

نقش مدیریت آموزشی تخصصی در اثربخشی نظام آموزش و پرورش

دکتر محمد علی نائلی *

چکیده

در مطالعه و تحلیل عملکرد نظام آموزشی کشور، شاهد گستردگی کوششهای مسئولان هستیم. با وجود این، آنچه که از منون مندرج در نشریات تخصصی تعلیم و تربیت استنباط می‌شود و داده‌هایی که آمارهای رسمی یا غیررسمی آموزش و پرورش کشور در اختیار قرار می‌دهد، حاکی از آن است که موفقیت‌های کمی نظام آموزش و پرورش، با بعد کیفی آن متناسب نبوده است. اینکه مشکل، زاییده کنشهای درونی نظام و یا متأثر از شرایط پیرامونی آنست، از ابعاد گوناگون می‌تواند مورد تحلیل قرار گیرد. اما به هر صورت، مسئله به‌طور ریشه‌ای می‌تواند با فرآیند مدیریت نظام آموزشی مربوط باشد. با این اعتقاد که مدیران متخصص در هدایت سازمان و تحقق هدفهای سازمانی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند، در این مقاله کوشش به عمل آمده است که طبقه‌بندی مناسبی از نگرش و کارکرد مدیران مدارس کشور و نیز از عملکردهای مدیران آموزشی دنیای امروز فراهم آید. در این طبقه‌بندی مدیریتهای نخستین، مدیریتهای کلاسیک و مدیریتهای تخصصی معرفی می‌شوند و ویژگیها و عملکردهای مدیریتهای تخصصی که در تأمین عدالت آموزشی و بهبود کیفیت آموزشی نقش مؤثر و تعیین‌کننده‌ای دارند، همراه با پیشنهادهایی، بقیه بحث را به خود اختصاص می‌دهند.

مقدمه

مقاله را با بحثی از فیلسوف بزرگ معاصر، آلفرد نورث وایتهد (A. N. Whitehead) آغاز می‌کنیم:

در ششرباط زندگی امروز قسانون خدشه‌ناپذیری حاکم است. نژادی [قومی] که ارزشی برای ذهن تربیت‌شده قابل نباشد محکوم به فنا است ... امروزه برای ادامه بقا به گونه‌ای در تقلا هستیم. اما فردا که علم گام دیگری به جلو برمی‌دارد، دیگر هیچ‌گونه امکان فرجام خواهی نسبت به حکمی گسه دربارہ ... ناآموختگان صادر خواهد شد، وجود نخواهد داشت (به نقل از عبدالسلام، ۱۳۶۹، ص ۷۷).

براساس اعتقادات معنوی و ارزشهای ملی، آموزش و پرورش را فرآیندی مقدس می‌دانیم. بر پایه موازین قانون اساسی خود، مسئولیت آموزش عمومی برعهده جامعه است و به رایگان باید در اختیار نوباوگان و جوانان کشور قرار گیرد.

جمعیتها و مجامع بین‌المللی نیز آموزش

* عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

علمی - تخصصی در اختیار علاقه‌مندان قرار گرفته است. با عنایت به عنوان این مقاله از بحث مفصل در این رابطه خودداری می‌گردد. اما لازم است یادآوری شود که در رابطه با تحلیل هزینه - فایده، نرخ بازدهی اقتصادی آموزش و پرورش ابتدایی از سایر سطوح تحصیلی بیشتر است (نائلی، ۱۳۷۱، ص ۴۶ - ۳۸). به گونه‌ای که براساس گزارش توسعه انسانی سازمان ملل، در بیشتر کشورهای در حال توسعه، این بازدهی در حدود دوبرابر بازدهی اقتصادی آموزش عالی برآورد شده است (HDR, 1991, P. 51).

تصویر کلانی از اهمیت آموزش و پرورش عمومی که در این مقدمه ارائه گردیده، ذهن جستجوگر هر متخصص تربیتی و هر خواننده کنجکاو را برمی‌انگیزد تا از ویژگیهای کمی و کیفی آموزش و پرورش کشور خود، آگاهی به‌دست آورد.

ویژگیهای کمی و کیفی آموزش و پرورش عمومی کشور

آموزش و پرورش به مفهومی که در اختیار همگان قرار گرفته باشد، در کشور سابقه کوتاهی دارد و تنها نزدیک به هشتاد و پنج سال تاریخ را به خود اختصاص می‌دهد. مطابق مصوبه قانونی، ۲۸ شهریور ماه ۱۳۹۰، دولت وقت مسئول شد که ۹ مدرسه ابتدایی (۵ مدرسه در تهران و یک مدرسه در هر یک از شهرهای شیراز، تبریز، مشهد و

و پرورش عمومی را حقی از حقوق اساسی انسان در نظر می‌گیرند و به‌ویژه آموزش ابتدایی را از اهمّ مسئولیتهای دولتها به حساب آورده و بزرایگان بودن آن تأکید دارند. در کلّ، آموزشهای عمومی علاوه بر اینکه فی‌نفسه حائز اهمیت و واجد اولویت نخستین است، خود وسیله‌ای مناسب برای هدایت منابع به نفع طبقات کم‌درآمد و قشرهای محروم می‌باشد (Human Development Report, HDR, 1991, Pp. 61-67).

اجلاس اخیر «کنفرانس بین‌المللی تعلیم و تربیت، ژنو، ۱۹۹۴» که در رابطه با تفاهم بین‌المللی و صلح جهانی برگزار گردید نیز به این نتیجه می‌رسد که کلید مشکلات دیرپای انسانی و مسایل توسعه‌ای، آموزش عمومی است. آموزش و پرورش است که می‌تواند فرهنگ صلح، حقوق بشر، و دموکراسی را در آحاد انسانی و در نهایت در جامعه بزرگتر استحکام بخشد. دلور (J. Delor) یکی از سخنرانان مدعو این اجلاس عنوان می‌کند:

در انتقال به قرن بیست و یکم تغییرات زیاد و بینشهای جدیدی مطرح شده است که در این فرآیند نقش اساسی به عهده تعلیم و تربیت است که نقش وحدتی خود را ایفا کند (به نقل از فورچان ۱۳۷۳، ص ۲۳۳).

خوشبختانه در سالهای اخیر بر پایه اهمیت موضوع، مطالب گسترده‌ای در خصوص فرآیند توسعه چنه از طریق رسانه‌های همگانی و چه از طریق نشریات

کرمان) به گونه‌ای که نصف دانش‌آموزان در هر یک از آنها از میان طبقات فقیر و به‌طور رایگان پذیرفته شوند، تأسیس کند (بیرنک و زماسی، ۱۳۵۵، ص ۱۲). آموزش و پرورش عمومی از این تاریخ به بعد رشد پرشتابی داشته است به گونه‌ای که جدول (۱) نشان می‌دهد در پنجاه سال اخیر، رشد کمی

دانش‌آموزان مدارس ابتدایی بیش از ۴۱ برابر بوده است. این جدول که تعداد دانش‌آموزان ابتدایی در سال تحصیلی ۲۳-۱۳۲۲ را مبنای مقایسه قرار داده، رشد دانش‌آموزان این مدارس را به فاصله هر ده سال پس از آن مشخص می‌نماید.

جدول ۱. مقایسه رشد تعداد دانش‌آموزان ابتدایی در ۵۰ سال اخیر

سال تحصیلی	۱۳۲۲-۲۳ (سال مینا)	۱۳۳۲-۳۳	۱۳۴۲-۴۳	۱۳۵۲-۵۳	۱۳۶۲-۶۳	۱۳۷۲-۷۳
تعداد دانش‌آموزان	۲۳۷۵۰۸	۷۴۶۴۷۳	۱۸۴۲۲۰۱	۳۱۳۸۴۷۱	۵۹۹۴۴۰۳	۹۸۶۲۸۱۷
برابری با سال مینا	(۱,۰۰)	(۳,۱۴)	(۷,۷۵)	(۱۳,۲۱)	(۲۵,۲۲)	(۴۱,۴۴)

منبع: دفتر هماهنگی وزارت آموزش و پرورش، آمار آموزش و پرورش، خرداد ۱۳۷۳.

