



## سیری در تاریخ اندیشه های مدیریت آموزشی با نگاهی به تجربه های بین المللی A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱۶

تاریخ دریافت: ۹۵/۹/۲۳

Rezvan Hosseingholizadeh, Mohammad Reza Ahanchian, Ali  
Noferești, Masoumeh Kouhsari

رضوان حسینقلی زاده، محمدرضا آهنچیان، علی نوفرستی،  
معصومه کوهساری

### Abstract

The main purpose of this study is to provide a historical perspective on intellectual development trends of educational administration during the 20th century. To achieve this goal, documentary method was used. A review of historical events shows that in the intellectual history of educational administration, extended efforts have been done to avoid confusion for creating knowledge base of educational administration. For the first time, the perceived confusion hesitated the past of practice-based educational administration (late 19th century) and it provided theory development in educational administration in the middle of 20th century. Despite the almost one hundred years of effort in this direction, once again, in the late 20th century, movement inadequacy in creating a strong knowledge base for practice improvement, was challenged by the emerging approaches such as critical theory, feminism and postmodernism, and the probability of theoretical unity was undermined in this field. Perhaps the main reason for uncertainty passive position against these criticism is related to the uncertainty of educational administration degree in theoretical swing between independent domains of the field with other administration disciplines that mainly appeared by positivism assumptions.

**Keywords:** educational administration, intellectual history, theory development, education science, administrative science

### چکیده

هدف اصلی این نوشتار، ارائه تصویری تاریخی از روند تحولات فکری مدیریت آموزشی در طول قرن بیستم می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش اسنادی بهره گرفته شد. مرور رویدادهای تاریخی حاکی از آن است که در تاریخ اندیشه مدیریت آموزشی برای گریز از آشفتگی فکری، کوشش گسترده‌ای با هدف خلق مبنای دانش مدیریت آموزشی صورت پذیرفته است. نخستین بار آشفتگی فکری ادراک شده، گذشته مدیریت آموزشی مبتنی بر عمل (اواخر قرن نوزدهم) را مورد تردید قرار داد و زمینه‌های ظهور جنبش توسعه نظریه در مدیریت آموزشی را در اواسط قرن بیستم فراهم آورد. به‌رغم قریب به یک‌صد سال کوشش در این مسیر، بار دیگر و در اواخر قرن بیستم، چالش عدم کفایت جنبش در ایجاد مبنای نظری قوی که منجر به بهبود عمل شود، با پیدایش رویکردهای نوظهور مانند نظریه انتقادی، فمینیسم و پست‌مدرنیسم مطرح شد و احتمال دستیابی به وحدت نظری در این رشته تضعیف گردید. شاید بتوان دلیل اصلی موضع انفعالی در برابر این انتقادات را در بلاتکلیفی رشته مدیریت آموزشی در نوسان نظری بین حوزه‌های مستقل این رشته با سایر رشته‌های مدیریت دانست که عمدتاً بر اساس پیش فرض‌های اثبات‌گرایی تکوین یافته‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** مدیریت آموزشی، تاریخ اندیشه، توسعه نظریه، علوم تربیتی، علوم اداری

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، rhgholizadeh@um.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ahanchi8@um.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، ali.noferești@gmail.com

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، m.kouhsari85@gmail.com

## مقدمه

نقش و اهمیت پرداختن به تاریخ اندیشه<sup>۱</sup> مدیریت آموزشی را می توان در کمک به درک و فهم آن دسته از اندیشه ها، رویدادها، شواهد، روش شناسی ها و رویکردهایی دانست که به گونه ای فرایند تولید دانش را بازنمایی می کنند. در این فرایند، حیات فکری با حیات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی همراه می شود و نقاط عطفی را در تاریخ رقم می زند که می تواند متناظر با مبنای دانش<sup>۲</sup> مدیریت آموزشی قلمداد شود (Gunter, 2016). اما اینکه با گذشت بیش از یک قرن می توان ادعای ساخت مبنای دانش در مدیریت آموزشی را نمود یا خیر را می بایست در بررسی روند تحولات پارادامیک مدیریت آموزشی جستجو کرد. اساساً رشته های دانشگاهی در فرایند پرفراز و نشیب رشد خود که با جهش ها و توفق ها همراه است، مفروضه ها، مفاهیم و نظریه های مختلفی را به وجود می آورند که تبیین این تغییرات، شناختی عمیق و درکی صحیح از یک رشته دانشگاهی را موجب می شود (Hallinger & Chen, 2014). دامنه فعالیت مدیریت آموزشی به مثابه یک رشته دانشگاهی هم پیچیده و هم در حال تغییر است. تغییرات مستمر در آن باعث ایجاد یک وضعیت نامتعادل برای تعیین قلمرو این رشته دانشگاهی شده است (Ozdemir, 2011). هر چند می توان مدعی شد که مدیریت آموزشی به مانند سایر رشته های دانشگاهی دارای علاقه مندان، موضوع های خاص و همچنین قواعد و فعالیت های ساخت یافته منحصر به فردی است که از طریق آن چارچوب خود را شکل داده و به طرح مسائل و راه حل های مرتبط با آن می پردازد (Gunter, 2001). در یک نگاه کلی، از مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته علمی، تخصصی، واقع گرا و تغییر گرا (Shirazi, 1994) و نیز یک حوزه مطالعه<sup>۳</sup> که با مدیریت و عمل در سازمان های آموزشی در ارتباط است، تعبیر می شود (Bush, 2003). بررسی تاریخی تحولات اساسی مدیریت آموزشی، شناخت حدود و ثغور این رشته، پارادایم ها و نظریه های حاکم بر این رشته را ممکن می سازد (Hare, 1996). مرور ادبیات این رشته مملو از کشمکش های فکری و بازتاب ماهیت، روش شناسی، هدف ها، حدود و مبنای دانش مدیریت آموزشی است (Oplatka, 2008) که با وجود دیدگاه های انتقادی مطرح شده طی دهه های اخیر در زمینه تولید علم به پیشرفت مناسب و کاملی نرسیده است (Heck & Hallinger, 2005). جنگ پارادایم ها و جدال بین دانش نظری و دانش عملی به نحوی کوشش برای خلق مبنای دانش مدیریت آموزشی را با دشواری های بیشتری مواجه ساخته است (Orucu, 2006) و به زعم بویان، صرف نظر از منشأ هر یک از نظریه های مطرح در این حوزه، تفکر

1 . Intellectual History

2 . Knowledge Base

3 . Field of Study

اصلی نظریه در مدیریت آموزشی به طور مستقل شکل نیافت. چنانکه، کوشش برای انطباق و به‌کارگیری نظریه‌های مدیریتی در پارامترهای مدیریت آموزشی، نوآوری محسوب می‌شد (Boyan, 1998). چالش فکری موجود در حوزه مدیریت آموزشی در تأیید یا رد این ادعا مطرح می‌شود که هویت مدیریت آموزشی را باید به علوم اداری نسبت داد یا علوم تربیتی. بدون شک، پاسخ به این سؤال را در مطالعه تاریخ اندیشه مدیریت آموزشی می‌توان جستجو کرد؛ مدیریت آموزشی تحت سیطره و نفوذ علوم اجتماعی حیات علمی یافت و تحولات علمی آن مرهون ظهور و بروز پارادایم‌های اثبات‌گرایی، تفسیری، انتقادی در طول تاریخ است. چنانکه رونق رشته مدیریت آموزشی را به دوره بعد از جنگ جهانی دوم و اوج شکوفایی علمی علوم رفتاری و جامعه‌شناسی نسبت می‌دهند (Hare, 1996). آن‌گونه که خاستگاه بیشتر نظریه‌های مدیریت را به میدان کسب‌وکار و فضای کارخانه و صنعت نسبت می‌دهند، ماهیت و کارکرد رشته مدیریت آموزشی از اصول مدیریتی منبعث از تفکر مدیریت دولتی و صنعتی و سپس کسب‌وکار را به خوبی می‌توان لمس کرد (Bush, 2006 cited in Aradechi, 2014)، در این میان با رشد سریع مؤسسات آموزشی نیاز به مدیریت آنها بیشتر احساس شد (Ozdemir, 2011). تردیدی وجود ندارد که نحوه شکل‌گیری و تحولات مدیریت به عنوان یک شاخه علمی بر مدیریت آموزشی تأثیر گذاشته است، اما به نظر می‌رسد این اقدام از سویی استقلال رشته مدیریت آموزشی را زیر سؤال می‌برد و از سوی دیگر، به دانشجویان و سایر علاقه‌مندان این آموزه نامعتبر را تلقین می‌نماید که تاریخ این دو، یکی است. از آن آسب‌زاتر این برداشت که می‌توان نظریه‌های رشته مدیریت را بدون توجه به بستر یا زمینه‌ای که نظریه از آن برخاسته است، به حوزه‌های آموزشی به‌ویژه فرایند پیچیده یاددهی - یادگیری تعمیم داد (Ahanchian, 2014). چرایی این تابعیت را با استناد به رویدادهای تاریخی مستند در تاریخ مدیریت آموزشی می‌توان تبیین نمود.

## روش

برای دستیابی به این هدف از روش اسنادی<sup>۱</sup> بهره گرفته شد. در این روش، سند را می‌توان متن نوشته شده حاوی داده‌ها یا اطلاعاتی درباره یک موضوع یا پدیده دانست که به شکل نوشتاری/غیرنوشتاری، دست اول/دست دوم، اولیه/ثانویه مورد مطالعه قرار می‌گیرد (Sadeghi Fasaee & Erfanmanesh, 2015). براین اساس، در فرایند اجرای پژوهش پس از انتخاب موضوع و تعیین هدف‌ها، بررسی‌های اکتشافی و مرور پیشینه پژوهش از طریق بازخوانی دقیق متون و منابع شناسایی به‌ویژه آثار پژوهشی مرتبط با موضوع صورت گرفت.

جهت بازخوانی متون از واژه های کلیدی مانند «توسعه نظریه در مدیریت آموزشی، قلمرو مدیریت آموزشی، تاریخ مدیریت آموزشی و نیز جریان های فکری و فلسفی تأثیرگذار بر مدیریت آموزشی» استفاده شد. این آثار اغلب به شکل مقاله یا رساله دکتری در مجلات معتبر بین المللی به چاپ رسیده اند. به منظور تأمین اعتبار داده های به دست آمده، ضمن توجه به اصالت منبع مورد مطالعه و توافق محققان روی رویدادهای مورد نظر، پژوهشگر با استفاده از فهرست منابع و مأخذ پژوهش های مشابه به سمت منابع بیشتر هدایت می شد. یکی از نخستین و اصیل ترین این منابع اثر نورمن بویان (۱۹۸۸) با عنوان «کتاب جامع پژوهش در مدیریت آموزشی<sup>۱</sup>» است که ایکات از آن به عنوان یک متن تاریخی اصیل در حوزه مدیریت آموزشی یاد می کند (Eacott, 2013). معیار مورد نظر دیگر در تبیین تفسیری روند تاریخی مدیریت آموزشی، بسندگی معنایی بود به این مفهوم که تلاش شد روایت رویدادهای تاریخی مدیریت آموزشی مستخرج از منابع علمی مختلف، معقول، باورپذیر و قابل اعتماد باشد (Sadeghi Fasae & Erfanmanesh, 2015).

