

مرور نظام‌مند رویکردهای نوین مدیریت آموزشی در ارتقای کیفیت آموزش

علی قلی زادگورانی^۱، حسین رضائی وند^۲، هادی بالکانی^۳، محمد مهدی جدی^۴

^۱کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، معلم رسمی آموزش و پرورش.

^۲کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۳کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۴دانشجوی کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان ارومیه.

چکیده

مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام تعلیم و تربیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود کیفیت آموزش، ارتقای عملکرد مدارس و افزایش اثربخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری دارد. در دهه‌های اخیر، تحولات سریع اجتماعی، فناورانه و سازمانی موجب ظهور رویکردهای نوینی در مدیریت آموزشی شده است که هر یک با تأکید بر ابعاد هم‌چون رهبری تحول‌آفرین، مدیریت مشارکتی، مدرسه‌محوری، توانمندسازی منابع انسانی، تصمیم‌گیری داده‌محور و توسعه حرفه‌ای معلمان، درصدد پاسخ‌گویی به نیازهای پیچیده نظام‌های آموزشی معاصر بوده‌اند. هدف از پژوهش حاضر، مرور نظام‌مند رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و تبیین نقش آن‌ها در ارتقای کیفیت آموزش است. این مطالعه با روش مرور نظام‌مند و از طریق جست‌وجوی هدفمند منابع علمی در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی انجام می‌شود. پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، مطالعات منتخب مورد بررسی، طبقه‌بندی و تحلیل قرار می‌گیرند. یافته‌های مورد انتظار نشان می‌دهد که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، از طریق بهبود جو سازمانی مدرسه، تقویت مشارکت معلمان، افزایش انعطاف‌پذیری مدیریتی، ارتقای پاسخ‌گویی آموزشی و توسعه فرهنگ یادگیری، تأثیر معناداری بر کیفیت آموزش دارند. همچنین، نتایج این مرور می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های کلیدی مدیریت آموزشی اثربخش و ارائه دلالت‌های کاربردی برای مدیران، سیاست‌گذاران و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت کمک کند. در مجموع، بهره‌گیری آگاهانه از رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌تواند زمینه‌ساز تحول در کیفیت آموزش و بهبود عملکرد نظام آموزشی باشد.

کلیدواژه‌ها: مدیریت آموزشی، رویکردهای نوین، کیفیت آموزش، رهبری آموزشی، اثربخشی آموزشی.

۱. مقدمه

در جهان معاصر، نظام‌های آموزشی بیش از هر زمان دیگری با تغییرات شتابان علمی، فناورانه، اجتماعی و فرهنگی مواجه‌اند و همین امر، ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های مدیریت و رهبری آموزشی را دوچندان ساخته است. مدیریت آموزشی، به‌عنوان یکی از ارکان بنیادین نظام تعلیم و تربیت، نقشی تعیین‌کننده در هدایت منابع انسانی، سازمان‌دهی فرایندهای آموزشی، بهبود عملکرد مدارس و ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری ایفا می‌کند. در این میان، کیفیت آموزش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی نظام آموزشی، نه‌تنها به محتوای درسی و روش‌های تدریس وابسته است، بلکه به‌طور مستقیم تحت تأثیر کیفیت مدیریت، نوع رهبری آموزشی، نحوه تصمیم‌گیری، میزان مشارکت کارکنان و سطح تعاملات سازمانی در مدرسه قرار دارد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۰). در دهه‌های اخیر، تحولات نظری و تجربی در حوزه مدیریت آموزشی نشان داده است که الگوهای سنتی و متمرکز مدیریت، دیگر پاسخ‌گوی پیچیدگی‌ها و نیازهای متنوع محیط‌های آموزشی نیستند. ازاین‌رو، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی با تأکید بر مشارکت‌جویی، تمرکززدایی، مدرسه‌محوری، رهبری تحول‌آفرین، توانمندسازی معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و توسعه حرفه‌ای منابع انسانی، به‌عنوان راهکارهایی اثربخش برای بهبود کیفیت آموزش مطرح شده‌اند (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ طبرسا و همکاران، ۱۳۹۲). این رویکردها بر این اصل استوارند که مدرسه تنها در صورتی می‌تواند به سازمانی یادگیرنده و پویا تبدیل شود که مدیر آموزشی از نقش صرفاً اداری فاصله گرفته و به‌عنوان رهبر آموزشی، تسهیل‌گر یادگیری، حامی رشد حرفه‌ای معلمان و تقویت‌کننده فرهنگ همکاری عمل کند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰). از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که میان کیفیت مدیریت آموزشی و متغیرهایی همچون اثربخشی مدرسه، سلامت سازمانی، رضایت شغلی معلمان، انگیزش حرفه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد (سجادی و همکاران، ۱۳۹۶؛ حسینی و احمدی، ۱۳۹۸). در این چارچوب، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌تواند با ایجاد بستر مناسب برای تعامل سازنده میان مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا، زمینه را برای ارتقای کیفیت فرایندهای آموزشی فراهم آورند. افزون بر این، تأکید اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران، از جمله سند تحول بنیادین، بر مدرسه‌محوری، ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و معلمان و افزایش کیفیت آموزشی، اهمیت پرداختن به این موضوع را دوچندان می‌سازد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). با وجود اهمیت روزافزون این موضوع، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات انجام‌شده در زمینه مدیریت آموزشی غالباً پراکنده، متنوع و متمرکز بر ابعاد خاصی از مدیریت بوده‌اند و کمتر پژوهشی کوشیده است به‌صورت یکپارچه و نظام‌مند، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و نقش آن‌ها را در ارتقای کیفیت آموزش مرور و تحلیل کند. این پراکندگی، دستیابی به تصویری جامع از روندهای پژوهشی، مؤلفه‌های کلیدی، نقاط قوت و ضعف مطالعات پیشین و نیز دلالت‌های کاربردی آن‌ها را با دشواری مواجه می‌سازد. ازاین‌رو، انجام یک مرور نظام‌مند می‌تواند با گردآوری، طبقه‌بندی و تحلیل ساختارمند مطالعات موجود، به روشن‌تر شدن ابعاد نظری و عملی این حوزه کمک کند و مبنایی معتبر برای پژوهش‌های بعدی و تصمیم‌گیری‌های مدیریتی فراهم آورد (خاکی، ۱۳۸۷؛ دلاور، ۱۳۹۰). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مرور نظام‌مند رویکردهای نوین مدیریت آموزشی در ارتقای کیفیت آموزش انجام می‌شود تا از رهگذر تحلیل یافته‌های مطالعات پیشین، مهم‌ترین رویکردها، مؤلفه‌ها و کارکردهای آن‌ها شناسایی شود و دلالت‌های نظری و کاربردی آن برای بهبود مدیریت مدارس و ارتقای کیفیت آموزشی تبیین گردد. امید است نتایج این پژوهش بتواند برای مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران، پژوهشگران و برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت، در جهت طراحی و اجرای الگوهای مؤثرتر مدیریت آموزشی، سودمند واقع شود.

۲. مبانی نظری

مدیریت آموزشی در دهه‌های اخیر از یک فرایند صرفاً اداری و اجرایی فراتر رفته و به حوزه‌ای راهبردی، تعاملی و تحول‌آفرین در نظام تعلیم و تربیت تبدیل شده است. پیچیدگی فزاینده محیط‌های آموزشی، گسترش انتظارات ذی‌نفعان، تغییر نیازهای یادگیرندگان و ضرورت ارتقای مستمر کیفیت آموزش، موجب شده است که الگوهای سنتی مدیریت مدرسه کارایی پیشین خود را از دست بدهند و توجه پژوهشگران و متخصصان به سوی رویکردهای نوین مدیریت آموزشی معطوف شود. این رویکردها با تأکید بر مفاهیمی همچون رهبری آموزشی، مشارکت‌جویی، مدرسه‌محوری، توانمندسازی معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و بهبود مستمر، می‌کوشند زمینه لازم را برای افزایش اثربخشی آموزشی و ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری فراهم آورند. از این‌رو، برای فهم دقیق‌تر مسئله پژوهش، لازم است در این بخش ابتدا مفهوم و ماهیت مدیریت آموزشی تبیین شود، سپس مهم‌ترین رویکردهای نوین آن مورد بررسی قرار گیرد و در ادامه، مفهوم کیفیت آموزش و چگونگی تأثیر این رویکردها بر بهبود آن تحلیل شود. چنین چارچوبی می‌تواند بنیانی نظری برای تفسیر یافته‌ها و انسجام‌بخشی به مطالعات مرتبط فراهم سازد.

۲-۱. مفهوم و ماهیت مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی یکی از مهم‌ترین زیرشاخه‌های مدیریت است که در بستر نظام تعلیم و تربیت، عهده‌دار برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، هماهنگی، نظارت و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی در راستای تحقق اهداف تربیتی و یادگیری است. این مفهوم، صرفاً به اداره امور اداری و اجرایی مدرسه یا سازمان آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای انسانی، حرفه‌ای و سازمانی را دربرمی‌گیرد که هدف نهایی آن‌ها ایجاد شرایط مطلوب برای یاددهی اثربخش، یادگیری پایدار و رشد همه‌جانبه فراگیران است (علاقه‌بند، ۱۳۹۱). از این منظر، مدیریت آموزشی را می‌توان نوعی مدیریت تخصصی دانست که به دلیل ارتباط مستقیم با انسان، یادگیری، تربیت و توسعه اجتماعی، از حساسیت و پیچیدگی بیشتری نسبت به بسیاری از حوزه‌های مدیریتی برخوردار است. در ادبیات علمی، مدیریت آموزشی معمولاً به‌عنوان فرایندی تعریف می‌شود که از طریق بسیج و به‌کارگیری بهینه منابع انسانی، مادی، مالی و اطلاعاتی، زمینه تحقق اهداف نظام آموزشی را فراهم می‌سازد. در این تعریف، تأکید اصلی بر آن است که مدیریت آموزشی نه یک عمل فردی، بلکه فرایندی تعاملی، هدفمند و مستمر است که در آن مدیر آموزشی باید بتواند میان اهداف کلان نظام تعلیم و تربیت، نیازهای مدرسه، ویژگی‌های معلمان و دانش‌آموزان و مقتضیات محیطی، نوعی هماهنگی و انسجام ایجاد کند (میرکمالی، ۱۳۸۸). به بیان دیگر، مدیریت آموزشی زمانی معنا و کارآمدی می‌یابد که بتواند از طریق تصمیم‌گیری آگاهانه، روابط سازمانی اثربخش و رهبری حرفه‌ای، مدرسه را در مسیر تحقق رسالت آموزشی و تربیتی خود هدایت کند. برخی صاحب‌نظران ایرانی، مدیریت آموزشی را از منظر نهادی و کارکردی مورد توجه قرار داده‌اند. به اعتقاد صافی (۱۳۹۰)، مدیریت آموزشی مجموعه فعالیت‌هایی است که در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش، با تکیه بر اصول علمی مدیریت و با توجه به ویژگی‌های محیط آموزشی، طراحی و اجرا می‌شود. این تعریف نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی، در عین بهره‌گیری از اصول عام مدیریت، ماهیتی متمایز و زمینه‌مند دارد؛ زیرا با محیطی سروکار دارد که در آن، انسان نه فقط به‌عنوان نیروی کار، بلکه به‌عنوان موضوع و غایت اصلی فرایند تربیت مطرح است. از این‌رو، مدیر آموزشی باید علاوه بر برخورداری از مهارت‌های فنی و اداری، از توانمندی‌های انسانی، ارتباطی، تربیتی و تحلیلی نیز بهره‌مند باشد تا بتواند مدرسه یا سازمان آموزشی را به‌صورت اثربخش اداره کند. در نگرش‌های جدید، مدیریت آموزشی بیش از آنکه بر کنترل، دستوردهی و تمرکز سلسله‌مراتبی استوار باشد، بر هدایت، تسهیل‌گری، مشارکت‌جویی و رهبری آموزشی تأکید دارد. در چنین رویکردی، مدیر آموزشی دیگر صرفاً مجری مقررات و ناظر بر امور جاری نیست، بلکه رهبر یادگیری، هماهنگ‌کننده ظرفیت‌های انسانی و تسهیل‌کننده رشد حرفه‌ای معلمان به‌شمار می‌آید (طوسی، ۱۳۸۹؛ سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰). این تحول مفهومی نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی از یک فعالیت اجرایی صرف، به

کنشی دانشی، ارتباطی و تحول‌مدار تبدیل شده است؛ کنشی که باید بتواند میان الزامات اداری و اهداف تربیتی تعادل برقرار کند. افزون بر این، ماهیت مدیریت آموزشی با ویژگی‌های خاص سازمان‌های آموزشی پیوندی عمیق دارد. سازمان آموزشی، به‌ویژه مدرسه، نهادی انسانی، فرهنگی و اجتماعی است که خروجی آن صرفاً تولید محصول یا ارائه خدمت به معنای اقتصادی نیست، بلکه پرورش شخصیت، رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان است؛ بنابراین، مدیریت آموزشی نمی‌تواند با الگوهای صرفاً مکانیکی و بوروکراتیک تبیین شود، بلکه نیازمند درکی عمیق از روابط انسانی، فرهنگ مدرسه، انگیزش معلمان، مشارکت ذی‌نفعان و فرایند یادگیری است (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ مشایخ، ۱۳۸۶). از این منظر، مدیریت آموزشی را باید فرایندی چندبعدی دانست که هم‌زمان با ساختار، فرهنگ، ارتباطات، رهبری، منابع و نتایج آموزشی سروکار دارد. در همین راستا، برخی پژوهشگران بر این باورند که مدیریت آموزشی دارای دو بُعد اساسی است: بُعد اداری - سازمانی و بُعد آموزشی - تربیتی. بُعد نخست به جنبه‌هایی چون برنامه‌ریزی، سامان‌دهی، تخصیص منابع، هماهنگی فعالیت‌ها و نظارت مربوط می‌شود و بُعد دوم ناظر بر هدایت فرایندهای یاددهی - یادگیری، حمایت از معلمان، بهبود کیفیت تدریس و تقویت محیط یادگیری است (میرکمالی، ۱۳۸۸). اهمیت این تقسیم‌بندی در آن است که نشان می‌دهد کارآمدی مدیریت آموزشی تنها با نظم اداری یا اجرای بخشنامه‌ها سنجیده نمی‌شود، بلکه میزان اثرگذاری آن بر کیفیت واقعی آموزش و تربیت نیز معیار اصلی ارزیابی آن است. در مجموع، مفهوم مدیریت آموزشی در معنای معاصر خود، مفهومی پویا، چندلایه و تحول‌پذیر است که از اداره سنتی نهادهای آموزشی فراتر می‌رود و به رهبری حرفه‌ای برای بهبود مستمر آموزش و یادگیری می‌انجامد. چنین برداشتی از مدیریت آموزشی، زمینه نظری لازم را برای فهم رویکردهای نوین مدیریت و بررسی نقش آن‌ها در ارتقای کیفیت آموزش فراهم می‌سازد؛ زیرا تا زمانی که مدیریت آموزشی صرفاً در چارچوب امور اجرایی و اداری فهم شود، نمی‌توان انتظار داشت که به‌عنوان عاملی مؤثر در تحول کیفیت آموزشی مورد تحلیل قرار گیرد.