رشد کمی در سایر دوره‌های تحصیلی، چه در دوره‌های راهنمایی تحصیلی و متوسطه و چه در آموزش‌های عالی نیز چشمگیر بوده است. این دستاوردها خوشحال‌کننده است. اما نکته‌ای که از چشم متخصصان و کارشناسان تربیتی دور نمی‌ماند این است که آیا شاخصی که بتوان

میزان موفقیتها را با آن ارزیابی کرد وجود دارد؟ در این رابطه می‌توان بحث مستقلى را مطرح ساخت. اما برای اینکه از موضوع اصلی خود فاصله نگیریم به یک مقایسه بین‌المللی اکتفا می‌کنیم. در گزارش سازمان ملل متحد، در خصوص بررسی تطبیقی از توسعه‌یافتگی، که سطح تحصیلات

۵۰-۱۳۴۹، اولین دوره دانش‌آموزان این نظام، مدرک ابتدایی پنج‌ساله دریافت داشته‌اند. در جدول (۱)، به این تفاوت اشاره‌ای نشده است.

* لازم به یادآوری است که در سال تحصیلی ۴۶-۱۳۴۵، مدت تحصیل در دوره ابتدایی از شش به پنج سال کاهش پیدا کرد و در سال تحصیلی

۱۰/۰۱ و ۸۳/۳۸ درصد معلمان راهنمایی به ترتیب دیپلم و فوق دیپلم هستند. با این یادآوری که معلمی یک حرفه تخصصی است و به زمینه بسیار قوی از علوم تربیتی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت آموزشی، و آگاهی‌های عمومی نیاز دارد، با این سوابق تحصیلی معلمان، نمی‌توان انتظار داشت که آموزش و پرورش عمومی حرکت کیفی داشته باشد. با عنایت به داده‌های مربوط به بخشی از عملکرد آموزش و پرورش عمومی که با استفاده از آمارهای رسمی به دست آمده، کیفیت پایین آموزش عمومی که خود متأثر از عملکرد ضعیف معلمان، همراه با سایر عوامل اجتماعی - اقتصادی است، برای خواننده کنجکاو بیشتر روشن می‌شود. عملکرد آموزشی دانش‌آموزان پسر در پایه سوم دوره راهنمایی در چهار استانی که براساس گرمسیری یا سردسیری و اعتدال هوا انتخاب شده‌اند و همچنین در شهر تهران با امکانات اقتصادی - اجتماعی وسیع، به شرح جدول زیر است:

جامعه یکی از شاخصهای عمده آن است، در میان ۱۶۰ کشوری که مطالعه شده، ایران در مرتبه ۹۲ قرار می‌گیرد (HDR, 1191, P. 124) گزارش جهانی آموزش و پرورش، بی‌سوادان جامعه ایرانی را در سال ۱۹۹۵، ۳۱/۴ درصد (۲۲/۳ مردان و ۴۰/۷ زنان) برآورد می‌کند (World Education Report, WER, 1995, P. 124).

این تصویر چندان خوشایند نیست. علی‌الخصوص هنگامی که مسئولان طراز اول آموزش و پرورش نیز به کمبودهای نیروی انسانی، اعتبارات مالی، فضاهای آموزشی و پرورشی صریحاً اشاره‌ای کنند*.

در تحلیل فرآیند آموزش و پرورش عمومی، نارساییهای بیشتری در پیش چشم ما قرار می‌گیرد. در اینجا نیز به یکی دو نکته اشاره می‌کنیم. براساس آمار رسمی سال ۱۳۷۳ آموزش و پرورش، میانگین تعداد دانش‌آموزان هر یک از کلاسهای مدارس ابتدایی ۳۵ و در مدارس راهنمایی ۳۳ نفر بوده است. این در حالی است که ۷۱/۲۸ درصد معلمان آموزش ابتدایی دیپلم و

* مصاحبه تلویزیونی وزیر آموزش و پرورش و معاون وزیر، در تاریخ ۱۳۷۴/۵/۶.

جدول ۲. مقایسه دانش آموزان پسر، قبولی خرداد پایه سوم راهنمایی، با کل همشاگردیهای خود در چهار استان انتخابی و در شهر تهران در سال تحصیلی ۷۳-۷۲.

استان	خوزستان	زنجان	سیستان و بلوچستان	لرستان	تهران
کل دانش آموزان پسر سوم راهنمایی	۳۴۸۲۸	۱۷۸۰۱	۱۰۴۴۵	۱۷۱۸۸	۶۲۴۱۸
تعداد قبول شدگان در امتحانات خرداد	۷۳۹۶	۳۶۲۱	۲۷۹۶	۳۷۳۸	۲۱۰۷۷
درصد قبول شدگان در امتحانات خرداد	۲۱/۳	۲۰/۳	۲۶/۸	۲۱/۱	۳۳/۷۶

منبع: براساس آمار رسمی وزارت آموزش و پرورش (خرداد ۱۳۷۳) تدوین شده است.

این جدول گویای یکی از مشکلاتی است که در آموزش و پرورش عمومی دامنگیر ماست، افت تحصیلی علاوه بر اینکه سرمایه های ملی را به هدر می دهد، به سلامت روانی دانش آموزان نیز آسیب می رساند. آثار تخریبی آن در رفتار بزرگسالی دانش آموزان که در واقع تعیین کننده های روند حرکت اجتماعی هر جامعه هستند قابل تأمل است (ناتلی، ۱۳۷۳، ص ۴۹-۴۲).

برای نارساییهایی از این قبیل و دهها مشکل دیگر چه علی را باید جستجو کرد؟ آیا باید گناه را به گردن گذشتگان انداخت؟ در این رابطه وظیفه دولت چیست؟ از معلمی که خود برای زندگی پرتنشی تقلا می کند، چه انتظاری می توان داشت؟ بافت فرهنگی جامعه چه تأثیری در آن دارد؟ ساختار کاملاً متمرکز نظام آموزش و پرورش چه نقشی دارد؟ و سئوالات بسیاری از این قبیل و بالاخره، اصولاً مشکلات آموزش و پرورش ما در کوتاه مدت حل شدنی است؟

مدیریت های تخصصی در سازمان های

پیچیده

در میان مردان و زنان پا به سن گذاشته، بسیاری کسانی که الفبای آموزش خود را از مکتب خانه شروع کرده اند. ساختار این نهاد آموزشی از یک مکتب دار، یک یا دو خلیفه و ۲۰-۱۰ نوآموز تشکیل می شد؛ امروزه در

