش بچه‌ها مثبت‌تر از جاهای دیگر است و آنها بیشتر برای مشاوره مراجعه می‌کنند.)) (نظر دانش‌آموزان در مورد مشاوره بیشتر تحت تاثیر عملکرد قبلی ماست. وقتی ما با رعایت رازداری به بچه‌ها کمک می‌کنیم، معمولا نگرش آنها کم‌کم مثبت می‌شود....)) د) نگرش مشاوران به خود و رشته خودمشاوران در پاسخ به پرسشهایی پیرامون نگرش آنها نسبت به خودشان و حرفه آنها پرسیده شد، چنین مطرح کردند: ((جایگاه مشاوران بر اساس ذهنیتی که خودشان از این حرفه دارند، مشخص می‌شود. مشاورانی که کار مشاوره را قبول ندارند یا در بکارگیری آن اعتماد به نفس ندارند، نمی‌توانند مشاور خوبی باشند و موقعیت مشاوره را دچار مشکل می‌کنند.)) (بیشتر همکاران در رشته مشاوره، همان رویکرد مربیان تربیتی را به مسائل دارند.)) (بسیاری از مشاوران، تجربه فعالیت‌های پرورشی یا امور تربیتی را نداشته‌اند، ولی در مقام مشاور همان کارها را می‌کنند، حل مسائل چون طبق وظایفی که آموزش و پرورش، معین کرده است مسائل اخلاقی و تربیتی هم در دستور کار مشاوره قرار گرفته است.)) (نگرش غلط مشاور به مشاوره، باعث شده است که آنها بیشتر موعظه و پند و اندرز بدهند. در صورتی که یک مشاور خوب از تکنیک‌های مشاوره استفاده می‌کند و می‌خواهد ما یک راه حل بی‌نقص و مطمئن جلوی پایش بگذریم.)) (مشاوران، خودشان به وظایفشان آشنا نیستند و همین مسئله، کار را خراب می‌کند و به اصل رشته صدمه می‌زند.)) (یک نگرش غلط در کار مشاوره پیدا شده است که باید هر چه زودتر اصلاح شود و آن این است که متاسفانه، مشاوران اطلاعات مناسب و کافی ندارند و غیرحرفه‌ای برخورد می‌کنند و بیشتر پند و اندرز می‌دهند... در صورتی که مربیان امور پرورشی گرایش نصیحت‌گرایانه دارند.... روی این نگرش غلط باید کار کرد.)) ذ) آمیختن نقش مشاور با سایر نقش‌ها ((ابتدا بهتر است شرح وظایف هر یک از این دو کار (مربی تربیتی و مشاور) روشن شود. به نظر می‌رسد، وظایف یک مربی تربیتی برنامه‌ریزی فرهنگی، هنری، تنظیم فوق برنامه‌ها، اردوها، قبول مسئولیت در هلال احمر، اداره فروشگاه یک مدرسه، آموزش و... باشد. حال باید پرسید که آیا فردی با این همه مسئولیت چگونه می‌تواند کار حرفه‌ای و تخصصی مشاوره را انجام دهد و به مسائل روانی افراد بپردازد؟)) (یک مربی تربیتی با گذراندن دوره‌های تخصصی، می‌تواند مشاور خوبی هم باشد. ولی در کل، حجم هر یک از این کارها آنقدر زیاد است که یک نفر نمی‌تواند، به طور هم‌زمان، یک مربی تربیتی متعهد و یک مشاور حرفه‌ای باشد.)) (بسیار مشکل‌آفرین است. چراکه مشاوران به خصوص در دبیرستان هم باید کارهای انتخاب رشته را انجام دهند، هم پرونده تشکیل دهند و ضمناً به مسائل روانی و تربیتی دانش‌آموزان همه بپردازند. حجم کار بسیار بالاست (به خصوص در مورد دانش‌آموزان سال اول دبیرستان) و این از توان یک مشاور خارج است و نمی‌تواند به همه آنها بپردازد.)) (بیشتر همکارانی که در حال حاضر کار مشاوره می‌کنند، همان عملکرد امور تربیتی را دارند و همان گرایش‌ها و تعصبات را دنبال می‌کنند.)) (وضع مشاوران نسبت به پنج سال گذشته تغییراتی کرده است. قبلاً تداخل کار مربی تربیتی با مشاوره بیشتر بود و در مواقعی به امور تربیتی بهای بیشتری داده می‌شد. در حال حاضر، وظایف مشخص‌تر شده و وضعیت تعدیل یافته است، ولی حجم کار مشاور بیشتر شده است، چون موظف است که هم مشاوره تحصیلی و هم مشاوره فردی را انجام دهد.)) (در تجربه به این نتیجه رسیده‌اند که

این دو باید از هم تفکیک شوند و در حال حاضر عده ای از ابتدا با ابلاغ مشاور به مدارس فرستاده می شوند و وظایف مشخصی دارند و یک سری هم با حکم مربی تربیتی و با وظایف معلوم و مشخص وارد مدرسه می شوند.)) (بچه ها هنوز از نقش مشاوران آگاه نیستند و اطلاع رسانی کامل نیست. مثلا گاهی بچه ها برای ثبت نام در اردوها به دفتر مشاوره مراجعه می کنند و وقتی ما می گویم که ما امور تربیتی نیستیم، از ما می پرسند پس شما کی هستید؟ ... و تازه ما باید خودمان را معرفی کنیم.)) (وظایف مشاوران تعریف نشده است. در بعضی مدارس حتی چسباندن تراکت، پوستر، بروشور و پیام به عهده مشاور است. حجم کارها بسیار بالاست و نقش ها قاطی شده است.)) (در بسیاری از مدارس چنین نیست و این کارها به عهده مستخدم است.)) (و نگرش اجتماع (مردم و نهادهای اجتماعی) در فرآیند پرسش و پاسخ و بحث گروهی، مشاوران درباره اشکالات موجود در نگرش (یا نگرش های) اجتماعی، نظراتی دادند:)) (جامعه از مشاور انتظارات بالا و غیرواقعی گرایانه دارد. مثلا توقع دارند که یک مشاور در ظرف یک ساعت، یک فرد بی انگیزه و بی علاقه به تحصیل را به درس خواندن وادارد.)) (یکی از عوامل، تبلیغات منفی رسانه های عمومی است که مانع کار مشاوره می شود. در برخی از سریال های تلویزیونی، مشاور به گونه ای معرفی می شود که برداشت همه همان ((مشاؤل)) خواهد بود. در حالی که یک مشاور متعهد اصلا به آن اعتقاد ندارد.)) (مشکلات کار مشاوران مدارس، مختص آموزش و پرورش نمی شود، بلکه این نگرش غلط و عملکردهای ضعیف به کل جامعه برمی گردد.)) (در آغاز سال تحصیلی، اولیای مدرسه برای دانش آموزان و اولیای آنها جلسه می گذارند و وظایف مشاور و سایرین را توضیح می دهند و دانش آموزان را از نقش مشاور آگاه می کنند، ولی در طول سال بعضی از دانش آموزان به مربیان تربیتی و سایر معلمان اعتماد پیدا می کنند و با آنها صمیمی می شوند و به طرح مشکلاتشان می پردازند و برخی هم به مشاوران مراجعه می کنند. در بعضی مواقع نیز خود مدیر و کارکنان، دانش آموزان را به مشاور ارجاع می دهند.)) (شرح وظایف و نقش ها در مدارس مشخص شده و فقط این مشاور است که باید چند سالی در یک مدرسه بماند تا موجودیت و عملکردش را تثبیت نماید.)) (مشاوران می بایستی در مقاطع مختلف تحصیلی همسو باشند تا دانش آموزی که از یک مقطع وارد مقطع دیگری می شود، ذهنیت اشتباهی در مورد عملکرد مشاور نداشته باشد و دقیقا نقش وی را بداند.)) (ز شیوه های ارتقای جایگاه مشاوران در مدارس گروه متمرکز درباره چگونگی ارتقای جایگاه مشاوران هم نظراتی داده است:)) (راز نگهداری مشاور و عدم درز مشکلات دانش آموزان به جاهای دیگر، کم کم، اطمینان دانش آموزان را جلب می کند. حتی وقتی یک مشاور می خواهد بنا به هر دلیلی اولیای یک دانش آموز را در جریان موضوعی قرار دهد، باید با رضایت دانش آموز باشد.)) (تناسب رشته تحصیلی با حرفه مشاوره بسیار مهم است.)) (سطح تحصیلات می تواند یکی از عوامل مهم باشد، اگرچه ممکن است همیشه و در مورد همگان صدق نکند، ولی به نظر می رسد بالاتر بودن میزان تحصیلات بر توانمندی های فرد تاثیر می گذارد.)) (تجربه های عملی و روحیه فعال همکاران، صرفا، متاثر از تحصیلات دانشگاهی است.)) (بعضی افراد اطلاعات زیادی دارند، ولی در حیطه عمل ناتوان هستند. در واقع تلفیق دانش و تجربه مهمتر از دانش تنهاست.)) (آموزش های ضمن خدمت بسیار مفید است و حتی گاه کارآمدتر از دروس دانشگاهی است، چراکه در آموزش ضمن خدمت موارد عینی مورد بررسی و ارزیابی قرار می گیرند.)) (جدا کردن مشاوره های تحصیلی از مشاوره های فردی کار مشاوره را تخصصی تر و اثر بخش تر می کند.)) (خود مشاوران می بایست تلاش کنند تا جایگاه خود را پیدا کنند و بهتر است در جلسات و یا در شوراها و ... درباره کار مشاوره توضیح دهند.)) (ارتقای سطح دانش، منجر به ارتقای مهارتها می شود و به دنبال آن فرد می تواند با قدرت بیشتری عمل کند و در نتیجه نقش و جایگاه خود را بهتر به سایرین بشناساند.)) (به نظر من مشاوره تحصیلی را باید از کارهای تربیتی و روانی جدا کرد. حجم کار به نسبت تعداد مشاوران زیاد است.)) (بعضی تحقیق با استفاده از روش کیفی و در قالب جمع آوری اطلاعات، از طریق بحث در گروههای متمرکز (متشکل از مشاوران آموزش و پرورش)، کاوش در جایگاه مشاوره روان شناختی و مشاوران، موانع ارتقای این رشته و مسائل پیرامونی دیگر را هدف قرار داده

است. همان گونه که بر پیشانی این مقاله ثبت است، به نظر می‌رسد که ((ساختار مشاوره روان‌شناختی به دلیل عدم شکل‌گیری ساختارهای ذهنی لازم، دچار عملکرد معیوب است.)) که اگر این انگاره درست باشد، پس شناسایی ابعاد مسئله ما را در حل آن یاری خواهد کرد. هرچند شواهد دهه گذشته حاکی از آن است که مشاوره روان‌شناختی، به تدریج، حرکت بطنی رو به رشدی را در کل جامعه و به ویژه در آموزش و پرورش داشته است، لیکن یافته‌های این مطالعه گویای نقایص و اشکالات متعددی است که مشاوره روان‌شناختی را در جایگاه بهینه‌ای (optimal) قرار نمی‌دهد. به نظر می‌رسد چند عامل (نگرش مسئولان و دانش‌آموزان به مشاوره و نگرش خود مشاوران به حرفه خود) موجب پدیده‌ای شده است که می‌توان از آن به عنوان ((سردرگمی نقش)) نام برد. یافته‌های کیفی این مطالعه وجود چنین پدیده‌ای را بین مشاوران تأیید می‌کند. یافته‌های مطالعه حاضر گویای نگرش مخدوش مسئولان به امر مشاوره روان‌شناختی در آموزش و پرورش است. هرچند نمی‌توان این نوع نگرش را به تمامی مسئولان تعمیم داد، اما اگر چنین نگاهی دست کم در مدیران رده پایین (و نه مدیران میانی و بالا) وجود داشته باشد، در واقع مانع مهمی بر سر راه رشد و اثرمندی مشاوره است. توجه به لفظ ((مشاؤل)) و تبدیل آن به تکیه کلام، هم از این نوع نگرش برمی‌خیزد و هم می‌تواند در دیگران چنین نگرشی را القا کند. باید توجه داشت که اگر گله‌مندی برخی مشاوران از نگاه پلیسی مدیران واقعیت داشته باشد، چگونه می‌توان انتظار داشت که نقش مشاور (که یک عامل حرفه‌ای بی‌طرف برای یاری رساندن به دانش‌آموزان است) به درستی در بافت مدرسه شکل بگیرد. نگرش دانش‌آموزان، که کاربران اصلی خدمات مشاوره در مدارس هستند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یافته‌ها گویای آن است که: ۱. دانش‌آموزان درباره خدمات مشاوره روان‌شناختی آگاهی کافی ندارند. ۲. دانش‌آموزان در مقابل مراجعه به مشاور، مقاومت می‌کنند. ۳. عدم اطمینان کافی به رازداری مشاور. ۴. در مدارس که مشاور توانا کار کرده، نگرش دانش‌آموزان به مشاوره مثبت است. تغییر نگرش دانش‌آموزان، در زدودن موانع رشد مشاوره در مدارس نقش اساسی ایفا می‌کند. به نظر می‌رسد مشاوران به دلایل مختلف، هنوز از نقش مشاور و مشاوره آگاهی کافی ندارند. همین موضوع احتمالاً به عدم اعتماد به نفس آنان در کارشان دامن می‌زند. یافته‌های این مطالعه، نشانگر اعتماد به نفس ضعیف مشاوران شرکت‌کننده در گروه‌ها بود. شغل‌های قبلی برخی از مشاوران (مثلاً- مربی امور تربیتی یا پرورشی) از جمله موانع شکل‌گیری درست حرفه مشاوره در مدارس است. در واقع، فردی که برای چند سالدر یک حرفه کار کرده است، در موقعیت جدید نیز تمایل دارد که چون گذشته رفتار کند. این تمایل که تحت تاثیر ((عادت))ها قرار دارد هنگامی مشکل‌زا می‌شود که رویکرد حرفه جدید با رویکرد حرفه قدیم کاملاً متفاوت باشد. چنین تمایلی در رفتار و رویکرد برخی از مشاوران که قبلاً- مربی امور تربیتی یا پرورشی بوده‌اند، دیده می‌شود. از مسایل دیگر در این زمینه، غیرحرفه‌ای عمل کردن مشاوران مدارس است. اگر تکنیک‌های مشاوره روان‌شناختی جای خود را به پند و اندرز و موعظه بدهند، هم از اثرمندی حرفه کاسته می‌شود و هم ارزش کار مشاور در دید مراجع افت می‌کند که به نوبه خود نگرش نامناسبی در محیط ایجاد می‌کند. چنانچه برای موانع، نگرش مخدوش جامعه به مشاوره روان‌شناختی و مشاوران را بیفزاییم، تصویر روشنتری از این معضل خواهیم داشت. عملکرد برخی از رسانه‌های همگانی در ارائه نقش مشاور در برنامه‌های خود، به این نگرش غلط دامن زده است. نتایج این تحقیق نیز با محدودیت‌های خاص خود روبه‌رو بوده بدون آنکه بخواهیم نتایج را بیش از قابلیت خود تعمیم بدهیم، یافته‌ای حاصل از این تلاش پژوهشی، دست کم می‌تواند سوالاتی را مطرح و توجه برنامه‌ریزان را جلب کند. این پیشنهادها شاید بتواند راه‌گشا باشد. با چند پیشنهاد این بحث را به پایان می‌بریم: ۱. تدوین برنامه‌ای آموزشی برای تغییر نگرش مسئولان، دانش‌آموزان و خود مشاوران به مشاوره روان‌شناختی، که بدون تردید استمرار و تکیه دراز مدت بر چنین برنامه‌ای می‌تواند آثار مثبتی در پی داشته باشد. ۲. ارائه تعاریف دقیق از مشاوره روان‌شناختی و حیطه آن، انشای آن مقررات و آیین‌نامه‌ها و نیز ساختارسازی مناسب برای آن در سازمان‌های مربوط می‌تواند راه را برای رهایی از ((سردرگمی نقش)) مشاوران هموار سازد

۳. معرفی درست مشاوران و نقش مشاور به دانش آموزان می تواند نگرش نامناسب آنها را اصلاح کند و به روی آوردن بیشتر آنها به خدمات مشاوره بیانجامد. ۴. بازنگری رسانه‌های همگانی در ارائه نقش درست مشاور و ایجاد تولیدات نوشتاری، شنیداری، دیداری و برنامه های واقعیت در این زمینه می تواند مانع ((ذهنیت نامناسب جامعه)) را از سر راه ارتقای جایگاه مشاوره روان شناختی بردارد. منابع احمدی، س.ا. (۱۳۷۶). مقدمه ای بر مشاوره و روان درمانی. چاپ ششم، انتشارات دانشگاه اصفهان. احمدی، س.ا. و بابا گلی، ز. (۱۳۷۴). بررسی نقش مشاوران در مدارس نظام جدید شهر اصفهان. رساله کارشناسی مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان. شفیع آبادی، ع. (۱۳۷۰). مقدمات راهنمایی و مشاوره. چاپ اول، انتشارات دانشگاه پیام نور. گیسون و همکاران (۱۳۷۳). مبانی مشاوره و راهنمایی. (ترجمه باقر ثنایی و همکاران) تهران: چاپ نهضت.

George R.L. , & cristiani , T.S. (۱۹۹۰). Counseling theory and practice (۳rd ed.). Englewood cliffs , NJ : prentice Hall. Manitoba school counselor association , (۱۹۹۲) . Guidelines for ethical behavior. Available :<http://home.merlin.mb.ca/~msca/pages/ethicsframe.html?navigation=ethicsl.htm> ministry of education , (۲۰۰۲). Special education services :A manual of policies , procedures and guidelines . Available :<http://www.bced.gov.bc.ca/speciald/ppandg/toc.thmp> peterson , J.v. , & Nisenholz , B. (۱۹۹۵) . orientation to counseling , (۳rd ed.). Massachusetts : Allyn & Bacon Co. shertzer , B. , & ston , S.C. (۱۹۷۴). fundamentals of counseling (۲nd ed.). Boston : Houghton Mifflin

*برگرفته از فصلنامه تازه های علوم شناختی

یادگیری

به یاد گیرنده، فکر فیلسوفان آموزش و پرورش را از زمانهای قدیم یعنی از زمان افلاطون و سقراط تا کنون به خود جلب کرده است. با وجود حضور همیشگی و نیروهای اجتماعی، سیاسی و آموزه های مذهبی، متخصصان آموزش و پرورش، در طی قرون متمادی همیشه بر برنامه های آموزشی و موسسات آن از طریق کنترل یا دادن آزادیهای خاص دخالت و نظارت داشته اند. متفکران دوره رنسانس به پرورش قوای طبیعی و آشکار کودک از طریق برنامه های آموزشی تأکید داشته اند. درحالی که فیلسوفان قرون وسطی معتقد بودند که به کودک باید به عنوان یک کل هماهنگ نگاه کرد. یکی از مشهورترین نویسندگان که در مورد رویه تصمیم گیریها و دادن آزادیها در مدرسه به صورت روشن و صریح نظریاتی دارد "موسکا موستن" است. او در کتابهای قدیمی تر خود که در دهه ۶۰ نوشته و در کتابهای اخیر خود (موستن ۱۹۸۲)، کلیه روشهای آموزشی را تشریح کرده است. یعنی او در طیف روش تدریس خود از معلمی که تصمیم گیرنده مطلق است و فقط دستور می دهد و تمامی تصمیمات به وسیله او اتخاذ می شود و دانش آموز باید تمامی اوامر معلم را اطاعت کند شروع کرده تا روشهای آزادانه تر و روشهایی که بسیاری از تصمیم گیریها به عهده دانش آموز است. ۱۱- خوانندگان که با کارهای موستن آشنا نیستند می توانند به کتابهای او که در کتابهای مرجع آمده است مراجعه کنند. موستن شرط اصلی را آزادگذاری دانش آموز و مسئولیت تصمیم گیریها توسط دانش آموز می داند که این آزادی می تواند همیشه برای دانش آموز باشد یا اینکه دانش آموز در کنار معلم و همراه او آزادی نسبی داشته و با تعامل با او از آزادی خود استفاده کند. بنابراین اولین تصمیم گیریهای دانش آموز باید تصمیم گیری در مورد اصلاح رفتارها و وظایف او در زمانی که با معلم کار می کند و تعامل آن دو بر یکدیگر باشد. تصمیم گیریهای بعدی، تصمیمات مربوط به قضاوت و ارزشیابی است که معمولاً بعد از انجام فعالیت صورت می گیرد. و بالاخره تصمیم گیریهای مربوط به طراحی و برنامه ریزی توسط دانش

آموز، که این تصمیمات باید قبل از اینکه معلم و دانش آموز برای کار با هم باشند، گرفته شوند. متفکران دیگری نیز روشها و راهبردهای مشابهی برای فرآیند تفکر طراحی کرده اند که در جریان آموزش و تدریس مدرسه باید به آنها توجه کرد (گانه ۱ ۱۹۶۵، گیلفورد ۱۹۵۹، اسپیرمن و جانز ۱۹۵۱). برخی از متفکران طبقه بندی خاصی برای یادگیری پیشنهاد کرده اند که بر آن اساس معتقدند یادگیری بعضی از مراحل ساده تر و رسیدن به برخی مراحل مهمتر و یا "سخت تر" است (بلوم ۱۹۵۹). مثلاً حافظه، نسبت به سایر مراحل در پایین ترین سطح قرار می گیرد و بر عکس روشهای مختلف حل مسئله در بالاترین سطح. و اگر چه کیفیت مراحل یادگیری در این طبقه بندیها از جهات مختلف متفاوت است، اما بیشتر آنها فرایند تفکر واگرا و همگرا را که در قبل توضیح داده شد، شامل می شوند، منظور از تفکر واگرا (طبقه بندی تمامی پاسخهای ممکن، نوعی تفکر خلاق که معمولاً در طراحی، گرافیک هنرهای نمایشی به کار گرفته می شود) و تفکر همگرا، (غیر واگرا و منظور یافتن بهترین پاسخ و راه حل که در علوم کاربرد زیادی دارد) است. و بالاخره توانایی ارزیابی که نیاز به طبقه بندی، مقابله و مقایسه، تجزیه و تحلیل و ترکیب (سنتز) و سایر مراحل است که قبلاً توضیح داده شد. کرتی معتقد است که به جای تابع قرار دادن بعضی از این وظایف بهتر است که برخی از مراحل مثل حل مساله را به عنوان فرآیندی اساسی و برخی دیگر را فعالیتهای حمایت کننده بنامیم. حافظه و روشهای ارزشیابی (شامل طبقه بندی مقایسه و مقابله) به عنوان حمایت کننده و تجزیه و تحلیل، سنتز، تفکر واگرا و همگرا به عنوان فرآیندهای اساسی در نظر گرفته شده که در شکل زیر نشان داده شده است. در این نمودار، حافظه، ارزشیابی و مراحل مربوط به آنها مثل مقابله و مقایسه برای حمایت مراحل بالاتر یعنی مسائلی که نیاز به راه حلهای جدیدتر و خلاقیت دارد می باشد. بعلاوه همان طور که در فصل دوم نیز اشاره شد می توان بحث را این طور ادامه داد که آنچه در حافظه اهمیت دارد و حیاتی است توجه و کسب "اطلاعات" به وسیله حافظه است. به نظر می رسد که اگر توجه منطقی و برای مدت زمان کافی به مساله ای شود، اطلاعات بسیار کمی حاصل و ضبط می شود. مضافاً اینکه بدون اطلاعاتی که در ذهن باقی مانده باشد که در صورت لزوم بتوان یادآوری نمود، تجزیه و تحلیلهای پیچیده و دستکاری آن اطلاعات ممکن نخواهد بود. ۱. Usful out Coamcs۲. Basic. Proccss۳. Suport Functions عضو شماره ۲ آموزش خلاق با استفاده از بازیهای فعالخلاقیت را می توان هماهنگی و گردآوری کیفیتها، ایده ها و مفاهیم به شکلی جدید که قبلاً وجود نداشته است، تعریف کرد. در این روند سعی شده که مسئولیت تصمیم گیریها و عمل به دانش آموز واگذار شود و به این وسیله هم دانش آموز تشویق به خلاقیت می شود و هم معلم ملزم به استفاده از بازیها به روشی فعال و خلاق. اگر زمینه مناسب باشد معلمان می توانند برخی از این بازیها را مانند الگوی ارائه شده پیاده کنند. به این معنا که معلم می تواند فضای آموزشی ایجاد کند که: الف: دانش آموز آزادی کافی جهت فعالیت داشته باشد. ب: همزمان بتواند به برخی فعالیتهای آموزشی که قبلاً تشریح شده پیردازد. معلمان می توانند از نمودار و الگوی ارائه شده به روشهای مختلف استفاده کنند. در معرفی بسیاری از بازیها و فعالیتهای ارائه شده در فصلهای قبل و در توصیفها و طرح شکلهای دیگر، پیشنهاداتی وجود دارد که با سطح افقی الگویی که بعد ارائه می شود هماهنگ است. معلم می تواند برخی از تصمیم گیریها در یک روز یا در روزهای مختلف را به دانش آموزان واگذار کند. به این معنا که در پریدن روی یک حرف، در ابتدا معلم نام حرف را می گوید و دانش آموز روی آن می پرد، سپس وقتی که به درس مربوطه می رسند، دانش آموز خود باید تصمیم بگیرد که روی کدام مربع بپرد و بعد از انجام بازی مرحله ارزشیابی است که دو بازیکن همراه با هم عمل می کنند و یکی از آنها باید اجرای بازی توسط دوستش را ارزیابی کند که آیا کار را درست انجام داده است یا خیر. و بالاخره تصمیم گیریهای قبل از طراحی را نیز می توان به کودکان واگذار کرد. در مثال حروف ممکن است از دانش آموزان خواسته شود، بازیهای مختلفی را که در مورد پریدن روی حروف می توان انجام داد طراحی کنند. بسیاری از بازیها و فعالیتهای ارائه شده در فصلهای نخستین کتاب به منظور تشویق معلمان به استفاده از این الگو طراحی شده اند. به این معنا که معلم را توانا می سازد تا خود به کشف انواع روشهای

یادگیری از حفظ تا حل مساله بپردازد. در هر حال تحقیقات مختلف نتایج موثر برنامه ریزی‌هایی را که بر پایه خلاقیت دانش آموزان طراحی شده اند، نشان داده اند. تجزیه تحلیلهای دقیقی از نحوه عمل دانش آموزانی که در طراحی و تصمیم گیری برنامه های آموزشی شرکت فعال داشته اند انجام شده است (گادبوت ۱، برونل ۲ و توساینانت ۳ ۱۹۸۳). در هر حال مواقعی هم بوده است که روش معلم محور یا روشی که همه چیز توسط معلم، طراحی و هدایت می شود در مقایسه با روش (به عقیده ما محدود) با هدف کسب مهارتی ساده و مساوی و یا حتی برتر بوده است. (گلدبرگر ۴، جرنی ۵، و چمبرلین ۶ ۱۹۸۲ مارتینیک، زیچکوفسکی و چفرز ۱۹۷۷) اما در مجموع نتایج تحقیقات نشان داده اند که شرکت دادن دانش آموزان در تصمیم گیریها در برنامه ریزی و محتوایی که با فعالیت دانش آموزان ارائه شود، سبب پرورش زمینه های مختلفی در دانش آموزان می شود که این امر در برنامه هایی که معلم در آن، در همه فعالیت ها همه کاره است به این صورت دیده نمی شود. از جمله نتایج مفید برنامه هایی که دانش آموزان در آن فعالیت دارند احساس رضایتی است که برای دانش آموز از شرکت مفید و فعالیت بدنی حاصل می شود که این امر به نوبه خود در نگرش آنان نسبت به فعالیت، اعتماد به نفس داشتن و مهارتهای همکاریهای اجتماعی و خلاقیت تأثیر می گذارد (گادبوت، برونل و توساینانت ۱۹۸۳: گلدبرگر، جرنی و چمبرلین ۱۹۸۲، مارتینیک، زیچکوفسکی و چفرز ۱۹۷۷، تول ۸ و آرنیک ۹ ۱۹۸۲، شمپ، جفرنر و زیچکوفسکی ۱۹۸۳، من سینی، چفرز و زیچکوفسکی ۱۹۷۶). معلم، با استفاده از نمودار ارائه شده، می تواند قابلیت انطباق بهتری پیدا کند و رفتارهای مختلفی را در دانش آموز پرورش دهد. مثلاً در آموزش فعالی که از دانش آموز خواسته می شود به راههای مختلف داخل یک حلقه بپرد، به پرورش تفکر واگرا در کودک منجر می شود. اما اگر معلم از روش دستور مستقیم استفاده کند و به دانش آموز بگوید که فقط یک کار، تعیین شده را انجام دهد در این صورت از پاسخهای متنوعی که دانش آموز برای یک مسئله می تواند بیابد، جلوگیری کرده است. معلمان با استفاده از دستورالعملهای این نمودار می توانند به سازمان دهی بازیها بپردازند و به تعدیل رفتارهای خود از جمله آموزشهای شفاهی خویش که اگر نگوییم با غالب خانه های نمودار ارائه شده مرتبط است، اما با بیشتر خانه های آن مربوط می شود، بپردازد. توضیحات زیر معلم را توانا می سازد که نه تنها به دانش آموز در جهت تفکر باز و قابل انعطاف کمک کند، بلکه به او این امکان را می دهد که یادگیرنده را در سطحی بیاورد که بتواند بسیاری از مسئولیتهای مربوط به تصمیم گیریها در مورد برنامه آموزشی خود را به عهده گیرد. عضو شماره ۳ روش I روش دستوری: تمامی تصمیمات به وسیله معلم گرفته می شود. معلم کارآمد در نظام "معلم محور" می کوشد که با توجه به فرهنگ جامعه هر آنچه را که باید، به دانش آموز منتقل کند (مثلاً آموزش حروف الفبا، اعداد چه معنا دارند و از این قبیل). در این روش قسمتهای مختلف با توجه به جدول فوق به شرح زیر مورد توجه قرار می گیرد. حافظه: (خانه ۱): انتقال مطلق و بدون بحث، برای مثال حروف و صداهای حروف را در کلمه نشان دادن و یا اینکه عدد ۱ یعنی فقط یک شیء. اینها نمونه های آموزش مفاهیم به روش مؤثر، در این نوع آموزش است. ارزشیابی / طبقه بندی: (خانه ۲): در اینجا نیز طبقه بندی موارد مهم با توجه به این روش دستوری باید مورد توجه قرار گیرد. (مثلاً تشخیص تفاوت میان شکل حروف، اعداد و از این قبیل) معلمان می دانند که "چیزها" برای کودکان با بزرگتر شدن آنان طبقه بندی می شوند. (مثلاً برای کودکان ۲ یا ۳ ساله تمام حیوانات سگ هستند). اما کمی بعد آنان تفاوت میان سگ و گربه را تشخیص میدهند و مدتی بعد خود "سگ" به انواع و اقسام تقسیم می شود، مثلاً سگی که پارس می کند، سگ چوپان و سگ من. تجزیه و تحلیل: (خانه ۳): تجزیه و تحلیل نیز مثل سایر موارد این روش که دستوری است با خواسته معلم از دانش آموز انجام می شود، مثلاً معلم می گوید حروفی را که در کلمه پرنده می شنوی بگو و دانش آموز به تجزیه و تحلیل حروف اقدام می کند. ترکیب: (خانه ۴): کودکی که در این سطح با روش ترکیب آشنا می شود بعد می تواند در روشهای دیگر، قابلیت انعطاف بهتری پیدا کند، و فرضاً این مهارت را در "روش تصمیم گیری و کودک محور" به خوبی به کار برد. تولید واگرا: (خانه ۵): برخی تصور می کنند که استفاده از تفکر واگرا در روش دستوری ممکن نیست. چرا که دانش آموز

آزادی عمل و تصمیم‌گیری برای ارائه راه‌حلهای مختلف نسبت به یک مسئله را ندارد، اما این طور نیست در این روش معلم مدار هم می‌توان از تفکر واگرا استفاده کرد. مثلاً اگر معلم راههای مختلف را از دانش آموز بخواهد، این روش اعمال شده است. مثلاً معلم می‌گوید "حالا یک شکل دیگر پریدن روی خط را به من نشان بده". تولید همگرا: (خانه ۶): معلمی که دو نوع تحقیق برای یافتن پاسخ صحیح یا بهترین پاسخ پیشنهاد می‌کند، از روش دستوری و به منظور رسیدن به تفکر همگرا استفاده کرده است. عضو شماره ۴ روش II روش کاری: تصمیم‌گیری در جریان تعامل: انتقال تصمیم‌گیران انتقال تصمیم‌گیری به یادگیرنده: انتقال تصمیم‌گیری به یادگیرنده، روش بسیار مناسبی برای درگیر کردن دانش آموزان در امر یادگیری است. در جریان عمل تصمیمات به تدریج اتخاذ می‌شوند. نخست از میان تصمیمات متعدد آموزشی، چند تا را می‌توان به دانش آموزان واگذار کرد و در صورت موفقیت، تصمیم‌گیریهای بیشتر را می‌توان به دانش آموز محول نمود. حافظه: (خانه ۷): یادآوری از حافظه معمولاً با درخواست مطلبی برای به خاطر آوردن در جریان کار انجام می‌شود. توانایی طبقه‌بندی و ارتباط میان موضوعات از جریان کار انجام می‌گیرد. مثلاً ممکن است از کودکی پرسیده شود که لغات دیگری را که با همین صدای این کلمه شروع می‌شود بگو، یا اینکه، چه حرکات دیگری شبیه این حرکت انجام شده یا مخالف این حرکت است. ارزشیابی - طبقه‌بندی (خانه ۸): برخی ممکن است بپرسند که آیا در حین فعالیت می‌توان ارزشیابی را انجام داد. به اعتقاد اینجانب بلی. مثلاً وقتی که کودک مشغول فعالیت است، می‌توان او را به ارزیابی فعالیت خودش با استفاده از روش با خود صحبت کردن واداشت، در حالی که از دیگران نیز می‌توان خواست که فعالیت کودک را در حین عمل و پیشرفت ارزیابی کنند و به او بازخورد بدهند. بنابراین ارزشیابی در این مرحله ارزشیابی توسط همبازیها، معلم، دیگران و یا خود کودک است که به شکل با خود سخن گفتن تصحیح خود و خود ارزیابی انجام می‌گیرد. تجزیه و تحلیل: (خانه ۲۹): ایجاد فرصتهایی به منظور تمرین تجزیه و تحلیل در جریان یک فعالیت. مثلاً فعالیتی نسبتاً پیچیده را می‌توان به نمایش گذارد در حالی که کودکان دیگر سعی می‌کنند مجموعه این فعالیت را در قالب یک لغت واحد برای کودک دیگری که اصل فعالیت را ندیده است بگویند. قدرت تجزیه و تحلیل فردی که فعالیت را ندیده در این است که با شنیدن کلمه رمز بتواند نوع حرکت و فعالیت انجام شده نخست را به نمایش گذارد. ترکیب: (خانه ۱۱): تفکر واگرا در حین عمل، پاسخهای متعددی است که کودکان در یک آموزش همراه با تحرک ابراز می‌دارند. در هر حال باید به خاطر داشته باشیم که تفکر واگرا و تفکر همگرا باید با توجه به ماهیت کار، در انتهای یک مقیاس قرار گیرند. و فعالیتها با توجه به راهنمایی ارائه شده و طبیعت کار در ابتدا و شروع کار مطرح می‌شود. تفکر همگرا: (خانه ۱۲): تفکر همگرا یا بهترین راه حل معمولاً مشکلتر از تفکر واگرا در حین فعالیت است، اما در هر حال باید دستورالعملهایی را به منظور محدود کردن پاسخها و رسیدن به مناسبترین راه حل در حین عمل تنظیم نمود. عضو شماره ۵ روش III: تصمیمات مربوط به ارزشیابی تصمیمات بعد از انجام کار (بعد از عمل) و انتقال آن به یادگیرنده روشهای آموزشی که در این قسمت به کار می‌رود، شامل یادآوری و نگاه به گذشته و کیفیت فعالیت انجام شده توسط سایر کودکان یا خود کودک است. مهمترین روش در این قسمت تأکید بر ارزشیابی است (ارزشیابی توسط دیگران یا خود کودک). ارزشیابی در این روش، یعنی به خاطر آوردن مراحل انجام کار و فعالیت که توسط خود او یا دیگران انجام شده است. هم در این روش و هم روش IV، دانش آموز باید بتواند در مورد تفکر، به فکر کردن پردازد. به عبارت دیگر به فعالیت‌های فراشناختی دست بزند. و بنابراین در این روش کودک باید یک پله از سایر کودکان بالاتر برود. او باید به رفتارهای فراشناختی برسد. یعنی او باید در چگونگی کمک به مردم در مورد فکر کردن درباره تفکر مشغول شود. حافظه: (خانه ۱۳): کودک؛ در این قسمت باید کیفیت حافظه را که در تمرین قبلی به اجرا درآمده، مورد ارزیابی قرار دهد. ارزشیابی ممکن است در مورد کیفیت کارهای مرتبط با حافظه، یا سنجش خود حافظه باشد، یا اینکه ارزیابی میزان نگهداری و حافظه در خود یادگیرنده و یا سایر کودکان باشد. ارزشیابی - طبقه‌بندی (خانه ۱۴): دوباره در این قسمت کودک باید اقدام به ارزشیابی کند ولی چون این

قسمت روش ارزشیابی است، باید کیفیت ارزشیابی را ارزشیابی نماید. از کودک باید پرسیده شود که آیا کودک قبلی که فعالیتی را اجرا کرد، نباید طبقات یا هدفها یا حرکات بیشتری را انجام می داد؟ و البته ارزیابی صحت طبقه بندی و ارزشیابی که در تمرین کودک قبلی انجام شده است نیز جزو این قسمت قرار می گیرد. ترکیب: (خانه ۱۵): در این قسمت، ارزشیاب باید بتواند کیفیت ترکیبی را که در مقابل او، و در فعالیت ارائه شده، کشف کند و همین طور باید اجزا به کار رفته و چگونگی ترکیب آنها را در یک مجموعه فعالیتی که ارائه می شود تشخیص دهد. تجزیه و تحلیل (خانه ۱۶): کودک باید واقعاً مفهوم تجزیه و تحلیل را بفهمد، و کیفیت تجزیه و تحلیلی را که کودک دیگری در مقابل او انجام می دهد تشخیص دهد ممکن است راههای مختلفی برای تجزیه و تحلیل فعالیتی که انجام شده، وجود داشته باشد. تفکر واگرا: (خانه ۱۷): در این قسمت، ارزشیاب می تواند، عوامل و اجزای دیگری را که توسط مجری فعالیت، در تفکر واگرا غفلت شده است یادآور شود. مثلاً "به چه شیوه های دیگری می توانی توپ بسکت را در سبد آن بیندازی؟" تفکر همگرا: (خانه ۱۸): در این قسمت ارزشیابی بعد از اجزای فعالیت و ارزشیابی راه حل است که آیا واقعاً بهترین راه حل پیشنهاد شده است؟ ارزشیاب باید بتواند راه حلی بهتر، یا حداقل به همان اندازه راه حل اجرا شده را پیشنهاد کند. "آیا واقعاً مطمئنی که راه حل پیشنهاد شده بهترین راه حل است؟" عضو شماره ۶ روش IV طراحی قبل از تأثیر تصمیم گیریهای مربوط به طراحی توسط یادگیرنده های روش آخری، پیشرفته ترین حد حل مسئله است. یادگیرنده باید دقیقاً هم مراحل مختلف یک فعالیت و بازی را تشخیص دهد و هم بفهمد که چگونه کسی قسمتهای مختلف یک بازی را به اجرا در می آورد. غالباً این طور است که همه کودکان نمی توانند تمامی مراحل یک بازی را تشخیص دهند و آن را به اجرا در آورند، بنابراین برخی از کودکان ممکن است در قسمتهای حافظه ای بازیها توانا باشند اما از درک روشهای مربوط به تولید واگرا ناتوان، بنابراین در طراحی فعالتهای که اینگونه تواناییها را تشویق و ترغیب کند ناتوان هستند. حافظه: (خانه ۱۹): بحث در مورد سطوح مختلف حافظه (مثل حافظه دیداری، شنیداری، گویایی، حافظه کوتاه مدت، و بلند مدت و یادآوری، در مقابل حافظه بازشناسی) و گماردن کودک یا کودکان به انجام فعالیتی، می تواند در ایجاد بازیهای جدید مربوط به حافظه مؤثر باشد. مفید بودن فراموشی (یعنی انتخاب کردن، یا نگهداری برخی موارد در حافظه) را نیز می توان در قالب بازیهای مختلف به اجرا گذارد. ارزشیابی: (خانه ۲۰): روشهای فرعی ارزشیابی، شامل مقابله (چگونه دو چیز مثل هم هستند یا نیستند) و مقایسه می تواند در این روش آموزشی قبل از طراحی، با توجه به طبقه بندی به کار گرفته شود. یک بازی ساده شامل طبقه بندی را می توان به بازیها و نظامهای دیگری تسری داد. (برای مثال بعد از طبقه بندی یک فعالیت، چه تعداد هدف یا عقیده را در آن می توان طبقه بندی کرد؟) تجزیه و تحلیل: (خانه ۲۱): تغییر از یک بازی حرکتی به فعالیتی آموزشی در این قسمت که شامل تجزیه و تحلیل است انجام می گیرد. بازیهای جدیدی که در طول قسمت طراحی، شکل می گیرند را می توان برای تجزیه و تحلیل به اجرا گذاشت. ترکیب: (خانه ۲۲): می توان از کودکان درخواست کرد که با استفاده از قسمتهایی از بازیها و حرکتهای قبلی و ترکیب آنها، به طراحی و ایجاد بازی جدیدی اقدام کنند. (می توان آنان را به دو گروه بزرگ و کوچک برای انجام این کار در این قسمت تقسیم نمود). در این روش عدم درک واقعی ترکیب، موجب عدم موفقیت در طراحی درسها به این روش می شود. ترکیب عبارت است از استفاده از قسمتهایی از چند حرکت ورزشی و قرار دادن آنها در کنار هم و خلق و ایجاد یک بازی جدید. تفکر واگرا: (خانه ۲۳): در این قسمت می توان از کودکان درخواست کرد که آنچه را که از تفکر واگرا فهمیده اند و می دانند در مورد سایر فعالیتها مثل ترسیم یک نقاشی، نوشتن یک نمایشنامه و امثال اینها به کار بگیرند. تجربه بازیهای جدید نیز می تواند تا حدودی تواناییهای مربوط به تفکر واگرا و همگرا را به کار بگیرد. تولید واگرا: (خانه ۲۴): کودکانی که در طراحی بازیهایی که به تفکر واگرا می انجامد شرکت می کنند، می توانند چنین فعالتهایی را با حافظه ساده و یادگیریهای اینگونه مقایسه و تفاوتها را معین کنند (منظور این است که حافظه فقط یک دستور است، در حالی که تفکر واگرا، نوعی تحول و روشی در مورد کشف است). کارهایی که

توسط مدل بالا پیشنهاد شده هم عملی است و هم آموزشی، هم معلم را در بر می‌گیرد و هم دانش آموز را. کارهای پیشنهاد شده، راههای جدیدی را ارائه می‌دهد تا دانش آموز فرصتهایی را برای تفکر پیدا کند و بتواند مشکلاتی را با درجات و پیچیدگیهای مختلف حل کند. البته استفاده از این مدل برای کودکان در سنین مختلف، مشکل است، اما در عین حال اگر به اجرا درآید. برای معلم و دانش آموزان فواید بسیار زیادی دربر خواهد داشت. مختصری درباره گفتگو با خود در بسیاری از بازیها، بخصوص آنها که با هدف کنترل بهتر خویشتن ارائه شد، روشی با نام "کنترل خویشتن" گنجانیده شده بود. این روش را در استفاده از کتاب به راههای مختلف می‌توان به کار برد و از جمله در کاربرد الگوی "شیوه‌ها و روشها" که در فوق تشریح شد. این روش امکان مفید و مؤثری را که در مورد آن به خوبی تحقیق شده است در اختیار معلم قرار می‌دهد. تجهیزات و مهماتی برای شلیک در خط مقدم جبهه کلاس درس. البته روش پیشنهادی محدودیتهایی نیز دارد و نیاز به تأمل و درک دارد و این درک نه تنها مرتبط با فهم خود روش است بلکه شناخت دانش آموزانی که این روش در مورد آنان به کار می‌رود نیز ضروری است. کودکانی که از مهارتهای کلامی و زبانی ضعیفی برخوردارند استفاده از این الگو را مشکل می‌بینند اما معلم می‌تواند حتی به این گونه کودکان نیز در سازماندهی تفکر، ایجاد تمرکز و طراحی دقیق کارهای حرکتی و فعالیتهایی که در کلاس انجام می‌شود کمک کند (میشن بام و آرنارو ۱۹۷۹). در صورت استفاده از این ابزار باید مراحل به دقت مد نظر قرار گرفته شود و طوری تعدیل شود که با سطح رشد کودک هماهنگ گردد. مراحلی مثل کوتاه کردن جملات که از جملات بلند به قسمتهایی از یک جمله تا به کلمات و لغات تنها می‌انجامد. همین طور سخن گفتن از سخن گفتن کلامی معمول تا با خود و درونی سخن گفتن پیش برود. مثلاً وقتی که هدف اصلاح یکدیگر است می‌توان از کودک خواست که آنچه را که می‌شنود با صدای بلند بگوید. بعد می‌توان کودک را تشویق کرد که به زمزمه درونی و راهنمایی خود پردازد و باز هم کمی بعد می‌توان کودک را وادار کرد به صورت درونی به خود دستور دهد و رفتار خود را تصحیح کند. نکته مهم و قابل توجه در این نوع تمرین هدایت خویش، تغییر نحوه تفکر کودک در مورد انجام کار، و خود تفکر است. نظریه پردازان و محققان روشی را شرح می‌دهند که "تیک شناختی ۱" اشاره می‌کند و در جایی در داخل سر اتفاق می‌افتد (جایی دور از دسترس متخصصان متبحر امراض عصبی) جایی که از قبول واقعی یک تفکر که قبلاً فقط به صورت سطحی و با صدا ظاهر شده بود خبر می‌دهد. خلاصه و جمع بندیمواردی که در این فصل بحث شده با اهداف مهم و متعددی که در فصلهای قبلی آورده شده ارتباط دارد. یکی از هدفها انتقال مفاهیم، روشها و عملیات در بازیها به ۱. Cognitive Click فعالیتهای کلاسی است. برای انجام این عمل نیاز به ساختن پلهای ارتباطی و شناختی میان دو نوع فعالیت است. مهمترین تأکید در این فصل روی مدل ارائه شده است که دو سطح مقدماتی دارد. یکی از سطوح انتقال تصمیم‌گیری به دانش آموز است و امید این است که با فعالیت بیشتر، دانش آموز بتواند به کسب مهارتها و مفاهیم بیشتر نایل آید. دومین سطح مهم این الگو، به سطوح مهم یادگیری در الگوهای مختلف اشاره دارد. در اینجا هم به قسمتهایی مثل حافظه، طبقه بندی و ارزشیابی اشاره شده و هم به برخی روشهای مرتبط با فعالیتهای ذهنی پیچیده تر مثل تفکر یا تولید همگرا و واگرا، تجزیه و تحلیل و ترکیب اشاره دارد. همچنین در این الگو چگونگی مداخله قسمتهای مختلف در یکدیگر نشان داده شده است. در این الگو فقط انتقال تصمیم‌گیری به دانش آموز مطرح نیست، بلکه روشهای مهمتر فعالیتهای ذهنی نیز منعکس شده است. در مجموع این فصل به منظور تشویق معلمان در کمک کردن به دانش آموزان برای فکر کردن در مورد نحوه فکر کردن و درک چگونگی نحوه تفکر کودکان نوشته شده است و بالاخره این فصل نیز همانند و به همراه فصلهای دیگر مجموعه یادگیری دانش آموزان را به صورت تجربه ای شاد و فعال در می‌آورد. BIBLIOGRAPHY Bloom, B.S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: D McKay, ۱۹۵۸ BRUNER, J.S. The course of cognitive growth. American Psychologist, ۱۹۶۴, ۱۹, ۱-۱۵ GAGNE, R.W. The conditions of

learning. New York: Holt, Rinehart & Winston, ۱۹۶۵GODBOUT, P., Brunelle, J., and TOUSIGNANT, M. Academic learning time in elementary and secondary Physical education classes. Research Quarterly for Exercise and Sport, ۱۹۸۳, ۵۴, ۱۱-۱۹GOLDBERGER, M., GERNEY, P., and CHAMBERLAIN, J. The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. Research Quarterly for Exercise and Sport, ۱۹۸۲, ۵۳, ۱۱۶-۱۲۴GUILFORD, J.P. intelligence, creativity and their educational implicationsSan Diego. Knapp, ۱۹۸۸MANCINI, V., CHEFFERS, j., and ZAICHKOWSKY, L., Decisionmaking in elementary school children: Effects on attitudes and interactions. Research Quarterly , ۱۹۷۶ , ۴۷ , ۳۴۹-۳۵۷MARTINEK, T.J., ZAICHKOWSKY , L.D., and CHEFFERS, J.T.F. Decisionmaking in elementary age children: Effects on motor skills and self-conceptResearch Quarterly for Exercise and Sport, ۱۹۹۷ , ۳۴۹-۳۵۷MEICHENBAUM, D., and ASNAROW , J.R. Cognitive-behavior modification and metacognitive development : Implications for the classroom. In P . Kendall and S. Hollon (Eds.), Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures. New York: Academic Press, ۱۹۷۹MOSSTON, M. Teaching physical education. (۲nd ed.) Belmont, CA: Wadsworth, ۱۹۸۲PIAGET, J. The child's conception of the world. Totowa, NJ: Littlefield, Adams, ۱۹۶۵SCHEMPP, P.G., CHEFFERS, J.T.F., and ZAICHKOWSKY, L.D. Influence of decisionmaking on attitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children. Research Quarterly for Exercise and Sport, ۱۹۸۳, ۵۴, ۱۸۳, ۱۸۹SPEARMAN, C., and JONES, L.W. Human ability. London: MacMillan, ۱۹۵۱TOOLE, T., and ARINK, E.A. Movement education: Its effect on motor skill performance. Research Quarterly for Exercise and sport, ۱۹۸۲, ۵۳, ۱۵۶-۱۶

منابع ویژه آموزش و تعلیم و تربیت

در این قسمت گنجینه عظیمی از اطلاعات و منابع ویژه آموزش و تعلیم و تربیت جهت استفاده محققان، اساتید، دانشجویان و کاربران محترم ارائه شده است. Region III CRP RCEP (برنامه آموزش پیوسته توانبخشی Region III) جامعه توانبخشی اقدام به برگزاری برنامه آموزش پیوسته توانبخشی در دانشگاه مری لند به منظور گسترش و پیشبرد پیامدهای شغلی و آینده استخدامی افراد معلول نموده است. در این راستا جامعه توانبخشی به واسطه ارائه آموزش و کمک های فنی به این هدف مهم دست یافته است. آموزش های ویژه استثنایی و برآورد نیازهای فنی از طریق شوراهای ارائه خدمات مشاوره دولتی و محلی اعمال گردیده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.education.umd.edu/RRCEP> منابع مربوط به رشته علوم الف) The Electronic Zoo (باغ وحش الکترونیکی) این پروژه در سال ۱۹۹۳ اقدام به طراحی و ایجاد سایت باغ وحش الکترونیکی، سازماندهی و طبقه بندی اطلاعات مربوط به علم دامپزشکی نمود. اخبار و رویدادها، حیوانات، کتب منتشر شده، سازمانها، فهرست آدرس های الکترونیکی مربوط به علم دامپزشکی، گروه های خبری و ... از مهمترین منابع ارائه شده در این

بخش می‌باشد: برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://netvet.wustl.edu/e-zoo.htm> (ب) NASA Quest (سایت آموزشی سازمان فضایی آمریکا) در این سایت کاربران می‌توانند با پرسنل ناسا آشنا و از سازمانها و حامیان ناسا در نیل به اهداف سازمان اطلاع حاصل نمایند. سایت آموزشی سازمان فضایی آمریکا، غنی ترین و کاملترین منبع برای مریبان، کودکان و مشتاقان هوا و فضا که به آموزش و یادگیری علاقه مند می‌باشند، بوده و کاربران محترم می‌توانند از طریق این سایت تبادل علمی و اطلاعاتی نمایند. اطلاعات و منابع ارائه شده در برگزیده موضوعاتی چون نحوه پرواز با سفینه فضایی طراحی سفینه فضایی، ایستگاه فضایی بین المللی، آشنایی با زنان فضانورد، ستاره شناسی، سیاره ها و فضاپیماهای آینده می‌باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://quest.arc.nasa.gov> (پ) The Nine Planets (نه سیاره) در این سایت نه سیاره به همراه سیاره ماه از نقطه نظر تاریخی، اسطوره شناسی و علمی مورد بررسی قرار گرفته است. سایت نه سیاره مجموعه ای از اطلاعات در برگزیده منظومه شمسی بوده و کاربران می‌توانند از طریق متون، تصاویر، فایل‌های صوتی و تصویری (فیلم آموزشی) از اطلاعات علمی ارائه شده استفاده نمایند. برای استفاده از این سایت نیازی به برخورداری از اطلاعات و دانش تخصصی و ویژه نبوده و تمامی واژه های فنی و فضایی و اسامی خاص در فرهنگ لغات تعریف و ارائه شده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://seds.lpl.arizona.edu/nineplanets/nineplanets/nineplanets.html> (ت) The whole Frog Project (پروژه The Whole Frog) پروژه The Whole Frog با هدف ارائه و تشریح مفاهیم جدید از طریق بکارگیری تصاویر سه بعدی آناتومی به عنوان یک وسیله آموزشی طراحی گشته است. هدف پروژه فوق آموزش زیست شناسی مقطع دبیرستان و تشریح آناتومی قورباغه با استفاده از اطلاعات و تصاویر گرفته شده از طریق MRI می‌باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www-itg.lbl.gov/ITG/Whole.Frog> (ج) Whales (والها) این سایت منبع اطلاعاتی بسیار غنی در خصوص حیات والها برای مریبان، دانش آموزان و والدین می‌باشد. در این سایت منابعی برای معلمان، فعالیتهای دانش آموزان و پروژه های مربوط به والها ارائه شده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://curry.edschool.virginia.edu/go/Whales> (الف) Gemoetry and Math (آموزش هندسه و ریاضی) در این بخش اصلی ترین و عمده ترین سایت آموزش ریاضی و هندسه در اینترنت ارائه و معرفی شده است. هدف از معرفی این سایت، ارائه منابع، کمک وسایل، محصولات و سرویسهای آموزشی و آموزش ریاضیات و هندسه می‌باشد. علاقه مندان به ریاضیات و هندسه و حتی افرادی که علاقه اندکی به ریاضیات و هندسه دارند، می‌توانند از طریق این سایت به آخرین اطلاعات و آموزشها روز دست یابند. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://mathforum.org> (ب) Ask Dr. Math (سایت دکتر Math) در سایت دکتر Math به سؤالات مختلف کاربران در زمینه ریاضی پاسخ داده می‌شود. دانش آموزان و دبیران رشته ریاضی می‌توانند از این سایت به عنوان منبعی جهت آموزش و مطالعه استفاده نمایند. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://mathforum.org/dr.math/dr> (ج) math.html منابع ویژه دپارتمان خدمات پرسنلی و ارائه مشاوره: الف) American counseling Association (انجمن خدمات مشاوره آمریکا) انجمن خدمات مشاوره آمریکا سازمان غیر انتفاعی، تخصصی و آموزشی بوده و با هدف ارائه خدمات مشاوره ای به کودکان، جوانان، نوجوانان، بزرگسالان، خانواده ها و زوجهای جوان در سال ۱۹۵۲ تأسیس گردیده است. انجمن فوق در حوزه های مختلفی از جمله چالشها و منازعات، تغییرات زندگی، بحرانهای روحی، آموزش، شغل، بیماریهای جسمی، معلولیت، و ... به ارائه مشاوره مبادرت می‌نماید. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.counseling.org/site/PageServer> (ب) American Rehabilitation Counseling Association (ARCA) (انجمن مشاوره توانبخشی آمریکا) انجمن مشاوره توانبخشی آمریکا سازمانی ویژه

کارشناسان، مربیان، دانشجویان حوزه مشاوره توانبخشی ایالات متحده می‌باشد. انجمن فوق به مربیان، دانشجویان و دانش آموزانی که به نوعی دست اندکار درمان افراد معلول می‌باشند، خدمات مشاوره‌ای ارائه می‌نماید. هدف اصلی انجمن، درمان افراد معلول و افزایش ضریب هوشی در این افراد می‌باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.nchrtm.okstate.edu/ARCA> (ج) American school counselor association (ASCA)) (انجمن مشاوره تحصیلی آمریکا) انجمن مشاوره تحصیلی آمریکا سازمان غیرانتفاعی جهانی می‌باشد که با هدف حمایت از کوششهای مشاوران تحصیلی در راستای ارائه مشاوره به دانش آموزان و دانش جویان حوزه های مختلف علمی در سال ۱۹۵۲ تأسیس گردیده است. انجمن فوق به ۱۳۰۰۰ نفر از مشاوران تحصیلی در سرتاسر جهان، منابع تخصصی، کتب و آخرین تحقیقات به عمل آمده در حوزه فوق را ارائه می‌نماید. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.schoolcounselor.org> (چ) Association Counselor Education and Supervision (ACES)) (انجمن نظارت و آموزش مشاوره) انجمن نظارت و آموزش مشاوره با هدف ارائه آموزش با سطح کیفی بسیار بالا و نظارت بر عملکرد مشاوران در تمامی حوزه های کاری تأسیس گردیده است. انجمن فوق بواسطه تأیید و توسعه فعالیتهای تخصصی می‌کوشد تا سطح کیفی و کمی آموزش، نظارت بر مشاوران، انتشار کتب، تحقیق، و استانداردهای اخلاقی گسترش و ارتقاء بخشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.acesonline.net/home.htm> (ح) American Psychology Association (APA) (انجمن روانشناسی آمریکا) انجمن روانشناسی آمریکا، سازمان علمی و تخصصی می‌باشد که در شهر واشنگتن دی سی با هدف ارائه خدمات روانشناسی تأسیس گردیده است. انجمن فوق با ۱۵۰/۰۰۰ عضو و کارمند بزرگترین انجمن جهانی روانشناسی می‌باشد. از اهم اهداف انجمن فوق میتوان به موارد ذیل اشاره نمود:

- گسترش روانشناسی در تمامی حوزه های ان
- گسترش و ارتقا تحقیقات روانشناسی و اصلاح روشها و شرایط تحقیق و پژوهش
- توسعه سطح کیفی و مثر بودن روانشناسان از طریق استانداردهای اخلاقی، رفتاری و آموزشی
- اجرا و حمایت از بالاترین استانداردهای اخلاقی و رفتاری در میان اعضای انجمن
- گسترش و ترویج دانش روانشناسی از طریق برگزاری جلسات، ارائه گزارشات، مقالات و انتشار کتب برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.apa.org> (خ)

American Association for Marriage and Family Therapy (AAMFT) (انجمن ازدواج و خانواده درمانی آمریکا) انجمن ازدواج و خانواده درمانی آمریکا انجمن تخصصی ارائه کننده خدمات مشاوره در حوزه های ازدواج و خانواده درمانی می‌باشد. انجمن فوق نیازهای ویژه و خاص بیش از ۲۳/۰۰۰ زوج و خانواده را در سرتاسر آمریکا، کانادا و جهان برآورد نموده و آنها را تحت پوشش قرار می‌دهد. این انجمن با هدف حل مشکلات، برآورد نیازها و تغییر در الگوهای روابط زوجهای جوان و خانواده ها در سال ۱۹۴۲ تأسیس گردیده است. انجمن از هرگونه تحقیق و آموزش در حوزه های ازدواج و خانواده درمانی و تأمین نیازهای عمومی حمایت و پشتیبانی به عمل می‌آورد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: http://www.aamft.org/index_nm.asp (د) Council on Rehabilitation Education (CORE)) (شورای آموزش توانبخشی) در سال ۱۹۶۹ گروهی از متخصصان توانبخشی به منظور تأمین نیاز اعتباری برنامه های آموزش مشاوران توانبخشی اقدام به تأسیس شورای آموزش توانبخشی نمودند. ساختار شورای آموزش توانبخشی در میان بخشهای دیگر منحصر به فرد می‌باشد. شورای فوق ۵ سازمان تخصصی توانبخشی را به شرح ذیل تحت پوشش و نظارت خود قرار داده است: (۱) انجمن ارائه مشاوره توانبخشی آمریکا (۲) شورای مربیان توانبخشی (شورای ملی آموزش توانبخشی) (۳) شورای مدیران دولتی توانبخشی فنی و حرفه ای (۴) انجمن بین المللی امکانات توانبخشی (انجمن توانبخشی آمریکا) (۵) انجمن ملی مشاوره توانبخشی پنج سازمان فوق خدمات جامعی را از جمله، آموزش، ارزیابی و استخدام مشاوران توانبخشی ارائه می‌نماید. هدف اصلی

شورای آموزش توانبخشی تامین اعتبار برنامه های RCE به منظور افزایش تأثیر خدمات توانبخشی به افراد معلول و تأمین نیازهای مؤسسات خصوصی و دولتی ارائه کننده خدمات مشاوره توانبخشی به افراد معلول ذهنی و جسمی می باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.core-rehab.org> (COPA)) (انجمن دانشجویان روانشناسی مشاوره ای) هدف از ارائه سایت انجمن دانشجویان روانشناسی مشاوره ای معرفی علائق و فعالیتهای دانشجویان دانشکده آموزش دانشگاه مری لند می باشد. علاوه بر اطلاعات فوق، نحوه پذیرش، اطلاعات مربوط به متقاضیان خارجی و فهرستی از اساتید ارائه شده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.bsos.umd.edu/psyc/counseling/copsa/index.html> (National Institute for Mental Health (NIMA)) (مؤسسه ملی بهداشت روانی) مؤسسه ملی بهداشت روانی با هدف تقلیل فشارهای بیماریهای روحی و روانی تأسیس گشته است. به موجب قانون بهداشت عمومی، وظیفه و عملکرد مؤسسه ملی بهداشت، کنترل و بکارگیری ابزار آلات علمی پیشرفته در راستای نیل به درک بهتر، درمان و در نهایت جلوگیری از بیماریهای روحی و روانی می باشد. مؤسسه فوق به واسطه انجام تحقیقات جامع در حوزه های علوم عصبی، رفتاری و ژنتیک به مفهوم و عملکرد مکانیزم های اصلی ذهن، احساس، رفتار و اختلافات ذهنی در بیماری روحی و روانی دست یافته است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.nimh.nih.gov> (National Board for Certified Counselors (NBCC)) (هیأت ملی مشاوران کارآموخته) سایت هیأت ملی مشاوران کار آموخته تنها سایت رسمی و بزرگترین سرویس معتبر ارائه مشاوره می باشد. از مهمترین اهداف سایت هیأت ملی مشاوران کارآموخته می توان به ارائه آخرین اطلاعات علمی، تبادلات فکری و تحقیقاتی در سطح محلی و بین المللی اشاره نمود. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.nbcc.org> (National Rehabilitation Association (NRA)) (انجمن ملی توانبخشی) انجمن ملی توانبخشی پس از تصویب ماده قانون توانبخشی ملی مصوب سال ۱۹۲۰، تأسیس گردید. به عنوان قدیمی ترین و پابندترین انجمن به حقوق افراد معلول، هدف انجمن فوق ارائه خدمات مشاوره ای، اطلاع رسانی و شغل یابی به کارشناسان حوزه توانبخشی می باشد. اعضای انجمن فوق از مشاوران توانبخشی، فیزیوتراپها، گفتار درمانگرها، مربیان کاریاب، مشاوران و مربیان متشکیل گردیده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.nationalrehab.org/website/index.html> (National Rehabilitation Counseling Association (NRCA)) (انجمن ملی مشاوره توانبخشی) انجمن ملی مشاوره توانبخشی، انجمن تخصصی بوده و در سال ۱۹۵۸ آغاز به کار نموده است. این انجمن بخشی از انجمن ملی توانبخشی می باشد. هدف انجمن فوق ارائه خدمات مشاوره ای به افراد معلول می باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://nrca.net.org> (National Association for School Psychologists (NASP)) (انجمن ملی روانشناسان تحصیلی) انجمن ملی روانشناسان تحصیلی با هدف ارتقاء و آماده سازی محیط های آموزشی از نظر بهداشت روانی برای تمامی کودکان و جوانان بواسطه انجام تحقیقات جامع، اجرای برنامه های ویژه و ارتقاء آموزش اختیاری تأسیس گردیده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.nasponline.org/index2.html> (Science Teaching Center (مرکز آموزش علوم) مرکز آموزش علوم، واحدی از دپارتمان برنامه آموزشی و آموزش دانشکده آموزش دانشگاه مری لند می باشد. هدف مرکز ارائه دوره هایی برای مطالعه تخصصی آموزش علوم در محیط های رسمی و غیررسمی و در مقاطع ابتدایی تا دانشگاه به دانشجویان و علاقه مندان می باشد. این دوره ها در برگیرنده رشته هایی چون زیست شناسی، شیمی، فیزیک، علوم فضایی و علوم زمینی می باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.edci.science.umd.edu> (EducationCenter for

Mathematics (مرکز آموزش ریاضی) مرکز آموزش ریاضی با هدف ارتقاء سطح آموزش ریاضی در مدارس و کالجها به واسطه اجرای برنامه جامع تحقیقاتی آموزشی و خدماتی تأسیس گردیده است. از اهم اهداف و برنامه های مرکز آموزش ریاضی می توان به موارد ذیل اشاره نمود • اجرا و نظارت بر تحقیقات دربرگیرنده شیوه های مختلف علمی آموزش ریاضی به دانش آموزان • ارتقاء و آزمایش برنامه های آموزشی ابداعی و برنامه های آموزش ریاضی همراه با ارائه مثال و نمونه • ارتقاء و دستیابی به راه کارهای آموزشی و تشخیصی به منظور تعیین و کشف استعداد ریاضی در دانش آموزان و آموزش آنها • ارائه آموزش فحوی ریاضی و تربیت معلمین ضمن خدمت و پیش از خدمت • ارائه آموزش تکمیلی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری به دانشجویان • ارائه آموزش ریاضی به کودکان و نوجوانان • ارائه خدمات مشاوره ایی و کارگاه های آموزشی در حوزه های مختلف آموزش ریاضی به پرسنل مدارس دولتی و خصوصی ایالت مری لند برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.education.umd.edu/EDCI/MathEd> (ج) **Reading Education Center** (مرکز آموزش مطالعه) مرکز آموزش مطالعه واحدی از دپارتمان برنامه آموزشی و آموزش دانشگاه مری لند می باشد. هدف مرکز ارائه دوره تحصیلات تکمیلی در آموزش مطالعه می باشد که به کسب و اعطای گواهینامه تخصصی مطالعه منتهی می گردد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.education.umd.edu/EDCI/readingcenter> (د) **Project LINC** (پروژه LINC) پروژه (LINC) به منظور آماده سازی، استخدام اعضای جدید، ابقاء و حفظ آموزش با سطح کیفی بالا در مدارس دولتی **George's County** توسط دپارتمان آموزش و پرورش ایالات متحده طراحی شده است. از اهم اهداف و برنامه های آموزشی پروژه LINC می توان به موارد ذیل اشاره نمود • ارائه دوره های آموزشی تربیت معلم • استخدام متخصصین و کارشناسان آموزش رشته علوم و ریاضی مقطع متوسطه و مقاطع دیگر • اجرای دوره های انترنی معلمی در مدارس **George's County** • ارائه خدمات جامع مشاوره و معرفی و حمایت از برنامه های تمامی معلمین جدید و تازه کار • ارائه فرصت های پیشرفت علمی به معلمین برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.usmd.edu/linc/index۲.html> منابع ویژه دپارتمان سیاست و مدیریت آموزشی: الف) **Events** (اخبار و رویدادهای دپارتمان) در این قسمت آخرین اطلاعات، رویدادها و اطلاعات مربوط به سالهای گذشته (۲۰۰۳-۱۹۹۸) به صورت فرمت pdf ارائه شده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.education.umd.edu/EDPL/events/eventsindex.html> (ب) **EDPL Newsletter** (روزنامه دپارتمان سیاست و مدیریت آموزشی) در این قسمت روزنامه دپارتمان سیاست و مدیریت آموزشی معرفی گردیده و مطالب روزنامه به صورت فرمت pdf ارائه شده است. مطالب ارائه شده در برگیرنده مقالات، مطالب ارائه شده در کنفرانسها، آخرین کتب منتشر شده، پروژه های تحقیقاتی، سمینارها، پایان نامه ها و رساله های دوره دکتری می باشد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.education.umd.edu/EDPL/newsletter/news.htm> (ج) **International Center for the Study of Education Policy and Human Values** (مرکز بین المللی مطالعه سیاست آموزشی و ارزشهای انسانی) مرکز بین المللی مطالعه سیاست آموزشی و ارزشهای انسانی مرکز تحقیقاتی دپارتمان سیاست و مدیریت آموزشی در دانشگاه مری لند می باشد. این مرکز در سال ۱۹۸۵ به منظور افزایش سطح کیفی آموزش فرهنگی در منطقه آتلانتیک میانه (ایالت های مری لند، ویرجینیا و منطقه ایی از کلمبیا) تأسیس گردید. مرکز فوق به عنوان مرکز ارائه کننده منابع، برنامه های آموزش مستمر را سازماندهی و کارگاه های آموزشی را اداره نموده و مبادرت به ارائه خدمات مشاوره ایی و آموزش فرهنگی می نماید. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.intleducenter.umd.edu> منابع ویژه دپارتمان

توسعه انسانی و مؤسسه مطالعه کودکان: الف) The Center for Children, Relationships, and Culture (مرکز کودکان، روابط و فرهنگ) مرکز کودکان روابط و فرهنگ با هدف تسهیل در همکاری و اجرای پروژه های تحقیقاتی درخصوص توسعه اجتماعی، شناختی و احساسی کودکان، نوجوانان در خانواده ها، مدارس و فرهنگ های مختلف تأسیس گشته است. از اهم اهداف و برنامه های مرکز می توان به موارد ذیل اشاره نمود • ارائه دوره های آموزشی مرتبط با کودکان، روابط و فرهنگ

ارائه منابع اطلاعاتی و علمی • اجرا و اداره پروژه های تحقیقاتی در حوزه های مختلفی چون کودکان، روابط اجتماعی و فرهنگ

برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.education.umd.edu/EDHD/.CCRC> (ب) The Center for Young Children (CYC) (مرکز نوجوانان) مرکز نوجوانان به منظور ارائه برنامه آموزشی به گروه سنی خردسالان و پرورش مستمر آنها در حوزه های مختلفی چون شناخت، احساس، پرورش جسمی و اجتماعی تأسیس گردیده است. مرکز فوق تحت نظارت و اداره انجمن ملی آموزش نوجوانان به فعالیت خود در زمینه آموزش مستمر معلمان کارآمخته به منظور آموزش و مراقبت از کودکان مبادرت می ورزد. از اهم اهداف و برنامه های مرکز می توان به موارد ذیل اشاره نمود • آموزش و مراقبت از کودکان • خدمت و فعالیت به عنوان مدرسه نمایشی و تجربی • خدمت و فعالیت به عنوان مرکز اطلاع رسانی و مرکز بررسی و تحقیق برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.education.umd.edu/EDHD/CYC> (الف) EDMS Events (اخبار و رویدادهای دپارتمان ارزیابی، آمار و ارزشیابی) در این بخش آخرین اخبار و اطلاعات مربوط به دپارتمان ارزیابی، آمار و ارزشیابی ارائه شده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.education.umd.edu/EDMS/courses/conference.html> (ب) Practical (PARE) (Assessment, Research and Evaluation Journal) (روزنامه ارزیابی، تحقیقات و ارزشیابی عملی) ارزیابی، تحقیقات و ارزشیابی عملی نام روزنامه الکترونیکی on-line می باشد که توسط دپارتمان ارزیابی، آمار و ارزشیابی در دانشگاه مری لند منتشر می گردد. هدف از انتشار این روزنامه ارائه مقالات به کارشناسان آموزش می باشد که می توانند تأثیر مثبتی بر ارزیابی، تحقیق، ارزشیابی و عملکرد آموزشی بویژه در سطح مؤسسات آموزش محلی داشته باشند. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://www.ericae.net/pare> (ج) Maryland Assessment Research Center (MARCES) (for Education Success) (مرکز تحقیقات ارزیابی موفقیت آموزشی مری لند) مرکز تحقیقات ارزیابی موفقیت آموزشی مری لند در راستای حمایت و پشتیبانی از طیف وسیعی از فعالیتهای ارزیابی در ایالت مری لند بواسطه اداره و اجرای تحقیقات پایه و کاربردی به منظور افزایش سطح کیفی و کمی دانش و عملکرد ارزیابی تأسیس گشته است. مرکز فوق در نیل به اهداف فوق از کارشناسان حوزه های مختلفی چون، طراحی ارزیابی، توسعه، مدیریت، تجزیه و تحلیل، گزارشگری و موضوعات سیاسی بهره می جوید. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایید: <http://marces.org> (د) Center for the Study of Assessment Validity and Evaluation (C-SAVE) (مرکز مطالعه ارزیابی اعتباری و ارزشیابی) مرکز مطالعه ارزیابی اعتباری و ارزشیابی، مرکز ملی می باشد که در دپارتمان ارزیابی، آمار و ارزشیابی دانشگاه مری لند تأسیس گردیده است. از اهم اهداف و برنامه های این مرکز می توان به موارد ذیل اشاره نمود • تشویق به پیشرفت نظری و نظریه ارزیابی

• تعیین کیفیت فنی روش های ارزیابی و ارزشیابی توسعه پذیر • تعیین نحوه افزایش دقت ارزیابی و ارزشیابی اطلاعات ویژه اقلیتهای نژادی، فرهنگی و زبانی • طراحی و اجرای گزینشها و تحقیقات ارزیابی علاوه بر انجام تحقیقات تجربی، مرکز مذکور به اجرای طیف وسیعی از فعالیتهای تخصصی به منظور استقرار و تثبیت شیوه های نوین مفهوم سازی و اجرای ارزیابی اعتباری، تطبیق پذیر و روش های ارزیابی مبادرت نموده است. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع

نماید: <http://www.education.umd.edu/EDMS/C-SAVE> منابع ویژه دپارتمان آموزش استثنایی: الف (Connections Beyond Sight and Sound) (ارتباطات فرادیداری و شنیداری) ارتباطات فرادیداری و شنیداری پروژه مشترکی بین دپارتمان آموزش و پرورش مری لند و دانشگاه مری لند می‌باشد. ۲۱۲ دانشجو در این پروژه در حال سرشماری ناشنوایان و نابینایان می‌باشند. پروژه ارتباطات فرادیداری و شنیداری تنها پروژه ای در ایالت مری لند می‌باشد که ظرفیت سیستمهای آموزش محلی را به منظور برآورد نیازهای جدی کودکان نابینا و ناشنوا افزایش و گسترش می‌دهد. هدف اصلی این پروژه ارائه کمک های فنی و آموزشی در سرتاسر ایالت مری لند می‌باشد. از اهم اهداف و برنامه های آموزشی این پروژه می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ارائه کمک های فنی و ارائه خدمات مشاوره ایی به خانواده ها، سیستمهای مدارس محلی، کودکان و ارائه برنامه های ویژه کودکان نوپا
- ارائه آموزش ضمن خدمت و پیش از خدمت به مدیران، پرسنل مدارس و پرسنل مؤسساتی که بر عملکردها و فعالیتهای مبتنی بر تحقیق و فعالیتهای تمر بخش تمرکز می نمایند
- افزایش ظرفیت دولتی و محلی به منظور گسترش ارائه خدمات به کودکان ناشنوا - نابینا و خانواده های آنها
- ارائه آموزش و حمایت از خانواده های کودکان نابینا - ناشنوا به منظور تأمین نیازهای آنها در بافت خانواده ها، خانواده های گسترده، همسایه ها، مدارس و جامعه
- تسهیل در تعیین هویت پیش روی کودکان نابینا - ناشنوا ایالت مری لند
- تسهیل در همکاری و هماهنگی میان خانواده ها، سیستمهای مدارس محلی مؤسسات و سازمانها به منظور گسترش خدمات منسجم، تغییر نظامند و همکاریهای بین مؤسسه ایی برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نماید: <http://www.education.umd.edu/Depts/EDSP/Connections> (Educational Policy Reform Research Institute (EPRRI) (مؤسسه تحقیقات اصلاح سیاست آموزشی) مؤسسه تحقیقات اصلاح سیاست آموزشی به وسیله حکومت فدرال و به منظور افزایش دانش و درک شیوه های آموزشی دانش آموزان معلول تأسیس گردیده است. این مؤسسه در حوزه های مختلفی چون تجزیه و تحلیل سیاسی، تحقیقات و مدیریت به فعالیت و پژوهش مبادرت می‌ورزد. این مؤسسه با سه سازمان ملی ذیل همکاری می‌نماید: (۱) مؤسسه مطالعه جوانان و کودکان استثنایی (۲) مرکز ملی پیامدهای آموزشی (۳) سازمان آموزش استثنایی شهریاز اهم اهداف مؤسسه فوق می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: • تحقیق و بررسی چالشهایی که دانش آموزان معلول را در نظام اعتباری جدید آماده می‌نماید
- افزایش و گسترش گفتگوی ملی درخصوص مسؤلیت و اعتبار برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نماید: <http://www.eprri.org> (پ) The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice (EDJJ) (مرکز ملی آموزش، معلولیت و عدالت نوجوانان) مرکز ملی آموزش، معلولیت و عدالت نوجوانان با همکاری اساتید و کارمندان دانشگاه مری لند، دانشگاه کنتاکی، دانشگاه ایالت بوستون، مؤسسات تحقیقاتی واشنگتن دی سی و مرکز مشاوره والدین مینه پلیس شکل گرفته است. این مرکز به منظور افزایش هر چه بیشتر تأثیرات تأمین نیازهای جوان معلول در نظام عدالت نوجوانان فعالیت می‌نماید. تحقیقات، آموزش، کمک های فنی و فعالیتهای مرکز پاسخگوی نیاز مدارس، برنامه های آموزشی و پیشگیری از خطر در جامعه می‌باشد. مرکز فوق به واسطه برگزاری جلسات، ارائه کمک های فنی، انجام تحقیقات، ارزیابی فعالیتهای، انتشار کتب و در دسترس قرار دادن آنها سعی در تغییر دیدگاه و درک جامعه و افراد از جوانان معلول دارد. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نماید: <http://www.edjj.org> (ت) On - Campus Outreach Project (OCO) (پروژه On-Campus Outreach) هدف از اجرا و انجام پروژه فوق ارائه اطلاعات و حمایت از برنامه ها و پرسنل آموزشی می‌باشد که خدمات گوناگونی را به دانش آموزان معلول گروه سنی ۲۱ - ۱۸ سال مدارس دولتی در مراکز متوسطه تکمیلی، مانند کالجها، دانشگاهها یا مراکز دولتی دیگر ارائه می‌نماید. پروژه فوق به مدت ۳ سال و توسط دپارتمان آموزش استثنایی دانشگاه مری لند اداره و به مرحله اجرا در می‌آید. برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نماید: <http://www.education.umd.edu/oco> (ج)

(Center for Accelerating Student Learning) (CASL) (مرکز تسریع در آموزش دانش آموزان) مرکز تسریع در آموزش دانش آموزان به منظور تسریع در آموزش دانش آموزان معلول در دبستانها و در راستای نیل به اهداف جامع در مقاطع متوسطه و بالاتر تأسیس گردیده است. این مرکز توسط دپارتمان آموزش و پرورش ایالات متحده پشتیبانی و حمایت می‌گردد. از اهم اهداف مرکز فوق می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- تعیین ساختارها و ویژگیهای کلاس نقد و بررسی
- ارتقاء و گسترش ابداعات صنعتی مؤثر در آموزش مطالعه، نگارش و ریاضیات
- ارائه آخرین اطلاعات به مربیان و والدین برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.vanderbilt.edu/CASL> (د Community Connections) (ارتباطات جمعی) پروژه ارتباطات جمعی در دانشگاه مری‌لند و با حمایت و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش آمریکا تأسیس گردیده است. از اهم اهداف این پروژه می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:
- فراهم آوردن فرصتهای مقتضی جهت مشارکت نوجوانان در جامعه
- افزایش آگاهی افراد معلول
- پشتیبانی و حمایت از افراد و سازمانها برای کسب اطلاعات به آدرس ذیل رجوع نمایند: <http://www.communityconnections.umd.edu>

الگوی عمومی تدریس

علی سمرقندیان

معروفترین الگو برای تدریس، الگوی عمومی تدریس است، این الگو نخستین بار توسط رابرت گلایزر در سال ۱۹۶۱ مطرح شد و بعدها کسان دیگری از جمله راجر رابینسون در سال ۱۹۷۱، تغییراتی در آن به وجود آوردند. این الگو در عین سادگی فرایند تدریس را بخوبی توصیف می‌کند و به معلم در سازمان دادن فرایند تدریس کمک می‌کند. در الگوی عمومی تدریس، فرایند تدریس را می‌توان به پنج مرحله به شرح زیر تقسیم کرد. مرحله اول: تعیین هدفهای تدریس و هدفهای رفتاری در این مرحله، معلم باید پیش از آغاز تدریس براساس انتظاراتی که در پایان درس از فراگیر دارد، هدفهای تدریس خود را به صورتی عینی و قابل اندازه‌گیری تعریف و مشخص کند؛ به عبارت دیگر، اطلاعات، مفاهیم، اصول و سایر مطالب و محتوای درس باید به صورت هدفهای کاملاً صریح و روشن بیان شده باشد. مرحله دوم: تعیین رفتار ورودی و ارزشیابی تشخیصی. در این مرحله پیش از آغاز تدریس و بعد از تعیین هدفهای رفتاری، معلم باید به تعیین رفتار ورودی مورد نیاز برای یادگیری هدفهای رفتاری اقدام کند و از طریق ارزشیابی تشخیصی، تواناییهای فراگیران را برای آموختن هدفهای رفتاری معین سازد. این مرحله همان مرحله تعیین آمادگی فراگیران است، اما به صورتی دقیق و عینی، اصطلاح رفتار ورودی در اینجا منعکس کننده کلیه یادگیریهای گذشته فراگیران، تواناییهای عقلی، وضع انگیزشی و برخی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر در یادگیری و میزان رشد آنان است. مرحله سوم: تعیین شیوه‌ها و وسایل تدریس. در این مرحله، معلم باید شیوه‌ها و وسایل تدریس خود را با توجه به مفاهیم درس و شرایط و امکانات و ویژگیهای فراگیران انتخاب کند. او می‌تواند با آگاهی از شرایط و موقعیت آموزشی، یکی از روشهای قدیمی و سنتی مانند سخنرانی، آزمایشی یا روشهای جدید آموزشی مانند روشهای فعال یا آموزش انفرادی را برای تحقق هدفهای آموزشی انتخاب کند. مرحله چهارم: سازماندهی شرایط و موقعیت آموزشی، در فرایند آموزشی، تنها انتخاب محتوا، روش و وسیله کافی نیست. معلم باید بتواند از مجموع امکانات به نحو شایسته استفاده کند. او نخست باید خود را برای تدریس آماده کند و سپس به آماده کردن کلاس و محیط آموزشی بپردازد. او باید تجارب لازم را برای فعالیتهای آموزشی کسب کند و فراگیران را برای کسب چنین تجاربی هدایت نماید. در هر صورت، او باید قادر باشد که با ابتکار و خلاقیت، در امر تدریس و تحقق هدفهای آموزشی، حداکثر استفاده را از امکانات موجود ببرد. الگوی عمومی تدریس: مرحله پنجم: سنجش و ارزشیابی عملکرد. مرحله نهایی این الگو به ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان پس از پایان تدریس اختصاص دارد. در این مرحله معلم نه تنها به ارزشیابی معمول در مدارس اقدام می‌کند،

تلاش برای تخلق شاگردان به صفات عالی و مکارم اخلاقتعلیم و تزکیه در اسلام مقارن و ملازم همدیگرند. [۱۰] از این رو استاد سعی در رشد معنوی شاگردان همگام با ترقی علمی آنان دارد. ششم: برابری بین شاگردان آموزگار نباید بین شاگردان در رفتار و توجه تبعیض قائل شود. حضرت امام صادق - علیه السلام - در تفسیر آیه «ولا تصعر خدک للناس» میفرماید «مردم باید در بذل علم در نزدت برابر باشند» [۱۱] پیامبر خدا - صلی الله علیه و آله و سلم - میفرماید: «دورترین آفریدگان از خدا، دو کس است: کسی که در مجلس امر مینشیند و هر سخن ظالمانهای که آنها بگویند تصدیق میکند و معلم اطفال که بین آنها به برابری رفتار نمیکند و در مورد یتیم خدا را در نظر نمیگیرد.» [۱۲] هفتم: پرورش فکری شاگردان استاد تنها به انتقال معلومات خود به شاگردان بسنده نمیکند؛ بلکه از طریق سؤالهای دقیق زمینه رشد فکری و خلاقیت آنها را فراهم میسازد؛ به علاوه از این راه میتواند استعدادهای آنان را کشف کند و به فعلیت برساند. استاد علامه جوادی آملی نقل میکند: وقتی که مرحوم علامه طباطبایی تفسیر المیزان را مینوشت سؤالهای درباره مطالب قرآنی و غیر قرآنی از ایشان پرسیده میشد. ایشان پاسخ به این سؤالها را به شاگردان خود واگذار میکردند ... «ایشان همه این کارها را میکردند و بر آن اصرار میورزیدند تا دوستان و شاگردانشان متفکر بار آیند و رشد فکری و توانمندی علمی بیشتری پیدا کنند.» [۱۳] هشتم: حق پذیری و انصافاستاد باید همیشه بر مدار حق باشد. اگر انتقاد شاگرد بر او وارد بود، به صراحت به آن اعتراف کند و نیز اگر در گذشته مطلبی را ناقص یا نادرست تقریر کرده است اصلاح کند و خطای نظر خود را به صراحت اعلام کند. [۱۴] نهم: صمیمیت با شاگرد استاد از طریق جويا شدن نام، احوال و سراغ گرفتن از افرادی که غائبند نسبت به شاگردان اظهار صمیمیت و محبت مینماید. [۱۵] این کار علاوه بر تأثیر اخلاقی شگرف، شور و شوق علمی دانشجویان را افزایش میدهد. آیه الله جوادی آملی میگوید: وقتی پدرم رحلت کردند ما از قم به آمل رفتیم. در غیاب ما اساتید بزرگوار ما - مرحوم محقق داماد و مرحوم آقا میرزا هاشم آملی - رضوان الله علیها - برای بزرگداشت مرحوم پدرم مجلس ترحیم گرفتند این کمال شاگرد پروری و کمال بزرگواری بود. [۱۶] دهم: سادگی بیان و رعایت اعتدال بر استاد در هنگام تدریس لازم است از جملات فصیح و آسان استفاده کند. در توضیح و بیان مطلب از حد اعتدال خارج نشود و سطح فکری شاگردان را رعایت کند توضیح زیاده از حد نیاز، تکرار اختصار مخل به مطلب، شتاب در بیان و خروج از موضوع، از جمله آفات تدریس است. یازدهم: رعایت جهات معنویاز آنجا که تدریس و آموزش با انگیزه الهی عبادت است، شایسته است که آداب معنوی در آن مراعات شود. اموری از قبیل: حضور در جلسه درس با طهارت، رو به قبله نشستن در صورت امکان، درس را با نام خدا آغاز کردن ستایش خدا صلوات بر محمد و اهلبیتش در ابتدا و دعا در پایان درس و ... [۱۷] دیگر اموری که رعایت آنها در تدریس شایسته است عبارتند از: رعایت موضوع مهم در تدریس، رعایت نوبت، اجازه سؤال و انتقاد رعایت نظم، بیان خلاصه مطلب، موعظه و سفارش به اخلاق نیک در ضمن درس، کوشش در اصلاح امر معشیت شاگرد و معرفی او برای استفاده جامعه در صورت صلاحیت، بیان حال نواغ و شخصیتهای علمی و سایر نکاتی که موجب تشویق شاگردان به آموختن و تلاش بیشتر آنان میگردد. [۱۸] فهرست منابع تحقیق ۱. کلینی، محمد بن یعقوب؛ اصول کافی، ج ۱، تهران: مکتبه الصدوق (۱۳۸۱ هجری ق). ۲. شهید ثانی، شیخ زین الدین بن علی عاملی؛ منیه المرید فی ادب المفید و المستفید قم: دفتر تبلیغات اسلامی، چاپ دوم (۱۳۷۲). ۳. مجلسی، محمدباقر؛ بحار الانوار، ج ۶۹؛ تهران المکتبه الاسلامیه، چاپ دوم (۱۴۰۵ هجری ق). ۴. محمدی ری شهری، محمد؛ علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱ - ۲. قم: دارالحدیث چاپ اول (۱۳۷۹). ۵. مهر استاد (سیر علمی و عملی استاد جوادی آملی) تحقیق و تنظیم: مرکز نشر اسراء، قم: مرکز نشر اسراء، چاپ اول ۱۳۸۱. ۶. برخوردار فرید، شاکر؛ آداب الطلاب (زندگینامه و دستورات آقا شیخ احمد مجتهدی تهرانی) تهران: ابرون، چاپ اول (۱۳۷۹). احمدعلی نیازی [۱]. کلینی، محمدبن یعقوب، اصول کافی، ج ۱. تهران: مکتبه الصدوق (۱۳۸۱ هجری ق)، ص ۴۱. [۲]. ویزکیهم و یعلمهم الكتاب و الحکمه: (پیامبر) مردم را پرورش داده و به آنان کتاب و حکمت را میآموزد. [۳]. شهید ثانی، شیخ زین الدین بن علی عاملی، منیه المرید فی ادب المفید و امستفید، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، چاپ دوم (۱۳۷۲)، ص

۱۴۹. [۴]. کلینی، محمد بن یعقوب؛ اصول کافی، ج ۱، تهران: مکتبه الصدوق (۱۳۸۱ هجری. ق.) ص ۴۲. [۵]. محمدی ری شهری، محمد؛ علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۲، قم: دارالحدیث، چاپ اول، (۱۳۷۹) ص ۴۸۲. [۶]. اصول کافی، ج ۱، همان، ص ۴۱. [۷]. شهید ثانی، شیخ زین الدین بین علی عاملی، منیة المرید فی آداب المفید، المستفید؛ قم: دفتر تبلیغات اسلامی، چاپ دوم (۱۳۷۲) ص ۱۸۴. [۸]. محمدی ری شهری، محمد، علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۲، قم: دارالحدیث چاپ اول (۱۳۷۹) ص ۴۷۲. [۹]. برخوردار فرید، شاکر، آداب الطلاب (زندگینامه آقا مجتهدی تهرانی) تهران: ابرون چاپ اول (۱۳۷۹) ص ۷۰. [۱۰]. جمعه ۲ / [۱۱]. منیة المرید، همان، ص ۱۸۴. [۱۲]. محمدی ری شهری، محمد، علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۲، همان، ص ۴۷۲. [۱۳]. مهر استاد (سیره عملی و علمی استاد جوادی آملی) تحقیق و تنظیم: مرکز نشر اسراء؛ قم: مرکز نشر اسراء، چاپ اول (۱۳۸۱) ص ۱۳۴. [۱۴]. شهید ثانی، منیة المرید، همان، ص ۱۹۷. [۱۵]. شهید ثانی، منیة المرید، همان، ص ۱۹۴. [۱۶]. مهر استاد، همان، ص ۱۷۸. [۱۷]. شهید ثانی، منیة المرید، همان، ص ۲۲۰ - ۲۰۴. [۱۸]. همان، ص ۲۰۹ - ۱۸۹ آداب تعلم در اسلام مقدمه: به علت اهمیت و تقدس علم از نظر اسلام آداب و ضوابط خاصی برای تحصیل علم معین شده است. به طور کلی در اسلام رسیدن به اهداف به هر اندازه هم که مهم باشند، از هر راهی و با هر وسیله‌ای مجاز نیست. بلکه باید روش و ابزار رسیدن به هدف نیز پاک و فضیلت‌مندانه باشد. آداب آموزش در اسلام هم به جنبه اخلاقی و ارزشی تعلم و هم به شیوه‌های تسهیل آموختن و انتفاع بیشتر از عمر و کار علمی نظر دارد. پیش از شروع به تحصیل برای متعلم پرسشهایی مطرح میشود که پاسخ به آنها بسیار مهم است؛ زیرا نوع پاسخ به پرسشها در نتیجه کار تأثیر قاطع دارد. پرسشهای از این قبیل که چه کتابی بخوانم؟ چگونه درس بخوانم؟ از کجا آغاز کنم؟ معلم شایسته چه خصوصیات دارد؟ چه اموری باعث سرعت و کیفیت تعلم میشود؟ شرایط و ضوابط دینی و اخلاقی تحصیل کدام است؟ مادر این نوشتار با بهره‌گیری از آثار بزرگان و استفاده از منابع دینی به اختصار آداب و ضوابط تعلم را از نظر اسلام مورد بحث قرار میدهم. اول: انتخاب معلم شایسته اگر چه در بینش اسلامی مومن حکمت را بسان گمشده خود نزد هر کس یافت اخذ میکند؛ [۱] ولی لازم است در مورد استاد رسمی سعی شود فرد شایسته‌ای را برگزیند؛ زیرا اخلاق و روحیات استاد در شاگرد تأثیر عمیق دارد. در بعد علمی نیز به استادی ناشایسته اعتمادی نیست. علم غذای روح است، به دلیل اهمیت روح بیش از سلامت غذای جسم، تغذیه سالم و مناسب روح اهمیت دارد. [۲] سفارش پیشوایان ما این است که باید به نزد عالمانی برای کسب علم رفت که انسان را از کبر به جانب تواضع، از سازشکاری به سوی اندرز گویی و از نادانی به دانش فرا خوانند [۳] و از فراگیری دانش از مدعیانی که از یقین به شک و از اخلاص به ریا، از فروتنی به تکبر، از نصیحت به دشمنی و از زهد به دنیا پرستی فرا میخواند نهی شده است. [۴] دوم: پرهیزگاری و تطهیر قلب دانشی که مایه هدایت و نجات باشد، بدون پرهیزگاری و پاکیزه نگهداشتن خود از آلودگیهای گناه میسر نمیشود. حضرت خضر - علیه السلام - به حضرت موسی - علیه السلام - سفارش میکند «بر دلت لباس پرهیزگاری بپوشان تا به دانش برسی» [۵] و امیر مؤمنان حضرت علی - علیه السلام - دانش را به رنگ آمیزی تشبیه میکند که بدون زدودن آلودگی، رنگ آمیزی صورت نمیگردد. [۶] سوم: رعایت اولویتها از آداب مهم در کسب دانش رعایت اولویتها است. هیچ عاقلی پیش از درمان مرض قلبی مهلک به علاج لکهای صورت نمیپردازد. پیش از معرفت کافی نسبت به اموری که نجات از هلاکت ابدی و رسیدن به سعادت همیشگی در گرو آنست مانند شناخت اصول دین و وظائف اساسی دینی که واجب عینیاند - پرداختن به اینکه آیا در کره مریخ آب و حیات وجود دارد یا نه؟ امثال آن عین سفاهت است. امیر مؤمنان - علیه السلام - میفرماید: «عمر کوتاهتر از آنست که همه آنچه دانستنش زیننده تو است فراگیری، پس به ترتیب اهمیت بیاموز.» [۷] چهارم: همت بلند در اسلام بلند همتی صفتی پسندیده است؛ به ویژه در فراگیری دانش طالب علم نباید به اندک قانع شود؛ بلکه باید همواره در رسیدن به مراحل عالیتر بکوشد. در مثل است که مرد با بال همتش پرواز میکند. [۸] و از امام حسین - علیه السلام - روایت شده است که فرمودند: از جهانیان در رسیدن به درجات عالی با دو چیز گوی سبقت را ربودم: حسن خلق و علو همت. [۹] پنجم: شکیبایاستقامت

کلید پیروزی است. ضرورت صبر در کسب علم مضاعف است؛ زیرا تحصیل علم زمانبر و ملازم با دشواریها است. پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - میفرماید: «هر کس ساعتی بر خواری تعلم صبر نکند تا ابد در ذلت جهل باقی خواهد ماند».[۱۰] او امیر مؤمنان سفارش میکند که «بر دانشجو است که خودش را به جستجو دانش عادت دهد و از فرا گرفتن آن ملول نگردد و آنچه را فرا گرفته است، بسیار نشمارد».[۱۱] ششم: تفکر جایگاه والای تفکر در اسلام روشن است، تا آنجا که «ساعتی اندیشیدن بهتر از عبادت شصت سال است».[۱۲] شرط لازم اتقان علمی و درک عمیق اندیشیدن است. صرف اندوختن مطالب و گفتههای دیگران، جمود بر آراء گذشتگان شخصیت زدگی و مرعوب شدن نسبت به اسطورههای علمی مانع رشد علمی است. امیر مؤمنان - علیه السلام - فرمودند: «هر کس در آنچه فرا گرفته خوب بیاندیشد دانش او استوار گردد و آنچه را که هنوز نفهمیده خواهد فهمید».[۱۳] هفتم: پرسش کلید گنجینه دانش دیگران سؤال است. ممکن است کسی که اهل علم است خود از حل مسائلی عاجز باشد و به راهنمایی دیگران نیاز داشته باشد، ولی حیاء بیمورد یا غرور و تکبر مانع شود که از دانش دیگران بهره گیرد. اظهار نظر چنین کسانی گاهی باعث هلاک دیگران میشود. پیامبر خدا - صلی الله علیه و آله - درباره کسی که به مجروحی دستور داده بود غسل جنابت کند و این غسل باعث مرگ او شده بود؛ فرمودند: «او را کشتند. خدا آنان را بکشد؛ دوی درد درماندگی پرسش است».[۱۴] هشتم: نگارش آیت الله جوادی آملی - ملزله العالی - میگوید: اگر طلاب علوم دینی واقعاً بخواهند راه سلف صالح را بپیمایند باید تقریر نویسی کنند تقریر نویسی بسیار خوب است و در موفقیت علمی نقش به سزایی دارد. اصل تقریر نویسی از زمان رسول اکرم - صلی الله علیه و آله و سلم - شروع شد. آن حضرت به یاران خود دستور داد برای استفاده بیشتر از سخنان او، از دست راست خود کمک بگیرند.[۱۵] (بنویسند) نهم: پنج عنصر در درس خواندن ۱. محضر علماء را دیدن و چگونگی استدلال، ورود و خروج در مسائل را از بزرگان آموختن؛ ۲. مکتب دیدن از طریق مراجعه به متون تا مبانی، لوازم و مقادرات یک نظریه درک شود این مطلوب در جلسه درس به دست نیاید زیرا در جلسه درس فقط عصاره مطلب ارائه میشود؛ ۳. مناظره و مباحثه با همتای خود برای کنکاش در آنچه از استاد فرا گرفته است؛ ۴. تدریس، تاتوانایی تدقیق، تلطیف و تزیل مطالب حاصل شود؛ ۵. تزیف و تألیف کتاب. بعضی فقط چند تا از این عنصرها را واجدند؛ اما بزرگانی چون مرحوم علامه طباطبایی، امام خمینی (قدس سره) و شهید مطهری همه این پنج عنصر را دارا بودند.[۱۶] دهم: پیش مطالعه شیوه بزرگان در تحصیل پیش مطالعه و آماده شدن برای حضور در جلسه درس بوده است. آیه الله جوادی آملی میگوید: «غالب درسها را - الحمد لله - پیش مطالعه میکردیم؛ از این رو غالب عبادتها و مطالب کتب درسی با پیش مطالعه تقریباً برا ما حل میشد».[۱۷] یازدهم: امور دیگری که در موفقیت تحصیل مؤثر است. الف) تقسیم و تنظیم اوقات به شیوه مناسب (برای حفظ سحرها، صبحگاهان برای درس، نوشتن در میان روز، و شبها برای مطالعه). [۱۸] ب) آموختن شفاهی و حضوری به جای استفاده تنها از شرح، نوار، فیلم پیامبر - صلی الله علیه و آله - فرمودند: «دانش را از دهان افراد فرا گیرید».[۱۹] ج) شناخت آراء گوناگون و جمود نداشتن برای رأی فردی خاص: امیر مؤمنان - علیه السلام - فرمودند: هان! خردمند کسی است که با اندیشه درست و نگاهی دور اندیش از آراء گوناگون استقبال کند».[۲۰] فهرست منابع تحقیق: ۱. کلینی، محمد بن یعقوب، الروضة من الکافی، ج ۸، تهران: دارالکتب الاسلامیه، چاپ دوم (۱۳۴۸). ۲. همان ج ۱. ۳. مجلسی، محمدباقر؛ بحار الانوار، ج ۱۸، ۶۹؛ تهران دارالکتب الاسلامیه. (بی تا). ۴. همان، ج ۴۴، (۱۳۹۳). ۵. همان، ج ۶۹، (۱۴۰۵). ۶. شهید ثانی، شیخ زین الدین بن علی عاملی، منیه المرید فی ادب المفید و المستفید، قم دفتر تبلیغات اسلامی، چاپ دوم (۱۳۷۲). ۷. محمدی ری شهری، محمد؛ علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱ - ۲. قم: دارالحدیث چاپ اول (۱۳۷۹). ۸. مهر استاد (سیر علمی و عملی استاد جوادی آملی) تحقیق و تنظیم: مرکز نشر اسراء، قم: مرکز نشر اسراء، چاپ اول. ۱۳۸۱ احمدعلی نیازی [۱]. کلینی، محمد بن یعقوب، الروضة من الکافی، ج ۸، تهران: دارالکتب الاسلامیه، چاپ دوم (۱۳۴۸)، ص ۱۶۷. [۲]. سوره عبس / ۲۴. [۳]. محمدی ری شهری، محمد، علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱، قم: دارالحدیث چاپ اول (۱۳۷۹) ص ۳۳۴. [۴]. همان، ص ۳۳۴، حدیث ۹۲۴. [۵]. همان، ص

۳۶۰، ح ۱۰۱۷. [۶]. همان، ص ۳۶۰، ح ۱۰۱۴. [۷]. علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱. همان، ص ۳۳۸، ح ۹۳۳. [۸]. مجلسی. محمدباقر؛ بحارالانوار، ج ۱۸، تهران: دارالکتب الاسلامیه (بیتا). [۹]. همان، ج ۴۴، ص ۱۹۴. [۱۰]. علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱، همان، ص ۳۵۸، ح ۱۰۰۹. [۱۱]. علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱، ح ۱۰۱۰. [۱۲]. مجلسی. محمدباقر؛ بحارالانوار، ج ۶۹، تهران: المکتبه الاسلامیه، چاپ دوم (۱۴۰۵) ص ۲۹۳. [۱۳]. علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱. ص ۳۴۶، ح ۹۶۹. [۱۴]. کلینی، محمد بن یعقوب، همان، ج ۱، ص ۴۰. [۱۵]. مهر استاد، تحقیق و تنظیم: مرکز نشر اسراء، قم، چاپ اول (۱۳۸۱). [۱۶]. مهر استاد، همان، ص ۱۳۸ - ۱۳۷. [۱۷]. همان، ص ۵۸. [۱۸]. شهید ثانی، منیه المرید، ص ۲۶۵. [۱۹]. علم و حکمت در قرآن و حدیث، ج ۱، ص ۳۴۰.

تأثیر مصرف شیر بر دانش آموزان مقطع ابتدایی

محمد رضا شهری مدارس ابتدائی ناحیه ۵ مشهد

پیشگفتار با استعانت از خداوند متعال فرصتی دست داد تا در مورد شیر مدارس که چند سالی در مدارس ایران رواج پیدا کرده است بحث و گفتگو و تحقیقی ارائه شود برای این منظور این حقیر مجموعه ای را که تقدیم می کنم حاصل کمک های دوستان و اساتید دانشگاه و به منظور ارائه یک کار تحقیقی در جهت آموزش هرچه بهتر درس روش تحقیق استاد ارجمند جناب آقای احمد یار احمدی می باشد که در طی گردآوری آن از ایشان راهنمایی گرفته شده است. برای شروع کار ابتدا باید موضوع تحقیق را مشخص می کردم و محدودی آن را نیز از نظر وسعت کار تعیین می شد و پس از انتخاب موضوع که بررسی تاثیر شیر بر دانش آموزان ابتدایی ناحیه ۵ آموزش و پرورش بود با مراجعه به مرکز آموزش و پرورش ناحیه ۵ (بهمراه معرفی نامه معتبر از سوی دانشگاه) با مسئول رفاهی این اداره جناب آقای شریعتی در خصوص طرح تحقیق بصورت شفاهی مشورت نمودم و ایشان با استناد به مدارک موجود تعداد مدارس تحت پوشش شیر مدارس و تعیین دانش آموزان ذینفع راهنمایی های جامعی در این مورد ارائه نمودند پس از تعیین جامعه آماری برای مشخص کردن حجم نمونه ارزش نمونه تصادفی استفاده نموده ام و در این میان از کل ۱۱۳ مدرسه ابتدایی تعداد ۱۷ مدرسه را نشانه گذاری نموده ام که با استفاده از روش مصاحبه و مستقیم و مشخص کردند سئوالات خاص از مدیران این مدارس در ساعات مشخص مصاحبه به عمل آمد که نتایج و شرح عملیات در فصول تحقیق موجود به تفصیل آمده است امید است تا گامی در جهت بهبود و گسترش فرهنگ توزیع و رواج مصرف شیر برای همه هموطنان عزیز برداشته داشته شده باشد. فصل اول تأثیر مصرف شیر در مدارس ابتدائی ناحیه ۵ مشهد مقدمه شیر: مایع ای سفید رنگ و محلولی مقوی که بدلیل اهمیت مصرف و نقش آن در سلامت جامعه، امروزه مصرف سرانه شیر (مقدار شیری که هر نفر در یک سال می نوشد) را در کشورهای مختلف جهان به عنوان شاخص توسعه در نظر می گیرند. "ترکیبات شیر" ترکیبات عمده شیر را آب، چربی، پروتئین، لاکتوز (قند شیر)، ویتامین ها و مواد معدنی تشکیل می دهند. شیر یک ترکیب مغذی و کامل می باشد. شیر به عنوان دارو در اغلب نوشته های باستانی و در طب قدیم از شیر به عنوان دارو در درمان بعضی بیماریها یاد شده است. امروزه نیز این عقیده وجود دارد که شیر بهترین غذا برای بیماران می باشد. به علت سهل الهضم بودن این ماده آن را همواره در رژیم تغذیه ای بیماران قرار داده و مصرف شیر در برنامه غذایی روزانه اکثر افراد جامعه توصیه می شود. کلسیم یکی از مهمترین ترکیبات معدنی مغذی می باشد و باید از طریق غذا وارد بدن انسان شود. کلسیم نقش اساسی در استحکام استخوان ها و سلامت دندانها دارد. از دیگر فواید کلسیم می توان به نقش آن در انقباض ماهیچه ها، لخته شدن خون، انتقال پیامهای عصبی نام برد. هر لیوان شیر (۲۵۰ میلی لیتر) حدود ۳۱۵ میلی گرم کلسیم دارد که ۳۰ درصد کلسیم روزانه مورد نیاز بدن انسان را تأمین می کند. بنابراین مصرف روزانه سه لیوان شیر می تواند نیاز بدن به کلسیم را کاملاً مرتفع سازد. جذب کلسیم در بدن به عوامل خاص بستگی دارد. برای مثال تعادل کلسیم با

فسفر اهمیت زیادی در جذب کلسیم دارد به این دلیل مصرف قرص های کلسیم بدلیل داشتن کلسیم غیربیولوژیک از جذب مناسبی برخوردار نمی باشند. اهداف تحقیق: ۱- تأثیر مصرف شیر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ۲- تأمین مقداری از مواد مورد نیاز بدن مانند کلسیم و فسفر ۳- بوجود آوردن فرهنگ مصرف شیر در خانواده های ایران سؤال ها: ۱- آیا مصرف شیر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد؟ ۲- آیا می توان با مصرف یک لیوان شیر به دانش آموزان مقداری از نیاز بدن آنها را تأمین کرد؟ ۳- آیا می توان از مصرف شیر در مدارس فرهنگ مصرف شیر را در بین خانواده ها رواج داد؟ فرضیه ها: ۱- مصرف شیر می تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد. ۲- می توان با مصرف حداقل یک لیوان شیر مقداری از نیاز بدن دانش آموزان را تأمین کرد. ۳- مصرف شیر در مدارس می تواند فرهنگ مصرف شیر را در بین خانواده های ایرانی رواج دهد. روش تحقیق: به لحاظ بدست آوردن اطلاعات بصورت کمی از مدارس ناحیه ۵ مشهد و بدست آوردن علتها و معلولهای متأثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و کسب اطلاع از این موضوع که آیا مصرف شیر می تواند فرهنگ سازی شود یا خیر و یا مقداری از مواد مورد نیاز بدن که در شیر وجود دارد می تواند با مصرف یک لیوان شیر در روز تأمین گردد یا نه از روش تحقیق تجربی (آزمایشی) استفاده گردیده است. موانع و محدودیت های تحقیق: از آنجایی که این طرح تحقیقاتی باید در سطح مدارس ناحیه ۵ اجرا می گردید و با مراجعه به اداره رفاهی ناحیه ۵ آموزش و پرورش باید هماهنگی می گردید با مراجعه به این اداره و صحبت با مسئول و مدیر اداره رفاهی آموزش متوجه این موضوع شدم که این اداره به جهت هماهنگی کردن سفرهای تفریحی مدیران و سایر فرهنگیان محترم در تیرماه ۸۸ روبرو شدم و به راحتی نمی شد از آنها اطلاعات گرفت؛ و از طرف دیگر چون تحقیق میدانی این پروژه در تیرماه قرار گرفته بود و با سال تحصیلی پایان یافته بود به زحمت می شد مدیران مدارس انتخاب شده بعنوان نمونه آماری را پیدا نمود و از آنها اطلاعات گرفت. از طرف دیگر آمار شیر مدارس در طی سال تحصیلی بدلیل ثابت نبودن دانش آموزان در مهرماه و آبانماه بخاطر جابه جایی دانش آموزان متغیر می باشد و بصورت متوسط می توان گفت که آمار ماههای دی و بهمن ماه سال تحصیلی دقیق تر است. لذا آمار بررسی شده در این تحقیق میانگین آمار دانش آموزان در سال تحصیلی ۸۷ می باشد که از ناحیه ۵ آموزش و پرورش اتخاذ گردیده است. فصل دوم: مروری بر ادبیات موضوع و پیشینه تحقیق: بر اساس آمار موجود در خوشبینانه ترین حالت سرانه مصرف شیر در کشور ما حداکثر به ۸۰ کیلوگرم می رسد و این در حالیست که میانگین سرانه مصرف جهانی شیر بسیار بیشتر از این مقدار است. حتی این رقم در کشورهای اروپایی به ۳۰۰ تا ۴۰۰ کیلوگرم در سال می رسد. مصرف سرانه پائین شیر در ایران می تواند در تمام شئون زندگی مردم کشور تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر مردم ایران به لحاظ برخورداری از سلامتی، رفتار تغذیه ای مناسب، میزان بهره وری در کار و ... به همین نسبت از متوسط جهانی عقب هستند و به همین نسبت هم به سوء تغذیه و بیماریهایی نظیر پوکی استخوان، بیماریهای قلبی، عروقی، بیماریهای گوارشی، فشار خون و البته کوتاهی قد مبتلا هستند. با توجه به سرعتی که جامعه جهانی در مسیر توسعه یافتگی در پیش گرفته به نظر می رسد اگر برای رفع این کمبود چاره ای اندیشیده نشود، در آینده نه چندان دور، مشکلات زیادی دامنگیر کشورمان شود. توزیع شیر یارانه ای یکی از راهکارهایی است که از سوی برخی کارشناسان به عنوان ابزاری برای افزایش مصرف شیر پیشنهاد می شود. در سال ۸۷ در مجموع ۴۸۰ میلیارد تومان یارانه برای شیر خانوار و مدارس اختصاص داده شده بود. در حال حاضر توزیع شیر یارانه ای تنها در مدارس ابتدایی و راهنمایی دخترانه و پسرانه بصورت یک روز در میان صورت می گیرد. بنا به گفته مدیر عامل صنایع شیر در مورد وضعیت شیر مدارس در ایران سهم شیر مدارس از مصرف ملی حدود ۷/۲ درصد است؛ این در حالی است که این رقم در تایلند ۲۵ درصد مصرف ملی، ژاپن ۹ درصد، آمریکا ۷ درصد و فنلاند ۵ درصد است. شیر مدارس در ایران طبق بخشنامه ها و دستورالعملهای اداری از سال ۸۳ و در مهرماه آن سال در مدارس توزیع گردید و تاکنون ادامه دارد و امید است با اجرای این طرح در مدارس بتوانیم سطح مصرف شیر را در سرانه شیر ایران افزایش یابد. فصل سوم چگونگی انتخاب حجم نمونه از جامعه آماری و

روشهای جمع آوری اطلاعات از آنجایی که جامعه آماری مورد مطالعه مدارس ابتدایی ناحیه ۵ مشهد می باشد، کلیه مدارس این ناحیه از حیث این موضوع که هر مدرسه ابتدایی اهم از دخترانه یا پسرانه که شیر مدارس استفاده می کردند چند مدرسه می باشد، لیست گرفته شد و تعداد دانش آموزان هر مدرسه تعیین گردید و از طریق روش نمونه گیری تصادفی تعداد حجم نمونه دانش آموزان از کل جامعه آماری محاسبه شد و سپس برای رسیدن به حجم نمونه باید بطور تصادفی چند مدرسه تعیین می شد که جمعیت دانش آموزان آن تکمیل کنند این حجم بودند لذا محاسبه بشرح ذیل می باشد. ۱- تعداد مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه ۵ که از شیر مدارس استفاده می کردند، ۵۹ مدرسه شامل ۱۵۵۳۷ نفر ۲- تعداد مدارس ابتدایی پسرانه ناحیه ۵ که از شیر مدارس استفاده می کردند، ۵۴ مدرسه شامل ۱۵۸۱۷ نفر ۳- کل دانش آموزانی که در ناحیه ۵ مشهد از شیر مدارس استفاده می کردند ۳۱۳۵۴ نفر در ۱۱۳ مدرسه ۴- متوسط تعداد دانش آموزان هر مدرسه بطور میانگین به نفر $277 \div 113 = 31354$ حجم نمونه دانش آموزان بر اساس کل جامعه آماری ۳۱۳۵۴ نفر از این قرار است: $21354 = 10000 - 31354$ نفر ۵۰۰ $\times =$ نفر ۱۰۰۰۰ هر برای تعیین مابقی حجم نمونه به ازاء هر ۱۰۰ نفر ۲۰ نفر تعیین شده است پس: $4280 = 214 \times 20$ $214 =$ $21354 \div 100$ نفر ۴۷۸۰ $= 4280 + 500$ پس کل حجم نمونه از آنجایی که میانگین هر مدرسه ۲۷۶ نفر می باشد. تعداد مدارس حجم نمونه ۱۷ $? 276 \div 4780$ پس نهایتاً نتیجه این می شود که برای کل جامعه آماری ۳۱۳۵۴ نفر تعداد ۴۷۸۰ نفر حجم نمونه تعیین شده می باشد که باید در سطح ۱۷ مدرسه این ناحیه مورد بررسی قرار بگیرد که بطور تصادفی این مدارس تعیین شد و با مراجعه به این ۱۷ مدرسه و با استفاده از روش مصاحبه و جواب گرفتن سؤالات منظم نقطه نظرات مدیران این مدارس یادداشت شد و در خصوص سؤالات تهیه شده جوابها ثبت گردید. فصل چهارم تجزیه و تحلیل اطلاعات همانطور که ذکر شد از روش مصاحبه برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده است که از ۱۷ مدرسه ابتدایی ناحیه ۵ مشهد تنظیم شده بود و نتایج زیر بدست آمده است: در مورد سؤال اول مصاحبه (بنظر شما استفاده از شیر مدرسه می تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد؟) از کل تعداد ۱۷ نفر ۱۱ نفر جواب مثبت و ۶ نفر جواب منفی داده اند. در مورد سؤال دوم مصاحبه (بنظر شما شیر بعنوان یک ماده غذایی کامل و مصرف آن در مدارس می تواند مقداری از نیاز بدن دانش آموزان را تأمین کند؟) از کل تعداد ۱۷ نفر ۱۳ نفر نظر مثبت و ۶ نفر نظر منفی داشته اند. در مورد سؤال سوم مصاحبه (بنظر شما با مصرف شیر در مدارس می توان فرهنگ مصرف شیر را بعنوان یک ماده ضروری و لازم در سبب غذایی ایرانیان رواج داد؟) از کل تعداد ۱۷ نفر ۷ نفر نظر مثبت و ۱۰ نفر نظر منفی داشته اند. در مورد سؤال چهارم مصاحبه (آیا از نحوه ی توزیع شیر در مدارس رضایت دارید؟) از کل تعداد ۱۷ نفر ۹ نفر نظر مثبت و ۸ نفر نظر منفی داشته اند. با توجه به نقطه نظرات مصاحبه شوندگان در مورد سؤال اول می توان گفت که ۷/۶۴٪ موافق و ۳/۳۵٪ مخالف این پیشنهاد می باشند و در نتیجه می توان گفت فرضیه اول مطرح که شیر در پیشرفت دانش آموزان مؤثر است اثبات می گردد و در مورد سؤال دوم که ۴/۶۷٪ افراد موافق و ۶/۳۲٪ مخالف می باشند فرضیه دوم پژوهش را شامل این موضوع بود که با مصرف شیر می توان تا حدودی نیاز بدنی جسمی دانش آموزان را تأمین کرد به اثبات می رسد و در مورد سؤال سوم که ۱/۴۱٪ موافق و ۹/۵۸٪ مخالف هستند فرضیه سوم طرح را به این موضوع اشاره داشت که مصرف شیر در مدارس می تواند فرهنگ مصرف شیر را در خانواده های ایرانی رواج دهد مردود می باشد. سؤال چهارم مصاحبه که سؤالی آزاد می باشد این را به اثبات می رساند که ۹/۵۲٪ موافق و ۱/۴۸٪ مخالف با نحوه توزیع شیر می باشند. پس نتیجه آن می شود که توزیع شیر در مدارس تقریباً یک روال حدوداً رضایت بخش داشته است. سؤالیهای موافق مخالف موافق مخالف موافق مخالف نتیجه فرضیه مربوط به سؤال ۱ ۱۱ نفر ۶ نفر ۶۴/۷٪ ۳۵/۳٪ قبول شده ۲ نفر ۱۳ نفر ۴ نفر ۶۷/۴٪ مخالف قبول شده ۳ نفر ۷ نفر ۱۰ نفر ۴۱/۱٪ ۵۸/۹٪ مردود است ۴ نفر ۹ نفر ۸ نفر ۵۲/۹٪ ۴۸/۱٪ آزاد فصل پنجم خلاصه و نتیجه گیری براساس تحقیق به عمل آمده مشخص گردید که مصرف شیر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر می

باشد و می‌توان با مصرف حداقل یک لیوان شیر مقداری از نیاز جسمی دانش آموزان را تأمین کرد. و با مصرف شیر در مدارس به طور قطع نمی‌تواند فرهنگ مصرف شیر را در خانواده‌های ایرانی رواج داد. لذا پیشنهاد می‌شود این روش توزیع شیر در مدارس حفظ شود و در حل مشکلات موجود بر سر راه توزیع شیر به نحو صحیح مقتضی کوشید و با فرهنگ سازی مناسب از طریق رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی دیگر فواید مصرف شیر را به تمام اقشار جامعه منعکس کرد تا انشاءالله به جایی برسیم که جزء اولین کشوری باشیم که از نظر مصرف سرانه شیر مقام اول را در بین سایر کشورهای جهان کسب نماییم. منابع و مأخذ: ۱- پیشگفتار: اینترنت ۲- مجله سلامت

حقوق معلّم و متعلّم

مهدی رحیمی

علم نور و روشنائی و معلّم تاباننده این نور در تاریکی دل مشتاقان معرفت است که در راه رسیدن به حقیقت قدم بر می‌دارند و از این رو از جایگاهی بس بلند و رفیع برخوردار می‌باشد. در مکتب متعالی اسلام که اولین معلّم آن ذات باری تعالی و اولین دانش‌آموزش حضرت ختمی مرتبت پیامبر مکرم اسلام است، مقامی بس متعالی برای معلّم در نظر گرفته شده تا آن جا که پیامبر اسلام فرموده‌اند: «من تَعَلَّمَتْ مِنْهُ حَرْفًا صَرَفَتْ لَهُ عَبْدًا»؛ از هر کسی حرفی آموختی بنده او می‌گردد. [۱] گویا بعد از حضرت حق (جلّ و علا) آنانی که شایستگی مولی بودن برای بشر را دارند و انسان باید در مقابلشان سر تعظیم فرود آورده و خاضع باشد معلّمانند، که اولین و بالاترین معلمین بشر انبیاء عظام و اوصیاء مکرم‌شان می‌باشند، آنان که با تحمل تمام سختیها از همه چیز خود گذشتند تا بشر را از خواب غفلت بیدار و از گرداب جهل و نادانی رهایی بخشند. از طرف دیگر جوینده علم و فراگیرنده دانش نیز دارای مقامی بس عظیم است تا جائی که به فرموده نبی مکرم اسلام فرشتگان بالهای خود را همچون فرش به زیر پای طالب علم پهن می‌کنند و با شور و شغفی توصیف نشدنی او را احاطه می‌نمایند. [۲] حال با توجه به مقام و منزلت معلّم و متعلّم (دانشجو و دانش آموز) هر کدام از حقوقی برخوردارند و این جایگاه موجب می‌گردد که بر دوش هر یک نسبت به یکدیگر و دیگران نسبت به آنها وظائفی نهاده شود، که با توجه به کلام معصومین - علیهم السّلام - به بیان آن می‌پردازیم. مراد از واژه حق: قبل از ورود به بحث لازم است توضیح کوتاهی درباره مراد از واژه «حق» داده شود. «حق» دارای یک مفهوم حقوقی است به معنای این که: «امری اعتباری که به نفع کسی بر عهده دیگری وضع می‌شود و مستلزم الزام و تکلیف است.» «حق» در این معنی یک حکم حقوقی است و ضامن اجرائی بیرونی را می‌طلبد و مربوط به تأمین مصالح دنیوی افراد جامعه است، ولی مراد از «حق» در این بحث مفهوم حقوقی آن نیست، بلکه منظور مفهوم اخلاقی آن می‌باشد و مراد از آن وظائفی است که اخلاق و وجدان درونی انسانها حکم می‌کند که نسبت به معلّم به جا آورند، که این احکام صرفاً ضامن اجرای درونی می‌خواهد و هدف در آنها تأمین مصالح معنوی انسان و رساندن انسان به کمال و قرب الهی است. [۳] حقوق معلّم: ۱. آموزگار به منزله مالک و مولای انسان: پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - فرمودند: هر کس به شخصی مسأله‌ای بیاموزد، مالکش می‌گردد. گفته شد: آیا حق خرید و فروش او را هم دارد؟ حضرت فرمودند: نه، بلکه امر و نهی می‌نماید. [۴] یعنی دانش آموختگان باید مطیع اوامر و نواهی معلّمان باشد. ۲. فروتنی در برابر معلّم و دانشمند: پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - فرمودند: «در برابر دانشمند فروتنی کنید او را بالا ببرید...» ۳. حقوق معلّم از رساله حقوق امام سجّاد - علیه السّلام - : «وَأَمَّا حَقُّ سَائِسِكَ بِالْعِلْمِ، التَّعْظِيمُ لَهُ وَ التَّوْقِيرُ لِمَجْلِسِهِ وَ حَسْنُ الاسْتِمَاعِ إِلَيْهِ وَ الاِقْبَالُ عَلَيْهِ وَ أَنْ لَا تَرْفَعَ صَوْتَكَ وَ أَنْ لَا يُجِيبَ أَحَدًا يَسْأَلُهُ عَنْ شَيْءٍ حَتَّى يَكُونَ هُوَ الَّذِي يُجِيبُ وَ لَا تُحَدِّثْ فِي مَجْلِسِهِ أَحَدًا وَ لَا تَغْتَابَ عِنْدَهُ أَحَدًا وَ أَنْ تَرْفَعَ عَنْهُ إِذَا ذُكِرَ عِنْدَكَ بِسُوءٍ وَ أَنْ تَسْتُرَ عَيْبَتَهُ وَ تَظْهَرَ مَنَاقِبَهُ وَ لَا - تَجَالِسَ لَهُ عَدُوًّا وَ لَا تَعَادَى لَهُ وَ لِيَأْذَا فَعَلْتَ ذَلِكَ شَهِدَ لَكَ مَلَائِكَةُ اللَّهِ بِأَنَّكَ قَصِدْتَهُ وَ تَعَلَّمْتَ عِلْمَهُ لِلَّهِ جَلَّ اسْمُهُ لَا لِلنَّاسِ»؛ [۵] مراد از «سائس بالعلم» در بیان حضرت همان معلّم است، چنان چه در کتب لغت، «سائس» مترادف

گه‌ربار معلّم را همچون سرپرستی مهربان برای طالبان علم می‌داند که باید در مقابل این جایگاهی که به خاطر علم به دست آورده، وظیفه سرپرستی خویش را به بهترین وجه ممکن به جا آورد و در این زمینه هیچ حقی را از جویندگان علم و دانش ضایع نگرداند.

[۱]. عوالی اللّثالی، محمد بن علی بن ابراهیم احسائی، ج ۱، ص ۲۹۳، ح ۱۶۳، مطبوعه سید الشهداء، قم، ۱۴۰۳ ق. [۲]. منبأ المرید، ص ۱۳، شهید ثانی، چ جامعه مدرسین، ۱۳۶۳، قم؛ کنز العمال، ج ۱۰، ص ۱۶۰، حسام الدین هندی، بیروت، ۱۴۰۹ ق. [۳]. کتاب حقوق و سیاست در قرآن، مصباح یزدی، چ اول، ص ۲۲، ۲۶ و ۲۷. [۴]. منبأ المرید، ص ۳۲۴. [۵]. تحف العقول، ص ۲۶۰. [۶]. لسان العرب، ج ۶، ص ۱۰، نشر ادب حوزه، قم، ۱۴۰۵ ق. [۷]. بحار الانوار، ج ۴۴، ص ۱۹۱، علامه مجلسی، بیروت، ۱۴۰۳ ق. [۸]. بحار الانوار، ج ۲، ص ۱۲ و ۱۳، روایت تلخیص شده. [۹]. منبأ المرید، ص ۱۹۴، شهید ثانی، تحقیق رضا مختاری، دفتر تبلیغات قم، ۱۳۸۰؛ سنن ترمذی، ج ۵، ص ۳۰، ح ۲۶۵۰، دار احیاء التراث العربی، بیروت. [۱۰]. تحف العقول، ص ۲۷۰، موسسه نشر اسلامی وابسته به جامعه مدرسین، چ چهارم، ۱۴۱۶ ق. [۱۱]. تحف العقول، ص ۲۶۱، موسسه نشر اسلامی وابسته به جامعه مدرسین، چ چهارم، ۱۴۱۶ ق، تصحیح: علی اکبر غفاری.