### طبقه بندی تحولات فکری مدیریت آموزشی

رهبری و مدیریت به عنوان یک رشته دانشگاهی از سابقه غنی معرفت شناختی برخوردار است؛ از آثار اندرو هالپین و دانیل گریفیث در سال ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در آنچه به عنوان جنبش تئوری شناخته شده تا نقد توماس گرینفیلد از تجربه گرایی منطقی در سال ۱۹۷۰، ظهور نظریه انتقادی ریچارد بیتس و ویلیام فوستر در ۱۹۸۰ و کالین ایورز و گابریل لاکومسکی از انسجام طبیعت گرایی از دهه ۱۹۹۰ تاکنون، همواره بحث پیرامون شیوه های کسب دانش، عمل و بودن در جهان اجتماعی در کانون توجه محققان پیشرو بوده است (Eacott & Evers, 2015). مرور تاریخی این تحولات را می توان بر اساس طبقه بندی های صورت گرفته به طور نمونه در دیدگاه های مورفی، بویان، هر، مکسی، پاپا، اوپلاتکا و ازدمیر جستجو کرد (Boyan, 1988; Hare, 1996; Maxcy, 2005; Oplatka, 2008; Papa, 2009; Ozdemir, 2011). نظریه پردازی در مدیریت آموزشی را با نظر به پارادایم های فلسفی زیربنایی در برهه های مختلف زمانی چنین دسته بندی می کند: دوره کلاسیک یا رمانتیک (۱۹۰۰-۱۸۵۰)؛ مدیریت علمی (۱۹۲۰-۱۹۰۰)؛ روابط انسانی (۱۹۳۰-۱۹۲۰)؛ پوزیتیویسم/ تجربه گرایی منطقی در علوم و علوم اجتماعی (۱۹۲۰ تاکنون)؛ جنبش نظریه (۱۹۷۰-۱۹۴۰)؛ اصلاحات رادیکالی در علوم اجتماعی و نظریه پردازی در مدیریت آموزشی (۱۹۵۰ تاکنون)؛ هرمنوتیک، پدیدارشناسی، نظریه انتقادی و پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی (۱۹۸۰ تاکنون)؛

پراگماتیسم در علوم اجتماعی و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی (۱۹۷۰ تاکنون)؛ و جهت‌گیری‌های جاری در نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی و علوم اجتماعی (۲۰۰۵). (Maxcy, 2005). مورفی (۱۹۹۳) توسعه مدیریت آموزشی را در سه مرحله از الگوی کارآموزی (۱۸۲۰-۱۹۰۰)، الگوی مدیریت علمی (۱۹۴۶-۱۹۰۰) و الگوی علم رفتاری (۱۹۸۵-۱۹۴۶) طبقه‌بندی می‌کند (Orucu, 2006). در طبقه‌بندی هر، نیز سیر این تحولات را می‌توان در سه دوره اصلی دوره رمانتیک (۱۹۵۰-۱۸۸۱)، جنبش نظریه در مدیریت آموزشی (۱۹۷۰-۱۹۵۰)، و جنبش انتقادی علوم اجتماعی خلاصه کرد (Hare, 1996). وجه اشتراک طبقه‌بندی‌های ارائه شده را در ارجاع خاستگاه فکری مدیریت آموزشی به حیات تربیتی آن یعنی قبل از ظهور جنبش نظریه و نهضت ترجمه نظریه‌های مدیریت به مدیریت آموزشی می‌توان ملاحظه نمود. در طبقه‌بندی بویان نیز بازه زمانی این تحولات از سال ۱۸۷۵ با شروع دوره رمانتیک تا هزاره جدید و رویکردهای انتقادی به مدیریت آموزشی را در برمی‌گیرد. بنابراین، مهم‌ترین رویدادهای تاریخی مدیریت آموزشی را می‌توان برحسب جریان‌های فکری و فلسفی مهم و اثرگذار به چهار دوره رمانتیک (۱۹۰۰-۱۸۷۵)، شکل‌گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی (۱۹۵۴-۱۹۰۱)، اوج جنبش نظریه و تفکر غالب اثبات‌گرایی (۱۹۶۶-۱۹۵۴)، نقد جنبش نظریه با ظهور نگاه تفسیرگرایی (۱۹۸۵-۱۹۶۷) و رویکرد انتقادی به مدیریت آموزشی (۱۹۸۵ تاکنون) طبقه‌بندی نمود.

### ۱) مدیریت آموزشی در دوره رمانتیک

منشأ و خاستگاه نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی را می‌توان در دهه‌های ۱۸۷۰ و ۱۸۸۰ ردیابی کرد. اوزدمیر این دوره را عصر ایدئولوژیک<sup>۱</sup> می‌خواند (Ozdemir, 2011). در این دوره مدیریت آموزشی به مثابه هنر و مبتنی بر تجارب زیسته مدیران تجربی تعریف می‌شود (Hare, 1996). در این رابطه، ویلیام پین<sup>۲</sup> (۱۸۷۵) و آلبرت راب<sup>۳</sup> (۱۸۸۲) از نخستین پیشگامان حوزه مدیریت آموزشی به شمار می‌روند. پین نخستین سرپرست و سپس استاد مدیریت آموزشی در دانشگاه میشیگان در سال ۱۸۷۸ بود (Boyan, 1988; Hare, 1996; Papa, 2009). راب مدیریت آموزشی را زیربنای مدیریت کلاس قلمداد می‌نمود و بر مدیریت و کنترل فعالیت‌های کلاسی تأکید داشت. درحالی‌که، پین و هریس به تمایز مدیریت از تدریس و کلاس درس عقیده داشتند و مدیریت را نوعی فعالیت مبتنی بر نظارت تعریف کردند. بدین ترتیب، دانش جدید مدیریت آموزشی با تعبیر نظارت به عنوان کارکرد اصلی مدیریت مدرسه پایه‌ریزی شد. پین اولین کتاب خود در باب مدیریت مدرسه در سال ۱۸۷۵ با عنوان «معلم میشیگان» به رشته تحریر درآورد و

1. Ideological Era

2. Payne

3. Raub

نخستین برنامه تربیت معلم را در یکی از دانشگاه‌های ایالات متحده طراحی و اجرا نمود. در دهه اول قرن بیستم محققان دیگری، مدیریت آموزشی را از تدریس و کلاس درس متمایز کردند. چنانکه، امرسون (۱۸۹۴)، گتزر (۱۸۹۷) و گو (۱۹۰۰) روی نقش مدیر مدرسه به عنوان ناظر مدرسه و هریس (۱۸۹۸)، اسنیدن و داتن (۱۹۰۸)، برتون (۱۹۰۴) و چنسلر (۱۹۰۸) در آثار خود به تمایز مدیریت از تدریس اشاره کردند (Boyan, 1988).

پین (۱۸۸۶) دیدگاهش را با تمایز بین نظریه و هنر توصیف کرد. از دیدگاه او اصول روان‌شناسی، فیزیولوژی و اخلاقیات به ترتیب منابعی هستند که متضمن اصول علمی مناسب برای راهنمایی رشد روانی، فیزیکی و اخلاقی فراگیران می‌باشد. او معتقد بود مواد اصلی آموزش باید از رشته‌های دیگر مانند تاریخ، علم سیاست و حقوق گرفته شود. از دیدگاه پین، دانش مدیریت آموزشی کاملاً قیاسی است. لذا وظیفه محقق، شناسایی قوانینی از رشته‌های مختلف و استنتاج تعمیم‌هایی از این قوانین است که مریبان بتوانند در عمل از آن استفاده کنند. هریس (۱۸۸۶) نیز دیدگاه اثبات‌گرایی اسپنسر و آگوست کنت<sup>۱</sup> در دهه ۱۸۳۰ را مبنی بر این که دانش علوم اجتماعی می‌تواند از طریق به کارگیری روش‌های پژوهش در علوم طبیعی پیشرفت کند، را رد کرد. او معتقد بود انسان‌ها به عنوان موجوداتی متفکر، در پی ایده‌آل‌هایی هستند که کاملاً تحقق‌پذیر نیستند و با واقعیت‌ها کاملاً متفاوت‌اند. همچنین، خاطر نشان ساخت که استدلال نظری<sup>۲</sup> نقش مهمی در مطالعه سازمان‌های آموزشی و فرایندهای آن دارد. او با الهام از اندیشه‌های افلاطون معتقد بود استدلال از طریق تحلیل منطقی ایده‌های متضاد باید به تعمیم‌هایی با نظم بیشتر در سطح کل و نه جز منجر شود. بر اساس دیدگاه پین و هریس، پژوهش باید هم ایده‌آل‌ها و هم واقعیت‌ها، روش‌های استقرایی و قیاسی، علوم اجتماعی و فلسفه، ایده‌های ارزشی بیش از داده‌های کمی، کاربرد مفاهیم موجود در سایر علوم، بررسی رابطه میان مأموریت مؤسسات آموزشی و مدارس و توسعه تعمیم‌هایی که مریبان می‌توانند در عمل از آنها استفاده کنند را در نظر بگیرد. آنها مدیریت را از آموزش جدا نمی‌دانستند و بر این باور بودند که ناظران آموزشی یا به‌بیان‌دیگر مدیران مدارس بایستی بیش از معلمان درک عمیق‌تری از علم آموزش و پرورش داشته باشند. در این راستا، در اواسط دهه ۱۸۸۰ انجمن ملی آموزش و پرورش امریکا، یک کمیته پنج نفره را برای شناسایی مسئله «علم پداگوژی» تشکیل داد که هریس و پین نیز عضو این کمیته بودند. این کمیته مشخص کرد که هدف علم پداگوژی فراهم آوردن قوانینی برای معلمان است. نکته

1 .Auguste Comte

2 . Speculative Reason

هشداردهنده این کمیته این بود که اخلاقیات از مرکز ثقل آموزش و پرورش به تدریج فاصله می‌گیرد (Boyan, 1988).

