

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

SCCair

SCCcr.ir



دیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و ارایه راهبردها و راه کارهای مطلوب

مجری: احمد ایزدی یزدان آبادی

کاربر: دیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

واحد علمی: معاونت پژوهش

زمستان ۱۳۹۳

SCCcr.ir

Author : Ahmad Izadi Yazdanabadi

مجری : احمد ایزدی یزدان آبادی

عنوان طرح : آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راهکارهای مطلوب

Subject: Management pathology of education in Iran and presenting desired strategies

صفحه: ۴۵۰ صفحه / مصور / جدول / نمودار / پیوست : دارد

ناظر: دکتر حمیدرضا آراسته

کارفرما: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی.

زمستان: ۱۳۹۳



دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

مشخصات مجری طرح پژوهشی:

آدرس پستی: تهران، شهرک قدس، فاز ۶، کوچه قائم، واحد ۶

آدرس پست الکترونیکی: ahizadya@yahoo.com

تلفن: ۰۹۱۲۳۷۷۲۴۳۵

مشخصات کارفرما:

آدرس پست: تهران، خ انقلاب، خ فلسطین شمالی، پلاک ۳۰۹، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

آدرس پایگاه الکترونیکی: www.iranculture.com آدرس پست الکترونیکی: info@iranculture.org

کلیه حقوق این طرح برای دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی محفوظ می باشد.

SCCcr.ir

تشکر و قدردانی

بیشترین سپاس شایسته خداوند قادر و سبحان است که به ما توانایی داد تا این پژوهش را به انجام برسانیم. امید است نتایج این پژوهش در راستای کمک به بهبود آموزش و پرورش کشور عزیزمان ایران مورد استفاده قرار گیرد. در اینجا وظیفه خود می‌دانم از زحمات کلیه عزیزانی که تهیه این اثر مرهون راهنمایی و زحمات فراوان این بزرگواران است، سپاس‌گزاری نمایم.

از ناظر محترم جناب آقای دکتر حمیدرضا آراسته که با ارشادهای ارزنده و هدایت خود در طول اجرای این پژوهش در انجام بهینه آن مساعدت فرمودند، سپاس‌گزاری می‌نمایم. هم‌چنین از آقایان دکتر فضائلی، دکتر محمدی، دکتر رحمانی (مدیر سابق گروه تعلیم و تربیت)، آقای سید جلال موسوی و سایر همکاران در شورای عالی انقلاب فرهنگی که در جهت تسهیل روند پیشرفت کار، لطف و کمک خود را از اینجانب دریغ نداشتند، قدردانی می‌کنم.

دوستان عزیزم آقایان دکتر یدالله مهرعلیزاده، دکتر رضا ساکی و دکتر بیژن عبدالهی و سایر همکاران در انجمن آموزش عالی و انجمن مدیریت آموزشی که با مشورت‌های خویش با اینجانب همراهی نمودند سپاس و تشکر فراوان دارم.

در پایان لازم است از زحمات کلیه مدیران و فرهیختگان آموزش و پرورش، استادان دانشگاه شهید رجایی، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه خوارزمی، پژوهشگاه آموزش و پرورش و سایر بزرگوارانی که با صمیمیت و دقت اینجانب را در جمع‌آوری اطلاعات لازم یاری نمودند سپاس‌گزاری نمایم.

همکاران

۱- علی اکبر سادین

۲- سمیه نقوی

SCCcr.ir

آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راه کارهای مطلوب

آموزش و پرورش در پروراندن فرد و در بالنده کردن جمع نقش حیاتی دارد. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آن‌ها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی مسئولیت‌های سنگینی است که آموزش و پرورش باید به انجام برساند. تحقق این امر مستلزم ایجاد سیستم مدیریتی اثربخش و مدیران خوش فکر و خلاق و کارآمد در این نظام می‌باشد.

این پژوهش با هدف آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راه کارهای مطلوب به مرحله اجرا درآمد. این تحقیق از نظر رویکرد در زمره تحقیقات آمیخته (تلفیقی) قرار می‌گیرد. زیرا، در آن هم روش‌های کیفی (تحلیل محتوای تحقیقات نمونه و مصاحبه با صاحب نظران) و هم روش‌های کمی (پرسشنامه و تحلیل‌های آماری) استفاده شده است. براساس بررسی ادبیات و الگوهای موجود و نتایج مصاحبه، الگوی مفهومی پژوهش طراحی گردید. به منظور اعتبارسنجی نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، نتایج تحقیقات مرتبط و جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای که پایایی و روایی آن تأیید شد، طراحی گردید برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده گردید. نتایج تحقیق نشان داد که به‌طور کلی مدیریت آموزش و پرورش در چهار زمینه دارای آسیب اساسی است:

(۱) شایستگی مدیریتی: شناخت و دانش حرفه‌ای، توانمندی‌ها و مهارت‌های مدیریتی، تجربه مدیریتی و سایر شرایط احراز در مدیران در حد مطلوب نیست. دلیل این مسئله نارسایی در سیستم انتصاب مدیران، ضعف سیستم آموزش مدیران و ضعف در سیستم ارزیابی عملکرد و... می‌باشد

(۲) اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی: مدیریت آموزش و پرورش از نظر اجرای کارکردهای مدیریتی (برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی) و از نظر اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی و مدیریتی نیروی انسانی، نارسایی دارد. دلیل این مسئله فقدان شایستگی مدیریتی، محدودیت‌های قانونی و ساختاری و ضعف در سیستم نظارت می‌باشد.

(۳) عوامل سازمانی در آموزش و پرورش مطلوب نیست. ساختار بوروکراتیک و تمرکزگرا، نیروی انسانی ناکارآمد و ناکافی، اعتبارات ناکافی، قوانین و مقررات محدود کننده و تجهیزات و امکانات ناکافی و نامناسب، دلایل این عدم مطلوبیت است.

(۴) پیامدهای عملکرد: عملکرد مدیریت آموزش و پرورش از نظر کارآیی درونی و برونی (بازدهی اجتماعی)، توجه به کیفیت آموزشی، رضایت و تعهد کارکنان و نتایج مشتریان (دانش‌آموختگان) رضایتبخش نیست و نارسایی‌های زیادی دارد. در نهایت، بر پایه نتایج تحقیق یک سری راهبردها و پیشنهادات کاربردی ارائه گردید که امید است برای مسئولان و سیاست‌گذاران قابل استفاده باشد.

کلیدواژه: آسیب‌شناسی، مدیریت آموزش و پرورش، شایستگی مدیریتی، فرایندهای مدیریتی-سازمانی، عوامل سازمانی

، عملکرد

SCC.ir

فهرست مطالب

۵	مقدمه
۱	فصل اول کلیات پژوهش
۲	۱-۱- بیان مسأله
۵	۲-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش
۸	۳-۱- اهداف پژوهش
۸	۱-۳-۱- اهداف فرعی
۸	۴-۱- برون دادهای مورد انتظار پژوهش
۹	۵-۱- موانع و مشکلات تحقیق
۱۱	فصل دوم بررسی ادبیات و پیشینه تحقیق
۱۲	۱-۲- مقدمه
۱۴	۲-۲- مبانی مدیریت آموزش و پرورش
۱۴	۱-۲-۲- اهمیت آموزش و پرورش

- ۱۶- تعریف مدیریت آموزشی ۲-۲-۲
- ۱۷- اهمیت مدیریت آموزش و پرورش ۳-۲-۲
- ۲۰- اهداف مدیریت آموزشی ۴-۲-۲
- ۲۱- شایستگی‌های مدیریت در آموزش و پرورش ۳-۲
- ۲۱- اهمیت شایستگی در مدیریت آموزش و پرورش ۱-۳-۲
- ۲۲- تعریف شایستگی ۲-۳-۲
- ۲۲- ابعاد شایستگی ۳-۳-۲
- ۲۶- انتخاب و انتصاب مدیران آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی ۴-۳-۲
- ۲۷- نحوه انتخاب و انتصاب مدیران آموزش و پرورش در ایران ۵-۳-۲
- ۲۸- پیشینه تحقیق در مورد شایستگی‌های مدیران ۶-۳-۲
- ۳۴- فرایندها و وظایف مدیریت آموزش و پرورش ۴-۲
- ۳۴- وظایف و کارکردهای عمومی مدیریت آموزش و پرورش ۱-۴-۲
- ۳۴- برنامه‌ریزی ۱-۱-۴-۲
- ۳۷- سازماندهی ۲-۱-۴-۲
- ۳۸- هماهنگی ۳-۱-۴-۲

- ۴۰-۲-۴-۱-۴ رهبری
- ۴۰-۲-۴-۱-۵ نظارت و کنترل
- ۴۱-۲-۴-۲ وظایف اختصاصی مدیریت آموزش و پرورش
- ۴۲-۲-۴-۱-۲ وظایف مدیر در امور دانش آموزان
- ۴۳-۲-۴-۲-۲ وظایف مدیر در امور کارکنان
- ۴۳-۲-۴-۳-۲ وظایف مدیر در زمینه برنامه آموزشی و تدریس
- ۴۳-۲-۴-۴-۲ وظایف مدیر در امور اداری و مالی
- ۴۴-۲-۴-۳-۳ پیشینه تحقیق فرایند و وظایف مدیریت آموزش و پرورش
- ۵۷-۲-۵-۵ پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش
- ۵۷-۲-۵-۱-۱ اثربخشی سازمانی
- ۵۷-۲-۵-۱-۱-۱ تعریف اثربخشی
- ۵۸-۲-۵-۱-۲ معیارهای اثربخشی
- ۵۹-۲-۵-۲ رضایت شغلی
- ۶۰-۲-۵-۱-۱ تعهد سازمانی
- ۶۱-۲-۵-۱-۱ سلامت سازمانی

- ۶۳-۱-۵-۲- پیشینه تحقیق در مورد پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش -----
- ۶۸-۶-۲- عوامل سازمانی تأثیرگذار بر مدیریت آموزش و پرورش -----
- ۶۹-۱-۶-۲- ساختار سازمانی -----
- ۷۱-۱-۱-۶-۲- پیشینه تحقیق در مورد ساختار سازمانی -----
- ۷۲-۲-۶-۲- فرهنگ سازمانی -----
- ۷۹-۳-۶-۲- نیروی انسانی -----
- ۸۱-۱-۳-۶-۲- مدیریت منابع انسانی -----
- ۸۲-۲-۳-۶-۲- پیشینه تحقیقاتی مربوط به نیروی انسانی -----
- ۸۷-۴-۶-۲- فناوری و امکانات -----
- ۸۹-۱-۴-۶-۲- پیشینه تحقیقاتی مربوط به فناوری، فضا و امکانات -----
- ۹۰-۵-۶-۲- قوانین و مقررات -----
- ۹۴-۱-۵-۶-۲- پیشینه تحقیقاتی مربوط به قوانین و مقررات -----
- ۹۸-۶-۶-۲- منابع مالی و سرمایه گذاری دولتی -----
- ۹۹-۱-۶-۶-۲- پیشینه تحقیقاتی مربوط به منابع مالی و سرمایه گذاری دولتی -----
- ۱۰۲-۷-۲- نظام آموزش و پرورش ایران و مشکلات آن -----

- ۱۰۲-۱-۷-۲- سطوح تحصیلی در آموزش و پرورش
- ۱۰۳-۲-۷-۲- ساختار سازمانی آموزش و پرورش
- ۱۰۴-۳-۷-۲- مراجع سیاستگذار در آموزش و پرورش
- ۱۰۴- الف- شورای عالی انقلاب فرهنگی
- ۱۰۵- ب- مجلس شورای اسلامی
- ۱۰۶- ج- شورای عالی آموزش و پرورش
- ۱۰۷-۴-۷-۲- اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش
- ۱۱۰-۵-۷-۲- مسائل و مشکلات آموزش و پرورش در وضعیت موجود
- ۱۱۵-۱-۵-۷-۲- کم توجهی به قلمرو حرفه‌ای تخصصی مدیریت و رهبری آموزشی
- ۱۱۶-۲-۵-۷-۲- عدم نوآوری و خلاقیت
- ۱۱۷-۳-۵-۷-۲- مشارکت ضعیف
- ۱۱۸-۴-۵-۷-۲- عدم برنامه‌ریزی استراتژیک
- ۱۲۱-۵-۵-۷-۲- فقدان ارزیابی آموزشی مناسب
- ۱۲۲-۵-۵-۷-۲- عدم توجه به پشتوانه‌های پژوهشی
- ۱۲۲-۶-۷-۲- چالش‌های پیش‌روی مدیریت آموزش و پرورش

- ۱۲۶ ----- ۷-۷-۲- موانع انجام اصلاحات در آموزش و پرورش
- ۱۲۸ ----- ۱-۷-۷-۲- عوامل درون‌سازمانی
- ۱۳۵ ----- ۲-۷-۷-۲- عوامل برون‌سازمانی
- ۱۴۰ ----- ۸-۲- بررسی مدیریت آموزش و پرورش در چند کشور پیشرفته
- ۱۴۲ ----- ۱-۸-۲- مدیریت آموزش و پرورش در آمریکا
- ۱۴۳ ----- ۱-۱-۸-۲- اصول و اهداف آموزش و پرورش
- ۱۴۴ ----- ۲-۱-۸-۲- ساختار اداری آموزش و پرورش در آمریکا
- ۱۴۶ ----- ۳-۱-۸-۲- مدیریت مدارس
- ۱۴۸ ----- ۴-۱-۸-۲- شایسته‌سالاری
- ۱۴۹ ----- ۵-۱-۸-۲- مشارکت والدین
- ۱۴۹ ----- ۶-۱-۸-۲- چند‌گونگی مدارس
- ۱۵۰ ----- ۷-۱-۸-۲- توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و پرورش
- ۱۵۱ ----- ۸-۱-۸-۲- تحولات تکنولوژیک در حوزه آموزش
- ۱۵۲ ----- ۹-۱-۸-۲- ساختار آموزشی
- ۱۵۴ ----- ۱۰-۱-۸-۲- استراتژیهای آموزشی

- ۱۵۷ ----- ۸-۱-۱۱-اصلاحات آموزشی بر پایه استانداردها
- ۱۵۹ ----- ۸-۱-۱۲-نیروی انسانی آموزش و پرورش
- ۱۵۹ ----- الف- آموزش و استخدام معلمان
- ۱۶۱ ----- ب- مدارک مورد نیاز جهت تدریس در سطوح مختلف آموزشی
- ۱۶۱ ----- ج- ساعات موظفی معلمان به تفکیک دوره
- ۱۶۱ ----- د- آموزش ضمن خدمت
- ۱۶۲ ----- ه- استانداردهای شغل معلمی
- ۱۶۳ ----- ۸-۱-۱۳- سرمایه گذاری و بودجه آموزش و پرورش
- ۱۶۴ ----- ۸-۱-۱۴- مشارکت بخش خصوصی
- ۱۶۴ ----- ۸-۱-۱۵- دلایل مطلوبیت اثربخشی و کیفیت آموزش در امریکا
- ۱۶۵ ----- ۸-۲- مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن
- ۱۶۷ ----- ۸-۲-۱- هدفهای آموزش و پرورش
- ۱۶۷ ----- ۸-۲-۲- تحولات تاریخی در مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن
- ۱۶۸ ----- ۸-۲-۳- ساختار اداری آموزش و پرورش در ژاپن
- ۱۶۹ ----- ب- مدیریت منطقه‌ای (هیئتهای آموزشی استانی)

- ۱۷۰ ----- ۴-۲-۸-۲- مدیریت مدارس
- ۱۷۲ ----- ۵-۲-۸-۲- شایسته سالاری
- ۱۷۴ ----- ۱-۵-۲-۸-۲- شایستگی ها و شرایط احراز مدیران و معاونان مدارس
- ۱۷۴ ----- ۶-۲-۸-۲- ویژگی های مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن
- ۱۷۹ ----- ۷-۲-۸-۲- ساختار آموزشی
- ۱۸۰ ----- الف- آموزش پیشدبستانی
- ۱۸۰ ----- ب- آموزش پایه
- ۱۸۱ ----- ج- آموزش ابتدایی
- ۱۸۲ ----- د- آموزش متوسطه
- ۱۸۴ ----- ۸-۲-۸-۲- همساز کردن آموزش و پرورش با تحولات صنعتی
- ۱۸۶ ----- ۹-۲-۸-۲- اصلاحات آموزشی
- ۱۸۸ ----- ۱۰-۲-۸-۲- اصلاحات بنیادین در مدیریت آموزش و پرورش
- ۱۸۹ ----- ۱۱-۲-۸-۲- مواد آموزشی
- ۱۸۹ ----- ۱۲-۲-۸-۲- نیروی انسانی (کادر آموزشی)
- ۱۹۱ ----- ۱۳-۲-۸-۲- فضا و تجهیزات

- ۱۹۲-۸-۲-۱۴- سرمایه‌گذاری دولتی و بودجه عمومی آموزش و پرورش ----- ۱۹۲
- ۱۹۲-۸-۲-۱۵- دستاوردهای نظام آموزشی ژاپن ----- ۱۹۲
- ۱۹۴-۸-۲-۳- مدیریت آموزش و پرورش در آلمان ----- ۱۹۴
- ۱۹۴-۸-۲-۱- اهداف و اولویتهای آموزش و پرورش آلمان ----- ۱۹۴
- ۱۹۵-۸-۲-۳- ساختار اداری آموزش و پرورش ----- ۱۹۵
- ۱۹۶- الف- نهادهای مرکزی ----- ۱۹۶
- ۱۹۶- ب- نهادهای ایالتی و منطقه‌ای ----- ۱۹۶
- ۱۹۸-۸-۲-۳- مدیریت مدارس ----- ۱۹۸
- ۱۹۹-۳-۴-۱- شورای مدرسه ----- ۱۹۹
- ۱۹۹-۸-۲-۴- نظام مدیریتی در آلمان ----- ۱۹۹
- ۲۰۰-۸-۲-۳-۴-۱- مدیریت مشارکتی در آموزش و پرورش آلمان ----- ۲۰۰
- ۲۰۲-۸-۲-۳-۴-۲- ارتباطات و هماهنگی ----- ۲۰۲
- ۲۰۲-۸-۲-۳-۵- شایسته‌سالاری ----- ۲۰۲
- ۲۰۳-۸-۲-۳-۶- سیاست‌های مدیریت آموزشی در آلمان ----- ۲۰۳
- ۲۰۷-۸-۲-۳-۷- ساختار آموزشی ----- ۲۰۷

- ب- آموزش متوسطه ----- ۲۱۰
- ۲۱۴ ----- ۸-۳-۸-۲ نیروی انسانی (کادر آموزشی)
- ۲۱۸ ----- ۱۰-۳-۸-۲ مدیریت دانش آموزان در آلمان
- ۲۲۰ ----- ۱۱-۳-۸-۲ اصلاحات آموزشی در آلمان
- ۲۲۱ ----- ۴-۸-۲ مدیریت آموزش و پرورش در فنلاند
- ۲۲۲ ----- ۱-۴-۸-۲ اهداف و اولویتهای آموزش و پرورش فنلاند
- ۲۲۳ ----- ۲-۴-۸-۲ ساختار اداری آموزش و پرورش
- ۲۲۳ ----- الف- نظام مدیریتی
- ۲۲۳ ----- ب- سطوح مدیریت در آموزش و پرورش فنلاند
- ۲۲۴ ----- ج- نهادهای مرکزی
- ۲۲۵ ----- ب- نهادهای منطقه‌ای / محلی
- ۲۲۷ ----- ۳-۴-۸-۲ مدیریت مدارس
- ۲۲۸ ----- ۴-۴-۸-۲ شایسته‌سالاری
- ۲۲۸ ----- ۵-۴-۸-۲ سیاست‌های مدیریت آموزش و پرورش
- ۲۳۰ ----- ۶-۴-۸-۲ ساختار آموزشی

- الف- آموزش پیش دبستانی ----- ۲۳۰
- ب- آموزش پایه ----- ۲۳۱
- ۳- ۵- ۶- ۳- آموزش تکمیلی (متوسطه و فنی و حرفه‌ای) ----- ۲۳۲
- ۲- ۸- ۴- ۷- کنترل و ارزیابی آموزشی ----- ۲۳۳
- ۲- ۸- ۴- ۸- نیروی انسانی (کادر آموزشی) ----- ۲۳۴
- ۲- ۸- ۴- ۹- به کارگیری فناوریهای نوین ----- ۲۳۸
- ۲- ۸- ۴- ۱۰- سرمایه گذاری دولتی و بودجه آموزشی ----- ۲۳۸
- ۲- ۸- ۴- ۱۱- توسعه و اصلاحات آموزشی ----- ۲۳۹
- ۲- ۸- ۴- ۱۲- عملکرد مدیریت آموزش و پرورش فنلاند ----- ۲۴۰
- ۲- ۸- ۵- نتیجه گیری ----- ۲۴۱
- ۲- ۹- چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش ----- ۲۴۸
- الف- بعد شایستگی های مدیریتی ----- ۲۵۶
- ب- بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی ----- ۲۵۶
- ج- بعد عوامل سازمانی ----- ۲۵۷
- د- بعد پیامدهای عملکرد ----- ۲۵۷

فصل سوم روش شناسی پژوهش ----- ۲۵۹

۳-۱- مقدمه ----- ۲۶۰

۳-۲- اهداف پژوهش ----- ۲۶۰

۳-۲-۱- هدف اصلی ----- ۲۶۰

۳-۲-۲- اهداف فرعی ----- ۲۶۰

۳-۳- سؤالات پژوهش ----- ۲۶۰

۳-۳-۱- سؤال اصلی ----- ۲۶۰

۳-۳-۲- سؤال‌های فرعی: ----- ۲۶۱

۳-۴- تعاریف مفهومی و عملیاتی واژه‌ها و اصطلاحات ----- ۲۶۱

۳-۵- نوع و روش پژوهش ----- ۲۶۲

۳-۶- فرایند پژوهش ----- ۲۶۳

۳-۷- جامعه ، نمونه و شیوه نمونه گیری ----- ۲۶۵

۳-۷-۱- شیوه نمونه گیری در مرحله پیمایش - ----- ۲۶۶

۳-۸- شیوه‌های گردآوری داده‌ها ----- ۲۶۶

۳-۹- ابزار گردآوری داده‌ها ----- ۲۶۷

۳-۹-۱- روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری ----- ۲۶۷

۳-۹-۱-۱- روایی ابزار سنجش ----- ۲۶۷

۳-۹-۱- پایایی ابزار اندازه‌گیری ----- ۲۶۹

۳-۱۰- روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها ----- ۲۷۰

فصل چهارم تجزیه و تحلیل یافته‌ها ----- ۲۷۳

۴-۱- مقدمه ----- ۲۷۴

۴-۲- تحلیل محتوای تحقیقات نمونه ----- ۲۷۴

۴-۲-۱- بعد صلاحیت و شایستگی مدیران ----- ۲۷۵

۴-۲-۱- بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی ----- ۲۷۶

۴-۲-۱- بعد عوامل سازمانی / عوامل زمینه‌ای (ساختار سازمانی و قوانین و مقررات) ----- ۲۷۸

۴-۴- بعد عوامل سازمانی / منابع ----- ۲۸۰

۴-۳- تحلیل محتوای مصاحبه‌ها ----- ۲۸۵

الف- بعد صلاحیت و شایستگی مدیران ----- ۲۸۶

ب- بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی ----- ۲۹۱

د- بعد عوامل سازمانی ----- ۲۹۷

ج- پیامدهای عملکرد ----- ۳۰۰

د- اولویتبندی مؤلفه‌های آسیب‌شناسی ----- ۳۰۲

۴-۴ تجزیه و تحلیل کمی ----- ۳۰۴

۴-۴-۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه مورد مطالعه ----- ۳۰۴

۴-۴-۱-۲ تحصیلات ----- ۳۰۵

۴-۴-۱-۳ اشتغال ----- ۳۰۶

۴-۴-۱-۴ سابقه مدیریت ----- ۳۰۷

۴-۴-۲ تحلیل توصیفی متغیرها ----- ۳۰۸

۴-۴-۳ تجزیه و تحلیل استنباطی ----- ۳۰۹

۴-۴-۱-۳-۱ آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها ----- ۳۰۹

۴-۴-۳-۲ تحلیل عاملها و مؤلفه‌های اصلی ----- ۳۱۰

۴-۵ تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش ----- ۳۱۴

فصل پنجم نتیجه‌گیری و پیشنهادها ----- ۳۲۰

۵-۱ مقدمه ----- ۳۲۱

۵-۲ نتایج تحلیل سؤالات پژوهش ----- ۳۲۲

سؤال اول: تا چه حد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آن است؟ ----- ۳۲۳

سؤال دوم: تا چه میزان نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به نحوه اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی می‌باشند؟ ----- ۳۲۵

سؤال سوم: آیا مدیریت آموزش و پرورش از نظر پیامدهای عملکرد دچار نارسایی می‌باشد؟ ----- ۳۳۶

سؤال چهارم: تا چه حد آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به عوامل سازمانی (عوامل زمینهای و منابع) می‌باشند؟ ----- ۳۳۹

سؤال پنجم: کدامیک از عوامل مربوط به مدیریت آموزش و پرورش، وضعیت نامناسبتر و حادثری دارند؟ ----- ۳۴۶

۳-۵- نتیجه‌گیری کلی و تبیین نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش ----- ۳۴۷

۱-۳-۵- ضعف در صلاحیت و شایستگی مدیریتی ----- ۳۴۹

۲-۳-۵- ضعف در اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی ----- ۳۴۹

۳-۳-۶- نارسایی و محدودیت در عوامل سازمانی ----- ۳۵۰

۴-۳-۵- پیامدهای عملکرد نامطلوب ----- ۳۵۵

۵-۵- راهبردها و راه‌کارهای پیشنهادی برای بهبود مدیریت آموزش و پرورش ----- ۳۵۵

۱-۵-۵- راه‌کارهای پیشنهادی برای بهبود شایستگی‌های مدیریتی ----- ۳۵۶

۲-۵-۵- راه‌کارهای پیشنهادی برای بهبود اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی ----- ۳۵۹

- ۳۶۱ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود فرایندهای آموزشی- پرورشی
- ۳۶۳ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مدیریت منابع انسانی
- ۳۶۵ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه تصمیمگیری
- ۳۶۸ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه هماهنگی
- ۳۶۹ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه هدایت و رهبری آموزشی
- ۳۶۹ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه نظارت و ارزیابی آموزشی
- ۳۷۱ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عوامل سازمانی
- ۳۷۲ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود ساختار سازمانی
- ۳۷۶ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مشکلات نیروی انسانی
- ۳۷۸ ----- راه کارهای پیشنهادی برای حل مشکل مربوط به سرمایه گذاری مالی
- ۳۸۰ ----- راه کارهای پیشنهادی برای حل مشکلات مربوط به منابع فیزیکی و امکانات
- ۳۸۲ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مشکلات قوانین و مقررات
- ۳۸۵ ----- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود پیامدهای عملکرد
- ۳۸۷ ----- پیشنهادی پژوهشی (برای تحقیقات بیشتر)
- ۳۸۸ ----- محدودیتهای تحقیق

منابع و مأخذ ۳۹۰

پیوست‌ها ۴۱۵

SCCcr.ir

فهرست جداول و نمودارها

شکل ۱-۲: ابعاد شایستگی مدیران ----- ۲۳

جدول شماره ۱-۲: مهارت‌های مدیریتی در سطوح مختلف ----- ۲۵

جدول ۲-۲: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آموزشی ----- ۳۰

جدول شماره ۲-۳: کارکردهای اساسی مدیریت (از دیدگاه هنری فایول) ----- ۳۴

جدول شماره ۲-۴: فرایند برنامه‌ریزی ----- ۳۶

جدول شماره ۲-۵: خلاصه مباحث سازماندهی ----- ۳۷

جدول شماره ۲-۷: خلاصه مباحث کنترل ----- ۴۱

جدول ۲-۸: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه وظایف و فرایندهای مدیریت ----- ۴۷

جدول ۲-۹: سطوح و ابعاد سلامت سازمانی از دیدگاه هوی، تارتر و کاتکمپ (۲۰۰۰) ----- ۶۳

جدول ۲-۱۱: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه ساختار سازمانی ----- ۷۳

جدول ۲-۱۲: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه نیروی انسانی - ۸۴

جدول ۲-۱۳: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه فناوری، فضا و امکانات ----- ۹۱

جدول ۲-۱۴: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه قوانین و مقررات ----- ۹۶

جدول ۲-۱۵: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه سرمایه‌گذاری دولتی و منابع مالی ----- ۱۰۱

شکل ۲-۲: نمودار سازمانی مدارس در ژاپن (آقازاده، به نقل از پویا، ۱۳۸۴) ----- ۱۷۲

شکل ۲-۳: مدیریت مشارکتی (شورایی) در مدارس آلمان ----- ۲۰۴

شکل ۲-۴: ساختار آموزشی و مقاطع تحصیلی در آلمان ----- ۲۰۸

۲-۸-۳-۹-کادر اداری مدارس ----- ۲۱۸

جدول ۲-۱۶: مقایسه کشورها از نظر ساختار اداری و مدیریت ----- ۲۴۱

جدول ۲-۱۷: مقایسه کشورها از نظر ساختار آموزشی ----- ۲۴۳

جدول ۲-۱۸: مقایسه کشورها از نظر برنامه درسی ----- ۲۴۴

جدول ۲-۱۹: مقایسه کشورها از نظر نیروی انسانی (کادر آموزشی) ----- ۲۴۶

جدول ۲-۲۰: مقایسه کشورها از نظر منابع فیزیکی و مالی (امکانات و فناوری/بودجه/مالکیت) ----- ۲۴۷

- جدول ۲-۲۲: مقایسه ابعاد آسیب‌شناسی مطرح شده توسط مدل‌های مختلف ----- ۲۵۴
- شکل شماره ۲-۵: الگوی مفهومی آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش ----- ۲۵۸
- شکل ۳-۱: چارچوب اجرایی تحقیق ----- ۲۶۴
- جدول ۳-۱: نتایج آلفای کرونباخ ----- ۲۷۰
- جدول ۴-۱: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه
صلاحیت و شایستگی مدیران ----- ۲۷۵
- جدول ۴-۲: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه اجرای
فرایندهای سازمانی ----- ۲۷۶
- جدول ۴-۴: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه عوامل
سازمانی (منابع) ----- ۲۸۱
- جدول ۴-۵: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه
پیامدهای عملکرد ----- ۲۸۴
- جدول ۴-۶: نظرات مصاحبه‌شوندگان درباره‌ی آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش ----- ۲۸۶
- جدول ۴-۷: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد صلاحیت و شایستگی مدیران ----- ۲۹۰
- جدول ۴-۸: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی ----- ۲۹۵
- جدول ۴-۹: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد عوامل سازمانی ----- ۲۹۷
- جدول ۴-۱۰: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد پیامدهای عملکرد ----- ۳۰۱

- جدول ۴-۱۱: اولویتبندی مؤلفه‌های آسیب‌شناسی ----- ۳۰۲
- جدول ۴-۱۲: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر چنسیت ----- ۳۰۴
- نمودار ۴-۱: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر چنسیت ----- ۳۰۴
- جدول ۴-۱۳: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر میزان تحصیلات ----- ۳۰۵
- نمودار ۴-۲: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر تحصیلات ----- ۳۰۵
- جدول ۴-۱۴: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر نوع اشتغال ----- ۳۰۶
- نمودار ۴-۳: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر نوع اشتغال ----- ۳۰۶
- جدول ۴-۱۵: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر سابقه مدیریت ----- ۳۰۷
- نمودار ۴-۴: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر سابقه مدیریت ----- ۳۰۷
- جدول ۴-۱۶: شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ----- ۳۰۸
- جدول ۴-۱۷: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف ----- ۳۱۰
- جدول شماره ۴-۱۸: ضریب کفایت نمونه‌گیری آزمون بارتلت ----- ۳۱۰
- جدول ۴-۱۹: ارزش‌های ویژه نشانگرهای ابعاد آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش بعد از چرخش ----- ۳۱۱
- نمودار ۴-۵: نمودار سنگریزه ابعاد و مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش ----- ۳۱۲
- جدول ۴-۲۰: ماتریس ابعاد و مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش ----- ۳۱۲

- جدول ۴-۲۱: نتایج آزمون T تک نمونه‌های مؤلفه‌های بعد انتصاب و شایستگی مدیران----- ۳۱۴
- جدول ۴-۲۲: نتایج آزمون T تک نمونه‌های مؤلفه‌های بعد اجرای فرایندهای مدیریت----- ۳۱۵
- جدول ۴-۲۳: نتایج آزمون T تک نمونه‌های مؤلفه‌های بعد پیامدهای عملکرد----- ۳۱۵
- جدول ۴-۲۴: نتایج آزمون T تک نمونه‌های مؤلفه‌های بعد عوامل سازمانی----- ۳۱۶
- جدول ۴-۲۵: نتایج آزمون خی دو مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت----- ۳۱۷
- جدول ۴-۲۶: رتبه‌های مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت از بیشترین به کمترین----- ۳۱۸
- شکل ۵-۱: آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش----- ۳۴۹
- جدول ۵-۱: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد صلاحیت و شایستگی)----- ۳۵۷
- جدول ۵-۲: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی / برنامه‌ریزی) ۳۶۰
- جدول ۵-۳: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها / فرایندهای آموزشی- پرورشی) - ۳۶۱
- جدول ۵-۴: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ مدیریت منابع انسانی)----- ۳۶۴
- جدول ۵-۵: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ تصمیم‌گیری)----- ۳۶۷
- جدول ۵-۶: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ هماهنگی)----- ۳۶۸
- جدول ۵-۷: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ رهبری آموزشی)----- ۳۷۰
- جدول ۵-۸: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندهای مدیریتی- نظارت و ارزیابی)---- ۳۷۱

جدول ۵-۹: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - ساختار) ----- ۳۷۳

جدول ۵-۱۰: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - نیروی انسانی) ----- ۳۷۷

جدول ۵-۱۱: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - سرمایه گذاری مالی) ----- ۳۷۹

جدول ۵-۱۲: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - منابع فیزیکی و امکانات) ----- ۳۸۱

جدول ۵-۱۳: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - قوانین) ----- ۳۸۴

جدول ۵-۱۰: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد پیامدهای عملکرد) ----- ۳۸۶

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از بزرگترین و پیچیده ترین نهادهای اجتماعی به شمار می رود که با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد. توسعه پایدار، اقتصاد پویا، قضاوت صحیح، تحکیم ارزش های اصیل اسلامی، مردم سالاری دینی، امنیت همیشگی و عدالت در سایه تعلیم و تربیت به وجود می آید. نظام آموزش و پرورش، از یک طرف انسان های مستعد را به انسان های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته تبدیل می کند و از طرف دیگر، نیروی انسانی مورد نیاز جامعه را در بخش های مختلف فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی تأمین می نماید.

در واقع، مؤثرترین سازمانی که پایه و شالوده وزمینه رشد و شکوفایی قابلیت ها و توانایی هایی افراد جامعه در سنین کودکی و نوجوانی را فراهم می سازد، سازمان آموزش و پرورش است. پس راه نجات هر جامعه و ملتی داشتن نظام تعلیم و تربیت توانمند و نیروی ماهری که محصول این نظام است، می باشد. نظر به چنین اهمیتی است که در عصر حاضر، همه کشورهای جهان از کوچک و بزرگ، قدرتمند و ناتوان، و توسعه یافته تا در حال توسعه، به آموزش و پرورش مردم خود توجه ویژه داشته و آن را در شمار وظایف اساسی دولت خود می دانند و برای همگانی، سراسری و حتی اجباری کردن آن، تعهدات سنگینی در قانون های اساسی و بنیادی خود می گنجانند. به عبارت دیگر، استقبال روزافزون جوامع گوناگون از آموزش و پرورش سبب شده که دولت های مرکزی یا ایالتی یا محلی، سعی کنند با اتخاذ سیاست های بخردانه، به آرمان مردم جامعه خویش که برخورداری از آموزش و پرورش عمومی و تخصصی است در قالب مصوبات قانونی پاسخ دهند و با اختصاص درصد زیادی از تولید ناخالص ملی و بودجه کشور به این امر مهم، این آرزوی ملی را عملی سازند.

روشن است چنین نظامی نمی تواند بی نیاز از تدبیرهای علمی، اداره گردد. نیاز به مدیریت و رهبری در همه زمینه ها به ویژه در فعالیتهای اجتماعی امری محسوس و حیاتی است زیرا منابع انسانی و مادی بدون هدایت و رهبری شایسته رو به زوال و نابودی می گذارد.

هدف اصلی مدیریت آموزش و پرورش ایجاد زمینه ها و شرایط لازم برای رشد و شکوفایی استعداد های افراد تحت تعلیم، و تحکیم بخشیدن به روابط انسانی و اتخاذ روش ها و تعیین خط مشی های اصولی در کلیه امور برای بارور ساختن هدف های تربیتی می باشد؛ نه صرفاً اجرای امور اداری و مصوبات

و دستورالعمل‌ها. مشخصاً وظیفه مدیر آموزشی اتخاذ روش خاصی منطبق بر محیط تربیتی است که پرداختن به امور روزمره اداری یکی از وظایف محسوب می‌شود.

اهمیت این موضوع و به‌ویژه پیچیدگی‌های خاص سازمان‌های آموزشی ایجاب می‌کند تا افراد متخصص با دانش، مهارت و نگرش مناسب برای اداره آن‌ها برگزیده شوند زیرا در اکثر کشورهای پیشرفته جهان کلید و رمز توسعه را آموزش و پرورش می‌دانند و اداره اثربخش سازمان‌های آموزشی را لازمه تحقق اهداف تعلیم و تربیت می‌شمارند و تحقق اهداف عالی آموزش و پرورش در گرو مدیریت آموزشی و نواندیشی مدیران است.

امروزه مدیریت آموزشی به عنوان یکی از ارکان نظام آموزشی محسوب می‌شود که تغییر و اصلاح آن می‌تواند نتایج محسوسی را در نظام آموزشی به بار آورد. از سویی این تغییرات باید متناسب با وضعیت بومی و محلی هر کشور باشد تا این تغییرات به وسیله افراد تحت پوشش به آسانی مورد قبول واقع شود. اما مدیریت آموزشی در این راه باید از آسیب‌ها و کاستی‌هایی که نظام مدیریت آموزشی را به‌طور جدی در معرض خطر قرار می‌دهد، غافل نشود و به‌صورت دقیق و منظم و با استفاده از علم مدیریت در صدد رفع آن‌ها برآید.

لکن، نارسایی و اختلال در مدیریت نظام آموزش و پرورش، تأثیرات نامطلوبی بر فرایند یاددهی-یادگیری گذاشته و تحقق این اهداف عالی را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. بدیهی است که نقطه شروع هرگونه تحول و اصلاحی در یک سیستم، شناخت، بررسی و تحلیل آسیب‌های موجود در آن است تا بر پایه آن بتوان برای رفع آنها، راه کارهای کاربردی و مناسبی را ارائه کرد.

با توجه به اهمیت این موضوع، انجام پژوهشی به منظور بررسی، شناسایی و تحلیل آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش کشور توسط مسئولین مرکز مطالعات راهبردی شورای انقلاب فرهنگی ضروری تشخیص داده شد. با توجه به این که تا کنون در این زمینه تحقیق منسجم و جامعی انجام نگرفته بود و با توجه به اهداف نظام آموزش و پرورش در راستای ایجاد تحول و بهبود وضعیت، این پژوهش برنامه‌ریزی و براساس رویکردهای کیفی و کمی به مرحله اجرا در آمد که گزارش آن در قالب بخش‌های ذیل تقدیم می‌گردد.

در بخش نخست ضمن طرح مشکل و بیان اهمیت و ضرورت تحقیق، اهداف پژوهش مشخص و سؤالات اصلی آن مطرح و متغیرهای مورد مطالعه تعریف خواهد گردید. در بخش دوم، ضمن توصیف

مدیریت آموزش و پرورش، راهبردها و تجربیات سایر کشورها، به ویژه کشورهای پیشرفته در این زمینه مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در همین راستا ادبیات و مبانی نظری آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و پیشینه تحقیقاتی موضوع بحث خواهند شد و در نهایت براساس ادبیات و مبانی نظری و نتایج تحقیقات ذیربط، مدل مفهومی پژوهش ترسیم و توصیف می‌گردد.

بخش سوم اختصاص به معرفی فرایند و روش‌های مورد استفاده برای انجام تحقیق دارد. لذا، ابتدا نوع و روش‌های اصلی تحقیق تعیین می‌گردد و سپس جامعه آماری و روش نمونه‌گیری معرفی خواهد گردد. در ادامه روش‌های جمع‌آوری اطلاعات و روایی و پایایی آن‌ها مورد بحث قرار خواهد گرفت و بالاخره روش‌های آماری که در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده می‌شود، بررسی خواهند گشت.

در بخش چهارم نتایج ناشی از تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب جداول و نمودارها و به تفکیک متغیرهای مورد مطالعه، براساس روش‌های توصیفی و استنباطی، ارائه خواهد گردید. نهایتاً در بخش پنجم یافته‌ها و نتایج تحقیق مورد بحث و تفسیر قرار خواهند گرفت و بر مبنای این نتایج پیشنهادهای لازم ارائه خواهد شد.

sccecr.ir

فصل اول
کلیات پژوهش

۱-۱- بیان مسأله

آموزش و پرورش از جمله مهمترین نهادهای اجتماعی است که کیفیت عملکرد و محصول آن، عملکرد سایر نهادها را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل و به دلیل گسترش علوم و تجارب بشری و توسعه فن آوری و پیشرفت‌های صنعتی، گرایش به سازمان‌های آموزش و پرورش امری فراگیر و جهانی شده است. به حدی که یکی از شاخص‌های مهم رشد هر جامعه را وسعت دامنه وظایفی می‌دانند که آموزش و پرورش آن به عهده گرفته است (علاقه‌بند، ۱۳۸۹، ص ۷).

آموزش و پرورش در پروراندن فرد و در بالنده کردن جمع نقش حیاتی دارد. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی مسئولیت‌های سنگینی است که آموزش و پرورش باید به انجام برساند. تحقق این امر مستلزم ایجاد سیستم مدیریتی اثربخش و مدیران خوش فکر و خلاق و کارآمد در این نظام می‌باشد.

دراکر (۱۹۵۴) مدیران را کمیاب‌ترین و هم‌چنین با ارزش‌ترین سرمایه سازمان‌ها و عوامل اصلی و تعیین‌کننده جامعه می‌داند که نقش بنیادی و حیاتی در بالندگی و شکوفایی آن دارند. مدیران شایسته و آگاه توانایی آن را دارند که با بهره‌گیری از توانایی‌های درونی، دانش و تجربه‌های شغلی، هدف‌های سازمان‌ها را با کارگیری کمترین منابع به گونه‌های برتر تحقق بخشند و اثربخشی و کارایی سازمان را بالا برند.

هر چند که نیاز به مدیریت اثربخش و کارآمد در همه‌ی سازمان‌ها، امری بنیادین و حیاتی است، اما این موضوع در آموزش و پرورش اهمیت مضاعف و استراتژیک دارد. زیرا آموزش و پرورش نقشی اساسی در گردش امور جامعه و تداوم و بقای آن بر عهده دارد. و رسالت آن، از یکسو تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های صنعتگر، خلاق، خودآگاه و رشد یافته است و از سوی دیگر، به دنبال تأمین نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی می‌باشد.

از این رو، اگر در سازمان‌های دیگر جامعه در انجام وظایف و اجرای ماموریت‌های خود کوتاهی کنند، نتیجه آن مستقیماً عاید گروه یا سازمانی است که با آن سروکار دارند. اما چنانچه سازمان آموزش و پرورش و مدیران آن، از ماهیت کار خود غافل باشند و یا در امر مهم آموزش و پرورش کوتاهی ورزند، حاصل کار آنان متوجه جامعه در ابعاد اجتماعی، اخلاقی، اقتصادی و علمی خواهد شد (صافی، ۱۳۷۹).

کلیات پژوهش

بنابراین، مدیریت در سازمان آموزش و پرورش نقش حیاتی و حساسی در تحقق اهداف تعلیم و تربیت دارد و اگر گفته شود که موفقیت آموزش و پرورش به توانمندی‌های مدیران و نحوه‌ی سازماندهی و رهبری آنان بستگی دارد، سخنی به‌گزاره نخواهد بود.

به همین دلیل، امروزه در سطح جهانی، توجه ویژه‌ای به شناسایی مشکلات مدیریت آموزشی و بهبود آن شده و در نیم قرن اخیر تحقیقات مختلفی برای افزایش کارآمدی آن صورت گرفته است. نتیجه این تحقیقات، تغییرات قابل ملاحظه‌ای را در شیوه‌های مدیریت و رهبری نظام‌های آموزشی، به ارمغان آورده است. طرح نظرات و اندیشه‌های جدید و متفاوت، از سوی صاحب‌نظران رشته‌های مدیریت و آموزش و پرورش از یک سو، و نیاز به بهبود کیفی عملکردها و نتایج آموزش و پرورش از سوی دیگر، ضرورت و اهمیت تحول و دگرگونی تکنولوژی و مدیریت آموزشی را بر گرداندگان نظام‌های آموزشی آشکار کرده است.

به اعتقاد فیلیپ کومبز، از صاحب‌نظران معاصر تعلیم و تربیت، اگر قرار است تحولی در عرصه تعلیم و تربیت به وقوع بپیوندد این تحول و دگرگونی باید از مدیریت آموزش و پرورش آغاز شود. او معتقد است تحول و تغییر در آموزش و پرورش رخ نخواهد داد مگر آن‌که مدیران نظام آموزشی برای این شغل تربیت شده باشند (به نقل از فرجی بوزنجانی، ۱۳۸۳).

در کشور ما نیز مسئله مدیریت آموزشی، و ایجاد تحول مطلوب در آن، سال‌هاست مورد توجه قرار گرفته است. این تحول تقریباً، از چهل سال پیش، ابتدا از طریق ارائه دروس مدیریتی و سپس ایجاد رشته‌های تحصیلی دانشگاهی مرتبط آغاز گردید. اخیراً، در پی گسترش روزافزون نظام آموزشی، ضرورت بهسازی کیفیت نتایج آموزشی، مسئله مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش را بیش از پیش اهمیت بخشیده است. با این وجود باید اعتراف کرد که مدیریت آموزشی هنوز جایگاه شایسته خود را در نظام آموزشی احراز ننموده است. مدیریت آموزشی در جهان، به مرور معنای رهبری در تمام سطوح را پیدا کرده است. با این حال، در نظام آموزشی ما مدیریت آموزشی فعالیتی است که خارج از مدارس و سازمان‌های آموزشی، در بالاترین سطح سلسله مراتب وزارتی صورت می‌گیرد. در کشور ما شماری نزدیک به سیزده میلیون و سیصد هزار (دفتر آمار و برنامه‌ریزی و بودجه وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹) دانش‌آموز در آموزشگاه‌های گوناگون به تحصیل سرگرمند و این شمار با آهنگی پرشتاب برای سال‌های آینده فزونی خواهد گرفت. فراهم کردن امکانات آموزشی و پرورشی شایسته

برای این گروه از کودکان و نوجوانان کشور کاری بسیا دشوار و درخور ستایش است. کارگردانی و اداره آموزشگاه‌ها و اداره‌های آموزش و پرورش در سراسر کشور هنری بسیار پیچیده و در همان حال حساس و پراهمیت است زیرا در این آموزشگاه‌ها و زیر نظر مدیران این مؤسسه‌ها و به دست صدها هزار آموزگار و دبیر است که میلیون‌ها انسان و میلیاردها ریال سرمایه و درآمد ملی برای پرورش و آماده‌سازی زنان و مردان کارآمد و کاردان آینده به کار گرفته می‌شود.

مسئولان و دست اندر کاران تعلیم و تربیت در جستجوی شیوه‌هایی برای اثربخش نمودن واحدهای آموزشی هستند تا به تبع آن دیگر سازمان‌ها نیز اثربخش تر گردیده و جامعه راه رشد و توسعه را پیماید (کامروز، ۱۳۷۵). بدیهی است که اثربخشی سازمان‌ها و واحدهای آموزشی در گرو عملکرد رهبری مدیران آن است به عبارتی هر سازمانی برای نیل به اهداف خود به صورت اثربخش لازم است نارسایی‌ها و مشکلات نظام اداری و مدیریت خود را شناسایی و برای بهبود آن اقدام نماید.

بهبود سازمان و مدیریت با مرحله شناخت همین نارسایی‌ها و مشکلات، که اثربخشی سازمانی را به شدت تقلیل می‌دهند، یا آسیب‌شناسی آغاز می‌شود، آسیب‌هایی که اگر درست و به موقع شناخته نشوند و نسخه‌های درمانی مرتبطی برای آن‌ها پیچیده نشود، سازمان را به سمت فزاینده زودرس خواهد کشید و سیر قهقراپی را بر سازمان تحمیل خواهد نمود. علی‌رغم تلاش‌هایی که در کشور اسلامی ایران برای بهبود مدیریت آموزش و پرورش صورت گرفته است اما هنوز مشکلات و نارسایی‌هایی در این زمینه وجود دارد که لازم است مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و راه کارهای مناسب برای حل آن‌ها جستجو و ارائه گردد. این پژوهش در همین راستا و به منظور شناخت آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در سطوح مختلف صنفی و ستادی، از بالاترین رده تا پایین ترین رده (مدارس) سلسله مراتب سازمانی، تحلیل و تعیین علل و ریشه‌های آن‌ها؛ و براین اساس پیشنهاد راهبردها و راه کارهای لازم جهت کاهش و رفع این آسیب‌ها و مشکلات مدیریت آموزش و پرورش کشور، برنامه‌ریزی و اجرا گردید.

بدیهی است، با توجه به گستردگی نهاد آموزش و پرورش و با عنایت به این که قشر عظیمی از افراد جامعه با آن سروکار دارند و یا در آن در حال فعالیت هستند، عدم توجه به این مهم، لطمات جبران ناپذیری به کارآیی این نظام می‌زند و اهداف و آرمان‌های نهادی آن که همانا انتقال و اشاعه دانش و تربیت شهروندانی با کفایت و صلاحیت است، را تحت تأثیر قرار خواهد داد. این موضوع، بالاخص با توجه به ضرورت تحول اداری استراتژیکی در آموزش و پرورش کشور اهمیت چشمگیری پیدا می‌کند.

با توجه به آنچه که اشاره شد، مسئله اصلی این پژوهش این است که چه نارسایی‌ها و آسیب‌هایی نظام مدیریت آموزش و پرورش کشور را تهدید می‌کنند؟ عوامل اصلی تشدیدکننده آن‌ها کدامند؟ و در واقع چه عواملی، آسیب‌زایی بیشتری برای مدیریت آموزش و پرورش دارند؟ به عبارت دیگر، نظام مدیریت آموزش و پرورش از چه جنبه‌ها و ابعادی آسیب‌پذیری بیشتری دارد؟ تحقیقات و مطالعات انجام شده مرتبط در این زمینه به چه نتایجی دست یافته‌اند؟ و بالاخره، برای برون‌رفت از وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب در مدیریت آموزش و پرورش کشور چه راهبردها و راه‌کارهایی قابل طرح است؟ بنابراین، در این پژوهش با انجام بررسی‌های لازم، عواملی که نقش تعیین‌کننده‌ای در آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش دارند، مطالعه و بررسی می‌گردد. به عبارت دیگر، پس از شناسایی پیامد هر آسیب و بررسی علل و ریشه‌های آن، راه‌حل‌های مساله را کشف، و پس از طبقه‌بندی آسیب‌ها، راه حل مناسب برای رفع مشکلات پیشنهاد خواهد شد.

از سوی دیگر، تحقیقاتی که در زمینه آسیب‌های آموزش و پرورش انجام یافته، و در فصل دوم به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد، پراکنده بوده و تنها به بخشی از مشکل پرداخته و به صورت کلی، منسجم و سیستمی موضوع را بررسی نکرده‌اند. لذا، آگاهی دقیق و مشخصی در این خصوص برای مسئولین و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش کشور وجود ندارد؛ از این رو، با توجه به حساسیت این موضوع، اجرای این پروژه از اهمیت زیادی برخوردار است.

۱-۲- اهمیت و ضرورت پژوهش

آموزش و پرورش از دیرباز نقش اساسی در تداوم و بقای جامعه بشری از طریق انتقال آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه ایفا نموده است. به‌طور کلی، آموزش و پرورش رسمی از دو لحاظ اهمیت دارد. از یک سو، با پرورش قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد جامعه، به رشد و شکوفایی آن‌ها کمک می‌کند، و از سوی دیگر در خدمت اهداف گوناگون نظام اجتماعی است (علاقه بند، ۱۳۸۵). بدیهی است که تحقق اهداف عالی آموزش و پرورش تا حد زیادی به کیفیت و عملکرد مدیریت آموزشی و توانایی‌های مدیران بستگی دارد.

امروزه، هنر مدیریت و تعلیم و تربیت انسان‌ها را، از دشوارترین، ظریف‌ترین و پرتأثیرترین کارهای آدمی می‌دانند. به عبارت دیگر از بین انواع مدیریت، مدیریت بر سازمان‌های آموزشی و پرورشی را با اهمیت‌ترین، پیچیده‌ترین، مشکل‌ترین و مؤثرترین مدیریت‌ها می‌دانند. زیرا تولیدات

آموزش و پرورش انسان است و چون انسان موجودی پیچیده است؛ از این رو، مدیریت نظام آموزشی به ایفای دشوارترین و پرمسئولیت‌ترین وظایف اجتماعی اشتغال دارد.

مروری بر سیر تکوین و شکل‌گیری مدیریت نظام آموزش و پرورش در کشور، حکایت از آن دارد که آسیب‌ها و مشکلات متعددی دامنگیر آن شده است. این روند بر وضعیت موجود نظام آموزش و پرورش کشور تأثیرات فراوانی گذاشته است و موجب بروز کاستی‌های زیادی در آن شده است. بررسی و تحلیل آسیب‌های مذکور، در گرو شناخت منشأ آن‌ها است؛ همچنان که رفع آن‌ها در گرو ارائه راه‌کارهایی کاربردی و مشخص است.

مدیریت آموزش و پرورش در کشور ماطی مراحل بنیان‌گذاری، توسعه و حتی به هنگام تلاش برای ایجاد تحول بنیادی در آن، تا کنون برمبانی نظری مشخص، مدون، بهره‌مند از دستاوردهای معتبر علمی، متکی بر نظام فکری و ارزشی اسلام، هماهنگ و سازگار با خصوصیات فرهنگی، اجتماعی و بومی کشور استوار نبوده است. ادامه این روند قطعاً در آینده هزینه‌های فراوانی را برای نظام آموزشی به بار خواهد آورد که ضرورت دارد به‌طور جدی به آن‌ها پرداخته شود. لذا، لازم است به‌صورت کلی، منسجم و سیستمی آسیب‌های آموزش و پرورش، بررسی و با به‌کاربردن اصول مدیریت استراتژیک تحلیل جامعی از شرایط سازمانی و مسائل مربوطه صورت گیرد و بر پایه آن‌ها، زمینه‌های ایجاد تغییر و کوشش در جهت افزایش اثربخشی مورد توجه ویژه قرار گیرد.

با توجه به موارد ذکر شده، در این پژوهش سعی خواهد شد تا ضمن شناسایی، تشریح و ریشه‌یابی آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در کشور؛ راهبردها و راه‌کارهای لازم جهت کاهش و رفع این آسیب‌ها و مشکلات ارائه شود.

به‌طور کلی، دلایل ذیل انجام این تحقیق را ضروری می‌سازند:

- ضرورت تغییر و تحول در نظام مدیریت آموزش و پرورش با توجه به اهداف استراتژیک کشور و لزوم تحول اداری در سازمان‌ها؛
- رشد بی‌سابقه تقاضا برای آموزش و پرورش و افزایش تعداد دانش‌آموزان، تأسیس مدارس جدید و استخدام معلم و غیره توجه بیشتر به سازمان آموزش و پرورش و چگونگی مدیریت آن را ضروری کرده است؛

کلیات پژوهش

- گسترش و فراوانی مدارس و سازمان‌های وابسته به آموزش و پرورش در سطح کشور که در آن‌ها بزرگترین جمعیت کارمندی فعالیت می‌کنند؛
 - ارائه بازخورد لازم به مسئولین و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در مورد وضعیت موجود مدیریت آموزش و پرورش و نارسایی‌ها و مشکلات آن؛
 - انجام اصلاحات لازم در نظام مدیریت آموزش و پرورش با توجه به راه‌کارهای پیشنهادی؛
 - لزوم تدوین اصول راهنما و مبنای منطقی برای به‌کارگیری اصول مدیریت نوین در آموزش و پرورش براساس رویکرد اسلامی و با توجه به مدل‌های نوین مدیریت که بیشترین اثربخشی آموزشی را برای کشور به ارمغان آورد.
- با توجه به آنچه که اشاره شد، نتایج تحقیق حاضر، نیز می‌تواند در موارد مختلفی که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود مورد استفاده و بهره‌برداری قرار گیرد:
- اولاً، ضمن این که مدیران سطوح مختلف آموزش و پرورش با مطالعه یافته‌های این پژوهش به نوعی آگاهی در زمینه نارسایی‌ها و مشکلات مدیریت آموزش و پرورش و راهبردها و راه‌کارهای لازم جهت کاهش و رفع این آسیب‌ها و مشکلات می‌رسند، این امکان را می‌یابند تا با تطبیق وضعیت خود با وضعیت مطلوب از لحاظ تئوری و عملی، نقایص و اشکالات خود را در این زمینه تشخیص داده و به اصلاح آن‌ها مبادرت ورزند.
- ثانیاً، دانش‌پژوهان مدیریت آموزشی، دست‌اندرکاران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان فرهنگی و آموزشی از طریق یافته‌های این تحقیق در راستای تحول اداری و بهبود اثربخشی نظام آموزشی، می‌توانند نحوه اعمال مدیریت و نارسایی‌ها و مشکلات آن را در وضعیت موجود شناسایی و از طریق برنامه‌ریزی و طراحی برای اصلاح آن گام بردارند.
- ثالثاً، یافته‌های این تحقیق می‌تواند به عنوان یک منبع بومی مورد استفاده پژوهش‌گران و علاقه‌مندان به مدیریت، به‌ویژه مدیریت آموزشی قرار گیرد.
- به‌طور کلی، این تحقیق همانند بسیاری از تحقیقات مشابه قابل استفاده توسط گروه‌های حرفه‌ای زیر است:
- مدیران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران شورای انقلاب فرهنگی؛

- مدیران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش؛
- پژوهش‌گران، استادان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی.

۱-۳- اهداف پژوهش

هدف اصلی این پژوهش آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راه‌کارهای مطلوب جهت کاهش و رفع این آسیب‌ها و مشکلات، می‌باشد.

۱-۳-۱- اهداف فرعی

۱. تعیین نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش از بعد صلاحیت و شایستگی مدیران؛
۲. تعیین نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش از نظر نحوه اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی؛
۳. تعیین نارسایی‌های مربوط به پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش؛
۴. تعیین تأثیر عوامل سازمانی (عوامل زمینه‌ای و منابع) در بروز آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش؛
۵. تعیین عواملی که تأثیر بیشتر و حادث‌تری برای ایجاد آسیب دارند.

۱-۴- برون‌دادهای مورد انتظار پژوهش

شرح خدمات و خروجی‌های مورد انتظار پژوهش طبق سفارشنامه گروه تعلیم و تربیت مرکز مطالعات راهبردی شورای انقلاب فرهنگی به شرح زیر می‌باشند:

۱. بررسی مطالعات انجام شده قبلی در زمینه آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور در ابعاد ساختار، نیروی انسانی، تکنولوژی، وظایف و... و طراحی مدل مطالعاتی آسیب‌شناسی؛
۲. آسیب‌شناسی وضع موجود مدیریت آموزش و پرورش کشور و بررسی علل و ریشه‌های آن در ابعاد فوق؛
۳. انجام مطالعه تطبیقی مدیریت مطلوب آموزش و پرورش در کشورهای مختلف صاحب‌الکوی مطرح در جهان (سه تا پنج کشور) در ابعاد فوق؛
۴. تبیین چالش‌های فراوی مدیریت مطلوب آموزش و پرورش؛
۵. تدوین راهبردها و راه‌کارهای لازم برای برون‌رفت از وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب مدیریت آموزش و پرورش کشور؛

۶. مستندسازی فرآیند و گام‌های اجرایی پروژه و بیان موانع، مشکلات و پیشنهادات مربوط.

۱-۵- موانع و مشکلات تحقیق

همانند سایر تحقیقات، وجود برخی از موانع و مشکلات پیش‌اروی محقق قرار داشت که در این بخش به‌طور مختصر به آن‌ها اشاره می‌شود:

- عدم دسترسی به منابع پژوهشی که منحصراً مربوط به آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش باشند؛

- عدم همکاری برخی از پاسخگویان برای قبول مصاحبه یا عودت پرسشنامه‌ها؛

- ضیق وقت؛

- گستردگی موضوع و تعدد و تنوع متغیرها و مؤلفه‌های تحقیق؛

- پراکنده بودن جامعه تحقیق در ادارات و سازمان‌های مختلف.

SCCcr.ir

فصل دوم

بررسی ادبیات و پیشینه تحقیق

۲-۱- مقدمه

بی تردید آموزش و پرورش در زندگی بشر از اهمیت ویژه و والایی برخوردار است، چرا که آموزش سازندگی، بهبود و تعالی را به همراه دارد. مقام انسان در پرتو آموزش و پرورش صحیح متجلی شده و در مقابله با آفت‌هایی چون فقر و جهل و بی‌سوادی، خرافه و وابستگی‌های مختلف سیاسی و اقتصادی مصونیت می‌یابد و استعداد‌های انسان از این طریق شکوفا می‌گردد.

نظام آموزش و پرورش از بزرگترین و پیچیده‌ترین دستاوردهای بشری به‌شمار می‌آید. امروزه در هر کشوری سرمایه‌های گزافی برای پروراندن و آماده کردن جمعیتی بزرگ از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان هزینه می‌شود. روشن است چنین نظامی نمی‌تواند بی‌نیاز از تدبیرهای علمی، اداره گردد. نیاز به مدیریت و رهبری در همه زمینه‌ها به ویژه در فعالیت اجتماعی امری محسوس و حیاتی است زیرا منابع انسانی و مادی بدون هدایت و رهبری شایسته رو به زوال و نابودی می‌گذارد (فتاح ۱۳۸۴، ۱۱).

رشد و گسترش نظام‌های آموزش و پرورش، ویژگی بارز عصر ماست. پیامد این رشد روزافزون، تبدیل نظام آموزشی به‌سازمانی بزرگ و فراگیر است که با تعداد زیادی دانش‌آموز سروکار دارد، وظایف متعدد و متنوعی انجام می‌دهد، معلمان و کارکنان فراوانی با دانش‌های گوناگون به‌خدمت می‌گیرد، منابع مالی و مادی عظیمی مصرف می‌کند و اثرات و نتایج دامنه‌داری به‌بار می‌آورد.

اداره‌ی سازمان‌ها با همه وسعت توسط مدیران صورت می‌گیرد و عامل موفقیت و یا شکست هر سازمانی بیشتر به‌چگونگی فعالیت مدیران مربوط می‌شود. نقش مدیران در اداره و موفقیت سازمان باعث به‌وجود آمدن انواع سبک‌های مدیریت شده‌است. علی‌رغم اشتراک اکثر خصوصیات و ویژگی‌های مدیریت و رهبری، می‌توان گفت هر سازمانی با توجه به‌نوع فعالیت، سبک خاص مدیریت خود را می‌طلبد. به‌عبارت‌روشن‌تر، موفقیت سبک یک مدیر در یک سازمان نمی‌تواند عامل موفقیت آن سبک در سازمان‌های دیگر باشد. مدیریت آموزشی در مقایسه با سایر مدیریت‌ها به لحاظ تأثیری که جریان و گردش فعالیت‌های آموزش و پرورش بر کیفیت فارغ‌التحصیلانی که وارد دوره‌های آموزش و مدیریت می‌شوند از اهمیت بیشتری برخوردار است. با تربیت مدیران شایسته برای سازمان‌های آموزشی، می‌توان کیفیت تمام حرف موجود در جامعه را رشد داد و در صورت انتخاب مدیران ناشایست برای سازمان‌های آموزشی، باید سقوط کیفیت آموزشی وزارت آموزش و پرورش و در نتیجه همه رشته‌های آموزش عالی و بالاخره جامعه و تمامی حرف موجود در آن را پیش‌بینی نمود.

مدیریت آموزش و پرورش در حقیقت کوششی است بخردانه برای بالا بردن کیفیت تعلیم و تعلم انسان‌هایی که بار سنگین تحول و پیشرفت فردی و جمعی را بر دوش دارند (همان، ۱۸).

علاوه بر این، مدیران آموزشی به عنوان اداره‌کنندگان یا مسئولان سازمان‌ها و واحدهای آموزشی عوامل اصلی و تعیین‌کننده آماده‌سازی و تامین نیروی انسانی دیگر نهادهای تولیدی و خدماتی در جامعه هستند که نقش بنیادی و حیاتی در رشد و شکوفایی جامعه برعهده دارند. از این رو بسیاری از اندیشمندان بزرگ نظیر فیلیپ کومبز راه موفقیت هر جامعه را در توجه خاص به بخش آموزش و پرورش هر کشور دانسته است (همان، ۱۵).

امروزه مدیریت و رهبری آموزشی نقش پذیرفته شده‌ای در اداره مطلوب سازمان‌ها و واحدهای آموزشی کسب کرده است. پیچیدگی‌های خاص سازمان‌های آموزشی عصر حاضر به‌خصوص در دهه‌های اخیر باعث شده تا افراد متخصص با دانش، مهارت و نگرش مناسب برای اداره آن‌ها تربیت شوند زیرا در اکثر کشورهای پیشرفته جهان کلید و رمز توسعه را آموزش و پرورش می‌دانند و اداره اثربخش سازمان‌های آموزشی را لازمه تحقق اهداف تعلیم و تربیت می‌شمارند و تحقق اهداف عالی آموزش و پرورش در گرو مدیریت آموزشی و نواندیشی مدیران است (حیاتی، ۱۳۸۵).

طی دهه‌های اخیر ضرورت ایجاد و گسترش اثربخش مدیران از اهمیت به‌سزایی برخوردار شده است و تلاش برای ارتقای اثربخش و استفاده بهینه از نیروی نامتناهی انسان راهی بی‌انتهاست و نگرش مدیران می‌تواند سهمی تعیین‌کننده در افزایش این اثربخشی در نظام‌های آموزشی داشته باشد.

در جهان پیچیده امروز که پیشرفت و توسعه کشورها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی در گرو علم و دانش بشری است ضرورت توجه به کیفیت آموزش و بهره‌وری حاصل از آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. البته انجام این کار منوط به اعمال مدیریت صحیح و داشتن نگرش مثبت به مفهوم آموزش از یک طرف و داشتن معیارها و شاخص‌های مناسب در جهت ارزشیابی عملکردهای آموزشی، از طرف دیگر می‌باشد. (همان، ۱۳۸۵).

شعبانی (۱۳۸۳، ص ۴) اظهار می‌دارد: نظام مدیریتی آموزشی ایران دارای ضعف می‌باشد. مهمترین ضعف نظام مدیریت سازمان‌های آموزشی در ایران، سنتی بودن مدیریت و مدیران است. مدیران سازمان‌های آموزشی به‌خصوص مدارس، اغلب سبک مدیریت سنتی را اعمال می‌کنند یعنی بر اساس تجارب چندین ساله خود مدیریت می‌کنند. ذکر این نکته به عنوان ضعف مدیریت، به معنی نادیده گرفتن

نقش تجربه در مدیریت نیست بلکه تجربه در جای خود بسیار مهم است، ولی کافی نیست. اغلب مدیران سازمان‌های آموزشی و به خصوص مدارس فاقد تحصیلات لازم در خصوص مدیریت و فناوری‌های نوین می‌باشند؛ در نتیجه اغلب فاقد بینش کلان‌نگر و تحول‌گرا هستند؛ بنابراین اکثراً در دام روزمرگی می‌افتند. آن‌ها به جای پرداختن به مسائل مربوط به آینده، هدف‌گذاری و تدوین استراتژی، خود را به مسائل اجرایی و روزمره مشغول می‌کنند. به عبارت دیگر برخی از مدیران نهادهای آموزشی از جمله مدیران مدارس، دارای ضعف دوراندیشی و آینده‌نگری هستند.

بنابراین برای بررسی و آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور باید جوانب مختلف آن را مورد بررسی قرار داد. لذا مباحث نظری و تئوریک بخش‌های ذیل در این فصل مورد بررسی قرار می‌گیرد:

- اهمیت و تعریف آموزش و پرورش و مدیریت آموزش و پرورش؛
- شایستگی‌های لازم برای مدیران آموزش و پرورش؛
- فرایند و وظایف مدیریت آموزش و پرورش؛
- پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش؛
- عوامل سازمانی تأثیرگذار بر مدیریت آموزش و پرورش؛
- چالش‌ها، مسائل و مشکلات در وضعیت موجود؛

۲-۲- مبانی مدیریت آموزش و پرورش

۲-۲-۱- اهمیت آموزش و پرورش

در هر کشوری نظام آموزش و پرورش یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام، علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان با نوجوانان و جوانان است.

براین اساس، آموزش و پرورش از دیر باز نقش اساسی در تداوم و بقای جامعه بشری از طریق انتقال آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه ایفا نموده است. رسالت اساسی مؤسسات آموزشی، تربیت افراد در ابعاد بدنی، عقلانی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی است. برای نیل به این اهداف در هر کشوری، سرمایه‌های فراوانی برای آموزش و پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه هزینه می‌شود (صافی، ۱۳۸۸).

آموزش و پرورش امری پیچیده و وقت گیر و پر دامنه است که سرمایه گذاری بیشتر، برنامه‌های نظام یافته و همکاری نهادهای گوناگون جامعه را می‌طلبد. در واقع، آموزش و پرورش یک سرمایه گذاری بلندمدت است که آثار آن از لحاظ اقتصادی و اجتماعی توسط محققان مختلف به اثبات رسیده است. به این دلیل است که یکی از شاخص‌های مهم رشد هر جامعه را وسعت دامنه وظایفی می‌دانند که نظام آموزش و پرورش آن به عهده گرفته است. برای همین است که همه دولت‌ها پرداختن به آموزش و پرورش مردم خود را در شمار وظایف اساسی و حتی اجباری کردن آن تعهدات سنگینی در قانون‌های اساسی و بنیادی خود می‌گنجانند (علاقه بند، ۱۳۹۰).

نظام آموزش و پرورش باید پاسخگوی نیازهای معنوی و مادی جامعه باشد و بتواند نیازهای فردی و اجتماعی و رشد و توسعه فرهنگی - سیاسی و اقتصادی جامعه را ممکن کند. کارکردهای آشکار آموزش و پرورش متعددند از جمله:

۱- انتقال فرهنگ؛

۲- اجتماعی کردن افراد (جامعه پذیری)؛

۳- پرورش و رشد کیفیت کودکان، نوجوانان و جوانان؛

۴- تربیت و تأمین نیروی انسانی جامعه (همان).

به نظر علاقه بند آموزش و پرورش از دو لحاظ اهمیت دارد: از یک سو با پرورش قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد جامعه، به رشد شکوفایی آن‌ها کمک می‌کند از سوی دیگر در خدمت اهداف گوناگون نظام اجتماعی است (همان).

امروزه در دنیا، مدارس و مراکز آموزشی به عنوان مراکز ثقل و شکل‌گیری نوآوری، نوآفرینی، کارآفرینی، تعقل، تدبیر، تفکر خلاق؛ هم‌چنین وظیفه‌ی پاسخگویی به نیازهای متغیر و ملون و متحول جوامع و مردم را به عهده دارند و نقش محوری نظام آموزشی در اشاعه فرهنگ و تحول و تدبیر بر هیچ کس پوشیده نیست، به طوری که یکی از نوآوران آموزش و پرورش مصر می‌گوید: "بهبود آموزش و پرورش را به من بسپارید، من دنیا را اصلاح خواهم کرد" (کوی، ترجمه یمینی، ۱۳۷۸، ص ۱۲). هم‌چنین یونسکو در این رابطه معتقد است که: "آموزش و پرورش نسل امروز، سرمایه آینده ماست". (یونسکو، ۱۳۷۸، ص ۱۳). لذا نقش محوری آموزش در فرایند توسعه به همگان آشکار است، چنان که از آموزش به عنوان شاه کلید توسعه و پیشرفت ملت‌ها یاد شده است. مطالعات نشان می‌دهد که

مهمترین عامل پیشرفت کشورهای توسعه یافته « منابع انسانی » است و مؤثرترین نهاد « آموزش و پرورش » می باشد (حاجی ، ۱۳۸۳).

۲-۲-۲- تعریف مدیریت آموزشی

به اعتقاد تونی بوش (۲۰۱۰) تعریف واحدی که مورد قبول همه صاحب نظران باشد، از مدیریت آموزشی نشده است. زیرا تکامل علمی آیین رشته تا حد زیادی به رشته‌هایی چون جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، اقتصاد و مدیریت عمومی وابستگی پیدا کرده است. البته اقتباس مباحث از رشته‌های مختلف بر تنوع و جنبه‌های گوناگون مدیریت آموزشی تأکید دارد.

تعاریف ارائه شده از مدیریت آموزشی را می‌توان در دو گروه عمده قرار داد:

الف- تعاریف برگرفته از صاحب نظران مدیریت عمومی؛

ب- تعاریف ویژه.

اغلب صاحب نظران ، حتی نویسندگان رشته، مدیریت آموزشی را برحسب تعاریف مدیریت عمومی تعریف کرده‌اند. از نظر علاقه بند (۱۳۸۵) مدیریت آموزشی عبارت است از برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کلیه امور و فعالیت‌های مربوط به آموزش و پرورش (علاقه بند، ۱۳۸۵، ۱۳۶). همانطور که مشخص است این تعریف مبتنی بر تعریف فایول از مدیریت است. البته ایشان در جای دیگر، مدیریت را فعالیت و عملی می‌داند که در یک موقعیت سازمان یافته برای هماهنگی و هدایت امور در جهت هدف‌های معینی صورت می‌گیرد (علاقه بند، ۱۳۸۶، ۱۳).

از نظر علاقه بند مدیران آموزشی کسانی هستند که در تصمیم‌گیری‌های آموزش و پرورش نقش دارند و رفتار و عمل آنان جریان آموزش و پرورش را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهد. براین اساس، رؤسای آموزش و پرورش، معاونان و کارشناسان آموزشی، مدیران مدارس، راهنمایان آموزشی، مربیان پرورشی و معلمان در زمره مدیران آموزشی به‌شمار می‌روند (همان، ۱۳۸۶، ۱۴).

هوی و میسکل (۲۰۰۸) با توجه به اهمیتی که برای به‌کارگیری دانش و تئوری در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌ها قائل هستند، مدیریت را به عنوان علم و هنر کاربرد دانش در امور اداری و مسائل سازمانی تعریف می‌کنند. به نظر آنها، دانش مدیریت به مدیران آموزشی کمک می‌کند تا بتوانند دشواری‌های کار خود را از طریق مطالعه اصول و نظریه‌ها و آموزش فنون و روش‌های سودمند و مؤثر از میان بردارد.

بولام (۱۹۹۹، ۱۹۹۴) مدیریت آموزشی را به عنوان یک نقش اجرایی برای انجام خط‌مشی‌های مورد توافق تعریف می‌کند (به نقل از بوش، ۲۰۱۰). البته وی مدیریت را از رهبری که مسئولیت محوری آن طراحی و صورت‌بندی خط‌مشی و تعیین این موضوع است که کی و کجا تحول سازمانی مقتضی است، تفکیک می‌کند. اسپار ۲ (۲۰۰۲، ۱۰۲) معتقد است که مدیریت عبارت است از مجموعه‌ای از فعالیت‌ها به منظور کاربرد اثربخش و کارآمد منابع سازمانی در راستای تحقق اهداف مطلوب (به نقل از بوش، ۲۰۱۰).

تعاریف دسته دوم به‌طور خاص به مدیریت آموزشی می‌پردازند. البته این بدان معنا نیست که ابعاد و عناصر مدیریت عمومی را نادیده می‌انگارند. به نظر کیمبل وایلز، رهبری آموزشی عبارت است از یاری و مدد به بهبود کار آموزشی و هر عملی که بتواند امر آموزش و یادگیری را یک قدم پیش‌تر برد (وایلز، ۱۳۷۰، ۵). از دیدگاه وی مدیر یا رهبر آموزشی از طریق ایجاد فرصت‌های بهتر برای تعلیم و تربیت نقش مهم خود را ایفا می‌کند. وایلز معتقد است نقش این دسته از مدیران، حمایت، تقویت، یاری و مساعدت و سرانجام همکاری کردن است نه دستور دادن و هدایت کردن (همان، ۶). مدیریت آموزش و پرورش عبارت است از ایجاد زمینه و فراهم ساختن وسیله به منظور بروز و به‌کارگیری استعداد‌های دانش‌آموزان، تحکیم بخشیدن به روابط انسانی گروهی و اتخاذ روش و تعیین خط‌مشی اصولی در کلیه امور برای بارور ساختن هدف‌های تربیتی. میرکمالی (۱۳۷۴) با جمع‌بندی تعاریف مختلف به این نتیجه می‌رسد که مدیریت آموزشی، فرایندی است اجتماعی که با به‌کارگیری مهارت‌های علمی، فنی و هنری، کلیه نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ می‌کند و می‌کوشد تا با فراهم آوردن زمینه‌های انگیزش و رشد و با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان، به‌طور صرفه‌جویانه به هدف‌های تعلیم و تربیت برسد (میرکمالی، ۱۳۷۴).

۲-۲-۳- اهمیت مدیریت آموزش و پرورش

اگرچه موضوع مدیریت همزاد با زندگی انسان است و از اولین روزهای پیدایش با او بوده، اما در یک قرن اخیر به علت پیدایش سازمان‌های جدید، پیچیده و مترکم از تکنولوژی و برخوردار از

انسان‌های پرنیاز مورد توجه خاص قرار گرفته است. سرعت، قدرت عمل و انبوه فرآورده‌های انسانی و صنعتی نیاز به نیروی هماهنگ‌کننده متفکر و افرادی به نام مدیر دارد تا بتواند با برنامه‌ریزی درست بین همه اجزاء، امکانات و نیروهای سازمانی هماهنگی و همسویی به‌وجود آورد. بسیاری از صاحب‌نظران موفقیت و شکست نهادها را ناشی از تفاوت در نحوه مدیریت آن‌ها می‌دانند. به اعتقاد دراگر (۱۹۷۴)، به نقل از رضائیان، (۱۳۸۰، ۱۸)، عضو اصلی و حیات‌بخش هر سازمان، مدیریت آن است. به نظر مینتزرگ (۱۹۷۵)، به نقل از ایران نژاد پاریزی، (۱۳۸۵، ۹)، هیچ شغلی در جامعه ما حیاتی‌تر از شغل مدیریت نیست. زیرا چگونگی مدیریت است که تعیین می‌کند آیا نهادهای اجتماعی به نحو مطلوب خدمت می‌کنند یا استعدادها و منابع را هدر می‌دهند. کونتز و همکاران (۱۹۸۸)، به نقل از رضائیان، (۱۳۸۰، ۱۸) نیز مدیریت را مهمترین زمینه فعالیت‌ی انسان می‌دانند و معتقدند که وظیفه اصلی مدیران در همه سطوح و همه نهادهای اجتماعی این است که محیطی را طراحی، ایجاد و نگهداری کنند که اعضای سازمان بتوانند با فعالیت و همکاری گروهی در آن، به اهداف معین خود دست یابند.

امروزه محققان و صاحب‌نظران بر ضرورت مدیریت در حوزه‌های مختلف تأکید دارند و با این که هر کدام به نوبه و در جای خود مهم و پرارزشند، اما به نظر می‌رسد، مدیریت آموزش و پرورش از اهمیت و حساسیت بیشتری برخوردار باشد؛ زیرا مدیر در یک شرکت یا اداره با تعداد معدودی از کارمندان یا نیروها کار می‌کند که دوران شکل‌گیری و تثبیت شخصیتی خود را گذرانده‌اند؛ در صورتی که مدیر آموزشی در تربیت تعداد زیادی از کودکان و نوجوانان و شکل دادن شخصیت آن‌ها دخالت و نفوذ چشمگیر دارد و هر گونه کوتاهی، سهل‌انگاری و اشتباه او و همکارانش تأثیرات نامطلوب و زیانباری در رشد افراد و کل جامعه خواهد داشت. بسیاری از مشکلات و ناهنجاری‌های اجتماعی نتیجه بی‌توجهی مدیریت و به طور کلی سازمان مدرسه در تعلیم و تربیت درست افراد است. اگر مدرسه، کودکان امروز و بزرگسالان فردای جامعه را به رعایت حقوق خود و دیگران و همین‌طور احترام به قانون علاقه‌مند سازد، این مشکلات به میزان زیادی کاهش می‌یابد (میرکمالی، ۱۳۷۴).

اهمیت و نقش مدیریت در کشور ما که از وسعت زیاد و موقعیت جغرافیایی و آب و هوای به نسبت مناسب و منابع سرشار طبیعی و مخصوصاً نیروی انسانی بالقوه و جوان برخوردار است، بیش از پیش احساس می‌گردد. از بین انواع مدیریت، مدیریت بر سازمان‌های آموزشی و پرورشی از اهمیت ویژه‌ای

برخوردار است و نقش استراتژیک دارد. اگر سازمان‌های دیگر جامعه در ایفای وظایف و رسالت خود کوتاهی کنند و به اهداف موردنظر دست نیابند، نتیجه آن مستقیم عاید گروه یا سازمانی است که با آن سر و کار دارند. اما اگر سازمان آموزش و پرورش و مدیران آن از ماهیت کار خود غافل باشند یا در فرآیند یادگیری - یاددهی وقفه‌ای به وجود آورند، حاصل کارشان در ابعاد اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی متوجه جامعه خواهد شد و در رشد و توسعه جامعه و یافتن و انحطاط آن سهم مؤثری خواهد داشت (صافی، ۱۳۷۱)

با توجه به اهمیت یادگیری در مدرسه به نظر می‌رسد که سامانه مدیریتی از اهمیت خاصی جهت بهینه نمودن امر یادگیری و یاددهی برخوردار است. به همین دلیل وجود مدیران کارآمد و لایق می‌تواند بسیاری از کمبودها و نقصان‌های سیستم آموزش را برطرف نماید.

به طور کلی، شرایط زیر اهمیت مدیریت آموزش و پرورش را در دنیای امروز دو چندان می‌کنند:

- ۱- محدودیت منابع: منابعی که در اختیار سازمان‌های آموزشی قرار گرفته (زمان، نیروی انسانی، سرمایه و امکانات)، محدود است، از این رو، باید از طریق برنامه‌ریزی، سازماندهی مناسب و کنترل دقیق و به طور کلی فراهم ساختن شرایط لازم، حداکثر استفاده از منابع موجود را به عمل آورد.
- ۲- استفاده حداکثری از ظرفیت‌های انسانی: متأسفانه در دنیای امروزی تمام توان و ظرفیت‌های مغزی و فیزیکی معلمان و کارکنان آموزش و پرورش در راستای اهداف به کار گرفته نمی‌شود. محققان به این نتیجه رسیده‌اند که تنها ۲۰٪ از توانایی‌ها و قابلیت‌های کارکنان در سازمان‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (رضائیان، ۱۳۸۵).

- ۳- بسیج منابع برای تحقق اهداف آموزشی: اگر مدیر آموزشی بتواند انگیزه‌ها و جذابیت‌های لازم را در محیط کار آموزش به وجود آورد، شاید بسیاری از معلمان بی‌رغبت و بی‌تفاوت، بر سر شوق آیند و کار پرثمری را ارائه دهند. اگر بر اثر رفتار و برخورد نامناسب مدیریت، شاگرد نابهنجاری از مدرسه وارد جامعه شود، جامعه دچار تغییر خواهد شد. ترقی جامعه در گرو نوع و چگونگی فعالیت است که در مدارس انجام می‌گیرد (تورانی، محمدی، ۱۳۸۹).

به نظر علاقه‌مند مدیریت آموزشی سه نقش مهم در آموزش و پرورش ایفا می‌کند:

- به فرایند آموزش و پرورش جهت می‌دهد؛

- انگیزه حرکت و فعالیت به وجود می‌آورد؛

- ملاک‌های کنترل و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی را ایجاد می‌کند (علاقه بند، ۱۳۸۹).

۲-۲-۴- اهداف مدیریت آموزشی

به نظر بوش مدیریت آموزشی باید به صورت متمرکز با اهداف آموزش و پرورش سروکار پیدا کند. وی استدلال می‌کند که اگر اهداف روشن و دقیق نباشند مدیریت به سمت «اداری‌گرایی» (تأکید بر رویه‌های رسمی به جای ارزش‌ها و اهداف آموزشی) متمایل می‌شود. «اداری‌گرایی» برای اثربخشی اداری بیش از تحقق اهداف آموزش و پرورش اهمیت قائل است (بوش، ۲۰۱۰). هرچند تأکید بر اهداف مهم است، اما این موضوع به معنی مناسب بودن همه اهداف و آرمان‌ها، به ویژه اهدافی که از خارج از مدرسه به وسیله دولت یا بخش ستادی و اداری تحمیل می‌شود، نیست. مدیریت موفقیت‌آمیز مستلزم ایجاد رابطه دقیق و روشن بین ارزش‌ها، اهداف، راهبرد و فعالیت‌های روزانه است.

مهم‌ترین هدف مدیریت آموزشی رسیدن به اهداف کلی تعلیم و تربیت است. سایر اهداف اساسی مدیریت آموزشی به شرح زیر می‌باشند:

- ۱- برقراری هماهنگی بین منابع و فعالیت‌های مختلف سازمان آموزشی؛
- ۲- اصلاح و بهبود جریان آموزش و پرورش؛
- ۳- شناساندن و تفهیم هدف‌های تعلیم و تربیت به معلمان و کارکنان مدرسه؛
- ۴- حمایت و تقویت سازمان آموزشی منبع رفع مشکلات معلمان؛
- ۵- ایجاد زمینه‌های شور و تبادل نظر و به وجود آوردن احساس مسئولیت مشترک در سازمان آموزشی (مدیریت مشارکتی)؛
- ۶- برقراری، حفظ و گسترش روابط انسانی مطلوب و احترام متقابل در مدرسه؛
- ۷- فراهم کردن زمینه بروز ابتکار و خلاقیت و رشد اعضای سازمان آموزشی؛
- ۸- تشخیص نیازها و حل مشکلات دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف؛
- ۹- ایجاد زمینه کشف و بروز استعدادهای دانش‌آموزان (حیدری، ۱۳۹۰).

۲-۳- شایستگی‌های مدیریت در آموزش و پرورش

۲-۳-۱- اهمیت شایستگی در مدیریت آموزش و پرورش

امروزه مدیران آموزشی وظایف متعددی بر عهده دارند که انجام آن‌ها مهارت‌ها و صلاحیت‌های گوناگون می‌طلبد. تنوع و پیچیدگی وظایف مدیران این‌گونه مراکز، به‌صورتی است که تنها افراد مطلع و مجرب، حرفه‌ای و آموزش‌دیده جهت تصدی این پست قادر به انجام وظایف محوله خواهند بود. فلیپ کومبز معتقد است که چون سیستم آموزشی پیچیده‌تر و گسترده‌تر شده مدیرانی که برای این پست انتخاب می‌شوند لازم است آموزش‌دیده باشند. او معتقد است تحول و تغییر در آموزش و پرورش رخ نخواهد داد مگر آن‌که مدیران نظام آموزشی برای این شغل تربیت شده باشند (فرجی بوزنجانی، ۱۳۸۳).

مدیریت آموزش و پرورش در ابتدا وظیفه‌ای نسبتاً ساده تلقی می‌شد که شاید تنها شرط لازم برای ایفای آن داشتن تجربه کاری بود. از این رو اداره آموزش و پرورش و مدیریت مدارس معمولاً به افرادی که از صلاحیت اخلاقی برخوردار بودند و چند سالی سابقه معلمی داشتند، سپرده می‌شد به‌علاوه، منظور از مدیریت آموزشی تفتیش و بازرسی امور و ایجاد هماهنگی از راه اعمال مقررات، نظارت و کنترل بود (علاقه‌بند، ۱۳۷۷، ص ۴۵). اما امروزه مدیریت آموزشی از دشوارترین و حساس‌ترین نوع مدیریت‌ها در سازمان‌های عمومی و دولتی می‌باشد. همان‌گونه که در جامعه پیشرفته و متحول امروز همه مشاغل و حرف پیچیده شده‌اند و برای تصدی آن‌ها افراد بایستی به دانش و مهارت مورد نیاز آن شغل مجهز شوند، بنابراین، مؤسسات آموزش و پرورش به‌دلیل پیچیدگی زیادشان به‌مدیریت آموزش‌دیده‌ی با صلاحیت علمی، آگاه و متخصص نیاز دارند. فلیپ کومبز در این زمینه می‌گوید: تغییر و تحول در آموزش و پرورش رخ نخواهد داد مگر این‌که مدیران نظام آموزشی برای شغل خود آموزش‌دیده باشند (به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۳).

ماهیت اساسی مدیریت، هماهنگی منابع انسانی و مادی سازمان در جهت حصول هدف‌های معین می‌باشد و در نتیجه موفقیت مدیر آموزشی در حصول اهداف سازمانی به‌لحاظ سروکار داشتن با افراد انسانی مستلزم توانایی‌های علمی، اخلاقی و شخصیتی ویژه‌ای است که از آن به‌عنوان شایستگی‌های مدیریت آموزش و پرورش یاد می‌شود.

۲-۳-۲- تعریف شایستگی

در بحث بررسی مفاهیم شایستگی و شایسته‌سالاری تعابیر و تعاریف گسترده‌ای بیان شده است که این دو مفهوم را از دید متخصصان بررسی کرده و به تعاریف مهم اشاره کرده و آن‌ها را جمع‌بندی می‌کنیم.

کاتانو، نیوسام و دی شایستگی را این‌گونه تعریف می‌کند: هرگونه دانش، مهارت، توانایی یا کیفیت شخصی است که از طریق رفتار نشان داده می‌شود و منجر به تعالی خدمت‌دهی می‌گردد (باندر ، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، شایستگی یعنی: یک تشریح مکتوب از مهارت‌های شخصی و عادات کاری قابل سنجش که در جهت دستیابی به اهداف کار استفاده می‌شود (گرین ، ۱۹۹۹). میرابایل می‌گوید: شایستگی عبارت است از دانش، مهارت و توانایی یا ویژگی‌های مرتبط با عملکرد بالا در یک شغل (میرابیل: ۱۹۹۶). سرانجام دیر شایستگی را این‌گونه تعریف می‌کند: شایستگی یعنی دانش، مهارت، توانایی‌ها و سایر خصیصه‌هایی که برای شکل‌دهی رفتارهای مطلوب در آینده مورد انتظار است (دیر، ۱۹۹۶). شایستگی‌های مدیریتی متشکل از مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها و انگیزه‌ها است به منظور اینکه مدیر بتواند وظایف محوله را به‌خوبی انجام دهد. (مرکز مشاوره جی‌جی‌ان، ۲۰۰۴).

۲-۳-۳- ابعاد شایستگی

همانطور که اشاره شد، شایستگی ترکیبی از دانش، مهارت، توانایی، نگرش و... است که از تلفیق متناسب و برآیند منطقی آن‌ها کسب می‌شود.



شکل ۲-۱: ابعاد شایستگی مدیران

۱) دانش: مجموعه‌ای از اطلاعات مفهومی، واقعی و نظام‌مند است که می‌تواند مستقیماً در عمل به وظایف به کارگیری شود. در واقع دانش؛ درک، آگاهی یا شناختی است که در خلال مطالعه، تحقیق، مشاهده یا تجربه و در طول زمان به دست می‌آید و حجم آن در همه افراد یکسان و مساوی نیست و مرحله بعد، برداشت و استفاده‌ای که از این برون‌داد یا اطلاعات می‌شود، دانشی است که تولید می‌شود (یمین فیروز، ۱۳۸۲/ص ۹۸). فرآیند توسعه دانش و معلومات نظری به صورت معمول از راه تحصیل در کلاس‌های آموزشی حاصل می‌شود و توسعه آن زیربنای رشد مهارت‌ها و نگرش به شمار می‌آید ولی نکته این است که دانش به تنهایی تأثیر چندانی در توسعه شایستگی‌ها ندارد. مصادیقی نظیر: دانش مالی، دانش پزشکی و

به زعم برخی از صاحب‌نظران، مدیران آموزشی به دو نوع دانش نیاز دارند تا بتوانند مسایل و موضوعات اجتماعی، انسانی، سازمانی و آموزشی مربوط به کار خود را درک کنند:

۱) دانش عمومی: دانشی است که در شرایط و موقعیت‌های گوناگون قابل کاربرد است (هوی و میسکل، ۵۱: ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، دانش عمومی برای مدیر، داشتن اطلاعات لازم برای درک مسایل عمومی و فهم کلی آن‌ها است، به گونه‌ای که فرد را قادر به درک روابط منطقی پدیده‌ها و تفسیر و تعبیر اطلاعات به دست آمده سازد. در این مفهوم مدیر باید یک انسان تحصیل کرده یا به اصطلاح درس

خواننده باشد. توان فکری و شناختی نسبتاً وسیع پیدا کرده باشد. او باید بتواند مسایل فردی و جمعی، عوامل مؤثر بر آن‌ها و مسایل مربوط به محیط را تجزیه و تحلیل کند و بالاخره قادر باشد راه حل‌های مناسبی را برای آن‌ها پیدا کند (میرکمالی، ۱۷، ۱۳۷۳).

۲) دانش تخصصی مدیریت آموزشی، که به سه بخش تقسیم می‌شود: الف) دانش اظهاری: دانشی است که در قالب مقررات، سخنرانی‌ها، آمار و ارقام، کتاب‌ها، جزوات و... بیان می‌شود (اسمیت، ۳، ۲۰۰۳). ب) دانش رویه‌ای: عبارت از مهارت و توانایی برای انجام اقداماتی خاص می‌باشد (دونمایر، ۸۵، ۱۹۹۵). ج) دانش شرطی: دانشی است که دانش اظهاری و رویه‌ای را متناسب با شرایط به کار می‌گیرد (ایمپر، ۱۱۸، ۱۹۹۵).

۲) مهارت: عبارت است از توانایی پیاده‌سازی و اجرای علم در عمل که از راه تکرار کاربرد آن در محیط واقعی به دست آمده و توسعه می‌یابد. توسعه مهارت سبب بهبود کیفیت عملکرد شده و بدون وجود آن، معلومات منشأ اثر زیادی نخواهد بود. به عنوان مثال هیچ مدیری بدون داشتن تجربه اصول کار تیمی در عمل، نمی‌تواند مهارت مربوطه را صرفاً با مطالعه به دست آورد. تسلط، آسانی و زبردستی که از طریق کارآموزی یا تجربه کسب می‌شود. مهارت ضرورتاً ذاتی نبوده و تنها در جریان انجام یک کار (عمل) متجلی می‌شود (شیرازی، ۱۳۷۲/ص ۲۵). به عبارت دیگر مهارت، توانایی تبدیل دانش به کنش است به طوری که به یک عملکرد مطلوب منجر شود (علاقه‌بند، ۱۳۸۳/ص ۲۵). مصادیقی نظیر: ارتباطات، تیم‌سازی، بودجه‌بندی و... هم‌چنین در تمرین دیگری مهارت، معادل پختگی در به کارگیری علم، هنر و فن مدیریت است که بر اثر تکرار و تمرین حاصل می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۴/ص ۲۷).

اجماع نظریه‌پردازان مدیریت بر این است که سه نوع مهارت برای اجرای فرایند مدیریت وجود دارد که عبارتند از: مهارت فنی، مهارت انسانی و مهارت مفهومی یا ادراکی

۱) مهارت فنی: یعنی توانایی به کاربردن دانش، روش و تکنیک و وسایل لازم برای اجرای وظایف خاص که از راه تجربه، آموزش و تعلیم به دست آمده است.

۲) مهارت انسانی: یعنی توانایی داوری در کار با یا به وسیله مردم به انضمام آگاهی از فن تشویق و به کارگرفتن شیوه‌های رهبری مؤثر.

۳) مهارت ادراکی: توانایی درک مشکلات کلی سازمان و این که هر کاری، مناسب چه بخشی از سازمان است. چنین دانشی به شخص اجازه می‌دهد که براساس هدف‌های سازمان عمل کند نه بر پایه هدف‌ها و احتیاجات گروه مربوط به خویش. به موازات پیشرفت فرد از سطح سرپرستی به مقام‌های بالای مدیریت، نوع ترکیب مهارت‌ها فرق خواهد کرد (علاقه‌بند، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر، در سه سطح مدیریت مهارت‌های خاصی مورد نیاز است.

جدول شماره ۲-۱: مهارت‌های مدیریتی در سطوح مختلف

مهارت‌ها	مدیریت عملیاتی	مدیریت میانی	مدیریت سطح بالا
مهارت‌های ادراکی	پایین	پایین متوسط	بالا
مهارت‌های انسانی	بالا	بالا	بالا
مهارت‌های فنی	بالا	پایین - متوسط	پایین

هرچه فرد از سطوح پایین مدیریتی به سطوح بالا ارتقاء می‌یابد، به مهارت ادراکی بیشتری نیاز دارد. هم‌چنین در سطوح پایین مدیریت که سرپرستان قرار دارند. مهارت فنی زیادی نیاز است. زیرا از آن‌ها انتظار می‌رود تکنسین‌ها و کارکنان تحت سرپرستی خود را آموزش دهند. با وجود این که مقدار مهارت‌های فنی و ادراکی در سطوح مختلف مدیریت تفاوت می‌کند ولی مهارت‌های انسانی شاخص مشترکی است که از اهمیت ویژه‌ای در تمام سطوح مدیریت برخوردار است. (علاقه‌بند، ۱۳۸۹).

۳) توانایی: کیفیت توانایی انجام کار، مهارت و استعداد کسب شده است که توانایی‌ها و امکان ثبات وسیعی را در اختیار فرد برای دستیابی به عملکرد در مشاغل فکری و فیزیکی قرار می‌دهد. توانایی و مهارت مشابه هم هستند و تفاوت آن‌ها در این است که مهارت در امور فیزیکی و توانایی در امور فکری است (فتحی و شعبانی، ۱۳۸۶).

۴) ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری: به مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری اطلاق می‌شود که افراد برای اثربخشی فعالیت‌های خود به آن‌ها نیاز دارند. شخصیت را می‌توانیم به عنوان جمع کل راه‌هایی بدانیم که یک نفر بدان وسیله در برابر دیگران از خود واکنش نشان می‌دهد یا به آن وسیله

-Abilities

-Behavioral and Personality Characters

روابط متقابل ایجاد می‌کند. شخصیت در طول زمان از تعامل عوامل وراثتی، محیطی و موقعیتی شکل می‌گیرد (اصغری، ۱۳۸۶/ص ۴۲).

۲-۳-۴- انتخاب و انتصاب مدیران آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی

شکی نیست که مدیران نقش تعیین کننده در اثربخشی مدارس ایفا می‌کنند. بنابراین بایستی انتخاب مدیران براساس معیارهای اصولی، منطقی و قابل اندازه گیری صورت پذیرد. بهرنگی (۱۳۷۴) معتقد است که مراکز آموزشی بایستی در اختیار کسانی قرار گیرند که آگاه به علوم و فنون و مهارت‌های مرتبط با مدیریت آموزشی نباشند. بایستی انتخاب مدیران براساس یافته‌های تجربی، علمی و شناختی استوار باشد و برارزش‌های جامعه نیز تطبیق نماید. به طور کلی تعیین شایستگی علمی (تخصصی) تجربی و مهارت‌های فردی (روانی) و اجتماعی مدیران نخستین و مهم ترین قدم در انتخاب و واگذاری مسؤولیت مهم رهبری مدارس است. شیرازی (۱۳۷۵) می نویسد: شیوه‌ی انتخاب مدیران بستگی به این دارد که فرد یا گروه انتخاب کننده خود براساس چه معیاری متصدی مشاغل یا عضویت‌شان در گروه شده‌اند.

چهارده عامل را به عنوان عوامل مهم در انتخاب مدیران می توان ذکر کرد و ابزارهایی را نیز برای ارزشیابی این عوامل در داوطلبان شغل مدیریت معرفی نمود که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود.

- سن، تجربه و زندگی نامه؛
- سطح دانش عمومی؛
- سطح دانش تخصصی در آموزش و پرورش؛
- تسلط به زبان فارسی و توانایی در بیان افکار؛
- قابلیت اعتماد و اشتیاق؛
- ثبات روحی، روانی و دیگر خصوصیات شغلی؛
- مهارت‌های روابط انسانی؛
- علائق؛
- رفتار مدیریتی و اخلاقیت؛
- توانایی عقلی و هوشی؛
- صلاحیت اخلاقی؛
- احراز استفاده از بورسیه‌های تحصیلی؛

• الگوی ارزشی؛

• سلامت و صلاحیت جسمانی (شیرازی، ۱۳۷۵).

علاوه بر این، در انتخاب و انتصاب مدیران لازم است موارد زیر مورد توجه قرار گیرد:

• در انتخاب و انتصاب مدیران به ویژگی فردی آنان توجه گردد؛

• آگاهی از مناسبات اجتماعی در روابط انسانی و داشتن روابط انسانی مناسب با همکاران

یکی از شروط انتخاب مدیر در نظر گرفته شود؛

• افرادی که برای احراز پست‌های مدیریتی در نظر گرفته شوند که آگاهی از امور اداری

داشته باشند؛

• یکی دیگر از شروط انتخاب مدیر، آگاهی از مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای است که فرد

باید دارا باشد؛

• در انتخاب فرد برای پست مدیریتی داشتن تحصیلات دانشگاهی مرتبط شرط لازم

می‌باشد؛

• بعد از انتخاب مدیران، گذراندن دوره‌های ضمن خدمت با موضوع‌های مدیریتی لازم

می‌باشد.

۲-۳-۵- نحوه انتخاب و انتصاب مدیران آموزش و پرورش در ایران

در ایران شیوه‌ی رایج انتخاب و انتصاب مدیران تا سال‌های اخیر آن بود که به ویژه رؤسای آموزش و پرورش و مدیران مدارس از میان فرهنگیان با تجربه و خوش سابقه برگزیده می‌شدند. در دو دهه‌ی قبل از انقلاب احراز پست‌ها و مناصب مدیریت بیشتر در سایه‌ی وابستگی‌ها و بر پایه‌ی روابط صورت می‌گرفت (علاقه‌بند، ۱۳۷۷). پس از پیروزی انقلاب اسلامی بنا به مقتضیات سیاسی و مصالح انقلاب، انتصاب مدیران هم‌چون بوروکراسی‌های باستانی بیشتر بر اساس ارتباط‌های خویشاوندی و آشنایی‌های قبلی صورت می‌گرفت و ضابطه‌ی عمده در این امر مورد اعتماد بودن افراد بود. به تدریج با تثبیت انقلاب اسلامی، ضرورت اثربخشی و کارآیی مدیران در نتیجه‌ی برخورداری آنان از دانش مدیریت و تجربیات منظم مدیریتی خودنمایی کرد و مطرح شد. لذا از جمله اهداف فعلی کشور در مبحث نیروی انسانی و اشتغال، آموزش مدیران و به کارگماردن افراد با تجربه و واجد صلاحیت علمی در پست‌های کلیدی است (قانون برنامه اول، ۱۳۶۷).

در راستای اهداف عالی انتخاب افراد شایسته به مدیریت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۹ آیین نامه‌ی انتصاب مدیران، پیش نهاد و تصویب شد و طبق آن داشتن لیسانس از شرایط لازم برای مدیران می‌باشد. در سال ۱۳۷۵ آیین نامه جدید انتصاب مدیران و نحوه‌ی نصب و عزل مدیران آموزش و پرورش به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده و به موجب آن تمامی مدیران مقاطع آموزشی بایستی با آیین نامه هماهنگ باشند و در انتصاب جدید از آن پیروی می‌کنند (صافی، ۱۳۸۰). به عبارت دیگر شیوه‌ی انتخاب مدیران آموزشی به شیوه‌ی اداره‌ی آموزش و پرورش هر کشور (متمرکز، غیرمتمرکز، یا حد فاصل این دو) مربوط می‌شود. بنابراین مدیران آموزشی ممکن است به یکی از طرق زیر واجد قدرت و اختیار مدیر شوند و این وظیفه را برعهده گیرند.

- انتخاب مدیر از بین گروه همکار در سازمان‌های آموزشی و توسط آنان؛
- انتصاب به سمت مدیریت (مدیر انتصابی)؛
- شیوه‌ی انتخابی - انتصابی؛
- شیوه‌ی مدیریابی و انتصابی.

در ایران معمولاً مدیران عالی، میانی و اجرایی (مدارس) آموزش و پرورش باشیوه‌ی دوم و چهارم منصوب می‌گردند. به نظر می‌رسد که در سازمان‌های آموزش و پرورش به لحاظ ماهیت فعالیت این سازمان‌ها و تأثیر عمیقی که شخصیت و خلاقیت اخلاقی، عملی و تجربی مدیران آموزشی در تحقق اهداف سازمان دارد، شیوه‌ی سوم شیوه‌ای مناسب باشد و بهتر است که مدیران مختلف آموزش و پرورش به ویژه مدیران مدارس به شیوه انتخابی - انتصابی منصوب گردند (صافی، ۱۳۸۰).

۲-۳-۶- پیشینه تحقیق در مورد شایستگی‌های مدیران

نتایج تحقیقات نشان داده است که عدم برخورداری مدیران از صلاحیت و شایستگی در رفتار و عملکرد آن‌ها تأثیر گذاشته و پیامدهای نامطلوبی برای سازمان به دنبال خواهد داشت. عرفانی و یوسفی (۱۳۸۸) در بررسی خود به این نتیجه رسیدند، مدیرانی که واجد شایستگی نیستند، باعث مشکلاتی به شرح زیر برای سازمان و خود می‌شوند: نداشتن طرح و برنامه برای انجام کار، صدور دستورات غلط و بدون تفکر، آگاهی نداشتن و عدم توجه به قابلیت‌های فردی کارکنان و در نتیجه به کارگیری و جایگزینی نامناسب افراد، توجه نکردن به تفاوت‌های فردی کارکنان، توجه نداشتن به چگونگی انگیزش افراد، رفتار خشن و آمرانه با کارکنان، نداشتن نظم مؤثر در محیط کار و توجه نداشتن به مقررات و قوانین

سازمان. دادن ابزار کار نامناسب به کارکنان و وجود روش‌های غلط برای نگهداری ابزار و وسایل، نداشتن آمادگی برای مقابله با بحران‌های کار. بیگدلی (۱۳۸۳)، نیز در یک مطالعه پی‌برد که برخوردار نبودن درصد قابل توجهی از مدیران از ویژگی‌های اساسی مدیریت، نه تنها موجب ضعف مدیریت شده بلکه کاهش رضایت شغلی معلمان و عدم پیشرفت دانش‌آموزان را نیز به دنبال داشته است.

در نقطه مقابل مدیرانی که برخوردار از شایستگی هستند، دارای عملکرد مطلوب‌تر بوده که باعث اثربخشی بیشتر برای سازمان می‌شوند. نتایج پژوهش‌های نوکا (۲۰۰۸)؛ اسپندلو (۲۰۰۷)؛ راپ و همکاران (۲۰۰۷)؛ چان (۲۰۰۶)؛ نسون (۲۰۰۶)؛ هرناوندز مارر (۲۰۰۶)؛ ابراهام و همکاران (۲۰۰۱)؛ گارایان و مک گیور (۲۰۰۱)؛ هایس و همکاران (۲۰۰۰)؛ هفرنان و همکاران (۲۰۰۰) نشان داده است که شایستگی‌ها بر اثربخشی بازاریابی، رهبری اثربخش، مدیریت عملکرد، عملکرد فردی و سازمانی، اثربخشی مدیریتی، فرآیند ارزیابی عملکرد مدیریتی، یادگیری محیط کار، عملکرد اثربخش، تأثیر دارد (به نقل از دانایی فرد و همکاران، ۱۳۸۸). در آموزش و پرورش ایران، کجوری هرج (۱۳۸۳)، به این نتیجه رسید که مدیران با تخصص مدیریت آموزشی دارای مهارت فنی بیشتر و مطلوب‌تر نسبت به سایر مدیران می‌باشند. علاوه بر این، مدیران با تخصص مدیریت آموزشی از مدیران فاقد تخصص اثربخش‌تر می‌باشند. به‌طور مشابهی، قمر (۱۳۷۳) در یک پژوهش مقایسه‌ای پی‌برد مدیران فارغ‌التحصیل در رشته مدیریت آموزشی در زمینه هماهنگی، سازماندهی، تصمیم‌گیری و ارزشیابی عملکرد بهتری نسبت به مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها داشتند. زیرک (۱۳۷۶) نیز در یک پژوهش مشابه به این نتیجه رسید که مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی در مقایسه با مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها، در زمینه استفاده از منابع موجود مهارت بیشتری دارند، نوآوری بیشتری در کارها از خود نشان می‌دهند، در تصمیم‌گیری موفق‌تر هستند و مسئولیت‌پذیری بیشتری دارند. هم‌چنین، شعبانی‌نژادخاص (۱۳۷۴) پی‌برد مدیرانی که سابقه مدیریتی بیشتری داشتند، آموزش‌های ضمن خدمت مدیریتی بیشتری را طی کرده بودند، و در رشته علوم تربیتی و آموزش ابتدایی تحصیل نموده بودند، وظایف نظارت و راهنمایی آموزشی را بیشتر اعمال می‌کردند.

نیازمند (۱۳۹۱) پی‌برد شایستگی‌های عاطفی -اجتماعی مدیران پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رضایت کارکنان زن و مرد از کیفیت زندگی کاری‌شان می‌باشد. عنایت‌الله (۱۳۷۴) متوجه شد بین کارآمد بودن مدیر و ایجاد رضایتمندی شغلی در کارکنان یک رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. در

جدول ۲-۲: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آموزشی

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	دفتر آموزش عمومی	۱۳۶۴	بررسی مدیران واحدهای آموزشی سراسر کشور	مدیران مدارس از صلاحیت‌های حرفه‌ای چندان مناسبی برخوردار نبودند	نداشتن شایستگی حرفه‌ای لازم
۲	دفتر آموزش متوسطه	۱۳۶۶	ویژگی‌های مدیران دبیرستان‌های سراسر کشور	۵۲/۳ درصد مدیران کمتر از ۴ سال سابقه مدیریت داشته‌اند؛ ۶۲/۴ درصد آن‌ها از نظر مدرک واجد شرایط احراز پست مدیریت نبوده‌اند	نداشتن شرایط احراز
۳	دفتر آموزش متوسطه	۱۳۶۹	شناسایی ویژگی‌های کیفی مدیران واحدهای آموزشی متوسطه	عدم آگاهی کافی از قوانین، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های وزارتی/عدم آشنایی به وظایف، به‌ویژه در مورد مدیران کم‌تجربه/عدم آشنایی کافی با اصول مدیریت و برنامه‌ریزی نداشتن اطلاعات کافی در زمینه‌های آموزشی برای حل مسائل مربوطه/عدم علاقه به شغل مدیریت/پایین بودن سطح معلومات علمی	نداشتن دانش و آگاهی کافی
				ناتوانی در حل مسائل جدیدی که در محیط کار به‌وجود می‌آید/عدم توانایی کافی در پیش‌بینی و آینده‌نگری مسائل آموزشی واحدهای خود/عدم آمادگی برای احراز پست‌های مدیریت/	توانایی و مهارت ناکافی
۴	کارشناس راهنمایی تحصیلی	۱۳۷۲	بررسی وضعیت مدیران مدارس راهنمایی تحصیلی شهر تبریز	عدم آگاهی مدیران از مفاد آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌ها /عدم آشنایی کافی مدیران با اصول و مسائل مدیریت/نداشتن تجربه و شرایط لازم	نداشتن دانش و آگاهی کافی /نداشتن شرایط احراز
۵	طباطبایی و کیلی	۱۳۷۲	گزینش، آموزش، تثبیت و ارزشیابی مدیران سطوح	اکثریت مدیران مدارس مقاطع مختلف و مسئولین و کادر اداری مناطق و نواحی از حیث مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی، شرایط لازم جهت احراز	نداشتن شرایط احراز / مشکل انتصاب

	<p>پست مدیریت را دارا نبودند/ اکثریت مدیران مدارس و مسئولین اداری آموزش‌های لازم مدیریت را چه در قبل از انتصاب و چه در حین خدمت نگذرانده‌اند/ در انتصاب مدیران مدارس و مسئولین اداری ضوابط و آیین نامه‌های وزارتی رعایت نمی‌شوند</p>	<p>مختلف آموزشی و اداری در استان‌های آذربایجان شرقی و اردبیل</p>			
<p>نداشتن شایستگی حرفه ای لازم/ نداشتن شرایط احراز</p>	<p>هیچیک از مدیران مورد بررسی، در رشته مدیریت آموزشی تخصص نداشته و فقط یک نفر از آن‌ها در رشته علوم تربیتی تحصیل کرده‌است. عامل مهم و مؤثر در انتخاب مدیران مدارس سابقه تدریس بوده که حدود ۶۵ درصد از مدیران براین اساس به پست مدیریت نائل شده‌اند و تاثیر عوامل دیگر ناچیز بوده‌است.</p>	<p>نظرات معلمان مدارس مقطع راهنمایی شهرستان مراغه درباره میزان انطباق عملکرد مدیران با نظریه‌های روابط انسانی در مدیریت</p>	۱۳۷۲	اژدری فام	۶
<p>نداشتن شرایط احراز / مشکل انتصاب</p>	<p>با احتمال ۹۹٪ بین انتصاب روسای آموزش و پرورش با شرایط مندرج در آیین نامه‌ی انتصاب مدیران رابطه‌ای وجود ندارد. یعنی از لحاظ میزان تحصیلات، رشته‌ی تحصیلی و سوابق شغلی و... با شرایط مندرج در آیین نامه مطابقت ندارد.</p>	<p>بررسی ویژگی‌های روسای آموزش و پرورش و تطبیق آن با آیین نامه انتصاب مدیران</p>	۱۳۷۳	قبادی	۷
<p>نداشتن شایستگی حرفه ای لازم</p>	<p>۲۰ درصد در حد میانگین و ۵۰ درصد پائین تر از میانگین نمره ذهنیت فلسفی را به دست آوردند.</p>	<p>تاثیر ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی بر انجام وظایف</p>	۱۳۷۴	هاشمی	۸
<p>نداشتن شایستگی حرفه ای لازم/ نداشتن شرایط احراز</p>	<p>هیچیک از مدیران شاغل در مدارس ابتدایی شهر مشکین شهر در زمینه مدیریت آموزش تخصص لازم را ندارند. بیشترین عامل مؤثر در انتخاب معلمان به سمت مدیریت مدارس - سابقه تدریس بوده است و تاثیر عوامل دیگر ضعیف و تاثیر عامل تخصص و</p>	<p>میزان تحکیم روابط انسانی در عملکرد مدیران مدارس ابتدایی</p>	۱۳۷۴	صیادپور	۹

	آگاهی در زمینه مدیریت آموزشی در حد هیچ می باشد				
۱۰	ساک	۱۳۷۶	دشواری های ساختار، تشکیلات و مدیریت آموزش و پرورش	ضعف دانش و معلومات حرفه ای مدیران یکی از مشکلات نظام آموزش و پرورش است.	نداشتن دانش و آگاهی کافی
۱۱	پورزار عیان	۱۳۷۹	میزان انطباق شرایط احراز در گزینش مدیران با مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در مدارس استان آذربایجان شرقی	در انتخاب مدیران معیارها و شرایط آیین نامه انتخاب و انتصاب مدیران رعایت نشده است / عملکرد مدیرانی که دوره های آموزش خدمت دی ده اند بهتر از سایر مدیران است	نداشتن شرایط احراز / مشکل انتصاب
۱۲	گروه پژوهش های علوم اجتماعی	۱۳۸۱	مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	نداشتن تخصص و مهارت در مدیریت، عدم آگاهی مدیران از ضوابط اداری، عدم شناخت کافی مدیران از اهداف آموزش و پرورش،	نداشتن دانش و آگاهی کافی / مهارت ناکافی
۱۳	بیگدلی	۱۳۸۳	سند کاوی در خصوص مسائل مبتلابه آموزش و پرورش	انتصابی بودن مدیران، عزل و نصب های مکرر و بدون مطالعه، و برخوردار نبودن درصد قابل توجهی از مدیران از ویژگی های اساسی مدیریت	مشکل انتصاب / نداشتن شایستگی حرفه ای لازم
۱۴	محمود ی	۱۳۸۳	تدوین استانداردهای عملکرد مدیران آموزشی	شرایط احراز و شرح وظایف پست مدیر آموزشی برخاسته از یک نظام تحلیل شغلی شفاف، مدون و علمی نمی باشد	مشکل شرایط احراز و انتصاب
۱۵	شکاری بادی	۱۳۸۶	مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محوری	بیش تمرکز گرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آنها به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی / فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس	بیش تمرکز گرایانه در مدیران / فقدان انگیزه در مدیران

مشکل انتصاب / نداشتن شایستگی حرفه ای لازم	انتخاب مدیران بدون توجه به شایسته سالاری و عدم ثبات مدیریت مدارس، موجب کاهش میزان اثربخشی مدیران و مدارس است.	موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه منطقه ۷ آموزش و پرورش تهران	۱۳۸۶	مدیر	۱۶
نداشتن شایستگی حرفه ای لازم	مدیران به صلاحیت‌های مدیریتی، اجتماعی، تکنولوژیکی، فردی، اقتصادی (شغلی و کاری)، معنوی، اخلاقی و مذهبی، هوشی (فکری)، پژوهشی، محیطی، جهانی و بین‌المللی، سیاسی و فرهنگی نیاز دارند	صلاحیت‌های مورد نیاز مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی شهر تهران	۱۳۸۹	جهانیان	۱۷
توانایی و مهارت ناکافی	ناکافی بودن مهارت‌ها و توانایی‌های عملی مدیران ، یکی از مشکلات و موانع موجود در اجرای استراتژی‌های سازمان آموزش و پرورش است	موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش استان کردستان	۱۳۹۰	عزیزی و محمد ی	۱۸

مورد رابطه مهارت‌های مدیریت و اثربخشی، لسانی (۱۳۸۷) به این نتیجه رسید که رابطه قابل ملاحظه‌ای بین مهارت‌های مدیران و اثربخشی مدارس وجود دارد. سلاجقه (۱۳۹۱) نیز پی‌برد که بین متغیرهای مهارت ارتباطی و اثربخشی رابطه وجود دارد و با افزایش مهارت ارتباطی مدیران، اثربخشی مدارس آنها نیز افزایش پیدا می‌کند.

در جدول شماره (۲-۲) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه صلاحیت و شایستگی مدیران به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی استخراج شده، ارائه شده است.

۲-۴- فرایندها و وظایف مدیریت آموزش و پرورش

هدف اصلی مدیریت آموزشی تسهیل و پیشبرد امر آموزش و یادگیری است (عزتخواه، ۱۳۷۵). بنابراین برای رسیدن به این هدف باید مدیران به وظایف خود عمل کنند. وظایف و کارکردهای مدیریت آموزش و پرورش را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: وظایف عمومی و وظایف اختصاصی. در این بخش به تشریح وظایف اختصاصی و عمومی مدیریت آموزشی پرداخته می‌شود.

۲-۴-۱- وظایف و کارکردهای عمومی مدیریت آموزش و پرورش

اغلب فراگرد مدیریت را به کارکردها یا وظایف و تکلیف ترجمه می‌کنند. منظور از کارکرد فعالیت مهم و اساسی است که در نیل به اهداف ضرورت پیدا می‌کند. هانری فایول اولین کسی بود که فراگرد مدیریت را به وظایف یا کارکردها تقسیم کرد. او پنج وظیفه اساسی را در مدیریت تشخیص داد: برنامه‌ریزی، سازماندهی، فرماندهی (رهبری)، هماهنگی و کنترل و نظارت. البته صاحب‌نظران اخیر هماهنگی را جزو لاینفک همه مراحل مدیریت دانسته و از تفکیک آن به عنوان کارکردی مجزا خودداری می‌کنند.

جدول شماره ۲-۳: کارکردهای اساسی مدیریت (از دیدگاه هنری فایول)

پیش‌بینی و تدارک وسایل برای عملیات آینده	برنامه‌ریزی
ترکیب و تخصیص افراد و منابع دیگر برای انجام کار	سازماندهی
هدایت و جهت‌دهی افراد برای انجام کارها	فرماندهی
به هم پیوستن و وحدت بخشیدن همه فعالیت‌ها	هماهنگی
کنترل انجام امور مطابق دستور	کنترل

به نظر رابینز، امروزه وظایف مدیریت^۱ به چهار مهارت اصلی، یعنی: برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل محدود شده‌اند (رابینز، ۱۳۷۹).

۲-۴-۱-۱- برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی عبارت است از فراگرد تعیین و تعریف اهداف و تدارک دقیق و پیشاپیش اقدامات و وسایلی که تحقق اهداف را میسر می‌سازد. اقدامات و وسایل مورد نیاز عبارتند از: پیش‌بینی روش‌ها، زمان و مکان، منابع و افراد (علاقه‌بند، ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی مانند پلی است روی فاصله‌ی جایی که هستیم و جایی

که می‌خواهیم به آن برسیم. برنامه ریزی یعنی انتخاب مأموریت‌ها، هدف‌ها و اقداماتی برای آن‌ها که مستلزم تصمیم‌گیری و انتخاب از میان راه‌های مختلف برای عملکرد آینده‌ی سازمان است (کونتز ۱۹۹۰ به نقل از فیضی، ۱۳۸۷). بنابراین برنامه‌ریزی فرآیندی است که در آن:

- اهداف سازمان تعیین و تعریف می‌شوند؛
- اقدامات لازم به منظور تحقق اهداف، معین می‌شوند؛
- وسایل و امکانات لازم برای رسیدن به اهداف مشخص می‌شوند؛
- برنامه یا طرح، حاصل نهایی فعالیت، برنامه ریزی است که به عنوان، راهنمای اعمال و فعالیت‌های اعضای سازمان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۲-۴: فرایند برنامه‌ریزی

عنوان	مراحل	پرسش اساسی
هدف‌گذاری	تعیین اهداف و اولویت آن‌ها	می‌خواهیم به کجا برسیم؟
تعیین منابع	بررسی و پیش‌بینی منابع و مکانات لازم	برای رفتن و رسیدن، چه منابع و امکاناتی نیاز داریم؟
تعیین فعالیت‌ها	تشخیص فعالیت‌ها و اقدامات ضروری برای تحقق اهداف	برای رفتن و رسیدن، چه کارهایی باید انجام دهیم؟
مسیریابی	تعیین خط‌مشی‌ها، روش‌ها و ملاک‌های عملیات	از کدام مسیر حرکت کنیم؟ و چگونه درست بودن مسیر را بررسی کنیم؟

یافته‌های تحقیقاتی مختلفی بیانگر تأثیر برنامه‌ریزی بر بهبود عملکرد و اثربخشی است. فهرستی (۱۳۷۸) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثر برنامه‌ریزی استراتژیک بر اثربخشی به این نتیجه رسید که هر قدر برنامه‌ریزی کامل‌تری صورت گیرد اثربخشی سازمان بیشتر افزایش می‌یابد. نقوی (۱۳۸۹) نیز به‌طور مشابهی به این نتیجه رسید که بین میزان به‌کارگیری مدیریت استراتژیک و اثربخشی سازمانی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. این موضوع به این معنا است که با افزایش میزان به‌کارگیری برنامه‌ریزی و مدیریت استراتژیک، میزان اثربخشی در سازمان نیز افزایش می‌یابد.

کالکان و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان «رابطه میان اندازه سازمان، کشف استراتژی، معماری فناوری اطلاعات و عملکرد سازمان» به این نتیجه رسیدند که میان اندازه سازمان و عملکرد سازمان هیچ رابطه‌ای وجود ندارد. تأثیر استراتژی بر عملکرد سازمان، نسبت به تأثیر معماری فناوری اطلاعات بیشتر است و این به دلیل آن است که سازمان‌های اجراکننده کاوش استراتژی، توانایی بیشتری در شکل‌دهی ایده‌های جدید، محصولات جدید و ایجاد محیط شغلی جدید برای داشتن معماری فناوری اطلاعاتی گسترده را در جهت دستیابی به یک مزیت جامع‌تر دارند و در نهایت، سازمان‌ها می‌توانند عملکرد خود را به‌وسیله کشف استراتژی پشتیبانی و هم‌چنین، توسعه معماری تکنولوژی افزایش دهند.

۲-۴-۱-۲- سازماندهی

سازماندهی، فراگرد نظم و ترتیب دادن به کار و فعالیت و تقسیم و تکلیف آن به افراد به منظور انجام دادن کار و تحقق هدف‌های معین می‌باشد (علاقه بند، ۱۳۸۸). نتیجه سازماندهی، ایجاد ساختار است و ساختار، روابطی منظم و منطقی که لازمه عملیات اعضای سازمان است، به وجود می‌آورد. از طریق فراگرد سازماندهی، افراد به صورت گروهی در ساختار و روابط متشکلی قرار می‌گیرند تا با توانایی‌های لازم و کافی، کار مؤثری را برای رسیدن به هدف‌های معین انجام دهند. اعضای هر گروه یا سازمان، به طور انفرادی، از لحاظ هوش، استعداد، توانایی، تجربه حرفه‌ای و کشش‌های عاطفی متفاوتند. در اثر سازماندهی، از قابلیت‌ها و توانایی‌های افراد به طور مناسب و شایسته استفاده می‌شود.

جدول شماره ۲-۵: خلاصه مباحث سازماندهی

یعنی نظم و ترتیب دادن به کار و فعالیت.	تعریف سازماندهی	
تقسیم کار و فعالیت و واگذاری آن به افراد.		
انجام بهینه‌ی کار و تحقق هدف‌های معین.	هدف از سازماندهی	
نتیجه سازماندهی ایجاد ساختار سازمانی است.	نتیجه‌ی سازماندهی	
ساختار، روابطی منظم و منطقی به وجود می‌آورد، که این روابط لازمه‌ی عملیات اعضای سازمان است.		
تشخیص فعالیت‌های لازم برای رسیدن به اهداف و اجرای خط‌مشی‌ها و برنامه‌ها.	تشخیص فعالیت‌ها	مراحل فرآیند سازماندهی
گروه‌بندی فعالیت‌ها با توجه به منابع انسانی و مادی موجود و تشخیص بهترین طریقه‌ی استفاده کردن از آن‌ها.	گروه‌بندی فعالیت‌ها	
دادن اختیار عمل و حق دستوردهی و اتخاذ تصمیم برای انجام دادن کار به مسئول هر گروه.	تفویض اختیار	
ایجاد ارتباط بین واحدها به صورت افقی و عمودی، از طریق روابط رسمی، شبکه‌ی ارتباطی و نظام اطلاعاتی.	تعیین ارتباط بین گروه‌های کاری	

سازماندهی طی مراحل زیر صورت می گیرد :

۱) تشخیص فعالیت های لازم برای رسیدن به اهداف و اجرای خط مشی و برنامه ها . ۲) گروه بندی فعالیت ها با توجه به منابع انسانی و مادی موجود و تشخیص بهترین طریقه استفاده کردن از آن ها . ۳) دادن اختیار عمل و حق دستوردهی و تصمیم گیری برای انجام دادن کار به مسئول هر گروه . ۴) ارتباط دادن واحدهای گروه بندی شده به یکدیگر به صورت افقی و عمودی از طریق روابط اختیار، شبکه ارتباطی و نظام اطلاعاتی (علاقه بند، ۱۳۸۹).

۲-۴-۱-۳- هماهنگی

هماهنگی عبارت است از فراگرد ایجاد وحدت و یگانگی میان اهداف و فعالیت های واحدهای مختلف به نحوی که هدف ها به طور مؤثر تحقق یابند (علاقه بند، ۱۳۸۹). بدون پیش بینی تمهیدات و تدابیر هماهنگ کننده و اعمال آن ها ، افراد واحدهای مختلف ممکن است از هدف های سازمانی یا گروهی انحراف پیدا نمایند .

از آنجا که مجموعه ای از افراد و یا گروه ها در یک سازمان ممکن است در جهت نیل به هدف مشترکی تلاش نمایند ، وحدت و یگانگی آن افراد یا گروه ها با یکدیگر و تقویت توان یکدیگر مهمترین عامل جهت نیل به هدف محسوب می گردد . در غیر این صورت ممکن است عدم ارتباط و هماهنگی بین این واحدها سبب خنثی سازی تلاش یکدیگر و انحراف از هدف گردد لذا هماهنگی از کارکردهای بسیار مهم مدیریت در جهت نیل به اهداف گروهی و سازمانی محسوب می شود . مدیر تشکیلات با یک سلسله حرکت ها و برنامه های منظم ، واحدهای مختلف سازمان را به یکدیگر ارتباط می دهد و عامل اصلی برای ایجاد پیوند بین افراد و واحدهای سازمان می باشد . در هماهنگی، مسائل زیر مورد توجه قرار می گیرد :

- ۱) تقویت انسجام سازمان؛
- ۲) توزیع تلاش ها بین افراد و واحدها؛
- ۳) جلوگیری از اصطکاک و خنثی سازی؛
- ۴) بازدهی بیشتر و بهتر در مقابل زحمت کمتر؛
- ۵) سرعت بخشیدن به کارها؛

(۶) تقویت روابط انسانی و افزایش محبت (همان، ۱۳۸۹).

SCC.ir

۲-۴-۱-۴- رهبری

رهبری عبارت است از هنر یا علم نفوذ در اشخاص به طوری که با میل و خواسته خود در جهت حصول هدف‌های تعیین شده گام بردارند (علاقه بند، ۱۳۸۹). هدف از رهبری، راهنمایی زیر دستان در جهت بهتر فهمیدن هدف‌های سازمان و برانگیختن آنان به کار و فعالیت مؤثر است. رهبری در مدیریت سه ویژگی دارد:

اولاً، رهبری مستلزم وجود افرادی است که به عنوان زیردستان یا پیروان، دستورات رهبر را با میل و اراده بپذیرند. ثانیاً: در جریان رهبری توزیع قدرت میان رهبر و زیردستان نابرابر است. ثالثاً: رهبر علاوه بر این که به طور قانونی قادر به هدایت زیردستان است هم چنین می‌تواند اعمال نفوذ کند و بر رفتار زیردستان اثر بگذارد.

۲-۴-۱-۵- نظارت و کنترل

کنترل مرحله‌ای از مدیریت است که میزان تحقق اهداف سازمانی را مشخص می‌سازد به عبارت دیگر کنترل، فراگرد ارزشیابی عملکرد فردی و سازمانی است. فراگرد کنترل، میزان پیشرفت در جهت هدف‌ها را اندازه گیری می‌نماید و مدیران را قادر می‌سازد که انحراف از برنامه را تشخیص دهند و اقدامات اصلاحی لازم را به عمل آورند (علاقه بند، ۱۳۸۹).

جدول شماره ۲-۶: خلاصه مباحث رهبری

فرآیند اثرگذاری و نفوذ در رفتار اعضای سازمان برای یاری و هدایت آن‌ها در ایفای وظایف سازمانی است.	رهبری در مدیریت
به سرپرستی زیردستان می‌پردازد.	نقش مدیر در مقام رهبر
با آنان رابطه متقابل برقرار می‌کند.	
در حل مشکلات آنان مشارکت می‌کند.	
به آنان انگیزه‌ی کار و فعالیت مؤثرتر می‌بخشد.	ویژگی‌های رهبری در مدیریت (از نظر استونر ۱۹۸۲)
رهبری، مستلزم وجود افرادی است که دستورات را با میل و اراده بپذیرند.	
در جریان رهبری، توزیع قدرت میان رهبر و زیردستان نابرابر است.	
رهبر؛ هم به طور مشروع قادر به هدایت زیردستان است و هم از طریق اعمال نفوذ، بر رفتار زیردستان اثر می‌گذارد.	منابع قدرت رهبری مدیران (فرنچ و ریون ۱۹۵۹)
قدرت ناشی از اجبار (مبتنی بر تنبیه)	
قدرت ناشی از پاداش (مبتنی بر تشویق)	

قدرت ناشی از تخصص (مبتنی بر دانش)
قدرت ناشی از قانون (مبتنی بر مقام رسمی)
قدرت ناشی از شخصیت (مبتنی بر محبوبیت و جاذبه‌های شخصیتی)

سازمان‌ها در معرض تغییرات مداوم قرار دارند، فعالیت آن‌ها روزبه روز پیچیده‌تر می‌شود؛ رفتار افراد انسانی به عنوان کارکنان سازمانی بری از خطا و اشتباه نیست. علاوه بر این، نسبت به سایر منابع و چگونگی به کارگیری آن‌ها نگرانی‌هایی وجود دارد. همه این موارد، ضرورت کنترل و نظارت و اهمیت آن را آشکار می‌سازد.

۲-۴-۲- وظایف اختصاصی مدیریت آموزش و پرورش

مهمترین وظیفه مدیران آموزشی هدایت جریان آموزش و یادگیری، به‌ویژه تسهیل جریان رشد و پرورش دانش‌آموزان است.

در مورد وظایف خاص مدیریت آموزشی نظرات متعددی مطرح شده است؛ برخی، وظایف مدیران آموزش و پرورش را در هفت زمینه اصلی برشمرده‌اند: پرسنل آموزشی، پرسنل دانش‌آموزی، رهبریت مدرسه و محله، توسعه تدریس و مواد درسی، مدیریت امور مالی — اداری، ساختمان مدرسه و وظایف عمومی. بعضی دیگر وظایف مدیران مؤسسات آموزشی و مدارس را در چهار گروه به شرح زیر طبقه‌بندی نموده‌اند (علاقه‌بند، ۱۳۹۰): امور دانش‌آموزی، امور کارکنان آموزشی، برنامه آموزشی و تدریس و امور اداری و مالی.

جدول شماره ۲-۷: خلاصه مباحث کنترل

تعریف کنترل	به موجب کنترل معلوم می‌شود که اقدامات و فعالیت‌های سازمان تا چه اندازه در جهت هدف‌ها و مطابق موازین پیش‌بینی شده است.
	به عبارت دیگر کنترل: «فرآیند ارزشیابی عملکرد فردی و سازمانی» است.
فرآیند کنترل	تعیین ملاک‌ها و روش‌های سنجش عملکردها.
	نظارت بر عملکردها و سنجش و اندازه‌گیری آن‌ها.
	بازنگری نتایج حاصل از سنجش عملکردها با ملاک‌ها و هدف‌های تعیین شده.
انواع کنترل	کنترل پیش‌گیر یا مقدماتی
	پیش‌گیری از انحرافات در کیفیت و کمیت منابع انسانی، مادی و مالی مورد استفاده‌ی سازمان، پیشاپیش جلوگیری می‌کند. مهم‌ترین وسیله‌ی اعمال کنترل مقدماتی، اجرای خط‌مشی‌های سازمان است.

<p>مدیران با مشاهده مستقیم کار و فعالیت زیردستان درمی یابند که آیا جریان کار و عملیات، طبق خط‌مشی‌ها و رویه‌های پیش‌بینی شده، پیش می‌رود؟</p>	<p>کنترل همگام عملیات</p>	
<p>مهم‌ترین وسیله‌ی اعمال این کنترل، فعالیت سرپرستی است.</p>		
<p>نتایج نهایی کار را کنترل می‌کند.</p>	<p>کنترل بازخوردی</p>	
<p>نتایج اقدامات گذشته، راهنمای اقدامات آینده است.</p>		
<p>هر فعالیت جمعی ناظر به هدف، مستلزم کنترل است .</p>		
<p>سازمان‌ها در معرض تغییرات مداوم قرار دارند و فعالیت آن‌ها روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. کنترل موجب اعمال مناسب و به‌موقع تغییر است.</p>		
<p>کارکنان سازمان افرادی انسانی هستند و رفتار آن‌ها عاری از خطا نیست.</p>		
<p>کنترل ناکافی به سازمان لطمه می‌زند، این امر بدان معناست که افراط و زیاده‌روی در کنترل، آزادی افراد را تهدید می‌کند و تفریط و کوتاهی در آن نیز موجب اتلاف منابع شده و نیل به اهداف سازمانی را مشکل می‌سازد.</p>		
<p>مدیران می‌بایست متناسب با وضعیت سازمان، تعادلی بین اعمال کنترل و آزادی عمل به‌وجود آورند تا سازمان را از مزایای هر دو بهره‌مند سازند.</p>		

**اهمیت
کنترل و
ارزیابی**

۲-۴-۱- وظایف مدیر در امور دانش آموزان

وظایف و خدمات اداری و سرپرستی دانش آموزان عبارتند از :

الف- پذیرش، ثبت نام، گروه بندی آنان و نگهداری آمارهای حضور و غیاب، سوابق و اطلاعات شخصی و تحصیلی دانش آموزان.

ب- شناسایی توانایی‌ها، علایق و نیازهای دانش آموزان و پرورش آنها .

امروز علاوه بر نیازهای آموزشی - تحصیلی دانش آموزان، به تأمین نیازهای بهداشتی - روانی، زیستی

— فیزیولوژیک و رشد شخصیتی آن‌ها توجه بیشتری مبذول می‌شود. برای مثال: بهره گیری از مشارکت

دانش آموزی امروزه به عنوان یکی از ویژگی‌های مدارس اثربخش مطرح است. مدیر و کارکنان در یک

مدرسه اثربخش می‌دانند که هدف اصلی مدرسه ایجاد یک برنامه آموزشی است که بتواند منافع و

نیازهای اجتماعی، فردی و آموزشی دانش آموزان را بر طرف سازد.

۲-۴-۲- وظایف مدیر در امور کارکنان

مدیر به عنوان کارگردانی محسوب می‌شود که علی‌رغم این که ممکن است در تمام زمینه‌ها تخصص نداشته باشد، اما باید توانایی و مهارت هماهنگ‌سازی فعالیت‌های تمام اعضا در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده را دارا باشد. مدیر مدرسه باید کادر اداری و آموزشی مناسب و هماهنگی را برای مدرسه تدارک ببیند. در این مورد، انتخاب معلمانی متناسب با زمینه اجتماعی — فرهنگی منطقه و نیز انتخاب معاونانی برخوردار از برخی ویژگی‌ها و مهارت‌های مدیریتی، ضروری است و بر مبنای انتظارات بیان شده، از عملکرد کارکنان ارزشیابی به عمل آورد و هرگونه پاداش دهی و تشویق را بر نتایج ارزشیابی مبتنی سازد. ارزشیابی از کار اعضای آموزشی باید به گونه‌ای باشد که معلمان صادق و خدمتگذار از معلمان کم‌تحرک تشخیص داده شوند. گاهی اوقات لازم است به موضوعاتی فراتر از انجام وظیفه روزمره اندیشید. اگر چه معلمان معمولاً با دعوت مدیران در جلسات شرکت می‌کنند، ولی آمادگی قبلی و اظهار علاقه به مسائل شورا و شرکت فعال و مسئولانه در جلسات ارزش بیشتری از فقط شرکت کردن دارد.

۲-۴-۳- وظایف مدیر در زمینه برنامه آموزشی و تدریس

بخش مهمی از اثربخشی مدیریت آموزشی به روند درست فعالیت‌های آموزشی در مدرسه مربوط می‌شود. یعنی به منظور تحقق اهداف آموزشی، هر یک از دست‌اندرکاران مدرسه سهمی از این فعالیت‌ها را بر عهده دارند و تسهیل جریان یاددهی - یادگیری و نظارت بر حسن اجرای امور آموزشی بر دوش مدیر خواهد بود.

۲-۴-۴- وظایف مدیر در امور اداری و مالی

آماده کردن بودجه مدرسه، ایجاد یک سیستم حسابرسی داخلی، نظارت بر خریدهای مدرسه، حسابرسی پول‌های مدرسه، حسابرسی متعلقات مدرسه و نظارت بر انجام بی‌دردر کارهای اداری (علاقه بند، ۱۳۹۰). کاتن و بلوم (۱۹۹۶) در پژوهشی دریافتند که مدیران مدارس دارای نتایج مطلوب هستند که:

الف - محیط‌های امن و منظمی به وجود آورند که در آن دانش‌آموزان برای یادگیری احساس مسئولیت نمایند.

ب- مدیران به طور مستمر در دسترس باشند و اکثراً به کلاس های درس سرکشی نموده تا بدانند که در مدرسه چه می گذرد.

ج- کارکنان خود را در تصمیم گیری دخالت داده و با آنها تشریک مساعی داشته و در زندگی و برنامه درسی و آموزشی مدرسه فعالانه دخیل باشند.

د- محیطی را به وجود آورده که در آن کارکنان با یکدیگر همکاری، تبادل نظر و ارتباط داشته باشند.

۲-۴-۳- پیشینه تحقیق فرایند و وظایف مدیریت آموزش و پرورش

در خصوص تأثیر نوع سبک و شیوه های مدیریت بر اثربخشی، شارعی (۱۳۷۷)، به نقل از مدیر، (۱۳۸۶) به این نتیجه رسید که مدیران رابطه مدار نسبت به مدیران وظیفه مدار عملکرد اثربخش تری دارند. نجفی (۱۳۷۳) در پژوهشی به منظور بررسی رابطه بین سبک های مدیریت و اثربخشی آموزشی با تأکید بر تئوری اقتضایی فیدلر نتیجه گیری کرد که بین سبک های مدیریتی و اثربخشی آموزشی رابطه وجود دارد. رضایتی (۱۳۷۴) پی برد، شیوه مدیریت مبتنی بر رعایت روابط انسانی، در حد زیادی بر کارآیی معلمان اثر مثبت دارد. محکم (۱۳۹۱) به این نتیجه رسید رابطه مثبت و معناداری بین ابعاد رهبری خدمتگزار و ابعاد خلاقیت با اثربخشی وجود دارد و هم چنین این دو عامل به طور معناداری قادر به پیش بینی اثربخشی می باشند.

اسلامی پور (۱۳۷۴)، به نقل از مهرعلیزاده، (۱۳۸۸) به این نتیجه رسید که اجرای مدیریت مشارکتی موجب افزایش کارآیی نیروی کار، افزایش صرفه جویی در هزینه ها و کاهش ضایعات می گردد ولی به تنهایی حلال تمامی مشکلات سازمان نیست. غفوریان (۱۳۷۴) نیز پی برد میان عملکرد مدیریت آموزشی و رضایت شغلی ارتباط و همبستگی وجود دارد و در واقع می توان نتیجه گرفت، چنانچه عملکرد مدیران مطابق با استاندارد و تئوری های موجود باشد می تواند حتی رضایت شغلی معلمان را افزایش دهد.