نظام آموزش و پرورش کار می‌کنیم که در حدود ۹۰,۰۰۰ واحد آموزشی را زیر کنترل دارد. برخلاف مکتب‌خانه‌های دیروز، ماهیت نظام آموزش و پرورش زمان ایجاب می‌کند که انتظار داشته باشیم در هر یک از این واحدها متخصصانی با زمینه‌های علمی گوناگون، با تجارب گوناگون، با انگیزه‌های گوناگون، با انتظارات گوناگون، ... و بالاخره با فرهنگهایی که ممکن است دارای ارزشهای گوناگونی باشند، فعالیت کنند. این چندگانگی با تکامل هرچه بیشتر نظام آموزشی افزایش خواهد یافت. متخصصان آموزشی وظیفه و مسئولیتی را که پذیرفته‌اند همتای فعالیت کارگر کارخانه، راننده تاکسی، و کارمند اداره در نظر نمی‌گیرند. آنان کسانی هستند که قلمرو حرفه‌ای ویژه‌ای دارند، از آن قلمرو دفاع می‌کنند و برای داشتن چنین قلمرو نیز تربیت شده‌اند (هنرن، ۱۳۷۰ ص ۶۳-۱۳۱). چه کسی می‌تواند چنین نیروهای انسانی از این همه تنوع را هماهنگ سازد، پویایی بخشد، هدایت کند و در فرآیندی که مسایل و مشکلات حل شوند، بسیج نماید. اگر فرآیند مدیریت را ترکیب و هماهنگ ساختن درون‌دهای انسانی، مادی، مالی، و اطلاعاتی به منظور برآوردن هدفهای سازمان به گونه مؤثر و کارآمد، تعریف کنیم (Griffin, 1990, P.6)، در این فرآیند مدیر دارای نقش کلیدی است. مدیر است که

برنامه‌ریزی می‌کند، تصمیم می‌گیرد، سازماندهی می‌کند، هدایت می‌نماید و منابع انسانی، مالی، مادی و اطلاعاتی را نظارت می‌کند. در ضمن، برخلاف نظریه‌های کلاسیک مدیریت که سازمان را در هیأت یک نظام بسته تصور می‌کند، در این تعریف، سازمان در چهارچوب یک نظام باز مدنظر قرار می‌گیرد. پیچیدگی از خصیلت‌های ذاتی سازمانهایی است که به صورت یک نظام باز اداره می‌شوند. در این سازمانها، روابط پیچیده، فشارهای چند جانبه، اهداف متعارض، و چندگانگی درون ذاتی از ویژگیهای بارز به حساب می‌آید. در سازمانهای پیچیده امروز به ویژه در آنهایی چون مدارس که درون‌داد انسان و برون‌داد انسان است و پردازش نیز توسط انسان صورت می‌گیرد، اگر مدیران مدارس نگرش کلاسیک داشته باشند و وظایف خود را با چهار چوبهای از پیش تعیین شده منطبق سازند، موفقیت محدودی خواهند داشت. این بدان معنی است که در سازمانهای امروز وظایف و گستره کار مدیریت در حدی است که فراتر از شرح وظایف تعیین شده قرار می‌گیرد. پس، پذیرفتن چنین مسئولیتی و انجام آن ممکن است خارج از توان کسی باشد که دانش و مهارت یا به عبارت دیگر، تخصص ویژه برای آن کسب نکرده است. از این رو، تأکید ما بر این است که در سازمانهای پیچیده امروز که خصیلت‌های نظام باز در آنها

مدرسه دیگری نیز در همان سال در تبریز توسط اوژن پوره افتتاح شد. این مدارس که بیشتر به واسطه تدریس زبانهایی مانند فرانسسه و انگلیسی توانسته بودند دانش‌آموزانی از قشرهای مرفه را به خود جلب کنند، در ادامه کارشان موفق بودند. اما مدرسی از این قبیل عمده‌تاً در یک اتاق و به مدت ۶-۴ ماه در سال فعالیت می‌کردند و مدیر- معلم آنها تابع خط‌مشی‌هایی بود که از طرف سازمان تبلیغاتی او تعیین می‌شد (Arasteh, 1969, Pp.155-59; رشديه، ۱۳۷۰، ص ۱۵).

دارالفنون نیز که نقطه تحولی در تاریخ آموزش و پرورش کشور به شمار می‌آید، مستقیماً زیر نظر ناصرالدین‌شاه و با سرپرستی یکی از شاهزاده‌ها به نام علیقلی میرزا که وزیر علوم نیز بود اداره می‌شد، در واقع قلمرو وزیر علوم، در دارالفنون خلاصه می‌گردید. علاوه بر این، از آنجا که این مدرسه در همسایگی دربار بود، درباریان نیز به گونه‌ای که دوست داشتند، در اداره مدرسه دخالت می‌کردند:

مدرسه مبارکه دارالفنون هم تیول ملیجک سوگلی ناصرالدین شاه شد. ملیجک که طفل دوازده ساله‌ای بود غالباً برای بازی و تفریح با شاگردان به مدرسه دارالفنون که وصل به دربار بود می‌آمد و با شاگردان بازی می‌کرد و برای خوش آمد آنان فرمان می‌داد که مدرسه یک هفته یا بیشتر تعطیل باشد و هیچ‌کس هم جرأت تخلف نداشت (رشديه، ۱۳۷۰، ص ۸۱).

در این دوره، از آنجا که برخلاف آنچه در

مشاهده می‌شود، علاوه بر اینکه مدیریت به عنوان یک تخصص جایگاه ویژه خود را در میان سایر تخصصها باز کرده، بلکه به عنوان یک نقش تعیین‌کننده برای ادامه فعالیت و پیشرفت سازمان اهمیت خود را به اثبات رسانده است. به گونه‌ای که پیشرفتهای قرن خود را مدیون مدیرانی می‌دانیم که بستر مناسبی را برای رشد علم و پیشرفت تکنولوژی در سازمانهایی که خصلت نظام باز دارند، فراهم آورده‌اند.

تحول در اندیشه و عملکرد مدیران آموزشی

از لحاظ تاریخی، تحول اندیشه و عملکرد مدیران آموزشی کشور را در سه دوره مدیریتهای نخستین، مدیریتهای کلاسیک و مدیریتهای تخصصی، می‌توان مورد بررسی قرار داد.

۱- مدیریتهای نخستین

پیش از تأسیس دارالفنون، به تعداد انگشتان دست در گوشه و کنار مملکت مدارس جدیدی که بیشتر آنها توسط مبلغان مسیحی اداره می‌شدند، فعالیت داشتند. در سال ۱۲۱۲ شمسی، مدرسه‌ای در تبریز توسط جامعه تبلیغات مسیحی بازال (Basal) افتتاح شد. این مدرسه موفقیتی کسب نکرد و پس از چهار سال تعطیل گردید. در ۱۲۱۵ شمسی، کشیشی از فرانسه به نام پرکینز مدرسه‌ای را در ارومیه باز کرد.

می‌دهد که مانند آنچه در بازرگانی و صنعت متداول بوده مالکیت و مدیریت در همدیگر ادغام شده است. در این زمان جلوه‌های مدیریت با مفهومی که از دانش سازمان یافته آن می‌دانیم در سازمانهای آموزشی کشور به چشم نمی‌خورد. از این رو، می‌توان پیش از سال ۱۲۹۰ را دوره مدیریتهای نخستین در آموزش و پرورش ایران نام نهاد.