مرور وقایع این دوره حاکی از توجه به عنصر مدیریت در فرایند تعلیم و تربیت می‌باشد. لذا، در دورانی که هنوز اندیشه‌های تیلور در قالب نظریه مدیریت علمی شکل نگرفته بود، اندیشه‌های پین، راب و هریس در حوزه مدیریت مدرسه قابل توجه است و اخلاقیات در کانون توجه آن قرار دارد. با وجود این، در دهه ۱۸۶۰ دانشگاه‌ها به این دلیل که رشته آموزش و پرورش را نادیده گرفته بودند، مورد انتقاد قرار گرفتند. ایده‌های علمی کنت و اسپنسر در این زمینه بسیار مؤثر بود. کنت (۱۸۳۰) تحول و تکامل علم را در سه مرحله الهیات، متافیزیک و اثبات‌گرایی تعریف کرد و معتقد بود فیزیک در مرحله اثبات، بیولوژی در مرحله متافیزیک و جامعه‌شناسی در مرحله الهیات قرار دارد. او چنین اذعان داشت که علوم اجتماعی با استفاده از روش‌های معمول در علوم طبیعی نظیر مشاهده، آزمایش و مقایسه می‌تواند به بهترین نحو پیشرفت کند. بدین ترتیب، در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم معیارهای جدید به تدریج با آنچه هریس و پین بدان اعتقاد داشتند، فاصله گرفت؛ معیارهای جدید از اصول اخلاقی به سوی کشف قوانین در دنیای واقعی، از انتزاع‌های نظری به سوی تعمیم‌های مبتنی بر واقعیت، از بررسی واقعیت غایی به سوی پژوهش واقعیت مستقیم و عینی و از تفکر قیاسی به سوی تفکر استقرایی و از فلسفیدن درباره ماهیت و جوهره پدیده به سوی مطالعه ویژگی‌های قابل مشاهده پدیده حرکت کرد (Boyan, 1988).

## ۲) زمینه‌های شکل‌گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی

در این برهه از تاریخ مدیریت آموزشی، تفکر دیویی مبنی بر اینکه روش‌های علمی باید برای حل مسائل اجتماعی به کار گرفته شوند، تأثیر عمیقی بر پیشرفت علوم اجتماعی که زیربنایی مدیریت عمومی محسوب می‌شد، گذاشت (Dobuzinskis, 1997). براساس این دیدگاه، اثبات‌گرایی جایگزین گمانه پردازی‌های متافیزیکی شد (Boyan, 1988) و پیمایش<sup>۱</sup> به عنوان یک روش علمی، مهم‌ترین ابزار شناخت مدیریت آموزشی و منبعی برای توسعه نظریه جهت بهبود آموزش و پرورش معرفی شد. از دیدگاه کابری (۱۹۲۴) و سیرز<sup>۲</sup> (۱۹۲۲) پیمایش، فنی برای مطالعه علمی مسائل آموزشی است که به تحلیل روشن و جامع واقعیت‌ها و موقعیت‌ها با استفاده از روش‌های واقعی و روش‌های پژوهشی می‌پردازد. چنانکه با تأسیس انجمن پژوهش‌های آموزشی، محققان در مدارس به جمع‌آوری داده‌ها از طریق سرشماری مدارس، کارکنان و آزمون نتایج مبادرت نمودند (Boyan, 1988; Hare, 1996).

1. Survey  
2. Sears

این ادعای دیویی (۱۹۲۹) که یک علم مستقل به نام آموزش و پرورش نمی تواند وجود داشته باشد و مواد و محتوی آن را باید از سایر علوم به عاریت گرفت، زمینه پیوند مدیریت آموزشی با علوم اجتماعی را فراهم نمود (Boyan, 1988). بنابراین، با شکل گرفتن علوم اجتماعی به عنوان یک رشته علمی، کاربرد آن در مطالعات مدیریت آموزشی پا گرفت. این جهت گیری تقریباً از اوایل قرن بیستم رواج یافت. هدف اصلی کاربرد علوم اجتماعی، چنانکه گریفیث بدان اشاره می کند، توسعه نظریه است؛ زیرا تا اواخر قرن نوزدهم مدیریت و آموزش به عنوان هنر قلمداد می شد و بعد از آن صاحب نظرانی نظیر گریفیث به این خلأ نظریه پی بردند و درصدد توسعه یک نظریه مدیریت آموزشی برآمدند. الیوت<sup>۱</sup> نیز مباحث رشته های اقتصاد، علوم سیاسی و رشته های دیگر را وارد حوزه مدیریت آموزشی نمود؛ زیرا معتقد بود که نظام مدرسه به عنوان بخشی از پیچیدگی های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه بایستی مأموریت و هدف های خود را با الهام از مأموریت های جامعه پایه ریزی کند (Hare, 1996).

در این دوره، مهم ترین رویدادهای مدیریت آموزشی تحت تأثیر انقلاب صنعتی به ویژه دیدگاه های نظریه پردازان مدیریت علمی از جمله فردریک تیلور (۱۹۱۰)، فایول (۱۹۱۶) و مکس وبر (۱۹۱۰) قرار گرفت. در دهه ۱۹۴۰ صاحب نظران مدیریت آموزشی از مطالعات تحسین برانگیز و سترن الکترونیک مانند روتلیسبرگر و دیکسون و سپس التون مایو و همکاران (۱۹۳۹) که اهمیت عوامل انسانی در مدیریت را مورد توجه قرار داده بودند، استقبال نمودند. بارنارد (۱۹۳۸) و سایمون (۱۹۶۵) نیز از دیگر صاحب نظرانی بودند که در تکامل نظریه های مدیریت و مدیریت آموزشی نقش مؤثری داشتند. چنانکه، ترجمه ایده تصمیم گیری عقلانی سایمون به قلمرو مدیریت آموزشی در آثار دانیل گریفیث (۱۹۵۸)، از نخستین پیشگامان جنبش نظریه در مدیریت آموزشی، قابل ملاحظه است (Orlosky, Lloyd & Shapiro, 1984). در فاصله سال های ۱۹۴۷ تا ۱۹۵۴ که دوران شکل گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی به شمار می آید، بنیاد رفاه کودک کلاگک<sup>۲</sup> (۱۹۴۶) با همکاری موسسه امریکایی مدیران مدرسه<sup>۳</sup> اقدام به طراحی یک برنامه همکاری مدیریت آموزشی<sup>۴</sup> نمود که از سوی هشت مرکز دانشگاهی حمایت می شد. در این برنامه متخصصان علوم اجتماعی به عنوان مشاوران نظریه و پژوهش دعوت شدند. با این استدلال که: (۱) مدیریت آموزشی نیازمند پژوهش بهتری است، (۲) پژوهش باید مبتنی بر نظریه باشد، (۳) علوم اجتماعی منبع نظریه هاست و (۴) متخصصان علوم اجتماعی کسانی هستند که متخصصان مدیریت آموزشی را در امر پژوهش

1. Eliot

2. Kellogg

3. American Association of School Administrators

4. The Cooperative Program in Educational Administration



راهنمایی می‌کنند. این دسته از مشاوران مدیریت آموزشی منتقدان اصلی مدیریت آموزشی به‌ویژه فقدان مبنای نظری بودند. از جمله آنها می‌توان به گتزلز (از دانشگاه میشیگان)، هالپین (از دانشگاه ایالتی اوهایو)، و کالدارسی<sup>۱</sup> (از دانشگاه استنفورد) اشاره نمود. کالدارسی و گتزلز (۱۹۵۵) در تحلیل انتقادی مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعه کتاب «کاربرد نظریه در مدیریت آموزشی» را به رشته تحریر درآوردند. گریفیث (۱۹۵۶) نیز کتاب «روابط انسانی در مدیریت مدرسه» را به عنوان کاربرد علوم اجتماعی برای مدیریت مدرسه تألیف نمود. همچنین، کمپبل و گرگ (۱۹۵۷) کتاب «رفتار اداری در آموزش و پرورش» را به رشته تحریر درآوردند (Boyan, 1988). به زعم گریفیلد، ایده نظریه به عنوان راهنمایی برای عمل در مدیریت آموزشی شبیه نهضت ترجمه بود تا توسعه نظریه (Greenfield & Ribbins, 2005).

مرور رویدادهای این دوره حاکی از تحول اساسی تفکر مدیریت آموزشی در خاستگاه جغرافیایی آن یعنی ایالات متحده امریکاست. در چهارچوب تفکر صاحب‌نظرانی چون دیویی، کوشش برای یافتن جایگاه و هویتی مستقل برای مدیریت آموزشی بی‌معناست و ناگزیر باید درصدد کمک گرفتن از سایر رشته‌ها برآمد. بدین ترتیب با توجه به سابقه علوم اجتماعی و شکل‌گیری آن در قامت یک علم<sup>۲</sup>، مدیریت آموزشی بیشترین قربت را به آن پیدا کرد و این یعنی توجه ویژه و بی‌بدیل به نظریه. از این رو، در کوران انقلاب صنعتی و رشد شتابان مدیریت عمومی، مدیریت آموزشی به تدریج از خاستگاه محتوایی خود یعنی تعلیم و تربیت، فاصله گرفت و دست به دامان نظریه‌های مدیریت عمومی برد. با توجه به هویت عاریتی مدیریت آموزشی، از این دوران به بعد شاهد حرکت پایه‌پای آن در کنار علوم اجتماعی و مدیریت عمومی هستیم با این تفاوت که همان آثار علوم اجتماعی با چندین سال تأخیر در مدیریت آموزشی و به زبان آن بروز و ظهور پیدا کرد.

