Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article **ISSN (Online): 7051-3060**

Manifesto for Research in Educational Management in the 21st Century

Hossein Rahimi* [1]

* Correspondence:
h.rahimi315hm@gmail.com

1. Department of Educational Sciences, Educational Management, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Iran

Received: 26 December 2024

Revision: 8 February 2025

Accepted: 12 February 2025

Published online: 20 March 2025

Abstract

Scholars in the field of educational leadership and management face a fundamental dilemma: should they view the field as focused on the characteristics, behaviors, and practices of leaders and leadership, or should they focus on the dynamic relationships that emerge from the organization of education? The credibility of the field, both within and outside academia, as well as the usefulness of its claims to knowledge, is at stake in this dilemma.

In honor of Neil Cranston's lecture, I seek to honor the rich history of interdisciplinary dialogue and debate in the field by presenting a "manifesto" that aims to reframe the educational leadership and management project by focusing less on leaders and leadership and more on the delivery of education, particularly in schools.

According to the available evidence, leadership accounts for only five to ten percent of the impact on educational outcomes. Therefore, focusing solely on it risks ignoring or downplaying the other 90 to 95 percent of factors within and outside the school.

The project of educational management as education delivery represents a major expansion in studies at the intersection of education, public administration, demography, geography, economics, sociology, history, and other disciplines. This intersection provides fertile ground for the development of innovative forms of analysis on an international scale and is an ideal starting point for research to generate impacts and interactions that are meaningful to researchers, policymakers, systemic authorities, schools, educators, and communities.

Keyword: Improving the quality of education, educational leadership, research in educational management

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Rahimi *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 1:3

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

مانیفست پژوهش در مدیریت آموزشی قرن ۲۱

حسین رحیمی

* نویسنده مسئول:
h.rahimi315hm@gmail.com

دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده:

پژوهشگران در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی با یک دوراهی اساسی روبه‌رو هستند: آیا باید این حوزه را به عنوان پژوهشی متمرکز بر ویژگی‌ها، رفتارها و عملکردهای رهبران و رهبری در نظر بگیرند یا بر روابط پویای در حال شکل‌گیری که ناشی از سازماندهی آموزش هستند، تمرکز کنند؟ اعتبار این حوزه، چه در داخل دانشگاه و چه در خارج از آن، و همچنین سودمندی ادعاهای دانش در این دوراهی در خطر است.

به مناسبت سخنرانی نیل کرانستون، من در پی احترام به تاریخ غنی گفتگو و بحث‌های چندرشته‌ای در این حوزه هستم و قصد دارم یک "مانیفست" ارائه دهم که هدف آن بازنگری پروژه مدیریت و رهبری آموزشی با تمرکز کمتر بر رهبران و رهبری و در عوض بر ارائه آموزش، به ویژه در مدارس، باشد.

بر اساس شواهد موجود، رهبری تنها پنج تا ده درصد از تأثیر بر نتایج آموزشی را به خود اختصاص می‌دهد. بنابراین، تمرکز صرف بر آن خطر نادیده گرفتن یا کم‌اهمیت جلوه دادن ۹۰ تا ۹۵ درصد دیگر عوامل درون مدرسه‌ای و همچنین عوامل خارج از مدرسه را به همراه دارد.

بازنگری پروژه مدیریت آموزشی به عنوان ارائه آموزش، نشان‌دهنده گسترش عمده‌ای در مطالعات در تقاطع آموزش، مدیریت دولتی، جمعیت‌شناسی، جغرافیا، اقتصاد، جامعه‌شناسی، تاریخ و دیگر رشته‌ها است. این تقاطع زمینه‌ای حاصلخیز برای توسعه اشکال نوآورانه‌ای از تحلیل در مقیاس بین‌المللی فراهم می‌کند و نقطه شروع ایده‌آلی برای پژوهش است تا تأثیرات و تعاملاتی ایجاد کند که برای پژوهشگران، سیاست‌گذاران، مقامات سیستمیک، مدارس، مربیان و جوامع حائز اهمیت باشد.

کلیدواژه: بهبود کیفیت آموزش، رهبری آموزشی، پژوهش در مدیریت آموزشی

تاریخ دریافت: ۶ دی ۱۴۰۳
تاریخ بازنگری: ۲۰ بهمن ۱۴۰۳
تاریخ پذیرش: ۲۴ بهمن ۱۴۰۳
تاریخ انتشار: ۳۰ اسفند ۱۴۰۳

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this licens, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

بیوگرافی پرفسور اسکات ایکات

پرفسور اسکات ایکات معاون رئیس مدرسه پژوهش در دانشکده آموزش و پژوهشگر همکار در موسسه گونکی برای آموزش در دانشگاه نیوساوث ولز سیدنی و استاد مدعو در بخش مدیریت آموزشی در دانشکده آموزش دانشگاه ساسکاچوان است. او رهبری یک برنامه پژوهشی بین‌رشته‌ای را بر عهده دارد که به دنبال توسعه ابزارهایی برای مربیان، مدارس و سیستم‌ها به منظور درک بهتر ارائه آموزش از طریق نظریه رابطه است. رویکرد رابطه‌محور متمایز او منجر به دعوت برای برگزاری کارگاه‌ها و سخنرانی‌ها در نروژ، کانادا، ایالات متحده، اندونزی، آفریقای جنوبی، مکزیک و سراسر استرالیا شده است.

اسکات بیش از ۱۰۰ نشریه منتشر کرده و پروژه‌های تحقیقاتی عمده‌ای را رهبری کرده است که تأمین بودجه آنها به ۳.۷ میلیون دلار می‌رسد. او همچنین با موفقیت پژوهش‌های خود را به سیاست و عمل تبدیل کرده است.

