

نقش رهبری تحول آفرین سند تحول بنیادین در بهبود عملکرد مدارس آموزش و پرورش ناحیه دوزاهدان

مطهره مشهدی منصوری^۱، زهرا مشهدی منصوری^۲

^۱ آموزگار دبستان بهشت دوره دوم ناحیه ۲ زاهدان

^۲ آموزگار دبستان شهید فخری زاده منطقه نصرت اباد

چکیده

در آموزش رهبری تحول آفرین نقش بالایی در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش دارد. اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش نیازمند بکارگیری سبک رهبری تحول آفرین در راستای ارتقای عملکرد کارکنان این سازمان و به طور خاص عملکرد معلمان در مدارس می باشد. انگیزه خدمت عمومی تاثیر رهبری تحول آفرین بر عملکرد شغلی معلمان را تعدیل می کند. امروزه آموزش و پرورش به عنوان یکی از اساسی ترین نهادهای انسان ساز، تمدن آفرین و حیات بخش نظام فرهنگی است و تأثیر کلیدی آن در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه ای بر کسی پوشیده نیست. اهمیت این نهاد از آن روست که از بالاترین میزان عناصر فرهنگی برخوردار است و فرهنگ بیشترین سهم را در معماری آن دارد. لذا نظر به اهمیت این نهاد و تأکیدات حضرت آیت الله خامنه ای، رهبر معظم انقلاب اسلامی، در زمینه تحول بنیادین آموزش و پرورش و ضرورت آن، تدوین سند تحول بنیادین، سند ملی برنامه درسی و سایر برنامه های تحول بنیادین در دستور کار این وزارت خانه و به تبع آن، در برنامه پنجم توسعه کشور قرار گرفت. بدیهی است دستیابی به اهداف این نهاد تحول آفرین، بدون طراحی نظام مدیریت و رهبری تحولی در مدرسه وافی به مقصود نیست و نمی تواند نقش مؤثر خود را در مسیر انتظارات ترسیم شده در سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایفا کند. در عین حال رهبری تحول آفرین بر عملکرد شغلی، انگیزه خدمت عمومی بر عملکرد شغلی و همچنین رهبری تحول آفرین بر انگیزه خدمت عمومی معلمان تاثیر مثبت و معناداری دارند.

واژه های کلیدی: رهبری تحول آفرین، بهبود، عملکرد، مدارس، سند تحول بنیادین، آموزش و پرورش ناحیه دو.

مقدمه:

مروری بر وضع موجود نظام آموزش و پرورش کشور و مشکلات آن نشان می‌دهد که با ادامه روند کنونی و حتی ایجاد تغییرات جزئی، دستیابی به نظام آموزشی پویا و متحول در راستای چشم‌انداز بیست‌ساله کشور بسیار دشوار خواهد بود. در این مسیر با نارسایی‌ها و مشکلات و موانع بسیاری روبه‌رو هستیم؛ مشکلاتی مانند ضعف نظام مدیریتی، تمرکزگرایی، بوروکراسی اداری، نبود هماهنگی و مشارکت میان بخش‌های تشکیل دهنده نظام آموزشی، کم‌اهمیت بودن اجرای تحقیقات آموزشی و کاربرست آن‌ها در سطوح مختلف تصمیم‌گیری، نارسایی در برقراری عدالت آموزشی، وجود فرهنگ سازمانی طایفه‌ای، سنتی و بسته حاکم بر نظام آموزش و پرورش، فقدان نظام نظارتی مناسب و علمی، اعتبارات ناکافی، پایین بودن جایگاه معلم به لحاظ آموزشی، مالی و معیشتی، و کمبود فضا و تجهیزات آموزشی از جمله عوامل بازدارنده دستیابی به چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴ هستند (امام جمعه و ملایی‌نژاد، ۱۳۸۶).

ادامه روند موجود در درون و بیرون نظام آموزشی، به‌ویژه در حوزه مدیریت و رهبری، واکنش‌های سریع و سلسله‌واری را شکل خواهد داد که با گسترش دامنه هریک از آن‌ها و همگرا شدن و به هم پیوستنشان، در افق زمانی نه‌چندان دور، بنیادهایی در نظام آموزشی بنا خواهد شد که به‌ناچار با تحولات سریع و عمیق پیرامون خود سازگاری بیشتری نشان خواهند داد. این در حالی است که دستیابی به اهداف چشم‌انداز، ما را بر آن می‌دارد که با برنامه‌ریزی هوشمندانه در جهت تحول و نه همگام با تغییرات ناخواسته، بلکه مؤثر بر آن‌ها برای هدایتشان گام برداریم. در این راستا، یکی از اساسی‌ترین موضوعات برون‌رفت از آینده‌ای مبهم، علاوه بر داشتن برنامه جامع تحول بنیادین، برخورداری از نظام مدیریت و رهبری تحولی در سطوح کلان به‌ویژه مدارس، برای ساماندهی حرکت تحول در جهت ساختن تمدن بزرگ اسلامی- ایرانی می‌باشد.

اهمیت و نقش مدیران و وظایف و کارکردهای آنان در مدارس مشهود است لیکن امروزه عمدتاً بر نقش رهبری آنان تأکید می‌شود. هال (۱۹۹۷) معتقد است وجه تمایز رهبری از مدیریت این است که رهبری موجب اعمال نفوذ می‌شود؛ یعنی افراد دیدگاه و سلیقه خود را بر اساس دیدگاه و سلیقه رهبری تغییر می‌دهند. در حالی که مدیریت تنها زیردستان را وادار می‌کند که نظرات و سلیقه خود را برای خود نگه دارند و آنان را در حالت بی‌تکلیفی نگه می‌دارد (به نقل از فودازی، ۱۳۸۹). مدیران بر ثبات رویه‌ها و کارایی تأکید زیادی دارند و به برنامه‌ریزی، سازماندهی، بودجه‌ریزی و ارزشیابی و نظارت می‌پردازند اما رهبران به دنبال تغییر، تحول و اثربخشی هستند. البته این دو لازم و ملزوم یکدیگرند لیکن مدیران موفق افرادی هستند که از قابلیت‌های رهبری، یعنی نفوذ در دیگران و هدایت آنان در دستیابی به اهداف استفاده می‌کنند (بهرنگی، ۱۳۸۱). بوش (۲۰۰۸) عصر حاضر را عصر گذار از مدیریت به الگوی رهبری تحولی می‌داند و معتقد است که این مفهوم با موضوع اثربخشی ارتباط نزدیکی دارد. ناگفته نماند که رهبری تحولی، الگو و گفتمان رو به اوجی است که در راستای الگوی رهبری آموزشی در جهان مطرح گردیده است. از الگوی رهبری آموزشی اولین بار ادمرندز در سال ۱۹۷۹ نام برده است (لی، ۲۰۰۵) اوج الگوی رهبری آموزشی، همان نظارت و راهنمایی تعلیماتی است. این الگو با نیازهای بلندمدت و ماهیت پیچیده و حساس نظام آموزشی امروز چندان همخوانی ندارد؛ چرا که مدیر در نقش رهبر آموزشی، مهارت فنی بالایی دارد اما مهارت‌های انسانی و ادراکی‌اش بالا نیست. پس نمی‌تواند منادی تغییرات باشد؛ چون پیوسته به درون سازمان و نظام آموزشی می‌اندیشد.

رهبرانی که از الگوی رهبری آموزشی استفاده می‌کنند، نمی‌توانند متغیرهایی نظیر فرهنگ سازمانی، نگرش‌ها، عقاید و ادراکات کارکنان را تغییر دهند (زین‌آبادی، ۱۳۸۸ به نقل از بوناروز، ۲۰۰۶، لیت وود ۱۹۹۹ و لی ۲۰۰۵) و بنابراین موجب انفعال،

کاهش خلاقیت و ابتکار افراد می‌شوند. اینجاست که الگوی رهبری آموزشی الگویی رو به زوال و ناکارآمد قلمداد می‌گردد و الگوی رهبری تحولی به‌عنوان مناسب‌ترین مکمل آن معرفی می‌شود (همان).