آشنایی به وضعیت مشاوره در کشور آمریکا

عباس ارجایی

مشاوره در مدارس آمریکا... مشاورین به افرادی که دچار مشکلات شخصیتی، خانوادگی، تحصیلی، عاطفی بوده و یا در زمینه تصمیم گیریهای شغلی معضلاتی دارند کمک می نمایند. وظایف آنها بستگی به افراد و موقعیت هایی دارد که در آنها فعالیت می نمایند. مشاوران تحصیلی و شغلی به افراد و گروههایی با مشکلات مربوط به مدرسه و شغل، خدمت رسانی می نمایند. در موقعیت های آموزشی، یعنی از پیش دبستانی تا دبیرستان، معمولاً آنان را مشاور مدرسه می نامند. مشاوران در چنین مکانهایی با دانش آموزانی سروکار دارند که در معرض خطر بوده و یا نیازهای ویژه ای دارند. آنان وظیفه حمایت از دانش آموزان را بعهده داشته و با سایر افراد و سازمانهایی که در تامین پیشرفت تحصیلی، شغلی، شخصیتی و اجتماعی کودکان و نوجوانان نقش دارند مرتبط می باشند. مشاوران مدارس در ارزیابی توانمندیها، علائق، استعدادها، ویژگی های شخصیتی دانش آموزان به منظور نیل به اهداف واقع بینانه تحصیلی و شغلی کمک می نمایند. آنان با استفاده از فنون مصاحبه، جلسات مشاوره ای، انجام آزمونها و سایر شیوه ها به ارزیابی و راهنمایی دانش آموزان اقدام و با دیگر مراکز مشاوره تحصیلی و شغلی در تماس می باشند. مشاوران دبیرستانها و مراکز پیش دانشگاهی، اطلاعات لازم را در خصوص شرایط پذیرش و ثبت نام آزمون ورودی، وام های دانشجویی، مراکز و آموزشکده های فنی و حرفه ای و نیز برنامه های کارآموزی خدمات مشاوره ای را ارائه می نمایند. آموزش مهارت های شغل یابی به دانش آموزان از قبیل شرح حال نویسی و آماده شدن برای مصاحبه استخدامی نیز از وظایف آنان می باشد. در مدارس ابتدایی، مشاوران به مشاهده فعالیت های کودکان در کلاس و مدرسه اقدام نموده و نتیجه مشاهده و ارزیابی خود را از توانمندی ها، مشکلات و نیازهای ویژه آنان در اختیار والدین و معلمان قرار می دهند همچنین کمک به دانش آموزان در شکل گیری عادات صحیح مطالعه از وظایف آنان است. به هر حال این مشاوران، کمتر از مشاوران دبیرستانها به مشاوره تحصیلی و شغلی می پردازند. به طور کلی مشاوران مدارس در هر سه دوره تحصیلی با کمک به دانش آموزان در شناسایی و مقابله با مشکلات رفتاری، اجتماعی و شخصیتی انجام وظیفه می نمایند. تاکید بر مشاوره پیشگیرانه، به منظور رشد مهارت های اجتماعی، تحصیلی و شغلی و شخصیتی جهت مقابله با مشکلات قبل از بروز، و نیز ارائه خدمات ویژه همچون طرح های پیشگیری از مصرف الکل و سایر مواد و حل تعارضات کلاسی می باشد. بعلاوه مشاوران سعی می کنند موارد سوء رفتار و سایر مشکلات خانوادگی که منجر به تاثیرات نامطلوب رشدی در دانش آموزان می گردد را مشخص نمایند. انجام مشاوره به صورت فردی،

مشاوره با گروه‌های کوچک و مشاوره با کل دانش آموزان یک کلاس، توسط مشاور صورت می‌پذیرد اقدام به مشاوره و تشریح مساعی با والدین، معلمان، کادر اجرایی مدارس، روان‌شناسان مدرسه، متخصصین پزشکی و مددکاران اجتماعی به منظور تدوین و توسعه راهکارهای کمک به پیشرفت موفقیت آمیز فراگیران در نظام آموزشی از دیگر وظایف مشاورین مدارس می‌باشد. مشاوره شغلی و حرفه‌ای تاکید اصلی مشاوران شغلی و حرفه‌ای، کمک به افراد در زمینه تصمیم‌گیری‌های شغلی است. آنان با بررسی میزان تحصیلات، مدت زمان کارآموزی، سوابق شغلی، علائق، مهارتها و ویژگیهای شخصیتی افراد و با انجام آزمون‌های استعداد و پیشرفت تحصیلی، به تصمیم‌گیری مراجع در زمینه شغل یابی کمک می‌نمایند. به علاوه به مراجعین و صاحبان حرفه و مشاغل در زمینه توسعه مهارت‌های شغلی جهت کار یابی خدمت می‌کنند. در این زمینه مشاوران با هدف افزایش ظرفیت‌های بالقوه فرد جهت تامین زندگی مستقلانه به توان بخشی وی می‌پردازند. مشاوران بهداشت روانهدف مشاوران بهداشت روان، شناسائی و درمان اختلالات عاطفی / روانی در افراد، گروه‌ها و خانواده‌ها به منظور تامین سلامت روان می‌باشد. آنان با فراگیری تکنیک‌های مختلف درمانی، گستره وسیعی از اختلالات روانی همچون افسردگی، اعتیاد و سوء مصرف مواد، گرایش به خودکشی، مهار استرس، مشکلات در زمینه عدم اعتماد به نفس، سالمندی، علائق شغلی و تحصیلی، امور خانواده، همسررداری و نیز سایر مشکلات زناشویی را درمان می‌نمایند. غالباً مشاوران بهداشت روان با سایر متخصصین بهداشت روانی همچون روان‌پزشکان، روان‌شناسان بالینی، مددکاران اجتماعی، پرستاران روان‌پزشکی و مشاوران مدارس در ارتباط تنگاتنگ می‌باشند. مشاوران متخصص در زمینه سوء مصرف مواد و اختلالات رفتاری، به مراجعین دارای مشکل مصرف الکل، مواد مخدر، قمار و مشکلات تغذیه کمک می‌نمایند همچنین به معتادین کمک می‌کنند تا رفتارها و مشکلات مربوط به مصرف مواد را مشخص نمایند. انجام جلسه به صورت فردی، خانوادگی، گروهی در دستور کار آنان می‌باشد. در این راستا، آنان اقدام به اصلاح ادراکات و رفتارها و بهبود روابط میان اعضا خانواده نموده و از بروز بحران‌ها و تنش‌های فردی و خانوادگی جلوگیری می‌نمایند. ممکن است خانواده درمانگران، به منظور رشد و بهبود ارتباطات بین فردی، اقدام به روان‌درمانی بدون تجویز دارو نمایند. سایر تخصص‌ها در زمینه مشاوره شامل مشاوره ژنتیک، مشاوره سالمندی و مشاوره چند فرهنگی است. یک مشاور در زمینه سالمندی به ارائه خدمات مشاوره به افرادی می‌پردازد که به خاطر مشکلات خاص جسمانی در زمان کهولت، سبک زندگی خود را تغییر می‌دهند. در یک مشاوره چندفرهنگی، مشاوره به کارفرمایان کمک می‌کند تا بین نیروهای کارگری با فرهنگ‌های گوناگون سازگاری صورت گیرد. مشاوران ژنتیک به خانواده‌هایی که دارای اعضا با مشکلات مادرزادی و یا اختلالات ژنتیک بوده و یا خانواده‌هایی که در معرض مخاطرات احتمالی بیماری‌های ارثی قرار دارند اطلاعات لازم را ارائه می‌نمایند. این مشاوران با تعیین خانواده‌های در معرض خطر، مشکلات موجود آنها را کشف و اطلاعات لازم را در زمینه اختلال مربوط تفسیر نموده و الگوهای مخاطرات وراثتی و میزان عود آنها را تحلیل و پیشنهادات سودمندی به خانواده‌ها ارائه می‌نمایند. شرایط کار: اکثر مشاوران مدارس در طول ۹ تا ۱۰ ماه سال تحصیلی با ۲ تا ۳ ماه تعطیلات فعالیت می‌نمایند. با این حال تعداد قابل توجهی از آنان قرارداد فعالیت بین ۵/۱۰ تا ۱۱ ماه در سال دارند. آنها اغلب در همان ساعاتی فعالیت می‌کنند که معلمان کار می‌کنند. مشاوران توانبخشی معمولاً ۴۰ ساعت در هفته فعالیت می‌نمایند. مشاوران خویش کارفرما (آزاد) و آنهایی که در موسسات بهداشت روان یا در انجمن‌ها کار می‌کنند همچون درمانگران سوء مصرف کننده مواد و رفتار درمانگران، اغلب از هنگام غروب به بعد به مراجعینی که رد طول روز مشغول کار بوده‌اند خدمت رسانی می‌کنند. هم مشاوران بهداشت روان و هم خانواده درمانگران به خاطر خدمت رسانی به خانواده‌های در معرض بحران یا زن و شوهرانی که صرفاً در پایان هفته وقت ملاقات می‌گیرند اغلب ساعات کار انعطاف پذیری دارند. ضروری است که مشاوران انرژی جسمی و روانی بالایی به منظور چالش با مشکلات حرفه‌ای خود داشته باشند. سروکار داشتن روزانه با مشکلات فوق‌الذکر می‌تواند فشارزا باشد. چون بحث و بررسی دقیق در مسائل

محرمانه مراجعین نیازمند محیطی خلوت می باشد. مشاوران اغلب دفاتری آرام دارند. استخدام: در سال ۲۰۰۲ مشاوران ۵۲۶/۰۰۰ ردیف شغلی را با تخصص های ذیل داشته اند: ۱. مشاوران تحصیلی / شغلی و آموزشی ۲۲۸/۰۰۰ نفر ۲. مشاوران توان بخشی ۱۲۲/۰۰۰ نفر ۳. مشاوران بهداشت روان ۸۵/۰۰۰ نفر ۴. مشاوران با تخصص پیشگیری از سوء مصرف مواد و اختلالات رفتاری ۶۷/۰۰۰ نفر ۵. خانواده درمانگران و زوج درمانگران ۲۳/۰۰۰ نفر مشاوران تحصیلی، شغلی و آموزشی در مدارس ابتدائی، راهنمایی، متوسطه، مراکز پیش دانشگاهی و نیز در دانشکده ها فعالیت می نمایند. سایر مشاوران در گستره وسیعی خدمات خود را ارائه می نمایند که شامل سرویس دهی در مراکز سلامت نگر، کارورزی شغلی، ارتقاء شغلی و نیز مراکز توان بخشی می باشد. همچنین موسسات اجتماعی، کانون های اصلاح و تربیت، موسسات مراقبت اقامتگاهی همچون خانه های نیمه راه جهت مجربان، خانه های گروهی برای کودکان، سالخوردگان و ناتوانان، از دیگر مراکز فعالیت مشاوران می باشند. برخی مشاوران متخصص در پیشگیری و درمان سوء مصرف مواد مخدر و اختلالات رفتاری در مراکز درمان گروهی کار می کنند که در آنها فرد معتاد، در کنار درمان، در همان محل نیز زندگی می کند. تعداد قابل توجهی از مشاوران خویش کار فرما بوده و به صورت خصوصی فعالیت می کنند. این گروه رو به رشد که با مجوزهای قانونی حق ویزیت خود را از موسسات و شرکت های بیمه دریافت می کنند فلذا این ایده را تبیین می کنند که ((مشاوران متخصصینی هستند کارآموده و حرفه ای)). کارورزی، کیفیت، پیشرفت... تمامی ایالت ها به مراکز تربیت مشاوره جهت تامین مشاوره مدارس که گواهی حداقل چند واحد کارورزی را پس از فارغ التحصیلی طی کرده باشند نیازمند است. اکثر آنها به فارغ التحصیلان در مقطع فوق لیسانس نیاز دارند. در برخی از ایالات، به مشاورینی نیازمندند که هم گواهی صلاحیت در تدریس و هم در مشاوره داشته و از تجارب قبلی تدریس نیز قبل از گرفتن مدرک صلاحیت، برخوردار بوده باشند. در ۴۷ ایالت امریکا، برای مشاوره کردن در خارج از محیط های مدارس دارا بودن انواعی از گواهینامه صلاحیت، دانشنامه، مدرک کارشناسی و نیز ثبت نام در برخی دوره های کاربری مشاوره ضروری است. معمولاً شرایط، شامل فارغ التحصیلی در مقطع فوق لیسانس مشاوره و طی ۲ سال یا ۳۰۰۰ ساعت تجربه کار در مراکز مشاوره پس از درجه کارشناسی ارشد، قبولی در آزمون ایالتی، مقید بودن به اصول و موازین اخلاقی و تامین نیازهای مداوم آموزشی (دانش افزائی) می باشد. مشاورین بایستی از نیازهای آموزشی و مهارتی که اغلب بسیار متنوع بوده و در هر گرایش تخصصی متفاوت است آگاه باشند. مشاوران آینده نگر بایستی با در نظر گرفتن شرایط ایالتی و دولت های محلی و نیاز کارفرمایان، از موسسات ملی تعیین صلاحیت، کاربری آموزشی خود را تعیین کنند. همانگونه که ذکر شد گواهینامه صلاحیت در مشاوره نوعاً نیازمند مدرک کارشناسی ارشد و یا دارا بودن یک مدرک معتبر می باشد. فردی با درجه لیسانس غالباً واجد شرایط به عنوان دستیار مشاور، دستیار توان بخشی یا مددکار در موسسات خدمات اجتماعی می باشد. در برخی از ایالت ها به مشاورینی نیازمندند که دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده و در استخدام دولت باشند در برخی دیگر از ایالت ها داشتن مدرک کارشناسی و گذراندن واحدهائی مرتبط با مشاور کفایت می کند. معمولاً برنامه آموزش مشاوره در بخش علوم تربیتی و روان شناسی دانشکده ها و یا دانشگاهها صورت می گیرد. واحدهای مطالعه درسی شامل: مشاوره با دانش آموزان دبستانی و دبیرستانی، آموزش و پرورش، مشاوره سالمندی، مشاوره ازدواج و خانواده، مشاوره برای سوء مصرف کنندگان مواد مخدر، مشاوره توان بخشی، مشاوره گروهی، مشاوره بالینی و بهداشت روان، روان شناسی مشاوره، مشاوره شغلی و حرفه ای و سایر واحدهای مرتبط می باشد. واحدهای درسی در ۸ گروه ذیل طبقه بندی شده اند: ۱. روان شناسی رشد ۲. تفاوت های اجتماعی و فرهنگی ۳. ارتباطات ۴. کار گروهی ۵. سنجش و اندازه گیری ۶. روش تحقیق و ارزیابی برنامه ۷. رشد و پیشرفت حرفه ای ۸. هویت شغلی... یک نیم ترم با ۴۸ الی ۶۰ ساعت به صورت یک دوره کارورزی بالینی در مشاوره جهت معتبر بودن درجه کارشناسی ارشد ضرورت دارد. در سال ۲۰۰۳ تعداد ۱۷۶ موسسه آموزشی اقدام به اجرای برنامه

تربیت مشاور با گرایش‌های سالمندی، بهداشت روان، آموزشگاهی، امور دانش‌آموزی و ازدواج و خانواده درمانی نموده‌اند که توسط انجمن نظارت بر برنامه‌های آموزشی مشاوره گواهینامه معتبر دریافت نموده‌اند علاوه بر موسسات فوق، این انجمن برنامه‌های آموزشی زیادی تدوین نموده است که کاربرد شیوه آموزش از راه دور از آن جمله است. برنامه‌هایی که با چنین شیوه‌های آموزشی اجرا می‌شوند براساس روش‌های استاندارد انجمن مزبور مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، سازمانی به نام انجمن بازآموزی مشاوره دوره‌های آموزشی در سطح فوق‌لیسانس را که شامل ۶۰۰ ساعت آموزش تجربی در طول یک برنامه تمام وقت دو ساله جهت مشاوران تصویب نموده است را اجرا می‌نماید. بسیاری از مشاوران مدارک صلاحیت خود را به تایید انجمن ملی بررسی صلاحیت مشاوران می‌رسانند. تایید صلاحیت یک مشاور مستلزم اخذ درجه کارشناسی ارشد و بالاتر، ترجیحاً در رشته مشاوره از یک دانشکده یا دانشگاه معتبر با انجام حداقل دو سال فعالیت در یک مرکز مشاوره و کسب دو گواهی نامه حرفه‌آموزی می‌باشد که گواهی اول توسط سرپرست فعلی آن مرکز و گواهی دوم عبارت از تایید نمره موفقیت آمیز از انجمن ملی بررسی صلاحیت مشاوران است. این تایید صلاحیت ملی الزامی بوده و جدای از صلاحیت ایالتی می‌باشد با این حال در برخی از ایالت‌ها، آنهایی که آزمون ملی را با موفقیت طی کنند از شرکت در آزمون تایید صلاحیت ایالتی معاف می‌گردند. انجمن ملی بررسی صلاحیت مشاوران (NBCC) همچنین ضرورت تایید تخصصی مشاوره با گرایش‌های آموزشگاهی، بهداشت روان و پیشگیری از اعتیاد را پیشنهاد می‌نماید. از ژانویه ۲۰۰۴ میلادی، هر مشاور که قصد تایید مدارک خود را در انجمن ملی بررسی صلاحیت مشاوران داشته باشد بایستی علاوه بر شرایط فوق‌الذکر، در یک آزمون کاربردی شبیه‌سازی شده نیز شرکت نماید. به منظور تداوم یافتن صلاحیت کار، هر مشاور بایستی در آزمون فوق‌مجدداً شرکت نموده و یا در طول هر سال یکبار به مدت ۱۰۰ ساعت آموزش قابل قبول را طی نماید. سازمانی به نام ((کمسیون بازآموزی مشاوران)) پیشنهاد به بررسی اجباری صلاحیت مشاوران در سطح ملی نموده است. بسیاری از موسسات و کارفرمایان نیز نیازمند مشاورین آموزش دیده‌ای هستند که به صورت ملی تایید صلاحیت شده باشند. غالباً مشاوران جهت تایید صلاحیت شدن، باید یک برنامه آموزشی را با موفقیت طی نموده، در یک دوره کارورزی شرکت و یک آزمون کتبی را انجام دهند. برخی موسسات اقدام به ارائه برنامه کارورزی برای مشاوران تازه کار می‌نمایند. برخی دیگر پیشنهاد به توقف فعالیت مشاوره و در صورت لزوم، ادامه آموزش جهت فارغ‌التحصیل شدن وی در سطح کارشناسی ارشد می‌نمایند. مشاوران الزاماً بایستی در انجام ادامه تحصیل، شرکت در کارگاه‌های آموزشی و تداوم مطالعات شخصی جهت اخذ مدرک تایید صلاحیت کار همکاری نمایند. برخورداری از روحیه انسان دوستی در مشاوران بایستی منجر به علاقه وافر آنها در کمک و یاری‌گری و نیز قدرت‌القاء احترام، درستکاری و اعتماد به نفس به دیگران گردد. آنان باید قادر به فعالیت به طور مستقل و یا در قالب یک گروه باشند. مشاوران بایستی ضوابط اخلاقی مرتبط با فعالیت خود را رعایت نمایند. دورنمای ترقی و پیشرفت در رشته‌های مختلف مشاوره متفاوت می‌باشد. مشاوران مدارس می‌توانند به مدارس بزرگتر منتقل شوند و یا رئیس یا سرپرست موسسات ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره دانش‌آموزان گردند و یا در صورت برخورداری از تحصیلات بالاتر مدرس مشاوران یا روان‌شناس مشاوران و حتی مدیر مدارس شوند. همچنین می‌توانند سرپرست و یا مدیر موسسه خود گردند. برخی به تحقیقات و یا دانشکده‌های علوم تربیتی و یا به فعالیت‌های گروهی گرایش می‌یابند. چشم‌انداز شغل: انتظار می‌رود که از سال ۲۰۱۲ میلادی به بعد، به طور میانگین، میزان کلی استخدام مشاورین نسبت به سایر مشاغل بیشتر بوده و فرصت‌های شغلی خوبی ایجاد گردد. بعلاوه تا زمانی که مشاوران به مرحله بازنشستگی یا ترک شغل خود می‌رسند موقعیت‌های شغلی متعددی ایجاد خواهد شد. انتظار می‌رود که بکارگیری مشاورین با گرایش‌های تربیتی، شغلی و آموزشگاهی با همان سرعت بالاتر از میانگین در سایر رشته‌های مشاوره رشد کند که این نتیجه: ۱. افزایش میزان ثبت نام دانش‌آموزان مخصوصاً در مدارس راهنمایی و متوسطه ۲. قانون‌گذاری‌های ایالتی در زمینه ضرورت وجود مشاور در مدارس ۳. توسعه وظایف و

مسئولیت های شغلی مشاوران می باشد. برای نمونه مشاوران در حل بحران ها و انجام مشاوره پیشگیرانه تا کمک به دانش آموزان به منظور مقابله با مواد و الکل و خودکشی و مرگ بیشتر درگیر خواهند شد. هرچند مدارس و دولت ها، ارزش و اهمیت واقعی مشاوران را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به خوبی می دانند. با این حال محدودیت های مالی در هر مدرسه، منجر به کاهش نرخ رشد شغلی مشاوران مدارس می گردد. با این حال کمک ها و یارانه های بلاعوض دولت های ایالتی می تواند کمبودهای موجود را مرتفع نموده و نرخ کاهش فعالیت های مشاوره ای به دانش آموزان را بهبود بخشد. میزان تقاضا برای مشاوره شغلی و حرفه ای براساس این عقیده که باقی ماندن در یک شغل برای یک عمر در حال منسوخ شدن می باشد در حال افزایش است. بعلاوه تغییر در قوانین رفاه اجتماعی که افراد را برای برخورداری از حقوق مستمری، ملزم به ادامه اشتغال می نماید موجب افزایش تقاضا برای مشاوره شغلی از سوی دولت های محلی و فدرال گردیده است. سایر فرصت های شغلی برای مشاوران شامل فعالیت در مراکز خصوصی حرفه آموزی است که از کارآموزی به بیکاران گرفته تا ارائه خدمات به آنهائی که در جستجوی یک شغل و یا شغل دوم بوده و یا خواستار به روز نمودن حرفه خود هستند می شود. به نظر می رسد تقاضا برای استفاده از خدمات مشاوران متخصص در رشته های علوم رفتاری، بهداشت روانی، خانواده درمانی و زوج درمانی و نیز برای مشاوران متبحر در زمینه بازآموزی مشاورین به چند دلیل زیر می باشد. اولاً به تازگی در کالیفرنیا و در برخی دیگر از ایالت ها، قوانینی به تصویب رسیده که سوء مصرف مواد مخدر را نیازمند درمان و مجازات زندان را برای نگهداری مواد مخدر جایز می شمارد. این تغییر قانونی، نیاز افزون تر به مشاوران را در آن ایالت ها ایجاد می نماید. ثانیاً، افزایش امکانات و بودجه جهت تقویت نمودن شبکه خدمت رسانی به کودکان و نوجوانان مبتلا به مشکلات عاطفی - روانی و نیز برای سایر اعضای خانواده آنان، منجر به افزایش فرصت های شغلی برای مشاوران می گردد. شرکت های بیمه با ایجاد یک سیستم مراقبت، اقدام به ارائه گسترده خدمات پیشگیرانه با پرداخت هزینه های کمتر به مشاوران در قبال هزینه های سنگین خدمات روان شناسان و روان پزشکان نموده اند علاوه بر این احتمال دارد که گستره ای از خدمات مشاوره ای تا مراقبت های بهداشتی، درمانی، پزشکی برای نیازمندان قانون مند گردد انتظار می رود افزایش شمار افرادی که نیازمند خدمات مشاوره توان بخشی هستند با افزایش سن جمعیت و پیشرفت در فن آوری های پزشکی تداوم یابد. بعلاوه قانون گذار، هم به افراد ناتوان و مشکل دار که انگیزه استفاده از خدمات مشاوره ای انتقال مجدد به نیروی کار جامعه و هم به شرکت ها جهت پیروی از قانون کمک می نماید. توام با نرخ رشد جمعیت در جامعه، رشد یافته و به یک کمک حرفه ای مورد نیاز جهت تامین سلامت و رفع مشکلات فردی و خانوادگی تبدیل خواهد شد. کارفرمایان و صاحبان حرفه و مشاغل نیز به طور روزافزونی، برنامه هایی را که موجب تقویت بهداشت روانی و نیز ارائه خدمات ویژه به سوء مصرف کنندگان الکل و مواد مخدر می باشد جهت کارکنان خود درخواست می نمایند. همچنان که جامعه بر روش های تقویت سلامت روان، از قبیل مهار استرس مربوط به شغل و مسئولیت های خانواده تاکید می کند، انتظار می رود ارائه اینگونه خدمات افزایش یابد. میزان درآمد سالیانه مشاوران تربیتی، شغلی و آموزشگاهی در سال ۲۰۰۲ به میزان ۴۴۱۰۰ دلار بوده است (نقطه ۵۰ درصد بین ۳۳۱۶۰ و ۵۶۷۷۰ دلار). ۱۰ درصد نقطه پایینی، درآمد کمتر از ۲۴۹۳۰ دلار و ۱۰ درصد نقطه بالایی، بیش از ۷۰۳۲۰ دلار درآمد در سال داشته اند. مشاوران مدارس می توانند درآمد اضافه تری را نیز با فعالیت در فصل تابستان در نظام آموزشی مدارس و یا با فعالیت در سایر مشاغل کسب نمایند. میانگین درآمد سالیانه کسب شده توسط مشاوران شاغل در بخش های صنعتی، نسبت به مشاوران تربیتی، شغلی و آموزشگاهی، بالاترین ارقام را به خود اختصاص داده است. مشاوران آزاد (خود کارفرما) که به خوبی فعالیت های خود را ارائه نموده اند نیز به اندازه مشاوران شاغل در فعالیت های گروهی، غالباً بالاترین درآمد را داشته اند. - نقطه میانه درآمد مشاورین شاغل در بخش پیشگیری از سوء مصرف مواد مخدر و اختلالات رفتاری در سال ۲۰۰۲ مقدار ۳۰۱۸۰ دلار بوده است. - نقطه میانه درآمد سالیانه مشاورین شاغل در بخش بهداشت روانی در سال ۲۰۰۲ مبلغ ۲۹۹۴۰ دلار بوده است. - نقطه

میان درآمد سالیانه مشاورین شاغل در بخش توان بخشی در سال ۲۰۰۲ مبلغ ۲۵۸۴۰ دلار بوده است. جهت اطلاعات کلی در زمینه مشاوره و یا سایر تخصص‌ها همچون بهداشت روان، توان بخشی، شغلی و حرفه‌ای، ازدواج و خانواده، سالمندی و مشاوره بین فرهنگی می‌توان با انجمن مشاوران آمریکا به آدرس ذیل تماس گرفت: / American Counseling Association
 ۵۹۹۹Stevenson Ave. / Alexandria / VA ۲۲۳۰۴۳۳۰۰ .Internethttp:// www.Counseling.org

جایگاه تعلیم و تعلم در اسلام

تعلیم یاد دادن و آموزش و تعلم فراگیری دانش است، تعلیم تابانیدن نور علم و دمیدن روح حیات به کالبدی روح و خسته جامعه و تعلم رها شدن از گرداب نادانسته‌هاست. و اسلام در این حرکت از همه مکاتب پیشقدم‌تر و مصمم‌تر است، به طوری که آموزش و فراگیری دانش از محوری‌ترین برنامه‌های فردی و اجتماعی این مکتب الهی به شمار می‌رود. نخستین نغمه‌های آسمانی وحی در اسلام، بیان‌کننده ارزش قلم و آموزش علم و دانش است و آن را از جمله نعمتهای مهم خداوند در مورد انسان معرفی می‌کند. اولین معلم این مکتب ذات باری تعالی و نخستین دانش آموزش نبی مکرم اسلام است. «أَقْرَأْ بِإِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ... أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (علق، ۱ - ۵)؛ ای رسول بخوان بنام پروردگارت که تو را خلق کرد... بخوان و پروردگارت که بهترین کریمان است. آن خدائی که به انسان علم نوشتن به قلم آموخت و به بشر آنچه را نمی‌دانست تعلیم داد. این آیات خط مشی فرهنگی در جهان اسلام را از همان ابتدا ترسیم می‌نماید، خصوصاً این که بدانیم اسلام در سرزمینی طلوع کرد که تاریکی جهل همه جا را فراگرفته بود و تنها هفده نفر در آن سرزمین باسواد بوده‌اند [۱] و حتی تمدنهای ایران و روم نیز اکثر مردم را از آموزش محروم می‌نمودند. تعلیم و تعلم از اهداف بعثت انبیاء و سیره عملی معصومین - علیهم السلام - در چهار آیه از قرآن کریم آموزش علم و پرورش نفوس انسانها از مهمترین اهداف بعثت انبیاء معرفی شده است، که این آیات عبارتند از: سوره جمعه، آیه ۲؛ سوره آل عمران، آیه ۱۶۴؛ سوره بقره، آیات ۱۵ و ۱۲۹. خداوند در سوره جمعه می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ»؛ او کسی است که در میان مردمی امی رسولی را از خودشان مبعوث کرد تا آیات او را بر آنها بخواند و آنان را تزکیه کند و کتاب و حکمت را به آنها بیاموزد. پیامبر گرامی اسلام نیز، تعلیم را از اهداف مهم رسالت خویش معرفی می‌نماید، چنانچه نقل شده روزی رسول اکرم - صلی الله علیه و آله - وارد مسجد شدند و دو گروه از مردم را مشاهده نمودند، گروهی مشغول عبادت و راز و نیاز با معبودشان بودند و گروه دیگر به تعلیم و تعلم و مذاکره علمی اشتغال داشتند. ایشان فرمودند: «کلاهما علی خیر» هر دو کار خوبی می‌کنند. «و لکن بالتعلیم أرسلت» لکن من برای تعلیم به رسالت مبعوث شده‌ام و بعد داخل جمعیتی شدند که به مذاکره علمی مشغول بودند. [۲] از این رو پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - و ائمه معصومین - علیهم السلام - از هر فرصتی برای آموزش مردم بهره می‌بردند و از هیچ کوششی دریغ نمی‌ورزیدند. به عنوان نمونه، پیامبر اسلام - صلی الله علیه و آله - بعد از جنگ بدر خطاب به اسیران جنگی فرمودند: هر کس از شما که باسواد است بتواند به ده نفر از اطفال مسلمین خواندن و نوشتن بیاموزد آزاد می‌شود. [۳] از بارزترین حرکات علمی در سیره معصومین - علیهم السلام - جنبش علمی امام باقر - علیه السلام - و امام صادق - علیه السلام - بود. به جهت فرصتی که در اثر اختلافات بنی امیه و بنی عباس پیش آمده بود. این دو بزرگوار آزادی عمل بیشتری داشتند؛ از این رو، به تعلیم و تربیت شاگردان اقدام نمودند به طوری که در حوزه درسی امام صادق - علیه السلام - چهار هزار شاگرد در علوم فقه، اصول، کلام، تفسیر، طب، شیمی و... پرورش یافتند که از جمله بارزترین آنها در کلام، هشام بن حکم، در فقه زراره بن اعین، در حکمت مفضل بن عمر و در شیمی جابر بن حیان بودند. [۴] وجوب تحصیل دانش و تعلیم آن از نظر اسلام: از نظر اسلام علم آموزی و تعلیم نه تنها امری پسندیده است، بلکه از واجبات این دین به شمار می‌رود و آیات و روایات زیادی بر آن دلالت دارند. از جمله این که رسول گرامی اسلام فرموده‌اند: «طلب العلم

فریضة علی کلّ مسلم؛ [۵] فراگیری دانش بر هر مسلمانی واجب است. از طرف دیگر بر دانشمندان هم واجب است که به امر آموزش اهتمام ورزند، چنان چه در بیان دیگری از پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - نقل شده که فرمودند: «ما أخذ الله الميثاق علی الخلق أن يتعلموا حتی أخذ علی العلماء أن یعلموا»؛ [۶] خداوند از مردم برای یادگیری عهد و پیمان نگرفت مگر این که از دانشمندان برای یاد دادن پیمان گرفت. نبی مکرم اسلام به مسلمین توصیه می نمودند به دنبال دانش بروید و در فراگیری دانش هیچ گونه محدودیت زمانی و مکانی نداشته، از ابتدای کودکی تا آخر عمر در پی آموختن باشید؛ «أطلبوا العلم من المهد الی اللحد» و حتی اگر تنها راه دستیابی به علم و دانش سفر به دوردست‌ترین نقاط جهان همچون چین باشد که در آن زمان مسافرت به آنجا به آسانی ممکن نبود، از هیچ کوششی دریغ ننمائید. «اطلبوا العلم و لو بالصّین» [۷] طلب علم آن چنان مهم است که در دین اسلام طلب آن از طلب مال واجب‌تر و ارزش آن از عبادت بالاتر شمرده شده است، در بیانات گهربار امیر المؤمنین - علیه السّلام - می خوانیم: «ایها الناس إعلموا أنّ کمال الدّین طلب العلم و العمل به الا و أنّ طلب العلم أوجب علیکم من طلب المال»؛ [۸] ای مردم کمال دین در جستجوی دانش و عمل به آن است و آگاه باشید که تحصیل علم از طلب مال واجب‌تر است. و در بیان دیگری فرمودند: «جستجوی دانش برتر از عبادت است» [۹]. چرا که تنها عبادتی ارزش دارد که از روی معرفت باشد و تنها عالم است که در دام شبهات و وسواس گرفتار نمی‌شود. در میان همه معارف بر تعلیم و تعلّم احکام و معارف دین تأکید بیشتری شده است. به حدی که بر مسلمین واجب گردیده که از هر قومی افرادی برای فراگیری علوم دین هجرت کنند و بعد از تحصیل به میان قوم خود برگشته و آنها را آموزش دهند؛ «فَلَوْ لَا نَفَرْنَا مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لَيَتَفَقَّهُوا فِي الدّینِ وَ لَيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ» [۱۰]؛ پس چرا از هر طائفه‌ای گروهی هجرت نمی‌کنند تا علم دین بیاموزند و وقتی برگشتند به سوی قوم خود، آنها را انداز کنند. امام صادق - علیه السّلام - آن چنان در امر آموزش دین اهتمام داشتند که می فرمودند: «لو أتيتُ بشابٍّ من شبابِ الشّيعه لا يتفقّه لأدبته»؛ [۱۱] اگر بینم جوانی از میان جوانان شیعه به فراگیری احکام دین پرداخته است او را تأدیب می‌کنم. علم واجب از نظر اسلام: گفته شد از نظر اسلام تحصیل دانش امری لازم و واجب است، حال سؤال این است که آیا فراگیری تمام علوم واجب است یا نه؟ در جواب این سؤال باید گفت که علوم بر دو دسته‌اند: ۱. علومی که از یادگیری و تعلیم آنها صریحا نهی شده مانند: سحر که یا برای خود فرد و یا جامعه فسادآفرین هستند و یا این که اشخاص به قصد ضرر زدن به دیگران می‌آموزد، آموزش و یادگیری این دسته از علوم مگر در مواقع ضرورت حرام می‌باشد؛ ۲. علومی که جزو دسته اول نیستند، که اینها خود بر دو گروهند: ۱. دانشهایی که مقدمه سازندگی مادی و یا معنوی دنیوی و یا اخروی، فردی و یا اجتماعی می‌باشند و بدون آنها حیات مادی و معنوی انسان به مخاطره می‌افتد، که تحصیل آنها به صورت واجب عینی مثل شناخت اصول عقائد و تکالیف شرعی و یا واجب کفائی همچون علم طب و شیمی و... بر همگان لازم است. ۲. دانشهایی که نقل حیاتی در زندگی فرد و یا اجتماع ندارند، که اینها با توجه به مصالح و مفاسدی که دارند، بر سه گروهند: ۱. مستحب: هر دانشی که مقدمه تقویت بنیه مادی و یا معنوی فرد و یا جامعه است و بدون آن ضربه‌ای به نیازهای اصولی وارد نمی‌شود، البته در صورتی مستحب است که با قصد قربت فرا گرفته شود. ۲. مباح: همین دانشها اگر بدون قصد قربت آموخته شوند مباح به شمار می‌آیند. ۳. مکروه: دانشهایی که مقدمه فساد نیستند، اما سودی نیز در بر ندارند، اگر موجب تزییع عمر گردند و انسان را از مقصد دور نمایند لغو و مذموم و مکروه به شمار می‌روند. مثل علم انساب. [۱۲] پس اگر چه تعلیم و تعلّم در اسلام جایگاه والائی دارد ولی این طور نیست که اسلام به تمامی علوم به طور یکسان توجه داشته باشد، بلکه به میزان تأثیری که در اساس زندگی بشر و تعالی او به سوی کمال دارند، دارای درجات متفاوتی نیز هستند و حکم تعلیم و تعلم آنها نیز تفاوت دارد. مهدی رحیمی [۱]. فروغ ابدیت، ج ۱، ص ۶۸، دفتر تبلیغات، چ پنجم، آیت الله سبحانی. [۲]. بحار الانوار، ج ۱، ص ۲۶، بیروت، ۱۴۰۳ ق. [۳]. فروغ ابدیت، ج ۱، ص ۵۱۸. [۴]. ر.ک: در مکتب احیاگر تشیع، دکتر علی قائمی. [۵]. اصول کافی، ج ۱، ص ۳۵، انتشارات علمیه اسلامی، چ اول، شرح و ترجمه سید جواد مصطفوی. [۶]. جامع الاحادیث، ص ۶۷. [۷]. بحار

الانوار، ج ۱، ص ۷۷؛ و ج ۲، ص ۳۲. [۸]. تحف العقول، ص ۱۹۹، موسسه نشر اسلامی وابسته به جامعه مدرسین، ۱۴۱۶ ق. [۹]. بحار، ج ۶۹، ص ۸۰، ح ۲۹. [۱۰]. توبه، ۱۲۲. [۱۱]. اصول کافی، ج ۱، ص ۳۶. [۱۲]. سیمای علم و حکمت در قرآن و حدیث، ص ۱۵۱، محمدی ری شهری، دار الحدیث، چ اول.

نظام های آموزش و پرورش شش کشور دنیا

ابوالفضل رفیع پور

منبع اصلی این نوشته، کتاب "قالب های ملی برای آموزش ریاضی و علوم: دایرةالمعارف نظام های آموزشی کشورهای شرکت کننده در تیمز" از سری انتشارات تیمز است که توسط دیوید روبیتال، مسؤل سابق کمیته بین المللی تیمز، و استاد آموزش ریاضی دانشگاه بریتیش کلمبیا در کانادا، تدوین شده است. این کتاب در سال ۱۹۹۷، توسط انتشارت آموزشی پاسیفیک، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه بریتیش کلمبیا، چاپ شده است. نویسنده مقاله، این مطلب را به عنوان بخشی از تکلیف درس "نظریه های آموزش ریاضی" که توسط دکتر زهرا گویا، در نیم سال دوم تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ در دانشگاه شهید بهشتی تدریس کرده است. مقدمه نتایج حاصل از سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم ۱ (TIMSS) و تکرار آن (TIMSS-R) که توسط انجمن بین المللی ارزش یابی پیشرفت تحصیلی ۳ (IEA) برگزار شد، نشان داد که عملکرد دانش آموزان ایرانی نسبت به عملکرد دانش آموزان سایر کشورهای جهان، بسیار ضعیف است و با متوسط جهانی، فاصله زیادی دارد (کیامنش؛ خیریه، ۱۳۷۹). این مطالعه، مهم ترین و بزرگ ترین مطالعه این انجمن در دهه ۹۰ بود و نزدیک به ۴۱ کشور عضو انجمن، در این مطالعه (TIMSS) شرکت داشتند (عصاره، ۱۳۸۰). طبیعی است که همه کسانی که به نحوی با آموزش ریاضی در ارتباط هستند، در پی کسب این نتایج ضعیف، به جستجوی علل این نتیجه غیر منتظره پرداختند. شاهد این ادعا، برگزاری همایش علمی - پژوهشی آموزش ریاضی و علوم با تاکید بر یافته های تیمز (TIMSS) در روزهای ۱۰ و ۱۱ آذر ۱۳۷۸ در دانشگاه تربیت مدرس است و نوشتن چند پایان نامه در رابطه با تیمز (سلسبیلی، ۱۳۷۸). اگر چه تعداد پایان نامه ها یی که در این زمینه نوشته شده اند بسیار کم هستند، ولی این مورد از اهمیت موضوع کم نمی کند و شاید یکی از دلایل نبودن پژوهش های بیشتر در این زمینه، عدم وجود رشته آموزش ریاضی تا قبل از سال ۱۳۸۰ باشد. به هر حال، باید در جستجوی روش هایی برای ارتقای سطح سواد عمومی ریاضی در کشور بود. البته این روشها باید براساس کارهای پژوهشی اصیل باشند تا نتیجه های مناسب را برای آموزش عمومی کشور به همراه داشته باشند. به گفته گویا (۱۳۷۶) در تحولات آموزشی، حداقل ده سال تلاش مستمر و همگانی لازم است تا نتایج مطلوب حاصل شوند. بنابراین، برای ایجاد تغییرات مناسب و مفید در آموزش و پرورش، باید وقت لازم را برای آن صرف کرد. بسیاری از معلمان و بعضی از معلمان ریاضی، علت این نتایج ضعیف را ناشی از کمبودهای نظام آموزشی، شلوغ بودن کلاس ها، متمرکز بودن نظام آموزشی و غیره می دانند، در حالی که عوامل زیادی را نادیده می گیرند. در این مقاله سعی شده است تا ساختار آموزش و پرورش چند تا کشور دنیا که خصوصیات ویژه ای دارند، مورد بحث و بررسی قرار گیرد تا این شبهه که علت این ضعف در عملکرد، تنها به کمبود های کلاس درس بر نمی گردد، بلکه به عواملی مانند نحوه ارزش یابی، نحوه تدریس و غیره نیز بستگی دارد، رفع شود. در دنباله این مقاله، شش کشور مختلف از قاره های متفاوت جهان و با نظام های آموزشی متنوع از قبیل متمرکز و نیمه متمرکز، انتخاب شده اند، تا شاید بتوانیم ضمن آشنایی با آن ها و چگونگی برنامه ریزی درسی شان، از روش هایی که موجب موفقیت یا شکست آن ها شده است، تجربه کسب کنیم. برای این منظور، کشورهای سنگاپور، کره جنوبی و ژاپن، که هم در مطالعه تیمز و هم در مطالعه تکرار تیمز، عملکرد بسیار خوبی نسبت به سایر کشورهای جهان داشتند، و نیز کشورهای انگلستان و کانادا که از جمله کشورهای صنعتی هستند که نتایج خوبی در این مطالعه نداشتند، انتخاب شده اند. لازم به ذکر است

که کشور کره جنوبی، برنامه‌های پنج ساله توسعه را هم زمان با ایران شروع کرده و کلاس‌های درسی کشور کره جنوبی، هم چون کلاسهای درسی ایران، از نظر تعداد دانش آموز شلوغ است و حتی در بعضی موارد، شلوغ تر هم هست (رویتایل، ۱۹۹۷) ایران به گفته کیامنش (به نقل از رویتایل، ۱۹۹۷)، در سال‌های ۹۳، ۹۴ و ۹۵، پنج درصد در آمد ناخالص ملی در ایران، صرف آموزش و پرورش شد، که مقدار هزینه صرف شده برای آموزش و پرورش به ترتیب ۱.۵، ۱.۹ و ۲ میلیارد دلار بود. خط مشی‌های تربیت و تدریس را وزارت آموزش و پرورش تهیه و اجرا می‌کند و این خط مشی‌ها، برای کل آموزش و پرورش قبل از دانشگاهی اجرا می‌شود. برای تهیه و تدارک کتاب‌های درسی، در جلسات ویژه‌ای اهداف هر سطح آموزش تعیین می‌شوند. در سال ۹۵-۱۹۹۴، آموزش و پرورش بیش از ۱۷۱ میلیون شماره از کتاب‌های درسی مدرسه‌ای را با بیش از ۱۰۰۰ عنوان چاپ کرده است، ساختار آموزش و پرورش ایران ۱-۳-۳-۵ است و آموزش اجباری، شامل ۸ پایه اول است. در دبیرستان، دانش آموزان به سه گروه اصلی نظری، فنی-حرفه‌ای و کارودانش تقسیم می‌شوند. گذراندن یک سال پیش دانشگاهی برای ورود به دانشگاه الزامی است. سازمان‌های دولتی قادر به تاسیس مدارس خصوصی هستند، ولی باید همان برنامه درسی ملی که در مدارس عمومی اجرا می‌شود را، اجرا نمایند. برای سال ۱۹۹۵، درصد خیلی کمی از مدارس خصوصی بودند. تقویم مدرسه در ایران برای هر سه سطح ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان، شامل ۲۰۰ روز است و دانش آموزان، ۶ روز در هفته از شنبه تا پنجشنبه به مدرسه می‌روند. تعطیلات شامل یک تعطیلات تابستانی سه ماهه و تعطیلات ۱۳ روزه برای سال نو است و در مجموع، چندین تعطیلات ملی در طول سال وجود دارد. در پایه ابتدایی دانش آموزان ۲۴ تا ۲۸ ساعت در هفته در کلاس درس شرکت می‌کنند که ۱۸ تا ۲۱ درصد از این زمان صرف ریاضی می‌شود. در دوره راهنمایی، دانش آموزان ۳۰ تا ۳۳ ساعت در هفته در کلاس درس شرکت می‌کنند که ۱۲ تا ۱۷ درصد از این زمان صرف ریاضی می‌شود. متوسط تعداد دانش آموزان در کلاس‌های مدارس ابتدایی ۲۹ نفر و این تعداد برای دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، ۳۲ نفر است. تا پایان سال اول دبیرستان، هیچ گروه بندی وجود ندارد. ولی برای شروع سال دوم دبیرستان، دانش آموزان بر حسب توانایی‌هایشان و آزمون رغبت سنج، به شاخه‌ها و رشته‌های مختلف تقسیم بندی می‌شوند. معلمان به یکی از دو روش روبرو، گواهی نامه تدریس را دریافت می‌کنند: الف) در مراکز تربیت معلم یک دوره دو ساله که ۲۰ درصد آن صرف آموزش پداگوژی می‌شود را می‌گذرانند. این دوره برای تربیت معلمان در سطوح ابتدایی و راهنمایی است. ب) گرفتن لیسانس در یک رشته خاص که چهار سال طول می‌کشد و ۱۸ درصد این دوره صرف آموزش پداگوژی می‌شود. ایران در سال ۱۹۹۱، به عضویت انجمن ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی درآمد و در مجموع، در مطالعه تیمز و مطالعه آموزش زبان دوم که توسط این انجمن برگزار شد، شرکت کرده است. در مطالعه تیمز در سال ۱۹۹۵، ایران در دو جمعیت یک و دو شرکت داشته که جمعیت اول شامل پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی؛ و جمعیت دوم شامل پایه‌های دوم و سوم راهنمایی است. برنامه درسی ریاضی در سطح ملی طراحی می‌شود که تمام مدارس، ملزم به اجرای آن هستند. اهداف برنامه درسی به وسیله شورای ریاضی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی تهیه، و به وسیله شورای عالی آموزش و پرورش تایید می‌شود. به طور مثال، اهداف برنامه درسی ریاضی از پایه یک تا هشت به صورت زیر است: - توسعه راه‌های تفکر نظام‌وار که دانش آموزان بتوانند در نتیجه‌گیری و تجرید از این راه‌ها استفاده کنند؛ - توسعه توانایی انجام محاسبات ذهنی ساده شامل تخمین عددی و اندازه؛ - آشنا کردن دانش آموزان با جنبه‌هایی از ریاضیات که مربوط به سایر موضوعات است؛ - توسعه توانایی‌های حل مساله؛ - توسعه فهم مفاهیم ریاضی در هر مساله و توانایی توضیح دادن آن مفاهیم در هر قالب ریاضی. در حال حاضر، راهنمای برنامه درسی برای کتاب‌های درسی و تغییر برنامه درسی وجود ندارد. در ویرایش جدید کتاب هاب درسی دوره ابتدایی، بر اساس نظریه‌های یادگیری، تغییراتی ایجاد شده است. به طور مثال مطالب مربوط به ضرب و تقسیم کسرها از پایه چهارم و تقسیم اعشاری از پایه پنجم حذف شده‌اند و در کتاب‌های جدید برای آوردن مثال‌ها و تمرین‌ها از زمینه زندگی واقعی

استفاده شده است. برای دوره راهنمایی، کتاب پایه سوم راهنمایی که به تازگی انتشار یافته است، تغییر کرده است. به طور مثال، مقدمات هندسه تحلیلی و تبدیلات هندسی در این کتاب گنجانیده شده است. در سطح دبیرستان با تغییر نظام آموزشی، کتاب هاب درسی به طور کلی عوض شده و ریاضیات محاسباتی و الگوریتمی در تمام پایه‌ها گنجانیده شده و روی کاربرد تاکید شده است. کتاب‌های درسی به وسیله وزارت آموزش و پرورش تهیه و توزیع می‌شوند و تمام مدارس، باید از آنها استفاده کنند. در مدارس ابتدایی و راهنمایی، معلم دقیقاً کتاب درسی را دنبال می‌کند تا نسبت به برنامه درسی وفادار باشد. بیشتر کتاب‌های درسی شامل شکل‌های زیاد و توضیح به کمک تصویر است. انگلستان به گفته دیویس ۴ (رویتال، ۱۹۹۷)، بر اساس گزارش یونسکو، انگلستان رتبه خوبی به لحاظ رشد اقتصادی دارا است. مخارج آموزش و پرورش در سال ۹۴ - ۱۹۹۳ شانزده درصد از مخارج دولت بود و ۵ درصد درآمد ناخالص ملی در سال ۱۹۹۱ صرف آموزش و پرورش شد. در انگلستان، دولت مرکزی مسئول تامین نیازهای آموزشی، برنامه ریزی و تعیین خط مشی ملی است. طبق قانون اصلاح آموزش و پرورش محلی سال ۱۹۸۸، بیش تر مدیران مدارس توسط انجمن محلی تعیین می‌شوند. آموزش اجباری در انگلستان از ۵ سالگی تا ۱۶ سالگی است و سطوح ابتدایی (۱۱ - ۵ سالگی) و راهنمایی (۱۶ - ۱۱ سالگی) را در بر می‌گیرد و تا پایان پایه ۱۱، درس‌های ریاضی و علوم، اجباری هستند. در انگلستان، سال تحصیلی به سه بخش تقسیم شده است که شامل یک تعطیلات تابستانی طولانی و یک تعطیلات کوتاه دو تا سه هفته‌ای در کریسمس و عید پاک است. هفته مدرسه‌ای از دوشنبه تا جمعه و روز درسی، تقریباً ۶ ساعت است. در سال ۱۹۹۵، متوسط تعداد دانش‌آموزان در دوره ابتدایی در هر کلاس ۲۷ دانش‌آموز و در دوره دبیرستان، ۲۲ دانش‌آموز در هر کلاس بود. در انگلستان، هیچ خط مشی مشخصی برای گروه‌بندی وجود ندارد و بیش تر مدارس، گروه‌بندی ندارند. کلاس‌های مدارس ابتدایی شامل دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت در ریاضی و علوم است ولی در دبیرستان، گروه‌بندی در درس ریاضی رایج است اما در درس علوم، کمتر اتفاق می‌افتد. معلمان برای دریافت گواهی نامه معلمی باید به یکی از دو روش زیر عمل کنند: الف) دوره چهار ساله لیسانس علوم تربیتی را بگذرانند. ب) پس از پایان دبیرستان، یک سال علوم تربیتی ۵ بخوانند و سه سال دیگر را در یک رشته تحصیلی صرف کنند. انگلستان و ولز از سال ۱۹۵۹، عضو انجمن ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی هستند. انگلستان به تنهایی یا به همراه ولز، در مطالعات قبلی این انجمن از جمله، ۸ SISS، ۷ FISS، ۶ FIMSS، ۹ SIMSS، شرکت کرده‌اند. انگلستان در مطالعه تیمز ۱۹۹۵، در دو جمعیت ۲۱ شرکت داشته است. جمعیت ۱ شامل دانش‌آموزان پایه ۴ و ۵ ابتدایی و جمعیت ۲ شامل دانش‌آموزان پایه ۸ و ۹ دبیرستان است. در سال ۱۹۸۸، برای اولین بار در انگلستان برنامه درسی ملی ۱۰ مطرح شد که در سطح آموزش اجباری، به کار گرفته شد. مدارس مستقل، ملزم به پیروی از این برنامه ملی نیستند، ولی باید یکی از برنامه‌های تایید شده را انتخاب کرده و اجرا کنند. استفاده از ابزارهای کمک آموزشی هم چون ماشین حساب و کامپیوتر در کلاس‌های درس ریاضی، طی ده سال گذشته افزایش یافته است. در حال حاضر، نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی منفی است و همین باعث می‌شود که مطالعه ریاضی را در سطوح بالاتر دنبال نکنند. در سطوح بالاتر، نسبت دختران به پسران، برای مطالعه ریاضی کم‌تر است و این نگرانی را ایجاد می‌کند که باید راهی برای ترغیب بیش تر دختران به خواندن ریاضی پیدا کرد. کتاب‌های درسی به طور طبیعی توسط شرکت‌های تجاری تولید می‌شوند. با این حال، بسیاری از کتابها قدیمی شده‌اند، چون برنامه‌های درسی تغییر کرده‌اند، ولی کتابهای درسی هیچ تغییری نکرده‌اند. در حال حاضر، ناشران در حال دوباره نویسی کتابها هستند تا با برنامه درسی جدید، متناسب باشند. در انگلستان، تعداد زیادی از کتاب‌های درسی که در دوره دبیرستان خیلی زیاد استفاده می‌شود، از سری پروژه ریاضیات مدرسه‌ای (۱۱) SMP است. تا سال ۱۹۹۱، برای دریافت دیپلم متوسطه انجام کارهای پروژه‌ای اجباری نشده بود، ولی از آن پس، اجباری شد. برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر، کارهای پروژه‌ای معرفی شدند و دانش‌آموزان در این پایه‌ها بر خلاف گذشته، بیش تر به کار گروهی تشویق می‌شوند.

شوند. هم چنین کامپیوترها به طور وسیعی در مدارس در دسترس هستند و دانش آموزان با چگونگی استفاده از آنها و کاربرد هایشان، آشنا شده اند. در اواسط دهه هشتاد در انگلستان، یک بحث جدی در زمینه تربیت معلمان، چگونگی به دست آوردن تکنولوژی جدید توسط معلمان است. در نظام آموزشی انگلستان، دو نوع ارزش یابی وجود دارد که یکی ارزش یابی پیوسته است و به وسیله معلم اجرا می شود و دیگری، ارزش یابی خارجی است که در پایان ۷، ۱۱ و ۱۶ سالگی و به طور متمرکز، اجرا می شود. لازم به ذکر است که ارزش یابی خارجی فقط به عنوان نمونه اجرا می شود و هدف آن، ارزش یابی نظام آموزشی است و بر ارزش یابی شخصی دانش آموزان، تاکید ندارد. سنگاپور با توجه به گفته های انگ، تونگ و توه ۱۲ (رویتال، ۱۹۹۷)، می توان گفت که نظام آموزشی سنگاپور در مواردی، شبیه ایران است. به طور مثال مردم سنگاپور به زبان های چینی، مالزیایی و هندی تکلم می کنند در حالی که زبان رسمی کشور، واحد است. هم چنین جمعیت جوان دانش آموزان در کشور سنگاپور، مشابه ایران است، و نظام آموزشی، متمرکز است. کل مخارج دولت در حدود ۹.۲ میلیارد دلار است که ۲۲ درصد آن صرف آموزش و پرورش، تدارک آموزش کودکان در مدرسه و فراهم کردن آموزش به تناسب توانایی های بالقوه هر دانش آموز است. توسعه برنامه درسی، انتخاب کتاب های درسی، آموزش و استاندارد های ارزش یابی، در وزارت آموزش و پرورش متمرکز شده اند. هر دانش آموز سنگاپوری حداقل ۱۰ سال آموزش عمومی می بیند که شامل ۶ سال دوره ابتدایی و ۴ سال متوسطه است. در پایه ۱ تا ۴، روی سواد پایه و مهارت های عددی تاکید می شود و تمام دانش آموزان براساس توانایی هایشان طبقه بندی می شوند. در سنگاپور، سه نوع طبقه بندی وجود دارد. تمام دانش آموزان در پایان پایه ششم، به وسیله یک آزمون ملی ارزش یابی می شوند و سپس، بر اساس توانایی هایشان، در یکی از دوره های نظری یا فنی ثبت نام می کنند. پس از پایان دبیرستان، دانش آموزان حتما باید یک دوره دو ساله را برای ورود به کالج کمبریج - سنگاپور بگذرانند. تمام دانش آموزان از پایه ۱ تا ۱۰، ریاضی را مطالعه می کنند. هر سال مدرسه ای، شامل ۴ ترم ۱۰ هفته ای است. بین ترم های ۱ و ۲ و بین ترم های ۳ و ۴ مدارس یک هفته تعطیل است. یک تعطیلات ۴ هفته ای در پایان نیم سال و یک تعطیلات طولانی ۶ هفته ای در پایان سال وجود دارد. در سنگاپور، بیش تر مدارس دو نوبتی هستند. روزهای مدرسه ای از دوشنبه تا جمعه است و فعالیت های فوق برنامه، قبل یا بعد از ساعت مدرسه یا در روز شنبه برگزار می شود. میزان وقتی که برای درس ریاضی در پایه های مختلف صرف می شود، متغیر است. به طور مثال، برای پایه های ۱ تا ۴، ۲۰ درصد؛ در پایه های ۵ و ۶، ۲۰ تا ۲۷ درصد؛ در پایه های ۷ تا ۸، ۱۳ تا ۱۴ درصد و در پایه های ۹ و ۱۰، بین ۱۳ تا ۲۵ درصد از زمان برنامه درسی، صرف ریاضی می شود. متوسط تعداد دانش آموزان در کلاس های دوره ابتدایی ۳۷ نفر، در کلاس های دبیرستانی ۳۵ نفر و در سطح کالج، کمتر از ۲۲ نفر است. آموزش حرفه ای معلمان در سنگاپور، به وسیله شورای ملی آموزش و پرورش تهیه و تدوین شده است که شامل دوره های ریر است: الف) دوره چهارساله لیسانس برای تدریس در دوره ابتدایی و راهنمایی؛ ب) گذراندن یک دوره یک ساله پس از فارغ التحصیل شدن در یک رشته دانشگاهی که با گذراندن این دوره، دانشجویان می توانند معلم ابتدایی یا راهنمایی شوند؛ ج) گذراندن دیپلم آموزشی که مدت آن دو سال بوده و می توان با گذراندن این دوره، معلم ابتدایی شد؛ د) دوره های ضمن خدمت که برای تمرین عملی تدریس، از سوی شورای ملی پیشنهاد شده است. اگر چه جمعیت دانش آموزی سنگاپور همانند ایران جوان است، ولی متوسط سن معلمان ابتدایی و متوسطه آن، ۴۱ سال است. سنگاپور در سال ۱۹۸۲ به عضویت انجمن ارزش یابی پیشرفت تحصیلی درآمد. در گذشته سنگاپور در آزمون های دیگر این انجمن از جمله SIMSS شرکت داشته است. در سال ۱۹۹۵، سنگاپور در جمعیت ۱ و ۲ تیمز شرکت کرده است. در سال ۱۹۹۰، در بخش های ریاضی برنامه درسی ارائه شده، بازنگری شد. برنامه درسی جدید، تاکید بیشتری بر مفاهیم ریاضی و توانایی به کار بردن آن ها برای حل مساله ریاضی دارند و به روش های تدریس موثر تاکید شده است. این روش ها عبارتند از S: توسعه مفاهیم ریاضی از طریق انجام فعالیت های معنی دار S؛ استفاده از تفکر ریاضی، ارتباط های

ریاضی وار و حل مساله ریاضی §؛ استفاده از تکنولوژی کامپیوتر، در تدریس و یادگیری ریاضیات. وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، فهرستی از کتاب های درسی و مواد کمک آموزشی مناسب را تهیه و در اختیار همه قرار می دهد. لازم به توضیح است که کتاب های درسی این فهرست، به طور تجاری تهیه می شوند. این کتاب ها بدون انعطاف، برنامه قصد شده را دنبال می کنند. دانش آموزان به خواندن کتاب های درسی تشویق می شوند، ولی از کتاب ها چیزی نمی آموزند و بیش تر، از تدریس معلم شان برای مرور درس و انجام تکالیف شان استفاده می کنند. از آن جایی که دانش آموزان در یادگیری ریاضیات دوست دارند که از یک فرآیند ملموس و عینی به سوی تجرید حرکت کنند، معلمان تشویق می شوند که از این روند، برای آموزش آنها استفاده کنند. معلمان برای به کار بردن شیوه فعال در یادگیری دانش آموزان و با استفاده از مواد آموزشی، فیلم های متنوع و کامپیوتر ترغیب می شوند. ارزش یابی، بخشی از فرآیند یادگیری و تدریس است و هدف آن، اندازه گیری میزان یادگیری مورد نظر است. ارزش یابی، آمادگی دانش آموزان را برای یادگیری موضوعات جدید، مورد بررسی قرار می دهد و به این ترتیب، برای میزان اثر بخشی تدریس معلم، بازخورد مناسبی تهیه می کند. ژاپن به گفته میاکه و ناگاساکی ۱۳ (رویتال، ۱۹۹۷)، در سال ۱۹۹۰، هفده درصد هزینه عمومی دولت ژاپن صرف آموزش و پرورش شده است که این میزان، تقریباً ۶ درصد تولید ناخالص ملی است. وزارت آموزش و پرورش ژاپن قالب های برنامه درسی استاندارد را تهیه کرده است و مدارس، برای آموزش اجباری باید یکی از آنها را انتخاب کنند. در ژاپن، آموزش و پرورش بر طبق الگوی ۳-۳-۶ است. آموزش اجباری شامل شش سال در مدارس ابتدایی و سه سال در مدارس متوسطه است. میزان ریاضی تدریس شده در پایه های مختلف در جدول زیر آمده است. ۱۳٪۸۲۵

۱۰٪۷۲۵ ۱۷٪۶۲۲ ۱۷٪۵۲۲ ۱۷٪۴۲۲ ۱۸٪۳۲۱ ۱۹٪۲۲۰ ۱۶٪۱۱۹ پایه زمان کلاس ریاضی برحسب ساعت درصد کلاس ریاضی در آموزش و پرورش ژاپن، هم مدرسه خصوصی وجود دارد و هم مدرسه دولتی. بیش تر مخارج مدارس دولتی به عهده دولت مرکزی است. حتی نیمی از مخارج مدارس خصوصی نیز، به عهده دولت مرکزی است. سال مدرسه ای که از اول آوریل شروع می شود و در ۳۱ مارس تمام می شود، به سه بخش تقسیم شده است. بیش تر مدارس ابتدایی و متوسطه، به مدت ۳۵ هفته یا ۱۹۰ روز باز هستند. روزهای مدرسه ای در هر هفته، از دوشنبه تا جمعه است. دانش آموزان در هر روز، ۶ ساعت به مدرسه می روند و گاهی ۴ ساعت نیز در کلاس های روز شنبه که ۲ تا ۳ بار در هر ماه برگزار می شود، حضور می یابند. در سال ۱۹۹۴، تعداد متوسط دانش آموز در کلاس های ابتدایی ۲۹ نفر بود و این تعداد، برای دوره متوسطه ۳۴ نفر بود. در حالی که بیش ترین تعداد دانش آموزان در دبیرستان، ۴۰ دانش آموز در کلاس درس بود. در ژاپن، هیچ برنامه مشخصی برای گروه بندی دانش آموزان وجود ندارد و یک برنامه اجباری ریاضی و علوم در کلاس هایی با توانایی های متفاوت دانش آموزان تا پایان پایه نهم، ارائه می شود. با شروع پایه نهم، مدارس باید درسهای انتخابی از ریاضی را در برنامه درسی قرار دهند تا دانش آموزان علاقه مند، درس ها را بگیرند. کسانی که می خواهند در آینده معلمان ابتدایی و متوسطه شوند، باید یک لیسانس چهار ساله را به همراه چندین دوره در نظریه های آموزشی و پداگوژی، به عنوان قسمتی از لیسانس حرفه ای معلمی، داشته باشند. دوره های دوساله کالج نیز در آموزش وجود دارند که فارغ التحصیلان این دوره، می توانند در پایه های ۱ تا ۹ تدریس کنند. متوسط سن معلمان ژاپن در دوره ابتدایی ۴۰ سال و در دوره اول متوسطه (پایه های ۷ تا ۹)، ۳۹ سال و برای دوره دوم متوسطه (پایه های ۱۰ تا ۱۲)، ۴۲ سال است. ژاپن از سال ۱۹۶۱، عضو انجمن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است و قبل از شرکت در مطالعه تیمز، در مطالعه های تطبیقی دیگر این انجمن از قبیل، SIMSS, FISS, SISS, FIMSS شرکت کرده است. ژاپن در مطالعه تیمز در سال ۱۹۹۵، در دو جمعیت ۱ و ۲ شرکت کرده است. شورای برنامه ریزی در وزارت آموزش و پرورش ژاپن، هدف های برنامه درسی را هدایت می کند. در دوره ابتدایی، هدف ها، کمک به دانش آموزان در مطالعه خردمندانه و منطقی پدیده های زندگی روزانه، کسب علوم و مهارت های اساسی در ارتباط با اعداد، کمیت ها و شکل های هندسی، ایجاد نگرش مثبت نسبت

به ریاضی و دست یافتن به رضایت مندی در استفاده از ریاضیات در زندگی روزانه است. در سطح دبیرستان، این اهداف شامل کمک به دانش آموزان در عمیق تر کردن فهم شان از مفاهیم پایه ای ریاضی، اصول و قواعد درباره اعداد، کمیت ها و شکل های هندسی است. دانش آموزان باید بیاموزند که پدیده های ریاضی را نمایش دهند و از شیوه های ریاضی وار دیدن و فکر کردن، قدردانی نمایند. تغییرات ایجاد شده در برنامه درسی به ترتیب در سالهای ۱۹۹۲ و ۹۳ و ۹۴ برای پایه های ۱ تا ۶ و ۷ تا ۹ و ۱۰ تا ۱۲ اجرا شد. اساس این اصلاح، تاکید بر ریاضیات پایه، ایجاد قدردانی نسبت به ریاضیات، راه های ریاضی وار فکر کردن، و فراهم کردن وضعیتی که دانش آموزان بتوانند به طور فردی تربیت شوند، است. در برنامه درسی جدید، استفاده از کامپیوتر از دوره ابتدایی شروع می شود و در دوره دبیرستان، در سطح وسیعی به کار گرفته می شود و از پایه پنجم به بعد، از ماشین حساب در تدریس به طور فزاینده ای استفاده می شود. براساس سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم تیمز، و مطالعات دیگر، به نظر می رسد که دانش آموزان ژاپنی از ریاضی بیزار هستند و این طرز تلقی، در بین دانش آموزان رشد یافته است و باید برای آن، تدبیری اندیشیده شود. برای استفاده از ماشین حساب و کامپیوتر در برنامه درسی قصد شده، تاکید زیادی شده ولی به نظر می رسد که به طور موثر در کلاس درس از آنها استفاده نمی شود و باید در این زمینه، معلمان را بیشتر آموزش داد. کتاب های درسی توسط تیم نویسنده آن ها که شامل آموزشگران ریاضی، ریاضی دان ها و معلمان است، نوشته شده و توسط انتشاراتی های تجاری چاپ می شود. هیات محلی آموزش و پرورش در مشورت با نماینده های معلمان، مشخص می کنند که از کتاب کدام کتاب درسی از فهرست تولیدات تایید شده توسط وزارت آموزش و پرورش، استفاده شود. در تمام سطوح از معلم انتظار می رود تا از کتاب درسی برای تدریس استفاده کند و معلمان، معمولاً از کتاب های درسی برای مرور و استحکام بخشیدن دانش ها و مهارت های پایه ای و خلاصه کردن قواعد استفاده می کنند. کتاب ها از یک رهیافت حل مساله که شامل پنج گام پرس و جو، تشریح، مثال ها، تمرین ها و کاربرد ها است، استفاده می کنند و بیش تر از موضوعات حقیقی زندگی برای معرفی مفاهیم ریاضی استفاده می نمایند. راهنمای برنامه درسی بر برقراری تعادل بین تدریس تکنیک های محاسباتی و توسعه مفاهیم، تاکید دارد. ولی معلم ها در تدریستان بیش تر بر تکنیک ها تاکید دارند. اگر چه ریاضیات به صورت یک علم یکپارچه است، ولی گرایش معلم ها در تدریس ریاضی به صورت موضوعات مجزا است و این گرایش، در ریاضیات دبیرستانی بسیار رشد کرده است. استفاده از ماشین حساب از پایه پنجم به بعد توصیه شده است ولی معلمان به ندرت از آن استفاده می کنند، و نیز، استفاده از کامپیوتر برای تمام پایه ها توصیه شده اما هنوز هم در کلاس های درس، خیلی کم از آن استفاده می شود. رهیافت های استقرایی برای تدریس مفاهیم ریاضی در پایه های ۱ تا ۹ مورد استفاده قرار می گیرد. مواد آموزشی و دست ورزی در دوره ابتدایی استفاده می شوند در حالی که در دوره دبیرستان به ندرت مورد استفاده قرار می گیرند. استفاده از پروژه های تحقیقی و باز - پاسخ، قویا توصیه شده اند. در حال حاضر همه معلمان موافقند که پروژه ها مهم هستند، ولی در چگونگی استفاده از این روش مطمئن نیستند. به یادگیری مشارکتی هم توجه زیادی نشده و هنوز روش های معلم - محوری حاکم هستند. در نظام آموزشی ژاپن، به طور رسمی، هیچ ارزشیابی خارجی وجود ندارد. ولی برای آزمون ورودی سه سطح وجود دارد. اولی در پایان پایه نهم و ورود به دوره اول دبیرستان و دومی در پایان پایه نهم و ورود به دوره دوم دبیرستان و سومی در پایان پایه ۱۲، برای ورود به دانشگاه است. ارزش یابی محلی نیز برای دادن بازخورد به مدارس و کمک به آن ها در انجام وظایفشان، وجود دارد. ارزش یابی های کلاسی، به منظور پرورش دانش آموزان و توسعه تدریس انجام می شود. در ارزشیابی های کلاسی، استفاده از آزمون کتبی هنوز شیوه غالب است. کانادا به گفته تیلور ۱۴ به نقل از روبیتال، ۱۹۹۷، کشور کانادا دارای یک حکومت مرکزی و چندین حکومت فدرالی استانی است که آموزش و پرورش، به وسیله استان ها اداره می شود. کانادا جزو هفت کشور صنعتی جهان است و هزینه های آموزش و پرورش کانادا در سال ۱۹۹۲ بیش از ۷ درصد در آمد ناخالص ملی بود و در سال ۹۳ - ۱۹۹۲ این هزینه ها، به ۳۰

میلیارد دلار رسید. کانادا کشوری با تنوع بسیار زیاد جغرافیایی، سازمان دهی سیاسی و ساختار فرهنگی است، که همه این عوامل، بر ساختار و ماهیت نظام آموزشی آن، تاثیر می‌گذارد. ساختار آموزش و پرورش کانادا عموماً ۶-۳-۳ است. در طول سال، ۱۸۰ تا ۲۰۰ روز درسی وجود دارد و شامل چند تعطیلی ملی و محلی است. دانش آموزان دوم ابتدایی هفته‌ای ۳۰ ساعت به مدرسه می‌روند که ۲۳ تا ۲۴ ساعت از آن، صرف تدریس و بقیه آن صرف بازی روزانه، نهار و زنگ تفریح می‌شود. در دبیرستان، دانش آموزان هفته‌ای ۳۰ تا ۳۵ ساعت به مدرسه می‌روند. در کانادا ممکن است کلاس‌هایی با بیش از ۴۰ دانش آموز وجود داشته باشند، ولی میانگین تعداد دانش آموزان در سال ۹۴-۱۹۹۳ در ایالت کبک، برای دوره ابتدایی ۲۷ نفر و برای دوره دبیرستان ۳۰ نفر بود. خواندن ریاضی تا پایه ۹ یا ۱۰، اجباری است. در بعضی از استانها، این وضعیت تا پایان پایه ۱۱ ادامه دارد. درس‌های انتخابی در ریاضی، معمولاً در سطح دبیرستان ارائه می‌شوند. گروه بندی دانش آموزان در کانادا، یک موضوع قابل بحث است، چرا که با اهداف مدارس عمومی تناقض دارد. گروه بندی، موافقان و مخالفانی دارد و فلسفه طرفداران گروه بندی، عمل‌گرایی است. معلمان برای دریافت گواهی نامه معلمی، به یکی از دو روش زیر اقدام می‌کنند: الف) یک دوره چهارساله دانشگاهی در یک رشته، به اضافه یک دوره یک ساله در تربیت معلم را می‌گذرانند، ب) بعد از اخذ لیسانس، یک دوره دو ساله آموزش معلمان را می‌گذرانند. بیش‌تر زمان صرف شده برای دوره‌های تربیت معلم، برنامه پداگوژی و برنامه درسی تاکید دارد. آموزش ضمن خدمت به وسیله آموزش و پرورش، هیات آموزشی مدرسه یا دانشکده‌های علوم تربیتی ارائه می‌شود. شرکت در این دوره‌ها اجباری نیست، ولی در بسیاری از مواقع و در زمان تغییرات برنامه درسی و اطمینان بخشی به معلمان، ضروری است. استان‌های کبک، انتاریو و بریتیش کلمبیا از سال ۱۹۸۱، عضو انجمن ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی شده‌اند، که در دومین مطالعه تیمز، در تمام سطوح جمعیتی شرکت داشته‌اند. در مجموع، پنج استان بریتیش کلمبیا، آلبرتا، انتاریو، نیوبرانزویک، و نیوفوندلند، مستقلاً در یک یا بیش‌تر از جمعیت‌های تیمز شرکت داشته‌اند. اغلب دوره‌های برنامه درسی ریاضی در کانادا، مشابه هستند و تمرکز جدید کتاب‌های درسی ریاضی، بر یادگیری فعال و فرآیند ریاضی قرار گرفته است. یکی از دلایل این تشابه این است که ناشران، برای صرفه اقتصادی بیش‌تر، مواد درسی‌ای را در کتاب‌های خود می‌گنجانند که حداقل، مورد تایید دو یا چند استان کانادا باشند. اهداف ریاضی در راهنمای برنامه درسی که به وسیله هر ایالت منتشر شده است، موجود است. این اهداف در اکثر موارد، شبیه استاندارد برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای است که توسط شورای ملی معلمان ریاضی آمریکا و کانادا (NCTM) ۱۵ تهیه شده است. رهیافت‌های تدریس در ۱۰ سال اخیر، تغییر زیادی کرده‌اند. این رهیافت‌ها به سوی یادگیری فعال رفته‌اند و سعی می‌کنند تا دانش آموزان را در تکالیف باز-پاسخ، فعالانه شرکت دهند. استفاده از ابزارهای کمک آموزشی الکترونیکی از قبیل ماشین حساب و کامپیوتر در کلاس درس ریاضی، طی ۱۰ سال اخیر افزایش یافته است. در سطح مدارس ابتدایی، استفاده از ماشین حساب به طور محسوسی افزایش یافته است، به گونه‌ای که صحت بیش‌تر جواب‌های به دست آمده برای مسایل ریاضی، با استفاده از ماشین حساب بررسی می‌شوند. ماشین حساب باعث شد تا مسایل ریاضی واقعی‌تر شوند، چرا که قبلاً سعی می‌شد تا اعداد به گونه‌ای سرراست باشند تا محاسبات، ساده باشند. ولی اکنون با استفاده از ماشین حساب، می‌توان با اعداد غیر معمولی و واقعی نیز، به راحتی کار کرد. استفاده از ماشین حساب‌های گرافیکی، انقلابی در تدریس و یادگیری نمودار و کاربردهای آن پدید آورده است. در حال حاضر، تاکید برنامه درسی ریاضی بر حل مساله و کاربردهای ریاضیات در جهان واقعی و روابط بین رشته‌ای مانند رابطه ریاضی با سایر علوم است. در راستای این تاکیدها، کتاب‌های درسی نیز تغییر کرده‌اند. بسیاری از مدارس، از تکنولوژی جدید در برنامه درسی استفاده می‌کنند تا بتوانند از برنامه‌های نرم افزاری و پایگاه‌های داده‌های بین‌المللی نیز، استفاده کنند. برنامه درسی بر تدریس مفاهیم، بیش از یادگیری طوطی وار تاکید دارد. استفاده از ماشین حساب در تمام سطوح توصیه شده است. به ویژه در جمعیت ۳، استفاده از کامپیوتر نیز قویاً، توصیه

شده است. استفاده از روش یادگیری فعال، یادگیری مشارکتی و برنامه درسی باز - پاسخ در تمامی دوره‌ها، مورد انتظار است. معلمان برای ارزشیابی آموخته‌های دانش آموزان، از آزمون‌های کتبی، پروژه‌های کلاسی و ارزش‌یابی فردی استفاده می‌کنند. از زمانی که رهیافت‌های تدریس به سمت یادگیری فعال تغییر یافته، معلمان استفاده از رویه‌های ارزش‌یابی غیر سنتی مانند مشاهده را گسترش داده‌اند. هم‌چنین، آن‌ها از سایر روش‌های ارزش‌یابی که شامل ارزش‌یابی پرونده‌کاری ۱۶، مشاهده دقیق و خود ارزش‌یابی است، نیز استفاده می‌کنند. کره جنوبی به گفته کیم ۱۷ (رویتال، ۱۹۹۷)، در سال ۱۹۹۴، هزینه‌های آموزش و پرورش در کره جنوبی، بیست و سه درصد از کل هزینه‌های دولت و در حدود ۴ درصد از درآمد ناخالص ملی بود. در کره جنوبی، وزارت آموزش و پرورش مسئول تهیه خط‌مشی مربوط به آموزش، چاپ و تایید کتاب‌های درسی، سیاست‌های اجرایی و فراهم کردن پشتوانه مالی برای دانشگاه‌های ملی است. هیات‌مدیره هر ناحیه آموزش و پرورش، تصمیمات مربوط به آن ناحیه را می‌گیرد. مسئولیت تمام مدارس ابتدایی و متوسطه، با ادارات محلی آموزش و پرورش است. از زمان انقلاب کره در سال ۱۹۴۸، مدارس کره ملزم هستند تا برنامه درسی ملی را که توسط وزارت آموزش و پرورش کره ۳-۳-۳ است که شامل ۶ سال ابتدایی و سه سال راهنمایی و سه سال دبیرستان است. بیش‌تر مدارس در کره دولتی هستند ولی تعدادی مدرسه خصوصی نیز وجود دارد که معمولاً توسط یک شخص و با رعایت بعضی اصول تعیین شده توسط دولت، اداره می‌شوند. سال مدرسه‌ای در کره از اول مارس تا آخرین روز فوریه است و شامل بیش از ۲۲۰ روز است که از این میان، ۲۰۴ روز برای آموزش و ۱۶ روز برای فعالیت‌های فوق برنامه و جشنواره است. سه دوره تعطیلی در طول سال تحصیلی وجود دارد. دانش‌آموزان در هر هفته، از دوشنبه تا شنبه به مدرسه می‌روند. در سطح ابتدایی، دانش‌آموزان ۲۴ تا ۳۱ ساعت در هفته و در سطح دبیرستان، ۳۴ ساعت در هر هفته به مدرسه می‌روند. در سال ۱۹۹۵، متوسط تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دوره ابتدایی ۳۷ نفر بود و این تعداد برای دوره راهنمایی و دبیرستان، به ترتیب ۴۸ و ۴۹ نفر بود. در کره جنوبی، قانون رسمی برای گروه بندی دانش‌آموزان وجود ندارد و کلاس‌ها در برگیرنده دانش‌آموزان با توانایی‌های متنوع هستند. مطالعه ریاضی تا پایان پایه ۱۱، اجباری است. معلمان به یکی از دو روش زیر گواهی نامه تدریس را دریافت می‌کنند: یا دوره چهار ساله لیسانس را در یک کالج می‌گذرانند و یا یک دوره معلمی را که توسط دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، سپری می‌کنند. در سال ۱۹۹۴، متوسط سن معلمان برای مدارس ابتدایی، دوره اول دبیرستان و دوره دوم دبیرستان، به ترتیب ۴۲ و ۳۹ و ۴۰ سال بود. کره از سال ۱۹۸۲، عضو انجمن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است و در دومین مطالعه بین‌المللی علوم و مطالعه محیط زیست، شرکت داشته است. کره در جمعیت ۱ و جمعیت ۲ مطالعه تیمز شرکت کرده است. کره در جمعیت ۳ شرکت نکرد چرا که دانش‌آموزان پایه ۱۲، کار زیادی برای ورود به کالج انجام می‌دهند و برنامه سنگینی دارند. اهداف کلی آموزش ریاضی در کره، به صورت زیر معرفی شده است: - فهمیدن مفاهیم و اصول پایه‌ای و اشکال هندسی از طریق استفاده از رهیافت‌های ریاضی در مشاهده و سازمان‌دهی پدیده‌های مختلف که در زندگی روزمره اتفاق می‌افتد؛ - حل مسایل منطقی متفاوت به وسیله تمرین مهارت‌های ریاضی پایه و به کار بردن آن‌ها در زندگی روزمره؛ - افزایش توانایی‌ها و قابلیت‌های مورد نیاز ریاضی کاربردی و مهارت‌های حل مسایل مختلف. در کره، خط‌مشی مشخصی در رابطه با استفاده از وسایل کمک آموزشی مانند کامپیوتر و ماشین حساب در کلاس‌های درس، وجود ندارد و استفاده از آن‌ها، فقط به علاقه معلم بستگی دارد ولی استفاده از این وسایل در آینده، اجتناب‌ناپذیر است. اگرچه رویکرد برنامه درسی ریاضی به سوی روش فعال تغییر کرده، ولی تغییر شیوه تدریس خیلی کند است. با این‌که آموزشگران ریاضی استفاده از شیوه‌های متفاوت تدریس را توصیه می‌کنند، ولی معلمان استفاده از روش سخنرانی را پیشنهاد می‌کنند. چون در کره جنوبی، تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس زیاد است، خواسته والدین هم این است که مدرسه، فرزندانشان را برای آزمون ورودی دانشگاه‌ها، آماده کند. در این کشور، در دوره ابتدایی از یک کتاب درسی و یک کتاب تمرین که توسط وزارت آموزش و

پرورش تهیه شده، استفاده می‌شود. کتاب تمرین بر تمرین‌های محاسباتی و کاربردی تمرکز یافته است. کتاب‌های درسی طی ده سال اخیر، تغییر بسیاری کرده است. این کتابها به وسیله مؤسسات تخصصی که زیر نظر وزارت آموزش و پرورش کار می‌کنند، چاپ می‌شوند. نویسندگان کتابها، معمولا ترکیبی از معلمان، متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان موضوعی هستند. استفاده از سؤالات باز - پاسخ در امتحانات خارجی مثل ارزش‌یابی ملی و امتحان‌های ورودی دانشگاه‌ها، افزایش یافته است و در کلاس درس، بر این نوع سؤالات، تاکید بیشتری می‌شود. معلمان سعی می‌کنند بر فعالیت‌های دست‌ورزی ملموس و کارگروهی، تاکید کنند. برای آسان‌تر کردن یادگیری، تعدادی تکلیف با هدف مرور آن چه که آموخته شده، در پایان هر درس، به دانش‌آموزان داده می‌شود. اگر چه ماشین حساب به عنوان قسمتی از زندگی روزانه در کره جنوبی شده است، ولی دانش‌آموزان استفاده از آن را در برنامه ریاضی مدرسه‌ای ندارند. علوم کامپیوتری، برنامه‌های کامپیوتری و کاربردهای آن‌ها در برنامه درسی ریاضی ضروری نیستند و به صورت موضوعات مجزا تدریس می‌شوند. در کره، آموزش کلاسی طی ده سال گذشته بوده است. ارزش‌یابی ملی برای دانش‌آموزان کره‌ای یکی برای ورود به دانشگاه است. دانش‌آموزان برای شرکت در امتحان ورودی دبیرستان باید در ناحیه آموزشی خود شرکت کنند. البته، دانش‌آموزان یک آزمون پیشرفت تحصیلی هم در سطح ملی می‌دهند که در مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان اجرا می‌شود و هدف آن، ارزش‌یابی، کنترل فرآیند یادگیری دانش‌آموزان و کارآمدی نظام آموزشی در سطح ملی است. ارزش‌یابی‌های محلی و کلاسی نیز با روش‌های متفاوتی انجام می‌شوند.

زیر نویس _____

12. Third International Mathematics and Science Study
 13. International Association for the Evaluation of Educational Achievement
 14. Claudia J. Davis
 15. Education
 16. First International Mathematics and Science Study
 17. First International Science Study
 18. Second International Mathematics and Science Study
 19. National Curriculum
 20. School Mathematics Project (SMP)
 21. Chan Siew, Eng Chang Swee Tong, and Mary Toh
 22. Masao Miyake and Eizo Nagasaki
 23. Alan R. Taylor
 24. National Council of Mathematics
 25. Portfolio
 26. 17.
 27. Jingyu
 28. Kim

Robitaille, David F. (1997) National Context for Mathematics and Science Education, AN [1]
 {1} ENCYCLOPEDIA OF THE EDUCATION SYSTEMS PARTICIPATING IN TIMSS, Published by Pacific Educational press, Faculty of Education, University of British Columbia.
 {2} {Clombia. سلسبیلی، نادر (۷۹ - ۱۳۷۸)، همایش علمی - پژوهشی آموزش ریاضی و علوم با تاکید بر یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (تیمز)، مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۵۷. سال پانزدهم، دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، وزارت آموزش و پرورش. {3} عصاره، علیرضا. (۸۰ - ۱۳۷۹). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم راهنمایی کشور در درس ریاضی (جمعیت دوم تیمز) مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۵۹ و ۶۰، سال پانزدهم، دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش، وزارت آموزش و پرورش. {4} کیامنش، علیرضا؛ خیریه، مریم، (۱۳۷۹)، روند تغییر درون‌دادها و برون‌دادهای آموزش ریاضی براساس یافته‌های TIMSS و TIMSS-R، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش. {5} گویا، زهرا؛ غلام‌آزاد،

سهیلا، (۸۰ - ۱۳۷۹)، گزارش بیست و چهارمین کنفرانس روان‌شناسی آموزش ریاضی، مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۶۱، سال پانزدهم، دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش. {۶} گویا، زهرا، (۱۳۷۶)، یادداشت سر دبیر، مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۴۸، سال یازدهم، دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش مجله رشد

چگونه کتاب درسی را مطالعه کنیم

؟

تحلیل یادگیری یکی از موضوعات اساسی در روانشناسی است. در این نوشتار بدون هیچ توضیح نظری اضافه، روشی بنام پس‌خبا (پس‌خبا) برای خواندن و مطالعه مطالب کتابهای درسی ارائه می‌گردد که به نظر می‌رسد شیوه موثری برای بهتر فهمیدن و بهتر حفظ کردن مفاهیم و اطلاعات کلیدی است. نام این روش (PQRST) برگرفته از نخستین حرف نام هر یک از مراحل پنجگانه در مطالعه متون است: پیشخوانی (Preview) سؤال کردن (Question) خواندن (Reading) به خود پس‌دادن (Self-recitation) آزمون (Test) دو مرحله اول و آخر (پیشخوانی - آزمون) ویژه هر فصل از کتاب هستند، و سه مرحله میانی (سؤال کردن - خواندن - به خود پس‌دادن) اختصاص به هر بخش اصلی از هر فصل دارند. ۱- مرحله پ (پیشخوانی): نخست به مرور کلی فصل معینی از کتاب می‌پردازید تا با موضوعات کلی مورد بحث آشنا شوید. برای این منظور فهرست مطالب فصل را می‌خوانید. سپس مطالب فصل را مرور می‌کنید که طی آن، عناوین بخشهای اصلی و فرعی فصل را مورد توجه قرار می‌دهید، و تصاویر و نمودارها را از نظر می‌گذرانید. مهمترین نکته در مرحله پیشخوانی این است که پس از مرور مطالب فصل، چکیده اولیه یا پایانی فصل را (در صورت وجود) با دقت مطالعه کنید و روی هر یک از نکاتی که در آن آمده تأمل کنید. در این مرحله ممکن است، سؤالهایی به ذهنتان خطور کند که پس از خواندن متن کامل فصل بتوانید به آنها پاسخ دهید. این مرحله، تصویر کلی از مطالب فصل و سازمان بندی آن به دست می‌دهد. ۲- مرحله س (سؤال کردن) همانطور که قبلاً گفته شد مراحل سؤال کردن، خواندن و به خود پس‌دادن، ویژه هر بخش از هر فصل است. فصل‌های کتاب را یکی یکی در نظر بگیرید. هر سه مرحله سؤال کردن، خواندن و به خود پس‌دادن را در مورد هر بخش اعمال کنید و بعد، به بعدی بپردازید. قبل از مطالعه مطالب هر بخش، نخست عنوان آن بخش و عنوان‌های فرعی آن را بخوانید. سپس در حین خواندن مطالب هر بخش، موضوعات مهم آن را به صورت یک یا چند سؤال در نظر بگیرید که بعداً باید به آنها پاسخ دهید. از خود بپرسید: مولف در این بخش چه مفاهیم مهمی را در نظر داشته است؟ مقصود از مرحله سؤال کردن نیز همین است. ۳- مرحله خ (خواندن) در این مرحله، مطالب هر بخش از فصل را برای آگاهی از معنی آن با دقت بخوانید و ضمن خواندن، سعی کنید به سؤالهایی که در مرحله سؤال کردن مطرح شده بود، پاسخ دهید. در باره مطالبی که می‌خوانید تأمل کنید و بکشید بین آن مطالب و اطلاعات قبلی خود ارتباط برقرار کنید. می‌توانید زیر واژه‌ها یا عبارات کلیدی خط بکشید. اما میزان آن از ۱۰ تا ۱۵ درصد متن تجاوز نکند. اگر مقصود از خط کشیدن زیر مطالب، مشخص کردن واژه‌ها یا عبارات کلیدی برای مرور بعدی باشد، خط کشیدن زیادی زیر مطالب، مغایر با چنین هدفی است. تا وقتی تمام مطالب بخش معینی را نخوانده‌اید یا با همه مفاهیم کلیدی آشنا نشده‌اید و اهمیت نسبی آنها را ارزیابی نکرده‌اید، یادداشت بردارید. در خاتمه خلاصه فصل را از زبان خودتان نوشته و اشکالات احتمالی را با مرور فصل بر طرف کنید. ۴- مرحله ب (به خود پس‌دادن) پس از خواندن هر بخش، سعی کنید مفاهیم اصلی را به خاطر آورید و اطلاعات را از حفظ با خود بگوئید. مفاهیم را به زبان خود بازگو کنید و اطلاعات را ترجیحاً با صدای بلند (و اگر تنها نیستید، زیر لب) تکرار کنید. مطالبی را که به یاد می‌آورید با متن کتاب تطبیق دهید تا مطمئن شوید که آنها را کامل و درست حفظ کرده‌اید. به خود پس‌دادن مطلب

کمک می کند که به کمبود اطلاعات خود پی ببرید و آن را در ذهن خود سازماندهی کنید. پس از آنکه بخشی از فصل را به این شیوه مطالعه کردید، به بخش بعدی پردازید و دوباره مراحل سؤال کردن، خواندن و به خود پس دادن را تکرار کنید. ۵- مرحله آ (آزمون) پس از خواندن مطالب فصل باید به آزمون و مرور مطالب پردازید. با مراجعه به یادداشتهایتان، ببینید چه مقدار از مفاهیم اصلی را به یاد دارید. سعی کنید بفهمید چه پیوندی بین مطالب مختلف وجود دارد و این مطالب چگونه در فصل، سازمان بندی شده اند. در مرحله آزمون ممکن است مجبور شوید فصل را ورق بزنید تا صحت مفاهیم و مطالب کلیدی حفظ شده را واریسی کنید در این مرحله باید چکیده فصل را بخوانید و ضمن آن جزئیات مربوط به هر یک از نکات چکیده را در نظر آورید. مرحله آزمون را هرگز به شب امتحان موکول نکنید. نخستین مرور، مطالب فصل باید بلافاصله پس از خواندن انجام شود. پژوهشها حاکی از آن است که روش پس خبا روش بسیار مفیدی است و مسلما کارآمدتر از روش روخوانی ساده مطالب است. در این روش مخصوصا به خود پس دادن مطالب نقش بسیار مهمی دارد. اختصاص بخش عمده زمان مطالعه به یاد آوری فعال مطالب بهتر از آن است که تمام وقت خود را صرف خواندن و بازخوانی مطلب کنید. بررسیها مویند این نکته اند که خواندن چکیده فصل بیش از مطالعه سراسر فصل، کارآمدی دارد. خواندن چکیده پیش از خواندن فصل، چشم اندازی کلی از فصل فراهم می کند که خواننده را در سازماندهی مطالب در حین خواندن مطالب فصل یاری می دهد. حتی اگر نخواهید روش پس خبا را به طور کامل دنبال کنید بهتر است از فواید به خود پس دادن مطلب و نیز مطالعه چکیده فصل پیش از خواندن مطالب فصل، غفلت نوزید. این نکات را فراموش نکنید. برای اینکه مطالبی در ذهن بماند باید سازمان بندی شود - با مطالب قبلی پیوند زده شود - تکرار شود - به خود پس داده شود - خلاصه بندی و یادداشت گردد. و مجددا یادآوری گردد.

بررسی علل گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش

چکیده‌های پژوهش درصدد آن است تا به شناخت گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش در شهر قزوین پردازد و علل گرایش آنان به این شاخه را باز شناسد. روش این تحقیق توصیفی است همه فراگیران بزرگسال ۴۰-۱۶ ساله غیر شاغل مشغول به تحصیل در پایه های دوم و سوم مدارس کاردانش بزرگسال شهرستان قزوین به تعداد ۲۳۵۲ نفر به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شده است که از این تعداد ۳۸۴ نفر به عنوان نمونه به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه بوده است که حاوی ۲۰ سؤال کوتاه پاسخ چند گزینه ای می باشد. ضریب آلفای کرونباخ اعتبار پرسشنامه برابر ۸۷/۰ بدست آمد. نتایج پژوهش به شرح زیر می باشد: ۱. دستیابی سهل تر به شغل موجب گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش بوده است. ($p < 0.01/0$) ۲. به نظر می رسد عامل سهولت کسب دیپلم موجب گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش بوده است. ($p < 0.01/0$) ۳. سهولت ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته موجب گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش بوده است. ($p < 0.01/0$) ۴. گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش در طبقه سنی ۲۰-۱۵ سال کمتر از سایر طبقات سنی بوده است. ($p < 0.01/0$) ۵. گرایش فراگیران بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش به ترتیب اولویت به هر یک از زمینه های تحصیلی، خدمات، صنعت و کشاورزی بوده است. ۶. گرایش زنان بزرگسال غیر شاغل به آموزشهای کاردانش بیشتر از مردان بوده است. ($p < 0.01/0$). مقدمه اهمیت و ضرورت توسعه آموزشهای فنی و حرفه ای به عنوان یکی از شاخه های توسعه و ابزارهای تحقیق برنامه های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در کشور بر کسی پوشیده نیست. تامین نیروی متخصص و ماهر برای اجرای هر برنامه ضرورتی امکان ناپذیر است که بدون توجه به آن سرمایه گذاری های مادی و انسانی به هدر خواهد رفت به همین دلیل از عواملی سالهاست مانع تحقق واقعی اهداف برنامه های اقتصادی و اجتماعی شده، فقدان یا کمبود نیروی متخصص و ماهر متناسب با نیازهای اجرایی برنامه ها به خصوص در بخش

میانی آن بوده است که البته وزارت آموزش و پرورش تربیت و تامین آن را به طور گسترده به عهده دارد. تحول در نظام آموزشی دوره متوسطه به رغم اهداف متعددی که برای آن منظور شده، در نهایت متوجه تامین و پر کردن خلا نیروهای ماهر و متخصص در بخش میانی بازار کار با نگرش واقع بینانه نسبت به اجرای برنامه های توسعه در کشور است. آنچه اقتصاد جهانی را بیش از پیش مشخص می کند بازارهای کار ملی و بین المللی است که هر روز متفاوت تر از پیش است. امروزه کشورها سخت در تلاش هستند تا با ایجاد نظامهای آماده سازی افراد برای اشتغال، منابع خود را مورد استفاده بهینه قرار دهند. در حقیقت همه افراد حتی مردم کشورهای در حال توسعه به شرطی می توانند در بازار کار رقابت کنند که در تکنولوژی های نوین مهارت داشته و از مهارتهای تخصصی برخوردار باشند. معمولاً نظام آموزش حرفه ای هر کشور مانند یک نهاد، مسئول آماده سازی افراد برای کار قلمداد می شود. در این رهگذر آموزش بزرگسالان نیز به خود اتکایی و بهره گیری از حقوق اساسی، افزایش بهره وری و بازدهی کار کمک می کند و قطعاً به سطوح عالی آموزش و سعادت نسلهای آینده منجر می شود. آموزش بزرگسالان باید به عنوان یکی از عوامل توسعه انسانی و سرمایه گذاری سودمند، از محدودیتهای تعدیل ساختاری مصون باشد. بیان مسئله همزمان با برنامه های توسعه سرمایه گذاری عمرانی در کشور، توجه به منابع نیروی انسانی ماهر از اولویت خاصی برخوردار می باشد از آنجایی که آموزش متوسطه منبع اصلی تربیت نیروی انسانی ماهر و نیمه ماهر به شمار می رود و از اینرو تاثیر ویژه ای در میزان موفقیت برنامه های توسعه اقتصادی و اجتماعی می گذارد که این مهم با آموزش در شاخه کاردانش امکان پذیر شده است. اکنون لزوم ارتباط و هماهنگی آموزش و پرورش با نیازهای بازار کار و تلفیق آموزش با کار بیش از پیش احساس می گردد، لذا برنامه ریزان آموزشی کوشش کرده اند در این خصوص به نحوه مطلوبی برنامه ریزی کرده و در سطح وسیعی آنرا اجرا کنند. در نظام جدید آموزش متوسطه در کنار شاخه های نظری و فنی و حرفه ای برای تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر در بخشهای مختلف اقتصادی، شاخه کاردانش ایجاد گردیده است. انتظار می رود که فراگیران با استعداد و توانمند و با علاقه فراوان به این شاخه گرایش پیدا کنند تا بتوان از طریق آن به هدف راهبردی یعنی ایجاد اشتغال از راه آموزش رسید. واضح است علاوه بر آثار مهمی که این آموزش ها برای ایجاد اشتغال مولد دارد آثار فرهنگی و تربیتی برای پرورش افراد متکی به خود و مستقل نیز به دنبال دارد. محقق به دلیل دست اندر کار بودن در آموزش افراد بزرگسالان در این شاخه در مدارس بزرگسالان در چند سال اخیر شاهد افزایش چشمگیر تقاضای ثبت نام و ادامه تحصیل بزرگسالان در این شاخه بوده است. هجوم بیش از حد بزرگسالان به مدارس شاخه کاردانش سبب گردیده است مدارس و آموزشگاه های فنی و حرفه ای موجود نتوانند پاسخگوی تقاضای متقاضیان به ادامه تحصیل در سطح دیپلم و کاردانی پیوسته (فوق دیپلم) باشند. حتی این نگرانی وجود دارد که تقاضای ادامه تحصیل داوطلبان در سطح دیپلم و کاردانی پیوسته (فوق دیپلم) در رشته های خاصی سبب تراکم و اشباع منطقه و ناحیه از نیروهای ماهر و نیمه ماهر در یک یا چند رشته خاص گردد. به منظور اینکه بتوانیم با شناسایی گرایش فراگیران بزرگسال به آموزشهای کاردانش در جهت تصمیم گیری مناسبتر برای آموزش اینگونه فراگیران از قبیل ایجاد و یا تنوع رشته ها و تناسب آن با نیاز منطقه اقدامات جدی بعمل آوریم و همچنین به منظور اینکه بتوانیم تدابیری در برنامه ریزیهای آتی برای تضمین اشتغال فارغ التحصیلان بزرگسال غیرشاغل شاخه مذکور به عمل آوریم لازم است که پاسخهای منطقی و عملی برای سوالهای ذیل داشته باشیم: علل گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش از دیدگاه آنان در مدارس کاردانش شهر چیست؟ و اینکه چه تفاوتی در گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل زن و مرد به آموزشهای کاردانش وجود دارد؟ مرور پیشینه تحقیقه طور کلی تا اواخر قرن نوزدهم آموزش حرفه ای در اروپا به سه روش رواج یافته بود. اولین روش تمرکز مدارس در مدارس صنعتی بود که این امکان را فراهم می آورد که رابطه بسیار نزدیک بین آموزش نظری و عملی وجود داشته باشد. دومین روش این بود که دانش آموزان مدت معینی را در کارخانجات کارآموزی می کردند و روش سوم بدین صورت بود که کارگاهی با همان ویژگیها و اهداف کارخانه های

بزرگ در مدارس احداث می نمودند (ون گران، ۱۹۶۶). نخستین کشوری که بمنظور پاسخگویی سریع به نیازهای صنایع جدید برنامه آموزشی و حرفه ای را در مدارس خود طراحی نمود، پروس (آلمان) بود. این اقدام در واقع تلاشی برای غلبه بر رهبری تجاری انگلیسی ها بود. آنها برای تعلیم بیشترین افراد در کوتاه ترین زمان ممکن، راه چاره را چنین یافتند که از بهترین آموزشهای حرفه ای در مدارس استفاده کنند. آلمانی ها دریافته بودند کشوری که نیروی انسانی خود را به بالاترین مهارتها مجهز کند، موفقیتهای صنعتی و تجاری را کسب خواهد کرد و چنین ذخیره ای خصوصاً برای کشورهای که از منافع طبیعی محدود برخوردارند، اهمیت بسیار زیادی دارد. مدارس آلمانی پس از مدتی به صورت الگویی برای دیگر کشورهای اروپایی درآمد. ابتدا انگلیس و سپس اتریش، سوئد، ایتالیا، فرانسه و بالاخره روسیه به تقلید مدارس آلمان و برنامه و روش آنها، مدارس حرفه ای ایجاد نمودند. (ون گران، ۱۹۶۶). برنامه روزانه مدارس صنعتی آلمان شامل یک ساعت آموزش خواندن و نوشتن و کار در کارخانه برای بقیه مدت بود. مدرسه در تمام مدت روز و سراسر سال فعالیت داشت. با وجود آن که این مدارس مورد حمایت مردم قرار نگرفت و خیلی زود از میان رفت اما بدون اثر هم نبود. مهم ترین اثر این مدارس آن بود که دانش آموزان آلمانی تمایل زیادی برای بدست آوردن تواناییهای فنی پیدا نمودند و در انگلستان نیز این امکان فراهم شد که بچه ها بتوانند به مدرسه بروند، چه در غیر آن صورت به دلیل عدم توانایی در پرداخت شهریه، این امر غیر ممکن بود. (ربرتری، ۱۹۶۵). با وجود آنکه اروپا از مدتها به این نتیجه رسیده بود که برای استفاده از امکانات و منابع طبیعی محدود باید روی نیروی انسانی خویش سرمایه گذاری نماید اما در امریکا تا به اجرا در آمدن ((قانون مریل)) در سال ۱۸۶۲ میلادی از آموزش حرفه ای در مدارس خبری نبود. (ون گران، ۱۹۶۶) در کشور ژاپن ضرورت آموزش حرفه ای در سال ۱۸۷۱ با تاسیس دفتر آموزش فنی در قسمت آموزش و پرورش تشخیص داده شد. برنامه آموزش حرفه ای در این کشور تا قبل از جنگ جهانی دوم به کارآموزی شغلی و همچنین مختصری آموزش عمومی اختصاص یافته بود. (ربرتری، ۱۹۶۵) زیبا کلام (۱۳۶۴) می گوید اندیشمندان هندی نیز نیاز به تغییرات اجتماعی را که از راه تعلیم و تربیت در هند و قبول نیاز به تغییرات و اصلاحات اجتماعی، نظیر ریشه کن ساختن فقر عمومی، بیکاری و اینکه بسیاری از مشکلات سیاسی با بی نیازی از دولتهای بیگانه و خود کفایی عملی حل خواهد شد، پذیرا شدند و این باعث پیشرفت علم و صنعت در این کشور شد. در طول ۵۷ سالی که از استقلال هند می گذرد پیشرفتهای عظیم فنی و علمی شایان توجهی نصیب هند گشته است و دانشمندان موفق به انجام تحقیقات علمی در زمینه های مختلف گشته اند. تعلیم و آموزش فنی و حرفه ای و آموزش کارهای دستی و تربیت تکنسین و مهندس اکنون در هند نه تنها به خوبی شکل گرفته بلکه به طور مداوم در حال پیشرفت است و دست اندکاران آموزش به طور دائم در صدد رفع مشکلات مربوط به آن از لحاظ کیفیت هستند. تاریخ شروع آموزش فنی و حرفه ای در هند را میتوان زمان احداث اولین انستیتوی آموزش فنی و حرفه ای بین سالهای ۱۹۳۷ و ۱۹۲۱ دانست. نظام آموزشی هند در دوره متوسطه ۵ سال می باشد و ۲ سال تحصیلات عالیه دبیرستانی وجود دارد که از آن به نظام ۱۰+۲ یاد می کنند. تعلیمات عالیه از سه سال دوره دانشجویی عمومی تشکیل یافته (ادبیات و علم) و برای رشته های مهندسی، طب و کشاورزی این دوره ۴ تا ۵/۴ سال می باشد. دیپلم دوره های تکنسین در پلی تکنیکهای هند ارائه می شود و ورود به آن پس از طی ده سال دوره دبستان و دبیرستان است. و سطح این دوره ها متوسطه است و رشته های ساختمان - مکانیک و مهندسی برق ارائه می شود. دانش آموزانی که دوره دبیرستان را به اتمام می رسانند، بخصوص در رشته های علمی، غالباً تحصیلات عالیه خود را در کالجهای مهندسی و انستیتوهای تکنولوژی ادامه می دهند. فرضیه های تحقیق ۱. از دیدگاه فراگیران بزرگسال غیرشاغل دستیابی سهل تر به شغل موجب گرایش آنان به آموزشهای کاردانش می شود. ۲. از دیدگاه فراگیران بزرگسال غیرشاغل سهولت کسب دیپلم موجب گرایش آنان به آموزشهای کاردانش می شود. ۳. از دیدگاه فراگیران بزرگسال غیرشاغل سهولت ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته (فوق دیپلم) موجب گرایش آنان به آموزشهای کاردانش می شود. ۴. بین گرایش

زنان و مردان فراگیر بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش تفاوت معنی داری وجود ندارد. روش، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری از آنجائیکه در این تحقیق هدف توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است روش تحقیق توصیفی می‌تواند برای شناخت هرچه بیشتر شرایط موجود و یاری دادن به فرآیند تصمیم‌گیری مفید و موثر باشد. همچنین برای توزیع ویژگیهای جامعه آماری مورد نظر از روش پیمایشی استفاده گردیده است که خود می‌تواند برای پاسخگویی به چگونگی وضعیت موجود بکار رود. جامعه تحقیق شامل کلیه فراگیران بزرگسال غیرشاغل ۱۶ تا ۴۰ ساله در حال تحصیل در مدارس کاردانش بزرگسال (شبهانه) شهر قزوین در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ می‌باشند. تعداد کل مدارس مذکور مشتمل بر ۷ واحد آموزشی در سطح ۲ ناحیه آموزش و پرورش شهرستان قزوین و منطقه البرز بوده است. از این تعداد یک واحد آموزشی دخترانه دولتی و یک واحد آموزشی دخترانه غیردولتی، یک واحد آموزشی پسرانه دولتی و چهار واحد آموزشی پسرانه غیردولتی می‌باشد، تعداد افراد جامعه به ترتیب ۳۹۲ نفر فراگیران زن و ۱۹۶۰ نفر فراگیران بزرگسال مرد می‌باشند که جمعاً ۲۳۵۲ نفر خواهند بود. با توجه به هدف پژوهش مطالعه و شناخت علل گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل در مدارس کاردانش بزرگسال است بدین منظور ابتدالیست کلیه مدارس مجری شاخه کاردانش بزرگسال در سه ناحیه آموزش و پرورش شهرستان قزوین تهیه شد که پس از مشخص شدن تعداد جامعه مورد نظر پرداخته شد. در این راستا تعداد ۳۸۴ نفر به عنوان افراد نمونه برآورد گردیدند که با توجه به نسبت موجود افراد در جامعه و به تفکیک جنسیت و واحد آموزشی به ترتیب ۶۴ نفر زن و ۳۲۰ نفر مرد و به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش برای سنجش نظرات افراد مورد مطالعه و آزمون فرضیه‌های تحقیق اقدام به تهیه و تدوین پرسشنامه نگرش سنج محقق ساخته با درجه بندی و احکام پنجگانه لیکرت شامل گزینه‌های "کاملاً موافقم"، "موافقم"، "مطمئن نیستم"، "مخالفم" و "کاملاً موافقم" و در دو بخش تنظیم شد. بخش اول آن مربوط به اطلاعات فردی پاسخگویان (آزمودنیها) از قبیل جنس، سن و پایه تحصیلی و رشته تحصیلی می‌باشد و بخش دوم آن شامل ۲۰ سوال بسته پنج گزینه‌ای جهت بررسی نظرات افراد آزمودنیها پیش بینی گردیده است. امتیازات سطوح طیف لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" به ترتیب از ۱ تا ۵ خواهد بود. برای اعتبار یابی و تعیین روایی سوالات پرسشنامه به شیوه زیر عمل شد:- پرسشنامه پژوهش با نظرخواهی از تعدادی اساتید و استاد راهنما و مشاور، اصلاح شده و به صورت نهایی درآمد. بنابراین می‌توان گفت که پرسشنامه از روایی صوری برخوردار است. - با توجه به اینکه پرسشنامه با شرح ساده و روشنی از اهداف و نیز نحوه پاسخگویی به آن شروع شده، سوالات و گزینه‌های آن طوری طراحی شده‌اند که پاسخگویان به راحتی بتوانند به آنها پاسخ گویند، بنابراین پرسشنامه دارای روایی ساختار نیز می‌باشد. - پرسشنامه تهیه شده به طور آزمایشی بین ۳۰ نفر از افراد جامعه توزیع و پس از جمع آوری با استفاده از فرمول محاسبه کرونباخ، ضریب اعتبار آزمون در هر یک از فرضیات و کل پرسشنامه محاسبه که به ترتیب برای فرضیه اول عدد ۰.۹۶٪ و فرضیه دوم عدد ۰.۸۷٪ و فرضیه سوم عدد ۰.۸۸٪ و در کل پرسشنامه برای کل آزمودنیها عدد ۰.۹۳٪ بدست آمد. بحث و نتیجه‌گیری ۱. بیشتر فراگیران غیرشاغل بزرگسال مدارس کاردانش را افراد ۱۵ تا ۲۰ سال تشکیل می‌دهند. ۲. بیشترین فراوانی و درصد مربوطه در هر دو جنس متعلق به پایه سوم می‌باشد. ۳. بیشترین فراوانی و درصد مربوطه تحصیل کنندگان در شاخه کاردانش مربوط به رشته‌های نقشه‌کشی ساختمان و کامپیوتر است و گرایش اکثر آنان به سمت رشته‌هایی با زمینه صنعت بوده است. ۴. از نظر آماری و از دیدگاه فراگیران بزرگسال دستیابی سهل‌تر به شغل موجب گرایش آنان به آموزشهای کاردانش می‌شود (P < ۰.۰۱/۰). > نتیجه فوق، نتیجه بدست آمده در تحقیق فانی (۱۳۷۸)، را مورد تایید قرار می‌دهد که در تحقیق مذکور آمده است هنرجویان معتقدند که تضمین اشتغال فارغ التحصیلان به مقدار زیادی در ایجاد علاقه و رغبت آنان به انتخاب رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش موثر بوده است. همچنین نتیجه بدست آمده در پژوهش میری چیمه (۱۳۷۴) را با عبارت ((امید زودتر دست یافتن به اشتغال و درآمد، باعث روی آوردن دانش آموزان کاردانش به تحصیل در شاخه کاردانش به تحصیل در شاخه کاردانش شده است)) را مورد تایید

قرار می‌دهد. ۵. زنان بیشتر از مردان دستیابی سهل تر به شغل را موجب گرایش به آموزشهای کاردانش می‌دانند. ۶. سهولت کسب دیپلم موجب گرایش فراگیران بزرگسال به آموزشهای کاردانش می‌شود که نتیجه فوق، نتیجه بدست آمده در تحقیق افشاری، (۱۳۷۵) با این عبارت که ((دانش آموزان به جهت مشکل بودن دروس نظری سایر شاخه‌ها به شاخه کاردانش گرایش پیدا کرده‌اند)) را مورد تایید قرار می‌دهد. همچنین به نظر می‌رسد که از نظر آماری زنان بیشتر از مردان سهولت کسب دیپلم را موجب گرایش به آموزشهای کاردانش دانسته‌اند. ۷. سهولت ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته موجب گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش می‌شود. نتیجه فوق نیز، نتیجه بدست آمده ذوالقرنین، (۱۳۷۳) با این عبارت که ((هنرجویان دبیرستانها در مقایسه با دانش آموزان دبیرستانهای نظری به نسبت بیشتر ابراز کرده‌اند که قصد ادامه تحصیل دارند)) را مورد تایید قرار می‌دهد. همچنین نتیجه بدست آمده نتیجه پژوهش اروج پور، (۱۳۷۴) را با عبارت "اطمینان از ادامه تحصیل فارغ التحصیلان دختر و پسر در هنرستانها تا سطوح عالی، عامل ترغیب دانش آموزان به رشته‌های فنی و حرفه‌ای است" را مورد تایید قرار می‌دهد. از طرفی زنان بیشتر از مردان سهولت ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته را موجب گرایش به آموزشهای کاردانش می‌دانند. ۸. بین گرایش زنان و مردان فراگیر بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در مجموع گرایش زنان به آموزشهای کاردانش بیشتر از مردان است. نتیجه فوق، نتیجه بدست آمده در تحقیق و پژوهش اروج پور، (۱۳۷۴) را با عبارت "دختران بیشتر از پسران، تضمین کار فارغ التحصیلان هنرستانی را عامل ترغیب در انتخاب این شغل برای تحصیل می‌دانند" را مورد تایید قرار می‌دهد. ۹. گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش در مجموع در طبقه سنی ۲۰-۱۵ سال کمتر از سایر طبقات سنی بوده است. ولی از نظر فراوانی و درصد فراوانی، بیشتر فراوانی و درصد مربوطه به طبقه سنی مذکور اختصاص دارد یعنی احتمالاً دانش آموزان سنین ۲۰-۱۵ سال بدلیل بازماندگی از تحصیل در مدارس روزانه و از دست دادن شرایط ثبت نام در سایر شاخه‌ها ناگزیر به ادامه تحصیل در شاخه کاردانش شده‌اند. ۱۰. گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش به منظور دستیابی سهل تر به شغل، سهولت کسب دیپلم و سهولت ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته در مجموع به ترتیب به زمینه خدمات و سپس به زمینه صنعت و در آخر هم به زمینه کشاورزی بوده است. پیشنهادها. ۱. پیشنهاد می‌شود با توجه به تمایل فراگیران بزرگسال غیرشاغل به ادامه تحصیل در شاخه کاردانش، آموزش و پرورش منطقه و ناحیه تسهیلات بیشتری برای پاسخگویی به متقاضیان ثبت نام اینگونه مدارس قائل شوند. ۲. پیشنهاد می‌شود به سبب گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش جهت دستیابی سهل تر به شغل، به ایجاد و تضمین اشتغال مناسب فارغ التحصیلان شاخه مذکور پس از تحصیل با هماهنگی سایر دستگاهها توجه خاصی مبذول گردد. ۳. پیشنهاد می‌شود رشته‌های مهارتی مصوب در مدارس کاردانش بزرگسالان متناسب با آمایش و نیاز منطقه و محدوده جغرافیایی واحد آموزشی و متناسب بازار کار صورت گیرد تا متناسب با نیازمندیهای بازار کار به آماده سازی فراگیران بزرگسال غیرشاغل پردازند تا از عدم تناسب آماده سازی افراد برای بازار کار کاسته گردد. ۴. پیشنهاد می‌شود به سبب گرایش فراگیران بزرگسالان غیرشاغل به آموزشهای کاردانش به منظور ادامه تحصیل تا سطح کاردانی پیوسته، تسهیلات لازم از جمله ایجاد و تاسیس مراکز و رشته‌هایی متناسب با بازار کار در آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای ایجاد گردد. ۵. پیشنهاد می‌شود پذیرش و ثبت نام فراگیران در مدارس کاردانش در رشته‌های کاردانش براساس نیاز مراکز حرف و صنایع در منطقه صورت گیرد و از تمرکز ثبت نام در یک زمینه یا گروه تحصیلی جلوگیری به عمل آید. ۶. با عنایت به گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به رشته‌های خاصی در زمینه خدمات و صنعت، پیشنهاد می‌شود برنامه ریزیها و اقدامات اساسی در جهت برقراری ارتباط مناسب بین نوع آموزشهای مهارتی فراگیران و نیازهای بازار کار صورت پذیرد. ۷. از آنجائیکه فراگیران بزرگسال غیرشاغل زنان نسبت به مردان علاقه بیشتری به ادامه تحصیل در شاخه کاردانش از خود نشان داده‌اند پیشنهاد می‌شود اقدامات لازم در جهت ایجاد شرایط مناسب از قبیل تنوع

رشته‌ها و تناسب آن با نیاز منطقه و زنان در مدارس و آموزشگاه‌ها صورت گیرد. ۸. پیشنهاد می‌شود به سبب گرایش فراگیران بزرگسال غیرشاغل به آموزشهای کاردانش به موجب سهولت کسب دیپلم، تدابیری اتخاذ گردد که به منزلت و ماهیت این گونه آموزشها نسبت به سایر دیپلمه‌ها خدشه‌ای وارد نگردد. ۹. با توجه به گرایش قابل ملاحظه فراگیران بزرگسال غیرشاغل ۲۰-۱۵ سال جوان به آموزشهای کاردانش پیشنهاد می‌شود تدابیری اتخاذ گردد تا با آموزشهای مهارتی مناسب و مورد نیاز بازار کار خلاء موجود نیروهای ماهر جوان در بخشهای صنعت و خدمات و کشاورزی مرتفع گردد.

<div class="e">

الگوی انتقالی در ارزیابی اثربخشی آموزش کارکنان

محمد رحیم جعفرزاده

چکیده: مفهوم اثربخشی از مهمترین، مبهمترین و در عین حال بحث‌انگیزترین مباحث حوزه آموزش است. این ویژگی ناشی از ابهاماتی است که در تعریف و بالطبع در ارزیابی آن وجود دارد. بر این اساس تعاریف متعدد و الگوهای متفاوتی برای ارزیابی اثربخشی آموزش شکل گرفته است. یکی از جدیدترین الگوهای که در حوزه ارزیابی اثربخشی آموزش مطرح است الگوی مربوط هالتون با عنوان «الگوی انتقالی» است. الگویی جامع و در عین حال در کاربرد ساده و آسان که ما در این نوشته تلاش کرده ایم جنبه‌های مختلف آن را توضیح داده و تصویری روشن از این الگو برای استفاده کنندگان آن ارائه دهیم. مقدمه‌ها توجه به دگرگونیهای سریع و پرشتاب دانش و معلومات بشری، همه چیز به شدت در حال تغییر و تحول است. سازمانها به عنوان یک سیستم باز با محیط خود در تعامل قرار دارند و برای تداوم حیات خود نیازمند پاسخگویی به تغییرات محیطی هستند. از آنجا که منابع انسانی مهمترین عامل و محور سازمانها محسوب می‌شود، تجهیز و آماده سازی منابع انسانی برای مواجه شدن با تغییرات از اهمیت ویژه برخوردار است و کلیه سازمانها با هر نوع ماموریتی باید بیشترین سرمایه، وقت و برنامه را به پرورش انسانها در ابعاد مختلف اختصاص دهند. آموزش به فرایند انتقال معلومات، نگرشها و مهارتها از فرد یا گروهی به فرد یا گروه دیگر برای ایجاد تغییرات در ساختارهای شناختی، نگرشی و مهارتی آنها گفته می‌شود. (صدری، ۱۳۸۳، ۱۴) آموزش اصطلاحی است که دامنه آن طیف وسیعی از فعالیتها را در بر می‌گیرد. منظور از آموزش کارکنان کلیه کوششهایی است که در جهت بهبود سطح دانش و آگاهی مهارتهای فنی - حرفه‌ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در کارکنان یک سازمان به عمل می‌آید و آنان را آماده انجام وظایف و مسئولیتهای شغلی خود می‌کند. آموزش کارکنان معنای وسیع و گسترده‌ای دارد و تنها معنی کارآموزی کارورزی و یا تمرین عملی در یک زمینه بخصوص را در بر نمی‌گیرد، بلکه دامنه آن به قدری وسیع می‌شود که از فراگیری یک حرفه و فن ساده شروع می‌شود و به احاطه کامل بر علوم و فنون بسیار پیچیده، ورزیدگی در امور سرپرستی و مدیریتی در سازمانهای دولتی و صنعتی و بازرگانی و همچنین به چگونگی رفتار و برخوردهای مناسب در مقابل مسائل انسانی، اقتصادی اجتماعی و فرهنگی بسط می‌یابد. ایلی می‌نویسد: «توسعه منابع انسانی در سازمانها به نوعی تعهد و انتظار متقابل و وظیفه دو سویه بین فرد و سازمان مبدل شده است. در چارچوب این تعهد و انتظار متقابل، کارکنان باید ضمن نشان دادن التزام عملی به انجام وظایفی در راستای اهداف سازمانی و همچنین رفتار در چارچوب نظامنامه آن، حقوق متقابلی را نیز برای خود تعریف کنند. از اهم این حقوق می‌توان به بهره‌مندی از فرصت توسعه مستمر دانش و مهارت کاری و تکامل جنبه‌های مختلف شخصیتی کارکنان اشاره کرد». (ایلی، ۱۳۸۲) بنابراین ضروری است که آموزشهایی ارائه شود که ضمن تغییر نگرش و بینش فرد در بعد مثبت آن و انطباق فرد با سازمان، توانسته باشد در کارایی و انجام موفق وظایف محوله مفید واقع شود. برای اطلاع از تاثیر دوره‌ها در ارتقای سطح دانش، نگرش، مهارت و رفتار مطلوب نیروی انسانی، میزان تحقق اهداف دوره‌ها، پاسخگو بودن بروندهای این

آموزشها به نیازهای محیط کار و به طور کلی تصویر نمودن اثربخشی این دوره ها ، نیاز به الگوی مناسب ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی وجود دارد. در این راستا الگوی انتقالی می تواند به عنوان ابزاری مناسب جهت ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی ضمن خدمت مورد استفاده قرار گیرد. مفهوم انتقالسازمانها همیشه منابعی را برای آموزش کارکنانشان و در تلاش برای از بین بردن شکاف صلاحیتی آنها به کار می برند. آنها نه تنها پول هزینه می کنند بلکه زمانی را که پرسنل می توانند برای تولید استفاده شوند نیز هزینه می کنند. پس جای تعجب نیست که چرا آنها قصد دارند آنچه یاد گرفته اند را به کار ببرند. این مشکل سازمان خاصی نیست ، بلکه به کلیه سازمانهایی که مواجه با یک خیز سریع در سرمایه گذاری در برنامه های آموزشی نیروی انسانی هستند مربوط می شود. آموزش و توسعه منابع انسانی یک سرمایه گذاری گران برای سازمانهاست و واضح است که گفته شود هدف کارفرماست که مطمئن شود سرمایه گذاری در آموزش حداکثر برگشت را مهیا می کند متأسفانه زمینه هایی که انتقال مهارتهای یاد گرفته شده در آموزش را به محل کار نشان دهد، بسیار محدود هستند. از طرف دیگر به منظور بهبود انتقال آموزش برای سازمانها مهم است که نه فقط مؤلفه های موثر بر انتقال را بشناسند ، بلکه همچنین مطمئن شوند که الگوی ارزشیابی آموزشی سازمان این مؤلفه ها را محاسبه می کند. در یک مقیاس وسیع ، انتقال در آموزش توجه بسیاری از محققان آموزش و کارگزاران توسعه منابع انسانی را به خود جلب کرده است؛ خصوصاً اینکه ، چگونه ممکن است بهبود یابد. انتقال آموزش سطحی است که آموزش را با عملکرد فردی مرتبط می کند. عملکرد فردی در برگشت می تواند منجر به بهبود عملکرد سازمانی و در نهایت رشد اقتصاد ملی شود انتقال آموزش سطحی تعریف شده است که کارآموز ، دانش ، مهارتها و نگرشهای کسب کرده از آموزش را در حرفه اش به کار می برد. همچنین انتقال آموزش به عنوان پایداری این دانش ، مهارتها و نگرشها در یک دوره زمانی معین تعریف شده است. ما می توانیم انتقال یادگیری را به عنوان کارآمدی و تداوم کاربرد دانش و مهارت و نگرشهای به دست آمده از آموزش به وسیله کارآموزان یا یادگیرندگان تعریف کنیم. بالدوین و فورد بیان کردند که برای فهم اینکه آیا آموزش رخ داده یا رفتار یاد گرفته شده است ، آموزش باید به زمینه کار عمومیت یابد و در یک دوره زمانی به کار رود. تاریخچه الگوی انتقالی تحقیق روی انتقال یادگیری بعد از کارهای بالدوین و فورد در سال ۱۹۸۸ رشد کرده است. تحقیق آنها روی مؤلفه های موثر بر انتقال یادگیری شامل سه دسته عمده می شود: ویژگیهای کارآموزان، محیط کار و مؤلفه های طراحی آموزش است. تحقیق روی ویژگیهای کارآموزان روی این موضوع که یادگیری کسب شده کارآموزان از آموزش می تواند منجر به دستاورد یادگیری بلند مدت شود ، تمرکز دارد. همچنین آنها با تمرکز تحقیقات بر روی عوامل طراحی آموزشی دریافته اند که استراتژی های انتقال مانند ممانعت از بازگشت انتقال یا مشاهده منافع کاری محتوای آموزش، بر روی انتقال، تاثیر گذار است ، همچنانکه تحقیق روی محیط کار مانند شرایط انتقال و فرصت عمل، نشان می دهد که آنها به طور قدرتمندی بر میزان انتقال یادگیری اثر می گذارند. در سال ۱۹۹۶ هالتون در مقاله ای با عنوان «الگوی ارزیابی چهارسطحی خدشه پذیر» ، به انتقاد از الگوی چهار سطحی کرک پاتریک پرداخت و الگوی جایگزین معرفی کرد. الگوی هالتون براساس یک نوآوری از کارهای موجود در حوزه انتقال یادگیری به وجود آمد. در سال ۲۰۰۰ هالتون و همکارانش کارشان را به وسیله « سیستم انتقال » توسعه دادند. آنها سیستم انتقال را به عنوان همه مؤلفه های فردی ، آموزشی و سازمانی که در انتقال یادگیری بر عملکرد کاری اثر می گذارند، تعریف کردند. رویلر و گلدستین تحقیق بر روی انتقال آموزش را با بررسی نقش شرایط انتقال ، شرایطی چون موقعیتها و نتایجی که هریک از موانع و امکانات و حمایتها برای تسهیل انتقال آنچه از آموزش یاد گرفته شده است، توسعه دادند. آنها درباره چهار عامل موقعیتی بحث کردند: عامل هدف ، عامل اجتماع ، عامل وظیفه و عامل خود کنترلی این موارد آنچه که کارآموزان یاد گرفته اند را یادآوری می کنند یا حداقل فرصتی برای استفاده از آنچه آنها یاد گرفته اند ، مهیا می کنند. (Rouiller & Goldstein , ۱۹۹۳) در مرحله بعد هالتون و همکارانش از اولین مطالعه و الگوی ارائه شده آنها به عنوان چارچوب مفهومی استفاده کردند. در این چارچوب فرض بر سه نتیجه

آموزشی مقدماتی است. این نتایج عبارتند از یادگیری، عملکرد فردی و نتایج سازمانی. این نتایج به عنوان نتایج مورد قبول در یک مداخله آموزشی برای توسعه منابع انسانی تعریف شده‌اند. تغییر در عملکرد فردی به عنوان نتیجه یادگیری به کار برده شده و نتایج سطح سازمانی به عنوان نتیجه تغییر در عملکرد فرد در نظر گرفته شده‌است. اصطلاح عملکرد فردی در الگوی انتقالی به جای رفتار در الگوی کرک پاتریک استفاده شده‌است. (Holton & al, 2000) سنخ‌شناسی الگوی انتقالی الگوی انتقالی هالتون یک پایه تئوریک برای تشخیص نقاط قوت و ضعف انتقال یادگیری در سازمانها فراهمی آورد. این الگو متغیرهایی را که بر روی فرایند ارزشیابی بسیار موثرند و روابط میان عوامل موثر را، تشریح می‌کند. آنچه در مورد این الگو جالب به نظر می‌رسد اینکه واکنش که یکی از اجزای الگوی چهار سطحی اثربخشی کرک پاتریک بود، جزء الگوی هالتون نیست. زیرا واکنشها نتیجه اولیه آموزش در نظر گرفته نشده، بلکه واکنشها به عنوان یک متغیر واسطه‌ای یا تعدیل کننده بین کارآموزان، انگیزه یادگیری و عملکرد تعریف شده‌است. هالتون در الگوی خود از یکپارچگی ارزیابی و اثربخشی صحبت کرده‌است. در نتیجه بر اساس این الگو، هنگامی که نتایج ارزشیابی می‌شوند، متغیرهای اثربخشی خطوط اصلی اهمیت را برای اندازه‌گیری دارا هستند. انتقال آموزش شامل تعدادی عناصر عمومی است. این عناصر عمومی؛ افراد، نتایج، کاربرد و زمینه هستند. افراد درگیر در انتقال ممکن است شامل یادگیرندگان، همکاران و زیردستان باشند. نتایج انتقال آموزش شامل نتایج شناختی مهارتی و عاطفی است و کاربرد اشاره دارد به درجه‌ای که کارآموزان قادرند مهارت‌های یادگرفته را در حرفه‌هایشان به کار ببرند یا عمومیت دهند و سرانجام، زمینه، شامل ویژگیهای محیط کاری است، مانند منابع در دسترس. «رویلر» انتقال را به چند نوع تقسیم بندی کرده‌است: انتقال افقی و انتقال عمودی، انتقال خاص و انتقال غیرخاص، انتقال لفظی و انتقال شکلی، انتقال نزدیک و انتقال دور.

(Guiller, 1993)

حالی که انتقال عمودی به وسعت دانش و مهارتهایی یادگرفته شده در سطوح بالاتر از مهارتها و دانش کسب شده اشاره دارد. این دو نوع انتقال روی هم رفته ممکن است مربوط به یکی از شرایط در نظر گرفته شده انتقال به وسیله بالدوین و فورد باشد. برای مثال فرد می‌تواند دانش و مهارتهای کسب شده را به موقعیتهای مختلف و یا به سطوح بالاتری از کاربرد، عمومیت دهد. هنگامی که موقعیت انتقال کاملاً مشابه عناصر یادگرفته شده باشد، انتقال از نوع خاص اتفاق افتاده‌است. یکسان بودن عناصر، یادگیرندگان را هدایت می‌کند تا دانش، مهارت و نگرشهای کسب شده از فعالیتهای آنها را تا آنجا که برایشان مقدور است در حرفه‌هایشان به کار ببرند. این نظریه با تئوری «عناصر یکسان» همراه است. تئوری عناصر یکسان بیان می‌کند که برنامه آموزشی باید به روشی یکسان طراحی شود تا در حد ممکن محتوای آموزش هماهنگ با موقعیت واقعی کار باشد. انتقال غیرخاص یا غیر ویژه به موقعیتی که عناصر یکسان مشابهی بین یادگیری و فعالیتهای انتقال وجود نداشته باشد، اشاره دارد. انتقال لفظی به مجموعه کاملی از دانش و مهارتهای کسب شده که در یک فعالیت یادگیری به کار می‌روند، اشاره دارد. از طرف دیگر انتقال شکلی اشاره به برخی از بخشهای دانش عمومی دارد که به شکلی خاص انعکاسی یابد. تکنیک‌های یادگیری مانند استعاره یا مدل سازی می‌توانند برای تسهیل انتقال شکلی استفاده شوند. رویلر انتقال نزدیک را به عنوان شرایطی که در آن پیچیدگی موقعیت انتقال با پیچیدگی موقعیتی که یادگیری در آن شکل گرفته‌است بسیار مشابه باشد، تعریف کرده‌است. انتقال دور به درجه معینی از تفاوت بین یادگرفته‌های اولیه یا اصلی و موقعیت انتقال اشاره دارد. او در توضیح بیشتر بیان می‌کند که انتقال نزدیک برای مثال می‌تواند به دانش و مهارتهایی که از یک مدرسه کسب شده و به مدرسه دیگر انتقال می‌یابد اشاره داشته باشد، در حالی که انتقال دور، دانش و مهارتهایی را که می‌توانند در موقعیتهای واقعی کار استفاده شوند را تقویت می‌کند. اگر کارآموز بتواند نقشی واقعی مشابه فعالیتهای آموزشی اعمال شده به وسیله آموزش دهنده را تشریح کند، او به انتقال نزدیک دست زده‌است. از طرف دیگر اگر بتواند شباهتها را به خاطر بسپارد و آن را در شغل و حرفه‌اش به کار گیرد، انتقال دور رخ داده‌است. در الگوی انتقالی ویژگیهای

فردی، آموزشی و سازمانی که بر نتایج آموزشی تاثیر دارند. در کل این الگو بیان می‌کند که این مجموعه از ویژگیها مستقیماً با یادگیری و عملکرد انتقال ارتباط دارند. ویژگیهای فردیه استثنای انگیزه، در مورد تاثیر سایر ویژگیهای فردی بر یادگیری و عملکرد انتقال توافق وجود دارد. در مورد انگیزه افراد، کثرت انگیزه‌های بررسی شده به وسیله محققان، یک طبقه بندی ساده از نتایج را مشکل کرده است. هالتون دو نوع انگیزه را مطرح کرده است و در ادبیات نشان می‌دهد که هر کدام شامل جنبه‌های مختلفی است. ویژگیهای فردی تنوعی از ویژگیهای کارآموزان مانند دانش قبلی، توانایی کلی، سطح مهارت، سطح انگیزه و دریافت از منابع یادگیری را شامل می‌شود. ویژگیهای آموزشی بررسی ویژگیهای آموزشی، یک مرحله پیشرفته تر از ویژگیهای فردی است و بیانگر آن است که محققان به طرف اثربخشی به وسیله تکنیک‌های آموزشی خاص و اصول یادگیری حرکت می‌کنند. تحقیقات وسیعی روی طراحی آموزش به عنوان ویژگی آموزش انجام شده است. اگر آموزش و مجموعه یا موقعیتی که آموزش به آن انتقال داده می‌شود، مشابه باشند، انتقال آموزش بهبود می‌یابد. به عبارت دیگر درجه شباهت بین آموزش و موقعیت انتقال، میزان انتقال را تعیین می‌کند. ویژگیهای سازمانی ویژگیهای سازمانی نسبت به ویژگیهای فردی و آموزشی کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته است. اولاً- مطالعات کمی در این زمینه وجود دارد، به علاوه محققان در مورد روش هماهنگی برای اندازه‌گیری شرایط سازمانی توافق ندارند تحقیقات مربوط به تاثیر ویژگیهای سازمانی بر انتقال به طور فزاینده‌ای روی عواملی چون حمایت سازمانی، ارزش آموزش برای سازمان، حمایت مدیریت، حمایت سرپرست، حمایت همکاران و فرصت استفاده از آموزش تمرکز کرده است. (Kaye Alvarez et al, ۲۰۰۴) الگوی هالتون بیان می‌کند که این سه مجموعه ویژگیها مستقیماً با یادگیری و عملکرد انتقال ارتباط دارند. چنین ارتباطات مشخصی به خاطر تعامل بین ویژگیها وجود دارد. برای مثال هالتون بیان می‌کند که ویژگیهای اولیه (برای مثال انگیزه) بروی ویژگیهای آموزشی و سازمانی اثر دارند، بنابراین نتایج آموزشی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. اگر چه هالتون راهنماییهای سودمندی برای اندازه‌گیری اثربخشی آموزشی تهیه کرده است اما مطالعات کمی به طور همزمان جنبه‌های مختلف بحث شده به وسیله هالتون را اندازه‌گیری کرده اند. الگوی انتقالی یک الگوی ارزشیابی مفهومی است که روی عملکرد فراگیران متمرکز شده است و در تغییر عملکرد افراد به عنوان یک نتیجه از یادگیری تلقی شده است. بر همین اساس نتایج سطح سازمان، یک نتیجه از تغییر در عملکرد افراد است. از طرف دیگر الگوی انتقالی یک الگوی بسیار جامع است که برای تعیین اثر متغیرهای مداخله‌گر مانند انگیزه، محیط، توانایی و تاثیر عوامل ثانویه مانند عملکرد خودکارآمدی و آمادگی یادگیرنده به کار می‌رود. با این وجود این الگو تاثیر سهم دانش روی انتقال آموزش را که می‌تواند یک نقش کلیدی روی انتقال یادگیری داشته باشد، لحاظ نکرده است. دیگر عامل کلیدی در انتقال یادگیری، فرصت استفاده است که به وسیله هالتون شناخته شده است. فرصت استفاده به عنوان میزانی تعریف می‌شود که کارآموز می‌آموزد تا منابعی که او را قادر به کاربرد مهارتهای جدید در کار می‌کند، استفاده کند. هالتون و همکارانش بیان کردند که شرایط انتقال آموخته‌های کارآموزان منطبق بر مرجع سازمانی مانند سرپرستان همکاران و وظایف است. (Holton & al, ۱۹۹۷) در مجموع عواملی که تحقیقات و تجارب اولیه طراحان الگو، اثرگذاری آنها را روی نتایج انتقال نشان داده اند، به طور مختصر شامل موارد زیر است: - محیط عمومی کار: در محیط کار بین محیط کار عمومی و شرایط انتقال تفاوت وجود دارد. محیط کار عمومی شامل مؤلفه‌هایی از محیط کار است که ارتباط خاصی با نتایج انتقال ندارد، اما ممکن است روی آن اثرگذار باشد. به عنوان مثال مشخص شده است که استقلال کاری که کارآموزان دارند، نقش مسلمی روی نتایج انتقال دارند. استقلال کاری متغیری است که شرایط عمومی کار را نشان می‌دهد. - شرایط انتقال: بورک و بالدوین بیان کردند که شرایط انتقال اشاره دارد به شواهدی که ویژگیهای محیطی کار را توصیف می‌کنند و ممکن است تسهیل کننده یا مانع استفاده از مهارتها شوند. (Burke & Baldwin, ۱۹۹۹) - حمایت سرپرست: حمایت سرپرست به عنوان میزانی که رفتار سرپرست، کارآموزان را تشویق به استفاده از دانش، مهارت و نگرشهای به دست آمده از آموزش می‌کند،

تعریف شده است و شامل رفتار سرپرستی قبل، ضمن و بعد از مشارکت در آموزش است. اعتقاد عمومی بر این است که حمایت سرپرست بطور مستقیم بر روی نتایج انتقال اثر می‌گذارد - انگیزه انتقال: انگیزه انتقال اشاره به تمایل کارآموز به استفاده از دانش، مهارت و نگرشهای کسب شده از برنامه آموزشی در حرفه اش دارد. - اجرای مداخله: مداخله اشاره به آموزش برای نیازهای کاری و حرفه ای کارآموزان دارد. - طرح انتقال: طرح انتقال اشاره دارد به میزانی که طراحی و اجرای برنامه آموزشی، به طور مثبتی نتایج انتقال را تحت تاثیر قرار می‌دهند. عواملی که طراحی انتقال را انعکاس می‌دهند، شامل پیوستگی عناصر تدریس اصول عمومی درباره محتوای آموزش، تنوع عمل، محتوای کلی و میزان تنظیم اهداف ضمن آموزش است. هالتون یک چارچوب مفهومی برای ارزشیابی توسعه منابع فراهم آورده است که متفاوت از الگوهای دیگر است، زیرا این الگو، عواملی را که روی فرایند ارزشیابی و روابط بین مؤلفه‌ها اثر می‌گذارند، تشریح می‌کند. او ۹ عامل شرایط انتقال را استخراج کرد. این عوامل عبارتند از حمایت همسالان، حمایت سرپرست، آزادی تغییر، نتایج فردی مثبت، نتایج فردی منفی، مجوز سرپرست، اعتبار محتوا، طرح انتقال و فرصت انتقال. در گام بعد هالتون و همکارانش تلاش کردند تا ۹ عامل شرایط انتقال بیان شده در تحقیق سال ۱۹۹۶ را ترکیب کنند. آنها ۷ عامل دیگر را در این تحقیق به آن افزودند. این هفت عامل شامل این موارد است: خودکارآمدی عملکرد، انتظار مربوط به نتایج خودکارآمدی عملکرد، استعداد فردی برای انتقال، هدایت عملکرد بازخورد، آمادگی یادگیرنده و انگیزه کلی برای انتقال. (Holton & al, 1997) در مجموع هالتون برای تعیین میزان انتقال یادگیری فراگیران مؤلفه‌هایی را ارائه داد که شامل ۱۶ مؤلفه در دو حوزه آموزشی است: مؤلفه‌های آموزش خاص و مؤلفه‌های آموزش عمومی. حوزه آموزش به طور خاص شامل موارد اندازه‌گیری کننده ۱۱ ساختار است. این ۱۱ ساختار عبارتند از: آمادگی یادگیرنده انگیزه انتقال نتایج فردی مثبت، نتایج فردی منفی ظرفیت فردی برای انتقال، پیش‌حمایتها، حمایت سرپرست، مجوز سرپرست اعتبار محتوای مهیا شده، طرح تحقیق و فرصت استفاده. مؤلفه‌های آموزش به طور کلی عمومی (شامل موارد اندازه‌گیری کننده ۵ ساختار است که عبارتند از: انتظارات عملکرد انتقال، انتظارات نتایج عملکرد مقاومت در برابر تغییر، خودکارآمدی عملکرد و هدایت عملکرد. در این الگو سهم دانش به وسیله رفتارهایی که در مبادله اطلاعات و فراهم سازی کمک به افراد در گیر هستند، مشخص می‌شود. (Connelly & Kelloway, 2003) نتیجه گریبالگوی انتقالی از جدیدترین الگوهای موجود در ادبیات ارزیابی اثربخشی آموزشهای ضمن خدمت است. فرض اساسی در این الگو آن است که میزان اثربخشی آموزش باید براساس میزان انتقال آموخته‌های حاصله از آموزش به محیط واقعی کار سنجیده شود، بنابراین جوانب موثر بر میزان کاربرد آموزشها در محیط واقعی کار مؤلفه‌های موثر بر این انتقال و کاربرد آموخته‌ها را مورد ارزیابی قرار داده است. الگوی انتقالی را می‌توان برای اهداف زیر نیز مورد استفاده قرار داد: ۱- برای ارزیابی مشکلات بالقوه فاکتورهای انتقال دوره. ۲- برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی. ۳- برای رسیدگی به مشکلات انتقال شناخته شده. ۴- برای طراحی مداخلات هدفمند جهت بهبود انتقال. ۵- برای ارزشیابی یکپارچه انتقال به عنوان بخشی از ارزیابی منظم کارکنان.

منبع: ماهنامه تدبیر- سال هجدهم- شماره ۱۸۶

منابع- ۱- ایلی، خدایار، "سیستم‌های توسعه منابع انسانی"، مجموعه مقالات اولین کنفرانس توسعه منابع انسانی، آبان ۱۳۸۲- ۲- صدری، سید صدرالدین، نظام آموزش کارکنان دولت، چاپ اول، (تهران: معاونت توسعه مدیریت و سرمایه انسانی سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، ۱۳۸۳)، ص ۱۴.