موضوع اصلی مقاله

این مقاله نگاهی انتقادی به پژوهش‌های موجود در حوزه مدیریت آموزشی دارد. نویسنده معتقد است که تمرکز بیش از حد بر ویژگی‌های رهبران و رهبری، منجر به نادیده گرفتن عوامل مهم دیگری می‌شود که بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارند. به جای این رویکرد، نویسنده پیشنهاد می‌کند که پژوهش‌ها باید بر روی فرایند کلی ارائه آموزش و عوامل متعددی که بر آن تأثیر می‌گذارند، متمرکز شوند.

مفاهیم کلیدی

دوراهی پژوهشی: تمرکز بر رهبران یا تمرکز بر فرایند کلی آموزش

اهمیت عوامل درون و بیرون مدرسه: علاوه بر رهبری، عوامل دیگری مانند ساختار مدرسه، منابع، جوامع محلی و ... نیز بر کیفیت آموزش تأثیرگذارند.

رویکرد بین‌رشته‌ای: نویسنده بر اهمیت استفاده از دانش رشته‌های مختلف مانند جامعه‌شناسی، اقتصاد و ... برای مطالعه پدیده آموزش تأکید می‌کند.

هدف پژوهش: تولید دانش کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش و سیاست‌گذاری آموزشی

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

این مقاله دعوت به تغییر رویکرد در پژوهش‌های مدیریت آموزشی است و پیشنهاد می‌کند که پژوهشگران باید با نگاهی جامع‌تر و بین‌رشته‌ای به مطالعه پدیده آموزش بپردازند.

روی چهار مسئله تمرکز خواهیم کرد؛ تاریخچه این حوزه، ریشه‌های اختلالات در این حوزه، محدود شدن حوزه در طول زمان، و حاشیه‌نشینی مسائل اجتماعی بزرگ.

در حالی که در نگاه اول این موارد ممکن است تنها به عنوان انتقادی از این حوزه به نظر برسند، اما در واقع پایه و اساس برای ایجاد امید و یک برنامه جایگزین هستند؛ برنامه‌ای که حتی با ریشه‌های خود این حوزه نیز همسو است.

ریشه‌های بحران

بحران‌ها به طور ناگهانی ظاهر نمی‌شوند، بلکه نشانه‌هایی هشداردهنده در طول مسیر وجود دارد، حتی اگر متوجه آن‌ها نشویم. پژوهش در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی در استرالیا بخشی از یک برنامه بین‌المللی طولانی‌مدت است. جدا از بسیاری از داستان‌های ویلیام واکر، کافی است به لوگوهای ACEL و CCEAM نگاه کنید تا نقش اساسی استرالیا را در این حوزه در سطح جهانی ببینید.

پروژه

این پروژه با هدف درک این موضوع است که چگونه مدیران میانی در مدارس می‌توانند ظرفیت معلمان را برای تأثیر مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان افزایش دهند. با توجه به عقب ماندن دانش‌آموزان استرالیایی نسبت به همتایان خود در سطح بین‌المللی، بهبود نتایج تحصیلی یک ضرورت ملی است. یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر مدرسه برای معلمان کلید دستیابی به این هدف است و مدیران میانی به عنوان تسهیل‌گران مهم چنین یادگیری شناخته می‌شوند.

با استفاده از روش‌شناسی مبتنی بر عمل، این پروژه به بررسی این موضوع خواهد پرداخت که چگونه اجرای یادگیری حرفه‌ای توسط مدیران میانی بر تدریس در کلاس درس و نتایج دانش‌آموزی تأثیر می‌گذارد. نتایج پیش‌بینی‌شده این تحقیق امکان توسعه روش‌هایی را فراهم خواهد کرد که به ایجاد یک منشور بهترین عملکرد رهبری میانی برای بهبود تدریس و یادگیری در مدارس استرالیایی کمک کند.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

تاریخچه این حوزه

ویلیام اچ. پین به عنوان نویسنده یکی از اولین کتاب‌های مدیریت آموزشی – با عنوان "فصل‌هایی در مورد نظارت بر مدارس" (پین، ۱۸۷۵) – شناخته می‌شود. او همچنین طراح اولین دوره آموزشی برای مدیران مدارس در سال ۱۸۸۱ بوده است.

پین قبل از اینکه به عنوان استاد علوم و هنر آموزش در دانشگاه میشیگان (۱۸۷۹) و سپس به عنوان اولین استاد علم تعلیم و تربیت در ایالات متحده آمریکا شناخته شود، در مدارس نیویورک و میشیگان به عنوان معلم، مدیر و ناظر فعالیت می‌کرد. اعتبار حاصل از داشتن موقعیت‌های مهم در مدارس یا سیستم‌ها، برای دانشگاهیان مدیریت آموزشی و رهبری در دانشگاه‌ها در سطح جهانی یک اصل اساسی بوده و همچنان باقی مانده است. در سال ۱۹۰۵، کالج معلمان کلمبیا، نخستین هشت دکترای مدیریت آموزشی را اعطا کرد که به اعتقاد ج. ا. کالبرستون (۱۹۸۸) نقطه عطفی در این حوزه به شمار می‌آید. در میان این فارغ‌التحصیلان، الود کابرلی و جورج استریر به عنوان اولین استادان مدیریت آموزشی شناخته می‌شوند (ویلوئر و کالبرستون، ۱۹۶۴). همچنین، اولین دپارتمان‌های مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های ایالات متحده به سرعت در اوایل دهه ۱۹۰۰ تأسیس شدند (کالاوان، ۱۹۶۲؛ تاک و هانسوت، ۱۹۸۲). چهره‌های کلیدی این حوزه شامل جورج استریر در کالج معلمان کلمبیا، الود کابرلی در دانشگاه استنفورد، پل اچ. هانوس در هاروارد، ادوارد سی. الیوت در دانشگاه ویسکانسین و جان فرانکلین بابیت در دانشگاه شیکاگو بودند.

