

An Introduction to the Critical Paradigm in Educational Administration

Arash
Rastehmoghadam*

Corresponding Author, Ph.D in Educational Administration,
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail:
Arasteh59@yahoo.com

ABSTRACT

Taking the fundamentals of ontology, epistemology and methodology into consideration, EA like other academic fields is widely influenced by the overall evolution of scientific paradigms. The first studies of EA were formed by "positivism school" in the early 20th century and since then interpretative, critical and post modern paradigms ensued. Any studies have been done by EA researchers using these paradigms. The current article aims at applying and promoting the concepts derived from critical paradigm in the field of EA consisting two parts. The first part describes background and evolution of the theoretical approach involved in EA, followed by an indication of critical paradigm in the field of EA. The second part is devoted to presenting and summarizing one of the most authentic books in the field of critical paradigm in EA titled "Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration" written by William Foster in 1986 and translated into Farsi by Dr Ali Alagheband in 2021. The article concludes by presenting some further applications of critical paradigm in the field of EA.

Keywords: Critical Paradigm, History of Educational Administration, School Management, William Foster, Ali Alagheband

Cite this Article: Rastehmoghadam, A. (2023). An Introduction to the Critical Paradigm in Educational Administration. *Educational Leadership Research*, 7(26), 180-208. doi: 10.22054/JRLAT.2024.75681.1672



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: 10.22054/JRLAT.2024.75681.1672

درآمدی بر پارادایم انتقادی در مدیریت آموزشی

آرش رسته مقدم*
نویسنده مسئول، دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،
ایران. رایانامه: arasteh59@yahoo.com

چکیده

مدیریت آموزشی همانند سایر حوزه‌های دانشگاهی به لحاظ مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی متأثر از سیر تحول پارادایم‌های کلان علمی است. اولین مطالعات مدیریت آموزشی بر پایه اندیشه‌های مکتب تحصیل‌گرایی (اثبات‌گرایی) در اوایل قرن بیستم شکل گرفت و به دنبال آن پارادایم‌های تفسیری، انتقادی و پست‌مدرن به پژوهش‌های این حوزه راه یافتند. در هر یک از پارادایم‌های مذکور، پژوهشگران مدیریت آموزشی به پژوهش و تولید متون علمی مبادرت ورزیده‌اند. مقاله حاضر با هدف ترویج و کاربرد مفاهیم مستخرج از پارادایم انتقادی در حوزه مدیریت آموزشی تنظیم شده و شامل دو بخش است. در بخش نخست، پیشینه و سیر تحول رویکردهای نظری مدیریت آموزشی ذکر شده و در انتها به پارادایم انتقادی در حوزه مدیریت آموزشی اشاره شده است. بخش دوم مقاله به معرفی کتاب «رویکردهای نوین به مدیریت آموزشی؛ الگوها و نویدها»- که توسط ویلیام فاستر در سال ۱۹۸۶ نگارش شده و دکتر علی علاقه‌بند در سال ۱۴۰۲ آن را ترجمه کرده، اختصاص یافته است. مقاله با طرح برخی از کاربردهای پارادایم انتقادی در حوزه مدیریت آموزشی خاتمه می‌یابد.

کلیدواژه‌ها: پارادایم انتقادی، تاریخ مدیریت آموزشی، مدیریت مدرسه، ویلیام فاستر، علی علاقه‌بند

استناد به این مقاله: رسته مقدم، آرش. (۱۴۰۲). درآمدی بر پارادایم انتقادی در مدیریت آموزشی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۷(۳۶)، ۱۸۰-۲۰۸. doi: 10.22054/JRLAT.2024.75681.1672

مقدمه

بخش نخست: سیر تحول رویکردهای نظری مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی، حوزه/ رشته‌ای در سطح کلان است که موضوع آن، مطالعه‌ی شرایط عمومی و محلی تربیت است (میالاره، ترجمه‌کاردان، ۱۳۷۰). حوزه مذکور در از یک سو به علوم اجتماعی به معنای گسترده آن (اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی و ...) و از سوی دیگر به علوم تربیتی (دانش آموزش و پرورش) پیوند دارد (علاقه‌بند، ۱۳۸۰). این رشته در ابتدا در آمریکا شکل گرفت و به همت افرادی همچون جرج استرایر^۱ و پال مورت^۲ در کالج تربیت معلم کلمبیا، پال هنوس^۳ در هاروارد، ادوارد ایوت^۴ در ویسکانسین، بایت^۵ هنری موریسون^۶ و نیوتن ادواردز^۷ در شیکاگو، الوود کابری^۸ و جسیس سیرز^۹ در استفورد، فرانک هارت^{۱۰} در کالیفرنیا (برکلی) و وارد ریدر^{۱۱} در اوهایو گسترش یافت (Bates, 2010; Campbell, 1981; Campbell et al., 1966). افرادی از جمله کابری و استرایر، اولین دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی از کالج تربیت معلم کلمبیا هستند. از آن‌ها به‌عنوان اجداد اساتید حوزه مدیریت آموزشی یاد می‌شود (Campbell & Newell, 1973).

در انگلستان نیز اولین دروس تخصصی در دانشگاه لندن در دهه‌ی شصت قرن بیستم تدوین شد و افرادی همچون جورج بارون^{۱۲}، ران گلاتر^{۱۳} و مردید هیوز^{۱۴} از اولین اساتید و بنیان‌گذاران مدیریت آموزشی در انگلستان به حساب می‌آیند (Bush et al., 1999). مدیریت آموزشی در اواخر (ربع آخر) قرن نوزدهم، بیش‌تر به‌عنوان یک شغل به حساب می‌آمد و بعدها به حوزه‌ی مطالعاتی^{۱۵} تبدیل شد. شکل‌گیری گروه‌های علمی مدیریت آموزشی و همچنین نهادینه‌سازی برنامه‌های آموزشی این حوزه از زمانی آغاز شد که از

-
1. George Strayer
 2. Paul Mort
 3. Paul Hanus
 4. Edward Elliot
 5. Bobbit
 6. Henry Morrison
 7. Newton Edwards
 8. Ellwood Cubberly
 9. Jesses Sears
 10. Frank Hart
 11. Ward Reeder
 12. Georg Baron
 13. Ron Glatte
 14. Meredydd Hughes
 15. The Field of study

یک سو موضوع افزایش کارآیی در نظام آموزش و پرورش آمریکا مطرح گشت و از سوی دیگر، مریان مدارس آمریکایی به شرکت در برنامه‌های تربیت مدیر آموزشی علاقه نشان دادند.

