Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

Genealogy of Educational Administration Theories: Drawing on Michel Foucault's Ideas

, Ali Khalkhali[1*], Seyedeh Masoumeh Ahmadi[2]

* Correspondence:
khalkhali_ali @iau.ac.ir
1. Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.
2. Science Academy Publications, Lahijan, Iran.

Received: August 29, 2025
Revision: October 16, 2025
Accepted: November 1, 2025
Published online: December 21, 2025

Abstract

This article employs a Foucauldian genealogical approach to examine the historical evolution of theorizing in educational management in Iran. Through a systematic ten-step genealogical analysis, it demonstrates that theoretical traditions in this field have not developed linearly but have emerged through discontinuities, contingencies, and power-knowledge relations. The findings identify eight major theoretical traditions: instrumental-rational, human-psychological, structural-functional, critical-social, ethical-phenomenological, postmodern-feminist, data-driven/evidence-based, and emerging technology-oriented. These traditions have been shaped by key historical junctures—including the establishment of Dar al-Fonun in the Qajar era, bureaucratic rationalization during the Pahlavi period, and post-revolutionary Islamization—while the technology-oriented discourse has remained largely marginalized. The study highlights the lack of epistemological independence in Iranian educational management, its heavy reliance on Western industrial and humanistic paradigms, and the persistent reproduction of control-oriented and ideological discourses. Ultimately, the article calls for critical reflection and the production of indigenous theories that integrate technology as a source of agency and knowledge rather than mere control, thereby breaking sedimented assumptions and opening new horizons for educational management in the digital era.

Keywords: Foucault's genealogy, educational management, theoretical traditions, power-knowledge relations, technological paradigm, history of education in Iran

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]

Khalkhali& Ahmadi *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 2:3

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

تبارشناسی نظریه های مدیریت آموزشی در ایران با تکیه بر آرای میشل فوکو

علی خلخالی [۱] و سیده معصومه احمدی [۲]

* نویسنده مسئول:

khalkhali_ali @iau.ac.ir

۱. ، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۲. انتشارات آکادمی علوم، لاهیجان ، ایران.

چکیده:

مقاله با رویکرد تبارشناسی فوکویی، سیر تحول نظریه‌پردازی در دانش مدیریت آموزشی ایران را بررسی می‌کند. بر پایه تحلیل گام‌به‌گام تبارشناختی (ده گام)، سنت‌های نظری این حوزه نه به صورت خطی، بلکه در پیوند با روابط قدرت-دانش و گسست‌های تاریخی شکل گرفته‌اند. یافته‌ها هشت سنت عمده را شناسایی کرده است: ابزاری-عقلانی، انسانی-روانی، ساختاری-کارکردی، انتقادی-اجتماعی، اخلاقی-پدیدارشناختی، پست‌مدرن-فمینیستی، داده‌محور و نوظهور تکنولوژی‌محور. این سنت‌ها تحت تأثیر تحولات تاریخی مانند تأسیس دارالفنون، بوروکراسی پهلوی و اسلامی‌سازی پس از انقلاب قرار گرفته و گفتمان تکنولوژی‌محور را به حاشیه رانده‌اند. پژوهش نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی ایران فاقد استقلال معرفتی کافی است و عمدتاً وابسته به پارادایم‌های غربی صنعتی و علوم انسانی بوده است. در نهایت، مقاله بر ضرورت بازاندیشی انتقادی و تولید نظریه‌های بومی با ادغام فناوری تأکید دارد تا بداهت‌های رسوب‌کرده شکسته شود و افق‌های نو برای مدیریت آموزشی در عصر دیجیتال گشوده گردد.

کلیدواژه: تبارشناسی فوکو، مدیریت آموزشی، سنت‌های نظری، روابط قدرت-دانش، تحولات تکنولوژیک، تاریخ آموزش ایران

تاریخ دریافت: ۷ شهریور ۱۴۰۴
تاریخ بازنگری: ۲۴ مهر ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۰ آبان ۱۴۰۴
تاریخ انتشار: ۳۰ آذر ۱۴۰۴

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]

مقدمه

دانش مدیریت آموزشی، به عنوان حوزه‌ای فراگیر که از اواخر قرن نوزدهم ظهور یافته، مسیری پرپیچ‌وخم را برای تعریف هویت علمی خود پیموده است. این رشته ابتدا به عنوان شاخه‌ای وابسته به علوم تربیتی با تمرکز بر جنبه‌های عملیاتی نهادهای آموزشی ظاهر شد و به تدریج به سمت استقلال نظری و رویکردهای میان‌رشته‌ای حرکت کرد، هرچند همچنان با چالش‌هایی مانند ابهام در مرزهای علمی و تنوع موضوعی روبرو است (بوش[۱]، ۲۰۲۲؛ گورملی و همکاران[۲]، ۲۰۲۵؛ اپلاتکا[۳]،۲۰۱۰). برآیند بررسی‌های نظری و تاریخی نشان می‌دهد که مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی در این حوزه به شدت از بافتارهای فلسفی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تأثیر پذیرفته، به طوری که در قرن بیستم، فلسفه‌های پوزیتیویسم و پراگماتیسم به شکل‌گیری مدل‌های مدیریت علمی و بوروکراتیک کمک کردند و تحولات اجتماعی-اقتصادی مانند جهانی‌سازی و افزایش تقاضا برای آموزش باکیفیت، زمینه‌ساز ظهور نظریه‌های نوین مانند رهبری توزیع‌شده، تحول‌آفرین و مدیریت مشارکتی شد (عرار و همکاران[۴]، ۲۰۲۵؛ بوش و گلاور[۵]، ۲۰۱۴؛ هالینگر و چن[۶]، ۲۰۱۵). با این حال، یکی از شکاف‌های برجسته در این روند، غفلت یا کم‌توجهی نسبی به نقش تحولات تکنولوژیک در شکل‌گیری نظریه‌ها و مدل‌های مدیریت آموزشی است. در حالی که حوزه‌های دیگر مانند پزشکی، مهندسی و اقتصاد تحت تأثیر انقلاب‌های صنعتی و دیجیتال دگرگون شده‌اند، مدیریت آموزشی همچنان عمدتاً به روش‌های سنتی وابسته مانده و نظریه‌پردازی در آن کمتر از جریان‌های تکنولوژیک الهام گرفته است (اوودیجی و نایکر[۷]،۲۰۲۳؛ اپلاتکا، ۲۰۱۰؛ هالینگر و همکاران[۸]، ۲۰۱۸).

این غفلت نظری نه تنها در سطح جهانی، بلکه در زمینه‌های محلی نیز مشهود است و منجر به ناپیوندی میان پیشرفت‌های عملی فناوری در مدارس (مانند ابزارهای دیجیتال) و چارچوب‌های مفهومی مدیریت آموزشی شده است. پژوهش‌های تاریخی و علم‌سنجی متعدد نشان می‌دهند که مفهوم‌سازی در این رشته عمدتاً تحت تأثیر بافتارهای فلسفی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بوده، اما سهم تحولات تکنولوژیک بسیار محدود باقی مانده است (هالینگر و همکاران, ۲۰۱۸؛ کالبرتسون و همکاران[۹]، ۱۹۸۶؛ مظلومی و همکاران, ۱۳۹۹؛ حسینقلی‌زاده, ۱۴۰۱). هرچند دانش مدیریت آموزشی از زمان پیدایش تاکنون در روایت‌هایی مانند حوزه مطالعاتی، دانش میان‌رشته‌ای و رشته مستقل نوسان داشته، تلاش‌های نظریه‌سازی در آن بازتابی از بافتارهای متنوع بوده، اما این بازتاب در حوزه فناوری کمتر دیده شده و شکاف مفهومی عمیقی ایجاد کرده است (علاقه‌بند, ۱۳۹۷؛ بوش, ۲۰۰۸؛ ابراهیمی