موضوعات پایان‌نامه‌های این استادان تأثیرگذار نیز به عنوان نقاط عطفی در حوزه معاصر مدیریت آموزشی به شمار می‌روند. هانوس، که اولین عضو هیئت علمی در زمینه آموزش در هاروارد بود، آموزش را به عنوان یک فرآیند اجتماعی می‌دید و آن را در سطح ملی با مدرسه به عنوان نهادی برای پیشرفت اجتماعی مرتبط می‌کرد. الیوت یکی از نخستین افرادی بود که از آمار در مطالعه مدیریت مدرسه استفاده کرد (بورین، ۱۹۷۰) و در ادامه کار خود در مدیسون، مقیاسی برای ارزیابی شایستگی و صلاحیت معلمان توسعه داد. او و دانیل استارچ نشان دادند که نمره‌دهی به کار دانش‌آموزان به اندازه کیفیت واقعی کار به معلم و مدرسه بستگی دارد (استارچ و الیوت، ۱۹۱۲، ۱۹۱۳).

بابیت نیز به برنامه درسی علاقه‌مند بود و به دنبال جایگزینی دروس سنتی با موضوعاتی بود که بر اساس جنبه‌های واقعی زندگی مانند شهروندی و اوقات فراغت طراحی شده بودند. او بر این باور بود که مدرسه باید نیازهای جامعه را بر اساس تحلیل علمی تامین کند. در مورد محتوای تدریس این دوره‌ها، می‌توان به نسخه آنلاین برنامه درسی جورج استریر و ادوارد اوندن برای اصول مدیریت آموزشی اشاره کرد. این دوره یک ساله در نیمسال اول موضوعاتی مانند سیستم آموزشی ملی، سازماندهی آموزش در سطوح مختلف دولت، پشتیبانی از مدارس و روابط با دولت را پوشش می‌دهد و در نیمسال دوم به توسعه سیستم‌های مدرسه‌ای، مناطق و گیاهان

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

(از جمله سازماندهی، نظارت، کارکنان، دانش‌آموزان، حسابداری، مواد و رشد) می‌پردازد. استریر همچنین متنی درباره استفاده از روش‌های کیفی در مدیریت آموزشی نوشت.

من به ویژه به الود کابرلی توجه دارم. با وجود داشتن دکترا از کالج معلمان، کابرلی پیشینه کمی در مطالعه آموزش داشت. تحصیلات و پیشینه حرفه‌ای الود کابرلی در زمینه زمین‌شناسی و علوم فیزیکی بود، اما او همچنان سمت‌های نظارتی را در حوزه آموزش بر عهده داشت. این کمبود پیشینه آموزشی قبل از ایفای نقش‌های مدیریتی، به عنوان یک مسئله پایدار برای سیستم‌های مدرسه، به ویژه از دهه ۱۹۸۰ (بیار، ۱۹۸۹) شناخته می‌شود و امروزه نیز موضوعی داغ برای وزارت آموزش نیو ساوت ولز است. بر اساس تجربه و دکتری که به نظر می‌رسد یک ساله بوده است، پس از تصدی پست خود در دانشگاه استنفورد، کابرلی کلاس‌هایی را در زمینه "مدیریت مدرسه، مشکلات مدرسه، سازماندهی مدرسه، آمار مدرسه، مدارس متوسطه، تاریخ آموزش و رابطه نادانی و جرم با آموزش" تدریس کرد (تاک و هانسوت، ۱۹۸۲، ص ۱۲۴). نکته کلیدی که باید به خاطر داشت، هشدار جان دیویی (۱۹۰۲) است که می‌گوید: "به راحتی می‌توان در دام باورهای نادرست در مورد آموزش افتاد، زیرا این باورها اغلب توسط افرادی که تجربه عملی کمی در آموزش داشته‌اند، ارائه می‌شوند.

"در گفتار روزمره ما از سازمان‌ها طوری صحبت می‌کنیم که انگار واقعی هستند. نه دانشمندان و نه افراد عادی مشکلی با صحبت‌هایی که در آن سازمان‌ها «به کار گرفته می‌شوند»، «با محیط خود سازگار می‌شوند»، «اهداف خود را روشن می‌کنند» یا «برای اجرای سیاست اقدام می‌کنند» ندارند. آنچه به کار می‌گیرد، سازگار می‌شود، روشن می‌کند یا اقدام می‌کند، به ندرت مورد سؤال قرار می‌گیرد. بنابراین، زیربنای باورهای گسترده در مورد سازمان‌ها، این فرض آشکار وجود دارد که سازمان‌ها نه تنها واقعی هستند، بلکه از اعمال، احساسات و اهداف افراد نیز متمایز هستند(T.B. Greenfield Ribbins, 1993, p. 1) ".

گرینفیلد با الهام از فلسفه و علوم اجتماعی گسترده‌تر، بیش از مطالعات اداری، دانش و سنت‌های پژوهشی جدیدی را به حوزه مدیریت آموزشی آورد. کار او به ویژه برای کسانی که به دنبال ارائه یک علم عینی و بی‌طرفانه مدیریت بودند، چالش‌برانگیز بود. به عبارت ساده، گرینفیلد ایده ادعاهای دانش بی‌طرفانه و ارزش‌محور را رد کرد و این ایده را به چالش کشید که هر روشی (کمی یا کیفی) ادعای بیشتری بر حقیقت یا واقعیت دارد.

