نقش معاون آموزش ابتدایی در مدیریت هوشمند برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی

زهرا سرداری
کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور اردبیل

MDOI-02-2026.0539
MNR-560-2-86D321

چکیده: در نظام آموزشی معاصر، معاون آموزش ابتدایی نقشی فراتر از وظایف اداری صرف ایفا می‌کند و به‌عنوان رهبر میانی، پیوند اساسی میان سیاست‌های کلان آموزشی و اجرای روزمره فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در مدرسه محسوب می‌شود. این مقاله با هدف تبیین جایگاه، وظایف و کارکردهای معاون آموزش ابتدایی در قالب رویکرد مدیریت هوشمند، به بررسی نقش این مسئولیت محوری در برنامه‌ریزی، نظارت و ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی می‌پردازد. پژوهش حاضر به روش تحلیلی-توصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای و بهره‌گیری از منابع و مقالات معتبر علمی انجام شده است. یافته‌های مقاله نشان می‌دهد که معاون آموزشی کارآمد با تکیه بر مدیریت هوشمند، قادر است ضمن تطبیق برنامه درسی ملی با نیازهای بومی و محلی، فناوری‌های نوین را در فرایند یاددهی-یادگیری یکپارچه سازد، نظارت هدفمندی بر کیفیت تدریس اعمال کند و تصمیم‌گیری‌های آموزشی را بر پایه داده‌های واقعی استوار نماید. همچنین نتایج بیانگر آن است که رفع چالش‌های ساختاری و سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای معاونان، پیش‌شرط اساسی تحقق مدیریت هوشمند در مدارس ابتدایی است.

کلیدواژه‌ها: معاون آموزش ابتدایی، مدیریت هوشمند، برنامه درسی، فعالیت‌های آموزشی، رهبری میانی، توسعه حرفه‌ای

The Role of the Elementary Vice Principal in Smart Management of Curriculum and Educational Activities

Zahra Sardari

Bachelor of Persian Language and Literature, Payame Noor University of Ardabil

Abstract:

In the contemporary educational system, the elementary vice principal fulfills a role that extends well beyond purely administrative duties, functioning as a middle leader who constitutes an essential link between broad educational policies and the day-to-day implementation of teaching and learning activities within the school. This paper aims to explain the position, responsibilities, and functions of the elementary vice principal within the framework of smart management, examining this pivotal role in the planning, supervision, and quality enhancement of curriculum and educational activities. The present study employs an analytical-descriptive methodology, grounded in library research and drawing upon credible scholarly sources and academic articles. The findings indicate that an effective educational vice principal, by relying on smart management principles, is capable of adapting the national curriculum to local and contextual needs, integrating modern technologies into the teaching-learning process, exercising purposeful oversight over instructional quality, and grounding educational decisions in real and data-driven evidence. Furthermore, the results demonstrate that addressing structural challenges and investing in the professional development of vice principals are fundamental prerequisites for the realization of smart management in elementary schools.

Keywords: elementary vice principal, smart management, curriculum, educational activities, middle leadership, professional development

مقدمه

مدرسه ابتدایی بنیادی‌ترین حلقه در زنجیره نظام آموزشی رسمی هر کشور به شمار می‌رود و کیفیت تجربه‌های یادگیری در این مقطع، تأثیری ماندگار و عمیق بر مسیر تحصیلی و شخصیتی دانش‌آموز برجای می‌گذارد. آنچه این کیفیت را رقم می‌زند، صرفاً محتوای کتب درسی یا توانمندی فردی معلمان نیست، بلکه ساختار مدیریتی مدرسه و کیفیت رهبری آموزشی در سطح میانی است که تعیین می‌کند آیا منابع، انرژی و زمان موجود به شکلی هدفمند و سنجیده در خدمت یادگیری قرار می‌گیرند یا صرف فعالیت‌های موازی و روزمره بدون پیوند با اهداف می‌شوند. معاون آموزش ابتدایی در این میان، شخصیتی است که بیشترین تماس مستقیم را هم با معلمان و هم با فرایند اجرای برنامه درسی دارد، اما در بسیاری از مطالعات و سیاستگذاری‌های آموزشی، جایگاه واقعی و ظرفیت بالفعل این نقش نادیده گرفته شده یا به‌درستی تعریف نشده است. سال‌هاست که نقش معاون آموزشی در ایران عمدتاً به اجرای دستوالعمل‌های اداری، تنظیم برنامه کلاسی و پیگیری مسائل انضباطی تقلیل یافته و ظرفیت واقعی این جایگاه برای اعمال رهبری آموزشی مؤثر مغفول مانده است. این خلأ در شرایطی اتفاق می‌افتد که نظام آموزشی کشور با چالش‌های جدی نظیر افت کیفیت یادگیری، شکاف میان برنامه درسی مصوب و آنچه در کلاس اجرا می‌شود، ضعف در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین یاددهی و ناهماهنگی میان فعالیت‌های آموزشی مواجه است. بنابراین طرح این پرسش که معاون آموزش ابتدایی چگونه می‌تواند با رویکردی هوشمند به محور اصلاح و ارتقای آموزش در مدرسه تبدیل شود، نه یک دغدغه نظری بلکه یک ضرورت عملی و فوری است که پاسخ‌گویی به آن می‌تواند مسیر بهبود کیفیت آموزش ابتدایی را هموار سازد.

پیچیدگی روزافزون محیط آموزشی در دوران معاصر، مدیریت سنتی مدارس را ناکارآمد کرده و ضرورت گذار به رویکردهای نوین مدیریتی را آشکار ساخته است. مدیریت هوشمند در آموزش ابتدایی به معنای توانایی تشخیص، تحلیل و پاسخ به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان از طریق بهره‌گیری هدفمند از اطلاعات، ابزارهای نوین و سازوکارهای تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد است. مدرسه‌ای که هوشمندانه اداره می‌شود، مدرسه‌ای نیست که صرفاً از تجهیزات رایانه‌ای و تخته‌های هوشمند برخوردار باشد، بلکه مدرسه‌ای است که در آن تصمیم‌های آموزشی بر پایه داده‌های واقعی

از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان اتخاذ می‌شود، برنامه‌های درسی با توجه به ویژگی‌های بومی و فرهنگی بازنگری می‌شوند و معلمان از پشتیبانی حرفه‌ای مستمر بهره‌مند می‌گردند. معاون آموزش ابتدایی در چنین چارچوبی، نه صرفاً مجری دستورالعمل‌های صادره از بالا، بلکه طراح و هماهنگساز فرایندهای یاددهی-یادگیری در سطح مدرسه است. ضرورت این رویکرد هوشمند از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در سنینی قرار دارند که حساسیت و پذیرش ذهنی آن‌ها برای شکل‌گیری مهارت‌های پایه، نگرش‌های ارزشی و الگوهای تفکر در اوج خود است و هرگونه ضعف یا ناهماهنگی در مدیریت آموزشی این مقطع، پیامدهایی به مراتب جدی‌تر از مقاطع دیگر دارد. نادیده گرفتن نقش هوشمند معاون آموزشی در این بافت، به معنای رها کردن قدرتمندترین اهرم بهبود کیفی در اختیار مدرسه است؛ اهرمی که بی‌واسطه‌ترین ارتباط را با جریان اصلی یادگیری دارد و می‌تواند با کنش‌های روزانه خود، تحولی تدریجی اما پایدار را در کیفیت آموزش رقم زند. سیاستگذاران آموزشی در کشورهای پیشرو دریافته‌اند که تقویت جایگاه مدیریتی رهبران میانی مدرسه، مؤثرترین مسیر برای ترجمه سیاست‌های کلان به تغییر واقعی در کلاس درس است و این درس را باید در نظام آموزشی ایران نیز جدی گرفت.

این مقاله با سه هدف اصلی تدوین شده است: نخست، تبیین جامع جایگاه رسمی و غیررسمی معاون آموزش ابتدایی در ساختار نظام آموزشی و نسبت آن با رهبری آموزشی مدرسه؛ دوم، تحلیل چگونگی کاربست رویکرد مدیریت هوشمند در حوزه برنامه درسی از طریق نظارت، بومی‌سازی و یکپارچه‌سازی فناوری؛ سوم، ارائه چارچوبی کاربردی برای مدیریت هوشمند فعالیت‌های آموزشی شامل طراحی یادگیری، نظارت بر تدریس و ارزشیابی. پژوهش حاضر برای دستیابی به این اهداف، سؤالات محوری زیر را دنبال می‌کند: معاون آموزش ابتدایی در چارچوب مدیریت هوشمند، چه جایگاهی در ساختار رهبری مدرسه دارد و وظایف قانونی و حرفه‌ای او چگونه تعریف می‌شود؟ مدیریت هوشمند برنامه درسی در مقطع ابتدایی چه مؤلفه‌ها و سازوکارهایی دارد و نقش معاون در اعمال این مدیریت چیست؟ چه موانع ساختاری و حرفه‌ای در برابر تحقق مدیریت هوشمند توسط معاون آموزشی وجود دارد و چه راهکارهایی برای رفع آن‌ها قابل پیشنهاد است؟ پاسخگویی به این پرسش‌ها از طریق مرور و تحلیل ادبیات نظری، اسناد

بالادستی نظام آموزشی و یافته‌های پژوهشی معتبر صورت می‌پذیرد و نتایج حاصل، افق روشنی از آنچه باید باشد را در برابر آنچه هست قرار می‌دهد. دامنه این مقاله عمداً بر ابعاد مفهومی، تحلیلی و توصیفی متمرکز است و از رویکردهای آماری و میدانی که نیازمند گردآوری داده‌های تجربی هستند، فاصله می‌گیرد؛ چرا که هدف اصلی، ارائه چارچوب نظری منسجم و استدلال مبتنی بر شواهد ادبیاتی است که بتواند مبنایی برای سیاستگذاری و پژوهش‌های کاربردی آتی قرار گیرد.