۳- Baldwin, T.T & Ford, J.K, " Transfer of Training : A Review and Direction for Future Research ". *personnel psychology*, ۱۹۸۸, vol ۴۱, pp۶۳- ۱۰۵. ۴- Connelly, C.E & Kelloway, E.K, "Predictors of Employees, Perceptions of Knowledge Sharing Cultures", *Leadership and*

Organization Development Journal, ۲۰۰۳, VOL ۲۴, no ۵, p ۲۹۴۵- Holton .E.F.III, Bates .R.A, & Ruona Wendy .E.A, "The development of a generalized learning transfer system inventory " , Human Resource Development Quarterly , ۲۰۰۰, vol ۸ , no ۴ , p ۳۳۳ .۶- Holton ,E.F.III, Bates .R.A, Seyle . D.L, & Carvalho .M.B, " Toward construct validation of a transfer climate instrument " , Human Resource Development Quarterly , ۱۹۹۷, vol ۸ , no ۲ , p ۹۵ .۷- Kaye Alvarez , Eduardo ,Salas and Christian , " An integrated model of training evaluation and effectiveness " , Human Resource Development Review , ۲۰۰۴ , vo ۱۳ , No ۴ , p ۳۸۹ .۸- Rouiller , J.Z , & Goldstein , I.L , " The Relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training " , Human Development Quarterly . ۱۹۹۳ vol ۴ , no ۴ , p ۹۵

نوآوری در آموزش عالی بر پایه مدل بالدریج

محمد شرفی

پیشرفتهای تکنولوژیک، بالا رفتن انتظاراتها و تغییرهای جمعیتی دانشجویان، تقاضای دینفعان برای پاسخ گویی و ابزارهای جدید، ارائه مطالب آموزشی همگی چالشهای کنونی هستند که نیاز به نوآوری در آموزش عالی را ضروری می کنند. روبهرو شدن با این چالش ها مشکل بسیار بزرگی است که نتیجه آن دستیابی به محیطی دارای منابع مالی محدود می باشد و روشن است که موسسات آموزشی باید روشهای سنتی فعالیتهای خود را مورد بازبینی قرار داده، به منظور ماندگاری سازمان در زمان حال و آینده اقدام به کارگیری روش ها و فنون جدید کنند. نوآوری، عبارت است از تغییری معنی دار که برای بهبود خدمات و فرایندهای سازمانی و ایجاد ارزشهای جدید برای دینفعان سازمانها صورت می گیرد و برای دستیابی به ابعاد جدید عملکرد بر رهبری سازمان تمرکز دارد. تاکید دپارتمانهای حوزه تحقیق و توسعه برای نوآوری در موسسات آموزش عالی به منظور ارتقاء ارزش آموزشی برای دانشجویان و بهبود اثربخشی تمامی فرایندهای یادگیری محور و کارایی فرایندهای پشتیبان، رویه های یادگیری محور امری حیاتی و ضروری است. دانشکده ها و دانشگاهها باید به گونه ای مدیریت و رهبری شوند که نوآوری به عنوان یک فرهنگ و بخش طبیعی فعالیتهای روزانه درآمده و به عنوان دانش افزوده برای همه اعضای هیئت علمی و ضروری است. پیشبرد و هدایت حرکت نوآوری، اجرا و پیگیری اصلاحات و بهبودها اغلب برای بسیاری از دانشکده ها و دانشکده مطرح شود؛ توانایی تسریع در انتشار و تبدیل این دانش به سرمایه که محرکی برای بهبود آموزشی می باشد، امری ضروری است. پیشبرد و هدایت حرکت نوآوری، اجرا و پیگیری اصلاحات و بهبودها اغلب برای بسیاری از دانشکده ها و دانشکده بی نهایت مشکل است. در برخی موارد، هر موسسه آموزشی ممکن است روشی ویژه به خود داشته باشد که تا اندازه ای نوآورانه است. هر دانشکده یا دانشگاه می تواند نشریات و مطالبی را منتشر کند که معرفی کننده برنامه ها و فعالیتهای جدیدی است که با هنجارهای دانشگاهی متفاوت هستند و شیوه جدیدی را (دست کم برای موسسه) ابداع می کنند و افرادی توانمند را برای هدفهای مناسب در نظر بگیرد. در هر صورت این فعالیتهای جدید و دیگر تغییرات، برای بسیاری از بخشها به صورت تصادفی هستند نه سیستماتیک. تعداد محدودی از موسسات آموزشی به کنترل خوبی بر پیامدهای حاصل از نوآوری دست یافته اند و بسیاری از موسسات آموزشی که زمان و تلاشهای قابل ملاحظه ای را صرف بهبود عملکرد خود کرده اند که اغلب به الگوی پیشین بازگشت داشته اند. پرروشن است که بسیاری از موسسات آموزشی فاقد یک چارچوب سیستماتیک هستند که به آنها اجازه بدهد تا به طور موثری تغییرات را مدیریت و نوآوری را تشویق کنند و به نتایج مثبت و رو به افزایش حاصل از تلاشهای خود دست یابند. تغییر و نوآوری مفاهیم جدید بر مبنای یک فرایند و روش سیستماتیک اتفاق می افتد. مفاهیم جدید در نتیجه ایجاد شرایط مساعد

ظاهر می شوند: فناوریهای ناهمسان برای ایجاد ارزشهای جدید با همدیگر ترکیب می شوند، محیطی که حاوی عناصر اساسی هستند و افرادی که برای شناخت امکانات جدید آماده شده اند، با بحرانهای اقتصادی یا فرهنگی یا یک چشم انداز روشنی از آینده پیوند می خورد و زمینه را برای تغییر و نوآوری فراهم می سازد. طبیعی است که آموزش عالی دارای همه عناصری است که برای تغییر و نوآوری ضروری هستند. آنچه که نیاز است، یک مدل یا ابزاری است که فرایندی سیستماتیک برای پیشبرد و مدیریت تغییرات فراهم سازد. معیار مالکم بالدريج برای تعالی عملکرد، مدل مناسبی را برای این منظور فراهم می سازد. معیار بالدريج برای تعالی عملکرد مدیریت برای نوآوری، یکی از ارزشهای محوری معیار مالکم بالدريج است. این معیار ساختار جامعی را برای موسسات آموزشی به منظور تنظیم رسالت، چشم انداز، ارزشها، هدفها و چالشهای راهبردی همراه با منابع ضروری برای بهبود بلند مدت فراهم می کند. این معیار ابتدا برای افزایش رقابت بین شرکت های تولیدی آمریکا در دهه ۱۹۸۰ ایجاد شده بود. معیار به مرور تکامل یافته، در عمل به منظور تعالی عملکرد در سطح جهانی تعریف شده است. معیار بالدريج به طور مفصل و جامعی برای سازمانهای بهداشتی و آموزشی در میانه دهه ۱۹۹۰ مورد بازبینی و بررسی قرار گرفته است. ارزشهای مفاهیم اصلی معیار تعلیم و تربیت در هفت طبقه تنظیم و مجسم شده است: ۱. رهبری؛ ۲. برنامه ریزی راهبردی؛ ۳. تمرکز بردانشجویان، ذینفعان و بازار؛ ۴. سنجش؛ تحلیل و مدیریت دانش؛ ۵. تمرکز بر اعضای هیئت علمی دانشکده؛ ۶. مدیریت فرایند؛ ۷. نتایج عملکرد سازمانی. موسسات آموزشی متعددی از این معیار برای بهبود درونی یا برای راهنمایی در نوشتن درخواست و ارائه این درخواست برای بررسی، نمره گذاری و دریافت جایزه ملی کیفیت استفاده کرده اند. مدرسه‌ها، دانشکده ها و دانشگاهها می توانند برای دریافت جایزه ملی کیفیت مالکم بالدريج که برنامه آن از سال ۱۹۹۹ شروع شده اقدام به تکمیل درخواست کرده، آن را ارسال کنند. طی هفت سال گذشته، موسسات آموزش عالی متعددی از ارزشها و معیار بالدريج به عنوان یک چارچوب مدیریتی برای ایجاد نوآوری و تغییر در قلمرو معیارهای کلیدی استفاده کرده اند. زمانی که موسسات آموزشی قادر باشند قوانین رهبری و برنامه ریزی را به روشنی بیان کنند و به طور شفاف نتایج آن را با خواسته هایشان مرتبط سازند، احتمال دستیابی به موفقیت در نهادینه کردن نوآوری در داخل فرهنگ سازمان، بسیار بیشتر است. نوآوری در دانشگاه ویسکانسین دانشگاه ویسکانسین استوت، دانشگاه جامعی است که با ۸۰۰۰ دانشجو در شمال غربی ویسکانسین واقع شده است و یکی از نخستین دانشگاه هایی است که موفق شده در سال ۲۰۰۱ خود را با معیار بالدريج منطبق کند و نخستین موسسه آموزش عالی است که جایزه بالدريج را دریافت کرده است. بخشی از سیستم دانشگاهی ویسکانسین، یک موسسه آموزشی با ماموریت ویژه است که بر برنامه های دانشگاهی به صورت حرفه ای تمرکز دارد. این موسسه آموزشی با بیش از یک دهه تجربه در بهبود کیفیت به شکل سیستماتیک، قادر به ایجاد نوآوری در حوزه های مختلف دانشگاهی، شامل: علمی، مدیریتی و خدمات پشتیبانی دانشجویان، ایجاد سیستم های جدید رهبری مشارکتی، برنامه ریزی راهبردی، کارایی عملکرد دانشجویان و تعیین میزان رضایت ذینفعان می باشد. ساختارهای بوروکراتیک دانشگاهی، گرایش به سرکوب کردن ایده ها و مفاهیم جدید دارند. بنابراین تنها مدیریت و رهبری قوی و رویکردهای سیستماتیک است که مقاومت و ایستادگی نیروهای بوروکراتیک را در برابر ایده های جدید خنثی می کند. ساختار بوروکراتیک ویژه آموزش عالی از لحاظ ماهیت بسیار مستعد تعارض، به جای نوآوری یا تشریک مساعی است. روسای تعداد اندکی از دانشکده ها و دانشگاهها به روشنی هدفهای موسسات آموزشی خود و راههای دستیابی به آن را بیان کرده اند. باوجود این یکی از ارزشهای اصلی معیار بالدريج داشتن نقشه و آرمان توسط رهبران است که از راه آن رهبران هدفهای خود را تنظیم و جو دانشگاهی یادگیری محور و دانشجو محور را ایجاد می کنند. معیار بالدريج این موضوع را بررسی می کند که چگونه رهبران ارشد با دانشکده و اعضای آن از راه ارتباطات باز دوجانبه با همدیگر ارتباط برقرار می کنند و این رهبران تلاشهای خود را برای دستیابی به هدفهای سازمانی متمرکز می سازند. دانشگاه ویسکانسین استوت روش و رویکرد ویژه ای را برای رهبرانی که مدل بالدريج را برای سازمان و دانشگاه خود

مورد توجه قرار داده اند ابداع کرده است که در آن سیستم رهبری دانشگاه پیچیدگیها و موانع را از میان برداشته و ارتباطات چندجانبه را تشویق و ساختار سازمانی را برای مشارکت گسترده همه اعضا و گروه های مختلف ذینفعان در چگونگی اداره سازمان هموار می سازد. هیئت مشورتی، هسته سیستم رهبری است و هر دو هفته یکبار با تعداد بیست عضو که شامل مدیران دانشکده ها، اعضای هیئت علمی و رهبران گروههای دانشجویان است تشکیل جلسه می دهد و اعضا این گروه رهبران ارشد، کانال ارتباطی برای سازمانشان فراهم می کنند که نتیجه این ارتباطات قوی، مشارکت در تصمیم گیریها و استفاده مناسب از فرصتهای به دست آمده در موضوعهای مربوط به طرفداری از گروه های مربوطه خود است. هیچ گونه تصمیم مهم یا تخصیص منابع بدون بحث در شورای مشورتی دانشگاه صورت نمی گیرد. به عنوان مثال: زمانی که دانشگاه ویسکانسین استوت در نیمسال پاییزی سال ۲۰۰۲ تصمیم به استفاده از لپ تاپ در محیط دانشگاه گرفت و هر دانشجو سال اول دانشگاه نیاز به رایانه لپ تاپ داشت، سرآغاز این کار با شنیدن نظرات اعضای دانشکده در زمینه رسانه ای کردن کلاسهای درسی و فرصتهای آموزشی دانشجویان و توجه به گفته های نمایندگان دانشجویان در ارتباط با هزینه های سخت افزاری و نرم افزاری بود که این امر به صورت گسترده ای در شورای مشورتی دانشگاه مورد بحث و بررسی قرار گرفت. در نتیجه دانشگاه قادر به شناخت و توجه به تمامی ملاحظاتی شد که بیش از اجرای این تغییر مهم باید صورت می گرفت. دیگر موسسات آموزشی برنده جایزه بالدريج نیز سیستم رهبری مشارکتی را ایجاد کرده اند که دارای کارکردهای بسیار مهمی برای اعضای دانشکده، دانشجویان و دیگر اعضاست. برنامه ریزی موثر، مبنای ایجاد تغییرات اساسی در موسسات آموزشی است، هرچند که در بسیاری از موسسات آموزش عالی، برنامه ریزی به مدیریت امور ثبت نام و توسعه برنامه های دانشگاهی محدود می شود. دریافت حداقل ملاحظات از حوزه هایی، همانند: مدیریت فرآیندهای آموزشی و پشتیبانی که از حوزه های بسیار مهم و اساسی می باشند، ضروری است. در قلمرو برنامه ریزی راهبردی معیار بالدريج نیازمند ایجاد یک فرایند راهبردی و سیستماتیک است که تجزیه و تحلیل SWOT از موسسه و عوامل کلیدی موثر بر تغییر در وضعیت نمایه های جمعیت دانشگاهی و دانشجویان، فناوری و بازار و نیز موسسات آموزشی رقیب را در بر گیرد. راهبرد ایجاد شده ممکن است به شکل های مختلف، از قبیل: طرحها، پیش بینی ها، سناریوها یا دیگر روشهای تجسم آینده، به منظور شناسایی هدفهای راهبردی، تصمیم گیریها و تخصیص منابع مورد استفاده قرار گیرد. فرایند تبدیل هدفها به برنامه های اجرایی، ایجاد هدفهای متناسب با الگوهای رهبری و سنجش موفقیت برنامه های عملیاتی از راه شاخصهای کلیدی عملکرد، نیز از جنبه های بسیار مهم معیار بالدريج است. در دهه گذشته، دانشگاه ویسکانسین استوت به صورت بارزی فرایند برنامه ریزی راهبردی را در پاسخ به جوانب مختلف معیار بالدريج اجرا کرده است. این فرایندها با تدوین ماموریت، چشم انداز و بیان ارزشها و ترکیب تحلیلهای وضعیت و در نظر گرفتن ذینفعان شکل گرفته است. اطمینان از موفقیت برنامه ها و دستیابی به هدفهای راهبردی، مستلزم این است که فرایند تدوین و اجرای برنامه های عملیاتی به صورت هر شش ماهه مورد بازنگری و پایش قرار گیرند که از نقاط قوت این فرایند، توانایی یکپارچه کردن برنامه های کوتاه مدت، برنامه های بلند مدت و تخصیص منابع است و این با مشارکت گسترده هم ذینفعان داخلی و خارجی هویت می یابد. در ابتدا سه گروه از سیستم برنامه ریزی راهبردی دانشگاه ویسکانسین استوت حمایت می کردند. شورای مشورتی دانشگاه جزو گروه کلیدی رهبران بودند و کار برنامه ریزی و تخصیص منابع را متناسب با برنامه های عملیاتی بر عهده داشتند. گروه برنامه ریزی راهبردی مشتمل بر شورای مشورتی و دیگر اعضای دانشکده و اعضای هیئت علمی و نمایندگان دانشجویان مسئول حفظ ماموریت (رسالت)، چشم انداز و بیانیه ارزشها و اهداف کوتاه مدت می باشند. این گروه همچنین هدفهای راهبردی را تحت هر یک از هدفهای کلی که به عنوان شاخص های کلیدی عملکرد شناخته می شوند تدوین کرده، فرایند اجرای برنامه های عملیاتی را مورد پایش قرار می دهد. گروه سوم اداره برنامه ریزی و بودجه کار تحلیل و برنامه ریزی بودجه عملیاتی سالیانه و تدوین بودجه سرمایه ای را بر عهده دارد. این گونه ترکیب کارکردهای سه گروه سبب تقویت فرایند به کارگیری داده ها و اطلاعات مورد

استفاده در برنامه ریزیها و تصمیم گیریها می شود و تخصیص منابع را با هدف‌های راهبردی و با برنامه های عملیاتی متناسب و هماهنگ می سازد و در نتیجه از فرایند سنجش عملکرد دانشگاه بر اساس شاخصهای کلیدی عملکرد حمایت می کند. برنامه های عملیاتی به منظور اطمینان از برداشتن گامهای مناسب برای دستیابی به هر یک از هدف‌های راهبردی تنظیم شده مورد استفاده قرار می گیرند. هر برنامه شامل هدفهای مقدماتی و اولیه است که آن را با برنامه راهبردی مرتبط می سازد. عملیات و کارکردهای سطوح بالا باید به طور کامل اجرا شوند، جایگاهها، اشخاص و یا گروههای مسئول هر گام، باید به خوبی مشخص شوند، زمان و منابع مورد نیاز و شاخصهای کلیدی عملکرد مرتبط با هر یک از هدف‌های راهبردی باید در نظر گرفته شود. و همه برنامه های عملیاتی باید هر شش ماه توسط گروه برنامه ریزی راهبردی مورد بازنگری قرار گیرند. از آنجا که دانشگاه ویسکانسین استوت برنامه های عملیاتی خود را در اواخر دهه ۱۹۹۰ تدوین کرده، تاکنون به بیش از ۵۰ مورد از هدف‌های راهبردی خود در حوزه های مرتبط با یکپارچگی فناوری، جو دانشگاهی، برابری جنسیت، جهانی شدن و بازآموزی فارغ التحصیلان دست یافته است. یکی از هدف‌های راهبردی اخیر دانشگاه، با تدوین برنامه های دانشگاهی مرتبط است که منجر به تاسیس مرکز نوآوری برنامه درسی در دانشگاه شده است؛ جایی که استادان رشته های مختلف دانشگاهی اوقات فراغت خود را صرف پرداختن به مشارکت در تدوین رشته ها و برنامه های جدید، در حوزه‌هایی از قبیل: نانو تکنولوژی، عصب شناسی و محیط‌های دیجیتالی فعال برای حمایت و تمرکز بر ماموریت دانشگاه ویسکانسین استوت می کنند. در حوزه یادگیری و عملکرد دانشجویان، بر اساس معیار بالدريج، موسسات آموزشی نیازمند این هستند تا سطوح و گرایشهای فعلی در حوزه های کلیدی یا شاخصهای یادگیری دانشجویان را شناسایی و یادگیری دانشجویان را بهبود بخشند. برای پیگیری این معیار، دانشگاه ویسکانسین استوت یادگیری دانشجویان را مورد سنجش قرار داده، پیشرفت دانشجویان از زمانی که در این موسسه ثبت نام کرده اند شروع شده و این روند به خوبی، تا بعد از فارغ التحصیلی آنان ادامه داشته است. دانشجویان تازه وارد به محض ورود به دانشگاه آزمون های رده بندی در مورد موضوع های کلیدی را که از قبیل: ریاضیات، زبان رسمی و زبان خارجی است، تکمیل می کنند. هر برنامه دانشگاهی مجموعه ای از هدف‌هایی را دنبال می کند که روشهای مناسب ارزیابی، شامل ارزشیابی دوره‌های آموزشی، امتحانات استاندارد شده، مجموعه دوره های الکترونیکی و ارزیابی یادگیری تجربی به منظور ارزیابی پیشرفت دانشجویان نسبت به هدفهای آموزشی را در بر می گیرد. قابلیت در زمینه آموزشهای عمومی به وسیله واحد امتحانات و ارزیابی دانشکده به طور سالیانه از راه نمونه گیری تعداد زیادی از دانشجویان سال آخر مورد بررسی قرار می گیرد و استادان آموزشهای عمومی هم ارزیابیهای دوره ها را مدیریت می کنند و دانشجویان سال آخر مهارتهای آموزشی کلی خود را ارزیابی می کنند. نتایج این ارزیابی ها به وسیله مدرسان و سرپرستان برنامه های آموزشی به صورت سالیانه مورد بررسی قرار می گیرد و برنامه‌های لازم برای بهبود فرایند یادگیری و تدریس تدوین شده و در اختیار اعضای دانشکده‌ها قرار می گیرد. بیشتر دانشکده‌ها و دانشگاهها، اطلاعات اندکی درباره چگونگی ارائه خدمات مطلوب تر به ذینفعان حال و آینده خود دارند. گردآوری این قبیل داده ها و تجزیه و تحلیل روند آنها برای شناسایی نیازهای در حال تغییر ذینفعان کلیدی، اعم از دانش آموختگان و کارکنان اطلاعات ارزشمندی را برای پالایش و بهبود برنامه ها و ارائه خدمات توسط دانشگاه ویسکانسین استوت فراهم کرده است. در بسیاری از موارد این داده ها تغییرات مورد نیاز و حوزه هایی را که برای ارائه خدمات مطلوب تر به گروههای ذینفع نیاز به نوآوری دارند، زیر پوشش قرار می دهند. دانش آموختگان طی سالهای اول تا پنجم تحصیل، مورد ارزیابی قرار می گیرند و نتایج این بررسیها و ارزشیابیها توسط موسسات آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد. موضوع بازخورد کارکنان در زمینه یادگیری مهارتها نیز به عنوان ماموریت دانشگاه ویسکانسین استوت با تاکید بر آمادگی شغلی به صورت اساسی مورد توجه قرار می گیرد. در طول دهه گذشته ۹۵ درصد از فارغ التحصیلان در موقعیت های شغلی قرار گرفته اند و دانشگاه کارکنان زیادی را از میان دانشجویان در محیط های دانشگاهی و مشارکت در نمایشگاههای حرفه ای، کمیته های

مشورتی و دیگر فعالیتهای مرتبط با دیگر دانشگاهها در گروههای همسالان به کار گرفته است. برای تعیین سطح رضایت کارکنان، دانش، مهارتها و تواناییهای فراگرفته شده و همچنین انتظاراتهای آنها به صورت رسمی مورد تحقیق و بررسی قرار می‌گیرد تا حوزه‌هایی که نیاز به بازنگری در برنامه درسی دارند مشخص شود، یا برنامه‌های جدید تدوین شده و یا اینکه خدمات ارائه شده بهبود یابند. گروهی براین باورند که نوآوریهای پایدار باید از سوی کارکنان و اعضای هیئت علمی پدیدار شوند اما دسته دیگر حمایت مدیران عالی را عامل اصلی موفقیت نوآوریها می‌دانند. توسعه و استقرار شاخص‌های عملکرد و سازوکارهای سنجش مناسب، موفقیت اصلی دانشگاه ویسکانسین استوت برای اجرای معیار بالدریج بوده است. کمیت سنج‌های مورد ارزیابی مهم نیست بلکه آنچه که مهم است اندازه‌گیری عملکرد و یکپارچگی سیستم‌ها به صورت مداوم است. از نظر تاریخی دانشگاه ویسکانسین استوت در جمع‌آوری اطلاعات آموزشهای مبتنی بر واقعیت‌ها، دارای شهرت است. ولی تا زمانی که موسسه آموزشی شروع به کارگیری سیستماتیک معیار بالدریج نکرده بود، مدیران ارشد موسسه چگونگی جمع‌آوری همه داده‌ها و مقیاسهایی را که باید مورد بررسی قرار گیرد و به شکل جامع تنظیم شود تا اثربخشی فرایندهای کلیدی سازمان، مأموریت و هدف‌ها را مورد بررسی قرار دهد درک نکرده بودند. ابتدا پذیرش معیار بالدریج، دانشگاه ویسکانسین استوت سنج‌های زیادی را در برخی از حوزه‌ها و در برخی دیگر تعداد کمتری را دارا بود و قادر نبود آنچه را که معیار و سنج‌های اصلی عملکرد کل سیستم بودند شناسایی و تعریف کند. به علاوه در حالی دانشگاه ویسکانسین استوت اطلاعات مرتبط با دیگر دانشگاهها و محیط‌های دانشگاهی ویسکانسین را دارا بود، داده‌های مقایسه‌ای کمی در رابطه با ارزیابی عملکرد یا تنظیم هدف‌ها متناسب با رقبای اصلی و موسسات پیشرو در این زمینه وجود داشت. بنابراین هیچ‌کسی نمی‌دانست اگر هدف‌ها توسط موسسه آموزشی تنظیم شود آیا دانشگاه قادر خواهد بود رهبری مناسب و شفاف را در حوزه‌های راهبردی و مهم دانشگاه صورت دهد یا خیر؟ با استفاده از معیار بالدریج به عنوان یک مدل، دانشگاه قادر بود سیستم ارزیابی و داده‌های جامعی را برای پشتیبانی تمامی مأموریتها و برنامه‌های دانشگاه به شکلی مناسب تر و مطلوب تر تنظیم کند و با استفاده از مشاهده روندها و اطلاعات مقایسه‌ای، چرخه بهبود مستمر و سیستماتیک عملکرد را به حرکت درآورده و قطعی کند. کلید موفقیت مدیریت تغییرات به لحاظ تاریخی، وقتی دانشکده‌ها و دانشگاهها تغییرات نوآورانه‌ای را در حوزه‌هایی که در مقاله به آنها اشاره شد، به آن دست یافته‌اند که در معرض عواملی قرار گرفته‌اند که تعادل وجودی آنها را مختل کرده است. برای مثال دانشگاه ویسکانسین استوت شروع به تغییر رویه‌ها و فرآیندهایی کرده است که از نظر رئیس وقت دانشگاه، بیش از یک دهه، فاقد اعتماد و اطمینان بوده است. بزرگترین چالش برای طرفداران نوآوری در آموزش عالی شکست خوردن برنامه‌های نوآورانه در برابر مقاومت موسساتی است که به خوبی طراحی شده‌اند و در معرض خطر نابودی در کوتاه‌مدت قرار ندارند. ساختار این موسسات که بر اساس روشهای سنتی شکل گرفته است، به صورتی گسترده، برای ماندن و ثبات و حفظ پایگاه اجتماعی خود تلاش می‌کنند. این برای هر سازمانی و هر بخش سازمان، یک واقعیت است. هر سازمان دارای ساختارها، سازوکارهای کنترل و دستور کارها و مقرراتی است که سازمان را نسبت به مدیریت و پشتیبانی مداوم هدف‌ها و مأموریت خود قادر می‌سازد. سازمان‌هایی که برای مدت طولانی فاقد عیب و نقص بوده‌اند و یا دارای تاریخچه موفقیت طولانی مدت هستند بیشتر با فرهنگ و روشهایی که آنها را در دستیابی به مأموریت شان کمک می‌کند، عجزین شده‌اند و ساختارها در جاهایی شکل گرفته‌اند که حفظ آنها وابسته به حفظ پایگاه اجتماعی سازمان است. این ساختارهای بوروکراتیک گرایش به سرکوب کردن ایده‌ها و مفاهیم جدید را دارند، بنابراین نیازمند مدیریت و رهبری قوی و رویکردهای سیستماتیک است که مقاومت و ایستادگی نیروهای بوروکراتیک را در برابر ایده‌های جدید خنثی کند. موسسات آموزشی که به صورت موفقیت آمیزی توانسته‌اند نوآوری‌ها و تغییرات را مدیریت کنند به طور کلی چهار عامل عمده در آنها نقش داشته‌اند: تعهد و حمایت مداوم رهبران و مدیران ارشد سازمان، شیوه‌های برنامه‌ریزی سیستماتیک و سازمان یافته، فرایندهای مشارکتی و حساب شده و ارتباطات چند سویه و اثربخش.

یکی دیگر از عناصر بسیار مهم برای ایجاد نوآوری و تغییر این است که نوآوری باید از راه افراد خط قدرت سازمان (روسا، معاونان روسا، سرپرستان یا مدیران گروهها) صورت گیرد و نباید به یک کمیته، نیروهای وظیفه ای ویژه، اداره بهبود کیفیت یا دیگر افراد واگذار شود. به منظور درگیر کردن کارکنان و اعضای هیئت علمی در تلاش های نوآورانه، بایستی ابتدا یک احساس نیاز و ضرورت در افراد کلیدی و مدیران عالی سازمان بوجود آید. اگرچه که بسیاری از مردم عقیده دارند که نوآوریها زمانی که از سوی کارکنان و اعضای هیئت علمی پدیدار و پذیرفته می شوند بهتر مورد پشتیبانی و حمایت قرار می گیرند و احتمال موفقیت بیشتری دارند. ولی اگر یک احساس اهمیت مداومی برای مدیران عالی وجود نداشته باشد، بسیاری از نوآوریها شکست خواهند خورد و یا دوام نخواهند آورد. یک شیوه برای ایجاد نوآوری این است که از آن راه رئیس سازمان با گروهی از مشاوران کار می کند و به همین گونه مدیران ارشد به شکل تیم های مدیریتی و گروههای حاکم با یکدیگر کار می کنند. روسا، معاونان و سرپرستان در محیط های دانشگاهی نوآور، نمی توانند تصمیم را به صورت یک جانبه اخذ کنند، بلکه آنها با کمک دیگر اعضای تیم های رهبری و مدیریتی، از قبیل: اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه در فرایند برنامه ریزی، تصمیم گیری و تخصیص منابع، مشارکت می کنند. از نشانه های مشارکت افراد در فرایندها و تصمیمهای محیط های دانشگاهی این است که آنها مشارکت و تشریح مساعی را به عنوان بخشی از ساختار موسسات آموزشی پذیرفته باشند. به کارگیری مدل بالدريج، این تعهد را در رهبران ایجاد می کند و همزمان دارای نتایجی است که توانمند سازی و نوآوری را پرورش می دهد و روسا، اعضای هیئت علمی و کارکنان در ترسیم چشم انداز دانشگاه سهیم می کنند. درسهای فراگرفته شده به کارگیری این چهار عنصر اشاره شده در بخش پیش، خود مرحله ای از نوآوری است که همیشه یکنواخت نبوده و نیازمند همگونی با فرایندهای جدید نیز است. این امر بویژه در آموزش عالی که کوچکترین تغییری نیازمند بحث و گفتگو و دقت فراوان است بیشتر به چشم می خورد. بسیاری از دانشگاهی ها از سودمندی مدل بالدريج می پرسند. اعضای هیئت علمی مدعی هستند که ارزش واقعی یک درجه را نمی توان اندازه گرفت بنابراین مهارت و خبرگی اعضای هیئت علمی تنها عامل تعیین کننده کیفیت است و می گویند که فلسفه وجودی دانشگاهها این است که به جای ارائه خدمت به ذینفعان به ایجاد و حفظ آن پردازند. هر فرایند تغییر موفقیت آمیزی ضروری است که با تعدادی از مدیران ارشد و دیگر افراد کلیدی که آمادگی شناخت و به کارگیری امکانات را دارند و به راه حل های مسائل یا به فرصتها به عنوان سرمایه گذاری نگاه می کنند، شروع شود. این گروه از افراد در مراحل نخستین عملیات برای دستیابی به موفقیت های کوچک حلال مشکلات می باشند. و این گونه موفقیت های کوچک به عملیات قابلیت اعتماد می بخشد و آهنگ مثبتی را برای ایجاد و پذیرش تغییر توسط کارکنان و اعضای دانشکده به همراه دارد. حمایت قوی رهبری (مدیریت عالی) برای تداوم و پیشرفت تغییرات امری ضروری است و از برهم زدن و اختلال در تغییرات توسط افراد مخالف تغییرات، جلوگیری می کند. در دانشگاه ویسکانسین استوت این امر نزدیک به سه سال برای اعضا و کارکنان دانشکده برای درک و آشنایی با منافع و نتایج حاصل از مکانیزم جدید رهبری، فرایند برنامه ریزی و دیگر نوآوریها زمان برد. به علاوه بسیاری از موسسات آموزشی عقیده دارند که قبل از اینکه شروع به بکارگیری چارچوب بالدريج نمایند باید به بازسازی و بازبینی مکانیزم ها و فرایندهای برنامه ریزی و رهبری خود پردازند. در هر حال این معیار غیر تجویزی است و می تواند برای همه انواع موسسات آموزش عالی سازگار و منطبق گردد. هر موسسه ای می تواند بر اساس توانایی های خود میزان و شدت تاثیر پذیری لازم را تشخیص داده و با تعدادی از معیارهای بالدريج شروع به کار کند. این امر تا استقرار کامل معیار بالدريج طی چندین سال ادامه پیدا می کند اما موسساتی که بر اولین گامها و یک یا دو حیطه از معیار تمرکز کرده اند ممکن است در ظرف چند ماه بتوانند به نتایجی مثبت دست یابند. رهبران ارشد دانشگاهها برای ارایه پاسخ و حداقل جستجوی معیارها و اطمینان از اینکه ذینفعان و دانشجویان این مباحث را درک نموده و مورد پیگیری قرار می دهند تحت فشار هستند. اگرچه هیچ یک از الگوهای بهبود کیفیت بدون محدودیت نیست، رهبران کالج ها و دانشگاهها مفید بودن مدل

بالدریج را درک خواهند کرد زیرا که این معیار با شروع فرایند بهبود و ارزیابی نظام یافته، چارچوب قابل اعتمادی را از طریق تغییرات نوآورانه فراهم می‌کند. ایده‌ها و روشهایی که مورد آزمایش و تجربه قرار نگرفته و یا قبلاً تجربه شده و شکست خورده شانس بیشتری برای اجرای موفقیت آمیز با استفاده از مدل بالدریج دارد زیرا که این مدل به یکسویی و یکپارچگی فرایندها و ترکیب شاخص‌های اصلی عملکرد در سازمان کمک می‌کند. برگردان: محمد شرفی M

'(<

) (document.write(addy۱۱۵۲۵

)" (document.write

< n </script--//\<

>--!

'<' (document.write('<span style='\display: none

--//<

<script>/ آدرس ایمیل جهت جلوگیری از رباتهای هرزنامه محافظت شده اند، جهت مشاهده آنها شما نیاز به فعال ساختن جاوا

اسکرپت دارید

>--!

>>'/' (document.write

'< (document.write('span

--//<

< script>/ منبع:

div dir="ltr" style="text-align: justify"> Furst-Bowe, Julie A.and Bauer, Roy A.(۲۰۰۷).?>

Application of the Baldrige Model for Innovation in Higher Education? New Directions For

Higher Education, No. ۱۳۷, ۵-۱۴.

<div class="e">

سنجش اثربخشی دوره های آموزشی

اکبر عیدی-محمد رضا علی پور-جواد عبدلهی

چکیده: هدف نهایی آموزش کارکنان کارایی و اثربخشی بیشتر و بهتر است، بنابراین بررسی و آگاهی از نتایج و بازده آموزش

کارکنان، لازمه فرایند آموزش است و با این کار است که حلقه آموزشی تکمیل می‌شود. درحقیقت ارزیابی اثربخشی دوره‌های

آموزشی از یک سو، آینه ای فراهم می‌آورد تا مدیران و کارکنان سازمان تصویری روشن تر از

چگونگی کم و کیف فعالیت های آموزشی به دست آورند و از سوی دیگر، برنامه ریزان و کادر آموزشی سازمان را مجهز می

سازد تا نسبت به جنبه های مثبت و منفی برنامه آگاهی پیدا کنند و از این راه به اثربخش کردن برنامه‌ها و فعالیتهای آموزشی نیروی

انسانی یاری برسانند. در این بررسی تلاش می‌شود تا ابتدا چرخه تصمیم گیری در فعالیت های آموزش تشریح شده، و سپس از

راه معرفی گام به گام روش ارزیابی، زمینه آشنایی عملیاتی مدیران و کارشناسان آموزش با این مهم فراهم شود. مقدمه مدیران امروزی، دوره ای را تجربه می کنند که در آن سرمایه واقعی سازمانها دانایی و هوشمندی است. در عصر ما، دیگر سازمانها به انبوهی تولید، ذخایر مالی و فزونی نیروی انسانی خود نمی بالند، بلکه بالندگی سازمانها در گرو سرمایه هوشمند و دانش آنها است. امروزه، به گفته آن اندیشمند مدیریت پیتر دراگر کار دستی جای خود را به کار دانشی داده است و دانشگران به جای کارگران نشسته اند. در چنین شرایطی نمی توان موفق بود، مگر آنکه برای سرمایه هوشمندی و دانشی سازمان ارزشی بالا قائل شد و در توسعه و تحکیم آن در سازمان اهتمام ورزید. (ماهانامه تدبیر، ۱۳۸۷: ۴) به دیگر بیان، منابع انسانی که به اندازه کافی از دانش شناختی (دانش چه؟)، مهارتهای پیشرفته (دانش چگونه؟)، فهم سیستمی (دانش چرا؟) و خلاقیت خود انگیزه در راستای رویارویی با چالشها و موانع عصر دانش و دانایی برخوردار هستند؛ مهمترین مولفه سازمانی در سازگاری، ماندگاری و توسعه بنگاههای اقتصادی با توجه به تغییرات اقتصاد جهانی هستند. در حقیقت پیام رسا و صریح این تغییرات و شرایط نوین جهانی برای بنگاههای اقتصادی، پیام تولید، انتقال، کاربرد و ذخیره دانش و مهارت از راه رویکردها و مکانیزم های اثربخشی، مانند: مدیریت دانش، سازمانهای یادگیرنده و خاصه آموزش و بهسازی منابع انسانی است. (پاکدل، ۱۳۸۳: ۱۴) آموزش و بهسازی منابع انسانی، نوعی سرمایه گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه محسوب می شود که اگر به درستی و شایستگی برنامه ریزی و اجرا شود، می تواند بازده اقتصادی قابل ملاحظه ای داشته باشد. نتایج پژوهشها نشان می دهند که توجه به آموزش و بهسازی نیروی انسانی افزایش بهره وری را به دنبال دارد. برای مثال، در سال ۲۰۰۴ پس از سنجش اثربخشی دوره های آموزشی در شرکت موتورلا مشخص شد که هر یک دلار سرمایه گذاری در آموزش کارکنان، ۳۳ دلار بازده به همراه داشته است. بررسی دیگر در سال ۲۰۰۶ گویای آن است که بسیاری از سازمانهای امریکایی. افزایش مناسب بودجه های آموزشی خود را با میانگین ۷ درصد رشد نسبت به سال گذشته گزارش کرده و بیان کرده اند که حدود ۱۲۷۳ دلار صرف آموزش هر کارآموز در سال می کنند. آنها مبلغی بالغ بر ۵۵.۸ میلیارد دلار در این سال صرف آموزش و بهسازی نیروهای انسانی خود کرده اند. (عیدی به نقل از نشریه آموزش ۲۱: ۲۰۰۶)

با این حال با وجود چنین تصور مثبت و موثری نسبت به برنامه های آموزش و بهسازی منابع انسانی، وجود پرسشهایی نظیر اینکه: چرا آثار و شواهد آموزش، به خوبی مشهود نیست _ چرا برنامه های آموزشی به توسعه و کارآمدی افراد به گونه موثر کمک نمی کنند _ چرا کارآموزان و مدیران آنها نسبت به تغییراتی که انتظار می رود از راه فرایند آموزش حاصل شود، با تردید می نگرند _ چرا کارآموزان در فرایند آموزش احساس کم آموزشی و یا زیاد آموزشی می کنند _ چرا با وجود افزایش میزان سرمایه گذاریها در حوزه آموزش کارکنان سود شرکت و یاسازمان افزایش پیدا نکرده است؟ و... نشان از نوعی تردید و دودلی در میان تصمیم گیران سازمانها در مورد اثربخشی برنامه های آموزشی دارد که به نظر می رسد یکی از عوامل اصلی ناکارآمدی این آموزشها، عدم اتخاذ رویکرد سیستماتیک آموزشی و بی توجهی و یا کم توجهی نسبت به هریک از گامهای چرخه تصمیم گیری آموزش است که در شکل (۱) نشان داده شده است. (نوه ابراهیم، عیدی، ۱۳۸۷: ۵) در این رابطه واضح است که سنجش اثربخشی دوره های آموزشی از اهمیت و حساسیت بالایی برخوردار است که اگر به درستی انجام شود، مبنای عینی تری برای برنامه ریزی فراهم خواهد آورد. در ادامه ابتدا توضیح مختصری پیرامون هریک از گامهای چرخه تصمیم گیری آموزش ارائه می شود، سپس به تشریح فرایند عملیاتی سنجش اثربخشی دوره های آموزشی پرداخته خواهد شد: الف) بررسی عملکرد و بیان ضرورت فعالیتهای آموزشی از تصمیم گیری درباره برگزاری هر دوره آموزشی بایستی مسئله عملکرد را مورد بررسی قرار داد و دقیقاً روشن ساخت که آیا آموزش بهترین راهکار برای کاهش شکاف به وجود آمده در عملکرد (وضعیت موجود و مطلوب) است یا خیر؟ حقیقت آن است که گاهی برخی از مدیران تصور می کنند که آموزش نوشداروی تمامی مشکلات سازمانی بوده، از راه فرستادن کارکنان به دوره های آموزشی تلاش می کنند تا فاصله های عملکردی را کاهش دهند. این اقدام نتیجه ای جز از بین بردن اعتماد

به فعالیتهای آموزشی و نیز صرف هزینه‌های کلان برای سازمان‌ها، ندارد. بنابراین در تحلیلی که پیش از اقدام برای آموزش انجام می‌دهیم باید مشخص کنیم که شکاف عملکردی موجود به چه عواملی بر می‌گردد؟ و در صورتی تشخیص دادیم که این شکاف بر اثر ضعف توانمندی کارکنان است، باید به طراحی فعالیت‌های آموزشی پردازیم. ب) نیازسنجی آموزشی تعیین نیازهای آموزشی، نقطه آغاز هر گونه فعالیت آموزشی است که نقش و تأثیر فراوانی در اثربخشی و نیز فراهم آوردن مبنایی برای ارزیابی و تصمیم‌گیری در زمینه‌های مختلف آموزشی دارد. در فرایند آموزش و بهسازی نیروی انسانی هیچ وظیفه‌ای مهمتر از انجام نیازسنجی آموزشی دقیق وجود ندارد. نیازسنجی به یک فرایند یا جریان، اشاره دارد که نتیجه آن عبارت است از مجموعه‌ای از نیازها که بر اساس اولویت تنظیم شده‌اند و باید برای کاهش یا برطرف کردن آنها اقدامات اساسی صورت پذیرد. (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۱: ۴۴-۴۱ ج) برنامه ریزی و اجرا برنامه‌ریزی آموزشی در سازمانهای امروزی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است و این به خاطر آن است که با برنامه‌های مدون آموزشی می‌توان یادگیری را در سازمان نهادینه کرد. در این مرحله کارشناسان آموزش سازمان، بعد از شناسایی نیازها و هدفهای مورد انتظار، منابع مورد نیاز برای تحقق هدفهای برنامه را مشخص می‌کنند. به طور معمول منابع مورد نیاز برنامه‌های آموزشی را می‌توان به دو دسته منابع انسانی و منابع مادی، تقسیم کرد. منابع انسانی، شامل نیروهای آموزشی مانند: استادان، استادکارها، مربیان و کادر اجرایی می‌باشد. منابع مادی را نیز می‌توان در دو گروه: الف- امکانات فیزیکی مثل کلاس درس آزمایشگاه، کارگاه، کتاب، جزوه، رایانه و اینترنت- منابع مالی شامل هزینه‌های جاری و سرمایه‌ای، تقسیم بندی کرد. (سلطانی، ۱۳۸۵: ۱۰۵) د) ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی برای ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی تعاریف گوناگونی ارائه شده است. میزان تحقق هدفهای آموزشی، میزان تحقق هدفهای شغلی کارآموزان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی، بدین گونه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد: تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات مدیران و سرپرستان، تعیین میزان اجرای درست کار، تعیین میزان مهارتهای ایجاد شده در اثر آموزشها برای دستیابی به هدفهای، تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی، تعیین میزان بهبود شاخص‌های موقیت کسب و کار. در حقیقت، ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی اینکه تا اندازه‌ای تعیین کنیم، آموزشهای انجام شده تا چه حد منجر به ایجاد مهارتهای مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی شده است. در همین رابطه برخی از دلایل سنجش اثربخشی دوره‌های آموزشی را بدین گونه یادآور می‌شویم: وجود یک برنامه ارزیابی آموزشی در سازمان فرصتی را فراهم می‌آورد که برخی معیارهای ذهنی به صورت عینی و مشخص تری مورد استفاده قرار گیرند. بدیهی است که ثبات و اعتبار معیارهای عینی، بیش از قضاوت‌های ذهنی است. الزامات ناشی از مقررات و آیین‌نامه‌های سازمانی نظام‌های مدیریت کیفیت، سازمانها را مقید می‌سازند که به فعالیتهای آموزشی و نتایج حاصل از آنها بی‌اعتنا نباشند و نتایج حاصل از آن را مورد پیگیری قرار دهند. جهت دار کردن برنامه‌های آموزشی سازمان با توجه به مشخص شدن نقاط قوت و ضعف آنها در ارزشیابیها. به حداقل رسانیدن هزینه‌های آموزشی - تطبیق هر چه بیشتر نیازهای دانشی، مهارتی و رفتاری کارکنان، با دوره‌های آموزشی موجود در سازمان. در ادامه با عنایت به اهمیت بحث ارزشیابی آموزش و مورد اقبال واقع شدن الگوی ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک در سالهای اخیر، از طرف سازمانهای ایرانی به تشریح نظری - عملیاتی این الگو می‌پردازیم: الگوی کرک پاتریکدر این الگو چهار سطح برای ارزشیابی آموزش پیشنهاد می‌شود که عبارتند از: سطح نخست: واکنش (reaction): منظور از واکنش میزان واکنشی است که فراگیران به تمامی عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزش، از خود نشان می‌دهند. واکنش، چگونگی احساس شرکت کنندگان را در مورد برنامه آموزش، اندازه‌گیری می‌کند این پیمایشها به دنبال دریافت نظرات شرکت کنندگان، نسبت: به آموزش، برنامه درسی، تکالیف درسی، مواد و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل و محتوای دوره‌های آموزشی ... است. سطح دوم: یادگیری (learning): یادگیری عبارت از تعیین میزان فراگیری مهارتها، تکنیکها و حقایقی است که در دوره آموزشی، به شرکت کنندگان آموخته و برای آنان روشن شده است و می‌توان از

راه آموزشهای پیشین، ضمن و بعد از شرکت در دوره های آموزشی، به آنها پی برد. سطح سوم: رفتار (behavior): منظور از رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت کنندگان در اثر شرکت در دوره های آموزشی حاصل می شود و آن را می توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطوح پیشین بسیار چالش برانگیز است، چرا که نخست، شرکت کنندگان باید فرصتی را بر تغییر در رفتار شان به دست آورند. دوم، زمان تغییر در رفتار را به صورت واقعی نمی توان پیش بینی کرد. سوم، جو سازمانی است که می تواند بر تغییر کردن یا نکردن رفتار در حین کار تاثیر داشته باشد سطح چهارم: نتایج (results): منظور از نتایج میزان تحقق هدفهایی است که به طور مستقیم به سازمان ارتباط دارد. اندازه گیری این سطح بسیار مشکل است و در آن شواهدی از نتایج، از قبیل کاهش هزینه ها، دوباره کاریها، افزایش کیفیت تولیدات، سود و فروش بررسی می شود. (کرک پاتریک، ۱۹۹۶) (جدول ۱) انواع سطوح چهارگانه مدل پاتریک را نشان می دهد. در همین مورد شناسایی گامهای مشترک اجرای ارزیابی در هر ۴ سطح و نیز تعیین سطح مورد نیاز به ارزیابی نقش مهمی در بهبود عملکرد تیم تحقیق دارد. از نظر بسیاری از متخصصان حوزه آموزش گامهای اجرایی مشترک در تمام سطوح یاد شده برای ارزیابی متشکل از "۱: برنامه ریزی ارزیابی؛ ۲: انتخاب ابزار مناسب؛ ۳: انطباق ابزار؛ ۴: اجرای ارزیابی؛ ۵: تحلیل ارزیابی؛ ۶: آماده سازی گزارش" است. گفتنی است که قاعده ساده ای برای تعیین اینکه چه سطحی از ارزیابی آموزشی باید استفاده شود، وجود ندارد. در موارد پیچیده نیز می توان از صاحب نظران آموزش و توسعه منابع انسانی کمک گرفت. اما با این وجود پاسخگویی به پرسشهای (شکل ۲) می تواند راهنمایی خوبی برای تصمیم گیری اینکه چه سطحی از ارزیابی برای یک دوره آموزشی مورد نیاز است، فراهم آورد: تشریح ارزیابی سطح نخست کرک پاتریک راهنمایی های زیر را برای اجرای این سطح، ارائه می دهد: ۱. آنچه را که قرار است یادگیرندگان پس از طی دوره آموزشی بدان نایل شوند. تعیین کنید. ۲. یک فرم پرسشنامه با پرسشهای بسته طراحی کنید. ۳. بخشی را در فرم برای ارائه سایر نظرات و پیشنهادها اختصاص دهید و پیشنهاد دهندگان را تشویق کنید. ۴. پاسخهای شرکت کنندگان را به درصد تبدیل کنید. ۵. پرسشها را به گونه ای طراحی کنید که منجر به پاسخهای دقیق و درست شوند. ۶. برای پذیرش میزان موفقیت دوره، استاندارد (هدف) تعیین کنید. ۷. اقدامات را در برابر استانداردها اندازه گیری کنید، سپس اقدام مناسب را انجام دهید. ۸. اقدامات اصلاحی مناسبی برای بهبود تعیین کنید. یک نمونه از پرسشنامه در (جدول ۲) نشان داده شده است: تشریح ارزیابی در سطح دوم کرک پاتریک در کتاب ارزیابی برنامه های آموزشی، راهنمایی هایی بدین گونه را برای اجرای این سطح ارائه می دهد: ۱. از یک گروه کنترل (شاهد) استفاده کنید. ۲. میزان دانش و مهارتی را که قرار است یادگیرندگان پس از طی دوره کسب کنند، پیش از اجرای دوره می بایستی ارزیابی کرد. برای اندازه گیری میزان دانش و یا گرایش، از پرسشهای تشریحی و برای ارزیابی میزان مهارت از آزمون های عملکردی استفاده می شود. ۳. صد درصد پاسخها را جمع آوری کنید. ۴. از نتایج ارزیابی، برای اقدامات اصلاحی استفاده کنید. در جدول (۳) نمونه ای از پرسشنامه مربوط به این سطح نمایش داده شده است. تشریح ارزیابی در سطح سوم کرک پاتریک راهنمایی های زیر را برای اجرای این سطح ارائه می دهد: ۱. از یک گروه کنترل استفاده کنید. ۲. زمانی را برای اینکه رفتار یاد گرفته شده در محیط واقعی کار رخ دهد، تخصیص دهید. (معمولاً بین ۳ تا ۶ ماه پس از طی دوره). ۳. اگر دوره آموزشی عملی (مهارتی) بوده، عملکرد پیش و بعد از ارزیابی کنید. ۴. با یک یا چند نفر از همکارانی که سرپرست مستقیم، زیر دستان و دیگر افرادی که رفتار یادگیرنده را مشاهده می کنند، مصاحبه یا نظرسنجی کنید. ۵. ۱۰۰٪ پاسخها را دریافت کرده، یا از روش نمونه گیری استفاده کنید. ۶. ارزیابی ها را در زمان های مناسب تکرار کنید. ۷. در ارزیابی ها از رویکرد هزینه - فایده استفاده کنید. تشریح ارزیابی سطح چهارم: کرک پاتریک این راهنمایی ها را برای اجرای این سطح بدین گونه ارائه می دهد: ۱. در صورتی که دوره عملی یا مهارتی است، از یک گروه کنترل استفاده کنید. ۲. زمانی را برای اینکه نتایج به ثمر برسند تخصیص دهید. ۳. در صورتی که دوره عملی یا مهارتی بوده، مهارت پیش و بعد از دوره را ارزیابی

کنید. ۴. ارزیابی‌ها را در زمانهای مناسب تکرار کنید. ۵. از رویکرد هزینه فایده استفاده کنید. ۶. اگر برای تایید اثربخشی دوره، مدارک منطقی وجود ندارد به مدارکی که دارید، بسنده کنید. نتیجه‌گیری بررسی روند سرمایه‌گذاری در فعالیتهای آموزشی در همه دنیا در سالهای اخیر، نشان از آن دارد که میزان منابع اختصاصی به این مهم، نسبت به سالهای گذشته در حال افزایش است و مدیران و مسئولان در صنایع مختلف توجه و عنایت قابل توجهی نسبت به این حوزه دارند. با این حال هنوز برخی دل‌نگرانی‌ها از جانب مسئولان و تصمیم‌گیرندگان سازمانها در رابطه با عدم اثربخشی فعالیتهای آموزشی دیده می‌شود که در کنار دلایل مختلفی که در این رابطه می‌توان مطرح کرد، بایستی به ضعف دانشی و مهارتی در رابطه با چرخه تصمیم‌گیری در فعالیتهای آموزشی اشاره کرد. در این مقاله تلاش شد، ضمن معرفی هریک از گامهای اصلی این چرخه به بیان دقیقتر چگونگی سنجش اثربخشی دوره‌های آموزشی پرداخته شود. در این رابطه مدل کرک پاتریک که در سالهای اخیر در سازمانهای ایرانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است، مورد تاکید قرار گرفت و سعی شد تا از راه ارائه نمونه فرم‌ها و نیز پرسشنامه‌های مربوط به سنجش در هر سطح، زمینه‌آشنایی دقیق‌تر مدیران و کارشناسان آموزش با این مهم، فراهم آید. منابع ۱. پاکدل، رحمت‌الله، مدیریت و راهبری آموزش در سازمانها (نگرش سیستمی - استراتژیک) موسسه معین اداره، تهران، ۱۳۸۳۲. سلطانی، ایرج، تعامل نیازسنجی و اثربخشی آموزش در سازمانهای یادگیرنده، اصفهان، انتشارات ارکان دانش، ۱۳۸۵۳. عیدی، اکبر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، ۱۳۸۷۴. فتحی‌واجارگاه، کوروش، نیازسنجی آموزشی، الگوها و فنون، تهران، انتشارات آیت، ۱۳۸۱

۵. Kirkpatrick, Donald L, (۱۹۹۶), Evaluating Training Programs, the Four Levels, Second Edition, ۱۹۹۸. ۶. Industrial Training Report, Journal of European Industrial Training Volume ۳۰, Issue ۹, ۲۰۰۶. ۷. Andersen, Arthur and CIO, US (۱۹۹۶) Department of Transportation Training Program Review

۸. نوه ابراهیم، عبدالرحیم، عیدی، اکبر: اعتبارسنجی: راهبردی برای خلق دانشگاههای یادگیرنده، تهران، اولین همایش ملی مدیریت و رهبری سازمانی، ۱۳۸۵

*منبع: ماهنامه تدبیر-سال نوزدهم-شماره ۲۰۰

آموزش بدون حضور

بررسی نقاط قوت و ضعف آموزش الکترونیک اشاره: مدت زمانی نیست که صحبت از آموزش الکترونیک یا به تعبیری آموزش بر مبنای رایانه در کشورمان مطرح شده است. آنچه که همواره مورد پرسش مسئولان و صاحب نظران مسایل آموزشی و مدیریتی کشور بوده است، چگونگی راه اندازی این نوع آموزش در نظام آموزش عالی، صنایع و سازمانهای مربوط است، زیرا نتایج حاصل از مقایسه آموزشهای الکترونیک با شیوه‌های سنتی آموزش که منحصر به کلاس درس، ابزارهای ابتدایی آموزش و شیوه معلم محور است نشان می‌دهد که مزیتها و قابلیت‌های آموزش بر مبنای رایانه‌ها و اینترنت بسیار کارا، علمی، سریع و کم هزینه تر می‌باشد. همین نتایج، اکثر جوامع را تشویق به راه اندازی مدارس و دانشگاههای اینترنتی و نیز سازمانهای مجازی کرده است تا سازمانها و مراکز علمی آنها به صورت ON LINE در شبکه‌ای گسترده به امر آموزش از راه دور پردازند. تحقیقاتی که در زمینه آموزشهای الکترونیک انجام شده است نشان می‌دهد که آغاز این شیوه جدید آموزشی به سالهای دهه ۱۹۷۰ میلادی باز می‌گردد. ورود رایانه‌های شخصی طی آن دهه به بازارها و گسترش بسیار سریع استفاده از آنها بر توسعه این تحقیقات افزوده است. اما توسعه واقعی روش آموزش الکترونیک از دهه ۱۹۹۰ به بعد همزمان با جهانی شدن شبکه اینترنت رخ داده است. و امروز

دیگر ساختار و فرایند سنتی آموزش جوابگوی نیازهای جوامع انسانی در عصر اینترنت نیست چرا که از سالهای آغازین قرن بیست و یکم، هریک سال ونیم، یکبار قلمرو دانش بشری بیش از دو برابر می شود تا آنجا که تغییرات علمی، فرمهای سریع و ناپیوسته قرن گذشته را پشت سر می گذارد و جهش گونه رخ می دهند. در چنین شرایطی است که افراد جامعه برای هماهنگی با تغییرات دائمی و شتابان پیرامون خود به آموزشهای مدرن نیاز فزاینده ای پیدا می کنند. آموزش از راه دور، راه حلی برای چالشهای تغییراتی که مستمراً در جامعه رخ می دهد تمامی ابعاد زندگی بشر را تحت تاثیر قرار داده که آموزش نیز مصون از این تغییرات نبوده است. پیشرفت در فناوری های ارتباطی و افزایش افراد متقاضی آموزش، آموزش را وادار به تغییر نموده است. آموزش از راه دور به عنوان راه حلی برای این چالشها در قرن نوزدهم به وجود آمد و مسیری تکاملی را طی کرده است. آموزش از راه دور نوعی روش ارتباطی با استفاده از رسانه به منظور یادگیری سیستماتیک است که در آن فراگیر و آموزشگر در مسافتی دور از یکدیگر قرار دارند. خصوصیت عمده آموزش از راه دور گفت و گویی آموزشی است که نشانگر ارتباط دوطرفه و پیوسته بین فراگیر و آموزشگر است. نظام آموزش از راه دور همانند دیگر نظامهای آموزشی دارای اجزایی است. اجزای اصلی این نظام باتوجه به ویژگی های خاص خود شامل: ۱- کارکنان آموزشی، که آموزشگر رکن اصلی آن است. ۲- موسسه آموزشی که می تواند به صورت مستقل یا مرکب باشد. ۳- رسانه و مواد آموزشی است که به صورت ساده و ترکیبی وجود دارد. این رسانه ها در انواع انسانی، چاپی و الکترونیک می باشد. امروز اعتقاد براین است که تغییرات خود نیز در حال تغییر می باشند. تغییرات کنونی به قدری سریع به وقوع می پیوندند که آنچه را که در گذشته هنجار به نظر می رسید نابود و جریانی از فرصتهای جدید به وجود می آورند آموزش نیز مصون از اثرات تغییر نیست. توسعه و استفاده از فناوری های ارتباطی در سیستم های آموزشی سازه ای برای تغییر در آموزش هستند که موجب تسهیل ارائه و دریافت برنامه های آموزشی در فواصل مکانی شده اند. پیشرفت در فناوری هایی همچون رایانه ها و روبات ها، راههای جدیدی را برای ایجاد و افزایش روشهای نوین تدریس بر روی آموزش گران گشوده است. در آینده آموزشگران و فراگیران در موقعیت های یادگیری از طریق ماهواره ها با یکدیگر و دیگر آموزشگاهها، ایالت ها و کشورها رابطه برقرار خواهند کرد و همچنین فناوری رایانه ای اساس موقعیت یادگیری خواهد شد، هرچند که جایگزینی برای معلم نخواهد بود. پس از انقلاب صنعتی در قرن نوزدهم، پیشرفتهای در فناوری، افرادی را با اهداف و شکل جدیدی از آموزش روبرو کرد که امروز با نام آموزش از راه دور شناخته می شود. در دهه اخیر صف آرای فوق العاده ارتباطات الکترونیکی به آموزش از راه دور موقعیت جدیدی بخشیده است و آن را به رهیافتی آموزشی برای آموزش شاغلین و برای افرادی که برای یادگیری قادر به حضور در مدارس یا دانشگاهها نیستند تبدیل نموده است. تغییر ساختار سازمانها ضرورت بهسازی و توسعه نیروی انسانی از طریق مشارکت کارکنان در بهبود کیفیت و افزایش بازده در سازمانها از یک طرف و گذر از قرن بیستم و ظهور تکنولوژی اطلاعات و ره آوردهای آن از جمله مرزگستری سازمانها از طرف دیگر، منجر به توسعه و گسترش واژه های مجازی مانند سازمان مجازی، آموزش از راه دور و... شده است که نگرشی جدید بر نقش آموزش در بهبود کیفیت در سازمانها محسوب می شود. باتوجه به ضرورت بهبود کیفیت در سازمان از طریق توسعه سازمانی، تغییر ساختار سازمانها به سمت مجازی شدن، گسترش مشاغل و پیچیدگی امور، لزوم دسترسی به نرم افزارها و سخت افزارهای مربوط به تکنولوژی اطلاعات و روشهای جدید آن و تاثیر آن در فرآیند بهبود کیفیت و افزایش بازده، پذیرش آموزشهای مجازی را غیرقابل اجتناب کرده است. عمده ترین ابزار برای دستیابی به این هدف از طریق آموزش جدید بویژه چگونگی استقرار، آموزشهای ON LINE می باشد. «ایلیت ماسی» (ELIOT MASIE) معتقد است که آموزش ON LINE صرفاً به گذراندن یک دوره خاص از طریق کامپیوتر اطلاق نمی شود. این نوع آموزش به شیوه های جدید ادغام منابع، تاثیرات متقابل، افزایش عملکرد و فعالیتهای ساخت یافته آموزش گفته می شود. اما آموزش ON LINE چیست؟ این نوع آموزش وسیله ای برای یادگیری از راه دور است و یک روش آموزشی است که برای استاد و

دانشجویان این فرصت را فراهم می‌کند که در عین حال که از نظر زمان و مکان از هم دور هستند، فاصله آموزشی موجود را با وسائل مناسب تکنولوژیک پر کنند. در این نوع آموزش، کامپیوتر، تکنولوژی ارتباطات (ICT) و شبکه‌ها بویژه شبکه جهانی اینترنت برای پر کردن فاصله آموزشی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. دوره‌های آموزشی که برای استفاده در آموزش ON LINE طراحی می‌شوند، اصطلاحاً دوره‌های مجازی نام می‌گیرند. در این دوره‌ها که از طریق شبکه کامپیوتری ارائه می‌شود. هیچ نوع تجهیزات فیزیکی از قبیل تخته و گچ مورد استفاده قرار نمی‌گیرد، بلکه محیطهای آموزشی مجهز به نرم افزار و سخت افزار مورد استفاده واقع می‌شوند. همه وسایل و فرمهای آموزشی مورد استفاده که در گذشته در کلاسهای سنتی وجود داشت در این کلاسهای «مجازی» هم وجود دارد. به هر حال فعالیتها و مجموعه تعاملات عمدتاً با تکیه بر تجهیزات سخت افزاری کامپیوتر و شبکه جهانی اینترنت (به جای بحث و گفتگوی حضوری و رودر رو) انجام می‌پذیرد. در این مدل دروس مجازی عموماً غیرهمزمان ارائه می‌شوند و دانشجویان مجبور نیستند در کلاسهای درسی دانشکده یا مرکز آموزشی مشخص در زمان خاصی حضور یابند، بلکه از طریق کامپیوتر شخصی خود و اتصال به اینترنت این عمل انجام می‌پذیرد. موضوعات آموزشی و ارتباطات لازم می‌تواند در هر زمان و مکانی که دانشجو مناسب بداند ارائه گردد. ابزارهای متعددی برای گفتگو و برقراری ارتباط در کلاسهای مجازی وجود دارد که مهمترین آنها عبارتند از: ۱- پست الکترونیکی، LISTSERVE، شبکه جهانی (WWW)، پروتکل انتقال فایل (VIDEO CONFERENCE)، (FTP) و TELE CONFERENCE. این ابزارها برای دو منظور به کار گرفته می‌شوند، یک گفتگوی الکترونیکی، دیگری ارائه موضوعات و متون مربوطه. این نوع ارتباط از طریق پست الکترونیکی میسر می‌شود. آقای دکتر غفاریان عضو هیات علمی دانشگاه مالک اشتر و سازمان مدیریت صنعتی درباره ضرورت استفاده از این شیوه جدید آموزشی در جامعه امروز ما می‌گوید: رویکردهای نوین آموزشی هرچند با تنگنانهایی مواجهند ولی نویدبخش قابلیتهای بسیار خوبی در توسعه منابع انسانی هستند. استفاده از اساتید برجسته در سطح گسترده و برای مناطق دوردست در قابلیتهای آموزشی کشور ما تحول ایجاد می‌کند. برای افراد پرمشغله که قادر به حضور منظم در کلاسهای درس نیستند نیز این امکان بی نظیر است. در آموزشهای حجیم و پرتکرار، هزینه‌های آموزش از راه دور به مراتب کمتر از آموزشهای حضوری است، این امر می‌تواند در مباحث مدیریتی پایه مورد توجه قرار گیرد. مشکلات تردد در شهرهای بزرگی چون تهران نیز با استفاده از این رویکرد قابل اجتناب است. به طور کلی می‌توان گفت که توسعه کمی و گسترده‌گی کیفی علم و صنعت و رشد روزافزون اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی از سویی و افزایش پرشتاب جمعیت و نیاز شدید نسل جوان و مستعد به تحصیلات و افزون شدن تشنگان کسب مهارتهای فنی و تخصص‌های علمی از سوی دیگر، نظام آموزشی جوامع را وا می‌دارد که برای همگامی با تحولات و پاسخگویی به نیازهای فراوان مشتاقان، از مرز آموزشهای سنتی پا را فراتر نهند و نظام آموزشی خاصی را برای شرایط فعلی جامعه تدارک ببینند. آموزش از راه دور می‌تواند بخشی از نیازهای آموزشی جامعه را برآورده سازد و هزاران جوان شیفته و مشتاق تحصیل را در مسیر خودسازی و بهسازی جامعه سوق دهد و موجبات اعتلای سطح کیفی و کمی آموزش را فراهم آورد. فناوری آموزش از راه دور فراهم آورنده فرصتهایی برای ارائه آموزش برای افرادی است که از طریق آموزشهای سنتی قادر به تحصیل نبوده‌اند. آموزش از راه دور به دلیل انعطاف پذیری و فراگیر، محور بودن این اجازه را به فراگیران می‌دهد که حق انتخاب چگونگی و محتوای یادگیری خود را دارا باشند، در نتیجه خودانگیزی و خودآموزی از خصوصیات مهم آموزش از راه دور می‌باشد. آموزش الکترونیک برای رفع نیازهای کشورهای متعددی در جهان ارائه گردیده است. طبیعت این نیازها از کشوری تا کشور دیگر متفاوت است و به مرحله توسعه یافتگی آن بستگی دارد، برای نمونه در تمام کشورها ارائه فرصت برابر برای آموزش و دسترسی بیشتر به آموزش عالی، نیاز به این نوع آموزش را ضروری می‌سازد. به علاوه آموزش مستمر برای مواجهه با تغییرات برای افراد شاغل ضروری است. در برخی کشورها دانش آموزانی که آموزش مدرسه‌ای را تکمیل می‌کنند قادر به ورود به

دانشگاه نیستند و آموزش از راه دور موجب رفع نیاز آنها می‌گردد. موسسات آموزش از راه دور در هر کشوری بنابر مقتضیات آموزشی خاص آن کشورها تاسیس شده‌اند. مثلاً گسترده‌گی خاک و پراکندگی جمعیت در استرالیا و کانادا مهمترین سازه پیدایش و رواج نظام آموزش از راه دور در این کشورها است. در چین و هندوستان، تراکم جمعیت و عدم تکافوی ظرفیت موسسات آموزشی موجود و محدودیت بودجه آموزش و در آمریکا، انگلستان، فرانسه، آلمان، ژاپن مساله آموزش بزرگسالان و تداوم آموزش آنان جهت آشنایی با علوم و مهارت‌های جدید از جمله سازه‌های مهم تاسیس اینگونه موسسات آموزش از راه دور است. در پاکستان و ایران کثرت داوطلبان تحصیل در دانشگاهها، نیاز به تربیت کادر آموزشی مدارس و ایجاد فرصت ادامه تحصیل برای کارمندان و در اغلب کشورهای آفریقایی نارسایی موسسات آموزش ابتدایی، متوسطه و عالی و تنگناهای اقتصادی سبب شده است تا آموزش از راه دور به عنوان یک نظام کم هزینه، تا حدی جایگزین نظام آموزشی سنتی گردد. اهداف آموزشی از راه دور عبارتند از: ۱- ایجاد فرصت برای فراگیرانی که فرصت تحصیل را از دست داده‌اند. ۲- تقویت نیروی انسانی کارآمد از لحاظ علمی و فنی. ۳- بهبود کیفیت آموزش (آموزش مرتبط با نیازهای کشور و آموزش مستمر برای شاغلین). ۴- ایجاد فرصت‌های آموزشی برای کارکنان. نگرشی نو بر نقش فناوری در بهسازی سازمان‌های قرن فناوری اطلاعات و ره‌آورد‌های آن (ابزارهای ارتباطی موثر از جمله اینترنت، اینترنت، تلفن همراه، کامپیوترهای پرتابل و...) تغییرات سریع در ساختار سازمانی صنایع از جمله مرزگستری و انجام امور در خارج از مکان و زمان را دربرداشته است. این پدیده مزایای زیادی از جمله کاهش هزینه، افزایش کارآیی، افزایش سوددهی و تسهیل در برقراری ارتباط را شامل می‌شود. «دانشگاه و صنعت مجازی» نیز از پدیده‌های نوظهور است که به طور چشمگیری در جهان گسترش یافته و بروز آن در کشور ما نیز اجتناب ناپذیر می‌باشد. از جمله مباحث مرتبط با امور مجازی می‌توان به سازمان‌های مجازی اشاره کرد. انواع سازمان‌های مجازی مانند تیم‌های مجازی و کار مجازی دو شیوه رایج ره‌آورد قرن تکنولوژی اطلاعات است. در تیم‌های مجازی معمولاً ارتباط اعضا با یکدیگر با استفاده از سیستم‌های الکترونیک انجام می‌پذیرد و اعضا ممکن است هرگز یکدیگر را ملاقات نکنند. تیم‌های مجازی باعث صرفه جویی در زمان، هزینه‌های مسافرت و حذف مشکل دستیابی به متخصصین شوند و به سرعت شکل گرفته و به انجام امور پردازند و امکان دسترسی به بازار را فراهم می‌آورند در کار مجازی که دور از دفاتر مرکزی و یا تاسیسات تولیدی انجام می‌گیرد، کارکنان تماس واقعی با همکاران را ندارند ولی با استفاده از ابزارهای الکترونیک به سادگی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. روش‌های «میهمانخانه‌ای»، «میز مشترک» و «مراکز کار مجازی» از انواع متداول این روش می‌باشند. مزایای استقرار و بهره‌گیری از آموزش مجازی در سازمان‌های آموزش مجازی در صورتی که به خوبی طراحی و بکار گرفته شود جواب می‌دهد. نتایج تحقیقات مختلف با متدولوژی‌های قوی و بعضاً با کنترل‌های آزمایشی نشان می‌دهد، آموزش‌های مجازی تاثیر مثبتی در توسعه تجارت پاره‌ای از کشورها داشته است. مزایای عمده استقرار و بهره‌گیری از آموزش‌های مجازی از نظر «رندی توماس» (۲۰۰۱) به شرح زیر می‌باشد: کاهش هزینه‌های آموزشی، بهبود عملکرد و بهره‌وری بیشتر، تسریع در دسترسی به بازار، به روزآوری دانش و تسهیل در جذب نیروی انسانی. از دیرباز این موضوع مطرح بوده که یکی از مشکلات آموزش‌های سنتی، عدم امکان سنجش میزان بازگشت سرمایه است، لیکن آموزش‌های مجازی ماهیتاً نسبت به آموزش‌های سنتی بیشتر قابل اندازه‌گیری است و ابزارهای مختلف اندازه‌گیری جهت سنجش میزان انتقال دانش از این طریق طراحی شده است. از جمله این ابزارها می‌توان به نرم افزارهای ویژه سنجش و اندازه‌گیری اشاره کرد. در این باره موارد زیر را بخوانید: کاهش هزینه آموزش! شرکت ۴۰٪، BRANDON HALL کاهش هزینه را بدون کاهش اثربخشی گزارش کرده است! شرکت CISCO صرفه جویی ۱۰ میلیون دلاری را در صرف هزینه از طریق جایگزینی و بکارگیری آموزش‌های مجازی گزارش کرده است! خطوط هوای ایالت متحده با کاهش ۶۰٪ در زمان آموزش توانسته است ۹ میلیون دلار در پرداخت هزینه‌های هتل و سایر هزینه‌ها صرفه جویی نماید! شرکت کامپیوتری اپل، کاهش ۸۳ درصدی هزینه را در

بکارگیری یک دوره آموزش مجازی، نسبت به آموزشهای سنتی گزارش کرده است. کارایی و اثربخشی بیشتر آموزشهای مجازی زمان یادگیری فراگیران را به طور متوسط بین ۲۵ تا ۵۰ درصد کاهش داده و نشان داده است که زمان فعال حفظ اطلاعات نیز به نسبت قابل ملاحظه‌ای افزایش یافته است. شرکت IBM براساس نتایج نظرسنجی که از شرکت کنندگان در دوره‌های مجازی اخذ نموده گزارش کرده است که فراگیران نسبت به آموزشهای سنتی باصرف زمان، مواد درسی را آموخته‌اند. شرکت GE گزارش کرده است که توانمندیهای آموزشی فراگیران مجازی نسبت به آموزشهای سنتی ۶۵٪ افزایش یافته است. بهبود عملکرد با آموزش مجازی می‌تواند یک محیط کاری با نیروی انسانی آموزش دیده در حداقل زمان ممکن ایجاد نمود که نتیجه آن بهره‌وری بیشتر خواهد بود. شرکت SUN MICROSYSTEM با بهبود شرایط و اجرای برنامه آموزش آشناسازی کارکنان با نحوه بهره‌گیری از آموزش مجازی توانسته است ۱۰۰ میلیون دلار در پرداخت هزینه‌های حقوق و بکارگماری کارکنان تجاری صرفه‌جویی نماید. از طریق آموزشهای مجازی ۱۰۰۰۰ نفر از مشاوران یکصد شرکت خدماتی تابعه FORTUNE توانسته‌اند گواهینامه حرفه‌ای، دریافت نمایند که نتیجه آن ۱۰۰ میلیون دلار صرفه‌جویی سالیانه نسبت به هزینه‌های آموزشهای سنتی بوده است. بهبود رقابت پذیر نتایج یکی از مطالعات معتبر که اخیراً اجرا شده است نشان می‌دهد که فعالیتهای عمده و کلیدی که طی آن شرکتهای امروزی می‌توانند به بقای خود ادامه دهند عبارتند از: میزان نوآوری و ابداعات، جذب و نگهداشت نخبگان، ایجاد ارتباط موثر و مثبت با مشتریان و افزایش کیفیت محصولات و خدمات. دکتر غفاریان، در جای دیگر از مصاحبه خود، مزایای استقرار و بهره‌گیری از آموزشهای مجازی را چنین برشمرد: آموزش از راه دور که با استفاده از فناوری جدید ارتباطات و اطلاعات ابعاد جدیدی یافته است، این شرایط را فراهم می‌سازد تا در مناطق دوردست و پراکنده بدون اینکه نیازی به تردد فیزیکی دانشجو یا استاد باشد فرایند یادگیری برقرار شود. این شیوه هزینه‌های اجرایی بسیار کمتری دارد، دانشجو می‌تواند زمان یادگیری را با وقت خود تنظیم کند و این برای مدیران و افرادی که در کارهای پر مشغله قرار دارند بسیار ارزشمند است. توان صرف شده برای شرکت در یک دوره اینترنتی نسبت به دوره حضوری به مراتب کمتر است، هرچند نباید این تصور ایجاد شود که برای شرکت در این دوره‌ها تلاش و صرف وقت ضروری نیست. تجربه دوره‌هایی که با استفاده از اینترنت برای آموزش درس «مدیریت استراتژیک» برگزار شده است نشان می‌دهد که هر دانشجو به طور متوسط بین ۵ تا ۷ ساعت در هفته باید به این امر اختصاص دهد، اما در هر زمانی که مایل است و در خانه و یا در هر مکانی که مناسب باشد، امکان استفاده از تکنیک‌های پیشرفته چندرسانه‌ای وجود دارد. آشنایی دانشجویان با فناوری اینترنت، پست الکترونیک و نرم افزارهای مربوطه و نیز استقلال زمانی و مکانی برای دانشجو و استاد از سایر مزایای آموزش از راه دور است. دانشگاه مجازی یا اینترنتیگفته شد که یکی از تحولات مهم در آموزش عالی، پیدایش دانشگاههای مجازی است که با حذف محدودیتهای مکان و زمان، قلمرو خدمات خود را از مرزهای ملی و منطقه‌ای به مرزهای بین‌المللی و جهانی گشانده است. در دهه‌های اخیر عوامل متعددی موجب افزایش توجه به آموزش مجازی در سراسر جهان شده است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: ۱- پیشرفتهای چشمگیر در فناوری اطلاعات و ارتباطات و ظرفیت آنها در ارائه فرصتهای آموزشی، کاهش هزینه‌ها و افزایش سهم موسسات آموزشی در بازار ملی و بین‌المللی ۲- افزایش رشد جمعیت، جمعیت جهان تا سال ۲۰۱۵ از ۶/۱ میلیارد نفر به ۷/۲ میلیارد افزایش خواهد یافت که ۹۵ درصد این رشد در کشورهای در حال توسعه خواهد بود. ۳- پدیده جهانی شدن و گردش اطلاعات، ایده‌ها، ارزشهای فرهنگی، سرمایه، کالاها و خدمات در یک اقتصاد شبکه‌ای جهانی، تقاضا برای آموزش را افزایش خواهد داد. ۴- افزایش تقاضا برای برخورداری از فرصتهای یادگیری مادام‌العمر در اثر تغییرات سریع در بازار اقتصاد و اشتغال. ۵- رشد انفجارگونه دانش علمی و گسترش شکاف بین کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته. ۶- کاهش بودجه دولتها برای تامین منابع مالی جهت پاسخ به تقاضاهای فزاینده برای آموزش عالی. دانشگاه مجازی با اهداف گوناگونی مثل فراهم کردن فرصتهای یادگیری مفید برای افراد در زمان، مکان و سبک

دلخواه برای افراد، بهبود کیفیت آموزش، کاهش هزینه های آموزشی، افزایش توسعه اقتصادی، پاسخگویی بیشتر به نیازهای اقتصاد دانش بر و جامعه پیچیده و غیره ایجاد شده است. ویژگی های زیر دانشگاه مجازی را از دانشگاه سنتی متمایز می سازد! محدود به یک مکان فیزیکی نیست! به مدد قدرت فناوری های نوین، ارتباطات جهانی دانشجویان، اساتید، دانش آموختگان و پژوهشگران را در یک محیط انعطاف پذیر و دائماً متغیر جهت تولید و توزیع دانش، ممکن می سازد. نظام آموزش عالی کشور برای مواجهه با رشد روزافزون جمعیت و افزایش تصاعدی تقاضاهای اجتماعی برای دسترسی به فرصتهای آموزشی بویژه در سطوح عالی و دانشگاهی و نیز ناتوانی و ناکارآمدی سیستم فعلی و محدودیت منابع مالی در پاسخ به این تقاضاها، و همگام شدن با پیشرفتهای جهانی، باید برای کاهش آسیبهای روانی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ناشی از تقاضاهای پاسخ داده نشده، به استراتژی ها و سازوکارهایی فراتر از ساختارهای کهنه دیروزی بیندیشد و با ایجاد دانشگاههای مجازی در کنار و موازی دانشگاههای سنتی، به عنوان مکمل، نه جایگزین و رقیب، فرصتهای آموزشی متنوع، غنی و گسترده ای را برای متقاضیان فراهم کند. اگرچه حرکت به سمت ایجاد موسسات مجازی در یک ساله اخیر در ایران آغاز گشته است اما بدیهی است تحقق و موفقیت این حرکتها و اقدامات، مستلزم بررسی ابعاد نظری و ادراکی آنها در اجرا استمطالعات تطبیقی از جمله بررسی آموزش مجازی در مناطق ده گانه جهان، بیانگر رشد شتابان و روزافزون آموزشهای مجازی به اشکال و انواع گوناگون است. دانشگاههای سراسر جهان اقدامات قابل توجهی در راستای راه اندازی دانشگاه مجازی انجام داده اند. ظهور دانشگاههای مجازی به اشکال زیر دیده شده است: ۱- موسسات آموزش از راه دور (ابر دانشگاهها) که به صورت مستقل یا با ترکیب محیط سنتی و مجازی به ارائه آموزش می پردازند. ۲- موسسات آموزشی متعارف سنتی که از فناوری های اطلاعات و ارتباطات برای تقویت آموزش حضوری، بهبود کیفیت، افزایش بهره وری و انعطاف پذیری، و به امید کاهش هزینه ها و افزایش درآمدها از طریق جذب دانشجوی بیشتر استفاده می نمایند. ۳- موسسات آموزشی کاملاً مجازی که فاقد پردیس های فیزیکی هستند و تمام فعالیتهای خود را به طور کامل در محیط های اطلاعاتی و ارتباطی انجام می دهند. مانند دانشگاه آنلاین فینیکس، دانشگاه آندرو جکسون و دانشگاه کاپلا (۴) (CAPPELLA) - دانشگاههای سهامی یا موسسات خصوصی مهارت آموزی. پاره ای از مزایای دانشگاههای مجازی! امکان آموزش، فارغ از مکان و زمان و نتیجه جلوگیری از مهاجرت های ناخواسته و گسترش بی رویه شهرهای بزرگ، حفظ بافت خانوادگی، انتقال آموزش و فرهنگ دانشگاهی به نقاط دورافتاده و تعمیم آن در میان همه اقشار جامعه، پر کردن اوقات فراغت به بهترین شکل ممکن، رواج پژوهشهای بومی، کاهش تدریجی هزینه های آموزش، کاهش قابل ملاحظه و تاحد حذف زمان رفت و آمد به دانشگاه، کاهش زیانهای ناشی از غیبت های ناخواسته دانشجویان در جلساتی از کلاسهای درس، حذف هزینه خوابگاههای دانشجویی و...! ارتقای اثربخشی آموزش شبسته های CBI توسط تیم های مجرب و چندمنظوره تهیه و با استفاده از تکنولوژی چندرسانه ای عرضه می شوند. سرعت آموزش با توانایی دانشجویان هماهنگی دارد. پیشرفت دانشجویان در نیل به هدفهای رفتاری آموزش مرتباً محک زده می شود و بازخور آن به دانشجویان و استادان منتقل می شود. فرایند آموزش و محتوای آن دارای پویایی است! قابلیت پوشش متقاضیان روزافزون آموزش دانشگاههای اینترنتی و کلاسهای مجازی قابلیت پذیرش تعداد بسیار بیشتری از دانشجویان و داوطلبین یادگیری را دارند. گستره پوشش آنها فارغ از مرزهای جغرافیایی است! قابلیت دسترسی به کتابخانه های دیجیتال در کتابخانه های سنتی، تعداد نسخه های یک عنوان کتاب یا مجله محدود است. اما کتابخانه های دیجیتال که معمولاً در دانشگاههای مجازی مورد استفاده قرار می گیرند به سادگی کپی های الکترونیک از منابع را در اختیار متقاضیان قرار می دهند. کتابخانه های دیجیتال اکثر دانشگاههای مجازی با یکدیگر پیوند اینترنتی دارند و دانشجویان می توانند از همه آنها استفاده کنند. آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران تاکنون به پژوهش در شیوه های مدرن آموزش و اجرای آنها در ایران توجه بایسته نشده است. به عنوان نمونه، دانشگاه آزاد سابق، دست به الگوبرداری محض از یکی از دانشگاههای انگلستان (O.U.) زد،

بدون آنکه به بسترهای متفاوت جغرافیایی و اجتماعی دو کشور توجه لازم نماید. فعالیتهای این دانشگاه چند سال پس از تاسیس آن با ادغام در مجتمع ادبیات و علوم انسانی (سال ۱۳۵۹) و بعداً در دانشگاه علامه طباطبایی تقریباً متوقف شد. دانشگاه پیام نور از سال ۱۳۶۶ فعالیتهای خود را با هدف نزدیک شدن به آموزش از راه دور ولی در عمل آموزش نیمه حضوری آغاز کرد. این دانشگاه با وجود موفقیت نسبی در گسترش جغرافیایی آموزش و پاسخگویی به بخش قابل توجهی از متقاضیان تحصیلات دانشگاهی، هنوز با روشهای مدرن آموزش فاصله بسیار دارد. با توجه به قلت تعداد استادان مجرب دانشگاهی و کارشناسان CBI در ایران، در حال حاضر توسعه دانشگاههای مجازی مستقل در کشورمان چندان آسان به نظر نمی رسد. دانشگاههای مجازی مستقل باید اجباراً استادان دانشگاههای کلاسیک را برای فعالیت خود، به عاریت بگیرند. ولی، دانشگاههای کلاسیک ما می توانند در کنار فعالیتهای آموزشی و پژوهشی خود به طور جدی پژوهش در شیوه های نوین آموزش را دنبال کنند. آنها می توانند، رفته رفته تعدادی از دروس خود را در کلاسهای مجازی ارائه دهند و در کوتاه مدت به راه اندازی دوره های نیمه حضوری با اتکا به CBI و آموزش اینترنتی مبادرت ورزند. راه حل های الکترونیکی طی سال های اخیر در شبکه ارتباطات جهانی پدیده های الکترونیک بسیاری از جمله E-BUSINESS، E-COMMERCE، و E-GOVERNMENT و غیره شکل گرفته اند که تماماً بر بستر شبکه جهانی اینترنت توسعه یافته اند. این مطلب را آقای شایسته زاده رئیس بخش اطلاعات مدیریت مرکز آموزش سازمان مدیریت صنعتی در نشستی که تدبیر با ایشان داشت عنوان کردند. به گفته ایشان از میان تمام پدیده های الکترونیک بالا به علت نداشتن پیش نیازهای لازم مانند کارت اعتباری، قوانین و آئین نامه های تجاری و نبود شرایط لازم برای تبادل کالا میان ما و سایر کشورها تنها توانسته ایم از شیوه جدید آموزشی یعنی E-LEARNING استفاده کنیم. در این مورد شرکتهای بسیاری متولی بسترسازی در جهت تولید نرم افزارهای لازم یا تولید محتوای E-LEARNING شده اند. این شرکتهای موفق شده اند تا در خارج از کشور نمایندگی هایی را بیابند و آموزش الکترونیک در ایران را گسترش دهند اگرچه موسسات دولتی نیز در صدد ایجاد سازوکارهای آموزش از طریق اینترنت برآمده اند اما این تلاش بیشتر در چارچوب قوانین و مقررات داخلی آنها بوده است. موسسات آموزشی فعال در این امر نیز از طریق آموزش الکترونیک، آموزشهای خود را گسترش داده اند از جمله می توان به سازمان مدیریت صنعتی اشاره کرد. این سازمان از مزایای آموزش از راه دور یا همان آموزش الکترونیک که فارغ از زمان و مکان است، بهره می گیرد و از اساتید مجرب و محتوای منابع وسیع در امر آموزش، استفاده می نماید. برای راه اندازی آموزش الکترونیک نیاز به تدوین روش و استاندارد به صورت سیستمی داریم و از آنجا که شرکتهای و موسسات هر کدام دارای نظامهای مخصوص به خود هستند یعنی برخی سرویس دهنده به دیگران و برخی خدمات را برای استفاده در مجموعه خود می خواهند، پس تدوین روش و داشتن استاندارد آموزش های از راه دور باید بر اساس نظامهای هر شرکت و موسسه تدوین شود. بسترسازی E-LEARNING در ایران به عنوان یک فعالیت آغاز شده است اما تا حد زیادی ناموفق بوده است و تنها از بسترهای معروفی چون BLACKBOARD، WEBCT و OBJECTJ برای محتواسازی در امر آموزش استفاده می شود. به طور کلی می توان گفت که رفتن به سمت آموزش الکترونیک برای ما یک اجبار و یا ضرورت است. امروز در سطح جهان بسیاری از دانشگاهها و موسسات آموزشی به طور مجازی در خانه ها به آموزش علاقه مندان می پردازند و مدرک مربوطه را نیز ارائه می دهند در این حرکت جهانی، توسعه این شیوه جدید آموزشی برای ما می تواند یک هدف استراتژیک باشد پس نباید از این حرکت عقب بمانیم. اولین گام برای محتواسازی سازمان مدیریت صنعتی مانند سایر موسسات آموزشی که نیاز استفاده از آموزش از راه دور را احساس کرده اند، از یک سال گذشته در جهت توسعه آموزشهای مجازی اقدامات موثری انجام داده است که نخستین گام در این راه محتواسازی و طراحی اولین دوره مدیریت استراتژیک در سازمان بوده است. سپس چگونگی ارائه آن مورد مطالعه قرار گرفت که از بستر BLACKBOARD در این مورد استفاده شده است. خوشبختانه از این دوره استقبال خوبی شد و ما را تشویق کرد تا به سمت

محتواسازی سایر دروس آموزشی - مدیریتی حرکت کنیم. در حال حاضر درصدد تهیه نرم افزارهای مناسب به عنوان بستر ارائه برای دروس آموزشی خود هستیم. برای این کار و برای توسعه فعالیتهای آموزشهای مجازی خود با موسساتی که در این زمینه فعالیتهایی داشته اند همکاری متقابل داریم. به طور کلی برای گسترش و توسعه واحد آموزشهای الکترونیک در سازمان به تدوین سازوکارهای ایجاد محتوا که با فرهنگ سازمانی ما هماهنگ باشد پرداخته ایم و سعی داریم تا این محتوا منحصر به سازمان مدیریت صنعتی باشد. در این راه باید استانداردهای لازم برای اجرای صحیح E-LEARNING را رعایت نماییم که به این منظور از اساتید برجسته مدد می گیریم. هدف ما این است تا برطبق برنامه برای استراتژی IT در سازمان گامهای موثری برداشته شود. تدبیر: مشکلات پیش روی اجرای مناسب آموزش الکترونیک در کشور کدامند؟- نخستین مشکل در این راه نبود بسترهای ارتباطی مناسب در کشور است، نبود قوانین و مقررات لازم، مشکل زبان انگلیسی میان کاربران، تحریم های جهانی برای دستیابی به منابع از دیگر مشکلات در این فرایند است. از طرفی نداشتن امکانات ارتباطی خوب در شبکه، نبود سخت افزارهای لازم برای کار و عدم دستیابی به نرم افزارهای اصلی، از دیگر تنگناهای این شیوه نو می باشد. به طور کلی مشکل ما در بسترسازی مناسب و ایجاد محتوا برای شیوه های آموزش الکترونیک است. همان طور که گفته شد بخش دولتی سازوکارهای خاص خود را دارد و آموزش الکترونیک را در درون و براساس اهداف آموزشی خود تهیه می کند و بخش خصوصی نیز هر کدام در چارچوب برنامه های خود، به یک منبع خارجی (SOURCE) وصل شده اند و فعالیت می کنند. از طرفی این شرکتها از انسجام و همکاری لازم میان خود برخوردار نیستند. به نظر من راه حل این است که ارگانی باید متولی تحول در زمینه رشد آموزش الکترونیک در کشور باشد تا براساس تحقیقات گسترده، راه حلهای مناسب را برای رفع مشکلات بالا بیابد و بتوان این شیوه مدیریتی را در دانشگاهها، دبیرستانها و تمام مراکز و موسسات فعال در کشور جاری کند. زیرا می دانیم که آموزش در کشور برای همه یکسان نیست. پس می توان با گسترش آموزشهای الکترونیک در تمام سطوح این اختلاف را از میان برداشت. پیشنهاد من این است که این فعالیت حداقل در سطح استانها نیز آغاز شود. اینکه E-LEARNING در سایر کشورهای پیشرفته بسیار توسعه یافته است، به علت وجود بسترهای ارتباطی لازم است. حرکتهای ما نیز آغاز شده اما کند است که به علت، نبود فرهنگ اجرای این روش در جامعه ما می باشد. بنابراین لازم است تکنولوژیهای آموزشی با توجه به فرهنگ کشور و فرهنگ آموزش گیرندگان ایرانی، تدوین و راه اندازی شود تا بتوان حیطه فعالیتهای آموزشی را به نقاط دور گسترش دهیم. ضرورت استفاده از آموزش الکترونیک طی دهه های اخیر حرکتهای پرشتاب بسیاری از جوامع در مقابل عقب ماندگی کشورهای دیگر ضرورت استفاده از آموزش راه دور را پررنگ تر ساخته است. این ضرورت در جوامعی چون جامعه ما نیز ملموس است اما پرسشی که مطرح می شود این است آیا باوجود شیوه های سنتی معلم و شاگرد و ساختار کهنه نظام آموزش ما می توان شیوه آموزش الکترونیک را در سطح کشور رشد و توسعه داد. آقای مهدی کاشیها استاد دانشگاه و رئیس هیات مدیره مؤسسه آموزشی رایان کاشیها در تکمیل این بحث معتقد است: چون نوع ارتباط کشور ما با سایر کشورها با نوع ارتباطات کشورهای پیشرفته متفاوت است یا بهتر بگویم به علت عدم ارتباط واقعی با سایر کشورها تقاضاهای لازم را به خوبی احساس نکردیم وقتی هنوز برای جوانان خود مفهوم کلاس را در نیمکت خلاصه و تعریف می کنیم و تنها دروس را به خورد آنها می دهیم و نمی خواهیم که خود حرکت کنند، چگونه توقع داریم این جوانان، مدیران و متخصصان پویای آینده باشند در کشورهای پیشرفته جوانان را در تعامل با جریانات جامعه قرار می دهند و آنها به کمک روش تجزیه و تحلیل در حرکت توسعه جامعه شان شریک می شوند اما در کشور ما شرایط و نظام آموزشی به گونه ای است که جوانان و دانش آموزان هیچ تقاضایی را احساس نمی کنند و همیشه بحث عرضه در آموزش مطرح است امروز ابزارهای جدید آموزشی مثل اینترنت در جامعه ما فراوان شده است و جوانان ما آن را بکار می برند و متأسفانه اکثراً در جهت منفی یا سرگرمی است زیرا نقاط مثبت و قوت این وسیله توانمند به خصوص در امر آموزش را به آنها معرفی نکرده ایم. اهدافی که در جهت کاهش حذف

نقاط منفی همچنین دگرگونی در نظام سنتی آموزش و جایگزینی شیوه های آموزشی به صورت مجازی بسیار مهم هستند، به قرار زیر است: ۱- سیستمی کردن آموزش، معلم و دانش آموز در نظام آموزش و پرورش باید از شکل سنتی خارج و به صورت آنچه که در کشورهای پیشرفته متداول است در تعامل باشند. ۲- گسترش فناوری اطلاعات، این فناوری در رشد و معرفی فنون در تمام سطوح کاربرد وسیعی دارند اگر در جوانان خود تقاضا برای IT را افزایش دهیم آنها نیروهای بالقوه ای خواهند بود که می توانند به کمک همین ابزارها درباره مسائل و امکانات مهم کشور چون نفت، توریست، صنعت، کشاورزی و... به بحث و تجزیه و تحلیل بپردازند. امروز دیگر اطلاعات در درون یک کلاس به شکل سنتی آن حاصل نمی شود بلکه مانند جوامع توسعه یافته روشهای آموزش را باید از کلاسها فراتر برد تا فراگیری ها در محیط کار و زندگی تحقق یابند. ۳- افزایش تولید علم، جهت افزایش دانش باید از هرگونه وسیله استفاده نمود. امروز از شیوه های مجازی می توان بهترین نتیجه را در این امر گرفت در حال حاضر درصد جمعیت ایران نسبت به جمعیت جهان قریب ۱/۲ درصد است در حالی که سهم تولید علم کشور نسبت به جهان چندین برابر کمتر از عدد فوق می باشد. ۴- رسیدن به استانداردهای جهانی سواد و آموزش، در حالی که نرخ سواد در کشورهای دیگر براساس سیستم IT می باشد، در ایران هنوز این نرخ براساس خواندن و نوشتن است و ضرورت دارد با توجه به استانداردهای جهانی این امر از مدارس و حتی از خانواده ها آغاز شود. ۵- کیفیت بخشی آموزش، دیگر نمی توان کیفیت آموزش را با مراجعه به چند کتاب خلاصه نمود بلکه حرکت پرشتاب علوم در سطح بین المللی به گونه ای است که باید به کمک ابزارهای ارتباطی در هر زمان و مکان بتوان به اطلاعات و مطالب موجود و نو دسترسی داشت. ۶- کاهش و حذف تفاوت های آموزشی، در کشور ما به علت وجود فاصله طبقاتی با استفاده از این روش می توان طبقه متوسط و در آتیه نزدیک کلیه طبقات را که دسترسی به سیستم خواهند داشت تحت پوشش قرار داده و بدین ترتیب، تامین عدالت را در امر آموزش فراهم نمود. ۷- افزایش انگیزه در کاربران، بی تردید با استفاده از شیوه آموزش الکترونیک که سبب حذف یا کاهش بسیاری از مشکلات نظیر ترافیک، هدر رفتن زمان و کاهش هزینه ها خواهد بود، انگیزه ای برای فراگیری اطلاعات و علوم برای کاربران خواهد شد. ۸- رشد کارآفرینی، این شیوه باعث ایجاد بستر برای رشد کارآفرینی خواهد شد و می تواند ما را از چارچوب های بسته سنتی اشتغال خارج و باعث ایجاد شغل های جدید با توجه به تخصص، گردد. موسسات اینترنتی و تنگناهای پیش روبرو نظر می رسد که نه تنها موسسات فعال در شبکه اینترنتی کشورمان، بلکه کل شبکه از مشکلات عمیقی رنج می برد. اگرچه این مشکلات به مرور در حال رفع هستند اما این روند بسیار کند است. از جمله این مشکلات می توان به پایین بودن سرعت اینترنت و نبود سرویس دهی مناسب به صورت ISP اشاره کرد. آقای مهندس منصور کاشیها مدیرعامل مؤسسه آموزشی رایان کاشیها ضمن تاکید بر تنگناهای موجود در شبکه اینترنتی کشورمان در این باره معتقد است، وقتی وارد کار آموزش از طریق اینترنت شدیم، به تحقیق درباره علت پایین بودن سرعت کاربری اینترنت در شبکه پرداختیم و متوجه شدیم که تمام کاربران ما از سیستم با روش «دایال آپ» (DIAL UP) استفاده می کنند و هنوز سیستم هایی چون DSL، ADSL، آن طور که باید مرسوم نیست. می دانید که این سیستم ها دارای سرعت بسیار بالا هستند طوری که می توان DATA را از طریق باند باز خطوط تلفن انتقال داد. متأسفانه امروز به علت کمبود خطوط تلفن که اکثراً در جهت کارهای ضروری در زندگی کاربران استفاده می شود چگونه می توان انتظار داشت که از طریق همین خطوط تلفن اندک به جستجو در اینترنت پرداخت. امروز تمام سایت های جهان به صورت ON LINE یا مستقیم در گستره عظیم به فعالیت می پردازند اما کشور ما از این مزیت محروم است. چگونه می توان از کاربری که ازدو سو هزینه می کند (یکی هزینه ACCOUNT استفاده از اینترنت و دوم هزینه پالس تلفن) انتظار داشت تا بی دغدغه در اینترنت و شبکه در جست و جوی اطلاعات مناسب درسی خود باشد. جامعه دانش آموزی و آموزش الکترونیک در این خصوص تعداد زیادی از کشورها اینترنت رایگان را در اختیار دانش آموزان خود قرار داده اند تا آنها بتوانند فارق از مسائل مالی استفاده از اینترنت، به جست و جو و فراگیری علوم و فنون بپردازند. ما با توجه به این محدودیتها

سعی کردیم روشی را پیاده سازیم تا دانش آموزان بتوانند با حداقل هزینه و وقت مطالب مورد نیاز خود را از سیستم اینترنت دریافت و در کامپیوتر شخصی خود ذخیره نمایند. در این خصوص دروس توسط بهترین دبیران آموزش و پرورش از روی کتب درسی تالیف و با فرمت PDF بر روی سایت UPLLOUD گردیده است. در این فایل ها دروس به صورت نوشتاری به همراه تمرین های مختلف آورده شده است و در این سیستم دانش آموزان قادر خواهند بود در امتحانات و ارزشیابی مستمر شرکت نمایند. دانش آموزان از مقطع راهنمایی تا کنکور می توانند از این سایت استفاده کنند. دانش آموزان می توانند با استفاده از قسمت پرسش، پاسخ سوالات خود را مطرح نمایند و سایت موظف به پاسخگویی آنها تا ۱۲ ساعت بعد می باشد. علاوه بر مدیریت سایت، دیگر کاربران سایت نیز می توانند به آنها پاسخ دهند. بدین ترتیب مخزنی از سوالات و پاسخها ایجاد می شود که می توان از سیستم جست و جو در آن استفاده نمود. این سوالات می تواند در رابطه با مطالب درسی، روانشناسی و حتی پزشکی باشد. در رابطه با دروس تعاملی این سایت اقدام به ایجاد بخش تستهای هوشمند، آزمایشگاههای مجازی و کارگاههای آموزشی نموده است. در مبحث تستهای هوشمند دانش آموز تنها در صورت ارائه جوابهای صحیح و متوالی می تواند به مطالب بعدی دسترسی پیدا کنند. در غیر این صورت مطالبی را که در آن ضعف دارد در اختیارش قرار می گیرد تا مجدداً مطالعه نماید. در بخش آزمایشگاههای مجازی تمامی آزمایشات کتاب درسی به صورت مجازی در اختیار دانش آموزان قرار خواهد گرفت. در این سایت دروسی چون هندسه تحلیلی، ریاضیات و دیفرانسیل قرار داده شده اند تا دانش آموزان خود به حل مسایل این درس ها بپردازند. چرا که روش تجزیه و تحلیل اساس کار در این سایت می باشد. یکی از قابلیت های آموزش الکترونیک رشد خودباوری و اعتماد به نفس و دستیابی جوانان جامعه ما به موفقیت های چشمگیر در زندگی است طوری که به کمک سایت اینترنتی، مشاوران و روانپزشکان می توانند در تعامل با جوانان کشور به طور مجازی در ایجاد خودباوری و رشد شخصیت آنها موثر واقع شوند. حضور پررنگ بخش خصوصاً آقای مهدی کاشیها در خاتمه می گوید: امروزه ثابت شده است که بخش خصوصی در اقتصاد هر کشور نقش اصلی را بازی می کند و بخش دولتی تنها نقش برنامه ریز، هدایت گر و کنترل کننده را باید داشته باشد. به خصوص در بخش IT و آموزش از راه دور با توجه به پویایی و سرعت این حرکت بایستی توسط بخش خصوصی سرمایه گذاری و اقدام شود و دولت تنها با پشتیبانی و راهنمایی از بخش خصوصی در این امر می تواند کارساز باشد و برای ایجاد باور و قبول موضوع در جامعه ضروریست از طریق رسانه ها به خصوص صدا و سیما همچنین کلیه ارگانهای مربوط به این امر کمک شود. اهداف و ویژگیهای آموزش های مجازی پیتربنتلی (۲۰۰۱)، (PETER BENTLEY) با توجه به اهداف زیرموفقیت آموزشهای مجازی در سازمانها را برمی شمرد. این اهداف شامل عملیاتی (مانند کاهش هزینه ها) و استراتژیک (مانند رقابت پذیری) می گردد. اهداف عبارت از بکارگیری آموزشهای مجازی و ارتباط دادن آن با مقاصد، ماموریتها و اهداف عالی سازمان می باشد. اهداف استراتژیک شامل ارتباط دادن استراتژی سازمانی به کارآیی و توانمندی کارکنان؛ بهبود عملکرد سازمانی، کارآیی و پاسخگویی به بازار؛ بهینه کردن زنجیره عملکردی و رضایت مندی مشتریان؛ نگهداشت بهتر کارکنان؛ ترغیب به مسئولیت پذیری بیشتر کارکنان از طریق توسعه توانایی های فردی؛ بهینه کردن سرمایه فکری و مدیریت دانش؛ به روز نمودن دانش؛ توسعه تجارت مجازی؛ تسریع در ارائه آموزشهای هدفدار و مبتنی بر نیاز و بهبود شرایط محیطی است. هرچه آموزش با اهداف و مقاصد استراتژیک سازمان بیشتر مرتبط گردد، تاثیر بیشتری در کارآیی و کاهش هزینه های سازمان خواهد داشت. یادگیری بیشتر در سازمان بمنظور دستیابی به این اهداف بمنزله این است که یک سازمان را با افزایش ارزش فرایندی بتوان تبدیل به یک سازمان یادگیرنده نمود. کیگان (۲۰۰۰)، (KEEGAN) ویژگیهای آموزشهای مجازی را بدین شرح برمی شمرد: رهایی از قید کلاسهای زمان بندی شده؛ رهایی از مکانهای بسته؛ رهایی از محدودیتهای زمانی؛ رهایی از پیوستن به گروههای آموزشی به منظور یادگیری؛ آموزش برای خانه داران و آموزش برای افراد بستری، شیفت، مسافران و زندانیان و... او خاطر نشان می سازد که به

رغم جنبه های مثبت آموزشهای مجازی، عدم تعامل مستقیم بین دانشجو و استاد از نقاط ضعف آموزش مجازی محسوب می شود. روشهای ارائه آموزش مجازی آموزشهای مجازی معمولاً به سه روش غیرهمزمان، (ASYNCHRONOUS) همزمان (SYNCHRONOUS) و ترکیبی (MIXED) ارائه می گردد. این سه روش را می توان سه مرحله پیاپی نیز تلقی کرد. آموزش غیرهمزمان روشی است که فراگیران با استفاده از امکانات و تسهیلات در نظر گرفته شده به ویژه مطالب درسی آموزش می بینند. در این شیوه تبادل اطلاعات و دانش با استفاده از ابزارهای الکترونیکی مانند فایل‌های مجازی، پست الکترونیک، کنفرانسهای مجازی و... انجام می پذیرد. آموزش همزمان، آموزش زنده است که به ارائه درس در یک زمان خاص در کلاس مجازی توسط یک مدرس کارآموده با فراگیران متعدد می پردازد. در این روش ویدیو کنفرانس، کنفرانس از راه دور، کلاسهای مجازی، مذاکره مجازی و... به کار گرفته می شود. آخرین مرحله، روش تلفیقی است که حاصل ترکیب یا ادغام روشهای همزمان و غیرهمزمان است. نتیجه گیری آموزشهای مجازی در کشور ما به تازگی در حال استقرار است. پس پیشنهاد می گردد سازمانها جهت استقرار آموزشهای مجازی با توجه به این که هر روز نرم افزارها و امکانات جدیدی با قابلیت‌های زیاد ارائه می شود و از طرفی با کاهش قیمت آنها مواجه هستیم برای سرمایه گذاری در این زمینه پس از فرهنگ سازی لازم، با دقت و احتیاط و کار کارشناسی نسبت به خرید تجهیزات گرانقیمت اقدام نمایند. در این خصوص شایسته است وزارتخانه های علوم، تحقیقات و فناوری و اطلاعات، ستاد مشترکی را تشکیل داده و از جنبه های نرم افزاری، مغزافزایی و سخت افزاری این موضوع را مورد بررسی و مطالعه همه جانبه قرار دهند. بررسی تجربیات کشورهای پیشرفته همراه با مطالعه دلایل شکست برخی از پروژه های آموزش مجازی در ایران می تواند مبنای تدوین راهنمای علمی مناسبی گردد که یقیناً با برخورداری از پشتیبانی تئوریک قوی، بودجه سالهای آتی دانشگاهها و مراکز آموزشی و تحقیقاتی قابل پیش بینی و تصویب خواهد بود. اهمیت آموزش در چرخه مدیریت کیفیت جامع از طرفی و نقش فناوری در رویکرد جدید به توسعه آموزش مجازی به عنوان ره آورد تکنولوژی اطلاعات در کشور می تواند دانشگاه و صنعت و نتیجتاً روند بهسازی و توسعه نیروی انسانی و بهبود کیفیت را متحول سازد. این پدیده به عنوان یک فناوری مدرن نیاز به آشنایی، بومی کردن و بکارگیری موثر آن در کشور دارد. مرزگستری سازمانها و حرکت به سوی مجازی شدن راه را برای استقرار آن فراهم می کند. استقرار آموزش مجازی نیازمند در اختیار داشتن نیروی انسان متخصص و آشنا به این فناوری، مدیریت کارآمد، سیستم و امکانات سخت افزاری و نرم افزاری برای تبدیل محتوی به درس افزار و... می باشد. روند توسعه سازمانها در کشور و مزایایی که مترتب بر استقرار آموزش مجازی از جمله کاهش هزینه های آموزشی، بهبود عملکرد و بهره وری بیشتر، تسریع در دسترسی به بازار، تسهیل جذب و بکارگیری نیروی انسانی موردنظر و فراهم آوردن فرصت به روزآوری دانش و... پذیرش و توسعه این تکنولوژی را غیرقابل اجتناب می کند. پذیرش این فناوری به دلیل جدید بودن آن حتی در کشورهای توسعه یافته هنوز یکی از موضوعات اصلی تحقیقات روز بوده و انتظار می رود این پدیده از ابعاد مختلف مورد تحقیق متخصصین و محققین کشور قرار گیرد. منابع: ۱- دکتر نادر قلی قورچیان - دکتر پریش جعفری - بررسی دانشگاههای مجازی - اقتصاد مدیریت - ۱۳۸۲ - تهران. ۲- دکتر کامران فیضی - مسائل و راهکارهای تشکیل دانشگاههای اینترنتی در ایران - مطالعات مدیریت - ۱۳۸۲ - تهران. ۳- دکتر غلامحسین زمانی - مهندس شهرام مقدسی - آموزش از راه دور رهیافتی بدیل در نظام آموزش کارکنان - دانش مدیریت - ۱۳۷۷ - تهران. ۴- محمد مهدی رشیدی - آموزش ONLINE - سومین کنفرانس مدیران کیفیت - موسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران - ۱۳۸۱ - تهران. * تدبیر

اعتبار سنجی؛ ابزار کنترل کیفیت آموزش

چکیده: اعتبار سنجی (Accreditation) به عنوان شناخته شده ترین الگوی ارزیابی کیفیت، مبنای موثری برای سنجش میزان توجه مراکز آموزش، به رعایت استانداردهای لازم را ایجاد کرده و با شفاف سازی امور، این اطمینان را به سازمان خواهد داد که برنامه ها منطبق با معیارهای از پیش تعیین شده پیش می روند. در این مقاله موضوع اعتبار سنجی، در ارتباط با ویژگی های کلی نظام آموزش سازمان بررسی شده و مطالب در چهار بخش ارائه می شود: در نخستین بخش، مقوله کیفیت و اعتبار سنجی و ارتباط آن با عناصر برنامه های آموزشی مفهوم سازی می شود. در بخش دوم، اعتبار سنجی از حیث کارکردها و رویکردها، بررسی خواهد شد. در بخش سوم، با تشریح مؤلفه ها و شاخص های اعتبار سنجی، فرایند اجرایی آن به بحث گذاشته خواهد شد. و در بخش نهایی مقاله، ضمن نتیجه گیری از مباحث ارائه شده، برخی فرصتها و تهدید های موجود، مورد توجه قرار می گیرند. مقدمه: اغلب سازمانها برای توسعه کارکنان، دوره‌های متعددی را در مراکز آموزشی خود برگزار می کنند. از آن جا که اجرای این دوره ها متضمن سرمایه گذاری هنگفت و صرف زمان خدمتی نیروی انسانی فعال است، آگاهی از کیفیت آموزشهای اجرا شده و بازدهی حاصل از میزان اثربخش بودن آنها، از مهمترین انتظاراتی به شمار می آیند که سازمان، از نظام آموزش متصور است. پاسخگویی به انتظارات ایجاد شده، مستلزم شناسایی عوامل تاثیر گذار در برنامه ریزی و اجرای دوره ها، نظیر استراتژی، اهداف و ساختار سازمانی مرکز آموزش، سازماندهی و مدیریت آن، استانداردهای آموزشی، کادر آموزشی، امکانات و تجهیزات در اختیار، فرایند یاد دهی- یادگیری و ارزیابی میزان تاثیر هر یک از آنها در کمک به ایفای نقش آموزش در بهبود کیفیت محصول یا خدمات تولید شده سازمان است. (Ivancevich, 2001) اعتبار سنجی (Accreditation) به عنوان شناخته شده ترین الگوی ارزیابی کیفیت، مبنای موثری برای سنجش میزان توجه مراکز آموزش، به رعایت استانداردهای لازم را ایجاد کرده و با شفاف سازی امور، این اطمینان را به سازمان خواهد داد که برنامه ها منطبق با معیارهای از پیش تعیین شده پیش می روند. در این مقاله موضوع اعتبار سنجی، در ارتباط با ویژگی های کلی نظام آموزش سازمان بررسی شده و مطالب در چهار بخش ارائه می شود: در نخستین بخش، مقوله کیفیت و اعتبار سنجی و ارتباط آن با عناصر برنامه های آموزشی مفهوم سازی می شود. در بخش دوم، اعتبار سنجی از حیث کارکردها و رویکردها، بررسی خواهد شد. در بخش سوم، با تشریح مؤلفه ها و شاخص های اعتبار سنجی، فرایند اجرایی آن به بحث گذاشته خواهد شد. و در بخش نهایی مقاله، ضمن نتیجه گیری از مباحث ارائه شده، برخی فرصتها و تهدید های موجود، مورد توجه قرار می گیرند. کیفیت و آموزش مفهوم کیفیت در آموزش، به راحتی قابل تعریف نیست. پیچیدگی فرایند آموزش و مشخص نبودن اینکه کیفیت در این فرایند چگونه شکل می گیرد، تعریف آن را مشکل کرده است. شماری از صاحب نظران بر این باورند که مفهوم کیفیت، بدون شکل بوده و بنابراین غیر قابل اندازه گیری است. ایوانسویچ معتقد است آنچه در تعریف کیفیت، مرکزیت دارد نظرات مخاطبان است. بر این اساس کیفیت تابع نظر مشاهده گر است بنابراین ارائه نیمرخی از کیفیت، همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می کند. (Ivancevich, 2001) چاپمن، کیفیت را معادل استانداردهای آموزش، همچون سطح پیشرفت فراگیران می داند. این تعریف از کیفیت، همخوانی کاملی با تمرکز به وجود آمده روی یادگیری فراگیران دارد. (Chapman, 1999) بیکر، کیفیت را مجموع برآیندهای یک دوره آموزشی تعریف می کند. به گمان وی، زمانی می توان یک دوره را با کیفیت قلمداد کرد که خروجی هایی مانند: ایجاد سطح خاصی از توانایی در حداکثر زمان ممکن، ارضای نیازهای مهارتی و برآورده کردن نیازهای توسعه مسیر شغلی را، حاصل کرده باشد. (Baker, 1999) عمادزاده نیز، کیفیت آموزش را منوط به کیفیت عواملی می داند که در ارائه خدمات آموزشی مشارکت می کنند: (عمادزاده، ۱۳۷۲) فراگیر: شامل توانایی ها و استعداد های ذاتی، شرایط محیطی، شرایط اقتصادی و اجتماعی، مدرس: شامل میزان تجربه و تحصیلات، مسئولیت و تعهد پذیری، حقوق و دستمزد دریافتی، امکانات و تجهیزات آموزشی: شامل کتابهای درسی، وسائل آموزشی، تجهیزات زیربنایی و پشتیبانی نظام اداری. آلکین، کیفیت آموزش را بر گرفته از کیفیت عملکرد فراگیر، تدریس مدرسان و تخصیص منابع می داند. (ایلی، ۱۳۸۳) از

دیدگاه سالیس منابع کیفیت در آموزش، شامل ارزشهای قوی و هدفمند سازمانی، مدرسان برجسته، مرکز آموزشی مناسب، شناسایی توانمندی‌های فراگیران، تدارک دوره آموزشی مناسب و یا ترکیبی از این موارد بر می‌شمرد. (سالیس، ۱۳۷۲) مؤلف نیز بر این باور است که آنچه در نظر ما کیفیت معنا می‌دهد، به ارزشها و اهداف بنیادی سازمان بستگی دارد. ما نمی‌توانیم از کیفیت سخن بگوییم بدون آنکه محک و معیاری موافق با نظر سازمان درباره رسالت نهایی آموزش داشته باشیم. از سوی دیگر استنباط ما از آموزش، راهنمایی برای ادراک ماهیت کیفیت، چگونگی دستیابی به آن، ارزشیابی و ارتقای سطح آن خواهد بود. اعتبار سنجی و کیفیتبه گمان وائزیر و کنت، از آنجا که جهان در حال تغییر است و روز به روز بر حالت عدم قطعیت آن افزوده می‌شود، بنابراین موقعیت مراکز آموزش در قبال کیفیت بسیار پیچیده است و تمامی آنها زیر فشارند تا پاسخهای مطلوبی در قبال نیازهای سازمان ارائه کنند. تجربه ثابت نکرده است که این مراکز در صورتی می‌توانند به حداکثر بهره‌وری برسند که دائم دغدغه بهبود کیفیت خدمات آموزشی خود را داشته باشند. (Wanzare & Kenneth, ۲۰۰۰) ادوارد سالیس معتقد است که مراکز آموزشی می‌بایستی چهار الزام: حرفه‌ای، اخلاقی، رقابتی و مسئولیت‌پذیری را در سرلوحه اقدامات اجرایی خود قرار دهند. (سالیس، ۱۳۷۲) لارنس. ال. ماراز، پنج ضرورت تعالی سازمانی را: برنامه‌ریزی استراتژیک، اعتبارسنجی برای تعالی، رهبری همکارانه، مشارکت دادن کارکنان و الزام به رعایت استانداردها معرفی نموده و تحقق آنها را منوط به ارزیابی مستمر کیفیت فرایندها ارزیابی می‌کند. (Catton, ۱۹۹۹) از این منظر می‌توان اعتبار سنجی را اعطای مجوز یا تایید صلاحیت یک مرکز آموزشی، که بر اساس قضاوت خبرگان حوزه مربوطه، ضوابط از پیش تعیین شده را رعایت کرده باشد، تعریف کرد. (Worthen, et.al, ۱۹۹۷) در این چارچوب، اعتبارسنجی به عنوان یک سیستم ارزیابی، دارای عناصر اصلی زیر است: ۱. سازوکاری که متولی ارزیابی‌های ادواری است؛ ۲. استانداردها و احتمالاً ابزارهای مدون و نوشتاری که برای ارزیابی به کار می‌روند؛ ۳. برنامه زمانی از پیش تعیین شده (مثلاً هر دو سال یکبار) برای ارزیابی؛ ۴. استفاده از نظرات خبرگان به منظور قضاوت در مورد کیفیت عملکرد مرکز مورد ارزیابی؛ ۵. تاثیر بر وضعیت مرکز مورد ارزیابی، بر اساس نتایج حاصل از ارزیابی انجام شده (Worthen, et.al, ۱۹۹۷). عناصر یاد شده به آشکار کردن جنبه‌های مختلف کیفیت مرکز آموزش (درونداد، فرایند، برونداد و پیامد)، یاری دادن مرکز به خود تنظیمی، مشارکت دادن عوامل درگیر در شفاف‌سازی امور و توانمند سازی آنان در پاسخگو بودن به نیازهای سازمان کمک می‌کنند. همچنین توجه به این عوامل، مبنای موثری در ارزیابی اولیه مرکز آموزش فراهم می‌آورد: جایگاه سازمانی / سازماندهی و مدیریت، دوره‌های آموزشی اجرا شده، فرایند تدریس - یادگیری، دانش آموختگان. گنجاندن این عوامل، برای نمایش کیفیت ضروری است. اعتبار سنجی مرکز آموزش، نشان خواهد داد که این ارزیابی می‌تواند برای این منظورها به عمل آید: - تایید صلاحیت مرکز آموزش، - تشخیص اعتبارات، - پاسخگویی به مراجع مربوطه در قبال اعتبارات دریافتی، - عیان ساختن میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده، - عرضه اطلاعات برای آگاهی فراگیران و سایر افراد مرتبط (ذی ربط و ذی نفع) در باره عملکرد نظام آموزش، - و از همه مهمتر، بهبود مستمر کیفیت آموزش. چگونه می‌توان کیفیت آموزشهای اجرا شده به وسیله مرکز آموزش را سنجید؟ چگونه یادگیری مورد انتظار در فراگیران رخ می‌دهد؟ چگونه می‌توان اطلاع حاصل کرد که فراگیران در آینده از آموزش‌های اثر بخش بهره‌مند خواهند شد؟ سازمان چگونه می‌تواند از کیفیت آموزشهای ارائه شده، اطلاع حاصل کند؟ اینها پرسشهای مهمی هستند که با مفهوم سازی کارکردها و رویکردهای اعتبار سنجی، می‌توان به آنها پرداخت. کارکردها ویتنس، بهبود کیفیت آموزش و فراهم کردن زمینه پاسخگویی را دو کارکرد مهم اعتبار سنجی بر می‌شمرد. (رحیمی، ۱۳۸۲) ون دام، نیز از بهبود کیفیت آموزش، پاسخگویی، ارائه اطلاعات شفاف و هدایت نظام آموزش در بهره‌گیری مناسب از منابع در اختیار، به عنوان کارکردهای چهار گانه اعتبار سنجی نام می‌برد. (بازرگان، ۱۳۸۴) با توجه به آنچه گفته شد می‌توان بهبود کیفیت، پاسخگویی و سازماندهی مجدد را به عنوان کارکردهای اصلی اعتبار سنجی بر شمرد. برآیند حاصله، به سازمان این اطمینان را خواهد داد که برنامه‌های آموزشی، کاملاً در

چارچوب استانداردها و ضوابط از پیش تعیین شده قرار داشته، منطبق با اصول کیفیت اجرا می‌شوند. در زیر به برخی دیگر از کارکردها اشاره می‌شود: - اطمینان به مدیریت و تامین کنندگان منابع مالی از اینکه اعتبارات تخصیص داده شده، به صورت مناسب هزینه می‌شوند. - پاسخگویی به کارکنان زیر پوشش در جهت فراهم کردن تجربه مناسب آموزشی و اجرای دوره‌ها مطابق با برنامه پیش بینی شده. - پاسخگویی به عموم سازمان از اینکه فرایندهای درون نظام آموزش مناسب هستند و آینده علمی سازمان را تضمین می‌کنند. (سالیس، ۱۳۷۲) رویکردها رویکردهای اعتبارسنجی با ارتباط بین مأموریت سازمان، اهداف و نیازهای توسعه منابع انسانی طرح می‌شوند. نیازهای آموزشی نیروی کار حال و آینده از یک درک مشترک از آنچه سازمان نیاز دارد و چگونگی تحقق آن نشئت می‌گیرد. این رویکرد با ارزیابی کیفی دانش، مهارت و شایستگی‌های اصلی نیروی کار فعلی، ادامه می‌یابد. سازمان باید اطمینان حاصل کند که دانش و مهارت مورد نیاز کارکنان توسط برنامه‌های آموزشی افزایش یافته و به کار بسته می‌شوند. پس لازم است فرایند اعتبارسنجی به گونه‌ای طراحی شود تا این شایستگی‌ها را که توسط آموزش هدف قرار گرفته‌اند، به درستی ارزیابی کند. (هداوند، ۱۳۸۴) شناخت رویکردهای اعتبارسنجی کمک خواهد کرد تا درک درستی از ماهیت و شیوه به کارگیری آن صورت پذیرد: (قورچیان، ۱۳۷۳) ۱. رویکرد تولید مدارقضاوت درمورد کیفیت، براساس میزان خروجی مرکز، مثلاً تعداد دانش‌آموختگان یا محتواهای تولید شده صورت می‌پذیرد. ۲. رویکرد مصرف مدارارزیابی براساس نظر فراگیران در مورد محیط، امکانات و تجهیزات، مدرسان و خدماتی که دریافت داشته‌اند، انجام می‌شود. ۳. رویکرد استانداردمدارمیزان تبعیت از استانداردهای رایج، معیار ارزیابی تلقی می‌شود. هرگونه انحراف از استانداردها، کاهش کیفیت محسوب می‌شود. در مجموع، توجه به ابعاد مختلف اعتبارسنجی، فرهنگ آموزشی و برنامه راهبردی سازمان می‌تواند ضامن کیفیت و توسعه موزون آموزش شود که باید توسط مرکز ارائه دهنده خدمات آموزشی، مورد توجه قرار گیرد. مؤلفه‌های ارزیابی‌سانگ هیوم لی و پرشینگ، اهداف برنامه، محتوای برنامه، فناوری به کار گرفته شده، مدرس و تسهیل‌گر، فعالیت‌های آموزشی، مدت زمان برنامه، محیط آموزشی، انتظارات رفتاری، مدیریت و پشتیبانی و ارزیابی را به عنوان مؤلفه‌های مهم اعتبارسنجی توصیف کرده‌اند. (Heum & pershing, ۱۹۹۹) فیلیس، این مؤلفه‌ها را شامل روشهای تدریس، محیط یادگیری، محتوای برنامه، اهداف آموزشی، تسهیلات، تقویم مدون آموزش و مدرس می‌داند. (ایلی، ۱۳۸۳) با جمع بندی نظرات یاد شده مؤلفه‌های اصلی اعتبارسنجی را در هفت محور: رسالت و اهداف، ساختار سازمانی و مدیریت، کادر آموزشی، فراگیران، فرایند یاددهی - یادگیری، دوره‌های آموزشی و امکانات و تجهیزات فهرست کرد. (یارمحمدیان، ۱۳۸۵) (جدول شماره ۱) فرایندنخستین گام در اعتبارسنجی، تعریف استانداردهای مربوط به اجزای مجموعه‌ای است که به عنوان مرکز آموزش تعیین شده است. استانداردهای یاد شده که بیشتر به آنها اشاره شد، می‌توانند بر اساس توافق جمعی آموزش‌دهندگان، آموزش‌گیرندگان، نهادهای حرفه‌ای و سایر عوامل مرتبط تعریف شوند. (بازرگان، ۱۳۸۴) از آنجا که هدف اصلی، تربیت دانش‌آموختگان توانمند در حیطه کاری خود است، بنابراین منطقی است تا با به کارگیری فرایندی منسجم به تعیین اعتبار مرکز آموزش پرداخت. اگرچه ساختارهای اعتبارسنجی در جزئیات فعالیت خود دارای تفاوت‌هایی هستند، اما از نظر روش کار، دارای فرایند مشترکی به شرح زیر هستند: ۱. آشنایی با اهداف، وظایف و حوزه‌های تخصصی مرکز آموزش؛ ۲. ارزیابی مقدماتی از راه گردآوری اطلاعات پایه و تخصصی مورد نیاز (با استفاده از پرسشنامه، بازدید، مصاحبه و)؛ ۳... ۴. تعریف مؤلفه‌های ارزیابی و تدوین شاخص‌های متناسب با اهداف ارزیابی؛ ۴. مشخص ساختن داده‌های مورد نیاز برای قضاوت درمورد یک شاخص‌های تدوین شده؛ ۵. تشکیل کمیته ارزیابی با بهره‌گیری از متخصصان و خبرگان حوزه تخصصی مربوطه؛ ۶. ارزیابی از مرکز آموزش و مشاهده فضا، امکانات و تجهیزات در اختیار؛ ۷. ارزیابی درونی توسط کمیته ارزیابی (با استفاده از شاخص‌های تعریف شده)؛ ۸. انتشار گزارش مقدماتی و ارائه پیشنهاد درباره اصلاح نواقص و ضعف‌های مشاهده شده؛ ۹. انتشار گزارش نهایی بر مبنای نتایج اقدامات انجام شده در باره گزارش مقدماتی؛ ۱۰. تصمیم‌گیری در مورد صدور گواهینامه کیفیت یا

توصیه جهت اصلاح ساختار و روش‌ها. در شکل (شماره ۱) شمای کلی فرایند اعتبار سنجی آورده شده است. فرصت‌ها و تهدیدها برای درک اهمیت اعتبارسنجی، ابتدا به نقاط قوت آن اشاره می‌شود و در ادامه، نقاط ضعف آن آورده خواهد شد: ۱. اطمینان بخشی به سازمان، مدیریت ارشد و آموزش گیرندگان در مورد کیفیت آموزش‌های ارائه شده؛ ۲. بهبود کیفیت آموزش از راه تدوین شاخصها و دستور کارهای لازم برای ارزیابی؛ ۳. تشویق مرکز آموزش برای بهبود دائمی از راه ارزیابی‌های مداوم؛ ۴. حمایت از مرکز آموزش در برابر فشارهایی که ممکن است کارایی آن را مورد تهدید قرار دهد؛ ۵. جامعیت فرایند ارزیابی که مانع از ساده انگاری در زمینه درک پیچیدگی فرایندهای آموزشی می‌شود؛ ۶. فراهم کردن امکان جمع‌آوری سیستماتیک اطلاعات در مورد مراکز مورد ارزیابی؛ ۷. کاهش هزینه‌های آموزش از راه اصلاح ساختار و فرایندها. (Worthen, 1997) ارزش اعتبارسنجی به ابعاد بازرسی و نظارتی آن منحصر نمی‌شود. ارزیابان حرفه‌ای بر این باورند که اگر چه اعتبار سنجیمی تواند منجر به راه‌اندازی و تقویت فرایند ارزیابی درونی در مراکز آموزش شود و ارتقای کیفیت را حاصل کند ولی مانند هر روش ارزیابی دیگر، دارای نقاط ضعف قابل ملاحظه‌ای نیز می‌باشد که لازم است هنگام استقرار چنین ساختارهایی به دقت مورد توجه قرار گیرند. به این منظور به چند مورد از مهمترین ایرادهای یاد شده اشاره می‌شود: ۱. تردید در مورد پایایی نتایج حاصل شده و احتمال بروز خطای هاله‌ای (به دلیل مبتنی بودن نتیجه ارزیابی بر قضاوت خبرگان)؛ ۲. تردید در اینکه متخصصان یک رشته تاچه اندازه به طور جدی بر عملکرد افراد هم رشته خود نظارت می‌کنند؛ ۳. مشخص نبودن دقیق وزن و اهمیت مجموعه ضوابط تعیین شده که موارد جزئی تا بسیار مهم را شامل می‌شود؛ ۴. توجه صرف به اهداف در نظر گرفته شده و عدم توجه به مسائل دیگر در زمان ارزیابی؛ ۵. جلوگیری از طرح دیدگاه کسانی که در مرکز آموزش حضور داشته، بیشترین اعتراضها را در مورد کیفیت آن مرکز دارند؛ ۶. خطر یکنواخت کردن برنامه‌های آموزشی. نتیجه گیریمراکز آموزش سازمانها با چالشهای متعددی روبه رو هستند. این چالشها را می‌توان در دو طرف یک پیوستار قرار داد. از یک طرف مدیریت خواهان پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری و شفافیت در قبال بودجه و سرمایه‌گذاری صورت پذیرفته است و از طرف دیگر گسترش کمی، بدون توجه به توسعه کیفی، پیامدهایی، چون از دست دادن حس اعتماد و ضعف در تامین دانش مورد نیاز سازمان را به همراه خواهد داشت. آنها به این مسئله پی برده‌اند که برای تداوم فعالیت خود در چنین فضایی باید بیشتر بر مزیت‌های خود تکیه کنند، اعتبارات تخصیص یافته را در جای مناسب هزینه کنند و تعامل موثر با سایر واحدهای سازمان را داشته باشند. تاکید مقاله حاضر بر این مسئله بود که اعتبار سنجی می‌تواند با اصلاح ساختارها و فرایندهای جاری آموزش، به بهبود کیفی عملکردهای سازمانی کمک کرده و زمینه را برای پاسخگویی به نیازهای طرح شده، فراهم آورد. منابع

۱. Ivancevich, John. M., (۲۰۰۱), Human Resource Management, Eight Edition, Mcgrawhill.
۲. Chapman. R & Wilson .p, (۱۹۹۹), Total Quality Training and Human Resource Development, Dogan page.
۳. Baker. Mery, (۱۹۹۹), Training Effectiveness Assessment, Naval Air Warfare center Training System Devision

۴. عمادزاده، مصطفی: عوامل موثر در بهبود کیفیت تدریس، فصلنامه دانش مدیریت، شماره ۲۹، ۱۳۷۲۵، ایلی. خدایار، هدائندی. محمدرضا، ارزشیابی کیفیت دوره‌های آموزش موسسات ارائه دهنده خدمات آموزش به شرکت ایران خودرو، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و چهارم، شماره ۱، ۱۳۸۳۶. سالیس، ادوارد، مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه سید علی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه، ۱۳۷۲

۷. Wanzare. Zahariah & Ward. Kenneth. L., (۲۰۰۰), Rethinking Staff Development In Kenya. Agenda for the Twenty first Century, The International Journal of Education management, Bradford PA, etal: ۱۹۹۹, A guide to Internal Program evaluation for

Program directors, Annals RCPSC. Worthen BR, Sanders JR, Fitzpatrick JL. (۱۹۹۷), Program Evaluation: Alternative Approach and practical Guidelines, Longman. ۱۰. یارمحمدیان، محمدحسین، کلباسی. افسانه، ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۸۵۱۱. بازرگان، عباس، فتح آبادی. جلیل، عین الهی. بهرام، رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی، ۱۳۸۴۱۲. رحیمی، حسین، تضمین کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول تجربیات، مجموعه مقالات پنجاه و یکمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، ۱۳۸۲۱۳. بازرگان، عباس، ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۳ و ۴، ۱۳۷۴۱۴. هداوند، سعید، رویکردی استراتژیک به فرایند برنامه ریزی آموزش، نشریه تدبیر، سال شانزدهم، شماره ۱۶۲، ۱۳۸۴۱۵. قورچیان، نادر قلی، تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸، ۱۳۷۳

Heum lee sung & Pershing J.A. (۱۹۹۹), Effective Reaction Evaluation in Evaluating Training programs: Propose Performance Improvement, International society for Performance, ۱۹۹۹

منبع: ماهنامه تدبیر- سال نوزدهم- شماره ۲۰۴

نقش مهارت مدیران آموزش در مدیریت تغییر

نقش دانش و مهارت مدیران آموزش و پرورش در مدیریت تغییر استاد راهنما: دکتر غلامعلی احمدی- مرتضی نریمانی زمان آبادی چکیده: در جامعه فراصنعتی امروز، سازمانها برای بقا و پویایی خود لا-جرم نیازمند به انجام کوشش هایی هستند که تغییر و تحول معرف مناسبی برای مجموعه آنهاست. در این میان، سازمان های آموزشی عملاً سازمانهای تغییر و مدیریت آنها مدیریت تغییر محسوب می گردد. هدف این مقاله ارائه نقش دانش و مهارت مدیران در آموزش و پرورش. در این راستا مجموعه ای از استراتژی های مدیریتی را برای تحقق هدف فوق پیشنهاد می کند و همچنین نمونه مواردی که در هر مرحله از مدیریت تغییر (درک تغییر، برنامه ریزی تغییر، اجرای برنامه تغییر و تثبیت تغییر) با ید مورد استفاده یک سازمان در جهت مدیریت تغییر مورد استفاده قرار گیرد مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. مقدمه: در دنیای رقابتی و پر تغییر امروزی، ضرورت تغییرات سریع سازمانی یکی از شرایط اساسی موفقیت است. با این وجود سرعت این تغییرات، به دلیل مقاومت کارکنان سازمان ها در برابر تغییر کافی نیست و بسیاری از سازمان ها در چنین مواقعی دچار مشکلات بسیاری شده اند. یافته های پژوهش اخیر چگونگی ایجاد یک تغییر سازمانی موفق را نشان می دهد. هدف این مقاله بررسی مهارت های مدیریت تغییر در آموزش و پرورش می باشد. کورت لوین برای ایجاد تغییر سه مرحله را در نظر می گیرد: خروج از انجماد - تغییر - و سپس انجماد مجدد و بازگشت به ثبات و پایداری را ارائه داد. مدیریت تغییر: مدیریت تغییر عبارت است از فرایند مستمر و پویای ایجاد آمادگی برای تغییر، برنامه ریزی تغییر، اجرای برنامه تغییر، و حفظ و نگهداری تغییر (تثبیت و پایداری تغییر). مدیریت تغییر، شامل چهار مرحله است: آمادگی، برنامه ریزی، اجرا، تثبیت، مدیری که نقش هدایت گر و عامل به تغییر می باشد ضرورت دارد در هر یک از مراحل مدیریت تغییر از تبحر لازم بر خوردار بوده تا موفق در ایفای نقش اصلی خود باشد. لذا در مدیریت تغییر توسط مدیر ظاهر امر نشان می دهد یک مدیر باید نسبت به هر یک از مراحل مدیریت تغییر دانش کافی و وافی، مهارت لازم و به دنبال آن بر خوردار از عملکرد در سطح بالایی باشد. همانطور که مستحضرید امروزه تغییر مهم ترین عامل موثر در مدیریت آموزش و پرورش موفق محسوب می

شود. سازمان‌ها و افراد شاغل در آنها باید نگرش مثبتی نسبت به مساله تغییر داشته باشند تا از این طریق توان رقابتی خود در بازارهای تهاجمی امروزی را حفظ کنند. عدم توجه به یک روند در حال تغییر ممکن است بسیار پرهزینه باشد. این مقاله به مدیران می‌آموزد که برای بقای خود چگونه همواره یک گام از رقبای جلوتر باشند، روند تغییرات را تعیین کنند، و رهبری یک پروژه تغییر را بر عهده بگیرند. تحقیقات انجام شده بیانگر این است که، بین مهارت و عملکرد مدیران رابطه معناداری وجود دارد و یکی از ارکان اصلی ایجاد تغییر در سازمان‌ها به ویژه سازمان‌های آموزشی؛ مدیران می‌باشند که کمتر توجهی به آنها شده است. امروزه، مدیران آموزشی موظف هستند که وجود تقاضاها و نیازهای مبرم به تغییر را در نظامهای آموزشی مغتنم شمرده و از آن به مثابه چالشی در جهت بسیج منابع سازمانها برای نیل به چشم انداز آتی مطلوب استفاده نمایند. (علاقه بند، ۱۳۸۴، ص ۸) پیشینه مدیریت تغییر: موضوع مدیریت تغییر، یکی از موضوعاتی است که در ادبیات مدیریت توجه دیگران را جلب کرده است به ویژه در دهه ی ۱۹۹۰ میلادی، رویداد «تغییر» به صورت خیلی مهم زندگی شخصی و سازمانی در آمده است. از زمانی که تغییر به دلایل مختلفی در سازمانها ضرورت پیدا کرد و مدیران احساس نیاز نمودند مدیریت تغییر هم ضرورت یافت. به دلیل اینکه باری به هر جهت نمی‌توان در سازمانها تغییر را اعمال نمود. (امیر کبری، ۱۳۸۵، ص ۵۸۲). جایگاه دانش مدیران آموزشی در مدیریت تغییر در تحقیقات صورت گرفته و اعتراضات کارکنان اداره‌های آموزش و پرورش اشاره‌ای دارد به دلایل عدم اجرای ادعاهای مدیران (ایجاد تغییر و تحول در سازمان) به محض انتصاب در پست مدیریت که عبارتند از: (۱) نداشتن دانش کافی مدیران آموزشی نسبت به تغییر و محیط کاری سازمان، نوع نگرش او نسبت به تغییر، و فقدان مهارت‌های مورد نیاز برای مدیریت تغییر. (۲) فقدان دانش و درک و فهم کارکنان نسبت به چشم انداز ازمانی مرتبط با ابتکار عمل در تغییر (کبری، ۱۳۸۵، ص ۵۸۸) (علی اکبری (۱۳۸۵) شناخت آینده و اهمیت آن می‌تواند راه‌گشایی برای مدیران در رهبری تغییر باشد. سبیرت مایکل (۲۰۰۵) تقدم و تأخر در صلاحیتهای لازم برای مدیریت تغییر، به این صورت است که مقوله دانش و مهارت‌های مدیران تقدم و تأخر نگرش دارد و مدیر باید نسبت به موارد زیر توجه زیادی داشته باشند مدیران (۱) شناخت الگو و مراحل فرایند مدیریت تغییر (۲) مهارت‌های ارتباطی در گوش دادن، مصاحبه کردن و پرسیدن. (۳) نگرش وحدت یافته نسبت به ایجاد اعتماد و اعتبار مهارت‌های مدیریت تغییر: مهارت: کاربرد مؤثر دانش و تجربه شخصی است نریمانی (۱۳۸۷) با توجه به لزوم آگاهی لازم و نگرش مثبت نسبت به مدیریت تغییر و نقش آن در عملکرد آگاهانه مدیران برگزاری دوره‌های آموزشی در این زمینه برای مدیران و ایجاد مهارت‌های لازم در استفاده از روش‌های مدیریت تغییر در آنان، می‌تواند در بازدهی و بهره‌وری سازمان نقش مؤثری ایفا نماید. جالین (۲۰۰۴) مهارت‌های مدیریت تغییر شامل مشاوره و برنامه ریزی درباره تغییر، طراحی تغییر در سازمان، برنامه ریزی و اجرای تغییر می‌باشد و به عبارت دیگر مهارت‌های مورد نیاز در راستای اثربخشی مدیران تغییر: (۱) توانایی در برقراری ارتباط (۲) متعهد شدن (۳) برنامه ریزی (۴) ارزشیابی (۵) تثبیت میلر (۲۰۰۲) مهارت‌های مدیریت تغییر، مهارت‌هایی است که بوسیله آن بتوانند فشارها و استرسی که وجود دارد را کاهش دهد. یک مدیر و رهبر موفق باید توانمند و نیرومند از نظر عقلانی و منطقی و آگاهی باشند و کمتر از عواطف خود استفاده کنند. پس بطور کلی چیزی که آنها را متفاوت می‌سازد از دیگران، داشتن دانش و مهارت نسبت به تغییرات تحمیلی بر او می‌باشد. محققان مرکز آموزش مدیریت تغییر. (گاریسون، ۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی الگوی مدیریت تغییر» به این نتیجه دست یافت که عناصر استاندارد فنی هستند که با استفاده از آنها مدیران احساس آرامش بیشتری می‌نمایند. در بعد مدیریت عمومی رعایت پنج مرحله کلیدی که شامل اولاد درک نیاز به تغییر، ثابا علاقه مند بودن مدیر به مشارکت و حمایت تغییر، ثالثا علم چگونگی ایجاد تغییر، رابعا توانایی ایجاد تغییر در هر روز، خامسا تقویت و تشویق کارکنان جهت حفظ و نگهداری تغییر در سازمان. هلر، (۱۹۳۲) و کارنال (۱۹۴۷) مهارت‌های مدیریت تغییر را در هر یک از مراحل مدیریت تغییر شامل: (۱) آمادگی برای تغییر: ریشه‌یابی اصولی مسائل و مشکلات سازمانی مسائل و مشکلات سازمانی، مشارکت دادن

کارکنان در ایجاد تغییر، ایجاد فضای باز برای تصمیم‌گیری، بررسی ضروریات تغییر در سازمان، شناسایی علل تغییر، منابع تغییر و طبقه‌بندی انواع تغییر و در نهایت خود عامل به تغییر باشد بررسی دقیق اهداف، به حفظ آرامش خود باشد. (۲) برنامه ریزی تغییر: در مرحله برنامه ریزی مدیر نیازمند مهارت در شناسایی فرصت‌ها و محدودیت‌ها و امکانات فردی، سازمانی، ارزیابی دقیق تمام راه‌حل‌های جمع‌آوری شده بصورت آگاهانه و منطقی، شناسایی منابع لازم برای برنامه ریزی و در نهایت قادر به ارائه راه‌حل‌های خلاقانه در سازمان باشد. تهیه برنامه عملی تغییر، پیش‌بینی اثرات تغییر و مقاومت‌های ممکن در برابر تغییر. (۳) اجرای برنامه تغییر: در این مرحله یک مدیر باید بداند که چه باید بکند و توانادر بکارگیری و مشارکت نیروها بطور منطقی و اصولی باشد و سعی کند با نشان دادن آثار مثبت تغییر کارکنان را به مشارکت و همکاری فراخوان کند. با درایتی که بکار می‌برد و کارکنان را مطمئن سازد که او هم واقف بر مشکلات تغییر جدید در سازمان می‌باشد تا از مقاومت کمتری برخوردار باشد. (۴) تثبیت و پایداری تغییر: مرحله حساسی است که یک سری مهارت‌هایی را مدیر نیازمند می‌باشد تا تغییر همیشگی بوده و در رقابت سرآمد همگان باشد که عبارتند از: زمانی را به بررسی پیشرفت و مطالعه مسائل اختصاص دهد، ارائه بازخورد مثبت، شناسایی زمینه‌های بهبود و پیشرفت، ایجاد روحیه کارگروهی در افراد سازمان، مصمم بر استفاده بیشتر از منابع و تأکید بر موفقیت‌ها جهت بالا بردن انگیزه کاری در کارکنان. نتیجه‌گیری و پیشنهاد: با توجه به لزوم آگاهی لازم نسبت به مدیریت تغییر و نقش آن در عملکرد آگاهانه مدیران در این زمینه، می‌توان اظهار داشت که برگزاری دوره‌های آموزشی در این زمینه برای مدیران و ایجاد مهارت‌های لازم در استفاده از روش‌های مدیریت تغییر در آنان، می‌تواند در بازدهی و بهره‌وری سازمان نقش مؤثری ایفا نماید. بین آگاهی و گذراندن دوره آموزشی در زمینه مدیریت تغییر و نیز بین آگاهی مهارت، ارتباط معنی‌داری وجود دارد. پی‌نوشت

Kurt Lewin . Change management. Seibert, Michael . Jaleen ۵. Diavid miller Garrison. Robert heller- L - Carna

منابع: ۱- امیر کبیری، علیرضا «رویکرد های سازمان و مدیریت و رفتار سازمانی». چاپ اول. نشر نگاه دانش. تهران ۱۳۸۵۲- راسل جونز، نیل «مدیریت تغییر» ترجمه رضا مومن خانی انتشارات انستیتوایز ایران، تهران ۱۳۸۵۳- کارنال، کالین «مدیریت تغییر» ترجمه سید امین ا.. علوی، مرکز آموزش مدیریت دولتی ۱۳۸۰ ۴- هلر، رابرت «مدیریت تغییر» مترجمان خدایار ابیلی - سعید علمیرزایی، انتشارات سارگل ۱۳۸۴ ۵- علی اکبری. ایرج ۱۳۸۵ «مدیریت تغییر یا تغییر مدیریت» ۶- سلیمی. محمدحسین «بررسی و مقایسه نگرش مدیران نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی در شهرستان فریدن». (۱۳۷۶) ۷- نریمانی، مرتضی «سنجش دانش، نگرش، مهارت و عملکرد مدیران آموزش و پرورش استان اصفهان در مدیریت تغییر»

ظرفیت سازی آموزشی، ضرورت یا تشریفات

سعید هداوند-مدیر آموزش شرکت صنایع الکترونیک ایران
چکیده: سازگاری با فناوریهای نوین و در اختیار گرفتن سهم بیشتری از بازارهای داخلی و خارجی از طریق بهبود کیفیت در محصولات و خدمات را می‌توان از مهمترین اهداف، ضروریات و الزامات فعلی سازمانها برشمرد. حال در اینجا این سوال مطرح می‌شود که آیا نظام آموزشی سازمان در پشتیبانی از اهداف برشمرده نقشی دارد؟ و همواره در این جهت حرکت می‌کند؟ اگر پاسخ مثبت است آیا می‌توان فرایندهای آن را سرعت بخشید و ارتقا داد؟ و اگر پاسخ منفی است و چرخه آموزش چابکی و کیفیت خود را از دست داده چه نوع اقدامات اصلاحی می‌بایست انجام پذیرد؟ مولف، در این مقاله پاسخ سوالات مذکور را در موضوع ظرفیت سازی آموزشی جستجو می‌نماید. کلید واژه‌ها: ظرفیت سازی، ارزشیابی، نظام آموزشیمقدمه در دهه گذشته سازمانها بر

اثر ظهور فن‌آوریهای نوین، تحولات بازار و رویکردهای جدید مدیریتی، با تغییرات عمده‌ای نظیر دانش محور شدن و نیز آغشتگی به فن‌آوریهای نوین روبرو گردیده اند که اهداف و فرایندهای کاری آنها را تحت تاثیر قرار داده و متحول نموده است. این دگرگونیها می‌تواند تاثیرات دو سویه‌ای را بر جای گذارد. بدین ترتیب که در صورت تشخیص فرصتها و بهره‌برداری درست از پتانسیل‌های موجود، مسیر پیشرفت علمی و تکنولوژیکی سازمان هموار می‌گردد و از سوی دیگر در صورت ناشناخته ماندن نارسائیه‌ها و ضعفهای گذشته، نظام آموزش در وضعیتی قرار خواهد گرفت که فاصله آن با سایر واحدهای سازمانی افزایش یافته و چالشهای جدی ایجاد خواهد گردید. اگرچه در سالیان اخیر به موجب رویکردهای جدید مدیریتی، وضعیت آموزش تا حدودی بهبود پیدا نموده است ولی وجود نارسائیه‌های ساختاری، ضعفهای ارتباطی، کمبود تجهیزات و بخصوص عدم بکارگیری نیروی متخصص موجب گردیده تا مسائل دست‌به‌گریبان آموزش بیش از پیش افزایش یافته و عملکرد آن را نامطلوب جلوه دهد. اندیشیدن درباره تجارب گذشته و برنامه‌های در پیش رو، لزوم توجه جدی به بازنگری در سیاستهای آموزشی و تغییر دیدگاه‌ها نسبت به آموزش را ایجاب می‌نماید. محصول این تفکر، کیفی‌سازی و ارتقای ظرفیتهای آموزشی سازمان خواهد بود. ظرفیت‌سازی به چه معناست؟ مولف ظرفیت‌سازی را ایجاد یک راه و روش نظام‌گرا و برنامه‌ریزی شده برای دگرگون کردن باورها، نگرشها، ساختار و برنامه‌های آموزشی تعریف می‌نماید که به موجب آن سازمان را قادر می‌سازد تا با آهنگ گنج‌کننده تغییرات محیطی سازش بهتری پیدا نماید. بر مبنای این تعریف، ظرفیت‌سازی نمی‌تواند یک جریان موقت و کوتاه مدت باشد، بلکه باید آن را برنامه‌ای مداوم برای بهبود اثربخشی آموزش دانست که وظیفه اصلی آن متحول نمودن رفتار و عملکرد سازمانی افراد می‌باشد. چرا ظرفیت‌سازی الزامی است؟ سالها حضور و تجربه مدیریتی اینجانب در عرصه آموزش حکایت از آن دارد که سازمانها در گذشته واحدهای آموزشی را صرفاً بعنوان نهادی ستادی که ساز و کارهای آن بر اساس نیازهای اعلام شده از جانب کارکنان تنظیم و اجرایی می‌شده است تعریف می‌نمودند. بدیهی است که در این حالت بروز تضادهای متعدد در فرایند و کیفیت آموزش امری محتمل و قابل پیش‌بینی بود. ولی در سالهای اخیر افزایش چشمگیر نیروهای متخصص، پیچیدگی فناوری، دگرگونی سریع بازار و بسیاری از عوامل دیگر ضمن افزایش تقاضا برای آموزش، موجب شکل‌گیری تعاریف جدیدی از آن گردیده است که بر اساس آن واحدهای آموزشی موظف خواهند شد تا خود را با این تغییرات هماهنگ ساخته و آن را در اهداف و برنامه‌های خویش اعمال نمایند. وجود این شرایط و نیاز به تناسب اهداف آموزشی با استراتژیهای سازمانی، لزوم ایجاد دگرگونیهای عمده‌ای را در نظام آموزش ایجاب می‌نماید. تمرکز بر ایجاد قابلیت‌های آموزشی از طریق افزایش ظرفیتهای بهبود مستمر کیفیت آموزش جهت پاسخگویی سریع و موثر به نیازهای سازمان، از جمله دگرگونیهای قابل پیش‌بینی و گریزناپذیر می‌باشد. البته لازمه کار آن است باشد. از جمله اینکه: - هدفهای نظام آموزشی چیست؟ - کارکردها و وظایف آن کدامند؟ - هر یک از آنها دارای چه درجه‌ای از اهمیتی می‌باشند؟ - آیا سازمان دارای ظرفیت و پتانسیل لازم جهت برنامه‌ریزی و اجرای آموزشهای مورد نیاز می‌باشد؟ - آیا قضاوت در مورد کیفیت آموزش به یکی از نهادهای معتبر درونی یا بیرونی سپرده شده است؟ - و آیا راهکاری برای بهره‌گیری از توصیه‌های علمی آنها موجود است؟ در کنار مسائل برشمرده، عوامل دیگری در ضرورت ظرفیت‌سازی دخالت دارند که مهمترین آنها عبارتند: - تغییرات گسترده و روزافزون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... - عدم چابکی و چالاکی موثر و رضایت‌بخش نظام آموزش سازمان؛ - دگرگونی و افزایش خواسته‌ها و نیازهای بازار مشتریان؛ - اصلاح کارگروهی و بین‌گروهی؛ - اصلاح ارتباطات و بهبود مهارتهای مدیریتی؛ - افزایش دانش شخصی و سازمانی؛ - کوشش برای اصلاح فرهنگ آموزشی سازمان. چگونه ظرفیت‌سازی کنیم؟ می‌توان دو مرحله کلی برای ظرفیت‌سازی متصور بود. مرحله اول، «علت‌یابی» و مرحله دوم «ابداعات». پیش‌فرضهای اصلی مراحل مورد اشاره شامل: تشخیص (علت‌یابی)، طراحی و اجرای برنامه عملیاتی،

بکارگیری مداخله کننده‌ها، ارزشیابی و بازخورد (ابداعات) می‌باشند. روش کار به این شکل خواهد بود: ۱- علت یابی: شناسایی مشکل و تعیین اینکه مربوط به کدامیک از زمینه‌های چهارگانه ساختاری، برنامه‌ریزی، اجرایی و یا نظارتی می‌باشد. ۲- جمع آوری اطلاعات: با بهره‌گیری از روش‌های مناسب نظیر پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده، اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری می‌گردد. ۳- تحلیل و طبقه‌بندی: بر اساس نتایج بدست آمده، دلیل یا دلایل ایجاد مشکل مشخص می‌گردد. ۴- طرح ریزی: متناسب با نوع مشکل و پتانسیل موجود، برنامه و روش‌های آموزشی مناسب، طراحی و انتخاب می‌گردد. ۵- ابداعات: با ارزیابی دقیق از برآیند کار از آن بعنوان یک فرصت برای توسعه ظرفیتهای آموزشی استفاده می‌گردد. پیش‌نیاز اصلی مراحل یاد شده، باور و حمایت سازمان در ضرورت انجام این کار می‌باشد. که البته این خود به احساس نیاز به نوآوری از یک سو و احساس نارسایی و کاستی در فعالیت‌ها از سوی دیگر بستگی دارد. با توجه به اینکه عنصر اصلی، کارکنان هستند و این خواست سازمان می‌باشد که آموزش تغییرات لازم را در آنها ایجاد کند، لذا مدیران آموزش باید از بازخوردهای ایجاد شده در اجرای مراحل بالا نهایت استفاده را بعمل آورده و از آن در توسعه ظرفیتهای بهره‌بردار می‌نمایند. به زعم مولف، در سالیان اخیر اغلب سازمانهای ایرانی در مرحله گذار از سه گام اولیه و ورود به گامهای چهارم و پنجم می‌باشند. اما نکته اینجاست که به موازات این گذار، آیا سازمان از نظر ساختار و نیروی انسانی، از پتانسیل لازم برای ظرفیت سازی و عرضه خدمات پشتیبانی آن برخوردار می‌باشد؟ بی تردید پاسخ این سوال چندان مثبت نیست. چراکه نه تنها ساختار مناسب هنوز مستقر نشده بلکه حتی باور پذیری و اشاعه فرهنگ ظرفیت سازی نیز هنوز در مراحل آغازین است. توجه به مفروضات ذیل به آمادگی سازمان جهت ورود به مراحل اصلی ظرفیت سازی، خواهد افزود:

ظرفیت سازی براساس نیازهای واقعی سازمان انجام پذیرد نه بر اساس سلايق و بخشنامه‌های اداری؛ - انتظارات از آن واقع‌بینانه باشد؛ - منابع مالی و کالبدی مورد نیاز، در حد امکان قابل دسترسی باشد؛ - قبل از شروع، سازمان به ضرورت ظرفیت سازی پی برده و آمادگی خود را برای حمایت از آن اعلام کند؛ - مدیریت، از آغاز طراحی تا استقرار آن در فرایندهای مربوط شرکت داشته باشد؛ - بر قوتها و جنبه‌های مثبت نظام آموزش تاکید گردد نه اینکه فقط نارسائیها و کمبودها بزرگ نمایی گردد؛ - به منظور ارج نهادن به افرادی که این فرایند را طی می‌کنند، ساز و کار تحسین عملکرد برقرار شود؛ - امکان انجام ارزیابی بیرونی نیز فراهم گردد؛ - یک نهاد علمی غیر وابسته به سازمان، در انجام ارزیابی درونی و بیرونی همکاری داشته باشد. ظرفیت سازی تحقق چه اهدافی را میسر می‌سازد؟ برای ظرفیت سازی می‌توان اهداف زیر را بعنوان خطوط اصلی کار مطرح نمود: - ارتقای کیفی دانش و توسعه مهارت‌های مورد نیاز کارکنان در لایه‌های مختلف سازمان؛ - ایجاد فضای اعتماد متقابل بین نظام آموزشی و سطوح گوناگون سازمان؛ - افزایش انگیزه در کارکنان جهت حضور موثر در برنامه‌های آموزشی؛ - تقویت روحیه همکاری، تشریک مساعی و کارگروهی در سازمان؛ - فراهم آوردن زمینه‌های مطلوب برای بروز خلاقیت، نوآوری و ابتکار در سطح سازمان؛ - ایجاد زمینه برای شناخت بهتر پتانسیل‌ها و موانع احتمالی موجود و تدارک موثر برای مواجهه با آن. برای اینکه اهداف برشمرده شده با موفقیت حاصل گردند توجه به دو نکته ضروری است: - ظرفیت سازی باید از سطوح بالای مدیریت شروع و به تدریج همه سازمان را در بر بگیرد. - بهبود اثر بخشی آموزش و هماهنگی سازی سازمان با تغییرات مستمر فناوری، بعنوان راهبرد اصلی، تعیین شوند. نتیجه‌گیریشاید برای بسیاری از مدیران، مقوله آموزش و اثر بخشی آن تکراری به نظر آید. زیرا در سالهای اخیر آن قدر مطلب در این زمینه مطرح شده است که شاید حتی برخی بگویند «راه پیدا است، کافی است در این راه قدم گذاشت» اما معتقدم، که راه‌های افزایش اثربخشی آموزش آن هم در شرایطی که تکنولوژیها و فناوریها روز به روز پیچیده‌تر می‌شوند چندان هم شناخته شده نیست. شاید به عنوان اولین حکم، باید گفت علت اصلی مبهم بودن راههای سنجش اثر بخشی، پایین بودن ظرفیت‌های آموزشی و شفاف نبودن ساختارها است، این ابهام، عامل بازدارنده‌ای در شناخت و بکارگیری تدابیر مربوط به مقوله اثر بخشی است. تاکید مقاله حاضر آن است که مدیران در ایجاد و توسعه ظرفیتهای آموزشی و شناسایی فرصتها مبدع باشند

و همواره در این راه جسارت بخرج دهند. البته تحقق این مهم منوط به آن است که: ۱- سازمان، سیاست تعریف شده ای برای آموزش مورد انتظار خود داشته باشد؛ ۲- کلیه مدیران و کارکنان تصویر روشنی از آموزش مورد انتظار خود داشته باشند؛ ۳- زنجیره بازخورد بگونه ای منظم در برنامه ها برقرار گردد؛ ۴- وظایف و کارکردهای مهم در ظرفیت سازی به روشنی طراحی و به مجریان آموزش تفهیم شود؛ ۵- و هزینه‌های لازم برای پیشبرد برنامه ها تامین و به موقع در اختیار قرار گیرد. پیامد این کار، همگون سازی آموزش، برخورداری از باور و فرهنگ مشترک در سراسر سازمان و ایجاد تغییرات بنیادی در وظایف واحدهای آموزشی خواهد بود. یعنی وظایف آنان، به جای آموزش صرف (آنچه که در حال حاضر رایج است)، به پیگیری آخرین دستاوردهای علمی و ایفای نقش در ترسیم آینده مطلوب علمی سازمان تغییر می یابد. این تغییر موجب بهبود کلی وضعیت آموزش در سطح سازمان و بازاندیشی در اهداف و نیازهای آن خواهد گردید.

مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژی سازمان

مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژیهای سازمانسعيد هداوند

چکیده: تعاریفی که از کلمه مدیریت وجود دارد نشان می دهد که ماهیت وجودی آن از کنار هم قرار گرفتن و ترکیب شدن چندین عامل بر مدار هدف یا اهدافی مشخص شکل می گیرد. به این معنا و با رویکردی استراتژیک می توان مدیریت آموزش را بر مبنای ارتباط بین ماموریت و استراتژی سازمان با نیازهای آموزشی نیروی کار حال و آینده تعریف نمود. این رویکرد به سازمان کمک می کند تا اطمینان یابد که آیا می تواند برنامه های کسب و کار آتی خود را در قالب هدفهای مالی، تولیدی، ترکیب فرآورده ها، فن شناسیها و منابع مورد نیاز بخوبی تعریف و به مرحله اجرا در آورد؟ مبنای نظری این کار، تلفیق عملی نظام آموزش و فرایندهای آن با استراتژیهای راهبردی سازمان است و بر این اساس اگر چه نظام آموزش باید قادر باشد ضمن پاسخگویی به سوالات کلیدی و بررسی شیوه های بهبود عملکرد کیفی کارکنان، با فرصتها و تهدیدات محیطی، هماهنگی مناسب پیدا و ماموریت خود را در شرایط مختلف، منطبق با راهبرد کلی سازمان ایفا نماید ولی باید پذیرفت که بدون انجام مدیریت مناسب که مبنای آن تفکر استراتژیک است امکان برنامه ریزی و اجرای متعهدانه وجود نخواهد داشت و طبیعی است آن دسته از برنامه هایی که فاقد این مبنای باشند، از اثربخشی لازم برخوردار نبوده و بالطبع تامین کننده اهداف سازمان نیز نخواهند بود. مولفان در این مقاله بر آنند است تا ضمن بررسی چگونگی تعامل نظام آموزش کارکنان و استراتژیهای سازمانی، به تشریح مدیریت آموزش و نقش آن در این فرایند پردازند. کلید واژه ها: مدیریت آموزش، استراتژی، اثربخشی، مقدمه امروزه این موضوع که عامل عمده تغییر در سازمانهای پیشرفته نیروی انسانی می باشد یک واقعیت عینی است و اینکه هر گونه تغییر بدون پشتیبانی منابع انسانی در سازمان نهادینه نخواهد گردید تبدیل به یکی از باورهای اساسی گردیده است. بر این اساس نقش توسعه نیروی انسانی در بهبود عملکرد سازمانی بسیار مهم تلقی گردیده و کیفی سازی منابع انسانی به یکی از پرشتاب ترین و مهمترین وظایف نظام آموزش کارکنان تبدیل گردیده است. این باور به سازمان کمک می کند تا اطمینان یابد که آیا می تواند برنامه های آتی کسب و کار خود را در قالب هدفهای مالی، تولیدی، ترکیب فرآورده ها، فن شناسیها و منابع مورد نیاز بخوبی به اجرا در آورد؟ مبنای نظری این کار، تلفیق عملی نظام آموزش و فرایندهای آن با استراتژیهای راهبردی سازمان است و بر این اساس اگر چه نظام آموزش باید قادر باشد ضمن پاسخگویی به سوالات کلیدی و بررسی شیوه های بهبود عملکرد کیفی کارکنان، با فرصتها و تهدیدات محیطی، هماهنگی مناسب پیدا و رسالت خود را در شرایط مختلف و منطبق با سیاست کلی سازمان ایفا نماید ولی باید پذیرفت که بدون انجام مدیریت مناسب آموزش که مبنای آن تفکر استراتژیک سازمان است امکان برنامه ریزی و اجرای متعهدانه وجود نخواهد داشت و طبیعی است آن دسته از برنامه هایی که منطبق با استراتژی نبوده و از یک سیستم مدیریتی قوی بهره نمی برند، مطمئناً در زمینه های نیازسنجی، برنامه ریزی و

ارزشیابی فاقد اثربخشی لازم بوده و بالطبع تامین کننده اهداف سازمان نیز نخواهند بود. تلفیق آموزش با استراتژی، بی‌شک مرهون چالش‌های عقلایی و گستردگی موارد استفاده آن در عمل است که سازمان را متوجه پیچیدگی‌های نظام آموزشی در گذشته، حال و آینده نموده و فرایند آموزش را با استراتژی‌های راهبردی سازمان در هم می‌آمیزد. این پیوند در مواقعی که سازمان و نظام آموزش اهدافی روشن و بینشی درست برای بهبود کیفی منابع انسانی نداشته باشند یا محیط بیرون سازمان متلاطم و پویا بوده و یا اینکه سازمان و نظام آموزش بیش از اندازه درون‌گرا بوده و تمرکز بیش از حد روی جزئیات و مشکلات کوتاه‌مدت داشته باشند کارساز و کارگشا خواهد بود. در واقع مدیریت استراتژیک آموزش را می‌توان یک نوع بینش یا فلسفه برای حل مسائل و مشکلات نظام آموزش در ارتباط با محیط بیرون آن و فرایندی برای کسب موقعیتی مناسب در رقابت دائمی برای دستیابی به منابع علمی مورد نیاز سازمان تعریف نمود. از این رو مدیریت آموزش بر مبنای راهبردهای عملیاتی را می‌توان هم عامل ایجاد تغییرات و هم تسهیل کننده اجرای استراتژی‌ها و آماده‌سازی سازمان برای تدوین برنامه‌های عملیاتی دانست، چرا که طراحی و اجرای هرگونه استراتژی در کل سازمان نیاز به اتخاذ راهبرد برای منابع انسانی بویژه در زمینه رفع کمبودهای مهارتی آنان هم در فعالیتها و هم واحدهای اصلی آنان خواهد داشت. (۱) نظام آموزش و استراتژی راهبردی سازمان دو دلیل اساسی برای ایجاد ارتباط بین نظام آموزش کارکنان و استراتژی‌های راهبردی سازمان وجود دارد. اول اینکه تغییرات تکنولوژی، فشار شدیدی بر سازمان، مدیریت و راهبرد عملیاتی آن وارد می‌کند بگونه‌ای که پرداختن به آنها نیاز به کارکنانی با انواع خاصی از مهارتها و توانمندیهای خاص را ایجاب می‌نماید. بعنوان مثال تصور حرکت به سوی نانو تکنولوژی و جایگزینی تکنولوژیهای نرم افزاری بجای تکنولوژیهای سخت افزاری، نکات قابل توجهی را برای انواع مهارتهای مورد نیاز نیروی کار فعلی و کارکنانی که طی چند سال آینده وارد سازمان می‌شوند را در بر دارد. و دوم آنکه قابلیت جایگزینی مهارتهای مختلف، تقاضای نسبی متغیر برای یادگیری و نهایتاً بازآموزی مهارتهای فعلی کارکنان، جنبه‌های تحریک کننده‌ای در نظام آموزشی سازمان پیشرفته و یا در حال رشد است که می‌بایست بعنوان نقطه آغازین تلفیق با استراتژی سازمانی به حساب آید. علاوه بر موارد فوق، سه دلیل عمده دیگر برای توجیه این ارتباط می‌توان برشمرد.

(۲) الف - تحقیقات انجام شده توسط پیشگامان مدیریت کیفیت و متخصصان آموزش مؤید این مطلب است که بهبود کیفیت مداوم، ضرورت مهمی برای پیوند بین نظام آموزش و استراتژی سازمان بعنوان یک هدف بزرگ می‌باشد. چرا که همخوانی آموزش با سیاست و خط مشی کلی سازمان جهت خلق و غالب شدن کیفیت کاری ضروری و لازم است. ب - رشد سریع و مستمر فنآوریهای جدید، لزوم بکارگیری آنها توسط سازمان را ایجاب می‌نماید. در چنین شرایطی انعطاف و تطبیق پذیری سازمان و کارکنان با محیط درونی و بیرونی از طریق برنامه‌های آموزشی که همخوان با سیاست کلی سازمان باشند به سرعت و بخوبی انجام خواهد شد. ج - و نهایتاً، کلید تحقق یافتن راهبرد و استراتژی سازمان، کارکنان علمی و توانمند آن خواهند بود. استراتژی آموزش و مدیریت بر مبنای آن استراتژی آموزش عبارتست از چارچوبی که علاوه بر ترسیم مجموعه اقدامات اصلی برای دستیابی به اهداف کلان نظام آموزش، چگونگی حصول منابع مورد نیاز در جهت بهره‌گیری از فرصتها و خنثی نمودن تهدیدات در حال و آینده را بیان می‌دارد. اتخاذ استراتژی برای منابع انسانی و به تبع آن تدوین راهبرد آموزشی، لزوم طراحی نظام استراتژیک آموزش کارکنان را نیز مطرح می‌کند که بر این اساس می‌توان آن را ساختاری سازمان یافته جهت اتخاذ تصمیمات مهم برای اجرای برنامه‌های بنیادی تعریف نمود که به موجب آن به سوالات کلانی نظیر اینکه اهداف راهبردی سازمان چیست؟ برای تحقق آن، سطح علمی و مهارتی کارکنان چگونه است؟ چه نیروهای کیفی مورد نیاز است؟ و چگونه می‌توان نیازهای آموزشی آنان را در کوتاه‌ترین زمان ممکن و با بهترین کیفیت برآورده نمود، پاسخ داده می‌شود. بر این منوال مدیریت استراتژیک آموزش نیز فرایند تطبیق راهبرد آموزشی با استراتژی سازمان مبتنی بر نیازمندیهای آن در زمان مشخص تعریف می‌گردد. این تطابق حداقل دو حسن مهم دارد. نخست اینکه چارچوب و به اصطلاح حوزه نفوذ برنامه‌های آموزشی را مشخص کرده و دوم آنکه وقتی برنامه‌ها در این چارچوب

قرار گرفتند می‌توان اقدامات موثری برای طراحی و اجرای بهینه آنها پیش بینی نمود. آشنایی با قوانین و مقررات نیروی انسانی در سطح کشور، سازمانهای اعتبار دهنده آموزشی، بازار نیروی کار، شرایط اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی و سایر موارد مشابه همگی می‌توانند بر عملکرد مدیریت نظام آموزش در هر سازمانی تاثیر گذاشته و برای وظایف و اختیارات آن فرصتها و یا تهدیداتی جدید بوجود آورند. (۳) برای این نوع مدیریت دو وظیفه اصلی مترتب می‌باشد. یکی طراحی و تعریف استراتژی آموزش و دیگری اجرای آن. در مرحله اول، عوامل مهمی که می‌بایست مورد توجه قرار گیرند عبارتند از اهداف سازمان، وضعیت کنونی یا نقاط قوت و ضعف سازمان و موقعیت محیط بیرون سازمان از نظر عوامل اقتصادی، قانونی، اجتماعی، تکنولوژیک و غیره. در مرحله دوم یعنی اجرای استراتژی، عوامل مهمی که نیاز به تجزیه و تحلیل دارند شامل ساختار سازمان، فرهنگ و منابع سازمان و زیر سیستمهایی چون برنامه ریزی، کنترل، اطلاعات و غیره می‌شوند که ما آنها را متغیرهای آموزشی می‌نامیم. این مرحله یعنی چگونگی اجرای استراتژیها بخش اعظم فعالیت مدیریت استراتژیک آموزش در زمینه شکل دهی به ساختار آموزش، تخصیص منابع، توسعه فرهنگ آموزش و بکارگیری مناسب متغیرهای آموزشی را تشکیل می‌دهد. نکته مهمی که توجه به آن ضروری است آن است که منطبق سازی نظام آموزش با استراتژیهای سازمان هرگز به منزله تضمین موفقیت عملکرد آن نمی‌باشد، مگر اینکه دارای رسالت و مأموریت مشخصی گردد. این رسالت به معنای بیانیه حاصل از توافق مدیریت ارشد سازمان و مدیر آموزش درباره فلسفه وجودی و بیان ارزشها و اصولی است که در نظام آموزش کارکنان به آن اعتقاد دارند. این رسالت می‌بایست براساس پاسخ به سوالات زیر تعریف شود. ۱- ویژگیهای کلی که از نظام آموزش کارکنان انتظار می‌رود چیست؟ ۲-

نقش نظام آموزش کارکنان در راستای دستیابی به استراتژیهای سازمانی چیست؟ ۳- چه جنبه‌هایی در نظام آموزش کارکنان با توجه به استراتژیهای سازمان دارای اهمیت بیشتری می‌باشند؟ توافق در یافتن پاسخ مناسب برای سوالات مذکور، مأموریت اصلی نظام آموزش را تعیین و مشخص خواهد نمود که مدیر آموزش مکلف به پرورش چه نوع نیروی انسانی، با چه دانش، مهارت و ویژگیهایی می‌باشد؟ در معنای دیگر، اصول و مبانی فکری مطرح شده در استراتژی اصلی سازمان بنیان نظری برای راهبری آموزش را ایجاد و انطباق برنامه‌های آموزشی را بعنوان یک ضرورت اساسی مطرح می‌نماید. در غیر این صورت نه تنها امکان تشخیص نقاط قوت، نقاط ضعف، تهدیدات و فرصتهای آموزشی وجود نخواهد داشت بلکه نظام آموزشی تبدیل به یک نظام ناهماهنگ با سایر واحدهای سازمانی گردیده و برآیندهای آن فاقد اثربخشی و تاثیرگذاری بر فرایندهای سازمانی خواهند بود. شبکه‌های ارتباطی و نظام اطلاعاتیبا توجه به اینکه معمولاً در سازمانها، استراتژیها بر مبنای حفظ مشتریان قدیمی و جذب مشتریان جدید، تولید کالا و خدمات با شرایط متعادلتر از آنچه که رقبا ارائه می‌کنند، ایجاد درآمد بیشتر از هزینه‌ها، پیشروی در بازار، ایجاد ثبات سازمانی و تعیین جایگاه آتی سازمان از طریق شناسایی فرصتها و تهدیدات، طراحی و تعریف می‌گردند لذا نیاز به در اختیار داشتن شبکه‌های ارتباطی قوی درون و برون سازمانی و نیز بهره‌مندی از اطلاعات روزآمد در خصوص مسائل متغیر محیطی و فنآوریهای جدید، از مهمترین ضروریات دروندادهای نظام آموزش سازمانی محسوب می‌گردند (۴) وجود شبکه‌های قوی ارتباطی و اطلاعاتی، نه تنها به شناسایی دقیق نیازهای علمی آینده سازمان کمک نموده و برنامه‌هایی را برای از میان برداشتن کمبودها، ناهمخوانیها و کاستیها تعریف می‌نماید بلکه ارتقای کیفی عملکرد کارکنان و کاهش هزینه‌هایی که از راه پایین بودن بهره‌وری پدید می‌آیند را نیز در پی خواهد داشت. در نمودار ذیل، شبکه ارتباطی و نظام اطلاعاتی مورد نیاز نشان داده شده است. عامل نوع اطلاعات مورد نیاز منابع کسب اطلاعات مدیریت آمار و اطلاعات روندهای فنآوری و علمی سازمان بررسیهای آماری، بررسیهای عملکردی و ... نظام آموزشی مشکلات سازمان، نیازهای آموزشی کارکنان، تجهیزات مصاحبه، پرسشنامه، اجتماعات ویژه مدیران استراتژی‌های سازمانی سیاستهای آموزشی سازمان، جنبه‌های کمی و کیفی توسعه آموزش رجوع به سیاستهای اعلام شده سازمان، بیانیه‌ها مدیریت مالی بودجه آموزشی و نسبت آن به کل بودجه سازمان، میزان هزینه‌های سرمایه

ای و جاری آموزش واحدهای اداری، مالی مریبان و اساتید میزان توانمندی علمی، به روز بودن محتوا، شیوه های جدید تدریس، تکنولوژی آموزش مصاحبه، پرسشنامه و... فرهنگ سازمان انتظارات عمومی از نظام آموزشی سازمان، فرهنگ آموزشی سازمان بررسی بیانیه ها، مصاحبه ها کارکنان میزان حضور در برنامه های آموزشی، میزان موفقیت در برنامه های آموزشی، انتظارات مصاحبه، پرسشنامه، نتایج ارزیابی و... مدیران و سرپرستان کیفیت آموزش حرفه‌ای، مهارت‌های مورد نیاز مصاحبه، پرسشنامه و... واحدهای برون سازمانی سازمانهای ارائه دهنده آموزش کیفیت و خدمات آموزشی برون سازمانی مشاهده، بررسی کیفی در زمینه گزارش‌ها، ارزیابیها نظام اطلاعاتی مورد نیاز در مدیریت استراتژیک آموزشبا نگاهی تحلیلی به شبکه ارتباطی و نوع اطلاعات مورد نیاز، می توان دریافت که وظایف تعریف شده برای مدیریت آموزش سازمانها به سرعت در حال تغییر است. مدیران از نظر مسوولیت‌های راهبردی، باید نیازها و هزینه های مربوط به تامین، پرورش و بهسازی کارکنان را مطابق با استراتژیهای سازمانی برآورد نموده و در راستای آن برای ارتقای عملکرد کیفی کارکنان برنامه های سازنده‌ای را طراحی و اجرا نمایند. در طراحی شبکه های ارتباطی توجه به این نکته ضروری است که گاهاً نوع روابط و نظام اطلاعاتی شکل گرفته، ممکن است باعث برهم خوردن نظم اجتماعی و کاری سازمان گردد و این همان موضوعی است که در هنگام انطباق با استراتژی سازمان می بایست به آن توجه نمود و در جریان اجرای برنامه هم از آن غافل نگردید(۵) شاید برای جلوگیری از بروز مشکلات پیش بینی شده بهترین روش آن باشد که کل سازمان بطور فعال و یکپارچه در این فرایند مشارکت نمایند. اگر چه به نظر می رسد این روش وقت گیر باشد ولی نتیجه آن، افزایش تفاهم، اعتماد، تعهد و احساس مالکیت کارکنان نسبت به نظام آموزشی سازمان خواهد بود.

پنج نقطه بحرانی در منطبق نمودن نظام آموزش با استراتژیهای راهبردی سازمان ۱- اولویتهای آموزشی اولویتهای آموزشی چگونه باید با استراتژیهای راهبردی سازمان انطباق یابند؟ نسبت سرمایه گذاری در اولویتهای آموزشی در مقایسه با سایر سرمایه گذاریهای سازمان چگونه می بایست باشد؟ چه نسبتی را باید به آموزشهای فنی، تخصصی و یا عمومی تخصیص داد؟ آنچه که بدیهی است آن است که در هر شرایطی نمی توان برای همه موارد اولویتی برابر مد نظر قرار داد و اولویتهای آموزشی را قبل از پاسخگویی به سوالات مذکور تعریف نمود. ۲- کمیت یا کیفیت آموزشدر حالیکه در اکثر سازمانها به دلایل عدیده، تشکیلات، ساختار و حتی برنامه های آموزشی دارای چالشهای متعدد بوده و از سوی دیگر آموزشهای با کیفیت پایین قابلیت جذب کمتری از کارکنان و بودجه های آموزشی را دارا می باشند و برنامه های با کیفیت بالا، بالطبع بودجه و حمایت بیشتری را طلب می کند، حال این سوال مطرح است که چه نوع تعادلی می بایست بین کمیت و کیفیت ایجاد نمود؟ به کدام جنبه و ابعاد می بایست توجه نشان داد؟ آیا برای حصول موفقیت می بایست کمیت را فدای کیفیت و یا کیفیت را فدای کمیت نمود؟ و یا اینکه هر دو را توأمان در نظر گرفت؟ ۳- آموزشهای بلند مدت یا کوتاه مدتیچه نسبتی باید بین برنامه های آموزشی بلندمدت و کوتاه مدت ایجاد نمود؟ بحث بر سر ارزش هر یک از حیطه های علمی مذکور نیست. بلکه شناخت نیازهای واقعی سازمان مطرح است. در صورت تصمیم گیری به توجه صرف به برنامه های کوتاه مدت، ارتقای سطح تحصیلی کارکنان ممکن است تحت تاثیر قرار گرفته و حتی به فراموشی سپرده شود و بالعکس توجه به برنامه های بلندمدت برای جبران نقصان، ممکن است به واکنشهای عمیق درون سازمانی منجر گردد. ۴- آموزشهای درون یا برون سازمانیشاخص ترین نقطه بحرانی، تصمیم در مورد آموزشهای درون و برون سازمانی می باشد. توجه نسبی این مسئله در زمانی که تربیت کارکنان ماهر مورد نظر است اهمیت ویژه ای پیدا می کند. به زعم برخی از مدیران، بهره برداری از آموزشهای خارج از سازمان مقرون به صرفه نبوده و اثربخشی لازم را نیز دارا نیست و به همین دلیل ایجاد یک سیستم آموزش حرفه‌ای درون سازمانی را ترجیح می دهند. در حالیکه تاسیس و راه اندازی مراکز آموزش درون سیستمی، به دلایل متعدد از جمله پرهزینه بودن، مورد تایید برخی دیگر از مدیران نیست و به هر حال تصمیم گیری در مورد انتخاب بین دوره های درون و برون سازمانی همواره کار مشکلی بوده و سهمی که به هر یک از این طریق داده می شود به نسبت سازمانها متفاوت خواهد بود. ۵-

فرایندهای آموزش‌یبرای پرورش نیروی انسانی در انواع تخصص‌های مورد نیاز، باید تابع تغییرات پی‌درپی بازار بود یا متوسل به شیوه‌های کلاسیک بر حسب موقعیت درون سازمانی گردید؟ با توجه به اینکه در اکثر سازمانها نسبت بین نیروهای متخصص و غیر متخصص، نسبت مناسبی نیست، آیا دلیل این امر را باید در پایین بودن حقوق و پایگاه اجتماعی متخصصان جستجو نمود یا باید تغییری در راهبردهای آموزشی سازمان داد؟ در این مورد نیز، اگرچه تصمیم‌گیری کاری مشکل می‌باشد ولی بی‌توجهی به آن مترادف با هدر دادن امکانات سازمانی بیشتری خواهد بود. در ادامه به برخی دیگر از چالش‌های جدی در فرایند مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژیهای راهبردی سازمان اشاره می‌گردد. ۱- بالا بودن هزینه در اغلب موارد، مانع از رویکرد جدی سازمانها بخصوص سازمانهای کوچک به این همگرایی می‌گردد. ۲- سازمانها برای این انطباق باید مدت زمان زیادی را صرف کنند که این امر معمولاً با بی‌حوصلگی سازمانهای ما همخوانی ندارد. ۳- از نظر تخصصی نیاز به نیروی انسانی خبره و کارآمد دارد که در دسترس همه سازمانها نمی‌باشد. ۴- عدم دسترسی کامل نظام آموزشی سازمان به اطلاعات جامع و به روز، روند کار را دچار چالش خواهد ساخت. ۵- عدم آشنایی کامل عناصر درگیر در نظام آموزش با مباحث استراتژی و برنامه ریزی استراتژیک از یکطرف و عدم اعتماد سازمان به پیامدهای این همگرایی از طرف دیگر، روند کار را کند و یا حتی متوقف می‌سازد (۶) فرایند اجرایی فرایند مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژیهای راهبردی سازمان شامل شش گام متوالی و مستمر به شرح ذیل است. ۱- تحلیل محیطی تحلیل محیطی، مهمترین گام در این محسوب می‌گردد. این تحلیل به منظور شناسایی عوامل محیطی که تاثیر بسزایی بر عملکرد نظام آموزش دارند انجام می‌پذیرد. پاسخ به پرسشهای ذیل می‌تواند راهنمای اطلاعاتی مفیدی برای مدیر باشد. الف - وضعیت موجود نظام آموزش کارکنان و ویژگیهای آن چیست؟ ب - وضعیت مطلوب نظام آموزش کارکنان و ویژگیهای آن چیست؟ ج - اگر برنامه و عملکرد نظام آموزش کارکنان منطبق با استراتژیهای سازمان نگردد، وضعیت موجود به کجا خواهد رسید؟ د - نیروهای مورد نیاز جهت پیشبرد اهداف نظام آموزش کارکنان کدامند؟ ه - موانعی که در مقابل انطباق نظام آموزش کارکنان با استراتژیهای سازمان مقاومت خواهند کرد کدامند؟ (۷) ۲- جهت‌گیری آموزشیاکنون نتایج تجزیه و تحلیل محیطی زیر بنای جهت‌گیریهای آموزشی را فراهم نموده است. در این رابطه توجه به سه عنصر اساسی مأموریت سازمانی، چشم انداز سازمانی و ارزشهای سازمانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. این سه مفهوم بیانگر ماهیت، چگونگی و نحوه جهت‌گیریهای آموزشی هستند. مأموریت، معادل فلسفه وجودی، چشم انداز، به معنای تصویر زنده سازمان در آینده‌ای تعریف شده، و ارزشها به منزله اصول اساسی نظام آموزش می‌باشند. در واقع جهت‌گیری آموزشی محملی اثربخش است که براساس آن نظام آموزشی می‌تواند در جهت پرورش نیروهای کیفی و استراتژی سازمان حرکت اثربخشی داشته باشد. این جهت‌گیری باعث خواهد گردید که همه مدیران و کارکنان سطوح مختلف سازمان دارای انتظارات مشترک آموزشی شده و برای کمک به تحقق استراتژی احساس مسئولیت نمایند (۸) ۳- هدف‌گذار یهدف‌گذاری جزء لاینفک مدیریت است. ورودیها، فرایندها و خروجیهای نظام آموزشی همگی می‌بایست در راستای رسیدن به اهداف ترسیم شده عمل نمایند. اهداف آموزشی می‌بایست منعکس‌کننده راهبرد و استراتژی سازمان باشند. به معنای دقیقتر اهداف باید مستقیماً از مأموریت سازمان منتج گردند. در این مرحله، مهمترین وظیفه مدیر آموزش پاسخگویی به این سوال است که آیا اهداف نظام آموزشی و برنامه‌های مربوط به بهبود کیفی عملکرد کارکنان، در تحقق استراتژی سازمان موثر و مفید خواهند بود یا نه؟ (۹) ۴- طراحی استراتژیکپس از تجزیه و تحلیل محیطی، جهت‌گیری آموزشی و تعریف مأموریت، ارزشها، چشم انداز و اهداف نظام آموزش، اکنون می‌بایست استراتژیهای آموزشی را تعیین کرد. تلاش اصلی مدیر آموزش در این مرحله باید آن باشد که استراتژیها حاصل تحلیل محیطی بوده و منتج به تحقق مأموریت و اهداف سازمانی شوند. ۵- بستر سازی اگرچه بستر سازی شرط لازم برای موفقیت برنامه می‌باشد، اما شرط کافی نیست. چرا که بدون یک اجرای منظم و برنامه ریزی شده عملاً بی‌فایده خواهد بود. اجرای برنامه در واقع مرحله انتقال از طراحی به سوی عمل

می‌باشد. در این مرحله مدیر نیازها را شناسایی، فرصتها و مشکلات موجود را بررسی و برنامه را بر پایه استراتژیهای سازمان تعریف نموده است. اکنون او می‌بایست تمام گزینه‌های عملی بالقوه را که می‌تواند از آنها برای اجرای مناسب آموزش در سازمان بهره گیرد، دقیقاً بررسی نموده تا کارایی آن در حل مشکلات و استفاده از فرصتها افزایش یابد. ۶- اجرانحوه اجرای یک برنامه آموزشی از چگونگی تهیه آن پر اهمیت تر است. دلیل این کار این است که اولاً، تا وقتی یک برنامه به مرحله اجرا در نیامده مانند این است که وجود ندارد و دوماً، اجرای ناقص بهترین برنامه تهیه شده، می‌تواند نتایج دل‌سردکننده‌ای بدست دهد. با تذکر این نکته که صرف انطباق برنامه با استراتژی سازمان به تنهایی ضامن موفقیت اجرای آن نخواهد بود یادآور می‌گردد در اختیار داشتن شبکه های قوی ارتباطی و اطلاعاتی و تلاش برای گسترده نمودن آنها از جمله ملزومات اساسی برای موفقیت برنامه محسوب می‌گردند. این در حالی است که امروزه دیده می‌شود اکثر نظامات آموزشی سازمانها، کلیه مسوولیتها را بدون درخواست همکاری از دیگر واحدهای سازمانی و یا در اختیار داشتن منابع اطلاعاتی کافی بر عهده گرفته و در نتیجه از عهده تامین و اجرای موفق برنامه بر نخواهند آمد (۱۰)۷- کنترل به دلایل زیر، کنترل نحوه اجرا و نیز تحلیل نتایج حاصله ضروری می‌باشد. الف - تعیین میزان تحقق اهداف و مقاصد تعیین شده. ب - تعیین میزان تعامل برنامه با استراتژیهای سازمانی و نیز محیطی که برنامه در آن اجرا شده است. ج - ایجاد زمینه های لازم برای بهبود بخشیدن مداوم برنامه د - جلوگیری از انحرافات و رفع نواقص و ارایه راه حل‌های مناسب. ه - کمک به پاسخگویی به مدیریت ارشد سازمان. و - کمک به بالا بردن میزان کارایی و اثربخشی عوامل اجرایی دخیل در برنامه (۱۱) مزایای حاصل از انطباق نظام آموزش با استراتژیهای راهبردی سازمانانطباق با استراتژیهای راهبردی سازمان، این امکان را به نظام آموزشی می‌دهد که به شیوه‌ای خلاق و نوآور عمل نموده و برای شکل دادن به آینده علمی سازمان به صورت انفعالی عمل نکند. همچنین باعث می‌گردد که نظام آموزشی دارای ابتکار عمل گردیده و برنامه‌هایش را بگونه‌ای عرضه کند که در کارکنان نفوذ نماید. یکی از مزایای اصلی این فرایند آن است که موجبات تفاهم و تعهد هر چه بیشتر مدیران و کارکنان را فراهم آورد. به اعتقاد مولفان مساله تفاهم یکی از مهمترین منافع حاصله است که تعهد پس از آن قرار می‌گیرد. هنگامیکه مدیران و کارکنان بتوانند درک متقابلی از سازمان و نیازهای آموزشی آن داشته باشند، اغلب خود را جزئی از آن به حساب آورده و برای تعالی سازمان خود را متعهد می‌دانند. این وضع هنگامی صادق است که بین عملکرد کیفی سازمان و کارکنان دانشی رابطه‌ای معقول و منطقی مشاهده نموده و بتوانند چنین رابطه‌ای را درک کنند. ایجاد چنین درکی، تفاهم و نهایتاً تعهد را ایجاد خواهد نمود. البته باید به این واقعیت توجه داشت که هر چه میزان تمرکز اجرایی در این همگرایی کمتر باشد و هر چه میزان مشارکت کلیه سطوح سازمانی بیشتر گردد، بر میزان موفقیت و پایایی آن افزوده خواهد شد. در ادامه برخی دیگر از مهمترین فواید انطباق نظام آموزش با استراتژیهای راهبردی سازمان اشاره می‌گردد. (۱۲)۱- جهت و مسیر آموزش را بخوبی مشخص ساخته و بعنوان راهنمای نظام آموزش عمل می‌نماید. ۲- اولویتها را مشخص ساخته و به برنامه‌ریزی و اجرای طرحهای نوین آموزشی کمک می‌نماید. ۳- با توجه به سرعت تحولات علمی و رشد فناوری، به روش کارساز عمل نموده و کار تیمی و تخصصی ایجاد می‌نماید. ۴- قابلیت شناسایی و پاسخگویی به موج تغییرات، فرصتهای جدید و تهدیدات در حال ظهور را تسهیل می‌کند. ۵- منطق مدیریت را در ارزیابی نیاز به کیفیت نیروی کار تقویت می‌سازد. ۶- کلیه تصمیم‌گیرها و برنامه‌های آموزشی در زمینه کمک به تحقق استراتژی را در کل سازمان هماهنگ می‌نماید. ۷- نظام آموزشی را قادر می‌سازد که موقعیت واکنشی خود را به وضعیت کنشی و آینده ساز تبدیل کند. ضمن اینکه مجموعه مزایای فوق به سازمان توانایی آن را می‌بخشد که به جای آن که صرفاً پاسخگوی مجموعه ثابت نیازهای آموزشی داخل سازمان بوده، در مقابل شرایط متغیر حاکم بر خود واکنش نشان داده و بر آنها تأثیر گذارد. نتیجه گیریمولف در این مقاله در صدد تشریح این موضوع بود که عدم اطمینان ناشی از تغییرات متواتر محیطی و دگرگونیهای سریع فناوری، از یکسو و نیاز سریع سازمان به در اختیار داشتن نیروهای توانمند و کارآمد از سوی دیگر، لزوم

همخوانی و تطبیق کامل مأموریت نظام آموزشی با استراتژی سازمان را به صورت یک ضرورت انکار ناپذیر در آورده است. ایجاد همخوانی بین نظام آموزشی و راهبرد کلی سازمان و تحلیل فرصتها و تهدیدات محیطی و نیز توجه به شرایط و عوامل موثر در پیشبرد کیفی سازمان، می‌تواند ریسک خطا پذیری برنامه های آموزشی را به حداقل ممکن رسانده و آن دسته از متدولوژیها و برنامه هایی را که با احتمال بیشتر برای رسیدن به اهداف استراتژیک سازمان مناسب تر هستند مورد توجه قرار دهد و پرواضح است که این مهم حاصل نخواهد گردید مگر آنکه سازمان ارزش صحیح و اصولی این انطباق را درک و با اعمال یک مدیریت صحیح در جهت تعریف فرایندهای مورد نیاز و برآیندهای حاصله، حساسیت لازم در خصوص توجه به نظام استراتژیک آموزش و اثرگذاری آن در کیفی سازی سازمان را برانگیزاند. منابع و مآخذ

Nkomo, Stella, M, " Strategic Planning For Human Resoure: Let's get Started", Long . ۱
Range Planning, Vol. ۲۱, February, ۱۹۸۲. Marc G . SW. Human Resource Management
Publishing Company Boston , ۱۹۹۰.

۳- برایسون. جان ام، برنامه ریزی استراتژیک برای سازمانهای دولتی و غیر انتفاعی، ترجمه عباس منوریان، تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی، ۱۳۷۲۴. گروه مشاوران یونسکو، فرایند برنامه ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰

Kaplan Robert S., Building Strategy Focused Organizations, With Balanced Scorecard, .۵
BSC Collaborative, ۱۹۹۸۶. Charles R.Greer, Strategy and Human Resource: A general
Managrial Perspective: united States, ۱۹۹۵.۷. Cunnigham, B . Action Research and
Organization Development, Westport, CT: Prayger.۱۹۹۳۸. Arthor Cohen and Florence
Brower, Con fronting Identity: The Community Collebe Instructor, Engelwood Cliffs Nj,
Printice hall ۱۹۷۲ ۹. Ann Langley, "The Roles of formal Strategic Planning" Long Range
Planning, no۳, ۱۹۸۱۰. <http://www.quickmba.com/StrategyPlanningProcess>
<http://www.sap.com/> / Strategy Management ۱۲. Kaplan Robert S., Building Strategy
Focused Organizations, With Balanced Scorecard, BSC Collaborative, ۱۹۹۸

مدل مماس، برای نیازسنجی آموزشی

۳۰

مدل مماس، مدل پیشنهادی برای نیازسنجی آموزشید کتر داود مجتهد-دکتر عبدالمحمد مهدی-فریبا خالقی
چکیده: در این نوشتار، ضمن اشاره به نیاز آموزشی، ضرورت ارزیابی نیازهای آموزشی در سازمانهای دولتی و مراحل آن مورد
بررسی قرار گرفته است. با عنایت به تجارب نویسندگان مقاله در اجرای پروژههای نیازسنجی آموزشی در برخی از سازمانهای
دولتی ایران و بررسی مدل‌های نیازسنجی آموزشی از جمله مدل کافمن و هرمن (۱۹۹۶)، کریگ (۱۹۸۷)، گلدستاین (۱۹۹۲)،
سینجر (۱۹۹۰) استوت (۱۹۹۳)، سورینا (۱۹۹۷)، اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۳)، انرسون (۱۹۹۳)، الگوی شورای همکاری (۱۹۹۷)،
گریف و ویلیامز (۱۹۹۸)، ادگار شاین (۱۹۸۰)، ترولو (۱۹۹۷)، وودال و وینستنتلی (۱۹۹۸) و با توجه به، به روز نبودن شرح وظایف
در سازمانهای دولتی ایران، به منظور تکمیل و بومی نمودن مدل‌های موجود، مدل تلفیقی تحت عنوان مدل نیازسنجی آموزشی
مماس توسط نگارندگان این نوشتار برای انجام نیازسنجی آموزشی در سازمانهای دولتی ایران طراحی و پیشنهاد می‌گردد. در این

مقاله، ساختار، اجزاء، مراحل و نحوه اجرای نیازسنجی آموزشی با استفاده از این مدل به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته است. کلید واژه‌ها: توسعه منابع انسانی؛ آموزش کارکنان؛ نیازسنجی آموزشی؛ نیازهای آموزشی سازمان‌های دولتی ایران؛ مدل نیازسنجی آموزشی؛ مماس. مقدمه بررسی ادبیات توسعه منابع انسانی در سازمان‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی از دیدگاه مدیران همواره یکی از راه‌های کلیدی برای رفع مشکلات در سازمان‌ها محسوب می‌شود. این جمله مکرر شنیده می‌شود که "کارکنان کاری را که از آن‌ها انتظار می‌رود انجام نمی‌دهند، یا" ما مشکل آموزشی داریم." این جملات نشانه‌هایی از ضرورت توانمندسازی نیروی انسانی در انجام وظایف سازمانی است. تا زمانی که نیاز آموزشی به درستی تشخیص داده نشود و به تفصیل بررسی نگردد، هرگونه اقدام و یا پیشنهادی در زمینه آموزش می‌تواند بی‌فایده و هزینه‌بر باشد. براساس گزارش هیأت حمایت از سامانه‌های شایسته سالاری ایالات متحده آمریکا، ۱ به رئیس جمهور و مجلس نمایندگان به‌رغم صرف هزینه‌های سنگین توسعه منابع انسانی در دولت فدرال، ۴/۱ میلیارد دلار و ۲/۲ میلیون رویداد آموزشی در فوریه سال (۱۹۹۱) به‌علت شیوه ناصحیح تعیین نیازهای آموزشی، فقدان رویه رسمی و نامناسب و غیر قابل اعتماد بودن روش جمع‌آوری اطلاعات جهت تعیین نیازهای آموزشی، بسیاری از نیازهای ضروری آموزشی تأمین نشده و کارایی مورد انتظار حاصل نگردیده است (هیأت حمایت از سامانه‌های شایسته سالاری ایالات متحده آمریکا، ۱۹۹۵). بنابراین، اولین گام توسعه منابع انسانی جهت بهبود عملکرد در سازمان‌ها، شناسایی صحیح و دقیق نیازهای آموزشی می‌باشد. نیاز یک خواسته یا تمایل نیست بلکه شکافی است بین "آنچه هست" و "آنچه باید باشد." نیازسنجی این گونه شکاف‌ها را شناسایی کرده و در صورتی که علت آن مربوط به آموزش باشد راه‌های لازم را ارائه می‌دهد. سنجش نیازهای کارکنان بخشی از فرایند برنامه‌ریزی آموزشی است که هدف آن شناسایی و حل مشکلات عملکردی کارکنان می‌باشد. سازمان‌های دولتی ایران در قالب الزاماتی که دولت در چارچوب برنامه‌های میان‌مدت و بلندمدت مانند برنامه دولت الکترونیکی و برنامه‌های پنج‌ساله توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و از جمله ماده ۱۰۲ لایحه برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران و بند الف و ج ماده ۳ قانون برنامه سوم توسعه دارد، بر توسعه منابع انسانی، آموزش و نیازسنجی آموزشی کارکنان دولت تأکید دارند. از این رو، ضروری است سازمان‌ها به منظور انجام صحیح تکالیف و وظایف قانونی توسط کارکنان و حصول اهداف مورد انتظار، برنامه‌های آموزشی را تدوین و اجرا نمایند که قدم اول آن، تعیین نیازهای آموزشی در هر یک از سازمان‌های دولتی می‌باشد. نگارندگان این مقاله با توجه به سوابق علمی، پژوهشی و اجرایی و در حین اجرای طرح‌های نیازسنجی آموزشی و آشنایی با مشکلات سازمان‌های کشور و بررسی مدل‌های موجود در این زمینه، مدلی تلفیقی و تکامل یافته تحت عنوان مدل مماس را طراحی و در دو شرکت پست جمهوری اسلامی ایران و مخابرات استان تهران به اجرا گذاشتند (مهدوی و همکاران ۱۳۸۲، فرهنگی، مهدوی و همکاران ۱۳۸۲). در این نوشتار بعد از تعریف نیاز آموزشی و تبیین ضرورت نیازسنجی آموزشی، مدل مذکور معرفی می‌شود. الف - نیاز آموزشی ۱. مفهوم نیاز آموزشی عبارت است از تغییرات مطلوبی که در فرد یا افراد یک سازمان از نظر دانش ۱، مهارت ۲ و یا رفتار ۳ باید به وجود آید تا فرد یا افراد مزبور بتوانند وظایف و مسئولیت‌های مربوط به شغل خود را در حد مطلوب، قابل قبول و منطبق با استانداردهای کاری انجام داده و در صورت امکان، زمینه‌های رشد و تعالی کارکنان را در ابعاد مختلف فراهم آورد. نیازهای آموزشی را از یک دید می‌توان به دو گروه آشکار و پنهان تقسیم نمود. نیازهای آموزشی آشکار آن دسته از نیازهای آموزشی است که خود «مورد» یا «موقع» نشان دهنده نیاز آموزشی بوده و احتیاجی به بررسی و تحقیق ندارد. اما نیازهای آموزشی پنهان، در واقع، آن نوع نیازهای آموزشی است که با وجود محسوس بودن آن‌ها، تعیین و تشخیص این‌که چه کسانی نیاز به آموزش دارند و آن اشخاص به چه آموزش‌هایی نیاز دارند، مستلزم تحقیق و بررسی است (ابطحی، ۱۳۶۸: ۲۴-۲۳). ۲. ضرورت ارزیابی نیازهای آموزشی نیروی انسانی در سازمان‌های دولتی ارزیابی نیازها، اکتشاف سیستماتیک وضعیت موجود دانش، مهارت و توانایی‌های شغلی است و این‌که اجزاء مزبور چگونه

باید باشند. این « اجزاء » معمولاً در ارتباط با عملکرد سازمانی و یا فردی هستند. چرا ارزیابی نیازهای آموزشی را طراحی و اجرا می‌کنیم؟ پاسخ کوتاه به این سؤال این است که لازم است مزایای به کارگیری توسعه منابع انسانی ۱ از طریق آموزش را قبل از اعمال آن مورد بررسی قرار دهیم. از آنجائی که برنامه‌ریزی آموزشی برای سازمان‌های دولتی هزینه سنگینی در بر دارد، لازم است برای استفاده بهینه از اعتبارات زمان و همچنین دستیابی به نتایج مورد انتظار با اجرای نیازسنجی آموزشی به سؤالات زیر پاسخ دهیم: ۱. چه آموزشی باید اجرا شود؟ ۲. چه تغییراتی در رفتار و عملکرد مورد انتظار است؟ ۳. آیا به نتایج دلخواه خواهیم رسید؟ ۴. هزینه‌های اقتصادی و مزایای مورد انتظار راه حل‌های در نظر گرفته شده کدامند؟ ما معمولاً در مورد ارزیابی نیازها و توسعه منابع انسانی بسیار شتابزده هستیم. اما قبل از انجام اغلب سرمایه‌گذاری‌ها، در روند تغییرات و در مورد سرمایه و سایر مخارج عملیاتی بسیار محتاطانه و با دقت برنامه‌ریزی می‌کنیم. در مورد توسعه منابع انسانی به‌ویژه تعیین نیازهای آموزشی نیز لازم است که این گونه محتاط و دقیق باشیم. ۳. مراحل ارزیابی نیازها و کیسی ۲. مراحل ارزیابی نیازها را به صورت زیر بیان کرده‌اند: مرحله اول: تجزیه و تحلیل شکاف ۳ بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوبین قدم، بررسی و کنترل عملکرد واقعی سازمان‌ها و افراد با استانداردهای موجود در برابر استانداردهای جدید است. این امر در دو بخش انجام می‌پذیرد: ۱۰. وضعیت موجود: بایستی وضعیت مهارت‌های فعلی، دانش، و توانایی‌های کارکنان و یا مهارت‌هایی که در آینده به کار گرفته خواهند شد را مشخص کرد. این تجزیه و تحلیل بایستی در ضمن، اهداف سازمانی، محیط، و محدودیت‌های درونی و بیرونی را نیز مورد بررسی قرار دهد. ۱۱. وضعیت مطلوب یا ضروری: می‌بایستی شرایط مطلوب یا ضروری موفقیت سازمانی و فردی را شناسایی نمود. این تجزیه و تحلیل بر وظایف و استانداردهای شغلی و همین‌طور مهارت‌ها، دانش و توانایی‌های مورد نیاز جهت انجام موفقیت آمیز آن متمرکز است. نه تنها در نظر گرفتن کارکردهای فعلی، بلکه شناسایی وظایف ضروری از اهمیت زیادی برخوردار است. در ضمن، نیازهای واقعی را بایستی از سایر نیازها و خواسته‌ها متمایز کرد. ناهمسانی شکاف بین وضعیت و عملکرد موجود و آنچه که ضروریست، ناگزیر منجر به شناسایی نیازها، مقاصد و اهداف خواهد شد. مرحله دوم: شناسایی اولویت‌ها و ضرورت‌ها در قدم اول بایستی فهرستی از نیازها برای آموزش و توسعه شامل: توسعه شغلی، توسعه سازمانی، و یا سایر موارد مربوط تنظیم شود. سپس این نیازها را بنا به اهمیت آن‌ها در ارتباط با اهداف سازمانی، واقعیت‌ها و الزام‌ها مورد بررسی قرار داد، و مشخص کرد که آیا نیازهای شناسایی شده واقعی هستند، ارزش مطرح شدن را دارند، و اهمیت و فوریت آن‌ها بر طبق نیازهای سازمانی و مقتضیات، تصریح می‌گردند؟ مرحله سوم: شناسایی علت مشکلات عملکردی، تهدیدات و فرصت‌ها در این مرحله لازم است که بر نیازهای حیاتی سازمانی و فردی متمرکز شویم و به آن‌ها ارجحیت دهیم. در مرحله بعدی تهدیدات و فرصت‌ها را در سازمان شناسایی می‌نماییم. اگر راه‌حل‌های مناسب قرار است اعمال شوند بایستی بدانیم که الزام‌ها کدامند. برای هر نیاز شناسایی شده بایستی دو سؤال زیر پرسیده شود: ۱. آیا کارکنان کارشان را به طور مؤثر انجام می‌دهند؟ ۲. آیا می‌دانند که کارشان را چطور انجام دهند؟ این امر مستلزم تحقیقات کامل و تجزیه و تحلیل افراد، شغل و سازمان‌ها هم برای وضعیت فعلی و هم در آماده‌سازی برای آینده می‌باشد. مرحله چهارم: شناسایی راه حل‌های ممکن و فرصت‌های رشد اگر کارکنان کارشان را به طور مؤثر انجام می‌دهند، شاید بهتر آن باشد که آن‌ها را آسوده بگذاریم. البته اگر برای سوق دادن افراد و عملکردشان به سمت اهداف و مسیرهای تازه اهمیت کافی وجود دارد، ممکن است برخی آموزش‌ها و یا سایر اقدامات ضروری باشد. اما اگر افراد کارشان را به طور مؤثر انجام نمی‌دهند؛ ۴. اگر مشکل مربوط به دانش (کار) باشد، آموزش می‌تواند راه حل مناسبی باشد. ۵. اگر مشکل فقدان دانش نیست و بیشتر مربوط به تغییرات سیستماتیک است، فعالیت‌های توسعه سازمان می‌تواند شامل برنامه‌ریزی راهبردی، تجدید ساختار سازمان، مدیریت عملکرد و یا ایجاد گروه کار مؤثر باشد (رودا و کیسی، ۱۹۹۶). ۴. چگونگی تعیین نیازهای آموزشی... ۳. کلیات اجرای مدل ماسپس از مطالعه، اسناد و مدارک و مطالعات قبلی و بررسی بازنگری طرح‌ها و برنامه‌ها، به منظور جمع‌آوری اطلاعاتی دقیق و کامل، پرسشنامه‌ای طراحی

گردید، طراحی پرسشنامه به نحوی صورت گرفت که بهره‌گیری مستقیم از اطلاعات شاغلین هر شغل به عمل آید، از آنجائی که شناسایی منابع اصلی اطلاعات منجر به استخراج اطلاعات صحیح تری می‌گردد، شاغلان به عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعاتی که مستقیم با کار در ارتباط هستند، مورد توجه قرار گرفته‌اند، تا نیازسنجی آموزشی به‌طور واقعی تری صورت گیرد. بعد از اخذ و جمع‌آوری اطلاعات از شاغلان هر شغل در خصوص نیازهای آموزشی، سرپرستان بلا فصل مربوط نسبت به اظهارات شاغلان، نقطه نظرات خود را در موارد تعیین شده اعلام می‌دارند. سرپرستان بلا فصل به سبب آشنایی با شغل، شاغل و محیط سازمان دید وسیع تری نسبت به کار دارند، با توجه به این موضوع در خصوص میزان اهمیت، سطح بازآموزی، طول مدت و شکل برگزاری دوره‌های آموزشی پیشنهادی توسط شاغلین اظهار نظر می‌نمایند. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها و همچنین بررسی مستندات شرکت از جمله اساسنامه شرکت، شرح وظایف واحدها، شرح وظایف شاغلین، شرایط احراز شغل، برنامه‌های آتی شرکت و با توجه به تغییر و تحولات محیطی که بر سیستم‌های کاری اثرگذار خواهند بود، فرمهای اولیه تعیین نیازهای آموزشی هر شغل توسط گروه پژوهش تکمیل می‌گردد. سپس فرم‌ها تکمیل شده طی جلسات مشترک توسط افراد خبره و کلیدی درون سازمان و یا مشاورانی که در خارج از سازمان هستند بازمینی و بررسی می‌شوند. تا ضرورت، اهمیت و اولویت بندی نیازهای آموزشی به‌طور دقیق تر مورد بررسی قرار گیرد. در نمودار شماره (۱) ساختار و مراحل اجرای مدل مماس نشان داده شده است. ضرورت آموزش و نیازسنجی آموزشی تعریف محدوده تحقیق بررسی الزامات درون و برون سازمانی تشکیل جلسات توجیه‌شناسایی و تعیین همکاران نیازسنجی تجزیه وظایف شغلی طراحی پرسشنامه توزیع، تکمیل و گردآوری پرسشنامه‌های تحقیق تکمیل فرم اولیه نیازهای آموزشی هر شغل شناسایی و انتخاب افراد کلیدی تشکیل جلسات مشترک به منظور بررسی و بازمینی فرم‌های تکمیل شده نیازهای آموزشی شاغل و اولویت بندی نیازها تعیین نیازهای آموزشی شاغلان و ارزشیابی دوره‌های آموزشی ۴. مراحل اجرای مدل مماس ۱-۴. بررسی الزامات برون سازمانی (قانونی و فناوری): سازمان‌های دولتی جزئی از مجموعه دولت هستند که جهت تحقق اهداف و برنامه‌های خاص و تصدی برخی از امور تشکیل شده‌اند. بنابراین، فعالیت آموزشی سازمان‌ها به منظور تحقق اهداف دولت و سازمان ذی‌ربط در دو سطح باید مورد توجه قرار گیرد. در این راستا باید بدانیم دولت چه برنامه‌هایی را برای فعالیت‌های جاری، میان مدت و بلندمدت خود در سطح کلان و در سطح خرد در هر یک از سازمان‌ها در نظر گرفته است و نیازهای آموزشی برای تحقق اهداف و برنامه‌های مزبور چه می‌باشد. ۲-۴. بررسی الزامات درون سازمانی (تحولات سازمانی): بخشی از الزامات درونی سازمان‌ها نشأت گرفته از الزامات قانونی و فناوری و پاسخگویی به آن‌ها و بخش دیگر ناشی از تغییرات و تحولات درون سازمانی از قبیل تجدید ساختار، مهندسی مجدد فرایندها، تغییر راهبردها، خط‌مشی‌ها و رویه‌های اجرایی است. برای پاسخگویی مناسب به الزامات درونی سازمانها نیازمند توسعه منابع انسانی خود هستند که مهم‌ترین روش آن آموزش است و انجام این مهم نیز به نیازسنجی آموزشی وابسته است. در هر صورت الزامات بیرونی و درونی ضرورت آموزش نیازسنجی آموزشی را گوشزد می‌کنند. ۳-۴. ضرورت نیازسنجی آموزشی در سازمان: با توجه به سرعت تغییرات و تحولات محیط سازمان‌ها شناسایی نیازهای آموزشی کارکنان سازمان در راستای به روز نمودن دانش و آموخته‌های آنان امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. اما می‌بایست به این نکته توجه داشت که همواره تمام مشکلات سازمان‌ها ناشی از کمبود آموزش شغلی نمی‌باشد و همیشه آموزش‌های شغلی راه کار حل مشکلات نیستند. بنابراین ریشه‌یابی و بررسی مشکلات سازمان که منجر به شناسایی راه کارهای مناسب برای برطرف کردن آن‌ها خواهد شد، ضروری است و در صورتی که ریشه مشکلات ناشی از کمبود اطلاعات و آموزش‌های شغلی باشد، نیازسنجی آموزشی کارکنان ضرورت می‌یابد. ۴-۴. تعریف محدوده تحقیق: در این مرحله با توجه به اهداف پروژه و امکانات و شرایط موجود، حوزه شمول یا به عبارتی دایره نفوذ تحقیق مشخص و تعریف می‌گردد. ضمناً این مدل برای تعیین نیازهای آموزشی در سطح شغل مناسب است که با اندکی تعدیل و افزودن مرحله‌ای برای سنجش نیازهای

آموزشی افراد می‌توان محدودۀ آن‌را به سطح فردی نیز گسترش داد. ۴-۵. بررسی مستندات سازمان، مأموریت‌ها، اهداف و راهبردها سازمان: انجام نیازسنجی آموزشی بطور علمی و دقیق مستلزم استفاده از منابع مختلف اطلاعاتی و تحلیل درست آن‌ها می‌باشد. یکی از مهم‌ترین منابع مورد نیاز، مستندات سازمانی از جمله مأموریت‌ها اهداف کلی و فرعی، راهبردها و شناخت سامانه آموزشی سازمان و تبیین نقاط قوت، ضعف، تهدیدات و فرصت‌های آن و بررسی وضعیت نیروی انسانی سازمان می‌باشد. ۴-۶. تشکیل جلسات توجیهی: به منظور فراهم نمودن زمینه اجرای طرح، جلسات توجیهی با حضور مدیران و کارشناسان واحدهای مختلف برگزار می‌شود. ۴-۷. شناسایی و تعیین همکاران نیازسنجی: در این مرحله کارشناسان خبره و زبده قلمرو تحقیق که می‌توانند نیازسنج را در شناسایی بهتر قلمرو پژوهش و مشاغل و نیازهای آموزشی آن یاری دهند، شناسایی و تعیین می‌شوند. ۴-۸. تجزیه وظایف شغلی: در یک تعریف ساده و کلی تجزیه شغل عبارت است از مراحل تشخیص ویژگی‌های لازم برای انجام دادن موفقیت آمیز یک شغل و بررسی شرایطی که شغل در آن صورت می‌پذیرد. از این رو، شروع تجزیه شغل از مطالعه شغل در سازمان به منظور شناخت نوع، میزان و نحوه انجام فعالیت‌های شغلی، شرایط محیط کاری و همچنین شرایط احراز آن آغاز می‌گردد، بنابراین، می‌توان گفت که تجزیه شغل جهت پی بردن به ماهیت یک شغل و تعیین شرایط احراز آن از نظر دانش و مهارت و یا نوع رفتار است (ابطحی، ۱۳۷۷: ۲۶). در این مرحله برای پی بردن به ماهیت مشاغل مورد نظر، شرح وظایف موجود مشاغل مورد بررسی قرار می‌گیرد. به دلیل به‌روز نبودن مشاغل در سازمان‌های دولتی کشور جهت رفع مغایرت شرح وظایف با فعالیت‌های شاغلان برای تعیین ماهیت واقعی مشاغل مورد نظر سؤالاتی در پرسشنامه طراحی گردیده که دستیابی به این مهم را ممکن می‌سازد. ۴-۹. طراحی پرسشنامه: با بررسی مستندات سازمانی و بررسی مدل‌های تعیین نیازهای آموزشی و بر مبنای مدل تلفیقی (مماس)، نسبت به طراحی پرسشنامه تحقیق اقدام شد. از جمله ویژگی‌های این پرسشنامه می‌توان به، به روز نمودن شرح وظایف شغل، تعیین نیازهای آموزشی، توسط شاغل و شکل، طول برگزاری دوره‌های پیشنهادی و میزان اهمیت نیازسنجی آموزشی توسط سرپرست بلافاصل با در نظر گرفتن تغییرات و تحولات سازمان و اثر آن تغییرات بر ماهیت مشاغل و ... اشاره نمود. با وجود این که در جهان امروز آموزش کارکنان که یکی از اساسی‌ترین عوامل توسعه منابع انسانی محسوب می‌گردد، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. اما تا کنون این مهم در سازمان‌های دولتی کشور مورد توجه قرار نگرفته یا توجه اندکی به آن شده است. به همین دلیل، جلب مشارکت کارکنان در زمینه تعیین نیازهای آموزشی با مشکلاتی مواجه است. تشکیل جلسات توجیهی در خصوص نحوه اجرای طرح نیازسنجی آموزشی و میزان ضرورت آن، یکی از عوامل انگیزشی مناسب برای جلب مشارکت کارکنان در اجرای این طرح می‌باشد. ۴-۱۰. توزیع، تکمیل، گردآوری و بازمینی پرسشنامه‌های تحقیق: جمع‌آوری داده‌های لازم در خصوص نیازسنجی آموزشی کارکنان از مهم‌ترین مراحل اجرای مدل به شمار می‌رود. جلسات توجیهی برای جلب مشارکت کارکنان در این مرحله از اهمیت خاصی برخوردار است. یکی از مشکلات بفرنج در گردآوری داده‌ها، عدم انگیزه کارکنان در زمینه تکمیل پرسشنامه‌های نیازسنجی آموزشی بود. از جمله این موانع و مشکلات می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱. عدم وضوح مسیر شغلی کارکنان ۲. تجربه ناخوشایند کارکنان در ارتباط با آموزش‌های حین خدمت به دلیل عدم توجه کافی به کاربردی بودن آموزش‌ها ۳. هراس از عدم موفقیت در دوره‌های آموزشی ۴. عدم وجود سامانه امتیاز دهی عادلانه بر مبنای آموزش‌های مرتبط شغلی متصدیان مشاغل سازمانی از مهم‌ترین عناصر در اجرای نیازسنجی آموزشی به شمار می‌روند و جلب مشارکت و همیاری آنان در کیفیت اجرای نیازسنجی آموزشی دارای اهمیت است. شاغلان پست‌های سازمانی منبع اصلی اطلاعات در خصوص نحوه و چگونگی انجام وظایف شغلی هستند. سنوات خدمت، ارتباطات سازمانی (رسمی و غیررسمی)، با موقعیت‌های خاص شغلی، ارتباط با مشتریان (ارباب رجوع)، کار با تجهیزات گوناگون مورد نیاز شغل و..... از کانال‌های اطلاعاتی شاغلان محسوب می‌گردند. جریان‌های اطلاعاتی از طریق این کانال‌ها به سوی شاغلان سرازیر می‌شوند، بنابراین، کارکنان سازمان‌ها در واقع حوضچه‌های

اطلاعاتی می‌باشند که با بررسی و تجزیه و تحلیل دقیق اطلاعات مرتبط با هدف مورد نظر می‌توان از آن‌ها استفاده نمود. در مدل نیازسنجی آموزشی مماس، در زمینه جلب مشارکت و همکاری کارکنان اقداماتی به شرح زیر ضروری است که در مطالعات انجام شده به کار گرفته شده است: ۱۲. تشکیل جلسات با کارکنان با هدف آشنائی آنان با اهداف طرح نیازسنجی آموزشی، نحوه اجراء پرسشنامه و معرفی مدل نیازسنجی آموزشی. در این گونه جلسات که با حضور کارکنان مشاغل مورد نظر با گروه‌بندی‌های مناسب و تیم پژوهشی تشکیل می‌گردد، تیم پژوهش با مطرح کردن میزان اهمیت آموزش و انجام نیازسنجی آموزشی، اهداف مورد نظر، ابزار و نحوه اجرای مدل، زمینه‌های فکری لازم را در مورد چگونگی انجام کار ایجاد می‌کنند. برقراری این گونه ارتباطات با کارکنان منجر به آشنائی آنان با نحوه اجرای مدل شده و همین امر برای تیم پژوهش امکان شناسایی خبرگان و افراد کلیدی واحدها به منظور تعیین گروه‌های هماهنگی را فراهم می‌سازد. با شناسایی و تشکیل گروه‌های هماهنگی در داخل سازمان امکان تبادل اطلاعات تسهیل می‌گردد و چون کارکنان با افراد داخل سازمان در ارتباط هستند جمع‌آوری اطلاعات دقیق‌تر، راحت‌تر و سریع‌تر انجام خواهد گرفت. ۱۴. تشکیل جلسه مجدد با کارکنان با هدف بازبینی پرسشنامه‌ها بعد از زمان مقرر دومین جلسه مجدداً تشکیل می‌گردد و کارکنانی که بین آن‌ها پرسشنامه توزیع گردیده است، به همراه پرسشنامه‌های تکمیل شده که منضم به شرح وظایف شغلی آن‌ها نیز می‌باشد، حضور به هم می‌رسانند. در این جلسه نواقص احتمالی در پرسشنامه‌ها با همکاری کارکنان و تیم پژوهش برطرف شده و پرسشنامه‌های تکمیل شده جمع‌آوری می‌گردد. ۱۱-۴. تهیه و تدوین فرم اولیه نیازهای آموزشی هر شغل در این مرحله ضمن بررسی نتایج حاصل از مطالعات میدانی، مستندات سازمان از جمله اهداف، مأموریت‌ها، راهبردها، طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی شرح وظایف واحدها و شغل‌ها و شرایط احراز آن‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده از پرسشنامه‌ها، نسبت به تکمیل فرم اولیه نیازهای آموزشی هر شغل اقدام می‌گردد. نمونه فرم مزبور در زیر آمده است. نگاره شماره (۱) فرم اولیه اولویت‌بندی نیازهای آموزشی - آموزش‌های توجیهی / عمومی / تخصصی / فناوری اطلاعات و ارتباطات / ملاحظات نظر افراد کلیدی سطح بازآموزی رمزین‌هشکبرگزاری طول‌دوره به ساعت نوع آموزش نیازآموزشی بهتر تیب اولویت ردیف الزامی اختیاری ۱-۲۱۲-۴. شناسایی و انتخاب افراد کلیدی: در این مرحله افراد بسیار خبره و کلیدی که معرفی شده‌اند و یا محرز گشته که اطلاعات جامعی درباره موضوع و تخصص‌های مورد نیاز شاغل داشته و از این جهت به نوعی صاحب نظر محسوب می‌شوند جهت اظهار نظر درباره نیازهای آموزشی و اولویت‌بندی آن‌ها، انتخاب و دعوت به همکاری می‌شوند. ۱۳. تشکیل جلسه به منظور بررسی فرم‌های اولیه نیازهای آموزشی مشاغل و اولویت‌بندی نیازها: در این مرحله فرم‌های اولیه نیازهای آموزشی که در مرحله قبل تهیه شده است در اختیار افراد کلیدی قرار داده می‌شود تا با توجه به معیارها و تعاریف ارائه شده به اظهار نظر نهایی درباره اولویت‌بندی اصلاح و یا تکمیل نیازهای آموزشی بپردازند. ۱۴-۴. تعیین نیازهای آموزشی مشاغل: در این مرحله گروه پژوهش با لحاظ کردن نظرات خبرگان نسبت به تعیین و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی هر شغل اقدام می‌نماید. ۵. مزایای مدلاز جمله مزایای مدل مذکور می‌توان به موارد زیر اشاره نمود: ۱- مدل مورد استفاده، تلفیقی از مدل‌های موجود در زمینه نیازسنجی آموزشی می‌باشد، که جامعیت کافی از نظر گردآوری اطلاعات، بررسی مستندات و سوابق موجود، استفاده از نظرات شاغلان و خبرگان را دارا می‌باشد. ۲- استفاده از نتایج حاصل برای به روز نمودن شرح وظایف مشاغل در آن لحاظ شده است. ۳- استفاده از نظرات خبرگان و افراد کلیدی در سازمان، خطای اطلاعات ارائه شده شاغلان را به حداقل می‌رساند. ۴- استفاده از تجارب و دانسته‌های کارکنان در تعیین نیازهای آموزش هر شغل در حد گسترده فراهم است. ۵- جلب مشارکت کارکنان در زمینه اجرای پروژه تحقیق انجام آن را تسهیل می‌نماید. ۶- نحوه اجراء پرسشنامه به صورت جلسات گروهی که منجر به جمع‌آوری اطلاعات دقیق‌تری می‌گردد. ۷- قابلیت توسعه الگو برای نیازسنجی آموزشی در سطح فردی وجود دارد. ۸- استفاده از نتایج حاصله برای انجام ارزیابی عملکرد، گزینش، ارتقاء و پاداش دهی به کارکنان میسر می‌باشد. ۹- کسب حمایت مدیران ارشد سازمان را فراهم می‌نماید. ۶- تعیین اعتبار مدل برای

تعیین اعتبار مدل مماس جلسات متعددی با حضور خبرگان شرکت پست جمهوری اسلامی ایران و شرکت مخابرات استان تهران تشکیل و مدل و نتایج عملی کاربرد مدل در این دو شرکت مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. با عنایت به این که در این دو شرکت مراحل مدل مماس به دقت به مورد اجرا گذاشته شد و همان‌طور که در مرحله سیزدهم مدل مماس توضیح داده شده است، نتایج عملی کاربرد مدل مماس در تعیین نیازهای آموزشی در این دو شرکت با خبرگان آن‌ها بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. آنان بر این نکته اذعان نمودند که مدل توانسته است، نیازهای آموزشی مشاغل را با دقت بسیار بالایی بر اساس نیازها و تألیفات فرا سازمانی و اختصاصی سازمان آن‌ها تعیین نماید. آنان همچنین اجرای آموزش‌های تعیین شده را با شیوه‌های مناسب برای کارکنان مورد تأیید قرار دادند. به هر حال، جمع‌بندی خبرگان از مدل، مراحل اجرا و نتایج عملی آن برای تعیین دقیق نیازهای آموزشی، وجود قابلیت لازم در مدل مماس برای تعیین دقیق نیازهای آموزشی در دو شرکت مزبور می‌باشد. نتیجه‌گیری و پیشنهادها نیازسنجی آموزشی فرآیندی است که انجام آن مستلزم به کارگیری و استفاده از مدل‌ها، الگوها و ابزارهای علمی و کارا است، تا بتوان به نتایج حاصل از این فرآیند تکیه کرد و آن را به عنوان مبنایی برای پی‌ریزی سایر مراحل برنامه‌ریزی آموزشی به کار گرفت. طرح‌ریزی و اجرای پروژه‌های نیازسنجی آموزشی در هر سطحی مستلزم پیروی از یک طرح و مدل مشخص است. انتخاب یا طراحی و تدوین مدل نیازسنجی می‌تواند باعث تسهیل و افزایش دقت و اعتبار فرآیند نیازسنجی شود. یک مدل مناسب باید هدف، قلمرو، روش‌ها و رویه‌های اجرایی و سایر ابعاد لازم جهت انجام یک پروژه نیازسنجی آموزشی را مشخص و معین کند. با توجه به تجارب انجام نیازسنجی آموزشی در سازمان‌های دولتی ایران، مدلی مناسب جهت انجام نیازسنجی آموزشی مدلی است که پاسخگوی الزامات خارجی و داخلی سازمان‌ها در شرایط متحول کنونی باشد. در مدل طراحی شده (مماس) الزامات مزبور در دو شرکت مزبور مورد توجه قرار گرفته و جامعیت و پوشش لازم، برای تعیین نیازهای آموزشی سازمان‌ها را فراهم سازد. در این مقاله با معرفی مدل مماس و شرح تفصیلی مراحل اجراء، مزایای به کارگیری مدل طراحی شده بیان گردید. از این رو، پیشنهاد می‌شود برای نیازسنجی آموزشی در سازمان‌های دولتی ایران به موارد زیر توجه شود: ۱- به روز کردن شرح وظایف مشاغل ۲- توجه به الزامات درونی (تحولات سازمانی) و بیرونی (قانونی و فناوری) سازمان‌ها ۳- انتخاب مدلی مناسب به اقتضای شرایط سازمان‌های دولتی ایران ۴- بهره‌وری از مشارکت کارکنان و خبرگان سازمان‌ها در اجرای نیازسنجی آموزشی ۵- تعیین شکل مناسب برگزاری دوره‌ها متناسب با شاغل و نوع فعالیت‌های سازمان ۶- تعیین سطح بازآموزی مناسب جهت ارتقاء مستمر بهره‌وری نیروی انسانی ۷- ارزشیابی ادواری دوره‌های آموزشی. فهرست منابع و مآخذ الف) منابع فارسی: ابطحی، سیدحسین، (۱۳۷۷)، مدیریت منابع انسانی و فنون امور استخدامی؛ انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی؛ چاپ اول. ابطحی، سید حسین، (۱۳۶۸)، آموزش و بهسازی منابع انسانی، انتشارات مؤسسه مطالعات و برنامه ریزی آموزشی، تهران. پیوست قانون برنامه اول توسعه اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۸)، انتشارات سازمان برنامه بودجه؛ تهران. جلالی، سعید، (۱۳۸۰)، قانون برنامه سوم توسعه در نظم حقوقی کنونی، تهران: انتشارات سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور. حاجی کریمی، عباسعلی، رنگریز، حسن، (۱۳۷۹)، مدیریت منابع انسانی؛ انتشارات شرکت چاپ و نشر بازرگانی؛ چاپ اول. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۲)، لایحه برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴-۱۳۸۸). عباس زادگان، محمد، ترک زاده، جعفر، (۱۳۷۹)، نیازسنجی آموزشی در سازمانها؛ شرکت سهامی انتشار تهران. فرهنگی، علی اکبر، مهدوی، عبدالمحمد و همکاران (۱۳۸۲)، طرح جامع نیازسنجی آموزشی مدیران و کارکنان شرکت مخابرات استان تهران، مرکز پژوهش‌های کاربردی مدیریت دانشگاه تهران. کاظمی، بابک، (۱۳۸۰)، مدیریت امور کارکنان؛ انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی، چاپ سوم. کافمن، راجر، هرمن، جربی، (۱۳۷۴)، برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، (۱۳۷۴)، ترجمه مشایخ و بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه. مجتهد، داود، مهدوی، عبدالمحمد و همکاران، (۱۳۸۲)، طرح جامع نیازسنجی آموزشی مدیران و کارکنان شرکت پست جمهوری اسلامی ایران، مرکز

پژوهش‌های کاربردی مدیریت دانشگاه تهران.ب) منابع لاتین:

Anderson, Alan H. (۱۹۹۴). Effective Personnel Management, Blackwell.
 Anderson, Alan H. (۱۹۹۳). Successful Training Practice, Blackwell.
 Anerson, Goeff (۱۹۹۴), Aproactive Model fot Training Needs Analysis, ERIC.
 Craig I. Robert (۱۹۸۷). A Guide to human resource development, ۳ rd. ed. N.Y: MC Graw- Hill.– Hill.
 Customs Co – OPeration Council (۱۹۹۷). Training System Development, A Guid the Trainig Manager.
 Griffiths, ken and Williams, Rechard (۱۹۹۸). A leaning Approch to change, Gower.
 Goldstein, Irwin (۱۹۹۳. Training in organizations Brooks/cole publication co.
 Kaufman, R., Herman, J., and Watters, K. (۱۹۹۶). Eductional Planning: sterategic, tactical, operational. Lancaster, PA: Technomic prouducts.
 Kaufman, Roger, Mayer, Hanna, and Aliciam., (۱۹۹۳). Needs Assessment: A Users Guide to Educational Technology Publication: Englewood Cliffs, New Jersey.
 Rouda Robert and Kusy, Jr. Mitchell E (۱۹۹۶) Needs Assessment the First Step see in: <http://www.alumni.caltech.edu/~rouda/T2-NA.html>.
 Singer G. Marc (۱۹۹۰) Human Reso urce Management, Boston: PWS – Kent.
 Stout, Sunny (۱۹۹۳). Managing Training, Kogan Page, London.
 Soriano, Fernadol. (۱۹۹۷). Conducting Needs Assessment: A Multidisciplinary Approach, SAGE publisher, Torento.
 Schein, E.H.(۱۹۸۰). Organizational Psyschology. Englwood Cliffs. NJ, Prentice Hall.
 Truelove, Steve (۱۹۹۷) Trainig in Practice, Blackwell.
 U.S Merit Systems Protection Board (۱۹۹۵), Leadership for change, Human Resources Development in The Federal Government.
 Woodall, Jean and Winstantly, Diana (۱۹۹۸). Management Development, Strategy and Practice, Blackwell
 شماره ۶۳، زمستان ۱۳۸۲؛ صص ۱۰۹ الی ۱۳۱ تهیه و تنظیم: پایگاه مقالات علمی مدیریت
www.SYSTEM.parsiblog.com

مقدمه‌ای بر نظام آموزشی کشورهای جهان

آفتاب

امروزه کشورهای مختلف جهان از ساختارهای آموزشی متفاوتی برخوردار هستند که طبیعتاً ساختارهای فوق در هر کشوری بنا بر سیاست‌ها، برنامه‌ها و اهداف مورد نظر آن کشور متفاوت است. در این میان، تلاش بر این است که نظام آموزشی هر یک از کشورها با تحولات اجتماعی و پیشرفت‌های فرهنگی متناسب با قرن بیست و یکم هم‌گام گردد و از سویی دیگر، هماهنگی‌های لازم بین برنامه‌های آموزشی و بازار کار در حوزه‌های مختلف خدماتی، صنایع، کشاورزی، بازرگانی و ... برقرار گردد. طی سال‌های اخیر، کشور ایران نیز با توجه به ناکارآمدی نظام‌های آموزشی گذشته در تحقق اهدافی نظیر تناسب تولیدات نظام آموزشی با بازار کار، برخورداری از راه بردها و رویکردهای نوین آموزشی، برخورداری و بهره‌وری از فناوری روز در ابعاد مختلف آن و... دست خوش تحولاتی نه چندان گسترده و بعضاً موردی بوده است. اما از آن جا که اعمال تغییرات مذکور هنوز از شکل آرمانی برخوردار نگردیده است، آشنایی و بررسی ساختار نظام به‌عنوان سرآغاز مطالعات جامع درخصوص تجارب آموزشی

کشورهای مختلف به‌ویژه کشورهای که از شرایط و امکانات مشابه کشور ایران برخوردار هستند، مطرح است. روزنامه کارگزاران بنا دارد از هفته آینده روزهای یکشنبه نظام‌های آموزشی جهان را به صورت اجمالی بررسی کند. ● قاره آسیا در قاره پهناور آسیا با مجموعه متنوعی از نظام‌های آموزشی مواجه هستیم که از یکسو برخی به دلیل تطابق بیشتر وضعیت نظام با اهداف از پیش تعیین شده و برخورداری از امکانات، تجهیزات و نیروی انسانی آموزش دیده از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار بوده و از سوی دیگر برخی نیز با ادامه حاکمیت روش‌های سنتی بر نظام آموزشی مدارس از بازدهی لازم برخوردار نبوده و به دلایل عدم تامین منابع مالی مورد نیاز، عدم برخورداری از امکانات، فرصت‌ها، تجهیزات و شرایط لازم از آموزشی پویا محروم هستند. در این پیشگفتار تجزیه و تحلیل نظام آموزشی کشورهای جهان مد نظر نبوده، بلکه به نگاهی توصیفی به اطلاعات موجود اکتفا می‌گردد. ■ مقطع آموزش پایه: براساس قوانین مصوب هر یک از کشورهای جهان بخشی از مقطع تحصیلی به عنوان مقطع آموزش پایه تلقی گردیده و تمام شهروندان موظف‌اند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی از آموزش قانونی این مقطع برخوردار گردند. دولت‌ها نیز به نوبه خود موظف‌اند در جهت برخورداری هرچه بیشتر شهروندان از این مقطع تسهیلات لازم را فراهم نموده و به ارائه خدمات به صورت رایگان مبادرت نمایند. مقطع آموزش اجباری در برخی از کشورهای قاره آسیا (۲۶ درصد) من جمله کشورهای ترکیه، سوریه ویتنام، ایران، امارات متحده عربی و... تنها شامل مقطع آموزش ابتدایی و در سایر کشورها نیز (۴۸ درصد) این مقطع دو مقطع آموزش ابتدایی و مقدماتی متوسطه را شامل می‌گردد. در میان کشورهای آسیایی طولانی‌ترین مقطع آموزش پایه به کشورهای برونئی دارالسلام با ۱۲ سال و کشورهای آذربایجان، ارمنستان، قزاقستان به مدت ۱۱ سال تعلق دارد. کوتاه‌ترین مقطع آموزش پایه نیز به کشورهای اختصاص دارد که آموزش در آن مقطع تنها مختص مقطع ابتدایی بوده و حداقل دوره آموزشی ۵ سال به طول می‌انجامد. از جمله کشورهای فوق می‌توان به کشورهای میانمار، مغولستان، ویتنام و... اشاره نمود. سن ورود به مقطع آموزش پیش‌دبستانی: در میان کشورهای آسیایی کمترین سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی سن ۲ سالگی (در کشورهای قبرس و اسرائیل (فلسطین اشغالی) و بیشترین سن ورود به این مقطع سن ۵ سالگی است که در کشورهای تایلند، اندونزی، ایران و... مشاهده می‌گردد. در اکثریت قریب به اتفاق کشورهای قاره آسیا سن ورود به مقطع آموزش پیش‌دبستانی ۳ سال (۴۸ درصد) یا ۴ سال (۳۴ درصد) می‌باشد. لازم به ذکر است مقطع آموزش پیش‌دبستانی در عمده نظام‌های آموزشی کشورهای دنیا اجباری نیست. ■ مقطع آموزش ابتدایی: پایین‌ترین سن ورود به مقطع آموزش ابتدایی سن ۵ سالگی (در کشورهای، پاکستان، سریلانکا، میانمار) و مسن‌ترین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی نیز در کشورهای فلسطین و اردن به دلیل طولانی بودن آن مقطع با ۱۵ سال سن و کشور یمن با ۱۴ سال سن مشاهده می‌گردد. طولانی‌ترین مقطع آموزش ابتدایی (۱۰ سال) در کشورهای فلسطین و اردن مشاهده می‌گردد. ■ مقطع آموزش متوسطه: مقاطع آموزش رسمی با توجه به اهمیت مقاطع در نظام آموزشی کشورهای جهان به دو مقطع اصلی آموزش ابتدایی و متوسطه تقسیم می‌گردد در برخی از کشورهای قاره آسیا (۱۴ درصد) نظام آموزشی تنها به دو مقطع مذکور تقسیم شده و از انشعابات بیشتری برخوردار نیست. به‌عنوان مثال در کشور آنگوییلا (دوره ابتدایی ۱۰ سال و مقطع متوسطه ۴ سال)، یمن (دوره ابتدایی ۹ سال و مقطع متوسطه ۳ سال) به طول می‌انجامد و این درحالی است که در اکثر کشورهای این قاره (۸۶ درصد) مقطع آموزش متوسطه خود از دو مقطع کوتاه‌تر با عناوین مقطع مقدماتی متوسطه و مقطع تکمیلی متوسطه متشکل می‌گردد. کوتاه‌ترین طول مدت متوسطه در مجموع کشورهای قاره آمریکا در کشور ونزوئلا با طول مدت ۲ سال و در کشور السالوادور و برزیل با طول مدت ۳ سال و طولانی‌ترین مقطع متوسطه ۸ سال نیز در کشورهای سریلانکا، کویت و در کشورهای آذربایجان، بنگلادش، ترکمنستان، سنگاپور، هند به مدت (۷ سال) مشاهده می‌گردد. طولانی‌ترین مقطع مقدماتی متوسطه در کشور سریلانکا با ۶ سال طول مدت مقطع و کوتاه‌ترین آن با ۲ سال طول مدت مقطع در کشور بوتان مشاهده می‌گردد. طولانی‌ترین مقطع تکمیلی متوسطه ۴ سال (در کشورهای پاکستان، کویت، ایران) و کوتاه‌ترین مقطع در کشورهای چین،

گرجستان، مغولستان، مالدیو و... مشاهده می‌گردد. ● قاره آفریقا در قاره آفریقا به دلیل وجود کشورهای متعدد شاهد تنوع زیادی در نظام‌های آموزشی هستیم. به طور مسلم اکثریت کشورهای قاره آفریقا در زمره کشورهای توسعه نیافته قرار گرفته و برخی در زمره کشورهای در حال توسعه محسوب می‌گردند. تبعات چنین وضعیتی در مجموع شرایطی را پدید می‌آورد که به جز در مواردی محدود، نظام‌های آموزشی این قاره به دلیل عدم برخورداری از امکانات و تجهیزات لازم، نیروی انسانی متخصص و عدم سرمایه‌گذاری و پشتیبانی‌های مالی لازم از کیفیت قابل توجهی برخوردار نباشد. با این وجود تمام این موارد مانع از این نمی‌گردد که جنبه‌های مثبت به صورت موردی وجود نداشته یا در برخی نمونه‌های محدود نظام‌های موفق، تجارب قابل استفاده‌ای وجود نداشته باشد. به طور کلی از نکات برجسته در مطالعات نظام‌های آموزشی قاره آسیا می‌توان به اجرای طرح‌ها و برنامه‌های جهانی آموزش اشاره نمود که در جهت رفع محرومیت، افزایش پوشش تحصیلی، ارتقای کیفیت آموزشی و... به اجرا درآمده است. طی تحقیقات به عمل آمده مشخص گردیده است که مطالعه و بررسی راه بردهای فوق تا حدود زیادی راهگشا و اثر بخش بوده است. ■

مقطع آموزش پایه: براساس قوانین مصوب کشور بخشی از مقطع تحصیلی به عنوان مقطع آموزش پایه تلقی گردیده و تمام شهروندان موظف‌اند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی از آموزش قانونی این مقطع برخوردار گردند. دولت‌ها نیز به نوبه خود موظف‌اند در جهت برخورداری هرچه بیشتر شهروندان از این مقطع تسهیلات لازم را فراهم نموده و به ارائه خدمات به صورت رایگان مبادرت نمایند. مقطع آموزش پایه در بسیاری از کشورهای قاره آفریقا (۵۰ درصد) تنها شامل مقطع آموزش ابتدایی می‌گردد مانند (کشورهای اتیوپی، چاد، کامرون، گینه) و این در حالی است که در برخی کشورها نیز (۴۱ درصد) این مقطع از دو مقطع ابتدایی و مقدماتی متوسطه متشکل می‌گردد. این وضعیت در کشورهای الجزائر، کنگو، تونس، نامیبیا، نیجر و... مشاهده می‌گردد. لازم به ذکر است برخی از کشورها (۹ درصد) اطلاعات مربوط به این مقطع را گزارش نکرده‌اند. در میان کشورهایی آفریقایی طولانی‌ترین مقطع آموزش پایه به کشورهای ریونیون، سنت هلنا، گابن و... با ۱۰ سال مقطع آموزش تعلق دارد. کوتاه‌ترین مقطع آموزش پایه نیز به کشورهای اختصاص دارد که آموزش در آن مقطع تنها مختص مقطع ابتدایی با حداقل دوره آموزشی ۴ ساله می‌باشد که از آن جمله می‌توان به کشورهای سائوتومه و پرنسیپه اشاره نمود. ■ سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی: در میان کشورهای آفریقایی کمترین سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی سن ۲ سالگی (در کشورهای ریونیون) و بیشترین سن ورود به این مقطع سن ۶ سالگی است که در کشور نامیبیا مشاهده می‌گردد. در اکثر کشورهای این قاره سن ورود به مقطع پیش‌دبستانی در سنین ۳ سال (۳۸ درصد) یا ۴ سال (۳۶ درصد) می‌باشد. لازم به ذکر است مقطع آموزش پیش‌دبستانی در اکثر نظام‌های آموزشی کشورهای دنیا اجباری نیست. مقطع آموزش ابتدایی: پایین‌ترین سن ورود به مقطع آموزش ابتدایی سن ۵ سالگی (در کشورهای، سنت هلنا، سیرالئون و موریتوس) دیده شده و مسن‌ترین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی نیز در کشور لیبی به دلیل طولانی بودن آن مقطع با ۱۴ سال سن مشاهده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع ابتدایی با ۹ سال طول مدت مقطع در کشور لیبی پس از آنها کشور ملاوی و سودان با ۸ سال مشاهده می‌گردد. کوتاه‌ترین طول مقطع نیز ۴ سال بوده که در کشورهایی مثل سائوتومه و پرنسیپه و آنگولا مشاهده می‌گردد. مقطع آموزش متوسطه: به طور کلی مقاطع آموزش رسمی با توجه به اهمیت مقاطع در نظام آموزشی کشورهای جهان به دو مقطع اصلی آموزش ابتدایی و متوسطه تقسیم می‌گردد. در برخی از کشورهای قاره آفریقا (۱۲/۵ درصد) نظام آموزشی تنها به دو مقطع مذکور تقسیم شده و از تفکیک بیشتری برخوردار نمی‌باشد. به عنوان مثال در کشور رواندا (دوره ابتدایی ۷ سال و مقطع متوسطه ۶ سال)، کنیا (دوره ابتدایی ۸ سال و مقطع متوسطه ۴ سال) و لیبی (دوره ابتدایی ۹ سال و مقطع متوسطه ۳ سال)، اما در اکثر کشورهای این قاره (۸۷/۵ درصد) مقطع متوسطه خود از دو مقطع کوتاه‌تر تقسیم می‌شود که با عنوان دوره مقدماتی متوسطه و مقطع تکمیلی متوسطه شناخته می‌گردد. کوتاه‌ترین طول مدت متوسطه در مجموع کشورهای قاره آفریقا در کشورهای لیبی و سودان با طول مدت ۳ سال مشاهده شده و طولانی‌ترین مقطع متوسطه ۷ سال

در کشورهای گینه، موزامبیک، چاد و... دیده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع تکمیلی متوسطه ۵ سال است که در کشور موزامبیک دیده شده و کوتاه‌ترین مقطع در کشورهای لسوتو، ملاوی آفریقای جنوبی و... مشاهده می‌گردد. • قاره آمریکا قاره آمریکا خود از دو بخش آمریکای شمالی و جنوبی تشکیل شده است که به‌طور نسبی می‌توان چنین تقسیم‌بندی را به نوعی به بعد آموزشی آن قاره نیز تعمیم داد، چرا که در آمریکای شمالی کیفیت آموزشی دو کشور بزرگ و توسعه یافته کانادا و ایالات متحده آمریکا که قسمت اعظم این قاره را تشکیل داده‌اند، در مقایسه با دیگر کشورها از مطلوبیت چشمگیری برخوردار می‌باشد و دلایل این مطلوبیت را می‌توان در بسیاری از عوامل از جمله توجه سرمایه‌گذاری همه‌جانبه در حوزه آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهمترین عوامل توسعه جامعه، مطالعه و تحقیق مستمر برای بهبود روند کیفی و کمی آموزش، برخورداری از وسایل کمک آموزشی و فناوری روز، شیوه‌های نوین تربیت معلم و روش‌های آموزشی و... جست‌وجو کرد. عامل موثر دیگری که نقشی انکارناپذیر بر کیفیت آموزشی دارد برخورداری کشورهای مذکور از نظام آموزشی غیرمتمرکز است، به نحوی که هر یک از ایالت‌ها دارای مجزا بوده و آن وزارت می‌تواند در محدوده ایالت خود از استقلال و قدرت تصمیم‌گیری لازم برای اداره امور برخوردار باشد. همین موضوع سبب رقابتی سازنده بین ایالت‌های مختلف شده و در نهایت به مدد دیگر عوامل در مقایسه با کشورهای آمریکای جنوبی چهره مطلوب‌تری از نظام آموزشی را ترسیم می‌نماید. البته توضیح این نکته ضرورت دارد که برشمردن امتیازات فوق به منزله نامناسب بودن وضعیت آموزش در کشورهای آمریکای جنوبی نیست، چرا که اصلاحات آموزشی انجام شده یکی و دو دهه اخیر در برخی از کشورها تحولات فراوانی در ارتقاء سطح آموزش آن کشورها به وجود آورده است. مطالعه و بررسی هر کدام از آن موارد می‌تواند راهگشای کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی گردد. • مقطع آموزش پایه: براساس قوانین مصوب در هر کشور بخشی از مقطع تحصیلی به‌عنوان مقطع آموزش پایه تلقی شده و همه شهروندان موظف هستند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی از آموزش این مقطع برخوردار گردند. دولت نیز به نوبه خود موظف است برای برخورداری هرچه بیشتر شهروندان از این مقطع تسهیلات لازم را فراهم نموده و این خدمات را به‌صورت رایگان ارائه نماید. مقطع آموزش پایه در برخی از کشورهای این قاره (۳۱ درصد) تنها مقطع ابتدایی را در برمی‌گیرد برای مثال کشورهای، پاناما، مکزیک، پرو، پاراگوئه و... در برخی از کشورهای (۶۹ درصد) نیز کشورهایمانند، آرژانتین ایالات متحده، آمریکا، دومینکن گرانادا و... مشاهده می‌گردد. در میان کشورهای آمریکایی طولانی‌ترین مقطع آموزش پایه مربوط به کشورهای آنگوئیا و سنت کریستوفرنویس با ۱۲ سال طول مدت مقطع است. کوتاه‌ترین مقطع آموزش پایه نیز به کشورهای اختصاص دارد که آموزش در آن مقطع تنها مختص مقطع ابتدایی بوده و حداقل ۵ سال به طول می‌انجامد مانند کشور کلمبیا. • سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی: در میان کشورهای آمریکایی کمترین سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی سن ۲ سالگی بوده که در کشورهای، گوادلوپ، مارتینی گویان فرانسه و... مشاهده می‌گردد و بیشترین سن ورود به این مقطع ۵ سالگی است که کشورهای، پاناما، گواتمالا کوبا، شیلی از آن جمله‌اند. در اکثر کشورهای این قاره سن ورود به مقطع پیش‌دبستانی ۳ سال (۴۷ درصد) است. • مقطع آموزش ابتدایی: پایین‌ترین سن ورود به مقطع آموزش ابتدایی سن ۵ سالگی است که در کشورهای، باهاما بلیز و سنت لوسیا و... دیده می‌شود و مسن‌ترین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی نیز در کشور السالوادور و به‌دلیل طولانی بودن آن مقطع با ۱۵ سال سن و سپس کشورهای برزیل و ونزوئلا با ۱۴ سال سن مشاهده می‌گردد. طولانی‌ترین مقطع ابتدایی با ۹ سال در کشورهای السالوادور و ونزوئلا و پس از آنها کشورهای دومینکن، شیلی برزیل و... با ۸ سال طول مدت مقطع مشاهده می‌گردد. کوتاه‌ترین طول مقطع ۵ سال بوده که در کشورهای مثل، کلمبیا گویان، فرانسه گوادلوپ و... به اجرا درمی‌آید. • مقطع آموزش متوسطه: به‌طور کلی مقطع‌های آموزش رسمی با توجه به اهمیت مقطع‌ها در نظام آموزشی کشورهای جهان به دو بخش اصلی ابتدایی و متوسطه تقسیم می‌گردد. در برخی از کشورها قاره آمریکا (۳۵ درصد) برای مثال کشور آنگوئیا (دوره ابتدایی ۷ سال و مقطع متوسطه ۵ سال)، بلیز (دوره ابتدایی ۸ سال و مقطع

متوسطه ۴ سال) و برزیل (دوره ابتدایی ۸ سال و مقطع متوسطه ۳ سال) نظام آموزشی تنها به دو گروه مورد اشاره تقسیم گردیده و از تفکیک بیشتری برخوردار نیست. اما در اکثر کشورهای این قاره (۶۵ درصد) مقطع متوسطه به دو مقطع کوتاه‌تر تقسیم گردیده که با عنوان مقطع مقدماتی متوسطه و مقطع تکمیلی متوسطه شناخته می‌شوند. کوتاه‌ترین طول مدت متوسطه در مجموع کشورهای قاره آمریکا در کشور ونزوئلا با طول مدت ۲ سال و در کشور السالوادور و برزیل با طول مدت ۳ سال مشاهده شده و طولانی‌ترین مقطع متوسطه ۷ سال در کشورهای جامائیکا، سورینام، گودالوپ و... به اجرا درمی‌آید. طولانی‌ترین مقطع مقدماتی متوسطه در کشور سنت ویسنت و گرنادین با ۵ سال طول مقطع و سپس کشورهای پرو و شیلی دیده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع تکمیلی متوسطه ۴ سال است که در کشور جامائیکا دیده شده و کوتاه‌ترین مقطع با ۲ سال طول مدت مقطع مانند هندوراس، نیکاراگوا و آرژانتین و... به اجرا در می‌آید. ● قاره اروپا در میان قاره‌های جهان قاره اروپا را می‌توان به‌عنوان جایگاهی قلمداد کرد که مجموعه‌ای از پیشرفته‌ترین و متنوع‌ترین نظام‌های آموزشی را در خود جای داده است. دلایل پیشرفت این نظام‌ها را می‌توان در عواملی ذیل جست‌وجو نمود: (۱) استقرار و اجتماع اکثر کشورهای توسعه یافته در این قاره (۲) قدمت فرهنگی و سوابق ممتد و طولانی علمی و آموزشی در هر یک از کشورها (۳) وقوف بر اهمیت و نقش آموزش و پرورش در توسعه جامعه و سرمایه‌گذاری‌های لازم در این زمینه (۴) شناسایی و بهره‌برداری مفید کشورها از منابع، ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های موجود خود (۵) برنامه‌ریزی و آینده‌نگری‌ها لازم (۶) ساختار مناسب مدیریتی حاکم بر نظام آموزشی (۷) بهره‌گیری از مشارکت‌های موثر مردمی، (۸) برخورداری و به‌کارگیری فناوری پیشرفته در چارچوب برنامه آموزشی لازم به توضیح است میزان کارآیی نظام‌های آموزشی و برخورداری از عوامل فوق در کشورهای این قاره یکسان نبوده و می‌توان کشورهای مختلف را از این نظر به سطوحی مختلفی تقسیم‌بندی نمود. اما شاخص‌ترین نمونه‌ها را می‌توان در کشورهای آلمان، انگلیس، اسکاندیناوی و... مشاهده کرد. همان‌گونه که در ابتدا نیز در این نوشتار نگاهی توصیفی به ساختار نظام آموزشی مدنظر بوده و طرح مطالب فوق تنها به منظور جلب توجه پژوهشگران و علاقه‌مندان به این حوزه برای بررسی و مطالعه در زمینه شیوه‌های مختلف مدیریت و اداره آموزش و پرورش، نوآوری‌های آموزشی، پیوند آموزش با بازار کار و اشتغال، حضور موثر مردم و مشارکت‌های مردمی در آموزش و... است که در گام‌های بعدی می‌تواند حوزه مطالعاتی مناسبی را پیش‌روی علاقه‌مندان امر آموزش قرار دهد. ■ مقطع آموزش پایه: آموزش پایه در تعداد کمی از کشورهای این قاره (۷ درصد) برای مثال کشورهای آلبانی، مقدونیه، لهستان و... تنها مقطع ابتدایی را در برمی‌گیرد. در اکثر کشورها نیز (۸۸ درصد) این مقطع شامل مقطع ابتدایی و مقدماتی متوسطه می‌گردد. این وضعیت در کشورهایی مانند آلمان، بلژیک، انگلیس، هلند و... مشاهده می‌شود. لازم به توضیح است تعداد معدودی از کشورها (۵ درصد) اطلاعات ویژه این مقطع را گزارش نکرده‌اند. در میان کشورهای اروپایی طولانی‌ترین مقطع آموزش پایه مربوط به کشور هلند با ۱۳ سال و بعد از آن کشورهایی مانند آلمان، جبل الطارق، بلژیک و... به میزان ۱۲ سال به طول می‌انجامد. کوتاه‌ترین مقطع آموزش پایه نیز ۸ سال بوده که در کشورهایی مانند اسلوانی، بلغارستان، رومانی، سن مارینو و... مشاهده می‌شود. ■ سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی: در میان کشورهای اروپایی کمترین سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی سن ۲ سالگی بوده که در کشورهای، اسپانیا، ایسلند، فرانسه و... مشاهده شده و بیشترین سن ورود به این مقطع ۵ سالگی است که تنها در کشور سوئیس به اجرا در می‌آید. در اکثر کشورهای این قاره سن ورود به مقطع پیش‌دبستانی سن ۳ سال است. مقطع آموزش ابتدایی: پایین‌ترین سن ورود به مقطع آموزش ابتدایی سن ۴ سالگی است که در کشور جبل الطارق دیده شده و در عین حال پایین‌ترین سن ورود به این مقطع در جهان می‌باشد و مسن‌ترین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی نیز در کشورهای لهستان و مقدونیه به دلیل طولانی‌بودن آن مقطع با ۱۴ سال سن مشاهده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع ابتدایی با ۸ سال طول مدت مقطع نیز در کشورهای آلبانی، جبل الطارق و مقدونیه، به اجرا در می‌آید. کوتاه‌ترین طول مقطع نیز ۳ سال بوده که متعلق به کشور روسیه فدرال می‌باشد و در عین حال این مدت زمان رکورد کوتاه‌ترین مقطع ابتدایی در جهان نیز به

حساب می‌آید. ■ مقطع آموزش متوسطه: به‌طور کلی مقطع‌های آموزش رسمی با توجه به اهمیت آنها در نظام آموزشی کشورهای جهان به دو بخش اصلی ابتدایی و متوسطه تقسیم می‌شوند در برخی از کشورها قاره اروپا (۷ درصد) برای مثال کشورهای آلبانی، مقدونیه و لهستان (دوره ابتدایی ۸ سال و مقطع متوسطه ۴ سال) نظام آموزشی تنها به دو گروه مورد اشاره تقسیم شده و از تفکیک بیشتری برخوردار نمی‌باشد، اما در اکثر کشورهای این قاره (۸۶ درصد) مقطع متوسطه به دو مقطع کوتاه‌تر تقسیم گردیده که با عناوین مقطع مقدماتی متوسطه و مقطع تکمیلی متوسطه شناخته می‌شوند. کوتاه‌ترین طول مدت متوسطه در مجموع کشورهای قاره اروپا در کشور آلبانی، مقدونیه و لهستان با طول مدت ۴ سال مشاهده گردیده و طولانی‌ترین مقطع متوسطه ۹ سال است که در کشور آلمان به اجرا در می‌آید و در عین حال طولانی‌ترین دوره متوسطه در جهان به حساب می‌آید. طولانی‌ترین مقطع مقدماتی متوسطه در کشور آلمان با ۶ سال و سپس ۵ سال در کشورهای لتونی، لیتوانی، روسیه فدرال و... مشاهده می‌شود و کوتاه‌ترین آن نیز با ۲ سال طول مدت در کشورهای اسپانیا، استونی، بلژیک، مالت و... به اجرا در می‌آید. طولانی‌ترین مقطع تکمیلی متوسطه ۵ سال است که در کشورهایی مانند سن مارینو و مالت و کوتاه‌ترین مقطع با ۲ سال طول مدت مقطع در کشورهایی مانند اوکراین، ایرلند، روسیه سفید و مشاهده می‌شود. ● قاره اقیانوسیه ■ مقطع آموزش پایه: براساس قوانین مصوب در هر کشور بخشی از مقطع تحصیلی به‌عنوان مقطع آموزش پایه تلقی گردیده و شهروندان موظف‌اند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی، آموزش این مقطع را سپری نمایند. دولت نیز به نوبه خود موظف است برای شهروندان واجد شرایط این مقطع تسهیلات لازم را فراهم نموده و این خدمات را به‌صورت رایگان ارائه نماید. مقطع آموزش پایه در برخی از کشورهای این قاره (۲۰ درصد) برای مثال کشورهای تووالو، جمهوری وانواتو، ساموآ و... تنها مقطع ابتدایی، را در برمی‌گیرد و در اکثر کشورها نیز (۶۵ درصد) این مقطع شامل دو مقطع ابتدایی و مقدماتی متوسطه می‌شود. این روال آموزشی در کشورهایی مانند استرالیا، توکلو، زلاندنو، گوام به اجرا در می‌آید. لازم به توضیح است برخی از کشورها (۱۵ درصد) از دادن اطلاعات مربوط به این مقطع امتناع ورزیده‌اند. درمیان کشورهای اقیانوسیه طولانی‌ترین مقطع آموزش پایه مربوط به کشورهای توکلو و سانوآی آمریکا با ۱۲ سال طول مدت مقطع است. کوتاه‌ترین مقطع آموزش اجباری متعلق به جمهوری وانواتو است که در آن مقطع، آموزش حداقل ۶ سال به طول می‌انجامد. سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی: درمیان کشورهای آمریکایی کمترین سن ورود به آموزش پیش‌دبستانی سن ۲ سالگی بوده که در کشور زلاندنو مشاهده شده و بیشترین سن ورود به این مقطع ۵ سالگی است که در کشورهای گوام، نائورو و پاپواگینه نو دیده شده است. در نیمی از کشورهای این قاره سن ورود به مقطع پیش‌دبستانی سن ۳ سالگی بوده و در بقیه کشورها این میزان، از سن ۲ سالگی تا ۵ سالگی متغیر می‌باشد. مقطع آموزش ابتدایی: پایین‌ترین سن ورود به مقطع آموزش ابتدایی سن ۵ سالگی است که در کشورهای استرالیا، توکلو، زلاندنو و... دیده می‌شود و مسن‌ترین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مقطع ابتدایی نیز در کشورهای توکلو، تووالو و گوام و... به‌دلیل طولانی بودن آن مقطع با ۱۳ سال سن مشاهده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع ابتدایی با ۹ سال در توکلو و پس از آن کشورهای ساموآی آمریکا، گوام و ساموآ با ۸ سال طول مدت مقطع مشاهده شده است. طول مقطع نیز ۵ سال بوده که در کشورهای مثل کالدونیای جدید و پولنسیا فرانسه دیده می‌شود ■ مقطع آموزش متوسطه: به‌طور کلی مقاطع آموزش رسمی با توجه به اهمیت مقاطع در نظام آموزشی کشورهای جهان به دو بخش اصلی آموزش ابتدایی و متوسطه تقسیم می‌گردد. در برخی از کشورها قاره اقیانوسیه (۴۵ درصد) نظام آموزشی تنها به دو گروه مورد اشاره تقسیم گردیده و از تفکیک بیشتری برخوردار نیست. برای مثال کشور توکلو (دوره ابتدایی ۹ سال و مقطع متوسطه ۲ سال)، نیو (دوره ابتدایی ۶ سال و مقطع متوسطه ۶ سال) و جزیره نورفورک (دوره ابتدایی ۷ سال و مقطع متوسطه ۴ سال). اما در بقیه کشورهای این قاره (۵۵ درصد) مقطع متوسطه خود به خود به دو مقطع کوتاه‌تر تقسیم گردیده که با عناوین مقطع مقدماتی متوسطه و مقطع تکمیلی متوسطه شناخته می‌شوند. کوتاه‌ترین طول مدت متوسطه در مجموع کشورهای قاره اقیانوسیه در کشور توکلو با مدت ۲ سال و در کشورهای تووالو، گوام، نائورو با طول

مدت ۳ سال مشاهده شده و طولانی‌ترین مقطع متوسطه ۷ سال در کشورهایمانند تونگا، جمهوری وانواتو، زلاندنو و... دیده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع مقدماتی متوسطه در کشورهای پولنسیافرانسه، زلاندنو، کالدونیای جدید و... با ۴ سال طول مقطع کوتاه‌ترین آن با ۲ سال طول مدت مقطع در کشورهای جزائر اقیانوس آرام و ساموآی آمریکا دیده می‌شود. طولانی‌ترین مقطع تکمیلی متوسطه ۳ سال است که در کشورها مانند جزائر کوک، جمهوری وانواتو، زلاندنو و... دیده شده و کوتاه‌ترین مقطع با ۲ سال طول مدت مقطع در کشورهایمانند استرالیا، جزائر سلیمان، ساموآ و مشاهده می‌شود. منبع: www.aftab.ir - آفتاب

تأملی بر الگوی مناسب برنامه‌ریزی درسی برای ایجاد اشتغال

تقی بینقی چکیده: عدم موفقیت دانش‌آموختگان در تصدی شغل مناسب، از جمله موضوعاتی است که دهه‌های اخیر همواره مورد انتقادی جدی مسئولان و صاحب‌نظران بوده است. در تحلیل علل این معضل اجتماعی، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد؛ برخی عدم صلاحیت و تخصص دانش‌آموختگان را به عنوان عامل اصلی معرفی می‌کنند، برخی اقتصاد مونتاز و بازار کار ناسالم را مقصر می‌دانند و برخی سرعت تغییرات و تحولات دانش و فناوری در جهان امروز را. دسته اخیر معتقدند سرعت گرفتند دگرگونی‌های اقتصادی اشاعه تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و متحول شدن مشاغل، مهارت‌ها را به سرعت بی ارزش می‌کند و لذا آموزشها نمی‌تواند همچون گذشته معطوف به یک شغل باشد، بلکه لازم است پرورش مجموعه‌ای از صلاحیت‌های پایه‌ای و مشترک مورد نیاز بازار کار، نظیر انعطاف پذیری فکری، مسئولیت پذیری، مهارت‌های ارتباطی، مخاطره پذیری، ارزش گذاری برای کار، سخت کوشی و کار آفرینی را مورد توجه قرار می‌دهد. در این مقاله ضمن بررسی و نقد رویکردی‌های برنامه ریزی برای ایجاد اشتغال شامل رویکرد حرفه آموزی، رویکرد یکپارچه سازی آموزش عملی و نظری، و رویکرد پرورش صلاحیت‌ها و مهارت‌های پایه، به مزایای رویکرد اخیر اشاره شده و تناسب آن با ویژگی‌های بازار کار در حال تحول شده دنیای معاصر به بحث گذاشته شده است.