شایان ذکر است که گرینفیلد مدرک کارشناسی ارشد و دکترای خود را از دانشگاه آلبرتا (یکی از اعضای اصلی CPEA دریافت کرد و سپس مدتی را در دانشگاه بریتیش کلمبیا و پس از آن مدت قابل توجهی از دوران حرفه‌ای خود را در انستیتوی انتاریو برای مطالعات آموزشیOSIE) ، یکی دیگر از اعضای(CPEA) گذراند. شدیدترین واکنش به کار گرینفیلد از سوی محققان مستقر در

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

ایالات متحده بود. یک عدم پذیرش گسترده از سوی همکارانش در تلاش برای انجام هرگونه کار غیرمتعارف در این حوزه وجود داشت.

دانیل گریفیث، یکی از برجسته‌ترین محققان آمریکایی در آن زمان، به شدت به گرینفیلد و استدلال‌های او حمله کرد. در مجموعه‌ای از مقالات بین سال‌های ۱۹۷۵ و ۱۹۷۹، کار گرینفیلد را به‌طور صریح، ساده‌لوحانه، فاقد شواهد و مبانی نظری توصیف کرد و او را به عنوان یک "آدم‌برفی" معرفی نمود. پیامدهای حرفه‌ای و تا حدودی شخصی برای گرینفیلد پس از انتشار مقالاتش در سال‌های ۱۹۷۳ و ۱۹۷۴، در پاورقی‌ها و مبادلاتش با پیتر ریبینز در مجموعه مقالات ۱۹۹۳ او درباره مدیریت آموزشی: به سوی یک علم انسانی، مشهود بود.

رویکرد انتقادی اجتماعی از دهه ۱۹۷۰ به بعد، با گسترش جنگ‌های پارادایمی (Waite, 2002) و ظهور موقعیت‌های جایگزین متعدد در علوم اجتماعی، انتقادهای جدی‌تری نسبت به رویکردهای ارتدوکس آشکار کرد. این رویکرد، به‌ویژه با افزایش شتاب در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، پژوهش در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی را مجبور کرد تا به موضوعاتی مانند قدرت، جنسیت و نژاد بپردازد، همزمان با ادامه حملات به کیفیت و رویکردهای تحقیق. در این دوره، نظریه انتقادی در مدیریت آموزشی با آثاری از ریچارد بیتس در استرالیا و ویلیام (بیل) فورستر در ایالات متحده آمریکا ظهور کرد. همچنین، آثار جان اسمیت و همکارانش به عنوان بخشی از "مدرسه دیکین" نیز در این زمینه قابل توجه بود.

جیل بلک‌مور، همکار دیگر در دیکین، به عنوان رهبر و پیشرو در زمینه جنسیت و رهبری آموزشی شناخته می‌شود. اورز و لاکومسکی که در طول تأسیس برنامه‌های مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های ملبورن و در قالب گروه پژوهشی در مدیریت و نظریه آموزشی (GREAT) با یکدیگر آشنا شدند و افرادی مانند فزال ریزوی نیز در آن حضور داشتند، به انتقاد از جنبش نظریه و تجربه‌گرایی منطقی به عنوان رویکرد پیش‌فرض تحقیق در این حوزه ادامه دادند. انسجام طبیعی‌گرایانه آن‌ها نه به دنبال نقد علم، بلکه به دنبال شکل بهتری از علم در مطالعه مدیریت آموزشی بود. این تلاش آن‌ها با وجود پروژه‌های جانبی عجیب، از زمان انتشار کتاب بنیادین آن‌ها - "شناخت مدیریت آموزشی" - ادامه داشته است.

در همان دوره، یک سمینار مشترک که توسط UCEA و دانشگاه روچستر در سال ۱۹۷۷ برگزار شد، شاهد ظهور قوی شکاف کیفی و کمی در این حوزه بود که همسو با جنگ‌های پارادایمی آن زمان بود. (Immegart Boyd, ظهور دیدگاه انتقادی اجتماعی و رویکردهای جایگزین در پژوهش مدیریت و رهبری آموزشی به خوبی مستند شده است. آنچه می‌خواهم از این دوره برجسته کنم، پیامدهای آن است. همانند جنبش نظریه و گرینفیلد قبل از آن‌ها، جنبش انتقادی اجتماعی،

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

حداقل چهره‌های کلیدی آن، سرنوشت مشابهی را تجربه کردند. اندرو هالپین پس از شکست جنبش نظریه در تحقق وعده‌هایش تقریباً ناپدید شد و جیکوب گتزلز و آرتور کولادارسی برای ادامه کار خود به جاهای دیگری نقل مکان کردند، حتی اگر همچنان تحولات مدیریت آموزشی را زیر نظر داشته باشند. توماس بار گرینفیلد به کار خود ادامه داد، اما بیشتر در حاشیه بود و تا حد زیادی بعدها بود که کار او مورد قدردانی بیشتری قرار گرفت. انجمن کانادایی برای مطالعه مدیریت آموزشی (L'Association Canadienne pour l'Etude de l'Administration Scolaire) نیز جایزه‌ای سالانه به نام او دارد.

