

کیفیت در نظام تعلیم و تربیت

شاخص‌های کیفیت در نظام تعلیم و تربیت (سطح فرد)

مهدی اسحاقیان* دکتر مصطفی عماد زاده**

کلید واژه‌ها:

محتوای دروس، روش آموزش، وسایل آموزشی، مدیریت، رهبری، اهداف آموزشی، مقررات، جو علمی، ضمن خدمت، اندازه کلاس

چکیده:

یکی از دیدگاه‌های مدیریتی که در پایان قرن بیستم ذهن اندیشمندان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرد، کاربرد مفاهیم مدیریت کیفیت در بخش آموزش بود. تا کنون دانشمندان زیادی سعی کرده‌اند که نظامی از مدیریت کیفیت را در آموزش و پرورش و آموزش عالی به کار برند و در این راه موفقیت‌های چشمگیری نیز داشته‌اند.

یکی از مسائلی که در زیر مجموعه‌ی این بحث مطرح می‌شود انتخاب شاخص‌های کیفیت در بخش آموزشی است که این مقاله به اختصار به آن پرداخته است.

مقدمه:

در نگرش سیستمی، آموزش و پرورش مانند سازمان‌های دیگر دارای درون دادها، فرآیند و برون دادهایی است. درون داد نظام آموزشی را معلمان، دبیران، دانش‌آموزان، نگرش‌ها و اطلاعات و... تشکیل می‌دهد، فرآیند آن آموزش و یادگیری و برون داد آن را دانش‌آموزان فرهیخته، مدارک و مدارج علمی به وجود می‌آورد. در دیدگاه مدیریت کیفیت (*TQM*) می‌توان شاخص‌هایی

جهت تبیین کیفیت سازمان آموزش و پرورش در سه زمینه‌ی درون دادها، فرآیند و برون دادها در نظر گرفت تا در پایان به دیدگاه نهایی این تفکر، یعنی رضایت ارباب رجوع سازمان دست یافت. زیرا در مدیریت کیفیت، کیفیت را به‌عنوان رضایت ارباب رجوع تعریف می‌کنند. (سالیس، ۱۳۸۰) مدیریت کیفیت در برنامه‌ریزی، اجرا و تعیین شاخص‌های مطلوبیت، توجه به سه سطح خُرد، کلان و فراکلان را ضروری می‌داند. در نظام آموزش و پرورش این سه سطح عبارتند از:

الف: سطح خُرد: در سطح خُرد، دانش‌آموزان، یادگیری، نمرات درسی، موفقیت تحصیلی و... مطرح است. به‌طور کلی می‌توان گفت سطح خُرد به عملکرد دانش‌آموز و معلم در جریان یادگیری و موفقیت تحصیلی در یک پایه یا یک درس خاص مربوط می‌شود.

ب: سطح کلان: در این سطح توجه به اهداف تعلیم و تربیت است. درصد فارغ التحصیلان، تعداد پذیرفته شدگان در سطوح بالاتر، شایستگی فارغ‌التحصیلان، پرورش نیروی انسانی کارآمد و... مطرح است.

ج: سطح فراکلان: در این سطح پی آمدهای عملکرد آموزش و پرورش برای جامعه مطرح است. رعایت هنجارهای اجتماعی، موفقیت در انجام وظایف سازمانی وجدان کاری و... از شاخص‌های این سطح از عملکرد می‌باشد.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی و مدرس مراکز تربیت معلم اصفهان
** دانشیار دانشکده‌ی اقتصاد دانشگاه اصفهان

متأسفانه نظام آموزش و پرورش در عملکرد خود گرایش شدید به سطح خرد دارد و معمولاً اهداف سطوح عالی تر در نظام آموزشی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

یکی از مشکلات نظام آموزشی جهت دستیابی به کیفیت، فقدان شاخص‌هایی است که بتوان بر اساس آن کیفیت واحدهای آموزشی را مورد سنجش و ارزیابی قرار داد. چنین شاخص‌هایی می‌تواند راهنمای مدیران در دستیابی به کیفیت باشد. در این مقاله سعی شده است شاخص‌هایی جهت دستیابی به کیفیت نظام آموزشی مطرح شده سپس یافته‌های پژوهشی که هر یک از شاخص‌ها را تبیین و تأیید می‌کند، ذکر گردد.

شاخص‌های کیفیت:

سلامت هر جامعه به کیفیت نظام تعلیم و تربیت آن وابسته است. اگر دانش‌آموزان، ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های اجتماعی لازم برای شهروندی خوب بودن را نیاموزند و هم‌چنین مهارت‌ها و تخصص لازم جهت انجام وظایف فردی و اجتماعی خود را به‌طور مؤثر و کارآمد فرا نگیرند، واحدهای آموزشی رسالت خود را به‌انجام نرسانیده‌اند. تحقق این رسالت مستلزم توجه به کیفیت نظام آموزشی است.