تقی بینقی کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی (دانشگاه تهران) محل کار: مؤسسه آموزش عالی علمی - کاربردی صنعت آب و برق محمود سعیدی رضوانید کترای برنامه ریزی درسی (دانشگاه تربیت معلم) محل کار: دانشگاه فردوسی مشهد - عضو هیأت علمی (اشاره: این مقاله در اولین همایش ملی اشتغال و نظام آموزش عالی کشور که توسط جهاد دانشگاهی دانشگاه تربیت مدرس در تاریخ ۲۹ و ۳۰ مهر ۱۳۸۲ برگزار شد پذیرفته و خلاصه آن در مجموعه مقالات همایش به چاپ رسید). واژگان کلیدی: آموزش فنی - حرفه‌ای (vocational - technical education) اشتغال (employment) کار آفرینی (entrepreneurship) صلاحیت‌های شغلی (Job qualification) الگوی کار - محور (work-based model) الگوی مدرسه - محور (school-based model) الگوی کار/مدرسه - محور (work/school-based model) - مقدمه در دهه های اخیر با افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌ها، انتقادات به عملکرد نظام آموزش رسمی فزونی یافته است. برای مقابله با این نارسایی، برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده‌اند با اتخاذ تدابیری، برنامه‌های درسی را با مقتضیات جامعه و دنیای کار پیوند بزنند تا این طریق ضمن ممانعت از بیکاری دانش‌آموختگان به تقاضای بخش‌های مختلف اقتصادی کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ دهند. البته برخی از مسئولان - به ویژه در نظام آموزش عالی - اساساً این که اشتغال جزء وظایف نظام آموزشی است را رد کرده و آن را متوجه دولت و سیاست‌های اقتصادی وی دانسته‌اند. گروه اخیر عدم اشتغال دانش‌آموختگان آموزش عالی را عمدتاً متوجه صنعت بیمار کشور و نابسامانی اقتصاد کرده‌اند تا ضعف در عملکرد دانشگاهها. در این میان اکثریت صاحب‌نظران در دو اصل متفق القولند: بیکاری دانش‌آموختگان، به معنای عدم وجود کار نیست بلکه بدین معناست که اولاً "دانش‌آموختگان توانایی اشتغال در آن کار را ندارند و یا این که در بسیاری از حوزه‌ها، زمینه‌های کار و اشتغال وجود دارد

ولی دانش آموختگان ما ترجیح می‌دهند به جای آفرینش کار، منتظر استخدام بمانند. بحث در پیرامون این دو نارسایی و راه حل‌های ممکن چهارچوب اصلی مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد. ۲- طرح مساله آماده سازی جوانان برای اشتغال همواره یکی از اهداف نظام آموزش رسمی بوده است. رویکردهای جهانی آموزش در دهه‌های اخیر نیز موید همین مطلب است. مثلاً- توصیه نامه‌های اجلاس‌های یونسکو عموماً بر رسالت مؤسسات آموزشی از ابتدایی تا عالی برای آماده‌سازی فرد جهت احراز شغل مناسب تأکید داشته‌اند (به عنوان مثال اجلاس‌های ۱۹۷۴ پاریس، ۱۹۸۶ ژنو، ۱۹۸۹ ژنو - به نقل از نفیسی ۱۳۷۷). در گزارش کنفرانس جهانی یونسکو در باب آموزش عالی که در سال ۱۹۹۸ در پاریس برگزار شد نیز این موضوع مورد تأکید قرار گرفته است. در ماده ۱۷ این گزارش آمده است «در شرایط اقتصادی که تغییرات و ظهور شیوه‌های نوین تولیدمبتی بر دانش و به کار بستن آن و ارائه اطلاعات از ویژگی‌های آن است، روابط آموزش عالی، جهان کار و سایر تشکیلات جامعه بایستی سر لوحه‌ی فکری آموزش عالی قرار گیرد تا قابلیت اشتغال دانش آموختگان افزایش یابد و این افراد باید نظرشان بیش از پیش به این مساله جلب گردد که نه تنها متقاضی کار نباشد بلکه خود خالق آن شوند» (یونسکو، ۱۹۹۸ ص ۱۶). در ادامه، این موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد که برنامه‌ریزان آموزشی و درسی دولت‌های مختلف برای تحقق هدف پرورش صلاحیت‌های شغلی، چه رویکردهایی را اتخاذ کرده‌اند و ما چه استفاده‌هایی از این رویکردها می‌توانیم به عمل آوریم. ۳- چهارچوب تحلیلی در ادبیات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به رویکردها و الگوهای مختلف برای پیوند آموزش و بازار کار، اشاره شده است. به نظر می‌رسد بتوان مجموع نظرات متخصصان را در سه رویکرد دسته بندی کرد. ۱- رویکرد حرفه آموزی ۲- رویکرد یکپارچه‌سازی آموزش عملی و نظری ۳- رویکرد پرورش صلاحیت‌ها و مهارت‌های پایه ۳-۱- رویکرد حرفه‌آموزی این رویکرد معتقد به ارائه دروس حرفه‌ای محض در مؤسسات خاص و مستقل (که از آنها به نام مدارس فنی و حرفه‌ای یاد می‌شود) است. در این رویکرد وظیفه اصلی مدارس، آماده‌سازی جوانان برای کسب و کار است و این هدف از طریق تنوع بخشیدن به رشته‌های فنی و حرفه‌ای در مدارس محقق می‌شود. دیدگاه حرفه‌آموزی خصوصاً از دهه ۱۹۷۰ گسترش زیادی یافت. در این رویکرد آموزش حرفه‌ای خصوصاً از دهه ۱۹۷۰ گسترش زیادی یافت و در تمام مقاطع تحصیلی زیر مطرح است (گرت لوز ۱۳۷۸، ص ۱۶). مقطع ابتدایی: آمادگی حرفه ایمقطع متوسطه: تقویت مهارت‌های حرفه‌ایمقطع عالی: مهارت‌های تخصصی در قالب رویکرد حرفه آموزی چندین روش مورد استفاده دولت‌ها قرار گرفته است (نفیسی ۱۳۸۰، خلاق ۱۳۷۸، عزیزی ۱۳۷۷) که به اجمال به سه الگوی اساسی اشاره می‌شود. الف) الگوی مدرسه- محور (school-based model) در این الگو حرفه‌آموزی در محیط آموزشگاه صورت می‌گیرد (مانند کشورهای سوئد، انگلستان و آمریکا). در الگوی مدرسه، محور اگرچه مدرسه مسئولیت آماده‌سازی جوانان برای دنیای کار را برعهده دارد، در کنار آن از همکاری صنعت نیز برای پرورش آموزش‌های مهارتی استفاده می‌شود. ب) الگوی کار- محور (work-based model) این الگو ناظر به نقش و اهمیت محیط واقعی کار در تربیت اثر بخش صلاحیت‌های شغلی است. در برخی کشورها، نقش مؤسسات صنعتی در آموزش‌های مهارتی بسیار برجسته است و در برخی کشورها آشنایی با محیط واقعی کار از طریق کارآموزی (Apprenticeship) صورت می‌گیرد. با کارآموزی پای دانش آموز و دانشجوی به صنعت باز می‌شود و درضمن، ارتباط نزدیک‌تری بین اولیای مدرسه و صاحبان صنایع برقرار می‌شود. با توجه به مزایای الگوی کار- محور در دهه‌های اخیر توجه به اهمیت یادگیری در محیط کار به آموزش عالی نیز کشیده شده و در بسیاری از دانشگاه‌ها مراکز ارتباط با صنعت فعال شده است. مثلاً دانشگاه ویسکنسین - مادیسون مدارس خاصی را برای انجام پروژه‌های کاری اختصاص داده است. استراتژی‌های نیل به اهداف این دانشگاه عبارتند از: ۱- قرارداد آموزش در موقعیت دنیای واقعی ۲- ایجاد آموزشی که دنیای خارج را به کلاس درس بیاورد. ۳- ایجاد فرصت‌های یادگیری و رای کتب درس متعارف ۴- رسیدن به تسلط علمی تحت شرایط مشابه دنیای حرفه‌ای (الگوی مدرسه / کار- محور (school/work - based model) در این الگو بخشی از فرایند آموزش دانش

و مهارت‌های شغلی بر عهده مدارس و بخشی بر عهده کارفرمایان و صاحبان صنایع است. بارزترین نمونه این الگو کشور آلمان است. در این کشور موسسات صنعتی در کنار مدارس به آموزش صلاحیت‌های شغلی می‌پردازند و بعضاً نقش آنها مهمتر از مدارس است. وجه مشترک کلیه الگوهای حرفه آموزشی، متاثر بودن برنامه‌های درسی از مشاغل موجود جامعه است. نظام برنامه‌ریزی در این الگوها، نظام مهارت-محور می‌باشد که بر اساس آن ابتدا مشاغل به وظایف اصلی آن تحلیل می‌شود و سپس دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای انجام وظایف شغلی تعیین می‌گردد (بینقی و سعیدی ۱۳۸۰). نقد رویکرد حرفه‌آموزی رویکرد حرفه‌آموزی با توجه به تغییرات سریع و وسیع در بعد دانش و فن‌آوری، تغییر ماهیت مشاغل، تغییر نوع تقاضای نیروی انسانی و ... با چالش‌ها و انتقاداتی مواجه شده است. جورج ساخارا پولس (فصلنامه تعلیم و تربیت ۱۳۷۱، ص ۱۱۶) با بررسی شواهد تجربی در دهه ۷۰ و ۸۰ در مورد ارائه دروس حرفه‌ای محض در موسسات مستقل و خاص آموزش فنی-حرفه‌ای در نظام آموزش رسمی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه از جمله آمریکا، چین، مالزی، باربادوس، اردن، کینا، تانزانیا و کلمبیا نتیجه می‌گیرد که «همگان بر این تصورند که گنجاندن دروس حرفه‌ای در برنامه درسی مدارس توسط هر کشور، به ویژه کشورهای در حال توسعه، رهگشای توسعه اقتصادی است، اما همانطور که شواهد مختلف نشان می‌دهد در بسیاری از کشورها، سرمایه‌گذاری در رشته‌های نظری سنتی به طور متوسط پر بازده‌تر از سرمایه‌گذاری در رشته‌های تخصصی است. این امر ناشی از فزونی هزینه سرانه تربیت یک فارغ‌التحصیل رشته فنی، نسبت به یک فارغ‌التحصیل رشته عمومی می‌باشد و این حقیقت است که میزان جذب فارغ‌التحصیل هر دو رشته در بازار کار، کاملاً برابر است. ساخارا پولس همچنین با این استدلال که دستمزد فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف آموزش عالی به معرف تقریبی فایده آموزش عالی است به مقایسه سطح دستمزد فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف آموزش عالی می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد که رشته‌های پر خرج مانند کشاورزی، کمترین سطح دستمزد را دارد و بر خلاف انتظار فارغ‌التحصیلان رشته‌های غیر فنی - مهندسی (مانند اقتصاد، حقوق و علوم اجتماعی) در بسیاری از کشورها از موقعیت اقتصادی بهتری برخوردارند. عدم کارایی دانش‌آموختگان فنی-حرفه‌ای در دوره متوسط و عالی در ایران در بسیاری از تحقیقاتی که در این ارتباط انجام شده مورد تأکید قرار گرفته است. موسسه مطالعات در برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۶۸) در مطالعه‌ای وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان هنرستانها را بررسی کرد. مطابق این بررسی _مدیران مراکز تولیدی معتقدند که کیفیت آموزش هنرستانها در حدی نیست که دانش‌آموختگان بتوانند در این مراکز اشتغال یابند _از نظر کارفرمایان تفاوت کیفی بین دیپلمه‌های فنی و غیر فنی وجود ندارد و حتی غالباً شرایط دیپلمه‌های غیر فنی را مساعدتر دانسته‌اند. مجید فرشاد (۱۳۷۴) در تحقیقی که روی نمونه ۲۹۷۳۱ نفر از دانش‌آموختگان هنرستان فنی-حرفه‌ای صورت گرفت مشخص کرد که ۵۵ درصد دانش‌آموختگان در مشاغل غیر مرتبط با رشته‌ی تحصیلی اشتغال دارند. ضرغامی (۱۳۷۵) طی مطالعه‌ای در خصوص دانش‌آموختگان آموزش عالی نشان داد که حدود ۷۳ درصد دانش‌آموختگان رشته‌های فنی و حرفه‌ای حدود ۷۵ درصد رشته‌های مهندسی و حدود ۶۶ درصد رشته‌های کشاورزی، جنگلداری و ماهیگری در بخش خدمات شاغل هستند. از دیگر عوامل شکست نظام آموزش حرفه‌ای، عدم کسب منزلت اجتماعی این نظام است. در حال حاضر چه در دوره متوسطه و چه در دوره نظام آموزش عالی، عموماً "ورود به دوره‌های فنی - حرفه‌ای یا دوره‌های کاردانی علمی - کاربردی دانشگاه جامع از میان کسانی صورت می‌پذیرد که در رشته‌های نظری پذیرفته نمی‌شوند (مثلاً "نگاه کنید به نفیسی ۱۳۷۹ ص ۳۹). اکثریت این عده نیز به امید ورود به دانشگاه‌ها پس از اتمام تحصیلات وارد آموزش حرفه‌ای می‌شوند و اگر هم پس از فراغت از تحصیل بتوانند ادامه تحصیل دهند بر سر تصاحب مشاغل غیر حرفه‌ای با دانش‌آموختگان رشته‌های نظری رقابت می‌کنند. ساخارا پولس (۱۳۷۱) می‌گوید، میان ثبت نام عینی مشاهده شده با تقاضای واقعی برای یادگیری حرفه تفاوت زیادی است. دانش‌آموزان مدارس حرفه‌ای اغلب به دلیل منع ورود به مدارس نظری، ناگزیر به انتخاب به رشته حرفه‌ای می‌شوند در چنین موقعیتی که موفقیت معمول در کشورهای در حال توسعه است، مدارس حرفه‌ای، به

سبب وجود یک تضاد ذاتی بین آنچه دانش آموزان ترجیح می‌دهند و نوع رشته تحصیلی‌شان شکست خواهند خورد. ۲-۳- رویکرد یکپارچه سازی آموزش عملی و نظری با توجه به انتقاداتی که به رویکرد آموزش برای اشتغال در نظام خاص آموزش حرفه‌ای مطرح شد، برخی از صاحب‌نظران به این باور رسیدند که ظهور مهارت‌های پیچیده در قلمرو مشاغل و تغییرات سریع و وسیع در مورد دانش و تکنولوژی مستلزم تجدید نظر در رویکرد آموزش حرفه‌ای سنتی است. در رویکرد جدید محور ایده‌های مطرح شده این است که مرز بین آموزش‌های حرفه‌ای و علمی باید کم‌رنگ شود. معتقدان به یکپارچه‌سازی آموزش حرفه‌ای و نظری، تجدیدسازمان دروس نظری و فنی و حرفه‌ای را مطرح می‌کنند تا از آن طریق دروس به هم مرتبط گردند و دانش آموزان نیز بتوانند همه جنبه‌های شغل یا حرفه مورد نظر (ابعاد دانش و ابعاد مهارتی) را درک نمایند به عنوان نمونه ادوارد بریتون (۱۹۹۱) در کتاب خود تحت عنوان پیوند دادن ریاضیات و علوم تجربی به دنیای کار) در هم تنیدگی آموزش‌های نظری با آموزش‌های حرفه‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهد. همچنین در سال‌های اخیر توجه برخی از صاحب‌نظران استفاده از مزایای برنامه‌های درسی متداول (نظری) را در آموزش‌های مهارتی مورد توجه قرار داده‌اند. مثلاً "چارلز لوچ (۲۰۰۰) در مورد مزایای توجه به استانداردهای مهارتی معتقد است ایجاد و توسعه برنامه‌های درسی که از استانداردهای مهارتی روا و قابل اعتماد استفاده می‌کند دارای این پتانسیل است که کیفیت آموزش حرفه‌ای و رسمی را ارتقاء بخشد و اطلاعات مورد نیاز برای هدایت کوششی‌های برنامه درسی به دستیابی به آخرین فن‌آوری و تکنیک‌های بازار تجارت و صنعت را فراهم می‌آورد. رشد و توسعه آموزش‌های علمی - کاربردی نشأت گرفته از همین رویکرد است. در این رویکرد ضمن قرار دادن آموزش مهارت‌های شغلی به عنوان محور اصلی آموزش، به آموزش مبانی علمی رشته نیز توجه کافی می‌شود. در توصیه‌نامه‌های اخیر یونسکو نیز این موضوع تقویت شده است که برای تطابق با تقاضاهای در حال تغییر بازار کار، باید دانش عمومی افراد برای تکمیل دانش فنی آنها ارتقاء یابد و آموزش و برای مشاغل به صورت چند جانبه و میان رشته‌ای باشد. مثلاً "گفته شده است «برنامه‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای نمی‌تواند طوری طراحی شوند که با دقت به نیازهای یک شغل معین یا مجموعه‌ای از وظایف پس از اشتغال به کار پاسخگو باشند. پویایی و تغییرات سریع تقاضاهای دنیای کار پیش از پیش ایجاد میکند که مهارت‌های یدی جای خود را به مهارت‌های ذهنی بدهد» (به نقل از شریعت زاده ۱۳۸۰ ص ۱۲). در این نظام آموزشی نیروی انسانی به گونه‌ای تربیت می‌شود که به چند مهارت شغلی دست یابد. یعنی فرد تحت آموزش، علاوه بر توانایی‌های اجرایی، دانش و مهارت و توانایی حل مسائل مرتبط با شغل را کسب کرده‌است. این الگو در بین برخی از کشورهای در حال توسعه مانند زلاندنو، کره و فلیپین مطرح و نتایج خوبی نیز به همراه داشته است. ۳-۳- رویکرد آموزش صلاحیت‌ها و مهارت‌های پایه رویکردی که شرح آن گذشت، عمدتاً آموزش‌های مورد نظر را در قالب برنامه‌های درسی مرسوم در مدارس و دانشگاه را مد نظر دارد و لذا حیطه عملکرد آن دوره متوسطه و آموزش عالی است. اما برخی از صاحب‌نظران ضمن قبول ضرورت آموزش حرفه‌ای این ایده را مطرح کردند که موفقیت شغلی علاوه بر چیدگی در مهارت‌های علمی و عملی مستلزم وجود یک سری مهارت‌ها و عادات فردی نیز هست که ورای یک شغل خاص است. مثل ارزش‌گذاری برای کسب کار، مسئولیت پذیری، مخاطره پذیری، انعطاف پذیری و ... لذا برخی از صاحب‌نظران عدم موفقیت افراد در کار را بیش از پیش به ضعف آنان در انطباق با محیط کار نسبت داده‌اند تا ندانستن مهارت‌های کار کردی. به همین دلیل امروزه جنبه‌های مربوط به انگیزش افراد نسبت به کار و روابط متقابلشان در زندگی کاری، حتی مهمتر از کسب صلاحیت‌ها در مهارت‌های کار کردی تلقی می‌شود (گرت لوز ۱۳۷۳ ص ۱۵). آموزش قابلیت‌های شغلی که بعضاً در اهداف نهایی یا غیر مصرح نظام آموزشی مذکور می‌افتد، باید از همان اوایل که کودکی شروع شود و در پایه‌های تحصیلی بالاتر تعمیق یابد. در چهارچوب رویکرد برنامه ریزی درسی برای ایجاد مهارت‌های عمومی و پایه مورد نیاز اشتغال روش‌های آموزش صلاحیت‌های متعددی ذکر شده است. مثلاً "آیزنر (۱۹۹۷) در مقاله «تربیت متناسب با شرایط شغلی و مهارت‌های فردی» معتقد است آموزش اصول هنرها می‌تواند دانش آموزان را برای کار و شغل و

زندگی آماده کنند وی صلاحیت‌هایی نظیر درک روابط، توجه به ظرایف و توانایی تصمیم‌گیری در غیاب قواعد از قبل تعیین شده را برای آمادگی شغلی لازم می‌داند و معتقد است این صلاحیت‌ها از طریق تربیت هنری - و نه تربیت حرفه‌ای به مفهوم متعارف - حاصل می‌شود (مهر محمدی، ۱۳۸۱) برخی متخصصان نقش عادات در تربیت شغلی را مطرح کرده‌اند مثلاً "در کتاب هفت مهارت مورد توجه در تربیت شغلی (۲۰۰۲) عادات مفید برای پرورش مهارت‌های فردی موثر در بازار کار و اشتغال به قرار زیر معرفی شده است:-

بالا بردن اعتماد به نفس - ارتقای ارتباط و تعامل مثبت با دیگران - ایجاد حس مسئولیت در برابر تصمیمات اتخاذ شده فرد در ارتباط با خانه، مدرسه و اجتماع - بالا بردن احساس مسئولیت یادگیری مادام‌العمر - بالا بردن مهارت حل مساله مؤثر - ارتقاء مهارت تصمیم‌گیری برای مقاصد فردی و آموزشی - ارتقاء دانش راجع به اهمیت رشد فردی لوئیس (۱۹۹۶) از صاحب‌نظران آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز معتقد است که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید در زمینه‌هایی از قبیل توسعه نگرش‌ها و مهارت‌های شخصی، مهارت‌های ارتباطی و رایانه‌ای و مهارت‌های اشتغال‌زایی عمل کند. این صلاحیت‌ها در تحقیقات داخلی نیز مشخص و معین شده است. مثلاً "محمود شارع پور (۱۳۸۰) پژوهشی در مورد ارتباط آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای جامعه انجام داد. این پژوهش با تأکید بر شناسایی توانمندی‌ها و شایستگی‌های کانونی دانش‌آموختگان آموزش عالی، موارد زیر را به عنوان عوامل موثر در به اشتغال مفید دانش‌آموختگان معرفی می‌کند. ۱- قابلیت جمع‌آوری، سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات ۲- توانایی بهره‌گیری از زبان خارجی ۳- آشنایی با ابزارهای تولید و اشاعه دانش ۴- قابلیت استفاده از تکنولوژی ۵- توانایی برقراری ارتباط و تبادل اطلاعات ۶- قابلیت بررسی و پذیرش عقاید مخالف ۷- فهم فرهنگی ۸- توانایی حل مساله ۹- توانایی محلی اندیشی ۱۰- شناخت و عمل به عناصر رفتار سازمانی ۱۱- درک و جهت‌گیری مثبت نسبت به رشته تحصیلی ۱۲- داشتن انتظارات شغلی معقول ۱۳- تعهد و اخلاق کار و قابلیت تفکر انتقادی ۱۴- قابلیت کار گروهی روندهای جاری و جهانی اشتغال نیز موید رویکرد آموزش مهارت‌های پایه و اساسی است؛ کاهش اشتغال در بخش دولتی و شرکت‌های بزرگ خصوصی، افزایش اشتغال در بخش‌های غیر متشکل اقتصادی، سرعت گرفتن ایجاد مشاغل جدید، کم شدن ثبات و امنیت شغلی، نیاز فراینده به رایانه و مهارت‌های ظریف ارتباطی و اطلاعاتی، کاهش مشاغل یدی و نشان می‌دهد که راهبردهای «دانش نظری» و «دانش عملی» به نهایی در آماده کردن فرد برای رویارویی با تحولات شغلی ناتوان است و لازم است راهبردهای جدید آموزش مهارت‌های شغلی اتخاذ شود. عامل دیگری که در دنیای کنونی ضرورت و جایگاه آموزش‌های مهارت‌های عمومی و پایه مورد نیاز اشتغال را قوت بخشیده است، توجه به نقش افراد کار آفرین در توسعه اقتصادی کشور است. به طور کلی کارآفرینی به عنوان عامل تغییر، به خلق کسب و کار جدید توسط فرد یا رده‌های کوچک اطلاق می‌شود. که در مطالعات مربوط به پیشرفت شرکت‌ها و سازمانهای بزرگ مشخص شده است که مهمترین عامل تضمین و تداوم حیات آنان نوآوری، ابداع و خلق محصولات، به فرایندها و روشهای جدید بوده است که بیش از همه مدیون وجود مدیران و کارکنان کار آفرین است. در تحقیقاتی که مورد ویژگیهای افراد کار آفرین صورت گرفته است ویژگی‌های متعددی مشخص شده است که پرورش آنها مستلزم وجود برنامه آموزشی از اولین سالهای کودکی است. محققانی که در زمینه آموزش کارآفرینی مطالعه کرده‌اند معتقدند مدارس باید با ارتقاء کار آفرینی به عنوان یک انتخاب شغلی کار خود را آغاز کنند. آنان انتقاد می‌کنند که معلمان دارای روح کارآفرینی نیستند چرا که معمولاً "در یک نظام بسیار سازمان یافته مشغول فعالیت هستند. نتیجه این که دانش‌آموزان نیز مایلند خود را به عنوان کارکنان بالقوه بنگرند و نه به عنوان کار آفرین (احمد پور داریانی، ۱۳۸۰ ص ۱۸۲). ۴-

نتیجه‌گیری و ترسیم خطوط راهنمای برنامه درسی اشتغال ۱۱- چشم‌اندازهای اقتصاد و بازار کار در جهان گویای این واقعیت است که دوران کار آمدی برنامه‌ریزی بر مبنای تقاضای نیروی انسانی به سر آمده است. در این شرایط بهترین رویکرد در انواع آموزش‌ها و در همه سطوح، اشاعه کیفیت در آموزشها و پرورش خصلت‌های مناسب بازار کار، نظیر انعطاف‌پذیری، تفکر انتقادی

اجتماع پذیری، ارزش‌گذاری برای کسب و کار، سخت‌کوشی، کارآفرینی و خلاقیت، به عنوان جهت‌گیری اصلی در کلیه برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی است. ۲- مرزبندی فعلی مبنی بر این که در سطح متوسطه آموزش‌های فنی - حرفه‌ای و کار دانش و در سطح آموزش عالی، دوره‌های علمی - کاربردی مسؤلیت حرفه‌آموزی را بر عهده دارند، دیدگاهی کاملاً "مردود است و لازم برنامه‌های درسی کلیه رشته‌های تحصیلی با رویکرد ایجاد اشتغال سازماندهی مجدد شوند. ۳- روند مشاغل حاکی از جانشینی ماشین به جای انسان در انجام کارهای یدی است لذا به نظر می‌رسد در برنامه‌های درسی باید از میزان غلظت آموزش مهارت‌های یدی کاسته و در مقابل به آموزش مهارت‌های ذهنی افزوده شود. لذا اولویت سرمایه‌گذاری باید به آموزش و پرورش عمومی داده شود. ۴- با تأکید بر ضرورت پیوند مدرسه و دانشگاه با بازار کار، به نظر می‌رسد عدم تنوع بخشی بیش از حد به رشته‌های فنی - حرفه‌ای و علمی - کاربردی و دسته‌بندی نسبتاً "کلی‌تر از مشاغل، و تکیه بر مهارت‌های حرفه‌ای مشترک و پایه یعنی مهارت‌هایی که با تغییر مشاغل، فرد قابلیت اشتغال در مشاغل جدیدتر را داشته باشد، روش مناسب‌تری از ایجاد رشته‌های متعددی باشد. بدیهی است در مقاطع بالاتر بر درجه تخصصی شدن آموزشها افزوده می‌شود. ۵- همان‌گونه که صاحب‌نظران تصریح کرده‌اند برای ترسیم الگوی مناسب آموزش اشتغال‌زا، توجه به مشخصات فرهنگی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در ابعاد فردی و سازمانی هر کشور حرف اول را می‌زد. فی‌المثل این که الگوی حرفه‌آموزی در مدارس در کشور سوئد پاسخ مثبت داده است الزاماً "به این مفهوم نیست که در سایر کشورها نیز اثر بخش باشد. لذا برای دستیابی به الگوی مناسب حرفه‌آموزی مطالعه نظام‌های سایر کشورها و بومی‌سازی آنها با توجه به شرایط داخلی ضروری است. ۶- یکی از زیرساخت‌های توسعه آموزش‌های اشتغال‌زا، تمرکززدایی از نظام آموزشی است. این موضوع حتی در کشورهای اروپایی که در مقایسه با ایران از تنوع قومی کمتری برخوردارند، مورد تأکید است. فهرست مراجع ۱- احمد پور، محمود (۱۳۸۰). «کارآفرینی (تعاریف، نظریات، الگوها)». تهران: انتشارات پردیس ۵۷.۲- بینقی، تقی و سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰) «بررسی نظام طراحی برنامه درسی دوره‌های آموزش عالی علمی - کاربردی و ارائه الگوی مناسب». مجموعه مقالات همایش ملی کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش عالی. اراک ۳ و ۲ آبان ۱۳۸۰. ۳- خلاق، علی اصغر (۱۳۷۸). «الگوهای ارتباط مراکز آموزشی و محیط کار». مجموعه مقالات دومین همایش بررسی و تحلیل آموزش‌های علمی - کاربردی ۱۰/۱۱ اسفند ۱۳۸۸. تهران: انتشارات پایا. ۴- ساخارا پولس، جورج (۱۳۷۱) «جایگاه حرفه‌آموزی در برنامه درسی». ترجمه علی اعظم محمد بیگی. فصلنامه تعلیم و تربیت. بهار ۱۳۷۱. شماره ۲۹.۵- شارع پور، محمود (۱۳۸۰). «ارتباط آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای جامعه». گزارش طرح پژوهشی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. ۶- شریعت زاده، مهدی (۱۳۸۰) «چالش‌های آینده و ضرورت متحول در برنامه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. پژوهشکده تعلیم و تربیت. پژوهش‌نامه آموزشی. شماره ۳۴.۷- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۷۷). «ارتباط آموزش و توسعه اقتصادی: ضرورت بررسی روشها و راهکارهای نوین اتصال نظام آموزشی به بازار کار». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره مسلسل ۵۵ و ۵۶.۸- لوز، گرت (۱۳۷۳). آموزش حرفه‌ای در حال گذار: تلفیقی از هفت مطالعه موردی. ترجمه علی اعظم محمد بیگی. تهران: انتشارات مدرسه ۹- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱) - برنامه درسی: نظر گاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مقاله تربیت متناسب با شرایط شغلی و مهارت‌های فردی - تألیف آیزنر، ترجمه محمد امینی. تهران: انتشارات سمت. ۱۰- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۹). بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه حل‌های اصلاحی. تهران: انتشارات مدرسه ۱۱- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۷). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰ مجموعه پنجم: توصیه‌نامه‌های مجامع بین‌المللی در باره آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. ۱۲- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۰). «رویکردهای آموزش فنی و حرفه‌ای و چالش‌های پیش روی آن». پژوهش‌نامه آموزشی شماره ۳۴ فروردین ۱۳۸۰، پژوهشکده تعلیم و تربیت. ۱۳- یونسکو (۱۹۹۸). بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده. ترجمه حمید جاودانی (۱۳۷۱). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

Britton , Edward (۱۹۹۹). Conneting Mathematics and Scinence to workplace contexts . A-۱۴
 Guide to curriculum Materials.۱۵-Lewis, Theodore (۱۹۹۶). Tdword the ۲۱st century
 retrospect for American vocationalism.۱۶- WWW. Cew . wisc . edv/ charter Schools /
 oveview . asp (۲۰۰۳).۱۷- WWW . Vtces . org / documents / using %۲۰ skill %۲۰ standards. Pdf
 (۲۰۰۳) charles losh (۲۰۰۰). Using skil stan dards for vocational techrical Educotion
 curriculum Delvelopnont . ohio.state university.۱۸- WWW . acte online . org / store / res –
 intey . ctm. Carres and technical – Academic Integration (hast revised ۲۰۰۳).۱۹- WWW . gnd
 .cd/۰۰۰۰ / publications/ss/curriculum(۲۰۰۲)pdt.personal pevelopment and career planning
 .curriculum

مقایسه آموزش فنی و حرفه ای در کشورهای خاورمیانه

مرضیه ادبی مهذب

اشاره: مقاله حاضر از سایت سازمان آموزش فنی و حرفه ای نقل شده است. به نظر می رسد در مقایسه با برخی کشورها آموزش های فنی و حرفه ای در ایران پیشرفت خوبی داشته است اگر چه تا رسیدن به نقطه مطلوب راه طولانی در پیش است (در ضمن عنوان مقاله ظاهرا به اشتباه مقایسه آموزش فنی و حرفه ای در کشورهای خاورمیانه ذکر شده است زیرا برخی از کشورهایی که اطلاعات آنها آمده است خاورمیانه ای نیستند. بهتر است عنوان را به مقایسه آموزش فنی و حرفه ای در برخی کشورهای آسیایی تغییر دهیم). سوریها آموزش غیر رسمی در کشور سوریه متولی خاصی ندارد این آموزش ها تنها به ۷ رشته خدماتی و تعدادی رشته آموزشی مهارت برای معلولان خلاصه می شود. تعداد آموزشگاه های آزاد بسیار معدود بوده و کلا ۵ رشته خدماتی را ارائه می دهد و از استانداردهای آموزشی و تجهیزاتی بسیار ضعیفی برخوردارند، هر یک از وزارتخانه ها و دستگاه ها برحسب نیاز خود به نیروی کار ماهر و ارتقا توانمندی علمی کارکنان خود اقدام به آموزش می نمایند بنابراین علیرغم اینکه دولت عهده داری هزینه های آموزش در کشور می باشد نظارت چندانی بر امور مربوط به آموزش ندارد با این وجود سوریه ۱۰ محور اساسی را در حوزه آموزش مورد تاکید قرار می دهد: ۱. تطبیق برنامه های آموزش رسمی با روند تکنولوژی ۲. دوره های تحصیلی با انعطاف بیشتر و پاسخگویی نیاز های جهانی ۳. توسعه تکنولوژی آموزشی ۴. ارائه برنامه ۱۰ ساله در حوزه آموزش ۵. اطلاع رسانی آموزش در آماده سازی مربیان و معلمان واجد شرایط تاسیس مراکز آموزشی ۶. تاسیس دانشکده های آموزشی جهت آموزش معلمان / مربیان ۷. توجه بیشتر به فنون آموزش ۸. افزایش مدت زمان دوره آموزش ۹. کنفرانس های آموزشی ۱۰. طراحی دوره ها و کتب آموزشی مطابق با آخرین پیشرفت ها آموزش مربیان: آموزش معلمان و مربیان در کالجهای خاص تربیت مربی در قالب طرح آموزش تکمیلی، آموزش در مرکز انفورماتیک، دوره های آموزشی کمک مربی و معلم، دور های آموزش ارتقا معلم و مربی و آموزش کادر اداری برگزار می گردد. آموزش بزرگسالان: این آموزشها در دوره های مقدماتی ۶ ماهه و پیشرفته ۳ ماهه با هدف رفع بیسوادی و آشناسازی این افراد با حرفه ای خاص در راستای مبارزه با بیکاری طراحی شده است و بیشتر در مناطق روستایی اجرا می گردد آموزشهای مناطق روستایی براساس نیازهای منطقه ای و محلی طراحی واکثرا فعالیت رشته های کشاورزی را تحت پوشش قرار می دهد. ترکیه متولی آموزش در کشور ترکیه وزارت آموزش می باشد، در کل، آموزش هایی که در این کشور ارائه میشود به ۲ سطح آموزش رسمی و غیر رسمی تقسیم می گردد که وزارت خانه مورد نظر هر دو نوع آموزش ها را مورد حمایت و رسیدگی قرار می دهد، حتی مجوز فعالیت مراکز آموزش غیر رسمی و دیگر موسسات آموزشی وابسته به سایر نهاد ها و وزارتخانه به غیر از مراکز وابسته به آموزش عالی و

حتی تعیین مدارک معادل برای آموزش رسمی و غیر رسمی دروزارت آموزش و سایر وزارتخانه ها به جز آموزش عالی به عهده وزارت آموزش می باشد. شایان ذکر است که آموزش نیروی ارتش، آموزش روستایی و آموزش از راه دور را می توان در حیطه فعالیت‌های وزارت آموزش ترکیه گنجانند. آموزش‌های رسمی مانند ایران به صورت پیش دبستانی، دبستانی، راهنمایی، دبیرستان و هنرستان های صنعتی و در نهایت ورود به آموزش عالی طراحی شده است، آموزش‌های غیر رسمی، با طول دوره ۳-۴ سال، مدارس فنی و حرفه ای غیر رسمی، آموزش بزرگسالان و آموزش کارآموزان را در بر می گیرد که به صدور گواهینامه و هدایت شغلی فرد به سوی دستیابی به شغلی خاص می انجامد، افرادی که در مراکز فنی و حرفه ای دوره آموزش مهارت می گذرانند، دو روز در هفته را به مباحث تئوری و سه روز را در موسسات به کار عملی مشغول است و تا پایان دوره مهارت آموزی خود علاوه بر برخورداری از حق بیمه معادل ۳۰٪ حقوق رسمی، دریافتی خواهد داشت. معمولاً- رشته های صنعتی و خدماتی با طول دوره ۳ سال حضور پررنگتری در جامعه دارد. در شاخه هنرستانهای فنی و حرفه ای رشته های متعددی با توجه به نیاز و رویکرد اقتصادی- اجتماعی جامعه تعیین شده است رشته هایی که در هنرستانها ارائه می شود رشته های فنی، توریسم، تجارت، هتلداری، تجارت خارجی، آشپزی، دفترداری و سرمایه گذاری داخلی و خارجی را در بر می گیرد. اهداف آموزشی: ۱. امکان دسترسی به آموزش برای همگان ۲. کیفیت آموزش ۳. تقویت موضوعات درسی مطابق با فن آوری جدید ۴. کاهش نرخ بیسوادی با توجه به گسترش آموزش‌های غیر رسمی ۵. بسط آموزش‌های مهارت حرفه ای در میان جوانان و بزرگسالان ۶. استفاده از وسایل ارتباط جمعی در کسب مهارت و کارگروهی ۷. گسترش برنامه های آموزش حرفه ای ۸. گسترش کیفیت آموزش‌های لازم به ذکر است نحوه انتخاب پروژه های آموزشی در این کشور به نحوی است که با استفاده از الگوهای آموزشی، دستیابی سریع اقتصادی و کارآفرینی به کارآموز القا می گردد مثل ساخت و تولید اسباب بازی با استفاده از مواد زائد توسط دانش آموزان در مدارس و مراکز آموزشی. اخیراً ILO و IMEC پروژه ای را بصورت مشترک با هدف ایجاد حساسیت در میان و کادر فنی و حرفه ای نسبت به کار و اشتغالزایی در ترکیه در دست اجرا دارد. آموزش مربیان: آموزش مربیان و معلمان در مراکز تربیت مربی در قالب دوره های ۳، ۲ و ۴ ساله و دوره های عملی ۳-۱۰ ماه برگزار می گردد. ارزیابی تحصیلی: ۱. طراحی سئوال امتحانی به صورت ارزیابی و هماهنگ (تشریحی و تستی و آزمون پیشرفت کار) ۲. آزمون گروهی و انتخابی از کارآموزان (تجزیه و تحلیل آماری درباره هر سئوال) ۳. آزمون موضوعی و چند بعدی ۴. امتحانات در شرایطی استاندارد. مصر کشور مصر از کشورهای پرجمعیت خاورمیانه است و حدوداً ۳۴٪ نیروی زیر ۱۵ سال دارد، بررسی های انجام شده نشان می دهد که نرخ رشد جمعیت و رشد نیروی کار بعد از ایران و مراکش، در منطقه بی سابقه است، پس این کشور باید در سال بین ۶۵۰ تا ۷۰۰ شغل ایجاد نماید. تحقیقات نشان داده است که کشورهای مصر، ایران و مراکش تا سال ۲۰۱۷ دارای منابع انسانی بالایی خواهند بود. رویکرد آموزش در کشور مصر اجرای تکنولوژی آموزش، احداث آزمایشگاهها در مدارس و مراکز آموزشی، افزایش استفاده از مواد چند رسانه ای، سیستم آموزش از راه دور، مراکز تربیت مربی و معلم، تاسیس مرکز ارزشیابی و آزمون های تحصیلی ملی و دستورالعمل های ارزشیابی و تعیین سطح ارتقا دانش آموزان، کمیته همکاری های آموزش در راستای اصلاحات و نهادینه سازی می باشد. قرار دادن دروس عملی، نحوه نگهداری، تعمیر وسایل و تجهیزات در سطوح ابتدایی، تشویق بخش خصوصی و صنعت در سرمایه گذاری در بخش آموزش، تقویت و توسعه مهارت های خود آموزی و زبان خارجی با هدف اعزام نیروی کار به خارج از کشور، کاهش حجم مطالب و افزودن بر غنای مطلب، ایجاد حس تجزیه و تحلیل در کارآموز و انجام طرحهای مطالعاتی، رابطه میان برنامه آموزشی و تکنولوژی مدرن از جمله اهداف سیستم آموزش مصر محسوب می شود. اهداف اصلی در آموزش‌های حرفه ای: ۱. استفاده از شیوه ها و تکنولوژی مدرن آموزشی با توجه به اقتصاد مصر در کل جامعه به ویژه در بخش صنعت و با عنایت به رقابت در سطح جهانی ۲. ایجاد فرصتهای کاری مناسب و مطلوب در خارج از مصر برای جوانان با رویکرد مبارزه با بیکاری ۳. کاهش جذب کارشناسان خارجی در کارخانجات در بخش های تعمیر و تولید

تجهیزات، بعبارتی صنایع مادر ۴. جرح و تعدیل درقوانین و مقررات آموزش‌چالشها: ۱. فقدان انجام پژوهش درحوزه اثر بخشی TVET ۲. عدم تشویق در فراگیری مهارت و ارتقا کارآفرینی، عدم ساماندهی کارآموزان و آموزه‌هاش ناهماهنگ ۳. عدم توجه به مشاغل خصوصی درسیاستهای ملی و اتحادیه های صنفی و مجامع کارفرمایی ۴. فقدان استانداردهای آموزشی و ارزشیابی مهارت ۵. ناکارآمدی سیستم اطلاع رسانی ملی آموزش ۶. فقدان نیاز سنجی آموزشی ۷. نقش ناهماهنگ کارآموزی میان وزارتخانه ها ۸. عدم تمایل به سرمایه گذاری آموزشی ازسوی دولت ها و موسسات ۹. فقدان مهارت مربیان و معلمان، روشهای آموزشی و برنامه ریزی درسی ۱۰. فقدان انسجام در افزایش دانش های نوین، ادغام مشاغل جدید و تغییر حرفه و مشاغل موجود ۱۱. رکود ساختار و تسهلات آموزشی و تداخل برنامه های آموزشی که درنهایت به سیستمی ناکارآمد منتهی می شود آموزش مربیان: ۱. اجرای پروژه های آموزشی در راستای ارتقا مربیان ۲. ارتقا توانایی کالجهای مربیان ۳. افزایش برنامه ها و دوره های آموزشی ۴. ارزشیابی عملکرد مربیان توسط مرکز ملی ارزشیابی ۵. آموزش از راه دور ۶. ارتقا سطح فرهنگی مربیان و آشناسازی آنان باپیداگوزی و شیوه های نوین آموزش ۷. اهمیت به تحصیلات دانشگاهی مربیان، دوره های کارورزی و آموزشهای تخصصی ۸. آموزشهای چندرسانه ای، آموزش از راه دور برای ارتقا مربیان فنی و حرفه ای ۹. انتشار کتاب آموزشی و کمک آموزشی ۱۰. اعزام مربیان و معلمان به خارج از کشور جهت آشنایی با اصول نوین آموزشمالزیدر کشور مالزی، اصلی ترین راهبردی که به منظور افزایش مشارکت جوانان و بزرگسالان در توسعه ملی تعیین شده است، آموزش آنان در مراکز فنی و حرفه ای است از جمله مهمترین منابع تامین کننده و سازمانهای دولتی مجری این قبیل برنامه ها می توان به وزارت آموزش و پرورش، وزارت منابع انسانی، وزارت کشاورزی، وزارت توسعه مناطق روستایی، وزارت جوانان و ورزش می باشد. در این راستا به منظور افزایش مشارکت بخش خصوصی در برنامه های آموزشی، اقداماتی در قالب تاسیس صندوق توسعه منابع انسانی به اجرا درآمده است، استانداردها و کیفیت برنامه های آموزشی از سوی هیات تعیین صلاحیت مراکز آموزش ملی صنعتی و تجاری حفظ و تضمین می گردد، اعضای هیات مذکور خود توسط شورای ملی حوزه آموزش صنعتی تعیین و مسئولیت تهیه و تدوین استاندارد های تجاری و مورد استفاده برنامه های آموزشی، بازنگری و بهبود برنامه های آموزشی را به عهده دارد. در وزارت آموزش و پرورش که متولی آموزشهای فنی و حرفه ای می باشد، مدارس فنی با ارائه آموزشهای پایه و فنی به دانش آموزان، آنان را در رشته فنی و در سطح آموزش عالی و کسب حرفه متناسب با رشته تحصیلی یاری می بخشد، از جمله مهمترین اهداف مراکز آموزشی مذکور می توان به ارائه آموزشهای فنی و حرفه ای و مهارت به افراد مستعد و علاقه مند به بالا بردن سطح و استاندارد نیروی کار مجرب در جهت آشنا سازی با نیازهای صنعتی کشور، تامین نیروی انسانی برای بخشهای تجاری، در نظر گرفتن برنامه ریزی دولت و نیازهای ضروری و تحولات بخش صنعتی حال و آینده، ایجاد موسسه ای جهت جذب فنون و مهارتها جهت آموزش دهی اشاره نمود. در مدارس فوق ۲ جنبه (آموزش حرفه ای عمومی یا گواهینامه آموزش حرفه ای و آموزش آماده سازی دانش آموزان جهت اخذ گواهینامه مهارتهای مالزی که توسط شورای ملی آموزش حرفه ای اعطا می گردد، مد نظر است. مدارس حرفه ای همچنین دوره های پاره وقت تخصصی برای متصدیان دوره اخذ گواهینامه صلاحیت آموزشی در مالزی در نظر دارد. از جمله مهمترین اهداف مراکز پلی تکنیک که نیاز بازار به نیروی کار ماهر را وجه همت و فعالیت خود قرار داده اند عبارتند از: ۱. فراهم سازی آموزش جامع و گسترده برای دانش آموزان مدارس تکمیلی متوسطه در جهت فراهم شدن زمینه لازم برای تحصیل آنان در رشته های فنی و مهندسی ۲. فراهم سازی آموزشهای فنی و حرفه ای آزاد و بالا- بردن سطح مهارتهای پایه ۳. افزایش همکاری با بخش های خصوصی و یا دولتی از طریق خصوصی سازی تدریجی و انجام تحقیقات مراکز آموزش فنی حرفه ای در جهت برطرف نمودن نیازهای جوانان فاقد شغل محروم از مدرسه تاسیس گردیده است، این مراکز که توسط سازمانهای دولتی ایجاد گردیده، به فراهم سازی و ارائه برنامه های آموزش رسمی و غیر رسمی به جوانان و بزرگسالان رده های سنی بالای ۱۵ سال تا ۴۰ سال مبادرت می نمایند، هدف اصلی مراکز فوق تعلیم فنی شرکت کنندگان در راستای اشتغال آنان در صنایع

گونگون و یا برخوردار از مشاغل آزاد می باشد. اهداف مهم مراکز مذکور رامی توان به شرح ذیل خلاصه کرد: ۱. فراهم سازی نیروی کار ماهر بر اساس نیاز بخش صنایع کشور. ۲. بالا بردن مهارت های کارگران صنعتی در جهت مشارکت موثر در رشد ملی. ۳. ایجاد موقعیتی برای جوانان محروم از مدرسه از طریق مهارتهای سیستماتیک و آموزشهای حرفه ای. ۴. دسترسی خانواده ها به دانش، مهارتها و صلاحیت های لازم عملکرد سازمانهای متولی آموزش: با توجه به اینکه مالزی مانند ایران کشور جوانی است در این راستا طرح پیشرفت جوانان را با هدف القاء ارزشهای مثبت و فراهم سازی مهارت های پایه آنان به مرحله اجرا گذاشته است، برنامه های آموزش مهارت های پایه جوانان محروم از برنامه های آموزشی توسط موسسات آموزش مهارت خصوصی و دولتی اجرا می گردد. ۱. انستیتو ملی آموزش مهارت جوانان، در رشته های مهمان داری، هتلداری و IT در قالب دوره های آموزشی کوتاه مدت اقدام به آموزش شغلی جوانان می نماید. ۲. وزارت جوانان و ورزش مالزی عهده دار مسئولیت سرپرستی مراکز آموزشی ارائه دهنده آموزشهای مهارت شغلی در ابعاد وسیع می باشد، همچنین نسبت به تاسیس مراکز آموزش حرفه ای نیز اقدام نموده است. ۳. وزارت توسعه مشاغل آزاد علاوه بر فراهم سازی آموزش مهارت های اولیه و پایه برای جوانان روستایی، با مشارکت سازمان های خارجی اقدام به تاسیس چندین موسسه مهارت حرفه ای نموده است، لازم به ذکر است آموزش موسسات فوق به اخذ مدرک معتبر می انجامد. آموزش مربیان: آموزش مربیان و معلمان در دانش سرا های تربیت مربی انجام می شود، از سوی دیگر بخش آموزش معلمی در وزارت آموزش به ترسیم سیاستها و خط مشی های آموزش معلمان، ارزیابی و تعیین سیستم گزینش معلمان می پردازد. بخش آموزش معلمان بعنوان بخشی از فعالیتهای خود، به شناسایی حوزه های تخصصی و سطوح مهارت ها و نوع مطالب درسی مورد نیاز معلمان اقدام می کند. معلمانیکه مایل به ارتقا دانش و مهارت های حرفه ای خود در حین خدمت باشند می توانند در دوره های آموزش مربوط و پیشرفت فنی و حرفه ای شرکت کنند. ارزشیابی: مجمع ملی آموزشهای فنی و حرفه ای که تحت نظارت وزارت منابع نیروی انسانی مالزی است در تاریخ دوم می ۱۹۸۹ تاسیس شد، تحت نظارت سیستم آموزش های حرفه ای مالزی، مرکز اعطا گواهینامه های مهارتی نیز محسوب می شود. از فعالیتهای اساسی مجمع به شرح ذیل می باشد: • تهیه و تدوین استانداردهای مهارت شغلی و ارتقا استاندارد ها با توجه به گذشت زمان • برگزاری برنامه های گواهینامه ملی مهارت • ارتقا آموزش های حرفه ای و مشاغل مهارت محور • مشارکت در ارتقا توانمندیهای آموزشی کارمندان • مطالعات راهبردی و تحقیق درباره آموزش های مهارتیاهداف مجمع ملی آموزشهای فنی و حرفه ای • اعطای گواهینامه مهارت • ارائه چارچوبی برای توسعه آموزشهای مبتنی بر مهارت • ایجاد سیستم مشارکتی در آموزش حرفه ای که پاسخگوی اهداف و نیازهای دولت مالزی باشد. سیستم ملی آموزشهای حرفه ای: سیستم مذکور دو عنصر اصلی را در بر می گیرد • ساختار گواهینامه که شامل چارچوب گواهینامه ملی مهارت به level ۵ است • روش اعتبار بخشیتایلند در کشور تایلند، وزارت آموزش و پرورش متولی آموزشهای رسمی و غیر رسمی می باشد، این کشور اقداماتی بعمل آورده است که آموزش فنی و حرفه ای به عنوان استراتژی ملی در پیشرفتهای اجتماعی، اقتصادی ملی اضافه گردد. نهادهای مختلفی مانند وزارت کار، آموزش و پرورش در انجام و اجرای آموزشهای حرفه ای دخیل هستند، اهداف اصلی آن عبارتند از: ۱. ایجاد مهارت و توانایی برای شهروندان جهت درآمد بیشتر. ۲. جلوگیری از مهاجرت به شهر. ۳. ایجاد شغل جدید مخاطبین اصلی اینگونه آموزشها خانواده های محروم، زنان خانه دار، کارگران کشاورزی می باشند، تاکنون پروژه هایی در حوزه آموزشهای فنی و حرفه ای در این کشور اجرا شده است که می توان به، آموزش تکنیسین اشاره کرد، این برنامه در نقاط کم جمعیت و با هدف آموزش جوانان ۱۵-۲۵ سال در رشته های مکانیک، جوشکاری، الکترونیک، حمل و نقل و بنایی آغاز شد. لازم به ذکر است که بودجه کار های پروژه ای را دولت و گهگاه با تبلیغات مناسب تعدادی از موسسات به عهده می گیرند. با توجه به اینکه برای تعداد کثیری از شهروندان امکان تحصیل وجود ندارد، برای این دسته از افراد آموزشهای غیر رسمی در نظر گرفته شده است که سرمایه گذاری های قابل توجهی برای این بخش منظور شده است، بخش آموزشهای غیر رسمی آموزش و پرورش هسته

اصلی مدیریت کیفی این نوع آموزشهاست که هر شهروند تایلندی از آموزشهای مادام العمر و متناسب با توانایی و نیازمندیهای خود برخوردار می گردد. سرویس های آموزشی برای بزرگسالان، نظامیان و غیر نظامیان در حین خدمت می باشد، این آموزش ها چند منظوره می باشد یعنی شامل آموزش های پایه، ارائه آموزشهای عمومی مهارت آموزی، آموزشهای غیر رسمی، با تمرکز از طریق همه انواع رسانه های جمعی، ماهواره، مراکز آموزش شهری و روستایی است. امارات متحده عربیامارات متحده عربی در طول چند سال اخیر به پیشرفت های قابل توجهی در آموزش دست یافته است، روزآمد کردن سیاست های آموزشی و سرمایه گذاری بر اصول بنیادین سیستم آموزش از جمله مواردی است که ضامن جذب فارغ التحصیلان بخش آموزش به بازار کار و مشارکت در توسعه این کشور می باشد، وزارت خانه متبوع در سند چشم انداز ۲۰ ساله خود بر تکنولوژی اطلاع رسانی در کلیه سطوح بسیار تاکید نموده است به حدی که برای هر ۱۰ دانش آموز پیش دبستانی، برای هر ۵ دانش آموز دبستانی، برای هر ۲ دانش آموز دوره راهنمایی و برای هر ۱ دانش آموز مقطع دبیرستان یک دستگاه کامپیوتر در نظر گرفته است، بعلاوه در این سند بر نیاز های آموزشی دانش آموزان از جمله ارتقا نیاز های خود آموزی و بر نامه های آموزش مستمر تاکید خاصی صورت پذیرفته است. اصول دورنمای ۲۰ساله در روند آموزش امارات متحده عربی به شرح ذیل می باشد: ۱. ارتقاهمهارت کار در موسسات آموزشی ۲. فراهم سازی آموزش ضمن خدمت و بهره گیری از تکنولوژی نوین آموزشی ۳. بهره گیری از اطلاعات روز در آموزش ۴. افزایش حس مسئولیت پذیری در کار و اجتماع ۵. تمایل کلیه سطوح آموزش جهت مشارکت در جهاد آموزشی راستای اجرایی شدن اصول فوق مواردی تحت عنوان ذیل اتخاذ شده است: ۱. تهیه سند آموزش امارات بر اساس اوضاع اقتصادی، اجتماعی ۲. هدایت مسئولان حوزه آموزش و قراردادهای و مسائل فرا روی آموزش ۳. ارزیابی داخلی آموزش، کنکاش وضعیت، مشکلات، اهداف و آینده نگریم سیاست های آموزشی: ۱. افزایش همکاری میان سیستم آموزش و سایر سیستم های آموزشی جهت توسعه پایدار ۲. ارتقا سطح کیفی و کمی حوزه آموزش و کار ۳. تکمیل و توسعه زیر ساختها، ایجاد تغییر و حرکت رو به رشد در سطوح ملی، منطقه ای و بین المللی ۴. ایجاد حلقه تکامل میان آموزش (آموزش ملی، فنی، دانشگاهی و حرفه ای) در کلیه سطوح ۵. توسعه کیفیت آموزش و وسیله آموزش فنی و حرفه ای یکی از راههای تربیت کیفی نیروی انسانی و متخصص کشور و بازآموزی جمعیت غیر شاغل و بیکار در این کشور به شمار می آید، در حال حاضر دو سوم کارکنان مشاغل در شاخه های اقتصادی روسیه از فارغ التحصیلان مراکز فنی و حرفه ای هستند. علاوه بر نظام آموزش فنی و حرفه ای دولتی تعدادی موسسه آموزش حرفه ای غیر دولتی نیز در این کشور فعالیت دارند، یکی از سیاستهای روسیه در خصوص آموزش فنی و حرفه ای مویذ حفظ تمایل در جهت تقلیل در نرخ کادر مراکز آموزش فنی و حرفه ای و تاکید بر برخورداری جوانان از امکانات آموزش حرفه ای است، بدین ترتیب نظام آموزش فنی و حرفه ای آموزش شهروندان بیکار، غیر شاغل و مدرنیزه کردن آموزش حرفه ای را درالویت امور خود قرا داده است. تحصیلات غیر دانشگاهی حرفه ای و فنی و حرفه ای در کالج های فنی و کالج های آموزش معلمان، اقتصاد، پزشکی و فنی ارائه می گردد. این کالج ها رابطه زنجیر واری از دوره ها و برنامه های کارآموزی و به منظور پیشبرد مهارتها و دانش حرفه ای دارند، طول دوره های آموزشی دو تا سه سال بوده و هر کار آموز بعد از پایان دوره به کسب مدرک آموزش عالی فنی و حرفه ای نائل می شود. بخش مهمی از سیستم آموزش روسیه، تربیت و آموزش معلم و مربی است که در ۳ سطح آموزشی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در پلی تکنیک یا کالجهای تربیت مربی و معلم اجرا می گردد. چین نظام آموزشهای فنی و حرفه ای چین به آموزش در مدارس فنی و حرفه ای و سایر آموزشهای عملی فنی و مقدماتی مشتمل می گردد، آموزشهای فنی و حرفه ای چین در سه سطح آموزشهای مقدماتی متوسطه، تکمیلی متوسطه و دوره تکمیلی آموزش فنی و حرفه ای ارائه می گردد. نظام آموزش فنی و حرفه ای عمدتاً در جهت آموزش کارگران، کشاورزان و کارکنان بخش ها در جهت احراز علوم حرفه ای پایه و مهارت های حرفه ای طراحی گردیده است. آموزش تکمیلی فنی و حرفه ای آموزش تکنیکی، فنی و حرفه ای که بخشی از ۹ سال آموزش پایه را دربر می گیرد محسوب می شود. دانش آموزان ثبت نامی

مدارس متوسطه فنی و حرفه ای از فارغ التحصیلان مدارس ابتدایی و یا جوانانی با معلومات معادل آنان می باشد، دوره آموزشی این مقطع ۳-۴ سال است که در جهت نیل به نیازهای نیروی کار و توسعه اقتصاد روستایی، عمده مدارس تکمیلی فنی و حرفه ای در نواحی روستایی با اقتصاد توسعه نیافته متمرکز شده است. در حال مدارس متوسطه فنی و حرفه ای در قالب مدارس فنی و حرفه ای، مدارس متوسطه تخصصی و مدارس آموزش مهارت کارگران فعالیت دارند، آموزش فنی و حرفه ای تکمیلی با طول دوره آموزشی ۲ تا ۳ سال، عمدتاً از فارغ التحصیلان مدارس متوسطه معمولی و مدارس متوسطه فنی و حرفه ای ثبت نام بعمل می آید. طی سالهای اخیر، نسبت فارغ التحصیلان مدارس متوسطه فنی و حرفه ای افزایش یافته و ارتباط میان آموزشهای فنی و حرفه ای متوسطه و تکمیلی به تدریج استحکام یافته است. موسسات آموزش فنی و حرفه ای تکمیلی به ۵ بخش عمده تقسیم می شوند: ۱. کالج آموزشهای فنی و حرفه ای ۲. دوره های کوتاه مدت دانشگاهی فنی حرفه ای با جهت کارگیری عملی بصورت آموزشهای محلی ۳. دوره های ۵ ساله فنی و حرفه ای عالی که در مدارس متوسطه تخصصی ارائه می گردد ۴. آموزش فنی و حرفه ای تکمیلی آموزش عالی بزرگسالان در قالب ۱۳۰ تخصص ۵. ۲-۳ سال آموزش عالی با تاکید بر آموزش عملی و موفقیت ها و دستاوردهای آموزش فنی و حرفه ای چین: ۱. پیشرفت سریع سطح آموزش ۲. شکل گیری ساختار معلمان، اغلب معلمان آموزشهای فنی و حرفه ای از موسسات آموزش عالی فارغ التحصیل می شوند، تاکنون تعداد کثیری از موسسات آموزش عالی، بخش های ویژه و یا کلاسهایی به آموزش معلمان فنی و حرفه ای اختصاص داده است همزمان دولت به طراحی نظام آموزش معلمان فنی و حرفه ای مبادرت نموده است در حال حاضر تعداد ۱۴ کالج تکنیکی فنی و حرفه ای بر پایه آموزش عملی برنامه ریزی شده اند که در حوزه آموزش معلمان فنی و حرفه ای فعالیت دارند. ۳. افزایش توانایی و ارتقا سطح آموزش فنی و حرفه ای، طی چند سال اخیر و همزمان با اصلاحات و گشایش درهای چین به دنیای بیرون بر کیفیت و سطح آموزش فنی و حرفه ای چین به موازات تاثیرات آموزش افزوده شده است البته طرحهای کلیدی و آزمایشی در مدارس فنی و حرفه ای را در پیشبرد توسعه کلی برنامه ای آموزشی نباید از نظر دور داشت. ۴. اعمال اصلاحات آموزشی در آموزشهای فنی و حرفه ای، همگامی با آموزش فنی و حرفه ای مدرن بین المللی و اتخاذ روشهای آموزشی آن در جهت ارتقا سطح آموزش، بخش مهمی از اصلاحات آموزش فنی و حرفه ای این کشور به شمار می آید، بعبارت دیگر سیستم دوال آلمان، روشهای آموزشی و پرورشی استرالیا و کانادا، ساختار آموزشی-استخدامی سازمان جهانی کار، طرح دوره های مهارتی جهت پرداختن به فعالیتهای اقتصادی کوچک سازمان یونسکو به صورت الگو هایی جهت اعمال اصلاحات آموزشی فنی و حرفه ای در چین مورد استفاده قرار می گیرد. اکنون در ارتباط با صادرات صنعتی، صنعت نفت، بهداشت عمومی، تجارت، صنایع سبک صدها مدرسه فنی و حرفه ای در مناطق متعددی تاسیس گردیده است و تعداد بیشماری از موسسات اقتصادی به اجرای طرح آزمایشی اصلاحات آموزش فنی و حرفه ای بر پایه روشهای آموزش خارجی در جهت پیشرفت سطح آموزشی آموزش فنی و حرفه ای در چین مبادرت نموده اند. ۵. گسترش سریع برنامه های آموزشی فنی و حرفه ای در مناطق روستایی، در طی چند سال گذشته، آموزش روستایی پیشرفت چشمگیری داشته است، پیشرفت مذکور به واسطه افزایش تعداد و ارتقا کیفیت انجام گرفته بر روی آموزشهای فنی و حرفه ای صورت پذیرفته است. با توسعه آموزش فنی و حرفه ای، انجام تحقیقات بر روی آموزش فنی و حرفه ای افزایش یافته و چندین موسسه تحقیقاتی آموزش فنی و حرفه ای نیز تاسیس شد. بین المللی شدن برنامه های آموزشی به هدف مشترکی جهت اصلاح و توسعه آموزش مدرن در جهان مبدل گردیده است طی روند اصلاحات در چین این کشور به انجام مشارکت فعالانه با اتحادیه بین المللی در زمینه آموزش فنی و حرفه ای مبادرت نموده است، در طول ۲۰ سال اخیر دولت چین تعداد کثیری نماینده آموزش فنی و حرفه ای به بیش از ۲۰ کشور توسعه یافته در امر آموزشهای فنی و حرفه ای اعزام نموده است و همزمان نمایندگان خارجی از بخش آموزش فنی و حرفه ای را نیز می پذیرد با دعوت از افراد با تجربه خارجی از دانش و تواناییهای بازر آنان در این زمینه بهره برداری می نماید. ارتباطات با سازمان های UNESCO, UNDP, ILO, UNFP, APEC در زمره پیشبرد

اهداف دولت چین قرار دارد. عقد توافقنامه با بانک جهانی مبنی بر طرح جامع آموزشهای فنی و حرفه‌ای در سراسر چین از اقدامات ارزنده این دولت به شمار می‌آید. کره‌در کشور کره وزارت آموزش متولی آموزشهای رسمی و همزمان موسسات گوناگونی در بخش آموزشهای غیر رسمی فعالیت می‌کنند. آموزش رسمی در مقطع‌های ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، دوره ۴ساله دانشگاهی و ۲ساله کالجهای پلی تکنیک و موسسات آموزش حرفه‌ای خلاصه می‌شود. آموزش غیر رسمی در کره بر ۲نوع است: آموزش شعبه دانشگاهی برای جوانان و بزرگسالانی که بهره کامل از آموزشهای رسمی نبرده‌اند و نوع دوم جهت فراهم آوردن دوره‌های آموزشی کوتاه مدت فنی یا بازآموزی جهت افرادی است که شاغلند یا در حال استخدام می‌باشند. موسسات آموزش حرفه‌ای به دو صورت دولتی و خصوصی در کره اداره می‌شوند در واقع بخش توسعه منابع انسانی، آموزش مهارت، کالجهای پلی تکنیک، اتاق بازرگانی و صنعتی کره و آژانس توسعه اشتغال معلولان در بخش دولتی و آموزشهای حرفه‌ای و مهارت زنان و آموزشهای انجمن‌های صنفی و موسسات در بخش خصوصی گنجانده شده است. دولت کره برای ارتقا کیفیت آموزش و افزایش تعداد موسسات متولی آموزشهای قبل از شغل و رونق بازار کار تصمیم به ارزیابی سیستم آموزشهای فنی و حرفه‌ای گرفت و با رویکرد مدیریت آموزشهای حرفه‌ای به ارزیابی ۱۰۰۰موسسه آموزشی مبادرت نمود و در نهایت به نتیجه افزایش کیفیت آموزشها و کاهش هزینه در موسسات آموزشی دست یافت دولت کره به این نتیجه رسید که صاحبان صنایع و کارفرمایان باید در جامعه دانش محور بسیار خلاق باشند و خود را با نوآوری‌ها و تغییرات روز منطبق نمایند بنابراین باید به چنین قشری اجازه تا با روشهای یادگیری جذب اطلاعات و تغییرات در ساختار اشتغال با توجه به رشد جمعیت آشنا گردند. کره در مقایسه با کشورهای OECD بدلیل تاکید بر تکنولوژی متوسط از قدرت رقابتی بسیار ناچیزی برخوردار است. با توجه به افزایش نرخ دانشجویان در مقطع کارشناسی این کشور با فقدان نیروی تکنیسین و ماهر مواجه است لذا برای مبارزه با این معضل که منجر به بیکاری فارغ‌التحصیلان شده است ارائه آموزشهای فنی و حرفه‌ای در راستای اشتغالزایی افراد مذکور الزامی شده است، عبارت دیگر سیاستهای توسعه کمی و کم هزینه منابع انسانی نیازمند تهیه و تدوین سیاستهای کیفی می‌باشد. در این راستا برای افزایش قدرت رقابت در کره به ویژه در حوزه تکنولوژی و حفظ روند تغییرات اطلاعات جامعه نمونه کاربردی آموزشهای فنی و حرفه‌ای و آموزشهای مادام‌العمر برنامه کیفی آموزشهای فنی و حرفه‌ای در حفظ موقعیت جامعه اجرا شد. سیاستهای آموزشی: ۱. بازنگری در مدل‌های آموزش حرفه‌ای در مقطع هنرستان با توجه به ظهور جامعه دانش محور و ایجاد تغییر در ساختار نیروی انسانی صنعتی. ۲. حمایت از هنرستانهای فنی و حرفه‌ای و تخصصی کردن سطح آموزش. عبارت دیگر برای حمایت از اینگونه آموزشها در کلیه جوانب، انطباق آموزشهای فنی و حرفه‌ای در مقطع هنرستان با آموزشهایی که در کالج‌های حرفه‌ای و دانشگاهها ارائه می‌شود، ضروریست. وزارت آموزش و پرورش کره برای اجرای اهداف فوق طرح‌های ویژه‌ای را به شرح ذیل تهیه و تدوین نمود: ۱. ساماندهی مجدد آموزشهای حرفه‌ای در مقطع هنرستان بر اساس تغییرات ساختار صنعت و تقاضا در آموزشهای حرفه‌ای ۲. ایجاد مدارس هماهنگ ۳. ایجاد مدارس تخصصی ۴. ارتقا برنامه درسی مهارت‌های عمومی و حرفه‌ای مقدماتی ۵. ارتباط تنگاتنگ فی مابین هنرستانهای حرفه‌ای، کالج‌های حرفه‌ای و دانشگاهها با رویکرد شغلی و بسط فرصت‌های آموزشی ۶. ارتباط کالجهای آموزش حرفه‌ای، دانشگاهها و بخش صنعت ۷. تاکید بر آموزش مربیان و معلمان ۸. حمایت از اشتغال کارشناسان در رشته‌های مرتبط در قالب مربی ۹. بهبود فضای آموزشی در مقطع متوسطه ۱۰. تاکید وزارت آموزش و پرورش به موسسات آموزش فنی و حرفه‌ای در مورد آزادی عمل در استخدام و به کارگیری مربی و معلم، تهیه و تدوین برنامه درسی، اصلاح سیستم اجرایی در هر مرکز آموزشیمرضیه ادبی مهذبکارشناس پژوهش

مستند سازی فرایندها در مدیریت آموزش

سعید هداوند- مدیر آموزش شرکت صایران

چکیده: امروزه سازمان های پیشرو برای بهبود عملکرد کسب و کار، در حال گذر از دوران انباشت دانش فردی به سوی دوران نگهداری دانش برای منفعت جمعی می باشند. این امر به حفظ نظام یافته سوابق و تجربیات ارزشمند و انتقال صحیح آن به کارکنان در ابعاد وسیع سازمانی منجر گردیده و مزایای بسیاری نظیر صرفه جویی در زمان، جلوگیری از تکرار روش های مخرب قبلی، ممانعت از هزینه های مجدد سخت افزاری و نرم افزاری برای دستیابی به یک تجربه و یا واقعه را به همراه خواهد آورد. مؤلف در این مقاله، با تمرکز بر رویکردها و کارکردهای مورد انتظار از مستند سازی، روشی برای مستند نمودن فرایندهای آموزشی ارائه کرده و پیرامون مراحل اجرایی آن به تفصیل بحث خواهد نمود. کلمات کلیدی: مستند سازی، مدیریت آموزش، کیفیت، اثر بخشی، مقدمه بهره گیری از دانش و تجربیات گذشته در فرایندهای آموزشی یکی از اصول اساسی کیفی سازی فعالیت ها به شمار می رود. بر این اساس برنامه ای می تواند با اقبال عمومی سازمان مواجه شود که در رعایت این اصل، دقت و اهتمام لازم صورت گرفته باشد. اکثر مدیران آموزش در این زمینه که تدوین هر برنامه بر پایه تجربیات گذشته، به کیفی سازی آن کمک خواهد نمود اتفاق نظر داشته و تصریح این نکته را که محتوای ارائه شده برچه اندیشه ها و دستاوردهایی مبتنی بوده است را لازمه پیروی از موازین اخلاق علمی می دانند. به این ترتیب، مستند سازی فرایندها و تجربیات آموزشی شکل گرفته، معیاری برای محک زدن درجه اعتبار و اصالت برنامه یا فعالیت ارائه شده محسوب می گردد. عامل مهم دیگری که مستند سازی را ضروری می سازد واقعیت خطاپذیری حافظه سازمانی است. با توجه به این واقعیت، برنامه های آموزشی را نمی توان صرفاً به صورت موردی طرح ریزی کرد. وقوع این امر که باید آن را ناشی از ضعف ها و محدودیت های ذهنی و سازمانی برشمرد، بر لزوم اثبات مستدل برنامه های ارائه شده تأکید می نماید. به این معنا که مستندات هر فرایند می بایست به گونه ای ارائه گردد تا با احراز اطمینان از درستی آنها اعتبار برنامه تضمین شده و نتایج حاصل از آن برای سازمان قابل اعتماد باشد. متأسفانه در سال های اخیر، مستند سازی فعالیت ها به صورت هدفمند و روش مند مورد توجه واقع نشده است. این امر موجب گردیده تا اطلاعات و روش هایی که در فرایند آموزش از آنها بهره برداری شده و به عنوان پشتوانه برنامه مطرح گردیده اند، چنان پراکنده شوند که کمتر برنامه ریزی قادر باشد در مراجعات بعدی راه پرنشیب و فراز کسب اطلاعات، گردآوری داده ها و طبقه بندی آنها را به آسانی طی نماید. آنچه که در این مقاله مورد بحث واقع خواهد شد، عمدتاً متمرکز بر تعیین گستره و حجم مستند سازی فعالیت ها و شناسایی فرایندهای اصلی آن می باشد. برای این منظور مفهوم مستند سازی در بخش اول مقاله تبیین خواهد گردید. در بخش دوم، ضرورت ها، رویکردها و کارکردهای مستند سازی بررسی می شود. ارائه روشی برای مستند نمودن فرایندهای آموزشی، محور اصلی بخش سوم مقاله را تشکیل می دهد. در بخش چهارم، دستاوردها و چالش های در پیش رو مورد کنکاش قرار گرفته و از این منظر موانع و مشکلاتی که در شکل دهی کار اثرگذار می باشند مورد بحث واقع شده است. در پایان نیز با جمع بندی مباحث طرح شده، پیشنهادهایی برای بهبود کار ارائه خواهد گردید. مفهوم شناسی «گافر» مستند سازی را ارتباط اسنادی بین اقدام های مختلف انجام یک فعالیت یا مجموعه ای از فعالیت ها تعریف می نماید. به زعم وی بارزترین کارکردهای مستند سازی شامل انتقال صحیح مقاصد و اهداف به ذی نفعان، ثبات و یکنواختی اقدامات بهبود می باشد. [۱] «اندرسون» نیز مستند سازی را مشتمل بر تدوین و تکوین یک فعالیت یا مجموعه ای از فعالیت ها از مرحله احساس نیاز تا مرحله انجام آن تعریف می نماید. [۲] تحقق کامل مجموعه فعالیت های پیش بینی شده برای مستند سازی فرایندها در گرو آن است که اولاً- فعالیت یا فعالیت های مورد نظر در جهت تأمین هدف یا هدف های خاص سازماندهی شده باشند. ثانیاً راهکارها و اقدام های ضروری راجع به هر فعالیت، در قالب تصمیمات برنامه ریزی شده، تعریف گردیده و مرجعی ذی صلاح آن را به تصویب رسانده باشد و ثالثاً نتایج فعالیت ها و آثار مترتب بر آن، (اعم از مثبت و منفی) بنا بر پیش بینی، معین و مشخص شده باشند. [۳] ضرورت مستند سازی آن جا که انسان به دلیل محدودیت ظرفیت ضمیر خود آگاه قادر به حفظ و یادآوری تمامی مطالب به طور فی البداهه و کامل نمی باشد و با در نظر گرفتن این موضوع که انتقال تجربیات، مهمترین

عامل در یادگیری سازمانی محسوب می‌گردد [۴] از این رو مستندسازی روش‌ها، فنون و آموخته‌های سازمانی، راهکاری مطمئن در انتقال تجربیات فردی و سازمانی به دیگران محسوب می‌شود. [۵] امروزه سازمان‌های پیشرو برای بهبود عملکرد کسب و کار، در حال گذر از دوران انباشت دانش فردی به سوی دوران نگهداری دانش برای منفعت جمعی می‌باشند. این امر به حفظ نظام یافته سوابق و تجربیات ارزشمند و انتقال صحیح آن به کارکنان در ابعاد وسیع سازمانی منجر گردیده و مزایای بسیاری نظیر صرفه جویی در زمان، جلوگیری از تکرار روش‌های مخرب قبلی، ممانعت از هزینه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری برای دستیابی به یک تجربه و یا واقعه را به همراه خواهد آورد. [۶] همچنین نیاز سازمان به حفظ و مدیریت بهینه فرایندهای آموزش، تلفیق بهینه متون کلاسیک آموزش با شرایط بومی و ایجاد هم‌افزایی، تقویت فرایندها در بخش آموزش‌های تخصصی، آگاهی از تجربیات موفق و ناموفق فرایندهای نیازسنجی، برنامه‌ریزی و ارزشیابی، ایجاد چارچوبی برای مبادله دانش بومی با دیگر سازمان‌ها، ایجاد زمینه برای افزایش خلاقیت و نوآوری در مدیران و کارشناسان واحدهای آموزش و همچنین جهت‌دهی نظام آموزش برای ثبت تجربیات، ضرورت توجه و به کارگیری مستندسازی را ایجاد می‌نماید. رویکردها چهار رویکرد اصلی که مستندسازی فرایندها را تحت تأثیر قرار می‌دهند عبارتند از: الف) رویکرد دانشی امروزه دانش برای سازمان به عنوان یک امتیاز برجسته محسوب می‌شود، چراکه چنین امتیازی توانایی رقابت و نوآوری مداوم را بهبود می‌بخشد و به همین سبب است که به عنوان یکی از رویکردهای مورد توجه در مستندسازی محسوب می‌گردد. ثبت فرایندها و انتشار آن نوعی مدیریت دانش است. این رویکرد باعث می‌گردد تا دانش ذهنی به دانش مستند و عمومی تبدیل گردد. [۴] ب) رویکرد اطلاعاتی مستندسازی فرایندها بیشتر یک متدولوژی است تا این که یک محصول یا نتیجه باشد و از آن برای ثبت، انتقال و ارایه تجربیات کسب شده به سایرین استفاده می‌گردد. رویکرد اطلاعاتی به دیگران این اجازه را می‌دهد که به تجربیات مورد نیاز دسترسی پیدا کرده و با صاحبان تجربه ارتباط برقرار گردد. [۱] با تأکید بر این رویکرد می‌توان مجموعه تجربه‌ها را ضمن حفظ مالکیت صاحبان تجربه در اختیار همگان قرار دهد. ج) رویکرد نوآوری خلاقیت و نوآوری ابزاری برای آموختن، انطباق و تأثیرگذاری بر شرایط متغیر جدید است. مستند نمودن فرایندها در قالب ثبت، مرور، ارزیابی، انتشار و به کارگیری تجربیات موجب می‌شود تا با الهام از رویکرد خلاقیت و نوآوری، به طراحی، استقرار و نهادینه نمودن تجربیات مستند شده مبادرت گردد. [۴] د) رویکرد یادگیری سازمان یادگیرنده سازمانی است که در ایجاد، کسب، انتقال دانش و اصلاح رفتار خود در واکنش به دانش و بصیرت‌های جدید، مهارت دارد. کسب این مهارت مستلزم آن است که در قالب فرایند یادگیری، تجربیات موفق و ناموفق سازمانی بررسی و ارزیابی گردیده و نکات ارزشمند حاکم بر این تجربیات، آموخته شود. [۳] این رویکرد کمکی نماید تا از تجربیات شکل گرفته در طراحی و استقرار نظام یادگیری مستمر، نظام یادگیری سازمانی و همچنین سازمان یادگیرنده، به بهترین نحو بهره‌برداری گردد. کارکردها قبل از اینکه فرایند مستندسازی مورد بحث واقع شود، می‌بایست به روشنی مشخص گردد که کارکردهای مورد انتظار از آن چیست و چگونه حاصل می‌شوند. برخی از مهمترین این کارکردها عبارتند از: [۶] ارایه تصویری کلی از فرایندها و توالی انجام آنها. مستندسازی ضمن نشان دادن توالی و سلسله مراتب فعالیت‌ها، در تقویت نگرش یکپارچه به فرایند آموزش مؤثر می‌باشد. ۲) ایجاد دید مشترک نسبت به اجرای فرایندها و انتقال تجارب. دید مشترک اشاره به آن دارد که سازمان از کلیت، توالی و سلسله مراتب فرایندها در بخش‌های مختلف تصویر یکسانی داشته باشد. وجود مستندات علاوه بر نقش تسهیل‌کنندگی، در نگهداری دانش تخصصی جهت انتقال به آینده نیز نقش مؤثری دارد. ۳) درک اهداف و استراتژی و نحوه عملیاتی کردن آن. اهداف و استراتژی‌ها از طریق فرایندها محقق می‌شوند و لذا فرایندها باید به گونه‌ای طراحی شوند که زمینه عملی شدن آنها را فراهم سازند. بدیهی است مستندسازی باید قادر به تبیین نقش و اهمیت فرایندها در دستیابی به اهداف و استراتژی‌های آموزش باشد. ۴) شناسایی فرایندهای اصلی و درک تعاملات آنها. همه فرایندها از اهمیت یکسانی برخوردار نمی‌باشند. برخی از اهمیت بیشتری برخوردارند و بهبود آنها منتج به اثر بخشی آموزش می‌گردد. از این

رو مستندسازی باید با شناسایی فرایندهای اصلی و زیر فرایندهای آن و نحوه تعامل آنها با یکدیگر به تحقق اهداف پیش بینی شده کمک نماید. ۵) تسهیل ارزیابی و اعتبار سنجی. از آنجا که تدوین استراتژی برای مؤلفه های کلیدی نظام آموزش از اهمیت بسیاری برخوردار می باشد لذا پس از استقرار استراتژی ها، غالباً شناسایی فاصله وضع موجود و وضع مطلوب در تعیین میزان منابع لازم مؤثر می باشد. ارزیابی عملکرد فرایندها، ابزاری است که می تواند به شناسایی و تعیین این فاصله کمک نماید. مهمترین کارکرد مستندسازی، فراهم کردن اطلاعات مربوط به شاخص های کلیدی در ارزیابی فرایندها است. ۶) امکان نمایش فرایندها. مستندسازی می بایست از سطوح کلان شروع شده و تا سطوح بسیار خرد ادامه یابد. با توجه به تنوع فکری بهره برداران، می بایست امکان قابلیت نمایش تمام سطوح برای آنها فراهم گردد. ۷) مقایسه فرایندها. مستندسازی باید زمینه ارزیابی عملکرد و در پی آن خود ارزیابی بخش های مختلف را از طریق مقایسه عملکردی با سایر بخش ها تسهیل نماید. ۸) ارایه گزینه های مناسب برای بهبود. دست اندرکاران آموزش، بهترین گزینه برای ارایه پیشنهادات بهبود هستند. دستیابی به این ایده ها از منابع لازم برای اثربخش کردن فرایندها است. از این رو مستندسازی باید به ایجاد فضایی مناسب برای اندیشیدن افراد در خصوص وضع موجود و بهبود عملکرد آنها کمک نموده و زمینه های مشارکت را در آنان تقویت نماید. علاوه بر کارکردهای یاد شده لازم است در مستند نمودن فرایندها به نکاتی چون ساختار سازمانی، ارتباط بین فرایندها و نیز نحوه پشتیبانی قانونی در اجرای آنها توجه گردد. الزامات مستند سازی آنچه که برای مستندسازی فرایندها ضروری می نماید آن است که سازمان در سه جنبه زیر سرمایه گذاری نماید: الف) ایجاد زیربنای ساختاری - تشکیل گروه، دفتر یا دبیرخانه مستندسازی به منظور مرور، ارزیابی و انتشار تجربیات - تخصیص امکانات و بودجه کافی به منظور گسترش نظام مستند سازی - توسعه فعالیت های کارکنان درگیر در فرایند آموزش برای مستندسازی - ارایه ابزارها و امکانات مناسب جهت فعالیت نظام مستندسازی تجربیات) ایجاد زیربنای فرهنگی - انجام تبلیغات - ارایه آموزش های دانشی، مهارتی و نگرشی به منظور بهبود نگرش، دانش و مهارت های مدیران و کارکنان) ایجاد زیربنای قانونی - حمایت قانونی و مالی از نظام آموزش جهت مستندسازی فرایندها - ایجاد فضای امن و مطمئن جهت انتشار ایده ها و تجربیات کارکنان [۷] از دیگر الزاماتی که در مستند نمودن فرایندهای آموزشی می بایست به آنها توجه نمود موارد زیر قابل اشاره می باشد: - اسناد به گونه ای نگهداری شوند که بازایی آسان و سریع آنها امکان پذیر باشد. - اسناد باید با سطح محرمانگی اطلاعات مندرج آنها محافظت شوند. - حفاظت از اسناد در مقابل بلایای قابل پیش بینی مثل زلزله، سیل و... مورد توجه قرار گیرد. - شبکه اطلاعاتی برای شناسایی صحیح اسناد (شامل وضعیت صدور برپایه شماره شناسایی) ایجاد گردد. - هر سند قبل از آنکه شماره گذاری و توزیع گردد، باید صحت گذاری شود. - مرکز یا مرجع پذیرش یا تأیید کننده سند صریحاً قید شود. فرایند مستند سازی مستندسازی فرایندها و استفاده مؤثر از آنها نیازمند نظام و ساختار مناسبی است که بهره گیری از رویکردها و کارکردهای برشمرده در بخش قبل را ضروری می نماید. بر این اساس مستند سازی فرایندهای آموزشی از یک مدل ۹ مرحله ای که شامل «تعیین گستره و حجم مستند سازی»، «شناسایی فرایندهای اصلی»، «شناسایی فرایندهای فرعی»، «ثبت فرایند»، «ارائه فرایند ثبت شده به دبیرخانه مستندسازی»، «ارزیابی فرایند»، «مستندسازی فرایند»، «انتشار فرایند» و «پاداش مستند سازی» می باشد تبعیت می نماید. ذیلاً هر یک از موارد برشمرده به تفصیل مورد بررسی قرار می گیرند. ۱) تعیین گستره و حجم مستندسازی فرایندها از اقدامات مهم در ثبت فرایندها، تعریف محدوده مستندسازی است. این گستره دارای دو حد نهایی است. در یک طرف، مستند نمودن یک فرایند می تواند به صورت مجزا از سایر فرایندها فرض شود. در این جایگاه یک خط بین فرایند مورد بررسی و سایر فرایندها رسم می گردد و فقط فرایند شناسایی شده مورد توجه قرار می گیرد. این شیوه مستندسازی در سازمان های کوچک به دلیل قابل برآورد بودن تأثیرات فرایندهای آموزشی بر دیگر ارکان سازمان می تواند کارا باشد. [۶] در طرف دیگر، مستند نمودن کلیه فرایندهای اصلی به صورت همزمان مورد نظر است. به این صورت که ابتدا به ارایه یک تصویر کلی از فرایندها و ارتباطات آنها پرداخته می شود و

سپس با واگذاری هر بخش از فرایندها به افراد مختلف، جزئیات آنها استخراج می‌گردد. این امر مستلزم مشارکت تعداد زیادی از افراد درگیر در آموزش بوده و نتایجی همچون تقویت جامع‌نگری را نیز به دنبال می‌آورد. استفاده از این رویکرد در شناخت ارتباط میان فرایندهای اصلی و اولویت بندی آن مؤثر خواهد بود. [۸] همچنین در تعیین گستره و حجم مستندسازی فرایندها، عواملی نظیر اندازه نظام آموزش، تعداد فرایندهای آن، پراکندگی و تعامل فرایندها با یکدیگر، نوع فرایندهای آموزشی (درون یا برون سازمانی)، انتظارات کارکنان از فرایندها و شایستگی آموزش‌ها دخیل می‌باشند. (۲) شناسایی فرایندهای اصلی یک برنامه آموزشی می‌تواند از تعداد زیادی فرایند تشکیل شود که البته همگی از درجه اهمیت یکسانی برخوردار نیستند. برخی از این فرایندها در راستای استراتژی آموزش سازمان قرار دارند که آنها را فرایندهای اصلی می‌نامند. این فرایندها را می‌توان از طریق شناسایی ذی‌نفعان و تحلیل ارتباط آنها با نظام آموزش شناسایی کرد. [۶] در نمودار زیر الگوی تأثیرگذاری ذی‌نفعان بر نحوه تعریف فرایندهای آموزشی نشان داده شده است. تدوین استراتژی‌ها و برنامه ریزی‌های آموزشی تحت تأثیر خواسته‌ها و نیازهای مخاطبان است که در فرایندهای اصلی انعکاس دارد. مخاطبان آموزش، مجموعه‌ای بزرگ و پیچیده را تشکیل می‌دهند و شناسایی کامل و تحلیل ارتباط آنها با نظام آموزش به آسانی ممکن نیست. فرایندهای اصلی براساس استراتژی‌های آموزشی تبیین شده و به منظور دستیابی به اهداف و برنامه‌های آموزش پیش‌بینی شده شکل گرفته و از نتیجه آنها خروجی‌های مورد نظر مثل کیفیت نیروی انسانی و کالا و خدمات تولید شده حاصل می‌گردد. از سوی دیگر، مجموعه‌ای از فرایندهای فرعی برای پشتیبانی از اجرای فرایندهای اصلی ایجاد می‌شوند. بنابراین شناخت کلان فرایندهای آموزش و ارتباط آنها با یکدیگر، یک قدم مهم در مستند نمودن فرایندها محسوب می‌شود. (۳) شناسایی فرایندهای فرعی برای شناسایی فرایندهای فرعی می‌تواند از شیوه‌های ذیل بهره‌جست: مدل پورتر جهت کلی مدل پورتر نشان می‌دهد که فرایندهای کلان باید در راستای اهداف و استراتژی‌های اصلی قرار گیرند. در این مدل بین فرایندهای اصلی و فرایندهای پشتیبان تمایز قائل می‌گردد. فرایندهای اصلی در قسمت پائین نمودار و فرایندهای پشتیبان در قسمت بالایی نمودار درج می‌شوند. البته این مدل قادر به نشان دادن واحدهای درگیر در فرایندها نیست و به همین منظور از نقشه ارتباطات به عنوان مکمل مدل پورتر جهت دستیابی به یک دید کلی از نظام آموزش سازمان می‌توان بهره‌جست. اهداف و استراتژی آموزش تعیین چشم‌انداز، اهداف، استراتژی، برنامه ریزی فرایندهای پشتیبانی مدیریت مالی و بودجه ریزی مدیریت انسانی نظام اطلاعاتی، شبکه ارتباطی ارزشیابی اجرا برنامه ریزی نیازسنجی فرایندهای اصلینمودار ۲. مدل پورتر برای مستندسازی فرایندهای کلان آموزش [۸] نقشه ارتباطات گاهی اوقات، مستندسازی فرایندهای کلان مستلزم تعیین ارتباط واحدهایی مثل اداری، مالی و... است که در اجرای آموزش نقش دارند، از نقشه ارتباطات می‌توان برای این منظور استفاده کرد و به کمک آن جایگاه واحدهای مختلف و میزان تأثیرگذاری هر یک از آنها را بر نظام آموزش مشخص نمود. نظام اطلاعاتی نظام اطلاعاتی، تصویری گرافیکی از فعالیت‌ها در یک فرایند است که در انواع مختلف «ساده»، «بین‌وظیفه‌ای» و «چند سطحی» ارایه می‌شود. در نمودارهای ساده، چگونگی انجام فعالیت‌های یک فرایند نمایش داده می‌شود. در نمودارهای بین‌وظیفه‌ای، اطلاعات بیشتری نظیر انجام دهنده فعالیت‌ها و تعلق آنها به واحدها و عناوین مربوطه ارایه می‌گردد. نمودارهای چند سطحی، حالت سلسله‌مراتبی نمودار ساده و بین‌وظیفه‌ای است. زمانی که فرایندها، طولانی و پیچیده باشند و درک آنها با کمک نمودارهای ساده و بین‌وظیفه‌ای امکان‌پذیر نباشد، می‌توان از نمودارهای چند سطحی کمک گرفت. [۶] ذیلًا نمودار چند سطحی یک زیر فرایند آموزشی آورده شده است. ردیف فعالیت نوع فعالیت فعالیت پیش نیاز فعالیت پی‌آیند تعداد مدت (دقیقه) نیروی انسانی ۱ تهیه پیش نویس بورس از دفتر تحصیلات تکمیلی عملیات تقاضای بورس ۲۰۱۲ کارشناس ۲ تایپ نامه بورس از دفتر تحصیلات تکمیلی عملیات ۱۱۳۱ روز دفتری ۳ توقف نامه جهت ارسال برای امضاء تأخیر ۱۱۴۲ روز ۴ ارسال نامه جهت امضای معاون/مدیر آموزش انتقال ۱۵۳ ۲۰ خدماتی ۵ توقف نامه جهت امضاء تأخیر ۱۱۶۴ روز ۶ امضای نامه بازرسی ۵۱۷۵ مدیریتی ۷ توقف نامه جهت ثبت در دبیر

خانه تأخیر ۱۱۸۶ روز دفتري ۸ ارسال نامه به دفتر مدير عامل سازمان انتقال ۷۱۹۷ روز خدماتي ۹ دريافت پاسخ نامه از دفتر مدير عامل عمليات ۱۱۸ و ۱۱۰ - دفتري ۱۰ اعلام پذيرش بورس به متقاضی عمليات ۹ - ۱ - ۱۱ تهیه پيش نويس جهت ارسال پرونده به معاون اداري عمليات ۱۰ ۱۱۲ ۱۱ روز دفتري ۱۲ توقف نامه جهت تايپ تأخیر ۱۱ ۱۳ ۱۱ روز دفتري ۱۳ تايپ نامه و ارسال پرونده انتقال ۱۲ ۱۴ ۲۰ دفتري ۱۴ توقف نامه جهت ارسال برای امضاء تأخیر ۱۳ ۱۵ ۱۱ روز - ۱۵ ارسال نامه جهت امضاء انتقال ۱۴ ۱۶ ۱۶ ۶۰ دفتري ۱۶ توقف نامه جهت رويت تأخیر ۱۵ ۱۷ ۱۱ روز - ۱۷ رويت نامه و امضاء بازرسي ۱۶ ۱۸ ۱ ۶۰ مدیریتی ۱۸ توقف نامه جهت ارسال تأخیر ۱۷ ۱۹ ۱۱ روز - ۱۹ ارسال پرونده به دفتر معاون اداري و مالی انتقال ۱۸ - - ۶۰ دفتري ۴) ثبت فرایند ثبت فرایند، با احساس نیاز سازمان یا شخص مدير آموزش آغاز می شود. برای این منظور لازم است فرایند یا فرایندهایی که قرار است در یک دوره زمانی مشخص (مثلاً یک ساله) استفاده شوند، اعلام گردد. این موضوع توسط مدير آموزش به کارگروه مستندسازی اعلام و توسط نویسندگان و کارشناسان فنی نگارش می شوند. این مرحله از طریق برقراری ارتباط مؤثر با مدیران و عوامل دست اندرکار در فرایند آموزش تحقق پیدا می نماید. شیوه اجرای این مرحله بدین گونه است: - ثبت تجارب کسب شده از طریق فرم های مخصوص (روش دستی) - ثبت تجارب کسب شده با استفاده از تکنولوژی (روش ماشینی) - ثبت تجربیات به وسیله کارشناس مستندسازی - ثبت تجربیات به وسیله ضبط صدا و تصویر - روش نوشتاری (گزارش نویسی، مورد نویسی، خاطره نویسی و ...) [۹]۵) ارایه فرایند ثبت شده به دبیرخانه مستندسازی پنجمین مرحله از مستند نمودن فرایندهای آموزشی، انتقال یا ارایه آن به دبیرخانه مستندسازی می باشد. این مرحله به روش های زیر قابل انجام می باشد: - ارایه از طریق کارشناس ثبت تجربه - ارایه به کمک فناوری اطلاعات - استفاده از اسکنر - استفاده از روش دستی [۸]۶) ارزیابی فرایندی دیگر از مراحل مستندسازی، ارزیابی فرایندهای ثبت شده می باشد. ممیزی کیفیت فرایند به سطح فنی، محتوا و حتی وضعیت آن بستگی دارد. در ادامه به تبیین موارد برشمرده پرداخته می شود: الف) محتوای فنی فرایند مبین ساختار، اصول کار، ارتباطات داخلی / خارجی، بخش های عملکردی، مطالبات و الزامات آموزش مورد نظر می باشد. ب) محتوای اطلاعاتی مبین راه حل های آموزشی و استدلال های اتخاذ شده در طراحی و اجرای برنامه ها است. کیفیت محتوای اطلاعاتی فرایند بیشتر انطباق با استانداردهاست و به مطالبات علمی، فنی و تحقیقاتی آموزش ها بستگی دارد. ج) وضعیت فیزیکی اسناد نیز مربوط به نگهداری آنها بوده و شامل بایگانی و تکثیر می باشد. [۹]۷) مستند سازی فرایند تأیید شده پس از ارزیابی فرایندها، به مستندسازی نهایی تجربیات و فرایندهای تأیید شده پرداخته می شود. این مرحله در برگیرنده حفظ و نگهداری سوابق ثبت شده نیز می باشد. این مرحله، غالباً با استفاده از فناوری های روز انجام می شود. [۹]۸) انتشار فرایند ثبت شده فرایند تصویب شده توسط کارگروه تخصصی، پس از ثبت در بایگانی برای استفاده کنندگان منتشر یا توزیع می شود. در صورت نیاز به اصلاح سند، دستور اصلاح، گردآوری و توزیع نسخ اصلاح شده صادر می شود. این فرایند از واحد آموزش شروع می شود. هنگامی که واحد آموزش اعلام می نماید که فرایند مستند شده نیاز به اصلاح دارد آن را به کارگروه تخصصی اعلام می نماید در صورت تأیید اصلاح، اصلاحات لازم در آن صورت می پذیرد. در این ارتباط موارد زیر قابل توجه می باشد: - کمیته انتشار با توجه به اهمیت تجربه به تعیین نوع انتشار فرایند مستند شده پردازد. - هیأت ارزیابی، پیشنهاداتی در ارتباط با نوع و شیوه ارایه فرایند عرضه نماید. - تعیین شیوه انتشار فرایند مستند شده با هماهنگی مسئول آموزش انجام شود. [۴]۹) پاداش مستندسازیدر این مرحله با توجه به نتایج حاصله می توان پاداش هایی را به تیم مستند سازی تخصیص داد. اعطای پاداش به روش های زیر قابل انجام خواهد بود. - ارتقای مدیرانی که به مستندسازی تجربیات و فرایندهای آموزشی خود پرداخته اند. - اعطای امتیاز خاص در انتخاب مدیرانی که به مستندسازی توجه نشان داده اند. - افزایش حقوق و مزایای افراد ذی ربط در مستندسازی. - چاپ تجربیات مستندسازی در مجله های تخصصی به نام صاحبان تجربه [۸] چالش ها و فرصت هماماند هر پدیده دیگر، مستند سازی با چالش های متعددی درگیر می باشد. برخی از مهمترین آنها عبارتند از: - آهستگی در توسعه زیرساخت های مورد نیاز. - کمبود نقدینگی برای

ایجاد و توسعه تجهیزات و امکانات مورد نیاز- عدم تدوین خط مشی مناسب جهت استقرار نظام مستند سازی منطبق با اهداف و امکانات [۱۰]- تعدد مراجع تصمیم گیری و عدم راهبری و همگرایی در میان آنها- اتکا به حافظه شخصی و سازمانی و فقدان فرهنگ مستند سازی- فقدان مهارت های مدیریتی و نظارتی- فقدان آموزش های تخصصی به کارکنان درگیر در فرایند مستندسازی- محدودیت زمان در استقرار نظام مستند سازی و پیاده سازی موفق آن- ضعف دانش، تجربه، مهارت و قابلیت های مدیریتی برای هماهنگی و یکپارچگی بین ابعاد مختلف طرحبرخی از مهمترین مواردی نیز که به عنوان دستاوردهای مستندسازی حاصل می گردند عبارتند از:- امکان به اشتراک گذاری منابع آموزشی- افزایش زمان دسترسی به آموزش- امکان همگرایی بیشتر محتوای آموزش با نیازهای سازمان- حذف هزینه های غیر ضروری در فرایند آموزش- پویایی محتوای دوره آموزشی- ایجاد هم افزایی سازمانی به دلیل بهره برداری سایر افراد از تجربه های کسب شده- افزایش مجموعه تجربه ها و یادگیری از تجربه های دیگران- ایجاد احساس و چشم انداز مشترک به دلیل مستندسازی و انتقال تجربه ها- تسهیل گردش اطلاعات و تجربه ها به دلیل مستند شدن آنها- ایجاد و گسترش بینش، دانش، توان و خلاقیت در واحدهای آموزشی- ایجاد تحول در آموزش از طریق انتقال مجموعه تجربه ها- گسترش توجه به مخاطب به عنوان عامل ایجاد توسعه برنامه های آموزشی- مبنای طرح موضوعات و مسائل آینده نتیجه گیری آموزش های سازمانی، با مشکلات عدیده ای نظیر عدم هماهنگی، فقدان یکپارچگی امور و زمان طولانی در انجام کارها مواجه هستند که تأثیر آنها بر کیفیت آموزش های ارائه شده و میزان رضایت کارکنان کاملاً محسوس است. از مهمترین علل این مشکلات می توان به حاکم بودن نگرش وظیفه ای بر نظام آموزش اشاره نمود که عدم توجه به شناسایی و بهبود فرایند انجام کارها این مشکلات را تشدید نموده است. امروزه شتاسایی و بهره گیری از دانش و تجربیات ایجاد شده در فرایندها مهمترین اصل کیفی سازی آموزش ها و جلب رضایت مخاطبان به شمار می رود. بر این اساس برنامه ای می تواند با اقبال عمومی مواجه شود که در رعایت این اصل، دقت و اهتمام لازم صورت گرفته باشد. آنچه که در این مقاله مورد توجه واقع شد این بود که مستند سازی برای همگرایی با استراتژی ها و مواجهه با چالش های ناشی از ناپیوستگی های محیط، یک ضرورت بالقوه محسوب می گردد و قادر خواهد بود تا ریسک خطا پذیری برنامه های آموزشی را به حداقل ممکن برساند. پرواضح است که این هدف محقق نخواهد گردید مگر آنکه سازمان ارزش اصولی این مهم را درک نموده و با مدیریت صحیح، حساسیت لازم در مستند نمودن فرایندها و اثرگذاری آن در کیفی سازی فعالیت ها را ایجاد نماید. پیشنهاد هاراهکارهای پیشنهادی ذیل، عمدتاً در میان مدت و یا بلندمدت قابل اجرا خواهند بود. با توجه به ساختارهای اجرایی در نظام بوروکراتیک سازمان ها، به نظر می رسد که ارایه راه کارهای کوتاه مدت چندان محلی از اعراب ندارد. لذا ضمن اجتناب از آن، امکان اولویت بندی و تسریع در برنامه های میان مدت و بلند مدت نیز در صورت اهتمام عاجل مسئولان سیاست گذار و تصمیم گیر نیز همچنان موجود است. - تمرکز بر ایجاد برنامه های فرهنگ سازی- ایجاد مراکز مستند سازی با امکانات و تجهیزات مناسب و تخصیص بودجه های کافی بر این امر- افزایش بودجه های آموزشی به منظور حمایت از برنامه های مستند سازی- تعیین اولویت های مستند سازی با مشارکت نهادهای مستقل علمی- تنظیم اخلاق حرفه ای و اصول و قواعد انجام فعالیت مستند سازی- حمایت از مراکز مستند سازی در برابر فشارهایی که ممکن است کارایی آن را مورد تهدید قرار دهد. مراجع ۱. Aldowaisan T.A, and Gaffer L.R, Business Process reengineering and approach for process mapping, omega, ۲۷ (۵), ۱۹۹۹۲. جعفری مقدم. سعید، مستندسازی تجربیات مدیران: از دیگاه مدیریت دانش، انتشارات مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، ۱۳۸۲۳. داوری. احمد، مستندسازی مشارکت داخل در ساخت نیروگاه ها، انتشارات مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، ۱۳۷۹۴. الهی. شعبان و همکاران، طراحی ساختار نظام مستندسازی تجربیات سازمانی مدیران، فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۱۳۸۴۵. الهی. شعبان، مستندسازی تجربیات در فرایند مدیریت استراتژیک، فصلنامه مدیریت دولتی، شماره ۴۸، ۱۳۷۹۶. زارعی. بهروز و زارعی. عظیم، مستندسازی

گسترده فرایندها در بخش دولت: ارائه یک راهکار، دوماهنامه علمی پژوهش دانشور، دانشگاه شاهد، شماره ۸۳، ۱۳۸۳۷. خاکی. غلامرضا، مورد کاوی و مورد نگاری در مدیریت، انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ۱۳۷۳۸. Anderson B, and Petersen per-Gaute, the Benchmarking Handbook: step by step Instructions, Chapman and Hill, London, ۱۹۹۷۹. نقیان فشارکی. مهدی، نظام مستندسازی در حوزه تحقیقات دفاعی، تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی، ۱۳۸۶۱۰. کاظمی. نصرت، چشم‌انداز آموزش از راه دور در قرن بیست و یکم، دانشگاه پیام نور، مجموعه مقالات کنفرانس آموزشی از راه دور، ۱۳۸۲* این مقاله در دوماهنامه مشاور مدیریت، شماره ۲۴، مرداد ۱۳۸۹ به چاپ رسیده است.

برون سپاری آموزش های سازمانی

سعید هداوند-مدیر آموزش شرکت صایران

«با رویکرد به مدل تصمیم گیری یابی استراتژیک»: چکیده: در سازمانهایی که با موضوع تولید سرو کار دارند، سؤال چه چیزی باید در داخل ساخته شود و چه چیزی باید از بیرون خریداری گردد؟ پرسش جدیدی نیست. اما با وجود این سابقه طولانی، تاکنون در زمینه تصمیم برای اجرا یا واگذاری آموزشهای سازمانی، چارچوب های عملی و نظام مند اندکی ایجاد گردیده یا توسعه یافته است. موضوع مهمی که برای نظام های آموزش، مطرح است این است که چگونه با بهره گیری از الزامات برون سپاری، نظیر تعریف استراتژی یا انتخاب درست تأمین کنندگان برونی تصمیم بگیرد که کدام آموزش ها را برون سپاری نماید و از منافع آن در صرفه جویی زمان، کاهش هزینه، آزاد سازی منابع و مهمتر از همه ارتقای کیفیت آموزش های سازمانی استفاده نماید. در این مقاله در نظر است با رویکرد به مدل تصمیم گیری یابی استراتژیک، به برخی نکات مهم و اساسی در تصمیمات مربوط به برون سپاری آموزش پرداخته شود. واژه های کلیدی: آموزش، برون سپاری، تصمیم گیری، استراتژی، مقدمه مشکل گیری روش های جدید مدیریتی [که بر پایه کیفیت، سرعت و پیمانهای همکاری بنا شده اند] باعث گردیده تا سازمان ها از فعالیت های جاری به برنامه های توسعه ای روی آورند. «جهانی شدن»، «تمرکززدایی»، «مدیریت کیفیت»، «ادغامها»، «قابلیت های محوری»، «مدیریت نیروی کار» و «الزامات محیطی، مطالعاتی و ارتباطی»، از جمله روش های جدید مدیریتی است که برنامه های سازمان ها را به کلی متحول نموده است. [۱] تأمین مطلوب رویکردهای برشمرده، مستلزم آن است که سازمان بر فعالیت هایی که ارزش افزوده بیشتری ایجاد می کنند تمرکز نموده و انجام برخی از فعالیت های خود را به سازمان های تخصصی دیگر واگذار نماید. این مهم می تواند موجب کاهش هزینه و زمان تولید محصولات و خدمات گردیده و اثربخشی فعالیت ها را به حداکثر ممکن برساند. [۲] در سازمان هایی که در تولید فعالیت دارند، سؤال "چه چیزی باید در داخل ساخته شود و چه چیزی باید از بیرون خریداری گردد؟" پرسش جدیدی نیست. اما با این وجود، تاکنون در زمینه تصمیم برای اجرا یا واگذاری آموزش های سازمانی، چارچوب های عملی و نظام مند اندکی ایجاد گردیده یا توسعه یافته است. [۳] موضوع مهمی که برای نظام های آموزش، مطرح است این است که چگونه با بهره گیری از الزامات «برون سپاری» نظیر تعریف «استراتژی»، «انتخاب درست بنگاه های پیمانکار»، ایجاد «فرهنگ سازمانی» برای پذیرش این رویکرد و تعریف مجدد آن با توجه به ترکیب جدید سازمان، تصمیم بگیرد که کدام آموزش ها را برون سپاری کند و چگونه از مکانیزم های موجود استفاده نماید؟ [۴] برون سپاری آموزش که بعنوان یک روش واگذاری مطرح است، مانند هر روش دیگری دارای شرایط تعریف شده ای است که اجرای صحیح آن، مزایایی چون کاهش هزینه اجرا، کاهش بودجه مورد نیاز و افزایش سرعت دستیابی به برنامه پیش بینی شده را در پی خواهد داشت. [۵] در این مقاله با رویکرد به مدل تصمیم گیری یابی استراتژیک، چارچوبی مفهومی طرح می گردد که از طریق آن عوامل مؤثر بر تصمیم گیری های

استراتژیک در واگذاری آموزش‌ها به تأمین‌کنندگان بیرونی مورد بررسی قرار می‌گیرد. مفهوم شناسی در معنای عام، برون‌سپاری به واگذاری فعالیتهای غیر اصلی سازمان به پیمانکاران بیرونی تعبیر می‌گردد. [۶] «شاو و فیر» برون‌سپاری را شکلی از فعالیت پیمانکاری می‌دانند که قبلاً در سازمان اجرا شده و اکنون انجام آن امور به دیگران واگذر گردیده است. [۷] «ون میگم» انتقال مدیریت یا اداره یک فرایند یا فعالیت از واحدهای داخلی به یک ارایه دهنده خدمات خارج از سازمان را در قالب انعقاد قرارداد مبتنی بر توافقات طرفین، برون‌سپاری تعریف می‌نماید. [۸] مؤلف نیز، برون‌سپاری را رویکردی مدیریتی می‌داند که بر اساس آن، تصمیمات مربوط به تفویض مسئولیت به مؤسسات بیرونی، جهت انجام خدماتی که جدید بوده یا قبلاً در سازمان انجام می‌شده اند، اتخاذ می‌گردد. در این مقاله برداشت اصلی از مفهوم برون‌سپاری، یعنی تصمیم‌گیری در مورد واگذاری بخشی از فعالیت‌ها به تأمین‌کنندگان بیرونی و کم کردن از بار تصدی‌گری سازمان، مورد نظر می‌باشد. برون‌سپاری استراتژیک توجه به مفهوم برون‌سپاری و پرداختن به موضوعاتی نظیر «چشم انداز آینده»، «قابلیت‌های کلیدی»، «ساختار سازمانی»، «هزینه‌های جاری و سرمایه‌ای»، «عملکرد و مزیت‌های رقابتی فعلی و آینده» لزوم همگرایی با استراتژی‌های سازمان را ایجاب می‌نماید. بر این اساس برون‌سپاری استراتژیک را می‌توان برآیند چهار مرحله «محک زنی داخلی»، «محک زنی خارجی»، «مدیریت روابط» و «مدیریت برون‌سپاری» دانست [۶]. ضرورت برون‌سپاری سازمان‌هایی که اجرای بخشی از فرایندهای آموزشی خود را به دیگران سپرده اند چه ضرورت‌هایی را حس کرده‌اند؟ پاسخ این پرسش در وهله نخست، ممکن است معطوف به عدم زیرساخت‌های مناسب [تجهیزات، تدارکات، فضا] کمبود نیروی متخصص و کیفی، عدم وجود مقررات و سازوکارهای مناسب جهت اجرای موثر آموزش‌ها شود یا اینکه متوجه منافع مورد انتظار، نظیر کاهش هزینه‌ها، حرکت به سمت کارایی بیشتر، افزایش کیفیت تولیدات و لزوم دسترسی به نیروهای مجرب آموزش دیده گردد. [۹] اما کمی تأمل در این ضرورت‌ها نکات اساسی را روشن می‌سازد. مثلاً چنانچه تأمین‌کنندگان بیرونی بتوانند فعالیت پیشنهادی سازمان را با شرط حفظ کیفیت در کارکرد و شرایط اجرا، با هزینه پایین‌تری عهده‌دار شوند، آیا باید برون‌سپاری را در زمینه اقتصادی جستجو کرد؟ و اصولاً آیا می‌توان ادعا کرد که همه فرصت‌ها و تهدیدات توسط مدیران در هر لحظه قابل شناسایی است و همواره بهترین انتخاب‌ها را انجام می‌دهند؟ در اغلب موارد، سازمان‌ها خدمات آموزشی خود را به دلایلی چون «ایجاد فرصت تمرکز بر فعالیت‌های اصلی»، «توزیع و کاهش هزینه‌های جاری»، «پرهیز از دوباره کاری‌ها»، «تأمین سرمایه برای آموزش‌های پر هزینه»، «افزایش سرعت در حصول اثر بخشی»، «بهره‌مندی از توانایی علمی سایر سازمان‌ها»، برون‌سپاری می‌نمایند. «ولچ» و «نایاک» عواملی همچون «افزایش تمرکز بر یک فعالیت خاص»، «کاهش و کنترل هزینه‌ها»، «آزاد کردن منابع برای دیگر اهداف» و «مدیریت وظایف مشکل یا کنترل ناپذیر» را در جهت‌گیری تصمیمات مؤثر می‌دانند. [۱۰] شیوه‌های برون‌سپاری روش‌های گوناگونی برای برون‌سپاری آموزش مطرح است. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: O: بهره‌گیری از دانش متخصصان بیرونی. گاهی اوقات، سازمان، با کارکنانی روبرو است که در انجام وظایف تخصصی دچار ضعف دانشی هستند. در مواردی نیز ممکن است سازمان بنا به ضرورت به نوع خاصی از آموزشها نیاز پیدا کند که در هر دو مورد، دعوت از متخصصان بیرونی می‌تواند به رفع نیاز سازمان بیانجامد. سرعت دستیابی به مهارت‌های مورد نیاز و صرفه‌جویی در هزینه از مهمترین ویژگی‌های این رویکرد می‌باشند. [۱۳] O همکاری با دانشگاه‌ها. شناسایی اعضای هیأت علمی یا متخصصان دانشگاهی و بهره‌برداری از دانش ایشان جهت رفع مشکلات علمی سازمان، از جمله مصادیق همکاری محسوب می‌گردد. از مهمترین ویژگی‌های این رویکرد می‌توان به دستیابی به مهارت، ایجاد تخصص و ترمیم شکاف‌های علمی سازمان اشاره نمود. O تفاهم‌نامه‌های آموزشی. این همکاری که بطور رسمی یا غیر رسمی میان دو یا چند سازمان انجام می‌شود، مبنای توسعه یک برنامه آموزشی جدید محسوب می‌گردد. از ویژگی‌های اصلی این رویکرد می‌توان به هزینه کمتر، سرعت بیشتر در رسیدن به اهداف، انعطاف پذیری منابع و کمک به رفع کمبودهای علمی اشاره نمود. مدل تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک برون‌سپاری

بعنوان بخشی از تصمیمات راهبردی سازمان تلقی گردیده و عواملی چون چشم‌انداز، شایستگی‌های اصلی، ساختار، هزینه‌ها و مزیت‌های رقابتی را در مقایسه با سایر تصمیمات مورد توجه قرار می‌دهد. ذیلاً ابعاد موضوع برون سپاری آموزش توسط مدل مفهومی تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک آورده می‌شود. نقطه شروع مدل مذکور از اینجا است که آیا تصمیمات اتخاذ شده استراتژیک هستند؟ (۱) چنانچه استراتژیک باشند، سؤال بعدی مربوط به تأمین هزینه آن است (۲) اگر هزینه اجرا در خارج از سازمان پایین‌تر از هزینه اجرا در داخل باشد، سؤال آن است که آیا نیازی به سرمایه‌گذاری وجود دارد؟ (۳) اگر نیاز به سرمایه‌گذاری نباشد، سازمان باید نسبت به اجرای تصمیمات در داخل اقدام نماید (۴) اما اگر نیاز به سرمایه‌گذاری باشد باید به لحاظ بازگشت سرمایه توجیه مالی وجود داشته باشد (۵) اگر تحلیل‌های انجام شده، بازگشت سرمایه را تضمین نمود، می‌بایست سرمایه‌گذاری مربوطه را انجام داد (۶). برای سرمایه‌گذاری‌هایی که بازگشت سرمایه مطلوب نیست، این سؤال طرح می‌گردد که آیا تأمین‌کننده بیرونی وجود دارد یا نه؟ (۱۰) در مواردی که تأمین‌کننده بیرونی وجود ندارد چاره‌ای جز اجرا در داخل سازمان نیست (۴) اما اگر تأمین‌کننده بیرونی وجود داشت، موقعیت استراتژیک تصمیم، باید بازنگری شود (۱۱) این امر موجب می‌گردد که فرایند برون سپاری در یک حلقه بازخورد قرار گیرد و تضمین شود که تصمیم اتخاذ شده واقعاً استراتژیک است. اگر تصمیم اتخاذ شده برای دومین بار در این حلقه (۹) استراتژیک شناخته شود، سازمان باید سرمایه‌گذاری و اجرای فوری آن را در دستور کار قرار دهد. با فرض اینکه تصمیم مورد بحث، استراتژیک تشخیص داده نشود (۱) سؤال این است که آیا سازمان قابلیت اجرای آن را دارد؟ (۲۰) اگر قابلیت اجرا را نداشت (۳۰) می‌بایست گزینه برون سپاری را انتخاب نماید (۳۱) ولی اگر برون سپاری نتواند نیاز سازمان را برآورده نماید، مشخصات تصمیم مورد نظر نیاز به ارزیابی مجدد دارد (۳۲) در غیر این صورت، سؤال مهم، تأمین ظرفیت فعلی در داخل سازمان است (۲۱) اگر منابع در دسترس و استفاده از آنها اقتصادی باشد، سازمان باید اجرای داخلی را انتخاب نماید (۲۳) ولی اگر هر یک از منابع در دسترس نباشد و هزینه برون سپاری بیشتر از اجرای داخل باشد (۲۴) سؤال نهایی این است که آیا کمبود منابع قابل رفع هستند یا خیر؟ (۲۵) البته قبل از هر تخصیص نسبی باید تبادل بین منابع مختلف تأمین نیازها بطور کامل ارزیابی شود. این عمل باعث می‌شود که فرایند تصمیم‌گیری دوباره در یک حلقه بازخورد قرار گیرد (۲۷) تا تضمین شود که منابع تا حد ممکن بصورت بهینه آرایش می‌شوند. وجود حلقه کنترل/بازخورد جهت بازنگری تصمیمات استراتژیک (۱۱) مثلاً اینکه آیا اثربخشی دوره می‌تواند بوسیله یک تأمین‌کننده تضمین شود - از برجسته‌ترین ویژگی‌های مدل تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک می‌باشد که در شکل شماره ۱، بدان پرداخته شده است. [۱۱] فرایند اجرایی با توجه به پیچیدگی‌های مدل یاد شده در ارزیابی آمادگی نظام آموزش برای برون سپاری، استفاده از فرایندی سیستماتیک در تصمیم‌گیری‌ها ضروری به نظر می‌رسد. پیش‌نیاز این فرایند، پاسخگویی به سؤالات زیر است: [۱۲] □ آیا برون سپاری منطقی به نظر می‌رسد؟ ارزیابی اولیه می‌بایست مشتمل بر تحلیل هزینه‌ها و خدمات به همراه نظر نظام آموزش در رابطه با مسایل و مشکلات احتمالی و احتمالات مفروض بر برون سپاری صورت پذیرد. □ آیا اهداف از طریق برون سپاری قابل دستیابی هستند؟ پاسخ این سؤال، مستلزم پرداختن به این موضوع است که به چیز می‌خواهید دست یابید، نه اینکه چگونه می‌خواهید آن را بدست آورید. ارزیابی میزان تأثیر گذاری برون سپاری بر استراتژی‌های آموزش و ارزیابی قابلیت‌های نظام آموزش برای رسیدن به اهداف پیش‌بینی شده از جمله اقدامات عملی برای پاسخگویی به این سؤال می‌باشد. □ آیا نظام آموزش آماده برون سپاری است؟ میزان آمادگی نظام آموزش متأثر از فاکتورهایی نظیر کارکنان و افراد ذیربط، ساختار آموزش، سبک مدیریت و قابلیت مدیریت قراردادها است. □ گزینه‌های برون سپاری کدامند؟ در این مرحله، امکان انجام فعالیت مورد نظر در حالت کارا و اثربخش از لحاظ هزینه‌ای و سادگی انجام در داخل سازمان بررسی می‌گردد. در صورت عدم امکان، ضروری است تا گزینه‌های بیرونی برای تأمین و انجام فعالیت‌های مورد نظر تعیین شوند. □ ویژگی‌های تأمین‌کنندگان بیرونی چیست؟ یک تأمین‌کننده ایده‌آل چه ویژگی‌هایی دارد؟ باید واجد چه قابلیت‌هایی باشد؟ پس از تهیه

فهرستی از تأمین کنندگان، می‌توان اطلاعات مورد نیاز را از آنها درخواست نمود. □ تدابیر و تاکتیک‌های مذاکره و گفتگو چیست؟ این مسأله مشتمل بر مواردی نظیر دامنه فعالیت‌ها، مسایل مربوط به هزینه و قیمت، تغییرات و فسخ قرارداد و ساختار تیم مذاکره کننده است. در شکل شماره ۲، اقدامات لازم برای طرح ریزی مؤثر فرایندهای برون سپاری آورده شده است. [۱۲] - آیا برون سپاری آموزش گزینه مناسبی است؟ - جمع آوری داده‌های مرتبط با برون سپاری آموزش مورد نظر - مصاحبه با مدیریت ارشد - مصاحبه با عوامل ذیربط - ارزیابی اولیه - گزارش نهایی ۴ - ارزیابی گزینه‌های برون سپاری برحسب فعالیتها و عملیات - ترسیم نظام آموزش برحسب فعالیت‌ها - تحلیل و بررسی فعالیتها و گزینه‌ها - تعیین گام‌های موقتی برای برون سپاری فعالیت مورد نظر - طرح اولیه - پیشنهاد نهایی ۲ - آیا اهداف از طریق برون سپاری قابل دستیابی هستند؟ - بررسی میزان تاثیر برون سپاری بر تحقق استراتژی آموزش - بررسی اهداف هزینه‌ای - بررسی اهداف سازمانی - ارزیابی اولیه - گزارش نهایی ۵ - درخواست اطلاعات از تأمین کنندگان - تعیین سوابق و مشخصات تأمین کنندگان - درخواست اطلاعات - تعیین معیارهای کارایی - ارزیابی اطلاعات - درخواست ارائه طرح‌های پیشنهادی ۳ - آیا نظام آموزش آمادگی برون سپاری را دارد؟ - نیازسنجی برای یکپارچگی عملیات - بررسی ساختار اجرایی نظام آموزش - گزارش اولیه - گزارش نهایی ۶ - انتخاب تأمین کنندگان و مذاکرات توافقی - انتخاب تأمین کنندگان - مذاکرات مربوط به قرارداد - مدیریت تأمین کننده - انجام بازدیدهای دوره‌ای بعد از ارزیابی میزان آمادگی نظام آموزش، می‌توان فرایند اجرایی مدل یاد شده را بدین شکل صورت داد. □ تعیین مرجع تصمیم گیرنده. مسئولیت تصمیم‌گیریه‌های کلان در فرایند برون سپاری را برعهده خواهد داشت. با توجه به ماهیت استراتژیک آموزش، این تصمیمات توسط کمیته‌ای متشکل از مدیریت ارشد، متخصصان آموزش و عوامل ذیربط اتخاذ می‌گردد. □ تدوین فرایندهای اجرایی. در این مرحله مشخص می‌شود که چه فعالیت‌هایی باید در داخل سازمان اجرا گردد و کدام فعالیت‌ها باید برون سپاری شوند؟ □ انتخاب پیمانکار. انتخاب پیمانکار یک مسأله تصمیم‌گیری چند معیاره / چند هدفی / چند مشخصه‌ای است که در آن آلترناتیوها و معیارهای انتخاب پیمانکاران [هزینه، زمان، کیفیت و غیره] بررسی می‌شوند. □ تنظیم قرارداد. قرارداد منعقد باید ضمن جامعیت، آنقدر در سازگاری با محیط منعطف باشد که محدودیت‌هایی چون اطلاعات ناقص و عدم قطعیت در آن اثر گذار نباشند. □ تصمیم‌گیری در خاتمه روابط برون سپاری. در این زمینه سازمان یکی از سه گزینه زیر را پیش رو خواهد داشت: - اجرای برنامه در داخل. در پروژه‌های کوتاه مدت آموزشی که از طریق واگذاری پیاده و اجرا می‌شود، معمولاً پس از یک دوره برون سپاری، فعالیت و یادگیری، به داخل سازمان آورده می‌شود. - ادامه فعالیت پیمانکار فعلی. ادامه همکاری با پیمانکار فعلی، یکی از آلترناتیوهای است که در هنگام خاتمه روابط می‌توان از آنها استفاده نمود. - انتقال فعالیت به پیمانکار جدید. معمولاً در شرایطی که از پیمانکار فعلی رضایت کافی وجود نداشته باشد و سازمان همچنان تمایل به برون سپاری داشته باشد، این گزینه انتخاب می‌شود. تبیین فرایندهای یاد شده، به معنای آمادگی برای مواجهه با چالش‌هاست، ولی قبل از هر چیز باید مشخص شود که از مراحل برشمرده شده چه انتظاری می‌رود و برآیند هر کدام چیست؟ پاسخ به این سؤال و اتکا بر اهداف و استراتژی سازمان، اطمینان بیشتری در تصمیمات اتخاذ شده ایجاد می‌نماید. ملاحظات سازمانی مدل تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک، با تمرکز بر دو جهت سعی در توسعه آموزشهای سازمانی دارد. اول تمرکز بر منابع اصلی سازمان و حداکثر بهره‌برداری از امکانات داخلی و دوم برون سپاری فعالیت‌هایی که سازمان دارای قابلیت خاصی در آن زمینه نیست. [۱۳] ضروری است قبل از هر اقدام جدی، برنامه و رویکرد مشخصی برای دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده تعیین گردد. به همین منظور لازم است که بررسی شود آیا موقعیت سازمان برای برون سپاری آموزش مناسب است یا خیر؟ تمرکز بر مواردی که می‌توانند با برون سپاری بهبود یابند [هزینه، قابلیت‌ها، تمرکز مدیریت]، مواردی که می‌توانند بر فرایند برون سپاری اثر گذار باشند [ملاحظات و موارد مرتبط به قابلیت‌ها و محدودیت‌های موجود] و محاسبه میزان کارایی و

اثر بخشی هزینه‌های برون سپاری به نظام آموزش کمک خواهد نمود تا تصمیماتی را که بطور بالقوه بهترین گزینه برای تعیین فرایند برون سپاری هستند، شناسایی و انتخاب نماید. منافع و چالش‌ها با توجه به شرایط محیطی و الزامات آموزشی، برون سپاری این امکان را برای نظام آموزش فراهم می‌آورد که متناسب با حوزه تخصصی سازمان، آموزش‌های مورد نیاز را با اطمینان بخشی و کیفیت بالاتر ارائه نماید. آشنایی با منافع حاصل از برون سپاری، به تصمیم‌گیری درست نظام آموزش، برای بهره‌گیری از منابع بیرونی کمک خواهد نمود: - اقتصادی شدن برنامه‌ها در زمینه طراحی، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی - دسترسی به تجربیات سایر مراکز و متخصصان خارج از سازمان - کسب مهارت‌های جدید - پرکردن شکاف‌های آموزشی موجود از طریق بکارگیری ایده‌های نو و ظرفیت‌های بیرونی - ایجاد انعطاف‌پذیری در منبع‌یابی - کاهش زمان رسیدن به اثر بخشی لازم - ایجاد امکان تمرکز بر فعالیت‌های اساسی - انعطاف‌پذیر نمودن ساختار نظام آموزش - همراهی نظام آموزش با تحولات محیطی. برخی از مشکلات ایجاد شده در فرایند برون سپاری، ناشی از عدم مهارت کافی در مواجهه با تأمین‌کنندگان می‌باشد. برخی از مهمترین دغدغه‌های تصمیم‌گیرندگان در این زمینه عبارتست از: [۱۳] فقدان مهارت‌های کلیدی و اساسی. ضعف در قابلیت‌ها، توانمندی و کمی دانش سازمان در برون سپاری خدمات آموزشی، ممکن است به انتخاب اشتباه از بین تأمین‌کنندگان پیشنهادی منجر گردد. فقدان ارتباطات بین فعالیت‌ها و عملیات سازمان. برون سپاری همواره امکان خدشه دار شدن روابط بین افراد یا واحدهایی را که فعالیت آنها متأثر گردیده است را ایجاد می‌نماید. بروز این مسأله می‌تواند به محدودیت ظرفیت‌های انتقال مهارت و کاهش انعطاف‌پذیری سازمان بیانجامد. فقدان کنترل بر تأمین‌کنندگان. ممکن است تأمین‌کننده‌ای پس از بالابردن توان تخصصی خود [با استفاده از پشتیبان‌های سازمان]، اقدام به ارائه اطلاعات و دانش تخصصی سازمان به رقبای نماید. واضح است که باید نسبت به شناخت کامل و اخذ تعهد و اعتبار تأمین‌کنندگان اطمینان حاصل نمود. نتیجه‌گیری‌های امروزه مشارکت در برگزاری دوره‌های آموزشی، مسأله‌ای است که ضرورت آن کاملاً احساس گردیده است. نظام‌های آموزش منابع محدودی دارند و بضاعت دانشی و مالی لازم را برای برگزاری تمام دوره‌ها در اختیار ندارند. برای تحقق چشم‌انداز و تسریع در دستیابی به اهداف تعیین شده، برون سپاری آموزش می‌تواند گزینه مناسبی باشد. آنچه که این مقاله به آن پرداخت، بررسی فرایند برون سپاری آموزش با رویکرد به مدل تصمیم‌گیری منبع‌یابی استراتژیک بود که بر اساس آن عوامل مؤثر بر فرایند برون سپاری، نظیر استراتژی‌های واگذاری و تصمیمات استراتژیک در انتخاب پیمانکار و واگذاری آموزش‌ها به تأمین‌کنندگان بیرونی به تفصیل مورد بحث قرار گرفت. مراجع

[۱] Ravi venkatesan, "Sourcing: to make or not to make", Harvard Business Review, November-December, ۲۰۰۳ [۲] Dess GG, Rasheed AA, Mclaughlin KJ, Priem RL, "The new Corporate Architecture", Academy of Management Executive, ۱۹۹۵ [۳] Turner, J, Roney, "the Handbook of Project. Based Management", McGraw-Hill, ۱۹۹۳ [۴] Bettis RA, "outsourcing and Industrial decline", Academy of Management Executive, ۲۰۰۲ [۵] Ronan McIvor, "A practical Framework for Understanding the Outsourcing process positioning", The Learning Organization, Volume: ۱۱ Issue: ۱, ۱۹۹۶ [۶] Majewsky, Suzanne E, Dean V. Williamson, "How Do Consortia organize collaborative R&D", Harvard Business Review, May-June, ۲۰۰۳ [۷] Shaw, S, Fair, H, "Out Sourcing the HR function - Personal threat or valuable opportunity?" Asia Pacific Journal of Human Resources, ۱۹۹۷ [۸] Van Mieghem, J.A, "Coordinating investments, production and subcontractings", Springer Publishers, London,

Gregory, Steve, "the Benefits of out sourcing have begun to cause a Ripple Effect on the Entire Analytical services sector", Journal of European Industrial training Volume: ۲۶, Issue: ۶, ۲۰۰۳[۱۰] Harrigan, k. "Strategies for Intrafirm transfers and outside sourcing", Academy of management Journal, ۱۹۸۵[۱۱] Tayles. Mike, Drury. Glin, "Moving from Make/Buy to Strategic Sourcing: The Outsource Decision Process", Long Range Planning ۳۴, ۲۰۰۱[۱۲] Momme.J, "Framework for outsourcing Manufacturing: Strategic and operational implication", London: Pinter publishers, ۲۰۰۲[۱۳] Campbell J.D, "out sourcing in management: A valid alternative to Self Provision", Journal of Quality in management, ۱۹۹۵

* این مقاله در ماهنامه مدیریت، شماره ۱۵۸، شهریور ۱۳۸۹ به چاپ رسیده است.

خلاقیت، فرایندی بایسته در آموزش های سازمانی

نویسنده: سعید هداوند

چکیده: امروزه سازمان ها برای دستیابی به جدیدترین فناوری و منابع قدرت با یکدیگر به رقابت می پردازند. مواجهه مؤثر با رقبا مستلزم در اختیار داشتن نیروهای انسانی توانمند می باشد و این از وظایف نظام های آموزشی است که موفقیت، ایده ها، برنامه ها، شیوه های نوین رقابتی و استفاده درست از آنها را به کارکنان بیاموزند. برای رسیدن به این مهم، اهداف آموزشی یک سازمان باید حامل پیام های خلاق باشد. چنین رویکردی به نظام آموزش به عنوان یکی از اجزای اصلی استراتژی سازمان کمک خواهد نمود تا در اثر گذاری بر مهارت های ذهنی و شیوه های یادگیری کارکنان به گونه ای که منجر به ایجاد تفکر نو و انتقادی برای کشف مجهولات و ارایه راه حل گردد نقش مؤثری را ایفا نماید. مؤلف در این مقاله در مقام پاسخگویی به این سؤال است که کدام متغیرها، با چه میزان تأثیر و چه نوع تعاملی می توانند به شکل گیری ایده های نو در برنامه ها و روش های آموزشی کمک نموده و به پرورش کارکنان خلاق منجر شوند. کلمات کلیدی: خلاقیت، یادگیری، آموزش، مقدمه در عصر حاضر که شاهد رقابت فشرده سازمان ها برای دستیابی به جدیدترین فناوری و منابع قدرت هستیم، کارکنان خلاق و صاحبان اندیشه نو به مثابه گرانباترین سرمایه سازمان از جایگاه رفیعی برخوردار هستند. مواجهه مؤثر با تحولات فزاینده محیطی در گرو خلاقیت است و از آنجا که تأمین اهداف سازمان مستلزم در اختیار داشتن نیروهای انسانی توانمند می باشد، این از وظایف نظام های آموزشی است که با ارایه مستمر ایده ها، برنامه های جدید و روش های نوین آموزش، کارکنان را به گونه ای پرورش دهند که قادر باشند به تنهایی تصمیم بگیرند، راه حل های تازه برای مسائل پیدا کنند و در قبال کار احساس مسئولیت نمایند. [۱] شکل گیری چنین مزیتی نه تنها به بهبود کیفی محصولات و توسعه بازار موجود خواهد انجامید بلکه باعث ایجاد بازارهای جدید و شکل دهی به محیط نیز می شود. با وجود اینکه تحولات محیطی، سازمان ها را در برابر دو راه خلاق بودن یا از بین رفتن قرار داده است ولی آنها معمولاً درک درستی از عوامل مؤثر بر شکل گیری خلاقیت نداشته و نمی دانند چگونه کارکنان خود را خلاقانه پرورش دهند. آنچه که در این مقاله به آن پرداخته خواهد شد آن است که کدام متغیرها، با چه میزان تأثیر و چه نوع تعاملی می توانند به شکل گیری ایده های نو در برنامه ها و روش های آموزشی منجر شده و به پرورش کارکنان خلاق بیانجامند. برای پاسخگویی به سؤالات فوق، تعریف و ضرورت پرورش خلاقیت در سازمان در بخش اول مقاله مورد بررسی قرار می گیرد. در بخش دوم، در مورد مؤلفه های خلاقیت بحث خواهد شد. نظریه های یادگیری و آموزش خلاقانه، محور اصلی بخش سوم مقاله را

تشکیل می دهد. در پایان نیز جمع بندی و پیشنهادات ارائه خواهد گردید. خلاقیتگیلفورد خلاقیت را مرتبط با مجموعه‌ای از توانایی‌ها و خصیصه‌های هر فرد می داند. او معتقد است که نباید فقط از زاویه فرآورده‌های ابداعی به خلاقیت نگریست. بلکه باید آن را به عنوان استعداد ذهنی بالقوه که به درجات مختلف در همه افراد اعم از کوچک و بزرگ وجود دارد مورد مطالعه قرار داد. [۲] استرنبرگ، خلاقیت را به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید تعریف می نماید. [۳] گیزلین، نیز خلاقیت را به ظرفیت دیدن روابط جدید، ایجاد اندیشه‌های غیرمعمول و فاصله گرفتن از روش‌ها و الگوهای سنتی تعبیر نموده است. [۴] ضرورت پرورش خلاقیت‌مهمترین دلیل نیاز به خلاقیت، بروز چالش است. امروزه سازمان‌ها در تمام دنیا با دو چالش جهانی شدن و رقابت مواجه می باشند و راه غالب شدن بر آنها دستیابی به ایده‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های نوین در مواجهه با آنها می باشد. [۵] برای رسیدن به این مهم، اهداف آموزشی یک سازمان باید حامل پیام‌های خلاق باشد. به باور فاسکو، آموزش آفرینندگی و ایجاد قدرت خلاقیت در کارکنان مهمترین مسئولیت پرورشی نظام آموزش کارکنان می باشد. [۶] چنین رویکردی به نظام آموزش به عنوان یکی از اجزای اصلی استراتژی سازمان کمک خواهد نمود تا در اثر گذاری بر مهارت‌های ذهنی و شیوه‌های یادگیری کارکنان به گونه‌ای که منجر به ایجاد تفکر نو و انتقادی برای کشف مجهولات و ارایه راه حل گردد نقش مؤثری را ایفا نماید. مؤلفه‌های خلاقیت خلاقیت دارای سه مؤلفه اصلی مسأله‌یابی، ایده‌یابی و اجرای ایده‌ها می باشد. هر کدام از این مؤلفه‌ها مبتنی بر سه عامل فردی، گروهی و سازمانی هستند که ذیلاً به آنها اشاره خواهد گردید: □ عوامل فردی: متشکل از دو شاخص توانمندی و ویژگی‌های شخصیتی است. - شاخص توانمندی شامل هوشمندی، دانش کاری و مهارت فنی است. - ویژگی‌های شخصیتی شامل سخت‌کوشی، داشتن تصور خلاق از خود، موفقیت‌طلبی، اعتماد به نفس، استقلال‌طلبی، ابهام‌پذیری و پذیرش ریسک است. □ عوامل گروهی: سه شاخص تنوع گروه، انسجام گروه و سیستم ارتباطات را در بردارد. - تنوع گروه شامل ترکیبی از افراد درون سازمان و برون سازمان است. - انسجام گروه شامل داشتن هدف و چشم‌انداز مشترک، کمک به همگروهی‌ها و احترام قائل شدن برای دیدگاه‌های منحصر به فرد یکدیگر است. - سیستم ارتباطات نیز برقراری ارتباط درون سازمانی واحدها و همچنین ارتباطات برون سازمانی را شامل می‌شود. □ عوامل سازمانی: متشکل از شاخص‌های سبک رهبری، ساختار سازمانی، سیستم پاداش، جوسازی، چالش‌پذیری، اعتماد، تعارض، حمایت از ایده‌ها، گفتگو و ریسک‌پذیری است. [۷] یادگیری سازمانی یادگیری مؤثر به میزان درک سازمان از آموزش‌های خلاقانه بستگی دارد. «فاسکو» یادگیری مؤثر را مبتنی بر سه سطح زیر می‌داند: □ سطح اول، اساس فراگیری خلاق را تشکیل می‌دهد. فرایندهای متنوع تفکر نظیر سیلان ایده‌ها، انعطاف‌پذیری، ابتکار و همچنین عوامل شناختی مانند کنجکاوی، علاقه، واکنش و ریسک‌پذیری که در یادگیری نقش دارند در این سطح قرار می‌گیرند. □ سطح دوم، بر فرایندهای پیچیده‌تر تفکر همچون برخورد با تنش‌های پیچیده، درگیر شدن در تصویرسازی ذهنی و ایجاد آزادی و ایمنی روانی تمرکز دارد. در این سطح می‌توان به عوامل شناختی نظیر کاربرد و عوامل عاطفی مانند پرورش ارزش‌ها نیز اشاره کرد. □ سطح سوم، بردرگیری فراگیر با مسائل و چالش‌های واقعی تأکید دارد. عوامل شناختی در این سطح شامل تفحص مستقل، خودجهت‌دهی در یادگیری، مدیریت منابع و پرورش ایده است. [۸] تورنس، معتقد است، مؤثرترین روش‌ها در آموزش‌های خلاقانه، روش‌هایی هستند که برای ایجاد انگیزه و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال به هر دو بعد شناختی و عاطفی توجه دارند. بهره‌برداری از سیمولاتورهای آموزشی یا ایجاد موقعیت‌هایی شبیه شرایط واقعی در آموزش تفکر خلاق به کارکنان از این نمونه‌اند. [۸] به زعم رنزولی، در آموزش‌های مبتنی بر خلاقیت، می‌بایست سبک یادگیری ویژه در فراگیر مد نظر قرار گیرد. او معتقد است که مریبان می‌بایست گرایش به کارهای خلاق را از طریق علائق فراگیران برانگیزانند. هر قدر شدت و میزان علاقه فراگیران بیشتر باشد خلاقیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. روش‌های تدریس نیز باید متناسب با توانایی‌ها، علائق و حوزه کاری ایشان تنظیم شود. [۳] همچنین از عناصر اساسی در برنامه‌های آموزشی سازمان، موضوع،

محتوا و روش‌شناسی آن است. در موضوع، آنچه که مهم است مجموعه اطلاعات و دانش نیست بلکه راه دقیق تفکر درباره آنها است، بسیاری از کارکنان اطلاعات زیادی از موضوع دارند، اما راه تفکر درباره آن را نمی‌دانند. در محتوای موضوع، دو مسأله مطرح است: اول اینکه یک دوره یا واحد آموزشی، چه موضوعاتی را باید در برگیرد و دوم اینکه که در چه سطح از پیشرفت و پیچیدگی باشد. [۹] ریس، بر نقش مربی، به عنوان مشاور و سرمشق در رشد خلاقیت تأکید می‌کند و معتقد است مربیان باید به محتوای رشته خود تسلط داشته و از روش‌های گوناگون تدریس آگاه باشند و از آنها بهره ببرند. [۶] انگیزه و علاقه مربیان به کارشان نیز اهمیت زیادی در یادگیری خلاقانه دارد. آمابیل، در الگوی غنی‌سازی برنامه‌های آموزشی بر گسترش و ترویج خلاقیت در سازمان تأکید می‌کند. در این الگو اهداف زیر مد نظر قرار گرفته است: ۱- برانگیختن و ارتقای خلاقیت در فراگیران با استعداد، ۲- بهبود بخشیدن به کیفیت آموزش و گسترش دامنه طرح غنی‌سازی؛ ۳- تدوین برنامه آموزش منظم و ایجاد همکاری بین مربیان و فراگیرانی که در طرح شرکت دارند؛ [۷] به زعم مؤلف باید امکان تجربه یادگیری برای تمام فراگیران فراهم شود، به طوری که بتوانند هر مسیری را متناسب با توانایی‌های فردی، علائق و سبک یادگیری خود طی کنند. خلاقیت و آموزش نظام آموزش از جنبه‌های مختلفی مانند شرایط محیطی، فیزیکی، نقش مربی، روابط فراگیران با یکدیگر و روابط آنها با مربی برانگیزه یادگیری و خلاقیت تأثیر مستقیم دارد. بر این اساس نگاه به آموزش برای دستیابی به سطوح بالای اثربخشی و کارآمدی نیروی انسانی می‌بایست با آگاهی از میزان خلاقیت و تقویت آن به دنبال تعالی مراکز آموزش از حالت سنتی به مراکزی با عملکرد عالی صورت گیرد. به گونه‌ای که در آن بهبود مستمر یادگیری توسط همگان اجرا شده و به عنوان یک فرهنگ در بین کارکنان درآید. برای ایجاد چنین نظامی می‌توان اقدامات ذیل را به کار بست: (۱) آشنا ساختن مدیران و مربیان با مفاهیم خلاقیت و راهکارهای پرورش و تقویت آن در کارکنان. برای این کار می‌توان از تشکیل دوره‌های آموزش ضمن خدمت استفاده کرد. مدیران و مربیان پس از آشنایی با مفاهیم و راهکارهای پرورش خلاقیت می‌توانند آن را به کارگیرند و ضمن دوری از سخت‌گیری‌های بی‌جا، کارکنان را به مشارکت فعال در سازمان و انجام کارهای گروهی تشویق کنند. این گونه تدبیرها زمینه پرورش خلاقیت را فراهم خواهند آورد. (۲) تغییرات اساسی در محتوای آموزشی. هرچند با استفاده از محتوای آموزشی و شیوه‌های تدریس موجود نیز می‌توان به پرورش خلاقیت کمک کرد، اما با توجه به ضرورت بهبود مستمر، نیاز است تغییراتی در محتواها و شیوه‌های تدریس داده شود. مثلاً محتوا به طریقی ارائه شود که فقط آرایه اطلاعات در سطح دانش نباشد و زمینه برای بحث و گفتگوی میان فراگیران فراهم گردد. (۳) تغییر در شیوه ارزیابی. برای پی بردن به میزان موفقیت برنامه‌های پیش‌بینی شده می‌بایست نتایج به دست آمده را ارزیابی نمود. ارزیابی باید تا حدود زیادی رشد و خلاقیت را در فراگیران سنجش نماید. یعنی به جای استفاده از سوالات تستی و تک‌جوابی، بیشتر از سؤالاتی که به تفکر و ارائه نظر و عقیده فراگیر نیاز دارند استفاده شود. (۴) فعال‌سازی گروه‌های غیر رسمی. از طریق فعال‌سازی گروه‌های غیر رسمی و مبتنی بر نیازهای سازمان، می‌توان کارکنان را به مشارکت در امور سازمان دعوت کرد. در این گروه‌های کاری فراگیران برای ارائه راه‌حل‌های مناسب تشویق به تفکر می‌شوند و با گسترش دید آنها خلاقیت آنان نیز پرورش می‌یابد. این گونه مشارکت‌ها به افزایش اعتماد به نفس و خود شکوفایی فراگیران خواهد انجامید. آموزش خلاقانه آموزش خلاقانه یک ضرورت ویژه سازمانی به شمار می‌رود. آنچه در تفکر یک سازمان بایستی گنجانده شود آینده‌سازی و فراهم آوری شرایط آن است. با این اندیشه که به بهبود و تغییر به عنوان یک برنامه دراز مدت و مستمر نگریسته شود. در آموزش‌های خلاقانه دو کار عمده صورت می‌گیرد: الف) تعریف موضوع: مشکلات سازمان که غالباً در حاله‌ای از ابهام بوده و کارکنان شناخت دقیقی نسبت به ساختار مشکل و پیچیدگی‌های فنی آن ندارند تشریح شده تا آنها با آشنایی دقیق و بینش روشن، افکار نو و بکر خود را مطرح سازند. لازمه این کار آن است که اولاً تعریف موضوع تا حد ممکن بسط پیدا نماید و ثانیاً موضوع از زاویه غیر مرسوم تعریف گردیده و مفهوم جدیدی از آن ارائه شود. ب) ایجاد راه‌حل‌های دیگر: دوری از

روش های مرسوم و ایجاد زمینه در استفاده از راه حل های گوناگون، اساس خلاقیت است. توجه به سه عامل: (۱) به تأخیر انداختن هر گونه قضاوت و داوری (اولین راه حل بهترین راه حل)، (۲) گسترش راه حل های موجود (۳) ترکیب خصصت های غیر مرتبط، زمینه را برای ارایه راه حل های خلاقانه آماده می سازد. همچنین رعایت موضوعات ذیل به تقویت آموزش های خلاقانه کمک خواهد نمود: (۱) طبقه بندی موضوعات اغلب موضوعات آموزشی را می توان به دو دسته موضوعاتی که شناخته شده بوده و روش پرداختن به آنها معلوم می باشد و موضوعاتی که در آن هم مسأله و هم روش حل مسأله شناخته شده نیست تقسیم نمود. به همین دلیل لازم است تا موضوعات و برنامه های آموزشی مورد نیاز طبقه بندی شوند. در آموزش های خلاقانه، فراگیران را می بایست به تدریج در موقعیت هایی قرارداد که در آن هم مسأله و هم روش حل مسأله ناشناخته هستند. در این شرایط هرچه موقعیت برای چالش بیشتر آماده تر باشد میزان خلاقیت فراگیران بیشتر خواهد بود. (۲) تمرکز بر مهارت حل مسأله روش های تدریس می بایست متمرکز بر مهارت های حل مسأله گردیده و فراگیران به استفاده از این مهارت ها ترغیب شوند. معروفترین روشی که به آموزش های خلاقانه کمک می نماید روش بارش مغزی است. علاوه بر این روش، آموزش مهارت های پژوهشی نیز به فراگیران در یادگیری خلاق کمک می کند. آموزش های روش صحیح وضع کردن فرضیه و آزمودن آن توانایی های تفکر خلاق را در فراگیران افزایش می دهد. (۳) اهمیت دادن به دستاوردهای خلاقانه تشویق و تقویت رفتارهای خلاق باعث تقویت آنها می شود. مواجهه منطقی با سؤالات غیرمتعارف فراگیران، ارزش گذاری به اندیشه ها و راه حل های پیشنهادی آنان فرصت های مناسبی را برای یادگیری های خود انگیزه کارکنان ایجاد نموده و به آنها این فرصت را خواهد داد تا بدون ترس از ارزیابی، به یادگیری، تفکر و اکتشاف پردازند. (۴) تجربه اندوزیحتی المقدور تجارب فراگیران به موارد محدود منحصر نگردد. لازم است تا علاوه بر شرایط معمول و موقعیت های متداول آموزش رسمی برای کارکنان، فرصت های تازه و متنوعی فراهم گردد. همچنین از دیگر اقداماتی که به تقویت آموزش های مبتنی بر خلاقیت می انجامند می توان به این موارد اشاره نمود: ۵. بهره مندی از آرای روان شناسان تربیتی و جامعه شناسان در ارایه آموزش به کارکنان؛ ۶. ترتیب دادن سخنرانی برای کارکنان خلاق؛ (سایرین را در معرض آموخته های دیگران قرار می دهد) ۷. تأکید بر روش های فعال در تدریس؛ ۸. دادن فرصت برای بیان احساسات مثبت به فراگیران؛ ۹. طراحی و ابداع موقعیت های چالش انگیز؛ ۱۰. توجه به تفاوت های فردی در برنامه ریزی و اجرای آموزش؛ ۱۱. پرهیز از تحمیل یک روش آموزش خاص برای کلیه فراگیران؛ ۱۲. فراهم کردن فرصت جهت یادگیری خود انگیزه؛ ۱۳. دادن فرصت به فراگیران جهت طرح سؤالات غیر معمول و بحث انگیز. محیط آموزشی خلاقانه یک محیط آموزشی خلاق به پنج بخش تفکیک می گردد. ذیلاً به هر یک از این ابعاد پرداخته خواهد شد. (۱) بعد محیطی - اجتماعی ساختار محیطی - اجتماعی کلاس، تاثیر زیادی در فرایند یادگیری دارد. احساس امنیت، اولین شرط داشتن کلاس خلاق است. فراگیران باید بتوانند بدون نگرانی هر نوع سؤالی را بپرسند و در بحث ها آزادانه شرکت کنند. احترام متقابل بین فراگیر و مربی، سبب تقویت اعتماد به نفس در فراگیران می شود. ماروین، ارزیابی و رقابت را کشنده خلاقیت می داند. هرچند ضرورت ارزیابی را نمی توان انکار کرد، اما گاهی می توان از خود ارزیابی نیز استفاده نمود. البته اگر ارزیابی جنبه کیفی به خود بگیرد و هدف آن آگاه کردن فراگیر از کارش باشد اثرات منفی آن تقلیل می یابد. رقابت نیز به احساس حقارت در فراگیران منجر می گردد. [۷] لذا پیشنهاد می شود به جای رقابت فردی بر رقابت درون فردی، یعنی رقابت هر فرد با خودش تمرکز گردد. وجود آزادی فکر، بیان و حرکت از ضروریات محیط آموزشی خلاق به شمار می رود. (۲) بعد عاطفی - شناختی پژوهشگران وجود زمینه های عاطفی - شناختی را برای رشد خلاقیت ضروری می دانند. تورنس و استرنبرگ، کنجکاوی و درگیر شدن با ابهام، تخیل و توانایی خطر کردن را از مهمترین موارد خلاقیت برانگیز در ساختار عاطفی - شناختی ذکر نموده اند. [۷] برای تقویت کنجکاوی، ایجاد فرصت برای مشاهده، آزمایش و جستجوی محیط، پژوهش و تجربه کردن ضروری است. مربی توانا با ایجاد حساسیت به مسائل گوناگون سازمانی می تواند در این زمینه نقش مؤثری ایفا نماید. خطرپذیری معقول و بررسی

شیوه‌های تازه و غیر معمول، درگیری با پیچیدگی و لذت بردن از این درگیری نیز اهمیت زیادی در رشد خلاقیت کارکنان دارد. [۸]۳ بعد فکری هرچند در ساختار فکری مناسب برای رشد خلاقیت، تنها تفکر واگرا مورد نظر نیست، اما با توجه به خلاء موجود در زمینه تفکر واگرا، لازم است برای برانگیختن این توانایی تلاش کرد. مریان اگر برای ایده‌های غیرعادی ارزش قائل شوند، می‌توانند قدرت ابتکار را در فراگیران ارتقاء دهند. کیفیت سؤال مربی نیز نقشی تعیین کننده در این زمینه دارد و سبب انعطاف‌پذیری در فراگیران می‌شود. مربی می‌تواند با تقویت کمیت، سیلان فکر را در فراگیران افزایش دهد. [۶]۴ بعد آموزشی از مهمترین ابعاد عملکرد نظام آموزش محسوب می‌شود. مربی آگاه و توانا می‌تواند با بهره‌گیری از روش‌ها و راهبردهای خلاق تدریس، حتی محتوایی نامناسب را خلاقانه تدریس کند و جو مناسب خلاقیت در کلاس بوجود آورد. [۵] بعد فیزیکی ساختار فیزیکی نیز اهمیت زیادی در برانگیختن قوای خلاق فراگیران دارد. بهره‌گیری از محرکات بصری متناسب با موضوع آموزش، استفاده از وسایل کمک آموزشی و... می‌تواند ساختار مناسبی برای فعالیت خلاقه فراگیران و مربی ایجاد نماید. در زیر نمودار الگوی رشد خلاقیت در آموزش‌های سازمانی آورده شده است. چالش‌ها و پیشنهادات مهم‌ترین چالش‌های محتمل در فرایند برنامه ریزی و اجرای آموزش‌های مبتنی بر خلاقیت عبارتند از: ۱. محدودیت زمان آموزش برای کارکنان ۲. عدم شناخت و تبحر کافی مربی در تدریس موضوع مورد نظر در مدت زمان پیش بینی شده ۳. تأکید بر بهره‌برداری از یک منبع یا مرجع مشخص آموزشی ۴. عدم فرصت کافی جهت ابراز نظر به فراگیران ۵. مقایسه فراگیران با یکدیگر ۶. ضوابط و قوانین انعطاف‌ناپذیر ۷. مزاحم تلقی شدن فراگیران خلاق ۸. عمومیت یافتن ترس از انتقاد و شکست ۹. عدم اعتماد به نفس کافی در فراگیر و مربی ۱۰. تمایل به هم‌رنگی و هم‌گونی بین فراگیر و مربی ۱۱. عدم تمرکز سازمان بر موضوع خلاقیت این مبنای، پیشنهاداتی به عنوان راهکارهای عملیاتی جهت مدیریت مؤثر فرایند یادگیری ارائه می‌گردند: ۱. تخصیص بخشی از سرانه آموزش به تحقیقات و عملکردهای آموزشی خلاقانه ۲. تخصیص ساعتی از آموزش تحت عنوان مطالعه آزاد در کلاس‌های درس ۳. تقدیر از کارکنان دارای مقالات و ایده‌های نوین ۴. تشویق یادگیری‌های خودانگیخته و ارزش قائل شدن برای آنتی‌جیسه‌گیر همیشه این باور وجود دارد که هر فرد در حالت عادی دارای استعدادها، قابلیت‌ها و ظرفیت‌هایی نظیر خلاقیت، نوآوری، ابتکار و اختراع است که بر اثر آموزش و پرورش مناسب می‌توان این استعدادها را به‌منصه ظهور رسانید. از آن‌جا که همه سازمان‌ها برای بقاء نیازمند نظرات بدیع و سازنده می‌باشند و آموزش‌های سازمانی محمل مناسبی برای طرح اندیشه‌های نو را فراهم می‌آورند لذا توجه به این موضوع و فراهم نمودن زمینه‌های پرورش کارکنان کاملاً ضروری می‌نماید. تاکید مقاله حاضر بر این مسئله بود که نظام آموزش می‌تواند با اصلاح ساختارها و فرایندهای جاری آموزش، به بهبود کیفی عملکردهای آموزشی کمک نموده و زمینه را جهت اجرای آموزش‌های خلاقانه فراهم آورد. منابع: ۱. سعادت. اسفندیار و صادقی. منصور، طراحی و تبیین مدلی جهت زمینه سازی برای خلاقیت در مؤسسات پژوهشی کشور، ماهنامه دانشور، شماره ۱۴، ۱۳۸۴۲. آقازاده. محرم، چگونه خلاقیت را در دانش آموزان پرورش دهیم؟ ماهانه رشد تکنولوژی آموزشی، دوره نوزدهم، شماره ۱۳۸۲، ۱۵۲

۳. Strenberg, Robert J, Athree, (۱۹۸۹), Fact model of-Creativity, The nature of creativity

۴ contemporary, Cambridge University press psychological perspectives. شهرآرای. مهرناز،

خصوصیات پرورش دهندگان خلاقیت، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۴، ۱۳۷۴۵. بهروزی. ناصر، ضرورت پرورش

خلاقیت در آموزش عالی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۲۹، ۱۳۸۵

۶. Quinn R, Faerman, Thompson & McGrath, (۱۹۹۰), Becoming a moster manager, N, Y:

John Wiley & sonsv. Oldham G.R, Cummings A, (۱۹۹۶), Employee Creativity: Personal and

Contextual factors, Academy of management Journal

۸. حسینی. افضل السادات، الگوی رشد خلاقیت و کارآیی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۵، ۱۳۸۵۹. حسینی. افضل السادات، تاثیر برنامه آموزشی خلاقیت بردانش، نگرش و مهارت معلمان، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۱* این مقاله در ماهنامه مشاور مدیریت، شماره ۱۹، مهر ۱۳۸۷ به چاپ رسیده است.