۲-۲. رویکردهای نوین مدیریت آموزشی

تحولات گسترده اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و سازمانی در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با شرایطی پیچیده، متغیر و چندبعدی روبه‌رو ساخته است. در چنین بستری، الگوهای سنتی مدیریت آموزشی که عمدتاً بر تمرکز، کنترل، سلسله‌مراتب اداری و اجرای دستورات از بالا به پایین استوار بودند، دیگر توان پاسخ‌گویی کامل به نیازهای متنوع و پویای محیط‌های آموزشی را ندارند. از این رو، توجه نظریه‌پردازان و پژوهشگران به سوی رویکردهای نوین مدیریت آموزشی معطوف شده است؛ رویکردهایی که با تأکید بر انعطاف‌پذیری، مشارکت، یادگیری سازمانی، رهبری حرفه‌ای و توانمندسازی منابع انسانی، در پی ارتقای کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی هستند (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). این رویکردها نه تنها درصدد بهبود عملکرد اداری مدارس اند، بلکه هدف اصلی آن‌ها ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری و پاسخ‌گویی مؤثرتر به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است. یکی از مهم‌ترین رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، رهبری آموزشی است. در این رویکرد، مدیر مدرسه صرفاً اداره‌کننده امور اجرایی و ناظر بر اجرای مقررات نیست، بلکه به‌عنوان رهبر فرایند یادگیری، نقشی فعال در هدایت فعالیت‌های آموزشی، حمایت از معلمان، نظارت بر کیفیت تدریس و توسعه فرهنگ یادگیری در مدرسه بر عهده دارد. رهبری آموزشی بر این فرض استوار است که بهبود کیفیت آموزش بدون حضور مدیری که نسبت به امور آموزشی شناخت عمیق و دخالت حرفه‌ای داشته باشد، امکان‌پذیر نیست (صافی، ۱۳۹۰). در این چارچوب، مدیر باید بتواند با تحلیل نیازهای آموزشی، تسهیل یادگیری حرفه‌ای معلمان و ایجاد هماهنگی میان برنامه درسی، تدریس و ارزشیابی، بستر مناسبی برای ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد. در کنار رهبری آموزشی، رهبری تحول‌آفرین نیز از جمله رویکردهای نوینی است که در ادبیات مدیریت آموزشی مورد توجه فراوان قرار گرفته است. این رویکرد بر انگیزش درونی، الهام‌بخشی، ایجاد چشم‌انداز مشترک، نفوذ آرمانی و ملاحظه فردی تأکید دارد و مدیر را فردی می‌داند که می‌تواند با ایجاد حس تعهد، اعتماد و تعلق سازمانی، معلمان و کارکنان را در جهت تحقق اهداف مدرسه بسیج کند (طوسی،

۱۳۸۹). در محیط‌های آموزشی، رهبری تحول‌آفرین به مدیر این امکان را می‌دهد که فراتر از اداره امور جاری، فرهنگ مدرسه را در جهت نوآوری، همکاری و بهبود مستمر تغییر دهد. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که این نوع رهبری با متغیرهایی همچون اثربخشی مدرسه، رضایت شغلی معلمان، سلامت سازمانی و تعهد حرفه‌ای رابطه مثبت دارد (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ حسینی و احمدی، ۱۳۹۸). از دیگر رویکردهای نوین، مدیریت مشارکتی است که بر جلب همکاری معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و حتی اولیا در فرایند تصمیم‌گیری تأکید دارد. در این رویکرد، مدرسه به‌عنوان یک سازمان اجتماعی تلقی می‌شود که موفقیت آن در گرو تعامل سازنده و مشارکت مؤثر اعضای آن است. مدیریت مشارکتی با کاهش تمرکز قدرت، افزایش حس تعلق، تقویت اعتماد متقابل و ارتقای مسئولیت‌پذیری جمعی، زمینه را برای تصمیم‌گیری واقع‌بینانه‌تر و اجرای اثربخش‌تر برنامه‌های آموزشی فراهم می‌سازد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱). هنگامی که معلمان در تصمیم‌های آموزشی، برنامه‌ریزی‌های مدرسه و حل مسائل سازمانی مشارکت داده شوند، نه‌تنها انگیزه بیشتری برای اجرای برنامه‌ها پیدا می‌کنند، بلکه خلاقیت و تجربه حرفه‌ای آنان نیز در خدمت بهبود کیفیت آموزش قرار می‌گیرد. مدرسه‌محوری نیز یکی دیگر از رویکردهای نوین مدیریت آموزشی است که بر واگذاری اختیار، مسئولیت و تصمیم‌گیری به سطح مدرسه تأکید می‌کند. این رویکرد در واکنش به محدودیت‌های نظام‌های متمرکز شکل گرفته و بر این اصل استوار است که مدرسه، به‌عنوان نزدیک‌ترین واحد به فرایند واقعی تعلیم و تربیت، بهتر از سایر سطوح اداری می‌تواند نیازها، مسائل و ظرفیت‌های خود را شناسایی و مدیریت کند (میرکمالی، ۱۳۸۸). در مدیریت مدرسه‌محور، مدیر، معلمان و شورای مدرسه با برخورداری از استقلال نسبی، نقش فعال‌تری در برنامه‌ریزی، تخصیص منابع، حل مسائل و بهبود فرایندهای آموزشی ایفا می‌کنند. این امر می‌تواند به افزایش انعطاف‌پذیری، پاسخ‌گویی و تناسب بیشتر برنامه‌های آموزشی با شرایط واقعی مدرسه منجر شود. رویکرد مهم دیگر، توانمندسازی معلمان و کارکنان آموزشی است. در الگوهای نوین مدیریت، منابع انسانی صرفاً مجریان دستور تلقی نمی‌شوند، بلکه سرمایه‌های اصلی سازمان آموزشی به شمار می‌آیند. توانمندسازی به معنای ایجاد شرایطی است که در آن معلمان از دانش، مهارت، اختیار، اعتماد و انگیزه لازم برای ایفای نقش حرفه‌ای خود برخوردار شوند (مشایخ، ۱۳۸۶). مدیر آموزشی در این رویکرد می‌کوشد با فراهم کردن فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، حمایت عاطفی و شغلی، تفویض اختیار منطقی و تقویت فرهنگ همکاری، ظرفیت‌های معلمان را شکوفا سازد. اهمیت این رویکرد از آن جاست که کیفیت آموزش تا حد زیادی به کیفیت عملکرد معلم وابسته است و عملکرد معلم نیز تحت تأثیر سبک مدیریت و میزان حمایت سازمانی قرار دارد. همچنین، در سال‌های اخیر مدیریت مبتنی بر داده و شواهد به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین و اثربخش در مدیریت آموزشی مطرح شده است. این رویکرد بر آن است که تصمیم‌گیری‌های آموزشی نباید صرفاً بر پایه تجربه شخصی، حدس یا رویه‌های سنتی انجام گیرد، بلکه باید با اتکا به داده‌های معتبر، اطلاعات دقیق و تحلیل منظم شواهد آموزشی صورت پذیرد. در مدرسه، این داده‌ها می‌توانند شامل نتایج تحصیلی دانش‌آموزان، میزان مشارکت، شاخص‌های انضباطی، بازخورد معلمان، نیازسنجی آموزشی و نتایج ارزشیابی‌های درون‌سازمانی باشند (سرمد، بازگان و حجازی، ۱۳۹۰). مدیریت مبتنی بر شواهد به مدیر این امکان را می‌دهد که مسائل را دقیق‌تر شناسایی کند، تصمیم‌های واقع‌بینانه‌تری بگیرد و اثربخشی برنامه‌های آموزشی را ارزیابی کند. در نتیجه، این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش از طریق کاهش تصمیم‌گیری‌های سلیقه‌ای و افزایش عقلانیت مدیریتی بینجامد. از منظر سازمانی، یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده نیز در زمره رویکردهای نوین مدیریت آموزشی قرار می‌گیرند. این رویکردها بر این باورند که مدرسه باید محیطی باشد که در آن همه اعضا، به‌ویژه مدیران و معلمان، به‌صورت مستمر در حال یادگیری، بازاندیشی، تبادل تجربه و اصلاح عملکرد باشند. در چنین نگاهی، مدرسه صرفاً مکانی برای آموزش دانش‌آموزان نیست، بلکه خود نیز باید به نهادی یادگیرنده تبدیل شود که از تجربه‌ها، خطاها و بازخوردها برای بهبود مستمر استفاده می‌کند (صافی، ۱۳۹۰). مدیریت آموزشی در این رویکرد، بر ایجاد فرهنگ گفتگو، کار تیمی، تأمل حرفه‌ای و یادگیری جمعی تأکید دارد و از این طریق، ظرفیت مدرسه را برای انطباق با تغییرات و ارتقای کیفیت افزایش می‌دهد. به‌طور کلی، رویکردهای نوین مدیریت آموزشی در چند ویژگی اساسی با الگوهای سنتی تفاوت دارند: نخست آنکه از کنترل و تمرکز صرف به سمت مشارکت، تعامل و تسهیل‌گری حرکت کرده‌اند؛ دوم آنکه به‌جای تأکید انحصاری بر ساختار و مقررات، بر انسان، یادگیری، انگیزش و فرهنگ سازمانی توجه می‌کنند؛ و

سوم آنکه مدیریت را از سطح اداره امور روزمره، به سطح رهبری تحول، تصمیم‌گیری آگاهانه و بهبود کیفیت آموزش ارتقا می‌دهند (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، می‌توان گفت رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، چارچوبی نظری و عملی برای پاسخ‌گویی مؤثرتر به چالش‌های امروز مدرسه و ارتقای کیفیت آموزش فراهم می‌سازند. در نتیجه، مدیریت آموزشی در معنای جدید خود، بیش از هر زمان دیگری نیازمند بهره‌گیری از رویکردهایی است که بتوانند میان اهداف آموزشی، نیازهای انسانی، الزامات سازمانی و تحولات محیطی پیوند برقرار کنند. رهبری آموزشی، رهبری تحول‌آفرین، مدیریت مشارکتی، مدرسه‌محوری، توانمندسازی معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و یادگیری سازمانی، از جمله مهم‌ترین رویکردهایی هستند که در ادبیات معاصر مدیریت آموزشی به‌عنوان سازوکارهای مؤثر در ارتقای کیفیت آموزش مطرح شده‌اند. تبیین این رویکردها، مبنای نظری مهمی برای درک بهتر نقش مدیریت آموزشی در بهبود عملکرد مدارس و افزایش اثربخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری فراهم می‌آورد.