برای کسانی که از نظریه اجتماعی گسترده‌تر استفاده می‌کنند، مدیریت آموزشی خانه فکری دشوار و حتی ناامیدکننده‌ای بود. در پاسخ به مقاله‌ای از ریچارد بیتس و خودم در مورد تدریس مدیریت و رهبری آموزشی در استرالیا، پیتر گرون (۲۰۰۸) به همگن‌سازی این حوزه در اوایل دهه ۲۰۰۰ و از دست رفتن تنوع اندیشه و تحلیل اشاره می‌کند. جان اسمیت (۲۰۰۸) وضعیت رکود را در این حوزه در سطح ملی از دهه ۱۹۸۰ به بعد ذکر می‌کند و به "فروپاشی آنچه که یک حوزه پژوهشی و تحقیقی حاصلخیز بود" (ص ۲۲۵) اشاره می‌کند که به نگرانی وسواس‌گونه نسبت به آنچه پت تامسون (۲۰۰۱) "موضوعات عملیاتی و فنی" نامیده، مربوط می‌شود.

به طور ساده، پژوهشگران با ایده‌های نو و متفاوت معمولاً به سرعت کار خود را به حوزه‌های پژوهشی یا علمی بازتر و فکری‌تر منتقل می‌کنند. آنچه از مدیریت آموزشی باقی مانده، عمدتاً به پیگیری حوزه "رهبری" محدود شده است که دامنه‌ای بسیار باریک‌تر از ریشه‌های این حوزه یا سؤالات مطرح شده توسط جنبش نظریه، گرینفیلد یا نظریه انتقادی اجتماعی است.

پیشتر، مدیریت آموزشی در جامعه پژوهشی آموزش جایگاه مرکزی‌تری داشت. به عنوان مثال، مجله بررسی پژوهش‌های آموزشی انجمن پژوهش آموزشی آمریکا در سال‌های ۱۹۵۸، ۱۹۶۴ و ۱۹۶۷ سه جلد متمرکز بر مدیریت آموزشی منتشر کرد. اما از آن زمان، توجه مشابهی به مدیریت آموزشی در مجلات پیشرو پژوهشی دیده نشده است. با این حال، این به معنای غیرممکن بودن چنین توجهی در آینده نیست. برای دستیابی به یک برنامه تحقیقاتی جدید، باید علل بحران کنونی را بررسی کرد و به طور خلاقانه فکر کرد که چگونه مدیریت آموزشی می‌تواند به مسائل اجتماعی بزرگ کمک کند.

این نیاز به بازسازی نه تنها تجدید نظر بلکه اصلاح پژوهش معاصر در مدیریت آموزشی است. با وجود توجه به رهبری، مدیریت آموزشی و رهبری به طور کلی سابقه‌ای محافظه‌کارانه داشته‌اند. دانکن وایت (۱۹۹۸) هشدار می‌دهد که "محافظه‌کاری راهی برای تجدید حیات نیست" و نیاز به صداهای جدید و متفاوت برای ارائه راه‌های جایگزین احساس می‌شود. سال‌های اولیه این حوزه نشان داد که می‌تواند بسیار فراتر از رهبری باشد و محدود کردن آن ممکن است ما را کمتر مرتبط و منزوی کند.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

پتانسیل بین رشته‌ای بودن سازماندهی مدرسه برای ارائه آموزش عادلانه و با کیفیت بالا در مقیاس بزرگ چالشی بزرگ است. هیچ حوزه قطعی وجود ندارد که بتواند مالکیت این موضوع را ادعا کند و این کار واقعاً بین‌رشته‌ای است. مدیریت آموزشی می‌تواند بین‌رشته‌ای باشد، اما این نیازمند تغییر رویکرد به تحلیل این حوزه است. تمرکز بر رهبران یا رهبری بسیار محدود است و باید توجه بیشتری به فرآیندهای سازماندهی آموزش معطوف شود.

اگر گرینفیلد را جدی بگیریم و بپذیریم که هیچ روشی ادعای بیشتری بر حقیقت ندارد، پس چرا با اقتصاددانان، جمعیت‌شناسان، معماران، برنامه‌ریزان، جغرافی‌دانان فضایی و انسانی و علوم اجتماعی و حتی طبیعی به منظور درک سازماندهی آموزش همکاری نکنیم؟ این امر امکان درک رویکردهای انتقادی اجتماعی را فراهم می‌کند و پیچیدگی و آشفتگی دنیای اجتماعی را نادیده نمی‌گیرد یا آن را تقسیم‌بندی نمی‌کند، بلکه آن را در توصیف‌ها و توضیحات خود جای می‌دهد. دیدن دیدگاه‌های دیگر، به ویژه از رشته‌های مختلف، به عنوان مکمل و نه صرفاً رقیب، راه‌های مثمرثمری را برای کاوش در آموزش ایجاد می‌کند.

نیازی به گفتن نیست که تنها راه تغییر جهان، تغییر ابزارهای ساخت آن است. در غیاب ایجاد روش‌های جدید تفکر، ما به سادگی در وضعیت موجود بهتر عمل می‌کنیم. با اقتباس از پت تامسون، آیا می‌خواهیم بازی را بهتر انجام دهیم یا قوانین بازی و فرمول موفقیت آن را به چالش بکشیم؟ برای من، دومی مورد نظر است.

با جدی گرفتن جنبش نظریه و هدف آن برای ایجاد یک علم قوی‌تر و دقیق‌تر، دو نکته به ذهن می‌رسد. اول اینکه باید طیف وسیع‌تری از رویکردهای قوی را درگیر کنیم و درک کنیم که چه روش‌هایی برای آنچه می‌خواهیم درک کنیم یا تغییر دهیم مناسب است. این محدود به تصمیمات ساده بین روش‌های کمی یا کیفی نیست؛ بلکه به این مربوط می‌شود که من به دنبال چه هستم و برای درک آن به چه چیزی نیاز دارم. دوم اینکه مهم است بدانیم چه کاری انجام می‌دهیم؛ نه فقط برای اطمینان از یافتن آنچه می‌خواهیم، بلکه برای اینکه بفهمیم چه زمانی به آن نمی‌رسیم.