مهندسی مجدد فرایندهای آموزشی

سعید هداوند-مدیر آموزش شرکت صایران

راهبردی برای همگرایی نظام آموزش با استراتژی سازمان- چکیده: پویایی آموزش های سازمانی، به میزان نوآور بودن آنها بستگی دارد. اگر چه این شرط، بدون مدیریت صحیح یادگیری، تضمینی به دست نمی‌دهد و حصول آن به فهم بازنگری در فرایندها برای دستیابی به سطوح بالاتر عملکرد و تجربه کردن راه حل های متعدد در مواجهه با چالش ها بستگی دارد، اما وضعیت فعلی نظام های آموزش حاکی از آن است که علی رغم تکامل مفاهیم و متدولوژی های مهندسی مجدد، اغلب آنها به این موضوع توجه نکرده و یا در اجرای موفق آن ناکام مانده‌اند. آنچه که این مقاله در پی آن است فهم این موضوع محوری است که چگونه می توان از مهندسی مجدد در بازنگری ساختار و فرایندهای نظام آموزش استفاده نمود و از برآیندهای آن در جهت همگرایی برنامه های آموزشی با استراتژی های سازمانی بهره جست. کلمات کلیدی: مهندسی مجدد، فرایندهای آموزشی، مدیریت، استراتژیمقدمآموزش های سازمانی از نقش و تأثیرگذاری مهمی در بهبود روند امور برخوردار بوده و با ارتقای دانش، نگرش و مهارت های مورد نیاز، به توسعه سازمان کمک می نمایند. تأثیر آموزش در افزایش بهره وری سازمان از موضوعات مهمی است که از نیمه دوم قرن بیستم و با طرح نظریه سرمایه انسانی توسط «تئودور شولتز» مورد توجه قرار گرفت. بر مبنای این نظریه، آموزش ظرفیت های مولد کارکنان را افزایش داده و منافع آتی برای سازمان به همراه می آورد. [۱] در سازمان های توسعه یافته، کارکنان دانشی به عنوان عالی ترین نوع سرمایه انسانی، یادگیرنده، کارآفرین و ظرفیت ساز هستند. یعنی عامل اساسی در تولید دانش جدید، تکنولوژی جدید، سرمایه فیزیکی جدید و بهره برداری مطلوب از منابع ملموس و ناملموس به شمار می روند. اما متأسفانه در ایران، اغلب آموزش های سازمانی این توان را در کارکنان ایجاد نمی نمایند. حال برای مؤلف این سؤال پیش می آید که چرا دانش آموختگان سازمانی دارای چنین ویژگی هایی نیستند؟ اگر از چشم انداز رایج به موضوع نگاه شود، مشکل متوجه نظام آموزش خواهد شد. اما اگر عمیق تر به این موضوع توجه شود، مشخص خواهد گردید که مسئله چند بعدی است و مهمترین بعد آن به سطح و محتوای فناوری های نهادینه شده در سازمان و نحوه مواجهه نظام آموزش با فناوری های یاد شده باز می گردد. [۲] در این بین آنچه که توجه متخصصان را به خود معطوف نموده، عمدتاً متمرکز بر انطباق آموزش ها با دانش روز می باشد. به عبارت دیگر اغلب تلاش ها و برنامه ریزی ها صرف آن می گردد تا روش ها و راهکارهای اجرایی به گونه ای طراحی شوند تا هرچه بیشتر با نیازها و مسایل نظام آموزش تناسب داشته باشند. این اهتمام در جای خود بسیار با ارزش است اما این موضوع که طرح های نوآورانه به گونه ای در نظام آموزشی سازماندهی گردند که با کمترین چالش و بیشترین انطباق به بدنه سازمان راه پیدا نمایند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. [۳] این مسئله در سطحی بالاتر از انطباق فنی است و بر همین اساس تاکنون در نظام آموزشی سازمان ها کم و بیش نادیده گرفته شده است. بهبود در نظام آموزش مستلزم تحول است و در روند تحولات، حداقل دو مرحله متمایز قابل تشخیص می باشد: □ مرحله طراحی نوآوری مناسب، که در آن انطباق فنی صورت گرفته و نوآوری مطابق با دانش روز و مبتنی بر دیدگاه کارشناسان و صاحب نظران تولید می شود. □ مرحله انطباق سازمان، که بر اساس آن نوآوری به نحوی انتشار می یابد که در بدنه سازمان نفوذ کرده و توسط کارکنان پذیرفته و به کار گرفته می شود. به سخن دیگر از آهنگ پذیرش

منطقی برخوردار می باشد. [۴] استقرار هر گونه برنامه بهبود و نوآوری مستلزم تعریف مجدد چشم انداز، اهداف، استراتژی ها و برنامه های نظام آموزش و همگرایی آنها با رهبردهای کلان سازمان و واقعیت های حاکم بر آن می باشد. برای انجام این مهم می توان از یکی از نوآوری های مدیریتی به نام «مهندسی مجدد» استفاده نمود. مهندسی مجدد بر طراحی مجدد فرایندهای آموزشی جهت دستیابی به کیفیت و اثر بخشی بیشتر تأکید نموده و با در نظر گرفتن پیشرفت فناوری، برای مواجهه با چالش هایی نظیر افزایش هزینه ها، تشدید رقابت ها و انتظارات و نیازهای روز افزون سازمان تدابیر مناسبی اتخاذ می نماید. مسئله اصلی این مقاله آن است که چگونه می توان برنامه های بهبود را در نظام آموزش های سازمانی طراحی و اجرا نمود؟ الگوی مناسب برای این کار کدام است و واجد چه ویژگی هایی می باشد؟ برای تبیین این موضوع، سازمان های مبتنی بر دانش و ویژگی های آنان در بخش اول مقاله تشریح خواهد گردید. در بخش دوم، ضرورت بازنگری در آموزش های سازمانی مورد بحث قرار گرفته و از این منظر چالش های پیش رو بررسی خواهد شد. در بخش سوم، مفهوم مهندسی مجدد و روش به کار گیری آن در حوزه آموزش طرح خواهد گردید. ارایه چارچوبی مفهومی برای اجرای مهندسی مجدد در فرایندهای آموزشی، به عنوان محور اصلی مقاله در بخش چهارم، به تفصیل بررسی می گردد. در بخش پایانی نیز با تشریح دستاوردها و محدودیت هایی که در شکل دهی کاراثر گذار می باشند از مباحث مطروحه نتیجه گیری به عمل آمده و پیشنهاداتی نیز برای بهبود روند امور ارایه خواهد گردید. سازمان های مبتنی بر دانش سازمان های دانشی در یک فضای رقابتی مبتنی بر نوآوری فعالیت می کنند. این سازمان ها محصولات مبتنی بر دانش را که به سرعت تغییر ماهیت و کیفیت می دهند تولید می نمایند. از آن جا که در چنین فضایی سازمان فرصت لازم را برای دستیابی به مقیاس اقتصادی و رسیدن به حداکثر سود بالقوه در اختیار ندارد، لذا از این رو هدف خود را کسب و حفظ فرصت رقابتی قرار می دهد. بر این اساس ساختار آموزش، در چهار گروه «کسب دانش»، «مدیریت دانش»، «طرح ریزی برنامه ها» و «ارایه آموزش های مورد نیاز» سازماندهی می گردد. طرح ریزی چنین فرایندی به انواع سرمایه انسانی که می بایست واجد ویژگی های زیر باشند نیاز دارد: ۱) شناسایی مرزهای جهانی دانش و اخذ دانش مورد نیاز به تناسب حوزه های تخصصی و مورد نیاز سازمان؛ ۲) شناخت نیازها و سلیقه های مخاطب و تأمین دانش مورد نیاز برای برآورده ساختن آن؛ ۳) قابلیت تبدیل دانش فناوری جدید به فرایندها و محصولات جدید مورد تقاضای مخاطبان؛ ۴) توانایی بهره برداری از تجهیزات سخت افزاری و نرم افزاری روز [۲] در فرایند آموزش های مبتنی بر شرایط محیطی، چهار نوع سرمایه انسانی اشاره شده مکمل یکدیگر هستند. یعنی برای رسیدن به یک سطح مشخصی از اثر بخشی باید انواع آموزش ها را به یک نسبت ثابت افزایش داد. توانایی آموزش، بازدهی و کارایی هر نوع سرمایه انسانی در فرایند آموزش های سازمانی به سطح دانش نهادینه شده در هر یک از فعالیت های بالقوه مربوط است. دانش تنها وقتی به صورت کارا عمل می نماید که سطح آن معادل سطح دانش موجود در بازار باشد و اگر کمتر یا بیشتر باشد، بازدهی سرمایه انسانی کاهش می یابد. [۵] در نمودار زیر رابطه بین بهره برداری از فناوری های جدید و دانش سرمایه انسانی آورده شده است. دستیابی به دو هدف عمده «تربیت نیروی انسانی مطابق با نیازهای سازمان» و «اعتبار بخشی به سیستم آموزش موجود در قالب استانداردهای تعریف شده» چارچوب کلی نظام آموزش سازمان های مبتنی بر دانش را شکل می دهد. [۶] باتوجه به اهمیت حفظ و توسعه جایگاه رقابتی سازمان با دیگر رقبای، بدیهی است که این انتظار وجود داشته باشد که برنامه های آموزشی با هدف تأمین نیازهای دانشی، برنامه ریزی و اجرا گردند. در این خصوص، ایجاد رابطه ای منطقی و دو سویه بین نظام آموزش و مخاطبان آن ضروری است. به این معنا که نظام آموزش می بایست از یک طرف نیازهای علمی و فنی سازمان را برآورده سازد و از طرفی نوآوری های دانشی و موضوعات روز را به سازمان تزریق نماید. به عبارتی در عین حال که محدود کردن نظام آموزش به پاسخگویی نیازهای روزمره موجب عقب افتادگی فناورانه آن می شود، یک جانبه گری آن به مسایل علمی جدید و غفلت از مشکلات و چالش های موجود نیز موجب پیدایش گسست و ایجاد شکاف بین برنامه ها و نیازهای مخاطبان خواهد گردید. بر این

اساس، یک برنامه آموزشی تنها در صورتی موفق خواهد بود که با استفاده از دیدگاه های خبرگان و به منظور پاسخگویی به نیازهای علمی سازمان تنظیم و تدوین گردیده و با مساعدت کارشناسان آموزش به مرحله اجرا درآمده و در این مسیر مستمراً اصلاح گردد. «گرانته» تنظیم مهارت آموزی ها با نیازهای سازمان و محیط پیرامونی و گذر از تأمین نیازهای بخش عمومی به تأمین نیازهای بخش خصوصی را از مهمترین اصلاحات مورد نیاز در این مسیر برمی شمارد. [۷] انجام اصلاحات مستمردر فرایندهای محوری، این امکان را به وجود خواهد آورد که تغییرات اساسی در «موضوع»، «محتوا»، «شیوه برنامه ریزی»، «اجرا» و «ارزشیابی» آموزش ها ایجاد گردیده و آن دسته از برنامه هایی که ارزش افزوده ایجاد نمی کنند با آموزش های جدید جایگزین گردند. تنها در این صورت است که انرژی سازمان بر کارهای واقعی و آموزش های ارزش آفرین متمرکز شده و اثربخشی را با افزایش سرعت، ارتقای کیفیت، بهبود خدمات و کاهش هزینه تمام شده به دنبال خواهد آورد. بازنگری در نظام آموزش های سازمانیصنعتی شدن جوامع و رشد سریع فناوری های نوین، در عین خلق فرصت های جدید، تهدیدات بالقوه ای را نیز به ویژه برای کشورهای در حال توسعه ایجاد نموده است. اگر این شرایط به درستی تحلیل و راه کارهای مناسب برای مواجهه با آن اندیشیده نشود، نه تنها امکان بهره برداری از فرصت های خلق شده وجود نخواهد داشت بلکه آنها را به تهدیدهایی بالفعل نیز تبدیل خواهد نمود. امروزه توجه به مفاهیمی مانند «دستیابی به توسعه پایدار و صیانت از آن به عنوان یک مسئولیت جمعی»، «تولید دانش محور» و «محدودیت منابع تجدید ناپذیر انرژی» در برنامه ریزی های بلند مدت و میان مدت کشورها، همواره ملازم با تغییرات جهت دار برنامه های توسعه منابع انسانی بوده است. برخلاف نظریه های قدیمی که توسعه را فرایندی متکی بر دو عامل «برنامه» و «سرمایه» می دانستند، امروزه از «نیروی انسانی» و قدرت خلاقانه اندیشه وی به عنوان مهمترین و تنها عامل در توسعه پایدار نام برده می شود. [۲] در این میان نظام های آموزش با نقش دو جانبه خود، یعنی بسط و توسعه مرزهای دانش سازمانی و آموزش کارکنان جایگاه منحصر به فردی دارند. اگر بپذیریم که در نهایت کارشناسان و مدیران تصمیم ساز و تصمیم گیر هر سازمان، برآیند آموزش های اثر بخش هستند، نقش نظام های آموزش در توسعه و استمرار رشد همه جانبه بیشتر آشکار می شود. علاوه بر این، خلق سریع فناوری های جدید و به تبع آن ایجاد فرصت های نابرابر در محیط کسب و کار، اهمیت و لزوم بازنگری مستمر برنامه های آموزشی و همگامی آنها با دانش روز را بیش از پیش آشکار می سازد. [۸] همچنین رشد شتابان فناوری موجب ظهور نظام های آموزشی نوین به عنوان مرحله جدیدی از توسعه سازمانی شده است. برنامه های منطبق با انتظارات سازمان و نیازهای خاص هر فرد در دستور کار این گونه نظام ها قرار گرفته و مفهوم جدیدی از «آموزش انعطاف پذیر» و فضای کاری مبتنی بر مهارت و اعتماد بیشتر را ایجاد نموده است. استقرار کامل گروه های آموزشی، مدیریت به موقع آموزش های برنامه ریزی شده و کنترل مستمر کیفیت با هدف اثر بخشی آن از مهمترین برآیندهای نظام های نوین می باشند. برای دستیابی به این برآیندها الگوی قطعی واحدی وجود ندارد، بلکه سازمان باید متناسب با قابلیت های خود و پتانسیل موجود و میزان حمایت مدیریت ارشد، متدولوژی های ویژه ای را طراحی کرده و به کار گیرد. استقرار مدل های جدید در ساختار آموزش به تغییر جهت از توجه صرف به فعالیت های جاری، به انجام دادن امور براساس چابکی، انعطاف پذیری و پاسخگویی نیازمند است. علاوه بر به کارگیری مؤثر فناوری ارتباطات و اطلاعات در ساختار آموزش، انطباق پذیری فرایندها با استراتژی ها و تعامل مستمر در کل سازمان ضروری می باشد. [۹] چنین فرایندی از آنچه تا به حال تجربه شده متفاوت و از آن سریع تر است. در این شرایط از طرفی فشار پیرامونی برای دریافت به موقع آموزش های مورد نیاز بسیار جدی تر است و از طرف دیگر به جای روابط یک طرفه با مخاطبان، همکاری با آنها برای ارایه آموزش های با کیفیت بالا-تر مشاهده می شود. حال این سؤال مطرح می شود که بازنگری در نظام آموزش و استقرار روش های نوین بر دانش مورد نیاز سازمان چه تأثیری داشته و آیا باعث افزایش و توسعه فرصت های آموزشی می شود؟ پاسخ مؤلف مثبت است و ابزارهای اساسی برای این کار را شامل «ارتباطات»، «فناوری های جدید آموزش»، «اطلاعات»، «آگاهی کارکنان و

مشتریان»، «تخصص گرایی انعطاف پذیر»، «جهانی شدن»، «تولید علم»، «توسعه کیفیت»، «طراحی مجدد فرایند آموزش» و «سازمان یادگیرنده» بر می شمارد. از این رو در یک سازمان علمی یا دانش بنیان ما شاهد تفاوت های اساسی با آموزش های سنتی می باشیم. در واقع آنچه که سازمان های فعلی به آن نیاز مبرم دارند، بازنگری همه جانبه و اساسی در نظام آموزشی است. به طوری که با نیازهای بازار، مشتریان و کارکنان تأمین کننده آن هماهنگ و با پیشرفت های نوین و مداوم فناوری در خلال سال های آینده همگام شود. همچنین فعالیت سیستم آموزشی باید از آموزش کلاسیک به یادگیری آن هم یادگیری از طریق انجام دادن امور تغییر ماهیت دهد. سازمان نیز باید به این تطبیق از طریق تمرکز بر آن اهمیت داده و شرایط را برای تحقق آن فراهم آورد. چالش های پیش روسازمان ها در آینده با چالش های متعددی روبرو خواهند شد. تقریباً اکثر نظام های آموزش، تحت فشار ناشی از افزایش تقاضا، کاهش میزان بودجه های در اختیار، تأکید بر استقلال مالی، افزایش کنترل های سازمانی و نشانه هایی دال بر افزایش ناخرسندی از روند فعلی نظام آموزش، دچار نوعی بحران هویت شده اند. از سوی دیگر مواردی از قبیل تحولات شگرف در فناوری اطلاعات که کلاس های مجازی را ممکن ساخته است، کتابخانه های دیجیتالی که منابع و مخازنی از دانش را ارابه می نمایند، وب ها که متون روزآوری را جهت مباحث ارابه می دهند، تغییر در فرایندهای آموزش را غیرقابل اجتناب نموده است و تجدید نظر برای تعریف فرایندها با مفاهیم جدید را مطرح می سازند. این الزام که خود ناشی از ضرورت بقا در جهان پر از رقابت در آینده است، بحران ناشی از چالش های ذکر شده را در دو جنبه مالی و ساختاری مورد تأکید قرار می دهد: الف) بحران مالی، اکثر سازمان ها با تخصیص بودجه های محدود به طور مستقیم یا غیرمستقیم از نظام آموزش خود حمایت می کنند. در سال های اخیر مباحث عمده ای همچون خصوصی سازی و کاهش هزینه، استقلال واحدهای آموزشی و نحوه تأمین بودجه مورد نیاز آنها را با بحران مواجه نموده است. در این راستا بازنگری در فرایندها، تنوع منابع و ارتقای کارایی به عنوان راه کارهایی برای مواجه با این بحران مطرح شده اند. ب) بحران ساختاری، اکثر نظام های آموزشی عمدتاً بر مبنای یک سیستم سلسله مراتبی ایجاد شده اند. در ادبیات مدیریت سازمان، رویکرد کل نگر مهندسی مجدد، به عنوان راهکاری برای رویارویی با ناکارآمدی ساختارهای سلسله مراتبی و اجرای اصلاحات ساختاری اندیشیده شده و به سؤالاتی همچون چگونه نظام آموزش را جهت دستیابی به اهداف سازمان مهیا کنیم؟ چگونه آموزش ها را از سنتی به نوین تغییر دهیم؟ چگونه فرایندهای اصلی را شناسایی و در جهت تناسب با چالش های جدید تغییر دهیم؟ پاسخ می دهد. مهندسی مجدد «همر و چمپی»، مهندسی مجدد را باز اندیشی بنیادین و طراحی نو و ریشه‌ای فرایندها برای دستیابی به بهبود و پیشرفتی شگفت انگیز در معیارهای حساس امروزی، همچون قیمت، کیفیت، خدمات و سرعت تعریف می نمایند. [۱۰] «کار»، نیز مهندسی مجدد را فن طراحی فرایند ها، به نحوی که انجام آن تغییرات ریشه ای در عملکرد فرایند های اصلی برای ایجاد مزیت رقابتی ایجاد نماید تعریف می کند. [۱۱] به زعم «داونپورت»، مهندسی مجدد یک فلسفه بهبود است که هدف آن دستیابی به بهبود عملکرد به وسیله طراحی مجدد فرایندها است. بر این اساس سازمان تلاش می نماید تا فعالیت های ارزش افزا را به حداکثر و دیگر فعالیت ها را به حداقل برساند. این رهیافت می تواند در سطح یک فرایند منفرد و یا در کل سازمان به کار گرفته شود. [۶] با توجه به رویکردهای متفاوت در تعاریف بالا، وجوه اشتراک و عناصر کلیدی آن را به شرح زیر استخراج می گردد:- بازاندیشی: یعنی ترک پیش فرض های پذیرفته شده در مورد کار و پاسخ به این پرسش که سازمان «چه کاری» را و «چگونه» باید انجام دهد. بر این اساس تمامی روند های کاری و ساختاری موجود باید فراموش شده و شیوه های جدید کار کردن کشف شوند. - طراحی مجدد: یعنی اینکه فعالیت مورد نظر از نو دوباره طراحی گردد. طراحی مجدد، بیش از بهسازی، اصلاح و بهبود وضع موجود به برپا کردن سازوکاری جدید و نو می اندیشد. - بهبود: هدف مهندسی مجدد دستیابی به جهشی چشمگیر است و فقط هنگامی که تحول اساسی در نظر باشد باید به سراغ آن رفت. در این شیوه از بهبودهای جزئی اجتناب گردیده و تغییرات خارق العاده مورد نظر می باشد. - فرایند: مجموعه گام هایی است که یک یا چند درونداد را به کار گرفته و برون دادی

می‌آفرینند که برای مشتری سودمند و خواستنی است. در مهندسی مجدد باید به جای ایجاد تناسب بین شغل افراد با ساختارها بر فرایندهای اصلی و فرعی متمرکز گردید. [۱۲] مهندسی مجدد آموزش‌ها جمع‌بندی تعاریف ارائه شده، می‌تواند مهندسی مجدد آموزش را فرایندی متصور شد که نظام آموزش برای تغییر فرایندها و کنترل‌های درونی خود انجام داده تا از ساختار سنتی عمودی و سلسله‌مراتبی، به ساختار افقی، میان‌فعالیتی، مبتنی بر تیم و مسطح تبدیل شده و بر اساس آن آموزش‌های سازمانی از حالت وظیفه‌گرایی به سوی فرایند محوری حرکت نمایند. روش‌شناسی انتخاب شیوه و رویکرد مناسب برای بازنگری در فرایندهای آموزشی مستلزم آن است تا به دو سؤال اساسی پاسخ داده شود و بر مبنای پاسخ‌های دریافتی روش بازنگری انتخاب گردد. (۱) چگونه مهندسی مجدد می‌تواند یک نگرش منسجم‌تر و کل‌نگرتری نسبت به فعالیت‌های نظام آموزش ارائه دهد؟ و (۲) چگونه مهندسی مجدد امکان طراحی و توسعه سیستم‌های نوین آموزشی را ممکن می‌سازد؟ به لحاظ عملی، فرایند مهندسی مجدد، با بررسی این مسئله صورت می‌گیرد که بازنگری برای رسیدن به کدام هدف انجام خواهد شد؟ این روش‌شناسی به سه عامل «شناخت روش‌های نیازسنجی»، «شناسایی شیوه‌های برنامه‌ریزی و اجرا» و «بررسی متدهای ارزشیابی و اثربخشی» نیازمند می‌باشد. بررسی نیازها، انواع روش‌های برنامه‌ریزی و اجرا را شناسایی و معیارهای مطلوب ارزشیابی را تعریف نموده و آن‌گاه برآیندها حاصله را برای طرح‌ریزی مجدد فرایندهای آموزشی به کار می‌گیرد. [۱۳] در نمودار زیر رابطه بین این سه عامل و به دنبال آن تشریح اقدامات لازم در هر یک از عوامل برشمرده آورده شده است. الف) نیازسنجی اولین مرحله، شامل شناسایی روش‌های تطبیق نیازها با انتظارات و خواست‌های سازمان و بررسی خود-ارزیابی یا بررسی رابطه منطقی بین نتایج و آنچه که برآورد شده است می‌باشد. این ارزیابی باید در سه سطح انجام شود تا مشخص گردد که آیا روش‌های فعلی، وضعیت موجود سازمان و برنامه‌های جاری را نشان می‌دهند؟ نتایج مطلوب برنامه آموزشی را پیش‌بینی می‌کنند؟ و مبنای اصولی برای توجیه آموزش‌ها را فراهم می‌آورند؟ برای بازنگری در شیوه‌های نیازسنجی، هر سه عامل فوق‌ترتیباً باید بررسی شوند. ب) برنامه‌ریزی و اجرا دومین عنصر مهم در مهندسی مجدد، شناسایی انواع شیوه‌های برنامه‌ریزی و اجرای آموزش‌های ارائه شده می‌باشد. بر این اساس باید مشخص گردد که آیا روش‌های جاری به عنوان فرایند اصلی برای کنترل محتوای برنامه‌های آموزشی در برابر توجیه‌های از پیش‌ارایه شده موفق عمل نموده و به ایجاد مقولات آموزشی که براساس آنها میزان اثربخشی تعیین می‌گردد خواهد انجامید؟ ج) ارزیابی عملکرد سومین و آخرین عنصر، بررسی روش‌های ارزشیابی اثربخشی آموزش‌های اجرا شده است. سؤالاتی نظیر اینکه آیا برنامه مطابق با نیازهای واقعی اجرا شده است یا خیر؟ عملکرد اجرای برنامه پیش‌بینی شده با نیازهای شناسایی شده چگونه بوده است؟ و همچنین توجه به عواملی نظیر سودمندی برنامه‌های آموزشی، میزان مشارکت کارکنان در برنامه‌ها و درک مفاهیم و انطباق آن با واقعیات موجود سازمانی به خوبی مؤید میزان اثربخشی شیوه‌های جاری هستند. فرایند مهندسی مجدد آموزش‌مهندسی مجدد یک نظام آموزش را می‌توان شامل دو فرایند «کلان» و «خرد» تقسیم نمود. «فرایند کلان» شامل موضوع سنجی، جلب حمایت مدیریت ارشد، مدیریت عوامل فرهنگی، مدیریت عوامل سیستمی و ساختاری، تشکیل تیم راهبردی، تشکیل تیم‌های اجرایی، متدولوژی مدون و بهره‌گیری از فناوری اطلاعات می‌باشد. «فرایند خرد» نیز شامل توجه به چشم‌انداز توسعه سازمانی، میزان سنجی تناسب فرایندهای جاری با نیازهای سازمان، تاکید بر وجوه کاربردی بودن آموزش‌ها، ارائه هدفمند برنامه‌های تخصصی، استفاده از دانش متخصصان و کارشناسان در تدوین فرایندها، تغییر فرایندهای سلسله‌مراتبی به فرایندهای تخت، تبدیل ارتباط فردی به جمعی و مشارکت گروهی می‌باشد. در ادامه، ابتدا «فرایندهای اصلی» و سپس اقدامات مربوط به «فرایندهای خرد» به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرند. الف) فرایندهای کلان (۱) موضوع سنجیمهندسی مجدد زمانی شروع می‌شود که نظام آموزش از وضعیت موجود ناراضی است یا از طرف سازمان یا محیط پیرامونی جهت پاسخ به فرصت‌های جدید یا تحقق اهداف خاص تحت فشار می‌باشد. در این مرحله لازم است تا قبل از صرف زمان و منابع جهت شروع فعالیت، به دو پرسش پاسخ داد. اول اینکه چرا

مهندسی مجدد باید انجام پذیرد؟ و دیگر اینکه چگونه از نتایج آن برای همگرایی اهداف آموزشی با استراتژی سازمان استفاده شود؟ [۱۴]۲ جلب حمایت و پشتیبانی مدیریت ارشد بدون حمایت مستمر مدیریت، یک فعالیت بنیادی مثل مهندسی مجدد دیر یا زود به شکست خواهد انجامید. در بازنگری فرایندها به حمایت قوی از جانب مدیریت ارشد نیاز می باشد. تنها در این صورت است که با توجه به مأموریت مهندسی مجدد و تعیین حوزه کاری فعالیت ها می توان به بسیج امکانات و منابع امیدوار بود. [۸]

در صورتی که مدیریت ارشد ضرورت تغییر را احساس نکرده و قانع نشود، هیچ گونه حمایت و پشتیبانی جدی به عمل نخواهد آورد. با توجه به گستردگی دامنه تغییر در فرایندها، وجود رهبری آگاه، متعهد، قوی و حامی می تواند اجرای موفقیت آمیز بازنگری فرایندها را تضمین کند. ۳) مدیریت عوامل فرهنگی از موانع عمده، مقاومتی است که در سطوح مختلف سازمان صورت می گیرد. تغییر یک رویداد نیست، مدیریت تغییر یک دیسپلین اداره کردن تصمیمات به عنوان یک فرایند است. بازنگری فرایندهای آموزشی در حالی تغییرات عمده ای در برنامه ها و ساختارهای اصلی به وجود می آورد که ممکن است به تمام نتایج مورد انتظار دست پیدا نشود. مدیریت عوامل فرهنگی بر ارتباطات مؤثر و صادقانه تأکید می نماید. [۷] زمینه سازی برای پذیرش تغییرات و همگام شدن در فرایند تغییر، نیازمند مدیریت اثربخش است. در این زمینه به عوامل نرم در سازمان باید توجه داشت. تحریک افراد و سازمان به پذیرش تغییر، فرهنگ سازی، آموزش، توانمند سازی، مشارکت کارکنان، مکانیزم های مناسب تشویق و پاداش، تقویت روحیه نوآوری و برقراری ارتباطات اثربخش می تواند از عوامل تسهیل کننده فرایند تغییر باشد. ۴) مدیریت عوامل سیستمی و ساختاری انجام تغییرات در فرایندهای اصلی آموزش بدون فراهم کردن سیستم ها و ساختارهای متناسب با آن امکان پذیر نیست. تغییر دیدگاه نسبت به مؤلفه های اساسی آموزش، مستلزم طراحی سیستم ها و ساختارهایی است که اجرای تغییرات جدید را تسهیل و پشتیبانی کند. تعریف و طراحی مناسب دوره ها، بازنگری سیستم های انگیزشی، تغییر در نحوه سازماندهی و طراحی ساختار سازمانی آموزش که از مدیریت فرایند حمایت کند، می تواند اجرای مهندسی مجدد را با موفقیت همراه سازد. [۱۰]۵) تشکیل تیم راهبردی تیم راهبردی می تواند متشکل از مدیران ارشد آموزش، منابع انسانی، نمایندگان واحدهای ذی ربط و در صورت نیاز مشاوران خارجی باشد. مهمترین وظایف این تیم عبارت است از: ۱. درک ارتباط کلیدی مخاطبان آموزش در فرایندها؛ ۲. ترسیم کردن فرایندهای جاری و محدودیت های سیستم؛ ۳. هدف گذاری هزینه ای/خدماتی برای فرایندها؛ ۴. شناسایی فرایندهایی که باید مهندسی مجدد شوند و ایجاد یک طرح اجرایی فاز بندی شده. در این مرحله تیم راهبردی می تواند مسیر کلی مهندسی مجدد را تعیین و برنامه ریزی اجرایی را تدوین نماید. [۹]۶) تشکیل تیم های اجرایی برای هر یک از فرایندهای هدف گیری شده می بایست تیم های اجرایی تشکیل شود. افراد در تیم ها فرایندها را شناسایی و راحل های چند گانه برای آنها ایجاد می کنند. سپس برای هر راه حل تحلیل سود/زیان صورت گرفته و در نهایت ساختار نیروی انسانی و نیازهای سیستمی فرایند انتخاب شده تعیین می شود. نکته مهم در این مرحله آن است که فرایندهای اصلی باید به محض آماده شدن پیاده سازی شوند تا پیشرفت و اثر بخشی آنها نمایان گردد. [۱۰] وجود افراد چندمهارته و دارای نگرش کلان سیستمی و فرایندی، از واحدهای مختلف سازمان می تواند مفید واقع شود. تعداد اعضای پیشنهادی یک تیم اجرایی مهندسی مجدد بین ۸ تا ۱۲ نفر است. [۱۱]۷) متدولوژی مدون متدولوژی مدون شامل مجموعه کامل و هدفمندی از تکنیک ها و خطوط راهنما است که تیم های راهبردی و اجرایی را قادر به سازماندهی مجدد فعالیت ها و فرایندها می سازد. [۱۰] تاکنون متدولوژی های متعددی برای عملیاتی ساختن مهندسی مجدد ارایه شده که اغلب آنها بر اساس شرایط خاص سازمان های اجرا کننده تدوین شده اند. سازمان های متمایل به اجرای مهندسی مجدد نیز قبل از اقدام به پیاده سازی آن می بایست شیوه خاص خود را تدوین و یا با تعدیل یک متدولوژی، روشی سازگار با اقتضات خود را مهیا ساخته تا بازنگری فرایندها را نظم بخشیده و به طور سیستماتیک اهداف پیش بینی شده را دنبال نماید. ۸) بهره گیری از فناوری اطلاعات یکی از ویژگی های مهندسی مجدد تأکید بر روی طراحی فرایند است. لذا باید یک

فناوری مناسب، فرایند کار جدید را پشتیبانی کند. چه بسا ممکن است فرایندهای جدیدی طراحی شوند که وجود آنها بستگی به بهره‌گیری از فناوری اطلاعات داشته باشد. فناوری اطلاعات به عنوان یکی از مهمترین ابزارهای مهندسی مجدد است که می‌توان بر مبنای قابلیت‌ها و توانمندی‌های آن از محدودیت‌های موجود بر سر راه طراحی جدید فرایندها اجتناب کرد. [۷] (ب) فرایندهای خرد (۱) توجه به چشم انداز توسعه سازمانیورنمای ترسیم شده سازمان به جهت دهی نظام آموزش کمک خواهد نمود. بدیهی است در این حرکت رشد و توسعه برنامه‌های آموزشی بیشتر مورد توجه قرار خواهد گرفت. استفاده مؤثر از دانش آموختگان سازمانی، در گرو تعامل سازمان و نظام آموزش است. به طوری که نیازهای تخصصی آینده از امروز مد نظر قرار گرفته و با توجه به آن سرمایه‌گذاری لازم صورت پذیرد. بررسی توانمندی‌های آموزشی و نیز واگذاری آموزش‌های غیر ضرور به بخش بیرونی (برون سپاری) علاوه بر جلوگیری از هدر رفت پتانسیل نیروی‌های متخصص، کیفیت آموزش را تا حد چشمگیری افزایش خواهد داد. لازمه این کار اصلاح کلی و تعامل گونه فرایندهای آموزشی منطبق با استراتژی و نیاز سازمان خواهد بود. [۵] (۲) میزان سنجی تناسب فرایندهای جاری با نیازهای سازمانعلت اصلی میزان سنجی تناسب فرایندهای جاری با نیازهای سازمان، به تحولات مسایل اقتصادی و تأکیدات سازمان به حفظ و حراست منابع مالی و مسایل مربوط به تولید بهینه و رقابت مؤثر با رقبای می‌گردد. برای بقا در عرصه تحولات اقتصادی به فناوری روز، حداقل سازی هزینه‌ها و استفاده بهینه از منابع در دسترس نیاز است. برآورده سازی این نیاز منوط به قبول این مطلب است که نظام آموزش قادر باشد متناسب با نیاز سازمان، متخصصان ویژه تربیت نماید. [۱۵] (۳) تاکید بر وجوه کاربردی بودن آموزش‌ها توجه به آموزش همزمان نظری و عملی یا حداقل حرکت در جهت افزایش کمی و کیفی دوره‌های تخصصی با کمک سازمان یکی از موارد بسیار مهم در ایجاد تحول در نظام آموزش به شمار می‌رود. سطحی‌نگری و غلبه تفکر کمیت‌گزینی و افزایش بی‌رویه هزینه‌ها از جمله دلایلی است که بازنگری در این بخش را ضروری می‌سازد. [۱۶] (۴) ارایه هدفمند برنامه‌های تخصصی در حال حاضر ارایه برنامه‌های تخصصی براساس قاعده مشخص و برنامه ریزی مدونی صورت نمی‌پذیرد. اغلب این برنامه‌ها براساس توانایی‌ها و تمایلات افراد و نه براساس نیازهای سازمان ارایه می‌شوند. همچنین کارکنان براساس یک تفکر غلط، دوره‌های تخصصی را چندان جدی تلقی ننموده و به طور عمقی و مجدانه به آن نمی‌پردازند. [۵] (۵) استفاده از دانش متخصصان و کارشناسان در تدوین فرایندهای یکی از محورهای مهم در مهندسی مجدد آموزش، بهره‌گیری از دانش متخصصان و کارشناسان در تدوین فرایندهای می‌باشد. واقعیت این است که بدون بهره‌گیری از این تجربه‌ها، کیفیت برآیند کار چندان بالا نخواهد بود. بهره‌مندی از تجربه متخصصان در انتقال سریع تر و علمی تر موضوعات، کارساز خواهد بود. این مسئله به ایجاد تعاملی مفید بین سازمان و نظام آموزش و تسهیل امکان همکاری‌های فیما بین نیاز دارد. برگزاری دوره‌های توجیهی برای افراد دست‌اندر کار می‌تواند نقش مؤثری در بازنگری فرایندها داشته باشد. [۱۷] (۶) تغییر فرایندهای سلسله‌مراتبی به فرایندهای تختدر اغلب سازمان‌ها، فرایندهای آموزشی به صورت سلسله‌مراتبی و تئوریک بنا شده‌اند. فرایندهای سلسله‌مراتبی به روابط سنتی و کنترل محدود تأکید داشته و در قالب دستورالعمل‌ها و رویه‌های خشک، موفقیت نظام آموزش را در گرو برگزاری تعداد بیشتری از دوره‌ها تلقی می‌نمایند. اما در فرایندهای تخت به روابط شبکه‌ای و توزیع کنترل شده توجه گردیده و موفقیت براساس میزان اجرای مؤثر فرایندها و بهره‌گیری از مشارکت و حضور تیم‌های کاری ارزیابی می‌گردد. [۱۸] (۷) تبدیل ارتباط فردی به جمعیمهندسی مجدد در پی ایجاد نقش جدیدی از مدیر آموزش به عنوان تسهیل‌کننده و راهنما می‌باشد. این رویکرد موجب خواهد گردید تا فرایندهای فرد محور به فرایندهای گروه محور یا جمع محور تبدیل گردند. بر این اساس مدیر بایستی ذهن و دانش چند بعدی در مورد نقش‌های اعضای گروه داشته و فرصت مناسب برای درک اعضا از نقش‌های یکدیگر در گروه ایجاد نماید. در نظام آموزشی که مورد مهندسی مجدد قرار گرفته افراد هر بخش می‌بایست قابلیت و دانش کافی در مورد اهداف و فعالیت‌ها به منظور هدایت تیم فرایند را دارا باشند. [۱۹] (۸) مشارکت جمعی تغییرات طراحی شده در فرایندها، باید توسط مدیران و

کارکنان اجرا شود. با توجه به اینکه کارکنان از رویه‌های انجام کارها در سازمان شناخت کافی دارند و مشکلات را از نزدیک لمس کرده‌اند، مشارکت آنان می‌تواند به ارایه ایده‌های نو درباره طراحی جدید فرایندها و کاهش مقاومت آنان در مقابل تغییرات انجام شده بیانجامد. در این بین مدیران میانی و عملیاتی نیز می‌توانند کارکنان خود را درباره همکاری با تیم مهندسی مجدد ترغیب و تشویق نموده و نقش مهمی در موفقیت آن ایفا نمایند. [۲۰] دستاورد مهندسی مجدد با فرایندی کردن ساختار و تمرکز بر رضایت مخاطب، فواید بسیاری را برای سازمان به ارمغان می‌آورد که مهمترین آنها شامل این موارد است: (۱) افزایش رضایت مخاطب از طریق کاهش زمان درخواست تا اجرای آموزش، بهبود کیفیت آموزش ارایه شده و اثر بخش بودن آن در بهبود عملکرد فردی و سازمانی؛ (۲) افزایش اثربخشی در نتیجه کاهش هزینه‌ها، افزایش کارایی منابع سازمان، بهبود روش‌ها و فرایندهای آموزش؛ (۳) افزایش رضایت سازمان از آموزش‌ها به واسطه کار تیمی، دادن اختیارات بیشتر به واحد‌های آموزشی و غنی شدن محتوای برنامه‌ها، حذف موانع وظیفه‌ای و حذف کنترل‌های غیر ضروری؛ (۴) بهبود عملکرد مدیران آموزش با واگذاری مسئولیت انجام وظایف عملیاتی به سطوح پایین‌تر، [۲۰] علاوه بر موارد بالا، مؤلف معتقد است مهندسی مجدد دستاوردهای دیگری نیز برای نظام آموزش در پی خواهد داشت: (۱) ارتقای سطح کیفی توانایی‌ها و اثر بخشی برنامه‌ها؛ (۲) دسترسی به شایستگی‌ها و توانایی‌های فکری لازم برای مشارکت فعال در برنامه‌ها؛ (۳) ایجاد نظامی مشتاق برای آموزش، خلاقیت و انتشار یادگیری؛ (۴) تمرکز صرف نظام آموزش بر دانش و کیفیت؛ (۵) استقبال از تقویت و به روز کردن دانش و توانایی موجود در سازمان؛ (۶) قابلیت تطبیق با شرایط سازمانی و ویژگی‌های خاص واحدهای گوناگون آن؛ اگر چه فواید مهندسی مجدد روشن است، اما این به آن معنا نیست که راه دستیابی به آنها واضح و بدیهی باشد. نیاز به تغییر ریشه‌ای و نیاز به تفکر مجدد در مورد فرایندهای آموزش در انتخاب متدولوژی مورد نظر مؤثر می‌باشد. محدودیت‌ها «آبلنسکی» اکثر تجربه‌های ناموفق در فرایند مدیریت تغییر را ناشی از پنج گروه از دام‌هایی می‌داند که معمولاً در مسیر این کار قرار دارند: [۲۰] (۱) درک نکردن کامل و جامع منطق تغییر توسط سازمان و کارکنان؛ (۲) عدم برنامه‌ریزی جامع و دقیق برای تغییر؛ (۳) نداشتن مدیریت صحیح و مطلوب بر پویایی‌های آموزشی؛ (۴) عدم استفاده مؤثر از سیستم‌های مناسب کنترل و ارزیابی برنامه مهندسی مجدد در عمل؛ [۲۱] (۵) بزرگتر بودن میزان درد تغییر نسبت به درد وضع موجود و منافع حاصل از ایجاد تغییر؛ (۶) تعریف مبهم از چستی مهندسی مجدد؛ (۷) انتظارات غیرواقعی؛ (۸) منابع ناکافی؛ (۹) به درازا کشیده شدن فرایند مهندسی مجدد؛ (۱۰) فقدان حمایت و پشتیبانی؛ (۱۱) تعریف نادرست حیطه بازنگری (یا بسیار محدود و یا بسیار وسیع)؛ (۱۲) فقدان یک متدولوژی مؤثر؛ نتیجه گیرینظام‌های آموزش بی‌وقفه تلاش می‌کنند تا خدمات مورد نیاز سازمان را ارایه نمایند. کسب توانایی لازم برای تأمین آموزش‌های مورد نیاز، کاربرد هوشمندانه دارایی‌های دانش برای مقاصد نوآوری است. جهانی شدن اقتصاد، انتظارات زیاد مشتریان، فشارهای رقابتی و مانند این‌ها علائمی هستند که سازمان را مجاب می‌سازد تا با حرکت در مدار بازنگری خویش، سریع‌تر از دیگران یاد گرفته و حرکت نماید. شرط ماندگاری و پویایی آموزش‌های سازمانی، به میزان نوآور بودن آنها بستگی دارد. اگر چه این شرط، بدون مدیریت صحیح یادگیری، تضمینی به دست نمی‌دهد و حصول آن به فهم بازنگری در فرایندهای آموزشی برای دستیابی به سطوح بالاتر عملکرد و تجربه کردن راه‌حل‌های متعدد در مواجهه با چالش‌ها بستگی دارد، اما وضعیت فعلی نظام‌های آموزش حاکی از آن است که علی‌رغم تکامل مفاهیم و متدولوژی‌های مهندسی مجدد، اغلب آنها به این موضوع توجه نکرده و یا در اجرای موفق آن ناکام مانده‌اند. در این مقاله گوناگونی رویکردهای متفاوت در مواجهه با فرایند مهندسی مجدد و ارایه چارچوبی مفهومی برای بازنگری نمودن فرایندهای آموزشی مورد بررسی قرار گرفت. زمینه‌سازی، توجه به چگونگی اجرا و شناخت مجموعه عواملی که اجرای مهندسی مجدد را تسهیل می‌کند از دیگر موضوعاتی بود که در این مقاله به تفصیل مورد بحث واقع شد. پیشنهادها کمی بعید به نظر می‌رسد که مشکلات ناشی از مهندسی مجدد فرایندها و تطبیق آموزش‌های سازمانی با توقعات و نیازهای سازمان به سرعت یا به سادگی حل شود. با وجود این، حل این مشکل بسیار

ضروری و حیاتی است و باید در اولویت امور قرار گیرد. در این راستا توجه به برخی نکات می‌تواند به صورت بندی این مشکل و جستجوی راه حلی مناسب برای مرتفع ساختن آن کمک کند: (۱) تجدید نظر در ساختار سازمانی نظام آموزش از نقطه نظر ایجاد، ادغام و انحلال واحدهای در اختیار؛ (۲) تجدید نظر در ساختار سازمانی با تأکید بر عدم تمرکز در جهت اداره برنامه های آموزشی؛ (۳) اعطای اختیارات کافی به سطوح مختلف نظام آموزش؛ (۴) حرکت به سمت ایجاد متولی بودن امور به جای متصدی بودن؛ (۵) سعی در ایجاد ارتباط منطقی و آسان بین نظام آموزش و دیگر واحدهای ذیربط؛ (۶) ایجاد زمینه بروز خلاقیت و نوآوری؛ (۷) اشاعه فرهنگ کاربردی نمودن آموزش ها در زمینه های مختلف؛ (۸) بازنگری مستمر در برنامه های آموزشی، منطبق با استانداردهای روز؛ (۹) آسیب شناسی مسایل به طور اصولی، صحیح و به موقع؛ (۱۰) طراحی سیستم نظارت بر عملکرد نظام آموزش و ارزیابی فعالیت ها جهت رفع موانع تحقق اهداف مورد نظر؛ (۱۱) ایجاد مکانیزم دریافت پیشنهادات جهت اصلاح روند فعالیت ها. مراجع ۱. نادری. ابوالقاسم، اقتصاد آموزش، تهران: نشر یسطرون، ۱۳۸۳۲. انتظاری. یعقوب، تحلیل رابطه بین فناوری و سرمایه انسانی در صنایع مبتنی بر دانش، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲، ۱۳۸۳۳. حسنی. محمد، الگویی برای اشاعه نوآوری در نظام آموزش و پرورش ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۵، ۱۳۸۵۴. عزیزی. نعمت الله، اشتغال و آموزش عالی: راهبردهای پیوند آموزش عالی با نیازهای بازار کار، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی شماره ۳۱ و ۳۲، ۱۳۸۳

Edguit. C, systems of Innovation: Technologies, Institution and organizations, London: Pinter publishers, ۱۹۹۷

۶. بحرینی. صادق، بررسی تحلیلی اجرای مهندسی مجدد فرایندها در آموزش عالی کشور، فصلنامه اندیشه صادق، شماره ۲۳، ۱۳۸۵

Peppard. J & Rowland. P, The essence of business process reengineering, UK: Prentice Hall, ۱۹۹۵

۸. رحیمی. امیر و آقامیری، سید فواد، لزوم بازنگری برنامه های آموزشی دوره کارشناسی رشته مهندسی شیمی متناسب با نیازهای صنعت، فصلنامه آموزشی مهندسی ایران، شماره ۲۸، ۱۳۸۴۹. قدیریان. عباسعلی، اقتصاد و دانش: الگوهای رهبری سازمان و ضرورت های نوین آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲، ۱۳۸۳۱۰. همر. مایکل، شامپی. جیمز، طرحی نو در مدیریت مهندسی دوباره شرکت ها: منشور انقلاب سازمانی، ترجمه عبدالرضا رضائی نژاد، تهران: نشر رسا، ۱۳۷۷

Manganelli. R, Klein. M, A step-by-step guide to business transformation, New York: AMACOM, ۱۹۹۴

۱۲. اُبلنسکی. نیک، مهندسی مجدد و مدیریت دگرگون سازی سازمان، ترجمه منصور شریفی کلویی، تهران: نشر آروین، ۱۳۷۶۱۳. کوپرناس. جان و همکاران، سنجش عملکرد آموزش در سازمان های مهندسی، ترجمه محمد حسین لطف الله همدانی، فصلنامه مدیرساز، شماره ۴، ۱۳۸۵۱۴. صدیقیان. علی، مهندسی مجدد فرایند تأمین منابع انسانی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت و اقتصاد، تهران: دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۸۲۱۵. وودهال. مری، توسعه اقتصادی و آموزش، ترجمه هادی شیرازی بهشتی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱، ۱۳۷۱۱۶. بیٹی. ان. اس، اثر متقابل کار عملی مهندسی بر آموزش دانشگاهی مهندسان، ترجمه فرهاد دانشجو و رامین آموخته، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۳ و ۱۴، ۱۳۷۵۱۷. حجازی. جلال و غفاری. محمد مهدی، ارکان نظام آموزش مهندسی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، شماره ۲۸، ۱۳۸۴۱۸. دراگر. پیتر، مدیریت آینده، ترجمه عبدالرضا رضائی نژاد، تهران: نشر رسا، ۱۳۷۳۱۹. کمرر. فرانسیس

ان و داگلاس. ام ویندهام، برنامه ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش، ترجمه عبدالحسین نفیسی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۷۸۲۰. عیسی‌خانی. احمد، میر قادری. سید هادی، مهندسی مجدد فرایندهای کسب و کار، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۶۵، ۱۳۸۴۲۱. شریعت زاده. مهدی و همکاران، انطباق و سازگاری دو جانبه بین نظام آموزش متوسطه کشاورزی و توقعات بازار کار، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۴، ۱۳۸۳* این مقاله در ماهنامه میثاق مدیران، شماره ۴۳، خرداد ۱۳۸۸ به چاپ رسیده است.

توسعه یادگیری سازمانی از طریق آموزش شبکه‌ای

توسعه یادگیری های سازمانی از طریق آموزش های شبکه‌ای WBT سعید هداوند-مدیر آموزش شرکت صایران چکیده: در عصر حاضر که پیشرفت های چشمگیر فناوری اطلاعات و ارتباطات، موقعیتی را فراهم ساخته که یادگیری های سازمانی را به سمت خودآموزی سوق داده است، باید پذیرفت که راهبرد مناسب برای مدیریت آموزش سازمان ها، دگرگونی در سیاست ها است. با توجه به اهمیت عنصر دانایی در برنامه های توسعه ملی، آموزش های تحت شبکه به عنوان گزینه‌ای مناسب برای تقویت بنیان دانشی و نیز توسعه موزون آموزش های سازمانی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، اما به دلیل روشن نبودن مفاهیم اساسی و وجود رویکردهای متفاوت به این موضوع و نیز فراهم نبودن سازوکارهای لازم، اجرای مؤثر این مهم تا کنون میسر نگردیده است. در این مقاله با تمرکز بر وجوه مختلف یادگیری الکترونیکی، فرایند تطبیق آموزش های سنتی به آموزش های شبکه ای به تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت. کلمات کلیدی: توسعه، یادگیری الکترونیکی، آموزش های شبکه ای، مقدمات تغییر و تحولات سریع، ویژگی مهم قرن حاضر محسوب می‌شود. تلاش برای رفع چالش های دانشی سازمان جهت پاسخگویی مؤثر به نیازهای بازار و تأمین نظر مشتریان از مهمترین راهبردهایی است که موجب گردیده تا سیاست گذاران و مدیران آموزش، با بازنگری در شیوه‌های نیازسنجی، برنامه ریزی، انتقال دانش و ارزیابی مستمر فرایندها، در صدد طرح ریزی نظام آموزشی باشند که از قابلیت هایی چون انعطاف پذیری و در دسترس بودن برخوردار بوده و همه سطوح سازمان را تحت پوشش قرار دهد. تحقق ویژگی های برشمرده مستلزم یادگیرندگی سازمان است و مهمترین مؤلفه برای این کار، تمرکز بر آموزش های شبکه ای (WBT) است. پیشرفت های چشمگیر فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب گردیده تا از آموزش های شبکه ای به عنوان ابزاری برای کمک به آموزش و توسعه آموزش های سازمانی نام برده شود و معمولاً در قالب های ML، CBT و OL، در عرصه آموزش و ارائه خدمات آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این گونه از آموزش ها برای سازمان هایی که از پراکندگی جغرافیایی برخوردار می‌باشند، بهترین گزینه اجرایی بوده و به عنوان ابزاری برتر، راه دشوار آموزش را نزدیک، هزینه های گران آن را ارزان، منابع دست نیافتنی را دست یافتنی و مدیریت دانش را به چالشی سودمند فرا می‌خواند. علاوه بر این با بهره برداری از دانش سطوح مختلف سازمان، از امکان بایگانی شدن تجارب قدیمی جلوگیری نموده و به روزآمد کردن آن نیز کمک می‌نماید. [۱] با توجه به اهمیت عنصر دانایی در برنامه های توسعه ملی، آموزش های شبکه ای به عنوان گزینه‌ای مناسب برای تقویت بنیان دانشی و نیز توسعه موزون آموزش های سازمانی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. ولی به دلیل روشن نبودن مفاهیم اساسی و وجود رویکردهای متفاوت به این موضوع و نیز فراهم نبودن سازوکارهای لازم، اجرای مؤثر این مهم تا کنون میسر نگردیده است که بر این اساس بررسی ابعاد گوناگون آن ضروری به نظر می‌رسد. مؤلف این مقاله با بهره گیری از تجربیات خویش در صنعت، با تمرکز بر وجوه مختلف آموزش الکترونیکی به بررسی ابعاد مختلف آموزش های شبکه ای و نحوه استقرار آن در سازمان خواهد پرداخت. براین اساس مفهوم یادگیری الکترونیکی و آموزش های تحت شبکه در بخش اول مقاله تبیین خواهد گردید. در بخش دوم، مؤلفه ها و ویژگی های آموزش های مذکور مورد بحث قرار گرفته و ساختار و عناصر تشکیل دهنده آن و نقش مربی در این

گونه آموزش‌ها تبیین خواهد شد. در بخش سوم، فرایند تطبیق آموزش‌های سنتی با آموزش‌های شبکه‌ای بررسی خواهد گردید. در ادامه، فرصت‌ها و چالش‌های ایجاد شده مورد کنکاش قرار گرفته و در انتها نیز با جمع‌بندی مباحث طرح شده، پیشنهادهایی برای مدیریت بهتر این گونه آموزش‌ها ارائه خواهد شد. یادگیری الکترونیکی‌درباره یادگیری الکترونیکی، تعاریف و اظهار نظرهای متعددی ارائه گردیده که نمونه‌ای از آنها به قرار زیر می‌باشد: «جی کراس»، استفاده از فناوری اطلاعات را مبنای یادگیری الکترونیکی تعریف می‌نماید. [۲] «فاسکو»، یادگیری الکترونیکی را شامل آموزش‌های مبتنی بر رایانه و «وب» می‌داند. [۳] «کورتیس»، استفاده از فناوری اطلاعات برای مدیریت، طراحی، ارائه، انتخاب، تبادل، هدایت و راهبری، پشتیبانی و توسعه آموزش را یادگیری الکترونیک فرض می‌نماید. [۴] به زعم «گاروین»، یادگیری الکترونیکی مبتنی بر اینترنت است و شامل مبادله محتوی از طریق ساختارهای ارتباطی نوین، مدیریت یادگیری و اجتماع شبکه‌ای از یادگیرندگان، توسعه‌دهندگان محتوی و متخصصان می‌باشد. [۴] در این مقاله قالب رایج یادگیری الکترونیکی، یعنی آموزش مبتنی شبکه مد نظر می‌باشد. آموزش شبکه‌ای آن طور که از واژه **Web Based Training** بر می‌آید، تمام فعالیت‌های آموزشی که از طریق شبکه انجام شود، آموزش شبکه محور نامیده می‌شود. [۵] امروزه، این گونه آموزش‌ها با دوباره سازی روش‌ها و فرایندهای سنتی آموزش وابستگی مستقیم دارد. مثلاً برخلاف گذشته، جنبه اصلی و مهم تدریس، یاد دادن محتوی نیست، بلکه آموزش نحوه تفکر منطقی و روش علمی در حل مسایل است و از محتوی به عنوان ابزار مورد نیاز برای این فرایند استفاده می‌شود. واژه **WBT**، معرف یک مدل آموزشی است که در مواردی که از فناوری اینترنت و اینترنت در امر آموزش استفاده می‌شود به کار می‌رود و به همین دلیل تعداد زیادی از فرایندها، از جمله آموزش رایانه محور، آموزش تحت شبکه، کلاسهای مجازی، و همکاری‌های دیجیتالی، را نیز شامل می‌شود. [۶] «زیگرل»، آموزش تحت شبکه را نوعی نظام یادگیری برای فراگیر که از برنامه‌های ویدیویی، تمرینات یادگیری و سایر مواد کمک درسی تشکیل شده است و ممکن است تحت اینترنت یا اینترنت انجام شود تعریف می‌کند. [۷] به اعتقاد «فیزلی»، هر گونه یادگیری که در محلی دور از مرکز آموزش و با کمک وسایل الکترونیکی صورت پذیرد، آموزش شبکه‌ای می‌باشد. [۶] «خاویر گراف»، در این رابطه می‌گوید: آموزش شبکه‌ای، برخلاف آموزش سنتی، مقابل هم قرار دادن یک یا چند نفر نیست، بلکه استفاده از رسانه هاست. در نتیجه مثلث سنتی مدرس، فراگیر و تخته‌سیاه به هم می‌خورد. [۸] مؤلف نیز برای آموزش‌های شبکه محور، ۵ نشانه اصلی بر می‌شمارد: (۱) امکان آموزش توسط اینترنت یا اینترنت مسیر می‌شود و می‌توان در هر زمان و مکان از فرصت آموزش و یادگیری برخوردار شد. (۲) با فراهم آوردن تجربیات مختلف از جدیدترین اطلاعات همراه است. (۳) قابلیت گردآوری مجموعه‌ای از روشهای آموزشی نظیر کلاس مجازی، همکاری دیجیتالی، شبیه‌سازی را دارا می‌باشد. (۴) فرایند «یادگیری با تلاش» را توسط فناوری‌های جدید بهتر پیاده‌سازی می‌کند. (۵) قابلیت یکپارچه کردن و اتوماسیون فرایندهای اداری و مدیریتی از قبیل ثبت نام، پرداخت هزینه، نظارت بر فرایند آموزش، کنترل ارزشیابی و... را فراهم می‌آورد. ضرورت توجه به آموزش شبکه‌ای برای درک بهتر ضرورت تغییر در اهداف و استراتژی‌های آموزشی و لزوم توجه به آموزش‌های شبکه محور برای تحقق استراتژی‌های پیش‌بینی شده لازم است تا مبنای ایجاد تغییر در سازمان‌های دانش محور مورد توجه قرار گیرند. برخی از مهمترین مبانی یاد شده عبارتند از: (۱) دانش کاملاً در حال رشد است (۲) نیاز به آموزش در تمام دوران کاری احساس می‌گردد (۳) حجم زیادی از اطلاعات و دانش‌ها از طریق اینترنت قابل دسترسی است (۴) نه تنها دانش، بلکه توانایی و خلاقیت در آموزش کاملاً مورد نیاز است (۵) آموزش در صنایع، روز به روز بیشتر احساس می‌گردد (۶) مدیریت دانش در سازمان امری حیاتی شده است (۷) امکان ایجاد شکاف دیجیتالی وجود دارد. نکته مهم در موارد برشمرده سرعت پیشرفت است. در عصر حاضر همه چیز آنقدر سریع رشد می‌کند که سازمان‌ها نیاز به ابزاری دارند که به آنها کمک کند تا خود را با این تغییرات وفق دهند. بر این اساس دلایل به هم پیوسته زیادی برای تحت فشار قرار دادن نظام‌های سنتی آموزش برای تغییر وجود دارد که ذیلاً به سه محور اصلی آن اشاره می‌شود: ۱. نیاز به گسترش

آموزش‌افزایش روزافزون تقاضا برای آموزش از یک سو و محدودیت مالی و کالبدی از سوی دیگر، نظر کارشناسان را به اتخاذ راهکارهای نوین برای گسترش آموزش با امکانات کمتر جلب کرده است. ۲. تغییر نیازهای آموزشی مهمترین نیازهای جدید را به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد: ۱) مهارت فراگیری به صورت مستقل (۲) مهارت‌های اجتماعی (اصول اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و.....) ۳) مهارت‌های کار گروهی (۴) توانائی تطبیق با تغییر شرایط (۵) مهارت‌های فکری (حل مسأله، قابلیت نقد، تفکر منطقی و.....) ۶) دانش دستیابی به اطلاعات (چگونگی دست یافتن به اطلاعات و پردازش آنها) ۷) آموزش مستمر. ۳. تاثیر فناوری‌های نوین بر آموزش و یادگیریدلائیل برتری فناوری‌های نو را به این شرح است: ۱) حفظ کیفیت آموزش (۲) عرضه مهارت‌های روز آمد فناوری اطلاعات به کارکنان (به نحوی که نیازهای شغلی آنها را تأمین کند) ۳) گسترش دستیابی به آموزش و مهارت‌آموزی و افزایش قابلیت انعطاف (۴) پاسخگویی به نیازهای فناوری (۵) کاستن از هزینه‌های آموزشی (۶) حفظ تاثیر گذاری نظام آموزشی بر عملکردهای سازمان [۹] رویکردهای نوین و رویکرد متفاوت برای استفاده از فناوری‌های آموزشی وجود دارد. رویکرد اول از فناوری به عنوان ابزار کمک آموزشی نام می‌برد. اما رویکرد دوم از آن برای یادگیری توزیعی بهره می‌جوید. از آنجا که استفاده از ابزارهای کمک آموزشی بیشتر به شیوه‌های سنتی آموزش مربوط می‌شود، در این مقاله به رویکرد دوم که نیاز سازمان‌های امروزی در استفاده از یادگیری توزیعی است پرداخته می‌شود. برای ورود به بحث لازم است تا تعریفی از یادگیری توزیعی ارائه شود. مؤسسه فناوری‌های علمی دانشگاه کارولینای شمالی، یادگیری توزیعی را چنین تعریف کرده است: «محیط آموزشی توزیعی، رویکردی فراگیر محور دارد و در این محیط با استفاده از فناوری‌های مختلف، فرصتی برای انجام فعالیت‌ها با ایجاد تعامل میان مکان و زمان فراهم می‌گردد» این رویکرد به نظام آموزش چنان قابلیت انعطافی می‌بخشد که می‌تواند نیازهای مختلف کارکنان را ضمن حفظ کیفیت بالا- و کاهش هزینه مؤثر آموزش، پاسخگو باشد. امروزه بسیاری از سازمان‌ها در حال تحرک برای بازسازی زیرساخت‌ها، طراحی مجدد سیاست‌ها و ساماندهی ارتباطات بیرونی خود هستند تا بتوانند امتیازات رقابتی خود را در محیط شاهره‌های اطلاعاتی حفظ نمایند. [۱۰] به زعم مؤلف پارادایم جدیدی در نظام آموزش سازمان‌ها در حال شکل‌گیری است که دارای

مشخصات زیر است: پارادایم قدیم پارادایم جدید جامعه صنعتی

جامعه اطلاعاتی فناوری حاشیه‌ای (کم اهمیت) مرکز چند رسانه‌ای آموزش تک نوبتی

آموزش مادام‌العمر محتوای ثابت محتوای قابل انعطاف و باز نهاد محوری

آموزش محوریمتمرکز مشارکتی محلی گرایی شبکه سازمانی عوامل و

عناصر مفهومی آموزش با توجه به تحولات جدید خصوصاً تحولات تکنولوژیک تغییر یافته و برای گذر از آن نیاز به رویکردهای نوین بیش از گذشته احساس می‌شود. رویکرد توزیعی، امکان دستیابی به تمام موضوعات مورد نیاز را صرف نظر از محدوده و پراکندگی جغرافیایی سازمان فراهم می‌آورد. این رویکرد دارای ویژگی‌ها زیر می‌باشد: - تبیین گسترده مسئولیت‌ها، رسالت‌ها و هدف‌ها - مشخص کردن عوامل اصلی آموزش - تشکیل کمیته‌های هماهنگی، فنی، اجرایی و علمی - تعیین وظایف هر یک از واحدهای ذی ربط و درگیر - نظارت عالی بر اجرای آموزش‌ها و روز آمد کردن آنان رویکرد با بهره‌گیری از عناصر اطلاعات، راه آموزش را سریع تر و نتایج آن را عملی تر نموده و با اثر گذاری در چهار عنصر مهم مربی، فراگیر، محتوی و محیط آموزش به بهبود و توسعه آموزش‌های سازمانی کمک می‌نماید. مؤلفه‌های اصلیت مرکز بر استقرار آموزش‌های شبکه‌ای بدون تدوین خط مشی و در نظر گرفتن مؤلفه‌های اصلی مانند قدم گذاشتن در راهی پرپیچ و خم در شبی تاریک است. شکل نوین آموزش‌های تحت شبکه و برداشته شدن مرزها و محدودیت‌های آموزشی ضمن افزودن بر اشتیاق سازمان برای استفاده از این روش نوین، برنگرانی‌های آن نیز می‌افزاید. ساختارهای مختلف سامانه‌های مدیریت فراگیری، اختلاف سلیقه در طراحی محتوی دروس، روش‌های متفاوت برای آزمون و ارزیابی و از همه مهم تر کاهش ارتباط فیزیکی بین مدرس و فراگیر، موجب می‌گردد

که ضرورت مطالعه‌ای دقیق و به دنبال آن سیاست گذاری آموزش های مجازی احساس گردد. علاوه بر این لازم است به حجم سرمایه گذاری و آمادگی سازمان برای استقرار این گونه از آموزش ها نیز توجه شود. بنابراین در تدوین خط مشی آموزش های تحت شبکه شایسته است که این موارد مورد توجه قرار گیرند: - تعیین اولویت ها بر حسب ضرورت آموزش های فنی، تخصصی، مدیریتی، عمومی و ... - تعیین اولویت ها بر اساس طول دوره ها (کوتاه مدت، میان مدت، بلندمدت) - تعیین اولویت ها بر اساس هزینه تمام شده دوره ها - تعیین اولویت ها بر اساس دوره های آموزشی پرطرفدار و تقاضای سازمان - تعیین اولویت ها بر اساس دوره های برخوردار از همکاری اساتید دانشگاه ملاحظه می شود که تصمیم گیری در مورد دوره های آموزشی به عوامل مهمی بستگی دارد و برای این منظور لازم است ضمن مطالعه دقیق مؤلفه های زیر به تدوین خط مشی اقدام نمود. [۱۱] ۱. استانداردهای پشتیبانی از فراگیران آموزش های شبکه ای نمی توانند جایگزین کاملی برای مدرس باشند. بنابر این لازم است با تدوین استانداردهای مناسب راهکارهای لازم را برای پشتیبانی مدرسان در نظر گرفت. منظور از پشتیبانی عبارتست از هر نوع فعالیتی که بتواند در تضمین موفقیت آموزش های مجازی مؤثر واقع شود. برخی از مهمترین عوامل مؤثر عبارتند از: - استفاده از ابزارهای ارتباطی برخط برای مشاوره و هدایت دانشجویان - استفاده از ابزارهای ارتباطی غیر برخط برای مشاوره و هدایت دانشجویان - ارایه تمرین، خود آزمایی و آزمون های برخط - تنظیم اوقات رفع اشکال از طریق جلسات حضوری و یا به کمک ابزارهای برخط - مراقبت بر حضور مستمر فراگیران در فعالیت های آموزشی و ارائه تذکر و راهنمایی [۱۱] همچنین تدوین یک آئین نامه آموزشی به منظور تعیین حدود هر یک از فعالیت های فوق، به پشتیبانی از اساتید برای اجرای دوره های آموزشی مورد نیاز کمک خواهد نمود. ۲. استانداردهای کیفی محتوی الکترونیکی دوره های مجازی معمولاً به صورت غیر برخط (Off Line) اجرا می شوند. بنابراین می بایست قادر باشند بدون نیاز به مدرس، محتوی آموزشی مورد نظر را به فراگیران منتقل نمایند. بر این اساس لازم است با در نظر گرفتن پهنای باند و پیش بینی سخت افزار مناسب، طراحی دروس به گونه ای صورت پذیرد که قابلیت های زیر حاصل گردد: - ارایه محتوی توسط سرور و دریافت آن از طرف فراگیر به سرعت و در مدت زمان قابل تحمل صورت پذیرد. - در ساختار دروس، به عناصر کامل کننده محتوی (تمرین، مثال، خود آزمایی، کار گروهی و...) توجه شود. - از رسانه های مختلف در جهت افزایش تعامل بین فراگیر و محتوی دروس استفاده گردد. - با استفاده از عناصر مناسب گرافیکی بر جذابیت محتوی افزوده شود. [۹] ۳. برنامه ریزی برای تامین منابع مالی آخرین مؤلفه، توجه به تامین منابع مالی برای پیاده سازی آموزش های مجازی و توسعه آن می باشد. سرمایه گذاری برای این امر شامل این موارد است: - سخت افزار و تامین پهنای باند اختصاصی برای ارسال محتوی - نرم افزار لازم برای مدیریت آموزش مجازی (LMS) - تولید دروس مجازی و مدیریت نگهداری آنها توسط سامانه مدیریت محتوا (CMS) - هزینه جذب مدرسان متخصص برای تألیف دروس مجازی [۱۲] از دیگر چالش های مهم، پشتیبانی از پروژه های آموزش شبکه ای است در این زمینه توجه به عوامل زیر ضروری است: - امکان سنجی سازمان برای دوره های خاص یا پرطرفدار - امکان سنجی مشارکت با واحدها یا گروه هایی که نیاز به آموزش نیروی انسانی خود دارند - یافتن منابع مالی مرتبط با طرح های آموزشی، فناوری اطلاعات و توسعه نیروی انسانی - توجه نمودن به دوره های آموزشی که به سرعت ثمردهی داشته و بتوانند هزینه های خود را تأمین نمایند. [۱۴] ساختار و سازماندهی آموزشی ایده آل است که بر اساس فهم و شناخت دقیق و صحیح از وظایف و ارزش های اصلی سازمان، نیازهای استراتژیک آن و ماهیت تقاضای کارکنان برنامه ریزی شده باشد. این موارد می بایست در بازده های یادگیری برنامه ای که قرار است طراحی و اجرا شود پیش بینی گردند. بر این اساس، امکان تدوین چارچوبی جامع و فراگیر برای آموزش های شبکه ای وجود دارد. «پائول»، دو موضوع مهم را درباره سازماندهی نظام آموزش شبکه ای مطرح می کند: [۱۲] ۱) وجود ارتباط بین عملکردها و مدیریت نظام آموزش شبکه ای آیا این دو کارکرد باید با هم همگرایی داشته باشند؟ در این صورت، میزان سهم هر کدام از آنها چقدر است؟ سوالات یاد شده به موضوع مهم تمرکز گرایی

و تمرکز زدایی در آموزش اشاره می‌نماید. اگر چه ساختار نرمال به گونه‌ای است که در آن وظایف هر دو بخش مجزا شده‌اند و هر بخش به وسیله عوامل ذی ربط اجرا می‌شود، اما اصولاً کارکنان و نظامهای یادگیری الکترونیکی نیازمند حمایت، پشتیبانی و حفاظت از جانب واحد مدیریت می‌باشند تا اهداف و استراتژی‌های پیش‌بینی شده قابل حصول باشد. ۲) تمرکزگرایی در مقابل تمرکز زدایی مدیران آموزش، برای جلوگیری از تکرار و دوباره‌کاری، کسب اطمینان در مورد امنیت اجرا، به حداقل رساندن واگرایی رویکردها و فراهم کردن حمایت از فرایندها، نظامی متمرکز را ترجیح می‌دهند. در مقابل طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی، به دلیل احساس آزادی بیشتر در ابلاغ و نوآوری طرح ریزی‌ها، رویکرد غیر متمرکز را ترجیح می‌دهند. از نقطه نظر سیاسی، تمایل عمیق برای درک نیازها و ارزش‌های علمی بدست آمده در رویکرد غیر متمرکز بر رویکرد متمرکز برتری دارد. در حقیقت این موضوع که چنین نظام‌های آموزشی چگونه سازمان یافته‌اند و یا به یکدیگر متصل شده‌اند از اهمیت برخوردار نیست. چرا که اهداف و ارزش‌های کلی سازمان است که تعیین کننده رفتار و نگرش‌های کارکنان است و نیازها، مسؤولیت‌ها و وظایف کارکنان بر مبنای آن تعیین خواهد شد. در حوزه یادگیری الکترونیکی، تضاد و برخورد اولویت‌ها و رویکردها به سرعت مطرح شده و به همین دلیل باید نقش‌ها، مسؤولیت‌ها، فرایندها و سیاست‌ها در عبارت‌های روشن و واضحی بیان شوند تا در فرایند آموزش بین «نظارت / تمرکزگرایی» و «آزادی / تمرکززدایی» تعادل برقرار شود. عناصر تشکیل دهنده آموزش‌های شبکه‌ای ۱. طراحی و تولید درس‌افزار در شروع طراحی و تولید محتوی الکترونیکی، می‌بایست کلیه افراد و عوامل مؤثر در فرایند آموزش را در نظر گرفت. مدیران آموزش می‌توانند برای چنین مشارکتی، طرح اولیه‌ای را فراهم آورند که در آن اهداف برنامه، نیاز تعیین شده و رویکرد مورد نظر برای یادگیری پیشنهاد شده باشد. این سناریو فرصتی را فراهم خواهد آورد تا هم نظام آموزش به تبیین موضوعاتی پردازد که سازمان را بیشتر تحت تأثیر قرار خواهد داد و هم برای مدرسان این امکان را فراهم می‌کند که محتوی و روش پیشنهادی خود را مطرح نمایند. ۲. نظام مدیریت یادگیری تصمیم مهمی که باید در مرحله طراحی و تولید محتوی اتخاذ شود، انتخاب نظام مدیریت یادگیری است. اولین سؤالی که در این تصمیم‌گیری باید مورد ملاحظه قرار گیرد این است که آیا از نرم‌افزارهای وارداتی استفاده شود یا یک نظام داخلی طراحی گردد؟ و اینکه به صورت رایگان یا هزینه‌ای قابل دسترسی باشد؟ در استقرار نظام مدیریت یادگیری، نیازهای دوره، میزان هزینه‌ها، داشتن یا نداشتن کارکنان با صلاحیت و سایر نیازها می‌بایست مورد توجه قرار گیرند. ۳. کتابخانه‌ها و منابع دیجیتال‌عنصر اصلی در توسعه زیر ساخت آموزش‌های شبکه‌ای وجود منابع الکترونیکی است که باید تهیه شوند یا حداقل پیش‌بینی شده باشند تا دوره بر اساس آن طرح ریزی گردد. اتصال و ارتباط نظام مدیریت یادگیری به منابع الکترونیکی یک عنصر اساسی در نظام آموزش شبکه‌ای است. دسترسی به پایگاه‌های دیجیتالی نظیر مجلات، روزنامه‌ها، محتوی آموزش تکمیلی و ... برای این نظام ضروری می‌نماید. ۴. خدمات یادگیرنده در آموزش‌های شبکه‌ای، همیشه بیشترین توجه صرف دوره‌افزار و سخت‌افزار برای عرضه آموزش می‌شود، اما تنها کسانی که در مقاطع گوناگون یادگیری از راه دور کار کرده‌اند به اهمیت حیاتی چنین پشتوانه‌هایی مطلع و آگاه هستند. این خدمات باید به گونه‌ای طراحی و مهیا شوند که با ظهور گزینه‌های جدید و تغییر انتظارات و توقعات فراگیران قابلیت سازگاری داشته باشد. ۵. ارزیابی کیفی‌ارزیابی کیفیت، جنبه‌ای از یادگیری الکترونیکی است که ترجیحاً با رویکردی متمرکز انجام می‌شود. اگر قرار است نتایج منجر به بهبود واقعی آموزش شود و تصمیم‌های مناسب درباره اینکه آیا باید آموزش‌های شبکه‌ای را به طور کلی کنار گذاشت و یا با منابع جدید آن را از نو ساخت، اتخاذ شود، وجود ارزیابی ضروری است. نوع، میزان و چارچوب ارزیابی نیز باید مستقل و ساختارمند باشد. ۶. مدیریت تغییر هر عملکرد آموزشی معتبر، در پاسخگویی به دانش جدید، یافته‌ها و رویکردهای علوم، نیازهای جدید، تغییر ویژگی‌های فراگیران به صورت پویا عمل می‌کند. از آنجا که در آموزش‌های تحت شبکه هر تغییر در محتوی یا رویکرد ممکن است اثرات وسیعی بر جنبه‌های گوناگون آموزش داشته باشد، لذا با فرض اینکه سازمان به منزله یک کل، تغییر را مورد حمایت قرار می‌دهد هنوز این مسأله باقی است که

چگونه این تغییر باید در محیط یادگیری الکترونیکی صورت پذیرد. حفظ نظام آموزش به هنگام تغییر مداوم اندیشه‌ها و محتوی جدید تا اینکه به وسیله نظام های بهتر و تثبیت شده جایگزین شود، بسیار مهم است. دیگر این که درجه تمرکزگرایی یا تمرکززدایی نظام آموزش، فرایند تغییر را هدایت و کنترل می‌کند. از آن جایی که این تغییرات با جنبه‌های اصلی کار و فرهنگ سازمان در ارتباط هستند، چنین سؤالاتی فقط در آن زمینه و محیط قابل پاسخگویی است. در اجرای خوب تغییرات، ابعاد و جنبه‌هایی از زیرساخت یادگیری الکترونیکی عامل اصلی به حساب می‌آیند. نقش مدرس «جی کراس»، جنبه‌های مختلف کار مدرس در نظام آموزش شبکه ای را به چهار بخش تقسیم کرده است: ۱. جنبه آموزش مدرس باید قادر باشد موارد زیر را به هم پیوند بزند: - ارائه روشن تر اهداف - تهیه و تدوین مطالب مناسب برای دوره (ترجیحاً online) - تشویق فراگیر به شرکت در امور آموزشی - اجبار فراگیر به ارائه مهم خود از فرایند آموزش - شرکت در مباحثات فراگیران - ملاقات با خبرگان ۲. جنبه اجتماعی جنبه اجتماعی وظایف مدرس با جنبه های آموزشی کار او برای خلق یک محیط آموزش الکترونیکی مناسب برای یادگیری، ارتباط کاملاً- نزدیکی دارد. این جنبه از کار برای رشد دادن ارتباطات انسانی فراگیر کاملاً لازم می‌باشد. ۳. جنبه مدیریتی از وظایف مدرس که در سیستم آموزشی فراگیر - محور اهمیت بیشتری پیدا نموده است، ایفای نقش به عنوان هماهنگ کننده می باشد. بر این اساس مدیریت و کنترل اطلاعات دوره مانند محتویات دوره، کارهای گروهی، پروژه ها و مباحثات، روزآمد کردن و هماهنگی در اجرای دوره، از مهمترین جنبه‌های کار مدرس می باشد. ۴. جنبه فنی مهمترین وظیفه مدرس، به میزان تسلط او به ابعاد فنی موضوع باز می گردد. بر این اساس او در ابتدا می‌بایست فراگیران را با ابعاد فنی کار آشنا نماید. این امر ممکن است وقت زیادی را بخود اختصاص دهد اما زمانی که به پایان رسید، مدرس و فراگیران می‌توانند تمام وقت خود را صرف محتوی دوره نمایند. نکته مهم این است که نیازی نیست که مدرس یک فرد خاص باشد، بلکه محیط آموزش های مجازی این امکان را فراهم می‌آورد که وظایف مدرس به صورت کاملاً اختصاصی بین چند نفر تقسیم شده و کیفیت آموزش بالاتر رود. فرایند استقرار گام های اساسی در استقرار آموزش های تحت شبکه، مبتنی بر ۳ مرحله «سازمانی»، «ارزیابی و تحلیل» و «تدوین» می باشد. در این راستا توجه به موارد ۵ گانه ذیل حائز اهمیت می باشد: (۱) تعریف مأموریت‌ها و میزان تمرکز سازمان بر آنها (۲) شناخت فعالیت‌ها و نیازهای سازمان (۳) بررسی اختصاری فعالیت‌ها و عملیات مشابه در سازمان های دیگر و تعیین مجموعه معیارهای ارزیابی (۴) اولویت بندی بهترین فعالیت‌ها با در نظر گرفتن معیارهای ارزیابی (۵) مطالعه و تدوین بهترین راهبرد به کارگیری یادگیری الکترونیکی و تدوین برنامه عملیاتی منطبق بر آن در حال حاضر کارآمدترین راهبردهای به کارگیری آموزش های تحت شبکه مبتنی بر یکی از این موارد است: - برای مقابله با مشکلات آموزشی در قالب یک سازمان توزیع شده - استفاده از یادگیری الکترونیکی و فناوری های مرتبط برای ایجاد یک برنامه آموزشی منسجم برای مشتریان - ایجاد هم افزایی میان مؤلفه‌های داخلی و خارجی در گیر در یک سازمان با فرایندهای پیچیده - توسعه سریع قابل اندازه گیری تأثیرات مورد نظر در یک سازمان گسترده - ارائه خدمات آموزشی قابل قبول ارزان قیمت و کارآمد - ارائه یادگیری مبتنی بر درخواست در مراکز عملیاتی و کمک رسانی - کاهش زمان برگشت سرمایه در پروژه‌های آموزشی مشارکتی و افزایش کارایی [۱۳] آنچه که در اجرای اکثر پروژه‌های یادگیری الکترونیکی مورد توجه قرار نمی‌گیرد، طراحی و تدوین یک فرایند مناسب و کارآمد در اجرای آموزش های شبکه‌ای می‌باشد. عمده‌ترین دلیل این ضعف، به عدم اعتقاد مجریان و متولیان به استفاده از روشهای مطرح در این زمینه و تکیه بردانش فنی موجود باز می‌گردد. کوچک انگاشتن حجم فعالیت‌ها و عدم توجه به اهمیت کار گروهی در تکوین طرح استقرار آموزش های الکترونیکی از دیگر عوامل مهم در ناکارآمدی این گونه آموزش ها می باشد. ذیل به مهمترین فرایندهای تدوین فرایند آموزش های شبکه‌ای اشاره می‌شود: [۱۴] ۱. مرحله سازمانی این مرحله شامل انتخاب مدیر و اعضای تیم طراحی و تعیین حیطه کار طراحی می باشد: □ انتخاب مدیر، فرد مذکور می‌بایست توسط اعضای تیم طراحی انتخاب شود. او همچنین باید از تعهد و حمایت مدیران

رده بالای سازمان برخوردار باشد. مدیر ضرورتاً نمی‌بایست کارشناس فناوری اطلاعات باشد، بلکه می‌تواند کسی باشد که پتانسیل فناوری را برای بهبود آموزش درک کرده و دارای ارتباطات، مدیریت و مهارت‌های بین‌فردی برای هدایت تیم و برقراری ارتباط با گروه‌های دست‌اندر کار جهت استقرار آموزش الکترونیکی باشد. □ انتخاب اعضای تیم، اعضای تیم باید شامل مدیران، مدرسان، کارشناسان واحد آموزش، متخصصان فناوری اطلاعات و سایر اعضای کلیدی دست‌اندر کار طرح باشند. □

تعیین حیطه کار طراحی، تیم طراحی برای انجام وظایفش می‌بایست به سؤالات زیر پاسخ دهد: - تیم طراحی چه وظایفی دارد؟ - مهلت زمانی از پیش تعیین شده برای استقرار نظام چقدر است؟ - چه منبع مالی یا بودجه‌ای برای این کار پیش‌بینی شده است؟ - آیا در این زمینه جهت‌دهی می‌شود؟ - چه فناوری‌هایی تحت پوشش قرار دارند؟ ۲. مرحله ارزیابی و تحلیل‌های اولیه شامل شناسایی مسایل، روندها و جایگاه کنونی یادگیری الکترونیک، بیانیه چشم‌انداز، تحلیل وضعیت منابع، شناسایی سطوح کنونی استفاده از فناوری‌ها و صلاحیت‌ها، تدوین بیانیه رسالت، تحلیل داده‌ها و نتایج عملکرد مورد انتظار از فراگیر می‌باشد. در این مرحله به این سؤالات می‌بایست پاسخ داده شود: - درک روندهای جاری در کاربرد فناوری به عنوان یک ابزار برای تقویت یادگیری چیست؟ - فناوری تا چه حد در برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی سازمان تلفیق شده است؟ - آزمون نتایج عملکرد فراگیران در چه سطحی است؟ کدام حیطه‌ها از برنامه آموزش نیازمند بهبود است؟ - آیا می‌توان فناوری را برای پیگیری و رفع نیازهای آموزشی مورد استفاده قرار داد؟ - سطح دانش و میزان استفاده از فناوری به وسیله سازمان در چه سطحی قرار دارد؟ - سطوح مطلوب دانش و مهارت‌های آموزش و فناوری کارکنان کدام است؟ - مدرسان برای توسعه صلاحیت‌های مورد انتظار، به چه نوع حمایت‌هایی نیاز دارند؟ - دست‌اندرکاران کلیدی در استقرار نظام یادگیری الکترونیکی کدامند؟ -

اثر بخش‌ترین شیوه‌های برقراری ارتباط با آنها در طی فرایندهای طراحی کدام است؟ ۳. مرحله تدوین تیم طراحی برنامه مشروحي را برای دستیابی به چشم‌انداز و اهداف استقرار نظام یادگیری الکترونیکی ارایه می‌نماید. در این برنامه مراحل طرح، زمان و بودجه مورد نیاز پیش‌بینی گردیده است. تیم کارشناسی باید نشان دهد که فناوری چگونه از آموزش‌های سازمانی حمایت نموده و یادگیری کارکنان را ارتقا خواهد بخشید. اگر برنامه به خوبی تدوین شده باشد، سؤالاتی نظیر چه کسی، چه چیزی، چه موقع، چرا و چگونه به اهداف آموزشی می‌توان دست یافت به روشنی پاسخ داده خواهند شد. در نمودار زیر عوامل مؤثر در استقرار نظام آموزش‌های شبکه محور نشان داده شده است. عوامل مؤثر خارجی - دولت - سرمایه‌گذاری - قوانین و مقررات - افراد و سازمانهای ذی‌ربط - امکانات فناوری - افراد و سازمان‌های رقیب عوامل مؤثر داخلی - قوانین سازمان - امکانات فناوری - افراد و گروه‌های ذینفع محیط داخلی سازمان شیوه ارایه آموزش آموزش‌های شبکه‌ای معمولاً به یکی از دو طریق زیر قابل دستیابی هستند: الف) ارایه محتوی به وسیله وب و از طریق اینترنت در این شیوه محتوی از طریق یک وب سایت دینامیک و با طراحی گرافیکی نه چندان سنگین (جهت دسترسی سریع به اطلاعات) ارایه می‌شود. با توجه به اهداف پیش‌بینی شده برای دوره و نوع کاربری سایت، می‌توان قابلیت‌ها و بخش‌های مختلفی نظیر ارایه پست الکترونیکی، انتخاب دروس، امکان یادداشت‌برداری از مباحث حین مطالعه، تمرین‌های نمونه، امکان ارزیابی و امتحان، بخش پرسش و پاسخ جهت برطرف کردن اشکال‌های درسی، عضویت در گروه‌های خبری به آن افزود. این شیوه زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که سازمان از پراکندگی جغرافیایی برخوردار است و بنابراین لازم می‌باشد تا فراگیران از هر مکان و در هر زمان به سیستم آموزشی دسترسی داشته باشند. ب) ارایه محتوی بر روی شبکه‌های محلی در این شیوه، محتوی آموزشی بر روی شبکه‌های محلی ارایه می‌شود. به این معنا که، خدمات آموزشی از طریق شبکه‌های LAN و بر روی کامپیوترهای سازمان قابل دریافت می‌باشد. این مدل زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که در نظر باشد فراگیران خاصی به طور محدود و ویژه از آموزش‌های مورد نظر برخوردار باشند. ویژگی‌های ارایه‌ی برجسته‌ترین قابلیت‌های آموزش‌های تحت شبکه شامل این موارد است: ۱. پویایی محتوی، بدون تغییر در ساختار اساسی سامانه آموزش، می‌توان محتوی را

به سادگی اصلاح نمود. پویایی در زمان استفاده، مدت، مفاد، شیوه، سختی و سادگی و سطح آموزش و نظایر آن قابل انجام است. همچنین طرح ریزی آموزش پویا (یعنی تغییر طریقه، ابزار و شرایط آموزش متناسب با خصوصیات مخاطب و نیازهای وی) طرح درس پویا، طرح درس اختصاصی، کتاب شخصی، طرح درس مبتنی بر چند مدرس و چند زبانه، آموزش های خاص و با مخاطبین خاص، آموزش ضمن خدمت، استمرار آموزش و نظایر آن از دیگر ابعاد این پویایی می باشند. ۲. محیط چند رسانه‌ای، با پیشرفت های صورت گرفته، استفاده از رسانه‌های مختلف از جمله صوت و تصویر در سیستم‌های رایانه‌ای میسر شده است. نظام های آموزش به کمک رایانه و فناوری های مرتبط با آن، با در اختیار گرفتن مدیریت این رسانه‌ها و کاهش هزینه استفاده از آنها، امکان استفاده توأمان را در هنگام آموزش فراهم می‌آورند. ۳. محیط مجازی، محیطی است که شرایط و عوامل موجود در آن دارای همان خصوصیات نیستند که در تعریف آن محیط بیان می‌شود بلکه با تمهیداتی رفتار مورد نظر محیط حقیقی را از خود بروز می‌دهند. ۴. سفارشی کردن آموزش، آموزش های تحت شبکه این امکان را بوجود می‌آورند تا محتوی متناسب با ویژگی های مخاطبین نظیر سطح تحصیلی، سن، جنس، میزان هوش و سایر موارد تنظیم و تدوین شوند. همچنین مطابقت آموزش های پیش بینی شده با شرایط مخاطب، تعیین و جهت‌دار کردن آموزش توسط آموزش گیرنده و جهت دادن آموزش در زمینه مورد علاقه و نیاز آموزش گیرنده، تنوع آموزش، تنوع اطلاعات و تنوع ارایه از مهمترین عوامل مؤثر در سفارشی کردن آموزش ها می باشد. ۵. استقلال محیطی، آموزش های شبکه ای نیاز به کلاس درس یا هر مکان ثابت دیگر را از بین برده و به جای آن کلاس مجازی روی اینترنت و اینترنت تشکیل می‌شود که می‌توان با استفاده از یک رایانه متصل به شبکه از هر کجا در کلاس حاضر شد [۱۲] ۶. حالت ناهمزمان، در این حالت فراگیران می‌توانند با سرعت دلخواه خود و هر وقت که احساس نیاز بیشتری کردند، به مطالب درسی و یادداشت‌های موجود مراجعه کنند. در این حالت فراگیران با یکدیگر و با اساتید خود از طریق پست الکترونیکی یا دگر امکانات الکترونیکی برقرار کرده و به مباحثه با یکدیگر می‌پردازند. مهمترین فایده این روش این است که این امکان را در اختیار می‌گذارد که بتوان با سرعتی متناسب با استعدادها و برنامه روزانه به یادگیری پرداخت. ۷. حالت همزمان، در این حالت، فراگیر در یک کلاس مجازی به صورت بلادرنگ حاضر می‌شود. این روش نیازمند حضور یک مدرس در کلاس مجازی برای هدایت کلاس می‌باشد. آموزش همزمان معمولاً بر ابزارهای گپ‌زنی قوی تکیه دارد تا مدرس و فراگیر توانایی محاوره با یکدیگر را داشته باشند، به گونه‌ای که روند کلاس با وقفه مواجه نشود. این نوع آموزش وقت فراگیر را در یک برنامه روزانه محدود می‌نماید و فقط برای کسانی کاملاً سودمند و پرفایده است که نیاز به آموزش از راه دور دارند. [۱۲] ۸. صرفه جویی در زمان، آموزش های تحت شبکه این امکان را می‌دهد که هر فراگیر سرعتی متناسب با شرایط خودش را داشته باشد. در این شیوه زمانی در حدود ۵۰٪ کمتر از آموزش سنتی، صرف آموزش مطالب یکسان می‌شود. [۱۲] ۹. صرفه جویی در هزینه، در مقایسه با آموزش های سنتی، آموزشهای تحت شبکه در هزینه مسافرت‌ها، هتل‌ها، نگهداری و خدمات برای کلاسها صرفه جویی عمده‌ای خواهد داشت. از دست ندادن ساعات مفید کار و کم نشدن تولید در حین آموزش، بخش عمده دیگری از صرفه‌جویی را تشکیل می‌دهد. چالش‌ها مانند هر پدیده دیگر، آموزش های شبکه ای با چالش‌های متعددی در گیر می‌باشند. برخی از مهمترین آنها عبارتند از: - آهستگی در توسعه زیرساخت‌های مخابراتی مورد نیاز - کمبود نقدینگی برای توسعه شبکه های ارتباطی (اینترنت و اینترنت) - تجهیز سامانه های آموزش مجازی به زبان بومی و ملی - گران بودن محتوی الکترونیکی دروس و ضرورت طراحی و تولید خاص آنها - عدم تدوین خط مشی مناسب برای پیاده سازی و توسعه آموزش الکترونیکی منطبق با اهداف و امکانات [۱۵] - تعدد مراجع تصمیم گیری و عدم راهبری و همگرایی در میان آنها - فقدان فرهنگ استفاده از آموزش های الکترونیکی - فقدان مهارت های مدیریتی و نظارتی - عدم آشنایی کارکنان با مبانی کامپیوتر - عدم توانایی در ارایه خدمات پشتیبانی در محل سازمان - دشواری در ایجاد انگیزه در فراگیران - تاکید بر آموزش های نظری فرصت‌ها از فرصت های ایجاد شده نیز موارد زیر قابل اشاره

هستند:- بهبود بخشیدن به ماهیت پویا و چالش برانگیز محیط های ایجاد شده برای آموزش الکترونیکی - تنظیم سرعت یادگیری به تناسب توانایی فراگیر - امکان به اشتراک گذاری منابع آموزشی بین سازمان های تابعه - افزایش زمان دسترسی به آموزش - امکان همگرایی بیشتر محتوی آموزش با نیازهای سازمان - حذف هزینه های غیر ضروری در فرایند آموزش - امکان برقراری تعامل با محتوی برای پایدار نگه داشتن ارتباط با مدرس - دسترسی جهانی - به موقع بودن - آشنایی و یادگیری فناوری های جدید - پویایی محتوی دوره آموزشی - توجه به فراگیران (فراگیر محوری) نتیجه گیری جهانی شدن اقتصاد، انتظارات زیاد ارباب رجوع، فشارهای رقابتی و مانند اینها علائمی هستند که سازمان را مجابمی سازد تا بر مدار دانایی حرکت نموده و سریع تر از دیگران یاد بگیرد. آنچه که در این مقاله مورد بحث واقع گردید آن بود که شرط لازم برای ماندگاری و پویایی سازمان، توان آموختن در اعضای آن است و ایجاد این توان منوط به افزایش آگاهی و احساس نیاز به استفاده از روش های پویای آموزشی می باشد. ایجاد چنین نگرشی مستلزم نگاهی جامع در تعیین راهبردها و در نظر گرفتن برنامه های عملیاتی، چارچوب ها و موارد مهم و غیر فنی است که قطعاً در به کارگیری و توسعه نظام های نوین آموزش نظیر آموزش های شبکه ای مؤثر خواهد بود. پیشنهاد ها از آنجا که ارائه هرگونه راه حل منطقی جهت استقرار آموزش های شبکه ای، منوط به رویکرد منطقی به نظام آموزش الکترونیکی در سازمان می باشد، لذا با این نگرش پیشنهادهای ذیل ارائه می گردد: (۱) ایجاد زیر ساخت های مورد نیاز (۲) تدوین سیاست ها، خط مشی ها و اهداف آموزش الکترونیکی (۳) تصویب قوانین در جهت حمایت از تولیدات مرتبط با آموزش الکترونیکی (کپی رایت) (۴) ارتقای سواد رایانه ای در سازمان (۵) اصلاح و بازسازی مراکز آموزش (تغییر در ساختار، اهداف، محتوی و ...) (۶) تدوین استانداردهای لازم جهت راه اندازی مراکز آموزش الکترونیکیمراجع ۱. فرامریان. علی اصغر، بررسی زمینه های توسعه آموزش مجازی در نظام آموزش و پرورش، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش الکترونیکی، تهران: ۱۳۸۳. فیضی. کامران و رحمانی. محمد، یادگیری الکترونیکی در ایران: مسایل و راهکارها، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۳، ۱۳۸۳

Perraton. Hilary, Distance Education for teacher training, London, routledge, ۱۹۹۳۴. ۳
Curtis, Ron, Initial considerations Before Developing E-learning, CBT or WBT, Available at:
www.school for champions. Com۵. Teir Sebastian, development and application of
Elearning software for education in energy technology, Helsinki University of technology
department of mechanical engineering, ۲۰۰۴

۶. عسگریور. امیرنادر و همکاران، نقش آموزش الکترونیکی در تحول روند آموزش، دومین همایش آموزش الکترونیکی، ۱۳۸۳
Charles R.Greer, Strategy and Human Resource: A general Managerial Perspective: ۷
united States, ۱۹۹۵

۸. نقیب زاده. مشایخ، آموزش از راه دور با استفاده از تار جهان گستر، تهران: گزارش رایانه، شماره ۱۳۷، ۱۳۷۶
۹. Bates: Tony, Managing Technological change: strategies for college and university
leaders, sanfrancisco, California, Jossey Bass. ۲۰۰۱۰. Edwards. Richard, Changing Places? :
Flexibility, Life long Learning and a Learning Society, NewYork, Routledge, ۱۹۹۷

۱۱. کاردان. احمد و فهمیمی فر. احمد، توسعه آموزش عالی با رویکرد به آموزش های مجازی: پاسخ به نیازها، افزایش دسترسی و چالش های پیش رو، فصلنامه پژوهش و سنجش، ۱۳۸۲، ۱۲. فتی. الومی و ترمی. اندرسون، یادگیری الکترونیکی: از تئوری تا عمل، ترجمه دکتر عشرت زمانی و سیدامین عظیمی، تهران: انتشارات موسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند، ۱۳۸۵

ارزشیابی واقف گردید. نخستین فرمان این است که ببینید ضرورت انجام ارزیابی چیست؟ دقت کنید سخن از "چه می‌خواهم بکنم" در میان نیست. اندیشیدن به چرا باید کرد (و جدی گرفتن آن) گامی سرنوشت ساز در اجرای موثر ارزیابی است. شکست در این مرحله بهترین برنامه‌ها را نیز (چه در مرحله نیازسنجی و چه در مرحله اجرا) بی‌اثر جلوه خواهد داد. کرک پاتریک ضرورت انجام ارزشیابی را چنین بیان می‌کند: □ توجه دلایل وجودی آموزش با نشان دادن نقش آن در تحقق اهداف و رسالت‌های سازمان □ تصمیم‌گیری در مورد تداوم یا عدم تداوم برنامه □ کسب اطلاعات درخصوص اینکه چگونه می‌توان برنامه‌های آینده را بهبود داد □ جهت‌دار کردن برنامه‌ها با توجه به مشخص شدن نقاط ضعف و قوت آنها □ تقلیل هزینه‌ها □ تطبیق نیازهای دانشی، مهارتی و رفتاری کارکنان با برنامه‌های آموزشی سازمان (۱) ارزیابی می‌تواند به تحقق دو هدف اصلی نظام آموزش یعنی "ایجاد چارچوبی مناسب جهت تصمیم‌گیری‌های مدیریتی" و "دریافت بازخورد لازم برای بهبود عملکرد آموزش" کمک نماید. همچنین این امکان را فراهم می‌آورد تا عوامل موثر در پیشرفت یا عدم پیشرفت برنامه را شناسایی نمایید. (۲) شناخت این عوامل کمک خواهد کرد تا به شیوه‌های بهبود عملکرد نیز بیندیشید و بتوانید ضمن شناخت موانع موجود، راه‌های رفع آن را نیز بیابید. مولف مقاله نیز دلایل ذیل را بعنوان ضرورت‌های کلی انجام ارزیابی برمی‌شمرد: □ ایجاد زمینه‌های لازم برای بهبود بخشیدن مداوم به برنامه‌های آموزشی □ بررسی میزان تحقق اهداف و مقاصد تعیین شده برای برنامه □ جلوگیری از انحرافات و رفع نقایص و ارایه راه‌های مناسب □ کمک به پاسخگویی به مدیریت ارشد سازمان □ کمک به بالا بردن میزان کارایی و اثربخشی عوامل اجرایی دخیل در برنامه ۲- نقش ارزشیابی در برنامه را تحلیل کنید. دومین فرمانی که می‌بایست از آن پیروی کرد (واز نظر اهمیت هیچ چیزی کمتر از فرمان یکم ندارد) این است که پرسید "نقش ارزیابی در برنامه چیست"؟ فرمان دوم به ویژه برای سازمان‌هایی مهم است که آموزش را بعنوان پشتیبان اصلی استراتژی سازمان منظور کرده‌اند. خاصه اینکه سازمان دارای برنامه راهبردی آموزش هم باشد. برای ارزیابی می‌توان نقش‌های گوناگونی متصور شد. یکی از مهمترین این نقش‌ها اندازه‌گیری نتایج میزان یادگیری کارکنان است. چون غرض نهایی از تدوین برنامه ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری کارکنان می‌باشد، لذا به این اعتبار نقش ارزیابی نیز عبارت از تعیین میزان تغییراتی است که واقعاً در رفتار شغلی کارکنان صورت گرفته است. نقش دیگر، تعیین ارزش خود برنامه است. به بیانی دیگر ارزیابی باید پاسخگوی سؤالاتی باشد که درباره برنامه مطرح است. مثلاً آیا برنامه مقاصد و اهدافی را که بخاطر نیل به آنها طراحی شده است، تأمین می‌کند؟ آیا هدفها معتبر و قابل وصول هستند؟ آیا روش‌های آموزشی با توجه به اهداف پیش‌بینی شده، به درستی انتخاب شده‌اند؟ نقش دیگر، عبارت از داوری کردن درباره تشکیلات برنامه، سازمان، مدیریت، عملکردها و ساختارهایی است که نظام آموزشی در چارچوب آنها عمل می‌کند. البته پرداختن به تشکیلات برنامه یا ساختارها، تضمینی برای اتخاذ تصمیمات درست ایجاد نخواهد کرد، اما پرداختن به آن بی‌گمان به تصمیم‌گیری نادرست منجر خواهد گردید. ۳- کارکردهای ارزشیابی را مورد توجه قرار دهید. ارزیابان اهل عمل اند و گزارشات آنان، مبنای تصمیم‌گیری مدیران را فراهم خواهد ساخت. اما پیش از ارائه اطلاعاتی در مورد نتایج برنامه، ارزیاب باید شناخت جامعی از ارزیابی، دستاوردها و مرزبندی‌های آن داشته باشد. باید کارکردهای ارزیابی را معین کند. او می‌بایست با پاسخ به این پرسش‌ها کارکردهای مورد انتظار را مشخص کند: "کارکردهای عمده ارزیابی کدامند؟ آیا مرزبندی بین آنها وجود دارد؟ آیا کارکردها با مأموریت، ارزش‌ها و سیاست‌های سازمان همخوانی دارند؟ آیا آنها در درون سازمان پذیرفته شده‌اند؟ آیا سازمان به تعهداتش در مقابل آنها عمل می‌کند؟" مثبت بودن پاسخ، ضامن موثر بودن نیست، اما منفی بودنش می‌تواند هم نشانه نادرست انتخاب کردن کارکردها باشد و هم نشانه بی‌اثر بودن کارکردها. ایزنر کارکردهای عمده ارزیابی را به شرح ذیل تقسیم می‌نماید. (۳) ۱- تشخیص‌اغلب در زمینه یادگیری‌های کارکنان مورد استفاده قرار می‌گیرد، تشخیص می‌تواند به تلاش ارزیاب در شناسایی عوامل و زمینه‌های موجود در مشکلات یادگیری کارکنان، معنا بخشد. در این خصوص آزمون‌های استاندارد و غیر استاندارد بعنوان ابزاری مهم به کار

می‌روند. ۲- تجدید نظر اگر برنامه‌های آموزشی را شامل یک سری از موضوعاتی بدانیم که سازمان برای کیفی سازی منابع انسانی از آن استفاده می‌کند، لزوم اصلاح و بهبود چنین برنامه‌هایی از زمان طراحی تا اجرا، بطور دائم احساس می‌گردد. اسکریون این فرایند را ارزشیابی تکوینی نام می‌برد و یادآور می‌گردد که در شرایط مطلوب آن دسته از برنامه‌هایی که بطور مستمر ارزیابی می‌شوند، اعتبار بیشتری داشته و خطاها و اشتباهات بزرگ در آنها وجود نخواهد داشت. ۳- مقایسه‌ارزیابی‌های تطبیقی یا مقایسه‌ای، ابزاری برای جایگزین سازی برنامه‌ها، روش‌ها یا انواع جدید و آزمایش شده آموزش هستند. این کارکرد از ارزیابی بسیار ظریف بوده و تعیین اعتبار و صحت یافته‌های حاصل از آن، دشوار می‌باشد. ۴- پیش‌بینی‌در این کارکرد، از طریق مصاحبه، پیمایش و نگرش‌سنجی به بررسی افکار و عقاید سازمان پرداخته شده و با گردآوری اطلاعات مناسب زمینه لازم برای سرمایه‌گذاری در آموزش فراهم می‌گردد. این نکته قابل توجه است که اغلب نیازهای آموزشی کارکنان، تابعی از وظایف و مسوولیت‌های محوله به آنها می‌باشد و بر این اساس ارزیابی می‌بایست به گونه‌ای صورت پذیرد که شناخت جامعی در مورد ساختار و استراتژی‌های سازمانی بدست دهد تا بهتر بتواند به نتایج مورد نظر برسد. ۵- تعیین میزان تحقق هدف‌های هدف‌مدار، مانند مدل تیلور بر این کارکرد اصرار زیادی می‌ورزند. در این شیوه، بیشتر تاکید بر اهداف می‌گردد و ارزیابی به مثابه ابزاری جهت مشخص ساختن میزان دسترسی به اهداف تلقی می‌شود. از این منظر برنامه‌ها باید هدفمند، روشن، قابل قبول و مناسب بوده تا امکان تحقق داشته باشند. مولف نیز شش کارکرد عمده زیر را برای ارزشیابی قائل می‌باشد: ۱- کارکرد اطلاعاتی متضمن ایجاد بازخورد و اطلاعات مفید است. اطلاعاتی که می‌تواند برای اصلاح برنامه‌های در حال اجرا کارساز باشد. ۲- کارکرد حرفه‌ای درک ارزیاب را درباره هدف یک برنامه بالا می‌برد. اثربخشی یا شکست برنامه‌ها و راهبردهای مورد استفاده را نشان داده و اقدامات اصلاحی را توصیف می‌کند. مطابق با این کارکرد انجام ارزیابی صرفاً برای کشف نقاط ضعف یک برنامه نیست بلکه اثبات نقاط قوت و مثبت آن را نیز در بردارد. ۳- کارکرد سازمانی‌در بهترین شرایط به ارزیاب کمک می‌کند تا از طریق بررسی اهداف، به کاهش بوروکراسی و روشن نمودن شیوه‌های عملیاتی در کارکردهای برنامه و نهایتاً به نوسازی آن بپردازد. ۴- کارکرد سیاسی شامل تنظیم برنامه و پرداختن به بحث در مورد مسائل مهم سازمانی است. این نوع کارکرد، توانایی مشارکت کارکنان در برنامه را افزایش داده و می‌تواند از یک سو به برنامه در حال اجرا مشروعیت بخشیده و از سوی دیگر برای سد کردن مخالفت‌های سازمانی، به منزله سپر عمل نماید. ۵- کارکرد اجتماعی فرهنگ‌سازی و تاثیر گذاری برنامه در سازمان کمک قابل توجهی خواهد نمود. ۶- کارکرد تاریخی‌درای قدمت علمی است و ثبت و مستند کردن فرایندهای ارزیابی و نتایج آن را شامل خواهد گردید. ۴- شاخصهای ارزشیابی را تعیین و تعریف نماید. در چهارمین فرمان به شاخصهای مورد نیاز در ارزیابی می‌پردازیم. برای یک ارزیابی خوب، باید روی شاخصها متمرکز شد نه حدسیات و احساسات. شکی نیست که ارزیابی باید با معیارهای وزنی و ارزشی مطمئن و قابل قبول انجام پذیرد. اما تنوریزه کردن این موضوع هر اندازه هم که لازم باشد، نتیجه‌ای به بار نمی‌آورد و تنها به تعیین چارچوب کار کمک می‌کند. بهره برداری از این شاخص‌هاست که ثمر آفرین است. از همه مهمتر، ارزیاب باید پیوسته بیانیدشد که چگونه می‌توان شاخصهای مناسب طراحی نمود؟ و چگونه می‌توان از شاخصهای طراحی شده به سود برنامه بهره‌مند شد؟ کراتر و آنجلو، مشخصاً از چهار شاخص یاد می‌کنند: الف - شاخصهای مبتنی بر اهداف ب - شاخصهای مبتنی بر منابع ج - شاخصهای مبتنی بر فرایندها د - شاخصهای مبتنی بر رضایت بهره‌گیرندگان از برنامه (۴) الف - شاخصهای مبتنی بر اهداف با توجه به اینکه تغییر رفتار در قالب برنامه‌های هدفمند معنا پیدا می‌کند لذا در استفاده از این شاخص می‌بایست ابتدا اهداف آموزش را شناسایی کرد. به این ترتیب می‌توان میزان پیشرفت برنامه را اندازه‌گیری نمود. البته بکارگیری این شاخص هنگامی مناسب است که ضمن توجه به مفروضات ذیل، اهداف: روشن، مورد توافق و قابل اندازه‌گیری نیز باشند. □ فرایندها در قالب برنامه‌های آموزشی، اهداف نهایی صریح و روشن داشته باشند □ اهداف برنامه بایستی به صراحت بیان گردیده و به خوبی تعریف گردند □ سازمان و نظام

آموزشی بتوانند از عهده اهداف برآیند اجماع و اتفاق نظر سازمانی در مورد اهداف وجود داشته باشد □ اهداف ترسیم شده قابل اندازه گیری باشند از شاخصهای دیگر می توان به میزان تنوع بخشیدن به آموزشها، حفظ منابع، ارتقاء کارایی، بهبود کیفیت فرایند، کاهش اشتباهات، مبادله، تغییر و بهره‌مندی از روشهای نوین اشاره نمود. ب- شاخصهای مبتنی بر تامین منابعین شاخص جزئی از رویکرد سیستماتیک است و متمرکز بر درونداها می باشد، و بر این اساس استوار است که برنامه‌های آموزشی باید در تامین منابع مورد نیاز خود، کارآمد باشند. از این دیدگاه، شاخص را می توان به توانایی برنامه در بهره‌برداری از محیط درون و یا خارج از سازمان جهت تامین منابع تعریف نمود. از دیگر شاخصهای عمده باید به: میزان بهره‌برداری برنامه از محیط سازمانی و برون سازمانی، استمرار روند برنامه‌های آموزشی (از طریق پیوستگی افقی و عمودی)، طراحی برنامه‌های مبتنی بر درک درست از نیازها و خواسته‌های سازمانی اشاره نمود. ج- شاخصهای مبتنی بر فرایندها این شاخص، اثربخشی برنامه را منوط به میزان سلامت و کارایی درونی آن می‌داند. بر این اساس، مشخصه اصلی یک برنامه اثر بخش، فرایندهای یکپارچه و هماهنگ آن است، بطوریکه تمامی عناصر درگیر در آن با کمک هم و با پشتوانه امکانات و شرایط موجود سعی کنند بهره‌وری برنامه را به بالاترین حد ممکن برسانند. از مهمترین شاخصهای دیگر می توان به مواردی چون: همکاری و کارگروهی در فرایند آموزش، اطمینان و رابطه متقابل بین فراگیران و مربیان، کنش و واکنشهای مابین فراگیران و میزان بهره‌برداری برنامه از توانائیهای کلیه عناصر درگیر در آن، اشاره نمود. د- شاخصهای مبتنی بر رضایت بهره‌گیرندگان از برنامه این اصل که میزان رضایت مدیران سرپرستان و کارکنان از برنامه می‌تواند درخصوص تداوم اجرای آن مهم باشد، محور اصلی شاخص مذکور است. بزرگترین حسن این شاخص آن است که توجه بیشتری به اثربخشی آموزشها نموده و کلیه عوامل درون و برون سازمانی را مورد توجه خاص قرار می دهد. با توجه به اینکه یک برنامه و به تبع آن نظام آموزشی نمی‌تواند به صورت هم زمان تمام خواسته‌ها و تقاضای همه گروه‌های سازمانی را تامین کند لذا ممکن است رضایت کارکنان از برنامه زیاد باشد ولی مدیران چندان رضایت نداشته باشند و یا بالعکس. اما برای ارزیاب باید مهم آن باشد که بررسی تمامی دیدگاه‌ها نتایج جامع‌تری را به او دهد. ۵- همواره ملاحظات لازم در ارزشیابی را مد نظر قرار دهید. پنجمین فرمان، ملاحظاتی است که در قبل، حین و بعد از اجرای ارزیابی باید رعایت نمود. این ملاحظه‌گری کم اهمیت تر از اجرای ارزیابی نیست. ملاحظه‌گری خوب یک مهارت سرنوشت ساز برای سازمان است و تمامی عناصر درگیر در یک برنامه دانش مدار باید آن را بیاموزند. بدین ترتیب می توان پیش از اتخاذ تصمیمات نادرست، اطلاعات صحیح را شناسایی کرد و برنامه را به مسیر اصلی هدایت نمود. از عمده‌ترین این ملاحظات باید به: فقدان اطلاعات قابل اعتماد و کافی، عدم وجود الگوهای تعریف شده، عدم توجه به میزان اثربخشی برنامه‌ها و تاثیر آن در بهبود عملکرد سازمانی، تغییرات رفتاری ایجاد شده در سازمان و کارکنان، واکنش سازمان و کارکنان به برنامه، یادگیری، دستاوردها و اثر بخشی اشاره نمود. ۶- خطاهای رایج در ارزشیابی را شناسایی نمایید. ششمین فرمان موثر، اشاره به خطاهای رایج در فرایند ارزیابی دارد. شناسایی این خطاها، ابزاری نیرومند برای اجرای موثر ارزیابی خواهد بود. در برخی سازمانها فرض بر این است که این کار برنامه ریزان آموزشی است و کار ارزیاب فقط ارزیابی است. در نتیجه چنین رویکردی، سازمان حجم انبوهی از اطلاعات دریافت می کند که نه نیاز دارد و نه می تواند به کار بگیرد. این اشتباهی است خطرناک، بهترین راه برای چیرگی بر این دشواری آن است که مسئولیت شناسایی و رفع خطاها به ارزیاب محول گردد. شایعترین خطاهایی که فرایند ارزیابی را تهدید می کنند عبارتند از: □ طرح برخی سوالات نامناسب از شرکت کنندگان در برنامه □ طرح سوالاتی درخصوص مهارت‌هایی که نمی توان آنها را از نظر رفتاری اندازه‌گیری نمود □ ناکامی در اخذ اطلاعات از مدیران و سرپرستان در زمینه تغییرات رفتاری که کارکنان بر اثر گذراندن دوره از خود نشان می‌دهند □ ناکامی در کنترل عوامل خارجی موثر بر فرایند آموزش □ ناکامی در گردآوری اطلاعات مفید جهت ارزیابی □ ناکامی در انجام تحلیل‌های آماری مناسب و یا انجام تحلیل‌های جانبدارانه □ ناکامی در ارائه گزارش نتایج ارزیابی بصورت معنادار □ بزرگ کردن بیش از حد یافته‌ها و چشم

پوشی از مشکلات موجود در فرایند آموزش □ تعمیم بیش از حد یافته‌ها و اصرار بر اینکه آنچه که در یک سازمان کارساز است می‌تواند در سازمانهای دیگر نیز کارآمد باشد ۷- ویژگیهای یک ارزیاب موفق را الگو قرار دهید. هفتمین فرمان را اختصاص می‌دهیم به ویژگیهایی که ارزیاب به عنوان مهمترین عنصر ارزیابی باید واجد آن باشد. ماهیت ارزیابی، وجود برخی خصوصیات را ضروری می‌سازد. برخی از این ویژگیها به شرح زیر فهرست‌بندی می‌شوند: □ دید علمی و منطقی باید با دید علمی و منطقی به برنامه نگریست. و بطور منطقی درصدد یافتن مشکلات و تبیین روابط میان متغیرها بود و این روابط را به صورتی دقیق مورد تحلیل قرار داد. آنچه که ارزیاب باید واجد آن باشد، دقت، پشتکار، علاقه و حقیقت‌جویی است. □ عدم توجه به قضاوت دیگران این ویژگی خاص و در عین حال برجسته‌ای است. باید بدون هیچگونه واژه‌ای، نتایج ارزیابی را فارغ از هرگونه دخل و تصرف و بدون کم و کاست به مراجع مسوول اعلام نمود. ترس از پیامدها و ارائه گزارش نادرست موجب سوگیری در دستاوردهای حاصله و بی‌فایده شدن فرایند ارزیابی خواهد گردید. □ تجربه و مهارت کفایت‌توجه به تاثیرگذاری ارزیابی در استمرار یا قطع برنامه، لزوم بکارگیری ارزیابانی که از دانش، تجربه و مهارت کافی برخوردار باشند ضروری به نظر می‌رسد. □ آگاهی از متدولوژیها و الگوهای ارزشیابی البته صرف تجربه نمی‌تواند دلیلی برای انجام درست ارزیابی باشد. چرا که موفقیت آن مستلزم آشنایی کافی با انواع متدولوژیها و الگوهای ارزیابی است. باید دانست که نقطه شروع کدام است؟ ارزیابی را چگونه باید آغاز نمود؟ چگونه به منابع اطلاعاتی لازم باید می‌توان دسترسی پیدا نمود؟ برای موثق بودن اطلاعات از کدام متدولوژیها باید استفاده کرد؟ و سرانجام یافته‌ها چگونه ارائه گردند؟ □ بی‌طرفی و دوری از جانبداری نباید از قبل و بدون در اختیار داشتن اطلاعات کافی در مورد برنامه، به قضاوت و نتیجه‌گیری پرداخت. اصل مهم ارزیابی، گردآوری اطلاعات و کشف علل مسائل و مشکلات است نه تایید یا رد نظرات شخصی. باید در کلیه مراحل به دور از تعصبات و پیشداوری‌ها، اطلاعات صحیح و موثق را گردآوری و تحلیل نمود. همچنین باید نسبت به نکته‌های جزئی حساس بوده، واقعیتها را دریافت و موافق با آنها اندیشید و نهایتاً خط‌پذیری خود را پذیرفت. ۸- استانداردهای فرایند ارزشیابی را بشناسید. در هشتمین فرمان، کل فرایند ارزیابی را نظامی یکپارچه تعریف می‌کنیم که باید برای پاسخگویی به سوالات و شناسایی کاستیها، واجد ویژگیهای ذیل باشد: □ افزایشی بودن مهمترین ویژگی ارزیابی محسوب می‌گردد. چرا که آنچه مهم می‌باشد شناسایی و رفع نواقص است نه تکرار دوباره برنامه با همان مشکلات قبلی. □ تجربی بودن ارزیابی باید قابلیت اجرا به صورت عینی را دارا باشد. اگر نتواند قابلیت تجربی بودن خود را اثبات کند، نباید در زمره ارزیابی قرار گیرد. □ نظام‌دار بودن با توجه به اینکه ارزیابی را فرایندی منظم و مدون برای رسیدن به هدفی خاص تعریف نمودیم، لذا می‌بایست کاملاً منطقی و نظام‌مند باشد. این نظام‌دار بودن ایجاب می‌کند اجزای به هم پیوسته آن نظم منطقی و علمی را دنبال کنند و ارزیاب نیز ملزم به رعایت آنها باشد. □ دقت طلبی دقت در تعیین هدف، شناسایی عوامل محدود کننده، شرح روش، ارائه گزارش و رعایت امانت در نتایج حاصله، از مهمترین عوامل تضمین کننده موفقیت ارزیابی محسوب می‌گردند. محصول این دقت: درک و بازبینی میزان بهبود تاثیر آموزش بر کارکنان، بهبود سازوکارهای ارائه آموزش و خدمات آموزشی با صرف حداقل هزینه، تحلیل خط مشی کلی برنامه، اهداف، چگونگی دستیابی به اهداف و وضعیت تحقق اهداف، اطلاع‌رسانی در زمینه چگونگی انجام برنامه آموزشی به مدیریت ارشد سازمان، انجام مقایسه معتبر بین برنامه‌های آموزشی جهت تصمیم‌گیری در مورد اولویتهای آینده و کسب تجربه به منظور مشخص ساختن برنامه‌های قابل تکرار می‌باشد. ۹- دستاوردهای ارزیابی را به دقت ثبت کنید. نهمین فرمان، با تمرکز بر دستاوردهای ارزیابی ارائه می‌شود. اگر قرار است ارزیابی موثر باشد باید دستاوردها را برشی از ارزیابی دید نه تکه‌ای جدای از آن. کلید موفقیت ارزیابی در آن است که از ابتدا مشخص نمایید که به دنبال چه هستید؟ تنها در این صورت است که به همانی خواهید رسید که از ابتدا انتظار داشتید، و گرنه همه چیز بدست خواهید آورد جز آن چیزی که می‌خواستید. اهمیت پیگیری نتایج ارزیابی کمتر از انجام خود آن نیست. بر این باورم که ارزیابی که پیگیری نداشته باشد یک اتلاف وقت تمام عیار است. تعیین

بازده ارتقای کیفیت و جلب اعتماد سازمانی از جمله مهمترین دستاوردهایی هستند که می‌توان از یک ارزیابی موثر انتظار داشت. ۱۰- ارائه پیشنهاد را هرگز فراموش نکنید. می‌خواهم فرمان آخر را تحت عنوان "پیشنهاد" ارایه کنم. ارزیابی قوی ترین وسیله در دست برنامه‌ریز آموزشی است. اگر خوب مدیریت شود می‌تواند عملکرد و مهارت کارکنان برتر را تقویت و کارکنان متوسط و ضعیف را به سطح بالاتری ارتقا دهد. علاوه بر این، با انجام ارزیابی موثر سازمان می‌تواند از عملکرد نظام آموزشی خود دید واقع بینانه‌ای به دست آورده و از فرصت‌های اصلاح و بهبود عملکرد آن آگاهی یابد. ارزیابی یک ارتباط سه جانبه میان برنامه‌ریز، ارزیاب و مدیرسازمان می‌باشد. اگر گام‌های زیر در انجام و پیگیری ارزیابی رعایت گردد، این ارتباط تقویت و موجب موثر بودن ارزیابی خواهد گردید: ۱- مستندسازی مشکل ترین ولی مطمئن ترین گام در بهبود فرایند ارزیابی است. مستندسازی را هرگز کاری زمان گیر ندانید، توجه داشته باشید که وجود یک سابقه نامنظم نه فقط موجب یک سابقه نامتعادل برای ارزیاب و فرایند ارزیابی می‌گردد بلکه می‌تواند پر از نکات ابهام انگیز باشد. مستندسازی صحیح یک عادت حرفه‌ای باارزش است. در مستندسازی فقط عملکرد برنامه (چه مثبت و چه منفی) باید ثبت گردد نه عقیده ارزیاب، تا شخص ثالثی که سوابق نگهداری شده را مطالعه می‌کند به همان نتایجی برسد که ارزیاب قبلاً رسیده است. ۲- قبل از انجام ارزیابی، فهرستی از کارهایی را که مهم می‌دانید تهیه نمایید. این کار موجب می‌گردد تا آنچه را مهم است شناسایی کرده و بر انجام امور در طول دوره ارزیابی تسلط داشته باشید. فهرست تهیه شده به شما کمک خواهد نمود تا تمامی عناصر برنامه را به دقت کنترل نموده و عملکرد آنان را به درستی ثبت نمایید. ۳- بسیاری از برنامه‌های خوب و استثنایی به دلیل ضعف در نوشتن نتایج، ضعیف ارزیابی شده‌اند و بسیاری از برنامه‌های ضعیف به دلیل ضعف نوشتاری از وضعیت واقعی خود آگاه نگردیده‌اند. اگر از مهارت‌های نوشتاری خود راضی نیستید یا با ارزیابی‌های پر دردسر سروکار دارید، حتماً از راهنمائی‌های سایر متخصصان استفاده کنید. برای این کار بهتر است پیش نویس ارزیابی را تهیه کرده و به سایر متخصصان اجازه دهید تا به طور دقیق آن را بررسی و اشکالات آن را مشخص کنند. سعی کنید برای نوشتن صحیح ارزیابی وقت بگذارید. هنگامی که نوشتن تمام شد از خود سوال کنید آیا نتایج با همان کیفیتی که انتظار می‌رفت، تهیه شده است؟ ۴- از اشتباهات معمول که موجب کاهش اثربخشی و عدم اعتماد به نتایج ارزیابی می‌شود اجتناب کنید. مثلاً- خطای هاله‌ای بیانگر وضعیتی است که یک جنبه مثبت از عملکرد برنامه به کلیه جنبه‌های عملکرد آن برنامه تعمیم داده می‌شود. در حالی که فقط متوسط یا حتی ضعیف هستند (یا بالعکس). این نوع اشتباهات می‌تواند به سرعت اثربخشی ارزیابی را از بین برده و نهایتاً به اصالت برنامه لطمه بزند. ۵- قبل از شروع ارزیابی، لحظاتی را صرف مرور چگونگی انجام کار کنید. افکار خود را متمرکز نموده و سپس تصمیم بگیرید که چگونه عمل نمایید. توجه کنید که چه جنبه‌هایی از برنامه احتمالاً حساس خواهند بود؟ آیا موضوعهایی وجود دارند که بخواهید از طرح آنها اجتناب کنید؟ اگر چنین است، این موارد ارزش یادآوری دارند؟ صرف لحظاتی برای چگونگی انجام ارزیابی می‌تواند موجب جلوگیری از به زحمت افتادن در حین ارزیابی گردد. ۶- توافقات حاصله در ضمن ارزشیابی را با جدیت و حوصله پیگیری کنید. این کار موجب می‌شود تا به برنامه‌ریزان اطمینان دهید که به حمایت‌های توافق شده پشت گرم باشند. با صرف مقداری وقت اضافه، فکر و تلاش می‌توانید اثربخشی ارزیابی را برای برنامه و سازمان افزایش دهید. ۷- قبل از انجام ارزیابی، الگوی تعریف شده و کاملی برای ارزیابی تعیین و دقیقاً مشخص کنید که کارکنان چه کارهایی می‌بایست انجام دهند و چه انتظاراتی از آنان وجود دارد؟ (معیارهای ارزیابی). الگوی انتخابی می‌بایست شاخصهای کمی و کیفی مناسبی را برای ارزیابی فراهم کند. بنابراین از قبل باید شاخصهای ارزیابی عملکرد آموزشی را به درستی معین و پیش‌بینی کنید. نتیجه‌گیری این جا ۱۰ فرمان ارزیابی موثر را مرور کردیم. اما می‌خواهم یک فرمان دیگر را اضافه نمایم. این یکی (که از حیث اهمیت؛ آن را در حکم قانون می‌دانم) این است: ارزیابان موثر از نظر توان، نقاط قوت و ضعف، ارزش‌ها و باورها تفاوت بسیار دارند. اما وجه مشترک همه آنان این است که ارزیابی را درست و موثر انجام می‌دهند. آنان موثر به دنیا آمده‌اند. اما

نیاز برنامه های آموزشی در سازمان بیشتر از آن است که با تعدادی افراد استثنایی برآورده شود. اثر گذاری یک انضباط است و مانند هر انضباط دیگری می توان آن را آموخت و باید آموخت. مراجع

Kirk Patrick, D.L., Evaluating training Program. Sanfrancisco, ۱۹۹۸۲- Betlye B. Burkhalter – ۱ and James A. Buford Performance Appraisal, ۱۹۹۱۳- E. W. Eisner. The Educational Inagination, Mac & Millan, ۱۹۷۹ ۴. Kretner Robert and Kini Angelo. Organizational Behavior, Arizona University, ۲۰۰۱

این مقاله در مجله مدیریت، شماره ۱۳۳، تابستان ۱۳۸۷ به چاپ رسیده است.