در زمینه به کارگیری الگوهای نوین مدیریت نیز تحقیقات مختلف تأثیر اجرای این الگوها را در

سازمان ها به اثبات رسان ده اند که در ذیل به آن ها اشاره می شود:

۱) **مدیریت دانش:** فیروزی (۱۳۹۰) درباره تأثیر مدیریت دانش بر اثربخشی آموزشی پی برد که بین

دو مؤلفه به کارگیری اصول مدیریت دانش و اثربخشی آموزشی با ۹۵٪ اطمینان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. روزدار (۱۳۸۱)، به نقل از فیروزی، (۱۳۹۰) در بررسی مدیریت دانش و تأثیر آن بر عملکرد مدیران به این نتیجه رسید که مدیریت دانش به گسترش دانش اشخاص و گروه ها در سراسر سازمان کمک می کند و به طور مستقیم عملکرد افراد و در نهایت عملکرد سازمانی را تحت تأثیر قرار می دهد.

هم‌چنین، بین مدیریت دانش و افزایش نوآوری در محیط کار، بهره‌وری و عملکرد رابطه وجود دارد. بالاخره، میان مدیریت دانش و هر یک از شاخص‌های عملکرد رابطه وجود دارد.

نتایج تحقیق فخری (۱۳۸۵)، به نقل از فیروزی، (۱۳۹۰) نشان داده که به‌کارگیری اصول مدیریت دانش با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات مناسب بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد و موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به روش‌های سنتی خواهد شد. تحقیق مذکور نشان داد که بین دیدگاه دبیران نسبت به مدیریت دانش در وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

۲) **مدیریت کیفیت فراگیر:** شیرزاد کبریا (۱۳۸۹) در پژوهشی پی‌برد که کلیه مؤلفه‌های اصلی مدیریت کیفیت فراگیر باعث بهبود کیفیت خدمات آموزشی می‌شوند. صالحی و همکاران (۱۳۸۷) نیز دریافتند متغیرهای مدیریت کیفیت فراگیر به‌ویژه ابعاد مشتری‌مداری و ارزشیابی می‌توانند اثربخشی مدیران را پیش‌بینی کنند. به‌طور مشابهی، یافته‌های پژوهش محمودی (۱۳۹۰) مؤید آن است که بین تمامی اصول مدیریت فراگیر و اثربخشی سازمانی رابطه معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین ابراهیمی (۱۳۹۰) به این نتیجه رسید که بین مدیریت کیفیت فراگیر، توانمندسازی و رضایت شغلی رابطه معناداری وجود دارد. هم‌چنین بین ابعاد مدیریت کیفیت فراگیر و ابعاد توانمندسازی رابطه معناداری وجود دارد و مدیریت کیفیت جامع می‌تواند توانمندسازی و رضایت شغلی را به خوبی پیش‌بینی کند.

۳) **سازمان یادگیرنده:** کانتوگیورگس، آوبری و فورینگ (۲۰۰۵) در تحقیقی که به منظور بررسی رابطه بین برخی ویژگی‌های سازمان یادگیرنده و قدرت انطباق آن‌ها با تغییرات، نوآوری و عملکرد سازمان انجام دادند نتیجه گرفتند که سازمان‌هایی که به یادگیری و کاربردهای آن در سازمان متکی هستند، به احتمال زیاد سطوح بالاتری از عملکرد سازمانی تطابق با تغییرات و خلاقیت را به‌وجود می‌آورند. یافته‌های پژوهش زارعی (۱۳۹۰) نشان داد که در آموزش و پرورش شهر تهران میزان آمادگی برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده از جهت رهبری، برنامه‌ریزی، دارا بودن اطلاعات، نوآوری و ابتکار و اجرا در حد پایینی است.

۴) **سازمان چابک:** بامداد صوفی (۱۳۸۹)، در تحقیقی که به منظور بررسی ضرورت و اهمیت چابکی زنجیره تأمین به این نتیجه رسید که با استقرار سیستم چابکی زنجیره تأمین و استفاده از مؤلفه‌ها و شاخص‌های

^۱ KOntoghiorghes, Awbrey & Feurig

مطرح شده (سرعت عمل، پاسخگویی به مشتریان، تغییرات روزافزون بازار، نیازهای مصرف کنندگان، لزوم انعطاف هرچه بیشتر در سازمان‌ها و تولید، حرکت به سمت ایجاد شبکه در حوزه فیزیکی و مجازی، حذف اتلاف‌ها در سازمان‌ها)، در شرکت‌های نفتی کشور می‌توان گام‌های بزرگی در راستای رضایت‌مندی مشتریان، بهره‌برداری به‌موقع از پروژه‌ها، کاهش هزینه‌های ازدست رفته و سرعت عمل برداشت.

۵) سازمان ناب: تولید ناب با تمرکز بر شناسایی و حذف نظام‌مند انواع اتلاف در سازمان نتایج چشمگیری را در ارتقا و بهبود کیفیت، افزایش انعطاف‌پذیری، کاهش هزینه و بهبود بهره‌وری، استفاده بهینه از نیروی انسانی و تجهیزات و ماشین‌آلات داشته است. کریمیان اهوازی (۱۳۹۱) در پژوهشی در ارتباط با توسعه رویکرد ناب در بخش خدمات بیمارستانی به این نتیجه رسید که به‌کارگیری این رویکرد موجب کاهش زمان انتظار بیماران و رضایت بیشتر بیمار و کارکنان و مدیران و هم‌چنین کاهش هزینه‌های اضافی بیمارستان می‌شود.

در جدول شماره (۲-۸) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به بعد وظایف و فرایندهای مدیریت به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی استخراج شده، ارائه شده است.

جدول ۸-۲: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه وظایف و فرایندهای مدیریت

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	طباطبایی و کلبی	۱۳۷۲	گزینش، آموزش، تثبیت و ارزشیابی مدیران سطوح مختلف آموزشی و اداری	به نظر اکثریت مدیران و معلمان و هم‌چنین کادر اداری در حال حاضر ارزشیابی‌ها بر اساس معیارهای معین انجام نمی‌گیرند و در اغلب موارد قضاوت‌های شخصی افراد در آن‌ها دخالت دارد.	ضعف در مدیریت منابع انسانی-مشکل سیستم ارزشیابی
۲	اصغریان	۱۳۷۲	بررسی انطباق عملکرد مدیران مدارس شهرستان دماوند با وظایف مدیران آموزشی	اکثر مدیران مدارس غالباً در عمل به وظایف خود توجهی ندارند و اکثر مدیران مدارس به علت عدم تخصص و کمبود دوره‌های مدیریت از وظایف مدیریت آموزشی بی‌اطلاعند	ضعف در انجام وظایف مدیریتی / عدم آگاهی نسبت به وظایف
۳	اژدری‌فام	۱۳۷۲	میزان انطباق عملکرد مدیران مقطع راهنمایی با نظریه‌های روابط انسانی در مدیریت	عملکرد مدیران مدارس در زمینه‌های رهبری، ایجاد روحیه و انگیزش در کارکنان، برآوردن نیازها و انتظارات معلمان و برقراری ارتباط صحیح و مناسب با معلمان مدرسه، پایین‌تر از حد متوسط بوده است.	ضعف در رهبری / ضعف در انگیزش / ضعف در ارتباطات
۴	خادسی	۱۳۷۳	کیفیت عملکرد مدیران هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان یزد در رابطه با وظایف مدیریت	عملکرد مدیران در رابطه با وظایف مدیریت در حد متوسط بوده و تنها نیمی از مدیران از وظایف مدیریت اطلاع داشتند. لکن، ۶۶ درصد آن‌ها در دوره‌های آموزشی کوتاه مدت شرکت کرده‌اند. البته مدیران آموزش‌دیده عملکرد بهتری نسبت به مدیران آموزش‌ندیده داشته‌اند.	ضعف در انجام وظایف مدیریتی / عدم آگاهی نسبت به وظایف
۵	صیادی‌پور	۱۳۷۴	میزان تحکیم روابط انسانی در عملکرد مدیران مدارس ابتدایی	عملکرد مدیران مدارس در رابطه با رهبری معلمان مطابق نظریه‌های روابط انسانی و هم‌چنین ایجاد روحیه و انگیزش در معلمان مدارس پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شده است علاوه براین، عملکرد مدیران در	ضعف در رهبری / ضعف در انگیزش

	معلمان نیز با نظریه‌های روابط انسانی مطابقت نداشته است				
۶	مقایسه وضعیت موجود وضعیت مطلوب نقش نظارت و راهنمایی مدیران	۱۳۷۵	اسدالله	ضعف در نظارت	بر اساس مقایسه میانگین‌ها بین وضع موجود و وضع مطلوب، اختلاف معنی داری وجود دارد.
۷	دشواری‌های ساختار، تشکیلات و مدیریت آموزش و پرورش	۱۳۷۶	ساک	ضعف انگیزش / ضعف در رهبری / ضعف در مدیریت منابع انسانی - مشکل سیستم ارزشیابی	ضعف انگیزش و روحیه کارکنان، ضعف نظام جلب مشارکت نهادها و سازمان‌ها با آموزش و پرورش، ضعف نظام ارزشیابی و ناهماهنگی آموزش و پرورش با نیازهای جامعه
۸	بررسی عملکرد مدیران مرد و زن مدارس راهنمایی استان کرمان	۱۳۷۸	عباسیان	ضعف در مدیریت و اجرای فرایندهای آموزشی-پرورشی	هرچند مدیران از جنبه‌های زیادی دارای عملکرد مطلوب بوده‌اند، اما در اموری چون ابتکار و نوآوری، جلب مشارکت دانش آموزان به فعالیت‌های فوق برنامه، برخی از امور مربوط به مشاوره و راهنمایی شغلی، ایجاد فرهنگ پژوهش و مطالعه در دانش آموزان، توفیق چندانی نداشته‌اند
۹	بیشتر وقت مدیران در چه اموری صرف می‌شود؟	۱۳۸۰	به نقل از همشهری	درگیری در کارهای اجرایی و مسائل جزئی	مدیران مدارس بیشتر درگیر مسائل جزئی هستند و وقت کمتری را به امور مهمتری که نیازمند وقت و توجه بیشتری است (انجام وظایف مدیریتی و استراتژیک)، اختصاص می‌دهند.
۱۰	وضعیت موجود و مطلوب توزیع نیروی انسانی در ادارات آموزش و پرورش استان فارس	۱۳۸۱	کرمی	ضعف در برنامه‌ریزی نیروی انسان	در موارد متعددی بین تعداد نیروی انسانی موجود با تعداد نیروهای مورد نیاز تفاوت وجود دارد و ضریب اشتغال نیروها نیز در مناطق یکسان نیست. در ادارات استان به میزان متفاوت نیروهای غیر مرتبط و غیر متخصص اشتغال به کار دارند. گزارش‌های آماري نیز ساعت بالائی از کارکرد پرسنل مرد

	<p>در مراکز و مدارس دخترانه را نشان می‌دهد که این وضعیت در دروس علوم پایه فراگیرتر است. توزیع نیروی انسانی ادارات در هنگام توزیع نیروی انسانی بین ادارات به همه مناطق استان بر اساس نیازشان یکسان توجه نمی‌شود. از نظر ضریب اشتغال کادر آموزشی، نسبت دانش آموز به کادر خدماتی، دفتری، مربی پرورشی، کارمند رسمی و اداری، سرباز معلم و دیگر نیروها بین ادارات مختلف استان تفاوت وجود دارد.</p>				
<p>ضعف در انجام وظایف مدیریتی / ضعف در مدیریت و اجرای فرایندهای آموزشی</p>	<p>مدیران در انجام امور و وظایف مدیریتی ضعیف هستند که به ترتیب عبارتند از: امور مربوط به بودجه و امکانات آموزشی، بهبود کیفیت زندگی کاری، امور فوق برنامه، کارآفرینی، نظارت آموزشی، تدوین برنامه‌های اداری، ارزشیابی و اموردانش آموزی</p>	<p>شاخص‌های عملکرد مدیران آموزشی مقطع ابتدایی</p>	<p>۱۳۸۱</p>	<p>غفوریان</p>	<p>۱۱</p>
<p>ضعف در سیستم مدیریت منابع انسانی / ضعف انگیزش / ضعف در تصمیم‌گیری / ضعف در رهبری / ضعف در سیستم ارتباطات و هماهنگی / ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی-پرورشی</p>	<p>سلیقه‌ای عمل نمودن در عزل و نصب مدیران، شیوه نامناسب ارزشیابی مدیران، عدم شناخت و قدردانی مسئولین اداره از زحمات مدیر، ناهماهنگی انتظارات مسئولین اداره با انتظارات معلمان، ناتوانی مدیر در اتخاذ تصمیمات مناسب در مواقع بحرانی، عدم حمایت اداره از مدیر، عدم ایجاد امنیت شغلی برای مدیران، بی‌توجهی مسئولان اداره به پیشنهادهای مدیران، اهمیت ندادن مدیران به کیفیت آموزشی دانش‌آموزان، عدم برگزاری جلسات توجیهی برای توجیه شرح وظایف مدیران، عدم همکاری مسئولان اداری با مدیران در ارتباط با مسائل تربیتی، عدم اعتماد متقابل بین مدیران و مسئولان، عدم اهمیت به نیروی</p>	<p>مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه</p>	<p>۱۳۸۱</p>	<p>گروه پژوهشی علوم اجتماعی</p>	<p>۱۲</p>

	خللاقت مدیران، رابطه‌ای عمل کردن مدیران در ارزشیابی همکاران، ضعف مدیران در برقراری روابط گروهی و روابط مناسب با دانش‌آموزان				
۱۳	برخورداری	۱۳۸۳	چالش‌های تربیت بدنی در نظام آموزش و پرورش	عدم استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی	ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی-پرورشی
۱۴	فهرستی	۱۳۸۳	بهبودی نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش	نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش دارای نواقص و کاستی‌های زیادی می‌باشد. بیشترین مشکلات مربوط به عوامل ساختاری می‌باشد. پاسخگویان بر تمرکززدایی از نظام تصمیم تأکید داشتند.	ضعف سیستم تصمیم‌گیری / تمرکز
۱۵	واحدی	۱۳۸۴	ارزیابی عملکرد مدیران آموزشی براساس وظایف مدیریت اداری فایول در مدارس متوسطه تهران	میزان عملکرد مدیران مدارس برحسب هر یک از وظایف مدیریت اداری (برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و کنترل) فایول کم و نامطلوب است و از نظر رعایت اصول چهارده گانه مدیریت اداری فایول وضعیت بحرانی و نوع سازمان‌های آشفته را نشان می‌دهد.	ضعف در انجام وظایف مدیریتی / ضعف در برنامه‌ریزی / ضعف در سازماندهی / ضعف در هماهنگی / ضعف در رهبری / ضعف در نظارت / عدم رعایت اصول مدیریت
۱۶	تجزیی	۱۳۸۵	ارزیابی راهبردی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش	آموزش و پرورش در ارتباط با مدیریت منابع انسانی دارای نارسایی‌ها و نقاط ضعف عمده و اساسی است که به ترتیب اولویت عبارتند از: نامناسب بودن سیستم ارزشیابی عملکرد، پایین بودن رضایت شغلی کارکنان و معلمان، خروج نیروهای توانمند از آموزش و پرورش، عدم کفایت و تناسب خدمات روحی و رفاهی برای کارکنان و معلمان، فقدان شبکه حمایتی در درون نظام آموزش و پرورش از کارکنان و معلمان، ناتوانی آموزش و پرورش در جذب	ضعف در سیستم مدیریت منابع انسانی / مشکل سیستم ارزشیابی / ضعف انگیزش

	<p>نیروهای مستعد در مقایسه با سایر دستگاه‌ها، کاهش جاذبه شغلی در آموزش و پرورش برای کارکنان و معلمان، نبود انگیزه و تلاش جدی در بین معلمان در عرصه علم و دانش، عدم کارآمدی نظام در تربیت (نه تعلیم) معلمان و کارکنان، ناکارآمدی نظام گزینش در آموزش و پرورش، وجود روحیه محافظه‌کاری در بین معلمان و کارکنان و مقاومت در برابر تغییرات، ترغیب نکردن خلاقیت و نوآوری معلمان و کارکنان.</p>				
<p>ضعف در برنامه‌ریزی / ضعف در رهبری / ضعف در نظارت / ضعف در مدیریت منابع انسانی / ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی / ضعف در پژوهش و کاربرد آن</p>	<p>در حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی، در حال حاضر راهبردی کلان مؤثر بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای وجود ندارد، از نظر سبک مدیریت و رهبری، مدیریت موجود غیرمشارکتی و سلسله‌مراتبی است، از نظر برنامه‌ریزی آموزشی و توسعه، توسعه در این آموزش‌ها کمی و با شتاب است، برنامه‌ریزی آموزشی سنتی و غیرتعاملی انجام می‌گیرد؛ توسعه موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر محور نیازهای منطقه‌ای نیست؛ از نظر نظارت و ارزشیابی، نظارت مستمر و مؤثر وجود ندارد، ارزشیابی از مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای برای درجه بندی انجام نمی‌شود، سیستم ارزیابی عملکرد وجود ندارد. از نظر منابع انسانی، روش‌های جذب، بیشتر از طریق حق التدریس و متمرکز است، تربیت نیروی انسانی در همه رشته‌ها و برابر نیاز وجود ندارد، استخدام فارغ‌التحصیلان غیر دبیری، نبود سیستم بهسازی مستمر نیروی انسانی، با توجه به این که سیستم ارتقای منابع انسانی در راستای صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان نیست و با کیفیت اجرا نمی‌شود، کفایت لازم را ندارد؛ از نظر تأمین منابع مالی و مادی، سهم آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از کل بودجه آموزش و پرورش بسیار ناچیز و در حد روزمرگی است، بودجه مورد نیاز تجهیزات در برخی از رشته‌ها وجود ندارد و یا بسیار کم است، اختصاص بودجه براساس سرانه دانش‌آموزی قادر به حفظ کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای</p>	<p>وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای اقتصادی</p>	<p>۱۳۸۶</p>	<p>۱۷</p>	

	<p>نیست؛ رو شهای یاددهی و یادگیری بیشتر معلم محور و غیر فعال است؛ اکثر کلاس ها به صورت سخنرانی و یک طرفه اجرا می شود و از فناوری آموزشی کمترین استفاده انجام می شود، یادگیری و مطالعه دانش آموزان بیشتر از طریق حضور در کلاس درس و کارگاه و پاسخ به تکالیف مدرسه ای است و کمتر مهارت های مطالعه مد نظر قرار دارد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بیشتر مبتنی بر حافظه است تا عملکرد، برنامه ریزی درسی متمرکز است و در مسیر توسعه منطقه ای نیست. در زمینه انجام پژوهش های بنیادی، کاربردی و توسعه ای فقر پژوهشی فراوان وجود دارد پژوهش های بنیادی و کاربردی انجام نمی شود، برخی از اوقات پژوهش های توسعه ای در حد کوچک انجام می شود؛ کاربرد نتایج تحقیقات انجام شده، بسیار نادر است و مدیران تمایلی به کاربرد نتایج ندارند، نتایج تحقیقات متناسب با نیازها نمی باشد، تحقیقات از روایی بیرونی و دورنی خوبی برخوردار نیست</p>				
<p>ضعف در رهبری / ضعف در نظارت / ضعف انگیزش</p>	<p>مهمترین موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه مربوط به عدم اجرای صحیح وظیفه هدایت (رهبری، انگیزش و سرپرستی) می باشند و عبارتند از: عدم توجه به مدیریت مشارکتی، اهداف و نیازهای فردی، عدم توجه به رهبری تحولی، عدم توجه به تفویض اختیار به افراد و رضایت شغلی آنها، عدم توجه به افزایش انگیزه کارکنان، عدم توجه به ملاحظات انسانی، عدم برخورد صحیح با اشتباهات افراد، عدم توجه به نظارت و کنترل صحیح، عدم توجه به یادگیری مستمر، عدم توجه به خلاقیت و نوآوری.</p>	<p>موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه منطقه ۷</p>	<p>۱۳۸۶</p>	<p>مدیر</p>	<p>۱۸</p>
<p>ضعف در رهبری / ضعف در برنامه ریزی / در مدیریت منابع انسانی /</p>	<p>عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در زمینه سه کارکرد رهبری، تدوین خط مشی ها و راهبردها (برنامه ریزی)، و مدیریت منابع انسانی در حد متوسط بوده است. لکن، در زمینه</p>	<p>ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه ی سوم توسعه آموزش و</p>	<p>۱۳۸۶</p>	<p>فصلی</p>	<p>۱۹</p>

<p>ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی</p>	<p>اجرای فرایندها (آموزشی و پرورشی) ضعیف عمل کرده است (امتیاز ۲۰/۴۴ از ۱۴۰)</p>	<p>پرورش مقطع متوسط استان خوزستان</p>			
<p>ضعف در تصمیم‌گیری / ضعف در رهبری / ضعف در نظارت / ضعف در انگیزش</p>	<p>بیشتر تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن‌ها به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی/سیستم تصمیم‌گیری فعلی در مدارس به نحوی است که هرگونه خلاقیت و نوآوری را در مدارس غیرممکن می‌سازد، چون نگاه مدیران موجود به ادارات و مناطق دوخته شده است تا چه دستور و بخشنامه‌ای می‌رسد/فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس/فقدان مکانیزم نظارت ارزشیابی صحیح از مدیران برای تشویق مدیران شایسته و رسیدگی به تخلفات /غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسایل تعلیم و تربیت غافل هستند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می‌پردازند/عدم مسئولیت‌پذیری مدارس برای اجرای برنامه‌ها و نیل به هدف‌ها باعث می‌شود تصمیمات درخصوص بودجه، کارمندان، برنامه‌های آموزشی، برنامه‌های درسی، تکنولوژی و عملکردها از مدیریت مرکزی جداناپذیر باشد.</p>	<p>مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محوری</p>	<p>۱۳۸۶</p>	<p>شکای بادی</p>	<p>۲۰</p>
<p>درگیری در کارهای اجرایی/نداشتن استقلال و اختیارات لازم</p>	<p>بیشتر وقت مدیران صرف نقش‌هایی می‌گردد که بار اداری دارد، مانند به راه انداختن کارهای فوری مدرسه و حل امور پیش‌بینی نشده/ در نظام متمرکز کنونی، مدیران اختیار</p>	<p>بیشترین وقت مدیران مدارس ایران به چه عملکردهایی می</p>	<p>۱۳۸۷</p>	<p>به نقل از حسینی</p>	<p>۲۱</p>

	<p>لازم جهت تصمیم گیری در زمینه برنامه ریزی، طراحی و اجرای برنامه های تربیتی و تغییر و نوآوری را ندارند. از آنان انتظار می رود به عنوان تابع و تحت نظارت مسئولان رده بالاتر و چارچوب های تعیین شده عمل کنند.</p>	<p>گذرد و مدیران چه نقش هایی را ایفا می کنند</p>			
<p>ضعف در رهبری / ضعف در مدیریت منابع انسانی / ضعف انگیزش</p>	<p>شاخص های ایجاد مأموریت، دورنما، ارزش ها و اصول اخلاقی، در سازمان، تعامل مدیران با مشتریان و نمایندگان جامعه، تقویت فرهنگ تعالی و سرآمدی در کارکنان، نحوه برنامه ریزی و مدیریت منابع انسانی، در حد کم و متغیرهای شناسایی و حمایت مدیران از تحولات سازمانی و مشارکت مدیران در ایجاد و به کارگیری سیستم مدیریت سازمان، میزان تقدیر و تشویق از عملکرد کارکنان، ارتباط و گفتگوی متقابل کارکنان و سازمان، توانمندسازی و مشارکت کارکنان، در حد متوسط ارزیابی شده است. هم چنین وضعیت تعالی در حوزه رهبری و مدیریت منابع انسانی در سطح متوسط</p>	<p>ارزیابی عملکرد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی براساس الگوی تعالی سازمانی در حوزه های رهبری و کارکنان</p>	<p>۱۳۸۷</p>	<p>۲۲</p>	
<p>ضعف در رهبری / ضعف در نظارت / ضعف در تصمیم گیری</p>	<p>مدیران در اعمال تصدی و مدیریت مدرسه خود ناموفق بوده اند. آنان صرفاً یک کارکرد رهبری (تأکید بر انجام وظایف و انتظار پاسخگویی در قبال مسئولیت) را اعمال کرده اند و در اعمال سایر کارکردها ناتوان بوده اند. یعنی، مدیران از نظر داشتن دیدگاه روشن نسبت به هدف ها و موفقیت مدرسه، نظارت مستمر بر کیفیت کار معلمان و ارائه بازخورد به آنها، اتخاذ تدابیر لازم برای رفع مشکلات معلمان و ایجاد جو حمایت کننده و برقراری روابط صمیمانه در مدرسه، ناموفق بوده اند.</p>	<p>میزان اعمال کارکردهای رهبری توسط مدیران متوسطه</p>	<p>۱۳۸۸</p>	<p>۲۳</p>	

<p>ضعف در رهبری / ضعف در تصمیم گیری / ضعف در مدیریت منابع انسانی - مشکل سیستم ارزشیابی، ضعف انگیزش، پاداش و ارتقا</p>	<p>بازخورد مناسب و به موقع برای انجام دادن بهتر کارها به کارکنان داده نمی شود؛ مدیران به طور مناسب افراد تحت سرپرستی خود را به همکاری و هماهنگی با یکدیگر ترغیب نمی کنند؛ افراد کمتر در اخذ تصمیمات مشارکت دارند؛ تقریباً تمام تصمیمات توسط مقامات ارشد کنترل می شود؛ سیستم ترفیع و ارتقا به نحوی نیست که شایسته ترین کارکنان را به سطوح بالاتر ارتقا دهند؛ تشویق ها و پاداش های افراد با کیفیت کار آنان متناسب نیست به عبارت دیگر، اعطای پاداش بر مبنای عملکرد کارکنان صورت نمی گیرد؛ قدرشناسی کافی برای انجام کار خوب وجود ندارد؛ زمینه مساعدی برای پذیرش نظرات متفاوت در محیط های کار وجود ندارد؛ و اطلاعات مربوط به شغل در حد شایسته در اختیار کارکنان قرار ندارد.</p>	<p>وضع موجود ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش</p>	<p>۱۳۸۸</p>	<p>به نقل از مهر علیزاده</p>	<p>۲۴</p>
<p>ضعف در رهبری</p>	<p>میزان آگاهی مدیران مدارس از نقش ها و وظایف رهبران سازمانی در این الگو بسیار کم است و در نتیجه ، در حد بسیار کمی به پیاده سازی و عمل به این وظایف می پردازند</p>	<p>میزان انطباق ویژگی های مدیران مدارس با ویژگی های رهبری در الگوی تعالی</p>	<p>۱۳۸۹</p>	<p>قرآنی و برادری</p>	<p>۲۵</p>
<p>ضعف در نظارت / ضعف در مدیریت منابع انسانی - آموزش / ضعف در برنامه ریزی</p>	<p>عدم وجود ارزشیابی و نظارت مداوم در هر دو سطح صنفی و ستادی در سازمان از جمله موانع اجرای استراتژی در آموزش و پرورش کردستان هستند / دوره های آموزشی و بازآموزی کمک چندانی به توانمندسازی کارکنان و مدیران و هم چنین ایجاد فهم مشترکی در آنان نکرده است / یکی از ناکارآمدی های موجود در سطح مدیریت</p>	<p>موانع اجرای استراتژی در آموزش و پرورش کردستان</p>	<p>۱۳۹۰</p>	<p>عزیزی و محمدی</p>	<p>۲۶</p>

	<p>استراتژیک استان کردستان، عملکرد نامناسب مدیریت عالی و کمیته برنامه ریزی است که مسئول طرح ریزی و برنامه ریزی در سطح استانی می باشد.</p>				
<p>ضعف در نظارت /</p>	<p>بیش از نیمی از پاسخگویان، سیاست ها و برنامه های فعلی آموزش و پرورش استان از نظر میزان توجه به همه مراحل نظارت، نحوه ارتباط و مذاکرات عوامل آموزشی با هممتایان شان، کیفیت دوره های ضمن خدمت، کیفیت یادگیری دانش آموزان، نحوه توجه به خودارزیابی و خودکنترلی عوامل آموزشی، میزان حمایت های مالی و علمی مسئولان اداره کل از برنامه های نظارتی، صلاحیت علمی، تجربی راهنمایان آموزشی و میزان اثربخشی نقش آنان را نامطلوب می دانند. هم چنین غالب عوامل آموزشی معتقدند که روحیه حاکم بر جو نظارت و هدایت آموزشی در مدارس راهنمایی استان، با مراحل ابتدایی و تاحدی میانی چرخه نظارت مطابقت بیشتری دارد.</p>	<p>وضعیت نظارت و هدایت آموزشی در مدارس دوره راهنمایی استان کرمانشاه</p>	<p>۱۳۹۰</p>	<p>شاهمرادی</p>	<p>۲۷</p>

۲-۵-۰- پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش

چگونگی عملکرد مدیریت آموزش و پرورش و اجرای فرایندها و کارکردهایی که مورد اشاره قرار گرفت، نتایج مختلفی به دنبال دارد از جمله مهمترین مواردی که در سازمان‌های آموزشی باید مورد توجه قرار داد، اثربخشی، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و سلامت سازمانی است که در ذیل تشریح می‌گردند.

۲-۵-۱- اثربخشی سازمانی

رمز و راز دستیابی به کامیابی در فعالیت‌های جمعی منوط به شناخت و بهره‌گیری از استعدادها و نهفته و بروز نوآوری‌های افراد می‌باشد. اثربخشی آموزش و پرورش تا حد قابل ملاحظه‌ای به نحوه مدیریت و کاربرد صحیح و مؤثر منابع انسانی بستگی دارد. رهبری و مدیریت اثربخش، لازمه تهیه و اجرای برنامه‌های آموزش و پرورش نتیجه‌بخش است (علاقه‌بند ۱۳۷۱). اگر چه مدارس در تمام مناطق به منظور تحقق هدف‌های مشخص به وجود آمده‌اند ولی نتایج یکسان و واحدی به دست نمی‌دهند به همین علت است که اولیاء تمایل دارند فرزندان خود را به مدارسی بسپارند که عملکرد خوب و اثربخش دارند. مدرسه خوب و اثربخش، مدرسه‌ای است که صحنه‌های واقعی زندگی را نمایش دهد و در عمل، دانش‌آموزان و معلمان احساس کنند که در آن زندگی می‌کنند. این احساس در صورتی به وجود می‌آید که افراد در امور آن شرکت داشته باشند (میرکمالی، ۱۳۷۶، ص ۲۴).

۲-۵-۱-۱- تعریف اثربخشی

اکثریت قریب به اتفاق اندیشمندان و صاحب‌نظران علم مدیریت همانند کارول ویس، ریچارد ال. دفت، اتزیونی، پرایس، استیرز، هوی و میسکل، روین و فیدلر اثربخشی را میزان دستیابی به اهداف برنامه، تحقق اهداف و میزان مفید بودن برنامه تعریف نموده‌اند. از نظر «حجازی» اثربخشی ساده‌ترین روش ارزشیابی است که معلوم می‌کند برنامه چه دستاوردی داشته است، یعنی از طریق ارزشیابی مشخص کند که آیا برنامه در دوره تعیین شده به طور مؤثری اجرا شده و تمام زمینه‌هایی را که به هدف ما مربوط می‌شود در بر گرفته است یا خیر؟ در این نوع ارزشیابی هم نتایج کمی و هم نتایج کیفی برنامه با هدف‌های کلی و جزئی مقایسه می‌شود. این کار، بازنگری شاخص‌های گوناگونی را در بر می‌گیرد. به علاوه، عوامل موفقیت و شکست شناسایی می‌شوند و نتیجه‌گیری‌ها و توصیه‌ها تدوین می‌شوند تا در انتخاب و طراحی برنامه‌های آینده به کار آید (فروزش، ۱۳۸۱، ص ۵۹).

«پیتر دراکر»^۱ اثربخشی را انجام کارهای درست تعریف کرده است و بر این باور است که مدیریت اثربخش احتمالاً عامل اصلی در موفقیت کشورهای توسعه یافته و ضروری ترین عامل برای کشورهای در حال توسعه است. «جکسون ویلمر»^۲ اثربخشی را کیفیت ستاده به دست آمده با توجه به اهداف سازمان می داند (فروزش، ۱۳۸۱، ص ۶۰). به طور خلاصه، اثربخشی نتیجه ای است که با شاخص سوددهی عملکرد و میزان موفقیت در اهداف کوتاه مدت و درازمدت تعیین می شود.

۲-۵-۱-۲- معیارهای اثربخشی

اثربخشی سازمانی در طی زمان متأثر از مکاتب مدیریتی دارای فلسفه و معیارهای خاصی بوده است. اگر چه شاخص های اصلی اثربخشی مستقل از نوع سازمان است اما به لحاظ تفاوت عملکردها و اهداف در سازمان های صنعتی یا آموزشی موارد مورد تاکید متفاوتند. یکی از شیوه ارزیابی اثربخشی سازمان ها از طریق مدل پیشنهادی پارسونز^۳ صورت می گیرد. پارسونز معتقد است که هر سیستم اجتماعی بایستی چهار مشکل اساسی زیر را حل کند:

۱. سازگاری^۴: قابلیت حل مسایل و واکنش توأم با انعطاف در مواجهه با خواسته های محیط؛

۲. نیل به اهداف^۵: در تمام سازمان ها، مجموعه فعالیت ها و منابع در جهت تحقق اهداف سازمانی

به کار گرفته می شوند. پیشرفت تحصیلی، تأمین منابع و کیفیت یادگیری در دانش آموزان و خدمات از جمله شاخص های نیل به اهداف در سازمان های آموزشی هستند؛

۳. انسجام^۶ اشاره به انسجام و وحدت در سیستم دارد. فرآیندی که شامل سازمان دهی، هماهنگی و

اتحاد روابط اجتماعی در قالب یک ساختار است؛

۴. پوشش^۷: به حفظ و نگهداری تمامیت سیستم ارزشی اشاره دارد.

«هوی و میسکل» که در جهت تعیین شاخص های اثربخشی از مدل سیستم اجتماعی پارسونز و ابعاد

فوق استفاده کردند، ایجاد تغییر در محیط آموزشی را یکی از شاخص های اثربخشی در آن می دانند. آنان

با توجه به عامل زمان، نشانه های اثربخشی مدارس را در سه دسته معرفی می کنند: نشانه های اثربخشی

- Peter Drucker
- Jackson Whitmer
- Parsons
- Adapability
- Goal attainment
- Integration
- Latency

کوتاه مدت در مدارس ، دربرگیرنده موفقیت تحصیلی دانش آموزان ، روحیه ، رضایت شغلی و وفاداری است . معیار اثربخشی میان مدت شامل انطباق پذیری و توسعه سازمان و برنامه های آموزشی مدارس ، پیشرفت شغلی مریبان و موفقیت دانش آموزان سابق می باشد و معیار درازمدت نهایی ، عبارت از بقای سازمان است (هوی و میسکل، ترجمه سید عباس زاده ، ۱۳۸۲). از نظر «هرسی و بلانچارد»^۱ اثربخشی عملا به وسیله هر آنچه که مدیر و سازمان به عنوان هدف ها و مقصدهای خود مشخص می کنند، تعیین می شود، ولی آنان باید به عوامل زیر توجه کنند: متغیرهای بازده، متغیرهای میانجی، هدف های کوتاه مدت، هدف های بلندمدت (علاقه بند، ۱۳۸۰، ص ۹۸).

۲-۵-۲- رضایت شغلی

جو حاکم بر هر سازمان ، به طور مسلم بر روحیه افراد آن سازمان تأثیر می گذارد و به تبع آن باعث رضایت مندی یا نارضایتی شغلی افراد شاغل در آن سازمان می شود . در صورتی که افراد شاغل از شغل خود رضایت نداشته باشند ، این امر باعث کاهش اثربخشی و کارایی سازمان خواهد شد و سازمان به هدف ها و خواسته های خویش نخواهد رسید (نوربخش و میرنادری ، ۱۳۸۴).

رضایت از شغل یکی از مقیاس های اصلی برای سنجش سلامتی سازمان است ، ارائه خدمات اثربخش تا حد زیادی به منابع سازمانی وابسته است و کارمندانی که از شغل شان رضایت دارند، خدمات سازمان را با بهترین کیفیت ارائه می دهند . البته تأثیر دیگر متغیرها مثل شالوده سازمانی ، سیستم ارتباطات داخلی و... نباید نادیده گرفته شود (لگزریان ، ۱۳۸۷). صاحب نظران معتقدند که رضایت شغلی نوعی نگرش است و در تعریف آن می گویند که رضایت شغلی عبارت است از نگرش کلی فرد نسبت به شغل می باشد (سید جوادین ، ۱۳۸۶). تحقیقات نشان می دهد که علت دیدگاه مثبت و منفی افراد نسبت به شغل و کارشان در علل زیر می باشد :

- عواملی که مربوط به سیاست ها و رویه های سازمان است؛
- عواملی که مربوط به شرایط به خصوص از کار و یا نحوه قرار گرفتن افراد در محل انجام کار می باشد؛
- عواملی که در ارتباط با شخصیت فردی کارکنان می باشد (همان).

کیت دیویس^۱ و نیواستورم^۲ (۱۳۷۲) معتقدند که یکی از مطمئن ترین نشانه‌های تباه شدن اوضاع یک سازمان رضایت شغلی پایین در آن است که در شوم ترین شکل خود رضایت شغلی اندک سرچشمه غیبت‌ها، پایین آمدن آهنگ کار و جایگزینی کارکنان است. نارضایتی شغلی می‌تواند بخشی از شکایت‌ها، کارکرد ناچیز، کالای نامرغوب، پایین آمدن میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و افزایش افت تحصیلی (در آموزش و پرورش)، دزدی کارکنان در سازمان، دشواری‌های انضباطی و دیگر مشکلات باشد.

۲-۵-۱- تعهد سازمانی

رفتار کارکنان سازمان در بعد فردی متأثر از عوامل چهارگانه‌ی نگرش^۳، شخصیت، ادراک و یادگیری مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد (رابینز، ۲۰۰۵). از این رو، آگاهی از نگرش‌های کارکنان، در زمینه‌ی کار و سازمان، برای مدیران ضروری به نظر می‌رسد (فرهنگی و حسین‌زاده، ۱۳۸۴). بر اساس پژوهش‌ها، سه نگرش عمده‌ی رضایت شغلی، وابستگی شغلی و تعهد سازمانی بیشترین توجه را به خود جلب کرده است (بروک و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از رابینز، ۲۰۰۵) و از این میان، در طول دو دهه‌ی گذشته، تعهد سازمانی، نگرش شغلی غالبی است که محور توجه پژوهش‌گران بوده و موضوع فراتحلیل‌های زیادی قرار گرفته است (کوهن، ۲۰۰۷؛ اردهیم و همکاران، ۲۰۰۶).

پژوهش‌گران سازمانی می‌پذیرند که هنوز اتفاق نظر در تعریف تعهد سازمانی وجود ندارد (سولیمان، ۲۰۰۰a و ۲۰۰۰b، زانگرو، ۲۰۰۱). از این رو، مفاهیم متفاوتی برای تعهد سازمانی ارائه

-
- Keith Davis
 - New storm
 - Attitude
 - Personality
 - Perception
 - learning
 - Robbins
 - Job Satisfaction
 - Job Involvement
 - Organizational Commitment
 - Brooke & et al
 - Cohen
 - Erdheim & et al
 - Suliman
 - Zangaro

شده است. مورو (۱۹۸۳) بیش از بیست و پنج مفهوم‌پردازی و اندازه‌گیری متفاوت مورد استفاده پژوهش‌گران را شناسایی کرده است. وجه اشتراک این تعاریف آن است که همگی آن را نوعی پیوستگی و ارتباط با سازمان دانسته‌اند (رنجیریان، ۱۳۷۵). از نظر اسکول (۱۹۸۱) تعریف هر کس از تعهد سازمانی وابسته به رویکرد او به تعهد سازمانی است. کوهن (۲۰۰۷) معتقد است، تعهد سازمانی سه حوزه‌ی توسعه مفهومی را شاهد بوده است. از نظر سولیمان و ایزلس (۲۰۰۵)، چهار رویکرد اصلی نگرشی، رفتاری، هنجاری و چند بعدی در مفهوم‌پردازی و تبیین تعهد سازمانی وجود دارد.

اما رویکرد نوین به تعهد سازمانی رویکرد چند بعدی است. بنابراین، تحقیقات پژوهش‌گران بعدی بر انواع تعهد متمرکز شده است که می‌تواند برای تبیین رفتار در محیط کار در نظر گرفته شود. یکی از مدل‌های چند بعدی که پذیرش عام یافته و در تحقیقات سازمان در طول ۲۳ سال گذشته مورد استفاده قرار گرفته، مدل سه بعدی می‌یر و آلن (۱۹۸۴؛ ۱۹۹۷) می‌باشد (کوهن، ۲۰۰۷، فرهنگی و حسین‌زاده، ۱۳۸۴). از نظر می‌یر و آلن (۱۹۹۱)، تعهد حالتی روانی است که نوعی تمایل، نیاز و الزام جهت اشتغال در یک سازمان فراهم می‌آورد. «تعهد عاطفی» به وابستگی احساسی فرد در سازمان اشاره دارد، «تعهد مستمر» مربوط به تمایل به باقی ماندن در سازمان به خاطر هزینه‌های ترک سازمان یا پاداش‌های ناشی از ماندن در آن می‌شود و سرانجام «تعهد هنجاری» احساس تکلیف به باقی ماندن به عنوان یک عضو سازمان را منعکس می‌کند (به نقل از چانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

۲-۵-۱- سلامت سازمانی

در تجزیه و تحلیل زندگی سازمانی، تعهد سازمانی متغیر مهمی است (رهنورد و رادمنش، ۱۳۸۲؛ مدنی و زاهدی، ۱۳۸۴) و ادراک از مدرسه یا کیفیت محل کار بر انگیزش و تعهد کاری معلمان در آن مدرسه و در نهایت بر کیفیت آموزش و پرورش در آنجا تأثیر می‌گذارد (هارگریوز، ۱۹۸۸؛ ریس، ۱۹۹۲؛ روزن

-
- Morrow
 - Scholl
 - Isles
 - Attitudinal
 - Meyer and Allen
 - Chang & et al
 - Hargreaves
 - Reyes

هولتز ، ۱۹۸۹؛ تام و چنگ، ۱۹۹۶؛ هوی و همکاران ، ۲۰۰۰؛ نوروزی، ۱۳۸۱؛ ارجمند، ۱۳۸۳؛ گمینیان، ۱۳۸۱). از این چشم‌انداز، ادراک معلمان از تعامل میان کنش‌گران مدرسه، سازه‌ی دقیقی برای انعکاس کیفیت کاری آنان، شاخص مناسب اثربخشی مدرسه و نشان‌گر وضعیت اجتماعی- روانی آن است (هوی و همکاران، ۲۰۰۰؛ سوئی و چنگ ۱۹۹۹؛ حیدرزادگان، ۱۳۷۵؛ مظفری، ۱۳۷۵؛ حیدری‌فرد، ۱۳۸۰). صاحب‌نظران این شاخص را «سلامت سازمانی مدرسه» نامیده و آن‌را در مطالعه‌ی ارتباط بین محیط مدرسه و عملکرد معلمان به کار برده‌اند. اصطلاح «سلامت سازمانی» نخستین بار در سال ۱۹۶۹ توسط مایلز در مطالعه‌ی جوّ سازمانی مدارس به کار برده شد (سوئی و چنگ ، ۱۹۹۹؛ کورکماز ، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷). از نظر مایلز (۱۹۶۹) سلامت سازمانی به وضعی فراتر از اثربخشی کوتاه مدت سازمانی دلالت داشته به مجموعه‌ای از خصایص نسبتاً پر دوام اشاره می‌کند و عبارت است از دوام و بقای سازمان در محیط خود، سازگاری با آن و ارتقاء و گسترش توانایی سازمان برای سازگاری بیشتر (جاهد، ۱۳۸۴). این اصطلاح که نخستین بار برای بیان جنبه‌ی تداوم و بقای سازمان مورد استفاده قرار گرفت، بر اساس کار پارسونز، بیلز و سیلز (۱۹۵۳)، توسط هوی و تارتتر (۱۹۹۷) و هوی و میسکل ، (۱۹۹۱) به‌عنوان توانایی سازگاری سازمان با محیط خود، ایجاد هماهنگی میان اعضای سازمان و دستیابی به اهداف آن تعریف شد (کورکماز ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷، سوئی و چنگ، ۱۹۹۹).

در چارچوب جدید مقیاس سلامت سازمانی مدرسه، این کیفیت به‌وسیله‌ی هفت بعد که روی هم رفته الگوهای رفتار و تعامل‌های ویژه‌ی درون مدرسه را تشکیل می‌دهند، تعریف می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۷۸). ابعاد سلامت سازمانی در جدول شماره‌ی ۲-۹ به اختصار بیان شده است.

-
- Rosenholtz
 - Tam
 - Hoy & et al
 - Tsui
 - School Organizational Health
 - Miles
 - Tsui & Cheng
 - Korkmaz
 - Parsons
 - Bales
 - Sils
 - Miskel

جدول ۲-۹: سطوح و ابعاد سلامت سازمانی از دیدگاه هوی، تارتر و کاتکمپ (۲۰۰۰)

سطح نهادی: سازمان را با محیط آن پیوند می‌دهد:
۱- یگانگی نهادی ^۱ : توانایی مدرسه در سازگاری با محیط خود به طریقی که یگانگی، انسجام و تمامیت برنامه‌ی آموزشی خود را حفظ کند.
سطح اداری: مدیریتی درونی سازمان را نظارت و اداره می‌کند:
۲- نفوذمدیر ^۲ : توانایی مدیر مدرسه در تأثیرگذاری بر رؤسا و مافوق خود، ترغیب آنها به توجه بیشتر به مسائل مدرسه، مواجه نشدن با موانع اداری سلسله مراتبی و وابسته نشدن به مافوق است.
۳- ملاحظه‌گری ^۳ : رفتار رهبری مدیر که باز، دوستانه، حمایتی و همکارانه است.
۴- ساخت‌دهی ^۴ : رفتار مدیر در مشخص کردن مناسبات و روابط کاری با معلمان
۵- پشتیبانی منابع ^۵ : فراهم کردن مواد و لوازم اساسی کار آموزشی مدرسه و معلمان به منظور اجرای مؤثر تدریس است.
سطح فنی: محصول را تولید می‌کند. در مدارس کارکرد فنی، فراگرد تدریس و یادگیری است:
۶- روحیه ^۶ : به حس جمعی دوستی، باز بودن و اعتماد متقابل بین معلمان اشاره می‌کند.
۷- تأکید علمی ^۷ : حدی که مدرسه برتری علمی و فرهنگی را طالب بوده و برای نیل بدان تلاش می‌ورزد.

۲-۵-۱- پیشینه تحقیق در مورد پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش

آرنولد و همکارانش (۱۹۹۸) در دانشگاه برایتون در تحقیقی عوامل درون سازمانی مؤثر بر موفقیت سازمان‌های پژوهشی را شامل رهبری، راهبرد، ساختار، قابلیت‌های محوری، مدیریت پروژه، مدیریت نیروی انسانی، ارتباطات و جستجوی فناوری می‌دانند. رشوند (۱۳۹۱) در تحقیقی به منظور شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر بهره‌وری معلمان، دریافت که به ترتیب عوامل فردی، فرهنگی، آموزشی و مدیریتی بیشترین تأثیر را بر بهره‌وری معلمان دارند. لکن، عوامل به‌روزرسانی اطلاعات معلمان، شرایط فیزیکی - محیطی کار، و عوامل اقتصادی - رفاهی دارای تأثیر متوسط بر بهره‌وری معلمان می‌باشند.

- institutional integrity
- Principal Influence
- Consideration
- Initiating Structure
- Resource Support
- Morale
- Academic Emphasis
- Arnold

پایین بودن کارآیی برونی	کارفرمایان دانش نظری دانش آموختگان را برای پاسخگویی به نیازهای شغلی کافی دانسته‌اند اما مهارت‌های عملی آن‌ها را کافی ندانسته و نیاز به آموزش در بدو ورود به شغل را برای آن‌ها لازم دانسته‌اند. دانش آموختگان واحدهای درسی نظری و عملی خود را برای پاسخگویی به نیازهای شغلی کافی ندانسته‌اند.	وضعیت اشتغال دانش آموختگان شاخه کاردانش استان مرکزی	۱۳۸ ۰	فتح آبادی	۱
پایین بودن کارآیی برونی (بازدهی اجتماعی)	اکثریت پاسخگویان میزان کارآیی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و دبیرستان‌های کاردانش را در حد کم ارزیابی نموده‌اند. به طوری که ۶۴/۴ درصد فارغ‌التحصیلان هنوز بیکار بودند؛ ۷۵ درصد اثر مهارت‌های کسب شده در مدارس را در انجام وظایف کم دانسته‌اند؛ اکثریت فارغ‌التحصیلان، متناسب با رشته تحصیلی خود شغلی را پیدا نکرده‌اند. هم‌چنین مشخص شد که بین نیازهای منطقه‌ای و رشته‌های موجود تناسب زیادی وجود ندارد.	میزان کارآیی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه و دبیرستان‌های کاردانش استان گلستان	۱۳۸ ۰	اکرامی	۲
پایین بودن کارآیی درونی	کارآیی درونی آموزش و پرورش استان خوزستان در تمام دوره‌ها از میانگین کارآیی درونی نظام آموزش کشور پایین تر است. کمبود نیروی انسانی و کمبود فضاهای آموزشی از دلایل پایین بودن کارآیی درونی در استان خوزستان دانسته شده است.	کارآیی درونی مقطع متوسطه نظری آموزش و پرورش استان خوزستان	۱۳۸ ۰	ممنی	۳
پایین بودن کارآیی برونی	آموزش‌های مراکز کاردانش با نیازهای بازار کار متناسب نیست.	وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان کاردانش کرمانشاه	۱۳۸ ۱	لرستانی	۴
پایین بودن کارآیی برونی	۶۰ درصد افراد اعتقاد دارند مهارت‌های کسب شده آنان برای انجام وظایف شغلی کافی و مناسب نیست، ۲۵ درصد آنان نیز اشتغال در مشاغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی را به نامناسب بودن و کافی نبودن مهارت‌های اکتسابی نسبت داده‌اند.	وضعیت اشتغال مهارت آموختگان رشته‌های کامپیوتر و	۱۳۸ ۱	محمدی برزگر	۵

		الکترونیک شاخه کار دانش			
پایین بودن میزان تعهد سازمانی	اکثر معلمان (۷۹/۳ درصد) تعلق سازمانی ضعیفی داشتند. هم چنین اکثر معلمان (۷۷/۶ درصد) تعهد سازمانی ضعیفی داشتند.	میزان تعلق و تعهد سازمانی معلمان استان اصفهان	۱۳۸ ۱	همای	۶
پایین بودن کارآیی برونی	در مجموع هنرستان‌های استان اصفهان در تمام رشته‌های مورد پژوهش از کارآیی قابل قبولی برخوردار نیستند.	کارآیی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان اصفهان	۱۳۸ ۲	جعفری هرنزی جعفری	۷
پایین بودن میزان دستیابی به اهداف/ پایین بودن میزان تدین دانش آموزان / پایین بودن میزان کیفیت علمی و تخصصی دانش آموزان / تأکید بر کمیت گرایی	در مجموع دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی نتوانسته‌اند به اهداف مورد نظر جامعه عمل بپوشند. اکثریت دانش آموزان دبیرستان‌های غیرانتفاعی (۷۵/۲ درصد) و دانش آموزان دبیرستان‌های دولتی (۷۷/۹) همیشه به مناسک عمل نمی‌کنند. ۳۹/۷ درصد دانش آموزان غیرانتفاعی و ۴۹/۲ درصد دانش آموزان دولتی از تدین و دینداری برخوردار نیستند. اکثریت دانش آموزان (بیش از ۸۵ درصد) از کیفیت علمی لازم برخوردار نیستند و اکثریت آنان به سؤالات تخصصی پاسخ صحیح ندادند. مسئولین اداره بیشتر به دنبال افزایش کمیت بوده و به صورت شفاهی از مدیران می خواهند تا درصد قبولی‌ها را به هر نحو ممکن بالا ببرند	میزان تحقق اهداف پیش‌بینی شده در دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی استان گلستان	۱۳۸ ۲	جعفری	۸
پایین بودن کارآیی برونی	۶۵ درصد آنان اعتقاد دارند مهارت‌های کسب شده برای انجام وظایف شغلی کافی و مناسب نیست و ۱۲ درصد آنها اشتغال در مشاغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی را به	وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته‌های	۱۳۸ ۲	بزرگر	۹

	نامناسب بودن و کافی نبودن مهارت‌های اکتسابی نسبت داده‌اند.	نقشه‌کشی ساختمان و حسابداری شاخه کاردانش در استان تهران			
پایین بودن میزان رضایت کارکنان	میزان رضایت شغلی اکثر معلمان مقاطع سه گانه تحصیلی (۷۳ درصد) متوسط و پایین تر از حد متوسط بود. میزان رضایت معلمان لیسانس پایین تر از معلمان فوق دیپلم و دیپلم بود.	بررسی مقایسه‌ای میزان رضایت شغلی معلمین دوره‌های سه گانه تحصیلی استان قم	۱۳۸ ۳	شاطریان محمدی	۱۰
پایین بودن کارآیی درونی	کارآیی گروه‌های آموزشی در زمینه طراحی آموزشی، خلاقیت و نوآوری و تحلیل محتوای کتب درسی پایین تر از سطح متوسط می‌باشد.	کارآیی درونی گروه‌های آموزشی دوره متوسطه	۱۳۸ ۴	رفع بنا	۱۱
پایین بودن کارآیی درونی	میزان کارآیی درونی شاخه کاردانش ۶۸ درصد است که این موضوع بیانگر ۳۲ درصد اتلاف در این شاخه می‌باشد. ۳۲ درصد دانش‌آموزان قبل از پایان تحصیل ترک تحصیل می‌نمایند. نسبت اتلاف (۱/۶۸) در ناحیه دو بیانگر ۵۰ درصد هزینه بیشتر در این ناحیه می‌باشد.	میزان کارآیی درونی هنرستان‌های شاخه کاردانش استان قم	۱۳۸ ۴	آموزش و پرورش قم	۱۲
پایین بودن میزان رضایت کارکنان/ پایین بودن کارآیی برونی	پایین بودن رضایت شغلی کارکنان و معلمان، خروج نیروهای توانمند از آموزش و پرورش، عدم کفایت و تناسب خدمات روحی و رفاهی برای کارکنان و معلمان، فقدان شبکه حمایتی در درون نظام آموزش و پرورش از کارکنان و معلمان، نبود انگیزه و تلاش جدی در بین معلمان در عرصه علم و دانش، ترغیب نکردن خلاقیت و نوآوری معلمان و کارکنان. علاوه براین، عدم رضایت دانش‌آموزان و اولیای آنان از کیفیت خدمات آموزشی و کاهش جاذبه شغلی	ارزیابی راهبردی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش	۱۳۸ ۵	نحقی	۱۳

	کارکنان و معلمان آموزش و پرورش در نزد افکار عمومی نشانگر ضعف در کارآیی بیرونی سیستم است.				
پایین بودن میزان رضایت کارکنان/ پایین بودن میزان رضایت مشتریان/ پایین بودن میزان رضایت مشتریان/ پایین بودن میزان بازدهی اجتماعی/ پایین بودن میزان بازدهی اجتماعی/ پایین بودن میزان کلیدی عملکرد	فاصله بین شاخص موجود و مطلوب چشمگیر بوده است. به طور کلی، از امتیاز نتایج فعالیت‌ها (۵۰۰)، امتیاز این استان ۱۳۱ می‌باشد. این امتیاز نشان‌دهنده عملکرد ضعیف در حوزه‌های مختلف عملکردی می‌باشد. رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین بوده است (امتیاز ۴۴/۶۶ از ۲۰۰). رضایت کارکنان در حد پایین ارزیابی شده است (امتیاز ۲۶/۲۱ از ۹۰). از نظر میزان تأثیر بر جامعه (بازدهی اجتماعی)، عملکرد سازمان ضعیف بوده است (امتیاز ۲۴/۳۲ از ۶۰). یعنی جامعه ارزیابی مطلوبی از برنامه‌های آموزش متوسطه و مدارس و عملکرد آن‌ها نداشته‌اند. دستاوردهای کلیدی عملکرد دوره متوسطه و مدارس (موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌های محلی، استانی و ملی، پیشرفت تحصیلی، موفقیت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی و...) مطلوب نبوده است (امتیاز ۲۴/۳۲ از ۶۰).	ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه سوم توسعه آموزش و پرورش مقطع متوسطه استان خوزستان بر اساس الگوی اروپایی تعالی سازمان «EFQM»	۱۳۸ ۶	۱۴	فاندردی
پایین بودن میزان دستیابی به اهداف	مدیران در انجام کار خود (آموزشی و پرورشی) در مدرسه ناموفق بوده‌اند	میزان اعمال کارکردهای رهبری توسط مدیران متوسطه	۱۳۸ ۸	۱۵	نامی
پایین بودن سطح خلاقیت	عوامل فردی بر خلاقیت مدیران مدارس تأثیر دارند. مدیران مدارس متوسطه شهر شیراز از خلاقیت نسبتاً پایینی برخوردار هستند.	تأثیر عوامل فردی بر خلاقیت مدیران مدارس	۱۳۹ ۰	۱۶	سرحجانی و جهانی

		متوسطه شهر شیراز			
پایین بودن سطح خلاقیت	عدم وجود فرهنگ قوی، ضعف در رهبری فرابین، نداشتن آرمان مشترک، ضعف در قابلیت‌ها و توانمندی‌های فردی، عدم دسترسی به اطلاعات، ساختار خشک و غیر قابل انعطاف، باعث شده که بسترهای لازم برای بروز خلاقیت در مدارس فراهم نشود و بدین ترتیب آموزش و پرورش در ایران مانند بسیاری دیگر از سازمان‌ها، سازمان خلاقیتی نیست و به جای این که زمینه بروز و ارتقای خلاقیت را در کارکنان خود فراهم سازد، غالباً آنها را سرکوب می‌کند.	رابطه بین سازمان یادگیرنده و خلاقیت مدیران	۱۳۹۰	نورنگر	۱۷
پایین بودن میزان دستیابی به اهداف	آموزش و پرورش در فرایند تربیت شهروندی دانش‌آموزان در ابعاد مختلف آن موفق نبوده است.	میزان موفقیت آموزش و پرورش در تربیت شهروندی دانش‌آموزان	۱۳۹۱	شمس‌الدینی نژاد	۱۸

۲-۶- عوامل سازمانی تأثیرگذار بر مدیریت آموزش و پرورش

عوامل مختلفی بر عملکرد مدیریت آموزش و پرورش تأثیر می‌گذارند. این عوامل از محیط درونی و بیرونی نظام آموزشی نشأت می‌گیرند. عوامل بیرونی متعددی همچون تغییرات جمعیتی، تحولات اجتماعی و اقتصادی، تعدد مراجع سیاست‌گذاری، بحران منابع مالی که متأثر از برنامه‌ها و تصمیمات شورای حقوق و دستمزد، شورای عالی اداری و معاونت راهبردی ریاست جمهوری است، نقش تعیین

کننده و سرنوشت سازی در چالش‌های کنونی تعلیم و تربیت کشور ایفا می‌کنند. هم‌چنین نباید از تأثیر برخی چالش‌های درون سازمانی نظیر حاکمیت نظام اداری متمرکز سنتی، رواج برنامه‌ها و روش‌های کهنه و ناکارآمد و وجود فضاهای آموزشی فرسوده و نامطلوب چشم‌پوشی کرد (نجفی، ۱۳۸۵).

مدیران تحت تأثیر بافت سیاسی و اجتماعی سازمان قرار می‌گیرند. زیرا بافت سازمانی، اساس و زیربنایی را برای فرآیندهای داخل سازمان ایجاد کرده، تفکر مدیریتی را شکل داده و به کارکنان جهت فعالیت به صورت گروهی کمک می‌کند بنابراین علاوه بر شایستگی و وظایف مدیریت باید به بررسی عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر مدیریت آموزش و پرورش توجه شود. لذا در ادامه به بررسی مهمترین عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر مدیریت آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. این عوامل شامل ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، نیروی انسانی، فناوری و خط‌مشی‌ها و قوانین و مقررات می‌باشند.

۲-۶-۱- ساختار سازمانی

پارادایم مدیریت در طی چندین مرحله مشخص در جهت تکامل پیش رفته است. در تمامی مراحل تغییر، ساختار سازمانی در کانون توجه قرار داشته است. از آنجایی که ساختار سازمانی، چارچوب تصمیمات و فرایندهای سازمانی را تشکیل می‌دهد، خود محرک اولیه تغییر بوده است (وانگ و احمد، ۲۰۰۳). ساختار سازمانی بیانگر شیوه و روشی است که بر اساس آن افراد و مشاغل در یک سازمان به نظم درآمده، به گونه‌ای که امکان انجام امور سازمانی فراهم می‌گردد. ساختار سازمانی دو هدف عمده را تعقیب می‌کند: اولاً نشان دهد که چه کسانی برای اجرای اثربخش یک کار، گرد هم می‌آیند. ثانیاً مبین آن است که در سلسله مراتب سازمانی، چه کسی به کدام سطح بالاتر گزارش می‌دهد (رحمان زاده، ۲۰۰۳). ساختار سازمانی را می‌توان شبکه‌ای از نقش‌ها تعریف کرد که با نظامی خاص با یکدیگر ارتباط داشته و براساس سلسله مراتب سازمانی، در راستای اهداف سازمانی عمل می‌کنند. ساختار سازمانی از این بابت اهمیت دارد که نشانگر نقش‌های گوناگون، سلسله مراتب این نقش‌ها و نیز چگونگی توزیع قدرت و اقتدار و در کل چند و چون ارتباطات میان نقش‌ها در درون یک سازمان است (داونپورت و پروساک^۲، ۱۹۹۸).

سازمان‌های با ساختار ارگانیک، با ساختارهای تخت، سطوح کم سلسله مراتب، نقش‌های کاری که به صورت منعطف تعریف شده‌اند و تصمیم‌گیری غیر متمرکز مشخص می‌شوند. افراد در داخل سازمان

-Rahmanzadeh

- Dvenport & Prusak,

تمایل دارند باورهای مشترکی را دربارهارزش‌ها و اهداف سازمان توسعه داده و برای دستیابی با این اهداف، نزدیک به هم کار می‌کنند. از این رو، سازمان‌هایی با ساختارهای ارگانیک، تمایل به تشویق هماهنگی بین اعضای خود و گسترش ایده‌ها در داخل سازمان دارند. برعکس، سازمان‌هایی که با ساختارهای مکانیکی سلسله‌مراتبی بوده‌اند، افراد وظایف طراحی شده خود را همانگونه که توسط نقش‌های وظیفه‌ای آن‌ها تجویز شده، انجام می‌دهند. وظایف توسط دستورالعمل‌ها و تصمیمات اتخاذ شده از جانب مدیران سطوح بالاتر تعیین شده و از طریق ارتباطات و هماهنگی عمودی مقرر می‌شوند. اختیار تصمیم‌گیری به صورت متمرکز است، بر اساس این فرض که آگاهی و تجربه قطعاً در بالای سازمان واقع شده است. چنین شکل سازمانی فاقد ساختارهای مشارکتی مثل تیم‌های چند وظیفه‌ای بوده و منجر به کاهش ارتباطات و نتیجتاً مانع از مبادله آزاد ایده‌ها در داخل سازمان می‌شود. تعدادی از نویسندگان، عنوان کرده‌اند که سازمان‌های با ساختار ارگانیک نسبت به مکانیک نوآورتر هستند که این از استقلال بیشتر افراد و گروه‌ها، در دسترس بودن اطلاعات و درگیری شدید اعضای سازمانی ناشی شده است. (ایران زاده و همکاران، ۱۳۸۷).

از روش‌های مهم متبلور کردن خلاقیت در سازمان‌ها، خصوصاً سازمان‌های آموزشی ایجاد ساختار خلاق و انعطاف پذیر است (طالب بیدختی و انوری، ۱۳۸۳). بدین گونه که آئین نامه‌ها، بخشنامه‌ها و مقررات رسمی بر سازمان حاکم نباشد و زمینه برای مشارکت عمومی و پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری در افراد فراهم گردد و ساختار انعطاف پذیر، محرک، پذیرای نظرات و اندیشه‌های جدید، مشارکت‌جو، پویا و به‌طور کلی ارگانیک باشد (شهرآرای و مدنی‌پور، ۱۳۷۵). سازمان‌هایی که معمولاً دارای ویژگی‌های ساختاری از قبیل؛ عدم تمرکز در تصمیم‌گیری، قوانین و مقررات کمتر، قدرت انطباق، افقی تر یا شبکه‌ای، ارتباطات غیر رسمی و ارتباطات سریع بین واحدها که فضای خلاقانه بیشتری را برای کارکنان خود فراهم می‌کنند باشند، دارای زمینه پذیرش خلاقیت بیشتری هستند (رمضانی، ۱۳۸۸). اما در سازمان‌های آموزشی که دارای ساختار متمرکز و دیوانسالار هستند (نظیر آموزش و پرورش کشور ما)، امکانی برای خلاقیت و نواندیشی فراهم نمی‌شود. چنین نظام‌هایی بیشتر بر حفظ رویه‌های منسوخ گذشته تأکید دارند تا ترغیب خلاقیت و نوآوری. این رویکرد ساختاری ریشه بسیاری از مسائل و مشکلات موجود در آموزش و پرورش کشور ما است. از این رو بررسی و شناخت ساختار موجود آموزش و پرورش و جستجوی دلایل عدم مطلوبیت و اثربخشی آن، به‌ویژه عدم توانایی آن در پرورش

خلاقیت سازمانی و هم‌چنین ارائه پیشنهادهایی جهت استقرار ساختار مناسب و منعطف که محرک و مشوق خلاقیت و نوآوری باشد، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است.

یک ساختار ضعیف و ناکارآمد، نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای سازمان، تسهیل‌کننده ارتباطات، تسهیل هماهنگی و کنترل و در نتیجه مؤثر در تحقق اهداف باشد. از نظر «دفت» (۱۹۹۸، ص ۲۳۲) مهمترین نشانه‌های ضعیف و ناکارآمد بودن ساختار عبارتند از: (۱) به تأخیر افتادن تصمیم‌گیری‌ها و یا اتخاذ تصمیمات نامناسب و فاقد کیفیت. این مشکل ممکن است به دلیل زیاد شدن مسائل، ناکافی بودن تفویض اختیارات به سطوح پایین‌تر، عدم ارائه اطلاعات کافی و مناسب به افراد به‌وجود آید. (۲) سازمان نمی‌تواند در مقابل تحولات محیطی واکنش مناسب نشان دهد. عدم هماهنگی بین واحدهای مختلف، نامشخص بودن مسئولیت‌دوایر مختلف در برابر تغییرات، عدم پیش‌بینی و شناسایی به موقع تغییرات محیطی و نداشتن ابتکار عمل به هنگام بروز تحولات از جمله دلایل اصلی بروز این مشکل هستند. (۳) تعارض زیاد در سازمان که به دلیل وجود هدف‌های متناقض در بین واحدها، تأکید زیاد هر یک از واحدها بر هدف‌های خودشان نه هدف کلی سازمان و عدم هماهنگی بین واحدها رخ می‌دهد.

ماهیت مدارس ایجاب می‌کند که قوانین و مقررات، خطی‌مشی‌ها، بخشنامه‌ها و کنترل‌های مشابه و به‌طورکلی میزان رسمیت و تمرکز ساختاری در آن‌ها به حداقل ممکن کاهش یابد و به‌صورت غیر متمرکز، غیر رسمی و ارگانیکی اداره گردند. در چنین ساختاری مدیران رده‌بالا و مسئولین آموزش و پرورش به مدیران مدارس اختیار لازم جهت تصمیم‌گیری و آزادی عمل را می‌دهند تا آن‌ها بتوانند ایده‌های نو و خلاق خود و کارکنانشان را در تصمیم‌گیری‌های سازمانی اعمال نمایند. هم‌چنین مدیران مدارس سعی کنند با سوق دادن ساختار مدرسه خود به سمت ارگانیکی شدن زمینه را برای بروز خلاقیت‌های فردی و سازمانی آماده کنند چرا که امروزه لازمه بقا و دوام هر سازمانی و توان رقابت در محیط بی‌ثبات کنونی خلاقیت و نوآوری است.

۲-۶-۱-۱- پیشینه تحقیق در مورد ساختار سازمانی

تحقیقات مختلف بر تأثیر ساختار سازمانی بر عملکرد سازمانی تأکید دارند. به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، به دلیل ماهیت، اهداف، سطح شایستگی نیروی انسانی و سایر عوامل اقتضایی، ساختارهای غیر متمرکز، انعطاف‌پذیر و ارگانیک مورد تأکید قرار گرفته‌اند. برای نمونه طالبیان (۱۳۷۹) در تحقیقی به این نتیجه رسید که هر چه ابعاد ساختار سازمانی (پیچیدگی، رسمیت و تمرکز) میل به کاهش داشته

باشد، بهره‌وری کارکنان افزایش می‌یابد. به‌طور مشابهی، نوری (۱۳۷۹) در تحقیقی دریافت که ساختار سازمانی بر عملکرد سازمان تأثیر می‌گذارد. به طوری که هر چه میزان تمرکز و رسمیت کمتر باشد، میزان عملکرد بیشتر می‌شود. سرور (۱۳۸۰) در مطالعه‌ای که بر روی سازمان‌های پژوهشی و مطالعاتی انجام داد به این نتیجه رسید که ساختار سازمانی تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر بهره‌وری این گونه مراکز دارد. یعنی هر چقدر ساختار سازمانی این مؤسسات به طرف ساختارهای زنده و ارگانیک میل می‌کند بهره‌وری آنان افزایش می‌یابد.

دانش‌پژوه (۱۳۸۳) در تحقیقی به این نتیجه رسید که در مدارس با تأکید بیشتر بر تخصص‌گرایی، بدون توجه به تمرکزگرایی و رسمی‌سازی (زمینه سازمانی مناسبی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌شود. مجیدی (۱۳۹۰) در تحقیقی پی‌برد ساختار ارگانیک بر بهبود عملکرد تأثیر بیشتری دارد.

در جدول شماره (۲-۱۱) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به نارسایی‌های ساختار سازمانی آموزش و پرورش، به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی، ارائه شده است.

۲-۶-۲- فرهنگ سازمانی

اولین نوشته‌های منسجم و جامع در مورد فرهنگ سازمانی که براساس مبانی نظری قوی استوار است به سال‌های ۱۹۸۴ و ۱۹۸۵ برمی‌گردد. از جمله مهمترین دستاوردها و نوشته‌های این دوره می‌توان به کتاب "رهبری فرهنگ سازمانی" نوشته توماس، سرجیوانی و جان کاربالی، در سال ۱۹۸۴ و کتاب "فرهنگ سازمانی و رهبری" نوشته ادگار شاین در سال ۱۹۸۵ و کتاب "فرهنگ و واقعیت‌های منسجم مربوط به آن" نوشته وی جی سات در سال ۱۹۸۵ اشاره کرد (جی استیون، ترجمه نوروزی ۱۳۷۵، ۴۷).

تعاریف متعددی از فرهنگ سازمانی ارائه شده است. برای مثال فرهنگ سازمانی به عنوان ارزش‌های غالب که به وسیله یک سازمان حمایت می‌شود، فلسفه‌ای که خط‌مشی سازمان را به سمت کارکنان و مشتریان هدایت می‌کند، ارزش‌هایی که به کمک آن‌ها کارها و امور روزمره سازمان انجام می‌پذیرد،

جدول ۲- ۱۱ : نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه ساختار سازمانی

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	مرتضوی نصریری	۱۳۷۰	ارتباطات رسمی سازمانی در ادارات آموزش و پرورش (نواحی مختلف شهرهای اصفهان و مشهد	حجم ارتباطات ، شکل ارتباطات و میزان استفاده از شکل‌های مختلف ارتباط و کاربرد رسانه‌ها مواردی هستند که از قبل توسط ساختار سازمانی متمرکز ادارات فوق تعیین شده و تحت کنترل آن هستند. اما پذیرش پیام‌ها توسط افراد، مربوط به ذهنیت و نگرش و میل آنهاست	تمرکزگرایی زیاد
۲	طباطبایی و عبداللہی	۱۳۷۴	مسائیل و مشکلات مدیران	اختیار محدود و در مقابل مسوولیت زیاد، تمرکز آموزش و پرورش، عدم مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه	عدم تناسب اختیار و مسئولیت /تمرکزگرایی زیاد/ ضعف نظام مشارکت
۳	عبدلی	۱۳۷۵	علل عدم تمایل افراد واجد شرایط نسبت به احراز پست مدیریت مدرسه	عدم تناسب اختیارات و مسئولیت‌های مدیر (مسئولیت‌های سنگین و اختیارات محدود) وعدم ثبات شغلی (تعویض مکرر مدیران) ازجمله علل عمده عدم قبول پست مدیریت مدرسه یاد کرده بودند.	عدم تناسب اختیار و مسئولیت/عدم ثبات مدیریت
۴	ساکي	۱۳۷۶	دشواری‌های ساختار، تشکیلات و مدیریت آموزش و پرورش	بخش عمده مشکلات مطرح شده توسط صاحب‌نظران مربوط به ساختار و تشکیلات است. این دشواری‌های مربوط به ساختار، شامل تمرکز ساختار و تشکیلات، وجود تشکیلات موازی، بی ثباتی مدیریت در همه سطوح، تنوع مدارس و ضعف نظام مشارکت درون مؤسسه‌ای، می‌باشند.	تمرکزگرایی زیاد/ تشکیلات موازی/عدم ثبات مدیریت/ ضعف نظام مشارکت

<p>تشکیلات موازی و تداخل وظایف/ تمرکزگرایی زیاد/ سلسله مراتب زیاد</p>	<p>وجود سازمان‌های موازی با وظایف متداخل در وزارت/ پیچیدگی نسبتاً زیاد ساختار/ حیطه نظارت گسترده در سطح بالای سازمان/ تمرکز بیش از حد/ سلسله مراتب زیاد/</p>	<p>گزارش نهایی ساختار و تشکیلات وزارت آموزش و پرورش</p>	<p>۱۳۷۹</p>	<p>دانشکده مدیریت دانشگاه تهران</p>	<p>۶</p>
<p>ناکارآمدی و ضعف سازمان و تشکیلات/ تمرکزگرایی</p>	<p>سازمان و تشکیلات مدارس متوسطه کارآمدی لازم را ندارد/ سازمان و تشکیلات مدارس متوسطه عمدتاً از نوع سازمان‌های تمرکزگرا و مکانیکی می‌باشد که اصولاً تناسبی با ماهیت کار در محیط‌های آموزشی ندارد</p>	<p>میزان کارآمدی سازمان و تشکیلات مدارس متوسطه تهران</p>	<p>۱۳۷۹</p>	<p>ساکي</p>	<p>۵</p>
<p>ناکارآمدی و ضعف سازمان و تشکیلات/ عدم رعایت اصول سازماندهی در طراحی ساختار/ تشکیلات موازی و تداخل وظایف / تراکم کاری/عدم توجه به تخصص</p>	<p>ساختار اداره کل در وضعیت کنونی مشکلات زیادی دارد. از جمله: مبتنی بر اهداف بلندمدت طراحی نشده، به میزان کمی کاربردی بوده و در تحقق اهداف آموزشی موفق نبوده، مبتنی بر انتظارات و نیازهای جامعه و نسل جوان نیست؛ بین واحدها و دواير اداره از نظر جریان کار ارتباط منطقی وجود ندارد؛ در سازماندهی نیروها از اصل تخصص در حد کم استفاده شده؛ واحدهای موازی و مشابه و تداخل در وظایف در ساختار اداره کل موجود است، تراکم کاری در بعضی مشاغل زیاد و بالعکس، در برخی از مشاغل بی‌کاری وجود دارد، از اصول حیطه نظارت و تقسیم کار در سازماندهی نیروها به میزان محدودی استفاده شده، و به طور کلی، ساختار کنونی نمی‌تواند از امکانات و نیروهای سازمان برای رسیدن اهداف آموزشی استفاده کند.</p>	<p>میزان کارآیی تشکیلات فعلی آموزش و پرورش استان لرستان و ارائه الگوی مطلوب</p>	<p>۱۳۸۰</p>	<p>حسنوند</p>	<p>۷</p>

<p>ناکارآمدی و ضعف سازمان و تشکیلات/ عدم رعایت اصول سازماندهی در طراحی ساختار/ عدم اختیار و آزادی عمل</p>	<p>حجم زیاد کارهای اداری و دفتری، وجود ناهماهنگی در مدارس دو مدیره، تعدد مسئولیت، سنگینی مسئولیت پاسخگویی به گروه‌های مختلف، محول نمودن مسائل کاربردازی مدیر، یکنواختی روش کارنداشتن و محدودیت استفاده از روش‌های جدید، عدم وجود یک روش مناسب و ترسیم شده از شهر وظایف، کمبود قدرت اجرایی، کمبود اختیار مدیر برای صرف سرانه آموزشی، و عدم تناسب کار با توان جسمی و روحی.</p>	<p>مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه</p>	<p>۱۳۸۱</p>	<p>گروه پژوهشی علوم اجتماعی جهاد دانشگاهی</p>	
	<p>مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز، کمبود تشکل‌های مدنی دانش‌آموزی</p>	<p>چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش</p>	<p>۱۳۸۳</p>	<p>برخورداری</p>	
<p>تمرکزگرایی زیاد</p>	<p>بیشتر تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن‌ها به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی/سیستم تصمیم‌گیری فعلی در مدارس به نحوی است که هرگونه خلاقیت و نوآوری را در مدارس غیرممکن می‌سازد، چون نگاه مدیران موجود به ادارات و مناطق دوخته شده است تا چه دستور و بخشنامه‌ای می‌رسد/ساختار تمرکزگرای آموزش و پرورش/عدم برابری زمینه‌ها و امکانات مراکز آموزشی از نظر مکان، نیرو و امکانات و بافت دانش‌آموزی/تفاوت در قدرت اجرایی مدیران مدارس/فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس/فقدان مکانیزم نظارت ارزشیابی صحیح از مدیران برای تشویق مدیران شایسته و رسیدگی به تخلفات / ضعف روحیه</p>	<p>مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محوری</p>	<p>۱۳۸۶</p>	<p>شکاربادی</p>	<p>۱۰</p>

<p>مشارکت پذیری و مشارکت جویی در مردم و عوامل مدرسه/غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسایل تعلیم و تربیت غافل هستند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می پردازند/عدم منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی باعث می شود شرکت کنندگان در مدیریت مدرسه محوری اغلب برای به چالش طلبیدن هنجارها و نقش های پایدار موجود، مردد باشند، زیرا آن ها از رده های بالا دستور می گیرند و فاقد منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی هستند/مدیریت مدرسه محور، وقت گیر است، نیاز به مدت زمان طولانی دارد، اغلب گیج کننده است و در نهایت به گونه ای اساسی منجر به حل مسائل نمی شود/عدم مسئولیت پذیری مدارس برای اجرای برنامه ها و نیل به هدف ها باعث می شود تصمیمات در خصوص بودجه، کارمندان، برنامه های آموزشی، برنامه های درسی، تکنولوژی و عملکردها از مدیریت مرکزی جداناپذیر باشد/مسئول نبودن مدارس برای اجرای برنامه ها و رسیدن به هدف ها می تواند از اجرای مدرسه محوری جلوگیری کند</p>				
<p>در ساختار سازمانی برای بروز افکار نو و ارائه پیشنهادهاى جدید، فرصت مناسب پیش بینی نشده است؛ کارکنان نسبت به انجام وظایف شغلی خود احساس آزادی و استقلال اندکی دارند؛ میزان اتکای کارکنان نسبت به رؤسای خود تا حد زیادی بالا است؛ کارکنان خواهان اختیارات بیشتری هستند؛ تشکیلات اداری قادر به تحقق اهداف آموزشی نمی باشد؛ افراد کمتر در اخذ تصمیمات مشارکت دارند؛ تقریباً تمام تصمیمات توسط مقامات ارشد</p>	<p>گزارش نهایی وضع موجود ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش</p>	<p>۱۳۸۸</p>	<p>به نقل از مهرعلیزا ده</p>	

زیاد/ضعف نظام مشارکت	کنترل می‌شود؛ زمینه مساعدی برای پذیرش نظرات متفاوت در محیط‌های کار وجود ندارد؛ و اطلاعات مربوط به شغل در حد شایسته در اختیار کارکنان قرار ندارد.				
تمرکزگرایی زیاد/عدم استقلال و آزادی عمل/ انتصابی بودن مدیران	مهمترین تنگناها و نارسایی‌های موجود در مدیریت مدارس ابتدایی ایران عبارتند از: تمرکز مدیریتی، کم توجهی به اهمیت و ضرورت جذب، تربیت و تأمین مدیران مدارس، انتصابی بودن مدیران مدارس، عدم توجه به اصل استقلال مدیران در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری امور..	بررسی تطبیقی شیوه‌های مدیریت مدارس ابتدایی در کشورهای ایران، انگلیس و ژاپن	۱۳۸۸	گل پرست	
ناکارآمدی و ضعف سازمان و تشکیلات/ رسمیت/تمرکز	رسمیت و تمرکز با نوآوری کارشناسان رابطه عکس دارند	بررسی ارتباط بین ساختار سازمانی و نوآوری کارشناسان ستادی	۱۳۹۰	صفری	
ناکارآمدی و ضعف سازمان و تشکیلات/رسمیت/ تمرکزگرایی زیاد/عدم اختیار و آزادی عمل	عوامل ساختاری رسمیت (قوانین، رویه‌ها و دستورالعمل‌ها که دست و پا گیر هستند)، پیچیدگی (گسترده‌گی وظایف و نیروهای سازمان) و تمرکز ساختاری (اختیار ندادن به مدیران و کارکنان) حاکم بر سازمان آموزش و پرورش، مانعی اساسی در راستای اجرای کارآمد استراتژی است	موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش	۱۳۹۰	عزیزی و محمدی	

توصیف شده است (رابینز، ترجمه الوانی و دانایی فر ۱۳۷۶، ۳۸۱). به عبارت دیگر، فرهنگ سازمانی شامل مجموعه‌ای پیچیده از مفروضات، باورها و ارزش‌های محوری است که در بین کارکنان سراسر سازمان مشترک می‌باشد. فرهنگ بر روش‌هایی که سازمان، فعالیت خود را انجام می‌دهد، تأثیر می‌گذارد (ایران زاده و همکاران، ۱۳۸۷). فرهنگ سازمانی نشان‌دهنده بخش نانوشته و نامحسوس سازمان است. هدف

فرهنگ این است که به اعضای سازمان احساس هویت بدهد و در آنان نسبت به باورها و ارزش‌ها، تعهد ایجاد کند (دفت، ترجمه پارسائیان و اعرابی ۱۳۷۸، ۳۹۴). بانگاهی دقیق به این تعاریف پی می‌بریم که زمینه اصلی در فرهنگ سازمانی وجود سیستمی از معانی و مفاهیم مشترک در میان اعضای سازمان است. در هر سازمانی الگویی از باورها، سمبل‌ها، شعائر، داستان‌ها و آداب و رسوم وجود دارد که به مرور زمان به وجود آمده‌اند. این الگوها باعث می‌شوند که در خصوص این که سازمان چیست و چگونه اعضاء باید رفتار خود را ابراز کنند، درک مشترک و یکسانی بوجود آید (رابینز، ترجمه الوانی و دانایی فر ۱۳۷۶، ۳۸۱).

فرهنگ سازمانی در دو سطح سازمان وجود دارد. در سطح بالایی پدیده‌های قابل رؤیت وجود دارند که شامل شیوه رفتار افراد، نوع لباس پوشیدن، نشانه‌ها و علائم، جشن‌ها و داستان‌هایی می‌گردد که اعضای سازمان آن‌ها را رعایت می‌نمایند. این پدیده‌ها نشانه‌هایی هستند مبتنی بر ارزش‌های ژرفی که در اعماق افکار اعضای سازمان وجود دارند. ارزش‌های اصولی یا زیر بنایی، باورها و فرایندهای اندیشیدن فرهنگ حقیقی را به وجود می‌آورند. ویژگی‌های فرهنگی به روش‌های گوناگون متجلی می‌گردند، ولی اصولاً دوره تکاملی می‌پیمایند و سرانجام به صورت مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی درمی‌آیند که در روابط اجتماعی رعایت می‌شوند (دفت، ترجمه پارسائیان و اعرابی ۱۳۷۸، ۳۹۵).

فرهنگ سازمانی، رفتار کارکنان را در سازمان شکل می‌دهد و از آن جا که تأثیر به‌سزایی بر رفتار مدیران تمام سطوح سازمانی نیز می‌گذارد، آن‌ها با قدرت می‌توانند توانایی یک سازمان را در تغییر جهت گیری راهبردی تحت تأثیر قرار دهند. بر اساس دیدگاه شاین (۱۹۸۵)، از طریق فرهنگ، سازمان به تدریج می‌آموزد که برای حل مسائل خارجی، سازش با محیط و یکپارچه نمودن فعالیت‌های داخلی، چگونه عمل کند. الگویی که کارکردی خوب داشته و کسب اعتبار نموده است را می‌توان به عنوان راهی درست، به اعضای سازمان آموخت تا از همان زاویه و در همان قالب بیندیشند و احساس کنند (به نقل از رضوانی، ۱۳۸۹). لورش (۱۹۸۶) دریافت که در سازمان‌های موفق، مدیران، از نظر احساسات و عاطفه، خود را نسبت به فرهنگ سازمانی متعهد می‌دانند. علاوه بر این، وی به این نتیجه رسید که فرهنگ می‌تواند به دو طریق، مانع مدیریت اثربخش شود: نخست، اغلب مدیران از اهمیت تغییراتی که در شرایط و محیط خارج سازمان رخ می‌دهد، غافل می‌مانند، زیرا باورهای بسیار قوی، آن‌ها را نابینا می‌کند یا مانع از دید درست آن‌ها می‌شود. دوم، اگر فرهنگ خاصی در گذشته اثربخش بوده، واکنش طبیعی این است که

حتی زمانی که از نظر راهبردی، تغییرات عمده‌ای رخ می‌دهد، باز هم خود را پای‌بند به آن می‌داند (همان).

فرهنگ به فلسفه وجودی، ابعاد یا ویژگی‌هایی اشاره دارد که به‌طور تنگاتنگی به هم مرتبط و وابستگی متقابل نسبت به هم دارند. ویژگی‌های دهگانه‌ای وجود دارند که وقتی با هم ترکیب و تلفیق شوند، فرهنگ یک سازمان را شکل می‌دهند. اگرچه فرهنگ سازمانی ممکن است تا اندازه‌ای از جمع اجزای آن متفاوت باشد، ولی موضوعات دهگانه ذیل ویژگی‌های کلیدی که فرهنگ‌ها را از هم متمایز می‌سازد، نشان می‌دهد.

- ۱- نوآوری فردی: میزان مسئولیت، آزادی و استقلالی که افراد درون یک فرهنگ دارا هستند.
- ۲- تحمل مخاطره: حد و حدودی که کارکنان پیشرفت و نوآوری را دوست داشته و مخاطره‌پذیرند.
- ۳- جهت‌دهی: میزانی که سازمان اهداف و انتظارات عملکرد را به‌صورت واضح و روشن بیان می‌دارد.
- ۴- یکپارچگی و وحدت: واحدهای درونی سازمان چقدر تمایل دارند به شیوه‌های یکسان و هماهنگ عمل کنند.
- ۵- روابط مدیریتی: مدیران تا چه حدی با زیردستان ارتباط برقرار کرده و از آن‌ها حمایت می‌کنند.
- ۶- کنترل: سازمان تا چه حدی برای سرپرستی و کنترل رفتار کارکنان، به قوانین و مقررات و سرپرستی مستقیم متوسل می‌شود.
- ۷- هویت: تا چه حدی اعضای سازمان خود را با کل سازمان یکی دانسته و از آن کسب هویت می‌کنند.

- ۸- سیستم پاداش: تا چه حدی، پرداخت براساس معیار عملکرد کارکنان صورت می‌گیرد.
- ۹- تحمل تعارض: میزانی که کارکنان تشویق می‌شوند که عیناً تعارضات و انتقادات را بپذیرند.
- ۱۰- الگوهای ارتباطات: تا چه حدی ارتباطات سازمانی به سلسله مراتب رسمی فرماندهی سطح بالای سازمان مرتبط می‌شود (رابینز، ترجمه الوانی و دانایی فر ۱۳۷۶، ۳۸۲).

۲-۶-۳- نیروی انسانی

افراد سازمانی، عاملان اجتماعی محسوب می‌شوند که ساختار سازمانی را شکل می‌دهند. به طوری که «بدون وجود آنان نه سازمان و نه ساختار اجتماعی موجودیت نخواهد داشت» (اسکات، ترجمه

بهرنگی، ۱۳۸۰: ۳۵-۳۴). برای دستیابی هر کشور به سرمایه‌های مولد و رشد اقتصادی، علاوه بر سرمایه‌های فیزیکی، به سرمایه‌های انسانی هم نیاز می‌باشد. در این بین، آموزش، معرفت‌مهمترین نوع سرمایه‌گذاری انسانی بوده که با ارتقاء مهارت‌ها، دانش‌ها و توان حرفه‌ای و مدیریتی، کمک شایانی به دستیابی به رشد اقتصادی می‌نماید.

نظریه سرمایه انسانی از عقاید «آدام اسمیت» نشأت می‌گیرد هنگامی که بهبود مهارت کارکنان (مثلاً از طریق آموزش) را به عنوان یک منبع اصلی در ارتقاء درآمد افراد مطرح می‌کند. از دیدگاه اسمیت، افزایش مهارت یکی از عوامل اساسی است که تفاوت دریافتی و بهره‌وری را توضیح می‌دهد. در اوایل دهه ۱۹۶۰، مفهوم سرمایه انسانی وارد ادبیات اقتصاد شد. این زمانی بود که شولتز (۱۹۶۱) در سخنرانی خود در افتتاحیه انجمن اقتصاد آمریکا، هزینه‌های آموزشی را به عنوان یک نوع سرمایه‌گذاری تعبیر نمود و بیکر (۱۹۶۴)، در کتاب خود تحت عنوان سرمایه انسانی، نظریه تشکیل سرمایه‌های انسانی را توسعه داد و روش تحلیل بازدهی سرمایه‌گذاری را ارائه نمود. شولتز و پیروانش در قالب نظریه سرمایه انسانی بر این نکته تأکید داشتند که بهبود کیفیت نیروی کار از طریق سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی به عنوان یکی از فاکتورهای تعیین‌کننده رشد اقتصادی، در تحلیل‌های سنتی بر روی عوامل مؤثر در رشد اقتصادی، به درستی مورد توجه قرار نگرفته است. به همین دلیل گروهی از اقتصاددانان کوشیدند با بهینه کردن تابع تولید، تابع تولید پرسنل آموزش دیده را در سطوح بالاتر برآورد نمایند. آن‌ها برآورد نمودند که ارتقای سطح آموزش، تولید فیزیکی را بالا می‌برد بدین گونه که به ازاء هر دلار سرمایه‌گذاری اضافی، تولید ناخالص ملی تقریباً به اندازه نرخ بازده آموزشی ضرب در سهم نیروی کار در تولید ناخالص ملی افزایش می‌یابد (راینر، ترجمه الوانی و دانایی فر، ۱۳۷۶).

بر همین اساس، یکی از پایه‌های مهم همه نظام‌های تربیتی، معلم است و تدارک برنامه‌های وسیع برای جذب، نگهداری و بالندگی معلمان مبدل به یک استراتژی بنیادی در اکثر ممالک پیشرفته گردیده است. در حقیقت وظایف و نقش‌های معلمان با اندکی تفاوت و مسامحه در اکثر کشورهای جهان یکسان است. معمولاً از معلم انتظار می‌رود که دارای صلاحیت‌های علمی و فنی معینی باشد، به محتوای درسی تسلط کامل داشته و از روش‌ها و متون مناسبی برای تدریس استفاده کند و در تمامی امور، علاوه بر آموزش الگوی مناسبی برای تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۹).

معلم در مدارس محور اصلی آموزش و پرورش محسوب می‌شود، یعنی کسی است که در زمینه برنامه‌داری، آموزشی، فعالیت‌های تحصیلی و علمی دانش‌آموزان مسئولیت اساسی و اصلی را بر عهده دارد. این افراد، تا اندازه‌ی زیادی بزرگترین منبع «انسانی» آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. حتی بهترین مدارس اگر از کادر آموزشی واجد صلاحیت برخوردار نباشد، فاقد هرگونه ارزش و اعتباری هستند؛ کادر آموزشی فاقد صلاحیت به منزله آموزش ضعیف و پژوهش غیر خلاق است (هیرش و وبر، ترجمه گروه مترجمین، ۱۳۸۱: ۱۴).

در سیستم آموزش و پرورش در کنار معلم‌ها که در حقیقت کارکنان صافی این سیستم محسوب می‌شوند، کارشناسان و کارکنان اداری وجود دارند که در واحدهای تخصصی و مشورتی نظیر برنامه‌ریزی، تحقیقات، طرح و بودجه، نظارت و ارزشیابی و واحدهای خدماتی نظیر کارگزینی، حسابداری، تدارکات و مانند آن مشغول فعالیت هستند که همه آن‌ها «واحدهای ستادی» محسوب می‌شوند. زیرا، این کارکنان «به اجرای مؤثر وظایف صف کمک می‌کنند» و لذا ستاد محسوب می‌شوند (علاقه بند، ۱۳۷۲: ۸۰).

اغلب این کارکنان، افرادی با تحصیلات عالی هستند که معمولاً نقش اساسی آن‌ها در اجرای بهینه وظایف و فعالیت‌های آموزشی به فراموشی سپرده می‌شود. یک ستاد قوی اما «کوچک»، می‌تواند، مدیریت را در تحقق هدف‌ها به صورت اثربخش و کارآمدی یاری رساند. خاطر نشان این نکته نیز ضروری است که در سیستم آموزش و پرورش، متأسفانه ستاد و وظایف ستادی آنقدر بزرگ شده‌اند و به صورت غیرعادی اهمیت یافته‌اند که وظایف صافی و اصلی سیستم آموزش و پرورش، که در حقیقت مدارس، برای انجام آن‌ها به وجود آمده‌اند را تحت الشعاع قرار می‌دهند.

۲-۳-۱- مدیریت منابع انسانی

همانطور که اشاره شد، به منابع انسانی سازمان، دیگر نه به عنوان منبع هزینه بلکه همانند دارایی‌های ارزشمندی برای کسب مزیت رقابتی نگریسته می‌شود. به همین دلیل است که مدیریت منابع انسانی از اولویت بالایی در سازمان‌ها برخوردار شده است. مایکل پورتر بر این باور است که مهارت‌ها و انگیزش افراد یک سازمان و چگونگی به کارگیری آن‌ها را می‌توان عامل مهم مزیت رقابتی آن سازمان، به حساب آورد (آرمسترانگ، ۱۳۸۰). مفهوم مدیریت منابع انسانی، از اواسط دهه هشتاد میلادی معرفی شد و هدف از آن ارائه روش‌هایی برای مدیریت کارکنان و کمک به بهبود عملکرد سازمان است (سعادت، ۱۳۸۶).

مدیریت منابع انسانی از جمله مسئولیت‌های اصلی مدیریت در هر سازمان به‌شمار می‌رود و همه مدیران سطوح متعدد سازمان به نوعی از این مسئولیت برخوردارند. از این‌رو، مدیریت منابع انسانی را بهره‌برداری از سرمایه‌های انسانی شرکت، برای نیل به اهداف سازمانی می‌دانند (سید جوادین، ۱۳۸۰). به‌طور کلی، مقصود از مدیریت منابع انسانی، سیاست‌ها و اقدامات مورد نیاز برای اجرای بخشی از وظیفه مدیریت است که با جنبه‌هایی از فعالیت کارکنان بستگی دارد، به‌ویژه برای کارمندیابی، آموزش دادن به کارکنان، ارزیابی عملکرد، دادن پاداش و ایجاد محیطی سالم و منصفانه برای کارکنان (گری دسلر، ۱۳۸۰). براین‌اساس، مدیریت منابع انسانی را شناسایی، انتخاب، تربیت و پرورش نیروی انسانی سازمان به منظور نیل به اهداف سازمان تعریف کرده‌اند (سعادت، ۱۳۸۰).

در شرایط کنونی الزام جدی آموزش و پرورش تأکید بر بهسازی منابع انسانی آموزش و پرورش است. ضروری است اقدامات مؤثر و بهینه‌ای جهت اصلاح نظام مدیریت منابع انسانی و زیرسیستم‌های جذب و به‌کارگیری، آموزش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، انگیزش و نگهداشت آنان صورت پذیرد. در شرایط کنونی شواهد دقیقی در دست نیست که نشان دهد:

- معلمان آینده کشور بر مبنای رویکردی راهبردی و نظام‌گرا از میان علاقه‌مندترین و شایسته‌ترین داوطلبان انتخاب می‌شوند.
- آموزش و پرورش همه‌اهتمام خود را برای بهبود بخشیدن به وضع آموزش و ارتقای علمی و حرفه‌ای معلمان به کار می‌گیرد.
- از طریق پیاده‌سازی نظام جبران خدمات معلمان و بهره‌گیری از الگوی ارزیابی و مدیریت عملکرد مؤثر، انگیزش لازم در معلمان ایجاد می‌شود تا با آمادگی کافی عهده‌دار دشوارترین مشاغل کشور گردند.
- از طریق طرح جامع رفاه و نگهداشت نیروی انسانی به مسائل سلامت (جسمی و روانی) و امنیت معلمان و برقراری مناسبات بهینه در فرآیندهای ارتباطات سازمانی توجه کافی مبذول می‌گردد (نجفی، ۱۳۸۵).

۲-۳-۶-۲- پیشینه تحقیقاتی مربوط به نیروی انسانی

تحقیقات مختلف و هم‌چنین شواهد تجربی گوناگون، تأثیر نیروی انسانی شایسته و با کفایت که از آن به عنوان « سرمایه انسانی » یاد می‌شود، را بر اثربخشی و کارایی، به اثبات رسانده‌اند. گودرزوند چگینی و

همکاران (۱۳۸۵) که تأثیر ویژگی‌های فردی منابع انسانی بر اثربخشی مدارس را مورد بررسی قرار داده‌اند، دریافتند که بین تحصیلات و شخصیت منابع انسانی و اثربخشی سازمانی رابطه معنی داری وجود دارد. فتاحی بیات (۱۳۸۸)، پی‌برد از میان عوامل متعدد آسیب‌زای آموزشگاهی تأکید بیشتری بر رابطه چگونگی ارزشیابی با این فرایند مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج تحقیق نشان داد که بین مؤلفه‌های مذکور با فرایند یاددهی - یادگیری رابطه معنادار وجود دارد.

در جدول شماره (۲-۱۲) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه نیروی انسانی، به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی، ارائه شده است.

جدول ۲-۱۲: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه نیروی انسانی

ردیف	محقق	سال تحقیق	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	رفاه کار و مشاخصی	۱۳۷۵	بررسی میزان احاطه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی استان مازندران به معلومات عملی حرفه معلمی	میزان اطلاعات عملی معلمان در زمینه روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی تحصیلی، تولید و کاربرد مواد آموزشی و روانشناسی تربیتی پایین بوده است به طوری که ۷۲ درصد آن‌ها ضعیف، ۲۷/۷ درصد متوسط و تنها ۱ نفر آن‌ها خوب بوده و هیچ یک حائز درجه عالی نشده‌اند.	پایین بودن دانش حرفه ای
۲	عابدی	۱۳۷۹	میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی با نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس	میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری در سطح پایین می‌باشد (میانگین کمتر از ۱۰). میزان آشنایی و کاربرد نظریه‌های یادگیری در معلمان لیسانس، معلمان فارغ التحصیل رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی و آموزش ابتدایی) و معلمانی که آموزش ضمن خدمت را دیده‌اند، از سایر معلمان بیشتر است.	پایین بودن دانش حرفه ای
۳	آموزش و پرورش تهران	۱۳۸۰	مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه ای و کاردانش در مدارس شهر تهران	مدارس در حد متوسط از نیروی انسانی متخصص برخوردارند. کیفیت تدریس دبیران فنی در حد متوسط می‌باشد.	کمبود نیروی انسانی متخصص و معلمان/ضعف در کیفیت تدریس
۴	گروه پژوهشی علوم اجتماعی	۱۳۸۱	مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	کمبود نیروی انسانی برای انجام کارهای دفتری، تقسیم نامناسب نیروی انسانی، جابجایی معلمان بدون جلب موافقت مدیران، و عدم استفاده بهینه از نیروها.	کمبود نیروی انسانی متخصص و معلمان/مشکل مدیریت منابع انسانی

۵	شرفیانی	۱۳۸۲	مشکلات هنرستان‌های فنی و حرفه ای و کاردانش	کمبود دبیران مجرب در بعضی از رشته‌ها، کمبود مربیان و استادکاران تحصیل کرده مرتبط دروس کارگاهی به طوری که ۶۴ درصد کارگاه‌ها بدون استادکار هستند و از دیپلم‌های غیر مرتبط برای رفع این کمبود استفاده می‌شود، کمبود نیروهای اجرایی از قبیل انباردار، سرپرست بخش و معاون فنی، پایین بودن مدارج تحصیلی مربیان و استادکاران.	کمبود نیروی انسانی متخصص و معلمان/ عدم تناسب تخصص و شغل/ پایین بودن مدارج تحصیلی
۶	سرگزایی	۱۳۸۲	توانمندی‌های شغلی معلمان ابتدایی استان سیستان و بلوچستان	بیشتر معلمان ابتدایی (۸۲ درصد) اطلاعاتشان در مورد روش‌های تدریس پایین است (در حد کم تا متوسط). ۵۰ درصد معلمان اطلاعات علمی شان در مورد محتوای درس پایین است (در حد کم تا متوسط). آگاهی معلمان در مورد روش‌های ارزشیابی تحصیلی در حد مناسب نیست. معلمان با سطح تحصیلات بالاتر (لیسانس) و سابقه خدمت بیشتر، از میزان اطلاعات علمی و توانمندی شغلی بالاتری برخوردارند.	پایین بودن دانش حرفه ای
۷	بیگدلی	۱۳۸۳	سندکاوای در خصوص مسائل مبتلابه آموزش و پرورش	در خصوص تربیت معلم در سه موضوع گزینش معلمان، تربیت معلمان، استخدام و نگهداری معلمان مسئله وجود دارد. تعداد قلیل داوطلبان مشتاق شغل معلمی، ضعف مراکز تربیت معلم از نظر مدرسان ورزیده و امکانات و گرفتاری‌ها و دوندگی‌های زمان استخدام و پس از آن در نهایت موجب تنزل شأن و مقام معلم شده است.	مشکل مدیریت منابع انسانی

۷	تکنیک نفس	۱۳۸۵	میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با ویژگی‌ها و مراحل رشد دانش‌آموزان در سطح بالایی نمی‌باشد (میانگین ۱۰/۷ از ۲۰) به‌ویژه در مورد معلمان مرد که میانگین آن‌ها ۹/۶ می‌باشد. معلمان فارغ‌التحصیل رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره) شناخت بیشتری در مورد ویژگی‌ها و مرحله رشد دانش‌آموزان دارند.	میزان آگاهی معلمان از ویژگی‌ها و مراحل رشد دانش‌آموزان در سطح بالایی نمی‌باشد (میانگین ۱۰/۷ از ۲۰) به‌ویژه در مورد معلمان مرد که میانگین آن‌ها ۹/۶ می‌باشد. معلمان فارغ‌التحصیل رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره) شناخت بیشتری در مورد ویژگی‌ها و مرحله رشد دانش‌آموزان دارند.	پایین بودن دانش حرفه‌ای
۹	یوسفی	۱۳۸۵	میزان صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی استان قزوین	سطح دانش و مهارت معلمان از دروس دوره ابتدایی (ریاضی، علوم و فارسی) از حد متوسط اندکی بالاتر است اما در حد مطلوب نیست. معلمان با سطح تحصیلات بالاتر (لیسانس) و سابقه تدریس بیشتر، از دانش و مهارت بالاتری برخوردار هستند	پایین بودن دانش حرفه‌ای / پایین بودن سطح مهارت حرفه‌ای
۱۰	آموزش و پرورش کردستان	۱۳۸۵	مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی استان	مهارت‌های کلی تدریس و مهارت‌های پیش از تدریس و پس از تدریس معلمان کمتر از حد انتظار و حد قابل قبول است. اکثر معلمان از روش‌های غیرفعال و مستقیم تدریس (سخنرانی و توضیحی) استفاده می‌کنند اکثر معلمان از نظر شخصیتی درس نگر (۷۴ درصد)، اقتدارطلب (۷۴ درصد) هستند.	پایین بودن سطح مهارت حرفه‌ای / ویژگی‌های شخصیتی غیرکارآمد / ضعف در کیفیت تدریس
۱۱	حسینی	۱۳۸۵	میزان آشنایی معلمان ابتدایی، راهنمایی و متوسطه با اصول و روش‌های فعال تدریس در استان ایلام	میزان آشنایی معلمان با الگوهای تدریس (الگوهای اجتماعی، اطلاعات پردازشی، انفرادی، رفتاری)، اصول عمومی تدریس، اصول تخصصی تدریس و مهارت‌های تدریس در حد پایین تر از میانگین قرار دارد.	پایین بودن دانش حرفه‌ای

<p>کمبود نیروی انسانی متخصص</p>	<p>کمبود نیروهای متخصص و توانمندی که با تکیه بر دانش و توان تخصصیشان بتوانند در جهت تسهیل اجرای استراتژی، نقشی اساسی ایفا کنند، از دیگر منابع محدودی بودند که سازمان آموزش و پرورش استان کردستان در راستای اجرای استراتژی با آن مواجه می‌شود/ وظایف و فرآیندهای سازمانی به صورت تخصصی انجام نمی‌شود زیرا افراد متخصص متناسب با تخصصشان در وظایف بکار گرفته نشده‌اند.</p>	<p>موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش کردستان</p>	<p>۱۳۹۰</p>	<p>عزیزی و محمدی</p>	<p>۱۲</p>
---------------------------------	--	--	-------------	----------------------	-----------

۲-۶-۴- فناوری و امکانات

به دانش، فنون، تجهیزات و فرایندهای لازم برای تبدیل نهاده‌ها به ستاده‌ها «فناوری» گفته می‌شود (رابینز، ۱۹۹۰). تغییرات فناوری تأثیر زیادی بر ساختار سازمانی و نحوه اداره سازمان‌های آموزشی گذاشته است. در حال حاضر، فناوری جدید، سازمان‌های آموزشی را وادار به تغییر نحوه تدریس، تحقیق و ارائه خدمات عمومی کرده است. از آنجا که در حال حاضر موانع زمانی و مکانی از اهمیت کمتری برخوردارند و از هزینه توزیع اطلاعات نیز کاسته شده است، همکاری بین دانشمندان در گروه‌های آموزشی مختلف، با سبک‌های کاری متفاوت، و در بخش‌های مختلف دنیا آسان تر شده است (هیرش و وبر، ترجمه گروه مترجمان، ۱۳۸۱، ص ۹۱).

امروزه اهمیت آموزش و پرورش متناسب با نیازهای فرد و جامعه، بیش از همه احساس می‌شود زیرا دنیایی که با شبکه‌های اطلاعاتی به هم پیوند خورده، متقاضی نیروی کاری است که بداند چگونه از فناوری، به عنوان ابزاری برای افزایش بهره‌وری و خلاقیت استفاده کند. این نیروها باید در آموزش و پرورش تربیت شوند؛ علاوه بر این همه افراد جامعه نیز برای رفع نیازهای روزمره خویش ناگزیر هستند که مهارت استفاده از فناوری‌های نوین را فرا گرفته، از آن استفاده نمایند.

امروزه فناوری اطلاعات در کنار عواملی مانند نیروی انسانی، مواد اولیه، سرمایه، انرژی و ماشین آلات، به عنوان یکی از عناصر تولید، نقش مهمی را ایفا و روز به روز به اهمیت آن‌ها افزوده می‌شود (نامداری و فقیهی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۶). به عبارت دیگر، اطلاعات آن چنان نقش تعیین‌کننده و

مرکزی در طراحی و سیاست گذاری ملی دارد که بدون اطلاعات صحیح و به روز چنین فرایندی امکان پذیر نخواهد بود (موینی، ۱۳۸۴، ص ۷۲).

با کمک فناوری های اطلاعات می توان نابرابری ها در دسترسی آموزشی و کیفیت آن را کاهش داد و سیستم های آموزشی می توانند دانش و مهارت های یادگیرندگان خود را ارتقاء دهند، خلاقیت، تفکر نقادانه و یادگیری چگونگی یاد گرفتن آن ها را تشویق کنند و بهبود بخشند (یونسکو، ۲۰۰۳). ظهور فناوری جدید اطلاعاتی و ارتباطی در عصر اطلاعات، شکل جدیدی از محیط یادگیری تعاملی، خلاق و فعال را ایجاد کرده است، به نحوی که همه افراد قادرند در هر کجا و هر زمان به اطلاعات مورد نیاز خود دست یابند. توسعه این فناوری ها به قدری چشمگیر و فراگیر است که نمی توان تاثیرات آن را بر آموزش و پرورش نادیده گرفت. هم اینک استفاده از ظرفیت های توسعه یافته فناوری های اطلاعاتی - ارتباطی در بخش آموزش و پرورش امری اجتناب ناپذیر و ضروری است. فناوری اطلاعات چهره آموزش سنتی را به طور کلی دگرگون کرده است. این امر به ویژه در آموزش کشورهای پیشرفته نقش متحول تری را به عهده داشته است.

ورود به این دوره و حضور فعالانه و بانگیزه در آن مستلزم فراهم سازی شرایط و امکاناتی است که مهمترین آن بستر سازی مناسب برای استفاده مطلوب از آن است. از این رو نمی توان از تأثیر روز افزون فناوری های نو و توانایی های آن ها در بخش آموزش و پرورش چشم پوشی کرد. امروزه جامعه اطلاعاتی به سرعت در حال گسترش است و آموزش و پرورش بخش مهم و اصلی این تغییرات است بسیاری از جوامع بیم آن دارند که نتوانند آموزش و پرورش خود را با نیازهای روز جامعه همگام کنند و از دیگر جوامع عقب بمانند. به همین دلیل، در بسیاری از کشورها برنامه های ملی و بنیادی در بخش آموزش و پرورش در زمینه دسترسی به فناوری های نو اطلاعاتی و ارتباطی به وسیله دولت پیش بینی و به اجرا گذاشته شده است. آنچه در «جامعه اطلاعاتی» به خصوص در بخش آموزش و پرورش مورد تأکید است. صرف سرمایه گذاری و کاربرد سخت افزاری و ابزار گونه فناوری های اطلاعاتی - ارتباطی و استفاده از آن برای انبار کردن اطلاعات نیست. بلکه مسئله مهم و اساسی که بیانگر ارزش واقعی و به کارگیری این فناوری ها در آموزش و پرورش است، توانمند سازی دانش آموزان در برگزیدن و انتخاب اطلاعات مورد نیاز است، یعنی آنچه که قدرت تشخیص نیاز و یافتن راه حل های رفع آن نیاز را در اختیار دانش آموزان قرار می دهند در این صورت دانش آموزان به مرحله خود رهبری می رسند و

قادرند فناوریهای اطلاعاتی ارتباطی را در خدمت خود بگیرند نه آن که خود به خدمت آن درآیند. این گونه است که فناوری نه فقط یک ابزار، بلکه روشی نو در آموزش و پرورش را بنیاد می نهد (یونسکو، ۲۰۰۳).

از آن جا که بیش از نیمی از جمعیت کشورمان را جوانان تشکیل می دهند و طبعاً به دلیل نیاز بیشتر این گروه به آموزش در دوره های مختلف تحصیلی، هزینه بر بودن سرمایه گذاری های آموزشی برای دولت، کمبود منابع درسی و مواد آموزشی چاپی، مشکلات عدیده ای برای سیاستگذاران آموزشی ایجاد شده است، از طرفی به دلیل تجمع بیشتر امکانات آموزشی در مراکز استانی و نیز مشکلات اولیاء و مربیان مناطق دوردست برای بهره گیری مؤثر از این امکانات، کمبود معلمان و مربیان خبره در تمام نقاط کشور و کاربرد وسیع ICT در آموزش و پرورش می تواند برای کاهش این فاصله ها و رفع پاره ای از معضلات آموزشی کشور راه حل مناسبی باشد و به این ترتیب توازن نسبی را در امر آموزشی مناطق جغرافیایی کشور پدید آورد.

۲-۶-۴-۱- پیشینه تحقیقاتی مربوط به فناوری، فضا و امکانات

تجهیزات، فضا و سایر امکانات مدارس بر عملکرد تحصیلی فراگیران، معلم ها و سایر مسئولان مدرسه تأثیر فوق العاده ای دارد. تحقیقات آلابی، (۲۰۱۳). لاکنی (۲۰۰۳)، فیشر (۲۰۰۴)، کوسکورپی و کاریانا (۲۰۱۱) بر نقش فضای آموزشی و غیر آموزشی و تجهیزات و امکانات در افزایش کیفیت آموزش و پرورش تأکید نموده اند.

نصر اصفهانی، محمد و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیدند که ارتباط مثبت معناداری میان فناوری اطلاعات و عملکرد سازمان و دقت و سرعت ارائه خدمات و رضایت خدمات گیرندگان وجود دارد. به طور مشابهی، علامه (۱۳۹۰) در بررسی تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهره وری منابع انسانی در مجتمع فولاد مبارکه ایران به این نتیجه رسید که ابعاد فناوری اطلاعات و ارتباطات (تکنولوژی اطلاعات، سیستم اطلاعات مدیریت، اینترنت، اتوماسیون اداری و اینترنت) و تشویق سازمان ها به استفاده از فناوری، بر بهره وری آن ها نیز تأثیر به سزایی دارد. از طرفی، متغیرهایی همچون سطح آموزش و نوع

- B.O. Alabi
- Lackney
- Fisher
- Kuuskorpi, Kaarina

شغل مرتبط با سطح آموزش افراد موجود در این مجتمع نیز تأثیرات قابل توجهی بر سطح پذیرش فناوری اطلاعات بر روی منابع انسانی سازمان دارد.

خواجه دانگولانی (۱۳۹۰) نیز در بررسی تأثیر فناوری اطلاعات در سیستم بانکداری دریافت که فناوری اطلاعات، به وضوح بین ۹۱-۸۴٪ در وقت صرفه جویی کرده، حدود ۹۱٪ از مدیران معتقدند که فناوری مخارج را کاهش داده، مشتریان و کارکنان بانکی معتقدند که فناوری اطلاعات، تأثیر عمیقی (بین ۹۳-۸۸٪) بر تسهیل شبکه معاملات داشته است.

در جدول شماره (۲-۱۳) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه منابع فیزیکی (فناوری، فضا و امکانات)، به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی، ارائه شده است.

۲-۶-۵- قوانین و مقررات

یک از مباحث مهم دیگر که در آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش قابل تأمل است، قوانین و مقررات حاکم بر آموزش و پرورش کشور می‌باشد. آیین نامه‌ها و قوانین و مقررات مدون، رویه‌ها دستورالعمل‌های مدون، شرح شغل‌ها، بخشنامه‌ها و خط‌مشی‌ها، نمونه‌هایی از بایدها و نبایدهایی هستند که از الزامات اصلی یک ساختار بوروکراتیک به‌شمار می‌روند و اندازه آن‌ها بیانگر میزان رسمیت در سازمان است. در واقع، مقررات ابزار اصلی نظام‌های متمرکز بزرگ برای یکنواخت سازی، وحدت رویه و اطمینان از این که خط‌مشی‌ها و انتظارات حوزه ستادی به نحو مطلوب به اجرا در آیند.

از جمله عوامل مهم تأثیرگذار بر عملکرد مدیریت آموزش و پرورش، همین قوانین هستند که اغلب منشأ خارجی دارند. آشکار است که بسیاری از تصمیمات مهم در مورد مراکز آموزشی خارج از این مراکز گرفته می‌شود. برای مثال، شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، وزارت آموزش و پرورش از جمله قدرت‌هایی هستند که بر عملکرد سازمان‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند (آراسته، ۱۳۸۳، ص ۵۷۶).

به‌طور کلی، حدی که یک سازمان برای جهت دهی رفتار کارکنانش به قوانین، مقررات و رویه‌ها متکی است، رسمیت خوانده می‌شود (رابینز، ۱۳۷۸، ص ۸۸). معمولاً رسمیت را بر حسب وجود اسناد

جدول ۲-۱۳: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه فناوری، فضا و امکانات

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	برمر	۱۳۷۳	مقایسه مدارس اسلام شهر با استانداردهای آموزش و پرورش و مقایسه آن با مدارس منطقه ۶ تهران از نظر منابع انسانی، مالی، مواد، تجهیزات و فضاهای آموزشی	مدارس اسلام شهر در اغلب موارد از دارا بودن منابع مطابق با استاندارد محروم بوده است و در مقایسه با مدارس منطقه ۶ تهران نیز از نابرابریهایی برخوردار بوده است. یعنی مدارس منطقه ۶ تهران از نظر منابع مذکور در وضعیت مطلوب‌تری قرار داشته‌اند.	کمبود تجهیزات و امکانات / ضعف در مدیریت امکانات /
۲	سمیع آذر	۱۳۷۶	نقش محیط کالبدی در پویایی آموزش و پرورش	فضاهای آموزشی موجود، جوا بگوی نیا زهای عاطفی و به‌طور کلی جنبه‌های پرورش روح و روان دانش‌آموزان نیست. حیاط مدرسه یک فضای مفرح با درخت، گل و باغچه نیست و فعالیت آموزشی نیز در آن صورت ن می‌گیرد	کیفیت نامناسب امکانات
۳	کریمی جیشی	۱۳۷۸	وضعیت موجود و مطلوب فضاها و تجهیزات آموزش متوسطه استان فارس	سرانه فضاهای آموزشی مناطق گوناگون کشور، به غیر از مدارس کار و دانش، مناسب نیست و کمتر از سرانه استاندارد است/ درباره آزمایشگاهها و نیز فضاهای ورزشی مدارس ایران، تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که سرانه این فضاها خیلی کمتر از استانداردهای تعیین شده است	مناسب نبودن سرانه فضاهای آموزشی و ورزشی
۴	آموزش و پرورش	۱۳۸۰	مشکلات و موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه ای و کاردانش	امکانات (وسایل، تجهیزات، فضای آموزشی، وسایل کمک آموزشی، کارگاه‌ها و غیره) مدارس در حد متوسط می‌باشد.	کمبود تجهیزات و امکانات و فضا

ضعف در مدیریت امکانات/ کمبود تجهیزات و امکانات/ کیفیت نامناسب تجهیزات/ استفاده ناکافی از تجهیزات	نابرابری تسهیلات مدیران مدارس نسبت به سایر مدیران، توزیع نامناسب امکانات بین مدارس، کمبود تجهیزات و امکانات آموزشی، وضعیت نامطلوب ساختمان و فضای آموزشی، وضعیت نامطلوب بهداشت و امکانات بهداشتی، عدم استفاده بهینه از مدیران از امکانات موجود.	مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	۱۷۸۱	گروه پژوهشی علوم اجتماعی	۶
کیفیت نامناسب تجهیزات و امکانات	فرسوده بودن تجهیزات کارگاهی در بعضی رشته‌ها و کمبود/ نامناسب بودن فضای کارگاهی در بعضی از رشته‌ها	مشکلات هنرستان‌های فنی و حرفه ای و کاردانش	۱۷۸۱	شرفیان	۶
کمبود تجهیزات و امکانات	مشکلات مالی و اداری و کمبود امکانات در عدم دستیابی اداره آموزش و پرورش عشایری به اهداف مورد نظر نقش دارد.	مشکلات اداره آموزش و پرورش عشایری استان کرمان	۱۳۸۳	رجایی	۷
کمبود تجهیزات و امکانات/ استفاده ناکافی از تجهیزات	موجودی وسایل و رسانه‌های آموزشی در مدارس شهری در حد متوسط (۵۲/۸ درصد) و در مدارس روستایی کم (۳۶/۳ درصد) می‌باشد. معلمان در حد متوسط از وسایل و رسانه‌های آموزشی استفاده می‌کنند.	میزان برخورداری مدارس مازندران از وسایل و رسانه‌های آموزشی	۱۳۸۴	یوسفی	۷
کمبود تجهیزات و امکانات/ استفاده ناکافی از تجهیزات	تنها ۶۶/۷۸ درصد مدارس آزمایشگاه و تنها ۴۸/۵۸ درصد آن‌ها کارگاه دارند ۱۳/۲۲ درصد مدارس در آزمایشگاه کامپیوتر و بانک سی دی‌های درسی ۴۰/۵۱ درصد از مدارس راهنمایی تحصیلی تجهیزات و امکانات آزمایشگاهی علوم را به طور کامل در اختیار دارند و تنها ۲۴/۱۶ درصد از مدارس راهنمایی تحصیلی تجهیزات و امکانات کارگاهی درس حرفه و فن بطور کامل در اختیار دارند. ۲۹/۷۹ درصد از مدارس راهنمایی تحصیلی استان از تجهیزات و امکانات آزمایشگاهی درس علوم به میزان ۵۰ تا ۱۰۰ درصد استفاده می‌کنند. ۲۹/۷۳ درصد از مدارس راهنمایی تحصیلی استان	بررسی تجهیزات و امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی و میزان استفاده از این امکانات در مدارس راهنمایی و متوسطه نظری استان کردستان	۱۳۸۵	آموزش و پرورش کردستان	۹

	از تجهیزات وامکانات کارگاهی درس حرفه و فن به میزان ۵۰ تا ۱۰۰ درصد استفاده می‌کنند.				
کمبود تجهیزات وامکانات	نبود امکانات کافی برای انجام وظایف در آموزش و پرورش، از جمله تهدیدهای مقابل این نظام است.	ارزیابی راهبردی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش	۱۳۸۵	نجفی	۱۰
استفاده ناکافی از تجهیزات	عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در زمینه منابع (جذب منابع، استفاده بهینه از امکانات و...) مطلوب نبوده است (امتیاز ۳۵/۰۱ از ۹۰)	ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه‌ی سوم توسعه‌ی آموزش و پرورش مقطع متوسط استان خوزستان	۱۳۸۶	قلندری	۱۱
کمبود امکانات	محدودیت امکانات مراکز آموزشی از نظر مکان، نیرو و امکانات و ...	مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محوری	۱۳۸۶	شکاری بادی	۱۲
استفاده ناکافی از تجهیزات	مدیران مدارس از رایانه به منزله‌ی ابزاری برای انجام کارهای اداری و دفتری و هم‌چنین تایپ استفاده می‌کنند تا یک ابزار تسهیل‌کننده‌ی یادگیری. از سویی، به علت فقدان قوانین و مقررات شفاف و صریح درباره‌ی استفاده از فاوا، کاربرد رایانه در مدارس با مشکل مواجه شده است، بویژه این که به دلیل نبود مسئول رایانه‌ی تمام وقت و تخصص کافی در مدارس، امکانات موجود نیز کم استفاده مانده.	چگونگی کاربرد قوانین موجود و نگرش مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان درباره فاوا	۱۳۸۸	شهباز	۱۳
کمبود تجهیزات وامکانات	فقدان منابع و امکانات مالی و مادی لازم را یکی از موانع اساسی سازمان آموزش و پرورش می‌باشد	موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش کردستان	۱۳۹۰	عزیزی	۱۴
استفاده ناکافی از تجهیزات	بیشتر معلمان مورد مطالعه (۵۳،۵٪) اظهار داشته اند که به ندرت (هفتگی) از ابزارهای فناوری اطلاعات استفاده می‌کنند و ۱۰،۵٪ معلمان اعلام کرده‌اند که در بسیاری موارد از ابزارها	بهره‌گیری معلمان علوم مقاطع راهنمایی و متوسطه شهر بیرجند از	۱۳۹۰	آینی	۱۸

استفاده می نمایند. این امر نشان دهنده میزان پایین کاربرد این ابزارها توسط معلمان است.	فناوری اطلاعات و ارتباطات			
---	---------------------------	--	--	--

و مدارکی که در آنها رویه‌ها، شرح شغل‌ها، قوانین و خط‌مشی‌هایی که لازم است در سازمان به اجرا در آید مکتوب شده است، مشخص می‌کنند (دفت، ۱۹۹۸، ص ۱۵). بنابراین، هر چه موارد زیر در یک سازمان بیشتر باشد، می‌توان گفت از رسمی‌گرایی بیشتری برخوردار است.

- آیین‌نامه‌ها و قوانین و مقررات مدون؛
- شرح شغل‌ها و شرح وظایف مکتوب؛
- دستورالعمل‌های مدون؛
- تعریف دقیق ارتباطات بین واحدها و کارکنان؛
- خط‌مشی‌های مکتوب؛
- استاندارد بودن کارها و شیوه‌های انجام آن‌ها.

هوی و میسکل (۲۰۰۱) معتقدند: هر چه، سازمان‌های آموزشی بیشتر از جانب عوامل خارجی تحت فشار و کنترل باشند، گرایش بیشتری در آن‌ها برای متمرکز شدن و بوروکراتیک شدن به وجود می‌آید. آن‌ها آنگاه بر اساس نظر مینتز برگ اعلام می‌دارند که سازمان‌ها برای هماهنگی و کنترل این فشارها اقدام به استاندارد سازی از طریق تنظیم قوانین و مقررات می‌نمایند. زیرا سازمان‌های آموزشی با فشارهای مختلفی از خارج برای آموزشی حداقل مهارت‌های اساسی به فراگیران، برگزاری آزمون‌های نهایی و افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان و محقق ساختن هدف‌های اجرایی مختلفی که از سوی مقامات بالاتر به عهده آن‌ها گذاشته شده است، مواجهند. واکنش به این فشارها به صورت ساختاری با رسمیت بیشتر، تمرکزگرایی بیشتر و حرفه‌گرایی کمتر و بطور کلی ساختاری که عملاً در برقراری نظم و انضباط در سازمان آموزشی موفق است، نمود پیدا خواهد کرد. همه این نیروها منجر به بازگشت بوروکراسی به این سازمان‌ها شده است.

۲-۶-۵-۱- پیشینه تحقیقاتی مربوط به قوانین و مقررات

مقررات و دستورالعمل‌ها که به صورت بخشنامه از سوی وزارت آموزش و پرورش و حوزه ستادی به مدارس ابلاغ می‌شوند، با هدف تسهیل امور، ایجاد وحدت رویه، پیشبرد صحیح و سریع فرایند آموزش و پرورش و اطمینان از انجام درست و قانونی کارها به جریان می‌افتند. اما همانطور که مشاهدات تجربی و یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد برخی از این بخشنامه‌ها به جای تسهیل در امور آموزشی، پرورشی و

اداری مدارس، مشکلاتی برای آنها ایجاد می‌نماید. در جدول شماره (۲-۱۴) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به قوانین و مقررات به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی، ارائه شده است.

SCC.ir

جدول ۲-۱۴: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه قوانین و مقررات

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	صافی	۱۳۸۳	عوامل مؤثر در قابلیت یا عدم قابلیت اجرای بخشنامه‌ها وزارت آموزش و پرورش	بخشنامه‌ها به جای تسهیل در امور آموزشی، پرورشی و اداری مدارس، مانع پرداختن مدیران به سایر امور مدرسه و ایجاد نوآوری و ابتکار شده‌اند/ ائتلاف منابع مالی و نیروی انسانی را موجب می‌گردند/ نرسیدن به موقع بخشنامه‌ها، پاسخ ندادن به بخشنامه‌ها در موعد مقرر، در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخگویی/ وجود ناهماهنگی بین دفاتر و ادارات کل ستادی در تدوین بخشنامه‌های ذیربط و در نتیجه ابلاغ بخشنامه‌هایی که گاهاً ضد و نقیض هستند، ابلاغ بخشنامه‌های غیر ضروری و گاهاً تکراری/ ارسال بخشنامه‌هایی که بدون توجه به امکانات مدارس تهیه شده‌اند	اثرات نامطلوب مقررات/ عدم رعایت اصول تدوین مقررات/ ضعف مدیریت مقررات/ ضعف محتوایی مقررات
۲	طباطبایی و عبداللهی	۱۳۸۴	مسائل و مشکلات مدیران	حجم زیاد بخشنامه‌ها و وجود مطالب متضاد در آنها، وجود مقررات دست و پاگیر اداری	زیاد بودن مقررات/ ضعف محتوایی مقررات/ اثرات نامطلوب
۳	صفوی	۱۳۸۵	بررسی نیازهای مدارس در دوره ابتدایی	تشریفات و مقررات اداری از دیدگاه مدیران موجب کندی کارها شده است و از این رو مدیریت مدارس کشور به دگرگونی و تحول اساسی نیاز دارد.	اثرات نامطلوب مقررات
۴	صافی	۱۳۸۱	سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش ایران	۸۵٪ مسئولان حقوقی آموزش و پرورش معتقدند که قوانین کنونی پاسخگویی نیازهای آموزش و پرورش نیست و تنها ۱۰٪ این قوانین را کافی دانسته‌اند. ۹۰٪ از این مسئولان اعتقاد دارند که ۹۰٪ از قوانین کنونی نیاز به اصلاح دارند. ۸۵٪ از آنها اظهار داشته‌اند که در تدوین لوایح قانونی از بررسی و پژوهش استفاده نمی‌شود و ۱۵٪ بقیه نیز در این خصوص اظهار بی‌اطلاعی کرده‌اند. ۷۵٪ از پاسخگویان اعلام داشته‌اند که برجستگی اجرای قوانین هیچگونه نظارت یا ارزشیابی به عمل نمی‌آید.	تعدد و زیاد بودن مقررات/ ضعف محتوایی مقررات/ عدم رعایت اصول تدوین مقررات/ ضعف مدیریت مقررات
۵	شافعی	۱۳۸۱	تنوع و فراوانی دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های ارسالی به مدارس استان کردستان	۴۸٪ مدیران معتقدند که دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌ها، هیچ کمکی به آنها در بهبود امور ننموده، بلکه سبب سردرگمی بیشتر آنها نیز شده است/ ۴۴٪ آنها اعتقاد دارند که ارسال متنوع دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌ها باعث ایجاد مشکلاتی در انجام امور جاری مدرسه شده است. ۵۴٪ پاسخگویان در حد خیلی زیاد تا متوسط وجود تناقض را در بخشنامه‌ها تشخیص داده‌اند.	اثرات نامطلوب مقررات// ضعف محتوایی مقررات
۶	صافی	۱۳۸۱	نارسایی‌های قوانین آموزش و پرورش ایران	نداشتن پشتوانه پژوهشی و توجهات علمی قوانین و در نتیجه نیاز به تصویب، متمم، اصلاحیه و یا تعدد قوانین در یک زمینه/ کم توجهی به قوانین مصوب قبلی و وجود تضاد در برخی از قوانین/ راسا نبودن محتوای پاره ای از قوانین/ عدم وجود معیار و شاخص‌های جامع و مورد توافق برای تدوین لوایح/ کمی استفاده از مطالعات تطبیقی در تدوین قوانین/ کمبود قوانین جامع و در نتیجه توسل به قوانین متعدد ماده واحده، به طوری که بیش از نیمی از قوانین یک ماده ای است/ کم توجهی به مبانی	عدم رعایت اصول تدوین مقررات/ ضعف مدیریت مقررات/ ضعف محتوایی مقررات/ تعدد و زیاد بودن مقررات/

بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش

	و فلسفه قوانین با وجود این که یکی از اصول قوانین رعایت مصالح آحاد مختلف جامعه است/ بسیاری از قوانین آموزش و پرورش بر تمرکز تأکید داشته و شرایط اقلیمی و منطقه‌ای و منافع و مصالح ساکنان مناطق مختلف در نظر گرفته نشده است /عدم نظارت بر اجرای قوانین به طوری که برخی از قوانین به مرحله اجرا در نمی‌آیند یا ناقص اجرا می‌شوند /کم توجهی به اطلاع‌رسانی قوانین به افراد ذیربط				
۷	گروه پژوهشی علوم اجتماعی	۱۷۸۱	مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	هماهنگ نبودن بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها/ ناهماهنگی بین دستورالعمل‌ها و امکانات موجود/ تغییرات مستمر در آیین نامه‌ها، محدودیت مدیر در چارچوب قوانین/ محدودیت زمانی در قبال انجام بخشنامه‌ها/ کم توجهی مسئولان ستادی به قابل اجرا بودن بخشنامه‌ها	عدم رعایت اصول تدوین مقررات/ضعف مدیریت مقررات/ اثرات نامطلوب
۸	صادقی	۱۷۸۱	تنوع و فراوانی دستور العمل‌ها و بخشنامه‌های وارده به مدارس استان اصفهان	حدود ۳۷٪ از مدیران تعداد بخشنامه‌ها را در حد زیاد و خیلی زیاد ارزیابی کرده‌اند. ۱۴/۵ درصد بخشنامه‌های ارسالی به دلیل ابهام، اشکال یا موارد دیگر برگشت خورده‌اند. نزدیک به ۲۰ درصد از بخشنامه‌های ارسالی در حد متوسط، زیاد و خیلی زیاد تکراری ارزیابی شده‌اند. نزدیک به ۳۴ درصد از پاسخگویان کیفیت بخشنامه‌ها را در حد متوسط، بد و خیلی بد ارزیابی کرده‌اند	زیاد بودن مقررات/تکراری بودن/ ضعف محتوایی مقررات
۹	مدیر	۱۷۸۱	موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه	قوانین و مقررات محدودکننده و دست و پاگیر، موجب کاهش میزان اثربخشی مدیران و مدارس است	اثرات نامطلوب مقررات
۱۰	به نقل از مهرعلیزاده	۱۷۸۱	وضع موجود ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش	کارکنان ناگزیر به رعایت مقررات و دستورالعمل‌هایی هستند که حتی ممکن است مانع انجام صحیح وظایف آن‌ها شود؛ قوانین و مقررات مانع از بروز عقاید و پیشنهادها/ جدید از سوی کارکنان می‌گردند؛	اثرات نامطلوب مقررات
۱۱	عزیزی و مصدقی	۱۳۹۰	موانع اجرای مدیریت استراتژیک آموزش و پرورش استان کردستان	قوانین و مقررات، یکی از موانع موجود بر سر راه اجرای استراتژی‌های سازمان آموزش و پرورش استان کردستان است.	اثرات نامطلوب مقررات

۲-۶-۶- منابع مالی و سرمایه گذاری دولتی

از نظر اقتصاددانان عصر نوین، هزینه کردن در حوزه آموزش و پرورش، نوعی سرمایه گذاری محسوب می شود. شولتز و پیروانش (۱۹۶۱) هزینه های آموزشی را به عنوان یک نوع سرمایه گذاری تعبیر نموده اند. آن ها برآورد نمودند که ارتقاء سطح آموزش، تولید فیزیکی را بالا می برد بدین گونه که به ازاء هر دلار سرمایه گذاری اضافی، تولید ناخالص ملی تقریباً به اندازه نرخ بازده آموزشی ضرب در سهم نیروی کار در تولید ناخالص ملی افزایش می یابد (رایینز، ترجمه الوانی و دانایی فر ۱۳۷۶).

وزارت آموزش و پرورش در راستای تحقق اهداف و وظایف خود و به عنوان متولی امر آموزش در حوزه آموزش عمومی، حدود ۱۳ میلیون ۲۶۴ هزار و ۵۲۸ نفر دانش آموز در دوره های تحصیلی مختلف و در رده های سنی آموزشی و بزرگسال را در بیش از ۱۳۱ هزار و ۲۳۴ واحد آموزشگاه و ۶۲۰ هزار و ۳۵ کلاس درس در سراسر کشور، تحت پوشش دارد (نقل از سلیمانی، ۱۳۹۰).

فعالیت این وزارت علاوه بر آموزش شامل اجرای فعالیت های فوق برنامه (علمی، فرهنگی، هنری و دینی)، ورزش و بهداشت، آموزش از راه دور و رسانه ای، اداره مدارس شبانه روزی و روستا مرکزی و ... برای دانش آموزان است. حمایت از مدارس غیرانتفاعی در قالب ارائه تسهیلات برای تأسیس و راه اندازی، تجهیز و تأمین نیروی آموزشی این گونه مدارس بخشی دیگر از فعالیت های وزارت آموزش و پرورش است. مجموع این عوامل باعث شده که مجموعه آموزش و پرورش به عنوان بزرگترین سازمان دولتی تلقی شود. با این حال اعتباراتی که به این سازمان تخصیص می یابد، پاسخگوی انتظارات جامعه نیست.

رشد روز افزون جمعیت، تقاضای فزاینده برای آموزش و ارتقای کیفیت به همراه محدودیت شدید منابع مالی دولتی از مهمترین عوامل مؤثر در عدم تعادل بین امکانات آموزش و پرورش و انتظارات جامعه است. سیر نزولی سهم آموزش و پرورش از درآمد ملی در چهار دهه گذشته (دهه ۵۰، ۳۰-۲۵٪ کل بودجه، دهه ۶۰، ۲۵-۲۰٪، دهه ۷۰، ۲۰-۱۵٪، دهه هشتاد، ۱۲-۸٪) و کسری ۲۷٪ بودجه آموزش و پرورش در ۲/۵ دهه گذشته (مرکز پژوهش های مجلس، ۱۳۸۳) نیز از دیگر مصادیق بروز این عدم تعادل است که زمینه نارضایتی های موجود از کیفیت و کارآیی نظام آموزشی و عدم پاسخگویی به نیازهای و تقاضاهای جامعه را فراهم کرده است. بدین روی خصوصی سازی آموزش و پرورش، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت، با ایجاد یک بازار رقابتی در قلمرو یاددهی و یادگیری به کارآیی بیشتر در استفاده از منابع، توجه بیشتر به سلاقی و انتخاب های افراد جامعه منجر و با افزایش حساسیت عمومی نسبت به

آموزش و پرورش، و طلب پاسخگویی بیشتر از ارائه دهندگان خدمات قادر به ارتقای کیفیت آموزش است. با وجود این، خصوصی سازی در صورتی می تواند کارآیی و کیفیت مورد نظر را محقق سازد که دارای مدیریت و نظارت کافی و مناسب بوده و از کاهش کیفیت آموزش و بروز نابرابری ها و بحران های مختلف جلوگیری کند (حسامی، ۱۳۹۰).

اگرچه کاهش بار مالی آموزش و پرورش و تأمین بخشی از منابع مالی آموزش و پرورش به عنوان مهمترین هدف خصوصی سازی ذکر شده است (فیلدن و لاروک، ۲۰۰۸). اما برخی شواهد تجربی نیز نشان می دهد که عملکرد مدارس خصوصی برتر از عملکرد مدارس است که به صورت دولتی اداره می شوند. برای نمونه، مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ۳۵ کشور شرکت کننده در مسابقات برنامه بین المللی ارزیابی دانش آموزان (PISA) حاکی از آن است مدارس خصوصی که توسط بخش خصوصی مدیریت می شوند و منابع مالی آنها را دولت تأمین می کند، بالاترین پیشرفت تحصیلی و مدارس خصوصی که توسط بخش دولتی مدیریت می شوند اما منابع مالی آنها را بخش خصوصی (شهریه) تأمین می کند، پایین ترین پیشرفت تحصیلی را داشته اند (جعفری، ۱۳۹۰).

بر اساس نتایج پژوهش های انجام شده (جعفری، ۱۳۹۰، عزیزی و همکاران، ۱۳۹۲)، برای بهره گرفتن هر چه بیشتر از توان بخش خصوصی در آموزش و پرورش، دولت بایستی محدوده اعتماد خود به بخش خصوصی را گسترش دهد، به سمت کوچک شدن حرکت کند، به مشارکت بخش خصوصی نگاهی چند بعدی داشته باشد، به بخش خصوصی انگیزه مشارکت در فراهم سازی آموزش را بدهد و مسیر را برای آن هموار کند، کاستی های ناشی سیاست گذاری های کلان اداری و آموزشی را مرتفع سازد، قوانین و مقررات محدود کننده مشارکت را اصلاح نماید، از نظارت های خشک و تنگ نظرانه پرهیزد و سعی کند در جستجوی اهداف مشترک در مشارکت با بخش خصوصی باشد.

۲-۶-۱- پیشینه تحقیقاتی مربوط به منابع مالی و سرمایه گذاری دولتی

کاظمی (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه رسید که افزایش در بودجه در کیفیت (اثر بخشی آموزشی)؛ کاهش نسبت دانش آموز به معلم و تراکم کلاسی و همچنین میل معلمان برای ادامه به تحصیل در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه اثر مثبتی داشته است. تولید ناخالص داخلی بر افزایش نرخ ثبت نام و کاهش ترک تحصیل در دوره راهنمایی و در جذب دانش آموزان در مدارس غیرانتفاعی اثر مثبتی

داشته است. در جدول شماره (۲-۱۵) خلاصه پیشینه تحقیقاتی مربوط به آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه سرمایه‌گذاری دولتی و منابع مالی، به تفکیک محققین مربوطه، موضوع و نارسایی‌های تشخیص داده شده و مفاهیم کلیدی، ارائه شده است.