برای اطمینان از کیفیت آموزش، ابتدا باید این اصطلاح تعریف عملیاتی سنجشی شود. در تعریف عملیاتی سنجشی باید فهرستی از ویژگی‌ها و خصوصیات و شاخص‌های یک نظام آموزشی کارآمد و اثربخش فهرست شود. گرچه استفاده از شاخص‌ها برای تعیین کیفیت نظام آموزشی نسبت به سایر بخش‌های جامعه (مثلاً بخش اقتصاد) کمتر شایع است، ولی برای دستیابی به کیفیت ناگزیر از انجام آن هستیم.

مثلاً در بخش اقتصاد، تورم، بیکاری، افزایش قیمت‌ها، نسبت واردات به صادرات، نرخ حقوق و دستمزد و... شاخص‌هایی هستند که می‌توان به‌وسیله آن‌ها سلامت یا بیماری اقتصاد یک جامعه را سنجید و در صورت نیاز در صدد بهبود آن برآمد. هر یک از شاخص‌های فوق اطلاعاتی را در اختیار ما قرار می‌دهد که

مجموع آن‌ها (نه فقط یکی از آن‌ها) می‌تواند وضعیت اقتصادی جامعه را به‌ما نشان دهد.

در نظام آموزشی نیز می‌توان از طرح برخی شاخص‌ها (ویژگی‌ها و خصوصیات) از قبیل: محتوای آموزشی، جمعیت کلاس‌ها، روش‌های تدریس، معلمان و سطح علمی آنان و... به‌بررسی کیفیت نظام آموزشی پرداخت. گرچه در تعیین شاخص‌های نظام آموزشی هم ابعاد اجتماعی (سطح فراکلاسی) و هم ابعاد علمی و تخصصی (سطح خرد و کلان) باید در نظر گرفته شود ولی در این مقاله بر ابعاد علمی و تخصصی نظام آموزشی تأکید می‌شود. قبل از طرح هر گونه شاخص کیفیت در بعد تخصصی و علمی باید به دو مسأله پاسخ داده شود. یکی نظریه‌ی سرند و دیگری پژوهش کلان:

۱ - نظریه سرند: طرفداران نظریه سرند بر این باورند که نظام آموزشی عامل افزایش بهره‌وری و کیفیت دانش‌آموزان نمی‌گردد بلکه هم‌چون یک صافی عمل می‌کند. یعنی افرادی که به‌طور طبیعی از توانایی و استعداد بالاتری برخوردارند را از کسانی که فاقد چنین ویژگی‌هایی هستند، جدا می‌کند. بنابراین نظام آموزشی در پرورش استعدادها نقش قابل ملاحظه‌ای ندارد.

لیونگستون می‌نویسد: «هدف اصلی نظام آموزشی، صدور گواهی نامه‌ای از توانایی‌های طبیعی و استعداد جوانان است تا بعدها این مدرک موجب شود که کارفرمایان برای گزینش افراد جهت مشاغل گوناگون از آن‌ها استفاده نمایند (عمادزاده، ۱۳۷۵، صفحه ۱۵۳). اگر چنین نگرشی نسبت به نظام آموزشی داشته باشیم تدوین شاخص‌های کیفیت مفهومی ندارد زیرا کیفیت را باید در استعدادهای طبیعی دانش‌آموزان نه مشخصات نظام آموزشی جستجو کرد. لیکن این نظریه به‌وسیله پژوهش‌های گوناگون مورد تردید قرار گرفته است. نتایج کلیه پژوهش‌هایی که در رابطه با شاخص‌های کیفیت ذکر خواهد شد این نظریه را نفی می‌کند. هم‌چنین «نظام آموزشی علی‌رغم گزینش‌های متعدد و از صافی گذراندن افراد تواناتر، بهر حال مجموعه‌ای از اطلاعات و

آگاهی‌های ضروری و تخصصی را در هر رشته به‌جوانان انتقال می‌دهد (عمادزاده، ۱۳۷۵، صفحه ۱۵۴).

۲- پی‌وهش کلمن: یکی از مسائل مهمی که ذهن سیاست‌گذاران نظام آموزشی را به‌خود جلب می‌کند، ایجاد فرصت‌های آموزش و پرورش برابر برای دانش‌آموزان است زیرا در بینش آنان برخی شاخص‌های واحدهای آموزشی از قبیل معلمان با تجربه‌تر، تراکم دانش‌آموزان کمتر، فضای آموزشی وسیع‌تر، روش‌های تدریس بهتر و... می‌تواند به‌دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی کمک کند. جیمز کلمن برای بررسی تأثیر عوامل آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پژوهشی انجام داد که یافته‌های او موجی عظیم در نظام تعلیم و تربیت ایجاد کرد. او معتقد بود که یافته‌های پژوهشی او نشان می‌دهد هیچ‌یک از شاخص‌های نظام آموزشی (درون دادها) هم‌چون سطح علمی معلمان، تجربیات آنان، روش‌های تدریس، فضای آموزشی و... در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر ندارد. فقط آنچه ارتباط پایداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، طبقه‌ی اجتماعی آنان است. متغیرهایی که کلمن در پژوهش خود مورد بررسی قرار داده بود عبارت بودند از: تسهیلات فیزیکی، طول مدت روزهای تحصیل در یک سال، رفتن به‌کودکستان، حقوق معلمان، نوع دانشکده‌ای که معلم در آن درس خوانده، داشتن مدرک تحصیلی عالی.