۲-۳. کیفیت آموزش و مؤلفه‌های آن

کیفیت آموزش یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم در مطالعات تعلیم و تربیت و از مهم‌ترین شاخص‌های سنجش کارآمدی نظام‌های آموزشی است. این مفهوم، صرفاً به میزان انتقال محتوا یا موفقیت در اجرای برنامه‌های درسی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، فرایندها، شرایط و پیامدهایی را دربرمی‌گیرد که در نهایت به بهبود یادگیری، رشد همه‌جانبه یادگیرندگان و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی منجر می‌شود. از این منظر، کیفیت آموزش مفهومی چندبعدی، پویا و زمینه‌مند است که تحت تأثیر عوامل انسانی، سازمانی، برنامه‌ای، محیطی و مدیریتی شکل می‌گیرد (صافی، ۱۳۹۰؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). به همین دلیل، درک درست این مفهوم مستلزم توجه به ابعاد گوناگون آن و پرهیز از تقلیل آن به نتایج کمی و صرفاً تحصیلی است. در ادبیات آموزشی، کیفیت آموزش معمولاً به درجه‌ای از مطلوبیت اطلاق می‌شود که در آن فرایندهای یاددهی - یادگیری بتوانند به‌گونه‌ای اثربخش، کارآمد و متناسب با نیازهای یادگیرندگان، اهداف نظام آموزشی را محقق سازند. در این تعریف، کیفیت نه فقط به برون‌دادهای آموزشی مانند نمرات، قبولی یا پیشرفت تحصیلی مربوط است، بلکه به عناصر درونی فرایند آموزش، از جمله شایستگی معلمان، تناسب محتوا، روش‌های تدریس، تعاملات آموزشی، امکانات محیطی، ارزشیابی و مدیریت آموزشی نیز وابسته است (میرکمالی، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، کیفیت آموزش را باید حاصل تعامل میان نهاده‌ها، فرایندها و پیامدهای آموزشی دانست؛ تعاملی که در بستر مدرسه و تحت تأثیر مدیریت آن معنا می‌یابد. یکی از مهم‌ترین ابعاد کیفیت آموزش، کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری است. این مؤلفه به چگونگی طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی مربوط می‌شود و نقش اساسی در اثربخشی آموزش دارد. هرچه فرایند تدریس متناسب‌تر با نیازها، تفاوت‌های فردی، زمینه‌های یادگیری و اهداف برنامه درسی طراحی شود، احتمال تحقق یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر افزایش می‌یابد. در این میان، روش‌های فعال تدریس، فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان، بازخورد مستمر، ارزشیابی تکوینی و تعامل سازنده میان معلم و دانش‌آموز از مهم‌ترین شاخص‌های کیفیت در فرایند آموزش به شمار می‌آیند (شعبانی، ۱۳۹۱). از این منظر، کیفیت آموزش زمانی محقق می‌شود که یادگیری از حالت انتقال یک‌سویه اطلاعات خارج شده و به تجربه‌ای فعال، معنادار و رشددهنده تبدیل شود. مؤلفه مهم دیگر، کیفیت معلم و شایستگی‌های حرفه‌ای او است. در بسیاری از مطالعات آموزشی، معلم مهم‌ترین عامل درون‌مدرسه‌ای مؤثر بر کیفیت آموزش شناخته شده است. دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس، توانایی برقراری ارتباط، مدیریت کلاس، تعهد حرفه‌ای، خلاقیت و انگیزش معلم، از جمله عواملی هستند که به‌طور مستقیم بر کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری اثر می‌گذارند (صافی، ۱۳۹۰). افزون بر این، توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان، مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و برخورداری از حمایت مدیریتی و سازمانی، از عوامل تقویت‌کننده کیفیت عملکرد آنان محسوب می‌شود. از این‌رو، هرگونه بحث درباره کیفیت آموزش، ناگزیر باید جایگاه محوری معلم را به رسمیت بشناسد. از دیگر

مؤلفه‌های اساسی کیفیت آموزش، برنامه درسی مناسب و محتوای آموزشی اثربخش است. برنامه درسی زمانی از کیفیت مطلوب برخوردار است که با نیازهای واقعی یادگیرندگان، اقتضائات فرهنگی و اجتماعی، تحولات علمی و اهداف تربیتی هماهنگ باشد. محتوای آموزشی نیز باید از نظر علمی معتبر، از حیث تربیتی معنادار و از نظر آموزشی قابل فهم و کاربردی باشد. اگر برنامه درسی دچار گسست با واقعیت‌های زیستی و یادگیری دانش‌آموزان باشد، حتی در صورت وجود معلم توانمند و مدیریت مناسب، کیفیت آموزش به‌طور کامل محقق نخواهد شد (یارمحمدیان، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، کیفیت آموزش در پیوند مستقیم با کیفیت طراحی و اجرای برنامه‌های درسی قرار دارد. محیط یادگیری و امکانات آموزشی نیز از مؤلفه‌های مهم کیفیت آموزش به شمار می‌آیند. فضای فیزیکی مدرسه، تجهیزات آموزشی، منابع کمک‌آموزشی، فناوری‌های یادگیری، نظم محیطی، ایمنی و بهداشت، همگی می‌توانند بر میزان توجه، انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری اثر بگذارند. هرچند کیفیت آموزش تنها به امکانات وابسته نیست، اما نبود حداقل‌های لازم در محیط آموزشی می‌تواند کارآمدی فرایند تدریس و یادگیری را با محدودیت مواجه سازد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱). از سوی دیگر، محیط عاطفی و روانی مدرسه نیز در این زمینه اهمیت فراوانی دارد؛ به‌گونه‌ای که جو حمایتی، احساس امنیت، احترام متقابل و روابط انسانی سازنده، از پیش‌شرط‌های مهم برای تحقق آموزش باکیفیت محسوب می‌شوند. یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی کیفیت آموزش، ارزشیابی آموزشی است. ارزشیابی در معنای نوین خود، تنها ابزاری برای سنجش میزان یادگیری پایانی دانش‌آموزان نیست، بلکه بخشی از فرایند آموزش و وسیله‌ای برای اصلاح، بازخورد و بهبود مستمر به‌شمار می‌آید. ارزشیابی مؤثر باید مستمر، چندبعدی، معتبر و متناسب با اهداف آموزشی باشد و اطلاعات لازم را برای تصمیم‌گیری بهتر در اختیار معلم، مدیر و برنامه‌ریز آموزشی قرار دهد (سیف، ۱۳۹۲). در این چارچوب، کیفیت آموزش زمانی ارتقا می‌یابد که ارزشیابی از شکل صرفاً نمره‌محور و پایانی خارج شده و به ابزاری برای هدایت یادگیری و ارتقای عملکرد تبدیل شود. افزون بر مؤلفه‌های یادشده، مدیریت آموزشی و رهبری مدرسه نیز یکی از عوامل تعیین‌کننده در کیفیت آموزش است. مدیر آموزشی از طریق جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی، حمایت از معلمان، ایجاد نظم و هماهنگی، تقویت فرهنگ مدرسه و فراهم‌سازی شرایط مناسب برای یادگیری، نقشی اساسی در ارتقای کیفیت آموزش ایفا می‌کند. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که سبک مدیریت، میزان مشارکت‌جویی مدیر، حمایت از نوآوری آموزشی و توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان، با کیفیت عملکرد مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ حسینی و احمدی، ۱۳۹۸). در نتیجه، کیفیت آموزش را نمی‌توان مستقل از کیفیت مدیریت مدرسه تحلیل کرد؛ زیرا بسیاری از مؤلفه‌های آن در عمل، تحت تأثیر تصمیم‌ها و جهت‌گیری‌های مدیریتی شکل می‌گیرند. در تحلیل کیفیت آموزش، توجه به پیامدهای آموزشی و تربیتی نیز ضروری است. کیفیت آموزش تنها در میزان پیشرفت تحصیلی خلاصه نمی‌شود، بلکه باید آثار آن بر رشد شناختی، اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و مهارتی دانش‌آموزان نیز مورد توجه قرار گیرد. آموزش باکیفیت، آموزشی است که علاوه بر انتقال دانش، توانایی تفکر، حل مسئله، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی، تعامل اجتماعی و آمادگی برای زندگی را نیز در فراگیران تقویت کند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). از این‌رو، هر تعریف جامع از کیفیت آموزش باید میان برون‌دادهای علمی و تربیتی نوعی توازن برقرار سازد. به‌طور کلی، می‌توان گفت کیفیت آموزش دارای ماهیتی چندمؤلفه‌ای است و از تعامل عناصری چون معلم، برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی، محیط آموزشی، مدیریت مدرسه و پیامدهای تربیتی شکل می‌گیرد. ضعف یا قوت در هر یک از این عناصر، می‌تواند بر سطح کلی کیفیت آموزش اثرگذار باشد. همین ویژگی چندبعدی موجب می‌شود که ارتقای کیفیت آموزش، نیازمند نگرشی جامع، فرایندمحور و مبتنی بر بهبود مستمر باشد؛ نگرشی که در آن، همه عوامل مؤثر به‌صورت هماهنگ و هدفمند مورد توجه قرار گیرند (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۰). در نتیجه، کیفیت آموزش مفهومی فراتر از موفقیت‌های ظاهری یا شاخص‌های کمی محدود است و باید آن را به‌مثابه برآیند نظام‌مند مجموعه‌ای از مؤلفه‌های انسانی، آموزشی، سازمانی و تربیتی در نظر گرفت. تبیین این مؤلفه‌ها، مبنای نظری مهمی برای فهم این مسئله فراهم می‌کند که چگونه رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌توانند از طریق اثرگذاری بر معلمان، فرایند تدریس، جو مدرسه، ارزشیابی و محیط یادگیری، به ارتقای کیفیت آموزش بینجامند.

۲-۴. رابطه مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش

رابطه مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش، از جمله مباحث بنیادین در حوزه تعلیم و تربیت است؛ زیرا کیفیت آموزش در مدرسه، صرفاً حاصل توانایی فردی معلمان یا محتوای برنامه درسی نیست، بلکه در بستری سازمانی، مدیریتی و تعاملی شکل می‌گیرد. مدیریت آموزشی به‌عنوان عامل هماهنگ‌کننده عناصر مختلف مدرسه، نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی، ایجاد انسجام سازمانی، بهبود شرایط یاددهی - یادگیری و فراهم‌سازی زمینه‌های ارتقای عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان دارد. از این منظر، کیفیت آموزش تا حد زیادی متأثر از نحوه برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، نظارت و ارزشیابی در محیط آموزشی است (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). مدیریت آموزشی در معنای جدید خود، فراتر از انجام امور اداری، حفظ نظم رسمی و اجرای مقررات تلقی می‌شود. در رویکردهای نوین، مدیر آموزشی نه‌تنها مسئول اداره مدرسه، بلکه رهبر فرایندهای آموزشی و تسهیل‌گر یادگیری سازمانی است. به همین دلیل، نوع نگاه مدیر به آموزش، شیوه تصمیم‌گیری، سبک رهبری، میزان مشارکت جویی، نحوه تعامل با معلمان و چگونگی استفاده از منابع، همگی می‌توانند بر کیفیت آموزش اثر مستقیم یا غیرمستقیم داشته باشند (صافی، ۱۳۹۰). هرگاه مدیریت مدرسه از سطح کنترل اداری صرف فراتر رود و به رهبری آموزشی نزدیک شود، احتمال بهبود کیفیت تدریس، افزایش اثربخشی برنامه‌های درسی و تقویت انگیزش حرفه‌ای معلمان بیشتر خواهد شد. یکی از مهم‌ترین ابعاد تأثیر مدیریت آموزشی بر کیفیت آموزش، نقش آن در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است. مدیر آموزشی از طریق نظارت حرفه‌ای بر فعالیت‌های آموزشی، حمایت از نوآوری‌های تدریس، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای معلمان و ایجاد هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی، می‌تواند کیفیت فرایند آموزش را ارتقا دهد. در واقع، مدیر توانمند با شناخت نیازهای آموزشی مدرسه و تحلیل نقاط قوت و ضعف آن، شرایطی فراهم می‌کند که در آن آموزش از حالت روزمره و تکراری خارج شده و به فرایندی هدفمند، پویا و مبتنی بر بهبود مستمر تبدیل شود (شعبانی، ۱۳۹۱). از این رو، مدیریت آموزشی مؤثر، یکی از پیش‌شرط‌های اصلی تحقق تدریس اثربخش در مدرسه به شمار می‌آید. نقش مدیریت آموزشی در توانمندسازی معلمان نیز یکی دیگر از حلقه‌های اساسی ارتباط میان مدیریت و کیفیت آموزش است. معلم مهم‌ترین عامل درون‌مدرسه‌ای مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان است؛ اما کیفیت عملکرد معلم، خود تحت تأثیر شرایط سازمانی و مدیریتی قرار دارد. مدیری که با ایجاد فضای اعتماد، تفویض اختیار منطقی، حمایت حرفه‌ای، تقویت همکاری و فراهم کردن فرصت‌های رشد شغلی از معلمان پشتیبانی می‌کند، زمینه ارتقای شایستگی‌ها و انگیزش آنان را فراهم می‌سازد. در مقابل، مدیریت آمرانه، غیرمشارکتی و فاقد حمایت حرفه‌ای، می‌تواند موجب کاهش انگیزه، فرسودگی شغلی و افت کیفیت تدریس شود (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ مشایخ، ۱۳۸۶)؛ بنابراین، کیفیت آموزش تا حد زیادی به این بستگی دارد که مدیریت مدرسه تا چه اندازه بتواند ظرفیت‌های انسانی معلمان را فعال و هدایت کند. یکی دیگر از زمینه‌های اثرگذاری مدیریت آموزشی بر کیفیت آموزش، ایجاد جوّ سازمانی و فرهنگ مدرسه است. جوّ مدرسه به‌عنوان فضای روانی و اجتماعی حاکم بر روابط میان مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان، تأثیر چشمگیری بر کیفیت فعالیت‌های آموزشی دارد. اگر مدرسه از فرهنگی مبتنی بر احترام، همکاری، اعتماد، مسئولیت‌پذیری و یادگیری مستمر برخوردار باشد، فرایند یاددهی - یادگیری نیز در بستری مساعدتر شکل می‌گیرد. مدیر مدرسه در ایجاد و تثبیت چنین فرهنگی، نقش محوری دارد؛ زیرا شیوه تعامل او با کارکنان، نوع تصمیم‌گیری، نحوه حل تعارض‌ها و میزان توجهش به امور آموزشی، به‌طور مستقیم بر جوّ مدرسه اثر می‌گذارد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که سلامت سازمانی، فرهنگ مشارکتی و جوّ حمایتی مدرسه با کیفیت آموزشی و اثربخشی مدرسه رابطه مثبت دارند (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). مدیریت آموزشی همچنین از طریق برنامه‌ریزی و تخصیص بهینه منابع بر کیفیت آموزش اثرگذار است. منابع مالی، انسانی، زمانی و فیزیکی مدرسه محدودند و نحوه مدیریت آن‌ها می‌تواند سطح کیفیت آموزشی را افزایش یا کاهش دهد. مدیری که بتواند اولویت‌های آموزشی مدرسه را به‌درستی شناسایی کرده و منابع موجود را در جهت بهبود فرایند یادگیری هدایت کند، نقش مهمی در ارتقای کیفیت خواهد داشت. برای مثال، تخصیص زمان کافی به فعالیت‌های آموزشی، فراهم کردن امکانات کمک‌آموزشی، حمایت از کارگاه‌های