با این آگاهی که در دنیای صنعت و بازرگانی که با مفاهیم و پدیده‌های نسبتاً ساده و در عین حال ملموس سروکار دارند و این مفاهیم و پدیده‌ها آسانتر انسان را به طرف خود جلب می‌کنند، لذا جلوه‌ها و مظاهر مدیریت جدید ابتدا در صنعت و بازرگانی رشد و تحول پیدا کردند. سالهای بیشتری زمان می‌خواسته که سازمانهای آموزشی که به مراتب پیچیده‌تر از موسسات بازرگانی و صنعتی بودند - و هستند - الگوهای مدیران این موسسات را اقتباس نمایند (بهرنگی، ۱۳۷۱، ص ۴۲-۲۹). اگر انقلاب صنعتی را از مجموعه رویدادهایی که وضع اقتصادی اروپا و آمریکا را در دهه‌های هفت و هشت قرن هیجدهم از طریق جابه‌جا ساختن مهارتهای کاری از کارگر به ماشین، دگرگون ساخت در نظر آوریم، اندیشه مطالعه موضوع مدیریت را نیز به عنوان یک فکر انقلابی به همان زمان منسوب می‌داریم. به گونه‌ای که در ۱۸۸۶ میلادی یک مهندس و

کشورهایی مانند ژاپن و یا در جوامع غربی می‌گذشت، نظام سیاسی، اجتماعی کشور به اهمیت آموزش و پرورش پی نبرده بود، رشد آموزش و پرورش در بخش دولتی پیشرفتی پیدا نکرد. اما در بخش غیردولتی دو حرکت به چشم می‌خورد. نخست کوششهایی است که مبلغان مسیحی در ادامه حرکت پیشین خود، مستها در بعد گسترده‌تری به عمل آوردند و در شهرهای بزرگ کشور به تأسیس مدرسه حتی برای دخترها همت گماشتند. به گونه‌ای که در سال ۱۲۹۲ شمسی، مبلغان پریسبیتیرین (Presbyterian) آمریکا، ۶۵ مدرسه را که غالباً واحدهای تک اتافی بودند، اداره می‌کردند. بازرگانان روشن ضمیر و رجال معارف دوست که با فرهنگ و تمدن جدید آشنایی پیدا کرده بودند و همچنین برخی از پیشوایان دینی، با تأسیس «انجمن تأسیس مدارس خصوصی ایران» که بعدها «انجمن تعلیم و تربیت» نام گرفت در توسعه مدارس، حرکت دوم را آغاز کردند؛ هرچند که انقلاب مشروطیت نیز سهم ویژه‌ای در گسترش مدارس به همراه داشت (Naeli, 1974, Pp. 32-37)، اما به طوری که پیش از این اشاره کردیم تا تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰، دولت قدم مهمی در همگانی ساختن مدارس برنداشت. تحلیل ساختارهای مدارس و بررسی فرآیند مدیریت آنها در این دوره نشان

۲- مدیریتهای کلاسیک

انتشار کتاب «اصول مدیریت علمی» در سال ۱۹۱۱ توسط فردریک تیلور (F. W. Taylor)، با تصویب قانون اساسی معارف ایران (۱۲۹۰ شمسی) همزمان است. اهمیت و خدمات تیلور در رشد و تحول مدیریت کلاسیک که اثرات مستقیم آن در زندگی روزمره هر یک از ما و نیز در سازمانها مشهود است انکارناپذیر می باشد. از همان سالهای اول انتشار این کتاب حامیان مکتب مدیریت علمی، کاربرد آن را در مدیریت نظامهای آموزش و پرورش، قویا مورد تأکید قرار دادند. از جمله فرانکلین بوییت (F. Bobbitt) یکی از صاحب نظران بنام تعلیم و تربیت در سال ۱۹۱۳ کتابی را با عنوان «برخی از اصول کلی مدیریت برای حل مسایل مدارس شهری»، انتشار داد. در این کتاب، ضمن بحث از اهمیت رویکرد به مدیریت علمی چنین می نویسد:

در زمانیکه این همه بحث و جدل در مورد استفاده از مدیریت علمی در دنیای تولیدات مادی وجود دارد، مطلوب است که اصول این جنبه [مدیریت علمی] بسیار اثربخش مدیریت مورد آزمایش قرار گیرد تا احتمال به کارگیری آنها در مسایل مدیریت و سرپرستی آموزشی تحقیق گردد (لی فام و هووئه، ۱۳۷۰، ص ۲۹).

خط فکری مدیریت علمی که کارکنان و راههای بهره‌وری آنان را مدنظر قرار می دهد، با خط فکری دیگری که نظریه کلاسیک

مالک کارخانه، به نام هنری تاون (H. R. Towne) مقاله‌ای را با عنوان «مهندس در نقش اقتصاددان» به انجمن مهندسان مکانیک آمریکا ارائه داد. در این مقاله، تاون اظهار نظر می کند که مطالعات مدیریت به عنوان یک رشته علمی در حد مطالعات مهندسی حائز اهمیت است. مقاله تاون نقطه آغازی برای مطالعه دانش مدیریت به حساب می آید (Bedeian, 1989, Pp. 34-5). این دوره از تحول مدیریت که آن را دوره پیش از مدیریت علمی (Pre-scientific management) نامیده‌اند، در نظامهای آموزشی، حتی در کشورهای اروپایی و آمریکا تأثیرات اندکی به وجود آورده است. به گونه‌ای که چه در رویکردهای عملی و چه در دیدگاههای تربیتی مربیان بزرگی مانند جان دیوئی (J. Dewey) و ماریامونته سوری (M. Montessori)، مدیریت آموزشی به عنوان یک قلمرو علمی مورد توجه قرار نگرفته است. در یک بررسی تاریخی متوجه می شویم که در اداره مدارس دهه آخر قرن نوزدهم و دهه اول قرن بیستم، به جز یک روال سلسله مراتبی، الگوی دیگری در کار نبوده است (شانو، ۱۳۵۵، ص ۳۲۵-۲۹۷). در آموزش و پرورش ایران، این دوره همان است که در دوره مدیریتهای نخستین به خواننده معرفی کردیم.

که راستای آن از قبل تعیین شود،
 - کنترل تولیدات سازمان را قوانین و مقررات
 باید تعیین کنند،
 - و ... (هنسون، ۱۳۷۰، ص ۱۰-۲۰۹).
 طرز فکر مدیریت کلاسیک که در
 دهه‌های اول قرن حاضر در اداره سازمانهای
 ساده آن زمان در سطح جهانی موفق بود،
 بتدریج به عنوان یک مکتب مدیریتی کارآمد
 و اثربخش در کشورهای گوناگون از جمله در
 کشور ما جای خود را باز کرد. هر چند که این
 مکتب از اوان تحول خود از انتقاد برخی از
 انجمنهای معلمان در اروپا و آمریکا به دور
 نماند، با وجود این، در فرهنگهایی که از راه
 تقلید، این طرز فکر را چاره‌ساز مسایل و
 مشکلات خود می‌دانستند، به گونه‌ای ریشه
 دواند که مجال فکر کردن را در مورد دیدگاهها
 و مکتبهای مدیریتی نوپائی که هر یک به
 فاصله یکی دو دهه از دیگری، در کشورهای
 پیشرفته نضج می‌گرفت، از آنها سلب کرد.
 حاصل این تقلید محض، بدون تأمل در
 تأثیرات فرهنگ ملی، پیدایش نهادهای
 به‌ظاهر بوروکراتیک بود. این نهادها توسط
 کسانی اداره می‌شدند - یا می‌شوند - که با
 عنایت به نوشته جلال‌آل احمد:

... این بار رئیس فرهنگ جلوی بایم بلند شد که
 «... ای آقا چرا اول فرمودید؟! ...» و ... جای
 سفارش داد و از کارمندهایش گله کرد. به قول
 خودش مرا «در جریان موقعیت محل» گذاشت
 و بعد با ماشین خودش مرا به مدرسه رساند و

سازمان عنوان می‌کنیم دیدگاهی را نظم
 بخشید که به مکتب مدیریت کلاسیک
 مشهور است. تأثیرات این مکتب مدیریتی
 فراگیر بوده و مفروضات آن در اکثر سازمانها،
 اعم از بازرگانی، صنعتی، آموزشی، ... (حتی
 در حال حاضر) به کار بسته می‌شود
 (Griffin, 1990, Pp. 43-53).