استیفر بر اساس یافته‌های کلمن نظریه آموزش خودبه‌خودی را مطرح کرد. او معتقد بود باید به‌معلمان در انتخاب روش تدریس آزادی عمل داد زیرا «به‌نظر می‌رسد که شیوه‌های متفاوت آموزش مقدار یکسانی یادگیری را در پی خواهد داشت.» (بیلر، ۱۳۶۹، صفحه ۲۵)

اگر نظریه‌ی سرنند یا دیدگاه کلمن را بپذیریم شاخص‌های کیفیت را باید در سطح فراکالان جستجو کنیم زیرا کیفیت آموزش در خارج از مدارس شکل می‌گیرد و بیشتر متوجه‌ی خانواده‌ها است و برای دستیابی به‌کیفیت باید متوجه عناصری هم‌چون کاهش شکاف طبقاتی، اصلاح نظام اقتصادی، غنی‌سازی محیط خانواده و... بود.

برخی از پژوهشگران نتایج پژوهش کلمن را نپذیرفتند. آنان معتقد بودند که نظام آموزشی تأثیر اساسی بر افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان دارد. از جمله می‌توان به‌پژوهش‌های «لین و گرین والد» اشاره کرد. یکی از نتایج تحقیقات کلمن آن بود که زمینه پژوهش‌های وسیعی را به‌وسيله موافقان و مخالفان ایجاد کرد. موافقان دیدگاه کلمن سعی کردند با بازآزمایی فرضیه‌های مطرح شده توسط کلمن بر صحت و اعتبار یافته‌های او بیفزایند و مخالفان کلمن پژوهش‌های زیادی را برای نشان دادن تأثیر عناصری چون روش تدریس، سطح علمی معلمان و به‌طور کلی عوامل آموزشی بر فرآیند آموزش سامان‌دهی کردند. در این مقاله شاخص‌های کیفیت نظام آموزشی در سطح خرد و کلان یعنی در سطح فنی و تخصصی مورد بررسی قرار می‌گیرد. به‌پرسش‌های زیر توجه کنید:

- چرا اولیای دانش‌آموزان، برخی از واحدهای آموزشی را بهتر از بقیه ارزیابی می‌کنند؟

- چرا بعضی از واحدهای آموزشی مورد استقبال شدید مردم قرار گرفته هنگام ثبت نام با هجوم مردم مواجه می‌شوند؟

- چه شاخص‌هایی بیانگر سلامت و کیفیت یک واحد آموزشی است و...

برای پاسخگویی به‌پرسش‌هایی از این قبیل مطالبی پیرامون محورهای سه‌گانه، واحد آموزشی، معلمان و دبیران و کلاس درس ارائه می‌شود.

کیفیت یک واحد آموزشی در سطح خرد بر سه رکن اساسی استوار است. این ارکان عبارتند از: واحد آموزشی، معلمان و دبیران، کلاس درس و امکانات آن. در این نوشته برای واحد آموزشی پنج شاخص، برای معلمان و دبیران سه شاخص و برای کلاس درس نیز چهار شاخص در نظر گرفته می‌شود. بنابراین کیفیت یک واحد آموزشی جمعاً با دوازده شاخص مورد بررسی قرار می‌گیرد. این شاخص‌ها تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم بر یادگیری دارند. در طرح زیر ارتباط آن‌ها نشان داده شده است.

ویژگی‌هایی داشته باشند؟ برای پاسخگویی به این سؤال نیازمند شاخص‌های سلامت سازمانی هستیم که در اثر پژوهش و تحقیق به دست آمده باشند. در زیر پنج شاخص را در این زمینه معرفی کرده به بررسی آن‌ها با نگرش پژوهشی می‌پردازیم. این شاخص‌ها عبارتند از:

۱ - چگونگی اداره واحد آموزشی (مدیریت، رهبری)

۲ - اهداف واحد آموزشی

۳ - گروه‌های آموزشی (محیط حرفه‌ای)

۴ - مقررات واحد آموزشی

۵ - جو علمی واحد آموزشی

گرچه در این مقاله پنج عنوان مذکور مورد بررسی قرار می‌گیرد ولی در پژوهش‌های دیگر به عوامل دیگری نیز اشاره می‌شود. مثلاً پژوهشگران (Nea)^(۱) معتقدند شش شاخص زیر در برگیرنده کیفیت یک واحد آموزشی است که تا حدود زیادی بر پنج شاخص فوق منطبق است.