### ۳) اوج جنبش نظریه در مدیریت آموزشی

تا پیش از سال ۱۹۵۴ مدیریت آموزشی فاقد یک مبنای نظری مبتنی بر پژوهش و عمل بود. از سال ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۴ برخی مدیران و صاحب‌نظران مدیریت آموزشی نقش اصلی خود را در توسعه نظریه یافتند (Boyan, 1988). در میان کسانی که به پرورش نظریه جدید و به‌بیان‌دیگر تعریف مدیریت آموزشی با معیارهای جدید علم کمک کردند، گتزلز (۱۹۵۸) از دانشگاه شیکاگو، گریفیث از کالج معلمان و هالپین (۱۹۵۸) از دانشگاه ایالت اوهایو بودند. گریفیث (۱۹۵۹) در این زمینه پیشگام شد و با تعریف مشخص هدف‌ها و وظایف مدیریت آموزشی، ماهیت آن را به بیرون از حوزه آموزش و پرورش یعنی رفتارهای

1. Coladarci  
2. Science

عمومی سوق داد. او مدیریت آموزشی را به عنوان یک پدیده عمومی و در ارتباط با سایر رشته های مدیریت تعریف نمود (Hare, 1996). گریفیث (۱۹۷۷) پارادایم زیربنایی جنبش نظریه را مبتنی بر الگوی سیستم های اجتماعی گتزلز و گیوبا، نظریه نقش، نظریه تصمیم، بوروکراسی و نظریه سیستم ها توصیف کرد. مفروضه های مشترک این پارادایم بنابر اظهار گریفیث (۱۹۷۷) چنین است: «فرض اصلی این نظریه ها این است که سازمان ها اهدافی دارند که اعضای آن برای رسیدن به آن می کوشند، نقش ها و انتظاراتی وجود دارد که درباره آن توافق دارند، رفتار اعضا کم و بیش از طریق قوانین (ساختار بوروکراتیک) اداره می شود، تصمیم گیری یک فرایند نظام مند است، فقط از قدرت قانونی استفاده می شود و شایستگی بالاترین سیاست هاست.» (Ozdemir, 2011). فعالیت اصلی گریفیث در کمک به توسعه نظریه در مدیریت آموزشی در زمینه تصمیم گیری بود. او با تأثیرپذیری از دیدگاه های سایمون در نظریه تصمیم گیری، چهار فرضیه را در «نظریه اداری» مطرح کرد: ۱) مدیریت، رفتاری عمومی است که در همه سازمان های انسانی وجود دارد؛ ۲) مدیریت، فرایند هدایت و کنترل زندگی در یک سازمان اجتماعی است؛ ۳) وظیفه اصلی مدیریت، توسعه و تنظیم فرایند تصمیم گیری با اثربخش ترین شیوه ممکن است؛ و ۴) مدیر با یک گروه یا افراد متعلق به یک گروه کار می کند (Hare, 1996). بنابراین، این باور که علوم اداری، شالوده های نظری مورد نیاز برای درک مدارس و تربیت مدیرانی که آنها را اداره می کنند، فراهم می آورد، مبنای پژوهش در مدیریت آموزشی قرار گرفت (Greenfield & Ribbins, 2005).

هالپین (۱۹۵۸) و گریفیث (۱۹۵۹) این تعریف فیگل<sup>۱</sup> (۱۹۵۱)، اثبات گرای منطقی، از نظریه را مبنای نظریه پردازی در مدیریت آموزشی قرار دادند: «مجموعه ای از مفروضه ها که با استفاده از روش های منطقی - ریاضی، می توان قوانین تجربی را از آن استخراج نمود.» (Hare, 1996). اما ویلوور (۱۹۷۵) در واکنش به این تعریف از نظریه در مدیریت آموزشی هشدار داد. به زعم او، تعریف فیگل بسیار دقیق و موشکافانه است که بخشی از نظریه و نه همه نظریه در مدیریت آموزشی را در برمی گیرد. پیام ویلوور این بود که «اجازه دهید عملکرد مدیریتی از راه شواهد و منطق راهنمایی شود.» (Hoy, 2000). اثبات گرایی منطقی نقطه شروعی برای طرح نظریه تصمیم گیری توسط سایمون و زمینه ظهور جنبش نظریه در مدیریت آموزشی که هدف آن علم اداری بود، به شمار می رفت (Boyan, 1988). بزرگ ترین رخداد تاریخ مدیریت آموزشی را در شکل گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی می توان به کنفرانس ملی اساتید مدیران آموزشی<sup>۲</sup> نسبت داد. در اکتبر ۱۹۴۷ گروه کوچکی از اساتید مدیریت آموزشی و مدیران مدارس برای ده روز در نیویورک

1. Feigl

2. National Conference of Professors of Educational Management (NCPEA)

دور هم جمع شدند. این گروه، سازمانی با عنوان کنفرانس ملی اساتید مدیران آموزشی تأسیس کردند (Hare, 1996) که نقطه عطفی در تاریخچه پرفراز و نشیب مدیریت آموزشی به شمار می‌رود. روح اثبات‌گرایی نشئت گرفته از علوم اجتماعی همراه با نارضایتی مشترک از ماهیت و چشم‌انداز این رشته زمینه‌های شکل‌گیری «جنبش نظریه در مدیریت آموزشی» را فراهم نمود که روح حاکم بر آن را تفکر مدرنیسم، اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی منطقی تعریف می‌کرد. با وجود نقدهای بسیاری که به این جنبش وارد شد، اما سهم آن را در کسب جایگاه و اثبات حقانیت دانشگاهی مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعه نمی‌توان انکار کرد (Oplatka, 2008). در سال‌های اولیه جنبش، کنفرانس ملی اساتید مدیریت آموزشی گام‌های بلندی در راستای افزایش عضویت و انجام فعالیت‌های گروهی به منظور طراحی برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی برداشت. در ادامه برنامه‌های کنفرانس سال ۱۹۴۷، پروژه‌ای با هدف بهبود برنامه تربیت مدیران آموزشی برای سال‌های ۱۹۵۰-۱۹۴۹ طراحی شد (Hare, 1996). با این هدف که شرکت‌کنندگان در کنفرانس به درک بهتر مسائل رهبران در حال توسعه آموزش و پرورش نائل شوند و یک رویکرد مشترک درباره روش‌ها و فنون تربیت مؤثر مدیران آموزشی ارائه شود (Papa, 2009). کنفرانس سال ۱۹۴۸ روی سه پرسش اصلی تمرکز شد که نتیجه آن صدور بیانیه‌ای برای بهبود رهبری در آموزش و پرورش بود: (۱) سهم آموزش و پرورش در بهبود زندگی اجتماعی چیست؟ (۲) ماهیت فرایند رهبری چگونه باید باشد؟ (۳) چگونه می‌توان به شناسایی و تربیت رهبران آموزشی کمک کرد؟ به استناد گزارش منتشر شده در نشریه «مدیر مدرسه»<sup>۱</sup> در اکتبر ۱۹۴۹ هفت حوزه اصلی مطالعه در این حوزه مشخص شدند که از جمله آن می‌توان به فلسفه برنامه تربیت رهبران آموزشی، شایستگی‌های رهبری، طراحی و اجرای برنامه، برنامه تربیت مدیران آموزشی، سیاست‌های مدیریت نیروی انسانی و دانش‌آموزان و نیز ارزیابی برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی اشاره کرد (Hare, 1996). در سال ۱۹۵۴ جلسه دیگر این کنفرانس در «دنور کلرادو»<sup>۲</sup> برگزار شد و صاحب‌نظران علوم اجتماعی در مباحث آن حضور فعالی داشتند. از دیدگاه هالپین (۱۹۷۰) این جلسه شاید مهم‌ترین زمان در تاریخ جنبش نوین یعنی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی بوده باشد. در این کنفرانس آنها با بیان شیوا در بسیاری از موارد افرادی پرجاذبه بودند که به‌طور کلی از ماهیت مدیریت آموزشی انتقاد کردند و معتقد بودند مبنای دانش<sup>۳</sup> مدیریت آموزشی بر یک ساختار نظری بنا نشده است (Boyan, 1988). در طول این کنفرانس اساتید مدیریت آموزشی به خاطر مطالعات نظری

1 . The School Executive  
2 . Denver Colorado  
3 . Knowledge Base

بی هدف و نامنظم مورد انتقاد دانشمندان علوم رفتاری قرار گرفتند. لذا، دریافتند که آن‌ها حتی به زبان دانشمندان علوم رفتاری صحبت نمی کنند و ارتباط بین آنها بسیار محدود است. هالپین (۱۹۷۰) به عنوان رهبر جنبش نظریه، در این کنفرانس بر سه نکته برای رهبران جنبش نظریه در مدیریت آموزشی تأکید کرد: ۱) نقش نظریه به رسمیت شناخته شود و تحقیقات کاملاً تجربی به نفع تحقیقات فرضیه‌ای - قیاسی که ریشه در نظریه دارند، رد شود؛ ۲) مدیریت آموزشی از دیگر انواع مدیریت جدا نیست. این نوع از مدیریت در معنای مدیریت عمومی و بدون در نظر گرفتن ویژگی های خاص آن، یک موضوع مناسب برای پژوهش است؛ و ۳) آموزش و پرورش به عنوان یک سیستم اجتماعی مفهوم پردازی و مدیریت آموزشی بر مبنای دیدگاه های علوم رفتاری طراحی شود (Hare, 1996; Greenfield & Ribbins, 2005).

بنابراین، در اوایل دهه ۱۹۵۰ توسعه نظریه توسط روان‌شناسان و جامعه‌شناسان با موضوع پویایی سازمانی و رفتار رهبری شکل گرفت و نظریه به عنوان جزئی اجتناب‌ناپذیر برای مدیریت آموزشی قلمداد شد. مبانی نظری مدیریت آموزشی از علوم اجتماعی گرفته شد؛ علمی که خود مفاهیم‌شان را از علوم طبیعی مانند زیست‌شناسی و فیزیک به عاریت گرفته بودند (Hare, 1996). به استناد آثار تاریخی منتشر شده، جنبش توسعه نظریه در مدیریت آموزشی بین سال‌های ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۹ دوران اوج خود را تجربه کرد. به طوری که بسیاری از مدیران و محققان مدیریت آموزشی نقش اصلی خود را در توسعه نظریه یافتند (Boyant, 1988; Hare, 1996; Maxcy, 2005; Oplatka, 2008; Papa, 2009; Ozdemir, 2011;). چنین بود که روح اثبات‌گرایی برای مدیریت آموزشی در سال ۱۹۵۰ در قالبی که هالپین (۱۹۷۰) آن را جنبش جدید نامید، گسترش یافت (Greenfield & Ribbins, 2005). در ادامه جریان جنبش نظریه، محققان بسیاری به پژوهش در مدیریت آموزشی از زوایای مختلف علمی علاقه‌مند شدند. به طور نمونه، بیدول (۱۹۶۵) به موضوع مدرسه به عنوان یک سازمان رسمی پرداخت. گتزلز و گیویا (۱۹۶۸) مدیریت آموزشی را به عنوان یک فرایند اجتماعی که در آن رفتار تابع ابعاد هنجاری و ایدئولوژیک سیستم اجتماعی است، تعریف کردند. جیمز مارچ (۱۹۷۸) به برخی ویژگی‌های برجسته مدیریت آموزشی اشاره کرد. هویل و گلسمن (۱۹۸۲)، مرتون (۱۹۶۸) و تامپسون (۱۹۷۳) موضوع‌هایی مانند هماهنگی و انواع وابستگی در مدارس، تحلیل عملکرد مدارس از دیدگاه اجتماعی، برنامه‌ریزی استراتژیک و ارتباطات در حوزه مدیریت آموزشی را مطرح نمودند. بوید و گراسون (۱۹۸۱) نیز مفاهیم اثربخشی و کارایی مدارس را مورد توجه قرار دادند. بویان (۱۹۸۲) و هالپین (۱۹۵۵) به پژوهش پیرامون مسائل رهبری پرداختند. در این میان، بخش عمده پژوهش در

حوزه مدیریت آموزشی را می‌توان را به کوشش‌های هوی و میسکل (۱۹۸۲) و ویلوور (۱۹۶۸) نسبت داد. آنها نظریه مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی باز را مطرح کردند (Hare, 1996).