ضمن خدمت معلمان و سامان‌دهی برنامه‌های درسی و فوق‌برنامه، همگی نمونه‌هایی از مداخلات مدیریتی مؤثر در بهبود کیفیت آموزش هستند (صافی، ۱۳۹۰). از این حیث، مدیریت آموزشی نوعی سازوکار راهبردی برای تبدیل امکانات و ظرفیت‌ها به پیامدهای مطلوب آموزشی است. از منظر دیگر، نظارت و ارزشیابی آموزشی از مهم‌ترین کارکردهای مدیریت آموزشی در پیوند با کیفیت آموزش به شمار می‌رود. نظارت در معنای علمی خود، صرفاً بازرسی و کنترل نیست، بلکه فرایندی اصلاحی و حمایتی است که با هدف بهبود عملکرد آموزشی انجام می‌گیرد. مدیر آموزشی از طریق گردآوری اطلاعات، تحلیل عملکرد معلمان و دانش‌آموزان، ارائه بازخورد سازنده و اصلاح فرایندها، می‌تواند در ارتقای کیفیت آموزش نقش‌آفرینی کند. همچنین ارزشیابی مستمر از برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه به مدیر امکان می‌دهد تا تصمیم‌های خود را بر پایه شواهد و نیازهای واقعی اتخاذ کند، نه صرفاً بر اساس تجربه شخصی یا رویه‌های سنتی (سیف، ۱۳۹۲؛ سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰). بدین ترتیب، مدیریت آموزشی زمانی با کیفیت آموزش پیوند مؤثر برقرار می‌کند که نظارت و ارزشیابی را به ابزار یادگیری سازمانی و بهبود مستمر تبدیل سازد. سبک رهبری مدیر نیز در تبیین رابطه مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش اهمیت ویژه‌ای دارد. در ادبیات مدیریت آموزشی، سبک‌های رهبری مشارکتی، تحول‌آفرین و آموزشی معمولاً با پیامدهای مثبت‌تری در مدرسه همراه دانسته شده‌اند. این سبک‌ها، با تأکید بر انگیزش، مشارکت، چشم‌انداز مشترک، حمایت حرفه‌ای و تمرکز بر یادگیری، زمینه مناسب‌تری برای رشد معلمان و بهبود فرایندهای آموزشی فراهم می‌کنند. در مقابل، سبک‌های آمرانه و صرفاً بوروکراتیک، اغلب به کاهش خلاقیت، تضعیف تعامل حرفه‌ای و افت کیفیت عملکرد آموزشی منجر می‌شوند (طوسی، ۱۳۸۹؛ حسینی و احمدی، ۱۳۹۸). از این رو، نوع رهبری مدیر را باید از عوامل واسطه‌ای مهم در تبیین اثر مدیریت آموزشی بر کیفیت آموزش دانست. همچنین، مدیریت آموزشی در برقراری پیوند میان مدرسه، خانواده و جامعه نقش مهمی دارد و این پیوند نیز بر کیفیت آموزش مؤثر است. مدرسه زمانی می‌تواند آموزش باکیفیت‌تری ارائه دهد که از حمایت خانواده‌ها، مشارکت اولیا و ارتباط سازنده با محیط اجتماعی بهره‌مند باشد. مدیر آموزشی با تقویت ارتباطات برون‌سازمانی، جلب همکاری والدین و ایجاد حس مسئولیت مشترک نسبت به تربیت دانش‌آموزان، می‌تواند زمینه‌های لازم برای غنای محیط یادگیری را فراهم آورد (شریعت‌مداری، ۱۳۸۶). در این معنا، کیفیت آموزش نه تنها در درون کلاس درس، بلکه در شبکه‌ای از روابط سازمانی و اجتماعی شکل می‌گیرد که مدیریت مدرسه مسئول هماهنگ‌سازی آن است. افزون بر این، رابطه مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش را می‌توان از منظر بهبود اثربخشی مدرسه نیز تحلیل کرد. اثربخشی مدرسه مفهومی است که به میزان تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در یک واحد آموزشی اشاره دارد. مدیریت آموزشی در صورتی که بتواند اهداف را روشن سازد، فعالیت‌ها را هماهنگ کند، معلمان را حمایت نماید، فرهنگ مدرسه را تقویت کند و تصمیم‌ها را بر مبنای نیازهای واقعی اتخاذ نماید، به افزایش اثربخشی مدرسه خواهد انجامید. از آنجا که کیفیت آموزش یکی از نمودهای اصلی اثربخشی مدرسه است، می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت کارآمد، به‌طور غیرمستقیم اما عمیق، کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). به‌طور کلی، رابطه مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش، رابطه‌ای خطی و ساده نیست، بلکه رابطه‌ای چندبعدی، تعاملی و نظام‌مند است. مدیریت آموزشی از طریق اثرگذاری بر معلمان، برنامه درسی، محیط یادگیری، فرهنگ مدرسه، ارزشیابی، مشارکت ذی‌نفعان و تخصیص منابع، بر سطح کیفیت آموزش اثر می‌گذارد. به بیان دیگر، کیفیت آموزش در مدرسه تا حد زیادی برآیند کیفیت مدیریت آن مدرسه است. هرچه مدیریت آموزشی علمی‌تر، مشارکتی‌تر، یادگیرنده‌تر و متمرکزتر بر مسائل آموزشی باشد، امکان دستیابی به آموزش باکیفیت نیز بیشتر خواهد بود (صافی، ۱۳۹۰؛ شعبانی، ۱۳۹۱). در نتیجه، می‌توان گفت مدیریت آموزشی یکی از متغیرهای بنیادین و تعیین‌کننده در ارتقای کیفیت آموزش است. مدیر آموزشی، با ایفای نقش رهبری، حمایت، هماهنگی، نظارت و توسعه حرفه‌ای، شرایطی را فراهم می‌کند که در آن مؤلفه‌های مختلف کیفیت آموزش به‌صورت منسجم و هدفمند عمل کنند. از این رو، هرگونه تلاش برای بهبود کیفیت آموزش، بدون توجه به جایگاه مدیریت آموزشی، ناقص و کم‌اثر خواهد بود. این واقعیت، اهمیت پرداختن به رویکردهای نوین مدیریت آموزشی را دوچندان می‌سازد؛ زیرا این رویکردها می‌توانند زمینه لازم را برای ارتقای پایدار کیفیت آموزش در مدارس فراهم آورند.

۲-۵. رهبری آموزشی و نقش آن در کیفیت آموزش

در نظام‌های آموزشی معاصر، مدرسه دیگر صرفاً یک واحد اجرایی برای انتقال برنامه‌های از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه نهادی پویا، یادگیرنده و اثرگذار در شکل‌دهی به رشد علمی، اجتماعی و تربیتی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. در چنین نگاهی، مدیریت مدرسه نیز از سطح اداره امور روزمره و حفظ نظم اداری فراتر می‌رود و به‌سوی ایفای نقشی هدایت‌گر، یادگیرنده و تحول‌آفرین حرکت می‌کند. یکی از مهم‌ترین مفاهیمی که این تغییر پارادایمی را در مدیریت مدرسه تبیین می‌کند، مفهوم رهبری آموزشی است. رهبری آموزشی از جمله رویکردهای نوین و تخصصی در مدیریت آموزشی است که بر تمرکز مدیر بر هسته اصلی فعالیت مدرسه، یعنی فرایند یاددهی - یادگیری، تأکید دارد و هدف آن بهبود کیفیت تدریس، توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). رهبری آموزشی را می‌توان نوعی رهبری تخصصی در محیط‌های آموزشی دانست که در آن مدیر مدرسه، افزون بر مسئولیت‌های اداری و اجرایی، به‌طور مستقیم و آگاهانه در هدایت، پشتیبانی، نظارت و تقویت فعالیت‌های آموزشی دخالت می‌کند. در این رویکرد، مدیر صرفاً ناظر اجرای مقررات نیست، بلکه با شناخت ماهیت یادگیری، نیازهای معلمان، ویژگی‌های برنامه درسی و الزامات آموزشی، می‌کوشد شرایطی فراهم سازد که آموزش در مدرسه به‌صورت اثربخش، معنادار و هدفمند تحقق یابد (صافی، ۱۳۹۰). بر این اساس، رهبری آموزشی بر این فرض استوار است که بهبود عملکرد مدرسه، بیش از هر چیز، در گرو بهبود کیفیت تدریس و یادگیری است و مدیر مدرسه باید نقش فعالی در این زمینه ایفا کند. اهمیت رهبری آموزشی از آنجا ناشی می‌شود که فرایند یاددهی - یادگیری، هسته مرکزی مأموریت مدرسه را تشکیل می‌دهد. هرچند عواملی چون امکانات، برنامه درسی، ساختار سازمانی و سیاست‌های کلان آموزشی بر عملکرد مدرسه اثر دارند، اما کیفیت واقعی مدرسه در نهایت در کلاس درس و در تعامل میان معلم، دانش‌آموز و محتوا شکل می‌گیرد. ازاین‌رو، مدیریتی که از این هسته فاصله بگیرد و تنها به امور اداری، انضباطی و مکاتبات رسمی محدود شود، نمی‌تواند تأثیر عمیقی بر کیفیت آموزش برجای گذارد. در مقابل، رهبری آموزشی با معطوف ساختن توجه مدیر به مسائل واقعی آموزش، امکان بهبود فرایندهای یاددهی - یادگیری را فراهم می‌کند (شعبانی، ۱۳۹۱). به بیان دیگر، رهبری آموزشی پیوندی مستقیم میان مدیریت مدرسه و کیفیت فعالیت‌های آموزشی برقرار می‌سازد. یکی از مهم‌ترین کارکردهای رهبری آموزشی، تعیین جهت‌گیری آموزشی مدرسه است. مدیر به‌عنوان رهبر آموزشی باید بتواند چشم‌انداز و اهداف روشنی برای یادگیری در مدرسه ترسیم کند و همه فعالیت‌ها، برنامه‌ها و منابع را در راستای تحقق آن اهداف سامان دهد. روشن بودن اهداف آموزشی، انتظارات حرفه‌ای و اولویت‌های یادگیری، به معلمان و کارکنان کمک می‌کند تا درک مشترکی از رسالت مدرسه داشته باشند و فعالیت‌های خود را هماهنگ‌تر و هدفمندتر پیش ببرند (میرکمالی، ۱۳۸۸). در این چارچوب، مدیر آموزشی می‌کوشد توجه اعضای مدرسه را از امور حاشیه‌ای به مأموریت اصلی مدرسه، یعنی یادگیری باکیفیت، معطوف سازد. این تمرکز راهبردی، یکی از پیش‌نیازهای اساسی برای ارتقای اثربخشی تدریس و بهبود نتایج یادگیری است. کارکرد مهم دیگر رهبری آموزشی، نظارت حرفه‌ای و راهنمایی آموزشی معلمان است. نظارت در رویکرد نوین، به معنای کنترل آمرانه یا ارزیابی صرف عملکرد معلم نیست، بلکه فرایندی حمایتی، اصلاحی و رشددهنده است که با هدف بهبود تدریس انجام می‌شود. مدیر مدرسه در مقام رهبر آموزشی، با حضور هدفمند در فرایندهای آموزشی، مشاهده کلاس‌ها، گفت‌وگوهای حرفه‌ای با معلمان، تحلیل مشکلات تدریس و ارائه بازخورد سازنده، می‌تواند به ارتقای کیفیت عملکرد آموزشی معلمان کمک کند (صافی، ۱۳۹۰). چنین نظارتی زمانی اثربخش است که مبتنی بر اعتماد، احترام متقابل، دانش حرفه‌ای و رویکرد بهبودگرایانه باشد. در این حالت، نظارت از یک ابزار کنترل به ابزاری برای یادگیری حرفه‌ای و رشد آموزشی تبدیل می‌شود. رهبری آموزشی همچنین نقش اساسی در توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. امروزه کیفیت تدریس، نه صرفاً بر پایه تجربه فردی، بلکه بر اساس یادگیری مستمر، بازاندیشی حرفه‌ای، آشنایی با روش‌های نوین تدریس و توانایی سازگاری با نیازهای متنوع دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. مدیرانی که از جایگاه رهبری آموزشی برخوردارند، با شناسایی نیازهای آموزشی معلمان، برنامه‌ریزی برای آموزش‌های ضمن خدمت، تسهیل تبادل تجربه، تقویت فرهنگ یادگیری جمعی و حمایت از نوآوری‌های آموزشی، زمینه رشد حرفه‌ای آنان را