در خصوص تاریخ انتشار اولین آثار مدیریت آموزشی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. نانسی وال (۲۰۰۱)^۱ به نقل از جک کالبرتسون (۱۹۸۶)^۲ معتقد است، اولین کتاب‌های مدیریت آموزشی (مدرسه)^۳ با عناوین فصولی در باب اداره امور مدرسه^۴ و مدیریت مدرسه^۵ به ترتیب در سال‌های ۱۸۷۵ و ۱۸۸۲ توسط ویلیام هارولد پاین^۶ و رواب^۷ (۱۸۸۲) نوشته شده‌اند (Wall, 2001). به باور فن ویک انگلیش^۸ قبل از آثار فوق، نوشته‌های دیگری نیز منتشر شده‌اند که اولین آن کتابی تحت عنوان مدرسه و رئیس مدرسه^۹ به قلم پوتر و امرسون^{۱۰} در سال ۱۸۴۲ و دومین با عنوان خلاصه‌ای از نظام مدارس عمومی ایالت نیویورک^{۱۱} در سال ۱۸۴۴ توسط رندال^{۱۲} منتشر شده است (English, 2002). در جامع‌ترین مطالعه‌ای که به بررسی کتب درسی مدیریت آموزشی پرداخته است، انتشار نخستین کتاب با عنوان خطابه‌هایی در باب مدرسه‌داری^{۱۳} به ساموئل هال^{۱۴} در سال ۱۸۲۹ نسبت داده شده است (Glass, 2004).

با نگاهی به روند پژوهش‌های حوزه مدیریت آموزشی می‌توان گفت، حوزه مذکور طی سال‌های ۱۸۷۰-۱۸۸۵ بیش‌تر بر تربیت و آموزش معلمان تأکید داشته است. در این دوره، مهم‌ترین وظیفه مدیر، آموزش و نظارت بر فعالیت‌های کلاسی معلمان بوده است. در واقع،

-
1. Nancy Wall
 2. Jack Culbertson
 3. School Administration
 4. Chapters on School Administration
 5. School Management
 6. William Harold Pyne
 7. Roub
 8. Fenwick English
 9. The School and The School master
 10. Potter and Emerson
 11. A Digest of the Common School System of the State of New-York
 12. Randall
 13. Lectures on School Keeping
 14. Samuel Hall

مدیر، نقش «معلم پداگوژی» را ایفاء می‌کرد. از نمایندگان برجسته این دوره می‌توان به افرادی همچون وایت^۱، فرانسیس^۲، پارکر^۳ و بالیت^۴ اشاره کرد.

مدیریت آموزشی طی سال‌های ۱۸۸۵ تا ۱۹۰۵ به‌عنوان «فلسفه کاربردی» مطرح بود و سردمداران آن افرادی همچون پاین و هریس بودند. در این دوره کاربرد رویکردهای فلسفی در مدارس مدنظر بود. مهم‌ترین مفهوم در این برهه، مفهوم حقیقت بود و مدیران مدارس به‌مثابه فیلسوفان و کشیشان مذهبی تلقی می‌شدند (رسته‌مقدم، الف ۱۳۹۷).

طی سال‌های ۱۹۰۵ تا ۱۹۳۰، مدیریت کسب‌وکار بر حوزه مدیریت آموزشی سایه افکند و افرادی همچون بابیت، اسپولدینگ و کابری از منادیان این رویکرد در مدیریت آموزشی بودند. در سال‌های ۱۹۳۵ تا ۱۹۵۰ کارکرد اصلی مدیریت به‌جای افزایش کارآیی - که مفهوم محوری در نهضت مدیریت علمی بود - به تقویت دموکراسی تغییر رویکرد داد. این تغییر رویکرد، موجب تغییر نقش مدیر از کنترل‌کننده به تسهیل‌کننده شد. در راستای تبیین رویکرد مذکور در سال ۱۹۶۴ مجموعه مقالاتی توسط مجمع ملی پژوهش در خصوص آموزش و پرورش^۵ تحت عنوان تغییر مفاهیم در مدیریت آموزشی^۶ منتشر گردید.

مدیریت آموزشی بعد از سال ۱۹۵۵ به‌شدت از اندیشمندان علوم اداری و رفتاری متأثر شد. شرح مفصل چگونگی این تأثیرپذیری در مقدمه کتاب علوم رفتاری و مدیریت آموزشی (۱۹۶۴) توسط گریفیث به‌خوبی تشریح شده است (Button, 1966).

از منظر دیگر نیز می‌توان سیر تفکرات مدیریت آموزشی را از سال ۱۸۷۵ تا ۱۹۲۵ به دو دوره‌ی مجزا قابل تفکیک کرد. دوره اول، دربرگیرنده سال‌های ۱۸۷۵ تا ۱۹۰۰ است که در آن به مدیریت آموزشی به‌مثابه «علم نظری»^۷ نگریسته می‌شد. از این‌رو، نیاز به اتخاذ رویکرد علمی به مدیریت مدرسه، به‌منظور فهم هنر راهبری مدرسه و آموزش مدرسه‌ای^۸ مورد تأکید بود. بیش‌تر اساتید این دوره را مدیران مدارس و یا معلمان باسابقه تشکیل می‌دادند که نسبت به پیشینه نظری و مفهومی مدیریت آموزشی آشنایی چندانی نداشتند (Hills, 1965) و آثار

1. White

2. Francis

3. Parker

4. Balliet

5. National Society for the Study of Education (NSSE)

6. Changing Concepts in Educational Administration

7. Speculative science

8. Schooling

آن‌ها از جنبه روش‌شناسی علمی ناچیزی برخوردار بود. از دیگر ویژگی‌هایی که در نوشته‌های اولیه این دوره وجود داشت، تلقی یکسان از مفاهیم مدیریت (اداره امور)^۱ و تدریس^۲ بود. دغدغه‌ی اصلی نویسندگان این دوره بر مدیریت، کنترل و بازرسی فعالیت‌ها در سطح کلاس درس متمرکز بود. به عبارت دیگر، خوانشی که از مدیریت آموزشی^۳ وجود داشت در سطح مدیریت مدرسه (آموزشگاه)^۴ و در چارچوب مدیریت کلاسی^۵ محدود شده بود. نمونه‌هایی از این دیدگاه در نوشته‌های افرادی همچون رواب (۱۸۸۲) و تا حدودی ویلیام پاین (۱۸۷۵) متبلور است. در واقع، نقش مدیر آموزشی بیش‌تر به مثابه بازرس و کنترل‌کننده کلاس درس بود. به نظر می‌رسد علت اصلی تأکید بر نقش نظارتی و کنترلی مدیر مدرسه، پایین بودن سطح کیفی تدریس معلمان و تحصیلات اندک آن‌ها باشد. البته، شأن مدیریت و مدیر آموزشی فراتر از کنترل فضای کلاس درس است و باید از نگاه برنامه‌ریزی و تدبیر امور به مدرسه بنگرد.