SCC.ir

جدول ۲-۱۵: نتایج تحقیقات نمونه در مورد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه سرمایه‌گذاری دولتی و منابع مالی

ردیف	محقق	سال	موضوع تحقیق	نتایج تحقیق (نارسایی‌های تشخیص داده شده)	مفهوم کلیدی
۱	آموزش و پرورش تهران	۱۳۸۱	موانع اجرایی ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در مدارس شهر تهران	بودجه و اعتبارات تخصیص یافته برای مدارس در حد کم می‌باشد و پاسخگوی نیاز آنها نیست.	اعتبارات کم و ناکافی
۲	گروه پژوهشی علوم اجتماعی	۱۳۸۱	مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	مشکلات مالی نظیر پایین بودن سرانه دانش‌آموزی و کمبود کمک‌های مالی والدین در رأس مشکلات مدارس قرار دارند.	اعتبارات کم و ناکافی
۳	نجفی	۱۳۸۵	ارزیابی راهبردی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش	سرمایه‌گذاری ناکافی کشور در امر آموزش و پرورش، از جمله تهدیدهای مقابل این نظام است.	اعتبارات کم و ناکافی
۴	قلندری	۱۳۸۶	ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه سوم توسعه آموزش و پرورش مقطع متوسطه استان خوزستان	عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در زمینه جذب منابع مالی، استفاده بهینه از منابع مالی، کاهش هزینه‌ها و... مطلوب نبوده است (امتیاز ۳۵/۰۱ از ۹۰)	جذب منابع مالی
۵	مدیر	۱۳۸۶	موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه منطقه ۷ آموزش و پرورش تهران	اعتبارات مالی محدود و ناکافی موجب کاهش میزان اثربخشی مدیران و مدارس است.	اعتبارات کم و ناکافی
۶	شکاری بادی	۱۳۸۶	مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه‌محوری	عدم منابع لازم برای تصمیم‌گیری و تغییرات اساسی باعث می‌شود شرکت‌کنندگان در مدیریت مدرسه‌محوری اغلب برای به چالش طلبیدن هنجارها و نقش‌های پایدار موجود، مردد باشند، زیرا آنها از رده‌های بالا دستور می‌گیرند	اعتبارات کم و ناکافی

	و فاقد منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی هستند				
مشکلات بخش خصوصی	نامناسب و ناکافی بودن زیرساخت‌ها، فقدان دسترسی سرمایه‌گذاران بالقوه به منابع مالی، ابهام در اهداف و مسئولیت‌های بخش دولتی و خصوصی، عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور، عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور، عدم درک ضرورت خصوصی سازی، عدم وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزش‌های مدارس خصوصی و دولتی، عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در آموزش و نبود سیستم اطلاع‌رسانی مناسب برای اطلاع‌رسانی به مشتریان در بازار آموزش/فقدان سیستم نظارت و کنترل/ به ترتیب اثرگذارترین موانع توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش است.	ارائه مدلی مناسب برای خصوصی سازی آموزش و پرورش در ایران در ارتباط با وضع موجود سهم بخش غیردولتی در آموزش و پرورش	۱۳۹۰	چغینی	۷

۷-۲- نظام آموزش و پرورش ایران و مشکلات آن

۷-۲-۱- سطوح تحصیلی در آموزش و پرورش

در جمهوری اسلامی ایران آموزش دوره ابتدایی از سن شش سالگی شروع می‌شود و طول این دوره شش سال است. البته قبل از این مقطع، دوره آمادگی قرار دارد که اجباری نیست. بعد از این مرحله، دوره اول متوسطه است که سه سال به طول می‌انجامد. این نه سال به عنوان آموزش پایه تلقی می‌شود. طول دوره دوم متوسطه نیز سه سال است و به سه شاخه اصلی نظری، فنی و حرفه‌ای و کار و دانش تقسیم می‌شود. لازم به توضیح است که شاخه اخیر شاخه جدید و منعطفی در آموزش‌های حرفه‌ای ایران است. بدین ترتیب این ساختار که از سال ۱۳۹۱ تغییر کرده است، به ترتیب ذیل می‌باشد:

۱. دوره آمادگی (۱ سال)

۲. دوره ابتدایی (۶ سال)

۳. دوره اول متوسطه (۳ سال)

۴. دوره دوم متوسطه (۳ سال) (دانشنامه آزاد، ۱۳۹۱).

۲-۷-۲- ساختار سازمانی آموزش و پرورش

با تصویب قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی، وزارت آموزش و پرورش عهده‌دار آموزش و پرورش عمومی (ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه) شد و در تشکیلات آن تا سال ۱۳۵۷ تغییرات بسیاری به وجود آمد. با وجود آمدن مشکلات و ناهماهنگی‌های فراوان در شوراهای متعدد آموزشی در دو وزارتخانه آموزش و پرورش و آموزش عالی فکر ادغام این وزارتخانه در سال ۱۳۵۶ به این امر منجر شد که سرپرستی هر دو وزارتخانه برای مدت محدودی به یک وزیر سپرده شود. در سال ۱۳۵۷ وزارت آموزش و پرورش تشکیلات مرکزی گسترده‌ای داشت و در همه بخش‌ها و شهرستان‌ها و استان‌های کشور یک واحد اجرایی برای اداره آموزش و پرورش موجود بود و از این طریق بر اجرای همه امور نظارت می‌شد.

گسترش ساختار اداری و افزایش واحدهای ستادی اجرایی موجب شد تا نظام اداری وزارت بر نظام آموزشی و پرورشی چیره شود و با حرکت به سمت تمرکزگرایی شدید، راه را بر نوآوری و خلاقیت ببندد و بدین ترتیب همه یا اکثر امور آموزشی و پرورشی در وزارت و به وسیله مسئولین ستادی حل و فصل شود.

از سال ۱۳۵۸ به بعد نیز در تشکیلات اداری این وزارتخانه تغییرات بسیاری به وجود آمد و باز هم تشکیلات آن گسترده‌تر شد. از سال ۱۳۶۰ واحدهای حوزه ستادی آموزش و پرورش عبارت بودند از: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر وزارتی و روابط عمومی، دادگاه‌های اداری، معاونت امور آموزشی، معاونت پرورش و نیروی انسانی، اداره کل امور تربیتی، دفتر تربیت معلم، اداره کل امتحانات، دفتر آموزش دانش‌آموزان استثنایی، دفتر هماهنگی طرح‌ها و برنامه‌ریزی توسعه، دفتر آموزش عمومی، معاونت آموزش فنی و حرفه‌ای، دفتر آموزش فنی، دفتر آموزش فنون بازرگانی، دفتر آموزش کشاورزی، دفتر آموزش ضمن خدمت، دفتر بررسی، ارشاد و گزینش نیروی انسانی، معاونت امور اداری و مالی و پارلمانی، اداره کل امور مالی، اداره کل تدارکات و خدمات، اداره کل امور اداری و تعاون، دفتر امور حقوقی و پارلمانی، دفتر تشکیلات و بودجه و هماهنگی شوراهای مناطق. تقریباً هر ۲ سال یک بار تغییراتی در واحدهای سازمانی وزارت آموزش و پرورش پدید آمده است. سازمان‌های وابسته به آموزش و پرورش تا کنون عبارتند از:

سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، سازمان نهضت سوادآموزی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان، سازمان مرکزی انجمن اولیا و مربیان، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، دانشگاه شهید رجایی، دانشگاه فرهنگیان (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

۲-۷-۳- مراجع سیاستگذار در آموزش و پرورش

الف- شورای عالی انقلاب فرهنگی

شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان مرجع عالی سیاست گذاری، تعیین خط مشی، تصمیم گیری و هماهنگی و هدایت امور فرهنگی، آموزشی و پژوهشی کشور، مأموریت دارد در جهت تصحیح و ارتقا فرهنگ و سازماندهی امور فرهنگی برای حفظ استقلال و تحکیم و تعمیق تدین و فرهنگ و دین باوری و تحقق تمدن نوین اسلامی فعالیت نماید.

برخی از وظایف شورا که مستقیماً با آموزش و پرورش مرتبط است عبارتند از: تعیین سیاست‌های نظام آموزشی و پرورشی، سیاست گذاری تدوین کتب درسی، تصویب و ضوابط کلی گزینش مدیران و معلمان مدارس کشور، سیاست گذاری به منظور ریشه کن کردن بیسوادی، بررسی و ارزیابی وضع فرهنگ و آموزش و تحقیقات کشور، برنامه ریزی و تهیه طرح برای شناسایی و جذب و تعالی فکری صاحب نظران و تربیت علمی و معنوی استعدادهای درخشان، تصویب ضوابط تأسیس مؤسسات و مراکز علمی، فرهنگی، تحقیقاتی و تصویب اساسنامه آنها. (مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۲).

برخی مصوبات مهم شورای عالی انقلاب فرهنگی در حوزه آموزش و پرورش عبارتند از: تصویب اساسنامه طرح شاهد، اساسنامه باشگاه دانش پژوهان جوان، اساسنامه اتحادیه انجمن‌های اسلامی دانش آموزان، اساسنامه سازمان دانش آموزی جمهوری اسلامی ایران، آیین نامه نحوه تأسیس انجمن‌های علمی و آموزشی معلمان، آیین نامه شورای اسلامی شدن مراکز آموزشی، آیین نامه شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، آیین نامه شورای هماهنگی تشکل‌های دانش آموزی، اساسنامه مؤسسه آموزش از راه دور (ویژه آموزش و پرورش)، بازنگری مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی در خصوص امور آموزشی و پرورشی، بررسی ادغام امور پرورشی و آموزشی در ساختار جدید وزارت آموزش و پرورش، سند ملی آموزش و پرورش (مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۲). علاوه بر این، تصویب امکان شرکت نمودن فرهنگیان دارای مدرک معادل در آزمون‌های مقاطع تحصیلی

بالاتر، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تشکیل دانشگاه ویژه فرهنگیان و تصویب اساسنامه آن، سند نقشه جامع علمی کشور و سیاست‌های سوادآموزی از جمله مهمترین مصوبات سالیان اخیر این شورا در زمینه آموزش و پرورش می‌باشند (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲).

لازم به ذکر است که وزیر آموزش و پرورش در تمام ادوار عضو حقوقی و دائم شورای عالی انقلاب فرهنگی بوده است.

ب- مجلس شورای اسلامی

مجلس شورای اسلامی بنا بر وظیفه ذاتی خود به تصویب لوایح و طرح‌های مربوط به آموزش و پرورش می‌پردازد.

مهمترین مصوبات مجلس شورای اسلامی (ملی سابق) در مورد آموزش و پرورش عبارتند از:

- ۱- تصویب قانون تأسیس وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه ۱۲۸۶ شمسی؛
- ۲- تصویب قانون اداری معارف ۱۲۸۹ شمسی؛
- ۳- تصویب قانون اساسی معارف ۱۲۹۰ شمسی؛
- ۴- تصویب قانون تأسیس شورای عالی معارف ۱۳۰۰ شمسی؛
- ۵- تصویب قانون تغییر نام وزارت معارف به وزارت فرهنگ ۱۳۱۷ شمسی؛
- ۶- تصویب قانون تأسیس شورای عالی فرهنگ ۱۳۳۱ شمسی؛
- ۷- تصویب قانون تقسیم وزارت فرهنگ به دو وزارتخانه به نام‌های وزارت آموزش و پرورش و وزارت فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف در سال ۱۳۴۳ شمسی؛
- ۸- تصویب قانون تأسیس شورای عالی آموزش و پرورش ۱۳۴۳ شمسی؛
- ۹- تصویب قانون تقسیم وزارت آموزش و پرورش به دو وزارتخانه "آموزش و پرورش" و "علوم و آموزش عالی" در سال ۱۳۴۶ شمسی؛
- ۱۰- تصویب قانون تأسیس سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس کشور ۱۳۵۴ شمسی؛
- ۱۱- تصویب قانون تأسیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ۱۳۵۵ شمسی؛
- ۱۲- تصویب قانون محدوده، اصول، مبانی، خط مشی و وظایف وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۶؛

۱۳- تصویب قانون تأسیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی ۱۳۶۹ شمسی و سازمان‌های دیگر آموزش و پرورش ۱۳۶۶؛

۱۴- تصویب قانون اصلاح موادی از قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش ۱۳۸۱ (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

ج- شورای عالی آموزش و پرورش

در سال ۱۳۰۱، شورای عالی معارف و سپس در سال ۱۳۳۱، شورای عالی فرهنگ و بالاخره در سال ۱۳۴۵ دو سال پس از تفکیک وزارت آموزش و پرورش از وزارت فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف، شورای عالی آموزش و پرورش با مصوبه مجلس تشکیل گردید. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، توسط شورای انقلاب و مجلس شورای اسلامی، اصلاحاتی در قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش صورت می‌گیرد.

بر اساس قانون اصلاح موادی از قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، این شورا مرجع سیاست‌گذاری در حوزه وظایف آموزش عمومی و متوسطه است. ریاست شورا با ریس جمهور و در غیاب وی با وزیر آموزش و پرورش است.

برخی از مهمترین وظایف این شورا عبارت است از:

تعیین خط مشی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، بررسی و تصویب هدف‌ها و نظام آموزشی جهت ارائه به مجلس، بررسی و تصویب برنامه‌های درسی و تربیتی کلیه مؤسسات آموزشی مرتبط، بررسی طرح‌ها و لوایح قانونی مربوط به آموزش و پرورش، تأیید مطالب کتب درسی، تصویب آیین‌نامه‌ها و مقررات اجرایی، انضباطی، امتحانات، ارزشیابی، گزینش و تربیت و استخدام معلمان (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).

برخی از مصوبات مهم شورای عالی آموزش و پرورش عبارت است از:

اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، اساسنامه دبیرستان‌ها، مجتمع‌ها، کانون‌های فرهنگی وابسته، مراکز تربیت معلم، دارالقرآن‌ها و ... آیین‌نامه‌های مربوط به برنامه‌های درسی، آیین‌نامه اجرایی مدارس، آیین‌نامه نحوه ارائه خدمات فوق برنامه، آیین‌نامه امتحانات، دستورالعمل ارزشیابی توصیفی، نحوه ادامه تحصیل کارکنان، اعطای دیپلم افتخاری به جانبازان، ارزشیابی مدارک تحصیلی مدارس خارجی، رسیدگی به مشکلات پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان، تعریف شاخص‌های مختلف آموزش و پرورش،

ترکیب اعضا و وظایف شوراهای آموزش و پرورش مناطق کشور، سند ملی برنامه درسی، سند ملی فلسفه تعلیم و تربیت رسمی، سند ملی آموزش و پرورش و ... (همان، ۱۳۸۲).

۲-۷-۴- اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش

قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۶ در چهار فصل و سیزده ماده و نه تبصره به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید. بر اساس این قانون اهداف وزارت آموزش و پرورش عبارتند از:

- ۱- تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعلیم اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب جعفری اثنی عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین — علیهم السلام -
- ۲- رشد فضایل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان بر پایه تعالیم عالیة اسلام؛
- ۳- تبیین ارزش‌های اسلامی و پرورش دانش‌آموزان بر اساس آنها؛
- ۴- تقویت و تحکیم روحیه اتکا به خدا و اعتماد به نفس؛
- ۵- ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی؛
- ۶- ارتقای بینش سیاسی بر اساس اصل ولایت فقیه در زمینه‌های مختلف، جهت مشارکت آگاهانه در سرنوشت سیاسی کشور؛
- ۷- ایجاد زمینه‌های لازم برای حفظ و تداوم استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی از طریق آشنا ساختن دانش‌آموزان به علوم، فنون، صنایع و حرف مورد نیاز جامعه بر اساس اولویت‌های موجود در کشور؛
- ۸- شناخت، شکوفا کردن و پرورش استعدادهای دانش‌آموزان و تقویت روح بررسی و تتبع و تحقیق و ابتکار و خلاقیت در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و علوم اسلامی با تأکید بر نفی روحیه مدرک‌گرایی؛
- ۹- رشد دادن و تقویت روحیه عدالت‌پذیری و عدالت‌گستری و ظلم‌ستیزی و مبارزه با تبعیضات ناروا و حمایت از مظلومین و مستضعفین؛
- ۱۰- تقویت روحیه دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر به عنوان وظیفه‌ای همگانی و متقابل؛

- ۱۱- ایجاد روحیه پاسداری از قداست و استواری بنیان و روابط خانواده بر اساس تعالیم عالیۀ اسلام؛
- ۱۲- ایجاد روحیه احترام به قانون و التزام به اجرای آن و حمایت از برخورداری عموم مردم از حقوق قانونی خویش؛
- ۱۳- ایجاد و تقویت روحیه اخوت اسلامی و تعاون عمومی و انفاق و ایثار؛
- ۱۴- ایجاد روحیه صرفه جویی و قناعت و پرهیز از اسراف و تبذیر و مصرف زدگی؛
- ۱۵- تقویت حس مسئولیت و اهتمام به امور مسلمین و پایبندی به نظم و انضباط (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).
- بر اساس این قانون وزارت دارای وظایف زیر است:
۱. تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش بر اساس قانون مصوب ۵۸/۱۱/۲۷ و اصلاحیه های آن؛
 ۲. قانون تشکیل شورای منطقه ای و حدود وظایف و اختیارات آن به تصویب مجلس شورای اسلامی خواهد رسید؛
 ۳. تهیه و تدوین مقررات و تنظیم لوایح مربوط به وظایف محوله؛
 ۴. تهیه و پیشنهاد برنامه های میان مدت و بلندمدت در جهت تأمین اهداف آموزش و پرورش؛
 ۵. همکاری با وزارتین فرهنگ و آموزش عالی، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و سایر دستگاه هایی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند، جهت هماهنگ نمودن آموزش ها در چارچوب نظام آموزشی کشور؛
- تبصره ۱: آیین نامه اجرایی این بند، توسط وزارت و دیگر دستگاه های اجرایی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند تهیه و به تصویب هیئت وزیران می رسد.
- تبصره ۲: مرجع تشخیص دستگاه هایی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند شورای عالی انقلاب فرهنگی می باشد.
۶. تأمین و تدارک نیازمندیهای آموزشی و پرورشی (مکان، تجهیزات، امکانات دیگر آموزشی و کمک آموزشی)؛

۷. تألیف و طبع و توزیع کتب درسی و نشریات کمک آموزشی بر اساس برنامه ریزی های زمان بندی شده در چارچوب نظام آموزشی با رعایت اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و با رعایت بافت متناسب زندگی روستایی، عشایری و شهری؛
۸. زیر پوشش قرار دادن کلیه کودکان لازم التعلیم و تقویت نهضت سوادآموزی؛
۹. آموزش مستمر معلمان و کارکنان وزارت به منظور ارتقای سطح توانایی شغلی آنان؛
۱۰. جذب و انتخاب افراد صالح برای تعلیم و تربیت از طریق گزینش؛
۱۱. تأمین نیاز نیروی انسانی آموزشی و پرورشی وزارت از طریق ایجاد دانشسراها و مراکز تربیت معلم و آموزشگاه های فنی و حرفه ای؛
۱۲. توسعه و تعمیم تربیت بدنی، به ویژه مربوط به فنون نظامی، در سطح مدارس و مراکز آموزشی وابسته به وزارت با هماهنگی دستگاه های ذیربط؛
۱۳. انجام اقدامات لازم به منظور تأمین، حفظ و ارتقای سلامت جسمی، روانی و اجتماعی دانش آموزان کشور با همکاری وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛
تبصره: آیین نامه اجرایی این بند مشترکاً توسط وزارتین آموزش و پرورش، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی تهیه و به تصویب هیئت وزیران خواهد رسید.
۱۴. صدور اجازه تأسیس و نظارت مستمر بر مدارس وابسته به مردم و دیگر دستگاه های اجرایی و آموزشگاه های آزاد؛
۱۵. ایجاد و اداره مدارس ایرانیان مقیم خارج از کشور با هماهنگی وزارت امور خارجه؛
۱۶. نظارت بر اجرای صحیح و دقیق کلیه آیین نامه ها و سنجش و ارزیابی نتایج حاصله از برنامه ها؛
۱۷. برقراری ارتباط با مؤسسات بین المللی و مؤسسات سایر کشورها در زمینه مسایل آموزش و پرورش، با هماهنگی وزارت امور خارجه در چارچوب سیاست های کلی کشور؛
۱۸. تأسیس مراکز فنی و حرفه ای در جهت تأمین اهداف این قانون؛
۱۹. به کارگیری امکانات ویژه و انجام اقدامات لازم در زمینه تعلیم و تربیت فرزندان شهدا و مفقودین و اسرا با همکاری و هماهنگی بنیاد شهید انقلاب اسلامی؛
۲۰. همکاری و هماهنگی با دستگاه های ذیربط نسبت به ارتقای سطح آموزش علمی و عملی محصلان و مدرسان فنی و حرفه ای؛

۲۱. ایجاد شرایط و امکانات مناسب به منظور ارائه آموزش های نظامی در آموزشگاه ها؛
۲۲. تأمین آموزش و پرورش رایگان برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه؛
۲۳. وزارت موظف است از طریق ایجاد و تقویت مدارس استثنایی، نیاز افراد عقب مانده را تأمین کند؛
۲۴. توجه لازم به هنر و تلطیف ذوق و عواطف دانش آموزان و پرورش خلاقیت های هنری آنان و نیز استفاده از هنر در فعالیت های آموزشی و تربیتی؛
۲۵. اهتمام بیشتر جهت تعلیم و تربیت دانش آموزان بی سرپرست بی بضاعت و یا دانش آموزانی که اولیای آنها فاقد صلاحیت سرپرستی باشند با همکاری دستگاه های ذیربط؛
۲۶. ارتباط مستمر با اولیای دانش آموزان و استمداد از آنها در تعلیم و تربیت با توجه به نقش عظیم خانواده در این امر خطیر؛
۲۷. برنامه ریزی و اجرای برنامه های جاذب و متنوع به منظور استفاده مفید و سازنده از اوقات فراغت دانش آموزان در محدوده اعتبارات مصوب دستگاه های اجرایی ذیربط با استفاده از کمک های مردمی (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲).

۲-۷-۵- مسائل و مشکلات آموزش و پرورش در وضعیت موجود

در این بخش مسائل و مشکلات آموزش و پرورش بر اساس نتایج مطالعات و تحقیقات مختلف مورد بررسی قرار می گیرد.

یکی از عوامل اصلی رشد و توسعه جوامع، آموزش و پرورش است و در هر سازمانی مدیریت نقش حیاتی دارد، در آموزش و پرورش این نقش اساسی تر و حایز اهمیت بیشتری است، مدیر باید همیشه به فکر بهبود و اصلاح سازمان باشد تا آن را کارا و اثربخش نگهدارد و در افراد ایجاد انگیزه نماید و نیازهای مادی و معنوی آنها را برآورده سازد. همه سازمان ها به ویژه مؤسسات آموزشی به مدیران کاردان و متبخر نیاز دارند. در غیر این صورت علی رغم داشتن بودجه، تجهیزات و کارکنان متخصص، اهداف آموزش و پرورش به نحو مطلوب محقق نخواهد شد (شیخ نظامی، ۱۳۸۱). مدیران آموزشی به عنوان اداره کنندگان یا مسئولان سازمان ها و واحدهای آموزشی، عوامل اصلی و تعیین کننده، آماده سازی و تأمین نیروی انسانی دیگر نهادهای تولیدی و خدماتی در جامعه هستند و در رشد و شکوفایی جامعه نقش بنیادی و حیاتی دارند. برای رسیدن به مرحله مدیریت عقلایی لازم است به دو موضوع توجه خاصی داشته باشیم

. اول ماهیت محیط‌های آموزشی، دوم شناسایی مهارت‌ها و صلاحیت‌هایی که در موفقیت مدیر تأثیر دارد (خواجه ای، ۱۳۸۱).

ضعف انضباط شغلی و به‌طور اعم کمبود نظم و انضباط در سازمان‌ها، یکی از مسایل مهمی است که در حال حاضر گریبانگیر برخی از سازمان‌های دولتی است که غالب مدیران و مسئولان و کارکنان آنها، حتی ارباب رجوع نیز بوجود این مساله اذعان می‌کنند (سید عباس زاده، ۱۳۷۸). امروزه سازمان‌های آموزشی از جمله مؤسساتی هستند که با سه تهدید مواجه اند: تقاضای توأم، کیفیت رو به رشد و کاهش هزینه و نوآوری (سنگه، ۱۹۸۰). در آموزش و پرورش بسیاری دشواری‌ها از شکل و نحوه مدیریت ناشی می‌شوند در این بخش نظارت و کنترل دشوارتر است، در آموزش و پرورش مدیریت سالم و صحیح از یک سو در گرو تفویض اختیارات و از سوی دیگر به‌وجود اتفاق نظر و هماهنگی بین گروه‌های مسوول و همکاری متقابل در اجرای برنامه‌ها بستگی دارد (معیری، ۱۳۸۳).

آسیب‌شناسی نظام مدیریتی در عرصه فعالیت‌های سازمانی کوششی در راستای بهسازی سازمان‌ها تلقی می‌شود. در واقع هرگونه اقدامی در جهت توسعه و بهسازی سازمانی اصولاً مستلزم آسیب‌شناسی وضعیت موجود ساختار و تشکیلات و... می‌باشد (ساکی، ۱۳۷۹). در این میان نقش مدیریت به عنوان قلب تپنده سازمان که وظیفه تأمین اهداف سازمان با صرف حداقل هزینه و زمان (ایران‌نژاد پاریزی و ساسان‌گهر، ۱۳۷۱، ص ۲۱) و کار کردن با منابع انسانی، مالی و فیزیکی در جهت دستیابی به اهداف سازمان از طریق برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل را عهده دار است (میلر، کات و کارلسون، ۱۹۹۶) بسیار برجسته‌تر می‌نماید. تحوّل بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور بیش از هر چیز در گرو عملکرد اثربخش مدیریتی کارآمد می‌باشد. «مدیریتی که بتواند با دیدگاهی سیستمی، مجریان تحوّل سازمان را هدایت نماید و جهت دهد تا ضمن آگاهی از وابستگی متقابل اجزاء سیستم، با شناسایی سایر عوامل پیچیده ساز تغییر از جمله علل چندگانه و اثرات چندگانه فرآیند تغییر را تسهیل نمایند. این از آن جهت است که "سازمان‌ها سیستم‌های باز هستند و با محیط پیرامون خود پیوسته در تعامل می‌باشند" (راینر، ۱۳۸۳). بسیاری از مسائل و مشکلات سازمان‌های امروزی، از تغییرات سریع و شتابان خواسته‌ها، تهدیدها و فرصت‌های محیطی نشأت می‌گیرند» (فرنچ و سیسیل؛ ترجمه الوانی و دانایی فرد، ۱۳۷۹). مدیریت در سازمان‌های امروزی مستلزم نوعی رهبری اثربخش ملبّس به جامعه علم و تجربه می‌باشد تا بتواند از طریق ایجاد انگیزه و تقویت حس همکاری و جلب مشارکت عوامل ذیربط در سازمان‌هایی با

گسترده‌گی و پیچیدگی روز افزون با به کارگیری کلیه عوامل و امکانات، راه‌های تحقق اهداف سازمان را در جهت ارائه خدمات هر چه مطلوبتر به جامعه هموار سازد (میرآبی، ۱۳۸۳، ص ۶). «مدیریت مؤثر جزء منابع اصلی توسعه ملت‌هاست و مهمترین منابع لازم جهت توسعه نیز محسوب می‌گردد» (دراکر، ۱۹۹۲).
براین اساس لزوم توجه به کارآمدی آن بر پایه آسیب‌شناسی وضع موجود و روند امور امری است اجتناب‌ناپذیر.

در سال‌های اخیر؛ اقداماتی در جهت بهبود کیفی مدیریت آموزشی انجام شده و دوره‌ها و مراکز آموزشی مدیریتی در نقاط مختلف کشور ایجاد گردیده است؛ ولی تا رسیدن به حد مطلوب هنوز راهی طولانی در پیش است. برای این که این مسیر به درستی طی شود، ضروری می‌باشد تا آسیب‌های وارده به مدیریت نظام آموزشی به خوبی تشخیص داده شود و سپس با ارائه راه‌کارهایی مناسب به رفع منشاء بروز آن‌ها پرداخت. مسلماً پرداختن به این مهم نیازمند توجه به علم مدیریت است. اما به اعتقاد متخصصان مدیریت آموزشی، در حال حاضر مدیران ما اهمیت چندانی برای علم مدیریت قائل نیستند و در عمل اولویت آن را به رسمیت نمی‌شناسند. جو حاکم بر اداره‌ها و موسسه‌های آموزشی ما بیش از آن که مشوق به کارگیری مدیریت آموزشی به عنوان علم باشند، مویب برداشت‌های شخصی و ذهن‌گرایی است و در نتیجه مدیران آموزشی در ایران فاقد دید و بینش علمی هستند. در واقع مؤسسه‌های آموزشی تحت تولید حرفه‌ای مدیریت آموزشی قرار ندارند و مطالعات و نوشته‌های علمی نظام‌مدار و به‌خصوص با رنگ و بوی ایرانی وجود ندارد (عباس زاده؛ ۱۳۷۴).

علاقه‌بند (۱۳۸۵) معتقد است که نظام آموزش و پرورش ایران بر اساس مدیریت کلاسیک و بوروکراسی اداره می‌شود که این موضوع آثار و عواقب منفی به دنبال داشته است. وی با اشاره به مطالعات انجام شده مهمترین عوارض نظام اداری و مدیریت آموزش و پرورش را به شرح زیر ذکر می‌کند:

- ۱) جابجا شدن هدف و وسیله: در نظام آموزشی ایران وظیفه مدیران به جای انجام مأموریت و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی، به اجرای مقررات محدود شده است؛
- ۲) وابستگی کارکردی واحدهای سازمانی: به عنوان مثال در صورتی که واحد تهیه کننده کتب درسی نتواند به موقع کتب درسی را به دست دانش‌آموزان برساند، کار آموزشی در کل نظام دچار لنگی می‌گردد؛

- ۳) عدم انطباق ساختار نظام با مأموریت آن: ساختار نظام آموزش و پرورش متناسب با نیازها و شرایط جدید عمل نمی‌کند و در مقابل واقعیت‌های تعلیم و تربیت و تغییر در هدف‌ها، روش‌ها و فنون مقاومت می‌کند؛
- ۴) توأم نبودن اختیار و مسئولیت و عدم پاسخگویی در قبال مسئولیت؛
- ۵) نارسایی سیستم انگیزشی و بی‌توجهی به نیاز سازندگی در افراد؛
- ۶) مؤثر بودن بیش از حد عامل شانس و روابط در سرنوشت افراد؛
- ۷) اتکا بیش از حد به دولت و تغذیه از آن؛
- ۸) بیکاری پنهان و تورم بیش از حد کارکنان در دستگاه اداری؛
- ۹) حمایت بیش از حد توقعات غیر منطقی گروه انگل به جای جوابگویی به نیازهای منطقی گروه زحمتکش؛
- ۱۰) تنظیم قوانین استخدامی و نظام حقوق و دستمزد در جهت حمایت از فلسفه "حق مدرک" و "حق مقام" به جای توجه به عامل بازده، کارآیی و توانایی فردی؛
- ۱۱) استفاده از مفهوم سستی و رایج کنترل به معنای میج‌گیری به جای مفهوم واقعی آن به معنای یاددهی، تصحیح و تنظیم روند فعالیت‌ها از طریق بازخورد.
- علاقه‌بند (۱۳۸۵)، هم‌چنین، پاره‌ای از نارسایی‌ها در عملکردهای نظام آموزشی که بیشتر جنبه مدیریتی دارند را به شرح زیر برمی‌شمارد:
- ۱- ناتوانی در اشاعه فرهنگ ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی و آشنا سازی متعلمان با مسئولیت‌ها، وظایف و حقوق اجتماعی؛
- ۲- عدم هماهنگی آموزش و پرورش با نیازهای عمومی اقتصادی کشور؛
- ۳- انتقال صرف معلومات از معلم به شاگرد و در نتیجه عدم رشد خلاقیت فکری و هنری او؛
- ۴- اهتمام در پرورش گروه صاحب‌نظران و روشنفکران که بتوانند بعد از طی مراحل تحصیل جذب دستگاه بوروکراسی دولتی و مراکز قدرت شوند؛
- ۵- اجرای برنامه‌های آموزشی مشکل و زمان‌گیر که محتوای فکری و معنوی آن‌ها بسیار فقیر بود.
- ۶- اقتدار بخشیدن به معلم و مرجعیت و سندیت دادن به دانش و معلومات او در شرایطی که اغلب معلمان فاقد شایستگی حرفه‌ای بودند؛

- ۷- کوتاهی در امر تربیت معلم و ترویج اصول و روش های جدید آموزشی؛
- ۸- اعمال امتحانات دشوار به منظور حذف کردن افرادی که انتظارات برنامه های آموزشی را پاسخگو نبودند؛
- ۹- عدم تناسب میان شماره دانش آموزان پسر و دختر ، میان سطوح مختلف تحصیلی و میان رشته های نظری و فنی؛
- ۱۰- توزیع غیر عادلانه فرصت های آموزش و پرورش بین شهر و روستا؛
- ۱۱- ناتوانی در اجرای قانون آموزش و پرورش عمومی اجباری؛
- ۱۲- بیگانه بودن برنامه های آموزشی و محتوای درسی با زندگی واقعی و علائق کودکان و نوجوانان؛
- ۱۳- عدم کنترل و ارزشیابی فعالیت های آموزشی ، برنامه ها و کار معلمان؛
- ۱۴- عدم توجه به مطالعه و تحقیق در مسائل آموزشی و پرورشی؛
- ۱۵- اجرای برنامه های آموزشی واحد و یکسان بدون توجه به تفاوت های فردی و فرهنگی؛
- ۱۶- عدم استفاده از یافته های علوم تربیتی و روانشناسی در امر بهبود روش های آموزشی؛
- ۱۷- ناتوانی در تأمین رفاه معلمان و فراهم کردن موجبات رشد حرفه ای آنان و جذب و نگهداری افراد مستعد و شایسته در شغل معلمی؛
- ۱۸- بی اعتنائی به نقش رهبری معلمان و مدیران در فراگرد آموزش و پرورش و بها ندادن به خلاقیت و نوآوری از سوی آنان؛
- ۱۹- وابسته بودن تغییرات برنامه های آموزشی به سلیقه ها به جای تحقیق و ارزشیابی؛
- ۲۰- عدم تلقی هزینه های آموزش و پرورش به عنوان سرمایه گذاری و بی اعتنائی به ضایعات ، اتلاف وقت و سرمایه ، و افت تحصیلی؛
- ۲۱- ناتوانی در ایجاد فضای متناسب آموزشی و کوتاهی در ایجاد تاسیسات ساختمانی مناسب برای مدارس.

ساکی (۱۳۷۶) در مطالعه ای به منظور شناسایی دشواری های ساختار، تشکیلات و مدیریت آموزش و پرورش و چشم اندازهای مطلوب براساس دیدگاه صاحب نظران به این نتیجه رسید که به ترتیب تمرکز ساختار و تشکیلات، ضعف دانش و معلومات حرفه ای مدیران ، ضعف انگیزش و روحیه کارکنان ، ضعف نظام جلب مشارکت نهاده و سازمان ها با آموزش و پرورش ، ضعف نظام ارزشیابی در

آموزش و پرورش، وجود تشکیلات موازی، کمبود منابع مالی و انسانی مورد نیاز، عدم ثبات مدیریت در همه سطوح، ناهماهنگی آموزش و پرورش با نیازهای جامعه، تنوع مدارس، ضعف نظام مشارکت درون مدرسه ای از جمله کاستی‌های مهمی ذکر شده‌اند که کارآمدی نظام آموزشی را با دشواری روبرو ساخته است.

از نگاهی دیگر، مهمترین آسیب‌ها و مشکلات مدیریت نظام آموزشی را می‌توان به شرح زیر

برشمرد:

۲-۷-۵-۱- کم‌توجهی به قلمرو حرفه‌ای تخصصی مدیریت و رهبری آموزشی

به رغم جایگاه رفیع مدیریت آموزشی به عنوان یک قلمروی تخصصی در کشورهای توسعه یافته امروز، نظام اداری و آموزشی در ایران هنوز به درک و بینش صحیح و منطقی در خصوص ضرورت و جایگاه این حوزه در اصلاح و بهسازی سیستم آموزش کشور نائل نشده است (سلسبیلی و همکاران، ۱۳۸۲). در نتیجه ضمن عدم توجه جدی به غنی‌سازی علمی و پژوهشی این حوزه و تربیت آموزگاران مدیریت و مدیران آموزش دیده از ظرفیت‌های موجود نیز به نحو شایسته و صحیح بهره‌برداری نشده است. چرا که در جای جای نظام آموزشی ایران، مدیران آموزشی بالقوه توانمند و تحصیل کرده و آشنا به مسائل روز آموزش و پرورش ایران وجود دارند که متأسفانه به دلایل متعدد امکان ورود به سیستم مدیریت آموزش و پرورش برای ایشان فراهم نبوده و نیست؛ برای مثال فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی عمدتاً به عنوان مربیان پرورشی در حوزه صفی و مدارس و در بسیاری موارد به عنوان کارشناسان جزء، در حوزه‌های ستادی آموزش و پرورش مشغول فعالیت می‌باشند، که خود ناشی از ضعف نظام مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش ایران می‌باشد (هیئت تحقیق و تفحص مجلس شورای اسلامی از آموزش عالی کشور، ۱۳۸۵). البته ناگفته نماند که «ساده‌اندیشی است اگر باور کنیم که صرفاً با آموزش مطالب نظری می‌توانیم مدیرانی شایسته پرورانیم و تأکید بر آموزش مدیران بدون لحاظ داشتن پرورش آنان از جهات گوناگون، پاسخگوی معضلات سازمان‌های امروزی نخواهد بود» (هیپیل، ۱۹۸۸، ص ۳۲). براین اساس، امروزه یکی از رویکردهای اصلی سازمان‌های موفق جهان، «تربیت مربیان سازمانی حرفه‌ای جهت آموزش ضمن خدمت» می‌باشد (وون، ۲۰۰۵). لیکن مسأله این است که متأسفانه آمار تحصیلات مدیران آموزشی این نگرانی را ایجاد می‌کند که آنان تخصص، تبحر و آمادگی لازم را برای طراحی و ایجاد تغییرات متناسب با مقتضیات قرن بیست و یکم در آموزش و پرورش ایران ندارند (پویان، ۱۳۷۳).

۲-۵-۷-۲- عدم نوآوری و خلاقیت

فراگرد خلاقیت عبارت است از هر نوع فراگرد تفکری که مساله ای را به طور مفید و بدیع حل کند. امروزه تداوم حیات سازمان‌ها به قدرت بازسازی آن‌ها بستگی دارد؛ این بازسازی از طریق هماهنگ کردن اهداف با وضعیت روز و اصلاح و بهبود روش‌های تحقق این اهداف انجام می‌شود. به علاوه، امروزه به ضرورت پیش‌بینی نیازها و راه‌های رفع آن‌ها تأکید بیشتری می‌شود؛ زیرا سازمان‌ها مجبورند خود را برای ایجاد چنین تغییراتی آماده سازند یا خطر مواجهه با بحران‌های احتمالی را بپذیرند (رضائیان؛ ۱۳۸۱). امروزه مدیران باید برخلاف گذشته که از تغییر و تحول نفرت داشتند، بدان عشق ورزند. هم اکنون نوآوری در فناوری، اطلاعات و ارتباطات به حدی است که مدیران را چاره ای جز همزیستی با تازه‌ها نمی‌باشد (رحیمیان؛ ۱۳۸۷).

تداوم حیات نظام‌های آموزشی نیز به عنوان یک سازمان به قدرت بازسازی آن‌ها بستگی دارد؛ این بازسازی از طریق هماهنگ کردن اهداف با وضعیت روز و اصلاح و بهبود روش‌های تحقق این اهداف انجام می‌شود. مدیریت آموزشی در مسیر تطبیق خود با تغییرات، ناگزیر از تقویت فراگردهای نوآوری و خلاقیت است؛ زیرا به مرور زمان، سازمان‌های غیرخلاق از دور خارج می‌شوند و یا مجبور می‌شوند سیستم خود را اصلاح کنند.

هم اکنون سازمان‌های آموزشی در برخورد با شرایط دشوار دنیای سازمان‌ها، از موقعیت پیچیده تری برخوردارند و به همین سبب می‌توان آن‌ها را سازمان‌های موجود در خط مقدم برخورد با عوامل بحران زای سازمان‌ها معرفی کرد. این سازمان‌ها از یک سو برای آن که بقا و اثربخشی خود را تضمین کنند؛ باید فعالیت‌های خود را متناسب با فشارهای محیطی موجود، بررسی و تغییر و اصلاح نمایند و از سوی دیگر با توجه به نقشی که در جوامع به عنوان الگو و قالب سایر سازمان‌ها دارند، باید در جهت ایجاد بستری مناسب برای اثربخش کردن سازمان‌های دیگر نیز برنامه‌ریزی و تلاش نمایند (ساکی؛ ۱۳۸۰).

اما در حال حاضر ما شاهدیم که فقدان نوآوری و خلاقیت در مدیریت نظام آموزشی ما به گونه‌ای است که امروزه نظام آموزشی ما را در معرض مشکلاتی جدی قرار داده است. ادامه این روند می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری را در آینده بر پیکره نظام آموزشی وارد نماید. عدم رواج خلاقیت و نوآوری موجب تأثیراتی در وضعیت فعلی نظام آموزشی ما شده است که از جمله این موارد می‌توان به: عدم به کارگیری ایده‌های نوین، عدم استفاده از پتانسیل خلاقانه افراد در اداره نظام آموزشی و به روز نبودن

تصمیمات نظام آموزشی اشاره کرد. منشاء پیدایش این آسیب می‌تواند مواردی مانند: فقدان اعتماد به نفس، ترس از انتقاد و شکست، تمایل به هم‌رنگی با دیگران و فقدان تمرکز ذهنی باشد (تری، ۱۹۷۷).

به منظور کاهش این مشکل و افزایش توان خلاقیت و نوآوری در مدیریت نظام آموزشی، پیشنهاد می‌گردد که مدیران آموزشی، محیط‌های کاری جدید را به گونه‌ای طراحی کنند که محرک خلاقیت و جریان مستمر ارائه فکرهای جدید باشد. آن‌ها باید مراقب باشند تا فکرهای خوب، واقعاً در فراگردهای کاری جدید یا اصلاح شده به اجرا درآیند. هم‌چنین باید برای فعال شدن استعداد بالقوه خلاقیت، زمینه تقویت نگرش مثبت به آزادی فکر و ارائه طرح‌های جدید فراهم شود؛ به گونه‌ای که آن‌ها بتوانند علی‌رغم واکنش‌های نامطلوب احتمالی دیگران، با اعتماد نفس کافی به خلاقیت بپردازند.

۲-۷-۵-۳- مشارکت ضعیف

بسیاری از فعالیت‌های مدیران متضمن اتخاذ و اجرای تصمیم‌ها می‌باشد. این تصمیم‌ها شامل برنامه‌ریزی کار، حل مشکلات فنی، گزینش زیردستان، تعیین اضافه حقوق، تعیین مأموریت‌های شغلی و مانند این‌ها می‌باشد. مدیریت مشارکتی دربرگیرنده کوشش‌هایی است به منظور ترغیب دیگران به مشارکت در اتخاذ تصمیم‌ها و تسهیل آن از سوی دیگران که در غیر این صورت مدیر خود به تنهایی باید آن‌ها را اتخاذ کند... شرکت دادن دیگران در اتخاذ تصمیم‌هایی که از جنبه‌های مهم آنان را تحت تأثیر قرار خواهد داد، اقدامی متداول است (رابینز؛ ۱۳۸۲).

مشارکت؛ اندیشه‌ای است در راستای انجام وظیفه که بر اساس طیف شگفت‌آوری از فرآیندهای ارزشمند شکل گرفته و در برگیرنده صمیمیت و انعطاف‌پذیری است. مشارکت ارتباط تنگاتنگی با اندیشه‌های آزادی فردی، مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای ارزیابی و رفتار فردی، رهایی از فشارهای خارجی، حفظ دانش ویژه و حرفه‌گرایی دارد. منافع مشارکت مربوط می‌شود به فرهنگ و نگرش مشترک گروه‌ها و حقی است که به تمام افراد تحت پوشش نظام آموزشی اعم از تازه‌کار یا ارشد؛ اجازه فعالیت مشترک را می‌دهند، این احساس به مثابه جنبه ارزشمندی از زندگی توصیف شده است. به منظور تحقق اصل مشارکت در مدیریت نظام آموزشی، مدیر باید نشان دهد که واقعاً معتقد است و ایمان دارد که کارمند می‌تواند و می‌خواهد کار بهتری ارائه دهد. پشتوانه این اعتقاد و اعتماد، تلاش صادقانه و مخلصانه برای فراهم آوردن امکان و فرصت‌هایی است که کارمند بتواند در تصمیماتی که او و کار او را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مشارکت واقعی داشته باشد. پشتوانه این اعتماد و ایمان، اعتقاد و ایمان به

کارمند است؛ به طوری که اگر نظر و عقیده خوبی از او شنیده شد، از وی قدردانی شود و در اولین فرصت به فکر او جامه عمل بپوشاند (وایلز؛ ۱۳۷۶)

فقدان اندیشه مشارکتی به عنوان یک آسیب جدی در نظام آموزشی ما محسوس می‌باشد که در حال حاضر موجب بروز مشکلاتی در نظام آموزشی ما گردیده که اهم آن‌ها عبارتند از: عدم دخالت اعضاء نظام آموزشی در تصمیم‌گیری، اتخاذ تصمیمات فردی که برگرفته از نظر کلیه افراد ذی نفع نیست و دیگر این که در اثر فقدان اندیشه مشارکتی، افراد تصمیمات اتخاذ شده را از خود نمی‌دانند و متعهدانه سعی در تحقق آن ندارند.

منشاء پیدایش این آسیب می‌تواند مواردی از قبیل عدم آگاهی از مزایای مدیریت مشارکتی و غلبه فعالیت‌های فردی بر فعالیت‌های جمعی باشد.

۲-۵-۴- عدم برنامه‌ریزی استراتژیک

برنامه‌ریزی استراتژیک را می‌توان تلاش منظم و سازمان یافته در جهت اتخاذ تصمیم‌ها و مبادرت به اقدامات بنیادی تعریف کرد که به موجب آن مشخص می‌شود یک سازمان چیست؟ چه می‌کند؟ چه فعالیت‌های خاصی را باید انجام دهد و چرا؟ (تایلس، ۲۰۰۴)

در نظام‌های آموزشی پویا، تشخیص نیازهای آینده از قبل صورت گرفته و اصطلاحاً برنامه‌ریزی برای آینده آن نظام‌ها، فراکنشی است. این نظام‌ها اسیر تغییرات نخواهند شد و برنامه‌ریزی آن‌ها به صورت واکنشی صورت نخواهد گرفت، بلکه به استقبال تغییرات خواهند رفت و خود را از قبل برای آن مهیا نموده و در ایجاد آن دخالت می‌کنند. برنامه‌ریزی فراکنشی نیاز به ارزیابی دارد. چرا که باید محیط درونی و بیرونی سازمان را به طور کامل مورد ارزیابی و بررسی قرار دهد. به زعم تیلور و اسکاتر (۲۰۰۳) برنامه‌ریزی استراتژیک فرایند هماهنگ‌سازی و هم‌تاسازی^۱ بین یک سازمان و محیط پیرامونش، بر ارزشیابی دقیق و واقعی آن‌ها متکی است (تیلور و اسکاتر). در برنامه‌ریزی توسعه نظام‌های آموزشی، ارزیابی در تمام کارکردهای مدیریتی لازم و ضروری است. این جریان از اولین گام که به تشخیص نیازها اقدام می‌گردد تا آخرین گام که به ارائه برون داد نظام منجر می‌شود، ادامه می‌یابد. (بازرگان، ۱۳۶۹).

برنامه‌ریزی استراتژیک مطمئناً می‌تواند منافع زیادی برای سازمان‌های آموزشی داشته باشد که می‌توان به برخی از آن‌ها اشاره نمود.

• برنامه‌ریزی استراتژیک مؤسسه‌ها را قادر می‌سازد تا نسبت به سرنوشت خود فعال و فراکنشی عمل نمایند. چرا که مؤسسات آموزشی از طریق برنامه‌ریزی استراتژیک به دلیل توجه به روندها و فرآیند توسعه محیط خارجی، کمتر در دام مشکلات جدید محیطی قرار می‌گیرند. (کتلین؛ ۲۰۰۳)

• به انتظارات ذی‌نفعان آموزشی یعنی کسانی که تحت تأثیر عملکرد سازمان قرار دارند و در فرآیند برنامه‌ریزی استراتژیک نقش ایفا می‌نمایند؛ توجه می‌شود. بنابراین مؤسسات آموزشی بازخوردهای با ارزش را از عملکرد موفق و هم‌چنین از بخش‌هایی که نیازمند بهبود و توجه است، دریافت می‌نمایند.

• نمایندگان ستاد آموزشی و سایر ستادها به دلیل درگیر شدن در فرآیند برنامه‌ریزی استراتژیک؛ دیدگاه‌های بی‌نظیر و خوبی را می‌توانند ارائه دهند. این درگیری موجب ارائه دیدگاه‌های بی‌نظیر و خوبی برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی استراتژیک می‌گردد. زیرا همین گروه‌ها مسئولیت اصلی اجرای برنامه‌ها را بر عهده دارند. این مشارکت، تعهد آن‌ها را نسبت به اجرای برنامه افزایش داده و احساس وحدت و یکپارچگی را در مؤسسات تقویت می‌نمایند.

• دخالت و درگیر کردن سایر ذی‌نفعان آموزشی در فرآیند برنامه‌ریزی؛ آن‌ها را به مدافعان خارجی سیستم تبدیل می‌نماید. به طوری که حمایت آن‌ها موجب توفیق و پویایی سیستم می‌گردد. در واقع کارفرمایان اصلی نظام‌های آموزشی، ذینفعان آموزش هستند و حمایت آن‌ها از مؤسسه مستلزم دخالت دادن آن‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی می‌باشد. این امر مستلزم دخالت فعال آن‌ها در برنامه‌ریزی است؛ نه دخالت دادن به صورت سنتی که در قالب مشاوره صورت گرفته است. دخالت دادن آن‌ها در الگوی برنامه‌ریزی استراتژیک به مراتب بیش از مشورت دادن سنتی است. دخالت فعال آن‌ها برای حمایت دائمی و مشارکت فعال امری ضروری است که به این موضوع به عنوان یک برنامه‌ریزی استراتژیک توجه ویژه‌ای گردیده است.

• یکی از منافع عمده دیگر برنامه‌ریزی استراتژیک در مؤسسات آموزشی آن است که این الگو می‌تواند موجب پایداری مؤسسه علی‌رغم عدم تداوم در مدیریت و رهبری آن گردد. بررسی‌های سیمون و پول (۱۹۹۴) نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی استراتژیک موجب می‌گردد یک گروه وسیعی از

تصمیم گیران در سطوح مدیریت به طور فعال درگیر امر برنامه ریزی شوند. تصمیم گیری به این شیوه می تواند سازمان را حفظ نموده و کمک نماید تا به اهدافش در طی تغییرات مدیریتی برسد (به نقل از وفایی؛ ۱۳۸۵).

آن ها هم چنین اشاره می کنند که فرآیند برنامه ریزی استراتژیک بر پایه مشارکت می تواند حتی با بیشترین تغییرات مدیریتی همراه باشد. این الگو می تواند پذیرای رهبران و مدیران آموزشی خارج از سیستم نیز باشد. به کارگیری مدیران خارج از سیستم موجب می گردد تا رهبران جدید با مدیران گروه داخلی که تقریباً ثابت بوده و به اهداف مؤسسه پایبند می باشند، در خلق چشم انداز مؤسسه شرکت نموده و حرکت سازمان را به سوی اهداف استراتژیک تداوم بخشند. (همان). آلكساندر (۱۹۹۹) علاوه بر مزیت های ذکر شده پیرامون برنامه ریزی استراتژیک؛ مزایای زیر را برای برنامه ریزی استراتژیک مطرح نموده است:

- برنامه ریزی استراتژیک یک چارچوبی را جهت هدایت نظام آموزشی به سوی چشم انداز مطلوب که می خواهد به آن برسد، تعیین می نماید؛
- چارچوبی برای نیل به برتری رقابتی فراهم می آورد؛
- اجازه می دهد تا همه ذینفعان آموزشی برای تحقق اهداف در تصمیم گیری ها شرکت نمایند؛
- خلق آینده مطلوب و چشم انداز مشترک با مشارکت همه ذینفعان کلیدی، موجب دلگرمی آن ها می گردد، تا آن ها به طور خلاقانه پیرامون جهت های استراتژیک مؤسسه بیاندهند. (وفایی، ۱۳۸۵)؛
- اجازه گفتگو بین ذی نفعان و مدیران پیرامون درک و بهبود چشم انداز سازمانی داده و حس تعلق به برنامه ریزی استراتژیک و سازمان را ایجاد می نماید.

فقدان برنامه ریزی استراتژیک به عنوان یک آسیب جدی در نظام آموزشی ما محسوس می باشد که در حال حاضر موجب بروز مشکلاتی در نظام آموزشی ما گردیده که اهم آن ها عبارتند از: تهدید نظام آموزشی توسط رویدادهای آتی، ابهام در اهداف، فراوانی تصمیمات کوتاه مدت و کمبود تصمیمات آینده نگر. منشاء پیدایش این آسیب؛ ناشی از تمرکز صرف بر زمان حال و موضوعات فعلی نظام آموزشی است. به عبارتی دیگر این مشکل هنگامی رخ می دهد که مدیران نظام آموزشی فاقد مهارت آینده نگری

بوده و خود را برای مواجهه با موقعیت‌های آینده آماده ننموده‌اند. به منظور رفع این مشکل پیشنهاد می‌گردد تا مدیران نظام آموزشی به اتفاق، هدف‌های نظام آموزشی را تعریف کرده و چگونگی تحقق آن‌ها و نحوه عمل خود را مشخص نمایند. هم‌چنین باید پیشاپیش به مطالعه عکس‌العمل‌ها در برابر تصمیمات، حرکات و نتایج فعل و انفعالات بپردازند تا بتوانند به خوبی در فرصت مناسب به اهداف مورد نظر نائل گردند.

۲-۵-۵-۵- فقدان ارزیابی آموزشی مناسب

ارزیابی آموزشی به مفهوم جست و جوی منظم برای قضاوت و یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی (برنامه، فعالیت و...) به منظور بهبود آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و نتایج مطلوب نگریسته می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰)

ارزیابی نباید صرفاً به عنوان یک کار اداری و رفع تکلیف به حساب آید. شاید به جرات بتوان گفت که مقداری از مشکلات اداری و آموزشی جوامع مربوط به عدم ارزشیابی درست باشد. ارزشیابی باید با توجه به جمیع جهات و رعایت مسائل و مشکلات فردی، گروهی، سازمانی و شرایط محیطی باشد. ارزشیابی کننده نباید ارزشیابی را به صرف ارزشیابی و به عنوان هدف به کارگیرد. ارزشیابی بدون توجه به شرایط محیطی مانند شرایط روانی، اقتصادی، اجتماعی و حتی مسائل دیوانسالاری که در محیط کار حاکمیت دارد؛ قابل قبول و معتبر نیست. میرسپاسی (۱۳۸۲) در همین رابطه گفته است که ابزار ارزشیابی نباید مستقل از سایر متغیرها به کار گرفته شود. به عقیده او شرط موفقیت در یک نظام ارزشیابی، تناسب آن با شرایط محیط کار است.

ارزیابی آموزشی بایستی بر کارکردهای گوناگون مدیریت آموزشی اشراف داشته باشد. زیرا این امر باعث می‌شود که با بهره‌گیری هرچه بیشتر از منابع، تحقق هدف‌های مورد نظر میسر گردد. بدین سان اطلاعاتی که از ارزیابی آموزشی به دست می‌آید، می‌تواند جهت‌دهنده فعالیت‌های آموزشی باشد. در نتیجه می‌توان گفت که برای کارآمد کردن شفافیت هر نظام آموزشی جهت تحقق هدف‌های موردنظر، باید یک زیر نظام ارزیابی برای آن منظور داشت. هم‌چنین با استفاده از اطلاعات ارزیابی، اطمینان لازم درباره تحقق رسالت و مأموریت‌های نظام را به دست آورد (بازرگان، ۱۳۸۰، ۲۷-۲۶).

فقدان به کارگیری ارزیابی به عنوان یک ابزار یاری‌دهنده به فرایند مدیریت نظام آموزشی از دیگر آسیب‌ها و مشکلاتی است که نظام آموزشی ما با آن درگیر است که در حال حاضر موجب بروز

مشکلاتی در نظام آموزشی گردیده است. از مهمترین مشکلاتی که فقدان این امر در مدیریت نظام آموزشی را موجب گردیده می‌توان به این موارد اشاره نمود: عدم آگاهی از مطلوبیت برنامه‌ها، عدم دسترسی به بازخورد حاصل از فرایند برنامه‌های اجرا شده و نبود شفافیت و کارآیی فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه عدم فراهم‌آوری ارتقای کیفیت آن‌ها.

۲-۷-۵-۵- عدم توجه به پشتوانه‌های پژوهشی

در تصمیم‌گیری‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مربوط به نظام تربیت رسمی و عمومی، معمولاً کمتر، بررسی و پژوهش، مبنا قرار می‌گیرد و بیشتر از روش‌های سلیقه‌ای و غیرکارشناسانه برای این امر استفاده می‌شود. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹)، به نقل از ساکی، (۱۳۸۷) اهمیت این موضوع به خوبی تشخیص داده شده است: «پژوهش و ارزشیابی در واقع کانون تفکر برای تدوین و اجرای برنامه‌ها، دستیابی به کیفیت، به روزسازی، هدایت تحولات و انتقال و نهادینه سازی نوآوری‌ها و تشخیص و درمان مسائل در نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب در نظر گرفته شده است. به این ترتیب پژوهش و ارزشیابی بنیاد و مرجع اتخاذ سیاست‌ها و تصمیمات در میان سطوح مختلف کارگزاران ستادی، اجرایی و آموزشی برای کمک به تحقق اهداف تربیتی در میان دانش‌آموزان و در سطح مدرسه به‌شمار می‌آید.»

۲-۷-۶- چالش‌های پیش‌روی مدیریت آموزش و پرورش

در این بخش نخست برخی از چالش‌های آموزش و پرورش کشور از منظر بین‌المللی و جهانی بررسی و سپس مهمترین چالش‌های آموزش و پرورش از سند ملی آموزش و پرورش استخراج و بیان می‌شود. از دیدگاه علاقه‌مند (۱۳۸۹)، مهمترین عواملی که انجام تحول و اصلاحات در نظام مدیریت آموزش و پرورش کشور را ضروری می‌سازند عبارتند از:

- رشد و توسعه نظام‌های آموزشی؛
- رشد بی‌سابقه تقاضا برای آموزش و پرورش و افزایش تعداد دانش‌آموزان که تاسیس مدارس جدید و استخدام معلم و سرمایه‌گذاری افزون‌تر، را ضروری کرده است؛
- ضرورت تغییر در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری؛
- ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی برای همگان.

علاوه بر این، چالش‌های زیر انجام این تحول را اجتناب‌ناپذیر می‌سازند:

- جهانی شدن و تأثیر آن بر نظام‌های آموزشی؛
 - انفجار دانش در حوزه‌های مختلف علمی به‌ویژه مدیریت و مطرح شدن الگوهای علمی نوین برای اداره سازمان‌ها؛
 - افزایش سرعت در تبادل اطلاعات و ضرورت تصمیم‌گیری فوری؛
 - تحولات سیاسی و اقتصادی؛
 - محدودیت منابع و ضرورت افزایش بهره‌وری؛
 - رشد فکری و حرفه‌ای افراد و ضرورت اصلاح ساختاری و شیوه‌های مدیریت؛
 - رشد فناوری اطلاعات و ارتباطات و مطرح شدن پدیده‌هایی چون دولت الکترونیک، شهروند الکترونیک، آموزش الکترونیک، تجارت الکترونیک و...
- با بررسی سند ملی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) که مهمترین سند برای سازمان آموزش و پرورش کشور می‌باشد، مهمترین چالش‌های سازمان آموزش و پرورش استخراج شده است که عبارتند از:
- ۱) ضرورت ابتدای نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای (فلسفه‌ی) تربیت اسلامی و فرهنگ ایرانی در برابر نظام تربیت رسمی و عمومی وارداتی؛
 - ۲) ضرورت توجه متوازن به پویایی و پایایی و پاسخ‌گویی نظام تربیت رسمی و عمومی به اقتضانات اجتماعی و محیطی (به‌ویژه مطالبات رهبری، صاحب‌نظران و احکام سندهای فرادستی)؛
 - ۳) تغییرات ناشی از پدیده‌ی جهانی شدن و تحولات گسترده‌ی علم و فناوری (از جمله فناوری‌های پنج‌گانه‌ی نوین) و ضرورت پاسخ‌گویی هوشمندانه‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی به اقتضانات آن؛
 - ۴) ضرورت ارائه‌ی تبیین سازوار از تضاد منتسب به سنت و تجدد (مدرنیته) در راهبری نظام تربیت رسمی و عمومی؛
 - ۵) لزوم تحقق رویکرد ارزش‌مدار عقلانی برای انتخاب آگاهانه‌ی نظام معیار و التزام به آن؛

- ۶) حفظ و تحکیم هویت ایرانی - اسلامی در تعامل با محیط جهانی و تکوین هویت انسانی در تراز جهانی و پیش گیری از همهمه‌ی فرهنگ‌های سلطه طلب؛
- ۷) ضرورت توجه متوازن به ابعاد مشترک و اختصاصی هویت متریبان (با تأکید بر هویت مشترک)؛
- ۸) ضرورت نگاه یکپارچه به جریان تربیت و تکوین هویت متریبی در برابر نگاه تفکیکی و تجزیه گرایانه
- ۹) حفظ و تحکیم وحدت ملی و توجه به تنوع اقوام، خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌ها؛
- ۱۰) ضرورت بسط عدالت همه جانبه‌ی تربیتی و نهادینه ساختن آن در برابر توسعه‌ی کمی بدون رعایت معیارهای کیفی؛
- ۱۱) لزوم ایفای نقش حاکمیتی (قانون گذاری، سیاست گذاری و نظارت) و کاهش وظایف تصدی گری دولت در امور اجرایی با توجه به الزامات مشارکت فعال بخش غیر دولتی و تقویت برون سپاری و رقابت پذیری با رعایت موازین عدالت تربیتی؛
- ۱۲) ضرورت تقسیم کار ملی بین عوامل سهیم و مؤثر در جریان تربیت، به ویژه بین سه رکن اصلی نظام تربیت: حاکمیت، خانواده و نهادهای اجتماعی و مدنی، در برابر تعدد مراکز و نهادهای سیاست گذار در عرصه تربیت با جهت گیری‌های گوناگون؛
- ۱۳) ضرورت دستیابی به هدف‌های جامع تربیت رسمی و عمومی در برابر سلطه‌ی حافظه محوری و تأثیر زیان بار نظام سنجش، پذیرش و گزینش دانشجو بر تحقق این هدف‌ها؛
- ۱۴) کم رنگ شدن مرزهای تربیت رسمی و غیررسمی و گسترش عوامل اثرگذار بر جریان تربیت؛
- ۱۵) نهادینه سازی تفکر راهبردی در ساختار مدیریت نظام آموزش و پرورش (به ویژه برای تحقق سند ملی) و ایجاد تفکر برنامه‌ای و نهادینه ساختن عمل برپایه‌ی آن در برابر حاکمیت روزمرگی؛
- ۱۶) تقابل رویکرد عرضه مدار حاکم بر وضعیت موجود با رویکرد متوازن عرضه و تقاضا مدار؛
- ۱۷) ضرورت توسعه‌ی رویکرد توجه متوازن به فرایندها، ستاندها و نتیجه‌ها در برابر رویکرد توجه صرف به نهاده‌ها؛

۱۸) اتکای کامل بر منابع دولتی و ضرورت جلب مشارکت و تنوع بخشی در تأمین منابع پایدار و امکانات؛

۱۹) الزامات آمایش سرزمینی، تحولات جمعیتی و هرم سنی دانش آموزان و تصلب در سیاست‌ها و ساختارهای آموزشی؛

۲۰) ضرورت بهبود و ارتقای بهره‌وری نظام تربیت رسمی و عمومی در برابر سیطره‌ی کمیت‌گرایی و بی‌توجهی به سازوکارهای افزایش کارایی و اثربخشی؛

۲۱) ضرورت انسجام و یکپارچگی داخلی برای کسب مزیت‌های راهبردی و حضور فعال در محیط رقابتی در برابر بخشی‌نگری، موازی‌کاری و ناهماهنگی اجزای نظام؛

۲۲) ضرورت پژوهش محوری در نظام تربیت رسمی و عمومی در برابر رویکرد سلیقه‌ای و غیر کارشناسانه در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها؛

۲۳) الزامات زیرساختی و کالبدی بایسته‌ی نظام تربیت رسمی و عمومی (فضاهای عمومی و اختصاصی امن، مقاوم و دل‌پذیر و تجهیزات و فناوری‌های آموزشی) و محدودیت‌های منابع، کثرت بلاای طبیعی و محدودیت دانش فنی و حقوقی متناسب با آن‌ها؛

۲۴) ضرورت توجه به نقش بنیادی عوامل انسانی (به ویژه مربی) در برابر نامتناسب بودن سازوکارهای جذب، آماده‌سازی، سامان‌دهی و مدیریت منابع انسانی؛

۲۵) ضرورت نگاه سرمایه‌ای و مولد به نظام تربیت رسمی و عمومی و توجه به آن به منزله‌ی نهاد زیرساختی و شالوده‌ی توسعه پایدار و دانش‌بنیان در برابر نگاه صرف مصرفی و هزینه‌ای غیر مولد؛

۲۶) ضرورت تربیت نسل برخوردار از سلامت جسمی و روانی در برابر توسعه بیماری‌های نوظهور و طیف آسیب‌های برخاسته از شرایط تمدنی جدید.

۲۷) آموزش و پرورش معطوف به توسعه شهری در برابر ضرورت توسعه متوازن شهر و روستا برای دستیابی به اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی؛

۲۸) ضرورت هم‌سویی آموزش و پرورش با جهت‌گیری‌های کلان سیاسی - اجتماعی نظام جمهوری اسلامی ایران در برابر تأثیرپذیری آن از نوسانات سیاسی و مقطعی دولت‌ها (سیاست‌زدگی)

۲۹) ضرورت تحول و نوآوری در آموزش و پرورش متناسب با جهت گیری های مطلوب و تحولات محیطی در برابر محدودیت های حقوقی و قانونی، انعطاف ناپذیری و در نتیجه روز آمد سازی قوانین و مقررات.

۲-۷-۲- موانع انجام اصلاحات در آموزش و پرورش

علی رغم این که در سال های اخیر برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی از سوی مسئولان و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت طرح های مختلفی ارائه شده و اقداماتی هم صورت گرفته است، لیکن هنوز آموزش و پرورش با چالش های جدی روبرو است و هنوز مشکلات اساسی دامنگیر این نظام است. سؤال این است که چرا هنوز در نظام آموزشی، در این زمینه ها نارسایی و مشکل وجود دارد؟ و موانع اساسی حل این معضلات کدامند؟

نظام آموزشی ایران اکنون در مواجهه با دشواری هایی اساسی بسر می برد که برای حل آنها نیاز به اقداماتی اصولی و سنجیده است (ساکی، ۱۳۸۸). البته لازم به یادآوری است که طی بیست سال گذشته همواره فکر حل مسائل و تحول در نظام آموزشی میان مدیران ارشد وزارت آموزش و پرورش مطرح بوده است. در طی سال های اخیر در آموزش و پرورش ایران، به ویژه گرایش به اصلاح ساختار و تشکیلات بارزتر بوده است. طرح اصلاح ساختار در حوزه ستاد، طرح سازمانی نمودن ادارات کل آموزش و پرورش و تاکید بر تمرکززدایی از نظام آموزشی در طی یک دهه گذشته به طور مکرر موضوعاتی برای تصمیم گیری در سطوح مختلف بوده است. علاوه بر این، طرح مدرسه محوری، طرح جامع مشارکت اولیا در مدارس (اجرا به صورت آزمایشی)، تشکیل شوراهای آموزش و پرورش مناطق و استان ها با حضور نمایندگان اولیا و... غیره نمونه هایی از اصلاحاتی هستند که در بخش هایی از نظام اداری آموزش و پرورش در راستای تمرکززدایی، مورد توجه قرار گرفته است.

در این میان، رویکرد مدرسه محوری به عنوان پیوندگاه انواع اصلاحات آموزشی با یکدیگر و در درون مدرسه، مطرح شده است. در این خصوص، در اواخر سال ۱۳۷۷ که سند برنامه سوم توسعه ابلاغ گردید، بر ایجاد تحول در آموزش و پرورش بدین شرح تأکید گردید: «در سازمان اجرایی آموزش و پرورش، مؤسسه هسته اصلی و محور فعالیت ها قرار می گیرد و اختیارات و امکانات لازم متناسب با وظایف و مسئولیت ها برای مجموعه عوامل دست اندرکار مدارس به گونه ای فراهم خواهد شد که زمینه

لازم برای ارتقای کیفیت در فعالیت آموزشی و پرورشی مؤسسه ایجاد گردد. « برای تحقق این سیاست شورای تحول اداری در وزارت آموزش و پرورش تشکیل شد و این شورا با توجه به ضرورت تحول اداری بر دو اصل اساسی تمرکززدایی و مشارکت پذیری، مدرسه محوری را سرلوحه کار خود قرار داد. علی رغم کوشش‌هایی که تا کنون در این زمینه با اجرای طرح‌های متعدد و صدور آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های گوناگون صورت پذیرفته، بر اساس شواهد موجود، رویکرد مدرسه‌محوری تا کنون در ایران با موفقیت قابل توجهی برخوردار نبوده است (ساکی، ۱۳۸۸). با توجه به ظرفیت مؤثر این رویکرد در مهار برخی از مسایل اساسی در حوزه مدیریت آموزش و پرورش ایران، این وضعیت نقصانی قابل توجه در نظام آموزشی تلقی می‌شود که باید برای آن تدبیری اندیشید. در واقع، این موضوع همچنان به عنوان ضرورتی اساسی برای نظام آموزشی مطرح است هر چند که دسترسی به آن همچنان با دشواری مواجه است.

حرکت دوم طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی، تربیتی است که اجرای آزمایشی آن در اواخر سال ۱۳۸۰ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. هدف از تأسیس این مجتمع‌ها، افزایش اختیارات مدارس، استفاده بهتر از منابع مالی و انسانی، کاهش سلسله مراتب اداری، ترویج فرهنگ گروهی و در نهایت ارتقاء کیفی مدارس ذکر شده است. این طرح نیز نتوانست نظر مسوولان آموزشی وقت را جذب و اجرای آن در سال ۱۳۸۴ با مصوبه شورای عالی متوقف گردید.

البته، برخی از طرح‌های فوق‌الذکر مراحل اولیه اجرای خود را می‌گذرانند و برخی نیز به‌طور آزمایشی اجرا می‌شوند، اما تاکنون ارزیابی دقیق و رسمی از میزان اثربخشی آن‌ها به عمل نیامده است تا با اتکا به نتایج آن بتوان در مورد کارایی و سودمندی اجرای طرح‌های مذکور قضاوت کرد.

بخشی، مجید (۱۳۸۰) در بررسی میزان توفیق فعالیت‌های تمرکززدایی در آموزش و پرورش استان مازندران، به این نتیجه رسید که اداره آموزش و پرورش به‌طور کامل نتوانسته برنامه‌های تمرکززدایی را در تمام استان به مرحله اجرا درآورد. در زمینه تشویق و ترغیب مردم برای مشارکت و سرمایه‌گذاری برای فعالیت‌های توسعه‌ی تعلیم و تربیت منطقه خود، تشویق و ترغیب متمکین و صاحبان صنایع و اصناف به احداث و اهدای مدارس فعال‌تر نمودن شوراهای دانش‌آموزان معلمان، مدرسه و... فعال‌تر نمودن مقوله مدرسه‌محوری، برگزاری امتحانات با توجه به شرایط اقلیمی هر شهروند و تدوین برنامه سالانه و تقویم درست آموزشی مدارس با توجه به شرایط اقلیمی و جمعیتی فعالیت‌های زیادی صورت نگرفته و لذا

بایستی با تفویض اختیار بیشتر به مدیران سطح پایین و هم‌چنین برنامه‌های آموزشی درست و منطقی راه را برای بسط و توسعه فعالیت‌های تمرکززدایی در استان هموار نمود.

در مقدمه سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) نیز در این خصوص چنین یادآوری شده است: « هر چند در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از سوی مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است لیکن هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبرو است و برون‌داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخ‌گوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد.»

در بخش قبل با استناد به نتایج این پژوهش و سایر تحقیقات مرتبط، هریک از مسائل مدیریت در ابعاد چهارگانه پژوهش (شایستگی مدیریتی، اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی، عوامل سازمانی و پیامدهای عملکرد)، به تفکیک تحلیل و تبیین گردید. در این بخش با نگاهی کلان‌تر و به صورت عمیق‌تر، ریشه‌های مشکلات سازمانی و مدیریتی آموزش و پرورش مورد بحث قرار می‌گیرند. به طور کلی علل نارسایی‌ها و عدم موفقیت طرح‌های اصلاحی در این نظام را می‌توان در دو گروه عوامل درون‌سازمانی و عوامل برون‌سازمانی جستجو کرد.

۲-۷-۱- عوامل درون‌سازمانی

برخی از عمده‌ترین علل نارسایی‌ها و عدم موفقیت طرح‌های اصلاحی، ریشه در خود نظام آموزش و پرورش دارند. با توجه به نتایج تحقیقات مختلف این عوامل را می‌توان در گروه‌های ذیل بررسی کرد:

الف- نظام بوروکراتیک و متمرکز آموزش و پرورش: آموزش و پرورش برخی از کشورها (از جمله ایران)، به رغم تلاش‌های صورت گرفته، در حیطه‌های برنامه‌ریزی تفصیلی آموزشی و درسی و نیز در حیطه‌های اجرایی و اداری، نظام متمرکز است. ساختار سازمانی نظام آموزشی در ایران، یک ساختار بوروکراتیک و سلسله‌مراتبی است و دارای یک نظام متمرکز، با رسمیت بالاست. در این ساختار تصمیم‌ها به کندی صورت می‌پذیرد و میل به تغییر و تحول بسیار اندک است، و خلاقیت و نوآوری بسیار پایین است. تصمیمات در سطوح بالای سازمانی گرفته می‌شوند و به سطوح پایین ابلاغ می‌گردند و این ساختار با چنین شرایطی آمادگی لازم برای تحول در نظام آموزشی و حرکت از آموزش سنتی به آموزش نوین را ندارد (نفیسی، ۱۳۸۴). تمرکز نظام آموزشی، برنامه درسی یکسان و بدون انعطافی را، از لحاظ محتوا، شیوه‌های آموزش و تدریس و نوع ارزش‌یابی برای هر موضوع درسی، برای کلیه دانش‌آموزان با

هر نوع استعداد، علاقه و خاستگاه اقتصادی و اجتماعی، از هر جنس، نژاد، زبان و فرهنگ و ... تجویز می‌کند که این امر به عنوان یک مانع در به‌کارگیری طرح‌های نوین محسوب می‌گردد (زمانی، ۱۳۸۵). احمدی (۱۳۷۴)، به نقل از مهرعلیزاده، (۱۳۸۸) یزدانی (۱۳۸۱)، شکاری بادی (۱۳۸۶) و همتی (۱۳۹۱) نیز پی بردند که ساختار بوروکراتیک و تمرکزگرایانه آموزش و پرورش از جمله موانع و مشکلات مشارکت‌جویی و شکل‌گیری مدیریت مدرسه‌محور در ایران می‌باشد.

ب- عدم توجه به مبانی علمی و تخصصی در طراحی ساختار: در طراحی ساختار سازمانی آموزش و پرورش، اصول سازماندهی (تقسیم کار، حیطه نظارت، عدم تعدد مسئولیت، تناسب اختیار و مسئولیت، تفویض اختیار و...) مد نظر قرار نگرفته است؛ به‌ویژه بینش اقتضاگرایانه در این خصوص نادیده گرفته شده است. در نتیجه ساختاری در سازمان آموزش و پرورش به‌وجود آمده که با ماهیت، اهداف و استراتژی‌های آموزشی تطابق ندارد. این ساختار نیز همانند ساختار تشکیلاتی دستگاه‌های دولتی بر مبنای الگوهای سنتی و ناقص شکل گرفته و می‌توان گفت که الگوهای مناسب سازماندهی در طراحی آن‌ها مورد استفاده قرار نگرفته است.

ج- اصلاحات جزئی و ناکامل: شماری از بازنگری‌های عمده درباره تصمیم‌گیری مشارکتی به این نتیجه رسیده‌اند که تمرکززدایی آموزشی اغلب جزئی و ناکامل است. تعدادی از محققان به درجات آزادی بسیار محدود و دامنه محدود اقتدار تصمیم‌گیری مشارکتی اشاره کرده‌اند و به این واقعیت پی برده‌اند که مدیریت مبتنی بر مدرسه در عمل، غالباً با تعاریفی که حامیان آن ارائه کرده‌اند، مطابقت نمی‌کند، لذا ممکن است تصمیم‌گیری مشارکتی در این موارد مؤثر نباشد، زیرا هرگز و واقعاً برای تحقق آن تلاش نشده است. یکی از شاخص‌های اجرای ضعیف، این است که اجتماعات پیرامون مدرسه به جای برخورداری از اقتدار ضروری باید بر تقاضاها و چشم‌پوشی‌های نواحی آموزشی و خط‌مشی‌های اتحادیه‌های مختلف برای اجرای تغییرات تکیه کنند (ساکی، ۱۳۸۸). به هر حال، در یک سیستم متمرکز آرایه و اجرای چند طرح محدود یا چند اصلاح جزئی در راستای تمرکززدایی کم‌تأثیر یا بی‌تأثیر است.

د- اصلاحات از بالا به پایین: در کشورهای که طرح‌های اصلاح ساختار و تمرکززدایی را به اجرا در آورده‌اند، طبق آنچه اینگل^۱ می‌گوید کارشان بر اساس دو رویکرد بوده است که عبارتند از: رویکرد

اطاعت^۱ و رویکرد سیاسی اداری^۲. « رویکرد اطاعت » بر اجرای گام به گام طرح‌های از پیش تعیین شده تأکید می‌کند و فرض بر این است که زیر دستان از سیاست تعیین شده توسط بالا دستان اطاعت می‌کنند و بنا بر این، اهمیت روند اجرا به حداقل رسیده و تا حد یک کار پیش پا افتاده تنزل می‌یابد. در رهیافت دوم، سیاست‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و روندها به هنگام اجرا اصلاح و مجدداً تدوین می‌شوند و حتی مردود می‌شوند، در نتیجه این فرایند به شدت غیر قابل پیش بینی و نیازمند فکر مداوم است. در واقع در سایه رویکرد دوم است که « مشارکت به طور ضمنی حق متفاوت بودن، تجربه کردن و حتی در مواردی اشتباه کردن را مشروع می‌سازد. » (کائوتری، ۱۳۷۹: ۳۶).

تجربیات جهان نشان داده است که اولاً اصلاحات از بالا به پایین که از طبقات مختلف اداری می‌گذرد به کندی و با تأخیر به سطح پایین منتقل می‌شوند. ثانیاً اصلاحات تصویب شده در سطح بالا عموماً منجر به ایجاد تغییر و بهبود فرایند تدریس، آموزش و یادگیری در سطح مدرسه و کلاس نمی‌شود. براساس این تجربیات توصیه شده است که مدارس به عنوان واحدهای مستقل در تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی و مدیریت در نظر گرفته شوند و فقط به عنوان مجری برنامه‌های یکنواختی که از بالا به پایین ابلاغ می‌شود، تلقی نگردند (یونسکو، ۱۳۸۸، به نقل از همتی، ۱۳۹۱).

۵- ساختار قدرت و مقاومت: نتایج تحقیق مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۶) بیانگر آن است که عامل قدرت یکی از مهمترین موانع بر سر راه تحقق مدرسه محوری است. در واقع مسئولان آمادگی کافی برای اجرای این طرح را ندارند و ما در صورتی که بخواهیم این طرح را اجرا کنیم باید فضای سیاسی کشور را آماده ساخته و ساختار کنونی قدرت و نگرش مسئولان را تغییر دهیم. سعادت (۱۳۷۲) دلایل عمده برای مقاومت در مقابل طرح‌های مشارکت جویانه را مربوط به شخص مدیر می‌داند: « ترس از این که کنترل امور از دست مدیران خارج و به دست کارکنان افتد، مرئوسان تصمیمات و خواسته‌های مدیر را نپذیرند و رد کنند، تصمیم‌گیری مرئوسان از کیفیت بالایی برخوردار نباشد، نظرخواهی از مرئوسان درباره یک موضوع برای آنان عادت شود و این توقع را در آنان به وجود آورد که از آن به بعد در تمامی موارد دخالت داده شوند؛ رئیس احساس می‌کند که ممکن است دخالت دادن دیگران در تصمیم‌گیری‌ها به ضعف او تعبیر شود.»

- compliance approach
- politics of administration approach

آهنگران (۱۳۷۹) نیز پی برد که ترس مسئولین از کم شدن قدرت یکی از موانع اجرای این گونه طرح‌ها است. یزدانی (۱۳۸۱) هم تصور از دست دادن بخشی از قدرت در مدیران را به عنوان یکی از موانع بر سر راه مشارکت می‌داند. ساکی (۱۳۸۸) در این خصوص چنین می‌نویسد: «در تعیین و اجرای سیاست تفویض اختیارات، قدرت موضوع مهمی تلقی می‌شود. این اعتقاد قوی وجود دارد که صاحبان قدرت‌مند منافع، آماده واژگون کردن خط مشی و برنامه‌ریزی در همه سطوح هستند، زیرا ممکن است خط‌مشی‌ها و برنامه‌ها، روابط موجود قدرت که در حال حاضر، از منافع گروه‌های مزبور حمایت می‌کند را تهدید کند. اگر اختیارات بیشتری به مدارس به منظور طراحی دوره‌های درسی شان داده شود، لازم است مؤسساتی که قبلاً این کار را برای مدارس انجام می‌دادند، حذف شوند. در حاشیه نگه‌داشتن آن‌ها - تجدیدنظر در رسالت آن‌ها - نوعی طفره است. اگر رسالت‌های جدید ناشی از قدرت جدید باشد، به آن‌ها اجازه می‌دهد که به شکلی نوین عمل کنند، اما اگر از مراکز پیشین قدرت بخواهیم که قدرت و راه و رسم‌های متعلق به آن را رها کنند و کار دیگری انجام دهند، بیهوده است، زیرا آن‌ها قدرت را رها نخواهند کرد.»

علاوه بر این، گروه‌ها و افرادی که خود ممکن است از پتانسیل پابینی برخوردار باشند و یا کارآئی لازم را نیز نداشته باشند، با هر گونه اصلاحات و ساختار شکنی مخالفت می‌کنند. کسانی که اصلاحات / تحول اداری دخمه‌های کم کاری، پشت هم اندازی، بی‌انگیزگی، عدم کارآئی، بهره‌وری کم و برخورد ارباب مآبانه با مراجعان، آن‌ها را ویران خواهد نمود؛ و بر همین اصل است که از تحول زیان می‌بینند. تمام حیات و هستی کاری این گروه در پایدار ماندن وضع موجود است، وضعی که طی آن سازمان‌ها نه تنها رشدی نخواهند داشت، بلکه حتی از درون نیز به مرور منهدم خواهند شد.

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) نیز بر اساس تحقیق قاسمی پویا (۱۳۸۵) نیز مقاومت در برابر تغییر را از جمله موانع توسعه و اصلاحات می‌داند: «در جوامع کشورهای در حال توسعه، از جمله جامعه‌ی ایرانی، مقاومت در برابر تغییر یکی از علل ریشه‌ای استمرار عقب ماندگی شناخته شده است. بسته و صلب بودن و مقاومت در برابر تغییر در سازمان‌های اداری گسترده و بسیار متمرکزی چون آموزش و پرورش، از نقاط ضعف شناخته شده‌ی این نظام است. این مقاومت، در آموزش و پرورش ایران، در فاصله‌ی سال‌های ۱۳۴۵ تا کنون، به دلیل اجرای طرح‌های متعدد، اصلاحاتی که به سبب نارسایی‌های

عمده در بین راه ناتمام رها شده و با ایجاد تغییرات مکرر در ساختار تحصیلی و سازمان و تشکیلات همراه بوده‌اند، به صورت‌های مختلف تشدید شده است. »

و- قوانین و مقررات ناهماهنگ: هرگونه برنامه تحولی ایجاب می‌کند که همسو با اجرای طرح‌های جدید، مقررات ناهماهنگ با آن حذف یا اصلاح گردند. نتایج تحقیق آهنگران (۱۳۷۹) نشان می‌دهد وجود قوانین و مقررات مخالف و عدم تمایل به ترک روش‌های اجرای سنتی، از جمله موانع و مشکلات مشارکت‌جویی و شکل‌گیری مدیریت مدرسه‌محور می‌باشد.

ز- فقدان دانش و اطلاعات کافی: نتایج تحقیقات آهنگران (۱۳۷۹)، حمیدیان (۱۳۸۱)، به نقل از مهرعلیزاده، (۱۳۸۸)، ساکی (۱۳۸۸)، مهرعلیزاده و همکاران، (۲۰۰۶) و همتی (۱۳۹۱) گویای آن است که فقدان دانش و اطلاعات کافی برای اجرای طرح‌های جدید، کمبود دانش و بینش مدیریتی، نبود توانمندی علمی و مهارت کافی برای پیاده کردن مدیریت مشارکت‌جویانه از موانع اصلی بر سر راه اجرای طرح‌های تمرکززدا، مشارکت‌جو و مدرسه‌محور به‌شمار می‌روند. در واقع مدیران و مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی در این زمینه به خوبی توجیه نشده‌اند و در زمینه طرح‌ها و برنامه‌های جدید به نحو مطلوب آموزش ندیده‌اند.

از نظر کائوتری (۱۳۷۹) یکی از موارد بسیار مهم و شاید مهم‌ترین مورد، بحث آموزش و اطلاع‌رسانی است چرا که آن می‌تواند پلی به سوی برآوردن ملزومات دیگر مشارکت نیز باشد. در واقع اطلاع‌رسانی در عمق مشارکت نهفته است و تقسیم عادلانه آن تا حدود زیادی معادل با سهیم شدن در قدرت است، امروزه تجربه ثابت کرده است که؛ اطلاع‌رسانی از بالا ناقص، عقب افتاده، خشک و غریب تلقی می‌شود. از این رو تنها تمایل به اطلاع‌رسانی کافی نیست بلکه باید راه صحیح آنرا فهمید و باید روش‌های اطلاع‌رسانی از بالا به نفع روش‌های برابری طلبانه بدون هیچ‌گونه پدرمآبی و پرده‌پوشی تغییر پیدا کند. واضح است که اطلاع‌رسانی در جهان امروزی که اطلاعات مکتوب مرکز ثقل تمام اطلاعات به حساب می‌آیند، در میان توده‌های گسترده بی‌سواد اگر با تعبیر خوش «اطلاع‌رسانی از پایین»، «مردمی»، «محلی» و ... بدون توجه به عمل نیز همراه باشد به مشارکت واقعی مردم نمی‌انجامد از این رو آموزش پیش‌نیاز مشارکت و توسعه است و «مشارکت مبتنی بر شرایط نابرابر آموزشی و اطلاعاتی»، این خطر را در پی دارد که نابرابری‌های موجود را تشدید کند، زیرا گروه‌هایی از مردم با آموزش و

تحصیلات ناچیز غالباً فاقد نماینده می مانند و مطالعه کنندگان و تحصیل کرده‌هایی که قادر به دفاع از دیدگاه‌ها و نظریات خود هستند، در جریان جلسات، موضع مسلطی پیدا می کنند.»

ح- **مراجع تصمیم‌گیری چندگانه:** مراجع تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش زیاد و گوناگون هستند (وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دولت، مجلس و ...) که این امر منجر به از بین رفتن وحدت و اتفاق نظر می‌شود. البته در درون آموزش و پرورش نیز ممکن است بین بخش‌های مختلف کارشناسی، تصمیم‌ساز، تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار در ارتباط با طرح‌های جدید توافقی وجود نداشته باشد. شکاری بادی (۱۳۸۶، به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) بیان می‌کند که یافته‌های پژوهشی در خصوص محدودیت‌های مدرسه‌محوری گویای این مطلب است که اغلب پیام‌های دریافت شده، مخلوط و مرکبی از سیاست‌های ملی، مرکزی، منطقه‌ای و محلی است. این مهم منجر به تناقضی می‌شود که از سطوح متفاوت مدیریت ایجاد می‌گردد و اهداف مبهم و فاقد مسئولیت‌پذیری را ایجاد می‌کند.

ط- **تضاد:** نتایج پژوهش‌های مختلف در سازمان‌ها نشان داده است که بین صف-ستاد و حرفه‌گرایان-دیوان سالاران، تضاد دائمی وجود دارد؛ به طوری که متخصصان خواستار استقلال کاری و آزادی عمل در اجرای وظایف خود هستند و مدیران دیوانسالار خواستار اجرای مقررات و تشریفات اداری می‌باشند (ایزدی یزدان آبادی، ۱۳۷۹).

ی- **عدم دسترسی به منابع و امکانات کافی:** انجام تحول و اصلاحات در نظام آموزش و پرورش مستلزم تخصیص بودجه و منابع کافی به برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوطه است. عدم دسترسی به منابع مالی و سرمایه برای ایجاد زیرساخت‌های مناسب، از جمله مهمترین عواملی است که انجام هرگونه اصلاحی را برای حل مشکلات و بهبود کیفیت آموزش سد می‌کند. به اعتقاد رابسون و ماتیس (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) اگر واگذاری مسوولیت و تفویض اختیارات همراه با انتقال قدرت و بودجه مناسب و کافی همراه نباشد، نه تنها موفق نخواهد بود بلکه مدارس و مسوولان را به تمرکززدایی بدگمان خواهد ساخت.

نتایج تحقیقات آهنگران (۱۳۷۹)، عطریان (۱۳۸۰، به نقل از مهرعلیزاده، ۱۳۸۸)، همتی (۱۳۹۱) و مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که فراهم نبودن امکانات و شرایط مالی مانع اجرای موفقیت‌آمیز اصلاحات جدید به نفع مدرسه محوری می‌شود. نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۸) حاکی از آن است که پایین

بودن توانش نظام آموزشی (امکان و قابلیت پیاده سازی) برای اجرای رویکرد مدرسه محور از موانع اساسی تحقق این رویکرد ساختاری می باشد. شکاری بادی (۱۳۸۶) نیز عدم منابع لازم برای تصمیم گیری و تغییرات اساسی و هم چنین عدم برابری زمینه ها و امکانات مراکز آموزشی از نظر مکان، نیرو و امکانات و ... را مورد تأکید قرار می دهد.

ک- سایر مشکلات مدیریتی: برای انجام هرگونه تحول و اصلاحی در نظام آموزش و پرورش، لازم است مدیران از لحاظ دانش و اطلاعات، و بینش و مهارت ها آمادگی پیدا کنند. نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۸) حاکی از آن است که علی رغم این که مدیران از دانش و اطلاعات کافی در زمینه رویکرد مدرسه محوری برخوردار نیستند، اما بینش و باور دست اندرکاران آموزشی به اهمیت و اولویت اجرای برنامه مدرسه محوری در مقایسه با وضعیت دانش آنها از موقعیت مناسب تری برخوردار است. براین اساس، دست اندرکاران آموزشی باور درخوری به امکان استفاده از ظرفیت رویکرد مدرسه محوری در حل مسایل و مشکلات موجود آموزشی دارند که سرمایه مناسبی برای استفاده از این رویکرد در حل مشکلات سازمانی مدارس و آموزش و پرورش به شمار می رود. جالب آن که بینش مدیران نسبت به این ظرفیت به طور معنی دار از سایرین مطلوب تر ابراز شده است که احتمالاً به دلیل تاثیرگذاری مثبت اجرای رویکرد مدرسه محوری بر کارکردهای مدیریت در سطح مدرسه است. نتایج تحقیق آهنگران (۱۳۷۹) نیز نشان می دهد که مدیران نمونه مورد بررسی مدیریت مبتنی بر مدرسه را به عنوان جزئی از برنامه تفویض اختیار بیشتر به مدرسه شناخته اند و از این گونه برنامه ها استقبال می کنند. هم چنین، در تحقیقی که در سال ۱۳۷۹ در دانشگاه شیراز انجام شد مشخص گردید بیش از ۷۰ درصد افراد نمونه با تمرکززدایی موافقت می کنند. قهرمانی (۱۳۷۰) هم پی برد که ضرورت تمرکززدایی به عنوان مهمترین و اصلی ترین عامل اصلاح نظام آموزش فنی و حرفه ای از سوی پاسخگویان مورد تأیید قرار گرفت و هر چه سطح تحصیلات و سابقه کار پاسخگویان بیشتر بود، میزان گرایش به نظام آموزشی غیرمتمرکز نیز بیشتر بود.

در این راستا، وجود برخی از مشکلات که بیشتر جنبه مدیریتی دارند مانع اجرای مناسب اصلاحات می گردد. بعضی از این نارسایی ها توسط بعضی از محققان شناسایی شده اند. به عنوان نمونه، نتایج تحقیق آهنگران (۱۳۷۹) نشان می دهد که عدم اعتماد به نفس مدیران، کمبود دانش و بینش مدیریتی، و کمبود وقت مدیران و کارکنان از جمله موانع اجرای مدیریت مدرسه محور به شمار می روند. براساس دیدگاه

یزدانی (۱۳۸۱) عواملی چون فقدان انگیزه مشارکت، نبود نظام شایسته‌سالاری در انتخاب و انتصاب، ریسک پذیر بودن مشارکت در برابر اطاعت از قوانین، محروم بودن از حقوق واقعی مادی و معنوی، عدم تمایل مدیران به ایجاد تغییرات و بهبود نتایج به خاطر سیستم معیوب ارزشیابی، عدم پرداخت پاداش به افراد، اجرای سطحی و نادرست مشارکت از مهمترین عوامل فرار از مشارکت محسوب می‌شوند. نتایج تحقیق همتی (۱۳۹۱) نشان داد که عدم وجود مدیران شایسته، پرتوان و معتقد به مدرسه‌محوری، یکی از موانع اجرای این طرح می‌باشد.

مظفر (۱۳۸۶) و شکاری بادی (۱۳۸۶)، به نقل از ساکی، (۱۳۸۸) اهم این موانع و مشکلات را به این شرح مطرح نموده‌اند: مشکلات اجرایی مدیریت مدرسه محوری؛ بینش تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن‌ها به دریافت بخشنامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی؛ سیستم تصمیم‌گیری فعلی در مدارس به نحوی است که هرگونه خلاقیت و نوآوری را در مدارس غیرممکن می‌سازد، چون نگاه مدیران موجود به ادارات و مناطق دوخته شده است تا چه دستور و بخشنامه‌ای می‌رسد؛ تفاوت در قدرت اجرایی مدیران مدارس؛ فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس؛ فقدان مکانیزم نظارت و ارزشیابی صحیح از مدیران برای تشویق مدیران شایسته و رسیدگی به تخلفات مدیران خودسر؛ غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسائل تعلیم و تربیت غافل هستند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می‌پردازند؛ عدم مسئولیت‌پذیری برای اجرای برنامه‌ها و نیل به هدف‌ها، و وقت‌گیر بودن.

در سند تحول راهبردی (۱۳۸۹) نیز علاوه بر تمرکزگرایی شدید، کهنه بودن شیوه‌های مدیریت و اجرا، بسته بودن و محافظه‌کاری حاکم بر نظام موجود، از جمله چالش‌های راهبردی در مقابل نظام آموزش و پرورش ذکر شده است.

۲-۷-۲- عوامل برون‌سازمانی

اگر ریشه‌ای تر مسائل را بررسی کنیم، خواهیم دید که بسیاری از مسائلی که مدیریت آموزش و پرورش از آن رنج می‌برد، ریشه در محیط آن، یعنی محیط اجتماعی، محیط سیاسی، محیط دولتی، و محیط اقتصادی دارد. لذا در این بخش، نظام مدیریت دولتی، فرهنگ اجتماعی، فرهنگ سیاسی و اقتصاد دولتی تک محصولی به عنوان علل برون‌سازمانی نارسایی‌ها و عدم موفقیت طرح‌های اصلاحی، مورد بحث قرار می‌گیرند.

الف- نظام مدیریت دولتی: نظام مدیریت دولتی یک نظام اداری سنتی، بوروکراتیک و متمرکز است. در چنین نظامی عملاً هیچ گونه نوآوری و ابتکار چشم گیر و مؤثری امکان نهاده شده است. زیرا هر اقدامی باید از بالا تصمیم گیری شده و به طور سراسری به اجرا گذاشته شود و بدنه اجرایی با هر چه از بالا بیاید به صورت یک دستور اداری و از سر رفع تکلیف برخوردار می کند و به مجرد احساس عدم پیگیری از سوی مقامات بالا یا برخورد با یک محدودیت (مثل عدم تأمین امکانات و منابع) یا هر گونه مانعی که قابل توجیه باشد، اجرای دستور را متوقف می کند. طبیعی است تا زمانی که دولت به صورت متمرکز اداره می شود و تمایل به تعیین تکلیف و کنترل امور از بالا به پایین وجود دارد، اصلاح ساختار آموزش و پرورش که تمام امورات آن وابسته به دولت است، با توفیق چندانی همراه نخواهد بود. علاوه بر این، همانطور که طوسی (۱۳۷۰) اشاره می کند: «مدیریت فضای دولتی محافظه کارانه است. در چنین وضعیتی مدیر بهتر می داند که با رعایت قوانین و مقررات بنگاه یا سازمان خود را حفظ کند؛ از خطر دوری جوید و اقتدار و تصمیم گیری را به آنانی که پاسخگویی و مسئولیت کمتر دارند وانگذارد.»

ب- فرهنگ اجتماعی: هر گونه اصلاحاتی از جمله بهبود ساختار سازمانی بستگی تام و گسترده ای به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه دارد. بدون فراهم بودن زیرساخت مناسب فرهنگی هر اقدامی در این راستا با مشکل روبرو می شود. به اعتقاد اسکروم (۱۹۹۵) یکی از بسترهای اساسی و بنیادین جهت هر گونه تغییر و تحول، بسترسازی فرهنگی است؛ زیرا ایجاد تغییرات اساسی و بنیادین، بدون توجه به فرهنگ و زیرساخت های فرهنگی و اجتماعی اگر غیرممکن نباشد، کاری بسیار سخت خواهد بود و با مشکلات زیادی مواجه خواهد شد. یزدانی (۱۳۸۱) و همی (۱۳۹۱) در تحقیقات خود دریافتند که فراهم نبودن بستر فرهنگی مناسب از جمله موانع اساسی فراروی تغییر ساختار آموزش و پرورش به سمت مشارکت و مدرسه محوری است. طبق پژوهش های انجام گرفته زیر نظر یونسکو (به نقل از کائوتری، ۱۳۷۹: ۵۲-۵۳) محدودیت های اجتماعی و فرهنگی نظیر بی سوادگی گسترده، عدم یکپارچگی فرهنگی و... از جمله موانع اصلی بر سر راه مشارکت مردمی در آموزش و پرورش می باشد. مهرعلیزاده و همکاران (۲۰۰۶) پی بردند که ناآگاهی والدین از مسائل آموزشی و عدم همکاری آنها با مدرسه، اعتقاد به این که آموزش و پرورش رایگان است و اولیا هیچ تعهدی در قبال کمک به مدارس ندارند، انعطاف پذیر نبودن مدیران و معلمان و عادت آنها به زور، مسئولیت ناپذیری عوامل اجرایی از جمله موانع فرهنگی

هستند که بر سر راه اجرای طرح مدرسه محوری در آموزش و پرورش قرار دارند. مظفر (۱۳۸۶) و شکاری بادی (۱۳۸۶، به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) نیز ضعف روحیه مشارکت پذیری و مشارکت جویی در مردم و عوامل مدرسه را در این خصوص مؤثر می‌دانند.

به‌طور کلی در یک اقتصاد نفتی که جزئی‌ترین امور در ید قدرتمند دولت می‌باشد، و با توجه به برخی از مواد قانونی تمرکزگرا، این بینش فرهنگی در مردم نهادینه شده که دولتی که تمام سرمایه‌های ملی در دست او است، در قبال انجام کلیه خدمات عمومی از جمله آموزش و پرورش، وظیفه‌مند است. این بینش و باور، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در قبال بهبود آموزش و پرورش و حل مشکلات آن به حداقل رسانده است.

سام آرام (۱۳۸۱) موانع فرهنگی مانند مقاومت در برابر تغییر از سوی مدیران سطح بالا، مسئولان مدارس و حتی دانش‌آموزان، وجود فرهنگ سکوت که نتیجه ده‌ها سال حاشیه‌نشینی مردم و وابستگی آنان به دولت بوده است، وجود برخی آداب و رسوم دست و پاگیر که مشارکت در امور را سرکوب می‌کند؛ از جمله - ضعف درونی - وحشت از مخالفت و بی‌زاری مردم بومی از تملق‌گویی برای افراد غیر بومی جهت ادامه دادن همکاری آنان در اداره امور، از جمله عوامل بازدارنده توسعه مشارکت در نظام مدرسه محوری می‌دانند.

ج- اراده سیاسی: طبق تحقیقات یونسکو (به نقل از کائوتری، ۱۳۷۹) محدودیت‌های سیاسی - ایدئولوژیک (نبود اراده سیاسی نیرومند، عدم امنیت، حکومت‌های معارض دمکراسی و ...) از جمله موانع گسترش مشارکت مردمی در کشورهای «در حال توسعه» به‌شمار می‌روند.

با اطمینان می‌توان ادعا کرد تا زمانی که در اندیشه مسئولان نهادهای سیاسی، نسبت به مدیریت تحولی پدید نیاید، نمی‌توان انتظار داشت هرگونه تحول ساختاری و اداری در نظام آموزش و پرورش موفق گردد. در واقع هرگونه تحولی در شرایط موجود، باید ابتدا توسط مسئولان نهادهای سیاسی با فعال شدن انگیزه رشد و ارتقای کارآیی و اثربخشی و به‌طور کلی توسعه و بهره‌وری در کشور باشد، پشتیبانی گردد. متأسفانه برخی از مسئولین هیچگونه اعتمادی به خرد، فکر و توان مردم و فرودستان نداشته و آن‌ها را مستعد انحراف و خطا‌پذیری زیاد فرض کرده و تنها خود را صاحب خرد و تشخیص درست می‌پندارند. این اندیشه بیشتر بر آموزش و پرورش که نهاد فرهنگ ساز است، سایه افکننده است و ایده‌های تمرکززدایی، مشارکت جویی و تفویض اختیار را ممانعت می‌کند.

بنابراین، تحول ساختاری و اداری در نظام آموزش و پرورش به تنهایی و بدون تحول در اندیشه‌های سیاسی و اراده حقیقی (نه ظاهری و شعاری) مسئولین، کاری عبث و بیهوده خواهد بود.

د- فرهنگ سیاسی

علاوه بر این، هرگونه تحولی در نظام آموزش و پرورش، مستلزم تحول در فرهنگ سیاسی کشور است. فرهنگ سیاسی ایران به دلایل مختلف و پیچیده و براساس شواهد موجود، عمدتاً فرهنگی تابعیت خواه، تمرکزگرا، رقابت ستیز، مروج نفع طلبی فردی، انتقاد ستیز، مبلغ تقدس قدرت و حکومت، بوده است و مجاری جامعه پذیری و فرهنگ پذیری روی هم رفته این گونه فرهنگ را تقویت کرده است. بنابراین لازم است فرهنگ سیاسی از « فرهنگ تابعیت و وابستگی » به « فرهنگ استقلال و خودگردانی »؛ از « فرهنگ تمرکزگرا »؛ به « فرهنگ مشارکت »؛ از « فرهنگ رقابت ستیز » به « فرهنگ رقابت جو »؛ از « فرهنگ نفع طلبی فردی » به « فرهنگ همکاری و نفع طلبی جمعی »؛ از « فرهنگ انتقاد ستیز و عدم تحمل مخالف » به « فرهنگ انتقاد پذیر و تحمل مخالف »؛ از « فرهنگ تقدس قدرت و حکومت که اطاعت محض و بدون قید و شرط فرودست از بالادست را می طلبد » به « فرهنگ خدمتگزار بودن قدرت و حکومت که مشروعیت خود را از پایین دست می گیرد »؛ تبدیل گردد. و این راهی است که سرآغاز آن باید از خود آموزش و پرورش باشد.

ه- **ضربه پذیری از محیط سیاسی:** رهبران آموزشی به شدت تحت تأثیر تقسیم قدرت و نیروهای داخلی و خارجی اند و همین مسئله کارآیی آنها را تحت الشعاع قرار داده است. سازمان‌های آموزشی چه در اقتصاد آزاد و چه در اقتصاد تحت کنترل دولت، همواره در معرض تهدید و تحمیل اراده گروه‌ها و دولت قرار دارند. زمانی که فشارهای قوی خارجی بر این مراکز وارد شود، از استقلال و آزادی عمل مدیران و کادر آموزشی به شدت کاسته می‌شود. (آراسته، ۱۳۸۳، ص ۵۶۳).

و- **اقتصاد دولتی تک محصولی:** اقتصاد ما وابسته به تولید و فروش یک محصول یعنی نفت است که طبعاً تحت تسلط دولت است. از این رو اقتصاد نفتی یا تک محصولی خوانده می‌شود. چنین اقتصادی با خوان گسترده درآمدهای خدادادی که تحت سیطره دولت متمرکز قرار دارد ایجاب کرده که این دولت روز به روز خود را بزرگتر کند تا بتواند به همه خدمات برساند و کنترل خود را بر تمام امور حفظ و گسترش دهد. وزارتخانه‌ها و سازمان‌های عریض و طویل دولتی که در تمام مناطق و شهرهای کشور شعبه

دارند و جزئی ترین امور مردم را قیومیت می نمایند، دیگر جایی برای رشد و توسعه بخش خصوصی و مشارکت مردمی باز نگذاشته اند و اصولاً ضرورتی برای این کار هم نیست! چون همه چیز توسط این قیم‌های با قدرت انجام می‌شود. به عبارت دیگر، در چنین اقتصادی، بخش خصوصی و مردمی عقب گذاشته شده، توان رقابت با بخش دولتی قدرتمند (در اینجا دولت به معنای عام مطرح است نه صرفاً قوه مجریه) را ندارد. و معمولاً کسی امکان رشد پیدا می‌کند که به نحوی به بخش دولتی پیوند خورده باشد. اقتصادهایی که بر پایه یک محصول قرار دارند بسیار آسیب‌پذیر بوده و با اندک نوسانات اقتصادی و یا کاهش تقاضا برای تک محصول، کشور سریعاً و شدیداً دچار مشکل شده و درآمدها و منابعش دچار نقصان می‌شود (ویکی‌پدیا). نقصان در درآمدها در وهله اول دامن نظام آموزش و پرورش را می‌گیرد آن هم با کاهش اعتبارات این نهاد. چرا که اغلب سیاستگذاران نگاه مصرفی به فعالیت‌های این نهاد دارند و حتی در شرایط عادی هم برای بهبود وضعیت و کیفیت عملکرد آن سرمایه‌گذاری مالی کافی نمی‌کنند؛ چه رسد به شرایط بحرانی که توجیه‌های اقتصادی هم برای این موضوع دارند. به عنوان مثال در سال ۱۳۸۸ که دولت با بحران‌های مالی مواجه شده بود، سهم اعتبارات آموزش و پرورش عمومی از بودجه عمومی دولت با ۱۴/۲ رشد منفی به ۹/۹ درصد کاهش یافت (به نقل از عزیزی و همکاران، ۱۳۹۲).

بنابراین، تمرکزگرایی مبتنی بر اقتصاد نفتی بیش از هر چیز نظام آموزش و پرورش را متأثر ساخته است. در حال حاضر وزارت آموزش و پرورش با تحت پوشش قرار دادن حدود ۱۳ میلیون دانش‌آموز و یک میلیون و ۳۰ هزار نفر پرسنل در ۱۴۵ هزار آموزشگاه، بزرگترین و گسترده‌ترین مجموعه دولتی است؛ که از این تعداد یک میلیون و ۱۰۰ هزار نفر دانش‌آموز در ۱۵۸۰۰ آموزشگاه غیر دولتی تحت پوشش آموزش غیر دولتی قرار دارند که حدود ۸/۵ درصد از جمعیت دانش‌آموزی کشور را تشکیل می‌دهند که این مقدار با میانگین جهانی سهم بخش خصوصی در اداره آموزش (حدود ۲۰ تا ۲۵ درصد) فاصله زیادی دارد (به نقل از عزیزی و همکاران، ۱۳۹۲). حال سؤال این است که چه عواملی مانع توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ایران شده است؟

جعفری (۱۳۹۰) به این نتیجه رسید که نامناسب و ناکافی بودن زیرساخت‌ها، فقدان دسترسی سرمایه‌گذاران بالقوه به منابع مالی، ابهام در اهداف و مسئولیت‌های بخش دولتی و خصوصی، عدم رشد کافی فرهنگ کارآفرینی در کشور، عدم رشد کافی فرهنگ مشارکت در کشور، عدم درک ضرورت

خصوصی سازی، عدم وجود سازوکارهای تضمین کیفیت آموزش های مدارس خصوصی و دولتی، عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در آموزش و نبود سیستم اطلاع رسانی مناسب برای اطلاع رسانی به مشتریان در بازار آموزش، فقدان سیستم نظارت و کنترل، به ترتیب اثرگذارترین موانع توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش است.

به طور مشابهی، نتایج تحقیق عزیزی و همکاران (۱۳۹۲) نیز حاکی از این است که نگرش منفی و عدم اعتماد دولت به بخش خصوصی برای فراهم سازی آموزش، هدف تک بعدی از مشارکت (یعنی کاستن از بار مالی آموزش و پرورش)، عدم انگیزه بخش خصوصی برای حضور در بازار آموزشی و عدم پیش نگری امکانات و اقدامات تسهیل کننده حضور بخش خصوصی از مهمترین موانع گسترش مدارس غیر انتفاعی از دیدگاه مدیران و صاحب نظران بوده است.

بنا به باور پاترینوس (۲۰۱۰، به نقل از عزیزی و همکاران، ۱۳۹۲) سلايق و علايق شخصی، حساسیت های سیاسی دولت های مختلف در برنامه مشارکت می تواند روند رو به رشد حضور بخش خصوصی را در دراز مدت کاهش دهد. به اعتقاد وی مشکل حل ناشدنی ضرورتاً فقدان تعهد سیاسی نیست، بلکه دامنه ی گسترده ای از اعمالی ضروری و ماهیت شدیداً سیاسی اصلاحاتی است که برای ایجاد سیستم های کارآمد ارائه خدمات در چهارچوب مشارکت با بخش خصوصی لازم می باشد. علاوه براین، رویه های گزینش و تأیید صلاحیت مؤسسان به ویژه در کشورهای دارای حکومت های ایدئولوژیک با اعمال سلیقه های فردی و حزبی همراه است و بانیان بالقوه ی مدرسه را از پیگیری این فرایند مأیوس می کند. این نقصان های بوروکراتیک مشارکت دولت و بخش خصوصی را در عمل نااثر بخش می سازد. از نظر صاحب نظران حوزه ی برنامه ریزی آموزشی افزایش تمرکز زدایی و خصوصی سازی به منزله ی یک راهبرد کارآمد برای تضمین کیفیت و انعطاف پذیری نظام های آموزشی در یک اقتصاد جهانی شده محسوب می گردد (مهرعلیزاده و همکاران، ۲۰۰۶).

۲-۸- بررسی مدیریت آموزش و پرورش در چند کشور پیشرفته

مسلماً یکی از مهمترین ارکان پیشرفت هر جامعه، آموزش و پرورش آن جامعه است و تجربه نشان داده که چگونگی وضعیت آموزش و پرورش در کشورهای مختلف، در مسیر رشد و یا انحطاط هر کشور در

طول حیات تاریخی آن، تاثیرگذار است. جامعه پیشرفته، قطعاً از سیستم آموزشی مدرن و مترقی برخوردار است و این سیستم مترقی، مسلماً در ابعاد مختلف سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و حتی مذهبی و اخلاقی تاثیرگذار است. در این راستا، مطالعه تجارب علمی و عملی کشورهای که در این زمینه، اقدامات مثبت و موقعیت مناسبی داشته‌اند، مفید و مؤثر است. البته استفاده از تجارب مفید دیگران به شرطی مثمرتر خواهد بود که اندیشه‌ها و آرمان‌های ملی فراموش نشود. یک ضرب‌المثل چینی می‌گوید: «اگر برنامه‌ای یک ساله داری، گندم بکار، اگر برنامه‌ای ده ساله داری، درخت گردو بکار و اگر برنامه‌ای صد ساله داری، مدرسه باز کن». با نگاهی گذرا به سیر تحولات کشورهای پیشرفته علمی-صنعتی در می‌یابیم که این‌گونه کشورها با آینده‌نگری دقیق و سرمایه‌گذاری فراوان در آموزش و پرورش خویش، نیل به اهداف نهایی خود را تسهیل نموده‌اند.

در مجموع، اگر چه اهداف آموزش و پرورش در سراسر جهان مشابهت زیادی دارند و در مواردی با یکدیگر مرتبط هستند، با این حال، برای مقایسه میزان موفقیت‌های یکی نسبت به دیگری، نظر برنامه‌ریزان به عوامل مختلف و از آن جمله روش‌های به کار رفته در ساختار نظام آموزشی کشورهای مختلف جهان، جلب شده و بهره‌گیری از تجارب سایر کشورها در یافتن راه‌حل‌های اثربخش برای دشواری‌های موجود آموزش و پرورش، اثرات مثبتی خواهد داشت.

در پژوهش‌های انجام یافته پیرامون استانداردهای آموزشی ۲۰ کشور واجد شرایط بودند؛ که از آن میان ده کشور با استانداردهای برتر در آموزش نمایان شده‌اند. هر کشوری سهمی در نظام آموزشی برتر داشته است و همه آنان در کنار هم نظام آموزش و پرورش برتر را به وجود آورده‌اند. این ۱۰ کشور عبارتند از: بریتانیا (انگلستان، ایرلند شمالی، اسکاتلند و ولز)، کانادا، فرانسه، آلمان، ژاپن، زلاندنو، جمهوری چین، تایوان، جمهوری کره و ایالات متحده آمریکا (فلاحی، ۱۳۸۸). در این بخش نظام آموزشی ۴ کشور برتر یعنی، آلمان، آمریکا، فنلاند و ژاپن از نظر رویکرد مدیریتی مورد بحث قرار می‌گیرد. معیارهای بررسی به شرح زیر می‌باشند:

الف- ساختار اداری و مدیریت (اختیارات دولت، مسئولین آموزش در سطح محلی، تمرکز/عدم تمرکز، استقلال و خودگردانی، تفویض اختیار، مشارکت و مدیریت شورایی، انتخاب مدیران، مسئولیت برنامه‌ریزی درسی، نظارت و ارزیابی).

- ب- ساختار آموزشی (آموزش پیش دبستانی، آموزش ابتدایی، آموزش دوره اول متوسطه، دوره دوم متوسطه، آموزش عالی، ارزیابی تحصیلی).
- ج- کادر آموزشی (استخدام، شرایط احراز، برنامه کاری و وظایف اجرایی، ارزیابی و ارتقای حرفه ای، موقعیت اجتماعی، آموزش، آموزش ضمن خدمت، انگیزش)
- د- امکانات و فناوری (فضای آموزشی، امکانات و تجهیزات، به کارگیری فناوری نوین، سرمایه گذاری دولتی و بودجه، برنامه اصلاحات).

۲-۸-۱- مدیریت آموزش و پرورش در آمریکا

ایالات متحده دارای یکی از گسترده ترین نظام های آموزشی جهان است. به گزارش مرکز ملی آمار تحصیلی، در سال تحصیلی ۲۰۰۵-۲۰۰۶ بیش از ۷۵ میلیون نفر از کودکان و بزرگسالان در مدارس و دانشگاه های آمریکا به تحصیل مشغول بوده و هشت میلیون نفر دیگر نیز به عنوان مربیان و مدرسان در استخدام بوده اند.

نظام آموزشی امروز آمریکا شامل ۹۶ هزار مدرسه ابتدایی دولتی و خصوصی، به علاوه بیش از ۴۲۰۰ مؤسسه آموزش عالی شامل کالج های دوساله تا دانشگاه های عظیم دولتی، دارای دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد و بالاتر، با ظرفیت ۳۰ هزار دانشجو می باشند. مجموع هزینه های کشور برای تعلیم و تربیت بالغ بر ۸۷۸ میلیارد دلار در سال است (گوردن، ۲۰۰۷: ۱۰۱).

کیفیت آموزشی کشور بزرگ و توسعه یافته ایالات متحده آمریکا در مقایسه با دیگر کشورها از مطلوبیت چشم گیری برخوردار است. این کشور در گزارش توسعه انسانی HDI رتبه ۴ جهان را دارا است. و در بخش آموزش رتبه ۱۳ جهان را دارد. میزان باسوادی این کشور ۹۹ درصد تخمین زده می شود. دلایل این مطلوبیت را می توان در بسیاری از عوامل از جمله توجه سرمایه گذاری همه جانبه در حوزه آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهمترین عوامل توسعه جامعه، مطالعه و تحقیق مستمر برای بهبود روند کیفی و کمی آموزش، برخورداری از وسایل کمک آموزشی و فناوری روز، شیوه های نوین تربیت معلم و روش های آموزشی و ... جستجو کرد. عامل مؤثر دیگری که نقشی انکارناپذیری بر کیفیت آموزشی دارد، برخورداری از نظام آموزشی غیرمتمرکز است، به نحوی که هریک از ایالت ها دارای "وزارت آموزش و پرورش" مجزا بوده و آن وزارت می تواند در محدوده

ایالت خود از استقلال و قدرت تصمیم‌گیری لازم برای اداره امور برخوردار باشد. همین موضوع سبب رقابتی سازنده بین ایالت‌های مختلف شده است.

۲-۸-۱-۱- اصول و اهداف آموزش و پرورش

از جمله مهمترین اصول و اهداف آموزشی آمریکا می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

الف- دستیابی یکسان به آموزش عمومی حتی برای گروه‌های اقلیت و معلولین

ب- تعهد به عقاید دمکراتیزم و آزادی‌های فردی و توجه به تنوع جمعیت

ج- شکوفا نمودن استعدادهاى هر يك از کودکان تا حد ممکن ، تا به عنوان يك شهروند در جامعه‌ای آزاد خدمت مؤثر کرده و در بازار تبادلات جهانی رقابتی موفقیت آمیز داشته باشد.

نظام آموزش تا حد زیادی غیرمتمرکز بوده و براساس قانون خط‌مشی‌ها و برنامه درسی به عهده ایالت و مناطق واگذار شده است به همین خاطر قوانین حاکم بر ساختار، محتوی و برنامه‌های آموزشی در ایالات و مناطق مختلف از تنوع زیادی برخوردار است.

۲-۱-۸-۲- ساختار اداری آموزش و پرورش در امریکا

الف - ساختار اداری غیرمتمرکز - ایالات متحده امریکا، در آنچه مربوط به قانون عمومی کشوری می‌شود، کشوری یکپارچه و متحد است. اما از نظر اجرایی اختیارات دولت محدود است. دهمین ماده الحاقی قانون اساسی ایالات متحده به وضوح اصلی را بیان می‌کند که «قانون اساسی اختیار قدرت را به دولت ایالات متحده نداده بلکه قدرت به ترتیب مختص ایالت‌ها و یا مردم است.» در نتیجه این عامل قانونی مهم، در ایالات متحده، حکومت در مقایسه با سایر کشورها کاملاً غیرمتمرکز است. برابر نص قانون اساسی، که در طول دو قرن که از عمر این کشور می‌گذرد، تقریباً بلا تغییر مانده است، آموزش و پرورش کلاً متعلق به ایالات است. قوه مجریه فدرال و به ویژه رئیس جمهوری ایالات متحده، با همه قدرتی که دارد، عملاً در برخی زمینه‌ها دستش بسته است و بالاخص در زمینه آموزش و پرورش هیچ گونه اختیاری ندارد؛ تنها کاری که او، احیاناً می‌تواند در این زمینه انجام بدهد عبارت از تخصیص اعتباراتی است که براساس برنامه‌های درازمدت بودجه، قابل برداشت است لیکن او نمی‌تواند هیچ دستوری در این باره صادر کند.

شاید یکی از ویژگی‌های قابل توجه تعلیم و تربیت در ایالات متحده، متمرکز نبودن آن باشد. در ایالات متحده، مدارس در حیطه مسئولیت‌های محلی و ایالتی بوده‌اند. برخلاف غالب کشورهای دیگر، در ایالت متحده یک سیستم آموزشی واحد به اجرا در نمی‌آید، به غیر از معدودی استثنا در مورد دانشکده‌های افسری و مدارس مربوط به بومیان. دولت فدرال برنامه‌درسی واحدی را در سطح کشور تأیید و اجرا نمی‌کند (نیومن، ۲۰۰۵: ۱۹۲).

ب - هیئت امنای آموزشی ایالت - براساس متمم دهم و تغییرات ناشی از نظام آموزشی غیرمتمرکز، سیاست‌گذاری‌ها و نیازها توسط هیئت امنای آموزشی ایالت تعیین شده که تحت رهبری رئیس هیئت امنای آن ایالت و کارکنان بخش آموزش ایالتی اداره می‌شود. رئیس هیئت امنای معمولاً توسط فرماندار یا هیئت آموزشی ایالت انتخاب می‌شود. هر ایالت (به جز هاوایی) از مناطق آموزشی تشکیل شده است که تحت نظر هیئت امنای آموزشی ایالت بوده و از پنج تا هفت عضو تشکیل شده است. هیئت امنای مناطق آموزشی و سرپرست مدارس عهده دار طیف وسیعی از وظایف و مسئولیت‌ها می‌باشد.

ج - نقش دولت فدرال در حوزه آموزش و پرورش - سیستم ایالات متحده به گونه‌ای است که دولت از بسیاری از کارهای عمومی از قبیل آموزش و پرورش، کنترل شده و محدود است و در درجه اول باید متکی به ایالت‌ها و جوامع محلی باشد. به طور کلی دولت فدرال، زمانی که ایالات یا نواحی یک امر ملی و

حیاتی را مورد رسیدگی قرار ندهند و یا لازم باشد یک مسئله ملی توسط رهبری ملی مورد توجه قرار گیرد، در زمینه آموزش و پرورش که در قانون اساسی (اصل ۱ بخش ۸) آمده و به کنگره آمریکا قدرت می‌دهد برای تأمین رفاه عمومی ملت و ماده الحاقی چهاردهم به شهروندان در خصوص روند مناسب قانون و موضوعات قانونی دیگر اطمینان می‌دهد، دفاع می‌کنند. در واقع، دولت برای ایالت‌ها و مناطق یک شریک مطیع بوده است. مناطق و مسئولان ایالتی و محلی، نظارت و کنترل خود را بر محتوای آموزشی و روش‌های تدریس حفظ کرده‌اند. در حقیقت قانون دولت فدرال، دخالت دولت ایالات متحده را در این زمینه ممنوع کرده است. هنوز هم فدرال، از طریق بودجه کمی که در نظر می‌گیرد، بر آموزش و پرورش تا حدی که روند خوبی داشته باشد، تأثیر می‌گذارد. چهار دلیل برای دخالت دولت فدرال در آموزش و پرورش، وجود دارد: ارتقاء دادن دموکراسی، اطمینان از تساوی فرصت‌های آموزشی، افزایش بهره‌وری ملی و تقویت حمایت ملی.

دولت فدرال، برای تضمین دسترسی برابر و کیفیت برتر آموزش و تأمین بودجه برای برنامه‌های وام دانش‌آموزی و دانشجویی و کمک به دانش‌آموزان کم‌درآمد تدابیری اتخاذ کرده است. با این حال، مهم‌ترین مسئولیت در امور تعلیم و تربیت به عهده خود ایالت‌ها و مقام‌های محلی است. به گفته وزارت آموزش و پرورش آمریکا، قریب به ۹۰ درصد از مخارج سالانه مربوط به تعلیم و تربیت، در همه سطوح، از طریق منابع ایالتی و محلی و منابع خصوصی تأمین می‌گردد.

د- شوراهای آموزش و پرورش - شوراهای آموزش و پرورش که اغلب آن‌ها انتخابی هستند، مدیریت و اداره نزدیک به ۱۵۵۰۰ منطقه آموزش و پرورش در سطح کشور را به عهده دارند.

شورای آموزش و پرورش هر ایالت، همراه با سرپرست یا نماینده ایالت، به نظارت بر مناطق آموزش و پرورش ایالت، تعیین استانداردهایی جهت مربیان و دانش‌آموزان، تأیید برنامه‌های درسی و بررسی کتاب‌های درسی اشتغال دارند. قدرتی که از سوی ایالت اعمال می‌شود، بیش از هر چیز، قدرت مالی است که کمک زیادی در زمینه جبران کمبود درآمدهای مالیاتی می‌کند.

در اغلب ایالت‌ها، خط‌مشی‌ها و نیازمندی‌های آموزشی توسط هیئت‌های اجرایی یا شوراهای استانی آموزش و پرورش تعیین می‌شوند که بیشتر به وسیله "هیئت امنای مدارس" اداره می‌گردند. سازمان ایالتی آموزش و پرورش نیز توسط یک ستاد نیرومند و دارای اختیار حمایت می‌شود. در بسیاری از ایالت‌ها، اعضا توسط فرماندار انتخاب و منصوب می‌شوند و در برخی دیگر از ایالت‌ها، این اعضا

توسط مردم انتخاب می‌گردند. رئیس هیئت امنای مدارس یا توسط فرماندار و یا توسط هیئت امنای آموزش و پرورش در ایالت‌ها انتخاب می‌شود. مقررات ایالتی نوعاً شامل؛ تعیین طول روزهای سال و مدرسه، نیازمندی‌های فارغ‌التحصیلی، استانداردهای فارغ‌التحصیلی معلمان، حمل و نقل مدارس، خدمات بهداشتی و حفاظت در مقابل آتش سوزی است که توسط این هیئت‌ها تعیین می‌شود. هیئت‌های استانی ایالت‌ها توسط "شورای ملی هیئت‌های آموزشی ایالتی" حمایت می‌گردند.

۲-۸-۱-۳- مدیریت مدارس

در سال‌های اخیر، گرایش به خودگرایی در مدیریت مدارس، در امریکا مورد توجه قرار گرفته است. در این کشور، این باور در بین سیاست‌مداران و صاحب‌نظران نهادینه شده که دادن اختیار تخصیص منابع به مدارس، انگیزه نیرومندی برای اثربخش کردن مدارس و بهبود شرایط آموزش و یادگیری است. در مواردی که چنین اقدامی صورت گرفته، موجبات رهایی نیروهای خلاق و ابتکار عمل در سطح مدرسه فراهم آمده است. جامعه ملی تعلیم و تربیت و جامعه ملی مدیران مدارس متوسطه، طی بیانیه مشترکی، بر این اصل تأکید کرده‌اند که وجود اختیار و آزادی عمل قابل ملاحظه در سطح مدرسه، شرط اصلی تعلیم و تربیت کیفی است. صاحب‌نظرانی که آموزش و پرورش مدرسه‌ای را در امریکا مطالعه کرده‌اند، نظر فوق را تأیید می‌کنند. برای مثال، سایزر، از مطالعات خود نتیجه گرفته که ایجاد مدارس برتر مستلزم آن است که به معلمان و دانش‌آموزان فرصت داده شود که با استفاده از شایستگی‌های خود و با نوآوری و ابتکار عمل نمایند؛ و این مهم تحقق نمی‌یابد مگر آن که اختیار قابل ملاحظه‌ای به مدارس تفویض شود (فلاحی، ۱۳۸۸).

در امریکا، اصطلاح «مدرسه خودگردان» را اول بار، کمیسیون اصلاحات آموزشی ایالت نیویورک، در اواخر دهه ۱۹۶۰ به کار گرفت. این اصطلاح به رویکرد جامعی دلالت داشت که به موجب آن، تمرکززدایی به معنای وسیع کلمه تحقق پیدا می‌کرد و اختیار منابع، نه فقط در زمینه امور مالی بودجه، بلکه در زمینه امور برنامه درسی و کارکنان و میزان قابل ملاحظه‌ای از قدرت کنترل مردمی آموزش و پرورش به سطح مدرسه انتقال می‌یافت.

اندیشه خودگردانی، عمدتاً با ساخت و کار بودجه، عملی شده است. رویکرد یا شیوه متداول آن بود که بودجه مدرسه خودگردان، به صورت یکپارچه، براساس سرانه دانش‌آموز و عوامل مؤثر دیگری که با توجه به نیازهای آموزشی و سطح مدرسه تغییر می‌کند، تخصیص داده شود. مدیر مدرسه، تحت

الزامات ایالتی و منطقه‌ای، مسئول بودجه شناخته می‌شود. بودجه پرسنلی بر اساس میانگین حقوق کارکنان در سطح ایالت، تأمین می‌شود و اعتبارات نگهداری و خدمات به‌طور مستقل در بودجه مدرسه منظور می‌گردد. هدف آن است که تعادل معقولی میان منابع و نیازهای آموزشی برقرار شود. مدیر مدرسه در قبال پیگیری اهداف و اولویت‌های آموزشی تعیین شده در سطح منطقه و هزینه کردن اعتبارات، مسئول و پاسخگوی رئیس آموزش و پرورش منطقه است (فلاحی، ۱۳۸۸).

مطالعه مدارس خودگردان نشان داده است که این مدارس از اختیار و آزادی عمل خود در زمینه تخصیص منابع و تصمیم‌گیری، به شیوه‌ای واقعاً متفاوت با روش مرسوم و متمرکز استفاده می‌کنند. نقش شوراها یا هیئت‌های محلی چندان تغییر نکرده است؛ به جز آن که وقت بیش تری را به هدف‌گذاری و تعیین اولویت‌های مدارس اختصاص داده‌اند. کارشناسان مناطق آموزشی به تخصص‌های مربوط به خدمات خود در مدارس ادامه می‌دهند و برخلاف انتظار، مدیران مدارس به جای آن که به مدیران اداری و مالی تبدیل شوند، بیشتر برنامه‌ریز و رهبر آموزشی شده‌اند.

اغلب نمونه‌های مدیریت خودگردان در مدارس مستلزم چند نوع شورای انتخابی تصمیم‌گیری در مدرسه‌اند. این شوراها ممکن است اختیارات خود را با مدیر مدرسه تقسیم کنند یا فقط مشورتی باشند. بعضی از شوراها از قدرت استخدام مدیران برخوردارند. بعضی قدرت استخدام و اخراج آن‌ها را دارند و برخی هیچ‌یک از این اختیارات را ندارند. بعضی از آن‌ها می‌توانند در صورت وجود پست خالی، به استخدام کارکنان اقدام کنند.

ایالت کنتاکی، عملاً هر مدرسه را ملزم می‌کند تا شورای مدرسه‌محوری با حضور سه نفر از معلمان، دو نفر از والدین و مدیر داشته باشد و اختیار قابل توجهی در زمینه تدوین خط مشی و اداره امور مالی به شورا تفویض می‌کند. مریلند تگزاس، مدارس را به داشتن گروه‌های تصمیم‌گیری مدرسه محور ملزم می‌کند، اما مانند کنتاکی، ترکیب اعضای شورا را تصریح نمی‌کند. یا به نحوی قانونی، اختیار را از ناحیه به مدرسه محول می‌کند. قانون ایالتی شیکاگو اختیار قابل ملاحظه‌ای را به شورای مدارس محلی می‌دهد. این شورا متشکل است از: ۶ پدر و مادر، ۲ نماینده جامعه، مثلاً صاحبان صنایع ناحیه یا رهبران گروه‌های مختلف قومی، فرهنگی و ۲ معلم و مدیر. تجدید سازمان و کوچک شدن اداره مرکزی سین سیناتی، مسئولیت چشمگیری را به مدرسه محول کرده است. اما اختیار قانونی اضافی به مدیران نداده است. مدل اجرا شده در کلرادو، حضور یک نماینده از عرصه کسب و کار را

در هر شورای مدرسه ضروری می‌داند. مدیریت مبتنی بر محل در ممفیس، هرگز از مرحله اجرای یک طرح آزمایشی فراتر نمی‌رود. در حالیکه در فلوریدا، اجرای آزمایشی در مقیاسی کوچک، گسترش یافته است.

قدرت نظام غیرمتمرکز شده ایالات متحده آمریکا، ناشی از فرایند آموزشی است که تصمیمات آن در سطح بسیار محلی اتخاذ شده است. رئیس شورا و مدیران مدرسه محلی تیم مدیران کلیدی را تشکیل می‌دهند. این تیم مدیریتی، برای تعیین آنچه که باید تدریس شود، نحوه تدریس و تعیین این که چه کسی تدریس کند، از مسئولیت‌های آموزشی واقعی برخوردارند. آن‌ها باید در صورت به وجود آمدن مشکل، با والدین ملاقات کنند و در نشست‌های عمومی، با شورای مدرسه و اعضای جامعه، از اقدامات خود دفاع کنند (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۱-۴- شایسته‌سالاری

دولت فدرال آمریکا در زمان ریاست جمهوری جرج واشنگتن، اصل شایستگی و لیاقت را در زمینه استخدام دولتی ملحوظ می‌داشت، ولی بیش از کفایت و کاردانی، قضاوت‌های شخصی عامل اصلی در استخدام افراد بود. نهضت ترفی خواهی که در اواخر قرن ۱۹ در آمریکا شروع شد، اعتقاد راسخ خود را در مورد کارآیی بیشتر سازمان‌ها و ابداع راه‌های بهتر و روش‌های علمی جهت انجام بهتر خدمت مطرح کرد (حبی، ۱۳۹۰). مرکز تفکر در این نظام این است که انتصابات باید بر پایه توانایی انجام وظیفه باشد یعنی افراد ناتوان و کمتر مطلوب از راه انجام آزمون کنار گذاشته شوند. عقیده تازه در ابتدا به عنوان پاک‌سازی طویله‌های سیاسی مورد استقبال قرار گرفت ولی نمی‌شد به انتظارات به صورت کامل پاسخ داد (رشیدی، ۳، ۱۳۸۵). نخستین گام در ایجاد یک شالوده استخدامی کمیسیون استخدام کشوری این کشور (CSC) و به دور از جانب داری حزبی و سیاسی در سیستم فدرال آمریکا، توسط کمیسیون استخدام کشوری این کشور (CSC) در سال ۱۸۸۳ میلادی برداشته شد. برای تضمین عملی استخدام بی‌طرفانه، کمیسیون مذکور با حضور یک نفر از حزب اقلیت در کنار دو نفر از حزب اکثریت تشکیل می‌شود. در این کمیسیون، نماینده حزب اقلیت مراقب است تا سیاست‌های استخدامی و خط‌مشی‌های اتخاذ شده به سوی استخدام جانب‌دارانه و تبعیض آمیز حزبی تمایل پیدا نکند. این کمیسیون در ایالت‌ها و نواحی مختلف شعبه تشکیل داده که هر یک در منطقه مربوط به خود امور مربوط به استخدام را کنترل می‌کنند (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۲).

به طور کلی اصول شایسته‌سالاری در امریکا عبارتند از:

- به کارگیری افراد با صلاحیت و با اطلاع رسانی مناسب بدون توجه به نژاد، رنگ، دین، سن، جنسیت و...؛
- پرداخت برابر برای کار برابر؛
- توجه به کارایی و اثربخشی؛
- تلاش برای دستیابی به عملکرد استاندارد افراد؛
- آموزش مناسب کارکنان؛
- حمایت و حفاظت از کارکنان در مقابل تصمیم‌های احساسی، مغرضانه، قانون شکنی‌ها، سوء مدیریت و... (لطیفی و سهرابی، ۱۳۸۴).

در انتخاب مدیران شایستگی‌های اصلی که مدنظر می‌باشند عبارتند از: رهبری تغییر، رهبری افراد، نتیجه‌گرایی، شم تجارت و ایجاد همبستگی و ارتباط (همان). در امریکا بر تربیت مدیران تأکید می‌شود و آن‌ها باید مدارک خاصی داشته باشند. بنابراین، مدیران آموزشی باید قبل از تصدی پست مدیریت، آموزش‌های مربوط به مدیریت آموزشی را طی کنند و دارای تحصیلات دانشگاهی باشند (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۱-۵- مشارکت والدین

در امریکا، مشارکت، هدف برجسته و ارزش زیر بنایی جنبش اجتماعی بوده است. اما یکی از ناکامی‌های تمرکززدایی، مشارکت محدود والدین در امور آموزشی مدرسه بوده است. آن‌ها بخشی از این مشارکت محدود را به شوراهای مشورتی والدین که مدیر مدرسه مبتکر آن است نسبت داده‌اند. مدیران، برخی والدین و معلمان را به عنوان شورای مشورتی انتخاب می‌کنند تا آن‌ها بتوانند آگاهی‌های لازم را در اختیار والدین فعالی که هنوز به درون نظام جذب نشده‌اند قرار دهند. این امر سبب می‌شود که علاقه‌مندی بسیاری از والدین از بین برود.

۲-۸-۱-۶- چندگونگی مدارس

مدارس ایالات متحده در طول تاریخ، دوران متعددی را با امواج مهاجرت تجربه کرده‌اند و امروزه، مدارس آمریکا مانند جامعه‌ای که در آن خدمت می‌کنند، بیش از هر زمان دیگری دارای چندگونگی قومی هستند.

مدارس دولتی علی رغم چندگونگی و عدم تمرکز، به طور هماهنگ و منسجم اداره می‌شوند. اگر دانش آموزی از یک مدرسه در کالیفرنیا، به مدرسه دیگری در پنسیلوانیا یا جورجیا منتقل گردد، بدون شک با تفاوت‌هایی روبرو می‌گردد، اما با این که دولت فدرال برنامه‌درسی واحدی را ابلاغ نمی‌کند، با کلیات مواد درسی آشنایی دارد.

۲-۸-۱-۷- توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و پرورش

در ایالات متحده سیستم منسجمی برای نحوه مواجهه با تفاوت‌های فردی در توانایی‌های دانش‌آموزان وجود ندارد. بلکه در این زمینه سیستم‌های متنوعی وجود دارد: هر یک از مناطق و هر مدرسه‌ای برنامه‌ها و رویکردهای خاص خود را در این باره بسط و گسترش داده است. علی‌رغم این، برخی استراتژی‌ها توسط مدارس و مناطق مختلف رعایت می‌شود.

خودمختاری کلی در سطح مدارس تنوع وسیعی را در برنامه‌های آموزشی موجب شده است. بسیاری از مدارس دولتی در ایالات متحده به دانش‌آموزانی خدمات آموزشی ارائه می‌کنند که از زمینه‌های اجتماعی و توانایی‌های متفاوتی برخوردار هستند. در تلاش برای مواجهه با چنین گستره متنوعی، گزارش‌های معلمین بر چندین استراتژی مبتنی است. استراتژی اصلی عبارت است از گروه‌بندی توانائی‌ها. این اقدامات از مدرسه ابتدایی آغاز می‌شود و جنبه کشوری دارد. کلیه مدارس چنین گروه‌بندی‌هایی را در خصوص تفاوت‌های موجود در سطح توانایی دانش‌آموزان انجام می‌دهند. اگرچه نوع این اقدامات در مدارس مختلف تفاوت دارد؛ در فعالیت‌های مرتبط با یادگیری مشارکتی، تکلیف شب، نمره دهی و آموزش کامپیوتری نیز تفاوت رویکردهایی در خصوص تفاوت توانایی‌های دانش‌آموزان وجود داشته است. یادگیری مشارکتی به این صورت که دانش‌آموزانی که یادگیری سریع‌تری دارند با آنهایی که یادگیری کندتری دارند در گروه‌های زوجی قرار داده شوند - بارها و بارها مشاهده شده است. اکثر معلمین بر این باور بودند که این کار بر روی کل کلاس تأثیر مثبت داشته و فایده دارد. یادگیری دانش‌آموزانی که سریع‌تر یاد می‌گرفتند با قرار گرفتن در گروه‌های مشارکتی تقویت می‌شد و دانش‌آموزان کندتر نیز از این کمک اضافی همکلاسی‌های خود بهره می‌بردند.

اغلب مدارس برای دانش‌آموزانی که نیازهای ویژه دارند برنامه‌های خاصی ارائه می‌کنند. به هر حال در مدارس مختلف این برنامه‌ها تفاوت‌های بسیاری با هم دارند برخی از این برنامه‌ها سطح وسیعی را در

بر گرفته و دانش آموزانی که نیاز به کمک‌های تقویتی دارند را شامل می‌شود. سایرین نیز منابع محدودی داشته و صرفاً دانش آموزانی را که از ناتوانایی‌های یادگیری حاد رنج می‌برند در بر می‌گیرند.

مدارس کمی جهت دانش آموزان تیزهوش آموزش‌های ویژه‌ای در ریاضیات و علوم ارائه می‌کنند اما اکثر مدارس این کار را انجام نمی‌دهند. اگرچه بسیاری از معلمان به اهمیت برنامه‌های آموزشی جهت کودکان تیزهوش تأکید دارند اما براین عقیده هستند که منابع مالی مدارس آن‌ها اجازه این کار را نمی‌دهد. بسیاری از معلمین به‌عنوان یکی از استراتژی‌های مواجهه با تفاوت‌های فردی، جلسات پرسش و پاسخی ترتیب می‌دادند، تکالیف را طبق توانایی‌های دانش آموزان به آن‌ها اختصاص می‌دادند و بر سایر منابع آموزشی متکی بودند. نهایت آن‌که والدین، معلمین، مدیران مدارس و دانش آموزان با خاستگاه‌های بسیار گسترده باورشان را به این موضوع خاطرنشان کردند که تفاوت‌های موجود در میزان حمایت خانواده از دانش آموز به تفاوت‌های دانش آموزان در موفقیت درسی تأثیر می‌گذارد. آن‌ها اعتقاد داشتند که تفاوت در موفقیت‌های تحصیلی از خانه آغاز می‌شود. در عین حال در بحث‌های آزادی که با معلمین، والدین و دانش آموزان صورت می‌گرفت، همه آن‌ها بر اهمیت برابری و دسترسی به آموزش در مدارس تأکید می‌کردند.

۲-۸-۱-۸- تحولات تکنولوژیک در حوزه آموزش

نظام ملی نوآوری در آمریکا در طول تاریخ دچار تحولات زیادی شده است. عمده این تحولات را می‌توان در سه دوره قبل از جنگ جهانی دوم، بعد از جنگ جهانی دوم تا دهه ۱۹۸۰ و دهه ۱۹۸۰ به بعد مورد بررسی قرار داد (اولسون و پریسلی، ۲۰۱۰: ۱۶۷). در عین حال، به کارگیری فناوری‌های نوین در مدارس، گسترش فزاینده‌ای یافته است.

طبق یک بررسی، در سال ۱۹۹۹ به ازای هر ۶ دانش آموز یک کامپیوتر وجود داشته است. نزدیک ۹۰ درصد مدارس و ۵۱ درصد کلاس‌ها به شبکه اینترنت وصل شده‌اند. طبق آخرین نظرسنجی که توسط مرکز ملی آمار آموزشی انجام گرفته است، این ارقام حتی بالاتر نیز می‌باشند یعنی ۹۵ درصد مدارس و ۶۳ درصد کلاس‌ها با اینترنت در ارتباط هستند. یک دلیل برای این فوران و انفجار الکترونیکی امکانات تجهیز و آماده‌سازی است. براساس یک برآورد، قیمت کامپیوترها به طرز عجیبی سقوط کرده است. به

^۱- Olson and Presley

علاوه فرصت‌های سرمایه‌گذاری زیادی به‌وجود آمده‌اند که به کاربرد وسیع تکنولوژی آموزشی کمک می‌کنند. با وجود این که مدارس دولتی در ایالت متحده با بودجه مالیاتی کار می‌کنند و مدارس خصوصی نیز با شهریه‌هایی گرفته شده از دانش‌آموزان، از طرف بسیاری از تجار، سازمان‌های غیر انتفاعی و آژانس‌های دولتی کمک‌های فراوانی برای حمایت از تکنولوژی نوین در مدارس اعطا می‌شود. با همه این مجهزسازی‌ها و قابلیت‌ها که در اختیار دانش‌آموزان می‌باشد، متخصصین تأکید می‌کنند که پیشرفت امروزه بیشتر وابسته به روش جدید تدریس و یادگیری می‌باشد. تکنولوژی مورد نظر آن‌ها می‌تواند نقش دانش‌آموز را تغییر دهد یعنی به جای این که با بی‌تفاوتی به یادگیری موضوعات پردازد، چیزهای جدیدی را نیز ابداع نماید.