به گفته تسک و اشنایدر (۱۹۹۹) وجود چالش‌هایی مانند تغییر در خط‌مشی‌ها و رویه‌های آموزشی، تغییر و تحول مداوم هنجارها و ارزش‌های جامعه، افزایش رقابت و مشارکت بخش خصوصی و... مدیران را ملزم به ایفای نقش مؤثر رهبری نموده است. بررسی الگوهای رهبری یکی از موضوعات مهم در بحث‌های مدیریتی است و الگوهای رهبری آموزشی، رهبری اخلاقی، رهبری مشارکتی، رهبری فرانونین، رهبری اقتضایی و رهبری تحولی از آن جمله‌اند اما الگویی که امروزه به‌عنوان یک الگوی رو به رشد مطرح شده، الگوی رهبری تحولی است.

بیان مسئله:

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش یا به عبارتی اسناد ملی آموزش و پرورش شامل فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است که در طی ۵ سال و با انجام هشتاد پژوهش، ترجمه اسناد و جمع‌آوری پژوهش‌های مختلف و مرتبط انجام شده است (نفیسی، ۱۳۹۰).

فلسفه تربیت، رشته‌ای علمی در حوزه علوم تربیتی است که با عرضه مباحث تخصصی گسترده (بر اساس مبانی نظری مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی متنوع) برای تبیین وضع مطلوب و نقد وضعیت موجود فرایند تربیت بر تحولات تربیتی جوامع گوناگون و کیفیت نظام‌های تربیتی بسیاری از کشورهای جهان، تاثیر قابل توجهی گذاشته است (سند مبانی نظری، ۳۸).

فلسفه تربیت، همانند سایر علوم و معارف، ناگزیر با جهان بینی فلسفی و نظام ارزشی مقبول متفکران تربیتی در هر جامعه ارتباط دارد و در بستر آن‌ها نشو و نما می‌یابد. از این رو نمی‌توان درباره هیچ فلسفه تربیتی و محتوای آن جدای از جهان بینی آن جامعه سخن گفت، هر چند که در مقام داوری باید محتوای نظری هر فلسفه تربیتی با محک استدلال و بررسی منطقی آزموده شود.

فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران، مجموعه‌ای مدون است که حاصل تلاش عقلانی فیلسوفان مسلمان و مربیان متفکر کشور درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت با تکیه بر مبانی فکری و ارزش‌های مقبول دین اسلام و مبانی فلسفی مدلل و پذیرفته شده تدوین گردیده است. این مجموعه که ضمن تبیین مبانی هستی‌شناسی^۱، انسان‌شناسی^۲، معرفت‌شناسی^۳، ارزش‌شناسی^۴، و دین‌شناسی^۵ در ذیل یک سری از مفروضات متافیزیکی (گزاره‌ها) نظریه‌ها، اهداف، سیاست‌ها، محتوا و روش‌ها و سایر عناصر تربیتی را در یک نظام تربیتی تبیین، تحلیل، تفسیر و نقد می‌کند (پیشین، ص ۳۷) و چشم‌انداز تربیت را از منظر اسلام برای سیاست‌گذاران آموزشی ترسیم می‌کند.

دلایل تدوین چنین فلسفه‌ای، جلوگیری از برنامه‌ریزی سلیقه‌ای، پیشگیری از ورود فلسفه‌های وارداتی، مبتنی کردن سیاست‌ها و برنامه‌ها بر مبنای اعتقادات اسلامی، ارزش‌های جامعه و فرهنگ اسلامی و سامان‌دهی اقدامات تربیتی متناسب با شرایط اجتماعی و سیاسی کشور بوده است.

بحث چیستی تربیت ناظر به تبیین تعریف به صورت تجویزی (بیان حقیقت تربیت آن چنان که باید باشد)، تبیین مفاهیم کلیدی مندرج در تعریف تربیت (حیات طیبه فردی و جمعی، هویت و ابعاد آن، بهبود مداوم موقعیت) و تبیین ویژگی‌های تربیت (تکیه بر نظام معیار اسلامی، توجه به مفاهیم اساسی قرآن، تاکید بر تکوین و تعالی پیوسته هویت، تاکید بر درک و

آگاهی، توجه به عنصر آزادی و اختیار، همه جانبه‌نگری، اعتدال و توازن، توجه به شکوفایی فطرت، توجه به ایجاد آمادگی برای حیات طیبه، تاکید بر جنبه اجتماعی تربیت، توجه به چالش‌های فعلی و تحولات آینده و توجه به یکپارچگی اجزا و عناصر تربیت) است.

بر این اساس، «تربیت» را باید عملی جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام‌العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به صورت امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یکپارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سروکار دارد (پیشین ۱۴۶).

ترسیم وضعیت مطلوب مطلوب تلاش می‌کند، فلسفه‌های تربیتی با بحث چرایی تربیت ناظر به تبیین فلسفه وجودی این فرایند (از جمله اهمیت و ضرورت تربیت، جایگاه تربیت، هدف کلی تربیت، اهداف تربیت با توجه به ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیبا شناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناوری) سروکار دارد.

بر این اساس، هدف کلی جریان تربیت در جامعه اسلامی را باید این گونه توصیف کرد: «تکوین و تعالی پیوسته‌ترین به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به درستی درک کنند و آن را به طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند» (پیشین، ۱۵۳).

بحث چگونگی تربیت ناظر به تبیین انواع تربیت است، در این مبحث به موارد زیر توجه شده است:

حیثیت‌ها و شئون تربیت آدمی (ساحت‌های شش‌گانه تربیت)؛

مراحل رشد متربیان (کودکی اول، کودکی دوم، اوانل نوجوانی، نوجوانی، جوانی، میان‌سالی، بزرگ‌سالی و کهن‌سالی)؛

میزان و نحوه شمول (تربیت عمومی و تربیت تخصصی)؛

نحوه حضور متربیان در مدرسه (تربیت الزامی و اختیاری)؛

نوع سازمان‌دهی نظام آموزشی (ناظر به مؤلفه‌هایی مانند مرجع تعیین اهداف، انعطاف‌پذیری، تمرکز در تصمیم‌گیری، زمان بندی و مکان)؛

اعتبار قانونی فعالیت‌های آموزشی (رسمی و غیررسمی)؛

نهادهای سهیم و مؤثر در تربیت و انتظارات از این نهادها (نهاد خانواده، نهاد سیاست، نهاد دین، نهاد فرهنگ، نهاد رسانه، نهاد جامعه محلی، نهادهای مدنی و اقتصادی نهاد تأمین خدمات عمومی و رفاه اجتماعی؛ نهاد سلامت و تندرستی)؛

مقتضیات تربیت آدمی (زمینه‌سازی، ادب‌آموزی، تعلیم و تزکیه، تبیین و تشریح، تذکر و موعظه، انذار و تبشیر، پرسش و پاسخ، امر به معروف و نهی از منکر، تشویق و تنبیه، ابتلا و آزمایش)؛

موانع تربیت (دنیا طلبی، هوای نفس، رذائل اخلاقی، فقر اقتصادی، احساس بی‌نیازی، حکومت طاغوت و رهبران غیر الهی بر جامعه، وسوسه شیطان، شبهات فکری و عقیدتی، غفلت از یاد خدا، استفاده از غذا و اموال حرام، فساد و فحشا و حضور در محیط آلوده)؛

ارکان تربیت (خانواده، مدرسه، حکومت، رسانه‌ها، نهادها و سازمان‌های غیردولتی)؛

اصول تربیت (توجه به نظام معیار اسلامی، اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، ارتباط با خداوند و تکیه بر تدابیر ربوبی او، تدریجی بودن تربیت و مراتبی بودن آن، عقل‌ورزی، اعتدال، سندیت و مرجعیت مربیان، حفظ و ارتقای آزادی متربیان، حفظ و ارتقای کرامت، عدالت تربیتی، یکپارچگی و انسجام اجزاء، ابعاد، انواع و ساحت‌های تربیت، پویایی و انعطاف‌پذیری، تعامل همه

جانبه، مشارکت و هماهنگی، پاسخگویی و نظارت، تقدم مصالح تربیتی، توجه به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی و آینده‌نگری (پیشین، ۱۲۸-۱۹۱).