در طول هشتاد و پنج سالی که از
 تصویب قانون اساسی معارف می‌گذرد و آن
 را آغاز و تداومی برای آموزش و پرورش
 عمومی دیده‌ایم، مفروضات مدیریت
 کلاسیک بتدریج در ساختار نظام اداری
 کشور به‌طور اعم، و در آموزش و پرورش
 به‌طور اخص نفوذ کرده است. ماحصل آن
 بوروکراسی‌هایی است که جنبه‌های مکانیکی
 آنها بر بعد انسانی چربیده و قشربندهای
 انعطاف‌ناپذیرشان حالت روزمره‌گی و رکود
 را در آنها تقویت کرده است. مگر نه این است
 که مدیریتهای کلاسیک اعتقاد دارند:

- سازمان باید نظم سلسله مراتبی از نقشها و
 مسئولیتها داشته باشد،
 - قدرت سازمانی باید در نقش رئیس کل
 سازمان متمرکز باشد،
 - ارتباطات سازمانی باید از مجاری ازپیش
 تعیین شده برقرار گردند،
 - برای انجام امور، تنها یک راه اثربخش
 وجود دارد،
 - کنش سازمان باید در مداری باشد

می‌شود. مطالعه آیین‌نامه نحوه انتصاب مدیران و مسئولان آموزش و پرورش، مصوب جلسه مورخ ۶۹/۳/۱۱ شورای عالی آموزش و پرورش تأییدی بر این اظهار نظر است. اگر در رابطه با بحث مدیران آموزشی متخصص و صلاحیتهای تخصصی آنان، این آیین‌نامه ۱۵ صفحه‌ای را خلاصه کنیم، می‌توان نوشت، از نقطه نظر شورای عالی آموزش و پرورش، مدیر آموزش عمومی در بهترین شرایط، «فردی است با تحصیلات کارشناسی یا بالاتر (با اولویت تحصیل در رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی و یا در یکی از رشته‌های دبیری) و چندین سال سابقه آموزشی».

در رابطه با اولویت مربوط «به لیسانس‌های علوم تربیتی، روانشناسی، و دبیری» می‌توان توضیح داد که بر اساس آنچه در دانشکده‌های علوم تربیتی و مراکز تربیت دبیر، جریان دارد، رشته علوم تربیتی را گرایشهای آموزش و پرورش دبستانی و پیش‌دبستانی، کودکان استثنایی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و در مواردی، راهنمایی و مشاوره و مبانی و بنیادهای آموزش و پرورش تشکیل می‌دهند. از آنجا که حدود ۴ درصد کارشناسان شاغل در آموزش و پرورش را لیسانس‌های علوم تربیتی و کمتر از یک‌چهارم عدد اخیر را لیسانس‌های مدیریت و برنامه‌ریزی تشکیل می‌دهند (آمار

گفت زنگ را زودتر از موعد زدند و در حضور معلمها و ناظم نطق غزایی در خصال مدیر جدید که من باشم- کرد و بعد هم مرا گذاشت و رفت با یک مدرسه شش کلاسه نوینباد و یک ناظم و هفت تا معلم و دوست‌وسی و پنج تا شاگرد. دیگر حسابی مدیر شده بودم (آل احمد، ۱۳۵۰، ص ۱۰).

مدیریت را در آن حد ساده می‌پنداشتند - یا می‌پندارند- و به جز میز و صندلی و مطابق مقررات عمل کردن و حمایت مافوق را به همراه داشتن به چیز دیگری نمی‌اندیشند. این قبیل مدیریتهای ساختارهایی هستند که بنا بر نوشته هلک (J. Hallak) مدیر مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش:

... هرگز برای اداره امور نظامهای آموزشی عظیمی که امروزه فعالیت دارند، طراحی نشده‌اند، و علاوه بر آن کیفیت و کارایی آنها معمولاً از وضع مطلوب فاصله بسیار دارد. همان‌طور که انتظار می‌رود، مسئولان آموزش و پرورش تقریباً همیشه از بین معلمان برگزیده می‌شوند. آنها کسانی هستند که معمولاً در سنین نسبتاً بالا به مقامهای اجرایی دست می‌یابند و نه هرگز آموزشی در این زمینه دیده‌اند و نه تجارب گذشته آنها را برای این مسئولیت آماده کرده است (هلک، ۱۳۷۱، ص ۳۵۷).

با این توصیف، به دلیل آنکه افراد غیر متخصص عهده‌دار وظایف مدیریت می‌شوند، وضع از شرایط مطلوب فاصله می‌گیرد. وضعی که در سازمانهای آموزشی ما نیز به صورت یک هنجار خودنمایی می‌کند و خود پیامد تصمیمهایی است که در بالاترین سطح نظام آموزش و پرورش گرفته

مدیریت آموزشی را به صورت یک گرایش ویژه مورد توجه قرار دادند. در ضمن دانشگاههایی نیز برای آموزشهای مدیریت آموزشی در سطح کارشناسی ارشد، برنامه‌ریزی کرده و دانشجویانی را از طریق مسابقه ثبت‌نام نمودند. پس از انقلاب اسلامی و تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی به سال ۱۳۵۹ که طراحی برنامه‌های پس از انقلاب آموزش عالی را بر عهده گرفت، این شورا دوره کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی را به عنوان گرایشی از گرایشهای علوم تربیتی مورد تصویب قرار داد. دانشگاههایی نیز که آمادگی برای تأسیس چنین دوره‌ای داشتند دانشجوی پذیرفتند. در ضمن، از آنجا که بتدریج ضرورت تخصص برای رهبری نهادهای آموزش و پرورش احساس می‌شد، اندیشه تأسیس دوره‌های تکمیلی در سطح کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی مدیریت آموزش نضج گرفت.

پیامد آن، تأسیس دوره کارشناسی ارشد در مدیریت آموزشی، در چند دانشگاه و تدوین برنامه دکترای تخصصی در سطح شورای عالی برنامه‌ریزی بوده است. وزارت

وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۳)، از این رو، در حدود یک‌درصد لیسانس‌های شاغل در این وزارتخانه، کارشناس مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی هستند. بازخوردی هم که از کارشناسان مدیریت و برنامه‌ریزی در اختیار قرار می‌گیرد حکایت از آن دارد که درصد بسیار بالایی از این فارغ‌التحصیلان در مسئولیتهای غیراجرایی به کار گماشته می‌شوند.

از لحاظ تاریخی باید اشاره کرد، مقارن استقلال دانشسرای عالی تهران، در آذرماه ۱۳۳۸، درسی در برنامه دانشجویان این سازمان منظور شد که مقدماتی را درباره امور اداری و مدیریت آموزشی شامل می‌گردید* . این حرکت، اقدامی اولیه برای ارتقاء مدیریت واحدهای آموزشی است و به همین جهت آن را نقطه عطفی در تاریخ مدیریت آموزشی کشور باید به حساب آورد. زیرا که آغاز دوره‌ای است در کشور که مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته علمی مورد مطالعه قرار می‌گیرد و آن را خیزشی برای گام نهادن به دوره مدیریت تخصصی در آموزش و پرورش ایران تصور می‌کنیم. از استقلال دانشسرای عالی تا شکل‌گیری انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی به سال ۱۳۵۸، علاوه بر تک‌درسی که در زمینه اداره و مدیریت سازمانهای آموزشی به دانشجویان دبیری ارائه می‌گردید، برخی از دانشگاهها در برنامه‌های آموزشی خود،

* این درس در حال حاضر به ارزش دو واحد درسی و با عنوان مدیریت آموزشی در برنامه دانشجویان دبیری منظور شده و کلیاتی راجع به مدیریت آموزشی در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد.