مؤسسات آموزشی در حال تغییر دادن کلاس‌های معمولی مدارس به‌وسیله تکمیل و یکپارچه‌سازی ابزار و روش‌های جدید می‌باشند. دانش‌آموزان در یک کلاس از تکنولوژی ویدئو برای ثبت وقایع و موضوعات بهره می‌گیرند و به مطالعه و بررسی حرکات تنیس و ضربات گلف می‌پردازند در حالی که در کلاس دیگر دانش‌آموزان با استفاده از مونیتورهای الکترونیکی ضربان قلب‌های آن‌ها را در حین تمرین بررسی و دنبال می‌کنند و سپس با استفاده از کامپیوتر، داده‌ها را به اشکال گرافیکی به تصویر می‌کشند.

۲-۸-۱-۹- ساختار آموزشی

سن ورود به آموزش اجباری در ایالات متحده، مطابق با ایالت، از سطح سنی ۵ تا ۸ سالگی متفاوت می‌باشد و عمومی ترین سن برای ورود به آموزش اجباری ۷ سالگی می‌باشد؛ در پایان دوره سن فارغ‌التحصیلان بین ۱۵ تا ۱۸ می‌باشد که البته سن ۱۸ عمومی ترین سن و متداول ترین سن برای فارغ‌التحصیلی می‌باشد.

آموزش و پرورش در ایالات متحده امریکا در سه سطح سازماندهی شده است: دوره پیش دبستانی و ابتدایی، دوره متوسطه، دوره تکمیلی و آموزش حرفه‌ای در سطح متوسطه و بعد از متوسطه.

الف- آموزش پایه یا اجباری: بر اساس قوانین مصوب در هر کشور بخشی از مقطع تحصیلی به‌عنوان مقطع آموزش پایه تلقی شده و همه شهروندان موظف هستند که پس از احراز شرایط لازم و قانونی از آموزش این مقطع برخوردار شوند. در امریکا این مقطع از سن ۶ یا ۷ سالگی شروع و در ۱۶ سالگی به اتمام می‌رسد. در واقع، در بیشتر ایالت‌ها، تحصیل تا سن ۱۶ سالگی اجباری است. مدت زمان برنامه‌های مقاطع آموزش پایه در ایالت‌های مختلف متفاوت است. به طوری که این دوره در ۱۶ ایالت ۹ سال، ۱۹ ایالت ۱۰

سال، ۱۷ ایالت ۱۱ سال، ۱۲ ایالت ۶ سال و ۲ ایالت ۱۳ سال تحصیلی می‌باشد. دولت ایالتی موظف است برای برخورداری هرچه بیشتر شهروندان از این مقطع تسهیلات لازم را فراهم کرده و این خدمات را به صورت رایگان ارائه کند.

ب- آموزش ابتدایی: مقطع آموزش ابتدایی به مدت ۸- ۶ سال طی رده‌های سنی ۱۴-۶ سال به طول می‌انجامد یعنی این مقطع در ایالت‌های مختلف متفاوت است. در برخی از ایالت‌ها و مدارس، سال‌های تحصیلات ابتدایی شامل کودکان تا کلاس‌های پنجم یا ششم و در برخی دیگر تا کلاس هشتم است. هدف اصلی برنامه‌های آموزش ابتدایی کسب مهارت‌ها، دانش و گرایش‌های مثبت و اساسی توسط دانش‌آموزان و تأکید بر رشد فردی آنان با توجه به نیازها و توانایی‌های فردی می‌باشد.

موضوعات محوری برنامه‌های آموزش ابتدایی عبارتند از: زبان انگلیسی، متون قرائتی، مهارت‌های زبانی، آمار / ریاضیات، مطالعات اجتماعی، تاریخ و علوم.

مقطع آموزش ابتدایی اجباری بوده و به صورت رایگان به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد. طبق آمارسال ۱۹۹۵ در مدارس ابتدایی، نسبت معلمین به دانش‌آموزان در مدارس دولتی ۱ به ۱۹ و در مدارس خصوصی ۱ به ۱۶ می‌باشد.

ج- آموزش متوسطه: آموزش متوسطه در ایالات متحده مطابق با قوانین، سیاست‌ها و تدابیر ایالات و حوزه‌های مدرسه محلی شامل پایه‌های ۱۲-۷ و برخی ایالت‌ها ۱۲-۹ می‌باشد. هیچگونه ساختار، برنامه آموزشی یا قانون اجرایی واحدی برای آن وجود ندارد، تمامی قوانین و تدابیر از طریق حکومت‌های ایالتی و بیش از ۱۴۰۰۰ مدرسه محلی تصویب و اجرا می‌گردند.

از ۳۰ سال پیش، سیکل اول دبیرستان جای خود را به مدارس راهنمایی داده است که کلاس‌های ششم تا هشتم، یا همان کلاس‌های دوره سیکل را در بر می‌گیرد. (کامینز، ۲۰۰۶: ۹۰). مدارس راهنمایی مانند گرد هم آیی‌هایی هستند که برای برآوردن نیازهای نوجوانان تشکیل می‌شوند. از خصوصیات مدارس راهنمایی، تدریس تیمی و در عوض تشکیل شدن کلاس‌های ۴۵ تا ۵۰ دقیقه‌ای، زمان‌بندی قابل انعطاف دروس است. این مدارس هم بر گروه‌های کوچک، در ارائه رشته‌ای دروس و هم بر پروژه‌های خاص مختص نوجوانان ده تا ۱۵ ساله تأکید می‌کند (نیومن، ۲۰۰۵: ۱۸۷).

۱- Cummins

۲- Newman

برنامه‌های درسی مقطع مقدماتی متوسطه موضوعات زیر را پوشش می‌دهند: دستور زبان انگلیسی، متون خواندنی، مهارت نوشتن، ریاضیات، علوم و روش‌های علمی، تاریخ ایالات متحده، هنر، موسیقی، بهداشت و تغذیه، هنرهای عملی، تربیت بدنی، جغرافی و زبان‌های خارجی.

شکل معاصر دبیرستان، همراه با طیف وسیع دروس اختیاری برای دانش آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله، در نوع تحصیلات آمریکا در قرن بیستم، تثبیت شد. دانش آموزان دبیرستان می‌توانند از تعداد متعددی از باشگاه‌ها، فعالیت‌های ورزشی، برنامه‌های کار و دانش، و سایر فعالیت‌های فوق برنامه استفاده کنند. دانش آموزان بر مبنای کلاس و امتحانات خود می‌توانند درس‌های آکادمیک یا بیشتر حرفه‌ای را انتخاب نمایند.

۲-۸-۱-۱۰- استراتژی‌های آموزشی

امروزه نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا به دلیل ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی بر چند موضوع عمده به عنوان راهبردهای آموزشی تأکید دارد که مدیران مدارس تمام ایالت‌ها به نحوی آن‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند. این راهبردها عبارتند از:

۱) **پرورش شخصیت:** پرورش شخصیت در بنیاد سیستم مدرسه‌ای ایالات متحده، همیشه به عنوان بخش جدایی ناپذیر آموزش، مد نظر بوده است. مدارس که بر روی پرورش شخصیت تأکید می‌کنند، به خاطر آن است که نتایج شگفت‌انگیز آن را می‌بینند. پرورش شخصیت، مبتنی بر اصل انتقال و فعالیت در زمینه ارزش‌های بنیادین از قبیل انصاف، صداقت، دل‌سوزی، مسئولیت‌پذیری و احترام به خود و دیگران می‌باشد.

پرورش شخصیت همه زمینه‌های زندگی مدرسه‌ای، از ساعات آموزشی گرفته تا ورزش و دیگر فعالیت‌های فوق برنامه، را در بر می‌گیرد. مدارس که آموزش و پرورش شخصیتی خوبی به اجرا در آورده‌اند، محیط‌های صمیمی ایجاد کرده‌اند که نسبت به موضوعات رفتاری نظیر تنهایی یک دانش آموز و خصومت بین گروه‌ها و فرقه‌های مختلف، حساس هستند. این مؤسسات آموزشی، ارتباط و درک قوی بین دانش آموزان با بزرگ‌سالان ایجاد کرده‌اند. آن‌ها پذیرای مسائل هستند و معلمان، مدیران و دانش آموزانی دارند که اغلب، وقتی که دانش آموز دیگری مشکلی برایش پیش می‌آید، مایلند وارد عمل شده و مسئولیت به عهده بگیرند.

۲) پاسخ به نیازهای دانش آموزان مختلف در مدارس دولتی: پاسخ به نیازهای دانش آموزان مختلف در مدارس دولتی، موضوعی است که در ایالات متحده بحث در خصوص آن هیچگاه پایان نمی پذیرد. سیاست گذاران، آموزگاران، دادگاه‌ها و والدین دائماً در جستجوی بهترین روش‌ها برای آموزش همه دانش آموزان هستند. به عنوان مثال تصمیمات اتخاذ شده دادگاه‌ها و سیاست جبران مافات گذشته نسبت به اقلیت‌ها، باعث ایجاد ابتکاراتی می‌شوند که کیفیت آموزش را در همه مدارس و به ویژه آماده نمودن و حمایت از معلمان جهت تدریس در کلاس‌هایی که تنوع ملیتی دانش آموزان‌شان زیاد است، بهبود می‌بخشند. این تعهد همیشگی در نظر گرفتن نیازهای کسانی که آموزش می‌بینند (بدون در نظر گرفتن اختلافات آن‌ها)، در آینده مستلزم ایجاد مدرسی در آمریکا خواهد بود که در آن همان‌طور که پیش بینی شده است، تا پایان این قرن، ۶۰ درصد جمعیت آمریکا را اقلیت‌ها تشکیل خواهند داد.

۳) توجه به مسئله تبعیض جنسیتی: بخشی از تقاضای عمومی برای برابری بیش تر شهروندان را جنبش حقوق شهروندی در مدارس تحریک نمود. از زمانی که بیش تر شکایت‌ها و اعتراضات مربوط به تبعیض‌ها، در سطوح بالای آموزشی و در خصوص مسئله تبعیض جنسیت بود، قانون نهم (ماده الحاقی طرح آموزش سطوح بالاتر در سال ۱۹۷۲)، مسئله تبعیض را « برای گرفتن حمایت مالی دولت فدارال در هر نوع فعالیت یا برنامه آموزشی » ممنوع کرد و چون بیش تر مدارس مقاطع تحصیلی ۱۲ گانه از کمک‌های چند جانبه دولت ایالات متحده بهره مند می‌شوند، این قانون در مورد آن‌ها نیز صدق می‌کرد. در نتیجه مدارس شروع به دادن برنامه‌های ورزشی بیش تری به دختران کردند و کتاب‌های درسی و منابعی را انتخاب کردند که تساوی جنسی را ترویج می‌کردند و ثبت نام دختران را در برنامه‌های حرفه‌ای مخصوص مردان، آغاز کردند.

۴) توجه به تنوع مذهبی: بر خلاف سیستم‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، ایالات متحده در مدارس خود بین کلیسا و برنامه‌های آموزش ایالت قائل به جدایی است. اگر چه چند شهر و ایالت در حال آزمایش برنامه‌های تضمینی هستند که اجازه هزینه نمودن بودجه‌های دولتی را در خارج از سیستم دولتی، به مدرسی از قبیل مدارس دینی و مذهبی می‌دهند، اما بودجه‌های دولتی فقط به مدارس دولتی تخصیص داده می‌شوند. بسیاری از این برنامه‌ها در دادگاه‌ها مورد بحث هستند. به علت وجود این جدایی، در ایالات متحده یک مجموعه از مدارس ویژه مذهبی به شکل سالم به وجود آمده است. در حدود ۵ میلیون دانش آموز که ۱۰ درصد ثبت نام مقاطع تحصیلی ۱۲ گانه را تشکیل می‌دهند، به این مدارس ابتدایی و

راهنمایی ویژه می‌روند. مدارس کاتولیک، نیمی از این مدارس ویژه را تشکیل می‌دهند. سایر مذاهب، ۳۵ درصد آن را تشکیل می‌دهند. در بین مدارس آموزشی مذهبی، بیش‌ترین گسترش مربوط به جوامع مسلمان است که اکنون در ایالات متحده حدود ۲۰۰ مدرسه دارند.

۵) توجه به تنوع استعدادها و توانایی‌ها: با این که مدارس در حال پیشرفت بسوی استانداردهای بالاتر برای همه دانش‌آموزان هستند، علاوه بر آن یک سنت باستانی در آمریکا در کل ۱۲ پایه تحصیلی این کشور زمینه‌های آموزش دانش‌آموزان نخبه و استثنایی را فراهم می‌آورد. انتظارات و حکم قانونی که همه دانش‌آموزان تا سن ۱۶ سالگی باید به مدرسه بروند، باعث شد، یک سیستم آموزشی برای فراهم نمودن یک سری برنامه‌ها برای سطوح مختلف توانایی‌ها بوجود آید. این امر منجر به گسترش برنامه‌های دانش‌آموزان نخبه و مستعد شد. از وقتی که طرفداران این برنامه‌ها گوشزد می‌کنند که تلاش‌های بیش‌تر و بودجه بیش‌تر نیاز است، مدارس چند روش را برای به رقابت کشاندن دانش‌آموزان مستعد به کار می‌گیرند. برای نمونه برنامه‌هایی هستند که دانش‌آموزان چند بار در هفته به کلاس‌های معمول‌شان نرفته و در فعالیت‌های غنی‌سازی شرکت می‌کنند. این شیوه در سطح مدارس ابتدایی رایج‌تر است. دبیرستان‌ها نیز چند روش را برای به رقابت کشاندن دانش‌آموزان توانا، پیشنهاد می‌کنند. تلاش‌هایی برای تشویق دبیرستان‌هایی که این دوره‌ها را ندارند (بیش‌تر آن‌ها در فقر شدید و در مناطقی که اقلیت‌ها هستند، قرار دارند)، در حال انجام است که آن‌ها بتوانند معلمان و دانش‌آموزانی برای این دوره‌ها آماده نمایند.

۶) توجه به تنوع قومی: تنوع جدید زبانی در مدارس آمریکا به‌طور عمده با تنوع زبانی مهاجران سابق تفاوت دارد. این تنوع، جامع و فراوان است. به عنوان مثال، مونت گومری کانتی مریلند و آرلینگتون ویرجینیا که هر دو در منطقه کلان‌شهر واشنگتن هستند، دانش‌آموزانی را ثبت نام می‌کنند که پدران‌شان به بیش از ۳۶ زبان صحبت می‌کنند. مهاجرت‌های اخیر، توجه‌کننده بیش‌تر تنوعی است که در مدارس آمریکا به‌وجود آمده است. حدود ۱۷ درصد دانش‌آموزان مقاطع ۱۲ گانه، آفریقایی - آمریکایی و حدود یک درصد آمریکایی بومی هستند. خانواده‌های بسیاری از آن‌هایی که اسپانیایی یا لاتین هستند، می‌توانند میراث اجدادشان را با زندگی در مناطقی که جزو مناطق جنوب غربی ایالات متحده شدند، دنبال کنند. در مجموع، اسپانیایی‌تبارها تا سال ۲۰۰۵ بزرگ‌ترین گروه اقلیت در مدارس دولتی آمریکا می‌باشند. زمانی، هدف مدارس ایجاد سرزمین چند ملیتی بود. سیاستی که سابقه فرهنگی طرفدار یکسان‌سازی را به حداقل می‌رساند. امروزه، هنوز مدارس بر سواد زبان انگلیسی تأکید می‌کنند.

آن‌ها هم‌چنین بر یادگیری فرهنگ‌های گوناگون نیز تمرکز دارند. کتاب‌های درسی و سایر منابع کلاسی کوشش می‌کنند مجموعه گسترده‌ای از فرهنگ‌های متفاوت را ارائه دهند و تلاش‌هایی که برای استخدام معلمان گوناگون انجام می‌شود با هدف ایجاد تنوع بیش‌تر در کار تدریس صورت می‌گیرد. از سوی دیگر، وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده اخیراً پشتیبانی خود را از برنامه‌های متمرکز دو زبانه جهت کمک به دانش‌آموزانی که به زبان‌های اقلیت صحبت می‌کنند که بتوانند شیوایی و روانی زبان خودشان را حفظ کنند، اعلام کرد. نکته دیگر درباره تنوع نژادی - قومی در مدارس ایالات متحده، که مهم‌تر هم هست، این است که چگونه این مراکز آموزشی پاسخ این تنوع را می‌دهند. اصلاحات آموزشی که بیش از ده سال پیش شروع شد، بر مبنای استانداردهای بالاتر برای همه دانش‌آموزان بود. این اصلاحات، مدارس را که عملکرد ضعیفی دارند و عمدتاً بچه‌های خانواده‌های کم‌درآمد و یا اقلیت را ثبت نام می‌کنند، به یک چالش خاص کشاند. «از بین بردن فاصله» پیشرفت برای این مدارس یک اولویت شده است و این تا حدودی نشانه پیشرفت است.

۲-۸-۱-۱۱- اصلاحات آموزشی بر پایه استانداردها

پاره‌ای از نظرسنجی‌ها نشان می‌دهند که آموزش و پرورش در رأس و در مرکز نگرانی‌های اصلی سوال‌شوندگان قرار دارد. دانش‌آموزان در امتحانات بین‌المللی همواره نمرات بدی می‌گرفتند. مدیران مشاغل دائم نگران افزایش نیاز به کارگران با مهارت بالا بودند و اساتید دانشگاه از کمبود اسف‌بار فارغ‌التحصیلان دبیرستانی شکایت می‌کردند. هم‌چنین والدین نسبت به موضوع کیفیت آموزشی مدارس دولتی بی‌تفاوت نبودند و می‌خواستند بدانند دل‌رهایی که برای مالیات می‌دادند چگونه خرج می‌شدند. بدین ترتیب، بسیاری از مردم، مدیران صنایع و سیاست‌مداران، نسبت به وضعیت آموزش و پرورش عمومی اظهار تأسف کرده و هشدار دادند که عدم موفقیت دانش‌آموزان ایالات متحده به منظور زندگی کردن مطابق استعدادهایشان، می‌تواند منجر به یک بحران اقتصادی و حتی می‌تواند به یک مسئله جدی ملی تبدیل شود.

براین اساس، بحران عدم اعتماد به آموزش و پرورش عمومی، محرک ایجاد اصلاحات شد. سیاست‌مداران تقریباً در همه ایالت‌ها خواستار برافراشتن پرچم اصلاحات در مدارس هستند. استانداردها در ایالات متحده تقریباً در هر زمینه‌ای تبدیل به شعار اصلی سیاست‌مداران شده‌اند. طرفداران استانداردها، روی این سیستم برای بازدهی مطلوب نتایج، حساب می‌کنند.

ایالات متحده به کارگیری اصلاحات در کلاس درس، فعال کردن نظریه‌های یادگیری، افزایش ظرفیت نظام آموزشی، استقرار استانداردها و سنجش عملکردها، تجدید نظر در برنامه درسی و تخصصی شدن حرفه معلمی و تأثیر فناوری در یادگیری و آماده‌سازی برای اشتغال را از اهداف اصلاحات در آموزش و پرورش به منظور نیل به کارآیی و اثربخشی هرچه بیشتر، بر شمرده است (همان).

با داشتن یک اقتصاد در حال رشد و فقدان ظاهری خطرات ملی، فرمانداران ایالات با به کارگرفتن اصلاحات بر پایه استانداردها برای نجات آموزش و پرورش، توجه‌شان را به مشخص نمودن نیازها جهت رفع آن‌ها در سیستم مدارس دولتی کشور معطوف نموده‌اند. مفهوم کاملاً واضح است. اصلاحات بر پایه استانداردها، مدارس و نیروی کاری آن‌ها را جهت یادگیری دانش آموز، مسئول و پاسخگو بار می‌آورد. این خط‌مشی، منطقی، حساب شده و از لحاظ اقتصادی قابل قبول است و با آزمایش‌هایی که میزان موفقیت دانش‌آموز را در هدف‌های مشخص شده یا استانداردهای مورد نظر ارزیابی می‌کند، معین می‌کند که دانش‌آموز در آینده در هر مقطع درسی چه چیزهایی را باید یاد بگیرد. این اهداف در ایالت‌های مختلف، متنوع هستند.

این خط‌مشی به ایالات دولت فدرال کمک کرد استانداردهای آموزشی خودشان را ابداع کرده و ارزیابی‌هایی به منظور اندازه‌گیری پیشرفت این اهداف به عمل آورند. جوایز و تشویق‌هایی هم برای پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان و مدارس در قبال این اهداف ایالتی در نظر گرفته شد عموماً فرآیند اجرای استانداردها به شکل مردمی بوده است. قانون‌گذاران، کمیته مخصوصی شامل معلمان، اساتید دانشگاه‌ها، رهبران جوامع، صاحبان مشاغل و سیاست‌مداران برای اجرای استانداردها در درس‌های زبان انگلیسی، ریاضی، علوم و تاریخ برگزیدند.

اجرای استانداردهای سخت‌گیرانه در موضوعات آموزشی اصلی و قائل شدن پیامدهایی برای رد شدن در این استانداردها، برای مدارس، دانش‌آموزان، معلمان و مدیران و والدین انگیزه قوی می‌شود تا در تلاش و تکاپو برای برتری آموزش باشند. برای دانش‌آموزانی که در این امتحانات رد می‌شوند، بیش‌تر ایالت‌ها آثار و پیامدهایی در نظر گرفته‌اند که این پیامدها هم به دانش‌آموز و هم به مدرسه بر می‌گردد. این معیارهای سنجش مسئولیت عبارتند از: خاتمه دادن به ترفیع اجتماعی (طرح فرستادن یک دانش‌آموز به مقطع بعدی حتی اگر وی به استانداردهای مقطع خودش تسلط پیدا نکرده باشد)؛ جلوگیری از فارغ‌التحصیل شدن دانش‌آموزان مدارس راهنمایی تا زمانی که آن‌ها امتحانات خروجی ایالتی را نگذرانده

باشند؛ رتبه بندی مدارس (گاهی اوقات از طریق نمرات کتبی) بر اساس عمل کرد دانش آموز در امتحان. برخی ایالت‌ها در صدد هستند به منظور پیشرفت دانش آموز، معلمان را هم ارزشیابی کنند.

رهبران سیاسی و صاحبان مشاغل و مسئولین آموزشی اکنون در جستجوی راه‌هایی جهت آماده نمودن هر چه به‌تر معلمان و هم‌سو کردن آموزش حرفه‌ای با استانداردها هستند. در نهایت کیفیت تدریس برای توفیق اصلاحات بر پایه استانداردها حیاتی است. به همان شکل که مسئولین در واشنگتن نگران هستند، امید سیاست‌مداران ایالتی محلی و جوامع کاری و دولتی این است که اصلاحات بر پایه استانداردها، یک نیروی کاری باسواد و ماهر و یک پیش‌کسوت جدید امریکایی که بتواند با قدرت چالش‌های قرن جدید را در آغوش بگیرد، به‌وجود آورد.

۲-۸-۱-۱۲- نیروی انسانی آموزش و پرورش

تعداد دانش‌آموزان به حدود ۵۵ میلیون نفر می‌رسد که در حدود ۱۳۲ هزار مدرسه با حدود ۳ میلیون ۸۰۰ هزار معلم مشغول تحصیل هستند. میانگین دانش‌آموزان مدارس حدود ۴۰۰ نفر برآورد می‌شود و به تعداد هر ۱۴ دانش‌آموز یک معلم در نظر گرفته شده است.

الف- آموزش و استخدام معلمان

۱) **معلمین ابتدایی و کودکانستان:** برای استخدام و به‌کارگیری، معلمان باید آموزش ببینند و گواهی‌نامه معلمی را اخذ نمایند. شرایط آموزش و کسب گواهی‌نامه معلمین ابتدایی (دبستان) و کودکانستان از طریق دولت‌های ایالتی تعیین می‌گردد. البته قبل از ورود به آموزش معلمی پذیرش در آزمون ورودی در برخی از ایالت‌ها ضرورت داشته و باید قبل از کسب گواهی‌نامه، مجدداً آموزش خود را تکمیل نمایند. در پنج ایالت آزمون برگزار نمی‌گردد و در دوازده ایالت تنها ارزیابی جزئی از مهارت‌ها به عمل می‌آید. در سی و هشت ایالت به تکمیل برنامه تحصیلات تعیین شده در سطح دوره لیسانس به منظور کسب گواهی‌نامه و تکمیل رضایت بخش دوره نیاز می‌باشد.

تحصیلات دوره لیسانس باید در یک مؤسسه رسمی در ۴۷ ایالت و در مؤسسه مورد تأیید ایالت در سه مرحله دیگر تکمیل گردد. اولین گواهی‌نامه آموزشی، مدرک لیسانس همراه با کسب گواهی‌نامه می‌باشد. اغلب ایالت‌ها سطوح تکمیلی کسب گواهی‌نامه‌ای که مبنی بر تجربه و آموزش اضافی باشد را پیشنهاد می‌نمایند و بسیاری از معلمین در این سطح مدرک فوق لیسانس را دریافت می‌نمایند. تکمیل و تداوم آموزش حرفه‌ای به منظور حفظ گواهی‌نامه در ۴۲ ایالت ضروری و لازم می‌باشد.

۲) **معلمین متوسطه:** شرایط آموزش و کسب گواهی نامه معلمین متوسطه نیز توسط هریک از ایالت ها به صورت مستقل تعیین می گردد. در برخی از ایالت ها امتحانات ورودی قبل از ورود به آموزش معلم الزامی است و باید مجدداً آموزش معلمی را قبل از کسب گواهی نامه تکمیل نمایند. در ۵ ایالت الزام به امتحان وجود ندارد و در ۱۲ ایالت تنها ارزیابی جزئی از مهارت ها به عمل می آید. و ۱۹ ایالت الزام به یک دوره کارشناسی است که تمرکز اصلی اش بر روی رشته ای است که آموخته می شود و در ۲۵ ایالت تمرکز کمتری بر روی آموزش و یا الگوی دیگری از دوره های مربوطه وجود دارد. هم چنین در ۳۸ ایالت تکمیل و اتمام موفقیت آمیز دوره نظارت عملی ضروری می باشد. تحصیلات دوره لیسانس باید در یک مؤسسه رسمی در یکی از ایالت ها صورت پذیرفته باشد و در مؤسسه مورد تأیید ایالت در سه سطح دیگر تکمیل شود.

اولین گواهی نامه آموزشی مدرک لیسانس همراه با کسب گواهی نامه و جواز معلمی می باشد. اغلب ایالت ها سطوح تکمیلی کسب گواهی نامه ای که مبنی بر تجربه و آموزش اضافی و بیشتر باشد را پیشنهاد می نمایند و بیشتر معلمین این دوره حداقل مدرک فوق لیسانس را دریافت می دارند. تکمیل و تداوم آموزش حرفه ای در ۴۲ ایالت به منظور حفظ گواهی نامه ضروری می باشد.

۳) **معلمین استثنایی:** معلمین آموزش ویژه در اغلب ایالت ها تحت برنامه های ویژه و مشخص شده در سطح کارشناسی و سطح کارشناسی ارشد آموزش داده می شوند و هم چنین به طور جداگانه تأیید و آموزش داده می شوند. ایالت چنین معلمینی را مطابق با تخصص خاص و ویژه ای که آن ها کسب و تجربه کرده اند؛ برای مثال آموزش ناشنوایان، آموزش نابینایان و آموزش معلولینی که برای کار و حرکت آموزش داده می شوند، تأیید و تصدیق می نماید. در حالی که حداقل نیاز و شرط آکادمیک مدرک کارشناسی در ارتباط با آموزش ویژه یا رشته ای مربوط به آن می باشد. پرسنل ویژه آموزش ندیده باید در اغلب ایالت های آمریکا تأیید گردند؛ این استثنائات شامل مدیران مدرسه، رؤسای مدرسه، پرسنل بهداشت مدرسه (روانشناسان، مشاوران و پرستاران)، کتابداران مدرسه و موارد دیگر می باشد. در بیشتر این رده بندی های حرفه ای مدرک فوق لیسانس یا بالاتر برای اولین گواهی ضروری می باشد. مدیران مدرسه

org. مراجع، به ویژه ناظران معمولاً به کسب گواهی نامه معلمی ملزم می گردند.

ب- مدارک مورد نیاز جهت تدریس در سطوح مختلف آموزشی

پیش دبستانی: حداقل مدرک کاردانی

سطح اول: حداقل مدرک کارشناسی و در بیشتر موارد گذراندن یک یا دو سال برنامه‌های آموزشی

تکمیلی برای شغل معلمی

سطح دوم: حداقل مدرک کارشناسی و در بیشتر موارد گذراندن یک یا دو سال برنامه‌های آموزشی

تکمیلی برای شغل معلمی

سطح سوم: مدرک دکتری

ج- ساعات موظفی معلمان به تفکیک دوره

برای هر سه سطح ابتدایی، مقدماتی متوسطه و تکمیلی متوسطه ساعات موظفی تدریس ۳۳ ساعت

می‌باشد. علاوه بر این، آن‌ها باید ۱۲ ساعت کار فوق‌العاده قبل یا بعد از مدرسه، انجام دهند.

د- آموزش ضمن خدمت

بسیاری از مناطق و نواحی معلمان را تشویق می‌کنند که در دوره‌های آموزش ضمن خدمت شرکت

نمایند. البته معلمان هم به دلایل زیر ترجیح می‌دهند این دوره‌ها را بگذرانند:

- نیاز به گذراندن دوره‌های جدید قبل از تجدید قرارداد
- تخفیف گرفتن در شهریه دانشگاه‌ها برای ادامه تحصیل
- افزایش حقوق در قبال کسب درجات بالاتر و شرکت در دوره‌های آموزشی
- رهایی از مسئولیت‌های کلاس‌داری و تأمین هزینه‌های سفر برای حضور در جلسات تخصصی
- تصویب دوره‌های مطالعاتی
- قانونمند شدن وقت آزاد در طی روز

از این رو، در بسیاری از مناطق، مراکز آموزش ضمن خدمت تأسیس شده است. این مراکز علاوه بر

برگزاری دوره‌های آموزشی به عنوان کتابخانه مرجع، مرکز دیداری- شنیداری، کارگاهی برای توسعه

مواد آموزشی و محلی برای سمینارها و سخنرانی‌ها نیز به‌شمار می‌آیند.

در مواردی که افراد دارای مدرک لیسانس هستند، گذراندن دوره یک یا دو ساله آموزش ضمن

خدمت، می‌تواند به دریافت مدرک فوق لیسانس منجر شود.

۵- استانداردهای شغل معلمی

در راستای تدوین استانداردهای مناسب برای شغل معلمی، در سال ۱۹۸۷ "انجمن ملی استانداردهای تدریس حرفه‌ای" در امریکا تأسیس شد. رسالت اصلی این مؤسسه کیفیت بخشیدن به تدریس و یادگیری از طریق ابقا و نگهداری استانداردهای برتر برای آنچه معلمان باید بدانند و بتوانند انجام دهند، می‌باشد (ملایی نژاد، ۱۳۸۳). این مؤسسه پنج استاندارد مهم را برای معلمان تعیین کرده است و بر اساس آن‌ها عملکرد معلمان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و برای معلمان موفق گواهی‌نامه انجمن را صادر می‌کند. از سال ۱۹۸۷ تا کنون بیش از ۷۴۰۰۰ گواهی‌نامه توسط این انجمن برای معلمان صادر شده است. (به سایت این انجمن: www.nbpts.com عه شود) این استانداردها عبارتند از:

۱) تعهد در قبال دانش آموزان و یادگیری آن‌ها: معلمان باید نسبت به چگونگی یادگیری و رشد فراگیران آشنا باشند و توانایی لازم برای قابل پذیرش و تفهیم دانش را برای تمام آن‌ها داشته باشند. آنان لازم است، ضمن شناسایی تفاوت‌های فردی دانش آموزان با آنان به‌طور یکسان رفتار و زمینه را برای پرورش خودشکوفایی آنان فراهم کنند، به تفاوت‌های قومی و فرهنگی فراگیران احترام گذاشته و برای رشد و ارتقای منش و مسئولیت شهروندی در آن‌ها تلاش نمایند.

۲) آگاهی و تسلط بر موضوعات درسی و چگونگی تدریس آنها: معلمان باید نسبت به ساختار، تاریخچه و کاربردهای موضوعات در دنیای واقعی، فهم عمیق پیدا کنند. آن‌ها با مهارت‌های تدریس و نحوه به‌کارگیری راهبردهای مختلف آموزشی برای تدریس آشنایی دارند و در تدریس خود به پیش‌داشته‌ها و آموخته‌های قبلی فراگیران توجه می‌کنند.

۳) هدایت و مراقبت بر یادگیری دانش آموزان: معلمان باید توانایی حرکت سیال در دامنه‌ای از فنون آموزشی را دارا باشند، برای حفظ انگیزش، تمرکز و علائق فراگیران تلاش کنند، نسبت به ارزشیابی پیشرفت فردی و جمعی فراگیران توانا باشند و از روش‌های مختلف برای سنجش و فهم آن‌ها استفاده کنند، دانش آموزان را در فرایند یاددهی-یادگیری درگیر نمایند، آنان را در یک فرایند یادگیری منظم هدایت کرده و باید بدانند، چگونه آموزش را در جهت اهداف مدرسه برای دانش آموزان سازماندهی کنند و چگونه دانش آموزان را برای یادگیری برانگیزانند.

۴) تفکر سیستماتیک در مورد اقدامات خود و درس گرفتن از تجربیات: معلم، باید تئوری‌های یادگیری و راهبردهای یاددهی را بشناسد و بر اساس آن‌ها عمل کند. او باید فردی پرسش‌گر و اهل مطالعه و نسبت

به ایده‌های جدید کنجکاو و خلاق باشد، و بر پایه آن‌ها اعمال خود را به صورت نقادانه ارزیابی نماید و برای عمق بخشیدن به دانش و آگاهی‌ها و توسعه مهارت‌های خود، و تطبیق آن‌ها با یافته‌ها، عقاید و تئوری‌های جدید تلاش کند.

۵) همکاری با کسانی که در جهت بهبود یادگیری تلاش می‌کنند: معلمان با دیگر افراد در جهت بهبود یادگیری فراگیران، تدوین خط‌مشی‌های آموزشی، تدوین برنامه درسی و توسعه و رشد کارکنان همکاری می‌کنند. آن‌ها برای جلب مشارکت والدین برای همکاری با مدرسه تلاش می‌کنند (انجمن ملی استانداردهای تدریس حرفه ای، ۲۰۰۹).

۲-۸-۱-۱۳- سرمایه‌گذاری و بودجه آموزش و پرورش

آموزش و پرورش همگانی بزرگ‌ترین هزینه‌ایالت‌ها و بخش‌های کشور است که از طریق دریافت مالیات‌های محلی تأمین می‌گردد. همین عامل سبب شده تا بودجه آموزش و پرورش در کل کشور رقم بالایی را شامل شود. به طوری که هزینه‌های آموزشی از هزینه‌های نظامی این کشور بیشتر می‌باشند. هزینه‌های نظامی کشور در سال، ۵/۳٪ و هزینه‌های آموزش و پرورش ۶/۴٪ تولید ناخالص ملی بوده است. استاندارد جهانی برای تخصیص تولید ناخالص ملی به آموزش و پرورش ۵/۳۱ درصد می‌باشد. در حالی که در امریکا ۶/۴ درصد می‌باشد (فلاحی، ۱۳۸۸).

سهمی که دولت فدرال از محل درآمدها برای آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی در نظر می‌گیرد، در اواخر دهه ۷۰ به اوج خود رسید (کم‌تر از ۱۰ درصد) و امروزه این سهم کم‌تر از ۷ درصد کلیه هزینه‌ها است.

لازم به یادآوری است که در امریکا، اندیشه خودگردانی مدرسه، عمدتاً با ساز و کار بودجه، عملی شده است. رویکرد یا شیوه متداول این است که بودجه مدرسه خودگردان، به صورت یکپارچه، براساس سرانه دانش‌آموز و عوامل مؤثر دیگری که با توجه به نیازهای آموزشی و سطح مدرسه تغییر می‌کند، تخصیص داده شود. مدیر مدرسه، تحت الزامات ایالتی و منطقه‌ای، مسئول بودجه شناخته می‌شود. بودجه پرسنلی بر اساس میانگین حقوق کارکنان در سطح ایالت، تأمین می‌شود و اعتبارات نگهداری و خدمات به طور مستقل در بودجه مدرسه منظور می‌گردد. هدف آن است که تعادل معقولی میان منابع و نیازهای آموزشی برقرار شود. مدیر مدرسه در قبال پیگیری اهداف و اولویت‌های آموزشی

تعیین شده در سطح منطقه و هزینه کردن اعتبارات، مسئول و پاسخگوی رئیس آموزش و پرورش منطقه است.

در امریکا، منابع بودجه مدرسه ترکیبی از کمک‌های محلی، ایالتی و فدرال است. در سال تحصیلی ۲۰۰۶-۰۷ که یک جدول بندی کامل از سهم بودجه آموزش و پرورش تهیه شد، سهم کمک‌های محلی (۴۳،۹ درصد)، دولت محلی (۴۷،۶ درصد) و دولت فدرال (۸،۵ درصد) بود (الرسون، ۲۰۱۳).

۲-۸-۱-۱۴- مشارکت بخش خصوصی

مدارس خصوصی در ایالات متحده رونق زیادی دارند، برخی از آن‌ها توسط کلیساها و سایر تشکلهای مذهبی اداره می‌شوند. از جمله مهمترین مدارس خصوصی امریکا که هم‌راستای مراکز آموزش دولتی به ارائه برنامه‌های آموزشی مبادرت می‌نمایند، می‌توان از موارد ذیل نام برد: مدارس رومی کاتولیک ۳۵٪، مدارس غیروابسته ۱۸٪ و مدارس سایر مذاهب ۴۷٪ (دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار).

از حدود ۵۵،۸ میلیون دانش‌آموز مدارس ابتدایی و متوسطه در سال تحصیلی ۲۰۰۸-۲۰۰۷، شش میلیون، حدود ۱۱ درصد، در مدارس خصوصی به تحصیل اشتغال داشته‌اند. بیش از نیمی از شاگردان مدارس خصوصی، در مدارس کاتولیک درس می‌خوانند که قدیمی‌ترین نظام آموزشی خصوصی در کشور است. دیگر مدارس خصوصی نمایانگر چندگونگی مذهبی در امریکا هستند، که شامل فرقه‌های عمده پروتستان، کویکر، اسلام، یهودی، و ارتدکس یونانی می‌باشند.

با این حال، قدیمی‌ترین مدارس خصوصی در کشور، شبانه‌روزی‌های تیز هوشان و طبقات بالای جامعه هستند که در قرن ۱۸ پایه گذاری شده و رکورددار تربیت بسیاری از رهبران فکری و سیاسی مملکت می‌باشند.

۲-۸-۱-۱۵- دلایل مطلوبیت اثربخشی و کیفیت آموزش در امریکا

قاره آمریکا خود از دو بخش آمریکای شمالی و جنوبی تشکیل شده است که به طور نسبی می‌توان چنین تقسیم بندی را به نوعی به بعد آموزشی آن قاره نیز تعمیم داد، چرا که در آمریکای شمالی کیفیت آموزشی دو کشور بزرگ و توسعه یافته کانادا و ایالات متحده امریکا که قسمت اعظم این قاره را تشکیل

داده‌اند، در مقایسه با دیگر کشورها از مطلوبیت چشم‌گیری برخوردار است و دلایل این مطلوبیت را می‌توان در بسیاری از عوامل از جمله موارد زیر جستجو کرد (پولیم، ۲۰۰۶: ۵۶):

(۱) توجه به سرمایه‌گذاری همه‌جانبه در حوزه آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه جامعه،

(۲) مطالعه و تحقیق مستمر برای بهبود روند کیفی و کمی آموزش،

(۳) برخورداری از وسایل کمک آموزشی و فناوری روز،

(۴) شیوه‌های نوین تربیت معلم،

(۵) استفاده از روش‌های نوین آموزشی.

عامل مؤثر دیگری که نقشی انکارناپذیر بر کیفیت آموزشی دارد برخورداری کشورهای مذکور از نظام آموزشی غیرمتمرکز است، به نحوی که هر یک از ایالت‌ها دارای «وزارت آموزش و پرورش» (البته شامل آموزش عالی هم می‌شود) مجزا بوده و آن وزارت می‌تواند در محدوده ایالت خود از استقلال و قدرت تصمیم‌گیری لازم برای اداره امور برخوردار باشد. همین موضوع سبب رقابتی سازنده بین ایالت‌های مختلف شده و در نهایت به مدد دیگر عوامل در مقایسه با کشورهای دیگر چهره مطلوب‌تری از نظام آموزشی را ترسیم می‌نماید (کاپلمن و گودهارت، ۲۰۱۰: ۱۳۲).

۲-۸-۲- مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن

ژاپن از جمله کشورهایی است که در امر آموزش و پرورش بسیار موفق بوده و توجه دیگر کشورهای جهان را به خود معطوف داشته است. به طوری که امریکایی‌ها و اروپایی‌ها علاقه خاصی به مطالعه و بررسی نظام آموزش و پرورش ژاپنی از خود نشان داده‌اند. در توضیح توانمندی نظام آموزشی این کشور همان بس که یکی از ملاک‌هایی که اتحادیه اروپا برای بررسی وضعیت نظام آموزشی کشورهای عضو پیشنهاد نموده است، مقایسه کشورهای عضو اتحادیه با دو کشور ایالات متحده و ژاپن است (لوینگتون، ۲۰۰۳).

ظهوره‌وند (۱۳۸۰) که در یک بررسی تطبیقی نظام و روش‌های آموزشی دو کشور ایران و ژاپن را مورد مقایسه قرار داد به این نتیجه رسید: کشور ایران از نظر وضعیت آموزشی از استانداردهای جهان پایین

^۱- Pulliam

تر است ولی کشور ژاپن از سطح استانداردهای جهانی بالاتر است. نظام آموزش و پرورش کشور ژاپن غیر متمرکز می‌باشد در صورتی که نظام آموزش و پرورش ایران، متمرکز است این کشور با دورنگری و دوراندیشی زایدالوصفی برنامه صدساله‌ای را برای جامعه خویش پی‌ریزی کرده و در جهت دستیابی به آن از هیچ‌گونه تلاش و کوششی فروگذار ننموده است. اکنون و در آغاز هزاره‌ی سوم، ژاپنی‌ها برنامه و سناریوی خود را برای قرن آتی مدون کرده و امکانات و تجهیزات و وسایل و ایده‌های خویش را سامان بخشیده‌اند (اسکندرپور، ۱۳۹۰).

این که چرا و چگونه ملت ژاپن که محروم از منابع طبیعی است، با وجود موانع و مشکلات فراوان، هر روز بیش از پیش در جهان می‌درخشد، پرسشی همگانی است. تقریباً تمامی مردم دنیا ژاپنی‌ها را می‌ستایند و از آنان در زمینه‌های مختلف الگو می‌گیرند. این ملت که از جهت جسمی و خصوصیات فیزیکی، هم‌ردیف یا ضعیف‌تر از دیگر ملت‌ها بوده، ظرف چند دهه با اعمال آموزش‌های صحیح، وزن و قد شهروندان خود را افزایش داده و در مسابقات ورزشی درخشان است. هم‌چنین ظرف چند دهه گذشته در علم و تکنولوژی به اوج قدرت رسیده و حتی از آمریکا و اروپا پیشی گرفته است.

آنچه که باعث پیشرفت و ترقی روزافزون ژاپنی‌ها شده بی‌گمان نشأت گرفته از روحیات فردی و جمعی مردم و اعمال نظام صحیح آموزش و پرورش در این کشور است. سخت‌کوشی و خوداتکایی، صرفه‌جویی و قناعت، نظم و انضباط و استفاده صحیح از وقت از ویژگی‌های مثبت ژاپنی‌ها محسوب می‌شود. بسیاری از کسانی که از ژاپن بازدید داشته‌اند تحت تأثیر این روحیه قرار گرفته‌اند (اسکندرپور، ۱۳۹۰). هم‌چنین توجه به نظافت و بهداشت در میان خانواده‌های ژاپنی موجب گردیده که در مدارس، کودکان خود به تمیز کردن مدرسه بپردازند و به این جهت، مدارس که حداقل ۲۵۰۰ متر مربع مساحت دارد بیش از یک خدمت‌گزار ندارد. ژاپنی‌ها به کار گروهی بسیار بها می‌دهند و می‌توان گفت از عوامل بسیار مؤثر در پیشرفت ژاپن همین روحیه کار گروهی است. مردم ژاپن دارای وجدان کاری بسیار بالایی بوده، مصالح سازمانی که به آن وابسته هستند را بر مصالح خویش ترجیح می‌دهند (اسکندرپور، ۱۳۹۰).

مجموعه این عوامل کشور ژاپن را به عنوان پیشگام کشورهای جهان در دنیای فناوری قرن بیست و یکم مطرح ساخته است. تمامی این روحیات مدیون تعلیمات و آموزش‌های انجام گرفته در سیستم آموزشی کارآ و اثربخش ژاپن می‌باشد. استانداردهای ملی برای تمامی سطوح مدرسه توسط وزارت آموزش و پرورش ژاپن انتشار می‌یابد و بدین وسیله، کیفیت بالای آموزش و پرورش در سطح کشور حفظ

می‌گردد، این استانداردها شامل تأسیس مدارس، اندازه کلاس‌ها، مواد درسی، لوازم و تأسیسات و رسانه‌های آموزشی هر دوره می‌باشد (آقاخانی، ۱۳۹۰).

۲-۸-۲-۱- هدف‌های آموزش و پرورش

قانون بنیادین آموزش و پرورش که به عنوان سندی معتبر از آن یاد می‌شود، هدف‌ها و سیاست دستگاه تعلیم و تربیت ژاپن را چنین تصریح می‌کند: هدف تربیت باید پرورش کامل شخصیت و کوشش در جهت رشد و سلامت روحی و جسمی افراد جامعه باشد. مردم باید چنان پرورش یابند که به عنوان سازندگان جامعه و کشور، صلح‌دوست باشند و به راستی و عدالت ارج نهند، به ارزش‌های فردی معتقد، کارجو و کار طلب باشند و برای کار ارزش قائل شوند، احساس مسئولیت کنند، سرشار از روح استقلال باشند و برای صلح جهانی و رفاه و آسایش بشر و ایجاد روابط و تفاهم جمعی از هیچ کوششی دریغ نکنند (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۲-۲- تحولات تاریخی در مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن

باتصویب قوانین جدید آموزش و پرورش در سال‌های ۱۹۴۸ و ۱۹۴۹، مدیریت آموزش و پرورش در دست ملت قرار گرفت و به مردم اختیار داده شد تا نمایندگان خود را برای اداره شوراهای آموزش معرفی کنند و نمایندگان شوراها توانستند قوانین مفیدی به نفع مردم پیشنهاد کنند. به شوراهای محلی اختیاراتی داده شد که تنظیم بودجه مدارس، برنامه‌ریزی‌های آموزشی، انتصابات معلمان و کارکنان و نظارت بر امور آموزشی مناطق را به عهده بگیرند. مقامات مرکزی نقش هماهنگ‌کننده پیدا کردند و تنها مراکز آموزش عالی مثل دانشگاه‌ها، دانشکده‌های فنی، مؤسسه‌های تحقیقاتی زیر نظر مستقیم مقامات مرکزی قرار گرفت.

در سال ۱۹۵۶ تغییراتی در قوانین فعلی داده شد و براساس قوانین جدید، سازمان‌های آموزشی زیر نظر مقامات دولتی قرار گرفت و به وزارت آموزش و پرورش اختیارات وسیع‌تری داده شد و نظارت بر کار شوراهای محلی به عهده این وزارت قرار گرفت. در حقیقت نظام متمرکز جای نظام غیر متمرکز قبلی را گرفت.

اصلاحات آموزشی در دوره‌های مختلف بنابر مقتضیات زمان، انعطاف‌پذیری و توجه به فعالیت‌های عملی و عینی در فعالیت‌های کلاسی، از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های ساختار آموزش و پرورش در این

کشور است. درایت و دوراندیشی در تدوین اصول اساسی آموزش و پرورش و سعی بر اجرای یکپارچه آنها، زمینه‌های موفقیت آموزش و پرورش ژاپن را فراهم کرده است (آقاخانی، ۱۳۹۰).

۲-۸-۲-۳- ساختار اداری آموزش و پرورش در ژاپن

اداره امور در ژاپن به شکل سنتی و نسبتاً متمرکز است؛ در عین حال به نظر می‌رسد به خصوص هیئت امنای استان‌ها نقش قدرتمندی در مدیریت آموزشی در سطح منطقه‌ای دارند. دولت اختیار تصمیم‌گیری برای برنامه‌ریزی درسی را تا حدی تمرکززدایی نموده است. وزارت آموزش و پرورش سطحی از یکسانی در سطح ملی را از طریق مشخص کردن یک دوره مطالعه که برنامه درسی اصلی ملی محسوب می‌شود و تصویب کتاب‌های درسی تضمین می‌کند. دوره مطالعاتی، استانداردهای کمی و کیفی را برای هر موضوع و هر سطح آموزشی مشخص می‌کند، اما مدارس می‌توانند در درون این چارچوب ملی برنامه درسی خود را مطابق با نیازهای محلی طراحی کنند.

در نظام مدیریتی نوین آموزش ژاپن، نقش وزارت آموزش و پرورش بیشتر هماهنگی است. مسئولیت بودجه مدارس، برنامه‌های آموزشی، گزینش‌های مدرسه، و نظارت بر مدارس ابتدایی و راهنمایی در دست ادارات محلی آموزش و پرورش قرار دارد. اعضای این ادارات توسط مدیر اجرایی مسئول اداره محلی انتخاب می‌شوند.

الف- نهادهای مرکزی: از جمله مهمترین نهادهای مدیریتی حوزه آموزش می‌توان از موارد ذیل نام برد: وزارت آموزش و پرورش، علوم، فعالیت‌های ورزشی و فرهنگی، انجمن دانشگاه‌های ملی ژاپن، انجمن دانشگاه‌های خصوصی ژاپن، انجمن دانشگاه‌ها و کالج‌های وابسته به شهرداری، شورای مرکزی آموزش، انجمن رسمی دانشگاه‌های ژاپن و انستیتو ملی تحقیقات آموزشی.

۱) وزارت آموزش و پرورش، علوم، فعالیت‌های ورزشی و فرهنگی - ارگان مرکزی مدیریت

آموزشی، وزارت آموزش و پرورش است که بالاترین مدیر اجرایی وزیر آن می‌باشد. بنابراین، بالاترین سطح مدیریت در نظام آموزش و پرورش ژاپن، وزارت آموزش و پرورش، علوم، ورزش و فرهنگ است که مسئولیت برنامه‌ریزی، هماهنگی و اصلاح آموزش و پرورش را برعهده دارد.

وزارت آموزش، علوم، ورزش و فرهنگ مسئولیت کلی همه آموزش‌ها، از کودکان تا بزرگسالان گرفته تا دانشگاه‌ها را برعهده دارد و بر فعالیت‌های نظام آموزشی نظارت می‌کند، سیاست‌های آموزشی دولت را به اجرا در می‌آورد، توسعه آموزش در همه سطوح و همه زمینه‌ها را هماهنگ می‌کند. با مسئولین

منطقه‌ای و محلی از طریق تهیه توصیه‌ها و مقررات برای توسعه آموزش مطابق با نیازها همکاری می‌کند. مسئولیت آموزش در زیر سطح دانشگاه بین استان‌ها و شهرها مشترک است. شماری از دانشگاه‌ها، مدارس عالی و دانشکده‌های فناوری مستقیماً زیر نظر وزارت خانه هستند. هم‌چنین تأسیس مؤسسات آموزش عالی محلی خصوصی یا دولتی را تصویب می‌کند (قاسم‌زاده، ۱۳۸۸).

۲) شورای مرکزی آموزش و پرورش - مهمترین شورا در آموزش و پرورش ژاپن شورای مرکزی

آن است که اعضای آن را رؤسای دانشگاه‌ها، استادان، مقامات آموزش و پرورش، مدیران مؤسسه‌های بزرگ آموزشی، نمایندگان صنایع و اتاق‌های بازرگانی تشکیل می‌دهند. این شورا در تدوین سیاست‌های کلی آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. برنامه‌های اجرایی جاری آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی‌های درازمدت برای فعالیت‌های آموزشی در سطح کشور به وسیله این شورا تدوین می‌شود. کلیه طرح‌ها و برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش در ابتدا توسط این شورا مطرح می‌شود و پس از اصلاحات لازم، به وزیر آموزش و پرورش ابلاغ می‌گردد و در صورت تصویب در هیئت وزرا مطرح می‌شود و برای تصویب نهایی به مجلس فرستاده می‌شود.

ب- مدیریت منطقه‌ای (هیئت‌های آموزشی استانی)

برای مدیریت منطقه‌ای، ژاپن به ۴۷ استان و تعداد بیشتری شهر تقسیم شده است. در هر استان یک هیئت آموزشی استانی وجود دارد که کلیه مسئولیت‌های اجرایی و مدیریت آموزش و پرورش در سطح استان را برعهده دارد. در شهرها، شهرستان‌ها، و روستاها، هیئت‌های آموزشی مشابهی کار اداری مربوط به آموزش و پرورش را به عهده دارند که تحت راهنمایی و نظارت هیئت آموزشی انجام وظیفه می‌کنند. از این رو می‌توان مشاهده کرد که عنصری قوی از متمرکزسازی در مدیریت آموزش ژاپن وجود دارد.

ج- هیئت آموزشی شهرستان- در هر شهرستان نیز یک هیئت آموزشی وجود دارد که همان وظایف را در سطح استان انجام می‌دهد. مسئولیت آموزش فنی و حرفه‌ای نیز به عهده وزارت کار می‌باشد. وزارت کشاورزی، شیلات و جنگلبانی نیز برنامه‌های حرفه آموزشی متعددی را به اجرا می‌گذارد.

در هریک از شهرداری‌ها یک هیئت آموزشی شهری وجود دارد که به عنوان مقام مسئول برای اداره خدمات مربوط به آموزش و پرورش، علوم، فرهنگ در شهر عمل می‌کند. این هیئت آموزشی متشکل از ۵ عضو می‌باشد که توسط شهردار، با تأیید شورای شهر انتخاب می‌گردند. هیئت آموزشی شهری، یک مقام ارشد را که به عنوان رئیس ارشد اجرایی عمل می‌کند، از بین اعضای هیئت آموزشی

شهری و با تصویب هیئت آموزشی استان انتخاب می نماید. شهردار نیز برخی اختیارات را در زمینه آموزش و پرورش، علوم و فرهنگ و ورزش دارد. چندین هیئت مشورتی نیز وظیفه حمایتی و پشتیبانی وزیر آموزش و پرورش را بر عهده دارند.

در ژاپن انجمن‌های مشاوره نقش مهمی را در طراحی سیاست‌های آموزشی بازی می‌کنند. مهمترین سیاست‌گذاران آموزش در انجمن‌ها حضور دارند. طبق قانون نباید در شوراهای استانی و منطقه‌ای بیش از دو نفر عضو یک حزب یا گروه سیاسی خاص باشند.

۲-۸-۲-۴- مدیریت مدارس

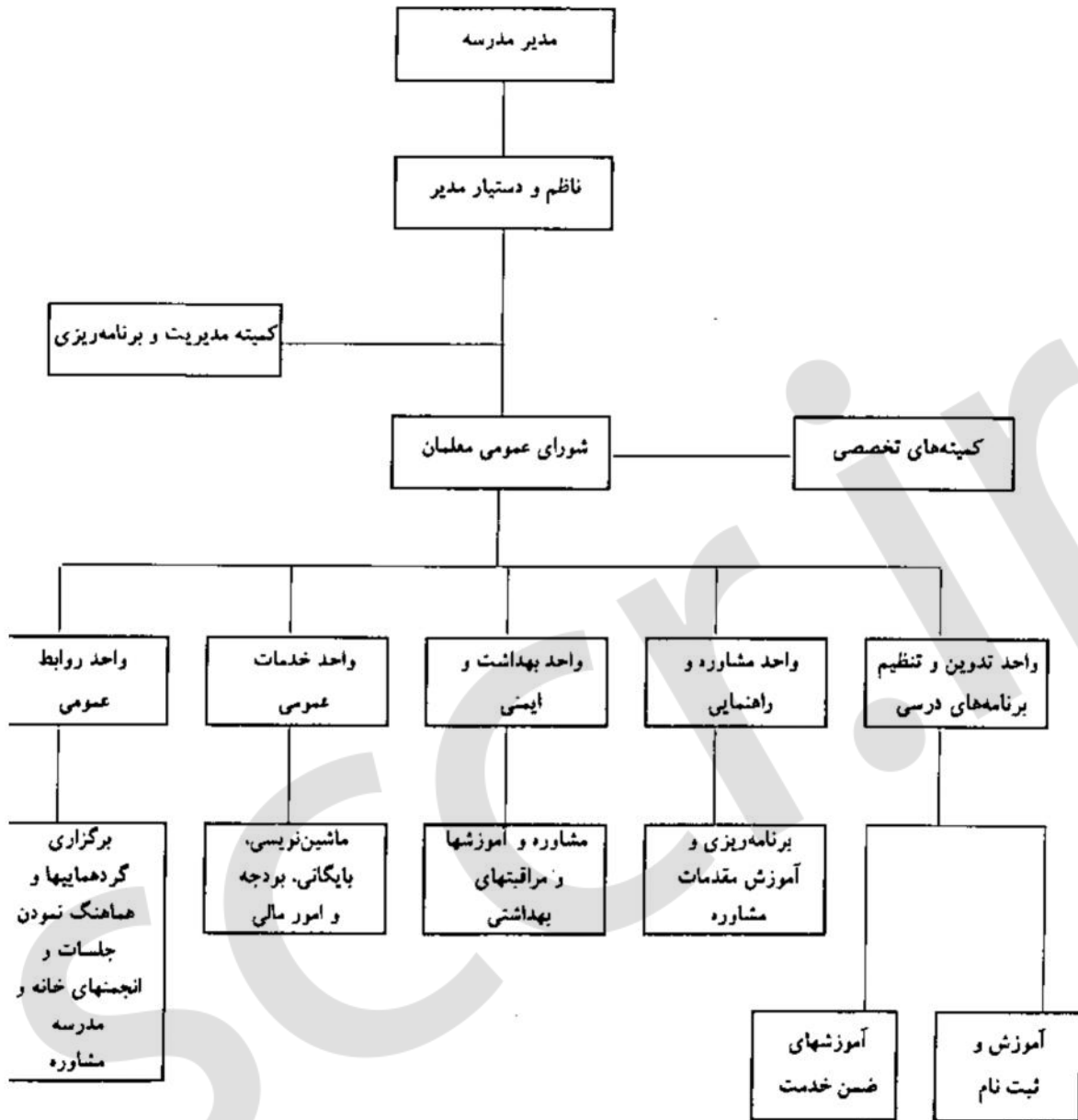
رهبری آموزشی (مدیریت مدرسه) در ژاپن متأثر از فرهنگ ژاپنی است و به شیوه مشارکتی انجام می‌شود و بر شایسته‌سالاری استوار می‌باشد. تناسب کافی میان اختیار و مسئولیت‌ها وجود دارد. روش‌گزینش مدیران مدرسه بسیار دقیق و مبتنی بر شایستگی، سابقه خدمت، میزان تجربه و موقعیت گذشته و پذیرش اجتماعی آنان در میان معلمان، استوار است (پویا، ۱۳۸۴).

امروزه دو اصل عقلایی عمل کردن و آزادمنشی، بر مدیریت مدارس ژاپن حاکم است. در تحقق نخستین اصل سعی بر آن است که مسئولیت مدرسه را به افراد شایسته و متخصص واگذار نمایند تا بتوانند به گونه‌ای منطقی و علمی، به اداره امور مدرسه، از تنظیم برنامه درسی و راهنمایی و مشاوره تحصیلی گرفته تا تدوین بودجه مدرسه و خرج آن، اهتمام ورزند. براساس اصل دوم لازم است وظایف آموزشگاهی به‌طور عادلانه توزیع شود و به هریک از افراد کادر اداری و آموزشی وظایفی برحسب توانایی‌های جسمی و روحی، تفاوت جنسیت، سن، تجربه و امکانات آموزشی که در اختیار دارند محول گردد. بدیهی است در چنین شرایطی کارکنان مدرسه با رضایت خاطر و مسئولانه در انجام وظایف محوله اهتمام ورزیده و صمیمانه در اداره امور مدرسه همکاری و مشارکت خواهند کرد (همان).

شوراهای منطقه‌ای آموزش و پرورش مقرراتی را در خصوص اداره مدارس وضع می‌کنند. این مقررات جهت ایجاد هماهنگی بیشتر و اداره کامل‌تر مدارس تحت نظارت شوراهای می‌باشند. اگرچه جزئیات این مقررات در شوراهای مختلف، متفاوت است با این حال مواد کلی آن‌ها مشابه و شامل موارد ذیل می‌باشد:

- تدارک و نگهداری امکانات و لوازم؛
- استخدام کارکنان، تعیین وظایف مدارس، اجازه مرخصی و نقل و انتقال اداری کارکنان؛

- سازمان و ساختار کلاس‌ها و مدیریت؛
 - فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی همچون برنامه‌ریزی آموزشی و درسی؛
 - مراقبت از مدارس و مرمت آنها؛
 - اعلان و تصویب مواد آموزشی؛
 - تغییر برنامه درسی و برنامه‌ریزی تعطیلات و ناهار مدارس.
- دامنه فعالیت شوراهای آموزشی شامل پیشنهاد، راهنمایی و مساعدت در راستای اجرای هرچه بیشتر فعالیت مدارس و اعمال مدیریت شایسته‌تر نیز می‌باشد. براساس مقررات شوراهای منطقه‌ای، مدیریت هر یک از مدارس به مدیری تفویض می‌گردد، اما بدیهی است که هر یک از مدیران شیوه خاصی در اعمال مدیریت دارد (رضایی، ۱۳۸۰).
- در شکل شماره ۲-۲ نمودار سازمانی مدارس ژاپن نشان داده شده است.



شکل ۲-۲: نمودار سازمانی مدارس در ژاپن (آقازاده، به نقل از پویا، ۱۳۸۴)

۲-۸-۲-۵- شایسته سالاری

در سیستم جدید ژاپن، اصول شایسته‌سالاری، جایگزین توکد در خانواده اشرافی و یا حقوق سرپرستی به عنوان استحقاق بوروکراسی و در نتیجه موقعیت اجتماعی گردید. قابل توجه‌ترین و کاربردی‌ترین مثال تعداد عظیم سیاست‌مداران و بوروکرات‌های پیشرو با سوابق تحصیلی در دانشگاه توکیو می‌باشند، با وجود این فارغ‌التحصیلان که در رأس سلسله مراتب آموزش و پرورش ژاپن قرار دارند، شاید بتوان این

نتیجه را گرفت که این سیستم شایسته‌سالار است. چنین سیستمی دانشجویان را بیشتر قادر به دنبال کردن علائق خود و ایجاد تغییرات در نظام امتحانات و نیز در جامعه یعنی جایی که روابط قدیم مدرسه دیگر برای ارزیابی استعداد بالقوه کارکنان حیاتی نیست، رهنمون می‌سازد.

در ژاپن، استخدام پرسنل براساس نتایج امتحانات، نحوه عملکرد و یا ارزشیابی و دیگر شاخص‌های توانایی، از طریق برگزاری یک آزمون باز و رقابتی انجام می‌شود. افراد داوطلب استخدام، از میان لیست افراد واجد شرایط و شایسته که در آن نام افراد به ترتیب نمرات امتحانی آن‌ها ذکر گردیده، انتخاب می‌شوند. هدف از برگزاری امتحانات، اطمینان یافتن از این است که نخبه‌ترین افراد منصوب گردند. امتحانات، از این رو برگزار می‌شوند که دانش، مهارت و مشخصات لازم برای وظایف مرتبط با هر پست را روشن نمایند. در نتیجه، امتحانات حاوی تست‌هایی در زمینه اطلاعات عمومی و اطلاعات تخصصی و نیز تست‌هایی در رابطه با مشخصات فردی داوطلبان می‌باشد (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۲). در این کشور، دایره نیروی انسانی ملی NPA مرجع پیگیری تحقق اهداف شایسته‌سالاری در سازمان‌ها می‌باشد.

در کشور ژاپن ترفیع شغلی و ارشدیت براساس سابقه و سنوات خدمت و معمولاً بدون تبعیض صورت می‌گیرد. البته در سطوح بالای مدیریتی برای کسب پست‌های مهم، شایستگی‌های فردی مانند، کارآیی، تیزهوشی و ابتکار عمل، ملاک انتخاب است. اختیار انتصاب، به بالاترین مقام دستگاه مربوطه داده شده و مدیران از افراد شایسته‌ای انتخاب می‌شوند که به وسیله دایره نیروی انسانی ملی تأیید شده باشند. براساس قانون خدمات عمومی ژاپن، مشاغل دولتی در مقابل تغییر دولت‌ها بی‌تأثیر هستند و به جز مشاغل محدودی که سیاسی محسوب می‌شوند، سایر پست‌ها با اثبات کارآمدی دارای امنیت شغلی خواهند بود (دهقانان، ۱۳۸۵).

به‌طور کلی اصول شایسته‌سالاری در ژاپن عبارتند از:

۱. ترفیع و ترقی شغلی براساس ارشدیت تا سطح قائم‌مقامی وزارت‌خانه‌ها؛
۲. استخدام کارکنان دولت براساس نتایج امتحانات، نحوه عملکرد و توانایی افراد؛
۳. تلاش در جهت توسعه و پیشرفت، لیاقت و کارایی هرچه بیشتر کارکنان؛
۴. ارزشیابی مرتب عملکرد کارکنان توسط رئیس سازمان استخدامی دولتی؛
۵. طراحی ضوابط نحوه قدردانی و یا تنبیه کارکنان توسط نخست‌وزیر؛

۶. محدود بودن مشاغل سیاسی در دولت و عدم تغییر گسترده افراد با تغییر دولت‌ها (لطیفی و

سهرابی، ۱۳۸۴).

۲-۸-۲-۵-۱- شایستگی‌ها و شرایط احراز مدیران و معاونان مدارس

برای گزینش مدیران و معاونان مدارس، در مرحله اول آزمونی به نام «آزمون تعیین صلاحیت حرفه‌ای مدیران و معاونان مدیران و معاونان مدارس»، که از سال ۱۹۹۶ در سراسر ژاپن متداول شده است، از افراد گرفته می‌شود. قبول‌شدگان این آزمون، پس از گذراندن دوره‌ای یک‌ساله در زمینه مدیریت آموزشی که در مراکز تربیت معلم و یا دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های ژاپن برگزار می‌شود، مدیریت مدارس را برعهده می‌گیرند. قابل ذکر است که نامزدهای شغل مدیریت و معاونت مدارس علاوه بر موارد فوق باید واجد شرایط ذیل باشند:

- دارا بودن حداقل ۵۰ سال سن برای تصدی پست معاونت و ۵۴ سال برای پست مدیریت مدارس؛

- داشتن حداقل ۲۰ سال تجربه موفق آموزشی برای مدیران و ۱۵ سال برای تصدی شغل معاونت مدارس؛

- دارا بودن تحصیلات دانشگاهی (حداقل لیسانس). البته دارندگان درجه علمی فوق لیسانس که واجد گواهی‌نامه درجه یک معلمی هستند، در اولویت قرار می‌گیرند.

امروزه سطح عالی دانش حرفه‌ای و صلاحیت‌های شغلی که مدیران و معاونان مدارس ژاپن در کانون‌های آموزش تربیت مدیر کسب کرده‌اند و گزینش این افراد براساس معیارهای فوق، موجب اعتبار و شهرت کادر مدیریت مدارس ژاپن در جهان گردیده است.

شایان ذکر است مدیران و معاونان مدارس در طول خدمت خویش مؤظفند به منظور ارتقای دانش حرفه‌ای خویش و آگاهی از نوجویی‌ها و نوآوری‌ها در آموزش و پرورش در دوره‌هایی به نام «آموزش مدیران و معاونان»، شرکت کنند.

۲-۸-۲-۶- ویژگی‌های مدیریت آموزش و پرورش در ژاپن

بشوار(۱۹۹۵) به منظور شناسایی عناصر مفید آموزش و پرورش در کشور ژاپن در مقطع ابتدایی پژوهشی را انجام داده است. او معتقد است که با فرض اعتبار و درستی اصل انتقال‌پذیری می‌توان برای بهبود سایر نظام‌های آموزشی و پرورشی این عناصر را به دیگر جوامع نیز منتقل کرد. وی مدعی است که برخی از

موضوعات اصلی، شالوده عناصر مفید را تشکیل می‌دهد که در فرایند انتقال باید از آن‌ها پی‌جویی کرد. هماهنگی گروهی، چشم‌انداز کل‌نگرانه، تأثیر انسجام هنجارمند و چشم‌اندازهای بلندنظرانه، برخی از این موضوعات اصلی و زیربنایی هستند.

۱- **ارزش‌قائل شدن برای تعلیم و تربیت:** برای ژاپنی‌ها آموزش و پرورش در نقطه مرکزی فرهنگ‌شان قرار گرفته است. به نظر وایت (۱۹۸۴) در گستره جمعیت، در میان والدین، در تمام سطوح سازمانی و اداری، و در صدر فهرست اولویت‌های ملی، بر کلیدی بودن آموزش و پرورش تأکید می‌شود. گذشته از تأثیر آیین کنفوسیوس در خصوص ارزش‌گذاری ویژه بر تعلیم و تربیت، تأکید بر موضوعات آموزشی و پرورشی می‌تواند از حس اهمیت رشد عقلانی در جامعه که در آن منابع دیگر به ندرت وجود دارد، سرچشمه بگیرد. علاوه بر این، آموزش و پرورش در نزد ژاپنی‌ها ابزاری برای رشد و تعالی ملی بوده است. نیروی انسانی با شرایط ممتاز و نیروی کارگر ماهر از طریق آموزش و پرورش به‌وجود آمده‌اند. اصطلاحاتی چون «جنگ امتحان» و «جهنم امتحان» نتایج این باور است که ورود به دانشگاه‌های ممتاز باید محدود به باهوش‌ترین اعضای جامعه شود؛ چرا که فرصت‌های شغلی و آینده فرد بسته به اعتبار دانشگاهی است که وی در آن حاضر می‌شود. هنگامی که ژاپن در سال ۱۸۶۸ به منظور رسیدن به سطح پیشرفت کشورهای غربی دروازه‌های خود را به جهان خارج گشود، چاره‌ای جز تأکید سخت بر آموزش و پرورش و اولویت دادن به کسانی که می‌توانستند بهترین نقش را در توسعه کشور ایفا کنند، نداشت.

۲) **احترام و منزلت ویژه معلمان:** هر چند موقعیت معلم از لحاظ اجتماعی - اقتصادی در صد سال گذشته به کلی دگرگون شده، اما هنوز واژه ژاپنی سین‌سی (معلم) واژه‌ای پرافتخار و احترام‌آمیز است. این منزلت والا و احترام‌آمیز علم و معلم نشانگر ارزش والای آموزش و پرورش در فرهنگ ژاپن است.

۳) **تأکید بر تلاش به جای توانایی ذاتی:** اصل مسلم فرهنگی دیگر در ژاپن این دیدگاه است که تمامی کودکان معمولی از توان یادگیری بهینه برخوردارند. براین اساس، هر پیشرفتی به جای توانایی ذاتی، به کوشش هر فرد نسبت داده شده است. بر مبنای این نظریه، توجیه تفاوت‌های فردی به جدیت، تلاش مستمر و خود - سامانی هر فرد برمی‌گردد. با توجه به این اصل، عملکرد بهینه، ناشی از آن دسته از کوشش‌های شخصی است که از طریق فعالیت‌های رقابتی عالی مورد حمایت و تشویق قرار گرفته است. بدین ترتیب بدون توجه به طبقه اجتماعی، هوش نتیجه تجربه و آموزش و پرورش تلقی شده است.

بر خلاف ژاپنی‌ها، مردم بسیاری از جوامع، از جمله امریکایی‌ها هرگونه عملکرد موفق را به توانایی ذاتی و عوامل معین ژنتیکی نسبت می‌دهند. پیامد این اختلاف، بروز این باور بین ژاپنی‌هاست که افراد در استعداد و شأن اجتماعی مساوی‌اند. این دیدگاه در نظرخواهی دولتی اخیر ابراز شده است. برای ژاپنی‌ها راهبرد اساسی در راستای بقای اجتماعی و حتی تثبیت دفاع ملی شکل‌دهی اخلاقی و علمی کودکان بوده است. این علاقه تحسین برانگیز به آموزش و پرورش در بین ژاپنی‌ها نه فقط از ارزش بالای داده شده به موفقیت و تعالی عقلانی، بلکه از اعتقاد بسیار راسخ آنان به تربیت‌پذیری انسان سرچشمه می‌گیرد. از نظر آنان به جای توانایی ذاتی، عامل تداوم رفتار، رمز موفقیت در آموزش و پرورش و اقتصاد است. بلینکو بر اساس تحقیقی مقایسه‌ای که در ژاپن و ایالات متحده به انجام رساند (۸۵ — ۱۹۸۴) اعلام کرد که بین نگرش‌های خانه / خانواده و تداوم وظیفه در ژاپن هم‌بستگی آشکاری وجود دارد. تحت شرایط غیررقابتی، کودکان ژاپنی سطح بالاتری از پافشاری بر وظیفه و عمل را نسبت به شاگردان مشابه خود در ایالات متحده به نمایش می‌گذارند. (۱۹۹۳، ۱۷۳) او می‌افزاید که بر خلاف حدود ۳۰٪ از دانش‌آموزان امریکایی که از تحصیل بریده و دبیرستان را ترک می‌گویند، کم‌تر از ۳٪ دانش‌آموزان ژاپنی چنین‌اند. (۱۹۹۳، ۱۸۱) محتمل‌ترین یا مناسب‌ترین توجیه این تفاوت به مبنای فرهنگی مثبت‌نگری آموزش و پرورش که از آغاز توسط مادران ژاپنی به فرزندان آموزش داده می‌شود، بازمی‌گردد.

۴) فرایندگرایی: تأکید بر فرایند به جای فرآورده، از دیگر ویژگی‌های فرهنگی جامعه ژاپن است. آنان به جای اصرار بر انتقال دانش، تأکید خود را متوجه فرایند آموزش و پرورش می‌کنند؛ بدین معنی که انگیزش کودکان خود را به یادگیری و عادت‌های کاری ارتقا می‌بخشند (شیمهارا، ۱۹۸۶، ۱۹).

۵) تعامل مدرسه و والدین: تعامل بین آموزگاران و والدین در ارتباط با محیط یادگیری اجتماعی، فضایی ویژه برای یادگیری ایجاد می‌کند. نخستین محیط یادگیری اجتماعی و فرهنگی با خانواده آغاز می‌شود. بر اساس ادبیات و داده‌های در دسترس درباره فرایند اجتماعی‌سازی در ژاپن، می‌توان چنین فرض کرد که در خانواده‌های ژاپنی پیوندی نزدیک بین مادر و کودک برقرار است. این ارتباط نزدیک، درک متقابل بین مادران و فرزندانشان را تسهیل می‌کند. علاوه بر این، چنین پیوند نزدیکی سهم و دغدغه مادران را در موفقیت‌های آموزشی و پرورشی کودکان تبیین می‌کند. تحقیقات درازمدت و بین‌فرهنگی نشان می‌دهد که موفقیت‌های دانش‌آموزان ژاپنی با برخی متغیرهای مادران همچون انتظارات برای پیشرفت، تشویق‌ها، روابط مؤثر، و راهبردهای کنترل رفتار کودک هم‌بستگی دارد. حقیقت قابل توجه‌تر این که در ژاپن این

هم‌بستگی به همراه رشد کودک افزایش و در ایالات متحده کاهش می‌یابد! این بدین معنی است که هرچه سن کودکان بالاتر رود تأثیر مادران ژاپنی شدیدتر می‌شود.

۶) شکل‌دهی عادت‌های زیربنایی: علاوه بر والدین، مدارس ژاپنی نیز نقش اساسی در شکل‌دهی رفتارهای مطلوب دارند. هر مدرسه ژاپنی علاوه بر تأکید بر برنامه آموزشی، طرحی خاص برای تقویت انواع فعالیت‌های دانش‌آموز که شکل‌گیری عادت‌های نیکوی اجتماعی را ترویج می‌کند، ارائه می‌دهد. عادت‌های اجتماعی مانند همکاری، نظم، مشارکت، انضباط فردی و تمرکز نمونه عاداتی است که مدارس گسترش آن‌ها را هدف گرفته‌اند. در سطح ملی، وزارت آموزش و پرورش کتاب‌های راهنمایی درباره شکل‌دهی عادت فراهم کرده، رشد و پرورش عادت‌های اساسی را مورد تأکید قرار می‌دهد. توجه به این نکته مهم است که کارآموزی کارمندان جدید شرکت‌ها نیز، همچون مدارس، بر چنین فرایندی متکی است.

۷) جمع‌گرایی: هدف مدیریت ژاپنی نوعاً آن است که احساسات هم‌گرایی و هم‌شکلی را به منظور تشویق افراد به همکاری تقویت کند. برابر دانستن خود با دیگران در شأن اجتماعی به رغم درآمدهای شخصی متفاوت، از نظر فرهنگی در احساسات هم‌گرایی و هم‌شکلی ریشه دارد. طبق این جهت‌یابی گروهی، آنان خود را اعضای برابر یک گروه واحد به حساب می‌آورند. هم‌گرایی و هم‌رنگی دو اصلی است که می‌بایست از طریق فشار جمعی آگاهانه درونی شود. خبرنگارهای مدارس همواره دانش‌آموزان را یادآور می‌شوند که خود آگاهی گروهی را که آنان را به نوعی آگاهی جمعی که طی آن هر فرد خود را عضوی از گروه می‌داند، ترویج دهند. نکته قابل توجه این که این جهت‌یابی در چارچوب برنامه آموزشی جریان دارد. والتر انلو و فیلیپ لوین گزارش می‌دهند که بر اساس بازننگری شماری از متون دبستانی ژاپنی، روشن شده که پایه‌های تحصیلی گوناگون در دبستان به گونه‌ای سازماندهی شده‌اند تا آگاهی دانش‌آموزان را نسبت به همبستگی بین فرد و سایر گروه‌های اجتماعی را گسترش دهند. از این رهگذر، آنان علاقه‌مندی کودکان را به کسانی که برای جامعه کار می‌کنند تعمیق بخشیده، و به‌طور ضمنی نسبت به تقسیم کار در جامعه آگاهشان می‌سازند.

۸) پرورش خلاقیت: یک انتقادی که نسبت به جمع‌گرایی می‌شود آن است که این خط‌مشی می‌تواند به سرکوب نبوغ و شخصیت و بی‌توجهی به خلاقیت دانش‌آموزان منجر گردد. با این وجود، وایت^۱ (۱۹۸۴)

معتقد است که در نظام آموزش و پرورش ژاپنی نوآوری و خلاقیت مورد تشویق قرار گرفته، گرچه ممکن است نمود آن با آنچه امریکایی‌ها انتظار دارند، متفاوت باشد. به گفته او، آنچه در اینجا مهم است میزان و معیاری است که برای ارزیابی خلاقیت به کار می‌رود. به نظر وایت، به احتمال زیاد ژاپنی‌ها در هنرهایی مثل موسیقی، طراحی و نقاشی تشویق می‌شوند. استدلال او چنین است که فردگرایی، اقتضای فطرت تمامی انسان‌ها است و خلاقیت در جامعه ژاپنی خود را در قالب عرضه دانشمندان و فناوری‌ها نشان داده است.

۹) **عدالت‌گرایی:** یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی ژاپن که در سراسر دوران پس از جنگ ثابت مانده است، ایجاد سیستمی تساوی طلب بوده است که بلافاصله پس از روند اصلاحات ناکازون آغاز شده است. عدم تبعیض به واسطه امکان دسترسی همگانی به کلیه سطوح آموزشی در سراسر چهل و هفت ایالت ژاپن، حضور گسترده کودکان ژاپنی در مدارس ابتدایی و مقدماتی متوسطه، استفاده از استاندارد تحصیلی و استفاده از کتاب‌های تأکید شده قابل تایید است. این که نظام تساوی طلب است، شاید نشان دهد که ممکن است شایسته‌سالار نباشد. اما تساوی طلبی به معنای نادیده گرفتن شایستگی‌ها نیست، بلکه به معنای فراهم بودن فرصت‌های برابر می‌باشد. به این مفهوم که هر دانش‌آموزی قادر است به امکانات آموزشی تقریباً یکسانی در کلیه مناطق کشور دسترسی داشته باشد.

در عین حال، احساسات جمع‌گرایی تقریباً تا رساندن نظام آموزش و پرورش به نقطه تعادل بر آن تأثیر گذاشته است. به رغم این واقعیت که پول به تدریج نظام تربیتی ژاپنی را از طریق مطرح شدن مدارس سطحی و شتاب‌زده که چشم‌گیرترین ابزارهای ورود به یک دانشگاه ممتاز است و تنها در اختیار دانش‌آموزان پول‌دار است، به انحراف کشانده است، هنوز نوعی عدالت ظریف در کل نظام آموزش و پرورش جریان دارد. عملکرد به‌طور متوسط خوب است؛ چرا که بدترین دانش‌آموزان نیز فرصت جبران آنچه را پیش از این از دست داده‌اند، دارند. اداره مرکزی بازرسی و نظارت بر مدیریت آموزش و پرورش از مدیران و آموزگاران می‌خواهد که هرچند سال از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر منتقل شوند تا یکنواختی سطح پیشرفت در کل ژاپن محفوظ بماند. این خط‌مشی به مناطق، مدارس و کلاس‌های پایین‌تر کمک می‌کند تا از هم‌تایانشان زیاد عقب نمانند.

۱۰) **چشم‌انداز کل‌نگرانه:** پافشاری دیگر در جامعه ژاپن بر تربیت و رشد «فرد کامل» و دفاع از یک چشم‌انداز کل‌نگرانه است. آن‌طور که کوگان توضیح می‌دهد، دبستان‌های ژاپنی برای تربیت و پرورش

«افراد تمام‌عیار» جهت‌دهی شده‌اند. هدف پرورش کودکان با «دل‌های سرشار» و «بدن‌های قوی و سالم» است. جهت‌یابی مدرسه‌ای به وضوح پرورش فرد کامل در زمینه اجتماعی است.

(۱۱) **نقد درونی:** پژوهش‌گران زیادی نظام آموزش و پرورش ژاپنی را هم ستوده و هم نقد کرده‌اند. آن‌طوری که شیماهارا خاطرنشان می‌سازد ژاپنی‌ها بیش از ناظران خارجی نظام آموزش و پرورش خود را نقد و نکته‌سنجی می‌کنند. چنان‌چه ژاپنی‌ها تجربه می‌کنند، این نظام از انعطاف‌ناپذیری، فقدان تنوع، غفلت از تفاوت‌های فردی و سرنوشت‌سازتر از همه، از فشارهای ناشی از امتحانات ورودی به دانشگاه رنج می‌برد. فعالیت‌های دانش‌آموزان در ژاپن، مدرسه‌محور به نظر می‌رسد. هر دانش‌آموز در سال ۲۴۰ روز در مدرسه حاضر می‌شود. از این رهگذر حتی در زمان دوری آنان از مدرسه مانند تعطیلات تابستان یا آخر هفته، دانش‌آموزان غالباً درگیر فعالیت‌های مربوط به مدرسه هستند. ممکن است کسی ادعا کند که چنین نقش کاملاً درگیرکننده آموزش و پرورش رسمی در زندگی دانش‌آموزان نمی‌تواند روش مناسبی در هر جامعه باشد.

۲-۸-۲-۷- ساختار آموزشی

سیستم اساسی آموزش ژاپن برپایه ترکیبی از نظام‌های آموزشی انگلستان، فرانسه و آمریکا قالب‌ریزی شده و شاید مدل آموزش آمریکا بیش‌ترین تأثیر را داشته است. نظام آموزشی ژاپن به‌طور کلی از مقاطع آموزشی مختلف به این شرح تشکیل می‌گردد: مراکز پیش‌دبستانی، مدارس ابتدایی (شوگاگو)، مدارس مقدماتی متوسطه (چوگاگو)، و مدارس تکمیلی متوسطه (کوگو؛ کوتایگاگو).

الگوی اصلی نظام مدرسه در ژاپن سیستمی یکپارچه می‌باشد. ۶ سال مدرسه ابتدایی و ۳ سال مقطع مقدماتی متوسطه اجباری است. درصد حضور در مدرسه در هر دو سطح ۹۹/۸ درصد می‌باشد. حدود ۹۶/۸ درصد از کسانی که دوره مقدماتی متوسطه را به اتمام رسانده‌اند، پس از گذراندن امتحان ورودی به مقطع تکمیلی متوسطه راه می‌یابند که خود به سه نوع تقسیم می‌شوند: مدارس آموزش عمومی، مدارس حرفه‌ای که دانش کاربردی و تکنیک‌های صنعت، کشاورزی، بازرگانی و غیره را آموزش می‌دهند، و مدارس مکاتبه‌ای ترکیبی.

بسیاری از مراکز تکمیلی متوسطه هم دروس عمومی و هم دروس حرفه‌ای را ارائه می‌دهند. دوره حضور در مراکز تکمیلی متوسطه برای دانش‌آموزان تمام وقت ۳ سال و برای دانش‌آموزان پاره وقت سه سال یا بیشتر می‌باشد. دانش‌آموزان پاره وقت ۰/۷ درصد کل تعداد دانش‌آموزان مراکز تکمیلی متوسطه را

تشکیل می دهند. به علاوه، دروس مکاتبه‌ای در سطح دبیرستان در دسترس می‌باشند. تحت این سیستم، یک دانش آموز کتاب‌های داده شده را مطالعه می‌کند و در فواصل معین مقالات تخصصی‌ای در مورد موضوعات داده شده ارائه می‌دهد، و برای دوره‌ای معین آموزش می‌بیند و اگر در امتحانات قبول شود، به او دیپلم متوسطه اعطا می‌شود. مدارس عالی عموماً براساس دوره‌های دوساله عمل می‌کنند. کالج‌هایی وجود دارند که دوره‌های سه ساله ارائه می‌دهند، اما تعدادشان کم است.

الف- آموزش پیش دبستانی

مقطع آموزش پیش دبستانی در ژاپن که حداکثر مدت آن ۳ سال است، رده‌های سنی ۳-۶ ساله را دربر می‌گیرد. این مقطع آموزشی غیراجباری و غیررسمی بوده و با دریافت شهریه از والدین کودکان ارائه می‌گردد. هدف اصلی مراکز آموزش پیش دبستانی، پرورش ذهنی و جسمی کودکان در یک محیط مناسب آموزشی است. برنامه‌های آموزشی این مقطع نیز بر ۳۹ هفته آموزشی در سال و ۴ ساعت کلاسی روزانه تجاوز نمی‌کند.

ب- آموزش پایه

کودکان پس از ورود به شش سالگی، وارد دبستان می‌شوند. سال تحصیلی در ژاپن از ماه آوریل آغاز می‌شود، و این شاید ناشی از این عامل باشد که اول آوریل نشان آغاز سال مالی است. بیشتر مدارس ابتدایی و مقدماتی متوسطه سیستم سه ترمی را به کار می‌برند. بیشتر کالج‌ها و دانشگاه‌ها سیستم دو ترمی را به کار می‌برند که شامل ترم آوریل تا سپتامبر تا مارس می‌باشد. دانش‌آموزان مراکز آموزشی فوق هم‌چنین در فعالیت‌های باشگاهی، کمیته‌های کلاسی، و جلسات کلاسی شرکت می‌کنند. وقت ناهار کودکان مسئول به آشپزخانه می‌روند و غذای مدرسه را به کلاس‌ها می‌برند و میان اعضای کلاس پخش می‌کنند. بیشتر مدارس ابتدایی و مقدماتی متوسطه غذای تمام بچه‌های مدرسه را عرضه می‌کنند. بعد از کلاس‌های روز، بچه‌ها کلاس‌ها را تمیز می‌کنند، و در فعالیت‌های فوق برنامه شرکت می‌کنند، در کتابخانه مدرسه و یا در کلاس‌های درس خود مطالعه می‌کنند، و پس از آن به خانه می‌روند. معمولاً فعالیت‌های فوق برنامه پرطرفدار هستند و بچه‌ها این فعالیت‌ها را داوطلبانه و تحت راهنمایی و سرپرستی معلمان انجام می‌دهند. این فعالیت‌ها، در مدارس مقدماتی متوسطه به عنوان فعالیت‌های آموزشی ویژه طبقه‌بندی می‌شوند، می‌توانند توسط دانش‌آموزان به عنوان فعالیت‌های گروهی داوطلبانه تعریف شوند که تحت نظارت معلمان انجام می‌شوند. محتوای این فعالیت‌ها بسیار متفاوت و گوناگون می‌باشد.

ج- آموزش ابتدایی

مقطع آموزش ابتدایی در ژاپن که حداکثر به مدت ۶ سال طول می کشد، رده های سنی ۱۲-۶ سال را شامل می شود. این مقطع آموزشی اجباری و رسمی بوده و با دریافت شهریه از والدین ارائه می گردد. مدت زمان کلاس درس ۴۵ دقیقه است. هدف اصلی مراکز آموزش ابتدایی، ارائه آموزش عمومی متناسب با مراحل رشد جسمی و ذهنی کودکان است. برنامه های آموزش ابتدایی ۵ روز در هفته می باشد. ارتقا به کلاس های بالاتر در دوره ابتدایی به صورت اتوماتیک است. نسبت دانش آموزان به معلمین در دوره ابتدایی ۱۹/۴ بوده و به پایه های تحصیلی تفکیک نمی گردد.

برنامه های آموزشی (شوتوکیوایکو)- برنامه های آموزش ابتدایی به دروس عادی (عمومی)، اخلاق، و فعالیت های ویژه تقسیم می شود. از جمله دیگر برنامه ها می توان از زبان ژاپنی، تعلیمات اجتماعی، ریاضیات، علوم، آموزش زندگی و محیط زیست، موسیقی، هنر و کاردستی، خانه سازی، و بدن سازی نام برد. برنامه آموزش مدارس ابتدایی زمان کافی برای موسیقی، هنر و تفریحات جسمانی فراهم می آورد. فعالیت هایی ویژه نقش مهمی در برنامه کلی آموزش بازی می کند و شامل فعالیت هایی چون کلپ ها، فسیتوال ها (جشنواره های) در سطح مدرسه، یارقات ها، مشارکت های دانش آموزی و دیگر فعالیت های اجرایی توسط دانش آموزان می باشد.

معلمان میزان قابل توجهی از وقت خود را صرف سازماندهی و حضور در فعالیت هایی چون سفرهای کلاسی، فسیتوال های سالانه ورزشی و فرهنگی و مراسم ورودی و فارغ التحصیلی می نمایند (لویس، ۱۹۹۵). سال رسمی تحصیلی برای دانش آموزان ابتدایی ۳۵ هفته به طول می انجامد. هر کلاس ۴۵ دقیقه طول می کشد و بعد از آن ۱۰ دقیقه زنگ تفریح وجود دارد.

استانداردهای آموزشی- مدارس ابتدایی استانداردهای خود را بر اساس برنامه آموزشی منبوشو طرح ریزی کرده و از مقیاس نمره دادن سه نقطه ای استفاده می کنند. استانداردهای مدارس توسط کمیته های آموزگاران تدوین می شوند، یک کمیته برای هر موضوع درسی موجود در برنامه آموزشی این کمیته ها متنی به نام گزارش ارزیابی استاندارد به وجود آوردند که جزئیات سطوح اکتسابی مورد نیاز به منظور کسب هر یک از سه نمره حروفی A، B و C را شرح می داد.

ارزیابی تحصیلی - به علت عدم وجود امتحان ورودی برای مدارس مقدماتی متوسطه، آموزش ابتدایی در ژاپن به جهت امتحان ورودی پایه ریزی نمی شود. مدارس ابتدایی هیچ کلاس فوق العاده یا

تدریس ویژه‌ای برای دانش‌آموزان برای موفقیت در امتحان ورودی مدارس راهنمایی خصوصی را ارائه نمی‌دهند. با وجودی که نگرانی در مورد آماده‌سازی دانش‌آموزان ابتدایی در امتحانات وجود ندارد. اما معلمان ابتدایی مکرراً از دانش‌آموزان امتحاناتی به عمل می‌آورند هدف از این تست‌ها ارزیابی دانش‌آموزان و کارآیی دروس است. به آن‌ها نمره‌هایی معمولاً در سه مقیاس (C,B,A) داده می‌شود. آموزگاران از این نمرات برای محاسبه نمرات ترم و برای کارنامه استفاده می‌کنند. علاوه بر این تست‌های هوش استاندارد (تست‌های IQ) نیز در مدارس ژاپن اجرا می‌شوند. هدف از این تست‌های هوش، تعیین همبستگی و ارتباط نزدیک کلاس و نمرات تست‌های هوش جهت کمک به تعیین این است که آیا دانش‌آموزان با استعداد بالقوه خود عمل می‌کنند یا نه. با این حال، نمرات تست‌های هوش هرگز به والدین گزارش نمی‌شوند، چون والدین دانش‌آموزان دارای نمرات بالا امکان دارد کودکان خود را به مطالعه در خانه وادارند و والدین دانش‌آموزان با نمرات پایین امکان دارد ناراحت شوند.

د- آموزش متوسطه

آموزش متوسطه (ملی و خصوصی) شامل ۳ سال دوره مقدماتی متوسطه و ۳ سال آموزش تکمیلی متوسطه می‌باشد.

۱) دوره مقدماتی متوسطه - مقطع آموزش مقدماتی متوسطه رده‌های سنی ۱۵-۱۲ را در بر می‌گیرد. این مقطع آموزشی اجباری و رسمی بوده و با دریافت شهریه از والدین ارائه می‌گردد. مدت زمان کلاس درس ۵۵ دقیقه است. هدف اصلی مراکز آموزش مقدماتی متوسطه، ارائه آموزش عمومی در سطح مقدماتی متوسطه متناسب با مراحل رشد جسمی و ذهنی دانش‌آموزان است. نسبت دانش‌آموزان به معلمان در این دوره ۱۶/۹ بوده و به پایه‌های تحصیلی تفکیک نمی‌گردد.

زندگی دانش‌آموزی در مدارس راهنمایی ژاپن (چوتوکیوایکو) سخت‌گیرانه‌تر از مدارس ابتدایی می‌باشد. موسیقی، هنرهای زیبا، بهداشت و بدن‌سازی در هر سه سال در کنار دروس دیگر تدریس می‌شوند. معمول‌ترین درس انتخابی زبان خارجی است که معمولاً زبان انگلیسی می‌باشد. برای بیشتر موضوعات، دانش‌آموزان در کلاس‌های خود می‌مانند و معلمان به نوبت از کلاسی به کلاس دیگر می‌روند. تقسیمات بر اساس سال تحصیلی برجسته‌ترین تقسیمات است و به دانش‌آموزان و معلمان حس قوی از تعلق به کلاس و سال تحصیلی خود می‌دهد. از آنجایی که دوره مقدماتی متوسطه نشانگر پایان تحصیلات اجباری می‌باشد، سومین سال راهنمایی شاهد آماده‌سازی دانش‌آموزان برای چیزی است که

رسانه‌های ژاپنی آن را به عنوان «جهنم ورودی» (شیکن جیگوکو) نام نهاده‌اند که در طول این مدت دانش‌آموزان برای گذراندن امتحانات ورودی دبیرستان آماده می‌شوند.

۲) دوره تکمیلی متوسطه - مقطع تکمیلی متوسطه به مدت ۳ سال و بین رده‌های سنی ۱۵-۱۸ سال به طول می‌انجامد. این مقطع آموزشی غیراجباری و رسمی بوده و با دریافت شهریه ارائه می‌گردد. ورود به مدارس متوسطه دولتی با سهمیه هیئت مدیره آموزش محلی می‌باشد، اما ورود به مدارس ملی و خصوصی توسط امتحان صورت می‌گیرد. اصولاً تمامی دبیرستان‌ها با استفاده از نمره‌های دانش‌آموزان در امتحان ورودی دبیرستان از آن‌ها ثبت نام به عمل می‌آورند. با این حال، ممکن است ناحیه‌های مختلف در مورد نمرات و رتبه‌های آزمون به صورت‌های متفاوت تأکید داشته باشند.

تحصیلات دولتی در سطح دبیرستان (کوتاکیوایکو) نه اجباری است و نه آزاد. با این وجود هر منطقه یا ناحیه تحت نظر شهرداری از دبیرستان‌هایی که توسط دولت تأمین بودجه می‌شوند و آموزش به نسبت با هزینه پایینی را ارائه می‌دهند حمایت مالی می‌کند. سال اول دبیرستان برای آموزش عمومی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. در سال دوم، دروس به دوره‌های آماده سازی جهت کالج‌ها و دوره‌های حرفه‌ای تقسیم می‌شوند. در سومین سال، دوره‌های آماده سازی کالج به علوم انسانی و اجتماعی، علوم و فنی تقسیم می‌شود.

برنامه‌های درسی متوسطه - برنامه‌های درسی این مقطع به سه نوع عمومی، تخصصی و تلفیقی تقسیم می‌شوند. در دوره عمومی دانش‌آموزان باید دروس بیشتری را در زمینه‌های فنی یا حرفه‌ای اخذ نمایند. در دوره تلفیقی دانش‌آموزان می‌توانند دروس خود را به طور توأمان هم در زمینه‌های علمی و هم در زمینه‌های فنی و حرفه‌ای اتخاذ نمایند. در دوره تکمیلی متوسطه دروس انتخابی زیادی پیش‌بینی شده است که مدارس بر حسب تمایل و انتظارات دانش‌آموزان تعدادی از آن‌ها را ارائه می‌کنند.

ارزیابی تحصیلی در دوره متوسطه - پایه‌ها و رتبه‌های کلاس در مدارس ژاپنی توسط ترکیبی از امتحانات اصلی و تست‌های جزئی که در کلاس انجام می‌شوند، تعیین می‌شوند. امتحانات این دوره معمولاً شامل امتحانات نیم ترم و پایان ترم می‌باشند. تست‌های تخصصی در پایان تعطیلات طولانی برنامه‌ریزی شده‌اند و مطالب جدید و قدیم را در بر می‌گیرند. به این جهت که دانش‌آموزان باید هم مطالب جدید را مطالعه کنند و هم مطالب قدیم را در طول تعطیلات بلندمدت مرور کنند.

تست‌های جهت‌یابی که برنامه‌مدرسه مقدماتی متوسطه را پوشش می‌دهند با آغاز دبیرستان در مورد تمام دانش‌آموزان که به تازگی در کلاس دهم پذیرفته شده‌اند اجرا می‌شوند. مدارس از نتایج امتحان برای رده‌بندی دانش‌آموزان ورودی استفاده می‌کند. این رده‌بندی‌ها به‌منظور راهنمایی دانش‌آموزانی که در زمینه‌هایی ضعیف هستند استفاده می‌شوند. این تست‌ها توسط هیئت‌های آموزشی منطقه‌ای برای کل ناحیه تهیه می‌شوند. نتایج در چارچوب منطقه‌ای و به منظور مقایسه مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرند. علاوه بر این، امتحانات دیپلم، برای تست مهارت‌ها و برای موضوعات حرفه‌ای انجام می‌گیرند و در بسیاری از موارد، دشوار هستند. فارغ‌التحصیلان دبیرستانی ژاپن که درصدد حضور در دانشگاه هستند، باید در یک آزمون متمرکز که مشابه امتحان ورودی دبیرستان می‌باشد، شرکت کنند. دانشگاه‌های ژاپن معمولاً دانش‌آموزان را براساس امتحان متمرکز می‌پذیرند و توجهی به نمرات دبیرستان و توصیه‌نامه‌ها ندارند. دو موضوع ریاضی و انگلیسی مهمترین موضوعات امتحانات ورودی دانشگاه می‌باشند. در نتیجه دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که تلاش زیادی کنند تا در این دو موضوع مهارت یابند. به این دلیل دروس انگلیسی و ریاضی مشهورترین دوره‌های جوکو هستند. درصد دانش‌آموزان ترک تحصیلی دبیرستان معمولاً پایین است (حدود ۲ درصد)، اما این رقم به شکل قابل توجهی بسته به نوع مدارس متفاوت هستند.

۲-۸-۲-۸- هم‌ساز کردن آموزش و پرورش با تحولات صنعتی

در دهه ۶۰، بعد از دوران بازسازی اقتصادی پس از جنگ، ژاپن بر پایه نوآوری‌های فنی و رشد خلاقیت نرخ رشد اقتصادی بالایی را کسب کرد که این به تغییرات مهمی در ساختار صنعتی و تقاضای کارگر انجامید و طبیعتاً صنعت، سیستم آموزش را تحت فشار قرار داد تا به این تقاضا جامعه عمل بپوشاند. به بیان دقیق‌تر، فشاری درمورد تغییر شکل سیستم آموزشی موجود و اعتبار بیشتر قائل شدن در مورد تفاوت در استعداد و قابلیت‌های فردی وجود داشت. در نتیجه این فشار، شناخت‌های چندی شکل گرفتند. تغییر شکل در وحله اول در آموزش دبیرستانی دیده شد. همان‌طور که قبلاً توضیح داده شد، آموزش اجباری در ژاپن تا پایان مدرسه مقدماتی متوسطه گسترش یافته و آموزش تکمیلی متوسطه اجباری نیست. در آموزش دبیرستانی، هماهنگی و یکسان‌سازی دوره‌های مدرسه‌ای و آموزش حرفه‌ای در شرکت‌ها مورد تشویق قرار گرفت. با این حال، این هدف خیلی زود بی‌نتیجه ماند و خنثی شد. درصد دانش‌آموزانی که به دبیرستان می‌رفتند از ۹۰ درصد تجاوز کرد، اما اکثریت چنین دانش‌آموزانی خواهان دنبال کردن

دوره‌های آموزش عمومی (نظری) بودند، و تعداد دانش‌آموزان دوره‌های فنی و بازرگانی و نیز تعداد دانش‌آموزان پاره وقت به نحوی بارز زیر این هدف باقی ماند. مدارس چند منظوره و مدارس آموزش حرفه‌ای (مدارس آرایش‌گری مردانه و زنانه، تغذیه، خیاطی غربی و ژاپنی، کتابداری و غیره) نیز مورد تشویق قرار گرفتند. بسیاری از مدارس چند منظوره تا سطح مدارس آموزش ویژه ارتقاء یافتند، و تعداد دانش‌آموزان حاضر در چنین مدارسی - به ویژه آن‌ها که نیاز به تکمیل آموزش دبیرستانی به عنوان پیش‌نیاز، پذیرش دارند، سال به سال افزایش یافته است. شهرت آنها، به خصوص با کاهش امکانات شغلی، از این ناشی می‌شود که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند مهارت‌های پیشرفته فنی را بیاموزند و در نتیجه بر امکانات کسب شغلی خود بیفزایند.

از این رو اصلاح آموزشی که براساس تقاضای صنعت انجام شده بود، نیازهای آموزش فنی را هرچه بیشتر منعکس می‌کرد. با این وجود، در مورد دو موضوع آموزش و صنعتی کردن ایده‌های گوناگون مطرح شد. در ابتدا که صنعتی‌سازی نیاز به نوآوری‌های فنی داشت، در تغییر شکل آموزش، تأکید اساسی خود را بر آموزش دبیرستانی قرار داد. از سوی دیگر، یک دیدگاه، صنعتی‌سازی را به عنوان شرایط فرضی در نظر می‌گرفت و اصرار می‌ورزید که آموزش مناسب باید در سایه این شرایط تأمین شود. به این معنا که صنعتی‌سازی بر تمامی جنبه‌های اجتماعی تأثیر دارد، و آگاهی فرهنگی وسیع‌تر و گسترده‌تری جهت هماهنگ‌سازی با این تأثیر مورد نیاز است. تغییرات در ساختار اجتماعی توسط رشد بالای اقتصادی به وجود آمد و به تغییرات اساسی در رشد کودکان و جوانان انجامید. توسعه شهری و صنعتی‌سازی، آلودگی، و ویرانی محیط زیست و خالی از جمعیت شدن جوامع کشاورزی را به بار آورد. تأثیرات منفی رقابت جدی و فزاینده در امتحانات ورودی به نام توانایی علمی در حال حاضر علت مهم نگرانی عدّه کثیری شده است. مسئله‌ای که در حال حاضر مورد سؤال است این است که جامعه، خانه و مدرسه چگونه باید بازسازی شوند تا محیطی مناسب برای رشد کودکان فراهم آورند.

کسانی که می‌گویند آموزش باید مستقیماً تقاضای صنعتی‌سازی را منعکس نماید ارزش بالایی برای نقش آموزش در دستیابی به جامعه صنعتی شده امروز ژاپن قائل می‌شوند.

در ماه مارس ۱۹۸۹، دوره‌های آموزشی تمامی مدارس از پیش‌دبستانی گرفته تا تکمیلی متوسطه توسط وزارت آموزش بازنگاری شد. اهداف اصلی طراحی دوره‌های آموزشی جدید ایجاد شرایطی بود که مردم را قادر سازد تا خود را با تقاضای جامعه‌ای تطابق دهند که به سمت اطلاعات و جهانی شدن

گرایش دارد، و نیز آن‌ها را قادر به رهبری زندگی مستقل تری سازد. جهت نیل به این هدف، آنان به دنبال آموزش کامل تر و بی کم و کاست تری هستند که پرورش دهنده انسان‌هایی قوی تر و با ملاحظه تر، و اشاعه دهنده استقلال است و در عین حال استحکام بخش ارزش‌های اساسی و مشوق فردیت و احترام به سنت‌ها و فرهنگ می‌باشد.

آموزش ژاپن هم‌چنین باید خود را با ماهیت به سرعت رو به تغییر جامعه‌ای وفق دهد که به شکل روزافزونی اطلاعات گرا می‌شود. با این هدف، برای گنجاندن کامپیوتر در مدارس و توسعه نرم‌افزار آموزشی اقدامات لازم انجام شده است که از طریق آن به روش‌های جدید انتقال اطلاعات دسترسی پیدا می‌شود. این موضوع مدارس را مؤثرتر ساخته و در عین حال شرایط لازم (توانایی استفاده از سیستم‌های اطلاعاتی) جهت قادر ساختن کودکان امروزی به زندگی در جامعه آینده با شبکه‌های اطلاعاتی فوق مدرن را نیز بهبود بخشیده است. در میان این‌ها درخواست‌هایی در مورد بازنگری دروس (یعنی تأسیس دوره مکاتبات ترکیبی، شامل هر دو موضوع عمومی و فنی / حرفه‌ای)، و ایجاد دوره‌های جدید فنی / حرفه‌ای چون علوم اطلاعات، بهداشت و توریسم وجود دارند. به علاوه، به موازات سیستم جدید، نوع جدید سیستم آموزش تکمیلی متوسطه ۶ ساله مورد توجه قرار گرفته است، که هدف آن تشویق رشد مداوم فردی دانش‌آموز می‌باشد.

۲-۸-۲-۹- اصلاحات آموزشی

مهمترین اصلاحات در حوزه آموزش در ژاپن در قالب طرحی به نام طرح رنگین کمان یا اصلاحات آموزشی قرن ۲۱ (متشکل از هفت استراتژی برتر) انجام گرفته است. تصویر کلی تلاش‌های مورد نیاز اصلاحات آموزشی در برگیرنده سیاست‌های مهم، اقدامات و برنامه زمان‌بندی شده، بر اساس پیشنهاد «گزارش نهایی کمیسیون ملی اصلاحات آموزشی» ارائه شده است. از جمله مهمترین اصلاحات اعمال شده آموزشی می‌توان از موارد ذیل نام برد:

- بازنگری قانون اساسی آموزش و توسعه طرحی جامع جهت ارتقاء اقدامات آموزشی (این وظایف در شورای مرکزی آموزش بررسی گردید)؛
- اقدامات ممکن با بررسی بیشتر در بودجه سالانه؛
- طراحی سیستمی جهت ترغیب جوانان بالای ۱۸ سال به شرکت در خدمات گروهی؛

- جان تازه بخشیدن به مدارس، خانواده و جوامع؛
- ارتقاء مهارت و تخصص علمی دانش آموزان در کلاس های درس؛
- اجرای سیستم کلاس های ۲۰ نفره برای دروس اصلی و پیشبرد کلاس های کارآموزی؛
- بهبود کلاس های درس به منظور توانایی رهبری کلاس های IT و سیستم کلاس های ۲۰ نفره (بنا نهادن محیطی آموزشی برای نسل جدید)؛
- اجرای مطالعات و دستاوردهای علمی ملی؛
- تشویق جوانان ژاپنی به مشارکت در خدمات گروهی و برنامه های گوناگون؛
- تشویق جوانان به مشارکت در خدمات اجتماعی و برنامه های گوناگون؛
- تخصیص بودجه ویژه آموزش کودکان با عنوان « بودجه رؤیای کودکان؛
- توسعه آموزش اخلاق؛
- انجام اقداماتی جهت جان تازه بخشیدن به آموزش در خانه و در جامعه؛
- تبدیل محیط آموزشی به محیطی لذت بخش و خالی از نگرانی؛
- توسعه فعالیت های فرهنگی و ورزشی (تشویق فعالیت های فوق برنامه)؛
- انجام اقداماتی مناسب برای جلوگیری از گسترش رفتارهای ناهنجار در میان کودکان؛
- محافظت کودکان در مقابل دسترسی به اطلاعات نامناسب؛
- ایجاد مدرسی که بتوانند مورد اعتماد والدین و جامعه باشند؛
- اجرای سیستم ارزیابی و معرفی کتاب و اصول مشاوره در مدرسه؛
- جان تازه بخشیدن به هیئت امنای مدرسه توسط مشارکت والدین و مشارکت اطلاعاتی؛
- توسعه ارتقاء تأسیس انواع جدید مدارس جهت هماهنگ سازی نیازهای جوامع مختلف؛
- تربیت معلمان به عنوان « حرفه ای های » واقعی آموزش؛
- ارائه سیستم اعطای پاداش به معلمان برجسته؛

- برقراری سیستم بهره‌مندی معلمان از تجربه کاری اجتماعی؛
- انجام اقدامات مناسبی چون تعلیمات آموزشی در مورد معلمان فاقد صلاحیت و نالایق؛
- ترویج تأسیس دانشگاه‌های منطبق با استاندارد جهانی؛
- تقویت آموزشی دانشگاهی و عملیات تحقیقی برای پرورش رهبران نسل آینده (ارتقاء و بهبود سیستمی جهت پذیرش دانش آموزان ۱۷ ساله به دانشگاه‌ها، ارائه سیستمی جامع جهت پذیرش دانش آموزان سال سوم متوسطه در مراکز دانشگاهی)؛
- برقراری فلسفه آموزشی مناسب و بهبود تدارکات آموزشی؛
- بازنگری قانون اساسی آموزش برای تصویب قوانین مناسب‌تر آموزشی؛
- توسعه طرحی جامع جهت توسعه ارائه طرح‌های آموزشی.

۲-۸-۲-۱۰- اصلاحات بنیادین در مدیریت آموزش و پرورش

از دوران پس از جنگ تا به حال، قانون اساسی آموزش که حاوی قوانین این آموزش در ژاپن می‌باشد، به‌طور رسمی مورد پذیرش قرار گرفته است. احیاء سریع صنعت و رشد بالای اقتصادی که پس از دهه ۱۹۵۰ حاصل شده بود سیاست دولت در رابطه با آموزش را تغییر داد. مشکل این بود که چگونه دموکرات کردن آموزش (تساوی فرصت‌ها) و توسعه منابع انسانی توسط اصول کارآیی می‌تواند به‌صورتی هماهنگ به هم مربوط شوند.

در مواجهه با این مشکل، دولت تأکید را بر کارآیی می‌گذارد و در نظریه‌گیری که ضرورت دارد از عدم کارآیی حاصل از تمرکززدایی مدیریت آموزش احتراز شود و آموزش را قادر می‌سازد تا به برنامه‌های دولت به شکلی مؤثرتر پاسخ گوید. به این علت متمرکزسازی مدیریت آموزش یک بار دیگر به منصفه ظهور خود رسید. اگر چه برخی عقاید انتقادی وجود داشت، اما انتخاب ادارات محلی آموزشی در سال ۱۹۵۵ از میان رفت، و مسئولیت وزارت آموزش در مورد مدیریت آموزشی محلی تقویت گردید. و بدین ترتیب وزارت آموزش برنامه‌های درسی و چارچوب‌های کاری روش تدریس و تدوین کتاب‌های درسی را در دست گرفت و تأثیر وزارت‌خانه بر مدیریت آموزش محلی افزایش یافت. با این حال، برخی از دولت‌های محلی سعی می‌کردند کنترل‌هایی را بر مدیریت آموزش نواحی خود اعمال کنند و اجازه می‌دادند مشارکت بیشتری توسط مردم انجام شود.

دولت نیز با استقرار مدارس عالی حرفه‌ای صنعتی با دوره‌های پنج ساله که سه سال تکمیلی متوسطه بود باضافه ۲ سال بعد از آن، برای آموزش حرفه‌ای پاسخگوی نیازهای شغلی بود. فارغ‌التحصیلان این مدارس عالی واجد شرایط پذیرش در بخش صنعت می‌باشند. همان‌طور که در بالا مشاهده شد، تغییرات ایجاد شده بر اثر نیازهای زمان در بسیاری از ابعاد سیاست‌های پس از جنگ، یعنی در مدیریت آموزش و سیستم مدارس قابل مشاهده هستند. به‌طور طبیعی، ژاپن در حال حاضر در حال روبرویی با برخی از مسائل بحث‌انگیز در زمینه آموزش می‌باشد. چگونگی حل مشکلات آموزشی از این قبیل در جهت خواسته‌ها و منافع مردم و دارا بودن سهم به‌سزایی در فراهم آوردن صلحی پایدار برای بشریت نه تنها برای ژاپن حائز اهمیت می‌باشد، برای کشورهای پیشرفته و در حال توسعه جهان نیز اهمیت دارد.

۲-۸-۲-۱۱- مواد آموزشی

کلیه کتاب‌های درسی در مقاطع مختلف تحصیلی باید به وسیله وزارت آموزش و پرورش ژاپن مورد بررسی و تأیید قرار گیرد. البته کتاب‌ها در سطح استان‌ها و شهرستان‌ها یکنواخت نیستند. ولی همه آن‌ها باید مورد تأیید مقامات مرکزی آموزش و پرورش باشند. بنابراین هر مؤلفی می‌تواند کتاب خود را برای تأیید به وزارت آموزش و پرورش ژاپن بفرستد؛ این کتاب‌ها توسط بازرسانی که از طرف وزیر تعیین می‌شوند مورد بررسی قرار می‌گیرند و چنانچه پذیرفته شوند مجوز انتشار آن‌ها صادر می‌شود و برای سه سال مورد تدریس قرار می‌گیرند. کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزان تا سال نهم رایگان است و از آن سال به بعد دانش‌آموزان هزینه کتاب‌ها را می‌پردازند ولی کتاب‌ها با ارزان‌ترین بها به وسیله آموزش و پرورش تهیه و توزیع می‌شوند.

همیشه لیست کتاب‌های تازه و وسایل کمک آموزشی سمعی و بصری مکمل‌های اینترنتی و CD در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، تا جهت مطالعه فردی در موضوع‌های متفاوت، در مدرسه و در خانه، به آنان انگیزه مطالعه بیشتر داده شود و توصیه می‌گردد تا از وسایل کمک آموزشی هر چه بیشتر استفاده کنند. به‌طور کلی محتوای کتاب‌های درسی، بنا بر سن، پایه آموزشی و در کلاس‌های بالاتر بر طبق رشته‌های انتخابی دانش‌آموزان تعیین می‌شود (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۲-۱۲- نیروی انسانی (کادر آموزشی)

معلمان معمولاً توسط امتحانات و مصاحبه‌هایی که توسط هیئت‌های محلی یا منطقه‌ای برگزار می‌شود استخدام می‌شوند. کسانی که می‌خواهند در آینده معلمان ابتدایی و متوسطه شوند، باید یک

لیسانس چهار ساله را به همراه چندین دوره در نظریه‌های آموزشی و پداگوژی، به عنوان قسمتی از لیسانس حرفه ای معلمی، داشته باشند معلمان جدیدالاستخدام باید در همان سال اول استخدام آموزش‌های متعدد ضمن خدمت ببینند.

در کشور توسعه یافته‌ای همچون ژاپن هر دانشگاه و دانشکده‌ای دارای یک یا چند مدرسه است که دانشجویان رشته‌های دبیری دوره‌های کارورزی خود را در این مدارس می‌گذرانند و نسبت به رشته خود مهارت بیشتری پیدا می‌کنند. تمام نیروهای این مدارس وابسته به یک دانشگاه و زیر نظر آن دانشگاه به انجام وظیفه مشغول می‌باشند. یکی از مزایای این نوع کارورزی نسبت به کارورزی در ایران وجود مدرسی است که تمام کارهایش اعم از برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و همچنین استخدام و گزینش معلمان و پرسنل اداری توسط دانشگاه صورت می‌گیرد و همیشه در دسترس می‌باشد، هم‌چنین دانشگاه روند آموزشی و اداری این مدارس را از اول تا پایان سال تحصیلی در کنترل خود دارد. بدین سبب هرگونه پیشرفت و یا عقب ماندگی مورد بررسی قرار می‌گیرد. که در نهایت انتقال تجربه و مهارت‌های لازم برای دانشجویان دبیری به همراه دارد (فلاحی، ۱۳۸۸).

حقوق معلمان مدارس دولتی براساس دو عامل تحصیلات و مدت خدمت مشخص می‌شود. هم‌چنین، محل تدریس، نوع مدرسه، سابقه خدمت و سمت آن‌ها در مدرسه در تعیین حقوق آن‌ها تأثیر دارد. اگر چه میزان حقوق معلمان مدارس ابتدایی، دوره اول متوسطه و معلمان دوره دوم متوسطه با هم فرق دارد ولی حقوق کلیه داوطلبان شغل معلمی که دارای تحصیلات یکسان هستند برابر است. علاوه بر حقوق ماهیانه، کلیه معلمان از کمک‌های غیر نقدی (بن)، کمک به عائله و سایر کمک‌ها استفاده می‌کنند. در طی سال سه بار به معلمان کمک‌های نقدی پرداخت می‌شود و میزان مجموع آن‌ها پنج برابر حقوق ماهانه هر معلم است. افزون بر این تسهیلات مالی کلیه معلمان از مزایایی نظیر بیمه به میزان قابل توجهی استفاده می‌کنند. این مزایا تحت عنوان مزایای انجمن‌های معلمان پرداخت می‌شود.

مدیران و معاونین از ردیف معلمان به استخدام در می‌آیند و معمولاً ۱۵ تا ۲۰ سال سابقه تدریس دارند. مدیران از بین دارندگان مدرک تحصیلی فوق لیسانس انتخاب و با آموزش ضمن خدمت در دوره‌های مدیریت، اطلاعات آن‌ها به روز می‌شود (پویا، امیر، ۱۳۸۴، شرح شغل و شرایط احراز مدیریت مدارس، پروژه تحقیقاتی، پژوهشگاه آموزش و پرورش، ص ۳۲)

مدارک تحصیلی معلمان عبارتند از:

ابتدایی: پایان دوره کارشناسی در رشته آموزش ابتدایی یا پایان دوره کاردانی کالج تربیت معلم

مقدماتی متوسطه: پایان دوره کارشناسی

دوره تکمیلی متوسطه: پایان دوره کارشناسی یا کارشناسی ارشد

در سطح ابتدایی، موسیقی، کلاس‌های خانه سازی و امثال آن در کلاس‌های بالاتر توسط معلمان متخصص آموزش داده می‌شوند، در حالی که بیشتر دروس دیگر توسط معلمان تعیین شده برای کلاسی خاص آموزش داده می‌شوند. با این وجود در سطح مقدماتی متوسطه، معلمان در کلاس خاصی معین نمی‌شوند، بلکه در آموزش دروس معینی تخصص پیدا می‌کنند. ساختار سازمانی مدارس معمولاً از مدرسه ابتدایی تا مقدماتی متوسطه یکسان است. فعالیت‌های سازمان آموزشی بی‌نهایت پیچیده است، و علاوه بر کار تدریس و انجام کارهای دیگر، معلمان باید به خواست‌های والدین هم پردازند. وزارت آموزش و هیئت‌اناهای محلی آموزشی برای معلمان امکان مشاوره را فراهم می‌آورند و به سازماندهی نشست‌های آموزشی کمک می‌کنند.

علی‌رغم تمامی دشواری‌ها، آرزوی والدین تمام مناطق ژاپن برای راه‌یابی کودکان‌شان به آموزش عالی بسیار شدید است. این اشتیاق، اغلب توسط رسانه‌های گروهی تحریک می‌شود و از طریق انجمن اولیاء و مربیان منتقل می‌شود و تاثیر چشم‌گیری بر آموزش دارد و شاید بتوان آنرا علت جزئی تاکید بیش از حد برتست‌ها و "امتحان ورودی جهنمی" متداول امروزی دید.

۲-۸-۲-۱۳- فضا و تجهیزات

مساحت هر کلاس درس در ژاپن به‌طور متوسط ۷۴ متر است و هر مدرسه ۶ کلاسه دارای ۱۰ هزار متر مربع مساحت است. مدارس شامل اتاق بهداشت، سالن غذاخوری، استخر سرپوشیده، زمین چمن و ... هستند. براساس آمار، ۸۱ درصد مدارس ابتدایی و ۷۰ درصد مدارس متوسطه دارای استخر سرپوشیده می‌باشند و آموزش شنا در مدارس ژاپن اجباری است. هم‌چنین، در مدارس به اندازه کافی رایانه جهت استفاده دانش‌آموزان وجود دارد به طوری که آن‌ها بیشتر درس‌های خود را از طریق رایانه آموزش می‌بینند.

در مدارس ابتدایی ژاپن به ایجاد محیطی شاداب، جذاب، دوستانه و انجام فعالیت‌های گروهی بیش از آموختن مسائل علمی تاکید می‌شود و کاردستی، موسیقی، آموزش خانه داری و نظافت جزو اصلی

آموزش‌های ابتدایی است. علاوه بر این که در مدارس ابتدایی پرداختن به تشریفات مذهبی در قالب بازی از جمله برنامه‌های آموزشی است.

۲-۸-۲-۱۴- سرمایه‌گذاری دولتی و بودجه عمومی آموزش و پرورش

به گفته میاکه و ناگاساکی، در سال ۱۹۹۰، هفده درصد هزینه عمومی دولت ژاپن صرف آموزش و پرورش شده است که این میزان، تقریباً ۶ درصد تولید ناخالص ملی است. (رفیع پور، ۱۳۸۶). منابع تأمین بودجه آموزش و پرورش از سه طریق به دست می‌آید: دولت، استانداری‌ها و شهرداری‌ها. هیچ نوع « مالیات آموزشی » در ژاپن وجود ندارد. با این حال در صدی از عایدات مالیاتی به امر آموزش و پرورش اختصاص می‌یابد. به استثنای مؤسسات ملی، تأمین بودجه آموزش بین سطوح ملی، استانی و شهری و به اشتراک صورت می‌گیرد، در برخی موارد به درآمدها و مالیات‌ها محدود می‌شود. سهم بودجه ملی معمولاً بین ۳۰ تا ۵۰ درصد متفاوت است که به ماهیت تدارک آموزش بستگی دارد. مدارس خصوصی در صورت لزوم کمک دریافت می‌کنند. به استثنای آموزش اجباری، مؤسسات آموزشی به‌طور کلی مبلغی شهریه را مطالبه می‌کنند (قاسم زاده، ۱۳۸۸). به‌طور کلی می‌توان گفت حدود نصف مخارج آموزشی توسط دولت مرکزی و نیمه دیگر توسط دولت‌های محلی (استانداری‌ها و شهرداری‌ها) تأمین می‌گردد.

در گردهمایی توکیو (۱۹۹۵)، نمایندگان بیش از بیست کشور صنعتی و در حال توسعه به اتفاق در مورد اهمیت و نقش کلیدی پژوهش‌های آموزشی در توسعه آموزش و پرورش تأکید نموده‌اند. کشور ژاپن، برای دستیابی به آموزش و پرورش کارآ و اثربخش، فراهم ساختن دانش و اطلاعات برای فرآیند سیاست‌گذاری، سازمان‌دهی اطلاعات طی فرآیند پژوهش‌های آموزشی و استقرار مبانی نظری و فلسفی در زمینه آموزش را مورد توجه قرار داده است (آقا خانی).

۲-۸-۲-۱۵- دستاوردهای نظام آموزشی ژاپن

نظام آموزش و پرورش ژاپن توجه بسیاری از جهانیان را به خود جلب کرده است. امریکایی‌ها و اروپایی‌ها علاقه خاصی به مطالعه و بررسی نظام آموزش و پرورش ژاپنی از خود نشان داده‌اند. چه بسا این علاقه با موفقیت چشم‌گیر ژاپن در تجارت بین‌المللی که در دهه‌های اخیر بروز کرد، مرتبط بوده است. این گرایش مشتاقانه با دستاورد بین‌المللی دیگری نیز تقویت شده است. دانش‌آموزان ژاپنی همواره در انجام تست‌های بین‌المللی که توسط مؤسسه بین‌المللی ارزیابی دستاوردهای آموزشی و پرورشی به اجرا گذاشته

شده توانا تر به نظر رسیده‌اند. به نظر استیونسون، طی گزارش بررسی‌های بین‌المللی پیشرفت، دانش‌آموزان دبیرستانی ژاپنی به دلیل دستیابی به نمرات بالا در علوم و ریاضیات اشتهار جهانی دارند. مشاهده این ویژگی‌ها یکی از مردم‌شناسان امریکایی را بر آن داشت تا ادعا کند که «یک دیپلم دبیرستان ژاپنی برابر درجه کارشناسی (لیسانس) در امریکا است.» نه تنها بازرگانان امریکایی، که مریبان برجسته از کشورهای در حال توسعه و پیشرفته غربی در جستجوی دست‌یابی به اسرار موفقیت‌های صنعتی، آموزشی و پرورشی ژاپنی‌ها هستند. رهبری جهان در فناوری الکترونیکی، ژاپن را پیش از کشورهای که انقلاب صنعتی اول را به راه انداختند، پیشگام انقلاب صنعتی دوم قرار داد. نه تنها در طراحی و تولید ریزپردازنده‌ها، که در انقلاب صنعتی سوم که در نمایشگاه ۸۵ ظهور کرد، ژاپن کشورهای صنعتی را رهبری و پیشگامی کرده است. روشن است که راز پیشرفت ژاپنی‌ها در آموزش و پرورش، اقتصاد و دیگر عرصه‌ها چند بعدی است. با این حال، درک درست این پدیده بدون توجه به تأثیر و نقش فرهنگی که این پیشرفت‌ها از آن ناشی شده غیرممکن است. ارتباطات بین مریبی و متربی، خانه و مدرسه، کار و اوقات فراغت، محتوای برنامه آموزشی و شیوه‌های اجرای آن، نمونه‌های کامل تلفیق فرهنگ و نظام آموزش و پرورش در این کشور است. به طوری که به سختی می‌توان ویژگی اساسی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی کشور ژاپن را بدون توجه به مبانی فرهنگی حاکم در آن کشور تعیین کرد. (شاملی و حسین‌خانی، ۱۳۸۵).

در بررسی نظام آموزشی و اقتصاد ژاپن آنچه بیش از هر چیز جلب توجه می‌کند ارتباط تنگاتنگی است که بین نظام آموزشی و کارفرمایان و اعتماد متقابلی است که بین آن‌ها وجود دارد. این مسئله خود می‌تواند مویید این مطلب باشد که نظام آموزشی کار خود را به درستی انجام می‌دهد. از دلایل موفقیت نظام آموزشی می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- وجود هیئت‌های امنای منتخب که منعکس کننده نیازهای واقعی مردم و جامعه هستند؛
- توجه جدی به فعالیت‌های عملی در دروس؛
- توجه به فعالیت‌های فرهنگی، ورزشی و تفریحی؛
- احترام و باور به فرهنگ بومی، در عین توجه به مسائل جهانی؛
- اقتصاد پویا و جاذب دانش آموختگان نظام آموزشی؛
- توجه کافی به معیشت و شرایط رفاهی معلمان که خود موجب بهبود وضع کیفی آموزش

می‌شود؛

– توجه به آموزش های فنی و حرفه ای و مهارت آموزی.

۲-۸-۳- مدیریت آموزش و پرورش در آلمان

آلمان کشوری است که در قلب اروپا قرار دارد و با کشورهای دانمارک، هلند، بلژیک، فرانسه، سوئیس، اتریش، جمهوری چک و لهستان همسایه می باشد. مساحت آلمان در حدود ۳۵۷۰۹۹ کیلومتر مربع می باشد. کشور آلمان از نظر صنعتی بعد از آمریکا و ژاپن در مقام سوم قرار دارد. مهمترین صنایع این کشور کارخانه های اتومبیل، ماشین آلات سنگین، الکترونیک و کارخانه های صنایع شیمی و کامپیوتر می باشند. کشور آلمان از لحاظ توریستی جاذبه خاصی دارد و هر ساله عده ای توریست به این کشور مسافرت می کنند. به طور کلی، جمهوری فدرال آلمان، یکی از کشورهای پیشرفته و صنعتی است که سهم عظیمی در صحنه مناسبات سیاسی، اقتصادی و علمی جهانی ایفا می کند.

آلمان کشور تعلیم، تربیت، تحقیق و علوم است؛ تعدادی از برندگان جایزه نوبل از این کشور برخاسته اند، فعالیت های علمی با بازدهی بسیار بالا انجام می گیرد؛ از طرح های بین المللی حمایت می شود و دانشجویان بسیاری از کشورهای مختلف جهان در آن تحصیل می کنند. سیستم آموزشی این کشور دارای ویژگی های شایان توجهی است که در ادامه به اختصار به برخی از آن ها اشاره می شود.

۲-۸-۳-۱- اهداف و اولویت های آموزش و پرورش آلمان

معلمان مدارس متوسطه معتقدند که هدف آموزش بالا بردن اطلاعات و دانستنی های دانش آموزان می باشد. معلمان مدارس ابتدایی، آموزشی را مناسب می دانند که متنوع باشد. به جز معلمان مدارس متوسطه نظری (گیمنازیوم)، معلمان مدارس متوسطه معنی کلی آموزش را براساس اطلاعات و مهارت های لازم برای کمک به آماده سازی دانش آموزان برای شغل های آینده شان می دانند. معلمان مدارس ابتدایی بیشتر طرفدار جنبه آموزش اجتماعی می باشند. به عبارت دیگر، احتیاج دانش آموزان به یادگیری و کار کردن، هر دو به یکدیگر وابسته می باشند. هم چنین باید بر روی مسائل اجتماعی آنان نیز تأکید شود. یکی از وظایف ابتدائی معلمان هنرستان های فنی آن است که به دانش آموزان در رفع نیازهای مهارت های اجتماعی و پیدا کردن شغل شان کمک کنند. به علاوه، تمام معلمان مدارس مقدماتی متوسطه معتقدند که معلمان باید در دروسی که تدریس می کنند اطلاعات کافی داشته باشند و باید این اطلاعات به

روز باشند. هم‌چنین معلمان باید مفاهیم سخت و پیچیده را به ساده‌ترین شکل به دانش‌آموزان انتقال دهند. معلمان سعی می‌کنند تا دانش‌آموزان، اشتباهات و مسائل را خودشان تجربه کنند.

معلمان در تمام مدارس معتقدند که اهمیت توانائی مجسم مشکلات و رابطه‌ی با دنیا بسیار زیاد باشد که این امر باعث می‌شود. تا دانش‌آموزان دریابند چگونه با این مشکلات در دنیای واقعی روبرو شوند. یک معلم خوب باید قادر به تغییر موضوع درس براساس علاقه و انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری باشد. برای این که مشکلات شخصی باعث کاهش رابطه میان معلم و دانش‌آموز می‌شود معلم باید این دوراندیشی و توانایی را داشته باشد تا آن‌ها را کمک و یاری نموده و مشتاق سازد تا درباره مشکلاتشان صحبت کنند و در نهایت آن‌ها را مشاوره و راهنمایی کند. به‌علاوه، معلمان نیاز دارند که اعصاب و شخصیتی قوی داشته باشند. "یک معلم خوب باید راه نزدیک شدن به دانش‌آموزان و ایجاد رابطه دوستانه با آن‌ها را همزمان با کنترل کلاس بیاموزد.

۲-۸-۳-۲- ساختار اداری آموزش و پرورش

از آن جا که کشور آلمان یک سیستم غیر متمرکز دارد و هر ایالت دولت خاص خود را دارد لذا نظام اداری آموزش و پرورش نیز عمدتاً حالت ایالتی و استانی دارد و مسئولیت نظام آموزشی بر عهده دولت‌های ایالات است و دولت فدرال در تعیین و تصمیم‌گیری راجع به آن نقش اندکی ایفا می‌کند.

هماهنگی میان ایالات در بخش آموزش از طریق کنفرانس دائمی وزرای فرهنگ ایالات انجام می‌شود. در واقع، مدارس آلمان تحت نظارت حوزه فرهنگی ۱۶ ایالت می‌باشند و در دستور کار به‌طور قابل ملاحظه‌ای از یک ایالت به ایالت دیگر تغییر پیدا می‌کند. به‌منظور تعیین استانداردهای قابل قیاس اطمینان از این که گواهینامه‌ها در سرتاسر کشور معتبر می‌باشند، کنفرانس وزرای آموزشی کلیه ایالت‌ها، به‌طور منظم راه‌حل‌ها و قوانینی را تصویب می‌کنند که به‌وسیله تمام اعضا قابل قبول است. تفاوت‌های بسیاری در سیاست‌های آموزشی در بین ایالت‌های مختلف وجود دارد.

تعلیم و تربیت، دانش و تحقیق در نظام فدرالی، جمهوری فدرال آلمان سازمان یافته است؛ دولت فدرال فقط می‌تواند با مشارکت ایالات، که مسئولیت اصلی را در نظام آموزشی و امور فرهنگی بر عهده دارند در مورد اهداف و اقدامات لازم برای تحقق آن‌ها تصمیم‌گیری کند، البته نظام آموزشی حرفه‌ای در نظام آموزشی دوگانه در محدوده اختیارات دولت فدرال جمهوری فدرال آلمان است.

دولت فدرال و ایالات از طریق کمیسیون فدرال ایالات برای برنامه‌های آموزشی و حمایت از تحقیقات با یکدیگر همکاری می‌کنند.

گروه‌های سیاست‌مدار که دارای قدرت هستند معمولاً تعیین می‌کنند چه سیستم‌های آموزشی باید در مدارس به کار گرفته شوند. در حالی که آزادی‌خواهان برای حرکت به دست‌یابی آموزش برای همه دانش‌آموزان در تلاش می‌باشند.

الف- نهادهای مرکزی

۱) شورای دائمی وزرای آموزش و پرورش ایالت‌ها- این شورا که متشکل از وزرای آموزش و پرورش ایالت‌ها، سناتورهای مسئول در نظام آموزشی، مسئولان آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی است به منظور ایجاد هماهنگی، رفع مشکلات ناشی از عدم تمرکز نظام آموزشی و ایجاد ارتباط و وحدت نظر بین مسئولان رده بالای مدیریت آموزشی ایالت‌ها تشکیل می‌گردد. این شورا که سالانه تشکیل می‌شود، در باب حل مسائل آموزش و پرورش به اتخاذ تصمیم می‌پردازد. این شورا از جمله نهادهای هماهنگ کننده‌ای است که تصمیمات آن نقش اساسی در یکنواخت‌سازی طرح‌های آموزشی و استانداردسازی نظام مدرسه‌ای در سطح کشور دارد. تصمیمات شورا در صورتی در ایالت‌ها قابل اجرا است که توسط مجالس مقننه ایالتی به تصویب برسد.

۲) وزارت آموزش و پرورش و علوم (دولت فدرال)- این وزارت‌خانه که در سال ۱۹۹۵ به‌عنوان وزارت تحقیقات و فناوری تغییر نام داد، در کنار مسئولیت‌های آموزشی، وظیفه ارتقای فرهنگ، علوم و فنون را نیز برعهده دارد. این وزارت از طریق شوراهای برنامه‌ریزی آموزشی، توسعه تحقیقات و علوم و فنون، و کمیته توسعه آموزش عالی با وزارت‌خانه‌های ایالتی همکاری و مشارکت نزدیکی دارد. حوزه‌های مدیریتی در وزارت تحقیقات و فناوری عبارتند از: مدیریت امور اداری، مدیریت همکاری‌های بین‌الملل و اروپا، مدیریت آموزش‌های عمومی، آموزش‌های حرفه‌ای و کارآموزی، مدیریت آموزش عالی، مدیریت تحقیقات و محیط زیست، مدیریت فناوری‌های نوین و فناوری ارتباطات، مدیریت بهداشت، علوم بیولوژیکی و تحقیقات فضایی.

ب- نهادهای ایالتی و منطقه‌ای

۱) وزارت آموزش و پرورش ایالتی- براساس قانون اساسی مسئولیت آموزش و پرورش هر فرد آلمانی بر عهده دولت‌های ایالات است. بنابراین، هر ایالت وزیر آموزش و پرورش مستقلی دارد که بالاترین مقام

اداری در سازمان آموزش و پرورش آن ایالت محسوب می‌شود و کلیه امور آموزش و پرورش ایالت زیر نظر او اداره می‌شود. این وزیر سخن‌گوی رسمی دولت ایالتی در مجامع عمومی و مجلس مقننه در زمینه‌های تربیتی بوده و مسئولیت تمام تصمیماتی که در وزارت گرفته می‌شود برعهده وی می‌باشد.

قلمرو مسئولیت‌ها به‌طور عمده شامل مدارس، آموزش عالی، کتابخانه‌ها، آموزش بزرگسالان، هنر و فرهنگ و به‌طور کلی، روابط بین دولت و جوامع ایدئولوگ و مذهبی، حفظ تاریخ محلی و آثار و یادمان‌های تاریخی و در برخی ایالت‌ها ورزش و رفاه جوانان به گونه خاص می‌باشد.

علاوه بر این وزارت آموزش و پرورش هر ایالت در زمینه تعیین خط‌مشی‌ها و سیاست‌های آموزشی ایالت و تدوین مقررات و ضوابط اجرایی مربوطه اختیار تام دارد. در هر ایالت کتاب‌های درسی را متناسب با شرایط مکانی و جغرافیایی خاص همان ایالت می‌نویسند و به چاپ می‌رسانند و در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌دهند. وزارت آموزش و پرورش ایالتی هر یک دارای تشکیلات اداری و حوزه‌های مدیریتی مخصوص به خود هستند. مثلاً در ایالت سارلند^۱ این حوزه‌های مدیریتی عبارتند از: مدیریت کل مرکزی، مدیریت آموزش‌های عمومی و سیاسی و مادام‌العمر، مدیریت آموزش‌های حرفه‌ای و کارآموزی مدیریت مدارس و تربیت بدنی، مدیریت علوم و تحقیقات.

نظارت بر نظام مدارس از مسئولیت‌های وزیران آموزش و پرورش، علوم و امور فرهنگی، به‌عنوان بالاترین مرجع آموزش و پرورش استان‌هاست. استان‌ها نه تنها مسئول سازماندهی ساختار مدارس و تعیین محتوای دوره‌ها و هدف‌های آموزشی و تدریس هستند، بلکه مسئولیت آن‌ها شامل نظارت و سرپرستی بر کار معلمان در بخش مدارس دولتی نیز تسری می‌یابد.

۲) شورای تربیتی استان (ایالت) - شورای تربیتی استان که اعضای آن را نمایندگان از اتحادیه معلمان، کانون دانش‌آموزان، اتحادیه شورای والدین، صاحبان صنایع، وزارت کار، اطاق بازرگانی، تشکیلات مذهبی، اتحادیه اصناف و دوتن از استادان دانشگاه تشکیل می‌دهند، به همراه وزیر ایالتی آموزش و پرورش وظیفه اصلاح برنامه‌های آموزش و پرورش را بر عهده دارد.

۳) اداره مدارس استان (ایالت) - اداره مدارس استان که همان اداره آموزش و پرورش استان است، رئیس آن توسط وزیر آموزش و پرورش ایالت و بنا به پیشنهاد شورای تربیتی استان انتخاب می‌شود. وی که باید دارای بالاترین درجات علمی دانشگاهی و سوابق طولانی در انجام خدمات آموزشی باشد، مسئولیت اداره

آموزش و پرورش استان در تمام سطوح ابتدایی، متوسطه و عالی را برعهده دارد. او گزارش عملکرد خود را به وزیر ایالتی ارائه می‌دهد و مشکلات اجرایی و آموزشی را با وی در میان می‌گذارد. بخشی از اختیارات وزیر به وی تفویض می‌گردد.

مدارس دولتی به‌طور مشترک توسط مقامات استانی و محلی اداره می‌شوند. هزینه کارکنان آموزشی توسط استان‌ها و دیگر هزینه‌های کارکنان اداری یا مواد آموزشی به‌وسیله مراجع محلی پرداخت می‌شود. هم‌چنین مراجع محلی مسئول ایجاد، حفظ و نگهداری مدارس و تامین بودجه آنان هستند. مسئولیت مدارس حرفه‌ای نیز با استان و با همکاری آموزش حرفه‌ای فدراسیون استان‌ها است.

۲-۸-۳-۳- مدیریت مدارس

در آلمان مدیران مدارس به‌صورت خودگردان عمل می‌کنند و سیستم آموزشی مدرسه‌محور است. خودگردانی مدارس به عنوان راهی برای انجام رضایت‌بخش امور آموزش و پرورش، قبل از هر کشور دیگری، برای اولین بار توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت آلمان را به خود جلب کرد. مدیران مدارس از اختیارات گسترده‌ای در زمینه‌های آموزشی و اداری برخوردار هستند. حتی اگر نیاز باشد، شخص مدیر می‌تواند نیرویی را عزل یا استخدام کند. در ایالت‌ها تمام نهادهای جامعه از شهرداری تا وزارت‌خانه‌ها و نهادهای مختلف دیگر با آموزش و پرورش همکاری می‌کنند که این امر در موفقیت مدارس تأثیر دارند.

مدیران مدارس که بنا به پیشنهاد شورای مدرسه و با حکم رئیس اداره مدارس ایالت انتخاب می‌شوند، وظایفی به شرح زیر دارند:

- برنامه‌ریزی تحصیلی و تدوین برنامه کار برای معلمان
- نظارت بر فعالیت‌های آموزشی براساس برنامه تدوین شده. مدیران معمولاً کار نظارت و ارزیابی معلمان را نیز بر عهده دارند.
- اجرای مقررات آموزشی، اداری و بهداشتی در مدرسه
- تهیه تجهیزات و امکانات آموزشی و سایر نیازمندی‌های مدرسه و تصمیم‌گیری در مورد تخصیص اعتبارات.

