

راهبری دانش پژوهانه در آموزش:

گامی به سوی نوآوری و بهسازی

معرفی مقاله

نوشته: دکتر منصور علی حمیدی

شاید نوآوری و بهسازی در ساختار و کارکرد آموزش و پرورش کار دشواری باشد ولی نشدنی نیست و باید راهی جست تا زمینه بایسته برای این کار فراهم شود. راهی که در این نوشتار پیشنهاد شده است راهبری (مدیریت) دانش پژوهانه (علمی) است، چه اگر یک راهبر آموزشی در برخورد با کار آموزش، بازخوردی دانش پژوهانه (نگرش علمی) داشته باشد و روش راهبری دانش پژوهانه ای همچون روش راهبری کیفیت نگر (دمننگ، ۱۹۸۲) در پیش گیرد، جوی دانش پژوهانه فراهم خواهد آورد که مایه و سرچشمه نوآوری و بهسازی خواهد بود.

در این نوشتار نخست مفهوم بازخورد دانش پژوهانه تعریف و سپس ویژگیهای روش راهبری کیفیت نگر (ر. ک. ن) بر شمرده شده است و همپوشی و هماهنگی آنها با ویژگیهای بازخورد دانش پژوهانه خاطر نشان شده است. آن گاه به کاربرد راهبری کیفیت نگر در آموزش و چالشهایی که در این راستا موجود است پرداخته شده است. در پایان هم نتیجه گیری شده که با همه دشواریها و چالشها، تقویت بازخورد دانش پژوهانه در راهبران و کارگردان می تواند زمینه

را برای نوآوری و بهسازی آماده کند، چه دانش پژوهی برابر است با نوآوری و بهسازی.

از آنجا که این نوشتار درباره نوآوری و بهسازی است، نویسنده که بر پاسداری از زبان پارسی پامی فشرده دست به برخی نوآوری‌هایی واژگانی زده است و در پایان نوشته، سیاهه‌ای از این واژه‌ها را آورده است.

این مقاله را آقای دکتر منصور علی حمیدی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا نوشته و در اختیار فصلنامه قرار داده است که به این وسیله از نامبرده تشکر می‌شود.

فصلنامه،



مقدمه

سخن از نوآوری و بهسازی در آموزش و پرورش چیز تازه‌ای نیست زیرا که سخن راندن در این زمینه کار آسانی است. آنچه چالش‌انگیز و شاید دشوار است همانا پدیدآوری نوآوریها و بهسازیهایی در ساختار و کارکرد آموزش و پرورش است. از این رو، در کنار سخن گفتن از بایستگی نوآوری و بهسازی، باید راهی نیز برای پدیدآوری آن پیشنهاد کرد. راهی که در این جا پیشنهاد می‌شود راهبری دانش پژوهانه است، چه پژوهش همان نوآوری و بهسازی است و راهبری یک سازگان (سیستم) آموزشی بر بردار (محور) دانش پژوهی، پدیدآورنده نوآوری و بهسازی خواهد بود. پژوهش کاری است که در آن نوآوری و بهسازی باید نقشی بنیادی و ارزنده داشته باشد تا در پی آن پژوهشگر دانشی نو بیافریند و با دانش تازه زمینه را برای بهسازی فراهم کند. بنابر این اگر راهبری آموزشی دانش پژوهانه باشد، نوآوری و بهسازی در تار و پود آن تنیده خواهد شد و برآیند آن چیزی سواى دگرگونی و بهبودی پایا در آموزش و پرورش نخواهد بود. اگر پرسش این است که چگونه می‌توان راهبری آموزشی را دانش پژوهانه کرد، پاسخ در تنومند سازی (تقویت) برخی ویژگیهای راهبران آموزشی است. یک راهبر آموزشی باید در برخورد با آموزش و سازگان آموزشی، بازخوردی دانش پژوهانه (حمیدی، ۱۳۷۶ الف) داشته باشد تا زمینه برای راهبری دانش پژوهانه هموار و فراهم باشد (۱). افزون بر این در میان شیوه‌های گوناگون راهبری، راهبر آموزشی باید شیوه‌ای را برگزیند که نه تنها سرشتی دانش پژوهانه دارد بلکه به گونه‌ای پویا و آشکار، به گسترش بازخورد دانش پژوهانه (بینش علمی) در سازگان آموزشی کمک می‌کند. چنین ویژگیهایی را می‌توان در شیوه راهبری کیفیت‌نگر یافت. پیش از آنکه به آشنایی بیشتر با راهبری کیفیت‌نگر بپردازیم بایسته است که مراد خود از بازخورد دانش پژوهانه را بازگو و چگونگی پدیدآوری و تنومند سازی آن را در راهبران و در سازگانهای آموزشی روشن کنیم.

بازخورد دانش پژوهانه

بازخورد به واکنشهای عاطفی، شناختی و رفتاری از پیش آموخته شده‌ای گفته می‌شود که در هنگام برخورد با کسی یا چیزی از آدمی سر می‌زنند و می‌توان آنها را با ترازک (مقیاس) خوشایند و فزاینده - بدآیند و کاهنده (مثبت - منفی) سنجید. مراد از بازخورد دانش پژوهانه، بازخوردی است که دانش پژوهان به کار خود، یا به سخنی دیگر به دانش و ابزار آفرینش آن که پژوهش است، دارند. روشن است که چنین بازخوردی خوش آیند و سازنده است و تنها می‌تواند در این دو ویژگی کاهش و افزایش گیرد بی‌آنکه هرگز به هیچ

برسد، زیرا اگر بازخورد کسی به دانش و پژوهش در خوش آیندی و سازندگی به هیچ برسد، دیگر دانش پژوهانه نخواهد بود. یک دانش پژوه دوست دارد که پژوهش کند و دانش نو بیافریند. از این رو به زمینه دلخواه و شناسایی شده خود دلبستگی دارد. از گره‌ها و کاستیهایی که در آن می‌بیند دل آزرده می‌شود و گشایش هر گره و زدایش هر کاستی دلشادش می‌کند. همچنین یک دانش پژوه از زمینه شناسایی شده خود به خوبی آگاه است و نگره‌ها (نظریه‌ها)، روشها، و دستاوردهای دیگران را در آن زمینه می‌شناسد، چه دلبستگی و آگاهی پیوندی پادآمیخته (دیالک تیک) و پیش رونده دارند. پیوند دلبستگی و آگاهی باید به رفتار دانش پژوهی بیانجامد تا بازخور، دانش پژوهانه شود، چه دانش پژوه در پی آفرینش دانش نو پویا و جویاست و گرنه دانش پژوه نخواهد بود. شاید بتوان کسانی را که به آگاهی از دانش بسنده می‌کنند و نمی‌کوشند تا چیزی بر آن بیفزایند دانشمند خواند ولی اینان بازخوردی دانش پژوهانه ندارند، زیرا واژه دانشمند گویای پویایی و آفرینندگی نیست هر چند که دانشمند شدن هم نیازمند به پویایی است ولی این پویایی چندان دانش پژوهانه نیست.

راهبر آموزشی که دارای بازخورد دانش پژوهانه باشد به سازگان یا واحد آموزشی و کارکنان خود نیز دلبستگی دارد، بهسازی و بهبود آن دلشادش می‌کند و خشنودی ایشان مایه خشنودی اوست، از چند و چون آنها آگاه است، و با روشهای راهبری آموزشی آشناست. افزون بر این، بازخورد دانش پژوهانه راهبر آموزشی را بر آن می‌دارد که بر پایه آگاهیهایش به کارهایی دست بزند که مایه افزایش آگاهیهایش از یک سو و سبب فزونی گرفتن خشنودیهایش از سوی دیگر می‌شوند. به سخنی دیگر بازخورد دانش پژوهانه در یک راهبر آموزشی سبب می‌شود که راهبری آموزشی وی دانش پژوهانه باشد و نوآوری و بهسازی در سازگان آموزشی پدید آورد.

بازخورد دانش پژوهانه راهبر آموزشی را بر آن می‌دارد که کار راهبری را با روشی دانش پژوهانه انجام دهد. روشهای دانش پژوهانه همگی دارای ویژگیهایی هستند که دانش پژوهانه بودن آنها را بی‌چون و چرا می‌کنند. این ویژگیها را می‌توان این گونه برشمرد: آماجمندی، سازمانداری، مهارداری، باریک بینی (دقت)، راست‌بینی (واقع‌بینی)، کاستی جویی، خودبهسازی، بخردانگی، همگانگی (عمومیت)، نوجویی و نوآوری، همه سوتگری و کلان‌گرایی، و آزمایشکاری. راهبر آموزشی که بازخوردی دانش پژوهانه دارد آماج (هدف) سازگان آموزشی خود را هرگز فراموش نمی‌کند و آن را پیوسته چونان راهنمای راه خود در نظر می‌گیرد، به کار و کردار خود و کارکنان سازگان آموزشی سازمان می‌دهد و از این راه کنشها و رخدادها را مهار می‌کند تا کسی به بیراهه نرود و از آماج سازگانی دور نشود، آنچه را

هست می‌بیند (راست بین است) و در این کار نه تنها چیزی را ندیده نمی‌گیرد (باریک بین است) بلکه در پی دیدن کاستیهای سازگان نیز هست تا بتواند در زدایش آنها و بهسازی سازگان نوآوری کند، بخردانه به خُرد و کلان سازگان می‌نگرد و در راستای پدیدآوری هماهنگی در سازگان از یافته‌ها و آموخته‌هایی که همگانی شده‌اند، بهره می‌برد و نوآوریها و نوآزماییهای خود را با دیگران در میان می‌گذارد تا به بهبود و کاربری آنها کمک کند. بنابر این پدیدآوری و تنومندسازی باز خورد دانش‌پژوهانه در میان راهبران آموزشی نه تنها بر کارایی سازگان آموزشی می‌افزاید بلکه بستری برای نوآوری و بهسازی هم فراهم می‌آورد. راهبری آموزشی دانش‌پژوهانه مایه پدیدآیی باز خورد دانش‌پژوهانه در کارکنان سازگان آموزشی می‌شود و این خود می‌تواند به نوآوریها و بهسازیهای بیشتری بیانجامد. از آنجا که بازخوردها، واکنشهای آموخته شده‌ای هستند، می‌توان به دگرگونسازی و بهبود آنها از راه آموزش امیدوار بود و در دوره‌های آموزشی گوناگون به آشنا سازی آموزندگان با دانش‌پژوهی پرداخت. در دوره‌های دانشگاهی و کارآموزیهای سازگانی می‌توان به پدیدآوری و تنومند سازی باز خورد دانش‌پژوهانه پرداخت و آموزندگان را با ویژگیها و ارزشهای دانش‌پژوهی آشنا کرد. راهبر آموزشی هم می‌تواند در استوارتر سازی باز خورد دانش‌پژوهانه کارکنان سازگان خود از راه برگزاری دوره‌های آموزشی ویژه بکوشد و هم ایشان را در فرآیند بهسازی انباز کند.

برجسته‌تر از همه این کارها، روش راهبری است که راهبر آموزشی پیشه می‌کند. اگر روش راهبری دانش‌پژوهانه باشد نه تنها بر کارآیی راهبر بلکه از راه تنومندسازی باز خورد دانش‌پژوهانه کارکنان، بر نوآوری و بهسازیهای ایشان و کارآیی سازگان نیز افزوده می‌شود. همچنان‌که پیش از این نیز گفته شد، در میان شیوه‌های راهبری، شیوه راهبری کیفیت‌نگر ویژگیهایی دارد که دسترسی به چنین آماجی را شدنی می‌کند. در زیر نخست به شناساندن این شیوه می‌پردازیم و سپس چگونگی کارآیی آن در پدیدآوری باز خورد دانش‌پژوهانه و نوآوریها و بهسازیهای سازگانی را روشن می‌کنیم.

آشنایی با راهبری کیفیت‌نگر

راهبری کیفیت‌نگر شیوه‌ای از راهبری است که بر نوشته‌های دلبیو. ای. دمینگ استوار است و بر نوآوری و بهسازی پافشاری می‌کند (۳ و ۲). در این شیوه بهسازی کار و برآیند آن هدف همیشگی راهبر و سازگان شناخته شده است. راهبر کیفیت‌نگر پیوسته بر آن است که کیفیت کار و کارکنان سازگان را بهتر کند تا از راه بهبود فرآیند، برآیند را بهبود بخشد (۴). دمینگ دگرگونسازی در هر سازگانی را همانند یک رهنوردی (مسافرت) می‌بیند که آغاز آن شهر

اکنون است و پایان آن دیار دگمونی. برای انجام چنین رهنوردی، راهبری و راهنمایی بایسته است. راهبری که بخواهد این رهنوردی را راهبری کند، خود باید راهنمایی داشته باشد که این راهنما، به گفتهٔ دمینگ مجموعه‌ای از باورها و دانسته‌های ژرف در چهار زمینه است:

- روان‌شناسی و آگاهی از روشهای افزایش انگیزش
- سازگان‌شناسی و ارج‌گذاری به اندیشهٔ سازگانی
- شناخت‌شناسی و آگاهی از نگرهٔ دانش
- دشواری‌شناسی و پایبندی به گره‌گشایی

راهبر با بهره‌گرفتن از دانش روان (رفتار) شناسی می‌تواند رفتار کارکنان خود را بهتر دریابد و کارهایی را که مایهٔ برانگیختگی درونی کارکنان در راستای کوشش برای رسیدن به آماج سازگانی می‌شود، بازشناسد. همچنین راهبر و کارکنان (رهروان) یک سازگان باید با اندیشهٔ سازگانی آشنا باشند و به آن ارج بنهند. هر سازگان بخشهایی دارد که همگی برای رسیدن به یک آماج در تلاشند. به هم پیوستگی این بخشها را باید هر یک از کارکنان دریابد و خود را پرسش‌پذیر (مسئول) برآیند پایانی تلاش همهٔ بخشهای سازگان بداند. چگونگی پدیدآیی و دادوستد دانسته‌ها و آگاهی‌هایی که کارکنان این بخشها دارند، سومین زمینهٔ شناخت‌شناسی دمینگ را در بر می‌گیرد. راهبر و رهرو هر دو باید بدانند که شناخت دربارهٔ کارهای سازگان چگونه پدید می‌آید: شناخت، برآیند فرآیند آزمایش-بنیاد دانشی است که تکره‌پردازی دربارهٔ کاربرد دانش، گمانه‌فرضیه (آزمایی، و بازپردازی (تصحیح) تکره را در بر می‌گیرد. دانش آزمایش-بنیاد (شناخت) دز بهسازی فرآیندها و برآیندها به کار گرفته می‌شود.

چهارمین زمینه‌ای که راهنمای راهبر و رهرو در این رهنوردی به سوی دگرگونی است، همانا شناخت دشواریهاست. دشواری در هر سازگانی یافت می‌شود و خاستگاه شناخته شده‌ای دارد. از دیدگاه بهسازی کیفیت باید دید که آیا دشواریها ریشهٔ درون سازگانی و یا برون سازگانی دارند. دشواریهایی را که ریشه در بیرون از سازگان دارند، می‌توان شناسایی کرد و از میان برداشت ولی این کار مایهٔ بهبود سازگان نمی‌شود. بیشتر دشواریهای سازگانی ریشهٔ درون سازگانی دارند و همهٔ سازگان باید پاسخگوی این دشواریها باشد نه یک یا چند نفر از کارکنان.

دمینگ (۱۹۸۲) برای پدید آوردن دگرگونی، چهارده بن‌گویه (اصل) را بر پایهٔ چهار زمینه‌ای که در بالا به آنها اشاره شد، پیشنهاد می‌کند که هدف، فلسفه، بازدارنده‌ها، آموزش، و راهبری بهسازی و دگرگونسازی را در بر می‌گیرند.

بن‌گوبه‌های چهارده‌گانه دمی‌نگ (۱۹۹۲) را می‌توان به صورت زیر بازگو کرد:

۱- برای بهسازی سازگان باید به آماج آن پیوستگی داد. آموزشگاهها باید از بهبود کارآموزگاران و دانش‌آموزان پشتیبانی کنند. پیشرفت واقعی که در یادگیری دانش‌آموز رخ می‌دهد، مهمتر و باارزشتراز بهبود نمره‌های آزمونی است. آماج فرآیند آموزشی این است که به دانش‌آموز کمک کند تا ابزار یادگیری خود را فراهم آورد و از یادگیری خود خشنود و شادمان شود و بتواند زندگی سازنده‌ای را دنبال کند.

۲- به کیفیت باید بادید تازه‌ای نگاه کرد. راهبران آموزشی باید دیدگاه تازه‌ای بهسازی پیوسته را درونی کنند و آن را به دیگران نیز نشان دهند. باید به آموزگاران و دانش‌آموزان فرصت همکاری و بهبود کیفیت در کارشان داده شود.

۳- باید به وابستگی نسبت به بازرسهای پایانی و انبوه پایان داد. راهبران آموزشی باید همه فرآیندهایی را که بر پیشرفت دانش‌آموز اثر می‌گذارند، پیوسته بپایند و به نمره‌های پایان سال دانش‌آموزان دل خوش نکنند. باید داده‌های گوناگونی که بتوانند آنها را به بهسازی پیوسته کارکرد دانش‌آموزان، و سودمندی برنامه‌ها رهنمون شوند، گردآوری کنند.

۴- تنها بر پایه پرچسب قیمت نباید دادوستد کرد. راهبران آموزشی باید با سرمایه‌گذاری در کیفیت و بیشینه‌سازی بهره‌وری دانش‌آموز، آموزگار و جامعه، پیوسته در اندیشه سودآوری‌های دراز دوره باشند و آنها را بر پس‌اندازهای کوتاه دوره برتری بدهند.

۵- سازگان فرآوری (تولید) و کارگزاری را باید پیوسته بهسازی کرد. راهبران آموزشی باید پیوسته به فراسوی نشانه‌ها نگرسته و به خشکاندن ریشه دشواریها پردازند و به جای پرداختن به دستاوردهای پایانی، به فرآیندهایی که این دستاوردها را پدید می‌آورند پردازند تا کارآموزگاران و دانش‌آموزان در آینده بهبود پیدا کنند.

۶- برای بهبود کارکرد کارکنان باید برنامه‌های مهارت‌آموزی فراهم کرد. راهبران آموزشی باید با دوره‌های آموزشی، کارکنان خود را در دستیابی به آماج سازگان کمک کنند.

۷- کمک به دیگران در راستای بهسازی هر آنچه آنها انجام می‌دهند، باید سرلوحه راهبری باشد. راهبران آموزشی باید فضای آموزشی پدید آورند که به همگی در راستای بهشوی، دلگرمی و دلیری بدهد.

۸- وا همه از پرسش و شکست را باید ریشه کن کرد. راهبران باید فضایی پدید آورند که در آن خطرپذیری و آزمایش‌کاری، بی‌هیچ وا همه‌ای از شکست و سرخوردگی، تشویق شود. در میان گذاشتن توانمندیها، کاربارها (مسئولیتها) و پاداشها می‌تواند به این کار کمک کند.

۹- دیواره‌های بیگانگی را باید از میان کارکنان خود برداشت. راهبران آموزشی باید گروههایی را به کار فروپاشاندن دیواره‌هایی که بر سر راه پیشرفت هستند، بگمارند. این گروهها باید

کارگروهی را گسترش بدهند و از جداسازی و دور نگهداری کارکنان از یکدیگر جلوگیری کنند.

۱۰- از شعارها و ترغیبهای تند باید پرهیز کرد. راهبران آموزشی نباید کارکنان را به دستیاری به هدفهایی که تنها راهبر مشخص کرده است ترغیب کنند، بلکه باید به کارکنان امکان و توان این را بدهند که خود هدفها را مشخص کرده و در پی کیفیت باشند.

۱۱- پافشاری بر برآیند را باید از میان برداشت. بهسازی فرآیندها سبب بهبود برآیندها می شود، در صورتی که برآیندها، رقمها و عددهایی هستند که گویای کیفیت کارکرد نیستند. این به آن معناست که باید از تأکید بر کاربرد آزمونهای ملاک و شاخصهای ارقامی بهبود دست برداشت و بر روشهای ارزشیابی چند جنبه‌ای و گسترده از کارکرد دانش آموزان پافشاری کرد، چه چنین روشهایی، با پرداختن به چگونگی دستیاری به آن برآیندها، یادگیری دانش آموز را بهتر می کنند.

۱۲- نمود سرفرازی از کارکرد و دستاورد خوب را باید شدنی کرد. راهبران آموزشی باید بدانند که کارکنانشان خواهان کارکرد خوب، و سرافراز از دستاوردهایشان هستند. پس همه بازدارنده‌ها باید از میان برداشته شوند تا سودبخشی کارکنان افزایش یابد.

۱۳- برای بازآموزی و نوآموزی کارکنان باید برنامه‌ریزی کرد. راهبران آموزشی باید نیاز به بازآموزی و نوآموزی کارکنان خود را بازشناخته و از آن پشتیبانی کنند. پیگیری پیوسته بهسازی تنها با یادگیری (آموزش) پیوسته شدنی است.

۱۴- برای دستیابی به دگرگونی باید دست به کار دگرگونسازی شد. راهبران آموزشی باید به دگرگونسازی آموزشگاهها پایبند باشند و فرآیندهای کیفیت‌نگر را در فرهنگ و ساختارهای سازگان خود بگنجانند. برای دستیابی به دگرگونی و پاگیری آن، راهبران باید از پشتیبانی و آغشتگی همه کارخواهان (مشتریان) خود که پدران و مادران و دانش آموزان هستند در کار دگرگونسازی برخوردار شوند.

هم‌چنان که پیش از این هم گفته شد، بنیادی‌ترین این بن‌گویه‌ها همانا اصل پیوستگی آماج بهسازی است. اگر پیوستگی آماج - و پایبندی همگان به آماج بهسازی - نباشد می‌توان گفت که سازگان دارای هیچ آماچی نیست. کاربرد این بن‌گویه عامل مهمی در دگرگونسازی آموزش و پرورش است. اگر پیوستگی آماج نباشد، آموزش و پرورش سودمندی چندانی نخواهد داشت و به گفته تاکن (۱۹۸۲) زیانبار هم خواهد بود، چه سازمانی که به بهبود کیفیت کارکرد و برآیند خود نیاندیشد، نمی‌تواند پا برجا و همیشگی باشد (۵). تنها با بی‌تفاوتی به ناخشنودی کارخواهان، خود بزرگ بینی و خودبه‌جایی، و توهم آسیب‌ناپذیری است که چنین سازمانی می‌تواند کارگزار کسانی باشد که هیچ‌گزیر

دیگری ندارند. اگر قرار است که آموزش همگانی کارگزار همگان باشد و به همگان سودی برساند باید پیوستگی آماج در تار و پود آن ریشه بدواند. نیازهای کارخواه باید راهنمای پدیدآوری و بهسازی دستاوردها و کارگزاربهای سازمان باشد.

در هر سازمانی پیوستگی آماج با فرایینی (بصیرت) و پایبندی (تعهد) راهبران آن سازمان آغاز می‌شود. اگر اینان پایبند پیوستگی در بهسازی کیفیت نباشند، بهبود کیفیت پدید نخواهد آمد. مراد از فرایینی، گستره دید این راهبران است که در برگیرنده آماج و هدف سازمان نیز می‌شود. فرایینی بسیاری از آموزشکاران در برگیرنده بهسازی و پیوستگی آن نیست. نه تنها راهبران آموزشی بلکه همه کارکنان سازمان آموزشی باید پیوستگی آماج بهسازی را در فرایینی خود بگنجانند و به آن پایبند باشند.

در گفتگو درباره پیوستگی آماج، دمنینگ (۱۹۹۲) کارهایی را که یک سازمان برای برآوردن نیازهای کنونی مشتریان خود انجام می‌دهد، از کارهایی که در راستای برآوردن نیازهای آینده آنها برنامه‌ریزی می‌کند جدا پنداشته و به مفهوم نوآوری اشاره می‌کند. نوآوری بخشی از فرآیند بهسازی پیوسته کیفیت است و در برگیرنده کارهایی می‌شود که در پی بازکوی پنداره‌ها و اندیشه‌ها، شناسایی هزینه‌ها و ارجی که کارخواه به آنها می‌گذارد، و آموزش کارکنان (کارآموزی) در زمینه نوآوری انجام می‌گیرد. مراد از نوآوری در اینجا همان مفهوم همگانی و رایج در آموزش و پرورش امریکا نیست. نوآوریهای امریکایی دارای چرخه‌ای از خیزش پرشور آغازین، پخش گسترده، سرخوردگی، و فروگاهی پایانی هستند که گهگاه به آن پوشش آونگی نیز گفته شده است. این گونه نوآوری درست رو در روی نوآوری از دیدگاه دمنینگ است. در چارچوب راهبری کیفیت تگر، نوآوریها تنها برای بهسازی کیفیت هر آنچه سازمان به مشتریان خود می‌دهد، با هم میدان می‌گذارند. نوآوری برای آسان کردن کار و به‌خودکشان (جلب) دیگران نیست. این گونه نوآوریها با چرخه یاد شده توان کاری سازگان را می‌کاهند و بر یادگیری دانش آموزان چیزی نمی‌افزایند.

دمنینگ پیشنهاد می‌کند که در نوآوریها و دگرگونسازیها از چرخه بهسازی، پیوسته بهره گرفته شود. این چرخه به چرخه دمنینگ - شی وارت یا چرخه برنامه - انجام - بررسی - اقدام (ب.ا.ب.ا) شناخته شده است که دارای چهار گام است: برنامه‌ریزی برای دگرگونسازی با آماج بهسازی کیفیت، پدید آوردن آزمایشی دگرگونی، بررسی پیامدهای دگرگونی، و اقدام بر پایه آنچه از این آزمایش آموخته شده است. این چرخه در چرخشی پیوسته است و بررسی دگرگونی همیشگی است و بهسازی هم از این چرخش و بررسی پیوسته پیروی می‌کند. چنین چرخه‌ای ابزاری است برای یادگیری و بهسازی، و کاربرد آن سازمان را در برنامه‌ریزی و پدیدآوری نوآوریهایی که به آماج بهسازی پیوسته کیفیت می‌انجامند، کمک می‌کند.

نمود دانش پژوهی در راهبری کیفیت نگر

همان گونه که در باورهای بنیادین و بن‌گویه‌های دمیته در آشنایی با راهبری کیفیت نگر آشکار است، این شیوه راهبری سرشتی دانش پژوهانه دارد و کارها و کردارهایی را از راهبران آموزشی می‌خواهد که بازخورد دانش پژوهانه، و در پی آن نوآوری و بهسازی را در سازگان آموزشی پدید می‌آورند و تنومند می‌سازند. زمینه‌های دانشی چهارگانه خود بر پژوهش و نگره‌های پژوهش بنیاد استوارند و بن‌گویه‌های چهارده گانه نیز در برگیرنده کنشهایی هستند که آماجمند، سازماندار، نوجو، بهساز، و پیوسته هستند و با داشتن این ویژگیها، که همان ویژگیهای دانش پژوهی هستند، مایه پدید آیی و تنومندی بازخورد دانش پژوهانه می‌شوند. راهبران آموزشی که از بازخورد دانش پژوهانه تنومندی برخوردار باشند، می‌توانند با به کارگیری راهبری کیفیت نگر زمینه را هم برای تنومندسازی بازخورد دانش پژوهانه کارکنان سازگان فراهم آورند و هم راه را برای نوآوری و بهسازی هموار کنند.

پافشاری دمیته بر آماج بهسازی و پیوستگی آن از یک سو، و شناخت از راه دانشیابی آزمایش - بنیاد از سوی دیگر، هم‌نویی راهبری کیفیت نگر با دانش پژوهی را آشکار می‌کند. دانش پژوهی نیز پیوسته در پی بهسازی و نوآوری و دستیابی به شناخت و دانش نواز راه نگرش، پرسش، و آزمایش است. پیشنهاد دمیته درباره بهره‌گیری از چرخه چهارگامی بهسازی، گویای پافشاری وی بر پدیدآوری و تنومند سازی بازخورد دانش پژوهانه است، چه چرخه دمیته - شیوات همان فرآیند پویش (اقدام) پژوهی است که با آماج بهسازی بر پدید آوردن آزمایشی دگرگونی و بررسی دانش پژوهانه پیامدهای آن پامی فشارد و بر پایه این بررسیها دگرگونی راه گونه‌ای گسترده در زمینه دلخواه پدید می‌آورد. دانش پژوهی با هر یک از روشهای دانش پژوهانه از یک سو در پی نوآوری و بهسازی و از سوی دیگر خود نیازمند نوآوری و دگرگونسازی است. دانش پژوه از همان آغاز کار پژوهش باید به گونه‌ای تازه بنگرد، ببیند و بیانیدشد تا بتواند به پرسش پژوهش‌پذیری دست یابد و راهی برای پاسخگویی به آن بیازماید. نوآوری و بهسازی در فرآیند پژوهش است که به دانش نو و سودبخش می‌انجامد و این همان آماج راهبری کیفیت نگر است که با هم‌نویی خود با دانش پژوهی می‌تواند در پدیدآوری و تنومند سازی بازخورد دانش پژوهانه در یک سازگان آموزشی یا پژوهشی سودمند افتد.

کاربرد راهبری کیفیت نگر در آموزش و پرورش

به کارگیری راهبری کیفیت نگر در آموزش و پرورش، کاری گسترده و پیچیده است،

زیرا نه تنها در ساختار سازمان که در فرهنگ آن نیز باید دگرگونی پدید بیاید و این نه تنها نیازمند تلاش، وقت، و پایداری بسیار است بلکه در هنگام تصمیم‌گیری درباره به کارگیری راهبری کیفیت نگر به عاملهای زیر نیز باید توجه شود: (حمیدی، ۱۳۷۶ ب)

دلیری: دگرگونسازی، دلیری می‌خواهد!

اولویت کیفیت: بهسازی کیفیت نمی‌تواند تنها یکی از آماج‌ها یا برنامه‌ها باشد بلکه باید تنها برنامه و در همه آماج‌ها باشد.

فراگیر بودن بهسازی کیفیت: تلاش در بهسازی کیفیت باید در همه بخشهای سازمان رخ بدهد.

دگرگونی فرهنگی: برای بسیاری از سازمانهای باختر زمین به کارگیری راهبری کیفیت نگر نیازمند دگرگونی فرهنگی آنهاست. باورها و ارزشهای بنیادی باید بررسی و چنانچه با این چارچوب سازگار نباشند، دگرگون شوند.

اهمیت یادگیری: پایداری به بهسازی پیوسته کیفیت به این معناست که سازمان پیوسته در حال گردآوری داده و بررسی آنهاست تا به کارخواهان خود، هم اینک و هم در آینده، فرآورده یا دستاورد با ارزشی پیشکش کند.

نقش راهبری: دگرگونی پایدار پدید آمدنی نیست مگر راهبران پایبند آن باشند و از آن پشتیبانی کنند. راهبر است که فرایینی و آماج بایسته را برای سازمان فراهم می‌آورد. راهبر کسی است که دارای فرایینی، دانش، پایداری، و برنامه‌ای برای دگرگونسازی است.

چشمگیرترین چالشی که پیش روی راهبران است، همانا پدید آوری و گسترش فرهنگی نوین در سازمان آموزشی آنهاست. دگرگونی فرهنگی به معنای دگرگونی در بینش و کنش همه کارکنان سازمان است: دگرگونی در الگوهای رفتاری، دگرگونی در رخدادهای و چگونگی گزارش کردن این رخدادهای در گفتگوهای میان کارکنان، و دگرگونی در چگونگی صرف وقت کارکنان در طول روز - در آنچه کارکنان به آن می‌پردازند، در پرسشهایی که می‌پرسند، و در روال کاری که در روز پیش می‌گیرند. این دگرگونیها باید در همه کارکنان سازمان پدید آیند تا بتوان گفت که دگرگونی فرهنگی یا سازمانی پدید آمده است (دیل و کندی، ۱۹۸۲). روشن است که چنین دگرگونیهایی یک روزه پدید نمی‌آیند (۶). شکین و کایزر (۱۹۹۳) فرهنگ سازمانی را انباشته برداشتهایی که همه درباره چگونگی رفتار سازمان با مردم و چشمداشتی که مردم و سازمان از یکدیگر دارند، می‌دانند (۷). این برداشت فراگیر بر پیوستگی و یکدستی مدیریت از دید کارکنان، توش آوران، و کارخواهان استوار است. فرهنگ، به گفته سکاین (۱۹۸۵)، در سه سطح نمود پیدا می‌کند: در سطح دیداری، رفتارها، آیینها، و چیزهایی که با بودن خود گویای چشمداشتها

و هنجارهای رفتاری نانوشتۀ سازمان هستند، در سطح ارزشی، ویژگیهای شناسه‌ای (هویتی) سازمان و باورها و ارزشهایی که به کارکنان و رفتار روز به روز آنان جهت می‌دهند، و در سطح بنیادی، انگاره‌هایی که به مرور زمان و در پی رویارویی با دشواریهای درونی و بیرونی، در تار و پود نهادین سازمان تنیده شده و ناخودآگاهانه چون و چرا ناپذیر انگاشته می‌شوند، مانند باورهای بنیادین درباره سرشت آدمی، رابطه‌های انسانی، و واقعیت که دسترسی به آنها دشوار است و بیشترین ایستادگی را در برابر دگرگونی از خود نشان می‌دهند (۸).

برای پدید آوردن دگرگونی گسترده انگاره‌های بنیادین باید بررسی و دگرگون شوند و این کاری دشوار و وقت‌گیر است. شناسایی و بررسی ارزشها، و رفتارها و چیزها آسانتر است ولی دگرگونی تنها در این دو سطح سبب دگرگونی بنیادی و ژرف نخواهد شد. روشن است که بزک کردن سازمان، دگرگون کردن آن نیست. شاید کوششهایی که تاکنون در زمینه دگرگونسازی بری نداشته‌اند، آنهایی بوده‌اند که در سطحهای دیداری و ارزشی بوده‌اند و به انگاره‌های بنیادین نپرداخته‌اند. فرهنگ یک سازمان تنها هنگامی می‌تواند دگرگون شود که راهبران آن سازمان به هر سه سطح فرهنگی حساس باشند و تلاش و وقت لازم را صرف چنین کارستری بکنند. سازمانهایی که فرهنگ آنها ریشه در گذشته‌ها دارد، دستورهای رفتاری نهفته‌ای را به کارکنان خود القا می‌کنند. مانند: برخلاف جریان آب شنا من، از در میان گذاشتن اطلاعات با دیگران پرهیز کن، از ناکامی و شکست پرهیز، از خطر دوری کن و چیزی نگو که مقام بالاتر خواهان شنیدن آن نیست. ولی سازمانهایی که در راستای بهبود تلاش می‌کنند و می‌خواهند کارخواه - بنیاد باشند، دستورها و چشمداشتهای دیگری را به کارکنان خود می‌فهمانند. مانند: باهمه با احترام رفتار کن، دیگران را تشویق به یافتن راههای تازه‌ای برای انجام یک کار بکن، خطر پذیر باش، و با روادستی سخن بگو. دگرگونسازی سازمانی که فرهنگی دیرینه دارد، نیازمند دگرگون کردن همین دستورهای رفتاری نهفته است و گرنه تنها دگرگون کردن آنچه به چشم می‌آید، دگرگونی فرهنگی بنیادی پدید نمی‌آورد.

در سازگان آموزشگاه در سطح دیداری چیزهای بسیاری به چشم می‌خورد: کارنامه‌ها، زنگ، نشست آموزگاران، برنامه درس، سال تحصیلی ۱۸۰ روزه، نسبت آموزگاران و شاگرد، جدولهای پرداخت و نمونه‌ای از ارزشها و باورهای آموزشگاهی هم چنین است: از مدیر انتقاد مکن، دشواریهای انضباطی را برطرف کن، برداش آموزان نظارت کن، از دانش آموز کارکردی بالا ولی واقع‌بینانه بخواه و خود را در دسترس دانش آموزان و پدر و مادرانشان بگذار. ولی انگاره‌های بنیادی آموزشگاههای همگانی را نمی‌توان به همین روشی شناسایی کرد. هر چند که این انگاره‌ها می‌توانند کشمکش‌زا باشند ولی به برخی از آنها در زیر اشاره می‌شود:

- رابطه‌ها سلسله مرتبه‌ای هستند.
- سرشت آدمی خوب است ولی نیازمند مهار است.
- حقیقت و دانش را مرجعهای بیرونی تعیین می‌کند.
- با همه کسانی که در یک سطح هستند باید یکسان رفتار شود.
- سیاست‌گذاران باید از میان مردم عادی باشند.
- تنها در صد کوچکی از مردم باید خود را برای راهبری آماده کند.
- فرآیند آموزش و پرورش را باید هرچه ارزان‌تر به انجام رساند.
- چنین انگاره‌هایی سبب شده است تا فرهنگ آموزشی یکسانی در آموزشگاههای امریکایی گسترش پیدا کند و فرآیند آموزش در همه ۵۰ ایالت به گونه‌ای یکدست و یکسان شود. دریک و رو (۱۹۸۶) خاطر نشان می‌کند که بیشتر آموزشگاههای امریکایی دارای ویژگیهای سازمانی، ساختاری، روشی، و فرآیندی زیر هستند:
- گروه بندی دانش‌آموزان پایه به پایه است نه چند پایه‌ای.
- کار آموزش بر دوش یک نفر است و از آموزش گروهی خبری نیست.
- آموزش در همه زمینه‌ها در ۶۰ - ۴۰ دقیقه انجام می‌شود.
- در ماههای تابستان آموزشگاهها بسته هستند.
- به زمینه‌های درسی گوناگون یک اندازه زمان داده می‌شود.
- دوره دبیرستانی چهار ساله است.
- سازگان ارزشیابی یکسانی به کار می‌رود که در آن فرد با گروه مقایسه می‌شود نه با خودش.
- آموزش در آموزشگاه و اتاق درس رخ می‌دهد.
- آموزشگاهها رده‌بندی از بالا به پایین مدیر، ناظم و آموزگار دارند (۹).
- این همانندیها در میان آموزشگاههای ۵۰ ایالت، گویای استواری فرهنگ سنتی در سازمان آموزشی امریکاست. آموزشگاههای دهه پایانی این سده همان آموزشگاههای سالهای ۱۸۸۰ هستند مگر از نظر شمار و اندازه! این از آن روست که نهاد آموزش و پرورش در برابر دگرگونی، ایستادگی بسیار می‌کند. ولی اگر قرار باشد که این سازگان نیازهای مردم را برآورده کند باید که دگرگون شود. پذیرش این سخن آسان است ولی پذیرش دگرگونی این چنین نیست. سرجیوانی (۱۹۹۱) می‌گوید که پدیدآوری و گسترش فرهنگ آموزشگاهی که با دیدگاه کیفیت نگر همخوانی داشته باشد، نیازمند تلاش راهبران و کارکنان سازمان در راستای دادوستد آزادانه برداشتها و پنداشتها و گفتگو برای از میان برداشتن رویاروییهاست. کار کسی که راهبری سازمان را پذیرفته است همانا تضمین فرصتهای بسیار

برای رسانش (ارتباط) در میان کارکنان سازمان در راستای پدیدآوری فرهنگ نوین است (۱۰). نقش راهبر فرمانفرمایانه (دیکتاتوری) و چیرگی (سلطه) جویانه نیست بلکه همان گونه که سلزنیك (۱۹۵۷) گفته است، راهبر نگاهبان و مروج ارزشهایی است که با بهسازی پیوسته همبسته هستند (۱۱).

کووی (۱۹۹۱) یادآوری می‌کند که پرسش بنیادی راهبرانی که در پی تضمین موفقیت سازمان و کارکنان خود هستند این است که چگونه می‌توان چارچوبه فرهنگی مردم و سازمانها را از واکنش مداری و مدیریت مهار محور به کنشوری و راهبری توان‌فزا دگرگون کرد؟ (۱۲). دیدگاه دمی‌نگ دربارهٔ چیستی و چرایی چنین دگرگونسازی است ولی به چگونگی پدیدآوری این دگرگونی چندان نپرداخته است. پاسخ به این پرسش با افزایش شمار پژوهشها و نگره‌پردازیهایی که درباره راهبری کیفیت‌نگ انجام می‌شود، روشن تر و روشن تر می‌شود. سنج (۱۹۹۰) روی آورد سازمان آموزنده را پیشنهاد کرده است که در آن آموزشگاه، همانند هر سازمانی که برای پایایی و کامیابی به آموختن می‌پردازد، باید به یادگیری زایا (گسترش تواناییها و آفرینش پیش از بروز دشواریها) پردازد و به یادگیری سازگارانه (واکنش سازگار با دگرگونی) بسنده نکند (۱۳). برای پدید آوردن چنین سازمانی، سنج پنج کار را به کارکنان سازمان پیشنهاد می‌کند:

- ۱- ساختن یک دورنمای گروهی،
- ۲- روشن تر کردن دورنمای فردی،
- ۳- ساختن الگوهای ذهنی روشن و ارزیابی آنها،
- ۴- یادگیری گروهی از راه گفتگو و پرس و جو،
- ۵- اندیشیدن سازگانی و پیوند دورنماها، الگوها و یادگیریها در پیکره‌ای از پیشها و کنشها.

همچنین، سنج (۱۹۹۱) برای راهبران نیز نقش ویژه‌ای در پدید آوردن سازمان آموزنده تعریف می‌کند و آنان را طراح، آموزشگر، و کارگزار چنین سازمانی می‌داند (۱۴). راهبر باید آماج‌ها، ارزشها، راهبردها، و ساختارهایی را طراحی کند که دسترسی به آماج‌ها را شدنی می‌کند البته این کار با همکاری کارکنان سازمان انجام می‌شود. راهبر به خود و دیگران کمک می‌کند تا دربارهٔ سازمان و واقعیت‌های پیرامونی آن آگاهیهای تازه به دست آورند و بیش سازمانی بهتری داشته باشند. راهبر پیش از اینکه راهبر باشد باید کارگزار باشد و بخواهد به کسانی که با آنها سروکار دارد و همچنین به سازمان، خدمت کند و در بهسازی سهمی داشته باشد.

سخن پایانی

هر چند به کارگیری راهبری کیفیت‌نگر با سودمندی بیشینه، نیازمند دگرگونسازی فرهنگی بنیادین است ولی در کاربرد این شیوه نباید درنگ کرد و نخست چشم به راه دگرگونسازی فرهنگی بود، چه در گذر زمان با برنامه‌ریزیهای آموزشی و کاری و پایبندی به آماج بهسازی می‌توان بازخورد دانش‌پژوهانه را در سازگان آموزشی تنومندتر کرد و زمینه را برای به کارگیری هر چه گسترده‌تر و بنیادی‌تر راهبری کیفیت‌نگر فراهم کرد. شاید دگرگونسازی بازخوردها به آنچه بازخورد دانش‌پژوهانه خوانده شده است آسان‌تر از دگرگونسازی فرهنگی فراگیری باشد که زمینه‌ساز کاربرد راهبری کیفیت‌نگر پنداشته شده است.

آشنا ساختن کارکنان یک سازگان آموزشی با پژوهش و چگونگی کاربرد آن در بهبود کارکرد سازگان را می‌توان با آموزشهای کوتاه دوره انجام داد و در پی آن از گویه‌های راهبری کیفیت‌نگر در راهبری سازگان پیروی کرد. این دو کار را می‌توان همپرساز (مکمل) یکدیگر پنداشت، چه آموزش در زمینه بازخورد دانش‌پژوهانه به کارگیری شیوه راهبری کیفیت‌نگر را شدنی‌تر می‌کند و کاربرد راهبری کیفیت‌نگر، بازخورد دانش‌پژوهانه را تنومندتر می‌کند و هر دو زمینه‌ساز نوآوری و بهسازی در سازگان آموزشی می‌شوند.



اشاره‌ها:

- ۱- حمیدی، منصور علی، ۱۳۷۶ الف - نگاهی کاستی‌جویانه به فرآیندهای انجام، سرپرستی و ارزیابی پژوهش‌های آموزش‌های ایران، تک‌نگاشت ۸، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- ۲- دمنیک، دلیو. ای. ۱۹۸۲
Out of the Crisis. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, center for Advanced Engineering Study.
- ۳- دمنیک، دلیو. ای. ۱۹۹۲
Quality, Productivity, and Competitive Position. Handbook for seminar. Atlanta, GA. September 1-4 1992
- ۴- حمیدی، منصور علی، ۱۳۷۶ ب - اصلاحات پیشنهادی وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده امریکا، تک‌نگاشت ۹ پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- ۵- تاکمن، باربرا، ۱۹۸۲
The March of Folly: From Troy to Vietnam, N. Y. Knopf
- ۶- دیل، ترنس و کندی، الن ۱۹۸۲
Corporate Cultures: The Rite and Rituals of Corporate Life. Wesley - Addison Publishing Company. Reading, MA:
- ۷- سشکین، مارشال، و کایزر، کنت، ۱۹۹۳
Putting Total Quality Management to Work Francisco: Berrett- Kochler.
- ۸- سکاین، ادگار، ۱۹۸۵
Organizational Culture and Leadership. San Francisco : Jossey - Bass.
- ۹- دریک، تلبرت، و روویلیام ۱۹۸۶
The Principalsip. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company.
- ۱۰- سرجیووانی، توماس، ۱۹۹۱
The Principalsip: A Reflective Practice. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- ۱۱- سلزینیک، فیلیپ، ۱۹۵۷
Leadership and Administration: A Sociological Interpretation. New York: Harper and Row.

- Principle-Centered Leadership. New York: Summit Books. ۱۲- کووی، ستن، ۱۹۹۱
- The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday/ Currency. ۱۳- سنچ، پیتز، ۱۹۹۰
- Building Learning Organizations. The Leader's New Work: Sloan Management Review. Fall, 1990. ۱۴- سنچ، پیتز، ۱۹۹۱

واژه‌نامه

precise	باریک بین (دقیق)
attitude	بازخورد (نگرش)
rationality	بخردانگی
product	برآیند
principle	بن گویه (اصل)
improvement	بهبودی
maximization	بیشینه‌سازی
dialectic	پادآمیانه (دیالکتیک)
commitment	پایبندی (تعهد)
development	پدیدآیی
responsible	پرسش پذیر (مسئول)
action research	پویش پژوهی (اقدام پژوهی)
scale	ترازک (مقیاس)
Vendors	توش آوران
self- grandization	خودبزرگ‌بینی
self- righteousness	خودبه جابینی
self- improvement	خودبهبودی
scientist	دانش پژوه
scientific	دانش پژوهانه (علمی)
knowledgable	دانشمند
objective	راست‌بین (واقع‌بین)
leadership	راهبری (مدیریت)
total quality management	راهبری کیفیت‌نگر
T.Q.M.	ر.ک.ن
approach	روی آورد



odyssey	رهنوردی (مسافرت)
system	سازگان ، سامانه (سیستم)
learning organization	سازمان آموزنده
organized	سازمان‌دار
visionary	فرابین (بصر)
production	فرآوری (تولید)
process	فرآیند
decline	فروگاهی
responsibility	کاربار (مسئولیت)
customer	کارخواه (مشتری)
service	کارگزاری
critical	کاستی‌جو
problem solving	گره‌گشایی
statement	گویه
controlled	مهاردار، مهارشده
theory	نگره (نظریه)
innovation	نوآوری
public	همگانی، همگانگی (عمومی، عمومیت)