دوره دوم، دربرگیرنده دهه‌های اولیه قرن نوزدهم است. در این دوره تلاش شد تفاوت مفاهیم مدیریت و تدریس-که در دوره اول یکسان تلقی می‌شدند- با صراحت بیش‌تری مشخص گردد. در این دوره انتشار دو کتاب، نقش بسیار مهمی در سیر تاریخی حوزه مدیریت آموزشی ایفاء کرد. اولین کتاب در سال ۱۹۰۴ توسط ویلیام چنسلر^۶ با عنوان مدارس ما: نظارت و مدیریتشان^۷ نوشته شد. وجه تمایز کتاب وی از سایر نوشته‌های پیشین، اختصاص دادن یک فصل به موضوع نقش‌های مدیران و ناظران آموزشی بود. دومین کتاب، با عنوان مدیریت آموزش عمومی در ایالات متحده^۸ با مشارکت ساموئل داتون^۹ و دیوید اسندن^{۱۰} در سال ۱۹۰۸ به رشته تحریر درآمد. نویسندگان در بخش‌هایی از کتاب به کارکردهای خاص مدیریت آموزشی (مدرسه) از جمله امور مالی، نظارت، برنامه زمان‌بندی کلاس‌ها، حقوق

-
1. Administration
 2. Teaching
 3. Educational Administration
 4. School Administration
 5. Classroom Management
 6. William Chancellor
 7. Our schools: Their Administration and Supervision
 8. The Administration of Public Education in United States
 9. Samuel Dutton
 10. David Snedden

کارکنان و بیمه ساختمان مدرسه اشاره کرده‌اند. در مجموع، سعی شده فرآیند مدیریت از فرآیند یادگیری-یاددهی متمایز گردد.

با وجود تلاش‌های فوق، مبانی نظری مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی سرشار از منازعات و کشمکش‌های فراوان است. در طبقه‌بندی علوم که بر اساس سه معیار پارادایمی (سخت/نرم)، ماهیت (کاربردی/بنیادین) و ماهیت پدیده موردبررسی (نظام زنده/ایستا) صورت گرفته، مدیریت آموزشی از جمله رشته‌هایی است که در مقوله نرم^۱، کاربردی^۲ و نظام زنده^۳ طبقه‌بندی شده و از آن به‌مثابه یک رشته علمی یاد می‌شود؛ اما در مجموع، به‌سختی می‌توان از نظریه و مبانی نظری مستقل در مدیریت آموزشی سخن به میان آورد به‌طوری‌که از گذشته تاکنون همیشه مرزبندی‌های مفهومی و دانش از هم‌گسیخته^۴ و نامنسجم این حوزه مانع از نگریستن به آن به‌مثابه یک حوزه علمی مستقل بوده است (رسته‌مقدم و همکاران ۱۳۹۵).

مقایسه‌ی محتوای مقالات مندرج در دو کتاب سال (سالنامه) که طی سال‌های ۱۹۴۶ و ۱۹۶۴ توسط مجمع ملی پژوهش در خصوص آموزش و پرورش منتشر شده نشان می‌دهد ظهور مباحث نظری و مفهومی با اتکا بر علوم اداری و رفتاری از دهه‌ی شصت به بعد در مدیریت آموزشی مطرح شده و قبل از آن رویکرد حاکم بیش‌تر عمل‌گرا و مبتنی بر تجارب روزمره بوده است (Orlosky et al., 1984). اولین پژوهش‌های مدیریت آموزشی جنبه پیمایشی داشته و با کاربرست پرسش‌نامه توصیف رفتار رهبری^۵ همراه بوده است. پرسش‌نامه‌ی مذکور توسط هالپین^۶- که روان‌شناس اجتماعی بود- تهیه شده بود.

به لحاظ تأثیرگذاری پارادایم‌های علمی نیز، حوزه مدیریت آموزشی طی سال‌های ۱۹۱۰ تا ۱۹۳۰ متأثر از پارادایم تحصیل‌گرایی بوده و مصداق آن نفوذ مکتب «مدیریت علمی» در مطالعات مدیریت آموزشی است. به‌عنوان مثال، انتشار کتاب **اصول مدیریت علمی** توسط تیلور، به‌شدت از سوی پیش‌قراولان مدیریت آموزشی از جمله فرانکلین باییت^۷، الوود

-
1. Soft
 2. Applied
 3. Life system
 4. Fragmented knowledge
 5. Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ)
 6. Halpin
 7. Franklin Bobbitt

کابری،^۱ جورج استرایر^۲ و فرانک اسپولدینگ^۳ که جملگی رویکردی کمی گرا به این حوزه داشتند، مورد پذیرش قرار گرفت (Bogotch, 2011). غلبه و حاکمیت نگرش یکسان پنداری مدیریت آموزشی با مدیریت صنعتی و بازرگانی به اندازه‌ای بود که اساتید این حوزه نیز به تمایز ماهوی مدیریت آموزشی با سایر گرایش‌های مدیریت توجهی نداشته باشند. به طوری که در اولین سمینار مدیریت آموزشی - که با حمایت مجمع دانشگاهی مدیریت آموزشی^۴ برگزار شده بود - از تعداد هشت مقاله ارائه شده، تعداد هفت مقاله در ارتباط با تشابهات و اشتراکات مدیریت آموزشی با دیگر انواع مدیریت‌ها بود و تنها روآلد کمبل^۵ در مقاله‌ی معروف خود به تمایز مدیریت در سازمان‌های آموزشی با سایر سازمان‌ها (از نظر اهداف، ماهیت و گروه‌های مرجع) اشاره کرده بود (Griffiths & Iannaccone, 1958). با گذشت زمان مشخص شد، کاربست نظریه‌های مدیریت بازرگانی به علت ماهیت بی‌همتای سازمان‌های آموزشی با ناکامی همراه است. از این رو، اقداماتی به منظور رفع این موضوع صورت پذیرفت. به عنوان نمونه، بعد از جنگ جهانی دوم، همایشی در سال ۱۹۴۷ در نیویورک برگزار شد که سرچشمه شکل‌گیری مجمع ملی اساتید مدیریت آموزشی^۶ و بنیاد کلاگ^۷ (۱۹۵۰) گردید. هدف هر دو مجمع، مشخص نمودن اصلاحات مورد نیاز مدیریت آموزشی بود (Campbell et al., 1966). تداوم این قبیل فعالیت‌ها مرهون تلاش اندیشمندانی بود که طی دهه‌های پنجاه تا شصت در صدد برآمدن با اتکا بر نظریه‌های علوم و تبعیت از رویکرد اثبات‌گرایانه، به مطالعه علمی مدیریت آموزشی مشروعیت بخشیدند (Mccarthy, 1986).