در کنار وظایف اداری مدیران و معاونین مدیران به اندازه زمان برنامه خود می‌توانند تدریس کنند. به نظر مدیران تدریس برای آن‌ها از جهت در ارتباط بودن با معلمان دیگر حائز اهمیت است. مشاور و معاون

مدیر نیز مدیر را در زمان بندی و هم چنین آمارها و هم چنین کارهای مدیریتی دیگر هم چون اختصاص کلاس ها یا برنامه زمان بندی امتحانات یاری می کند. هم چنین معاونین نیز برنامه ای جهت معلمان جای گزین تهیه می نمایند. شیوه مدیریت مدارس در آلمان شورایی و مشارکتی است به طوری که چندین شورا (شورای مدرسه، شورای معلمان، انجمن والدین و انجمن دانش آموزان) مدیران مدارس را در انجام امور و اتخاذ تصمیمات مناسب یاری می کنند.

۳-۴-۱ - **شورای مدرسه** - این شورا در رأس هیئت های مشورتی و تصمیم گیر مدارس قرار دارد و در نظام آموزشی آلمان به عنوان نهادی شناخته می شود که زمینه همکاری بین مدیر، معلمان، دانش آموزان و والدین فراهم می نماید. علاوه بر مدیر مدرسه، نمایندگان از شورای معلمان، انجمن والدین و انجمن دانش آموزان و هم چنین مشاور و مسئول هدایت تحصیلی از اعضای آن به شمار می روند. اهم اختیارات و وظایف این شورا به شرح زیر می باشند:

- تدوین مقررات و ضوابط آموزشی، اداری و انضباطی؛
 - مهیا ساختن امکانات آموزشی، بهداشتی و وسائل ایاب و ذهاب دانش آموزان؛
 - تأیید و تصویب بازدیدها و گردش های علمی و تهیه امکانات اجرایی مربوطه؛
 - تعیین کتب درسی پیشنهاد شده توسط شورای معلمان؛
 - تعیین کمیت و کیفیت ارزشیابی تحصیلی.
- علاوه بر این، شورای مدرسه در زمینه اصلاح تشکیلات مدرسه، نوسازی یا بازسازی مدرسه، حل و فصل اختلافات، برگزاری مراسم و جمع آوری اعانات نقش فعالی بازی می کند.

۲-۸-۳-۴ - **نظام مدیریتی در آلمان**

در کشوری مانند آلمان که از ساختار غیر متمرکز استفاده کرده اند، مدیران صف در سطوح مختلف بر اساس اصول معین به صورت مستقل عمل می کنند، البته در این نظام ها ساختار نظارتی قوی برای رسیدگی به شکایات ایجاد شده است (دهقانان، ۱۳۸۵). در آلمان نیز مانند دیگر کشورهای اروپایی، اصل بر عدم مداخله دولت به همراه مسئولیت جدی آن در کسب اطمینان از وجود مؤسسات مرتبط و داشتن برنامه های مناسب و تأمین مالی آن ها می باشد. این موضوع، به عنوان پیامد بحث در مورد خصوصی سازی خدمات و تشدید تلاش ها برای ارتقای مدیریت فرهنگی بوده و به دنبال آن است تا تلاش های خصوصی با

حمایت‌های دولت به ثمر نشسته و موجبات ارتقای فرهنگی جامعه فراهم آید. (دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۵، به نقل از حبی، ۱۳۹۰).

۲-۸-۳-۴-۱- مدیریت مشارکتی در آموزش و پرورش آلمان

همانطور که اشاره شد، شیوه مدیریت آموزشی در آلمان شورایی و مشارکتی است به طوری که چندین شورا (شورای مدرسه، شورای معلمان، انجمن والدین و انجمن دانش آموزان) مدیران را در انجام امور و اتخاذ تصمیمات مناسب یاری می‌کنند. خصلت‌هایی چون مشارکت، مسئولیت پذیری، چالش و درگیر شدن برای حل مسائل تربیتی از جمله ویژگی‌هایی است که فرهنگ مشارکت در امر آموزش و پرورش در این کشور از جایگاه رفیعی برخوردار نموده است؛ و عرصه را برای ابتکارات محلی و نوجویی و نوآوری هموار کرده است. هریک از افراد، گروه‌ها و نهادهایی که در امور تربیتی ذینفع می‌باشند، مسئولانه به نوبه خویش در جریان مسائل تربیتی قرار می‌گیرند و پس از شناخت ابعاد مسائل تربیتی به مشکل‌گشایی آن‌ها و حسن جریان کارها مجدانه و دلسوزانه اهتمام می‌ورزند. تفویض اختیار از مدیران رده بالای امور تربیتی به مدیران سطوح میانی و پایینی و بهره‌گیری از توصیه‌های شوراهایی چون شورای تربیتی استان، شورای مدارس و شورای معلمان، شورای والدین و انجمن دانش آموزان به‌عنوان بازوی مشورتی و تخصصی، موجب شده است که اداره امور آموزش و پرورش در هریک از سطوح مدیریت آموزشی همراه با آفرینش خط‌مشی جدید و ابتکار راه‌های تازه برای تحقق بخشیدن به هدف‌های نوین آموزشی باشد و حاصل این همفکری و همدلی شرایطی را فراهم کرده است که در پرتو آن مدیران حوزه‌های مختلف آموزشی در آلمان بی‌آن‌که به کسب دستور از مرکز نیازی داشته باشند در حدود اختیاراتی که به حکم قانون به آن‌ها تفویض شده است و با مشورت شورای تربیتی با احساس مسئولیت، آزادانه تصمیم لازم را برای رفع مشکلات و پیشرفت کارها در حوزه مسئولیت‌های خود اتخاذ نمایند.

الف- مشارکت معلمان در اداره آموزش و پرورش - مشارکت معلمان در اداره آموزش و پرورش از طریق شورای معلمان در سطح مدرسه و کانون معلمان در سطح ایالت صورت عملی پیدا می‌کند. شورای معلمان مدرسه متشکل از تمامی معلمان یا نماینده هریک از پایه‌های تحصیلی یا بخش‌های آموزشی مدرسه می‌باشد، به‌عنوان یکی از نهادهای دموکراتیک محسوب می‌شود که مدیریت را در انجام بهینه امور و اتخاذ تصمیمات مناسب یاری می‌رساند. اهم اختیارات و وظایف این شورا به شرح زیر می‌باشند:

■ انتخاب کتب درسی مناسب برای هریک از کلاس‌ها و پایه‌های تحصیلی؛

- بررسی اختلاف بین معلمان و والدین در ارتباط با مسائل تحصیلی و پرورشی دانش آموزان؛
 - تصمیم گیری در مورد انتقال یا تغییر کلاس دانش آموزان؛
 - پیشنهاد برنامه درسی به شورای مدرسه جهت تصویب؛
 - تصمیم گیری در مورد روش آموزش و برنامه تحصیلی دانش آموزان؛
 - پیشنهاد در مورد معیارهای ارزیابی معلمان و ارزشیابی تحصیلی دانش آموزان.
- ب- اتحادیه معلمان-** علاوه بر شورای مذکور، معلم‌ها می‌توانند به اتحادیه‌های ویژه خودشان ملحق شوند، این در حالی است که آن‌ها اجازه اعتصاب ندارند زیرا کارمند دولت می‌باشند. بزرگترین این اتحادیه‌ها، اتحادیه علوم و آموزش [GEW] می‌باشد که دارای ۲۰۰۰۰۰ عضو است. این اتحادیه نماینده تحصیل کرده‌های بسیاری مانند، اساتید دانشگاه‌ها، معلمان آموزشکده‌های فنی، معلمان مدارس دولتی و خصوصی می‌باشد. اتحادیه آموزش و پرورش [VBE]، اتحادیه معلمان آلمان [LV]، اتحادیه زبان‌شناسان (Philologenverband) نیز از جمله سایر اتحادیه‌هایی هستند که معلمان در آن‌ها عضویت دارند. اتحادیه مکانی است برای افراد حرفه‌ای که آنان را از نظر اقتصادی، قانونی و اجتماعی حمایت می‌کند. علاوه بر این، اتحادیه مأمور برقراری نشست‌ها و جلسات و تعیین وضعیت آموزشی می‌باشد این در حالی است که قوانین تنها توسط وزارت آموزش تعیین می‌شود. اتحادیه هم‌چنین در زمینه اطلاع‌رسانی عمومی از قبیل چاپ مجلات و برگزاری کنفرانس‌ها نیز فعالیت دارد. اتحادیه GEW به‌عنوان مثال مجلاتی مانند wissenschaft Erziehung چاپ می‌کند که مطالب آموزش و تدریس در آن وجود دارد. اتحادیه‌ها در زمینه بهبود وضعیت آموزش و معلمان مدارس نیز تلاش می‌کنند.
- ج- مشارکت والدین در اداره آموزش و پرورش-** براساس قانون جدید مدارس مصوب ۱۹۹۷ اختیارات گسترده‌ای برای والدین و دانش آموزان در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه واگذار می‌شود. در این راستا انجمن والدین در مدارس و شورای والدین در سطح منطقه و کانون والدین در سطح ایالت به‌وجود آمده است. اهم اختیارات و وظایف انجمن والدین در سطح مدرسه به شرح زیر می‌باشد:
- آگاه ساختن والدین از تصمیمات جدید شورای مدرسه و دریافت نظرات آنان جهت انعکاس به این شورا؛
 - همکاری با مسئولان مدرسه در زمینه حل مسائل تربیتی دانش آموزان؛
 - کمک به شورای مدرسه از طریق جلب حمایت نهادها و سازمان‌های منطقه‌ای؛

▪ شرکت در شورای مدرسه و شورای معلمان با داشتن حق رأی؛

▪ اظهار نظر در مورد شرایط آموزشی و پرورشی؛

▪ نظارت بر اجرای فعالیت های تحصیلی دانش آموزان و کمک به مدیریت در اجرای بازدیدها و گردش های علمی؛

▪ معرفی نماینده خود به شورای والدین منطقه و استان.

د- مشارکت دانش آموزان در اداره آموزش و پرورش - قوانین جدید بر حق مشارکت دانش آموزان در

مدیریت آموزش و پرورش از طریق انجمن دانش آموزان در سطح مدرسه و شورای دانش آموزان در

سطح منطقه و کانون دانش آموزان ایالت تأکید ورزیده اند. این انجمن ها نه تنها از حقوق دانش آموزان در

مراکز آموزشی و مجامع مربوطه دفاع می کنند بلکه با شرکت نمایندگان آنها در شورای مدرسه، شورای

تربیتی منطقه و ایالت در اتخاذ تصمیمات آموزشی و پرورشی که مرتبط با دانش آموزان است مشارکت

فعال دارند. در هر سال دو مرتبه کانون انجمن های دانش آموزان با حضور کلیه نمایندگان همه انجمن های

مدارس هر مقطع تحصیلی در سطح ایالت تشکیل می گردد. این اجلاس با صدور قطعنامه ای که حاوی

نظرات دانش آموزان برای حل و فصل مسائل آموزش و پرورش نواحی و استان می باشد، به پایان می رسد.

در شکل شماره ۲-۳ نظام شورایی و مشارکتی در سطح ایالت و مدارس آلمان نشان داده شده است.

۲-۸-۳-۴-۲- ارتباطات و هماهنگی

در آلمان راه های ارتباط میان سازمان مرکزی آموزش و پرورش و مقامات محلی از وزیر آموزش و

پرورش ایالتی گرفته تا مدیریت و شوراهای تربیتی در سطوح استان، شهر، ناحیه، مدرسه و سرانجام

دانش آموزان بسیار متنوع و گسترده است. معمولاً روابط بین این نهادها آگاهانه، منظم، مستحکم و

صمیمانه است و مسائل تربیتی از طریق جلسات خصوصی و رسمی حل و فصل می شود. شیوه ارتباط بین

مدیران مدارس با شورای معلمان، شورای والدین و انجمن های دانش آموزان بر همین منوال است و

اختلافات بین آنها از طریق مذاکره و تفاهم حل و فصل می شود.

۲-۸-۳-۵- شایسته سالاری

آلمان از جمله کشورهایی است که اهمیت زیادی برای نظام شایسته سالاری قائل است. برای تحقق این

هدف در آموزش و پرورش، داوطلبان بایستی پس از پایان مرحله اول دوره های تربیت معلم در

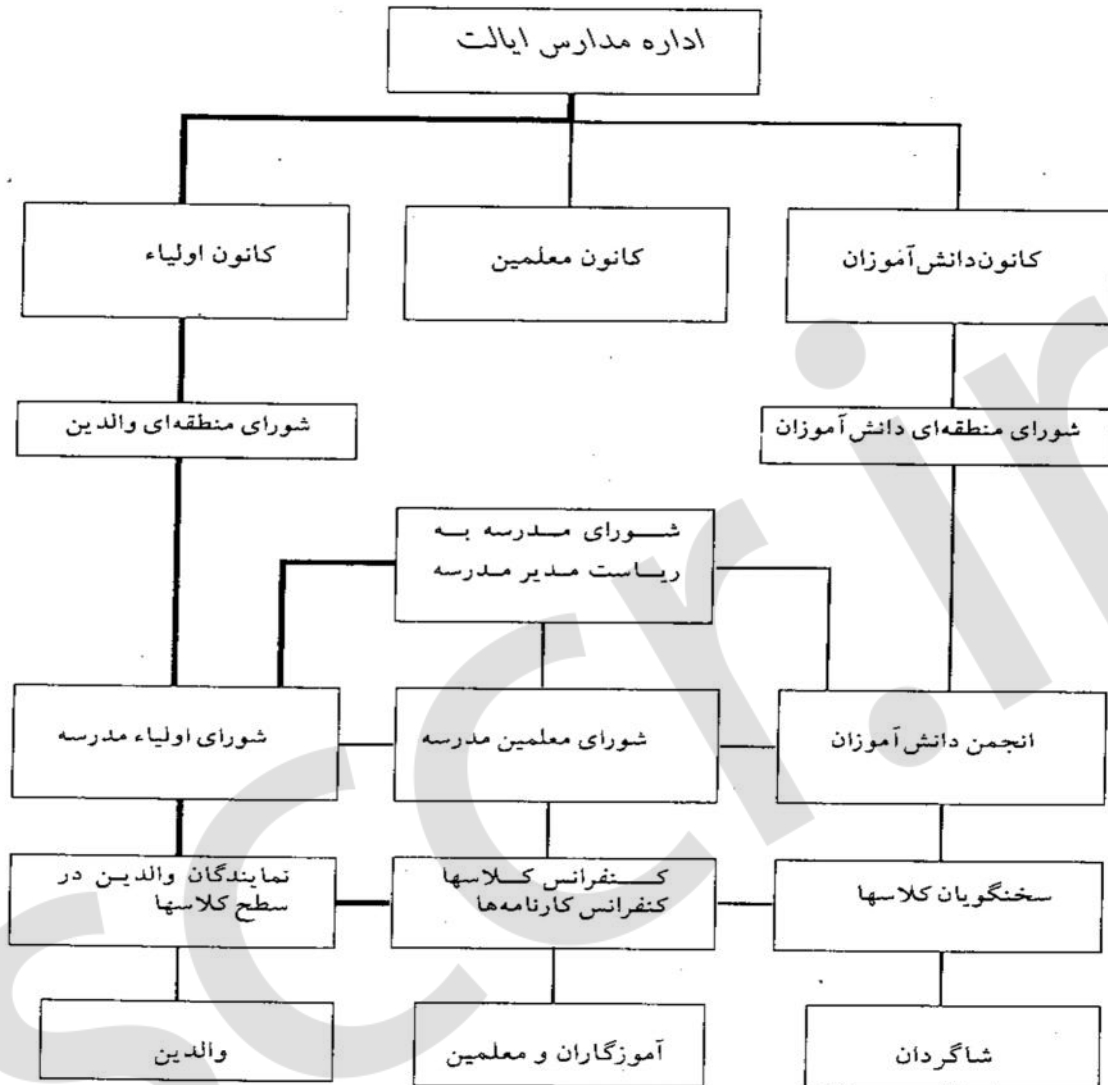
امتحان تعیین صلاحیت معلمی شرکت کنند. توفیق در این امتحان به تنهایی کافی نیست و داوطلب در

واقع جواز ورود به مرحله دوم برنامه‌های تربیت معلم را به دست می‌آورد. آنان در پایان این مرحله در آزمون دیگری صلاحیت معلمی شرکت می‌کنند و در صورت موفقیت، گواهی‌نامه‌ای دریافت می‌کنند که در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه معلمی است (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۳-۶- سیاست‌های مدیریت آموزشی در آلمان

۱) توجه به تفاوت‌های فردی: کلیه دست‌اندرکاران سیستم آموزشی آلمان نقش تفاوت‌های فردی را در توانایی افراد عملاً تایید کرده‌اند. روش‌های آموزشی متفاوت در سیستم آموزشی آلمان انعکاسی است از این باور اجتماعی و سیاسی که توانایی فردی و هوش در همه افراد یکسان نیست. این اعتقاد وجود دارد که کودکانی را که در حد مدرسه نیستند نباید به مدارس معمولی فرستاد. این دسته از کودکان باید هر چه سریع‌تر تحت تعلیماتی با روش‌های آموزش مناسب قرار گیرند.

۲) توجه به آموزش عملی: در آلمان اغلب دانش‌آموزان تحت آموزش عملی قرار می‌گیرند که سبب می‌شود به عنوان قشر مولد در جامعه فعالیت کنند.



Source: The Facts about Educational System in Germany, Bonn

شکل ۲-۳: مدیریت مشارکتی (شورایی) در مدارس آلمان

براین اساس، بهترین و باهوش‌ترین دانش‌آموزان باید بر اساس روشی منظم بر پایه رشته‌های کلیدی و مهم تئوریک تعلیم یافته تفکر منطقی را بیاموزند، سوال پرسند و برای حل مشکلات به‌طور مستقیم عمل نمایند.

۳) انعطاف‌پذیری در روش‌های آموزشی: عموماً در ایالت‌هایی که از نظر سیاسی محافظه‌کارترند، به ویژه ایالت‌های جنوبی، تفاوت میان روش‌های آموزشی نسبت به دیگر مناطق کشور ملموس‌تر است. در

ایالت‌هایی که طی دهه‌های اخیر تحت تاثیر حزب دموکرات اجتماعی قرار گرفته‌اند، اعتقاد به اجرای سیستم بازتر، سبب گردیده است تا انعطاف‌پذیری و هماهنگی بیشتری میان روش‌های آموزشی به وجود آید.

۴) لزوم تغییر: طبقه بندی سنتی مدارس سطوح پایین تر متوسطه در این ایالت‌ها همچنان به قوت خود باقی است اما اضافه شدن مدارس جامع نشان دهنده نیاز به تغییر در سیستم آموزشی است. علاوه بر عقاید سیاسی مختلف که برخی تغییرات را در سیستم آموزشی آلمان به وجود آورده است، جامعه آلمان و سیستم مدارس آن از افزایش تنوع فرهنگی تاثیر پذیرفته‌اند.

۵) ساعات آموزشی و فعالیت‌های فوق برنامه: نوجوانان آلمانی بخش ویژه‌ای از وقت‌شان را در مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه مانند انجام تکالیف می‌گذرانند. مدارس از ساعت ۷:۳۰ یا ۸ صبح باز می‌شوند و حداقل تا ۱ ظهر فعالیت دارند. برنامه دانش‌آموزان هر روز متفاوت است. دانش‌آموزان رشته‌های تحصیلی در مدارس متوسطه به‌طور متوسط ۴۰-۳۰ ساعت در هفته کلاس دارند که هر کلاس ۴۵ دقیقه به طول می‌انجامد.

بسیاری از مدارس بعد از ظهرها فعالیت‌های فوق برنامه ارائه می‌دهند اغلب نوجوانانی که ورزش می‌کنند وقت خود را در باشگاه‌های ورزشی می‌گذرانند، نه در مدرسه. بیشتر معلمان، والدین و دانش‌آموزان احساس می‌کنند که مدارس باید فعالیت‌های فوق برنامه بیشتری ارائه دهند. تعداد کمی از دانش‌آموزان در کنار درس خواندن کار هم می‌کنند. عموماً کار کردن در هنگام تحصیل توسط والدین و معلمان توصیه نمی‌شود. دانش‌آموزان هنرستان‌ها استثنا هستند. به علت وجود قسمتی از سیستم آموزشی دوگانه این دانش‌آموزان طی دوران تحصیل‌شان در یک کارخانه محلی به‌صورت پاره وقت کار می‌کنند.

۶) انگیزش در دانش‌آموزان: اگر چه برخی از دانش‌آموزان فکر می‌کنند مدرسه در زندگی‌شان یک بار اضافی است و مدرسه برای آن‌ها یک اجبار است و حتی بعضی از آن‌ها مدرسه را به‌عنوان جایی می‌دانند که بر اساس عملکرد آن‌ها روشی انتقادی را پیش می‌گیرد، لکن اغلب دانش‌آموزان از یاد گرفتن، دیدن همکلاسی‌ها و برقراری رابطه متقابل با معلمان در مدرسه لذت می‌برند. مدارس آلمان دانش‌آموزان را در کلاس‌هایی تقسیم بندی می‌نمایند که معمولاً برای چندین سال در کنار یکدیگر می‌مانند و بنابراین فرصت‌های بیشتری برای برقراری ارتباط با همسالان خود دارند. ایجاد انگیزه در یک دانش‌آموز برای موفق شدن در مدرسه به وسیله عوامل زیادی صورت می‌گیرد که این عوامل شامل حمایت همکلاسی‌ها

و همیاری والدین می باشد. هم چنین مهم است که ارتباط بین وضعیت دانش آموز در مدرسه و شغل آینده او را تشخیص دهیم. این انگیزه سازی برای کسب موفقیت در مدرسه در طول چند سال آخر دوره متوسطه افزایش یافته و این درست زمانی است که دانش آموزان درباره مسیر زندگی آینده شان در حال تصمیم گیری می باشند. به دلیل نیاز برای کسب گواهی نامه برای ورود به بسیاری از کارها انگیزه ای قوی برای جوانان به وجود آمده است تا هرچه زودتر در مورد مسیر زندگی آینده تصمیم بگیرند.

۷) آموزش حرفه ای در کنار آموزش نظری: مدرسه به دانش آموزانش آموزش های عمومی پیشرفته را بدون این که از نظر عملی آنها افت کنند ارائه می دهد و آنان را برای آزمون تکمیلی آماده می سازد و بعد از سال دهم به آنها آموزش های شغلی می دهد.

۸) نظارت آموزشی: بهسازی سیستم مدارس آلمان معمولاً براساس بازدیدهای مداوم کارشناسان و ناظران آموزشی صورت می گیرد. بسیاری از دانش آموزان از آموزش مدارس راضی هستند. در حالی که بعضی از معلمان از موفقیت و کیفیت آموزش در زمان خودشان نسبت به حال ابرار تأسف می نمایند.

۹) برنامه ریزی شغلی: حمایت های جامعه برای تصمیم گیری های شغلی متعدد است که از طریق بروشورهای منتشر شده دولتی، مشاوره های شغلی و کتابخانه ها صورت می گیرد. بسیاری از مدارس به دانش آموزانی که به کار نیاز دارند یک دوره کارآموزی سه هفته ای در یک موسسه یا شرکت، طی سال های تحصیلی، ارائه می دهند. دانش آموزانی که آرزو دارند تحصیلات شان را در دانشگاه ادامه دهند باید گواهی نامه Abitur را به دست آورند. درصد زیادی از نوجوانان آلمانی به یکی از ۴۰۰ دوره کارآموزی وارد می شوند طی کارآموزی های سیستم دو گانه آموزش دانش آموزان بیشتر از نصف روز همزمان با تحصیل کار می کنند. پذیرش در بسیاری از دوره های کارآموزی به ویژه در بانک ها و اداره های بیمه به صورت رقابتی می باشد.

۱۰) سراسری نمودن آزمون ها: بسیاری از ایالات بر سراسری نمودن آزمون های ورودی و یا آزمون ها تکمیلی دیگر تأکید می کنند. بسیاری از اولیاء و مربیان نیز از مسأله سراسری نمودن آزمون راضی هستند. سراسری نمودن آزمون ها باعث مقایسه مدارس با یکدیگر و ایجاد رقابت بین آنها می شود.

۱۱) مواد آموزشی و کمک آموزشی: به طور کلی محتوای کتاب های درسی، بنابر سن، پایه آموزشی و در کلاس های بالاتر بر طبق رشته های انتخابی دانش آموزان تعیین می شود همیشه لیست کتاب های تازه و وسایل کمک آموزشی سمعی - بصری زیادی همچون سی دی مکمل های اینترنتی، در دسترس

دانش آموزان، قرار می‌گیرد تا جهت مطالعه فردی در موضوع‌های متفاوت، در مدرسه و در خانه، به آنان انگیزه مطالعه بیشتر داده شود و توصیه می‌گردد تا از وسایل کمک آموزشی درسی هر چه بیشتر استفاده کنند (فلاحی، ۱۳۸۸).

۲-۸-۳-۷- ساختار آموزشی

همانطور که در شکل شماره ۲-۴ نشان داده شده، نظام آموزشی آلمان شامل این مقاطع تحصیلی می‌باشد: آموزش پیش دبستانی (۳ سال)، آموزش ابتدایی (۴ سال)، دوره اول متوسطه (۶ سال)، دوره دوم متوسطه (۴ سال)، آموزش عالی.

حضور در مدرسه برای نه سال اول آموزش در آلمان برای همه کودکان اجباری است. آلمان از جمله کشورهایی است که آموزش و پرورش رایگان در آن حالت اجباری دارد. آموزش خصوصی و خارج از چارچوب نظام آموزشی تنها در شرایطی مجاز است که توسط آموزگاران مجرب و صاحب صلاحیت انجام گیرد. وجود فرصت آغاز تحصیل برای همه پیش شرط لازم برای آموزش و ارائه توانایی‌ها است.

الف- آموزش پیش دبستانی

آموزش در این کشور با کودکستان یا (Kindergraten) آغاز می‌شود. نکته قابل توجه این که هم واژه (کودکستان) و هم ابداع این شیوه آموزشی توسط آلمان‌ها انجام پذیرفت. واژه (Kindergraten) که ترجمه تحت اللفظی آن باغ کودکان است، امروزه در ادبیات آموزشی جهان بسیار شناخته شده و آشنا است. این دستاورد آموزشی، یادگار فردریش فروبل^۱ (۱۸۵۲ — ۱۷۸۲) است. اما موضوع جالب این است که دوره کودکستان در آلمان اجباری نیست و حالتی کاملاً اختیاری دارد اما این دوره برای همه کودکان بین سه تا شش سال در دسترس می‌باشد.

ب- آموزش ابتدایی

۱) طول دوره و اهداف آن - آموزش ابتدایی از سن شش سالگی و عمدتاً چهارسال به طول می‌انجامد و مدارس دولتی در این دوره طبقه‌بندی شده نیست و همه آموزش‌ها حالت یکسان دارد. هدف مدارس ابتدایی پرورش کامل استعدادها و نهفته هر کودک است. معلمان مدارس ابتدایی باور دارند که این مسئولیت آن‌ها است که به شناسایی کودکان ضعیف مبادرت نموده و به آن‌ها در زمینه درسی یاری

- Friedrich Froebel

برسانند. معلمان زمانی را برای کمک به دانش آموزان ضعیف چه در کلاس و چه بعد از کلاس اختصاص می دهند.



Source: The Education System in the Federal Republic of Germany, Hagen, 2000

شکل ۲-۴: ساختار آموزشی و مقاطع تحصیلی در آلمان

در دوره ابتدایی به منظور بالابردن راندمان کلاس و برقراری ارتباط میان دانش آموزان و معلمان، اغلب آموزگاران یک گروه از دانش آموزان را به مدت یک دوره درس می دهند. یعنی مدارس سعی می کنند یک معلم با یک کلاس از پایه اول تا پایه چهارم باقی بماند. این عمل توانایی آموزگاران در جهت دنبال کردن پیشرفت تحصیلی هر دانش آموز را افزایش داده و شرایط را برای حمایت شخصی از آنان فراهم می سازد.

در این مدارس محیطی تربیتی آموزشی و اجتماعی برای کودکان آلمانی فراهم گردیده است. در مقایسه با مقاطع آموزشی بالاتر، این مدارس بسیار مساوات طلب می باشند. کودکان تحت کنترل شدید قرار نگرفته و به خاطر استعدادشان دسته بندی نمی شوند.

۲) **مدرسه تجربه ای لذت بخش برای کودک** - مطابق سیاست های آموزشی کشور، مدرسه باید تجربه ای لذت بخش برای کودک باشد از این روی برقراری ارتباط با کودکان الزامی است. برای نمونه، معلمان به منظور جلب نظر و علاقه دانش آموزان از بازی های کلاسی که مشتمل بر تمرینات درسی هستند، استفاده می کنند.

۳) **آموزش مسئولیت پذیری** - به عنوان یک هدف مهم مطرح شده و معلمان وظایف کلاسی مانند آب دادن به گیاهان یا خارج کردن شیشه های شیر در ساعات تغذیه را برای بالا بردن مسئولیت پذیری دانش آموزان، به آنها تکلیف می کنند.

۴) **آموزش رفتارهای اجتماعی** - آموزش رفتارهای اجتماعی جزء مهمی از برنامه آموزشی کودکان در مدارس پایه می باشد. بنا به اعتقاد بسیاری از معلمان کار گروهی مؤثر بوده و تدریس خصوصی به عنوان مکمل آموزش کلاسی در جهت بالا بردن سطح روابط اجتماعی و به منظور آسان کردن فرآیند یادگیری می باشند، مورد تاکید می باشد.

۵) **سیستم نمره دهی** - مفهوم نمره به عنوان معیاری نمایانگر عملکرد کلاسی به دانش آموزان پایه دوم و سوم آموخته می شود، بنابراین وقتی آنها وارد پایه چهارم می شوند کاملاً از سیستم نمره دهی آگاهی دارند.

۶) **ابقاء تحصیلی دانش آموزان در یک پایه درسی** - اگر معلم ضعف درسی کودک را تشخیص دهد، کودک ممکن است یک سال از درس عقب بیفتد چون ممکن است ضعف درسی با ورود به کلاس بالاتر بیشتر شود. البته ابقاء تحصیلی دانش آموزان در یک پایه باید با جلب موافقت مسئولان مدارس

صورت گیرد. با وجود این که در خصوص ابقاء تحصیلی دانش آموزان در یک پایه درسی نارضایتی هایی وجود دارد، اما افت تحصیلی در کلاس پیشین ننگ محسوب نمی شود. در عوض یک روش مهم برای پیشرفت به شمار می آید و با نظر مثبت کودک نسبت به آن انجام می شود. اگر چه برای توان بخشی به کودکان ناتوان کارهایی صورت می گیرد، اما بیشتر آن ها به مدارس ویژه و نه مدارس معمولی فرستاده می شوند.

۷) **تغییر سبک آموزش کلاسی از پایه چهارم** - از پایه چهارم است که معلمان سبک آموزش کلاسی را تغییر می دهند و شروع به آموزش دروسی می کنند که جنبه نظری بیشتری داشته باشد. در این زمان هم چنین از تعدادی برنامه های آموزشی کاسته می شود تا دانش آموزان پایه چهارم جهت ورود به مقطع آموزش مقدماتی متوسطه آماده شوند. در واقع معلمین بر جداسازی کودکان از محیط آرام ولی پردغدغه مدارس ابتدایی مبادرت می نمایند. در پایان مقطع چهارم کودکان از مدارس ابتدایی به یکی از چندین مدارس مقدماتی متوسطه راه می یابند. معلمین یکی از انواع این مدارس را به دانش آموزان پیشنهاد می کنند. با این حال تصمیم گیری نهایی توسط والدین کودکان صورت می گیرد.

ب- آموزش متوسطه

در دوره دبیرستان مدارس به چهار نوع کلی تقسیم می شوند که دانش آموزان بر مبنای استعداد های خود و مشاوره تحصیلی آموزگاران شان به یکی از آن ها هدایت می شوند. این چهار نوع دبیرستان عبارتند از:

۱- آموزشگاه های سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم)^۱: با استعدادترین دانش آموزان به این مدارس راه می یابند تا برای ورود به دانشگاه آماده شوند.

۲- مدارس سطح متوسط (رنال شوله)^۲: این مدارس طیف وسیع تری از دانش آموزان را در بر می گیرد و دانش آموزان متوسط به آن راه می یابند.

۳- مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله)^۳: این مدارس دانش آموزان را برای آموزش های فنی و حرفه ای آماده می کند.

۴- مدارس جامع (گزامت شوله)^۴: این مدارس آمیزه ای از سه نوع مدرسه قبلی می باشند.

- Gymnasium
- Realschule
- Hauptschule
- Gesamtschule

تفاوت این مدارس در توان مندی مورد انتظار از دانش آموز و اهمیتی است که هر مدرسه برای آموزش عملی یا نظری قائل می شود.

در مدارس جامع یا گزامت شوله به دانش آموزان براساس توان مندی های متفاوتی که دارند آموزش می یابند. در این نوع مدارس تغییر گروه (بین اشکال گوناگون آموزش) به راحتی امکان پذیر است. در مدارس سطح ابتدایی یا هاپت شوله، کلاس های پنجم تا نهم اجباری می باشند اما گذراندن کلاس دهم در این نوع مدرسه اختیاری است.

مدارس سطح متوسط یا رئال شوله از جهت نحوه آموزش مدرسه ای بین هاپت شوله و گیم نازیوم بوده و کلاس های پنجم تا دهم را در بر می گیرد. دوره رئال شوله با مدرک پایان دوره متوسطه پایان می پذیرد. گیم نازیوم امکان آموزش عمومی و نظری عمیق تر را برای دانش آموز فراهم می کند. آموزش در این نوع مدرسه پس از ۱۲ یا ۱۳ سال (با تفاوت هایی در هر ایالت) با دریافت مدرکی پایان می یابد که امکان ادامه تحصیل در دوره آموزش عالی را امکان پذیر می سازد. اغلب مدارس در آلمان نیمه وقت هستند و ظهر تعطیل می شوند.

در برخی ایالت ها معدل ویژه ای جهت راه یابی به مدارس بالاتر نیاز می باشد این در حالی است که سایر ایالات شرط معدل قرار نمی دهند. در برخی از ایالت ها به دست آوردن معدل $\frac{2}{5}$ مجوز ورود به مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) یا مدارس سطح متوسط یا رئال شوله می باشد. اگر چه دانش آموزان با معدل های پایین تر نیز هم در صورت تمایل والدین شان می توانند به یکی از این مدارس وارد شوند. در برخی ایالت ها دانش آموزانی که رتبه شان مطابق معیارهای توصیه شده جهت ورود به مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) یا مدارس سطح متوسط یا رئال شوله نمی باشد، برگزاری آزمون ورودی توسط مدارس مورد نظر الزامی است. چنانچه دانش آموزان در آزمون پذیرفته شوند. به طور آزمایشی ثبت نام شده و اگر ثابت کنند قادر به انجام موارد خواسته شده می باشند در مدارس باقی می مانند. در سیستم آموزش سنتی آلمان، دانش آموزانی که کسب معدل مورد نظر نائل نگردیده و یا نمره کافی جهت ورود به مدارس سطح متوسط یا رئال شوله یا مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) را دریافت نمایند. به مدارس سطح ابتدایی (هاپت شوله) وارد می شوند.

به هر حال، دانش آموزان براساس توانایی های خود آموزش نظری مورد نیاز را دریافت می دارند. اگر دانش آموزان "شایسته" بوده و برای یادگیری انگیزه داشته باشند، موفق خواهند بود. اما اگر در حد مدرسه

نباشند، به عقیده والدین و معلمان بیهوده رنج خواهند برد که این خود در روند رشد شخصیتی دانش آموز و دورنمای آینده شغلی او عاملی تعیین کننده است.

از دانش آموزان پایین ترین سطح در مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) ، ثبت نام به عمل می آید. این مراکز عمدتاً به ارائه آموزش دروس پایه نظری مباردت می نمایند. دیگر رشته های ارائه شده در مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) جهت یابی شغلی داشته و به دانش آموزان برای انتخاب شغل آینده خود آمادگی می دهند. در اغلب ایالت ها، دانش آموزان در شروع پایه پنجم در مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) ثبت نام می نمایند. دانش آموزانی که قادرند وارد مدارس سطح متوسط یا رئال شوله شوند در شروع پایه هفتم به آنجا منتقل می شوند و آن دسته از دانش آموزان نیز که شرایط مدارس سطح متوسط یا رئال شوله را ندارند تا پایه نهم در مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) باقی می مانند. پس از اتمام موفقیت آمیز پایه نهم در مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) و دریافت گواهی نامه مورد نظر اغلب دانش آموزان در یک برنامه کاری تمام وقت یا نیمه وقت کاری به همراه ادامه تحصیلات خود شرکت می کنند. این برنامه ها معمولاً به مدت ۲ تا ۳ سال به طول می انجامند.

در مدارس سطح متوسط یا رئال شوله دانش آموزان بر پایه برنامه های آموزشی عملی تربیت می گردند، اما فرآیند آموزش آسان می باشد. پایه های پایین تر آموزشی تأکید عمده ای بر آموزش های تئوریک دارند، در حالی که در سطوح بالاتر بیشتر بر ایجاد نظم تأکید می گردد. دانش آموزانی که از معدل کافی جهت ورود به مدرسه برخوردار باشند. اگر معلمشان عقیده داشته باشد که محیط مدارس سطح متوسط یا رئال شوله برای آنها بهتر است، ممکن است به این مدارس فرستاده شوند. دانش آموزانی که دوره سطح متوسط یا رئال شوله را کامل می کنند و گواهی نامه آن را به دست می آورند، واجد شرایط ادامه تحصیل در مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) و یا یکی از مدارس حرفه ای سطوح بالاتر می باشند. در برخی از شهرها، مدارس سطح ابتدایی (هپت شوله) و مدارس سطح متوسط یا رئال شوله، ساختمان واحدی را اشغال نموده و از معلمان و کادر اداری مشترکی برخوردار می باشند. البته دانش آموزان این دو مدرسه تماس کمی با یکدیگر داشته و با روش های تحصیلی جداگانه ای پرورش می یابند.

در مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) دوره های آموزشی به دانش آموزان ارائه می گردد که به طور معمول به ورود به دانشگاه منتهی می گردد. دانش آموزان ممکن است در دوران مقدماتی متوسطه (

پایه پنجم) در مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) ثبت نام نموده و یا پس از کامل کردن مدارس سطح متوسطه یا رئال شوله (پایه ۱۱) به مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) منتقل شوند. دانش آموزان مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) می توانند در دوران مقدماتی متوسطه به منظور تخصصی کردن تحصیلات خود یک یا تعداد بیشتری دوره تحصیلی ارائه شده را انتخاب کنند. اغلب این دوره‌ها شامل دروسی چون زبان‌های کلاسیک، زبان‌های مدرن، علوم و ریاضیات می باشند. دانش آموزانی که با موفقیت مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) را به اتمام می‌رسانند باید آزمون‌های جامع را گذرانده تا گواهی نامه آبی‌تور^۱ را دریافت کنند. گفتنی است که این مدرک مجوزی است برای معرفی دانش آموزان به آموزش عالی یا ورود به مدارس حرفه‌ای تخصصی.

مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) نسبت به سایر مدارس رسمی تر می‌باشند و تدریس در آن‌ها توسط معلم‌هایی صورت می‌گیرد که به برقراری نظم و انضباط بیشتر از آموزش اهمیت می‌دهند. بررسی دانش آموزان نشان داده است که اغلب جوانان آلمانی که در مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) برای رسیدن به دستاوردهای بالاتری دوره دیده‌اند، افرادی ساعی و با وجدان هستند، در صحبت کردن ماهرترند و عموماً حمایت مناسبی از جانب والدینشان دریافت می‌کنند.

دوره تحصیلی ارائه شده اختصاصی به وسیله مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) اغلب شامل زبان‌های کلاسیک، ریاضی، علوم، زبان‌های مدرن یا برنامه‌های هنری ویژه می‌باشد. دروس اجباری در موضوعاتی شامل آلمانی، دو زبان خارجی، تاریخ، جغرافی، ریاضیات، علوم، هنر، موسیقی، تربیت بدنی، تعلیمات مدنی به همراه دروس اختیاری وجود دارد. عموماً حداقل دو زبان و در بعضی موارد سه زبان خارجی مورد نیاز می‌باشد. دوره‌ها در سطوح بالاتر مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) در تمام آلمان شامل دو سطح ابتدایی و پیشرفته می‌باشد. دوره‌های پیشرفته بیشتر مطالب را با یک روش جامع تر تدریس می‌کنند و سخت تر می‌باشد. دوره‌های ابتدایی با همان رشته‌ها سر و کار دارند اگر چه در یک پایه سطحی تر، از مثال‌های ساده برای توضیح مفاهیم کلیدی و تکنیک‌ها استفاده می‌شود. دروس اجباری آموزش شامل زبان، ادبیات، هنر؛ علوم اجتماعی؛ ریاضیات، علوم و تکنولوژی؛ دینی (به نظر مسئولین ایالت‌ها و گذار شده است) و تربیت بدنی، می‌باشند.

ارزیابی تحصیلی و سیستم نمره‌دهی در آموزش متوسطه - دانش آموزان مدارس سطح عالی یا نظری (گیم نازیوم) بین دو و چهار آزمون کلاسی هر نیمسال در دروس انگلیسی، آلمانی و ریاضی و در زیست‌شناسی هر نیمسال دو آزمون دارند و در سایر دروس در هر نیمسال یک آزمون دارند یا هیچ آزمونی ندارند مثل موسیقی، جغرافی، تاریخ. قاعده نمره دادن در ایالت مرکزی ۵۰ درصد برای آزمون‌های شفاهی و ۵۰ درصد برای آزمون‌های اصلی و آزمون‌های کلاسی می‌باشد.

۲-۸-۳-۸- نیروی انسانی (کادر آموزشی)

الف- استخدام معلمین - تمام معلمان در ایالات قدیمی به صورت دوره‌ای استخدام می‌شوند. به عنوان مثال در ایالت وستفالن - نوردرین^۱ ۹۲ درصد (بیش از ۱۴۰۰۰۰ نفر) از معلمان به صورت دوره‌ای استخدام شده‌اند و مابقی به صورت قراردادی می‌باشند. تنها ساکین و شهروندان آلمانی می‌توانند استخدام شوند. ساکین سایر کشورها به صورت قراردادی به کار گرفته می‌شوند. البته آن‌ها از بسیاری از مزایای استخدامی‌ها برخوردار می‌شوند. برخی از سیاست‌مداران معتقد به حذف استخدام می‌باشند که مهمترین دلیل آن‌ها مسائل اقتصادی است.

شرط استخدام برای معلم شدن این است که داوطلبان بایستی پس از پایان مرحله اول دوره‌های تربیت معلم در امتحان تعیین صلاحیت معلمی شرکت کنند. توفیق در این امتحان به تنهایی کافی نیست و داوطلب در واقع جواز ورود به مرحله دوم برنامه‌های تربیت معلم را به دست می‌آورد. آنان در پایان این مرحله در آزمون دیگری صلاحیت معلمی شرکت می‌کنند و در صورت موفقیت، گواهی‌نامه‌ای دریافت می‌کنند که در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه معلمی است (فلاحی، ۱۳۸۸).

ب- برنامه کاری معلمان - معلمان برنامه‌های متنوع و دروس متفاوتی برای تدریس در ساعات مختلف در طول یک هفته دارند. معلمان مدارس ابتدایی عموماً حداقل برای ۲ سال به شکل تمام وقت در ۱ کلاس تدریس می‌کنند. معلمان باور دارند که دانش آموزان باید طی دو سال اول تحصیل‌شان تاحد امکان در یک کلاس کنار هم بمانند تا یک محیط آموزشی پشتیبان و غیر رقابتی ایجاد گردد و برقراری یک رابطه دوستانه آسان‌تر شود.

معلمان هر هفته بین ۲۳ و ۲۷ درس ۴۵ دقیقه‌ای را تدریس می‌کنند (در بعضی ایالت‌ها بالای ۲۸ درس). معلمان مدارس ابتدایی سنگین‌ترین میزان تدریس را دارند.

ج- وظایف اجرایی معلمان - یک معلم نه تنها یک یا تعداد بیشتری درس را به گروه خاصی از دانش‌آموزان درس می‌دهد بلکه مسئول اداره و رسیدگی به موضوعات مربوط به دانش‌آموزان در کلاس و والدین آن‌ها می‌باشد. به علاوه، معلمان مسئول نوشتن گزارش نمرات دانش‌آموزان به صورت دو بار در سال می‌باشند. هم‌چنین معلمان برای کلاس یک نماینده انتخاب می‌کنند و زمان ملاقات با والدین دانش‌آموزان طی سال تحصیلی را تعیین می‌کنند. معلم کلاس هم‌چنین مسئول دفتر کلاسی می‌باشد که در آن اهداف درسی روزانه، سرفصل‌های تدریس شده و تکالیف شاگردان را یادداشت می‌نماید. دفتر کلاسی همیشه در کلاس وجود دارد مگر این که کلاس‌ها عوض شوند. در ابتدای نیمسال تحصیلی یک دانش‌آموز از کلاس انتخاب می‌شود تا دفتر کلاسی را نگه دارد و مسئول می‌باشد که دفتر را بین کلاس‌ها حمل نماید. معلم کلاس و مدیر مدرسه باید در پایان هر هفته مطالب ثبت شده در این دفتر را بررسی نمایند. علاوه بر درس‌های ثبت شده، دفتر کلاسی شامل جدول دوره‌ای و جدول کلاس برای دانش‌آموزان یک کلاس، فهرست معلمان و موضوعاتی که آن‌ها در آن کلاس درس می‌دهند، آدرس و شماره تلفن دانش‌آموزان، لیست حضور و غیاب و اسامی دانش‌آموزان انتخاب شده و سخنگوی والدین برای کلاس می‌باشد.

معلمان علاوه بر دفتر کلاسی، یک دفتر نمره دارند که در آن زمان و چگونگی ارزیابی کار دانش‌آموزان را ثبت می‌نمایند. به طور کلی، معلمان به آزمون‌ها، پرسش‌ها، شرکت در فعالیت‌های کلاسی و فعالیت‌های فوق برنامه مانند نمایش‌های کلاسی و غیره نمره می‌دهند. در بین تمام مشکلات عمومی که معلمان با آن روبرو می‌باشند، انضباط کلاس و دانش‌آموزان مشکل‌زا، اصلی‌ترین مشکلات می‌باشند.

د- ارتقاء شغلی معلمان - فرصت معلمان برای پیشرفت بسیار محدود می‌باشد. در نهایت معلمان می‌توانند به عنوان دستیار مدیر مدرسه و یا می‌توانند در جایی از دفتر آموزش و یا به عنوان دبیر سمینارها به عنوان معلم معلمان انتخاب شوند. آن‌ها هم‌چنین ممکن است آموزش‌یار معلمان مدرسه شوند یا موقعیتی در ایالت یا وزارتخانه آموزش منطقه پیدا کنند.

در کلیه حالت‌ها معلمان به همان جایگاه خدمت‌گزاری دولتی باز می‌گردند. معلمانی هم که پیشرفت و ارتقایی ندارند معمولاً در همان جایگاه‌شان از حقوق و مزایای بیشتری برخوردار می‌شوند. در میان همه معلمان، معلمان مدارس متوسطه سطح عالی (نظری) از موقعیت بهتری برای پیشرفت برخوردارند. این معلمان بعد از انتخاب‌شان به‌عنوان خدمت‌گزار دولتی معمولاً لقب مشاور تحصیلی را می‌گیرند. یک معلم مدرسه متوسطه سطح عالی (نظری) بعد از ۵ سال خدمت می‌تواند به‌عنوان مشاور تحصیلی انتخاب شود. بعد از آن یک معلم می‌تواند به‌عنوان هدایت‌گر آموزشی و سپس مشاور مدیر و نهایتاً مدیر مدرسه شود. پیشرفت‌ها تنها شامل تعویض عنوان نمی‌شود بلکه ممکن است در تغییرات دستمزد و حقوق نیز تاثیر داشته باشد. معلمان در تمام مدارس نیز می‌توانند پیشرفت کنند و دستمزد بیشتری دریافت کنند. این پیشرفت‌ها حداکثر می‌تواند به مدیریت مدرسه ختم شود. مدیران مدارس برای این امر تربیت نشده‌اند بلکه آن‌ها همان معلمانی هستند که بعد از چندین سال ارتقا به اینجا رسیده‌اند. معلمان می‌توانند معاون مدیر و گاهی نیز مدیر همان مدرسه یا مدرسه‌های مشابه شوند. معلمانی که می‌توانند مدیر مدرسه شوند معمولاً به‌صورت کاندیدا و با توجه به مدیریت و سابقه تدریس‌شان انتخاب می‌شوند (عالمین، ۱۳۹۰). در حقیقت امکان پیشرفت برای معلمان مدرسه ممکن است منجر به این شود که در سمینارهای ایالتی این معلمان به عنوان معلم معلمان دیگر برگزیده شوند و به‌صورت نیمه وقت یا تمام وقت کار کنند. به‌عنوان مثال یک معلم نیمه وقت که ۱۰ معلم را آموزش می‌دهد به اندازه ۱۰ کلاس حقوق بیشتر دریافت می‌کند. در سال‌های اخیر با توجه به ارائه مطالب جدید و قوی، معلمان نیز باید جهت گذراندن کلاس‌ها به‌وسیله معلمان قدیمی آماده شوند.

۵- **موقعیت اجتماعی معلمان** - میزان احترام و حرمت یک معلم همواره توسط کلیه ایالت‌های آلمان مورد تأکید و تأیید می‌باشد. اما به معلمان و مکان تدریسی که معلم در آن تدریس می‌نماید، ربط دارد. معلمان در شهرهای بزرگ نسبت به شهرهای کوچک و روستاها از احترام کمتری برخوردارند زیرا در شهرها سطح عمومی سواد مردم بالاتر می‌باشد. هم‌چنین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه سطح مقدماتی از احترام کمتری نسبت به معلمان مدارس جامع و مدارس سطح متوسطه برخوردارند و معلمان مدارس سطح عالی از احترام بیشتری نسبت به سایرین برخوردار می‌باشند.

در جامعه اغلب معلمان به عنوان خدمت گزاران مدنی محسوب می شوند. تا زمانی که بیش از نیمی از معلمان به اتحادیه های معلمان تعلق دارند، پایگاه آنان به عنوان خدمت گزاران مدنی آن ها را از اعتصاب منع می کند.

و- انگیزه های شغلی معلمان - وقتی از معلمان درباره انگیزه آن ها برای انتخاب شغل سؤال می شود اکثراً در پاسخگویی با تردید مواجه می شوند اما بیشترین این دلایل را به عنوان دلیل اصلی برای انتخاب شغل مهمی بیان می کنند: آرزوی کار کردن با بچه ها و نوجوانان، کار ساعتی پاره وقت و کار فنی درازمدت و جذابیت شغلی و امنیت. بعضی معلمان به دلیل جذابیت تدریس وارد مدارس ابتدایی شده اند تا بتوانند فضای گرمی در کلاس ایجاد کنند و فضای خشک درس ها را بهبود بخشند. کار پاره وقت ساعتی برای معلمان جذاب می باشد؛ آن ها قادر به تصمیم گیری برای خودشان هستند که چه مقدار وقت را باید صرف تدریس و چقدر وقت را صرف طرح سؤال بکنند. امنیت شغلی نیز دلیل بسیار مهمی برای معلمان در انتخاب شغل معلمی می باشد. دلایل شخصی نیز معلمان را به شغل تدریس راهنمایی کرده است.

ز- تربیت معلمان - معلمان ملزم به گذراندن یک دوره طولانی آموزشی - حداقل ۶ یا ۷ سال - می باشند. البته به تجربه تدریس نیز ارزش زیادی قائلند. براین اساس، تربیت آموزگاران در مقاطع تحصیلی، مشتمل بر گذراندن ۹ ترم می شود. در این راستا دو نوع آزمون گرفته می شود: آزمون نخست، شامل گذراندن دروس طبق مقاطع جدید لیسانس و فوق لیسانس است و آزمون نوع دوم شامل گذراندن دوره های عملی ۱۲ الی ۲۴ ماهه کارآموزی در مدارس می باشد تا با روش های مختلف آموزشی آشنا شوند. هم چنین برنامه تربیت مدرسان دانشگاه ها و آموزشگاه های عالی مرتبط مطابق با آزمون نوع نخست انجام خواهد شد.

ح- آموزش ضمن خدمت معلمان - معمولاً معلمان از کم بودن زمان آموزش معلمان که منجر به عدم توانایی بعضی از آن ها برای شرکت در این دوره ها می شود، شکایت می کنند. معلمان معمولاً در کلاس هایی که بیشتر به آن علاقه دارند شرکت می کنند. در مقایسه با معلمان ایالات قدیمی، معلمان ایالات جدید بیان کردند که خواهان دریافت جدیدترین اطلاعات و روش ها در رشته ها درسی خود هستند. در حالی که معلمان تازه کار برای شرکت در این کلاس ها رغبت بیشتری از خودشان نشان می دهند، با تجربه ها این کار را ضروری نمی بینند.

۲-۸-۳-۹- کادر اداری مدارس

معمولاً مدارس تعداد کمی پرسنل اداری دارند. کلیه مدیران معلمان قبلی هستند که هنوز تا جایی که برنامه آموزشی اجازه دهد تدریس می نمایند. علاوه بر یک یا دو منشی و یک سرایدار (که نظافت نمی کند اما از ساختمان مدرسه مراقبت می کند)، در اغلب مدارس چند تن از معلمان مسئولیت های اضافی مانند سرپرستی آزمایشگاه علوم یا کتابخانه را بر عهده دارند. در میزان تدریس این معلمان کاهش صورت می گیرد. عموماً "مدارس پرستار ندارند".

۲-۸-۳-۱۰- مدیریت دانش آموزان در آلمان

گرچه دانش آموزان آلمانی با دیگر دانش آموزان سراسر دنیا تفاوت چندانی در نوع زندگی تحصیلی ندارند اما برخی تفاوت ها نیز محسوس می باشد. البته برخی تفاوت ها در بین ۱۶ ایالت آلمان هم به چشم می خورد که حالت منطقه ای دارند اما تفاوت های عمده زندگی تحصیلی در آلمان و نکات برجسته آن به شرح زیر است:

* هر گروه از دانش آموزان که متولد یک سال باشند (هم سن باشند) در یک کلاس قرار می گیرند و تشکیل کلاسی را می دهند که تا پایان دبستان (سال اول تا چهارم) ثابت می ماند. این ثابت ماندن ترکیب دانش آموزان کلاس در سطوح بالاتر هم کماکان به چشم می خورد. البته برخی تغییرات هم ممکن است رخ بدهد، به عنوان مثال در کلاس های زبان، ممکن است کلاس به دو یا سه گروه تقسیم شوند.

* بیشتر موضوعات درسی (مانند علوم، هنر، موسیقی) در کلاس درس، که همانند اتاقی در خانه شخصی آنها می باشد، برگزار می گردد..

* معمولاً در مدارس آلمان به جز برخی از مدارس محدود، هیچ نیروی حفاظتی و انتظامی وجود ندارد؛ عمدتاً دانش آموزان بزرگتر با تشکیل گروه هایی وظیفه مراقبت از دانش آموزان جوان تر را به خصوص در اموری همانند عبور از خیابان و غیره را بر عهده می گیرند.

* در مدارس آلمان گاهی اوقات خدمات پزشکی هم موجود است و دانش آموزان در آنجا از کمک های اولیه بهره مند می شوند.

* عمدتاً دو دانش آموز بر روی یک میز تحریر می نشینند. این میزها عمدتاً به صورت نیم دایره یا دیگر اشکال هندسی چیده و مرتب می شوند.

* رابطه بین معلم و دانش آموز و والدین و معلم کاملاً راحت و به دور از تشریفات است.

* معمولاً چیزی به نام یونیفورم یا لباس خاص مدارس به چشم نمی‌خورد. اما اصل پوشیدگی می‌بایست رعایت گردد از جمله پوشیدن لباس‌های کوتاه، صندل و یا لباس‌های دارای سوراخ و پاره ممنوع است. البته برخی از مدارس برای خود یونیفورم‌هایی را طراحی کرده‌اند اما در مجموع این پوشش‌ها به آن حالت رسمی که در انگلستان به چشم می‌خورد نمی‌باشد.

* تعداد دانش‌آموزان کلاس‌های ۱ الی ۱۰ در مدارس ابتدایی و مدارس مقدماتی متوسطه ۲۵ الی ۳۰ نفر می‌باشد که عموماً این کلاس‌ها ثابت می‌مانند.

* شروع به کار مدارس ساعت هفت و نیم یا هشت صبح است و کلاس‌ها عمدتاً ساعت ۱۲ ظهر به پایان می‌رسد. آموزش در سطوح پایین‌تر همیشه قبل از زمان ناهار به پایان می‌رسد. اما در سطوح آموزشی بالاتر کلاس‌های بعدازظهر نیز مرسوم است.

* بعد از هر کلاس، بسته به نوع مدرسه، زنگ تفریحی حدود ۵ تا ۱۰ دقیقه به دانش‌آموزان داده می‌شود. برای مدرسی که قبل از ساعت یک و نیم بعد از ظهر به پایان می‌رسند عمدتاً زمان صرف ناهار در نظر گرفته نشده است. اما در مدرسی که کلاس‌های بعدازظهر در آن‌ها دایر می‌شود، حدود ۴۵ دقیقه تا ۹۰ دقیقه زمان صرف غذا و استراحت در نظر گرفته می‌شود. در بعضی مدارس به جز زمان استراحت ۵ تا ۱۰ دقیقه‌ای بین هر زنگ، در زنگ‌های دوم و چهارم یک زمان استراحت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه‌ای نیز به دانش‌آموزان داده می‌شود.

* هر زنگ تدریس دقیقاً ۴۵ دقیقه است. هر موضوع درسی معمولاً دو تا سه زنگ در هفته تدریس می‌شود. (درس‌های اصلی مانند ریاضیات، انگلیسی یا آلمانی چهار تا شش نوبت در هفته تدریس می‌شوند). بیش از دو نوبت پیاپی از هر درس نیز رایج نمی‌باشد.

* امتحانات عمدتاً حالت تشریحی دارند تا تستی.

* در همه انواع مدارس، دانش‌آموزان باید یک زبان خارجی (غالباً انگلیسی) بیاموزند و آموزش زبان حداقل ۵ سال به طول می‌انجامد. در مدارس عالی دانش‌آموزان می‌توانند به جز زبان انگلیسی زبان‌های فرانسه و یا لاتین را نیز در پایه پنجم به صورت اختیاری و در پایه ششم یا هفتم به عنوان زبان دوم اجباری انتخاب کنند. بعضی از مدارس عالی زبان سوم را نیز آموزش می‌دهند که عمدتاً اسپانیایی، ایتالیایی، روسی یا یونانی کهن است.

* از آنجا که مدارس دولتی حالت فضای عمومی را دارند مشمول قانون ممنوعیت استعمال دخانیات هستند و کشیدن سیگار در این مکان‌ها به طور کامل ممنوع است و از معلمان نیز خواسته می‌شود در مدرسه و محیط اطراف آن به هیچ وجه سیگار نکشند.

* دانش آموزان هجده ساله و بالاتر در بسیاری از مدارس مجازند تا مدرسه را در طول زنگ‌های تفریح ترک کنند. مسئولان مدارس و معلمان معمولاً از خروج دانش آموزان کوچک‌تر به خارج از مدرسه و یا ورود افراد بیگانه به داخل مدرسه ممانعت می‌کنند.

* مرتب کردن کلاس درس و حیاط مدرسه معمولاً وظیفه دانش آموزان است. به جز دانش آموزانی که داوطلب انجام این امور باشند، بقیه دانش آموزان نیز می‌بایست به طور گردشی در این امر شرکت کنند.

* بسیاری از مدارس برای فعالیت‌های فوق برنامه یا خارج از ساعت درسی دارای کلوب‌ها و باشگاه‌هایی هستند که عمدتاً به موسیقی، ورزش و تئاتر می‌پردازد اما حضور در این کلوب‌ها الزامی و اجباری نیست. * روزنامه‌های خاصی توسط دانش آموزان تهیه می‌شود. نکته جالب این که بودجه این روزنامه‌های دانش آموزی از طریق جذب آگهی تأمین می‌شود.

* سال تحصیلی معمولاً پس از تعطیلات تابستانی آغاز می‌شود. این تعطیلات از یک ایالت به ایالت دیگر متفاوت است و معمولاً از نیمه یا انتهای اوت آغاز می‌شود و به دو نیمسال تقسیم می‌شود. غالباً تعطیلات ۱۲ هفته به طول می‌انجامد که به جز تعطیلات رسمی کشور آلمان است.

* تعداد روزهای تعطیل در ایالت‌های مختلف، تفاوت دارد اما معمولاً مدارس ۶ هفته در تابستان و ۲ هفته نیز برای تعطیلات کریسمس تعطیل می‌باشند. دوره بعدی تعطیلات در بهار (معمولاً در اطراف روز جشن شکرگزاری) و پاییز (تعطیلات سنتی دروی محصول که سابقاً کشاورزان فرزندان خود را برای کمک در دروی محصولات کشاورزی نیاز داشتند) است.

۲-۸-۳-۱۱- اصلاحات آموزشی در آلمان

دوره‌های تحصیلی در ایالات آلمان به طور متوسط هر ۵ سال، بسته به نیاز، اصلاح می‌گردند. بعضی سرفصل‌ها بدون تغییر باقی می‌مانند، حال آن که برخی دیگر به طور مرتب با تغییر اطلاعات اصلاح می‌شوند. یکی از این تغییرات، اصلاحاتی است که توسط دولت فدرال و دولت‌های ایالات انجام می‌گیرد. آن‌ها با یک برنامه گسترده سرمایه‌گذاری تحت نام "آینده آموزش و رسیدگی" - یکی از بزرگ‌ترین برنامه‌های آموزشی را که تاکنون در آلمان اجرا شده است - آغاز کرده و با اختصاص چهار

میلیارد یورو قصد دارند با توسعه مدارس تمام وقت در سراسر کشور سیاست آموزشی را متحول سازند. هدف این است که طی یک برنامه ۱۰ ساله نظام آموزشی در آلمان را دوباره به یکی از موفق‌ترین آن‌ها در سطح جهان تبدیل کنند. از سال ۲۰۰۳ از محل این سرمایه‌گذاری ۵۷۵۵ مدرسه اعتباراتی برای تبدیل به مدارس تمام وقت دریافت کرده‌اند. رسیدگی کامل‌تر و بهتر به امور مدارس و توسعه امکانات برای دوره پیش‌دبستانی، می‌بایست بعداً در خدمت بهبود کیفیت آموزش در مدارس قرار گیرد.

هم‌چنین، بعد از انتشار نتایج PISA (برنامه جهانی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان) و آشکار شدن ضعف‌های نظام آموزشی آلمان در قیاس با دیگر کشورها، برخی تغییر و تحولات در پیکره نظام آموزشی این کشور آغاز گردیده و مباحث فراوانی در این زمینه انجام گرفته است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- ۱- تدوین استانداردهای فدرال برای تعیین کیفیت تدریس
- ۲- جهت‌گیری تربیت معلم به سوی برنامه‌های عملی‌تر
- ۳- انتقال برخی مسئولیت‌های وزارت آموزش و پرورش به مدارس محلی.

۲-۸-۴- مدیریت آموزش و پرورش در فنلاند

قانون اساسی فنلاند (مصوب سال ۱۹۱۹) تصریح می‌کند که آموزش اجباری همگانی و مدرسه عمومی رایگان باید در قوانین منظور شود. این قانون هم‌چنین دولت را موظف می‌کند که مخارج آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش همگانی، آموزش عالی در هنرهای کاربردی، علوم و آموزش دانشگاهی را تقبل نموده و یا به آن یارانه پردازد. قانون اساسی همچنان تصریح می‌کند که حق تأسیس مدارس خصوصی و دارالتأدیبات باید در قانون منظور شود و این که بخش خصوصی نباید تحت نظارت مقامات مسئول باشد.

کشور فنلاند، از نظر آموزش و پرورش یکی از پیشرفته‌ترین کشورها به‌شمار می‌رود. به‌طوری‌که از لحاظ میزان باسوادی (سواد خواندن و نوشتن) بالاترین آمار انتشار یافته برای کشور فنلاند حدود ۱۰۰ درصد را نشان می‌دهد. این کشور در بخش آموزش گزارش توسعه انسانی (HDI) رتبه ۱ را به‌دست آورده است و هم‌چنین در بخش توسعه انسانی به‌طور کلی رتبه این کشور ۲۲ می‌باشد (جام‌جم، ۲۳ بهمن ۱۳۹۱).

۲-۸-۴-۱- اهداف و اولویت‌های آموزش و پرورش فنلاند

هدف اصلی آموزش و پرورش فنلاند ارتقای سطح آموزش و ارائه فرصت‌های آموزشی برابر به همه شهروندان صرف نظر از موقعیت اجتماعی، موقعیت اقتصادی، زبان و جنسیت آن‌ها است. از جمله مهمترین اهداف آموزشی کشور فنلاند می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- پرورش فردی دانش آموزان برای زندگی در جامعه، کار، انتخاب شغل، ادامه تحصیل
- حفاظت از طبیعت و محیط زیست، حفاظت از فرهنگ و ارزش‌های ملی
- مواجهه با تغییرات بین‌المللی و ارتقای صلح و تفاهم

علاوه بر این، سیستم آموزشی فنلاند در درازمدت وظایف زیر را بر عهده دارد:

- (۱) بالابردن آموزش و ترفیع کیفیت آموزشی. در این راستا، کوشش‌هایی در جهت تأمین نیازمندی‌های آموزشی کلیه گروه‌های مردمی و نواحی کشور با فرصت‌های آموزشی مساوی به عمل آمده است.
- (۲) بزرگترین هدف آموزشی کشور در ساختار آموزشی، پایه‌گذاری مراکز پلی تکنیک می‌باشد. پلی تکنیک‌ها به تدریج طی سال ۱۹۹۰ به وجود آمده‌اند.
- (۳) ارتقاء استاندارد آموزشی حرفه‌ای. پلی تکنیک‌ها به عنوان بخشی از آموزش عالی ملی و بین‌المللی جامعه با تأکید ویژه بر کسب تجربه در زندگی کاری گسترش می‌یابند.
- (۴) برگزاری آزمون‌های سازمان‌دهی شده. تحت این آزمون‌ها دانشجویان می‌توانند صلاحیت ترکیب تحصیلات حرفه‌ای و تکمیلی متوسطه را کسب کنند

توسعه آموزش از اواخر دهه ۱۹۹۰ بر محورهای زیر متمرکز شده است:

- اصل یادگیری در طول زندگی (مادام‌العمر)
- پاسخ‌گویی به تغییرات در محل کار
- بین‌المللی شدن حوزه آموزش
- ارائه زبان‌های گوناگون بیشتر در همه سطوح آموزش
- استفاده از راهبرد اطلاعاتی برای آموزش و پژوهش
- شناخت توسعه پایدار به عنوان یک هدف کلیدی و به کارگیری آن در عمل
- اصلاح مهارت‌های علوم و ریاضی
- تأکید بر رسالت فرهنگی مدارس

- تقویت ارزشیابی به عنوان بخش تفکیک‌ناپذیر در توسعه و پیشبرد سیاست‌ها

۲-۸-۴-۲- ساختار اداری آموزش و پرورش

الف- نظام مدیریتی

نظام آموزشی سابقاً متمرکز بوده و به وسیله دولت به صورت دقیق کنترل و هدایت می‌شد. از دهه ۱۹۸۰، با اعمال سیاست تمرکززدایی در حوزه مدیریت آموزشی، قوانین آموزشی اصلاح شده و اختیار و قدرت تصمیم‌گیری شهرداری‌ها و مؤسسات آموزشی به‌طور فزاینده یافت. در اواخر ۱۹۹۰، قانون وضع شده در مورد آموزش مجدداً اصلاح شد، که به موجب آن، اختیارات و مسئولیت‌های بیشتری در سطح بومی به مسئولین محلی واگذار گردید و به میزان بیشتری به نیازهای دانش‌آموزان و دانشجویان توجه شده و حق انتخاب گسترده‌تری را در زمینه مطالعات‌شان برای آن‌ها فراهم گردید. علاوه بر این، مسئولیت روند تدریس محتوای آموزشی و انتخاب مواد درسی به سطح بومی منتقل شده است. در این اثنا، روند هدایتی و نظارتی مدیریت آموزشی شهرداری‌ها از طریق یارانه دولتی کاهش یافت. مسئولیت تعیین محتوای آموزشی و انتخاب مواد درسی نیز به نهادهای بومی آموزشی تفویض گردید.

هم‌چنین، در راستای تمرکززدایی، بخش‌های بازرسی دولتی که نقش ارزیابی و سنجش سیستم آموزشی را ایفا می‌کردند، حذف شدند و وظایف ارزیابی به متصدیان آموزشی و مسئولان مربوطه محول شده است.

ب- سطوح مدیریت در آموزش و پرورش فنلاند

بالاترین سطح مدیریت در آموزش و پرورش فنلاند وزارت آموزش و پرورش این کشور است. در دومین سطح شورای ملی آموزش و شوراهای منطقه‌ای قرار دارند که حوزه اختیارات آن‌ها در سطح استان‌ها است. در سطح سوم مدیریت هیئت‌های مدرسه هستند که هر شهر حداقل دارای یک هیئت مدرسه است و بالاخره در آخرین سطح هیئت مدیره مدارس قرار دارد که از معلمان، کارکنان آموزش و پرورش، والدین و دانش‌آموزان تشکیل شده است. هیئت امنای مدارس با هماهنگی هیئت مدرسه که در سطح هر شهر فعالیت دارد، اداره امور مدارس را بر عهده دارند. در این بخش نهادهای مسئول یا دخیل در آموزش و پرورش فنلاند معرفی می‌گردند.

ج- نهادهای مرکزی

۱) نهاد قانون‌گذار در حوزه آموزش و پرورش - مجلس فنلاند که به وضع قوانین آموزشی و تصمیم‌گیری درخصوص اتخاذ اصول کلی سیاست آموزشی مبادرت می‌نماید. به عبارت دیگر، چارچوب قانونی و اصول کلی سیاست آموزشی توسط پارلمان تصویب می‌شود و دولت، وزارت آموزش و شورای ملی آموزش مسئول اجرای این سیاست‌ها در سطح سرپرستی مرکزی می‌باشند.

۲) وزارت آموزش - عالی‌ترین مقام آموزشی در فنلاند وزارت آموزش است که عهده‌دار مسئولیت نظارت، برنامه‌ریزی و گسترش کلی آموزش و تحقیق در بخش دانشگاهی کشور است. تقریباً تمامی آموزش همگانی یارانه‌ای زیر نظر این وزارت خانه می‌باشد.

تقریباً تمام مؤسسات آموزش و پرورش، متکی بر بودجه دولتی و تحت سرپرستی وزارت آموزش و پرورش هستند. ادارات استانی و بخش‌های مربوط به مدارس تحت پوشش، مسئول مدیریت منطقه‌ای آموزش و پرورش می‌باشند، شهرداری‌ها و مؤسسات آموزشی، اجرای آموزش و پرورش محلی را برعهده دارند. بخش اعظم مدارس جامع و متوسطه توسط شهرداری‌ها اداره می‌شوند و بقیه که خصوصی هستند به وسیله دولت هدایت می‌گردند.

مهمترین بخش‌های آموزشی که خارج از حوزه وزارت آموزش قرار می‌گیرند عبارتند از مهد کودک‌ها (وزارت بهداشت و امور اجتماعی)، آموزش نظامی (وزارت دفاع) و آموزش پلیس، و مرزبانی و آتش‌نشانی (وزارت کشور). استان‌ها و شهرها نیز در این خصوص مسئولیت‌های چندی برعهده دارند.

وزارت آموزش لوایح آموزشی را آماده نموده و تصمیمات مقتضی را برای تقدیم به هیئت دولت اتخاذ می‌نماید. حوزه کاری وزارت آموزش عبارت است از: مدارس جامع، دبیرستان‌های عالی، مدارس فنی حرفه‌ای و مدارس عالی و دانشگاه‌ها. این وزارت مسئول فرهنگ، کلیسا، جوانان و امور ورزشی نیز هست. بنابراین، وزارت آموزش دو وزیر دارد: وزیر آموزش که مسئول آموزش و علوم است و وزیر فرهنگ که مسئول فرهنگ، کلیسا و جوانان و امور ورزش است. وزارت آموزش از بخش‌های سیاست علمی و آموزشی، فرهنگی و عملیات ستادی و سرپرستی تشکیل می‌گردد.

هدایت ملی نظام آموزشی از نظر احداث دبیرستان‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مقیاس‌بندی آموزش فنی و حرفه‌ای (سه‌میه‌بندی برای بخش‌ها و مناطق مختلف) در اختیار دولت و وزارت آموزش می‌باشد. مؤسسات آموزشی عمده به سوی اهداف مورد نظر قانون و راهبردهای ملی طراحی برنامه درسی سوق

داده می‌شوند. بازخوردها در باره کارایی نظام آموزشی از طریق آمار و ارزیابی هدفمند گردآوری می‌شود. این اطلاعات به خودی خود اثری هدایتی بر تدریس دارد.

۳) **شورای ملی آموزش** - به‌عنوان شورای مشورتی وزارت آموزش ایفای نقش می‌نماید. این هیئت عهده‌دار مسئولیت گسترش آموزش ابتدایی، متوسطه و به ویژه آموزش بزرگسالان است. علاوه بر این، تنظیم و تصویب دستورالعمل‌های ملی در جهت طراحی برنامه‌ها و شرایط و صلاحیت‌های لازم آموزشی و هم‌چنین مسئولیت ارزیابی سیستم آموزشی به استثنای آموزش عالی بر عهده این شورا است. در واقع، این شورا، یک اداره کارشناسی است که مسئول توسعه اهداف آموزشی، محتوا و روش‌ها در مدارس جامع، متوسطه تکمیلی، آموزش فنی حرفه‌ای و آموزش بزرگسالان می‌باشد. این اداره راهبردهای ملی برای طراحی برنامه درسی را ترسیم کرده و تصویب می‌نماید و مسئول ارزیابی نظام آموزشی فنلاند است. این شورا، وزارت آموزش را در تدوین لوایح قوانین و سیاست‌های آموزشی یاری می‌نماید.

شورای ملی آموزش توسط هیئت امنایی اداره می‌شود که اعضای آن را کارشناسان آموزشی، نمایندگان از ذینفعان اجتماعی، مقامات شهری و معلمان تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، این شورا از یاری چندین نهاد مشورتی سود می‌جوید که نمایندگان طرف‌های اجتماعی درگیر و کارشناسان بخش‌های مختلف آموزش فنی و حرفه‌ای می‌باشند. این شورا از بخش‌های آموزش همگانی، آموزش فنی و حرفه‌ای، آموزش بزرگسالان، آموزش سوئدی زبانان و گروه برنامه‌ریزی و عملیات خدماتی و سرپرستی تشکیل می‌گردد. در بخش آموزش فنلاند، هیچ واحد سرپرستی مرکزی دیگری وجود ندارد.

۴) **هیئت‌های مشورتی** - وزارت آموزش از یاری سه گروه مشورتی دیگر نیز به شرح ذیل بهره می‌برد:

۱- شورای آموزش عالی که عهده‌دار مسئولیت تدوین و بررسی مفاد اصول ناظر بر برنامه‌ریزی و توسعه آموزش عالی است.

۲- مجمع مشورتی آموزش بزرگسالان که مسائل مربوط به توسعه آموزش مداوم را بررسی می‌نماید.

۳- مجمع مشورتی برنامه‌ریزی آموزشی که به توسعه کمی آموزش‌های تکمیلی پرداخته و نیازهای آموزشی را پیش‌بینی می‌نماید.

ب- نهادهای منطقه‌ای / محلی

بنابر قوانین اخیر، مناطق که از چند شهر تشکیل می‌شوند، عهده‌دار مسئولیت سرپرستی سطوح مختلف محلی و منطقه‌ای آموزشی می‌باشند، از این روی، دخالت استانی در این زمینه کاهش می‌یابد.

۱) **استاندارداری‌ها** - کشور فنلاند به ۱۲ استان و سرپرستی منطقه‌ای تقسیم می‌شود. هر استان از یک استانداردی به ریاست استاندار و یک نهاد سرپرستی دولتی جهت مدیریت مدارس کشور برخوردار می‌باشد. در چند سال گذشته، دخالت استانداردی‌ها در امور آموزش و پرورش کاهش یافته است. هدف، ایجاد یک نظام سرپرستی دو لایه‌ای است که تنها شامل سرپرستی مرکزی دولت و مقامات محلی باشد. مسئولیت‌گزینش دانشجویان استانی به نهادهای محلی آموزشی استان‌ها تفویض گردیده، تعیین ظرفیت دانشجویان فنی و حرفه‌ای مراکز آموزشی استانی به مدارس عالی استانی واگذار شده، البته برخی از یارانه‌های دولتی فوق‌العاده به استان‌ها اختصاص یافته که منجر به دخالت بیشتر استانی در سرپرستی آموزشی شده است.

۲) **ادارات منطقه‌ای آموزش** - این ادارات که عهده‌دار مسئولیت اداره و ارزیابی سیستم آموزش ملی هستند در استان‌های کشور مستقر هستند. گفتنی است که ادارات منطقه‌ای نیز به نوبه خود تحت نظارت اولیای امور در شهرداری‌ها بوده که از استقلال و حق وضع مالیات برخوردار می‌باشند. همانند کشورهای اسکانندیناوی، آموزش و فرهنگ فنلاند به واسطه نقش والای اولیای امور محلی در فعالیت‌های سازمان‌دهی شده و خدمات پیش‌بینی شده شناخته می‌شود، چراکه عمده مدارس فراگیر، متوسطه تکمیلی، مؤسسات حرفه‌ای و مؤسسات آموزش بزرگسالان توسط اولیای امور محلی آموزش اداره می‌گردند.

۳) **شوراهای منطقه‌ای آموزش و پرورش** - در کشور فنلاند، مطابق قوانین مصوب سال ۱۹۹۴، برنامه‌ریزی و توسعه منطقه‌ای از روند قانون‌گذاری سراسری در پارلمان به سطح شهرها منتقل شده است. تقسیم مسئولیت میان استان‌ها و شوراهای منطقه‌ای فعلاً در حال گذار بوده و موضوع اصلی منازعات احزاب سیاسی کشور می‌باشد

۴) **شهرداری‌ها** - در شهرها، سرپرستی محلی آموزش و پرورش توسط شهرداری‌ها اعمال می‌شود که خودمختار بوده و حق وضع مالیات نیز دارند. در فنلاند حدود ۴۴۰ شهرداری وجود دارد. قدرت تصمیم‌گیری در شهرداری برعهده شورای شهرمنتخب است. این شورا علاوه بر هیئت اجرایی شهری، چندین هیئت مشورتی را منصوب می‌نماید. هر شهرداری دست کم یک نفر در هیئت امنای مدرسه دارد که توسط شورای شهر منصوب می‌شود. اغلب دبیرستان‌های عالی و مدارس جامع توسط شهرداری‌ها اداره می‌شوند. دامنه مسئولیت شهرداری به مراکز بزرگسالان، مدارس شبانه و مؤسسات فنی و حرفه‌ای نیز بسط

می‌یابد. مدارس دولتی و خصوصی در حوزه اختیارات مقامات شهری نیستند و مستقیماً تابع سرپرستی مرکزی می‌باشند. در فنلاند، شهرداری موظف است تا آموزش مدرسه جامع را برای کلیه کودکان ساکن در محدوده خود فراهم نماید یا اطمینان یابد که کودکان سنین مدرسه می‌توانند آموزش را به شکلی دیگر دریافت نمایند. مدارس تکمیلی متوسطه، مدارس فنی و حرفه‌ای و مدارس عالی می‌توانند توسط شهرداری‌ها، مقامات شهری یا سازمان‌ها و بنیادهای خصوصی مورد تأیید دولت اداره شوند. در فنلاند تنها ۲۴ مدرسه جامع خصوصی وجود دارد. این مدارس عمدتاً توسط سازمان‌های آموزشی مطرح بین‌المللی اداره می‌شوند. تنها یک مدرسه توسط سازمانی مذهبی اداره می‌شود. در حدود ۵۴٪ کل مؤسسات فنی و حرفه‌ای توسط شهرداری‌ها، ۳۴٪ توسط دولت و ۱۲٪ توسط بخش خصوصی اداره می‌گردند.

۵) هیئت‌های مدرسه‌ای - در هر شهری حداقل یک هیئت مدرسه‌ای تشکیل شده است که امورات مربوط به مدارس مختلف را در آن شهر زیر نظر دارد.

۲-۸-۴-۳- مدیریت مدارس

مدارس توسط هیئتی متشکل از معلمان، کادر آموزشی و غیرآموزشی، دانش‌آموزان و والدین اداره می‌گردند. از جمله مهمترین وظایف هیئت‌های فوق می‌توان به توسعه کارایی مدارس و ارتقای همکاری‌های درون و میان مدرسه‌ای والدین و جوامع محلی اشاره نمود. مقامات شهری نیز چگونگی توزیع مسئولیت‌ها میان سرپرستی شهری و هیئت امنای مدارس را تعیین می‌کنند. به‌علاوه شهرداری‌ها می‌توانند در سرپرستی مدارس نیز همکاری داشته و دو یا چند مدرسه نیز از هیئت مشترکی برخوردار باشند. مدارس فنی و حرفه‌ای و مؤسسات عالی فنی و حرفه‌ای نیز معمولاً از هیئت امنای مشابهی برخوردار می‌باشند، با این تفاوت که والدین در ساختار آن حضور نداشته و به مراتب مستقل‌تر و قدرتمندتر می‌باشند. مؤسسات فنی و حرفه‌ای علاوه بر برخورداری از هیئت امنای، از یک یا چند هیئت مشورتی نیز برخوردارند که در راستای بهبود آموزش و برقراری همکاری میان مدارس و زندگی شغلی فعالیت می‌نمایند. هیئت‌های فوق مرکب از نمایندگان مدارس، معلمان، ذینفعان اصلی در رشته مربوطه و دیگر کارشناسان می‌باشند. برنامه‌های درسی مدرسه جامع، تکمیلی متوسطه و مؤسسات فنی و حرفه‌ای به‌صورت محلی تنظیم می‌شود. علاوه بر این، در هر مدرسه، یک اتحادیه دانش‌آموزی نیز وجود دارد که علاوه بر دیگر اقدامات، نمایندگان دانش‌آموزان را در هیئت امنای بر می‌گزینند.

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی توسط مدارس - هر مدرسه باید یک برنامه آموزشی و درسی مصوب گردانندگان مدرسه یا مصوب سازمان معرفی شده از سوی آنان داشته باشد که معمولاً شهرداری یا هیئت امنای مدارس است. برنامه‌های درسی مدارس پایه، متوسطه و مؤسسات فنی و حرفه‌ای به صورت محلی تنظیم می‌شود. برنامه‌های درسی بر پایه راهبردهای ملی طراحی برنامه درسی صادره از شورای ملی آموزش تدوین می‌گردند. طراحی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و پلی تکنیک‌ها منحصراً توسط قوانین معینی صورت می‌گیرد.

در فنلاند مواد آموزشی از قبل بررسی یا تعریف نمی‌شوند، بلکه انتخاب آن‌ها معمولاً بر عهده خود معلمان می‌باشد. معلمان و خود مؤسسات مسئول ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان و صدور کارنامه تحصیلی برای آنان می‌باشند. منحصراً آزمون نهایی مقطع تکمیلی متوسطه، توسط کمیته آزمون سراسری برگزار و تصحیح می‌گردد. کمیته فوق توسط وزارت آموزش منصوب می‌گردد.

۲-۸-۴-۴- شایسته‌سالاری

فنلاند یکی از کشورهای نمونه در اروپا است که از گذشته نظام شایسته‌سالاری را بر سیستم اداری خود حاکم کرده است. با وجود آن که طبقه اشراف بر آن حاکم بودند، اما عملاً افراد باسواد و تحصیل کرده بر این کشور حکومت می‌کردند. در واقع اگرچه در قرن نوزدهم میلادی در این کشور تبار و ثروت بر فرصت سوادآموزی شهروندان غلبه داشت اما نهایتاً این تحصیلات عالی بود که برای تصدی مناصب دولتی و غیردولتی ملاک قرار می‌گرفت.

۲-۸-۴-۵- سیاست‌های مدیریت آموزش و پرورش

در دوران پس از جنگ، هدف اصلی سیستم آموزشی فنلاند، ارتقای سطح آموزش و ارائه فرصت‌های آموزشی برابر به کلیه شهروندان فارغ از محل اقامت، ثروت، زبان مادری یا جنس آنان بوده است. این هدف به میزان زیادی محقق شده است. شبکه مدارس و مؤسسات، کل کشور را تحت پوشش قرار می‌دهند و در پاسخ به تقاضای آموزشی، جای کافی برای نوآموزان وجود دارد. تمرکز سیاست آموزشی از ایجاد زیرساخت به بهبود کیفیت تغییر یافته است. در این مرحله، ارتقای کارآیی نظام آموزشی، افزایش ظرفیت آن برای برآوردن تقاضا، افزایش تعداد گزینه‌های موجود برای نوآوران و تفویض قدرت تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی و اجرای آن به خود مدارس مد نظر قرار دارد.

مؤسسات آموزشی تشویق می‌شوند تا با یکدیگر و با جامعه پیرامون خود همکاری کنند. هدف، ایجاد یک ساختار آموزشی ساده، شفاف و سازگار با موازین بین‌المللی و ایجاد محیطی آموزشی است که در قبال خواست‌های فردی نوآموزان و نیازهای جامعه پاسخگو باشد. در ژوئن ۱۹۹۳ هیئت دولت تصمیمی کلی برای توسعه نظام آموزشی فنلاند اتخاذ نمود. مطابق این تصمیم، بر نقش آموزش و پژوهش علمی در راهبرد توسعه ملی تأکید خواهد شد. گسترش مساوات جنسیتی به ویژه در حوزه آموزش، از جمله اصول مهم سیاست آموزشی کشور فنلاند است که در قوانین آموزشی کشور نیز لحاظ گردیده است. هدف از اتخاذ چنین سیاستی، برخورداری دانش‌آموزان دختر و پسر از حقوق و وظایف یکسان و برابر در زندگی شخصی، دوران تحصیلی، محیط کار و جامعه است. در این راستا، سیاست تساوی حقوق در معیارها و الگوهای آموزشی، در جهت سنجش برنامه‌های آموزشی مدارس مورد توجه واقع شده است.

به‌طور کلی می‌توان گفت که سیاست اصلی آموزشی دولت فنلاند بر دستیابی به سطحی عالی و فراگیر از آموزش، پیشبرد رشد معنوی ملت، تقویت قوه ابتکار و جسارت شهروندان، ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، گسترش بنیادهای صنعتی و حمایت از نوآوری در حوزه صنایع، هماهنگ‌سازی دامنه فعالیت مراکز آموزشی با مراکز صنعتی متناسب با وضعیت متغیر زندگی، توسعه مهارت حرفه‌ای افراد و افزایش نرخ اشتغال به واسطه توسعه کمی و کیفی برنامه‌های آموزشی استوار می‌باشد. در خصوص سیاست‌های اصلی آموزشی، به شرح زیر اقدام شده است:

۱) افزایش دستیابی عادلانه به امکانات آموزشی: از جمله اهداف اصلی سیستم آموزشی فنلاند، فراهم نمودن فرصت‌های عادلانه آموزشی برای کلیه شهروندان است. به منظور افزایش دستیابی عادلانه، مقامات دولتی از طرح‌های حمایت مالی و مزایای اجتماعی تحصیلات حمایت می‌کنند.

۲) امکانات آموزشی قابل دسترس برای دانش‌آموزان: از جمله مزایای اجتماعی و امکانات آموزشی که به دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی اعطا می‌گردد می‌توان از موارد ذیل نام برد:

- آموزش پایه، متوسطه عمومی و فنی - حرفه‌ای مقدماتی عمدتاً برای دانش‌آموزان رایگان است.
- آموزش پیش‌دبستانی که در ارتباط با آموزش پایه عرضه می‌شود نیز رایگان است. با این همه برای آموزش پیش‌دبستانی در نظام مهد کودک شهریه‌هایی وجود دارد که مبلغ آن بر حسب تعداد نفرات و درآمد خانواده و تعداد خواهر و برادر در مهد کودک متفاوت است.

- کتاب‌های درسی و دیگر مواد آموزشی پایه رایگان است اما در مقاطع بالاتر دانش آموزان باید بهای آن را پردازند.
 - به دانش آموزان آموزش پایه و تکمیلی متوسطه و نیز آموزش فنی و حرفه‌ای، غذای روزانه رایگان داده می‌شود.
 - به دانش آموزانی که در مقطع آموزش پایه بسیار دور از مدرسه زندگی می‌کنند، حق برخورداری از ایاب و ذهاب رایگان و یا غذا و اقامت رایگان در خوابگاه اعطا می‌گردد.
 - آموزش در مؤسسات آموزش عالی رایگان است. در بخش دانشگاه، دانشجویان مقطع کارشناسی شهریه عضویت اندکی را همه ساله به انجمن دانشجویان می‌پردازند و در مقابل از غذای ارزان قیمت، خدمات بهداشتی و دیگر مزایای اجتماعی برخوردار می‌شوند.
 - پرداخت شهریه برای دانشجویان بالاتر از کارشناسی اختیاری است. به منظور برخورداری از کمک هزینه‌های دانشجویی دانشجو باید در یک مؤسسه آموزشی پذیرش گرفته باشد، تمام وقت مشغول تحصیلی باشد و مستحق دریافت کمک باشد. کمک هزینه منظم به دانشجویان شامل وام تحصیلی، وام مسکن و وام دانشجویی با تضمین دولت است.
- ۳) **برابری جنسیتی:** ارتقاء برابری جنسیتی همواره یکی از اصولی اساسی سیاست آموزش فنلاند بوده است. قوانین مدرسه و قانون برابری میان زنان و مردان مقرر می‌دارد که ارتقای برابری میان زنان و مردان یکی از اهداف آموزش در مدارس است. هدف آن است که پسران و دختران از حقوق و وظایفی برابر در زندگی خانوادگی، کار و اجتماع برخوردار باشند. برابری جنسیتی در طراحی آیین‌نامه‌ها و اصلاحات و ارزیابی برنامه درسی مدارس مدنظر بوده است. وزارت آموزش توصیه می‌کند که دوره‌های برابری میان زنان و مردان در آموزش معلمان گنجانده شود. در اغلب دانشگاه‌ها این دوره‌ها در واقع بخشی از شرایط آموزشی هستند.

۲-۸-۴-۶- ساختار آموزشی

الف- آموزش پیش دبستانی

برنامه‌های آموزش پیش دبستانی که عمدتاً در مهد کودک‌ها و کودکستان‌ها به کودکان رده‌های سنی تا ۶ سال ارائه می‌گردند، با حمایت شهرداری‌ها انجام می‌گیرند. علاوه بر این، مراکز مراقبتی روزانه خانوادگی نیز جهت نگهداری و مراقبت از کودکان مادران شاغل دایر می‌باشند. کودکان رده‌های سنی ۶ تا ۷ سال

نیز قادر به پیگیری آموزش خود در مراکز پیش دبستانی یا مدارس جامع می‌باشند. حضور کودکان در کودکانستان‌ها اجباری نیست، اما با توجه به درآمد سرانه شهروندان فنلاندی و کیفیت بالای خدماتی، شهریه نازل این مراکز و شاغل بودن اغلب مادران فنلاندی، بسیاری از خانواده‌های فنلاندی، مبادرت به سپارش کودکان خود در چنین مراکزی می‌نمایند.

ب- آموزش پایه

کلیه شهروندان فنلاندی موظف به گذراندن دوره ۹ ساله آموزش پایه می‌باشند که طی مقاطع سنی ۷ تا ۱۶ سال برگزار می‌گردد. آموزش پایه به معنای حضور اجباری در مدرسه نیست، بلکه نوآموزان مختار به کسب دانش و مهارت‌های معادل از منابع مختلف می‌باشند. این در حالی است که تقریباً تمامی شهروندان فنلاندی در مدارس جامع (مراکز آموزشی ارائه‌کننده آموزش ۹ ساله پایه) حضور می‌یابند. مدارس جامع که آموزش همگانی را در اختیار کلیه گروه‌های سنی قرار می‌دهند، برای کلیه شهروندان رایگان می‌باشند.

۱) اهداف دوره آموزش پایه- از جمله مهمترین اهداف مدارس جامع می‌توان به شکوفایی شخصیت نوآموزان، کمک به کسب دانش و مهارت‌های لازم جهت ادامه تحصیلات یا اشتغال و تضمین رشد ذهنی و شخصیتی دانش‌آموزان هماهنگ و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان اشاره نمود.

۲) برنامه درسی دوره آموزش پایه - لازم به ذکر است که دوره آموزش پایه خود از دوره آموزش ابتدایی ۶ ساله (برای سنین ۷ تا ۱۲ ساله) با برخورداری از یک معلم و دوره آموزش مقدماتی متوسطه ۳ ساله (برای سنین ۱۳ تا ۱۶ ساله) با برخورداری از معلمین تخصصی برای هر درس متشکل می‌گردد.

مواد درسی دوره ابتدایی عبارتند از: زبان فنلاندی یا سوئدی (بسته به زبان رایج در مناطق کشور)، زبان دوم رایج در سطح ملی، یک زبان خارجی (انتخابی)، ریاضیات، علوم و محیط زیست، دینی یا اخلاق، تاریخ، هنر و مهارت‌ها (موسیقی، هنر، کاردستی و تربیت بدنی). مواد درسی در سه سال بالای مدارس جامع (یا دوره اول متوسطه) عبارتند از: زبان فنلاندی یا سوئدی (بسته به زبان رایج در منطقه)، زبان خارجی شروع شده در دوره ابتدایی، زبان خارجی دوم، ریاضیات، زیست‌شناسی و جغرافیا، فیزیک و شیمی، دینی یا اخلاق، تاریخ و تعلیمات اجتماعی، موسیقی، هنر، اقتصاد خانه، کاردستی، تربیت بدنی، مشاوره دانش‌آموزان، مواد عمومی و اجباری و مواد اختیاری.

۳) ارزیابی تحصیلی و ارتقاء- ارزشیابی به صورت مستمر و در طول سال صورت می گیرد و مبنای آن کارهای کلاسی، تکالیف منزل و آزمون های معلم ساخته است. از پایه چهارم نمرات عددی بر مبنای ۴ (مردود) تا ۱۰ (عالی) به دانش آموزان داده می شود. ارتقاء به کلاس بالاتر تا پایه چهارم بر اساس گزارش معلم و پس از آن بر اساس نمرات عددی دانش آموزان صورت می گیرد. تکرار پایه نیز در مدارس جامع وجود دارد اما خیلی معمول و رایج نیست. کلیه دانش آموزانی که دوره آموزش پایه در مدارس جامع را به پایان می رسانند، از صلاحیت ادامه تحصیل در مدارس متوسطه تکمیلی و نیز مدارس عالی فنی و حرفه ای و سایر مؤسسات آموزشی دل خواه برخوردار می باشند.

۳-۵-۶-۳- آموزش تکمیلی (متوسطه و فنی و حرفه ای)

آموزش های تکمیلی پس از آموزش پایه ۹ ساله، عمدتاً توسط مدارس تکمیلی متوسطه، مدارس فنی و حرفه ای و مدارس عالی حرفه ای ارائه می گردد. مدت برنامه، ۳ سال و طی مقاطع سنی ۱۶ تا ۱۹ سال برگزار می گردد و برای دریافت گواهی نامه یا دیپلم، دانش آموزان باید در امتحان نهایی قبول شوند. دانش آموزان دوره تکمیلی هم چنین ملزم به گذراندن دوره آموزشی با تکالیف منظم و مقتضی علاوه بر کلاس های اصلی خود می باشند.

الف- برنامه درسی دوره آموزش تکمیلی- رشته های دوره آموزش تکمیلی معمولاً به صورت واحدهای دوره ای با طول مدت متفاوت (میانگین ۳۴-۳۲ ساعت در هفته) به دانش آموزان ارائه می گردد. برنامه های آموزشی مدارس تکمیلی متوسطه از واحدهای درسی اجباری، واحدهای تخصصی و واحدهای کاربردی متشکل می گردد. از جمله مهمترین دروس آموزشی دوره متوسطه می توان به دستور زبان مادری، آموزش سه رشته زبان خارجی در Peruskoulu به اضافه زبان خارجی چهارم در Lukio؛ ریاضیات مقدماتی و پیشرفته، شیمی، زیست شناسی، جغرافیا، روانشناسی، تاریخ، علوم اجتماعی، تغذیه و بهداشت، تربیت بدنی، موسیقی، هنر و علوم فنی اشاره نمود.

ب- ارزیابی تحصیلی- همان گونه که قبلاً نیز بدان اشاره گردید، تحصیلات مقطع متوسطه به دوره های ۳۲ تا ۳۴ ساعته تقسیم می گردد. در پایان هر دوره عملکرد دانش آموزان توسط معلمین مورد ارزیابی واقع می گردد. گفتنی است که این ارزیابی بر آزمون های کتبی و ارزیابی مستمر کلاسی از عملکرد دانش آموزان مشتمل می گردد. در ارزیابی دانش آموزان مقطع تکمیلی متوسطه از نمرات عددی (۴ تا ۱۰) تحت عنوان قبول یا مردود استفاده می گردد. در ارزیابی نهایی دانش آموزان، ارزیابی هر درس بر مبنای

ارزیابی دوره‌ای به صورت درج نمرات عددی در گواهی‌ها و کارنامه‌ها صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان زمانی فارغ‌التحصیل مقطع تکمیلی متوسطه محسوب می‌گردند که مطابق حداقل واحدهای فوق‌الذکر، تعداد دوره‌های لازم در هر درس را با موفقیت پشت سر گذارند. در این صورت گواهی فراغت از تحصیل به آنان اعطا می‌گردد. در پایان سال سوم متوسطه، دانش‌آموزان، در آزمون نهایی متشکل از ۴ درس اجباری و دروس اختیاری شرکت می‌کنند.

۲-۸-۴-۷- کنترل و ارزیابی آموزشی

اعمال سیستم تصمیم‌گیری مدیریت مرکزی از اواخر دهه ۸۰ به ایجاد سیستم هدایتی جدیدی منجر گردید. از جمله ویژگی‌های اساسی سیستم فوق می‌توان به افزایش قدرت تصمیم‌گیری در سطح اجرایی، اختصاص بودجه‌های دولتی ویژه مدیریتی و ارزیابی نتایج آموزشی اشاره نمود. براساس قوانین جدید مؤسسات آموزشی ملزم به سنجش عملکردها و نتایج کار خود می‌باشند. خودارزیابی آموزشی به طور گسترده با بودجه دولتی و برنامه‌های آموزشی هدایت شده، متناسب می‌باشد. ارزیابی ملی آموزشی نیز به طور جزئی بر اساس خودارزیابی مؤسسات صورت می‌گیرد که این امر به نوبه خود به منظور بهتر کردن نتایج آموزشی انجام می‌یابد. همانطور که اشاره شد، در سطح بومی، شهرداری‌ها و مؤسسات آموزشی با همکاری متصدیان محلی مسئولیت گسترش و تأمین امکانات آموزشی و تحصیل براساس شرایط بومی را دارند.

ارزشیابی از اهداف مدیریت آموزش شهری بر اساس اهداف ملی می‌باشد. در نتیجه استقلال زیاد مؤسسات آموزشی و گروه‌های طرفدار آنها مؤسسات آموزشی تفاوت پیدا کرده و دامنه انتخابی این مؤسسات چندین برابر شده است که این امر تا حدودی نیاز برای کسب اطلاعات از طریق ارزیابی را افزایش داده است. در «سطح بومی» ارزیابی آموزشی بر محورهایی چون قابلیت دسترسی افراد به آموزش، مسئولیت مالی مؤسسات، تحقق اهداف آموزشی و تدابیر فرهنگی و تفاوت‌های موجود میان مؤسسات آموزشی متمرکز است. این در حالی است که در «سطح آموزشگاهی»، ارزیابی آموزشی بر دسترسی به اهداف آموزشی، اجرای اصلاحات آموزشی و اجرای برنامه‌های درسی و بهره‌گیری از منابع آموزشی مشتمل می‌گردد. در «سطح ملی» نیز کنترل و ارزیابی آموزشی بر اتخاذ سیاست تصمیم‌گیری آموزشی و طراحی برنامه‌های محوری آموزشی استوار گردیده است. سه زمینه اصلی سیستم ارزیابی ملی، سنجش نتایج یادگیری، تولید شاخص‌ها و تغییر صورت ارزشیابی می‌باشد.

وظیفه متصدیان ارزیابی فهم سیاست‌های آموزشی، اجرای تغییرات ساختاری و بررسی تأثیرات آن می‌باشد. علاوه بر این، تعیین میزان برخورداری افراد از فرصت‌های یکسان آموزشی و برقراری امنیت در حوزه آموزش از مسئولیت‌های این سیستم می‌باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت که از یک سو، هدف اصلی ارزیابی آموزشی، حمایت از مؤسسات آموزشی و معلمان در جریان اصلاحات مداوم آموزشی و تولید و بررسی چندجانبه اطلاعات مورد اطمینان درخصوص کارایی و چگونگی عملکرد مؤسسات آموزشی از سوی دیگر است.

ارزیابی به‌عنوان وسیله‌ای برای رشد مداوم و به‌خصوص وسیله‌ای برای ایجاد هم‌کاری فزاینده بین بخش‌های مختلف در امر آموزش مطرح می‌باشد. این رویکرد، دید وسیعی در مورد «اثر بخشی» آموزش و پرورش دارد و تلاش می‌کند این ارزیابی را از دیدگاه محصولات و از دیدگاه گروه‌های مختلفی که در امر آموزش ذینفع هستند یعنی معلمان، دانش‌جویان معلمی، دانش‌آموزان، کارمندان و بسیاری از افراد دیگر شامل والدین، گروه‌های مربوط به بازار (بازاری‌ها) و زندگی کاری و اتحادیه‌های معلمان بررسی کند.

هدف ارزیابی این نیست که مانند قاضی، سازمان‌های آموزشی و نیز مدرسان این سازمان‌ها را مقصر جلوه دهند و یا رده‌بندی کنند. بلکه کسب آگاهی، انعطاف‌پذیری، ایجاد و فعال کردن ارتباط بین گروه‌های مختلف و ذینفعان و منسجم کردن مسائل مربوط به آموزش از اهداف اصلی به‌شمار می‌روند. به‌طور کلی، هدف ارزیابی آشکارسازی این موضوع است که اهداف تا چه حد تحقق یافته‌اند و نیز تشخیص بعضی از موانع اصلی برای رسیدن به اهداف. یکی از کارکردهای ارزیابی بررسی ارتباط اهداف مختلف می‌باشد و این که چگونه این اهداف برای پیش‌بینی نیازهای آینده باید توسعه یابند.

۲-۸-۴-۸- نیروی انسانی (کادر آموزشی)

تعداد دانش‌آموزان فنلاند به ۸۰۰ هزار نفر می‌رسد و با ۶۰ هزار معلم و هم‌چنین تعداد مدارس این کشور به ۴ هزار واحد می‌رسد که به‌صورت میانگین برای هر ۱۳ نفر دانش‌آموز یک معلم تدارک دیده شده است و میانگین تعداد دانش‌آموزان مدارس فنلاند به رقم ۲۰۰ نفر تخمین زده می‌شود.

در مدارس جامع، عملکرد چهار نوع معلم به شرح ذیل مشهود می‌باشد:

- آموزگارانی که به تدریس کلیه دروس دوره مقدماتی مبادرت می‌نمایند.

- معلمین تک درس که تنها به تدریس یک یا دو درس در دوره‌های عالی و یا مقدماتی مبادرت می‌نمایند.

- معلمین آموزش استثنایی که به تدریس کودکان مبتلا به اختلالات تکلمی، خواندن، نوشتن یا دیگر اختلالات در مدارس جامع معمولی، در کلاس‌های ویژه مبادرت می‌نمایند.

- مشاورین تحصیلی که به ارائه خدمات راهنمایی آموزشی و حرفه‌ای به دانش‌آموزان مدارس جامع مبادرت می‌نمایند.

لازم به ذکر است که معلمین تک‌درس ملزم به برخورداری از درجه دانشگاهی در رشته تخصصی مورد تدریس خود می‌باشند. معلمین تک‌درس هم‌چنین ملزم به گذراندن واحدهای تعلیم و تربیت و یک دوره تدریس آزمایشی می‌باشند. اغلب معلمین مدارس جامع (بالغ بر ۹۴٪) به‌عنوان کادر تمام وقت رسمی تحت نظارت شهرداری مناطق مختلف استخدام می‌شوند. علاوه بر این، معلمین مدارس جامع، ملزم به حضور حداقل سه روز در سال در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت می‌باشند.

داوطلبان بایستی پس از پایان مرحله اول دوره‌های تربیت معلم در امتحان تعیین صلاحیت معلمی شرکت کنند. توفیق در این امتحان به تنهایی کافی نیست و داوطلب در واقع جواز ورود به مرحله دوم برنامه‌های تربیت معلم را موفقیت، گواهی‌نامه‌ای دریافت می‌کنند که در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه معلمی است.

الف- مدارک مورد نیاز برای معلمان

مدرک مورد نیاز جهت تدریس در سطوح مختلف آموزشی عبارتند از:

پیش دبستانی: پایان دوره کارشناسی دانشگاه

سطح اول: پایان دوره کارشناسی ارشد در رشته آموزگاری

سطح دوم: پایان دوره کارشناسی ارشد در رشته دبیری

ب- تربیت معلمان

تعلیم و آموزش همه معلم‌ها و به‌ویژه معلم‌های رشته‌های خاص که در مدارس جامع و متوسطه دولتی کار می‌کنند از دهه ۱۹۷۰ به دانشگاه منتقل شده است. مدرک معلمان کودکان لیسانس می‌باشد و طی سه سال تحصیل کسب می‌شود. هم‌چنین تربیت دبیرهای فنی توسط دانشکده‌های آموزش فنی و پلی‌تکنیک‌ها انجام می‌شود.

دانشگاه‌ها می‌توانند به‌طور مستقل روش‌های تدریس را انتخاب کنند. در عین حال، در آموزش معلمان فنلاندی تأکید زیادی بر گسترش تحقیق می‌شود. علاوه بر این تمرین و کارورزی نقش اصلی در آموزش معلم‌ها ایفاء می‌کند. هدف از تمرین آموزشی، گسترش فکر و نظر، دانشجویان درباره کار معلمی و آشنا کردن آن‌ها با روش‌های مختلف انجام وظایف آموزشی می‌باشد. هدف دیگر، این است که دانشجویان ویژگی‌های شخصیتی و توانایی‌های خود را در دنیای واقعی شناسایی و قادر به توسعه آموزش و استقلال طلبی خود شوند و راه‌حل‌های خلاق و مناسب برای مشکلاتی که در موقعیت‌های آموزشی می‌تواند رخ دهد، پیدا کنند. بالاخره، هدایت دانشجویان در سنجش کار خود و حمایت از رشد حرفه‌ای آن‌ها هدف دیگر این امر است.

صلاحیت‌های علمی مورد نیاز معلمی در انواع مؤسسات آموزشی یکسان است. گذراندن حداقل ۳۵ واحد درسی مربوط به مطالعات و مباحث تعلیم و تربیت برای کلیه معلمان الزامی می‌باشد. حداقل شرایط لازم برای معلمین کودکان کستانی مدرک دانشگاهی (لیسانس تعلیم و تربیت) است که شامل ۱۲۰ واحد آموزشی بوده و دوره عادی آموزشی آن ۳ سال است.

معلمان رشته‌های تخصصی باید مدرک دانشگاهی بالاتری داشته باشند که شامل ۱۶۰ یا ۱۸۰ واحد آموزشی بوده و ۵ یا ۶ سال طول می‌کشد. افرادی که این رشته‌های تحصیلی را انتخاب می‌کنند قصد دارند که در حوزه‌های تخصصی تدریس کنند.

فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، با مدرک مربی‌گری و نیز معلمان واجد شرایط می‌توانند با گذراندن ۳۵ واحد آموزشی به‌طور جداگانه در مطالعات مشاوره دانش‌آموزی شرکت کنند که به آن‌ها صلاحیت لازم به‌عنوان مشاوران دانش‌آموزی را می‌دهد.

همانطور که اشاره شد، در آموزش معلمان جزء تحقیق جزء بسیار مهمی است. در پروژه‌های تحقیقاتی دانشجویان باید در یکی از زمینه‌های آموزشی مشکلی را پیدا کرده و مستقلاً به دنبال اطلاعات و یافته‌ها در مورد آن مشکل بگردند، تا بتوانند آن را از طریق جدیدترین تحقیقات تبیین کرده و آن را به‌عنوان تز خود ارائه دهند. آنان یاد می‌گیرند که فعالانه مطالعه کرده و این دیدگاه را که معلمان چگونه باید مانند پژوهش‌گران تحقیق کنند، نهادینه می‌کند. نتیجه کلی ارزیابی‌های به عمل آمده در این خصوص بیانگر این نکته است که مطالعات بیشتر، منجر به بهبود کیفیت یادگیری، می‌شود.

ج- آموزش ضمن خدمت معلمان

میزان این آموزش براساس توافق‌های گروه‌های آموزشی از ۵-۳ روز در سال تعیین شده است. به واسطه اعمال سیاست تمرکززدایی در حوزه مدیریت آموزشی، مسئولیت آموزش ضمن خدمت به متصدیان مستقیم امور آموزش محول شده است.

هیچ قانون خاصی بر آموزش ضمن خدمت معلم‌ها حاکم نبوده و شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت تا حدی بنا به توافق گروهی صورت می‌گیرد. دوره‌های آموزش ضمن خدمت توسط گروه‌ها و هیئت علمی دانشگاهی، مراکز آموزش دانشگاهی واحدهای آموزش دبیری، دانشکده‌های تربیت دبیر فنی، دانشگاه‌های تابستانی و انجمن‌های حرفه‌ای معلمان سازماندهی می‌گردد. آموزش ضمن خدمت خود دارای انواع مختلفی به شرح ذیل می‌باشد:

(۱) آموزش ضمن خدمت با برخورداری معلم‌ها از قدرت تصمیم‌گیری: در این نوع آموزش فرد شرکت‌کننده از حمایت مالی شهرداری یا مدرسه محل خدمت خود برخوردار می‌گردد. اغلب معلم‌ها نظر مساعدی در خصوص این نوع آموزش دارند چرا که به افزایش دانش و معلومات آن‌ها در زمینه رشته‌های تحصیلی خود یا روش کار منتهی می‌گردد.

(۲) آموزش ضمن خدمت فراهم آمده به واسطه سازماندهی مؤسسات آموزشی: این نوع از آموزش معمولاً در حیطه مسئولیت مقامات محلی است. از این روی، مقامات محلی برای هزینه‌های آموزشی خود یارانه دولتی دریافت می‌نمایند. هدف اصلی این دوره اختصاص حداقل مبلغ ۱٪ از درآمد تدریس به آموزش ضمن خدمت می‌باشد. گفتنی است که در این نوع آموزش، معلم‌ها حقوقی دریافت نمی‌دارند.

(۳) دولت، به‌ویژه، شورای ملی آموزش، مسئولیت سازماندهی، نظارت و حمایت مالی این نوع آموزش را به عهده دارد. این نوع از آموزش، در جهت گسترش اجرای اهداف تعریف شده توسط مجلس و دولت و یا متصدیان آموزشی و وزارت آموزش و پرورش و شورای ملی آموزش در زمینه نتایج مورد نظر طراحی شده است. این نوع آموزش عمدتاً در زمینه بالا بردن مهارت‌های معلمان در محدوده‌های ذیل متمرکز می‌باشد: آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات، گسترش دوره‌های آموزش زبان فنلاندی و جهانی‌سازی آن در جهت برقراری روابط آموزشی با سایر کشورها، ارزیابی صحیح از عملکرد دانش‌آموزان و تقویت سیستم خودارزیابی آموزشی و آموزش میدانی. لازم به ذکر است که معلمان

حقوق و مزایایی برای فراگیری این نوع آموزش دریافت نمی کنند. حضور در این برنامه‌ها برای کلیه معلم‌های آموزش عمومی یا حرفه‌ای آزاد بوده و هیچ شرط خاص برای پذیرش در آن وجود ندارد.

۵- انگیزه شغلی معلمان

معلم‌ها در فنلاند بسیار به شغلشان اعتقاد داشته و در برنامه‌های آموزش معلمان موضوعاتی از قبیل انصراف دیده نشده است و معمولاً معلمان از شغل معلمی به شغل دیگری تغییر شغل نداده‌اند. معلمان جوان شغلشان را به عنوان یادگیری در تمام عمر تلقی کرده و دیدگاه بسیار مثبتی نسبت به پیشرفت در شغل خود دارند.

۲-۸-۴-۹- به کارگیری فناوری‌های نوین

در دهه ۱۹۹۰ مؤسسات آموزشی فنلاند به رایانه مجهز شده و به شبکه‌های اطلاعاتی تحت حمایت دولت متصل شده‌اند. حدود ۹۰ درصد از مدارس جامع، ۹۵ درصد از مدارس تکمیلی متوسطه عمومی و ۱۰۰ درصد مدارس حرفه‌ای در سال ۱۹۹۹ به اینترنت متصل گشته‌اند. روی هم رفته اهداف از پیش تعیین شده به کارگیری فناوری، حاصل شده است و تمرکز توسعه بر تولید محتوا، تربیت معلم و استفاده از شبکه‌های اطلاعاتی گرایش یافته است. پروژه‌های ارزیابی نشانگر این بوده‌اند که هم مدارس و هم گروه‌های آموزشی معلمان، مقاومت در مقابل استفاده از ICT را کنار گذاشته‌اند. در این خصوص فرایندهای ابتکاری متعددی هم در مدارس و هم در گروه‌های آموزشی معلمان وجود دارند.

۲-۸-۴-۱۰- سرمایه‌گذاری دولتی و بودجه آموزشی

سیستم آموزشی فنلاند، به کلی از طریق سرمایه‌گذاری دولتی یا عمومی حمایت می‌گردد. به طوری که از بودجه ۱۳۵ میلیارد دلاری کل کشور، حدود ۱۴ میلیارد آن، بودجه آموزشی این کشور را تشکیل می‌دهد که ۱۱٫۷ درصد کل بودجه سالانه کشور فنلاند را شامل می‌شود. طبق آمار به دست آمده طی سال‌های گذشته، هزینه‌های عمومی مؤسسات آموزشی به ۶/۶٪ تولید ناخالص داخلی بالغ می‌گردد و هزینه‌های کلی آموزش و پرورش ۷/۱٪ تولید ناخالص ملی بوده است که یکی از بالاترین درصدها در میان کشورهای عضو OECD است. سرانه هزینه آموزشی هر دانش آموز به حدود ۱۷۵۰۰ دلار می‌رسد که نسبت سرانه هر دانش آموز به درآمد سرانه به ۴۸٫۶۳ درصد بالغ می‌شود.

نهادهای تأمین کننده - مسئولیت تدارک امکانات آموزشی، احداث مراکز آموزشی و تهیه بودجه حوزه آموزش بر عهده دولت، اولیای امور محلی و دیگر مجریان آموزشی است. حقوق معلمان نیز توسط مالکین و مدیران مراکز آموزشی پرداخت می‌گردد. مقامات محلی و دیگر مسئولان مدارس و مؤسسات علاوه بر سرمایه‌گذاری‌های خود، می‌توانند از کمک‌های دولتی برای احداث و اداره مؤسسات آموزشی برخوردار شوند. در برآوردهای به عمل آمده، یارانه‌های دولتی ۲۵ تا ۷۵٪ هزینه‌های احداث و ۴۵ تا ۶۰٪ هزینه‌های اجرایی را تحت پوشش می‌گیرند. عوامل اصلی مؤثر بر یارانه‌های دولتی، تعداد نوآموزان و ظرفیت مالی شهرداری‌های مربوطه می‌باشد. یارانه‌های دولتی به هر هزینه‌ای اختصاص نمی‌یابند. اغلب مؤسسات ابتدایی و تکمیلی متوسطه توسط شهرداری‌ها و اتحادیه‌های شهری، تأمین اعتبار می‌گردند. تنها در حدود ۱٪ از مدارس ابتدایی کشور به صورت خصوصی اداره می‌گردند. این در حالی است که طبق آمار به دست آمده طی سال‌های گذشته، ۶/۵٪ از مدارس متوسطه عمومی و ۱۱٪ از مدارس فنی و حرفه‌ای تحت مالکیت بخش خصوصی می‌باشند. مدرسه جامع یا فراگیر برای نوآموزان کاملاً رایگان بوده و شامل شهریه، مواد آموزشی، تغذیه مدرسه و ایاب و ذهاب می‌باشد. در کل، استفاده از مدارس در دیگر سطوح نیز رایگان است. در سطح دبیرستان، تغذیه مدارس رایگان بوده و ایاب و ذهاب نیز می‌تواند رایگان باشد. اما دانش‌آموزان معمولاً ملزم به پرداخت هزینه‌های مواد آموزشی هستند.

۲-۸-۴-۱۱- توسعه و اصلاحات آموزشی

بر اساس طرح توسعه، نظام آموزش و پژوهش، هر ۴ سال یکبار بازنگری و توسط دولت تصویب می‌شود. اصول کلی توسعه آموزشی عبارتند از: کیفیت عالی، فرصت‌های برابر و آموزش پایه. از جمله دیگر اولویت‌ها، می‌توان از تنوع بخشیدن به دوره‌های زبانی، راهبرد اطلاعاتی، تأمین بنیادین آموزش، ارتقاء دانش ریاضی و علمی و مکاتب فرهنگی نام برد.

دولت فنلاند در صدد اجرای طرح تفصیلی جامعه اطلاعاتی در کلیه حوزه‌های اداری به شرح ذیل

است:

- تبدیل فنلاند به یکی از جوامع پیشرو در زمینه تعامل دانش
- نیل به موفقیت‌های آموزشی بر مبنای برخورداری شهروندان از فرصت‌های برابر در تحصیلات و شکوفایی ظرفیت فکری آن‌ها و بهره‌گیری گسترده از منابع اطلاعاتی و خدمات آموزشی
- دستیابی به اقتصاد پایدار در آموزش و پژوهش شبکه‌ای

هدف آن است که کلیه شهروندان از مهارت‌ها و دانش اساسی پایه برای درک اطلاعات و فناوری‌های ارتباطی برخوردار باشند و این قابلیت‌ها را به عنوان ابزاری در یادگیری، تحقیق، کار و اوقات فراغت به کار گیرند. به فرصت‌های برابر میان زنان و مردان توجه خاصی مبذول می‌شود.

۲-۸-۴-۱۲- عملکرد مدیریت آموزش و پرورش فنلاند

در تحلیل مقایسه‌ای بین‌المللی انجام گرفته در خصوص نرخ باسوادی دانش‌آموزان اروپایی، دانش‌آموزان فنلاندی در صدر قرار گرفتند. دلایل چندی در جهت کسب چنین نتایج مطلوبی وجود دارد. در جامعه فنلاندی، خواندن همیشه مهم تلقی شده و مطالب خواندنی به راحتی در دسترس همگان قرار دارد. کتب آموزشی مدارس جامع نیز رایگان است. علاوه بر این، مجموعه‌ای از کتابخانه‌های محلی و کتابخانه‌های سیار، به رایگان در خدمت شهروندان مناطق مختلف کشور به ویژه مناطق روستایی قرار گرفته است. در جامعه فنلاند بی‌سوادى مسأله جدی نمی‌باشد، در عوض سوادآموزی کاربردی مد نظر قرار دارد. به عبارت دیگر، از باسوادی تنها به عنوان توانایی پایه در خواندن یاد نمی‌گردد، بلکه به منزله چگونگی بهره‌گیری بزرگسالان از اطلاعات مکتوب به منظور ارائه کارکردی فعال در جامعه قلمداد می‌گردد.

از جمله مهمترین دستاوردهای مدیریت آموزش و پرورش کشور فنلاند می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- تبدیل کشور فنلاند به یکی از جوامع علمی برجسته جهان
- حصول موفقیت‌های آموزشی بر مبنای اجرای کامل سیاست بر خورداری همگانی از فرصت‌های مساوی در زمینه مطالعاتی، پیشرفت توانایی‌های عقلانی و گسترش منابع اطلاعاتی مورد استفاده و خدمات آموزشی
- تضمین کیفیت بالای اخلاقی و اقتصادی در روند تحقیق و تدریس شبکه‌ای
- برخوردارى کلیه شهروندان فنلاندی از مهارت‌ها و معلومات بنیادی در جهت فهم اطلاعات و تکنیک‌های ارتباطی و بهره‌گیری از این قبیل مهارت‌ها به عنوان ابزاری در یادگیری، تحقیق، کار و اوقات بیکاری
- نیل به سطح مطلوبی از برخوردارى زنان و مردان از فرصت‌های برابر آموزشی
- تحقق پیشرفت در تولید محتوایی دروس آموزشی، تربیت مدرسین ماهر و بهره‌گیری از شبکه‌های اطلاعاتی

۲-۸-۵- نتیجه گیری - ارائه آموزش های چند زبانه به دانش آموزان با وجود برخورداری کشور فنلاند از محدوده زبانی کوچک.

۲-۸-۵- نتیجه گیری

امروزه شیوه الگوبرداری از بهترین ها^۱، یکی از مؤثرترین روش ها برای برنامه ریزی و تعیین خط مشی ها به شمار می رود. با بررسی و مطالعه سیر تحولات سازنده و توجه به تجارب و اندوخته های سایر کشورها به ویژه کشورهای پیشرفته، در اعمال و استقرار شیوه های مدیریت در سطوح مختلف نظام آموزشی و با ژرف اندیشی نسبت به اصلاحات آموزشی، این نتیجه حاصل می شود که دیگر نباید تجاربی را که سایرین به قیمت صرف زمان و سرمایه گذاری فراوان به دست آورده اند، به لحاظ عدم اطلاع، مجدداً مورد آزمایش قرارداد.

در این پژوهش برخی از ابعاد مدیریت آموزش و پرورش از جمله ساختار اداری و مدیریت، ساختار آموزشی، نیروی انسانی، منابع فیزیکی و مالی در کشورهای نمونه (امریکا، ژاپن، آلمان و فنلاند) مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن به طور خلاصه در جداول شماره ۲-۱۶، ۲-۱۷، ۲-۱۸، ۲-۱۹ و ۲-۲۰ مندرج شده است.

جدول ۲-۱۶: مقایسه کشورها از نظر ساختار اداری و مدیریت

مؤلفه ها	ژاپن	آلمان	فنلاند	امریکا	ایران
ساختار کلی	نسبتاً متمرکز اما به سمت تمرکززدایی حرکت می کند	غیرمتمرکز	غیرمتمرکز	غیرمتمرکز	متمرکز
اختیارات دولت مرکزی	زیاد (سیاست گذاری / استانداردسازی / یکنواخت سازی / برنامه ریزی / هماهنگی و اصلاح آموزش و پرورش)	خیلی محدود (دولت فدرال فقط می تواند با مشارکت ایالات در مورد اهداف و اقدامات لازم برای تحقق آنها تصمیم گیری کند)	نظارت و برنامه ریزی و گسترش کلی آموزش	خیلی محدود (نقش انتقادی / تخصیص اعتبار در صورت لزوم / کمک و وام به فراگیران)	بسیار زیاد (تمام امورات از سیاست گذاری و برنامه ریزی، انتخاب و انتصاب مدیران تا اجرا زیر نظر دولت است و مدیران صرفاً مجری مقررات دولتی هستند)

آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش

وزارت آموزش و پرورش و ادارات زیرمجموعه آن در استان/ شهرها	هیئت امنای آموزشی در ایالت‌ها/	ادارات منطقه‌ای آموزش که زیر نظر شهرداری‌ها هستند/ تفویض اختیار به شهرداری‌ها و مقامات محلی	کمیسیون مشترک فدراسیون‌ها، ایالت‌ها، شهرداری‌ها دولت‌های ایالتی	وزارت آموزش و پرورش/ دراستان‌ها و شهرها هیئت‌های آموزشی منتخب شورای شهر و شهرداری‌ها	مسئولان اجرای آموزش
بسیار کم	زیاد	بسیار زیاد (اداره مدرسه توسط هیئت امنای)	بسیار زیاد		خودگردانی مدارس
کم	زیاد	بسیار زیاد	بسیار زیاد		اختیار
شوراها وجود دارند، اما تصمیمات توسط مدیران منصوب دولتی اتخاذ می‌شوند	بسیار بالا (وجود شوراها و هیئت‌های مشورتی در تمام سطوح مدیریتی)	بسیار بالا (وجود شوراها و هیئت‌های مشورتی در تمام سطوح/ هیئتی متشکل از معلمین، کادر، دانش‌آموزان و والدین مدارس را اداره می‌کنند)	بسیار بالا (حتی معلمان، دانش‌آموزان و والدین در شوراهای تصمیم‌گیر مشارکت دارند)	بسیار بالا/ هیئت امنای و شوراها نقش زیادی در مدیریت دارند	مشارکت و مدیریت شورایی
انجمن اولیا و مربیان وجود دارد اما در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت ندارد	مشارکت محدود والدین (انتخاب والدین در شورا توسط مدیران)		بسیار زیاد (نمایندگان والدین به عنوان بازوهای مشورتی)	بسیار زیاد	نقش والدین
انتخاب و انتصاب مدیران از بین معلمان و... توسط مقامات دولتی صورت می‌گیرد. البته در این مورد ضوابطی نیز تدوین یافته است	داشتن مدرک فوق لیسانس یا بالاتر/ گذراندن دوره مدیریت آموزشی/ داشتن گواهی‌نامه معلمی		از بین معلمان به پیشنهاد شورای مدرسه	از بین معلمان که حداقل ۱۵-۲۰ سال سابقه خدمت دارند	انتخاب مدیران
اگرچه در آیین‌نامه‌ها تأکید زیادی بر شایسته‌سالاری شده است اما	بسیار زیاد (کمیسیون استخدام کشوری-CSC)	بسیار زیاد	بسیار زیاد	بسیار زیاد (دایره نیروی انسانی ملی NPA مرجع پیگیری تحقق	شایسته‌سالاری

بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش

اهداف شایسته سالاری (می باشد)		شرایط بی طرفی را کنترل می کند)	عملاً روابط و... بر شایستگی توفیق می یابد
مسئولیت برنامه ریزی درسی	تدوین چارچوبها و استانداردها و برنامه درسی ملی توسط دولت/تغییر برنامه درسی براساس نیازهای محلی توسط مدارس و در قالب چارچوبها	تدوین چارچوبها و راهبردها توسط شورای ملی آموزش/تدوین برنامه درسی برعهده مقامات محلی و هیئت مدیره مدارس است	تأیید و بررسی برنامه های درسی توسط شوراهای آموزش و پرورش ایالتی
مسئول تألیف و انتخاب کتاب	تصویب کتابهای درسی توسط دولت (پیشنهاد و انتخاب کتاب توسط شورای معلمان مدرسه)	مقامات (انتخاب کتاب توسط معلمان)	کتاب درسی برای تمام مقاطع آموزشی به صورت متمرکز توسط وزارت تألیف و توزیع می شوند
مسئول نظارت	نظارت توسط مسئولان دولتی و هیئت های آموزشی استانی و شهری	تأکید بر خود ارزیابی مؤسسات و بررسی محلی	نظارت توسط مسئولان دولتی محلی

جدول ۲-۱۷: مقایسه کشورها از نظر ساختار آموزشی

مؤلفه ها	ژاپن	آلمان	فنلاند	امریکا
سیستم	۳-۳-۶	۳-۶-۴	۳-۳-۶	در ایالات متفاوت است
آموزش پایه / اجباری	۹ سال (ابتدایی و متوسطه اول)	۹ سال (ابتدایی و متوسطه اول)	۹ سال (ابتدایی و متوسطه اول)	در ایالات متفاوت است (۹ تا ۱۳ سال)
پیش دبستانی	۳ سال (۳-۶ ساله ها) غیر اجباری	۳ سال (۳-۶ ساله ها) غیر اجباری	تا ۶ سال / غیر اجباری	۲ سال (۴-۶ ساله ها) / غیر اجباری
سنوآت ارزیابی	۶ سال (۶-۱۲ ساله ها) اجباری	۴ سال (۶-۱۰ ساله ها) اجباری /	۶ سال (۷-۱۲ ساله ها) اجباری	متفاوت: ۶ یا ۸ سال (۶- ۱۲ تا ۱۴ ساله ها) اجباری
	بدون امتحان/تست های هفتگی مستمر بدون در نظر گرفتن نمره	تا پایه ۴ بدون امتحان / آزمون برای تعیین نوع مدرسه متوسطه	تا پایه ۴ بدون امتحان	در ایالات متفاوت است

آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش

متفاوت: ۲ تا ۶ سال (۱۲ یا ۱۴-۱۶ یا ۱۸ ساله ها)	۳ سال (۱۳-۱۶)	۵ تا ۶ سال (۱۰-۱۵ ساله-ها)	۳ سال (۱۲-۱۵ ساله ها)	سنوات	متوسطه مقدماتی
	۱۹ اجباری	۱۹ اجباری	اجباری	ارزیابی	
در ایالات متفاوت است	ارزیابی پیشرفت مداوم تحصیلی، قابلیت انجام، فعالیت های کلاسی، نمرات آزمون نهایی	هر نیمسال یک تا ۴ آزمون (در درس مختلف متفاوت است) / تأکید بر آزمون های شفاهی / تأکید بر آزمون-های نهایی سراسری	آزمون های جهت یابی / آزمون نهایی برای ورود به متوسطه تکمیلی	سنوات	متوسطه تکمیلی
در ایالات متفاوت است	۳ سال (۱۶-۱۸ ساله-ها) غیر اجباری	۳ تا ۴ سال (۱۵-۱۹ ساله-ها) غیر اجباری	۳ سال (۱۵-۱۸ ساله ها) غیر اجباری	ارزیابی	
امتحان جامع توسعه آموزش عمومی (GED) در صورت موفقیت افراد به آنها مدرک معادل دیپلم داده می شود	آزمون های کتبی و ارزیابی مداوم کلاسی در هر ترم / ارزیابی نهایی بر مبنای ارزیابی دوره ای	هر نیمسال یک تا ۴ آزمون (در درس مختلف متفاوت است) / تأکید بر آزمون های شفاهی / تأکید بر آزمون-های نهایی سراسری	ترکیبی از امتحانات اصلی و تست های جزئی که در کلاس انجام می شوند / امتحانات نیم ترم و پایان ترم / آزمون های تخصصی (مطالب جدید و قدیم) پایان تعطیلات انجام می گیرند	فوق برنامه	
دانش آموزان می توانند از باشگاه ها، فعالیت های ورزشی، برنامه های کار و دانش و سایر فعالیت های فوق برنامه استفاده کنند	از جمله مهمترین اصلاحات آموزشی به اجرا در آمده، طراحی و تدوین فعالیت های فوق برنامه برای دانش آموزان است	اکثر مدارس دارای کلوپ و باشگاه هستند که عمدتاً به موسیقی، ورزش و تئاتر می پردازند اما حضور در این کلوپ ها الزامی و اجباری نیست. اختصاص دادن بعد از ظهرها به فعالیت های فوق برنامه	اهمیت بسیار زیاد دارد (اجباری است) / زمان کافی برای موسیقی، هنر و تفریحات جسمانی / شرکت در کلوپ ها، جشنواره های در سطح مدرسه، یا رقابت ها و مسابقات، همکاری های دانش آموزی		

جدول ۲-۱۸: مقایسه کشورها از نظر برنامه درسی

مؤلفه ها	ژاپن	آلمان	فنلاند	امریکا
----------	------	-------	--------	--------

<p>زبان انگلیسی، متون قرائتی، مهارت‌های زبانی، آمار / ریاضیات، مطالعات اجتماعی، تاریخ و علوم.</p>	<p>زبان فنلاندی یا سوئدی (بسته به زبان رایج در مناطق کشور)، زبان دوم رایج در سطح ملی، یک زبان خارجی (انتخابی)، ریاضیات، علوم و محیط زیست، دینی یا اخلاق، تاریخ، هنر و مهارت‌ها (موسیقی، هنر، کاردستی و تربیت‌بدنی)</p>		<p>اخلاق، فعالیت‌های ویژه، زبان ژاپنی، تعلیمات اجتماعی، ریاضیات، علوم، آموزش زندگی و محیط زیست، موسیقی، هنر و کاردستی، خانه-سازی و بدن‌سازی</p>	<p>ابتدایی</p>
<p>دستور زبان انگلیسی، متون خواندنی، مهارت نوشتن، ریاضیات، علوم و روش‌های علمی، تاریخ ایالات متحده، هنر، موسیقی، بهداشت و تغذیه، هنرهای عملی، تربیت‌بدنی، جغرافی و زبان‌های خارجی.</p>	<p>زبان فنلاندی یا سوئدی (بسته به زبان رایج در منطقه)، زبان خارجی شروع شده در دوره ابتدایی، زبان خارجی دوم، ریاضیات، زیست‌شناسی و جغرافیا، فیزیک و شیمی، دینی یا اخلاق، تاریخ و تعلیمات اجتماعی، موسیقی، هنر، اقتصاد خانه، کاردستی، تربیت‌بدنی، مشاوره دانش‌آموزان، مواد عمومی و اجباری و مواد اختیاری.</p>	<p>در دوره‌های مختلف (متوسطه مقدماتی، متوسطه میانی و متوسطه عالی) دروس متفاوت می‌باشند / در مدارس سطح عالی یا (نظری) دروس اجباری شامل آلمانی، دو زبان خارجی، تاریخ، جغرافی، ریاضیات، علوم، هنر، موسیقی، تربیت‌بدنی، تعلیمات مدنی به همراه دروس اختیاری می‌باشند</p>	<p>موسیقی، هنرهای زیبا، بهداشت و بدن‌سازی در هر سه سال در کنار دروس دیگر تدریس می‌شوند. معمول‌ترین درس انتخابی زبان خارجی (انگلیسی) است</p>	<p>متوسطه مقدماتی</p>
<p>در دوره‌های مختلف و ایالت‌ها دروس متفاوت می‌باشند</p>	<p>واحد‌های درسی اجباری، واحد‌های تخصصی و واحد‌های کاربردی: دستور زبان مادری، آموزش سه رشته زبان خارجی به اضافه زبان خارجی چهارم؛ ریاضیات مقدماتی و پیشرفته، شیمی، زیست‌شناسی، جغرافیا، روانشناسی، تاریخ، علوم اجتماعی، تغذیه و بهداشت، تربیت‌بدنی، موسیقی، هنر و علوم فنی</p>	<p>در دوره‌های مختلف (متوسطه سطح ابتدایی، متوسطه سطح متوسط و متوسطه سطح عالی) دروس متفاوت می‌باشند</p>	<p>دروس مربوط به دوره‌های عمومی، تخصصی و تلفیقی / دروس آماده‌سازی برای کالج (علوم انسانی و اجتماعی، علوم و فنی)</p>	<p>متوسطه تکمیلی</p>

جدول ۲-۱۹: مقایسه کشورها از نظر نیروی انسانی (کادر آموزشی)

مؤلفه‌ها	ژاپن	آلمان	فنلاند	امریکا	ایران
نوع استخدام	استخدام رسمی و مادام-العمر	اکثراً رسمی (تنها شهروندان آلمانی)/ قراردادی	استخدام به عنوان کادر تمام وقت رسمی		استخدام رسمی / قراردادی
شرایط استخدام و به‌کارگیری	پذیرش در آزمون ورودی و مصاحبه/حداقل کارشناسی برای تمام سطوح و گذراندن دوره‌های نظریه‌های آموزشی و پداگوژی/ گذراندن دوره کارورزی در دانشگاه‌های دارای مدرسه/ گزینش توسط دانشگاه‌های تعلیم دهنده	گذراندن مرحله اول تربیت معلم/ پذیرفته شدن در آزمون تعیین صلاحیت معلمی / گذراندن دوره عملی/	حداقل کارشناسی ارشد برای سطوح ابتدایی و متوسطه/ فارغ‌التحصیل شدن از دانشگاه‌های تعلیم و تربیت (گذراندن دوره ۵ ساله معلمی)/ یک دوره تدریس آزمایشی/ آموزش ضمن خدمت ۳ ماهه در هر سال/ شرکت در دوره‌های مشاوره تحصیلی	پذیرش در آزمون ورودی/ حداقل کارشناسی و گذراندن یک یا دو سال برنامه‌های آموزشی تکمیلی / کسب گواهی‌نامه معلمی/	گذراندن دوره کاردانی تربیت معلم برای سطوح ابتدایی و راهنمایی و کارشناسی برای سطح متوسطه
موقعیت اجتماعی معلمان	بسیار محترم از نظر فرهنگی در بین مردم	احترام و منزلت معلمان مورد تأکید است			
نسبت معلمان	ابتدایی: ۴ به ۱۹ متوسطه مقدماتی: ۱ به ۱۹	۱ به ۱۳	۱ به ۱۴		
آموزش ضمن خدمت	معلمان جدید باید در همان سال اول استخدام آموزش‌های متعدد ضمن خدمت ببینند	حداقل ۳ روز در سال آموزش ضمن خدمت / حضور در کلاس‌های ویژه مشاوره تحصیلی	تکمیل و تداوم آموزش حرفه‌ای به منظور حفظ گواهی‌نامه/ تأثیر آموزش‌ها در ارتقا و افزایش حقوق / گذراندن دوره یک یا دو ساله آموزش‌ها		

	منجر به دریافت فوق لیسانس می شود			
--	-------------------------------------	--	--	--

جدول ۲-۲۰: مقایسه کشورها از نظر منابع فیزیکی و مالی (امکانات و فناوری/ بودجه/ مالکیت)

مؤلفه‌ها	ژاپن	آلمان	فنلاند	امریکا	ایران
فضای آموزشی و تربیتی	هر کلاس ۷۴ متر و هر مدرسه ۶ کلاس دارای ۱۰ هزار مترمربع مساحت است			فضای آموزشی و تربیتی کافی در مدارس وجود دارد	فضای کافی در مدارس موجود نیست
شرایط محیط آموزشی	بسیار شاداب و جذاب و انجام فعالیت‌های گروهی	تأکید بر لذت بخش بودن محیط آموزشی		محیط آموزش لذت بخش و شاداب است	محیط آموزش مفرح و جذاب نیست
امکانات و تجهیزات	مدارس بسیار مجهز هستند (اتاق بهداشت، زمین چمن، استخر، غذاخوری و....)	مجهز (مدارس دارای کلوپ، باشگاه ورزشی و... می‌باشند)		مدارس از امکانات و تجهیزات کافی برخوردارند	اکثر مدارس فاقد امکانات و تجهیزات کافی هستند
به کارگیری فناوری نوین	عمومیت یافته است (به‌طور متوسط هر مدرسه دارای ۱۰ رایانه است و دانش‌آموزان بیشتر درس‌های خود را از طریق رایانه آموزش می‌بینند)	مجهز کردن تمامی مدارس به رایانه و دسترسی به اینترنت از جمله اصلاحاتی است که در آلمان رخ داده است	تجهیز ۱۰۰ درصد مؤسسات آموزشی فنلاند به رایانه و دستیابی این مراکز به شبکه‌های مختلف و دستیابی به اینترنت	برخورداری مدارس از وسایل کمک آموزشی و فناوری روز از دلایل مطلوبیت نظام آموزشی امریکا می‌باشد/ به ازای هر ۶ دانش‌آموز یک کامپیوتر در مدارس وجود دارد	هنوز در تمام مدارس عمومیت نیافته است
سهم از تولید ناخالص ملی	تقریباً ۶ درصد		۷/۱ درصد	۶/۴ درصد	۰/۷ درصد

سهام از بودجه کل	۱۷ درصد		۱۱/۷ درصد		۳ درصد
سرانه دانش آموز ی (دلار/ سال)			۱۷۵۰۰	۱۲۵۴	۲۸۵
منابع تأمین اعتبارات	دولت / استانداری ها شهرداری ها / شهریه	دولت های ایالتی / مراجع محلی	غالباً مقامات محلی (شهرداری ها) / یارانه های دولتی که ۲۵ تا ۷۵٪ هزینه های احداث و ۴۵ تا ۶۰٪ هزینه های اجرایی راتحت پوشش می گیرند/ بخش خصوصی	دولت های ایالتی و مقام های محلی / بخش خصوصی / کمک دولت فدرال	دولت
مالکیت بخش خصوصی از مدارس	بخش خصوصی مجاز به فعالیت است	آموزش خصوصی و خارج از چارچوب نظام آموزشی تنها در شرایطی مجاز است که توسط آموزگاران مجرب و صاحب صلاحیت انجام گیرد	۱٪ از مدارس ابتدایی / ۶/۵٪ از مدارس متوسطه عمومی / ۱۱٪ از مدارس فنی و حرفه ای	حدود ۱۱ درصد	۷/۷ درصد

۹-۲- چارچوب نظری و مدل مفهومی پژوهش

ارائه چارچوب نظری مستلزم مطالعات عمیق و بررسی ابعاد و جوانب تجربی و تئوریک مختلف مربوط به موضوع است که در بخش بررسی ادبیات و پیشینه تحقیق تا حدی به آن پرداخته شد. در اینجا الگوی مورد استفاده برای آسیب شناسی و محورهای اصلی آسیب شناسی و تدوین مدل براساس بررسی اجمالی ادبیات و پیشینه تحقیق، مورد اشاره قرار می گیرند.

آسیب شناسی، "فرآیند استفاده از مفاهیم و روش های علوم رفتاری، به منظور تعریف و توصیف وضع موجود و یافتن راه هایی برای افزایش اثربخشی در سازمان ها می باشد" (هریسون، ۲۰۰۳: ۱).

به طور کلی، هدف اصلی از آسیب‌شناسی مدیریت؛ درک عوامل مؤثر بر بی‌نظمی و آثار نامطلوب آن در سیستم اداری و مدیریت می‌باشد (صابریان، ۱۳۸۸). آسیب‌شناسی بر پایه اطلاعات جهت تجزیه و تحلیل و شناخت دقیق‌تر ساختار، تعاملات، رویه عمل‌ها و روش‌ها، سبک‌های مدیریتی و سایر عناصر سیستم چاره‌جو، لازم و ضروری است. به عبارت دیگر، آسیب‌شناسی بر اساس فرآیندهای سازمانی پایه‌گذاری شده است که شامل شبکه‌های ارتباطی، حل گروهی مشکل، تصمیم‌گیری، سبک‌های رهبری و اعمال قدرت، روش‌های برنامه‌ریزی و تعیین هدف و مدیریت تعارض و رقابت است (فرهنگی، ۱۳۷۹). به عبارت دیگر، آسیب‌شناسی، فرایند تشخیص مسأله و تحلیل علی آن جهت تعیین اقدامات لازم به منظور بهسازی عملکرد سازمان به‌شمار می‌رود. بنابراین در فرایند آسیب‌شناسی، تشخیص مشکل یا مشکلات از اهمیت اساسی برخوردار است. مانزینی (۱۳۸۵) در این رابطه توصیه می‌کند باید سراغ مسائل و مشکلات واقعاً مهم رفت. این کار به معنی نادیده گرفتن مشکلات جزئی نیست؛ زیرا در عملکرد واقعی، بسیاری از این مشکلات زیرمجموعه مسائل حل نشده، بزرگتر و اساسی‌تر هستند. کار اصلی آسیب‌شناسی تصمیم‌گیری در این مورد است که کدام یک از مسائل اصلی، استحقاق توجه و زمان بیشتر مدیریت را دارد. وی در ادامه برخی از مشکلات مهم را شامل تحقق نیافتن اهداف، ضعف عملکرد، وجود ناهمگونی و تعارض، بیکاری که ناشی از احساس ناامیدی و عدم هدایت افراد است، می‌داند.