با توجه به ملاحظات فوق، جریان گسترده تربیت به منظور زمینه‌سازی مناسب برای تکوین و تعالی پیوسته همه افراد جامعه ناگزیر از مشارکت و پشتیبانی عوامل متعددی است که برخی از این عوامل به صورت مستقیم و برخی به صورت غیر مستقیم در موفقیت جریان تربیت تاثیر می‌گذارند.

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، این بخش مجموعه‌ای جامع، سازگار، به هم پیوسته، مدلل و مدون بر پایه فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران است که به تبیین چیرستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در کشور و مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آموزش و پرورش می‌پردازد. ضرورت تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» متأثر از عوامل زیر بوده است:

۱. تربیت رسمی و عمومی در هر کشور متأثر از مقتضیات زمان، مکان، پیشینه تاریخی و فرهنگی، فلسفه تربیتی و شرایط سیاسی، اقتصادی و اجتماعی هر کشور است. از این رو لازم است که به طور خاص نسبت به تدوین و تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی برای هر کشور اقدام و از تقلید یا وارد کردن فلسفه‌های آموزشی فرهنگ‌های مسلط پرهیز شود.

۲. بر اساس شواهد موجود، نظام تربیت رسمی و عمومی در کشور ما تاکنون بر فلسفه مدون و استوار بومی و متناسب با نظام فکری و ارزشی اسلام مبتنی نبوده است. به نظر می‌رسد غفلت از این امر یکی از عوامل مهم بروز ناهماهنگی و در نهایت، ناکارآمدی نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی ایران بوده و باعث شده است تا عموم اقدامات اصلاحی و تحول‌جویانه در این نظام به نتایج دلخواه نینجامد و یا حداقل کم‌ثمر بماند.

۳. تجارب دو قرن حاضر نشان داده است که یکی از راه‌های مهم نفوذ استعمارگران از طریق تحمیل و یا تقلید کورکورانه، نظام تربیتی جوامع مسلط بوده است. زیرا نظام تربیتی مستقل، زمینه‌ساز پویایی، استقلال و تحولات اجتماعی خواهد بود و بر عکس وابستگی در نظام تربیتی به وابستگی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی خواهد انجامید.

۴. از منظر رویکرد شریعت‌گرایی و ارکان آن (اصول‌گرایی، آیین‌گرایی، تکلیف‌مداری، اجتهاد‌گرایی و روشمندی در فهم دین) و رویکرد تمدن‌سازی اسلامی (توجه به وحی، عقل و خرد، علم و تجربه، فرهنگ بومی و نوسازی و خلاقیت) که بر تدوین الگوهای اجتماعی بومی تاکید دارد، در مواجهه با مدرنیته و غرب‌گرایی، لازم است که فلسفه‌ای اسلامی و ایرانی، متناسب با مقتضیات زمان برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور تدوین شود.

با توجه به نکات یاد شده می‌بایست در کشور ما بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی و هم‌زمان با اصلاحات ضروری کوتاه مدت در نظام آموزشی بازمانده از نظام سیاسی و پیشین، تدوین چنین فلسفه‌ای بلافاصله آغاز می‌شد که متأسفانه این امر تا سال ۱۳۹۰ به تأخیر افتاد. خوشبختانه با تأکیدات مقام معظم رهبری در سال ۱۳۸۵ و تأکید ایشان مبنی بر لزوم مشخص شدن فلسفه آموزش و پرورش اسلامی زمینه بسیار مناسبی برای اهتمام به انجام مطالعات نظری و تدوین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران فراهم گردید.

فلسفه تربیت رسمی و عمومی مانند هر نظریه کلان و خرد تربیتی بر مفروضات و مبانی خاصی نظیر مباحث سیاسی و حقوقی و مبانی روان‌شناختی و جامعه‌شناسی استوار است.

مبانی سیاسی تربیت رسمی و عمومی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی، رسمیت، عمومیت و الزام آور بودن و تربیت افراد مناسب با نظام سیاسی حاکم بر جامعه، می‌کند. نمی‌تواند نسبت به مقتضیات سیاسی آن کشور بی‌تفاوت باشد.

«مبانی سیاسی» آن دسته از گزاره‌های مفروض هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهند و از سویی دیگر چگونگی دخالت و تاثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت بیان می‌کنند. حداقل شش گزاره عمده در ارتباط با مبانی سیاسی تربیت در این سند بیان شده است. برخی از گزاره‌ها با توجه به مبانی سیاسی به شرح زیر است:

- هدف حکومت دینی، زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبیه است.
- از منظر رویکرد تمدن‌سازی، اجرای همه‌جانبه اسلام تنها در قالب فرایند نوسازی جامعه به سوی یک الگوی مطلوب اسلامی و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن میسر است.
- در حکومت اسلامی، جهت‌گیری تربیتی از جمله اولویت‌های اساسی همه بخش‌ها و نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است.

مبانی حقوقی تربیت رسمی و عمومی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل قانونمندی و نیز به سبب ارتباط عمیق با نظام سیاسی، لاجرم با نظام حقوقی جامعه نیز ارتباط پیدا می‌کند. مبانی در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین موضوعه و معاهدات بین‌المللی پذیرفته شده در جمهوری اسلامی ایران (منطبق با ضوابط فقه و حقوق اسلامی) مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

حق تربیت در یک جامعه دارای دو جنبه فردی و اجتماعی است. در جنبه فردی تربیت، فرد و خانواده صاحب حق و تکالیف‌اند و در جنبه اجتماعی تربیت، دولت عهده‌دار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است.

مبانی روان‌شناختی تربیت رسمی و عمومی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل سروکار داشتن با کودکان و نوجوانانی که در سنین خاصی به سر می‌برند و دارای ویژگی‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی و روانی مخصوص به خود هستند، ناچار از توجه به دستاورد‌های دانش روان‌شناسی در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مترقیان است. حداقل هشت گزاره عمده در ارتباط با روان‌شناسی آدمی در این سند ذکر شده‌اند که برخی از آن‌ها به شرح زیر است:

- آدمی تحت تاثیر تعامل پیچیده و تاثیر متقابل عوامل درونی (طبیعت و فطرت)، عوامل بیرونی (محیط) و تجربیات خویش است.
- آدمی اساساً "طبیعت فعال دارد.

مبانی جامعه‌شناختی تربیت رسمی و عمومی

تربیت رسمی بیش از هر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه می‌تواند حدود و ثغور و ویژگی‌های آن را رقم بزند. شناخت واقعیت‌های جامعه موجب تجویز ساز و کار مناسب و عقلانی در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. در این سند حداقل هشت گزاره در ارتباط با مبانی جامعه‌شناختی تربیت رسمی و عمومی ذکر شده‌اند که برخی از آن‌ها به شرح زیرند:

- انسان با جامعه و احاد آن، تعامل فعال دارد.
- زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌ها توسط شهروندان جامعه اسلامی، عامل تحرک اجتماعی است.
- هر مفروض فلسفی یا دینی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی پیامدهایی دارد که هدف غایی تربیت، رویکردها، اهداف، محتوا، روش‌ها، شیوه ارزشیابی ساختار برنامه و انتظارات از معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تعریف تربیت رسمی و عمومی

با اتکا بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تعریف تربیت، تربیت رسمی و عمومی این‌گونه تعریف شده است: «بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت (خانواده، مدرسه، رسانه‌ها، سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی) صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت‌متریان (به ویژه هویت جنسیتی) - در پی آن است تا آنان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبیه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد» (پیشین، ۲۳۶).