بدین ترتیب، طرح این ادعا که مدیریت آموزشی به مدیریت عمومی<sup>۱</sup> و مدیریت دولتی<sup>۲</sup> منسوب است، از دستاوردهای جنبش اداری<sup>۳</sup> در مدیریت آموزشی به شمار می‌آید. به زعم ازدمیر، مدیریت عمومی یک چتر مفهومی است که مدیریت دولتی و مدیریت کسب‌وکار<sup>۴</sup> را در برمی‌گیرد. در واقع، دلیل اصلی تأثیر مدیریت دولتی بر مدیریت آموزشی، معرفی آموزش و پرورش به عنوان خدمتی جامعه‌محور بود. در اوایل قرن بیستم آموزش و پرورش به دلایل مختلف اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به یک خدمت دولتی تبدیل شد. رویکرد مداخله دولت به‌ویژه در اقتصاد که از اوایل دهه ۱۹۳۰ شروع شده بود، بعد از جنگ جهانی دوم تثبیت شد. گرایش دولت‌ها به دخالت در اقتصاد از مرکز سبب برنامه‌ریزی و کنترل مرکزی در ارائه خدمات و در درجه نخست آموزش و پرورش شد. تبیین رابطه بین آموزش و پرورش و توسعه باعث شکل‌گیری رویکرد نظارتی و برنامه‌ریزی متمرکز در آموزش و پرورش گردید. از این‌رو، بعد از جنگ جهانی دوم رویکرد اقتصاد کینزی سبب گسترش دامنه خدمات عمومی و دولتی شد و با قرار گرفتن آموزش و پرورش در زمره این خدمات، رویکرد مدیریت متمرکز که یکی از اصول اساسی مدیریت کلاسیک بود، مدیریت آموزشی را تحت‌الشعاع قرار داد. با توجه به اهمیت آموزش و پرورش در توسعه ملی در طول این سال‌ها، علوم تربیتی به طور عام و مدیریت آموزشی به طور خاص در دانشگاه‌ها به عنوان یک رشته دانشگاهی مطرح شد. بنابراین، پذیرش عمومی تأثیر آموزش و پرورش بر توسعه ملی نقش مهمی در نفوذ مدیریت دولتی در مدیریت آموزشی ایفا نمود (Ozdemir, 2011).

این دوران را باید عصر هویت بخشی عاریتی به مدیریت آموزشی دانست. بیش از نیم قرن از شکل‌گیری موضوع و رشته‌ای با عنوان مدیریت آموزشی می‌گذشت و پژوهش‌های جسته و گریخته و پراکنده صورت گرفته در این دوران، کشتی مدیریت آموزشی را در دریای علوم مختلف سرگردان کرده است. شکل‌گیری و گسترش جنبش نظریه مبتنی بر تفکر اثبات‌گرایی و نزدیک شدن به علوم اداری و مدیریت عمومی، با توجه به نیازهای نیروی انسانی بعد از جنگ جهانی دوم، هر چند مدیریت آموزشی را از خاستگاه اصلی خود یعنی تعلیم و تربیت دور کرد، اما به جهت شکل‌گیری و تثبیت رشته مدیریت آموزشی در فضای دانشگاهی و ایجاد حرکتی یکپارچه برای توسعه آن قابل توجه است. دلیل تأثیرپذیری بالای

- 
1. General Management
  2. Public Administration
  3. Administrative Movement
  4. Business Administration

مدیریت آموزشی از مدیریت عمومی و قرار گرفتن آن در زمره علوم اداری در این دوران را باید حرکت منفعلانه و سردرگمی اساتید و مدیران آموزشی آن زمان دانست.

#### ۴) نقد جنبش نظریه در نگاه تفسیرگرایی

به زعم برخی محققان، تمامی نظریه‌هایی که در مدیریت آموزشی استفاده می‌شدند، ناکافی بوده و ژرف‌نگری فکری در این زمینه را پشتیبانی نمی‌کنند (Hare, 1996). چنانکه فوستر<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) خاطر نشان می‌سازد، در اواخر دهه ۱۹۵۰، تحقیق در مدیریت آموزشی کمتر گرایش به حل مسائل روز و واقعی مدیران مدارس داشته است. محققان بیشتر به دنبال جمع‌آوری داده‌هایی بودند که منجر به توسعه نظریه‌های وارد شده به مدیریت آموزشی شوند (Boyan, 1988). از این رو، مدیران آموزشی در کاربرد این نظریه‌ها با مشکل مواجه شدند؛ مسئله اصلی آنها چگونگی برقراری ارتباط بین انتزاع‌های بنا شده در نظریه‌های آموزشی و موقعیت‌هایی بود که روزانه در محیط مدرسه با آن روبرو می‌شدند. کمبل<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) با مرور نظام‌مند مقالات منتشره شده در فصلنامه مدیریت آموزشی<sup>۳</sup> بین سال‌های ۱۹۵۶ تا ۱۹۷۸ خاطر نشان ساخت که این فصلنامه مقاله‌های زیادی با عنوان و موضوع‌های متنوع منتشر کرده، اما تلاشی برای طبقه‌بندی آنها انجام نداده است، هرچند این کار با توجه به گستردگی این رشته بسیار دشوار است. براساس نتایج این مطالعه، دوره زمانی ۱۹۴۷ تا ۱۹۷۰ با تغییرات سریع و اغلب مشوش‌کننده ذهن در جامعه آمریکا همراه بود؛ تغییرات سیاسی، نظامی، اقتصادی و اجتماعی نفوذ فراوان و از طرفی فشار زیادی بر آموزش و پرورش آمریکا وارد ساخت (Hare, 1996).

هالپین (۱۹۷۰) در توصیف واپسین لحظات افول جنبش نظریه، در مقاله‌ای با عنوان «نظریه اداری: مشعل کورکورانه»<sup>۴</sup> با تأسف چنین بیان می‌دارد: «طی دوره ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۴ چند نفر از ما که در جنبش نوین مدیریت آموزشی شرکت داشتیم، مشعل‌هایی را حمل می‌کردیم که با شعله روشن و پرحرارت می‌سوخت، اما همچنان که مسابقه ادامه یافت، دوندگان دیگری را یافتیم تا مشعل را به آنها واگذار کنیم. خلاصه آنکه، مشعل کورکورانه جلو رفت و وسط میدان افتاد.» همچنین، گریفیث (۱۹۷۵) با بیان اینکه در اکثر نقاط دنیا جنبش نظریه به سمت یک ایدئولوژی به انحراف کشیده شده است و نیاز به بازسازی و هدایت مجدد دارد، از هم پاشیدگی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی را رسماً اعلام می‌کند. گریفیث (۱۹۹۷) به دنبال برخی

1. Foster

2. Campbell

3. Educational Administration Quarterly

4. Administrative Theory: The Fumbled Torch

واکنش‌های انتقادی نسبت به تعریف نظریه از دیدگاه فیگل (۱۹۵۱) و این ادعای هاوس (۱۹۸۱) که «چشم‌اندازها» در آموزش و پرورش در مقایسه با نظریه‌های علمی تقریباً ادعاهای ضعیفی هستند. در آموزش و پرورش چشم‌اندازهای مختلف ممکن است به طور همزمان ارزشمند باشند و اینکه وجود چشم‌اندازهای مختلف چیزی را پدید می‌آورد که بولمن و دیل (۱۹۹۷) با عنوان «کثرت‌گرایی مفهومی<sup>۲</sup>» یا «جنگل ایده‌ها» از آن یاد می‌کنند، در تأیید کثرت‌گرایی استدلال محکمی ارائه می‌دهد: «ایده اصلی این است که یک نظریه نمی‌تواند همه مسائل را به طور سودمند مورد مطالعه قرار دهد. برخی مسائل بزرگ و پیچیده‌اند و یک نظریه به تنهای قابلیت دربرگیرندگی آنها را ندارد، در حالی که نظریه‌های دیگر، هر چند ساده و صریح، با استفاده از نظریه‌های دیگر می‌توانند بهتر شناخته شوند... برخی نظریه‌ها و نه همه نظریه‌ها برای برخی مسائل مناسب‌اند». هادکینسون (۱۹۷۸) نیز پلورالیسم و ایده کثرت‌گرایی در مدیریت آموزشی را مطرح نمود. او معتقد است که امروزه به جای تمرکز بر نظریه در مدیریت آموزشی، موضوع پارادایم‌ها و چشم‌اندازها قابل ملاحظه‌اند (Hare, 1996).

در اوایل دهه ۱۹۷۰ با گذشت بیست سال از عمر جنبش نظریه و توسعه نظریه در مدیریت آموزشی، نظریه‌های سنتی و پوزیتیویسم منطقی حاکم بر این مدیریت آموزشی به چالش کشیده شد. چالش توماس گرینفیلد که از سال ۱۹۷۴ آغاز شد از مشهورترین آنهاست (Hare, 1996). گرینفیلد با زیر سؤال بردن منطق هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، مبانی روش‌شناختی و پایه‌های اخلاقی جنبش نظریه، باب جدیدی به روی مدیریت آموزشی گشود (Ozdemir, 2011). او به دنبال نقد پژوهش در مدیریت آموزشی خاطر نشان ساخت محققانی که برای مطالعه سازمان‌های آموزشی از علم کمی بهره می‌گیرند، در یک بزرگراه بدون مفر حرکت می‌کنند. به زعم او، سازمان‌های آموزشی پدیده‌های عینی نیستند که به وسیله قوانین عمومی صورت‌بندی شوند؛ بلکه آنها سازه‌های ذهنی هستند که ادراک‌ها و تفسیرهای افراد را منعکس می‌کند؛ سازمان آن‌گونه که نظریه‌ها ادعا می‌کنند، فکر نمی‌کند، انتخاب نمی‌کند و عمل نمی‌کند. بلکه انسان‌های درون سازمان این اعمال را انجام می‌دهند. هیچ سازمانی از طریق قوانین علمی اداره نمی‌شود، بلکه بر مبنای تصمیم‌ها و هدف‌های انسانی هدایت می‌شوند (Boyan, 1988; Papa, 2009). گرینفیلد (۱۹۷۴) ماهیت ایدئولوژیکی نظریه‌های مدیریت آموزشی را مطرح و چالش دیگری در قلمرو مدیریت آموزشی ایجاد کرد. او به رویکرد پدیدارشناسی و فرهنگی به جای واقع‌گرایی یا اثبات‌گرایی در مدیریت آموزشی معتقد بود و عقیده داشت که نظریه‌پردازی در حقیقت نوعی پارادایم‌سازی است، نه فرایند حقیقت‌یابی و تجربه‌گرایی.