مطالعات آسیب‌شناسی همانند عملکرد یک پزشک، در گام نخست با آزمایشات مختلف، نوع بیماری را تشخیص داده و گام بعدی به منظور مداوای بیماری، راه‌کارها و نسخه‌های درمانی مرتبط می‌پیچد و ضمن ایجاد تعادل در سیستم و افزایش بهره‌وری سازمانی، عواقب مثبتی را برای جامعه و سازمان به بار می‌آورد. به طور کلی، فرایند آسیب‌شناسی، به صورت مستمر در قالب چرخه ذیل صورت می‌پذیرد:

— شناخت آسیب‌ها

— شناخت علل بروز آسیب‌ها

— تشخیص راه‌کارهای خروج از آسیب‌ها

— پیاده‌سازی راه‌کارها (یدالهی فارسی، ۱۳۸۸).

با توجه به آنچه که اشاره شد، آسیب‌شناسی یک فرایند است که پژوهش‌گران و صاحب‌نظران، برای آن مدل‌های مختلفی مبتنی بر مبانی نظری و دیدگاه‌های مختلف مطرح نموده‌اند. در این الگوها،

آسیب شناسی سازمانی از زوایای مختلف مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. مهمترین الگوها عبارتند از: مدل هفت بعدی وایزبورد^۱، مدل هاریسون^۲، مدل هفت S مک کنزی^۳، مدل چهار فریمی، مدل تحلیل سه شاخگی و مدل علی بورک لیتوین.

مدل هفت بعدی وایزبورد، به منظور شناخت دقیق سازمان و آسیب های آن و هم چنین مداخله مناسب برای حل مشکلات و مسائل مربوط به سازمان نگرش نظام مندی را مطرح می کند. این مدل برای بررسی و شناخت حوزه های آسیب پذیری و مسأله یابی سازمان ها هفت بعد را پیشنهاد نموده است که عبارتند از: (۱) اهداف (در چه کاری فعالیت صورت می گیرد؟)، (۲) ساختار (چگونه کار تقسیم بندی و سازماندهی شده است؟)، (۳) روابط (چگونه ارتباطات و تعارضات میان افراد مدیریت می شوند؟)، (۴) پاداش (آیا انگیزه های لازم برای انجام کارها توسط مدیریت فراهم شده است؟)، (۵) رهبری (آیا عناصر و ابعاد سازمان به نحو مطلوب اداره و متعادل می شوند؟) (۶) ساز و کارهای مناسب (آیا به اندازه کافی ساز و کارها و فناوری های هماهنگ کننده و سازمان دهنده در اختیار است؟) (۷) محیط (آیا فرصت ها و تهدیدهای محیطی شناسایی و تجزیه و تحلیل می شوند؟) (وایزبورد، ۱۹۸۵).

مدل دیگر برای آسیب شناسی سازمان مدل چهار فریمی می باشد. این مدل چهار فریم یا پنجره برای آسیب شناسی سازمان می گشاید که عبارتند از: ساختار، منابع انسانی، عوامل سیاسی (تضادها، ائتلاف ها، نزاع بر سر قدرت و مقام و...) و عوامل نمادین (عوامل مربوط به فرهنگ سازمانی، یعنی ارزش ها، هنجارها، مراسم و تشریفات و...) (کلایتون، ۱۹۹۰).

مدل آسیب شناسی هریسون نیز با رویکردی نظام مند، در سه سطح فردی، گروهی و سازمانی، وضعیت را بررسی کرده و برای بهبود وضعیت در این سه وضعیت و حل مشکلات، راه کارهای لازم را ارائه می نماید. در سطح فردی ویژگی های فردی، نگرش ها، باورها و انگیزه های فردی که در ایجاد عملکرد فردی تأثیر دارند، مورد بررسی قرار می گیرند. در سطح گروهی عواملی که عملکرد گروهی را تحت تأثیر قرار می دهند، یعنی، ترکیب، ساختار و فناوری گروهی از یک سو، و رفتار، فرایندها و فرهنگ گروهی از سوی دیگر، ارزیابی می شوند. در سطح سازمانی، اهداف، فرایندها، ساختار، فناوری، رفتار و

- Weisbord
- Harrison
- MCKINSEY

فرهنگ که بر روی پرونده‌های سازمانی تأثیرگذار هستند، تحلیل می‌شوند. لازم به یادآوری است که این ابعاد با یکدیگر تعامل دارند و تحت تأثیر محیط عمل می‌کنند (هاریسون، ۱۹۹۸).

مدل هفت S مک کنزی چارچوب دیگری برای ارزیابی سازمان‌ها است که توسط گروه مشاوران مک کینزی ارائه شده است. آن‌ها هفت عامل که نام همه آن‌ها با حرف S آغاز می‌شود، یعنی ساختار^۱، استراتژی^۲، سیستم‌ها^۳، شیوه‌ی مدیریت^۴، کارکنان^۵، مهارت‌ها^۶، ارزش‌های مشترک^۷ را برای ارزیابی سازمان پیشنهاد نموده‌اند. عیب این مدل این است که صرفاً بر عوامل درون سازمانی تأکید کرده و عوامل خارجی را نادیده می‌گیرد.

مدل علی بورک لیتوبن، ضمن این که مدل‌های قبل از خود را در نظر گرفته در آن طبیعت و مسیر تأثیر متغیرهای سازمانی، تبیین شده است. این الگو شامل دوازده عامل می‌باشد که عبارتند از: محیط خارجی، مأموریت و راهبرد، رهبری، فرهنگ سازمانی، ساختار، ممارست مدیریت، سیستم‌ها، جو واحد کاری، نیازمندی‌های وظیفه و مهارت‌های فردی، انگیزش، نیازهای فردی و ارزش‌ها و عملکرد فردی و سازمانی (نیکوکار و علی دادی ۱۳۸۷).

میرزایی (۱۳۷۷) معتقد است که پدیده سازمان و مدیریت را می‌توان در قالب سه دسته عوامل رفتاری، ساختاری و زمینه‌ای، بررسی و تجزیه و تحلیل نمود. منظور از عوامل رفتاری، کلیه عوامل مربوط به نیروی انسانی که محتوای سازمان را تشکیل می‌دهد مانند: انگیزش، روحیه کار و رضایت شغلی، عوامل ساختاری در برگیرنده مجموعه روابط منظم حاکم بر اجزای داخلی سازمان که بدنه آن را می‌سازند می‌باشد. مانند: ساختار سازمانی، قوانین و مقررات. و سرانجام عوامل زمینه‌ای شامل محیط و شرایط بیرونی است که سبب ساز عوامل رفتاری و ساختاری هستند (میرزایی، ۱۳۷۷). میرزایی این دسته عوامل را در قالب "مدل سه شاخگی" تدوین نموده است.

-
- Structure
 - Strategy
 - System
 - Style
 - Staff
 - Skill
 - Shared values

مدل تعالی سازمانی	مدل سه شاخگی	مدل علی بورک	مدل هفت S	مدل هریسون	مدل چهار فریمی	مدل وایزبورد	مدل ها
توانمندسازها	-عوامل	-محیط	ساختار	سطح فردی	-	- اهداف	ابعاد آسیب شناسی
رهبری	ساختاری	-مأموریت -	استراتژی	ویژگی ها	ساختار	- ساختار	
خط مشی /	-عوامل	راهبرد	سیستم ها	نگرش ها	- منابع	- روابط	
راهبرد	رفتاری	-رهبری	شیوه ی-	باورها	انسانی	- پاداش	
منابع انسانی	- عوامل	-فرهنگ	مدیریت	انگیزه ها	- عوامل	- رهبری	
منابع و شراکت	زمینه ای	-ساختار	کارکنان	عملکرد	سیاسی	- ساز و	
فرایندها	(محیط)	-ممارست	مهارت ها	فردی	- عوامل	کارها	
نتایج عملکرد		مدیریت	ارزش های	سطح	نمادین	- محیط	
نتایج مشتریان،		-سیستم ها	مشترک	گروهی			
نتایج منابع		-جو واحد		ترکیب			
انسانی		کاری		ساختار			
نتایج جامعه		-نیازهای		فناوری			
نتایج کلیدی		وظیفه		گروهی			
		- مهارت های		رفتار			
		فردی		فرایندها			
		-انگیزش		فرهنگ			
		-نیازهای		گروهی			
		فردی		عملکرد			
		-ارزش ها -		گروهی			
		عملکرد		سطح			
		فردی /		سازمانی			
		سازمانی		اهداف			
				فرایندها			
				ساختار			
				فناوری			
				رفتار			
				فرهنگ			
				برونداد			
				سازمانی			

مدل تعالی سازمانی، چارچوب دیگری برای برای ارزیابی عملکرد و سنجش میزان موفقیت سازمان‌ها ارائه می‌کند که از آن می‌توان برای آسیب‌شناسی استفاده کرد. این مدل، عملکرد سازمان‌ها را در دو حوزه توانمندسازها (رهبری، خط مشی و راهبرد، منابع انسانی، منابع و شراکت‌ها، فرایندها) و نتایج حاصل از اجرای این توانمندسازها (نتایج مشتریان، نتایج منابع انسانی، نتایج جامعه، نتایج کلیدی عملکرد) مورد ارزیابی قرار می‌دهد (ساحنی و بان و ت، ۲۰۰۷).

در جدول شماره (۲- ۲۱) ابعاد مورد نظر هریک از این مدل‌ها برای آسیب‌شناسی به تفکیک ارائه شده است.

همانطور که مشاهده می‌شود، ابعاد مطرح شده در مدل‌ها را می‌توان به شش گروه به شرح زیر تقسیم نمود.

- ۱) عوامل فردی (ویژگی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها، مهارت‌ها و انگیزه‌ها / نیازهای فردی)،
- ۲) عوامل سازمانی (مأموریت/اهداف، راهبردها/خط‌مشی‌ها، سیستم‌ها/فرایندها، ساختار، فناوری/ساز و کارها، منابع و شراکت‌ها، نیازهای وظیفه و فرهنگ)،
- ۳) فرایند مدیریتی (رهبری/ شیوه‌های مدیریت، ممارست مدیریت، جو واحد کاری، شرایط سیاسی سازمانی، ارتباطات، و انگیزش/پاداش)
- ۴) عوامل گروهی (ترکیب گروه، ساختار گروه، فناوری گروهی، رفتار گروهی، فرایندهای گروهی و فرهنگ گروهی)،
- ۵) عملکرد و پیامدها (عملکرد فردی، عملکرد گروهی، عملکرد سازمانی، نتایج مشتریان، نتایج کارکنان، نتایج جامعه، و نتایج کلیدی عملکرد)
- ۶) محیط (زمینه)

علاوه بر این، در جدول شماره (۲- ۲۲) مؤلفه‌های مورد تأکید هریک از مدل‌ها مشخص شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، اکثر مدل‌ها، برای آسیب‌شناسی، در اولویت اول، به ترتیب معیارهای رهبری (مربوط به بعد فرایند مدیریت)، ساختار (مربوط به بعد عوامل سازمانی)، منابع انسانی (مربوط به بعد عوامل انسانی)، فرهنگ سازمانی (مربوط به بعد عوامل سازمانی) و سیستم‌ها و فرایندها (مربوط به بعد عوامل سازمانی)؛ و در اولویت دوم به ترتیب معیارهای مأموریت/اهداف (مربوط به بعد عوامل سازمانی)،

خط مشی‌ها/ راهبردها (مربوط به بعد عوامل سازمانی)، فناوری/ ساز و کارها (مربوط به بعد عوامل سازمانی)، انگیزش/ پاداش (مربوط به بعد فرایند مدیریت) مهارت‌های فردی، انگیزه‌ها و نیازهای فردی (مربوط به بعد عوامل انسانی) و محیط و زمینه را مد نظر داشته‌اند. بقیه مؤلفه‌ها کمتر مورد توجه مدل‌ها قرار گرفته‌اند.

جدول ۲- ۲۲: مقایسه ابعاد آسیب‌شناسی مطرح شده توسط مدل‌های مختلف

ردیف	ابعاد آسیب‌شناسی	مدل وایزورد	مدل چهار فریبی	مدل هرپیون	مدل هفت S	مدل علی بورک	مدل سه شاخگی	مدل تقالی سازمانی
الف	عوامل انسانی							
۱	منابع انسانی		*	*	*		*	*
۲	ویژگی‌ها		*	*				
۳	نگرش‌ها		*	*				
۴	باورها/ ارزش‌ها			*		*		
۵	انگیزه‌ها و نیازها			*		*	*	
۶	مهارت‌های فردی				*	*	*	
ب	عوامل سازمانی							
۷	مأموریت/ اهداف	*		*		*		
۸	راهبردها/ خط‌مشی‌ها				*	*	*	*
۹	سیستم‌ها/ فرایندها			*	*	*	*	*
۱۰	منابع و شراکت‌ها						*	*
۱۱	ساختار	*	*	*	*	*	*	
۱۲	فناوری/ ساز و کارها	*		*			*	
۱۳	فرهنگ (عوامل نمادین/ ارزش- های مشترک)		*	*	*	*	*	
۱۴	نیازهای وظیفه					*		
ج	فرایندهای مدیریتی							
۱۵	رهبری/ شیوه‌های مدیریت	*		*	*	*	*	*

		*					۱۶	ممارست مدیریت
		*					۱۷	جو واحد کاری
					*		۱۸	شرایط سیاسی
	*					*	۱۹	ارتباطات
	*	*				*	۲۰	انگیزش/پاداش
							۵	عوامل گروهی
				*			۲۱	ترکیب گروه
				*			۲۲	ساختار گروه
				*			۲۳	فناوری گروهی
				*			۲۴	رفتار گروهی
				*			۲۵	فرایندهای گروهی
				*			۲۶	فرهنگ گروهی
							۵	عملکرد و پیامدها
		*		*			۲۷	عملکرد فردی
				*			۲۸	عملکرد گروهی
		*		*			۲۹	عملکرد سازمانی
*							۳۰	نتایج مشتریان
*							۳۱	نتایج کارکنان
*							۳۲	نتایج جامعه
	*	*				*	و	محیط (زمینه)

آنچه که مورد اشاره قرار گرفت و مدل‌هایی که مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت، با یک نگاه کلان، آسیب‌شناسی سازمان را مد نظر داشته‌اند، نه آسیب‌شناسی مدیریت؛ که مسئله محوری این پژوهش به‌شمار می‌رود. هر چند که برخی از ابعاد مورد اشاره در مدل‌ها به نحوی مربوط به مدیریت می‌باشند، اما بررسی منطقی و علمی برای آسیب‌شناسی مدیریت مستلزم تدوین یک مدل جدید است که صرفاً مدیریت را ارزیابی نماید نه سازمان، نظام و چیز دیگر.

برای آسیب‌شناسی مدیریت ضمن در نظر داشتن مدل‌های آسیب‌شناسی سازمانی، باید با یک نگرش سیستمی روی مدیریت و عناصر اصلی آن و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، تمرکز کرد. به عبارت دیگر، برای

بررسی آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش باید مؤلفه‌های مختلفی که در موفقیت مدیریت تاثیر دارند، شناسایی و مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، با تأمل در ادبیات و مبانی نظری که مورد بحث قرار گرفت، یک الگوی مناسب در این زمینه باید موارد ذیل را مد نظر داشته باشد:

الف- شخص مدیر (عوامل فردی- صلاحیت و شایستگی)

ب- کار مدیر (فرایندهای مدیریتی و سازمانی)

ج- زمینه کار مدیر (عوامل سازمانی)

د- نتیجه کار مدیر (پیامدهای عملکرد)

الگوی اصلی این پژوهش برای آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور نیز برگرفته از ادبیات و مبانی نظری و مدل‌های آسیب شناسی سازمانی، و پیشینه تحقیق، مصاحبه با صاحب نظران و براساس ابعاد مذکور تدوین یافته است. ابعاد و مؤلفه‌های این الگو در شکل (۲-۵) نشان داده شده‌اند. بنابراین مدلی که برای آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش در این پژوهش مورد نظر است دارای مؤلفه‌هایی است که این مؤلفه‌ها عبارت است از:

الف- بعد شایستگی‌های مدیریتی

امروزه مدیران آموزشی وظایف متعددی بر عهده دارند که انجام آن‌ها مهارت‌ها و صلاحیت‌های گوناگون می‌طلبد. تنوع و پیچیدگی وظایف مدیران این گونه سازمان‌ها، به صورتی است که تنها افراد مطلع و مجرب، حرفه‌ای و آموزش دیده جهت تصدی این پست قادر به انجام وظایف محوله می‌باشند. بنابراین، یکی از بخش‌های مهم مدل آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش، بعد شایستگی‌های مدیریتی می‌باشد که مهمترین مؤلفه‌های آن دانش حرفه‌ای، مهارت و صلاحیت حرفه‌ای، داشتن شرایط احراز پست مدیریت، ویژگی‌های شخصیتی و... می‌باشد.

ب- بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی

مدیران در یک سازمان آموزشی فرایندهایی را دنبال می‌کنند که شامل الف) کارکردهای عمومی چون برنامه‌ریزی، سازماندهی، نظارت و کنترل، انگیزش و رهبری، ارتباطات، هدایت و تصمیم‌گیری، و ب) کارکردهای اختصاصی چون امور دانش‌آموزان، امور کارکنان، برنامه آموزشی و تدریس و امور اداری و مالی، می‌باشند. بنابراین، یکی از بخش‌های مهم مدل آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش، بعد اجرای فرایندهای سازمانی می‌باشد که مهمترین مؤلفه‌های آن برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، ارتباطات و

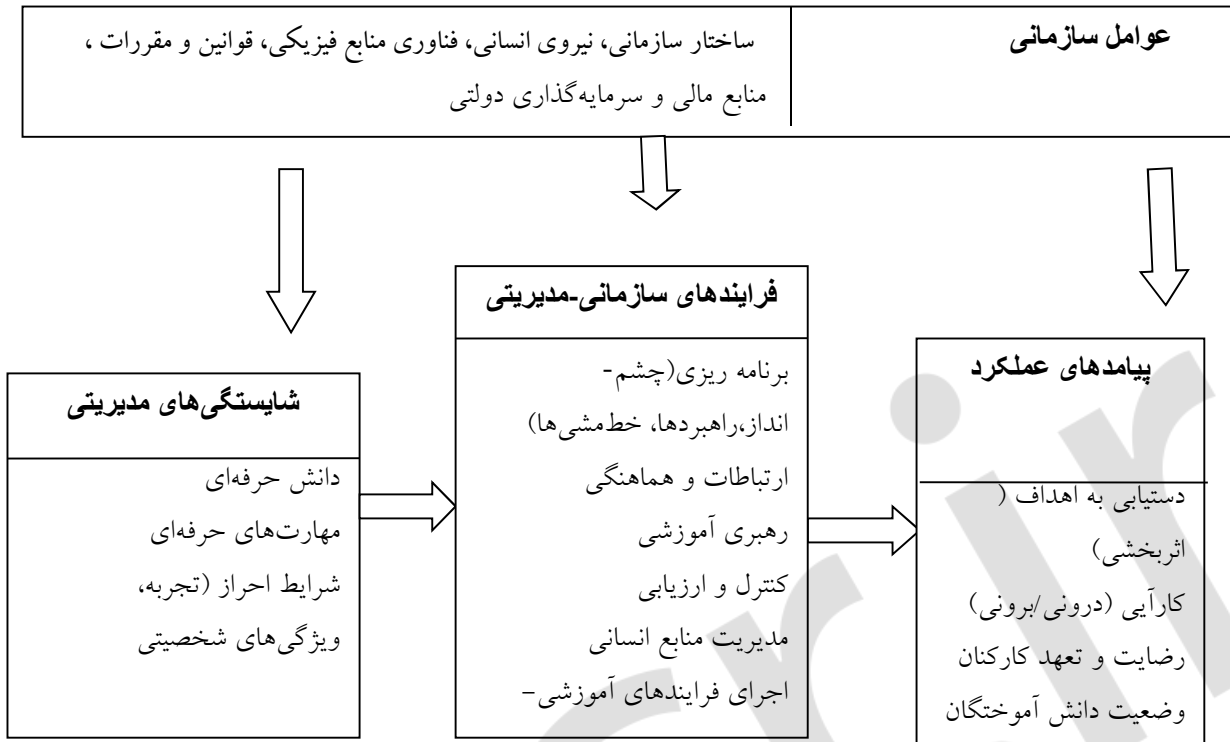
هماهنگی، رهبری آموزشی، نظارت، اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی و مدیریت منابع انسانی می‌باشد.

ج- بعد عوامل سازمانی

عوامل سازمانی، شرایط درون سیستمی هستند که نحوه عملکرد، انجام وظایف و تصمیمات مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. وضعیت و کیفیت این عوامل که شامل ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، نیروی انسانی، قوانین و مقررات، منابع فیزیکی (تجهیزات، امکانات و فضا)، و منابع مالی و اعتبارات می‌باشند، در چگونگی مدیریت و رهبری و در نتیجه بازدهی و موفقیت سازمان، تأثیرگذار است. بنابراین، آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش، بدون مطالعه این عوامل، واقع‌بینانه و منصفانه نخواهد بود.

د- بعد پیامدهای عملکرد

پیامدهای عملکرد، نتایجی هستند که سازمان آموزشی در حوزه‌های گوناگون به آن‌ها دست پیدا کرده و بیان‌کننده دستاوردهای حاصل از اجرای مناسب فرایندها هستند. افزایش نتایج کلیدی عملکرد نظیر اثربخشی و کارآیی (بهره‌وری)، رضایت کارکنان، رضایت ذینفعان و رضایت جامعه، مهمترین اهداف مدیران کارآمد می‌باشد. بنابراین، یکی از بخش‌های مهم مدل آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش، بعد پیامدهای عملکرد می‌باشد که دستیابی به اهداف (اثربخشی سازمانی)، کارآیی (درونی و برونی)، رضایت و تعهد سازمانی کارکنان، بازدهی اجتماعی (رضایت جامعه)، وضعیت دانش‌آموختگان، مهمترین مؤلفه‌های آن، می‌باشد.



شکل شماره ۲-۵: الگوی مفهومی آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش

فصل سوم

روش‌شناسی پژوهش

۳-۱- مقدمه

در این فصل پس از بیان اهداف، سؤالات پژوهش و تعریف متغیرها، مباحث مربوط به روش شناسی پژوهش شامل شیوه گردآوری داده‌ها، جامعه آماری مورد مطالعه و روش نمونه‌گیری، ابزار سنجش و روایی و پایایی آن، روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. اهمیت توصیف این مباحث در این است که طرح اجرایی، گام‌های عمده، روش‌ها و به‌طور کلی چگونگی دستیابی به اهداف تحقیق و پاسخ به سؤالات اصلی پژوهش، را به‌طور مفصل بیان می‌کند. هدف از انتخاب روش تحقیق آن است که محقق مشخص نماید، چه شیوه و روشی را اتخاذ کند تا او را هر چه دقیق‌تر، آسان‌تر، سریع‌تر و ارزان‌تر در دستیابی به پاسخ یا پاسخ‌هایی برای پرسش یا پرسش‌های تحقیقی مورد نظر کمک کند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۶؛ ص ۳۱).

۳-۲- اهداف پژوهش

۳-۲-۱- هدف اصلی:

هدف اصلی این پژوهش آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور و ارائه راهبردها و راه‌کارهای مطلوب جهت کاهش و رفع این آسیب‌ها و مشکلات، می‌باشد.

۳-۲-۲- اهداف فرعی:

- ۱) تعیین نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش از بعد صلاحیت و شایستگی مدیران؛
- ۲) تعیین نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش از نظر نحوه اجرای فرایندهای سازمانی-مدیریتی؛
- ۳) تعیین نارسایی‌های مربوط به پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش؛
- ۴) تعیین تأثیر عوامل سازمانی (عوامل زمینه‌ای و منابع) در بروز آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش؛
- ۵) تعیین عواملی که تأثیر بیشتر و حادث‌تری برای ایجاد آسیب دارند.

۳-۳- سؤالات پژوهش

۳-۳-۱- سؤال اصلی:

چه نارسایی‌ها و آسیب‌هایی نظام مدیریت آموزش و پرورش کشور در سطوح مختلف را تهدید می‌کنند، علل و عوامل اصلی تشدید کننده آنها کدامند و چه راهبردها و راه‌کارهایی برای برون‌رفت از وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب مدیریت آموزش و پرورش کشور قابل طرح است؟

۳-۲- سؤالات فرعی:

- ۱) تا چه حد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آن است؟
- ۲) تا چه میزان نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به نحوه اجرای فرایندهای سازمانی-مدیریتی می‌باشند؟
- ۳) آیا مدیریت آموزش و پرورش از نظر پیامدهای عملکرد دچار نارسایی می‌باشد؟
- ۴) تا چه حد آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به عوامل سازمانی (عوامل زمینه‌ای و منابع) می‌باشند؟
- ۵) کدامیک از عوامل مربوط به مدیریت آموزش و پرورش، وضعیت نامناسب‌تر و حادث‌تری برای ایجاد آسیب دارند؟

۳-۴- تعاریف مفهومی و عملیاتی واژه‌ها و اصطلاحات

الف- آسیب‌شناسی: "فرآیند استفاده از مفاهیم و روش‌های علوم رفتاری، به منظور تعریف و توصیف وضع موجود و یافتن راه‌هایی برای افزایش اثربخشی در سازمان‌ها می‌باشد" (هریسون، ۱: ۲۰۰۳). به‌طور کلی، هدف اصلی از آسیب‌شناسی مدیریت؛ درک عوامل مؤثر بر بی‌نظمی و آثار نامطلوب آن در سیستم اداری و مدیریت می‌باشد (صابریان، ۱۳۸۸). در این پژوهش، مدیریت آموزش و پرورش براساس ابعادی چون صلاحیت و شایستگی، اجرای فرایندهای مدیریت، پیامدهای عملکرد و عوامل زمینه‌ای سازمانی آسیب‌شناسی شده است.

ب- مدیریت آموزشی: مدیریت آموزشی عبارت است از برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت و کنترل کلیه امور و فعالیت‌های مربوط به آموزش و پرورش (علاقه‌بند، ۱۳۸۵، ۱۳۶). در این پژوهش، مدیریت مجموعه فرایندهایی است که توسط افرادی که به نحوی در بخش‌های صفی و ستادی آموزش و پرورش، مسئولیت دارند، برای تحقق اهداف سازمان، انجام می‌یابد.

ج- شایستگی: هرگونه دانش، مهارت، توانایی یا کیفیت شخصی است که از طریق رفتار نشان داده می‌شود و منجر به تعالی خدمت‌دهی می‌گردد (باندر، ۲۰۰۳). در این پژوهش این بعد براساس مؤلفه‌های دانش تخصصی، مهارت، معیارهای انتصاب و.. آسیب‌شناسی شده است

د- **فرایند مدیریت**: اغلب فراگرد مدیریت را به کارکردها یا وظایف و تکلیف ترجمه می کنند. منظور از کارکرد فعالیت مهم و اساسی است که در نیل به اهداف ضرورت پیدا می کند. هانری فایول اولین کسی بود که فراگرد مدیریت را به وظایف یا کارکردها تقسیم کرد. او پنج وظیفه اساسی را در مدیریت تشخیص داد: برنامه ریزی، سازماندهی، فرماندهی (رهبری)، هماهنگی و کنترل و نظارت (دوبرین و ایرلند، ۱۹۹۳). در این پژوهش فرایندهای مدیریت براساس کنش های برنامه ریزی، تصمیم گیری، هماهنگی، نظارت و ارزیابی، رهبری آموزشی و اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی و مدیریت منابع انسانی آسیب شناسی شده اند.

ه- **عوامل زمینه ای سازمانی**: زمینه به آن دسته از عوامل موقعیتی یا بیرونی که گزینه های موجود را به فرد تصمیم گیرنده تحمیل می کنند، اطلاق می گردد (موون و مینور، ۳۵۰، ۱۳۸۶). در این پژوهش، عوامل سازمانی که بر مدیریت آموزش و پرورش تأثیر گذار هستند، به عنوان عوامل زمینه ای مدنظر قرار گرفته اند. عواملی چون: ساختار سازمانی، خط مشی ها و قوانین و مقررات به عنوان عوامل زمینه ای مدیریت آموزش و پرورش آسیب شناسی شده اند.

و- **منابع**: نیروی انسانی، فناوری (تجهیزات و امکانات) بودجه و اعتبارات (سرمایه گذاری مالی) و اطلاعات در زمره منابع قرار می گیرند.

ز- **پیامدهای عملکرد**: در مدل تعالی سازمانی نتایج هستند که سازمان سرآمد در حوزه های گوناگون به آن ها دست پیدا می کند و بیان کننده دستاوردهای حاصل از اجرای مناسب توانمندسازها هستند. این معیارها عبارتند از: نتایج مشتریان، نتایج منابع انسانی، نتایج جامعه، نتایج کلیدی عملکرد (ساحنی و بان و ت، ۲۰۰۷). در این پژوهش، پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش برحسب معیارهایی چون بازدهی اجتماعی، رضایت شغلی، وضعیت دانش آموختگان و... آسیب شناسی شده اند.

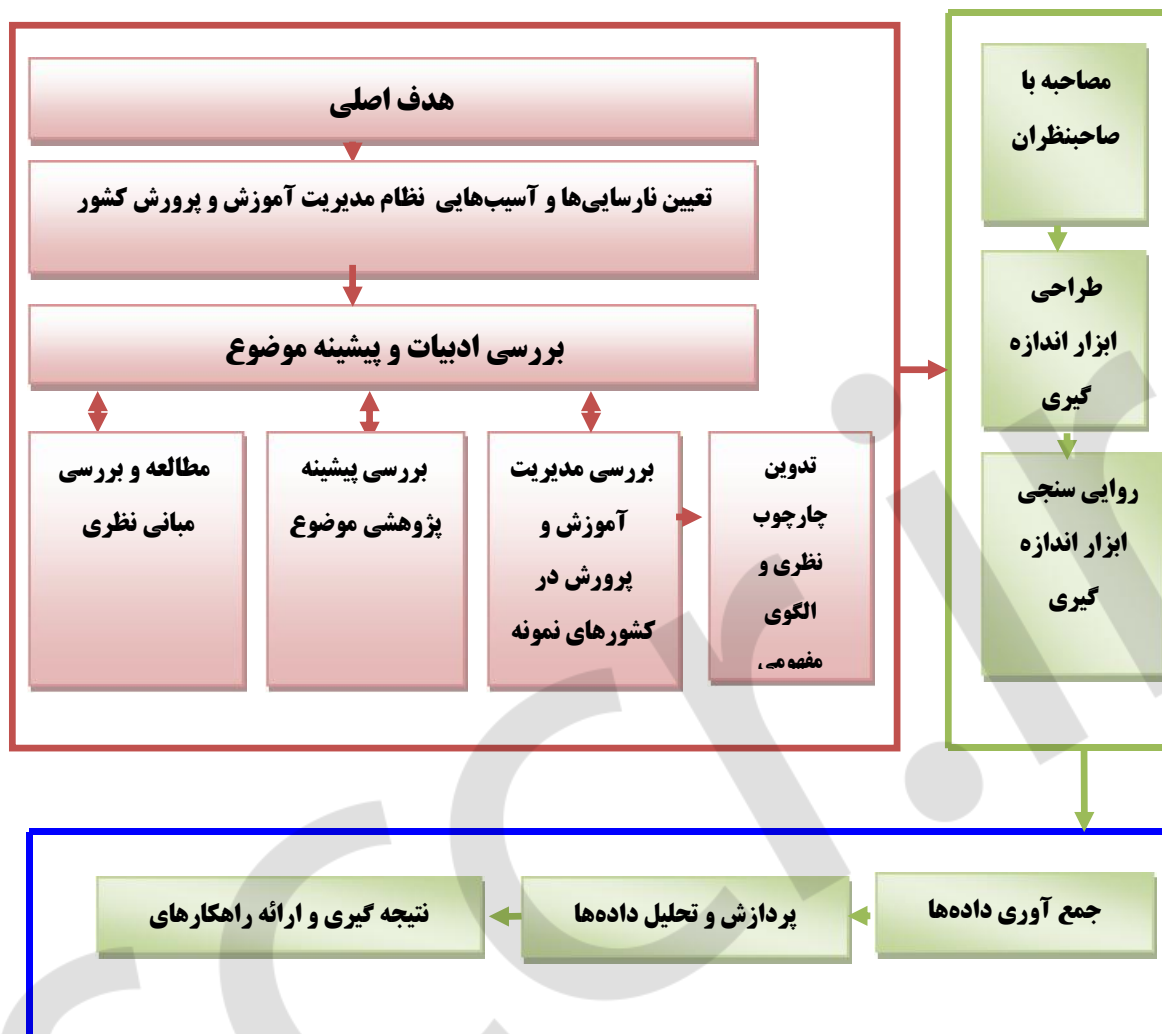
۳-۵- نوع و روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، در ردیف تحقیقات کاربردی قرار می گیرد، زیرا در تلاش برای پاسخ دادن به یک معضل و مشکل عملی است که در دنیای واقعی وجود دارد. به عبارت دیگر، از نتیجه آن می توان برای حل مسائل و در تصمیم گیری ها، سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های مربوط به مدیریت آموزش و پرورش استفاده کرد. هدف از انجام تحقیق کاربردی، کاربرد عملی دانش در یک زمینه خاص (سرمد و همکاران، ۱۳۸۴: ۷۹) و به بیان ایستربای (۱۳۸۴)، پیدا کردن راه حلی برای مشکلاتی خاص است (به نقل

از مهدوی، ۱۳۸۶: ۳۸۳) و از آنجا که در این پژوهش، وضعیت مدیریت آموزش و پرورش کشور، مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرد و نارسایی‌ها و آسیب‌های آن شناسایی می‌گردد. از نظر ماهیت، از نوع تحقیقات ارزیابی محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، در این تحقیق، وضع مدیریت آموزش و پرورش از نظر متغیرهای مختلف بررسی و ارزیابی می‌شود و نارسایی‌های فرا روی مدیریت نظام آموزشی شناسایی می‌گردد. علاوه بر این، این تحقیق از نظر رویکرد در زمره تحقیقات آمیخته (تلفیقی) قرار می‌گیرد. زیرا، در آن هم روش‌های کیفی (تحلیل تحقیقات نمونه، مصاحبه و تحلیل محتوا) و هم روش‌های کمی (پرسشنامه و تحلیل‌های آماری) به کار خواهد رفت. لازم به یادآوری است که در تحقیق آمیخته اکتشافی، به داده‌های کیفی اهمیت بیشتری داده می‌شود. از این رو، در فرایند جمع‌آوری اطلاعات، نخست داده‌های کیفی گردآوری می‌شوند، آنگاه داده‌های کمی مورد توجه قرار می‌گیرند. در این طرح‌ها، معمولاً از طریق پژوهش کیفی، جنبه‌های اصلی موضوع مورد نظر شناسایی و براساس آنها، ابزار اندازه‌گیری تدوین می‌یابد (بازرگان، ۱۳۸۷).

۳-۶- فرایند پژوهش

برای انجام تحقیق حاضر مراحل زیر طی شده است. این مراحل در شکل شماره ۳-۱ نشان داده شده است.:



شکل ۳-۱. چارچوب اجرایی تحقیق

- ۱- مطالعه ادبیات و پیشینه تحقیق (بررسی مبانی نظری، بررسی پیشینه تحقیق، بررسی مدیریت آموزش و پرورش در کشورهای نمونه)
- ۲- تدوین چارچوب نظری و طراحی الگوی مفهومی برای آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش
- ۳- انجام مصاحبه با صاحب‌نظران
- ۴- تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و استخراج نتایج

۵- طراحی پرسشنامه اولیه با توجه به ابعاد و مؤلفه‌ها و شاخص‌های تعیین شده (که براساس بررسی مبانی نظری، پیشینه تحقیق و نتایج مصاحبه‌ها تدوین یافته است)

۶- بررسی روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری و انجام اصلاحات لازم

۷- جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی پایایی نهایی و روایی سازه

۸- تفسیر و نتیجه‌گیری کلی از یافته‌های پژوهش و ارائه پیشنهادها و راه‌کارهای لازم برای بهبود وضعیت

۳-۷- جامعه، نمونه و شیوه نمونه‌گیری

در مرحله بررسی پیشینه تحقیقاتی، کلیه مطالعات و تحقیقات انجام شده در زمینه آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور که در دسترس هستند، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در مرحله مطالعه میدانی برای بررسی و شناخت آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش کشور در وضع موجود، کلیه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران حوزه مدیریت آموزشی جامعه آماری این تحقیق را تشکیل می‌دهند.

۳-۷-۱- شیوه نمونه‌گیری در مرحله مصاحبه-

با توجه به ماهیت گسترده و پراکنده جامعه آماری و هم‌چنین رویکرد کیفی در این تحقیق، در این مرحله از روش "گلوله برفی" استفاده گردید و ۱۵ صاحب‌نظر مورد مصاحبه قرار گرفتند. روش "گلوله برفی" یا نمونه‌گیری ارجاعی زنجیره‌ای نوعی نمونه‌گیری هدف‌دار است، که در آن پژوهش‌گر، یک شرکت-کننده را از طریق شخص دیگری پیدا می‌کند. این مدل زمانی استفاده می‌شود که پژوهش‌گر قادر به تشخیص آگاهی دهندگان سودمند نیست (هومن، ۱۳۸۹: ۸۸-۸۹). این روش نمونه‌گیری، رهیافت مناسبی است برای یافتن مطلعین کلیدی پر اطلاعات یا موارد انتقادی مهم. با فرض یافتن چند مطلع یا مورد اولیه، محقق می‌تواند با سوالاتی چون: "چه کس دیگری در این مورد زیاد می‌داند؟"، "با چه کسی لازم است در این باره صحبت کنم؟"، شما چه کس دیگری را در این زمینه پیشنهاد می‌دهید؟" از هر نمونه‌ای به نمونه کلیدی دیگر دست یابد (برنز و گراو^{۱۸}، ۲۰۰۵).

معیار قضاوت در مورد زمان متوقف کردن نمونه‌برداری نظری، «کفایت نظری» مقوله‌ها یا نظریه است.

یعنی هنگامی که «...هیچ داده‌ای بیشتری یافت نمی‌شود که پژوهش‌گر به وسیله آن بتواند ویژگی‌های مقوله

- Snowball
- Burns and Grove

را رشد دهد. به موازاتی که پژوهش گر داده‌های مشابه را بارها و بارها مشاهده می‌کند، از لحاظ تجربی اطمینان حاصل می‌کند که یک مقوله به کفایت رسیده است. زمانی که مقوله‌ای کفایت لازم خود را کسب کرد، هیچ چیز باقی نمی‌ماند جز اینکه پژوهش گر به سراغ گروه‌های جدیدی از داده در مورد مقوله‌های دیگر برود و تلاش کند آن مقوله‌ها نیز کفایت لازم را به دست آورند.» (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۷)

۳-۲-۱- شیوه نمونه‌گیری در مرحله پیمایش -

در این مرحله نیز با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش (اعتباریابی نتایج در گروه صاحب‌نظران) شیوه نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس مورد استفاده قرار گرفت. در این نوع نمونه‌گیری، انتخاب مشارکت کنندگان، محیط‌ها، فضاها، موارد، یا دیگر واحدهای نمونه‌گیری مبتنی بر معیار خاص یا به‌طور هدفمند است (ماسون^{۱۹}، ۲۰۰۲). نمونه‌گیری هدفمند دقیقاً همان چیزی است که عنوان آن دلالت می‌کند، یعنی اعضاء یا واحدهای نمونه از روی "هدف" جهت بازنمایی یک معیار کلیدی خاص انتخاب می‌شوند. علاوه بر این، نامشخص بودن تعداد، گستردگی و پراکندگی اعضای جامعه آماری، ایجاب می‌کند تا از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردد.

معیارهای خاص انتخاب گروه مورد مطالعه سوابق فعالیت آن‌ها در مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش، تجربه، تحصیلات بالا (به طوری که قریب به ۶۸ درصد آن‌ها تحصیلات بالای کارشناسی ارشد داشتند) و به‌طور کلی با حوزه و موضوع تحقیق آشنا بوده، به گونه‌ای که وضعیت مدیریت آموزش و پرورش و ضرورت‌ها و محدودیت‌های آن را به خوبی درک کرده و اطلاعات خوبی از وضعیت کنونی آموزش و پرورش و فرصت‌ها، تهدیدها و محیط داخلی سازمان دارا بودند که این موضوع باعث می‌شود نتایج حاصل از پژوهش منطبق با واقعیت‌ها و شرایط آموزش و پرورش باشد.

۳-۸- شیوه‌های گردآوری داده‌ها

اطلاعات لازم جهت انجام طرح به دو طریق مطالعه کتابخانه‌ای و مطالعات میدانی گردآوری و تجزیه و تحلیل شد:

الف- در بخش مطالعات کتابخانه‌ای، ادبیات، اسناد بالادستی و پژوهش‌های انجام شده بررسی و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری شد. به این ترتیب که برای بررسی ابعاد مختلف موضوع، ایجاد ساختار اصلی و تعیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های تحقیق و تهیه محتوای پرسشنامه، اطلاعات مورد نیاز از طریق منابع کتابخانه‌ای

شامل کتب، مقالات مروری و پژوهشی داخلی و ترجمه متون خارجی، اسناد بالادستی، جستجوی اینترنتی و سایت‌های رسمی آموزشی-پژوهشی کشور به‌دست آمد. پرسشنامه این پژوهش محقق ساخته بوده و محتوای آن بر اساس مبانی نظری و تحقیقات انجام شده پیشین و نیز نظرات صاحب‌نظران تنظیم گردید. ب- در بخش مطالعات میدانی ضمن اعتبارسنجی نتایج مطالعه کتابخانه‌ای و نتایج مصاحبه، اطلاعات جدید و تکمیلی از طریق پیمایش و یا انجام مصاحبه‌های عمیق با صاحب‌نظران ذی‌صلاح گردآوری و تجزیه و تحلیل شد.

۳-۹- ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از دو شیوه پرسشنامه و مصاحبه استفاده شد:

الف- مصاحبه: در این مرحله برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از مصاحبه بدون ساختار استفاده شد. این روش به دلیل عمیق بودن و انعطاف‌پذیری، مناسب‌ترین شیوه برای تحقیقات کیفی است. پرسش اولیه بسیار کلی مطرح، و پاسخ تفسیری و توضیحی مشارکت‌کننده، هدایت‌گر سوالات بعدی قرار گرفت (محمودی‌شن و همکاران، ۱۳۸۸).

ب- پرسشنامه: پرسشنامه از نوع محقق ساخته می‌باشد و محتوای پرسشنامه، براساس بررسی مبانی نظری، نتایج مصاحبه و بررسی نتایج تحقیقات قبلی در ارتباط با موضوع طراحی گردید. این پرسشنامه که بسته پاسخ می‌باشد، در یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت شامل: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم تنظیم شده است و حاوی دو بخش اصلی می‌باشد:

(۱) بخش اطلاعات فردی

(۲) بخش سؤالات مرتبط با سنجش ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها که دارای ۱۰۱ گویه می‌باشد.

نمونه پرسشنامه در بخش پیوست‌ها ضمیمه شده است.

۳-۹-۱- روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری

برای تعیین روایی ابزار اندازه‌گیری از شیوه‌های روایی محتوایی و روایی سازه و برای ارزیابی پایایی ابزار از روش آلفا کرانباخ استفاده شد.

۳-۹-۱-۱- روایی ابزار سنجش

منظور از روایی این است که مقیاس و محتوای ابزار یا سؤالات مندرج در ابزار دقیقاً متغیرها و موضوع مورد مطالعه را بسنجد (حافظ‌نیا، ۱۳۸۱: ۱۵۵) مهم‌ترین عاملی که در ارزیابی یک ابزار سنجش باید

مورد توجه قرار گیرد، مناسب بودن، با معنا بودن و مفید بودن استنباط‌های خاصی است که از نمره‌های حاصل از آن به عمل می‌آید. برای تعیین روایی اندازه‌گیری روش‌های متعددی وجود دارد که در این پژوهش، با توجه به اهداف و شرایط تحقیق، روایی محتوا و سازه مورد بررسی قرار گرفته است.

الف- روایی محتوا: روایی محتوا نوعی سنجش است که معمولاً برای بررسی اجزای تشکیل دهنده یک ابزار اندازه‌گیری به کار می‌رود. روایی محتوای یک ابزار اندازه‌گیری به سؤال‌های تشکیل دهنده آن بستگی دارد. اگر سؤال‌های ابزار، معرف ویژگی‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای باشد که محقق قصد اندازه‌گیری آن‌ها را داشته باشد، آزمون دارای روایی محتوا است. روایی محتوای یک آزمون معمولاً توسط افرادی متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می‌شود. از این رو روایی محتوا به قضاوت داوران بستگی دارد (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۶؛ فرهی، ۱۳۸۱: ۳۶۱).

در این تحقیق نیز بعد از تهیه پرسشنامه اولیه، به منظور تعیین روایی محتوایی، آن را در اختیار چند تن از استادان، صاحب‌نظران و متخصصان قرار دادیم تا در مورد سؤالات و ارتباط آن‌ها با ابعاد و مؤلفه‌ها نظر دهند. بعد از دریافت نظرات آنان، مؤلفه‌ها و سؤالاتی که مورد تأیید آن‌ها نبود، تکراری یا دارای ابهام بودند، حذف گردیدند.

ب- روایی سازه^{۱۱}: روایی سازه یا صفت مورد نظر به این معنا است که آیا پرسشنامه مزبور با مفهوم صفت مورد نظر مطابقت دارد و یا خیر؟ (نگهبان، ۱۳۸۲: ۸۰). به عبارت دیگر، روایی سازه پرسشنامه که به منظور تأیید استنباط از سؤال‌ها انجام می‌شود، به گونه‌ای شواهدی را گردآوری می‌کند که در فرهنگ روان‌سنجی، رواسازی گفته می‌شود (هومن، ۱۳۸۰؛ قربانی‌زاده، ۱۳۸۴: ۱۴۹).

یکی از روش‌های معتبر علمی برای مطالعه ساختار داخلی مجموعه‌ای از شاخص‌ها و اندازه‌گیری روایی سازه، روش تحلیل عاملی است که به برآورد بار عاملی و روابط بین مجموعه‌ای از شاخص‌ها و عوامل می‌پردازد. ضرایبی که برای بیان هر متغیر استاندارد شده برحسب عامل‌ها به کار می‌رود، بارهای عاملی نامیده می‌شود (هومن، ۱۳۸۰، مهدوی، ۱۳۸۶: ۳۹۱). بار عاملی معرف همبستگی شاخص با عامل مربوطه است و مانند هرگونه همبستگی دیگر تفسیر می‌شود. بر این اساس هر چه بار یک شاخص در یک عامل

- Construct Validity
- Validation
- Factor Analysis

بزرگ تر باشد، در تفسیر آن عامل باید وزن بیشتری به آن شاخص داده شود (کلاین، ۱۳۸۱؛ قربانی زاده، ۱۳۸۴: ۱۶۴).

بر این اساس، روایی سازه شاخص های مختلف الگوی طراحی شده پژوهش و پرسشنامه منتج از آن با استفاده از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش گران به منظور پژوهش درباره ماهیت روابط بین متغیرها و دستیابی به تعاریف عامل ها، ضرایب بالاتر از ۰/۳۰ (جونز ۱۱۳، ۱۹۵۴) و گاه بالاتر از ۰/۴۰ (رینولدز ۱۱۴ و همکاران، ۱۹۸۸) را مهم و با معنا دانسته و ضرایب کمتر از این حدود را به عنوان عامل صفر (عامل تصادفی) در نظر گرفته اند (هومن، ۱۳۸۰: ۴۳۴).

۳-۹-۱- پایایی ابزار اندازه گیری

قابلیت اعتماد یا پایایی یکی از ویژگی های فنی ابزار اندازه گیری است. مفهوم یاد شده با این امر سروکار دارد که ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی را به دست می دهد (صفری شمالی، ۱۳۸۸: ۸۱). دامنه ضریب قابلیت اعتماد از صفر (عدم ارتباط) تا ۱+ (ارتباط کامل) است. ضریب قابلیت اعتماد نشانگر آن است که تا چه اندازه ابزار اندازه گیری ویژگی های ثابت آزمودنی و یا ویژگی های متغیر و موقتی وی را می سنجد. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد ابزار اندازه گیری شیوه های مختلفی به کار برده می شود. در این تحقیق به منظور تعیین پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ استفاده گردیده است که نتایج آن در جدول شماره (۳-۱) نشان داده شده است. این روش برای محاسبه هماهنگی درونی ابزار اندازه گیری که خصیصه های مختلف را اندازه گیری می کند به کار می رود. از این روش زمانی استفاده می شود که سؤالات بیش از دو گزینه داشته باشند (جهانگرد، ۱۳۸۸).

- Jones

- Reynolds

جدول ۳-۱: نتایج آلفای کرونباخ

مؤلفه	ضریب آلفا
انحصار شایسته	۰/۷۶
برخورداری از شایستگی	۰/۶۹
برنامه‌ریزی	۰/۸۱
اجرای فرایندهای	۰/۷۷
مدیریت منابع انسانی	۰/۸۶
تصمیم‌گیری	۰/۹۱
هماهنگی	۰/۹۳
رهبری آموزشی	۰/۷۲
نظارت	۰/۸۹
بازدهی اجتماعی	۰/۷۵
کمیت‌گرایی	۰/۹۱
رضایت و تعهد	۰/۶۸
دانش آموختگان	۰/۹۳
ساختار سازمانی	۰/۷۳
نیروی انسانی	۰/۸۵
سرمایه‌گذاری مالی	۰/۷۹
قوانین و مقررات	۰/۹۲
تجهیزات و امکانات	۰/۸۸

همانطور که در جدول شماره (۳-۱) مشاهده می‌شود، میزان آلفا (ضریب پایایی) در مورد همه مؤلفه‌های پرسشنامه بالا و در حد قابل قبول می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت هماهنگی درونی بین اجزای پرسشنامه مورد تأیید و در نتیجه ابزار اندازه‌گیری از ثبات و دقت قابل قبولی برخوردار است.

۳-۱۰- روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

نوع و ماهیت این پژوهش، انجام چندین مرحله تجزیه و تحلیل را ایجاب می‌کند. همانطور که اشاره شد، در این پژوهش دو نوع داده جمع‌آوری و مورد بررسی قرار گرفته است:

(۱) **داده‌های کیفی** که حاصل بررسی نتایج تحقیقات نمونه و مصاحبه با صاحب‌نظران می‌باشند. برای تحلیل این داده‌ها، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است.

(۲) **داده‌های کمی** که حاصل پیمایش و بررسی نظرات صاحب‌نظران از طریق پرسشنامه هستند. در این مورد از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد.

در این بخش هر یک از روش‌های مذکور تشریح می‌گردند:

۳-۱۰-۱- **تحلیل محتوا:** علاوه بر تحلیل‌های کمی و آماری، با اتکا به ادبیات موضوع و نظرات صاحب‌نظران، تحلیل‌های کیفی به‌ویژه با استفاده از روش تحلیل محتوا ضروری به نظر می‌رسد. تحلیل محتوا یکی از روش‌های کلاسیک تحلیل داده‌های متنی است که از محصولات رسانه‌ای تا داده‌های مصاحبه‌ای کاربرد دارد. یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی این روش استفاده از مقوله‌هایی است که غالباً از الگوهای نظری اخذ شده‌اند و این مقوله‌ها بر روی داده‌ها اعمال می‌شوند (فلیک، ۱۳۹۰: ۳۴۷).

در چارچوب تحلیل محتوا، در این تحقیق، ابتدا مقوله‌های لازم برای کدگذاری تعیین شدند که این مقوله‌ها از ادبیات مدیریت آموزش و پرورش استخراج گردیده‌اند. سپس داده‌های گردآوری شده با استفاده از مقوله‌ها، کدگذاری و تحلیل شده و نتایج مشخص گردید. به‌طور کلی طرح‌های تحقیقاتی تحلیل محتوا به ترتیب در مراحل زیر به اجرا در می‌آیند (محمدی‌مهر، ۱۳۸۹: ۱۳۵):

- تهیه دستورالعمل کدگذاری
- کدگذاری
- پردازش اطلاعات
- گزارش نویسی

دستورالعمل کدگذاری شامل تمامی متغیرهای تحقیق و زیرمقوله‌های مربوط به هر یک از متغیرهاست که براساس آن کدگذاری انجام می‌شود. در واقع دستورالعمل کدگذاری قلب تحلیل محتواست که چگونگی سنجش متغیرهای مورد مطالعه را توضیح می‌دهد (محمدی‌مهر، ۱۳۸۹: ۱۳۶). در ابتدا مرحله کدگذاری (روش کدگذاری نکات کلیدی) انجام گردید؛ در قدم اول کدگذاری باز انجام شد. «در این روش، داده‌های به‌دست آمده از نمونه بر اساس سؤالات ساده‌ای مانند چه، که، چگونه تجزیه و تفکیک می‌شوند؛ سپس با مقایسه مستمر داده‌ها، رویدادهای مشابه عنوان مفهومی مشابه می‌گیرند. هم‌چنان که مقایسه مستمر رویدادها پژوهش‌گر را با شباهت‌ها و تفاوت‌های آن آشنا ساخته، ذهن وی معنایی پایدار را برای مفهوم‌سازی ایجاد می‌نماید. یعنی با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌ها میان داده‌ها، مفاهیم انتزاعی‌تر ایجاد می‌شوند. کل مصاحبه‌ها یک‌بار توسط محقق مورد بررسی قرار گرفتند تا واحدهای معنی که به‌صورت جمله یا پاراگراف هستند، کدگذاری باز شوند و بعد از آن، کدهای باز تبدیل به تم‌های اصلی شدند.

۳-۱۰-۲- تجزیه و تحلیل توصیفی: به‌منظور توصیف ویژگی‌های گروه نمونه (از نظر جنسیت، تحصیلات و...) از جداول توزیع فراوانی و درصد و نمودار استفاده شد. علاوه بر این، برای تجزیه و تحلیل توصیفی مؤلفه‌های اصلی مدل، مبنای تصمیم‌گیری آماره میانگین انتخاب گردید. بدیهی است، میانگین و انحراف معیار، پایه تجزیه و تحلیل‌های دیگر که به آن‌ها اشاره خواهد شد، نیز می‌باشد.

۳-۱۰-۳- تجزیه و تحلیل استنباطی: برای مقایسه میانگین به دست آمده با میانگین فرضی و هم‌چنین سنجش معنی دار بودن نتایج از آماره آزمون t تک متغیره تک نمونه‌ای استفاده گردید. علاوه بر این،

برای تعیین همبستگی درونی بین متغیرها و تلخیص و دسته‌بندی آن‌ها در چند عامل قابل فهم، و اعتبارسنجی درونی مدل «تحلیل عاملی» مناسب تشخیص داده شده است. همچنین برای رتبه بندی مؤلفه‌ها از آزمون فریدمن استفاده شد.

لازم به ذکر است که داده‌های آماری پس از جمع آوری، استخراج و کد بندی، به سیستم کامپیوتری مجهز به برنامه SPSS وارد شد و کلیه عملیات آماری، طبقه‌بندی، پردازش و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده جهت بررسی سؤال‌های پژوهشی به کمک این برنامه انجام گرفت.

SCC.ir

فصل چهارم
تجزیه و تحلیل یافته‌ها

۴-۱- مقدمه

در این فصل یافته‌های پژوهش مورد بررسی و تحلیل قرار خواهند گرفت. همان گونه که در فصل سوم بیان شد، این پژوهش از ترکیب رویکردهای کیفی و رویکردهای کمی تشکیل شده است. بررسی کیفی که برای شناسایی و درک عمیق‌تر مسائل و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش، مناسب می‌باشد، در دو بخش انجام یافت: بررسی نتایج تحقیقات مربوط و مصاحبه عمیق با صاحب‌نظران.

تحلیل یافته‌ها هم در دو بخش انجام می‌گیرد. یعنی، ابتدا در بخش تحلیل کیفی، یافته‌های استخراج یافته از تحقیقات و مصاحبه‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند؛ سپس در بخش تحلیل کمی یافته‌های به دست آمده از پیمایش از دو جنبه توصیفی و استنباطی بررسی و تحلیل می‌شوند.

۴-۲- تحلیل محتوای تحقیقات نمونه

همانطور که در فصل سوم اشاره شد، پژوهش حاضر از روش‌های مختلفی برای پاسخ دادن به سؤالات پژوهش بهره جسته است که یکی از این روش‌ها تحلیل محتوای نتایج تحقیقات نمونه است. در این قسمت به تحلیل و جمع‌بندی یافته‌های تحقیقات پیشین در این زمینه پرداخته می‌شود.

لازم به ذکر است که تحقیقات مختلفی در زمینه نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش به صورت پراکنده انجام یافته است. اغلب این تحقیقات مربوط به یک استان و یا شهر خاصی هستند و یک بخش محدود و خرد از این حوزه را بررسی کرده‌اند. البته تحقیقاتی که به صورت گسترده و در سطح کلان موضوع را بررسی نموده‌اند، بسیار محدود هستند و آن‌ها هم بیشتر بخش خاصی از نظام آموزشی را بررسی نموده‌اند.

در این پژوهش به منظور بررسی همه‌جانبه تحقیقات انجام یافته و دستیابی به نتایج آن‌ها و برای این که چیزی از قلم نیفتد و تمام تحقیقات مهم در میدان تحلیل قرار بگیرند، نخست جستجوی گسترده‌ای در سایت‌های اینترنتی، دانشگاه‌ها، پژوهشکده‌های تعلیم و تربیت و پژوهشگاه آموزش و پرورش انجام یافت؛ به طوری که حدود ۳۸۵ پایان نامه و پروژه تحقیقاتی در لیست بررسی قرار گرفت. البته، پروژه‌های تحقیقاتی که زیر نظر پژوهشکده تعلیم و تربیت انجام شده بودند، با تأمل بیشتری بررسی شدند. زیرا فرض بر این است که اولاً این پروژه‌ها صرفاً کار دانشجویی نبوده و توسط محققان داخلی که آشنایی بیشتری با مسائل آموزش و پرورش دارند، انجام یافته‌اند؛ و ثانیاً این تحقیقات در چندین مرحله توسط صاحبان فن مورد

ارزیابی قرار گرفته اند و لذا به میزان بیشتری می‌توان به دقت، اصالت و صحت نتایج آنها، اطمینان داشت. در بخش‌های بعد، نتایج این بررسی‌ها برحسب ابعاد مدل آسیب‌شناسی، تشریح و در جداول جمع‌بندی شده‌اند.

۴-۲-۱- بعد صلاحیت و شایستگی مدیران

با توجه به یافته‌های مندرج در جدول شماره (۴-۱)، می‌توان گفت که محققان در ارتباط با صلاحیت و شایستگی مدیران به این نتیجه رسیدند که مدیران جامعه‌های مورد مطالعه آن‌ها از صلاحیت و شایستگی لازم و در حد مطلوب برخوردار نیستند و بیشترین عاملی که به این مسأله دامن می‌زند نحوه انتصاب مدیران است که همراه با مشکلاتی است. در خصوص مشکل نداشتن صلاحیت و شایستگی از تحقیقات نمونه این گزاره‌ها جمع‌بندی شد:

- ۱) مدیران از صلاحیت حرفه‌ای لازم و در حد مطلوب برخوردار نیستند.
- ۲) مدیران دانش و آگاهی کافی به‌ویژه در زمینه مدیریت را ندارند.
- ۳) توانایی‌ها و مهارت‌های مدیریتی مدیران کافی نیست.

در زمینه مشکل انتصاب این گزاره‌ها استخراج گردید:

- ۱) درانتصاب مدیران، اصول و ضوابط رسمی به‌طور کامل رعایت نمی‌شود.
- ۲) مدیران براساس ضوابط وزارتی، شرایط احراز پست مدیریت را ندارند.

جدول ۴-۱: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه درمورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه صلاحیت و شایستگی مدیران

پژوهش‌گران پشتیبان	نارسایی‌های احصا شده	مشکلات		
		اصلی	بعد آسیب‌شناسی	
دستر آموزش عمومی (۱۳۶۴)/اژدری‌فام (۱۳۷۲) صیادپور(۱۳۷۴)/هاشمی (۱۳۷۴)/جهانیان (۱۳۸۹)/بیگدلی (۱۳۸۳) / مدیر (۱۳۸۶)	مدیران از تخصص و صلاحیت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند.	ضعف شایستگی	صلاحیت و شایستگی	
				مدیران دانش و آگاهی کافی به‌ویژه در زمینه مدیریت را ندارند.
دستر آموزش متوسطه (۱۳۶۹)/کارشناس راهنمایی تحصیلی (۱۳۷۱)/ساکی(۱۳۷۶) گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)	مدیران از تخصص و صلاحیت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند.	مشکل انتصاب		
دستر آموزش متوسطه (۱۳۶۹)/گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)/عزیزی و محمدی (۱۳۹۰)	مدیران از تخصص و صلاحیت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند.			
طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲)/پورزارعیان (۱۳۷۹)/محمودی (۱۳۸۳)/بیگدلی (۱۳۸۳) / مدیر (۱۳۸۶)	مدیران از تخصص و صلاحیت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند.			

مدیران براساس ضوابط و زارتی، شرایط احراز پست مدیریت را ندارند.	دفتر آموزش متوسطه (۱۳۶۶)/ طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲) / اژدری فام (۱۳۷۲) / صیادپور (۱۳۷۴) / قبادی (۱۳۷۳) / پورزاریان (۱۳۷۹) / بیگدلی (۱۳۸۳)
--	--

۴-۲-۱- بعد اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی

همانطور که یافته‌های مندرج در جدول شماره (۴-۲) نشان می‌دهند، نتایج تحقیقات نمونه بر آن است که در زمینه اجرای فرایندهای سازمانی و مدیریتی در جامعه‌های مورد مطالعه، مشکلات زیادی وجود دارد. این مشکلات همانطور که در جدول شماره (۴-۲) در زمینه‌های زیر گزارش شده‌اند:

الف- ضعف در انجام فرایندهای آموزشی - پرورشی: مدیران در مدیریت و اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی ضعیف عمل می‌کنند.

ب- ضعف در انجام وظایف مدیریتی: مدیران در انجام وظایف مدیریتی ضعیف عمل می‌کنند. این موارد شامل

کارکردهای اصلی مدیریت آموزشی، یعنی برنامه‌ریزی، رهبری، تصمیم‌گیری و نظارت می‌باشند.

جدول ۴-۲: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه اجرای فرایندهای سازمانی

بعد آسیب‌شناسی	مشکلات اصلی	نارسایی‌های احصا شده	پژوهش‌گران پشتیبان
ضعف در اجرای فرایندهای مدیریتی	ضعف در امور	مدیران در مدیریت و اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی ضعیف دارند.	عباسیان (۱۳۷۸) / غفوریان (۱۳۸۱) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / قلندری (۱۳۸۶) / آزاد (۱۳۸۶)
		مدیران در انجام وظایف مدیریتی ضعیف دارند.	واحدی (۱۳۸۴) / غفوریان (۱۳۸۱) / اصغریان (۱۳۷۲) / خادمی (۱۳۷۳)
	ضعف در کارکردهای مدیریت آموزشی	عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در تدوین خط‌مشی‌ها و راهبردها (برنامه‌ریزی) مطلوب نیست.	قلندری (۱۳۸۶) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / آزاد (۱۳۸۶) / شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)
		هدایت و رهبری آموزشی به نحو مطلوب انجام نمی‌شود.	اژدری فام (۱۳۷۲) / قربانی و پرداختچی (۱۳۸۹) / قلندری (۱۳۸۶) / مدیر (۱۳۸۶) / نامی (۱۳۸۸) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / ساکی (۱۳۷۶) / به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) / قربانی (۱۳۸۷) / آزاد (۱۳۸۶) / شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

<p>تحقیق نقل شده از حسنی (۱۳۸۷) / تحقیق نقل شده از همشهری (۱۳۸۰) شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)</p>	<p>مدیران بیشتر درگیر کارهای اجرایی و مسائل جزئی هستند تا رهبری آموزشی.</p>	
<p>اژدری فام (۱۳۷۲) صیادپور (۱۳۷۴) ساکی (۱۳۷۶) مدیر (۱۳۸۶) نجفی (۱۳۸۵) گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) قربانی (۱۳۸۷)</p>	<p>عملکرد مدیریت در ایجاد روحیه و انگیزش در کارکنان و برآوردن نیازهای آنها مطلوب نیست.</p>	
<p>قهرمانی (۱۳۸۳) / نامی (۱۳۸۸) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)</p>	<p>مدیران در اتخاذ تصمیم‌های مناسب ناتوان هستند و اختیارات لازم را هم برای تصمیم‌گیری ندارند.</p>	
<p>غفوریان (۱۳۸۱) / مدیر (۱۳۸۶) / نامی (۱۳۸۸) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / شاهرادی (۱۳۹۰) / آزاد (۱۳۸۶) / اسدالله (۱۳۷۵) شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)</p>	<p>مدیران در اجرای نظارت آموزشی و کنترل صحیح و دقیق ضعف دارند.</p>	
<p>قهرمانی (۱۳۸۳) / حسنی (۱۳۸۷) به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)</p>	<p>نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش دارای نواقص و کاستی‌های زیادی می‌باشد و بر تمرکزگرایی تأکید می‌شود.</p>	<p>نارسانی در مدیریت و سیستم‌های بالادستی</p>
<p>حسینی (۱۳۸۷) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰)</p>	<p>آموزش و پرورش استقلال و اختیارات لازم را به مدیران مدارس نداده است.</p>	
<p>طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / بیگدلی (۱۳۸۳) / ساکی (۱۳۷۶) به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) / قلندری (۱۳۸۶) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / آزاد (۱۳۸۶) / نجفی (۱۳۸۵) قربانی (۱۳۸۷)</p>	<p>سیستم مدیریت منابع انسانی (گزینش، عزل و نصب، آموزش، ارزشیابی و...) مطلوب نیست.</p>	
<p>گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / ساکی (۱۳۷۶) / به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸)</p>	<p>آموزش و پرورش در ایجاد سیستم مناسب ارتباطات، هماهنگی و همکاری، موفق نبوده است.</p>	

۱) ضعف در برنامه‌ریزی: عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در هدف‌گذاری و تدوین خط‌مشی‌ها و راهبردها (برنامه‌ریزی) مطلوب نیست.

- ۲) **ضعف در رهبری:** هدایت و رهبری آموزشی به نحو مطلوب انجام نمی‌شود. به علاوه، مدیران بیشتر درگیر در کارهای اجرایی خود هستند تا رهبری آموزشی. هم‌چنین، عملکرد مدیریت در ایجاد روحیه و انگیزش در کارکنان و برآوردن نیازهای آن‌ها مطلوب نیست.
- ۳) **ضعف در تصمیم‌گیری:** مدیران در اتخاذ تصمیم‌های مناسب ناتوان هستند و اختیارات لازم را هم برای تصمیم‌گیری ندارند.
- ۴) **ضعف در نظارت:** مدیران در اجرای نظارت آموزشی، کنترل و ارزیابی صحیح و دقیق ضعف دارند. جدول ۴-

ج- نارسایی در مدیریت و سیستم‌های بالادستی

بیشتر مشکلات مدیریت آموزشی مربوط به نارسایی در مدیریت و سیستم‌های بالادستی می‌باشد که دارای مسائلی از این قبیل است:

- ۱) **نظام تصمیم‌گیری:** نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش دارای نواقص و کاستی‌های زیادی می‌باشد و بر تمرکزگرایی تأکید می‌شود.
- ۲) **نظام تفویض اختیار:** آموزش و پرورش استقلال و اختیارات لازم را به مدیران مدارس نداده است.
- ۳) **نظام مدیریت منابع انسانی:** سیستم مدیریت منابع انسانی (گزینش، عزل و نصب، آموزش، ارزشیابی و...) مطلوب نیست.
- ۴) **نظام ارتباطات و هماهنگی:** آموزش و پرورش در ایجاد سیستم مناسب ارتباطات، هماهنگی و همکاری، موفق نبوده است.

۴-۲-۱- بعد عوامل سازمانی / عوامل زمینه‌ای (ساختار سازمانی و قوانین و مقررات)

همان‌طور که یافته‌های مندرج در جدول شماره (۴-۳) نشان می‌دهند، نتایج تحقیقات نمونه بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه، عوامل زمینه‌ای سازمانی، یعنی ساختار سازمانی و قوانین و مقررات که عملکرد مدیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند، دارای مشکلات زیادی هستند. این مشکلات در زمینه‌های زیر گزارش شده‌اند:

۱) **ضعف و ناکارآمدی ساختار سازمانی:** در خصوص ساختار سازمانی آموزش و پرورش نارسایی‌های زیر شناسایی شده است:

- سازمان و تشکیلات آموزش و پرورش و مدارس از کارآمدی لازم برخوردار نیست (حجم زیاد کارهای اداری، عدم تناسب با ماهیت کارهای آموزشی، ناهماهنگی، ممانعت از خلاقیت و طرح ایده‌های نو و نوآوری).
- سازمان آموزش و پرورش متمرکز است و آزادی عمل و اختیار مدیران در آن محدود است.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

- اصول سازماندهی (تقسیم کار، حیطة نظارت، عدم تعدد مسئولیت، تفویض اختیار و...) در طراحی ساختار سازمانی آموزش و پرورش رعایت نشده‌اند.

- تشکیلات موازی و تداخل وظایف در ساختار ستادی وجود دارد.

۲) نارسایی و ناکارآمدی قوانین و مقررات: در مورد قوانین و مقررات آموزش و پرورش نارسایی‌های زیر شناسایی شده است:

- مقررات اثرات نامطلوبی چون محدود شدن مدیران در چارچوب قوانین، ممانعت از خلاقیت و ابتکار، ایجاد سردرگمی و ایجاد مشکل در انجام امور جاری و... داشته‌اند. - در تدوین مقررات، اصول و مبانی لازم چون توجه به امکانات مدارس، استفاده از بررسی و پژوهش، استفاده از مطالعات تطبیقی، توجه به شرایط اقلیمی و... کمتر رعایت شده است.

- برخی از مقررات از نظر محتوایی ضعف‌هایی چون کیفیت پایین، ابهام، تناقض و تضاد با یکدیگر داشتن، رسانبودن محتوا و... داشته و نیاز به اصلاح دارند.

- تعدد، زیاد بودن و تکراری بودن مقررات برای مدیران مشکلات زیادی ایجاد کرده است.

- مقررات به نحو مطلوبی مدیریت نمی‌شوند و مشکلاتی از قبیل عدم ابلاغ به موقع (بخشنامه‌ها با تأخیر برای مدارس ارسال می‌شوند)، در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخگویی، عدم نظارت بر اجرا، تغییرات مستمر در آن‌ها و... دارند.

همان‌طور که یافته‌های مندرج در جدول شماره (۴-۴) نشان می‌دهند، نتایج تحقیقات نمونه بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه، عوامل سازمانی که عملکرد مدیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه عوامل سازمانی (زمینه‌ای)

مشکلات اصلی	نارسایی‌های احصا شده	پژوهش‌گران پشتیبان
ضعف و ناکارآمدی ساختار سازمانی	سازمان و تشکیلات آموزش و پرورش و مدارس از کارآمدی لازم برخوردار نیست (حجم زیاد کارهای اداری، متناسب نبودن ساختار با ماهیت کارهای آموزشی، ناهماهنگی، ممانعت از خلاقیت و طرح ایده‌های نو و نوآوری).	عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) / ساکی (۱۳۷۹) / حسوند (۱۳۸۰) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / صفری (۱۳۹۰)
	سازمان آموزش و پرورش متمرکز است و آزادی عمل و اختیار مدیران در آن محدود است. بین اختیارات و مسئولیت‌های مدیران تناسب وجود ندارد.	ساکی (۱۳۷۹) / ساکی (۱۳۷۶) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / عبدلی (۱۳۷۵) / گلپرست (۱۳۸۸)

<p>اصول سازماندهی (تقسیم کار، حیطة نظارت، عدم تعدد مسئولیت، تفویض اختیار و...) در طراحی ساختار سازمانی آموزش و پرورش رعایت نشده‌اند.</p>	<p>حسنوند (۱۳۸۰) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / دانشکده مدیریت (۱۳۷۹)</p>	
<p>تشکیلات موازی و تداخل وظایف در ساختار ستادی وجود دارد.</p>	<p>حسنوند (۱۳۸۰) / ساکی (۱۳۷۶) / دانشکده مدیریت (۱۳۷۹)</p>	
<p>مقررات اثرات نامطلوبی چون محدود شدن مدیران در چارچوب قوانین، ممانعت از خلاقیت و ابتکار، ایجاد سردرگمی و ایجاد مشکل در انجام امور جاری و... داشته‌اند.</p>	<p>صافی (۱۳۷۳) / شافی (۱۳۸۱) / عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) / به نقل از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) / مدیر (۱۳۸۶) / صفوی (۱۳۷۵)</p>	<p>تأسیس و ناکارآمدی قوانین و مقررات</p>
<p>در تدوین مقررات، اصول و مبانی لازم چون توجه به امکانات مدارس، استفاده از بررسی و پژوهش، استفاده از مطالعات تطبیقی، توجه به شرایط اقلیمی و... کمتر رعایت شده است.</p>	<p>صافی (۱۳۷۳) / صافی (۱۳۸۱) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)</p>	
<p>برخی از مقررات از نظر محتوایی ضعیف‌هایی چون کیفیت پایین، ابهام، تناقض و تضاد با یکدیگر داشتن، رسا نبودن محتوا و... دارند و نیاز به اصلاح دارند.</p>	<p>شافعی (۱۳۸۱) / صافی (۱۳۷۳) / صافی (۱۳۸۱) / صادقی (۱۳۸۴)</p>	
<p>تعدد، زیاد بودن و تکراری بودن مقررات برای مدیران مشکلات زیادی ایجاد کرده است.</p>	<p>صافی (۱۳۸۱) / صادقی (۱۳۸۴)</p>	
<p>مقررات به نحو مطلوبی مدیریت نمی‌شوند و مشکلاتی از قبیل عدم ارسال به موقع، در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخگویی، عدم نظارت بر اجرا، تغییرات مستمر در آن‌ها و... دارند.</p>	<p>صافی (۱۳۷۳) / صافی (۱۳۸۱) / گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)</p>	

۴-۴- بعد عوامل سازمانی / منابع

دارای مشکلات زیادی هستند. این مشکلات در زمینه‌های زیر گزارش شده‌اند:

(۱) مشکل نیروی انسانی از نظر کمی و کیفی: در خصوص نیروی انسانی آموزش و پرورش از نظر کمی و

کیفی نارسایی‌های زیر شناسایی شده است:

- مدارس از نظر نیروی انسانی و معلمان متخصص دچار کمبود می‌باشند.

- میزان دانش حرفه‌ای معلمان (محتوای درسی، الگوها و روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی تحصیلی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، روانشناسی تربیتی، ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان، نظریه‌های یادگیری و...) در حد مطلوب نیست.

- سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (تسلط بر درس، مهارت‌های قبل، حین و پس از تدریس) پایین است.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

- کیفیت تدریس معلمان مطلوب نیست و بیشتر از روش‌های سنتی و غیرفعال استفاده می‌کنند.
 - گاه‌آ از افراد غیرمتخصص برای تدریس به‌ویژه در مدارس فنی و حرفه‌ای و کاردانش استفاده می‌شود.
 - اکثر معلمان در برخورد با دانش‌آموزان بیشتر درس‌نگر و اقتدارطلب هستند که ویژگی‌های کارآمدی نیستند.
 - کارکنان روحیه و انگیزش کافی ندارند.
- ۲) مشکلات مالی:** در مورد بودجه و اعتبارات آموزش و پرورش نارسایی‌های زیر تشخیص داده شده است:
- اعتبارات تخصیص یافته برای مدارس کم بوده و پاسخگوی نیاز آن‌ها نیست.
 - پایین بودن سرانه دانش‌آموزی و کمبود کمک‌های مالی والدین در رأس مشکلات مدارس قرار دارند.
 - برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش موانع زیادی وجود دارد.
- ۳) مشکلات مربوط به منابع فیزیکی:** در خصوص منابع فیزیکی (تجهیزات، امکانات و فضا) از نظر کمی و کیفی نارسایی‌های زیر شناسایی شده است:

جدول ۴-۴: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه عوامل سازمانی (منابع)		
مشکلات اصلی	نارسایی‌های احصا شده	پژوهش‌گران پشتیبان
مشکل نیروی انسانی از نظر کمی و کیفی	آموزش و پرورش و مدارس از نظر نیروی انسانی و معلمان متخصص کمبود دارند.	عزیزی و محمدی (۱۳۹۰)/ شریفیان (۱۳۸۲)/ ساکی (۱۳۷۶)/ آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۰) گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)
	میزان دانش حرفه‌ای معلمان (محتوای درسی، الگوها و روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی تحصیلی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، روانشناسی تربیتی، ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان، نظریه‌های یادگیری و...) در حد مطلوب نیست.	سرگنزابی (۱۳۸۲)/ رفاه کار و مشایخی (۱۳۷۵)/ عابدی (۱۳۷۹)/ نیک نفس (۱۳۸۵)/ یوسفی (۱۳۸۵)/ حسینی (۱۳۸۵)
	سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (تسلط بر درس، مهارت‌های قبل، حین و پس از تدریس) پایین است.	یوسفی (۱۳۸۵)/ آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)
	کیفیت تدریس معلمان مطلوب نیست و بیشتر از روش‌های سنتی و غیرفعال استفاده می‌کنند.	شریفیان (۱۳۸۲)/ آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)/ آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۰)
	گاه‌آ از افراد غیرمتخصص برای تدریس به‌ویژه در مدارس فنی و حرفه‌ای و کاردانش استفاده می‌شود.	شریفیان (۱۳۸۲)

آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)	اکثر معلمان در برخورد با دانش آموزان بیشتر درس نگر و اقتدار طلب هستند که ویژگی های کارآمدی نیستند.	
ساکی (۱۳۷۶)	کارکنان روحیه و انگیزش کافی ندارند.	
مدیر (۱۳۸۶)/آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۱)/نجفی (۱۳۸۵)	اعتبارات تخصیص یافته برای مدارس در حد کم می باشد و پاسخگوی نیاز آنها نیست.	مشکلات مالی
گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)	پایین بودن سرانه دانش آموزی و کمبود کمک های مالی والدین در رأس مشکلات مدارس قرار دارند.	
جعفری (۱۳۹۰)	برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش موانع زیادی وجود دارد.	
کریمی جشنی (۱۳۷۸)/رجایی (۱۳۸۳) گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)/آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۱)/یوسفی (۱۳۸۴)/آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)/نجفی (۱۳۸۵)	امکانات (وسایل، تجهیزات، فضای آموزشی و ورزشی، وسایل کمک آموزشی، کارگاه ها، آزمایشگاه ها، فناوری اطلاعات و غیره) موجود پاسخگوی نیاز مدارس نمی باشند.	مشکلات مربوط به منابع فیزیکی
آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)/گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)/شریفیان (۱۳۸۲)/سمیع آذر (۱۳۷۶)	کیفیت تجهیزات و امکانات موجود در مطلوب نیست (فرسودگی، وضعیت نامطلوب فضای آموزشی و امکانات بهداشتی، دلپذیر و مفرح نبودن فضا).	
کریمی جشنی (۱۳۷۸)/	سرانه فضاهای آموزشی، ورزشی، آزمایشگاهی و... کمتر از استانداردها می باشد.	
گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)	در مدیریت منابع فیزیکی و امکانات مشکلات زیادی وجود دارد (توزیع نامناسب و غیر عادلانه امکانات بین مدارس، عدم استفاده بهینه از امکانات موجود و...).	
شهباز و همکاران (۱۳۸۸)/آیتی (۱۳۹۰)/آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)/یوسفی (۱۳۸۴)/گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)	از تجهیزات و امکانات موجود (وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، کارگاه ها، آزمایشگاه ها، فناوری اطلاعات و غیره) به حد کافی استفاده نمی شود.	

- امکانات (وسایل، تجهیزات، فضای آموزشی و ورزشی، وسایل کمک آموزشی، کارگاه ها، آزمایشگاه ها، فناوری اطلاعات و غیره) موجود کافی نیست و پاسخگوی نیاز مدارس نمی باشند.
- کیفیت تجهیزات و امکانات موجود در مطلوب نیست (فرسودگی، وضعیت نامطلوب فضای آموزشی و امکانات بهداشتی، دلپذیر و مفرح نبودن فضا).
- سرانه فضاهای آموزشی، ورزشی، آزمایشگاهی و... کمتر از استانداردها می باشد.

- در مدیریت منابع فیزیکی و امکانات مشکلات زیادی وجود دارد. این مشکلات مواردی چون توزیع نامناسب و غیرعادلانه امکانات بین مدارس در مناطق و شهرهای مختلف کشور، عدم استفاده بهینه از امکانات موجود و... را شامل می‌شود.

- از تجهیزات و امکانات موجود (وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، فناوری اطلاعات و غیره) به حد کافی استفاده نمی‌شود.

۴-۲-۱- بعد پیامدهای عملکرد

همانطور که یافته‌های مندرج در جدول شماره (۴-۵) نشان می‌دهند، براساس نتایج تحقیقات نمونه، می‌توان گفت که نتایج عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در حد قابل قبول و مطلوب نبوده است و در این زمینه در جامعه‌های مورد مطالعه، مشکلات زیادی وجود دارد. این مشکلات در زمینه‌های زیر گزارش شده‌اند:

پایین بودن میزان دستیابی به اهداف: یافته‌های تحقیقات نمونه بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه، مدیریت نتوانسته به‌طور کامل به اهداف مطلوب دست پیدا کند و در این خصوص موارد زیر مطرح شده است:

- مدیران در انجام کار خود (آموزشی و پرورشی) در مدرسه ناموفق بوده‌اند.
- مدارس به‌صورت کامل نتوانسته‌اند به اهداف مورد نظر جامعه عمل بپوشند.
- آموزش و پرورش نتوانسته به‌طور کامل به اهداف توسعه دست یابد.

پایین بودن میزان کارآیی: یافته‌های تحقیقات نمونه نشان می‌دهد که در جامعه‌های مورد مطالعه، میزان کارآیی (درونی و برونی) در حد قابل قبول نیست و در این زمینه نارسایی‌های زیر مطرح شده‌اند:

- جامعه ارزیابی مطلوبی از برنامه‌های آموزش و پرورش عملکرد آن‌ها نداشته است.
- میزان کارآیی برونی و بازدهی اجتماعی پایین است.
- میزان کارآیی درونی در حد مطلوب نیست.

پایین بودن میزان رضایت و تعهد سازمانی کارکنان: یافته‌های تحقیقات نمونه بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه، مدیریت نتوانسته به‌طور کامل موجبات رضامندی کارکنان و افزایش تعهد آن‌ها را فراهم کند و در این خصوص موارد زیر مطرح شده است:

- میزان رضایت معلمان و کارکنان در حد مطلوب نیست.
- میزان تعهد سازمانی معلمان در حد مطلوب نیست.

پایین بودن میزان رضایت ذینفعان: براساس یافته‌های تحقیقات نمونه در جامعه‌های مورد مطالعه، رضایت ذینفعان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین بوده است.

پایین بودن سطح خلاقیت و نوآوری: سطح خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش پایین است و زمینه بروز و ارتقای خلاقیت فراهم نمی‌شود.

پایین بودن میزان دستاوردهای کلیدی عملکرد: براساس یافته‌های تحقیقات نمونه در جامعه‌های مورد مطالعه، دستاوردهای کلیدی عملکرد دوره متوسطه و مدارس (موفقیت دانش‌آموزان در آزمون‌های محلی، استانی و ملی، پیشرفت تحصیلی، موفقیت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی و...) مطلوب نبوده است. ضعف کیفیت عملکرد: براساس یافته‌های تحقیقات نمونه در جامعه‌های مورد مطالعه، کیفیت محصول آموزش و پرورش مطلوب نیست. در این زمینه نارسایی‌های زیر گزارش شده است.

- آموزش و پرورش در تربیت دانش‌آموزان متدین و متعهد به انجام مناسک دینی موفق نبوده است.

- اکثریت دانش‌آموزان از کیفیت علمی و تخصصی لازم برخوردار نیستند.

- مسئولین بیشتر بر افزایش کمیت تأکید دارند تا بهبود کیفیت (کمیت‌گرایی).

جدول ۴-۵: جمع‌بندی نتایج تحقیقات نمونه در مورد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در زمینه پیامدهای عملکرد		
مشکلات اصلی	نارسایی‌های احصا شده	پژوهش‌گران پشتیبان
پایین بودن میزان دستیابی به اهداف	مدیران در انجام کار خود (آموزشی و پرورشی) در مدرسه ناموفق بوده‌اند.	نامی (۱۳۸۸)
	مدارس به صورت کامل نتوانسته‌اند به اهداف مورد نظر جامعه عمل پیوندند.	غیجی (۱۳۸۲) / شمس‌الدینی نژاد (۱۳۹۱)
	آموزش و پرورش نتوانسته به طور کامل به اهداف توسعه دست یابد.	قلندری (۱۳۸۶)
پایین بودن میزان کارآیی برونی	میزان کارآیی برونی و بازدهی اجتماعی پایین است. جامعه ارزیابی مطلوبی از برنامه‌های آموزش و پرورش و عملکرد آن‌ها نداشته است. رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین است.	اکرامی (۱۳۸۰) / قلندری (۱۳۸۶) / نجفی (۱۳۸۵) / فتح‌آبادی (۱۳۸۰) / برزگر و محمدی (۱۳۸۱) / برزگر (۱۳۸۲) / لرستانی (۱۳۸۱) / جعفری هرنندی (۱۳۸۲)

رفیع نیا (۱۳۸۴)/ آموزش و پرورش قم (۱۳۸۴)/ ممبئی (۱۳۸۰)	میزان کارآیی درونی در حد مطلوب نیست.	پایین بودن میزان کارآیی درونی
شاطریان محمدی (۱۳۸۳)/ قلندری (۱۳۸۶) نجفی (۱۳۸۵)	میزان رضایت معلمان و کارکنان در حد مطلوب نیست.	پایین بودن میزان رضایت و تعهد سازمانی کارکنان
همایی (۱۳۸۱)	میزان تعهد سازمانی معلمان در حد مطلوب نیست.	
قلندری (۱۳۸۶)/ نجفی (۱۳۸۵)	رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین بوده است.	پایین بودن میزان رضایت مشتریان
توانگر (۱۳۹۰)/ سرچهرانی و جهانی	سطح خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش پایین است و زمینه بروز و ارتقای خلاقیت فراهم نمی‌شود.	پایین بودن خلاقیت و نوآوری
قلندری (۱۳۸۶)	دستاوردهای کلیدی عملکرد دوره متوسطه و مدارس (موفقیت دانش آموزان در آزمون‌های محلی، استانی و ملی، پیشرفت تحصیلی، موفقیت دانش آموزان در فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی و...) مطلوب نبوده است.	پایین بودن میزان دستاوردهای کلیدی عملکرد
غیجی (۱۳۸۲)	آموزش و پرورش در تربیت دانش آموزان متدین و متعهد به انجام مناسک دینی موفق نبوده است.	ضعف کیفیت عملکرد
غیجی (۱۳۸۲)	اکثریت دانش آموزان از کیفیت علمی و تخصصی لازم برخوردار نیستند.	
غیجی (۱۳۸۲)	مسئولین بیشتر بر افزایش کمیت تأکید دارند تا افزایش کیفیت (کمیت گرایی).	

۴-۳- تحلیل محتوای مصاحبه‌ها

پس از بررسی ادبیات و پیشینه تحقیق و شناسایی چارچوب نظری، مدل مفهومی اولیه برای آسیب‌شناسی شکل گرفت و ابعاد اصلی مورد بررسی تعیین گردید. در مرحله بعد، به منظور درک عمیق از نظرات صاحب‌نظران در مورد آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش، مصاحبه با آنها، در دستور کار قرار گرفت. این مصاحبه‌ها از نوع عمیق، کیفی و باز بوده و مصاحبه‌شوندگان اکثر از صاحب‌نظران آموزش و پرورش و اساتید دانشگاهی که از علم و تجربه لازم در حوزه مورد بررسی برخوردار بودند انتخاب شدند. در این بخش، یافته‌های حاصل از این مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. برای این منظور، بعد از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، آن‌ها را براساس ابعاد و مقوله‌های تعریف شده، مورد تحلیل محتوا قرار

داده که نتایج آن در جدول شماره ۴-۲ آمده است. در ادامه، تمامی مفاهیم و مؤلفه‌ها و نشانگرهای استخراج شده از مصاحبه‌ها برای هر بعد و با کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده ذکر خواهد شد. لازم به ذکر است که تمامی مفاهیم و نشانگرها، با استفاده از الگوی «رأی‌شماری» و روش مقوله‌بندی یا دسته‌بندی در ۴ بعد و ۱۸ مؤلفه طبقه‌بندی شدند. ضمناً مقوله‌هایی از مدل اولیه که در مصاحبه‌ها مورد اشاره قرار گرفته بودند، در مدل نهایی باقی ماندند. علاوه بر این از طریق تحلیل محتوای استقرایی، مؤلفه‌های جدیدی به مدل اولیه اضافه شدند و نیز برخی از تعاریف مدل اول، بازتعریف شدند. در جدول شماره ۴-۶ مهمترین نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش به تفکیک هریک از ابعاد مدل مفهومی آسیب‌شناسی، بر حسب اظهارات صاحب‌نظران آمده است:

در اینجا یافته‌های جدول شماره ۴-۶ بر حسب ابعاد مدل مفهومی آسیب‌شناسی تشریح می‌گردند:

الف- بعد صلاحیت و شایستگی مدیران

همانطور که در جدول شماره ۴-۶ ملاحظه می‌شود، براساس دیدگاه صاحب‌نظران مورد مصاحبه، مدیران از صلاحیت و شایستگی لازم و کافی برخوردار نیستند.

جدول ۴-۶: نظرات مصاحبه‌شوندگان درباره‌ی آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش

بُعدها	نمونه‌هایی از آواهای مصاحبه‌شوندگان	مفهوم کلیدی استخراج شده
صلاحیت و شایستگی	در انتصابات به تجربیات و موفقیت‌های افراد توجه نمی‌شود...در انتصابات سلامت روانی مدیران و معاونان مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد...انتصاب مدیران بر اساس ارتباط و وفاداری زیر دست به بالا دست است نه شرایط احراز...در انتصابات، جهت‌گیری سیاسی بر شایستگی ارجحیت دارد...درانتصاب مدیران سطح بالای آموزش و پرورش، استانداردهای لازم مد نظر قرار نمی‌گیرد...در انتصاب مدیران، عدالت محوری ضعیف است.	عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی
	مدیران از دانش تخصصی مدیریت در حد کفایت برخوردار نمی‌باشند...به علت بینش ساده‌انگارانه نسبت به شغل مدیریت از مدیران دارای تخصص استفاده نمی‌شود...مدیران به اندازه مطلوب از آموزش و پرورش شناخت علمی ندارند...استفاده از فارغ‌التحصیلان مدیریت در پست‌های مدیریتی (به‌ویژه در حوزه ستادی) بسیار نادر است...مدیران و سیاست‌گذاران توانمندی به کارگیری نتایج پژوهش را ندارند...مدیران اگرچه ممکن است تجربه معلمی داشته باشند، اما فاقد دانش مدیریتی هستند...	برخوردار نبودن مدیران از شایستگی

-Vote Accounting

-Classification Method

<p>برنامه ریزی نامناسب</p>	<p>نبود هدف مطلوب... برنامه‌های استراتژیک بیشتر جنبه نمادین دارند... راهبردهای‌های بلندمدت برای اجرای برنامه‌های عملیاتی وجود ندارد... آموزش و پرورش در سطح کلان و خرد از فقدان یک چشم‌انداز رنج می‌برد... به دلیل عدم وجود برنامه و استراتژی مناسب، مدیران دچار روزمرگی شده‌اند... برنامه‌ها تابع وزیر هستند... بی‌ثباتی مدیران</p>
<p>ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی</p>	<p>فعالیت‌های فوق برنامه و حتی تربیت‌بدنی کم رنگ است... معمولاً بجه‌ها سخت‌ترین اوقات خود را در مدرسه می‌دانند... آن‌ها در اینجا ترس، نگرانی و تحقیر را تجربه می‌کنند... در مدارس به پرورش شخصیت بچه‌ها کمتر توجه می‌شود... غالباً از روش‌های سنتی استفاده می‌شود...</p>
<p>ضعف در مدیریت منابع انسانی</p>	<p>در تأمین منابع انسانی بیشتر ملاحظات سیاسی مد نظر است تا شایسته‌سالاری... برنامه‌ریزی نیروی انسانی ضعیف است... چارچوب‌های گزینشی کنونی ما را محدود کرده و به این خاطر افراد علمی و متخصص حذف و امکان خدمت نمی‌یابند... آموزش‌های ضمن خدمت مداوم، منظم و مستمر نیست... آموزش ضمن خدمت مدیران و معلمان، توانایی لازم را در نیروی انسانی ایجاد نمی‌کند... مسیر جذب معلمان جنبه علمی و تخصصی ندارد... نظام و محتوای برنامه تربیت معلم و روش‌های کنونی، افراد با صلاحیت و متخصص پرورش نمی‌کند... علی‌رغم اهمیت دوره ابتدایی در تشکیل شخصیت افراد، ضعیف‌ترین افراد در این دوره به کار گرفته می‌شوند... بیشتر ارزیابی‌ها سلیقه‌ای و براساس برداشت رؤسا صورت می‌گیرد... از معلمان قدردانی نمی‌شود... معلمانی که عملکرد مناسبی دارند به نحو مطلوب مورد تشویق قرار نمی‌گیرند... سیستم ارزشیابی دقیق و مناسبی وجود ندارد و بیشتر بر معیارهای کلی و غیرقابل اندازه‌گیری تأکید می‌شود.</p>
<p>تصمیم‌گیری نامطلوب</p>	<p>تصمیم‌های انجام شده مدیران در حوزه مربوطه از کارآیی لازم برخوردار نمی‌باشند... تصمیمات بیشتر جزئی‌نگر هستند و معمولاً بدون توجه به نگرش سیستمی اتخاذ می‌شوند... در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها توجه چندانی به پژوهش نمی‌شود... به پیشینه و تجارب مدیران سابق توجه نمی‌شود... بدین ترتیب هرکسی که می‌آید از نو شروع می‌کند... عوامل ذی‌ربط در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کمی دارند... تصمیمات اتخاذ شده بیشتر جنبه نمادین دارند تا جنبه اجرایی.</p>
<p>هماهنگی ضعیف</p>	<p>بین بخش‌های مختلف ستادی که تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار هستند، هماهنگی و ارتباط ارگانیکی وجود ندارد... به دلیل ضعف هماهنگی بین بخش‌های مختلف، تداخل در کارها زیاد است... آمار و اطلاعات در بخش آموزش دقیق و به‌روز نیست... به دلیل نداشتن سیستم مدیریت دانش، تجربیات و دانش مدیران و معلمان در دسترس افراد بعدی قرار نمی‌گیرد...</p>
<p>ضعف در رهبری آموزشی</p>	<p>مدیران ما بیشتر مدیران اجرایی - اداری هستند تا آموزشی و لذا دغدغه آموزشی ندارند... رهبری آموزشی در مدارس ما جایی ندارد، مدیران به مدیران اجرایی، تدارکات‌چی و اداری تبدیل شده‌اند... مدیران آگاهی کمی از رویکردهای رهبری دارند و بیشتر بازرس هستند تا رهبر... همه</p>

	<p>چیز باید براساس بخشنامه و دستورالعمل مدیران مافوق انجام شود و دیگران فقط اجراکننده دستورات هستند...به دلیل درگیر بودن مدیران در کارهای اداری کم‌ارزش، نوآوری‌ها و ایده‌های جدید در مدارس فرصت بروز پیدا نمی‌کنند...هدایت کارها به صورت سنتی انجام می‌گیرد...نظام آموزشی هنوز نتوانسته به صورت صحیح مردم را در اداره آموزش و پرورش و مدارس سهیم کند...</p>	
<p>نظارت نامناسب</p>	<p>برای تعیین کیفیت عملکرد مدیران، نظارت مطلوبی انجام نمی‌شود... در ارزیابی و نظارت بیشتر روابط حاکم است تا ضوابط و مقررات...استانداردهای مناسب و دقیقی برای ارزیابی عملکرد وجود ندارد...بازخورد مناسب از فرایند ارزشیابی عملکرد مدیران منعکس نمی‌شود...بر کارآیی و عملکرد مدیران سطوح بالا نظارتی وجود ندارد...از نظر نظارت و راهنمایی تعلیماتی ضعف داریم و هنوز نتوانسته‌ایم این وظیفه مدیریتی را به نحو مطلوب انجام دهیم...بر روند اجرای تصمیمات و سیاست‌ها، نظارت مناسبی صورت نمی‌گیرد.</p>	
<p>بازدهی اجتماعی نامطلوب</p>	<p>آموزش و پرورش در تقویت هویت ملی ایرانی- اسلامی موفق نبوده است...جامعه نسبت به عملکرد آموزش و پرورش نگاه مثبتی ندارد...نظام آموزشی کنونی پاسخگوی نیازهای جامعه نیست...آموزش و پرورش در پرورش شهروندان مطلوب موفق عمل نکرده است...نظام آموزشی در تقویت اعتقاد به مبانی و ارزش‌های اسلامی و ملی تأثیرگذاری کمی داشته است...</p>	
<p>تأکید بر کمیت گرایی</p>	<p>توجه به کمیت باعث ضعف در کیفیت شده است... مدیریت آموزش و پرورش بیشتر به بالا بردن آمارهای کمی توجه دارد تا بهبود کیفیت.</p>	
<p>نارضایتی معلمان</p>	<p>انگیزه‌های بیرونی و مادی کمی برای معلمان فراهم شده است...شرایط لازم برای ارتقاء رضایت شغلی معلمان و کارکنان فراهم نشده است...معلمان از عملکرد مدیران رضایت نسبی ندارند...مدیران با عملکرد ضعیف باعث کاهش تعهد سازمانی کارکنان گشته اند.</p>	<p>پیامدهای عملکرد</p>
<p>دانش آموختگان ضعیف</p>	<p>بیشتر توان آموزش و پرورش در زمینه نخبه پروری (نظیر استعدادهای درخشان، آمادگی کنکور و...) صرف می‌شود...آموزش دیدگان آموزش و پرورش دارای مهارت‌های عملی خوبی از جمله مهارت‌های زندگی نیستند...آموزش و پرورش نتوانسته موجبات یادگیری مؤثر را در دانش‌آموزان فراهم نماید...توده‌های عظیم جامعه که توان حضور در مدارس خاص را ندارند، کم سواد و ناتوان بار می‌آیند...نظام آموزشی در پرورش شخصیت دانش‌آموزان با توجه به مبانی اسلامی و ملی موفق نبوده است.</p>	
<p>ساختار سازمانی نامناسب</p>	<p>در ساختار کنونی تمرکز زیاد است و همه چیز از بالا تعیین تکلیف می‌شود...ساختار سازمانی سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین است که این امر مشکلات زیادی را بوجود آورده است...تشکیلات ستادی در آموزش و پرورش بزرگ، بوراکراتیک و غیر کارآمد است. تحولات ساختاری آموزش</p>	<p>عوامل زمینه‌ای</p>

	<p>و پرورش بیشتر حالت آزمایش و خطا دارد...ساختار سازمانی آموزش و پرورش بر اساس مبانی علمی و تخصصی طراحی نشده است...مدیران از آزادی عمل و استقلال برخوردار نیستند و همیشه باید طبق فرموده و دستور عمل کنند</p>
<p>نیروی انسانی ناکارآمد</p>	<p>نیروی انسانی آموزش و پرورش فاقد روحیه، نشاط و انرژی است...نیروی انسانی آموزش و پرورش خلاقیت و ابتکار لازم برای بهبود کیفیت آموزشی را ندارد...نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی به‌ویژه سواد تخصصی برخوردار نیستند...مشکلات روانی، بی‌شخصیتی، بی‌هویتی و وارفتگی در معلمان زیاد است.</p>
<p>سرمایه‌گذاری مالی ناکافی</p>	<p>سازمان آموزش و پرورش قدرت جذب اعتبارات را ندارد...بودجه نسبت به گستردگی و اهداف آموزش و پرورش بسیار کم و ناچیز می‌باشد...نگاه رایج به آموزش و پرورش، بر مصرفی بودن آن تأکید دارد (نه یک فعالیت سرمایه‌ای). ..در تخصیص اعتبارات معمولاً اولویت‌ها در نظر گرفته نمی‌شوند و گاهی اعتبارات را هدر می‌دهند...اعتبارات آموزش و پرورش کفاف دخل و خرج مدارس را نمی‌دهد و تأمین‌کننده نیازهای آن نمی‌باشد...</p>
<p>قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد</p>	<p>بسته بودن سیستم آموزش و پرورش باعث کم‌رنگ نمودن خلاقیت شده است...استقلال مدیران در جنبه‌های آموزشی به علت ازدیاد قوانین از دست رفته است...آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها قدیمی شده‌اند و نیاز به بازنگری دارند. در تدوین لوایح قانونی از بررسی و پژوهش استفاده نمی‌شود...قوانین کنونی پاسخگوی نیازهای آموزش و پرورش نیستند.</p>
<p>تجهیزات و امکانات ناکافی</p>	<p>از نظر کیفیت منابع فیزیکی (فضای آموزشی و پرورشی، کارگاه و آزمایشگاه و سایر امکانات) مشکل وجود دارد...از تجهیزات و امکانات موجود (کارگاه و آزمایشگاه) به نحو مطلوب استفاده نمی‌شود...امکانات و تجهیزات مدرسه جهت برآورده نمودن نیازهای آموزشی و پرورشی کافی نیستند...بسیاری از مدارس فاقد فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف آموزشی می‌باشند.</p>

بیشتر موارد مطرح شده در این خصوص، مربوط به عدم دانش علمی، عدم تخصص مدیریتی، عدم شناخت علمی نسبت به آموزش و پرورش، نداشتن تجربه مدیریتی و... می‌باشد. نمونه‌هایی از مضامین به دست آمده از مصاحبه‌ها بیانگر آن است که؛

- مدیران از دانش تخصصی مدیریت در حد کفایت، برخوردار نمی‌باشند...
- به علت بینش ساده‌انگارانه نسبت به شغل مدیریت، از مدیران دارای تخصص استفاده نمی‌شود ...
- مدیران به اندازه مطلوب از آموزش و پرورش شناخت علمی ندارند...
- استفاده از فارغ‌التحصیلان مدیریت در پست‌های مدیریتی (به‌ویژه در حوزه ستادی) بسیار نادر است....
- مدیران و سیاست‌گذاران توانمندی به کارگیری نتایج پژوهش را ندارند...
- مدیران اگرچه ممکن است تجربه معلمی داشته باشند، اما فاقد دانش مدیریتی هستند...

البته مصاحبه‌شوندگان مهمترین دلیل عدم صلاحیت و شایستگی مدیران را نارسایی در سیستم

انتصاب و به کارگماری مدیران می‌دانند. نمونه‌هایی از عبارات مطرح شده در این خصوص عبارتند از:

- در انتصابات به تجربیات و موفقیت‌های افراد کمتر توجه می‌شود...
 - در انتصابات سلامت روانی مدیران و معاونان مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد...
 - انتصاب مدیران بیشتر بر اساس ارتباط و وفاداری زیر دست به بالا دست است نه شرایط احراز...
 - در انتصابات، جهت‌گیری سیاسی بر شایستگی ارجحیت دارد....
 - درانتصاب مدیران سطح بالای آموزش و پرورش، استانداردهای لازم مد نظر قرار نمی‌گیرد....
 - در انتصاب مدیران، عدالت‌محوری ضعیف است.
- خلاصه یافته‌های مذکور در جدول شماره ۴-۷ مندرج شده است.

جدول ۴-۷: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد صلاحیت و شایستگی مدیران

ردیف	مفاهیم کلیدی	کدهای باز
۱	عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی	۱. توجه محدود به تجربیات و موفقیت‌های افراد در انتصابات
		۲. عدم ارزیابی سلامت روانی مدیران و معاونان در زمان انتصابات
		۳. انتصاب بر اساس ارتباط و وفاداری زیردست به بالادست است، نه شرایط احراز
		۴. ارجحیت دادن به جهت‌گیری سیاسی در انتصابات، تا شایستگی
		۵. توجه محدود به استانداردهای لازم درانتصاب مدیران سطح بالای آموزش و پرورش
		۶. ضعیف بودن عدالت‌محوری در انتصاب مدیران
۲	برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۷. برخوردار نبودن مدیران از دانش تخصصی مدیریت
		۸. به کارنگرفتن مدیران دارای تخصص در پست‌های مدیریتی به علت بینش ساده‌انگارانه نسبت به شغل مدیریت
		۹. ضعف شناخت علمی کافی از آموزش و پرورش
		۱۰. استفاده محدود از فارغ‌التحصیلان مدیریت در پست‌های مدیریتی (به‌ویژه در حوزه ستادی)
		۱۱. توانمندی ضعیف مدیران و سیاست‌گذاران در به‌کارگیری نتایج پژوهش

<p>۱۲. ضعف دانش مدیریتی بودن مدیران اگرچه ممکن است تجربه معلمی داشته باشند</p>		
--	--	--

ب- بعد اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی

از موارد دیگری که براساس آوانگاری انجام شده استنتاج گردید، ضعف مدیران در اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی می‌باشد. نارسایی‌های مطرح شده در این بخش مربوط به کارکردهای مدیریتی، یعنی برنامه‌ریزی، مدیریت نیروی انسانی، تصمیم‌گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی و... می‌باشد. نمونه‌هایی از مضامین به‌دست آمده از مصاحبه‌ها در خصوص هر یک از کارکردهای مذکور به شرح زیر است:

مفهوم اول استنتاج شده در بعد اجرای فرایندهای مدیریتی را بر اساس مضامین ذیل می‌توان

برنامه‌ریزی نامناسب نام نهاد:

- برنامه‌های مصوب از هدفمندی مطلوبی برخوردار نیستند.
- برنامه‌های استراتژیک بیشتر جنبه نمادین دارند و لذا بیشتر کارها به‌صورت سلیقه‌ای انجام می‌گیرند.
- استراتژی‌های بلندمدت برای اجرای برنامه‌های عملیاتی وجود ندارد.
- آموزش و پرورش در سطح کلان و خرد از فقدان یک چشم‌انداز رنج می‌برد و لذا نگاه کلان در سازمان وجود ندارد
- به دلیل عدم وجود برنامه و استراتژی مناسب، مدیران دچار روزمرگی شده‌اند.
- سیاست‌ها تابع دیدگاه‌های وزیران هستند که هر یک سلیقه‌های خاص خودشان را دارند.
- مدیران توانمندی لازم جهت تعامل بهینه بین برنامه حوزه‌ها و معاونت‌ها را ندارند.
- مدیران ثبات لازم جهت اجرای برنامه‌ها و تصمیمات اتخاذ شده را ندارند.

با عنایت به آواهای استخراج شده از مصاحبه‌ها مفهوم دوم ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی -

پرورشی نام‌گذاری گردید که برخی از مضامین آن به شرح زیر می‌باشند:

- فعالیت‌های فوق برنامه و حتی تربیت‌بدنی کم رنگ است و اغلب این فعالیت‌ها قربانی سایر برنامه‌ها می‌شوند.
- معمولاً بچه‌ها سخت‌ترین اوقات خود را در مدرسه می‌دانند. آن‌ها در اینجا ترس، نگرانی و تحقیر را تجربه می‌کنند.

- در مدارس به پرورش شخصیت بچه‌ها کمتر توجه می‌شود.
 - غالباً از روش‌های سنتی برای تدریس استفاده می‌شود و روش‌های نوین و به‌ویژه روش‌های فعال کمتر به کار می‌روند.
- مفهوم سوم که از نظر کمی بیشترین عبارات را به خود اختصاص داد، نارسایی در حوزه مدیریت منابع انسانی بوده است که برخی از مضامین آن به شرح زیر می‌باشند:
- در تأمین منابع انسانی بیشتر ملاحظات سیاسی مد نظر است تا شایسته‌سالاری.
 - برنامه‌ریزی نیروی انسانی ضعیف است. به طوری که از کسری و مازاد نیروی انسانی آگاهی دقیقی وجود ندارد.
 - چارچوب‌های گزینشی کنونی ما را محدود کرده و به این خاطر افراد علمی و متخصص حذف و امکان خدمت نمی‌یابند.
 - آموزش‌های ضمن خدمت مداوم، منظم و مستمر نیست.
 - آموزش ضمن خدمت مدیران و معلمان، توانایی لازم را در نیروی انسانی ایجاد نمی‌کند.
 - به علت ضعف در نظام گزینش و جذب، ورودی‌های سیستم آموزش و پرورش از مهارت کافی برخوردار نیستند.
 - مسیر جذب معلمان جنبه علمی و تخصصی ندارد.
 - نظام و محتوای برنامه تربیت معلم و روش‌های کنونی، افراد با صلاحیت و متخصص پرورش نمی‌کند.
 - علی‌رغم اهمیت دوره ابتدایی در تشکیل شخصیت افراد، ضعیف‌ترین افراد در این دوره به کار گرفته می‌شوند.
 - بیشتر ارزیابی‌ها سلیقه‌ای و براساس برداشت رؤسا صورت می‌گیرد.
 - بازخورد مثبت و قدردانی به نحو مطلوب از مدیران و معلمان انجام نمی‌گیرد و از آن‌ها حمایت نمی‌شود.
 - معلمانی که عملکرد مناسبی دارند به نحو مطلوب مورد تشویق قرار نمی‌گیرند.
 - سیستم ارزشیابی دقیق و مناسبی وجود ندارد و بیشتر بر معیارهای کلی و غیرقابل اندازه‌گیری تأکید می‌شود.
- مؤلفه استنتاج شده چهارم بر حسب مضامین اشاره شده در ذیل مربوط به نارسایی در تصمیم‌گیری می‌باشد:
- تصمیم‌های انجام شده مدیران در حوزه مربوطه از کارآیی لازم برخوردار نمی‌باشند.
 - تصمیمات بیشتر جزئی‌نگر هستند و معمولاً بدون توجه به نگرش سیستمی اتخاذ می‌شوند.
 - در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها توجه چندانی به پژوهش نمی‌شود.
 - به پیشینه و تجارب مدیران سابق توجه نمی‌شود. بدین ترتیب هر کسی که می‌آید از نو شروع می‌کند.
 - عوامل ذیربط در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کمی دارند.
 - تصمیمات اتخاذ شده بیشتر جنبه نمادین دارند تا جنبه اجرایی.

مضامین و عبارات ذیل از نظر محتوایی بر اساس استخراج مفاهیم از مصاحبه‌ها مربوط به نارسایی در

هماهنگی می‌باشد:

- بین بخش‌های مختلف ستادی که تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار هستند، هماهنگی و ارتباط ارگانیکی وجود ندارد.
- به دلیل ضعف هماهنگی بین بخش‌های مختلف، تداخل در کارها زیاد است.
- آمار و اطلاعات در بخش آموزش دقیق و به‌روز نیست.
- به دلیل نداشتن سیستم مدیریت دانش، تجربیات و دانش مدیران و معلمان در دسترس افراد بعدی قرار نمی‌گیرد.

از دیگر مضامینی که می‌توان از عبارات ذیل استخراج نمود ضعف در رهبری آموزشی می‌باشد که

شامل:

- مدیران ما بیشتر مدیران اجرایی - اداری هستند تا آموزشی و لذا دغدغه آموزشی ندارند.
 - رهبری آموزشی در مدارس ما جایی ندارد، مدیران به مدیران اجرایی، تدارکات‌چی و اداری تبدیل شده‌اند.
 - مدیران آگاهی کمی از رویکردهای رهبری دارند و بیشتر بازرس هستند تا رهبر.
 - همه چیز باید براساس بخشنامه و دستورالعمل مدیران مافوق انجام شود و دیگران فقط اجراکننده دستورات هستند.
 - به دلیل درگیر بودن مدیران در کارهای اداری کم‌ارزش، نوآوری‌ها در مدارس فرصت بروز پیدا نمی‌کنند.
 - هدایت کارها به صورت سنتی انجام می‌گیرد.
 - نظام آموزشی هنوز نتوانسته به صورت صحیح مردم را در اداره آموزش و پرورش و مدارس سهیم کند.
- و در نهایت آخرین عبارات استخراج شده و نارسایی در بعد اجرای فرایندهای مدیریت مربوط به

نارسایی در نظارت و ارزیابی می‌باشد که شامل موارد ذیل می‌باشد:

- برای تعیین کیفیت عملکرد مدیران، نظارت مطلوبی انجام نمی‌شود.
- در ارزیابی و نظارت بیشتر روابط حاکم است تا ضوابط و مقررات
- استانداردهای مناسب و دقیقی برای ارزیابی عملکرد وجود ندارد
- بازخورد مناسب از فرایند ارزیابی عملکرد مدیران منعکس نمی‌شود.
- بر کارآیی و عملکرد مدیران سطوح بالا نظارتی وجود ندارد.
- از نظر نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی ضعف داریم و هنوز نتوانسته‌ایم این وظیفه مدیریتی را به نحو مطلوب انجام دهیم.
- بر روند اجرای تصمیمات و سیاست‌ها، نظارت مناسبی صورت نمی‌گیرد.

بر اساس کدبندی‌های آواهای مصاحبه‌های عمیق می‌توان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش

از نظر اجرای فرایندهای مدیریت را در قالب مفاهیم مندرج در جدول شماره ۴-۸ تحلیل کرد.

SCC.ir

جدول ۴-۸: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی

رَدیف	مفاهیم کلیدی	کدهای باز
۱	برنامه‌ریزی نامناسب	نامطلوب بودن اهداف برنامه‌های مصوب
		نمادین بودن برنامه‌های استراتژیک و لذا انجام بیشتر کارها به صورت سلیقه‌ای
		عدم وجود استراتژی‌های بلندمدت به عنوان مبنای برنامه‌های عملیاتی
		فقدان یک چشم‌انداز در سطح کلان و خرد آموزش و پرورش و لذا عدم وجود نگاه کلان در بین مدیران
		دچار روزمرگی شدن مدیران به دلیل عدم وجود برنامه و استراتژی مناسب
		تابع دیدگاه‌های وزیران بودن سیاست‌های سازمانی که هر یک سلیقه‌های خاص خودشان را دارند
		ضعف توانمندی مدیران جهت ایجاد ارتباط بهینه بین برنامه حوزه‌ها و معاونت‌ها
		عدم ثبات مدیران جهت اجرای برنامه‌ها و تصمیمات اتخاذ شده
۲	ضعف در اجرای فرایند آموزشی - پروژشی	کم رنگ بودن فعالیت‌های فوق برنامه و حتی تربیت بدنی به طوری که اغلب این فعالیت‌ها قربانی سایر برنامه‌ها می‌شوند.
		نگرش نامطلوب بچه‌ها نسبت به مدرسه به طوری که آن‌ها سخت‌ترین اوقات خود را در مدرسه می‌دانند.
		توجه ناکافی به پرورش شخصیت بچه‌ها در مدارس
		استفاده از روش‌های سنتی برای تدریس و بهره‌گیری محدود از روش‌های نوین و به ویژه روش‌های فعال
۳	ضعف در مدیریت منابع انسانی	مد نظر قرار گرفتن ملاحظات سیاسی در تأمین منابع انسانی تا شایسته‌سالاری
		ضعف برنامه‌ریزی نیروی انسانی به طوری که از کسری و مازاد نیروی انسانی آگاهی دقیقی وجود ندارد.
		با وجود چارچوب‌های گزینشی موجود، افراد علمی و متخصص حذف و امکان خدمت نمی‌یابند.
		مداوم، منظم و مستمر نبودن آموزش‌های ضمن خدمت
		ضعف در ایجاد توانایی لازم در نیروی انسانی به واسطه آموزش ضمن خدمت
		مهارت کافی نداشتن ورودی‌های سیستم آموزش و پرورش به علت ضعف در نظام گزینش و جذب
		جنبه علمی و تخصصی نداشتن مسیر جذب و استخدام معلمان

<p>ناتوانی در پرورش افراد با صلاحیت و متخصص توسط نظام کنونی تربیت معلم با توجه به ضعف برنامه و روش های کنونی</p> <p>علی رغم اهمیت دوره ابتدایی در تشکیل شخصیت افراد، به کارگیری ضعیف ترین افراد در این دوره</p> <p>انجام ارزیابی ها سلیقه ای مبتنی بر برداشت رؤسا</p> <p>عدم بازخورد مثبت و قدردانی به نحو مطلوب از مدیران و معلمان</p> <p>تشویق نکردن مطلوب معلمانی که عملکرد مناسبی دارند</p> <p>ضعف سیستم ارزشیابی به طوری که بیشتر بر معیارهای کلی و غیرقابل اندازه گیری تأکید می شود.</p>		
<p>عدم مطلوبیت و کارآیی تصمیم های انجام شده مدیران در حوزه مربوطه</p> <p>کم توجهی به نگرش سیستمی به هنگام اتخاذ تصمیمات</p> <p>توجه محدود به پژوهش در تصمیم گیری ها و سیاست گذاری ها</p> <p>در نظر نگرفتن پیشینه و تجارب مدیران سابق در تصمیم گیری ها</p> <p>عوامل ذیربط در تصمیم گیری ها مشارکت کمی دارند.</p> <p>تصمیمات اتخاذ شده بیشتر جنبه نمادین دارند تا جنبه اجرایی.</p>	تصمیم گیری نامطلوب	۴
<p>نبود هماهنگی و ارتباط ارگانیک بین بخش های مختلف ستادی که تصمیم گیر و سیاست گذار هستند.</p> <p>زیاد بودن تداخل در کارها و موازی کاری. به دلیل ضعف هماهنگی بین بخش های مختلف</p> <p>به روز و دقیق نبودن آمار و اطلاعات در بخش آموزش</p> <p>به دلیل نداشتن سیستم مدیریت دانش، تجربیات و دانش مدیران و معلمان در دسترس افراد بعدی قرار نمی گیرد.</p>	هماهنگی ضعیف	
<p>دغدغه آموزشی نداشتن مدیران چرا که بیشتر آن ها افراد اجرایی - اداری هستند تا آموزشی</p> <p>جایگاه نداشتن رهبری آموزشی در مدارس و در نتیجه تبدیل شدن مدیران به مدیران اجرایی، تدارکات چی و اداری</p> <p>آگاهی کم مدیران از نقش ها و رویکردهای رهبری و لذا بیشتر بازرس هستند تا رهبر</p> <p>فقط اجراکننده دستورات، بخشنامه ها و دستورالعمل مدیران مافوق بودن تا رهبر آموزشی</p> <p>فرصت بروز پیدا نکردن ایده های جدید و نوآوری ها به دلیل درگیر بودن مدیران در کارهای اداری کم ارزش</p> <p>هدایت کردن کارها به صورت سنتی</p> <p>ضعف نظام آموزشی برای سهم کردن مردم در اداره آموزش و پرورش و مدارس به صورت صحیح</p>	ضعف در رهبری آموزشی	۲
<p>نبود نظارت مطلوب برای تعیین کیفیت عملکرد مدیران</p>	- ۳ ۴ ۵	۷

حاکم بودن روابط در ارزیابی و نظارت تا ضوابط		
وجود نداشتن استانداردهای مناسب و دقیق برای ارزیابی عملکرد		
عدم انعکاس بازخورد مناسب از فرایند ارزشیابی عملکرد مدیران		
نبود نظارت کافی بر کارآیی و عملکرد مدیران سطوح بالا		
ضعف داشتن در نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی به طوری که این وظیفه مدیریتی به نحو مطلوب انجام نمی‌یابد		
نبود نظارت مناسب و کافی بر روند اجرای تصمیمات و سیاست‌ها		

د- بعد عوامل سازمانی

با توجه به مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها، می‌توان بعد مفهومی دیگری را تحت عنوان عوامل سازمانی برای شناسایی آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح نمود. از مؤلفه‌ها و مضامین اصلی اشاره شده در این بخش برحسب استنتاج مفهومی از آوا نگاری می‌توان پی‌برد که عواملی چون ساختار سازمانی، نیروی انسانی، سرمایه‌گذاری مالی، قوانین و مقررات و تجهیزات و امکانات، از عوامل تأثیر گذاری هستند که وجود مشکل در آن‌ها محدودیت‌های زیادی برای مدیریت مطلوب سازمان فراهم ساخته است. خلاصه یافته‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها، جدول شماره ۴-۹ مندرج شده است.

جدول ۴-۹: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد عوامل سازمانی

کدهای باز	مفهوم کلیدی	ب.ع.ع
حالت آزمایش و خطا داشتن تحولات ساختاری آموزش و پرورش	ساختار	۱
طراحی نشدن ساختار سازمانی آموزش و پرورش بر اساس مبانی علمی و تخصصی	سازمانی نامناسب	
محدود بودن آزادی عمل و استقلال مدیران به طوری که همیشه باید طبق فرموده و دستور عمل کنند		
تمرکز زیاد در ساختار کنونی به طوری که همه چیز از بالا تعیین تکلیف می‌شود		
سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین بودن ساختار سازمانی که این امر مشکلات زیادی را به وجود آورده است		
بزرگ، بوراکراتیک و غیر کارآمد بودن تشکیلات ستادی در آموزش و پرورش		۲
برخوردار نبودن نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی لازم	نیروی انسانی	
زیاد بودن مشکلات روانی، بی‌شخصیتی، بی‌هویتی و وارفتگی در معلمان	ناکارآمد	
فاقد روحیه، نشاط و انرژی بودن نیروی انسانی آموزش و پرورش		
عدم خلاقیت و ابتکار در نیروی انسانی برای بهبود کیفیت آموزشی		

۳	سرمایه گذار ی مالی ناکافی	نداشتن قدرت جذب اعتبارات لازم برای سازمان کم و ناچیز بودن بودجه در مقایسه با گستردگی و اهداف آموزش و پرورش نگرش نسبت به آموزش و پرورش به عنوان یک فعالیت مصرفی تا یک فعالیت سرمایه ای در نظر نگرفتن اولویت‌ها در تخصیص اعتبارات تأمین نشدن نیازهای آموزش و پرورش با اعتباراتی که معمولاً تخصیص می‌دهند
۴	قوانین و مقررات محدودکننده	استفاده نکردن از بررسی و پژوهش در تدوین قواعد و مقررات پاسخگو نبودن قوانین کنونی به نیازهای آموزش و پرورش بسته بودن سیستم آموزش و پرورش که باعث کم‌رنگ شدن خلاقیت شده است. از دست رفتن استقلال مدیران در جنبه‌های آموزشی به علت ازدیاد قوانین قدیمی شدن آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و نیاز آن‌ها به بازنگری
۵	تجهیزات وامکانات ناکافی	کافی نبودن امکانات و تجهیزات مدارس جهت برآورده نمودن نیازهای آنها عدم دسترسی بسیاری از مدارس به فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف آموزشی وجود مشکل از نظر منابع فیزیکی (فضای آموزشی و پرورشی، کارگاه و آزمایشگاه و سایر امکانات) بهره‌گیری نکردن از تجهیزات و امکانات موجود (کارگاه و آزمایشگاه) به نحو مطلوب

همانطور که مشاهده می‌شود، برخی از مضامین اشاره شده در مصاحبه‌ها حول این موضوعات، شامل موارد زیر می‌باشند:

- تحولات ساختاری آموزش و پرورش بیشتر حالت آزمایش و خطا دارد.
- ساختار سازمانی آموزش و پرورش بر اساس مبانی علمی و تخصصی طراحی نشده است.
- مدیران از آزادی عمل و استقلال برخوردار نیستند و همیشه باید طبق فرموده و دستور عمل کنند
- در ساختار کنونی تمرکز زیاد است و همه چیز از بالا تعیین تکلیف می‌شود.
- ساختار سازمانی سلسله مراتبی و از بالا به پایین است که این امر مشکلات زیادی را بوجود آورده است.
- تشکیلات ستادی در آموزش و پرورش بزرگ، بوراکراتیک و غیرکارآمد است.

نیروی انسانی و به‌ویژه معلمان مهمترین رکن در آموزش و پرورش می‌باشند و وجود ضعف و مشکل در آنها، نارسایی‌های زیادی را در سیستم پدید می‌آورد. برخی از نکاتی که مصاحبه‌شوندگان در این خصوص مطرح کرده‌اند، شامل موارد ذیل است:

- نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی حرفه‌ای به‌ویژه سواد تخصصی کافی برخوردار نیستند.
- مشکلات روانی، بی‌شخصیتی، بی‌هویتی و وارفتگی در معلمان زیاد است.

- نیروی انسانی آموزش و پرورش فاقد روحیه، نشاط و انرژی است.
- نیروی انسانی آموزش و پرورش خلاقیت و ابتکار لازم برای بهبود کیفیت آموزشی را ندارد.

یک از مشکلاتی که نظام آموزش و پرورش دچار آن می‌باشد، این است که اغلب سیاست‌گذاران نگاه مصرفی به فعالیت‌های این نهاد دارند و لذا سرمایه‌گذاری مالی کافی برای بهبود وضعیت و کیفیت عملکرد آن نمی‌کنند. برخی از مضامین به دست آمده از مصاحبه‌ها گویای وجود مشکل در این زمینه می‌باشد:

- سازمان آموزش و پرورش قدرت جذب اعتبارات را ندارد.
- بودجه نسبت به گستردگی و اهداف آموزش و پرورش بسیار کم و ناچیز می‌باشد.
- نگاه رایج به آموزش و پرورش، بر مصرفی بودن آن تأکید دارد (نه یک فعالیت سرمایه‌ای).
- در تخصیص اعتبارات معمولاً اولویت‌ها در نظر گرفته نمی‌شوند و گاهی اعتبارات را هدر می‌دهند.
- اعتبارات آموزش و پرورش کفاف دخل و خرج مدارس را نمی‌دهد و تأمین‌کننده نیازهای آن نمی‌باشد.

برخی از عبارات بیان شده توسط صاحب‌نظران، بیانگر ضعف، زیاد بودن، محدود کننده بودن و قدیمی بودن قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش و پرورش می‌باشد که با عباراتی چون موارد ذیل مطرح شده است:

- در تدوین لوایح قانونی از بررسی و پژوهش استفاده نمی‌شود
- قوانین کنونی پاسخگوی نیازهای آموزش و پرورش نیستند.
- بسته بودن سیستم آموزش و پرورش باعث کمرنگ نمودن خلاقیت شده است.
- استقلال مدیران در جنبه‌های آموزشی به علت ازدیاد قوانین از دست رفته است.
- آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها قدیمی شده و نیاز به بازنگری دارند.

ناکافی بودن تجهیزات و امکانات از دیگر نارسایی‌هایی است که دامنگیر نظام آموزش و پرورش می‌باشد و توسط صاحب‌نظران مورد تأکید قرار گرفته است:

- امکانات و تجهیزات مدرسه جهت تأمین نیازهای آموزشی و پرورشی کافی نیستند.
- بسیاری از مدارس فاقد فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف آموزشی می‌باشند.
- از نظر منابع فیزیکی (فضای آموزشی و پرورشی، کارگاه و آزمایشگاه و سایر امکانات) مشکل وجود دارد
- از تجهیزات و امکانات موجود (کارگاه و آزمایشگاه) به نحو مطلوب استفاده نمی‌شود.

ج- پیامدهای عملکرد

بر اساس دیدگاه صاحب نظران از دیگر آسیب‌های مطرح شده در مدیریت آموزش و پرورش می‌توان به عدم مطلوبیت پیامدهای عملکرد اشاره نمود که نمونه‌هایی از موارد مطرح شده در این بخش بدین گونه می‌باشد: عدم موفقیت در تقویت مطلوب هویت ملی اسلامی-ایرانی، توجه بیش از حد به برون‌داد کمی، عدم یادگیری مؤثر دانش آموزان، کمبود انگیزه‌های مادی معلمان...

نمونه‌هایی از مضامین به دست آمده در مصاحبه‌ها در ذیل اشاره گردیده شده است. لازم به توضیح است که عبارات زیر در چهار مفهوم اصلی: بازده اجتماعی نامطلوب، تأکید بر کمیت گرایی، نارضایتی معلمان و دانش آموختگان ضعیف کدبندی شده‌اند؛

مصاحبه‌شوندگان با مضامینی به شرح زیر، بازدهی اجتماعی نظام آموزش را نامطلوب و ضعیف

دانسته‌اند:

- آموزش و پرورش در تقویت هویت ملی ایرانی-اسلامی موفق نبوده است.
 - جامعه نسبت به عملکرد آموزش و پرورش نگاه مثبتی ندارد.
 - نظام آموزشی کنونی پاسخگوی نیازهای جامعه نیست.
 - آموزش و پرورش در پرورش شهروندان مطلوب موفق عمل نکرده است.
 - نظام آموزشی در تقویت اعتقاد به مبانی ارزش‌های اسلامی و ملی تأثیر گذاری کمی داشته است.
- یکی از مواردی که برخی از صاحب نظران به عنوان نارسایی در مدیریت آموزش و پرورش ذکر کرده‌اند، تأکید بر کمیت گرایی است که این مفهوم از مضامین ذیل استخراج شده است:
- توجه به کمیت باعث ضعف در کیفیت شده است.
 - مدیریت آموزش و پرورش بیشتر به بالا بردن آمارهای کمی توجه دارد تا بهبود کیفیت.
- براساس برخی از عبارات بیان شده در مصاحبه‌ها که در ذیل مورد اشاره قرار گرفته‌اند می‌توان دریافت معلمان که مهمترین رکن نظام آموزشی هستند، از وضع موجود رضایت کافی ندارند:
- شرایط لازم برای ارتقای رضایت شغلی معلمان و کارکنان فراهم نشده است.
 - انگیزه‌های بیرونی و مادی کمی برای معلمان فراهم شده است.
 - معلمان از عملکرد مدیران رضایت نسبی ندارند.
 - مدیران با عملکرد ضعیف باعث کاهش تعهد سازمانی کارکنان گشته‌اند.

دانش‌آموختگان ضعیف از دیگر پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش است که براساس

برخی از مضامین به‌دست آمده از مصاحبه‌ها که نمونه‌های آن در ذیل آمده است قابل استخراج است :

- آموزش‌دیدگان آموزش و پرورش دارای مهارت‌های عملی خوبی از جمله مهارت‌های زندگی نیستند.
 - آموزش و پرورش نتوانسته موجبات یادگیری مؤثر را در دانش‌آموزان فراهم نماید (نمونه: رتبه پایین ایران در تیمز)
 - بیشتر توان آموزش و پرورش در زمینه نخبه‌پروری (نظیر استعدادهای درخشان، آمادگی کنکور و...) صرف می‌شود.
 - توده‌های عظیم جامعه که توان حضور در مدارس خاص را ندارند، کم سواد و ناتوان بار می‌آیند.
 - نظام آموزشی در پرورش شخصیت دانش‌آموزان با توجه به مبانی اسلامی و ملی موفق نبوده است.
- خلاصه یافته‌های مذکور در جدول شماره ۴-۱۰ مندرج شده است.

جدول ۴-۱۰: تحلیل یافته‌های مربوط به بعد پیامدهای عملکرد

کدهای باز	مفاهیم کلیدی	ردیف
آموزش و پرورش در تقویت هویت ملی ایرانی-اسلامی موفق نبوده است.	بازدهی اجتماعی نامطلوب	۱
جامعه نسبت به عملکرد آموزش و پرورش نگاه مثبتی ندارد.		
نظام آموزشی کنونی پاسخگوی نیازهای جامعه نیست.		
آموزش و پرورش در پرورش شهروندان مطلوب موفق عمل نکرده است.		
نظام آموزشی در تقویت اعتقاد به مبانی و ارزش‌های اسلامی و ملی تأثیرگذاری کمی داشته است.		
توجه به کمیت باعث ضعف در کیفیت شده است.	تأکید بر کمیت‌گرایی	۲
مدیریت آموزش و پرورش بیشتر به بالا بردن آمارهای کمی توجه دارد تا بهبود کیفیت.		
شرایط لازم برای ارتقاء رضایت شغلی معلمان و کارکنان فراهم نشده است.	نارضایتی معلمان	۳
انگیزه‌های بیرونی و مادی کمی برای معلمان فراهم شده است.		
معلمان از عملکرد مدیران رضایت نسبی ندارند.		
مدیران با عملکرد ضعیف باعث کاهش تعهد سازمانی کارکنان گشته‌اند.		
آموزش‌دیدگان آموزش و پرورش دارای مهارت‌های عملی خوبی از جمله مهارت‌های زندگی نیستند.	دانش‌آموختگان ضعیف	۴
آموزش و پرورش نتوانسته موجبات یادگیری مؤثر را در دانش‌آموزان فراهم نماید (نمونه: رتبه پایین ایران در مسابقات جهانی تیمز)		

بیشتر توان آموزش و پرورش در زمینه نخبه پروری (نظیر استعدادهای درخشان، آمادگی کنکور و...) صرف می‌شود.		
توده‌های عظیم جامعه که توان حضور در مدارس خاص را ندارند، کم‌سواد و ناتوان بار می‌آیند.		
نظام آموزشی در پرورش شخصیت دانش‌آموزان با توجه به مبانی اسلامی و ملی موفق نبوده است.		

د- اولویت‌بندی مؤلفه‌های آسیب‌شناسی

با توجه به مفاهیم و موارد اشاره شده در بالا و استنتاج‌های مفهومی از مصاحبه با صاحب‌نظران حوزه مربوط می‌توان نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش را در چهار گروه اصلی، یعنی ضعف در صلاحیت و شایستگی، ضعف در اجرای فرایندهای مدیریت، پیامدهای عملکرد نامطلوب و ضعف و کاستی در عوامل سازمانی بررسی نمود که هر کدام از این ابعاد شامل یکسری از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها می‌باشند که براساس آن‌ها پرسشنامه‌ای تهیه و جهت اعتباریابی در اختیار گروه‌هایی از دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران قرار گرفت که در بخش بعد به تفصیل مورد تحلیل قرار گرفته است.

براساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، میزان اهمیت تخصیص داده شده به هر یک از مفاهیم (مؤلفه‌ها)، به صورت کمی و کیفی مشخص شد. در جدول ۴-۱۱ اهمیت تخصیص یافته به مؤلفه‌ها با دو رویکرد کمی و کیفی جمع‌بندی شده‌اند. لازم به ذکر است که در اولویت‌بندی با رویکرد کیفی، محقق براساس تحلیل نظرات صاحب‌نظران سه سطح قوی، متوسط، و ضعیف را تعریف کردند.

جدول ۴-۱۱: اولویت‌بندی مؤلفه‌های آسیب‌شناسی

ردیف	بُعدها	مؤلفه‌ها	اولویت‌بندی با رویکرد کمی	اولویت‌بندی با رویکرد کیفی
۱	صلاحیت و شایستگی	عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی	۴ (۴ تکرار)	متوسط
		برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۴ (۴ تکرار)	متوسط
۲	اجرای فرایندهای مدیریت	برنامه‌ریزی نامناسب	۴ (۴ تکرار)	متوسط
		ضعف در اجرای فرایند آموزشی-پرورشی	۶ (۲ تکرار)	ضعیف
		ضعف در مدیریت منابع انسانی	۳ (۵ تکرار)	قوی

متوسط	۵ (۳ تکرار)	تصمیم‌گیری نامطلوب		
متوسط	۵ (۳ تکرار)	هماهنگی ضعیف		
قوی	۱ (۸ تکرار)	ضعف در رهبری آموزشی		
متوسط	۴ (۴ تکرار)	نظارت نامناسب		
ضعیف	۶ (۲ تکرار)	بازدهی اجتماعی نامطلوب	پیامدهای عملکرد	۳
متوسط	۴ (۴ تکرار)	تأکید بر کمیت‌گرایی		
قوی	۲ (۷ تکرار)	نارضایتی معلمان		
ضعیف	۶ (۲ تکرار)	دانش آموختگان ضعیف		
متوسط	۴ (۴ تکرار)	ساختار سازمانی نامناسب	عوامل سازمانی	۴
قوی	۳ (۵ تکرار)	نیروی انسانی ناکارآمد		
قوی	۱ (۸ تکرار)	سرمایه‌گذاری مالی ناکافی		
قوی	۳ (۵ تکرار)	قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد		
متوسط	۵ (۳ تکرار)	تجهیزات و امکانات ناکافی		

همانطور که در جدول شماره ۴-۱۱ مشاهده می‌شود، ۶ مؤلفه ضعف در مدیریت منابع انسانی و ضعف در رهبری آموزشی (مربوط به بعد اجرای فرایندهای مدیریت)، نارضایتی معلمان (مربوط به بعد پیامدهای عملکرد)، نیروی انسانی ناکارآمد، سرمایه‌گذاری مالی ناکافی و قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد (مربوط به بعد عوامل زمینه‌ای)، در سطح قوی قرار دارند. ۹ مؤلفه (عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی، برخوردار نبودن مدیران از شایستگی، برنامه‌ریزی نامناسب، تصمیم‌گیری نامطلوب، هماهنگی ضعیف، نظارت نامناسب، تأکید بر کمیت‌گرایی، ساختار سازمانی نامناسب و تجهیزات و امکانات ناکافی) در سطح متوسط و ۳ مؤلفه (ضعف در اجرای فرایند آموزشی-پرورشی، بازدهی اجتماعی نامطلوب، و دانش آموختگان ضعیف) در سطح ضعیف، اولویت بندی شده‌اند.

۴-۴- تجزیه و تحلیل کمی

در این بخش به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پیمایش که از طریق ابزار پژوهش گردآوری شده‌اند، با استفاده از آمارها و آزمون‌های آماری متعدد، پرداخته می‌شود. به این منظور، ابتدا از آمار توصیفی در بخش جمعیت‌شناسی جهت تبیین ویژگی‌های نمونه به تفکیک مقیاس‌های اسمی و رتبه‌ای و همچنین شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای پژوهش که با مقیاس فاصله‌ای و نسبی اندازه‌گیری شده‌اند و در ادامه از آمار استنباطی برای پاسخ به سوالات اصلی پژوهش استفاده شده است.

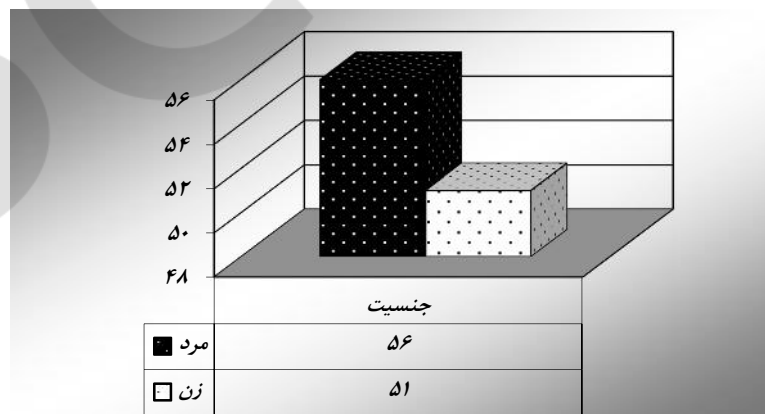
۴-۴-۱- ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه مورد مطالعه

در این بخش، اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش به تفکیک (جنسیت، تحصیلات) به صورت توصیفی (فراوانی و درصد)، ارائه شده است.

۴-۴-۱-۱- جنسیت

جدول ۴-۱۲: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
مرد	۵۶	۵۲/۳	۵۲/۳
زن	۵۱	۴۷/۷	۱۰۰
جمع	۱۰۷	۱۰۰	



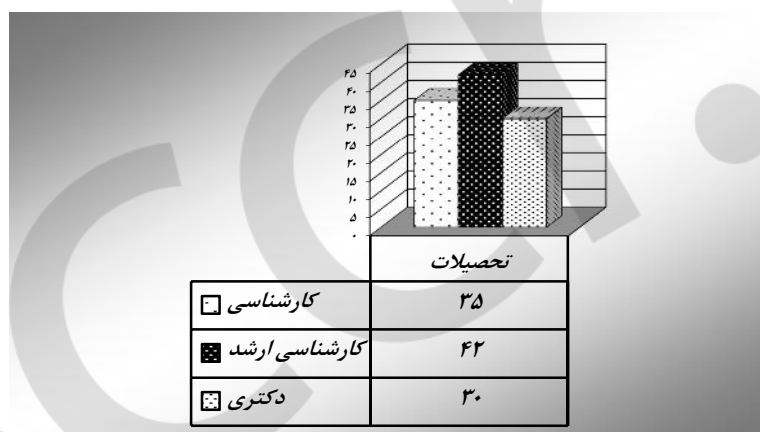
نمودار ۴-۱: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر جنسیت

داده‌های موجود در جدول ۴-۱۲ و نمودار شماره ۴-۱ نشان می‌دهند که ۵۶ نفر معادل ۵۲/۳ درصد را مردان و ۵۱ نفر معادل ۴۷/۷ درصد را زنان شکل می‌دهند.

جدول ۴-۱۳: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر میزان تحصیلات

تحصیلات	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
کارشناسی	۳۵	۳۲/۷	۳۲/۷
کارشناسی ارشد	۴۲	۳۹/۳	۷۲/۰۰
دکتری	۳۰	۲۸/۰۰	۱۰۰
جمع	۱۰۷	۱۰۰	

۴-۱-۲-۴- تحصیلات



نمودار ۴-۲: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر تحصیلات

داده‌های موجود در جدول شماره ۴-۱۳ نشان می‌دهند که ۳۵ نفر معادل ۳۲/۷ درصد را کارشناسی و ۴۲ نفر معادل ۳۹/۳ درصد را کارشناسی ارشد و تعداد ۳۰ نفر معادل ۲۸ درصد را دکتری تشکیل می‌دهند. همانطور که مشخص است و در نمودار شماره ۴-۲ نیز نشان داده شده، مدرک کارشناسی ارشد نما (۴۲ نفر) می‌باشد چون تعداد آن از سایر مدارک بیشتر است.