فراهم می‌آورند (شعبانی، ۱۳۹۱؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). بدین ترتیب، رهبری آموزشی از طریق سرمایه‌گذاری بر توانمندی‌های معلمان، به صورت غیرمستقیم اما عمیق، کیفیت یاددهی - یادگیری را ارتقا می‌دهد. از دیگر ابعاد مهم رهبری آموزشی، بهبود کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی و هماهنگی میان عناصر برنامه درسی است. یکی از مسائل رایج در مدارس، گسست میان اهداف آموزشی، محتوای تدریس، روش‌های یاددهی و شیوه‌های ارزشیابی است. رهبر آموزشی با آگاهی از منطق برنامه درسی و اصول تعلیم و تربیت، می‌تواند در جهت ایجاد هماهنگی میان این عناصر نقش‌آفرینی کند. برای مثال، اگر هدف آموزش، پرورش تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری فعال باشد، روش‌های تدریس و ارزشیابی نیز باید با این اهداف همسو شوند. در غیر این صورت، کیفیت آموزش دچار اختلال خواهد شد (یارمحمدیان، ۱۳۸۷؛ سیف، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، رهبری آموزشی با ایجاد انسجام در فرایند برنامه‌ریزی و اجرا، یکی از بسترهای مهم بهبود یادگیری را فراهم می‌سازد. ایجاد فرهنگ مدرسه‌محور یادگیری نیز از کارکردهای کلیدی رهبری آموزشی است. فرهنگ مدرسه زمانی در خدمت کیفیت آموزش قرار می‌گیرد که ارزش‌هایی چون یادگیری مستمر، همکاری حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، گفت‌وگوی آموزشی و پذیرش بازخورد در آن نهادینه شده باشد. مدیر مدرسه در شکل‌دهی به چنین فرهنگی نقشی محوری دارد؛ زیرا نوع نگرش او به آموزش، نحوه ارتباطش با معلمان، شیوه مواجهه‌اش با مسائل و سطح توجهش به یادگیری، به تدریج بر فضای حرفه‌ای مدرسه اثر می‌گذارد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱). مدرسه‌ای که در آن گفت‌وگوی حرفه‌ای درباره تدریس، تحلیل عملکرد آموزشی و یادگیری مشترک میان معلمان رواج دارد، ظرفیت بیشتری برای بهبود مستمر فرایند یاددهی - یادگیری خواهد داشت. در این میان، رهبری آموزشی، محرک اصلی چنین فرهنگی به شمار می‌آید. رهبری آموزشی در افزایش انگیزش معلمان و دانش‌آموزان نیز مؤثر است. هنگامی که مدیر مدرسه با درک درست از ماهیت تعلیم و تربیت، حمایت حرفه‌ای از معلمان، تشویق نوآوری، قدردانی از تلاش‌های آموزشی و ایجاد فرصت برای مشارکت، محیطی رشددهنده فراهم می‌کند، انگیزه معلمان برای بهبود تدریس افزایش می‌یابد. از سوی دیگر، این نوع مدیریت با فراهم آوردن محیطی منظم، حمایتگر و یادگیرنده، می‌تواند بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نیز اثر مثبت بگذارد. انگیزش، یکی از عناصر بنیادین یادگیری اثربخش است و رهبری آموزشی با تقویت ابعاد روانی و حرفه‌ای محیط مدرسه، به بهبود این متغیر کلیدی کمک می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). از این رو، اثر رهبری آموزشی تنها در سطح ساختار و برنامه باقی نمی‌ماند، بلکه تا لایه‌های عمیق‌تر تعاملات انسانی و انگیزشی نیز امتداد می‌یابد. از منظر اثربخشی آموزشی، رهبری آموزشی با تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد نیز ارتباط دارد. مدیری که در نقش رهبر آموزشی عمل می‌کند، برای شناخت وضعیت آموزش در مدرسه، تنها به برداشت‌های کلی یا تجربه‌های روزمره اکتفا نمی‌کند، بلکه از داده‌های آموزشی، نتایج ارزشیابی‌ها، بازخورد معلمان، نیازسنجی‌ها و تحلیل عملکرد دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری استفاده می‌کند. این رویکرد به مدیر کمک می‌کند تا نقاط ضعف و قوت فرایند تدریس و یادگیری را با دقت بیشتری شناسایی کند و مداخلات مؤثرتری برای بهبود آن‌ها طراحی نماید (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰). بدین ترتیب، رهبری آموزشی از یک سو به دانش و بینش حرفه‌ای تکیه دارد و از سوی دیگر، با رویکردی علمی و تحلیلی، کیفیت آموزش را به صورت مستمر پایش و اصلاح می‌کند. نکته مهم دیگر آن است که رهبری آموزشی، نقشی اساسی در پیوند دادن مدیریت مدرسه با نوآوری‌های آموزشی ایفا می‌کند. تحولات سریع در حوزه یادگیری، روش‌های تدریس، فناوری‌های آموزشی و نیازهای تربیتی نسل جدید، ایجاب می‌کند که مدارس از الگوهای ثابت و سنتی فاصله بگیرند و به سمت نوآوری حرکت کنند. در این میان، مدیرانی که نگرش رهبری آموزشی دارند، بیش از دیگران از ظرفیت پذیرش تغییر، حمایت از روش‌های فعال تدریس، به کارگیری فناوری‌های یادگیری و بازاندیشی در رویه‌های سنتی برخوردارند. این انعطاف‌پذیری و نوگرایی، یکی از عوامل مهم در ارتقای کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری در مدرسه محسوب می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۸)؛ بنابراین، رهبری آموزشی نه تنها حافظ کیفیت موجود، بلکه زمینه‌ساز تحول و بهبود مستمر در آموزش است. همچنین باید توجه داشت که رهبری آموزشی در مدارس، صرفاً یک ویژگی فردی مدیر نیست، بلکه نوعی فرایند تعاملی و حرفه‌ای است که در بستر روابط مدرسه شکل می‌گیرد. هرچند مدیر در این میان نقش محوری دارد، اما موفقیت رهبری آموزشی به میزان مشارکت معلمان، اعتماد سازمانی، فرهنگ حرفه‌ای مدرسه و حمایت ساختارهای آموزشی نیز وابسته است. از این رو، رهبری آموزشی زمانی بیشترین اثر را بر یاددهی - یادگیری خواهد

داشت که به صورت مشارکتی و در تعامل با معلمان پیش برده شود. به بیان دیگر، رهبر آموزشی موفق کسی است که نه فقط خود به مسائل آموزشی حساس باشد، بلکه بتواند معلمان را نیز در فرایند بهبود آموزش درگیر سازد و نوعی تعهد جمعی نسبت به کیفیت یادگیری ایجاد کند (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۰). به طور کلی، رهبری آموزشی را می‌توان حلقه واسطی دانست که مدیریت مدرسه را به کیفیت واقعی آموزش متصل می‌سازد. این نوع رهبری از طریق تعیین اهداف آموزشی روشن، نظارت حرفه‌ای، توسعه توانمندی معلمان، هماهنگ‌سازی عناصر برنامه درسی، ایجاد فرهنگ یادگیری، تقویت انگیزش و بهره‌گیری از داده‌ها و شواهد، به بهبود فرایندهای یاددهی - یادگیری کمک می‌کند. در نتیجه، هر اندازه مدیر مدرسه بیشتر در نقش رهبر آموزشی ظاهر شود، امکان ارتقای کیفیت تدریس، یادگیری عمیق‌تر دانش‌آموزان و اثربخشی بیشتر مدرسه نیز افزایش خواهد یافت (شعبانی، ۱۳۹۱؛ سیف، ۱۳۹۲).

۲-۶. توانمندسازی معلمان و تأثیر آن بر کیفیت آموزش

در نظام‌های آموزشی، کیفیت آموزش بیش از هر چیز به کیفیت کنشگری حرفه‌ای معلمان وابسته است؛ زیرا معلم اصلی‌ترین عنصر در فرایند یاددهی - یادگیری و مهم‌ترین عامل درون‌مدرسه‌ای در شکل‌گیری تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. هرچند برنامه درسی، امکانات آموزشی، سیاست‌های کلان و ساختار سازمانی مدرسه نیز در کیفیت آموزش مؤثرند، اما این معلم است که در بطن کلاس درس، اهداف آموزشی را به تجربه‌ای واقعی، زنده و تربیتی تبدیل می‌کند. از این رو، هرگونه تلاش برای ارتقای کیفیت آموزش، ناگزیر باید به جایگاه معلم و به‌ویژه به فرایند توانمندسازی حرفه‌ای او توجه ویژه داشته باشد. در ادبیات نوین مدیریت آموزشی، توانمندسازی معلمان یکی از مهم‌ترین سازوکارهایی است که از طریق آن می‌توان ظرفیت‌های انسانی مدرسه را فعال ساخت و کیفیت فرایندهای آموزشی را به‌گونه‌ای پایدار ارتقا داد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). توانمندسازی در معنای کلی، فرایندی است که به افراد کمک می‌کند تا احساس شایستگی، اثرگذاری، استقلال، معنا و اعتماد بیشتری در انجام وظایف حرفه‌ای خود داشته باشند. در محیط آموزشی، توانمندسازی معلمان به این معناست که آنان از دانش، مهارت، اختیار، حمایت، انگیزه و فرصت لازم برای تصمیم‌گیری آگاهانه، خلاقانه و مسئولانه در فرایند تدریس برخوردار شوند. توانمندسازی صرفاً به واگذاری اختیار یا افزایش مسئولیت محدود نمی‌شود، بلکه ترکیبی از توسعه حرفه‌ای، حمایت سازمانی، مشارکت در تصمیم‌گیری، تقویت اعتماد به نفس شغلی و ایجاد احساس مالکیت نسبت به اهداف مدرسه را دربرمی‌گیرد (مشایخ، ۱۳۸۶). در این چارچوب، معلم توانمند، معلمی است که نه تنها در اجرای وظایف خود مهارت دارد، بلکه در موقعیت‌های حرفه‌ای از توان تحلیل، انتخاب، نوآوری و حل مسئله نیز برخوردار است. در پیوند با مدیریت آموزشی، توانمندسازی معلمان را باید یکی از جلوه‌های اساسی گذار از الگوهای سنتی مدیریت به رویکردهای نوین دانست. در الگوهای سنتی، معلمان اغلب مجریان برنامه‌ها و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده تلقی می‌شدند و نقش آنان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و سازمانی محدود بود؛ اما در رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، معلمان به عنوان نیروهای حرفه‌ای، آگاه و اثرگذار شناخته می‌شوند که کیفیت مدرسه تا حد زیادی به میزان مشارکت، خلاقیت و تعهد آنان بستگی دارد. از این رو، مدیریت آموزشی کارآمد، به جای کنترل صرف و هدایت آمرانه، بر ایجاد شرایطی تمرکز می‌کند که در آن معلمان بتوانند قابلیت‌های حرفه‌ای خود را بروز دهند و در بهبود مستمر آموزش نقش فعال ایفا کنند (صافی، ۱۳۹۰؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). یکی از ابعاد مهم توانمندسازی معلمان، توسعه دانش و مهارت‌های حرفه‌ای آنان است. کیفیت تدریس در دنیای امروز، نیازمند دانشی فراتر از تسلط بر محتوای درسی است و شامل آشنایی با روش‌های نوین تدریس، مهارت در مدیریت کلاس، توانایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، شناخت تفاوت‌های فردی، بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی و قدرت برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان می‌شود. در این میان، نقش مدیریت آموزشی در فراهم کردن فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای برای معلمان بسیار تعیین‌کننده است. مدیر مدرسه می‌تواند با برنامه‌ریزی برای آموزش‌های ضمن خدمت،

تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، برگزاری نشست‌های تبادل تجربه و حمایت از نوآوری‌های تدریس، زمینه ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را فراهم سازد (شعبانی، ۱۳۹۱). چنین فرایندی در نهایت به بهبود مستقیم کیفیت یاددهی - یادگیری منجر می‌شود. بعد دیگر توانمندسازی، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و مدرسه‌ای است. یکی از نشانه‌های مهم محیط کاری توانمندساز، آن است که معلمان در مسائل مربوط به آموزش، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی، امور اجرایی مرتبط با تدریس و حل مسائل مدرسه، صرفاً مجری تصمیم‌های مدیر نباشند، بلکه در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری سهم واقعی داشته باشند. این مشارکت، افزون بر بهره‌گیری از دانش و تجربه معلمان، موجب تقویت حس تعلق، مسئولیت‌پذیری، تعهد سازمانی و انگیزش حرفه‌ای آنان می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۸). هنگامی که معلمان احساس کنند دیدگاه‌ها و تجربه‌های آنان در اداره امور مدرسه ارزشمند شمرده می‌شود، با رغبت بیشتری در اجرای برنامه‌ها مشارکت می‌کنند و برای بهبود کیفیت آموزش احساس مسئولیت بیشتری خواهند داشت. حمایت مدیریتی نیز از عناصر محوری توانمندسازی معلمان به شمار می‌آید. حمایت مدیر از معلمان فقط در فراهم کردن امکانات مادی خلاصه نمی‌شود، بلکه شامل حمایت حرفه‌ای، عاطفی، ارتباطی و سازمانی نیز هست. معلمانی که در محیطی مبتنی بر احترام، اعتماد، گفت‌وگو و پشتیبانی فعالیت می‌کنند، آمادگی بیشتری برای تجربه کردن روش‌های نو، پذیرش مسئولیت‌های حرفه‌ای و سرمایه‌گذاری ذهنی و عاطفی در فرایند آموزش دارند. برعکس، فضاهای مدیریتی آمرانه، بی‌اعتماد و غیرحمایتی، اغلب موجب انفعال، فرسودگی و کاهش خلاقیت حرفه‌ای می‌شوند (مشایخ، ۱۳۸۶؛ صافی، ۱۳۹۰). از این جهت، توانمندسازی معلمان بدون حضور مدیری که به نیازهای حرفه‌ای و انسانی آنان توجه کند، تحقق کامل نخواهد یافت. از منظر روان‌شناختی، توانمندسازی معلمان با احساس شایستگی و خودکارآمدی حرفه‌ای آنان رابطه نزدیک دارد. خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف اشاره دارد و در حرفه معلمی، یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس، پایداری در برابر دشواری‌ها، انعطاف‌پذیری آموزشی و انگیزش شغلی محسوب می‌شود. مدیری که با بازخورد سازنده، فرصت تجربه موفق، تقویت اعتماد حرفه‌ای و ایجاد فضای حمایتی، احساس کفایت معلمان را افزایش می‌دهد، در واقع زمینه توانمندسازی واقعی آنان را فراهم می‌سازد. این فرایند، آثار مستقیمی بر کیفیت آموزش دارد؛ زیرا معلمانی که خود را توانمند و مؤثر می‌دانند، در کلاس درس فعال‌تر، خلاق‌تر و مسئولانه‌تر عمل می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). توانمندسازی معلمان همچنین با نوآوری و بهبود مستمر در تدریس پیوند دارد. در مدارس توانمندساز، معلمان صرفاً تابع رویه‌های تکراری و از پیش تثبیت‌شده نیستند، بلکه می‌توانند بر اساس نیازهای یادگیرندگان، شرایط کلاس و اهداف آموزشی، روش‌های مناسب‌تری را انتخاب و اجرا کنند. این میزان از اختیار حرفه‌ای و اعتماد سازمانی، زمینه را برای خلاقیت در طراحی فعالیت‌های آموزشی، استفاده از روش‌های فعال یادگیری، اصلاح شیوه‌های ارزشیابی و انطباق آموزش با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (شعبانی، ۱۳۹۱؛ سیف، ۱۳۹۲). بدین ترتیب، توانمندسازی معلمان نه فقط از طریق افزایش مهارت، بلکه از راه آزادسازی ظرفیت خلاقانه آنان نیز بر کیفیت آموزش اثر می‌گذارد. یکی دیگر از جنبه‌های مهم این موضوع، پیوند توانمندسازی معلمان با سلامت سازمانی و جو حرفه‌ای مدرسه است. مدرسه‌ای که در آن معلمان احساس ارزشمندی، اعتماد، استقلال نسبی و مشارکت دارند، از سلامت سازمانی بالاتری برخوردار است. چنین محیطی معمولاً با روابط انسانی مثبت، همکاری حرفه‌ای، تعهد بیشتر و رضایت شغلی بالاتر همراه است. این عوامل، همگی در کیفیت عملکرد آموزشی اثرگذارند. در مقابل، در مدرسه‌ای که معلمان احساس بی‌قدرتی، بی‌تأثیری و نادیده گرفته شدن دارند، احتمال کاهش انگیزش، فرسودگی شغلی و افت کیفیت تدریس بیشتر خواهد بود (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین، توانمندسازی معلمان تنها یک راهبرد فردی نیست، بلکه بخشی از سازوکار کلان بهبود فضای حرفه‌ای و ارتقای اثربخشی مدرسه محسوب می‌شود. از دیدگاه مدیریت آموزشی، توانمندسازی معلمان را می‌توان راهبردی برای توزیع رهبری در مدرسه نیز دانست. در رویکردهای جدید، رهبری در مدرسه امری انحصاری و محدود به مدیر نیست، بلکه نوعی فرایند توزیع‌شده است که در آن معلمان نیز می‌توانند در هدایت فعالیت‌های آموزشی، حل مسائل مدرسه، حمایت از همکاران و توسعه برنامه‌های درسی نقش‌آفرینی کنند. این نگاه، با افزایش مسئولیت‌پذیری و مشارکت حرفه‌ای معلمان، سطح سرمایه اجتماعی و دانشی مدرسه را بالا می‌برد و به بهبود کیفیت آموزش کمک می‌کند (میرکمالی، ۱۳۸۸). وقتی معلمان خود را شریک واقعی در رهبری آموزشی مدرسه