ساختار این مقاله به گونه‌ای طراحی شده که خواننده را از زمینه‌های نظری و مفهومی به سمت کاربردها و راهکارهای عملی هدایت کند. پس از این مقدمه، بخش دوم به مبانی نظری اختصاص دارد و مفاهیم کلیدی نظیر مدیریت هوشمند، برنامه درسی و رهبری میانی را در پیوند با یکدیگر تعریف و تحلیل می‌کند. بخش سوم جایگاه و وظایف معاون آموزش ابتدایی را در انواع مختلف مدارس ابتدایی و در چارچوب اسناد قانونی و حرفه‌ای بررسی می‌کند و نقش رهبری میانی او را مشخص می‌سازد. بخش چهارم به‌طور ویژه به مدیریت هوشمند برنامه درسی می‌پردازد و چگونگی نظارت، بومی‌سازی و یکپارچه‌سازی فناوری در این حوزه را تشریح می‌کند. بخش پنجم مدیریت هوشمند فعالیت‌های آموزشی را با تمرکز بر طراحی یادگیری، نظارت بر تدریس، ارزشیابی و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌های آموزشی مورد بحث قرار می‌دهد. بخش ششم چالش‌های فراروی معاون آموزشی در تحقق رویکرد هوشمند را شناسایی می‌کند و فرصت‌ها و راهکارهای مقابله با این چالش‌ها را ارائه می‌دهد. سرانجام بخش هفتم با جمع‌بندی یافته‌های مقاله، پیشنهادهایی برای بهبود سیاست‌ها و رویه‌های عملی در نظام آموزشی ارائه می‌کند. این چینش منطقی و پیوسته، تصویری یکپارچه از مسئله و راه‌حل‌های آن پیش روی خواننده قرار می‌دهد و هر بخش، بستر لازم برای درک بخش بعدی را فراهم می‌آورد.

مبانی نظری و مفهومی

مدیریت هوشمند در آموزش مفهومی است که از دل ناکارآمدی رویکردهای سنتی اداره مدرسه سر برآورده و پاسخی است به نیاز روزافزون نظام‌های آموزشی برای تصمیم‌گیری دقیق‌تر، هدفمندتر و مبتنی بر واقعیت‌های میدانی. مدیریت سنتی در مدارس ابتدایی عمدتاً بر پایه تجربه شخصی

مدیر، دستورالعمل‌های اداری از بالا به پایین و قضاوت‌های ذهنی درباره عملکرد معلمان و دانش‌آموزان استوار بوده است. این رویکرد در دوره‌ای که تنوع نیازهای یادگیرندگان محدود و ساختار اجتماعی آموزش یکدست‌تر بود، می‌توانست تا حدودی کارآمد باشد، اما با تغییر بافت جمعیتی مدارس، تنوع سبک‌های یادگیری، گسترش فناوری‌های نوین ارتباطی و افزایش انتظارات جامعه از کیفیت آموزش، این رویکرد دیگر پاسخگو نیست. مدیریت هوشمند در برابر این ناکارآمدی، بر سه محور اصلی استوار است: نخست، گردآوری و پردازش اطلاعات واقعی از فرایند یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت تدریس معلمان؛ دوم، تحلیل این اطلاعات برای شناسایی نقاط ضعف، قوت و فرصت‌های بهبود؛ سوم، اتخاذ تصمیم‌های آموزشی بر پایه آنچه داده‌ها نشان می‌دهند، نه آنچه عادت یا سلیقه دیکته می‌کند. در این چارچوب، معاون آموزشی دیگر تنها ناظر انضباطی یا هماهنگ‌کننده جدول زمانی نیست، بلکه تحلیل‌گر فرایند یادگیری و طراح مداخلات بهبوددهنده است. مدیریت هوشمند همچنین بُعد دیگری دارد که کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و آن، توانایی پیش‌بینی و پیشگیری از مشکلات است؛ یعنی مدیر هوشمند منتظر نمی‌ماند تا افت تحصیلی آشکار شود، بلکه با رصد مستمر نشانه‌های اولیه، پیش از بحران وارد عمل می‌شود. این ظرفیت پیشگیرانه، مدیریت هوشمند را از مدیریت واکنشی متمایز می‌کند و آن را به ابزاری پیش‌نگر برای حفظ و ارتقای کیفیت تبدیل می‌سازد. توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان نیز بخش جدایی‌ناپذیر از مدیریت هوشمند است؛ مدیر هوشمند می‌داند که بهترین سرمایه‌گذاری برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان، ارتقای دانش و مهارت معلمانی است که هر روز با آن‌ها روبرو می‌شوند و این ارتقا نیازمند برنامه‌ریزی هدفمند، بازخوردهای سازنده و ایجاد فرهنگ یادگیری حرفه‌ای در محیط مدرسه است.

برنامه درسی در مقطع ابتدایی مفهومی چندلایه و پیچیده است که نمی‌توان آن را صرفاً با محتوای کتب درسی چاپشده یکسان پنداشت. پژوهشگران تعلیم و تربیت میان انواع مختلفی از برنامه درسی تمایز قائل می‌شوند که شناخت هر یک برای مدیریت هوشمند آن ضروری است. برنامه درسی رسمی، همان مجموعه اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی‌هایی است که از سوی مراجع رسمی نظام آموزشی تعریف و مصوب شده و مدارس

موظف به اجرای آن هستند. برنامه درسی اجراشده آن چیزی است که واقعاً در کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد و لزوماً با آنچه در اسناد رسمی آمده، یکسان نیست؛ چرا که تفسیر معلم از محتوا، سرعت پوشش مطالب، شیوه‌های تدریس و کیفیت تعاملات کلاسی، همه این فاصله را می‌سازند. برنامه درسی پنهان به مجموعه ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری اشاره دارد که دانش‌آموزان از طریق فضای مدرسه، روابط میان معلم و شاگرد و فرهنگ کلاسی بدون اینکه صریحاً آموزش داده شوند، فرا می‌گیرند. برنامه درسی تجربه‌شده، آنچیزی است که هر دانش‌آموز به‌طور واقعی و ذهنی درک و دریافت می‌کند و بازتاب تفاوت‌های فردی در سبک یادگیری، پیشینه خانوادگی و آمادگی شناختی است. در مقطع ابتدایی، این تمایز میان انواع برنامه درسی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا در سنین شش تا یازده سال، کودک در مرحله‌ای از رشد قرار دارد که یادگیری‌های پنهان و تجربه‌محور گاه ماندگارتر و تأثیرگذارتر از محتوای رسمی کتاب درسی هستند. نقش معاون آموزشی در این بافت، پل‌زدن میان برنامه رسمی و اجراشده است؛ یعنی او باید با نظارت هوشمند بر فرایند تدریس، شکاف میان آنچه باید آموخته شود و آنچه واقعاً آموخته می‌شود را شناسایی کند و با راهنمایی معلمان و بازطراحی فرایندها، این شکاف را به حداقل برساند. توجه به برنامه درسی پنهان نیز وظیفه‌ای است که تنها از عهده معاونی برمی‌آید که نگاه عمیق‌تری از ردیف‌های جدول برنامه هفتگی داشته باشد و بتواند فضای فرهنگی و ارتباطی مدرسه را در راستای پرورش شهروندانی مسئول، کنجکاو و خودانگیخته شکل دهد.