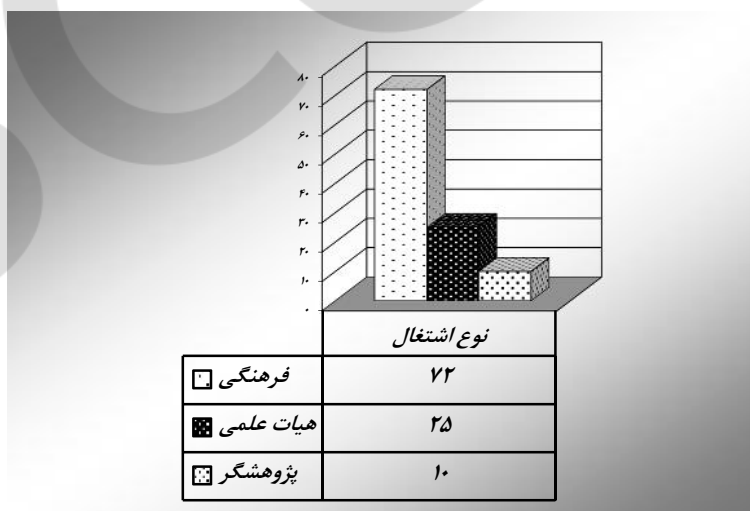
۴- ۱- ۳- اشتغال

داده‌های موجود در جدول شماره ۴-۱۴ برحسب نوع اشتغال نمونه می‌باشد نشان می‌دهند که ۷۲ نفر

جدول ۴-۱۴: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر نوع اشتغال

نوع اشتغال	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
فرهنگی (آموزش و پرورشی)	۷۲	۶۷/۳	۶۷/۳
هیئت علمی	۲۵	۲۳/۳	۹۰/۵
پژوهشگر	۱۰	۹/۴	۱۰۰
جمع	۱۰۷	۱۰۰	

معادل ۶۷/۳ درصد را فرهنگی (آموزش و پرورشی) و ۲۵ نفر معادل ۲۳/۳ درصد را هیئت علمی و تعداد ۱۰ نفر معادل ۹/۴ درصد را پژوهشگر تشکیل می‌دهند با توجه به داده‌ها اشتغال در مشاغل فرهنگی (۷۲ نفر) نما بوده و از سایر مشاغل بیشتر است. این موضوع در نمودار شماره ۴-۳ نیز قابل مشاهده است.



نمودار ۴-۳: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر نوع اشتغال

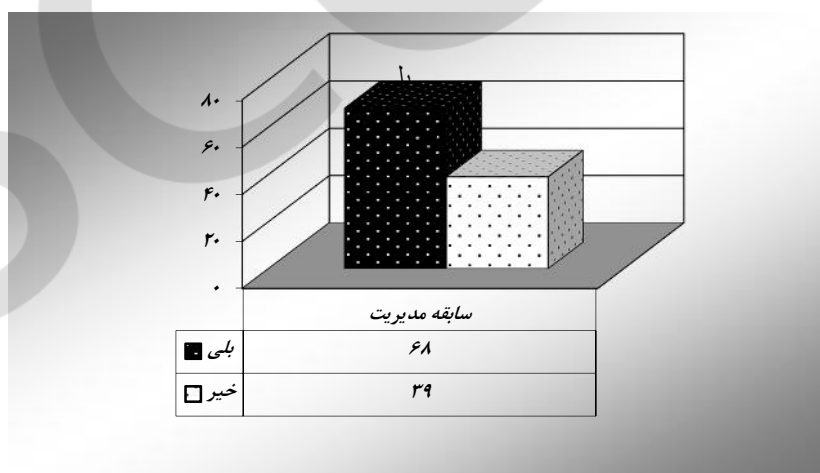
۴-۱-۴- سابقه مدیریت

داده‌های موجود در جدول شماره ۴-۱۵ و نمودار شماره ۴-۴ نشان می‌دهند که ۶۸ نفر معادل ۶۳/۵ درصد، کسانی می‌باشند که دارای سابقه مدیریت هستند و ۳۹ نفر معادل ۳۶/۴ درصد کسانی هستند که سابقه مدیریت ندارند.

با توجه به داده‌ها، نما کسانی هستند که دارای سابقه مدیریت می‌باشند.

جدول ۴-۱۵: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر سابقه مدیریت

سابقه مدیریت	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
دارند	۶۸	۶۳/۵	۶۳/۵
ندارند	۳۹	۳۶/۴	۱۰۰
جمع	۱۰۷	۱۰۰	



نمودار ۴-۴: توزیع فراوانی گروه مورد مطالعه از نظر سابقه مدیریت

۴-۲- تحلیل توصیفی متغیرها

در جدول شماره ۴-۱۶ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. میانگین به دست آمده را می توان به عنوان حداکثر نمره ای که شرکت کنندگان در پژوهش به متغیر مورد نظر داده اند، تفسیر کرد. انحراف معیار نیز که شاخص پراکندگی داده ها نسبت به میانگین است هرچقدر بزرگتر باشد نشان می دهد که شرکت کنندگان در تحقیق پاسخ های نزدیک به هم نداده اند و اتفاق نظر در مورد آن موضوع ندارد. عکس این مورد هم برای ارزش های پایین انحراف استاندارد صادق است. با توجه به میانگین های به دست آمده که بالاتر از ۴ هستند، می توان گفت از نظر پاسخگویان، موارد تعیین شده در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می باشند.

جدول ۴-۱۶: شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

مؤلفه ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	دامنه	حداقل	حداکثر
عدم انتصاب مدیران بر اساس شایستگی	۱۰۷	۴/۱۶	۰/۵۳	۲/۱۷	۲/۸۳	۵/۰۰
برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۱۰۷	۴/۱۳	۰/۵۲	۲/۵۰	۲/۵۰	۵/۰۰
برنامه ریزی نامناسب	۱۰۷	۴/۱۴	۰/۴۲	۲/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰
ضعف در اجرای فرایند آموزشی پرورشی	۱۰۷	۴/۲۰	۰/۵۶	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰
ضعف در مدیریت منابع انسانی	۱۰۷	۴/۱۸	۰/۴۲	۲/۰۸	۲/۹۲	۵/۰۰
تصمیم گیری نامطلوب	۱۰۷	۴/۱۸	۰/۵۷	۲/۶۷	۲/۳۳	۵/۰۰
هماهنگی ضعیف	۱۰۷	۴/۲۶	۰/۵۶	۲/۲۵	۲/۷۵	۵/۰۰
ضعف در رهبری آموزشی	۱۰۷	۴/۳۵	۰/۵۲	۲/۴۳	۲/۵۷	۵/۰۰
نظارت نامناسب	۱۰۷	۴/۲۸	۰/۵۳	۱/۸۶	۳/۱۴	۵/۰۰
بازدهی اجتماعی نامطلوب	۱۰۷	۴/۲۶	۰/۵۶	۲/۴۰	۲/۶۰	۵/۰۰
تأکید بر کمیته گرایی	۱۰۷	۴/۲۵	۰/۷۴	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰
نارضایتی معلمان	۱۰۷	۴/۰۸	۰/۶۳	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰
دانش آموختگان ضعیف	۱۰۷	۴/۱۲	۰/۵۸	۲/۶۰	۲/۴۰	۵/۰۰
ساختار سازمانی نامناسب	۱۰۷	۴/۱۲	۰/۶۰	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰
نیروی انسانی ناکارآمد	۱۰۷	۴/۱۵	۰/۶۲	۲/۷۵	۲/۲۵	۵/۰۰
سرمایه گذاری مالی ناکافی	۱۰۷	۴/۲۷	۰/۶۰	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰
قوانین و مقررات محدودکننده	۱۰۷	۴/۱۸	۰/۵۳	۲/۵۰	۲/۵۰	۵/۰۰
تجهیزات و امکانات ناکافی	۱۰۷	۴/۲۵	۰/۶۱	۳/۰۰	۲/۰۰	۵/۰۰

۴-۳- تجزیه و تحلیل استنباطی

در این بخش سوالات اصلی پژوهش به تفکیک مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند. به این منظور، ابتدا جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرنف تک نمونه‌ای استفاده شد. لازم به یادآوری است که عدم معناداری داده‌ها در این آزمون بیانگر تأیید فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. در مرحله دوم، جهت بررسی روایی سازه و شناسایی و دسته‌بندی ابعاد آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش، روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بهره‌برداری قرار گرفت. در مرحله سوم، از آزمون t تک نمونه‌ای برای پاسخ به سوالات پژوهش استفاده شد که معناداری این آزمون نشان‌دهنده وجود اختلاف بین میانگین کسب شده و میانگین مفروض می‌باشد و در نهایت از آزمون آماری فریدمن برای رتبه‌بندی آسیب‌های شناسایی شده استفاده گردید. از طریق این آزمون، بعد از اجرای آزمون خی‌دو و معنادار شدن آن، عناصر مؤثر از بیشترین به کمترین مرتب می‌شوند به طوری که بر اساس آن می‌توان گفت کدام مؤلفه یا نارسایی دارای بیشترین اهمیت و کدام یک دارای کمترین اهمیت است.

۴-۳-۱- آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

برای تعیین نوع آزمون مورد استفاده (پارامتریک یا غیرپارامتریک) لازم است میزان نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی گردد. زیرا استفاده از آزمون‌های پارامتریک مستلزم این است که مفروضات اصلی آن، که یکی از آن‌ها نرمال بودن توزیع داده‌ها، می‌باشد، رعایت گردد. به این منظور، در پژوهش حاضر جهت آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کلموگروف اسمیرنف تک نمونه‌ای استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۴-۱۷ ارائه شده است.

بر اساس قاعده مربوط به این آزمون، چنانچه مقدار معناداری از ۰/۰۵ بیشتر باشد در آن صورت توزیع مشاهده شده با توزیع نظری یکسان است و تفاوتی بین این دو وجود ندارد و توزیع به توزیع نرمال نزدیک‌تر است.

بنابراین، همانطور که نتایج جدول شماره ۴-۱۷ نشان می‌دهد، به دلیل این که سطح معناداری محاسبه شده، بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها در کلیه مؤلفه‌ها نرمال است.

-One-sample Kolmogorov – smirnov test

- Friedman Test

- Chi Square

جدول ۴-۱۷: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف

تجهیزات و امکانات	قوانین و مقررات	سرمایه گذاری مالی	نیروی انسانی	ساختار سازمانی	دانش آموختگان	رضایت و تعهد	کمیت گرایی	بازدهی اجتماعی	نظارت	رهبری آموزشی	ارتباطات و هماهنگی	تصمیم گیری	مدیریت منابع انسانی	اجرا فرایند آموزشی	برنامه	برخورداری از شایستگی	انتصاب شایسته	K-S	SG
۸۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۵۸/۱	۶۸/۱	۸۰/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱	۶۸/۱

۴-۳-۲-تحلیل عامل ها و مؤلفه های اصلی

از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با به کارگیری رویکرد تحلیل مؤلفه های اصلی، ساختار عاملی مؤلفه ها مورد بررسی قرار گرفت. برای ارزیابی مناسب بودن تحلیل عاملی از " آزمون کی. ام. او و بارتلت " استفاده شده است. همان گونه که در جدول شماره ۴-۱۸ نشان داده شده است، اندازه کفایت نمونه گیری (KMO) برابر با ۰/۸۵۹ و نتیجه آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۱۵۳ در سطح کمتر از ۰/۰۱ برابر با ۹۶۰/۴۲ معنادار است.

جدول شماره ۴-۱۸: ضریب کفایت نمونه گیری آزمون بارتلت

آزمون کفایت نمونه گیری (KMO)	۰/۸۵۹
آزمون بارتلت	۹۶۰/۴۲
آزمون کرویت بارتلت	۱۵۳
معناداری	**۰/۰۰۰۱

**P<۰/۰۱

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

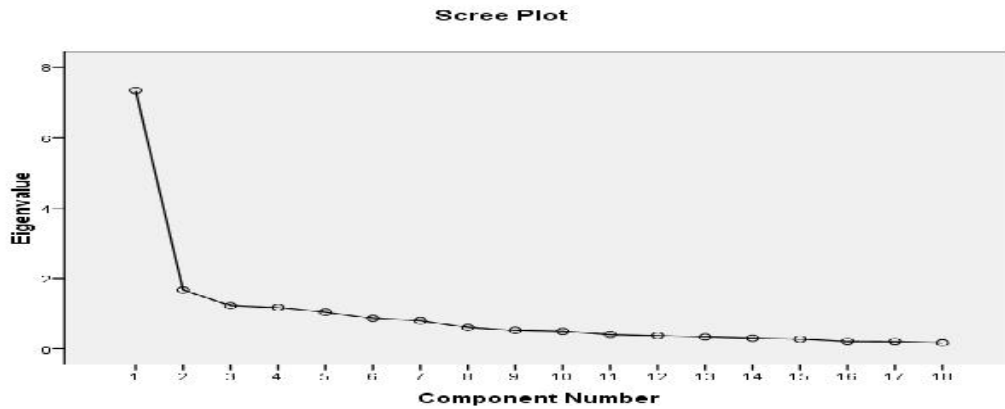
با توجه به اینکه آزمون کفایت نمونه‌گیری بالاتر از $0/8$ و معنادار بودن آزمون بارتلت می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مطالعه شده کاملاً قابل توجیه می‌باشد. در نخستین برون‌داد این برنامه پس از وارد کردن داده‌های اولیه به رایانه و اجرای برنامه از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که ارزش ویژه ۴ عامل بزرگتر از یک است این ۴ عامل روی هم $63/32$ درصد از واریانس کل متغیرها را تعیین می‌کند. در یک تحلیل عاملی هرچه درصد واریانس تبیین شده بیشتر باشد، تحلیل عاملی در توجیه مؤلفه‌های اصلی بهتر عمل کرده است. برای تعیین مناسبترین عامل‌ها و ساختار ساده متغیرها با استفاده از چرخش واریماکس، ماتریس عامل‌های چرخش یافته نهایی محاسبه شد. اطلاعات جدول شماره ۴-۱۹ ارزش‌های ویژه هر عامل را بعد از چرخش نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۹: ارزش‌های ویژه نشانگرهای ابعاد آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش بعد از چرخش

عامل‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تجمعی
عامل ۱	۴/۶۸	۲۶/۰۳	۲۶/۰۳
عامل ۲	۲/۶۶	۱۴/۸۱	۴۰/۸۴
عامل ۳	۲/۱۰	۱۱/۷۰	۵۲/۵۴
عامل ۴	۱/۹۳	۱۰/۷۷	۶۳/۳۲

جدول ارزش‌های ویژه بر اساس معیار کیزر، چهار عامل را با ارزش بالاتر از ۱ معرفی می‌کند و در ادامه نمودار سنگ ریزه که تأییدکننده نتایج معیار کیزر در جدول (۴-۱۹) می‌باشد بدون تغییر از برون‌داد نرم‌افزار ارائه گردیده شده است و نمایانگر آن است که ۱۸ مؤلفه قابل مشاهده می‌تواند به ۴ بعد اصلی تقلیل یابد و تأییدی دال بر نتایج به دست آمده می‌باشد.

- Varimax
- Eigenvalue
- Scree plot



نمودار ۴-۵: نمودار سنگریزه ابعاد و مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش
جدول (۴-۲۰) ماتریس چرخش یافته را با روش چرخش متعامد گزارش می‌دهد.

همانگونه که در جدول ۴-۲۰ مشاهده می‌شود اغلب متغیرها، بار عاملی بالایی دارند، با دقت در بارهای عاملی، می‌توان به نقش با اهمیت هر یک از متغیرها در تبیین و معرفی بعدهای اصلی شناسایی شده پی برد.

نام‌گذاری عامل‌های شناسایی شده - جدول عامل‌های دوران یافته، مبنای نام‌گذاری عامل‌های تحقیق می‌باشد. معمولاً هر متغیر در یک عامل بار می‌شود، اما ممکن است بعضی از متغیرها، بار عاملی در دو عامل داشته باشند که پس از دوران عامل‌ها، باید از طریق انتساب گویه‌ها به عامل‌ها، به استنتاج مفهومی پرداخت، بدین معنی که برای هر یک از مجموعه متغیرهایی که بر یک عامل تعلق گرفته‌اند، مفهوم عامل تعیین کرد تا بتوان به تفسیر آن‌ها پرداخت.

جدول ۴-۲۰: ماتریس ابعاد و مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش

مؤلفه‌ها	بعد ۱	بعد ۲	بعد ۳	بعد ۴
عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی			۰/۷۴۸	
برخوردار نبودن مدیران از شایستگی			۰/۷۵۸	
برنامه‌ریزی نامناسب	۰/۴۴۴		*۰/۵۳۲	
ضعف در اجرای فرایند آموزشی - پرورشی	۰/۸۵۸			
ضعف در مدیریت منابع انسانی	۰/۴۷۴		*۰/۵۰۱	
تصمیم‌گیری نامطلوب	۰/۷۴۴			
هماهنگی ضعیف	۰/۶۸۲			
ضعف در رهبری آموزشی	۰/۶۳۰			
نظارت نامناسب	۰/۵۹۵			
بازدهی اجتماعی نامطلوب		۰/۶۱۵		

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

		۰/۸۰۰		تأکید بر کمیت‌گرایی
		۰/۴۶۴	*۰/۴۵۰	نارضایتی معلمان
		۰/۶۲۴		دانش‌آموختگان ضعیف
۰/۶۰۲				ساختار سازمانی ضعیف
۰/۶۲۷				نیروی انسانی ناکارآمد
۰/۴۸۴	*۰/۴۶۳			سرمایه‌گذاری مالی ناکافی
۰/۶۷۰				قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد
۰/۸۴۵				تجهیزات و امکانات ناکافی

* بارهای عاملی که ستاره‌دار مشخص شده‌اند در دو بعد بار مناسبی گرفته‌اند ولی در احتساب مربوط به بار عاملی به بعدی که از نظر مفهومی قابل تبیین بوده است لحاظ شده‌اند.

از طریق همین فرایند است که محقق با استفاده از تحلیل عاملی، تعداد زیادی نشانگر را در چند عامل خلاصه کرده و نام عمومی برای آن تعیین می‌کند تا بتوان به تلخیص داده‌ها که از اهداف اساسی این تکنیک آماری است دست یافت. در ادامه ابعاد مربوطه، به شرح ذیل نام‌گذاری می‌شوند.

بعد اول را می‌توان با گرفتن بار عاملی مناسب دو متغیر عدم انتصاب مدیران بر اساس شایستگی و برخوردار نبودن مدیران از شایستگی می‌توان بعد "صلاحیت و شایستگی" نام نهاد.

بعد دوم که بر اساس معیار کیزر بیشترین ارزش ویژه و تبیین واریانس مشترک را داشته است شامل متغیرهای: برنامه‌ریزی نامناسب، ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی، تصمیم‌گیری نامطلوب، هماهنگی ضعیف، ضعف در رهبری آموزشی و نظارت نامناسب را با عنایت به مفاهیم استنتاج شده می‌توان "اجرای فرایندهای مدیریت" نام‌گذاری نمود.

بعد سوم نیز در بازدهی اجتماعی نامطلوب، تأکید بر کمیت‌گرایی، نارضایتی معلمان و دانش‌آموختگان ضعیف، بارهای مناسبی گرفته است و به عنوان "پیامدهای عملکرد" نام‌گذاری شده است.

و در نهایت بعد چهارم که شامل ساختار سازمانی نامناسب، نیروی انسانی ناکارآمد، سرمایه‌گذاری مالی ناکافی، قوانین و مقررات محدودکننده، و تجهیزات و امکانات ناکافی می‌باشد، "عوامل سازمانی" عنوان گرفته است.

۴-۵- تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش

به منظور تأیید توصیف داده‌ها و تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌ای که نمونه از آن استخراج شده است و حصول اطمینان بیشتر نسبت به یافته‌های پژوهش، میانگین‌های به دست آمده از طریق اجرای آزمون t تک نمونه‌ای با میانگین فرض شده مورد مقایسه قرار گرفت. چون مفروضه‌های زیربنایی این آزمون رعایت شده است می‌توان به نتایج حاصل از این آزمون اکتفا نمود. نتایج آزمون‌ها به تفکیک سؤالات پژوهش به شرح زیر است:

سؤال اول: تا چه حد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آن است؟

جدول ۴-۲۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های بعد انتصاب و شایستگی مدیران

مؤلفه‌ها	میانگین	میانگین مفروض	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری
عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی	۴/۱۶	۳	۰/۵۳	۲۲/۹۱	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۴/۱۳	۳	۰/۵۲	۲۲/۷۱	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱

**P ۰/۰۱، *P ۰/۰۵

نتایج جدول شماره (۴-۲۱) بیانگر آن است که مقدار t مشاهده شده با درجه آزادی (df= ۱۳۱) در سطح معنی‌داری (۰/۰۵ =) از مقدار t جدول بزرگتر است. لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان بیان نمود که اختلاف بین میانگین به دست آمده و میانگین مفروض، اختلاف واقعی و معنادار است، بدین ترتیب فرض صفر (H₀) رد می‌گردد و می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که از نظر انتصاب و شایستگی وضعیت مطلوب نیست زیرا اولاً مدیران از شایستگی لازم برخوردار نیستند و ثانیاً مدیران براساس شایستگی به این پست گمارده نمی‌شوند.

سؤال دوم: تا چه میزان نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به نحوه اجرای فرایندهای مدیریتی می‌باشند؟

همانگونه که نتایج جدول (۴-۲۲) نشان می‌دهد، مقدار t مشاهده شده در همه مؤلفه‌ها با درجه آزادی (df= ۱۳۱) در سطح معنی‌داری (۰/۰۵ =) از مقدار t جدول بزرگتر است.

جدول ۴-۲۲: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های بعد اجرای فرایندهای مدیریت

مؤلفه‌ها	میانگین	میانگین مفروض	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری
برنامه‌ریزی نامناسب	۴/۱۴	۳	۰/۴۲	۲۲/۵۴	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
ضعف در اجرای فرایند آموزشی پرورشی	۴/۲۰	۳	۰/۵۶	۲۲/۱۲	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
ضعف در مدیریت منابع انسانی	۴/۱۸	۳	۰/۴۲	۲۹/۰۰	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
تصمیم‌گیری نامطلوب	۴/۱۸	۳	۰/۵۷	۲۱/۲۷	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
هماهنگی ضعیف	۴/۲۶	۳	۰/۵۶	۲۳/۹۱	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
ضعف در رهبری آموزشی	۴/۳۵	۳	۰/۵۲	۲۶/۹۰	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
نظارت نامناسب	۴/۲۸	۳	۰/۵۳	۲۵/۵۷	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱

**P ۰/۰۱، *P ۰/۰۵

لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان بیان نمود که اختلاف بین میانگین کسب شده و میانگین مفروض، واقعی و معنادار است. بدین ترتیب، فرضیه صفر (H₀) رد می‌گردد و نتیجه مبنی بر تأیید فرض پژوهشی و فرض خلاف (H₁) می‌باشد و می‌توان این‌گونه بیان نمود در کلیه مؤلفه‌های بعد اجرای فرایندهای مدیریت وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش وجود ندارد.

سؤال سوم: آیا مدیریت آموزش و پرورش از نظر پیامدهای عملکرد دچار نارسایی می‌باشد؟

جدول ۴-۲۳: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های بعد پیامدهای عملکرد

مؤلفه‌ها	میانگین	میانگین مفروض	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری
بازدهی اجتماعی نامطلوب	۴/۲۶	۳	۰/۵۶	۲۳/۱۶	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
تأکید بر کمیت گرایی	۴/۲۵	۳	۰/۷۴	۱۷/۴۰	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
نارضایتی معلمان و کارکنان	۴/۰۸	۳	۰/۶۳	۱۷/۷۲	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
دانش آموختگان ضعیف	۴/۱۲	۳	۰/۵۸	۲۰/۱۰	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱

**P ۰/۰۱،*P ۰/۰۵

همانگونه که نتایج جدول (۴-۲۳) نشان می‌دهد، مقدار t مشاهده شده در همه متغیرها با درجه آزادی (df= ۱۳۱) در سطح معنی‌داری (۰/۰۵ =) از مقدار t جدول بزرگتر است و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان بیان نمود که اختلاف بین میانگین کسب شده و میانگین مفروض اختلاف واقعی و معنادار است، بدین ترتیب فرضیه صفر (H) رد می‌گردد و نتیجه مبنی بر تأیید فرض پژوهشی و فرض خلاف (H) می‌باشد و می‌توان این‌گونه بیان نمود، عملکرد مدیریت آموزش و پرورش در وضعیت مطلوبی قرار ندارد و در کلیه مؤلفه‌های بعد پیامدهای عملکرد وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش وجود ندارد.

سؤال چهارم: تا چه حد آسیب‌ها و نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به عوامل سازمانی می‌باشند؟

جدول ۴-۲۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مؤلفه‌های بعد عوامل سازمانی

مؤلفه‌ها	میانگین	میانگین مفروض	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری
ساختار سازمانی نامناسب	۴/۱۲	۳	۰/۶۰	۱۹/۱۸	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
نیروی انسانی ناکارآمد	۴/۱۵	۳	۰/۶۲	۱۸/۹۹	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
منابع مالی ناکافی	۴/۲۷	۳	۰/۶۰	۲۱/۸۶	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
قوانین و مقررات محدودکننده	۴/۱۸	۳	۰/۵۳	۲۲/۹۷	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱
امکانات ناکافی	۴/۲۵	۳	۰/۶۱	۲۱/۱۰	۱۰۶	**۰/۰۰۰۱

**P ۰/۰۱،*P ۰/۰۵

نتایج جدول (۴-۲۴) حاکی از آن است که مقدار t مشاهده شده در همه متغیرها با درجه آزادی (df= ۱۳۱) در سطح معنی‌داری (۰/۰۵ =) از مقدار t جدول بزرگتر است و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان بیان نمود که اختلاف بین میانگین کسب شده و میانگین مفروض اختلاف واقعی و معنادار است، بدین ترتیب فرضیه صفر (H) رد می‌گردد و نتیجه مبنی بر تأیید فرض پژوهشی و فرض خلاف (H) می‌باشد

و می‌توان این‌گونه بیان نمود در کلیه مؤلفه‌های بعد عوامل سازمانی وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش وجود ندارد.

سؤال پنجم: کدامیک از عوامل مربوط به مدیریت آموزش و پرورش، وضعیت نامناسب تر و حادث‌تری دارند؟

برای شناسایی نارساترین و حادث‌ترین مشکلات، لازم است مؤلفه‌های مورد مطالعه رتبه‌بندی شوند. برای این منظور، از آزمون آماری فریدمن استفاده گردید که پیش‌نیاز آن اجرای آزمون خی‌دو است که نتایج آن در جدول ۴-۲۵ آمده است.

جدول ۴-۲۵: نتایج آزمون خی دو مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت

کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
۶۱/۲۸	۱۷	۰/۰۰۱

با توجه به این که سطح معناداری به دست آمده در آزمون خی دو از آلفای ۰/۰۱ کوچکتر است؛ می‌توان گفت که بین رتبه‌های مؤلفه‌های موجود به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. سپس، نتایج مربوط به مرتب کردن مؤلفه‌ها از بیشترین به کمترین، در جدول (۴-۲۶) مندرج گردید. این نتایج نشان می‌دهند که مؤلفه ضعف رهبری آموزشی در رتبه نخست قرار دارد و این بدین معنی است که این عامل در نامناسب‌ترین وضعیت قرار دارد. این در حالی است که مؤلفه نارضایتی معلمان کمترین رتبه را به دست آورده است.

جدول ۴- ۲۶: رتبه‌های مؤلفه‌های آسیب‌شناسی مدیریت از بیشترین به کمترین

رتبه	مؤلفه‌ها	میانگین رتبه
۱.	ضعف در رهبری آموزشی	۱۱/۱۱
۲.	تأکید بر کمیت گرایی	۱۰/۷۹
۳.	سرمایه‌گذاری مالی ناکافی	۱۰/۷۱
۴.	بازدهی اجتماعی نامطلوب	۱۰/۳۷
۵.	نظارت نامناسب	۱۰/۲۹
۶.	هماهنگی ضعیف	۱۰/۱۸
۷.	تجهیزات و امکانات ناکافی	۱۰/۱۶
۸.	ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی	۹/۵۸
۹.	تصمیم‌گیری نامطلوب	۹/۴۰
۱۰.	قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد	۹/۲۴
۱۱.	نیروی انسانی ناکارآمد	۹/۰۲
۱۲.	عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی	۸/۸۵
۱۳.	ضعف در مدیریت منابع انسانی	۸/۸۰
۱۴.	دانش آموختگان ضعیف	۸/۷۹
۱۵.	ساختار سازمانی نامناسب	۸/۶۴
۱۶.	برخوردار نبودن مدیران از شایستگی	۸/۵۰
۱۷.	برنامه‌ریزی نامناسب	۸/۲۹
۱۸.	نارضایتی معلمان	۸/۲۷

SCCcr.ir

فصل پنجم

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

۵-۱- مقدمه

این تحقیق با هدف آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کشور در سطح صنفی و ستادی انجام یافت. رویکرد اصلی در این پژوهش، رویکرد آمیخته (تحقیق کیفی و کمی) می‌باشد. الگوی مفهومی پژوهش براساس بررسی ادبیات و الگوهای موجود طراحی گردید. بررسی کیفی در دو بخش انجام یافت: بررسی نتایج تحقیقات مربوط به موضوع و مصاحبه عمیق با صاحب‌نظران.

در مرحله بررسی پیشینه تحقیقات مربوط به موضوع، کلیه مطالعات و تحقیقات انجام شده در زمینه مسائل مدیریت آموزش و پرورش که در دسترس قرار داشتند، جامعه آماری این پژوهش بودند. این تحقیقات با جستجو در سایت‌های اینترنتی، دانشگاه‌ها، پژوهشکده‌های تعلیم و تربیت و پژوهشگاه آموزش و پرورش، شناسایی و در نهایت ۳۸۵ پایان‌نامه و پروژه تحقیقاتی که به نحوی مربوط به موضوع بودند مورد بررسی قرار گرفت و مواردی که به میزان بیشتری مربوط به اهداف پژوهش بودند، انتخاب شدند.

در مرحله مصاحبه، برای انتخاب صاحب‌نظران از روش "گلوله‌برفی" استفاده گردید و ۱۵ نفر که از نظر علمی و تجربی آشنا به مسائل آموزش و پرورش بودند، مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌های کیفی به دست آمده از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل محتوا استفاده شد.

در مرحله پیمایش، کلیه صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران حوزه مدیریت آموزشی جامعه آماری مورد مطالعه بوده و برای انتخاب گروه نمونه از این جامعه، شیوه نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس به کار گرفته شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از این گروه، پرسشنامه‌ای طراحی گردید که پایایی آن در حد قابل قبول بوده و روایی محتوایی آن با استفاده از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. روایی سازه آن نیز از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت که روایی و اعتبار مؤلفه‌ها، شاخص‌های تشکیل‌دهنده هر یک از مؤلفه‌ها و در نتیجه ابعاد مربوط به تأیید رسید. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید.

در این فصل براساس نتایج و یافته‌های به دست آمده، به بحث و نتیجه‌گیری در مورد سؤالات اصلی تحقیق و متغیرهای پژوهش، پرداخته شده است. برای هر سؤال ابتدا خلاصه‌ای از نتایج و یافته‌های کمی (پیمایش) و کیفی (تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و تحقیقات نمونه) ارائه گشته و مورد تبیین و تفسیر قرار می‌گیرند و در پایان ضمن جمع‌بندی فصل، پیشنهادات کاربردی به منظور رفع یا کاهش مشکلات، ارائه می‌شود.

۵-۲- نتایج تحلیل سؤالات پژوهش

در این بخش نتایج حاصل از پیمایش، مصاحبه و بررسی پیشینه تحقیقاتی به طور یک جا و آمیخته، در مورد هریک از سؤالات اصلی پژوهش به تفکیک ارائه می گردد. لازم به ذکر است در مورد داده‌های کمی حاصل از پیمایش، ابتدا جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرنف تک نمونه‌ای استفاده شد. نتیجه این آزمون نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال بوده و لذا استفاده از آزمون‌های پارامتریک نظیر آزمون تی برای انجام استنباط‌های لازم مجاز می‌باشد.

در مرحله دوم، جهت بررسی روایی سازه و شناسایی و دسته‌بندی ابعاد و مؤلفه‌های مدل آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش، روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بهره‌برداری قرار گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که اغلب متغیرها، بار عاملی بالایی داشته و در تبیین و معرفی بعدهای اصلی شناسایی شده، سهم و اهمیت بالایی دارند. علاوه بر این، در نتیجه چرخش واریماکس، ۱۸ مؤلفه الگو به ۴ عامل اصلی یا بعد تقلیل یافت که تأییدی دال بر نتایج به دست آمده می‌باشد. بعد اول با توجه به گرفتن بار عاملی مناسب دو متغیر عدم انتصاب مدیران بر اساس شایستگی و برخوردار نبودن مدیران از شایستگی می‌توان بعد "صلاحیت و شایستگی" عنوان نهاد.

بعد دوم که بر اساس معیار کیزر بیشترین ارزش ویژه و تبیین واریانس مشترک را داشته است شامل متغیرهای: برنامه‌ریزی نامناسب، ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی، تصمیم‌گیری نامطلوب، هماهنگی ضعیف، ضعف در رهبری آموزشی و نظارت نامناسب، با عنایت به مفاهیم استنتاج شده "اجرای فرایندهای مدیریت" نام گذاری شد.

بعد سوم نیز در بازدهی اجتماعی نامطلوب، تأکید بر کمیت‌گرایی، نارضایتی معلمان و دانش‌آموختگان ضعیف، بارهای مناسبی گرفته و به عنوان "پیامدهای عملکرد" نام گذاری گردید. و در نهایت بعد چهارم که شامل ساختار سازمانی نامناسب، نیروی انسانی ناکارآمد، سرمایه‌گذاری مالی ناکافی، قوانین و مقررات محدودکننده، و تجهیزات و امکانات ناکافی می‌باشد، "عوامل زمینه‌ای سازمانی" عنوان گرفته است.

سؤال اول: تا چه حد نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به صلاحیت و شایستگی مدیران آن است؟

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی (دیدگاه صاحب‌نظران مورد مصاحبه) و کمی (پیمایش)، مدیران از صلاحیت و شایستگی لازم و کافی برخوردار نیستند و در سیستم انتصاب و به کارگماری مدیران نیز نارسایی وجود دارد. در این بخش، این نتایج تشریح می‌گردند.

الف- فقدان شایستگی لازم: بیشتر موارد مطرح شده توسط صاحب‌نظران مورد مصاحبه در این خصوص، مربوط به عدم دانش علمی، عدم تخصص مدیریتی، عدم شناخت علمی نسبت به آموزش و پرورش، نداشتن تجربه مدیریتی و... بود. نتایج حاصل از پیمایش و تحلیل داده‌های کمی نیز موارد مذکور را تأیید نمود. در تحلیل توصیفی مشخص شد که میانگین به دست آمده مربوط به مؤلفه ضعف شایستگی (۴/۱۳) بالاتر از ۴ می‌باشد. علاوه بر این، برای بررسی معنی‌داری این یافته از آزمون t تک نمونه‌ای نیز استفاده شد. بر اساس نتایج حاصله، مشخص گردید که میانگین برخوردار نبودن مدیران از شایستگی در سطح معنی‌داری (۰/۰۵ =) بیشتر از مقدار متوسط (۳) است. لذا با ۹۵٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که از نظر پاسخگویان، مشکلات تعیین شده مربوط به شایستگی مدیران، در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می‌باشند.

به طور کلی، بر اساس نتایج بررسی کیفی (مصاحبه) و تحلیل کمی (پیمایش)، می‌توان در ارتباط با صلاحیت شایستگی، نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش را به شرح زیر برشمرد:

۱) **ضعف دانش حرفه‌ای مدیران:** مدیران به اندازه مطلوب از آموزش و پرورش شناخت علمی ندارند و اگرچه ممکن است تجربه معلمی داشته باشند، اما از دانش تخصصی مدیریت در حد کفایت برخوردار نمی‌باشند.

۲) **عدم استفاده از مدیران متخصص:** به علت بینش ساده‌انگارانه نسبت به شغل مدیریت از مدیران دارای تخصص استفاده نمی‌شود. استفاده از فارغ‌التحصیلان مدیریت در پست‌های مدیریتی (به‌ویژه در حوزه ستادی) بسیار نادر است.

این یافته‌ها با نتیجه نمونه تحقیقات مورد بررسی همسو می‌باشند. دفتر آموزش عمومی (۱۳۶۴)، جهانیان (۱۳۸۹)، بیگدلی (۱۳۸۳)، مدیر (۱۳۸۶) و عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه رسیدند که مدیران جامعه مورد مطالعه آن‌ها از صلاحیت حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند.

دفتر آموزش متوسطه (۱۳۶۹)، کارشناس راهنمایی تحصیلی (۱۳۷۱)، ساکی (۱۳۷۶)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) پی بردند که مدیران جامعه مورد مطالعه آن‌ها دانش و آگاهی کافی به ویژه در زمینه مدیریت را ندارند. علاوه بر این، دفتر آموزش متوسطه (۱۳۶۹)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) این نکته را نیز دریافتند که مدیران جامعه مورد مطالعه آن‌ها از توانایی‌ها و مهارت‌های مدیریتی کافی برخوردار نیستند. اژدری فام (۱۳۷۲) و صیادپور (۱۳۷۴) متوجه شدند که هیچ‌یک از مدیران جامعه مورد بررسی آنها، در رشته مدیریت آموزشی تخصصی نداشتند. هاشمی (۱۳۷۴) پی برد که نمره ذهنیت فلسفی اکثریت مدیران جامعه مورد مطالعه اش در حد میانگین یا پایین تر است (۲۰ درصد در حد میانگین و ۵۰ درصد پائین تر از میانگین).

ب- فارسای در سیستم انتصاب مدیران: مصاحبه‌شوندگان مهمترین دلیل عدم صلاحیت و شایستگی مدیران را نارسایی در سیستم انتصاب و به کارگماری مدیران می‌دانند. به نظر صاحب‌نظران عدم توجه به تجربیات و موفقیت‌های افراد، عدم ارزیابی سلامت روانی مدیران و معاونان و انجام سایر آزمون‌ها به هنگام انتصاب، ارجحیت دادن به جهت‌گیری سیاسی بر شایستگی، انتصاب مدیران بر اساس ارتباط و وفاداری زبردست به بالادست، و مد نظر قرار ندادن شرایط احراز و استانداردهای لازم در انتصاب مدیران به ویژه مدیران سطح بالای آموزش و پرورش، از جمله دلایلی هستند که افراد دارای شایستگی حرفه‌ای و مدیریتی لازم، به کار گرفته شوند.

نتایج حاصل از پیمایش و تحلیل داده‌های کمی نیز موارد مذکور را تأیید نمود. در تحلیل توصیفی مشخص شد که میانگین به دست آمده مربوط به مؤلفه نارسایی در سیستم انتصاب (۴/۱۶) بالاتر از ۴ است. علاوه بر این، برای بررسی معنی‌داری این یافته از آزمون t تک نمونه‌ای نیز استفاده شد. براساس نتایج حاصله، مشخص گردید که میانگین مؤلفه عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی در سطح معنی‌داری ($\alpha = 0/05$) بیشتر از مقدار متوسط (۳) است. لذا با ۹۵٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که از نظر انتصاب و شایستگی وضعیت مطلوب نیست بنابراین می‌توان گفت از نظر پاسخگویان، مشکلات تعیین شده مربوط به سیستم انتصاب مدیران، در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می‌باشند.

برخی از تحقیقات مورد مطالعه، مشکل عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی را تأیید نموده‌اند. از جمله طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲)، قبادی (۱۳۷۳)، پورزارعیان (۱۳۷۹)، محمودی (۱۳۸۳) و بیگدلی (۱۳۸۳)

دریافتند که درانتصاب مدیران جامعه مورد مطالعه آنها، اصول و ضوابط رسمی به طور کامل رعایت نمی شود. هم چنین دفتر آموزش متوسطه (۱۳۶۶)، طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲)، قبادی (۱۳۷۳)، پورزارعیان (۱۳۷۹) و بیگدلی (۱۳۸۳) و مدیر (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که مدیران جامعه مورد مطالعه آنها، شرایط احراز پست مدیریت را به صورت کامل ندارند. اژدری فام (۱۳۷۲) دریافت که عامل مهم و مؤثر درانتخاب مدیران مدارس سابقه تدریس بوده است به طوری که حدود ۶۵ درصد از مدیران براین اساس به پست مدیریت نائل شده اند و تاثیر عوامل دیگر ناچیز بوده است. صیادپور (۱۳۷۴) نیز به نتیجه مشابهی دست یافت. گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) نیز پی برد که در عزل و نصب مدیران بیشتر سلیقه ای عمل می شود، تا توجه به ضوابط.

سؤال دوم: تا چه میزان نارسایی ها و آسیب های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به نحوه اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی می باشند؟

تحلیل داده های کیفی (دیدگاه صاحب نظران مورد مصاحبه) نشان داد که مدیران در اجرای فرایندهای مدیریت دچار ضعف می باشند. به عبارت دیگر، مدیریت آموزش و پرورش از نظر اجرای کارکردهای مدیریتی، یعنی برنامه ریزی، مدیریت نیروی انسانی، تصمیم گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی و از نظر اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی نارسایی دارد.

نتایج حاصل از پیمایش و تحلیل داده های کمی نیز موارد مذکور را تأیید نمود. در تحلیل توصیفی مشخص شد که میانگین های به دست آمده مربوط به مؤلفه های ضعف در اجرای فرایندهای سازمانی همه بالاتر از ۴ هستند. برای بررسی معنی داری این یافته از آزمون t تک نمونه ای نیز استفاده شد. براساس نتایج حاصله، مشخص گردید که میانگین ضعف در اجرای فرایندهای مدیریت به صورت کلی و مؤلفه های آن همه در سطح معنی داری ($0/05 =$) بیشتر از مقدار متوسط (۳) است. لذا با ۹۵٪ اطمینان می توان نتیجه گرفت که در کلیه مؤلفه های بعد اجرای فرایندهای مدیریت وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش و مدارس وجود ندارد. زیرا از نظر اجرای کارکردهای مدیریتی، یعنی برنامه ریزی، مدیریت نیروی انسانی، تصمیم گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی و از نظر اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی وضعیت مدیریت آموزش و پرورش و مدارس مطلوب نیست. بنابراین می توان گفت از نظر پاسخگویان، مشکلات تعیین شده مربوط به اجرای فرایندهای مدیریت، در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می باشند.

هم‌راستا با نتایج این پژوهش، اصغریان جویباری (۱۳۷۲)، دریافت که اکثر مدیران مدارس غالباً در عمل به وظایف خود توجهی ندارند و اکثر مدیران مدارس به علت عدم تخصص و کمبود دوره‌های مدیریت از وظایف مدیریت آموزشی بی‌اطلاعند. خادمی (۱۳۷۳) و غفوریان (۱۳۸۱) نیز تشخیص دادند مدیران در انجام امور و وظایف مدیریتی ضعیف هستند. به‌طور مشابهی، واحدی (۱۳۸۴) پی‌برد میزان عملکرد مدیران مدارس برحسب هریک از وظایف مدیریت اداری فایول (برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، هماهنگی و کنترل) کم و نامطلوب است. نامی (۱۳۸۸) هم دریافت که مدیران در اعمال تصدی و مدیریت مدرسه خود ناموفق بوده‌اند.

به نظر کمالی برخی از مسائل مطروحه در زمینه وظایف مدیران در سطح مدارس عبارتند از: عدم جامع‌نگری به نیازهای دانش‌آموزان؛ عدم باور به نقش کارکنان و دانش‌آموزان در پیشبرد اهداف آموزشی از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها؛ پیروی از اصل آزمایش و خطا، هم در اتخاذ تصمیمات آموزشی و پرورشی و هم در نحوه برقراری ارتباط با کارکنان و دانش‌آموزان، مشغولیت ذهنی و عملی به امور غیر آموزشی مانند مکاتبات اداری و عمرانی.

به‌طور کلی، براساس نتایج بررسی کیفی (مصاحبه) و تحلیل کمی (پیمایش)، می‌توان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش در ارتباط با انجام وظایف و اجرای فرایندهای سازمانی را به شرح زیر برشمرد :

(۱) برنامه‌ریزی نامناسب: به دلیل ضعف و کاستی در برنامه‌ریزی علمی، سازمان آموزش و پرورش در سطح کلان و خرد فاقد چشم‌انداز (نگاه کلان) و استراتژی‌های بلندمدت است و لذا برنامه‌های مصوب از هدفمندی مطلوبی برخوردار نیستند و بیشتر کارها به صورت سلیقه‌ای انجام می‌گیرند. سیاست‌ها تابع دیدگاه‌های و سلیقه‌های خاص مسئولان رده بالا می‌باشند. به دلیل عدم وجود برنامه و استراتژی مناسب، مدیران دچار روزمرگی شده‌اند. مدیران نمی‌توانند به صورت بهینه بین برنامه‌های حوزه‌ها و معاونت‌ها ارتباط و هماهنگی ایجاد کنند. و اگر هم مدیران برنامه و طرح جدیدی داشته باشند، به دلیل عدم ثبات لازم، فرصت اجرای برنامه‌ها و تصمیمات اتخاذ شده را پیدا نمی‌کنند.

ضعف و کاستی نظام مدیریت آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی مسئله‌ای است که در تحقیق واحدی (۱۳۸۴) و قلندری (۱۳۸۶) به آن اشاره شده است. قلندری به این نتیجه رسید که عملکرد مدیریت آموزش و پرورش از نظر هدف‌گذاری و تدوین خط‌مشی‌ها و راهبردها (برنامه‌ریزی) مطلوب نیست. آزاد (۱۳۸۶)

نیز پی برد که در حال حاضر راهبردی کلان مؤثر بر نظام آموزش فنی و حرفه‌ای وجود ندارد، از نظر برنامه‌ریزی آموزشی، توسعه در این آموزش‌ها کمی و با شتاب است، برنامه‌ریزی آموزشی سنتی و غیر تعاملی انجام می‌گیرد و توسعه موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر محور نیازهای منطقه‌ای نیست. عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) نیز پی بردند که یکی از ناکارآمدی‌های موجود در سطح مدیریت استراتژیک استان کردستان، عملکرد نامناسب مدیریت عالی و کمیته برنامه‌ریزی است که مسئول طرح ریزی و برنامه‌ریزی در سطح استانی می‌باشد.

شعبانی (۱۳۸۳) دریافت که اغلب مدیران سازمان‌های آموزشی فاقد بینش کلان‌نگر و تحول‌گرا هستند؛ بنابراین اکثراً در دام روزمرگی می‌افتند. آن‌ها به جای پرداختن به مسائل مربوط به آینده، هدف‌گذاری و تدوین استراتژی، خود را به مسائل اجرایی و روزمره مشغول می‌کنند. به عبارت دیگر برخی مدیران نهادهای آموزشی، دارای ضعف دوراندیشی و آینده‌نگری هستند. ایشان علت اصلی این ضعف‌ها را نداشتن تحصیلات لازم در خصوص مدیریت و فناوری‌های نوین می‌داند.

در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیقی تورانی (۱۳۸۷) نیز کاستی‌های مربوط به برنامه‌ریزی در سطح کلان آموزش و پرورش بدین شرح مورد توجه قرار گرفته است: « تاکنون، بر اثر انباشته شدن نارسایی‌ها و مشکلات از یک سو، و کثرت مطالبات جامعه از این نظام از سوی دیگر، دیدگاه دست‌یازیدن به اقدامات و اصلاحات زودبازده و اجرای طرح‌های کوتاه مدت و کم‌دامنه بر رهبری و مدیریت نظام موجود حاکم شده است. در حالی که ماهیت جریان تربیت رسمی و عمومی و دستیابی به هدف‌های متعالی آن، پدیده‌ای است زمان‌بر و نیازمند به کارگیری تفکر راهبردی و برنامه‌ای بلندمدت است. »

۲) ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی: یافته‌ها نشان داد که در مدارس هم آموزش و

هم پرورش که مأموریت‌های اصلی سازمان هستند، به نحو مطلوب انجام نمی‌یابند. غالباً از روش‌های سنتی برای تدریس استفاده می‌شود و روش‌های نوین و به‌ویژه روش‌های فعال، که تأثیر بیشتری در یادگیری دارند، کمتر به کار می‌روند. از نظر تربیتی در مدارس به پرورش شخصیت بچه‌ها کمتر توجه می‌شود و در این خصوص حفظ ظواهر برایشان مهمتر است. فعالیت‌های فوق برنامه و حتی تربیت بدنی کم‌رنگ است و اغلب این فعالیت‌ها قربانی سایر برنامه‌ها می‌شوند. به‌طور کلی، معمولاً بچه‌ها سخت‌ترین اوقات خود را در مدرسه می‌دانند. آن‌ها در اینجا ترس، نگرانی و تحقیر را تجربه می‌کنند.

ضعف و کاستی نظام مدیریت آموزش و پرورش در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی مسئله ای است که در تحقیقات عباسیان (۱۳۷۸)، غفوریان (۱۳۸۱)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، برخورداری (۱۳۸۳)، قلندری (۱۳۸۶) و آزاد (۱۳۸۶) نیز تشخیص داده شد.

قلندری (۱۳۸۶) دریافت که عملکرد مدیریت آموزش متوسطه استان خوزستان در زمینه اجرای فرایندها (آموزشی و پرورشی) ضعیف بوده است (امتیاز ۴۴/۲۰ از ۱۴۰). عباسیان (۱۳۷۸) تشخیص داد که مدیران در جلب مشارکت دانش آموزان به فعالیت های فوق برنامه، برخی از امور مربوط به مشاوره و راهنمایی شغلی، ایجاد فرهنگ پژوهش و مطالعه در دانش آموزان، توفیق چندانی نداشته اند. غفوریان (۱۳۸۱) نیز پی برد که مدیران در انجام امور فوق برنامه، کارآفرینی، نظارت آموزشی، ارزشیابی و مورد دانش آموزی ضعف دارند. اهمیت ندادن مدیران به کیفیت آموزشی دانش آموزان و عدم همکاری مسئولان اداری با مدیران در ارتباط با مسائل تربیتی از جمله مسائلی بودند که گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) در این زمینه تشخیص دادند.

آزاد (۱۳۸۶) در بررسی نظام آموزش فنی و حرفه ای آموزش و پرورش پی برد که در این حوزه روش های یاددهی و یادگیری بیشتر معلم محور و غیرفعال است؛ اکثر کلاس ها به صورت سخنرانی و یک طرفه اجرا می شود و از فناوری آموزشی کمترین استفاده صورت می گیرد، یادگیری و مطالعه دانش آموزان بیشتر از طریق حضور در کلاس درس و کارگاه و پاسخ به تکالیف مدرسه ای است و کمتر مهارت های مطالعه مد نظر قرار دارد، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بیشتر مبتنی بر حافظه است تا عملکرد. برخورداری (۱۳۸۳) و محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵) هم متوجه شدند که اکثر معلمان از روش های غیرفعال و مستقیم تدریس (سخنرانی و توضیحی) استفاده می کنند و از روش های فعال و مشارکتی استفاده نمی شود.

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیقی فراستخواه (۱۳۸۵) یکی از دلایل سلطه ی حافظه محوری بر فرایندهای یاددهی - یادگیری را شیوه سنجش و پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی می داند. « استمرار دراز مدت به کارگیری شیوه سنجش و گزینش دانشگاه ها با تأکید بر محفوظات، از طریق آزمون های چهار جوابی و بی اثر بودن عملکرد متریان در دوره ی تحصیل بر نتایج پذیرش، سبب شده است کلیه فعالیت های تربیتی، به ویژه در سطح آموزش متوسطه، بر احراز آمادگی

برای توفیق در چنین آزمون‌های تستی تمرکز یابد و دست‌یابی به سایر هدف‌های تربیتی چندان مورد توجه قرار نگیرد.

۳) نارسایی در حوزه مدیریت منابع انسانی: از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان و پاسخ‌گویان پرسشنامه، در سیستم مدیریت منابع انسانی آموزش و پرورش مشکلات زیادی وجود دارد. این نارسایی‌ها بیشتر مربوط به فرایندهای برنامه‌ریزی نیروی انسانی، جذب و تأمین، گزینش، تربیت معلم، آموزش ضمن خدمت و ارزیابی و تشویق می‌باشند. در خصوص نارسایی‌های حوزه مدیریت منابع انسانی، تحقیقات چندی به نتایج مشابهی دست پیدا کرده‌اند. طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، بیگدلی (۱۳۸۳)، ساکی (۱۳۷۶)، نجفی (۱۳۸۵)، قربانی (۱۳۸۷)، تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸)، آزاد (۱۳۸۶)، و قلندری (۱۳۸۶)، در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که سیستم مدیریت منابع انسانی (گزینش، عزل و نصب، آموزش، ارزشیابی و...) مطلوب نیست و دارای مشکلات زیادی می‌باشد. در اینجا ابتدا نتیجه این پژوهش در هریک کارکردهای مدیریت منابع انسانی مطرح و سپس یافته‌های تحقیقاتی مرتبط به تفکیک موضوعات ارائه می‌گردند.

الف- از نظر برنامه‌ریزی نیروی انسانی، ضعف وجود دارد؛ به طوری که از کسری و مازاد نیروی انسانی آگاهی دقیقی وجود ندارد. در این خصوص کریمی (۱۳۸۱) نیز طی یک پژوهش در استان فارس پی‌برد که در ادارات آموزش و پرورش در موارد متعددی بین تعداد نیروی انسانی موجود با تعداد نیروهای مورد نیاز تفاوت وجود دارد و ضریب اشتغال نیروها نیز در مناطق یکسان نیست. در ادارات استان به میزان متفاوت نیروهای غیرمرتبط و غیرمتخصص اشتغال به کار دارند. گزارش‌های آماری نیز ساعت بالایی از کارکرد پرسنل مرد در مراکز و مدارس دخترانه را نشان می‌دهد که این وضعیت در دروس علوم پایه فراگیرتر است. توزیع نیروی انسانی ادارات در هنگام توزیع نیروی انسانی بین ادارات به همه مناطق استان بر اساس نیازشان یکسان توجه نمی‌شود. از نظر ضریب اشتغال کادر آموزشی، نسبت دانش‌آموز به کادر خدماتی، دفتری، مربی پرورشی، کارمند رسمی و اداری، سرباز معلم و دیگر نیروها بین ادارات مختلف استان تفاوت وجود دارد.

ب- معلمان به صورت علمی و تخصصی جذب نمی‌شوند. به طوری که در تأمین منابع انسانی بیشتر ملاحظات سیاسی مد نظر است تا شایسته‌سالاری. علاوه بر این، چارچوب‌های گزینشی کنونی، باعث ایجاد محدودیت برای سازمان شده و به این خاطر افراد علمی و متخصص حذف و امکان خدمت

نمی‌یابند. به علت ضعف در نظام گزینش و جذب، ورودی‌های سیستم آموزش و پرورش از مهارت کافی برخوردار نیستند. علی‌رغم اهمیت دوره ابتدایی در تشکیل شخصیت افراد، ضعیف‌ترین افراد در این دوره به کار گرفته می‌شوند. نجفی (۱۳۸۵) نیز پی‌برد که آموزش و پرورش در مقایسه با سایر دستگاه‌ها، در جذب نیروهای مستعد ناتوان است، جاذبه‌های شغلی آموزش و پرورش کاهش یافته است. هم‌چنین نظام گزینش در آموزش و پرورش ناکارآمد است. آزاد (۱۳۸۶) در بررسی نظام آموزش فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش پی‌برد که در این حوزه روش‌های جذب، بیشتر از طریق حق‌التدریس و متمرکز است و فارغ‌التحصیلان غیردبیری استخدام می‌شوند.

ج- آموزش‌ها، مداوم، منظم و مستمر نیستند و توانایی لازم را در نیروی انسانی ایجاد نمی‌کنند. به طور مشابهی، عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) در خصوص ناکارآمدی دوره‌های آموزش کارکنان و مدیران تشخیص دادند که دوره‌های آموزشی و بازآموزی کمک‌چندانی به توانمندسازی کارکنان و مدیران و هم‌چنین ایجاد فهم مشترکی در آنان نکرده است. نظام و محتوای برنامه تربیت معلم و روش‌های کنونی، افراد باصلاحیت و متخصص پرورش نمی‌کند. نتیجه تحقیق نجفی (۱۳۸۵) نیز مؤید عدم کارآمدی نظام آموزش و پرورش در تربیت (نه تعلیم) معلمان و کارکنان است. بیگدلی (۱۳۸۳) هم تشخیص داد که در خصوص تربیت معلم در سه موضوع گزینش معلمان، تربیت معلمان، استخدام و نگهداری معلمان مسئله وجود دارد. آزاد (۱۳۸۶) نیز پی‌برد در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش تربیت نیروی انسانی در همه رشته‌ها و برابر نیاز وجود ندارد.

د- سیستم ارزشیابی دقیق و مناسبی وجود ندارد و بیشتر بر معیارهای کلی و غیرقابل اندازه‌گیری تأکید می‌شود و لذا بیشتر ارزیابی‌ها سلیقه‌ای و براساس برداشت رؤسا صورت می‌گیرد. براساس تحقیق نجفی (۱۳۸۵)، نیز نامناسب بودن سیستم ارزشیابی عملکرد در رتبه نخست مشکلات مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش قرار دارد. گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) دریافت ارزشیابی مدیران نامناسب است و مدیران در ارزشیابی همکاران رابطه‌ای عمل می‌کنند. طباطبایی و کیلی (۱۳۷۲) پی‌برد که در حال حاضر ارزشیابی‌ها بر اساس معیارهای معین انجام نمی‌گیرند و در اغلب موارد قضاوت‌های شخصی افراد در آن‌ها دخالت دارد.

ه- به نحو مطلوب از مدیران و معلمان قدردانی و حمایت نمی‌شود و لذا افرادی که عملکرد مناسبی دارند، بازخورد مثبت دریافت نمی‌کنند. عدم شناخت و قدردانی مسئولین از زحمات مدیران و کارکنان،

مسئله‌ای است که گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) نیز به آن پی برد. نتیجه تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز مؤید این نکته است که تشویق‌ها و پاداش‌های افراد با کیفیت کار آنان متناسب نیست. به عبارت دیگر، اعطای پاداش بر مبنای عملکرد کارکنان صورت نمی‌گیرد؛ قدرشناسی کافی برای انجام کار خوب وجود ندارد؛ سیستم ترفیع و ارتقا به نحوی نیست که شایسته‌ترین کارکنان را به سطوح بالاتر ارتقا دهند. آزاد (۱۳۸۶) نیز پی‌برد سیستم ارتقای منابع انسانی در راستای صلاحیت‌های حرفه‌ای هنرآموزان نیست و با کیفیت اجرا نمی‌شود.

۴) **فارسایی در تصمیم‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان داد که در شیوه و مبانی تصمیم‌گیری ضعف وجود دارد. زیرا غالباً تصمیمات براساس بررسی‌های لازم اتخاذ نمی‌شوند و در این خصوص توجه چندانی به پژوهش نمی‌شود. هم‌چنین به هنگام تصمیم‌گیری به پیشینه موضوع و تجارب مدیران سابق توجه نمی‌شود؛ به طوری که هرکسی که می‌آید از نو شروع می‌کند. نکته مهم دیگر این است که عوامل ذی‌ربط، امکان کمی برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مربوط به حوزه خود پیدا می‌کنند. نتیجه آن که تصمیمات معمولاً بدون توجه به نگرش سیستمی اتخاذ می‌شوند و بیشتر جزئی‌نگر هستند. علاوه بر این، به دلیل ضعف و کاستی در فرایند تصمیم‌گیری، تصمیم‌های انجام شده مدیران در حوزه مربوطه از کارآیی لازم برخوردار نمی‌باشند و لذا تصمیمات اتخاذ شده بیشتر جنبه نمادین پیدا می‌کنند تا این که از نظر اجرایی کمکی به حل مسائل نمایند.

ضعف و کاستی نظام مدیریت آموزش و پرورش در تصمیم‌گیری مسئله‌ای است که در تحقیقات قهرمانی (۱۳۸۳)/نامی (۱۳۸۸)/گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸)، تشخیص داده شده است. آن‌ها هم به این نتیجه رسیدند که مدیران در اتخاذ تصمیم‌های مناسب ناتوان هستند و اختیارات لازم را هم برای تصمیم‌گیری ندارند. قهرمانی (۱۳۸۳)، حسنی (۱۳۸۷)، تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز پی بردند که نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش دارای نواقص و کاستی‌های زیادی می‌باشد و بر تمرکزگرایی تأکید می‌شود. قهرمانی (۱۳۸۳) دریافت که بیشترین مشکلات نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش مربوط به عوامل ساختاری می‌باشد. پاسخ‌گویان بر تمرکززدایی از نظام تصمیم‌تأکید داشتند. نتیجه تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) هم بیانگر این موضوع است که افراد کمتر در اخذ تصمیمات مشارکت دارند؛ تقریباً تمام تصمیمات توسط مقامات ارشد کنترل می‌شود. شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) نتیجه‌گیری می‌کند که سیستم تصمیم‌گیری

فعلی در مدارس به نحوی است که هرگونه خلاقیت و نوآوری را در مدارس غیرممکن می‌سازد، چون نگاه مدیران موجود به ادارات و مناطق دوخته شده است تا چه دستور و بخش نامه‌ای می‌رسد. علاوه بر این یافته‌های این تحقیق نشان داد که در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها توجه چندانی به پژوهش نمی‌شود. سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیقی ساکی (۱۳۸۷) یکی از کاستی‌های مهم در نظام تصمیم‌گیری را عدم استفاده از پژوهش و ارزشیابی می‌داند: « در وضع موجود پژوهش و ارزشیابی به درستی از سوی تصمیم‌گیران و سایر افراد مخاطب درک نشده و مورد حمایت قرار نگرفته است که از نشانه‌های آن می‌توان به داشتن نگاه ابزاری و زینتی نسبت به آن، بی‌توجهی به یافته‌های پژوهش و ارزشیابی در تصمیم‌گیری‌های مهم اشاره کرد. هم‌اکنون در نظام تربیتی، داشتن نگاه سطحی و صوری به موضوع پژوهش و ارزشیابی یک چالش اساسی به‌شمار می‌آید. » آزاد (۱۳۸۶) نیز پی‌برد کاربست نتایج تحقیقات انجام شده، بسیار نادر است و مدیران تمایلی به کاربست نتایج ندارند، نتایج تحقیقات متناسب با نیازها نمی‌باشد. البته « تحقیقات از روایی بیرونی و درونی خوبی برخوردار نیستند. در زمینه انجام پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای فقر پژوهشی فراوان وجود دارد پژوهش‌های بنیادی و کاربردی انجام نمی‌شود، برخی از اوقات پژوهش‌های توسعه‌ای در حد کوچک انجام می‌شود.»

۵) نارسایی در هماهنگی و تبادل اطلاعات و تجربیات: براساس نظر مصاحبه‌شوندگان و یافته‌های

کمی پژوهش، یکی از نارسایی‌های موجود که مدیریت کارآمد را در آموزش و پرورش تحت‌الشعاع خود قرار داده، ناهماهنگی بین بخش‌های مختلف است. به طوری که بین بخش‌های مختلف ستادی که تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار هستند، هماهنگی و ارتباط ارگانیکی وجود ندارد و به دلیل ضعف هماهنگی، تداخل در کارها زیاد است. در خصوص نارسایی در هماهنگی و ارتباطات، تحقیقات چندی به نتایج مشابهی دست پیدا کردند. به عنوان نمونه، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، ساکی (۱۳۷۶) و تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) پی بردند که آموزش و پرورش در ایجاد سیستم مناسب ارتباطات، هماهنگی و همکاری، موفق نبوده است. واحدی (۱۳۸۴) عملکرد مدیران در انجام وظیفه هماهنگی (که توسط فایول تأکید شده است) نامطلوب است. سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیقی جوادی (۱۳۸۷) ضمن این که اعلام می‌دارد « ناهماهنگی و موازی‌کاری بر فعالیت‌ها حاکم شده و نظام را از درون چنان به‌خود مشغول داشته که ظرفیت تطبیق با شرایط و پاسخ‌گویی به

مطالبات جامعه را از دست داده است» این وضعیت ناهماهنگی را ناشی از «تغییرات پی در پی، ناهماهنگ و ناموفقی که به عنوان اصلاح نظام در پنج دهه‌ی اخیر صورت گرفته»، می‌داند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در حال حاضر آمار و اطلاعات، به ویژه در بخش آموزش دقیق و به روز نیست. هم‌چنین، به دلیل نداشتن سیستم مدیریت دانش، تجربیات و دانش مدیران و معلمان در دسترس افراد بعدی قرار نمی‌گیرد.

نتیجه تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز حاکی از آن است که اطلاعات مربوط به شغل در حد شایسته در اختیار کارکنان قرار ندارد. تحقیقات مخمسی (۱۳۷۴) و رضوی نعمت‌اللهی (۱۳۷۷) نیز نشان داد که از دیدگاه رؤسای ادارات آموزش و پرورش، عدم دسترسی به اطلاعات از جمله عوامل مهمی هستند که بر کاهش کیفیت تصمیمات آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

۶) ضعف در هدایت و رهبری آموزشی: مشکل دیگری که بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شد، ضعف در رهبری آموزشی است. در آموزش و پرورش هنوز هدایت کارها به صورت سنتی انجام می‌گیرد و مدیران آگاهی کمی از رویکردهای رهبری دارند و بیشتر بازرس هستند تا رهبر.

نکته‌ای که اغلب آن‌ها اشاره نموده‌اند این است که نظام سنتی کنونی آموزش و پرورش ایجاب می‌کند که مدیران ما بیشتر مدیران اجرایی- اداری باشند تا رهبر آموزشی و لذا اغلب مدیران دغدغه آموزشی ندارند. در واقع، رهبری آموزشی در مدارس و آموزش و پرورش ما جایگاه ضعیفی دارد؛ زیرا همه چیز باید براساس بخش نامه، دستورالعمل و دستور مدیران مافوق انجام شود و دیگران فقط اجراکننده دستورات، عوامل اجرایی، تدارکات‌چی و اداری می‌باشند. به دلیل درگیر بودن مدیران در کارهای اداری کم ارزش، و اشتغال آن‌ها در مسائل جزئی اداری و دفتری، نوآوری‌ها در مدارس فرصت بروز پیدا نمی‌کنند. نکته مهم دیگر این است که نظام آموزشی هنوز نتوانسته به صورت صحیح مردم را در اداره آموزش و پرورش و مدارس سهیم کند.

ضعف مدیریت آموزش و پرورش و مدارس در هدایت و رهبری آموزشی مسئله‌ای است که در تحقیقات اژدری فام (۱۳۷۲)، واحدی (۱۳۸۴)، قلندری (۱۳۸۶)، آزاد (۱۳۸۶)، مدیر (۱۳۸۶)، قربانی و پرداختچی (۱۳۸۹)، قربانی (۱۳۸۷)، شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)، نامی (۱۳۸۸)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، ساکی (۱۳۷۶) و تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز به آن دست یافتند. به علاوه، نتایج تحقیق نقل شده از حسنی (۱۳۸۷) و تحقیق نقل شده از روزنامه همشهری (۱۳۸۰) حاکی از

آن است که مدیران بیشتر درگیر در کارهای اجرایی و مسائل جزئی هستند تا رهبری آموزشی و انجام کارهای مهم و استراتژیک. شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) نیز نتیجه گیری می کند که غالب مدیران مدارس از نقش رهبری خود در مسایل تعلیم و تربیت غافل هستند و بیشتر به مسائل جزئی و اجرایی می پردازند.

قربانی و پرداختچی (۱۳۸۹) تشخیص دادند که میزان آگاهی مدیران مدارس از نقش ها و وظایف رهبران سازمانی منطبق با الگوی تعالی سازمانی بسیار کم است و در نتیجه، در حد بسیار کمی به پیاده سازی و عمل به این وظایف می پردازند. نامی (۱۳۸۸) پی برد که مدیران در اعمال رهبری و مدیریت مدرسه خود ناموفق بوده اند. آنان صرفاً یک کارکرد رهبری (تأکید بر انجام وظایف و انتظار پاسخ گویی در قبال مسئولیت) را اعمال کرده اند و در اعمال سایر کارکردها ناتوان بوده اند. یعنی، مدیران از نظر داشتن دیدگاه روشن نسبت به هدفها و موفقیت مدرسه، نظارت مستمر بر کیفیت کار معلمان و ارائه بازخورد به آنها، اتخاذ تدابیر لازم برای رفع مشکلات معلمان و ایجاد جو حمایت کننده و برقراری روابط صمیمانه در مدرسه، ناموفق بوده اند.

شعبانی (۱۳۸۳) نتیجه گیری می کند که مدیران سازمان های آموزشی به خصوص مدارس، اغلب سبک مدیریت سنتی را اعمال می کنند یعنی بر اساس تجارب چندین ساله خود مدیریت می کنند. ذکر این نکته به عنوان ضعف مدیریت، به معنی نادیده گرفتن نقش تجربه در مدیریت نیست بلکه تجربه در جای خود بسیار مهم است، ولی کافی نیست. اغلب مدیران سازمان های آموزشی و به خصوص مدارس فاقد تحصیلات لازم در خصوص مدیریت و فناوری های نوین می باشند؛ در نتیجه اغلب فاقد بینش کلان نگر، و تحول گرا هستند؛ بنابراین اکثراً در دام روزمرگی می افتند. آنها به جای پرداختن به مسائل مربوط به آینده، هدف گذاری و تدوین استراتژی، خود را به مسائل اجرایی و روزمره مشغول می کنند. به عبارت دیگر برخی مدیران نهادهای آموزشی از جمله مدیران مدارس، دارای ضعف دوراندیشی و آینده نگری هستند.

علاوه براین، تحقیقات اژدری فام (۱۳۷۲)، صیادپور (۱۳۷۴)، ساکی (۱۳۷۶)، مدیر (۱۳۸۶)، نجفی (۱۳۸۵)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) و قربانی (۱۳۸۷) مؤید آن است که عملکرد مدیریت در ایجاد روحیه و انگیزش در کارکنان و برآوردن نیازهای آنها، مطلوب نبوده است.

۷) **نارسایی در نظارت و ارزیابی:** آخرین مشکلی که یافته‌های پژوهش نشان داد، مربوط به کارکرد نظارت و ارزیابی است. از دیدگاه پاسخ‌گویان، بر روند اجرای تصمیمات و سیاست‌ها و عملکرد مدیران، نظارت مناسبی صورت نمی‌گیرد. و لذا داده‌های دقیق برای تعیین کارآیی مدیران فراهم نمی‌شود. به‌ویژه از نظر نظارت و راهنمایی تعلیماتی ضعف داریم و هنوز نتوانسته‌ایم این وظیفه مدیریتی را به نحو مطلوب انجام دهیم.

مشکل دیگر مربوط به شیوه نظارت و ارزیابی است. به طوری که استانداردهای مناسب و دقیقی برای ارزیابی عملکرد وجود ندارد و در ارزیابی و نظارت بیشتر روابط حاکم است تا ضوابط و مقررات. این کاستی‌ها باعث می‌شود تا بازخورد مناسب و صحیحی از عملکرد مدیران و واحدهای آموزشی و اجرایی و میزان کارآیی و موفقیت آن‌ها در دستیابی به اهداف، فراهم نشود.

ضعف و کاستی نظام مدیریت آموزش و پرورش در نظارت و ارزیابی، مسئله‌ای است که در تحقیقات اسدالله (۱۳۷۵)، ساکی (۱۳۷۶)، غفوریان (۱۳۸۱)، واحدی (۱۳۸۴)، مدیر (۱۳۸۶)، آزاد (۱۳۸۶)، شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) عزیز و محمدی (۱۳۹۰)، شاهمرادی (۱۳۹۰) و نامی (۱۳۸۸) تشخیص داده شده است. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که مدیران در اجرای نظارت آموزشی و کنترل صحیح و دقیق ضعف دارند.

آزاد (۱۳۸۶) دریافت که از نظر نظارت و ارزشیابی، در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش نظارت مستمر و مؤثر وجود ندارد؛ ارزشیابی از مؤسسات آموزش فنی و حرفه‌ای برای درجه‌بندی انجام نمی‌شود و سیستم ارزیابی عملکرد وجود ندارد. براساس تحقیق شاهمرادی (۱۳۹۰)، سیاست‌ها و برنامه‌های فعلی آموزش و پرورش استان کرمانشاه در زمینه نظارت و هدایت آموزشی از نظر میزان توجه به همه مراحل نظارت، نحوه توجه به خودارزیابی و خودکنترلی عوامل آموزشی، میزان حمایت‌های مالی و علمی مسئولان اداره کل از برنامه‌های نظارتی، صلاحیت علمی و تجربی راهنمایان آموزشی و میزان اثربخشی نقش آنان، نامطلوب می‌باشد.

نامی (۱۳۸۸) دریافت که مدیران در اعمال نظارت مستمر بر کیفیت کار معلمان و ارائه بازخورد به آنها، ناتوان بوده‌اند. نتیجه تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز بیانگر آن است که بازخورد مناسب و به موقع برای انجام دادن بهتر کارها به کارکنان داده نمی‌شود.

سؤال سوم: آیا مدیریت آموزش و پرورش از نظر پیامدهای عملکرد دچار نارسایی می باشد؟

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی (دیدگاه صاحب نظران مورد مصاحبه)، یکی دیگر از آسیب‌های مهم و قابل تأمل در مدیریت آموزش و پرورش، عدم مطلوبیت پیامدهای عملکرد می باشد. به عبارت دیگر، عملکرد مدیریت آموزش و پرورش از نظر بازدهی اجتماعی، توجه به کیفیت آموزشی، رضایت و تعهد کارکنان و نتایج مشتریان (دانش آموختگان) در حد مطلوب نیست. عدم موفقیت در تقویت هویت ملی اسلامی - ایرانی، توجه بیش از حد به برونداد کمی، عدم یادگیری مؤثر دانش آموزان، کمبود انگیزه‌های مادی معلمان و...، نمونه‌هایی از نارسایی‌های اشاره شده در این بخش به شمار می روند.

نتایج حاصل از پیمایش و تحلیل داده‌های کمی نیز موارد مذکور را تأیید نمودند. در تحلیل توصیفی مشخص شد که میانگین‌های به دست آمده مربوط به مؤلفه‌های عدم مطلوبیت پیامدهای عملکرد همه بالاتر از ۴ هستند. برای بررسی معنی داری این یافته از آزمون t تک نمونه‌ای نیز استفاده شد. براساس نتایج حاصله، مشخص گردید که میانگین ضعیف در پیامدهای عملکرد به صورت کلی و مؤلفه‌های آن، همه در سطح معنی داری (۰/۰۵ =) بیشتر از مقدار متوسط (۳) است. لذا با ۹۵٪ اطمینان می توان نتیجه گرفت که در کلیه مؤلفه‌های این بعد، وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش و مدارس وجود ندارد. زیرا از نظر بازدهی اجتماعی، توجه به کیفیت آموزشی، رضایت و تعهد کارکنان و نتایج مشتریان (دانش آموختگان)، عملکرد مدیریت آموزش و پرورش و مدارس مطلوب نیست. بنابراین می توان گفت از نظر پاسخ گویان، مشکلات تعیین شده مربوط به پیامدهای عملکرد، در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می باشند.

همسو با یافته‌های این پژوهش، نتایج برخی از تحقیقات نمونه نیز بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه آنها، مدیریت، عملکرد مناسبی نداشته و نتوانسته به طور کامل به اهداف مطلوب دست پیدا کند. نامی (۱۳۸۸) پی برد که مدیران در انجام کار خود (آموزشی و پرورشی) در مدرسه موفق نبوده‌اند. غیجی (۱۳۸۲) نیز به این نتیجه رسید که مدارس به صورت کامل نتوانسته‌اند به اهداف مورد نظر جامعه عمل بپوشند. به ویژه آموزش و پرورش در تربیت دانش آموزان متدین و متعهد به انجام مناسک دینی که یکی از اهداف اصلی آن است، موفق نبوده است.

مبنی (۱۳۸۰)، رفیع نیا (۱۳۸۴) و آموزش و پرورش قم (۱۳۸۴) دریافتند که در جامعه‌های مورد مطالعه آنها، میزان کارآیی درونی در حد مطلوب نیست. قلندری (۱۳۸۶) نیز دریافت که آموزش و پرورش توانسته به‌طور کامل به اهداف توسعه دست یابد. وی هم‌چنین به این نتیجه رسید که در جامعه مورد مطالعه، رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین بوده است. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) نیز با استناد به تحقیق امام جمعه و همکاران (۱۳۸۵) چنین مطرح شده است: «هم اکنون، وضعیت هر دو نوع کارایی (درونی و بیرونی)، که از آن به بهره‌وری تعبیر می‌شود، به‌ویژه در سطح آموزش متوسطه، چندان رضایت بخش نیست.»

به طور کلی، براساس نتایج بررسی کیفی (مصاحبه) و تحلیل کمی (پیمایش)، می‌توان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش را در ارتباط با پیامدهای عملکرد، به شرح زیر برشمرد:

(۱) بازدهی اجتماعی نامطلوب: یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) نشان داد که بازدهی اجتماعی (کارآیی برونی) نظام آموزش و پرورش نامطلوب و ضعیف است و از این لحاظ جامعه نسبت به عملکرد آموزش و پرورش نگاه مثبتی ندارد. زیرا، نظام آموزشی کنونی پاسخ‌گوی نیازهای جامعه نبوده و نتوانسته در پرورش شهروندان مطلوب موفق عمل کند. علاوه براین، آموزش و پرورش در تقویت هویت ملی ایرانی - اسلامی موفق نبوده و در تقویت اعتقاد به مبانی ارزش‌های اسلامی و ملی تأثیر گذاری کمی داشته است.

یافته‌های تحقیقات نمونه نظیر اکرامی (۱۳۸۰)، قلندری (۱۳۸۶)، نجفی (۱۳۸۵)، فتح آبادی (۱۳۸۰)، برزگر و محمدی (۱۳۸۱)، برزگر (۱۳۸۲)، لرستانی (۱۳۸۱)، جعفری هرنندی (۱۳۸۲) در ارتباط با بازدهی اجتماعی، همسو با یافته‌های این پژوهش، نشانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه آنها، میزان کارآیی برونی نظام آموزش و پرورش در حد قابل قبول نبوده و در این زمینه نارسایی دارد. نجفی (۱۳۸۵) نتیجه‌گیری می‌کند، عدم رضایت دانش‌آموزان و اولیای آنان از کیفیت خدمات آموزشی و کاهش جاذبه شغلی کارکنان و معلمان آموزش و پرورش در نزد افکار عمومی نشانگر ضعف در کارآیی بیرونی سیستم است. قلندری (۱۳۸۶) در می‌یابد که رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، مؤسسات آموزشی بعدی، کارفرمایان، جامعه) پایین بوده است و از نظر میزان تأثیر بر جامعه (بازدهی اجتماعی)، عملکرد سازمان ضعیف بوده است. همه این شواهد نشان آن دارد که جامعه ارزیابی مطلوبی از برنامه‌های

آموزش و پرورش و عملکرد آن‌ها نداشته است و هم‌چنین میزان کارآیی برونی و بازدهی اجتماعی پایین است.

۲) تأکید بر کمیت‌گرایی تا بهبود کیفیت آموزشی: براساس یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی)، مدیریت آموزش و پرورش بیشتر به بالا بردن آمارهای کمی توجه دارد تا بهبود کیفیت؛ و همین توجه به کمیت باعث ضعف در کیفیت شده است. همسو با این یافته، غیجی (۱۳۸۲) نیز به این نتیجه رسید که مسئولین بیشتر بر افزایش کمیت تأکید دارند تا بهبود کیفیت. به علاوه، ایشان پی‌برد در جامعه مورد مطالعه، کیفیت محصول آموزش و پرورش مطلوب نیست. زیرا اکثریت دانش‌آموزان از کیفیت علمی و تخصصی لازم برخوردار نیستند. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیقی امام جمعه و همکاران (۱۳۸۵) نیز این مسئله خاطر نشان شده است: «چالش عمده آن است که در چند دهه گذشته تمام هم‌آموزش و پرورش بر آن بوده که از نظر کمیت و تا حدودی تخصیص منابع انسانی و مالی برابری نسبی به وجود آید و سطح پوشش (ظاهری) تحصیلی به صد درصد برسد.» و در جای دیگر، تغییر نگاه از کمیت‌گرایی به کیفیت‌گرایی را ضروری می‌داند: «چالش عمده آن است که افزایش کارایی بیرونی، که به اثربخشی عملکرد می‌انجامد، مستلزم توجه بیش‌تر به کیفیت آموزش است که با سیطره‌ی کمیت‌گرایی حاکم بر وضعیت موجود سازگار نیست.»

۳) نارضایتی معلمان و کارکنان: براساس یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی)، می‌توان دریافت که کارکنان، و به‌ویژه معلمان که مهمترین رکن نظام آموزشی هستند، از وضع موجود رضایت کافی ندارند. در واقع، معلمان و کارکنان از عملکرد مدیران رضایت نسبی ندارند و مدیران با عملکرد ضعیف باعث کاهش تعهد سازمانی کارکنان گشته‌اند. و از طرف مدیریت و سازمان انگیزه‌های بیرونی و مادی و شرایط لازم برای ارتقاء رضایت شغلی آن‌ها به نحو مطلوب فراهم نشده است..

یافته‌های تحقیقات نمونه از جمله شاطریان محمدی (۱۳۸۳)، نجفی (۱۳۸۵)، قلندری (۱۳۸۶) و همایی (۱۳۸۱) نیز بیانگر آن است که در جامعه‌های مورد مطالعه، مدیریت نتوانسته به‌طور کامل و در حد مطلوب موجبات رضامندی کارکنان و افزایش تعهد آن‌ها را فراهم کند.

شاطریان محمدی (۱۳۸۳) به این نتیجه رسید که میزان رضایت شغلی اکثر معلمان مقاطع سه‌گانه تحصیلی (۷۳ درصد) جامعه مورد مطالعه‌اش متوسط و پایین‌تر از حد متوسط بود. نجفی (۱۳۸۵)

نتیجه گیری می کند که پایین بودن رضایت شغلی کارکنان و معلمان، خروج نیروهای توانمند از آموزش و پرورش را تشدید کرده است.

۴) دانش آموختگان ضعیف: براساس یافته های پژوهش (کمی و کیفی)، از دیگر پیامدهای عملکرد مدیریت آموزش و پرورش، تربیت دانش آموختگان ضعیف است. در واقع، آموزش و پرورش نتوانسته موجبات یادگیری مؤثر را در دانش آموزان فراهم نماید (نمونه؛ رتبه پایین ایران در تیمز). به علاوه آموزش دیدگان آموزش و پرورش دارای مهارت های عملی خوبی از جمله مهارت های زندگی نیستند. بیشتر توان آموزش و پرورش در زمینه نخبه پروری (نظیر استعدادهای درخشان، آمادگی کنکور و...) صرف می شود و توده های عظیم جامعه که توان حضور در مدارس خاص را ندارند، کم سواد و ناتوان بار می آیند. هم چنین نظام آموزشی در پرورش شخصیت دانش آموزان با توجه به مبانی اسلامی و ملی موفق نبوده است.

نتایج برخی از تحقیقات نیز مرتبط با همین موضوع است. برای نمونه قلندری (۱۳۸۶) نیز متوجه شد در جامعه مورد مطالعه اش، دستاوردهای کلیدی عملکرد مدیریت آموزش و پرورش و مدارس (موفقیت دانش آموزان در آزمون های محلی، استانی و ملی، پیشرفت تحصیلی، موفقیت دانش آموزان در فعالیت های فرهنگی و ورزشی و...) مطلوب نبوده است. شمس الدینی نژاد (۱۳۹۱) پی برد که آموزش و پرورش در فرایند تربیت شهروندی دانش آموزان در ابعاد مختلف آن موفق نبوده است. غیجی (۱۳۸۲) هم به این نتیجه رسید که اکثریت دانش آموزان (بیش از ۸۵ درصد) از کیفیت علمی لازم برخوردار نیستند، به طوری که اکثریت آنان به سئوالات تخصصی پاسخ صحیح ندادند.

سؤال چهارم: تا چه حد آسیب ها و نارسایی های مدیریت آموزش و پرورش مربوط به عوامل سازمانی (عوامل زمینه ای و منابع) می باشند؟

تحلیل داده های کیفی (دیدگاه صاحب نظران مورد مصاحبه) نشان داد که عوامل سازمانی مطلوب نبوده و برای آموزش و پرورش مشکل آفرین بوده اند. به عبارت دیگر، عواملی چون ساختار سازمانی، نیروی انسانی، منابع مالی و اعتبارات، قوانین و مقررات و تجهیزات و امکانات، از عوامل تأثیر گذاری هستند که وجود مشکل و نارسایی در آنها محدودیت های زیادی را برای مدیریت مطلوب سازمان فراهم ساخته است.

نتایج حاصل از پیمایش و تحلیل داده‌های کمی نیز موارد مذکور را تأیید نمود. در تحلیل توصیفی مشخص شد که میانگین‌های به دست آمده مربوط به مؤلفه‌های ضعف در عوامل زمینه‌ای سازمانی همه بالاتر از ۴ هستند. برای بررسی معنی‌داری این یافته از آزمون t تک نمونه‌ای نیز استفاده شد. براساس نتایج حاصله، مشخص گردید که میانگین ضعف در عوامل زمینه‌ای سازمانی به صورت کلی و مؤلفه‌های آن همه در سطح معنی‌داری ($\alpha = 0/05$) بیشتر از مقدار متوسط (۳) است. لذا با ۹۵٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که در کلیه مؤلفه‌های بعد عوامل زمینه‌ای سازمانی وضعیت مناسبی در نظام آموزش و پرورش و مدارس وجود ندارد. زیرا از نظر ساختار سازمانی، نیروی انسانی، منابع مالی و اعتبارات، قوانین و مقررات و تجهیزات و امکانات وضعیت نظام آموزش و پرورش و مدارس مطلوب نیست. بنابراین می‌توان گفت از نظر پاسخ‌گویان، مشکلات تعیین شده مربوط به عوامل زمینه‌ای سازمانی، در حد زیاد و خیلی زیاد به عنوان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش مطرح می‌باشند.

به طور کلی، براساس نتایج بررسی کیفی (مصاحبه) و تحلیل کمی (پیمایش)، می‌توان نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش را در ارتباط با عوامل زمینه‌ای سازمانی به شرح زیر برشمرد:

۱) **ساختار سازمانی نامناسب:** یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) نشان داد که ساختار سازمانی آموزش و پرورش دارای ضعف‌ها و کاستی‌های زیادی می‌باشد. در پیش‌نویس سند ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۷) مسایل و مشکلات اساسی در حوزه ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش ایران با تأکید بر مشکل‌زایی ساختار متمرکز در این نظام مطرح و بر ضرورت شناسایی علل این وضعیت و تلاش برای حل آن‌ها تأکید شده است.

از جمله این نارسایی‌ها براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان از بزرگ بودن تشکیلات ستادی در آموزش و پرورش، بوراکراتیک و غیرکارآمد بودن ساختار نام برد. یافته‌های تحقیقات نمونه از جمله تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸)، ساکی (۱۳۷۹)، حسونند (۱۳۸۰)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸)، عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) و صفری (۱۳۹۰) نیز نشان داد که سازمان و تشکیلات آموزش و پرورش و مدارس از کارآمدی لازم برخوردار نیست و دارای کاستی‌های زیادی از جمله حجم زیاد کارهای اداری، عدم تناسب با ماهیت کارهای آموزشی، ناهماهنگی، ممانعت از خلاقیت، طرح ایده‌های نو و نوآوری می‌باشد. علاوه بر این، حسونند (۱۳۸۰)، ساکی (۱۳۷۶) و دانشکده مدیریت (۱۳۷۹) به این نتیجه رسیدند که تشکیلات موازی و تداخل وظایف

در ساختار ستادی وجود دارد. این موضوع در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به تحقیق جوادی (۱۳۸۷) چنین مطرح شده است: « در وضعیت کنونی، به دلیل تغییرات پی در پی، ناهماهنگی و ناموفقی که به عنوان اصلاح نظام در پنج دهه‌ی اخیر صورت گرفته، ناهماهنگی و موازی کاری بر فعالیت‌ها حاکم شده و نظام را از درون چنان به خود مشغول داشته که ظرفیت تطبیق با شرایط و پاسخ‌گویی به مطالبات جامعه را از دست داده است. »

نتیجه دیگر این پژوهش دلالت بر آن دارد که در ساختار کنونی تمرکز زیاد است و همه چیز از بالا تعیین تکلیف می‌شود. به عبارت دیگر، ساختار سازمانی سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین است که این امر مشکلات زیادی را به وجود آورده است. در این ساختار، مدیران از آزادی عمل و استقلال برخوردار نیستند و همیشه باید طبق فرموده و دستور عمل کنند. عبدلی (۱۳۷۵)، ساکی (۱۳۷۶)، ساکی (۱۳۷۹)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، گزارش‌هایی ساختار و تشکیلات آموزش و پرورش (به نقل از مهرعلیزاده، ۱۳۸۸)، گل‌پرست (۱۳۸۸)، شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) و عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه رسیدند که سازمان آموزش و پرورش متمرکز است و آزادی عمل و اختیار مدیران در آن محدود است. البته مشکل صرفاً تمرکز در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری نیست؛ بلکه همانطور که در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹)، با استناد به گزارش تحقیقی جوادی (۱۳۸۷) اشاره شده، تصدی‌گری دولت در امور اجرایی و دخالت در جزئی‌ترین امور باعث ناکارآمدی سیستم شده است: « دولت، در نظام متمرکز موجود، در همه‌ی جنبه‌های ارائه خدمات آموزشی و تأمین منابع و امکانات آن، اعم از تأمین منابع مالی، تألیف، چاپ و توزیع کتاب‌های درسی و بخش عمده‌ی مواد کمک‌درسی؛ طراحی و تأمین فضای آموزشی، ساخت برخی از ملزومات و تجهیزات کلاسی و آزمایشگاهی، تربیت و تأمین معلمان و بازآموزی آن‌ها و نظایر این‌ها نقش تصدی‌گری عمده‌ای را برعهده دارد. افزون بر آن، به مدارس، مناطق و استان‌ها در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری اجرایی نقش بسیار ناچیز داده است. بنابراین، در کلیه‌ی زمینه‌های مذکور ناکارآمدی و نارسایی عمده و چشم‌گیر مشاهده می‌شود. »

البته همانطور که شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) نتیجه‌گیری می‌کند « بینش تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن‌ها به دریافت بخش‌نامه از ادارات آموزش و پرورش برای اخذ هر تصمیمی » نیز مزید بر علت است و گرایش تمرکزگرایانه مدیران بالا دست را تشدید می‌کند.

یکی از دلایل وجود مشکلات ساختاری بر اساس نتیجه دیگر این پژوهش، این است که در طراحی ساختار سازمانی آموزشی و پرورش، مبانی علمی و تخصصی مد نظر قرار نگرفته است و تحولات ساختاری آموزشی و پرورش بیشتر حالت آزمایش و خطا دارد. حسونند (۱۳۸۰)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) و دانشکده مدیریت (۱۳۷۹) نیز به این نتیجه رسیدند که مبانی و اصول سازماندهی (تقسیم کار، حیطه نظارت، عدم تعدد مسئولیت، تفویض اختیار...) در طراحی ساختار سازمانی آموزش و پرورش رعایت نشده‌اند.

۲) **نیروی انسانی ناکارآمد:** یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) نشان داد که نظام آموزش و پرورش در وضعیت کنونی، از نظر نیروی انسانی واجد شرایط در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. از جمله، نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی به‌ویژه سواد تخصصی برخوردار نیستند. یافته‌های برخی از تحقیقات نمونه نیز این موضوع را تأیید می‌کنند به عنوان مثال، شریفیان (۱۳۸۲)، ساکی (۱۳۷۶)، آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۰)، عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) و گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) به این نتیجه رسیدند که مدارس از نظر نیروی انسانی و معلمان متخصص کمبود دارند. به طوری که آنچه‌ان که شریفیان (۱۳۸۲) تشخیص داد، در مدارس به‌ویژه در مدارس فنی و حرفه‌ای و کار دانش گاهی اوقات از افراد غیرمتخصص برای تدریس استفاده می‌شود.

سرگل زایی (۱۳۸۲)، رفاه‌کار و مشایخی (۱۳۷۵)، عابدی (۱۳۷۹)، نیک‌نفس (۱۳۸۵)، یوسفی (۱۳۸۵) و حسینی (۱۳۸۵) هر یک بر اساس موضوع مورد مطالعه، پی بردند که میزان دانش حرفه‌ای معلمان در زمینه محتوای درسی، الگوها و روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی تحصیلی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، روانشناسی تربیتی، ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان، نظریه‌های یادگیری و... در حد مطلوب نیست. یوسفی (۱۳۸۵) و محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵) نیز به این نتیجه رسیدند که سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (تسلط بر درس، مهارت‌های قبل، حین و پس از تدریس) پایین است. ایزدی یزدان‌آبادی و میرزایی (۱۳۸۹) نیز پی بردند که معلمان و مدیران و سایر کارکنان مدارس با مهارت‌های رایانه‌ای آشنایی کافی ندارند و به نحو مطلوب نمی‌توانند از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات برای برنامه‌ریزی، تدریس، پژوهش و ارتباط با همکاران، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها استفاده کنند.

نتیجه دیگر این پژوهش دلالت بر آن دارد که مشکلات روانی، بی‌شخصیتی، بی‌هویتی و وارفتگی در معلمان زیاد است و نیروی انسانی آموزش و پرورش فاقد روحیه، نشاط و انرژی است. ساکی (۱۳۷۶)

نیز دریافت کارکنان روحیه و انگیزش کافی ندارند. هم‌چنین، محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵) پی بردند ویژگی شخصیت‌های استبدادی در معلمان زیاد است به طوری که اکثر معلمان در برخورد با دانش‌آموزان بیشتر درس نگر و اقتدارطلب هستند که ویژگی‌های کارآمدی نیستند.

نتیجه بعدی این پژوهش در ارتباط با منابع انسانی، دلالت بر این موضوع دارد که نیروی انسانی آموزش و پرورش خلاقیت و ابتکار لازم برای بهبود کیفیت آموزشی را ندارد و به همان شیوه‌های مرسوم غیر کارآمد، مبادرت می‌ورزد. شریفیان (۱۳۸۲)، محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵) و محققان آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۰) نیز به این نتیجه رسیدند که کیفیت تدریس معلمان مطلوب نیست و بیشتر از روش‌های سنتی و غیرفعال استفاده می‌کنند.

در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) نیز با استناد به گزارش تحقیق خنیفر و همکاران (۱۳۸۵)، مشکل ناشایستگی نیروی انسانی تشخیص داده شده و آن را ناشی از ضعف در سیستم جذب و تربیت منابع انسانی می‌داند.

۳) سرمایه‌گذاری مالی ناکافی: یکی از مشکلاتی که نظام آموزش و پرورش از آن رنج می‌برد، این است که اغلب سیاست‌گذاران نگاه مصرفی به فعالیت‌های این نهاد دارند و لذا برای بهبود وضعیت و کیفیت عملکرد آن، سرمایه‌گذاری مالی کافی نمی‌کنند. یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) نیز حاکی از آن است که نگاه رایج به آموزش و پرورش، بر مصرفی بودن آن تأکید دارد (نه یک فعالیت سرمایه‌ای) و لذا علی‌رغم گستردگی و اهداف مهم آموزش و پرورش، اعتبارات بسیار کم و ناچیزی به آن تخصیص می‌یابد. به طوری که این اعتبارات کفاف دخل و خرج مدارس را نمی‌دهد و تأمین‌کننده نیازهای آن‌ها نمی‌باشد. البته سازمان آموزش و پرورش خود نیز قدرت جذب اعتبارات را ندارد و در تخصیص اعتبارات معمولاً اولویت‌ها را در نظر نمی‌گیرد و گاهی اعتبارات را هدر می‌دهند.

همسو با یافته مذکور، محققان آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۱) و عزیزی و محمدی (۱۳۹۰)، شکاری‌بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) پی بردند که اعتبارات تخصیص‌یافته برای آموزش و پرورش مدارس کم بوده و پاسخ‌گوی نیاز آن‌ها نیست. گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) نیز دریافت که پایین بودن سرانه دانش‌آموزی و کمبود کمک‌های مالی والدین در رأس مشکلات مدارس قرار دارند. البته وضعیت به گونه‌ای است که برای حل این مشکل و استفاده از امکانات بخش خصوصی در حال

حاضر محدودیت‌های زیادی وجود دارد. در همین راستا، جعفری (۱۳۹۰) به این نتیجه رسید که در حال حاضر برای توسعه مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش موانع زیادی وجود دارد. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به تحقیق فرزانه (۱۳۸۵) نیز مشکلات مالی نظام آموزش و پرورش تشخیص داده شده است.

۴) **قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد:** براساس یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی)، قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش و پرورش زیاد، محدودکننده، و قدیمی بوده و نیاز به اصلاح دارند. زیاد بودن قوانین و مقررات (آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌ها و بخش‌نامه‌ها)، سیستم بسته‌ای در آموزش و پرورش به وجود آورده که باعث محدود شدن استقلال مدیران در جنبه‌های آموزشی و کمرنگ شدن خلاقیت شده است. صافی (۱۳۸۱) و صادقی (۱۳۸۴) نیز پی بردند که تعدد، زیاد بودن و تکراری بودن مقررات برای مدیران مشکلات زیادی ایجاد کرده است. علاوه بر این، صافی (۱۳۷۳)، صفوی (۱۳۷۵)، به نقل از ساکی، (۱۳۸۸)، شافعی (۱۳۸۱)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) و تحقیق نقل شده از مهرعلیزاده (۱۳۸۸) نیز به این نتیجه رسیدند که مقررات اثرات نامطلوبی چون محدود شدن مدیران در چارچوب قوانین، ممانعت از خلاقیت و ابتکار، ایجاد سردرگمی و ایجاد مشکل در انجام امور جاری و... داشته‌اند.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) نشان داد که این آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های قدیمی شده، دیگر پاسخ‌گوی نیازهای آموزش و پرورش کنونی نیستند و نیاز به بازنگری دارند. شافعی (۱۳۸۱)، صافی (۱۳۷۳)، صافی (۱۳۸۱) و صادقی (۱۳۸۴) نیز دریافتند که برخی از مقررات از نظر محتوایی ضعف‌هایی چون کیفیت پایین، ابهام، تناقض و تضاد با یکدیگر داشتن، رسا نبودن محتوا و... دارند و نیاز به اصلاح دارند.

هم‌چنین براساس یافته‌های پژوهش، در تدوین لوایح قانونی از بررسی و پژوهش استفاده نمی‌شود. صافی (۱۳۷۳)، صافی (۱۳۸۱)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) نیز تشخیص دادند که در تدوین مقررات، اصول و مبانی لازم چون توجه به امکانات مدارس، استفاده از بررسی و پژوهش، استفاده از مطالعات تطبیقی، توجه به شرایط اقلیمی و... کمتر رعایت شده است. علاوه بر این، صافی (۱۳۷۳)، صافی (۱۳۸۱) و گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) پی بردند که مقررات به نحو مطلوبی مدیریت نمی‌شوند

به طوری که مشکلاتی از قبیل عدم ارسال به موقع، در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخ گویی، عدم نظارت بر اجراء، تغییرات مستمر در آن‌ها و... دارند

۵) منابع فیزیکی ناکافی و نامناسب: ناکافی و نامناسب بودن منابع فیزیکی (تجهیزات و امکانات) از دیگر نارسایی‌هایی است که دامن گیر نظام آموزش و پرورش می‌باشد و توسط یافته‌های این پژوهش (کمی و کیفی) مورد تأکید قرار گرفته است. براساس این یافته‌ها، امکانات و تجهیزات موجود، جهت تأمین نیازهای آموزشی و پرورشی کافی نیستند. به‌طور مشابهی، کریمی جشنی (۱۳۷۸)، رجایی (۱۳۸۳)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، محققان آموزش و پرورش تهران (۱۳۸۱)، یوسفی (۱۳۸۴) و محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)، شکاری بادی (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) و عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه رسیدند که امکانات (وسایل، تجهیزات، فضای آموزشی و ورزشی، وسایل کمک آموزشی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، فناوری اطلاعات و غیره) موجود کافی نیست و پاسخ گوی نیاز مدارس نمی‌باشند. علاوه بر این، کریمی جشنی (۱۳۷۸) دریافت که سرانه فضاهای آموزشی، ورزشی، آزمایشگاهی و... کمتر از استانداردها می‌باشد.

این موضوع در سند تحول راهبردی (۱۳۸۹) به عنوان یکی از چالش‌های نظام آموزش و پرورش مطرح شده است: «مدارس از تجهیزات و فضای آموزشی مناسب برای تربیت علمی دانش آموزان برخوردار نیستند و در برنامه های درسی به سواد علمی و فناورانه توجه مناسب نشده است». در جای دیگر این سند، چنین آمده است: «در وضع موجود، از یک سو کثرت بلایای طبیعی و عمومیت فرسودگی ساختمان های آموزشی مشاهده می شود، و از سوی دیگر این نظام با محدودیت منابع، امکانات و نیروهای فنی رو به روست و در این زمینه از همراهی و همکاری نهادها و سازمان های مسئول نسبتاً محروم است». یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن است که از نظر کیفیت منابع فیزیکی (فضای آموزشی و پرورشی، کارگاه و آزمایشگاه و سایر امکانات) مشکل وجود دارد. به طوری که بسیاری از مدارس فاقد تجهیزات مناسب و به ویژه فناوری های نوین (IT) جهت تحقق اهداف آموزشی می باشند. به طور مشابهی، محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)، گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱)، شریفیان (۱۳۸۲) و سمیع آذر (۱۳۷۶) نیز تشخیص دادند که کیفیت تجهیزات و امکانات موجود در حد مطلوب نیست و دارای نارسایی هایی چون فرسودگی، وضعیت نامطلوب فضای آموزشی و امکانات بهداشتی، دلپذیر و مفرح نبودن فضا و .. می باشند.

براساس یافته دیگر پژوهش، از تجهیزات و امکانات موجود (کارگاه و آزمایشگاه) به نحو مطلوب استفاده نمی‌شود. به‌طور مشابهی، آیتی (۱۳۹۰)، محققان آموزش و پرورش کردستان (۱۳۸۵)، یوسفی (۱۳۸۴) و گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) نیز به این نتیجه رسیدند که از تجهیزات و امکانات موجود (وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، فناوری اطلاعات و غیره) به حد کافی و مطلوب استفاده نمی‌شود. در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به تحقیق امانی طهرانی (۱۳۸۷) نیز به این مسئله اشاره شده است: «در وضعیت موجود، عموم مدیران و معلمان در هدایت مدرسه به سمت استفاده از فناوری‌های نوین ناتوان هستند.» البته، همانطور که مهرمحمدی (۱۳۸۶) دریافته است، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس در برخی از مناطق ایران با مشکلات و محدودیت‌هایی از قبیل مشکلات تکنولوژیکی نظیر زیرساخت‌های اساسی هم‌چون برق، مخابرات، فراهم‌آوردگان خدمات اینترنت، دسترسی به اینترنت، تعداد ناکافی کامپیوترها و ... مواجهه است.

ایزدی یزدان آبادی و میرزایی (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیدند که مدارس مجهز به سخت‌افزار کافی و نرم‌افزارهای مرتبط با برنامه‌های درسی و ... نیستند. هنوز در مدارس مراکز رایانه که مجهز به تعداد کافی رایانه و تجهیزات مرتبط و متصل به شبکه اینترنتی باشند، جهت استفاده معلمان و دانش‌آموزان تأسیس نشده است. این در حالی است که تا سال ۲۰۰۱ میلادی تقریباً ۹۸ درصد کل مدارس آمریکا و ۱۰۰ درصد مدارس متوسطه این کشور به اینترنت دسترسی داشته‌اند (جلالی، ۱۳۸۳).

هم‌چنین گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) پی‌برد که در مدیریت منابع فیزیکی و امکانات مشکلات زیادی از جمله توزیع نامناسب و غیر عادلانه امکانات بین مدارس، عدم استفاده بهینه از امکانات موجود و ... وجود دارد. در خصوص توزیع ناعادلانه منابع، برمر (۱۳۷۳) دریافت که مدارس اسلام‌شهر در اغلب موارد از دارا بودن منابع مطابق با استاندارد محروم بوده و در مقایسه با مدارس منطقه ۶ تهران نیز از نابرابری‌هایی برخوردار بوده‌اند.

سؤال پنجم: کدامیک از عوامل مربوط به مدیریت آموزش و پرورش، وضعیت نامناسب‌تر و حادث‌تری دارند؟

برای شناسایی حادث‌ترین مشکلات، لازم بود مؤلفه‌های مورد مطالعه رتبه‌بندی شوند. برای این منظور، از آزمون آماری فریدمن استفاده گردید. این آزمون نشان داد که بین رتبه‌های مؤلفه‌های موجود به لحاظ

آماري در سطح معنی داری (0/05 =) تفاوت معناداری وجود دارد. در نتیجه مرتب کردن مؤلفه‌ها از بیشترین به کمترین، حادثترین مشکلات به ترتیب عبارتند: (۱) ضعف در رهبری آموزشی، (۲) تأکید بر کمیت‌گرایی، (۳) سرمایه‌گذاری مالی ناکافی، (۴) بازدهی اجتماعی نامطلوب، (۵) نظارت نامناسب، (۶) هماهنگی ضعیف، (۷) تجهیزات و امکانات ناکافی، (۸) ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی، (۹) تصمیم‌گیری نامطلوب، (۱۰) قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد، (۱۱) نیروی انسانی ناکارآمد، (۱۲) عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی، (۱۳) ضعف در مدیریت منابع انسانی، (۱۴) دانش‌آموختگان ضعیف، (۱۵) ساختار سازمانی نامناسب، (۱۶) برخوردار نبودن مدیران از شایستگی، (۱۷) برنامه‌ریزی نامناسب و (۱۸) نارضایتی معلمان و کارکنان. همانطور که نتایج نشان می‌دهند، مؤلفه ضعف رهبری آموزشی در رتبه نخست قرار دارد و این بدین معنی است که این عامل در نامناسب‌ترین وضعیت قرار دارد و باید در اولویت رسیدگی قرار گیرد. این در حالی است که مؤلفه نارضایتی معلمان و کارکنان، کمترین رتبه را به دست آورده است.

تحلیل داده‌های کیفی (براساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان) نیز نشان داد که ۶ مؤلفه: (۱) ضعف در مدیریت منابع انسانی و (۲) ضعف در رهبری آموزشی (مربوط به بعد اجرای فرایندهای مدیریت)، (۳) نارضایتی معلمان (مربوط به بعد پیامدهای عملکرد)، (۴) نیروی انسانی ناکارآمد، (۵) سرمایه‌گذاری مالی ناکافی و (۶) قوانین و مقررات محدودکننده و ناکارآمد (مربوط به بعد عوامل سازمانی و زمینه‌ای)، در سطح قوی قرار دارند. ۹ مؤلفه: (۱) عدم انتصاب مدیران براساس شایستگی، (۲) برخوردار نبودن مدیران از شایستگی، (۳) برنامه‌ریزی نامناسب، (۴) تصمیم‌گیری نامطلوب، (۵) هماهنگی ضعیف، (۶) نظارت نامناسب، (۷) تأکید بر کمیت‌گرایی، (۸) ساختار سازمانی نامناسب و (۹) تجهیزات و امکانات ناکافی، در سطح متوسط و (۳ مؤلفه: (۱) ضعف در اجرای فرایند آموزشی-پرورشی، (۲) بازدهی اجتماعی نامطلوب، و (۳) دانش‌آموختگان ضعیف) در سطح ضعیف، اولویت‌بندی شده‌اند.

همانطور که مشخص است، مؤلفه ضعف در رهبری از دیدگاه هر دو گروه به عنوان حادثترین مشکل

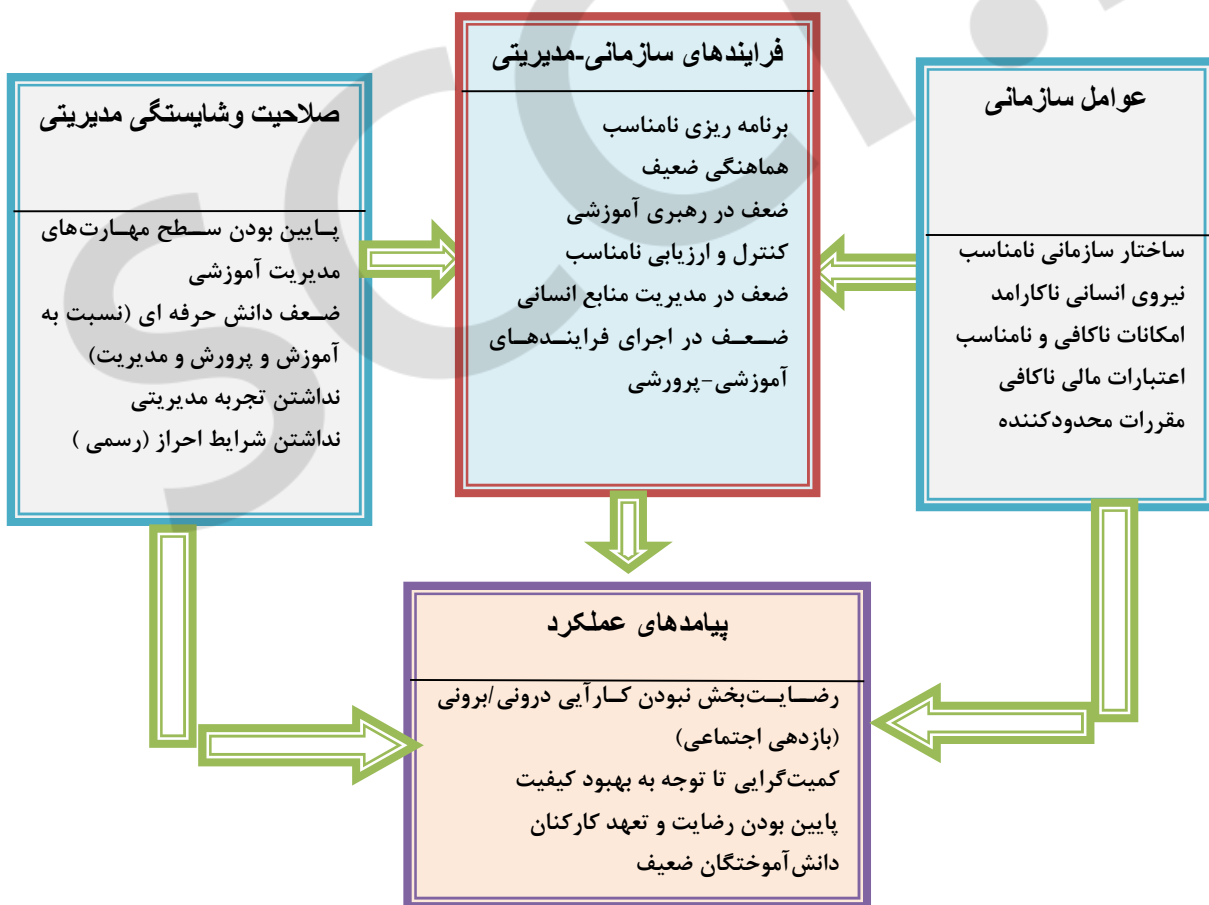
نظام مدیریت آموزش و پرورش تعیین شده است.

۵-۳- نتیجه‌گیری کلی و تبیین نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش

با توجه به نتایج پژوهش که حاصل تحلیل محتوای نمونه تحقیقات مرتبط، تحلیل محتوای مصاحبه با

صاحب‌نظران و تحقیق پیمایشی است، می‌توان گفت که نارسایی‌ها و آسیب‌های مدیریت آموزش و

پرورش با چهار عامل اصلی، یعنی صلاحیت و شایستگی مدیریتی، اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی، پیامدهای عملکرد و عوامل سازمانی (زمینه‌ای و منابع) مرتبط هستند که هر یک از این ابعاد شامل یکسری از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها می‌باشند که در بخش قبل مورد بررسی قرار گرفتند. در شکل شماره ۵- ۱ نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش بر پایه این چهار بعد اصلی نشان داده شده‌اند. همانطور که مشخص است و در تحلیل‌ها هم به آن رسیدیم، این عوامل و فرایندها همانند یک زنجیره ای به هم متصل هستند و یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، ضعف در شایستگی‌های مدیریتی و همچنین نارسایی در عوامل سازمانی موجب به اجرا در آمدن فرایندهای سازمانی و مدیریتی نارسا و نامطلوب می‌شود که این هم به نوبه خود خروجی‌ها و پیامدهای عملکرد ضعیفی به دنبال خواهد داشت. در این بخش ضمن بیان نتیجه کلی در مورد هر یک از این ابعاد، ضعف‌ها و نارسایی‌های مطرح شده، تبیین و ریشه یابی می‌شوند.



۵-

۳-۱- ضعف در صلاحیت و شایستگی مدیریتی

نتایج تحقیق نشان داد که مدیران از صلاحیت و شایستگی مدیریتی لازم برخوردار نیستند. یعنی، شناخت و دانش حرفه‌ای، توانمندی‌ها و مهارت‌های مدیریتی، تجربه مدیریتی و سایر شرایط احراز پست مدیریت در آن‌ها به حد کافی نیست. دلیل این مسئله نارسایی در سیستم انتصاب مدیران اعلام شد. ضعف سیستم آموزش مدیران، به‌ویژه آموزش ضمن خدمت و عدم آموزش مستمر مدیران، ضعف در سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقا، جهت‌گیری‌های سیاسی و ملاحظات دیگر باعث تشدید این موضوع می‌شود.

۵-۳-۲- ضعف در اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی

تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیران در اجرای فرایندهای مدیریتی - سازمانی دچار ضعف می‌باشند. به عبارت دیگر، مدیریت آموزش و پرورش از نظر اجرای کارکردهای مدیریتی، یعنی برنامه‌ریزی، مدیریت نیروی انسانی، تصمیم‌گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی و از نظر اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی نارسایی دارد. علل این نارسایی را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

(۱) ضعف مدیران از نظر صلاحیت و شایستگی لازم، که در بخش قبل توضیح داده شد.

(۲) نارسایی در عوامل زمینه‌ای سازمانی (ساختار سازمانی تمرکزگرا، مقررات محدودکننده و سیستم‌های مدیریتی بالادستی)؛ که امکانات و اختیارات لازم را به مدیران نمی‌دهد تا توانایی‌های خود را در اجرای فرایندهای سازمانی به معرض آزمایش بگذارند. در تحقیقی به نقل از حسنی (۱۳۸۷)، محققین به این نتیجه رسیدند که آموزش و پرورش استقلال و اختیارات لازم را به مدیران مدارس نداده است. در نظام متمرکز کنونی، مدیران اختیار لازم جهت تصمیم‌گیری در زمینه‌های مهم را ندارند. از آنان انتظار می‌رود به عنوان تابع و تحت نظارت مسئولان رده بالاتر و چارچوب‌های تعیین شده عمل کنند. هم‌چنین، در پژوهشی عزیز و محمدی (۱۳۹۰) نیز پی بردند که تمرکز ساختاری (اختیارات کافی ندادن به مدیران و کارکنان) حاکم بر سازمان آموزش و پرورش، مانعی اساسی در راستای اجرای کارآمد استراتژی است.

(۳) ضعف و نارسایی در سیستم نظارت و ارزیابی عملکرد مدیران؛ که بازخوردهای مناسب و به موقع در اختیار مدیران قرار نمی‌دهد تا ضعف‌های خود را اصلاح نمایند. در تحقیقی (به نقل از مهرعلیزاده، ۱۳۸۸)

محقق به این نتیجه رسید که بازخورد مناسب و به موقع برای انجام دادن بهتر کارها به کارکنان داده نمی‌شود.

۶-۳-۳- نارسایی و محدودیت در عوامل سازمانی

نتایج تحقیق بیانگر آن است که عوامل سازمانی (ساختار سازمانی، نیروی انسانی، منابع مالی و اعتبارات، قوانین و مقررات و تجهیزات و امکانات) در آموزش و پرورش مطلوب نبوده و ضمن این که مانع عمده‌ای برای عملکرد مناسب مدیریت آموزش و پرورش به‌شمار می‌روند، و با توجه به مشکلات و نارسایی‌هایی که دارند، محدودیت‌های زیادی را برای تحقق اهداف و کارآیی نظام آموزشی فراهم ساخته‌اند. در این بخش، دلایل عدم مطلوبیت این عوامل مورد بحث قرار می‌گیرد.

(۱) **ساختار سازمانی نامناسب:** براساس نتایج این تحقیق و سایر تحقیقات بررسی شده، ساختار سازمانی آموزش و پرورش دارای ضعف‌ها و کاستی‌های زیادی می‌باشد. بزرگ و بوروکراتیک بودن تشکیلات ستادی آموزش و پرورش، تمرکزگرایی و محدود بودن آزادی عمل و اختیار مدیران، وجود تشکیلات موازی و تداخل وظایف از جمله مشکلات ساختاری هستند که به نوبه خود باعث نارسایی‌هایی چون ناکارآمد بودن ساختار، ناهماهنگی، ممانعت از خلاقیت و نوآوری و غیره می‌شوند.

عمده مشکلات ساختاری با عوامل درون سازمانی و برون سازمانی مرتبط هستند. در این راستا، عوامل درون سازمانی عبارتند از: (۱) عدم توجه به مبانی علمی و تخصصی و اصول سازماندهی در طراحی ساختار سازمانی، (۲) مقاومت در مقابل ساختار شکنی و نبود انگیزه و اراده کافی در مسئولین برای اصلاح ساختار، (۳) عدم اعتماد به فرودستان برای تفویض اختیار به آنها، (۴) مراجع تصمیم‌گیری چندگانه در آموزش و پرورش، (۵) تضاد صف-ستاد و حرفه‌گرایان-دیوانسالاران، و (۶) بینش تمرکزگرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن‌ها به دریافت بخشنامه (برای آگاهی بیشتر به فصل دوم مراجعه شود).

هم‌چنین، عوامل برون سازمانی که به صورت ریشه‌ای مانع هرگونه اصلاح در ساختار سازمانی آموزش و پرورش می‌شوند، عبارتند از: (۱) نظام اداری سنتی، بوروکراتیک و متمرکز مدیریت دولتی، (۲) نبودن بستر فرهنگی مناسب برای اصلاح ساختار، (۳) نبود اراده سیاسی نیرومند برای اصلاح ساختار، (۴) فرهنگ سیاسی تمرکزگرا و مشارکت‌گریز، و (۵) اقتصاد دولتی تک‌محصولی (برای آگاهی بیشتر به فصل دوم مراجعه شود).

۲) منابع انسانی ناکارآمد: مهمترین رکن نظام آموزش و پرورش نیروی انسانی است که وجود ضعف و مشکل در آن، کل سیستم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) حاضر و هم‌چنین یافته‌های برخی از تحقیقات نمونه نشان داد که نظام آموزش و پرورش در وضعیت کنونی، از نظر نیروی انسانی، دارای نارسایی‌هایی از این قبیل است: کمبود نیروی انسانی و معلمان متخصص و واجد شرایط، برخوردار نبودن نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی به‌ویژه سواد تخصصی، استفاده از افراد غیرمتخصص برای تدریس، در حد مطلوب نبودن میزان دانش حرفه‌ای معلمان در زمینه‌های محتوای درسی، الگوها و روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی تحصیلی، تولید و کاربرد مواد آموزشی، روانشناسی تربیتی، ویژگی‌های رشد دانش‌آموزان، نظریه‌های یادگیری و... پایین بودن سطح مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (تسلط بر درس، مهارت‌های قبل، حین و پس از تدریس) است. زیاد بودن مشکلات روانی، بی‌شخصیتی، بی‌هویتی و وارفتگی در معلمان، فاقد روحیه، نشاط و انرژی بودن نیروی انسانی آموزش و پرورش، دارای ویژگی شخصیت استبدادی و اقتدارطلب بودن معلمان در برخورد با دانش‌آموزان، نداشتن خلاقیت و ابتکار لازم برای بهبود کیفیت، مطلوب نبودن کیفیت تدریس و استفاده از شیوه‌های مرسوم غیر کارآمد، سنتی و غیرفعال برای تدریس.

علاوه بر خط‌مشی‌ها و قوانین محدودکننده دولتی، دلایل اصلی کمبود نیروی انسانی متخصص و واجد شرایط، ضعف در برنامه‌ریزی و توزیع نیروی انسانی به‌ویژه برنامه‌های جایگزینی منابع انسانی است. پایین بودن صلاحیت و شایستگی معلمان و سایر کارکنان به دلیل ضعف در سیستم جذب، گزینش، به کارگماری، آموزش و ارزیابی عملکرد می‌باشد. علاوه بر این، عدم وجود سیستم انگیزشی مناسب. موجب کاهش روحیه معلمان و کارکنان شده است.

گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱) به این نتیجه رسید که تقسیم و توزیع نامناسب نیروی انسانی، جابجایی معلمان بدون جلب موافقت مدیران، و عدم استفاده بهینه از نیروها از جمله نارسایی‌های هستند که در حوزه منابع انسانی وجود دارد. عزیزی و محمدی (۱۳۹۰) نیز پی بردند که افراد متخصص متناسب با تخصصشان در وظایف به کار گرفته نشده‌اند.

بیگدلی (۱۳۸۳) به این نتیجه رسید در سه موضوع گزینش معلمان، تربیت معلمان، استخدام و نگهداری معلمان مشکل وجود دارد. تعداد قلیل داوطلبان مشتاق شغل معلمی، ضعف مراکز تربیت معلم از

نظر مدرسان ورزیده و امکانات و گرفتاری‌ها و دوندگی‌های زمان استخدام و پس از آن در نهایت موجب تنزل شأن و مقام معلم شده است.

در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به گزارش تحقیق خنیفر و همکاران (۱۳۸۵) مشکل ناشایستگی نیروی انسانی را ناشی از ضعف در سیستم جذب و تربیت منابع انسانی می‌داند: « در گذشته ناکارآمدی سازوکارهای تربیت و جذب عوامل انسانی سبب شده ذخیره‌ی نیروی انسانی در اختیار نظام موجود، شایستگی‌های حرفه‌ای و انگیزشی و در خور نظام تربیت رسمی و عمومی مطلوب را نداشته باشد.»

۴) **امکانات ناکافی و نامناسب:** یافته‌های این پژوهش (کمی و کیفی) نشان داد که منابع فیزیکی (وسایل، تجهیزات، فضای آموزشی و ورزشی، وسایل کمک آموزشی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، فناوری اطلاعات و غیره) جهت برآورده نمودن نیازهای آموزشی و پرورشی، ناکافی و از نظر کیفیت نامناسب می‌باشند؛ و سرانه فضاهای آموزشی، ورزشی، آزمایشگاهی و... کمتر از استانداردها می‌باشد.

در سند تحول راهبردی (۱۳۸۹) از این موضوع به عنوان یکی از چالش‌های نظام آموزش و پرورش یاد شده است و یادآوری شده که این نظام در این زمینه از همراهی و همکاری نهادها و سازمان‌های مسئول نسبتاً محروم است. علاوه بر این، براساس یافته دیگر پژوهش، از تجهیزات و امکانات موجود (وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها، فناوری اطلاعات و غیره) به حد کافی و مطلوب استفاده نمی‌شود. در خصوص عدم به کارگیری فناوری اطلاعات در مدارس، یکی از علت‌ها، نداشتن دانش و مهارت‌های مربوطه است. ایزدی یزدان آبادی و میرزایی (۱۳۸۹) پی بردند که معلمان و مدیران و سایر کارکنان مدارس با مهارت‌های رایانه‌ای آشنایی کافی ندارند و به نحو مطلوب نمی‌توانند از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات برای برنامه‌ریزی، تدریس، پژوهش و ارتباط با همکاران، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها استفاده کنند. حسینی فرهنگی (۱۳۸۶) و پلگرام^{۱۵} (۲۰۰۶) نیز به نتیجه مشابهی دست یافتند.

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به تحقیق امانی طهرانی (۱۳۸۷) این مسئله را ناشی از ناتوانی مدیران و معلمان دانسته است: « در وضعیت موجود، عموم مدیران و معلمان در هدایت مدرسه به سمت استفاده از فناوری‌های نوین ناتوان هستند.»

هم چنین، توزیع نامناسب و غیر عادلانه امکانات بین مدارس، عدم استفاده بهینه از امکانات موجود و... به دلیل وجود مشکل در مدیریت منابع فیزیکی و امکانات می باشد.

طبعاً تا زمانی که نظام آموزش و پرورش در جذب و تأمین اعتبارات مالی ناتوان باشد و نتواند مشکلات خود را در این زمینه حل کند، مسئله تأمین و استفاده از امکانات به قوت خود باقی خواهد بود. شعبان نژاد (۱۳۸۶) معتقد است مسأله تأمین منابع مالی در آموزش و پرورش و کسری بودجه این بخش در دهه گذشته از جمله موانع پیش روی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش است.

۵) اعتبارات مالی ناکافی: یافته‌های پژوهش (کمی و کیفی) حاضر و تحقیقات نمونه حاکی از آن است که نگاه رایج به آموزش و پرورش، بر مصرفی بودن آن تأکید دارد (نه یک فعالیت سرمایه‌ای) و لذا علی‌رغم گستردگی و اهداف مهم آموزش و پرورش، اعتبارات بسیار کم و ناچیزی به آن تخصیص می یابد. به طوری که این اعتبارات کفاف دخل و خرج مدارس را نمی دهد و تأمین کننده نیازهای آن‌ها نمی باشد. البته سازمان آموزش و پرورش خود نیز قدرت جذب اعتبارات را ندارد و در تخصیص اعتبارات معمولاً اولویت‌ها را در نظر نمی گیرد و گاهی اعتبارات را هدر می دهند.

سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) نیز دلیل عمده عدم سرمایه گذاری مالی کافی در زمینه آموزش و پرورش را نگاه صرف مصرفی و هزینه ای غیر مولد به آموزش و پرورش در حوزه حاکمیتی، می داند: « در وضع موجود، در عمل و در سیاست گذاری و تخصیص منابع انسانی و مالی و برقراری تسهیلات قانونی، با نظام تربیت رسمی و عمومی به صورت بخش هزینه بر غیرمولد، که از نظر اقتصادی سرمایه گذاری در آن فاقد ارزش افزوده است، برخورد می شود.»

دلیل دیگر مشکلات مالی، اتکای بیش از حد نظام آموزش و پرورش به منابع مالی دولتی است. سند تحول راهبردی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) با استناد به تحقیق فرزانه (۱۳۸۵) در این خصوص می نویسد: « در چند دهه گذشته عمده‌ی منابع مالی آموزش و پرورش توسط دولت تأمین شده است و به رغم مشارکت بخش خصوصی، به صورت اداره‌ی مدارس غیر انتفاعی و نیز به شکل ساخت مدارس در بیش از دو دهه گذشته با کسری مزمن مواجه بوده است. »

اقتصاددانان این حوزه راه حل برون رفت از این مشکلات را افزایش مشارکت‌های مردمی و خصوصی سازی آموزش و پرورش می دانند. حسامی (۱۳۹۰) پی برد تحقق این امر، علاوه بر کاهش فشار بر بودجه دولت، با ایجاد یک بازار رقابتی در قلمرو یاددهی و یادگیری به کارآیی بیشتر در استفاده از

منابع، توجه بیشتر به سلايق و انتخاب‌های افراد جامعه منجر و با افزايش حساسيت عمومي نسبت به آموزش و پرورش، و طلب پاسخ‌گويي بيشتري از ارائه‌دهندگان خدمات قادر به ارتقاى كيفيت آموزش است. به‌طور مشابهي، جعفري (۱۳۹۰) نيز به اين نتيجه رسيد كه افزايش مشاركت‌هاي مردمی و خصوصي‌سازي آموزش و پرورش علاوه بر کاهش بار مالي آموزش و پرورش و تأمين بخشي از منابع مالي آموزش و پرورش، موجب تقويت مشاركت مردم و اولياء در امور مدرسه، کاهش تصدي‌گري دولت و كوچك‌تر شدن بدنه دولت و واگذار كردن امور مردم به دست خودشان بيان شده است. علاوه بر اين، نتايج تحقيقات نوريان (۱۳۷۲)، خراساني (۱۳۷۶)، حيدري چروده (۱۳۷۶) و ساير محققان گوياي آن است كه مدارس غيردولتي، در مقايسه با مدارس دولتي، از جنبه‌هاي مختلف عملکرد بهتري دارند. البته وضعيت به گونه‌اي است كه براي حل اين مشكل و استفاده از امكانات بخش خصوصي در حال حاضر محدوديت‌هاي زيادي وجود دارد. در همين راستا، جعفري (۱۳۹۰)، حسامي (۱۳۹۰) و عزيزي و همكاران (۱۳۹۲) به اين نتيجه رسيدند كه در حال حاضر براي توسعه مشاركت مردمی و بخش خصوصي در آموزش و پرورش موانع زيادي وجود دارد. در سند تحول (۱۳۸۹) نيز خاطر نشان شده است كه در وضع فعلي، به دليل ضعف ساز و كارهاي سياست‌گذاري و تنظيم‌كننده روابط، زمينه هم‌افزائي و تعامل سازنده بين نهادهاي سهيم در آموزش و پرورش (حاکميت، خانواده و نهادهاي اجتماعي ومدني) فراهم نيست.

۶) قوانين و مقررات محدود‌كننده: براساس يافته‌هاي پژوهش (كمي و كيفي) و تحقيقات نمونه، قوانين و مقررات حاكم بر نظام آموزش و پرورش زياد، محدود‌كننده، و قديمي بوده و نياز به اصلاح دارند. زياد بودن قوانين و مقررات (آيين‌نامه‌ها، دستورالعمل و بخشنامه‌ها)، سيستم بسته‌اي در آموزش و پرورش به وجود آورده كه باعث محدود شدن استقلال مديران در جنبه‌هاي آموزشي و كمرنگ شدن خلاقيت شده است. اين مقررات به جاي تسهيل در امور آموزشي، پرورشي و اداري اثرات نامطلوبي چون محدود شدن مديران در چارچوب قوانين، ممانعت از خلاقيت و ابتكار، ايجاد سردرگمي و مشكل در انجام امورجاري، كند شدن انجام كارها، کاهش اثربخشي و... به دنبال داشته‌اند. برخي از مقررات از نظر محتوايي ضعف‌هايي چون كيفيت پايين، ابهام، تناقض و تضاد با يكديگر داشتن، رسا نبودن محتوا و... دارند و نياز به اصلاح دارند. علاوه بر اين، در تدوين مقررات، اصول و مباني لازم چون توجه به امكانات مدارس، استفاده از بررسي و پژوهش، استفاده از مطالعات تطبيقي، توجه به شرايط اقليمي و... كمتر رعايت

شده است. ناهماهنگی بین دفاتر و ادارات کل ستادی در تدوین بخش نامه های ذی ربط و در نتیجه ابلاغ بخش نامه هایی که گاهاً ضد و نقیض هستند. هم چنین، مقررات به نحو مطلوبی مدیریت نمی شوند و مشکلاتی از قبیل تکراری بودن عدم ارسال به موقع، در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخ گویی، عدم نظارت بر اجرا، تغییرات مستمر در آنها و... دارند.

۵-۳-۴- پیامدهای عملکرد نا مطلوب

نتایج تحقیق حاکی از آن است که عملکرد مدیریت آموزش و پرورش از نظر بازدهی اجتماعی، توجه به کیفیت آموزشی، رضایت و تعهد کارکنان و نتایج مشتریان (دانش آموختگان و...) در حد مطلوب نیست. در خصوص این که عملکرد سازمانها تحت تأثیر چه عواملی است، دیدگاه های مختلفی وجود دارد. در واقع، اغلب نظریه های مدیریت و سازمان برای پاسخ به این سؤال و تبیین عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد پدید آمده اند. نیروی انسانی، ساختار سازمانی، مدیریت، منابع مالی، فناوری، تجهیزات و امکانات، اطلاعات، فرهنگ سازمانی، راهبردها و برنامه ها، سیستم ها و روش ها، الگوهای نوین مدیریتی، از جمله مهمترین عواملی هستند که وضعیت آنها کمیت و کیفیت عملکرد را تعیین می نماید.

همانطور که نتایج تحقیق حاضر نشان داد، عوامل تعیین کننده عملکرد نظام آموزش و پرورش وضعیت چندان مناسبی ندارند. این عوامل را می توان به دو نوع تقسیم کرد: (۱) عوامل مربوط به مدیریت (شایستگی و مهارت، شیوه های مدیریت و نحوه اجرای کارکردها و فرایندهای سازمانی، راهبردها و برنامه ها، به کارگیری الگوهای نوین مدیریت و...)، (۲) عوامل سازمانی که به نوبه خود، دو دسته می باشند: عوامل زمینه ای (ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، سیستم ها و مقررات) و منابع (منابع انسانی، منابع مالی، منابع فیزیکی و اطلاعات).

۵-۵- راهبردها و راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مدیریت آموزش و پرورش

هرچند که نظام آموزش و پرورش دارای نقاط قوت بسیاری می باشد، اما هدف اصلی مطالعه حاضر آسیب شناسی مدیریت آموزش و پرورش و برجسته نمودن نقاط ضعف آن بر پایه الگوی طراحی شده است. همانطور که نتایج پژوهش و بررسی تحقیقات مرتبط نشان داد، در حال حاضر نظام آموزش و پرورش کشور از لحاظ مدیریتی با مشکلات اساسی مواجه است. طبیعی است که این نارسایی ها، تحقق اهداف این نظام را برای آماده کردن نسل حاضر برای زندگی بهتر و سالم تر در آینده، انتقال ارزش ها و

فرهنگ جامعه، تطبیق جامعه با شرایط جدید و پاسخ گویی به تقاضاها و نیازهای نشأت گرفته از آن، و غیره به چالش می کشد. از سوی دیگر، با انباشت مسائل جهانی و ملی و دائماً پویا و تغییر پذیر، آموزش و پرورش ناگزیر است با تدوین راهبردهای منطقی و واقع بینانه خود را با حرکت نسل امروز هماهنگ کند و با مسائل حل نشده و اضطرابها و بحرانهای ناشی از آن هم چون هویت، اشتغال و ... رو به رو شود. از این رو اقدام به برنامه ریزی و انجام اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش، که با توجه به نظرات اقتصاددانان بزرگ و بنا به تجربه سایر کشورها و توصیه مجامع بین المللی نظیر یونسکو، زیر بنای توسعه، به شمار می رود، ضرورت اساسی دارد. این اصلاحات جنبه های مختلفی دارد. « از بازنگری و بهبود در برنامه های درسی و آموزشی گرفته تا تحول در نقش و مهارت های نیروی انسانی، تحول در مدیریت و رهبری آموزشی، توسعه ارتباط بین مدرسه با جامعه، اصلاح ساختار و تشکیلات، گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات در عرصه آموزش همه دربرگیرنده نمونه هایی از طیف بزرگ رویکردهای کلی رایج برای اصلاح و کارآمدی سازمان های آموزشی با توجه به شرایط کنونی جوامع به شمار می آیند. » (ساکی ۱۳۸۸).

در این بخش با اتکا به تحلیل ها و تبیین های انجام شده و علل تشخیص داده شده برای هر یک از نارسایی ها، یک راهبرد و چند راه کار پیشنهادی ارائه می گردد. در جداول شماره ۵-۱ تا ۵-۷ خلاصه نتایج، نارسایی های تشخیص داده شده، علت های احتمالی و راه کارهای پیشنهادی به تفکیک ابعاد و مؤلفه های پژوهش، مندرج شده است.

۵-۱-۵- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود شایستگی های مدیریتی

نتایج پژوهش نشان داد که مدیران صنفی و ستادی آموزش و پرورش از نظر میزان صلاحیت و شایستگی در سطح مطلوب قرار ندارند. دلایل این مسئله نارسایی در سیستم انتصاب مدیران، ضعف در نظام آموزش و تربیت مدیران (آموزش های طولی و آموزش های ضمن خدمت مدیران) و ضعف در سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقای مدیران تشخیص داده شد. راهبرد اصلی پیشنهادی « انتصاب مبتنی بر شایستگی » در آموزش و پرورش می باشد.

در جدول شماره ۵-۱، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به ضعف صلاحیت و شایستگی مدیران و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده اند، عبارتند از:

نتیجه گیری و پیشنهادها

۱) یکی از دلایل ضعف صلاحیت و شایستگی مدیران، ضعف در نظام آموزش و تربیت آنان (آموزش‌های طولی و آموزش‌های ضمن خدمت) است؛ از این رو، برای بهبود برنامه‌های آموزش و تربیت مدیران، راه‌کارهای زیر پیشنهاد می‌گردد:

- دوره‌های تربیت مدیر مورد بازنگری قرار گیرند و این مهم با توجه به رویکردهای نوین و براساس نیازسنجی آموزشی صورت پذیرد.

- با توجه به این که برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی بیشتر بر مباحث تئوریک و کلان می‌پردازد، بهتر است گرایش جدیدی تحت عنوان مدیریت آموزشی خاصی خاص مدارس در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد تعریف و طراحی گردد.

- در محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت، بیشتر مباحث کاربردی لحاظ گردد.

جدول ۵-۱: خلاصه نتایج و راه‌کارهای پیشنهادی (بعد صلاحیت و شایستگی)

ردیف	نارسایی‌های کلی	نارسایی‌های فرعی	علت‌ها	راه‌کارها
۱	ضعف در شایستگی مدیران	۱) عدم تخصص، توانمندی‌ها و مهارت‌های مدیریت آموزشی	۱. ضعف در نظام آموزش و تربیت مدیران (آموزش‌های طولی و آموزش‌های ضمن خدمت مدیران)	۱- بازنگری در دوره‌های تربیت مدیر براساس نیازسنجی آموزشی
		۲) ضعف دانش حرفه‌ای (نسبت به آموزش و پرورش و مدیریت)		۲- تعریف رشته مدیریت آموزشی برای مدارس
				۳- لحاظ کردن مباحث کاربردی در محتوای دوره‌ها
		۳) نداشتن تجربه مدیریتی	۲. ضعف در سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقای مدیران	۱- اصلاح سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقا و تأکید بر شاخص‌های عینی
		۴) نداشتن شرایط احراز (رسمی و وزارتی)		۲- به کار بردن شیوه ارزیابی ۳۶۰ درجه
			۳. نارسایی در سیستم انتصاب مدیران	به شرح ذیل

<p>۱- ایجاد کمیته ارزیابی و انتخاب مدیران، و انتخاب مدیران به صورت شورایی</p> <p>۲- انتخاب مدیران کل آموزش و پرورش استان‌ها، نیز به صورت شورایی باشد</p> <p>۳- انتخاب مدیران از بین دارندگان مدرک کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی و بالاتر که دارای تجربه و شرایط احراز باشند</p> <p>۴- بازنگری در شرایط احراز برای جلوگیری از ملاحظات شخصی با تأکید بر شاخص‌های عینی</p> <p>۵- دوره‌ای کردن انتخابات مدیریتی (مثلاً ۴ ساله)</p> <p>۶- موکول نمودن انتصاب مدیران به داشتن مدرک حضور در آموزش ضمن خدمت مدیران</p>	<p>۱. عدم رعایت آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌ها در انتصاب مدیران توسط مسئولان سطوح بالا</p> <p>۲. اختیار زیاد مدیران سطوح بالا در عزل و نصب مدیران</p> <p>۳. نگرش تمرکزگرا در عزل و نصب مدیران</p> <p>۴. اولویت دادن به ملاحظات سیاسی و شخصی و گروهی بر اهداف سازمانی</p>	<p>۱) عدم توجه به تجربیات و موفقیت‌های افراد</p> <p>۲) عدم انجام آزمون‌های لازم برای انتخاب مدیران</p> <p>۳) ارجحیت دادن به جهت‌گیری سیاسی بر شایستگی</p> <p>۴) انتصاب مدیران بر اساس ارتباط و وفاداری به بالادست</p> <p>۵) مد نظر قرار ندادن شرایط احراز و ضوابط رسمی در انتصابات</p> <p>۶) انتصاب براساس سابقه معلمی نه تجربه و تخصص مدیریتی</p> <p>۷) ملاحظات شخصی و غیر رسمی در انتصابات (سلیقه‌ای عمل کردن تا توجه به ضوابط رسمی)</p>	<p>نارسایی در سیستم انتصاب مدیران</p>	<p>۲</p>
--	--	--	---------------------------------------	----------

۲) دلیل دوم ضعف صلاحیت و شایستگی مدیران، وجود مشکل در سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقای مدیران است؛ لذا برای بهبود سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقای مدیران، راه کارهای زیر پیشنهاد می‌گردد:

- سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقا، با تأکید بر شاخص‌های عینی و عملکردی، اصلاح گردد.
- برای جلوگیری از قضاوت‌های شخصی مدیران بالادست، از شیوه ارزیابی ۳۶۰ درجه، استفاده شود.
- ۳) بالاخره، مهمترین دلیل ضعف صلاحیت و شایستگی مدیران، نارسایی در سیستم انتصاب مدیران می‌باشد؛ از این رو، لازم است در انتخاب و انتصاب مدیران، راه کارهای زیر مورد توجه قرار گیرد:
- انتخاب مدیران به صورت شورایی باشد و برای این منظور، کمیته ارزیابی و انتخاب مدیران ایجاد گردد.

- انتخاب مدیران کل آموزش و پرورش استان‌ها، نیز به صورت شورایی باشد.

- حتی المقدور مدیران واحدهای آموزشی ستادی و مدارس با در نظر گرفتن شرایط احراز از بین دارندگان مدرک کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی و بالاتر انتخاب شوند. در واحدهای اداری نیز اصل تخصص و تجربه مد نظر قرار گیرند.

- برای جلوگیری از ملاحظات شخصی و سلیقه‌ای، در شرایط احراز بازنگری شود و بیشتر بر شاخص‌های عینی و عملکردی تأکید گردد.

- برای ایجاد ثبات در مدیریت، بهتر است انتخابات مدیریتی، دوره‌ای (مثلاً ۴ ساله) شود.

- موکول نمودن انتصاب مدیران به داشتن مدرک حضور در آموزش ضمن خدمت مدیران.

۵-۵-۲- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود اجرای فرایندهای سازمانی - مدیریتی

نتایج پژوهش نشان داد که مدیریت آموزش و پرورش از نظر اجرای کارکردهای مدیریتی، یعنی برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، رهبری آموزشی، هماهنگی، نظارت و ارزیابی و از نظر اجرای فرایندهای آموزشی و پرورشی و مدیریت نیروی انسانی، نارسایی دارد. راهبرد اصلی پیشنهادی « بهسازی مدیریت » در آموزش و پرورش می‌باشد. این امر از طریق آموزش مستمر، ارزیابی دقیق و توانمندسازی مدیران امکان‌پذیر است. آن‌طور که از شواهد پیدا است، در آموزش و پرورش بیشتر با روش‌های سنتی و غیر کارآمد فعالیت‌ها و منابع، مدیریت می‌شوند. از این رو، پیشنهاد می‌شود ضمن مطالعه و بررسی مستمر در خصوص نظام‌های مدیریتی سازمان، به منظور به کارگیری رویکردها و روش‌های نوین مدیریت در آموزش و پرورش اقدامات لازم به عمل آید. به ویژه، به منظور افزایش بهره‌وری (استفاده بهینه از منابع)، رویکردهای نوین مدیریت چون سازمان یادگیرنده، مدیریت دانش، سازمان ناب، سازمان چابک، برون‌سپاری، تعالی سازمانی، مدیریت کیفیت فراگیر و مانند آن مد نظر قرار گیرند. در این بخش راه کارهای پیشنهادی برای بهبود هر یک از فرایندهای سازمانی - مدیریتی به تفکیک، ارائه می‌گردد.