۱ - دریافت مشترک و تعهد نسبت به اهداف

۲ - روابط باز و تشریک مساعی در حل مسائل

۳ - ارزشیابی مستمر فرآیند یاددهی و یادگیری

۴ - یادگیری حرفه‌ای و شخصی

۵ - منابعی که یاددهی و یادگیری را حمایت کند

۶ - برنامه و آموزش

اینک به بررسی ۵ شاخص فوق می‌پردازیم و در بررسی هر شاخص تعدادی از پژوهش‌های مطرح شده در این رابطه را ذکر می‌کنیم.

مدیریت و رهبری و چگونگی اداره واحد آموزشی:

رهبری هر واحد آموزشی باید واجد شایستگی‌هایی باشد تا بتواند کاروان دانش‌آموزان را در سفر به سوی اهداف مورد حمایت و هدایت قرار دهد. او باید یاد دادن و یاد گرفتن را در رأس برنامه‌های آموزشی خود قرار داده و برای تحقق این منظور کادر

<p>واحد آموزشی</p> <p>- شیوه اداره واحد آموزشی</p> <p>- اهداف واحد آموزشی</p> <p>- محیط حرفه‌ای (گروه‌های آموزشی)</p> <p>- مقررات واحد آموزشی</p>	<p>معلمان و دبیران</p> <p>- سطح علمی و تخصص معلم</p> <p>- تجربیات تدریس معلم</p> <p>- دوره‌های ضمن خدمت</p>	<p>کلاس درس</p> <p>- محتوای دروس</p> <p>- روش آموزشی</p> <p>- وسایل آموزشی</p> <p>- جمعیت کلاس و اندازه آن</p>
---	---	--

کیفیت آموزش (یاددهی و یادگیری)

اینک به بررسی هر یک از ارکان فوق و شاخص‌های آن می‌پردازیم.

واحد آموزشی:

بررسی تأثیر واحد آموزشی بر فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه است از آن جمله:

- مشکلاتی که در راه تعریف و اندازه‌گیری دقیق متغیرهای مربوط به واحد آموزشی وجود دارد.
- تأثیر واحد آموزشی بر فرآیند آموزش غیرمستقیم و با واسطه است.
- پژوهش‌های اندکی در زمینه تأثیر واحد آموزشی بر فرآیند تدریس و یادگیری وجود دارد. (امید است پژوهش‌های تکمیلی و تربیت و زیر مجموعه‌های استانی آن در رفع مشکلات فوق اقدام کنند).

مدرسه جامعه‌ی کوچک است و سلامت اعتقادی، اجتماعی و اقتصادی جامعه با کیفیت آموزش در واحدهای آموزشی در ارتباط است. اگر مهارت‌ها، نگرش‌ها و اطلاعات لازم برای موفقیت در جامعه‌ی بزرگ در جامعه‌ی کوچک (مدرسه) آموخته و تمرین نشود، واحدهای آموزشی در تحقق رسالت خود موفق نخواهند بود.

واحدهای آموزشی برای تحقق رسالت خود باید چه

آموزشی مناسبی را انتخاب کند. یک واحد آموزشی بدون مدیریت، عبارت است از مجموعه‌ای از کلاس‌های درس که هر یک مسیری را می‌پیماید. متأسفانه در جامعه‌ی ما مدیریت آموزشی فعالیت‌های خود را محدود به امور اجرایی کرده، از هدف اصلی خود که اصلاح و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری است بازمانده است. به دو دلیل، یکی این‌که معمولاً پست مدیریت آموزشی به کسانی که دارای تخصص علمی هستند واگذار نمی‌شود و دیگری تمرکز در نظام آموزشی. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تخصص حرفه‌ای مدیران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. لوئیس اتال (۱۹۹۶) دریافت مدیران مدارس که دارای پیشرفت تحصیلی بیشتری هستند، به‌طور مؤثری به مباحث تخصصی می‌پردازند و گفتگوهای دو جانبه‌ای را با معلمان در زمینه‌ی مسائل آموزشی ترتیب می‌دهند (دانیل و همکاران، ۲۰۰۰، صفحه ۳۹). هم‌چنین از پژوهشگران ایرانی ریسمانچیان (۱۳۷۰) دریافت که بین عملکرد مدیران آموزشی و مدرک تحصیلی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد (نمایه، ۱۳۸۰).

نیومن و ولیچ (۱۹۹۵) معتقدند رهبران مدارس که دانش‌آموزان آن‌ها دارای پیشرفت تحصیلی بالایی هستند دارای ویژگی‌های زیر می‌باشند.

۱ - توجه اصلی خود را بر افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان معطوف می‌کنند.

۲ - موضوع یاددهی و یادگیری را مرکز گفتگوی میان اعضای مدرسه قرار می‌دهند.