الفبای مدیریت کلاس درس

محمد جواد خیرخواه

خلاصه کتاب: بخش اول: سخنی ساده درباره انضباط: یکی از مشکلات اساسی مدارس بی انضباطی است که به صورت یک مشکل درجه اول درآمده است. طبق بررسی " فی دلتا کاپان گالوپ " نگرش معلمان درباره وضعیت انضباط مدارس منفی است. ۵۰٪ معلمان ابتدایی و متوسطه موضوع انضباط را با عبارتهای " کاملاً جدی " یا " خیلی جدی " توصیف می کنند. و معلمانی هم که کار خود را رها کرده اند بیان داشته اند که ۴۳٪ علت ترک شغل خود را مشکل انضباط در مدارس عنوان کرده اند. اصولاً می توان معلمان را به سه گروه تقسیم کرد: ۱. مداخله گر ۲. غیرمداخله گر ۳. معتقد به تاثیر متقابل براساس مشاهدات و لنگانگ و گلیک من (۱۹۸۰-۱۹۸۶) مداخله گران معتقدند که دانش آموز بر مبنای شرایط محیطی تکامل می یابد. در این نقش، معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می شود و وظیفه اش اداره محیط با استفاده از اصول شرطی سازی است. غیرمداخله گران معتقدند که برای دانش آموز باید محیطی فراهم کرد که در آن برای قرار گرفتن در جاده ی پیشرفت مورد حمایت قرار گیرد و موانع سر راهش هموار گردد. به نظر غیرمداخله گران دانش آموز دارای انگیزه ی درونی است و کافی است که این انگیزه پرورش یابد نه اینکه کنترل شود، تا بتواند به بار بنشیند و معلم نباید تنها نقش کنترل کننده به خود بگیرد. پیروان نظریه تاثیر متقابل معتقدند که مشکلات بدون مسئولیت پذیری مشترک و مشارکت کامل همه طرف های در تصمیم گیری، قابل حل نیست. آنها معتقدند که هر دو طرف در پیدایش مشکل نقش دارند پس باید حل مشکل از جانب هر دوی آنها صورت گیرد. آنچه که ما در تعلیم و تربیت انجام می دهیم، نمایش تفاوتهاست. باید کوشید از نظراتی استفاده کرد که مورد بیشتر کودکان، اکثر مواقع و در بیشتر شرایط و موقعیت ها صدق کند. هدف ما این است که این تفاوت های نظری را در عمل، مشخص تر کنیم. اگر آموزش اثربخش در کار نباشد، هیچ یک از مهارتهای مدیریت کلاس به جایی نخواهد رسید. تعلیم و تربیت درست می تواند به عنوان یک عامل موثر عمل کند، عاملی که باعث می شود تا دانش آموزان به موضوع آموزش چنان علاقه مند شوند که مشکلاتی در انضباط به بار نیاورند. به طور مثال هرچه کلاس جالبتر و هیجان انگیزتر باشد، حضور و تجمع در راهروها و حیاط مدرسه برای دانش آموز بی جاذبه می شود، اما وقتی آموزش جایگاه خود را به معنای واقعی کلمه در کلاس پیدا نکند، دانش آموز نیز احساس نمی کند که با شلوغ کردن در راهروها چیزی را در کلاس از دست داده است. بسیاری از معلمان و حتی بخش اعظم افکار عمومی معتقدند که آنچه معلمان در حوزه تخصصی خود انجام می دهند، چیزی بیش از آنچه که یک عقل سلیم حکم می کند، نیست. بسادگی می توان گفت که این طور نیست. برای مثال عقل سلیم حکم می کند که اگر دانش آموزی مکرراً از سر جای خود بلند شد، معلم هر بار به او یادآوری کند که باید سر جای خود بنشیند. حال راه دیگری را در نظر بگیرید: یک واکنش موثر تر معلم به این رفتار می تواند تشویق کودکان دیگری باشد که بر سر جای خود نشسته اند و هنگامی که این کار انجام شد، واکنش بعدی می تواند تشویق همان

کودک باشد، هنگامی که بر سر جای خود می نشیند. □ بخش دوم: پیشنهادهایی درباره مدیریت کلاس مشکلات آموزشی به گونه ای غیرمنتظره به وجود نمی آیند، بلکه عواملی باعث ایجاد آنها می شوند. خانه و محیط های خارج از مدرسه تاثیر عمده ای روی کودکان و در نتیجه آمادگی آنها برای امتناع از ورود به مدرسه اعمال می کنند. ایجاد نظم و هماهنگی، شرط لازم تدریس موفق است. اداره کلاس کارآمد و موثر یگانه راهی است که به آموزش و یادگیری کارساز و موثر ختم می شود. در این بخش پیشنهادهای ارائه شده است که یک معلم موفق می تواند به تنهایی آنها را انجام دهد و بر راهبردهای خود در مدیریت کلاس درس بیفزاید. پیشنهادهای این بخش به صورت کاربردی و واقع بینانه طرح ریزی شده اند و بسیاری از آنها دارای ویژگی های چون وضوح، قابل فهم، مختصر، مرتبط و مناسب با هدف هستند. حال به توضیح مختصر این پیشنهادات می پردازیم: □ عمل کنید، تنها واکنش نشان ندهید عمل کردن در واقع مسلط بودن است و واکنش نشان دادن یعنی تسلط عوامل و شرایط را پذیرفتن. یک معلم موفق باید بیشتر عمل کند، البته با دانش و آگاهی لازم، و کمتر واکنش نشان دهد. او نباید اجازه بدهد که شرایط محیطی، یک طرز رفتار را به او دیکته کند. معلمانی که وقتشان را صرف واکنش نشان دادن می کنند، همیشه پیرو و تابع هستند، و معلمانی که وقتشان را صرف عمل کردن می کنند رهبرند و اغلب اوقات، تنظیم کننده و نظر آنچه که در آموزش کلاس و نحوه اداره آن به وقوع می پیوندد. □ مسئولیت ها را واگذار کنید یک دانش آموز در قبال رفتارش هرچه بیشتر احساس مسئولیت کند، نیاز کمتری به اعمال مدیریت از سوی معلم را خواهد داشت، بنابراین معلم می بایست به جمعیت دانش آموزان مسئولیت پذیر بیفزاید. اما اغلب معلمان مسئولیت را تنها به آن دسته از دانش آموزانی می دهند که قبلا در این راستا خود را نشان داده اند. اما برای این کار چه حسنی وجود دارد؟ باید به همه این اجازه تجربه کردن امور را داد تا افراد بیشتری مسئولیت پذیر شوند. آموختن مسئولیت پذیری همانند آموختن چیزهای دیگر مستلزم فرایند آموزش و خطاست. □ عقب بایستید و به دیگران فرصت بدهید هنگامی که از دانش آموزی می خواهید به سوالی پاسخ دهد یا می خواهید سوال او را بفهمید، سعی کنید به او نزدیک نشوید و اجازه بدهید که دانش آموز با صدای بلند صحبت کند تا دانش آموزان دیگر هم قادر به شنیدن صحبت های او شوند. اگر نزدیک دانش آموز بشوید و سوال و جواب را آهسته انجام دهید زاویه دید و ارتباط چشمی شما با بقیه کلاس از بین می رود، و به دنبال آن، ارتباط غیر کلامی شما نیز با کلاس از بین خواهد رفت. در نتیجه بقیه ی دانش آموزان خود را در جریان بحث احساس نمی کنند و توجه آنها به جای دیگری معطوف خواهد شد. □ آرام، خونسرد و حرفه ای برخورد کنید تادیب دانش آموزان را با خونسردی انجام دهید. شما نیز هنگامی که دانش آموزی تخلف می کند، وظیفه خود را به صورت اجرای برنامه انضباطی انجام دهید. از فریاد زدن، با حرکت انگشت تهدید کردن، و ... اجتناب کنید. اجرای برنامه انضباطی با خونسردی، دانش آموز متخلف را متوجه ارتباط رفتارش با نتیجه منطقی ناشی از آن می کند. در این صورت، احتمال کمتری می رود که رابطه جاری و معمولی بین شما تضعیف شود. دلیل دیگر برای داشتن برخورد خونسردانه و حرفه ای این است که رفتار شما هنگام تادیب دانش آموزان برای آنها الگوست. دانش آموزان علاوه بر مقررات ویژه ای که ارائه می دهید نحوه اجرایی این مقررات را نیز خواهند آموخت. خونسردی معلم نتیجه دیگری نیز دارد، جلب رضایت دانش آموزان. دانش آموزان یکی از خصوصیات بهترین معلم را، خونسردی در جریان توییح فرد خطا کار می دانند. □ به دانش آموزان توجه کنید و این توجه را نشان دهید علاقه مندی به دانش آموزان باید آشکار شود، تا تاثیر مثبتی بر رفتار دانش آموزان داشته باشد، نه این که صرفا معلم احساس کند. به طور مسلم اگر احساسات خود را به صورت مشخص و محسوس ابراز کنیم، چندان ضرر نخواهیم کرد. در مورد آموزش و پرورش نیز همین امر صادق است. پالونسکی اظهار می دارد: اهمیت مهارتهای دو جانبه افراد از مهارتهای آموزشی در مدیریت کلاس بیشتر است. یکی از مهارتهای دو جانبه، علاقه مندی و تفهیم وجود این علاقه است که به عنوان یکی از عناصر مهم پیشگیری از مشکلات رفتاری به شمار می آید. جایی که معلم علاقه مند هستند و علاقه خود را ابراز می دارند، برداشت دانش آموزان از مدرسه، مکانی خوب و مطلوب است. این جا مکانی است که

دانش آموزان در آن بودن را دوست دارند. هنگامی که مدرسه یک مکان مطلوب شود، موقعیتی فراهم می‌گردد تا: ۱. مشکلات انضباطی کمتری بروز کند. ۲. در به کارگیری فنون مدیریت کلاس موفقتر باشد. □ رفتارهای خوب و مطلوب دانش آموزان را در نظر بگیرید رفتار دانش آموزان در آینده، تا حدود زیادی متأثر از رفتار کنونی آنهاست و این امر به پاداش دادن در قبال رفتار خوب به همان میزان معنا می‌بخشد که به تنبیه در قبال رفتار نامطلوب. به دانش آموزان بفهمانید که رفتارشان را در نظر می‌گیرید. سعی کنید یک "پیام من" حاکی از قدرشناسی برای دانش آموزانی که رفتار خوبشان را فهمانده‌اند، داشته باشید. به طور مثال "بچه‌ها وقتی که شما سرجایتان آرام می‌نشینید و تکالیفاتان را انجام می‌دهید به من کمک می‌کنید تا به دانش آموزانی که احتیاج به مساعدت دارند، یاری کنم و من واقعا از این کار متشکرم". گاهی اوقات درک خوبیهای دانش آموزان به عنوان تلاشی برای افزایش رفتارهای مثبت آنها می‌تواند برای کاهش رفتارهای نامطلوب نیز به کار رود. هر قدر که خوبیهای دانش آموزان بیشتر در نظر گرفته شود، انگیزه بیشتری برای تداوم رفتارهای خوب خواهند داشت. □ از تجربه‌های همکارانتان استفاده کنید باید حداکثر استفاده را از وجود همکاران ببرید که یکی از بهترین منابع قابل دسترسی در هر جاست. در جمع همکاران مدرسه شما احتمالا کارمندی با تجربه وجود دارد. بسیاری از معلمان علاوه بر امتیاز آگاهی از حرفه خود از مزایای دیگری نیز همچون آشنایی با اجتماع، دانش آموزان و والدین آنها برخوردارند. این مزیتی است که بسیاری از متون درسی، سمینارها فاقد آن هستند. در هر صورت باید بتوانید روشهای فراگیری موثر و کارا را تشخیص دهید. به طور مثال: دفتر یادداشتی برای ثبت عقاید و اصول موفقیت آمیز تهیه کنید. در صورت امکان قبل و بعد از مشاهده کلاس با معلم مورد نظر ملاقات کنید. سعی کنید آنچه را که او در صدد انجام آن است، متوجه شوید. پس از مشاهده کلاس در مورد آنچه که دیده‌اید، بحث کنید. سپس از معلم مورد نظر بخواهید که او نیز برای مشاهده به کلاس شما بیاید. آنها به دنیای واقعی شما نزدیکترند، چون فقط از کلاس دیگری به کلاس شما آمده‌اند و احتمالا مشاهده کلاس شما امری است که بین شما دو نفر مطرح است پس احساس ترس کمتری دارید. □ پیامدهای منطقی، طبیعی و تدبیری رفتارها را در نظر بگیرید بی‌شک، رفتارهایی که در آینده از افراد بروز خواهد کرد، متأثر از رفتارهای حال و گذشته آنان است. پیامدهای از جهت این که رفتارهای بعدی را تحت تاثیر خود قرار دهند و یا آنها را کنترل نمایند، باهم متفاوتند. اگر بخواهید فهرستی از نمونه پیامدهای بخصوصی که دانش آموزان ممکن است به وجود آید تهیه کنید. باید پیامدهای ویژه را به صورت طبقه بندی در آورید، سه گروه مختلف پیامد خواهید داشت: پیامدهای طبیعی، منطقی و تدبیری. پیامدهای طبیعی، آن دسته پیامدهایی هستند که به طور طبیعی از رفتار فرد ناشی می‌شوند، و افرادی مانند معلم، والدین، رئیس آنها را وضع نمی‌کنند. تنها عاملی که پیامدهای طبیعی را ایجاد می‌کند، خود طبیعت است. مثلا اگر دانش آموزی برای امتحان مطالعه نکند، به طور طبیعی موفقیت کمتری را نسبت به زمانی که مطالعه می‌کرد، کسب می‌کند. پیامدهای منطقی، آن دسته از پیامدها هستند که از سوی افراد وضع می‌شوند نه به وسیله طبیعت. مثلا اگر دانش آموزی از عهده امتحان بخوبی بر نیاید، منطقی است که معلم او را موظف به مطالعه درس و دادن یک امتحان جبرانی کند. پیامدهای تدبیری، آن دسته پیامدهایی هستند که از سوی شخصی ساخته شده‌اند، اما برخلاف پیامدهای منطقی فهم ارتباط بین رفتار سوء فرد با این پیامدها زیاد روشن نیست و گاه هیچ گونه ارتباط منطقی بین آنها وجود ندارد. مثلا- برای دانش آموزی که در امتحان ناموفق بوده، پیامد تدبیری این است که صدبار دور زمین بازی بدود. پیامد تدبیری تقریبا مانند این است که به وجود آورنده این پیامدها آنها را از هوا می‌گیرد یعنی کاملا- اختراعی است و هیچ ارتباط منطقی بین او و رفتار وجود ندارد. □ به طور انفرادی تادیب کنید تادیب امری قابل توجه در نظم بخشی به کلاس است. تفاوت بین کسب نتایج موثر و غیر موثر به چگونگی تادیب بستگی دارد. معلمان هنگامی که دانش آموزان را به طور انفرادی یا شخصی تادیب می‌کنند، به نتایج کارسازتری می‌رسند. طبق گفته لاسلی آگاه سازیهای انفرادی فقط برای آن دسته از دانش آموزانی که از خود رفتار سوء بروز می‌دهند، پیشنهاد می‌شود. برای دانش آموزان مشکل است که دستورات مستقیم و شخصی را نادیده بگیرند. با

دستورات کلی و عمومی مانند همه مشغول باشید ممکن است این فرصت را به برخی داده شود تا مثلا کتاب کتابخانه اش را مطالعه کند. به طور کلی تادیب خصوصی در حین فعالیتهای کلاسی غیرمشهود صورت می گیرد و تقریبا غیرقابل استماع برای دانش آموزان دیگر به جز خود دانش آموز خطا کار و یا حداقل برای گروه کوچکی از دانش آموزان مجاور وی غیرقابل استماع است. به این ترتیب تنها معلم و دانش آموز خطا کار در آن دخالت دارند. شریکگی چهار مهارت مداخله گرایانه را برای معلمان جهت واکنش خصوصی نسبت به دانش آموزان اخلا-گر در ارتباط با تفهیم این که رفتارشان غیرقابل قبول است، ارائه می دهد. این مهارتها به ترتیب اجرا عبارتند از: نادیده گرفتن رفتار، اشاره، کنترل از نزدیک و کنترل همراه با برخورد. شاید معلمان "چشم پوشی برنامه ریزی شده" را فقط به شکل کوتاه مدت برای تخلفات جزئی برگزینند. تغییر حالات چهره و اشارات غیر شنیداری، مانند قرار دادن انگشت روی لبها، در اخطار دادن به دانش آموز خطا کار کمک می کند. قدم بعدی، کنترل از نزدیک یا نزدیک دانش آموز خلافکار ایستادن است. سرانجام کنترل و برخورد حرفه ای و پنهان از دید سایر دانش آموزان با رعایت سن و جنس آنان کمترین تردیدی برای دانش آموزان خطا کار باقی نمی گذارد که شما از رفتار وی ناراضی هستید. □ دانش آموزان مشکل آفرین خود را با دانش آموزان کلاس دیگر جابه جا کنید دانش آموزان مساله ساز خود را با دانش آموزان یکی از همکاران خود جابه جا کنید، کسی که به دانش آموزانی در سطح متفاوت از کلاس شما درس می دهد. او کودک مشکل آفرین شما را می پذیرد، شما نیز دانش آموز مساله ساز او را می پذیرید. این شیوه مدیریت کلاس به همان میزان که بیشتر حالت آموزشی دارد، از حالت تنبیهی کمتری نسبت به زمانی که دانش آموز را در سالن نگه داریم و یا به دفتر مدرسه بفرستیم، برخوردار است. توجه داشته باشید که هدف از این معاوضه دانش آموز با همکار، ایجاد تشویش برای کودک یا تنبیه او نیست. تنبیه پیامدی کاملا مجزا در یادگیری عملی است. هدف صرفا قرار دادن کودک در محیطی متفاوت است، جایی که می تواند دوباره به انجام وظیفه اش مشغول شود. □ تفاوتهای فردی دانش آموزان را در نظر بگیرید دانش آموزان با سطوح مختلف توانایی به کلاس می آیند، عده ای با استعداد و بعضی کند ذهن هستند، بعضی دیرآموز. عده ای طبیعی هستند، آن گونه که باید باشند. دانش آموزانی نیز با معلولیتهای جسمانی به کلاس می آیند. حتی انتظار از زمان، استعداد و انرژی صرف شده، توسط معلم نیز دستخوش این تغییر شده است. تعدادی از دانش آموزان همان طور که گلاسر توصیف می کند "تصویری از یادگیری در ذهن دارند که به خاطر آن از این که وظیفه خود را در مدرسه انجام دهند، ناتوانند". آنچه را که دانش آموزان در مدرسه انجام می دهند به کمک این تصاویر در ذهن، کاملا مشخص و معین می شود. بنابراین یک معلم باید در تدریس از پیشینه های متفاوت دانش آموزان آگاهی داشته باشد. نسبت به این اختلافات فرهنگی، خانوادگی و فردی حساسیت نشان دهد. در عین واقعگرا بودن، معیارها را در نظر بگیرد. این روش، یادگیری بیشتر و در نتیجه مشکلات انضباطی کمتری به بار خواهد داشت. □ قانون را اجرا کنید، دلیل تراشی را نپذیرید همه کسانی که درباره مدیریت کلاس درس مطلب نوشته اند، براین عقیده اند که معلمان باید سیاست انضباطی خود را اعمال کنند و در این مورد، همواره ثابت قدم باشند. هر اندازه که اجرای سیاست مداومتر باشد، دانش آموزان هم بیشتر در خواهند یافت که پاسخهای انضباطی از سوی معلم از قانون ناشی می شود، نه از شخص معلم. گوش دادن به دلیل تراشی آنان یعنی دادن یک شانس احتمالی. علاوه بر این نگذارید رفتار خوب یک دانش آموز، روی مسئولیت شما در تادیب رفتار بد وی تاثیر بگذارد. برخی از معلمان به دانش آموزانی که صبح رفتار ناشایستی داشته اند، اجازه رهایی از برخورد انضباطی را می دهند، چرا که این عده بعد از ظهر همان روز، رفتار صحیحی از خود نشان داده اند. نتیجه این خواهد شد که بچه ها به انجام رفتار سوء در ساعات اولیه روز ترغیب شوند. □ محیط کلاس را به نحو مطلوبی سازماندهی کنید بهترین مدیریت کلاس، آنهایی هستند که از بروز مشکلات جلوگیری می کنند و اصلاح و تعدیل محیط کلاس درس می تواند کم و بیش این نقش را ایفا کند. سعی کنید محیط را غنی سازید. محیطهای غیر جالب، خسته کننده و یکنواخت و معمولی هستند. غنی سازی تنها شامل آراستن محیط فیزیکی نیست، بلکه شامل هر آنچه که در محیط

اتفاق می افتد نیز می شود. سعی کنید مکانهای مخصوصی برای مطالعه به شکلی آرام به وجود آورید. همه ما از ارزش توسعه دادن به محیط آگاهی داریم. برای توسعه محیط درس باید ببینید چه امکاناتی در منطقه شما وجود دارد که می تواند آنها را در دسترس دانش آموزان قرار داد. البته گاهی اوقات هم با محدود کردن محیط می توان به ایجاد انضباط کلاسی کمک کرد. برای این منظور باید برای مکانهای ممنوع معین شده، سرو صدای ناشی از صحبت‌های دانش آموزان، قسمت های مختص نقاشی و... شرایطی را در نظر بگیریم. □ اساس و ریشه رفتارهای نامطلوب را از بین ببرید دانش آموزی که در کلاس مشکل تراشی می کند و در نتیجه توجه همسالانش را به خود معطوف می سازد، برای عملش پاداش گرفته است. او در کار " سرگرم نمودن معلم به خودش " توفیق یافته و ممکن است به همین صورت نیز پاداش دریافت نماید. گناگی این عبارت معلم را مورد بحث قرار می دهد که " به او توجه نکن، فقط می خواهد خود نمایی کند ". او نشان می دهد که نادیده انگاری رفتار خلافی که برای دانش آموز خطرناک نباشد، احتمالاً منجر به نابودی آن رفتار خواهد شد. برخی از معلمان به وسیله تنبیه در صدد انهدام رفتار ناخواسته برمی آیند که مانند به کار بردن یک آتش خاموش کن آبی است برای یک آتش سوزی ناشی از برق! ابتدا به نظر موثر می آید. شعله ها کم می شوند، ولی به محض اینکه سرتان را برگردانید، آتش دوباره شعله ور می شود. منشاء آتش را بیابید، یعنی اساس رفتار ناخواسته را، و آتش خاموش کن مناسب را به کار بگیرید. تقویت رفتار را کنار بگذارید که همین به تنهایی منجر به انهدام رفتار ناخواسته خواهد شد. □ ارتباطات چشمی را دست کم نگیرید چشم یک فرد می تواند خیلی گویا باشد. یک نگاه اجمالی به سرتاسر کلاس و به دانش آموز خلافکار، می تواند رفتار خلاف را در مسیرش متوقف نماید، و این امر بدون هیچ گونه مزاحمت و اغتشاش برای بقیه افراد کلاس صورت می گیرد. ارتباط چشمی به همین میزان قادر به ارسال پیام تایید، پذیرش و اظهار درک و شناخت احساسها می باشد. خیره شدن برای معلمان معتقد به دخالت، و نیز معلمانی که عدم مداخله را تمرین می کنند، ابزار مناسبی است و این کاملاً به این بستگی دارد که فرد چگونه به ارسال پیام چشمی پردازد. هنگامی که پیام چشمی با دیگر اشارات و حرکات غیر کلامی همراه شود، نقش موثری در حفظ نظم کلاس ایفا می کند، مانند گذاشتن انگشت اشاره بر لب برای بیان ساکت بودن. کاربرد پیامهای چشمی همچنین می تواند در افزایش کارایی و تاثیر پیامدهای ارائه شده، نقش بسزایی داشته باشد. □ سوء رفتارهای خاص را دقیق مشخص کنید و به آن عنوان کلی ندهید برای آن که فن مدیریت کلاس درس بتواند در تغییر رفتار یک دانش آموز موفق باشد، ابتدا آن رفتار باید تشخیص داده شود. رفتارهای خاص باید شناسایی شوند، چون آنچه را که فرد می تواند امید به تغییر دادنش داشته باشد تنها رفتارهای خاص هستند نه خصوصیات عمومی و کلی. اظهار این که یک دانش آموز " همکاری نمی کند - در دسرافرین - غیر قابل اعتماد و ... است، مطلبی به ما نمی دهد. این اصطلاحات برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. آنچه که این جا اهمیت دارد، نوع رفتارهای خاص دانش آموز است که به نتیجه گیری کلی انجامیده می شود. تنها این رفتارهای خاص هستند که ممکن است افزایش یابند، به میزان فعلی باقی بمانند و یا کم شوند که در حقیقت همان هدف ماست. بنابراین، رفتارهای خاص قابل مشاهده را موضوع مورد توجه خود قرار دهید. به عنوان مثال اگر دانش آموزی به خاطر هل دادن همکلاسی اش در زمین بازی، یک " در دسرافرین " نامیده می شود، پس رفتاری که باید اصلاح شود "، هل دادن همکلاسی " است نه عنوان نامفهوم " در دسرافرین " بودن. □ نشان دهید که از آنچه در کلاس جریان دارد، آگاه هستید معلمان با " امروزی بودن، " هویت و زمان هدف را هنگام ارائه مراحل ایجاد توقف در رفتار نشان می دهند. منظور از هویت و زمان هدف، به دام انداختن مقصر واقعی، یعنی تادیب کودک خلافکار واقعی است. هنگامی که تعدادی از بچه ها کار خلاف می کنند و یا تماشاگران و پیروانی دارند، معلم با حواس جمع، شخص اصلی یعنی محرک را از بقیه جدا می کند. تشخیص اشتباه در تعیین دانش آموز خطا کار و بدتر از آن تنبیه اشتباهی دانش آموزی که خطا کار نیست، به طور جدی قدرت نفوذ و اعتبار شخص را به عنوان یک نظم دهند تضعیف می کند. معلمان " امروزی " زمان بندی صحیح را نیز نشان می دهند. آنها پیش از این که رفتار انحرافی به طور جدی گسترش یابد، فنون

مدیریت کلاس خود را اجرا می‌کنند. □ به رفتارهای طبیعی جنبه قانونی بدهید در حکایتی آمده است که مسؤولان یک دانشکده کوچک می‌خواستند تصمیم بگیرند پیاده رویهای یک سری ساختمان جدید را کجا بنا کنند تا به بهترین نحو پاسخگوی سلیقه دانشجویان باشد. بعد از مشورت جواب نهایی این شد که هیچ پیاده روی حداقل در ابتدا ساخته نشود. و دانشجویان با رفت و آمد خود راهایی به وجود آوردند و سلیقه و انتخابشان را نشان دادند. این راه‌های خاکی سپس با بتون فرش شد و به این ترتیب " پیاده روی جنبه قانونی به خود گرفت. " در واقع رفتار طبیعی دانشجویان جنبه قانونی به این موضوع داده بود. دانش‌آموزان هم رفتارهای مختلفی در مدرسه از خود نشان می‌دهند، صحبت با همکلاسی‌ها، فراموش کردن برگه‌های تکلیف و... نمونه‌هایی از این رفتارهاست که برای معلمان ناخوشایند می‌آید. هنگامی که نمی‌توانید رفتار غیرقانونی معینی را متوقف کنید، آن را قانونی کنید. قانونی کردن جذابیت رفتار را در وهله اول کاهش می‌دهد. به طور مثال دانش‌آموزان زمانی را برای گپ زدن با همکلاس‌های خود داشته باشند. مدت زمان پیش‌بینی شده شاید فقط یک دقیقه یا کمی بیشتر باشد، با این حال برای آنان واقعا وقت زیادی است. آنان می‌توانند وقتی برای گپ زدن داشته باشند مشروط بر اینکه در سراسر روز این کار را انجام ندهند. □ دانش‌آموزان را با احترام صدا کنید خطاب کردن دانش‌آموزان با عناوین آقا و خانم می‌تواند انتظاری را ایجاد کند که از طریق رفتار فرد نیز برآورده خواهد شد. هنگامی که دانش‌آموز را آقا یا خانم خطاب می‌کنیم، احساس بزرگ بودن و بالغ شدن در آنها ایجاد می‌شود. عنوان آقا و یا خانم حاکی از اعتماد و احترام از سوی معلمی است که فرد را شایسته و مستحق آن عنوان می‌داند و دانش‌آموزان نیز تلاش می‌کنند که آن احترام و اعتماد را حفظ و یا آن را بدست آورند. و بیشتر به صورت رشد یافته و بالغ رفتار کنند، و در نتیجه کمتر دست به عمل خلاف خواهند زد. □ نام دانش‌آموزان را به خاطر بسپارید نام دانش‌آموزان را سریع یاد بگیرید. این کار یک الزام و ضرورت است. بسیاری از روشهای مدیریت کلاس و نیز روشهای تدریس با دانستن نام دانش‌آموز کامل می‌شود. این امر باعث می‌شود تا دانش‌آموز را حتی وقتی به او نگاه نمی‌کنید، بتوانید مورد خطاب قرار دهید. یا هنگامی که دانش‌آموزی به درس توجهی ندارد با ذکر نام، او را متوجه کلاس کنید. از دانش‌آموزان بخواهید نام خود را روی کارتهای ۴در۶ اینچی بنویسند و روی میزهای خود قرار دهند تا شما در حین تکالیف انجام دادن آنها نام آنان را بخاطر بسپارید. □ انتظارات خود و نیازهای دانش‌آموزان را باهم در نظر بگیرید معلمان باید پیش از وقت کلاس، فکر کنند که حداقل انتظارات آنها چیست. منظور از حداقل انتظارات نحوه رفتار دانش‌آموزان است به ترتیبی که نیازهای یادگیری آنها را قبل از شروع به تدریس تامین می‌کند. حدود انتظارات شما باید در کمترین سطح ممکن باشد. باید آنها را به طور آشکار برای دانش‌آموزان بیان، و به عنوان " علت و معلول " از آنها دفاع کرد. این انتظارات باید مستمرا مورد تقویت قرار گیرند. فرض کنید که دانش‌آموزان نمی‌دانند چه چیزی برای شما اهمیت دارد و چه چیزی بی‌اهمیت است. حداقل پیش‌نیازهای شما ممکن است دانش‌آموزان مشابه یا متفاوت باشد، به هر حال فرقی نمی‌کند. شما باید حداقل انتظارات خودتان را تعیین و اعلام، و از آنها دفاع کنید. به سخنان دانش‌آموزان خود گوش کنید. هنگامی که احتیاجاتشان را اعلام می‌کنند، تا حد امکان به آنها پاسخ دهید. آنها به کمک نیاز دارند و اغلب به کمک شما. و حتی خود شما هم نمی‌توانید به تنهایی نیازهایتان را برآورده کنید و به کمک نیاز دارید. بنابراین به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان و معلمان در وضعیتی قرار دارند که می‌تواند نیازهای متقابل یکدیگر را برآورده سازند. □ نتایج تکالیف و امتحانات را زود اعلام کنید روانشناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان به فراگیری خود ادامه نخواهند داد مگر این که " نتیجه کار خود را بدانند " یا به طور دقیق‌تر " از نتایج مطلوب کار خود مطلع شوند. " یادگیرنده می‌خواهد بداند طرز کارش چگونه است. شاید بسیاری از تکالیف و آزمونهایی که از دانش‌آموزان می‌خواهیم، برای دانستن این نکته باشد. ما از دانش‌آموزان می‌خواهیم آماده باشند، مجهز باشند، این کار را تکمیل کنند، اما آیا آنها از این که در بازگرداندن اوراق و آزمونهایشان تاخیر و مسامحه می‌کنیم، به اندازه ما ناراحت نمی‌شوند؟ و این نارضایتی را به صورت رفتار ناشایست نشان می‌دهند. اگر به طریقی رفتار نکنیم که دانش

آموزان بفهمند که به نظر ما، تکالیف و آزمونهایی که توسط ما تعیین می شود، اهمیت دارد، چگونه از آنان انتظار خواهیم داشت که تکالیف را جدی بگیرند؟ بازگرداندن کارهای دانش آموزان با سرعت زیاد و تصحیح آنها با دقت هرچه بیشتر، این پیام را به دانش آموزان می دهد که " این کار مهم است. " به قوانین و رویه ها توجه کنید دانش آموزان باید قوانین را بپذیرند و با آنها موافقت داشته باشند. یکی از راه های وصول این مورد این است که با صرف وقت، رابطه علت و معلول در قوانین و ارتباط بین هر قانون و نتیجه آن را برای آنها تشریح شود و علت ممنوعیت آن روشن گردد. دقت داشته باشید که دانش آموزان در وضع قوانین دخالت داشته باشند. بدون شک قوانینی که دانش آموزان وضع خواهند کرد، مشابه آنهایی خواهد بود که معلمان و مسئولان وضع کرده اند، اما وقتی که خودشان وضع کنند، به آنها احترام خواهند گذاشت. دانش آموزان هم باید قوانینی داشته باشند، چون شرایط و محیط مدرسه تغییر می کند. پس قوانین باید قابلیت تغییر داشته باشند. □ قبل از شروع درس، حواس دانش آموزان را متمرکز کنید پیش از شروع درس، توجه همه را جلب کنید. اگر دانش آموزی گفته های شما را نشنود، مطمئن باشید که برای کسب اطلاعات نظم کلاس را دچار اختلال خواهد کرد. فنون مختلف را به منظور جلب توجه دانش آموزان به کار گیری. برخی از اینها آسان و ساده هستند. می توانید فقط به دانش آموزان بگویید: خوب، بیاید شروع کنیم. یا همه چیز به جز کتاب ریاضی تان را کنار بگذارید. از دیگر روشهای متداول جلب توجه دانش آموزان می تواند این باشد که فقط مقابل دانش آموزان بایستید و هیچ چیز نگویید. سکوت اغلب رساترین پیام است. به هنگام کاربرد هر یک از روشهای غیر کلامی برای جلب توجه، حتما ابتدا مفهوم آن پیامها را به آنان بیاموزید. □ دانش آموزان را متعجب و غافلگیر کنید سعی کنید دانش آموزان خود را بیشتر درک کنید، درباره کارشان در کلاسهای دیگر، موفقیت هایشان در ورزش، تجارب کار نیمه وقت، زندگی خانوادگی، امور فوق برنامه و ... انجام این کار خیلی دشوار نیست. کمی وقت شما را می گیرد، فقط چشمها و گوشه‌ایتان را باز کنید. مثلاً "محمد شنیده ام که در پیشاهنگی به خاطر حسن اخلاق و کار موثر؛ نشان گرفته ای" زیاد روی مساله باقی نمانید و به دانش آموزان زمان تفکر در این که چگونه این اطلاعات را فهمیده اند، ندهید. فقط به اطلاعات تعجب آور اشاره کنید و به تدریس خود بپردازید. به کارگیری این اطلاعات چند اثر دارد. به طور حتم این کار به دانش آموزان این مطلب را می رساند که شما در محیط خارج از کلاس آنها هم اطلاعاتی دارید. این نشان می دهد که شما موفقیت‌های دیگرشان را نیز در نظر می گیرید. اینها شاید کمک زیادی به خود شما نکند، ولی قدرت ارجاعی شما را بالا می برد. متحیر کردن دانش آموزان یک حسن دیگر هم دارد و این است که دانش آموز را امیدوارتر می کند. و آنان را به حیرت و امیدوار می دارد که شما از کجا این موضوعات را می دانید. و با خود تصور می کنند که اگر کار بدی هم بکنند شما متوجه آن می شوید و این تاثیر را در آنان دارد که چشمها و گوش های شما همه جا هستند. □ سرحال و خوشرو باشید نگران نباشید و خوشحال باشید. شما نهایت کوشش خود را بکنید تا نگرانی خود را در بیرون مدرسه بگذارید، چرا که بعد از بیرون آمدن از مدرسه، می توانید آنها را پیدا کنید و هیچ کس آنها را بر نمی دارد. اگر مشکلات شخصی خود را به کلاس ببرید، در تدریس و یادگیری دانش آموزان اثر می گذارد. حتی کوچکترین مشکلات شما که می تواند روی زندگی دانش آموزان موثر باشد، این نتیجه را خواهد داشت. وقتی با یک دوست یا همکار وقت خصوصی دارید، می توانید در مورد مشکلات یکدیگر صحبت کنید، بعد هنگامی که زنگ کلاس می خورد، مشکلات را کنار بگذارید و تمام توجه خود را صرف نقش معلمی خود کنید. برخی اوقات، مشکلاتی در وضع جسمانی شما وجود دارد که نمی توان آن را پنهان کرد. به عنوان مثال، اگر پشت شما شب قبل در اثر افتادن از روی پله ها رگ به رگ شده باشد، حرکت شما در کلاس با مشکل همراه خواهد بود. در این صورت لازم است شما این موضوع را به طور خلاصه برای دانش آموزان بیان کنید. مثلاً بگویید: "چون از روی پله ها افتاده ام وقتی شما دست خود را برای سوال بالا می برید، من نمی توانم به طرف میزهایتان برگردم خواهش می کنم هنگامی که سوالی دارید، خودتان سرمیز من بیایید" □ به دانش آموزان فرصت فکر کردن بدهید یک بررسی در مورد معلمان راجع به مقدار زمانی که صرف سوال می کنند، نشان می

دهد که به نظر آنان این امر معمولی است که وقتی سوالی را مطرح می‌کنند، قبل از تکرار آن، بیشتر از یک ثانیه منتظر نمانده و فردی را برای جواب دادن صدا بزند. راثو می‌گوید دانش آموز اول که پاسخ داد، معلم کمتر از یک ثانیه منتظر می‌ماند و سپس نفر بعدی را صدا می‌زند. نتیجه این گونه رفتارها، اغلب به وجود آمدن یک نوع دستپاچگی و تشویش در سوال و جوابهاست که باعث ایجاد خستگی و ناامیدی در دانش آموزان و معلم می‌شود و تحریک فکر دانش آموز یا کیفیت توضیح او را کاهش می‌دهد. به نظر راثو هنگامی که معلمان زمان پاسخ‌گویی به جواب را افزایش می‌دهند، چند چیز اتفاق می‌افتد، طول جواب دانش آموز زیاد می‌شود، تعداد جوابهای مناسب افزایش می‌یابد، وجود شکست در جواب دادن کاهش می‌یابد، وقایع فکری-ذهنی افزایش می‌یابد، شرکت افراد کند بیشتر می‌شود. و نظم در کلاس به طور هیجان‌انگیزی افزایش پیدا می‌کند. □ دانش آموزان را در پیدا کردن راه حل مشکلاتشان یاری کنید هرچه ارتباط بین معلم و دانش آموز قویتر باشد، نیاز کمتری به استفاده از تکنیکها برای اداره کلاس است. چگونگی ارتباط بین آنها به کمک پاسخهای معلم به سوالات دانش آموز که اغلب با احساسات قوی همراه است، مشخص می‌شود. به عنوان مثال، یک دانش آموز ممکن است به علت این که در امتحان نمره خوبی نگرفته یا دوستی را از دست داده، احساس شکست کند. این موقعیتهای و افکار می‌تواند باعث ایجاد مشکلات رفتاری شود و در تکلیف دانش آموز نیز مداخله کند. در شرایط توصیف شده فوق این دانش آموز است که مشکل دارد و ما به عنوان فردی که می‌خواهد به او کمک کند، باید با او همدردی کنیم. در این راه برخی از معلمان در ارائه راه حل از پیشنهاد خود دفاع می‌کنند که در این صورت هیچ نتیجه‌ای ندارد. با بیان این جمله در ابتدای سخن که " شما مجبور نیستید راه حل مرا دنبال کنید، ولی اگر من به جای شما بودم این کار را می‌کردم " ...می‌توانید نظر دانش آموز را نسبت به خود تغییر داده و کاری کنید که او احساس کند باید به نصیحت شما توجه کند.

جوسازمانی مدرسه و هدایت کلاس درس

خدیدجه رشیدی

با نگاهی به مدارس و توجه بیشتر به روش عمل آنها خواهید دید که با وجود تفاوت‌های بسیار اندک در ساختار و شکل مدارس و نیز یکسان بودن مواد و کتب درسی، تفاوت‌های زیادی بین مدارس و سطح درسی دانش آموزان آنها مشاهده می‌شود. پس با اندکی تامل می‌توان فهمید عاملی دیگر وجود دارد که موجب می‌شود سطح درسی، حال و هوای مدرسه و روابط فردی در این مراکز آموزشی متفاوت شود. در سالهای اخیر، تحقیقاتی انجام شده است که تاثیر برخی ابعاد غیر درسی را بر رشد جنبه‌های آموزشی و شخصیتی دانش آموزان اثبات کرده است. اموری همچون رابطه بین فردی دانش آموزان، رابطه میان آنها و معلمان و مدیران، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و بسیاری از مسائل دیگر بر تحصیل و پیشرفت دانش آموزان تاثیر بسزایی دارند. بی تردید مدیران و معلمان بیش از هر عامل دیگر در به وجود آوردن جو سالم و مناسب در محیط مدرسه و کلاس درس موثرند و رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان وابسته به جو سازمانی مدرسه است. ● اداره کلاس درسمعلم برای اداره مطلوب کلاس به دو مهارت مهم نیاز دارد؛ یکی برقراری ارتباط موثر و مثبت با دانش آموزان و دیگری مدیریت کلاس می‌باشد. برای کمک به معلمان در ایجاد جو آرام و مطلوب در کلاس سه راهبرد پیشنهاد می‌شود؛ الف) پیشگیری از رفتارهای نامطلوب دانش آموزان در کلاسهمان طور که می‌دانید پیشگیری بهتر از درمان است. برای این کار معلم باید مواردی را که موجب عدم توجه و ارتباط آموزشی در کلاس می‌شود، شناخته و آنها را خنثی نماید. کاوینگتون (۱۹۹۹) در ارتباط با این کار، نکات زیر را توصیه می‌کند؛ ۱) در بعضی مواقع با عوامل بی‌نظمی کلاس باید به طور انفرادی ارتباط برقرار کرده و از دلایل آن مطلع شوید ۲) رفتارها و فعالیت‌های برهم زننده نظم را مشخص و آن را به صورت قوانین در کلاس مطرح کنید ۳) منتظر بعضی رفتارهای غیر قابل پیش‌بینی باشید و میزان

توانایی برخورد خود را با آنها بسنجید) دانش آموزان باید رفتارهای مطلوب معلم را بدانند، مثلا برای صحبت کردن باید دست خود را بلند کنند) به رفتارهای نامطلوب، واکنش جدی نشان دهید زیرا بی توجهی به این امور موجب نا کارآمد جلوه کردن شما در نظر آنان می شود) در شروع کار، قوانین و ضوابط کلاس را تعیین و مطرح نمایید و سعی کنید آنها روشن و قابل اجرا باشند) قوانین باید قابل درک باشند. برای کلاسهای ابتدایی قوانین ساده و کلی تر و برای کلاس های بالاتر، قوانین پیچیده تر) کلاس درس را در آغاز با جدیت شروع کنید و متعاقب آن آزادی بیشتری به دانش آموزان بدهید زیرا کنترل آنها پس از دادن آزادی های بسیار در آغاز مشکل است) یادگیری را با اهمیت و معنی دار کنید تا آنها خسته نشده، بلکه علاقه مند تر شوند. علل رفتارهای نامطلوب دانش آموزان در کلاس، امور مختلفی همچون خستگی از درس و بحث معلم، استقلال طلبی در مقابل معلم، جلب توجه یا سردرگم بودن نسبت به انتظارات و قوانین کلاس می تواند باشد. کاتین ۱۹۷۰) با مقایسه رفتار معلمان در این زمینه دریافت که آنچه مهم است اقدامات پیشگیرانه است. او سه ویژگی برای اقدامات پیشگیرانه مطلوب در نظر گرفت: ۱) نظارت: به طور فعال باید بیش از یک دانش آموز را مورد توجه قرار دهد و برای همه تکلیفی مشخص کند) پاسخ مناسب به رفتارهای نامطلوب دانش آموزان در کلاس: این کار برای پیشگیری از رفتارهای بعدی صورت می گیرد و راهبردهای زیر به ترتیب می تواند در این امر موثر باشد؛ ۱) معلم در حین تدریس نگاهی خیره و کوتاه مدت به دانش آموز خاطی داشته باشد) از شیوه بیان غیر مستقیم استفاده کند) ۳) به شکل تصنعی از شخص خاطی سوال کند) ۴) از شیوه بیان مستقیم استفاده کند) ۵) الگوسازی رفتار مطلوب با اشاره به دانش آموزان دیگر) ۶) شیوه اصلاح رفتار یعنی پاداش به رفتارهای مطلوب و نادیده گرفتن رفتارهای نامطلوب) ۷) متزوی کردن یا اخراج کردن دانش آموز خاطی) ۳) ارائه پاسخهای راهبردی به رفتارهای نامطلوب دانش آموزان: با استفاده از نگرش انسان گرایانه، مذاکره منطقی با دانش آموزان و استفاده از تحلیل کاربردی رفتار) استفاده از روش یادگیری مشارکتی در کلاس شیوه مشارکتی در امر آموزش در مقابل روش سنتی و انفرادی قرار دارد و باید گفت که این شیوه ارتباط مطلوبی بین دانش آموزان پدید می آورد و آنها را برای یادگیری بهتر بر می انگیزاند و عزت نفس آنها را ارتقا می دهد. شیوه های یادگیری مشارکتی همگی در سه اصل مشترکند: آموزش فعالیت مشترک آموزش فعالیت ها به صورت مشترک و گروهی و تقویت عملکرد گروهی. وجود تمایز روش های مشارکتی بر اساس شیوه سازماندهی تکالیف و شیوه ارائه پاداش تعیین می شود: شیوه سازماندهی تکالیف: الف) تکالیف به صورت مشترک باشد و نمره کلی دریافت کنند) دانش آموزان به صورت انفرادی کار کنند و ارزشیابی شوند در حالی که روی یک موضوع کلی کار می کنند. این روش باعث می شود همگی افراد گروه در گیر کار شوند. شیوه ارائه پاداش: اگر در ارائه پاداش به دانش آموزان، هر دو جنبه فعالیت فردی و گروهی در نظر گرفته شود برخی از مشکلات روش مشارکتی بر طرف می شود. اما در این میان انتقاداتی نیز به روش مشارکتی شده است که در اینجا به آنها اشاره می کنیم) آیا یادگیری مشارکتی منجر به رقابت بین گروه ها نمی شود؟ این در حالی است که ما ضعف روش سنتی را رقابت و شکست برخی از دانش آموزان می دانستیم. اما روش مشارکتی نیز می تواند برای گروهی که به موفقیت کمتری رسد آثار نامطلوبی داشته باشد) آیا این روش برای برخی از افراد فشار است یا نه؟ در گروه های بزرگ این قبیل دانش آموزان می توانند خود را مخفی نگه دارند ولی در گروه های کوچکتر چه طور؟ به هر صورت اگر دانش آموزان احساس آسیب پذیری کنند ممکن است شیوه مشارکتی برای آنها مفید نباشد. البته شاید معلمان با جابه جا کردن دوره ای این افراد در گروه های مختلف بتوانند این مشکل را تا حد زیادی کاهش دهند) چرا باید هر گروه ترکیبی از استعداد های خاص و عمومی باشد؟ اگر بعضی از دانش آموزان قبلا در فعالیتهای مشارکتی شرکت کرده اند از آنها به عنوان دستیار استفاده کنید. ج) فراهم کردن جو مثبت و مطلوب برای یادگیری و آموزش راهبرد سوم برای رهبری و هدایت کلاس در حقیقت چکیده و نتیجه دو راهبرد قبلی است که در ذیل به آنها اشاره می کنیم) ۱) مقررات کلاس را با مشارکت دانش آموزان تدوین کنید و بیشتر بر پیامدهای مثبت اطاعت از قوانین تاکید کنید) ۲) آموزش کلاس را با قاطعیت و جدیت شروع کنید، سپس

آزادی بیشتر بدهید (۳) شرایط و ضوابط کلاس را مرتباً طبق نظر دانش آموزان تغییر ندهید (۴) از تهدید پرهیزید (۵) بر عملکرد دانش آموزان تمرکز کنید نه شخصیت آنها (۶) آرام وقاطع برخورد کنید (۷) از تمسخر دانش آموزان پرهیزید (۸) اگر عصبانی هستید ابتدا خود را کنترل و سپس به صحبت کردن بپردازید (۹) رفتارهای نامطلوب را با جریمه به تکالیف درسی پیوند نزنید (۱۰) با دادن فرصت دوباره به دانش آموزان خاطی و پذیرش آنها، تقویتشان کنید (۱۱) از اشتباهات کوچک چشمپوشی کنید (۱۲) یادگیری را معنی دار کنید (۱۳) در صورت لزوم و عدم توجه به اشاره های غیر مستقیم، دانش آموزان را به طور مستقیم مورد خطاب قرار دهید (۱۴) از سازوکارهای روانشناختی و عواملی که بر تدریس اثر می گذارد استفاده کنید (۱۵) به تاثیر انتظار معلم و تحقیقات انجام شده در این زمینه توجه داشته باشید (۱۶) کلاس درس را نظامی اجتماعی در نظر بگیرید. بی تردید این آموزش ها و نوع ارتباط آموخته شده در زندگی بزرگسالی هر دانش آموز تاثیر می گذارد و میزان موفقیت یا عدم موفقیت او را تا حدود زیادی مشخص می کند. رسالت

خلاصه کتاب مقدمات مدیریت آموزشی

۷:۳۶

مقدمات مدیریت آموزشی تالیف: دکتر علی علاقه بند

مقدمات مدیریت آموزشی (ویراست پنجم): خلاصه کتاب: ناشر: روان- نوبت چاپ سی و یکم- شمارهگان: ۵۰۰۰ جلد - لیتوگرافی چاپ و صحافی: طیف نگار- تاریخ نشر: زمستان ۱۳۸۵- متخلص کننده: مهدی ملاک- سازمان و مدیریت: سازمان هنگامی پدید میاید که عده ای از افراد هدف مشترکی داشته باشند بتوانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند مایل باشند که برای نیل به آن هدف همکاری نمایند. تعریف سازمان عبارت است از هماهنگی معقول عده ای از افراد که از طریق تقسیم وظایف و برقراری روابط منظم و منطقی برای تحقق هدف مشترکی بطور پیوسته فعالیت می کنند نظام همکاری میان افراد در صورتی که به اقتضای شرایط زندگی اجتماعی و بطور خودجوش پدید آید سازمان اجتماعی و در صورتی که از روی قصد و هدف آگاهانه به وجود آید سازمان رسمی نامیده می شود خصوصیات مشترک سازمان ها ۱_ سازمان ها هدف دارند یعنی برای دستیابی به مقاصد معینی به وجود می آیند ۲_ سازمان ها از ترکیب اجتماعی افرادی که به صورت گروهی همکاری می کنند تشکیل میشود ۳_ سازمان ها بطور پیوسته و مستمر عمل میکنند ۴_ سازمان ها فعالیت های خود را از راه تفکیک وظایف و از روی برنامه و با استفاده از منابع مالی و مادی و دانش و فن و ابزار انجام می دهند ۵_ سازمان ها بعنوان واحد های یکپارچه فعالیت های منظم و ساختمانند و کار خود را بطور عقلانی و منطقی هماهنگ و هدایت میکنند تعریف مدیریت مدیریت فن و هنری قدیمی است در گذشته های دور عمدتاً به وسیله سلاطین وزیران روحانیون و فرماندهان نظامی و در گذشته های نزدیک توسط مدیران تجاری و دولتی بکار می آمد مدیریت از دیدگاه بزرگان علم مدیریت عبارتست از: ۱_ هنر انجام دادن کار به وسیله دیگران (فالت ۱۹۲۴) ۲_ فراگرد هماهنگ سازی فعالیت های فردی و گروهی برای تحقق هدف های گروهی (دانلی و همکاران ۱۹۷۱) ۳_ ایجاد محیطی موثر برای افرادی که در گروه های رسمی سازمانی فعالیت می کنند (کونتز و اودانل ۱۹۷۲) ۴_ کار کردن با و به وسیله افراد و گروه ها برای تحقق هدف های سازمانی (هرسی و بلانچارد ۱۹۷۲) ۵_ هماهنگ سازی منابع انسانی و مادی در جهت تحقق هدف ها (کاست و رزنویگ ۱۹۷۴) ۶_ فراگرد تصمیم گیری و برنامه ریزی و سازمان دهی و رهبری و کنترل منابع انسانی مالی و مادی و اطلاعاتی سازمان بمنظور تحقق اثر بخش و کارآمد هدف های آن (گریفین ۱۹۸۷) کارکردهای مدیریت کارکرد های مدیریت به صورت های متفاوتی طبقه بندی شده اند. این تفاوت ها معمولاً ناشی از میزان اهمیت کارکرد های در نزد صاحب نظران است یا غالباً ناشی از اصطلاحات مختلفی است که برای توصیف آنها بکار برده میشود نخستین بار هنری فایول مدیریت را به کار کرد های پنجگانه زیر تفکیک و تعریف کرد: ۱_ برنامه ریزی: یعنی پیش نگری و تدارکات

وسایل برای عملیات آینده ۲- سازمان دهی: یعنی ترکیب و تخصیص افراد و منابع دیگر بمنظور انجام دادن کار ۳- فرماندهی: یعنی هدایت و جهت دهی افراد در انجام دادن کار ۴- هماهنگی: یعنی وحدت و یگانگی بخشیدن به همه کوشش‌ها و فعالیت‌ها ۵- کنترل (نظارت): یعنی رسیدگی به اینکه آیا کلیه امور و فعالیت‌ها مطابق با مقررات و دستورات صورت می‌گیرند یا نه. در کتابهای درسی غالباً از اصطلاح ساختگی ((p o s d c o r b)) برای معرفی وظایف مدیریت استفاده میشود. این اصطلاح از ترکیب سر کلمه ۱- planning برنامه ریزی ۲- organizing سازمان دهی ۳- commanding فرماندهی ۴- coordinating هماهنگی ۵- controlling کنترل (نظارت) ۶- staffing کارگزینی ۷- reporting گزارش دهی (ارتباط) ۸- budgeting بودجه بندی به زبان انگلیسی ساخته شده است. امروزه در اغلب کتابهای درسی کارکردهای مدیریت به ۱- برنامه ریزی ۲- سازمان دهی ۳- هدایت (رهبری (leading ۵- کنترل (نظارت) تفکیک میشود. فصل دوم: تصمیم گیری و برنامه ریزی تصمیم گیری: تصمیم گیری فراگرد گزینش شیوه عمل خاصی برای حل یک مشکل بزرگ است (استونر ۱۹۸۲). تصمیم گیریهای سازمانی را به دو گروه میتوان طبقه بندی کرد. تصمیم گیری های معمول (با برنامه) مثلاً تصمیم گیری برای تعیین حقوق کارمند جدید. تصمیمات غیر معمول (بی برنامه) با مسایل و مشکلات جدید و غیر عادی سر و کار دارند. ملاک غیر معمول بودن تصمیم تکراری نبودن و فقدان رویه های معین برای اتخاذ آن است. بسیاری از وظایف مدیریت مثل برنامه ریزی و بودجه بندی مستلزم تصمیم گیری غیر معمول است. مراحل تصمیم گیری: ۱- تعریف و تشخیص مسئله یا مشکل ۲- دست یابی به راه حل های فرضی ۳- ارزشیابی راه حل هایی و گزینش راه حل یا شیوه عمل مناسب ۴- اجرای تصمیم و بازنگری برنامه ریزی برنامه ریزی فراگرد تصمیم گیری درباره کار و فعالیت در آینده است به بیان دیگر برنامه ریزی عبارتست از فراگرد تعیین و تعریف هدف ها و تدارک اقدامات و وسایلی است که تحقق هدف ها را میسر میسازد. برنامه ریزی شامل مراحل زیر است: ۱- هدف گذاری: تعیین هدف ها و اولویت آنها ۲- پیش نگری: بررسی و پیش بینی منابع و امکانات لازم برای تحقق هدف ها ۳- بودجه بندی: تشخیص فعالیت ها و اقداماتی که با استفاده از منابع و امکانات صورت خواهد گرفت (تبدیل امکانات به اقدامات عملی دقیق) ۴- تعیین خط و مشی ها: روش ها و ملاک های عملیات هدف گذاری هدف نتیجه مطلوبی است که رفتار در جهت ان هدایت میشود. عبارتها و اظهاراتی که چستی هدف ها را بیان می کنند هدفهای لفظی نامیده میشود عبارتها و اظهاراتی که چستی هدفها را بیان میکند را هدفهای لفظی نامیده میشوند. نتایجی که رفتار عملاً در جهت آنها هدایت میشود هدفهای واقعی را تشکیل میدهند. تعیین هدفها و تحقق آنها تابع شرایطی و ضوابطی است ۱- هدفها باید سنجش پذیر باشند ۲- هدفها باید تحقق پذیر باشند ۳- هدفها باید پذیرفتنی باشند ۴- هدفها باید همخوانی و توافق داشته باشند. پیش نگری تعریف پیش نگری عبارت از فراگرد استفاده از اطلاعات گذشته و حال برای تخمین شرایط و رویدادهای آینده بودجه بندی بودجه به زبان ساده برنامه است که مشخص میکند چه مقدار از کل منابع به اهداف خاصی اختصاص خواهد یافت. به عبارت دیگر بودجه نشان میدهد که منابع سازمانی در یک دوره زمانی معین برای انجام فعالیتهای مخصوص سازمانی چگونه تخصیص یافته است. انواع برنامه ها سازمانها برای انجام دادن فعالیتهای خود به انواع برنامه نیاز دارد. برنامه ها را به طرق مختلف طبقه بندی میکنند. دایمی- موقت- مدت دار- راهبردی- عملیات یاز متداولترین برنامه های دایمی عبارت اند از هدف ها- خط مشی ها- استانداردها- رویه ها- روشها- مقررات ۱- هدف ها را قبلاً توضیح دادیم ۲- خط مشی خط مشی بازتاب هدفهای سازمان و رهنمود کلی اجرای عملیات است که چارچوبی برای تصمیم گیریها عملیاتی فراهم میسازد ۳- استاندارد ملاکی که بتوان چیزی را با آن مقایسه کرد استاندارد نامیده میشود. مثلاً- (هر معلم به طور متوسط ۲۰ ساعت در هفته تدریس کند) یک استاندارد برای سنجش عملکرد معلمان محسوب میشود ۴- رویه عبارت است از تعیین مراحل یا گامهای متوالی پیوسته برای انجام دادن یک وظیفه مثلاً- مراحل انتخاب دروس و ثبت نام دانشجو در هر نیم سال تحصیلی در یک دانشگاه ۵- روش عبارت است از تعیین

چگونگی انجام دادن کار در هر یک از مراحل رویه، هر گام از رویه مستلزم روش خاصی است ۰۶. مقررات احکامی صریحی که بیان می‌کنند در موقعیتهای معینی چه باید کرد یا نباید کرد مقررات نامیده می‌شوند مثال مشهور مقررات عبارت است از توقف ممنوع این احکام و الگوهای رفتاری مخصوصی را مشخص می‌کنند و هیچ‌گونه تبعیض یا چون و چرایی را جایز نمی‌شمارند.

۷. برنامه موقت یا تک کاربرد برای هدف مخصوص یا دوره زمانی معینی طراحی می‌شود و احتمالاً به همان صورت در آینده تکرار نخواهد شد. وقتی که هدف تحقق یافت یا زمان سپری شد برنامه متوقف می‌شود یا مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد. آشنا ترین برنامه موقت بودجه است. برنامه‌های مدت دار برنامه‌ها با توجه به دامنه زمانی آنها نیز طبقه بندی می‌شوند. از این لحاظ سه نوع برنامه ریزی وجود دارد کوتاه مدت میان مدت بلند مدت مدیران برای هدایت عملیات جاری برنامه ریزی می‌کنند (کوتاه مدت) برای تداوم و استمرار عملیات برنامه تهیه می‌کنند (میان مدت) و بالاخره تمهیداتی برای رشد و توسعه فعالیت‌های سازمان و بقای آن تدارک می‌بینند (برنامه بلند مدت) برنامه‌های راهبردی و عملیات‌برنامه راهبردی (استراتژیک) دارای چارچوب زمانی نسبتاً طولانی و قلمرو وسیعی است در بالاترین سطح سازمان تهیه و تدوین می‌شود شامل تعیین هدف‌های سازمانی و ناظر به فعالیت‌های تمام واحدهای سازمان است. برنامه عملیاتی دارای دامنه زمانی کوتاه و قلمرو محدودی است در سطوح پایین سازمان طراحی می‌شود و در آن طرق و روش‌های تحقق هدف‌های سازمان مورد توجه قرار می‌گیرد. اهمیت برنامه ریزی در مدیریت از اهمیت زیادی برخوردار است. این اهمیت از آنجا ناشی می‌شود که برنامه ریزی موثر رفتار مدیریت و سازمان را عملاً و عمیقاً تحت تاثیر قرار می‌دهد و کنترل موثر فعالیت‌های سازمانی را امکان پذیر می‌سازد. برنامه‌ها مبنای لازم را برای هماهنگی و رهبری و کنترل به وجود می‌آورند و با مشخص کردن جوانب عملی و رفتاری فعالیت‌های سازمان (یعنی، چه کسی، چه را، کجا، چه موقع، چگونه باید انجام بدهد) بلا تکلیفی را کاهش می‌دهند. فصل سوم:

سازمان دهی سازمان دهی یعنی فرآگرد نظم ترتیب دادن به کار و فعالیت و تقسیم و تکلیف آن به افراد به منظور انجام دادن کار و تحقق هدف‌های معین. نتیجه سازمان دهی ایجاد ساختار سازمان است. ساختار سازمان: روابطی منظم و منطقی که لازمه عملیات اعضای سازمان است به وجود می‌آورد. فرآگرد سازمانی ۱- تشخیص فعالیت‌های لازم برای رسیدن به هدف‌ها و اجرای برنامه‌ها ۰۲- گروه بندی فعالیت‌ها با توجه به منابع انسانی و مادی موجود و تشخیص بهترین طریقه استفاده از آنها ۰۳- دادن اختیار عمل و حق دستور دهی و تصمیم گیری برای انجام دادن کار به مسئول گروه ۰۴- ارتباط دادن واحدها (گروه بندی‌ها) به یکدیگر به صورت عمودی و افقی از طریق روابط اختیار شبکه ارتباطی و نظام اطلاعاتی. هماهنگی‌هماهنگی عبارت است از فرآگرد ایجاد وحدت و یگانگی میان فعالیت‌های واحدهای مختلف سازمان به نحوی که هدف‌های سازمان به طور اثر بخش تحقق یابند. تقویض اختیار: عبارت است از انتقال و مسئولیت رسمی از مافوق به زیر دست برای انجام دادن وظایف خاص. واگذاری اختیار مسئولیت موجب می‌شود که سازمان به صورت موثرتری فعالیت کند. سازمان‌های متمرکز و نامتمرکز سازمانی که اغلب اختیارات تصمیم گیری در دست مدیران بالاترین رده سازمانی است سازمان ((متمرکز)) نامیده می‌شود و سازمانی که در آن اختیارات تصمیم گیری در رده‌های مختلف پراکنده است سازمان ((نا متمرکز)) می‌گویند. فصل چهارم ارتباط رهبری کنترل‌نخستین هدف ارتباط در سازمانها ایجاد هماهنگی و یگانگی در فعالیت‌های سازمانی است. ارتباط اعمال و رفتارهای اعضا و واحدهای سازمانی را همسو و یگانه می‌سازد. بدون آن سازمان به مجموعه افرادی که جدا از هم کار می‌کنند مبدل می‌شود. تعریف ارتباط ارتباط به زبان ساده به انتقال معنای و اطلاعات از شخصی به شخص دیگری اطلاق می‌شود. یا به طور کلی ارتباط عبارت است از انتقال معنای اطلاعات (پیام) از شخص و گروه یا سازمانی (فرستنده پیام) به شخص گروه یا سازمانی دیگر (گیرنده پیام). فرآگرد ارتباط توصیف و تحلیل فرآگرد ارتباط به سه عنصر فرستنده و پیام و گیرنده نا کافی است. عوامل و عناصری دیگری نیز در امر ارتباط دخالت دارند که بر پیچیدگی آن می‌افزایند. فرستنده پیام آغازگر ارتباط است که قصد دارد درباره نیاز/خواست/اندیشه/اطلاعی/با کسی یا کسانی مرابطه برقرار کند مثلاً مدیری

که می خواهد کارکنان سازمان را از تصمیم جدید خود درباره اضافه کار مطلع سازد یا معلمی که می خواهد درس بدهد، کد گذاری (encoding) برای اینکه فرستنده اندیشه یا اطلاع خود را قابل انتقال سازد باید آن را به قالب تشخیصی درآورد. مثلا اندیشه یا اطلاع خود به زبان گفتاری یا نوشتاری بیان کند. این عمل به کد گذاری اطلاع تعبیر می شود (در عمل کد گذاری / از علائم / نشانه ها / تصاویر / اعداد / ارقام / ایما / اشاره / حرکات رفتاری و غیره که برای مخاطب قابل تشخیص و درک باشند استفاده می کنند) پیام (message) به طور کلی معنا یا اطلاعی که در جریان ارتباط منتقل می گردد پیام نامیده میشود. شکل پیام را عمل کد گذاری مشخص می کند. در نتیجه پیام به صورتی در می آید که گیرنده بتواند به مدد حواس و تجربه خود آن را دریافت و درک کند. پیام به صورت شفاهی از طریق شنیدن و به صورت کتبی از طریق خواندن قابل درک است. رسانه (medium) رسانه وسیله انتقال پیام است (امواج صوتی برای انتقال گفتار / کاغذ برای انتقال نوشتار / امواج نور برای انتقال تصاویر و دیدار حرکات و رفتار). رسانه محمل انتقال پیام به گیرنده است و باید متناسب با پیام انتخاب شود. گیرنده پیامکسی است که با حواس خود پیام را دریافت و درک می کند. گیرنده ممکن است یک فرد یا افرادی بی شماری باشند. وقتی که مدیری بخشنامه صادر می کند همه افراد سازمان گیرنده پیام محسوب می شوند یا وقتی که مدیر به معاون خود یادداشت می دهد فرد معاون گیرنده پیام است. کد برداری (decoding) فراگرد تفسیر پیام و برگردان آن به صورت اطلاعی که برای گیرنده معنادار شود کد برداری نامیده می شود. کد برداری تحت تاثیر انتظارات و تجربه گیرنده و تفسیر شخصی او از علائم و حرکات و میزان آشنای او با کد گذاری فرستنده قرار می گیرد. مثلا گیرنده پیامی را که به یک زبان بیگانه نوشته شده است را نمیتواند کد برداری کند. عوامل مزاحم هر عاملی که در جریان ارتباط مداخله کرده آن را مبهم و غیر قابل درک سازد مزاحم تلقی می شود. این عوامل ممکن است در هر مرحله از ارتباط دخالت کنند: بی دقتی در کد گذاری و کد برداری / نا مفهوم صحبت کردن / خیلی آهسته صحبت کردن / سر و صداهای مزاحم ضمن انتقال پیام (مثل پارازیت رادیویی) که حواس شنونده را پرت می کنند و بازخورد (feed back) اطلاع از تاثیری که پیام در نزد گیرنده داشته باز خورد نامیده می شود باز خورد عکس جریان ارتباط اصلی که طی آن واکنش یا پیام گیرنده و کد گذاری و از طریق همان رسانه به فرستنده اصلی ارسال می شود که او به نوبه خود آن را کد برداری و درک می کند. ارتباط در سازمانها موارد زیر موضوعهای مناسب ارتباط سازمانی محسوب می شود: ۱- اطلاعات کلی درباره سازمان (اهداف / خط مشی ها / خدمات یا فعالیتهای اساسی سازمان) ۲- اطلاعات راجع به امور و مشاغل کارکنان از قبیل: مرخصی ها / ترفیع و نظام دستمزد و ۳-۰۰۳- اطلاعات راجع به تغییرات سازمانی نظیر تغییر مدیریت / خط مشی ها / روشها / رویه ها و ۴-۰۰۴- اطلاعات راجع به تغییرات در زمینه های سیاستهای اقتصادی جامعه و تغییرات سیاسی و ۵-۰۰۵- برقراری ارتباط موثر در مدیریت مستلزم رعایت نکات زیر است: ۱- هر مدیری در وهله اول باید آگاه باشد که به چه منظوری می خواهد ارتباط برقرار کند ۲- آنگاه پیام خود را بدون هیچ گونه ابهامی در قالب زبان یا علائم قابل تشخیص و درک بیان نماید ۳- قبل از برقراری ارتباط اطلاعات لازم و کافی درباره مخاطبان و زمینه و شرایط کار آنان به دست آورد تا بتواند قابلیت پذیرش پیام خود پیش بینی کند زیرا هر گونه عدم آمادگی از سوی مخاطبان احتمال برقراری ارتباط موثر را به طور قابل ملاحظه ای کاهش خواهد داد. ۴- پس از آن رسانه و طریقه مناسب برای انتقال پیام را انتخاب کند ۵- سرانجام پس از برقراری ارتباط به تاثیر دریافت و درک پیام در نزد مخاطبان توجه نماید. رهبریهدف از رهبری در مدیریت راهنمایی زیر دستان در جهت بهتر فهمیدن هدفهای سازمان و برانگیختن آنها به کار و فعالیت موثر است. تعریف رهبریهبری فراگرد اثر گذاری و نفوذ در رفتار زیر دستان برای هدایت آنها در ایفای وظایف سازمانی است. مدیر برای ایفای وظیفه رهبری با زیر دستان خود رابطه برقرار کند به سرپرستی آنها می پردازد. انگیزه کار و فعالیت در آنها به وجود می آورد. به حل اختلافات آنها می پردازد و به اقتضا تغییراتی در شرایط کار آنان پدید می آورد. رهبری در سازمانها از سه ویژگی برخوردار است (استونر ۱۹۸۲) ۱- رهبری مستلزم وجود

پیروانی یا زیر دستانی است که دستورات شخص رهبر را با میل و اراده بپذیرند. در اثر این پذیرش امر رهبری امکان پذیر می شود. مدیر بدون پذیرش زیر دستان فاقد خصوصیات رهبری است. در جریان رهبری قدرت رهبر و زیر دستان نا برابر است. رهبر اختیار دارد که فعالیتهای زیر دستان را هدایت کند ولی آنها نمی توانند فعالیتهای رهبر را هدایت کنند. رهبر سازمانی علاوه بر اینکه به طور قانونی رفتار زیر دستان را هدایت می کند همچنین می تواند اعمال نفوذ کند و بر رفتار آنها اثر بگذارد. به عبارت دیگر مدیری که از جانب زیر دستان به عنوان رهبر پذیرفته شده نه فقط می تواند به آنها بگوید چه بکنند بلکه همچنین می تواند آنان را از لحاظ نحوه اجرای دستور تحت تاثیر قرار دهد. شایستگیهای رهبر برای رهبری اثر بخش بر رفتار زیر دستان صاحب نظران رفتار سازمانی به شایستگیهای سه گانه زیر تاکید کرده اند (هرسی و بلانچارد ۱۹۸۸): ۱- تشخیص: توانا بودن مدیر به فهم موقعیتی که می کوشد تحت تاثیر قرار دهد. تشخیص یک توانایی شناختی که مبنای آن فهم موقعیت فعلی و پیش بینی موقعیت آینده میسر می شود. ۲- سازگاری: توانا بودن مدیر به انطباق رفتار خود که و منابعی که در اختیار دارد با شرایط و عوامل موجود در موقعیت است به طوری که موجب تغییر موقعیت موجود شده و تحقق وضع مطلوب را تسهیل نماید. سازگاری و انطباق یک توانایی رفتاری است. ۳- ارتباط: توانا بودن مدیر به برقراری با دیگران به طوری که آنها بتوانند به آسانی منظور او را بفهمد و بپذیرد. نظریه های رهبریمطالعات سابقه طولانی دارد. در این بحث چون مفهوم رهبری به طور کلی مورد بحث نیست از این رو فقط به سه شیوه مهم مطالعه و توضیح رهبری در مدیریت به اجمال اشاره می کنیم. ۱- شیوه اول بر آن است که رهبری از مجموعه از خصوصیت های شخصی نظیر هوش / جاذبه / قاطعیت / جدیت / شجاعت / صداقت / اعتماد به نفس و غیره ناشی می شود. ولی سالها مطالعه و تحقیق نشان داده که افرادی از لحاظ رهبری شهرت پیدا می کنند خصوصیت های کاملاً متفاوتی دارند. ۲- شیوه دوم در صدد تشخیص رفتارهای مرتبط با رهبری است. وقتی معلوم شد رهبران اثر بخش ظاهراً خصوصیت یا ویژگی برجسته مشترکی ندارند توجه به رفتارهای ویژه آنان معطوف می شود. به عبارت دیگر طرفداران این شیوه کوشیدند با مشاهده رفتار و اعمال رهبران موفق مشخص کنند که آنها با زیر دستان خود در زمینه تفویض مسئولیت برقراری ارتباط ایجاد انگیزه اعمال نظارت و غیره چگونه رفتار می کنند. ۳- شیوه سوم در مطالعات رهبری در صدد تشخیص عواملی است که در موقعیتهای رهبری موجبات اثر بخشی رفتار رهبران را فراهم می سازد. مثلاً یک گروه از عواملی که در موقعیتهای رهبری موثر شناخته شده اند عبارت اند از: ۱) سبک و انتظارات رهبر ۲) انتظارات و رفتار فرا دستان ۳) سبک انتظارات و رفتار زیر دستان ۴) شرایط لازم برای انجام وظایف ۵) ارزشها و انتظارات سازمان ۶) انتظارات و رفتار همتران (هرسی و بلانچارد ترجمه دکتر علی علاقه بند ۱۳۶۵) کنترل و نظارت برنامه ریزی سازمانی هر اندازه که با دقت و ملاحظه کاری صورت گیرد تضمینی وجود ندارد که آن گونه که باید و شاید اجرا شود. از این رو لازم است که مدیریت سازمان از راه پیگیری امور و مشاهده عملیات سازمانی از اجرای برنامه ها اطمینان حاصل نماید. این پیگیری اصطلاحاً کنترل یا نظارت نامیده می شود. تعریف کنترل کنترل عبارت است از تشخیص این که اقدامات و فعالیتهای سازمان تا چه اندازه در جهت هدفها و مطابق با موازین پیش بینی شده است. فراگرد کنترل فراگرد کنترل یا نظارت شامل چهار مرحله است: ۱) تعیین ملاکها و روشهای سنجش و اندازه گیری فعالیتهای هدفها و عملکردها ۲) نظارت عملکردها و فعالیتهای سنجش و اندازه گیری آنها. (سنجش عملکرد) ۳) مقایسه نتایج حاصله از سنجش عملکردها با ملاکها و هدفهای تعیین شده. (مقایسه عملکردها با ملاکها) ۴) اقدام برای تصحیح عملکردها. (اصلاح یا تغییر) انواع کنترل فراگردهای کنترل در سازمان را می توان تحت سه عنوان طبقه بندی کرد: ۱) کنترل مقدماتی (یا پیشگیر) چنان که از نام آن پیداست می کوشد که از بروز انحرافات در گردش کار سازمان جلوگیری کند. ۲) کنترل همگام عملیات برای اطمینان از اینکه هدفها پیگیری و برنامه طبق موازین پیش بینی شده اجرا می شود ناظر به عملیات جاری سازمان است. ۳) کنترل نهاییبر اطلاعات حاصله از نتایج نهایی کار و فعالیت سازمانی مبتنی و به این منظور صورت می گیرد که انحرافات احتمالی را پس از وقوع تشخیص داده

اصلاح کند، فصل پنجم مکتب‌ها و نظریه‌های مدیریت عملی‌فردریک تیلور (۱۹۱۵-۱۸۵۶) بنیانگذار این نهضت مدیریت را به عنوان یک علم تعریف و با تاکید بر مدیریت در سطح وظایف عملیاتی اصول زیر را مطرح کرد: الف- گسترش علم آگاهی از کار، ب- انتخاب کارکنان بر مبنای علمی و افزایش مداوم مهارت آنها، ج- همانگ کردن علم کار با کارکنان که مبنای علمی انتخاب شده و آموزش دیده اند، د- تقسیم منطقی کار و مسئولیت آن میان کارکنان و مدیران که در آن مسئولیت برنامه ریزی و سازمان دهی بر عهده مدیران است، مدیریت اداری (administrative management) هانری فایول (۱۹۲۵-۱۸۴۱) فرانسوی بنیانگذار این مکتب کارکردهای مدیریت را به صورت برنامه ریزی سازماندهی فرماندهی هماهنگی و کنترل تعیین اصول چهارده گانه ای برای مدیریت سازمانها پیشنهاد کرد، فایول معتقد بود که کاربرد این اصول به تجربه و مهارت مدیران و شرایط و موقعیت کار آنان بستگی دارد، اصول مدیریت فایول به شرح زیر است: ۱) تقسیم کار تخصصی شدن کار وسیله طبیعی تحول و پیشرفت سازمانها و جامعه های بشری است، ۲) اختیار و مسئولیت اختیار و مسئولیت باید معادل باشند، کسی که مسئولیت انجام دادن وظیفه ای را بر عهده می گیرد باید برای انجام دادن آن مناسب با مسئولیت اختیار (اقتدار) داشته باشد، فایول اختیار را به عنوان حق دستور دهی برای انجام کار تعریف کرد، ۳) انضباط اعضای سازمان باید به مقررات و قوانین سازمان احترام بگذارند و از ما فوق اطاعت کنند، ۴) وحدت دستور هر کارمندی باید فقط از یک ما فوق دستور بگیرد و بس، فایول معتقد بود که وجود فرماندهی دو گانه موجب تضاد و کشمکش و تزلزل در اعمال و ضعف انضباط می شود، ۵) وحدت هدایت هر گروه از فعالیتهای سازمانی که هدفی واحدی دارند باید فقط تحت یک برنامه و به وسیله یک مدیر هدایت شود، ۶) تقدم منافع عمومی بر منافع خصوصیدر هر سازمانی کل مهمتر از اجزای آن است یعنی هدفهای سازمانی بر هدفهای فردی و خصوصی ارجحیت دارند از این رو اولویت همیشه با مقاصد و منافع سازمانی است، ۷) حق الزحمه کارکنان پرداخت حق الزحمه کارکنان و مدیران در قبال خدماتی که انجام می دهند باید عادلانه باشد و موجبات رضایت آنان را فراهم سازد، ۸) تمرکز کاهش نقش زیر دستان در امر تصمیم گیری را تمرکز و افزایش نقش آنان در تصمیم گیری را عدم تمرکز می نامند، ۹) سلسله مراتب جریان اقتدار و اختیار در امر یا زنجیر فرمان در هر سازمانی به ترتیب رتبه و مقام از بالا-ترین سطح مدیریت به پایین ترین سطح عملیاتی ادامه می یابد، ۱۰) نظمطبق این اصل استفاده از منابع مادی و انسانی سازمان باید تابع نظم و ترتیب دقیق و منطقی باشد، ۱۱) انصاف رفتار مدیران با زیر دستان باید مبتنی بر مقررات سازمان توأم با عدالت و انصاف و دوستانه باشد، ۱۲) ثبات شغلی و استخدامی فایول مشاهده کرده بود سازمانهای موفق معمولاً- از وجود گروه ثابتی از مدیران و کارکنان برخوردارند، ۱۳) ابتکار به زیر دستان باید فرصت داده شود که در انجام وظایف خود تفکر و نو آوری و ابتکار عمل به خرج دهند، ۱۴) روحیه گروهی ایجاد روحیه گروهی موجب وحدت و هماهنگی سازمان می شود، به نظر فایول از عوامل مختلفی می توان برای ایجاد و تقویت روحیه استفاده کرد ولی مهمترین آنها وحدت فرمان و ارتباط شفاهی است، بوروکراسی بوروکراسی یا دیوان سالاری با سازمان بزرگ و گسترده است که با عده کثیری ارباب رجوع سر و کار دارد، ماکس وبر (۱۹۲۰-۱۸۶۴) جامعه شناس آلمانی ضمن مطالعه سازمانهای عصر خود مدل بوروکراسی نوع آرمانی را ارائه کرده است، بوروکراسی مدل نظری سازمانی است که دارای ویژگی های به شرح زیر است، ۱) بوروکراسی نظام اداری عقلانی و منطقی است که در آن اقتدار از طریق نظام قوانین و مقررات به وسیله مقام یا منصبی که فردی آن را بر عهده می گیرد اعمال می شود، ۲) مقامهای اداری به صورت سلسله مراتبی معین می شود و هر مقام بر تمام مقامهای زیر دست ریاست می کند، ۳) کلیه شرایط و روابط احتمالی کار به وسیله مجموعه ای از قوانین و رویه ها پیش بینی می شود، ۴) اسناد مدارک و پرونده های تمام امور و فعالیتها بایگانی و نگهداری می شود، ۵) کلیه اطلاعات به صورت کتبی نوشته و نگهداری می شود، ۶) انتصاب کارکنان بر مبنای شایستگیهای فنی و تخصصی صورت می گیرد، ۷) امور روابط اداری از روابط شخصی کاملاً تفکیک و برای نیل به هدفهای سازمانی تقسیم کار دقیق و روشهای کار آمد پیش بینی می شود، ۸) برای ایجاد انگیزه در کارکنان موازین دقیق حقوق ارتقای شغلی و استخدام داریم در

نظر گرفته می شود.

آموزش الکترونیکی در سازمان

نسخه امروزی آموزش مکاتبه ای است که از قرن‌ها پیش مورد استفاده قرار می گرفته است. **Is E-Learning Right for Your Organization?** By Terri Anderson Edit by: Mahdi yarahmadi khorasani مقدمه ای بر آموزش الکترونیک با توجه به گسترش فناوری اطلاعات و نفوذ وسایل ارتباط از راه دور، ابزارها و روش های آموزشی نیز دچار تغییر و تحول گردیده است. آموزش الکترونیکی و آموزش مجازی در سطح وسیعی از جامعه گسترده گردیده، کلاس های آموزشی به صورت غیر حضوری و به نحوه آموزش الکترونیکی برگزار می گردد. امروزه بدلیل پیشرفت و گسترش اینترنت علاوه بر آموزش بیشتر امور روزمره نیز بصورت الکترونیکی در آمده که در اینجا لازم است و نقش ارزشمند آموزش الکترونیکی در رشد و شکوفایی جامعه پردازیم. ویژگی بارز زمان کنونی انفجار اطلاعات در مکان و زمان است که در اثر رشد شتابناک فن آوری موجود آمده است سرعت حیرت انگیز رشد فن آوری اطلاعات فضایی را ایجاد کرده است که باید سازمانها با تمام توان آمادگی لازم را داشته باشند تا از مسیر رشد و توسعه از این حرکت پویا باز نمانند این موقعیت الزاماتی را می طلبد که ناگزیر باید به آن مجهز شد و اطلاعاتی را در اولین فرصت حاصل کرد و بکار برد و سپس تولید اطلاعات نمود تا سازمانی پویا و زنده در عرصه جهانی و هم حرفی برای گفتن داشته باشیم، و قابلیت هایی که خداوند ارزانی داشته است را به شایستگی بکار ببریم. امروزه اکثر سازمانها بر این باورند که گذر از مرحله برگزاری و اجرای برنامه های آموزشی کارکنان در کلیه سطوح از شیوه سنتی آن به صورت آموزش الکترونیکی (E - Learning) بر اساس تحقیقات به عمل آمده در شرکتها و مؤسساتی که تاکنون از اینگونه تجهیزات و امکانات آموزشی بهره گرفته اند، نشان می دهد که اجرای این مهم در سه حوزه اصلی: بهبود عملکرد، افزایش کارایی و اثربخشی، کاهش هزینه های آموزش تأثیر به سزایی داشته است، به طوری که آمارها نشان می دهد حدود ۴۰ درصد کاهش هزینه در اینگونه شرکتها و مؤسسات بدون کاهش اثربخشی از طریق جایگزینی و بکارگیری آموزشهای الکترونیکی گزارش شده است. در بُعد افزایش کارایی و اثربخشی مشخص شده است که آموزشهای الکترونیکی زمان یادگیری فراگیران را به طور متوسط بین ۲۵ تا ۵۰ درصد کاهش داده و نشان داده است که زمان فعال حفظ اطلاعات نیز به نسبت قابل ملاحظه ای افزایش یافته است. و در خصوص بهبود عملکرد نیز عنوان گردید که با آموزش الکترونیکی می توان محیط کاری با نیروی انسانی آموزش دیده در حداقل زمان ممکن ایجاد نمود که نتیجه آن بهره وری بیشتر در سازمان خواهد بود. سازمانها می توانند با بهبود شرایط و اجرای برنامه های آموزش آشنا سازی کارکنان با نحوه بهره گیری از آموزش الکترونیکی، صرفه جوئیهای بسیاری را در پرداخت هزینه های حقوق و بکارگیری کارکنان بویژه در حوزه تخصصی و کارشناسی بعمل آورند. با اجرای برنامه های آموزشی به شیوه الکترونیکی نه تنها از کیفیت نظارت و اجرای آموزش کاسته نمی شود بلکه با توجه به قابلیت های بسیار وسیع اجرایی این گونه سیستمها، می توان از مرحله نیازسنجی آموزشی و برنامه ریزی تا مرحله اجرا و نظارت و ارزیابی و نتیجتاً "صدور گواهینامه های مربوطه به نحوی بسیار مطلوب و همه جانبه اقدام نمود که این مهم خود باعث جویی سالیانه نسبت به هزینه های آموزشی به شیوه سنتی می شود. پنج اشتباه در استفاده از آموزش الکترونیکی بخش مقاله آی تی ایران - داگرچه آموزش الکترونیکی فنآوری مورد بحث روز می باشد، اما شرکتهایی که اقدام به پیاده سازی این فنآوری می نمایند اگر از برخی موارد مشکل زا حذر ننمایند، با دشواریهای فراوانی مواجه خواهند شد. ۱- عدم حمایت مدیریت ارشد سازمان در مراحل خرید و اجرای مداوم استقرار فنآوری تنها یک بخش از اجرای آموزش الکترونیکی می باشد. برای کسب موفقیت در درازمدت، مباحث سازمانی از مهمترین چالشها می باشند. مباحثی چون: پیوند آموزش و راهبرد تجاری سازمان، تأمین حمایت مالی، اولویت بندی نیازهای مربوط

به فناوری و متقاعد کردن کاربران به استفاده از این روش آموزشی بجای روشهای پیشین. بهترین شیوه: تشکیل کمیته پیاده سازی آموزش الکترونیکی که در آن یکی از مدیران بلند پایه شرکت در رده معاونین یا اعضای هیأت مدیره، به همراه اعضای به نمایندگی از تمامی حوزه‌ها (از جمله دفتر فناوری اطلاعات) برای راهبری توسعه، استقرار و رشد مداوم آموزش الکترونیکی، شرکت دارند. ۲- محتوای آموزشی خسته کننده و ضعیف محتوای ضعیف عامل شکست آموزش الکترونیکی بوده و دانشجویان را به سرعت پراکنده می نماید. محتوایی که تنها خواندنی باشد توجه دانشجو را جلب نمی کند. محتوایی که نیازهای آنان را برآورده نماید نیز، بدون استفاده خواهد ماند. بهترین شیوه: حصول اطمینان از اینکه محتوای آموزشی از نظر فناوری دارای طراحی مناسب می باشد و دانشجویان را مجذوب خود می نماید. انتخاب دقیق محصولات آماده و یا سفارشی که منطبق با نیاز کارمندان و ضامن رشد حرفه‌ای آنان باشد، بهتر از خرید کتابخانه‌های حاوی صدها عنوان مطلب می باشد. ۳- فناوری که کاربرد آن سخت بوده و غیرمطمئن باشد وقتی که استفاده از فناوری، خود یک چالش برای دانشجو باشد، آموزش رخ نخواهد داد. حتی در صورت اجرا نیز، بکار انداختن فناوری مسئله اصلی می شود و آموزش در مرتبه دوم قرار می گیرد. بهترین شیوه: حصول اطمینان از اینکه زیرساختهای موجود نیازهای اولیه آموزش الکترونیکی را برآورده می سازند و فناوری بکار گرفته شده برای دانشجویان قابل درک و روشن می باشد. همکاری نزدیک با دفتر فناوری اطلاعات در هر مرحله از ایجاد و استقرار آموزش الکترونیکی. ارتقاء اجزا بر اساس رشد نیازمندیها در عوض خرید فناوری که دارای امکاناتی اضافی می باشد که بکار نمی آیند. ۴- فرهنگی که پذیرای آموزش الکترونیکی نباشد و یا هیچ اطلاعی از آن نداشته باشد. فناوری عالی و محتوای آموزشی ممتاز مورد قبول دانشجویان واقع نمی شود، مگر اینکه آنان از قبل آمادگی تجربه آموزش الکترونیکی را داشته باشند. آموزش الکترونیکی با آموزش کلاسی بسیار متفاوت است و اغلب اتفاق می افتد که کاربران بعنوان یک خط مشی آموزشی با چشم تردید به آن می نگرند. بهترین شیوه: ساماندهی یک تیم از بخشهای مختلف سازمان که شامل بازرگانی، آموزش و مدیریت می شود، بمنظور تهیه مداوم اطلاعات، تجربیات و پشتیبانی مورد نیاز دانشجویان. ۵- نیت نیافتن آموزش الکترونیکی همراه با نتایج قابل اندازه گیری قرارداد دادن دوره‌های آموزشی در یک فهرست بلندبالا، استفاده از آنها را تضمین نمی کند. حتی تعداد دسترسی‌ها به این دوره‌ها هم بیانگر تعداد کاربرانی که مطلب را یاد گرفته اند نمی باشد. جلب حمایت مداوم مدیریت بستگی به نتایج قابل سنجشی دارد که تأثیر مستقیم در تجارت شرکت دارد. بهترین شیوه: تعیین خط مبنای اندازه گیری مهارتهای کاربران و قراردادن مقاصدی برای رشد دانشجویان با استفاده از آموزش الکترونیکی. تدوین برنامه آموزش الکترونیکی برای هر کارمند همراه با تجربیاتی که باعث ایجاد دگرگونی در کارایی شغلی وی می شود و ترتیب دادن سیستمی برای اندازه گیری این نتایج.

Is E-Learning Right for Your Organization? By Terri Anderson Edit by: Mahdi yarahmadi khorasani

E-learning, distance education, computer-based training, Web-based training, or distributed learning. Whatever you call it, e-learning is creating quite a stir in corporate America and becoming a growth industry in the education and training field. Already there are public and private companies, which offer fee-based and free training on the Web. But will e-learning truly revolutionize employee development efforts? The answer depends on a company's approach and commitment to the design and implementation of e-learning. Like any other major company initiative, e-learning strategies require

significant up-front analysis, development time, money, and leadership support to be successful. And like almost every major company training initiative, there's tremendous pressure to pick a program and run with it before understanding the full range of issues and ramifications. Looking at the following five critical success factors—or the five Cs—will help companies make sound e-learning decisions and, we hope, eliminate some training failures. The five Cs of successful programs are culture, content, capability, cost, and clients. Any of these factors can derail even the best-intentioned e-learning initiative. Collectively, they're the make or break success factors that determine whether e-learning will persist or perish in an organization.

Culture Will corporate culture support e-learning? How does a company view employee development, and who is responsible for employee learning? The traditional training model—in which the manager identifies employee development needs, the training director identifies a solution, and the employee attends some type of classroom-based program—will not work with e-learning strategies because some control shifts to the individual learner. Indeed, the opportunity for employees to self-identify development needs is touted as one of e-learning's major benefits. Employees don't have to wait for a training director to identify a learning need they can assess individual skill gaps and access information as they need it. But if company culture dictates a tightly controlled attendance policy or if learning is for an exclusive group of participants, use and interest will be limited. Another cultural factor that influences the acceptance and support of e-learning is whether employee development is measured by classroom occupancy rates or by actual changes in employee skills and knowledge. In addition to the unbounded time potential of e-learning, other benefits include flexibility and portability. Learning can occur at the employee's home, office, or any other Internet- or intranet-accessible location. But companies that recognize only classroom-based training as an instructional strategy may not be receptive to learning that occurs at the employee's desktop or home. Will your corporate culture recognize and support those types of learning? How will your company encourage and reward employees who take responsibility for their own development and complete programs? Clearly, there must be some financial controls on e-learning expenditures, but companies will need to encourage and embrace diverse learning strategies to reap the benefits of e-learning. Transitioning from instructor-led training to e-learning is a major cultural shift that will not persist without the buy-in and support of senior leadership. It's important that the business case for e-learning be clearly defined and communicated throughout

the organization. A hollow mandate to implement an e-learning program without the required resources to do so is doomed to failure. Conversely, without senior leadership support, e-learning's best-laid plans will wither on the vine. Some questions to consider when assessing corporate culture and readiness include *

- * What is the business case for e-learning?
- * How does e-learning support business goals and objectives?
- * What value does the company place on learning?
- * What is the company's definition of learning?
- * Are learning and training viewed as synonymous terms?
- * Where and how does the company believe learning should occur?
- * Who determines when learning should occur?
- * Who is responsible for identification of employee development needs?
- * Does the company support employees who seek out non-traditional development programs or experiences?
- * Does the company recognize and reward employee learning outside the traditional classroom?
- * Are senior leaders prepared to support e-learning?
- * What resources (money and people) are committed to e-learning?

Content Is the instructional content appropriate for e-learning? Technology has made huge advancements enabling e-learning to mimic a traditional classroom-based learning experience. Online videos can provide dramatic representations of key content areas, audio files can reinforce displayed information, and online discussions and collaborative whiteboards facilitate interactive experiences among geographically dispersed groups. However, there are still some instructional content areas that may not be suitable for e-learning. Psychomotor skills, in particular, require hands-on practice and interactive demonstrations for learners to achieve mastery. For instance, people can read about, discuss, see videos of, or listen to experts describe how to swim, but eventually they have to get wet. E-learning can be part of an instructional strategy to teach swimming, but it's not be the best or only method used to teach this skill. As in other instructional programs, the decision to use e-learning starts with a clear and concise statement of the problem, good instructional objectives, clarification of instructional content areas, and identification of evaluation metrics. E-learning programs are especially effective at teaching cognitive skills in well-structured domains where conveying information is a critical part of the instructional process. Examples include teaching employees how to use software programs, having employees discriminate between two set choices, or providing instructions for completing a benefits enrollment form. Each of those skills requires understanding and applying a procedure or information with clear right and wrong choices. Poorly structured problems require high-level cognitive skills, such as analysis, synthesis, and evaluation of unclear or

conflicting data. Learners are required to recall, understand, and apply information to unique situations or problems for which there's no clearly defined right or wrong outcome. Examples of ill-structured problems include evaluating the merits of outsourcing work, developing a comprehensive marketing strategy that incorporates diverse data, or evaluating the merits of a strategic business acquisition. Although e-learning may support part of those learning needs, it works best when combined with additional collaborative strategies. Attitudinal skills and psychomotor skills are content areas in which e-learning may support but not entirely replace traditional instructional programs. Attitudinal skills typically require expert modeling and reinforcement that increases the interactivity requirement and the cost of e-learning programs. While case studies, online simulations, role plays, and online coaching can facilitate learning in the electronic world, designers need to evaluate whether they should completely replace more traditional instructional strategies. Determining whether content is suitable for e-learning requires close inspection of the learning objectives. For example, cognitive skills appropriate for stand alone e-learning programs ask learners to state, understand, identify, and select between two clearly defined alternatives read information and answer questions about a specific topic or complete an assignment with clearly defined parameters. However, e-learning programs will need support from additional learning activities if employees are required to analyze, design, predict, evaluate, synthesize, construct, formulate, or develop a procedure or plan. It's important to remember that electronic delivery and multimedia should be viewed as an additional instructional strategies. No amount of streaming video, sound bites, or graphic pictures will compensate for poorly designed programs that fail to foster crucial instructional objectives. Key questions to consider when evaluating e-learning programs for a specific content area include *

- * What are the learning objectives that the company is trying to achieve?
- * What are the skills the company is trying to teach?
- * Are the skills cognitive, attitudinal, or motor skills?
- * Is the problem well-defined?
- * What instructional methods are required to deliver the content?
- * What type of follow-up, practice, or support is required to achieve mastery?
- * What degree of learning interactivity or collaboration is required?
- * What resources are available or required to achieve the instructional goals?
- * What is the best or most cost-effective venue the company has to deliver this content to the learner?
- * What are the advantages and disadvantages of incorporating e-learning strategies?

Capability Capability involves the wide spectrum of computer hardware,

infrastructure, IT support, and instructional design. Can an organization's infrastructure support e-learning programs? Computer access, in addition to multimedia capability, is required to capture the full advantage of many e-learning programs. The Internet provides commercial e-learning programs but may not be available to all learners. Intranets can distribute e-learning, but what happens if a company doesn't have an internal intranet? Even companies with an intranet or widely available Internet access may have some type of security or firewall protection that limits access to Web-based information. E-learning programs delivered online may include large audio or video files not supported by the existing infrastructure. Internal capability should support multimedia technology to fully optimize e-learning programs. Other capabilities that need development are instructional design support and follow-up strategies. Companies can buy off-the-shelf e-learning programs, but they should be evaluated to determine whether they're suitable for a specific need and target audience. In addition, follow-up instruction should be developed to ensure content mastery and employee satisfaction with the learning experience. Some questions to consider when evaluating internal capability for e-learning initiatives include: * Do employees have access to computers? * Do computers support multimedia applications? * What system factors may limit access to all or parts of e-learning programs? * Does the company have the capability to identify and evaluate e-learning programs? * Does the company have the capability to design programs or identify appropriate suppliers? * Does the company have the capability to develop and implement e-learning follow-up support? * Does the company have the capability to track and monitor e-learning usage? * Who will provide technical support for employees involved? Cost Can the company afford an e-learning initiative? The truth is that e-learning can be expensive. What are the key cost factors of an e-learning initiative and how do they compare with existing programs? First, it's important to identify the degree of implementation for the initiative. Is the company looking for a full-scale, integrated e-learning and knowledge management system or merely implementation of a commercially available Web-based training program? Obviously the costs of these two initiatives will be exponentially different, with the former costing thousands or even hundreds of thousands of dollars and the latter costing a few hundred dollars depending on the number of learners. Even companies who would like to start with a small pilot e-learning program will require some method of tracking enrollment, participation, and completion rates. Learning management systems (LMS) enable companies to track

learners and provide a variety of standard or customized reports. LMSs range in price from thousands of dollars to hundreds of thousands of dollars. The number of features, organizational size, system capability, and degree of customization will increase the cost substantially. However, the tracking and reporting capabilities may already be available in-house. Some HRIS systems have tracking features embedded in the software. A key first step in determining the cost of an e-learning initiative is to determine if tracking and reporting capabilities are already available or need to be developed or purchased from a supplier. The second cost factor is the courseware. Does the company want to convert existing programs to an e-learning format? The cost of videotaping and digitizing existing programs can vary significantly, and companies that custom design highly interactive multimedia programs will see a dramatic increase in cost. But for appropriate instructional content and a geographically dispersed population, this figure may represent a cost savings over the life of a program. The alternative to outsourcing the design and development of courseware is to use off-the-shelf authoring tools, such as Trainersoft, Toolbook II, or CourseBuilder. The cost for software ranges from US\$۴۰۰ to US\$۲۹۰۰, and may include technical or design support for a predefined time period. Authoring tool features include design templates, streaming media capabilities, testing and scoring capabilities, and online and technical support. A baseline estimate to produce instructional video for e-learning programs is about US\$۱,۰۰۰ per minute that figure increases with complex video and design requirements. The third, and least expensive, option is to purchase existing Web-based programs. The number of companies offering programs swells daily with prices ranging from less than US\$۱۰ per user to more than US\$۱۰۰ per user. Price structure varies, including per-user fees, a time-availability price, and system or library licensing. Many suppliers provide sample programs or allow one-time use for evaluation purposes. In addition, some programs permit a limited degree of product customization, such as the insertion of a company name or logo. Trainers need to be aggressive in evaluating the quality and features of commercial programs. In addition to individual courseware and LMS costs, companies must consider overall technology or system requirements. The state of organizational readiness and potential IT upgrades can be crucial factors for determining cost. For example, audio and video segments may require specific system capabilities for high quality and speed. Does the current system support these applications? Critical questions to consider when evaluating the cost of an e-learning initiative include *

- * How extensive is the e-learning initiative: company-wide,

single program, or somewhere in-between? * Is this a new offering or replacement of an existing program? * What are the advantages and disadvantages of using electronic delivery for this program? * Are internal resources available for tracking and reporting learners? * What internal system capabilities are required for the e-learning initiative? * What internal system capabilities does the company have? * Are programs commercially available or do they need to be custom designed? * Will the program be designed in-house or by an outside supplier? * Are design tools or authoring systems available in house or do they need to be purchased? * What are the pricing considerations for a commercial program: per use, time-based, or site or library license? * What factors will be used to compare the cost of e-learning programs against existing programs? Clients Will clients (employees) use e-learning? E-learning availability doesn't guarantee that employees will seek out or access resources. Employee acceptance is critical, but how do you get employees to embrace e-learning? The key is to address such factors as awareness, attitude, and access to e-learning programs. You wouldn't plan a classroom-based training program without informing employees of the location, time, agenda, or course requirements. The same is true for e-learning. Successful e-learning initiatives require strong internal marketing that begins long before the actual implementation date. Some employees will jump at the chance to control their own development and learning others will need to be coaxed into using e-learning resources. All employees need to be aware of the rationale for and benefits of e-learning opportunities, and they need to be encouraged to seek out and complete programs that address their key development ,needs. Company newsletters, staff meetings

فن آوری های نوین ارتباطات و اطلاعات و اهمیت آن در آموزش

Modern technology of communication and information: تفاوت عمده کشورهای پیشرفته و عقب مانده در نقش

اطلاعات آنها نهفته است. علی مهر طلب - کارشناس ارشد ارتباطات

اطلاعات به عنوان ماده گرانبها قرن حاضر، به نظامهای اطلاعاتی و ارتباطی پیشرفته نیاز دارد. در واقع تفاوت عمده میان کشورهای پیشرفته و عقب مانده در نقش و ارزش اطلاعات آنها نهفته است. بر پایه نظریات برخی از صاحب نظران، قدرت در جایی متمرکز می شود که بیشترین اطلاعات در آنجا وجود دارد. الوین تافلر به انتقال قدرت از (زور) به (سرمایه) و از سرمایه به (اطلاعات) اشاره دارد. وی با ذکر مثالی در مورد فیلم های آمریکایی، این مراحل انتقال را چنین تشریح می کند که زمانی قدرت از دهانه سلاح بیرون می آمد. سپس در این فیلم ها سعی شد این گونه القا شود که این سلاح یا قهرمان اسلحه بدست فیلم، توسط بانکداری با سرمایه هنگفتی پشتیبانی می شود. اما در فیلم های جدید هالیوود بر این است که نشان داده شود ثروتهای هنگفت در سایه اطلاعات گرد می آیند. در جهان کنونی، هر گونه برنامه و راهبردی را باید بر مبنای ارتباطات و اطلاعات تهیه و اجرا نمود

زیرا این دو عناصر مهم تشکیل دهنده تمدن بشری تبدیل شده اند و بر تمامی فرآیندهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جوامع تأثیر می‌گذارد. دانش بشر منهای ارتباط بی‌معناست. امروزه توسعه از مفهوم سخت افزاری خود خارج شده و در تعریف آن باید بر ارتباطات و اطلاعات تأکید کرد. با توجه به نقش و اهمیت فناوری های نوین ارتباطات و اطلاعات در جوامع امروزی و فردا و اینکه این فناوری های تبدیل شده به یکی از مهمترین عوامل تغییرات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی شده اند، محققان و پژوهشگران زیادی به فراخور حوزه و زمینه علمی خود به تحقیق در باره تأثیرات این فناوری ها بر افراد و جوامع پرداخته اند که بیشترین تحقیقات بر روی آثار اجتماعی فناوری های ارتباطات و اطلاعات به ویژه بر روی کودکان بوده است. اما همانطور که راجرز نیز اشاره کرده است، بسیاری از عوارض و مشکلات این فناوری ها، هنوز از چشم محققان پنهان مانده و ممکن است که آثار این فناوری ها تا سالها مشخص نشود. با وجود مزایا و اهمیت فراوانی که این فناوری ها دارند، اما برخی از اندیشمندان و منتقدان کشورهای در حال توسعه و حتی توسعه یافته نسبت به برخی از عواقب به کارگیری این فناوری ها ابراز نگرانی می‌کنند. به باور آنها، این فناوری ها ممکن است وابستگی کشورهای پیرامون (جهان سوم) به مرکز (کشورهای توسعه یافته) را تشدید کند و باعث بروز برخی مخاطرات اجتماعی نظیر استعمار فرهنگی، جایگزینی ماشین به جای انسان، از بین رفتن حریم خصوصی افراد و حاکمیت ملی و مسائل از این قبیل شود. از طرف دیگر، با گسترش بزرگ راههای اطلاعاتی و ارتباطی، کشورهای در حال توسعه نگران عقب ماندن از قطار پرشتاب اقتصاد الکترونی هستند. به اعتقاد سیاست گذاران کشورهای در حال توسعه، بدون بروخورداری از امکانات و زیرساختهای مناسب برای دسترسی به این بزرگ راههای اطلاعاتی، اقتصاد این کشورها در عرصه جهانی قابلیت رقابت با کشورهای صنعتی را نخواهد داشت. باید به این نکته توجه داشت که ICT همانند سایر مصنوعات ساخت بشر دارای مزایا و مخاطراتی است. اگر از این فناوری ها به طور صحیح استفاده شود می‌توانند ابزارهای کارآمدی در خدمت پیشرفت و توسعه انسانی باشند. همان گونه که اشاره شد نقش فناوری های ارتباطات و اطلاعات در عرصه های مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بسیار موثر و برجسته است که به علت گستردگی موضوع سعی می‌شود بر مسأله آموزش تمرکز شود. (از نظر تاریخی تا اوایل قرن بیستم، مدرسه سرچشمه اصلی دانش و معرفت و معلم مروج آن بود. از این رو توانایی فرد به یافتن جایگاه خویش در جهان تا حد زیادی به معرفتی بستگی دارد که در مدرسه کسب می‌کرد. امروزه نظام آموزشی و نظام ارتباطی در حال رقابت با یکدیگر هستند. رسانه ها به سبب اهمیت خود، همواره نقش آموزشی دارند، خواه برای این منظور در نظر گرفته شده باشند و خواه برای اهداف دیگری برنامه ریزی شده باشند زیرا مردم همواره از آنها تأثیر می‌پذیرند و در طول شبانه روز زمان زیادی را صرف استفاده از آنها می‌کنند. رسانه ها تأمین کننده دانش و شکل دهنده ارزش ها در جامعه هستند. در حال حاضر وسایل ارتباطی و به ویژه چند رسانه با در اختیار قرار دادن آخرین اطلاعات و دانش روز به مخاطبان خود، آموزش رسمی را از انحصار مدارس آموزشگاهها و دانشگاهها خارج کرده اند و در پاره ای موارد در کنار تلاش های آموزگاران، علوم جدید و میراثهای فرهنگی و اجتماعی را به دانش آموزان و دانشجویان می‌سازند. به طور کلی فناوری های ارتباطات و اطلاعات می‌توانند نقش تکمیلی آموزش مدارس و دانشگاهها را بدون هیچ محدودیت مکانی، زمانی و جنسیتی بر عهده گیرند. در این بین، دیدگاه های متفاوتی در زمینه حوزه وظایف مدرسه و رسانه در قبال آموزش وجود دارد برخی بر این باورند که رسانه ها دانش روز را در اختیار مردم قرار می‌دهند و مدرسه میراث اجتماع را انتقال می‌دهد. از دیدگاه دیگری، گروهی معتقدند که مدارس باید کوشش خود را برای ایجاد آگاهی موثر اجتماعی، تعلیم افراد برای تصدی مشاغل و کمک به رشد و شکوفایی اقتصادی صرف کنند و رسانه ها و ارتباطات در خدمت اوقات فراغت و تبادل اطلاعات و تفاهم بین المللی باشند. نگاهی به تجربه کشورهای در حال توسعه که برنامه های راهبردی ملی برای استفاده از ICT داشته اند نشان می‌دهد که بیشترین منابع به آموزش و پرورش اختصاص یافته است تا دانش آموزان از همان سنین اولیه رشد با مباحث فناوری اطلاعات و ارتباطات آشنا شده و کاربردهای این ابزار را بشناسند زیرا

آوردن یک پدیده به کلاسهای درس سبب می شود تا آن پدیده به گونه ای پایدار در ذهن و جان جوانان ریشه بدواند. THE MODERN TECHNOLOGY OF COMMUNICATION (THE HUMANITARIAN ASPECTS OF TELECOMMUNICATION) Reviewed by Bulat M Galejev, "Prometei", Kazan State Technical University – Academy of Sciences of Tatarstan, A seminar entitled "The Modern Technology of Communication (The Humanitarian Aspects of Telecommunication) was held at the Central Cinema House in Moscow, ۱۷-۱۹ March ۱۹۹۴. The meeting was organized by the New Screen Technologies Association of the Russian Filmmakers' Union. The following topics were discussed at the meeting: * Modern telecommunications: telephone networks, video computer terminals, cable and interactive television (what more? what next?) * Modern telecommunications as a "Gordian knot" of human culture and technology * The globalization of telecommunications: from communism to communalism? * The communicative phenomena of the "global village" and "metaprehistoric culture": new values and codes, goals and motivations, ideologies and lifestyles * The creative essence of telecommunicative products The social and cultural markets of communication: the first steps toward actuality * The first teleconferences held in foreign countries to discuss issues surrounding modern art, information exchanges through electronic mail communication and other perspectives on communication. A forum entitled "Searching for a Third Reality" was held at the seminar on the last day. This was a presentation of various creative groups engaged in the development of new technologies in art and art education. The groups involved included the Great Association of St. Petersburg the groups "Pilot", "Big Stroll" and "TV-Gallery" from Moscow the Art Laboratory for New Media, the Laboratory for Art-Psychotherapy and the Termen Center of the Moscow Conservatory, all from Moscow and "Prometei," from Kazan. The works created by these groups were demonstrated in the exhibition, to which Muscovites were invited. The exhibition provoked great interest among members of the audience. This forum completed a discussion of similar events held last year at the Graphikon Festival (St. Petersburg, September ۱۹۹۳) and the Anigraph Festival (Moscow, May ۱۹۹۳). It also set forth plans for the new Anigraph ۱۹۹۴ Festival, as well as a computer forum to be organized by the Creat Association of St. Petersburg. The meeting revealed a powerful rise of interest in new technologies in Russia over the last ۳ years. Dozens of new groups have appeared, mainly consisting of creative teams of young people engaged in computer and video art. Many exhibitions and festivals have been held during this period,

and regular TV programming on this theme, now in its second year, has been produced by a Russian channel. Participants in the meeting decided to entrust the coordination and connection with other countries to the newly created Screen Arts Association. The concept of the necessity of a common publication in Russian devoted to new technologies was also expressed. I informed the gathering of the forthcoming special issue of "Leonardo" on "Art and Technology in the Former Soviet Union (Volume ۲۷, No. ۵) and proposed a broadening of attempts to publish such collaborative international editions. Published in "Leonardo", v. ۲۸, ۱۹۹۵, N ۱, p. ۷۹. Modern communications technologies can have negative social consequences. With power comes responsibility. The power of modern society, embodied in technology, is no different. With the advent of modern communications, people embraced the open exchange of ideas and the concept of the "global village." Third world countries saw a new era of economic growth, and citizens were mesmerized by instantaneous communication. However, in embracing new technology, our society has seemingly disregarded the additional responsibilities that surface. Now in the midst of the ongoing communications revolution, society must learn to handle the developing problems that arise with these powers. The most obvious problem, the isolation and fragmentation of citizens in society, ironically contradicts the vision of the "global village." People have become increasingly accustomed to interacting with people through technology, rather than in person, revealing a trend that has become especially evident with the advent of the Internet. While it is unknown whether those who choose to isolate themselves behind the wall of their computer are simply manifesting their anti-social nature, a growing amount of people have been spending large amounts of time interacting online. This has raised the concern of an entire socially stunted generation brought up on instant messages

آموزش الکترونیکی و دانشگاه‌های آنلاین

E – learning and Online university آموزش از راه دور برای اولین بار در قرن ۱۹ به عنوان تحصیلات مکاتبه‌ای شناخته شد

منظور از E-Learning یا آموزش الکترونیکی به طور کلی بهره‌گیری از سیستم‌های الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، دیسک‌های چند رسانه‌ای، نشریه‌های الکترونیکی و خبرنامه‌های مجازی نظیر این‌هاست که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه‌جویی در وقت و هزینه و در ضمن یادگیری بهتر و آسان‌تر صورت می‌گیرد. اگر دنبال محلی مناسب برای ادامه تحصیل می‌گردید، کارشناسان می‌گویند بهترین محل تحصیل دانشگاهی است که شما را به هدفتان می‌رساند ... حتی اگر از آن‌ها دور باشید. سال‌هاست که تحصیل در دانشگاه‌های آنلاین در بین بسیاری از مردم رواج یافته است. تنها در ایالت متحده آمریکا بالغ بر

یک میلیون نفر در حال گرفتن مدارک معتبر تحصیلی خود از این سیستم‌های آموزشی در رشته‌هایی چون آموزش و پرورش، پرستاری، فناوری اطلاعات، بازرگانی، حسابداری، مهندسی نرم‌افزار، حقوق جزایی، مدیریت مراکز بهداشتی و درمانی و سایر رشته‌های موجود هستند. پیش‌بینی می‌شود که تا سال ۲۰۰۷ از هر ۱۰ دانشجو یک نفر به‌طور تمام‌وقت در سیستم‌های آموزشی آنلاین ثبت‌نام کند. دکتر مایکل کری (Michael Karry) دانشیار فناوری تعلیم و تربیت دانشگاه جورج واشنگتن در این باره می‌گوید: "مردم وقتی به سیستم‌های آنلاین آموزشی نگاه می‌کنند، تصور می‌کنند که این سیستم‌ها به سیستم سنتی لطمه وارد می‌کند. ولی من فکر می‌کنم در کل، سیستم آموزش و پرورش در حال رشد و تکامل است. بسیاری از افرادی که به واسطه داشتن کار تمام‌وقت و یا والدینی که مجبور به نگهداری از اطفال خود هستند و امکان شرکت در کلاس‌های سنتی و متداول را ندارند، می‌توانند به راحتی از طریق اینترنت به تحصیل خود ادامه دهند." تاریخچه آموزش مجازی آموزش از راه دور برای اولین بار در قرن ۱۹ به عنوان تحصیلات مکاتبه‌ای (Correspondence Study) شناخته شد. پس از چندی تحصیلات مکاتبه‌ای با استفاده از سیستم پستی فراگیر شد و مدارس و دیگر موسسه‌های دارای صلاحیت به ارایه آموزش از راه دور با استفاده از پست پرداختند و ارتباط نوشتاری معلمان و دانش‌آموزان را برقرار کردند. ایالات متحده تنها کشور ارایه‌دهنده تحصیلات مکاتبه‌ای نبود، بلکه کشورهای اروپایی نیز از اوایل دهه ۱۸۴۰ دوره‌هایی برای آموزش خلاصه‌نویسی و زبان ارایه کردند. در سال ۱۸۳۷ به خاطر هزینه‌های پستی، یک آوانگار انگلیسی به نام ایزاک پیتمن (Isaac Pitman) از تندنویسی (Shorthand) برای تدریس دوره‌های مکاتبه‌ای در بریتانیا استفاده کرد. وی روش خود را که مبتنی بر اصول آوایی به جای اصول املایی بود، در سال ۱۸۳۷ در کتابی به نام "الگوی صحیح تندنویسی" توضیح داد. روش خلاصه‌نویسی پیتمن در سال ۱۸۵۲ توسط برادرش بن پیتمن (Benn Pitman) در آمریکا معرفی شد. بن یک موسسه صدانگاری در ایالت اوهایو آمریکا برای تدریس خلاصه‌نویسی و نیز انتشار آثار مرتبط با آن بنیاد نهاد. روش خلاصه‌نویسی پیتمن با ۱۵ زبان تطبیق داده شده و امروزه یکی از پرکاربردترین روش‌های خلاصه‌نویسی در جهان است. در سال ۱۸۴۴ ساموئل مورس (Samuel Morse) تلگراف الکتریکی را اختراع کرد. نخستین خط تلگراف بین شهرهای بالتیمور و واشنگتن در آمریکا کشیده شد و اولین پیامی که مورس ارسال کرد، چنین بود: "خدا چه ساخته است؟" مورس به دلیل ادعاهای حقوقی مخترعان رقیب و همکارانش نتوانست تا سال ۱۸۵۴ اختراع خود را ثبت کند. تعریف آموزش مجازی منظور از E-Learning یا آموزش الکترونیکی به‌طور کلی بهره‌گیری از سیستم‌های الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، دیسک‌های چندرسانه‌ای، نشریه‌های الکترونیکی و خبرنامه‌های مجازی نظایر این‌هاست که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه‌جویی در وقت و هزینه و در ضمن یادگیری بهتر و آسان‌تر صورت می‌گیرد. البته سیستم‌هایی که تحت E-learning قرار می‌گیرند و امکان یادگیری از راه دور را فراهم می‌کنند بسیار متنوع هستند، ولی در وهله اول آنچه که مهم است آگاهی علاقه‌مندان از نوع این سیستم‌ها و انتخاب صحیح و نحوه استفاده درست از آن‌هاست. این سیستم‌ها گاهی می‌توانند جایگزین کلاس‌های حضوری هم باشند. در عین حال برای افراد سخت‌کوش و علاقه‌مند می‌تواند مکمل کتاب و کلاس باشد. در یک جمله می‌توان گفت E-Learning آوردن یادگیری برای مردم است به جای آوردن مردم برای یادگیری. در یادگیری الکترونیکی غیر از اینترنت، دیسک‌های آموزشی، ویدئوهای آموزشی و همچنین ماهواره استفاده می‌شود. آمار نشان داده است که در سال ۱۹۹۹ بالاترین روش آموزش الکترونیکی با ۵۳ درصد مربوط به دیسک‌های آموزشی می‌شده است، ولی برای سال ۲۰۰۶ پیش‌بینی می‌شود که E-Learning مقام اول آموزش را با ۶۳ کسب کند. روبرت مرداک (Rupert Murdoch) که روی آخرین فناوری‌های آموزش مجازی کار می‌کند می‌گوید: "I think education is going to be a very big part of the Internet" یعنی آموزش بخش عظیمی از اینترنت را به خود اختصاص خواهد داد. این شخص هم‌اکنون در حال سرمایه‌گذاری در جهت درست کردن بزرگ‌ترین دانشگاه مجازی دنیاست. E-Learning باعث رشد اقتصادی شرکت‌ها و

مراکز تجاری در دنیا شده است. مرکز IDC اعلام کرده، رشد اقتصاد در زمینه E-Learning در سال ۲۰۰۰ از ۳/۴ میلیارد دلار به ۲۳/۱ بیلیون دلار در سال ۲۰۰۴ رسید که این رقم یک رشد ۶۸ درصدی را در هر سال نشان می‌دهد. آموزش الکترونیکی روش‌های آموزشی کنونی را تکمیل می‌کند و در بعضی از موارد جایگزین آن می‌شود. یکی از رویکردهای اصلی آموزش الکترونیکی، آموزش ترکیبی به معنی به‌کارگیری بیش از یک رسانه در امر آموزش است که از این موارد می‌توان به ترکیب آموزش توسط معلم و ابزارهای بر پایه وب اشاره کرد که البته با این روش، آموزش الکترونیکی جایگزین آموزش کنونی نمی‌شود، بلکه آن را تکمیل می‌کند. هرچند که در موارد بسیاری آموزش الکترونیکی به‌تنهایی می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی باشد. در قرن جدید تنها چیزی که شما را می‌تواند از بقیه رقبا جلو تر بیندازد، یادگیری سریع‌تر است. هم‌زمان و همراه با تحولات و تغییرات وسیعی که در جهان به‌وجود آمده است، رویکردها و دیدگاه‌های اندیشمندان نسبت به آموزش و یادگیری نیز تحولاتی داشته است. در گذشته جهت آموزش Training را به‌کار می‌بردند که به‌معنای آموزش دادن همراه است و اکنون واژه Learning به‌کار برده می‌شود که به معنی آموزش گرفتن است. در آموزش سنتی چون مبنای کار در آموزش دادن همراه بوده است، در نتیجه آموزش به‌صورت اجبار، تنبیه و با زور همراه بوده و در نتیجه افت تحصیلی چه در کلاس درس و چه در خارج از کلاس را به همراه داشته است، اما در Learning چون خود فرد خواسته است که یاد بگیرد، همراه با بازدهی بالایی است. در سال ۱۹۹۵ شرکت IBM در ژاپن بخش آموزش منابع انسانی خود را از نام Training به نام Education تبدیل کرد. ارتباطات مجازی تحقیقات توسط صاحب‌نظران نشان داده است که ۷۵ درصد از کلاس‌های آنلاین به‌طور غیرهم‌زمان انجام می‌شود. این به این معناست که دانشجویان می‌توانند به‌راحتی با استادان خود ارتباط برقرار کرده و در کلاس درس شرکت کنند، بدون اینکه این کار را هم‌زمان با استادان و یا سایر دانشجویان انجام دهند. این خاصیت به‌ویژه برای دانشجویانی که در نقاط دیگری از جهان دارای ساعات متفاوتی با مرکز آموزشی هستند بسیار ارزشمند است. البته سیستم‌های آموزشی آنلاین نیز در شرایط خاصی ایجاب می‌کنند که استادان و دانشجویان هم‌زمان وارد سیستم اینترنت شوند. این حالت بیشتر در مواقعی که کلاس حالت تکنیکی داشته، مثلاً واحدهای آزمایشگاهی و یا در صورتی که تجربه کردن فرآیندها و گرفتن بازتاب و نتیجه فوری ضرورت دارند، انجام می‌شود. برخلاف اینکه در آمریکا استفاده از اینترنت با سرعت بالا- در حال افزایش است، هنوز تعداد زیادی از دانشجویان سیستم‌های آموزشی آنلاین از روش‌های مطمئن اینترنت با خط تلفن استفاده می‌کنند. به عقیده برخی کارشناسان، تنها تقاضا برای آموزش از طریق اینترنت نیست که در حال گسترش است، بلکه این رشد با همان روند در سایر زمینه‌ها مانند بازی‌های اینترنتی نیز در حال افزایش است. وقتی کاربران می‌توانند از طریق اینترنت با سایر افراد گفت‌وگو کنند، بنابراین حتماً می‌توانید به‌صورت آنلاین آموزش هم ببینید. هزینه کلاس‌های یک نکته مهم که باید آن را برای کلیه سیستم‌های آموزشی آنلاین و غیر آنلاین مورد توجه قرار داد، هزینه است. گرفتن مدرک در کل هزینه‌بر است. سیستم‌های آموزشی آنلاین در نگاه اول ارزان‌تر از سیستم‌های سنتی به نظر می‌رسند. در یک نگاه گذرا و سطحی ممکن است که کاربران تصور کنند سیستم‌های آموزش و پرورش آنلاین ارزان‌تر هستند، چراکه این مراکز آموزشی قیمت‌های کمتری را ارائه می‌دهند و دانشجویان در کلاس‌های کمتری شرکت می‌کنند. اما چنانچه به‌طور کلی به این مسئله نگاه کنید، درمی‌یابید که هر دو سیستم در واقع دارای هزینه یکسانی هستند. در صورتی که هزینه‌های مربوط به شهریه ثبت‌نام و تهیه وسایل و مواد لازم برای کلاس‌های آنلاین در نظر گرفته شود، درمی‌یابیم که این دو سیستم تقریباً یکسان هستند. بخشی از این واقعیت به‌واسطه این است که بعضی از مراکز آموزشی درحالی که کلاس‌های رایج معمولی را ارائه می‌دهند، کلاس‌ها و واحدهای آنلاین را نیز ارائه می‌دهند. سیستم‌های آموزشی آنلاین به‌ویژه برای دانشجویان بین‌المللی بسیار مقرون به‌صرفه هستند، زیرا آن‌ها می‌توانند در هزینه‌هایی چون هزینه مسافرت و تهیه مسکن و هزاران هزینه‌های کوچک دیگری که به‌دنبال نقل مکان به یک منطقه جدید پدیدار می‌شود، صرفه‌جویی کنند. علاوه بر صرفه‌جویی‌های مالی، شما می‌توانید با شرکت

در کلاس‌های آنلاین در وقت خود نیز صرفه‌جویی کنید. ارزیابی مجازیه‌منظور ارزیابی مراکز آموزشی آنلاین، دانشجویان به‌طور معمول به چهار نکته اصلی توجه می‌کنند: "اعتبار، عوامل تکنولوژیکی، نام دانشگاه و مرکز آموزشی و البته هزینه". اعتبار و امتیاز یک مرکز آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. طبیعی است که هر چقدر یک مرکز آموزشی از اعتبار بیشتری برخوردار باشد، دارای سیستم آموزشی بالاتری نیز خواهد بود. عوامل تکنولوژیکی از دیگر عوامل مهمی هستند که به آن‌ها توجه می‌شود. دانشجویان بیشتر خواهان سیستم‌هایی هستند که بتوانند در آن با استادان و سایر دانشجویان ارتباط برقرار کنند، نه سیستم‌های خشکی که فقط دارای مطالب درسی بوده تا دانشجو بتواند آن‌ها را چاپ کند و به‌خاطر بسپارد و یا جلسات بحث یک‌طرفه‌ای که دانشجو می‌تواند سؤالات خود را در آن مطرح کند. در این‌جاست که مسئله آنلاین بودن غیرهم‌زمان و همچنین نوع سیستم ارتباطی اینترنتی که یک مرکز آموزشی طلب می‌کند مطرح می‌شود. اعتبار نام دانشگاه بسته به انواع رشته‌هایی که هر مرکز به‌طور آنلاین ارائه می‌دهد و همچنین جامعیت مدارک آن‌ها تعیین می‌شود. در نهایت یکی از عوامل اصلی جهت ارزیابی دانشگاه‌های آنلاین هزینه آن‌هاست. عوامل فرعی دیگری نیز در این ارتباط مورد توجه قرار می‌گیرند. برای مثال تعداد دانشجویان هر کلاس چند نفر است که در پاسخ این سؤال باید بگوییم تعداد مناسب برای کلاس‌های آنلاین معمولاً ۱۵ نفر است. برای دانشجویان بسیار مهم است که بدانند استادان آن‌ها با چه ضوابط و کیفیتی برای تدریس انتخاب می‌شوند. بهترین دانشگاه‌های آنلاین دانشگاه فینیکس <http://www.phoenix.edu> رشته‌های آنلاین ارائه شده: این مرکز آموزشی ۲۳ رشته مختلف در سطوح لیسانس و فوق‌لیسانس در زمینه‌های پرستاری، حقوق جزایی، بازاریابی و آموزش و پرورش ارائه می‌دهد. علاوه بر این، این دانشگاه دوره‌های کوتاه‌مدتی را به‌همراه گواهی مربوطه ارائه می‌کند. پرفردارترین رشته‌های این مرکز عبارتند از فناوری بازرگانی، آموزش و پرورش و بهداشت و درمان. <http://www.walden.edu> رشته‌های آنلاین ارائه شده: دانشگاه والدن دارای ۲۴ رشته مختلف آنلاین است. رشته بازرگانی و امور اداری تنها رشته لیسانس این دانشگاه است. بقیه رشته‌ها مانند بهداشت عمومی، بازاریابی، روانشناسی، علوم انسانی و سایر رشته‌ها در سطح فوق‌لیسانس ارائه می‌شوند. رجیس ((Regis <http://www.regis.org> رشته‌های آنلاین ارائه شده: بازرگانی و امور اداری، فناوری اطلاعات، علوم کامپیوتر، مدیریت، امور اداری عمومی، مهندسی نرم‌افزار و رشته‌های مختلف دیگری. <http://ellis.nyit.edu> Ellis College of NYIT رشته‌های آنلاین ارائه شده: حسابداری، علوم رفتارشناسی، بازرگانی و امور اداری، الکترونیک و ایمنی اطلاعات، ادبیات زبان انگلیسی، بازرگانی و امور اداری. <http://www.aiu.edu> American Intercontinental University رشته‌های آنلاین ارائه شده: بازرگانی و امور اداری، مدیریت مراکز درمانی، توسعه و روانشناسی سازمانی، بازاریابی، فناوری اطلاعات، ارتباطات دیداری، حقوق جزایی و تعلیم و تربیت. <http://www.devry.edu> DeVry University رشته‌های آنلاین ارائه شده: بازرگانی و مدیریت اداری، سیستم‌های اطلاعات کامپیوتری، فناوری اطلاعات بهداشتی، فناوری اطلاعات، مدیریت ارتباطات و شبکه، سیستم اداری شبکه، مدیریت فنی. <http://www.ecornell.com> eCornell University رشته‌های آنلاین ارائه شده: این دانشگاه در پنج زمینه مدارک خود را متمرکز کرده است: هتلداری و مدیریت سرویس‌های غذایی، مدیریت مالی، مدیریت استراتژیک و رهبری، مدیریت اضطراری و مدیریت منابع انسانی. <http://www.umuc.edu> University of Maryland- University College رشته‌های آنلاین ارائه شده: ۲۳ رشته لیسانس، ۴۳ لیسانس با دانشنامه، ۱۸ رشته فوق لیسانس، ۳۸ رشته فوق لیسانس با دانشنامه و دکترای در رشته مدیریت. تعدادی از واحدها به‌صورت آنلاین ارائه نمی‌شوند. <http://www.strayer.edu> University رشته‌های آنلاین ارائه شده: حسابداری، بازرگانی، آموزش و پرورش، مطالعات عمومی، امور اداری خدمات درمانی، فناوری اطلاعات و امور اداری عمومی

informal education... یاراحمدی خراسانی

اشاره‌ها عنایت به اهمیت آموزش به طور عام و آموزش‌های غیر رسمی به طور خاص در این مجال بصورت اجمالی آموزش‌های غیر رسمی ارائه می‌گردد. مقدمه‌های مقوله‌ی آموزش و اهمیت و اثرات آن در سازمان‌ها بر کسی پوشیده نیست. انواع و اقسام مختلف شیوه‌های آموزشی و نحوه و میزان اثرات آن بر آموزش‌گیرندگان مباحث اساسی هستند که در مجامع مختلف علمی آموزشی بدان پرداخته می‌شود. در فرآیند آموزش باید همواره مواظب بود تا با عملکرد منفی خود، اثرات نامطلوبی را به طور ناخواسته به سایرین منتقل نکنیم. تعریف آموزش دهنده (معلم) در بررسی موضوع آموزش، همیشه با یک معلم و یک یا تعدادی متعلم مواجه هستیم. معلم کسی است که با بهره‌گیری از ابزار و دانش و تجربه‌ی خود آموزش می‌دهد. تعریف آموزش‌گیرنده (متعلم) متعلم نیز کسی است که آموزش می‌بیند. در واقع مدیران، کارشناسان و یا کارکنانی که در دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند متعلم نام می‌گیرند. تعریف آموزش‌فرایندی که طی آن، آموزش دهنده اندوخته‌ها و دانش و تجربه‌ی خود را به متعلم یا آموزش‌گیرنده انتقال می‌دهد، آموزش نامیده می‌شود. انواع آموزش‌ها از لحاظ میزان آگاهی آموزش دهنده و آموزش‌گیرنده از فرآیند آموزش می‌توان آموزش‌ها را بر دو نوع تقسیم بندی نمود: ۱- آموزش رسمی ۲- آموزش غیررسمی. تعریف آموزش رسمی آموزش رسمی فرایندی است که طی آن، هم آموزش دهنده و هم آموزش‌گیرنده نسبت به فرایند آموزش آگاه هستند، به عبارتی آموزش دهنده می‌داند که در حال آموزش دادن است و آموزش‌گیرنده نیز می‌داند که در حال آموزش دیدن است. لذا معلم در یاد دادن و متعلم در یادگیری مختار بوده و هر دو به صورت ارادی در فرایند آموزش شرکت می‌کنند. تعریف آموزش غیر رسمی آموزش غیررسمی: فرایندی است که طی آن، آموزش دهنده و آموزش‌گیرنده به صورت ناآگاهانه و غیرارادی در فرایند آموزش مشارکت دارند. یعنی آموزش دهنده نمی‌داند که در حال آموزش دادن است و متعلم نیز متوجه نیست که در حال آموزش دیدن است. بنابراین آموزش دهنده در یاد دادن و متعلم در یادگیری مختار نبوده و هر یک به صورت غیرارادی نقش خود را ایفا می‌کنند. بررسی اثرات آموزش غیر رسمی اثرات و نتایج آموزش‌های رسمی در کتب و مقالات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. اکثر قریب به اتفاق کتب مرتبط با مدیریت منابع انسانی در حداقل یک فصل یا بخش خود به اثرات و تعاریف مربوط به آموزش‌های رسمی می‌پردازند. ولی کمتر از آموزش‌های غیر رسمی و اثرات و نتایج و شیوه‌های ارائه‌ی آن سخن به میان می‌آید. به بیان دیگر متأسفانه هر وقت که صحبت از آموزش و لزوم توجه به آن به میان می‌آید، تمامی توجه‌ها به آموزش رسمی معطوف می‌شود، در حالی که بخش اعظمی از آموزش‌ها از نوع غیررسمی بوده و بدون آن که متوجه آنها باشیم، طی یک فرایند بی‌سروصدا و خزنده، در محیط کار وزندگی ما شکل می‌گیرند. به عنوان یک واقعیت باید پذیرفت که عمق آموزش‌های غیررسمی نیز همانند گسترش طیف و دامنه آنها، بسیار زیاد است، به طوری که اثرات مثبت و منفی آموزش‌هایی که به طریق غیررسمی انجام می‌شوند، بسیار طولانی مدت بوده و برای سالیان دراز در اذهان باقی می‌ماند. این واقعیت نشان می‌دهد که توجه به آموزش‌های غیررسمی و استفاده از این تکنیک جهت انتقال مفاهیم مورد نظر، چه قدر اهمیت دارد. بنابراین باید مراقب باشیم که با عملکرد منفی خود، اثرات نامطلوبی را به طور ناخواسته به سایرین منتقل نکنیم. مدیر یک سازمان خواه یا ناخواه به عنوان الگویی اثر گذار بر نیروی انسانی مورد توجه قرار دارد. و رفتار او الگویی تمام عیار برای کارکنان می‌باشد. از این رو ضرورت دارد مدیران نوعی از عملکرد را داشته باشند که در نهایت تعهد و وجدان کاری همراه با نظم و انضباط فردی، سازمانی و اجتماعی را به کارکنان و همکاران و مرئوسین خود منتقل نمایند.

INFORMAL EDUCATION

INFORMAL EDUCATION takes place outside schools and is mediated by resources and

resource people in the community. The first several sites provide in-depth thinking from Great Britain, where education for the full flourishing of human potential has become the core idea. Other conceptions, including museum and exploratorium resources in math and science, and dropout prevention follow. Suggested implications for education? We must move away from a view of education as a rite of passage involving the acquisition of enough knowledge and qualifications to acquire an adult station in life. The point of education should not be to inculcate a body of knowledge, but to develop capabilities: the basic ones of literacy and numeracy as well as the capability to act responsibly towards others, to take initiative and to work creatively and collaboratively. The most important capability, and the one which traditional education is worst at creating, is the ability and yearning to carry on learning. Too much schooling kills off a desire to learn.... Schools and universities should become more like hubs of learning, within the community, capable of extending into the community... More learning needs to be done at home, in offices and kitchens, in the contexts where knowledge is deployed to solve problems and add value (to people's lives. (Charles Leadbeater, The Weightless Society, ۲۰۰۰: ۲۲۶-۲۲۷)

ضرورت حرکت به سوی آموزش‌های الکترونیکی

(مجازی) Necessity of electronic learning برگزاری برنامه‌های آموزشی کارکنان به صورت آموزش الکترونیکی ضرورتی غیر قابل انکار است مهدی یاراحمدی خراسانی

اشاره‌ها ورود سیستم‌های الکترونیکی و حذف کاغذ، سامانه‌های مجازی و الکترونیک روز به روز اهمیت بیشتری می‌یابند. در این مجال با عنایت به اهمیت آموزش الکترونیکی و تأکید سند ملی چشم‌انداز بر توسعه کمی و کیفی آن به این مقوله می‌پردازیم. مقدمه ورود کامپیوتر عرصه کسب و کار امروز را به کلی متحول نموده است. ویژگی بارز عصر امروز انفجار اطلاعات است که در اثر رشد شتابان فن آوری بوجود آمده است. سرعت حیرت‌انگیز توسعه فن آوری اطلاعات فضایی را ایجاد کرده است که باید سازمانها با تمام توان آمادگی لازم را برای مواجهه با آن را داشته باشند تا در مسیر رشد و توسعه از این حرکت پویا باز نمانند. این موقعیت الزاماتی را می‌طلبد که ناگزیر باید به آن مجهز شد. باید به گونه‌ای عمل کرد که سازمانی پویا و زنده در عرصه جهانی باشیم و قابلیت‌هایی که خداوند ارزانی داشته است را به شایستگی بکار ببریم. یکی از این قابلیت‌ها آموزش الکترونیکی و نهادینه کردن آن در سازمان است. تعریف آموزش الکترونیک منظر از آموزش الکترونیکی به‌طور کلی بهره‌گیری از سیستم‌های الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، دیسک‌های چندرسانه‌ای، نشریه‌های الکترونیکی و خبرنامه‌های مجازی نظیر این‌هاست که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه‌جویی در وقت و هزینه و در ضمن یادگیری بهتر و آسان‌تر صورت می‌گیرد. تأثیر فناوری اطلاعات بر آموزش امروزه اکثر سازمانها بر این باورند که گذر از مرحله سنتی برگزاری و اجرای برنامه‌های آموزشی کارکنان به سمت آموزش الکترونیکی (E – Learning) ضرورتی غیر قابل انکار است. بر اساس تحقیقات به عمل آمده در شرکتها و مؤسساتی که تاکنون از اینگونه تجهیزات و امکانات آموزشی بهره گرفته‌اند، نشان می‌دهد که اجرای این مهم در سه حوزه اصلی: بهبود عملکرد، افزایش کارآیی و اثربخشی و کاهش هزینه‌های آموزش تأثیر به‌سزایی داشته است، به طوری که آمارها

نشان می دهد حدود ۴۰ درصد هزینه اینگونه شرکتها و مؤسسات بدون کاهش اثربخشی از طریق جایگزینی و بکارگیری آموزشهای الکترونیکی کاهش داشته است. در بُعد افزایش کارآیی و اثربخشی مشخص شده است که آموزشهای الکترونیکی زمان یادگیری فراگیران را به طور متوسط بین ۲۵ تا ۵۰ درصد کاهش داده و زمان فعال حفظ اطلاعات نیز به نسبت قابل ملاحظه ای افزایش یافته است. همچنین با آموزش الکترونیکی می توان محیط کاری با نیروی انسانی آموزش دیده در حداقل زمان ممکن ایجاد نمود که نتیجه آن بهره وری بیشتر در سازمان خواهد بود. ضرورت حرکت به سوی آموزش های الکترونیکی (یا مجازی) با عنایت به مطالب فوق الذکر باید به این نکته اذعان نمود که با گسترش فناوری اطلاعات و نفوذ وسایل ارتباط از راه دور، ابزارها و روش های آموزشی نیز دچار تغییر و تحول گردیده است. آموزش الکترونیکی و آموزش مجازی در سطح وسیعی از جامعه گسترده گردیده، کلاس های آموزشی به صورت غیر حضوری و الکترونیکی برگزار می گردد. سازمانها می توانند با بهبود شرایط و اجرای برنامه های آموزش آشنا سازی کارکنان با نحوه بهره گیری از آموزش الکترونیکی، صرفه جوئیهای بسیاری را در پرداخت هزینه های حقوق و بکارگیری کارکنان بویژه در حوزه تخصصی و کارشناسی بعمل آورند. با اجرای برنامه های آموزشی به شیوه الکترونیکی نه تنها از کیفیت نظارت و اجرای آموزش کاسته نمی شود بلکه با توجه به قابلیت های بسیار وسیع اجرایی این گونه سیستمها، می توان از مرحله نیازسنجی آموزشی و برنامه ریزی تا مرحله اجرا و نظارت و ارزیابی و نتیجتاً "صدور گواهینامه های مربوطه به نحوی بسیار مطلوب و همه جانبه اقدام نمود که این مهم خود باعث صرفه جویی سالیانه نسبت به هزینه های آموزشی به شیوه سنتی می شود. اشتباهات احتمالی استفاده از آموزش الکترونیکی هرچند توسعه آموزش الکترونیکی برای سازمان های امروزی ضرورت دارد اما سازمان هائی که اقدام به پیاده سازی آن می نمایند اگر از برخی موارد مشکل زا حذر نمایند، با دشواریهای فراوانی مواجه خواهند شد. عمده ترین این اشتباهات به شرح زیر است: ۱- عدم حمایت مدیران سازمان در مراحل خرید، استقرار و اجرا: استقرار فناوری تنها یک بخش از اجرای آموزش الکترونیکی می باشد. برای کسب موفقیت در درازمدت، حمایت مدیران سازمان امری لازم است. مباحثی چون: پیوند آموزش و راهبرد تجاری سازمان، تأمین حمایت مالی، اولویت بندی نیازهای مربوط به فناوری و متقاعد کردن کاربران به استفاده از این روش آموزشی بجای روشهای پیشین از دلایل ضرورت این امر است. ۲- محتوای آموزشی خسته کننده و ضعیف؛ محتوای ضعیف عامل شکست آموزش الکترونیکی بوده و آموزش گیرندگان را پراکنده می نماید. ۳- بکارگیری فناوری پیچیده: وقتی که استفاده و بهره گیری از فناوری، خود یک چالش باشد، آموزش رخ نخواهد داد. حتی در صورت اجرا نیز، بکارانداختن فناوری مسئله اصلی می شود و آموزش در مرتبه دوم قرار می گیرد. ۴- فرهنگی که پذیرای آموزش الکترونیکی نباشد و یا هیچ اطلاعی از آن نداشته باشد. ۵- فقدان نتایج ملموس و قابل اندازه گیری آموزش الکترونیکی: آموزش الکترونیکی در صورتی مورد حمایت مدیران قرار می گیرد که نتایج آن در ملموس و قابل اندازه گیری باشد. نتیجه گیر برای آن که آموزش الکترونیکی در سازمان نهادینه گردد و بتوانیم از مزایای آن در توسعه عملکرد و افزایش اثر بخشی کاری بهره مند شویم می بایست اصول آن رعایت گردد. تشکیل کمیته پیاده سازی آموزش الکترونیکی که در آن مدیران سازمان به همراه اعضای به نمایندگی از تمامی حوزه ها برای راهبری توسعه، استقرار و رشد مداوم آموزش الکترونیکی، شرکت دارند امری مهم می باشد. برای این که آموزش های الکترونیکی هدفمند و مؤثر باشد نیازمند تدوین برنامه آموزش الکترونیکی برای هر کارمند همراه با تجربیاتی که باعث ایجاد دگرگونی در کارایی شغلی وی می شود و ترتیب دادن سیستمی برای اندازه گیری این نتایج هستیم. انتخاب دقیق محصولات آماده و یا سفارشی که منطبق با نیاز کارمندان و رشد حرفه ای آنان باشد، بهتر از خرید کتاب های حاوی صدها عنوان مطلب می باشد. لذا میبایست برای بهره مندی سازمان از مزایای آموزش الکترونیک این گونه آموزشها از لحاظ کمی و کیفی توسعه یابد.