از دیگر موضوعات مطرح در این بخش اشاره به ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی و ویژگی‌های خاص و اختصاصی آن است. منظور از ویژگی‌های عام، آن دسته از خصوصیات هستند که کم و بیش به صورت یکسان در الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی در کشورهای جهان دیده می‌شوند و با فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران نیز توافق دارند. ویژگی‌های عام شامل سامان داشتن نظام تربیتی، قانون‌مندی، فراگیری، توجه به تفاوت‌های فردی، حضور الزامی‌متریان در مراکز آموزشی، مدرسه‌مداری (داشتن برنامه مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، اعطای مدرک معتبر، تأکید بر کسب شایستگی‌های فردی و اجتماعی و توجه به پیش‌نیازها برای ورود به انواع تربیت تخصصی است. ویژگی‌های خاص، اشاره به آن دسته از ویژگی‌ها دارند که در الگوهای رقیب به صورت موردی یافت می‌شوند، اما تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب بیشتر مورد توجه است.

این دسته از ویژگی‌ها در ارزش‌ها و مبانی اسلامی (در مقایسه با ویژگی‌های عام)، جایگاه برجسته‌تری دارند. ویژگی‌های خاص شامل عدالت محوری، تعامل مؤثر دولت اسلامی با ارکان تربیت (خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیردولتی)، تحول‌آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی، ارزش‌مداری عقلانی، تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، پذیرش کثرت و تنوع، انعطاف‌پذیری معیارمداری و بهره‌گیری از تجارب دیگران هستند.

از دیگر ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی، ویژگی‌های اختصاصی است که متمایزکننده آن از دیگر الگوهای رقیب و نشان‌دهنده ارتباط این الگو با مبانی اندیشه اسلامی و به ویژه خصوصیات نظام جمهوری اسلامی ایران است. ویژگی‌های اختصاصی شامل دین‌مداری و تکیه بر فرهنگ و تمدن اسلامی و تناسب آن با جامعه امروز ایران هستند.

از دیگر مباحث مطرح در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، بحث در خصوص چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی است. در مبحث چرایی، اهمیت و ضرورت تربیت رسمی و عمومی، نتیجه و هدف کلی اهداف تربیت رسمی و عمومی (مشترک و ویژه) مورد بحث قرار می‌گیرند.

در این بخش، هدف کلی تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیر رسمی) این چنین ذکر شده است: «تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی» متریان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیر مشترک (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یکپارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد (پیشین، ۲۶۶).

در مبحث چگونگی تربیت رسمی و عمومی، یکی از موضوعات مورد بحث، نحوه عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی به منظور تحقق رسالت و اهداف آن است. از موضوعات خردتر این بخش، تبیین اصول کلی تربیت و ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی است. این اصول موضوعاتی مانند انطباق با نظام معیار اسلامی، عدالت تربیتی، تأکید بر فرهنگ اسلامی ایران و زبان و ادب فارسی، انسجام اجتماعی، تنوع و کثرت، خردورزی، حفظ و ارتقای آزادی، شایستگی مربیان، محبوبیت و مقبولیت مربیان، تعامل همه جانبه، همه جانبه‌نگری، یکپارچگی، حق محوری و مسئولیت‌پذیری، پویایی و آینده‌نگری می‌پردازد. در بخش اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی، مباحثی نظیر پاسخ‌گویی، مشارکت، تقدم مصالح تربیتی، خصوصیات مدرسه صالح و تبیین الگوی نظری ساحت‌های تربیت مورد بحث قرار می‌گیرند.

در بخش الگوی نظری ساحت‌های تربیت، حدود و قلمرو هر ساحت، رویکرد و اصول مرتبط با هر ساحت مورد بحث قرار گرفته است (پیشین ۲۰۶-۳۲۴).

=بخش سوم مبانی نظری سند تحول بنیادین، رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. سامان‌دهی نظام تربیت رسمی و عمومی نیازمند تدوین الگوی نظری جامعی بود که لوازم و دلالت‌های دو مجموعه «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» را در عرصه عمل مشخص کند. از این‌گو به نام «رهنامه» یا «دکترین نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» یاد شده است. به بیان دیگر، رهنامه عبارت است از طرح‌واره‌ای مفهومی و نظام‌مند که لوازم و دلالت‌های مبانی فلسفی تربیت رسمی و عمومی را با بهره‌مندی مناسب از یافته‌های علوم تربیتی در عرصه سیاست و عمل در نظام تربیت رسمی و عمومی مشخص می‌کند. این الگوی نظری جامع، خصوصیات وضعیت مطلوب این نظام، تعریف عملی تربیت رسمی و عمومی، قلمرو، رسالت، اهداف، کارکردها، رهیافت، رویکرد، ساختار و روابط این نظام را مشخص می‌کند. همچنین با بیان تعریف، وظایف، رویکرد، اصول و روابط هر یک از زیر نظام‌های اصلی آن و چگونگی تحقق عملی آن‌ها ترسیم شده است، تا هرگونه تحول اساسی در این نظام با توجه به عناصر این الگوی کلان و بر مبانی نظری و دلالت‌های فلسفه تربیت اسلامی استوار شود. (پیشین، ۳۳۶).

ضرورت تدوین رهنامه، علاوه بر آنچه گفته شد، مواردی به شرح زیر بوده است:

۱. نیاز به تدوین راهنمای عمل برای انجام اصلاحات و تحول در نظام آموزش و پرورش، به گونه‌ای که ضمن استفاده از دستاوردهای نظری علوم تربیتی و توجه به واقعیت‌های موجود در عرصه نظام تربیت رسمی و عمومی، جهت‌گیری‌های کلی تحول در این نظام را هدایت و رهبری کند و منبعی الهام‌بخش برای سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی باشد.
۲. زمینه‌سازی برای ایجاد انسجام در کلیت نظام تربیت رسمی و عمومی و هماهنگی آن با سایر عوامل و نهادهای سهیم و مؤثر در جریان تربیت و ارائه معیارهای سازواری برای نقد وضع موجود. این کارکرد عملاً از طریق رهنامه صورت می‌گیرد.

۳. تدوین چارچوبی روشمند و مبتنی بر نظام معیار اسلامی برای بهره‌گیری از نظریه‌های جدید و تجارب جهانی.

۴. جلوگیری از دچار شدن به روزمرگی در آموزش و پرورش با هدف ایجاد نوعی ثبات و پایایی مطلوب در نظام آموزش و پرورش.

۵. ایجاد وحدت و همسویی در میان عوامل و کارگزاران نظام تربیتی.

با توجه به موارد فوق باید خاطر نشان کرد که از آغاز بنیان‌گذاری نظام آموزش و پرورش در ایران تاکنون هیچ‌گونه تلاش حاضر را باید به عنوان نخستین گام روشمند در این زمینه تلقی کرد. تدوین این رهنامه از جمله نوآوری‌های سند ملی آموزش و پرورش به شمار می‌آید.

۱. تبیین مشخصات کلی نظام تربیت رسمی و عمومی، شامل تعریف نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، رسالت نظام، اهداف مشترک و اهداف ویژه، کارکردهای عمومی (مشترک) و اختصاصی، رویکردهای اساسی (دین‌محوری، موقعیت‌شناسی). روابط با نهادهای اصلی مانند حاکمیت، خانواده، رسانه‌ها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی، رسانه‌ها و معرفی سایر نهادهای مؤثر مانند نهادهای فرهنگی، اقتصادی رسانه‌ای و فناوری، جامعه محلی، نهادهای سیاسی و اجتماعی محیط قضایی و امنیتی و محیط بین‌المللی است. در بخش دیگری از رهنامه، دوره‌های تحصیلی و مراحل ترتیب و ویژگی‌های هر مرحله، مؤلفه‌های اصلی نظام، نقش‌ها و وظایف هر یک مانند شورای عالی تربیت رسمی و عمومی، وزارت تربیت رسمی و عمومی و سازمان‌های وابسته، سازمان‌های استانی و ادارات مناطق، مدرسه صالح و رسالت‌های آن انجمن‌های علمی-حرفه‌ای و تشکل‌های مردم‌نهاد، مؤسسات ارائه‌کننده خدمات تربیتی، جانبی و مکمل، مؤسسات، شرکت‌ها و اشخاص حقیقی ارائه‌دهنده خدمات پشتیبانی، حوزه‌های علمیه، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت مربی، مؤسسات و مراکز پژوهش و ارزشیابی و خرده‌نظام‌های تربیت رسمی و عمومی راهبری و مدیریت تربیتی، برنامه درسی، تربیت معلم و تامین نیروی انسانی، تامین و تخصص منابع مالی، تامین فضا، تجهیزات و فناوری و خرده‌نظام پژوهش و ارزشیابی معرفی شده‌اند.