۳ - هنجارها و ارزشهایی که در برگرفته رسالت مدرسه است را با قاطعیت مطرح می‌کنند.

۴ - به ایجاد زمان جهت پژوهش منطقی و ایجاد فرصت جهت پیشرفت و توسعه‌ی کارکنان می‌پردازند.

۵ - خود را در مرکز مدرسه و نه در رأس آن می‌بینند.

۶ - قدرت خود را به‌زیردستان و حتی والدین تفویض می‌کنند.

۷ - در ایجاد رابطه، در ورای مدرسه از مهارت‌های خلاق و اساسی مهم بهره می‌گیرند (دانیل و همکاران، ۲۰۰۰، صفحه ۳۹).

در دیدگاه مدیریت کیفیت و اصول چهارده‌گانه دمینگ، اصل هفتم نهادینه کردن رهبری است. در این دیدگاه بر نقش هدایتی نه نقش کنترل و بازرسی تأکید می‌شود. تعیین اهداف مشترک، جلب همیاری، تشویق فعالیت گروهی، قدرت پیش‌بینی تحولات آینده از ویژگی‌های رهبری آموزشی است. برای دستیابی به این شاخص‌ها در نظام آموزشی، باید آموزش مستمر مدیران موجود و به‌کارگیری نیروی متخصص در پست حساس مدیریت آموزشی را در سرلوحه‌ی کار قرار داد.

اهداف واحد آموزشی:

گرچه در نظام‌های آموزشی کشورهایی که همانند کشور ما دارای آموزش و پرورش متمرکز هستند، تدوین اهداف به‌وسیله شورای عالی آموزش و پرورش تدوین می‌شود ولی طرح اهداف و شفاف‌سازی آن‌ها در محیط آموزشی به‌عهده‌ی مدیران است. این اهداف، باید در کار روزانه‌ی مدرسه ظهور و بروز پیدا کنند. در آموزش و پرورش کشور ما دستیابی به نسخه‌ای از اهداف تعلیم و تربیت کاری دشوار است و معمولاً مدیران سطوح مختلف نسبت به آن‌ها آگاهی ندارند. این‌که اهداف چه هستند، چگونه طراحی می‌شوند، چگونه به‌اجرا در می‌آیند، چگونه می‌تواند آن‌ها را تغییر داد و... موضوع‌هایی است که مدیران باید به آن‌ها بپردازند. پاسخ به سؤال‌های زیر در زمینه‌ی اهداف برای مدیران راهگشا می‌باشد.

۱ - آیا در عملکرد روزانه واحد آموزشی اهداف جایگاهی دارند؟

۲ - آیا اهداف متناسب با تغییر نیازهای آموزشی تغییر می‌کنند؟

۳ - آیا اهداف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارند؟

۴ - آیا کادر آموزشی، اهداف را قبول دارند و در تحقق آن متفق القول می‌باشند؟

اطلاعات حاصل از پرسش‌های فوق می‌توانند ما را در ارزشیابی جایگاه واحد آموزشی و میزان موفقیت آن یاری رساند.

در مدیریت کیفیت اولین اصل، توجه به‌هدف است و مهم‌ترین هدف تربیت، موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه و خارج از آن یا

به عبارت دیگر تربیت شهروندی خوب است. در این راستا کافمن معتقد است که این هدف باید به شاخص‌های قابل اندازه‌گیری تبدیل شود. او همچنین معتقد است هر واحد آموزشی باید دارای یک رسالت عینی بوده که هم‌چون ستاره‌ای قطبی هر فرد تلاش کند به آن دست یابد (کافمن، ۱۹۹۳).

در نظام آموزشی ما اهداف آرمان‌هایی تشریفاتی قلمداد شده و نسبت به نقش آن‌ها آگاهی لازم وجود ندارد. در زمینه‌ی نقش هدف‌ها در نظام آموزشی می‌خوانیم: «هدف‌های آموزش و پرورش سه نقش مهم را در مدیریت آموزشی ایفا می‌کنند. اولاً به فراگرد آموزش و پرورش جهت می‌دهند... ثانیاً آن‌ها انگیزه حرکت و فعالیت به وجود می‌آورند. ثالثاً آن‌ها ملاک‌های کنترل و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی را به وجود می‌آورند. (علاقه‌بند، ۱۳۷۴، صفحه ۱۴۱).

یک مدیر آموزشی باید بداند:

الف - اهداف آموزش و پرورش چگونه تدوین می‌شود.

ب - اهداف چگونه به اجرا در می‌آیند.

ج - چگونه می‌تواند اهداف را بین کارکنان نهادینه نمود.