برای ایجاد یک رویکرد بین‌رشته‌ای کارآمد، نیاز به یک چارچوب توضیحی داریم که به ما اجازه دهد قطعات مختلف را کنار هم قرار دهیم. یکی از مشکلات مهم در تحقیقات بین‌رشته‌ای، داشتن صداهای متنوع اما نبود نظریه‌ای اساسی برای پیوند دادن آن‌هاست. در تلاش برای درک، هیچ چالشی بهتر از گفتگو با افرادی که از دیدگاه‌های مختلف می‌آیند وجود ندارد. تصور یک روایت واحد از آموزش ساده‌لوحانه است و این موضوع برای این حوزه مشکلی بوده و همچنان ادامه دارد.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

فراتر از تک‌گویی‌های موازی، شاخه‌های سبز (برای کسانی که در استرالیا هستند) از همکاری‌های تأمین مالی شده توسط دبلیو.ک. کلوج تشکیل شده‌اند؛ کنسرسیوم‌هایی از دانشگاه‌ها که با هم کار می‌کنند. به گفته جک کالبرستون (۱۹۶۴) هنگام بحث درباره پیدایش UCEA ، دانشگاه‌ها - توجه داشته باشید جمع - "از استعداد و منابع خود برای پیشبرد منافع عمومی استفاده می‌کردند" و سمینارهایی برگزار می‌کردند که به استادان فرصتی می‌داد تا آخرین تفکرات را ارزیابی کرده و تحقیقات نوظهور مرتبط با مدیریت آموزشی را بررسی کنند.

برای حوزه‌ای که زمان زیادی را صرف بحث در مورد همکاری می‌کند، تعامل بسیار کمی وجود دارد. نه تنها پروژه‌های مشترک بین نهادی کمی وجود دارد، بلکه آیا ما حتی به یکدیگر ارجاع می‌دهیم؟ آیا واقعاً با یکدیگر درگیر می‌شویم؟ به عنوان یک حوزه، مدیریت آموزشی و رهبری شهرتی در نادیده گرفتن مخالفان خود دارند. اگرچه همه حوزه‌ها دارای زیرگروه‌ها و جناح‌ها هستند، اما مدیریت آموزشی در این زمینه به ویژه خوب عمل می‌کند.

با نگاهی به برنامه AARE مشخص می‌شود که اغلب افراد در موضوعات موازی کار می‌کنند. جدا از کار موازی، من درباره چشم‌انداز گفتگوی بین سنتی تعجب می‌کنم. ساختن، بسیار شبیه به نظریه اساسی روابط است؛ اما چگونه بیان کنیم که چه چیزی مطالعه می‌کنیم؟

توجه به نکات فرهنگی: در ترجمه سعی شده است از اصطلاحات و عباراتی استفاده شود که برای مخاطب فارسی‌زبان آشنا و قابل درک باشد. نکات قابل توجه در متن اصلی عبارتند از:

•اهمیت زمینه در آموزش: متن بر اهمیت در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در مطالعه آموزش و مدیریت آموزشی تأکید می‌کند.

مانیفست برای پژوهش در مدیریت آموزشی: یک معرفت‌شناسی اجتماعی برای مدیریت آموزشی و کار در مرزهای دانش. گفتگویی با هدف درک جهان در مقیاس بزرگ- جامعه آموزش ندارد، بلکه آموزشی است.

آموزش به عنوان یک قرارداد اجتماعی، یک اقتصاد هدیه‌ای. یونسکو (۲۰۲۱) در کتاب «تجدید نظر در آینده مشترک ما: یک قرارداد اجتماعی جدید برای آموزش» بیان می‌کند که آموزش را می‌توان به عنوان یک قرارداد اجتماعی، یعنی توافقی ضمنی بین اعضای یک جامعه برای همکاری به نفع مشترک در نظر گرفت. این قرارداد اجتماعی فراتر از یک معامله است، زیرا هنجارها، تعهدات و اصولی را منعکس می‌کند که به طور رسمی قانون‌گذاری شده و همچنین به صورت فرهنگی نهادینه شده‌اند. نقطه شروع، یک

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

چشم‌انداز مشترک از اهداف عمومی آموزش است. این قرارداد شامل اصول بنیادی و سازمانی است که سیستم‌های آموزشی را ساختار می‌دهند و همچنین کار توزیع شده‌ای که برای ساخت، حفظ و اصلاح آن‌ها انجام می‌شود.

در طول قرن بیستم، آموزش عمومی اساساً با هدف حمایت از شهروندی ملی و تلاش‌های توسعه‌ای از طریق آموزش اجباری برای کودکان و نوجوانان انجام می‌شد. با این حال، امروزه که با خطرات جدی برای آینده بشریت و سیاره زیست روبرو هستیم، باید آموزش را به طور فوری بازآفرینی کنیم تا به ما کمک کند تا به چالش‌های مشترک بپردازیم.

این عمل بازآفرینی به معنای کار مشترک برای ایجاد آینده‌هایی است که مشترک و متداخل هستند. قرارداد اجتماعی جدید برای آموزش باید ما را در اطراف تلاش‌های جمعی متحد کند و دانش و نوآوری مورد نیاز برای شکل‌دهی آینده‌های پایدار و صلح‌آمیز برای همه را فراهم کند که بر عدالت اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی متکی باشد. همانطور که این گزارش نشان می‌دهد، باید نقش معلمان را تقویت کنیم.