در ارتباط با هر خرده‌نظام به مبانی دینی، فلسفی و علمی، تعریف و قلمرو وظایف، رویکرد‌ها و اصولی مشخص شده‌اند که حوزه عمل را برای هر خرده‌نظام مشخص می‌کنند.

وظایف در هر خرده‌نظام به انتظارات مطلوب، رویکرد به جهت‌گیری کلی هر خرده‌نظام و اصول، به قواعد تجویزی که چگونگی تحقق وظایف هر خرده‌نظام را مشخص می‌کند، اشاره دارند.

بخش آخر مجموعه اسناد ملی آموزش و پرورش به چرخش‌های تحول‌آفرین از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب اشاره دارد. مهم‌ترین این چرخش‌ها عبارت‌اند از:

- از نهاد آموزشی به نهادی فرهنگی-اجتماعی و مولد سرمایه انسانی؛
- از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویش‌نظمی بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری؛
- از انحصاری انگاری در تربیت به مشارکت دادن و مسئولیت‌پذیری ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت؛
- از یکسان‌نگری و تولید انبوه، به پذیرش تنوع و تکثر در چارچوب نظام معیار اسلامی؛
- از نگاه تجزیه‌ای و تفکیکی، به نگاه یکپارچه‌نگر و تلفیقی به هویت انسان در تمامی ابعاد و ساحت‌های تربیت؛
- از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس، به مربی فعال در محیط‌های تربیتی؛
- از روش‌های خشک فردی و انعطاف‌ناپذیر، به روش‌های خلاق، فعال و گروهی؛
- از رقابت‌های فردی و تنش‌زا، به رفاقت جمعی و تعالی بخش؛
- از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت؛

- از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آن‌ها (پیشین، ۳۲۸-۴۱۸).

اهمیت و ضرورت تحقیق:

با توجه به اهمیت سندهای تحول بنیادین و برنامه‌درسی ملی در برنامه‌های آموزش و پرورش، با هدف تدوین الگوی رهبری مبتنی بر ارزش بر اساس سند تحول بنیادین و سند برنامه‌درسی ملی در آموزش و پرورش ایران انجام شد. عوامل تسهیل‌کننده‌ی فرایند نوآوری؛ با این‌که نتیجه نوآوری و تغییر موفقیت‌آمیز است، اما علی‌رغم اهمیت آن در فرایند رشد و توسعه‌ی تمدن بشری، تغییر در فعالیت‌های انسانی به سادگی صورت نمی‌گیرد. از آنجایی که شناسایی عوامل تسهیل‌کننده‌ی تحولات سازمانی، همچنین موانع و عوامل مقاومت‌کننده در برابر آن، می‌تواند در هدایت و مدیریت صحیح و اصولی فرایند نوآوری و تحولات سازمانی توسط مدیریت سازمان مؤثر باشد. "یکی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده و تقویت توان نوآوری و خلاقیت در سازمان‌ها، ساختار مناسب و تشکیلات متناسب با اهداف مورد نظر است؛ به‌طوری‌که از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، ساختار سازمانی مناسب پیش‌فرض برای موفقیت و نوآوری و تغییر در سازمان است." (نژادایرانی، ۱۳۷۶، ۷)

تافلر درباره‌ی بوروکراسی اداری می‌نویسد: "امروزه تغییرات بسیار سریع به تصمیم‌هایی همان‌قدر سریع نیاز دارد، اما منازعات قدرت، نظام‌های اداری را به طریق رسواکننده‌ای کند می‌سازد. (تافلر ۱۳۷۰، ۳۰۶) در همین رابطه "دفت" نیز یکی از سه ویژگی مهم، ساختار سازمان‌های موفق با عدم تمرکز ساختاری به منظور تشویق افراد به خلاقیت می‌داند. (دفت، ۱۳۷۴، ۹۶۱) اجتناب از دام‌های نوآوری و تحول؛ رهبران تحول در نوآوری با سه دام مواجه خواهند شد و آن‌ها آن‌قدر جذاب هستند که ممکن است رهبران، مکرراً در دام یک و یا هر سه‌ی آن‌ها بیفتند. زمانی که دنبال راه‌های نوآوری هستید، اولین دامی که باید از آن اجتناب کرد، موقعیتی است که سازگاری با واقعیت‌های استراتژیک ندارد. حتی اگر نوآوری به شکست منجر نگردد - همان‌طور که معمولاً اتفاق می‌افتد- همیشه مستلزم کوشش و تلاش زیاد، پول و زمان است. دومین دام گیج‌کننده‌ی نوآوری، نوظهور بودن است. آزمایش یک نوآوری باعث خلق ارزش می‌شود. نوظهور بودن فقط سرگرمی ایجاد می‌کنند. مدیریت، مکرراً بدون هیچ دلیلی به جای انجام کارهای روزانه مشابه و خسته‌کننده، احترام به نوآوری می‌کند و نکته این نیست که آیا ما آن را دوست داریم؟ بلکه این است که آیا مشتریان آن را می‌خواهند و برای آن پول خواهند داد؟ سومین دام گیج‌کننده مربوط به حرکت و عمل است. معمولاً زمانی که یک محصول، خدمت یا فرایند سودآوری نباشد، بایستی کنار گذاشته شود و یا سریعاً تغییر کند. مدیریت، سازماندهی مجدد انجام می‌دهد که اغلب برای اطمینان مورد نیاز است. سازماندهی مجدد به تنهایی یک حرکت است و جایگزین عمل نیست. فقط یک راه برای اجتناب از دام‌های فوق یاد شده و یا نجات شخصی که در یکی از دام‌ها گرفتار شده است وجود دارد و آن "سازماندهی پیش‌نیاز تحول" است.

تحلیل و بررسی:

رهبری تحولی فرایندی است که بر اساس آن، رهبر اهداف سازمانی را به بهترین وجه با سطوح انگیزش، اخلاقیات، وجدان، تعهد و پیوندجویی کارکنان پیوند می‌دهد. بوش (۲۰۰۷) به نقل از لیت وود (۱۹۹۴) معتقد است الگوی رهبری تحولی دارای کارکردهای زیر است:

۱. چشم‌انداز سازمان را ترسیم می‌کند؛

۲. اهداف دستیابی به چشم‌انداز را مشخص می‌کند؛
 ۳. محرک‌های هوشمندانه برای دستیابی به اهداف را فراهم می‌آورد؛
 ۴. حمایت‌های فردی را پیشنهاد می‌کند؛
 ۵. بهترین مدل‌های عملیاتی و مهم‌ترین ارزش‌های سازمانی را ترسیم می‌کند؛
 ۶. بالاترین انتظارات عملکردی را نشان می‌دهد؛
 ۷. فرهنگ سازمانی مناسب خلق می‌کند؛
 ۸. ساختارها را برای تسریع مشارکت در تصمیم‌گیری، توسعه می‌دهد.
- او معتقد است که تنها رهبران تحولی قادر به ایجاد چنین شرایطی هستند. آن‌ها کارکنان را به عملکردی وری انتظارات ترغیب می‌کنند (باس، ۱۹۸۵) و این قابلیت از نقش انگیزشی بسیار بالای آن‌ها ناشی می‌شود. برقراری ارتباطات و مبادلات باکیفیت با کارکنان از دیگر قابلیت‌های بسیار مهم رهبران تحولی است. در ظهور الگوی رهبری تحولی عوامل مختلفی نقش دارند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:
- ایجاد تغییر و اصلاحات در نظام‌های آموزشی:** جنبش اصلاحات آموزشی موجب تحول در کارکرد نظام‌های آموزشی در کشورها شده و تدوین استانداردها و نشانگرهای عملکردی چالش‌های زیادی برای مدیران، به‌عنوان هدایت‌کنندگان تغییرات، ایجاد کرده است.
- تلاش برای بهبود مستمر:** مدیران برای پاسخگویی به انتظارات جدید و بهبود مستمر، همواره باید از راهکارهای جدید استفاده کنند.
- خودگردانی و خودکنترلی:** امروزه موضوعاتی مانند تمرکززدایی، تفویض اختیارات، خودکنترلی و خودگردانی عمده مسائل مطرح شده در نظام‌های آموزشی هستند؛ لذا بهره‌مندی مدیران از قابلیت‌های رهبری تحولی الزامی است.
- مدیر، عامل تغییر نه شاهد تغییر:** امروزه انتظار می‌رود نظام‌های آموزشی آغازگر تحولات مثبت باشند. بر این اساس، مدیران باید عاملان تغییر باشند نه صرفاً مجریان و شاهدان آن. تنها رهبران تحولی می‌توانند نویدبخش این امر مهم باشند.
- تقاضا برای پیشرفت تحصیلی و پاسخگویی نظام‌های آموزشی:** افزایش تقاضای جامعه برای پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان موجب افزایش پاسخگویی مدیران شده است. بدیهی است تنها رهبری تحولی می‌تواند در این عرصه کارکردی مؤثر داشته باشد.
- صاحب‌نظران نشانگرهایی مانند رعایت اخلاقیات (مشارکت طلبی، توجه به پیامدهای اخلاقی تصمیمات)، ترویج عدالت، تدوین و تصریح اهداف، نشان دادن تعهد، اعتمادبه‌نفس، ترویج حس جمعی و مشارکتی، جلب اعتماد کارکنان، و ایجاد بالاترین انگیزش را از ویژگی‌های رهبری تحولی برمی‌شمرند. از سوی دیگر، نشانگرهایی مانند تأثیر ایده‌آل^۹، انگیزش الهام‌بخش، تحریک هوشمندانه و ملاحظه فردی را به‌عنوان چارچوب مفهومی و کارکردهای رهبری تحولی مطرح می‌کنند (زین‌آبادی، پیشین).
- تأثیر ایده‌آل:** توانایی فرد در تغییر نگرش و رفتار فرد یا گروهی از افراد را تأثیر ایده‌آل می‌نامند. در این فرایند، کارکنان با رهبری پیوند بسیار خوب و محکمی ایجاد می‌کنند، او را الگوی عملکردی خود می‌دانند، از همکاری با او احساس غرور می‌کنند و رفتار او را مایه شأن و احترام خود می‌دانند. آن‌ها احساسات عاطفی بسیار مثبتی دارند، رضایت شغلی دارند و به سازمان و اهدافش بسیار وفادار و متعهدند، برای تلاش مضاعف و فراتر از انتظار داوطلب هستند، به هیچ عنوان انتظار پاداش ندارند و از

تمایلات و نیازهای شخصی خود به نفع نیازهای جمعی و سازمانی صرف‌نظر می‌کنند. پیش‌بایست‌های چنین تأثیری وجود ویژگی‌هایی مانند جلب اعتماد کارکنان، رعایت اخلاق، ترویج عدالت، تدوین و تصریح اهداف، نشان دادن تعهد، اعتمادبه‌نفس و ترویج حس جمعی در رهبر است.

انگیزش الهام‌بخش: رهبران تحولی برای افزایش انگیزش کارکنان با شناسایی شرایط جدید و فرصت‌ها، چشم‌انداز مطلوبی از آینده را به نمایش می‌گذارند و برای دستیابی به آن، اهدافی عملیاتی را ترسیم می‌کنند. این رهبران از طریق مهم نشان دادن اهداف و ایجاد اطمینان زیاد در کارکنان نسبت به تحقق آن‌ها، روحیه جمعی و اشتیاقی همگانی برای تلاش مضاعف را به وجود می‌آورند.

تحریک هوشمندانه: توانایی رهبر در تحریک قوه نوآوری و خلاقیت، توانایی حل مسئله و توانمندسازی از طریق آموزش و تفویض اختیار به کارکنان است. رهبران تحولی با مورد سؤال قرار دادن پیش‌فرض‌های مسلم و قطعی و مفروض، صورت‌بندی مجدد مسائل، و بازنگری موقعیت‌ها و روش‌های قدیمی، شیوه‌های جدیدی برای آزمودن طرح می‌کنند. این شیوه‌ها منجر به توسعه توانایی‌های مدیریت خود، کنترل خود و احساس کارآمدی در کارکنان می‌شود.

ملاحظه فردی: رهبران تحولی علاوه بر ایجاد روحیه جمعی، به تک‌تک افراد توجه می‌کنند. آنان در عمل همچون مرشد و رازدار و مشاور کارکنان هستند و از طریق برقراری روابط دوستانه و نزدیک، به احساسات و نیازهای فردی و رشد و پیشرفت آن‌ها توجه ویژه‌ای دارند. همچنین به تفاوت‌های فردی حساسیت نشان می‌دهند و فرصت‌های یادگیری جدیدی برای آن‌ها فراهم می‌آورند.

بحث و نتیجه‌گیری:

در سند تحول به دنبال اهدافی هستیم؛ نظام تعلیم و تربیت کشور نیز اهدافی دارد و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کند. هدف نهایی در سند تحول رسیدن به حیات طیبه است که برای رسیدن به آن می‌خواهیم مدرسه صالح ایجاد کنیم. اگر چنین مدرسه‌ای با ویژگی‌هایی که در سند عنوان شده هماهنگ و زیرساخت مدرسه فراهم شود در این صورت ما مدرسه شادابی خواهیم داشت. برای رسیدن به حیات طیبه باید کودکی تربیت کنیم که آزادانه و آگاهانه و عاقلانه عمل کند نه از روی ترس، لذا یکی از راه‌های آن قوی کردن اراده دانش‌آموزان است. برای قوی شدن اراده‌ها مدرسه باید جایگاهی برای تربیت اراده باشد بنابراین مدرسه صالح چند ویژگی دارد که اگر فضای آموزشی متناسب با توان کودک در همه ابعاد باشد در این صورت مدرسه نیز فضای شادابی برای دانش‌آموزان خواهد بود که از حضور در آن فضا لذت خواهند برد اما اگر مدارس تک‌محوری بوده و ساحت علم و دانستنی‌هایش پررنگ‌تر باشد در این صورت به دلیل یک‌جانبه بودن مدارس فضای شادابی نخواهد داشت. اگر سند تحول واقعاً در آموزش و پرورش اجرا و شرایط و زیرساخت‌ها مطابق با ساحت‌های شش‌گانه تربیت فراهم شود خودبه‌خود قضیه شادابی به معنای واقعی در مدارس حاصل می‌شود یعنی اگر مطابق با اهداف سند دانش‌آموزی متفکر، پرسشگر، خلاق تربیت کنیم در واقع زمینه تربیت و پرورش نسلی خواهد بود که به معنای واقعی کلمه شاداب خواهد بود و دیگر نیاز به اجرای سایر مباحثی که این اواخر مطرح شد از جمله ۲۰۳۰ برای شاد کردن محیط مدارس نخواهد بود.

باید به «انتخاب‌گری» به‌عنوان اساسی‌ترین ویژگی انسان توجه کنیم تا زمانی که همه‌چیز از قبل برای کودکان و به‌ویژه نوجوانان تعیین شود مدارس برای آن‌ها به زندانی تبدیل می‌شود که حس خوبی از آن ندارند اما اگر دانش‌آموز احساس کند

قدرت انتخاب و آزادی دارد و به نگاه و نظرش توجه می‌شود مدرسه برایش شاداب‌تر خواهد شود و گرنه با اقداماتی چون اجرای موسیقی و امثال آن چنین اتفاقی نخواهد افتاد.