جهت درک رابطه بین اهداف آموزشی و تحقق کیفیت ما نیازمند پژوهش‌هایی در زمینه‌های زیر می‌باشیم:

۱ - آیا خانواده‌های دانش‌آموزان و معلمان از این اهداف آگاهی دارند؟

۲ - میزان توافق مردم در زمینه‌ی اهداف آموزش و پرورش چقدر است؟

۳ - تا چه حد این اهداف در برگیرنده‌ی نیازهای جامعه در حال تغییر می‌باشد.

بررسی وضع موجود در زمینه‌های فوق و تلاش در جهت دستیابی به وضع مطلوب می‌تواند معرف کیفیت نظام آموزشی باشد.

کادر آموزشی یک مدرسه در ورای نقش مستقیم خود می‌توانند تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان و افزایش کیفیت آموزشی آنان داشته باشند. تحقیقات نشان می‌دهد مدارس با

کیفیت، جمعی از دبیران را در خود گردآورنده‌اند که دارای هنجارها، ارزش‌ها و اهداف مشترک می‌باشند.

دبیران و معلمان به‌عنوان یک گروه عمل می‌کنند و اهداف مشترک، آنان را به یکدیگر پیوند می‌دهد. تحقیقات نشان می‌دهد که مدرسی که دارای کادر ثابت و باتجربه هستند در تشکیل گروه‌های آموزشی موفق هستند (هنوشک و ریموئین، ۱۹۹۸). به نقل از (دانیل و همکاران، ۲۰۰۰، صفحه ۴۱) اگر کادر آموزشی بتوانند با یکدیگر به صورت گروه آموزشی و بر اساس اهدافی مشترک کار کنند، می‌توانند تأثیری فراتر از کمک فردی داشته باشند (لوئیس، کراس و مارکس، ۱۹۹۶). به نقل از دانیل و همکاران، ۲۰۰۰، صفحه ۴۱) وقتی کادر آموزشی با همبستگی در جهت تحقق اهداف تعلیم و تربیت تلاش کنند، اولین گروهی که از این همبستگی گروهی بهره می‌برند دانش‌آموزان هستند.

گرچه ایده‌ی کار گروهی از دیرباز در فعالیت‌های انسانی وجود داشته است و در نظریه‌های مدیریتی مختلفی به آن پرداخته شده است لیکن اوج این اندیشه را می‌توان در نظریه‌ی مدیریت کیفیت جستجو کرد. به طوری که جوینر چهارده اصل مدیریت کیفیت را در سه اصل خلاصه کرده است و اولین آن‌ها را کار گروهی نامیده است. این اصول عبارتند از: «همه با هم در یک گروه، تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌ها و شور و شوق برای کسب کیفیت» کافمن در این رابطه می‌نویسد «زمانی که افراد نسبت به کیفیت، ویژگی‌های اصلی آن و بهبود مستمر آموزش و پرورش متعهد شده باشند زمان آن است که یک گروه کیفیت تشکیل دهند. این گروه از مشارکت آزادانه برخوردار است و هر فرد در هر زمان می‌تواند به این گروه پیوندد ولی هر چه تعداد بیشتری از کارکنان به آن ملحق شوند بهتر است.» (کافمن، زان، ۱۹۹۳، صفحه ۴۲). امروزه در نظریه‌ی مدیریت کیفیت بر تشکیل گروه‌های کیفیت تأکید زیادی می‌شود و وجود آن‌ها در سازمان از شاخص‌های استقرار مدیریت کیفیت محسوب می‌گردد. در سازمان‌های آموزشی گروه‌های کیفیت آموزشی از یک ساختار خوشه‌ای برخوردارند. در این ساختار هر دو یا سه نفر معلم یا دبیر همدیگر را در تدریس یاری می‌کنند. یکی از اعضای این گروه‌ها عضو مجموعه‌ی شش نفره‌ی آموزشی است

که درس‌های یک رشته‌ی علمی را تدریس می‌کنند و از هر شش نفر یک نفر عضو گروه آموزشی واحد آموزشی است و در پایان مدیر واحد آموزشی و یک نفر از معلمان و دبیران عضو کمیته‌ی رشد کارکنان ناحیه یا منطقه است (جویس، ۲۰۰۰). تشکیل گروه‌های کیفیت آموزشی می‌تواند شاخصی جهت بهبود کیفیت تعلیم و تربیت باشد.

رعایت انضباط (مقررات واحد آموزشی)

انضباط عبارت است از احترام به قوانین و مقرراتی که سازمان بر اساس آن اداره می‌شود. توافق بین سازمان و کارکنان در این زمینه ضروری است. بارتون و کولی (۱۹۹۸) بر این باورند که بین حاکمیت مقررات در یک واحد آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد (دانیل و مایر، ۲۰۰۰، صفحه ۴۲). قانونمندی باید متوجه سه عنصر مطرح شده در زمینه‌ی کیفیت یعنی مدرسه، معلم و کلاس درس باشد تا منشأ اثر واقع گردد. لیکن این مقررات در نظام‌های آموزشی غیر متمرکز ممکن است از یک مدرسه تا مدرسه دیگر تفاوت داشته باشد ولی در نظام آموزشی ما کم و بیش یکسان است.