بدانند، تعهد و ابتکار بیشتری برای ارتقای فرایندهای یاددهی - یادگیری نشان خواهند داد. توانمندسازی معلمان، همچنین در ارتقای عدالت آموزشی نیز نقش دارد. معلم توانمند بهتر می‌تواند تفاوت‌های فردی، نیازهای خاص یادگیرندگان، زمینه‌های فرهنگی و محدودیت‌های یادگیری را تشخیص دهد و آموزش را با شرایط واقعی دانش‌آموزان سازگار سازد. چنین معلمی در برابر تنوع یادگیری، منفعل یا یکسان‌ساز عمل نمی‌کند، بلکه از انعطاف حرفه‌ای لازم برای ارائه آموزش فراگیرتر و پاسخ‌گوتر برخوردار است. مدیریت آموزشی از طریق فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و حمایت از رویکردهای متنوع آموزشی، می‌تواند این ظرفیت را در معلمان تقویت کند و بدین ترتیب، کیفیت آموزش را نه فقط در سطح عمومی، بلکه در سطح عدالت و پاسخ‌گویی آموزشی نیز ارتقا دهد (شعبانی، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۰). در همین راستا، باید توجه داشت که توانمندسازی معلمان با ارزشیابی رشد‌مدار نیز ارتباط مستقیم دارد. اگر ارزشیابی عملکرد معلم صرفاً جنبه کنترلی و تنبیهی داشته باشد، نه تنها به توانمندسازی منجر نمی‌شود، بلکه ممکن است به کاهش اعتمادبه‌نفس و محافظه‌کاری حرفه‌ای بیانجامد؛ اما اگر ارزشیابی با رویکردی توسعه‌محور، بازخورددهنده و بهبودگرا صورت گیرد، می‌تواند به ابزاری برای رشد شغلی معلمان تبدیل شود. نقش مدیر آموزشی در این میان آن است که ارزشیابی را از سطح کنترل صرف به سطح حمایت حرفه‌ای و توسعه قابلیت‌ها ارتقا دهد (سیف، ۱۳۹۲). چنین رویکردی، توانمندسازی را به بخشی از فرهنگ یادگیری در مدرسه تبدیل می‌کند. به‌طور کلی، توانمندسازی معلمان را می‌توان یکی از مؤثرترین پیوندگاه‌ها میان مدیریت آموزشی و کیفیت آموزش دانست. مدیریت مدرسه از طریق توسعه حرفه‌ای، مشارکت‌دادن معلمان در تصمیم‌گیری، ارائه حمایت حرفه‌ای، تقویت خودکارآمدی، ایجاد فضای اعتماد، تشویق نوآوری و بهره‌گیری از ارزشیابی رشد‌مدار، می‌تواند معلمانی توانمند، خلاق و متعهد پرورش دهد. این وضعیت به‌طور مستقیم در کیفیت تدریس، غنای تجربه یادگیری دانش‌آموزان، بهبود تعاملات کلاسی و افزایش اثربخشی آموزشی بازتاب می‌یابد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸).

۷-۲. مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده

تحولات گسترده در نظام‌های آموزشی معاصر، ضرورت بازاندیشی در ماهیت مدرسه و شیوه اداره آن را بیش از پیش آشکار ساخته است. در گذشته، مدرسه غالباً به‌عنوان نهادی رسمی، سلسله‌مراتبی و مبتنی بر اجرای دستورالعمل‌ها در نظر گرفته می‌شد که وظیفه اصلی آن انتقال برنامه‌های درسی و حفظ نظم سازمانی بود؛ اما در رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، مدرسه نه یک ساختار ایستا و صرفاً اجرایی، بلکه سازمانی پویا، تعاملی و یادگیرنده تلقی می‌شود که توانایی بازاندیشی، اصلاح مستمر، انطباق با تغییرات و تولید دانش حرفه‌ای را داراست. در این چارچوب، مفهوم سازمان یادگیرنده جایگاه ویژه‌ای یافته و به یکی از محورهای مهم در تحلیل اثربخشی مدارس و ارتقای کیفیت آموزش تبدیل شده است (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). سازمان یادگیرنده به‌طور کلی به سازمانی اطلاق می‌شود که در آن اعضا به‌صورت مستمر در حال یادگیری، تبادل تجربه، بازنگری در عملکرد و بهبود شیوه‌های عمل خود هستند و یادگیری نه امری فردی و مقطعی، بلکه فرایندی جمعی، پایدار و نهادینه‌شده تلقی می‌شود. زمانی که این مفهوم به مدرسه تعمیم داده می‌شود، مدرسه به مثابه محیطی در نظر گرفته می‌شود که در آن نه تنها دانش‌آموزان، بلکه معلمان، مدیران و سایر کارکنان نیز به‌طور مداوم در حال یادگیری، رشد و بازسازی دانش و عملکرد حرفه‌ای خود هستند. چنین مدرسه‌ای ظرفیت آن را دارد که از تجربه‌های خود بیاموزد، مسائل آموزشی را تحلیل کند، به شرایط متغیر پاسخ دهد و به‌جای تکرار رویه‌های ثابت، به‌سوی بهبود مستمر حرکت کند (صافی، ۱۳۹۰). در مدیریت آموزشی نوین، اهمیت مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده از آن جهت برجسته است که کیفیت آموزش در دنیای امروز، دیگر با سازوکارهای صرفاً اداری، کنترل متمرکز و تصمیم‌گیری‌های یک‌سویه قابل تضمین نیست. پیچیدگی مسائل آموزشی، تنوع نیازهای یادگیرندگان، تغییرات فناوری، تحولات اجتماعی و گسترش انتظارات از مدرسه، ایجاب می‌کند که خود مدرسه از ظرفیت یادگیری سازمانی برخوردار باشد. به بیان دیگر، مدرسه زمانی می‌تواند به‌صورت پایدار کیفیت آموزشی خود را ارتقا دهد که بتواند به‌عنوان یک کل، یاد بگیرد،

تجربه‌های خود را تحلیل کند و از طریق همکاری حرفه‌ای اعضا، راه‌حل‌های مناسب برای مسائل آموزشی بیابد (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده، یادگیری جمعی و حرفه‌ای معلمان است. در الگوی سنتی، تدریس اغلب فعالیتی فردی تلقی می‌شد و هر معلم در قلمرو کلاس خود به‌طور جداگانه عمل می‌کرد؛ اما در مدرسه یادگیرنده، تدریس از حالت انفرادی خارج می‌شود و به موضوعی برای گفت‌وگوی حرفه‌ای، تبادل تجربه، بازاندیشی و یادگیری مشترک تبدیل می‌گردد. معلمان در چنین فضایی نه تنها از تجربه‌های شخصی خود، بلکه از تعامل با همکاران، مشاهده عملکرد دیگران، بررسی مسائل آموزشی و تحلیل نتایج یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌آموزند. این فرایند، سطح دانش حرفه‌ای معلمان را ارتقا می‌دهد و زمینه اصلاح و غنی‌سازی شیوه‌های تدریس را فراهم می‌سازد (شعبانی، ۱۳۹۱). از این منظر، مدرسه یادگیرنده محیطی است که در آن فرهنگ گفت‌وگوی حرفه‌ای شکل می‌گیرد. گفت‌وگوی حرفه‌ای به این معناست که مسائل مربوط به تدریس، یادگیری، ارزشیابی، مدیریت کلاس و نیازهای دانش‌آموزان، به‌صورت نظام‌مند و مبتنی بر تأمل و تحلیل، موضوع تعامل میان معلمان و مدیران قرار گیرد. وجود چنین فرهنگی سبب می‌شود تجربه‌های پراکنده فردی به دانش مشترک سازمانی تبدیل شود و مدرسه بتواند به‌جای تکیه بر عملکردهای منفرد، از خرد جمعی خود برای بهبود استفاده کند (صافی، ۱۳۹۰). در واقع، سازمان یادگیرنده مدرسه‌ای است که در آن یادگیری از سطح فردی فراتر می‌رود و در تار و پود روابط و تعاملات حرفه‌ای نهادینه می‌شود. یکی دیگر از ابعاد اساسی مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده، بازاندیشی و ارزیابی مستمر عملکرد است. مدرسه‌ای که یاد می‌گیرد، تنها به اجرای برنامه‌ها بسنده نمی‌کند، بلکه همواره در پی آن است که بداند چه اقداماتی اثربخش بوده، چه مشکلاتی در مسیر آموزش وجود دارد و چگونه می‌توان کیفیت کار را ارتقا داد. این بازاندیشی می‌تواند بر پایه نتایج تحصیلی دانش‌آموزان، بازخورد معلمان، تحلیل فرایندهای تدریس، مشاهده کلاسی و بررسی تجربه‌های موفق و ناموفق صورت گیرد. در چنین شرایطی، ارزیابی نه ابزاری برای سرزنش و کنترل، بلکه سازوکاری برای یادگیری سازمانی و بهبود مستمر تلقی می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). این رویکرد به مدرسه کمک می‌کند تا از تجربه‌های خود بیاموزد و خطاها را به فرصت‌های یادگیری تبدیل کند. در مدیریت آموزشی نوین، نقش مدیر مدرسه در شکل‌دهی مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده، نقشی محوری و تعیین‌کننده است. مدیر در این چارچوب، صرفاً مسئول حفظ انضباط اداری و اجرای مقررات نیست، بلکه باید بسترهای لازم برای یادگیری جمعی، مشارکت حرفه‌ای، تبادل تجربه و توسعه مستمر مدرسه را فراهم آورد. مدیری که نگرش سازمان یادگیرنده دارد، تلاش می‌کند فضایی مبتنی بر اعتماد، همکاری، انعطاف‌پذیری، بازبودن به ایده‌های نو و استقبال از بازخورد ایجاد کند. او همچنین از طریق حمایت از یادگیری معلمان، تسهیل فعالیت‌های گروهی، تقویت کار تیمی و تشویق به بازاندیشی حرفه‌ای، یادگیری را به هسته فرهنگ مدرسه تبدیل می‌سازد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده، همچنین با مفهوم توانمندسازی معلمان پیوندی عمیق دارد. معلمان در چنین مدرسه‌ای صرفاً مجریان تصمیم‌های اداری نیستند، بلکه به‌عنوان کنشگران حرفه‌ای شناخته می‌شوند که در تولید دانش آموزشی، حل مسائل مدرسه، طراحی راهکارهای بهبود و رهبری بخشی از فرایندهای یادگیری نقش دارند. این نگاه، احساس ارزشمندی، تعلق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری آنان را افزایش می‌دهد و زمینه را برای مشارکت فعال‌تر در بهبود کیفیت آموزش فراهم می‌سازد. به همین دلیل، مدرسه یادگیرنده معمولاً محیطی مساعد برای رشد حرفه‌ای، خلاقیت آموزشی و نوآوری در تدریس به شمار می‌آید (شعبانی، ۱۳۹۱؛ مشایخ، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، سازمان یادگیرنده بودن مدرسه با انعطاف‌پذیری و آمادگی برای تغییر نیز ارتباط مستقیم دارد. یکی از ویژگی‌های مدارس موفق در شرایط پیچیده و متحول امروز، آن است که در برابر تغییرات محیطی منفعل یا مقاوم باقی نمی‌مانند، بلکه با بهره‌گیری از ظرفیت‌های درونی خود، این تغییرات را تحلیل و مدیریت می‌کنند. مدرسه یادگیرنده، مدرسه‌ای است که می‌تواند با نیازهای جدید یادگیرندگان، تحولات برنامه درسی، فناوری‌های آموزشی و اقتضائات فرهنگی و اجتماعی هماهنگ شود. این توانایی، نتیجه وجود ساختاری یادگیرنده است که در آن یادگیری مستمر، بازنگری در رویه‌ها و آمادگی برای اصلاح، به بخشی از هویت سازمانی مدرسه تبدیل شده است (صافی، ۱۳۹۰). یکی از پیامدهای مهم شکل‌گیری مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده، ارتقای کیفیت آموزش است. کیفیت آموزش زمانی به‌صورت واقعی و پایدار بهبود می‌یابد که مدرسه بتواند از حالت اجرای مکانیکی برنامه‌ها خارج شود و به نهادی تبدیل گردد که در آن همه

