

بخش اول: نوع تحقیق

شماره	نوع روش تحقیق	آنچه بیان می کند	هدف	مثالها
۱	تاریخی	چه بوده؟	تجزیه و تحلیل و تعبیر و تفسیر وقایع گذشته به منظور کشف ویژگیهای عمومی و مشترک که می تواند در درک و فهم بهتر آنها مفید باشد، و احتمالاً تا میزانی محدود وقایع مشابه را در آینده پیش بینی کند.	مطالعه ای در مورد نوع آموزش خواندن در طول ۱۰۰ سال گذشته در ایران. مطالعه تاریخ ۵۰ سال گذشته ایران. آزمودن فرض اینکه حکیم خیام شاعر واقعی شاهنامه فردوسی است.
۲	توصیفی	چه هست؟	توصیف، ضبط، توضیح شرایط موجود، یا به عبارت دیگر توصیف منظم	مطالعات آماری جمعیت، جمع آوری نظرات عموم، جمع آوری حقایق، مطالعات طبقه اجتماعی،

<p>مطالعات و توصیف وظایف، مطالعات مصاحبه ای و پرسشنامه ای، مطالعات مشاهده ای، توصیف مشاغل، مطالعات نوشته ها و پژوهش های مورد علاقه، تجزیه و تحلیل مدارک، واقعه نگاری گزارشهای بحرانی وقایع، تجزیه و تحلیل نمرات.</p>	<p>و مدون موقعیتی ویژه یا حوزه مورد علاقه به صورت واقعی و عینی است.</p>			
<p>بررسی مراحل مختلف رشد ۲۰۰ نفر از ۶ ماهگی تا ۱۸ سالگی، مطالعه و بررسی مقطعی از رشد که هدف آن بررسی تغییرات هوش در ۱۰ گروه سنتی مختلف است.</p>	<p>بررسی چگونگی مراحل رشد، یا تغییرات آنها در نتیجه گذشت زمان است.</p>	<p>چه خواهد بود؟</p>	<p>تداومی و مقطعی</p>	<p>۳</p>
<p>مطالعه و بررسی سرگذشت کودکی یا بهره هوشی بالاتر از متوسط و با داشتن مشکل</p>	<p>مطالعه و بررسی وسیعی از موقعیت قبلی و فعلی یا از کنش و واکنشهای یک</p>	<p>چه هست؟</p>	<p>موردی و زمینه ای</p>	<p>۴</p>

<p>یادگیری، مطالعه و بررسی خصوصیات طبقه اجتماعی مردم استان فارس.</p>	<p>واحد از اجتماع یا یک فرد، یا یک گروه است.</p>			
<p>بررسی و مطالعه روابط بین نمرات آزمون خواندن زبان فارسی با یک یا چند متغیر دیگر. بررسی و پیش بینی موفقیت در دانشگاه بر اساس مطالعه چگونگی همبستگی نمرات دانشگاهی و معدل ششم نهایی در دبیرستان.</p>	<p>بررسی میزان تغییرات یک یا چند عامل در اثر تغییرات یک یا چند عامل دیگر، از طریق بدست آوردن ضریب همبستگی است.</p>	<p>چه خواهد بود؟</p>	<p>همبستگی یا همخوانی</p>	<p>۵</p>
<p>بررسی عوامل مربوط به ترک تحصیل در دبیرستانهای ناحیه ۵ آموزش و پرورش تهران با استفاده از اطلاعات ضبط شده در این مورد ظرف ۱۰ سال گذشته، بررسی تشابهات و تفاوتها بین دو</p>	<p>بررسی امکان روابط علت و معلولی از طریق مطالعه نتایج موجود و زمینه قبلی به امید یافتن علت عمل انجام شده است.</p>	<p>چرا چنین بوده؟</p>	<p>علی یا پس از وقوع</p>	<p>۶</p>

<p>گروه نظیر: سیگاریها و غیر سیگاریها، مجرمین و غیر مجرمین از طریق اطلاعات ضبط شده.</p>				
<p>بررسی اثر سه روش مختلف آموزش خواندن زبان فارسی در کلاس اول ابتدایی با بکار بردن روش تصادفی در تقسیم دانش آموزان و معلمان به گروهها و روشها. بررسی اثر یک نوع ویژه از قرص مسکن اعصاب در تغییر رفتار پسرهایی که بیقرار تشخیص داده شده اند. با بکار بردن روش نمونه گیری تصادفی و داشتن گروهی دیگر بعنوان گروه شاهد که چنین قرصی دریافت نمی دارد.</p>	<p>بررسی امکان وجود روابط علت و معلولی، از طریق آزمایش و به این شکل که یک یا چند گروه (بنام گروه تجربی) را تحت شرایط ویژه ای قرار داده و نتایج را با نتایج حاصل از یک یا چند گروه دیگر (بنام گروه گواه یا شاهد) که در آن شرایط خاص قرار نداشته اند مقایسه کنیم.</p>	<p>چه خواهد بود؟</p>	<p>تجربی حقیقی</p>	<p>۷</p>
<p>بیشتر تحقیقاتی که هدفشان یافتن</p>	<p>در این نوع روش تحقیقی</p>	<p>چه</p>	<p>نیمه</p>	<p>۸</p>

	تجربی	خواهد بود؟	هدف نزدیک شدن به تحقیق تجربی حقیقی است. اما چون شرایط تجربه و تحقیق به نحوی است که کنترل یا دستکاری همه متغیرهای بازیگر در حوزه تحقیق مقدور نیست، آنرا نیمه تجربی می نامند.	عواملی علی در زندگی واقعی و شرایط حقیقی است و در حین اجرای آنها تنها کنترل تعدادی از متغیرها مقدور می باشد، در رده تحقیقات نیمه تجربی قرار می گیرند. مانند: بررسی اثر روش ویژه ای از آموزش ریاضیات، هنگامی که تقسیم دانش آموزان به روشهای مختلف از طریق نمونه گیری تصادفی امکان پذیر نیست.
۹	عملی (در آموزش و پرورش)	چه باید باشد؟	ایجاد مهارتها و روشهای جدید یا حل مشکلاتی است که مستقیما و به نحوی با کلاس درس یا با هر موقعیت زنده و واقعی از مدرسه ارتباط دارد.	انشاء و ایجاد برنامه آموزشی حین خدمت برای مربیان که آنان را با مهارتهای جدیدی در زمینه بهتر کردن بحثهای کلاسی آشنا سازد. به وجود آوردن فنون موثرتر و بهتر مشاوره ای برای دانش

آموزان عقب مانده.				
-------------------	--	--	--	--

روشهای گردآوری اطلاعات:

جهت جمع آوری اطلاعات می توان از روشهای زیر استفاده نمود:

الف) مشاهده (ب) مصاحبه (ج) پرسشنامه (د) بررسی اسناد و مدارک (آرشیو کتابخانه)

(روشهای تحقیق در علوم انسانی – دکتر سیاوش خلیلی شورینی ص ۱۲۲)

روش گردآوری اطلاعات از طریق استنتاج از نظریه ها و استفاده از متون مربوط به موضوع می باشد، که از طریق استفاده از کتابخانه است.

با مطالعه کتابها، مقاله ها و تحقیقات دیگران که در حوزه موضوع، مورد علاقه او است محقق می تواند موضوع تحقیق خود را بیشتر بشناسد و ابعاد آن را ببیند و هدف یا هدفهای تحقیق خود را خالص تر بیان کند. معمولا کتابخانه ها به دو

گونه مختلف تقسیم می گردند: ۱- کتابخانه های سنتی ۲- کتابخانه های آزاد در کتابخانه های سنتی، هیچکس جز کتابدار حق ورود به محوطه کتابها را ندارد

در حالیکه در کتابخانه های آزاد هر فردی می تواند به محوطه کتابها برود و کتاب مورد علاقه خود را شخصا پیدا کند که من در کتابخانه های مختلف که مراجعه کردم بیشتر از شیوه آزاد استفاده می شد.

و آگاهی از شیوه چین کتابها در کتابخانه صرف نظر از این که خود دانشی است که محقق باید از آن برخوردار باشد، در او حس خودکفایی را نیز تقویت می کند و از اتلاف وقت در جمع آوری اطلاعات می کاهد.

وقتی وارد کتابخانه شدم - به سمت کامپیوتر رفته و کتابهای مورد نظر را با نام نویسنده یا نام کتاب جستجو کردن و بعد با استفاده از راهنما کتابهای مورد نیاز خود را پیدا می کردم و سپس شروع به نوشتن کرده و تا ساعتها در کتابخانه مشغول بودیم.

از چند نشریه داخلی نیز استفاده کردم که به عنوان نشریه گروه بهمن و به آنجا مراجعه کردم و یک سری کتابهایی را معرفی کردند و من فقط از بعضی از آنها استفاده کردم و مربوط به پروژه ما بود.

چین کتابها به ۳ صورت می باشد.

۱- چین کتابها بر اساس اندازه (بزرگی و کوچکی کتابها).

۲- چین کتابها بر اساس حروف الفبای نام کتاب یا نویسنده و مترجم.

۳- چین کتابها بر اساس شیوه اعشاری یا دهدهی دیویی.

استفاده از نشریه ای دولتی - تدبیر - فصلنامه ها می باشد و کتابها عینا و بدون دخل و تصرف وارد کار پروژه شده است.

نحوه نگاهداری فیش: به ۴ صورت می باشد. ۱- جعبه مخصوص فیش ۲- پوشه

و فایل ۳- کلاسور یا زونکن ۴- پاکت.

که مولف از طریق جعبه مخصوص فیش کتابهای مورد نظر را جستجو کرده و

استفاده نموده است.

از چه طریق اطلاعاتتان را تجزیه و تحلیل می کنید؟

از طریق استفاده از کتابهای داخل کتابخانه ها و مراکز عالی این پروژه ترتیب

داده شده است که شامل مقدمه ای بر مدیریت آموزشی - روشهای تحقیق که

توضیح داده شده و تئوری سیستمی مدیریت که مدیریت زمان مورد توجه قرار

گرفته است و توضیح سازمانهای یادگیرنده که همه مطالب از کتابهای معتبر اخذ

شده و دخل و تصرفی نشده است.

مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) استفاده از نظریات ساموئل کی. هو که تاثیر

زیادی بر روی آموزش گذاشته می شود اگر مدیران بیشتر به فکر پیشرفت

مدرسه و خلاقیت دانش آموزان باشند.

دو مورد مطالعات موردی که تلاش مدیران شهر ارومیه و تهران می باشد شرح

داده شده است.

و در فصل هفتم نقش کلیدی دانش و معرفت در مدیریت آموزشی که با علم روز

هماهنگ می باشد و مدیران با رایانه آشنا شوند و کاربرد ضبط صوت در

آموزش استفاده شود و کاربرد وب و تکنولوژی در آموزش اثر زیادی بر روی

دانش آموزان می گذارد.

در فصل هشتم: کارکردهای POSD-CORB در صنعت وجود دارد و هر مورد توضیح داده شده و آموزش با این کارکردهای می تواند سطح توانایی و سواد و کنترل را بالا برد که آینده ای پربار برای معلمین و دانش آموزان را به بار آورد. و در فصل نهم: الگوی کاوشگری (حل مسئله) در تدریس باعث می شود که دانش آموزان خلاق تر شده و استعدادهای آنان شکوفا گردد و توضیحات لازم در این فصل آورده شده است.

ضرورت تحقیق و پژوهش

چون آموزش از دیرباز اهمیت زیادی برای انسان دارد. لذا برحسب نیاز و برای کسب آگاهی از مدیریت آموزشی بر خود لازم دیده ام که با تحقیق کتابخانه ای قدری از نیاز خود را بکاهم. تا قبل از انجام تحقیق آگاهی زیادی از مدیریت و آشنایی با علم روز نداشتم اما بعد از تحقیق علاقه زیادی به مطالعه بیشتر در زمینه مدیریت آموزشی پیدا کرده ام که از طریق این علم با نظریات و دیدگاههای مختلف مدیریت آشنا شده که با تعمق زیاد و تلاش می تواند آن نظریات را وارد سازمان آموزش و پرورش کرد و سطح آگاهی معلم و دانش آموز و مدیر و ... را بالا برد.

با توجه به مدیریت کیفیت فراگیر یا (TQM) افراد تلاش خود را برای بالابردن سود و تولید به کار می برند پس چه خوب است که ما به فکر سازمانی که در آن فرزندان آینده به اندیشمندان و متفکران آینده تبدیل می شوند کمک شایانی کنیم و زیرا کشوری موفق است که دارای سازمان آموزشی موفق باشد چه در زمینه صنعتی چه اقتصادی و ... می باشد.

سوال اصلی تحقیق

۱- مدیریت آموزشی چیست؟

۲- مدیریت آموزشی دارای چه ویژگیهایی می باشد؟

۳- آیا می توان با استفاده از مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) روند و بازده آموزشی را بالا برد؟

۴- آیا سازمان می تواند با آموزش معلمان و مدیران در استفاده از الگوی کاوشگری به ارتقاء خلاقیت دانش آموزان کمک کند؟

بخش دوم: ۱- مقدمه

امروز رشته «مدیریت آموزشی» بعنوان شاخه ای از آموزش عالی در پاسخ به

نیازهای آموزشی وزارت آموزش و پرورش نقشی حساس دارد. این رشته به

تدریج شکل گرفته و به سوی ساختاری منظم و مرکب از موضوعات، عناوین،

مفاهیم، اصول، مهارتها و اصطلاحات مربوط به خود پیش می رود. نیاز

روزافزون به مدیریت آموزشی بیشتر ناشی از تغییرات کلی است که در عناصر

مختلف آموزشی و بافت آن از آغاز دوره جدید آموزشی رسمی ایران صورت

گرفته است. افزایش تعداد معلمان، دانش آموزان، مدارس، موضوعات و عناوین

دروس، مشاغل آموزشی و پرورشی و هزینه ها، توام با گسترش قلمرو و

وظایف، اهداف پیچیدگی، وسعت محتوا، و انتظارات روزافزون از آموزش و

پرورش تربیت و آماده سازی مدیران آموزشی را الزامی ساخته است.

در امر مدیریت، آموزش نقش تعیین کننده ای در یک مدیریت خلاق دارد.

«کنفوسیوس» فیلسوف و حکیم چینی احکامی در زمینه مدیریت ارائه می دهد که

یادآوری آن به جاست او می گوید: اگر مایلید تغذیه یکسال خود را تامین کنید

گندم بکارید - اگر ده سال رفاه می خواهید درخت بکارید اگر در پی رفاه و

آسایش یک قرن هستید به آموزش توجه کنید. مردم ژاپن این اندرز را با استفاده

از سنت و آداب خود در کار روزانه بکار گرفته اند. آلفرد مارشال پرورش نیروی انساین را با ارزش ترین نوع سرمایه گذاری به شمار می آورد و معتقدات تربیت یک صنعت کار یا مخترع می تواند هزینه آموزش و پرورش یک شهر را جبران کند.

در کل می تواند عنوان کرد که هدف از انجام تحقیق کمک به نظام آموزشی و مدیریت به علت پیچیدگی آموزش و پرورش، هر چه جامعه پیشرفته تر باشد، به همان اندازه آموزش و پرورش در آن رسمی نقش مهمتر، پیچیده تر و دشوارتر بر عهده داشته سازمانهای آن گسترده تر و متنوع تر می باشد.

و همچنین ضرورت تغییر در تصمیم گیری و سیاست گذاری، بهبود کیفی و ایجاد فرصتهای برابر آموزشی برای همگان نقش خطیر مدیریت نظام آموزشی را بر وظیفه ای سنگین و پر مسئولیت مبدل ساخته است و می بایستی نظام آموزشی را به یک نظام خلاق و با ابزارهای کیفیت فرایند آموزشی آشنا ساخت.

۲- تعریف مدیریت آموزشی

تفاوت عمده مدیریت: هر رشته از دانش بشری دارای تربیت خاصی است. این تعریف حوزه دانش مورد بحث را معلوم می دارد. مثلا علوم ریاضی بیشتر به محاسبات و اندازه گیری می پردازد و از این محاسبات در حوزه دانش فیزیک

بهره گرفته می شود. در حوزه علوم محض تقریباً همه دانشمندان تعاریف یکسانی را پذیرفته اند. اما در حوزه علوم انسانی و اجتماعی به دلیل تفاوت در نگرشها و بینشها این تعاریف یکسان نیستند.

مشهورترین تعاریف مدیریت

۱- مدیریت یعنی کنترل عناصر مسئول و زیردست به طوری که تلاشهای آنان در تحقق اهداف دستگاه تشکیلات هماهنگ شود. (آرتارنن بوم ۱۹۶۱) مدیر در کارهای خود که یکی از کارها کنترل همکاران و زیردستان خود است تا بنگرد که

در کارهای خود مشکلی ندارند و آنان را یاری دهد تا در کارهای خود با مشکلی مواجه نشوند و کارها به خوبی انجام شود.

۲- مدیریت در حقیقت عبارت است از اتخاذ تصمیم برای پیشبرد امور، بنابراین مدیریت یعنی اخذ اطلاعات و تنظیم آنها به منظور انجام دادن اعمال لازم سازمانی. (جی. دبلیو. فورستو. ۱۹۶۲)

یعنی مدیر با مطالعه تجربیات دیگر مدیران برای پیشبرد کارهای خود و سازمان اطلاعات زیادی را کسب نماید و دست به خلاقیت و نوآوری زند.

۳- مدیریت فرایندی است که به وسیله آن فعالیتهای فردی و گروهی در جهت هدفهای مشترک همسو و هماهنگ می شود. (ج. اچ. دانلی ۱۹۷۱) مدیر یا رهبر

آموزشی باید قادر به ایجاد اوضاعی باشد که در آن افراد با همکاری یکدیگر امور محول را انجام دهند. مسلم این است که شرکت در حاصل تجربه های

دیگران سبب رشد و نمو فردی خواهد شد از راه تجدید تجربه ها عمل یادگیری صورت می گیرد و تجربه هنگامی تجدید می شود که افراد با عقاید و آراء تجربه ها و اندوخته های ذهنی دیگران تماس و مجاورت داشته باشد.

۴- مدیریت عبارتست از به وجود آوردن یک محیط موثر برای افرادی که در گروههای رسمی سازمانی تلاش می کنند تا آنها بتوانند در جهت تحقق هدفهای

سازمانی تلاش کند. (دائل. ۱۹۷۲)

مدیر باید محیطی توأم با آرامش و امنیت برای کارکنان خود فراهم کند و راههایی را کشف کند که به وسیله افراد بتوانند با همکاری و تعاون یکدیگر در داخل گروه امور محول را انجام دهند.

(اصول و مفاهیم اساسی مدیریت نوشته سید محمد عباس زادگاه چاپ دوم ص

۸۵-۸۰)

تعاریف مربوط به مدیریت آموزشی

مدیریت عبارت است از:

۱- هنر انجام دادن کار به وسیله دیگران (فالت، ۱۹۲۴) یعنی هر کس بتواند کارها را با استفاده از نیروی دیگران به انجام برساند و مسئولیتی به دوش دیگران بیندازد.

۲- ایجاد محیطی موثر برای افرادی که در گروه‌های رسمی سازمانی فعالیت می‌کنند. (کونتزوآودائل، ۱۹۷۲) یعنی مدیر با آماده کردن یک محیطی آرام و بدون تشنج و محیط مناسب و مطلوب برای کارمندان خود - واگذار کردن احترام لازم به آنها.

۳- هماهنگ سازی منابع انسانی و مادی در جهت هدفها (کاست ورنزویگ، ۱۹۷۴) مدیر برای پیشبرد اهداف سازمان منابع انسانی و مادی را هماهنگ سازد و با استفاده صحیح و منطقی از منابع انسانی و مادی برای رسیدن به هدف سازمان تلاش نماید.

۴- فراگرد هماهنگ سازی فعالیت فردی و گروهی در جهت هدفهای گروهی. (دانلی و همکاران، ۱۹۷۱)

مدیر فعالیتهایی که بین افراد سازمان است منظور فعالیتهای رسمی و یا غیر رسمی را برای رسیدن به اهداف سازمان هماهنگ می‌سازد.

۵- فراگرد تبدیل اطلاعات به عمل - این فراگرد تغییر و تبدیل را تصمیم گیری می

نمایم (فورستر، ۱۹۶۲)

اصل مهم در امر مدیریت تغییر است اگر در تغییر بتواند دانش آموزان را به خلاقیت تشویق سازد در امر مدیریت موفق بوده است.

(مقدمات مدیریت آموزشی، علی علاقه بند، ص ۱۳، انتشارات بعثت، اسفند ۱۳۷۲)

۶- فراگرد برنامه ریزی، سازماندهی، رهبری و نظارت کار اعضای سازمان و استفاده از همه منابع موجود سازمان برای تحقق هدفهای مورد نظر سازمان

(استونر و همکاران، ۱۹۹۵) آنچه از این تعریف بر می آید آن است که وظیفه

اصلی مدیریت، استفاده از همه منابع و امکانات برای رسیدن به هدفهای سازمانی می باشد.

(مدیریت عمومی، علی علاقه بند، نشر روان، دانشگاه علامه طباطبایی، زمستان

۱۳۷۶)

۷- مدیریت عبارت است از هماهنگ کردن منابع انسانی و مادی برای نیل به

هدف.

این تعریف همانند نظر کاست وزنزویگ می باشد که مدیر باید از تمام موارد و عوامل مادی و معنوی و غیره از کتاب (مدیریت اسلامی دکتر محمد رضا سرمدی

ص ۱۲۰-۹۰)

(سازمان و مدیریت، علی محمد اقتداری)

تعریف مدیریت آموزشی

۱- کترویح مدیر آموزشگاهی را چنین تعریف می کند،

مدیریت آموزشگاهی فرایند اجتماعی مربوط به هویت دادن، نگهداشتن،

برانگیختن، کنترل کردن و وحدت بخشیدن تمام نیروهای رسمی و غیر رسمی

انسانی و مادی سازمان یافته در یک نظام واحد و یکپارچه می باشد که برای

دست یابی به هدفها از پیش تعیین شده طراحی شده است. (رهبری و مدیریت

آموزشی، دکتر سید محمد میر کمالی)

مدیر آموزشگاه بتواند قادر به ایجاد اوضاعی باشد که در آن افراد با همکاری

یکدیگر امور محول را انجام دهند و مدیر با استفاده از تجربه های خود و بکار

بردن موارد بالا بین گروه هماهنگی ایجاد نماید.

۲- منظور از مدیریت در سازمانهای آموزشی، تحقق هدفهای آموزشی و پیشبرد موثر آموزش و یادگیری است. (مقدمات مدیریت آموزشی، دکتر علی علاقه بند،

ص ۱۳۶)

یعنی مدیر بتواند با استفاده از امکاناتی که در دسترس وجود دارد و خلاقیت و نوآوری مدیر برای پیشبرد اهداف آموزشی تلاش کند.

۳- کیمبل وایلز در تعریف مدیریت و رهبری آموزشی می گوید:
رهبری آموزشی عبارتست از یاری، مدد و بهبود کار آموزشی و هر عملی که

بتواند معلم را در یک قدم پیش تر ببرد، رهبری آموزشی خوانده می شود. یعنی رهبر و مدیر آموزش باید قادر باشد که صاحبان عقاید و آرای جدید را به کارکنان آموزش و پرورش معرفی نماید و باید در رابطه اش با معلمان چنان روشی در پیش گیرد که معلمان برای حل دشواریهایی که در کار خود حس می کنند به او رجوع کنند.

(مدیریت آموزشی، تألیف دکتر امان خزائی مقدم، ص ۳۴)

۴- مدیریت آموزشی فرایندی است اجتماعی که با بکارگیری مهارت های علمی، فنی و هنری کلیه نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ نموده و با فراهم آوردن زمینه های انگیزش و رشد با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی

معلمان، دانش آموزان و کارکنان بطور صرفه جویانه به هدفهای تعلیم و تربیت برسند. در کل می توان گفت رهبری آموزشی عبارت از یاری به ایجاد فرصت های بهتر برای آموختن و آموزاندن است و یاری و مدد به بهبود کار آموزشی است.

(رهبری و مدیریت آموزشی، دکتر سید محمد میر کمالی، ص ۲۵)

۵- فرهنگ لغات بین المللی تعلیم و تربیت:

(International Dictionary of Education)

مدیریت آموزشی را بکار بردن تکنیک ها و روش های اداره سازمان های تربیتی با در نظر گرفتن هدف ها و سیاست های کلی تعلیم و تربیت تعریف می کند. مدیر بتواند با استفاده از تکنیک ها و فن آوری روز باعث و سبب بروز و شکوفایی یا رکود خلاقیت و ابتکار می شود.

(رهبری و مدیریت آموزشی، دکتر سید محمد میرکمالی، ص ۲۴)

ویژگی یک مدیر موفق:

۱- مدیران و رهبران آموزشی باید کودکان و نوجوانان را یاری کنند تا استعدادها و تواناییهای خود را کشف کنند و راهنمایی شوند تا رشته تحصیلی، یا شغل و حرفه مناسب برای خود برگزینند.

۲- به شاگردان خود فرصت دهند تا استعداد های خلاق خود را شکوفا سازند و با همکاری یکدیگر طرح های تنظیم شده را به اجرا در آورند.

۳- مدیران آموزشی، باید آگاه باشند که هدف های آموزش و پرورش در یک جامعه ممکن است وسیله ای برای حفظ شرایط موجود و تسلیم به سرنوشت و مقدرات باشد یا بر عکس، انسان را حاکم بر سرنوشت خود سازد و در تکاپوی زندگی مرفه تر و ایجاد جهان بهتری او را یاری کنند.

۴- با نظام فرهنگی جامعه و ارزشها و هنجارهای آن آشنا و به اهمیت و نقش

آنها واقف باشد و بداند که تاثیر ارزشها و هنجارهای نامناسب و غلط، چنان عمیق و گسترده است که می تواند حتی در کارایی و عدم کارایی - اهمیت ندادن به وقت - فرار از کار و بیزاری از آن، بی اهمیت شمردن ثمر کار خود، کم اهمیت شمردن برخی مشاغل و برتر شمردن بعضی مشاغل دیگر، بسیار موثر است.

۵- مدیران آموزش و پرورش باید آگاه باشند که چه راهی را می پیمایند و چه

هدفهایی را دنبال می کنند و آیا این هدفها و خط مشی بنابر مصالح ملی و مملکتی است یا زیر نفوذ گروه خاصی که بنام «گروه فشار» نامیده می شود قرار دارد.

۶- مدیران و مسئولان آموزش و پرورش در هر مقام و مرتبه ای که هستند باید در برابر وسوسه های شیطانی که آنان را به سوء استفاده از اختیارات قانونی و اداری می کند ایستادگی نمایند.

اینها و خصوصیات دیگری که از ذکر آنها خودداری می گردد به خوبی معلوم می نماید که مدیریت آموزشی تا چه اندازه وظیفه ای خطیر و مهم است و مدیران آموزش و پرورش باید چه ویژگیهایی برخوردار باشند تا بتوانند به اداره امور پردازند و جامعه را بسوی رشد و توسعه سوق دهند.

(مدیریت آموزشی - خزائی مقدم - ص ۴۰-۳۸)

تعریف روش تحقیق: یک علم منظم که در نتیجه آن پاسخ هایی برای سوال های مورد نظر مطرح شده در موضوع تحقیق به دست می آید.

این چنین پاسخ ها ممکن است کلی و ذهنی، نظیر یافته های تحقیقات بنیادی یا بر عکس قابل لمس و ویژه مانند یافته های تحقیقات کاربردی باشد که در هر حال

محقق سعی دار حقایقی را آشکار کند و بر اساس تعبیر و تفسیر این حقایق به دانشی نو دست یابد.

تحقیق بنیادی:

هدف این نوع پژوهش، توسعه و گسترش نظریه ها (دانش نو) از طریق کشف ویژگیهای عمومی و مشترک یا اصول کلی است. نظیر تحقیقاتی که «چامسکی»

در مورد زبانهای مختلف موجود در جهان انجام داد و نتیجه گرفت که این زبانها دارای ویژگی های عمومی مشترکی هستند. در این نوع تحقیقات به علت تعمیم نتایج و یافته ها، روش نمونه گیری دقیق، اساس کار است. محققان در این نوع پژوهش توجه زیادی به استفاده یا کاربرد نتایج در مسائل واقعی زندگی یا به مسائل خارج از حوزه مورد علاقه خودشان ندارند. معمولا این نوع پژوهش

توسط روان شناسان و در موقعیت های آزمایشگاهی و اغلب بر روی حیوانات صورت می گیرد.

تحقیق کاربردی

هدف پژوهش در جهت رشد و بهتر کردن یک محصول یا روال یک فعالیت و خلاصه آزمون مفاهیم نظری و مجرد «ذهنی» در موقعیت های واقعی و زنده است. بیشتر تحقیقات ما در آموزش و پرورش از نوع کاربردی می باشد و هدف آنها آزمون نظریه های تربیتی در مورد چگونگی رفتار دانش آموزان در یک موقعیت آموزشی ویژه است.

(روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی تألیف دکتر عزت اله
مادری - مریم سیف نراقی ص ۳۴-۳۳)

منابع و مراجع برای انتخاب موضوع تحقیق

۱- استفاده از تجارب: برای محقق تازه کار، یکی از مفیدترین منابع تهیه موضوع تحقیق - تجارب شخصی او به عنوان یک عضو از نظام آموزشی یا به طور کلی عضوی از اجتماع است. اگر به عنوان معلم با دقت به اطراف خود بنگریم، ملاحظه خواهیم کرد که دائماً در معرض اتخاذ تصمیمهای راجع به چگونگی تاثیرات تجارب آموزشی بر رفتار دانش آموزانیم.

۲- استنتاج از نظریه ها: پژوهشگران علوم تربیتی و رفتاری می توانند از نظریه های فراوانی که در این زمینه ها وجود دارد مانند نظریه های مختلف یادگیری - شخصیت و ... استنتاج کنند و به تحقیق و مطالعه آنها بپردازند.

۳- استفاده از متون مربوط به موضوع:

اگر پژوهشگر نتوانست با استفاده از دو مأخذ ذکر شده موضوع تحقیق خود را انتخاب و تعیین کند می تواند از طریق مطالعه نوشته های موجود و تحقیقات انجام شده در زمینه مورد علاقه اش، موضوع تحقیق خود را برگزیند. این روش از موضوع یابی، نه تنها محقق این فرصت را می دهد که موضوع جالبی را برای

تحقیق خود انتخاب کند، بلکه او را با تحقیقات و موضوعات مختلف در حوزه مورد علاقه اش آشنا می کند و چه بسا که در اثر مطالعه پژوهشهای دیگران نیاز

به کاوش بیشتری را در زمینه ای احساس کند یا علاقمند شود که تحقیق ویژه ای را در موقعیت مشابه یا در شرایط دیگری انجام دهد.

۴- تفکر یا تخیل خلاق: این مرجع از موضوع یابی برای تحقیق که مرجه بدیع سازی و نوآوری است. در واقع زمانی مفید و مثمر است که بر پایه سه مرجع دیگر استوار باشد، زیرا تفکر یا تخیل بدون پایه و اساس واقعی چیزی جز وهم، پندار و هذیان نیست.

(روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی - تألیف: دکتر عزت اله نادری - دکتر مریم سیف نراقی ص ۵۰)

(روشهای تحقیق در علوم انسانی - دکتر سیاوش خلیلی - شورنی ص ۶۶)

۳- تئوری سیستمی مدیریت

کنگره

اجتماعی است متشکل از افراد برای تبادل افکار درباره مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و دستاوردهای علمی، کنگره ها با توجه به موضوع خود، از نمایندگان سیاسی، مجلسی و صاحب نظران فرهنگی و علمی تشکیل می شوند.

اصول مدیریت زمان

در صفحات قبل مطالبی را در خصوص مدیریت زمان بیان کردیم. یادآور شدیم

که چه عواملی استفاده مفید از زمان را دچار مشکل می کند. در این قسمت از بحث برای استفاده مفید زمان، اصول مدیریت زمان را بیان می داریم:

اصل اول - آگاهی استفاده از زمان

آگاه بودن از اموری که باید انجام شود، موجبات تخمین و بررسی توان و امکان اجرایی آن را فراهم می آورد. بدین معنی که شناخت امور و ایجاد تعادل آن با

امکانات، تصمیم گیری را ممکن، و برنامه ریزی را آسان می کند. در نتیجه،

اجرای برنامه زمان بندی شده میسر می شود، مسئول اجرایی هر فرد مشخص،

و زمان مربوط به روز، هفته و ماه و ... تنظیم می شود. می بینیم که بدین منوال،

رفتار سازمانی مطلوب که از نظم اجرایی ناشی می شود، به وجود می آید.

اصل دوم - قانون ۸۰ روی ۲۰

هر کس اصل را بر این قرار دهد که از ۲۰ درصد فعالیت خود، ۸۰ درصد نتیجه عاید کند. سعی بر این اساس استفاده مفید از زمان را عاید می کند.

اصل سوم - حسابداری زمان

طبق این اصل لازم است هر فرد سازمانی، برای اجرای هر کاری زمانی را مشخص کند. بدین گونه مدتی را که عضو در سازمان است، طبق تخصیص مدت زمانی برای اجرای کار بخصوصی، اموری را که در مدت حضور در سازمان باید انجام دهد، مشخص می سازد که خود، تعادل بین زمان اجرا، نوع و مقدار فعالیت را معلوم می کند. مکمل این امر، تفاوت گذاشتن بین ساعات انجام کار است، بدین معنی که ساعات اولیه آغاز کار با ساعات پایانی آن فرق دارد. چونکه اول وقت فرد دارای انرژی است، به مرور خسته و کم انرژی می شود، بنابراین بهتر است که امور مشکل نیازمند به تفکر در ساعات اولیه کار انجام شود.

اصل چهارم - انجام هر کار در زمان خود

مدت زمانی که به هر کاری اختصاص می یابد، لازم است در بعد زمانی خود انجام شود تا از تداخل امور در اوقات اجرایی که اغلب موجب عدم اجرای بعضی از آنها می شود، جلوگیری شود.

اصل پنجم - اولویت بندی امور اجرایی

رعایت این اصل الزام می دارد که فرد قبلاً تصمیم بگیرد که کدام وظایف روزانه

مقدم برد دیگری است. به طور مثال، امور مربوط به ملاقات با فرادست یا پاسخ به

ارباب رجوع، در این رابطه لازم است ماهیت سازمان مورد شناسایی قرار گیرد.

اصل ششم - برنامه ریزی استفاده از زمان

در این رابطه لازم است به نکات ذیل توجه شود:

- امور اجرایی شناسایی شود.

- امور بر حسب اهمیت و فوریت اجرایی، اولویت بندی شود.

- هدف اجرایی هر کاری تعیین شود.

- وظایف اجرایی در رابطه با هر کاری مشخص شود.

- مسئولین اجرایی هر کاری معلوم شود.

- برنامه اجرایی که زمان مربوط به هر کاری را جزء به جزء معلوم می کند،

مشخص شود.

- امکانات اجرایی هر کاری مشخص و تأمین شود.

- برنامه اجرا شود.

اصل هفتم - مدیریت اجرای برنامه

این اصل بیانگر به کارگماری افرادی است که اجرای برنامه تنظیمی، طبق وظایف مربوط به برنامه برای آنها تعیین می شود. اجرای این امر به وسیله مدیران

متعدد و مختلف امکان پذیر است، بنابراین لازم است:

- امور نیازمند به هدایت مشخص شود.

- اشخاص قادر به هدایت (مدیران) مشخص شوند.

- کنترل مدیران پیش بینی شود.

- موارد هدایت مدیران مشخص و مکتوب شود.

اصل هشتم - کنترل زمان

کنترل، در مدیریت زمان، یعنی اندازه گیری پیشرفت نتایج با وظایف انجام شده

در مدت زمان پیش بینی شده در برنامه. هدف کنترل زمان، کمک به عاملان

اجرائی جهت مفید ساختن وقت است. چون منابع، اعم از انسانی و مادی در زمان

صرف می شود، بنابراین اثربخشی به وسیله کنترل زمان بهتر عاید می شود.

برای کنترل زمان لازم است:

- ملاک اندازه گیری عملکرد در یک زمان، مشخص شود.

- ملاک مقایسه فعالیتهای معلوم شده یا استانداردها مشخص گردد.

- وسیله اندازه گیری زمانهای هدر رفته، تهیه شود.

www.kandoocn.com

- از زمانهای به هدر رفته، تجزیه و تحلیل به عمل آید.
- اندازه گیری صحیح از عملکردها، جهت قضاوت منطقی به عمل آید.

کنترل بهتر است:

- قبل از اجرا، درباره عوامل و عناصر کنترل اعمال شود،
 - در حین اجرا به عمل آید.
 - پس از اجرا به عمل آید.
- تنظیم یک جدول زمانی روزانه به امر کنترل کمک می کند. این جدول از موارد

ذیل تشکیل می شود:

- اهمیت تأخر مشخص می شود.
- اموری که فرد شخصا انجام می دهد (به طور مثال، هدایت جلسه شخصا بر عهده مدیر است).
- اموری که انجام آنها را فرد دستور می دهد (تأمین منابع در گرو صدور دستور مدیر است).
- اموری که نباید انجام شود. اموری که در حیطه مسئولیت مدیر قرار دارد ولی به علت تفویض اختیار در قلمرو اختیار او قرار ندارد. ولی با وصف بر این، نیازمند کنترل مدیر است.

رعایت اصول مدیریت زمان، به اصولی بودن مدیریت کمک می کند. ولی اگر اصول مدیریت زمان رعایت نشود، نارساییهایی که از بروز رفتارهای سازمانی

نامطلوب اعضا ناشی می شود، به وجود می آید. از آن جمله می توان ذکر کرد:

۱- سلامتی سازمانی به خطر می افتد، بدین معنی که اعضا به بهانه کمبود وقت و گرفتاری زیاد، کارایی خود را بر اساس زمان سنجی و کارسنجی از دست می دهند.

۲- تنش و نگرانی در سازمان به وجود می آید، بدین معنی که مدیران فوقانی

سازمان، به دلیل اینکه قادر به هدایت اجرایی نیستند، دچار تنشهای روانی و دلوآپسی می شوند.

۳- منابع بیهوده هزینه می شود، تلف شدن وقت و کمبود نتایج حاصله، موجب هدر رفتن منابع مالی سازمان می شود.

۴- سردرگمی در سازمان حاکم می شود، ندانم کاریها، موجب قطع تبادلات سازمانی را فراهم می آورد.

۵- تضعیف پیش بینی، پیش بینی کاری به دلیل اینکه قبل از اجرای امور در عوامل اجرایی نگرانی وجود دارد، ضعیف می شود.

۶- تضعیف انضباط، نظام دار نبودن وظایف که بر اثر ضعف روش استفاده از زمان به وجود می آید انضباط کاری را تضعیف می کند.

۷- رشد عوامل مخرب ناشناخته، هرج و مرج در سازمانف موجبات بی نظمی کار را فراهم می آورد.

سازماندهی زمان کار

زمان به عنوان یکی از عوامل موثر در تولید و بهره وری سازمان، جهت استفاده مفید، نیاز به سازماندهی دارد. استفاده مفید از زمان ایجاب می کند که به لحاظ

نقش متعدد اقتصادی و اجتماعی، مدیریت آن با استراتژی کلی سازمان تلفیق شود. بدین گونه می توان برنامه های کاری نیروی انسانی را در راستای توسعه و رشد قرار داد. سازماندهی زمان کار معطوف به کلیه فعالیت های سازمان است. بدین جهت، تقسیم نظام دار زمان به صورت ساعات، روز، هفته، ماه و ... به اموری بستگی دارد که یک عضو سازمانی باید در پایگاه خود انجام دهد.

ملاحظه می شود که سازماندهی زمان کار در مفهومی دیگر قرار می گیرد که برحسب میزان فعالیت یک عامل اجرایی به طور اعم، در طول اشتغال زمانی عضو، اعم از یک ساعت، یک روز، یک هفته و یک ماه و ... طبق وظایف متعین به امور اجرایی تقسیم می شود. این تقسیم زمان به صرف تخصیص ساعت کاری

نیست بلکه مقدار بهره وری از صرف آن در مدت اشتغال شاغل، مورد توجه است. بنابراین، نباید تصور شود که در هر سازمانی، چه به وسیله هیئت مدیره، یا دولت، مدت اشتغال روزانه و هفتگی، تعیین می شود.

ملاحظه می گردد که در سازماندهی زمان کار، نقش مدیریت زمان مطرح است که چگونه مدت اشتغال را به سامان یا استفاده مفید برساند. مدت زمانی که در ۵ روز هفته در کشورهای صنعتی غرب و بعضی از سازمانهای جوامع شرق به اشتغال کارمند اختصاص دارد، این سوال را مطرح می کند که چگونه می توان

نیازهای کارکنان را جهت آمادگی مفید آنها، در ایام فراغت برطرف کرد. هر یک از جوامع صنعتی به نوعی ارتباط ایام فراغت را با ایام اشتغال مورد توجه قرار داده و بدین نتیجه رسیده اند که سازماندهی زمان کار نمی تواند بدون توجه به زمان فراغت باشد. بعضی از کشورها در این راستا به عواملی توجه کرده اند که از آن جمله می توان ذکر نمود. سوئد، ژاپن، نروژ و دانمارک به رفاه اجتماعی

توجه کرده اند. آلمان، اتریش، بلژیک، هلند و فرانسه به ایجاد اشتغال مربوط به رفاه اجتماعی معطوف شده اند. در کانادا و کبک به نیازهای فوری بازار کار توجه، و مشغله هایی را در رابطه با آن ایجاد کرده اند.

در کشورهای شرقی که اکثراً به متغیرهای درون سازمانی توجه می کنند، کمتر به سازماندهی ایام فراغت توجه می شود که جای آن در این بحث خالی است.

بنابراین به انواع سازماندهی زمان کار که در تمام جوامع به نوعی مطرح است می پردازیم. در این گذر، هر چند سازماندهی کمی صرف مطرح نیست و این مورد در سازمانهای دولتی بیشتر رواج دارد، لذا در انواع سازماندهی، ناگزیر مدت اشتغال کارکنان را که از طرف قانون و دولت تعیین می شود، جزء این تقسیم بندی بیان می کنیم.

سازماندهی زمان از طریق مشارکتی

در این سازماندهی که جنبه قانونی - دولتی دارد، زمان معلومی برای اشتغال کارکنان مشخص می شود که طبق وظایف معین هر عضوی فعالیت می کند. این برنامه ریزی برحسب نوع سازمان از نظر نوع فعالیت و امکانات اجرایی که گاه در نوسان است. به طوری که در بعضی از سازمانها، ۵ روز هفته و در برخی،

۵/۵ روز و در برخی دیگر، ۶ روز منظور می شود. در جوامع پیشرفته، حق الزحمه روزهای کم شده کار در سازمانهای تولیدی و خدماتی از طریق بیمه بیکاری پرداخت می شود و برای ایام تعطیلی از طریق ایجاد تسهیلات برای سرگرمی و خودسازی اقدام می شود.

سازماندهی زمان از طریق اشتغال مشارکتی

در این نوع سازماندهی، دو یا چند شغل در انجام امری مشارکت دارند. حق الزحمه به نسبت مشارکت بین مشترکین در کار تقسیم می شود. هدف این نوع سازماندهی، کمک به افرادی است که تمام وقت نمی توانند کار کنند و یا اینکه سازمان نمی خواهد ایجاد مشاغل کند. شاغلان مشارکتی در وظایف مختلف مشارکت می کنند و مسئولیت آنها در ارتباط با هم است. این نوع سازماندهی می تواند خلاقیت گروهی به وجود آورد که پاسخگوی هدفهای شغلی باشد.

سازماندهی زمان از طریق کار دوره ای

در این نوع سازماندهی، مدت کار، متفاوت از مدت زمان معمول در هفته نسبت به سایر سازماندهی کار است. در این نوع سازماندهی که برای انجام امور کمتر از ۶ ماه اختصاص می یابد، ساعت کار می تواند کمتر از معمول و یا بیشتر از آن باشد. این نوع سازماندهی برای موسسات به لحاظ اینکه سازمان همیشه

اعضای جامعه ما این نوع سازماندهی، به صورت استخدام قراردادی نیروی انسانی صورت می گیرد. نظر به اینکه اعضا از استخدام موقت برخوردارند، لذا از بازنشستگی و بعضی از بیمه های دامنه گیری سازمان برخوردار نیستند. نظر به اینکه نیروی کار جهت کسب زندگی باید کار کند، لذا در

زمان معلوم شده به وسیله سازمان به انجام امور می پردازد. در نتیجه، سرعت عمل در سازمان، بهره وری سریع از منابع را حاصل می کند.

پیشنهاد می شود چنانچه سازمان دارای تجهیزاتی باشد که می تواند در اعانت تعطیلی کارکنان در خدمت امور خارج از سازمان قرار گیرد و عایدی ایجاد کند، می تواند از سازماندهی کار دوره ای استفاده نماید. نیروی انسانی علاقه مند موسسات سازمانی را در این رابطه می توان به کار گرفت. به طور مثال، در دانشگاهها جهت استفاده بهینه از تجهیزات چاپی، می توان از این نوع سازماندهی

زمان کار استفاده کرد که خود علاوه بر ایجاد درآمد برای سازمان، زمینه انگیزش کاری را برای کارکنان فراهم می آورد. لازم به ذکر است که این پیشنهاد با اضافه کاری مرسوم در سازمانهای جامعه ما، که اغلب زمان به بطالت صرف می شود، فرق دارد.

سازماندهی زمان کار بر حسب ساعت کاری انعطاف پذیر

این نوع سازماندهی که بر حسب ساعت کاری متفاوت صورت می گیرد، کارکنان سازمان را شامل می شود. سازماندهی زمان بر حسب ساعت کاری منعطف، به کارکنان اجازه می دهد که مدت زمان اشتغال، یعنی زمان شروع و پایان کار روزانه خود را انتخاب کنند. از جایی که در این سازماندهی، میزان ساعت کاری

مشخص برای هر فرد کاهش پیدا می کند، بنابراین کارکنان برخوردار از این نوع سازماندهی موظف می شوند در بعضی از روزها با ساعت کار بیش از معمول،

کمبود ساعات خود را در طول هفته، یا ۱۵ روز و یا یک ماه جبران کنند. این نوع

سازماندهی که بر حسب خواسته نیروی انسانی طراحی می شود، به کارکنان

اجاره رفع مسایل شخصی را می دهد.

از جایی که برنامه ریزی این نوع سازماندهی بدلیل خواسته های متفاوت نیروی

انسانی در هر سازمانی امکان پذیر نیست، لذا کمتر مورد استقبال سازمانها قرار

گرفته ست. در سازمانهایی که انجام بعضی از امور می تواند در گرو کار جمعی

در زمان معلومی نباشد، می توان از این سازماندهی استفاده کرد. به طور مثال،

نامه رسانهای سازمان می توانند توزیع نامه ها را بر حسب این نوع برنامه که

نیازی به حضور در اول وقت ندارد، انجام دهند و ساعات معمول اشتغال را با

انجام امور دیگری که از طرف سازمان به آنها واگذار می شود، پر کنند.

سازماندهی زمان کار بر حسب هفته

در این نوع سازماندهی کار، روزهای کار در هفته با اضافه کردن به ساعت کار

روزانه از روزهای اشتغال تقلیل می یابد. به طور مثال، اگر یک کارمند باید هفته

ای ۴۰ ساعت، روزی ۸ ساعت کار کند، در این سازماندهی می تواند روزانه ۱۰

ساعت کار کند و در نتیجه، در هفته به جای ۵ روز، ۴ روز کار کند. در این نوع سازماندهی، ایام فراغت کارکنان افزایش می یابد و تقلیل روزهای اشتغال بدون

کاهش حقوق و دستمزد، موجب افزایش انگیزش کارکنان می شود. با وصف بر این، اشتغال در مدت افزون بر معمول، (به جای ۸ ساعت ۱۰ ساعت)، موجبات خستگی و فرسودگی زودرس نیروی انسانی را فراهم می آورد. به علاوه، این برنامه نمی تواند تمام مشاغل را شامل شود.

مدیریت زمان، به نوعی مطرح شد. معلوم گردید که عدم توجه به آن، در رفتار

سازمانی نیروی انسانی، اعم از مدیران تا یک عضو ساده، تاثیر می گذارد، در نتیجه، رفتار مطلوب سازمانی را تضعیف می کند. چرا که در اثر عدم مدیریت زمان، عواملی در سازمان به وجود می آید که موجبات هدر رفتن زمان را فراهم می آورد. زمانی که هر لحظه آن باید در بروز رفتار سازمانی مطلوب تداخل کند. عوامل موجب هدر رفتن زمان را که در سطوح بالای سازمانی بیشتر تاثیر می

گذارد به قرار ذیل ذکر می کنیم:

بی تصمیمی، بدین معنی که مدیر یا عامل اجرایی دچار سردرگمی در اجرا می شود.

بی اعتمادی نسبت به خود، که موجب می شود فرد در هر پایگاهی که باشد به علت عدم تخصیص زمان به اجرا، دچار خود ناتوانی شود.

انباشته کردن اسناد مربوط به کار، که از عدم پاسخگویی به موارد به علت ندانستن چه زمانی به چه کاری اختصاص دارد، به وجود می آید.

فراموشی و تاخیر در اجرا، که نشأت گرفته از عدم زمان بندی اجرایی است.

اشتغال به امور خارج از برنامه، که خود در اثر عدم تخمین زمان اجرای برنامه به صورت جزء به جزء به وجود می آید.

به جا گذاشتن امور انجام نشده مربوط به روز، به هنگام ترک محل کار، که خلا زمان سنجی و کارسنجی را بیان می کند.

عدم تمرکز حواس و در نتیجه، بی نظمی در محیط کار، که ناشی از نداشتن برنامه زمان بندی شده است.

ملاحظه می شود که مدیریت زمان در ابعاد مختلف در تقویت رفتار سازمانی

نیروی انسانی، کار ساز است، لذا به کارگیری آن، مددکار مدیران در جلوگیری از

هدر رفتن زمان است که اعمال آن در سازمان توصیه می شود. از جایی که

مدیران اجرایی مانند بازوان سازمان در بهره وری از منابع با به کارگیری مفید

از زمان هستند، لذا جهت جلوگیری از هدر رفتن زمان به مدیران اجرایی توصیه می شود:

- ۱- اسناد خود را مرتب کنند.
 - ۲- فارغ از هر کاری، زمانی را جهت رسیدگی به امور ضرب الاجل اختصاص دهند.
 - ۳- امور اجرایی را کدگذاری کنند.
 - ۴- برای دریافت اسناد متعدد، سازماندهی کنند.
 - ۵- طبقه بندی اسناد را نظام دهند.
 - ۶- اسناد بی فایده را دور بریزند.
 - ۷- سالی یک بار خانه تکانی اسناد کنند، اسناد مورد نیاز را نگه داشته، اسناد از دور خارج شده را دور بریزید.
 - ۸- تندخوانی را یاد بگیرند.
 - ۹- قبل از ترک محل کار خود، امور روز بعد را سازماندهی کنند.
- (مصطفی عسکریان، روابط انسانی و رفتار سازمانی ص ۱۷۵-۱۶۴)
- نظریه اقتضا:

در این نظریه فلسفه های نظریه مشخصات فردی رفتاری و موقعیت تا حدودی با هم تلفیق شده اند. فیدلز که معرفی کننده این نظریه می باشد معتقد است:

«رهبری عبارتست از فراگرد قدرت رهبر در اعمال نفوذ خود که امکان این نفوذ خود که امکان این نفوذ به شرایط رهبری شوندگان درجه تناسب و هماهنگی مشخصات رهبر با گروه رهبری شونده بستگی دارد»

به عبارت دیگر رهبران فقط به علت داشتن مشخصات و صفات خاص نیست که رهبری سازنده می شوند، بلکه وجود شرایط خاص و تعامل بین خصوصیات

رهبر و شرایط است که سرنوشت ساز است. این نظریه مورد پشتیبانی تحقیقات وسیعی که در ارزیابی آن به عمل آمده قرار گرفته است. بر مبنای نظریه فیدلز ابعاد اساسی شرایط رهبری عبارتند از:

الف- اختیارات

به نظر فیدلز رهبرانی که دارای اختیارات و موضع شغلی بالاتری هستند نسبت به

اشخاصی که فاقد چنین موقعیتی می باشند. به پیروان و هواخواهان بیشتری

دست می یابند. موقعیت شغلی ایجاب می کند مسئولین از یک سو در معرض

اطلاعات و آگاهیهای بیشتر قرار گیرند و از سوی دیگر به لحاظ موقعیت شغلی

تحت آموزش وسیعتر و سازنده تر واقع شوند. هر دو امکان فوق و تجربیات

ارزنده خدمتی باعث می شود آنها که در رده های بالاتر سازمان قرار گیرند و در امر رهبری تواناتر شوند. از طرف دیگر، همانطور که در مبحث آموزش و

بهسازی اشاره شده، چون فلسفه برنامه ریزی آموزش کارکنان بر این مبناست که به مسئولین رده های بالاتر آموزش عمومی و ادراکی بیشتر داده شود، این آموزش ها به نوبه خود باعث افزایش توانائی های مدیران رده های بالاتر می شود.

(ب) ساختار سازمانی

به نظر فیدلر هر چه ساختار سازمانی روشن تر و گویاتر باشد رهبری شوندگان را معتقد تر به رهبر دستور دهنده می سازد. به عبارت دیگر روشن بودن ماموریت و وظائف، یک عامل موفقیت در امر رهبری است.

روابط رهبر با رهبری شوندگان

فیدلر معتقد است که عامل اخیر از دو عامل دیگر در ایجاد موفقیت مؤثرتر است.

زیرا دو عامل اول مستقیماً در اختیار رهبر قرار ندارند. در حالی که روابط رهبر با زیر دستان مستقیماً به ویژگیهای رهبر بستگی داشته و نحوه برقراری آن در اختیار اوست.

۵- نظریه مشروط رهبری

مدل مشروط رهبری در واقع به نوعی یک مدل اقتضائی است با این ویژگی که تاکید این مدل بر میزان آمادگی یا بلوغ سازمانی کارکنان است.

۶- نظریه مسیر هدف

این نظریه متکی بر تئوری مدیریت بر مبنای توقع است که بر مبنای نظریه های فرایندی انگیزش شکل گرفته است. در این نظریه ادعا شده است که هر قدر عملکرد بهتر، دست آورده ها برای کارکنان بهتر و دادن امتیاز بیشتر به کارکنان محتمل تر باشد، که این مجموعه به شبکه رهبری مدیران بستگی دارد، اثر بخشی بیشتر خواهد بود.

۷- نظریه سه بعدی اثر بخشی

در این نظریه به دو بعد وظیفه مداری و رابطه مداری که در شبکه مدیریت پلیک و موتون مطرح گردیده یک بعد اثر بخش اضافه شده است و ادعا شده، یک فرد در طی رشد و بلوغ نسبت به محرکات گوناگون الگوهای عادت و پاسخ های شرطی پیدا می کند.

سبک رهبری اثر بخشی از دیدگاه فیدلر

اثر بخشی رهبری از دیدگاه فیدلر همانگونه که در نظریه های رهبری ذکر شد،

به سه متغیر اختیارات رهبر، ساختار متشکل سازمانی و روابط رهبر و رهبری

شونده مرتبط است که شرایط این سه متغیر انتخاب شیوه رهبری وظیفه مدار یا

رابطه مدار را مشخص می نماید.

سبک رهبری اثر بخش از دیدگاه هرسی و بلنچارد

در این نظریه عامل تعیین کننده بلوغ سازمانی یا آمادگی رهبری شوندهگان ملاک

انتخاب سبک رهبری اثر بخش معرفی شده است. به این تعبیر که هر چه درجه

آمادگی و بلوغ افراد بیشتر باشد امکان اعمال سبک رهبری دمکراتیکی که لازمه

آن نه تنها مشارکت ، بلکه تفویض اختیار است، اثر بخش تر خواهد بود.

رهبری اثر بخش از دیدگاه هریسون

طبق ادعای صاحب نظرانی که سبک رهبری موثر را با فرهنگ سازمانی مرتبط می

دانند و اثر بخشی را بر حسب اهدافی که سازمانها دنبال می کنند قابل اندازه

گیری به حساب می آورند، سبک رهبر اثر بخش متغیر است متأثر از شرایط

فرهنگ سازمانی.

در صورتیکه هدف سازمان ارتقا کرائی با استانداردهای از قبل تعیین شده باشد که طبعا ساختار چنین سازمانهای بوروکراتیک در مفهوم مثبت آن، و فرهنگ

سازمانی وظیفه مدار است. رهبری اثر بخش در این شرایط کسی است که در چار چوب مقررات و خارج از سلیقه های شخصی، سازمان را هدایت نماید.

در صورتیکه هدف سازمان ارتقاء بهره وری باشد که در این شرایط تاکید بر کسب برون داد بیشتر از درون داد کمتر است و ساختار سازمانی معمولا با سلسله مراتب کمتر و اختیارات متمرکز در راس سازمان شکل می گیرد، فرهنگ

سازمانی قدرتمدار است رهبر اثر بخش در این شرایط یابد، قدرتمند، قاطع و محکم و منصف باشد که معمولا در این سبک رهبری به وفاداری کارکنان نسبت به شخص صاحب قدرت در سازمان اهمیت زیاد داده می شود.

در شرایطی که هدف سازمان نوآوری و پاسخگویی به شرایط متغیر محیط باشد که طبعا ساختار اینگونه سازمانها، قبال انعطاف و فرهنگ سازمانی توفیق مدار

است. رهبر اثر بخش در این شرایط کسی است که توان کار آفرینی داشته و از قدرت خود در جهت تامین منابع برای سازمان استفاده نماید.

و بالاخره در صورتی که هدف سازمان جلب رضایت ارباب رجوع و مشتری های خاص فضای سازمانی دوستانه و تعاونی باشد ساختار سازمانی معمولا

ارگانیک و فرهنگ سازمانی حمایت مدار است، رهبر اثر بخش در این شرایط کسی است که به نیاز شخصی کارکنان و ارزش ها و باورهای آنها توجه دارد و از قدرت خود برای جلب رضایت کارکنان استفاده می نماید.

سیستم باز و بسته

گرچه بطور کلی، کمتر سیستمی وجود دارد که کاملاً بسته باشد و بتواند با

استفاده از نیروهای داخلی خود و بدون ارتباط با عوامل خارجی و محیط بیرونی

به حیات خود ادامه دهد. با این همه، سیستمها را از نظر باز و بسته بودن به دو

بخش تقسیم می کند.

سیستم بسته

سیستمی را گویند که تنها با استفاده از نیروهای داخلی (عامل درونی) و بدون

ارتباط با عوامل بیرونی و خارجی به کار خود ادامه دهد. مانند برخی از جوامع

ابتدایی گذشته و برخی از دنیای بسته آنها. (قرائی مقدم -

تئوریهای مدیریت ص ۱۹۴)

سبک رهبری اثربخش از دیدگاه ادیزز

بر اساس نظریه سیکل عمر سازمان، ادعا شده است سازمان مثل موجودات زنده

از تولد تا مرگ مراحل مختلفی را طی می کند و در هر مرحله از عمر خود دارای

رفتار ویژه ایست. بنابراین سازمان در هر یک از مقاطع عمر خود، نیاز به یک

سبک رهبری متناسب با آن مقطع را داراست در غیر این صورت رهبری اثربخش

نخواهد بود.

در طول عمر سازمان چهار مرحله عمده چشمگیرتر است که عبارتند از مرحله

تولد یا بوجود آمدن سازمان. مرحله رشد و توسعه سازمان. مرحله بلوغ و جا

افتادن سازمان و بالاخره مرحله پیری و فرسودگی سازمان. لازم به ذکر است

که مراحل چهارگانه مذکور و اصولاً سیکل عمر سازمان مرتبط با سن تقویمی

سازمان نیست بلکه ویژگیهای رفتاری آن است.

سبک رهبری اثربخش در شرایط تغییر و تحول

گفته می شود، در نگاه گذشته سازمان ها رهبران موظف بودند که از کارکنان

خود مواظبت و نگهداری نمایند و کارکنان نوعی وابستگی با سازمان پیدا می

کردند. در نگاه جدید که ادعا می شود، کارکنان توانمند شده اند (empowered)

و می توانند خود را اداره و مراقبت نمایند، کارکنان با سازمان یک همبستگی

متقابل پیدا می کنند. البته این بدان معنی نیست که سازمان ها دیگر وظیفه ای در

پرورش منابع انسانی و توانمند کردن کارکنان خود ندارند بلکه به کارکنان

اختیارات و مسئولیت همکاری در طرح ریزی ها، مشارکت در تصمیم گیری، در

تسهیم منافع و کمک به برنامه ریزی توسعه توانایی هایشان، داده می شود.

گذر از شرایط قبلی و قدم نهادن به فضای جدید، نقش رهبری سازمانی را به

مراتب پیچیده تر می سازد زیرا مدیران را همزمان با دو جریان متفاوت مواجه

می نماید، و در نتیجه توانایی مدیران در امر رهبری سازمانی به مراتب دشوارتر

می گردد. بهمین جهت است که از ویژگی های قرن بیست و یکم گذر از مدیریت

به رهبری هم نام گرفته است.

رهبران سازمانی در عصر تغییر با دو وظیفه متفاوت مواجه هستند. اول اینکه

لازم است برای سامان دادن به وضع کارکنان موجود که در معرض تغییر و

تحول قرار می گیرند و دچار نگرانی و ناآرامی می شوند، تدابیر و استراتژی های مناسبی طراحی و اعمال نمایند.

دوم اینکه رهبران سازمان های در حال تحول باید محیطی را بوجود آورند که بتواند کارکنان هوشمند (Smart Empolyees) را جذب کنند و بکار گمارند و این نیاز به یک سبک رهبری خاص دارد. این سبک رهبری ایجاب می کند که مشاغل سازمانی غنی سازی شوند به کارکنان استقلال عمل داده شود، کارکنان احساس توانمندی و داشتن اختیار تصمیم گیری نمایند. در این سبک رهبری، مدیر مربی کارکنان تلقی می شود، نه رئیس آنها.

مدیران قرن بیست و یکم با یک مشکل عمده مواجه هستند و آن اینکه در عین حال که باید با باورها و ارزش های خود مقابله کنند، لازم است شرایطی مساعد برای کمک و هدایت کارکنان سازمانهای خود بوجود آورند. در این راستا، چارچوب های فکری (Paradyim) قدیمی در مورد انگیزش، وفاداری و تعهد نسبت به سازمان، مورد تجدیدنظر قرار می گیرد.

(ناصر میرسپاسی - مدیریت استراتژیک منابع انسانی در روابط کار ص ۳۴۹-

در مقاله چگونگی تقویت سرمایه اجتماعی در مقایسه با سرمایه های مالی و انسانی که عبارت است از وجود روابط عاطفی و انسانی بین افراد یک سازمان،

اعضا یک محله و یا یک شهر و بالاخره در سطح جامعه و یک ملت، به نقش رهبری بعنوان یک عامل عمده تاکید شده است.

ادعا شده است که در این دنیای در حال تغییر سریع، ساختار رهبری چه در جامعه و چه در سازمانها، در ایجاد همبستگی و عضویت عاطفی نقش دارد. رهبری موثر هویت بوجود می آورد و هویت مشترک باعث همکاری و تعاون می

شود. بنابراین نقش رهبری در شکل دهی و تقویت همبستگی و انسجام اجتماعی قابل تردید نیست آنچه که مورد سوال می تواند باشد نوع است.

نیاز به راهبردهای اقتضایی

چون هر راهبردی باید در آینده به کار بسته شود و آینده نیز همواره نامعین

است، ما باید به فراهم داشتن راهبردهایی اقتضایی روی آوریم. برای نمونه اگر

یک شرکت تلفن بسامان و مرتب ناگهان با رقابت رویارو شود (همچنانکه به

تازگی در ایالات متحد امریکا پیش آمد و شرکتهای دیگر اجازه یافتند تا تسهیلات

و خدمات تلفنی را که روزی در انحصار شرکتهای تلفن بود فراهم آورند) و یک

راهبرد همچشمی بی پروا را، بر این فرض که شوراهاى تنظیم مقررات قیمت

گذاری رقابت انگیز را اجازه خواهد داد، در پیش بگیرد. این راهبرد بیهوده خواهد

بود اگر شوراهاى نامبرده در عمل چنین اجازه قیمت گذاری را صادر نکنند یا اگر

یک شرکت، راهبردی را که بر نوع خاصی از فن شناسی استوار است پدید آورد

و یافته های تازه به کلی محیط فن شناختی را دگرگون سازد، آنگاه آن شرکت با

دگرگونی بزرگی رویارو خواهد شد.

در جایی که رویدادها می توانند با پیدایی خود راهبردی را کهنه سازند، و اغلب

بدون هشدار چنین می توانند بکنند، بخردانه است که راهبردی جانشین بر پایه

مجموعه ای از فرضهای جداگانه فراهم آید. (هرولدکونتز - اصول مدیریت ص

۴- ارتباط بین مدیریت آموزشی و یادگیری (سازمانهای یادگیرنده)

سازمانهای کامیاب امروز

سازمانهای یادگیرنده و دانش آفرین

تعریف سازمان عبارت است از کوشش جمعی و عمدی عده ای از افراد بر اساس روابط منظم و منطقی برای رسیدن به هدف مشترکی که هر یک از افراد به تنهایی از رسیدن به آن عاجزند با یکدیگر همکاری و مساعدت می نمایند.

سازمانهای یادگیرنده سازمانهایی هستند که در آنها افراد به طور مستمر

تواناییهای خود را افزون می سازند تا به نتایجی که مدنظر است دست یابند،

جایی که الگوهای جدید تفکر رشد می یابند، اندیشه های جمعی و گروهی ترویج

می شوند و افراد چگونگی آموختن را به اتفاق هم می آموزند.

سازمانهای یادگیرنده را به تعبیری دیگر می توان سازمانهای دانش آفرین نامید،

سازمانهایی که در آنها خلق دانش و آگاهیهای جدید، ابداعات و ابتکارات یک کار

تخصصی و اختصاصی نیست، بلکه نوعی رفتار همگانی و روشی است که همه

اعضای سازمان بدان عمل می کنند. به عبارت دیگر سازمان دانش آفرین

سازمانی است که هر فردی در آن انسانی خلاق و دانش آفرین است. در این

سازمان تفکر، بحثهای جمعی، و کشف نظریات و افکار نو تشویق می شوند و نوآوران پرورش می یابند.

سازمانهایی با چنین ویژگیها و خصوصیات سازمانهایی آرمانی و خواستنی هستند، اما چگونه می توان به چنین سازمانهایی دست یافت و چطور می توان چنین سازمانهایی را طراحی و ایجاد نمود؟ چه برنامه ها و سیاستهایی باید اعمال شوند تا سازمانها به این وضعیت مطلوب انتقال یابند؟

آنچه در مورد این سازمانها ارائه شده بیشتر جنبه فلسفی و نگرشهای کلی داشته و کمتر به جنبه های عملی و کاربردی اشاره گردیده است. در مورد تعریف این گونه سازمانها بطور عملی و کاربردی تعریفی وجود ندارد، از نظر مدیریت رهنمود های روشن و صریحی بیان نشده و از نظر ابزار سنجش و ارزیابی این گونه سازمانها نیز وسیله ای در دست نیست. با توجه به ابهامات و نارساییهایی که موضوع سازمانهای یادگیرنده را احاطه کرده است، در این مقاله کوشش شده

تا ضمن تشریح مفاهیم و موازین عملی و کاربردی آنها نیز حتی المقدور تبیین و ارائه گردد.

سازمانهای یادگیرنده

یادگیری را به گونه مختلف تعریف کرده اند، اما در تمامی این تعاریف تغییر رفتار به عنوان اساسی ترین رکن قلمداد گردیده است. یادگیری فرایندی است که

در آن رفتارها و پندارهای افراد تغییر می یابد و به گونه های دیگر عمل می کنند. بدین ترتیب فرایند یادگیری هنگامی تحقق می یابد که تغییری در رفتارها و عملکرد افراد مشاهده شود.

گاهی مستقیماً قابل مشاهده اند و گاهی به طور غیر مستقیم احساس می شوند از این رو تغییر در ادراکات، نحوه تفکر و به خاطر سپردن و تشخیص افراد هم در دایره آثار یادگیری قرار می گیرد.

سازمان یادگیرنده نیز در فراگیری از همین تعریف تبعیت می کند، بدین معنی که چنین سازمانی در طول زمان تغییر می کند و عملکرد هایش متحول می شوند. سازمان یادگیرنده سازمانی است که عملکردهایش پس از طریق آگاه کردن بهتر، بهبود می یابد و اصلاح می شود و از طریق فرایند ارتباط دامنه رفتارهای بالقوه

اش را تغییر می دهد و تأثیر می بخشد. سازمان ها زمانی یادگیرنده و دانش آفرین شمرده می شوند که بتوانند استنباطاتی را از تاریخ و تجربیات خود را بخاطر بیاورند و آنها را به صورت کاربردی راهنمای رفتارهایشان قرار دهند

یادگیری سازمانی فرایند یافتن خطاها و اشتباهات و رفع و اصلاح آنهاست.

یادگیری سازمانی از طریق مشترک و همذهنی، الگوهای ذهنی و دانش، ایجاد می

شود و بر تجربه و آگاهیهای گذشته و رویدادهای پیشین استوار است. همان

گونه که از این تعاریف استنباط می شود یادگیری سازمانی فرایندی است که با

کسب دانش و بهبود عملکرد در طرق مختلف رخ می دهد. به طور کلی می توان

سازمان یادگیرنده را سازمانی دانست که در ایجاد، کسب، انتقال دانش مهارت

داشته و تغییر و اصلاح رفتارهایش به کمک آگاهیهای جدید مکتسبه عمل کند. در

این تعریف از سازمان یادگیرنده، ایجاد و خلق و نوآوری و خلاق بودن رکن

اساسی را تشکیل می دهد. اما آفرینندگی و کسب دانش به تنهایی برای آنکه

سازمانی یادگیرنده شود، کافی نیست، بلکه سازمان باید بتواند آن دانش را در

رفتارها و عملکردهایش بکار گیرد و بهبود و اصلاح فعالیتهایی که به کمک آنها

میسر سازد. به عنوان مثال امروزه در اغلب دانشکده های مدیریت مغرب زمین

مدیریت کیفیت جامع تدریس و روشهای مختلف آن به عنوان دانش و آگاهی در

سازمان آنها موجود است، اما دانشکده هایی که از آن در فعالیتهایشان نام می

برند، معدود و انگشت شمارند. سازمانهای مشاوره ای روشهای مختلف مدیریت

نوین و سازماندهی جدید را به خود عرضه می کنند و این بدان معناست که آنها

از این شیوه ها آگاهند، ولی سازمانهای خود آنها عموماً از تشکیلاتی قدیمی استفاده می کنند.

سازمانهای موفق و کامیاب امروز، سازمانهایی هستند که دانش جدید را خلق یا کسب کرده و آن را به طرق و شیوه های کاربردی برای بهبود فعالیتهایشان تبدیل نموده اند. آنها از شیوه های نو و خلاق برای اصلاح ساختار و عملکردشان بهره گرفته و از این رو می توانند برای ما سرمشق و الگو باشند.

ویژگیهای سازمانهای یادگیرنده

شاید با توصیف ویژگیها و خصوصیات سازمانهای یادگیرنده بتوان شمه کاملتری از این نوع سازمانها بدست داد و آنها را بهتر شناخت. سازمان یادگیرنده سازمانی است که به عنوان یک کل و مجموعه هماهنگ یاد می گیرد و پیش می رود. او خود راه را می یابد و جلو می رود، از تجربه ها همچون انسانی خردمند پند می آموزد و مسیر خود را تصحیح می کند. کسی او را کنترل نمی

کند و مهارش را به این سو و آن سو نمی کشاند، سازمان یادگیرنده خود کنترل و خود فراگیرنده است و مسیر خویش را می یابد و به سوی هدف پیش می رود. سازمان یادگیرنده درد و عشق آموختن دارد - سازمان یادگیرنده نیاز به آموختن را احساس می کند و در پی یادگیری است. سازمان یادگیرنده همچون

انسانی است که به علت نیاز شوق آموختن دارد. سازمان اگر احساس کند که برای بقا، برای ادامه حیات و برای رشد در یک محیط مشحون از رقابت و تلاش

باید بیاموزد، مسلماً به دنبال یادگیری روانه خواهد شد و اگر چنین نیازی را احساس نکند انگیزه ای برای آموختن نخواهد داشت. سازمانی که حیاتش وابسته به بودجه ای است که به طور ثابت دریافت می کند، سازمانی که رقابتی را احساس نمی کند، سازمانی در قبال مسئولیتی که بر عهده دارد از نظر عملکردها مورد سوال قرار نمی گیرد، سازمانی که ارزیابی نمی شود و از حمایتی غیر

منطقی برخوردار است نیازی به یاد گرفتن نخواهد داشت و در پی آموختن نخواهد رفت. بنابراین برای آنکه سازمانهایی یادگیرنده داشته باشیم باید آنها را در محیطی رقابت آمیز رشد دهیم و با دادن استقلال عمل به آنها محیطی فراهم آوریم تا موسسات خود را بیابند و خود اتکا شوند. سازمانها باید دائماً تحت ارزیابی باشند و عملکردهایشان واریسی شود، در قبال مسئولیتی که بر عهده

دارند مستمراً مورد پرسش قرار گیرند و هیچ سازمانی بیهوده حمایت نشود. در چنین فضایی سازمان درصدد یادگیری برخواهد آمد و برای حفظ خود می آموزد و آموخته هایش را بکار می گیرد، این سازمان در آموختن خودانگیز خواهد بود و عشق آموختن در آن درونی خواهد شد.

سازمان یادگیرنده با مشکلات مانوس و خوگیر نمی شود - سازمان یادگیرنده حساس و هشیار است. به محض آنکه مشکلی را حس کرد در پی رفع آن بر می

آید و برای هر مسئله ای راه چاره ای جستجو می کند. به دنبال راه حلهای نو تکاپو می کند و مشکلات را به عنوان تقدیر محتوم تلقی نمی کند و نمی پذیرد.

برخی از سازمانها چنان با مشکل مانوس و مألوف می شوند که بتدریج آن را طبیعی می پندارند و از احساس مشکلات قاصر و ناتوان می گردند. سازمانی با این خصوصیت هیچگاه یادگیرنده نخواهد شد و آرام آرام بدون آنکه احساس

کند به سرراشویی سقوط و نزول خواهد افتاد. سازمان یادگیرنده باید ساز و کارهای هشداردهنده را در خود تقویت کند به طوری که قادر باشد مشکلات را که به طور بطی و تدریجی به درون سازمان رخنه می کنند شناسایی کند و با آنها به مقابله برخیزد. سازمان یادگیرنده باید مشکلات را دریابد و بتواند آنها را ریشه یابی و تحلیل کند. نشانه های مشکل که مکانیسمهای هشداردهنده آنها را

حس می کنند در حکم عوارض و رویه های مشکل می باشند در حالی که سازمان برای حل آنها نیاز به شناخت ریشه ها و اصل مشکلات دارد. از این رو سازمان یادگیرنده باید بتواند احساس و سپس ادراک نماید، بدین معنی که عوارض را دریابد و ریشه ها و علت العلل آنها را شناسایی کند. گاهی وقتها

احساس مشکلات لازم است مدیران خود را به جای مشتریانشان قرار دهند یا از دریچه چشم کارکنانشان به سازمان نگاه کنند باید سازمان را از نزدیک تجربه کنند و ضعفها و قوت‌های آن را واقع بینانه دریابند.

سازمان یادگیرنده کارکنانی یادگیرنده و خلاق دارد - سازمان از طریق کارکنان و اعضایش تحقق می یابد. اگرچه یادگیری افراد برای یادگیری سازمانی کافی نیست، اما شرط لازم سازمان یادگیرنده کارکنان و یادگیرنده است. در سازمانهای یادگیرنده باید افراد به توانمندیهای خود واقف شوند و آنها را توسعه

و بهبود بخشند و خود را غنی و غنی تر سازند. در همه انسانها نیروهای خلاقه شگفت آوری نهفته است که اگر بتوانیم آنها را بشناسیم سازمان از این نیروها بهره بسیاری خواهد برد. هر گاه انسانی تواناییها و استعدادهايش را شناخت و به رشد و توسعه همت گماشت به طور دائم فرا می گیرد و خلاق و آفریننده میگردد. از چنین انسانهایی است که سازمان یادگیرنده ایجاد می شود و سازمان

رشد یافته و خلاق فراتر از انسان دانش آموخته و ماهر است. چنین فردی واکنشی عمل نمی کند، بلکه فعال و آفریننده و صرفاً منفعل از محیط و پاسخگو به شرایط نیست بلکه محیط می سازد و آن را در جهت هدفهای خود تغییر می دهد و سازگاری با محیط، محیط را با خود سازگار می کند. زمانی که چنین

انسانهایی در سازمان پرورش یافتند و چهره سازی آنان شکل یافت، گام مهمی در یادگیری سازمانی برداشته شده است. انسانهای یادگیرنده خلاق روح سازمان و انسانهای خلاق محیط متحول را می شناسند و از تغییرات مستمر آن به نفع اهداف خود بهره می گیرند. یادگیری در این میان انتقال اطلاعات و گردآوری داده ها نیست، بلکه توسعه تواناییها و آموختن مولد و پویاست.

انسانهای خلاق و فراگیرنده در یک فرایند دائمی یادگیری زندگی می کنند، آنها می آموزند و تجربه می کنند و با دانستن ارضا می شوند. برای آنان یادگیری و آگاه شدن هدف مقدسی محسوب می شود و نفس یاد گرفتن بر ایشان لازم است.

انسانهای خلاق می آموزند که چگونه تغییرات و تحولات را بپذیرند و از آنها بهره برداری کنند. مقاومت در برابر دانش زیننده انسانهای نوآور و خلاق نیست.

هر پدیده نو انسان فراگیرنده را به اندیشه وامی دارد و او از هر حادثه ای تجربه می آموزد. خلاصه آنها تلاشها در سازمان یادگیرنده در جهت توسعه و رشد کارکنان و پرورش انسانهای خلاق و فراگیرنده است. رشد اعضای سازمان تعالی سازمان و نیل به اهداف آن را به همراه دارد و بدون اعضای شایسته، سازمان پیشتاز بوجود نخواهد آمد.

سازمان یادگیرنده از الگوی ذهنی پوینده ای برخوردار است - سازمان یادگیرنده باید به ساز و کار آشنا باشد تا الگوهای ذهنی خود را نسبت به مسائل شناسایی

کند و آنها را دائما مورد ارزیابی و سنجش قرار دهد. شکست سازمانها عدم سازگاری الگوی ذهنی آنها با واقعیات محیطی است. الگوی ذهنی سازمان نحوه نگرش و تحقق سازمان را نشان می دهد. این الگو چگونگی برخورد سازمان با مسائل پیرامونی خود را مشخص می سازد و توفیق سازمان را در آینده رقم می زند. ممکن است الگوی ذهنی سازمانی نسبت به مشتریانش «عدم اعتماد» باشد یا

الگوی ذهنی سازمان دیگری «اعتماد و اطمینان به مشتریان» باشد. هر یک از این دو الگوی ذهنی رفتارهای خاص بوجود می آورند و هر یک از این دو سازمان عملکردهای خاصی را از خود بروز می دهند. الگوهای ذهنی می توانند موجب پیشرفت و رشد سازمان باشند و همچنین قادرند سازمان را به ورطه نیستی بکشانند. الگوهای ذهنی عوامل قدرتمند و نافذی در رفتارها و عملکرد سازمان

می باشند و با تغییر این الگوها عملکردها نیز دستخوش تغییر و دگرگونی می شوند. یک پدیده واحد و یک اتفاق یکسان از سوی دو سازمان با دو الگوی ذهنی متفاوت، به طور مختلف درک می شود و واکنش های متفاوتی را ایجاد می کند.

سازمانها برای رشد و ترقی در دنیای متحول و دگرگون شونده امروز نیازمند شناخت، ارزیابی و تعدیل و تکمیل الگوهای ذهنی خود هستند. برای نمونه،

کارخانه های اتومبیل سازی در برخی از کشورها با این الگوی ذهنی که مشتریان خواهان اتومبیلهای شیک و بزرگ هستند، شروع به کار نمودند و در کار خود موفق هم بودند اما از آنجایی که این الگوی ذهنی نمی توانست دائماً پاسخگوی محیط باشد با تغییر الگوی مصرف مشتریان کارخانه های مذکور بازار خود را از دست دادند در همین ایام کارخانه های خودروسازی با الگوی

ذهنی متفاوت که کم مصرف بودن، ارزان بودن و کوچک بودن خودروها را اولویت مشتریان قلمداد می کردند بازار را بخود اختصاص دادند.

برای آنکه سازمانها موفق باشند، لازم است الگوهای ذهنی واقع بینانه ای داشته باشند، آنها را با اطلاعات بروز درآورند و بکوشند تا پویایی و انعطاف آنها همواره حفظ گردد. برای سازمان هیچ چیز خطرناکتر از الگوی ذهنی خشک و

غیر قابل انعطافی نیست که دنیای پیرامون خود را از یاد برده باشد. نکته دیگر در مورد الگوهای ذهنی، هماهنگی آنها با آینده ها و در نظر داشتن وقایع و اتفاقاتی است که امکان وقوعشان در آینده متصور است.

برای سازمانها این خطر وجود دارد که با گذشت زمان بتدریج شیفته الگوی ذهنی خود شوند و در تغییر و تکامل آن قدمی برندارند و آخر الامر نیز با الگوهای نامناسب به نابودی کشیده شوند. در یکی از شرکتهای بزرگ نفتی برای برنامه ریزی گروهی ستادی تشکیل می شود، این ستاد از شیوه برنامه ریزی سناریوها برای کار خود استفاده می کند، اما این سناریوها برای مدیران ارشد شرکت عملی تشخیص داده نمی شود و از آنها استقبال نمی کنند. ستاد برنامه ریزی که رشد و پیشرفت آینده شرکت را در گروه تغییر ذهنیتهای سنتی مدیران می داند، از مدیران می خواهد شرایطی را که در آینده برای ادامه کار موفق آنها لازم است توصیف کنند. نکته جالب آن است که مدیران به بیان شرایطی می پردازند که با توجه به شرایط آینده برای ستاد برنامه ریزی به مثابه افسانه های کودکان است. آنها چنان به الگوهای ذهنی سنتی خود دلبسته بودند که واقعیات را نمی دیدند و یا نمی خواستند ببینند. آنها تصور می کردند که تجارت نفت در آینده نیز همانند گذشته خواهد بود و این الگوی ذهنی خطا در صورتی که برنامه ها را شکل می داد مسلماً به نتایج مثبتی منجر نمی شد. ستاد برنامه ریزی کار تغییر الگوی ذهنی مدیران را به کمک جلسات بحث و گفتگو و با بیان شرایط آینده آغاز کرد. در این جلسات به مدیران گفته می شد که باید خود را برای آینده ای آماده کنند

که در آن تغییر و بی ثباتی قیمت‌ها امری اجتناب ناپذیر است، آینده ای که در آن نرخ رشد پایین خواهد بود و کمبود عرضه امری طبیعی است. البته مدیران به

راحتی از الگوهای ذهنی قبلی خود دست نمی کشیدند، ولی ستاد برنامه ریزی موفق شد الگوهای جدید ذهنی را مطرح کند و به همین دلیل موجبات موفقیت شرکت را بین سایر رقبا فراهم ساخت.

سازمان یادگیرنده تجربه و علم را بکار می گیرد - سازمان یادگیرنده از تجربه های خود پند می گیرد، اما صرفاً بر تجربه ها متکی نیست. تاکید بیش از حد بر

تجربه های گذشته از سر ساده اندیشی و زودباوری است و سازمان فعال سازمانی است که علم را بر تجربه مقدم می دارد و از آمیختن این دو با هم بیشترین نتیجه را می گیرد. منابع و امکانات سازمان پردازش و محدودند، هیچگاه مصلحت نیست با تجربه و خطا سازمان یاد بگیرد، این یادگیری بسیار پرهزینه است و کارکرد سازمان را مبهم می سازد. اگر تصمیم گیریها در

سازمان صرفاً بر اساس تجربه و خطا صورت پذیرد، ممکن است سازمان رو به نابودی کشانده شود. سازمان باید به کمک دانش و تخصص افراد خود گزینه های موفق در آینده را برآورد کند و با تجربه ها و زمینه های گذشته به تصمیمی بخردانه دست یازد. استفاده از دانش در تصمیم گیریهای سازمانی به سازمان

دقت و هزینه های کمتر ارزانی می دارد و بکارگیری تجربه ها، تصمیمات متخذه را واقع بینانه و هماهنگ با محیطهای سازمان می سازد. دانش و علم روزنه هایی به آینده می گشاید و تجربه ها پندهای گذشته را برای سازمان مرور می کنند و با این دو تصمیم های لازم اتخاذ شود.

سازمان یادگیرنده علت مشکلات را در خود جستجو می کند- اغلب انسانها تمایل به آن دارند و ناکامی و شکستهای خود را به عوامل خارجی و غیر قابل کنترل نسبت دهند و موفقیتها را حاصل تلاش و عملکرد خود نشان دهند که این گرایش

موجب می شود تا انسان علل مشکلات را در خارج از خود جستجو کند و خود را بری از هرگونه کاستی و ضعف فردی بداند و هیچگاه ارزیابی درستی از تواناییها و ضعفهای خود نخواهد داشت و مالا انسان موفق نخواهد بود. سازمان یادگیرنده دچار این مشکل می شوند، بدین ترتیب که مسائل و مشکلات را به عوامل غیر قابل کنترل و خارج از سازمان نسبت می دهند و در هر مشکلی

سازمان را از قصور و سستی تبرئه می کنند. این گونه برخوردها موجب می شود هیچگاه علل مشکلات در سازمان و عملکردهای آن جستجو نشود و تحلیل درستی از مسائل و ضعفهای سازمان بعمل نیاید. سازمان یادگیرنده در زمان بروز هر مشکلی به بررسی نقش خود در ایجاد و حل آن مشکل پردازد و بدون

جهت گیری تعصب آلود مشکل را مشخص کند. چنین سازمانی به ضعفهای خود پی خواهد برد و درصدد رفع آنها برخواهد آمد. اگر سازمان نقصها و کاستیهای

خود را نپذیرد هیچگاه یادگیرنده نخواهد شد. سازمان یادگیرنده باید کمبودها را شناسایی کند و برای رفع و جبران آنها مجهز شود و آماده شدن همان یادگیری و آموختن است در حالی که اگر سازمان مشکلات را به عوامل خارجی از خود منتسب نکند مشکلی نمی بیند تا به رفع آن پردازد و انگیزه و رغبتی به آموختن پیدا نمی کند. سازمانی که ضعف خود را در پیش رو می بیند مسائل اقتصادی را

به بی ثباتی بازار نسبت می دهد، سازمانی که ناتوانی خود در برآورد درست شرایط تکنولوژیک می بیند به ضعف خارق العاده صنعت مربوط می سازد و سازمانی که به بی خبری خویش از ارزشها و هنجارهای اجتماعی را به دگرگونی اوضاع منتسب می سازد، هیچگاه یادگیرنده نخواهد شد، زیرا هیچگاه نقصی در خود نمی بیند که به رفع آن همت گمارد.

سازمان یادگیرنده یادگیری گروهی را تسهیل و ترغیب می کند - سازمان یادگیرنده با استفاده از مباحثه و مناظره یادگیری گروهی را ترویج و در سازمان استمرار می بخشد. باید به گروههای سازمانی تفهیم شود که تلاشهای آنان به عنوان یک گروه بیش از جمع مساعی تک تک آنهاست. گروههای هماهنگ و

منسجم می توانند یاد بگیرند و یادگیری آنان نیرویی شگفت آور برای رشد و پیشرفت سازمان ارزانی می دارد. گروهها برای یادگیری جدی مباحثه و گفتگو

داشته باشند، بحث و گفتگو موجب می شود تا افراد گروهها از برداشت دیگران نسبت به اندیشه های خود آگاه شوند. بحث و گفتگو زبان مشترکی را میان اعضای گروه ایجاد می کند و از تفاوتها و افتراقهای بین آنان می کاهد. بحث و گفتگو تجربه ها و دانش افراد را به یکدیگر انتقال می دهد و مجموعه ای از تجربه و دانش ایجاد می کند و روابط میان اعضا را استحکام و توازن می بخشد. برای

آنکه مباحثه ثمربخش گردد، باید اعضا پیشفرمهای خود را به کنار نهند و با ذهنی باز به مباحثه بنشینند. این بدان معنی نیست که از نظریات خود چشم بپوشند، بلکه باید از نگرشهای خود آگاه باشند و بتوانند مدتی آنها را به حالت تعلیق درآورند. در چنین حالتی لازم نیست اعضا نسبت به نظریات خود حساسیت نشان دهند و از آنها دفاع کند، بلکه در محیطی آرام نظریات سیلان پیدا می کند و

آزادانه رد و بدل می شوند. نکته دیگر در ثمربخش شدن مباحثه نحوه نگرش افراد به یکدیگر است. در گروهی که به بحث می نشینند اعضا باید یکدیگر را همتا و همکار بپندارند و رابطه زبردست و زبردست به کنار گذشته شود. ما با همکاران و دوستان خود خیلی راحت تر از زبردستان و فرادستانمان ارتباط

برقرار می سازیم و بحث می کنیم. به همچنین اگر اعضای گروه یکدیگر را دوست و همکار ببینند مسلماً مباحثه ای آزادتر و پربارتر بین آنان جریان پیدا

خواهد کرد. اگرچه این مسئله ساده به نظر می آید اما در عمل بسیار مشکل است زیرا افراد خود را در سطوح مختلفی احساس می کنند و این نابرابری در سطوح موجب اختلال در بحث می گردد. حرمت بیش از حد به نظریات بالادست و ترس از او موجب می شود زیردست به بحث واقعی نپردازد و سلطه بالادست بر زیردست سبب می شود تا ارتباطی آزاد بین آنان برقرار نگردد. سرانجام برای

موثر بودن مباحثه باید فردی جلسه بحث را هدایت کند و اجازه ندهد اعضا از موضوع و زمینه اصلی خارج شوند. افراد عموماً علاقه مندند راجع به چیزهایی که می دانند بحث کنند و این نکته مثبتی است. اما اگر آنچه آنها مایلند درباره آن سخن بگویند خارج از هدف جلسه باشد، هماهنگ کننده باید افراد را به سوی هدف و موضوع اصلی بحث هدایت کند. هماهنگ کننده بحث باید از توقف بحث

نیز جلوگیری کند و نگذارد بحثها بدون نتیجه خاتمه یابد. هماهنگ کننده می باید افراد را به گفتگو و ارائه نظر ترغیب کند و نگذارد جلسه تحت تسلط یک نفر درآید و ضایعه گروه اندیشی بروز کند. البته پس از آنکه جلسات بحث تداوم یافت و

اعضای گروه به فرایند مباحثه آشنا شدند نقش هماهنگ کننده کم‌رنگ می‌شود و گاهی جلسات بدون وی هم قابل برگزاری خواهد بود.

رکن دیگر یادگیری گروهی مناظره است. مناظره جزء لازم و مکمل مباحثه می‌باشد. در مناظره نظریات متفاوت بیان می‌شود و هر کسی از نظر خود در مقابل نظر مخالف دفاع می‌کند. بر خلاف مباحثه که کوشش می‌شد تا نظریات مطرح شده و به اعضای گروه انتقال یابد در مناظره سعی می‌شود تا نظریات ارزیابی شده و به تصمیمی منجر شود. در مناظره هدف اصلی جمع آوری دانش و

اطلاعات نسیت، بلکه نقادی و صرافی نظریات و ارزیابی آنها به منظور دستیابی به نظر برتر است.

یک گروه یادگیرنده باید از مباحثه و مناظره اعضای خود با هم بهره گیرد و یادگیری گروهی را از این طریق عملی و میسر سازد. این کار باید منظم و به طور دائم انجام گیرد تا درکی عمیقتر از مسائل سازمان حاصل شود و

گروههایی آگاه و نقاد پرورش پیدا کنند، گروههایی که می‌توانند سازمان یادگیرنده را بسازند. نکته مهم در مناظره ایجاد این فضا در جلسات است که هدف مناظره پیروزی یک طرف و شکست طرف دیگر نیست، زیرا اگر این چنین حالتی بر گروه چیره شود، نتایج مورد نظر به هیچ رو حاصل نخواهد شد. باید

هدف جلسات مناظره رسیدن به تفاهم در مورد یک گزینه برتر باشد نه گزینه ای که مربوط به یک فرد است. باید شرایطی فراهم آید که در این جلسات افراد با نظریاتشان ارزیابی نشوند، بلکه نظرات جدا از یک تفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. نقش هدایت کننده جلسات برای تحقق این هدف در جلسات مناظره بسیار حساس و مهم است.

سازمان یادگیرنده تلفیق کننده اهداف فردی و سازمانی است - در ویژگیهایی که قبلاً برای سازمان یادگیرنده برشمردیم وجود اعضای خلاق و آگاه و گروههای

یادگیرنده را از زمره ضرورتها دانستیم، اما این انسانهای خلاق و گروه مستند که مشخص می کنند چگونه در قالب سازمان یادگیرنده عمل خواهند کرد؟ آیا بناد مکانیسمی تعبیه شود که انسانها و سازمان یکی شده و وحدت یافته سازمان یادگیرنده گردد؟ در پاسخ به این سوالات ویژگی آخر سازمان یادگیرنده ظاهر می شود و باعث آگاهی اهداف فردی و سازمانی است. سازمان یادگیرنده تحقق

نمی یابد مگر آنکه اهداف انسانهای خلاق و دانش آفرین با اهداف یکی شود و در این یکسویی و هم جهتی، رشد و یادگیری پدیدار گردد. سازمان یادگیرنده با تلاشهای مدیریت ارتقا می یابد و بدون همکاری و همراهی اعضای شایسته هیچگاه امکان وجودی پیدا نمی کند. به عبارت دیگر سازمان یادگیرنده در ویژگی

مهم و اساسی باید همذهنی و همدلی را میان خود و اعضایش ایجاد کند تا بتواند یادگیرنده قلمداد شود و همدلی و همذهنی نیرویی در سازمان است که دلها را به هم پیوند می دهد و اهداف افراد، گروهها و سازمان را یکی بدانند و همدلی، اشتراک و اتفاق اعضای سازمان با هم در راه تحقق اهداف سازمان است. همدلی انسجام بخش فعالیتها و وارد شدن در اهداف سازمان و افراد است. همدلی موجب می گردد تا اعضای سازمان همه به یک آرمان و هدف بیندیشند و اهداف سازمان و مأموریتهای آن در ذهن داشته باشند.

(دکتر سید مهدی الوانی - سازمانهای کامیاب امروز سازمانهای یادگیرنده و دانش آفرین از ص ۱ تا ص ۹)

همدلی لازمه کار سازمان یادگیرنده است، زیرا نیرو و انگیزه لازم برای یادگیری سازمان را فراهم می آورد و تحقق بخش سازمانی است که به کمک اعضای خود می آموزد، تجربه می کند و پیش می رود. در یادگیری سنتی که انفعالی است، افراد نیاز به همدلی برای آموختن ندارند، آنچه به آنها گفته می شود می آموزند، اما در یادگیری جمعی که یادگیری زاینده و مولدی است، افراد تا ه مدل نباشند، این نوع یادگیری محقق نخواهد شد. افراد باید عمیقا به اهداف سازمان

ایمان داشته باشند و استعدادها و تواناییهای خود را برای نیل به آن اهداف بکار گیرند و آموختن و یادگیری تحقق اهداف سازمان و ارضای نیازهای آن بدانند.

همدلی و همذهنی یک دیدگاه فردی و شخصی یا گروهی نیست، بلکه دیدگاهی مشترک و جمعی برای سازمان است. رسالتی جمعی و همگانی است که همه به آن معتقد و متعهدند و در آن دیدگاه کلی نظر و مقصود را مهم می بیند. همدلی و همذهنی ممکن است معطوف به بیرون یا درون سازمان باشد. همذهنی معطوف به بیرون باشد و اتفاق همگانی برای غلبه بر رقیبی قدرتمند و یا موجه شدن با

خطری جدی در خارج سازمان است و همذهنی و همبستگی سازمانی و روحیه کار جمعی برای نیل به هدفی داخلی است.

رهبری موثر در سازمان عامل اصلی، اساسی در ایجاد همذهنی و همدلی است. رهبران موفق کسانی هستند که افراد متفاوت را در زیر چتر فکر و نظر واحدی گرد آورند و این درک را ایجاد کنند که اختلافات فردی جزئی و کم اهمیت آن

روح جمعی است که واجد ارزش و اعتبار است. سازمان یادگیرنده موفق نخواهد بود مگر آنکه از افراد آفریننده و خلاق، از گروههای یادگیرنده فعال در لوای همذهنی و همدلی بهره جوید. در ایجاد همذهنی و همدلی انگیزه ها و ارزشهای افراد، محیط و فضای سازمان، الگوهای رفتاری و پنداری مدیران نقش عمده ای

را ایفا می کنند و مهیا بودن این زمینه هاست که همدلی و همدیگری را تحقق پذیر می سازد. همدلی و همدیگری در مسیر ارزشهای افراد و فرهنگ سازمانی شکل می گیرد و نگرشها و هنجارهای حاکم بر سازمان در ایجاد و استمرار آنها نقش تعیین کننده دارد.

نکته مهمی که در همدلی سازمانی مطرح است احساس افراد نسبت به اجباری بودن نگرش جمعی است. اگر افراد احساس کنند که نگرش جمعی نگرشی است که همه باید اجباراً بدان معتقد باشند و جایی برای نظریات فردی و گروهی آنان

وجود ندارد مسلماً همدلی و همدیگری هیچگاه به طور واقعی در سازمان نضج نخواهد گرفت و همواره نوعی مقاومت و جبهه گیری در برابر آن وجود خواهد داشت. برای حل این مشکل باید به افراد این اطمینان داده شود که نظریات و نگرشهای شخصی آنان می تواند در نگرش جمعی جای خاص خود را داشته باشد و با توسعه و تکامل نگرش جمعی می توان نظریات شخصی را نیز در آنها

ملحوظ داشت.

اصولاً همدیگری و همدلی در سازمان به معنای از کف دادن ذهنیتهای فردی نیست، بلکه اعضای سازمان می توانند دیدگاههای شخصی خود را حفظ کنند، اما از آن دیدگاه به هدفی کلی تر بیندیشند و معتقد باشند، همان گونه که در بحث

تلفیق هدفهای فرد و سازمان مطرح است در صورتی که اهداف غایی و نهایی افراد یکی باشد اختلاف در هدفهای جزئی تعارض آفرین نیست و اختلاف محسوب نمی شود.

در اینجا خاصیت هولوگرام همذهنی ظاهر می شود، بدین معنی که نظریات افراد نیز در نگرش کلی جا پیدا می کند و در آن انعکاس می یابد. هر فرد نقش خود را در نگرش کلی می یابد و از این رو دلبستگی او به آن نگرش بیشتر می شود. البته همراستایی اهداف و نظریات غایی فرد با اهداف و مقاصد نهایی سازمان و

باور مشترک افراد نسبت به ارزشها و فرهنگ حاکم بر سازمان از ارکان اصلی همذهنی است و بدون وجود آن همدلی در سازمان چندان پایدار نخواهد بود. خلاصه آنکه سازمان یادگیرنده نمودی است از انسانها و گروهها که با هم و همچون جانمایی در یک تن واحد عمل می کند و در این دنیای پرتلاطم و غوغا که مشحون از تحول و زیر و زبر است راه خود را به سوی تعالی و ارتقا باز می

گشایند و پیش می روند.

با ویژگیها و مشخصاتی که برای سازمانهای یادگیرنده برشمردیم اگرچه تعریف دقیقی از این نوع سازمانها حاصل نشد ولی توصیف نسبتا جامعی از سازمانهای یادگیرنده برای مخاطبان ارائه گردید. در این مختصر تلاش شد ضمن توصیف

این نوع سازمانها نحوه عمل و نتایج حاصل از آنها نیز بیان شود و شمایی از آنها تصویر گردد. بر پژوهشگران رشته مدیریت و سازمان است تا با مذاقه و

بررسیهای ژرفتر این موضوع را روشن تر کنند و راه را برای مدیران ایرانی در بهره گیری از این سازمانها هموار سازند، سازمانهایی که کامیابیهای دوران، در گرو استفاده از آنهاست.

(دکتر سید مهدی الوانی - سازمانهای کامیاب امروز سازمانهای یادگیرنده و دانش آفرین از ص ۱ تا ص ۹)

۵- مدیریت کیفیت فراگیر

مقدمه: علما و مشاهیر TQM کیستند؟

اگر کیفیت مهم است، علما و مشاهیری که آن را مطرح کرده اند نیز مهم و مورد احترام اند. عالم یک رشته با اقتباس از فرهنگ لغت آکسفورد، معلم یا یک شخصیت با نفوذ و محترم است. یک استاد کیفیت، علاوه بر محترم و بانفوذ بودن، باید دارای شخصیت رهبری نیز باشد و نگرشش در مورد کیفیت، در کسب و کار و زندگی مردم، اثر جاودانه مهمی ایجاد کرده باشد. از آنجا که ژاپن خاستگاه TQM است، طبیعتاً باید استادانی را که بر کیفیت محصولات ژاپنی اثر اعجازآوری گذاشته اند، مشخص کرد و شناخت. مشاهیر کیفیت را می توان به دو گروه اصلی تقسیم کرد:

- ۱- امریکایی هایی که پیام کیفیت را به ژاپن و جهان ارائه دادند.
دکتر ادواردز دمنینگ (حلقه کیفیت، ۱۴ نکته مدیریت و سیستم دانش ژرف)

ژوزف ام. جوران (تثلیث کیفیت: برنامه ریزی، کنترل و بهبود)

فیلیپ کرازبی (از همان اول کارها را درست انجام بده و هزینه کیفیت)

- ۲- ژاپنی های که در پاسخ به پیام های امریکایی ها مفاهیم جدیدی را توسعه

دادند:

کائورو ایشی کاوا (هسته های / ابزارهای کنترل کیفی و کیفیت فراگیر شرکتی)

شیگئوشینگو (فول پروفینگ و ضایعات صفر)

یوشیوکاندو (چهار مرحله برای کار کیفی و خلاق)

خلاصه ای از شرح حال این دانشمندان و عقاید آنان به طور مشروح در پی

خواهد آمد.

ده فرمان TQM

در فصل اول پیشنهاد شده است که TQM باید با راهکار شرکت یکپارچگی و

انسجام داشته باشد. هنگام قاعده بندی راهکار شرکت، بسیار مهم است که یک

مجموعه اصول راهنما (فرامین) تهیه شود تا چیزی از قلم نیفتد. اصول TQM

تضمین و مبنایی برای اجرای موفقیت آمیز TQM است. سر فصل های این ده

فرمان به شرح سر فصل های زیر است:

۱- رویکرد با هدایت از طرف مدیریت

۲- روش پیش گیری، نه بازرسی

۳- هدف رضایت همه جانبه مشتریان

۴- اندازه گیری هزینه های کیفیت

۵- استاندارد از اول کارها را درست انجام دادن

۶- دامنه کاربرد مالکیت و تعهد

۷- موضوع بهبود مستمر

۸- قابلیت آموزش و پرورش

۹- ارتباطات همکاری و کار گروهی

۱۰- پاداش قدردانی و غرور

تمام این اصول به یک اندازه برای اجرای موفقیت آمیز TQM مهم و حیاتی است و باید در برنامه ریزی راهبردی و اجرای فرایندها مورد توجه خاص مدیریت

قرار گیرد.

ساموئل کی. هو - مدیریت کیفیت جامع TQM نگرش منسجم ص ۹۸-۵۴

عنوان اصلی: مدیریت کیفیت فراگیر

کیفیت یکی از مهمترین موضوعاتی است که سازمانهای امروزی با آن مواجه اند.

راجع به کیفیت دو دیدگاه وجود دارد. (کیفیت داخلی و خارجی)

معیارهای مدیریت کیفیت فراگیر (TQM)

معیارها:

معیار اول: حمایت و رهبری مدیریت عالی سازمان:

الف- مدیران عالی بطور مستقیم و فعالانه در فعالیتهای مربوط به بهبود کیفیت درگیر می شوند.

ب- مدیران عالی در فعالیتهایی که بهبود کیفیت را دنبال دارد، مشارکت می کنند.

ج- بیشتر مدیران عالی از فعالیتهای بهبود کیفیت حمایت می کنند.

د- بعضی از مدیران عالی حمایتی برخوردار کرده و در بهبود کیفیت سهم می شوند.

ه- تعداد کمی از مدیران بطور آزمایشی از فعالیتهایی که بهبود کیفیت را دنبال دارد، حمایت می کنند.

و- هیچ حمایتی از سوی مدیریت عالی برای فعالیتهای بهبود کیفیت وجود ندارد.

معیار دوم: برنامه ریزی استراتژیک

الف- اهداف بلندمدت برای بهبود کیفیت در سراسر سازمان بعنوان قسمتی از فرآیند برنامه ریزی استراتژیک جامع تعیین گردیده است.

ب- اهداف بلندمدت برای بهبود کیفیت برای بیشتر بخشهای سازمان تعیین گردیده است.

ج- اهداف بلندمدت جهت بهبود کیفیت برای بخشهای کلیدی سازمان تعیین گردیده است.

د- اهداف کوتاه مدت برای بهبود کیفیت برای بخشهایی از سازمان تعیین گردیده است.

ه- اهداف کلی سازمان، عناصر بهبود کیفیت را در بر می گیرد.

و- اهداف بهبود کیفیت برای هیچ بخشی از سازمان تعیین نشده است.

معیار سوم: تمرکز بر روی مشتری (مشتری مداری):

الف- شیوه های متنوع ابتکاری و موثر جهت گرفتن بازخور از مشتریان برای تمامی کارکردهای سازمانی مورد استفاده قرار می گیرد.

ب- سیستم های موثری برای گرفتن بازخور از همه مشتریان برای کارکردهای اساسی سازمان مورد استفاده قرار می گیرد.

ج- سیستم ها در مکانی استقرار دارند تا از مشتریان بر اساس یک قاعده بازخور بگیرند.

د- نیازهای مشتریان از طریق فرآیندهای احتمالی و نه با استفاده از یک روش منظم و سیستماتیک معین می گردد.

ه- دادخواست ها و شکایات، شیوه های عمده برای گرفتن بازخور از مشتریان است.

و- هیچ توجهی به مشتریان نمی شود.

معیار چهارم: شناسایی و آموزش کارکنان:

الف- سازمان برنامه شناسایی و آموزش کارکنان را بصورت منظم به اجراء در می آورد که بطور کامل در فرآیند برنامه ریزی کیفیت استراتژیک تعبیه گردیده است.

ب- سازمان در حال ارزیابی این است که کارکنان از نظر آموزش و شناخت به چه نیاز دارند و نتایج بررسی در فواصل معین مورد ارزیابی قرار می گیرد.

ج- یک برنامه شناسایی و آموزش کارکنان آغاز بکار کرده است.

د- یک برنامه شناسایی و آموزش کارکنان تحت بررسی است تا عملی گردد.

هـ- سازمان برنامه هایی برای افزایش شناخت و آموزش در دست بررسی دارد.

و- هیچ برنامه آموزشی و سیستمی برای شناسایی کارکنان وجود ندارد.

معیار پنجم: توانمندسازی (قدرتمندسازی) کارکنان و کار تیمی:

الف- ابداع، توانمندسازی موثر کارکنان و شیوه های کار تیمی مورد استفاده

قرار می گیرند.

ب- تعداد زیادی از گروههای کاری دارای اختیار لازم برای تشکیل تیم های

بهبود کیفیت هستند.

ج- اکثریت مدیران از توانمندسازی کارکنان و کار تیمی حمایت می کنند.

د- تعداد زیادی از مدیران توانمندسازی کارکنان و کار تیمی را مورد حمایت قرار می دهند.

ه- بعضی مدیران از توانمندسازی کارکنان و کار تیمی حمایت می کنند.

و- هیچ حمایتی از توانمندسازی کارکنان و کار تیمی وجود ندارد.

معیار ششم: اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت:

الف- اطلاعات راجع به کیفیت و زمان بهنگام تمامی تولیدات و خدمات از مشتریان و عرضه کنندگان داخلی و خارجی جمع آوری گردیده است.

ب- اطلاعات راجع به کیفیت و زمان بهنگام از اکثر مشتریان داخلی و خارجی و عرضه کنندگان جمع آوری شده است.

ج- اطلاعات راجع به کیفیت و زمان بهنگام از مشتریان عمده داخلی و خارجی و عرضه کنندگان عمده جمع آوری شده است.

د- اطلاعات در مورد کیفیت و زمان بهنگام از بعضی مشتریان داخلی و خارجی جمع آوری گردیده است.

ه- اطلاعات راجع به کیفیت و زمان بهنگام از یک یا دو مشتری خارجی جمع آوری گردیده است.

و- هیچ سیستمی برای اندازه گیری و تجزیه و تحلیل کیفیت وجود ندارد.

معیار هفتم: پیامدهای بهبود کیفیت و بهره وری:

الف- بیشتر شاخصهای مهم عملکرد، بهبود استثنایی در کیفیت و بهره وری

نسبت به پنج سال گذشته را نشان می دهد.

ب- بیشتر شاخصهای مهم عملکرد، بهبودی ممتازی در کیفیت و بهره وری

نسبت به پنج سال گذشته را نشان می دهد.

ج- بیشتر شاخصهای مهم عملکرد، بهبودی خوبی در کیفیت و بهره وری نسبت

به پنج سال گذشته را نشان می دهد.

د- بیشتر شاخصهای مهم عملکرد، بهبودی در کیفیت و بهره وری نسبت به پنج

سال گذشته را نشان می دهد.

ه- شواهدی در دست است که نشان می دهد، مقداری بهبودی در کیفیت و بهره

وری در یک یا چند حوزه بوجود آمده است.

و- هیچ شواهدی در زمینه بهبود کیفیت و بهره وری در سازمان وجود ندارد.

(سید محمد مقیمی - مدیر کیفیت فراگیر از ص ۵۰۹ تا ۵۱۸)

مدیریت کیفیت فراگیر (TQM) در آموزش و پرورش

مدیریت کیفیت فراگیر (مکف) روش انجام دادن کار مبتنی بر همیاری است که

برای بهبود مداوم کیفیت و بهره وری در سازمان، از قابلیتها و استعدادهای گروه

مدیران و گروه کارکنان بهره می گیرد. در این مقاله، ابتدا مفاهیم اصلی مکف معرفی می شود و سپس ضمن بحث درباره کاربرد این مفاهیم در نظامهای

آموزشی، به تعریف مکف در آموزش و پرورش می پردازیم. سرانجام، مدل‌های برنامه ریزی ویژه ای برای استفاده در مدارس و مناطق آموزشی ارائه می دهیم.

امروزه، بهبود کیفیت در زمینه هایی مثل صنعت و تولید، بهداشت و آموزش و پرورش یک ضرورت محسوب می شود. در قلمرو آموزش و پرورش، به دلایلی نظیر کاهش روزافزون بودجه ها، پایین بودن سطح دانش و مهارت دانش

آموختگان و پافشاری مردم و دولتها برای بازسازی یا بهسازی گسترده نظامهای آموزشی، توجه به کیفیت اهمیت بیشتری پیدا کرده است. اقدامات فزاینده ای که در سطح جهانی از نظر خودگردان کردن مدیریت مدارس، ارج نهدن به اینکه عمل مدیران و طولانی کردن ساعات درسی و سال تحصیلی صورت می گیرد، از نشانه های بارز این توجه است. در این شرایط صاحب نظران مدیریت در

آموزش و پرورش، مفاهیم «مدیریت کیفیت فراگیر» را با مختصری تغییر و تعدیل، ابزارهای مهمی برای بازسازی نظامهای آموزش و پرورش قلمداد می کنند.

مفاهیم اصلی مدیریت کیفیت فراگیر (مکف)

مفاهیم اولیه مکف از کار و تجربه «و. ادوارد زدمینگ» در دوران پس از جنگ جهانی دوم در ژاپن سرچشمه می گیرد. رهبران ژاپن، در شرایط مصیبت بار پس از جنگ، دمینگ را به عنوان مشاور استخدام کردند تا برای بازسازی صنایع ژاپن به آنها کمک کند. نتایج کار او درخشان بود. امروزه، ژاپن در قلمرو صنعت بر همه کشورها پیشی گرفته است.

اغلب مولفان، مفاهیم اصلی شیوه کار دمینگ را در قالب اصولی بیان کرده اند که پاره ای از آنها به شرح زیر است:

- ۱- بهتر کردن تولید و خدمت را هدف پایدار خود قرار دهید.
- ۲- فلسفه جدیدی اختیار کنید.
- ۳- از بازرسی همه چیز و همه امور پرهیز کنید.
- ۴- نظام تولید و خدمت را پیوسته بهبود بخشید.
- ۵- روشهای آموزشی جدیدی ایجاد کنید.
- ۶- به رهبری بپردازید.
- ۷- ترس و نگرانی را از بین ببرید تا همه کارکنان سازمان با اثربخشی کار کنند.
- ۸- موانع موجود میان واحدهای ستادی را از بین ببرید.
- ۹- اهداف، شعارها و آماجهای کمی سلیقه ای را کنار بگذارید.

۱۰- موانعی را که به عزت نفس کارکنان خدشه وارد می سازد، برطرف کنید.

۱۱- برنامه آموزشی و بازآموزی جدی و موثری تدارک ببیند.

۱۲- اقداماتی در زمینه ایجاد تحول و دگرگونی به عمل آورید.

از مدیریت کیفیت فراگیر (مکف) تعریفهای متعددی شده است. مثلاً «جابلونسکی»

آن را چنین تعریف می کند: «یک روش گروهی انجام دادن کار که برای بهبود

مداوم کیفیت و بهره وری به قابلیتها و استعدادهای مدیریت و نیروی کار متکی

است.» تعریف «وینکولی» برای آن است که «مکف، رویکردی مشتری محور،

استراتژیک و منظم برای بهبود مداوم عملکرد است.»

سایر منابع اطلاعاتی راجع به مکف، به عناصر دیگری به عنوان مفاهیم اساسی

اشاره کرده اند. پاره ای از مهم ترین آنها، که بالقوه در جرح و تعدیل مکف برای

استفاده در محیطهای آموزشی موثر خواهند بود، شامل موارد زیر است:

از کاربری جدی و موثر کیفیت فراگیر، چند نتیجه خوب حاصل می شود: فعالیت

برای کیفیت، توجه مدیران ارشد را جلب و دستیابی به منابع را تسهیل می کند،

مستلزم همیاری چند جانبه واحدهای تخصصی است، در تمام رده های سازمانی،

توجه کارکنان را از روسا به مشتریان معطوف می سازد و حفره های پنهان

ضایعات، ناکارایی و نقصهای ارتباطی را آشکار می سازد.

بیش از این، واژه مشتری معمولاً به کسی در بیرون از سازمان اشاره می‌کند.

مک، مشتریان را در منظر متفاوتی می‌نگرد: مشتری، شخصی است که کار مرا

به عنوان درون داد کار خود تحویل می‌گیرد. شخص بعدی در فراگرد کار،

مشتری من است و من باید مقتضیات کار او را برآورده کنم.»

برای بهتر کردن یک فراگرد، باید اجزای آن را تغییر دهید. این اجزاء عبارتند از:

از: دروندادها، عملیات (دگرگون‌سازها) و برون‌دادها (بازده). اجزای فرعی

عملیات عبارت است از افراد، ابزار، مواد و محیط، عملیات، بازدهی با ارزش

افزوده تولید می‌کند.

مکف متضمن شش اصل اساسی است:

۱- تمرکز بر مشتری

۲- تمرکز بر فراگرد (عملیات) و به همان اندازه بر نتایج

۳- پیشگیری به جای بازرسی

۴- بسیج کردن مهارت و تخصص نیروی کار

۵- تصمیم‌گیری بر پایه اطلاعات

۶- بازخورد

مکف رویکردی مشتری محور و مبتنی بر راهبرد است که ضرورت‌های تازه و پر معنایی را برای هر سازمان پیش می آورد:

- کیفیت، وظیفه شخصی هر کسی است و نه فقط مسئولیت فلان واحد.

- تولیدات و خدمات باید انتظارات مشتری را برآورد یا از آن فراتر رود.

- کیفیت، مستلزم فرهنگ سازمانی پویا در سازمان است تا کیفیت را در سراسر زنجیره تولید (از منبع تا تحویل، مورد توجه قرار دهد).

- مشارکت و همکاری باید جایگزین روابط خصمانه با کارکنان و مشتریان شود.

- پیشرفت مداوم در کار و انجام دادن اصلاحات در کارکردهای عمده سازمان در کانون توجه قرار می گیرد.

- به کارکنان سازمان، در همه سطوح، باید اقتدار و اختیار داد تا تصمیماتی را اتخاذ کنند که موجب کیفیت و خدمت برتر است.

- کیفیت نه به عنوان مقصد، بلکه به منزله سفر تلقی می شود که هدف آن فراتر رفتن از حد انتظارات مشتری است.

از مکف غالباً به عنوان «سفر به سوی تعالی و تفوق» یاد می شود؛ زیرا رویکردی است که تلاشی بلندمدت را با چند هدف عمده پیش بینی می کند. عوامل مهمی که

در موفقیت مکف موثر تشخیص داده شده، عبارت است از:

۱- حمایت مدیریت عالی سازمان

۲- توجه به مشتری

۳- برنامه ریزی راهبردی بلندمدت

۴- پرورش کارکنان و قدرشناسی از آنان

۵- دادن اقتدار به کارکنان و کار تیمی

۶- سنجش و تحلیل تولیدات و فراگردها

۷- تضمین کیفیت.

حال با استفاده از این مفاهیم به امکانات استفاده از مکف در آموزش و پرورش

می پردازیم. بر اساس مفاهیمی که معرفی خواهد شد، می توان مدلهای برای

کاربرد در محیطهای آموزشی طراحی کرد.

مفاهیم قابل کاربرد مکف در آموزش و پرورش

دانستن نکات و مفاهیم زیر، برای استفاده از مکف در سازمانهای آموزشی، به

ویژه در امر برنامه ریزی اهمیت بسیار دارد:

رسالت و مأموریت منطقه آموزشی و مدرسه باید بر چشم انداز، خط مشیها و

اهداف بلندمدتی که به تحویل خدمات و تولیدات با کیفیت برتر به همه مشتریان

منجر می شود، متمرکز باشد.

مشتریان آموزش و پرورش عبارت اند از تمام افراد ذینفع درونی (دانش آموزان و کارکنان) و همه افراد ذینفع بیرونی (والدین و همه افراد و مراکزی که با مدارس تعامل دارند یا از نتایج کار آنها بهره می برند).

مکف باید بر فراگردهایی که برای تولید مستمر نتایج کیفی در هر مرحله از کار و برای همه مشتریان طراحی می شود، متمرکز باشد. مکف دارای یک بعد ارزش افزوده است. به این معنا که در هر مرحله از فراگرد کار، کیفیت افزایش پیدا می کند.

استانداردهای کیفیت را در نهایت، مشتریان تعریف می کنند و رضایت آنان فقط از طریق رعایت این استانداردها یا فراتر رفتن از آنها میسر می شود. تعریف مشخصات کیفی لازم در مدارس یا مناطق آموزشی، مستلزم برقراری ارتباطات دو جانبه گسترده با همه دست اندرکاران و افراد ذینفع است. مکف مستلزم رویکرد سیستمی است و تصمیم گیرندگانی که در مدارس یا مناطق آموزشی از مکف استفاده می کنند، باید به طور مستمر کیفیت سیستمها یا فراگردهای خود را بهبود بخشند.

کارکنان از راه ارتباط، آموزش و رهبری تشویق آمیز اقتدار پیدا می کنند. اغلب اوقات دشواریهای موجود در سیستمها و فراگردها را باید به صورت تیمی حل کرد.

آموزش مستمر مدیران، کارکنان و سایر دست اندرکاران الزامی است تا اطمینان حاصل شود که آنان، همواره مراقب بهبود کیفیت تولیدات و خدمات هستند. ادامه سنجش و اندازه گیری برای تضمین کیفیت بسیار مهم است و سنجش نباید صرفاً به نمره های آزمونهاستندار محدود باشد.

مکف راجع به تغییر است و تغییر مستلزم ایجاد تغییرات در رفتارهاست.

مناطق آموزشی و مدارس که به اجرای مکف می پردازند باید بدانند که مکف تغییراتی بوجود خواهد آورد و ممکن است این تغییرات چنان چشمگیر باشد که در نهایت، به تغییر فرهنگ سازمانی مناطق آموزشی و مدارس مربوط منجر شود.

برای اینکه مکف به طور جدی مورد ملاحظه و استفاده قرار گیرد، باید با رهبری تحولی همراه باشد. رهبران تحول ساز، افرادی دوراندیش و بصیرند که برای نیل به وضعیت مطلوب مناطق آموزشی و مدارس خود در آینده، با اهداف درازمدت کار می کنند.

مدارس و مناطقی که درصد کاربری مکف هستند، باید از جو یا فرهنگی برخوردار باشند که کیفیت در آن به عنوان یک ارزش پایدار محسوب شود، در غیر این صورت، مکف با شکست روبه رو خواهد شد. سرانجام، باید تاکید کرد که مکف، وسیله ای نیست که بتوان به سرعت از آن استفاده کرد. بلکه هدف راهبردی درازمدتی است که فقط از راه تلاش صادقانه کارکنانی که به ایجاد کیفیت در مدارس اعتقاد دارند، قابل حصول خواهد بود.

تعریف مدیریت کیفیت فراگیر

مکف فلسفه ای است که اعتقاد دارد که خدمات و تولیدات همواره با کیفیتی بهتر در دسترس مشتریان درونی و بیرونی گذاشته شود و بر آن است که با گرفتن بازخورد از همین مشتریان، مشخصات کیفی هر تولید و هر خدمتی را تعیین کند. به عبارت دیگر، فراگرد برنامه ریزی از روی اطلاع عمل کند. مکف هدفی است، بیان کننده این نکته که هر تولید یا خدمت عرضه شده به هر

طبقه از مشتریان (دانش آموز، مشتری بیرونی و کارمند) و همه فعالیتها یا رویدادهایی که به آن تولید یا خدمت نهایی منتج می شود، در بالاترین کیفیت ممکن خواهد بود. مکف فراگردی است که از همه دست اندرکاران بازخورد می پذیرد تا بر اساس آن، سطح کیفی و مشخصات لازم برای تولیدات و خدمات را

تعریف کند. از کارکنان مقتدر و تعلیم دیده، در یک ساختار مرکب از چند نظام

استفاده می کند تا در هر مرحله از کار، بر ارزش تولیدات یا خدمات بیفزاید و

سرانجام، به عرضه تولیدات و خدمات کیفی برتری، که موجبات حداکثر

رضامندی مشتری را فراهم می سازد، نایل گردد. (استاد علاقه بند، دانشگاه علامه

طباطبایی)

۶- مطالعه موردی

مورد اول: بررسی نیازهای خودبaldنگی مدیران مدارس مقاطع مختلف تحصیلی

شهر ارومیه در سال تحصیلی ۷۸-۷۹

چکیده

مدیریت و شاخه های گوناگون آن همچون شبکه ای گسترده شالوده ی سازمان های جوامع امروزی را تشکیل می دهند. آینده ی انسان در عرصه های مختلف حیات اجتماعی نیز در گرو مدیریت صحیح و کارآمد قرار دارد. مدیر در عین حال

که گرداننده و هدایت کننده ی سازمان ها به سوی اهداف است، خود نیز نیازمند تکامل کیفی و هدایت است. بدین جهت امر توسعه ی مدیریت به مثابه ی بخشی پویا و سازنده و به عنوان جزئی مهم از نیروی انسانی سازمان از اهمیت راهبردی برخوردار است.

خود baldنگی شیوه ی جدیدی در توسعه ی مدیریت است که توسط پدler و

همکاران (۱۹۸۶) با هدف درگیر ساختن مدیران در جریان توسعه ی مهارت های مدیریتی خود طراحی شد. هدف از این تحقیق بررسی نیاز مدیران مدارس به مهارت های خود baldنگی است که شامل مهارت می باشد. این مهارت ها در سه دسته ی کلی (دانش و اطلاعات اساسی مدیریت، مهارت های ویژه مدیریت و

مهارت های فراقیفی) خلاصه شده اند. برای نیل به این هدف از شنامه ی پدر و همکاران استفاده شد و با فرهنگ کشور منطق و اعتبارسنجی گردید ۰ با ۹۴

درصد). روش تحقیق توصیفی - پیمایشی بوده و از جامعه ی آماری مدیران مدارس ارومیه با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای متناسب با حجم، ۱۵۱ نفر انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها علاوه بر آماره های توصیفی از آماره های استنباطی (t تک متغیره تحلیل واریانس چند متغیره و آزمون فریدمن) بهره گرفته شده است. یافته های تحقیق نشان داد که نیاز مدیران مدارس به

مهارت های خود بالندگی کمتر از حد متوسط بوده است. در رتبه بندی نیازها، بین یازده مهارت خودبالندگی نیاز مدیران به مهارت انعطاف پذیری روانی در درجه اول قرار یافت. همچنین نتایج نشان داد که بین میزان نیاز مدیران به مهارت های خودبالندگی با توجه به لیست رشته تحصیلی، سطح تحصیلات و سابقه خدمت، تفاوت های معنی داری وجود دارد.

مقدمه:

جوامع امروزی به انسان هایی بالنده که بتوانند با بینش مناسب مجموعه ای از مهارت های مختلف را در مشاغل متعدد به کار گیرند نیاز دارد، انسان هایی که با

خلاقیت، ابتکار، دانش و مهارت گسترده، ضمن انجام بهینه ی مأموریت های شغلی به تحقق اهداف سازمان خود کمک کنند.

مدیران در هر نظام اجتماعی بزرگ و کوچک نقش راهبردی و سرنوشت سازی به عهده دارند. از طرفی دیگر حیات سازمان ها تا حدود زیادی به مهارت ها و آگاهی های مدیران بستگی دارد. آنان هر چه در این زمینه ها روزآمدتر باشند قابلیت توسعه ی سازمان و تطبیق با آن شرایط جامعه افزایش می یابد. از این رو در کشورهای پیشرفته، سرمایه گذاری کلان در جهت توسعه و تقویت مهارت

های مدیران می شود. اطلاق سرمایه گذاری به هزینه هایی که صرف پرورش و تأمین مدیران اثربخش، کارا و کارآفرین می گردد. از آن جهت است که اثر این عامل عمده ی تولید در بلندمدت از آثار سایر عوامل تولیدی که برای آنها سرمایه گذاری گزاف صورت می گیرد به مراتب بیشتر است. به همین جهت تأکید عمده ی مدیریت منابع انسانی بر مدیران است. به دلیل اهمیت توسعه ی مهارت های

مدیریت پژوهش ها و مطالعات فراوان در جهت پیدا کردن شیوه های موثر توسعه ی مدیران انجام گرفته و کشورهای صنعتی در این زمینه تلاش های پی گیری را دنبال کرده اند. علاوه بر این، مدیریت سازمان های آموزشی در چند

دهه ی گذشته دگرگونی های ژرفی را تجربه نموده که ضروری است مدیران مدارس ما از نزدیک با آنها آشنا شوند و علل کامیابی مدیران را دریابند.

بیان مسئله

در گذشته بیشتر برنامه های ضمن خدمت و طرح های توسعه ی مدیریت تنها بر اساس اهداف و علایق روسای عالی سازمانها و بدون مشارکت مدیران و کارکنان در تنظیم هدف ها صورت می گرفت و توجه چندانی به نیازهای شخصی آنان نمی شد. امروزه به نظر می رسد که این گونه طرح ها و برنامه ها کارآیی

خود را از دست داده اند و دیگر جوابگوی نیازهای آموزش مدیران که به طور روزمره در حال تغییر و دگرگونی است نمی باشند. بنابراین صاحب نظران پیشنهاد می کنند که برنامه های توسعه ی مهارت مدیران بر اساس اهداف سازمان و با نیازسنجی از مدیرانی که در آن سازمان به خدمت مشغولند استوار گردد. زیرا درگیر ساختن خود مدیران در فرآیند تهیه و اجرای این گونه برنامه

ها بسیار موثرتر است.

همان گونه که روشهای متنوعی برای پرورش کارکنان وجود دارد برای توسعه ی مهارت های مدیران نیز می توان از شیوه های گوناگون با توجه به هدف توسعه سود برد. یکی از جدیدترین شیوه های توسعه ی مهارت های مدیران

شیوه ی «خودبالندگی» مدیر می باشد. این شیوه در دهه ی ۱۹۸۰ در اروپا مطرح شد و کشور انگلستان به گسترش آن کمک شایانی نموده است. از دیدگاه اکثر

صاحب نظران هیچ کس نمی تواند به طور کامل مسئولیت بالندگی فرد دیگری را بپذیرد و روسای سازمانها تنها می توانند به فراهم آوردن شرایطی که در آن پیشرفت فردی مدیران انجام می گیرد کمک کنند. از این رو هر نظام موثری برای توسعه ی مدیریت لازم است تا ظرفیت و تمایل مدیران را نسبت به کنترل بیشتر رویدادها، مسئولیت پذیری در مقابل آنها و خویشتن شناسی افزایش دهد. فعالیتی

که به نام «خودبالندگی» عنوان می شود بنا به اعتبار محتوایی آن با پرورش تفاوت دارد. توجه به یادگیری مستقل در فرآیند بالندگی مدیران به این دلیل موثر است که یادگیری های مرتبط با کار بدون مشارکت فعال افرادی که تحت آموزش قرار می گیرند مشکل آفرین بوده و زمینه ای فراهم می سازد که قابل پیش بینی نیست.

عموما به معنی و اهداف خودبالندگی توافق نظر وجود دارد که جمع بندی آن به صورت زیر است:

۱- رشد حرفه ای

۲- بهبود عملکرد در شغل موجود

۳- توسعه ی مهارت های مشخص

۴- از قوه به فعل درآوردن توانایی ها

۵- رشد قوای شناختی و رفتاری

آندرسون و کیپرینو خودبالندگی را جزو ویژگیهای مدیران اثربخش شمرده و ضمن تاکید بر ایجاد برنامه های خودبالندگی، یکپارچه کردن این برنامه ها را با اهداف شغلی، و تسهیل انتقال یادگیری به موقعیت ها و محیط های جدید را مقصود نهایی این مهارت عنوان می کنند و آن را چنین تعریف می کنند: «مدیر

باید مسئولیت بالندگی خود و همچنین مسئولیت یادگیری چگونه یاد گرفتن را بپذیرد.» (ماخذ ۷)

مامفورد در این خصوص چنین اظهار نظر کرده است: «یکی از ابعاد مهم فرآیند خود بالندگی، دقیقا درک این مطلب است که بالندگی چیزی نیست که از بیرون به شخص تزریق و یا یک دست لباس به تن شود. بلکه فرایندی است که بیشتر در

درون فرد رخ می دهد. البته باید دانست که در جریان خودبالندگی تنها فرد مدیر درگیر نیست، بلکه او از هر پیشنهاد سازنده ای که از جانب دیگران عرضه می شود استفاده کرده و نسبت به انجام دادن آن قبول مسئولیت می نماید.» (ماخذ ۸)

بولام نیز ضمن تاکید بر اهمیت فرآیند خودبالندگی یکی از موضوعات مورد توافق و ایده آل را که باید در محتوای برنامه های آموزشی مدیران گنجانده شود، بهسازی خود یا خودبالندگی می داند. (ماخذ ۷)

پدler و همکاران که مبتکر فرآیند خودبالندگی می باشند آنرا چنین تعریف می کنند: «رشد پیشرفت فردی که با مسئولیت پذیری برای افزایش یادگیری های خود و گزینش ابزاری برای حصول به آن همراه است.» (ماخذ ۱۰)

به عقیده پیرن تاکیدهای فزاینده بر خودبالندگی مدیران با وضعیت امروزی

سازمان ها تطابق دارد. تقریباً روشن است که اکثر سازمان ها بر خودانگیزی، خود آغازی، تدبیر و مسئولیت پذیری اعضای خود تاکید رو به تزایدی دارند. هسته اصلی فرآیند خودبالندگی بر اساس این دو ایده است: الف) مدیر باید توانایی فراگیری مستقل داشته باشد. ب) مربیان در توسعه ی مدیریت نباید نقش اصلی را داشته باشند بلکه باید شیوه ی هموار کردن را در پیش گیرند. (ماخذ ۹)

پدler و همکاران بر مبنای تحقیقات خود یازده مهارت زیر را برای مدیران پیشنهاد کرده اند و این مهارت ها را زیر بنای برنامه های خودبالندگی مدیریت قرار داده اند. این مهارت ها در طبقات سه گانه (دانش و اطلاعات بنیادی، مهارت های ویژه، صفات فراکیفی قرار داده شده اند).

۱- اشراف بر واقعیات اساسی سازمان: مدیران موفق در مورد آنچه در سازمان شان می دهد اطلاع کافی دارند و اگر این اطلاعات را ندارند می دانند که از کجا آنها را به دست آورند.

۲- دانش حرفه ای مرتبط با مدیریت: شامل اطلاعات اساسی راجع به اصول نظریه های مدیریت، دانش فنی، منابع مالی و ... می باشد.

۳- حساسیت مداوم به رویدادها: مدیر باید نسبت به حوادث متفاوتی که پیرامون وی رخ می دهد به شیوه ی مناسب حساسیت نشان دهد و با آنها سازگاری نماید.

۴- مهارت های تحلیلی: مشکل گشایی، تصمیم گیری و قضاوت: تصمیمات هموار مستلزم ارزیابی نقاط قوت و ضعف موقعیت های نامشخص و پر ابهام بوده و گاهی نیازمندی قضاوت است.

۵- مهارت ها و توانایی های اجتماعی: مدیران موفق دامنه ای از توانایی ها را که برای تعامل بین فردی لازم است گسترش می دهند. مانند: گفتگو، مذاکره، تعارض و ...

۶- انعطاف پذیری عاطفی: در هنگام فشار احساسات به مدیر، وی نباید حالت غیر حساس و بی تفاوتی به خود بگیرد بلکه ضمن کنترل خود از عهده آن فشارها برآید.

۷- پیش کنشی: مدیران اثربخش هنگام برخورد با رویدادها دوره ی طولانی را در نظر می گیرند، در حالی که مدیران با اثربخشی کمتر به شیوه ای پریشان و غیر منتقدانه به فشارهای فوری و اضطراری پاسخ می دهند.

۸- خلاقیت: منظور توانایی فایق آمدن بر موقعیتهای با ایده های نو و بی همتا و داشتن وسعت بینش برای تشخیص و قبول راهکارهای جدید و مفید است.

۹- فراست ذهنی: شامل توانایی درک سریع مسائل، تفکر درباره چند مسئله در یک زمان، جابجایی سریع از یک موقعیت یا مسئله به موقعیت دیگر و دیدن کل موقعیت به طور سری می باشد.

۱۰- مهارت ها و عادات یادگیری متعادل: مدیران موفق به عنوان یادگیرندگان مستقل عمل می کنند. آنها برای حقانیت آنچه یاد می گیرند قبول مسئولیت می کنند.

۱۱- خودآگاهی که مدیر باید از صفات شخصی و نقشی که آنها در اعمال نفوذ بازی می کنند آگاه باشد.

بررسی پژوهش های انجام شده در زمینه ی نیازسنجی از مدیران مدارس کشورمان نشان می دهد که اگرچه برخی پژوهش ها از نظر روش و ابزار تحقیق

شباهت هایی با موضوع این پژوهش دارند ولی وجه تمایز اصلی این پژوهش با سایر پژوهش ها در مؤلفه ها یا سوال های ویژه ی مورد بررسی آن است که ذیلا به چند مورد آن به طور مختصر اشاره می شود.

علاقه بند و همکاران در زمینه ی مشکلات و نیازهای مدیران مدارس در سالهای ۱۳۶۱ و ۱۳۶۲ در تهران و دو شهر از استان مازندران تحقیقی انجام دادند که در

آن مدیران اعلام کرده بودند در مواردی مشکل داشته و احتیاج به آموزش دارند که عبارتند از: نداشتن دقت نظر و شناخت واقعی نسبت به وظایف، شیوه و حیطه ی نظارت، طرق ایجاد ارتباط با ارکان دیگر مدرسه نظیر دانش آموز، معلم و اولیاء، ناتوانی در برقراری درست، منطقی و انسانی با سایر اعضای مدرسه، نقص اطلاعات و معلومات آنان از مبانی مدیریت و ناتوانی در به کار گرفتن

مهارتها و فنون مدیریت. (ماخذ ۱)

طبق تحقیق دیگری که در سال تحصیلی ۶۷-۶۶ به منظور شناخت کامل خصوصیات مدیران و آگاهی از تنگناها و نیازهای آنان در دفتر آموزش متوسطه صورت گرفت، اطلاعات نسبتا جامعی از وضعیت مدارس متوسطه ی نظری ارائه

گردیده است. نتایج حاکی است که مدیران نبود پاره ای مهارت های مدیریتی از جمله موارد زیر اذعان کرده اند: نداشتن آگاهی کافی از قوانین و دستورالعملهای

وزارتی، آشنا نبودن با وظایف ویژه در مورد مدیران کم تجربه، ناتوانی در حل مسائل جدیدی که در محیط کار به وجود می آید. (ماخذ ۳)

«کتاب سرگشاده در مدیریت مدرسه» مطالعه ی دیگری در مورد نیازهای مدیران مدارس ژیک است که دوپون مدیر انستیتوی مدیریت دانشگاه موس تحقیق کرده است. در این تحقیق آرای پانصد مدیر از سه شبکه ی آموزش و پرورش دولتی،

شهرداری و خصوصی این مورد مشکلات و نارساییهای حرفه ی مدیریت آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. پاسخ مدیران نشان دهنده ی این واقعیت است که آنان اکثراً نقش خود را مبهم و نامشخص می بینند و احساس می کنند که برای این حرفه ی پیچیده آموزش کافی ندیده اند. بسیاری از مدیران عقیده داشتند که حجم و فوریت کارهای اداری مدرسه مانع از آن می گردد که

آنان به تفکر در مورد اهداف مدرسه بپردازند و از ابتکار و خلاقیت خود برای پیشبرد اهداف استفاده کنند. مدیر بلژیکی از کمبود آموزش خود اظهار نگرانی می کردند و تقاضا داشتند که با توجه به وظایف متنوع پیچیده ی مدیریت، به آنان در

مورد جنبه های اداری، آموزشی و ارتباطی مدیریت، آموزش لازم تکمیلی داده شود. (ماخذ ۱)

نتایج مطالعات و بررسی هایی که در مورد ۱۶ برنامه ی توسعه ی رهبری در دانشگاه به عمل آمده نشان داده که مدیران مایلند در آموزش خود نقشی داشته باشند. در نتیجه برنامه ها برای آموزش مدیران مناسب است که خود در تعیین اهداف، تصمیم گیری های مربوط به فعالیتهای آموزش و ارزشیابی نقش داشته باشند. از این رو برنامه ی توسعه ی رهبری تمایل مدیران را در زمینه های فوق

ارضا می کند زیرا در این برنامه ها مدیران در آموزش خود نقش فعالی دارند. (ماخذ ۱)

اهداف پژوهش

پژوهش حاضر به منظور بررسی نیازهای خودباندگی مدیران مدارس شهر ارومیه طراحی شده است. این تحقیق همچنین در پی دستیابی به راهکارهایی

جهت تهیه ی برنامه های بالندگی مدیران مدارس است. هدف اصلی این تحقیق را می توان به شرح زیر تجزیه کرد:

۱- بررسی مهارت های مدیران مدارس در زمینه ی دانش و اطلاعات بنیادی مربوط به شغل مدیریت.

۲- بررسی مهارت های مدیران مدارس در زمینه های تحلیلی، اجتماعی، تصمیم گیری قضاوت.

۳- بررسی مهارت های مدیران مدارس در زمینه ی خلاقیت یادگیری و خودآگاهی.

سوالات ویژه

این تحقیق در جهت اهداف فوق و درصدد بررسی سوالات زیر بوده است:

۱- آیا نیازهای خودبالندگی مدیران مدارس به دانش و اطلاعات بنیادی (الف)-

اشراف بر واقعیات اساسی، ب- دانش حرفه ای مرتبط با مدیریت) می باشد؟

۲- آیا نیازهای خودبالندگی مدیران مدارس به مهارت های ویژه (الف- حساسیت

مداوم به رویدادها ب- مهارت های تحلیلی، ج- مهارت های اجتماعی، د- انعطاف

پذیری عاطفی، ه- پیش کنشی) می باشد؟

۳- آیا نیازهای خودبالندگی مدیران مدارس به صفات و مهارت های فراکیفی

(الف- خلاقیت، ب- مهارت های یادگیری متعادل، ج- فراست ذهنی، د-

خودآگاهی) می باشد؟

بحث و نتیجه گیری

نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل داده ها حاکی از نیاز مدیران مدارس به افزایش مهارت ها و توانایی های مدیریتی خود بوده است. همچنین مدیران نیاز

به مشورت و استفاده از نظرات متخصصان را اعلام کرده اند. همچنین نتایج مشخص ساخت که در خصوص مهارت «اشراف بر واقعیات سازمانی» مدیران ناحیه یک نیاز بیشتری داشته اند و این نتیجه با نتایج تحقیق علاقه بند و همکاران همخوانی دارد که در آن مدیران اعلام داشته بودند که در ارتباط با شناخت و آگاهی از مسائل، وظایف و واقعیات مربوط به مدرسه نیاز به آموزش های

تکمیلی دارند. در خصوص مهارت «اطلاعات حرفه ای مرتبط با شغل» مدیران دارای سنوات خدمت مدیریتی یک تا شش سال در مقایسه با سایرین اعلام نیاز بیشتری داشته اند، که البته در این مورد مدیران زن در مقایسه با مردان نیاز بیشتری احساس کرده اند. این نتیجه با نتایج تحقیقی که در سال (۱۳۶۶) در دفتر آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش انجام گرفته هماهنگی دارد که در آن

پژوهش نیز مدیران به خصوص مدیران کم تجربه در زمینه ی قوانین و مقررات و مهارت های حرفه ای اعلام نیاز به آموزش داشته اند. در خصوص مهارت های تحلیلی، تصمیم گیری و قضاوت نتایج حاکی از عدم علاقه مدیران به تصمیم

گیری حساس و مهم و نیاز به آموزش در زمینه ی مهارت های تحلیلی می باشد و در این زمینه مدیران زن نیاز بیشتری اعلام کرده اند.

در زمینه ی مهارت ها و توانایی های اجتماعی از لحاظ تحلیل جامعه ی آماری بین نیاز مدیران به مهارت های مذکور تفاوت معنی دار مشاهده نشد. این نتیجه با نظر کاتز که معتقد است مدیران در هر سطحی که باشند به یک اندازه به مهارت های انسانی و اجتماعی نیاز دارند همخوانی دارد در خصوص مهارت انعطاف پذیری عاطفی نتایج نشان می دهد که زنان بیشتر از مردان احساس نیاز کرده اند

و با توجه به نتایج آزمون فریدمن نیاز به این مهارت از دیدگاه مدیران در اولویت اول نیاز به آموزش قرار گرفته است.

در زمینه ی نیاز به مهارت خلاقیت نتایج نشان می دهد که مدیران مرد که دارای مدرک لیسانس و بالاتر بوده و در مقطع متوسطه به خدمت مشغولند، بیش از سایر مدیران نیاز به خلاقیت داشته اند. این نتیجه با نظر اسپورن هماهنگی دارد

که معتقد است تحصیلات عامل بازدارنده ای در برخورد خلاق با مسائل می باشد. به عبارت بهتر، افرادی که از تحصیلات بالاتر برخوردارند و در خلاقیت از سایرین ناتوان هستند. در خصوص مهارت فراست ذهنی نتایج مشخص ساخت که مدیران زن با تحصیلات فوق دیپلم بیشترین نیاز را در خود احساس کرده اند.

در خصوص «مهارت ها و عادات یادگیری متعادل» نتایج حاکی از آن بود که افرادی که دارای مدرک غیر مدیریتی هستند در مقایسه با فارغ التحصیلان رشته

های مدیریت بیشتر در خود احساس نیاز کرده اند. همچنین در زمینه ی مهارت خودآگاهی، مدیران مقطع راهنمایی در مقایسه با سایرین نیاز بیشتری داشته اند.

محدودیت‌های تحقیق

۱- عدم وجود پژوهش‌هایی در داخل و نیز خارج از کشور با موضوعاتی مشابه با موضوع پژوهش حاضر که این امر مقایسه، تفسیر و تبیین نتایج این پژوهش را به شکل موثر و مفید غیر ممکن ساخته است.

۲- تعدد گویه های پرسشنامه ممکن است باعث خستگی و در نتیجه کاهش دقت و انگیزه در پاسخ دهی به گویه های ارائه شده باشد، از این رو هنگام تعمیم نتایج توجه کافی به این محدودیت ضروری است.

۳- وجود فضای محافظه کارانه در محیط های سازمانی از جمله مدارس احتمال پاسخ دهی به گویه های پرسشنامه را متاثر ساخته است، لذا در تعمیم نتایج باید این موضوع لحاظ شود.

۴- تمایل پاسخ دهندگان به انتخاب پاسخهای متوسط و نیز خطای سهل گیری آنها که از مشکلات تحقیقات پیمایشی است، احتمالاً به نحوی پاسخها را متاثر ساخته است که توجه به این مشکل نیز ضرورت دارد.

۵- جامعه آماری پژوهش مدیران مدارس سطح شهر ارومیه بوده لذا تعمیم نتایج حاصله به سایر جوامع آماری باید با احتیاط و به شرط تشابه شرایط فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی آنها با جامعه آماری این پژوهش صورت گیرد.

پیشنهادهات

(۱) با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می شود:

(الف) مدیرانی که دارای تحصیلات غیر مرتبط با مدیریت می باشند در زمینه شیوه های تصمیم گیری، ارزشیابی، خلاقیت و مشکل گشایی آموزش داده شوند.

(ب) به مدیران کم تجربه مدارس در زمینه ی اصول و اطلاعات حرفه ای مدیریت آموزش داده شود.

(ج) مدیران مدارس با روش های کنترل احساسات و عواطف شخصی آشنا گردند.

(د) با استفاده از جزوات، مدیران دارای تحصیلات عالی با شیوه های ایجاد و تقویت خلاقیت و نوآوری آشنا شوند.

و) با تشکیل کلاس های ضمن خدمت مدیران مدارس را با روش های جدید خود ارزیابی و شناخت نقاط قوت و کاستی های خود، آگاه نمایند.

ه) در پایان پیشنهاد می شود که قبل از اجرای هرگونه برنامه ی توسعه ی مدیریت از مدیران نیازسنجی به عمل آورند و خود آنان را در فرآیند توسعه ی مدیریت درگیر نمایند. با تهیه ی کتابچه های راهنما و جزوات مفید و موثر راهکارهای دستیابی به مهارت های خودبالندگی برای مدیران تشریح گردد و بر اهمیت خود بالندگی تاکید شود.

(ناصرشیربیگی - دکتر قربانعلی سلیمی و دکتر سعید رجائی پور - بررسی نیازهای خود بالندگی مدیران مقاطع مختلف تحصیلی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۷۸-۷۹ ص ۱۱۷ تا ص ۱۲۶)

مورد دوم: (بررسی و مقایسه نگرش مدیران مدارس نسبت به فرهنگ سازمان و عملکرد مدیریتی و رابطه آنها با هم و ارائه پیشنهادهایی برای مسئولان آموزشی)

مقدمه: آموزش و پرورش در پیشرفت جوامع نقش اساسی دارد و یکی از ارکان مهم توسعه به شمار می رود و موفقیت آموزش و پرورش به برخورداری از مدیریت کارآمد و اثربخش وابسته است و نحوه عملکرد آموزش و پرورش در گرو این امر می باشد. بنابراین مدیران مدارس در آموزش و پرورش از جایگاه ویژه ای بسیار موثر است.

امروزه فرهنگ سازمانی یکی از موضوعات مورد بحث رفتار سازمانی است و اعتقاد بر این است که هر سازمانی دارای فرهنگی است که با گذشت زمان شکل می گیرد و به آسانی از بین نمی رود و تاثیر بسزایی در رفتار سازمانی خواهد داشت فرهنگ سازمانی به مجموعه ای از ارزش ها، اعتقادات، آداب و رسوم و عاداتی که به طور ضمنی و غیر مدون رفتار مشترک فردی، گروهی و سازمانی را پی ریزی می کند اطلاق می شود. (مورهد و گریفین ۱۹۹)

فرهنگ سازمانی عبارت از هنجارها، ارزش ها، و فرض های ضمنی است که اعضای سازمان در آن سهیم هستند. فرهنگ سازمانی خود زاینده زندگی

سازمانهای انسانی است که در داخل آن زندگی جمعی آدمیان علاوه بر دادن هویت مشخص به سازمان، موجب یکپارچگی کارکنان نیز می شود و به تدریج دارای هنجارها و ارزش ها و فرصت های گوناگون و معینی می شوند که اگرچه محصول زندگی سازمانی خود آنان است ولی رفتار آنان را نیز تحت تاثیر قرار می دهد. بدین ترتیب هر عضوی از سازمان ناچار از رعایت آن است (سید عباس زادگان ۱۳۷۴). به طور کلی فرهنگ سازمانی بر تمام جنبه های سازمانی و وظایف مدیریتی و چگونگی هدایت و پرورش کارکنان تاثیر می گذارد و اهمیتی را که مدیر برای کارکنان خود قایل است تابعی از اعتقادات اساسی اوست. (زارعی متین ۱۳۷۲). عملکرد مدیر عبارت از میزان کارایی و اثربخشی در تعیین هدف های مناسب و تحقق آنهاست که در بحث کارایی و اثربخشی عملکرد مدیران به طور معمول به وظایف و مهارتهای مدیریت اشاره می شود (علاقمند ۱۳۷۵). یکی از مطالعات مهم در زمینه ارتباط فرهنگ و عملکرد سازمانی نشان می دهد که این ارتباط به طور ضروری یکنواخت نیست. چون ارزشهای فرهنگی مفصل و پیچیده است و دامنه وسیعی از رفتارهای سازمان را تحت کنترل قرار می دهد (زارعی متین ۱۳۷۲)

در تحقیق دیگری ارتباط فرهنگ سازمانی و عملکرد بر خلاف ارتباط فرهنگ و رضایت به روشنی مشخص نشده است با این که در بعضی از تحقیقات،

همبستگی این دو متغیر تایید شده است ولی نقش عمده واسطه بر عهده تکنولوژی است با توجه به متغیر تکنولوژی هنگامی عملکرد بهتر است که فرهنگ سازمانی با تکنولوژی همخوانی داشته باشد (میرسپاسی ۱۳۷۳). پس یکی از منابعی که در مدیریت تاثیر بسزایی دارد نگرش و شیوه های تفکر مدیر است چون نگرش، یک موضوع فکری و یا احساس فرد نسبت به یک واقعیت است و

نگرش هر مدیری همان الگوهای اعتقاید اوست و به طور آگاهانه یا ناآگاهانه از طریق تجربه کسب می شود و می تواند شیوه تفکر بودن بازنگری تمام حقایق را در موقع تصمیم گیری و اقدام سریع به مدیر بدهد و فرهنگ سازمانی، شیوه انجام دادن امور سازمانی را مشخص می کند و ادراکی تقریباً یکسان از سازمان است که در همه اعضا سازمان وجود دارد و عملکرد مدیریتی بازتاب ارزشها و

نگرشها و نیازهای شخصی بستگی دارد و مدیران باید در مقابل این گونه خصایص حساسیت به خرج داده و به نحوی به آنها پاسخ دهند تا شرایطی فراهم آید و موجب آزادسازی توانایی های بالقوه افراد سازمان شود. در پژوهش حاضر سعی شده است فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی و شاخصهای آنها از

دیدگاه مدیران مدارس بررسی شود در این ارتباط فرهنگ سازمانی از شاخصهای تاکید بر هدف، هویت عضویتی، تحمل اختلاف سلیقه، نوع ارتباط ها، انسجام و یکپارچگی، ریسک پذیری، تصمیم گیری، نگرش سیستمی، کنترل و پاداش و عملکرد مدیریتی از شاخص های برنامه ریزی سازماندهی و رهبری، روابط انسانی و روحیه، ارتباط ها، ابتکار و خلاقیت، تصمیم گیری جامعیت در مدیریت، کنترل و پاداش تشکیل شده اند که نگرش مدیران نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی بررسی و مقایسه شده و وجه تمایز، مشخص و سپس به بررسی رابطه آنها پرداخته شده است.

دانشمندان و نظریه پردازان مدیریت و علوم رفتاری درباره فرهنگ سازمانی و ارتباط آن با عملکرد تاکید دارند و با توجه به این که تاکنون پژوهشی در این زمینه در آموزش و پرورش کشور انجام نگرفته است چنین مسأله ای از ضرورت و اهمیت خاصی برخوردار است.

اهداف پژوهش: در این پژوهش اهداف عمده عبارتند از:

- بررسی و مقایسه نگرش مدیران نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی.
- بررسی همبستگی بین فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی مدیران.

- ارائه پیشنهاد به مدیران و دست اندرکاران نظام آموزشی به منظور بهبود و ایجاد فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی مطلوب.

پرسش های اساسی پژوهش:

۱- آیا میان نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی تفاوتی وجود دارد؟

۲- آیا میان نگرش مدیران زن و مرد مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی تفاوتی وجود دارد؟

۳- آیا میان نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون نسبت به عملکرد مدیریتی تفاوتی وجود دارد؟

۴- آیا میان نگرش مدیران زن و مرد مدارس شهرستان فریون نسبت به عملکرد مدیریتی تفاوتی وجود دارد؟

۵- آیا میان نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون (ابتدایی، راهنمایی و

متوسطه) نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی وجود دارد؟

۶- آیا میان نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون بر حسب جنسیت آنان نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی وجود دارد؟

روش پژوهش: در این پژوهش برای بررسی و مقایسه نگرش مدیران نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی از روش توصیفی (پیمایشی) و برای بررسی

ارتباط میان فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی از روش همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش، مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان فریون داران، چارگان، بویین و میاندشت است که جمعا ۳۴۵ نفر بوده اند. از این جامعه ۱۵۰ نفر به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم طبقات انتخاب شده و از این نمونه ۱۳۲ نفر مورد بررسی قرار گرفته اند.

ابزارهای اندازه گیری: برای جمع آوری و کشف نگرش مدیران نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی از دو نوع پرسش نام خودسنجی استفاده شده است که عبارتند از:

۱- پرسش نام خودسنجی فرهنگ سازمانی که توسط پژوهشگر تهیه شده شامل ۵۰ سوال و ۹ شاخص می باشد.

۲- پرسش نامه خودسنجی عملکرد مدیریتی که توسط پژوهشگر تهیه شده و شامل ۵۰ سوال و ۹ شاخص می باشد و بر اساس مقیاس لیگرت درجه بندی شده اند و دارای گزینه های «هرگز» «به ندرت» «گاهی» «اغلب» و همیشه هستند. روایی و اعتبار ابزار اندازه گیری: روایی پرسش نامه ها:

۱- از طریق مطالعه مقدماتی سوال های پرسش نامه ها بازنگری شدند.

۲- ارزشیابی سوالها به وسیله استادان مدیریت آموزشی انجام شد و مورد تایید

استاد راهنما و مشاور قرار گرفت.

اعتبار پرسش نامه: از طریق ضریب آلفای کرونباخ ضریب آلفای کل فرهنگ

سازمانی ۷۶٪ و عملکرد مدیریتی ۸۲٪ محاسبه شده است.

روش تحلیل داده ها (روش های آماری): پاسخ ها پس از بررسی با استفاده از

آمار توصیفی و استنباطی و مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد میانگین،

انحراف معیار و آزمون های تحلیل واریانس، آزمون شفه، آزمون t و ضریب

همبستگی پیرسون، ضریب تعیین اعتبار همبستگی t، مورد تجزیه و تحلیل قرار

گرفته است.

نتایج پژوهش:

۱- نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی یکسان

بوده است.

۲- نگرش مدیران زن و مرد مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی

یکسان بوده است.

۳- نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون نسبت به عملکرد مدیریتی یکسان نبوده و میانگین نگرش مدیران ابتدایی و راهنمایی بالاتر از میانگین مدیران متوسطه نسبت به عملکرد مدیریتی بوده است.

۴- نگرش مدیران زن و مرد مدارس شهرستان فریون نسبت به عملکرد مدیریتی متفاوت بوده و میانگین نگرش مدیران مرد نسبت به مدیران زن بالاتر بوده است.

۵- نگرش مدیران مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی معنی داری وجود دارد و جهت آن نیز مثبت است.

$$(P \leq 0/05 \text{ و } r=0/35)$$

۵-۱- میان نگرش مدیران مدارس ابتدایی شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی معنی داری وجود دارد و جهت رابطه آن نیز مثبت است.

$$(P \leq 0/05 \text{ و } r=0/44)$$

۵-۲- میان نگرش مدیران مدارس راهنمایی شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی معنی داری وجود دارد و جهت رابطه آن نیز مثبت است.

$$(P \leq 0/05 \text{ و } r=0/35)$$

۳-۵- میان نگرش مدیران مدارس متوسطه شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی معنی داری وجود دارد و جهت رابطه آن

نیز مثبت است. ($r=0/41$ و $P \leq 0/05$)

۴-۵- میان نگرش مدیران مرد مدارس شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی همبستگی معنی داری وجود دارد و جهت رابطه آن

نیز مثبت است. ($r=0/42$ و $P \leq 0/05$)

بحث و نتیجه گیری:

این تحقیق در چارچوب مطالعات رابینز (۱۹۹۱) و میرسپاسی (۱۳۷۳) در زمینه فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی با تلفیقی از ویژگی های مشخص شده بوسیله آنان صورت گرفته است. آنان در مطالعات خود دریافتند که سازمانهای مختلف دارای فرهنگ های گوناگون هستند و فرهنگ سازمانی را به عنوان یک متغیر اصلی به حساب می آورند که در آن کارکنان و اعضای سازمان از عواملی

چون میزان آزادی عمل و استقلال، نوع ساختار، شیوه پرداخت پاداش، صمیمیت و حمایت مدیران، الگوهای ارتباطی، انسجام و یکپارچگی، هویت عضویتی، تاکید بر هدف نوعی قضاوت ذهنی دارند و این پنداشت باعث می شود که فرهنگ سازمانی یا شخصیت آن شکل خاصی به خود بگیرد و این پنداشتها چه مطلوب

و چه نامطلوب بر عملکرد رضایت شغلی کارکنان اثر می گذارد. همچنین ارتباط میان فرهنگ سازمانی و عملکرد آن چندان روشن نیست، ولی تعدادی از تحقیقات

انجام شده همبستگی این دو متغیر را تایید کرده اند و نقش عمده واسطه بر عهده تکنولوژی است و هنگامی عملکرد بهتر است که فرهنگ سازمانی با تکنولوژی همخوانی داشته باشد. برای مثال اگر فرهنگ یک سازمان از فرهنگ غیر رسمی شوق خلاقیت، خطرپذیری و تعارض حمایت کند در وضعیتی که تکنولوژی، غیر یکنواخت باشد، عملکرد بالاتر خواهد بود و اگر در سازمانی بر رابطه های رسمی

تاکید شود و ریسک کردن تشویق نشود و به دنبال از بین بردن تعارض ها و شیوه رهبری وظیفه مدار باشد، در شرایطی که تکنولوژی یکنواخت باشد، عملکرد سازمان بهتر خواهد شد که در این جا تفاوت های فردی به عنوان یک عمل تعدیل کننده می تواند موثر واقع شود در این پژوهش مدارس به عنوان سازمانی است که خود فرهنگ سازی می کنند و مدیران آموزشی مدارس با نگرشی که نسبت به

پرسش های فرهنگ سازمانی داشته اند، فرهنگی سازمانی مدرسه خود را مشخص کرده اند، که مطلوب یا نامطلوب بودن آن بر عملکرد مدیریتی آنان اثر می گذارد.

در این پژوهش به منظور بررسی نگرش مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی هرکدام ۹ شاخص در نظر گرفته شد و به طور کلی پس از بررسی کلیه پرسش ها می توان نتیجه گرفت که نگرش مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه شهرستان فریون نسبت به فرهنگ سازمانی یکسان است و در زمینه عملکرد مدیریتی نگرش یکسانی ندارند و این تفاوت میان مدیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه است. به نظر می رسد تفاوت های فردی به عنوان متغیر تعدیل کننده در عملکرد هدایتی است.

با توجه به این که درباره ارتباط میان فرهنگ سازمانی و عملکرد تحقیقاتی انجام شده و وجود همبستگی بین آنها تایید شده است در پژوهش حاضر نیز همبستگی میان نگرش مدیران مدارس نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی تایید شده است. از نظر پژوهشگر برای ایجاد نگرش بهتر نسبت به فرهنگ سازمانی مدیران مدارس، لازم است که مدیریت مدارس به عهده افرادی متعهد، شایسته،

دلسوز، متعادل، متقی، مدیر و با تجربه گذاشته شود همچنین دوره کارآموزی ضمن خدمت را برای آموزش مدیریت فرهنگ سازمانی فراهم سازند تا تغییر نگرشی در مدیران به وجود آید و بدانند که فرهنگ سازمانی با فرهنگ عمومی

متفاوت است و با ایجاد فرهنگ سازمانی قوی در سازمان عملکرد کارکنان و عملکرد مدیریتی خود را بالا ببرند.

علاوه بر این اگر آموزش و پرورش اختیار و اقتدار لازم را در زمینه وظایف مدیریتی به مدیران مدارس بدهد آنان بهتر می توانند وظایف خود را انجام دهند و چنین مدیرانی بهتر می توانند فرهنگ سازمانی قوی را در سازمان خود به وجود آورند که هم رضایت و خشنودی شغلی آنان و کارکرد بهتر کارکنان آموزشی فراهم می شود و هم باعث تسهیل و تسریع در دستیابی به اهداف آموزشی که همان عملکرد سازمانی است می شود.

پیشنهادهایی برای مدیران و مسئولان آموزشی:

امروزه در عصری زندگی می کنیم که دستگاههای عظیم محاسباتی و کنترل و دیگر وسایل اندازه گیری الکترونیکی و مغزهای رایانه ای وارد حیات سازمانی شده اند، با این حال هنوز بزرگترین عامل موثر در رسیدن به اهداف سازمانی،

نقش فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی مراکز آموزشی است. به عبارت دیگر پیشرفت و ترقی یا انحطاط و سقوط هر سازمانی از جمله سازمانهای آموزشی به نقش فرهنگ سازمانی و عملکرد مدیریتی آن وابسته است و در این پژوهش بجاست که این پیشنهادها با توجه به نتایج پژوهش ارائه شوند.

۱- در زمینه نوع ارتباط ها: مدیران مدارس به نوع ارتباط های خود در مدرسه توجه داشته باشند و با توجه به کیفیت ارتباط های گروه های غیر رسمی در مدرسه، جوی به دور از تهدید و تشویش را در سازمانی به وجود آورند تا مبادله اطلاعات آزادانه به جریان بیفتد. با توجه به پیامدهای ناشی از عملکرد انواع مختلف ارتباط ها، هر چه شبکه ارتباطی در سازمان به سوی غیر متمرکز (ارتباط های عمودی و افقی) میل کند سطح بالایی از خشنودی در سازمان را در بر می گیرد و کارکنان بیشتر به راه حلهای خلاق و نو حساسیت نشان می دهند.

۲- در زمینه انسجام و یکپارچگی: مدیران برای انسجام و یکپارچگی همکاران با فراهم کردن محیط دوستانه و صمیمی، تعامل میان همکاران را بیشتر کنند و محیط آموزشی مطبوع و پرتحرکی را به وجود آورند که معلمان و دانش آموزان با همکاری و همفکری، مسایل و مشکلات مدرسه را حل کنند.

۳- در زمینه تصمیم گیری: مدیران از آراء و نظرهای دیگران نیز استفاده کنند و از کسانی که برای حل مسایل و مشکلات راه حل های مناسبی ارائه می دهند حمایت کنند. چون حمایت از کسانی که در حل مسایل راه حل هایی ارائه می دهند و در تصمیم گیری سهم هستند تعهد و تعلق آنان را نسبت به مدرسه بیشتر می کند.

۴- در زمینه هویت عضویتی: مدیران با ایجاد فضای مورد اعتماد موجب خواهند شد تا افراد سازمان با مشارکت در کارها و ایفای نقش مثبت، خود را وفادار به سازمان بدانند و سال های آتی در آن سازمان باقی بمانند و خدمت کنند.

۵- در زمینه تاکید بر هدف: مدیران برای دستیابی به اهداف سازمان زمان و فرصت از دست رفته را مد نظر قرار داده و تلاش و همکاری همکاران را جلب کنند و بدانند که زیردستان می توانند بر اهداف و فعالیت های سازمان اثر بگذارند.

۶- در زمینه برنامه ریزی: مدیران در برنامه ریزی فعالیت ها اولویت بندی را سرلوحه کار خود قرار دهند و برای انجام برنامه های خود جدول کار تنظیم کنند تا از اتلاف وقت جلوگیری شود.

۷- در زمینه سازماندهی و رهبری: مدیران، معلمان مدرسه خود را با توجه به تخصص و کارآمدی به کار گمارند (به خصوص در ابتدایی) و هنگام تفویض کارها اختیارات لازم را به کارکنان بدهند.

۸- در زمینه هماهنگی: مدیران مدارس کلیه نیروهای سازمانی و غیر سازمانی (اولیاء دانش آموزان) را در جهت دستیابی به اهداف مدرسه هماهنگ کنند چون

یک سو جمع کردن نیروها می تواند قدرت مدیریت را دوچندان کند و عملکرد مدیریتی را بالا ببرد.

۹- در زمینه روابط انسانی و روحیه: مدیران تلاش کنند روابطی پویا و دو جانبه میان افراد برقرار کنند زیرا روابط انسانی سبب رضایت و خشنودی افراد می شود و زمینه ساز بهبودی و ارتقاء روحیه گردد و تلاش افراد را افزایش داده در نهایت روحیه مسئولیت پذیری و مشارکت و فعالیت خود را در انجام دادن وظایف و دستیابی به اهداف آموزشی تقویت می کند.

۱۰- در زمینه ارتباط ها: مدیران با برقراری ارتباط با معلمان و سایر کارکنان، اطلاعات لازم را در جهت اجرای فعالیت ها به زیردستان بدهند و با برقراری ارتباط دو جانبه بین معلمان نقایص ارتباط های خشک و رسمی را در سازمان کاهش دهند. چون ارتباط از فراگیرترین فعالیت های سازمانی و انسانی است و برقراری آن یکی از وظایف ضروری مدیریت است.

۱۱- در زمینه ابتکار و خلاقیت: مدیران فضای لازم را برای ایجاد خلاقیت فراهم کنند یعنی همیشه آماده شنیدن ایده های جدید از هر فردی باشند و به آنها توجه کنند و همیشه در جستجوی این تفکرات نو باشند و از طریق تمرکز بر روی مسایل و ارائه راه حل به دنبال افکار جدید باشند.

۱۲- در زمینه جامعیت در مدیریت: مدیران و کارکنان آمادگی لازم برای انجام

منظم و اصولی کار را داشته باشند و از تغییر و تحولی که صورت می گیرد

نگران نباشند و پذیرای تغییر باشند و بدانند تنها چیزی که تغییر نمی کند خود

تغییر است.

۱۳- در زمینه کنترل و پاداش: مدیران سعی کنند با ترویج فرهنگ خود کنترلی،

سازمان خود را کنترل کنند. زیرا زمانی که مدیر از روش خود کنترلی برای

کارکنان خود استفاده کند، کارکنان با تعمق و تفکر در رفتار و ارزش های مربوط

به آن خود را از درون، موظف به انجام وظایف می دانند و چنین کنترلی می تواند

در عملکرد مدیریتی موثر باشد.

(فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش - دوره هفتم - تابستان ۱۳۷۹ - شماره

مسلسل ۲۶ - نوشته: محمد حسین سیلیمی)

بررسی و مقایسه نگرش مدیران مدارس نسبت به فرهنگ سازمانی و عملکرد

مدیریتی و رابطه آنها با هم و ارائه پیشنهادهایی برای مسئولان آموزشی

۷- نقش کلیدی دانش و معرفت در مدیریت آموزشی

نقش مدیر در نوآوری های آموزشی

کلید واژه ها: تغییر، نوآوری، مدیریت مدرسه، مدرس محوری

اشاره

هدف اصلی «سازمان مدرسه» ارتقای کیفیت یادگیری است، که به پذیرش تغییر و

نوآوری در ساختار و روش های طراحی و اجرای فعالیت های مدرسه بستگی

دارد. مدرسه از نظر سازمان اداری و مالی شبیه سایر سازمان ها و نهادهای

دولتی و غیر دولتی است. اما از جهات بسیاری با سازمان های غیر آموزشی

متفاوت است.

اول این که مدرسه مانند هر سازمان برای ادامه حیات و فعالیت نیازمند

سازگاری و تطابق است و لازمه آن قبول تغییر و تحول است. هر گاه سازمان را

یک خرده سیستم (ارگانیزم) فرض کنیم، برای آن مراحل از زایش، کودکی،

نوجوانی، پیری و مرگ قایل می شویم. برای پیشگیری از کهولت و مرگ سازمان

راهی جز پویایی، تحول و نوآوری بخش های گوناگون آن نداریم.

از جهت فلسفی و آموزه های دینی، خداوند در قرآن کریم می فرماید:

خداوند احوال هیچ امتی

دگرگون نخواهد کند مدتی

مگر این که این قوم احوال خویش

بخواهد دگرگون نماید زپیش

(قرآن مجید ترجمه منظوم امید مجد، سوره رعد ۱۱)

بنابراین، از نظر خالق تغییر الزامی است و این اقوام و انسان ها هستند که باید زمینه تحول و دگرگونی را فراهم کنند. به سخنی دیگر مسئولیت تغییر بر عهده خود انسان هاست.

علاوه بر آن طبق «نظریه دایمی سازمان» (الحسینی ۱۳۷۷) هر سازمان مبتنی بر تغییر و دگرگونی نظام جهانی است. خداوند جهان هستی را به عنوان یک (ابر سازمان) دارای حرکت و تغییر آفریده است و این تغییر در ذات سازمان کلی و خرده سیستم های آن وجود دارد. پروردگار عالم پس از خلقت هستی و آفرینش زمان، نقش آفرینی در زمین را به انسان واگذار کرد. از این رو انسان و سازمان با یکدیگر در تعامل هستند و روی هم اثر غیر قابل انکار دارند. بی جهت نیست که پزشکان و پژوهشگران علوم زیستی و ژنتیک در سال های اخیر، با دستیابی به راز و رمز بقای سازمان سعی دارند از کهنوت و پیری انسان کاسته شود و عمر او هر چه طولانی تر باشد.

آگاهی به قواعد و لزوم این تغییرات و نقش آفرینی انسان، به ما کمک می کند تا در رویارویی با مشکلات، توانایی خود را به کار گیریم و در تعیین راهکارها، تغییرات و نوآوری ها را هدایت و هماهنگ کنیم و آن ها را همراه با زمان، بلکه جلوتر از آن بخردانه و بشایستگی جلو ببریم.

تا این جا مدرسه را مانند هر سازمان بزرگ و کوچک فرض کردیم و دیدیم که حرکت و نوآوری جزء جدایی ناپذیر مدرسه است و لذا مدیر، رهبر و سکاندار این حرکت است، اما سازمان مدرسه با دیگر سازمان ها تفاوت هایی هم دارد از آن

جمله:

۱- کارکنان مدرسه از افراد تحصیل کرده و فرهیخته جامعه هستند و نیازهای روانی - عاطفی، اقتصادی و اجتماعی و نیاز به احترام و پیشرفت در آنان با کارکنان سازمان های دیگر متفاوت است و لذا رهبری و هدایت آنان (مدیریت) مهارت و ویژگی های خاصی را می طلبد.

۲- محور همه هدف ها و فعالیت های نظام مدرسه، بهبود کیفیت یادگیری فراگیرندگان است. یادگیری بنا به تعریف (یونسکو) یعنی تغییر و اصلاح نگرش و رفتار فراگیرندگان، افزایش و توسعه دانش و اطلاعات آن ها، ایجاد، بروز، پرورش مهارت ها، استعدادها، ظرفیت ها و توانمندی های آنان، ملاحظه می شود

که یادگیری که مهم ترین هدف و وظیفه مدرسه است در گرو تغییر و اصلاح، نگرش ها و رفتار دانش آموزان است.

۳- اصلی ترین و مهم ترین درون دادها (مواد خام و اولیه) و برون دادها (محصولات) مدرسه بویژه در دبیرستان ها، انسان های جوان و در حال تغییر، پویا و بالنده هستند و هر یک خود دنیایی از راز و رمز که کوچک ترین تصمیم و رفتار مدیر و کارکنان آنان را دگرگون می کند.

۴- مدرسه مانند هر سازمانی، اما خیلی بیشتر با محیط پیرامون خود در تعامل و دادوستد است.

از نقش خانواده، پدران و مادران و همگامی و همکاری آنان با مدرسه گرفته و دوستان و همسن و سالان، تا رسانه ها و سازمان های غیر رسمی، مانند تشکل های صنفی، ورزشی، دینی، هنری و ... فعالیت های مدرسه را تحت تاثیر قرار می دهند و اجرای برنامه های آموزشی و پرورشی را دگرگون می کنند.

این جاست که مدیران مدارس این واقعیت را درک می کنند که ناچارند نقش خود را تحت شرایطی ایفا کنند که همواره در حال تغییر و تحول است و برخی از این تغییرات در کنترل مدیر و مدرسه نیست. از این رو نیاز دارند که یاد بگیرند در شرایط تغییر و تحول تصمیم گیری کنند و از طرفی خود در ایجاد تغییرات

مطلوب و پیشرفت کار آغازگر و پیشرو باشند. لذا می توان گفت مدیران مدرسه در امر تغییر و نوآوری نقش کلیدی دارند.

بیشتر پژوهش های انجام شده در این زمینه نشان دهنده این واقعیت است که در ایجاد تغییر و نوآوری در مدرسه و آموزش و پرورش مدیران سهم زیادی دارند. این نقش نه تنها در نظام های غیر متمرکز و کنونی جهان بخوبی قابل لمس و درک است بلکه در نظام های متمرکز مانند نظام فعلی آموزش و پرورش کشور ما قابل انکار نیست. با وجودی که مدیران در نظام متمرکز اختیارات چندانی در

تصمیم گیری های تغییر و تحول ندارند، نقش مدیران، معلمان و سایر کارکنان را در موفقیت اثربخش و استمرار تغییر، نمی توان نادیده گرفت. اجرای تصمیم های تغییر و تحول که از مرکز (وزارتخانه)، ابلاغ می شود به شناخت، پذیرش، توانمندی و مهارت مدیران و کارکنان مدارس بستگی دارد. برای مثال تغییر نظام آموزش متوسطه از بالا مشکلات و چالش هایی به وجود آورد که بخشی از آنها به مدیران مدارس برمی گردد.

در سال های اخیر طرح ها و برنامه های نسبتاً خوبی مانند تشکیل مجدد شورای آموزش و پرورش منطقه، تشکیل گروههای آموزشی، فعال کردن انجمن های اولیاء و مربیان (خانه و مدرسه)، شهردار مدرسه، «مدرسه محوری» برای گذر از

نظام متمرکز طراحی و ابلاغ گردیده است، اما به دلیل بی اعتقادی، بی اطلاعی و عدم شرکت مدیران و معلمان در تهیه و تدوین آنها در عمل با موفقیت کامل توأم نشده اند.

احمد صادقی (۱۳۷۶) می گوید: برای این که نوآوری و تغییر را تشویق کنیم، موانع را کاهش دهیم و فرآیند تغییر را سهولت بخشیم، باید ساختار سازمانی را انعطاف پذیر، جو سازمانی را آزاد، نیاز اعضا را ارضا و رهبری را مردم سالار کنیم. وی مدیریت تغییر در سازمان های آموزشی را دو نوع عمده می داند.

«مدیریت تغییر آمرانه» و «مدیریت تغییر مشارکتی». گرچه مدیریت آمرانه دارای محاسن و مزایایی است اما به دلیل تفاوت سازمان مدرسه با سایر سازمان ها سبک مدیریت مشارکتی در مدارس کارسازتر است، هر چند کاربرد آن مستلزم صرف وقت و هزینه و داشتن انگیزه و مهارت بیشتر هم هست.

حال باید دید منظور از تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش چیست؟ آیا هر تغییری را می توان نوآوری نامید؟ به اعتقاد پرداختچی (۱۳۷۶) تغییر به هرگونه دگرگونی اشاره دارد که در ساختار، فرایند، درون داد و یا برون داد یا سازمان صورت می گیرد. در صورتی که نوآوری مفهومی خاص تر است و به تغییراتی اشاره دارد که برای سازمانی که آن را انجام می دهد و به کار می برد، تازگی

داشته باشد. بنابراین تمام نوآوری ها تغییر محسوب می شوند، اما همه تغییرات لزوماً نوآوری نیستند. به نظر نگارنده: نوآوری در آموزش و پرورش علیرغم تعریف های بسیاری که در سال های اخیر از آن شده است، باید به بهبود کیفیت یادگیر بینجامد. بنابراین:

اول- نوآوری در زمینه آموزشی از زمانی مطرح می شود که بر اثر پیشرفت های علمی و فنی، جامعه دستخوش تحولات و تغییرات شود، مدرسه که هدفش پاسخگویی به مقتضیات اجتماعی، اخلاقی و انتقادی جامعه است باید متناسب با این گونه تحولات دگرگونی را بپذیرد و با شرایط جدید سازگار شود.

دوم- نوآوری آموزشی نیاز دارد تحول و پیشرفت در روان شناسی کودک و نوجوان را که باعث شناخت دقیق تر و علمی تر فرد می شود و چگونگی رشد ذهن و شخصیت او را بشناسد.

سوم- برای طراحی نوآوری نیاز داریم به مشکلات و موانع اداری و اجرایی بویژه نظام سیاسی / اجتماعی آموزشی توجه کنیم.

چهارم- نوآوری به مشارکت فعال همه دست در کاران تعلیم و تربیت نیاز دارد. از بالاترین سطوح تصمیم گیری کشوری تا کارگزاران اجرایی در کلاس درس با تاکید بر نقش مدیران.

زمینه های نوآوری در مدارس بویژه دبیرستان ها عبارتند از:

۱- نوآوری در ساختار مدرسه و رفتن به طرف مدرسه محوری، تفویض،

اختیارات برنامه نویسی، بودجه بندی، تهیه مواد و تجهیزات آموزشی، اتخاذ روش های نوین یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.

۲- اتخاذ روش های تربیتی و آموزشی متناسب با رشد دانش آموزان (فردی و جمعی)

۳- تغییر برنامه ها بر اساس مقتضیات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی جامعه.

۴- توجه به مشارکت مردمی و مدیریت مشارکتی به معنی خاص و درست آن.

۵- تغییر در برنامه های آموزشی به منظور توسعه همه جانبه و رشد ملی.

در پایان بی مناسبت نیست که با کمک شما ویژگی های یک مدیر مدرسه نوآور را مرور کنیم:

۱- از آنجا که مدارس در آینده از نظر فضا و برنامه یا مواد و تجهیزات، روش ها و شیوه های یادگیری متفاوت خواهند بود، مدیر مدرسه باید «آینده محور» باشد.

مدیر آینده محور توانایی و قدرت آن را دارد که خود را با تغییرات جامعه و نظام

آموزشی هماهنگ سازد به نحوی که وظایف خود را با مشارکت همه عوامل درونی و بیرونی مدرسه به طرز شایسته و مطلوب انجام دهد.

۲- ویژگی مدیر نوآور را در سه بعد توانایی، دانایی و خلاقیت ترسیم می کنند توانایی مدیر به توانایی جسمی، روانی، عاطفی، عقلی و ذهنی توجه دارد. دانایی مدیر به مهارت های سه گانه ادراکی، انسانی و فنی اشاره می کند و خلاقیت مدیر، ذهنیت فلسفی، پژوهش خواهی و نوآوری را دربر می گیرد. برخی از این ویژگی ها و مهارت ها عبارتند از:

- مهارت در ایجاد و کسب اطلاع رسانی با فناوری های جدید اطلاعاتی.

- کارشناسی کردن امور به منظور قانونمند کردن تصمیم گیری ها.

- آشنایی به روش های حل مسأله جهت انتخاب بهترین راه حل مسایل و مشکلات.

- کلی نگری و تفکر سیستمی (نظام مند) برای تطبیق رفتار فردی با رفتار

سازمانی و درک امور کل سازمان آموزشی و تصور همه عناصر و مولفه ها بصورت واحد.

- داشتن مهارت های آموزشی شامل مهارت برنامه ریزی، راهنمای تحصیلی، شیوه های نوین یادگیری، فنون اداری و مالی، ارزشیابی کارکنان و پیشرفت تحصیلی.

- مهارت ایجاد فرصت برای اثبات توانایی کارکنان اداری و آموزشی و همچنین دانش آموزان.

- داشتن روحیه خلاقیت، روحیه ای که او را از عقاید قالبی و تعصبات جاهلی و از قراردادهای و بخشنامه های بی ثمر فراتر برده و به تعالی فکری برساند.

- و سرانجام داشتن جرأت و شهامت و نوآوری و پشتیبانی از دبیران و کارکنان خلاق و نوآور.

(دکتر سید علی اکبر مرعشی - نقش مدیر در نوآوری های آموزشی از ص ۲۵ تا

ص ۲۸)

فناوری آموزشی در آموزش فناوری

بررسی ویژگی های استفاده از سیستم های آموزشی به کمک رایانه در

آموزش فناوری

کلید واژه ها: فناوری، علم، نیاز، تغییر، آموزش، روی کرد آموزش، تحولات

سریع، آموزش به کمک رایانه.

اشاره

تکامل ابزارها و پیچیده شدن ابعاد ساختاری و محیطی و بکارگیری آنها و شکل

گرفتن واحدهایی از مفاهیم علمی و مبتنی بر ابزار و پدیدار شدن مقوله ای به نام

فناوری، منجر به پدید آمدن ابعاد جدید در آموزش گردید. تفاوت های ابعاد و

ویژگی های علم و فناوری نیازمند نگاه متفاوت به این دو مقوله در فراروند

آموزش است. از طرف دیگر تکامل ابزارهای آموزش، به خصوص آموزش به

کمک رایانه، درها و جنبه های نوی را در فراروند آموزش گشوده اند. یکی از مهم

ترین این جنبه ها استفاده از سیستم های آموزش به کمک رایانه در آموزش

فناوری است. برخی از خصوصیات خاص فناوری و آموزش فناوری نظیر تغییر

و تحولات سریع، محیط و تمرکز بر نیازهای دارای تناظر با خصوصیات و

توانایی های این سیستم ها است و این سیستم ها می توانند بخش زیادی از

نیازهای این آموزش را برآورده کنند.

مقدمه ای بر علم و فناوری

تکامل و پیچیده تر شدن ابزارها در قرن های اخیر، باعث شد که ابعاد و جوانب

بکارگیری این ابزارها نیز پیچیده تر شود و پدیده ای با نام فناوری در واژه های

علمی و فنی وارد شود، پدیده ای که باعث بحث های بسیاری در مقوله علم،

کاربرد و آموزش شده است. پدیده فناوری، بکارگیری مهارت یا ابزار برای تحقق کاربردهای دانش در یک زمینه علمی خاص یا بینابینی است. فناوری پدیده ای

است که نه تنها از بعد کاربرد علوم و علوم کاربردی قابل طرح است، بلکه همان طور که خواهیم دید خود باعث تحول در علم می شود و از همین رو چالش هایی در این مقوله ایجاد می کند. این موضوع به خصوص در آموزش اهمیت بسیاری پیدا می کند.

به تدریج فناوری باعث تحول در علم مربوط شد و تعاریفی را وارد آن علم کرد

که قبلاً وجود نداشت. حال یک نظام آموزشی چگونه می تواند در این زمینه تصمیم درستی اتخاذ کند؟ آیا باید بر مفاهیم نظری تکیه کرد و مفاهیم فناوری را رها کرد و به محیط کار و زندگی شخص واگذار کرد؟ آیا باید فناوری را مستقیماً وارد مباحث آموزشی کرد؟ در مورد رویکردهای متفاوت فناوری های متفاوت چه باید کرد؟ جست و جوی پاسخ این سوالات را می توان از خصوصیات

فناوری از زاویه محورهای وابستگی آن آغاز کرد:

اولین خصوصیت فناوری، مبتنی بودن بر ابزار یا مهارتی خاص است. اغلب علوم برای پیاده کردن و کاربرد به ابزارها نیاز پیدا می کنند. ابزارها ممکن است سخت

افزاری یا نرم افزاری (مانند یک روش) باشد. علم بر خلاف فناوری به ابزار وابسته نیست.

خصوصیت دوم فناوری آن است که مبتنی بر زمان است. یعنی با توجه به این که به ابزار خاصی وابسته است، در صورت تغییر ابزار مربوط و یا استفاده نکردن از آن، نامعتبر می شود. بنابراین هرگونه سازماندهی و برنامه ریزی در مورد یک فناوری خاص، باید در محدوده اعتباری مربوط باشد و تاریخ مصرف فناوری را مد نظر داشته باشد. بر خلاف علم که قانون علمی همواره اعتبار دارد، اعتبار قانون فناوری دارای زمان محدودی است.

خصوصیت سوم فناوری وابستگی به شرایط و محیط است. محیط فناوری بر روی آن تاثیر می گذارد. بنابراین در هر نوع برخورد با فناوری، باید شرایط محیطی خاص مناسب برای آن فناوری را مد نظر قرار داد.

چهارمین خصوصیت فناوری، وابستگی آن به کاربرد و نیاز است. فناوری زمانی ارزش دارد که کاربردی برای آن وجود داشته است و کسی به آن نیاز داشته باشد. این نکته بسیار مهمی است. با توجه به این که کاربرد، ماهیت فناوری را تشکیل می دهد و مهم ترین عنصر در تعریف فناوری است، اگر فناوری دارای کاربردی نباشد، خود به خود از اعتبار ساقط می شود. به عبارت دیگر، فناوری

زمانی مطرح لازم است که نیازی به آن وجود داشته باشد. در حالی که علم چنین نیست. علم، خواه کسی سراغ آن برود، خواه نرود، علم است و خود به خود ارزشمند است.

فناوری تغییر می کند. تغییر پنجمین خصوصیت فناوری است. این در واقع، به نوع دیگری همان مبتنی بودن بر زمان است، در حالی که علم ماهیتاً تغییرناپذیر است.

خصوصیت ششم آن است که بر خلاف علم که به طور معمول شامل مفاهیم و قواعدی است که در بسیاری از موارد برای آن تجسم آن باید مثال ها و مدل هایی را فرض کرد، فناوری خود به مثابه یک شاهد و موجود قابل لمس است. هفتمین خصوصیت آن است که بر خلاف علم که تشخیص کاربرد قواعد آن ساده ای نیست و کاربرد بعضا بسیاری از قواعد آن هنوز معلوم نشده است، تشخیص کاربرد فناوری به سادگی انجام می شود.

آموزش فناوری امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. اما مساله ای که در آموزش فناوری مطرح می شود، اثر پنجم خصوصیت اول بر آموزش است. خصوصیات مبتنی بودن بر ابزار، زمان، شرایط و محیط، کاربرد و تغییر باعث می شود آن چه که در حال تغییر است، مسائلی را ایجاد کند. بسیاری از این

خصوصیات ما را ظاهرا به این نتیجه می رساند که آموزش عمومی اصولا نباید به مقوله فناوری بپردازد و تنها علم است که باید در آموزش مطرح شود. این

نتیجه گیری باطلی است، زیرا آموزشی که کاربردی، مفید و سودمند نباشد، بی ارزش است. کاربردهای علم هم همان طور که از تعریف فناوری مشخص است، در فناوری تجلی پیدا می کند، مثل آموزش قواعد علمی بدون آموزش فناوری، مثل آموزش رانندگی از طریق آموزش مفاهیم نظری و قوانین رانندگی است، بدون استفاده از اتومبیل و بدون رانندگی کردن با آن. قطعا فراگیرنده در بکار

گرفتن دانسته های خود در چنین روشی با مشکل مواجه خواهد شد. ما باید آموزش فناوری را در آموزش عمومی خود وارد کنیم و در این شکی نیست، در عین این که آموزش علم نیز باید در آموزش عمومی کماکان باقی بماند و این دو آموزش به صورت مکمل یکدیگر باید انجام شوند. اما مسأله آن است که با این خصوصیات غیر ایستا و ثابت فناوری چه کنیم؟

اینها ما را به دنبال راه چاره می کشانند. آیا ابزارهای آموزشی می توانند در این میان نقشی داشته باشند؟ آیا ابزاری وجود دارد که بتواند در مقابل خصوصیات پنجگانه مورد ذکر فناوری، واکنش درستی از خود بروز دهد؟ پاسخ مثبت است. یکی از مهم ترین این ابزارها فناوری آموزشی و به خصوص سیستم های

آموزش به کمک رایانه است. در ادامه مقاله ما پس از طرح شواهدی از سیستم های آموزش به کمک رایانه و خصوصیات این سیستم ها و نیز طرح مساله تحول و تغییر به منزله مهم ترین عامل از عوامل پنج گانه مورد بحث، به تحلیل چگونگی پاسخگویی این ابزار در آموزش فناوری خواهیم پرداخت و نشان خواهیم داد که چگونه فناوری آموزشی در آموزش فناوری می تواند موثر واقع شود.

نگاهی به سیستم های آموزش به کمک رایانه

سیستم های آموزش به کمک رایانه می توانند در محدوده وسیعی کاربرد داشته باشند. این سیستم ها تنها منحصر به محدوده های تحقیقاتی یا آزمایشگاهی و یا نرم افزارهای کاربردی نیستند و تلاش های فراوانی در توسعه این سیستم ها و بکارگیری آنها در سطح وسیع در حال انجام است. این سیستم ها با یک معماری با طراحی خوب و با ابزارهای مناسب، به همراه رابط کاربر مناسب و عدم نیاز به فعالیت برنامه سازی در توسعه مفاد درسی و طرح درس می تواند پیچیدگی و هزینه توسعه نرم افزارهای آموزشی را کاهش دهند و ما را به توسعه و بکارگیری سیستم های آموزش به کمک رایانه در سطح وسیع و به مثابه سیستم های کاربردی در محیط آموزش اجتماعی هدایت کند (چان، ۱۹۹۶).

امروزه، بحث از سیستم هایی به میان می آید که می تواند طراحی طرح درس، مفاد درس، مطالعه و گذراندن دروس و تدریس را از یکدیگر تفکیک کرد و به صورت فعالیت های مجرد در آورد که افراد بتوانند با این سیستم در محدوده تخصصی و کاری خود، با رابط کاربر خاص خود، به صورت تخصصی و کاری خود، با رابط کاربر خاص خود، به صورت مجرد عملیات توسعه سیستم را انجام دهند. برای این که ایجاد چنین سیستم هایی امکان پذیر شود، با حمایت دانشگاه پیام نور پس از طراحی یک معماری سیستم های آموزش به کمک رایانه، با عنوان معماری شی مبتنی بر موضوع طرح درس و منابع آموزشی و ایجاد یک مدل از آن با عنوان مصباح علم، جنبه های معماری و رفتاری چنین سیستمی را نشان داده و امکان پذیری فعالیت های مورد ذکر را بررسی کرده ایم. کلیه ابعاد نمایش داده شده در مصباح علم با ابزارها، دانش و فناوری موجود قابل پیاده شده است.

سیستم های آموزش به کمک رایانه می توانند کمک کنند که هر متخصص بتواند در زمینه خاص تخصصی خود به فعالیت در تولید نرم افزارهای کمک آموزشی بپردازند. به عبارت دیگر، این ابزارها برای ساختن ابزارهای آموزشی به کار می آیند. مثلا دانشمندی که رشته تخصصی با استفاده از یک نرم افزاری که برای

طراحی و تدوین مفاد علمی در نظر گرفته شده، به تدوین مفاد علمی مورد آموزش، طبق دانش خود و آن چه که خود تشخیص می دهد، می پردازد. مفاد

علمی ارائه شده به وسیله او، را یک کارشناس متخصص در تدوین مفاد آموزشی

- به نحوی که قابل استفاده فراگیرندگان باشد تدوین می کند و تصاویر یا تکه

هایی از «انیمیشن» در آن قرار داده می شود. متن آموزشی تدوین شده مربوط

بر اساس الگوی آموزشی خاصی شکل می گیرد که متخصص مورد بحث انتخاب

می کند. یک موسسه آموزشی درس ارائه شده را برای ارائه مناسب تشخیص می

دهد و این درس را به مثابه درس مجاز در درسنامه یکی از رشته های آن

موسسه ثبت می کند. یک دانشجو از نرم افزار ارائه شده مربوط برای گذراندن

درس مربوط استفاده می کند.

این موارد فقط شامل دروس دانشگاهی نمی شود. مدارس و حتی مدارس ابتدایی

و چیزی که ما امروز آن را آموزش پیش از دبستان می نامیم و به خصوص

آموزش های ضمن خدمت نیز می توانند از چنین سیستم هایی بهره ببرند. ایجاد

آموزش های میان رشته ای و آموزش اختصاص که در یک موضوع کاملا

مشخص نظیر آموزش فناوری خاص انجام می شود، نیز به سادگی از این ساز و

کار (مکانیزم) بهره مند خواهند شد. در مواردی نظیر راهنمایی تحصیلی و

مشاوره نیز این سیستم ها می توانند به شخص در این کار یاری رسانند. به خصوص در انتخاب آموزش مناسب در ارتباط با یک فعالیت خاص نظیر استفاده

از یک فناوری خاص، امکان ارائه مشاوره به راحتی وجود دارد. کما این که هم اکنون بسیاری از سیستم های نرم افزاری چنین مشاوره ای را در راهنمای داخلی برنامه خود ارائه می دهند. البته بدیهی است که سیستم نمی تواند جای استاد راهنمای انسانی را بگیرد و چیز دیگری که در این جا مطرح می شود، امکان جست و جو است. علاوه بر جست و جوهای متداول متنی، امکان انجام

جست و جوهای موضوعی به وسیله سیستم های آموزش به کمک رایانه در فراروند تحصیل نیز وجود دارد.

آیا استفاده از سیستم های آموزشی به کمک رایانه تنها به شکل خودآموز میسر است؟ هر چند که بسیاری از افراد چنین تصور می کنند، پاسخ منفی است. در واقع کلاس درس یکی از بهترین محل های استفاده از چنین ابزاری است. استفاده

از این سیستم ها ممکن است به سه شکل صورت گیرد. اولین و رایج ترین شکل آن به صورت خودآموز است، به نحوی که فراگیرنده با استفاده از یک دستگاه رایانه می تواند ابزارهای نرم افزاری مربوط به آموزش - که عملیات گوناگونی را انجام می دهند مورد استفاده قرار دهد. عملیاتی نظیر ارائه مفاد آموزشی به

شکلی که مطالب درس مرحله به مرحله به شخص ارائه شود. ارزیابی فراگیرنده، با استفاده از شیوه های ممکن نظیر آزمون های چند جوابی، پر کردن جای خالی، تایپ کلمه یا کلمات جواب، انتخاب حالت های ترکیبی گوناگون، جمله سازی و تکمیل جملات و حتی انجام ارزیابی به وسیله یک بازی سرگرم کننده جزو سایر موارد هستند.

استفاده در کلاس، دومین شکل کاربرد این سیستم ها است. این سیستم ها در کلاس دارای کاربردهای متعددی هستند. در کاربرد اول، مدرس می تواند از این

سیستم ها برای ارائه درس استفاده کند. برای مثال، برای نمایش مباحث درس، تصاویر و فیلم های آموزشی می توان از ابزارهایی استفاده کرد که سرعت و کیفیت تدریس را افزایش چشمگیری می دهد و کار مدرس نیز آسان تر می شود. تنظیم مفاد آموزشی با سرعتی بسیار زیاد انجام می شود و به علاوه در صورتی که متون مورد ارائه یک بار آماده شود، می تواند بارها توسط مدرس و

سایر مدرسانی که همین موضوع را تدریس می کنند، مورد استفاده قرار گیرد. این کار به ما امکان می دهد که هنر معلمین نخبه را به همه کلاس ها منتقل کنیم. ضمن آن که این کار به استفاده از الگو و روش تدریس مناسب، مثال ها و نظایر آن به نحو کارآمد در کلاس های درس کمک می کند. در کاربرد دوم استفاده از

نرم افزارهای شبیه ساز که امکان انجام بسیاری از فعالیت ها نظیر فعالیت های آزمایشگاهی را در رایانه می دهد نیز در بسیاری از دروس مفید خواهد بود و در کاربرد سوم، از این سیستم ها می توان برای ارزیابی فراگیرندگان در حین تدریس در کلاس استفاده کرد. کاربردهای این سیستم ها در کلاس درس تنها به این سه مورد ختم نمی شود و موارد متعدد دیگری را نیز چون انجام کارهای گروهی، بازی آموزشی در سر کلاس، ارتباط با سیستم های خودآموز و کمک آموزشی دیگر و ... شامل می شود.

سومین شکل از بکارگیری سیستم های کمک آموزشی در کلاس های مجازی است. تطابق مکانی، یکی از مهم ترین مشکلات انسان امروزی است. جمع شدن فراگیرندگان و مربی در یک نقطه در بسیاری از موارد، به خصوص در آموزش های ضمن خدمت، کار بسیار مشکلی است. بحث کلاس مجازی بحثی است که برای حل چنین مشکلی مطرح می شود. کلاس مجازی با استفاده از فناوری شبکه

های رایانه ای شکل می گیرد، به این صورت که هر یک از افراد شرکت کننده در کلاس درس که در یک نقطه از شهر، کشور یا حتی جهان قرار دارند، در زمان مشخص در پشت رایانه خود قرار می گیرند و از طریق دوربین های ارزان قیمت و کوچکی که بر روی رایانه نصب می شود و با استفاده از نرم افزارهایی که

برای این کار وجود دارد، می توانند تصاویر، صدا و پیام های سایر افراد شرکت کننده در کلاس را مشاهده و اصطلاحا در کلاسی که واقعیت فیزیکی ندارد، بلکه

به شکل مجازی ایجاد شده است شرکت کنند. تفاوت کلاس های مجازی با جلسات مجازی که هم اکنون در اینترنت رواج بسیاری پیدا کرده، در آن است که اولاً در کلاس، مدرس کنترل فعالیت کلیه فراگیرندگان حاضر در کلاس را از طریق نرم افزار بر عهده دارد و ثانياً ارائه درس به وسیله نرم افزار و با کنترل مدرس در رایانه هر یک از فراگیرندگان به شکل مستقل انجام می شود و متن ها،

تصاویر و برنامه هایی را که مدرس تعیین می کند بر روی رایانه فراگیرندگان ارائه شود. عملیات هر فراگیرنده نیز به وسیله مدرس تحت نظارت قرار دارد و از همین طریق فعالیت های آموزشی چون ارزیابی و نظایر آن در محیط این کلاس مجازی می تواند انجام شود. با پراکندگی افرادی که انگیزه های مشترک برای شرکت در یک کلاس خاص را دارند، پدیده کلاس مجازی اهمیت بیشتری پیدا می

کند.

نکته مهم آن است که هر یک از سه شکل استفاده از سیستم های آموزش به کمک رایانه، ممکن است هم زمان انجام شود. یعنی فراگیری در بخشی از دروس از شیوه خودآموز بهره ببرد. در برخی از کلاس های حضوری حاضر شود و در

محیط کلاس از این سیستم ها استفاده کند. هم چنین در بخشی از کلاس های مجازی نیز شرکت کند. با توجه به تنوع و گستردگی فعالیت های آموزشی در

آینده استفاده از هر سه شکل آموزش به صورت توأم برای همه فراگیرندگان بدیهی خواهد بود.

ارتباط مهمی بین دو مساله یعنی مساله تحولات سریع فناوری ها و آموزش وجود دارد. تحولات سریع فناوری ها (که از این پس به اختصاص آن را تحولات سریع می نامیم) بحران هایی را ایجاد می کنند. برخی از این بحران ها فرهنگی،

برخی اقتصادی و برخی از این بحران ها گریبانگیر امر سازمان دهی، برنامه ریزی و توسعه می شوند. مشاهده چنین بحران هایی چندان مشکل نیست. از فعالیت ها سازمان های فرادولتی و جهانی گرفته تا دولت ها و از شرکت ها و صنایع عظیم گرفته تا شرکت های کوچک و حتی اشخاص عادی، به نحوی با این مساله مواجه هستند. روش های مورد استفاده در همه این سطوح، به نوعی با

مساله تحولات ربط پیدا می کند. روش هایی که در شرایط عادی کارآمد هستند، در چنین شرایطی ممکن است مضرات بسیاری داشته باشند. همان طور که در شرایط بحرانی، روش های متداول جوابگو نخواهد بود، در شرایط وجود چنین

تحولاتی نیز روش های متداول پاسخگو نیست و تغییراتی بنیادی در روش ها و دیدگاه ها بوجود می آید.

گذشته نشان می دهد که در این سال ها، افرادی موفق بوده اند که توانسته اند خصوصیات این تحولات را شناسایی کنند و روش های خود را با در نظر گرفتن تحولات و خصوصیات آن سازماندهی و اتخاذ کنند. شرکتی چون میکروسافت که امروزه به مثابه یک شرکت نمونه در سطح همه صنایع از نظر پیش بینی آینده و اتخاذ تدابیر و روش های مناسب شهرت دارد و شرکتی چون «آی بی ام» که با توانایی ها و امکانات بالقوه بسیار نتوانست شرایط را تشخیص دهد و با این تحولات به نحو مناسب برخورد کند، نمونه های موفق و ناموفق در این زمینه بوده اند.

کاربرد ضبط ویدئویی در تحقیقات آموزشی

از اوایل دهه ۱۹۶۰، نوار ویدیویی از ابزار متداول تحقیقات آموزشی و تربیتی به حساب آمده است. این مقاله، تنها به یک جنبه از کاربرد آن، یعنی نقش آن در تحقیقات می پردازد و به نقش آموزشی آن به طور گذرا اشاره دارد. مطالب مورد بحث در این مقاله به این شرح است: تجهیزات، تاریخچه به کارگیری، خلاصه از

موارد استفاده فعلی و ارائه چند نمونه، تاثیرگذاری ناخواسته آن، تکنیکهای به کارگیری، قابلیت اعتماد و صحت کار.

۱- تجهیزات

سیستم ضبط ویدیویی یک دستگاه ضبط، یک دوربین و یک سیستم هشداردهنده و تنظیم را شامل می شود. این سه وسیله را می توان در مقوله های متفاوت به کار گرفت. به عنوان نمونه، ممکن است دوربین قابل رویت یا پنهان باشد. امکان دارد دستگاه ضبط در کنار دوربین یا در یک محفظه قابل کنترل به شکل صفحه

نمایش قرار گیرد. دوربین را می توان با یک میکروفون بی سیم یا سیم دار به کار برد. بعلاوه، این تجهیزات را می توان به طور دایم در فضایی مقتضی آماده برای فیلمبرداری قرار داد و یا از نوع قابل حمل آن برای کار در مکانهای متفاوت استفاده کرد.

۲- تاریخچه به کارگیری

به کارگیری نوار ویدیویی به عنوان یک وسیله آموزشی در تربیت معلم، اولین و مهم ترین مورد قابل ذکری است که دو هدف اساسی از آن انتظار می رفت: تشکیل دروس ضمنی درباره سیستم آموزش، ایجاد انگیزه برای پرسش و گشایش یک مبحث درسی. برای این کار، از جزوه های آموزشی مرحله بندی

شده و چند دانش آموز به عنوان الگو استفاده شد. همچنین نوار به عنوان وسیله ای به کار می آمد که معلم بتواند با مشاهده تدریس خود، همراه با یک کارشناس، به بازبینی نقدانه کار خویش بپردازد. این تکنیکها زمانی موفقیت آمیزتر است که توجه آموزش گیرنده (معلم) به رفتارهای خاصی جلب شود.

۳- کاربرد فعلی

در سال ۱۹۸۲ نوار ویدئو نه تنها دیگر وسیله ای جادویی و مرموز در امر تحقیق به حساب نمی آمد، بلکه در بسیاری از مطالعات جزء ضروری و لازم کار

محسوب می گردید. زیرا بسیار معمولی، به نسبت سبک و قابل حمل و نقل و پر دوام بود. این دستگاه نسخه بسیار کامل و به نسبت پایداری اتفاقات را ثبت می کرد و ویژگی پاسخگویی فوری آن به نیازها، سبب شد که آن را به عنوان وسیله بازبینی و یادآوری کاری که از جنبه های متفاوت قابل تفسیر است به کار گیرند، زیرا از طریق ارزشیابی مکرر، آموزش آسان تر بود و اطمینان محقق به سهولت

تایید می گردید.

ضبط ویدئویی در مطالعات زیر به کار گرفته می شود: فرایند و بازبینی کار یا ارزشیابی تحقیق به عنوان یک منبع اطلاعاتی صوتی و تصویری از ارتباط بین معلم و دانش آموز، تحقیق در مورد پویای رفتارهای شناختی و تصمیم گیریهای

معلم، بررسی رفتارهای معلم و دانش آموزان در سطحی محدود از دیدگاه فرهنگی و بررسی به گونه آزمایشگاهی، از طریق حضور پژوهنده در کلاس، در

تحقیق نوع اول، دستگاه ضبط در مکان یک پژوهنده ناظر در کلاس قرار می گیرد. هر چند اطلاعات بلادرنگ مورد استفاده قرار می گیرد، ولی روند کلاس نیز ضبط و ثبت می گردد. در تحقیق نوع دوم، نوار به عنوان ابزار ترغیب یا عامل انگیزشی به کار برده می شود تا نتیجه تحقیقات و بررسی به دقت مورد استفاده قرار گیرد و علاوه بر آن، امکان کنترل صحت عمل نیز فراهم شود. در تحقیق نوع

سوم، نوار برای ضبط وقایع کوچک که نشان دهنده سیستم عملکرد بزرگ تری است، به کار می آید. قسمت کوچکی از نوار با حرکت آهسته نشان داده می شود و مورد تجزیه و تحلیل دقیق قرار می گیرد تا بتوان از مضامین عملکردها در سطحی محدود، رخدادهای بزرگ را پیش بینی کرد. در تحقیق نوع آخر، نوار با حضور غیر مداخله گر و پذیرفته شده خود، همه اتفاقات را ثبت می کند. در زیر،

نمونه هایی از انواع تحقیقات شرح داده می شود.

برای تحقیق و بررسی درباره تفکر معلم، نوار ویدئو به گونه ای کاملاً متفاوت به کار گرفته می شود. یعنی نقش یک ثبات بی طرف را با این هدف که اطلاعاتی برای تجزیه و تحلیل بعدی فراهم آورد، به عهده می گیرد. مقصود از این نوع

تحقیق، درک توانایی معلم در ارائه و بازپرداخت اطلاعات، تصمیم گیریها، راهیابی برای حل مشکلات یا پیاده کردن برنامه درس است. از فعالیت معلم در یک کلاس

درس نوار گرفته می شود. نوار برای تجزیه و تحلیل نکات کلیدی چون توجه و دقت به تصمیمات، اهداف درس، تغییر و جابه جایی در مسیر کار به محققان سپرده می شود. تمام یا قسمتی از نوار کمی بعد از فیلمبرداری مجدداً برای معلم نمایش داده می شود و از او با توجه به تفکراتش طول تدریس، سوالاتی می شود و پاسخ این سوالات تجزیه و تحلیل می شود. هر چند این کار شاخه نسبتاً

جدیدی است و هنوز نتایج اساسی به دست نداده است، ولی نزدیکی زیادی بین مطالعات فرایند کار و مطالعات مربوط به گرایشها و زمینه کاری معلم وجود دارد. در این نوع تحقیق ضبط ویدیویی سبب کار می گردد.

اکنون به تکنیکهای به کارگیری می پردازیم و به آشنایی با دستگاه، یعنی زمان ضبط، تمرکز (فوکوس) صوتی و تصویری، و زاویه نگرش (سمت گیری) اشاره

می کنیم. برای سهولت کار، سبک و قابل حمل بودن دستگاه را نمونه قرار می دهیم: در صورت امکان، آشنایی فراگیرندگان با دستگاه، باید به تدریج صورت گیرد. محقق باید یک هفته قبل از ضبط، در کلاس حضور یابد و دو سه روز قبل از ضبط، دستگاه را با خود به کلاس ببرد و هر بار ۱۵ تا ۲۰ دقیقه در مورد آن

صحبت کند. سرانجام، باید دو سه ضبط کوتاه و یا یک ضبط طولانی صورت گیرد تا هیجان ناشی از کار (ضبط) در فراگیرندگان فروکش کند. بعضی اوقات در تحقیقات گسترده، صرف زمان طولانی در بین مرحله (آشنایی با دستگاه) هزینه را خواهد بود. یعنی اغلب نصف روز یا حتی یک ساعت برای آماده سازی، وقت داده می شود تا کودکان و بزرگسالان تجهیزات و دستگاه ضبط را ببینند و معلم دستگاههای صوتی متفاوت را راه بیندازد. در این موارد، تاثیر این آشنایی در فیلم دیده می شود و یا احساس می گردد و سپس برآورد خواهد شد که دانش آموزان و معلم تا چه حد رفتار عادی خود را در زمان ضبط حفظ کرده اند. تکنیک دوم، استفاده مناسب از زمان است. حلقه های نوار ۴۰ تا ۶۰ دقیقه و کاستها ۶ ساعته اند و اکثر کلاسها ۴۰ تا ۶۰ دقیقه ای هستند. مسئله این است که ضبط را باید چه زمانی شروع کرد؟ به محض شروع کلاس؟ در آن صورت ورود دانش آموزان به کلاس و نشستن و آماده شده آنها نیز ضبط می شود. اگر ضبط را با شروع یا قسمت اصلی درس آغاز کنیم، در آن صورت یک حلقه نوار که برای یک مرکز فعالیت در نظر گرفته شده است، زیاد می آید و بخشی از آن بلااستفاده می ماند. این مشکلات به عنوان نمونه طرح شده است. اگر محققى به ضبط یک درس خاص علاقه دارد، فعالیتهای قبل و بعد از درس نیز باید ضبط

شود. اگر نیاز محققى به اطلاع از چگونگى ساختار رخدادهای خود به خودى و بدون تصنع است، باید بدون در نظر گرفتن محدودیت دوره، به طور تصادفى و متناوب نمونه تهیه کند.

مورد سوم تمرکز فوکوس صوتى و تصویرى است. تکنولوژى فعلی به آسانى اجازه استفاده از چندین منبع صوتى را نمى دهد. در حال حاضر، بهترین سیستم موجود ضبط صدای اصلی معلم با استفاده از یک میکروفون بی سیم و فیلمبرداری با دوربین است که خود میکروفونى دارد. وقتى معلم درس مى دهد،

از میکروفون دوربین استفاده مى شود و وقتى معلم با دانش آموزان به گفت و شنود مى پردازد، میکروفون بی سیم صدای دو طرف را مى گیرد. انتقال از یک میکروفون به دیگری، با زدن یک کلید میسر مى شود.

مورد چهارم زاویه نگرش است، این امر بیشتر به شیوه مراجعه و نحوه نگرش به کار مربوط مى شود تا به زاویه نگرش در تصویر، امکان دارد دوربین چون یک

تماشاچی به صحنه بنگرد و برای نشان دادن موقعیت یک دانش آموز از شانه یک دانش آموز دیگر او را نشان دهد. ممکن است صدا هم (برای مثال، متعلق به فردى باشد که کودک به او نگاه مى کند. برای دیگر انواع تحقیقات، مانند

برانگیختن از طریق یادآوری و تذکر، ممکن است دوربین از دید معلم به موضوع نگاه کند.

قابلیت اتکا و درجه صحت ضبط ویدیویی

صرف نظر از محل استقرار دوربین و اینکه تا چه حد دانش آموزان با آن آشنا شده اند. دوربین محل و محرک کنجکاوی افراد حاضر در کلاس است. حال این سوال مطرح می شود که آیا تیه فیلم با توجه به مشکلات موجود معتبر و قابل استناد است؟ به هر حال عمل ضبط کاری است که فراگیرندگان و معلم به خاطر

آن از پیش آماده شده اند (هر چند زمان وقوع آن را ندانند). معلمی که سیاست تنبیهی دارد و با صدای بلند تدریس می کند، نمی تواند ناگهان با حضور دوربین تغییر روش دهد، چون همراهی دانش آموزان را از دست خواهد داد. البته مشاهده شده است به خاطر ایجاد حالت عصبی، اغلب معلم نمی تواند به روال عادی تدریس کند. اما این تغییر در رفتار در ضبط های دوم و سوم دیگر اتفاق

نمی افتد. ممکن است ضبط کردن تدریس سبب تغییر در رفتار شود، ولی این تغییرات تا آن حد نیست که ترتیب اساسی کار یک معلم را در یک جلسه معکوس کند. هنگام ضبط، معلمان ورزیده بهتر از حالت متعارف جلوه می کنند و معلمان

ضعیف کمی بدتر می شوند.

جمع بندی و نتیجه گیری در مورد مطالب ضبط شده نیز سهل تر از انجام دادن این کار در کلاس است. به این ترتیب، درجه اطمینان پژوهنده ارتقا می یابد و با کنترل‌های مرتب و نظام دار، می توان نوارهای جمع بندی شده را در همان سطح حفظ کرد. به علاوه، در جمع بندیهای موثق و ضبط های مکرر، ظرفیت و امکان اعتبار آن بالا می رود. در بعضی موارد، ضبط ویدیویی، تنها نقش تحقیق است. اما همچنان که استفاده از ضبط ویدیویی گسترش می یابد، احتمال دارد که تکنیکهای دقیق تر و منطقی تری برای بررسی تاثیرات این عمل پیدا شود.

(جی - این هارت ترجمه محمود راجی کاربرد ضبط ویدیویی در تحقیقات

آموزشی - از ص ۶۹۹ تا ص ۷۰۲)

۸- نگاهی نو به کارکردهای POSDCORB

وظایف مدیران آموزشی

«تمیز میان عناصر اصلی و سایر اموری که در جهت اهداف سازمانی به کار گرفته می شوند ضروری است. جستر بارنارد کار عمده مدیران را نه در انجام امور اجرایی بلکه در به کار نگه داشتن سازمان می دانند. بیان ابعاد و قلمرو مدیریت آموزشی نیز نقش اصلی مدیران را در صحنه مدیریت مشخص می سازد. لوتر گیو لیک وال، ارویک عناصر مدیریت را به ۷ دسته تقسیم میکنند که

از آنمی توان در اجرای هر یکاز ابعاد مدیریت آموزشی استفاده کرد. اصطلاح P.SD C.RB مجموعه حروفی است که هر حرف آن به مفهومی از عناصر اصلی امور اداری در اجرای بک بعد مدیریت اشاره دارد. مفاهیم اصطلاح مذکور به شرح زیر است.

۱. طرح و برنامه(plannin) در طرح و برنامه امور مختلف و لازم برای تحقق

هدفهای سازمان ونحوه انجام آن به شکل کلی تدوین می شود. چون اغلب تعاریفی که از طرح و برنامه ریزی شده است مبهم است . بنابراین بهتر آنست که طرح و برنامه ریزی را مجموعه تصمیماتی برای فعالیتهای آینده دانست که معطوف به نیل به هدفها با استفاده بهینه از امکانات موجود باشد.

بلا شک «آینده» کلمه کلیدی تعریف مذکور است که باید در طرح و برنامه ریزی مورد توجه قرار بگیرد»
(کیمبل وایلز- مدیریت و رهبری

آموزشی- ص ۶۸)

«برنامه ریزی: یعنی تعیین هدف، یافتن و ساختن راهها و وسایلی که در رسیدن به هدف را امکان پذیر می سازد و همچنین پیش بینی کارهایی که باید در آینده انجام گیرد»

(دکتر امان الله قرائی مقدم- مدیریت آموزشی ص ۵۰)

۲. سازمان دهی (organizing) تدوین ساختار سازمان است. سازماندهی به تقسیم وظایف به واحدهای اداری لازم و قابل تعریف و پیاده شدن و ایجاد هماهنگی در ارتباط واحدها در حصول به اهداف سازمان می پردازد. هدف نهایی سازمان دهی به حداقل رساندن برخوردها و موانعی است که موجب انحراف در مسیر برنامه طرح شده گردد.

(کیمبل وایلز- مدیریت و رهبری آموزشی ص ۶۸)

سازماندهی یعنی ترکیب و تحفیض افراد افراد و منابع وامکانات، میان افراد و واحدهای مختلف سازمان و همچنین هماهنگی میان آنان به منظور کسب اهداف سازمان.

(مدیریت آموزش - دکتر امان الله قرانی مقدم)

۳. فرماندهی و هدایت (Directly) بعد از مقدمات گذشته سازمان باید در

جهت تصمیمات و مقررات و موازین مصوبه حرکت تا حصول به هدفهای خود مطابق با دستورالعملهای کلی یا خاص رهبری شود.

(کیمبل وایلز - مدیریت رهبری آموزشی ص ۶۹)

فرماندهی شامل عمل مداوم اخذ تصمیم های خاص یا کلی و صدور دستور به منظور هدایت و رهبری سازمان و همچنین ایجاد انگیزه و رغبت در زیر دستانجهت رسیدن به اهداف سازمان.

(مدیریت آموزش - دکتر امان الله قرانی مقدم)

۴. هماهنگی (Coordinating) یا افزایش کارکنان و واحدهای کار ایجاد

هماهنگی و پیوستگی میان افراد در واحد ما ضرورت می یابد. هماهنگی ایجاد موازنه و تطبیق بین وظایف متعدد واحدهای مختلف سازمان به منظور تامین

هدف مشترک آن است

(کیمبل وایلز - مدیریت رهبری آموزشی ص ۶۹)

هماهنگی یعنی به هم پیوستن و وحدت بخشیدن همه امکانات و منابع مادی و انسانی و همچنین فعالیتهای و کوششهایی که برای رسیدن به هدف سازمان ضرورت دارد.

(مدیریت آموزش - دکتر امان الله قرانی مقدم)

۵. هماهنگی یعنی اتخاذ تدابیری که با حداکثر استفاده از هر یک از فعالیتهای بدون تکرار عملیات بوسیله واحدهای مختلف کلیه کوششها و فعالیتهای سازمانی با یکدیگر هماهنگ گردند به طریقی که حصول به هدف به بهترین وجهی میسر می شود.

(مدیریت آموزشی - دکتر علاقه بند ص ۱۰۲)

کارگزینی (Staffing) کلیه اموری که برای جذب، بهسازی نگهداری و کاربرد مطلوب مهارتها فنون دانش و نگرش افراد در سازمانها لازم است و شامل کارمند یابی، انتخاب و انتصاب، ارزیابی کارکنان، توضیح، ارتقا، انتقال، انفصال از خدمت بازنشستگی و نگهداری سوابق می شود.

(کیمبل وایلز - مدیریت رهبری آموزشی ص ۷۰)

کارگزینی یعنی استخدام و بکارگیری نیروی انسانی در مشاغل عین و تامین شرایط مساعد کار برای افراد به منظور رسیدن به هدف سازمان

(مدیریت آموزشی-دکتر امان الله ترائی مقدم)

۶. گزارش دهی یا ارتباطات: (Reporting) مدیران با استفاده از اطلاعات

بدست آمده ناشی از تحقیق ارزشیابی بررسی و مقایسه نتایج با هدفها، به کار آمدی افراد، واحدها و منابع آگاهی می یابند.

(کیمبل وایلز- مدیریت رهبری آموزشی ص ۷۰)

ارتباطات یعنی: فرایندی که به وسیله آن مدیران به گرفتن اطلاعات و تبادل معانی به افراد و واحدهای داخل و خارج سازمان می پردازند. و از جریان امور آگاهی حاصل می کنند.

(مدیریت آموزشی- ریالرائی مقدم ص ۵۱)

۷. امور بودجه (Budgeting) کلیه اموری است که با برنامه ریزی حال یا

حساب داری کنترل هزینه سرو کار دارد. این امور می تواند نوعی کنترل بازخوردی باشد. امور بودجه با توجه به شرایط محیطی در تمامی مراحل امور

اداری مذکور جریان دارد.

نظریه گیولیک و ارویک مبتنی و مکمل نظریه هانری فایول است. نحوه انجام امور

اداری فوق می تواند دستورالعمل مناسبی برای مدیران آموزشی در ایفای نقش

خود باشد. مدیر مدرسه می تواند با تعیین واحدهای مشخص کار برای هر یک از

نقشهای خود و رعایت مراحل مذکور مدرسه را در جهت حصول به اهداف رهبری کند. تشخیص و تعیین واحدهای کار به شرایط و موقعیت مدرسه بستگی دارد.

(کیمبل وایلز-مدیریت رهبری آموزشی ص ۷۱)

* بودجه بندی ← یعنی تنظیم طرح مالی درآمدها و هزینه های سازمان و نظارت بر اجرای آنها لوترگیولیک، وظایف مدیر را با اصطلاح ساختگی (P.O.S.D.Co.R.B) که از ترکیب هفت حذب اول انگلیسی: برنامه ریزی-

سازماندهی- کارگزینی، فرماندهی، هماهنگی، ارتباط یا گزارش دهی و بودجه بندی ساخته شده است مشخص می کند.

مدیریت آموزشی-ریالرائی مقدم ص ۵۰

تعریف بودجه

از واژه بودجه، همانطورکه بین مردم مصطلح است، مفهوم دخل و خرج (در آمد

و هزینه) استنباط می شود و زمانی که از بودجه دولت سخن به میان می آید،

مفهوم جز این نخواهد داشت و در واقع بودجه شامل درآمدها و هزینه های دولت

است. اما این ساده ترین برداشت از مفهوم بودجه بوده و امروزه از آن فاصله

بسیار گرفته و پیچیده تر گردیده است. تا آنجا که نه تنها از جهات اقتصادی بلکه از نظر سیاسی و مدیریت نیز مورد توجه است.

ماده اول قانون محاسبات عمومی ایران (مورخ ۲۱ صفر ۱۳۲۹ هجری قمری) بودجه را چنین تعریف کرده است.

«بودجه دولت، سندی است که معاملات دخل و خرج مملکتی برای مدت معینی در آن پیش بینی و تصویب می گردد. مدت مزبور را سنه مالی میگویند که عبارتند از یک سال شمسی است.»

اما آنچه در همه تعاریف، مشترک و مقبول است، آن است که بودجه:

۱. حاوی یک برنامه مالی و کاری است.
۲. حاوی پیش بینی درآمدها و هزینه ها مورد نیاز است.
۳. مدت آن محدود است.
۴. سندی است که به تصویب قوه مقننه باید برسد و جنبه قانونی دارد.
۵. هیچ دولتی نمی تواند بدون آن به فعالیت خود ادامه دهد.

اصول بودجه:

بودجه نیز مانند هر علم دیگری بر اصول و فرضهای ثابتی استوار است که همواره باید در نظر گرفته شوند. اصول عبارتند از:

۱. اصل سالانه بودن: منظور این است که بودجه دولت در هر سال فقط یک بار تنظیم و جهت رسیدگی و تصویب به مجلس تقدیمی گردد.

۲. اصل وحدت: منظور از اصل وحدت این است که بودجه باید حاوی کلیه هزینه های دولت در مدت یک سال است.

۳. اصل تعادل: منظور از اصل تعادل برابری درآمدها و هزینه های دولت در مدت یک سال است.

۴. اصل جامعیت: منظور از اصل جامعیت، جامع و کامل بودن بودجه است به

این معنی که باید تمام درآمدها و هزینه های دولت را به هر شکلی که هست دربرگیرد.

۵. اصل انعطاف پذیری: مطابق این اصل، مدیران سازمانهای دولتی ضمن اینکه باید کاملاً تابع مقررات و نظم مالی باشند، باید تا حدودی نیز دارای اختیار و آزادی عمل باشند تا بتوانند مسائل و مشکلات خود را به آسانی حل کنند. در غیر

این صورت تشریفات طولانی اداری از تحرک کار مدیر جلوگیری بعمل می آورد. بودجه برنامه ای

در بودجه برنامه ای، هزینه های سازمان به تفکیک برنامه ها و فعالیت های آن بر آورد می شود. در این نوع بودجه نویسی، هر یک از سازمانهای دولتی باید،

عملیات خود را به چند برنامه و هر برنامه به فعالیت های تابعه تقسیم می گردد.

البته حدود هر برنامه باید وسیع باشد تا بتوان آن را به فعالیت های متعدد تقسیم

بندی نمود و سپس بر مبنای آنها هزینه های لازم را به صورت برنامه متداول

برآورد کرد و تنظیم نمود.

در این نوع از بودجه ریزی، مانند بودجه متداول مورد نظر و هدف نیست بلکه در

جستجوی آن هستیم که بدانیم، هر وزارتخانه یا سازمان دولتی، در جهت کدام

یک از وظایف عمل می کند، برنامه آنها چیست؟ و چه فعالیت و اقداماتی در داخل

برنامه انجام می شود؟ بنابراین لازم است که مواد هزینه را بدانیم تا بتوانیم

تصمیم بگیریم که مثلاً چه مبلغی از بودجه برنامه ای، باید برای هزینه های

پرسنلی صرف گردد و چه مبلغی، برای خرید وسایل و ملزومات و یا ماشین

آلات و غیره هزینه شود و امثال آن.

بدین جهت است که «بودجه متداول» در داخل بودجه برنامه ای، تهیه و تنظیم می

شود.

مثلاً برای آنکه بودجه برنامه ای وزارت آموزش و پرورش را که هدف کلی آن

تعلیم و تربیت است تنظیم نمائیم، نخست وظایف آن را به گونه ای طبقه بندی می

کنیم که به صورت برنامه های مشخص درآید مانند: برنامه آموزش ابتدائی،

برنامه آموزش راهنمایی تحصیلی، برنامه آموزش متوسطه، برنامه آموزش فنی و حرفه ای، برنامه آموزش تربیت‌معلم، برنامه مراکز ضمن خدمت و ... همچنین می‌توانیم این برنامه‌ها را بر اساس شهر و روستا و منطقه ای در نظر بگیریم.

سپس در مرحله دوم، اعتبار مورد نیاز هر برنامه را جداگانه و بر اساس مواد هزینه (بودجه)

تحلیل در مورد (P.SDC.RB) در آموزش و پرورش

مهمترین توانایی لازم برای یک مدیر فقط مهارت‌های فنی، تجاری، مالی، تامینی

و حساب داری نیست بلکه این توانایی ذهنی و فلسفی مدیر در اجرای عناصر

اصلی امور اداری است که مهمتر می‌باشد. منظور فایول از برنامه ریزی بیشتر

پیش بینی و دقت در دورنمای آینده و تنظیم برنامه عملیات بود و سازمان دهی را

بنای ساختاری انسانی و سازمانی می‌دانست. منظور وی از فرماندهی تداوم

فعالیت‌های کارکنان و غرض از هماهنگی، همبستگی و وحدت و سازگاری فعالیت

های مختلف در سازمان بود و سرانجام کنترل را به معنای تطبیق عملیات با

موازین مصوبه مقررات موجود می‌دانست.

در کشور ما برنامه ریزی آموزشی و درسی به عهده سازمان پژوهش و برنامه

ریزی آموزشی وزارت آموزش می‌باشد و نحوه همکاری مدیران آموزشی در

برنامه ریزی، مطابق مقرراتی است که به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش می رسد.

چنانچه تهیه و تدوین برنامه ها صرفاً در اختیار - باشد. اکثر آنان تمایل دارند تلاش خود را محدود به مطالب قابل طرح در کلاس و قابل اندازه گیری در آزمون نمایند. در گذشته برنامه ریزی آموزشی فقط به کتب درسی توجه شده و حجم کتابها بسیار زیاد بوده است.

شرکت مدیران در برنامه ریزی آموزشی و درسی می تواند به هماهنگی هدفهای آرمانی و اولویتهای یادگیری با تلاشهای معلمان در کلاس بیانجامد. آنان می توانند تفسیر والدین و معلمان و عکس العمل دانش آموزان نسبت به برنامه ها را همراه با درک نیازها و علایق نو و توان و کوشش فراگیران به اطلاع برنامه ریزان برسانند و ضمناً موجباتی فراهم سازند تا با مشارکت معلمان در برنامه ریزی، از احساس عدم امنیت آنان ناشی از اجرای برنامه ها بکاهند.

نقش مدیران مدارس در کشور ما به لحاظ آنکه باید انتظارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی را برآورند و به هدایت تلاش معلمان در اجرای هدفهای آرمانی تعلیم و تربیت. جلب توجه به مفاهیم عمیق و تمرکز بر یادگیری توسط خود دانش آموزان بپردازند. بسیار حساس و دشوار است. مضافاً در اوایل

تشکیل وزارت آموزش و پرورش برای چند سال برنامه ریزی درسی و تدوین مطالب کتابهای درسی توسط بخش خصوصی انجام گرفت، ولی شورای عالی

آموزش و پرورش یکی از کتابهای موجود را انتخاب و سفارش چاپ و انتشار آن را به شرکت آن می داد.

به طور کلی برنامه ریزی بخش اعظم وظایف مدیر را در بر میگیرد و برای انجام همه نقش ها از آن استفاده میشود. مدیر در هر یک از وظایف برنامه ریزی، سازماندهی، کنترل، نظارت و رهبری که از وظایف مدیریت محسوب می شود به برنامه ریزی نیاز دارد.

هدفهای برنامه ریزی افزایش احتمال رسیدن به هدف از طریق تنظیم فعالیت ها، افزایش بازدهی اقتصادی یا مقرون به صرفه بودن عملیات، تمرکز بر روی مقاصد و اهداف و احتراز از تغییر مسیر و بالاخره تهیه ابزاری برای کنترل است. میزان وقتی که مدیران صرف برنامه ریزی می کنند نشانگر میزان اعمال

مدیریت آنان است در حقیقت در تعریف مدیریت و رهبری برنامه ریزی برنامه ریزی یک مفهوم کلیدی است. کسانی که قدرت اختیار و توان برنامه ریزی در سازمان را ندارد مجری هستند نه مدیر. برنامه ریزی نقشه کشیدن برای آینده و پیش بینی راه دست یابی به آن در مدیریت آینده بر اساس مفهوم برنامه ریزی

کلیه مفاهیم و اجرای یکدرس با هماهنگی کامل در طرح کلی آن درس قرار می گیرند و با مقتضیات محیط و شرایط نظام کلی آموزش و پرورش و اهداف آن هماهنگ می شوند.

دومین ویژگی لازم برای یک هدف درسی، با توجه به اصل هماهنگی از اصول مدیریت هماهنگی آن با اهداف وسیعتر در سطوح فراتر از آن مطالب درسی و کلاس درس است. یعنی پیوند میان انتظارات نظام آموزش و پرورش، تعلیمات پایه برای ادامه تحصیل، پرورش، تعلیمات پایه برای ادامه تحصیل، پرورش جوانان برای شرکت فعال و موثر در زندگی سیاسی و اجتماعی و استفاده صحیح از حقوق اجتماعی و ...

به طور مثال اهدافی از قبیل قابلیت و توان تفسیر و تحلیل مطالب کتب و اطلاعات مربوط به علائم و نشانه ها در نقشه ها، طرحها، تصاویر، چارتهای، ماکتها، جداول و اشکال مختلف و یا توانایی ایجاد ارتباط میان اطلاعات، طبقه بندی اطلاعات بر

اساس این ارتباطات، حاکم ساختن نظامی فکری بر این طبقات و کسب مفهوم و نشان دادن آن به شکلی از اشکال مذکور، مسلماً به بیش از مقدار تلاشی نیاز دارد که معمولاً از تحقق یک هدف درسی مطلب محدود به کلاس در وقت معین انتظار می رود.

در کل با نگاهی نو به P.SDC.VB باید گفت که در عصر حاضر و در آینده در آموزش و پرورش می بایستی حالت خلاقیت و جریان سینکتیکس برقرار کرد.

کاربرد استفاده از سینتکس در برنامه تحصیلی

سینکتیکس برای آن تدوین شده است تا خلاقیت افراد و گروهها را افزایش دهد. مشارکت در تجربه سینکتیکس میتواند احساس ارتباط اجتماعی میان شاگردان را بوجود آورد. شاگردان را بوجود آورد. شاگردان درباره همکلاسیهای خود با ملاحظه واکنش آنان به عقیده ای یا مساله ای آگاهی می یابند. برای افکار از جهت

کمکی که به جریان گروهی میکنند ارزش قایل میشوند. روشهای سینکتیکس به خلق جامعه ای از برابری ها کمک می کند که در آن داشتن یک تفکر بسادگی پایه صرف یک منزلت اجتماعی است. این هنجار و آن ظهور در صفحه نمایش شرایط لازم را حتی برای مشارکت کمروترین شرکت کننده بوجود می آورد.

روشهای کار سینکتیکس را میتوان با شاگردان در تمام رشته های برنامه

تحصیلی، علوم و هنرها به کار برد. آنها را میتوان در مباحثات معلم-شاگرد در کلاس درس و در مطالب معلم ساخته برای شاگردان به کار گرفت. فرآورده ها یا رسانگرهای فعالیت سینکتیکس همواره نیاز به آن ندارد که به نوشته درآیند: میتوانند کلامی باشند، یا به خود شکل ایفای نقش، نقاشی یا گرافیک، یا به

سادگی تغییر در رفتار گیرند. هنگامی که کسی از سینکتیکس برای دیدن مسایل رفتاری یا اجتماعی استفاده می کند، ممکن است مایل به ملاحظه رفتار موقعیتی

پیش و پس از فعالیت سینکتیکس باشد، مثلاً شاگردان به نقاشی عکسی از تعصب یا تبعیض فراخوانده شوند. مفهوم مذکور انتزاعی است، ولی سبک بیان عینی می باشد.

موقعیت یابی الگو هدفها و فرضها

گوردون پایه سینکتیکس را بر چهار مطلب میگذارد که نظریات قراردادی درباره

خلاقیت به نقد میکشد. اول، خلاقیت در فعالیتهای روزمره دارای اهمیت است. بسیاری از ما، جریان خلاقیت را با رشد آثار بزرگ هنری یا موسیقی، یا شاید با یک اختراع هوشمندانه تداعی می کنیم. گوردون بر این نکته که خلاقیت بخشی از کار روزانه ما و بخشی از زندگی درد اوقات فراقت ما است تاکید دارد. الگوی او برای افزایش ظرفیت مشکل گشایی، بیان خلاق، همدلی و بصیرت

در روابط اجتماعی تدوین یافته است. وی همچنین تاکید دارد که معانی افکار را میتوان ضمن فعالیت خلاق که در ملاحظه کامل تر موجودات به ما کمک کند مشخص ساخت.

دوم، جریان خلاقیت به هیچ وجه اسرار آمیز نیست. میتوان آن را توصیف کرد، و تربیت مستقیم افراد به منظور افزایش خلاقیتشان امکان پذیر است. به خلاقیت

بطور متداول به عنوان یک ظرفیت اسرار آمیز، ذاتی و فردی می نگرند که اگر جریان آن را به طور عمیقی بررسی کنند میتواند به نابودی آن منجر گردد. گوردون، بر خلاف آن عقیده دارد که اگر افراد اساس جریان خلاقیت را بفهمند، میتوانند استفاده از آن فهم را برای افزایش خلاقیتی که با آن کار و زندگی میکنند، به طول مستقل و چون اعضای گروهها فرا گیرند. نگرش گوردون مبتنی بر این

که خلاقیت به وسیله تحلیل آگاهانه بالا می رود، او را برای توصیف آن و ایجاد روشهای تربیتی که بتواند در مدارس و سایر مجموعه ها به کار رود هدایت می کند.

سوم، اختراع خلاق در همه رشته ها مشابه اند- هنرها، علوم، مهندسی - و به وسیله همان جریانهای شاخص عقلی مشخص می شوند. این فکر با آنچه که

عموم عقیده دارند متفاوت است ؛ در حقیقت، برای بسیاری از مردم، خلاقیت در بستر هنرها خفته است. بهر حال ، در مهندسی و علوم، آن را با نامی دیگر :

«اختراع»، می نامند. گوردون عقیده دارد که اتصال میان تفکر زایشی در هنرها و در علوم کاملاً قوی است.

فرض چهارم گوردون این است که ابداع فرد و گروه (تفکر فعال) به یکدیگر شباهت بسیار دارد. سبک بیشتر محصولات و افکار افراد و گروهها به هم شبیه اند و این هم باز مطلبی است که بسیار متفاوت با موضوعی که خلاقیت را تجربه ای به شدت فردی و نه شرکت پذیر می دانند.

حالت خلاقیت و جریان سینکتیکس

جریبانات خاص سینکتیکس از مجموعه فرضهایی درباره روان شناسی خلاقیت به وجود می آیند. نخست، ما بوسیله بیرون کشاندن جریان خلاقیت به سطح آگاهی و به وسیله کمکهای آشکار به خلاقیت، می توانیم به طور مستقیم ظرفیت خلاقه افراد و گروهها را افزایش دهیم.

فرض دوم آن است که «بعد عاطفی از بعد عقلی مهم تر است یعنی نا معقول مهم تر از معقول است» (گوردون، ۱۹۶۱، ص ۶۰). خلاقیت، رشد انگاره های جدید عقلی است. این حضور عمل غیر معقول، برای تفکرات باز، مرزی را می گشاید که

بتوان به حالتی عقلی رسید که در آن ظهور افکار جدید ممکن باشد. به هر حال، اساس تصمیمات همواره معقول است؛ حالت نامعقول بهترین محیط عقلی برای اکتشاف و توسعه افکار است؛ ولی حالت اتخاذ تصمیم نیست. گوردون نیروی عقل را کم ارزش نمی کند؛ اغوفرض می نماید که از منطقی در اتخاذ تصمیم استفاده

می شود و شایستگی فنی برای تشکیل افکار برای در زمینه های بسیار لازم است.

لیکن اعتقاد دارد که خلاقیت بالضروره جریانی است عاطفی، چیزی است که

عناصری نا معقول و احساسی می خواهد تا جریانات عقلی را بالا برد. اغلب مشکل

گشایی ها معقول و عقلی می باشد، لیکن ما با افزایش غیر معقول، احتمال ایجاد

افکار نورا افزایش خواهیم داد.

سومین فرض آن است که «عناصر نا معقول، عاطفی باید به ترتیبی که احتمال

موفقیت یک موقعیت مشکل گشایی را افزایش دهد، درک شوند» (گوردون، ۱۹۶۱،

ص ۱). به بیانی دیگر، تحلیل جریانات نا معقول و عاطفی معین می تواند به فرد

و گروه کمک کند تا بوسیله استفاده سازنده از نا معقول، خلاقیت خود را افزایش

دهند. جنبه های نا معقول را میتوان فهمید و آگاهانه کنترل کرد. پیش برد این

کنترل، بوسیله سنجش استفاده از استعاره و غیاس، هدف سینکرتیکس می باشد.

(بروس جویس - مارشاویل - ترجمه محمد رضا بهرنگی - ص ۲۳۳-۲۲۹)

۹- چه ارتباطی بین مدیریت آموزشی و الگوی کاوشگری در تدریس وجود دارد؟

آموزش و یادگیری علوم به روش حل مسئله موضوعی است که نخستین یا رجان دیوی آن را مطرح کرد. بعدها طرفداران تعلیم و تربیت پیشرو و روان شناسان شناخت گرا این نظریه را مورد تاکید و حمایت قرار دارند.

در این شیوه از آموزشی و یادگیری تلاش بر این است که یادگیرنده در فرایند یاددهی و یادگیری عملا با نحوه ساخت و پیدایش دانش ها و چگونگی کسب آنها

آشنا شود. و به جای حفظ کردن و به خاطر سپردن مطالبی که محصول تفکر

دیگران است. به تولید دانش علمی و شیوه های برخاسته از آن بپردازد و همان

مسیری را طی کند که دانشمندان در فرایند تولید علم و دانش پشت سر می

گذارند. در این روش آموزش و یادگیری یک فرض اساسی این است که دستیابی

به نتایج علم و دانش و کاربرد موثر و کارآمد آن تنها از طریق پشت سر گذاشتن

فرایند حل مساله یا پژوهش ممکن است.

بر این اساس در جریان تدریس - دانش آموزان در موقعیت هایی قرار داده می

شوند که پس از رو به رو شدن با مشکل با مساله ای جدید خود به طریق علمی و

کاوشگرانه و با حداقل راهنمایی از جانب معلم برای حل آن اقدام کنند. آنها پس از

شناسایی مشکل یا مساله درباره راه حل آن به تفکر می پردازند، برای این کار به جمع آوری و طبقه بندی اطلاعات اقدام می کند و در ذهن خود به حدس ها و

راههای احتمالی برای حل مسئله دست می یابند آن گاه فرضیه های خود را در عرضه عمل مورد آزمون قرار میدهند و شواهد و دلایل کافی برای رد یا تایید آنها فراهم می کند. در نهایت، فرضیه ای مدلل به عنوان یک راه حل برای مساله پذیرفته شده و نتایج به موارد مشابه تیم داده می شود. در جریان حل مساله یادگیرندگان به مجموعه ای از مهارت های یادگیری و تفکر دست می یابند که به

سهولت به موقعیتهای دیگر قابل انتقال است. دانش ها - مهارتها - نگرش ها کسب شده در روند مشکل گشایی و حل مسئله در آینده بخشی از دانش و ساخت شناختی فرد را تشکیل می دهد که او در یادگیری های بعدی و برای حل مسائل آتی آنها را به کار می گیرد.

دو دیدگاه متفاوت در مورد فرایند تولید و آموزش علوم

علم را می توان نظام کسب آگاهی درباره پدیده های مختلف جهان دانست که در حوزه علوم تجربی عموماً از طریق مشاهدات و آزمایش های قابل کنترل به دست می آید. روش علمی که همان روش پژوهش یا حل مساله است، فرایندی است که دانشمندان در طول حیات بشر از طریق آن توانسته اند با آزمودن

فرضیه ها و کشف روابط میان پدیده ها به تدریج مفاهیم، اصول و نظریه هایی را کشف کنند که امروزه در قالب رشته های مختلف علمی در اختیار همگان قرار گرفته است.

گسترش روزافزون مرزهای علم و دانش از یک سو و مسأله آموزش، یادگیری و کاربرست یافته های علمی از سوی دیگر، همواره این پرسش اساسی را فراروی دانشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت قرار داده است که مدارس چگونه و با چه روش هایی باید فرایند آموزش و یادگیری علوم را برنامه ریزی و اجرا کنند

تا هدف های مطلوب آموزش و پرورش تحقق یابد. در پاسخ به این پرسش محوری، دو دیدگاه متفاوت در مورد فرایند تولید و آموزش علوم مطرح شده است که نقد و بررسی هر یک از آنها می تواند رسالت نظام های تعلیم و تربیت را در انتقال، توسعه و ارزیابی علوم به نسل آینده تا حدود زیادی روشن سازد. در دیدگاه نخست که به دیدگاه ایستا شهرت یافته است، علم فعالیتی قلمداد می

شود که از طریق آن یک سلسله اطلاعات نظام یافته به جهان عرضه می شود. بر این اساس، کار دانشمندان عبارت است از کشف واقعیت های جدید و افزودن آنها به انبوه اطلاعاتی که از قبل وجود داشته است. از این دیدگاه، علم مجموعه ای است از آگاهی ها درباره واقعیت ها و راهی است برای تبیین پدیده های مورد

مشاهده و وظیفه اصلی آن عبارت است از تاکید بر نظریه ها، فرضیه ها و مجموعه اصول و قوانین موجود و به عبارت دیگر تاکید بر وضعیت کنونی علم و افزودن بر آن.

از این دیدگاه، روش آموزش علوم بر انتقال انبوهی از واقعیات علمی به یادگیرندگان و یادگیری نیز عبارت است از دست یافتن به حقایق و اطلاعات علمی که یادگیرنده با تمرین و تکرار به آن نایل می شود. چنین نگاهی به علم و علم آموزی به مرور مجموعه ای از روش یاددهی - یادگیری را به وجود آورده است

که از آنها با عناوینی چون: روش های مکانیکی، روش های ماشینی، روش های حافظه - مدار، روش های معلم - مدار، روش های اطلاعات - مدار و روش های نتیجه - مدار سخن گفته می شود.

در دیدگاه دوم که از آن به عنوان دیدگاه پویا نام برده می شود، علم بیش تر به صورت یک فرایند و فعالیت پویا، یعنی مراحل که دانشمندان در جریان برخورد

با موقعیت های نامعین و مساله ای طی می کنند در نظر گرفته می شود. از این دیدگاه، علوم را باید به همان شیوه ای که دانشمندان آنها را تولید کرده اند، آموخت. دانش آموزان در جریان یادگیری علوم به جای دریافت مستقیم حقایق علمی با فرایند تولید علم آشنا می شوند (شواب، ۱۹۹۶، ص ۲۶). دانشمندان در

برخورد با مسائل به ویژه هنگام جمع آوری، ارزیابی و تفسیر داده ها مجموعه ای از مهارت های عقلی و طرز عمل های تجربی را به کار می گیرند که فرایندهای علم نامیده می شوند. برای مثال، فعالیت هایی مانند مشاهده، اندازه گیری، جمع آوری و طبقه بندی اطلاعات، فرضیه سازی، آزمون فرضیه ها، استنباط و نتیجه گیری از داده ها و ... نمونه هایی از این فرایندها هستند که دستاوردها یا فراورده های علمی یعنی حقایق، اصول، قوانین و نظریه ها از طریق آنها حاصل می شوند. بر اساس این دیدگاه، دانش آموزان باید همانند دانشمندان پدیده های مختلف را از طریق مشاهده، تجربه و دیگر فرایندهای علمی مطالعه و بررسی کنند و پس از کشف روابط میان پدیده های مورد نظر به احکام، قوانین و اصول علمی پی ببرند. این دیدگاه، به مرور روش هایی را برای آموزش و یادگیری علوم به وجود آورده است که به روش های اکتشافی، فرایند - مدار، و یادگیرنده - مدار شهرت یافته اند. روش هایی چون روش حل مساله، روش کاوشگری و روش های مبتنی بر تفحص و تحقیق از این نوع محسوب می شوند. در چنین روش هایی بر راه یادگیری و مهارت های چگونه آموختن بیش از انتقال حقایق و دانش ها تاکید می شود. در عین حال، سعی بر این است که یادگیرنده از طریق درگیر شدن در فعالیت ها و تجربیات متنوع یادگیری به مجموعه ای از دانش ها، مهارت ها و

نگرش ها دست یابد که خود در شکل گیری و تولید آنها سهم داشته است. مهم ترین ویژگی این روش ها کمک به ایجاد و توسعه مهارت های تفکر و یادگیری در دانش آموزان است.

مهارت هایی که از این طریق حاصل می شوند، به عنوان مهارت های یادگیری مستمر و مادام العمر، همیشگی و پایدار به موارد مشابه تعمیم می یابند و در یادگیری های بعدی مورد استفاده قرار می گیرند.

در این روش ها معلم به جای انتقال صرف مطالب می کوشد تا موقعیت ها و فرصت هایی را فراهم کند که شاگردان به بررسی دانش و تجارب قبلی خود بپردازند و در نهایت، با تجدیدنظر در ساخت های ذهنی خود به دانش تازه ای دست یابند. معلم در این جا بیش تر در نقش یک راهنما و تسهیل کننده امر یادگیری ظاهر می شود. او به دانش آموزان خود کمک می کند تا به مرور به یادگیرنده ای خود راهبر و خود ارزشیابی کننده مبدل شوند.

ویژگی دیگر این روش ها آن است که باعث می شود دانش آموزان در کنار کسب دانش ها و مهارت های یادگیری به مرور نسبت به علم و علم آموزی نگرش های مثبتی پیدا کنند. نگرش هایی چون کنجکاوی بودن، داشتن تفکر نقاد و منطقی و باز بودن بینش و تفکر آنان برای پذیرش عقاید مدلل و یافته های علمی، که عملاً به

دانش آموزان فرصت می دهد تا چه بیش در مسیر علم آموزی و دریافت بینش علمی گام بردارند.

حل مساله به عنوان یک نظریه آموزش و یادگیری پویا

آموزش به مفهوم رسمی آن و آن چه در مدرسه صورت می گیرد، به مجموعه فعالیت ها و اقداماتی گفته می شود که به منظور ایجاد روند یادگیری و تسهیل آن از جانب معلم طراحی و از طریق تعامل با یک یا چند نفر به اجرا در می آید و نتایج آن مورد ارزش یابی قرار می گیرد. مهم ترین هدف این فرایند دست یابی به

یادگیری معنی دار، پایدار و قابل انتقال به موارد تازه است. آموزش و یادگیری کارآمد، فعالیت پیچیده ای است که به دانش تخصصی در زمینه موضوع تدریس، شناخت ماهیت یادگیری و اصول حاکم بر آن، درک ویژگی های یادگیرندگان، آشنایی با روش ها و راهبردهای گوناگون تدریس و شیوه های اندازه گیری و سنجش پیشرفت یادگیری و هم چنین مهارت در سازمان دهی و به کارگیری

امکانات، تجهیزات، مواد آموزشی و استفاده مناسب از زمان نیاز دارد.

نظریه پردازان آموزشی بر این باورند که یک نظریه آموزشی موثر باید بر اصول و قوانین یادگیری تایید شده علمی استوار باشد. گرچه نظریه های آموزشی همگی مبتنی بر نظریه های یادگیری هستند اما همان طور که گانیه (۱۹۷۵) اظهار

می دارد میان نظریه های آموزشی و نظریه های یادگیری از نظر هدف و محتوا تفاوت وجود دارد. نظریه های یادگیری بیش تر جنبه توصیفی دارند و بیان کننده

شرایطی هستند که یادگیری در آن اتفاق می افتد، در حالی که نظریه های آموزشی دارای کیفیت تجویزی هستند و بیش تر به شرایط بیرونی و نحوه سازمان دهی و کنترل محیط بیرونی یادگیری توجه دارند تا از این طریق یادگیرنده را تحت تاثیر قرار دهند و شرایط درونی وی را فعال سازند و در نهایت، زمینه را برای ایجاد تغییر در دانش ها، مهارت ها و نگرش های او آماده کنند.

حل مساله به عنوان یک فرایند پیچیده ذهنی دارای ویژگی های کامل یک نظریه یادگیری است. از طریق این فرایند، انسان قادر است یک موقعیت نامعلوم را به موقعیتی معلوم و شناخته شده مبدل سازد. مهم ترین ویژگی حل مساله این است که انسان با نخستین پاسخ هایی که به ذهنش می رسد، نمی تواند مساله را حل

کند بلکه این کار مستلزم به کارگیری روش ها و تجارب آموخته شده قبلی در وضعیت و ترکیبی تازه است. در جریان حل مساله، فرد از طریق درک روابط یا اصولی که در مساله نهفته است، به نوعی بینش، شناخت و یادگیری تازه که قبلا بر آن وقوف نداشته است دست می یابد.

(دکتر غلامعلی احمدی - کاربرد روش حل مساله در آموزش علوم ص ۳۰-۱۳)

نتیجه گیری و پیشنهاد برای مدیران آموزش و پرورش

الف) نتایج حاصل از یافته های این پروژه نشان می دهد که مدیران آموزشی با

توجه به نیازهای افراد سازمان خود منجمله دانش آموزان و معلمین به پیشبرد و

اهداف سازمان کمک بزرگی می کند و مدیر با آشنایی کامل با ارزیابی کیفیت

فرایند می تواند کمک شایانی به آموزش کند.

که مهم ترین اصول مدیریت کیفیت جامع می باشد و در این پروژه از نظرات و

کارکردهای کیفیت جامع در پیشبرد اهداف آموزشی استفاده شده و از تجربیات

سالیان آنان استفاده شده است. در پروژه از کتاب الگوهای تدریس در زمینه

خلاقیت استفاده شده که این کتاب نوشته آقای بروس جویس - مارشاویل و

ترجمه آقای دکتر محمد بهرنگی می باشد که تاثیر زیادی بر من گذاشته است که

نویسنده بسیار زیبا و معنی دارد الگوی تدریس و خلاقیت را شرح داده و من را

برای ادامه تحقیق و درس ترغیب و تشویق نموده است که این کشورها از لحاظ

آموزشی در سطح بسیار بالایی می باشند و امکانات کافی و لازمی در آموزش

خود وارد کرده اند و برای معلمین ارزش زیادی قائلند و به تحقیق و پژوهش

اهمیت زیادی می دهند.

و از موارد مورد توجه نشریه راه مدرسه و رشد تکنولوژی که اطلاعات و آگاهی

مربیان و مدیران و معلمان را بالا می برد، می باشد.

(ب) پیشنهاد

۱- مدیران به تشخیص برتری ثمربخشی یک انتخاب نیست به انتخابهای دیگر

نیازمندند و می توانند با آن منابع مصرفی را در مقابل نتایج حاصله بررسی و مبنای تشخیص خود قرار دهند.

۲- امکان پیشرفت و ترقی هم برای مدیر و هم برای کارکنان خصوصا معلمین را فراهم آورند.

۳- برخوردار کردن کارکنان آموزشی از حقوق و مزایای کافی تا سر وقت

بیشتری را برای آموزش بدهند تا با حوصله بیشتر در کلاس به فعالیت بپردازند.

۴- محل کاری سالم و مطمئن توأم با آرامش و بدون دغدغه های فکری برای کارکنان و معلمین.

۵- برخوردار کردن کارکنان از ساعت کاری مطلوب مطابق نیاز و استفاده از معلمین بازنشسته با کاهش دادن ساعت کاری آنان.

۶- انجام وظیفه با آزادی عمل برای کارکنان.

۷- پذیرفته شدن بعنوان عضو سازمان آموزشی و احترام به عقاید یکدیگر.

۸- کمک به نوآوری و خلاقیت در جهت تعالی جامعه و سازمان آموزشی.

۹- بالا بردن سطح کارائی و اثربخشی آموزشگاه با استفاده از اطلاعات (IT) و فن آوری روز.

۱۰- کار بهتر در مقابل امتیاز بیشتر.

۱۱- ایجاد تعهد و انگیزه در کارکنان و مدیران می توانند با برآورده کردن

نیازهای اساسی کارکنان و برقراری اعتماد متقابل میان خود و آنها یک فرهنگ عاری از سرزنش آنها را نسبت به سازمان آموزشی متعهد کنند.

۱۲- هر فعالیت آموزشی در مدرسه، را با اهداف کلی تعلیم و تربیت هماهنگی

داشته باشد.

۱۳- مدیرانی که دارای تسهیلات غیر مرتبط با مدیریت می باشند در زمینه شیوه

های تصمیم گیری - ارزشیابی و خلاقیت و ... آموزش داده شوند.

۱۴- به مدیران کم تجربه مدارس در زمینه اصول و اطلاعات حرفه ای مدیریت

آموزشی داده شود.

۱۵- با تشکیل کلاسهای ضمن خدمت مدیران مدارس را با روش های جدید خود

ارزیابی و شناخت نقاط قوت و ضعف خود آگاهی نمایند.

۱۶- قبل از اجرای هرگونه برنامه توسعه مدیریت از مدیران نیازسنجی به عمل

آید و آنان نیز در این برنامه ها مشارکت نمایند.

۱۷- مدیران آموزش علاوه بر دانش و معلومات در زمینه آموزشی و پرورش و روان شناسی و تسلط بر روشها و مهارتهای معلمی باید به اندازه کافی سابقه

آموزشی داشته باشند تا بتوانند ماموریت اصلی و مسائل و مشکلات کار خود را به درستی درک کنند.

۱۸- از لحاظ شخصیتی مستعد و پایبند اصول و موازین اخلاقی باشند تا بتوانند از کجرویها و انحرافات در محیط آموزشی جلوگیری نمایند و با رفتار و کردار خود نمونه و سرمشق دانش آموزان قرار گیرند.

۱۹- احترام به نیازهای دانش آموزان و تشویق آنان به فعالیتها گروهی و آزاد.

۲۰- آموزش مدیران مناسب ترین و کوتاهترین راه رشد کیفیت آموزشی است.

۲۱- مدیران سعی کنند در برنامه های آموزشی خود از علوم کامپیوتر بهره

جویند زیرا برنامه آموزشی علوم کامپیوتر عمیق تر است از این جهت که پیش

زمینه های بیشتری برای سطوح متوسط و پیشرفته می خواهد. فناوری اطلاعات

پیش زمینه کم عمق تری می خواهد که از طریق امکان انتقال دانش آموز به رشته

های فناوری اطلاعات امکان پذیر می سازد.

۲۲- مدیر احتیاجات آموزشی را از طریق بررسی آماده و گزارشاتی که داده می

شود بررسی کنند (به طور جدی)

۲۳- کنترل و ارزیابی عملکرد برنامه آموزشی را داشته باشد.

۲۴- انتظار تغییر در رفتار افراد در سازمانها و پویا کردن توانایی های فکری

افراد جامعه در جهت پیشرفت و توسعه.

۲۵- پرورش استعدادهای نهفته افراد جامعه (خلاقیت)

شاید بی مناسبت نباشد که در خاتمه این بخش تاکید شد که نظام بهسازی منابع

انسانی لازم است حداقل به همان میزان که به تقویت مهارتها و تفحص های فنی

می پردازد به مقوله رفتاری کارکنان و مدیران اهمیت دهد. زیرا توجه به این جنبه

از سرمایه های انسانی باعث تقویت سرمایه اجتماعی سازمان می شود که اهمیت

آن در موقعیت سازمانها از منابع و سرمایه های مالی اگر بیشتر نباشد مسلماً

کمتر نیست.

منابع و مأخذ:

الف) کتابها

- ۱- دکتر عزت الله نادری، دکتر مریم سیف نراقی، روشهای تحقیق در علوم انسانی با تاکید بر علوم تربیتی. انتشارات بدر بهار ۱۳۸۳ - چاپ بیست و چهارم.
- ۲- دکتر سیاوش خلیلی شورینی، روش تحقیق در علوم انسانی، انتشارات یادواره کتاب، چاپ اول - ۱۳۷۵.
- ۳- دکتر محمد رضا سرمدی، مدیریت اسلامی، انتشارات پیام نور.
- ۴- دکتر سید محمد میر کمالی، رهبری و مدیریت اسلامی، نشر سیطرون، اسفند ۱۳۷۹.
- ۵- دکتر علی علاقه بند، مقدمات مدیریت آموزشی، انتشارات بعث، اسفند ۱۳۷۲.
- ۶- دکتر امان قرائی مقدم، مدیریت آموزشی، انتشارات ابجد، پاییز ۱۳۷۵.
- ۷- سید محمد عباس زادگان، اصول و مفاهیم اساسی مدیریت، انتشارات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران، (سروش) تهران ۱۳۶۸.
- ۸- کیمبل وایلز، ترجمه دکتر محمد علی طوسی، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی، نوبت چاپ هفتم - تهران ۱۳۷۳.

۹- دکتر علی علاقه بند، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی (ویرایش چهارم)

- نشر روان - پاییز ۱۳۷۹.

۱۰- استانلی دیویس، مدیریت فرهنگ سازمان، ترجمه دکتر ناصر میرسپاسی،

پریچهر معتمد گرجی، انتشارات مروارید - چاپ دوم ۱۳۷۶.

۱۱- بروس جویس - مارشاویل - ترجمه دکتر محمد رضا بهرنگی - ناشر:

مولف - چاپ گلچین - مهر ماه ۱۳۷۰- نوبت چاپ دوم.

۱۲- ساموئل کی. هو - مترجم حسین - حسین زاده - مدیریت کیفیت جامع

(TQM) - نگرشی منسجم - بهمن ۱۳۷۹ - آموزش ساپکو.

۱۳- سید محمد مقیمی - سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی - ناشر: ترمه چاپ

اول ۱۳۷۷.

۱۴- مصطفی عسگریان - روابط انسانی در رفتار سازمانی - انتشارات امیر کبیر

سال ۱۳۷۹.

۱۵- دکتر ناصر میرسپاسی - مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار -

انتشارات میر ۱۳۸۱ تهران.

۱۶- فردریک وینسلو تیلور - ترجمه محمد علی طوسی - اصول مدیریت علمی -

انتشارات دانشگاه پیام نور - چاپ سوم - ۱۳۷۲

(ب) مقالات، نشریات

۱- فصلنامه تعلیم و تربیت، مدیریت آموزشی و الگوی کاوشگری سال هفدهم

بهار ۱۳۸۰ شماره مسلسل ۶۵ - نوشته دکتر غلامعلی احمدی عضو هیئت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت.

۲- مجله علمی کاربردی مدیریت دولتی، سازمانهای کامیاب امروز سازمانهای یادگیرنده و دانش آفرین شماره بیست و ششم و بیست و هفتم پاییز و زمستان ۱۳۷۳، نوشته دکتر سید مهدی الوانی.

۳- مجله رشد تکنولوژی آموزشی، نقش مدیر در نوآوری های آموزشی دوره هفدهم ۸۱-۸۰ دکتر سید علی اکبر مرعشی.

۴- مجله تدبیر، ماهنامه علمی - آموزشی در زمینه مدیریت - تکنولوژی سال شانزدهم شماره ۱۶۵ بهمن ۸۴.

۵- فصلنامه نوآوری آموزشی، مفهوم آموزش فناوری در آموزش عمومی سال اول ۱۳۸۱ - شماره ۱-۲ - جعفر علاقه مندان.

۶- فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، مطالعه موردی، دوره هشتم - بهار و تابستان ۱۳۸۱ - شماره مسلسل ۲۹-۳۰ نوشته ناصر شیربیگی، دکتر قربانعلی

سلیمی - دکتر سعید رجائی پور.

- ۷- فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، مطالعه موردی، شماره مسلسل ۲۶.
- ۸- فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، مدیریت کیفیت جامع در آموزش و پرورش، ترجمه صادق شکرزاده، شماره ۲۸.
- ۹- فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، مدیریت کیفیت فراگیر (T.Q.M)
- اقتباس و ترجمه - دکتر علی علاقه بند - شماره مسلسل ۱۳.
- ۱۰- مجله رشد تکنولوژی آموزشی، کاربرد ضبط ویدئویی در تحقیقات آموزشی از جی. لین هارت- ترجمه محمود راجی - سال نهم شماره ۷ - ۱۳۷۲-۱۳۷۳
- شماره مسلسل ۷۶.

مقاله انگلیسی راجع به مدیریت کیفیت

استقرار دستاورد کیفیت SAQA بر حسب الگوهای QMS برتر

بحث مدیریت کیفیت

بررسی آثار مربوط به بحث ها و مناظرات در مدیریت کیفیت و تضمین آن، دو دستاورد برتر تضمین و مدیریت کیفیت را مشخص می سازد. اینها شامل دستاوردهای مدیریت کیفیت کلی «TQM» و مطابقت با ویژگی ها «CTS» می باشند. با این وجود، معلوم شده است که تنوعاتی در هر دو الگو وجود دارد. (به

مثال مربوط به دیگر سیستم های مدیریت کیفیت در فصل ۲ مراجعه کنید). این دستاورد گسترده، نماینده جدیدترین دستاوردهای در حال استفاده بوده و تنش های تصریفی در بحث کیفیت را ارائه می دهد.

در بحث زیر، این دو دستاورد به شکل برجسته ای به منظور مقایسه ویژگی های اصلی یافته ها و درکهای احتمالی از کیفیت ساده و کیاگن شده است ولی معلوم

شده است که اکثر سیستم های مدیریت کیفیت، هیبریدی از دو یا چند دستاورد خواهد بود که شامل عوامل مدیریت و مطابقت کیفیت کل برای ویژگی ها می باشد. همچنین تاکید روی توسعه کیفیت و ارتقاء پیوسته به جای گزینش و انتخاب یک ابزار تمرکز یافته است. برای مثال ETQA و ارائه دهندگان پیوسته

آن می توانستند عموماً روی روندهای توافقی در یک محیط خاص بحث و گفتگو نمایند. این امر امکان حساسیت روی محتوا و تمرکز روی فرایند توسعه کیفیت به جای ابزار را فراهم می آورد. در نظر گرفتن یک دستاورد فرایندی تضمین می کند که مدیریت کیفیت دارای یک تاثیر توسعه ای روی سازمان و بخش می باشد.

مدیریت کیفیت کل (TQM)

نقطه آغازی مدیریت کیفیت کل (TQM) کاملاً با دستاوردهای ساختاری و

ابزاری فرق دارد. TQM هدف مدیریت کیفیت و تضمین کیفیت را بعنوان بخشی

از فرایند مدیریت یک سازمان، محیط و فرهنگ در حال تغییر و استفاده از

مدیریت تغییر برای تطبیق پیام، فرهنگ و عملکردهای در حال انجام یک سازمان

در دنباله گیری توسعه کیفیت تداوم یافته می نگرد. بنابراین TQM کلیه

فرایندهای مدیریت کیفیت را بعنوان عامل طراحی شده ویژه برای چالش پیوسته

روی عملکردهای جاری یک سازمان و ارتقاء درون دادها و برون دادهای یک

سازمان می نگرد. بخشی از این پیام شامل ارزیابی مکان و زمان وقوع موانع

درونی می باشد.

یک عامل مهم در روش TQM این است که این روند جهت یابی شده بسوی

مردم بوده و مشارکتی است. بنظر می رسد که یک فرهنگ کیفیت یک بخش

الزامی در یک سازمان بوده و همه عملکردهای خطی در آن سازمان کنش های

متقابل کیفیت می باشند. این دستاورد تصور می کند که کلیه اعضای یک سازمان

مسئول تضمین کیفیت (نگهداری و ارتقاء) بوده و این کیفیت یک فعالیت تمرکز

یافته نمی باشد بلکه به سطح سازمانی و عملکردی مختلف تعلق دارد. TQM را

می توان در یک قالب گسترده بعنوان دربرگیرنده پنج اصل مهم با عناوین زیر شرح داد:

خلق یک جو مناسب در یک سازمان بخصوص با توجه به توسعه یک فرهنگ کیفیت و تقویت کلیه اعضا برای شرکت و اخذ مسئولیت برای ارتقاء کیفیت. یک جنبه این جو، خلق یک وضعیت نارضایت بخش می باشد یعنی وضعیتی که در آن سوالات مهم مکررا درباره ورودی ها، فرایندها، عملکرد و نتایج جاری پرسیده می شود. این مستلزم یک فرایند شامل تحقیق، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و پس خورد و یک نگرش به ارتقاء وضعیت جاری از عملکردها می باشد.

یک جهت یابی به سوی مشتری که در آن الزامات مشتری مورد توافق قرار گرفته و مشتریان یک بخش یکپارچه از حمل و نقل می باشند. ارزیابی های پیشرفت منظم در همه عملکردها در قبال نیازهای شناخته شده مشتری و انتظارات مربوط به آن انجام می شود. در TQM، مشتری یک مادر حساب و یک گروه مورد

هدف درونی و بیرونی می باشد و بعنوان تمرکز کلیه سطوح یک سلسله مراتب سازمانی به شمار می آید.

مدیریت با تحقیق، داده ها و حقایق. این اصل روی اهمیت اطلاعات مورد هدف تمرکز می یابد که از آن یک سازمان می توان ارزیابی هیای را انجام دهد (در

صورت قرار گرفتن در معرض شواهد مورد هدف). این تاکید روی تکنیک های تحقیق کمی و آماری برای تولید اطلاعات استقرار یافته است. بررسی ها یک

ویژگی عمومی در TQM می باشد ولی در محتوای ارزیابی با حقیقت یابی استفاده می شود. سپس داده های تولید شده تجزیه و تحلیل می شوند و به طرح های عملکردی، شاخص ها و اهداف برای ارتقا ترجمه می شوند. این طرح ها با طرح های قبلی مقایسه می شود و ارتقا از نظر کمی بررسی می گردد. آنچه درباره این تکنیک تحقیق مفید است این است که با گذر زمان الگوها وارد عمل

شده و مطرح می شوند و این می تواند یک ابزار مفید در ارزیابی و پیش بینی ارتقاها به شمار آید.

داشتن یک فلسفه مدیریت مشارکتی و مبتنی بر مردم که روی فرصت های جستجوی ارتقا و حل مشکل در گروهها، تمرکز می یابد.

ارتقاء کیفیت پیوسته یک هدف جاری از TQM بوده و تاکید می کند که یک

سازمان باید اهداف خود را برای بدست آوردن ارتقاء حفظ نماید. این حالت از هدف، یک سازمان را در تخصیص منابع به طرح هایش هدایت می نماید.

بدون شک TQM یک فرایند وقت گیر و متفاوت است که به مهارتها و کیفیت ها برای رهبری و فقدان پرسنل در اکثر سازمان ها نیاز دارد. بنابراین نمی توان به

آن بعنوان یک راه حل یا استراتژی سریع اثبات نگریست. این روش جامع ترین و تحلیل پذیرترین الگوها بوده و بصورت مفهومی در راستای اکثر سبک های مدیریت سیال، با سازمان های تحریک شده از سوی بازار ارتباط دارد.

تطابق با ویژگی ها (CTS)

در مقایسه مستقیم با TQM، این روند دامنه ای از الگوهای تطابق با ویژگی ها و سیستم های مربوطه ای می باشد که از مجموعه ای از عبارات یا ویژگی های به وضوح تعریف شده تشکیل شده است و یک مجموعه مبنا از عوامل را برای

توسعه و به کارگیری یک سیستم مدیریت کیفیت شرح می دهد. هدف الگوی تطابق کنترل هر مرحله از یک فرایند تولید است بگونه ای که محصولات با ویژگی های فنی هماهنگی داشته باشند. بعبارت دیگر، این الگو معین می کند که چگونه فعالیت هایی یک سازمان باید انجام شود بطوریکه برون داد سازمان در راستای ویژگی های آن باشد (که بوسیله خود سازمان و یا توسط یک مشتری معین شده

است).

لزوم این الگو یک شاهد مستند است که اثبات می کند چنین روندهایی دنبال شده اند و اینکه کیفیت بدست آمده است. هر مرحله در این فرایند پیگیری می شوند و روندهای مستندسازی شده ای که باید دنبال شوند در کتابهای راهنما تنظیم می

شوند. این کتابهای راهنمای روند، سیستم های یک سازمان را شرح می دهد و مبنایی از آنچه که ارزیابی شده است را بوجود می آورد. بنابراین این عملکرد سازمانی واقعی یا درون داری نیست که ارزیابی شده است بلکه تطابق روند سازمانی با یک استاندارد یا یک ویژگی می باشد.

تطابق می تواند توسط ارزیابی کننده های ثبت شده بیرونی اشتقاق یابد که روندهای دستی و اسناد گوناگون مرتبط با این روندها را برای معتبرسازی تطابق تحت نظارت قرار می دهند. بطور خلاصه، تطابق با الگوی ویژگی عمدتاً

مربوط به تامین و حفظ ویژگی ها بوده و به ارتقاء این ویژگی ها ارتباط ندارد. در الگوی TQM، کیفیت چیزی فراتر از تامین الزامات معیارها یا استانداردهای خاص می باشد. کیفیت در الگوی TQM در مورد تغییر و تحول های اصولی است. TQM علاوه بر مورد خطاب قرار دادن تامین الزامات با چگونگی شکل گیری این معیارها چگونگی تامین آنها و افرادی که باید آنها را تامین نمایند، سر

و کار دارد. این ویژگی یک دستاورد انعطاف پذیر در برابر کیفیت بوده و کیفیت را در مسیرهای جامع می نگرد. این یک دستاورد همه جانبه و کامل است.

دستاورد تطابق با ویژگی ها همانطور که از نامش پیداست، تمایل به تاکید تطابق با معیارهای از پیش تعیین شده، ویژگی ها و یا استانداردهای از قبل معین شده

دارد. اینها در شیوه های فنی و خاص و فرایندهای مربوطه ای اصلاح می شوند که از طریق آنها چنین الزامات تامین شده ای بعنوان عوامل دارای اهمیت مرکزی نگریسته نمی شوند. اینها عوامل واژه ای هستند.

همانطور که قبلاً ذکر شد، یکپارچه سازی دستاوردهای CTS و TQM می توانند نسبت به کیاگن کردن آنها مفیدتر باشند. SAQA دارای یک مسئولیت اختیاری برای راتقاء کیفیت در آموزش و پرورش می باشد. با این وجود، SAQA تشخیص می دهد که دستاوردهای مدیریت کیفیت از هر دو نقطه نظر CTS و TQM یا از ترکیبی از هر دوی آنها توسعه خواهند یافت.

SAQA، NQF و کیفیت

قانون NQE و SAQA در سال ۱۹۹۵ و سیاست آموزش عمومی سال ۱۹۹۶ در میان دیگر قوانین، در مورد جهت یابی پیشنهادی برای کیفیت در آموزش و پرورش افریقای جنوبی، آشکار می باشد.

در قلب این جهت یابی مفهوم تغییر و تحول وجود دارد که شامل:

تغییر و تحول سیاست ها و فرایندهای فرمول بندی خط و مشی

تغییر و تحول ساختارها روابط میان آنها

خلق یک چهارچوب ملی یکپارچه

افزایش دسترسی به تحرک در سیستم آموزش و پرورش
توسعه حالات سازمان دموکراتیک و عملکردهای مربوطه و

روابط بازسازی و توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه آفریقای جنوبی
می باشد.

بعلاوه قانون R1127، تحت قانون SAQA ۱۹۹۵، کیفیت را به روش زیر تعریف
می کند.

ترکیب فرایندهای استفاده شده برای تضمین این مطلب که درجه برجستگی معین
شده بدست آمده است.

اهداف معین شده در قانون نشان می دهد که هدفهای نهایی QMS به شرح زیر
می باشند:

افزایش یادگیری در آفریقای جنوبی با افزایش تعداد یادگیرندگان، تکرار دفعات
یادگیری و ارتباط و تداوم آنچه که یاد گرفته شده است.

توسعه یک چهارچوب از کمیت ها و استانداردهایی که مرتبط، مستند و قابل
دسترسی می باشند. این حالات از ارزش ها با الگوی مدیریت کیفیت کل (TQM)

ثابت است ولی حاوی شاخه هایی از CTS نیز می باشد. جهت یابی SAQA به
سوی کیفیت عمدتاً همه جانبه و کامل بوده روی فرایندهایی تمرکز می یابد که به

دموکراسی، انعطاف پذیری در سیستم و مرکزیت یادگیرنده / یاددهنده مربوط می باشند. با این وجود این بدان معنا نیست که SAQA تنها دارای بیانات خاص

از جهت یابی به سوی کیفیت می باشد. SAQA آنچه را که تحت عنوان شاخص های کیفیت بخصوص بر حسب کاربردهای ارزیابی از سوی ارائه دهندگان می

نگرد مطرح می نماید. ارائه دهندگان باید مطمئن شوند که:

هدف آنها آشکار است.

فرایندها شناسایی شده اند.

روندهای سیاست های مدیریت کیفیت در جایگاه خود قرار دارند.

قابلیت صحنه گذاری استراتژی های مدیریت کیفیت در جایگاه خود قرار دارند.

دارای توانایی توسعه، انتقال و ارزیابی برنامه های یادگیری می باشند.

دارای منابع فیزیکی، اجرایی و عملکردی لازم برای انتقال برنامه هایشان می باشند.

دارای حالات دموکراتیک سازمان و عملکرد می باشند.

دارای یک خط و مشی و روش آشکار با مرکزیت یادگیرنده در ارتباط با برنامه های یادگیری می باشند.

قادر به انجام فعالیت های خارج از محل یا داخل محل می باشند.

دارای خط و مشی های آشکار برای ارزیابی و مدیریت خود می باشند.

خط و مشی هایی برای توسعه برنامه بر حسب محتوا، مردم، روندها، عملکردها

و منابع می باشند.

شاخص های فوق مبتنی بر اهداف NQE برای برنامه ها و کمیت ها می باشند و

موارد زیر را مطرح می سازند:

استفاده از استانداردها و یکپارچه سازی تئوری و عملکرد

بکارگیری فرایندهای ارزیابی و یادگیری مناسب برای نتایج یادگیری شرح داده

شده.

قادر ساختن بهتر یادگیرندگان برای مشارکت در بازسازی و توسعه کشور و

توسعه اقتصادی - سیاسی و اجتماعی فرد.

آسان ساختن و افزایش دسترسی، تحرک و پیشرفت.

جامه برداشتن از نابرابری های قبلی بخصوص در دسترس قرار دادن فرصت ها

برای کسانی که نمی توانستند قبلا به این امکانات دسترسی داشته باشند.

جمع آوری، ذخیره گزارش اطلاعات بصورت دوره ای که دستاوردهای هر یک را

شاخص های دیگر را شرح می دهند.

بنابراین روشهای دموکراتیک، مرتبط با مرکزیت یادگیرنده از لحاظ اجرا و انعطاف پذیری در سیستم، دسترسی، وضوح و قابلیت محاسبه و شناخت قبل از

یادگیری و سبک های آموزش و یادگیری از لحاظ کیفیت SAQA را افزایش می دهد. همه اینها در معیارهای SAQA و دستورالعمل ها برای ارائه دهندگان مدرک مطرح شده و این از عقیده توسعه کیفیت بعنوان یک فرایند به جای یک سیستم مدیریت کیفیت حمایت می کند.

همه ویژگی های فوق در خصوص جهت یابی SAQA برای کیفیت را می توان به پنج الگوی الزامی از معیارهای مربوط به ارزیابی تقسیم کرد که برای تضمین این مطلب که تضمین و مدیریت وجود دارد مورد نیاز می باشد.

همه این الگوهای معیارها عبارتند از:

معیارهای خط مبنا

تداوم مدیریت کیفیت

برون دادهها، درون دادهها و فرایندها

اصلاحات، قابلیت محاسبه و وضوح در حال جریان

عملکرد و سازمان دموکراتیک

لطفا توجه کنید: در سایه جهت یابی فوق الذکر برای جهت یابی کیفیت و با تاکید روی توسعه کیفیت است که بخش زیر را باید مورد بررسی قرار داد. SAQA بیان می کند که این مدرک، وسیله ای برای بررسی موضوع با توجه به دستاوردهای مدیریت کیفیت انجام شده توسط ETQA و ارائه دهندگان پیوسته آنها نمی باشد. هر ETQA به همراه ارائه دهندگان آن، باید محتوایی را در نظر بگیرد که در آن این عملکرد قابل اجرا بوده و بررسی می کند که کدام دستاورد به بهترین شکل با نیازهای این بخش هماهنگی دارد.

در همین زمان ارائه دهندگان به اندازه ETAQ می توانند در خصوص چگونگی توسعه سیستم های مدیریت کیفیت تصمیم گیری کرده و SAQA باید مسئولیت تضمین این مطلب را که اهداف NQF توسعه یافته و در یک دستاورد توسعه ای و انعطاف پذیر قرار دارد، متوازن سازد. معیار مرکزی بحث شده در فصل ۴ رهنمودهایی را که از اهداف NQF تعبیر و تفسیر شده اند مورد خطاب قرار می دهد. در این حالت دستورالعمل هایی در خصوص نوع شواهد یک کیفیت ارائه می دهد و تضمین می کند که سازمان مورد بررسی قرار خواهد گرفت. بنابراین این به معنی ارائه رهنمودهایی به ETQA بوده و زمینه های اصلی توسعه کیفیت را ارائه می دهد.

توضیح معیارهای مرکزی

این بخش هر یک از معیارهای مرکزی طراحی شده از نظام ETQA را که ارائه دهندگان باید تامین نمایند شرح می دهد.

جدول ۱ حاوی هشت معیار در شیوه هایی است که امکان رجوع سریع و آسان را فراهم می آورد. این با یک تلویح و توصیف معیارهای مرکزی دنبال می شود. لطفا توجه کنید: با استفاده از یک جدول، تمایلی به پیشنهاد این مطلب وجود ندارد که معیارها به یک اندازه مهم هستند بلکه نشان می دهد این ها عواملی از سیستم

های مدیریت کیفیت هستند. ETQA و ارائه دهندگان آن در زمینه هایی که باید بیشترین تمرکز بر حسب وضعیت مدیریت کیفیت در بخش روی آنها واقع شود تصمیم گیری خواهند کرد.

برای مثال این بدان معناست که یک ETQA مقدماتا درباره تمرکز روی خط و مشی های یادگیرنده و ارزیابی تصمیم می گیرند (نکته ۶ و ۷ در جدول) چون این می تواند مهمترین موضوع کیفی در آن بخش خاص باشد در حالیکه موضوع دیگر می تواند روی معیارهای مرکزی دیگر تمرکز یابد.

جدول ۱- معیارهای مرکزی برای ارائه دهندگان آموزش و پرورش

معیار	توضیح
۱- بیان خط و مشی	اهداف سازمان که باید مورد بررسی قرار گیرد.
۲- سیستم های مدیریت کیفیت	شناسایی فرایندها و معین کردن روندهایی که مدیریت کیفیت در سازمان را اجرا می کند.
۳- مکانیسم های بررسی	مطرح کردن روشهایی که در آن اجرای سیاست ها ذکر خواهد شد.
۴- انتقال برنامه	معین کردن برنامه های یادگیری که باید توسعه یابد، انتقال یافته و یا مورد ارزیابی واقع شود.
۵- خط و مشی های پرسنل	مطرح کردن خط و مشی ها و روندهایی برای انتخاب پرسنل و توسعه مربوطه
۶- خط و مشی های یادگیرنده	سیاست ها روندهایی برای انتخاب یادگیرنده ها و بیان دستورالعمل ها و حمایت و پشتیبانی از آنها
۷- خط و مشی های ارزیابی	مطرح کردن خط و مشی ها و روندها برای انواع ارزیابی هایی که استفاده شده اند و چگونگی مدیریت آنها

۸- سیستم و خط و مشی های مدیریت	ساختارهای فیزیکی، اجرایی و مالی و منابع سازمان و نیز روندهای قابلیت محاسبه در آن سازمان را نشان می دهد.
-----------------------------------	---

برخی نکات توصیفی مورد نیاز می باشد.

نخست همپوشانی هایی بین معیارها وجود دارد چون برخی معیارها جنبه های

خاصی را تکرار می کنند که با معیارهای دیگر انتخاب شده اند. یک مثال آشکار

مراجعه به ظرفیت بکار برده شده و یکپارچه در معیارهای ۴، ۵ و ۶ می باشد. این

همپوشانی ها آشکار بوده و ماهیت QMS را بعنوان یک دستاورد کامل برای

سازمانها بعنوان سیستم هایی که در آنها جنبه های مختلف سیستم روی یکدیگر

اثر می گذارند منعکس می نمایند. در همین زمان تاکید در هر معیار متفاوت بوده

و جنبه های کلیدی معیار سازمان مثل سیاست ها و عملکردهای ارزیابی به شیوه

های مختلف و از دیدگاههای مختلف منشا می گیرند.

ثانیا معیارهای فوق معیارهای مرکزی هستند و کل این معیارها را می توان مورد

استفاده قرار داد. با این وجود، پیشنهاد می شود که هیچ ارائه دهنده ای در

صورت عدم تامین معیارهای مرکزی اعتبار نخواهد داشت. اینها بعنوان الزامات

حداقل، دارای مرکزیت می باشند که بدون آن اعتباربخشی غیر ممکن است.

سوما پیشنهاد می شود که توسعه معیارهای ویژه بخش، مسئولیت در حال

جریان ETQA می باشد. باید خاطر نشان شود که هیچ معیار ویژه بخشی نباید

با هر یک از معیارهای مرکزی تداخل داشته و یا جایگزین معیارهای مرکزی

شود. معیارهای ویژه بخش باید به معیارهایی اضافه شوند که برای یک بخش خاص الزامی هستند. همه معیارهای ویژه بخش باید تابع SAQA باشند.

معیار 1: بیان سیاست

اهداف سازمان که باید توضیح داده شود.

هدف یک سازمان دارای خط و مشی، نشان دادن شیوه هایی است که در آن سازمان به بررسی خود می پردازد، چیزهایی را برای دستیابی تنظیم می کند، کسانی که به سوی آنها هدایت می شود و اساساً علت باور این مطلب که نیاز به وجود داشتن، وجود دارد.

با این وجود با توجه به نیاز یک دستاورد TQM و حیات NQF، بیانات سیاست

سازمانها نیز باید به طور آشکار خود را در ارزش ها و اصل های مطرح شده در

NQF، مستقر سازند. بر حسب اینها، بیانات خط و مشی باید:

نشان دهند که چگونه سازمان در NQF استقرار یافته.

نشان دهند که چگونه عملکردهای دموکراتیک، ساختار، مدیریت و عملکردهای سازمان را اطلاع رسانی می کند.

به وضوح دستاورد پذیرفته شده برحسب فعالیت های آموزش و پرورش را نشان دهند.

نشان دهد که چگونه توسعه فعالیت های در حال جریان از طریق ارزیابی، نظارت تحقیق و عملکردهای بررسی تضمین خواهد شد.

یک بیانیه خط و مشی الزاما یک توضیح دقیق از هر کاری که سازمان انجام می دهد نمی باشد بلکه یک بیانیه ای از اصولی است که تحت آن سازمان خود را بر مبنای شیوه هایی که در آن عملکردها صورت می گیرد، پایه گذاری می کند.

سوالات زیر می تواند به ارائه دهندگان کمک کند تا بیانات سیاسی خود را تعریف کنند:

- ۱- اصول و ارزش های سازمان چه چیزهایی هستند؟
- ۲- این ارزش ها و اصول چگونه با اصول و ارزش های NQF ارتباط برقرار می

کنند؟

- ۳- سیستم ها، ساختارها و فعالیت های سازمان که در تلاش برای به کارگیری چنین ارزش ها و اصولی هستند، چه چیزهایی می باشند؟

۴- هدف سازمان چیست؟

۵- چه چیزهایی ارائه می دهد؟

۶- سازمان به سمت چه کسانی هدایت می شود؟

معیار ۲: سیستم های مدیریت کیفیت

شناسایی فرایندها و مطرح کردن روندهایی که مدیریت کیفیت را در سازمان اجرا می نماید. همانطور که قبلا ذکر شد، کیفیت در TQM، SAQA و NQF بعنوان

فاکتور دارای معنی دستاورد جامع، یکپارچه، دموکراتیک، جهت یابی شده بسوی فرآیند و انعطاف پذیر تعریف می شود که باید:

افزایش یادگیری در آفریقای جنوبی با افزایش تعداد یادگیرندگان، دفعات یادگیری و ارتباط قابلیت تداوم از آنچه یاد گرفته شده و

توسعه یک چهارچوب از عوامل کمی و استانداردها که مرتبط، معتبر و قابل دسترسی هستند. بمنظور تأمین ویژگی های معیار ۲ از سوی ارائه دهندگان، باید ماهیت عملکردها در سازمانشان به وضوح شرح داده شود. کیفیت در سازمان تا

چه میزان دقیق تضمین می شود؟ یک توصیف آشکار از کارهای سازمان و چگونگی نیاز به ارائه تضمین کیفیت مورد نیاز می باشد.

سوالات زیر به سازمانها کمک می کند تا فرایندهای مدیریت کیفی شان را آشکار سازند.

۱- یک سازمان در عمل چگونه یک فرهنگ کیفی در سازمان را خلق کرده و

صحه می گذارد؟

۲- ارتباط، جامعیت و آشکار بودن استانداردها را چگونه می توان در سازمان استفاده کرده و تضمین کرد؟

۳- اطلاعات درباره کارهای سازمان را چگونه، هر چند وقت یکبار و توسط چه

کسانی می توان جمع آوری کرد؟

۴- نیازهای یادگیرندگان چگونه تأمین می شود؟

۵- برنامه ها هر چند وقت یکبار توسط سازمان بررسی می شوند؟

۶- چگونه سازمان تضمین می کند که این تسهیلات دهندگان یادگیری دارای

ظرفیت برای آسان کردن یادگیری به شکل موثر و ارزیابی یادگیرندگان به شیوه

ای می باشند که با NQF ثابت است؟

۷- چگونه سازمان تضمین می کند که یادگیری و فعالیت های ارزیابی ذکر شده

و بررسی می شوند؟

۸- چگونه سازمان تضمین می کند که چه چیزی از بررسی ها جمع آوری شده و

در واقع نظارت منتهی به چه اصلاحات و ارتقاهایی در فعالیت های سازمان می

شود؟

۹- مکانیسم های سازمان استفاده شده برای گزارش دهی به مردم در سازمان

چه چیزهایی هستند؟

۱۰- چگونه سازمان تضمین می کند که منابع موجود در آن به شکل موثری

استفاده شده و برای ارائه تاثیر خوب استفاده می شوند؟

۱۱- سازمان چگونه تحت عوامل فرعی، گزارش داده و برقراری ارتباط می کند؟

۱۲- سازمان چگونه با ارائه دهندگان در مناطقی که در آن مشغول هستند، ارتباط

برقرار می کنند؟

همانطور که می توان از سوالات فوق مشاهده کرد، این معیارها به یک توصیف

جامع از کارهای سازمان نیاز دارند که بر حسب آنها، چگونگی انجام کار یا

ارتقاء توسعه کیفیت و تضمین قابلیت صحه گذاری در سازمان بررسی می شود.

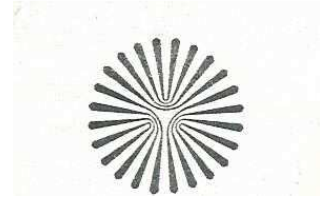
لطفا توجه کنید: اعتبار بخشیدن در صورتی ممکن نخواهد بود که چنین سیستم

های QM در موقعیت خود وجود نداشته و یا سازمان دارای یک طرح مشخص

برای توسعه این عوامل نباشد.

لا سنه افضل من التحقيق

على عليه السلام



دانشگاه پیام نور (واحد ری)

موضوع تحقیق: مدیریت آموزشی

نام استاد: جناب آقای دکتر محمد رضا سرمدی

دانشجو: فرشته خواجهوی نیا

نیمسال ۸۵-۱۳۸۴

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
	بخش اول: نوع تحقیق
۱	۱
۵	روش گردآوری اطلاعات
۷	تجزیه و تحلیل اطلاعات
۸	ضرورت تحقیق و پژوهش
۸	سوال اصلی تحقیق
	بخش دوم: ۱- مقدمه
۱۰	۱۰
۱۱	۲- تعاریف مربوط به مدیریت آموزشی
	تعریف روش تحقیق
۲۱	۳- تئوری سیستمی
	۴- ارتباط بین مدیریت آموزشی و یادگیری
	۴۲
	۵- مدیریت کیفیت فراگیر (T.Q.M)
	۶۱

۷۵

۶- مطالعه موردی (case study)

۷- نقش کلیدی دانش و معرفت در مدیریت آموزشی

۱۰۲

۸- نگاهی نو به کارکردهای POSD-CORB

۱۲۷

۹- ارتباطی بین مدیریت آموزشی و الگوهای کاوشگری

۱۴۱

نتیجه گیری و پیشنهاد

۱۴۸

۱۵۲

منابع و مآخذ

ضمائم: ترجمه و متن انگلیسی

۱۵۵

خداوند جسم و خداوند جان	به نام خداوند کون و مکان
جهان و مکین و مکان آفرید	سپهر و زمین و زمان آفرید
دل و دانش و دین رأی بلند	خرد داد و جان و تن زورمند
که پوشیده نبود از او نیک و بد	برافروخت جان را به نور خرد

شاهنامه فردوسی