پرورش از طریق فرآیندهای سلسله مراتبی ادامه دهیم، چه بسا پاسخی به پرسشهای فوق نتوانیم ارائه کنیم. مدیران آموزشی مؤثر امروز با شرایط زمان، تحولات علمی و تکنولوژی آن، خواستهای جامعه خود و نیز با نیازهای انسان برای زیستن در قرن ارتباطات سریع، آشنایی دارند و رسالت خود را برای جبران عقب ماندگیهایی که میراث مدیریتهای غیرتخصصی است به خوبی درک می کنند. این مردان و زنان را ابتدا باید با آموزشهای تخصصی تربیت نمود و متعهد ساخت و پس از آن به عنوان مدیران متخصص، آنها را آزاد گذاشت تا در رابطه با تعهدی که به تحقق رسالتهای خود دارند عمل کنند و دوره‌ای را که نزدیک به نیم قرن است در نظام آموزش و پرورش کشورهای متمدنی آغاز شده و ما آن را دوره مدیریتهای تخصصی می نامیم، پایه گذاری کنند. برای اداره امور نظامهای آموزشی پیچیده امروز چنین ساختارهای مدیریتی، می توانند مؤثر واقع شوند.

پیتر دراگر (P. F. Drucker) که بعضی از صاحب نظران وی را بزرگترین و با نفوذترین متفکر مدیریت قرن تصور می کنند، در کتاب اخیر خود ضمن پرداختن به اهمیت دانش و اطلاعات در سازمانها، معتقد است که در سازمانهای دانش مدار آینده که کارکنان عادی جای خود را به متخصصان واگذار خواهند کرد، سلسله مراتب نیز عملاً فرو خواهد

آموزش و پرورش (و در کنار آن سازمان امور اداری و استخدامی) نیز در سالهای اخیر در یک اقدام موازی، با تأسیس انستیتو آموزش برنامه ریزی و مدیریت و ایجاد دوره های ضمن خدمت، کوششی را که در راستای توجه به مدیریت آموزشی به عنوان یک تخصص تعیین کننده در اداره نهادهای آموزشی است، برای جبران آنچه در پنجاه سال پیش باید شروع می شد، آغاز کرده است.

اینکه ابتکارات و اقدامات اخیر از لحاظ کمی و کیفی چه اندازه موفق بوده؟ چه تحولاتی را در آموزش و پرورش به وجود آورده؟ در رفع و حل مشکلات آموزش و پرورش تا چه میزان سودمند بوده؟ کارکنان آموزشی و معلمان را تا چه حد به حرفه خود متعهد و دلبسته ساخته؟ و بالاتر از همه چه افقهای جدیدی را گشوده است تا نوجوانان و جوانان ضمن بهره مند شدن از مواهب زندگی، به آینده امیدوار باشند؟ پرسشهایی هستند که مدیران متخصص آینده باید درباره آنها به تأمل پردازند.

۳- مدیریتهای تخصصی

نباید از یاد برد که ابتکارات و اقدامات مورد نظر و هر ابتکار دیگر را اگر - قالبهای بوروکراتیک که متناسب با سازمانهای ساده گذشته هستند قرار داده و زیرسلطه ستتهای مدیریت غیرتخصصی پا گرفته در آموزش و

پاشید. وی این سازمانها را به ارکستر سمفونیهایی که در آنها هر نوازنده با رهبر ارکستر ارتباط مستقیم دارد، تشبیه می‌کند و اضافه می‌نماید که در سازمانهای عصر دانش و اطلاعات، هر متخصصی بی‌واسطه مدیران میانی، با رهبر یا مدیر ارشد سازمان سروکار خواهد داشت (Drucker, 1992, p. 330). تصویری که دراکر برای سازمانهای صنعتی و بازرگانی فردا ترسیم می‌کند، در نظامهای آموزش و پرورش امروز باید جدی گرفته شود. بدین معنی که مدیران متخصص در این نظامها، امروز باید شالوده سازمان آموزشی را که با تربیت متخصصان فردای دراکر متناسب باشد، پی‌ریزی کنند. به گونه‌ای که اشاره کرده‌ایم، چون مدیریتهای کلاسیک مانعی برای رشد خلاقیتها و کارایی اعضا می‌شوند، از این‌رو رهبرهای ارکستر سازمانهای آموزشی باید، مدیران متخصصی باشند که جز به اعتلا و اثربخشی سازمان خود نیندیشند. آگاهی از ویژگیهای این مدیران آموزشی مؤثر مطلبی است که بخش آخر مقاله را به خود اختصاص می‌دهد.

الگوی مدیریت می‌نامیم. از آنجا که تنوع در فرضها، نقطه‌نظرها و دیدگاههای افراد بسیار زیاد است، الگوهای مدیریت نیز متنوع می‌باشند. برخی از الگوها ممکن است در میدان تجربه و پژوهش مورد تأیید قرار گیرند و اعتبار جهانی به‌دست آورند، درحالی که برخی دیگر از حیطه اندیشه و عمل یک مدیر فراتر نروند. متون مدیریت گویای آن است که هر یک از الگوهای مدیریت، هرچند هم اعتبار جهانی پیدا کند، نمی‌تواند در احاطه نسبت به همه ابعاد پدیده‌های اجتماعی کفایت لازم را دارا باشد. به عبارت دیگر ضمن دارا بودن قابلیت تبیین پاره‌ای از پدیده‌های اجتماعی ممکن است نتواند وجوه دیگر این قبیل پدیده‌ها را مشخص کند و در نتیجه تصویر نادرست و یا مبهمی از آنها ارائه نماید. علت این امر را باید در پیچیدگی پدیده‌های اجتماعی و واقعیت‌های مدیریت جستجو کرد که با انتظاراتی که شخص مدیر از شغل خود دارد بسیار متفاوت است. به گفته لئونارد سیلز (L. Sayles)، «بیشتر این تفاوتها مربوط به فاصله‌ای است که بین گفتار و واقعیت و بین تصورات و خط مقدم عمل وجود دارد»

(سیلز، زیر چاپ).

نظامهای آموزش و پرورش از الگوهای مکتب کلاسیک مدیریت متأثر بوده است. تأثیرات مکتب روابط انسانی نیز در هیأت یک مکتب نئوکلاسیک، در ربع دوم قرن

ویژگیهای مدیران آموزشی مؤثر
فرضها، نقطه‌نظرها، و دیدگاههایی را که فرد برای اداره سازمانی که مسئولیت آن را در نقش مدیر پذیرفته است به کار می‌بندد،

حاضر سازمانهای آموزشی و صنعتی و بازرگانی را به طور فراگیر تحت تأثیر قرار داده است. این مکتب بر عوامل روان شناختی در محیط کار تأکید دارد و کارآیی را در برآورده شدن نیازهای کارکنان جستجو می کند. تحولات علمی و دگرگونیهای تکنولوژیکی پایان ربع دوم قرن و رقابتهای بین المللی حاکم در آن زمان، محدودیت مکاتب کلاسیک و نئوکلاسیک را در اثربخشی سازمانها مسلم ساخت و از اول ربع سوم قرن، دیدگاه نظامهای باز، نظر اندیشمندان سازمانی و مدیران را برای استمرار و تداوم پویایی سازمانها جلب کرد. این دیدگاه به مدیران اجازه داد که ساختار و روابط سازمانی را دگرگون سازند و با ساختار ارگانیک سازمان را در سازگاری با محیط و دریافت پشتیبانی از نظامهای پیرامونی، پویا سازند.