اعضا نسبت به یادگیری، تدریس و بهبود عملکرد مسئولیت مشترک احساس کنند. در چنین مدرسه‌ای، معلمان روش‌های خود را بازنگری می‌کنند، مدیر از آموزش حمایت می‌کند، مسائل به صورت جمعی تحلیل می‌شود و تصمیم‌ها بر مبنای تجربه، تأمل و شواهد اتخاذ می‌گردد. پیامد این فرایند، بهبود تدریجی و مداوم در تدریس، یادگیری، تعاملات آموزشی و رضایت حرفه‌ای خواهد بود (سیف، ۱۳۹۲؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). همچنین، مدرسه یادگیرنده بستر مناسبی برای تصمیم‌گیری مبتنی بر دانش و شواهد فراهم می‌کند. در این نوع مدرسه، تصمیم‌های آموزشی و مدیریتی صرفاً بر پایه عادت، سلیقه یا دستورالعمل‌های کلی اتخاذ نمی‌شوند، بلکه از رهگذر تحلیل اطلاعات، بررسی تجربه‌ها و ارزیابی پیامدها شکل می‌گیرند. این شیوه تصمیم‌گیری، عقلانیت حرفه‌ای را در مدرسه تقویت می‌کند و احتمال خطاهای ناشی از تصمیم‌های شتاب‌زده یا غیرواقع‌بینانه را کاهش می‌دهد. از این رو، سازمان یادگیرنده نه تنها محیطی برای یادگیری فردی و جمعی، بلکه بستری برای ارتقای کیفیت مدیریت و تصمیم‌سازی آموزشی نیز محسوب می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰). در بعد فرهنگی، مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده مستلزم وجود اعتماد سازمانی، مشارکت و احساس امنیت روانی است. یادگیری جمعی و تبادل تجربه زمانی شکل می‌گیرد که اعضای مدرسه بتوانند بدون ترس از قضاوت، سرزنش یا بی‌اعتنایی، دیدگاه‌های خود را مطرح کنند، از خطاهای خود بیاموزند و در نقد و بررسی حرفه‌ای مشارکت داشته باشند. اگر فضای مدرسه بسته، اقتدارگرایانه و بی‌اعتماد باشد، یادگیری سازمانی تضعیف می‌شود و مدرسه از ظرفیت‌های درونی خود برای رشد و بهبود محروم می‌ماند؛ بنابراین، شکل‌گیری سازمان یادگیرنده علاوه بر ساختارها و برنامه‌ها، به کیفیت روابط انسانی و جو حرفه‌ای مدرسه نیز وابسته است (شریعتمداری، ۱۳۸۶). از نظر نظری، می‌توان گفت که مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده، یکی از تجلیات مهم گذار از مدیریت سنتی به مدیریت نوین آموزشی است. مدیریت سنتی بیشتر بر کنترل، انضباط، تمرکز تصمیم‌گیری و اجرای مقررات تأکید داشت؛ در حالی که مدیریت نوین بر مشارکت، یادگیری، توسعه حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری و بهبود مستمر مبتنی است. در این چارچوب، سازمان یادگیرنده مفهومی است که می‌تواند این گذار را در سطح مدرسه عینیت بخشد؛ زیرا مدرسه را از یک نهاد اداری صرف، به نهادی حرفه‌ای، زنده و یادگیرنده تبدیل می‌کند که قادر است به صورت درونی ظرفیت‌های خود را برای ارتقای کیفیت آموزش بسیج کند (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ علاقه‌بند، ۱۳۹۱). در همین راستا، باید توجه داشت که تحقق مدرسه یادگیرنده مستلزم فراهم بودن برخی پیش‌نیازهاست؛ از جمله وجود رهبری آموزشی اثربخش، حمایت سازمانی، مشارکت معلمان، فرهنگ همکاری، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، نظام بازخورد مناسب و نگرش مثبت به تغییر. بدون این زیرساخت‌ها، مفهوم سازمان یادگیرنده در حد یک شعار باقی می‌ماند و به عمل حرفه‌ای در سطح مدرسه تبدیل نمی‌شود؛ بنابراین، مدیریت آموزشی نوین زمانی می‌تواند از ظرفیت‌های این الگو بهره‌مند شود که به صورت هم‌زمان بر ساختار، فرهنگ و روابط حرفه‌ای مدرسه کار کند (صافی، ۱۳۹۰؛ شعبانی، ۱۳۹۱).

۸-۲. جمع‌بندی مبانی نظری

بر پایه مباحث مطرح‌شده، می‌توان گفت که مدیریت آموزشی در رویکردهای نوین، فراتر از انجام وظایف اداری و اجرایی، نقشی اساسی در هدایت فرایندهای یاددهی - یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش ایفا می‌کند. در این چارچوب، رویکردهایی مانند رهبری آموزشی، توانمندسازی معلمان و توجه به مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده، از مهم‌ترین سازوکارهای بهبود عملکرد مدارس به شمار می‌آیند. این رویکردها با تقویت مشارکت حرفه‌ای، توسعه شایستگی‌های معلمان، بهبود فرهنگ سازمانی مدرسه و تمرکز بر یادگیری مستمر، زمینه ارتقای اثربخشی آموزشی را فراهم می‌سازند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت آموزش، در گرو بهره‌گیری از الگوهای مدیریتی نوینی است که بر یادگیری، تعامل، تحول‌پذیری و توسعه حرفه‌ای در سطح مدرسه تأکید دارند.

۳. ادبیات و پیشینه تحقیق

در دهه‌های اخیر، هم‌زمان با گسترش تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، نظام‌های آموزشی با انتظاراتی فراتر از کارکردهای سنتی خود مواجه شده‌اند و این امر موجب شده است که مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تحول در آموزش، مورد توجه جدی پژوهشگران و سیاست‌گذاران قرار گیرد. در نگاه سنتی، مدیریت آموزشی بیشتر ناظر بر اداره امور اجرایی، حفظ نظم سازمانی و اجرای مقررات بود؛ اما در رویکردهای نوین، مدیریت آموزشی فرایندی پویا، تعاملی و تحول‌آفرین تلقی می‌شود که نقش آن تنها به هماهنگی امور اداری محدود نیست، بلکه مستقیماً با کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری، توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود فرهنگ مدرسه و ارتقای اثربخشی آموزشی پیوند دارد (علاقه‌بند، ۱۳۹۱؛ میرکمالی، ۱۳۸۸). از این منظر، مدیریت آموزشی زمانی می‌تواند در ارتقای کیفیت آموزش مؤثر باشد که از چارچوب‌های سنتی فاصله گرفته و به‌سوی الگوهایی چون رهبری آموزشی، مدیریت مشارکتی، مدرسه‌محوری، توانمندسازی معلمان، تصمیم‌گیری داده‌محور و سازمان یادگیرنده حرکت کند. در ادبیات مدیریت آموزشی، کیفیت آموزش مفهومی چندبعدی تلقی می‌شود که ابعادی همچون اثربخشی تدریس، شایستگی حرفه‌ای معلمان، تناسب برنامه درسی، عدالت آموزشی، یادگیری معنادار دانش‌آموزان و کارآمدی نظام ارزشیابی را در بر می‌گیرد (سیف، ۱۳۹۲؛ شعبانی، ۱۳۹۱). بر این اساس، بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که بهبود کیفیت آموزش بدون تحول در شیوه‌های مدیریت مدارس و نهادهای آموزشی امکان‌پذیر نیست. به بیان دیگر، کیفیت آموزش نه فقط محصول محتوای آموزشی یا توانایی فردی معلمان، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان رهبری مدرسه، فرهنگ سازمانی، میزان مشارکت کارکنان، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای و نحوه تصمیم‌گیری مدیریتی است. در همین راستا، پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که سبک مدیریت مدیران مدارس، نقش معناداری در انگیزش معلمان، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و در نهایت کیفیت عملکرد آموزشی آنان دارد. به‌ویژه تأکید شده است که مدیرانی که از رویکردهای مشارکتی و تحول‌آفرین بهره می‌گیرند، بهتر می‌توانند زمینه بهبود مستمر و نوآوری آموزشی را در مدرسه فراهم کنند (صافی، ۱۳۹۰؛ شریعتمداری، ۱۳۸۶). در میان رویکردهای نوین، رهبری آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین الگوهای مؤثر بر کیفیت آموزش مطرح شده است. در این رویکرد، مدیر مدرسه نه صرفاً یک ناظر اداری، بلکه رهبر یادگیری است که تمرکز اصلی او بر بهبود فرایند تدریس، حمایت از یادگیری معلمان و هدایت فعالیت‌های آموزشی قرار دارد. مطالعات متعدد در ایران نشان داده‌اند مدارس که مدیران آن‌ها نقش فعال‌تری در هدایت آموزشی، نظارت بالینی، بازخورد حرفه‌ای و ایجاد فضای حمایتی برای معلمان دارند، در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت عملکرد آموزشی نتایج مطلوب‌تری کسب می‌کنند. همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه توانمندسازی معلمان بیانگر آن است که هرچه معلمان از استقلال حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری، فرصت رشد شغلی و احساس اثربخشی بیشتری برخوردار باشند، کیفیت تدریس و تعهد آن‌ها نسبت به اهداف مدرسه نیز افزایش می‌یابد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیریت نوین، زمانی ثمربخش خواهد بود که معلم را نه مجری صرف، بلکه عنصر محوری تغییر و بهبود در مدرسه بداند (مشایخ، ۱۳۸۶؛ شعبانی، ۱۳۹۱). از سوی دیگر، مفهوم مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده نیز در سال‌های اخیر در ادبیات مدیریت آموزشی جایگاه برجسته‌ای یافته است. بر اساس این دیدگاه، مدرسه نهادی است که باید بتواند به‌صورت مستمر از تجربه‌های خود بیاموزد، عملکرد خود را بازاندیشی کند، از طریق همکاری حرفه‌ای معلمان دانش تولید کند و نسبت به تغییرات محیطی، انعطاف‌پذیر و پاسخ‌گو باشد. یافته‌های پژوهشی داخلی نشان داده است مدارس که در آن‌ها فرهنگ همکاری، گفت‌وگوی حرفه‌ای، اعتماد سازمانی و یادگیری جمعی معلمان تقویت شده، از ظرفیت بیشتری برای حل مسائل آموزشی و ارتقای کیفیت برخوردارند. این مطالعات همچنین تأیید می‌کنند که بین یادگیری سازمانی و مؤلفه‌هایی چون اثربخشی مدرسه، سلامت سازمانی، رضایت شغلی و نوآوری آموزشی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (میرکمالی، ۱۳۸۸؛ علاق‌بند، ۱۳۹۱). مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که هر یک از رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، به‌صورت جداگانه در ارتباط با متغیرهایی مانند پیشرفت تحصیلی، رضایت شغلی معلمان، سلامت سازمانی، تعهد حرفه‌ای و اثربخشی مدرسه بررسی شده‌اند؛ اما با وجود این، هنوز نیاز به جمع‌بندی نظام‌مند و یکپارچه‌ای احساس می‌شود که بتواند این رویکردها را در یک چارچوب

تحلیلی منسجم کنار هم قرار دهد و نقش آن‌ها را در ارتقای کیفیت آموزش به‌طور جامع تبیین کند. بسیاری از مطالعات موجود یا بر یک سبک مدیریتی خاص تمرکز داشته‌اند، یا در سطح یک محیط آموزشی محدود انجام شده‌اند و از این‌رو، تصویری کلی و تلفیقی از جایگاه رویکردهای نوین مدیریت آموزشی ارائه نمی‌دهند. افزون بر این، پراکندگی مفهومی و روش‌شناختی پژوهش‌ها، ضرورت انجام مطالعه‌ای مروری را دوچندان می‌سازد تا از طریق سازمان‌دهی و تحلیل یافته‌های پیشین، ابعاد اصلی این حوزه روشن‌تر شود. در مجموع، ادبیات پژوهش حاکی از آن است که مدیریت آموزشی نوین، با تأکید بر رهبری یادگیری، مشارکت حرفه‌ای، توانمندسازی معلمان، یادگیری سازمانی و تصمیم‌گیری آگاهانه، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت آموزش ایفا کند. با این حال، برای دستیابی به درکی جامع‌تر از این نقش و نیز شناسایی الگوهای غالب، خلأها و جهت‌گیری‌های پژوهشی، انجام مرور نظام‌مند مطالعات پیشین ضروری به نظر می‌رسد. از این‌رو، پژوهش حاضر در پی آن است که با مرور نظام‌مند رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، تصویری منسجم از ظرفیت‌ها و کارکردهای این رویکردها در بهبود کیفیت آموزش ارائه دهد.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش مرور نظام‌مند (Systematic Review) انجام شده است. جست‌وجوی هدفمند منابع علمی در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی صورت گرفته و پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، مطالعات منتخب مورد بررسی، طبقه‌بندی و تحلیل قرار گرفته‌اند. معیارهای انتخاب شامل مرتبط بودن با موضوع مدیریت آموزشی، رویکردهای نوین و کیفیت آموزش، انتشار در مجلات علمی معتبر، و به‌روز بودن محتوا بوده است. داده‌های استخراج‌شده بر اساس محورهای اصلی پژوهش (رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، مؤلفه‌های کیفیت آموزش، و رابطه میان آن‌ها) طبقه‌بندی و تحلیل شده‌اند.