... technology in education جامعه در حال خیزش به شدت نیازمند دیدگاه آموزشی جدید و شاداب است

اشاره جامعه در حال خیزش ما به شدت نیازمند یک دیدگاه آموزشی جدید و در عین حال شاداب است که هم نوعی فلسفه توسعه آموزشی - پرورشی باشد و هم بتواند چشم انداز روشنی از آینده آموزش کشور ترسیم نماید. شرایط جدید، ملت ها را در برابر دو دیدگاه آموزشی زیر قرار داده است: ۱- دیدگاه آموزش با تکیه بر فناوری اطلاعاتی و ارتباطی ۲- دیدگاه یادگیری دائمی و مادام العمر و ژرفانقلاب تکنولوژی سیمای جهان را به سرعت تغییر می دهد و فناوری اطلاعات هم اکنون نیز زندگی مردم را دگرگون کرده است. خط شکنی هایی که در فناوری مواد و نانو تکنولوژی و بیوتکنولوژی روی می دهد این دگرگونی ها را تشدید خواهد کرد. این تکنولوژی ها نه تنها تاثیرات عمیقی بر زندگی انسان دارند بلکه چنان در هم تنیده اند که انقلاب فناوری را به انقلاب چند رشته ای تبدیل کرده اند از این رو شتاب پیشرفت در هر زمینه مضاعف شده است. فناوری اطلاعاتی و ارتباطی ((ICT شالوده بقا و توسعه ی ملی کشور، در یک محیط جهانی به سرعت در حال تغییر و تحول است و همین امر ما را در پی ریزی طرح های نو، برجسته و شوق انگیز به چالش فرا می خواند تا در پرتو آن، منابع انسانی و زیرساخت های قابل اعتماد بنا شود و در واقع ابزارها و وسایل لازم برای برنامه ریزی، مدیریت و ارزیابی تغییرات توسعه و دستیابی به رشد پایدار مورد نظر قرار گیرد و البته از سویی نیز اطلاعات بدون ارتباطات و ارتباطات نیز بدون اطلاعات کاربرد نداشته استفاده از فناوری برای تسهیل در رفع نیازهای افراد هر جامعه بسیار مهم است. داشتن دید و دانشی جامع راجع به فناوری، مهارت های ابزاری و توانایی به کارگیری فناوری و مهارتهای مربوطه، درک فرایندهای گردش اطلاعات، توانایی سازگاری همراهی و تسلط بر تغییرات سریع و مداوم همه و همه از طریق آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات در قالب مدل های نوین آموزش در کلاس های درس میسر خواهد بود. یادگیری، فراگیران را آماده می کند تا از موضع لیاقت با چالش های خصوصی و حرفه ای خود روبه رو شوند اما این کافی نیست فراگیران باید بتوانند به شهروندان شایسته‌ی جامعه‌ی مدنی جهانی در عصر حاضر و آینده تبدیل شوند و این تنها در سایه یادگیری ژرف از راه توزیع عادلانه فرصت های یادگیری در جامعه، مشارکت عمومی همه بخشهای کشور در ایجاد جامعه یادگیرنده و بهره برداری از منابع آن امکان پذیر خواهد بود. از طریق تمرکز یادگیری، جامعه شرایطی را می آفریند که پشتیبان توسعه پایدار و موفقیت آمیز و مبتنی بر دانش خواهد بود. جامعه یادگیرنده بالاترین اولویت ها را به آموزش می دهد و بر توسعه ی ظرفیت های آموزشی خود تاکید می کند. در جامعه یادگیرنده، خلاقیت و نو آوری دو ارزش اجتماعی بسیار پر قیمت محسوب می شوند و گسترش همکاری ها و هم افزایی ها در خلق و توزیع دانش، تسهیل و تشویق می شود و تعامل دانش و مهارت به مثابه ی فرایند افزایش خلاقیت، مورد توجه قرار می گیرد. کلید طلایی جوامع یادگیرنده، سیستم آموزشی و در راس آن مدارس به ویژه مدارس با مدل های خاص یادگیری است. در مدل های خاص یادگیری تلاش می شود تا یادگیرندگان آینده را ببینند، بفهمند و در اختیار بگیرند. مقدمه بهره گیری از تکنولوژی آموزشی به مفهوم جدید آن بی شک یکی از نوآوری های آموزشی محسوب می شود. تکنولوژی آموزشی یا فناوری آموزشی اکنون صرفاً "کاربرد دستگاه های سمعی و بصری نیست آموزش نیز امروز معنی و مفهوم جدیدی پیدا کرده است. مواد و وسایل آموزشی روز به روز تنوع بیشتری می یابند و کتاب درسی تنها یکی از آنها به حساب می آید. نقش معلم هم بیشتر راهنمایی و رهبری و هدایت است تا متکلم وحده بودن. پیشرفت علوم و فنون و توسعه حجم دانش بشری، تغییر شرایط و امکانات زندگی فردی و اجتماعی، نفوذ تکنولوژی و صنعت در روابط ملی و بین المللی، نقش زمان در سرنوشت ملت ها، ظهور مشاغل و تخصص های جدید تغییر نیازهای جامعه، آگاهی ملت و... همه و همه در تغییر و تحول برنامه ها اثر می گذارند. یکی از برنامه های ویژه، تاسیس هسته ی اصلی فعالیت مدارس، محیطهایی است که به صورت (مرکز مواد آموزشی (IMC طراحی می شوند. چند نوع مرکز مواد آموزشی تا کنون طراحی شده و مورد بهره برداری قرار گرفته است. نوع

اول این مرکز به گونه ای است که مورد استفاده مشترک معلمان و دانش آموزان چندین مجتمع آموزشی به هم پیوسته است. نوع دوم مرکز مواد آموزشی یک مجتمع آموزشی است که منبع ذخیره و تغذیه همه مدارس یک مجتمع است. نوع سوم مربوط به یک مدرسه است و امکان یادگیری از یک مجموعه وسایل آموزشی را در مدرسه فراهم می سازد. نوع چهارم مربوط به کلاس درس است و فرصت یادگیری مفاهیم هر ماده درسی را در محیط کلاس درس فراهم می آورد. در این نوع مرکز یادگیری تحت عنوان مرکز یادگیری کلاس **classroom learning center** دانش آموزان میتوانند با دسترسی به انواع ابزارهای آموزشی فرصتهای یادگیری را در سطوح مختلف گسترش دهند در نوع چهارم مرکز مواد آموزشی انواع لوازم و ابزار آموزشی از قبیل کتاب و سایر مطالب چاپی، فیلم های علمی، آموزشی، نشریات، عکس، اسلاید، کلکسیونها و دستگاههای سمعی و بصری (تلویزیون، نوار ضبط صوت، ویدئو، و کامپیوتر و...) هنگام اجرای روش های تدریس با توجه به تفاوت های فردی فراگیران شرایطی را پدید می آورند که تحت این شرایط مفاهیم آموخته شده عمق و وسعت بیشتری می یابند و مطالب درسی با درک کامل دریافت می شوند. به منظور یاری دادن به فراگیران و برای ایجاد یک محیط پر بار آموزشی - یادگیری، مواد کمک آموزشی چند حسی (**multi sensory**) زیادی تهیه شده که می توان ماشین های آموزشی، تلویزیون، فیلم، ابزارهای بازیابی اطلاعات، وسایل و تجهیزات آزمایشگاهی و... را نام برد که در مرکز یادگیری کلاس قرار می گیرد. از سویی دیدگاه جدید به آموزش از محتوا مرکزی (**content centered**) به فرایند محوری (**process centered**) و یادگیری محوری (**learning centered**) چرخش داشته و نقش معلم از انتقال دهنده اطلاعات به هدایت کننده ی فعالیتهای یادگیری تغییر یافته است. از آنجا که یادگیری نیز با بهره گیری از یک یا چند مورد از پنج حس بهتر رخ می دهد رسانه ها و مواد تکنولوژی آموزشی به مقدار زیاد به کلاس های درس راه یافته اند. تکنولوژی آموزشی خدمات آموزشی برتری از آنچه که معلم انجام میدهد عرضه میکند وقتی که می تواند مطالبی را که معلم عرضه می کند تکمیل کند یا وقتی که به دانش آموز و معلم امکان می دهد وقت و تلاش خود را به حل مسئله معطوف دارند نقش بسزایی در کلاس درس ایفا می کند. مواد چند رسانه ای که در کلاس مورد استفاده قرار می گیرند در جهت یاری رساندن به دانش آموز برای چیرگی بر حقایق، اصول و مهارتهایی که به تمرین های مکرر نیاز دارد، بسیار موثر است. استفاده از تکنولوژی آموزشی به طور کلی مطالعات تحقیقی و نتایج پژوهش ها نشان می دهد آموزش تلویزیونی و استفاده از فیلم های درسی، نوارها و ابزار آموزشی و مواد یادگیری فرصت بیشتری برای یادگیری و کار انفرادی یا گروهی در اختیار دانش آموزان قرار می دهد، همچنین این امکان را فراهم می سازد که هر دانش آموز با میزان توانایی خود پیش برود و هر زمان که فرصت یافت در زمینه هایی که مشکل دارد ابزارهایی را انتخاب کند. تکنولوژی آموزشی با فراهم ساختن امکان آموزش کمی - کیفی برای همه دانش آموزان فواصل موجود را می پوشاند. با به کارگیری ابزارهای آموزشی دانش آموزان نیاز ندارند که فقط به کتاب درسی به عنوان تنها منبع اطلاعاتی محدود باشند. تلویزیون، فیلم، پوستر، مدلها مولاژها و... دانش آموزان را با واقعیات به طور ملموس مرتبط می سازند. به هر صورت دستیابی به ساختار بهینه و فرایند آموزشی مناسب به کمک ابزارها و روش های جدید آموزشی مستلزم اجرای برنامه های فعال و هدفمند است. برنامه هایی که فراگیران را در جریان آموزش فعال نگهدارند، آنان را به انجام تکالیف علاقه مند، آنان را برای یادگیری مسئول سازند، آنان را در مورد کنش های خود دقیق کنند و برای فعالیت های آینده آماده سازند. مرکز یادگیری کلاس درسمرکز یادگیری کلاس درس جایی است که مقدار زیادی از مواد یادگیری و وسایل آموزشی به منظور کمک به خود آموزی فراگیران در آن موجود است. در این مدل کلاس به قصد توانا ساختن فراگیران برای یادگیری، مواد آموزشی به نحوی که دسترسی به آنها آسان بوده و فراگیران بتوانند نیازهای آموزشی خود را در جهت کار، به صورت فردی یا گروهی برآورده نمایند و همچنین در جهت زمینه سازی پیشرفت بر حسب توانایی و خواستشان باشد، فراهم شده است و هر اقدامی که برای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری صورت می گیرد به منظور آسان

سازی یادگیری فراگیران انجام می‌شود. توانایی و استعداد فراگیرندگان برای یادگیری به شدت از محیط مدرسه متأثر است و در محیط شوق انگیز، آموزش سهل تر صورت می‌گیرد. در صورت وجود تجهیزات لازم و مطلوب و مناسب و همچنین به رسانه و مواد آموزشی نیز با توجه به برنامه‌های زمانبندی شده آموزشی که منجر به یادگیری معنی دار می‌گردد، صورت می‌گیرد. مواد آموزشی مواد آموزشی عناصر اصلی فرایند یاددهی - یادگیری به شمار می‌روند. بدون مواد آموزشی امکان تبادل تجربه بین معلم و فراگیرنده ضعیف است و نمی‌توان برنامه‌ی تحصیلی مورد نظر را به سادگی اجرا کرد. مواد آموزشی، اطلاعات لازم را فراهم می‌آورند ارائه اطلاعات را در قالب عرضه و توالی مطالب درسی سازمان می‌دهند، فرصت استفاده از آموخته‌ها را برای فراگیرندگان مهیا می‌سازند و... استفاده از مواد و وسایل آموزشی با تدوین اهداف کاملاً مشخص در زمینه پیشرفت تحصیلی و با انجام فعالیتهای آموزشی از پیش برنامه ریزی شده ضمن جهت دادن منابع موجود فیزیکی و مادی فعالیتهای مدارس مجری طرح کلاس درس را برای دستیابی به اهداف آموزشی تنظیم میکنند. به طور کلی در این مدارس برای استفاده از امکانات آموزشی در جهت اعتلای فراگیران و حصول به اهداف اساسی تعلیم و تربیت و توجه به ابعاد مختلف رشد (معنوی، جسمی اخلاقی، عقلانی، اجتماعی و...) هر ابزاری را با هدف یاددهی - یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و هر وسیله و اسبابی که در متن فعالیتهای یاددهی - یادگیری حضور یابد ((ابزار آموزشی)) محسوب می‌شود. ابزارهای آموزشی مواد و ابزارهای آموزشی همواره در حال تغییر و دگرگونی هستند و به اصطلاح ((روز آمد و بهنگام)) می‌شوند، معلمان فکور و خلاق علاوه بر استفاده از ابزارهای آموزشی به روز و بهنگام ابزار سازی و ابزار آفرینی می‌کنند ((tool maker instrument maker)) چنین معلمانی قادرند از کمترین امکانات بیشترین بهره را ببرند. با ساده ترین ابزارهایی که در محیط قابل کشف است، شوق انگیزترین یاددهی‌ها را عرضه بدارند. برای این معلمان قلم کاغذ، تخته سیاه، کتابهای غیر درسی، پوشاک، پارچه، میخ، پیچ، اره، آچار، ظرف، تخته ماهوتی، انواع مواد و قلم رنگی، رنگ و روغن، زوروق، گل و گیاه برگ و ساقه و شاخه و خس و خاشاک و... به همان اندازه ارزش و اعتبار ((ابزار بودن)) دارد که وسایل سنگین و بزرگ در اصطلاح پیشرفته‌ای که به صورت دستگاههایی نظیر کامپیوتر، ماشینهای الکترونیک، تلویزیون مدار بسته، ویدئو و... جلوه گر می‌شوند و در تکنولوژی آموزشی، سخت افزار آموزشی نامیده می‌شوند. به راستی برای معلم ((شاگرد مدار)) که ناچار باید ((ابزار گرا)) هم باشد هر چیز که در محیط و در زندگی او و شاگردانش هست جزو ابزارهای آموزشی به حساب می‌آید. برای یاددهنده‌ی عاشق و علاقه مند هر چیز و همه چیز ابزار آموزشی است. تنها اعتقاد و باور به یادگیری‌های دیداری - شنیداری، یادگیریهای عملی، یادگیریهای توأم با تفکر و تعمق و نه یادگیریهای طوطی وار و سطحی است که یاددهندگان را معتقد به استفاده از ((ابزار آموزشی)) می‌کند. یاددهی یاددهی - یادگیری با این رویکرد، یک یادگیری منبع محور است و برای دانش آموزان فرصت انتخاب کردن، شرح دادن و کشف کردن را فراهم می‌کند. در این رویکرد دانش آموزان با منابع گوناگونی همچون کتابهای مرجع، مجلات و دیگر رسانه‌های گروهی، فیلم، نوارهای شنیداری و دیداری، نرم افزارهای رایانه‌ای نقشه‌ها و منابع اجتماعی همچون کتابخانه‌ها، موزه‌ها، سازمانها و کتابخانه‌ها آشنا میشوند و شیوه‌ی بهره برداری و استفاده کردن از آنها را فرا می‌گیرند. به عبارت دیگر معلم پروژه‌هایی را در قالب تکلیف به دانش آموزان می‌دهد و با معرفی منابع مختلف دانش آموزان را برای پیدا کردن، تحلیل کردن و ارائه اطلاعات به دست آمده، راهنمایی می‌کند. در واقع این رویکرد وسیله‌ای است که به کمک آن معلمان می‌توانند نگرشها و تواناییهای دانش آموزان را به منظور تقویت یادگیری مستقل و مادام‌العمر پرورش دهند. در ضمن دانش آموزان با این روش تشویق می‌شوند تا در محیطی غنی از منابع که در آن افکار و احساسات مورد احترام است، اطلاعات مورد نیاز خویش را خودشان انتخاب کنند و به این ترتیب در یادگیری به استقلال فردی دست یابند. باید‌های معلم این رویکرد معلم نیز باید: ۱- به نقش کتابخانه‌ها و اهمیت آنها در پاسخگویی به دانش آموزان اشاره کند. ۲- فهرستی از منابع گوناگون موجود در روستا، شهر یا استان محل تدریس خود تهیه کند

۳- در تدریس کلاسی خود از منابع گوناگونی استفاده کند و ضمن معرفی آنها به دانش آموزان، خود را به عنوان پژوهشگری نشان دهند که پیوسته به دنبال منابع جدید می‌گردد. همچنین با آنها در مورد نحوه استفاده از منابع گفتگو کند. ۴- در هنگام تدریس ضمن گفتگو پیرامون مطالب درسی در مورد چگونگی ارتباط دادن آنها به محیط زیست، فرهنگ، اقتصاد و ... نیز به بحث پردازد. شیوه ارزشیابی این رویکرد نیز متفاوت است و باید معلمان برای هر یک از دانش آموزان خویش یک پرونده کاری تشکیل دهند و گزارش فعالیت های انجام شده هر فرد را در این پرونده ها بایگانی کنند و با توجه به کیفیت گزارش و مطابق چک لیستی کار وی را ارزشیابی کنند. از جمله عنصرهای اصلی این رویکرد پروژه های پژوهشی است. هدف از طراحی ارائه این بخش تقویت تفکر خلاق و نقاد است. این پژوهش ها فرصتی برای دانش آموزان فراهم می‌سازد تا به کمک آن ارتباط معناداری میان موضوعات درسی و دنیای واقعی پیرامون خویش ایجاد کنند. این پژوهش ها ضمن آنکه مهارت‌ها و نگرش‌های او را تقویت می‌کند، دامنه‌ی درگیری او را به فراتر از کلاس درس گسترش می‌دهد و دانش آموز را در کارهای خانه، بحث کلاسی، نوشتن و گفتن، مسایل اجتماعی مرتبط با علم و تصمیم‌گیری های سرنوشت ساز فردی و اجتماعی که در آن مبانی علمی نقش مهمی دارد، درگیر می‌کند. ابزارها و مواد آموزشی نظیر کتاب‌ها و جراید، نقشه‌ها و کره، عکس‌ها، گرافها، چارتها، نمودارها، پازلها، شرح تصاویر، تصاویر الکترونیکی، فیلم‌ها، ماکت‌ها، مدل‌ها، رادیو، تلویزیون، کامپیوتر و ... همه و همه سبب می‌شوند دانش آموز در کلاس درس نقش فعال و فرایند یاردهی - یادگیری با رویکرد فعال و منبع محور در فضایی کارا تر انجام شود و دانش آموز برای یادگیری برانگیخته شده و زمینه برای مشارکت وی مهیا می‌شود. نتیجه‌گیریدر پایان اشاره می‌شود که رویکرد این برنامه تلفیقی از رویکرد منبع محوری و فعالیت محوری است و در حقیقت یادگیری محور است و از تلفیق این دو رویکرد نقش دانش آموزان پررنگ‌تر شده و دانش آموزان به فعالیت‌های فکری و عملی علاوه بر تقویت مهارت‌های فرایندی نظیر جستجوگری، کاوشگری، فرضیه‌سازی، حل مساله، بارش مغزی، آفرینندگی و ... وادار می‌شوند و در یک کلام دانش آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری چگونه یاد گرفتن را می‌آموزند. منبع: سایت فناوری آموزشی

تعاریف مدیریت آموزشی

definition of education management ... مدیریت آموزشی از بین سایر انواع مدیریت از جایگاه ویژه و حساسی برخوردار است مدیریت از ارکان سازمان و جامعه است و نیاز به مدیریت و رهبری در همه زمینه‌های فعالیت‌های اجتماعی محسوس و حیاتی است. مدیریت آموزشی از بین سایر انواع مدیریت از جایگاه ویژه و حساسی برخوردار است. اگر آموزش و پرورش هر جامعه در راس همه مسائل جامعه باشد، مدیریت آموزشی نیز با همان منطبق جایگاه مهم در توسعه جامعه دارد. امروزه مدیریت و رهبری سازمانها و نهادها تا حد زیادی به کارایی و اثربخشی مدیریت بستگی دارد. بنابراین اگر مدیران آموزشی جامعه از مهارت و دانش کافی برخوردار باشند، بدون تردید نظام آموزشی اثربخشی خواهیم داشت. مدیر و رهبر آموزشی، علاوه بر دانایی و توانایی در زمینه‌های فنی و انسانی کار خود، باید بتواند وظایف آموزش و پرورش، رهبری و مدیریت آن را در یک زمینه کلی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی ملاحظه کند. به عبارت دیگر، علاوه بر مهارت‌های فنی و انسانی، دارای مهارت ادراکی باشد. مهارت ادراکی به توانایی درک و تشخیص پیچیدگی‌های کار سازمان آموزشی، اشاره می‌کند. دستیابی به چنین مهارتی مستلزم آموزش، تجربه کار و تفکر است. پیامد پاسخگویی به تقاضای روز افزون آموزش و پرورش، گسترش نظام آموزشی به صورت سازمانی عظیم و گسترده است که با تعداد کثیری دانش آموز سر و کار دارد وظایف متعدد و متنوعی را انجام می‌دهد، کارکنان فراوان با دانش و مهارت‌های گوناگون را به خدمت می‌گیرد، منابع مادی و مالی عظیمی را مصرف میکند و روی هم رفته اثرات و نتایج دامنه‌داری به بار می‌آورد. گردش کار و فعالیت‌های چنین تشکیلاتی بدون تردید، به برنامه ریزی آگاهانه و سازماندهی

هوشمندانه نیازمند است و نتیجه بخشی خدمات حساس و خطیر آن مستلزم رهبری و مدیریت اثر بخش است. فراگرد آموزش و پرورش با انسان سر و کار دارد و چون انسان موجودی پیچیده است از این رو نظام آموزشی و کاروزان آن به ایفای دشوارترین و پر مسئولیت ترین وظایف اجتماعی اشتغال دارند. در هر نظام آموزشی سنجیده و عقلانی که دارای هدفهای روشن و برنامه‌ی مشخصی است، ایفای وظایف و فعالیتهای آموزشی و رهبری آنها باید به افراد شایسته و صاحب صلاحیت سپرده شود. بنا براین منظور از مدیران آموزشی، کسانی اند که در تصمیم گیریهای آموزشی و پرورشی نقش دارند و رفتار و عمل آنان جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می دهد. از این رو، به ویژه روسای آموزش و پرورش، معاونان و کارشناسان آموزشی، مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی، مربیان پرورشی و معلمان را در زمره مدیران آموزشی تلقی می کنیم. تعاریف مدیریت آموزشی-مدیریت در مفهوم کلی و عام آن به شکلها و با دیدگاههای متفاوت تعریف شده است از جمله: ۱- مدیریت به وجود آوردن و حفظ کردن محیطی است که در آن افراد بتوانند در جهت برآوردن هدفهای معینی به طور موثر و کار آمد فعالیت کنند. ۲- مدیریت فرایند برنامه ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کوششهای اعضای سازمان و استفاده از تمام منابع سازمان برای دستیابی به اهداف معین سازمانی است. ۳- هماهنگی همه منابع از طریق فراگردهای برنامه ریزی و کنترل عملیات سازمان به طوری که هدفها را بتوان به طور موثر و صرفه جویانه حاصل نمود. ۴- کارکردن با افراد به وسیله افراد و گروهها برای تحقق هدفهای سازمانی. ۵- راهنمایی، کنترل و اداره امور مربوط به جریان تعلیم و تربیت در سازمانهای تربیتی.

education

An information system is the basis of management, planning and evaluation of an education system. During the education management process, the information system should inform the different actors and partners on the state of the sector, its internal and external efficiency, its pedagogical and institutional operation, its performance, shortcomings and needs. Because the needs for information are varied and becoming increasingly complex, a solid information system should be as complete as possible. It should cover all the needs and areas for information and not only aim to collect, store data and process information but should also help in the formulation of education policies, their management and their evaluation. The preparation of any plan is a complex and delicate exercise. Like any therapy, a plan should be based on a precise and exact diagnosis if it is to be effective. The latter is indispensable in the process of planning: it makes it possible to take stock of the state of education, and identify problems through a detailed and critical analysis in order to be able to propose solutions. In other words, a diagnosis enables the identification of needs, which the plan, through the definition of new strategies, is supposed to meet. The definition of objectives, the choice of strategies and policy decisions should be based on objective data, which do not only give an idea of the functioning of the education system, but also help in planning, management, and

evaluation. The majority of countries have an updated education database as a result of a more or less regular school census. If the quality and reliability of the collected data are not always perfect, their relevance and their usefulness for the definition of policies are always indisputable. The latter are becoming increasingly complex and should imperatively be supported and guided by a solid information system which integrates all the information needs of an education system. However, in some countries where data are available thanks to education management information systems, policy-makers hardly use them to guide education policies. This is partly provoked by the problems of presentation and dissemination of statistical information. In fact, with some exceptions, the data are published in heavy statistical yearbooks, in its raw form and without any accompanying analysis. And yet, policy and decision-makers and other planning managers need clear, easy to interpret comprehensible documents, accompanied by relevant analyses on which to base their policies. Thus, the objective of an education management information system (EMIS) is not only to collect, store and process information but also to help in education policy-making, by providing relevant and accessible information. EMIS was originally designed to be a management tool but is gradually being perceived as an indispensable tool and support system for the formulation of education policies, their management, and their evaluation.

وظایف مدیران مؤسسات آموزشی

edu management... نقش مدیر یک نقش حرفه ای است و نه صرفاً تجربه اندوزی در حین عمل مسعود کمالی

مقدمه در این مقاله تلاش شده است که ضمن تشریح وظایف مدیران مؤسسات آموزشی، برخی از مسائلی که چه در زمینه تلقی مدیریت آموزشی به عنوان یک فرآیند مشارکتی وجود دارد و چه مسائلی که به وظایف مدیران در سطح مدارس مربوط می شوند، مورد بررسی قرار گیرند. مساله اساسی در زمینه تلقی مدیریت آموزشی به عنوان یک فرآیند مشارکتی، آن است که آیا این نوع مدیریت، مجموعه اقدامات و کنش هایی است که از سوی یک نفر صورت می گیرد؟ آیا چنین اقداماتی به تنهایی، چه با پشتوانه علمی و چه با پشتوانه تجربی موفقیت خواهند داشت؟ و آیا اصولاً فرآیند مدیریت آموزشی در شخص مدیر خلاصه می شود و یا آن که خود مدیر هم به عنوان بخشی از فرآیند محسوب می گردد؟ برخی از مسائل مطروحه در زمینه وظایف مدیران در سطح مدارس عبارتند از: عدم جامع نگری به نیازهای دانش آموزان؛ عدم باور به نقش کارکنان و دانش آموزان در پیشبرد اهداف آموزشی از طریق مشارکت در تصمیم گیریها؛ پیروی از اصل آزمایش و خطا، هم در اتخاذ تصمیمات آموزشی و پرورشی و هم در نحوه برقراری ارتباط با کارکنان و دانش آموزان، مشغولیت ذهنی و عملی به امور غیر آموزشی مانند: مکاتبات اداری و عمرانی. از این رو نویسنده معتقد است برداشتی که هم اکنون از مفهوم و وظایف مدیریت آموزشی در سطح مدارس وجود دارد، برداشتی سنتی و ناکارآمد است و در نتیجه همان گونه که اشاره خواهد شد، غالب مدیران غیر آموزش دیده در ایفای درست وظایفشان با دشواری رو به رو هستند. تعریف مدیریته تعاریف مدیریت غالباً اصالت را یا به فرد و گروه اجتماعی و یا به سازمان می دهند. برای

مثال "فالت" (Follett) مدیریت را "هنر انجام دادن کار به وسیله دیگران" می‌داند. این تعریف نه تنها با آموزشهای نظریه نئوکلاسیک همخوانی ندارد، بلکه می‌تواند برای توجیه یک نظام استثماری مورد استفاده قرار گیرد. در واقع این ذهنیت فلسفی و یا دیدگاه خاص گوینده است که تعریف او را با سوگیری مواجه می‌سازد. اصالت هم با فرد و هم با سازمان است ولی با توجه به نوع و ماهیت سازمان، تنها میزان اهمیت هر یک از آن دو فرق خواهد کرد. با در نظر گرفتن مطلب فوق، تعریفی از مدیریت در زیر ارائه می‌شود: "مدیریت عبارت از توانایی پرورش و هماهنگ سازی فرآیند های خود رهبری اعضای سازمان در ارتباط و همسو با اهداف سازمان است". این تعریف بر چند پیش فرض استوار است: کارکنان قابلیت رشد شخصی و حرفه ای و نیز توانایی اداره کردن خویش را دارند. کارآیی و اثر بخشی سازمان در گرو رشد و در نتیجه تلاش بیشتر کارکنان است. سازمان و اهداف آن راهنمای عمل مدیریت و کارکنان است. نقش مدیر یک نقش حرفه ای است و نه صرفاً تجربه اندوزی در حین عمل. مدیریت به عنوان یک فرآیند مشارکتی در نظر گرفته شده است. فرآیندی که نقش مدیر در آن کمرنگ است و بیشتر نقش یک پشتیبان، تسهیل گر و هماهنگ کننده را دارد. مدیریت آموزشیدر سالهای بین ۱۹۱۰ تا ۱۹۳۰ مدیریت آموزشی را به عنوان هدایت امور و بازرسی آنها می‌دانستند. در این دوران معلمان بدون گذراندن دوره خاصی وارد این حرفه می‌شدند و وظیفه مدیر، نظارت بر کارهای معلمان، از نزدیک بود. در سال های بین ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ به مدیریت و رهبری مبتنی بر آزادمنشی توجه شد و منظور از آن ترغیب معلمان به انجام دادن چیزی بود که مدیر مد نظر داشت. در سالهای بین ۱۹۴۰ تا ۱۹۵۰ مدیریت آموزشی را امر و کوششی تعاونی می‌دانستند. به نظر آنان تمام افراد شاغل در یک مدرسه در حال رهبری و هدایت یکدیگرند. در نتیجه به جای کلمه «بازرسی» عباراتی از قبیل: «کمک متقابل»، «مشورت کردن با هم»، «طرح ریزی به کمک هم» یا حتی «گفتگو کردن با یکدیگر» در باب بهتر کردن وضع «تعلیم و تعلم» را به کار می‌بردند. طبق این مفهوم، وظیفه مدیر یا رهبر آموزشی عبارت از فراهم ساختن تسهیلاتی است که افراد بتوانند با هم به مشورت پردازند و از تجارب یکدیگر بهره برند. زمینه های وظایف مدیران مدارس سیرخی، وظایف مدیران مدارس را در هفت زمینه اصلی برشمرده اند: پرسنل آموزشی، پرسنل دانش آموزی، رهبری مدرسه و محله، توسعه تدریس و مواد درسی، مدیریت امور مالی-اداری، ساختمان مدرسه و وظایف عمومی. و بعضی دیگر وظایف مدیران مؤسسات آموزشی و مدارس را در شش گروه به شرح زیر طبقه بندی نموده اند: برنامه آموزشی و تدریس، امور دانش آموزی، امور کارکنان آموزشی، روابط مدرسه-اجتماع، تسهیلات و تجهیزات آموزشی و امور اداری و مالی. وظایف مدیر در امور دانش آموزان وظایف و خدمات اداری و سرپرستی دانش آموزان عبارتند از: ۱- پذیرش، ثبت نام، گروه بندی آنان و نگهداری آمارهای حضور و غیاب، سوابق و اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش آموزان. ۲- شناسایی تواناییها، علایق و نیازهای دانش آموزان و پرورش آنها. امروز علاوه بر نیازهای آموزشی-تحصیلی دانش آموزان، به تأمین نیازهای بهداشتی-روانی، زیستی-فیزیولوژیک و رشد شخصیتی آن ها توجه بیشتری مبذول می‌شود. برای مثال: بهره گیری از مشارکت دانش آموزی (Student government) که امروزه به عنوان یکی از ویژگیهای مدارس اثر بخش مطرح است. مدیر و کارکنان در یک مدرسه اثر بخش می‌دانند که هدف اصلی مدرسه ایجاد یک برنامه آموزشی است که بتواند منافع و نیازهای اجتماعی، فردی و آموزشی دانش آموزان را بر طرف سازد. وظایف مدیر در امور کارکنان همانطور که در مدیریت نیروی انسانی مطرح می‌شود، هر عضو سازمان به دلیل نقشی که در آن ایفا می‌کند از جایگاهی خاص برخوردار است و مدیر به عنوان کارگردانی محسوب می‌شود که علی رغم این که ممکن است در تمام زمینه ها تخصص نداشته باشد، اما باید توانایی و مهارت هماهنگ سازی فعالیت های تمام اعضا در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده را دارا باشد. بنابراین توفیق عملکردهای مدیریتی در گرو همدلی و همکاری تمام اعضای سازمان است و از این رو رفتار مدیر در بهادادن به نقش هر یک از اعضا از طریق توجه به نیازهای شخصیتی، امنیتی و اجتماعی و دفاع از حقوق آن ها حائز اهمیت فراوان است. مدیر مدرسه باید کادر اداری و آموزشی مناسب و هماهنگی را برای

مدرسه تدارک ببیند. در این مورد، انتخاب معلمانی متناسب با زمینه اجتماعی - فرهنگی منطقه و نیز انتخاب معاونانی برخوردار از برخی ویژگی‌ها و مهارت‌های مدیریتی، ضروری است و بر مبنای انتظارات بیان شده، از عملکرد کارکنان ارزشیابی به عمل آورد و هر گونه پاداش دهی و تشویق را بر نتایج ارزشیابی مبتنی سازد. قضاوت درباره نحوه کار معلم از طریق نمرات دانش آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، مبنای کافی و عینی را شامل نمی‌باشد. در چنان رویه‌ای تأکید همواره روی حقایق آموخته شده می‌باشد و دیگر موارد مربوط به آموزش و پرورش که ممکن است مهمتر و اساسی‌تر از آموزش آن حقایق باشد از نظر مخفی می‌ماند. مثلاً مهارت و کاردانی، که معلم در هدایت و پرورش عاطفی و اجتماعی دانش آموزان به کار می‌برد، مورد توجه قرار نمی‌گیرد. ارزشیابی از کار اعضای آموزشی باید به گونه‌ای باشد که معلمان صادق و خدمتگذار از معلمان کم‌تحرک تشخیص داده شوند. گاهی اوقات لازم است به موضوعاتی فراتر از انجام وظیفه روزمره اندیشید. اگر چه معلمان معمولاً با دعوت مدیران در جلسات شرکت می‌کنند، ولی آمادگی قبلی و اظهار علاقه به مسائل شورا و شرکت فعال و مسؤولانه در جلسات ارزش بیشتری از فقط شرکت کردن دارد. یکی از وظایف عمده مدیر نسبت به کارکنان، تشویق آنان برای مشارکت در تصمیم‌گیریهاست. به ویژه تصمیماتی که به سرنوشت کاری آنان مربوط می‌شود. اهمیت دادن به شورا در مدرسه، در مفهوم واقعی یعنی نظر خواهی از جمع، قدرت تصمیم‌گیری دادن به جمع و مبنای قراردادن نظرات جمع در تصمیمات. پس از اخذ تصمیم، اجرای آن نیازمند قدرت رهبری است؛ از ایجاست که موضوع وحدت مدیریت و رهبری به میان می‌آید. فرض بر آن است که رهبر اثر بخش، انجام وظایف را تضمین می‌کند و در همان حال، همکاران را کمک می‌کند تا احساس کنند که نیازهای اجتماعی شان تأمین می‌شود. امروزه دیدگاه‌های مختلفی درباره اهمیت نقش رهبری در مدیریت وجود دارد که یکی از این دیدگاه‌ها مدیر را در نقش « Super Leader » معرفی می‌کند. « مدیر در نقش ابر رهبری تلاش می‌کند تا دامنه مشارکت همکارانش را تا آن حد گسترش دهد که هر همکار بتواند به شکل خودرهبر (Self Directed) درآید. این الگوی رهبری بر این فرض استوار است که چنانچه کارکنان به این مرحله برسند، خود و سازمان حداکثر بهره‌گیری را از توانایی‌ها و ظرفیت‌های آنان به دست می‌آورند. «مدیریت موفق مستلزم برخورداری از توان رهبری و یا قدرت نفوذ در دیگران است. با استفاده از « قدرت مقام » که ناشی از حکم مدیریت است، مدیر قادر می‌گردد تا خواسته‌هایش را به سرعت برآورده سازد و تا هنگامی که قدرت تنبیه و پاداش دهی دارد، این قدرت کارآیی خواهد داشت. به عبارت دیگر، با دور شدن مدیر از محیط کار، کارها روال عادی خود را می‌یابند. اما در استفاده از « قدرت شخصی » یا قدرت نفوذ، کارکنان نه از روی ترس و اجبار، بلکه به طور داوطلبانه و از روی میل، شخصیت و نظرات مدیر را می‌پذیرند و خود را نسبت به خواسته‌های او متعهد احساس می‌کنند. پاسخ به پرسش‌های زیر که به تعریف عملیاتی « قدرت مقام » و « قدرت شخصی » می‌پردازند، می‌تواند مدیران را نسبت به توان رهبری خود آگاه سازد: **قدرت شخصی** - آیا خواسته‌هایتان را با تکیه بر دور اندیشی و استدلال اعمال میکنید؟ - آیا از آستانه تحمل بالایی برخوردارید؟ - آیا خواسته‌هایتان را به صورت دوستانه بیان می‌کنید؟ - آیا در تصمیمات شورای مدرسه، فقط یک رأی را برای خود قائلید؟ - آیا با انجام ارزشیابی بر اساس عملکرد، همکاران را به کار تشویق می‌کنید؟ - آیا به آزادی اندیشه به عنوان یک اصل در بروز خلاقیت در افراد باور دارید؟ - آیا قبل از اجرای تصمیمات آن را در شورا مطرح می‌سازید؟ **قدرت مقام** - آیا خواسته‌هایتان را با تکیه بر حکم مدیریت اعمال می‌کنید؟ - آیا اغلب، همکاران را تهدید به توبیخ کتبی می‌نمایید؟ - آیا خواسته‌هایتان را به صورت آمرانه بیان می‌کنید؟ - آیا در تصمیمات شورای مدرسه، « حق و تو » را برای خود حفظ می‌کنید؟ - آیا همکاران را با تهدید به کاهش امتیاز ارزشیابی به کار تشویق می‌کنید؟ - آیا همواره علاقه مندید که همکاران اندیشه‌های متعارف را مطرح سازند؟ - آیا همواره تلاش می‌کنید آنچه را که درست می‌دانید به همکاران بقبولانید؟ وظایف مدیر در زمینه برنامه آموزشی و تدریس بخش مهمی از اثر بخشی مدیریت آموزشی است که به روند درست فعالیت‌های آموزشی در مدرسه مربوط می‌شود. یعنی به منظور تحقق اهداف

آموزشی، هر یک از ن دست اندرکان مدرسه سهمی از این فعالیت ها را بر عهده دارند و تسهیل جریان یاددهی - یادگیری و نظارت بر حسن اجرای امور آموزشی بر دوش مدیر خواهد بود. البته همانگونه که قبلاً توفیق عملکردهای مدیریتی را در قالب یک فرآیند مشارکتی ذکر کردیم موفقیت نظارت آموزشی نیز در مشارکت و درونی بودن آن است. زیرا بر خلاف گذشته مدرسه به عنوان " نظام آرایه آموزش " تلقی می شد، هم اینک مدارس بع نوان اجتماعات یادگیری (Learning Communities) محسوب می شوند. اجتماع به وسیله کانونهایی شناخته می شود که این کانونها گنجینه ای از ارزشها، احساسات و اعتقادات هستند و زمینه مشترک لازم را برای پیوستن افراد به یک هدف مشترک فراهم میکنند. در مجموع این کانونها توضیح میدهند آنچه را که برای مدرسه ارزشمند است و یک سری از هنجارهایی را فراهم می سازند که رفتار را هدایت میکند و به زندگی اجتماع مدرسه معنی میدهد. در مدارس، هنجارهای اجتماع با هنجارهایی که تدریس را به عنوان یک حرفه تخصصی توسف میکنند در آمیخته شده اند و این دو سری هنجارها مبنایی را برای آنچه که باید انجام شود و چگونه انجام شود، فراهم میکنند. در این معنی، تدریس از یک عمل فردی به یک اقدام جمعی (Colective Practice) تبدیل میشود. در اقدام جمعی، معلمان نه تنها با مهارت تدریس میکنند، بلکه در صورت نیاز درخواست کمک میکنند. بصیرت و دانش خود از تدریس را با یکدیگر در میان می گذارند، موفقیت مدرسه را بر موفقیت کلاس درس ترجیح می دهند. در اقدام جمعی، همکاریهای توأم با برابری، به عنوان یک نماد قداست حرفه یا مطرح می گردد. اگر قرار باشد که تدریس، یک امر جمعی تلقی شود بایستی «اقتدار حرفه ای» و «اقتدار اخلاقی»، نیروی محرکه عملیات تعلیماتی را تشکیل دهد. در آن صورت است که راهنمایی تعلیماتی از درون دست اندرکاران تعلیم و تربیت به خصوص معلمان و مدیران نشأت خواهد گرفت و راهنمایی تعلیماتی آن چنان که امروزه شناخته شده است، از بیرون بر آنان تحمیل نخواهد شد. تلقی برخی از مدیران از وظایف مدیریت آموزشگاهی، عبارت از وظایف مدیریت به طور عام برنامه ریزی، سازماندهی، هماهنگی، رهبری و کنترل است و از این جهت در درک برخی از این نوع وظایف دچار سوء تعبیر هستند. مثلاً حیطه کنترل را به جنبه های غیر آموزشی محیط کار نیز ربط می دهند که چه بسا این تلقی مشکل آفرین باشد. وظایف مدیران در امور اداری و مالی آماده کردن بودجه مدرسه، ایجاد یک سیستم حسابرسی داخلی، نظارت بر خریدهای مدرسه، حسابرسی پوله های مدرسه، حسابرسی متعلقات مدرسه و نظارت بر انجام بی دردسر کارهای اداری. منبع: فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش شماره ۲۲

شیوه های کهنه آموزش دشمن خلاقیت و کار آفرینی

شیوه های نوین آموزش کمک می کند که با هر موضوعی بصورت خلاقانه برخورد شود Education and creativity حمیده احمدیان راد

تجربه موفق سایر کشورها نشان می دهد که برای پرورش انسانهای کارآفرین باید مفاهیم مربوط به کارآفرینی به شکل پر رنگی در کتابهای درسی ایران گنجانده شود. مطالعات مربوط به گذشته کارآفرینان نشان می دهد که آنها از خانواده هایی که ارزش خاصی برای استقلال و اتکای به خود قائل هستند، بیرون می آیند. مدتهاست کشورهای پیشرفته به این نتیجه رسیده اند که برای این که نسل بزرگسال کارآفرینی پرورش دهند، باید آموزش کارآفرینی را از دوران کودکی و نوجوانی آغاز کنند. به این ترتیب کودکی که با پول و کسب و کارد درست و شرافتمندانه آشنا می شود. در آینده نیز انسانی خلاق و پولساز خواهد بود. جامعه ما نیز به وجود چنین انسان هایی نیاز مبرمی دارد. ژاپن نخستین کشوری بود که آموزش کارآفرینی را از مدرسه شروع کرد. به این ترتیب نوجوانان ژاپنی در دبیرستان های این کشور آموختند که چگونه باید در حین تحصیل کار کنند و از کار خود سود به دست آورند. آنها به این ترتیب به جهش صنعتی کشورشان کمک کردند. این تجربه و تجربه موفق سایر کشورها نشان می دهد که برای پرورش انسان

هایی کارآفرین باید مفاهیم مربوط به کارآفرینی به شکل پررنگی در کتابهای درسی ایران نیز گنجانده شود. خانواده‌هایی که کارآفرین پرورش می‌دهند: برخی از کارشناسان فراتر از این می‌روند و توصیه می‌کنند که آموزش کارآفرینی از سنین کودکی شروع شود چرا که کارآفرینی از تجربیات زندگی در محدوده خانواده و فرهنگ سرچشمه می‌گیرد. سوده راد کارشناس ارشد کارآفرینی می‌گوید: "زمانی تصور می‌شد افراد، کارآفرین به دنیا می‌آیند چون خصوصیات آنها به قدری نادر و بخصوص بود که در هر جایی یافت نمی‌شد. در حالی که امروزه شواهد کافی وجود دارد که نشان می‌دهد، صفات کارآفرینی می‌تواند در نتیجه آموزش‌های دوران کودکی و استقلال و اتکا به خود و نیز در نتیجه ارزش‌های فرهنگی مرتبط با کار و صنعت پرورنده شود. روانشناسان معتقدند که ۵ سال اول زندگی اثر دائمی بر شخصیت فرد به جای می‌گذارد. در این دوران نوع رفتارها در خانه و خانواده بیشترین تاثیر را در شکل‌گیری رفتار آینده کودک بعنوان فرد بالغ به جا می‌گذارد. برای مثال کوهکانی که مادران آنها پیوسته و همراه با محبت برایشان از طریق داستان، کتاب، اسباب بازی، بازی و گفت و گو ایجاد تحرکات ذهنی اولیه می‌کنند، در دوران مدرسه و دبیرستان همیشه نمره‌هایی خوبی می‌آورند و در آینده به افرادی مطمئن، شاد، فعال، اجتماعی، از نظر احساسی مستحکم و از نظر ذهنی کنجکاو و تبدیل می‌شوند. همچنین مطالعات مربوط به گذشته کارآفرینان نشان می‌دهد که آنها از خانواده‌هایی که ارزش خاصی برای استقلال و اتکای به خود قائل هستند، بیرون می‌آیند. این کودکان در مواردی که از خود استقلال، ابتکار و پشتکار نشان داده‌اند، تشویق شده و به خاطر آن جایزه گرفته‌اند و در صورت تنبلی و انجام تقاضای بی‌جا به آنها پاداش داده نشده است. حتی برخی از کارآفرینان از خانواده‌هایی می‌آیند که ناپایدار و غیر متحد بوده و با بحران‌هایی نظیر مرگ یکی از والدین، جدایی والدین، طغیان علیه والدین و اخراج از خانه مواجه بوده‌اند. این گونه کودکان تحت فشار قرار گرفته و در نتیجه چگونگی سیر کردن شکم و تصمیم‌گیری را زودتر یاد گرفته‌اند". شیوه‌های کهنه آموزشی مانع خلاقیت کودکان ایرانی: روانشناسان می‌گویند بیشتر کودکان زیر ۵ سال ایرانی خلاق‌اند ولی فقط تعداد کمی از آنها بعد از ۵ سالگی خلاقیت‌شان را حفظ می‌کنند. این به معنای آن است که نحوه آموزش و پرورش کودکان ما صحیح نیست. ما در خانه و مدرسه ذهن کودکانمان را با اطلاعات از پیش تعیین شده پر می‌کنیم و این رویه را تا پایان دوران مدرسه ادامه می‌دهیم. به این ترتیب کودکان و نوجوانان ما توانایی کشف، اختراع، استنتاج و نیز قوه خلاقیت‌شان را از دست می‌دهند. در واقع شکل آموزش و پرورش ما از لحظه تولد کودک با توانمندی‌های او و امکانات بالقوه کشور مطابقت ندارد. به این ترتیب نمی‌توانیم چنان که باید افراد کارآفرین پرورش دهیم. کارشناسان می‌گویند ایراد نوع آموزش ما این است که از پیش تعیین شده است. در حالی که کودکان خودشان باید به جست و جوی اطلاعات بپردازند و با محرک‌های گوناگون از جمله ارتباط با طبیعت، افراد و فیلم‌های مناسب مواجه شوند. سوده راد می‌گوید: تحقیقی توسط محقق‌هایی به نام چلبی از سال ۱۳۷۵ تا ۱۳۷۸ در ایران انجام گرفت. محقق با بررسی ۲۰۲۱ نمونه از چند شهر کشور به ۷ نوع عمومی شخصیت با درصد فراوانی‌های مختلف رسید که از آن میان بیشترین درصد یعنی ۲۷/۳ درصد متعلق به شخصیت متوسط بود و تنها ۴/۴ درصد این نمونه‌ها شخصیت فعال داشتند. کسانی که شخصیت فعال دارند، اغلب آمادگی روبه‌رو شدن، تطابق، سازگاری و هم‌نوایی با محیط‌های متنوع و جدید را دارند. این دسته از افراد بطور کلی طالب موفقیت در امور مختلف زندگی هستند و در همان حال مایلند روی محیط خود کنترل ابزاری و نظارت داشته باشند. در حالی که شخصیت متوسط دارای تمایلی به فعال شدن در محیط به صورت ابزاری منتها در حد متوسط دارد". وی می‌افزاید: "در نسل‌های پیشین در کشور ما مثل جوامع و خانواده‌های غربی کنونی، فرزندان بخصوص پسران از سنین کودکی و نوجوانی با مفهوم کار و درآمد آشنا می‌شدند. بطوری که حتی در خانواده‌های ثروتمند نیز شاگردی فرزندان و یادگیری کار، مذموم شناخته نمی‌شد". به این ترتیب لازم است که خانواده‌های ایرانی نگرش خود را یکبار دیگر تغییر دهند. این تغییر هم با آموزش ممکن است. این کارشناس می‌گوید که در کشور آمریکا بنیادی بنام نیروی کار آمریکایی جدید و برنامه خانواده، در

جهت آموزش خانواده‌ها فعالیت می‌کند و سیاستگذاران را در ارائه راه حل‌های جدید برای تقویت خانواده و کارآفرینی یاری می‌رساند. همچنین در این کشور برای تقویت مهارت آمریکایی‌ها و ارتقای رقابت در اقتصاد و به منظور انجام فعالیت‌های کارآفرینانه و همین‌طور در موضوع خانواده و کودکان تحقیقات مختلفی انجام و نیز کنفرانس‌هایی برپا می‌شود. خلاقیت با آزادی شکوفا می‌شود: آلبرت اینشتین در خاطراتش می‌گوید: "نظر به نسبت نمی‌توانسته در دوران بزرگسالی من شکل گرفته باشد. زیرا آدمی در بزرگسالی فرصتی برای اندیشیدن به فضا و زمان ندارد. اینها چیزهایی است که وقتی کودک بودم به آنها فکر کرده‌ام". به این ترتیب پرورش خلاقیت کودکان تاثیر مهمی در آینده آنها دارد. بسیاری از کودکان تیزهوش اند ولی در بزرگسالی هرگز متناسب با هوش شان پیشرفت نمی‌کنند. این موضوع به نحوه آموزش و پرورش آنها بر می‌گردد. دکتر معصومه رفیعی روانشناس کودکان می‌گوید: "جان لاک می‌گفت بچه‌ها طبیعت منفعلی دارند. با پاداش و تنبیه باید رفتار آنها را تقویت کرد. بعدها روسو گفت بچه طبیعتاً "فعال است. خودش اکتشاف می‌کند و اگر مانعی مقابلش ایجاد نشود، خلاق می‌شود. الان نظریه روسو غلبه دارد. بطور کلی سن ۵ سالگی سن جهش سریع در خلاقیت است. خلاقیت هم در آزادی شکل می‌گیرد. هر بچه‌ای به نوع استعدادهای خودش را نشان می‌دهد. آزادی به خلاقیت امکان بروز می‌دهد و محدودیت مانع بروز آن می‌شود. بازدید از مکان‌های مختلف هم خلاقیت را تقویت می‌کند. محیطی که باید خانواده‌ها برای بروز خلاقیت ایجاد کنند محیطی است که بچه‌ها آزادانه فکر کنند. همچنین خانواده‌ها باید براساس رشد و نیاز بچه، اسباب بازی در اختیارش قرار دهند. به قول "اولین شارپ" بازی تفکر کودک است. بچه‌ها در سنین پیش از دبستان با بازی آموزش می‌بینند و با محیط اطرافشان مواجه می‌شوند و تطبیق پیدا می‌کنند". بسیاری عقیده دارند یکی از موانعی که در کشورهای جهان سوم در مقابل خلاقیت وجود دارد، این است که مردم این کشورها بیشتر دوست دارند که کودکانشان را مطیع بار بیاورند و حس پرسشگری آنها را سرکوب می‌کنند. آموزش و پرورش شرط اول بروز خلاقیت: در کشورهای پیشرفته کار زیادی در باره مسائل و دانش‌های جامعه‌شناسی کودکان و نوجوانان انجام شده. وجود انبوهی از کتاب‌ها و مجلات مربوط به این موضوعات در این کشورها دلیل این مدعاست. این در حالی است که در کشور ما کار تحقیقاتی زیادی انجام نشده. همین موضوع باعث می‌شود که کودکان در این کشورها با توانایی‌های بیشتری نسبت به کودکان سایر کشورها بزرگ شوند. شیوه‌های نوین آموزش و پرورش کمک می‌کند که آنها به کارهای نو دست بزنند و با هر موضوعی خلاقانه برخورد کنند. به این ترتیب ممکن است از نظر ما عجیب به نظر برسد که یک استاد دانشگاه اروپایی، نجاری می‌کند، خانه‌اش را خودش بنایی می‌کند و آن را رنگ می‌کند، کتاب می‌نویسد و .. و هیچکدام از این کارها هم برای او سخت نیست چون شیوه اکتشاف، طرح مشکل، حل مساله و تبیین و استنتاج را از کودکی آموخته است. از ویژگی‌های دیگر آموزش و پرورش این کشورها این است که همه کودکان دوره پیش دبستانی را می‌گذرانند. در مهد کودک‌های این کشورها هم امکانات زیادی برای توسعه تفکر خلاق بچه‌ها ایجاد شده و برای هر گروه سنی محیط‌های بازی و اسباب بازی‌های ویژه مهیا شده است. مهدهای کودک در این کشورها، پرورش خلاقیت‌های ذهنی، مهارت‌های فیزیکی، مهارت‌های ارتباطی و گفتاری، خلاقیت و حس استقلال را مد نظر قرار داده‌اند. تمام اینها دست به دست هم می‌دهد که از کودکان امروز، افرادی با آینده‌های نو و کارآفرینانه به وجود بیاید. اینها نیازهای مبرم جامعه ایران نیز هستند. بنابراین لازم است که آموزش خلاقیت و کارآفرینی در سنین کودکی و نوجوانی هم در خانواده‌ها و هم در مدارس جدی گرفته شود. بیشتر کودکان زیر ۵ سال ایرانی خلاق اند ولی فقط تعداد کمی از آنها بعد از ۵ سالگی خلاقیت شان را حفظ می‌کنند. منبع: مقاله "شیوه‌های کهنه آموزش دشمن خلاقیت و کارآفرینی"، روزنامه ایران، سال سیزدهم، شماره ۳۶۸۸

Creativity and Education F. David Peat To take a week course with David Peat A text only version of this essay is available to download. Talk given to an Ottawa group of teachers and parents interested in establishing alternative form of

education. ۲۳ Feb ۱۹۸۹ The talk began with a short introduction to my background and about the sense of wonder at nature that seemed to have been with me from an early age. Creativity has become one of those "buzz" words that everyone gives lip services to. Put the word "creativity" into the title of a book and it will be best seller. People ask: How can creativity be fostered? Is it possible to give exercises for creativity? A program? A system of education? Is creativity something that can be trained or taught? You can certainly train people to carry out tasks in a better way, acquire new techniques and skills, and to accumulate new knowledge. But the whole essence of creativity lies in its freshness, its freedom, its newness. Creativity is often unexpected and exciting. It involves seeing things in new ways and breaking rules. Creativity may result in something radically different—e.g. Picasso/ Stravinsky, or it may involve the unfolding of an old, established form with a total freshness—e.g. Bach and the fugue. I would argue that there can be no program, no system of training or education for creativity—whatever boundary we draw around it, something else that is totally creative will emerge in a different place. Creativity is not a skill, it is not a sort of muscle of the brain, or a technology of the mind. Creativity makes use of knowledge and skill but that is not where its roots lie. I have always felt that creativity is perfectly natural. We should not ask how to be creative, rather we must question why we are not being creative! Creativity is the essence of life, of evolution, of consciousness, of nature and of matter. The universe itself is in a constant act of creation so, as its children, we should ask ourselves—Why, in such a creative universe, do societies and some individuals at times appear to be stupid, dull, destructive and uncreative?—Or are we deceived? Are people really dull—or is their creativity simply being shown in other ways? Are we all, in fact, creative—and is it just that there are certain blocks which seem to frustrate us in certain areas of our lives? Do we all have the potential for creativity no matter how old we are? The Child The whole essence of the infant is creative—leaning to walk, leaning to talk, word games, songs, play. Imagine creating a world of your imagination and playing with it for hours on end. Physicists I have talked to say that creating a theory is just like that—it is a play of ideas within the mind. Playing with mud, your food, with fabrics, with paints—this is totally natural to the child and something that Picasso could do this all his life. Dressing up, playing jokes, play-fighting—it's all an immense energy of the mind. It is hard to stop creativity in a young child. Creativity is an energy that constantly bubbles out of a child, even if he or she is forced to sit at a school desk for hours on end. You can't make your child creative, it

simply is creative. The most difficult thing in the world is to get out of the way and let this creativity happen. Blocks The thrill, the imagination, the play of childhood passes—although for some it never really goes. But what has happened, why does the world become so dull for some of us? Punishment and cruelty are obvious answers. And the low value that adults put on play and the high value they put on learning, knowledge, technique, seriousness and making a living. But praise and reward can be just as serious a block as punishment. In "Science, Order and Creativity" David Bohm and I tell Desmond Morris's story of the chimps that loved to play with paint and produced some very interesting patterns of form and colour. But once the chimps were rewarded they lost interest in their paintings and began to produce the minimum acceptable. Seeking reward can be a significant block—knowing that something you or your friends are doing is valuable and then trying to repeat it. Children lose the fun of painting and begin to look at what their fellows are doing—this can be an important phase in learning, or it can be the first step to becoming over compliant to external values and rules. As adults we have internalized authority we have roles, models, values that are not our own, goals that are placed upon us. All this can destroy creativity. The deadline, the writer's block, the program's goals – all can kill. By contrast, creativity is unconditioned, it is its own reward. But external goals, rules, etc. that become internalized can destroy creativity and cripple the mind. I'd like to mention the idea of an "undetected brain damage" which is the result of pain, anger and frustration which all conspire to destroy the subtle nature of the brain and make it dull and mechanical. When creativity is blocked the mind becomes terribly frustrated. It may become angry, violent and destructive. Or it may become dull, mechanical, depressed. Is our whole society suffering from a creativity that is frustrated? In advocating creativity and the joy of play I am not advocating anarchy. I do not mean that there are no constraints, no rules, or morals to be placed on a creative person. Creative minds have always become engaged in a dialogue with rules and structures. But these rules are never arbitrary or mechanical, they are established by the medium itself—paint, words, sounds, physical processes, the needs of others, the health of the planet, the fabric of society. Bach chose the limitations of the fugue, Wordsworth wrote sonnets, theoretical physicists must constantly submit their creations to the court of experiment. Creativity is not anarchy, yet it is free and unconditioned in the way it engages the rules and a particular form and in so doing transforms and enlarges their meaning and significance. Again let me emphasize that while creativity must make use of rules,

techniques, skills etc.— these are not the origin of creativity, they are simply its tools. Further Blocks Our civilization praises the new, the novel, the unexpected. This can be another block. Let us ask, does creativity always have to involve the novel and different? Or can creativity be a revisitation, something that is immanent in the known, something fresh—like a new loaf of bread which looks exactly the same as every other loaf but has a fresh smell and taste about it. So we should not feel that we have to be different. Simply trying to do something different each time can be another block to creativity. Creativity to many people means production—I have to write a poem, I have to get down to a new novel, I have to come up with a better theory. Creativity may indeed lead to new structures and forms, to new objects in the world. But is that its deepest essence or simply the byproduct of its bubbling energy? I would suggest that creativity is a mind that is fresh, alert, sensitive. It is a mind that is not dull, mechanical, afraid, restricted. Creativity is an energy which moves through the whole body. Creativity can simply be seeing each day as new and fresh and full of potential. Creativity can exist in relationships, in the way we see nature, in the way we conduct our live. Must creativity always mean paintings, theories, symphonies, poems and novels? Isn't it creative to teach and to learn? Again, when we think of creativity in children, we must not impose all these goals and presuppositions upon them. What does the world need today? More novels, theories and paintings? They are certainly significant but I would also suggest that we need a totally different form of living, a way of facing the problems that plague our whole planet? We need teachers, politicians, parents who are highly creativity. We need people whose minds are not damaged. Who are alert, sensitive, who listen and watch both themselves and others. Challenge We ask how can our children be more creative? I would suggest that the first step is to allow ourselves to be creative. To allow that energy to bubble up from below. To play. To act in a way that is free and unconditioned and not directed by anything outside itself. The hardest thing is to allow this creativity in ourselves and in others. Can we really stand back and let it happen? Not encourage it, reward it, direct it, structure it, give it goals. Can we simply leave the child alone to play, to take things in its own way? Creativity is so important to us that we find we can't leave it alone when we see it in others—we can't allow our children simply to be themselves. And so we must praise, reward, direct and intervene. We all know a better way to do things, an easier path—and all this does is to divert the creative action from its source by introducing something external. It is so easy to "help" the child, to enlarge its

world. But if we are all to play we must learn the importance of having the total freedom to be wrong, to make mistakes, to push something to its limits and then throw it away. (It's said that the test of a really good mathematician is how many bad proofs they produce!) The teacher and the parent must develop courage and creativity. There are no rules, no one can tell us when to step in or when to stand back. Can we learn to be creative in the presence of the other? Can we learn to be creative to ourselves. Can we allow that play to take place without interference. Can we be watchful, alert and sensitive? Can we know the moment to engage with the other, to express our excitement, to share our skill and knowledge? In the end, being a parent or a teacher has to be a creative act in its own right. The creative parent allows the child that security and solitude in which to explore the universe in a creative way. The most important freedom that the parent or teacher can allow is the freedom to play and to make mistakes. But can we act as creative parents to ourselves? Can we allow ourselves the security and freedom to explore, to create and to make mistakes? Finally let us ask: What do we really want to do? What is the most fun for us in life? Do we really want to do what we are doing now? Can we allow ourselves to play? What do we give the most value to in our lives? What is most important to us? Does play or fun in others make us uneasy? Must everything we do have an end or goal? Does the world truly appear fresh and new to us each morning? If we were given one year to live what would we do? Question from the audience on the role of authority figures, particularly the tradition of the guru: A: This, I believe, raises a difficult question—the role of the guru in the creative transformation of consciousness. Ancient and respected traditions place emphasis on giving oneself to the guru—of placing oneself in the guru's hands and not attempting the journey on one's own. The guru guides, admonishes, confronts, presents paradoxes and loves, so that by some charismatic power the consciousness of the student is transformed. In a sense, to give oneself to the guru seems to contradict the very notion of creativity I have proposed. The guru guides, admonishes, corrects and offers enlightenment. Is this really compatible with the ideas personal growth and internal transformation? Or is this interaction with the guru a form of dialectic in which one transcends one's own world view through a constant engagement with the guru as "a force of nature"? These questions remain to be resolved

برنامه ریزی آموزشی

educational planning ... برنامه‌ریزی آموزشی موضوعاتی چون نیازها، امکانات، منابع و راهبردهای لازم آموزشی را در بر

دارد

برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی از مفاهیم عمده در ادبیات آموزشی است. آنچه در پی می‌آید مروری دوباره بر تعاریف این سه مفهوم و چگونگی تعامل آنها با یکدیگر است. از آنجا که برنامه‌ریزی، راه و روشی برای هدایت منظم فعالیت‌های انسانی برای اهداف و مقاصد مشخصی است و به تعبیری دیگر نقشه راه برای رسیدن به مقصود و جهت‌گیری منطقی برای فعالیت‌هاست منطقاً لازم است از نیازها و انتظارات، شرایط و امکانات، منابع و تجهیزات و همچنین موانع و محدودیت‌ها اطلاعات جامع و دقیقی جمع‌آوری کنیم و برای تحقق اهداف مورد نظر، مناسب‌ترین و مؤثرترین راهبردها را پیش‌بینی و توصیه نماییم. برنامه‌ریزی آموزشی که طبعاً به برنامه‌ریزی در حیطه آموزش و پرورش می‌پردازد، موضوعات اساسی چون هدف‌های غایی و کلی با توجه به فلسفه آموزش و پرورش، نیازها، امکانات، منابع و محدودیت‌ها و موانع و همچنین راهبردهای لازم برای رفع نیازها را در بر دارد. تعریف یونسکو از برنامه‌ریزی آموزشی، عبارت از برداشت علمی و منطقی برای حل مسائل آموزشی است. از این تعریف نتیجه می‌گیریم که برنامه‌ریزی آموزشی، فرایندی است مستمر که به صورت مجموعه‌ای متشکل و کلی، مجموعه خواسته‌ها و انتظارات و مسائل آموزش و پرورش یک کشور را براساس تدبیری راهبردی و عملی هدایت می‌کند. درون‌داد این فرایند، شامل کلیه نیازها اعم از نیاز فردی و اجتماعی، اولویت‌ها، اهداف و مقاصد براساس سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مورد نظر، امکانات لازم اعم از مالی و مادی و انسانی، اطلاعات و دانش کمک‌دهنده وسایل و ابزارهای لازم برای تحقق هدف‌هاست. فرایند این کل، خود، مجموعه‌ای از اعمال، فعالیت‌ها، کوشش‌ها و تلاش‌ها در قالب برنامه‌ها، طرح، راهبردها، فنون و تجارب متفاوت و متنوع است و بالاخره برون‌داد این فرایند صلاحیت‌ها، توانایی‌ها و انتظارات مورد نظر در نظام کلی آموزش و پرورش است. بدیهی است که برنامه‌ریزی آموزشی، خود دارای سطوح گوناگونی است که ممکن است از سطح بسیار کلی مجموعه نظام آموزش و پرورش کشور تا سطح بسیار خرد مانند مدرسه را تحت پوشش خود قرار دهد. برنامه‌های بلندمدت و میان‌مدت و یا کوتاه‌مدت، سطوح دیگری از این نظام را در بعد زمان نشان می‌دهد. هر گونه دانش و اطلاعات، نظریه، راهکار و یا راهبردهای مشخص در این چارچوب، ممکن است به روشن‌تر شدن مسائل این حیطه از نظام آموزش و پرورش کمک کند و وسیله و راهنمایی برای اصلاح، رشد و افزایش کیفی فعالیت‌ها در این زمینه قرار گیرد. از طرف دیگر، حیطه کار برنامه‌ریزی در تهیه و تدوین محتوای آموزشی برای فراهم آوردن زمینه و امکانات لازم برای برآورده شدن انتظارات آموزشی، یا برون‌دادهای نظام برنامه‌ریزی آموزشی است. از طریق مجموعه فعالیت‌های هدفدار و مبتنی بر نیاز و متکی بر روش‌های مناسب است که می‌توان به نظریات و نقشه مشخص شده در برنامه آموزشی (طی فرایند برنامه‌ریزی آموزشی) جامه عمل پوشاند. این مجموعه فعالیت‌های هدفدار و نظام‌مند و روش‌مدار، خود، طی یک فرایند منطقی و منظم علمی، چارچوب محتوای آموزش در سطح برنامه‌های خرد و کلان آموزشی را طرح‌ریزی می‌کند و چگونگی سازمان‌بندی محتوا را برای تحقق اهداف مشخص تعیین می‌کند. بدیهی است که برنامه‌ریزی درسی در سطح کلان (یعنی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی) تا سطح خرد (یعنی یک ماده درسی خاص) نیز دارای چنین چارچوبی است. در این حیطه، برنامه‌های درسی ویژه برای قشر خاصی از مخاطبان آموزشی، در هر دو سطح خرد و کلان ممکن است موضوعات مورد توجه باشند. مرور نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی به ویژه نظریه‌های جدیدتر و کاراتر، راهکارها و شیوه‌های اعمال نظریه‌ها در محیط‌های واقعی آموزش یعنی مدارس و کلاس‌های درس، عوامل تشکیل‌دهنده محتوا، بحث تعادل روش و محتوا در برنامه‌های درسی، راهنمای تهیه و تدوین و یا تألیف محتوای آموزش در هر سطح، از طریق تهیه کتابهای درسی و کمک‌درسی، نقش روش‌های یاددهی - یادگیری در تحقق اهداف، برنامه‌ها و به ویژه جایگاه و تأثیر ارزشیابی در همان راستا، زمینه‌های عمده و مورد نظری است که انتظار می‌رود برای بحث و تبادل نظر و نقد و بررسی، با پیشنهادها مفید و مؤثر فرهیختگان، کارشناسان و صاحبان علم و اندیشه مورد توجه قرار گیرد. موضوع سوم در این ارتباط طراحی آموزشی است که جایگاه خود را با انتخاب یا ابداع روش‌ها و گزینش یا تهیه و تدوین

محتوا در هر یک از شرایط خاص (سطوح گوناگون برنامه) با هدف کمک به افزایش درجه تحقق هدف‌ها و نیل به نتایج مثبت یادگیری مشخص می‌کند. از آنجا که از طریق طراحی آموزشی مناسب به بهترین وجه می‌توان بر حصول نتایج مورد انتظار در برنامه امیدوار شد و به تحقق مقاصد و اهداف آموزش دل بست، هر گونه دانش و اطلاعات در زمینه چگونگی شکل‌گیری برنامه‌های کلان و یا برنامه‌های خرد با ارائه شیوه‌های اجرایی و عملی قابلیت اعمال دارد. بررسی درجه مفید بودن یا کارایی الگوهای متفاوت طراحی آموزشی و درسی، مقایسه تطبیق ساختار و سازمان‌بندی الگوها، روش‌های طراحی و نیز شیوه‌های نقد و بررسی الگوها و ارائه هر گونه نظریه ابتکاری و نو از موضوعات ضروری و دارای اهمیت در این زمینه است. نمونه‌ای از اهم وظایف گروه ارزشیابی و برنامه ریزی آموزشی: (نمونه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی) - معادل سازی فعالیت‌های اعضای هیات علمی بر حسب واحد (فعالیت‌های آموزشی پژوهشی اجرایی و راهنمایی دانشجوی) بر اساس مصوبات هیات رییسه دانشگاه - ایجاد خط مشی از طریق تشکیل جلسات کمیته بررسی فعالیت‌های اعضای علمی رفع ابهامات آیین نامه‌های هم‌امنگی لازم با معاونین آموزشی دانشکده‌ها به منظور تسهیل در امر معادل سازی‌ها - تعیین میزان مشارکت اعضای هیات علمی در طرح محرومیت از مطب در هر نیمسال تحصیلی - برقراری حق محرومیت از مطب اعضای هیات علمی بر اساس ضوابط مکاتبات لازم با مراجع ذیصلاح دانشگاه و کنترل نهایی قراردادها قبل از پرداخت‌ها - تعیین خط مشی و ابلاغ دستور العمل‌های مربوط به آیین نامه‌های حق التدریس به دانشکده‌های تابعه - برقراری حق محرومیت از مطب اعضای هیات علمی مراکز که دارای مطب نمی‌باشند - نظارت بر قراردادها و امور حق التدریس دانشکده‌ها در دوره‌های شبانه و روزانه - نگهداری فایل اطلاعاتی عوامل فوق‌الذکر از اعضای هیات علمی جهت دسترسی به آخرین تغییرات - ارایه آخرین آمار و اطلاعات مربوط به طرح محرومیت از مطب و حق التدریس به مقامات ذیصلاح

School Districts Jonathan T. Hughes Ph.D., Linda Dubsy, and Paul Staniszewski

Educational planning is necessary if organizational excellence is to be achieved in our public schools. Without knowing where we are going, it is unlikely that we will get there. Educational planning is the roadmap. It focuses the attention of administration, board of education, teachers, students and community members, and helps determine where the school district should be going and how to get there. It helps identify where the pitfalls are over the short-term. Without planning, the operational and functional performance of the school district will be less than optimal and the overall objectives and goals of the district will be difficult, at best to achieve. Educational planning is an organized thought process participated in by administration, board of education, teachers, students and community members. The ultimate result is the determination of long-term goals and objectives, and the short-term implementation of specific goals using focused techniques, tactics, and strategies which will permit the school district to meet long term goals and objectives.

نظام آموزشی استرالیا

Australia ... بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در نظام آموزشی استرالیا

هر یک از ایالتها و مناطق هفتگانه استرالیا دارای وزیر آموزش و پرورش جداگانه‌ای هستند. در عرصه ملی نیز این وزارتخانه‌ها شورایی وزارتی در زمینه آموزش، اشتغال، تربیت و امور جوانان را تشکیل می‌دهند. شورای مزبور (MCEETYA) نقش اساسی را در ترسیم سیاستها، اهداف و مقاصد ملی دارد. اجرای سیاستهای ملی شورای مزبور در ایالتها و مناطق مختلف بر عهده وزارتخانه‌های محلی یاد شده است. هدف اساسی استرالیا در زمینه توسعه فناوری اطلاعات در مدارس به صورت زیر تصریح شده است: هنگامی که دانش آموزان از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، باید در به کارگیری فناوریهای نوین، بویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات مطمئن، خلاق و بهره‌ور باشند و تاثیر آن فناوریها را در جامعه بخوبی درک کنند. سیاست استرالیا در به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش مبتنی بر تحقق نقش آموزش و پرورش در تقویت "جامعه‌ای عاری از تبعیض، خلاق و دانشمدار در عرصه اقتصادی است ... آموزش و پرورش نیز باید همگام با رشد دانشمداری جامعه استرالیا و پیوند آن با دیگر نقاط دنیا توسعه یابد." فناوری اطلاعات به منظور بهبود و افزایش کیفیت، دسترسی و کارایی هزینه‌ای ارائه آموزش با آموزش و پرورش ممزوج شده است. این امر منافع زیادی را به دنبال دارد که از آن جمله می‌توان به ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای یادگیری در سازمانهای مختلف به منظور مواجهه بهتر با چالشهای رقابت جهانی اشاره کرد. برای دستیابی به این چشم‌انداز مشترک دانش آموزان، معلمان و نظام آموزش استرالیا، شورای ملی آموزش و پرورش بر اولویتهای زیر تاکید کرده است: کسب اطمینان از ایجاد فرصتهای لازم برای تمامی فراگیران در استفاده موثر آنان از فناوریهای نوین توسط آموزش و پرورش؛ پشتیبانی از کارکنان آموزش و پرورش در برخورداری از مهارتهای لازم به منظور بهره‌گیری بهینه از قابلیتهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در انتقال یادگیری؛ دسترسی موثر و کم‌هزینه به اینترنت توسط تمامی فراگیران بدون توجه به موقعیت جغرافیایی آنان؛ ترویج همکاری در راستای توسعه و انتشار محتوای دیجیتال آموزشی مطلوب، خدمات و برنامه‌های کاربردی که فراگیران را قادر به بهره‌گیری بیشینه از منافع آموزشی از طریق بر خط می‌کند که این امر منجر به توسعه بازار و افزایش درآمد صادراتی خواهد شد؛ تسهیم فعالیتها و پژوهشهای پیشرو در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ همکاری و هماهنگی با سطوح مختلف سازمانهای دولتی برای کسب اطمینان از توسعه سیاستها و چارچوبهای قانونی پشتیبانی از درک اهمیت فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش. راهبردهای شورای ملی آموزش و پرورش استرالیا مبتنی بر پیگیری فعالیتهای هماهنگ در تمامی بخشهای آموزش و پرورش است. تا به امروز، چهار طرح راهبردی ملی مورد ملاحظه قرار گرفته است: طرح عملیاتی آموزش و پرورش ملی، طرح عملیاتی بخش آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای، طرح عملیاتی بخش آموزش عالی، طرح عملیاتی بخش آموزش مدرسه‌ای و یادگیری در دنیای بر خط. برای تحقق اهداف، شورای ملی آموزش و پرورش استرالیا به تشکیل گروه کاری ویژه نظارت بر عملکرد آموزش ملی (NEPMT) مبادرت کرده است که وظیفه آن، توسعه معیارهای کلیدی برای نظارت بر اهداف ملی مزبور و ارائه گزارشهای منظم در این زمینه است. این گروه در سال ۲۰۰۰ فعالیتهایش را با تعیین معیارهای نظارتی و ارزیابی مزبور شروع کرد. در گزارش مربوط به طور مفصل به محتوای یادگیری مهارتها و دانش به‌عنوان نتایج فعالیتها، معیارهای روند و منابع جمع‌آوری داده‌ها، راهبرد نظارت بر چارچوب مهارتها و دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات، ساختار نظارتی و هزینه‌ها و منافع ناشی از برنامه نظارتی اشاره شده است. در سال ۲۰۰۱، گروه کاری مزبور طی گزارشی به تشریح ویژگیهای نظامهای اطلاعاتی و ارتباطی لازم برای دسترسی، جمع‌آوری، دستکاری و ارائه اطلاعات پرداخت. در همین سال، شورای ملی آموزش و پرورش استرالیا اقدام به تشکیل گروه کاری جدیدی کرد که وظیفه آن، سنجش عملکرد فعالیتها و ارائه گزارشهای مربوط بود. در واقع، گروه مزبور موظف به پیگیری پیشنهادهای گروه قبلی است و انجام فعالیتهای تخصصی‌تر را در این راستا مورد ملاحظه قرار می‌دهد. از مهمترین اقدامات گروه اخیر که طی گزارشی در سال ۲۰۰۲ ارائه شد، می‌توان به ایجاد چارچوبی برای سنجش معیارهای کلیدی عملکرد بر اساس پیشرفتهای مربوط به دستیابی به اهداف ملی مورد نظر در مدارس و توسعه چارچوبی برای ارائه گزارشهای مربوط به فعالیتهای مزبور اشاره کرد. گزارش

یاد شده هر ساله ارائه می‌شود و منعکس کننده سازوکارهای موثر در بهبود عملکرد برنامه‌ها و عوامل درگیر در آن است. - منبع

<http://bashari.blogfa.com/post-۳۹۲.aspx>

روش تحقیق در مدیریت آموزشی

educational management... ارائه چند نمونه از موضوعات روش تحقیق در مدیریت آموزشی حسین محمد داودی

۱- بررسی روش یادگیری دانش آموزان تیزهوش و عادی ۲- بررسی تاثیر موسیقی بر آرامش روحی و روانی کودکان پیش دبستانی از نظر مریبان کودکستان ها ۳- مهارت های زندگی والگو های رفتاری ۴- بررسی موانع کاربرد وسایل و مواد کمک آموزشی در مدارس ابتدایی ۵- نقش روش های تدریس در پرورش خلاقیت دانش آموزان ابتدایی ۶- بررسی رابطه بازی با رشد اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی منطقه پاکدشت از نظر آموزگاران ۷- رابطه عزت نفس با انتخاب رشته تحصیلی در بین دانش آموزان دختر رشته های ریاضی تجربی ۸- مقایسه نگرش های معلمین مقطع ابتدایی درباره نقش سابقه کار و تجربه معلم در بازده آموزش ۹- تأثیر گذاری روشهای خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش آموزان ۱۰- شکل گیری مفهوم خداوند در ذهن کودکان (۱۲- ۷) سال ۱۱- بررسی میزان تأثیر برقراری روابط انسانی مدیران در محیط کار با عوامل از دیدگاه معلمین ۱۲- بررسی عملکرد حافظه کوتاه مدت کلامی در بازشناسی و یادآوری ۱۳- بررسی رابطه سطح تحصیلی و رشته تحصیلی والدین با انتخاب رشته تحصیلی فرزندان ۱۴- بررسی میزان آشنایی دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی با روش های صحیح مطالعه و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی ۱۵- آموزش فلسفه به کودکان ۱۶- تربیت کودک از دیدگاه اسلام ۱۷- بررسی و مقایسه روش عادی و ویژه آموزش در شکوفایی خلاقیت ۱۸- بررسی نگرش به تعارض و سبک مدیریت تعارض مدیران مدارس ۱۹- رابطه شیوه فرزند پروری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی ۲۰- بررسی میزان اطلاع و بکارگیری اصول مدیریت فراگیر (مکف) توسط مدیران و رابطه آن با اثربخشی مدارس از دیدگاه معلمان مدارس عقب مانده ذهنی شهر تهران

کاربرد نظریه مدیریت علمی در نظارت آموزشی

مدیریت علمی تیلور مفاهیم سنتی نظارت و راهنمایی را تا حد زیادی متحول ساخت S.management in education

مقدمه دهه های اولیه قرن بیستم که همزمان بود با گسترش نظریه مدیریت علمی در صنایع و تجارت مشاهده می گردید که با به کار بردن اصول و یافته های مدیریت علمی در صنعت و تجارت نتایج نسبتا موفقی را عاید آنها می نمود . پس از این مشاهدات بود که این نظریه (نظریه مدیریت علمی) و یافته های آن توسط متخصصان تعلیم و تربیت در مدارس و مکان های آموزشی به کار گرفته شد. در این دوران همزمان با تحولات جدید علمی و صنعتی، مفهوم نظارت و راهنمایی در مدارس تغییر یافت. به این صورت که به معلمان دستورالعملهایی داده می شد که موظف بودند طبق آنها عمل نمایند و هدف راهنمایان از بازرسی مدارس آگاهی از این امر بود که معلمان مطابق دستورات انجام وظیفه می کنند یا خیر. علاوه بر آن بتدریج با تاکید بیشتر بر جنبه های مختلف روابط انسانی معلم به عنوان عنصری مستقل اعتبار و اهمیت بیشتری یافت، البته او در فرایند آموزش نقش مهمی نداشت (وایلز ۱۹۶۷). تاثیرات ناشی از مدیریت علمی فردریک تیلور در آموزش و پرورش موجب پیدایی اندیشه ها، روشها، و یافته های جدیدی شد که مفاهیم سنتی نظارت و راهنمایی را تا حد زیادی متحول ساخت. (وایلز ۱۹۶۷). نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش در همین زمان بود که آموزش و نظارت و راهنمایی آموزشی به موضوعاتی تخصصی تبدیل شد. (وایلز و باندی ۱۹۸۶). حال به برخی از نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پرورش و به تبع آن در نظارت و راهنمایی آموزشی اشاره می کنیم. ۱- اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمایان آموزشی: در آن زمان که راهنمایان آموزشی روش کار معلمان را به تنهایی انتخاب می نمودند و به آنان

تحمیل می کردند، تحت تاثیر اصول مدیریت علمی به کشف قوانین آموزشی و یافتن بهترین روشهای آموزشی و نظارت بر اعمال آنها به وسیله معلمان واجد شرایط و کارآموده مبادرت ورزیدند. بدین ترتیب رابطه خشک و مستبدانه بین معلم و راهنمای آموزشی جای خود را به رابطه ای علمی و منطقی داد. زیرا تحت قانون علمی هیچکدام بر دیگری برتری نداشتند. وظیفه راهنمای آموزشی این بود که با روشهای مختلف معلمان را مطابق با معیار ها نگه دارد (لوسیو و مک نیل، ۱۹۶۹). ۲- تعیین ویژگیهای حرفه ای معلمان: یکی دیگر از نتایج این نظریه در آموزش و پرورش تعیین خصوصیات حرفه ای معلمان بود. این خصوصیات باید به دقت و در چهارچوب خاصی تعیین و تدوین می شد. همانطور که گفته شد یکی از وظایف راهنمایان آموزشی آن بود که بسنجند آیا روش کار معلمان با معیار های وضع شده در آموزش و پرورش مطابقت دارد یا خیر و چنانچه با این معیار ها مطابقت ندارد به آموزش مجدد آنان مبادرت نمایند. بر طبق این اصول راهنمایان آموزشی باید معلمان را با جزئیات کارشان و به ویژه روشهای تدریس آشنا می کردند و برای دستیابی به نتایج مطلوب ابزار و لوازم مورد نیاز آنان را فراهم کرده، در اختیارشان قرار می دادند. ۳- ایجاد انگیزه کاری: نتیجه بارز نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش ایجاد تحرک و انگیزه لازم برای دست یابی به نتایج مطلوب آموزشی بود. راهنمایان آموزشی باید معلمان را مطابق با معیارهای جدید علمی هدایت کنند و با تشویق و تقویت آنان به اشکال گوناگون، از قبیل پرداخت مزایا، ترفیع، ارتقا، تشویق، احترام اجتماعی، و کمک به پیشرفت حرفه ای آنان، به نتایج مطلوب آموزشی برسند. ۴- کشف و ابداع " بهترین شیوه های تدریس": تحول دیگری که تحت تاثیر مفاهیم جدید نظارت و راهنمایی آموزشی علمی به وجود آمد حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش بود، یعنی تاثیر یافته های علمی بر ابعاد و اجزای گوناگون آن. تا قبل از آن، نگرش حاکم بر مسائل آموزش و پرورش مبتنی بر نتایج تحقیقات علمی نبود، بلکه مبتنی بر تجارب شخصی و بیشتر از آن مبتنی بر سیاستهای اداری ای بود که به وسیله افراد خاص و برگزیده ای وضع شده بود. شایان ذکر است که علی رغم حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش هنوز آموزش و پرورش به مفهوم امروزی آن دارای پشتوانه علمی و تحقیقاتی غنی نبود. در این هنگام، به طور همزمان، روشهای جدیدی برای سنجش و ارزشیابی فعالیت های آموزشی دانش آموزان ابداع شد که هدف از آن اصلاح الگوهای قدیمی و قواعد کلی آموزشی بود. عامل تعیین و انتخاب روشهای آموزشی، نتایج تحقیقات علمی بود، نه تفکرات و نظریات افراد مسئول که بیشتر بر قواعد تجربی استوار بود. همچنین تحقیق و سنجش و ارزشیابی فعالیت های آموزشی در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی قلمداد می شد. (لوسیو و مک نیل ۱۹۶۹). ۵- محور قرار گرفتن دانش آموز: یکی دیگر از نتایج تاثیر اصول مدیریت علمی و کاربرد یافته های آن در آموزش و پرورش، این بود که برای اولین بار دانش آموز محور اصلی برنامه های آموزشی قرار گرفت. بدین ترتیب باید همه کارکنان و وسایل و تجهیزات آموزشی در جهت به حداکثر رساندن رشد و پرورش دانش آموز به کار گرفته می شدند و معلمان نیز به عنوان کسانی که عامل این باروری یا بهره وری بودند باید به حداکثر کارآیی و اثربخشی در کارشان نایل می گردیدند. ۶- تاکید بر سنجش و تحقیق: یکی دیگر از نتایج نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش تاکید بر آزمایش و تحقیقات کنترل شده به وسیله متخصصان بود. در ابتدای کار، آزمایش و تحقیق فقط به وسیله متخصصان انجام می گرفت، اما به تدریج معلمان نیز به سنجش و تحقیق پرداختند. همکاری گروهی معلمان و متخصصان برای رسیدن به نتایج مفید تر به تحقیقات تازه ای منجر شد و ارتباط معلم با دیگر مراکز و مراجع علمی در جامعه به تدریج توسعه یافت. * ارائه توسط: کاوه محمدی

ویژگی های معلم در قرن ۲۱

...teacher in ۲۱ century در فضای آموزشی قرن ۲۱ مقوله های سرعت، دقت و اطلاعات و فناوری های نوین مطرح است
مقدمهدر فضای آموزشی قرن ۲۱ مقوله های سرعت، دقت، مهارت و اطلاعات و فناوری های نوین مطرح است. در این فضا،

کلاس درس، تحت عنوان سلف سرویس عمومی و مدرسه، تحت عنوان جمهوری دانش نام می‌گیرد که از استانداردهایی خاص پیروی می‌کنند که باید در به کارگیری آنها دقت‌های لازم اجرائی ویژه لحاظ گردد. لذا وجود خصوصیات و شرایط لازم در فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس درس که مطابق نیازها و ویژگی‌های فراگیران می‌باشد، طبق استاندارد سازی یعنی تعیین آنچه که باید انجام شود و اجرای آن، باید به بهترین وجه ترسیم شود. در این فضای آموزشی عقیده بر این است که به منظور تدوین استانداردها بالا-خص در یک کلاس و فضای آموزشی باید برنامه و نیازهای فراگیران لحاظ گردد. محیط آموزشی لازم است با تکنیک‌های جدید آموزشی آراسته گردد، زیرا عقیده بر این است که انطباق‌های خلاق پویا به طور مؤثری در فضای کیفی آموزشی تأثیر دارد. انطباق‌های خلاق می‌توانند برنامه‌های درسی را به یکدیگر مرتبط کنند و مفاهیم عینی - ذهنی را عینی‌تر سازند و برخی درس‌ها و محتواها در فضای مناسب که بر اساس استانداردها غنی شده‌اند بر یادگیری تأثیر به‌سزایی دارد. بیان مسأله‌در آستانه قرن بیست و یکم در حوزه آموزش و پرورش با توجه به سطح انتظارات افکار عمومی، نسبت به برون‌دادهای فعلی نظام تعلیم و تربیت کاستی‌های قابل توجهی احساس می‌شود. از طرفی تغییرات سریع به وجود آمده در عرصه‌های مختلف و تغییر نیازمندی‌های جامعه، بروز حرف و مشاغل جدید، همگی ضرورت بازنگری در فرایند آموزش و پرورش را فراهم کرده است. در نگرشی سریع به آموزش و پرورش برای جلب اعتماد عمومی، تربیت معلم شایسته مطرح می‌باشد. لذا پرداختن به برنامه آموزشی در آموزش و پرورش که بخشی از آن معلمان خلاق و شایسته می‌باشند ضروری به نظر می‌رسد. راجر کافمن می‌نویسد درجه‌ی موفقیت یک نهاد یا سازمان آموزشی به میزان هم‌خوانی قصد آن سازمان با قصد جامعه بستگی دارد. (پرویزیان، سایت آموزش و پرورش) باید توجه داشت که برنامه ریزی آموزش و پرورش قبل از این که بر شاخص‌های کمی استوار باشد تأکید بر کیفیت دارد لذا باید برنامه‌های پیش‌بینی نشده در جهت بهبود کیفیت آموزش و در راس آن معلمان به عنوان مجریان اوامر آموزشی باشد و فرایند تصمیم‌گیری‌ها باید بر اساس یک الگوی مشخص و هدفمند صورت گیرد. ضمن این که آموزش و پرورش ما در حال حاضر با بسیاری از جوامع تطبیق داشته است ولی برای رسیدن به اهداف متعالی سازمان و رسیدن به استانداردهای لازم نیاز به بازبینی و چاره‌اندیشی دارد و این بازبینی می‌بایست در سطوح مختلف نظام آموزشی و علی‌الخصوص در بازنگری روش آموزش در مقاطع مختلف صورت پذیرد. بنابراین در این مقاله، سوالات ذیل مطرح است. نظام آموزشی در قرن بیست و یکم چگونه است؟ ویژگی‌های معلم در قرن بیست و یکم چیست؟ اهمیت موضوع تحولات سیاسی کشورهای مختلف جهان در قرن گذشته بحران‌های اجتماعی - اقتصادی، فرهنگی و... بدنبال داشته است. این مسائل باعث شده که کارآیی نظام‌های آموزشی فعلی مورد سؤال قرار گیرد و بازنگری در آنها لازم و ضروری به نظر برسد و برای مقابله با مسائل مذکور و ارتقاء کیفی نظام آموزشی نیاز به اتخاذ برنامه ریزی استراتژیک و استاندارد آموزشی بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. ضمناً در کشورهای جهان سوم علاوه بر موارد یاد شده، افزایش تقاضا برای آموزش، افزایش هزینه‌های آموزش و پرورش و تأمین آن، کاهش کیفیت آموزشی، سست شدن مدیریت نظام آموزشی، عوامل چالش برانگیز به نظر می‌رسند که در پیش‌روی کارشناسان و دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی خودنمایی می‌کند. در کشور ما نیز با استفاده مدارک موجود (عسگری، ۱۳۷۳ - بازرگان، ۱۳۷۴) مشکلات مذکور وجود دارد و تجدید نظر در کمیت و کیفیت بخش آموزش و پرورش کشور اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. از طرفی هر گونه تغییر یا اصلاح در برنامه‌های آموزشی باید مبتنی بر نظریه‌های شناخته شده و استاندارد شده صورت گیرد در غیر این صورت تغییرات تکراری بی‌ثمر ناپایدار همراه با تجارب تلخ آموزشی خواهد بود. انگیزه‌ی مقاله‌ی حاضر نیز بر همین اساس می‌باشد و ضمن ترسیم آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم و ضرورت در سطح کلان ارائه شود تا در آینده بتواند در ارتقاء کیفیت و کمیت آموزش موثر باشد. محتوای فضای قرن بیست و یکم هم‌اکنون قرن بیستم به انتهای خود رسیده و هزاره سوم آغاز شده است. قرن بیستم پرحادثه‌ترین قرن‌های بشری بود. دو جنگ جهانی اول و دوم که در کشتار و ویرانی نظیری برایشان نبود، انقلاب روسیه و چین که ادعا

داشت وضع بشر را از بیخ و بن دگرگون می‌سازد. فروپاشی شوروی و اروپای شرقی، افول انقلاب فرهنگی چین، برچیده شدن بساط سلطنت در چند کشور، نظیر مصر و ایران، استقلال یافتن کشورهای استعمار زده، پیشرفت عظیم علم و فن، شکافتن اتم، پیاده شدن در کره ی ماه، کامپیوتر و اینترنت، آلودگی محیط زیست، مباحث جهانی شدن، IT، دولت الکترونیک و رویداد دیگر از این نوع، همگی زاینده ی این قرن می‌باشد. همه ی این تحولات، بسی سترگ تر و پیچیده تر در قرن ۲۱ خواهد بود. با این سرعت تغییر و تحولات جهانی عجیب است که انسان، همان انسان قبل با قالب های قدیمی باقی بماند و کلاس های درس، همچون گذشته و به شیوه های متداول سنتی و مکتب خانه ای باقی بماند و نظام های آموزشی، متحول نشود. باید طرح و برنامه ریزی تازه، آموزش نوین مدرسه و کلاس و بالاخره معلم با روش های جدید راه انداخت. لذا بحث استانداردها در فضاهای آموزشی و کلاس درس و روش های یادگیری، زیربنای تحولات و تغییرات بنیادی می‌باشد. در قرن بیست و یکم، انفجار جمعیت یادگیرنده، سرعت ارتباطات جهانی و افزایش آموزش و افزایش انتظارات، وجود سلاح های بنیان افکن، تجربه های شکست خورده ی مدل قبلی، فاصله ی هولناک میان علامتی هشدار دهنده است بر این که نظامی ماورای آنچه که بوده، باشد و شاید مقوله ی استانداردسازی، حرکتی باشد به سمت ایجاد تعادل لازم چرا که بعضی ها استانداردسازی را هماهنگی برای رسیدن به خوشبختی نظام ها می‌دانند. فرق قرن بیست و یکم با قرون گذشته در این خواهد بود که مرز های حفاظ و دریچه های اطمینان در آن به حداقل کارایی می‌رسند و مشکل های موضعی تبدیل به مشکل های جهانی می‌شوند. بنابراین باید در قرن بیست و یکم پایه های نظام آموزشی را محکم تر و ریشه دارتر کنیم تا بتوانیم در مقابله با این تغییر و تحولات، سرفراز بایستیم. و استانداردسازی در آستانه ی قرن بیست و یکم، چیز عجیب و غریبی نیست. بلکه علمی کردن نظام آموزشی و مطابقت دادن آن با تحولات روز می‌باشد و آموزش و پرورش با کمک استاندارد سازی باید برای فردایی بهتر و شفاف تر، آماده شود. (خنیفه، سایت آموزش و پرورش) مسائل اساسی در آموزش و پرورش قرن ۲۱ کسی به طور قطع نمی‌تواند ابراز نظر کند که قرن بیست و یکم دارای چه ویژگی هایی خواهد بود اما آنچه مسلم است این است که دنیا مانند هزاران سال قبل، روال آرام و کندی نخواهد داشت و بسی جای امید است که انسان با تکیه بر هوش و تفکر خود که از ویژگی های ستایش شده او در قرآن کریم می‌باشد و به واسطه ی آن به عنوان اشرف مخلوقات معرفی شده است، راهکارهایی در برابر موانع آن قرن بیابد. اما آنچه که به نظر می‌رسد آموزش و پرورش با چهار مسئله ی مهم در قرن بیست و یکم مواجه خواهد بود که اگر از هم اکنون درصدد پاسخ قاطع برای آن نباشد، نگران کننده خواهد بود. * جمعیت افزایش یافته دانش آموزی و برنامه ریزی دقیق و پیش نگر * کیفیت آموزش و استاندارد های علمی جهانی و بومی * افزایش بهره وری در همه ابعاد * مطالعات تطبیقی و تحول بر مبنای زمان و ضرورت و فرهنگ و ویژگی های معلم در قرن ۲۱ از آنجایی که قرن بیست و یکم، قرن اطلاعات، ابتکار و مهارت و سرعت می‌باشد بنابراین ویژگی های معلم در این قرن بر اساس این اصول می‌باشد. الف) اطلاعات: ویژگی معلم، بالا بردن اطلاعات و به روز کردن آن است. در بحث اطلاعات ((برنامه ICT فناوری اطلاعات)) جایگاه ویژه ای دارد که به آن می‌پردازیم. ۱- آشنایی فناوری آموزشی: برای کسب موفقیت در قرن بیست و یکم، معلمان باید دانش آموزانی تربیت کنند که یادگیرندگان مادام العمر باشند و این مسیر نمی‌گردد مگر این که فرایند یادگیری مبتنی بر انتقال صرف دانش تغییر پذیرد بنابراین معلمان باید با استفاده از کامپیوتر و اینترنت و کاربرد آنها تدریس واقف باشند و دانش آموزان را نیز به این امر ترغیب کنند. فناوری اطلاعات به ما می‌گوید آن چه که تا دیروز درست بوده امروز ممکن است نادرست و حتی گمراه کننده باشد، بنابراین معلمان با استفاده از این تکنیک باید معلمانی محقق و پژوهشگر باشند و دانش آموزان پرسشگر امروز و پژوهشگر فردا تربیت کنند. ۲- آشنا با استانداردهای جهانی کیفیت کار ۳- بالا بردن اطلاعات عمومی: معلم قرن بیست و یکم در همه ی زمینه ها اطلاعات خود را بالا ببرد نه فقط در زمینه رشته ی تدریس خود چرا که بسیاری از علوم به هم وابسته اند. اصطلاحات رایج روز را بشناسد، امور سیاسی، اقتصادی، اجتماعی جامع خود را بداند و در نهایت به علم روان شناسی آگاه باشد

چرا که یک معلم بیش از معلم بودن خود باید یک روان شناس آگاه و خیره باشد. ۴- تدریس نوین: استفاده از روش تدریس فعال و همگام با روز، روش هایی تدریس معلم را ویژگی خاص می بخشد عبارتند از: روش همیاری، روش تدریس فعال، روش بارش مغزی، روش ایفای نقش، روش نمایشی، روش بحث گروهی، روش حل مسئله، روش استقرایی، روش اکتشافی. تمامی این روش ها را می شناسد و می داند که هر یک را در چه درسی و در چه کلاسی به کار گیرد و به تعبیری تدریس او مبتنی بر استانداردها است و تدریس بر اساس استاندارد نوعی بهبود فرایند کار در آموزش و پرورش است. ۵- شرکت در دوره های ضمن خدمت: معلم همیشه خود باید در حال فراگیری علم باشد و اطلاعات جدید و نو را بگیرد، در طول کار خود همیشه یکسان تدریس نکند و نکات را از جهات مختلف و زوایای متعدد بیان کند. لازمه ی این کار، شرکت در دوره های ضمن خدمت آموزش معلمان است. ۶- آشنایی با اصول روانشناسی تربیتی: از آنجائی که معلم در طول تدریس خود نیاز به ارتباط مقابل دارد، بنابراین باید مخاطبان خود را شناسایی کند. بداند در چه شرایطی زندگی می کنند، تا حدی از خانواده آنها مطلع باشد. در این صورت می تواند پیام های یاددهی خود را شفاف منتقل سازد. ۷- داشتن طرح درس: معلم، باید زمان تدریس خود را حساب کند کتاب مورد تدریس را با طرح درس سالانه، بودجه بندی کند و همچنین طرح درس روزانه، داشته باشد و اطلاعاتی کافی و جامع درباره ی مراحل طرح درس نویسی داشته باشدف ارزشیابی تشخیصی، تکمیلی، پایانی را بداند و در مراحل تدریس خود به کار بندد. هدف های جزئی و کلی و هدف های رفتاری را شناسایی کند. حیطه های آموزشی (دانش، درک و فهم، کاربرد، ترکیب قضاوت) را بداند و در طرح ریزی سؤالات و ارزشیابی های مستمر خود که در طرح سالانه خود در نظر گرفته است اعمال نماید. ب) ابتکار دومین ویژگی قرن بیست و یکم، قرن ابتکار بود که در این زمینه، معلم باید دارای ویژگی های زیر باشد. ۱- خلاق است: معلم قرن بیست و یکم در این رابطه ی خود خلاق است، دست به شیوه های جدید می زند و دانش آموزان را نیز خلاق با می آورد هر اندازه دانش آموز از نظر اطلاعات، غنی تر باشد. انگیزه ی خلاقیت که در نهاد او بالقوه وجود دارد به فعلیت می رسد و این صورت نمی پذیرد مگر این که معلم و راهنما خودش، آراسته به صفت خلاقیت باشد. ۲- ایجاد دنیای پرش در کلاس: معلم مبتکر، کسی است که همیشه سؤالی برای مطرح کردن در کلاس داشته باشد و حس انگیزه ی کنجکاوی دانش آموزان را تحریک کند. آنان را به فعالیت و جنبش وا دارد. (در کلاس مرده و خسته کننده، مرتباً دیدگان دانش آموزان فقط به عقربه های ساعت می باشد)، را روشن سازد و عشق یادگیری فنون جدید را در آنها زنده کند. ۳- ایجاد دنیای تخیل در کلاس: معلم مبتکر به تخیل دانش آموزان احترام می گذارد. یک انشای نو یا یک نقاشی غیر عادی را به مسخره نمی گیرد، از جنبه ی خلاقانه و مبتکرانه به آن می نگرد زیرا تخیل است که خلاقیت و ابتکار را به دنبال دارد. ۴- واهمه نداشتن از شکست: معلم مبتکر در به کارگیری مسائل از هیچ گونه شکستی نمی هراسد بلکه قوی و استوار می ایستد، طرح های خلاق خود را آزمایش می کند و جواب و نتیجه را می گیرد و به همه منعکس می کند. ۵- خطرپذیری: معلم مبتکر در راه خود هر گونه خطری را می پذیرد اعم از خطرات مالی یا غیر مالی، زیرا به هدفش امیدوار و معتقد است. ۶- قدرت تغییر پیش فرض ها: معلم مبتکر پیش فرض های جدید ارائه می دهد و به یک مسئله از زوایای مختلف می نگرد، پیش فرض های قدیمی برای او جالب نیستند، می اندیشد در ذهن خود ((چرا)) پروری ذهنی ایجاد می کند و پیش فرض ها را تغییر می دهد، تجربه می کند، می آزماید تا بالاخره روشی جدید و طرحی نو در اندازد. ۷- تشخیص پیش نیازهای دانش آموزان: یکی از زمینه فعالیت های معلم این است که از کجا شروع کند و پیش نیاز فراگیران او چیست؟ نقطه ی شروع مبتکر سنتی و معمولی نیست، بهترین نقطه ی شروع را به کار می بندد، گاهی با طرح سؤالی نوین با آوردن وسیله با ماکتی سؤال برانگیز و... ۸- درمان ناتوانایی های یادگیری: معلم مبتکر دانش آموزان ناتوان را شناسایی می کند و به درمان آنها می پردازد. معلمی که با دانش آموزان یک دست خلاق و توانا کار کند، ابتکار خاصی شاید نتواند در کار خود به کار بندد، اما معلم مبتکر کسی است که با به کار بردن روش ههای جدید آموزشی به دانش آموزان ناتوان کمک کند. ۹- شناخت

تفاوت های فردی: معلم مبتکر به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه دارد. می داند به هر کدام چه مسئولیتی بدهد و در چه زمینه ای آنها را خلاق بار آورد و استعداد های نهان آنان را در چه رشته ی تحصیلی بارور سازد. (ج) مهارت و سرعت سوزمین ممیزه ی قرن بیست و یکم، مهارت و سرعت است که معلم باید دارای ویژگی های زیر در این مقوله باشد. ۱- مهارت های فردی: شامل قدرت طرح ریزی مدل ذهنی، به کار گیری اصول منطقی در تدریس، قدرت تجزیه و تحلیل مسائل قدرت تصمیم گیری. ۲- مهارت های ارتباطی: مهارت های ارتباطی معلم شامل ویژگی های: کنترل احساسات، فن بیان، به کار بردن شعر و امثله در تدریس و گزارش دهی صحیح می باشد. ۳- مهارت در تدریس: بیشترین تأثیر در اثر بخشی کار معلمان، مهارت در تدریس و اطلاع از دانش تدریس است و ارتباطی خاص بین دوره کارآموزی و عملکرد معلمان وجود دارد، معلم قرن بیست و یکم باید با فنون جدید تدریس آشنا باشد و آنها در تدریس خود به کار گیرد. ۴- استفاده از وسایل کمک آموزشی (تکنولوژی آموزشی): یکی از مقوله هایی که به مهارت و سرعت تدریس معلم کمک می کند به کار بردن وسایل کمک آموزشی در امر تدریس می باشد به ویژه در دوره مقطع ابتدایی. ۵- مهارت تفکر انتزاعی: معلمانی که تفکر انتزاعی بالایی دارند می توانند با دیدهای متفاوت به یک مسأله یا مشکل بنگرند (از دید خودشان، دانش آموزان، مشاوران، مدیران، اولیاء و ...) بنابراین می توانند راه حل های متفاوتی ارائه دهند و درباره ی مزایا و معایب هر برنامه، فکر و بهترین راه را انتخاب کنند و اگر نتایج پیش بینی شده، تحقق نیابد مشتاقند که برنامه را تغییر دهند. در هنگام برنامه ریزی مشکلات اضافی را می توانند حدس بزنند و قبل از این که مشکل روی دهد به طور منظم و اصولی پیشگیری هایی را تدارک ببینند، مهارت تفکر انتزاعی باعث می شود معلمان در امر یاددهی موفق تر باشند. ۶- مهارت تجزیه و تحلیل مسائل: این معلمان سطح تفکر انتزاعی فوق العاده بالایی دارند. در حوزه کلامی از هوش زیادی بهره مندند، سرشار از اندیشه های عالی هستند. درباره موضوعات گوناگون به روشنی بحث می کنند، می دانند انجام چه کارهایی لازم است و چه کارهایی ضرورت و اهمیت ندارد. نکته ای که قابل ذکر است این که هر چند در قرن بیست و یکم تحولات جهانی و واژه ی سرعت اطلاعات، ابتکارات، مفاهیم کلیدی و خاص می باشند اما ویژگی های معلم در فرهنگ دینی ما همیشه جای خود را دارد که در کنار ویژگی های قبلی اهمیت فراوان و به سزایی دارد چرا که هدف از تعلیم و تربیت فراگیران تنها در زمینه علم نیست بلکه تربیت و پرورش دینی و رشد خصوصیات اخلاقی بسیار مهم است که در این جا به ویژگی های اخلاقی معلم در قرن بیست و یکم می پردازیم. د) ویژگی های اخلاقی ۱- مراعات آداب و رسوم اجتماعی: بسیاری از سعادت های اجتماعی مرهون ادب و مراعات آداب و رسوم اجتماعی است و به بهانه ی پیشرفت علم و تحولات و جهانی شدن نباید معلم که الگوی اخلاق برای دانش آموزان خود است آداب و رسوم اجتماعی خود را کنار گذارد، حصارها را بشکند و حریم عفت و پاکدامنی جامعه را کنار نهد. ۲- نشاط و شادابی: معلم باید به هنگام ورود به کلاس، مشکلات زندگی خود را که ناشی از تغییر و تحولات جامعه اش می باشد نظیر تورم، گرانی، بیماری ها و ... همه را کنار گذارده و با روحیه ی شاداب و پرنشاط پا به دنیای کلاس نهد. اگر بی نشاطی، کسلی، افسردگی بر او غلبه کند موجب انتقال آن به دانش آموزان نیز می شود و به قول نیچه: ((هیچ کاری که در آن روحیه ی شاد نقش نداشته باشد پیش نمی رود)). (رشد تکنولوژی، ۸۲) ۳- آراستگی ظاهر: هر چند در قرن بیست و یکم سرعت، اهمیت ویژه ای می یابد و زمان و فرصت به حداقل می رسد اما معلم باید فرصت رسیدن به ظاهر را به خود بدهد و با ظاهری آراسته وارد کلاس شود. رسول اکرم (ص) قبل از خروج از منزل، مقابل آئینه می رفته و ظاهر خود را مرتب می کرده است و در جواب این سؤال که چرا تا این اندازه به این موضوع اهمیت می دهند می فرمودند: نمی خواهم باعث غیبت مردم شوم. معلم باید از رسول اکرم (ص) که الگو و اسوه اخلاق است درس بیاموزد. ۴- سعه صدر: اگر معلم در عصر تحولات و تغییرات، رفتار هایی خاص از دانش آموزان خود دید باید با سعه ی صدر با آن برخورد کند، دریا دل باشد و توانایی پشت سر گذاشتن هیجان های ناشی از پیشرفت در دانش آموزان خود را داشته باشد زیرا با سعه ی صدر، بسیاری از مشکلات حل می شود ((رب اشرح لی صدری ... و یسر لی امری) (سوره

طه، آیه ۲۵)) با سعه ی صدر می توان استعداد درونی فراگیران را شناخت و آنها را شکوفا کرد. ۵- اخلاص: بارزترین ویژگی معلم در عصر شکوفایی علم، اخلاص است. مدرسه، درس، کلاس، رفتار، گفتار همه باید بوی اخلاص بدهد. اگر به دنبال آموزش های جدید و تکنیک های جهانی است نباید به خاطر ریا و رخ کشیدن خود و خودنمایی باشد، بلکه باید اخلاص در کار داشته باشد و تنها خود را نبیند بلکه هدفش پیشرفت جامعه و تعالی آن باشد و اگر اکسیر اخلاص در کار معلم نباشد هر چند در زمینه علمی، معلمی موفق باشد اما ارزش معنوی نخواهد داشت. ۶- شخصیت دان به دیگران: معلم موفق در قرن بیست و یکم، کسی است که علاوه بر این که خود متشخص است برای دیگران اعم از دانش آموزان یا همکاران ارزش و شخصیت قائل است و با سخنان کنایه آمیز نباید دیگران را برنجاند، بلکه باید راهنمای بقیه در راه یابی به موفقیت ها باشد دیگران را تحقیر و در جمع سرزنش نکند ((ویل لکل همزه لمزه)) زیرا باعث عقده و کینه در وجود شخص می شود و آتش انتقام را شعله ور می سازد. ۷- تعهد در کار: اگر معلم همگام با جامعه پیشرفت کرد و بر تمامی زوایای علوم و فنون جدید دست یافت اما در کارش به خصلت تعهد آراسته نگشت، جز زیان و خسران برای جامعه اش ارمغان دیگری نخواهد آورد. تعهد کاری موجب درست استفاده کردن از اطلاعات علمی می شود، راه بکارگیری صحیح آنها را به معلم می نمایاند و گرنه علم در خدمت نسل کشی و تباهی جوامع می شود؛ همان طور که این وضعیت در غرب حاکم است. ۸- تقوا: ویژگی های اولیه و مسلم برای قرن بیست و یکم، تقوا است. اگر معلم آراسته به خوی و خصلت تقوا نباشد، نسلی که تحت تعلیم و تربیت او می باشند عاری از این صفت خواهند بود و کسی که تقوا نداشته باشد تحت تأثیر فرهنگ های مخرب قرار خواهد گرفتو پدیده ی تهاجم فرهنگی را با استقبال خواهد پذیرفت و یا این که دچار غرور علمی کاذب می گردد. ۹- وظیفه شناسی: معلم قرن بیست و یکم، دارای خصلت وظیفه شناسی است. از زیر بار مسوولیت به بهانه های مختلف نمی گریزد، تأخیر در کار ندارد، در کلاس درسش اتلاف وقت نمی کند، کم کاری در برنامه اش مفهوم ندارد و حتی گاهی بیش از وظیفه نیز کار انجام می دهد و ایثار می کند، فقط به کار از جنبه ی مالی و سود مادی نمی نگرند و در حین انجام وظیفه اش چشم داشت به تعریف، تمجید یا پاداش و تشویق خاص و ... ندارد. ۱۰- رأفت و مهربانی: معلم قرن بیست و یکم، مهربان است و با این صفت کودکان و نونهالان را به خود جذب می کند، پرخاشگر و تندخو و عصبانی نیست، زمینه را برای هر گونه پرسش و سؤال فراهم می کند، اجازه می دهد به راحتی دانش آموزان با او گفتگو کنند، مشکلات درسی یا غیر درسی خود را بازگو کنند. ۱۱- نگرش و بینش صحیح: معلم قرن بیست و یکم، نگرشی درست و مثبت از مسائل دارد. مسائل جدید و نوآوری ها را با دید مثبت می نگرند که روحیه رقابت جویی را در او تقویت می کند نه این که کاستی های او را به رخ کشد، در تجزیه و تحلیل این نوآوری ها قوی و قدرتمند است و آنها را مغتنم می شمارد و به خوبی استفاده می کند. (افروز، غلامعلی) ۱۲- تقدم منافع جامعه نسبت به منافع خود نتیجه گیری تحول اساسی و پایدار در هر جامعه در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است و محور اصلی تحول و توسعه ی نظام تعلیم و تربیت بهبود کیفیت کار معلم، شناخت و ویژگی های آنها می باشد. معلمان به عنوان پایه گذاران اندیشه های علمی، مبلغان ارزش ها و مسوولیت های اجتماعی به کودکان ما می باشند و حرف اول را در تربیت منابع انسانی می زنند و هیچ حرفه ای همچون شغل معلمی تأثیر موثری در جوامع ندارد. طرفداران و مبلغان تحول و توسعه در جوامع باید بیش از هر کس حامیان واقعی معلمان باشند و سیاست گزاران آموزش و پرورش با در نظر گرفتن حقوق و مزایای شغلی ویژه برای معلمان مدارس و یا دارا بودن مدرک تحصیلی و تخصص و تعهد مورد نظر، دغدغه های زندگی را برای آنان کاهش دهند زیرا معلم یک هدیه الهی است و بسیاری از بزرگان فرهنگ ما و دیگر فرهنگ ها افتخارشان این بوده که سال های پربرکت عمر خود را در مدارس طی کرده اند نظیر پیازه، اریکسون، مرحوم باغچه بان، استاد نیرزاده، شهید رجایی، باهنر و ... از طرفی معلمان باید بدانند در چه شرایط متحول جهانی زندگی میکنند فکر و عمل و توان خود را محدود به مرزهای جغرافیایی خود نکنند از قدرت ابتکار، خلاقیت و مهارت برخوردار باشند، فعالیتهای خود را محدود به چند کتاب یا جزوه که در

مراکز تربیت معلم یا در طول کار خود با آن آشنا شده اند نکنند زیرا که دنیای پیچیده و متحول امروز مستلزم یادگیری مداوم و فرزند زمان خود بودن و فعالیت، حساسیت و خلاقیت است و به گفته آلبرت اینشتن افراد انسانی را نباید همچون ابزارهایی بیجان در نظر گرفت و جوانان را به مثابه شخصیت‌های متعادل و موزون باید به جامعه تحویل داد. (رشد تکنولوژی، شماره ۱۵۵) در پایان از خداوند متعال می‌خواهیم که به معلمان ما توفیق روزافزون در امر یاددهی عنایت فرماید و آنان را به صفات حمیده، آراسته گرداند و صبوری و بلند همتی و آزاد اندیشی را به آنان اعطاء فرماید تا بتوانند در تربیت و آموزش نسل سالم و صالح و خلاق موفق باشند چرا که آینده‌ی ایران در گروه کارآیی دانش آموختگان امروز می‌باشد. منابع و ماخذ: - تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۹، اسفند ماه ۱۳۸۲ - تکنولوژی آموزشی شماره ۱۹، فروردین ۱۳۸۳ - معلم خوب من، آیت اله مظاهری، ۱۳۷۰ - سایت آموزش و پرورش www.Amoozeshvaparvareh.Org - ویژگی‌ها و قابلیت‌های مورد انتظار از معلمان، غلامعلی افروز، دانشگاه تهران، ۱۳۸۲ - استانداردهای آموزش فضای قرن ۲۱، حسین حنیفه ۱۳۸۲ - تدوین استانداردهای کیفیت معلمان، اعظم ملایی نژاد، ۱۳۸۲ - رشد مدیریت مدرسه، شماره ۱۵، فروردین ۱۳۸۳ منبع: سایت پژوهش، صدیقه هوشیار

اثربخشی آموزشی

educational effective... توسعه سازمانها در گرو ارتقای سطح دانش، مهارت، رفتار و بینش منابع انسانی استخریچه زارعی

چکیده

ضرورت آموزش به صورت یک امر طبیعی درآمده است. پیشرفت و توسعه سازمانها و موسسات در گرو ارتقای سطح دانش، مهارت، رفتار و بینش منابع انسانی است. بر همین اساس، اکثر سازمانها دوره‌های آموزش موجود در داخل یا خارج از کشور برای کارکنان خود برگزار می‌کنند و اجرای هر دوره متضمن سرمایه‌گذاری هنگفت است لذا آگاهی از میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی و بازدهی حاصل از آنها برای مدیران بسیار بااهمیت است. ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل برنامه‌ریزی آموزشی است که انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد و مبنای مفیدی جهت ارزیابی عملکرد آموزشی مراکز آموزشی به دست می‌دهد. اگر اهداف را به صورت وضع مطلوب سازمان در آینده تعریف کنیم، اثربخشی سازمان عبارت است از درجه یا میزانی که سازمانها به هدفهای موردنظر خود نائل می‌آیند (ریچارد دفت، ۱۳۷۷) پیتر دراگر صاحب‌نظر به نام مدیریت، اثربخشی را انجام کار درست تعریف کرده است. تعاریف دیگری همچون اصلاح رویه‌های مدیریت، کسب موفقیت، تولید ایده‌های جدید، تقویت ارزشهای سازمانی، تفکر گروهی، مشارکت و مواردی از این قبیل از جمله تعابیری هستند که در مدیریت معادل با اثربخشی به کار می‌روند (سلطانی، ۱۳۸۰). تعابیری که باتوجه به مفاهیم بالا می‌توان برای اثربخشی آموزشی ابراز داشت عبارتند از: تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی؛ تعیین نتایج قابل مشاهده از کارآموزان در آموزشهای اجراشده؛ تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات نقش سازمانی آنها؛ تعیین میزان درست انجام دادن کار که موردنظر آموزش بوده است؛ تعیین میزان توانایی ایجادشده در اثر آموزشها برای دستیابی به اهداف؛ تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی؛ تعیین میزان بهبود شاخصهای موفقیت کسب و کار.

مقدمه مفهوم اثربخشی در مدیریت با تغییر میزان موفقیت نتایج حاصل از کار باید مهمترین هدف مدیر باشد. بازدهی کار یک مدیر نیز باید از طریق صادره‌های مدیریت سنجیده شود نه میزان وارده‌ها یعنی موفقیت‌های کاری او، نه مجموعه کارهایی که به وی محول می‌شود یا در روز انجام می‌دهد. اثربخشی چیزی است که از راه اعمال صحیح مدیریت به دست می‌آورد و انجام می‌دهد. اثربخشی چیزی است که مدیر از راه اعمال صحیح مدیریت به دست می‌آورد و به صورت بازده کار ارائه می‌کند. تعریف

اثربخشی عبارت است از میزان موفقیت مدیر در زمینه بازدهی و نتایج کاری است که به او محول شده است. در مورد مفهوم اثربخشی آموزش تعریف جامع و مشخصی وجود ندارد زیرا فرایند دستیابی به آن، کار دشواری است. ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی اینکه تا حدودی تعیین کنیم آموزشهای انجام شده تا چه حد به ایجاد مهارتهای مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی منجر شده است. ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی: تعیین میزان تحقق اهداف آموزشی، تعیین نتایج قابل مشاهده از کارآموزان در اثر آموزشهای اجرا شده، تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات نقش سازمانی، تعیین میزان درست انجام دادن کار که مورد نظر آموزش بوده است، تعیین میزان تواناییهای ایجاد شده در اثر آموزشها برای دستیابی به هدفها. با توجه به مباحث بالا باید گفت که اثربخشی آموزش از طریق بررسی کارایی درون و برون نظام آموزش سازمانی تعیین می گردد. یعنی اگر بتوانیم کارایی درونی و برونی سیستم آموزش سازمانها را اصلاح کنیم تقریباً اثربخشی آموزش تضمین می شود (ایرج سلطانی، تدبیر).

ارزشیابی ارزشیابی در لغت به مفهوم یافتن ارزشهاست، در واقع ارزشیابی قسمتی از فرایند بقای انسان است به ترتیبی که پیوسته در صدد ارزشیابی اعمال و تجربه هایی است تا عملکرد آینده، رضایت بیشتری را به دست آورد. ارزشیابی فرایندی پیچیده است که در جستجوی عوامل مربوط به عملکرد و اثربخشی یک طرح یا پروژه می پردازد تا انجام پذیری آن را تشخیص داده، راه حلهایی برای مشکلات اجرایی بیابد و پروژه ها و طرحهای مفیدتری برای آینده طراحی کند. (درآمدی بر ارزشیابی فعالیتهای آموزشی و ترویجی، ۱۳۷۳) در ارزیابی نظامهای آموزشی معمولاً مفاهیم کیفیت، کارایی و اثربخشی مورد توجه قرار می گیرد. کیفیت با کارایی و اثربخشی رابطه مستقیم دارد. کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضعیت موجود با هریک از حالتیهای زیر: ۱- استانداردها (معیارهای از قبل تعیین شده)؛ ۲- رسالت، هدف و انتظارات (CRAFT, ۱۹۹۴). کیفیت نظام آموزشی را می توان بر مبنای هریک از عناصر (عوامل تشکیل دهنده) نظام آموزشی ارزیابی کرد. عناصر آموزشی عبارتند از: درونداد؛ فرایند؛ محصول؛ برون داد و پیامد. بر اساس عناصر نظام آموزشی می توان کیفیت را به شرح زیر مطرح ساخت. کیفیت دروندادها: عبارت است از میزان تطابق دروندادهای نظام (ویژگیهای رفتار ورودی یادگیرندگان، قابلیتهای مدرسان، برنامه درسی و غیره) با استانداردهای از قبل تعیین شده و هدفها (انتظارات).! کیفیت فرایند: عبارت است از میزان رضایت بخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری و سایر فرایندها (ساختی، سازمانی و فرایند پشتیبانی).! کیفیت محصول: عبارت است از اینکه تا چه اندازه برون دادهای واسطه ای نظام (نتایج امتحانات نیمسال تحصیلی، ارتقای از یک دوره به دوره بالاتر و...) رضایت بخش هستند. به عبارت دیگر، میزان رضایت بخشی هریک از برون دادهای واسطه ای می تواند نمایانگر کیفیت نظام آموزشی باشد. کیفیت برون دادها: عبارت است از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش آموختگان، نتایج پژوهشها و آثار علمی دیگر، خدمات تخصصی عرضه شده) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده یا اهداف و انتظارات رضایت بخش هستند. کیفیت پیامدها: عبارت است از اینکه وضعیت اشتغال به کار و یا پیامد آموخته ها در شغل افراد (از دیدگاه خود و جامعه استفاده کننده از خدمات آنان) رضایت بخش است. (بازرگان، ۱۳۸۰)

فرایند ارزشیابی ارزشیابی فرایندی برای قضاوت درباره شایستگی یا ارزش چیزی به حساب می آید. هدف اصلی از ارزشیابی حرفه ای، تولید اطلاعاتی است که می تواند در طرح ریزی و اجرای برنامه ها برای بالا بردن کیفیت زندگی مورد استفاده قرار گیرد. ارزشیابی ممکن است در اشکال مختلف نظیر: ارزیابی نیازمندیها، ارزشیابی فراگیران، ارزشیابی کارکنان، ارزیابی اثربخشی، تحلیل هزینه ها و سودمندی و دیگر انواع آن صورت گیرد. ارزشیابی مطالعه ای است که برای کمک به مخاطبان، در جهت قضاوت و بهبود ارزش بعضی از اهداف تربیتی، طراحی و هدایت شده است. بر اساس عناصر نظام آموزشی می توان ارزیابی را به شرح زیر مطرح کرد:! ارزیابی عوامل درونداد: در میان عوامل درونداد نظام آموزشی ۳ عامل از جمله مهمترین عوامل منظور می شود: یادگیرنده - مدرس - برنامه درسی.! ارزیابی فرایند: در نظام آموزشی می توان ۳ دسته فرایند را مورد نظر قرار داد: فرایند ساختی -

سازمانی، فرایند یاددهی - یادگیری، فرایند پشتیبانی - برقراری امور! ارزیابی بروندادها و پیامدها: از جمله جنبه های دیگری که برای فراهم آوردن کیفیت در نظام آموزشی باید ارزیابی شود، برونداد واسطه ای، برونداد نهایی و پیامدهاست! ارزیابی اثربخشی: منظور از ارزیابی کارایی آموزشی قضاوت درباره آن است که برای سطح مطلوب برونداد (دانش آموخته، آثار علمی، خدمات تخصصی)، چه حداقلی از درونداد (ویژگیهای یادگیرنده، ویژگیهای معلم، بودجه و غیره) و فرایند (یاددهی، یادگیری و غیره) کفایت می کند. به عبارتی، منظور از کارایی آموزشی آن است که برای سطح معینی از عوامل درونداد، برونداد آموزشی به حداکثر رسانده شود.

اثربخشی ادبیات مدیریت، اثربخشی را انجام کارهای درست و کارایی را انجام درست کارها تعریف کرده اند. مفهوم اثربخشی در درون مفهوم کارایی جا دارد، البته اثربخشی لزوما در چارچوب برنامه خاصی که تحت ارزشیابی است باید تعریف شود. منظور از اثربخشی (EFFECTIVENESS) در واقع بررسی میزان موثر بودن اقدامات انجام شده برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. به عبارتی ساده تر در یک مطالعه اثربخشی، میزان تحقق اهداف اندازه گیری می شود. اما به نظر می رسد برای تعریف مفهوم اثربخشی می بایست گامی فراتر نهاد، به این معنا که اثربخشی هنگامی در یک دوره آموزش حاصل خواهد شد که اولاً نیازهای آموزشی به روشنی تشخیص داده شود. ثانياً برنامه مناسبی برای برطرف ساختن نیازها طراحی شود. ثالثاً برنامه طراحی شده به درستی اجرا گردد و رابعا ارزیابی مناسبی از فرایند آموزش و در نهایت دستیابی به اهداف انجام شود. نکته مهم و اساسی در مورد اثربخشی آموزشی آن است که قبل از آنکه درصد بررسی نحوه اندازه گیری اهداف باشیم، می بایست در پی انجام صحیح فرایند آموزش و اطمینان از تحقق آن در هر مرحله از این فرایند باشیم. با مطالعه تاریخچه کیفیت درمی یابیم که در گذشته ای نه چندان دور، تولیدکنندگان برای اطمینان از کیفیت به بازرسی محصول نهایی توجه داشتند و در واقع بازرسی زمانی انجام می شد که محصول تولید شده بود و فرصتی برای رفع خطاهای احتمالی وجود نداشت درحالی که با طرح موضوع تضمین کیفیت بحث ایجاد کیفیت و اطمینان از وجود آن طی مراحل مختلف تولید مطرح گردید. در مورد اثربخشی آموزشی نیز دقیقاً وضع به همین گونه است. بدین معنا که اندازه گیری اثربخشی به صورت مطلق و در پایان یک دوره آموزشی رویکرد کاملی نیست. اثربخشی و کیفیت آموزش، می بایست در طول فرایند آموزش ایجاد و تضمین گردد و در پایان این فرایند برای اطمینان از صحت اقدامات و تحقق اهداف مورد بررسی و اندازه گیری قرار گیرد.

هدف و ضرورت اثربخشی با توجه به گسترش برنامه ها و مراکز آموزشی وزارت نیرو که مستلزم صرف منابع انسانی، مالی و مادی فراوانی است که تامین این منابع موجب حساسیت بیشتر مدیران و شرکت کنندگان در دوره ها نسبت به آموزش شده است. بررسی میزان اثربخشی دوره ها و ارائه بازخورد اطلاعاتی به افراد پاسخی منطقی به این حساسیت است. یک نمونه از روشها و ابزار ارزیابی اثربخشی عبارت است از: پرسشهای ارزیابی اثربخشی: هدف ارزیابی اثربخشی در راستای پاسخ به پرسشهای زیر است: آیا حضور در دوره های آموزشی و ارتقای دانش شرکت کنندگان، موثر بوده است؟! آیا ارتقای دانش شرکت کنندگان در دوره های آموزشی، در طول زمان پایدار بوده است؟! آیا شرکت در دوره های آموزشی در دوره های آموزشی در ارتقای سطح مهارت شغلی یا انجام وظایف محوله موثر بوده است؟! آیا ارتقای مهارت شغلی شرکت کنندگان در دوره های آموزشی در طول زمان پایدار بوده است؟! اجرای دوره های آموزشی علمی - کاربردی تا چه میزان در تحقق اهداف آموزشی فوق بوده است؟! آیا دوره های آموزشی نیاز شرکت کنندگان را تامین کرده است؟! آیا شرکت کنندگان در دوره ها از امکانات و نحوه برگزاری دوره های آموزشی رضایت دارند؟ مثالهای زیر در ارتباط با مفاهیم اثربخشی استادان و برنامه درسی در طراحی پرسشها و پرسشنامه های مربوطه می توان مورد استفاده قرار گیرد: مثال ۱: معلم کارآمد و موثر: الف: دانش درباره موضوع درسی: آیا معلم دانش و معلومات مورد نیاز را دارا است؟ ب: سازماندهی و وضوح ارائه مطالب در گروه: آیا مطالب معلم سازمان یافته است؟ آیا راهبردهای تدریس

آگاهانه مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ آیا نکات مهم به صورت خلاصه ارائه می‌شود؟ ج: تعامل بین معلم و شاگرد: آیا در کلاسهای درس بحث صورت می‌گیرد؟ آیا همه حاضران به پرسیدن پرسشهای خود تشویق می‌شوند؟ د: سطح علاقه و هیجان: آیا معلم نسبت به امر تدریس علاقه نشان می‌دهد؟ آیا معلم به فراگیران احترام قائل می‌شود؟ ه: استفاده از مواد آموزشی: آیا مواد آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ و: پیشرفت فراگیران: آموزشهای فراگیران تا چه حدی است؟ چه نوع آموزشی می‌بینند؟ ز: دادن بازخورد به فراگیران در مورد پیشرفت آنان: آیا معلم صادقانه و در عین حال با ظرافت فراگیران را از چگونگی پیشرفت خود مطلع می‌کند؟ ط: کمک به انتقال آموخته‌ها به خارج از کلاس: آیا معلم امر انتقال آموخته‌های کلاس را به خارج از کلاس تسهیل می‌کند؟ آیا در کلاس، طرح ایجاد درآمد ارائه می‌شود. مثال ۲: ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی: برای رسیدن به اجزای زیر، اثربخشی برنامه درسی را می‌توان تحلیل مفهومی کرد: ۱- مناسبت عمومی (برنامه درسی)؛ ۲- استانداردها؛ ۳- عملی بودن؛ ۴- کیفیت؛ ۵- امکانات داخلی جهت تشخیص اشتباهات؛ ۶- سودمندی؛ ۷- کفایت؛ ۸- ارتباط؛ ۹- پاسخ به نیازهای فراگیران؛ ۱۰- ثبات محتوا و روش؛ ۱۱- ثبات درونی؛ ۱۲- وضوح و روشنی؛ ۱۳- مناسب بودن اهداف برنامه؛ ۱۴- تازگی و به روز بودن؛ ۱۵- توازن؛ ۱۶- اجتناب از بروز اختلال در امر تدریس از طریق پیش بینی مشکلاتی که فراگیران با آن مواجه می‌شوند. (ترجمه دکتر خدایار ابیلی، ۱۳۷۵)

نتیجه گیریهمان طور که می‌دانیم جامعه روز به روز در حال تغییر است و حرکت در راستای این تغییرات کاری پرزحمت و کمی مشکل. بیشتر سازمانها به دنبال راه حلی برای حل این مشکل هستند. راه حلی که توسط بیشتر صاحبانظران عنوان شده، آموزش و بهسازی منابع انسانی است. در همین راستا بیشتر سازمانها اقدام به برگزاری دوره‌های آموزشی در سطح سازمان خود کرده‌اند. در گام بعدی به منظور حصول اطمینان از اجرای درست این دوره‌ها، اقدام به ارزشیابی دوره‌های آموزشی کرده‌اند که مقوله ارزشیابی اثربخشی هم مربوط به همین گام است. به طور کلی در اثربخشی توجه به نکات زیر ضروری است! توجه به ماهیت ارزشیابی و اثربخشی؛ جایگاه اثربخشی در برنامه درسی و... ارزشیابی اثربخشی (تحقق یافتن هدفها) به منظور تصمیم گیریهای مربوط به ادامه، قطع، تعدیل یا گسترش برنامه است.

منابع و مأخذ ۱- ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی/ عباس بازرگان، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، ۱۳۸۰.۲ - ارزشیابی طرحها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، اچ.اس. بولا، ترجمه دکتر خدایار ابیلی، انتشارات موسسه بین المللی روشهای آموزش بزرگسالان، ۱۳۷۵.۳ - درآمدی بر ارزشیابی فعالیتهای آموزشی - ترویجی، معاونت ترویج و مشارکت مردمی، تابستان ۷۳.۴ - <http://peidaie.persioanblog.com> - ایرج، سلطانی، اثربخشی آموزش در سازمانهای صنعتی و تولیدی، مجله تدبیر، شماره ۱۱۹۶ - ناصر، پورصادق، رویکردهای ارزشیابی اثربخشی آموزش، مجله تدبیر، شماره ۱۶۰

Effective Education

"Every year the machines I buy require people with more advanced skills, and every year" the people who apply for work here seem to be less skilled," says the owner of a large midwestern machine shop. That condition isn't unique to that owner or to just the Midwest. All over the country, machine shop managers bemoan the lack of adequately skilled employment candidates and the difficulty in finding adequate training to upgrade the skills of the people they already employ. Until recently, that has been due, at least in part, to a lack of effective training tools. However, that condition appears to be changing

.thanks to the Internet and distance learning

Distance learning includes various types of educational programs provided directly to people at work or in their homes over the Internet and computers. These programs enable people who do not live near educational institutions and people whose schedules are too full to attend classes that are offered on campuses, to study course materials at home or at work, and to study at their own pace rather than have to keep up with or wait for others

There are a number of e-learning companies trying to provide training for manufacturing companies. Tooling University, Immersive Engineering and Oxygen Education are among the leaders in this industry, not only because their products are Internet-based and interactive, but because they grew from manufacturing roots and incorporate an inherent and intuitive understanding of what people really need to learn in order to operate machines and become machinists. Their programs can supply the truly effective and affordable training that machine shop owners and operators need to provide to their employees to keep employee skills in synch with shop needs. (Editor's Note: American Machinist is a partner with Tooling University

In the ۲۰۰۶ American Machinist Benchmarking Survey, the leading shops, those whose overall performance rate them in the top ۲۰ percent of all respondents, increased their median number of shop-floor employees more than ۱۴ percent between ۲۰۰۴ and ۲۰۰۶, and ۶۱ percent of those shops anticipate spending more money on capital equipment this year than last year

At the same time that the best shops are increasing the number of shop-floor employees and increasing the amount of money they spend on capital equipment, more than ۹۰ percent of them report that they give their employees fewer than ۴۰ hours of formal training per year. That translates to less than ۴۵ minutes per week. However, the best shops also report

Their average return on investment has increased more than ۶۶ percent over the last three years

Their average net profit margin is more than ۱۷ percent. And their median revenue per man-hour was \$۶۳.۵۵, almost ۶ percent more than the median rate of all other shops

They have the money to pay for education, and it is obvious from the survey and from interviews that the best shops are more than willing to pay for effective education.

However, the problem is that finding educational packages and programs that are effective has been difficult. Traditionally there have been two sources for machine operator/machinist training: Institutional training at community colleges or technical schools and the programs offered by machine tool manufacturers. Colleges and technical schools usually offer a broad range of courses, and the best provide actual hands-on experience to complement the classroom materials. Unfortunately, the training may not be directly applicable to the machines the student/employee may be required to operate. Also, it can be difficult for students/employees to fit classes into a schedule already filled with full-time work and family obligations. Since each person learns at his or her own pace, some students find regimented coursework tedious and boring while others find the same material coming at them much too quickly.

Training from machine tool manufacturers presents its own difficulties. That type of training is certain to apply to the equipment the employee will be working on, but, again, because of different learning rates, the coursework may come too slowly or too quickly. While manufacturers' training typically is detail oriented for the manufacturer's specific machine, it usually is only available to current employees, so prospective employees can't take advantage of it. Also, machine tool manufacturer training usually offers no guarantee that it will be effective. The manufacturer's trainer comes to the shop, provides a certain number of hours of training, then leaves. Often, shop owners say the manufacturer's training is completed whether all of the shop's employees fully grasp all that was taught or not.

Given those options, it should not be surprising that more than ۹۰ percent of the best shops choose the third option, little or no formal training at all.

While we can not provide detailed lists of the programs available at universities, community colleges, and technical schools across the nation, here is a brief run-down of recently developed distance learning programs that offer training specific to machine shops:

Tooling University (www.toolingu.com) is an educational subsidiary of a Cleveland, Ohio, tooling and workholding manufacturing company, Jergens Inc. Tooling University currently offers more than ۲۵۰ courses that cover topics in machining, manufacturing, welding, quality inspection and related areas. The courses are offered through employers, educational institutions and directly to individuals. The courses primarily use

text and videos, but Tooling University also is launching ۵۷ new labs to accompany a variety of courses that use Flash animation to make the coursework more interactive and effective.

A new package from Immersive Engineering in Bloomfield, Mich. (www.immersive.biz) incorporates machine simulations into its online program for CNC operator training. "We are taking a high-end verification tool and joining it in real time to a control panel," says Chris Bien, president of Immersive Engineering. "Our package is driving actual G-code and Mcode for specific machines. You can import programs or create an entire program on the emulated control panel and then run the program to drive the emulated machine as if it were on the shop floor."

The Immersive Engineering package emulates Haas Automation Inc. machines and GE Fanuc controls, and currently is being used in courses at Michigan community colleges that have Haas Technical Centers. However, Immersive Engineering also is offering it to other educational institutions and to companies that have Haas Automation machines. "We believe in the hybrid approach to learning CNC operation," says Bien. "You can't learn CNC machining entirely online, but our package is a great enhancement when coupled with hands-on machining. The system tracks a student's performance, and when they reach a certain level of competency, instructors can take them over and work on the actual machines."

I brought the Immersive Engineering package in for simulation of how to run a controller" and operate the machine over the Internet," says Gary Walters, a professor at Macomb Community College in Warren, Mich. "I can lecture in a class, and students can use the software at school or go home and do this in the evening, on weekends or whenever they want. The result has been very positive. You look into the eyes of the students when they're working the software and you see excitement. They want to dive in and make it work get involved in it."

Walters notes that he has about ۲۰۰ students who range in age from ۲۰ years old to ۵۵ years old, and that the online package allows them to learn at their own pace. Because they can use the package at home, they can get as much time working with the material as they need. That is not true of traditional classroom-oriented materials.

Another developer of Internet-based learning products, Oxygen Education of Indianapolis, Ind. (www.o2ed.com) also has seen remarkable results with its products. "We did an installation at a Toyota plant that provided fundamental skills training," says

Joe Kitterman, president of Oxygen Education. "In six months, we had ۱۰۰ employees absorb more than ۳,۵۰۰ hours of training. This was a low-skilled workforce that knew nothing about machining. The plant never noticed the people taking the training because they were doing it from home after work or on weekends. They were sucking up as much training as we could put in front of them, and it has made a very positive difference in their performance at work and in their lives

Oxygen Education develops tailored programs that can provide basics, starting with fundamental skills, up to the most complex skills for CNC machining and Swiss turning. Oxygen Education also has developed and released an Internet-based training package that is specifically designed to train operators of Haas Automation machines (www.LearnHaas.com). The package is distributed through Haas Factory Outlets and offered as an option to companies buying Haas Automation machines or needing to train employees on existing machines

Unlike traditional machine manufacturer training, the Oxygen Education package is Internet-based and highly interactive. It uses animation rather than machine emulation to increase interactivity, can be used at work or at home and allows employees to learn at their own pace. "It's not important that one person can learn something in a day or two while another person might need to study that subject for a week or more," says Kitterman. "What is important is that eventually they both completely understand and are able to use the material. Online, interactive training is much more effective at doing that than the traditional programs. If you put students in front of a computer and make them read long pages of text or just watch videos, it doesn't engage them, and they probably won't finish the course and understand the material. When you make it interactive, it becomes almost a game and gets the student engaged and excited

درباره مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (سوره توبه آیه ۴۱)

با اموال و جانهای خود، در راه خدا جهاد نمایید؛ این برای شما بهتر است اگر بدانید حضرت رضا (علیه السلام): خدا رحم نماید بنده‌ای که امر ما را زنده (و برپا) دارد ... علوم و دانشهای ما را یاد گیرد و به مردم یاد دهد، زیرا مردم اگر سخنان نیکوی ما را (بی آنکه چیزی از آن کاسته و یا بر آن بیافزایند) بدانند هر آینه از ما پیروی (و طبق آن عمل) می کنند

بنادر البحار-ترجمه و شرح خلاصه دو جلد بحار الانوار ص ۱۵۹

بنیانگذار مجتمع فرهنگی مذهبی قائمیه اصفهان شهید آیت الله شمس آبادی (ره) یکی از علمای برجسته شهر اصفهان بودند که در

دلدادگی به اهل بیت (علیهم السلام) بخصوص حضرت علی بن موسی الرضا (علیه السلام) و امام عصر (عجل الله تعالی فرجه الشریف) شهره بوده و لذا با نظر و درایت خود در سال ۱۳۴۰ هجری شمسی بنیانگذار مرکز و راهی شد که هیچ وقت چراغ آن خاموش نشد و هر روز قوی تر و بهتر راهش را ادامه می دهند.

مرکز تحقیقات قائمیه اصفهان از سال ۱۳۸۵ هجری شمسی تحت اشراف حضرت آیت الله حاج سید حسن امامی (قدس سره الشریف) و با فعالیت خالصانه و شبانه روزی تیمی مرکب از فرهیختگان حوزه و دانشگاه، فعالیت خود را در زمینه های مختلف مذهبی، فرهنگی و علمی آغاز نموده است.

اهداف: دفاع از حریم شیعه و بسط فرهنگ و معارف ناب ثقلین (کتاب الله و اهل بیت علیهم السلام) تقویت انگیزه جوانان و عامه مردم نسبت به بررسی دقیق تر مسائل دینی، جایگزین کردن مطالب سودمند به جای بلوتوث های بی محتوا در تلفن های همراه و رایانه ها ایجاد بستر جامع مطالعاتی بر اساس معارف قرآن کریم و اهل بیت علیهم السلام با انگیزه نشر معارف، سرویس دهی به محققین و طلاب، گسترش فرهنگ مطالعه و غنی کردن اوقات فراغت علاقمندان به نرم افزار های علوم اسلامی، در دسترس بودن منابع لازم جهت سهولت رفع ابهام و شبهات منتشره در جامعه عدالت اجتماعی: با استفاده از ابزار نو می توان بصورت تصاعدی در نشر و پخش آن همت گمارد و از طرفی عدالت اجتماعی در تزریق امکانات را در سطح کشور و باز از جهتی نشر فرهنگ اسلامی ایرانی را در سطح جهان سرعت بخشید.

از جمله فعالیتهای گسترده مرکز:

الف) چاپ و نشر ده ها عنوان کتاب، جزوه و ماهنامه همراه با برگزاری مسابقه کتابخوانی

ب) تولید صدها نرم افزار تحقیقاتی و کتابخانه ای قابل اجرا در رایانه و گوشی تلفن همراه

ج) تولید نمایشگاه های سه بعدی، پانوراما، انیمیشن، بازیهای رایانه ای و ... اماکن مذهبی، گردشگری و ...

د) ایجاد سایت اینترنتی قائمیه www.ghaemiyeh.com جهت دانلود رایگان نرم افزار های تلفن همراه و چندین سایت مذهبی دیگر

ه) تولید محصولات نمایشی، سخنرانی و ... جهت نمایش در شبکه های ماهواره ای

و) راه اندازی و پشتیبانی علمی سامانه پاسخ گویی به سوالات شرعی، اخلاقی و اعتقادی (خط ۲۳۵۰۵۲۴)

ز) طراحی سیستم های حسابداری، رسانه ساز، موبایل ساز، سامانه خودکار و دستی بلوتوث، وب کیوسک، SMS و ...

ح) همکاری افتخاری با دهها مرکز حقیقی و حقوقی از جمله بیوت آیات عظام، حوزه های علمیه، دانشگاهها، اماکن مذهبی مانند مسجد جمکران و ...

ط) برگزاری همایش ها، و اجرای طرح مهد، ویژه کودکان و نوجوانان شرکت کننده در جلسه

ی) برگزاری دوره های آموزشی ویژه عموم و دوره های تربیت مربی (حضور و مجازی) در طول سال

دفتر مرکزی: اصفهان/خ مسجد سید/ حد فاصل خیابان پنج رمضان و چهارراه وفائی / مجتمع فرهنگی مذهبی قائمیه اصفهان

تاریخ تأسیس: ۱۳۸۵ شماره ثبت: ۲۳۷۳ شناسه ملی: ۱۰۸۶۰۱۵۲۰۲۶

وب سایت: www.ghaemiyeh.com ایمیل: Info@ghaemiyeh.com فروشگاه اینترنتی:

www.eslamshop.com

تلفن ۲۵-۲۳۵۷۰۲۳-۲۳۵۷۰۲۲ (۰۳۱۱) فکس ۲۳۵۷۰۲۲ (۰۳۱۱) دفتر تهران ۸۸۳۱۸۷۲۲ (۰۲۱) بازرگانی و فروش ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹ امور

کاربران (۰۳۱۱)۲۳۳۳۰۴۵

نکته قابل توجه اینکه بودجه این مرکز؛ مردمی، غیر دولتی و غیر انتفاعی با همت عده ای خیر اندیش اداره و تامین گردیده و لی



مرکز تحقیقات و ترجمه

اصفهان

گامگاه

WWW



برای داشتن کتابخانه های تخصصی
دیگر به سایت این مرکز به نشانی

www.Ghaemiyeh.com

www.Ghaemiyeh.net

www.Ghaemiyeh.org

www.Ghaemiyeh.ir

مراجعه و برای سفارش با ما تماس بگیرید.

۰۹۱۳ ۲۰۰۰ ۱۰۹