در ربع آخر قرن حاضر، دگرگونیهای پیش بینی نشده در ساختارهای سازمانی که متأثر از شرایط اقتصادی جهان و رقابتهای شدید بین المللی، به ویژه در سطح کشورهای توسعه یافته و همچنین متأثر از ترکیب نیروی کار و گستره فعالیت سازمانها بود، ناکافی بودن هر یک از الگوهای مدیریتی - از جمله الگوی نظام باز - را آشکار نمود، چنین وضعی در نقشهای مدیریتی نیز تحوّل به وجود آورد و مهارتهایی را که زمانی ویژه مدیران به حساب می آمد در

نقشهای دیگر مستقر نمود. دیگر، مهارتهای تحلیل یا حل مشکل، مختص حیطه و عملکرد مدیران نبود. زیرا این مهم به کمک کامپیوتر یا توسط همکاران متخصص در سازمان و از طریق نظامهای دانش مدار انجام می شد. در عوض اعتلای خود مدیر به عنوان یک ضرورت آشکار گردید (Bennis, et al., 1994, p. 36).

در سالهای اخیر بازناندیشی در خصوص نقاط قوت و ضعف هر یک از مکاتب و دیدگاههای مدیریت، ذهن متفکران سازمانی و متخصصان قلمرو مدیریت را به خود جلب کرد. افقها و دیدگاههای جدیدی رشد و توسعه پیدا نمود که در اینجا وارد بحثهای تخصصی مربوط به آنها نمی شویم و تنها به چهارچوبی با عنوان ساختار ارزشهای در حال رقابت، اشاره می کنیم. این ساختار ارتباط لازم را میان الگوهایی که پیش از این ذکر کردیم به وجود می آورد و بر این اساس است که هر یک از الگوها ضمن اینکه مکملی برای الگوی دیگر به حساب می آید، در نقطه مقابل آن نیز قرار می گیرد (Quinn, et al., 1990, Pp. 9-23). به عنوان مثال، در این ساختار، الگوی روابط انسانی که بر مشارکت، گشودگی رفتار، تعهد، و روحیه تأکید می کند و الگوی نظام باز که بر شاخصهای نوآوری، سازگاری، رشد، و دریافت منابع توجه دارد، به گونه مکمل هم مدنظر قرار می گیرند. الگوهای منطقی و

آوردند تا هر یک از اعضای گروه بتواند در اوج قابلیت در رسیدن به هدفهای گروه فعالیت کند. همچنین در سطح فرهنگی انتظار آن است که مدیران عصر ما مهارت ایجاد وحدت در سازمان و هم‌صدا ساختن افراد آن را کسب کنند. این مهارت موجب همخوانی هدفهای اعضاء با هدفهای سازمان می‌گردد. به عبارت دیگر مهارت مدیریت در هم‌ساختن هدفهای اعضاء با هدفهای سازمان نقشی تعیین‌کننده است.

نگرش مدیران زمان با نگرشهای مدیران سبکهای سنتی و کلاسیک همگون نیست. رفتارها، اندیشه‌ها، ارزشها و تعهدات مدیران کلاسیک واکنش به پدیده‌هایی است که در سازمان پیش می‌آید، در حالی که مدیران مؤثر به آینده فکر می‌کنند و رویدادها را از قبل پیش‌بینی می‌کنند. چنین موهبتی در عرصه رقابت، امتیاز بسیار بالایی به حساب می‌آید و تضمینی برای تداوم پویایی سازمان تلقی می‌گردد. (Bennis, et al., 1994, Pp. 20-43). در پایان باید اضافه کرد که به گفته پیتز دراکر، در مدیریت، قانونی نیست که مانند قانون جاذبه زمین، جهان شمول باشد. عملکرد مدیران را نیروهای سیاسی - اجتماعی - اقتصادی - فرهنگی شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهند. اما به گفته این فرزانه، باید باور داشت که:

در مدیریت، دو اصل طلایی وجود دارد که همیشه و همه‌جا صادقند. اصل اول مربوط به

الگوهای فرآیندی مکتب کلاسیک نیز همان حالت را پیدا می‌کنند. الگویی با این جامعیت که برای اثربخشی سازمانهای عصر ما طراحی می‌شود، مدیرانی را می‌طلبد که به گونه‌ای که متذکر شده‌ایم باید خود از رشد و اعتلای کافی بهره گرفته باشند. لازم است این مدیران بینش کلی در مورد انسانها، آراء و عقاید، رویدادها، و اشیاء داشته و آگاهیهای تخصصی از حرفه مدیریت کسب کرده باشند. بینش این مدیران در خصوص نیروها و روندهای محیطی باید وسیعتر از آن باشد که برای انجام وظایف و امور روزمره مدیریت لازم است. علاوه بر این، مدیران باید شناخت عمیقتری نسبت به خود و نیز نسبت به پویاییهای درون سازمانی، به دست آورند، تا بتوانند سازگاری مطلوب را با سازمان خود برقرار سازند.

این مدیران برای عملکرد مؤثر باید یک رشته مهارتها در سطح فردی، گروهی و فرهنگی کسب نمایند. در سطح فردی باید به آن دسته از مهارتها دست یابند که تعادل و یکپارچگی را در ابعاد جسمانی، ذهنی، عاطفی، عصبی - حسی و وجدان خود برقرار سازد. در سطح مهارتهای گروهی، باید بتوانند در همکاران خود ایجاد انگیزه نمایند. از راه گوش کردن و گفتگو، با اعضای گروه بتوانند ارتباط برقرار سازند و با فراهم ساختن تسهیلات لازم، شرایطی به وجود

استفاده صحیح از وقت است. این کاری است که مدیر باید تمرین و خودآموزی کند و یک امر خود - نظمی است و هزینه‌ای را هم در بر نمی‌گیرد. اصل طلایی دیگر، درستکاری و صداقت است که هیچ چیز در مدیریت جای آن را نمی‌گیرد (پنر دراکر، به نقل از بارکینسون، ۱۳۶۹، ص ۱۶۳).

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در پنجاه سال اخیر، به‌ویژه پس از استقرار حکومت اسلامی، برای جبران آن غفلت تاریخی که پدران ما در نهادی نساختن آموزش و پرورش عمومی در این کشور از خود نشان داده‌اند کوششهای شایان توجهی به عمل آمده است. در فرهنگ کهن ما که در طی قرون، آموزش و پرورش را قشرهای ممتازی از زورگویان و زراندوزان، در انحصار خود داشته‌اند، مردمی ساختن آموزش و پرورش دشواریهای فراوانی داشته است. به گونه‌ای که حتی پس از تصویب قانون اساسی معارف به سال ۱۲۹۰، که آموزش و پرورش عمومی را برای توده‌ها و قشرهای محروم ارزانی می‌دارد، چندین دهه طول کشیده است تا پای فرزندان این قشرها به مدارس باز شود و عدالت نسبی آموزشی تأمین گردد. در تحلیل مسایل و مشکلات آموزش و پرورش عمومی امروز، متوجه شدیم که برخلاف رشد کمی آن، تنگناهای عمده‌ای بر سر راه کیفی شدن آموزش و پرورش عمومی در این کشور وجود دارد. در این مقاله ساختار مدیریت

نظام آموزش و پرورش عمومی را یکی از اجزای نارسایی این نظام به حساب آوردیم و این ساختار را به گونه‌ای که در حال حاضر عمل می‌کند غیر تخصصی دانستیم. تأکید بر این بوده است که ساختارهای مدیریتی غیر تخصصی متناسب با سازمانهای ساده و ایستای گذشته است و در نظامهای پیچیده آموزش و پرورش امروز که از پویایی و تحول دایمی سود می‌برند، مدیریتهای تخصصی است که می‌توانند در سازمانهای خود مؤثر باشند. به همین سبب به ویژگیهای این مدیریتهای اشاره کردیم. متذکر شدیم که مدیریتهای تخصصی در ایجاد بستری برای تحولات اجتماعی، علمی و تکنولوژیکی در دنیای امروز نقش اصلی را برعهده داشته‌اند. از این رو، در شناخت و تربیت مدیران متخصص آموزشی اگر غفلت و سهل‌انگاری بیشتری به عمل آید، ممکن است فاصله کمی و کیفی آموزش و پرورش عمومی از آنچه که هست بیشتر گردد؛ پیامد آن عوارض نامیمونی است که ممکن است در آینده، متوجه همه ارکان جامعه شود.