1. Perspectives

2. Conceptual Pluralism

گرینفیلد این فرضیه را که روش های علمی طبیعی می توانند به پیشرفت مطالعه پدیده انسانی بینجامند، را رد کرد. طرح ایده های گرینفیلد به دنبال خود انتقادهایی را به همراه داشت که از جمله آنها نظریه انتقادی ویلوور و بیتس بود که به شدت ایده های گرینفیلد را به باد انتقاد گرفتند (Lakomski, 1987). علاوه بر این، بیتس نظریه پرداز منتقد استرالیایی بر روابط قدرت و ماهیت سیاسی دانش علمی به طور خاص تمرکز می کند (Orucu, 2006). رویکرد جدید او به مدیریت آموزشی مبتنی بر جامعه شناسی جدید آموزش و پرورش است. در این رویکرد، مدیریت آموزشی در رابطه بین دانش و کنترل مورد مطالعه قرار می گیرد (Bates, 2013). بدین ترتیب، در این دوره، ماهیت نسبی نظریه و بار ارزشی پژوهشگر مورد توجه ویژه قرار گرفت و مفروضه های پوزیتیویسم منطقی به چالش کشیده شد. این جنبش توسط افرادی نظیر پیتروینچ، توماس کهن، ویلیام فوستر و راسل هنسون رهبری شد (Maxcy, 2005). مؤثرترین این چالش ها، مفهوم پارادایم کهن (Boyan, 1988) بود (۱۹۶۲).

جنبش نظریه با هدف دستیابی به یک رویکرد غالب در نظریه پردازی مدیریت آموزشی نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ توسط گرینفیلد و سپس افرادی چون فوستر، بیتس و ویلوور مورد نقد قرار گرفت (Boyan, 1988). بیتس با الهام از اندیشه های هابرماس (۱۹۷۰) در انتقاد به پوزیتیویسم، نظریه های سنتی مدیریت آموزشی را مبنی بر این که با کاربرد علوم پوزیتیویسم، تجربه گرایی، کارکردگرایی یا رفتارگرایی می توانند سازمان را به گونه ای سازمان دهی کنند که بهترین کارایی و اثربخشی را به ارمغان آورد، مورد انتقاد قرار داد (Park, 1999). فوستر مشروعیت جنبش نظریه را با استفاده از مفروضه های نظریه انتقادی مورد نقد قرار داد. ریچارد بیتس نیز بر پیوند عمل و نظریه تأکید نمود. در دهه ۱۹۸۰ بیتس و فوستر انقلاب دیگری را در مقابل تجربه گرایی منطقی و مدیریت بوروکراتیک دانش پدید آوردند. نظریه انتقادی جدید از اندیشه های توماس کهن الهام گرفت و بر مبنای فلسفه انتقادی مکتب فرانکفورت و یورگن هابرماس و پائول فریره بنا شد. در دهه ۱۹۹۰ تأکید کمتری بر روش علمی شد و تلاش برای مطابقت دادن نظریه ها با گزارش های واقعی رفتارهای مدیران مدرسه در میان محققان آغاز گردید. نظریه پردازان انتقادی نظریه و عمل را در ارتباط تنگاتنگ با هم قرار دادند (Boyan, 1988) و تأکید بسیاری بر برقراری ارتباط بین محققان و کارورزان یا به عبارت دیگر پایان دادن نزاع بین علم و عمل صورت گرفت و سعی بر این بود که یک استاد، رابط بین دانش نظریه و عمل آموزشی تلقی شود. در مقابل این نگاه کاربردی به رشته مدیریت آموزشی، برخی محققان استفاده از نظریه و تحقیق در این رشته را مطرح کردند، به این دلیل که یک عمل زمانی سودمند است که به محک آزمون نظریه ها درآمده باشد (Willower, 1983). بنابراین، ویژگی بارز این دوره را



می‌توان نبرد پارادایمیک در فضای فکری مدیریت آموزشی توصیف نمود. نقد جنبش نظریه با رویکرد نوظهور تفسیرگرایی با این هدف انجام گرفت که دستاوردهای پیشگامان نظریه در مدیریت آموزشی در عمل بی‌ثمر بود. بنابراین، دغدغه بهبود عمل و اثربخشی نظریه‌های شکل گرفته در میدان عمل مورد توجه منتقدان جنبش نظریه از جمله گرینفیلد و نمایندگان نظریه انتقادی مانند بیتس، فوستر و ویلوور قرار گرفت و بدین ترتیب، کوشش برای نظریه‌پردازی از سطح ایالات متحده امریکا فراتر رفت و محققان بریتانیایی و استرالیایی به طور نمونه به خیل صاحب‌نظران این رشته دانشگاهی پیوستند.

### (۵) رویکرد انتقادی به مدیریت آموزشی

به دنبال دیدگاه‌های انتقادی جدید و اراده بسیاری از رهبران جنبش نظریه به تجدیدنظر، سیطره نظریه‌های مدرن و پوزیتیویسم منطقی بر مدیریت آموزشی رو به افول نهاد و دیدگاه‌های انتقادی، فمینیستی و پست‌مدرن، مدیریت آموزشی را دستخوش تغییر قرار دادند (Hare, 1996). در دیدگاه پست‌مدرن، سازمان آموزشی از بند «جنون‌کاری»<sup>۱</sup> در دیدگاه کالاهان<sup>۲</sup> (۱۹۶۲) رها شده و به عنوان یک «آشوب سازمان‌دهی شده»<sup>۳</sup> تعریف می‌شود. به زعم مارچ و السن<sup>۴</sup> (۱۹۷۲) ماهیت سازمان‌های آموزشی براساس «الگوی سطل زباله»<sup>۵</sup> به عنوان آشوب‌های سازمان‌دهی شده بهتر قابل درک است. (Cited in Hare, 1996). پست‌مدرنیست‌ها وجود یک مبنای دانشی را افسانه می‌پندارند و بر این نکته اصرار می‌ورزند که دانش همیشه در شرایط خاص تولید می‌شود و وابسته به زمان و مکان است. آنچه می‌دانیم آن چیزی نیست که به طور عمومی و جهان‌شمول<sup>۶</sup> آن را می‌دانیم. توافقی درباره آنچه دانش «حقیقی» است، تقریباً به چگونگی توزیع قدرت در یک جامعه وابسته است. به عبارت دیگر، قدرتمند بودن شکل خاصی از دانستن (چه چیزی دانش به حساب می‌آید، چه دانشی ارزشمند است و نیست) را پشتیبانی می‌کند که به نوبه خود موقعیت فرد را در یک جامعه تثبیت می‌کند (Donmoyer Imber & Scheurich, 1995). از نگاه پست‌مدرنیسم، هیچ نظری بر نظر دیگر ترجیح ندارد و هیچ حقیقتی پایدار نیست (Cited in Ahanchian, 2007, P. 25). لذا، امکان نظریه‌پردازی به عنوان یک اقدام گذرا و ناپایدار، وافی به مقصود انتظام بخشی به مضامین پراکنده در هیچ رشته علوم اجتماعی از جمله در مدیریت آموزشی نخواهد بود. با ظهور دیدگاه‌های پست‌مدرن در سازمان‌های آموزشی در دهه ۱۹۹۰، ایده «بی‌نظمی سازمانی» مطرح شد که سه ویژگی هدف‌های مبهم و در

1. Cult of Efficiency
2. Callahan
3. Organized Anarchy
4. March & Olsen
5. A Garbage Can Model
6. Universally

بسیاری از موارد متناقض، ابهام فناوری عمل حتی برای شرکت کنندگان و مشارکت سیال اعضا به آن نسبت داده شد. ایده مطرح دیگر در این دوره، ساختار شکنی مبتنی بر وجود ارزش ها به عنوان مفروضه های زیربنایی فلسفی این رشته بود که پوزیتیویسم منطقی را که قائل به رهایی نظریه از ارزش بود را به چالش کشاند. همچنین بررسی عدالت اجتماعی، منابع تسلط اجتماعی و سرکوب ها و توجه به مشارکت زنان و اقلیت ها، زمینه های پیدایش نظریه های انتقادی و فمینیسم را به وجود آورد (Hare, 1996). به دنبال آن، با هدف تلاش برای شنیده شدن «همه صداها»، پژوهش با محوریت جنسیت و تبعیض نژادی در کانون توجه مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی قرار گرفت (Papa, 2009).

سرجیوانی و کارور<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) در اشاره به ضعف علم مطلق مدیریت آموزشی در نادیده گرفتن ملاحظات اخلاقی، طرح یک علم کاربردی از مدیریت آموزشی را که حاصل تلفیق علم و هنر می باشد، پیشنهاد دادند (Hare, 1996). هک و هالینگر از مقبولیت قابل توجه دیدگاه های ایدئولوژیکی در مطالعات این رشته سخن به میان آوردند (Heck & Hallinger, 2005) و مارشال نیز مدیریت و رهبری آموزشی را علاوه بر علم یا حرفه، به عنوان یک فعالیت اخلاقی مدنظر قرار داد (Marshall, 2004). با این تفسیر که مدیران آموزشی از جهات مختلف چه در تصمیم های روزمره و چه هدف های بلندمدت با مسئله اخلاق و مسئولیت اجتماعی سروکار داشته و می توانند بر شخصیت و رفتار دانش آموزان و بهسازی جامعه تأثیر مثبت و یا منفی گذارند (Mirkamali, 2002). نام سرجیوانی با جنبش «رهبری اخلاقی<sup>۲</sup>» در مدارس آمریکا پیوند خورده است. سرجیوانی مدارس را به عنوان اجتماعات فراگیر و دموکراتیک معرفی و رهبری را با موقعیت مرتبط با آن مفهوم سازی نمود. اساساً کار سرجیوانی، تبیین ماهیت رهبری اثربخش در مدارس بود. از دیدگاه او یادگیری و رهبری به طور ذاتی با بهبود مدارس پیوند خورده اند. سرجیوانی بر این عقیده است که توانمندسازی معلمان یک ویژگی مهم رهبری ارزش افزوده است، اما مهم تر از آن، توانمندسازی مدیران یا توانمندسازی مدرسه حائز اهمیت است. مدیران، معلمان، والدین و دانش آموزان عمدتاً در تلاش برای ایجاد مدارس با کیفیت متفاوت می باشند (Hare, 1996).