اگر چنین مدرسه‌ای با ویژگی‌هایی که در سند عنوان شده هماهنگ و زیرساخت مدرسه فراهم شود در این صورت ما مدرسه شادابی خواهیم داشت. برای رسیدن به حیات طیبه باید کودکی تربیت کنیم که آزادانه و آگاهانه و عاقلانه عمل کند نه از روی ترس، لذا یکی از راه‌های آن قوی کردن اراده دانش‌آموزان است. برای قوی شدن اراده‌ها مدرسه باید جایگاهی برای تربیت اراده باشد بنابراین مدرسه صالح چند ویژگی دارد که اگر فضای آموزشی متناسب با توان کودک در همه ابعاد باشد در این صورت مدرسه نیز فضای شادابی برای دانش‌آموزان خواهد بود که از حضور در آن فضا لذت خواهند برد اما اگر مدارس تک‌محوری بوده و ساحت علم و دانستنی‌هایش پررنگ‌تر باشد در این صورت به دلیل یک‌جانبه بودن مدارس فضای شادابی نخواهد داشت. اگر سند تحول واقعاً در آموزش و پرورش اجرا و شرایط و زیرساخت‌ها مطابق با ساحت‌های شش‌گانه تربیت فراهم شود خودبه‌خود قضیه شادابی به معنای واقعی در مدارس حاصل می‌شود یعنی اگر مطابق با اهداف سند دانش‌آموزی متفکر، پرسشگر، خلاق تربیت کنیم در واقع زمینه تربیت و پرورش نسلی خواهد بود که به معنای واقعی کلمه شاداب خواهد بود و دیگر نیاز به اجرای سایر مباحثی که این اواخر مطرح شد از جمله ۲۰۳۰ برای شاد کردن محیط مدارس نخواهد بود.

باید به «انتخاب‌گری» به‌عنوان اساسی‌ترین ویژگی انسان توجه کنیم تا زمانی که همه‌چیز از قبل برای کودکان و به‌ویژه نوجوانان تعیین شود مدارس برای آن‌ها به زندانی تبدیل می‌شود که حس خوبی از آن ندارند اما اگر دانش‌آموز احساس کند قدرت انتخاب و آزادی دارد و به نگاه و نظرش توجه می‌شود مدرسه برایش شاداب‌تر خواهد شود و گرنه با اقداماتی چون اجرای موسیقی و امثال آن چنین اتفاقی نخواهد افتاد.

در سند تحول به آموزش و پرورش و در سطح پایین‌تر به مدارس مأموریت داده شده که تربیت دانش‌آموز باید در شش ساحت «اعتقادی، عبادی، اخلاقی»، «اجتماعی، سیاسی»، «زیستی-بدنی»، «زیباشناسی، هنری»، «اقتصادی و حرفه‌ای» و «علمی و فناوری» انجام شود در حقیقت تربیت از تک بعد علمی خارج شده و به‌صورت متوازن در این شش ساحت انجام شود. از سوی دیگر خواسته کل جامعه محدود به مباحثی چون تست و کنکور شده و نیاز است فضای جامعه به سمت تربیت شش‌گانه آماده شود و در این زمینه همه نهادهای فرهنگی باید به کمک آموزش و پرورش بیایند. مدیری مدرسه‌ای که تا دیروز تک‌بعدی عملکرد دانش‌آموزان خود را مورد سنجش قرار می‌داد اگر امروز بخواهد بر حسب دیگر ساحت‌های مطرح شده در سند عمل و ارزیابی کند نمی‌تواند اقدامی داشته باشد چراکه چوب سنتی آموزش و پرورش بالای سر مدارس قرار دارد و در آخر سال از مدیران کارنامه‌ای با نمرات علمی صرف می‌خواهد، درواقع ساحت‌های تعیین‌شده شش‌گانه فعلاً در سیستم رسمی سنجش آموزش و پرورش جایگاهی ندارد و تعریف نشده است. اتفاق خوبی که در کشور رخ داد این بود که در برنامه ششم توسعه برای هر وزارتخانه‌ای شرح اجرایی تعریف شده که طی پنج سال آینده چه اقداماتی در راستای چشم‌انداز کشور انجام شود. در این سند برای وزارت آموزش و پرورش تعیین شد که در راستای اجرای سند تحول بنیادین قدم بردارد.

پس از ابلاغ زیر نظام‌های سند تحول به استان‌ها باید براساس آن برنامه تدوین می‌شد که در این زمینه دو سالی است که استان‌ها ورود پیدا کردند و در استان قزوین هم برنامه‌ای تدوین شده است. انتظار می‌رود که در استان‌ها برنامه‌های میان‌مدت هم داشته باشیم و در آموزش و پرورش هر استانی ذکر شود که متناسب با شرایط و وضعیت استان چه اقداماتی در زیرساخت‌ها و فضا و معلم عملیاتی شده و یا خواهد شد. پس از تدوین برنامه‌ها اولین گام در اجرای آن تحت عنوان «گسترش فرهنگ تحول‌خواهی» در جامعه مطرح می‌شود و در آن به این سؤال پاسخ داده می‌شود که این طرح باید توسط چه کسی ایجاد و

عملیاتی شود. آموزش و پرورش خود عنصری است که می‌تواند حرکتی را در این راستا موجب شود اما همه دستگاه‌های فرهنگی و نهادها باید در این زمینه نقش‌آفرینی کنند. با توجه به اینکه تغییر بنیادینی با اجرای سند اتفاق می‌افتد نیاز است نگاه بلندمدتی نیز در این حوزه داشته باشیم و مهم است که همه جامعه متناسب با اهداف سند هماهنگ شوند.

ساحت‌های تربیتی عنوان‌شده در سند تحول، متناسب با ساحت‌های بین‌المللی بوده و ساحت‌های نظیر ساحت تفکر و علمی و فناوری، ساحت زیستی و هنری در آن پیش‌بینی شده است ضمن اینکه معتقدیم قرآن کامل‌ترین برنامه زندگی است و در این سند به همه ابعاد این منظومه زندگی اشاره شده است. در راستای رشد همه‌جانبه دانش‌آموز و استعدادیابی طرح «شهاب» از پنج سال گذشته تاکنون در حال اجراست همچنین برای داشتن دانش‌آموز پژوهشگر طرح‌های جابربن حیان و خوارزمی مطرح شد، هر چند آن گونه که باید این طرح‌ها اجرایی نمی‌شود و برخی از معلمان راه‌های شناخت مؤلفه‌ها و ویژگی‌های استعدادها دانش‌آموزان را نمی‌دانند. اگر این استعدادها شناسایی شود در مسیر تحقق ساحت‌های شش‌گانه می‌توان مؤثرتر بود.

یک‌بخشی از واحدهایی که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان واحد درسی می‌گذرانند در مورد سند تحول است که اصطلاحاً به آن «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» در سه واحد و درس دیگری دو واحدی با عنوان فلسفه رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی است. در کل حدود چهار تا پنج سالی است که این واحدها به‌صورت مستقل در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌شود. در کتاب فلسفه تربیت، دانشجویان با مبانی نظری سند شامل مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و دین‌شناسی آشنا می‌شوند و در ادامه چگونگی و چرایی تربیت مطرح می‌شود و در واقع یک تعریف عالی، گسترده و همه‌جانبه در مورد سند تحول ارائه می‌شود و اینکه چگونه می‌توان به تربیت تعریف‌شده با آن ویژگی‌ها برسیم. در ادامه جامعه صالح را مطرح می‌کند و در پایان به هدف کلی تربیت در جمهوری اسلامی که تحقق حیات طیبه است مطرح می‌شود.