در مدیریت، برای قواعد و مقررات جایگاه ویژه‌ای قائلند به طوری که ماکس وبر آنرا به‌عنوان یکی از اصول پنجگانه بروکراسی مطرح کرده است و هنری فایول مقررات را به‌عنوان یکی از اصول چهارده‌گانه مدیریت قرار داده است. قواعد و مقررات بایدها و نبایدها را در واحد آموزشی بیان کرده و الگوهای رفتاری مطلوب را برای دانش‌آموزان و کارکنان ترسیم می‌نمایند و در پایان هدایت‌گر تصمیم‌گیری‌های سازمانی می‌باشند.

«سیستم قواعد، حقوق و وظایف ذاتی هر مقام را تحت پوشش قرار می‌دهد و به‌همراهی فعالیت‌ها در سلسله مراتب کمک می‌کند. هم‌چنین وقتی که تغییراتی در کارکنان صورت می‌گیرد قواعد و مقررات تدام عملیات را تضمین می‌نماید. به‌عبارت دیگر قواعد و مقررات پایداری و هم‌شکلی عملیات کارکنان را قطعی می‌کند.» (هوی و میسکل، ۱۳۷۰، صفحه ۱۷۶)

سیاست‌ها و مقررات انضباطی مدارس برای جلوگیری از حوادث ناگوار و ایجاد محیطی مناسب جهت تحقق اهداف

آموزشی است. این سیاست‌ها و مقررات در واحدهای آموزشی نقش بازدارنده دارد و شامل مقررات مربوط به غیبت و دیر آمدگی درگیری‌های بین فردی، نقل انتقال تصاویر، CD، نوارهای ضد اخلاقی، مواد مخدر، روابط نامشروع و... می‌باشد. برای جلوگیری از این گونه ناهنجاری‌ها سیاست‌ها و مقررات گوناگونی وجود دارد ولی در رابطه با این که کدام یک از آن‌ها در کنترل ناهنجاری‌ها موثرتر است پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. برخی بر این باورند که بهترین شیوه در برخورد با ناهنجاری‌های اخلاقی سیاست تنبیه است ولی این شیوه در مورد تهاجم به یکدیگر و دعوای مناسب نیست. در این که امروزه یکی از نگرانی‌های فکری والدین مسائل انضباطی محیط‌های آموزشی است، تردیدی نیست و حتی خانواده‌ها حاضرند هزینه‌ی زیادی را برای ثبت نام فرزندان‌شان در مدارس که دارای محیط سالم‌تری است متحمل شوند. اما آیا رعایت انضباط بر پیشرفت تحصیلی و در پایان کیفیت آموزش نیز مؤثر است؟

تحقیقات برکلی و هلند (۱۹۹۳) نشان دهنده‌ی رابطه‌ی مستقیم بین جو انضباطی واحدهای آموزشی متوسطه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است ولی جو انضباطی به‌معنی شدت عمل زیاد نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شدت عمل زیاد در مدارس با کاهش نمره‌ی ریاضی دانش‌آموزان متوسطه در سطح ۵/۷ درصد بوده است (دانیل و مایر، ۲۰۰۰، صفحه ۴۳).

یکی از مسائل انضباطی واحدهای آموزشی که متأسفانه در سال‌های اخیر بیشتر با آن مواجه هستیم درگیری دانش‌آموزان با معلمان و دبیران است. گرچه در نظام آموزشی ما به‌اندازه‌ی کافی مقررات انضباطی درباره‌ی معلمان و دبیرانی که دانش‌آموزانی را تنبیه بدنی کنند وجود دارد ولی کمتر قانون حمایتی در مورد معلمان و دبیرانی که مورد تعرض دانش‌آموزان قرار می‌گیرند وجود دارد و عملاً این موضوع به‌قوانین حقوقی و جزایی جامعه موکول شده است که این مسأله به‌شدت امنیت شغلی معلمان و در نتیجه کیفیت آموزشی را تهدید می‌کند. یکی دیگر از مشکلات انضباطی مدارس که به‌شدت کیفیت آموزش را تهدید می‌کند بی‌انضباطی‌های درون کلاسی است. ایجاد نظم و آرامش در کلاس

بیشترین انرژی معلمان و دبیران به‌ویژه در دروس علوم انسانی را به‌خود اختصاص می‌دهد. کاب و مور (۱۹۹۰) در اثر پژوهش‌های خود دریافتند بین وجود انضباط کلاسی و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. آنان معتقدند رعایت انضباط درون کلاسی باعث استفاده‌ی بهینه از زمان شده، به‌دبیران و معلمان فرصت بیشتری برای آموزش مؤثر می‌دهد.