سرمناً این نهضت که هالپین از آن با عنوان «نهضت جدید»^۸ یاد می‌کند و بعدها به «نهضت نظریه» شهرت یافت، به مجموعه مقاله‌هایی برمی‌گردد که با همکاری مشترک مجمع دانشگاهی مدیریت آموزشی و دانشگاه شیکاگو در سال ۱۹۵۷ برگزار گردید. مفروضات بنیادین این نهضت بر اساس اندیشه‌های حلقه وین و اثبات‌گرایی منطقی^۹ استوار بود

-
1. Ellwood Cubberley
 2. George Strayer
 3. Frank Spaulding
 4. University Council for Educational Administration (UCEA)
 5. Roald Campbell
 6. National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)
 7. Kellogg foundation
 8. New movement
 9. Logical positivist

(Culbertson, 1983). به تعبیر یکی از صاحب‌نظران، زیربنای فکری این نهضت مبتنی بر اندیشه‌های کمی‌گرایی هربرت سایمون بود که منادی رویکرد عینی و کمیت‌گرایی است (Thomas, 1986). نهضت مفهومی مذکور، پژوهش‌های مدیریت آموزشی را در بافت نظری علوم اجتماعی قرار داد. در این دوره، کاربرت سازه‌های نظری از رشته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به شدت مورد تشویق قرار گرفت و پژوهش‌گران این حوزه در اندیشه‌ی تأسیس «علم مدیریت آموزشی» بودند. در واقع، محققان درصدد استفاده از رویکردهای نظام‌مند به منظور تولید دانش مدیریت آموزشی بودند (Hallinger & Chen, 2014). از پیشگامان این نهضت می‌توان به افرادی از جمله، کلادارسی^۱، اندرو لیفام^۲، دانیل هالپین، گتنزلز^۳، گریفیث، روالد کمبل و جک کالبرتسان^۴ اشاره کرد. طی همین دوره، پژوهش‌های متعددی با هدف کاربرت مفاهیم و نظریه‌های علوم اجتماعی در مدیریت آموزشی صورت گرفت. از جمله می‌توان به مدل «شایستگی‌های مدیریت آموزشی» (Graff & Street, 1956; McCleary, 1973). مدل «عوامل تأثیرگذار بر مدیریت آموزشی» (Ramseyer, 1955) و نظریه‌ی «مدیریت به‌عنوان فرآیند اجتماعی» (Getzels, 1968) اشاره کرد. به‌زعم بسیاری از صاحب‌نظران، نظریه اخیر از مفیدترین و تأثیرگذارترین چارچوب‌های نظری مطرح‌شده در مدیریت آموزشی به شمار می‌آید. نظریه مذکور در سال ۱۹۶۰ توسط گتنزلز و تلن^۵ با هدف در نظر گرفتن ابعاد فرهنگی، ارزشی و قومی مورد تجدیدنظر قرار گرفت.

در راستای توسعه نظری این حوزه، دو سمینار با رویکرد بین‌رشته‌ای و با مشارکت کمبل، هالپین و جان رامزیر^۶ و سایر اساتید علوم تربیتی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و علوم سیاسی طی سال‌های ۱۹۵۳ و ۱۹۵۴ برگزار گردید. مجموعه مقالات سمینارهای مذکور در کتابی تحت عنوان **رفتار اداری در آموزش و پرورش** (۱۹۵۴) توسط کمبل و راسل گریگ^۷ و با حمایت کنفرانس ملی اساتید مدیریت آموزشی منتشر گردید. از دیگر همکاری‌های بین‌رشته‌ای، می‌توان به مشارکت کمبل و گتنزلز و جیمز لیفام^۸ اشاره کرد که

-
1. Coladarci
 2. Andrew Lipham
 3. Getzels
 4. Jack Culbertson
 5. Thelen
 6. John Ramseyer
 7. Russell Gregg
 8. James Lipham

برآیند آن انتشار کتاب **مدیریت آموزشی و فرآیند اجتماعی** بود. کتاب مذکور درصدد ایجاد پیوند بین مدیریت آموزشی با رویکرد روان‌شناسی اجتماعی (گتزلز و گوبا) بود. از سوی دیگر، مشارکت کمبل با لاورن کانینگهام^۱ و رافائل نیستراند^۲، انتشار کتاب **سازمان و کنترل مدرسه** در سال ۱۹۶۵ را در برداشت که از رویکرد علوم سیاسی (مباحث قدرت، نفوذ و ...) به مدرسه نگریسته بود (Campbell, 1981).

در دهه‌ی شصت میلادی برای اولین بار «چین»^۳ نظریه سیستمی را در راستای تغییرات سازمانی مطرح کرد. در سال ۱۹۶۳ هیل^۴ به نقش یکپارچگی نظریه، پژوهش و عمل به‌عنوان سه عنصر به هم مرتبط در علم مدیریت اشاره کرد. به باور وی، موانع بین این عوامل بیش‌تر جنبه معنایی دارند تا این‌که واقع‌گرایانه باشند. در همین سال، «دونالد ویلور» ایده یکپارچگی نظریه و عمل را مطرح کرد و معتقد بود، این دو در نتیجه سطوح مختلف انتزاعی سازی از یکدیگر منقطع می‌شوند. به بیان دیگر، هرچقدر سطح انتزاع بیش‌تر گردد، جنبه نظری و هراندازه سطح عینیت افزایش یابد، جنبه عملی تقویت می‌گردد. به دنبال آن در سال ۱۹۶۴ دانیل گریفیث به تشریح ویژگی‌های نظریه سیستمی و ارائه پیشنهادهایی جهت کاربست آن در سازمان‌های آموزشی پرداخت. وی به خاطر انتشار کتاب روابط انسانی در مدیریت مدرسه^۵ (۱۹۵۶) و ارائه نظریه تصمیم‌گیری در مدیریت آموزشی^۶ دارای جایگاه متمایزی در مدیریت آموزشی است. البته جایگاه اندیشه‌های کمبل در معرفی ویژگی‌های بی‌همتای مدیریت آموزشی و تأکید وی بر نقش نظریه (در شفاف‌سازی موقعیت‌ها، افزایش دقت تحلیل‌ها و عمق‌بخشی به درک مسئولیت‌های حرفه‌ای) بسیار مهم و حیاتی است (Lipham, 1964).

با تمام دستاوردهایی که نهضت مذکور برای مدیریت آموزشی به ارمغان آورد، از دهه‌ی هفتاد میلادی به بعد دغدغه‌هایی مطرح شد مبنی بر این‌که نظریه‌ها و پژوهش‌های صورت گرفته در توصیف آنچه واقعاً در مدارس اتفاق می‌افتند، ناموفق بوده است. از این رو، این احساس در بین محققان و دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی شکل گرفت که نهضت

1. Lavern Cunningham

2. Raphael Nystrand

3. Chin

4. Hill

5. Human Relations in School Administration

6. Decision making in educational administration

مذکور در ترسیم و تحقق علم مدیریت آموزشی شکست خورده است. بنابراین، سعی شد به‌جای نظریه‌پردازی رسمی به ابعاد انسانی مدارس توجه بیش‌تری معطوف گردد (English, 2002; Hallinger & Chen, 2014). نارضایتی به حدی بود که حتی پیش‌قراولان این نهضت در یک ارزیابی نقادانه از تولیدات مدیریت آموزشی شکست آن را به‌طور ضمنی تأیید کردند (Campbell, 1979). شاید بتوان گفت، نهضت مذکور فاقد محتوای بنیادی^۱ بود و نتوانست چستی خود را برای پژوهش‌گران تعریف کند. از این‌رو، نوعی کنکاش نظری و بین‌رشته‌ای تلقی شد که در آن هر موضوعی در ارتباط با مدرسه می‌توانست از منظر بین‌رشته‌ای مورد مطالعه قرار گیرد (Hailer, 1968). نهضت مذکور با موجی از انتقادات از جانب افرادی از جمله توماس گرینفیلد^۲، ریچارد بیتز^۳، ویلیام فاستر^۴، فن‌ویک انگلیش^۵، کریستوفر هادکینسون و دانکن وایت^۶ مواجه شد.