اگر ویژگیهای اساسی مدیریتهای مؤثر درک و شناخته شوند و تفاوت و تمایزی میان مدیران متخصص و غیرمتخصص به عمل آید، در کیفیت رهبری سازمانهای آموزشی دگرگونی حاصل می‌شود. بسیاری از ناکامیها در رهبریهای آموزشی از خطاهای

گزینشی در انتخاب و تربیت مدیران آموزش و پرورش عمومی حاصل می‌شود. اداره نظام آموزش مؤثر و تداوم بخشیدن به پویایی آن، کار مدیران آموزشی متخصص است. این مدیران با رفتار اقتضایی خود توانایی رویارویی با تهدیدهای واقعی یا ضمنی را که یکپارچگی کار و مقررات موجود در آن را به هم می‌زند، دارند و برای اصلاح نظام آموزشی و سازگار ساختن آن با شرایط بیرونی یا درونی همواره در حال ایجاد تغییر هستند.

مدیران متخصص به عنوان عامل تغییر، در ایجاد و اجرای تغییرات و کارکردی ساختن آنها، با روزمره شدن فعالیتهای سازمان مقابله می‌نمایند. برای توفیق در دگرگون ساختن ساختار مدیریت کنونی آموزش و پرورش عمومی و جایگزینی آن با مدیریتهای تخصصی، ارائه چند پیشنهاد موجه به نظر می‌رسد:

- مسئولان آموزش و پرورش در ایجاد ارتباط بیشتر با دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی مراکز تربیت دبیر و کمک به توسعه و تقویت بنیه علمی آنها کوشش همه جانبه‌ای را معمول دارند.

- وزارت‌های آموزش و پرورش و فرهنگ و آموزش عالی، آموزش‌های معلمان، دبیران و مدیران آموزشی را در حد آموزش‌هایی که به تربیت نیروی انسانی خبره، متخصص، باتجربه، و مستعد منتهی شود، اعتلاء

بخشند.

- مسئولان آموزش و پرورش، رشته مدیریت آموزشی را یک تخصص تلقی نمایند و شرایطی فراهم سازند تا مدیران آموزشی بر اساس تخصص و صلاحیتهای تخصصی، مسئولیتها را بر عهده گیرند. بنابر این هر رشته تحصیلی دانشگاهی نمی‌تواند ملاکی برای تصدی پست مدیریت آموزشی به حساب آید.

- در ارزیابی مدیران آموزشی، از اساتید و کارشناسان متخصص در مدیریت آموزشی کمک گرفته شود.

- وزارت‌های آموزش و پرورش و فرهنگ و آموزش عالی به تأسیس مراکز و مؤسسات مطالعاتی و پژوهشی مدیریت آموزشی، در دانشگاه‌های عمده‌ای که دانشکده علوم تربیتی یا مراکز تربیت دبیر دارند مبادرت ورزند، تا در آنها الگوهای ملی مناسب برای عملکرد مدیران آموزشی تدوین گردد.

- مسئولان آموزش و پرورش طرح و توسعه الگوهای منطقه‌ای مدیریت آموزشی را در راستای حرکت به سمت نظام آموزش و پرورش غیر متمرکز مورد توجه قرار دهند.

- به گونه‌ای که در کشورهای پیشرفته عمل می‌شود، مسئولان آموزش و پرورش، متخصصان و اساتید مدیریت آموزشی را در مسئولیتهای اجرایی آموزش و پرورش سهیم سازند.

- و بالاخره، از نظرهای مشورتی متخصصان و اساتید مدیریت آموزشی، در شوراهای آموزش و پرورش در سطوح گوناگون، از جمله در سطح شورای عالی آموزش و پرورش بهره گرفته شود.

منابع

منابع فارسی

- آل احمد، جلال (۱۳۵۰). مدیر مدرسه. چاپ چهارم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- بارنارد، چستر (۱۳۶۸). وظیفه‌های مدیران. ترجمه محمدعلی طوسی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۱). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی: کاربرد نظریه‌های مدیریت در برنامه‌ریزی و نظارت، تهران: محمدرضا بهرنگی.
- بیرشک، احمد و مصطفی زمانی (۱۳۵۵). اقتصاد آموزش و پرورش در عصر پهلوی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- پارکینسون، نورث‌کوت، رستم جی و ساپر (۱۳۶۹). اندیشه‌های بزرگ در مدیریت. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی، تهران: مرکز آموزش بانک مرکزی.
- دفتر هماهنگی طرحها و برنامه‌ریزی توسعه (۱۳۷۳). آمار آموزش و پرورش: سال تحصیلی ۷۳-۱۳۷۲، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رشدیه، فخرالدین (۱۳۷۰). زندگی‌نامه پیر معارف: رشدیه. تهران: انتشارات هیرمند.
- سیلز، لئونارد. رهبری: مدیریت مؤثر در سازمانها. ترجمه محمدعلی نائلی، انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی (زیر چاپ).
- شاتو، ژان (۱۳۵۵). مریبان بزرگ. ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- عبدالسلام، محمد (۱۳۶۹). آرمانها و واقعیتها. مترجمان، ناصر نفری و مرتضی اسعدی، تهران: انجمن فیزیک ایران.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۱). تحلیلی از برنامه درسی مستتر: بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱ و ۲.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). گزارش چهل و چهارمین اجلاس «کنفرانس بین‌المللی تعلیم و تربیت» ژنو ۱۹۹۴. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴.
- لی‌فام، جیمز م. و جیمز ا. هووئه (۱۳۷۰). مدیریت مدارس: مبانی و تئوریا. ترجمه، محمدعلی نائلی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.
- نائلی، محمدعلی (۱۳۷۳). انگیزش در سازمانها. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.

- نائلی، محمدعلی (۱۳۷۱). آموزش فرآیندی برای پیشرفت و توسعه. مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال سوم شماره ۷ و ۸.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۲). گزارش ششمین کنفرانس وزرای آموزش و پرورش و مسئولان برنامه ریزی اقتصادی در منطقه آسیا و اقیانوسیه: کوالالامپور ۱۹۹۳. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نهم شماره ۲.
- هلک، ژاک (۱۳۷۱). سرمایه گذاری برای آینده. ترجمه عبدالحسین نفیسی، تهران: انتشارات مدرسه.
- هنسون، ای. مارک (۱۳۷۰). مدیریت آموزشی و رفتار سازمانی. ترجمه محمدعلی نائلی، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.

منابع انگلیسی

- Arasteh, Reza (1969). *Education and Social Awakening in Iran*. Leiden, Netherlands: E. J. Brill.
- Bedeian, Arthur G. (1989). *Management*. second edition, New York: The Dryden Press.
- Bennis, Warren, Jagdish Parkish, Ronnie Lessem (1994). *Beyond Leadership: Balancing Economics, Ethics and Ecology*. London: Blackwell Publisher.
- Drucker, Peter F. (1992). *Managing for the Future*. New York: Turman Talley Books/ Dutton.
- Griffin, Ricky W. (1990). *Management*. third edition, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Human Development Report. (1991). Oxford: oxford University press.
- Naeli, M. A. (1974). *An Analysis of Higher Education in Iran and a proposal for its Improvement*. Graduate Council of North Texas State University (unpublished disertation).
- Quinn, Robert, et al., (1990). *Becoming A Master Manager: A Competency Framework*. New York: John Wiley and Sons.
- World Education Report, WER. (1995). Unesco Publishing, Oxford: Oxford University Press.