سه سوال اساسی وجود دارد که باید در مورد آموزش تا سال ۲۰۵۰ از خود بپرسیم: چه کاری باید به انجام آن ادامه دهیم؟ چه کاری را باید رها کنیم؟ چه چیزی نیاز به سرمایه‌گذاری خلاقانه جدید دارد؟

نحوه سازماندهی جامعه آموزشی به‌گونه‌ای است که تفکیک رهبری یا مدارس از جامعه گسترده‌تر دشوار، اگر نگوییم غیرممکن است. بسیاری از پژوهشگران بر اهمیت زمینه برای درک مدیریت و رهبری آموزشی تأکید کرده‌اند. جیل بلک‌مور (۲۰۰۴) استدلال می‌کند که برای درک اینکه چگونه مدیریت و رهبری آموزشی "درک شده، فهمیده و اجرا می‌شود"، باید درکی از روابط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی گسترده‌تری داشته باشیم که کار آموزشی را شکل می‌دهند (ص ۲۶۷). اوژنی سامیر (۲۰۰۶) خاطرنشان می‌کند که بسیاری از پدیده‌های اداری در واقع موضوعات تاریخی هستند تا مشکلات صرفاً مدیریتی. به‌عنوان مثال، نیروهای خارجی سازمان که بر تصمیمات و اقدامات تأثیر می‌گذارند، به سادگی به عنوان "عوامل محیطی" در نظریه سیستم‌ها در نظر گرفته می‌شوند. این عوامل می‌توانند به عنوان مطالعه مدیریت در شرایط تاریخی متفاوت، مانند استعمار و استعمارزدایی، ناآرامی‌های اجتماعی، شورش، انقلاب و معرفی ارزش‌های سیاسی و اجتماعی جدید مانند برابری و عدالت، که همگی تأثیر قابل توجهی بر سیستم‌های آموزشی دارند، مفیدتر دنبال شوند(صص ۱۳۱-۱۳۲).

کالین دبلیو اورز و گابریل لاکومسکی نیز کتابی در دست انتشار دارند با عنوان "چرا زمینه در رهبری آموزشی مهم است" که در سال ۲۰۲۲ منتشر خواهد شد. در میان این دیدگاه‌های مختلف، ما زمینه را به‌عنوان علت می‌بینیم و نیازمند بازاندیشی در

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

رویکردهای خود هستیم. تمرکز بر رهبران، رهبری و ویژگی‌ها و رفتارهای مختلف، برای نشان دادن ماهیت جاسازی شده و تجسم‌یافته سازماندهی آموزش کار کمی انجام می‌دهد. به عبارت ساده، جامعه آموزش ندارد، بلکه جامعه آموزشی است. اینکه یک جامعه چگونه به دنبال سازماندهی خود است و قرارداد اجتماعی جدید نیازمند گستردگی علوم اجتماعی و نه تمرکز باریک بر رهبری است.

نقش علوم اجتماعی در این زمینه بسیار حائز اهمیت است. کار با تمام گستردگی علوم اجتماعی، عوامل خارج از مدرسه را به حاشیه نمی‌برد، بلکه آن‌ها را در بحث‌های گسترده‌تر تعبیه می‌کند. تنوع منابع تحلیلی به ما امکان می‌دهد تا با مخاطبان گسترده‌تری صحبت کنیم و درک کنیم که چگونه آموزش در جامعه مورد مناقشه قرار می‌گیرد. برای درک اینکه چگونه آموزش درک می‌شود و چگونه به بحث‌های گسترده‌تر کمک می‌کند، باید در این بحث‌ها تعبیه شویم.

این ممکن است برای بهبود آموزش نیازمند دور شدن از مرکزیت آن باشد. آکادمی علوم اجتماعی استرالیا اخیراً گزارش وضعیت علوم اجتماعی ۲۰۲۱ خود را منتشر کرده است که هفت چالش بزرگ را بیان می‌کند. اگرچه آموزش به‌عنوان یک چالش خاص مطرح نشده است، اما کار آموزشی در سراسر این چالش‌ها پراکنده شده است. جالب توجه است که این گزارش، «علوم اجتماعی که هدفشان درک و توضیح است» و «تکنولوژی‌های اجتماعی که هدفشان اصلاح و بهبود است» را مفهوم‌سازی می‌کند. محور مقابل، ویژگی‌های «در تقاطع بین علوم اجتماعی و علوم انسانی»، «کاملاً اجتماعی»، «گرایش به کسب و کار حرفه‌ای» و «در تقاطع بین علوم اجتماعی، STEM و علوم سلامت و پزشکی» را نشان می‌دهد. مدیریت آموزشی در همه این فضاها عمل می‌کند. ما در SIG خود، فعالیت‌هایی داریم که کل این ماتریس را در بر می‌گیرد.

چرا این موضوع مهم است؟ خوب، چه بخواهیم چه نخواهیم، اکنون داده‌های اجتماعی بیشتری نسبت به هر زمان دیگری در تاریخ در دسترس است. نقش تحقیق و محققان به‌طور قابل‌توجهی مورد مناقشه قرار گرفته است. ارزش ما این است که بتوانیم داده‌های متنوع را با هم ترکیب کنیم و نوعی شواهد تولید کنیم که برای اطلاع‌رسانی تصمیم‌گیری‌ها، توسعه مدل‌ها و تلاش مداوم به سمت ارائه آموزش برابر، فراگیر و عالی در مقیاس بزرگ مورد نیاز است. چنین ادعایی جدید نیست. آر. ژان هیلز (۱۹۶۵ الف) خاطرنشان کرد که «با وجود نظرات مکرر از این دست در ادبیات و با وجود توافق کلی کلامی، به نظر می‌رسد نشانه‌های ملموس نسبتاً کمی از هرگونه تغییر اساسی در این زمینه وجود داشته باشد» (ص ۵۸). و در جای دیگری، هیلز اشاره کرد (هیلز، ۱۹۶۵ ب) که «استاد نادر مدیریت آموزشی است که ارتباط علوم اجتماعی را با مطالعه رشته خود و آموزش متخصصان برای آن رشته زیر سوال ببرد. اما

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

اگر در مورد مسئله ارتباط اجماع وجود داشته باشد، در مورد اینکه این ارتباط چیست، اختلاف نظر یا حداقل عدم قطعیت بیشتری وجود دارد» (ص ۲۳).