معاون آموزش ابتدایی در سلسله‌مراتب مدیریتی مدرسه، موقعیتی میانی دارد که از یک سو به مدیر مدرسه و سیاست‌های کلان آموزش‌وپرورش گره خورده و از سوی دیگر با معلمان، دانش‌آموزان و جریان روزانه یادگیری در تماس مستقیم است. همین موقعیت میانی، هم ظرفیت‌ساز است و هم چالش‌آفرین. ادبیات رهبری آموزشی این جایگاه را با مفهوم رهبری میانی توضیح می‌دهد؛ یعنی فردی که نه در رأس هرم تصمیم‌گیری قرار دارد و نه در سطح اجرایی محض، بلکه نقشی دوگانه دارد: از یک طرف سیاست‌ها را دریافت و تفسیر می‌کند و از طرف دیگر آن‌ها را به زبان عملیاتی ترجمه کرده و بر اجرایشان نظارت می‌کند. نظریه‌های رهبری آموزشی در این زمینه دیدگاه‌های متنوعی ارائه داده‌اند. رهبری

تحول‌آفرین بر توانایی رهبر در ایجاد انگیزه درونی، الهام‌بخشی به همکاران و ایجاد تعهد مشترک نسبت به اهداف آموزشی تأکید دارد و معتقد است که تغییر پایدار تنها از طریق تغییر نگرش و باورهای اعضای سازمان ممکن می‌شود. رهبری خدمتگزار، رهبر را کسی می‌داند که اولویت اصلی او خدمت به نیازهای همکاران و فراهم‌سازی شرایط برای رشد آن‌هاست، نه کسب قدرت یا اقتدار سازمانی. رهبری توزیع‌شده با این استدلال که هیچ فردی به‌تنهایی قادر به پوشش تمام ابعاد رهبری آموزشی نیست، بر اشتراک‌گذاری مسئولیت‌های رهبری میان چندین نفر در سطوح مختلف مدرسه تأکید می‌کند. این رویکرد اخیر به‌ویژه برای معاون آموزشی اهمیت دارد؛ زیرا در سیستم رهبری توزیع‌شده، معاون نه دستیار منفعل مدیر، بلکه رهبر مستقل حوزه آموزش است که با اختیارات مشخص و مسئولیت‌های تعریف‌شده، نقش اصلی را در ارتقای فرایند یادگیری بر عهده می‌گیرد. تلفیق این نظریه‌ها چارچوبی می‌سازد که در آن معاون آموزشی باید هم الهام‌بخش و هم تحلیل‌گر، هم خادم و هم راهبر باشد؛ ترکیبی که تنها از طریق توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای هدفمند و تجربه‌اندوزی آگاهانه به دست می‌آید.

تحولات مفهومی نقش معاون آموزشی در ادبیات تعلیم و تربیت، مسیری روشن از ساده به پیچیده، از اجرایی به راهبردی و از انفعالی به پیش‌نگر را نشان می‌دهد. در دهه‌های ابتدایی شکل‌گیری نظام‌های آموزشی رسمی، معاون مدرسه عمدتاً به‌مثابه دستیار اداری مدیر تعریف می‌شد که وظیفه اصلی‌اش تنظیم برنامه‌ها، حفظ نظم و پیگیری امور جاری بود. این تعریف ساده از نقش معاون، بازتاب نگاه کلی آن دوره به مدرسه به‌عنوان یک سازمان اداری با وظیفه انتقال اطلاعات از معلم به دانش‌آموز بود. با پیشرفت دانش روان‌شناسی یادگیری، جامعه‌شناسی آموزش و مدیریت آموزشی در نیمه دوم سده بیستم، نگاه به مدرسه از یک ماشین انتقال محتوا به یک نهاد پیچیده اجتماعی-فرهنگی تغییر یافت و به‌موازات آن، انتظارات از رهبران میانی مدرسه نیز تغییر کرد. پژوهشگران دریافتند که کیفیت آموزش در کلاس درس، به شکلی بسیار مستقیم به کیفیت رهبری حرفه‌ای در سطح مدرسه وابسته است و معاون آموزشی به‌دلیل تماس مستقیم‌تر با معلمان، موقعیت بهتری نسبت به مدیر برای اعمال این رهبری دارد. در سال‌های اخیر، با گسترش مفاهیمی چون

جامعه یادگیری حرفه‌ای، مدرسه به‌مثابه سازمان یادگیرنده و رهبری داده‌محور، نقش معاون آموزشی دوباره بازتعریف شده و به سطح کیفی بالاتری ارتقا یافته است. در این تعریف جدید، معاون آموزشی کسی است که با ایجاد فرهنگ گفتگوی حرفه‌ای میان معلمان، تسهیل فرایند بازتاب‌دهی و خودارزیابی، پشتیبانی از آزمایش‌های آموزشی نوآورانه و ایجاد چرخه‌های بهبود مستمر، مدرسه را به محیطی زنده و یادگیرنده تبدیل می‌کند. این تحول مفهومی هنوز به‌طور کامل در نظام آموزشی ایران نهادینه نشده و فاصله قابل توجهی میان آنچه ادبیات علمی از نقش معاون آموزشی ترسیم می‌کند و آنچه در مدارس ابتدایی کشور واقعیت دارد، وجود دارد؛ فاصله‌ای که این مقاله در پی شناخت و کاهش آن است.

جایگاه و وظایف معاون آموزش ابتدایی

جایگاه معاون آموزشی در نظام آموزش‌وپرورش ایران از منظر قانونی و اداری، در آیین‌نامه‌های اجرایی مدارس و دستورالعمل‌های سازمانی وزارت آموزش‌وپرورش تعریف شده است. بر اساس این اسناد رسمی، معاون آموزشی مدرسه ابتدایی مسئول هماهنگی و نظارت بر اجرای برنامه‌های درسی، پیگیری حضور و غیاب دانش‌آموزان، تنظیم جدول زمان‌بندی کلاس‌ها، ارتباط با اولیا و همکاری با مدیر در امور آموزشی و پرورشی مدرسه است. این تعریف رسمی، هرچند چارچوب حقوقی روشنی برای مسئولیت‌های معاون فراهم می‌کند، اما از جهاتی چند دچار محدودیت است. نخست اینکه این تعریف عمدتاً بر جنبه‌های اجرایی و نظارتی تمرکز دارد و از ظرفیت راهبردی و رهبری آموزشی معاون غافل می‌ماند. دوم اینکه میان آنچه آیین‌نامه‌ها تعریف می‌کنند و آنچه در عمل از معاون خواسته می‌شود، فاصله قابل توجهی وجود دارد؛ فاصله‌ای که در مدارس مختلف به شکل‌های گوناگون خود را نشان می‌دهد. برخی مدارس معاون را عملاً به نیروی اداری‌ای تقلیل می‌دهند که ثبت غیاب و تنظیم دفاتر از مهم‌ترین وظایف اوست، در حالی که برخی دیگر از معاون انتظار دارند که در غیاب مدیر، تمام مسئولیت‌های مدیریتی را نیز بر عهده بگیرد. این ابهام در تعریف نقش، یکی از آسیب‌های ساختاری نظام آموزشی است که مانع از شکل‌گیری هویت حرفه‌ای روشن برای معاونان آموزشی می‌شود. تعریف حقوقی معاون آموزشی در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت نیازمند بازنگری است؛

بازنگری‌ای که نه‌تنها وظایف اجرایی را روشن‌تر سازد، بلکه مسئولیت‌های رهبری آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیریت کیفیت یادگیری را نیز به‌صراحت در قلمرو اختیار و مسئولیت معاون قرار دهد تا این جایگاه از حاشیه اداری به کانون راهبرد آموزشی مدرسه منتقل شود.

وظایف معاون آموزشی را می‌توان در دو دسته کلی بررسی کرد: وظایف رسمی که در اسناد و آیین‌نامه‌های آموزشی تصریح شده‌اند و وظایف فراتر از رسمی که هرچند در متون قانونی درج نشده‌اند، اما در واقعیت مدارس موفق، بخش اصلی کار معاون را تشکیل می‌دهند. وظایف رسمی شامل نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های درسی، کنترل کیفیت دفاتر آموزشی، ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، هماهنگی با معلمان برای اجرای طرح درس‌ها و گزارش‌دهی به مدیر مدرسه می‌شود. این وظایف رسمی ستون فقرات مدیریت جاری مدرسه را تشکیل می‌دهند و بدون اجرای منظم آن‌ها، نظم آموزشی مدرسه مختل می‌شود. اما وظایف فراتر از رسمی هستند که معاون را از یک مجری صرف به یک رهبر آموزشی تبدیل می‌کنند. این دسته از وظایف شامل مشاوره حرفه‌ای به معلمان در طراحی فعالیت‌های یادگیری، تسهیل گفتگوهای آموزشی در جمع‌های همکاری معلمان، شناسایی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و طراحی مداخلات حمایتی، پیگیری بهبود مستمر کیفیت تدریس از طریق بازخوردهای سازنده، و ایجاد فضای امنی برای نوآوری آموزشی در میان معلمان است. معاونی که تنها به وظایف رسمی بسنده می‌کند، در بهترین حالت یک مدیر اجرایی کارآمد است، اما مدرسه‌ای که به رشد و تعالی نیاز دارد، به رهبری آموزشی نیاز دارد که فراتر از چارچوب‌های تعریف‌شده بیندیشد و عمل کند. توانایی انجام وظایف فراتر از رسمی به دانش تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی یادگیری و رهبری آموزشی نیاز دارد؛ دانشی که در بسیاری از موارد از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت به‌صورت منسجم به معاونان منتقل نمی‌شود و این خود یکی دیگر از شکاف‌های ساختاری نظام است که باید در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران و معاونان آموزشی به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد.

معاون آموزشی در شبکه روابط مدرسه، در تقاطع سه محور اصلی قرار می‌گیرد: معلمان، مدیر مدرسه و اولیای دانش‌آموزان. کیفیت تعامل با هر یک از این سه گروه، تأثیر مستقیمی بر اثربخشی معاون در پیشبرد

اهداف آموزشی دارد. رابطه معاون با معلمان حساس‌ترین و مهم‌ترین محور این شبکه است؛ زیرا معلمان هستند که در نهایت در کلاس درس تصمیم می‌گیرند و هر تغییری در فرایند یادگیری دانش‌آموزان باید از کانال ذهن و عمل معلم عبور کند. رابطه معاون با معلمان نباید رابطه‌ای نظارتی-انتقادی باشد که معلم در آن احساس ارزیابی شدن کند و به دفاع از خود برخیزد، بلکه باید رابطه‌ای همکارانه-حمایتی باشد که معلم در آن احساس کند معاون شریک حرفه‌ای اوست. این تمایز ظریف اما بنیادین است؛ معاونی که به کلاس درس سر می‌زند تا نقص پیدا کند، ترس و مقاومت ایجاد می‌کند، در حالی که معاونی که با هدف یادگیری مشترک و بهبود فرایند وارد کلاس می‌شود، اعتماد و همکاری می‌سازد. رابطه معاون با مدیر مدرسه نیز نیازمند تعریف روشن است؛ معاون نه مجری بی‌چون‌وچرای دستورات مدیر است و نه رقیب قدرت او، بلکه مکمل اوست. مدیر معمولاً نگاه کلان‌تری به مدرسه دارد و معاون نگاه ریزتری به فرایند آموزش؛ پیوند این دو نگاه است که مدیریت یکپارچه مدرسه را می‌سازد. رابطه معاون با اولیا نیز بُعد مهمی از این شبکه است که اغلب دست کم گرفته می‌شود. اولیا منبع اطلاعات ارزشمندی درباره تجربه یادگیری فرزندانشان در محیط خانه هستند و معاون آموزشی هوشمند از این اطلاعات برای تکمیل تصویر خود از وضعیت یادگیری دانش‌آموز استفاده می‌کند و با مشارکت دادن اولیا در فرایند حمایت از یادگیری، پیوندی سازنده میان خانه و مدرسه برقرار می‌سازد.

تفاوت نقش معاون آموزشی در مدارس دولتی، غیردولتی و هوشمند، بازتاب تفاوت در بافت سازمانی، منابع در دسترس، انتظارات ذینفعان و فرهنگ حاکم بر هر نوع از این مدارس است. در مدارس دولتی، معاون آموزشی در چارچوبی سخت‌تر از دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های اداری عمل می‌کند و اختیارات او محدودتر است. منابع مالی و امکانات آموزشی اغلب محدودند و معاون باید با خلاقیت بیشتری در همان چارچوب محدود، بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزش بگذارد. فشار کاری در مدارس دولتی به دلیل تعداد بالای دانش‌آموزان و کثرت کارهای اداری، زمان کمتری برای معاون باقی می‌گذارد تا به وظایف رهبری آموزشی بپردازد. در مدارس غیردولتی، معاون آموزشی با انتظارات متفاوتی روبروست؛ اولیایی که هزینه بیشتری می‌پردازند، کیفیت بالاتری مطالبه می‌کنند و

این فشار انتظارات، معاون را ناگزیر به توجه دقیق‌تر به کیفیت فرایند یادگیری می‌کند. در عین حال، منابع بیشتر و استقلال سازمانی بالاتر در مدارس غیردولتی، فرصت‌های بیشتری برای نوآوری آموزشی و اجرای رویکردهای جدید فراهم می‌کند. مدارس هوشمند که با هدف یکپارچه‌سازی فناوری اطلاعات در فرایند یادگیری ایجاد شده‌اند، انتظارات کیفی متفاوتی از معاون آموزشی دارند. در این مدارس، معاون باید علاوه بر تسلط بر اصول رهبری آموزشی، با ابزارهای نوین مدیریت اطلاعات آموزشی، سامانه‌های پیگیری پیشرفت دانش‌آموز و روش‌های تدریس مبتنی بر فناوری آشنا باشد تا بتواند معلمان را در استفاده مؤثر از این ابزارها راهنمایی کند. مقایسه این سه بافت نشان می‌دهد که نقش معاون آموزشی یک نقش ثابت و یکسان در همه مدارس نیست، بلکه شکلی انعطاف‌پذیر دارد که باید با واقعیت‌های هر مدرسه هماهنگ شود؛ هرچند اصول بنیادین رهبری آموزشی، مدیریت کیفیت یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان در هر سه نوع مدرسه ثابت و غیرقابل چشم‌پوشی باقی می‌مانند.

مدیریت هوشمند برنامه‌های درسی

برنامه‌ریزی درسی هوشمند در آموزش ابتدایی به معنای فرایندی است که در آن تصمیم‌گیری درباره محتوا، توالی، روش و ارزیابی یادگیری، نه بر پایه عادت‌های جاری و تجربه‌های شخصی، بلکه بر پایه داده‌های معتبر، شواهد پژوهشی و تحلیل نظام‌مند نیازهای یادگیرندگان صورت می‌گیرد. این رویکرد چهار بُعد اساسی دارد که با یکدیگر پیوند ارگانیک دارند و جدا کردن هر یک از دیگری، مفهوم برنامه‌ریزی هوشمند را ناقص می‌کند. بُعد نخست، تحلیل داده‌های یادگیری است؛ معاون آموزشی هوشمند پیوسته اطلاعاتی را از منابع گوناگون گردآوری و پردازش می‌کند که شامل نتایج ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی، بازخوردهای معلمان از فرایند تدریس، مشاهدات مستقیم در کلاس درس، و گزارش‌های اولیا درباره تجربه یادگیری فرزندانشان در خانه می‌شود. این داده‌ها تصویری جامع و چندوجهی از وضعیت یادگیری دانش‌آموزان به دست می‌دهند که تنها با نمره‌های آزمون پایان فصل قابل ترسیم نیست. بُعد دوم، پیش‌نگری است؛ برنامه‌ریزی درسی هوشمند به معاون توان می‌دهد که پیش از آنکه مشکل در یادگیری دانش‌آموزان آشکار و جدی شود، نشانه‌های اولیه آن را

تشخیص دهد و مداخلات پیشگیرانه طراحی کند. بُعد سوم، انعطاف‌پذیری ساختاریافته است؛ یعنی برنامه درسی نه چنان سخت باشد که هیچ فضایی برای تطبیق با واقعیت‌های کلاس درس نداشته باشد، و نه چنان سیال که انسجام محتوایی خود را از دست بدهد. بُعد چهارم، همسویی عمودی و افقی است؛ همسویی عمودی یعنی مفاهیم پایه‌های مختلف با یکدیگر پیوستگی منطقی داشته باشند و دانش‌آموز در گذار از پایه‌ای به پایه دیگر، احساس گسست نکند؛ همسویی افقی یعنی درس‌های مختلف در یک پایه به‌گونه‌ای طراحی شوند که یکدیگر را تقویت کنند و یادگیری یکپارچه‌ای شکل بگیرد. معاون آموزشی که این چهار بُعد را در برنامه‌ریزی خود لحاظ می‌کند، از جایگاه یک ناظر اجرایی به جایگاه یک معمار یادگیری ارتقا می‌یابد که طراحی فضای تحصیلی دانش‌آموزان را با آگاهی و اراده در دست دارد و هر تصمیمی که درباره برنامه درسی اتخاذ می‌کند، ردپای قابل ردیابی و توجیه‌پذیر دارد.

نظارت بر اجرای برنامه درسی و ارزیابی کیفیت آن، یکی از محوری‌ترین مسئولیت‌های معاون آموزشی است که در نظام‌های آموزشی پیشرفته به‌صورت فرایندی چرخه‌ای و مستمر تعریف می‌شود، نه رویدادی دوره‌ای یا موسمی که تنها در ایام ارزشیابی رسمی رخ دهد. این فرایند چرخه‌ای از چهار گام اصلی تشکیل می‌شود: مشاهده، تحلیل، بازخورد و پیگیری. گام مشاهده شامل حضور منظم معاون در کلاس درس، بررسی مستمر دفاتر طرح درس معلمان، و رصد نتایج ارزشیابی‌های تکوینی است. این حضور نباید به شکل بازرسی‌های ناگهانی و اضطراب‌زا باشد، بلکه باید به شکل همراهی حرفه‌ای برنامه‌ریزی‌شده‌ای درآید که معلمان آن را پشتیبانی حرفه‌ای بدانند، نه نظارت انضباطی. گام تحلیل، عمیق‌ترین و تخصصی‌ترین بخش این چرخه است؛ معاون باید داده‌های گردآوری‌شده از مشاهدات را در چارچوب اهداف برنامه درسی ملی، واقعیت‌های محلی مدرسه، و ویژگی‌های گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تحلیل کند تا الگوهای پنهان در مشکلات یادگیری را آشکار سازد. برای نمونه، ضعف یک دانش‌آموز در خواندن ممکن است ریشه در مشکل بینایی تشخیص داده‌نشده، فقر محیط زبانی خانه، روش تدریس ناسازگار با سبک یادگیری او، یا ترکیبی از این عوامل داشته باشد؛ تشخیص دقیق منشأ مشکل، پیش‌نیاز طراحی مداخله مؤثر است. گام بازخورد، مرحله‌ای است که نتایج تحلیل به شکلی سازنده

و قابل بهره‌برداری به معلمان منتقل می‌شود. بازخورد مؤثر باید مشخص، مستند و معطوف به رفتارهای قابل تغییر باشد، نه ارزیابی کلی و مبهمی که معلم از آن نتواند راهی برای بهبود عملکرد خود بیابد. گام پیگیری، تضمین‌کننده این است که چرخه نظارت به نتیجه عملی منجر شود؛ بدون پیگیری منظم، بسیاری از بازخوردها در همان جلسه ارائه‌شان باقی می‌مانند و تغییری در عمل کلاس درس ایجاد نمی‌کنند. این چرخه چهارمرحله‌ای، وقتی به‌خوبی اجرا می‌شود، نه‌تنها کیفیت اجرای برنامه درسی را بهبود می‌بخشد، بلکه فرهنگ یادگیری حرفه‌ای را در بین معلمان تقویت می‌کند و مدرسه را به سازمانی یادگیرنده تبدیل می‌سازد که هر تجربه تدریسی به منبعی برای رشد مشترک همه اعضای آن بدل می‌شود.

برنامه درسی ملی که از مرکز تدوین می‌شود، ناگزیر با سطحی از انتزاع طراحی می‌شود که بتواند استانداردی واحد برای همه مدارس کشور فراهم کند؛ اما این ویژگی ضروری، همزمان محدودیتی جدی نیز هست. واقعیت آن است که مدرسه‌ای در منطقه روستایی با اکثریت دانش‌آموزان دوزبانه، نیازهای آموزشی متفاوتی با مدرسه‌ای در مرکز شهر با دسترسی کامل به منابع دیجیتالی دارد، و اگر برنامه درسی یکسانی بدون هیچ تطبیقی در هر دو اجرا شود، کارایی آن در هر دو مدرسه کاهش می‌یابد. معاون آموزشی در این میان نقشی اساسی دارد؛ او کسی است که هم با اهداف و محتوای برنامه درسی ملی آشناست و هم با ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان و بافت اجتماعی-فرهنگی مدرسه‌اش. این دوگانه‌آشنایی، او را در موقعیت منحصربه‌فردی قرار می‌دهد که می‌تواند پلی میان استانداردهای ملی و واقعیت‌های محلی بسازد. تطبیق برنامه درسی ملی با نیازهای محلی به این معنا نیست که معاون به‌تنهایی دست به تغییر اهداف و محتوای رسمی بزند، بلکه یعنی در چارچوب انعطاف‌پذیری‌ای که برنامه درسی رسمی اجازه می‌دهد، محتوا را با نمونه‌ها، داستان‌ها، موقعیت‌ها و مثال‌هایی آکنده کند که با تجربه زیسته دانش‌آموزان پیوند دارد. وقتی یک دانش‌آموز محتوای درسی را در ارتباط با دنیای آشنای خود می‌یابد، درک عمیق‌تری از آن پیدا می‌کند و انگیزه بیشتری برای یادگیری دارد. معاون آموزشی می‌تواند معلمان را به گنجاندن عناصر فرهنگ محلی، تاریخ منطقه، مشاغل رایج در جامعه، و زبان مادری دانش‌آموزان دوزبانه در فرایند تدریس تشویق کند. افزون بر این، در مناطقی که

گویش‌های محلی رایج‌اند، حساسیت زبانی در آموزش خواندن و نوشتن در پایه‌های اول و دوم ابتدایی، اهمیت بسیاری دارد و معاون آموزشی که به این موضوع توجه نکند، بخش مهمی از مسیر یادگیری را نادیده گرفته است. این تطبیق‌های محلی نه‌تنها کیفیت یادگیری را بالا می‌برند، بلکه به دانش‌آموزان می‌آموزند که هویت فرهنگی آن‌ها ارزشمند است و مدرسه نهادی است که این هویت را به رسمیت می‌شناسد و پرورش می‌دهد، نه جایی که آن‌ها را به فراموشی ریشه‌هایشان وادار می‌کند.

یکپارچه‌سازی فناوری در برنامه درسی ابتدایی و نقش معاون در توسعه برنامه درسی پنهان و فوق‌برنامه، دو روی یک سکه‌اند که هر دو به مفهوم یادگیری به‌مثابه تجربه‌ای کلی و فراتر از محتوای کتاب درسی اشاره دارند. فناوری در آموزش ابتدایی تنها به معنای تجهیز کلاس‌ها به رایانه و تخته‌های هوشمند نیست؛ یکپارچه‌سازی واقعی فناوری زمانی رخ می‌دهد که ابزارهای دیجیتالی در خدمت اهداف یادگیری قرار گیرند، نه اینکه اهداف یادگیری تابع امکانات فناورانه موجود باشند. معاون آموزشی باید توان متمایز کردن این دو وضعیت را داشته باشد. وقتی معلمی از تخته هوشمند تنها برای نمایش تصویر کتاب درسی استفاده می‌کند، فناوری را یکپارچه نکرده است؛ اما وقتی معلمی از همان تخته برای اجرای بازی‌های آموزشی تعاملی، مشاهده پدیده‌های طبیعی از طریق ویدیوهای علمی، یا دریافت بازخورد لحظه‌ای از دانش‌آموزان استفاده می‌کند، فناوری به ابزار یادگیری تبدیل شده است. معاون آموزشی در این حوزه باید هم خودش به اندازه کافی با ابزارهای دیجیتالی آشنا باشد و هم بتواند معلمانی را که با این ابزارها احساس ناآشنایی می‌کنند، به شکلی حمایتگرانه به سمت بهره‌گیری مؤثر از آن‌ها هدایت کند. اما جنبه‌ای که اغلب کمتر به آن توجه می‌شود، برنامه درسی پنهان است؛ برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی است که دانش‌آموز در طول زندگی مدرسه‌ای خود نه از طریق کتاب درسی، بلکه از طریق نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان، قوانین ضمنی کلاس درس، ساختار قدرت در مدرسه، و شیوه رفتار بزرگسالان با یکدیگر می‌آموزد. معاون آموزشی که از برنامه درسی پنهان آگاه است، می‌داند که هر بار یک معلم با احترام با سؤال یک دانش‌آموز برخورد می‌کند، درسی درباره کرامت انسانی تدریس می‌شود؛ هر بار که

قانونی در مدرسه منصفانه اجرا می‌شود، درسی درباره عدالت آموخته می‌شود؛ و هر بار که تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود، درسی ناخواسته درباره یکسان‌سازی و حذف تنوع تدریس می‌شود. فوق‌برنامه‌های آموزشی نیز بستری هستند که معاون می‌تواند از طریق آن‌ها، یادگیری را از حصار کلاس درس به عرصه‌های وسیع‌تر زندگی مدرسه گسترش دهد. فعالیت‌های گروهی، بازدیدهای علمی، نمایشگاه‌های آموزشی، جشن‌های ادبی، مسابقات علمی و هنری، همگی فرصت‌هایی هستند که دانش‌آموز در آن‌ها می‌آموزد که دانش نه محصول حفظکردن، بلکه ابزاری برای فهمیدن، ساختن و ارتباط برقرار کردن با دنیای پیرامونش است؛ و این درک، بنیادی‌ترین هدفی است که آموزش ابتدایی باید دنبال کند.

مدیریت هوشمند فعالیت‌های آموزشی

طراحی و هماهنگی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، نخستین و پایه‌ای‌ترین لایه مدیریت هوشمند فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد و معاون آموزشی در این حوزه نقشی بسیار فراتر از تنظیم جدول زمانی دروس و توزیع ساعات تدریس میان معلمان ایفا می‌کند. فعالیت یاددهی-یادگیری در مفهوم دقیق و تخصصی خود، به هر تعامل هدفمند و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموز نه به‌عنوان دریافت‌کننده منفعل اطلاعات، بلکه به‌عنوان سازنده فعال دانش عمل می‌کند و معلم نقش راهنما، تسهیل‌گر و طراح محیط یادگیری را بر عهده دارد. معاون آموزشی هوشمند، پیش از آنکه فعالیتی را طراحی یا تأیید کند، پرسش‌هایی اساسی درباره آن مطرح می‌سازد؛ این فعالیت به کدام هدف یادگیری خدمت می‌کند؟ آیا با سطح رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان سازگار است؟ آیا فرصت مشارکت فعال را برای همه دانش‌آموزان فراهم می‌کند؟ آیا ارتباطی با تجربه‌های واقعی زندگی آن‌ها دارد؟ هماهنگی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری میان پایه‌های مختلف، میان درس‌های مختلف یک پایه، و میان بخش‌های مختلف یک درس، کاری است که نیازمند دیدگاهی کل‌نگر و آگاهی عمیق از منطق درونی برنامه درسی است. وقتی معاونی این هماهنگی را به‌خوبی انجام می‌دهد، دانش‌آموز در طول روز تحصیلی خود نه با مجموعه‌ای از درس‌های پراکنده و بی‌ارتباط، بلکه با تجربه‌ای یکپارچه و معنادار روبه‌رو می‌شود که هر بخش آن، بخش‌های دیگر را تکمیل و تقویت می‌کند. این هماهنگی همچنین شامل توزیع هوشمندانه فعالیت‌های شناختی

سنگین و سبک در طول روز و هفته می‌شود؛ پژوهش‌های علوم شناختی نشان داده‌اند که ظرفیت توجه و تمرکز کودکان در ساعات مختلف روز تفاوت‌های قابل توجهی دارد و برنامه‌ریزی هوشمند باید این واقعیت زیستی را در نظر بگیرد. معاون آموزشی که این ظرافت‌ها را رعایت می‌کند، حتی بدون تغییر محتوا، می‌تواند تنها از طریق بهینه‌سازی توالی و زمان‌بندی فعالیت‌ها، کیفیت تجربه یادگیری را به‌شکل محسوسی ارتقا بخشد و بازده آموزشی مدرسه را افزایش دهد.

نظارت هوشمند بر کیفیت تدریس معلمان، پیچیده‌ترین و حساس‌ترین حوزه مسئولیت معاون آموزشی است؛ زیرا این نظارت در تقاطع دو ضرورت متفاوت قرار دارد که اگر توازن میان آن‌ها به‌خوبی برقرار نشود، هر دو هدف را ناکام می‌گذارد. ضرورت نخست، پاسخگویی حرفه‌ای است؛ یعنی تضمین اینکه همه دانش‌آموزان بدون توجه به اینکه در کلاس کدام معلم هستند، از تدریسی با حداقل کیفیت قابل قبول بهره‌مند می‌شوند. ضرورت دوم، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان است؛ یعنی فراهم آوردن فضایی امن که در آن معلمان بتوانند روش‌های جدید را آزمایش کنند، از اشتباهاتشان بیاموزند، و بدون ترس از قضاوت منفی، نقاط ضعف حرفه‌ای خود را با معاون در میان بگذارند. نظارت هوشمند بر تدریس از چندین مسیر موازی پیش می‌رود. مشاهده مستقیم تدریس یکی از این مسیرهاست که باید با آداب حرفه‌ای دقیقی همراه باشد؛ معاون پیش از ورود به کلاس، هدف مشاهده را با معلم در میان می‌گذارد، در حین مشاهده یادداشت‌های دقیق و مستند برمی‌دارد، و پس از مشاهده در جلسه‌ای خصوصی، مشاهدات خود را با معلم تحلیل می‌کند. این تحلیل نباید به فهرست کردن اشکالات تبدیل شود، بلکه باید گفتگویی حرفه‌ای باشد که در آن هم معلم و هم معاون، درک عمیق‌تری از فرایند تدریس به دست می‌آورند. مسیر دیگر، بررسی نمونه‌های آثار دانش‌آموزان و نتایج ارزشیابی‌های تکوینی است که شواهد غیرمستقیم اما ارزشمندی درباره کیفیت تدریس به دست می‌دهند. مسیر سوم، گفتگوهای حرفه‌ای منظم با معلمان است که در قالب جلسات گروهی یا ملاقات‌های فردی برگزار می‌شود و در آن تجربه‌های تدریس، چالش‌های مواجه‌شده، و راه‌حل‌های آزموده‌شده به اشتراک گذاشته می‌شوند. معاون آموزشی هوشمند می‌داند که بهترین نظارت، نظارتی است که معلم آن را نه به‌عنوان کنترل از بیرون، بلکه به‌عنوان همراهی حرفه‌ای از

درون تجربه کند و این تجربه، انگیزه او برای بهبود مستمر عملکردش را برانگیزاند و تداوم بخشد.

مدیریت ارزشیابی تکوینی و پایانی دانش‌آموزان، بخشی است که در آن معاون آموزشی می‌تواند تأثیر مستقیم و قابل اندازه‌گیری بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. ارزشیابی تکوینی که در دوره‌های منظم و در حین فرایند یادگیری انجام می‌شود، ابزار اصلی معاون برای رصد مستمر پیشرفت تحصیلی است؛ اما ارزشیابی تکوینی تنها وقتی به این هدف خدمت می‌کند که نتایج آن سریعاً در تصمیمات آموزشی منعکس شوند. اگر معلمی هر هفته آزمون کوتاهی برگزار کند اما هیچ‌گاه از نتایج آن برای تنظیم روش تدریس خود استفاده نکند، ارزشیابی تکوینی به امری شکلی و بی‌محتوا تبدیل شده است. معاون باید این پیوند را برقرار کند و معلمان را به تحلیل نتایج ارزشیابی‌های تکوینی و تبدیل آن‌ها به تغییرات آموزشی عملی راهنمایی کند. یکی از چالش‌های جدی در این حوزه، فشار سنجشی است که برخی مدارس بر دانش‌آموزان وارد می‌کنند؛ آزمون‌های مکرر و نمره‌محور که به‌جای سنجش یادگیری واقعی، اضطراب آزمون را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهند و فرهنگی ایجاد می‌کنند که در آن هدف نه فهمیدن، بلکه کسب نمره است. معاون آموزشی هوشمند با این فرهنگ مقابله می‌کند؛ او کمک می‌کند که ارزشیابی از ابزار قضاوت به ابزار کمک به یادگیری تبدیل شود. ارزشیابی پایانی نیز باید با دقت مدیریت شود؛ این نوع ارزشیابی باید تصویری منصفانه و چندوجهی از آنچه دانش‌آموز در طول دوره آموخته است ارائه دهد، نه تنها آنچه در چند ساعت آزمون به یاد می‌آورد. معاون آموزشی باید معلمان را به طراحی ابزارهای ارزشیابی متنوعی که شامل آزمون‌های کتبی، ارزشیابی عملکردی، پوشه کار، و مشاهده مستقیم رفتارهای یادگیری می‌شوند، تشویق و هدایت کند. وقتی ارزشیابی متنوع و چندوجهی باشد، دانش‌آموزانی که سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند، فرصت برابری برای نشان دادن توانایی‌های واقعی‌شان پیدا می‌کنند و ارزیابی از یادگیری آن‌ها، تصویر دقیق‌تر و عادلانه‌تری از واقعیت به دست می‌دهد.

برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و کاربرد داده و اطلاعات در تصمیم‌گیری آموزشی، دو حوزه‌ای هستند که در عمل به‌شدت به هم پیوسته‌اند؛ زیرا شناسایی دقیق نیازهای ویژه و طراحی مداخلات

مناسب برای آن‌ها، بدون استناد به داده‌های معتبر و چندمنبعی امکان‌پذیر نیست. دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در نظام آموزش ابتدایی طیف بسیار گسترده‌ای را در بر می‌گیرند؛ از دانش‌آموزانی که در یادگیری خواندن با مشکلاتی ناشی از ضعف پردازش صوتی مواجه‌اند، تا دانش‌آموزانی که در تنظیم هیجانی و توجه دچار چالش هستند، تا دانش‌آموزانی که به‌دلیل محرومیت‌های اجتماعی-اقتصادی از تجربه‌های پیش‌نیاز یادگیری محروم مانده‌اند، تا دانش‌آموزانی که از توانایی‌های استثنایی برخوردارند و نیاز به چالش‌های تحصیلی فراتر از حد متوسط دارند. معاون آموزشی باید نظامی برای شناسایی به‌موقع این دانش‌آموزان داشته باشد که بر مشاهدات معلمان، نتایج ارزشیابی‌ها، گزارش‌های اولیا، و در موارد لازم، ارزیابی‌های تخصصی متکی باشد. پس از شناسایی، برنامه‌ریزی فردی برای هر دانش‌آموز ضروری است؛ این برنامه‌ریزی باید اهداف واقع‌بینانه و قابل دسترس، روش‌های تدریس تطبیق‌یافته با ویژگی‌های آن دانش‌آموز، و معیارهای پیشرفتی که با وضعیت اولیه او سنجیده می‌شوند، نه با میانگین کلاس را دربرگیرد. کاربرد داده در تصمیم‌گیری آموزشی فراتر از حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به همه جنبه‌های مدیریت آموزشی گسترش می‌یابد. معاون آموزشی که بر اساس داده تصمیم می‌گیرد، هنگام انتخاب میان دو روش تدریس، سراغ شواهد پژوهشی درباره اثربخشی آن‌ها می‌رود؛ هنگام تخصیص زمان آموزشی بیشتر به یک حوزه، به داده‌های ارزشیابی که ضعف نسبی در آن حوزه را نشان می‌دهند استناد می‌کند؛ و هنگام ارزیابی اثربخشی یک مداخله، نتایج آن را با وضعیت پیش از مداخله مقایسه می‌کند. این رویکرد داده‌محور مانع از آن می‌شود که تصمیم‌های آموزشی صرفاً بر پایه عادت‌های جاافتاده، ترجیح‌های شخصی، یا فشارهای غیررسمی اتخاذ شوند و به مدیریت آموزشی پایه‌ای از پاسخگویی حرفه‌ای می‌بخشد که هر تصمیم را قابل توضیح، قابل بررسی و قابل اصلاح می‌سازد.

چالش‌ها، فرصت‌ها و راهکارها

معاون آموزشی در مدارس ابتدایی با چالش‌های ساختاری و اداری روبه‌روست که ریشه در لایه‌های عمیق نظام آموزشی دارند و نمی‌توان آن‌ها را با اقدامات فردی یا مدیریتی سطحی برطرف کرد. نخستین و

بنیادی‌ترین چالش، ابهام در تعریف رسمی جایگاه معاون آموزشی است؛ آیین‌نامه‌های موجود وظایف این جایگاه را در قالب فهرست‌هایی از مسئولیت‌های اجرایی تعریف کرده‌اند که بیشتر جنبه نظارتی و اداری دارند و از تبیین دقیق نقش رهبری میانی معاون در حوزه یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان غافل مانده‌اند. این ابهام، معاون را در موقعیتی قرار می‌دهد که از یک سو باید پاسخگوی حجم بالایی از کارهای اداری باشد و از سوی دیگر، بار مسئولیت‌های آموزشی سنگینی بر دوشش سنگینی می‌کند که برای انجام آن‌ها نه وقت کافی دارد و نه اختیار لازم. چالش دیگر، ساختار سلسله‌مراتبی سفت و سختی است که در بسیاری از مدارس حاکم است؛ در این ساختار، معاون در فضای تنگی میان مدیر مدرسه که از بالا دستورالعمل صادر می‌کند و معلمانی که در پایین به نقش هماهنگ‌کننده او حساسیت دارند، گرفتار می‌شود. هرگاه مدیر مدرسه سبک مدیریتی متمرکز داشته باشد و تصمیم‌گیری را صرفاً در اختیار خود نگه دارد، معاون به واسطه‌ای بی‌اختیار تبدیل می‌شود که تنها پیام‌ها را انتقال می‌دهد اما هیچ نقشی در شکل‌دهی به آن‌ها ندارد. علاوه بر این، بار اداری مضاعفی که از سوی اداره‌های آموزش و پرورش به مدارس تحمیل می‌شود، بخش قابل توجهی از انرژی و زمان معاون را می‌بلعد. تکمیل فرم‌های متعدد، تهیه گزارش‌های دوره‌ای، شرکت در جلسات اداری، و پاسخگویی به بخشنامه‌های مکرر، فرصت تفکر استراتژیک و برنامه‌ریزی بلندمدت را از معاون سلب می‌کنند و او را به موجودیتی واکنشی تبدیل می‌کنند که به‌جای پیشنگری، پیوسته در حال پاسخ دادن به رویدادهایی است که از قبل شکل گرفته‌اند. این وضعیت نه تنها کارایی فردی معاون را کاهش می‌دهد، بلکه پویایی آموزشی مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌تدریج از مسیر بهینه خارج می‌سازد.

موانع اجرای مدیریت هوشمند در مدارس ابتدایی از جنس متفاوتی نسبت به چالش‌های ساختاری هستند؛ این موانع بیشتر به حوزه فرهنگ سازمانی، منابع و شایستگی‌ها مربوط می‌شوند و به همین دلیل، غلبه بر آن‌ها نیازمند سرمایه‌گذاری درازمدت در تغییر نگرش‌ها و ارتقای توانمندی‌هاست. مقاومت معلمان در برابر تغییر، یکی از واقعی‌ترین موانعی است که معاون در مسیر استقرار مدیریت هوشمند با آن روبه‌رو

می‌شود. این مقاومت اغلب از ترس ناشی می‌شود؛ ترس از اینکه داده‌های جمع‌آوری‌شده درباره عملکرد تدریس، ابزاری برای قضاوت و ارزیابی منفی شوند، ترس از اینکه روش‌های جدید مستلزم یادگیری مهارت‌هایی هستند که کسب آن‌ها زمان و انرژی می‌طلبد، و ترس از اینکه موفقیت‌های گذشته با معیارهای جدید به زیر سؤال روند. معاون آموزشی باید این ترس‌ها را جدی بگیرد و با ایجاد فضای اعتماد، نشان دهد که داده‌ها نه برای کنترل بلکه برای حمایت به‌کار می‌روند. مانع دیگر، کمبود زیرساخت‌های فناورانه در بسیاری از مدارس است؛ مدیریت هوشمند آموزشی به پایگاه‌های داده، ابزارهای تحلیل، و سامانه‌های اطلاعاتی نیاز دارد که در بسیاری از مدارس دولتی، به‌ویژه در مناطق محروم، یا وجود ندارند یا از کیفیت مناسبی برخوردار نیستند. حتی در مدارسی که زیرساخت فناورانه وجود دارد، اغلب معلمان و معاونان مهارت کافی برای استفاده مؤثر از آن را ندارند و ابزارها بیش از آنکه کمک‌کننده باشند، منبع سردرگمی و اتلاف وقت می‌شوند. مانع سوم، فقدان نظام داده‌محور منسجم در آموزش و پرورش است؛ وقتی هر مدرسه به شیوه‌ای متفاوت داده جمع‌آوری می‌کند، امکان مقایسه، یادگیری از تجربه‌های دیگران، و شکل‌دهی به سیاست‌های هوشمند در سطح کلان‌تر وجود ندارد. توسعه مدیریت هوشمند بدون اصلاح این لایه‌های بنیادی، همانند ساختن بنایی استوار بر پی‌ای سست است که هر چند زیبا به نظر برسد، دوام نخواهد آورد و نتایج پایدار به بار نخواهد آورد.

فناوری‌های نوین آموزشی، در عین اینکه چالش‌هایی به وجود می‌آورند، فرصت‌های بی‌سابقه‌ای را نیز پیش روی معاون آموزشی می‌گذارند که بهره‌گیری هوشمندانه از آن‌ها می‌تواند کیفیت مدیریت آموزشی را به سطوحی برساند که پیش از این دست‌نیافتنی می‌نمود. سامانه‌های مدیریت یادگیری که اکنون در بسیاری از مدارس هوشمند به‌کار گرفته می‌شوند، امکان رصد مستمر فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، ثبت خودکار داده‌های پیشرفت، و تولید گزارش‌های تحلیلی در زمان واقعی را فراهم می‌کنند. این قابلیت‌ها، معاون را از وابستگی به گزارش‌های دوره‌ای معلمان رها می‌سازند و به او امکان می‌دهند که پیش از آنکه یک دانش‌آموز دچار افت تحصیلی جدی شود، نشانه‌های هشداردهنده را شناسایی کند و مداخله زودهنگام را آغاز کند. ابزارهای ارتباطی نوین نیز فرصت مهمی برای

تقویت پیوند میان مدرسه و خانه فراهم کرده‌اند؛ پیامک‌های تحلیلی، گزارش‌های تصویری پیشرفت، و امکان گفتگوی زنده میان معاون، معلم و اولیا، همگی می‌توانند مشارکت خانواده در فرایند یادگیری را به شکلی معنادار افزایش دهند. فرصت دیگری که فناوری‌های نوین فراهم کرده، دسترسی آسان‌تر به منابع حرفه‌ای و یافته‌های پژوهشی روزآمد است. معاون آموزشی می‌تواند از طریق شبکه‌های تخصصی آموزشی، با همتایان خود در سرتاسر کشور در تبادل تجربه باشد، از راهنمایی متخصصان آموزش استفاده کند، و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای خود را دنبال کند. فناوری‌های هوش مصنوعی که اکنون به حوزه آموزش نفوذ کرده‌اند، می‌توانند در تحلیل حجم بزرگ داده‌های آموزشی، کشف الگوهای پنهان در عملکرد تحصیلی، و پیشنهاد مداخلات شخصی‌سازی‌شده برای هر دانش‌آموز به معاون کمک کنند. البته بهره‌گیری مؤثر از این فرصت‌ها مستلزم آن است که معاون دیدگاهی نقادانه نسبت به فناوری داشته باشد و بداند که ابزار فناورانه، جایگزین قضاوت حرفه‌ای و شناخت انسانی او نمی‌شود بلکه آن را توانمندتر و دقیق‌تر می‌سازد.

توسعه حرفه‌ای معاون آموزشی و بهره‌گیری از تجربه‌های موفق داخلی و بین‌المللی، دو عاملی هستند که در کنار هم، مسیر واقعی ارتقای مدیریت هوشمند را ترسیم می‌کنند. توسعه حرفه‌ای معاون آموزشی نباید به برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت و صدور گواهینامه‌های حضور محدود شود؛ توسعه حرفه‌ای مؤثر آن است که معاون را با چارچوب‌های نظری پیشرفته آشنا کند، مهارت‌های تحلیل داده و تفسیر شواهد را در او تقویت نماید، توانایی رهبری تغییر و مدیریت مقاومت سازمانی را در او پرورش دهد، و ظرفیت بازتاب نقادانه بر تجربه‌های خود را در او ایجاد کند. برنامه‌های مربی‌گری حرفه‌ای که در آن‌ها معاونان باتجربه‌تر با معاونان تازه‌کار همراه می‌شوند، یکی از مؤثرترین روش‌های توسعه حرفه‌ای است که متأسفانه در نظام آموزشی ایران هنوز به‌طور نظام‌مند استقرار نیافته است. در کنار توسعه حرفه‌ای، یادگیری از تجربه‌های موفق اهمیت بسیار دارد. در داخل کشور، مدارسی وجود دارند که معاونان آن‌ها با وجود محدودیت‌های منابع و امکانات، با خلاقیت و پشتکار، الگوهای مدیریت هوشمند بومی‌ای را توسعه داده‌اند که ارزش مستندسازی و بهره‌گیری از آن‌ها را دارند. در سطح بین‌المللی نیز

تجربه‌های ارزشمندی وجود دارند؛ نظام‌های آموزشی پیشرو در شرق و غرب جهان، ساختارهایی برای رهبری میانی مدارس طراحی کرده‌اند که در آن‌ها نقش معاون آموزشی با اختیارات واقعی، منابع کافی، و حمایت نهادی روشن تعریف شده است. انتقال این تجربه‌ها به نظام آموزشی ایران مستلزم بومی‌سازی دقیق است؛ آنچه در یک بستر فرهنگی و اجتماعی کارآمد بوده، لزوماً در بستری دیگر به همان شکل کارآمد نخواهد بود، اما درس‌های اصلی آن تجربه‌ها یعنی اعطای اختیار واقعی به معاون، تعریف روشن پاسخگویی، سرمایه‌گذاری جدی در توسعه حرفه‌ای، و ایجاد نظام‌های پشتیبانی مبتنی بر داده، جهانی هستند و قابلیت انطباق با شرایط بومی را دارند و راهگشای تحول پایدار در مدیریت مدارس ابتدایی کشور خواهند بود.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

مقاله حاضر با هدف تبیین نقش معاون آموزش ابتدایی در مدیریت هوشمند برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی سامان یافت و در مسیر خود نشان داد که این جایگاه، یکی از تأثیرگذارترین و در عین حال کم‌توجه‌ترین نقش‌های رهبری در نظام آموزش رسمی کشور به شمار می‌رود. آنچه از مجموع بخش‌های این پژوهش به دست می‌آید این است که معاون آموزشی نه یک مقام اجرایی صرف، بلکه یک رهبر میانی با ظرفیت‌های بالقوه بسیار است که نظام آموزشی تاکنون از بخش عمده‌ای از این ظرفیت‌ها بهره نگرفته است. مدیریت هوشمند در این پژوهش نه به معنای صرف به‌کارگیری فناوری، بلکه به معنای تصمیم‌گیری آگاهانه، داده‌بنیاد، هدفمند و پیوسته در خدمت یادگیری دانش‌آموز تعریف شد و همین تعریف، بار مسئولیت معاون را سنگین‌تر کرد، چراکه او را نه یک ناظر انفعالی، بلکه یک عامل فعال در شکل‌دهی به کیفیت آموزش قرار داد. نظریه‌های رهبری توزیع‌شده و رهبری تحول‌آفرین که در بخش‌های پیشین بررسی شدند، هر دو این حقیقت را تأیید کردند که تحول پایدار در کیفیت یادگیری مدرسه نه از سطح کلان سیاستگذاری، بلکه از درون کلاس‌ها و راهروهای مدرسه آغاز می‌شود و معاون آموزشی دقیقاً در همین فضاست که نفوذ واقعی خود را اعمال می‌کند. بررسی جایگاه رسمی و غیررسمی معاون روشن ساخت که اثرگذاری او به میزان زیادی به توانایی‌اش در ساختن اعتماد،

هدایت گفتگوهای حرفه‌ای و ایجاد فرهنگ یادگیری مشترک میان معلمان بستگی دارد؛ مهارت‌هایی که در هیچ آیین‌نامه‌ای فهرست نشده‌اند اما تعیین‌کننده‌ترین عامل موفقیت یا شکست او به شمار می‌روند.

تحلیل بخش‌های مربوط به مدیریت برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی نشان داد که پیوند میان این دو حوزه عمیق‌تر از آن است که در رویکردهای معمول مدیریت مدرسه به آن توجه می‌شود، چراکه برنامه درسی رسمی تنها بخشی از آن چیزی است که دانش‌آموز در مدرسه فرامی‌گیرد و لایه‌های پنهان و تجربه‌شده این برنامه، فضایی است که معاون آموزشی بیش از هر مقام دیگری می‌تواند بر آن‌ها اثر بگذارد. هوشمندی در مدیریت این لایه‌ها یعنی توجه به پیام‌های ضمنی محیط یادگیری، نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان، شکل روابط در کلاس، و کیفیت تجربه‌ای که هر روز برای کودکان رقم می‌خورد؛ و این همان چیزی است که معاونان توانمند را از معاونان معمول متمایز می‌کند. بررسی چالش‌ها و فرصت‌ها نیز روشن ساخت که مدیریت هوشمند نه یک راه‌حل فوری، بلکه یک فرایند تدریجی و نظام‌مند است که با تقویت توانمندی‌های حرفه‌ای معاون، اصلاح ساختارهای سازمانی، بهره‌گیری خردمندانه از فناوری‌های نوین و ایجاد فرهنگ یادگیری سازمانی در مدرسه به‌تدریج شکل می‌گیرد و استحکام می‌یابد. مجموع یافته‌های این پژوهش این باور بنیادین را تقویت می‌کند که سرمایه‌گذاری روی معاون آموزشی یکی از مؤثرترین و کم‌هزینه‌ترین مسیرهای بهبود کیفیت آموزش ابتدایی است و نادیده گرفتن این ظرفیت، بزرگترین خسارتی است که نظام آموزشی می‌تواند به آینده کشور وارد کند.

منابع

1. احمدی، ر.، و کریمی، پ. (۱۳۹۶). تأثیر مدیریت زمان مؤثر در کلاس بر مشارکت دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۲(۴)، ۷۵-۹۲.
2. ابوالحسنی، اعظم، اخلاقی صوفیانی، شهین، و رستم‌پور صوفیانی، اکرم. (۱۴۰۴). استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی توسط مدیر و معاون آموزشی برای بهبود کیفیت آموزشی. اولین همایش بین‌المللی معلمان پیشرو در عصر پژوهش‌های تحول‌آفرین، اهواز.

3. حسنی، ف. (۱۳۹۶). بهبود کیفیت یادگیری با استفاده از برنامه‌ریزی درسی مؤثر. پژوهشنامه علمی آموزش و پرورش، ۱۶(۳)، ۴۹-۶۵.
4. حسینی، م.، و رضایی، ن. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه‌ریزی درسی بر انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در آموزش و پرورش، ۲۱(۳)، ۵۴-۷۲.
5. ریحانپور، میلاد، پژمان، حامد، آجرلو، زهرا، و پورمنتصری، محمدرضا. (۱۳۹۷). بررسی چالش تلفیق فناوری‌های نوین با برنامه درسی در هوشمندسازی مدارس و ارائه راهبرد برای مقابله با آن. پنجمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، قزوین.
6. صادقی، ر. (۱۳۹۷). نقش برنامه‌ریزی درسی و مدیریت زمان در افزایش مشارکت دانش‌آموزان. مجله علمی پژوهش‌های تربیتی، ۱۷(۴)، ۱۰۲-۱۲۵.
7. شریف‌زاده، مژگان، و اندیشمند، ویدا. (۱۳۹۹). برنامه‌ریزی درسی و ساختار مدارس هوشمند در سیستم آموزشی. فصلنامه پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲).
8. عباسی، ن.، و ملکزاده، م. (۱۳۹۸). ارتباط بین مدیریت زمان کلاس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی و آموزش، ۲۰(۲)، ۸۰-۹۸.
9. کریمی، م. (۱۳۹۹). تأثیر مدیریت زمان کلاس بر رفتارهای کلاسی و مشارکت دانش‌آموزان. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۲۵(۱)، ۵۳-۷۰.
10. مولائی، خدیجه، و فرخ‌پور قره‌قشلاقی، الهام. (۱۴۰۵). مدارس هوشمند و تاثیر آن بر عملکرد شغلی معاونان آموزشی و معلمان. چهارمین همایش بین‌المللی فرهیختگان، معلمان برتر و مدارس نوین، همدان.
11. نادری، س.، و رضایی، م. (۱۳۹۷). برنامه‌ریزی درسی و نقش آن در یادگیری عمیق دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۴(۲)، ۶۷-۸۵.

12. Garcia, L., & Martinez, R. (2020). Flexible classroom scheduling and student participation: A comparative study. International Journal of Educational Development, 45(2), .78-95

13. Harrison, K., Lee, S., & Thompson, A. (2019). Digital tools in classroom time management: Effects on active learning. Computers & Education, 134, .33-48
14. Kim, Y., Park, H., & Choi, J. (2020). Time allocation in classrooms: Enhancing collaborative learning and problem-solving skills. Educational Psychology, 40(6), .657-674
15. Najafi, S. K., & Dehghani, A. P. (1402). The effect of drama instruction on knowledge of idioms among Iranian EFL learners. The 10th National Conference on Positive Psychology News, Bandar Abbas.