گرینفیلد معتقد بود، سازمان‌ها، واقعیت‌های اجتماعی‌ای هستند که توسط بشر ساخته شده‌اند. افراد در دنیایی با واقعیت‌های چندگانه زیست می‌کنند (Clark, 1993). از این‌رو، عاری از ارزش‌ها، احساسات، آرزوها و آئین‌ها نیستند. مطالعه‌ی این پدیده با رویکرد عینی و عاری از ارزش - به مانند آنچه مدنظر طرفداران نهضت نظریه بود - غیرممکن است. هاجکینسون نیز به بحث ارزش‌ها و اخلاقیات در قلمرو مدیران توجه داشت. وی در مقاله «انحطاط و زوال علم مدیریت آموزشی» بیان کرد: علم مدیریت در حال حاضر تنها با واقعیت‌ها سروکار دارد و بسیاری از مفاهیم انسانی از قبیل: نوع‌دوستی، شجاع، فضیلت‌ها و غیره را نادیده می‌گیرد (عباس‌پور، ۱۳۹۲).

وایت، به تفاوت رویکرد پوزیتیویستی و طبیعت‌گرایی با عنوان «جنگ پارادایم‌ها در مدیریت آموزشی» پرداخت و باور داشت تفاوت‌های معرفت‌شناختی ریشه در تعارضات هستی‌شناختی و فرهنگی مستتر در تفکر آمریکایی دارد. ریچارد بیتز، رویکرد انتقادی در مطالعات مدیریت آموزشی را مطرح کرد. به نظر وی، به‌جای تمرکز بر رویکردهای عینی و پوزیتیویستی لازم است به نقش عوامل ساختاری از قبیل مؤلفه‌های اجتماعی، اقتصادی و

-
1. Substantive
 2. Thomas Greenfield
 3. Richard Bates
 4. William Foster
 5. Fenwick English
 6. Duncan Waite

محیط‌های سیاسی توجه شود و اینکه چطور این عوامل می‌توانند بر نظام مدرسه تأثیر بگذارند و چگونه از مدارس به‌عنوان ابزاری جهت تداوم نابرابری‌های اجتماعی استفاده می‌شود؟ وی بر موضوع قدرت به‌طور عام و ماهیت سیاسی دانش علمی به‌طور خاص تأکید داشت. وی پیام فاستر نیز معتقد بود، دانشمندان علوم اجتماعی قادر به ارائه قواعد و قوانین متقن جهت پیش‌بینی حوادث و امورات نیستند. به نظر وی، اساساً مفاهیم در علوم اجتماعی مورد منازعه‌اند. از سوی دیگر، مدیریت آموزشی تافته‌ی جداافتاده از سایر علوم اجتماعی نیست. از این رو، قابلیت کنترل، پیش‌بینی و تعمیم‌پذیری وجود ندارد. بنابراین، ادعای این که تحت چه شرایطی چه اتفاقاتی خواهد شد؟ دور از دسترس است. به باور وی، مدرسه نه تنها نقش محافظ ارزش‌های جامعه را دارد بلکه دربردارنده‌ی نقش‌هایی بخشی نیز هست و باید به‌عنوان کاتالیزوری برای لیبرالیسم و دموکراسی ایفاء نقش کند. افراد فوق درصدد مفهوم‌پردازی‌های جایگزین برای نظریه و دانش مدیریت آموزشی بودند اما برخلاف آن‌ها، فن‌ویک انگلیش، از منظر پست‌مدرنیسم، مشروعیت دانش علمی را مورد تردید قرار داد و به‌جای رویکردهای خطی و پوزیتیویستی به داشتن دیدگاه‌های چندبعدی و غیرخطی تأکید داشت (Oplatka, 2010).

در دهه‌ی هشتاد، محققان مدیریت آموزشی به این نکته مهم پی بردند که جهت فهم رفتار افراد در مدارس بهتر است از طریق مصاحبه با کسانی که در میدان عمل مشغول فعالیت هستند، روایت‌های عمیق و غنی از زندگی سازمانی مدارس ارائه کرد. از این رو، به روش‌های پژوهش کیفی و قوم‌نگاری توجه زیادی شد. جهت‌گیری مذکور به‌عنوان ستون فقرات نهضت اصلاحات و اثربخشی^۱ آموزشی تلقی می‌شود. این نهضت در پی انتشار گزارش ملتی در خطر^۲ (۱۹۸۳) توسط کمیسیون ملی تعالی آموزش در آمریکا در سال ۱۹۸۳ شکل گرفت که در آن کارآمدی مدارس آمریکا به بوته نقد کشیده شده بود (Beach & Lindahl, 2004). به‌بیان‌دیگر، نهضت مذکور برآیند دو موج اصلی بود؛ موج اول در اعتراض به دخالت‌های بیش‌ازاندازه دولت در امورات مدارس (از جمله تعیین نوع کتاب درسی، روش تدریس و...) بود. دومین موج در نتیجه پی بردن به این موضوع مهم بود که معلمان، خط مقدم نظام آموزش و پرورش هستند و بهتر از هر کس دیگری قادر به شناسایی و ارائه راه‌حل برای مشکلات خویش هستند. بنابراین، کاهش دخالت دولت و مشارکت دادن معلمان از

1. Reforms and Effectiveness Movement
2. Nation at risk

مهم‌ترین مطالبات نهضت مذکور بود (Wall, 2001). تقریباً از همین دهه به بعد بود که دیدگاه‌های رهبری آموزشی جایگزین مدیریت آموزشی گردید و این تغییر رویکرد منجر به تولید حجم وسیعی از ادبیات علمی در عرصه رهبری آموزشی در سطوح جهانی و آسیایی گردید (Hallinger & Chen, 2014). از طرف دیگر، با تغییر محتوا و رویکردهای حاکم در حوزه مدیریت آموزشی، عبارت‌هایی همچون سیاست‌گذاری آموزشی^۱، رهبری آموزشی و مدیریت آموزشی به‌عنوان مفاهیمی جهت نام‌گذاری سطوح متفاوت راهبری سازمان آموزشی (کلان، میانی و عملیاتی) مورد استفاده قرار گرفت (Bolam, 1999). یکی از مهم‌ترین موارد این دهه، توسعه مفهوم راهنمایی آموزشی (تعلیماتی)^۲ بود که خط پژوهشی جدیدی را در مدیریت آموزشی رقم زد (Hallinger, 2005). رویکرد مذکور، ابتدا در آمریکا توسط بوسرت^۳ و همکارانش شکل گرفت که زیربنای آن به مفهوم‌سازی‌های صورت گرفته توسط گراس^۴، کلمن و هریدوت^۵ در دهه شصت میلادی برمی‌گردد (Hallinger et al., 2010).

علاوه بر موارد فوق، از دهه هشتاد به بعد روند تغییرات مدیریت آموزشی در سه حوزه مشهود گشت. حوزه اول، مربوطه به افزایش حضور زنان در مدیریت آموزشی بود که مصادیق آن عبارت‌اند از: الف: افزایش تعداد زنان در سازمان‌ها و محافل جهانی این رشته از جمله مجمع دانشگاهی مدیریت آموزشی UCEA و کنفرانس ملی اساتید مدیریت آموزشی NCPEA ب: گرایش شدید زنان جهت ورود به دوره‌های دکتری مدیریت آموزشی و اخذ گواهینامه‌های مختلف در این زمینه، ج: افزایش حاکمیت رویکردهای فمینیستی در دپارتمان‌های مدیریت آموزشی و تأثیرگذاری آن بر برنامه‌های درسی حوزه مدیریت آموزشی.

حوزه دوم، چالش‌های مرتبط با مبانی فکری (مفهومی) و روش‌شناسی: به‌طوری که در ارتباط با تفوق جنبش نظریه و رویکرد پوزیتیویستی چالش‌هایی مطرح شد. سومین حوزه، تغییراتی است که در موضوعات و علائق پژوهشی حادث شده است. موضوعات قدیمی (مالیه مدرسه، مدیریت پرسنلی) جای خود را به مواردی از جمله بهبود مدرسه، یاددهی-

-
1. Educational Policy making
 2. Instructional leadership
 3. Bossert
 4. Gross
 5. Herriott

یادگیری، تمرکز بر فن‌آوری‌های محوری مدرسه‌داری (برنامه درسی، مدیریت درسی، اثربخش مدرسه، پیامدهای یادگیری)، عدالت اجتماعی و افزایش حضور والدین و خانواده‌ها، داده‌اند (Murphy et al., 2007). به تعبیر دیگر، فضای پژوهشی مدیریت آموزشی جهت تولید دانش جدید، بهبود یافته است. به‌عنوان مثال، تعداد پژوهش‌گرانی که پذیرای پارادایم‌های جدید و رویکردهای بدیل نظری بودند به‌شدت افزایش یافته و از طرف دیگر، شالوده‌های دانش مدیریت آموزشی بیش از آن‌که به سمت ظرافت و پیچیدگی^۱ گرایش پیدا کند، به‌سوی تکنیکی شدن تغییر مسیر داده است. هم‌چنین به مطالعاتی که محققان و دست‌اندرکاران این حوزه را به یکدیگر پیوند می‌دهد، تأکید بیش‌تری شده است. درنهایت، پژوهش‌گران به موضوعات خاص (ویژه) مدیریت آموزشی و نیز به مطالعه یک پدیده از دیدگاه‌های مختلف پرداخته‌اند (Mccarthy, 1986).

در دهه‌ی نود، درحالی‌که پژوهش‌های مدیریت آموزشی به‌سوی تبیین‌های علی و نشان‌دادن رابطه بین اقدامات مدیریت آموزشی و فرآیندهای یاددهی-یادگیری سوق پیدا می‌کرد (Hallinger & Chen, 2014)، مطالعات دو اندیشمند استرالیایی به نام‌های گابریل لاکومسکی^۲ و کولین ایورس^۳ در نقد نهضت‌های نظری پیشین، چرخش نظری جدیدی را در مباحث مدیریت آموزشی پدید آورد (Scott & Evers, 2015). شاید به جرئت بتوان مباحث مطرح‌شده توسط این دو صاحب‌نظر را مهم‌ترین نقطه عطف روش‌شناختی و معرفت‌شناختی مدیریت آموزشی دانست. هرچند به‌زعم برخی ادعای این دو اندیشمند نوعی جاه‌طلبی در معرفی یک دکتترین جدید است (Hodgkinson, 1993) و آن‌ها در فهم دیدگاه گرینفیلد مرتکب خطا شده‌اند و به جنبه‌های تجربی و عملی کسب دانش در مدیریت آموزشی (به‌عنوان یک حوزه کاربردی) و نیز پژوهش‌هایی که در لوای سایر پارادایم‌ها صورت می‌گیرد، توجه نکرده‌اند (Oplatka, 2009). بااین‌وجود، نمی‌توان از پرتوافکنی نظری آن‌ها بر جریان اندیشه‌ورزی مدیریت آموزشی به‌راحتی گذشت. آنچه این دو به‌عنوان روش‌شناسی مطالعات مدیریت آموزشی تحت عنوان «انسجام‌گرایی طبیعت‌گرایانه»^۴ مطرح کرده‌اند، نوعی روش‌شناسی بازنگرانه^۵ است که نه‌مدیون تجربه‌گرایی منطقی (پوزیتیویسم)

1. Sophistication
2. Gabriele Lakomski
3. Colin Evers
4. Naturalistic coheretism
5. Revisionary

و نه در ورطه نسبی گرایی پست‌مدرنیسم است. هدف آن‌ها ارائه جایگزینی برای پارادایم اثبات‌گرایی بود که بتواند به‌عنوان پایه و منبع علم جدید مدیریت آموزشی نقش آفرینی کند. از این رو، نظریه پست‌پوزیتویسم را که دربرگیرنده اخلاقیات و ذهنیات انسانی به‌طور توأمان است را پیشنهاد کردند. البته منظور آن‌ها از پس‌پوزیتویسم نیز خصومت و دشمنی با علم نیست. بر پایه‌ی اندیشه آن‌ها، در بررسی پدیده‌ها باید با روش علم طبیعی به سراغ موضوعات رفت و از نظریه‌پردازی پشت‌میزی^۱ در ارتباط با واقعیت‌های سازمانی احتراز نمود. البته جنبه‌ی طبیعی بودن روش، با انسجام آن در تضاد نیست. به عبارت دیگر، می‌توان به‌طور هم‌زمان، روش طبیعت‌گرایانه‌ای داشت که از خصوصیات انسجام نظری نیز برخوردار باشد. منظور آن‌ها از انسجام نیز هم به ویژگی‌های تجربی و هم به خصوصیات فراتجربی (از جمله سازگاری، سادگی، جامعیت، وحدت‌تبیینی و زایشی‌بودن) نظریه اشاره دارد (Lakomski & Evers, 2011).

در قرن بیست و یکم، مدیریت آموزشی درصدد نشان دادن ظرفیت خویش جهت تولید پژوهش‌های قابل تکرار، تأییدپذیر و عمل‌محور است. علاوه بر این، شاهد پیشرفت‌های قابل توجهی است که می‌توان در چهار زمینه بدان‌ها اشاره کرد؛ اول این که تعداد زیادی از محققان فراتر از آمریکای شمالی در کشورهای آسیایی، اروپایی و استرالیا در حال انجام پژوهش‌های تجربی در خصوص رهبری آموزشی هستند (رسته‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۵). دوم، بازتعریف و گسترش فهم عمیق‌تر از مدیریت آموزشی است. به‌عنوان مثال، در سال‌های اخیر مفهوم «رهبری» در مدارس جایگزین واژه «مدیریت» شده است و پذیرش و مقبولیت بیش‌تری پیدا کرده است (رسته‌مقدم، ب ۱۳۹۷). سوم این که در خلال دهه‌ی گذشته، روند استفاده از ابزارهای روش‌شناسانه و چارچوب‌های مفهومی متنوع، بیش‌تر شده است. به‌عنوان مثال، استفاده از مدل‌های نظری رهبری تحولی، تعاملی، آموزشی، توزیعی در مطالعات مدیریت آموزشی گسترش یافته است. چهارم، محققان می‌توانند به کمک ابزارهای فراتحلیل به سمت یکپارچه‌نمودن یافته‌های این حوزه و استخراج مبانی دانشی آن بپردازند (Hallinger & Chen, 2014).

پارادایم انتقادی و مدیریت آموزشی

پارادایم انتقادی از اوایل دهه نود میلادی به عنوان یکی از پارادایم‌های رقیب در حوزه مدیریت آموزشی مطرح شد. پارادایم مذکور که با عنوان «مکتب فرانکفورت» نیز شناخته می‌شود، ریشه در مطالعات دانشگاه فرانکفورت آلمان دارد. این پارادایم به منظور مطالعه اندیشه‌های مارکسیستی شکل گرفت و به نوعی درصدد ارزیابی مجدد نظریه مارکسیست برآمد. پیروزی انقلاب بلشویکی در روسیه و شکست انقلاب‌های اروپای مرکزی-به ویژه در آلمان- از علل اصلی شکل‌گیری مکتب مذکور است. اولین پژوهشگران آن، افرادی همچون «ماکس هورکهایمر»^۱، «هربرت مارکوزه»^۲ و «تئودور آدرنو»^۳ بودند و آخرین صاحب‌نظر این مکتب «یورگن هابرماس»^۴ مبدع نظریه «کنش ارتباطی» است.

هستی‌شناسی پارادایم انتقادی بر این باور استوار است که آنچه افراد آن را واقعیت می‌پندارند، در واقع، واقعیت نیست؛ بلکه هاله‌ای از واقعیت است که افراد صاحب قدرت و نهادهای مرتبط با آن‌ها به کمک عوامل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، آن را ایجاد کرده و درون مجموعه‌ای از ساختارهایی قرار داده که در حال حاضر به طور نادرستی، واقعیت جلوه می‌کند. هدف آن‌ها از ایجاد این واقعیت ساختگی، تسلط بر گروه‌های اقلیت است.

پارادایم انتقادی با آثار افرادی همچون «هلن گانتر»^۵، «ایورس و لاکومسکی»^۶، «اسکات ایکات»^۷، «ریچارد نیشه»^۸، «یوجین سامیر»^۹، «فنویک انگلیش»^{۱۰}، «توماس گرینفیلد»^{۱۱}، «ریچارد بیتس»^{۱۲} و «جان اسمیت»^{۱۳} در حوزه مدیریت آموزشی آغاز و توسعه یافت (Niesche, ۲۰۱۷). مفهوم «انتقادی» در پارادایم مذکور از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف دارای معانی متفاوتی است. بر اساس تعریفی که «جان اسمیت»- یکی از اولین صاحب‌نظران

1. Max Horkheimer
2. Herbert Marcuse
3. Theodor Adorno
4. Jurgen Habermas
5. Helen Gunter
6. Evers & Lokompski
7. Scott Eacott
8. Richard Niesche
9. Eugenie Samier
10. Fenwick English
11. Thomas Greenfield
12. Richard Bates
13. John Smyth

این حوزه در کتاب تاریخ‌ساز خود^۱ در سال ۱۹۸۹ ارائه می‌کند- سه جنبه اساسی این پارادایم عبارتند از: الف) توجه به نقش مهم ابعاد سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی در جامعه و سازمان؛ ب) در نظر گرفتن فرآیند شکل‌گیری و همچنین نحوه استفاده از قدرت در روابط اجتماعی؛ ج) اهمیت داشتن موضوع توانمندسازی افراد (Courtney et al., 2021). به‌طور کلی پارادایم مذکور متشکل از انتقادهایی در مورد جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی به‌ویژه ویژگی‌های جامعه سرمایه‌داری است. مهم‌ترین انتقادات نظریه مذکور شامل محورهای زیر است:

۱- نقد نظریه مارکسیست: این پارادایم به دیدگاه مارکسیستی که در تبیین پدیده‌های اجتماعی صرفاً به عوامل اقتصادی تکیه دارد و به سایر جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی توجهی ندارد، انتقاد وارد می‌کند.

۲- نقد پارادایم اثبات‌گرایی: انتقادیون به پارادایم اثبات‌گرایی که بر پایه اندیشه‌های «رنه دکارت»،^۲ «اسحاق نیوتن»^۳ و «ایمانوئل کانت»^۴ شکل گرفته و در آن به جدایی واقعیت از ارزش‌ها تأکید می‌شود، انتقاد دارند. به باور آن‌ها ماهیت پدیده‌های علوم اجتماعی و انسانی با مبانی پارادایم مذکور همخوانی ندارد. بر همین اساس، روش دیالکتیکی توسط «هورکهایمر» و روش «کنش ارتباطی» توسط «یورگن هابرماس» مطرح شد. اساس روش‌های مذکور بر پایه گفتگو و مفاهیم استوار است.

۳- نقد رویکرد کارکردگرایی: انتقادیون معتقدند از آنجائی که رویکرد کارکردگرایی درصدد حفظ وضع موجود و تداوم نظم فعلی است، بنابراین، مانع از ایجاد تغییرات بنیادین در جامعه و همچنین آشکارسازی لایه‌های نهفته واقعیت می‌شود. واقعیت‌ساختگی فعلی، صرفاً درصدد تأمین و تحقق منافع طبقه قدرتمند است. بنابراین، باید واقعیات جدیدی را تعریف کرد.

