

دوره‌ی غیر حضوری

مبانی و اصول مدیریت در مدرسه

دکتر حیدر تورانی - دکتر داوود محمدی

اشاره

مجموعه نظرات مرتبط با مبانی و نظریه‌های مدیریت آموزشی و مدیریت مدرسه در ۹ محور دسته‌بندی شده‌اند. مفهوم نظریه، نیاز مدیران به نظریه‌ها، حرکت از تئوری به عمل، نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش، چابکی و وظایف مدیریت آموزشی، عوامل ایجاد تحکیم روابط انسانی در مدرسه و آموزش و پرورش کیفی جامع از جمله این محورهاست که اینک به ترتیب به شرح مختصر هر یک از آنها می‌پردازیم.

● کد دوره: ۹۱۴۰۰۴۹۷

● مدت دوره: ۲۴ ساعت

● زیر نظر: مرکز آموزش نیروی انسانی، آمار و فناوری وزارت

آموزش و پرورش و دفتر انتشارات کمک آموزشی

(مجلات رشد)

ویژه‌نامه‌ی ضمیمه‌ی

رشد مدیریت مدرسه، شماره‌ی ۴

دی ماه ۱۳۸۹

تصویر ساز و فو و نام: میثم موسوی

مفهوم نظریه

کرلینگر^۱، نظریه را مجموعه‌ای از ساختارها (مفاهیم)، تعاریف و قضایای مرتبط به هم می‌داند. او به منظور توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها، با مشخص کردن روابط بین متغیرها، تصویر منظمی از آن‌ها ارائه می‌کند.

منظور از نظریه، فقط نظریه‌پردازی ایده‌آلیستی و عقل سلیم نیست. از آن‌جا که واقعیت‌ها سخن نمی‌گویند، باید یک چهارچوب تجربی قابل بررسی برای معنی دادن به واقعیت‌ها داشته باشیم. نظریه روشی برای درک یا مشاهده‌ی واقعیت‌هاست که به دنیای مجهول یا مبهم اطراف، معنی می‌دهد. برای مدیران، نظریه، نه به عنوان یک هدف، بلکه به عنوان یک نقشه یا راهنمای ضروری در عرصه‌ی تحقیق و عمل مطرح است. نظریه اطلاعات جمع‌آوری شده در حوزه‌ی مدیریت را خلاصه و سازماندهی می‌کند و برای حوادث مشاهده شده، از طریق تعیین روابط بین متغیرها، تبیین‌های مناسب فراهم می‌سازد. تحلیل رویدادها و مشکلات متعدد و داشتن یک مینا یا چهارچوب فکری برای مشکل‌گشایی و تصمیم‌گیری، از طریق نظریه امکان پذیر است.

«نظریه نگرشی منظم، سنجیده و عقلایی از موقعیت فراهم می‌سازد و در گزینش اصول مدیریت، راهنمای افراد است.» (Joseph Bradly, 2004). نظریه معرف واقعیت است، ولی عین واقعیت نیست؛ ابزاری است برای تبیین آنچه هست، نه آنچه باید باشد. نظریه‌ها سکویی برای مشاهده، درک و پیش‌بینی پیچیدگی‌های رفتار انسانی است (Roger & Haine, 2000) نظریه‌ها همانند نقشه یا الگوهایی هستند که برحسب اوضاع و احوال سازمانی می‌توانند راه‌حلی را برای حل مشکلات سازمانی تجویز کنند (رحمان سرشت، ۱۳۷۹). نقش نظریه‌ها به عنوان یک ابزار در مدیریت بیشتر به خاطر دسته‌بندی اصول و آگاهی مهم و مناسب مدیریتی و نیز آشکار کردن محدودیت و مشکلات درونی سازمان است.

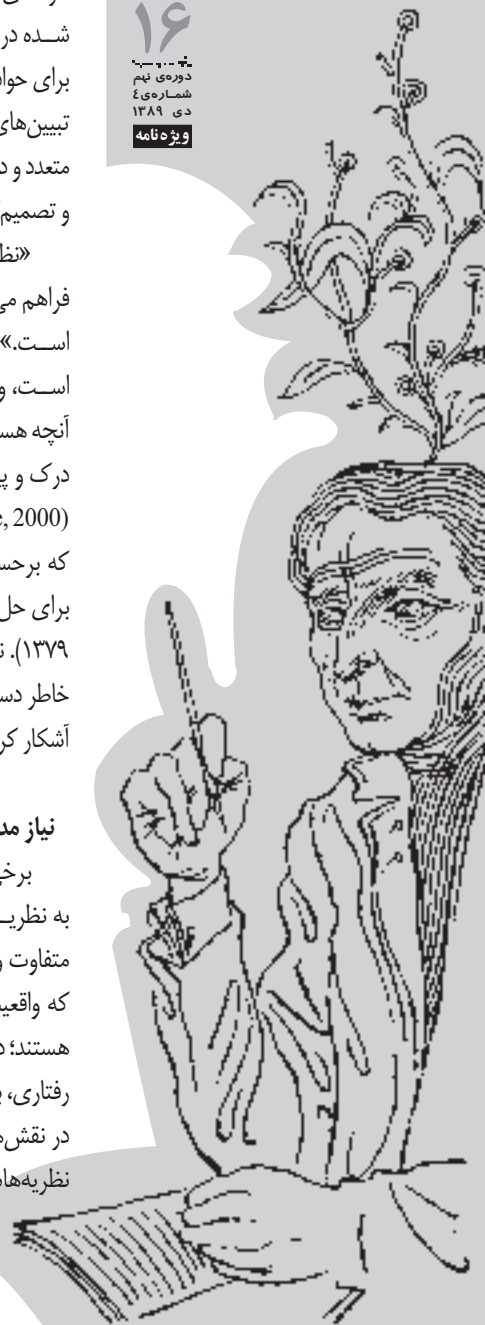
نیاز مدیران به نظریه‌ها

برخی مدیران در سایه‌ی بی‌اعتمادی و ناباوری‌هایشان به نظریه، معتقدند که واقعیت‌ها و نظریه‌ها دو چیز کاملاً متفاوت و در واقع متضادند. این افراد اعتقادشان بر این است که واقعیت‌ها حقیقی و واقعی، اما نظریه‌پردازی‌ها غیرواقعی هستند؛ در حالی که مدیریت به عنوان یکی از شاخه‌های علوم رفتاری، برای تشریح، توضیح و تبیین رفتارهای مختلف افراد در نقش‌ها و سطوح مختلف سازمانی نیازمند بهره‌گیری از نظریه‌هاست (Pamela A. Brade, 2000).

نظریه‌ها برای مدیران روش تفکری منسجم در مورد رویدادها فراهم می‌سازند. مدیریت به عنوان هنر و علم کاربرد دانش در مشکلات اداری و سازمانی، نیازمند استفاده از نظریه‌های مناسب برای درک عمیق‌تر مشکلات روزمره‌ی مدیریت و سازمان به منظور ارائه راه‌حل‌های علمی برای رفع آن‌هاست. مدیر با توسل به نظریه‌های مناسب می‌تواند ریشه‌ی مشکلات را شناسایی و فرضیه‌هایی را برای عمل پیشنهاد کند. نظریه به عنوان فرایندی روشمند می‌تواند تحلیل موفقیت‌ها و شکست‌های برنامه‌های مختلف را ارائه کند و مدیر را از روش «آزمون و خطا» باز دارد (Roger, Girad & victory, 2000). مدیر برای توجیه نوع و میزان مداخلات خود در فعالیت‌های مختلف مدیریتی و سازمانی، نیازمند استفاده از نظریه به عنوان یک ساختار نمادین است.

به کار بستن نظریه‌ها توسط مدیران، توسعه‌ی مدل‌های ذهنی را در پی دارد که این فرایند خود موجب افزایش اثربخشی مداخلات مدیر در امور مختلف می‌شود و نیز فهم و درک رفتارهای مختلف و علل آن را بالا می‌برد. استفاده از نظریه‌ها یک تصویر بزرگ ایجاد می‌کند که تبیین‌کننده و نشان‌دهنده‌ی مسائل و مشکلات مدیریتی و سازمانی برای مدیران است. امروزه مدیریت یکی از حوزه‌های در حال پیشرفت است که به طرز فزاینده‌ای متکی به رشد بنیادهای تئوریک است. تحقیقات نظریه‌مدار می‌تواند اساس و تکیه‌گاه مؤثری برای پیشرفت بهبود «عمل مدیریتی» فراهم سازد، بنابراین برای پیشرفت در عمل مدیریت، نیازمند توسعه‌ی نظریه و کاربرد مناسب آن هستیم. زمانی می‌توان شاهد حرفه‌ای شدن مدیر در عمل و فعالیت حرفه‌ای‌اش بود که تحقیقات علمی و بنیان‌های نظری از این جریان حرفه‌ای شدن حمایت کنند (Roger & Haines, 2000). وجود نظریه‌های عملی در کنار نظریه‌های شخصی و ضمنی مدیران می‌تواند باعث افزایش کارایی مدیران در مهارت‌های مختلف فنی، انسانی و ادراکی شود.

نظریه با ایجاد یک سیستم توصیفی، اطلاعات مختلف و پراکنده را به یکدیگر ارتباط می‌دهد و با پی‌ریزی یک شالوده‌ی محکم می‌تواند در مقابل بی‌اعتمادی مدیران نسبت به کاربرد عملی نظریه، پاسخی مناسب بدهد. مدیران در مواجهه با کار مدیریتی در سطوح مختلف سازمانی با واقعیت‌ها، مشکلات و مسائل پیچیده‌ی مختلفی مواجه هستند که تنها یک چارچوب قسوی می‌تواند به واقعیت‌های مورد نیاز معنا بدهد. بنابراین نظریه‌ها به عنوان کلیدی برای باز کردن قفل‌های مشکلات و مسائل سازمان، برای مدیران ضروری هستند (قورچیان و جعفری، ۱۳۸۴).



حرکت مدیران از تئوری به عمل

در برخی موارد انواع فعالیت‌ها، اقدامات و تصمیم‌گیری‌های مدیران دچار عمل‌زدگی ناشی از تفکر تئوریک ضعیف و ناقص است. عمل مطلوب هر مدیری در سطوح مختلف سازمانی مبتنی بر نظریه است. اما خیلی از مدیران در مورد پیوند دادن نظریه به عمل با اشکال مواجه هستند و شاید یکی از دلایل اساسی این باشد که خیلی از کتاب‌ها و مقالات در زمینه‌های مدیریت به «نظریه» یا «عمل» یا اصول و فرایندهای مدیریت تأکید دارند تا به نوعی نظریه و عمل با همدیگر. تلفیق نظریه و عمل در حوزه‌ی مدیریت یک آرمان قدیمی است که تاکنون در خیلی از موارد محقق نشده است. مشکل برگرداندن نظریه به عمل در مهارت‌های سه‌گانه‌ی (فنی، انسانی و ادراکی) مدیریت و نیز در سطوح مختلف سازمانی همچنان پابرجاست.

برای زمینه‌سازی و فراهم ساختن بستر مناسب برای تلفیق نظریه و عمل در مدیریت، قبل از هر اقدامی: _ باید بر ادبیات پژوهشی و ادبیات تخصصی اشراف کافی داشته باشیم؛

_ نیازمند ایجاد اصطلاحات و واژه‌های مشترک هستیم؛ اصطلاحات مشترکی که بتواند بر سر واژه‌های اصلی بین نظریه و عمل در بین مدیران توافق ایجاد کند. _ مدیران باید با آزمون نظریه‌های مختلف مدیریتی و سازمانی در موقعیت‌های مختلف، نتایج آن را بسنجند.

_ مدیران باید بعد از آزمون نظریه‌ها، آن‌ها را از روی کاغذ و ذهن به عمل، از جهان انتزاعی به جهان عینی و از مفاهیم پیچیده به اصطلاحات عادی در آورند؛ به طوری که برای خیلی از مدیران قابل فهم باشد.

مدیران با استفاده از نظریه‌های مختلف باید در صدد توجیه بهتر و کامل‌تر اعمال و فعالیت‌های مدیریتی خویش باشند و بدانند که کدام یک از نظریه‌ها، در کدام زمینه و موقعیت سازمانی و مدیریتی، سازگارتر است.

چالش اساسی مدیران در پیوند نظریه و عمل آن است که آن‌ها باید از یک سو با ماهیت اصول و قواعد نظریه و از سوی دیگر با شرایط و ویژگی‌های سازمان آشنا باشند و سپس با توجه به زمان و مکان، نظریه‌ی مناسب را انتخاب کنند.

پس استفاده‌ی مناسب از نظریه، راه‌های مؤثری از تفکر را به روی مدیران خواهد گشود و در تحلیل موقعیت‌های پیچیده‌ی سازمانی و مدیریتی کمک‌رسان آنان خواهد بود. مدیر خواهد توانست با یک انسجام و یکپارچگی تئوریک و

ژرف‌نگری برای درک پدیده‌ها از مناسب‌ترین نظریه‌ها استفاده کند. نظریه بر مدیران، اثرات مستقیم و غیر مستقیم دارد. در روش مستقیم که کاربرد بیشتری میان مدیران دارد، یک مدیر مستقیماً از نظریه‌ی مدیریت و سازمان استفاده می‌کند؛ اما در روش غیرمستقیم، نظریه در کوچک‌ترین و جزئی‌ترین مسائل زندگی شخصی و کاری و نیز در برخوردهای مدیر تجلی پیدا می‌کند (قورچیان و جعفری: ۱۳۸۴). یک نکته‌ی اساسی آن‌که نظریه‌های مختلف باید با پیچیدگی‌ها و مشکلات روزمره‌ی مدیران قابل انطباق باشد، نه این‌که سعی کنیم مدیران را در قالب نظریه در بیاوریم. اجرای این مراحل موجب ایجاد اصطلاحات و زبان مشترکی بین مدیران می‌شود تا آنان بتوانند نظریه‌ها را به عنوان ساخت‌های نمادین از اندیشه و فکر خود به حوزه‌ی عمل سوق دهند. پیوند مناسب نظریه و عمل موجب می‌شود تا مدیران با جرئت و اطمینان بیشتری نظریه‌های مختلف را راهنمای فعالیت‌ها و اقدامات خود قرار دهند. مهارت‌های متفکرانه‌ی مدیر می‌تواند به ارتباط نظریه و عمل منجر شود و یک فرایند مادام‌العمر از یادگیری بر مبنای نظریه به عمل و عمل به نظریه را شکل دهد.

نظریه، کوششی نظام مند و کلی برای توضیح پدیده‌ها و پاسخ به چرایی و چگونگی مدیران است. نظریه راهنمای عمل، زبان مشترک، چارچوب ادراکی و مفهومی و چالش‌های عملی خرد مدیران است؛ خردی که در سایه‌ی بهره‌گیری از نظریه‌ها، به واقعیت پیوسته و کاربست چارچوب‌های تئوریک و مدل‌های ذهنی را برای پیوند تئوری و عمل مقدور می‌سازد. نظریه‌ها در برخوردها و تحلیل رفتار تجلی می‌یابند. نظریه به عنوان یک ابزار تکامل، همانند یک قطب‌نما در جهت دهی به فعالیت‌های مدیر نقش اساسی دارد. نظریه مانند کلیدی برای باز کردن قفل‌های مشکلات و مسائل سازمانی است. کمک به روش‌های مورد استفاده از سوی مدیران و قدرت‌دهی به آنان از جمله مزایای کاربست نظریه در فعالیت‌های مدیریتی است. نظریه با ایجاد یک ساختار تفکر برای هدایت افراد در مواجهه با مسائل و مشکلات، راهی فردی برای تفکر و اندیشه به شمار می‌رود. اگر هر مدیری که اقدام به عملی می‌کند، نظریه را به عنوان پشتوانه‌ی آن اقدام قرار دهد، آن وقت پدیده‌های مختلف زندگی برای درک و فهم، آسان جلوه می‌کند. پاسخ به هر یک از پرسش‌های زیر ضرورت استفاده از نظریه‌ها را توجیه می‌کند: چرا مدیریت لازم است؟ چرا کارکنان چنین رفتاری از خود بروز می‌دهند؟ چگونه یک مدیر می‌تواند با اثربخشی در مداخلات سازمانی شرکت کند؟ و این‌که اصلاً

**چالش اساسی
مدیران در پیوند
نظریه و عمل آن
است که آن‌ها باید
از یک سو با ماهیت
اصول و قواعد
نظریه و از سوی
دیگر با شرایط و
ویژگی‌های سازمان
آشنا باشند و سپس
با توجه به زمان
و مکان، نظریه‌ی
مناسب را انتخاب
کنند**

۱۷
دوره‌ی نهم
شماره‌ی ۴
دی ۱۳۸۹
ویژه‌نامه



با عنایت به
سه دیدگاه
مدیریت
سازمان نگر،
مدیریت
کارمندنگر و
مدیریت اسلامی
می توان گفت
که در مفهوم
مدیریت،
رعایت موازین
اخلاقی در
قبال زیردستان،
بزرگ ترین
وظیفه‌ی مدیر
است

۱۸
دوره‌ی نهم
شماره‌ی ۴
دی ۱۳۸۹
ویژه نامه



نظریه چیست؟ چگونه شکل می‌گیرد و چه کاربردهایی برای مدیریت سازمان‌ها می‌تواند داشته باشد؟

برخی افراد، واژه‌ی نظریه را متکلف و بسیار انتزاعی می‌دانند که غیر عملی و بیشتر آکادمیک است. علت بیشتر بدبینی‌های مدیران نسبت به نظریه، ناشی از همین مسئله است که پدیده‌های مختلف حوزه‌ی مدیریت مثل قوانین ثابت طبیعی نیستند، بلکه به متغیرها، پارامترها و شرایط زمانی و مکانی معینی وابسته هستند؛ پس نمی‌توان به صحت نظریه‌ها اطمینان حاصل کرد. اما نظریه تلاشی برای توضیح یک قسمت از تجربه‌ی ما از این دنیاست. نظریه، راه‌های تازه‌ای را بر مدیران می‌گشاید و ذهن آنان را به خیلی از جنبه‌های زندگی و محیط درونی و بیرونی سازمان باز می‌کند. نظریه‌ها ابزاری مهم برای کمک به تحلیل موقعیت‌های پیچیده و مکانیسمی اثربخش برای مواجهه با مسائل و مشکلات پیچیده است.

مبانی و نظریه‌های مدیریت

می‌توان به حکم ژرف‌اندیشی چنین نتیجه‌گیری کرد که مدیریت هم‌زاد بشر است؛ اما اگر شروع مدیریت علمی، سالی باشد که فردریک وینسلو تیلور^۲ برای نخستین بار در این زمینه به بررسی علمی پرداخت، مآلاً سرآغاز مدیریت علمی را می‌توان سال ۱۸۹۵ پنداشت؛ حال آن‌که در سال ۱۹۱۱، با انتشار کتاب اصول مدیریت علمی اثر تیلور، نتیجه‌ی مطالعات او در دسترس علاقه‌مندان قرار گرفت.

در واقع هنگامی که سخن از «مدیریت» به میان می‌آید، به‌طور معمول در اندیشه‌ی انسان، اداره‌ی چندین نفر توسط یک تن مجسم می‌شود. به همین دلیل، تقریباً در تمامی تعاریفی که از مدیریت ارائه کرده‌اند، به اداره‌ی گروه یا افراد، توسط یک نفر اشاره شده و مدیر را در برابر افراد یا سازمان دیده‌اند. به عنوان مثال، آر. کرایتنر^۳، مدیریت را در ارتباط با سازمان چنین تعریف می‌کند:

«مدیریت عبارت است از فرایند حل مسائلی که به نحو مطلوب هدف‌های سازمان را تأمین کند و این کار از طریق استفاده‌ی مؤثر از منابع کمیاب در یک محیط در حال تغییر صورت بگیرد.»

به طوری که ملاحظه می‌شود، طبق تعریف آقای کرایتنر، مدیر باید در خدمت حل مسائل سازمان باشد، به دگرگونی‌های محیط، تغییرات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فناوری و مانند آن توجه داشته باشد و برای حل مسائل سازمان از منابع کمیاب استفاده کند. یعنی، توجه داشته

باشد که هم تعداد زیادی از منابع مادی ممکن است واقعاً نادر باشند و هم منابع انسانی (یا نیروهای انسانی) زیر دست او کمیاب‌اند، زیرا به سادگی نمی‌توان مشابه آنان را جست و جو و مشغول به کار کرد.

مدیریت آمیزه‌ای است از هنر، فناوری و دانش؛ از این رو «فنون مدیریت عبارت است از راه‌های انجام دادن کارها و شیوه‌های دست یافتن به پیامد معلوم.»

از سوی دیگر، در تعدادی از تعاریف مدیریت، اعضای سازمان که زیردست مسئول آن هستند، مورد توجه قرار گرفته‌اند. برای مثال، پال هرسی و کنت بلانچارد^۴ می‌نویسند: «مدیریت عبارت است از کار کردن با افراد و به‌وسیله‌ی افراد و گروه‌ها برای تحقق هدف‌های سازمانی.»

بر اساس این تعریف، مهم‌ترین نقش مدیر یا مدیریت، در درجه‌ی نخست به کار گرفتن نیروهای انسانی زیردست است تا در نهایت، حاصل کار آنان به سود سازمان باشد. در واقع «لازمه‌ی موفقیت سازمان‌ها این است که مدیران آن‌ها به مهارت‌های اجتماعی و انسانی مجهز باشند.» پس «مدیریت عبارت است از دستیابی به هدف‌های سازمانی از طریق هدایت و رهبری.»

در همین زمینه، می‌توان به تعریف دیگری بدین شرح اشاره کرد: مدیریت عبارت است از علم و هنر یافتن و به کار گماردن شایسته‌ترین افراد، تلفیق مساعی فکری و جسمی ایشان و هماهنگ کردن این تلاش‌ها در جهت تحقق هدف یا هدف‌های مورد نظر مؤسسه (محمدی، ۱۳۸۷).

چنانچه ملاحظه می‌شود، در دو تعریف اخیر، ابتدا بر حسن انتخاب و اداره‌ی زیردستان تأکید شده و سپس رابطه‌ی خوب کار کردن مدیر و زیردستان با سازمان، مورد توجه قرار گرفته است. اگر باز هم از یک زاویه دیگر به مدیریت نگاه کنیم، می‌توانیم به تعاریف نسبتاً متفاوتی برسیم از جمله این که «مدیر در این فکر است که وسایل مورد نیاز کاروانی را که به سوی هدف نهایی و کمال مطلوب انسانی سیر می‌کند، فراهم آورد و برای او مهم نیست که چه اندازه سود شخصی عایدش می‌شود؛ پس حاضر است نقش تعیین‌کننده در نوع کار و خدمت را ارزش بداند و هدف او از انجام این کار، کمال معنوی و قربه‌الی‌الله باشد و به انتفاع مجموعه‌ی انسانی بیندیشد...»

توضیحاتی که پس از این تعریف آمده، مفهوم آن را به خوبی روشن ساخته که «اسلام دارای نظام ارزشی عمیق، گسترده و منسجمی است، مدیریت مدیران مسلمان را تحت

که بهزیستی جسمی و ذهنی او را تضمین کند تا عمر او و مدیریتش طولانی‌تر گردد و در نتیجه بتواند بیشتر و بیشتر به جامعه خدمت کند.

نکته‌ی جالب توجه این است که هر چند در برخی از نوشته‌های غیر فارسی زبان به بعد مدیریت مدیر اشاره‌هایی شده، اما در زبان فارسی، این موضوع کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به درستی می‌توان گفت که مدیر از هر سه بعد باید شایستگی داشته باشد؛ در غیر این صورت، چنانچه مثلاً از بعد سوم مسئله داشته باشد یا به قول چارلز اف. آستین^۱ «بیمار» باشد، زبان‌های سه‌گانه‌ای به بار خواهد آمد که مدیر، زیردستان و سازمان از آن آسیب خواهند دید. به عنوان مثال، اگر مدیر به بیماری «دودلی» دچار باشد، این «تردید یا بی‌تصمیمی یا تأخیر در اخذ تصمیم یا تصمیم‌گیری بی‌موقع و نابجا ... موفق‌ترین مدیران را در معرض شکست قرار می‌دهد.»

برای روشن‌تر ساختن نکته‌ی اخیر، «دودلی مدیر» را از سه زاویه به اختصار بررسی می‌کنیم. در این جا فرض بر این است که مدیر به سادگی و در زمان معقول نمی‌تواند تصمیم بگیرد. حال اگر این شخص مسئولیت فروش فرآورده‌های یک سازمان تولید صنعتی را بر عهده داشته باشد، می‌توان گفت که زبان‌های زیر را به بار خواهد آورد:

۱- از نظر سازمان، زبان‌های متعددی قابل پیش‌بینی است که یکی از آن‌ها پیشی گرفتن رقیبان بر آن سازمان است؛ پس در بعضی از بازارها، فرآورده‌های سازمان جای خود را به محصولات سازمان‌های رقیب خواهد داد. رفته رفته بازارهای زیادتری از دست سازمان خارج خواهد شد، فروش سازمان، درآمد و تولید آن کاهش خواهد یافت و ... در مدتی کوتاه سازمان به بن‌بست خواهد رسید؛

۲- از نظر افراد یا کارکنان نیز زبان‌هایی قابل ذکر است که مهم‌ترین آن‌ها کاهش تدریجی درآمد ایشان و نیز کم شدن پیوسته‌ی رضایت شغلی و وفاداری کارکنان نسبت به سازمان است؛

۳- و سرانجام، مدیر در چشم زیر دستان، افراد هم‌تراز خود، مقامات بالادست و حتی افراد خارج از سازمان که با آنان ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم دارند، کم ارزش‌تر خواهد شد و بعید به نظر می‌رسد سمت مدیریت دیگری به او واگذار شود، زیرا هر تجربه‌ی مدیرانه باید قاعدتاً پله‌ای برای تصدی تجربه‌ی بعدی مدیریت باشد. به علاوه، مدیر با اعضای خانواده‌اش نیز مسئله خواهد داشت (چارلز آستین، ۱۳۸۶).

تأثیر قرار می‌دهد، در روش‌های عملی آنان تأثیر می‌گذارد، به حرکت ایشان جهت می‌دهد و معنای صحیح مدیریت اسلامی همین است.»

بنابراین، با عنایت به سه دیدگاه مدیریت سازمان‌نگر، مدیریت کارمندنگر و مدیریت اسلامی می‌توان گفت که در مفهوم مدیریت، رعایت موازین اخلاقی در قبال زیردستان، بزرگ‌ترین وظیفه‌ی مدیر است، هر چند به لحاظ آن که در هر سه گروه از تعاریف یاد شده، سازمان بلافاصله پس از کارکنان مطرح شده، رعایت سازمان وظیفه‌ی دوم اوست.

به رغم آن چه گذشت - هر چند ممکن است اندکی عجیب به نظر آید - چیزی که شایسته است مورد توجه قرار گیرد، بعد سوم مدیریت، یعنی «خود رهبری» یا «خود ارشادی» است. بی‌تردید، حتی در نوشته‌های اندرزگونه‌ی زبان فارسی نیز صدها مورد اشاره به این نکته داریم، اما در کتب مدیریت این مسئله با صراحت کم‌تری مطرح شده است. به نظر نمی‌رسد ذات نایافته‌ی هستی - بخش، بتواند هستی‌بخش باشد؛ بنابراین، کسی می‌تواند در هنر و علم مدیریت به معنای واقعی کلمه موفق باشد که نخست بر خودش، سپس بر هر یک از زیردستان و در نهایت بر سازمان، مدیریت داشته باشد.

به تعبیر دیگر، از آنچه درباره‌ی مدیر، مدیریت سازمان و مانند آن در آثار تخصصی و حاشیه‌ای مدیریت عنوان شده می‌توان به این نتیجه رسید که هر گاه سخن از مدیریت به میان می‌آید، نقش‌ها و مسئولیت‌های مدیر از سه بعد زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

۱- از لحاظ وظیفه‌ای که در برابر انسان‌های عضو سازمان دارد؛ زیرا درست است که باید اعضای سازمان در خدمت هدف‌های سازمان باشند و کارمند و خدمتگزار هستند، ولی باید انسان تلقی شوند و به شخصیت انسانی آن‌ها اهمیت داده شود تا با انگیزه‌ی بیشتر به سازمان و جامعه خدمت کنند؛

۲- از لحاظ وظیفه‌ای که در قبال سازمان دارد؛ زیرا درست است که باید اعضای سازمان، انسان تلقی شوند و مدیر با ایشان رفتار توأم با انسانیت داشته باشد، اما در هر صورت آنان «کارمند» و «خدمتگزار» هستند و به این دلیل وظیفه‌ی مدیر آن است که آنان را به «انجام کار» و «خدمت» به سازمانی که در آن استخدام شده‌اند، ترغیب کند تا از این راه منافع جامعه برآورده و حفظ شود؛

۳- و سرانجام، از بعد خدمت به خود مدیر، البته نه از نوع آنچه در ظاهر این واژه نهفته است؛ بلکه از آن دست خدماتی



پس شایسته است مدیرانی که به آینده‌ی خود، زیردستان سازمان، جامعه و کشورشان علاقه‌مندند، ابعاد سه‌گانه‌ی وظایفشان را به صورت دایره‌ای مورد توجه قرار دهند. در هر زمان و بر حسب ورود برای هر کدام از این سه بعد اهمیت لازم را قائل شوند تا توفیق حال و آینده‌ی خود را تضمین کنند.

مروری بر مدیریت غیرعلمی

در بخش قبل به‌عنوان بعد سوم مدیریت به اصطلاحات «خودرهبی» و «خودارشادی» اشاره شد. به نظر می‌رسد کاربرد این اصطلاحات به خلقت آدمی باز می‌گردد؛ زیرا آدم و حوا هر کدام به‌عنوان یک انسان مستقل باید می‌توانستند در اداره‌ی خودشان موفق باشند. همچنین به نظر می‌رسد تا روزی که انسان در کره‌ی زمین زندگی کند، این بعد مدیریت مطرح می‌باشد؛ چرا که همواره ضرورت خواهد داشت که انسان‌ها خودشان را اداره کنند.

اما اگر از این وجه مدیریت صرف‌نظر کنیم و به آن‌جا برسیم که یک نفر اداره‌ی چند نفر را بر عهده داشته باشد، قدیمی‌ترین شکل این حالت را می‌توان باز هم در نزد آدم و حوا، آن هم در زندگی زمینی ایشان و پس از آن که صاحب فرزند شدند، جست‌وجو کرد. این نوع مدیریت که در آثار فیلسوفان یونان باستان با عنوان کلی «تدبیر منزل» شناخته می‌شد، هنوز هم به قوت خود باقی است و باز هم تا آینده‌ی نامعلوم برجای خواهد بود، صرف‌نظر از این که مدیر، مرد یا زن باشد.

نیز، اگر به بعد دیگر اداره‌ی چند نفر بپردازیم، می‌توان مدیریت را از آن‌جا شروع کرد که مثلاً عده‌ای انسان ابتدایی به اتفاق، قصد شکار یا جمع‌آوری خوراک از دامن طبیعت را داشتند. در این حالت، چون سابقه‌ای از این کار گروهی نداشتند، پس از طرح موضوع و گفت‌وگو پیرامون آن، به دلایلی که از بحث ما خارج است، یک نفر از آنان برای انجام عمل، برنامه‌های جالب‌تری ارائه کرد که مورد قبول دیگران قرار گرفت و چون روز بعد، این برنامه‌ها کلاً یا تا حدودی موفق شد، رفته رفته نقاط ضعف آن را بهبود بخشیدند و از تجربه‌های خودشان عبرت گرفتند تا در نتیجه، برنامه‌های بعدی با توفیق بیشتری همراه گردید. این حالت را می‌توان سرآغاز مدیریت سنتی نانوخته دانست؛ زیرا شواهد نشان می‌دهد که پس از توفیق یک اقدام، تا مدت‌های مدید روش انجام آن اقدام، سرمشق دیگران بوده، حتی در مواردی تا نسل‌های متعدد و پیاپی ادامه داشته است.

مرحله‌ی بعدی مدیریت سنتی را در کشاورزی، شکار دام‌های وحشی به صورت گروهی و اهلی کردن و پرورش گروهی آن‌ها، هدایت گروه‌های انسانی مهاجر از نقطه‌ای به نقطه‌ی دیگر و ده‌ها مورد مشابه می‌بینیم که رفته رفته رنگ سنت به خود می‌گیرد و کم و بیش ادامه پیدا می‌کند.

ولی آن‌چه به مفهوم دقیق‌تر کلمه، «مدیریت» خوانده می‌شود، اقدامات انسان‌های نسبتاً متمدن دوران باستان است. در واقع، هر چند به درستی می‌توان گفت «از زمانی که انسان، کسان دیگری را به پست‌های زیردست خود گمارده تا به هدف‌های از پیش تعیین شده نایل گردد، مدیریت وجود داشته است»، ولی به این سادگی نمی‌توان سرآغاز این حالت سازمان‌یافته‌ی مدیریت سنتی را پیدا کرد؛ زیرا با مشکل کتابت رو به رو هستیم. البته، نقاشی‌های برجای مانده از انسان‌های اولیه، حقایق مختصری را آشکار می‌سازند؛ ولی اطلاعات دقیق‌تر به استفاده‌ی انسان از علایم نگارشی باز می‌گردد.

به بیانی دیگر، از عمر مدیریت سازمان‌یافته در سومر بیش از ۵۰۰۰ سال می‌گذرد. هرچند، نمی‌توان تصور کرد تمدن‌های عظیم دوران باستان از چین و هند گرفته تا ایران، بین‌النهرین (میان‌رودان)، مصر، یونان و مانند آن بدون برخورداری از مدیریت سنتی (و شاید به تعبیری علمی، عملی) تحقیق‌پذیر بوده باشد.

هم‌چنین، نوشته‌اند که قوانین حمورابی (هامورابی) در بابل برای دفاع از مالکیت خصوصی، امور بازرگانی، مسائل خانوادگی و امور مربوط به کار از جمله حداقل دستمزد نوشته شده است و برای مثال در سال ۶۰۴ پیش از میلاد (حدود ۲۶۰۰ سال پیش) در هنگام آغاز پادشاهی **بخت‌النصر**، در **بابل**، برای کنترل کارگاه‌های نساجی ضوابطی وجود داشته است.

در چین باستان نیز بین سال‌های ۱۱۰۰ تا ۵۰۰ قبل از میلاد، اصولی همچون سازماندهی، برنامه‌ریزی، رهبری و کنترل مراعات می‌شد. وظایف فرد در گروه را مشخص می‌کردند و حتی رساله‌ی **جنگ** که قدیمی‌ترین سند جنگی جهان است، هنوز هم از جهاتی می‌تواند معتبر باشد.

در یونان باستان، اداره‌ی امور براساس مشورت یا به بیان امروز مدیریت شورایی یا حتی مشارکتی مورد توجه بود. ضمن این که مدیریت در دو بخش خصوصی و دولتی را از هم تفکیک می‌کردند. در ایران باستان در دوران هخامنشیان تقسیم کار، وحدت فرماندهی و انضباط کاری مورد توجه بود.



فورد، آندرو کارنگی، جان دی راکفلر، آلفرد پی اسلوان و هانری فایول نیز به عنوان کسانی نام می‌برند که در زمره‌ی اندیشمندان مدیریت پیش از انجام بررسی‌های علمی فردریک وینسلوتیلور قرار دارند (محمدی، ۱۳۸۷).

تیلور و مدیریت علمی

سرآغاز مدیریت علمی را به فردریک وینسلوتیلور نسبت می‌دهند؛ زیرا او نخستین کسی بود که با روش‌های متداول علمی به مطالعه‌ی کارسنجی و زمان‌سنجی پرداخت و مسئله‌ی تشویق و رابطه‌ی آن را با افزایش عملکرد بررسی کرد. تیلور برای حل مسائل مدیریت، مراحل زیر را دنبال می‌کرد:

۱. تعریف و شناسایی مسئله یا مشکل؛
 ۲. شناسایی و تجزیه و تحلیل عوامل مؤثر در انجام کار؛
 ۳. اندازه‌گیری عوامل قابل سنجش در کار؛
 ۴. ثابت نگاه داشتن کلیه‌ی عوامل مؤثر در کارها غیر از عامل مورد بررسی؛
 ۵. استنتاج اصول مدیریت علمی براساس روش فوق که مبتنی بر مشاهده و مطالعه است؛
 ۶. اثبات اعتبار علمی اصول استنتاج شده از طریق به کارگیری بی‌درپی آن‌ها در محیط کار.
- به نظر تیلور، کسانی که به مدیریت علاقه دارند و به آن می‌اندیشند، در واقع پیرامون پیدا کردن پاسخ‌های سه سؤال زیر تلاش می‌کنند:
- الف) در کجا راه اصول مدیریت علمی به ضرورت، از اصول مدیریت عادی جدا می‌شود؟
- ب) چرا با به کار بستن مدیریت علمی نتیجه‌ای بهتر از دیگر گونه‌های مدیریت به دست می‌آید؟
- پ) آیا مهم‌ترین دشواری آن نیست که مردی راستین در پایگاه رهبری گمارده شود و اگر مردی راستین پیدا شد، آیا نمی‌توان گزینش مدیریت را به آسودگی به او وا گذاشت؟
- او سپس برای توفیق مدیران، یا تحقق مدیریت علمی، نکات زیر را که با تغییراتی به «اصول مدیریت علمی» شهرت یافته، عنوان می‌کند:
- مدیران و سرپرستان باید بدانند که دانش آنان و چیرگی شخصیتشان پایین‌تر از مجموع دانش و چیره دستی همه‌ی کارگرانی است که زیر سرپرستی ایشان به کار می‌پردازند؛
 - مدیران لازم است کارکنان را چنان برانگیزانند تا بهترین کوشش، سخت‌ترین تلاش، دانش سنتی، چیرگی، استادکاری، هوشمندی و نیک‌اندیشی را از خود بروز دهند؛

پس از سقوط و افول تدریجی امپراتوری عظیم روم و اقدامات شگفت‌انگیز آنان در زمینه‌ی مدیریت یا دست‌کم با تکیه بر ضوابط مدیریت، در قرون میانه (وسطی) نیز علی‌رغم سکون و سکوت نسبی پیشرفت‌های علمی، مدیریت سنتی وجهه خاص خود را داشت. برای مثال، می‌توان تصور کرد که اداره‌ی مزارع و باغ‌های گسترده یا لشکرکشی‌ها و پیروزی‌های مربوط به آن و ده‌ها و صدها اقدام دیگر نمی‌توانسته بدون برخورداری از مدیریت صورت پذیرد. به‌ویژه در مشرق زمین، از جمله ایران و دیگر سرزمین‌های اسلامی، مسائل با دیدی شبیه برخی از اصول مدیریت کنونی مطرح و اداره می‌شد؛ تا حدی که حتی هنوز هم می‌توان پاره‌ای از نصایح اندیشمندان به مردم یا حکام را در زمره‌ی اصول مدیریت معتبر به شمار آورد.

پس از بروز تحول بنیادی سال‌های ۱۷۰۰ تا ۱۷۸۰ که به نام انقلاب صنعتی شهرت یافته، مدیریت سنتی رنگ و روی تازه‌ای به خود گرفت. برای مثال، افرادی همچون آدام اسمیت^۱ اندیشه‌هایی نظیر تقسیم کار را عنوان کردند که هنوز هم از زیربنای اساسی هر نوع مدیریت انسان بر انسان (انسان‌ها) محسوب می‌شود. در کتاب **کندو کاو پیرامون عمل و عوامل ثروت ملل** (۱۷۷۶) او به عنوان پدر و پایه‌گذار علم اقتصاد، زمین، کار و سرمایه را از هم تفکیک کرده و استفاده‌ی هماهنگ از آن را عامل توفیق تولید معرفی کرده است. بی‌تردید، هماهنگ کردن این سه عامل، به نیروی مدیریت نیاز دارد؛ هر چند، آدام اسمیت چنین واژه‌ای را به کار نبرده است.

چارلز بیچ^۲، از دیگر کسانی است که در کتاب **صرفه‌جویی صاحبان صنایع** (چاپ ۱۸۸۲) بر تقسیم کار، بررسی حرکات برای انجام کار، بررسی مراحل تولید و قیمت تمام‌شده، به کار گرفتن روش‌های بررسی زمان تعیین محل مناسب برای کارگاه یا کارخانه از لحاظ تأمین مواد اولیه، استفاده از نمونه‌های (فرم‌های) استانداردشده و تحقیق و توسعه تأکید کرده است. تردیدی نیست که انجام هیچ‌یک از این پیشنهادها بدون وجود مدیران مجرب یا مدیریت شایسته، امکان‌پذیر نیست.

هنری تون^۳ در مقاله‌ی سال ۱۸۷۰ روش‌های منظم و کارآمد مدیریت را مطرح کرد و به خصوص طرح او برای «مشارکت کارکنان در منافع شرکت» در نظام عادلانه‌ی پرداخت دستمزد، تأثیر بسزایی داشته است.

جوزف وارتن^۴ در سال ۱۸۸۱ با اهدای هزار دلار به دانشگاه پنسلوانیای آمریکا بنیانگذار رشته مدیریت شد؛ اگر چه از افرادی همچون **ویلیام سی دورانت** بنیانگذار جنرال موتورز، **هنری**



— مدیران باید از عوامل انگیزش و پاداش استفاده کنند؛ عواملی مانند امید به پیشرفت سریع، دست‌یافتن به جایگاه شغلی بالاتر، دستمزد بیشتر، کوتاه کردن ساعت‌های کار، آراستن پیرامون و اوضاع دلپسندتر کار؛

— آن‌ها باید کارکنان را به روش علمی برگزینند؛ به ایشان کار بیاموزند و آموزش و پرورششان دهند؛

— از صمیم قلب با کارکنان همکاری کنند و بکوشند میان خود و کارکنان یک تقسیم برابر و عادلانه‌ی کار و مسئولیت ایجاد کنند؛

— طرح انجام کار بنویسند و همواره لوازم و امکانات انجام آن را در اختیار زیردستان بگذارند؛

— به افراد کارهایی را بسپارند که در توان جسمی و فکری آنان باشد؛

— از اصل حرکت سنجی، یعنی روش‌های کوتاه کردن و کاهش حرکات اضافی استفاده کنند؛

— ساعت‌های کار باید چنان برنامه‌ریزی شود که کارکنان به راحتی در هنگام کار کردن، به کار بپردازند و در هنگام بازی کردن، به بازی سرگرم شوند و این دو بخش را با یکدیگر در نیامیزند؛

— لازم است دستمزد هر کس به نسبت کمیت بازده کاری او و همچنین به میزان دقت او در کار، افزایش داده شود؛

— باید سریع‌ترین روش‌های صحیح انجام کار به زیردستان آموزش داده شود؛

— ضرورت دارد به جای قضاوت فردی، از علم استفاده شود و مدیر، «همکار» زیردستان خود باشد؛

— شایسته است روحیه‌ی کارکنان نسبت به کار، مورد توجه قرار گیرد و تا حد امکان، روحیه‌ی بالای ایشان حفظ شود؛

— و سرانجام، باید همه‌ی عناصر سازوکار مدیریت علمی نیز مورد توجه قرار گیرد؛ عناصری مانند برنامه‌ریزی، زمان سنجی دقیق، یکنواخت کردن روش‌ها و ابزار کار، نظام پیوستگی حرکات در کار، آموزش دادن مربیان و سرکارگران و مانند آن (استیفن رابینز، ۱۳۸۳).

نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش

کم‌کم آموزش و نظارت و راهنمایی آموزشی به موضوعاتی تخصصی تبدیل شد (وایلز و باندی، ۱۹۸۶). حال به برخی از نتایج کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پرورش و به تبع آن در نظارت و راهنمایی آموزشی اشاره می‌کنیم.

اصلاح رابطه بین معلمان و راهنمایان آموزشی

در آن زمان که راهنمایان آموزشی روش کار معلمان را به تنهایی انتخاب و به آنان تحمیل می‌کردند، تحت تأثیر اصول مدیریت علمی می‌کوشیدند قوانین آموزشی را کشف کنند و بهترین روش‌های آموزش و نظارت را به کمک معلمان واجد شرایط و کارآموده بیابند. بدین ترتیب رابطه‌ی خشک و مستبدانه بین معلم و راهنمای آموزشی، جای خود را به رابطه‌ی علمی و منطقی داد؛ زیرا از نظر قانون علمی، هیچ‌کدام بر دیگری برتری نداشتند. وظیفه‌ی راهنمای آموزشی این بود که با روش‌های مختلف، معلمان را مطابق با معیارها نگه دارد (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹).

تعیین ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان

یکی دیگر از نتایج این نظریه در آموزش و پرورش، تعیین خصوصیات حرفه‌ای معلمان بود. این خصوصیات باید به دقت و در چهارچوب خاصی تعیین و تدوین می‌شد. همان‌طور که گفته شد، یکی از وظایف راهنمایان آموزشی آن بود که بسنجند آیا روش کار معلمان با معیارهای وضع شده در آموزش و پرورش مطابقت دارد یا خیر و چنان‌چه با این معیارها مطابقت ندارد به آموزش مجدد آنان مبادرت ورزند. بر طبق این اصول، راهنمایان آموزشی باید معلمان را با جزئیات کارشان و به‌ویژه روش‌های تدریس آشنا می‌کردند و برای دستیابی به نتایج مطلوب، ابزار و لوازم مورد نیاز آنان را فراهم می‌کردند و در اختیارشان قرار می‌دادند.

ایجاد انگیزه کاری

نتیجه‌ی بارز نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش، ایجاد تحرک و انگیزه‌ی لازم برای دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی بود. راهنمایان آموزشی باید معلمان را مطابق با معیارهای جدید علمی هدایت کنند و با تشویق و تقویت آنان به اشکال گوناگون (پرداخت مزایا، ترفیع، ارتقاء، تشویق، احترام اجتماعی و کمک به پیشرفت حرفه‌ای آنان) به نتایج مطلوب آموزشی برسند.

کشف و ابداع، «بهترین شیوه‌های تدریس»

تحول دیگری که تحت تأثیر مفاهیم جدید نظارت و راهنمایی آموزشی علمی به وجود آمد، حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش بود؛ یعنی تأثیر یافته‌های علمی بر ابعاد و اجزای گوناگون آموزش. تا قبل از آن، نگرش حاکم بر مسائل





پس از انتشار کتاب تیلور است؛ ثانیاً فایول عمدتاً تجربه‌های خود را طی ۳۰ سال کار مهندسی در زمینه‌ی زغال سنگ به رشته‌ی نگارش در آورده و ثالثاً، به دلایلی که در این جا نیازی به توضیح ندارد، گرچه او را جزو اندیشمندان مدیریت کلاسیک می‌دانند و از این نظر مشابه تیلور است، ولی عموماً از او به عنوان پایه‌گذار مدیریت عمومی (یا دولتی) یاد می‌کنند.

در هر صورت، از آنچه تحت عنوان کلی اصول عام مدیریت و ویژگی‌ها و توانایی‌های لازم برای مدیریت مطرح کرده، می‌توان گفت که اولاً رده‌های بالای مدیریت مثل مدیرعامل بیش از مدیریت شرکت‌ها، کارخانه‌ها و کارگاه‌ها (دیدگاه تیلور) مورد توجه او بوده و ثانیاً به‌رغم برچسب «عمومی» یا «دولتی»، اصولی که وی برای مدیریت عنوان کرده است، در تمامی سازمان‌ها اعم از دولتی یا خصوصی، می‌تواند کاربرد داشته باشد.

در واقع «اصول عام مدیریت عبارت از نکاتی است که دانستن آن برای عموم مدیران لازم است؛ زیرا کلی است و تقریباً برای اداره‌ی هر سازمان یا شرکت یا کارخانه‌ای ضرورت دارد. ویژگی‌ها و توانایی‌ها، به شخص مدیر و نوع کاری که انجام می‌دهد، باز می‌گردد. به این ترتیب، مدیری که باید بیشترین وقت خود را به رفتن، دیدن و کار عملی بگذراند، با مدیری که بیشتر می‌نشیند و برنامه‌ریزی می‌کند، متفاوت است. اولی به توانایی‌ها و ویژگی‌ها نیازی ندارد.»

به این ترتیب، فایول در تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ی فوق به مطالب زیر می‌رسد:

اصول عام مدیریت مثل تقسیم کار بر حسب توان و تخصص کسانی که کارها را انجام می‌دهند با تعادل اختیار و مسئولیت مدیر؛ انضباط کاری، وحدت فرماندهی یا دستور گرفتن کارکنان هر واحد یا سازمان فقط از یک نفر، وحدت جهت یا هدف، برتر بودن منافع سازمان بر کسانی افرادی که در آن کار می‌کنند؛ رعایت اصل عدالت در پرداخت حقوق و دستمزد؛ تمرکز امور عمده و اساسی سازمان؛ ضرورت وجود سلسله مراتب در سازمان؛ رعایت بی‌غرضی در اداره‌ی نهاد؛ تلاش برای دوام بخشیدن به خدمت کارکنان یا آنچه امروزه استخدام ثابت خوانده می‌شود؛ توجه مدیر به ابداع و نوآوری زیردستان و استفاده‌ی صحیح از آن؛ رعایت هماهنگی و تلاش برای همسوسازی و یگانگی کارکنان ...

در بحث فایول از توانایی‌ها و ویژگی‌های مدیر، نکاتی همچون موارد زیر مطرح می‌شود: ویژگی‌های جسمانی،

آموزش و پرورش، بر نتایج تحقیقات علمی مبتنی نبود، بلکه بر تجارب شخصی و بیشتر از آن بر سیاست‌های اداری‌ای متکی بود که به وسیله‌ی افراد خاص و برگزیده‌ای وضع شده بود. شایان ذکر است که علی‌رغم حاکم شدن جو علمی بر آموزش و پرورش، آموزش و پرورش به مفهوم امروزی آن هنوز دارای پشتوانه‌ی علمی و تحقیقاتی غنی نبود. در این هنگام، به طور هم‌زمان، روش‌های جدیدی برای سنجش و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان ابداع شد که هدف از آن اصلاح الگوهای قدیمی و قواعد کلی آموزشی بود. عامل تعیین و انتخاب روش‌های آموزشی، نتایج تحقیقات علمی بود، نه تفکرات و نظریات افراد مسئول که بیشتر بر قواعد تجربی استوار بود. همچنین تحقیق و سنجش و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی قلمداد می‌شد. (لوسیو و مک‌نیل، ۱۹۶۹).

محور قرار گرفتن دانش آموز

یکی دیگر از نتایج تأثیر اصول مدیریت علمی و کاربرد یافته‌های آن در آموزش و پرورش، این بود که برای اولین بار، دانش آموز محور اصلی برنامه‌های آموزشی قرار گرفت. بدین ترتیب باید همه‌ی کارکنان و وسایل و تجهیزات آموزشی در جهت به حداکثر رساندن رشد و پرورش دانش آموز به کار گرفته می‌شدند و معلمان نیز به عنوان کسانی که عامل این باروری یا بهره‌وری بودند باید به حداکثر کارایی و اثربخشی در کارشان می‌رسیدند.

تأکید بر سنجش و تحقیق

یکی دیگر از نتایج نظارت و راهنمایی علمی در آموزش و پرورش، تأکید بر آزمایش و تحقیقات کنترل شده از سوی متخصصان بود. در ابتدای کار، آزمایش و تحقیق فقط به وسیله‌ی متخصصان انجام می‌گرفت، اما به تدریج معلمان نیز به سنجش و تحقیق پرداختند. همکاری گروهی معلمان و متخصصان برای رسیدن به نتایج مفیدتر، به تحقیقات تازه‌ای منجر شد و ارتباط معلم با دیگر مراکز و مراجع علمی در جامعه به تدریج توسعه یافت.

هانی فایول^۱ و مدیریت عمومی

هرچند، هانی فایول پیش از تیلور تحقیقاتی را در زمینه‌ی مدیریت آغاز کرد، ولی اولاً تاریخ انتشار کتاب اداره‌ی امور سازمان‌های صنعتی و عمومی او در ۱۹۱۶ یعنی ۵ سال



توانایی‌های ذهنی یا فکری، خصوصیات اخلاقی، اطلاعات عمومی، دانش تخصصی، تجربه‌ی مفید و کارآمد. و در نهایت، نامبرده عناصر مدیریت را به نیروهای فنی، تجاری، امنیتی، حسابداری، مالی و اداری تقسیم می‌کند. ضمن این که فعالیت‌های اداری (برنامه‌ریزی، سازماندهی، فرماندهی، هماهنگی، نظارت) را بیش از بقیه درخور اهمیت می‌داند. افزون بر آنچه بیان شد، نقل تعدادی از جملات، عبارات و نکاتی که فایول مطرح کرده نیز سودمند است:

- اداره کردن، عبارت است از پیش‌بینی و برنامه‌ریزی واقع بینانه، شفاف و انعطاف پذیر؛

- استمرار داشتن برنامه‌ها؛ نه عوض شدن مداوم یا حتی گاه و بی‌گاه آن؛

- آموزش مدیران برای افزایش توان و علاقه‌مندی آنان؛

- مداومت در تشکیل جلسه در سازمان برای بحث و تبادل رأی و نیل به هماهنگی؛

- واگذاری وظایف و مسئولیت به افرادی بر حسب استعداد و توان هر کدام؛

- انضباط چیزی است که مدیران به وجود می‌آورند، نخست آن را خودشان رعایت می‌کنند و از سستی و بی‌بندوباری می‌گریزند تا سرمشق دیگران باشد.

مکتب روابط انسانی، التون میو:

تیلور، فایول و ماکس وبر را چهره‌های برجسته‌ی مدیریت (یا مکاتب مدیریت) کلاسیک می‌دانند که در این جا برای رعایت اختصار، آرای شخص سوم مطرح نشده است. البته طبعاً علاقه‌مندان می‌توانند به آثار وی یا آنچه به نقل از او یا در تفسیر آرایش در زمینه‌ی دیوان سالاری (بوروکراسی) آمده است، مراجعه کنند. از سوی دیگر، از لحاظ سیر تحول تاریخی، عده‌ای از متفکران پس از نهضت مدیریت علمی با دیدی بیشتر انسانی و کمتر فنی و اداری، به مسئله‌ی مدیریت نگریسته‌اند؛ از جمله‌ی پیشگامان، می‌توان به التون میو و دیکسون اشاره کرد. هرچند، این نهضت بسیار کمتر از مدیریت کلاسیک مورد حمله قرار گرفته و تقریباً همیشه طرفداران فراوانی داشته و هنوز هم، چنین وضعیتی دارد و در واقع از مکاتب همیشه زنده‌ی مدیریت است (محمدی، ۱۳۸۷).

براساس آرای مکتب روابط انسانی، عامل اساسی و تعیین کننده‌ی پیشرفت هر سازمان، مناسباتی است که در

میان کارکنان آن وجود دارد. میو و همکارانش، پس از حدود بیست سال تحقیق، به نتایجی رسیدند که اصول یا مبانی آغازین مکتب روابط انسانی محسوب می‌شود. برای رعایت اختصار تنها همین نکات را در این جا ذکر می‌کنیم:

تأثیر مکتب نئوکلاسیک‌ها در مدیریت آموزشی

- سیر پدیدآیی مکتب نئوکلاسیک‌ها
۱. نگاه مکانیکی و ابزاری صاحب‌نظران مدیریت کلاسیک به افراد انسانی؛
 ۲. عدم توجه به روان‌شناسی و شخصیت، عواطف، نیازهای روانی، گرایش‌ها و نگرش‌های کارکنان و کارگران از طرف مکتب کلاسیک؛
 ۳. الیناسیون و از خودبیگانگی انسان در میان چرخ‌های صنعت؛
 ۴. تدوین و اکران فیلم تکان‌دهنده‌ی عصر جدید، اثر درخشان چارلی چاپلین و زیر سؤال بردن سرمایه‌داری؛
 ۵. رکود اقتصادی دنیای سرمایه‌داری؛
 ۶. جنبش کارگری؛
 ۷. مطالعات هائورن (علاقه‌بند، ۱۳۷۱).

مکتب نئوکلاسیک (روابط انسانی)

نظریه‌ی روابط انسانی یا نئوکلاسیک توسط یک فرد استرالیایی به نام التون میو^{۱۱} که بعداً پدر جامعه‌شناسی صنعتی لقب گرفت، مطرح شد. وی سرپرستی برنامه‌های مختلفی را به‌عهده داشت که مهم‌ترین آن تحقیقات پنج ساله‌ی او در کارخانه‌ی هائورن متعلق به شرکت وسترن الکتریک در شهر شیکاگو بود. این تحقیقات که بعدها به مطالعات هائورن معروف شد، با همکاری دو تن از صاحب‌نظران به نام‌های روتلیس برگر و دیکسون انجام گرفت. هدف از این مطالعات بررسی تأثیر عوامل مادی مثل دستمزد، طول مدت کار روزانه، میزان نور، میزان تنفس بین ساعات کار، صدا، حرارت و نظایر آن (عوامل فیزیکی) در تغییر مقدار تولید و کارایی کارگران بود.

ویژگی‌های مکتب نئوکلاسیک

- کارایی براساس کارایی اجتماعی و روانی افراد سنجیده می‌شود؛
- پاداش‌های مادی همیشه برطرف‌کننده‌ی نیازهای افراد نیست، بلکه باید به انگیزه‌های درونی افراد نیز توجه شود؛

• به‌وجود آمدن تخصص و تقسیم کار، شیوه‌ی نهایی برای انجام کار نیست؛ بلکه باید به نوآوری و شیوه‌ی خلاقانه انسان‌ها در سازمان نیز توجه شود؛

• انعکاس تجلیات روحی در افراد در مقابل مدیران صرفاً جنبه‌ی خصوصی یا انفرادی ندارد، بلکه جنبه‌ی گروهی دارد. (محمدی، ۱۳۸۷)

تفاوت عمده‌ی دو مکتب کلاسیک (تیلور بسم) و مکتب نئوکلاسیک (روابط انسانی)

نهضت مدیریت کلاسیک اصولاً بر وظیفه و کار و بازده بالا تأکید می‌کند؛ درحالی‌که نهضت روابط انسانی به روابط انسان‌ها اهمیت می‌دهد.

نتایج تحقیقات هائورن در مکتب نئوکلاسیک

- مطالعه‌ی علمی تکامل انسانی و تأکید بر فرد و احساسات فردی در دنیای سازمان؛

- پاداش معنوی بزرگ‌ترین انگیزه برای کار؛

- نرم اجتماعی سطح محصول در یک واحد تولیدی؛

- به‌وجود آمدن سازمان‌های غیررسمی درون سازمان‌های رسمی؛

- رهبر غیررسمی ایفاکننده‌ی نقش اساسی در تعیین استانداردها و تأمین اهداف سازمان؛

- تحت نفوذ قرار گرفتن رفتار سازمانی توسط روابط غیررسمی؛

- تأکید بر اهمیت ارتباط بین طبقات مختلف سازمان و مشورت در اتخاذ تصمیم سازمانی؛

- توجه بر نقش مهم ارزش‌ها و هنجارهای گروهی در شکل‌دادن به رفتار سازمانی؛

- مورد مذاقه قرار گرفتن شیوه‌ی سرپرستی و مدیریت و نقش آن در تقویت روحیه‌ی کارکنان و افزایش بهره‌وری؛

- انسان یک مخلوق اجتماعی؛

- احساس تعلق؛

- تمایل به کمک؛

- قدرشناسی و قدردانی؛

- احترام و عزت‌نفس؛

- عامل روحیه؛

- دروغ و نقش آن در رفتار فردی؛

- موضوع انگیزش؛

- اشتراک مساعی؛

- رهبری و ارتباط آن با موقعیت سازمانی.

مطالعات هائورن نشان داد مرادفات کارکنان براساس خواسته‌های گروهی است و ارزش و هنجارهای گروهی و جمعی در شکل‌دادن به رفتار کارکنان از اهمیت بالایی برخوردار است. این تحقیقات همچنین اهمیت توجه به احساسات و عواطف انسان را در سازمان و مؤسسات و به طور کلی در فعالیت‌های گروهی روشن می‌کند.

علاوه بر التون مایو، اندیشمندان دیگری مانند جان دیویی، کورت لوین، مک گریگور و کریس آرگریس و زنیس لیکرت در تکامل این مکتب نقش بسزایی داشتند.

نظریه سیستم‌ها

نارسایی‌ها و مشکلات مکاتب کلاسیک و نئوکلاسیک با پیدایش نظریه‌ی سیستم‌ها تقریباً مرتفع گردید. نظریه‌ی سیستم‌ها نخستین بار توسط فرانک گیلبرت^{۱۲} (۱۹۲۴-۱۸۶۸) مطرح شد. وی اظهار داشت که تمامی عملیات به‌هم مربوط است و اجزا بر هم اثر گذاشته و از هم اثر می‌پذیرند و کارها باید با روش سیستماتیک انجام شود. پایه‌ی اصلی این دیدگاه، ملاحظه‌ی کل به جای برخورد با تک‌تک اعضا است. این نظریه در دهه‌ی ۱۹۳۰ تا ۱۹۶۰ توسط برتالنفی تکامل یافت و به‌صورت نظریه‌ی عمومی سیستم‌ها مطرح شد. معتقدان به این نظریه می‌گویند اگر در مدیریت، کل را نبینید و به اجزا مشغول شوید، در اتخاذ تصمیم دچار اشتباه خواهید شد. نظریه‌ی سیستم‌ها در مفهوم عام خود در واقع کامل‌ترین و جدیدترین چارچوب فکر بشر است که در راه تشخیص حقایق و تمیز خطا از صواب مورد استفاده قرار می‌گیرد. این منطق، ریشه‌ی تاریخی طولانی دارد و محصول عمر انسان متمدن است. دوران تکامل خود را از قرن‌ها قبل از میلاد حضرت مسیح (ع) آغاز کرده و تا امروز در حال تکوین و تکامل است. معمولاً بحث راجع به نظریه‌ی سیستم‌ها با تعریف سیستم و انواع آن آغاز می‌شود.

سیستم و انواع آن

سیستم عبارت است از مجموعه‌ی واحد یا کل که از اجزای مربوط به یکدیگر ساخته شده باشد. ذکر این نکته ضروری است که مجموعه‌ی واحد چیزی غیر از جمع اجزا است. مجموعه‌ی واحد، متشکل از اجزایی است که این اجزا بر هم اثر می‌گذارند و از هم اثر می‌پذیرند، با یکدیگر ترکیب می‌شوند. آن‌ها کلی را به وجود می‌آورند که به دلیل کنش متقابل اجزا در یکدیگر، منجر به پیدایش ویژگی‌ها و کیفیات و عملکردهایی می‌شود که در ذات اجزا و در عناصر اولیه وجود نداشته است. بنابراین، نکته‌ی مهم





در تعریف و تشخیص سیستم، ارتباط سیستم را مشخص می‌کند. اصولاً سیستم‌ها به دو گروه باز و بسته تقسیم می‌شوند.

سیستم باز

سیستم باز آن است که با محیط پیرامون خود در ارتباط باشد. این ارتباط، لازمه‌ی حیات سیستم باز تلقی می‌شود و قطع آن باعث نابودی سیستم می‌گردد. انسان، موجودات زنده و گیاهان نمونه‌هایی از سیستم باز هستند که از محیط، خوراک و هوا دریافت می‌کنند و بازدم پس می‌دهند و قطع این ارتباط منجر به نابودی سیستم باز طبیعی می‌شود.

ماشین‌های مصنوعی (نظیر اتومبیل، کشتی، هواپیما و ...) نیز مانند ماشین‌های طبیعی (انسان، حیوانات و ...) به صورت سیستم باز کار می‌کنند و با صرف هوا و سوخت، انرژی و کار تولید می‌کنند. رایانه هم یک سامانه‌ی باز است که با صرف انرژی الکتریکی، نرم افزار و خدمات اپراتوری (وارد)، اطلاعات را تبدیل می‌کند (صادر). دامنه‌ی شمول سیستم‌های باز از این هم فراتر می‌رود و کلیه‌ی سازمان‌های اداری و مؤسسات بازرگانی را در بر می‌گیرد؛ زیرا هر سازمانی با وارد کردن افراد، مواد اولیه، وسایل و اطلاعات، عملیاتی در داخل خود انجام می‌دهد و کالا یا خدمتی را به محیط خود صادر می‌کند. این عمل تا هنگامی که محیط به محصولات سیستم باز نیاز دارد و برای آن ارزش قائل است، ادامه می‌یابد.

سیستم بسته

سیستم بسته برعکس سیستم باز، هیچ‌گونه ارتباطی با محیط خود ندارد و در صورت برقراری هر نوع ارتباطی، از بین می‌رود. بهترین مثال یک سیستم بسته، اتم است. اتم به صورت یک مجموعه‌ی بسته، با حفظ تعادل و توازن بین الکترون‌ها و هسته، به موجودیت خود ادامه می‌دهد. حال چنانچه به طریقی بتوان به درون اتم نفوذ کرد، این تعادل و توازن از بین می‌رود و اتم، متلاشی و انرژی بین الکترون‌ها و هسته آزاد می‌شود. (از این خاصیت در رآکتورهای اتمی به منظور استحصال انرژی هسته‌ای استفاده می‌شود).

سیستم اصلی و فرعی

خاصیت سیستمی حکم می‌کند که هر سامانه، ضمن این که خود جزئی از سیستم اصلی تر است، به مجموعه‌ای از سیستم‌های فرعی قابل تقسیم و تفکیک باشد. به عنوان مثال، یک وزارتخانه، ضمن این که خود جزئی از تشکیلات دولت

(سیستم اصلی تر) به شمار می‌آید، از مجموعه سیستم‌های فرعی (معاونت‌ها و مدیریت‌ها و واحدهای سازمانی) تشکیل شده است.

اجزای سیستم

به‌طور کلی هر سیستم باز از اجزای زیر تشکیل شده است:

۱. وارده یا درون داد؛
۲. فرآیند عملیات یا میان داد؛
۳. صادره یا برون داد؛
۴. پسخورد یا باز داد.

۱. وارده یا درون داد

به‌طور کلی، هر سیستمی برای حفظ موجودیت و ادامه‌ی حیات خود، ناگزیر است چیزهایی را به طور مختلف از محیط اطراف بگیرد. در مورد انسان، واردها شامل هوا، آب، غذا و تماس با محیط از طریق حواس پنجگانه است. یک مؤسسه‌ی بازرگانی نیز برای ادامه‌ی حیات خود، واردهایی دارد که نیروی انسانی، سرمایه، ماشین‌آلات و تجهیزات، ساختمان و وسایل اداری، مدیریت و ... را شامل می‌شود.

۲. فرآیند عملیات یا میان داد:

در درون سیستم، واردها بر هم اثر می‌گذارند و با یکدیگر ترکیب می‌شوند. با توجه به نقش سیستم و وظیفه‌ای که بر عهده‌ی آن گذاشته شده، داده‌ها تغییر شکل می‌یابند و به‌صورت محصول سیستم صادر می‌شوند. انسان با دریافت هوا، آب، غذا و ترکیب آن در بدن می‌تواند ضمن ادامه‌ی حیات، کار انجام دهد. کار بدنی یا فکری، در واقع حاصل ترکیب واردها در درون انسان است که از وی صادر می‌شود. در مورد مثال مؤسسه‌ی بازرگانی نیز واردها در درون مؤسسه با یکدیگر ترکیب شده و به صورت محصول نهائی مؤسسه (کالا یا خدمات) صادر می‌شوند.

۳. صادره یا برون داد

همان‌طور که در بالا اشاره شد، نتیجه‌ی کنش و واکنش‌های انجام شده در فرآیند عملیات، محصول سیستم را به وجود می‌آورد و صادر می‌کند. صادره‌ی نهایی یک سیستم می‌تواند وارده‌ی سامانه‌ی بعدی تلقی شود. به عنوان مثال، صادره‌ی یک کارخانه‌ی آردسازی، آرد است که جزو واردهای نانواپی به شمار رود. نان که خود محصول یا صادره‌ی نانواپی است، وارده‌ی (یا غذای) انسان تلقی می‌شود.

اگر توجه کنیم، می‌توانیم به گردش دایره‌ای و بقای بین سیستم‌های گوناگون پی ببریم. صادره‌ی هر سیستم، وارده‌ی دیگری و باعث ادامه‌ی حیات و پایداری آن می‌شود.

۴. پس‌خورده یا باز خورد

بقای هر سیستم، به توانایی تطبیق آن با محیط بستگی دارد. زمانی یک سیستم می‌تواند موجه تلقی شود که محصول آن مورد نیاز و قبول محیط باشد. به همین دلیل و به منظور تطبیق محصولات سیستم یا انتظارات محیط، همواره باید میان صادره، وارده و عملیات، رابطه‌ای در جهت اصلاح کار سیستم بر اساس نیازها و مقتضیات محیطی برقرار باشد. در مثال مؤسسه‌ی بازرگانی، اگر محصول نهایی مؤسسه مورد نیاز محیط نباشد، سیستم مؤسسه‌ی بازرگانی ناچار به توقف است؛ مگر این‌که مدیران مؤسسه با در نظر گرفتن مقتضیات زمان و نیازهای جامعه، محصولی را تهیه و تولید کنند که مورد تقاضای جامعه باشد. حال اگر این محصول از نظر کیفیت و کمیت، آئی نباشد که خواست جامعه طلب می‌کند، باز ناهماهنگی به وجود می‌آید؛ پس واحد فروش و بازاریابی باید مقتضیات بازار، خواست و سلیقه‌ی مشتریان را به واحد تولید اطلاع دهد (اطلاعات پس‌گیر یا پس‌خورده سیستم). واحد تولید نیز این اطلاعات را در برنامه‌ی تولید قرار می‌دهد و محصولی تولید می‌کند که با خواست مشتریان و بازار مطابقت داشته باشد.

تبادل سیستم

عوامل متعددی می‌توانند در به هم خوردن تبادل سیستم مؤثر باشند؛ از این رو، سیستم همواره تلاش می‌کند که با استفاده از ساختار باز خورد (پس‌خورده) مجدداً تبادل خود را بازیابد. به عنوان مثال، در صورت کاهش میزان آب بدن و نیاز سیستم به آب اضافی، بی‌درنگ حالت تشنگی ایجاد و با نوشیدن آب، تبادل سیستم مجدداً برقرار می‌گردد. در سیستم‌های ماشینی نیز این عمل به کمک ابزار و وسایلی که ایجاد تبادل می‌کنند، انجام می‌شود. یکی از این وسایل ترموستات است که به‌منظور ایجاد تبادل یا حفظ حالت معین به کار می‌رود. در صورتی‌که درجه‌ی حرارت از حدی کمتر یا بیشتر شود، ترموستات تحریک می‌شود و دستگاه برای اعاده به حالت ثابت قبلی، به کار می‌افتد. تشخیص تبادل در سیستم‌های اجتماعی نظیر سازمان‌های اداری و مؤسسات بازرگانی به این سادگی ممکن نیست و به عوامل متعدد درونی و برونی بستگی دارد. مدیران این گونه مؤسسات باید با

استفاده از ساختار ارتباطات، پیوسته با محیط اطراف و همچنین قسمت‌های مختلف سازمان خود در تماس باشند، از هر گونه عدم تعادل آگاهی یابند و با استفاده از مکانیزم‌های باز خورد، سیستم را دوباره متعادل سازند.

دوام و بقای سیستم

اصولاً سیستم‌ها مجموعه‌ی منظمی هستند که هم‌زمان دو نیروی متضاد دارند: نیروی نیل به کمال و هستی؛ نیروی نیل به زوال و نیستی. حالت نیل به فنا و زوال، اصولاً یک قاعده‌ی طبیعی است که سیستم برای زنده ماندن باید با آن مبارزه کند. به همین دلیل، یک سیستم باید بیش از حدی که نیرو و مواد صادر می‌کند، نیرو و مواد وارد کند تا مابه‌التفاوت دو نیرو را صرف مبارزه با بی‌نظمی درونی خود سازد. سیستم‌های اداری و بازرگانی با ایجاد شرایط خاصی می‌توانند سالیان متمادی به فعالیت خود ادامه دهند. منظور از شرایط خاص این است که سیستم اداری و اجتماعی بتواند به رغم تغییرات محیطی، تعادل خود را حفظ کند.

مروین کدوالدر، مسئله‌ی حفظ تعادل در سیستم‌های اجتماعی را در قالب نظریه‌ی دوام نهایی بیان کرده است. به نظر وی، دوام و بقای نهایی هر سیستم با قدرت تغییر، تبدیل و انعطاف آن در محیط پیرامون خود بستگی دارد؛ پس هر سیستمی در طول زمان، یا از بین می‌رود، یا این‌که با انطباق خود با محیط به حیات ادامه می‌دهد. بر مبنای همین نظریه است که ایجاد تغییر در سازمان‌ها به منظور تطبیق با محیط، اجتناب‌ناپذیر و الزامی است و سازمان‌هایی که تغییرات محیطی را به موقع درک نکنند و با آن هماهنگ نشوند، محکوم به فنا هستند. قدرت کسب اطلاعات از عملیات صادره از سازمان و آموزش از تجربیات، قابلیت تطبیق با محیط را افزایش می‌دهد.

سازمان در قالب سیستم

روی هم‌رفته، تئوری‌های سنتی مدیریت، سازمان را به صورت یک سیستم بسته تلقی می‌کردند که به اندازه‌ی کافی موجودیتی مستقل و خودکفا دارد و ارتباطات داخلی و اعمال آن در درون می‌تواند بدون رجوع به محیط صورت گیرد؛ حال آن‌که در نظریه‌های نوین، سازمان، یک سیستم باز فنی - اجتماعی ساختار تلقی می‌شود که برای رشد و کمال باید همواره خود را با عوامل متغیر داخلی و محیط خارجی هماهنگ و سازگار کند. جنبه‌ی فنی سازمان شامل ابزارها،



ماشین‌ها، وسایل و روش‌های عملیاتی است. جنبه‌ی اجتماعی سازمان بیانگر ارتباط میان اجزای متشکله‌ی سازمان است. اگر سازمان، یک سیستم باز تلقی شود، ضمن این که سیستم فرعی جامعه تلقی می‌شود، خود از سیستم‌های فرعی متعددی مانند روابط بین افراد، سازمان رسمی، سازمان غیر رسمی، روابط حاصل از محیط فیزیکی و تکنولوژیکی تشکیل می‌شود. تعریفی که برای یک سازمان از دیدگاه سیستمی ارائه شده چنین است: «سازمان یا تشکیلات، سیستمی است که آرمانی واحد دارد. عناصر چنین سیستمی که به طور کلی از لحاظ عملکردی متمایزند، از طریق مشاهدات و یا ارتباطات به رفتار یکدیگر پاسخ می‌گویند و حداقل یکی از این اجزا دارای نقش کنترل کننده در سیستم است.»

نظریه‌ی سیستم‌ها توصیه می‌کند که به سازمان به عنوان یک سیستم باز نگریسته شود و برای اداره‌ی آن نیز به شیوه‌ی سیستمی اقدام شود. طرز نگرش سیستمی، یعنی همه چیز را به شکل کلی نظام‌یافته دیدن و از خواص سیستم برای حل و رفع مشکلات بین اجزای سیستم استفاده کردن و به همین دلیل به عنوان جدیدترین و کامل‌ترین چارچوب فکری بشر برای تشخیص حقایق، مورد استفاده قرار می‌گیرد. از نظریه‌ی سیستم‌ها می‌توان در برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی، کنترل و سایر وظایف مدیریت استفاده کرد. یافته‌های بشری راجع به سیستم‌ها و خواص سیستمی باعث غنای دانسته‌های بشری راجع به روابط و دانش ارتباطات شده است (محمدی، ۱۳۸۷).

نگرش سیستمی مدیریت

هر سیستم دارای ۳ جنبه‌ی مهم مقصد، جریان و محتوا است.

در سیستم مدرسه، دانش آموز، درون داد است؛ فعالیت یادگیری میان داد است و فارغ التحصیلان برون داد هستند و بازخورد آن سنجش تحقق هدف‌های آموزش و پرورش کنترل کننده است.

گروه‌های کوچک، وظایفی در ارتباط با هدف کلی سیستم انجام می‌دهند. این گروه‌های کوچک در هر سیستم خرده‌سیستم نامیده می‌شوند که داخل سیستم قرار دارند و آن سیستم بزرگ‌تر به عنوان فراسیستم است. برای مثال می‌توان دانش آموز را به عنوان خرده‌سیستم و مدرسه را به عنوان یک فراسیستم در نظر گرفت.

نظریه آشوب: این نظریه از جمله رهیافت‌های سیستمی و اقتضایی مدیریت محسوب می‌شود که با بررسی

حالات سیستم در لحظات گوناگون، همواره نظم ذاتی را به نمایش می‌گذارد که در آشفته‌ترین حالت همواره در محدوده‌ی مرزهای جمعیتی حرکت می‌کند و هرگز از آن خارج نمی‌شود. درون این بی‌نظمی و آشوب، نظم وجود دارد که به طور شگفت‌انگیزی زیباست.

کاربرد تئوری سیستمی در مدیریت آموزشی

مفهوم سه‌بعدی مدیریت آموزشی ۳ جزء اصلی دارد:

۱. کار یا وظیفه‌ی مدیر

۲. شخص مدیر

۳. زمینه‌ی اجتماعی کار مدیر (علاقه‌بند، ۱۳۷۱).

تحلیل فراتر سه جزء اصلی زمینه‌ی اجتماعی کار

مدیر

۱. محتوا: مسئولیت مدیر آموزش، فقط ارتباط متقابل مؤثر میان مدرسه و اجتماع است.

۲. فراگرد: روشی برای انجام دادن وظایف است براساس تصمیم‌گیری معتدل.

۳. توالی: روش کار مدیر باید از توالی زمانی برخوردار باشد، همچنین مدیر باید با شناسایی شرایط و عوامل مؤثر در کار و بازبینی سوابق گذشته تصمیم‌گیری کند.

نگرش اقتضایی مدیریت

حرکت به سوی سیستم‌های بازتر باعث مطرح شدن دیدگاه «طراحی موقعیتی یا اقتضا» در سال‌های ۱۹۷۰ میلادی شد. البته این نظریه به نوبه‌ی خود، ریشه‌ی تاریخی دارد. به طور صریح می‌توان گفت که این دیدگاه به آینده تأکید دارد و باریک‌بینی‌های محدودکننده‌ی نظریات قبلی را کنار گذاشته است. این طرح هنوز جنبه‌های انسانی را با قوت هرچه تمام‌تر حفظ کرده است؛ ولی با وارد کردن سایر عوامل، مانند تکنولوژی و سیستم اقتصادی در دیدگاه خود، کامل‌تر تلقی می‌شود. بررسی سیستمی نظریه‌ی سازمان، مدیون کمک‌های نظریه‌پردازان کلاسیک در زمینه‌های مدیریت علمی، بوروکراسی و مدیریت اداری است. بخش دیگری از داده‌های مورد نیاز نظریه‌ی سیستم‌ها، توسط نظریه‌پردازان انسانی مکتب کلاسیک جدید و نیز نظریه‌پردازان اقتصادی و کارشناسان روش‌های مقداری تأمین شده است.

باید گفت دیدگاه اقتضایی نیز ناشی از تئوری سیستم‌ها یا نظریه‌ی نظام‌گرایانه است. این دیدگاه را به‌طور خلاصه می‌توان بدین معنی دانست که محیط‌های گوناگون، نیازمند روابط سازمانی متفاوتی است تا از این طریق، بیشترین کارایی





خودآگاه، بر تصمیمات و رفتار مدیر حاکم خواهند بود. اثربخشی او به درجه‌ی تناسب مفروضات وی با واقعیت محیط بستگی خواهد داشت. براساس طبقه‌بندی دانشمندان، مفروضات مدیر را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد. این دسته‌ها به‌ترتیبی که از نظر سیر تاریخی ظاهری شده‌اند، عبارتند از:

انسان منطقی - اقتصادی، انسان اجتماعی، انسان خودیاب و انسان پیچیده، نکته‌ی جالب این‌که از نظر تاریخی، مفروضاتی که درباره‌ی اعضای سازمان به وجود آمده‌اند به میزان زیادی موقعیت‌های فلسفه‌ی اجتماعی و ایدئولوژی مربوط به ماهیت فرد را منعکس نموده و برای سازمان‌ها اداری و بازرگانی زمان خود معتبر بوده‌اند.

انسان منطقی - اقتصادی

مفروضاتی که از الگوی فکری انسان منطقی - اقتصادی را تشکیل می‌دهند، از فلسفه هدونیزم (یعنی اعتقاد به این‌که هدف اصلی از زندگی خوش‌گذرانی است) ناشی گردیده‌اند. طبق این فلسفه، انسان اعمالی را که باعث افزایش بسیار زیاد منافع شخصی او می‌شود، حساب کرده مطابق آن‌ها رفتار می‌کند.

اصول اقتصادی **آدام اسمیت** نیز بر این فلسفه متکی است. زیرا براساس نظر مزبور، روابط موجود در بازار باید به حال خود رها شود، چرا که خریداران و فروشندگان هر یک به پیرویز سود شخصی خود، باعث تنظیم روابط بازار به بهترین وجه ممکن خواهند شد. به طور خلاصه مفروضات انسان منطقی - اقتصادی به شرح زیر است:

الف) انسان ذاتاً تنبلی بوده با پاداش‌های مالی برانگیخته می‌شود و عملی را انجام می‌دهد که بیشترین درآمد مالی را داشته باشد؛

ب) چون پاداش‌های مالی در اختیار سازمان است، فرد به صورت یک عامل بی‌اراده در سازمان خواهد بود؛

پ) احساسات فردی اصولاً غیرمنطقی است؛

ت) هدف‌های فردی اصولاً غیرمنطقی است؛

ث) عموم افراد دارای مفروضات فوق نیستند، بلکه بیش‌تر آنان دارای قدرت کنترل شخصی بوده، کمتر تحت تأثیر احساسات خود قرار می‌گیرند. این گروه دوم، مسئولیت مدیریت و سرپرستی بقیه را - که اکثریت را تشکیل می‌دهند - برعهده می‌گیرند؛

با توجه به مقتضیات زمان خود، مدیریت علمی تبلور و دستورالعمل‌های مبتنی بر مکتب مذکور بهترین دلیل وجودی

حاصل آید. بر این اساس دیگر «یک تنها بهترین راه» وجود ندارد؛ خواه آن راه به شیوه‌ی کلاسیک تعیین شود، خواه بر مبنای نظریات رفتاری. به طور مثال، مدیریت اقتضایی، بدین مفهوم است که موضوع غنی کردن شغل باید با درک این مطلب، اعمال شود که برخی از کارکنان تمایلی ندارند شغلشان غنی شود. گروهی ترجیح می‌دهند شغل ساده و یک‌نواخت داشته باشند. گروهی نیز از مشکلات کار گریزانند. عده‌ای دیگر، محیط دوستانه‌ای طلب می‌کنند و به محتوای شغل توجهی ندارند. هر شخص و هر موقعیتی، با شخص و موقعیت دیگر تفاوت‌هایی دارد. بسیاری از سازمان‌ها دارای رویه‌ها و مقرراتی هستند که نمایانگر وجود نظام تکرارزنی است و بر این مبنا تصور می‌کنند تمام کارکنان، محیط شغلی و مزایای شغلی یکسانی را مدنظر دارند. این‌گونه سازمان‌ها قادر نیستند خود را با شرایط متحول تطبیق دهند.

تفکرات مهم در تئوری اقتضایی که مدیران آموزشی باید به آن توجه داشته باشند:

۱. در مدیریت یک شیوه‌ی جهانی و بهترین شیوه وجود ندارد؛

۲. مدیر آموزشی باید به حوزه‌های رفتاری در مدرسه خود اشراف داشته باشد؛

۳. مدیر آموزشی نیازها را شناسایی کند؛

۴. عدم اطمینان محیطی، عوامل محیطی (محمدی، ۱۳۸۷).

پیشنهادات کاربردی این نظریه در مدیریت آموزشی

۱. زمینه‌ی خلاقیت و نوآوری با توجه به تشویق و احترام به کارکنان فراهم آورده شود؛

۲. مدیر آموزشی باید چالش‌پذیر باشد؛

۳. مدیر آموزشی به شناسایی فرصت‌ها بپردازد و از آن به‌خوبی استفاده کند؛

۴. مدیر آموزشی فضای آزاد، امن و غنی برای یادگیری فراهم آورد؛

۵. انعطاف‌پذیر باشد؛

۶. مدیریت بحران را به‌خوبی فرا گرفته باشد و بتواند در موقعیت‌های بحرانی به‌خوبی عمل کند (علاقه‌بند، ۱۳۷۱).

مفروضات یک مدیر

هر مدیر نسبت به افراد پیرامون خویش مانند زیردستان، هم‌ترازان و رؤسا مفروضاتی دارد. این مفروضات به طور

طرز نگرش

سیستمی، یعنی همه

چیز را به شکل کلی

نظام‌یافته دیدن و از

خواص سیستم برای

حل و رفع مشکلات

بین اجزای سیستم

استفاده کردن و

به‌همین دلیل به

عنوان جدیدترین

و کامل‌ترین

چارچوب فکری

بشر برای تشخیص

حقایق، مورد

استفاده قرار

می‌گیرد

انسان امروزی
را نمی‌توان
به اتکای
هیچ یک از
دیدگاه‌های یاد
شده شناخت؛
هم‌چنان که
شمانمی‌توانید
هیچ کس را
تنها بر اساس
رفتارهای گاه
و بی‌گاه او
بشناسید

۳
دوره‌ی نهم
شماره‌ی ۴
دی ۱۳۸۹
ویژه‌نامه

انسان منطقی- اقتصادی بود، اما بالا رفتن سطح زندگی مردم و پیچیده شدن مشاغل و رقابت میان سازمان‌ها نیاز به نوآوری اعضای سازمان را افزایش می‌دهد.

وقتی سازمان‌ها سطح انتظارات خود را بالا بردند، کارکنان نیز بر میزان توقعات خود افزودند. به این ترتیب، ماهیت قرارداد روانی نیز دستخوش تغییر گردید. دلیل بارز یک چنین تغییراتی در مطالعات هائورن به خوبی به چشم می‌خورد. زیرا در مطالعات مزبور این نکته روشن شد که کارکنان با خودانگیزه‌ها، نیازها و توقعات بسیار زیادی به محیط کار می‌آورند که با تصورات انسان منطقی- اقتصادی تطبیق نمی‌کند، حال آن‌که بر کیفیت و کمیت کار آنان تأثیر می‌گذارد. این بررسی‌ها منجر به پیدایش فرضیه‌ی دیگری درباره‌ی انسان شد که ذیلاً بیان می‌شود.

انسان اجتماعی

در بررسی‌های هائورن، به این واقعیت پی‌برده شده که اهمیت نیازهای اجتماعی از قبیل مورد قبول و علاقه‌ی همکاران بودن، به اندازه‌ی پاداش‌های مادی یا حتی بیشتر است. این بررسی‌ها هم‌چنین نشان داد که اگر فرد در مقام رقابت با دیگران قرار داده شود، از خود مقاوم نشان خواهد داد. او ممکن است با افرادی که در نتیجه‌ی رقابت متضرر می‌شوند، همدست شود و به این وسیله از آنان رفع خطر کند. فرضیه‌هایی که پس از این مطالعات درباره‌ی انسان به وجود آمده با فرضیه‌های مربوط به انسان منطقی- اقتصادی در تضاد بوده است. این مفروضات به شرح زیر است:

(الف) انسان اساساً به وسیله‌ی نیازهای اجتماعی برانگیخته می‌شود و ضمن برقراری روابط با دیگران میل شناخته شدن و تعلق به دیگران را به دست می‌آورد؛

(ب) انقلاب صنعتی و تقسیم کار به اجزای ساده و کوچک، کار را بی‌ارزش و خسته‌کننده کرده است. برای جبران آن به سازمان‌های غیررسمی و ایجاد روابط اجتماعی روی می‌آورند؛

(پ) انسان در مقابل نیروهای اجتماعی که نشانی از روابط او با دیگر همکارانش هستند، بیش از پاداش‌های مادی واکنش نشان می‌دهد. هر قدر که مدیریت نیازهای اجتماعی زیردست را بیشتر برآورده سازد، زیردست به خواسته‌های مدیریت پاسخ مساعدتری می‌دهد.

علاوه بر مطالعات معروف هائورن، پژوهش‌های دیگری وجود انسان اجتماعی را تأیید می‌کند. از جمله، براساس تحقیقات، شماری از دانشمندان از یک گروه پنجاه نفری به

این نتیجه رسیدند که میزان تولید و خشنودی کارگران با مزد دریافتی و مقام شغلی‌شان ارتباط ندارد، بلکه هر دو با عضویت و احساس تعلق گروهی مرتبط است. هم‌چنین، مطالعاتی که در خط زنجیر (خط مونتاژ) و معادن زغال‌سنگ به عمل آمد، نشان داد که منبع اصلی بسیاری از مشکلات کاری، عدم رضایت آنان از قطع روابط اجتماعی و ایجاد محدودیت در برقراری تماس‌های اجتماعی آنان است. به همین دلیل، پاداش‌های گروهی نیز در بالا بردن تولید پاداش‌های فردی مؤثرترند. حتی بررسی‌هایی که در جریان جنگ جهانی دوم و جنگ کره به عمل آمد، این نکته را تأیید کرد که احساس تعهد یک سرباز نسبت به هم‌قطاران‌ش، به ویژه آنانی که روابط غیررسمی و صمیمانه با او دارند، یکی از منابع اصلی انگیزش برای جنگیدن است. اما به طور کلی نتایج بعضی از کاوش‌ها اشاره می‌کند که انسان اجتماعی نیز همانند انسان اقتصادی کلیت ندارد و قوانینی از وجود انسانی دیگر به نام «انسان خودیاب» به دست آمده است.

انسان خودیاب

گروهی از دانشمندان که در پی ارزیابی اثر عامل اجتماعی بر میزان تولید بودند، به این نتیجه رسیدند که تقسیم کار و تجزیه‌ی شغل در سازمان‌های اداری و بازرگانی امروز این امکان را از شاغل می‌گیرد که از استعداد خویش استفاده کند. بروز استعداد ذاتی عالی‌ترین نیاز انسان در سلسله مراتب نیازهاست. وقتی وظایف شغلی فرد با استعدادهايش تطبیق کند، او فرصت بروز استعدادهای ذاتی خود را در می‌یابد و در این مرحله، خودیاب می‌شود؛ مثلاً بعضی از افراد به تجسس علاقه دارند، پاره‌ای به تحقیق و مطالعه، عده‌ای به شعر و موسیقی و... حال اگر گروه اول کارآگاه، گروه دوم پژوهشگر و گروه سوم شاعر و موسیقی‌دان شوند، به حد نهایت از استعداد خود استفاده می‌کنند؛ ولی چنانچه هر گروه، شغلی برخلاف علاقه و استعداد خویش بیابند، بی‌علاقگی و بی‌تفاوتی، اثر بخشی‌شان را به حداقل می‌رساند.

بررسی‌های یکی از دانشمندان موسوم به **هرزبرگ** نیز مؤید این نظر است که اصولاً وجود نارسایی در عوامل اصلی ایجاد انگیزش، ناشی از نیاز به خودیابی و عوامل دیگر از قبیل حقوق اندک، شرایط نامطلوب کار، نظارت و سرپرستی ناقص است که باعث عدم رضایت می‌گردد. در صورت رفع مشکلات مربوط، رضایت عضو تأمین می‌شود، نه این‌که انگیزش مورد نظر را ایجاد کند.

انسان پیچیده

نمونه‌های انسانی که تاکنون ارائه شده، هیچ یک به تنهایی الگوی کاملی از انسان به دست نمی‌دهد؛ از این رو، با وجود کوشش‌های بسیار، پیروی از هر یک از آن نمونه‌ها باعث سردرگمی می‌شود. انسان پیچیده‌تر از آن است که با یک الگوی ساده شناخته شود. حتی جالب این که یک فرد ممکن است در زمان‌های مختلف، انگیزه‌های گوناگون پیدا کند. شاید علت اصلی این باشد که نیازهای انسان در قالب سلسله مراتبی، پیوسته در حال تغییر و تحول است؛ پس باید پذیرفت که انسان امروزی را نمی‌توان به اتکالی هیچ یک از دیدگاه‌های یاد شده شناخت؛ هم‌چنان که شما نمی‌توانید هیچ کس را تنها بر اساس رفتارهای گاه و بی‌گاه او بشناسید. توضیح این که یک فرد می‌تواند در محیط خانه‌اش، همسر و پدر؛ برای کسانی که در نزدیکی او زندگی می‌کنند، همسایه؛ در نزد رانده‌ی اتوبوس، مسافر؛ در چشم رئیس خودش، کارمند و... باشد. حال، اگر این فرد در برابر همکاران خود مؤدب باشد، چنان‌چه کسی او را «یک مرد بادب» تصور کند، دچار اشتباه خواهد شد؛ زیرا رفتار او در محیط کار تنها بخشی از کل رفتارهای اوست. نگرش «انسان پیچیده» با توجه به این مثال تا حدودی روشن می‌شود (محمدی، ۱۳۸۷).

آموزش و پرورش کیفی جامع

اغلب مدیران آموزشی، مفاهیم مدیریت کیفیت جامع را به حوزه‌ی صنعت و تجارت مربوط می‌دانند و در نتیجه از پذیرش آن در حوزه‌ی آموزش و پرورش امتناع می‌ورزند. این خود یکی از دلایل اصلی ناکامی نظام آموزش در تبدیل شدن به بهترین فضا برای تحقق یادگیری است.

مدیریت کیفیت، بنیادی نظری فراهم می‌کند تا براساس آن مدیران و مربیان بتوانند خط فکری مناسب را برای بهبود مدارس و سازمان‌های آموزشی شناسایی کنند و اعمال و فعالیت‌ها را به گونه‌ای سامان بخشند که کیفیت به ظهور برسد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱).

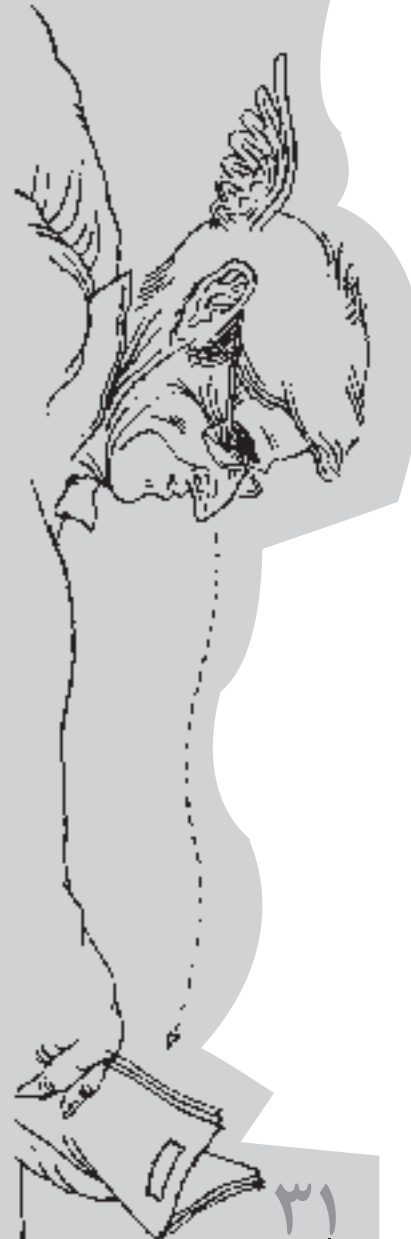
مدیریت و رهبری آموزشی از جنس و سرشت دیگر است و با سایر مدیریت‌ها از جمله مدیریت صنعتی، بازرگانی، دولتی، بیمه و بانک متمایز است. رهبر آموزشی تنها بر عناصر سنتی از قبیل نگرش‌ها، سبک‌ها و رفتارها تأکید نمی‌کند؛ او به دنبال تلاش سنجیده در دقیق‌سازی فرهنگی است. رهبری آموزشی، سازمان‌ها را به عنوان پدیده‌های طبیعی نمی‌نگرد

(گرین فیلد)، بلکه آن‌ها را به‌عنوان فرهنگ‌ها و تصوراتی هماهنگ از افرادی سازمان‌یافته می‌داند.

رهبری آموزشی باید خود را پاسخ‌گوی بافت فرهنگی بداند و به‌گونه‌ای منتقدانه از کارهای دراز‌آهنگ عاملان فرایندهای فرهنگی آگاه باشد. وقتی عملی پیشنهاد می‌شود، او باید با بهره‌گیری از فلسفه‌ی آموزشی، هدف‌ها و فرایندهای آن را توجیه کند. بنابراین رهبری آموزشی چیزی فراتر از مجموعه‌ای از فنون اجتماعی و یا مدیریتی است که در مهارت‌ها و سبک فردی (مانند مدیر مدرسه) یا در رفتارهای گروهی برای حل و فصل مسائل یک سازمان یا نظام ظاهر می‌گردد. این نوع رهبری، بیشتر به روش‌های درک و فهم ارزیابی و اصلاح تغییر سازمان توجه دارد. رهبری آموزشی ناگزیر اعمال دل‌بخواه قدرت اجتماعی را به چالش می‌گیرد. بسیار مشکل است که فرض کنیم دانش تعلیم و تربیت به گونه‌ای سلسله‌مراتبی در سازمانی توزیع می‌شود و یا این که خردگرایی دیوان‌سالارانه در مورد ساختارها و عملکردهای آن به خودی خود موجه جلوه داده شده است. ما معتقدیم، کاربرد مسئولانه‌ی قدرت اجتماعی در تعلیم و تربیت، ویژگی اساسی رهبری آموزشی است (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱).

رهبری آموزشی به عنوان بخشی از فرایندهای تعدیل و یا حفظ فرهنگ سازمانی است که در چارچوب فرهنگی، به او به عنوان رهبر نمادین که به جزئیات مسائل فرهنگی توجه نشان می‌دهند، نگریسته می‌شود (دیل و کندی، ۱۹۸۷). بدین مفهوم، رهبری آموزشی بخشی از یک پدیده‌ی گروهی است که بدان وسیله واقعیت مشترک معنا (می‌شود) و آن‌چه به حق است، به طور منظم مورد بازنگری قرار می‌گیرد و دوباره به ثبوت می‌رسد. به کارگیری صفت «آموزشی» به فلاسفه، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دلالت دارد. بنابراین، رهبری آموزشی، به‌درستی و نادرستی، عدالت و بی‌عدالتی، حقیقت، زیبایی‌شناسی و گفت‌وگو درباره‌ی آرمان‌های عملی در تعلیم و تربیت می‌پردازد. رهبری آموزنده به تجزیه و تحلیل فعال وجود اشیا می‌پردازد. در این دیدگاه (استارت، ۱۹۸۴) رهبری آموزشی به آن‌چه درست و حق است توجه دارد، به پرورش و تغذیه و پذیرش اندیشه‌ها می‌پردازد و از آن‌ها پشتیبانی می‌کند. از این رو، رهبری آموزشی به گونه‌ای ضمنی مسئول دخالت در سیاست سازمان است.

در جایی که فرهنگ سازمان دخیل است، هدف‌ها و سرشت رهبری آموزشی تغییر می‌کند. رهبر آموزشی، در حالی که به تاریخ ارزش‌گذاری شده و سنت‌های محیط حساس است،



به گونه‌ای نقادانه از پیامدهای تغییر فرهنگی تاریخ، می‌تواند به آسانی انسان‌ها را تحت تأثیر خویش قرار دهد. دنیای معمولی، آموزشگران و رهبران آن‌ها نیز می‌توانند در برابر بیدادگری‌های روزمره، حساسیت خود را از دست بدهد. اغلب آموزشگران به بردگان امور یک روند کسالت بار بدل می‌شوند و در نتیجه احساس شور و شوق خود را به عنوان مربیان حرفه‌ای از دست می‌دهند. این مسئله می‌تواند در خدمت آنان به ارباب رجوع، تأثیری زیانمند داشته باشد. رهبران آموزشی به تزریق حس هیجان در انجام یک روند، مدد می‌رسانند.

به طور خلاصه، رهبر آموزشی حس شور و شوق، موجودیت، اصالت و تازگی را در خون یک سازمان جاری می‌کند. او فردی است که دیگران را به مشارکت وامی‌دارد (استارت، ۱۹۸۴). رهبر آموزشی دیگران را به تعهد در برابر رهیافت‌های مدیریت و کارهای حرفه‌ای آموزشی در تعلیم و تربیت دعوت می‌کند که این چیزی بیشتر از مدیریت است (میکلاس).

نظام آموزش ما در توسعه‌ی خدمات و تولید محصولات جدید و پیشرفت روزافزون، نیازمند خلاقیت و نوآوری است. این کار مهم و مؤثر با آموزش نخبگان و کارشناسان برجسته انجام‌پذیر است، اما اصلاً کافی نیست. آنچه مؤثر و کارآمد است بهسازی و اصلاح فرایندهای مختلف طراحی، برنامه‌ریزی، تولید، آموزش و ارزشیابی است که به نظام آموزشی کشورها توان رقابت می‌دهد. البته تولید محصولات جدید، زمانی مهم است که با کارایی و اثربخشی همراه باشد و موجب افزایش کیفیت گردد.

موفقیت برخی از کشورهای پیشرفته در آموزش، به خاطر کسب اطمینان از این نکته است که حتی کندترین یادگیرندگان می‌توانند به سطح نسبتاً بالایی از کارایی دست یابند. تحقیقات بلوم^{۱۳} (۱۹۶۸) نشان می‌دهد، «تحت هر شرایط صحیح» ۹۸ درصد دانش‌آموزان می‌توانند به همان خوبی ۲۵ درصد بالای هرم (دانش‌آموزان خوب) پیشرفت کنند. این جاست که مدیریت و آموزش با کیفیت ظهور می‌کند.

دمینگ^{۱۴} به قانون ۱۵-۸۵ معتقد است و آن این است که ۸۵ درصد مسئولیت کیفیت بر دوش «نظام آموزشی» است. (آیا منظور مدیر نظام آموزشی است؟) راه رسیدن به کیفیت، درک نظام آموزشی با همه‌ی پیچیدگی‌ها و ظرافت‌هایش است و این کار بر عهده‌ی حوزه‌ی مدیریت است. تنها ۱۵ درصد مسئولیت مربوط به اشخاصی می‌شود که در آن نظام کار می‌کنند. **جاناتان کازول**^{۱۵} (۱۹۹۲) بر این عقیده است که

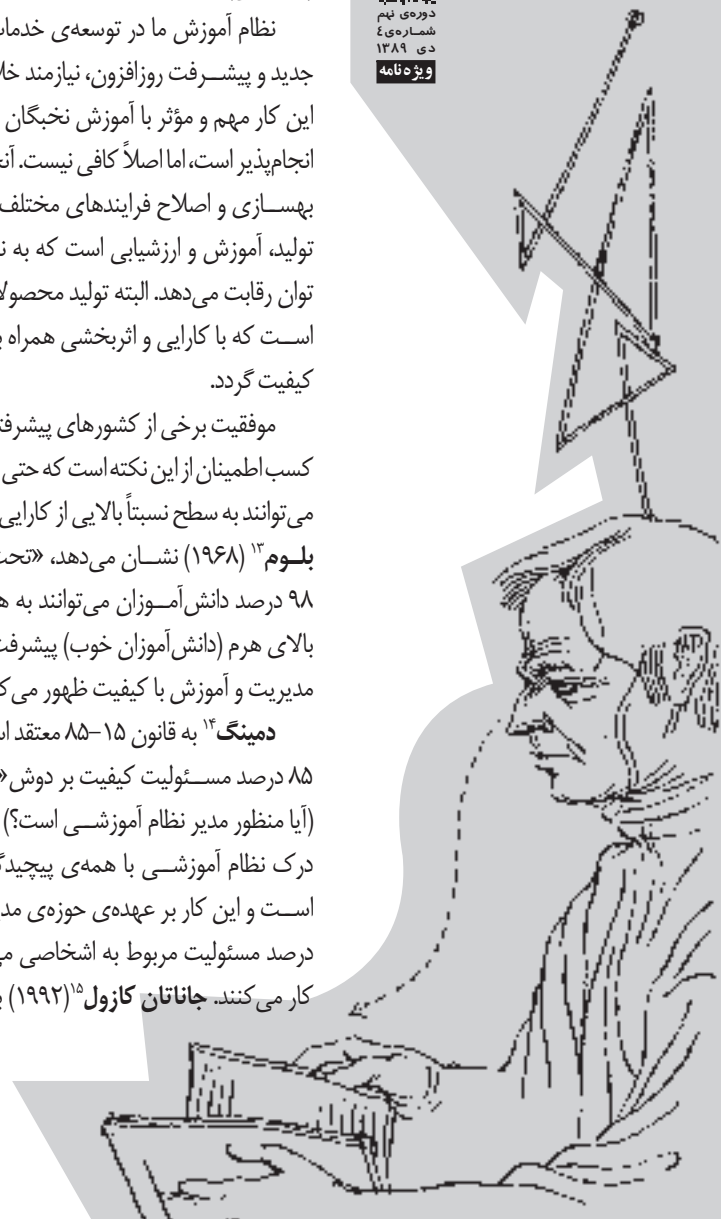
اگرچه ساختمان‌ها و فضاها و وسایل آموزشی در بسیاری از مدارس کافی نیست، اما «ریختن پول به پای مشکل»، بدون این که اول طرح عاقلانه‌ای داشته باشیم، کاری واقعاً احمقانه است. این بدان معنا نیست که در آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری نکنیم، بلکه باید به جای سرمایه‌گذاری اتفاقی، به سرمایه‌گذاری عاقلانه روی بیاوریم.

آموزش و پرورش یک فرایند و نظامی از فرایندهاست. به آموزش و پرورش باید به مثابه‌ی یک فرایند کلان نگاه کنیم، نه فقط یک سیستم. مدیریت آموزشی باید به مثابه‌ی راهبردی عقلانی، ملی و نویددهنده برای پیشرفت مدارس عمل کند. ما اکنون در عصر و جهان اطلاعاتی زندگی می‌کنیم. جهان اطلاعاتی و فرا صنعتی، رسیدن به یک شیوه‌ی جدید و پیشرفته‌ی زندگی را به ما نوید می‌دهد. برای تحقق این امر باید فرهنگ تفاهم و تعهد نسبت به مصالح همگانی و منابع ملی ایجاد شود و توسعه یابد. آموزش و پرورش باید چگونگی دست یافتن به این فرهنگ را نشان دهد. مدارس باید راه را نشان دهند. آن‌ها باید به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ داده و برای موفق شدن در جامعه‌ی در حال تغییر، به آنان مهارت‌ها و ابزارهایی ارائه دهند.

مدارس، نفوذ قدرت‌مندی بر زندگی کودکان دارند. آن‌ها می‌توانند به طور گسترده، خدمات مؤثری را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند. در گذشته، مردم تا این حد نسبت به زمینه‌های فکری، بدنی و عاطفی فرزندان‌شان حساس نبودند؛ در حالی که امروزه این توجه صد چندان شده است.

واقعیات امروز جامعه را به وسیله‌ی مفروضات دیروز نمی‌توان فهمید. درک واقعیات امروز، مستلزم بازنگری و تجدیدنظر در روش‌ها و برنامه‌های گذشته است. باید روش‌های منسوخ را کنار گذاشت و نظریه‌ای روشن از وضعیت امروز را جایگزین کرد. ما اکنون برای آماده کردن کودکان جهت زندگی در هزاره‌ی سوم، درحال استفاده از روش‌های آموزش و مدیریت کهنه و سنتی با رویکرد دروندادمدار هستیم. مدارس ما نیازمند مدیران و رهبران اثربخش هستند؛ مدیرانی که فرایندمدار و آینده‌گرا باشند؛ دیدگاه‌های آینده را بررسی کنند و جهت‌هایی برای تغییر، پیشنهاد کنند؛ پذیرای ایده‌ها و تجربیات جدید باشند و بتوانند برای دانش‌آموزان امید، نشاط و خوش‌بینی فراهم کنند.

«مدیریت افراد» روز به روز شبیه به کار بازاریابی^{۱۶} می‌شود. در امر بازاریابی با این سؤال آغاز نمی‌کنیم که چه می‌خواهیم؟ بلکه با این سؤال‌ها شروع می‌کنیم که طرف دیگر چه می‌خواهد؟ معیارهای او چیست؟ چه اهدافی را دنبال می‌کند؟





۳۳
دوره ی نهم
شماره ی ۴
دی ۱۳۸۹
ویژه نامه

تی ام کوپولوس^۸ معتقد است مدیریت دانش راهی برای درک بهتر راهکارها و استراتژی‌های مفید در پیشبرد اهداف آموزشی است. مدیریت فرایندمدار نیز ناظر بر چنین فرایندی در نقشه‌ی کلان عملیات بهبود است.

در فرایند آموزش مدیریت فرایندمدار در مناطق و سازمان‌های آموزش و پرورش کشور، به‌ویژه در جمع مدیران مدارس، با مسائل و چالش‌های مختلفی روبه‌رو بوده‌ایم. مدیران مدارس و کارشناسان سطوح مدیریت اجرایی به اتفاق توصیه داشتند که این دوره‌های آموزشی بهتر است برای مدیران میانی و ارشد نیز برگزار شود؛ چون یکی از موانع کاری ما در توسعه‌ی مدیریت فرایندمدار رفتارهای نامناسب مدیران مافوق و عوامل ناشی از تفکرات آنان است.

چالش‌های عمده در اجرای مدیریت فرایندمدار را می‌توان به شرح زیر فهرست کرد:

- فرهنگ رایج در سطوح میانی و ارشد آموزش و پرورش، مدیریت فرایندمدار را ترویج نمی‌کند؛

- از مدیریت فرایندمدار و مزایا و منافع آن شناخت صحیح وجود ندارد؛

- سطوح مدیریت ارشد و میانی و سیستم موجود در ارزشیابی و سنجش منافع و مزایای مدیریت فرایندمدار، توانایی لازم را ندارند؛

- فرایندهای سازمانی موجود در آموزش و پرورش برای مدیریت فرایندمدار طراحی نشده‌اند؛

- یافته‌ها و اطلاعات کافی برای مدیریت فرایندمدار وجود ندارد؛

- انگیزه‌ها و پاداش‌های لازم برای اجرای مدیریت فرایندمدار پیش‌بینی نشده است (تورانی، ۱۳۸۷).

اصول چهارده گانه‌ی بهبود کیفیت در مدیریت مدرسه

رعایت این اصول در فرایندهای مدرسه کمک می‌کند تا تغییرات را درست مدیریت کنیم.

۱ توافق به جای اقناع

بارها اتفاق می‌افتد مدیران مدارس برای انجام کاری نیاز به جلب نظرات کارکنان خود دارند. توافق نظرات اکثریت و به اصطلاح اتفاق نظر اکثر کارکنان کفایت می‌کند تا شما تغییرات مورد نظرتان را شروع کنید. «اصرار نداشته باشید همه‌ی کارکنان را قانع کنید.» چون همیشه عده‌ی قلیلی هستند که

و چه چیزهایی را نتیجه می‌داند؟ مدیران مدارس نیز باید بدانند گیرنده‌ی اصلی خدمات یا مشتری اصلی که همانا دانش‌آموزان هستند، چه می‌خواهند؟ معیارهای آنان چیست؟ و چه چیزی را دنبال می‌کنند؟ مدیران مدارس دیگر نمی‌توانند فقط آن‌چه را که فرادستان برنامه‌ریزی و تدوین و به اصطلاح هدف‌گذاری می‌کنند، به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. این سیاست‌ها و روش‌ها، دیگر نمی‌توانند نقطه شروع باشند. نقطه‌ی شروع جایی خواهد بود که دانش‌آموزان و یادگیرندگان آن‌را «ارزش» می‌دانند و به آن متمایل و نیازمندند.

نقطه‌ی شروع باید این فرض باشد که مشتری و یادگیرنده‌ی خدمات، هرگز چیزی را که تهیه‌کننده می‌فروشد، نمی‌خرد؛ آن‌چه برای مشتری «ارزش» است، همواره چیزی متفاوت از آن چیزی است که برای تهیه‌کننده در حکم «کیفیت و ارزش» تلقی می‌شود. این فرضی است که به حد کافی در تجارب همه و نیز در «مدیریت کیفیت جامع» به اثبات رسیده است. این موضوع همان اندازه که دربرگیرنده‌ی خدمات تجاری، بازرگانی و صنعتی است، شامل مؤسسه‌ای چون مدارس، دانشگاه‌ها و بیمارستان‌ها هم می‌شود. استراتژی‌ها یا راهبردهای مدیریت مدارس باید با ارزش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان یا گیرندگان خدمات آغاز شود. مدیران فرایندمدار باید با تمرکز بر فرایند و اصلاح و بهبود و بهینه‌سازی آن، از امکانات محدود و موجود، حداکثر استفاده را ببرند. آنان نباید در ورودی‌های سیستم مدرسه متوقف شوند؛ بلکه باید در فرایند سیستم مدرسه با نگاه به نتایج و خروجی‌ها تلاش کنند. این امر مستلزم «ایجاد درک روشن، اعتماد و باور عمیق، توسعه‌ی دانش و مهارت‌ها در مدیران مدارس و سپس برنامه‌ریزی و اجرا و ارزشیابی است.»

تغییر نگرش بنادینی که در عصر اطلاعات به وجود آمده است، پارادایم جدیدی را جایگزین پارادایم عصر صنعتی می‌کند. این تغییرات نشان می‌دهد که استانداردسازی، کنترل مرکز، تصمیم‌گیری اتوکراتیک، پیچیدگی، یکنواختی، ارتباط یک طرفه، جزء‌گرایی و توجه به اجزاء معلم‌محوری، به ترتیب جایشان را به مناسب‌سازی مشتری، استقلال و پاسخ‌گویی، تصمیم‌گیری مشارکتی، ابتکار، گوناگونی، ارتباط شبکه‌ای، کل‌گرایی، «توجه به فرایند» و یادگیرنده‌محوری می‌دهند.

توجه به فرایند به جای توجه به اجزاء و اعتقاد به نقشه و مسیری که ما را به درک بهتر راهکارها و خلق استراتژی‌ها برساند، از مشخصه‌های مشترک مدیریت فرایندمدار و مدیریت دانش است.

«مدیریت افراد»
روز به روز شبیه
به کار بازاریابی
می‌شود.

در امر بازاریابی
با این سؤال آغاز
نمی‌کنیم که چه
می‌خواهیم؟ بلکه
با این سؤال‌ها
شروع می‌کنیم
که طرف دیگر چه
می‌خواهد؟



قانع نمی‌شوند و یا بسیار دیر قانع می‌شوند و پیوسته بر نظرات خودشان تأکید می‌کنند. اصرار شما در قانع کردن همه‌ی افراد ضمن اتلاف هزینه‌های زیاد از جمله وقت و منابع، باعث خواهد شد آن عده‌ی قلیل تظاهر به پذیرش نظر شما کنند. این نوع برخوردها، باب چاپلوسی و تظاهر را در مدرسه‌ی شما باز می‌کند. یادتان باشد، در حرکت بهبود و مدیریت تغییر در مدرسه، بیش از آن که به اتفاق و توافق نظرات کارکنان خود نیاز داشته باشید، به انتقادات آنان احتیاج دارید؛ خواه سازنده و خواه غیرسازنده باشند.

۲ مهار مقاومت به جای از بین بردن آن

طبیعی است که در هر تغییری عده‌ای مقاومت می‌کنند و حتی جلوی آن می‌ایستند و مزاحمت‌هایی به وجود می‌آورند. فرهنگ‌سازی قبل از شروع تغییر، گسترش آگاهی و درک روشن نسبت به تغییر و توسعه‌ی دانش، نگرش و مهارت کارکنان و مشارکت دادن و کسب مشورت از آنان در چگونگی تغییر، تأثیر فراوانی در کاهش مقاومت‌ها خواهد داشت. سعی نکنید همه‌ی مقاومت‌ها را بشکنید و یا از بین ببرید. چون از بین بردن مقاومت‌ها بسیار سخت و در اکثر موارد غیر ممکن است.

«کاهش و مهار مقاومت‌ها کیفیت می‌کند تا شما حرکت بهبود و تغییر را ادامه دهید.» بیهوده تلاش نکنید تا مقاومت‌ها را از بین ببرید. مهار آن برای آغاز حرکت تغییر در مدرسه کافی است.

۳ شناسایی فرصت‌ها و محدودیت‌ها

منظور از فرصت‌ها و محدودیت‌ها، همان نیروهای جلوبرنده و بازدارنده هستند. در ایجاد تغییر و بهبود و بهسازی فرایندهای مدرسه، فرصت‌ها و محدودیت‌های مرتبط با فرایندی را که می‌خواهید تغییر داده و بهبود دهید دسته‌بندی کنید؛ آن‌گاه با تقویت نیروهای جلوبرنده، نیروهای بازدارنده را ضعیف و ضعیف‌تر و تأثیر آن را بسیار کم کنید.

۴ پذیرش نارسایی عملکرد و بازده

شهامت داشته باشید و نارسایی عملکرد خود را در مدرسه بپذیرید. به اصطلاح به ضعف‌های خود، مدرسه و برنامه‌های آن اعتراف کنید. این کار کمک می‌کند تا حفره‌های پنهان، آشکار شوند و کارکنان مدرسه، والدین و دیگران به شما بیشتر اعتماد کنند. سعی نکنید بر ضعف‌های خود سرپوش بگذارید. این کار سر در برف فرو بردن است. «افرادی که

به ضعف‌ها و نارسایی‌های عملکرد خود پی نبرند و یا آن را نپذیرند، قدمی به جلو نخواهند برداشت.» این افراد همه چیز را درست، کامل و موفق می‌پندارند و دلیل و انگیزه‌ای برای حرکت به جلو احساس نمی‌کنند؛ این یعنی پایان کار. برخی از مدیران چون دقیقاً به بررسی وضعیت مدرسه نمی‌پردازند و نقاط قوت و ضعف و عملکرد آن را تجزیه و تحلیل و ارزیابی نمی‌کنند؛ تصور می‌کنند که مشکلی ندارند و همه چیز بر وفق مراد است! پس برای اعتراف به نارسایی عملکرد و بازده، بهتر است به ارزشیابی عملکرد و کارکرد مدرسه‌ی خود اقدام کنید.

۵ شکستن کارهای بزرگ به کارهای کوچک

زیربار کارهای بزرگ رفتن، با توجه به امکانات و مقدراتی که در مدارس وجود دارد، کاری دشوار و اکثر مواقع غیرعقلانی است. کار بزرگ به منزله‌ی سنگ بزرگ و علامت نزدن است. «اشتباه نشود؛ منظور از کار بزرگ، آرمان بزرگ نیست.» بلکه مقصود، بدون تجهیزات و منابع کافی و غیرموزون و غیرهم‌سطح آهنگ و هوس انجام کاری بزرگ داشتن است. کارها را به اصطلاح بشکنید، خرد کنید و سپس آن را در جغرافیای مناسب انجام دهید.

۶ کنار گذاشتن روش‌های کهنه و ناکارآمد

همین طور که بسیاری از تجهیزات، لوازم خانگی، مواد غذایی، مواد دارویی و ... از رده خارج می‌شوند و یا تاریخ مصرفشان می‌گذرد، روش‌ها نیز از چنین منطقی تبعیت می‌کنند. آنچه شما را به این‌جا که هستید رسانده، برای ماندن شما در این‌جا کافی نیست. «اگر نشکست، عوض نکن؛ اما اگر تا به حال نشکست، حالا وقت آن است که بشکنی و عوض کنی؛ این گونه است که می‌توانید یک قدم به جلو بردارید.» عده‌ای از افراد از جمله مدیران مدارس، بر انجام روش‌های گذشته تأکید دارند. آنان می‌خواهند کارهای فعلی و آتی را با روش‌های گذشته انجام دهند؛ اما طبیعی است که با موانع و مشکلاتی رو به رو شوند. جالب این‌جاست که به جای عوض کردن روش‌ها، رویه‌ها و فرض‌ها، بر انجام کار با همان مهارت‌ها و روش‌های گذشته اصرار می‌ورزند.

۷ دوراندیشی

دوراندیشی و یا به عبارت دیگر، عاقبت کار را دیدن، آینده را چند قدم به جلو پیمودن و جوانب کارها را بررسی کردن،

از نکات بسیار مهمی است که مدیران باید در حرکت بهبود و تغییرات مناسب در مدارس به آن توجه کنند.

دوراندیشی باعث می‌شود که مدیر مجبور به عذرخواهی نشود. و همه‌ی زحمات و ثمره‌اش یک‌باره از بین نرود. دوراندیشی ثمره‌ی ذهنیت عقلایی است؛ همان طوری که تغییر نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل خردمندانه و عاقلانه است. مدیرانی که سلامت نفس و توکل بیشتری دارند و به مقصد و هدف می‌اندیشند و آینده را ساختنی می‌دانند، دوراندیش‌ترند. به قولی، وقتی باد می‌وزد، عده‌ای به فکر ساخت دیوارند، عده‌ای دیگر آسیاب بادی می‌سازند.

۸ تمرکز بر دانش‌آموزان به‌عنوان گیرنده‌ی اصلی خدمات مدرسه

دانش‌آموزان چه می‌خواهند؟ چه نیاز دارند؟ چه می‌دانند؟ چه باید بدانند؟ چرا به مدرسه می‌روند؟ برای زندگی آینده چه باید بدانند، تا قادر باشند با دیگران ارتباط برقرار کنند و روابط انسانی خود را پویا و اثربخش کنند؟ و... این‌ها اموری هستند که همه‌ی برنامه‌های مدرسه و حرکت‌های بهبود باید معطوف به آن‌ها باشند.

باید بررسی کرد، هر حرکت بهبود و هر تغییری که قرار است در مدرسه اتفاق بیفتد چه تأثیری بر دانش‌آموزان و فرایند یادگیری می‌گذارد؛ در غیر این صورت مطمئن باشید برنامه و حرکت شما نقص دارد و باید آن را بر طرف کنید.

۹ هدف‌گذاری درست، واقعی و قابل دسترس

«برای ناخداایی که به مقصد نمی‌اندیشد، هیچ بادی موافق نیست.» این که مدرسه باید اهدافی داشته باشد، جای هیچ‌گونه شک و تردید نیست؛ اما اهداف غیر قابل دسترس و آرمانی و کلی نمی‌توانند مدرسه را به مقصد رهنمون شوند. «تغییراتی را که در مدرسه برای آن برنامه‌ریزی می‌کنید باید براساس هدف‌های روشن، واضح، قابل اندازه‌گیری و قابل دسترس باشد.» با اهداف کوچک کارها را شروع کنید تا به تدریج به نتایج بزرگ برسید. موفقیت‌های کوچک نویدبخش موفقیت‌های بزرگ هستند.

۱۰ بایسته کار کردن به جای سخت کار کردن

مدیرانی را سراغ داریم که همیشه مشغول به نظر می‌رسند و بیشترین زمان را به کار اختصاص می‌دهند، کمتر از مرخصی استفاده می‌کنند و شاید اصلاً به مرخصی

نمی‌روند. آن‌ها سهم خانواده، فرزندان، فامیل و خویشاوندان و تفریح و گردش را به کار اختصاص می‌دهند. متأسفانه در ارزشیابی‌ها نیز کار زیاد ملاک عمل قرار می‌گیرد، نه درست کار کردن. «کار سخت و زیاد به تدریج انسان را کم حوصله و خسته می‌کند، قدرت گوش دادن و تأمل در حرف‌ها و نظرات دیگران را کاهش می‌دهد و پرخاشگری و تندخویی را زیاد می‌کند.» در حالی که لازم است مدیر بیش از دیگران فرصت کند و این فرصت را برای خود به‌وجود آورد تا بتواند به تفریح و گردش برود و با فرزندان، اقوام و خویشان مراد و رفت و آمد داشته باشد. اگر همه‌ی وقت خود را با کار روزانه پر کنید، دیگر جایی برای خانواده، استراحت و تفکر نمی‌گذارد! استمرار این وضع شما را از پای در می‌آورد. مدیران کیفی و مدیران تغییر، زمانی بیشتر و بهتر می‌توانند مفید واقع شوند و حرکت بهبود را ادامه دهند که اوقات بیشتری برای فکر کردن و تمرکز افکار داشته باشند. مدیرانی که دائم مشغول به نظر می‌رسند، به تدریج به یک مصرف‌کننده و کارپرداز تبدیل می‌شوند. مدیران مدارس باید تغییر را از خودشان، شروع کنند؛ پس بهتر است به افزایش دانش و مهارت‌های خود توجه کنند. مدیری که خود نگرش، باور، دانش و مهارت کافی نسبت به تغییر و بهبود فرایندهای آموزشی، پرورشی، اطلاعاتی، مدیریتی، فناوری اداری مدرسه ندارد، چگونه می‌تواند رهبر تغییر شود؟ یادتان باشد نوشدگی آموزش، از خود نوشدگی آغاز می‌شود. «لازمه‌ی زیبا و بایسته کار کردن تبدیل شدن از مدیر آموزشی به ناظر و رهبر آموزشی مدرسه است.»

۱۱ حل مشکل نه جابجایی آن

در حرکت بهبود کیفیت، اصل بر حل ریشه‌ای مشکلات است، نه حل موقتی و مسکنی و یا جابجایی آن. برخی جابجایی مشکل و یا مخفی کردن آن را حل مشکل می‌دانند. این ویژگی مدیران دفع‌الوقت و روزمره است. «مدیران کیفیت، بهترین راه حل را ساده‌ترین راه حل نمی‌دانند، بلکه بهترین را علمی‌ترین راه حل می‌دانند؛» راه‌حلی که درست، متناسب و جامع باشد. اخراج دانش‌آموز از کلاس و یا در اختیار گذاشتن معلمی به منطقه به بهانه‌ی ضعیف بودن، در واقع همان جابجایی مشکلات است، نه حل آن. ریختن زباله‌های مدرسه در حیاط‌خلوت مدرسه، مخفی کردن مشکل است نه حل آن. سعی کنیم در حل مشکل یکی از بهترین راه‌حل‌ها را برگزینیم. مدیران تغییر و فرایندمدار به نوعی مدیران

۳۵

دوره‌ی نیم
شماره‌ی ۴
دی ۱۳۸۹
ویژه‌نامه





مسئله‌محور هستند، یعنی بر مسائل و مشکلات و حل آنان به روش‌های علمی تمرکز دارند.

۱۲ مثبت‌اندیشی و عدم پیشداوری نابجا

کیفیت و ارتقای آن با افراد مثبت‌اندیش، (یعنی آنانی که قدر آنچه را که دارند، می‌دانند) سازگار است. در بهبود کیفیت باید با تکیه بر داشته‌های مدرسه، خود حرکت بهبود را آغاز کنید. در واقع «نقطه‌ی شروع همان جایی است که در حال حاضر در آن هستید؛ پس از جای خود بلند شوید، دوری بزنید و ببینید کجا نشسته‌اید؛ چون آن جایی که ایستاده‌اید، بستگی به جایی دارد که نشسته‌اید.»

مدیرانی که قدرت ریسک ندارند، دچار ترس و ارباب هستند و بر این باورند که با امکانات و منابع موجود نمی‌توان کاری از پیش برد. به همین بهانه حرکت بهبود را شروع نمی‌کنند و به اصطلاح درجا می‌زنند. آن‌ها مناسب تغییر و حرکت بهبود نیستند. تنگ‌نظری و منفی‌نگری دشمن کیفیت و هرگونه تغییر است.

«پیشداوری نابجا به معنی نوعی برچسب‌زدن است؛ جریانی که ناآگاهانه و مداوم در مدارس و کلاس‌ها رخ می‌دهد.» مدیران مدارس بدون مطالعه‌ی دقیق و آشنایی کامل با معلمان مدرسه، تصور می‌کنند که یکی از آن‌ها ضعیف و دیگری قوی است. مدیران تغییر و فرایندمدار، باید به این ظرافت‌ها با دقت توجه کرده و سعی کنند، خود دچار این پیشداوری‌ها نشوند. به دیگران نیز آموزش دهند که در ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و ... این پیشداوری‌ها را نداشته باشند.

۱۳ تدریجی و پیوسته بودن کیفیت؛ نه اتفاقی، آنی و گسسته‌بودن آن

فرایند حرکت به کیفیت جامع، فرایندی آهسته و پیوسته است. کیفیت جامع یک سفر است، نه یک مقصد. مدیریت کیفیت جامع اقدامی هوشمندانه، آرام و مستمر در تأمین اهداف مدرسه، پاسخ به انتظار و نیاز دانش‌آموزان و افزایش سطح کیفیت و مشکلات است. باید از وسوسه‌ی حرکت کردن سریع در اجرای کیفیت جامع خودداری کرد. با صبر، بخشش و همیاری به تحول و تغییر مدیریت کیفیت جامع نزدیک شویم. توسعه‌ی کیفیت مدرسه (مدرسه کیفی جامع)، در رهیافت مدیریت کیفیت جامع، یک رخداد آنی نیست که هر هفته و هر ماه یک بار اتفاق بیفتد؛ بلکه یک فرایند پیوسته و طولانی مدت است.

«کیفیت چیزی نیست که بتوان به مدرسه اضافه و به اصطلاح تزریق کرد؛ کیفیت بینش مبتنی بر جامعیت کار است.» بنابراین هر نوع تغییر در فرایند برنامه‌های آموزشی و درسی مدرسه، نیازمند مشارکت صادقانه‌ی همه‌ی کارکنان، همراه با صبر و شکیبایی و هوشمندی است. در فرایند آموزش به هیچ عنوان نمی‌توانیم منتظر بمانیم تا نتایج به‌دست آید و بعد محصول معیوب را از آن جدا کنیم و یا کنار بگذاریم. به عبارتی دیگر اقدام به اصلاح امور، پس از تکرار تجارب خطا بسیار دیر است. آنچه باید در این جا مورد توجه دقیق قرار گیرد اصلاح مستمر و دائمی فرایند آموزش است.

۱۴ محور قرار دادن برنامه‌ریزی استراتژیک در

مدرسه به مثابه‌ی بستر تغییر

شما نمی‌توانید تغییرات را در فرایندهای مدرسه مدیریت کنید؛ مگر این که برای مدرسه‌ی خود یک برنامه‌ی استراتژیک داشته باشید. «به قول الوین تافلر^{۱۹}، اگر در زندگی برای خود یک استراتژی نداشته باشید، حتماً بخشی از استراتژی دیگران خواهید شد.» اگر در مدرسه، برنامه‌ی استراتژیک یا استراتژی‌های منطبق و مرتبط و متناسب با مدرسه نداشته باشید، چگونه می‌توانید تغییرات را به درستی رهبری کنید؟ شک نکنید که در صورت نداشتن برنامه حتماً دیگران و حوادث شما را با خود خواهند برد. این نکته که کجا هستید، به کجا می‌خواهید بروید و چگونه می‌توانید به آن جا برسید، نیازمند داشتن برنامه است.

«شما هیچ وقت به اندازه‌ی زمانی که گرفتارترید به فکر کردن نیاز ندارید.» پس برای این که در زمان مشکلات و گرفتاری‌ها بتوانید خوب فکر کنید و از فرصت‌ها استفاده کنید، نیاز به برنامه‌ریزی دارید؛ آن هم برنامه‌ریزی استراتژیک که نگاه به آینده دارد.

مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی، فرایندی است اجتماعی که با به‌کارگیری مهارت‌های علمی، فنی و هنری، کلبه‌ی نیروهای انسانی و مادی را سازماندهی و هماهنگ می‌کند و می‌کوشد تا با فراهم آوردن زمینه‌های انگیزش و رشد و با تأمین نیازهای منطقی فردی و گروهی معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان، به‌طور صرفه‌جویانه به هدف‌های تعلیم و تربیت برسد.

در تعریف فوق فرایند دارای ۴ ویژگی است:



پرمشغله بودن و پر حجم بودن کار دادگستری نتیجه‌ی بی‌توجهی مدیریت و به‌طور کلی سازمان مدرسه در تعلیم و تربیت درست افراد است. اگر مدرسه، کودکان امروز و بزرگسالان فردای جامعه را به رعایت حقوق خود و دیگران و همین‌طور احترام به قانون علاقه‌مند سازد، میزان مراجعات به دادگستری به میزان بسیاری کاهش می‌یابد. اگر مدیر آموزشی بتواند انگیزه‌ها و جذابیت‌های لازم را در محیط کار آموزش به‌وجود آورد، شاید بسیاری از معلمان بی‌رغبت و بی‌تفاوت، بر سر شوق آیند و کار پرثمری را ارائه دهند. اگر بر اثر رفتار و برخورد نامناسب مدیریت، شاگرد نابهنجاری از مدرسه وارد جامعه شود، جامعه دچار تغییر خواهد شد. ترقی جامعه در گرو نوع و چگونگی فعالیتی است که در مدارس انجام می‌گیرد (محمدی، ۱۳۷۱).

وظایف مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی یعنی مهارت در رهبری

مدیر آموزشی موظف است موجبات تشویق دیگران و بروز استعداد رهبری را در آنان فراهم سازد. ایجاد محیطی که در آن کارکنان تمام کوشش خود را وقف آموزش و پرورش کنند باید یکی از اساسی‌ترین وظیفه‌های مدیر آموزشی باشد. یکی از دلایلی که رهبری آموزشی را توجیه می‌کند، جلب موافقت معلمان در کوشش برای مقاصد معین و روش‌های اجرایی خاص است. ایجاد مقاصد مشترک و فراهم کردن فرصت جهت مشاوره و همکاری کارکنان آموزشگاه برای بهبود برنامه‌ها از وظایف مدیریت آموزشی است.

مدیریت آموزشی یعنی مهارت در استفاده از روابط انسانی

یکی از وظایف مدیریت آموزشی به وجود آوردن محیطی سالم و مطلوب در آموزشگاه است. اساسی‌ترین راه برای ایجاد محیط مناسب و مطلوب در آموزشگاه این است که مدیر آموزشی به افرادی که با او در تماس هستند احترام بگذارد. محترم شمردن شخصیت معلمان از سوی مدیر، نشان‌دهنده‌ی علاقه‌ی مدیر به معلمان و دلسوزی برای حل مشکلات آن‌هاست. مدیر آموزشی باید علاوه بر محترم شمردن معلمان، به شخصیت دانش‌آموزان نیز احترام بگذارد تا یکایک آن‌ها احساس کنند که وجودشان در آموزشگاه عزیز است و جزئی از سازمان آموزشگاه هستند. همچنین مدیر آموزشی باید به مشکلات عاطفی کارکنان که در زندگی خصوصی‌شان ایجاد شده است، توجه کند.

۱. **هدفمندی:** یعنی هیچ علمی در مدیریت، بدون داشتن هدف جلو نمی‌رود. هر رفتاری در مدیریت آموزشی مبتنی بر یک هدف آموزشی یا تربیتی است که می‌خواهد رفتار دانش‌آموزان را به شکل مطلوب تغییر دهد.

۲. **حالت کلی و تمامیت:** مدیریت از راه برنامه‌ریزی - سازماندهی، هماهنگی، کنترل روابط انسانی، ایجاد روحیه و... به‌وجود می‌آید. کسی نمی‌تواند یکی و یا تعدادی از وظایف را به‌طور جداگانه و در حالت انتزاعی مدیریت بداند.

۳. **مستمر و مداوم است:** تا زمانی که نظام تعلیم و تربیت و سیستم آموزشی وجود دارد، وظایف مدیر نیز ادامه دارد. کار مدیر یک‌بار برای همیشه نیست. مدیر همیشه در حال برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، کنترل و انجام وظایف دیگر است. او بدون تردید، چه از نظر تکرار کارهای گذشته و چه از نظر نیازها و موقعیت‌های جدید باید باز هم برنامه‌ریزی کند.

۴. **پویاست:** مدیریت امری پویا و زنده است و نسبت به زمان و مکان، حالت یکسان و ثابتی ندارد. ما نمی‌توانیم برای همه‌ی دانش‌آموزان در همه‌ی زمان‌ها و مکان‌ها از یک نوع تشویق و تنبیه استفاده کنیم. سازمان، افراد و در نتیجه مسائل سازمان در حال تغییر از وضعیتی به وضعیت دیگر است و تصمیم درباره‌ی آن‌ها نیز شکل دیگری به خود می‌گیرد.

ضرورت و اهمیت مدیریت آموزشی

اگرچه موضوع مدیریت هم‌زاد با زندگی انسان است و از اولین روزهای پیدایش با او بوده، اما در یک قرن اخیر به علت پیدایش سازمان‌های جدید پیچیده و مترکم از تکنولوژی و بر خواردار از انسان‌های پر نیاز مورد توجه خاص قرار گرفته است. سرعت، قدرت عمل و انبوه فرآورده‌های انسانی و صنعتی نیاز به نیروی هماهنگ‌کننده‌ی متفکر و فرزندانی به‌نام مدیر دارد تا بتواند با برنامه‌ریزی درست بین همه‌ی اجزاء، امکانات و نیروهای سازمانی هماهنگی و همسویی به وجود آورد.

مدیریت در شاخه‌های مختلف وجود دارد و با این که هر کدام به نوبه و در جای خود مهم و پرارزشند، هیچ‌یک به اندازه‌ی مدیریت آموزشی حائز اهمیت نیستند؛ زیرا مدیر در اداره با تعداد معدودی از کارمندان یا نیروها کار می‌کند که دوران شکل‌گیری و تثبیت شخصیتی خود را گذرانده اند؛ در صورتی که مدیر دبستان در تربیت تعداد زیادی از کودکان و شکل‌دادن شخصیت آن‌ها دخالت و نفوذ چشم‌گیر دارد و هرگونه کوتاهی، سهل‌انگاری و اشتباه او و همکارانش تأثیرات نامطلوب و زیانباری در رشد افراد و کل جامعه خواهد داشت.



مدیریت آموزشی یعنی مهارت در برقراری روابط

گروهی

مدیر آموزشی باید قادر به ایجاد اوضاعی باشد که در آن افراد با همکاری یکدیگر، امور محوله را انجام دهند. مسلم این است که شرکت حاصل تجربه‌ی دیگران، سبب رشد و نمو فردی خواهد شد و از راه تجدید تجربه‌ها عمل یادگیری صورت می‌گیرد. تجربه‌ها وقتی تجدید و احیاء خواهند شد که افراد با عقاید و آراء و تجربه‌ها و اندوخته‌های ذهنی دیگران تماس و مجاورت داشته باشند.

مدیریت آموزشی یعنی مهارت در امور استخدای

اجرای صحیح این نقش مستلزم این است که مدیر آموزشگاه بتواند به تجزیه و تحلیل و تعیین و تشخیص خصوصیات مشاغل بپردازد. او باید فرصت‌هایی را برای مشاهده‌ی نمونه‌هایی از رفتار داوطلبان به وجود آورد و این نمونه‌ها را در قالب احتیاجات شغلی مورد نظر تعبیر و تفسیر نماید.

مدیر آموزشی یعنی مهارت در ارزشیابی

مهارت در استفاده از روش‌های ارزشیابی، مدیر آموزشگاه را قادر خواهد ساخت تا معلمان را در گرفتن تصمیم‌های لازم یاری کند. مدیر باید معلمان را در ارزشیابی از کار جمعی و در اتخاذ تصمیم‌های لازم برای بهبود روابط گروهی یاری دهد. روش‌هایی از قبیل مشاهده و توضیح جریان کار و جمع و ترسیم نمودار مذاکرات آن‌ها می‌تواند برای بهبود شیوه‌ی کار کارکنان مورد استفاده قرار گیرد.

عوامل ایجاد تحکیم روابط انسانی در مدرسه توسط مدیر آموزشی:

- ایجاد جو اعتماد و اطمینان در مدرسه
- دوست داشتن و ارزش قائل شدن برای افراد
- احساس آزادی و بیان نقطه نظرات و پیشنهادات
- احساس همبستگی بین مدیران و طرف دیگر ارتباط
- مشورت و استفاده از افراد در تصمیم‌گیری‌ها
- احساس تعلق به مدرسه از طرف دبیران
- رازداری مدیر
- اغماض از بعضی خطاها
- رعایت عدالت در رفتار
- خوب گوش دادن
- رعایت ادب و احترام به افراد
- دادن اطلاعات لازم در مورد کار و مسائل آن

- بیان حدود انتظارات

جوانب مهم روابط انسانی در ارتباط با وظایف مدیران آموزشی و محتوای آن:

- انگیزش که شامل عوامل روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، فرهنگی و اقتصادی مؤثر در شکل‌گیری رفتار فردی و گروهی در محیط آموزشی است؛

- ادراک که تلقی و برداشت معلم یا مدیر از نقش خود یا دیگران در روابط متقابل در محیط کار و مسائل و مشکلات ناشی از تضاد میان ادراکات است؛

- ارتباط؛ درحقیقت کار آموزشی مستلزم برقراری ارتباط و مبادله‌ی معانی و اطلاعات است و ارتباط مؤثر مستلزم استفاده از مهارت‌های ارتباطی است؛

- ساختار قدرت که سازمان‌های اجتماعی را نوعی قدرت یک‌پارچه و فعال نگه می‌دارد؛

- اختیار که تجلی قانونی قدرت اختیار است؛

- روحیه که معیار موفقیت مدیر در ایجاد روابط انسانی خوب در محیط کار است؛

- پویایی شناسی گروهی؛ چرا که افراد، بسیاری از کارها را به صورت گروهی انجام می‌دهند؛

- تصمیم‌گیری؛ چرا که تمام فعالیت‌ها و اقدامات مدیر بستگی به تصمیم‌گیری معتبر و درست دارد؛

- رهبری؛ در واقع مدیر آموزشی نقش رهبری را برعهده دارد. یک رهبر آموزشی برای ایجاد رضایت در افراد خود باید به نکات زیر توجه کند:

- ایجاد اطمینان و رضایت در زندگی
- شرایط مطلوب و مناسب کار
- احساس علاقه و دلبستگی
- رفتار از روی عدل و انصاف
- احساس امید و موفقیت در آموزش‌دهندگان
- احساس اهمیت در وظایف محوله
- شرکت آموزش‌دهندگان در تعیین خط‌مشی کار
- احساس عزت نفس در محیط آموزشی
- عوامل مؤثر در افزایش بازدهی کارکنان:
- ۱. برقراری ارتباط صحیح با کارکنان
- ۲. توجه به وضعیت روانی آنان از طریق تقویت روحیه

مهارت‌های سه‌گانه‌ی مدیریت

رابرت کاتز^{۲۱} (۱۹۵۵) مهارت‌های مورد نیاز مدیران را به صورت فنی، انسانی و ادراکی طبقه‌بندی

کرده است. منظور از مهارت، توانایی به کار بردن مؤثر دانش و تجربه‌ی شخصی است. ضابطه‌ی اصلی مهارت داشتن، اقدام و عمل مؤثر در شرایط متغیر است.

مهارت فنی: یعنی توانایی و دانایی در انجام دادن وظایف خاص که لازمه‌ی آن ورزیدگی در کاربرد فنون و ابزار ویژه و شایستگی عملی در رفتار و فعالیت است. مهارت‌های فنی از طریق تحصیل، کارورزی و تجربه حاصل می‌شوند. مدیران معمولاً این مهارت‌ها را طی دوره‌های آموزشی یا کارآموزی فرا می‌گیرند؛

مهارت انسانی: یعنی داشتن توانایی و قدرت تشخیص در زمینه‌ی ایجاد محیط. تفاهم و همکاری و انجام دادن کار به وسیله‌ی دیگران، فعالیت مؤثر به‌عنوان عضو گروه، درک انگیزه‌های افراد و تأثیرگذاری بر رفتار آنان. مهارت انسانی در نقطه‌ی مقابل مهارت فنی است؛ یعنی کار کردن با مردم در مقابل کار کردن با اشیاء و چیزها؛

مهارت ادراکی: یعنی توانایی درک پیچیدگی‌های کل سازمان و تصور همه‌ی عناصر و اجزای تشکیل‌دهنده‌ی کار و فعالیت سازمانی به‌صورت یک کل واحد (سیستم).

ضرورت آموزش مدیریت

توضیح این که چرا مطالعه و آموزش مدیریت ضروری و سودمند است، چندان مشکل نیست. اولاً، احتمال زیادی وجود دارد که هر کس در مسیر زندگی شغلی خود، در مقام مدیر قرار گیرد. در هر رشته‌ای که تحصیل کنید، ممکن است روزی مدیر شوید؛ مثلاً مهندسان، غالباً عهده دار مناسب مدیریت می‌شوند یا بعضی از معلمان به مدیریت مدرسه ارتقاء می‌یابند. به‌نظر می‌رسد که افراد شایسته هر رشته‌ای، در دوران اشتغال، سرانجام نمی‌توانند از قبول سمت‌های مدیریت فرار کنند؛ ثانیاً، پیشه‌ی مدیریت بالقوه جذاب، منزلت‌آفرین و تلاش‌برانگیز است؛ زیرا فرصت ابراز خلاقیت، رشد فکری و پرورش مهارت‌های شخصی را تسهیل می‌کند؛ به‌ویژه چون کار مدیریت مستقیماً با مردم است، فرصت کمک و یاری به رشد و پرورش مردم و ارضای نیازها و انگیزه‌های آنان را فراهم می‌سازد؛ ثالثاً، جامعه با کمبود شدید مدیر و استعدادهای مدیریت روبه‌رو است. از بالاترین سطوح سازمان‌های دولتی تا پایین‌ترین رده‌های کار در مؤسسات آموزشی، صنعتی، فنی و تجاری نیاز به مدیریت مؤثر و کارآمد به شدت محسوس است (علاقه‌بند، ۱۳۷۱).

زیرنویس

1. Fred N. Kerlinger
2. F. W. Taylor
3. R. Kreitner
4. Blanchard
5. C.F. Austin



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد **دک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)

رشد **پایه اول** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)

رشد **پایه دوم** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)

رشد **نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)

رشد **دانشگاه** (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش راهنمایی تحصیلی • رشد تکنولوژی

آموزشی • رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) • رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) • رشد آموزش قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش هنر • رشد مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت‌بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.

تلفن و شماره: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸





همت مضاعف، کار مضاعف

برگ اشتراک مجله‌های رشد

شرایط:

۱. پرداخت مبلغ ۷۰/۰۰۰ ریال به ازای یک دوره یک ساله مجله‌ی درخواستی، به صورت علی‌الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آرمایش (سرخه‌حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک بایست‌سفارشی. (کپی فیش رانند خودنگه دارید.)

♦ نام مجله‌های درخواستی:

.....

♦ نام و نام خانوادگی:

.....

♦ تاریخ تولد:

.....

♦ میزان تحصیلات:

.....

♦ تلفن:

.....

♦ نشانی کامل پستی:

.....

♦ استان:

.....

♦ خیابان:

.....

♦ پلاک:

.....

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

کد اشتراک:

امضا:

6. A. Smith
7. C. Babbage
8. H. Town
9. J. Warten
10. H. Fayol
11. Elton Mayo
12. F. Gilbreth
13. Benjamin Bloomse
14. Deming
15. Janathan Kazol
16. Marketing
17. Value
18. T.M. kolupoolos (2003)
19. A. Toffler

منابع اصلی و راهنما

۱. محمدی، داود، اصول و مبانی سازمان و مدیریت و سرپرستی، انتشارات آبیژ، ۱۳۸۷.
۲. علاقه‌بند، علی، مقدمات مدیریت آموزشی، انتشارات بعثت، ۱۳۷۱.
۳. علاقه‌بند، علی، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، انتشارات رودکی، ۱۳۷۱.

4. Dmohammadi.blogfa.com
5. m-o-d-i-r.blogfa.com
6. emodiran.com

منابع دیگر برای مطالعه

۱. امیر کبیری، علیرضا، سازمان و مدیریت تئوری اقتضا، انتشارات هور، ۱۳۷۶.
۲. رابینز، استیفن، تئوری سازمان (ساختار، طراحی، کاربردها)، ترجمه‌ی دکتر سیدمهدی الوانی حسین دانایی‌فرد، انتشارات صفار، چاپ هفتم، ۱۳۸۳.
۳. رحمان سرشت، حسین، تئوری‌های سازمان و مدیریت (از نوین‌گرایی تا پسانوین‌گرایی)، جلد اول، ۱۳۷۹.
۴. قورچیان، نادرقلی و پروش جعفری، جزوه‌ی کلاسی تئوری‌های مدیریت، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، دوره‌ی دکترای مدیریت آموزشی، ۱۳۸۴.
۵. مدنی، داود، نظریه‌های سازمانی و مدیریتی، انتشارات پیام نور، چاپ اول، ۱۳۸۰.
۶. تورانی، حیدر، مدیریت فرایند مدار، تهران: تترک، ۱۳۸۷.
۷. رضائیان، علی، مبانی سازمان و مدیریت، انتشارات سمت، ۱۳۸۱.
۸. علاقه‌بند، علی، سازمان و مدیریت نظام آموزشی، نشر روان، ۱۳۸۰.
۹. لوانتر، فرد، مقدمه‌ای بر مدیریت، نگرش اقتضایی، ترجمه‌ی عباس مرزبان، مرکز پژوهش‌های مطالعات اداری، ۱۳۷۸.
۱۰. وایلز، کمبل، مدیریت آموزش، ترجمه‌ی محمدعلی طوسی، مرکز آموزش دولتی، ۱۳۸۰.

11. Perspective Making and perspective Taking in communities of knowing. Richard J. Boland, Jr., Ramkrishnan V. Tenkasi. (2004). Organization science, 6,370-372.--

12. Theory Building in Management Research". Carlile. paul. R (2005). school of Management. Boston university.

13. success Factors in Enterprise Resource Planning System Implementation.

Pamela A.Brade.(2000).History of Management Theory.

14. Theory. Polanyi, M. (2005). The Tacit Dimension Garden city, NY

15. Doubleday. Realin , J.A (2003). A model of work –Based Learning.

16. Organization science, 8, 563-565. Reber, A.S.(2000). Implicitlearning and

17. Tacit Knowledge. Journal of Experimental psychology: General, 3,219.

- Polanyi, M. (2005). The Tacit Dimension Garden city, NY:

18. Doubleday. Realin , J.A (2003). A model of work –Based Learning.

16. Organization science, 8, 563-565.

17. Implicitlearning and Tacit Knowledge. Journal of Experimental psychology: General, 3,219.- Reber, A.S.(2000).

- صندوق پستی مرکز بررسی آثار: ۱۵۸۷۵/۶۵۶۷
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- نشانی اینترنتی: www.roshdmag.ir
- امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۵۱۱۰
- پیام‌گیر مجله‌های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- ♦ هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، برعهده‌ی مشترک است.
- ♦ مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک خواهد بود.