۵-۵-۲-۱- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه برنامه‌ریزی

در جدول شماره ۵-۲، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به ضعف و کاستی در برنامه‌ریزی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

۱) توانمندی‌های مدیران بالفعل و بالقوه در زمینه برنامه‌ریزی به‌ویژه برنامه‌ریزی استراتژیک آموزشی ارتقا یابد.

۲) برای جمع آوری، به روز کردن، طبقه بندی، تجزیه و تحلیل و نتیجه گیری های مناسب از اطلاعات در راستای اهداف برنامه ریزی، سیستم های اطلاعاتی که در برگیرنده همه ابعاد و مؤلفه های نظام آموزشی باشد، طراحی گردد.

جدول ۵-۲: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندهای سازمانی- مدیریتی / برنامه ریزی)

ردیف	نارسایی کلی	نارسایی های فرعی	علت ها	راه کارها
۳	ضعف و کاستی در برنامه ریزی	۱) فقدان چشم انداز و راهبردهای بلند مدت	۱. نداشتن توانمندی و مهارت برنامه ریزی	۱- ارتقای توانمندی های مدیران بالفعل و بالقوه در زمینه برنامه ریزی به ویژه برنامه ریزی استراتژیک آموزشی
		۲) تأثیرپذیری سیاست ها از دیدگاه های خاص مسئولان رده بالا	۲. عدم دسترسی به اطلاعات دقیق	۲- طراحی سیستم های اطلاعاتی که در برگیرنده همه ابعاد و مؤلفه های نظام آموزشی باشد
		۳) عدم ارتباط و هماهنگی برنامه های رده های مختلف	۳. گرایش به برنامه ریزی متمرکز و غیر تعاملی	۳- برنامه ریزی و سیاست گذاری بر مبنای پژوهش و بررسی های کارشناسی
		۴) عدم توجه به نیازهای منطقه ای	۴. عدم دخالت مقامات محلی و منطقه ای در برنامه ریزی آموزشی	۴- رویکرد برنامه ریزی از پایین به بالا جایگزین رویکرد کنونی گردد / ۵- برنامه ریزی آموزشی به صورت تعاملی انجام گیرد
			۴. عدم دخالت مقامات محلی و منطقه ای در برنامه ریزی آموزشی	۶- ایجاد شرایطی برای دخالت مقامات محلی و منطقه ای در برنامه ریزی آموزشی

۳) در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های مربوط به نظام تربیت رسمی و عمومی، به جای روش های سلیقه ای و غیر کارشناسانه، بررسی و پژوهش، مبنا قرار گیرد.

۴) رویکرد برنامه ریزی از پایین به بالا جایگزین رویکرد کنونی گردد. بخش وزارتی و ستادی بیشتر به برنامه ریزی استراتژیک، تدوین چشم انداز و راهبردها و سیاست های کلان بپردازد و در خصوص سطوح پایین صرفاً نگاه ارشادی داشته باشد.

۵) برنامه ریزی آموزشی به صورت تعاملی انجام گیرد.

۶) شرایط لازم برای دخالت مقامات محلی و منطقه‌ای در برنامه‌ریزی آموزشی فراهم گردد.

۵-۲-۲- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود فرایندهای آموزشی - پرورشی

در جدول شماره ۵-۳، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

۱) از طریق آموزش‌های مستمر و کاربردی، روش‌های فعال در یاددهی و حرکت در جهت دانش‌آموزمحوری در مدارس توسعه یابد.

۲) محتوای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی مبتنی بر اجرای روش‌های فعال در آموزش سازماندهی شوند.

جدول ۵-۳: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها / فرایندهای آموزشی - پرورشی)

ردیف	نارسایی کلی	نارسایی‌های فرعی	علت‌ها	راه کارها
۴	ضعف در اجرای فرایندهای آموزشی - پرورشی	۱) استفاده از روش‌های سنتی، معلم محور و غیر فعال برای تدریس ۲) عدم استفاده مناسب از فناوری آموزشی (به ویژه فناوری‌های نوین) ۴) سلطه‌ی حافظه محوری بر فرایندهای یاددهی - یادگیری ۵) عدم توفیق برای ایجاد فرهنگ پژوهش و مطالعه در دانش‌آموزان	۱. نداشتن دانش و آگاهی لازم نسبت به مهارت‌های تدریس فعال و استفاده از فناوری ۲. نداشتن انگیزه برای کاربرد روش‌های فعال و استفاده از فناوری ۳. عدم ارزیابی معلمان برپایه کاربرد روش‌های فعال و استفاده از فناوری ۴. عدم وجود امکانات و تجهیزات و وقت برای کاربرد روش‌های فعال و استفاده از فناوری ۵. نهادینه نشدن اهمیت فعالیت‌های فوق برنامه و	۱- توسعه روش‌های فعال در یاددهی و حرکت در جهت دانش‌آموزمحوری از طریق آموزش‌های مستمر و کاربردی/۲- سازماندهی محتوای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی مبتنی بر اجرای روش‌های فعال در آموزش/۳- ارزیابی معلمان برپایه کاربرد روش‌های فعال و استفاده از فناوری/۴- انجام مسابقات دوره ای برای انتخاب پژوهش‌های برتر، کتاب‌خوانی، نویسندگی و.../۵- امکانات و تجهیزات و سایر شرایط لازم برای کاربرد روش‌های فعال و استفاده از فناوری فراهم شود/۶- تأکید بر فعالیت‌های فوق برنامه، تربیت‌بدنی، پرورش مهارت‌های زندگی، رفتار شهروندی و

<p>اخلاق اجتماعی/۷- توجه به این اصل که آموزش و تربیت باهم اتفاق می افتد نه به صورت جداگانه</p>	<p>تربیت بدنی و سایر امور پرورشی برای مسئولین و مدیران</p>	<p>۶)عدم توجه مناسب به پرورش شخصیت بچه ها ۷)عدم توجه مناسب به فعالیت های فوق برنامه و تربیت بدنی</p>		
--	--	--	--	--

- ۳) معلمان بر پایه کاربرد روش های فعال و استفاده از فناوری های نوین آموزشی ارزیابی کردند.
- ۴) به منظور به روز کردن اطلاعات معلمان و تشویق آن ها به مطالعه و تحقیق، مسابقات دوره ای در زمینه کارهای پژوهشی، کتابخوانی، نویسندگی و... برگزار گردد.
- ۵) امکانات و تجهیزات و سایر شرایط لازم برای کاربرد روش های فعال و استفاده از فناوری های نوین آموزشی، فراهم شود.
- ۶) فعالیت های فوق برنامه، با تأکید بر پرورش مهارت های زندگی، رفتار شهروندی و اخلاق اجتماعی مورد عنایت ویژه قرار گیرند و به تربیت بدنی به عنوان یک ضرورت اساسی در پرورش تن، فکر و روان نگاه شود.
- ۷) همواره این اصل که آموزش و تربیت باهم اتفاق می افتد نه به صورت جداگانه مورد توجه مدیران و معلمان باشد و آن ها به یاد داشته باشند که نقش اصلی آن ها مربی گری است، نه صرفاً یاددهنده. باید توجه داشت که محتوای درسی مبتنی بر مفاهیم نظری، جزوات فراوان، تعیین تکالیف شبانه و طاقت فرسا به همراه روش های تدریس تکراری، خسته کننده و معلم مدار به کاهش انگیزه دانش آموزان منجر می شود. در دنیای جدید سواد، علم، تدریس، معلم، شاگرد، محتوای درسی و مدرسه در حال احراز تعاریف جدید هستند. در عصر حاضر تأکید نظام آموزش و پرورش بر انتقال دانش نیست و نقش مدرسه با گذشته تفاوت بسیار کرده است. آموزش و پرورش به جای پرداختن به مواد درسی به کل انسان می پردازد و به تمام ابعاد زندگی او توجه می کند. معلم در نظام جدید آموزش و پرورش در مقام یاور در بالندگی انسان، ایفای نقش می کند نه انتقال دهنده اطلاعات. شاگرد، پرسش گر، خردگرا و فعال است نه شنونده ای منفعل و پذیرا. امروزه، با دسترسی فراگیرندگان به اینترنت و گذرگاه های گوناگون کسب اطلاعات و بالطبع تأثیرپذیری از فرهنگ جهانی و غیربومی، اقتدار علمی معلم رفته رفته رنگ می بازد.

۵-۲-۳- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مدیریت منابع انسانی

در جدول شماره ۴-۵، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی های مدیریت منابع انسانی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده اند، عبارتند از:

- ۱) برای بهبود برنامه ریزی در مورد نیروی انسانی، لازم است:
 - بانک اطلاعات نیروی انسانی آموزشی و اداری با هدف به روز کردن اطلاعات مربوطه در کلیه زمینه ها، و با در نظر گرفتن تمام مؤلفه ها، طراحی گردد.
 - برنامه ریزی نیروی انسانی با اتکا به اطلاعات و نیازسنجی دقیق و با توجه با استانداردهای مبنا انجام یابد.
 - ترکیب و توزیع نیروی انسانی برحسب نیاز مناطق، ادارات و واحدهای آموزشی بهینه سازی گردد.
- ۲) برای حل مشکلات جذب و گزینش نیروی انسانی، لازم است:
 - سیستم جذب و گزینش نیروی انسانی، با تأکید بیشتر بر معیارهای علمی و شایستگی بازننگری گردد.
 - شرایط لازم برای جذب افراد مستعد و شایسته براساس مبانی مدیریت استعداد و مدیریت شایستگی ها فراهم شود.
- ۳) برای حل مشکلات آموزش نیروی انسانی لازم است:
 - دوره های آموزش نیروی انسانی بر پایه نیازسنجی آموزشی بازننگری شوند.
 - دوره های آموزش ضمن خدمت به صورت منظم و دوره ای (مثلاً هر دو سال یک بار) برگزار گردند و مشوق های لازم برای شرکت افراد در این دوره ها فراهم گردد.
 - فرصت هایی (همایش، گردهمایی، مسابقات) جهت انتقال تجربیات و به روز نمودن دانش ها و مهارت ها فراهم شود.
 - بر اجرای دوره های آموزشی، بازآموزی و دانش افزایی، به صورت مستمر، نظارت شود.
 - از مربیان کارآموده و زبده برای آموزش نیروی انسانی، استفاده شود.

جدول ۵- ۴: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ مدیریت منابع انسانی)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علتها	راه کارها
۵	نارسایی در حوزه مدیریت منابع انسانی	(۱) عدم آگاهی از کسری و مازاد نیروی انسانی (۲) اشتغال نیروهای غیرمرتبط و غیر متخصص (۳) توزیع نابرابر نیروی انسانی در مناطق و ادارات	۱. ضعف در برنامه ریزی نیروی انسانی ۲. عدم دسترسی به اطلاعات دقیق در مورد نیروی انسانی	۱- طراحی بانک اطلاعات نیروی انسانی آموزشی و اداری با در نظر گرفتن تمام مؤلفه ها ۲- برنامه ریزی نیروی انسانی با اتکا به اطلاعات و نیازسنجی دقیق ۳- بهینه سازی ترکیب و توزیع نیروی انسانی برحسب نیاز مناطق، ادارات و واحدهای آموزشی
		(۴) ناتوانی آموزش و پرورش در جذب نیروهای مستعد، علمی و متخصص /	۳. کاهش جاذبه های شغلی آموزش و پرورش / ۴. عدم جذب، گزینش و تأمین نیروی انسانی بر اساس معیارهای علمی و مبتنی بر شایستگی / ۵. توجه بیشتر به جذب نیروهای حق التدریسی که در دسترس هستند	۱- فراهم ساختن شرایطی برای جذب افراد مستعد و شایسته براساس مبانی مدیریت استعداد ۲- بازنگری در سیستم جذب و گزینش با تأکید بیشتر بر معیارهای علمی و شایستگی

<p>۱- لزوم بازنگری در دوره های آموزش نیروی انسانی برپایه نیازسنجی آموزشی/۲- منظم و دوره ای نمودن آموزش ها (مثلاً هر دو سال یک بار)/۳- فراهم ساختن فرصت هایی (همایش، گردهمایی، مسابقات) جهت انتقال تجربیات و به روز نمودن دانش ها و مهارت ها/۴- نظارت مستمر بر اجرای دوره های آموزشی، بازآموزی و دانش افزایی/۵- استفاده از مریان کارآموده و زبده</p>	<p>۱. ناکارآمدی دوره های آموزش نیروی انسانی ۲. منظم و مستمر نبودن آموزش ها ۳. ضعف محتوایی آموزش ها ۴. عدم استفاده از مریان کارآموده و زبده</p>	<p>۵) عدم امکان پرورش افراد با صلاحیت و متخصص از طریق دوره های آموزشی و بازآموزی کنونی</p>		
<p>۱- اصلاح سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقا و تأکید بر شاخص های عینی و صلاحیت های حرفه ای ۲- شورایی نمودن تصمیمات مربوط به ارزیابی، ارتقا و پاداش</p>	<p>۱. نامناسب بودن سیستم ارزشیابی عملکرد و ارتقا (معیارهای کلی و غیرقابل اندازه گیری، سلیقه ای و رابطه ای بودن ارزیابی ها) ۲. نامناسب بودن سیستم تشویق و تنبیه</p>	<p>۶) عدم بازخورد مناسب به افراد در مورد عملکردشان (۷) عدم قدردانی و حمایت مطلوب از افراد کارآمد و زحمت کش</p>		

۴) سیستم ارزیابی عملکرد و ارتقای کارکنان اصلاح شود و بر شاخص های عینی و صلاحیت های حرفه ای تأکید گردد و بهتر است تصمیمات مربوط به ارزیابی، ارتقا و پاداش به صورت شورایی اتخاذ گردد.

۵-۲-۴- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه تصمیم گیری

در جدول شماره ۵-۵، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی های مربوط به تصمیم گیری و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که

در جدول آمده اند، عبارتند از:

۱) سیستم اطلاعات مدیریت با در نظر گرفتن تمامی مؤلفه های مربوط و قابل دسترس برای مدیران، طراحی گردد.

۲) به منظور استفاده از تجربیات مدیران پیشین و سابقه موضوع، سیستم خبره در آموزش و پرورش طراحی گردد.

SCC.ir

جدول ۵-۵: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ تصمیم گیری)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علتها	راه کارها
۶	نارسایی در تصمیم گیری	۱) اتخاذ تصمیمات ضعیف که در حوزه مربوطه از کارآیی لازم برخوردار نمی باشند ۲) اتخاذ تصمیمات بدون توجه به نگرش سیستمی ۳) اتخاذ تصمیماتی که بیشتر جنبه نمادین دارند تا این که از نظر اجرایی کمکی به حل مسائل نمایند	۱. عدم استفاده از پژوهش ها، بررسی ها و اطلاعات جامع در تصمیم گیری ها ۲. بی توجهی به پیشینه موضوع و تجارب مدیران سابق به هنگام تصمیم گیری	۱- طراحی سیستم اطلاعات مدیریت قابل دسترس برای مدیران ۲- طراحی سیستم خبره در آموزش و پرورش جهت بهره گیری از تجربیات ۳- الزام مدیران و به ویژه سیاستگذاران به کاربست نتایج تحقیقات مرتبط
			۳. نظام متمرکز و نداشتن اختیارات لازم برای تصمیم گیری در حوزه مدیریتی خود	۴- تمرکززدایی و تفویض اختیار تصمیم گیری به مدیران در حوزه مدیریتی خود
			۴. نداشتن مهارت لازم برای تصمیم گیری منطقی	۵- ارتقای توانایی ها و مهارت های مدیران برای تصمیم گیری مبتنی بر علم و منطق
			۵. امکان کم مشارکت عوامل ذیربط در تصمیم گیری ها	۶- فراهم ساختن امکان مشارکت عوامل ذی ربط در تصمیم گیری ها

۳) مدیران و به ویژه سیاست گذاران به کاربست نتایج تحقیقات مرتبط، ملزم شوند.

۴) تمرکززدایی و تفویض اختیار تصمیم گیری به مدیران در حوزه مدیریتی خود.

۵) توانایی ها و مهارت های مدیران برای تصمیم گیری مبتنی بر علم و منطق ارتقا یابد.

۶) از طریق تقویت و توسعه مدیریت مدرسه محور در مدارس و تفویض اختیار، امکان مشارکت عوامل

ذی ربط در تصمیم گیری ها در مدارس و سایر واحدها فراهم شود.

۵-۲-۵-۵- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه هماهنگی در جدول شماره ۵-۶، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی‌های مربوط به هماهنگی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

- ۱) برای حل مشکل ناهماهنگی بین بخش‌های مختلف در کمیته‌های تخصصی و در جلسات مختلف تبادل اطلاعات و نظرات صورت گیرد تا بخش‌های مختلف به هم فکری و توافق دست یابند.
- ۲) برای حل مشکل وجود تداخل و موازی کاری در کارها لازم است فرایندها بازمهندسی و فعالیت‌های تکراری و واحدهای موازی حذف گردند.
- ۳) برای تبادل اطلاعات ضروری بین مدیران و کارشناسان مختلف لازم است سیستم اطلاعاتی مدیریت که در برگیرنده همه ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزشی باشد، طراحی شود.
- ۴) مستندسازی تجربیات و استقرار سیستم مدیریت دانش نیز از نظر تبادل تجربیات و اطلاعات از اهمیت زیادی برخوردار است.

جدول ۵-۶: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ هماهنگی)

ردیف	نارسایی‌های کلی	نارسایی‌های فرعی	علتها	راه کارها
۷	مشکل هماهنگی و تبادل اطلاعات و تجربیات	۱) ناهماهنگی بین بخش‌های مختلف از یکسو و با مدیران مدارس از سوی دیگر ۲) وجود تداخل و موازی کاری در کارها ۳) به روز نبودن آمار و اطلاعات، به ویژه در بخش آموزش ۴) عدم تبادل تجربیات و دانش مدیران	۱. تعدد مراکز تصمیم‌گیری و ابهام در وظایف و اختیارات آنها/ ۲. وجود واحدهای موازی/عدم وجود منابع اطلاعاتی مشترک/ ۳. ناهماهنگی بین بخش‌های مختلف ستادی/ ۴. نارسا بودن شبکه ارتباطات رسمی/ ۵. تغییرات پی در پی، ناهماهنگ و ناموفق	۱- هماهنگی بین بخش‌های مختلف از طریق کمیته‌های تخصصی و جلسات ۲- بازمهندسی فرایندها و حذف فعالیت‌های تکراری و واحدهای موازی ۳- طراحی سیستم‌های اطلاعاتی که در برگیرنده همه ابعاد و مؤلفه‌های نظام آموزشی باشد. ۴- مستندسازی تجربیات و استقرار سیستم مدیریت دانش

۵-۲-۶- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه هدایت و

رهبری آموزشی

در جدول شماره ۵-۷، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی‌های مربوط به ضعف در رهبری آموزشی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

(۱) مدیران برای ایفای نقش رهبری آموزشی به نحو مطلوب، باید توجه شوند و آموزش ببینند و توانمندی‌های لازم را کسب نمایند.

(۲) تمرکززدایی و تفویض اختیار به مدیران در حوزه مدیریتی خود از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا تا زمانی که مدیران وابسته باشند و صرفاً مجری بخش نامه‌ها و دستورالعمل‌های ابلاغی باقی بمانند، هیچ انتظاری برای بهبود وضعیت نباید داشت.

(۳) باید به مدیران اعتماد کرد و مدیرانی که در نوآوری و بهبود روش‌های آموزشی پیشتاز بوده‌اند، مورد حمایت و تشویق قرار داد.

(۴) مدیران با ایجاد جو حمایت کننده، روحیه‌افزا و برقراری روابط انسانی و صمیمانه، و به‌ویژه مدیریت مشارکتی، امکان استفاده از ظرفیت‌های والای انسانی را فراهم نمایند.

۵-۲-۶- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عملکرد مدیریت در زمینه نظارت و ارزیابی

آموزشی

در جدول شماره ۵-۸، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی‌های مربوط به ضعف در نظارت و ارزیابی آموزشی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

جدول ۵-۷: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندها/ رهبری آموزشی)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علتها	راه کارها
۸	ضعف در هدایت و رهبری آموزشی	۱) مدیران بیشتر دغدغه اداری دارند تا دغدغه آموزشی ۲) نبود امکان بروز تحول و نوآوری در سازمان ۳) عدم انجام کارهای مهم و استراتژیک در سازمان ۴) عدم موفقیت مدیران در ایجاد جو حمایت کننده، روحیه افزا و برقراری روابط صمیمانه	۱. درگیر شدن مدیران در کارهای اجرایی و مسائل جزئی تا رهبری آموزشی ۲. نظام تمرکزگرا و عادت مدیران به عمل براساس بخش نامه و دستورالعمل ۳. کم بودن آگاهی مدیران مدارس از نقش ها و وظایف رهبری سازمانی ۴. فقدان انگیزه در مدیران و معلمان برای ایجاد پویایی در مدارس	۱- توانمندسازی مدیران برای ایفای نقش رهبری آموزشی به نحو مطلوب ۲- تمرکززدایی و تفویض اختیار به مدیران در حوزه مدیریتی خود ۳- توجه مدیران مدارس از نقش ها و وظایف رهبری آموزشی ۴- اعتماد به مدیران و تشویق مدیرانی که در نوآوری و بهبود روش های آموزشی پیشتاز بوده اند

- ۱) سیستم نظارت مستمر و پایش مداوم از واحدهای آموزشی مستقر شود
- ۲) نظام مدیریت کیفیت در سازمان با هدف تدوین استانداردهای کیفیت آموزشی، بررسی کیفیت آموزشی در مدارس، برنامه ریزی و ارائه راه کارهایی برای بهبود و تضمین کیفیت آموزشی طراحی و استقرار یابد.
- ۳) با توجه به اهمیت نظارت و راهنمایی تعلیماتی در بهبود فرایند یاددهی- یادگیری، لازم است افراد توانمند و باتجربه در این نقش مهم به کار گرفته شوند.
- ۴) با توجه به این که یکی از نقش های مهم مدیران مربی گری است، لازم است توانمندی های مدیران در زمینه نظارت و راهنمایی ارتقا یابد. در این خصوص ایجاد کارگاه های آموزشی و جلسات هم اندیشی و تبادل تجربیات نقش مؤثرتری ایفا می نمایند.

۵) سیستم نظارت و ارزیابی آموزشی، بررسی و بازنگری شود و چک لیست‌ها و استانداردهای مناسب، عینی و دقیق برای آن تنظیم گردد.

۶) به منظور به حداقل رساندن قضاوت‌های شخصی در نظارت و ارزیابی، لازم است شیوه‌نامه‌ها و مقررات مربوطه بازنگری و اصلاح گردند.

۵-۳-۵- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود عوامل سازمانی

نتایج پژوهش نشان داد که عوامل سازمانی (ساختار سازمانی، نیروی انسانی، منابع مالی و اعتبارات، قوانین و مقررات و تجهیزات و امکانات) در آموزش و پرورش در حد مطلوب نیستند و این مسئله، از جمله موانع عمده تحقق اهداف و عملکرد کارآمد این نظام محسوب می‌شود.

جدول ۵-۸: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد اجرای فرایندهای مدیریتی- نظارت و ارزیابی)

ردیف	نارسایی‌های کلی	نارسایی‌های فرعی	علت‌ها	راه کارها
۹	نارسایی در نظارت و ارزیابی	۱) عدم بازخورد مناسب و صحیح از عملکرد واحدهای آموزشی و نحوه اجرای برنامه‌ها	۱. عدم نظارت مستمر و مؤثر بر روند اجرای برنامه‌ها و سیاست‌ها و عملکرد واحدها	۱- استقرار سیستم نظارت مستمر و پایش مداوم از واحدهای آموزشی
		۲) فراهم نشدن داده‌های دقیق و واقعی برای تعیین کارآیی واحدها و مدیران	۲. انجام نیافتن نظارت و راهنمایی‌های آموزشی به نحو مطلوب	۲- طراحی و استقرار نظام مدیریت کیفیت آموزشی در سازمان
		۳) عدم مسئولیت نسبت به اجرای برنامه‌ها و نیل به هدف‌ها	۳. راهنمایی‌های آموزشی به نحو مطلوب	۳- به کارگیری افراد توانمند و باتجربه برای نظارت و راهنمایی
		۴) عدم اعتبارسنجی و رتبه‌بندی واحدهای آموزشی به طور صحیح	۴. ارتقای توانمندی‌های مدیران در زمینه نظارت و راهنمایی	۴- ارتقای توانمندی‌های مدیران در زمینه نظارت و راهنمایی
		۵) بازنگری در سیستم نظارت و ارزیابی و طراحی استانداردهای مناسب، عینی و دقیق	۵. نداشتن استانداردهای مناسب و دقیق برای کنترل و ارزیابی عملکرد واحدها	۵- بازنگری در سیستم نظارت و ارزیابی و طراحی استانداردهای مناسب، عینی و دقیق

<p>۶-بازنگری شیوه‌نامه‌ها و مقررات نظارت و ارزیابی به منظور به حداقل رساندن قضاوت‌های شخصی در این امر</p>	<p>۴.در ارزیابی و نظارت بیشتر روابط حاکم است تا ضوابط</p>		
---	---	--	--

راهبرد اصلی پیشنهادی « تمرکز زدایی » از نظام آموزش و پرورش می‌باشد. برای این منظور لازم است راه کارهای ذیل مورد توجه قرار گیرند:

۵-۵-۳-۱- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود ساختار سازمانی

برای بهبود و کارآمد کردن ساختار سازمانی، لازم است تشکیلات آموزش و پرورش با مطالعات کافی، استفاده از دیدگاه‌های صاحب‌نظران مدیریت و با تأیید شورای عالی آموزش و پرورش تغییر یابد. لازم به یادآوری است که منظور از اصلاح ساختار و تشکیلات صرفاً تغییر نمودار سازمانی نیست، بلکه لازم است کلیه ابعاد و ترتیبات سازمانی مانند میزان تمرکز، رسمی سازی (میزان قواعد و مقررات لازم)، دامنه و حدود اختیارات، تقسیمات واحدهای اجرایی، سلسله مراتب، مشاغل مورد نیاز و شرح وظایف آن‌ها، مورد مطالعه و بازنگری قرار گیرند. در جدول شماره ۵-۹، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به نارسایی‌های ساختار سازمانی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون‌رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است.

جدول ۵-۹: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - ساختار)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علت ها	راه کارها
۱۰	ساختار سازمانی نامناسب و غیر کارآمد	<p>۱) بزرگ و بورکراتیک بودن تشکیلات ستادی آموزش و پرورش</p> <p>۲) غیرکارآمد بودن ساختار متمرکز کنونی و محدود بودن آزادی عمل و اختیار مدیران</p> <p>۳) ناهماهنگی و ممانعت از خلاقیت و نوآوری</p> <p>۴) تشکیلات موازی و تداخل وظایف در ساختار</p>	<p>عوامل درون سازمانی:</p> <p>۱. عدم توجه به مبانی علمی و تخصصی و اصول سازماندهی در طراحی ساختار سازمانی/ ۲. مقاومت در مقابل ساختار شکنی و نبود انگیزه و اراده کافی در مسئولین برای اصلاح ساختار/ ۳. عدم اعتماد به فرودستان. ۴. مراجع تصمیم گیری چند گانه / ۵. تضاد صف - ستاد و حرفه گرایان - دیوان سالاران</p> <p>۶. بینش تمرکز گرایانه برخی از مدیران و عادت داشتن آن ها به دریافت بخش نامه</p> <p>عوامل برون سازمانی:</p> <p>۱. نظام اداری سنتی، بوروکراتیک و متمرکز مدیریت دولتی / ۲. نبود بستر فرهنگی مناسب برای اصلاح ساختار / ۳. نبود اراده سیاسی نیرومند برای اصلاح ساختار / ۴. فرهنگ سیاسی تمرکزگرا و مشارکت گریز / ۵. اقتصاد دولتی تک محصولی</p>	<p>۱- ارزیابی و نقد اقدامات پیشین در راستای تمرکززدایی، خصوصی سازی و مدرسه محوری</p> <p>۲- بازنگری و طراحی ساختار سازمانی با توجه به مبانی علمی، اصول سازماندهی، مطالعات تطبیقی و نیازهای توسعه</p> <p>۳- توجه مسئولین از طریق رسانه ها و گردهمایی ها در مورد ضرورت اصلاح ساختار</p> <p>۴- اصلاح ساختار با تأکید بر کوچک سازی ستادی، تمرکززدایی با تأکید بر منطقه ای - محلی کردن اختیارات، خصوصی سازی و مدرسه محوری</p> <p>۵- ایجاد شرایط لازم برای مشارکت بیشتر بخش خصوصی</p> <p>۶- رعایت اصول و فرایند مهندسی مجدد در اصلاح ساختار</p> <p>۷- رعایت اصول و فرایند مدیریت تحول در اصلاح ساختار (تصمیم گیری مشارکتی، اصلاحات تدریجی مبتنی بر یک برنامه بلندمدت، مقاومت در برابر تغییر، آگاه سازی، بسترسازی فرهنگی و سیاسی و...)</p>

این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده اند، عبارتند از:

(۱) اقدامات پیشین آموزش و پرورش در زمینه اصلاح ساختار نظیر تمرکززدایی، خصوصی سازی و مدرسه محوری و غیره مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد و نقاط قوت و ضعف و همچنین موانع اجرای مؤثر آن‌ها تعیین شود تا راه برای بهبود وضعیت هموار گردد.

(۲) با توجه به مبانی علمی، اصول سازماندهی، مطالعات تطبیقی و نیازهای توسعه، نسبت به بازنگری و طراحی مجدد ساختار سازمانی آموزش و پرورش در کلیه سطوح اقدام شود. در این راستا لازم است سازمان و وظایف رده‌ها، واحدها و بخش‌های مختلف ستادی و صفی به منظور تفکیک و تقسیم مناسب وظایف میان واحدها و تعیین تعداد و عناوین پست‌های سازمانی مورد نیاز، و ارائه پیشنهاد در خصوص ادغام و انحلال واحدهای تابعه غیر ضروری، مطالعه و بررسی شوند.

(۳) در مورد ضرورت اصلاح ساختار، بایستی مسئولین از طریق رسانه‌ها و گردهمایی‌ها، همایش‌ها و... به طور کامل توجه شوند تا نگرش آن‌ها نسبت به اهمیت موضوع تغییر یابد و همراه و پشتیبان اصلاحات در آموزش و پرورش گردند.

(۴) با تأکید بر منطقه‌ای - محلی کردن اختیارات، خصوصی سازی، مدرسه محوری و کوچک سازی ستادی، از ساختار سازمانی تمرکززدایی شود. تمرکززدایی محور اصلی تمام اصلاحات است. در واقع، سر نخ بیشتر نارسایی‌هایی که مورد اشاره قرار گرفت، نظام متمرکز است. ساختار تمرکزگرا ایجاب می‌کند که برای هماهنگی بیشتر، تحت نظارت داشتن کلیه امور، تصمیم‌گیری در مورد هر چیزی، بخش ستادی بزرگتر و بزرگتر شود. بنابر این، در اصلاح ساختار آموزش و پرورش، این تشکیلات وسیع و حجیم با نظام اداری تمرکزگرا، دیوان سالار و کم بازده به ساختاری غیر متمرکز، کوچک‌تر، ناب‌تر، یادگیرنده‌تر و چابک‌تر تبدیل می‌شود.

البته با توجه به تجربیات کشورهای پیشرفته که در فصل دوم اشاره شد، پیشنهاد می‌شود که ضمن عملی ساختن مدرسه محوری و خودگردانی مدارس، اختیارات آموزش و پرورش در شهرها به شهرداری‌ها واگذار شود و زیر نظر شورای شهر قرار گیرد. البته باید در نظر داشت که تمرکززدایی باید کامل و در همه زمینه‌ها و منابع باشد. همانطور که توماس و جیوودیس (به نقل از ساکی، ۱۳۸۸) بیان می‌کنند، عدم تمرکز در همه زمینه‌ها، از جمله بودجه، انتخاب نیروی انسانی، برنامه‌ریزی درسی، تنظیم سیاست‌های

آموزشی و ارزشیابی‌ها ظهور می‌یابد. مدیریت غیرمتمرکز نمی‌تواند بدون عدم تمرکز در منابع مورد نیاز مدیریتی اتفاق افتد.

در زمینه استقلال، خودگردانی و تفویض اختیارات به مدارس (مدیریت مدرسه‌محوری)، مطالعات لازم صورت گیرد و برای رفع موانع و محدودیت‌های اجرای آن اقدامات لازم انجام شود. تجربه‌های جهانی نشان داده است که استفاده از این رویکرد در اداره مدارس فرصتی برای مقابله با برخی از آسیب‌های نظام آموزشی در کشور است که از مسیر تمرکز بیش از حد عاید گردیده‌اند (ساکی، ۱۳۸۸).

طبعاً با حل مشکل تمرکز، دیگر نیازی به ستادهای بزرگ نخواهد بود و باید نسبت به کوچک‌سازی ستادی، در سطح وزارت، استان‌ها، مناطق و شهرها اقدام نمود. در این وضعیت دیگر نیازی به وزارتخانه‌های بزرگی چون آموزش و پرورش، آموزش عالی، آموزش پزشکی و سازمان‌های گسترده مشابه که دارای مقاصد آموزشی هستند (مانند سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای) نخواهد بود و مانند بسیاری از کشورهای دیگر می‌توان آن‌ها را ادغام نمود. در بررسی تطبیقی چهار کشور آمریکا، آلمان، ژاپن و فنلاند، مشخص شد که این کشورها یک وزارتخانه واحد برای امور آموزشی دارند (به فصل دوم مراجعه شود). در نمونه ای تصادفی از ۴۶ کشور جهان تنها ۲۶ درصد از کشورها، وزارتخانه‌های جداگانه‌ای برای آموزش و پرورش و آموزش عالی دارند و در بقیه آن‌ها (۷۴ درصد) یک تشکیلات واحد برای همه سطوح آموزشی، به خط‌مشی‌گذاری و حمایت می‌پردازد (فراستخواه، ۱۳۸۵).

۵) برای بهره گرفتن هر چه بیشتر از توان بخش خصوصی در آموزش و پرورش، دولت بایستی محدوده اعتماد خود به بخش خصوصی را گسترش دهد، به سمت کوچک شدن حرکت کند، و شرایط لازم را برای مشارکت بخش خصوصی فراهم کند.

۶) اصول و فرایند مهندسی مجدد در اصلاح ساختار، به‌ویژه در حوزه ستادی رعایت شود تا مشکلات مربوط به تداخل وظایف، موازی کاری، کارهای اضافی و تشریفات زاید حل گردد.

۷) در اصلاح ساختار باید اصول و فرایند مدیریت تحول (تصمیم‌گیری مشارکتی، انجام اصلاحات تدریجی و مبتنی بر یک برنامه بلندمدت، مدیریت مقاومت در برابر تغییر، آگاه‌سازی، بسترسازی فرهنگی و سیاسی و...)، مد نظر قرار گیرد. پیام اکثر اصلاحات موفق و ناموفق اداری در جهان آن بوده است که

تحول به ندرت از طریق شانس یا تصادف به دست می آید، بلکه نیازمند به کارگیری « مدیریت تحول » است.

۵-۳-۲- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مشکلات نیروی انسانی

در جدول شماره ۵-۱۰، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به مشکلات نیروی انسانی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است.

برای حل مشکلات نیروی انسانی، از نظر کمبود کارکنان و معلمان متخصص و واجد شرایط، و عدم برخورداری نیروی انسانی از صلاحیت و شایستگی حرفه ای، در بخش مدیریت منابع انسانی راه کارهایی ارائه گردید که در اینجا برای جلوگیری از اطاله کلام، از تکرار مجدد آن خودداری می شود.

در خصوص فاقد روحیه، نشاط و انرژی بودن معلمان و کارکنان باید گفت که مشکل مربوط به ضعف در رهبری و عدم وجود سیستم انگیزشی مناسب می باشد. از این رو پیشنهاد می شود، ضمن حل مشکلات معلمان از نظر مسکن، ازدواج، رفاه و سایر خدمات، با اتکا به رویکردهای روابط انسانی، رهبری خدمتگزار، مشارکت و توانمندسازی، نسبت به ایجاد انگیزه در آنان اقدام نمود. طبیعی است که برخوردهای تبعیض آمیز، عدم احترام، عدم قدردانی و سایر روش های منفی از یک سو، و مشکلات معیشتی از سوی دیگر، مانع از آن می شود که دانش آموز انرژی، لبخند و نشاط لازم را از معلم دریافت کند.

جدول ۵-۱۰: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی- نیروی انسانی)

ردیف	نارسایی کلی	نارسایی های فرعی	علت ها	راه کارها
۱۱	نیروی انسانی ناکارآمد	(۱) کمبود نیروی انسانی و معلمان متخصص و واجد شرایط	۱. خط مشی ها و قوانین محدود کننده دولتی ۲. ضعف در برنامه ریزی و توزیع نیروی انسانی به ویژه برنامه های جایگزینی منابع انسانی	به ستون مربوط به مدیریت منابع انسانی مراجعه شود
		(۲) برخوردار نبودن از صلاحیت و شایستگی: (۳) در حد مطلوب نبودن میزان دانش حرفه ای معلمان (۴) پایین بودن سطح مهارت های حرفه ای معلمان (۵) نداشتن خلاقیت و ابتکار (۶) مطلوب نبودن کیفیت تدریس (۷) مشکلات روانی و شخصیتی معلمان (اقتدار طلب بودن در برخورد با دانش آموزان)	۳. ضعف در سیستم جذب، گزینش، به-کارگیری، آموزش و ارزیابی عملکرد	به ستون مربوط به مدیریت منابع انسانی مراجعه شود
		(۸) فاقد روحیه، نشاط و انرژی بودن	۴. ضعف در رهبری و عدم وجود سیستم انگیزشی مناسب	۱- حل مشکلات معلمان از نظر مسکن، رفاه و سایر خدمات / ۲- ایجاد انگیزه در کارکنان با اتکا به رویکردهای روابط انسانی، رهبری خدمتگزار، مشارکت و توانمندسازی

۵-۳-۳- راه کارهای پیشنهادی برای حل مشکل مربوط به سرمایه گذاری مالی

در جدول شماره ۵-۱۱، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به مشکل سرمایه گذاری مالی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده اند، عبارتند از:

- ۱) از طریق مذاکره و چانه زنی با مسئولان و به ویژه نمایندگان، برای جذب اعتبارات بیشتر اقدام نمود.
- ۲) شرایط لازم برای تمرکززدایی با تأکید بر مشارکت مقامات محلی و شهرداری ها و بخش خصوصی، فراهم گردد.
- ۳) رویکرد بودجه بندی از پایین به بالا و تخصیص اعتبار و تعیین سرانه دانش آموزی براساس نیاز مدارس، جایگزین رویکرد بودجه بندی از بالا به پایین (متمرکز) گردد.
- ۴) برای فرهنگ سازی و آگاه سازی عمومی به منظور جلب حمایت سیاستمداران و مسئولین، جلب مشارکت بخش خصوصی و جلب مشارکت اولیاء از طرق مختلف نظیر گردهمایی ها، مطبوعات، صدا و سیما و... اقدامات لازم صورت گیرد.

جدول ۵- ۱۱: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - سرمایه گذاری مالی)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علت ها	راه کارها
۱	سرمایه گذاری مالی ناکافی	۱) اعتبارات تخصیص یافته پاسخ گوی نیاز مدارس نیست ۲) پایین بودن سرانه دانش آموزی ۳) در نظر نگرفتن اولویت ها در تخصیص اعتبارات ۴) عدم استقبال والدین از ارائه کمک های مالی ۵) مشارکت محدود بخش خصوصی	۱. نگاه صرف مصرفی و هزینه ای غیر مولد به آموزش و پرورش در حوزه حاکمیتی ۲. اتکای بیش از حد نظام آموزش و پرورش به منابع مالی دولتی ۳. بودجه بندی نادرست و مدیریت مالی ضعیف و تمرکزگرایی ستادی در تخصیص اعتبارات ۴. عدم فرهنگ سازی و نبود سیستم اطلاع رسانی مناسب برای جلب مشارکت مردمی ۵. عدم امنیت بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در آموزش ۶. نگرش منفی و عدم اعتماد دولت به بخش خصوصی ۷. فراهم نبودن شرایط، زیرساخت ها و امکانات و اقدامات تسهیل کننده مشارکت و به ویژه ایجاد تضمین های امنیتی - قانونی برای سرمایه گذاری بخش خصوصی	۱- مذاکره و چانه زنی با مسئولان و به ویژه نمایندگان ۲- ایجاد شرایط لازم برای تمرکززدایی با تأکید بر مشارکت مقامات محلی و شهرداری ها و بخش خصوصی ۳- بودجه بندی از پایین به بالا و تخصیص اعتبار و تعیین سرانه دانش آموزی براساس نیاز مدارس ۴- تلاش برای فرهنگ سازی و آگاه سازی رسانه ای برای جلب مشارکت مردمی و بخش خصوصی ۵- فراهم ساختن شرایط، زیرساخت ها و امکانات و اقدامات تسهیل کننده مشارکت و به ویژه ایجاد تضمین های امنیتی - قانونی برای سرمایه گذاری بخش خصوصی

۵) به منظور ایجاد انگیزه در بخش خصوصی جهت سرمایه گذاری در آموزش و پرورش، لازم است که ضمن فراهم ساختن شرایط، زیرساخت ها و امکانات و اقدامات تسهیل کننده مناسب، تضمین های امنیتی - قانونی هم برای این امر تدارک دیده شود.

۵-۳-۴- راه کارهای پیشنهادی برای حل مشکلات مربوط به منابع فیزیکی و امکانات در جدول شماره ۵-۱۲، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به مشکلات منابع فیزیکی و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

۱) در دوره‌های آموزشی، مدیران بالقوه و بالفعل با مدیریت منابع فیزیکی (لجستیک یا مدیریت زنجیره تأمین) به نحو مطلوب آشنا شوند.

۲) یکی از دلایل کمبود امکانات و تجهیزات (در کنار مشکلات مالی)، عدم برآورد و برنامه‌ریزی دقیق و صحیح است. از این رو با برآورد و برنامه‌ریزی منابع فیزیکی مبتنی بر روش‌های علمی، و توزیع امکانات براساس آن می‌توان تا حدودی این مشکل را حل کرد.

جدول ۵- ۱۲: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - منابع فیزیکی و امکانات)

راه کارها	علتها	نارسایی های فرعی	نارسایی کلی	شماره
<p>۱- آشنا کردن مدیران بالقوه و بالفعل با مدیریت منابع فیزیکی (لجستیک)</p> <p>۲- برآورد و برنامه ریزی منابع و توزیع امکانات براساس آن</p> <p>۳- کنترل و آمارگیری منظم از اموال و تجهیزات برای به روز کردن آمار و اطلاعات اموال</p> <p>۴- مذاکره و چانه زنی با مسئولان و به ویژه نمایندگان برای همکاری در تأمین اعتبارات و منابع</p>	<p>۱. عدم آشنایی مدیران نسبت به مدیریت منابع فیزیکی</p> <p>۲. برآورد و برنامه ریزی منابع، ضعف در توزیع منابع، ضعف در کنترل</p> <p>۳. عدم تأمین اعتبار برای تجهیز سازمان</p> <p>۴. همکاری نکردن نهادها و سازمان های مسئول برای تأمین منابع</p>	<p>۱) تجهیزات و امکانات پاسخ گوی نیاز مدارس نیست</p> <p>۲) کمتر از استانداردها بودن سرانه فضاهای آموزشی، ورزشی و ...</p> <p>۳) توزیع نامناسب و غیرعادلانه امکانات</p>	<p>منابع فیزیکی ناکافی و نامناسب</p>	۱۲
<p>۵- تدوین نرم ها و استانداردهای اقلام و جداول سازمان تجهیزات</p> <p>۶- نگهداری و تعمیرات تجهیزات و امکانات</p> <p>۷- رعایت اصول جایابی، معماری، فضاسازی و محوطه سازی در مدارس</p>	<p>۱. ضعف در استانداردسازی تجهیزات و امکانات</p> <p>۲. ضعف در نگهداری و تعمیرات تجهیزات و امکانات</p> <p>۳. عدم رعایت اصول جایابی، معماری، فضاسازی و محوطه سازی در مدارس</p>	<p>۴) کیفیت پایین منابع فیزیکی (تجهیزات و امکانات)</p> <p>۵) دل پذیر و مفرح نبودن فضا</p>		

<p>۸-افزایش دانش و مهارت معلمان و مدیران برای استفاده از تجهیزات و فناوری‌ها</p> <p>۹-نظارت و راهنمایی مستمر بر عملکرد معلمان برای تضمین استفاده از تجهیزات و فناوری‌ها</p>	<p>۱.نداشتن دانش و مهارت برای استفاده از تجهیزات و فناوری‌ها</p> <p>۲.ضعف مدیریت در نظارت و راهنمایی و ارزیابی عملکرد معلمان</p>	<p>۶)عدم استفاده بهینه از امکانات موجود و به‌ویژه فناوری‌های نوین آموزشی</p>		
---	--	--	--	--

۳) به منظور به روز کردن بانک اطلاعات اموال و آگاهی از وضعیت آنها، لازم است ضمن برخط نمودن تغییرات و جابجایی اموال، به‌صورت منظم آمار و اطلاعات اموال و تجهیزات جمع آوری و کنترل گردد.

۴) مذاکره و چانه زنی با مسئولان و به‌ویژه نمایندگان برای همکاری در جذب اعتبارات جهت تأمین منابع.

۵) جهت دستیابی به کیفیت مناسب منابع فیزیکی (تجهیزات و امکانات) لازم است استانداردهای سازمانی ارقام تهیه و جداول سازمان تجهیزات تنظیم گردد.

۶) با برنامه‌های نگهداری و تعمیرات تجهیزات و امکانات، کیفیت مناسب ارقام تضمین گردد.

۷) برای دل‌پذیر و مفرح نمودن فضاهای آموزشی، ضمن رعایت اصول جایابی و معماری، باید با توجه به شیوه‌های مهندسی، نسبت به فضا سازی و محوطه سازی متناسب با شرایط مدارس اقدام نمود. در این راستا استفاده از تجربیات کشورهای پیشرفته که در فصل دوم خاطر نشان شد، مفید خواهد بود.

۸) برای استفاده از کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها و تجهیزات و فناوری‌های آموزشی توسط معلم‌ها لازم است دانش و مهارت معلمان و مدیران در این خصوص ارتقا یابد.

۹) برای ایجاد تضمین مناسب برای استفاده از تجهیزات و فناوری‌ها، لازم است به‌صورت مستمر بر عملکرد معلمان نظارت شود و راهنمایی‌های لازم ارائه گردد.

۵-۳-۵-۵- راه کارهای پیشنهادی برای بهبود مشکلات قوانین و مقررات

قوانین و مقررات از الزامات نظام، بوروکراتیک و متمرکز است که باعث ایجاد سیستم بسته و انعطاف‌ناپذیر در آموزش و پرورش شده است که به نوبه خود مشکلات زیادی برای این سازمان به‌وجود آورده است. در جدول شماره ۵-۱۳، ضمن بیان خلاصه نتایج مربوط به مشکلات قوانین و مقررات و علل آن، راه کارهای پیشنهادی برای برون‌رفت از مشکلات مربوطه نیز ارائه شده است. این راه کارها به ترتیبی که در جدول آمده‌اند، عبارتند از:

۱) با تمرکززدایی، کوچک سازی ستادی و گسترش اختیارات مدارس از طریق مدرسه محوری، میزان نیاز به مقررات به حداقل برسد.

۲) در صورت روی آوری به سمت نظام غیرمتمرکز، سیاست ها، بخش نامه ها و دستورالعمل ها، صرفاً با جهت گیری ارشادی (نه اجباری)، تدوین و ابلاغ می شوند.

۳) برای یکنواخت سازی و وحدت رویه بهتر است بیشتر به آموزش و آگاه سازی تکیه شود تا صدور مکرر بخش نامه.

۴) تقویت نظارت و راهنمایی آموزشی، مشکلات کیفیت آموزشی را به نحو مطلوب حل می کند تا صدور بخش نامه ها و دستورالعمل های مکرر و ضد و نقیض.

۵) برای حل مشکل ضعف محتوایی مقررات، بهتر است کمیته مستندسازی برای بررسی دقیق، بازنگری مستمر و تدوین مقررات مناسب، با کیفیت و رسا، تقویت گردد.

۶) مسئولان و کارشناسان ستادی در زمینه آیین نگارش و مکاتبات اداری آموزش ببینند، تا بخش نامه ها و دستورالعمل هایی با محتوای مناسب تدوین نمایند.

۷) بخش نامه های زاید، تکراری، قدیمی و غیر قابل کاربرد، توسط کمیته مستندسازی مورد بررسی و در صورت عدم نیاز حذف گردند.

۸) بخش نامه ها و دستورالعمل ها قبل از تدوین از نظر ضرورت، تناسب با نیازها و شرایط منطقه ای و امکانات اجرایی مدارس، توسط کارشناسان مختلف، ارزیابی شوند.

جدول ۵- ۱۳: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد عوامل سازمانی - قوانین)

راه کارها	علت ها	نارسایی های فرعی	نارسایی های کلی	ردیف
<p>۱- گسترش اختیارات مدارس از طریق کوچک سازی ستادی، تمرکززدایی، مدرسه محوری و تفویض اختیارات بیشتر به آنها/ ۲- جهت گیری ارشادی تا اجباری در اجرای مقررات (در حوزه آموزشی)/ ۳- برای یکنواخت سازی و وحدت رویه بیشتر به آموزش و آگاه سازی تکیه شود تا صدور مکرر بخش نامه/ ۴- تقویت نظارت و راهنمایی آموزشی به جای صدور بخش نامه</p>	<p>۱. زیاد بودن قوانین و مقررات (آیین نامه ها، دستورالعمل ها و بخش نامه ها) ۲. انعطاف ناپذیری بودن قوانین و مقررات</p>	<p>۱) ایجاد سیستم بسته در آموزش و پرورش: ۲) محدود شدن استقلال مدیران ۳) ممانعت از خلاقیت و ابتکار، ایجاد سردرگمی و مشکل در انجام امور جاری ۴) کند شدن انجام کارها و کاهش اثربخشی</p>	<p>قوانین و مقررات محدود کننده و ناکارآمد</p>	۱۴
<p>۵- تقویت کمیته مستندسازی برای بررسی دقیق، بازنگری مستمر و تدوین مقررات مناسب، با کیفیت و رسا ۶- آموزش مسئولان و کارشناسان ستادی در زمینه آیین نگارش و مکاتبات اداری</p>	<p>۱. عدم توجه به اصول و مبانی لازم در تدوین مقررات (توجه به امکانات مدارس، استفاده از بررسی و پژوهش، استفاده از مطالعات تطبیقی، توجه به شرایط اقلیمی)</p>	<p>۵) ضعف محتوایی مقررات: رسا نبودن محتوا کیفیت پایین ابهام، تناقض و تضاد با یکدیگر داشتن نیاز به اصلاح داشتن</p>		

<p>۷- تقویت کمیته مستندسازی برای بررسی بخشنامه‌های زاید، تکراری، قدیمی و غیر قابل کاربرد/ ۸- بررسی قبل از تدوین بخشنامه‌ها از نظر ضرورت، تناسب با نیازها و شرایط منطقه‌ای و امکانات اجرایی مدارس/ ۹- کنترل و نظارت بر اجرا ارزیابی کارشناسی و تعیین نقاط قوت و ضعف مقررات در حال اجرا/ ۱۰- نظرخواهی از گروهی از مدیران در مورد مقررات و دستورالعمل‌ها قبل از اجرا/ ۱۱- بخشنامه‌ها با هماهنگی بخش‌های ستادی ذیربط تهیه شوند/ ۱۲- توسعه مکانیزاسیون اداری و شبکه اینترنت داخلی برای کاهش مکاتبات و سرعت در ارتباطات/ ۱۳- آموزش و توجیه مدیران و عوامل اجرایی در مورد بخشنامه‌های مهم</p>	<p>۱. به روز نبودن مقررات ۲. ضعف در مدیریت مقررات ۳. عدم هماهنگی و توجیه بخش‌های مختلف ستادی در مورد بخشنامه‌های ارسالی</p>	<p>۶) زیاد، تکراری و قدیمی بودن/ ۷) عدم ارسال به موقع/ ۸) در نظر نگرفتن مهلت مناسب برای پاسخ‌گویی/ ۹) عدم نظارت بر اجرا/ ۱۰) تغییرات مستمر در آنها/ ۱۱) عدم تطابق برخی از مقررات با تحولات جدید/ ۱۲) عدم تناسب با شرایط اقلیمی و نیازهای واقعی مدارس</p>	
--	---	--	--

۹) از طریق کنترل و نظارت بر اجرا و ارزیابی کارشناسانه، نقاط قوت و ضعف مقررات در حال اجرا، تعیین گردند.

۱۰) قبل از اجرای هرگونه مقررات و دستورالعمل‌هایی، در مورد آنها، از گروهی از مدیران مدارس، نظرخواهی شود.

۱۱) در تهیه و صدور بخش‌نامه‌ها، هماهنگی با بخش‌های ستادی ذیربط، ضروری است.

۱۲) برای کاهش مکاتبات و سرعت در ارتباطات، لازم است مکانیزاسیون اداری و شبکه اینترنت داخلی در همه مدارس توسعه یابد.

۱۳) مدیران و عوامل اجرایی در مورد بخش‌نامه‌های مهم، به نحو مطلوب آموزش ببینند و توجیه شوند.

۵-۵-۴- راه‌کارهای پیشنهادی برای بهبود پیامدهای عملکرد

نتایج تحقیق حاکی از آن است که عملکرد مدیریت آموزش و پرورش از نظر کارآیی درونی و برونی (بازدهی اجتماعی)، توجه به کیفیت آموزشی، رضایت و تعهد کارکنان و نتایج مشتریان (دانش‌آموختگان) در حد مطلوب نیست و نارسایی‌های زیادی دارد.

در جدول شماره ۵-۱۴، خلاصه نتایج مربوط به مشکلات مربوط به پیامدهای عملکرد ارائه شده

است.

جدول ۵-۱۰: خلاصه نتایج و راه کارهای پیشنهادی (بعد پیامدهای عملکرد)

ردیف	نارسایی های کلی	نارسایی های فرعی	علت ها	راه کارها
۱۵	رضایت بخش نبودن کارآیی درونی و برونی (بازدهی اجتماعی نامطلوب)	۱) عدم دستیابی به اهداف به طور کامل ۲) رضایت بخش نبودن کارآیی درونی ۳) پایین بودن رضایت مشتریان درونی و بیرونی (شاگردان، والدین، کارفرمایان، جامعه) ۴) عدم پاسخ گویی نظام آموزشی به نیازهای جامعه	ضعف در کلیه عوامل مربوط به ابعاد ذکر شده در بخش های قبل	کلیه راه کارهای پیشنهادی در بخش های قبل
	کمیت گرایی تا بهبود کیفیت آموزشی	۵) تأکید بیشتر بر افزایش کمیت تا بهبود کیفیت مطلوب نبودن کیفیت محصول آموزش و پرورش مطلوب	ضعف در کلیه عوامل مربوط به ابعاد ذکر شده در بخش های قبل	کلیه راه کارهای پیشنهادی در بخش های قبل
	دانش آموختگان ضعیف	۶) ناتوانی در ایجاد یادگیری مؤثر در دانش آموزان پایین بودن سطح مهارت های عملی از جمله مهارت های زندگی ۷) ناتوانی در پرورش شخصیت دانش آموزان و تربیت شهروند مطلوب با توجه به مبانی اسلامی و ملی	ضعف در کلیه عوامل مربوط به ابعاد ذکر شده در بخش های قبل	کلیه راه کارهای پیشنهادی در بخش های قبل
	نارضایتی معلمان و کارکنان	۸) پایین بودن رضایت شغلی کارکنان و معلمان ۹) پایین بودن تعهد سازمانی کارکنان ۱۰) خروج نیروهای توانمند و با تحصیلات بالا از آموزش و پرورش	ضعف در کلیه عوامل مربوط به ابعاد ذکر شده در بخش های قبل	کلیه راه کارهای پیشنهادی در بخش های قبل

طبعاً برای بهبود پیامدهای عملکرد لازم است کلیه عوامل دخیل که مورد بحث این پژوهش بود، یعنی شایستگی های مدیریتی، فرایندهای مدیریتی، فرایندهای آموزشی- پرورشی، عوامل زمینه ای سازمانی

(ساختار و قوانین و مقررات)، منابع سازمانی (منابع انسانی، منابع مالی و منابع فیزیکی)، بهبود یابد. چون عملکرد نهایی و نتایج آن تابعی هستند از عملکرد هر یک از عوامل مذکور. بنابراین، راهبرد اصلی پیشنهادی « کیفیت بخشی » به آموزش و پرورش براساس رویکردهای تعالی سازمانی، مدیریت کیفیت فراگیر و سایر نظام‌های بهبود کیفیت، می‌باشد.

با توجه به این که در بخش‌های قبل به تفصیل در ارتباط با راه کارهای اصلاح هر یک از این عوامل و فرایندها بحث شد، جهت جلوگیری از اطاله کلام، از تکرار مجدد آن‌ها خودداری می‌شود. البته لازم به یادآوری است که علاوه بر عوامل و فرایندهای مذکور، سایر عناصر نظام آموزشی، که مورد بحث این پژوهش نبودند، نظیر برنامه درسی، محتوای آموزشی، مواد و منابع درسی و مانند آن نیز مورد توجه قرار گیرند.

۵-۶- پیشنهادهای پژوهشی (برای تحقیقات بیشتر)

هرچند در این پژوهش سعی شده است براساس یک نگرش سیستمی و جامع و با استفاده از رویکرد آمیخته (ترکیبی از روش‌های کیفی- بررسی تحقیقات مرتبط و مصاحبه عمیق- و کمی)، وضعیت آموزش و پرورش کشور از لحاظ مدیریتی، مورد ارزیابی و آسیب‌شناسی قرار گیرد؛ لکن تصمیم‌گیری منطقی و واقع بینانه مستلزم بررسی و تحقیق بیشتر است. از این رو، و در راستای موضوع این پژوهش، موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد:

۱) الگوی آسیب‌شناسی ارائه شده در این تحقیق مجدداً در یک جامعه آماری بزرگ اعتباریابی شود.
۲) هر یک از ابعاد و مؤلفه‌های بررسی شده به تفکیک و به‌طور جداگانه در استان‌ها و مناطق مختلف مورد پژوهش قرار گرفته تا وضعیت هر یک به‌طور اختصاصی مشخص گردد. به هر حال، انجام تحقیقی مشابه تحقیق حاضر در جوامع آماری محدود توسط سایر محققین در استان‌های نمونه می‌تواند اطلاعات جامع‌تری را در جهت تصمیم‌گیری برای بهبود وضعیت در اختیار مدیران و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش قرار دهد.

۳) علت‌های مطرح شده در این تحقیق برای هر یک از نارسایی‌ها، به تفکیک و به‌طور جداگانه، بررسی گردند.

۴) راه کارهای پیشنهادی مطرح شده برای هر یک از نارسایی‌ها در این پژوهش به تفکیک و به‌طور جداگانه در یک جامعه آماری بزرگ اعتباریابی شوند.

۵) موانع اجرای اصلاحات در آموزش و پرورش، شناسایی و راه کارهای مناسب برای رفع آن‌ها پیشنهاد گردد.

۵-۷- محدودیت‌های تحقیق

اگر چه با تمهید شرایط لازم و با در نظر گرفتن اصول تحقیق علمی و بهره گیری از نظرات اساتید فن، به ویژه استاد محترم ناظر و سایر صاحب نظران، سعی بر این بوده است که تا حد امکان اثرات نارسای عوامل مزاحم به حداقل رسانده شود، اما همانند سایر تحقیقات، وجود برخی از محدودیت‌ها و نارسایی‌ها اجتناب ناپذیر و جای سؤال و ایراد را برای صاحبان فن باقی خواهد گذاشت.

۱) عدم دسترسی به منابع پژوهشی که به‌طور ویژه در زمینه آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش کار شده باشد، محدودیت مهمی بود که فرا راه پژوهش‌گر قرار داشت. البته در سایر حوزه‌ها تحقیقاتی در خصوص آسیب‌شناسی انجام گرفته است که آن‌ها هم مربوط به آسیب‌شناسی سازمانی هستند تا آسیب‌شناسی مدیریتی. لازم به یادآوری است که پژوهش‌گر برای حل این مشکل، به تحقیقاتی که برای بررسی وضعیت هریک از ابعاد و مؤلفه‌ها انجام شده بود و حتی نمونه تحقیقاتی که به نحوی و در قالب سایر موضوعات، به موضوع اشاره کرده بودند، مراجعه کرد.

۲) عدم همکاری برخی از پاسخ‌گویان از جمله موانع دیگری است که محقق با آن مواجه بود. حتی در صورت قبول همکاری، برخی از آن‌ها از عودت پرسشنامه‌ها خودداری می نمودند. در خصوص مصاحبه‌ها نیز هماهنگ کردن و وقت گرفتن از مصاحبه‌شوندگان وقت زیادی گرفت.

۳) محدودیت‌های ناشی از پیچیدگی رفتار انسان: انسان موجودی است که از رفتار پیچیده برخوردار است. به گونه ای که گاه از بیان واقعیت در شرایطی که فکر می کند، ممکن است به نفع او نباشد خودداری می کند. به این علت تحقیقات علوم انسانی با مشکلات مواجه است. این پژوهش نیز با مشکلاتی مواجه بوده است که سعی شده با روش‌های زیر حل گردند:

الف- برای این که پاسخ‌گویان احساس امنیت نمایند و اطلاعات دقیق ارائه کنند، در محرمانه نگه داشتن مطالب حساس و اظهار نظرها به پاسخ‌گویان اطمینان داده شد. به‌ویژه در مورد مصاحبه‌ها در صورتی که پاسخ‌گویان موافق نبودند، از ضبط صدایشان خودداری می شد.

ب- در جریان تحقیق کوشش شد که پاسخ‌گویان به نتیجه تحقیق کنجکاو شوند تا با محقق همکاری بیشتری کنند.

ج- برای جلب همکاری صاحب نظران، با مراجعات مکرر، سعی شد تا حدی نظر آن‌ها به اهمیت تحقیق و تأثیر آن بر ارائه نتایج مفید روشن گردد.

۵) شناسایی وضعیت‌ها یا آسیب‌شناسی به مدد پرسشنامه، هر چند که در آن اصطلاحات و عبارات واضح و خالی از ابهام به کار رفته باشد و مرتبط بودن آن‌ها با هدف‌های تحقیق مراعات شده باشد، خالی از اشکال نیست. معمولاً بهترین شیوه‌ها برای شناخت این‌گونه موارد، مشاهدات مستمر می‌باشد، که آن هم به سبب محدودیت‌های زمانی و عدم وجود شرایط و امکانات لازم امکان پذیر نیست. البته، در این پژوهش سعی شده است با انجام مصاحبه‌های عمیق و تحلیل محتوای پژوهش‌های مرتبط، معایب جمع آوری اطلاعات به کمک پرسشنامه به حداقل برسد.

۶) گستردگی موضوع و تعدد و تنوع متغیرها و مؤلفه تحقیق مشکل دیگری بود که فراروی محقق قرار داشت. به طوری که اگرچه پژوهش انجام شده تحت عنوان یک پروژه واحد است، اما به راحتی قابل تقسیم به چندین عنوان پژوهشی مستقل است. بدیهی است که این گستردگی و تعدد و تنوع متغیرها، زمان، منابع و نیروی زیادی را صرف خود کرد.

علاوه بر موارد فوق محقق در طول انجام این تحقیق از بعد اجرایی با مشکلات ذیل رو به رو بوده است:

الف- عدم همکاری بعضی از پاسخ‌گویان

ب- نامه‌نگاری‌های متعدد که گاه برای اخذ یک مجوز به چند دایره می‌بایست مراجعه می‌شد. هر چند در بعضی از موارد اخذ مجوز بدون هیچ مشکلی انجام شد.

ج- پراکنده بودن جامعه تحقیق در ادارات و سازمان‌های مختلف. با توجه به اینکه در تحقیق حاضر گروه صاحب نظران آموزش و پرورش پاسخ‌گویان مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها بودند. توزیع و جمع آوری پرسشنامه‌ها با دشواری بسیار انجام شد که گاه برای اخذ پرسشنامه می‌بایست بارها مراجعه به هریک از این افراد صورت می‌گرفت.

منابع و مأخذ

SCCcr.ir

منابع فارسی

- آراسته ، حمیدرضا (۱۳۸۳). **ساختار آموزش عالی**. « دایره المعارف آموزش عالی ». تألیف نادر قلی قورچیان و همکاران . چاپ اول . تهران : بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- آرمسترانگ، مایکل (۱۳۸۱). **مدیریت استراتژیک منابع انسانی**. ترجمه: سید محمد اعرابی و داوود ایزدی، تهران : مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
- آزاد، ابراهیم (۱۳۸۶). **بررسی وضعیت موجود عملکرد یادگیری در نظام آموزش فنی و حرفه‌ای و تربیت حرفه‌ای اقتصادی**. طرح پژوهشی. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
- آقا خانی، ابراهیم (۱۳۹۰). **ویژگی‌های آموزش و پرورش کارا و اثر بخش و تجارب سایر کشورها (ژاپن) در این مورد**، قابل دسترس در <http://www.roshdmag.ir>
- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). **مسائل آموزش و پرورش ایران**. تهران: سمت.
- آقایی فیثانی، تیمور (۱۳۷۷). **خلاقیت و نوآوری در انسان‌ها و سازمان‌ها**. چاپ اول. تهران: نشر ترمه.
- دفتر آمار و برنامه‌ریزی و بودجه وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). **آمار آموزش و پرورش**. سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹.
- آموزش و پرورش استان قم (۱۳۸۴). **بررسی میزان کارآیی درونی هنرستان‌های شاخه کاردانش استان قم**. پروژه تحقیقاتی، آموزش و پرورش استان قم.
- آموزش و پرورش استان کردستان (۱۳۸۵). **بررسی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی استان**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان کردستان.
- آهنگران، علیرضا (۱۳۷۹). **بررسی جایگاه مدیریت مبتنی بر مدرسه از دید مدیران مدارس نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز**، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- ابراهیمی، غلامحسین (۱۳۹۰). **بررسی رابطه مدیریت کیفیت فراگیر بر توانمند سازی و رضایت شغلی کارکنان آموزش و پرورش ناحیه دو شیراز**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ابراهیمی قوام ، صغری (۱۳۸۳). **بررسی تطبیقی اصلاحات و نوآوری‌های آموزشی در ۱۵ کشور جهان**. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- احمدی ، حسین (۱۳۷۷). **برنامه‌ریزی استراتژیک و کاربرد آن**. تهران: کانون فرهنگی انتظاراتی. سایه نما.
- احمدی، علیرضا، نيمروز، علی (۱۳۸۰). **مقایسه مکاتب مدیریت راهبردی**. فصلنامه پویش. سال دوم . شماره ۸.
- احمدی، علی عسگر (۱۳۸۰). **به سوی شایسته‌سالاری در مدیریت**. مجله مدیریت در آموزش و پرورش.
- ارجمند، جاوید (۱۳۸۳). **بررسی رابطه بین جو سازمانی با روحیه دبیران دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۸۳-۸۲**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.

- اژدری‌فام، ناصر (۱۳۷۲). بررسی نظرات معلمان مدارس مقطع راهنمایی شهرستان مراغه درباره میزان انطباق عملکرد مدیران آن مقطع با نظریه‌های روابط انسانی در مدیریت. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- اسکات، ریچارد (۱۳۸۰). سازمان‌ها سیستم‌های حقوقی. حقیقی و باز. ترجمه محمدرضا بهرنگی (برنجی). تهران: نشر کمال تربیت.
- اسکندرپور، حسین (۱۳۹۰). نظام مدیریت در ژاپن، قابل دسترس در <http://www.modiryar.com>
- اصغریان جویباری، علی اصغر (۱۳۷۲). بررسی انطباق عملکرد مدیران مدارس شهرستان دماوند با وظایف مدیران آموزشی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- اصفهانی، سیدمهدی و کاظمی، عباس (۱۳۸۸). طراحی الگوهای اثربخشی سازمانی با تاکید بر معیارهای فرهنگ سازمانی. فصلنامه دانش مدیریت. شماره ۳۷ و ۳۸.
- افتخاری، اصغر (۱۳۸۳). بحران‌های فراگیر نظام آموزشی - تربیتی در عصر جهانی شدن. مجموعه مقالات جهانی شدن. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- اکرامی، حمید (۱۳۸۰). بررسی میزان کارآیی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و دبیرستان‌های کاردانش استان گلستان. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان گلستان.
- امیرکبیری، علیرضا (۱۳۷۷). مدیریت استراتژیک. تهران: انتشارات ملک.
- انصاری رنالی، قاسم، تونکه‌نژاد، ماندنی (۱۳۸۶). طراحی مدل قابلیت‌های کارکنان با استفاده از تئوری زمینه یابی. فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامی طباطبائی. سال ششم. بهار. ص ۳۷
- ایران زاده، سلیمان، صباحی، عیسی و عماری، حسین. (۱۳۸۷). تفکر استراتژیک. چاپ اول. تبریز: انتشارات فروزش.
- ایزدی یزدان آبادی، احمد و میرزایی، محمد (۱۳۸۹). زیرساخت‌ها و شرایط لازم برای تربیت شهروند الکترونیکی در مدارس متوسطه شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت اسلامی. ش. ۷۹.
- ایزدی یزدان آبادی، احمد (۱۳۷۹). مدیریت تعارض. تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین (ع).
- باران دوست، رامبد و رحمانی، شادی (۱۳۸۲). بررسی رابطه تطبیقی مدیریت کیفیت جامع و سازمان یادگیرنده. ماهنامه تدبیر. سال سیزدهم. شماره ۱۳۴.
- بازرگان، عباس (۱۳۶۹). مراحل برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی و ارزیابی آن. دانش مدیریت. دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران. شماره ۱۰ و ۹ (تابستان و پاییز). ص ۵۶ و ۵۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). رویکردهای ارزیابی موسسه‌های آموزش عالی. دبیرخانه انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران. تهران ۱۱۶.

- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). **ارزشیابی آموزشی**. تهران: انتشارات سمت .
- بامداد صوفی، جهانیار (۱۳۸۹). **مدل عملیاتی ارزیابی چابکی زنجیره تأمین شرکت ملی نفت ایران** . فصلنامه مطالعات مدیریت صنعتی، شماره ۱۷.
- بخشی، مجید (۱۳۸۰). **بررسی میزان توفیق فعالیت‌های تمرکززدایی در آموزش و پرورش استان مازندران**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- برخوردار، مهین (۱۳۸۳). **تبیین و ارزیابی چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- برزگر، محمود (۱۳۸۲). **مطالعه وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته‌های نقشه‌کشی ساختمان و حسابداری شاخه کاردانش در شهرستان‌های استان تهران**. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
- برزگر، محمود و سربه محمدی (۱۳۸۱). **بررسی وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک شاخه کاردانش در شهر تهران**. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش شهر تهران.
- برمر، سعدالله (۱۳۷۳). **بررسی و مقایسه مدارس اسلام‌شهر با استانداردهای آموزش و پرورش و مقایسه آن با مدارس منطقه ۶ تهران از نظر منابع انسانی، مالی، مواد، تجهیزات و فضاهای آموزشی**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- بهرنگی، محمد رضا (۱۳۸۰). **مدیریت آموزشی و آموزشگاهی**. تهران: نشر کمال تربیت.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). **روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی**. تهران: نشر دوران.
- بیات، محمدمراد (۱۳۸۳). **جهانی‌شدن و ضرورت تعامل و گفتگوی فرهنگی**. مجموعه مقالات جهانی شدن. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- بیگدلی، زاهد (۱۳۸۳). **سند کاوی در خصوص مسائل مبتلابه آموزش و پرورش**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش خوزستان.
- پورآمن، بهزاد (۱۳۷۳). **بررسی نظرات مدیران وزارت آموزش و پرورش در زمینه نقش آموزش فعلی نیروی انسانی بر بهره‌وری آن وزارتخانه**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- پورخالویی، زهره (۱۳۷۷). **بررسی نظرات مدیران مقطع متوسطه آموزش و پرورش درباره عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد شغلی آنان در شهرستان رفسنجان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی کرمان.
- پویا، امیر (۱۳۸۴). **شرح شغل و شرایط احراز مدیریت مدارس**. پروژه تحقیقاتی. پژوهشگاه آموزش و پرورش
- تازیکه، مریم (۱۳۸۶). **بررسی رابطه بین جو سازمانی و رضایت شغلی کارکنان سازمان تعاون روستایی استان گلستان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علی‌آباد کتول .

- تافل الوین (۱۳۷۰). **جابجایی در قدرت**. ترجمه شهیندخت خوارزمی. تهران: ناشر مترجم.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۷۷). **شایسته‌سالاری در انتخاب مدیران**. نشریه مدیریت. شماره ۳۴. اسفندماه ۱۳۷۷.
- توانگر، علی (۱۳۹۰). **رابطه بین سازمان یادگیرنده و خلاقیت مدیران**. نشریه رشد مدیریت مدرسه. دوره نهم. شماره ۷. صص ۲۸-۳۳
- تورانی، حیدر و محمدی، داوود (۱۳۸۹). **مبانی و اصول مدیریت در مدرسه**. نشریه رشد مدیریت مدرسه. دوره ۹ (شماره ۴). صص ۴۰-۱۶.
- جاهد، حسینعلی (۱۳۸۴). **سلامت سازمانی**. ماهنامه تدبیر. شماره ۱۵۹. صفحات ۲۱-۱۶.
- جعفری، پیروش (۱۳۹۰). **ارائه مدلی مناسب برای خصوصی سازی آموزش و پرورش در ایران**. قابل دسترس در <http://www.ipo.ir/index>
- جعفری هرندی، رضا (۱۳۸۲). **بررسی کارآیی بیرونی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان اصفهان در رشته‌های برق. مکانیک. خودرو، ساخت و تولید، طراحی و دوخت و حسابداری بازرگانی**. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش استان اصفهان.
- جلیل‌خانی، بهرام (۱۳۸۵). **تحول**. اینترنت. قابل دسترس در سایت آفتاب
- جیم وواک و دان جونز (۱۳۸۷). **تفکر ناب**. ترجمه آزاده راد نژاد. چاپ دوم. تهران: آموزه.
- حافظ‌نیا، محمدرضا (۱۳۸۱). **مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی**. چاپ هفتم. تهران: سمت.
- حاجی، مرتضی (۱۳۸۳). **آموزش و پرورش در دولت هشتم**. روزنامه اطلاعات.
- حسامی، زهرا (۱۳۹۰). **بررسی موانع خصوصی سازی در نظام آموزش و پرورش**. قابل دسترس در سایت <http://www.mdhc.ir>
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۸۳). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: نشر ساوالان.
- حسونند، بهرام (۱۳۸۰). **بررسی میزان کارآیی تشکیلات فعلی آموزش و پرورش استان لرستان و ارائه الگوی مطلوب**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان لرستان.
- حسنی، زهره (۱۳۸۷). **اعتباریابی شاخص‌های ارزیابی عملکرد مدیران از دیدگاه مدیران ابتدایی مدارس دولتی منطقه ۷ تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.
- حسینی فرهنگی، سارالسادات (۱۳۸۶). **ارزشیابی مهارت‌های شغلی معلمان آموزش دیده در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در شهرستان رفسنجان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۸۵). **میزان آشنایی معلمان ابتدایی. راهنمایی و متوسطه با اصول و روش‌های فعال تدریس در استان ایلام**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان ایلام.
- حسینی عزآبادی، جمال (۱۳۸۴). **ارزیابی عملکرد برق منطقه‌ای یزد**. پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی. دانشکده صنایع. دانشگاه یزد.

- حیدرزادگان، علیرضا (۱۳۷۵). بررسی تأثیر جو سازمانی بر عملکرد دبیران دبیرستان‌های پسرانه شهرستان زاهدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- حیدری چروده، مجید (۱۳۷۶). بررسی تطبیقی کارآمدی سازمانی مدارس غیرانتفاعی و دولتی دوره متوسطه شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- حیدری فرد، رضا (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی بین تعهد سازمانی با اثربخشی مدیران مدارس متوسطه دولتی (روزانه - عادی) نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۸۰-۷۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خادمی، محسن (۱۳۷۳). بررسی کیفیت عملکرد مدیران هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان یزد در رابطه با وظایف مدیریت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.
- خدایی، حمید (۱۳۸۱). سنجش میزان سلامت سازمانی و مقایسه‌ی آن در مدارس نواحی یک و دو شهر زنجان در سال تحصیلی ۸۱-۸۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرکز آموزش مدیریت دولتی زنجان.
- خراسانی، حسن (۱۳۷۶). مقایسه عملکرد آموزشی مدارس غیرانتفاعی و دولتی شهر تهران و تعیین عوامل مؤثر بر آن (مقطع راهنمایی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- خواجه دانگولانی، سعید (۱۳۹۰). تأثیر فناوری اطلاعات در سیستم بانکداری: مطالعه موردی بانک کشاورزی ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- خواجه ای، سعید (۱۳۸۰). ارزیابی مهارت‌ها و صلاحیت‌های مدیران مدارس ابتدایی جهت طراحی مدل مناسب مدیریت. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.
- دانشنامه آزاد (۱۳۸۹). ساختار آموزش و پرورش ایران. قابل دسترس در <http://fa.wikipedia.org>.
- دانش‌پژوه، مریم (۱۳۸۳). مقایسه ساختار سازمانی دولتی از نظر سازگاری فردی-اجتماعی. خلاقیت و عملکرد تحصیلی در مدارس متوسطه اهواز. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان خوزستان.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۳). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: مدرسه.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی. قابل دسترس در سایت دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دراکر، پیتر (۱۳۷۹). جامعه پس از سرمایه داری. ترجمه محمود طلوع. تهران: انتشارات رسا.
- دراکر، پیتر (۱۳۸۶). رهبران تغییر. ترجمه حمید رحیمیان. تهران: بانک مقالات فارسی.
- دسلر، گری (۱۳۸۰). مبانی مدیریت منابع انسانی. ترجمه محمد اعرابی و پارساییان. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

- دفت، ریچارد. ال. (۱۹۹۸). **تئوری و طراحی سازمان**. جلد دوم. ترجمه علی پارسایان و محمد اعرابی (۱۳۸۲). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- دفتر آمار و برنامه‌ریزی و بودجه وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). **آمار آموزش و پرورش**. سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹. وزارت آموزش و پرورش.
- دهقانان، حامد (۱۳۸۶). **مدیریت بر مبنای شایستگی**. مجله مجلس و پژوهش.
- دیوید، فردآر (۱۳۸۳). **مدیریت استراتژیک**. ترجمه دکتر علی پارسایان و سیدمحمد اعرابی. چاپ پنجم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ذوالقدر نسب، محسن (۱۳۸۴). **بررسی رابطه‌ی بین سلامت سازمانی و تعهد سازمانی معلمان در مقطع ابتدائی شهر همدان در سال تحصیلی ۸۳-۸۲**. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- رایینز، استیفن پی. (۱۳۸۹). **مبانی رفتار سازمانی**. (ترجمه ی دکتر علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رایینز استیفن (۱۳۸۵). **مدیریت رفتار سازمانی**. ترجمه دکتر علی پارسایان و سیدمحمد اعرابی. جلد سوم. مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
- رایینز، استیفن (۱۳۸۸). **تئوری سازمان: ساختار و طرح سازمانی**. ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی فرد. تهران: صفار
- لوهان (۱۳۸۲). **تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی**. ترجمه دکتر حمید رضا آراسته. تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین.
- رجایی، مرتضی (۱۳۸۳). **بررسی مشکلات اداره آموزش و پرورش عشایری استان کرمان**. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رحمان پور، محمد؛ لیاقت‌دار، محمد جواد؛ افشار محمد (۱۳۸۸). **بررسی وضعیت توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در ایران و جهان**. فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی (فرهنگ مدیریت). شماره ۱۹.
- رحمتی، مرجان (۱۳۸۲). **"بررسی پدیده جهانی شدن و آموزش عالی از دیدگاه مدیران ارشد وزارت علوم**. تحقیقات و فناوری.
- رحیمیان. حمید (۱۳۷۸). **سبک‌های مدیران آموزشی «در مواجهه با تغییر»**. بی جا.
- رشوند، فاطمه (۱۳۹۱). **شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر بهره‌وری معلمان از دیدگاه مدیران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- رشیدپور، علی (۱۳۸۱). **شیوه‌های تأمین منابع مالی آموزشی و بهینه‌سازی هزینه‌ها در سه دوره ابتدایی**. راهنمایی و متوسطه. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش لرستان.

- رضایتی، فیض الله (۱۳۷۴). بررسی رابطه بین کارآیی و بازدهی آموزگاران ابتدایی با سبک و شیوه مدیریت آموزشی از دیدگاه آموزگاران و مدیران استان ایلام. طرح پژوهشی. وزارت آموزش و پرورش.
- رضایی، علی اشرف (۱۳۸۰). طراحی نمودار سازمانی آموزش و پرورش شهر تهران، پروژه تحقیقاتی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش شهر تهران
- رضوی نعمت‌اللهی، حمیدرضا (۱۳۷۷). بررسی عوامل محیطی تاثیرگذار بر کاهش کیفیت تصمیمات از دیدگاه رؤسای ادارات آموزش و پرورش استان کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی کرمان.
- رفاه کار، محمدرضا و مشایخی، پرویز (۱۳۷۵). بررسی میزان احاطه دبیران دوره راهنمایی تحصیلی استان مازندران به معلومات عملی حرفه معلمی. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان مازندران.
- رفیع پور، ابوالفضل (۱۳۸۶). آشنایی با نظام‌های آموزش و پرورش شش کشور دنیا. مجله رشد. ۲۰ مرداد ۱۳۸۶.
- رفیع نیا، محمدحسین (۱۳۸۴). بررسی کارآیی درونی گروه‌های آموزشی دوره متوسطه. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان خوزستان
- رنجبریان، بهرام (۱۳۷۵). تعهد سازمانی. مجله دانشکده علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان. سال دهم. شماره ۱ و ۲. صفحات ۵۷ - ۴۱.
- رضوانی، حمیدرضا (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی استراتژیک کاربردی. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- رضوانی، حسین علی. (۱۳۸۸). خلاقیت؛ اساس شکوفایی و نوآوری. چاپ اول. تهران: انتشار محور.
- رهنورد، فرج‌اله و رادمنش، ایران (۱۳۸۲). تصمیم‌گیری مشارکتی و تعهد سازمانی. مجله دانش مدیریت. شماره ۶۲. صفحات ۱۶-۳.
- ریچارد، ولف (۱۹۸۴). ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه). ترجمه علیرضا کیامنش. (۱۳۷۹). تهران: مرکز نشر.
- زارعی، اعظم (۱۳۹۰). بررسی میزان آمادگی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- زکی، محمدعلی (۱۳۸۰). بررسی سلامت سازمانی مدارس شهرضا. فصلنامه مصباح. سال دهم. شماره ۳۸. صفحات ۸۷ - ۷۱.
- زمانی، عشرت. ۱۳۸۵. فناوری‌های نوین در آموزش. ماهنامه رشد آموزش ابتدایی. دوره دهم.
- زیرک، مهدی (۱۳۷۶). مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها در دبیرستان‌های پسرانه شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی

- ساکی، رضا (۱۳۷۹). میزان کارآمدی سازمان و تشکیلات مدارس متوسطه تهران. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ساکی، رضا (۱۳۷۶). دشواری‌های ساختار و تشکیلات مدیریت در آموزش و پرورش. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ساکی، رضا (۱۳۸۸). بررسی موانع مدرسه‌محوری در آموزش و پرورش. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سام آرام، عزت‌الله (۱۳۸۱). مبانی نظری مفهوم مشارکت (تمرکززدایی) با تأکید بر مدرسه‌محوری. فرهنگ مشارکت. دوره ۹. ش. ۲۳.
- سبحانی‌نژاد، مهدی. شهابی، بهنام. یوزباشی، علی رضا (۱۳۸۵). سازمان یادگیرنده (مبانی نظری الگوی تحقق و سنجش). تهران: نشر یسپرون. چاپ اول.
- سرکارآنی، محمدرضا: اصلاحات آموزشی و مدرن سازی (با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن). انتشارات روزنگار. چاپ اول. تهران ۱۳۸۲.
- سرچهانی، زهرا و جهانی، رضا (۱۳۹۰). بررسی تأثیر عوامل فردی بر خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر شیراز. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال دوم. شماره ۵. بهار. ص ۷۱-۵۱.
- سرگلزایی، عباس (۱۳۸۲) بررسی توانمندی‌های شغلی معلمان ابتدایی استان سیستان و بلوچستان. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
- سرلک، محمدعلی (۱۳۸۷). سازمان‌های عصر دانش. تهران: انتشارات پیام نور.
- سرمد، غلامعلی (۱۳۸۰). روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی. چاپ دوم. تهران: سمت.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ ششم. تهران: انتشارات آگاه.
- سرور، داوود (۱۳۸۰). بررسی تأثیر ساختار سازمانی سازمان‌های پژوهشی و تحقیقاتی بر میزان بهره‌وری آنان. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.
- سعادت، اسفندیار (۱۳۸۶). مدیریت منابع انسانی. تهران: انتشارات سمت.
- سلاجقه، بتول (۱۳۹۱). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی مدیران و اثربخشی مدارس متوسطه دخترانه ناحیه ۲۰۱ شهر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- سلحشور، عبدالحسین (۱۳۷۴). بررسی عوامل مؤثر در کارآیی مدیریت مدرسه از نظر مدیران و دبیران شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- سلطانی، ایرج (۱۳۸۵). نقش مدیریت کیفیت فراگیر. ماهنامه تدبیر. سال ۱۷. شماره ۱۶۲.

منابع و ماحذ

- سمیع آذر، علیرضا (۱۳۷۶). نقش محیط کالبدی در پویایی آموزش و پرورش. فصلنامه مدرسه نو. شماره‌های ۴، ۶ و ۷.
- سنگه، پیتر (۱۹۹۰). **پنجمین فرمان**. ترجمه حافظ کمال‌هدایت و محمد روشن (۱۳۸۴). تهران: انتشارات مدیریت صنعتی.
- سنجری احمدرضا (۱۳۷۹). **آموزش عاملان تغییر؛ دو مدل ترکیبی از تئوری و عمل**. ماهنامه تدبیر شماره ۱۰۴.
- **سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)**. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش. تهران. ایران.
- سید جوادین، سید رضا (۱۳۸۰). **مدیریت منابع انسانی**. تهران: انتشارات نگاه دانش. صفحه ۱۰.
- سید جوادین، رضا. (۱۳۸۶). **برنامه‌ریزی نیروی انسانی**. تهران: دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- سید جوادین، رضا. (۱۳۸۴). **مدیریت منابع انسانی و امور کارکنان**. تهران: نگاه دانش.
- سیدعباس زاده، میرمحمد (۱۳۷۸). **مسایلی در مدیریت دولتی ایران**. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- شاطریان محمدی، فاطمه (۱۳۸۳). **بررسی مقایسه‌ای میزان رضایت شغلی معلمان دوره‌های سه گانه تحصیلی استان قم**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان قم.
- شافعی، رضا (۱۳۸۱). **تنوع و فراوانی دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های ارسالی به مدارس و راه‌های کاهش حجم آن‌ها از نظر مدیران**. پروژه تحقیقاتی. شورای تحقیقات استان کردستان.
- شاملی، عباسعلی و هادی حسین خانی (۱۳۸۵). **ژاپن چشم اندازی بر شاخص‌های فرهنگی نظام آموزش و پرورش ژاپن**. ماهنامه معرفت. شماره ۴۴.
- شاهرادی، یوسف (۱۳۹۰). **بررسی وضعیت نظارت و هدایت آموزشی در مدارس دوره راهنمایی استان کرمانشاه**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.
- شریفیان (۱۳۸۲). **بررسی مشکلات هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش و ... شهرستان بیجار**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش کردستان.
- شعبانی نژادخاص، رضا (۱۳۷۴). **بررسی میزان اعمال وظایف راهنمایی آموزشی از طرف مدیران مدارس ابتدایی منطقه قزوین**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- شعبان نژاد، رضا و بهادر صادقی (۱۳۸۶). **فناوری ارتباطات و اطلاعات در آموزش و پرورش**. انتشارات پیوند مهر.
- شعبانی، احمد (۱۳۸۳). **مبانی برنامه توسعه و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزش و پرورش**. نشریه علوم اطلاع رسانی. دوره ۱۹. ش. ۳۴.
- شفیق آبادی، عبدالله (۱۳۷۵). **راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای**. تهران: رشد.

- شمس‌الدینی نژاد، سعید (۱۳۹۱). بررسی میزان موفقیت آموزش و پرورش در تربیت رفتار شهروندی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و دبیران مقطع متوسط شهر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- شهرآرای، مهرناز و مدنی‌پور، رضا (۱۳۷۵). سازمان خلاق و نوآور. دانش‌مدیریت. شماره ۳۳ و ۳۴.
- شیخ‌زاده، مصطفی (۱۳۸۰). بررسی شیوه‌های تأمین و جذب کمک‌های مالی در آموزش و پرورش. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش آذربایجان غربی.
- شیخ‌نظامی، زهرا (۱۳۸۱). بررسی نیازهای خودبالندگی مدیران مدارس. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. شماره ۳۰-۲۹.
- شیرازی، علی (۱۳۷۳). مدیریت آموزشی. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- شیروودی، مرتضی (۱۳۸۳). جهانی‌سازی از چشم ایران. ماهنامه زمانه شماره ۲۵ مهر ماه.
- صافی، احمد (۱۳۷۳). سازمان و قوانین آموزش و پرورش. تهران: سمت ۱۳۷۳.
- صافی، احمد (۱۳۷۳). عوامل مؤثر در قابلیت یا عدم قابلیت اجرای بخشنامه‌های وزارت آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران کل ستادی و مدیران مدارس تهران. پروژه تحقیقاتی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- صافی، احمد (۱۳۷۹). سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش. تهران: ارسباران.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۴). بررسی تأثیر جهانی شدن بر آموزش و پرورش ایران. شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: رشد.
- صیادپور، عباس (۱۳۷۴). بررسی میزان تحکیم روابط انسانی در عملکرد مدیران مدارس ابتدایی شهر مشکین‌شهر از نظر معلمان همان مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- طالب‌بیدختی، عباس و انوری، علیرضا (۱۳۸۳). خلاقیت و نوآوری در افراد و سازمان‌ها. ماهنامه تدبیر. سال ۱۵. شماره ۱۵۲.
- طالبیان، احمدرضا (۱۳۷۹). بررسی عوامل ساختار سازمانی مؤثر در بهره‌وری نیروی انسانی و ارائه الگوی بهینه در سازمان جهاد سازندگی استان مرکزی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- طالبی‌پور، سعید و نادری، عزت‌اله (۱۳۸۴). زمینه‌یابی پذیرش مدیریت کیفیت فراگیر در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- طباطبایی و کیلی، سیدمهدی (۱۳۷۲). تحقیق در زمینه گزینش. آموزش. تثبیت و ارزشیابی مدیریت سطوح مختلف آموزشی و اداری در استان‌های آذربایجان شرقی و اردبیل. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.

- عابدی، احمد (۱۳۷۹). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی با نظریه‌های یادگیری و به‌کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عالمین، زهره (۱۳۹۰). آموزش و پرورش موفق (بن بویل آلمان). آموزش و پرورش تهران.
- عباس زاده. میرمحمد (۱۳۷۴). کلیات مدیریت. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- عباسی، محمدرضا (۱۳۷۶). بررسی میزان اثربخشی نشریات آموزشی - ترویجی وزارت جهاد سازندگی از دیدگاه روستاییان استان همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته برنامه‌ریزی آموزشی. دانشگاه تهران. ۱۳۷۵-۷۶.
- عباسیان، غلامرضا (۱۳۷۸). بررسی عملکرد مدیران مرد و زن مدارس راهنمایی استان کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- عبدلی، معصومه (۱۳۷۵). بررسی علل عدم تمایل افراد واجد شرایط نسبت به احراز پست مدیریت مدرسه در دوره‌های راهنمایی و متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- عرفانی، مریم و یوسفی، احمد (۱۳۸۸). نقش شایستگی‌های سرپرستی در توسعه سرمایه انسانی. ماهنامه مهندسی خودرو. سال اول. شماره ۸.
- عزیز، نعمت‌الله و محمدی، شیرکوه (۱۳۹۰). موانع اجرای مدیریت استراتژیک در آموزش و پرورش: تأملی بر دیدگاه مدیران و کارشناسان سازمان آموزش و پرورش استان کردستان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۱۸. شماره ۲. صفحه ۵۱-۷۴.
- عزیز، نعمت‌الله و همکاران (۱۳۹۲). موانع گسترش مشارکت بخش خصوصی در آموزش و پرورش ایران. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. بهار و تابستان. دوره ششم. شماره ۱. صص ۷۵-۹۴.
- عسگریان، مصطفی (۱۳۷۸). روابط انسانی و رفتار سازمانی. تهران: امیرکبیر.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۹). مبانی و اصول مدیریت آموزشی. تهران: موسسه انتشارات بعثت.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۸). سلامت سازمانی در مدرسه. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. شماره ۲۱. صفحات ۳۳-۱۴.
- هرسی، پاول و کنث بلانچارد (۱۳۸۰). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه علاقه‌بند، علی. تهران: امیرکبیر.
- علامه، محسن (۱۳۹۰). یک ارزیابی از تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهره‌وری منابع انسانی در مجتمع فولاد مبارکه ایران. اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- علی‌مرادی رابری، حاتم (۱۳۷۹). بررسی سلامت سازمانی و عوامل مرتبط با آن در مدارس متوسطه شهرستان بافت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- غفوریان، ملیحه (۱۳۷۴). تعیین نقش مدیریت آموزشی در میزان رضایت و عدم رضایت شغلی معلمان زن مقطع متوسطه در شهر اراک. طرح پژوهشی. وزارت آموزش و پرورش.

- غفوریان، هما (۱۳۸۱). بررسی شاخص‌های عملکرد مدیران آموزشی مقطع ابتدایی و ارائه الگو. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.
- غلامی نعیمی، علی (۱۳۷۸). موانع و مشکلات تغییر و نوآفرینی در آموزش و پرورش دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان زرنند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی کرمان.
- غیجی، داوود (۱۳۸۲). بررسی میزان تحقق اهداف پیش‌بینی شده در دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی استان گلستان. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان گلستان.
- فتاحی بیات، معصومه (۱۳۸۸). بررسی رابطه آسیب‌های ناشی از عوامل آموزشگاهی با فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان دختر در شهر اصفهان است. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه جامع پیام نور تهران.
- فتح آبادی، محمدباقر (۱۳۸۰). بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان شاخه کاردانش استان مرکزی. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش استان مرکزی.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۹). مدرسه استاندارد. تهران: انتشارات فاخر.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). تحلیل محیط علمی و آموزش عالی با تأکید بر فرصت‌ها و تهدیدهای آن برای آموزش و پرورش ایران. طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش. کمیته مطالعات محیطی.
- فروزش، اکبر (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش تخصصی - ترویجی سربازان سازندگی از دیدگاه سربازان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات.
- فرهنگی، علی اکبر و حسین زاده، علی (۱۳۸۴). دیدگاه‌های نوین درباره تعهد سازمانی. ماهنامه تدبیر. شماره ۱۵۷. صفحات ۲۱ - ۱۶.
- فلاحی، کیومرث (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی رویکرد مدرسه‌محوری در نظام‌های آموزشی. پروژه تحقیقاتی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- فهرستی، پرهام (۱۳۷۸). بررسی اثر برنامه استراتژیک بر اثربخشی در صنعت الکترونیک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز.
- فیروزی، مریم (۱۳۹۰). بررسی وضعیت به‌کارگیری اصول مدیریت دانش در دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۸ شهر تهران و رابطه آن با اثربخش آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.
- فیض، مهدی (۱۳۸۹). الگوی شایستگی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشکده‌های مهندسی نظام آموزش عالی ایران (مورد پژوهی دانش‌آموختگان دانشگاه صنعتی شریف). رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
- فیضی، طاهره (۱۳۸۷). مبانی سازمان و مدیریت. تهران: نشر دانشگاه پیام نور.
- قبادی، خداداد (۱۳۷۳). بررسی ویژگی‌های رؤسای آموزش و پرورش و تطبیق آن با آیین‌نامه انتصاب مدیران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

- قربانی، زهرا و پرداختچی، محمد حسین (۱۳۸۹). **میزان انطباق ویژگی‌های مدیران مدارس با ویژگی‌های رهبری در الگوی تعالی** بین مدیران مدارس دخترانه راهنمایی و متوسطه شهرستان رباط کریم. نشریه رشد مدیریت مدرسه. شماره ۵. بهمن. صص ۲۹-۳۳.
- قربانی، زهرا (۱۳۸۷). **ارزیابی عملکرد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی براساس الگوی تعالی سازمانی در حوزه‌های رهبری و کارکنان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر.
- قربانی طباطبائی، حامد (۱۳۸۹). **واکاوی شاخصه‌های کیفی طراحی فضاهای آموزشی مقاطع ابتدایی پسرانه در تبریز با رویکرد روانشناسی محیطی**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه هنر اسلامی تبریز.
- قلندری، زهرا (۱۳۸۶). **ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه سوم توسعه آموزش و پرورش مقطع متوسط استان خوزستان بر اساس الگوی اروپایی تعالی سازمان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- قلی‌پور، رحمت‌الله (۱۳۸۳). **تاثیر فناوری اطلاعات بر ساختار سازمانی و ساختار نیروی کار**. فصلنامه فرهنگ مدیریت. شماره ۹. صص ۱۲۷-۱۵۲.
- قمر، خسرو (۱۳۷۳). **مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی و مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- قنبری کوهنجان، فرزاد (۱۳۷۷). **بررسی وضعیت سلامت سازمانی مدارس متوسطه دولتی و غیرانتفاعی شهرستان شیراز از دیدگاه معلمان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- قهرمانی، محمد (۱۳۸۳). **بهبودی نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش**. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- قهرمانی، محمد (۱۳۷۰). **بررسی سیستم‌های برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز و غیرمتمرکز از دیدگاه مدیران مدارس آموزش فنی و حرفه‌ای کشور**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- کاتز، رابرت (۱۳۷۰). **روانشناسی صنعتی و سازمانی**. ترجمه حسین شکرشکن. تهران: رشد.
- کارشناس راهنمایی تحصیلی آذربایجان شرقی (۱۳۷۲). **بررسی وضعیت مدیران مدارس راهنمایی تحصیلی شهر تبریز**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- کاظمی، عباس (۱۳۹۰). **بررسی اثرات سیاست‌های پولی و مالی دولت بر بهره‌وری و بازدهی آموزشی آموزش و پرورش**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.
- کریمیان اهوازی (۱۳۹۱). **توسعه مدل‌روزی رویکرد ناب در بخش خدمات بیمارستانی ایران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علم و صنعت.
- کریمی جشنی، جابر (۱۳۷۸). **تحلیلی از وضعیت موجود و مطلوب فضاها و تجهیزات آموزش متوسطه استان فارس با توجه به شاخص‌های برنامه دوم توسعه**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.

- کمالی، مسعود. **وظایف مدیران مؤسسات آموزشی**: نقش مدیر یک نقش حرفه‌ای است و نه صرفاً تجربه اندوزی در حین عمل. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. شماره ۲۲.
- کوی، لوتای (۱۳۷۸). **آموزش و پرورش: فرهنگ و جوامع**. ترجمه یمنی، محمد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- گلاسر، ویلیام (۱۳۸۰). **مدارس بدون شکست**. ترجمه حمزه ساده، تهران: انتشارات رشد.
- گروه پژوهشی علوم اجتماعی (۱۳۸۱). **تدوین مشکلات مدیران در سه مقطع ابتدایی. راهنمایی و متوسطه**. پروژه تحقیقاتی. جهاد دانشگاهی مشهد.
- گل پرست، قنبر (۱۳۸۸). **بررسی تطبیقی شیوه‌های مدیریت مدارس ابتدایی در کشورهای ایران. انگلیس و ژاپن جهت الگوی مناسب**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- گمینیان، وجیهه (۱۳۸۱). **بررسی رابطه‌ی آزادی عمل دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان با تعهد شغلی آنان**. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- گودرزوند چگینی، مهرداد و صالحی امین، علیرضا (۱۳۸۵). **تأثیر ویژگی‌های فردی منابع انسانی بر اثربخشی مدارس غیرانتفاعی**. ماهنامه مدیریت مدرسه. قابل دسترس در سایت <http://www.mgtsolution.com/olib/529109131.aspx>
- لرستانی، ایرج (۱۳۸۱). **بررسی وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان کاردانش کرمانشاه**. طرح پژوهشی. آموزش و پرورش استان کرمانشاه.
- لکزیان، سمیه (۱۳۸۷). **ارتباط بین رضایت شغلی و رضایت مشتری در مشاغل خدماتی**. مرکز انجمن‌های تخصصی گنجینه‌ی دانش.
- مارکوارت، مایکل (۲۰۰۲). **ایجاد سازمان یادگیرنده**. ترجمه محمد رضا زالی (۱۳۸۵). تهران: انتشارات دانشگاه تهران. چاپ اول.
- مازینی، آندرو (۱۳۸۵). **آسیب‌شناسی سازمانی**. مترجمان: علی عطافر، مرضیه قبادی پور، سعید آنالوئی. ناشر: انتشارات موسسه علمی دانش پژوهان برین.
- محکم، لایلا (۱۳۹۱). **رابطه رهبری خدمتگزار و خلاقیت با اثربخشی در بین مدیران ناحیه ۳ شهرستان شیراز**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- محمدی، محمد (۱۳۸۵). **طراحی برنامه استراتژیک بر اساس ارزیابی درونی در گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه شاهد**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- محمودی، امیرحسین (۱۳۸۳). **تدوین استانداردهای عملکرد مدیران آموزشی دوره راهنمایی شهر تهران و ارائه الگوی مناسب**. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.

- محمودی خاتون آباد، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی میزان آگاهی و بکارگیری مدیران از مدیریت کیفیت جامع و رابطه آن با اثربخشی از دیدگاه معلمان در سطح هنرستان‌های شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.
- مخمسی، محمد (۱۳۷۴). بررسی عوامل محیطی تاثیرگذار بر کاهش کیفیت تصمیمات رؤسای ادارات آموزش و پرورش شهر تهران. دانشگاه تربیت مدرس.
- مدنی، حسین و زاهدی، محمد جواد (۱۳۸۴). تعیین اولویت عوامل مؤثر بر تعهد سازمانی. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ششم. شماره ۱. صفحات ۳-۳۳.
- مدیر، فرشته (۱۳۸۶). موانع اثربخشی مدیران مدارس متوسطه منطقه ۷ آموزش و پرورش تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه امام حسین (ع).
- مرتضوی نصیری، حسن (۱۳۷۰). بررسی ارتباطات رسمی سازمانی در ادارات آموزش و پرورش (نواحی مختلف شهرهای اصفهان و مشهد). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- مشکانی، زهراسادات و همکاران (۱۳۸۶). بررسی رضایت شغلی اعضاء هیئت علمی دانشکده پزشکی تهران و عوامل مؤثر بر آن. مجله ی دانشکده پزشکی. دانشگاه علوم پزشکی تهران. دوره ۶۵. ویژه نامه اول.
- مظفری، رضا (۱۳۷۸). بررسی رابطه‌ی بین جو سازمانی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در استان اردبیل. شورای تحقیقات آموزش و پرورش اردبیل.
- ممبئی، خدامراد (۱۳۸۰). بررسی کارآیی درونی مقطع متوسطه نظری آموزش و پرورش استان خوزستان در مقایسه با کشور و ارتباط کارآیی درونی با شاخص‌های درونداد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- مهرعلیزاده، یدا... (۱۳۸۸). نظریه‌های نوین مدیریت. اهواز: نشر دانشگاه شهید چمران.
- مهنی، امید (۱۳۹۱). بررسی عملکرد مدارس هیئت امنایی شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). فناوری اطلاعات و ارتباطات و نسبت آن با آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و سوم. ش. ۱.
- موون، جان سی و میشل اس مینور (۱۳۸۶). رفتار مصرف‌کننده (عامل درونی و بیرونی). مترجمان: عباس صالح اردستانی و محمد رضا سعدی. چاپ اول. تهران: انتشارات اتحاد جهان‌نو.
- مووینی ایمبگو، آر.ام (۱۳۸۲). موانع انتقال تکنولوژی به جهان سوم. ترجمه علی مزینانی. مجله پیام کتابخانه. شماره ۲. صص ۷۸-۷۲.
- مؤیدنیا فریبا (۱۳۸۵). مدیریت و رهبر تحول. ماهنامه علمی-آموزشی تدبیر. فروردین شماره ۱۶۷.
- میرقیصری، نورالدین (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات مدیر موفق از نظر کارکنان اداری نواحی آموزش و پرورش استان قم. پروژه تحقیقاتی. اداره کل آموزش و پرورش استان قم.

- نادری، عزت‌اله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. چاپ بیست و چهارم. تهران: دفتر تحقیقات و انتشارات بدر.
- ناصری، نازیا (۱۳۸۴). تدوین استانداردهای عملکرد مدیران آموزشی مقطع متوسطه شهر تهران و ارائه الگوی مناسب جهت کاربرد آن. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم تحقیقات.
- نامداری، نورالله؛ فقیهی، سید محمد (۱۳۸۴). بررسی ارتباط بین فن‌آوری اطلاعات و بازآفرینی دولت. فصلنامه فرهنگ مدیریت. شماره ۹. صص ۱۱۵-۱۵۸.
- نامی، شمسی (۱۳۸۸). میزان اعمال کارکردهای رهبری توسط مدیران متوسطه. پروژه تحقیقاتی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- نجف بیگی، رضا (۱۳۷۲). تکنولوژی اطلاعات و مدیریت. مجموعه مقالات سمینار بررسی مسائل اداری ایران. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- نجفی، ابراهیم (۱۳۸۵). ارزیابی راهبردی مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش. پروژه تحقیقاتی. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- نجفی، میترا (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت و اثربخشی آموزشی در آموزش‌های روستایی در جهاد سازندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- نجمی، منوچهر و حسینی، سیروس (۱۳۸۷). مدل سرآمدی EFQM از ایده تا عمل. تهران: سرآمد.
- نژاد ایرانی، فرهاد (۱۳۸۱). مدیریت خلاقیت و نوآوری در سازمان‌ها. ارومیه: پیک سبحان.
- نصر اصفهانی، محمد و همکاران (۱۳۹۰). ارزیابی عملکرد سازمان‌های مبتنی بر فناوری اطلاعات (IT). مطالعه موردی: بانک قرض الحسنه مهر ایران. نشریه مدیریت فردا. شماره ۲۶.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۴). فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش و پرورش. نشریه علوم اطلاع‌رسانی. دوره ۲۴. ش. ۴۲.
- نقوی، سمیه (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین به‌کارگیری مدیریت استراتژیک و اثربخشی سازمانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی.
- نکویی، نورالله (۱۳۸۹). بررسی میزان رضایت‌مندی مربیان و دانش‌آموزان از فعالیت‌های مراکز آموزش از راه دور در دوره متوسطه نواحی شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- نوربخش، مهوش و میرنادری، علی اکبر (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین جو سازمانی با رضایت شغلی در معلمان تربیت بدنی دوره متوسطه شهر اهواز. فصلنامه المپیک. شماره ۱. سال سیزدهم.
- نوروزی، سهراب (۱۳۸۱). بررسی رابطه‌ی بین جو سازمانی مدارس با تعهد سازمانی دبیران دبیرستان‌های (عادی - دولتی) نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۸۱-۸۰. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.

- نوری، رضا (۱۳۷۹). **تأثیر ساختار سازمانی بر عملکرد دستگاه‌های نظارتی (دیوان محاسبات کشور و سازمان بازرسی کل کشور)**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- نوریان، محمد (۱۳۷۲). **مقایسه دیدگاه مدیران، معلمان و اولیاء دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی با مدارس دولتی نسبت به عملکرد آن مدارس**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- نیازمند، نرگس خاتون (۱۳۹۱). **بررسی رابطه بین شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی مدیران با رضایت کارکنان از کیفیت زندگی کاری در نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- نیک نفس، اعظم (۱۳۸۵). **بررسی میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با ویژگی‌ها و مراحل رشد دانش‌آموزان در کاشان**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان اصفهان.
- نیکوکار، غلامحسین و علی دادی، یاسر (۱۳۸۷). **آسیب‌شناسی سازمان و الگوهای آن (جستجویی در الگوی علی بورک - لیتوین)** (با تحلیلی در کاربرد آسیب‌شناسی در سازمان‌های نظامی). نشریه مصباح «خرداد و تیر ۱۳۸۷ - شماره ۷۵ - از ۱۳۹ تا ۱۶۶».
- واحدی، محمدرضا (۱۳۸۴). **ارزیابی عملکرد مدیران آموزشی مدارس متوسطه منطقه ۴ آموزش و پرورش تهران براساس وظایف مدیریت اداری فایول**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- وایلز، کیمبل (۱۳۷۶). **مدیریت و رهبری آموزشی**. ترجمه محمد علی طوسی. تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- هاشمی، اعظم (۱۳۷۴). **بررسی تأثیر ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی برانجام وظایف مدیریتی (مورد مطالعه: مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های شهرستان ممسنی)**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- هداوند، سعید (۱۳۸۶). **رویکردی استراتژیک به فرایند برنامه‌ریزی آموزش در سازمان‌های صنعتی**. مجموعه مقالات اولین همایش مدیران آموزش سازمان‌های تولیدی و خدماتی. وزارت صنایع و معادن.
- هداوند، سعید و صادقیان، شهره (۱۳۸۶). **مدیریت آموزش مبتنی بر استراتژی‌های راهبردی سازمان**. مجموعه مقالات اولین همایش مدیران آموزش سازمان‌های تولیدی و خدماتی. وزارت صنایع و معادن.
- هسلین، فرانسیس، گلد اسمیت، مارشال و بکهارد، ریچارد. (۱۹۹۷). **سازمان فردا: مجموعه مقالات بنیاد پیتر دراکو**. مترجم مهندس فضل‌ا... امینی (۱۳۸۳). تهران: نشر فرا. جلد دوم.
- همایی، رضا (۱۳۸۱). **بررسی میزان تعلق و تعهد سازمانی معلمان استان اصفهان**. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان اصفهان.
- همتی، فاطمه (۱۳۹۱). **بررسی عوامل مؤثر بر اجرایی شدن طرح مدیریت مدرسه محوری از دید کارشناسان و متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).

- هسن، مارک (۱۳۸۲). *مدیریت آموزشی و رفتار سازمانی*. ترجمه محمدعلی نائلی. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- هوی، وین. کک و میسکل، سیسیل، ج (۱۳۸۲). *تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی*. ترجمه میرمحمد سیدعباسزاده. چاپ دوم. ارومیه: دانشگاه ارومیه.
- یزدانی، جواد (۱۳۸۱). *مدیریت مشارکتی در مدارس*. خلاصه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- یوسفی، فاطمه (۱۳۸۴). *میزان برخورداری مدارس از وسایل و رسانه‌های آموزشی و میزان به‌کارگیری آن توسط معلمان دوره راهنمایی استان مازندران*. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان مازندران.
- یوسفی، نصرت‌ا... (۱۳۸۵). *بررسی میزان صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی استان قزوین*. پروژه تحقیقاتی. آموزش و پرورش استان قزوین.
- یونسکو (۱۹۸۴). *تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش*. ترجمه محمد علی امیری. تهران: دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانه‌ها. وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۶۸.
- یونسکو (۱۹۹۸). *آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم: گزارش کنفرانس یونسکو*. ملبورن. ترجمه گروه مترجمان. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

منابع انگلیسی

- WEI-WEN WU. (). *A competency-based model for the success of an entrepreneurial start-up* RANSACTIONS on BUSINESS and ECONOMICS.
- Abukhadra. M.F and Ravabdeh. A.I. (). *Assessment of development of the learning organization concept*. in Jourdan industrial companies. The learning organization. Vol. No. PP - .
- Akbaba S. (). *Organizational Health of the secondary schools in Turkey and changes needed*. presented at the Annual meeting of the American Association of Behavioral and social sciences (nd. Lasveges. Nevada. February - .). <http://www.eric.ed.gov>.
- Alabi, B.O..(). *quality assessment of school facilities in langos state*. Publications langos.
- Alavi M., Leidner D.R. (). *Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues*. MIS Quarterly ().
- Alexander L.lener. (). *A strategic planning primer for Higher Education*. California state university Northridge <http://www.Des.calstate.edu/strategic.html>
- Alexander L.lener. (). *Why Higher Education Needs Strategic planning*. Internet: <http://www.chen.edu/strategic.Cfm>
- Allen N. J (). *organizational commitment in the military: A Discussion of theory and practice*. Military psychology. . - .
- Allen N. J. & Meyer J. P. (). *The Measurement and Antecedence of Affective, continuance and Normative Commitment to the organization*. Journal of occupational psychology. . - .

- Anbari F.T. Carayannis E.G. Voetsch R.J. (). *Post-project reviews as a Key Project Management Competence*. Journal of Technovation (). - .
- Arnold E., Rush H., Bessant J. and Hobday M. (). *Strategic planning in Research and Technology Institutes*. Journal of R&D Management (): .
- B.M. Li S.Q. Xie X. Xu(). *Recent development of knowledge-based systems, methods and tools for one-of-a-kind production*. Journal of Knowledge-Based Systems. (). - .
- Beckman R. (). *Experience Management: Foundation, Development Methodology and Internet Based Applications*. Journal of Intelligent System. Vol. . No. .
- Blinkered Borosk. Dyer. (). *Key competencies for a transformed, Human resource organization: Results Of a field study*. Journal of Human Resource management. . - .
- Block. Chip (). *Coaching factors towards embracing the principles of a learning organization*. February - PP - .
- Bonder A. (). *A blueprint for the future: Competency based management*. in KRDC. Canada.
- Byham W&Moyer R(). *Using Competencies To Build A Successful Organization*.Canada: DDI.
- Byham W. (). *Developing Dimention / Competency- Based Human Resource systems*. Canada: DDI.
- Cave E&Mc Keown P().*Managerial Effectiveness :The Identification of Need*. Journal of Management Education and Development .Vol .No pp -
- Chang H. T. Chi M. W & Miao M. C. (). *Testing the relationship between three component organizational / occupational commitment and organizational / occupational turnover intention using a none-recursive model*. journal of vocational behavior. . - .
- Cheetham G. & Chivers G.(). *The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches*. Journal of European Industrial Training. (): -
- Cheetham G & Chivers G .*Towards a holistic model of professional competence*.Journal of European Industrial Training. (): -
- Cheng Y. C. (). *An investigation of antecedents of organizational commitment*. Education Research Journal. . - .
- Choo C. W. & Bontis N. (). *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*. New York. Oxford University Press.
- Clarck D(). *Discussion Competencies*.<http://www.nwlink.com>
- Cohen A. (). *Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment*. Journal of Human Resource Management Review. . - .
- Clayton P. Alderfer.(). *The Methodology of Organizational Diagnosis*. American Psychological Association.
- Cohen L. Manion L. & Morrison (). *Research Method in education*. Rutledge Flamer.
- Cottn K. Blum (). *School size climate and student performance*. Journal of Educational Leadership. may.
- Curado C. (). *Organizational learning and organizational design*. Journal of The learning organizational. Vol. No. . PP. - .
- Davenport T. H.. & De Long D. W. (). *Successful knowledge management projects*. Journal of Sloan Management Review. (). - .

- Davenport T. H., & Prusak L. (). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Davis Jamse R ; and Davis Adelaide B (). *Effective training Strategies: A comprehensive guide to maximizing learning in organization*. San Francisco: Berrett – Kochler.
- Deming W.E. (). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, USA.
- Dubrin A. J. & Ireland R. D.(). *Management and organization*. Williams. South-Western Pub. Co.
- Ellerson N. (). *School Budgets*. AASA White Paper. American Association of School Administrators. nellerson@aasa.org
- Ennis M. R. (). *Competency Models .A Review of the Literature andThe Role of the Employment and Training Administration*. (ETA).
- Erdheim J. wang M. zickar M. J. () *Linking the Big five personality constructs to organizational commitment*. Journal of Personality and Individual Differences. . - .
- Fiorito J. & Bozeman D. P. & young A. & Meurs J. (). *Organizational commitment, human Resource practices and organizational characteristics*. Journal of Managerial issues. .
- Fisher K. (). *Revoicing Classrooms: A Spatial Manifesto*. Journal of Forum. Vol. . No. . pp. - .
- Fogg C. D. () *Implementing your strategic plan: How to turn” intent “into effective action for sustainable change* . New York: American Management Association.
- Friedman R.S. Prusak L. (). *On Heuristics, Narrative and Knowledge Management*. Journal of Technovation. (). - .
- Frissen P.(). *The virtual state: Postmodernisation, informatisation and public administration; In The governance of cyberspace*. Edited: Brian D. Loader. London: Routledge.
- G.B. Laleci G. Aluc A. Dogac A. Sinaci O. Kilic F. (). *Tuncer, A semantic backend for content management systems*. Journal of Knowledge-Based Systems (). - .
- Garvin D. (). *Building a learning organization*. Journal of Harvard Business Review. Vol N. . PP - .
- Garvin. D. (). *Building a learning organization*. Journal of Harvard Business Review on Knowledge Management . Boston . MA. PP - .
- Government of saskatchewan(). *Executive director/director/senior manager management competency profile*.<http://www.aasa.org>
- Grauer M.(); *Information technology*; In International Encyclopedia of Business and Management; Edited: Malcolm Warner. nd. Ed. Australia: Thomson Learning.
- Green P.C. (). *Building robust competencies: Linking human resource systems to organizational strategies*. San Francisco: yossey – Bass. Competency modelling .
- H. Wei Q.X. Xu X.S. Tang. *A knowledge-based problem solving method in GIS application*. Journal of Knowledge-based Systems ()() - .
- Hansen M. Nohria N., Tierney T. (). *What’s your strategy for managing knowledge?* Journal of Harvard Business Review (). - .
- Hargreaves A. (). *Teaching quality: A sociological analysis*. Journal of curriculum studies. . - .
- Harrison M.I. (). *Diagnosing organizations. Methods, Model, and Process*. by sage Publication

- Haunstein p.(). *Competency Modeling Approaches and strategies*.csae.com/client/csae.pdf
- Heeks R(). *Reinventing government in the information age*. In Reinventing Government in the Information Age; Edited: Richard Heeks. London: Routledge.
- Hoy W. K & wolfolk A. E. (). *Teachers sense of efficacy and organizational health of schools*. The elementary school journal.
- Hoy W. K.. & Rees. R (). *The bureaucratic socialization of student teachers*. journal of teacher Education.
- Hoy W. K.. Tarter C. J.. & Bliss J. R. (). *organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative Analysis*. Educational Administration Quarterly.
- Hoy W. K.. Tarter C. J.. & Kottkamp R. B. (). *Open schools / healthy schools: Measurement organizational climate*. E-book has been republished by Arlington writers. LTD. <http://www.coe.ohio-state.edu/whoy/on-line>.
- J.T. Rodriguez B. Vitoriano J. Montero(). *A natural-disaster management DSS for humanitarian non-vernmental organizations*. Journal of Knowledge-Based Systems ().
- Jamali.D Khoury . G and Sahyoun. H. (). *From bureaucrat organization to learning organizations* . Journal of The learning organization. Vol . No. . PP - .
- Joffres C. Haughey M(). *Elementary Teacher commitment Declines: Antecedent, process and outcomes*. The Qualitative Reports - (<http://www.nova.edu/ssss/QR - /joffres.html>).
- Jose Ignacio Castresana Ruiz -Carrillo & Ruben N Ferna'(). "*Ndez-Ortiz. Theoretical Foundation of the EFQM Model: The Resource-based View*. Journal of Total Quality Management". Vol. No. . - . January.
- Juan Jose' Tari'. *An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university*. Journal of Educational Administration Vol. No. . pp. - .
- Karash Richard. (). *Learning organization dialogue on organizations*. The society for organizational learning web site; [http:// www.learning-org.com](http://www.learning-org.com); february .
- Kuuskorpi. Kaarina (). "*The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*". Finland and Nuria Cabellos González. Spain. Publications OECD .
- Kathleen A. Paris.(). *Strategic planning in the university*. November..at the. Ht
- Korkmaz M(). *The Relationship between organizational Health and Robust school vision in Elementary schools*. Educational Research Quarterly. . - .
- Korkmaz M. (). *The effect of Leadership style on organizational Health*. Educational Research Quarterly. . - .
- Kulkarni U.R.. Ravindran S.. Freeze R. (). *Knowledge management Success Model: Theoretical Development and Empirical Validation*. Journal of Management Information Systems (). - .
- Lackney J. (). *Principles of Educational Design*. University of Wisconsin-Madison.
- Liao S.-H.. Fei W.-C. Liu C.-T. () *Relationships between knowledge Inertia, Organizational Learning and Organization Innovation*. . Journal of Technovation (). - .
- Liao S.-H.. Hu T.-C. (). *Knowledge Transfer and Competitive Advantage on Environmental Uncertainty: an Empirical Study of the Taiwan Semiconductor Industry*. Journal of Technovation (-). - .
- Licata J. W.. & Harper G. W.(). *Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme*. Journal of Educational Administration. . - .

- Malhotra Y. (). *Deciphering the Knowledge Management Hype*. Journal for Quality & Participation (). - .
- Mansfield R.S. (). *Building competency models*. Journal of Human Resource management. . pp: - .
- Marquardt M. and Kearsley G (). *Building the learning organization*. Technology – Based Learning . New York.
- Meyer J., Stonley D., Herscovitch. & Topolnytsky L. (). *Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences*. Journal of Vocational Behavior. . - .
- Mehralizadeh Y., Sepacy H. and Ateshfeshan F. (). *Globalization and Decentralization of Management: A Study of the Feasibility of Application of School- Based Management in Iran's Secondary Schools*. Alberta Journal of Educational Research, vol. . No. . p. - .
- Miles M. B. (). *Planned change and organizational health: figure and ground*. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds). *Organizations and human behavior* (PP. -) New York McGraw-Hill.
- Mirabelle. R.J. (). *Everything you Wanted to know about competency modeling*. *Training and Development*. August. pp - .
- Morris J. H., & Sherman J. D. (). *Generalizability of an organizational commitment model*. *Academy of management journal*. . - .
- Mowday R. T., Porter L. W. & Steers R. M. (). *Employee organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic press.
- Nir adam. (). *School health and It's Relation to teacher commitment*. *Journal of planning and changing*. - . - .
- Ortenblad. Anders. (). *The learning organization: Toward an integrated model* . *Journal of The learning organization* . Vol . No. . PP. - .
- Owens R. G. (). *Organizational Behavior in Education* (th ed). Englewood cliffs. N. J: Prentice Hall.
- P. Castka C.J., Bamber and J.M. Sharp. *Measuring teamwork culture: the use of a modified EFQM model*. *Journal of Management Development*. vol. no. . .
- Park Y., Kim S. (). *Knowledge Management System for Fourth Generation R&D: Knowvation*. *Journal of Technovation* (-). - .
- Pawlowsky P. (). *The treatment of organizational learning in management science*. in Dierkes M., Antal A., Child J. and Nanaka I. *Hand book of organizational learning and knowledge*. Oxford university press. Oxford . PP - .
- Pelgrum W.J. (). *Obstacles to the Intregration of ICT in Education; results from a worldwide educational assessment*. *Computer and Education Journal*. Pp. - .
- R. Vandaie. (). *The role of organizational knowledge management in successful ERP implementation projects*. *Journal of nowledge-based Systems* . - .
- Reyes P. (). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implication for restructuring the workplace*. Washington DC: office of Educational Research and Improvement (ED).
- Robbins S.P (). *Organizational Behavior*. th ed. New York: prentice-Hall.
- Rosenholtz S. J. (). *Teachers' workplace: The social organization of school*. New York: Lang man.
- S. Wan T.C. Lei (). *A knowledge-based decision support system to analyze the debris-flow problems at Chen-Yu- an River*. Taiwan. *Knowledge-Based Systems* () () - .

- Sahney S & d.K. Banwet. (). *Embracing Excellence*. The TQM Magazine. Vol. . No. . pp. -. Available at [Www. emeraldinsigh. Com/ researegister](http://www.emeraldinsigh.Com/researegister)
- Schachter Debbie. (). *The learning organization*. vol. no. . pp - .
- Scholl R. W. (). *Differencing commitment from expectancy as a motivazional force*. Academy of Management review. . - .
- Schrum L.(). *Educators and Internet: A case Study of professional development*. Computers in Education Journal . (). - .
- Senge P. m. (). *Leading learning organization*. The learning organization. Vol . n . pp - .
- Sergiovanni T. J (). *The principal ship: A reflective practice perspective* (nded). Boston: Allan & Bacon.
- Sharma A.. Jain R.(). *A dictionary of information technology*. India: CBS.
- Sharman. C.C (). *Leadership an learning organization*. Thesis.
- Smith P. A. (). *The organizational health of High schools and student proficiency*. The International Journal of Education management. . - .
- Spencer L. M (). *Competence at work* .New York: Wiley.
- Spender J.-C. (). *Organizational knowledge. learning and memory: Three concepts in search of a theory*. Journal of Organizational Change Management. (). - .
- Suliman A. M. & Isles P. A (a). *Is continuance commitment beneficial to organization's commitment-performance relationship*. A new look. Journal of Managerial development. . - .
- Suliman A. M. & Isles P. A (b). *The multidimensional nature of organizational commitment in a non western context*. journal of management Development. . - .
- Tam W. M. & cheng Y. C (). *A typology of primary-school environments: synergetic commitment: The principal must deliver*. Planning and changing. . - .
- Terry George R. (). *Principles of Management*. th ed.. Howaood. Ill.: Richard Irwin.
- Tsang.E.W.K.(). "*acquiring knowledge by forein partners from international journal ventures in a transition economy:learning-by-doing and learning myopia*".strategic management journal.Vol. .No. .
- Tsui K. T.. & cheng Y. C. () *School organizational Health and teacher commitment: A contingency study with multi-level Analyscs*. Educational Research and Education. . - .
- Tsui K. T. Leung, T. W. cheung Y.S. mok H. T. & Ho W.S. (). *The relationship of teachers' organizational commitment to their perceived organizational health and personal characteristics in primary schools*. Journal of a primary Education. . - .
- von Krogh G. (). *Care in Knowledge creation*. California Management Review ().
- Ward J. PepPard J. (). *Strategic planning for information systems*; rd Ed.England: Willey.
- Watkinse K. and Mmarsick V. (-). *Sculpting the learning organization: Lesson in the art and science of systemic chsnge*. San Francisco. CA.
- Weisbord M. (). *weisbord model* Available :<http://www.weisbordmodel>
- Wiig Karl September. (). *Knowledge Management Introduction And Perspective*". The Jornal of Knowledge Management. Vol. . No. . pp. -
- Wiig K.M. (). *What Future Knowledge Management Users May Expect*. Journal of Knowledge Management (). - .

- Y. Xu A. Bernard *Quantifying the value of knowledge within the context of product development*. Knowledge-Based Systems () () – .
- Y.F. Wen. *An effectiveness measurement model for knowledge management* Knowledge-Based Systems () () – .
- Yang T: *Interreligious and intercultural dialogue in the Mediterranean Area During a period of globalization's prospects*
- Zack M.H. (). *Managing Codified Knowledge*. Sloan Management Review (). – .
- Zangaro G. A. (). *Organizational commitment: A concept Analysis*. ursing Forum. . -

SCCR.ir

پیوست‌ها

SCCcr.ir

« پرسشنامه »

بسمه تعالی

همکار اندیشمند و گرامی

با سلام و احترام، پرسشنامه‌ای که در پیش‌روی دارید به منظور گردآوری اطلاعات در خصوص یک طرح پژوهشی زیر نظر دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی تحت عنوان « آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش در سطح ستادی و صفی » طراحی شده است. لازم به ذکر است که ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های این پژوهش براساس نتایج تحقیقات ذی‌ربط و مصاحبه با صاحب‌نظران تعیین شده‌اند. لطفاً میزان توافق خود را با هر یک از این موارد مشخص فرمایید و در صورتی که نظر دیگری دارید حتماً مرقوم بفرمایید. قبلاً از همکاری شما کمال تشکر را داریم.

گروه تعلیم و تربیت مرکز مطالعات راهبردی شورای انقلاب فرهنگی

الف: اطلاعات فردی

الف- جنسیت: مرد زن

ب- میزان تحصیلات: کارشناسی کارشناسی ارشد دکتری

ج- نوع اشتغال: فرهنگی هیئت علمی پژوهش‌گر سایر

د- آیا سابقه مدیریتی (در حوزه آموزش و پرورش) داشته‌اید: بلی خیر

ب : لطفا میزان توافق خود را با هریک از موارد ذیل به عنوان آسیب‌های مدیریت آموزش و پرورش کشور، مشخص فرمایید:

زیاد ←	کم	گویه‌ها
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۳. در انتصابات به تجربیات و موفقیت‌های افراد توجه نمی‌شود.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۴. در انتصابات سلامت روانی مدیران و معاونان مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرد.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۵. انتصاب مدیران بر اساس ارتباط و وفاداری زیر دست به بالا دست است نه شرایط احراز
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۶. در انتصابات، جهت گیری سیاسی بر شایستگی ارجحیت دارد.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۷. درانتصاب مدیران سطح بالای آموزش و پرورش، استانداردهای لازم مدنظر قرار نمی‌گیرد.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۸. در انتصاب مدیران ، عدالت محوری ضعیف است.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۱۹. مدیران از دانش تخصصی مدیریت در حد کفایت برخوردار نمی‌باشند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۰. به علت بیش ساده‌انگارانه نسبت به شغل مدیریت از مدیران دارای تخصص استفاده نمی‌شود
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۱. مدیران به اندازه مطلوب از آموزش و پرورش شناخت علمی ندارند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۲. استفاده از فارغ‌التحصیلان مدیریت در پست‌های مدیریتی (به‌ویژه در حوزه ستادی) بسیار نادر است.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۳. مدیران و سیاست‌گذاران توانمندی به کارگیری نتایج پژوهش را ندارند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۴. مدیران اگرچه ممکن است تجربه معلمی داشته باشند، اما فاقد دانش مدیریتی هستند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۵. برنامه‌های مصوب از هدفمندی مطلوبی برخوردار نیستند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۶. برنامه‌های استراتژیک بیشتر جنبه نمادین دارند و لذا بیشتر کارها به صورت سلیقه‌ای انجام می‌گیرند.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۷. استراتژی‌های بلندمدت که مبنای اجرای برنامه‌های عملیاتی باشند، وجود ندارد.
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۸. آموزش و پرورش در سطح کلان و خرد از فقدان یک چشم‌انداز رنج می‌برد و لذا نگاه کلان در سازمان وجود ندارد
<input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۱		۲۹. به دلیل عدم وجود برنامه و استراتژی مناسب، مدیران دچار روزمرگی شده‌اند.

۳۰. سیاست‌ها تابع دیدگاه‌های وزیران هستند که هر یک سلیقه‌های خاص خودشان را دارند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۱. مدیران توانمندی لازم جهت تعامل بهینه بین برنامه حوزه‌ها و معاونت‌ها را ندارند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۲. مدیران ثبات لازم جهت اجرای برنامه‌ها و تصمیمات اتخاذ شده را ندارند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۳. فعالیت‌های فوق برنامه و حتی تربیت‌بدنی کم‌رنگ است و اغلب قربانی سایر برنامه‌ها می‌شوند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۴. معمولاً بجهت‌ساخت‌ترین اوقات خود را در مدرسه می‌دانند. آن‌ها در اینجا ترس، نگرانی و تحقیر را تجربه می‌کنند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۵. در مدارس به پرورش شخصیت بچه‌ها کمتر توجه می‌شود.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۶. استفاده از روش‌های سنتی تدریس معمول‌تر از روش‌های نوین و فعال تدریس می‌باشد.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۷. در تأمین منابع انسانی بیشتر ملاحظات سیاسی مدنظر است تا شایسته‌سالاری.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۸. به علت ضعف برنامه‌ریزی نیروی انسانی از کسری و مازاد نیروی انسانی آگاهی دقیقی وجود ندارد.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۳۹. چارچوب‌های گزینشی کنونی ما را محدود کرده و به این خاطر افراد علمی و متخصص حذف و امکان خدمت نمی‌یابند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۰. آموزش‌های ضمن خدمت مداوم، منظم و مستمر نیست.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۱. آموزش ضمن خدمت مدیران و معلمان، توانایی لازم را در نیروی انسانی ایجاد نمی‌کند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۲. به علت ضعف در نظام گزینش و جذب، ورودی‌های جدید از مهارت کافی برخوردار نیستند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۳. مسیر جذب معلمان جنبه علمی و تخصصی ندارد.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۴. نظام و محتوای برنامه تربیت معلم و روش‌های کنونی، افراد با صلاحیت و متخصص پرورش نمی‌کند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۵. علی‌رغم اهمیت دوره ابتدایی، ضعیف‌ترین افراد در این دوره به کار گرفته می‌شوند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۶. بیشتر ارزیابی‌ها سلیقه‌ای و براساس برداشت رؤسا صورت می‌گیرد.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۷. بازخورد مثبت و قدردانی به نحو مطلوب از مدیران و معلمان انجام نمی‌گیرد و از آن‌ها حمایت نمی‌شود.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۸. معلمانی که عملکرد مناسبی دارند به نحو مطلوب مورد تشویق قرار نمی‌گیرند.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵
۴۹. سیستم ارزشیابی مناسبی وجود ندارد و بیشتر بر معیارهای کلی و غیر قابل اندازه‌گیری تأکید می‌شود.	<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵

۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۰. تصمیم‌های انجام شده مدیران در حوزه مربوطه از کار آیی لازم برخوردار نمی‌باشند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۱. تصمیمات بیشتر جزئی‌نگر هستند و معمولاً بدون توجه به نگرش سیستمی اتخاذ می‌شوند
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۲. در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها توجه چندانی به پژوهش نمی‌شود.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۳. به پیشینه و تجارب مدیران سابق توجه نمی‌شود.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۴. عوامل ذریع در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کمی دارند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۵. تصمیمات اتخاذ شده بیشتر جنبه نمادین دارند تا جنبه اجرایی.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۶. بین بخش‌های مختلف ستادی که تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار هستند، هماهنگی و ارتباط ارگانیکی وجود ندارد.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۷. به دلیل ضعف هماهنگی بین بخش‌های مختلف، تداخل در کارها زیاد است.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۸. آمار و اطلاعات در بخش آموزش دقیق و به روز نیست.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۵۹. به دلیل نبود سیستم مدیریت دانش؛ دانش مدیران و معلمان در دسترس افراد بعدی قرار نمی‌گیرد.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۰. مدیران ما بیشتر مدیران اجرایی- اداری هستند تا آموزشی و لذا دغدغه آموزشی ندارند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۱. رهبری آموزشی در مدارس ما جایی ندارد، مدیران به مدیران اجرایی، اداری و تدارکات‌چی تبدیل شده‌اند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۲. مدیران آگاهی کمی از رویکردهای رهبری دارند و بیشتر بازرس هستند تا رهبر.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۳. همه چیز باید بر اساس بخشنامه و دستورالعمل مدیران مافوق انجام شود.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۴. به دلیل درگیر بودن مدیران در کارهای اداری کم‌ارزش، نوآوری‌ها و ایده‌های جدید در مدارس فرصت بروز پیدا نمی‌کنند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۵. هدایت کارها به صورت سستی انجام می‌گیرد.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۶. نظام آموزشی هنوز نتوانسته به صورت صحیح مردم را در اداره مدارس سهیم کند.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۷. برای تعیین کیفیت عملکرد مدیران، نظارت مطلوبی انجام نمی‌شود.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۸. در ارزیابی و نظارت بیشتر روابط حاکم است تا ضوابط و مقررات
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۶۹. استانداردهای مناسب و دقیقی برای ارزیابی عملکرد وجود ندارد
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۷۰. بازخورد مناسب از فرایند ارزشیابی عملکرد مدیران منعکس نمی‌شود.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۷۱. بر کار آیی و عملکرد مدیران سطوح بالا نظارتی وجود ندارد.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۷۲. از نظر نظارت و راهنمایی‌های تعلیماتی ضعف داریم.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۷۳. بر روند اجرای تصمیمات و سیاست‌ها، نظارت مناسبی صورت نمی‌گیرد.
۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵ <input type="checkbox"/>	۷۴. آموزش و پرورش در تقویت هویت ملی ایرانی- اسلامی موفق نبوده است.

<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۷۵. جامعه نسبت به عملکرد آموزش و پرورش نگاه مثبتی ندارد .
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۷۶. نظام آموزشی کنونی پاسخ‌گوی نیازهای جامعه نیست.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۷۷. آموزش و پرورش در پرورش شهروندان مطلوب موفق عمل نکرده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۷۸. نظام آموزشی در تقویت اعتقاد به مبانی ارزش‌های اسلامی و ملی تأثیر‌گذاری کمی داشته است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۷۹. توجه به کمیت باعث ضعف در کیفیت شده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۰. مدیریت آموزش و پرورش بیشتر به بالا بردن آمارهای کمی توجه دارد تا بهبود کیفیت.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۱. شرایط لازم برای ارتقاء رضایت شغلی معلمان و کارکنان فراهم نشده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۲. انگیزه‌های بیرونی و مادی کمی برای معلمان فراهم شده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۳. معلمان از عملکرد مدیران رضایت نسبی ندارند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۴. مدیران با عملکرد ضعیف باعث کاهش تعهد سازمانی کارکنان گشته‌اند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۵. آموزش‌دیدگان آموزش و پرورش دارای مهارت‌های عملی خوبی از جمله مهارت‌های زندگی نیستند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۶. آموزش و پرورش نتوانسته موجبات یادگیری مؤثر را در دانش‌آموزان فراهم نماید
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۷. بیشتر توان آموزش و پرورش در زمینه نخبه پروری (آمادگی کنکور ..) صرف می‌شود.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۸. توده‌های عظیم جامعه که توان حضور در مدارس خاص را ندارند، کم سواد و ناتوان بار می‌آیند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۸۹. نظام آموزشی در پرورش شخصیت دانش‌آموزان با توجه به مبانی اسلامی و ملی موفق نبوده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۰. تحولات ساختاری آموزش و پرورش بیشتر حالت آزمایش و خطا دارد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۱. ساختار سازمانی آموزش و پرورش بر اساس مبانی علمی و تخصصی طراحی نشده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۲. مدیران از آزادی عمل و استقلال برخوردار نیستند و همیشه باید طبق فرموده و دستور عمل کنند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۳. در ساختار کنونی تمرکز زیاد است و همه چیز از بالا تعیین تکلیف می‌شود.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۴. ساختار سازمانی سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین است که این امر باعث ایجاد مشکلات شده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۵. تشکیلات ستادی در آموزش و پرورش بزرگ، بوراکراتیک و غیر کارآمد است .
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۶. نیروی انسانی و معلمان از صلاحیت و شایستگی به‌ویژه سواد تخصصی برخوردار نیستند.

<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۷. مشکلات روانی، بی شخصیتی، بی هویتی و وارفتگی در معلمان زیاد است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۸. نیروی انسانی آموزش و پرورش فاقد روحیه، نشاط و انرژی است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۹۹. نیروی انسانی آموزش و پرورش خلاقیت و ابتکار لازم برای بهبود کیفیت آموزشی را ندارد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۰. سازمان آموزش و پرورش قدرت جذب اعتبارات را ندارد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۱. بودجه نسبت به گستردگی و اهداف آموزش و پرورش بسیار کم و ناچیز می باشد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۲. نگاه رایج به آموزش و پرورش، بر مصرفی بودن آن تأکید دارد (نه یک فعالیت سرمایه ای).
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۳. در تخصیص اعتبارات معمولاً اولویت‌ها در نظر گرفته نمی‌شوند و گاهی اعتبارات را هدر می‌دهند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۴. اعتبارات آموزش و پرورش کفاف دخل و خرج مدارس را نمی‌دهد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۵. در تدوین لوایح قانونی از بررسی و پژوهش استفاده نمی‌شود.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۶. قوانین کنونی پاسخ‌گوی نیازهای آموزش و پرورش نیستند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۷. بسته بودن سیستم آموزش و پرورش باعث کم‌رنگ نمودن خلاقیت شده است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۸. استقلال مدیران در جنبه‌های آموزشی به علت ازدیاد قوانین از دست رفته است.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۰۹. آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌ها قدیمی شده‌اند و نیاز به بازنگری دارند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۱۰. امکانات و تجهیزات مدرسه جهت برآورده نمودن نیازهای آموزشی و پرورشی کافی نیستند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۱۱. بسیاری از مدارس فاقد فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف آموزشی می‌باشند.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۱۲. از نظر منابع فیزیکی (فضای آموزشی و پرورشی، کارگاه و آزمایشگاه...) مشکل وجود دارد.
<input type="checkbox"/> ۱ <input type="checkbox"/> ۲ <input type="checkbox"/> ۳ <input type="checkbox"/> ۴ <input type="checkbox"/> ۵	۱۱۳. از تجهیزات و امکانات موجود (کارگاه و آزمایشگاه) به نحو مطلوب استفاده نمی‌شود.

ج- به نظر شما سایر نارسایی‌های مدیریت آموزش و پرورش کدامند؟

.....

.....

.....

.....

.....

SCCcr.ir

Abstract

Management pathology of education in Iran and presenting desired strategies

This study was planned and carried out for the pathology of education management and present optimal alternatives and strategies. The approach of this research is mixed research. Because in both qualitative methods (content analysis of sample surveys and interviews with experts) and quantitative methods (questionnaires and statistical analysis) is used. Based on a literature review patterns of the pathology and interview results a conceptual model was designed. In order to validate the results of the interviews related research results a questionnaire was designed that its reliability and validity was confirmed. For data analysis was used descriptive statistics and inferential statistics.

The results of the research showed that education management in four areas has substantial damage:) Managerial Competencies: professional knowledge capabilities and management skills management experience and other qualifying conditions are not satisfactory. The reason is the weakness of the systems of appointment education and performance evaluation.) implementation of managerial and organizational processes: Education management Is failure of performing the functions of management (planning decision making leadership training coordination supervision and evaluation) and the implementation of educational processes and human resource management.) Organizational factors in education are desirable. Centralized bureaucratic structure Inefficient and insufficient human resources insufficient funds restrictive regulations and inadequate and inappropriate facilities are the symptoms of this problem.) Performance outcomes: Performance outcomes of Educational management are not satisfactory.

Finally based on the results of a series of practical strategies suggestions were presented to officials and policymakers who hope to be usable.

Keywords: pathology Education Management Managerial competence Management processes and organizational Organizational factors performance



The Secretary of Supreme Council
of Cultural Revolution

**Designing Model of Utilization of Policy
Research in Cultural Policymaking
Environment of Iran**

Author:

**Master: The Supreme Council of Cultural
Revolution**

Academic Office: Research Assistant

fall: