



این مقاله به تشریح یافته‌های سه برنامه مطالعاتی گوناگون پرداخته و در صد است تا وجوه اشتراک این یافته‌ها به ویژه در ارتباط با نقش مهم و تعیین کننده مدیران آموزشی در ایجاد تحول مطلوب و ارتقای کیفیت مدارس را نشان دهد. برنامه‌های مطالعاتی که مورد بررسی قرار گرفته‌اند عبارتند از: مدارس کارآمد، مدیران کارآمد و اجرا یا تغییر برنامه‌های درسی. آخرین برنامه مطالعاتی به دلیل ناشناخته بودن با تفصیل بیشتری مطرح شده تا ضمن آن خوانندگان مقاله با نوع سبک‌شناسی مفید در مدیریت آموزشی نیز آشنا شوند. در میان سبک‌های سه‌گانه، مدیران برخوردار از سبک آغازگری مؤثرترین نقش را در ایجاد تغییر و اجرای نوآوری‌های آموزشی در سطح مدرسه ایفا می‌کنند که این سبک کاملاً منطبق با نقشی است تحت عنوان «رهبری آموزشی» که در دو برنامه مطالعاتی دیگر بر آن تکیه شده است. در پایان نیز ده توصیه عملی به مدیران آموزشی که به نقل از یکی از پژوهشگران صاحب‌نام این عرصه، مایکل فولن، مطرح شده است.

کوچک آغاز کنید؛ بزرگ بیندیشید

مدیریت و مدارس اثربخش

نگارش: دکتر محمود مهر محمدی / دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

برنامه پژوهشی مدارس اثربخش، از نظر روش شناختی متکی به شناسایی مدارس اثربخش بر اساس یک ملاک مشخص است. ادمندز (Edmonds) یکی از چهره‌های مشهور این برنامه، دست‌اندر کار اجرای پروژه‌های اصلاح نظام آموزش در برخی از ایالات متحده آمریکا بر اساس یافته‌های این برنامه پژوهشی بوده است. وی ملاک در نظر گرفته شده برای تمیز مدارس اثربخش از مدارس غیر اثربخش را این گونه مطرح می‌سازد: مدارس اثربخش، مدارسی می‌باشند که درصد یکسانی از گروه‌های دانش‌آموزان تحت پوشش آنها، به تفکیک موقعیت اقتصادی و اجتماعی، به حداقل تسلط (Mastery) بر موضوع‌های درسی دست می‌یابند.

پس از انتخاب دو گروه مدرسه، مدارس اثربخش و مدارس غیر اثربخش، کلیه عناصر دست‌اندر کار و روابط و مناسبات حاکم به دقت مورد مشاهده قرار گرفته با یکدیگر مقایسه می‌شوند. بدین گونه مجموعه‌ای از رفتارها، اندیشه‌ها و بینش‌ها و سمت‌گیری‌ها که این دو دسته مدرسه را از یکدیگر تمیز می‌دهند مشخص می‌شود.

مطالعات متعددی که با اتخاذ چنین رویکرد روش شناختی به مورد اجرا گذاشته شده است، منجر به دست‌یابی به پنج ویژگی گردیده که مستمراً به عنوان عوامل تمیز دهنده مدارس

و این خود یکی از دلایل ناشناخته‌تر بودن آن به حساب می‌آید، تحت عنوان اجرا یا تغییر برنامه درسی (Curriculum change implementation) نام برده می‌شود که کانون توجه آن کشف رمز و رازهای نهفته در توفیق یا عدم توفیق اجرای نوآوری‌های درسی و آموزشی است. این عرصه گسترده پژوهش که یافته‌های آن شناخت و بصیرت کم نظیری را برای دست‌اندرکاران و اصلاح‌گران نظام‌های آموزشی به ارمان آورده است، به تبیین جایگاه عوامل و عناصر متعددی اعم از عوامل برون‌سازمانی و عوامل درون‌سازمانی، در فرآیند تغییر می‌پردازد. از این مجموعه تنها یافته‌های ناظر به نقش مدیران واحدهای آموزشی در چهارچوب اهداف نگارش این مقاله مورد توجه قرار می‌گیرد.

یافته‌های برنامه پژوهشی اخیر به دلیل این که از فرصت کمتری برای طرح در محافل و منابع علمی برخوردار بوده است، با تفصیل بیشتری در مقایسه با دو برنامه دیگر مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در بخش پایانی نیز به جمع‌بندی و ارائه توصیه‌های عملی به مدیران واحدهای آموزشی جهت ایفای نقش به عنوان کارگزار تغییر و بهبود کیفیت (Change Agent) پرداخته خواهد شد.

برنامه پژوهشی مدارس اثربخش و یافته‌های آن

مدیران واحدهای آموزشی، برخلاف آنچه عموماً تصور می‌شود، نقش بسیار تعیین کننده‌ای در رقم زدن سرنوشت نوآوری‌ها و اجرای موفقیت آمیز اصلاحاتی که در نظام‌های آموزشی به مورد اجرا گذاشته می‌شود دارند. برنامه‌های مطالعاتی متفاوتی بر این واقعیت صحه گذاشته‌اند که برخی از این برنامه‌ها نسبت به بقیه شناخته شده‌تر هستند. در این نوشتار، یافته‌های مطالعاتی سه برنامه پژوهشی متفاوتی که مؤید و مکمل یکدیگر بوده و از هم پوشی تمام و کمال در تأکید بر نقش تعیین کننده مدیر واحد آموزشی برخوردار هستند، مرور خواهد شد. اولین برنامه پژوهشی، برنامه پژوهشی مدارس اثربخش (Effective schools) است که در مقایسه با دو برنامه پژوهشی دیگر، سابقه طرح گسترده‌تری در منابع و محافل علمی کشور دارد. سپس به طرح یافته‌های پژوهشی برنامه دیگر پژوهشی تحت عنوان مدیران اثربخش (Effective principals) پرداخته می‌شود و آن‌گاه مهم‌ترین یافته‌های پژوهشی برنامه پژوهشی دیگری که به اعتقاد نگارنده، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشور کمتر از آن آگاهی داشته محتوای برنامه‌های آموزشی مربوط به نظام آموزشی نیز (به دلایلی که اشاره خواهد شد) چنانچه باید از آن تأثیر نپذیرفته است، تشریح خواهد شد. از این برنامه پژوهشی که قدمت آن از دو برنامه دیگر کمتر است،

شناختی متکی به مشاهده و مصاحبه با تعداد قابل توجهی از مدیران واحدهای آموزشی، رؤسای آنها در سطح مناطق آموزشی و معلمانی که با ایشان همکاری داشته اند می باشد که برای مدت پنج سال در دانشگاه تگزاس در شهر (Austin) جریان داشته است. هدف از این مطالعه دست یابی به خصوصیات و ویژگی های مدیران آموزشی موفق در سطح ابتدایی و متوسطه بوده است. اهم یافته های این برنامه پژوهشی، شناسایی پنج ویژگی زیر برای مدیران اثربخش است که به اختصار شرح داده می شود:

۱- داشتن تصویری روشن از اهداف (یا وضع مطلوب) مدرسه با تکیه بر عملکرد دانش آموزان

این ویژگی مبین آن است که یکی از وجوه تمایز مدیران اثربخش و غیر اثربخش در میزان رضایت آنها از وضع موجود نهفته است. مدیرانی که از اثربخشی کمتری برخوردارند خواستار حفظ آرامش مدرسه از طریق پای بندی به وضع موجود هستند. این در حالی است که مدیران اثربخش، ذهنیت و بینش واضح و شفاف دارند نسبت به این که مدرسه در چه زمینه هایی (به ویژه از نظر پیشرفت و توفیق تحصیلی دانش آموزان) باید بهبود یابد.

۲- توصیف و تبیین وضع مطلوب به گونه ای قابل درک و فهم برای دیگران

هر چند شرط لازم برای یک مدیر اثربخش، برخوردار از ذهنیتی است که معرف وضع مطلوب یا اهدافی باشد که مدرسه در صدد دست یابی به آن است، اما این شرط کافی به حساب نمی آید. مدیر آینده نگر باید نسبت به تبیین و تشریح انگاره های خود برای دیگران به گونه ای اهتمام بورزد که سایر کارکنان مدرسه آن را به درستی ادراک کنند. برای مثال، در این گونه مدارس چنانچه معلمان نسبت به این که مدرسه در صدد دست یابی به کدام اهداف است، مورد پرسش قرار گیرند، می توانند وضعیت آرمانی تعیین شده توسط مدیر را که حاکی از یک فهم و عزم مشترک است، توضیح دهند. علاوه بر این معلمان این مدارس، مدیران خود را به عنوان عناصری معرفی می کنند که سرنوشت مدرسه در سایه اراده آنها و بر اساس آنچه آنها مطلوب می انگارند، رقم می خورد.

۳- ایجاد یک جو حمایت کننده

از جمله وجوه بارز، تمایز میان مدیران اثربخش و غیر اثربخش و حمایت آشکار مدیران اثربخش از معلمانی است که نسبت به بهبود کیفیت تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهتمام می ورزند. این حمایت به اشکال مختلفی که برای دیگران نیز قابل تشخیص است، انجام می پذیرد. به عبارت دیگر، معلمانی که در جهت نیل به اهداف تصریح شده کوشش می کنند و همواره در صدد ارتقای کیفیت یاددهی یادگیری می باشند با سایر معلمان به یک دید نگرینسته نمی شوند، بلکه در این راه از کمک ها، حمایت ها و تشویق های مدیر برخوردار

امور مدرسه برخوردارند و این به معنای محرومیت سازمان از توان بالقوه قابل توجهی است که می توانست در بهبود کیفیت مدرسه در امور مختلف به خدمت گرفته شود.

۴- معلمان از کلیه دانش آموزان، انتظار عملکرد تحصیلی بالا یا موفقیت دارند

این ویژگی در حقیقت مبین رفتار غیر تعیض آمیز معلمان در مدارس اثربخش است. در مدارس غیر اثربخش، معلمان به دلیل این که به طور یکسان از کلیه دانش آموزان انتظار موفقیت ندارند، آگاهانه یا نا آگاهانه رفتارهایی را از خود بروز می دهند که موجب می شود به دانش آموزان نوعی احساس یأس و درماندگی دست دهد و بدین ترتیب از تلاش و کوشش برای دستیابی به مراتب توفیق بالاتر بازایستند. ادموندز به عنوان مثال، به رفتار معلمان هنگام پرسش کلاسی از دانش آموزان اشاره می کند و رفتار معلمانی را که پرسش کلاس را به طور تصادفی متوجه دانش آموزان مختلف می کنند، به عنوان یکی از جلوه های انتظار موفقیت یکسان از کلیه دانش آموزان مطرح می سازد. در مقابل معلمانی قرار دارند که در پرسش های کلاسی صرفاً آن دسته از دانش آموزان را که پیش بینی می کنند از عهده ادای پاسخ صحیح برمی آیند مخاطب قرار داده و بدین ترتیب عدم موفقیت از عهده دیگر را به ایشان القای می کنند.

۵- ارزیابی دقیق عملکرد مدرسه با استفاده از آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی

ادموندز، ضمن این که اذعان می کند استفاده از آزمون های پیشرفت تحصیلی می تواند موجب کم توجهی یا غفلت نسبت به برخی دیگر از ابعاد یا اهداف تعلیم و تربیت شود که با استفاده از این آزمون ها نمی توان میزان تحقق آنها را سنجید، میان دو مفهوم کارایی آموزشی (Instructional Effectiveness) و تعالی تربیتی (educational excellence) تمیز قائل شده معتقد است آزمون های استاندارد ابزارهای مناسبی برای سنجش اثربخشی آموزشی می باشند. صرف نظر از این که استدلال ادموندز در دفاع از کاربرد آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی مورد قبول قرار گیرد یا خیر، آنچه اهمیت دارد این است که استفاده از این آزمون ها به عنوان یکی از عوامل تمیز دهنده مدارس اثربخش از مدارس غیر اثربخش شناخته شده است. به اضافه این که ملاک یا معیار در نظر گرفته شده برای تشخیص مدارس اثربخش که در ابتدای بخش مورد اشاره قرار گرفت، مبین آن است که اساساً مدارس اثربخش به عنوان مدارس برخوردار از کارایی آموزشی تعریف شده اند و نه چیزی بیش از آن.

برنامه پژوهشی مدیران اثربخش و یافته های آن

برنامه پژوهشی مدیران اثربخش از نظر روش

اثربخش از مدارس غیر اثربخش رخ نمایانده است. اکنون به اختصار پنج ویژگی به دست آمده از مطالعات فوق را مرور می کنیم:

۱- رهبری آموزشی (Educational Leadership)

مدیران مدارس اثربخش توجه اصلی خود را معطوف برنامه آموزشی می کنند که در مدرسه به مورد اجرا گذاشته می شود. این دسته از مدیران بخش قابل توجهی از وقت خود را جهت مشاهده کیفیت انجام وظیفه معلمان در کلاس درس سپری کرده و به ارزیابی عملکرد کادر آموزشی می پردازند. آنان به مشاهده کیفیت تدریس و ارزیابی عملکرد معلمان بسنده نکرده و از آن به عنوان ابزاری جهت پی بردن به مسائل، مشکلات و نارسایی های آموزشی استفاده می کنند. هدف غایی از مبادرت به این اقدام، اتخاذ تدابیر لازم به منظور برطرف کردن مشکلات تشخیص داده شده است که این مهم در فضایی کاملاً دوستانه و تعاملی همکارانه و صمیمانه با معلم انجام می پذیرد.

۲- آگاهی کلیه عناصر دست اندر کار از اهداف و آرمان های مدرسه

دومین ویژگی بر اطلاع، آگاهی و درک صحیح و یکنواخت کلیه دست اندر کاران از اهدافی که نیل به آنها نصب العین واحد آموزشی است، تأکید می ورزد. ادموندز چنین اظهار می دارد که اصولاً اگر سازمانی، اعم از آموزشی یا غیر آموزشی، بخواهد به نحو اثربخشی به انجام وظایف خود مبادرت ورزد، رهبر آن باید با اتخاذ شیوه ها و تدابیر لازم نسبت به این که کلیه عناصر سازمان از اهداف مورد نظر او به درستی اطلاع حاصل کرده اند، اطمینان یابد. در واقع ایجاد درک مشترک میان افراد از اهداف، زمینه ساز پیدایش عزم، اهتمام و هویت جمعی انگاشته شده است که فقدان آن موجب عدم استفاده بهینه سازمان از ظرفیت عناصر دست اندر کار در نیل به اهداف و لذا افت کارایی است.

۳- برخوردار از مدرسه از فضایی که امنیت و نظم در آن مشهود است

ادموندز در توضیح این ویژگی بر این نکته تأکید می ورزد که فضای فیزیکی مدارس باید عاری از هر گونه شواهد ملموس حاکی از بی توجهی و غفلت سازمانی (Institutional Neglect) باشد. اهمیت این عامل بدین جهت است که وجود چنین شواهدی، مثلاً این که شیشه پنجره ای برای مدت طولانی شکسته باقی بماند یا آب خوری مدرسه برای مدتی از کار افتاده باشد، واجد پیام بی تفاوتی، سهل انگاری و عدم احساس مسئولیت برای کسانی است که شاهد این وضعیت هستند. معلمان و کارکنان مدارس و حتی دانش آموزانی که در مدارس آنها چنین شواهدی به چشم می خورد، از انگیزه و اهتمام کمتری برای مشارکت در اصلاح

هستند. بدین گونه معلمانی که با چنین مدیرانی همکاری می کنند از فضای حاکم بر مدرسه‌ای که در آن به خدمت مشغول اند، اظهار رضایت و خشنودی می نمایند.

۴- نظارت آموزشی

مدیران غیر اثربخش هیچ‌گاه بصیرت و آگاهی کافی نسبت به عملکرد معلمان خود ندارند. این دسته از مدیران چنانچه در این باره مورد پرسش قرار گیرند با تکیه به این که معلمان تحت فرمان او عناصر مجرب و متخصص اند، خود را از نظارت بر کیفیت آموزش آنها بی نیاز قلمداد می کنند. تبلور این ذهنیت نزد مدیران کمتر اثربخش، بیشتر دیده می شود؛ به خصوص هنگامی که در ارزشیابی های رسمی از عملکرد معلمان که به طور قانونی باید انجام پذیرد، معلمان به طور یکسان بالاترین امتیاز را دریافت کرده یا تفاوت معنی داری میان امتیازات اعطا شده به ایشان به چشم نخورد. برخی مدیران حتی چاره را در واگذاری مسئولیت ارزشیابی به معلمان یافته‌اند و خود تنها نقش تأیید کننده و تصدیق کننده را ایفا می کنند. در مقابل، مدیران اثربخش مشاهده مستمر کیفیت تدریس و اداره کلاس به وسیله معلمان و دادن پس‌خوراند لازم به ایشان را، اعم از کتبی یا شفاهی، جزو وظایف اصلی و اساسی خود قلمداد کرده، اهتمام ویژه‌ای در این جهت مبذول می دارند. این دسته از مدیران برای دریافت اطلاعات مربوط به عملکرد معلمان از راه‌های غیر رسمی، مانند سرکشیدن به کلاس های درس بدون اطلاع قبلی، حضور در جلسات معلمان و قدم زدن در راهروهای اصلی مدرسه نیز استفاده می کنند.

۵- مداخله کردن

اعمال نظارت توسط مدیر اثربخش، مقدمه اتخاذ تدابیر عملی لازم به خصوص برای برطرف کردن مسائل و مشکلاتی است که معلمان در اجرای یک برنامه درسی جدید دارند. جهت گیری اصلی حاکم بر مداخله‌های مدیر، فراهم کردن کمک و پشتیبانی های ضروری برای رفع نارسایی های مشاهده شده است. اما در مواقعی که شرایط اقتضا کند، مدیر اثربخش حتی از خواستن عذر معلمی که گذشت زمان نشان بدهد قابلیت تطبیق با برنامه‌های اصلاحی مدرسه و ملاک های وضع شده را ندارد سرباز نمی زند تا بدین ترتیب فضای حاکم بر محیط کار با حفظ طراوت و شادابی و به صورت جمعی در مسیر نیل به اهداف باقی بماند.

برنامه پژوهشی نوآوری و اجرای برنامه درسی و یافته‌های آن

در مقدمه باید اشاره شود که این برنامه پژوهشی ریشه در تجربیات تلخ و ناکامی های به دست آمده در دهه ۱۹۶۰ دارد که طی آن دولت فدرال آمریکا در واکنش نسبت به پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا دست به اصلاح نظام آموزشی خود زد. از میان مؤلفه‌های گوناگون نظام آموزشی، آنچه بیشتر یا به

طور انحصاری، مورد توجه قرار گرفت، برنامه‌های درسی بودند. به همین سبب دهه مذکور را دهه اصلاح برنامه‌های درسی (Curriculum Reform Era) نیز می نامند. سرمایه گذاری های کلان و بی سابقه دولت فدرال صرف طراحی برنامه‌های جدید درسی در موضوعات مختلف از جمله ریاضیات، علوم تجربی و علوم اجتماعی گردید که متخصصان دانشگاهی در این میان نقش کلیدی بر عهده داشتند.

ارزشیابی های به عمل آمده روشن ساخت که برنامه‌های درسی جدید و نوآورانه عموماً در اجرا با مشکل مواجه شده و تغییرات متناسب با میزان سرمایه گذاری ها و انتظارات هرگز به وقوع نپیوسته است. تحلیلگران نظام آموزشی در صدد تبیین این پدیده غیر منتظره برآمدند و بدین ترتیب یک برنامه پژوهشی سودمند و کاربردی که هدف آن دست یابی به علل و عوامل تأثیر گذار بر اجرای برنامه‌های درسی نوآورانه بود، متولد شد. یافته‌های این برنامه پژوهشی بر این باور ساده که شرط لازم و کافی برای ایجاد تحول مطلوب در نظام آموزشی طراحی برنامه‌های درسی بر خوردار از کیفیت قابل قبول است، خط بطلان کشید و نشان داد که تغییر فرآیند پیچیده و پر رمز و رازی است که باید برای شناخت آن اهتمام ویژه ورزید.

از جمله عناصری که یافته‌های این برنامه پژوهشی بر نقش تعیین کننده او تأکید ورزید، مدیر واحد آموزشی است. مطالعات به عمل آمده در آغاز این برنامه پژوهشی در دهه ۱۹۷۱ به طور کلی نشان داد که اجرای توأم با موفقیت یک برنامه درسی نوآورانه در گرو مواجهه فعال مدیر واحد آموزشی و حمایت او از آن است. در دهه ۱۹۸۰ نیز این مطالعات ادامه یافت و منجر به دستیابی اطلاعاتی مفیدتر و دقیق تر نسبت به این که مدیر چه رفتارهایی باید از خود بروز دهد، گردید. از جمله مطالعات نسبتاً مهمی که با این هدف به مورد اجرا گذاشته شد، مطالعه‌ای است تحت عنوان «تعامل مدیر - معلم» (principal-Teacher Interaction) که شناخت سه سبک مدیریت را به ارمغان آورده است. در این بخش از مقاله، یافته‌های مربوط به نقش مدیران واحدهای آموزشی بر خاسته از این برنامه پژوهشی، در قالب تشریح و

مدیران واحدهای آموزشی که سبک مدیریت آنها پاسخگویی است، طالب حفظ ثبات و آرامش در مدرسه از طریق حفظ وضع موجود بوده و خطر پذیر نیستند

تبیین سبک های سه گانه عرضه خواهد شد. این مطالعه از نظر روش شناختی متکی به مشاهده مدیران و مصاحبه با آنان در سه منطقه مختلف آموزشی در سه ایالات مختلف در طول یک سال تحصیلی می باشد که به منظور پی بردن به چگونگی مواجهه آنها با یک نوآوری خاص، انجام شده است. سبک های سه گانه شناسایی شده عبارتند از پاسخگو (Responder)، گرداننده (Manager) و آغازگر (Initiator) که به ترتیب کمترین تا بیشترین تأثیر را بر اجرای موفقیت آمیز نوآوری از خود به جای می گذارند. بررسی های به عمل آمده نشان داده است که میان سبک های شناسایی شده و موفقیت یا عدم موفقیت در اجرای برنامه‌های درسی جدید همبستگی قوی با ضریب ۷۶ درصد وجود دارد. اکنون هر یک از سبکهای فوق به اختصار تشریح می شود.

۱- مدیران پاسخگو

وجهه اصلی همت این مدیران اداره کردن و مهار بحران ها است (Crisis management). آنان می کوشند تا از تبدیل مسائل کوچک به مسائل بزرگتر جلوگیری کنند. هیچ برنامه از پیش تعیین شده‌ای برای ایجاد تغییر و بهبود کیفیت یاددهی - یادگیری ندارند و چنانچه رضایت به ایجاد تغییر یا به کارگیری نوآوری بدهند، صرفاً در واکنش نسبت به دستورها و سیاست‌هایی است که از طریق مراجع قانونی دیکته شده باشد.

مدیران واحدهای آموزشی که سبک مدیریت آنها پاسخگویی است، طالب حفظ ثبات و آرامش در مدرسه از طریق حفظ وضع موجود بوده و خطر پذیر نیستند. اصطلاحاً گفته می شود که بهترین خبر برای این مدیران این است که هیچ خبری نیست (the best news is no news).

کوتاه سخن این که در مدارس تحت مدیریت این مدیران، نوآوری تحت هیچ شرایطی جز از طریق برنامه‌های منطقه‌ای، استانی یا کشوری که آنان را مکلف به اجرا کند، رخ نمی نمایاند. در واقع تنها در مواقعی که خود را موظف بدانند راه را برای اجرای نوآوری‌ها باز می کنند (Let things Happen) و با بروز بی تفاوتی نسبت به حرکت ها و اقدام های نوجویانه خودجوش، عملاً نوگرایان و حامیان تغییر و بهبود اوضاع را دلسرد می کنند.

۲- مدیر گرداننده

این دسته از مدیران چنانچه در برابر خواست معلمان نوآور واقع شوند، از خود واکنش مثبت نشان داده و از حرکت ها و اقدام های آنها حمایت می کنند. مدیران بر خوردار از سبک گردانندگی در برابر معلمانی که تلاش و کوشش لازم را به منظور ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری انجام نمی دهند، واکنش منفی نشان می دهند. هر چند این دسته از مدیران با مدیرانی که سبک پاسخگویی دارند در برخورد انفعالی با موضوع تغییر و تحول وجه اشتراک دارند، اما وجه تمایز این دو سبک مدیریت در عدم مقاومت مدیران گرداننده در برابر نوآوری

گواه بر این مدعا است. این تفاوت میان مدیران واحدهای آموزشی کشور خودمان نیز که بیش و کم با شرایط ساختاری مشابهی مواجه هستند، به شدت به چشم می خورد که مراتب اخیراً توسط سازمان نوسازی و تجهیزات مدارس وزارت آموزش و پرورش، مستندسازی و به تصویر کشیده شده است.

در پایان این نوشتار، ده توصیه عملی فولن را که به عنوان یکی از صاحب نام ترین پژوهشگران این عرصه، به مدیرانی که مسئولیت تغییر و نوآوری را تنها متوجه دیگران نمی دانند و از خود سلب مسئولیت نمی کنند عرضه داشته است، به عنوان حسن ختام مطرح می کنیم:

۱- از هر جلوه‌ای از تفکر و ذهنیت غیر واقع بینانه، از جمله طرز سخن گفتن درباره مسائل و مشکلات که مسئولیت را متوجه دیگران کرده و آنان را مستوجب سرزنش می سازد، بپرهیزید.

۲- کوچک آغاز کنید؛ بزرگ ببندیشید. در برنامه ریزی و مدیریت بر اساس اقتضای شرایط و امکانات عمل کنید.

۳- کانون توجه را بر موارد مهم و ملموس و محسوس مانند برنامه درسی و آموزش قرار دهید.

۴- قانون توجه خود را بر روی مقوله‌های اساسی مانند فرهنگ کاری حاکم بر مدرسه قرار دهید.

۵- شجاعت و نترس بودن و همچنین سایر اشکال خطر پذیری را آزمایش (تمرین) کنید.

۶- به فرودستان خود قدرت و قوت بخشید.

۷- درک و تصور روشنی از اهداف و همچنین فرایند تغییر در خود ایجاد کنید.

۸- درباره آنچه که قرار است انجام ندهید نیز به صراحت تصمیم بگیرید.

۹- برای خود متحد و همفکر و همراه دست و پا کنید.

۱۰- نسبت به این که در چه مواردی (واقعی) باید احتیاط برخورد کنید، آگاه و هشیار باشید.

منابع

- 1- Edmonds (1982). On school Improvement. Educational Leadership.
- 2- W.L. Rutherford (1982). School principals As Effective Leaders, Phi Delta Kaplan.
- 3- D. Tanner...
- 4- M. Fullan (1991). The New Meaning of Educational Change. Teacher College press.
- 5- G.E. Hall and S. Hard (1987). Change in schools; facilitating the process. Albany; state University of New York Press.
- 6- G. Hall and W.L. Rutherford. Three change facilitator styles: How principals Affect Improvement Efforts. Paper presented at the Annual Meeting of AERA. Montreal, 1983.
- 7- D. L. Duck (1983). The Aesthetics of Leadership. Educational Administration Quarterly, 22 (1), 7-27.
- 8- M. Fullan (1988). What's worth fighting for in the Principal ship: Strategies for taking charge in Elementary school principal ship. Toronto: Ontario public schools Teacher's Federation.

شاخص نیل به درجات بر تر توفیق، ایجاد تحول در فرهنگ مدرسه است که در این صورت مدیر آغازگر نیز دیگر در این عرصه تنها نبوده و رهبری او متکی به مشارکت و عزم کلیه عناصر سازمان و نه تحکیم و دستور سازمانی، خواهد شد

متناسب با نیازها و شرایط مدرسه مقاومت کرده و از کیان مدرسه در مقابل این گونه مداخله‌ها مراقبت و محافظت می نماید.

در پایان این بخش که اختصاص به معرفی ویژگی‌های سبک‌های سه گانه مدیریت برگرفته از برنامه پژوهشی اجرا یا تغییر برنامه‌های درسی داشت، عطف توجه به این نکته را ضروری می داند که نحوه برخورد مدیر با یک اقدام نوآورانه خاص را نمی توان مبنای قضاوت و تشخیص سبک مدیریت وی دانست و انتظار داشت که در کلیه موارد به گونه‌ای مشابه عمل کند. به عبارت دیگر، چگونگی برخورد مدیر با یک نوآوری را نمی توان تمییم داد؛ چرا که مدیر ممکن است به تناسب علایق و گرایش‌های خود به یک زمینه خاص توجه ویژه مبذول دارد و بر اجرای یک نوآوری پای فشرده و تمام امکانات را در آن جهت بسیج کند. همین مدیر ممکن است در مورد دیگری که رابطه عاطفی قوی و برانگیزاننده‌ای با نوآوری ندارد، رفتاری کاملاً متفاوت از خود بروز دهد.

جمع بندی و نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد، کلیه برنامه‌های پژوهشی سه گانه که مهم ترین یافته‌های آنها مورد بررسی قرار گرفت، یعنی برنامه پژوهشی مدارس اثربخش، برنامه پژوهشی مدیران اثربخش، برنامه پژوهشی اجرا یا تغییر برنامه درسی، بر ایفای نقش فعال از سوی مدیر تأکید دارد و مؤید و مقوم یکدیگر می باشد. این یافته‌ها مبین این حقیقت است که مدیر واحد آموزشی به انحای مختلف می تواند در نیل آن واحد به مراتب توفیق برتر آموزشی و تربیتی نقش تعیین کننده ایفا کند. عکس این قضیه نیز در صورت تخلف مدیر نسبت به مجموعه وظایف که مهم ترین آنها را می توان وظیفه رهبری آموزشی یا ایجاد فرهنگ سازمان مستعد تغییر و نوآوری در مدرسه دانست، به وقوع خواهد پیوست. محدودیت هایی که مدیران از ناحیه نظام آموزشی متبوع خود با آنها مواجه هستند نمی تواند به عنوان علت تامه رکود و سکون یا بی نشاطی و بی انگیزگی حاکم بر یک واحد آموزشی مطرح شود. وجود تفاوت های فاحش میان مدیرانی که در شرایط مشابه از حیث عوامل برون سازمانی عمل می کنند، خود بزرگترین

است. اصطلاحاً چنین گفته می شود که این دسته از مدیران به اجرای اقدامات نوآورانه کمک می کنند (Help Things Happen).

۳- مدیران آغازگر

این سبک مدیریت بالاترین درجه توفیق را در اجرای نوآوری‌ها و ایجاد تغییر و تحول به ارمان می آورد. مدیران آغازگر نقش و رسالت اصلی خود را قرار گرفتن در موضع رهبری آموزشی (Instructional Leadership) می دانند. آنان یا خود مبدع و آغازگر برنامه‌های تحول آفرین بوده، اجرای آنها را از معلمان طلب می کنند یا این که در اثر خلق فضای مساعد و فرهنگ سازمانی مستعد تغییر، شوق و نشاط اصلاح و بهبود را در دیگران به وجود می آورند. به طور کلی این دسته از مدیران رغبت و ظرفیت قابل توجهی جهت بهبود کیفیت آموزشی در مدرسه از خود بروز داده و از انجام هیچ کوشش حمایتی نیز به منظور اجرای بهتر و مؤثرتر نوآوری‌ها فروگذاری نمی کنند. از جمله اقدامات اساسی که مدیران آغازگر نسبت به آن اهتمام داشته جزو وجه تمایز بارز آنان با دیگر سبک‌های مدیریت به شمار می رود، این است که هرگز از کلاس درس فاصله نمی گیرند و به انحای مختلف بر کیفیت کار معلمان نظارت می کنند. مدیران آغازگر که به عنوان رهبران آموزشی ایفای نقش می کنند، با رفتار خود حساسیت نسبت به آنچه در کلاس درس اتفاق می افتد را به معلمان منعکس می سازند. اصطلاحاً گفته می شود که این دسته از مدیران چنان رفتار می کنند که آنچه را می خواهند اتفاق بیفتد اجرا شده ببانند (make things happen). پژوهشگرانی که رفتار این دسته از مدیران را برای پی بردن به رموز موفقیت در اجرای برنامه‌های نوآورانه مورد بررسی قرار داده اند بر نکته‌ای بسیار مهم انگشت گذاشته اند که موقعیت آرمانی و تکامل یافته در مدارس تحت مدیریت مدیران آغازگر در صورتی می کند. آنان معتقدند که مدیران آغازگر در صورتی از توفیق افزون تری برخوردار می شوند که پس از چندی، اهتمام و حساسیت و تعهد نسبت به بهبود کیفیت، آموزش را در دیگران نیز تقویت کنند و دیگر اقدام نوآورانه و نوجویانه ماکول به حضور فیزیکی آنها در کلیه صحنه‌ها یا حتی پشتیبانی معنوی از اقدامات اصلاح گرایانه نباشد. به عبارت دیگر شاخص نیل به درجات برتر توفیق، ایجاد تحول در فرهنگ مدرسه است که در این صورت مدیر آغازگر نیز دیگر در این عرصه تنها نبوده و رهبری او متکی به مشارکت و عزم کلیه عناصر سازمان و نه تحکیم دستور سازمانی، خواهد شد. دوک، رسیدن به این مرتبه را مستلزم قابلیت در مدیران می داند که از آن تحت عنوان زیبایی شناسی رهبری (Aesthetics of Leadership) نام برده می شود.

نکته جالبی که ذکر آن در ادامه توضیحات مربوط به ویژگی‌های مدیران آغازگر سودمند می نماید، این است که او همیشه ثبات و حفظ وضع موجود را فدای تغییر نمی کند، بلکه در برابر تغییرات نابجا و