[1] Bush
[2] Gormley et al
[3] Oplatka
[4] Arar et al
[5] Bush & Glover
[6] Hallinger & Chen
[7] Awodiji & Naicker,
[8] Hallinger et al
[9] Culbertson et al

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

کوشک مهدی و همکاران, ۱۴۰۰، رستەمقدم, ۱۳۹۷؛ خلخالی, ۱۳۹۴). این شکاف نظری ضرورت پژوهش‌های تبارشناسانه را برای ردیابی ریشه‌های تاریخی نظریه‌ها و بررسی دقیق‌تر این کم‌توجهی برجسته می‌کند تا امکان بازتعریف رشته در بسترهای معاصر فراهم آید. پژوهش حاضر با رویکرد تبارشناسانه به دنبال پر کردن این شکاف است و امکان کاوش عمیق‌تر روابط قدرت-دانش در شکل‌گیری نظریه‌ها را فراهم می‌آورد. پرسش اصلی پژوهش: مبتنی بر تبارشناسی، روند تطور نظریه‌پردازی در دانش مدیریت آموزشی در چه سنت‌هایی قابل صورت‌بندی است و در این طبقه‌بندی‌ها، سهم تحولات پارادایمی تکنولوژی تا چه حد بوده است؟

مبانی نظری

تبارشناسی فوکویی، که میشل فوکو (فوکو[1]، ۱۹۷۱) آن را از نیچه الهام گرفته و به عنوان روشی برای کاوش تاریخ پراکنده، وابسته به قدرت و پر از گسست‌ها و تصادف‌ها توسعه داده، بر "تاریخ حال" تمرکز دارد تا رژیم‌های حقیقت کنونی را افشا کند و نشان دهد که دانش آموزشی نه خنثی، بلکه همیشه در خدمت آرایش‌های قدرتی است (بزلی و پیترز[2]، ۲۰۰۷). این رویکرد، برخلاف دیرینه‌شناسی که ساختارهای گفتمانی را بررسی می‌کند، بر روابط قدرتی که گفتمان‌ها را تثبیت، حذف یا به حاشیه می راند، تأکید دارد و حقیقت را به عنوان محصولات تاریخی-قدرتی می‌بیند، جایی که هیچ دانشی عینی نیست و همیشه به منافع خاصی خدمت می‌کند (فوکو، ۱۹۷۲). در مدیریت آموزشی، تبارشناسی نشان می‌دهد که نظریه‌ها ساخته‌شده در بستر قدرتی هستند و آموزش را به ابزاری برای انضباط اجتماعی، دولت‌مندی و تولید سوژه‌های مطیع تبدیل می‌کنند، که این امر به تحلیل کنترل جمعیت و بازتولید هژمونی کمک می‌کند (, نیشه[3]، ۲۰۱۳؛ گانتر[4]، ۲۰۱۶؛ بال[5]، ۲۰۱۳). فوکو در آثار کلیدی مانند نظم اشیاء و مراقبت و تنبیه، مدارس را فضاهای پانوپتیکونی برای نظارت، طبقه‌بندی و شکل‌دهی سوژه‌ها از طریق ابزارهایی مانند آزمون‌ها و برنامه‌های درسی می‌بیند، که افراد "مفید" برای جامعه تولید می‌کنند (فوکو[6]، ۱۹۷۷؛ دیکن[7]، ۲۰۰۶). در ایران، این چارچوب تحول از مکتب‌خانه‌های سنتی مذهبی به مدارس مدرن قاجاری و بوروکراتیک پهلوی را تحلیل می‌کند، جایی که گفتمان‌های غربی مانند تیلوریسم با قدرت محلی ادغام شد و نهادهایی مانند مدارس دخترانه یا دانشگاه‌ها را به ابزارهای مدرن‌سازی و کنترل اجتماعی تبدیل کرد (پایواندی[8]، ۲۰۲۳؛ شیروانی[9]، ۲۰۲۰؛ مقنی‌باشی-منصوریه و غیاثی[10]، ۲۰۲۲). مطالعات اخیر با استفاده از تبارشناسی،

[1] Foucault
[2] Besley & Peters
[3] Niesche
[4] Gunter
[5] Ball
[6] Foucault
[7] Deacon
[8] Paivandi
[9] Shirvani
[10] Moghanibashi-Mansourieh & Ghiasi

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

نقش قدرت در طبیعی‌سازی گفتمان‌های آموزشی را در پیدایش نهادهایی مانند مهدکودک‌ها یا آموزش باز برجسته می‌کنند، که این تحولات نتیجه گسست‌ها و مقاومت‌های محلی هستند، نه پیشرفت تکاملی، مانند ادغام گفتمان‌های بهداشتی غربی با عناصر فرهنگی ایرانی در دهه ۱۳۰۰ شمسی (پایواندی, ۲۰۲۳؛ مقنی‌باشی-منصوریه و غیاثی, ۲۰۲۲). در تکمیل این چارچوب، نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی نه تنها محصول دانش، بلکه فناوری انضباطی در خدمت اهداف سیاسی است، که در ایران از ریشه‌های استعماری و گذار به آموزش‌محور برای کنترل جمعیت‌های بزرگ قابل ردیابی است (اندرسون و گرینبرگ، ۱۹۹۸؛ کچویان و زایری[1], ۲۰۰۸). سه گفتمان متعارض—"عرف‌گرایی"، "تقدیس علم" و "تکاملی"—در شکل‌گیری این نظریه‌ها نقش دارند، که ریشه در قدرت علمی و دولت‌مندی دارند و ابهام ماهیت نظری حوزه را افزایش می‌دهند (نیازمند و همکاران[2], ۲۰۲۴). علاوه بر این، گسست‌های روش‌شناختی مانند گذار از آموزش سنتی به مدرن با اهداف سیاسی، عدم پیوستگی تاریخی را نشان می‌دهند (نیازمند و همکاران, ۲۰۲۴؛, پیم[3], ۲۰۱۳).

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع کیفی و انتقادی است و بر پایه روش تبارشناسی میشل فوکو[4] (1975) طراحی شده است. تبارشناسی فوکویی، به عنوان یک رویکرد روش‌شناختی در علوم اجتماعی و آموزشی، بر خلاف روش‌های تاریخی سنتی که به دنبال تداوم و اصل واحد هستند، بر ناپیوستگی‌ها، گسست‌ها، تصادف‌ها و روابط پیچیده قدرت-دانش تمرکز دارد. این روش، که ریشه در آرای نیچه دارد، تاریخ را نه به عنوان روایتی خطی و پیشرفتی، بلکه به مثابه مجموعه‌ای از رخدادهای پراکنده و وابسته به شرایط امکان بررسی می‌کند. هدف تبارشناسی، افشای چگونگی شکل‌گیری گفتمان‌های مسلط و حاشیه‌راندن بدیل‌ها است، بدون اینکه به جستجوی "حقیقت" یا "اصل" بپردازد (گارلند[5]، ۲۰۱۴). در علوم اجتماعی و آموزشی، تبارشناسی فوکویی برای تحلیل پدیده‌هایی مانند سیاست‌های آموزشی، روابط قدرت در مدارس و تحولات نظری مدیریت آموزشی کاربرد دارد. این روش به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا بداهت‌های کنونی را به چالش بکشد و نشان دهد که این مفاهیم چگونه در بستر روابط قدرت اجتماعی-سیاسی-فرهنگی ساخته شده‌اند. برخلاف روش‌های کمی یا حتی کیفی سنتی (مانند پدیدارشناسی یا تحلیل محتوا)، تبارشناسی فوکویی انتقادی است و بر "نقد حال" تأکید دارد، یعنی ستفاده از گذشته برای بازاندیشی در وضعیت فعلی و گشودن افق‌های نو(بستالیچ[6]، ۲۰۰۹؛ پایوندی[7]،