آنچه اتفاق افتاده خیلی خوشایند نیست و این‌گونه نیست که بگوییم سند به‌درستی اجرا شده است. به نظر می‌آید تیمی که مبانی نظری سند را طراحی کردند با تیمی که سند تحول را نوشتند خیلی با هم ارتباط نداشتند و نمی‌توان گفت که سند تحول نتیجه منطقی مبانی نظری سند تحول است که دلیل آن یک سری مشکلات سازمانی است. به نظر می‌رسد سند تحول را متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت نوشته‌اند و مبانی آن را متخصصان مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی و این دو خیلی با هم ارتباط ندارند و یک انقطاع در این میانه دیده می‌شود.

هدف‌های عملیاتی و راهکارهای ذیل آنها، لزوماً از تناظر یک به یک با هدف‌های کلان برخوردار نیستند. از این رو، برخی هدف‌های عملیاتی و نیز راهکارهای ذیل یک هدف کلان، ممکن است با هدف‌های کلان دیگری نیز مرتبط باشند. با توجه به این گونه ارتباط‌ها، هر راهکار، برای هدفی که ذیل آن آمده است، جنبه اصلی و برای برخی هدف‌های دیگر جنبه مکمل دارد. به‌هنگام عملیاتی کردن احکام این سند، لازم است در تدوین برنامه‌های میان مدت و کوتاه مدت این گونه پیوستگی‌ها مورد توجه قرار گیرد.

پرورش تربیت یافتگانی که:

دین اسلام را حق دانسته و آن را به عنوان نظام معیار می‌شناسند و به آن باور دارند و آگاهانه و آزادانه و شجاعانه و فداکارانه برای تکوین و تعالی اخلاقی خود و دست‌یابی به مرتبه‌ای از حیات طیبه و استقرار حکومت عدل جهانی مهدوی از آن تبعیت می‌نمایند و به رعایت احکام و مناسک دین و موازین اخلاقی مقید هستند.

از دانش‌های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، هم چنین از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها به عنوان آیات الهی و تجلی فاعلیت خداوند در خلقت و نیز دانش، بینش و مهارت‌ها و روحیه‌ی مواجهه‌ی علمی و خلاق با مسائل فردی و خانوادگی و اجتماعی برخوردارند.

با درک مفاهیم اجتماعی و سیاسی و «احترام به قانون» و اندیشه‌ورزی در آن‌ها، شایستگی رویارویی مسئولانه و خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی را کسب می‌کنند و با رعایت وحدت و تفاهم ملی، در دفاع از عزت و اقتدار ملی می‌کوشند و با روحیه‌ی مسئولیت پذیری و تعالی خواهی و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی، در حیات خانوادگی و اجتماعی (در سطوح محلی تا جهانی) با رعایت اصول بر گرفته از نظام معیار اسلامی، مشارکت مؤثر دارند.

با درک مفاهیم اقتصادی در چارچوب نظام معیار اسلامی از طریق کار و تلاش و روحیه‌ی انقلابی و جهادی، کارآفرینی، قناعت و انضباط مالی، مصرف بهینه و دوری از اسراف و تبذیر و با رعایت وجدان، عدالت و انصاف در روابط با دیگران در فعالیت‌های اقتصادی در مقیاس خانوادگی، ملی و جهانی مشارکت می‌نمایند.

دارای حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال باشند بگونه‌ای که در صورت جدایی از نظام رسمی تعلیم و تربیت در هر مرحله، توانایی تأمین زندگی خود و اداره‌ی خانواده را داشته باشند.

با درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل زیست بوم طبیعی و شهری به منزله‌ی امانات الهی، شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی را کسب می‌کنند و با ورزش و تفریحات سالم فردی و گروهی، به نیازهای جسمی و روانی خود و جامعه بر اساس اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، پاسخ می‌دهند.

با قدر شناسی و درک زیبا شناسانه‌ی آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانه‌ی بشری، درک مفاهیم فرهنگی و میان فرهنگی و بهره گیری از قدرت تخیل، توانمندی‌های لازم در خلق آثار فرهنگی و هنری را به دست می‌آورند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی می‌کوشند (هدف‌های کلان ۱ و ۴ و ۵ و ۸).

طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی ملی براساس اسناد تحول راهبردی و باز تولید برنامه‌های درسی موجود با تأکید بر: الف). متناسب سازی حجم و محتوی کتب درسی و ساعات و روزهای آموزشی با توانمندی‌ها و ویژگی‌های دانش آموزان.

ب). حاکمیت رویکرد فرهنگی- تربیتی در تولید محتوی و تقویت شایستگی‌های پایه‌ی دانش آموزان

ج). بهره مندی فزونتر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی بخش

د). بهره گیری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در راستای اهداف

ه). توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی به ویژه هویت جنسیتی دانش آموزان و تفاوت‌های شهری و روستایی

منابع:

۱. جعفری هرندي، رضا و نجفی، حبیبه. (۱۳۹۶). تأثیر سبک رهبری بر عملکرد منابع انسانی با میانجی گری سکوت سازمانی، مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۸۵: ۸۵-۵۷.
۲. خزعلی، انیسه و جووری، بهنوش. (۱۳۹۴). بررسی رضایت شغلی کارکنان از سبک رهبری مدیران (مطالعه موردی: کارکنان زن دانشگاه الزهرا (س)، مطالعات زن و خانواده، ۳ (۱): ۱۲۶-۱۱۱.
۳. خنیفر، حسین. (۱۳۸۹). مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۴. درگاهی، حسین. رجب نژاد، زینب و رشادت جو، حمیده. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط رهبری تحول آفرین مدیران با تعهد سازمانی کارکنان ستادی دانشگاه علوم پزشکی تهران، فصلنامه علمی پژوهش های سلامت محور، ۲: ۱۴۶-۱۳۳.
۵. رعنائی، مجید. (۱۳۹۳). جزئیات نقشه راه اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بازایی به تاریخ ۱۳۹۹/۳/۱۷.
۶. رمضانی، زهرا. (۱۳۸۸). تحقیق مقطعی پیرامون بررسی تأثیر آموزش عالی بر رشد مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۷. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۸. فروزنده، بنفشه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه مدیریت دانش و سرمایه انسانی با رهبری تحول آفرین در مدیران آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۹. کریم پور، سید طاهره. (۱۳۸۸). ارتباط رهبری تحول آفرین با خلاقیت دبیران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س).
۱۰. مرادیگی، کمال. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و توانمندسازی آموزگاران بامیانجیگری جامعه پذیری سازمانی درمیان معلمان زن و مرد مدارس دولتی دخترانه و پسرانه دوره ابتدایی شهرستان پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۵-۹۶، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه ارومیه.
۱۱. نوری، علی و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). الگویی برای بهره گیری از روش نظریه برخاسته از داده ها در پژوهش های تربیتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۶ (۳): ۱-۱۹.
۱۲. نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش، راهبرد فرهنگ، ۵ (۱): ۳۲۳-۲۹۵.
۱۳. همتی، امیر. حاجی زاده، فاطمه و ضرغام، آرزو. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی رهبری تحول آفرین مدیران مدارس ابتدایی در نوآوری شیوه های تدریس معلمان در منطقه انزل شهرستان ارومیه طی سال تحصیلی ۹۴-۹۵، کنفرانس جهانی مدیریت، اقتصاد حسابداری و علوم انسانی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.
۱۴. هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۳). مدلیابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل (با اصلاحات). تهران: سمت.
15. Altunoğlu, A. E. , Şahin, F. and Babacan, S. (2019). Transformational leadership, trust, and follower outcomes: a moderated mediation model, Management Research Review, 42 (3): 370-390.
16. Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. International Social Science Review, 1 (4): 1-15.
17. Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2008). Transformational Leadership. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

18. Bush, T (2017). The enduring power of transformational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (4): 563–565.
19. Daniëls, E. ; Hondeghem, A. and Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings, *Educational Research Review*, 27 (3): 110-125.
20. Dutta, V. , & Sahney, S. (2016). "School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction", *International Journal of Educational Management*, 30 (6): 941-958.