زمان آن رسیده است که این پذیرش یا تعهد را به عمل تبدیل کنیم. امیدوارم نتیجه‌گیری استرالیا به طور منحصر به فردی به پایگاه دانش مدیریت آموزشی کمک کند یا به نقل از فنویک انگلیسی (۲۰۰۶) «پویایی دانش» را ارتقا دهد. با قرار گرفتن در حاشیه جهان توسعه‌یافته و نه کاملاً در ادبیات متمرکز بر ایالات متحده یا بریتانیا، محققان مستقر در استرالیا فرصت منحصر به فردی دارند تا از هر دو سمت بهره‌برداری کنند بدون اینکه وفاداری به یکی از آنها داشته باشند. این بدان معنا نیست که ما از امپریالیسم معرفتی آزاد هستیم. بسیاری از اساتید فعلی (یا بازنشسته اخیر) مدیریت آموزشی و رهبری تحصیلات تکمیلی خود را در خارج از کشور و به ویژه آمریکای شمالی به پایان رسانده‌اند. اما تغییر نسلی در حال وقوع است.

جدیدترین اساتید رهبری آموزشی - جین ویلکینسون در موناش، دیوید گور در ملبورن و خودم در UNSW سیدنی - همگی دکترای خود را در استرالیا، به ترتیب در دیکین، ملبورن و نیوکاسل تحت نظارت جیل بلک‌مور (استنفورد)، برایان کالدوول (آلبرتا) و جیمز جی. لادویگ (مدیسون) به پایان رسانده‌اند. گرینفیلد (۱۹۷۹) خاطرنشان کرد که «عمل تخریب نیز یک عمل آفرینش است. ما نمی‌توانیم روش‌های قدیمی تفکر را بدون جایگزینی روش‌های جدید رها کنیم» (ص ۲۳۷). او دو پیشنهاد می‌کند: اول اینکه تأکید بیشتری بر خاص بودن به جای جهانی بودن داشته باشیم و دوم اینکه دوباره جدی‌تر اصول اولیه را بگیریم.

مانیفست برای پژوهش در مدیریت آموزشی یک پرسش نظری و روش‌شناختی: ارتباط میان یک رویداد منحصربه‌فرد و زمینه‌ای که در آن رخ می‌دهد چیست؟ (ص ۲۳۸). گرینفیلد در این مرحله از کار خود، در تلاش بود تا مشخص کند که آیا مدیریت آموزشی یک حوزه تحقیقاتی مستقل است یا خیر و آنچه را که به عنوان پتانسیل می‌دید، مطالعات بنیادی در علوم انسانی و بررسی واقعیت‌های وجودی افرادی بود که قدرت را در مدارس در دست دارند و همچنین کسانی که از اعمال آن رنج می‌برند.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اهمیت عوامل درون و بیرون مدرسه، باید اذعان داشت علاوه بر رهبری، عوامل دیگری مانند ساختار مدرسه، منابع، جوامع محلی و ... نیز بر کیفیت آموزش اثر می گذارند. در این مقاله سعی شده است بر اهمیت استفاده از دانش رشته‌های مختلف مانند جامعه‌شناسی، اقتصاد و ... برای مطالعه پدیده آموزش تأکید شود. و با هدف تولید دانش کاربردی برای بهبود کیفیت آموزش و سیاستگذاری آموزشی در صدد دعوت به تغییر رویکرد در پژوهش‌های مدیریت آموزشی است و پیشنهاد می‌کند که پژوهشگران

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

باید با نگاهی جامع‌تر و بین‌رشته‌ای به مطالعه پدیده آموزش بپردازند. بر این اساس، روی چهار مسئله تمرکز شد؛ تاریخچه این حوزه، ریشه‌های اختلالات در این حوزه، محدود شدن حوزه در طول زمان، و حاشیه‌نشینی مسائل اجتماعی بزرگ. در حالی که در نگاه اول این موارد ممکن است تنها به عنوان انتقادی از این حوزه به نظر برسند، اما در واقع پایه و اساس برای ایجاد امید و یک برنامه جایگزین هستند؛ برنامه‌ای که حتی با ریشه‌های خود این حوزه نیز همسو است.

References

Baron, G., Taylor, W. (Eds.). (1969). Educational Administration and the Social Sciences. London: The Athlone Press.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. Educational Administration Quarterly, 16(2), 1-20.

Bates, R. J. (2010). History of educational leadership and management. In P. Peterson, E. Baker, B. McGraw (Eds.), International Encyclopedia of Education (3rd ed., pp. 724-730). Oxford: Elsevier.

Beare, H. (1989). Educational administration in the 1990s. ACEA Monograph Series, 6, 1-31.

Blackmore, J. (1999). Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change. Buckingham, UK: Open University Press.

Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing contexts: A local/global account of restructuring in Australia. Journal of Educational Change, 5(3), 267-288. https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000041044.62626.99

Blackmore, J., Ken way, J. (Eds.). (1993). Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction. London: Falmer Press.

Burrin, F. K. (1970). Edward Charles Elliott, Educator. Lafayette, IN: Purdue University Studies.

Callahan, R. E. (1962). Education and the Cult of Efficiency. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]