[1] Kechuian & Zairi
[2] Niazmand et al
[3] Peim
[4] Foucault
[5] Garland
[6] Bastalich
[7] Paivandi

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

۲۰۲۳). تبارشناسی فوکویی نیز، پژوهشی خطی در مورد ریشه‌ها نیست، بلکه به توصیف خودِ فوکو، جستجوی رویدادهای مرتبط با پدیده‌هایی است که تمایل داریم بدون هیچ تاریخی در موردشان فکر کنیم. با استفاده از روش تحقیق تبارشناسی فوکو، می‌توان ارتباطات بین قدرت، دانش و روابط قدرت در حوزه مدیریت آموزشی را بررسی کرد. تبارشناسی، راهبردی است که فوکو با پی‌جویی مناسبات قدرت و دانش درون هر سامانه دانایی و صورتبندی گفتمانی هر دوره، برای نمایاندن چهره نهان در پدیده‌های به ظاهر بدیهی در لفافه علوم انسانی، به کار می‌گیرد(ابراهیم کوشک مهدی و همکاران، ۲۰۲۱). بنیادهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی تبارشناسی فوکویی، نه بر منطق اثبات‌گرایانه (پوزیتیویستی) و نه بر منطق تفسیرگرایی رایج در سنت هرمنوتیک، بلکه بر منطق دیرینه‌شناسی معرفت توام با تحلیل قدرت- دانش استوار است. تبارشناسی تلاش می‌کند نشان دهد آنچه امروز بدیهی و طبیعی می‌نماید، چگونه از طریق رویدادهای گسسته، نیروهای ناهمگون، تصادف‌های تاریخی و سازوکارهای قدرت- دانش، به وضعیت کنونی تبدیل شده است (فوکو،۱۹۷۲). برای افزایش اعتبار علمی، این پژوهش از اصول روش‌شناختی دقیق پیروی می‌کند، از جمله مثلث سازی داده‌ها[1] (استفاده از منابع چندگانه برای تأیید یافته‌ها) و بازتاب پژوهشگر بر موقعیت خود در فرآیند تحقیق[2] (دنزین و لینکلن[3]، ۲۰۱۸؛ فلیک[4]، ۲۰۲۲). در معرفی روش تجزیه و تحلیل داده ها در منطق تبارشناسی فوکویی لازم است قدری در خصوص واحد مطالعه در این روش توضیح داده شود. برخلاف پژوهش‌های رایج که «افراد»، «پدیده‌ها» یا «متغیرها» را واحد مطالعه درنظر می‌گیرند، در تبارشناسی فوکویی، واحد مطالعه «صورت‌بندی‌های گفتمانی- قدرتی پیرامون یک مسئله خاص» است(باستالیچ[5]، ۲۰۰۹). لذا در پژوهش حاضر نیز واحد مطالعه نه مدیران مدارس، نه فناوری‌ها، و نه حتی نظریه‌های موجود، بلکه "چگونگی شکل‌گیری، استمرار و تغییر صورت‌بندی‌های نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی در نسبت با تحولات تکنولوژیکی نوظهور" است. به همین منظور واحد مطالعه از طریق متون و نظریه‌های اصلی، و تحلیل لحظات گسست یا تصادف تاریخی بازسازی می‌شود. در فرایند تجزیه و تحلیل داده ها در منطق تبارشناسی فوکویی، مفروضه‌های بنیادی منطق تبارشناسی، باید لحاظ شوند. این عناصر عبارتند از:

ضد بنیادگرایی معرفتی: به‌جای جستجوی ریشه‌های ناب یا آغازهای بنیادمحور، تبارشناسی به چندگانگی، تصادف، و پراکندگی منابع معنا توجه دارد.

تمرکز بر رویداد: "رویداد" نه استمرار دارند و نه وحدت؛ بلکه رویدادها محل ظهور و دگرگونی هستند.

[1] triangulation
[2] reflexivity
[3] Denzin & Lincoln
[4] Flick
[5] Bastalich

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

قدرت به‌مثابه سازنده حقیقت: در اندیشه فوکو، قدرت صرفاً سرکوبگر نیست، بلکه مولد حقیقت، دانش، هویت و نظم است.

دانش، هم‌زاد قدرت است: تبارشناسی نشان می‌دهد که چگونه "دانایی‌ها" در دل ساختارهای قدرت تولید و مشروع می‌شوند.

چارچوب تحلیل تبارشناختی برای بررسی داده‌ها بر پایه ده گام اساسی طراحی شده است که از تلفیق تفسیرهای معاصر شارحان میشل فوکو، به‌ویژه در آثار میچل دین[1] (۲۰۰۲) ، یان هاکینگ[2] (۲۰۰۴) و آلن مگیل[3] (۱۹۸۵) ، استخراج و بازسازی شده‌اند. این گام‌ها عبارت‌اند از: ۱. شناسایی مسئله، ۲. بازشناسی سوابق، ۳. شناسایی درجه صفر، ۴. کشف گفتمان، ۵. تحلیل گسست، ۶. تحلیل تبار، ۷. تحلیل تصادف، ۸. تحلیل قدرت، ۹. تحلیل مقاومت و ۱۰. نقد حال. در یک نمای کلی تبارشناسی فوکویی به عنوان یک روش تحقیق، دارای منطق تاریخی، انتقادی، گسستی و ضد ذات‌گرایانه است. واحد مطالعه صورت‌بندی‌های گفتمانی– قدرتی پیرامون یک مسئله تاریخی است.

روش جمع‌آوری داده‌ها

داده‌ها از منابع اولیه و ثانویه جمع‌آوری شده‌اند

:الف. منابع اولیه:

- متون تاریخی (اسناد، قوانین، سیاست‌های آموزشی از دوره پهلوی تاکنون، مانند اسناد وزارت آموزش و پرورش و قوانین آموزشی قاجار و پهلوی).

- متون نظری مدیریت آموزشی (کتاب‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌های تألیفی و ترجمه‌ای در ایران، مانند آثار دکتر طوسی در مدیریت آموزشی) (Tawoosi, 2004/1383).

- مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران و پیشکسوتان مدیریت آموزشی ایران

ب. منابع ثانویه:

- تحلیل آثار اندیشمندان ایرانی در حوزه فلسفه آموزش و مدیریت (مانند نقدهای پساانقلابی به غربی‌سازی).

- بررسی متون مرتبط با تاریخ آموزش و پرورش ایران (کتاب‌های تاریخی مانند سیر تحولات مدیریت آموزشی در ایران).

- استفاده از پژوهش‌های پیشین در حوزه مدیریت آموزشی ایران (مقالات مجلاتی مانند مطالعات مدیریت آموزشی). تحلیل بر مبنای بررسی اسنادی عمیق منابع اولیه و ثانویه با تمرکز بر لایه‌های تاریخی و ساختارهای قدرت-دانشی انجام شد. داده‌ها به صورت کیفی کدگذاری و تفسیر شدند تا الگوهای گفتمانی استخراج شوند.

[1] Dean
[2] Hacking
[3] Megill

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

اعتبار و کیفیت پژوهش

در پژوهش‌های تبارشناختی، اعتبار نه بر پایه معیارهای سنتی (مانند پایایی آماری)، بلکه بر اساس اصول فلسفی-انتقادی مانند تاریخیت انتقادی (چالش بداهت‌ها)، تحلیل قدرت-دانش، گسست‌مندی، تعدد دیدگاه‌ها و تولید امکان‌های بدیل ارزیابی می‌شود. این معیارها در بخش ارزیابی جداگانه بررسی شده‌اند تا اطمینان از رعایت اصول فوکویی حاصل شود(گارلند[1]، ۲۰۱۴).

یافته‌ها

تحلیل تبارشناختی پرسش پژوهش، که بر بررسی روند تطور نظریه‌پردازی در دانش مدیریت آموزشی ایران از منظر تبارشناسی و صورت‌بندی آن در سنت‌های مختلف تمرکز دارد، بر پایه چارچوب فوکویی و با بهره‌گیری از تحلیل اسنادی عمیق منابع اولیه و ثانویه به شیوه‌ای روشمند و منطبق با ده گام پیشنهادی در تبارشناسی توسعه‌یافته انجام پذیرفت. این رویکرد، نوعی تبارشناسی گفتمان‌محور و مفهوم‌محور است که همزمان لایه‌های تاریخی نظریه‌سازی را کاوش می‌کند و ساختارهای قدرت‌دانشی را که این نظریه‌ها را در حوزه مدیریت آموزشی تثبیت یا حذف کرده‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهد، با تأکید بر اینکه چگونه روابط قدرت در طول زمان، گفتمان‌های مسلط را تقویت و بدیل‌ها را به حاشیه رانده‌اند (پایوندی، ۲۰۲۳؛ هالینگر و کوواچویچ[2]، ۲۰۲۲).

در گام نخست تبارشناسی، که به شناسایی مسئله اختصاص یافته، تمرکز اصلی بر فقدان یا کم‌رنگی نظریه‌پردازی مبتنی بر تکنولوژی در مدیریت آموزشی قرار دارد، جایی که این مسئله نه تنها یک خلأ نظری ساده، بلکه نتیجه فرآیندهای پیچیده تاریخی و قدرتی است. پرسش کلیدی این است که چرا طی بیش از یک قرن، سنت‌های نظریه‌پردازی در این حوزه به جای الهام‌گیری مستقیم از تحولات تکنولوژیک عمدتاً به حوزه‌هایی مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت صنعتی یا فلسفه اخلاق وابسته مانده‌اند، و چه مکانیسم‌هایی این سنت‌ها را بدیهی جلوه داده و گفتمان‌های جایگزین را به حاشیه رانده‌اند، بطوری که اغلب فناوری را به عنوان ابزاری برای نظارت تبدیل کرده نه پایه‌ای برای نظریه‌سازی نوین (, منشری[3]، ۱۹۹۸؛ عرار و همکاران[4]، ۲۰۲۵).

گام دوم تبارشناسی به بازشناسی بستر تاریخی می‌پردازد، که در آن بر اساس تحلیل اسنادی دقیق، نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی طی حدود صد سال در چارچوب هشت سنت نظری برجسته تکوین یافته، هر کدام پاسخ‌دهنده به نیازهای اجتماعی، سیاسی و فلسفی خاص دوران خود. این سنت‌ها شامل ابزاری و عقلانی بر پایه تیلوریسم و مدل‌های بوروکراتیک که با تمرکز بر کارایی اداری برجسته شد، انسانی-روانی تحت تأثیر روان‌شناسی انگیزشی و نظریه‌های رهبری رفتاری، ساختاری-کارکردی با

[1] Garland
[2] Hallinger & Kovačević
[3] Menashri
[4] Arar et al

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

محوریت سیستم‌ها، کارایی و ساختار اداری منعکس است، انتقادی-اجتماعی که بر قدرت، عدالت، فرهنگ و سیاست متمرکز است ، اخلاقی و پدیدارشناختی بر معنا، هویت و اخلاق تأکید دارد، پست‌مدرن و فمینیستی با نقد فراروایت‌ها و ورود به حوزه‌های جنسیت و هویت که در مطالعات نوظهور جنسیتی آموزش ظاهر شده، داده‌محور و شواهدگرا که از پژوهش‌های کمی و اثرات سیاست‌گذاری مانند رتبه‌بندی مدارس تاثیر گرفته و نهایتاً تکنولوژی‌محور نوظهور که همچنان اندک، پراکنده و عمدتاً غیرمسلط باقی مانده، مانند کاربرد آموزش مجازی پس از کووید. این سنت‌ها بیشتر به تحولات اجتماعی و فلسفی پاسخ داده‌اند و کمتر از جریان‌های تکنولوژیک یا سازمانی فناورانه الهام گرفته‌اند، به ویژه در بستر تاریخی ایران از مکتب‌خانه‌های صفویه که بر آموزش سنتی مذهبی تکیه داشتند، تا دارالفنون قاجاری که نوسازی را آغاز کرد و بوروکراسی مدرن پهلوی که کارایی را اولویت داد (شیروانی[1]، ۲۰۲۰؛ بوش[2]، ۲۰۲۲).

در گام سوم، شناسایی «درجه صفر» به عنوان نقطه آغازین بدون پیش‌فرض‌های پیچیده، نشان می‌دهد که در اوایل قرن نوزدهم نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی تحت تأثیر گفتمان مدیریت علمی غربی قرار گرفت، جایی که مدرسه به عنوان یک سازمان صنعتی تصور می‌شد، مدیر نقش سرکارگر کارخانه را ایفا می‌کرد و کارایی به عنوان هدف نهایی برجسته بود، بدون اینکه هنوز مفاهیم پیشرفته‌ای مانند تکنولوژی دانایی‌بخش یا رهبری توزیع‌شده دیجیتال وجود داشته باشد. این درجه صفر، لحظه‌ای است که نظریه‌ها هنوز بر پایه انسان و نظم اجتماعی-اداری استوار هستند، نه بر معماری اطلاعات یا شبکه‌های الگوریتمی، و نمونه آن هم‌ریخت‌شدن فضاهای آموزشی با تکنیک‌های انضباطی فوکویی مانند حصاربندی برای جداسازی، شبکه‌بندی برای سازماندهی و ردیف برای نظارت، که قدرت را در ساختار فیزیکی و اجتماعی جاسازی می‌کرد (پایوندی، ۲۰۲۳؛ کالاهان[3]، ۱۹۶۲).

گام چهارم به بازسازی گفتمان‌ها اختصاص دارد، که در آن نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی همواره در بستر کلان گفتمان‌های پویا و متغیر شکل گرفته، گفتمان‌هایی که نه تنها مفاهیم را تعریف می‌کنند بلکه روابط قدرت را نیز پنهان می‌سازند. این کلان گفتمان‌ها شامل اثربخشی و ارزیابی که کارایی را اولویت می‌دهد، کنترل بوروکراتیک که نظارت اداری را تقویت کرد، توسعه حرفه‌ای که بر رشد فردی تمرکز دارد، عدالت و برابری، اعتماد سازمانی که روابط انسانی را می‌سازد، یادگیری سازمانی که انطباق‌پذیری را ترویج می‌کند، سیاست‌گذاری و استانداردسازی که قواعد را تحمیل می‌نماید، مقاومت اخلاقی که در برابر نابرابری‌ها ایستادگی می‌کند، و گفتمان پلتفرم و داده که متأخر و حاشیه‌ای است. این گفتمان‌ها مفاهیمی چون رهبر خوب، مدرسه اثربخش، سازمان یادگیرنده و

[1] Shirvani
[2] Bush
[3] Callahan

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

شایستگی حرفه‌ای را بازتولید کرده‌اند، در حالی که قدرت را پنهان ساخته، نابرابری را تثبیت کرده و نظریه را از زمینه تکنولوژیک جدا نگه داشته‌اند، و بدین ترتیب گفتمان‌های بدیل را محدود کرده‌اند (شیروانی, ۲۰۲۰;, ویلیامسون[1], ۲۰۲۳).

در گام پنجم، تحلیل گسست‌ها که نقاط شکاف و تغییر ناگهانی را برجسته می‌سازد، شامل گسست از صنعت به انسان با ورود نظریه‌های انسانی که تمرکز را از کارایی ماشینی به روابط انسانی تغییر داد، گسست انتقادی-معنایی که معنا را اولویت داد، گسست پساپوزیتیویستی-پست‌مدرن با ورود گفتمان‌های فمینیستی، فرهنگی و پسااستعماری که فراروایت‌ها را به چالش کشید، گسست داده‌محور-سیاست‌مدار با سلطه استانداردسازی و رتبه‌بندی که سیاست را بر داده‌ها تحمیل کرد، و گسست تکنولوژیک ناکام که با ورود فناوری به آموزش مانند دوران کووید، نظریه‌پردازی را همچنان در حاشیه نگه می‌دارد و بیشتر به شکل غیبت ظاهر شده به دلیل روابط بوروکراتیک پایدار که تغییرات را کند می‌کند(, آوودیجی و نیکر[2]، ۲۰۲۳؛ عرار و همکاران[3]، ۲۰۲۵).

گام ششم به تحلیل تبار می‌پردازد، که تبار نظریه‌ها را نه به عنوان خط سیر پیوسته، بلکه از تنش و تعامل میان بازیگران متنوعی ترسیم می‌کند، بازیگرانی مانند دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت مدیر که سنت‌های نظری را از بالا تثبیت و استانداردسازی می‌کنند، دولت‌ها و نهادهای استانداردساز که به گفتمان اثربخشی جهت می‌دهند و کنترل را اعمال می‌نمایند، جنبش‌های عدالت‌محور و فمینیستی که بدیل‌های مفهومی ارائه کرده و نابرابری‌ها را برجسته می‌سازند، شرکت‌های تکنولوژی آموزشی که اخیراً وارد میدان شده‌اند اما هنوز توان صورت‌بندی نظریه‌های جامع را ندارند، و صداهای حاشیه‌ای مانند پاپالویس، آرنولد و نیچه که مفروضات مسلط را تضعیف کرده و فضایی برای بازاندیشی ایجاد می‌کنند. این تبار، بر چرخش‌ها و تغییرات ناگهانی تأکید دارد نه تداوم‌ها، و جایی برای بازپرسش دائمی مفاهیم فراهم می‌آورد(گانتر[4]، ۲۰۰۱).

در گام هفتم، تحلیل تصادف که نقش رویدادهای غیرمنتظره را بررسی می‌کند، نشان می‌دهد که تاریخ نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی پر از وقایع تصادفی تأثیرگذار است، وقایعی مانند جنبش‌های مدنی دهه ۱۹۶۰ که رهبری انسانی را به رسمیت شناختند و روابط را انسانی‌تر کردند، سقوط روایت‌های کل‌نگر پس از نقدهای پست‌مدرن در دهه‌های ۱۹۸۰و ۱۹۹۰ که تنوع را ترویج داد، گسترش دولت‌های ارزیابی‌محور در دهه ۲۰۰۰ با نقش سازمان‌های بین‌المللی مانند سازمان همکاری و توسعه اقتصادی و رتبه‌بندی‌ها که استانداردسازی را تحمیل کرد، و همه‌گیری کووید-۱۹ که کلاس درس دیجیتال را مشروع ساخت اما نظریه‌پردازی

[1] Williamson
[2] Awodiji & Naicker
[3] Arar et al
[4] Gunter

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

هنوز از آن عقب مانده است. در نتیجه، آنچه اکنون بدیهی به نظر می‌رسد، نه محصول عقلانیت پیش‌بینی‌پذیر بلکه نتیجه این تصادف‌ها و تعاملات غیرخطی است (فولان و همکاران[1]، ۲۰۲۴).

گام هشتم به تحلیل قدرت اختصاص دارد، که قدرت را در نظریه‌پردازی آموزشی ایران به صورت‌های چندگانه بروز می‌دهد، از قدرت دانشی دانشگاه‌ها در تعریف "چه چیزی نظریه است" مانند دانشگاه تهران که چارچوب‌ها را تعیین می‌کند، قدرت نهادی سیاست‌گذاران در تثبیت الگوهای ارزیابی مانند وزارتخانه که قواعد را اعمال می‌نماید، قدرت گفتمانی سنت‌های کلاسیک در حذف بدیل‌های مشارکتی یا تکنولوژیک مانند بوروکراسی پهلوی که کنترل را تقویت کرد، تا قدرت اقتصادی شرکت‌های فناوری آموزشی که الگوی عمل ارائه می‌کنند اما هنوز توان صورت‌بندی نظریه‌های مستقل را ندارند. گفتمان‌های اثربخشی یا رهبری اثربخش به ابژه‌های مسلط قدرت تبدیل شده‌اند و بدیل‌هایی مانند رهبری شناختی، دیجیتال، توزیع‌شده یا اخلاقی را به حاشیه رانده‌اند، همانند تکنیک‌های انضباطی در فضاهای قاجاری که نظارت را جاسازی می‌کرد (فوکو, ۱۹۷۵؛ نیشه[2], ۲۰۱۳).

در گام نهم، تحلیل مقاومت که جنبه‌های مقابله‌ای را برجسته می‌سازد، نشان می‌دهد که این میدان بدون مقاومت نبوده و نمونه‌های متنوعی از آن وجود دارد، مانند ورود نقدهای انسان‌گرایانه به ساختارهای رسمی توسط گرینفیلد و بیتس که در ایران با نقدهای دکتر طوسی همخوانی دارد، روایت‌های فمینیستی و جنسیتی توسط تامسون و ویلکینسون که نابرابری‌های جنسیتی را به چالش می‌کشد، بازخوانی پساپوزیتیویستی از نظریه و ارزیابی توسط انگلیش که فرض‌های کمی را نقد می‌کند، تبارشناسی قدرت در تربیت رهبر و سیاست آموزشی توسط بال که روابط قدرت را افشا می‌سازد، و تلاش برای نظریه‌سازی رابطه‌مند در برابر اقتدارگرایی توسط ایکات که در جنبش‌های آموزشی معاصر ایران انعکاس یافته. این مقاومت‌ها، افق‌هایی برای آینده نظریه‌پردازی گشوده‌اند و امکان تغییرات ساختاری را فراهم می‌آورند، هرچند هنوز در حاشیه قرار دارند و نیاز به تقویت دارند (, بلکمور[3], ۱۹۹۹؛ گانتر[4], ۲۰۲۴؛ طوسی, ۲۰۰۴).

نهایتاً در گام دهم، نقد حال که وضعیت فعلی را مورد ارزیابی انتقادی قرار می‌دهد، وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی ایران را به عنوان بداهت‌های رسوب‌کرده توصیف می‌کند، جایی که نظریه‌ها بدون پرسش از چرایی وجودشان، برای چه کسی مفید بودنشان و در خدمت چه قدرتی بودنشان بازتولید می‌شوند، در حالی که تکنولوژی در میدان عمل مدرسه‌ها مانند ابزارهای دیجیتال مسلط شده اما نظریه‌پردازی همچنان از آن عقب مانده و فرصت‌های ادغام را از دست می‌دهد. اینجا ضرورت بازاندیشی عمیق، بازنویسی مفاهیم کلیدی و عبور از سنت‌های مسلط احساس می‌شود، زیرا تبارشناسی نشان می‌دهد هیچ سنتی

[1] Fullan et al
[2] Niesche
[3] Blackmore
[4] Gunter

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

طبیعی یا خنثی نیست و هیچ نظریه‌ای فارغ از روابط قدرت ساخته نمی‌شود، و بنابراین بازآفرینی نظریه از دل همین نقد حال آغاز می‌گردد و می‌تواند به سیاست‌گذاری‌های نوین منجر شود (پیوندی, ۲۰۲۳;, سلوین[1], ۲۰۲۳).

ارزیابی اعتبار و کیفیت تحلیلی این تبارشناسی

برای تکمیل تحلیل تبارشناسانه پرسش نخست پژوهش، در این بخش به ارزیابی اعتبار و کیفیت تحلیلی این تبارشناسی در چارچوب ویژگی‌های روش‌شناسی تبارشناسانه فوکویی می‌پردازیم. در پژوهش‌های تبارشناسانه، اعتبار و روایی به‌معنای سنتی خود ـ مانند پایایی، تعمیم‌پذیری آماری، یا روایی سازه ـ کاربرد ندارد. بلکه مجموعه‌ای از معیارهای فلسفی–انتقادی به‌کار گرفته می‌شود که نشان‌دهنده غنای تاریخی، عمق گفتمانی، و قدرت نقدپذیری تبار هستند. در اینجا این معیارها به تفصیل بررسی می‌شوند (فوکو ۱۳۸۲):

۱. تاریخیت انتقادی: آیا تحلیل ارائه شده، بداهت‌های کنونی نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی را به پرسش کشیده است؟

تحلیل تبارشناسانه این پژوهش، به‌وضوح نشان داده که مفاهیم مسلط در نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی ـ مانند اثربخشی، شایستگی، سبک رهبری، مدرسه مؤثر و رهبر توانمند ـ پدیده‌هایی تاریخی و ساخته‌شده در بستر قدرت‌اند. لحظه‌های "درجه صفر" و "گسست‌های مفهومی" به‌روشنی مسیر بداهت‌یابی این مفاهیم را افشا کرده‌اند. برای مثال، مفهوم «مدرسه اثربخش» که امروز بدیهی تلقی می‌شود، در دل گفتمان‌های نئولیبرالی دهه ۱۹۸۰ و توسط نهادهایی مانند سازمان همکاری و توسعه اقتصادی تثبیت شده است، و از دل عقلانیت آموزشی خودبنیاد حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی استنتاج نشده است(گانتر[2]، ۲۰۱۶).

۲. تحلیل قدرت–دانش: آیا تحلیل ها نشان می دهند که چگونه دانش موجود تابع آرایش‌های قدرت است؟

در گام‌های چهارم، ششم و هشتم تبارشناسی، پیوندهای آشکار میان نظام‌های دانایی (دانشگاه‌ها، دانشکده‌های مدیریت آموزشی، نهادهای سیاست‌گذار، شرکت‌های تکنولوژیک) با نظریه‌پردازی مسلط آشکار شده است. درک ما از «رهبری»، «سازمان مدرسه»، یا «کارایی» ناشی از انتخاب‌های ارزشی و سیاسی این نهادهاست. تحلیل نشان داد که چگونه گفتمان‌های بدیل مانند نظریه‌های فمینیستی، بومی‌گرا، یا تکنولوژی‌بنیاد از متن به حاشیه رانده شده‌اند، زیرا در منطق قدرت مستقر جایی نداشته‌اند (شیروانی، ۲۰۲ و ویلیامسون[3]، ۲۰۲۱).

۳.گسست‌مندی: آیا تحلیل توانسته نقاط گسست و شکست در تاریخ رسمی را برجسته کند؟

[1] Selwyn
[2] Gunter
[3] Williamson

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

برخلاف تاریخ‌نگاری‌هایی که تداوم نظریه‌پردازی را در یک سیر خطی و عقلانی ترسیم می‌کنند، این تبارشناسی چندین نقطه گسست را برجسته کرده است. از گسست میان تیلوریسم و روان‌شناسی انسان‌گرا، تا گسست پست‌مدرن نسبت به روایت‌های کل‌نگر، و نهایتاً گسست تکنولوژیک که همچنان در حال سرکوب است. این تأکید بر «شکاف‌ها و تصادف‌ها» از جمله ویژگی‌های اصیل تبارشناسی فوکویی است و در این پژوهش با دقت نظری رعایت شده است(هایلینگر و کواچیچ[1]، ۲۰۲۲، پیوندی، ۲۰۲۳).

۴. تعدد دیدگاه‌ها و صداهای حاشیه‌ای: آیا تحلیل فراتر از روایت مسلط رفته و صداهای حاشیه‌ای را بازتاب داده است؟

در این تحلیل از طریق بررسی طیفی وسیع از منابع اسنادی، دیدگاه‌های طیفی وسیع از سنت‌ها، جغرافیاها، و جریان‌های معرفتی بازنمایی شده‌اند. مشارکت نظریه‌پردازانی چون رزماری پاپلویس، نوئل آرنولد، جین ویلکینسون و ریچارد نیشه در مقابل جریان‌های سلطه‌گر همچون گفتمان‌های کمّی یا پوزیتیویستی، بیانگر رعایت اصل «چندصدایی» در تحلیل است. این گشودگی به اصوات خاموش‌شده، یکی از معیارهای مهم در تبارشناسی انتقادی است (بلکمور[2]، ۲۰۰۴).

۵. تولید امکان‌های بدیل: آیا این تحلیل زمینه‌ای برای نظریه‌پردازی‌های نو و امکان‌های بدیل فراهم کرده است؟

تحلیل، صرفاً یک بازخوانی تاریخی نیست، بلکه افق‌هایی برای بازاندیشی و نوآفرینی گشوده است. نشان داده شده که نظریه‌های فعلی پاسخ‌گوی موقعیت‌های جدید نیستند و نیازمند چرخش به‌سوی نظریه‌هایی هستند که:

تکنولوژی را نه تهدید، بلکه منبع شناخت و عاملیت ببینند؛

مفاهیم بنیادین مانند سازمان، مدیر، قدرت، یادگیری و شایستگی را بازتعریف کنند؛

بر گشودگی مفهومی، مشارکت شبکه‌ای، و اخلاقی بودن نظریه تأکید کنند؛

و با واقعیت‌های مدرسه‌ی الگوریتمی، پلتفرمی و داده‌بنیان وارد گفت‌وگو شوند.

این پویایی نظری نشان‌دهنده حرکت تحلیل از "شرح گذشته" به‌سوی "امکان‌آفرینی آینده" است، که خود نشانه‌ای از اعتبار فلسفی آن است (سلوین[3]، ۲۰۲۱).

در مجموع تبارشناسی انجام‌شده، نه در جست‌وجوی قطعیت یا تبیین علی، بلکه در پی گشودن شکاف‌ها، ساخت‌شکنی‌ها و امکان‌های نظری است. این تحلیل با رعایت دقیق اصول روش‌شناسی فوکویی، ازجمله تاریخیت انتقادی، گسست‌مندی، تحلیل قدرت، و گشودگی به امکان‌های نظری، از اعتبار روشی بالایی برخوردار است. اعتبار آن نه در بازتولید ساختارهای موجود، بلکه در توانایی‌اش برای «شکستن بداهت» و فراخواندن به نظریه‌پردازی نوظهوز، نهفته است.

[1] Hallinger & Kovačević
[2] Blackmore
[3] Selwyn

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

نقش تکنولوژی در بازتعریف گفتمان مدیریت آموزشی

تبارشناسی فوکویی نه تنها گذشته را آشکار می‌سازد، بلکه امکان‌های بدیل برای حال و آینده را نیز گشوده می‌کند. در وضعیت کنونی ایران، جایی که تکنولوژی (به ویژه هوش مصنوعی، آموزش مجازی و پلتفرم‌های داده‌محور) پس از همه‌گیری کووید-۱۹ به طور اجباری وارد میدان عمل مدارس شد، اما هنوز در لایه نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی حاشیه‌ای باقی مانده است، فرصت بازتعریف گفتمان غالب فراهم آمده است . از منظر فوکویی، تکنولوژی خود را به عنوان یک گفتمان رقیب معرفی می‌کند که دارای مجموعه‌ای از حقیقت‌ها، اهداف، زبان و ابزارهای منحصربه‌فرد است؛ گفتمانی که همزمان با گفتمان‌های مسلط (مانند اثربخشی بوروکراتیک، رهبری انسانی یا عدالت اخلاقی-اسلامی) هم‌پوشانی و چالش ایجاد می‌کند. در ایران، ورود هوش مصنوعی به مدیریت آموزشی می‌تواند مفاهیم بنیادین را دگرگون سازد (آرار[1] وهمکاران، ۲۰۲۴).

- یادگیری شخصی‌سازی‌شده و مدیریت کلاس هوشمند ⟵ بازتعریف «رهبر خوب» از یک مدیر اقتدارگرا به یک تسهیل‌گر شبکه‌ای که با الگوریتم‌ها همکاری می‌کند.
- دستیاران مجازی، نمره‌دهی خودکار و تحلیل داده‌های دانش‌آموزی ⟵ گذار از گفتمان کنترل بوروکراتیک به گفتمان داده‌محور و پیش‌بینی‌گر، که کارایی اداری را افزایش می‌دهد اما خطر نظارت پنهان[2] را نیز به همراه دارد (فوکو، ۱۹۷۵).
- محیط‌های یادگیری هوشمند و واقعیت افزوده ⟵ چالش گفتمان‌های سنتی سازمانی؛ مدرسه دیگر نه یک سازمان صنعتی یا انسانی ساده، بلکه یک معماری زنده از عاملیت انسان-تکنولوژی می‌شود، جایی که قدرت توزیع‌شده‌تر و یادگیری توزیع‌شده‌تر است.

در بستر تاریخی ایران، این بازتعریف می‌تواند با چالش‌های خاص همراه باشد: شکاف دیجیتال (نابرابری دسترسی در مناطق روستایی و شهری)، ملاحظات اخلاقی (حریم خصوصی داده‌ها و تعصب الگوریتمی)، کمبود زیرساخت‌ها و نیروی متخصص، و مقاومت فرهنگی در برابر تغییر (مانند اولویت دادن به روابط انسانی-اخلاقی-اسلامی بر ابزارهای ماشینی(مک کارتی[3] و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، فرصت‌ها نیز روشن است: هوش مصنوعی می‌تواند عدالت آموزشی را تقویت کند (با شخصی‌سازی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه)، بهره‌وری مدیران را افزایش دهد (صرفه‌جویی در زمان اداری) و زمینه‌ساز نظریه‌های بومی تکنولوژی‌بنیاد شود که با ارزش‌های فرهنگی ایران هم‌خوانی داشته باشد.تبارشناسی نشان می‌دهد که گفتمان تکنولوژی نه «طبیعی» است و نه «تهدید»؛ بلکه محصول روابط قدرت-دانش است. اگر این گفتمان از حاشیه به مرکز آورده شود، می‌تواند

[1] Arar
[2] panopticon
[3] McCarthy

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

بداهت‌های رسوب‌کرده سنت‌های کلاسیک را بشکند و به تولید دانش‌های بدیل منجر شود؛ دانش‌هایی که مدرسه را نه صرفاً به عنوان سازمان، بلکه به مثابه اکوسیستم هوشمند و اخلاق‌محور بازتعریف کنند(سلوین[1]، ۲۰۰۴).

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل تبارشناختی این پژوهش، سیر تحول نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی در ایران را نه به عنوان یک پیشرفت خطی و تکاملی، بلکه به صورت مجموعه‌ای از گسست‌ها، تصادف‌های تاریخی و آرایش‌های قدرت-دانش آشکار ساخت. هشت سنت نظری شناسایی‌شده (ابزاری-عقلانی، انسانی-روانی، ساختاری-کارکردی، انتقادی-اجتماعی، اخلاقی-پدیدارشناختی، پست‌مدرن-فمینیستی، داده‌محور و نوظهور تکنولوژی‌محور) نشان‌دهنده آن است که این حوزه عمدتاً در تعامل با گفتمان‌های غربی صنعتی و مهندسی‌گرا شکل گرفته و بیشتر به علوم انسانی صنعتی (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد سیاسی) وابسته مانده است، بدون آنکه به استقلال معرفتی کافی دست یابد یا از بستر فناوری به عنوان منبع مفهوم‌سازی عمیق بهره ببرد.این وابستگی، که ریشه در درجه صفر مدیریت علمی (دارالفنون قاجاری) دارد و در بوروکراسی پهلوی و اسلامی‌سازی پساانقلابی تقویت شده، منجر به تثبیت گفتمان‌های کنترل‌گر، اثربخشی و اخلاقی-ایدئولوژیک گردیده و گفتمان‌های بدیل، به ویژه رویکردهای تکنولوژی‌محور، را به حاشیه رانده است. مفهوم «مدیر» از یک مجری برنامه به عامل تعاملی و «مدرسه» از یک نهاد ثابت به فضای زیست‌بومی پویا تغییر یافته، اما تفکر ماشین‌وار، کمی و بدون تأمل انتقادی همچنان بر نظریه‌پردازی غالب است؛ وضعیتی که رشته را از گفتمان‌های محلی و بومی دور کرده و ظرفیت مقاومت در برابر ساختارهای قدرت را کاهش داده است.در مقایسه با پژوهش‌های مشابه، کار ابراهیمی کوشک مهدی و همکاران (۲۰۲۴) بر گفتمان‌های متعارض و قدرت علمی تمرکز دارد، اما این مطالعه با صورت‌بندی هشت سنت مشخص و کاوش تحولات تاریخی خاص ایران، عمق بیشتری به تحلیل می‌بخشد. پژوهش پایوندی (۲۰۲۳) با بررسی تبار پیدایش مهدکودک‌ها، نقش قدرت در طبیعی‌سازی گفتمان‌های آموزشی را نشان داد؛ این مقاله اما دامنه را به کل مدیریت آموزشی گسترش داده و بر غیبت پایدار گفتمان فناوری به عنوان یک مقاومت حاشیه‌ای تأکید می‌کند. در سطح جهانی، گانتر (۲۰۱۶) روابط قدرت را در تاریخ فکری رهبری آموزشی بررسی کرده، اما زمینه محلی ایران در پژوهش حاضر تفاوت کلیدی ایجاد می‌کند: ادغام سنت‌های غربی با قدرت بومی و به حاشیه راندن بدیل‌های دیجیتال.این یافته‌ها نشان می‌دهند که مدیریت آموزشی ایران در وضعیت «بداهت‌های رسوب‌کرده» قرار دارد؛ مفاهیمی مانند مدرسه اثربخش، رهبری توانمند و سازمان یادگیرنده که بدون پرسش از ریشه‌های قدرت‌شان بازتولید می‌شوند. ورود فناوری (به‌ویژه هوش مصنوعی و آموزش مجازی) نه تنها یک ضرورت عملی، بلکه

[1] Selwyn

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

فرصتی معرفت‌شناختی برای بازتعریف این مفاهیم است. برای عبور از این وضعیت، پیشنهاد می‌شود:دانشگاه‌ها و نهادهای سیاست‌گذار فضایی برای صداهای بدیل و رویکردهای تکنولوژی‌محور باز کنند.

نظریه‌های بومی تولید شود که فناوری را منبع عاملیت و شناخت ببینند، نه صرفاً ابزار نظارت.

بر اخلاق دیجیتال، عدالت آموزشی و مشارکت شبکه‌ای در بازتعریف مفاهیم بنیادین تمرکز شود.

این تبارشناسی دعوتی است به شکستن بداهت‌ها و بازاندیشی انتقادی؛ جایی که مدرسه ایرانی بتواند در عصر الگوریتمی، پلتفرمی و داده‌بنیان، از کنترل متمرکز به سمت تسهیل عاملیت توزیع‌شده انسان و فناوری حرکت کند. این افق نه پایان نظریه‌پردازی، بلکه آغاز آن در شکل نوین و بومی است

منابع

Abbasi, E., & Zamani, A. (2021). *History of management knowledge in Iran*. Journal of Management Research. https://www.researchgate.net/publication/349338591_History_of_Management_Knowledge_in_Iran

Alejandro, A., & Zhao, L. (2024). Multi-method qualitative text and discourse analysis: A methodological framework. *Qualitative Inquiry, 30*(6), 461–473. https://doi.org/10.1177/10778004231184423

Alagheband, A. (2018). *Educational management knowledge* (Original work published 1397). Tehran University Press.

Anderson, G. L., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly, 34*(3), 329–353. https://doi.org/10.1177/0013161X98034003004

Arar, K., Tlili, A., & Salha, S. (2024). Human-machine symbiosis in educational leadership in the era of artificial intelligence (AI): Where are we heading? *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432241292295

Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining educational leadership and management through artificial intelligence: An integrative systematic

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

review. *Leadership and Policy in Schools, 24*(1), 4–26. https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2159915

Ashraf, A. (1997). Education vii. General survey of modern education. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopaedia Iranica* (Vol. 8, Fasc. 2, pp. 189–196). Encyclopædia Iranica Foundation. https://www.iranicaonline.org/articles/education-vii-general-survey-of-modern-education

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385–405. https://doi.org/10.1177/146879410100100307

Awodiji, O. A., & Naicker, S. R. (2023). Preparing school leaders for the fourth industrial revolution: An assessment of their continuous professional development needs. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), Article 100521. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100521

Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.

Bastalich, W. (2009). Reading Foucault: Genealogy and social science research methodology and ethics. *Sociological Research Online, 14*(2), 81–90. https://doi.org/10.5153/sro.1905

Besley, A. C., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education, and the culture of self*. Peter Lang.

Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership, and educational change*. Open University Press.

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.

Bush, T. (2022). *Theories of educational leadership and management* (6th ed.). Sage Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management, 34*(5), 553–571. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.953444

Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. University of Chicago Press.

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

Clarke, M. (2012). The (other) side of education: A Lacanian critique of neoliberal education policy. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 1*(1), 46–60.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage Publications.

Culbertson, J. A., Mason, D., Decarver, R., Eaton, J., & C-Parker, S. (1986). *Textbooks in educational administration: A historical analysis*. University Council for Educational Administration.

Dean, M. (2002). *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. Routledge.

Deacon, R. A. (2006). Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education, 26*(2), 177–187.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

Ebrahimi Koushk Mahdi, S., Ahanchian, M. R., & Hosseingholizadeh, R. (2021). *Genealogical analysis of theorizing in educational administration studies* (Original work published 1400). *Journal of School Administration, 9*(2), 15–35.

Ebrahimi Koushk Mahdi, S., Ahanchian, M. R., & Hosseingholizadeh, R. (2024). Genealogical analysis of theorizing in educational administration studies. *Journal of Studies in Administration, 12*(1), 15–33. https://doi.org/10.22034/jsa.2024.138532.2438

English, F. W. (2021). *Decolonizing educational leadership: Exploring alternative approaches*. Palgrave Macmillan.

Eplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage Publications.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1969)

Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)

Foucault, M. (1977). Nietzsche, genealogy, history. In D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (pp. 139–164). Cornell University Press.

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

Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management, 44*(4), 339–346. https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2353286

Garland, D. (2014). What is a “history of the present”? On Foucault’s genealogies and their critical preconditions. *Punishment & Society, 16*(4), 365–384. https://doi.org/10.1177/1462474514538814

Gormley, K., King, F., Madrid Miranda, R., Jones, M., & Harris, A. (2025). *System leadership in education*. Routledge.

Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. Paul Chapman Publishing.

Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Academic.

Gunter, H. M. (2024). Standing on the pavement talking critically about educational leadership. *Management in Education, 38*(2), 67–74. https://doi.org/10.1177/08920206221145630

Hacking, I. (2004). *Historical ontology*. Harvard University Press.

Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(1), 5–27. https://doi.org/10.1177/1741143214523890

Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(5), 800–819. https://doi.org/10.1177/1741143217723783

Hallinger, P., & Kovačević, J. (2022). Mapping the intellectual lineage of educational management, administration and leadership, 1972–2020. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(2), 192–216. https://doi.org/10.1177/1741143220985128

Hargreaves, A. (2022). *Moving beyond educational change*. Routledge.

Hosseingholizadeh, R. (2022). A critical review of the book "History of educational management from the perspective of textbooks" (Original work published 1401). *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences, 22*(5), 161–188.

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

Khalkhali, A. (2015). *Educational management in Iran: Challenges and perspectives* (Original work published 1394). Azad University Press.

Mazloumi, A., Khalkhali, A., & Shakibaei, Z. (2020). Thematic comparative and critical bibliography of educational management texts in Iran (Original work published 1399). *Journal of Educational Innovations, 19*(4), 100–120.

McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), Article 100479. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100479

Megill, A. (1985). *Prophets of extremity: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*. University of California Press.

Menashri, D. (1998). *Education and the making of modern Iran*. Cornell University Press.

Mirkamali, S. M., Musapour, N., & Yamani Dozi Sorkhabi, M. (2022). Genealogy of imperfect construction of open education in Iran. *Iranian Journal of Cultural Research, 15*(3), 107–137. https://doi.org/10.22035/jicr.2022.3037.3369

Moghanibashi-Mansourieh, A., & Ghiasi, M. (2022). Genealogy of girls' schools in Iran. *Journal of Historical Studies in Education, 10*(2), 45–67.

Moran, P., & Kendall, A. (2009). Foucault and the end of education. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 135–143.

Niazmand, M., Saffar Moghadam, A., & Ahanchian, M. R. (2024). Genealogical analysis of theorizing in educational administration studies. *Journal of Studies in Administration, 12*(1), 15–33. https://doi.org/10.22034/jsa.2024.138532.2438

Niesche, R. (2013). *Foucault and educational leadership: Disciplining the principal*. Routledge.

Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.

Paivandi, S. (2023). A genealogical study of the emergence of kindergartens in Iran: An intersectional approach. *Early Child Development and Care, 193*(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2154983

Peim, N. (2013). Education as mythology. In *Foucault and education* (pp. 67–82). Routledge.

Postman, N. (1995). *The end of education: Redefining the value of school*. Knopf.

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

Rasteh Moghadam, A. (2018). Four climates of educational management knowledge: A historiographical approach (Original work published 1397). *Foundations of Education Research Journal, 8*(2), 49–65.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

Selwyn, N. (2023). *The future of education and technology: Critical perspectives*. Routledge.

Tawoosi, M. A. (2004). *Foundations of educational management in Iran* (Original work published 1383). Tehran University Press.

Williamson, B. (2021). Big data in education: Governance, markets, and digital platforms. *Journal of Education Policy, 36*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1745895

Williamson, B. (2023). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice* (2nd ed.). Sage Publications.

Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Press.

.۱

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