در آغاز دهه ۱۹۸۰، رویکرد رفاه ملی و گرایش عمومی به گسترش و توسعه، جریان اصلاحات عمومی آموزش و پرورش و به تبع آن رشته مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار داد. مهم ترین اثر آن، جنبش اثربخشی مدرسه با تمرکز بر رویکرد مدیریت مدرسه محور بود. شاکله اصلی مدیریت مدرسه محور جایگزینی ساختار سازمانی غیر متمرکز به جای رویکرد مدیریت متمرکز است. در این راستا، هویت مدیر

1. Sergiovanni & Karver  
2. Moral Leadership

مدرسه به رهبر مدرسه تغییر یافت؛ تغییر از مدیر (تابع رویکرد مدیریت متمرکز و پیرو دستورات از بالا به پایین است) به رهبر (هدف‌ها و استراتژی‌ها را خود تعیین می‌کند و اعضای سازمان را در این مسیر هدایت می‌کند). اساساً هدف اصلی جنبش اثربخشی مدرسه، بازسازی مدارس در پاسخ به نیازهای بازار جهانی بود. این رویکرد به تأثیر در حال افزایش اصول اساسی مدیریت کسب‌وکار بر مدیریت آموزشی اشاره دارد. در نتیجه تأثیر عمیق رویکردهای لیبرال بر مدیریت دولتی، روش‌های تجارت بنیان بر مدیریت سازمان‌های عمومی غالب شد و رویکردهای متناظر با مدیریت کسب‌وکار مانند مدیریت کیفیت جامع، مدیریت منابع انسانی و مدیریت استراتژیک مطرح شدند. این تغییر پارادایمیک، مدیریت آموزشی را نیز از طریق ترویج اصلاحات بازار محور در نظام آموزشی بسیاری از کشورها دربرگرفت (Ozdemir, 2011). بدین ترتیب، در دهه‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ مدارس اثربخش با رهبری آموزشی ادغام شد (Papa, 2009). در دهه ۱۹۹۰، رویکردهای اصلاحی مدرسه بر سه محور اساسی رویکرد اثربخشی مدرسه (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995)، رویکرد ساختارزدایی مدرسه (Caldwell & Spinks, 1998) و رویکرد مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده توسط لیث‌وود با الهام از دیدگاه پیتز سنچ (۱۹۹۰) پایه‌ریزی شدند. در این دوره باوجود پیشرفت و تغییر در رشته و جهت‌گیری مطالعات به سمت مسائل روز و کاربردی، گریفیث (۱۹۹۷) همچنان با انتقاد از ناکافی بودن بررسی مشکلات کارورزان توسط نظریه‌پردازان، معتقد به فقدان یک نظریه قوی در این رشته بود. مشابه مقالات علمی موردبررسی در دهه ۱۹۸۰، تصویر ایجاد شده در مقالات دهه ۱۹۹۰ نیز گسترش مرزها را در این رشته نشان می‌دهد. به زعم سافورد<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، پارادایم‌های متعدد و تنوع موضوعی مطالعات صورت گرفته در ادبیات این رشته، تعریف دقیق علم و تحقیق در مدیریت آموزشی را غیرممکن کرده است. او چنین نتیجه می‌گیرد که این رشته کاربردی مرزهای روشنی ندارد و جامعه علمی آن معمولاً از این شاخه به آن شاخه پریده‌اند و همچنان پاسخی برای این سؤال که مدیریت آموزشی چیست و هسته فنی و موضوع‌های اصلی این رشته کدام‌اند، نیافته‌اند (Oplatka, 2008). لازم به ذکر است، بسیاری از تفاوت‌ها و اختلاف‌نظرهایی که در باب ماهیت و کارکرد مبنای دانش مدیریت آموزشی به چشم می‌خورد، بیشتر ناشی از تفاوت‌های معرفت‌شناختی و ایدئولوژیک بوده است. چنانکه هر یک از رویکردها با تمرکز بر برخی جنبه‌ها و غفلت از برخی دیگر، چشم‌اندازهایی از مدیریت آموزشی را توسعه داده‌اند که توأم با گونه خاصی از ادراک، تعصب قراردادی یا انضباط فکری بوده است (Donmoyer & Imber, 1995).

---

1. Swafford

با وجود این، به زعم تونی بوش مدیریت آموزشی یک رشته مهم قلمداد می شود و نیازمند بازسازی است (Bush, 1999). از دیدگاه پوندر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، بزرگ ترین چالشی که محققان دانشگاهی با آن روبرو هستند، ایجاد یک رابطه اثربخش بین کارورزان و سیاست گذاران است. محققان به جای این که راه های اثربخش روبرو شدن با این چالش ها را تصریح کنند، تنها به ذکر این چالش ها بسنده کرده اند. بنابراین، در این دوره همچنان مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته از هم گسیخته و پراکنده مورد انتقاد قرار گرفته می گیرد (Oplatka, 2008). ازد میر بر پایه تحلیلی که از تاریخ مدیریت آموزشی ارائه می دهد، خاطر نشان می سازد که مدیریت آموزشی نتوانسته به طور کامل به یک هویت مستقل هم از نظر تاریخی و هم از نظر طبقه بندی برسد (Ozdemir, 2011). یکی از چالش های مهم مدیریت آموزشی در این دوره، وابستگی آن به جامعه شناسی است که گاتر (۲۰۱۰) از آن به روندی نوظهور یاد می کند. نفوذ رویکردهای جامعه شناسی به مدیریت آموزشی تا آنجاست که شواهدی از دیدگاه های متفکران بزرگ جامعه شناسی مانند بوردیو، فوکو، آرنه، دریدا و لیوتار در ادبیات مدیریت آموزشی به چشم می خورد. به زعم گاتر، در این روند دو دشواری اساسی وجود دارد: نخست، دشواری تفکیک دو حوزه جامعه شناسی و مدیریت آموزشی به سبب ورود ایده ها و واژگان تخصصی و در نتیجه گرانباری آن. دوم، عدم استفاده گسترده از منابع نظری و بلکه گزینش آنها در خدمت هدف های محققان. دو چالش اساسی که به تبع آن ایجاد خواهد شد این است که ورود بینش های جدید به این حوزه محدود شود و مادامی که منابع نظری گزینشی انتخاب شوند، ممکن است تاریخ معرفت شناختی مفاهیم و روابط آنها با یک نظریه بزرگ تر از دست برود (Eacott, 2016).

به طور کلی، توسعه دانش مدیریت آموزشی را در طول قرن بیستم می توان به کوشش محققان امریکایی و استرالیایی و سپس بریتانیایی نسبت داد. مبدأ و خاستگاه اندیشه مدیریت آموزشی ایالات متحده امریکا به شمار می آید و سپس شاهد گسترش این تفکر در کشورهای بریتانیا و استرالیا هستیم. بنابراین، آن چنانکه جنبش نظریه در مدیریت آموزشی را بر محور اثبات گرایی به محققان امریکایی نسبت می دهند، نقش چشمگیر محققان استرالیایی در توسعه تفکر انتقادی به مدیریت آموزشی به ویژه نقد گفتمان هژمونیک قابل ملاحظه است. چنانکه، ایکات بیان می دارد، آن زمان که برایان کالدول (۱۹۸۸؛ ۱۹۹۲؛ ۱۹۹۸) فضایل مدرسه خود-مدیریتی را اشاعه می داد، جان اسمیت و همکارانش جنبش را بر اساس آثار اجتماعی آن مورد نقد قرار دادند. در جایی دیگر، نظریه انتقادی ریچارد بیتس (۱۹۸۰) به عنوان بدیل مناسب برای تجربه گرایی منطقی جنبش نظریه امریکایی و جنبش اومانیهستی توماس گرینفیلد مطرح شد و

انسجام طبیعت‌گرایی ایورز و لاکومسکی یک دیدگاه پسااثبات‌گرایی را پیشنهاد نمود که بسیاری از نقدهای «علم» در مدیریت آموزشی به چالش کشید. این مجموعه آثار در تاریخ فکری محققان مدیریت آموزشی استرالیا در عصر معاصر قابل توجه‌اند (Eacott, 2013).

## نتیجه

هدف اصلی این مطالعه ارائه تصویری تاریخی از روند تحولات فکری در مدیریت آموزشی در طول قرن بیستم بود. کانون این تحولات ایالات متحده آمریکا سپس استرالیا و بریتانیا می‌باشد، البته این به معنی انکار و کم‌ارزش تلقی کردن کوشش‌ها و تحولات مدیریت آموزشی در سایر جوامع نیست. مرور رویدادهای تاریخی مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که در تاریخ اندیشه این رشته برای گریز از آشفتگی فکری، کوشش گسترده‌ای با هدف خلق مبنای دانش مدیریت آموزشی صورت پذیرفته است. درباره معنادار بودن و اثرگذاری این کوشش‌ها تردید وجود دارد؛ زیرا جنگ پارادایم‌ها در این رشته و جدال بین دانش نظری و دانش عملی به این آشفتگی در ساخت مبنای دانش دامن زده است. با نظر به آنچه کوهن با بهره‌گیری از اصطلاح پارادایم در توصیف فرایند پیشرفت علم مطرح می‌کند، روند پیشرفت و تحول دانش مدیریت آموزشی در تناظر با چگونگی ظهور و سقوط پارادایم‌های حاکم و متأثر از علوم دیگر به‌ویژه علوم اجتماعی قابل درک است. هرچند به زعم دیوید هر، می‌توان سنت پژوهشی لادن را جایگزین پارادایم کوهن نمود (Hare, 1996) تا بازتاب تنوع چشم‌اندازها و روش‌شناسی‌ها را در تولید دانش مدیریت آموزشی به شکل روشن‌تری تصور کرد. هرچند به‌سادگی نمی‌توان مدعی شد که در تاریخ اندیشه این رشته، نظریه قدرتمند و تأثیرگذاری که بتواند در عمل کارایی خود را نشان دهد، مطرح نشده است، اما کنار گذاشتن این تردید هم به توسعه رشته مدیریت آموزشی کمکی نخواهد کرد. رشته مدیریت آموزشی در طول زمان همچون بسیاری از سایر رشته‌های علمی، به‌ویژه علوم اجتماعی، از محیط علمی پیرامون خود متأثر بوده است. با توجه به جایگاه آموزش و پرورش در کشورها، حاکمان و سیاست‌گذاران در تعریف و تغییر راهبردهای این رشته تأثیر بسزایی داشته‌اند. شاید بتوان تردید درباره کارآمدی رشته را به ابهام درباره قلمرو آن مرتبط دانست. با گذشت یک قرن از عمر مدیریت آموزشی، شواهد موجود از مشخص نبودن حدود و ثغور در قلمرو نظری مدیریت آموزشی حکایت دارند. به زعم هالینگر و چن (۲۰۱۴) با گذر زمان، هرچه رشته مدیریت آموزشی پیش رفته، مرزهای آن نه تنها روشن‌تر نشده بلکه گسترده‌تر و در نتیجه پراکنده‌تر و مبهم‌تر نیز شده است. یکی از نشانه‌های مهم این گسترده‌گی و پراکندگی