شاید یکی از دلایل این‌گونه بی‌انضباطی‌ها استفاده معلمان از شیوه‌های سنتی تدریس باشد. استفاده از شیوه‌ی سخنرانی، یک‌جانبه بودن فرآیند آموزش و منفعل نگاه داشتن دانش‌آموزان در کلاس و عدم ارتباط محتوای آموزشی با زندگی واقعی دانش‌آموزان از عوامل بی‌انضباطی‌های درون کلاسی است. برای جلوگیری از این مشکلات و افزایش کیفیت آموزش استفاده از روش‌های فعال تدریس، توصیه می‌شود. برخی روش‌ها از جمله روش همیاری، یاران در یادگیری و تفکر استقرایی در تدریس علوم انسانی بسیار مؤثر می‌باشند ولی تحقیقات نشان می‌دهد که دبیران و مدیران آگاهی اندکی از این روش‌ها دارند. یکی از پژوهش‌های انجام گرفته توسط شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان نشان می‌دهد میزان آگاهی معلمان و دبیران دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس کمتر از سطح متوسط بوده است و در این زمینه بین میزان آگاهی زنان و مردان تفاوت معنی‌دار مشاهده نمی‌شود (اسدی، ۱۳۸۱، صفحه ۲).

جو علمی واحد آموزشی:

یکی از مهم‌ترین خصوصیات واحدهای آموزشی دارای موفقیت تحصیلی بالا، وجود برنامه‌های علمی چالش برانگیز بین دانش‌آموزان است. برگزاری مسابقات علمی، شرکت فعال در المپیادهای گوناگون و... نمونه‌ای از این چالش‌ها می‌باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در واحدهای آموزشی که در آن جو علمی وجود دارد پیشرفت تحصیلی بالاتر است. متأسفانه در نظام تعلیم و تربیت ما به‌جای جو علمی در مدارس خوب، جو امتحانی برقرار است. گرفتن امتحان‌های مکرر، ایجاد ترس از نمره و شکست، از ویژگی‌های مدارس خوب ما است در حالی که امتحان و ارزشیابی یک وسیله است و نه هدف. به‌جمله‌ای از جان هالت در

این مورد توجه کنید که می‌گوید: «هر تعلیم و تربیتی که مستلزم امتحان دادن باشد دانش‌آموز را تولیدکننده بار می‌آورد نه متفکر و آنان را مجبور می‌کند که پاسخ‌مدار شوند نه مسأله‌مدار.» (بیلر، ۱۳۷۰، صفحه ۴۵)

از طرف دیگر جو علمی واحدهای آموزشی در دوره‌ی ابتدایی، بیشتر ناظر بر موفقیت تحصیلی و کسب معدل است. بعضی از مدیران علاقه‌مند با ابتکارات شخصی سعی می‌کنند این جوراً مطلوب‌تر کنند. برگزاری مسابقه‌های علمی، فرهنگی - هنری، اردوهای علمی - تفریحی و نشریه‌های دیواری. سخنرانی‌های اخلاقی، تشکیل جلسه‌های انجمن اولیا و مربیان و... از این قبیل می‌باشند. در دوره‌ی راهنمایی با تنوع دروس و تخصصی شدن آن‌ها وقت کمتری برای ادامه فعالیت‌های دوره‌ی ابتدایی وجود دارد. لیکن آثار فعالیت مدیران در این دوره نیز چشمگیر است.

در دوره‌ی متوسطه جو علمی واحد آموزشی به‌اوج خود می‌رسد و شکل تخصصی به‌خود می‌گیرد که انتخاب رشته تحصیلی اوج آن است. امروزه در دوره‌ی متوسطه جو علمی واحد آموزشی تحت تأثیر رشته تحصیلی دانش‌آموزان است. گرایش غالب بر این است که دبیرستان‌های دارای رشته‌های ریاضی و تجربی جو علمی بیشتری بر آن‌ها حاکم است. گرچه تلاش‌هایی صورت می‌گیرد تا رشته‌های علوم انسانی نیز تقویت شود. رشته‌های فنی و کاردانش باگرایش‌های حرفه‌ای و مهارت آموزشی دارای تنوع زیادی است و مشکل مدیران در این رشته‌ها استقبال زیاد از برخی از رشته‌ها و عدم ثبت نام در سایر آن‌ها می‌باشد.

تفکر غالب در دهه‌های اخیر در جهان تأکید بر دروس ریاضی، فیزیک و شیمی به‌منظور افزایش کیفیت جو علمی بوده است این اندیشه پس از ارسال سفینه اسپوتنیک ۱ توسط روسیه از طرف نظام آموزشی آمریکا آغاز شد. در کشور ما به‌دلیل مشکلات انتخاب رشته در دوره‌ی دانشگاهی امروزه گرایش شدیدی به سوی رشته‌ی ریاضی در دوره‌ی متوسطه به‌چشم می‌خورد.

دو رکن «معلمان و دبیران» و «کلاس درس» در شماره‌ی آینده می‌آید.