۵. یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مرور و تحلیل مطالعات مرتبط با رویکردهای نوین مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که ارتقای کیفیت آموزش، بیش از آنکه وابسته به یک عامل منفرد باشد، نتیجه تعامل مجموعه‌ای از عوامل مدیریتی، سازمانی، حرفه‌ای و آموزشی است. بررسی ادبیات و پژوهش‌های پیشین نشان داد که مدیریت آموزشی در رویکردهای نوین، از نقش سنتی خود که عمدتاً بر اداره امور اجرایی، نظارت اداری و حفظ نظم سازمانی متمرکز بود، فاصله گرفته و به فرایندی راهبردی، مشارکتی و یادگیرنده تبدیل شده است. در این نگاه، مدیر آموزشی تنها مسئول اجرای مقررات نیست، بلکه نقش مهمی در هدایت یادگیری، توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرهنگ همکاری، تصمیم‌گیری آگاهانه و بهبود مستمر کیفیت آموزش ایفا می‌کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش آن است که رهبری آموزشی در میان رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، جایگاهی محوری در بهبود کیفیت آموزش دارد. مطالعات بررسی‌شده نشان می‌دهند که مدیرانی که تمرکز خود را بر فرایند یاددهی - یادگیری، حمایت از معلمان، نظارت سازنده، بازخورد حرفه‌ای و بهبود عملکرد آموزشی قرار می‌دهند، زمینه مناسبی برای ارتقای اثربخشی مدرسه فراهم می‌سازند. در چنین شرایطی، مدیریت مدرسه از حالت اداری و کنترل‌کننده خارج شده و به عاملی تسهیل‌گر برای یادگیری تبدیل می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که کیفیت آموزش زمانی افزایش می‌یابد که مدیر مدرسه به‌طور مستقیم با مسائل آموزشی، شیوه‌های تدریس، نیازهای معلمان و وضعیت یادگیری دانش‌آموزان درگیر باشد.

یافته دیگر پژوهش بیانگر آن است که مدیریت مشارکتی یکی از سازوکارهای مؤثر در بهبود عملکرد مدارس و افزایش کیفیت آموزش است. بر اساس مطالعات مرور شده، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و مدرسه‌ای موجب افزایش احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، انگیزش شغلی و تعهد حرفه‌ای آنان می‌شود. هنگامی که معلمان در فرایند تصمیم‌سازی نقش فعال داشته

باشند، تصمیم‌ها واقع‌بینانه‌تر، اجرایی‌تر و متناسب‌تر با نیازهای واقعی کلاس درس اتخاذ می‌شوند. از این رو، مدیریت مشارکتی می‌تواند فاصله میان تصمیم‌های مدیریتی و واقعیت‌های آموزشی را کاهش دهد و زمینه همکاری مؤثر میان مدیر، معلمان و سایر اعضای مدرسه را فراهم کند.

همچنین نتایج مرور مطالعات نشان داد که توانمندسازی معلمان از مهم‌ترین عوامل واسطه‌ای میان مدیریت آموزشی نوین و کیفیت آموزش است. یافته‌ها نشان می‌دهند که معلم توانمند، تنها انتقال‌دهنده محتوای درسی نیست، بلکه کنشگری حرفه‌ای است که می‌تواند در طراحی آموزشی، حل مسائل کلاس، بهبود روش‌های تدریس و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان نقش آفرینی کند. رویکردهای مدیریتی نوین زمانی می‌توانند به ارتقای کیفیت آموزش منجر شوند که فرصت رشد حرفه‌ای، استقلال عمل، مشارکت در تصمیم‌گیری، حمایت سازمانی و بازخورد سازنده را برای معلمان فراهم سازند؛ بنابراین، کیفیت آموزش به میزان زیادی به این وابسته است که مدیریت مدرسه تا چه اندازه زمینه توانمندی و رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، نقش مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده در ارتقای کیفیت آموزش است. مطالعات بررسی‌شده نشان می‌دهند مدرسی که در آن‌ها یادگیری جمعی، گفت‌وگوی حرفه‌ای، تبادل تجربه، بازاندیشی مستمر و همکاری میان معلمان تقویت می‌شود، توان بیشتری برای حل مسائل آموزشی و بهبود عملکرد دارند. در چنین مدرسی، یادگیری تنها به دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه مدیران، معلمان و کارکنان نیز در فرایندی مستمر از یادگیری و اصلاح عملکرد قرار می‌گیرند. این یافته بیانگر آن است که مدرسه یادگیرنده می‌تواند با تبدیل تجربه‌های فردی به دانش جمعی، ظرفیت درونی مدرسه را برای نوآوری، انطباق با تغییرات و بهبود مستمر افزایش دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری داده‌محور و مبتنی بر شواهد یکی از مؤلفه‌های مهم مدیریت آموزشی نوین است. در مطالعات مرور شده تأکید شده است که تصمیم‌های آموزشی زمانی اثربخش‌تر خواهند بود که بر پایه اطلاعات معتبر، تحلیل عملکرد دانش‌آموزان، بازخورد معلمان، نتایج ارزشیابی و شناخت دقیق از نیازهای آموزشی اتخاذ شوند. تصمیم‌گیری صرفاً بر اساس تجربه شخصی، عادت‌های مدیریتی یا دستورالعمل‌های کلی، نمی‌تواند پاسخگوی پیچیدگی‌های آموزش امروز باشد. از این رو، استفاده از داده‌ها و شواهد در مدیریت مدرسه موجب می‌شود فرایند برنامه‌ریزی، ارزشیابی، اصلاح روش‌های تدریس و تخصیص منابع آموزشی هدفمندتر و کارآمدتر شود.

بررسی مطالعات نشان داد که فرهنگ سازمانی مدرسه نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت رویکردهای نوین مدیریت آموزشی دارد. حتی اگر مدیر مدرسه از الگوهای نوین مدیریتی آگاه باشد، در نبود فرهنگ اعتماد، همکاری، گفت‌وگو و حمایت حرفه‌ای، اجرای این رویکردها با محدودیت مواجه خواهد شد. یافته‌ها نشان می‌دهند مدرسی که دارای جوّ سازمانی مثبت، روابط انسانی سازنده، امنیت روانی، روحیه همکاری و اعتماد متقابل هستند، آمادگی بیشتری برای پذیرش تغییر، اجرای نوآوری‌های آموزشی و مشارکت معلمان در بهبود کیفیت دارند؛ بنابراین، ارتقای کیفیت آموزش تنها از طریق تغییر ساختارهای رسمی ممکن نیست، بلکه نیازمند تحول در فرهنگ و روابط حرفه‌ای درون مدرسه است.

از نظر پیامدهای آموزشی، یافته‌ها بیانگر آن است که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی می‌توانند به بهبود کیفیت آموزش از مسیرهای گوناگون منجر شوند. این مسیرها شامل افزایش انگیزش و رضایت شغلی معلمان، ارتقای کیفیت تدریس، بهبود تعاملات آموزشی، تقویت یادگیری دانش‌آموزان، افزایش اثربخشی مدرسه، رشد حرفه‌ای کارکنان و تقویت نوآوری آموزشی است. در واقع، مدیریت آموزشی نوین به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر کیفیت آموزش اثر می‌گذارد؛ به گونه‌ای که از یک سو با هدایت بهتر فرایندهای آموزشی و از سوی دیگر با ایجاد بسترهای حمایتی و حرفه‌ای، شرایط لازم برای یادگیری مؤثرتر را فراهم می‌کند.

در عین حال، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اجرای رویکردهای نوین مدیریت آموزشی با برخی چالش‌ها نیز همراه است. از جمله این چالش‌ها می‌توان به تمرکزگرایی در نظام آموزشی، محدود بودن اختیار مدیران مدارس، مقاومت در برابر تغییر، ضعف در آموزش‌های حرفه‌ای مدیران، کمبود منابع، نبود نظام منظم بازخورد و ارزشیابی و غلبه نگاه اداری بر فرایندهای آموزشی اشاره کرد. این موانع سبب می‌شوند که برخی رویکردهای نوین، با وجود اهمیت نظری و پژوهشی، در عمل به صورت کامل در مدارس اجرا نشوند؛ بنابراین، تحقق مدیریت آموزشی نوین نیازمند فراهم‌سازی شرایط ساختاری، فرهنگی و حرفه‌ای مناسب در سطح مدرسه و نظام آموزشی است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که رویکردهای نوین مدیریت آموزشی، از جمله رهبری آموزشی، مدیریت مشارکتی، توانمندسازی معلمان، مدرسه‌محوری، سازمان یادگیرنده و تصمیم‌گیری داده‌محور، نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش دارند. وجه مشترک این رویکردها تأکید بر مشارکت، یادگیری مستمر، توسعه حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری، استفاده از شواهد و تمرکز بر فرایند یاددهی - یادگیری است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت آموزش زمانی به صورت پایدار ارتقا می‌یابد که مدیریت آموزشی از رویکردهای سنتی و صرفاً اداری فاصله گرفته و به الگویی تحول‌گرا، یادگیرنده و مشارکت‌محور تبدیل شود. این یافته‌ها ضرورت توجه جدی به بازآفرینی نقش مدیران آموزشی، توانمندسازی معلمان و تقویت فرهنگ یادگیری در مدارس را برجسته می‌سازد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مرور نظام‌مند، تبیین و تحلیل رویکردهای نوین مدیریت آموزشی و نقش آن‌ها در ارتقای کیفیت آموزش بود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی در حال گذار از یک پارادایم «اداری‌محور» و «کنترل‌گر» به یک پارادایم «یادگیری‌محور» و «تسهیل‌گر» است. این تغییر جهت که در قالب مفاهیمی همچون رهبری آموزشی، مدرسه به مثابه سازمان یادگیرنده، توانمندسازی معلمان و تصمیم‌گیری داده‌محور نمود یافته، بیانگر آن است که کیفیت آموزش، خروجی تعاملی است که در آن مدیر مدرسه نه به عنوان یک مقام اجرایی، بلکه به عنوان «رهبر یادگیری» عمل می‌کند. تفسیر یافته‌ها حاکی از آن است که رویکردهای نوین مدیریت، به جای تکیه بر بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های یک‌سویه، بر تقویت سرمایه‌های انسانی و اجتماعی مدرسه تأکید دارند. زمانی که مدیران با بهره‌گیری از مدیریت مشارکتی، معلمان را در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دخیل می‌کنند، حس مالکیت حرفه‌ای در معلمان افزایش یافته و این امر مستقیماً به ارتقای کیفیت تدریس و تعهد شغلی منجر می‌شود. همچنین، پیوند میان «سازمان یادگیرنده» و «کیفیت آموزش» نشان‌دهنده آن است که مدارس موفق، مدارس هستند که ظرفیت بازاندیشی و اصلاح مستمر را درونی کرده‌اند؛ جایی که خطاهای آموزشی نه به عنوان شکست، بلکه به عنوان فرصتی برای یادگیری جمعی تلقی می‌شوند. با این حال، نتیجه‌گیری کلیدی این پژوهش آن است که پیاده‌سازی این رویکردهای نوین در نظام آموزشی، بدون اصلاح زیرساخت‌های ساختاری و فرهنگی میسر نخواهد بود. یافته‌ها نشان داد که علی‌رغم اثبات‌شده این رویکردها، چالش‌هایی نظیر تمرکزگرایی اداری، کمبود اختیارات مدیران مدارس و مقاومت در برابر تغییر، همچنان مانع از تحقق کامل مدیریت آموزشی نوین در سطح مدارس می‌شوند.

۶-۱. پیشنهادهای کاربردی

۱. برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی برای مدیران مدارس با تأکید بر رهبری آموزشی، مدیریت مشارکتی و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد.
۲. فراهم‌سازی زمینه مشارکت فعال معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و برنامه‌ریزی مدرسه به منظور افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای آنان.

۳. تقویت فرهنگ یادگیری سازمانی در مدارس از طریق تشکیل جلسات هم‌اندیشی، تبادل تجربه و بازاندیشی در فرایندهای آموزشی.
۴. حمایت از توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از راه کارگاه‌های آموزشی، فرصت‌های رشد شغلی و ایجاد فضای مناسب برای نوآوری در تدریس.
۵. افزایش اختیارات مدیران مدارس در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی تا بتوانند متناسب با نیازها و شرایط واقعی مدرسه تصمیم‌گیری کنند.
۶. استقرار نظام ارزشیابی مستمر و بازخورد حرفه‌ای برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و بهبود مداوم کیفیت آموزش.

منابع

۱. علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۱). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: روان.
۲. سرمد، زهره، بازگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
۳. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
۴. شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. تهران: سمت.
۵. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۶. صافی، احمد. (۱۳۹۰). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش. تهران: سمت.
۷. مشایخ، عباس. (۱۳۸۶). توانمندسازی منابع انسانی در سازمان‌های آموزشی. تهران: نشر مدرسه.
۸. میرکمالی، محمد. (۱۳۸۸). رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: یسطرون.