را می توان به شکاف بین نظریه و عمل نسبت داد. چنانکه آشفتگی فکری ادراک شده نظیر آنچه اکنون با آن مواجه هستیم، پیش از این و در دهه های نخست قرن بیستم نیز به خاطر نداشتن نظریه یا مبنای نظری، گذشته مدیریت آموزشی مبتنی بر عمل (اواخر قرن نوزدهم) را مورد تردید قرار داد و زمینه های ظهور جنبش توسعه نظریه در مدیریت آموزشی را فراهم آورد. به رغم قریب به یک صد سال کوشش در این مسیر، بار دیگر و در اواخر قرن بیستم، چالش عدم کفایت جنبش در ایجاد مبنای نظری قوی که منجر به بهبود عمل شود، مطرح گردید. به زعم سرجیوانی (۱۹۹۴) مدیریت آموزشی در چنبره ضرورت کاربرد بسیاری از مفاهیم و استعاره های مختلف اقتباس شده از نظریه های گوناگون مانند نظریه سازمانی، نظریه مدیریت و جامعه شناسی گرفتار شده است. تلقی مدرسه به عنوان یک سازمان رسمی، سازمان حرفه ای، سازمان ارگانیک و غیره استعاره هایی هستند که در مدیریت آموزشی عمومیت یافته اند. این در حالی است که مدرسه نه به عنوان یک سازمان بلکه باید به عنوان یک اجتماع<sup>۱</sup> تعریف شود و منابع اختیار رهبری می بایست در رهبری اخلاقی خلاصه شود. از دیدگاه برخی منتقدان این رشته مانند بیتس و فوستر، مادامی که مدیریت آموزشی بر مبنای نظریه مدیریت علمی (معادل اثبات گرایی) تعریف شود، صرفاً بر جنبه های فنی - رویه ای عمل تأکید شده و از تحلیل فرهنگی غفلت شده است (Orlosky et al., 1984).

کوشش برای پر کردن شکاف بین نظریه و عمل زمینه پذیرش رویکرد کثرت گرایی نظری و تأکید بر چشم اندازها به جای یک نظریه واحد را فراهم آورد. پراکندگی و گستردگی دامنه فعالیت مدیریت آموزشی را تا حدی می توان به ماهیت این رشته و تنوع چشم اندازهای آن نسبت داد. چنانکه، برخی نویسندگان با مرور نظام مند مقالات منتشر شده در این حوزه به تنوع موضوع ها و گستردگی آن اشاره داشته اند. بر همین اساس فرض شده است که نمی توان ادعای «مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته یکپارچه» را پذیرفت. فرض بدیل آن این است که مدیریت آموزشی یک رشته کاربردی است و این اندیشه در طول زمان بر تفکر اندیشمندان آن حاکم بوده است، هر چند ممکن است بر مبنای آن عمل نکرده باشند. با وجود اختلاف در دیدگاه ها، در این فرض اتفاق نظر بیشتری وجود دارد که نظریه و عمل در مدیریت آموزشی دو مفهوم جدا از هم نیستند. دیدگاه سرجیوانی و کارور در این خصوص که تصمیم گیری مدیریتی باید از طریق نظریه جهت داده شود، به وسیله شهود تقویت شود و با نظر به سیستم ارزشی شخصی مدیران تعریف شود، را می توان گواهی بر این ادعا دانست. صرف نظر از تعریف های ارائه شده از مدیریت آموزشی مبنی بر تلفیق علم و هنر و مهارت حل مسائل سازمان، به نظر می رسد که باید

هویت مدیریت آموزشی را در هدف‌های آن جستجو کرد. همین خصیصه یعنی تمایز و منحصر به فرد بودن در هدف است که این رشته را از سایر رشته‌های موازی به‌ویژه در «علوم اداری» مشخص می‌کند. کانون توجه مدیریت آموزشی و عالی‌ترین هدف آن را می‌توان ارتقای اثربخشی آموزش و یادگیری در سطح سازمان یا واحد آموزشی دانست.

سرانجام، مرور تاریخ اندیشه مدیریت آموزشی در شرایط کنونی نشان داد که رویکردهای نوظهور مانند نظریه انتقادی، فمینیسم و پست‌مدرنیسم آنچه را که مبنای دانش مدیریت آموزشی قلمداد می‌شود را مورد سؤال قرار داده و از این طریق احتمال دستیابی به وحدت نظری را تضعیف کرده‌اند. در همین رابطه شاید بتوان دلیل اصلی موضع انفعالی در برابر این انتقادهای در بالاترین رشته مدیریت آموزشی در نوسان نظری بین حوزه‌های مستقل این رشته با سایر رشته‌های مدیریت دانست که عمدتاً بر اساس پیش‌فرض‌های اثبات‌گرایی تکوین یافته‌اند و فقط بر جنبه‌های فنی- رویه‌ای عمل تأکید می‌کنند. در همین رابطه گرینفیلد به صراحت اعلام می‌دارد که علم اداری در آموزش و پرورش شکست خورده است؛ زیرا پذیرش قاطع علم اثبات‌گرایی باعث شده تا نظریه و پژوهش بر تصویری از واقعیت به‌جای نیروهای پدیدارشناختی که خود واقعیت هستند، تأکید کنند. این رویکرد (اثبات‌گرایی) به سختی نتیجه می‌دهد، و نتایجش اغلب ناتوان، بی‌ربط یا گمراه‌کننده است. ریچارد بیتس (۱۹۸۰) نیز چنین توصیه می‌کند که مدیریت آموزشی باید از تلاش برای یک نظریه مسلم با این فرض که قوانینی را برای راهنمای مدیران استخراج نماید، دست بردارد و تقلید از علم مبتنی بر اثبات‌گرایی را فراموش کند. به نظر می‌رسد نظریه‌پردازان انتقادی با توافق بر سر مفروضه‌های بنیادین دانش مدیریت آموزشی بر مبنای تنوع، نژاد، قومیت، و طبقه اجتماعی با هدف مبنای دانش به طور کلی موافق‌اند. به این معنی که باید روی مسائل اساسی مربوط به عمل مدیریت آموزشی و آنچه ضروری است رهبران مدرسه بدانند، تمرکز شود. از این رو، توجه به موضوع‌هایی مانند ظلم و ستم، دیدگاه انتقادی نسبت به آموزش و پرورش، توانمندسازی و تحول و تأکید بر اصول و ارزش‌های اخلاقی را به عنوان مبنای دانش مدیریت آموزشی معرفی می‌کنند.

## References

- Ahanchian, M. R. (2007). *The End of Management: The collapse of management narrative in the modern era*. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Ahanchian, M.R. (2014). Utopianism and Evolution in Education. *Foundations of Education Journal*. 4 (1), 72-83. (In Persian)
- Bates, R. (2013). Educational administration and the management of knowledge: 1980 revisited. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 189-200.
- Boyan, N. J. (1988). *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association*. Longman Pub Group.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Caldwell, B., & Spinks, J. M. (1998). *Beyond the self-managing school*. Psychology Press.
- Dobuzinskis, L. (1997). Historical and epistemological trends in public administration. *Journal of Management History*, 3(4), 298-316.
- Donmoyer, R., & Imber, M. (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. SUNY Press.
- Donmoyer, R., & Imber, M. (1995). The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives. SUNY Press.
- Eacott, S. (2013). Rethinking leadership in education: A research agenda. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 113-125.
- Eacott, S. (2016). Sociological Approaches to Educational Administration. In M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer Science+Business Media Singapore.
- Eacott, S., & Evers, C. (2015). *New Frontiers in Educational Leadership, Management and Administration Theory*.
- Greenfield, T., & Ribbins, P. (Eds.). (2005). *Greenfield on educational administration: Towards a humane craft*. Routledge.
- Gunter, H. M. (2001). Knowledge production and the field of leadership studies from 1960. *Teachers and Teachers' Work*, 9, 3.
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hare, D. (1996). *Theory development in educational administration*. UMI Microform 9624189
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hyung Park, S. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388.
- Johnston, G., & Carol, Y. (1986). *Research and thought in administrative theory: Development in the field of educational administration*. Network: University Press of America.
- Lakomski, G. (1987). Critical theory and educational administration. *Journal of Educational Administration*, 25(1), 85-100.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Maxcy, S. J. (2005). *Theory development in educational administration*. Retrieved from [www.nou.edu.ng/uploads/NOUN\\_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf](http://www.nou.edu.ng/uploads/NOUN_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf)



- Mirkamali, M. (2003). Ethics and social responsibility in educational administration. *Journal of Psychology and Education*, 33 (1), 201-221. (In Persian)
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10.
- Orlosky, D. E., Lloyd, E. M., & Shapiro, A. (1984). *Educational administration today*. New York.
- Orucu, D. (2006). *An Analysis of the Present State of Educational Administration Scholarship in Turkey from the Perceptions of the Scholars in Ankara*. (Doctoral dissertation, Middle East Technical University, 2006).
- Özdemir, M. (2011). Educational Administration: A Science at the Intersection of Public Administration and Business Administration. *Amme Idaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. *Educational leadership and administration*, 2, 153.
- Sadeghi Fasaee, S., & Erfanmanesh, I. (2015). Methodological Foundation of documentary research in social science. *Culture for Strategy*, 29.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Sears, J. B. (1922). *Philanthropy in the history of American higher education* (Vol. 26). Transaction Publishers.
- Sharma, S. L. (2009). *Educational management: A unified approach of education*. Global India Publications.
- Shirazi, A. (1994). *Educational Management*. Mashhad: SID Publications, (1st Ed.). (In Persian)
- Willower, D. J. (1987). Inquiry into educational administration: The last twenty-five years and the next. *Journal of Educational Administration*, 25(1), 12-28.