۴- نقد جامعه‌نویس: به باور نظریه‌پردازان پارادایم انتقادی، در حال حاضر کانون تسلط در جهان از حوزه اقتصاد به فرهنگ تغییر کرده است. بسیاری از اهداف و منافع صاحبان قدرت از طریق فناوری نوین و همچنین از مجرای رسانه‌های فرهنگی تأمین می‌شود. ارزش‌های انسانی تضعیف شده و عقلانیت ابزاری- که در آن نیروهای سلطه‌گر از هر وسیله‌ای برای

1. Critical Perspective on Educational Leadership
2. Rene Descartes
3. Isaac Newton
4. Immanuel Kant

تحقق اهداف خود استفاده می‌کنند-جای خود را به «عقلانیت جوهری»- که در آن به ارزش‌های معنوی و اخلاقی توجه می‌شود- داده است.

۵- نقد صنعت فرهنگ: انتقادیون معتقدند در شرایط کنونی، فرهنگ تبدیل به صنعت شده است. صاحبان قدرت از طریق رسانه‌های مختلف در اختیار خود درصددند که آنچه را متضمن منافعشان است را تأمین کنند. بنابراین از رسانه‌ها جهت تولید محتوای ساختگی، عوام‌پسندانه و از قبل برنامه‌ریزی شده استفاده می‌کنند تا از طریق سلطه رسانه‌ای و فرهنگی باعث سکوت و سرکوب آن‌ها شوند (الوانی و همکاران، ۱۳۷۹).

بخش دوم: معرفی کتاب «رویکردهای نوین به مدیریت آموزشی؛ الگوها و نویدها»

کتاب *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration* در سال ۱۹۸۶ توسط «ویلیام فاستر» صاحب‌نظر شهیر آمریکایی نگارش شده است. تأکید بر مطالعه کتاب مذکور به‌عنوان یکی از منابع علمی معتبر مدیریت آموزشی به‌ویژه برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی این حوزه همراه مدنظر مترجم فقید کتاب بود. بر همین اساس و با توجه به نبود منبع علمی در این زمینه به زبان فارسی، در اواخر عمر با برکت خود به ترجمه کتاب مذکور مبادرت ورزید. متأسفانه ایشان در اردیبهشت سال ۱۴۰۰ بدرود حیات گفت و نتوانست شاهد انتشار آخرین فعالیت علمی خود باشد (رسته‌مقدم، ۱۴۰۱).

کتاب با نام «رویکردهای نوین به مدیریت آموزشی؛ الگوها و نویدها» در بهار سال ۱۴۰۲ به همت نشر ارسباران به جامعه علمی مدیریت آموزشی ایران عرضه شد. کتاب مذکور دارای مقدمه (هشت صفحه) و تعداد نه فصل است که به همراه پیشگفتار عالمانه‌ای که به قلم استاد محترم جناب آقای دکتر عباس عباس‌پور، استاد گروه مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره) نگاشته شده است، در مجموع دارای ۲۲۳ صفحه است. کتاب با ترجمه‌ای روان و خوش‌خوان به فارسی برگردانده شده و در حال حاضر تنهاترین و البته بهترین متن علمی مدیریت آموزشی در پارادایم انتقادی است که در ادامه معرفی می‌گردد. در مقدمه کتاب، نویسنده به تأثیرپذیری فلسفه مدیریت در سازمان از فلسفه سیاسی جامعه اشاره دارد. وی، مدرسه را نماد فرهنگ و ارزش‌های جامعه می‌داند که نگرستن به آن مستلزم لحاظ نمودن متغیرهای تاریخی، فرهنگی و سیاسی حاکم بر جامعه است. به‌عنوان مثال،

معتقد است ریشه مسائلی نظیر افت تحصیلی، برنامه درسی و نزول نمرات تحصیلی را باید فراتر از حصار تنگ داخل نظام آموزش و پرورش جست. بر همین اساس، به رویکرد دیالکتیکی به عنوان نوعی روش‌شناسی انتقادی در بررسی مسائل مدیریت آموزشی توجه دارد. در این رویکرد، موضوعات در چارچوب تعاملی (رابطه رفت و برگشتی) بین نظریه (البته از نوع تفسیری نه اثباتی) و عمل تحلیل می‌شوند و همه نظریه‌ها در معرض بازاندیشی انتقادی قرار دارند. چنین نگاهی فراتر از مفروضات پارادایم اثبات‌گرایی در ارتباط با ماهیت هستی، معرفت و روش است که صرفاً درصدد ارائه تحلیل‌های خشک و متکی بر آمار و اعداد است. وی بر این باور است که در حوزه مدیریت آموزشی باید از رویکردهای اثباتی و کارکردگرایی که درصدد کمی‌سازی و حفظ واقعیات موجود هستند اجتناب ورزید.

تحلیل سازمان در چارچوب رویکردهای فنی و اداری امری اشتباه است که منجر به نادیده گرفتن تفاوت‌های سازمان‌ها به‌ویژه در خصوص مدارس می‌شود. به نظر وی، جوهره کار مدیر و مدیریت، پرداختن به جنبه فنی مدیریت نیست بلکه برپایی و ایجاد فرهنگ سازمانی مناسب و همچنین توسعه توانایی خودنگری در سازمان به‌منظور تحلیل مقاصد و اهداف است. مدیریت، دانشی اخلاقی و انتقادی است.

در ادامه به تشریح محتوای فصول کتاب اشاره شده است.

فصل اول: مدیریت در قالب یک علم اخلاقی

مطالب این فصل دربرگیرنده ۱۹ صفحه و ذیل سه عنوان «مدیریت در موقعیت»، «توسعه یک علم اخلاقی» و «مدل‌های نوین مدیریت» تنظیم شده است. در ابتدای فصل به رابطه ایدئولوژی‌های سیاسی از جمله لیبرالیسم با نظام آموزش و پرورش و نارسایی‌های آن اشاره شده است. نویسنده، هدف مدیریت را فهمیدن و بهبود شرایط فعلی ذکر می‌کند و به ناتوانی وضعیت حاضر مدیریت در پاسخ به ملاحظات ارزشی و تنگناهای اخلاقی تأکید دارد. کار مدیر فقط مدیریت سازمان نیست بلکه اتخاذ تصمیمات اخلاقی برای تحقق جامعه عادلانه و رازدایی از سازمان در بستر ساخت اجتماعی واقعیت است. مدیر با تفکر دیالکتیکی توانایی دیدن متضاد هر گزاره‌ای در آن (گزاره) را خواهد داشت و با توانمندسازی و واگذاری اختیار به دیگران به قدرت خویش خواهد افزود. وی در راستای بهبود وضعیت مدیریت مدرسه، استفاده از مدل ادبی (ظرفیت ادبیات) برای مدیر آموزشی را در کنار سایر مدل‌های علمی را پیشنهاد می‌دهد. در پایان فصل اشاره دارد مدیریت به‌عنوان علم اخلاقی باید به رفع

دردهای اخلاقی و ارتقای انسانیت کمک کند. این مهم تنها با اتخاذ رویکرد تفسیری و انتقادی و فراتر از نگاه‌های اثبات‌گرایانه، شدنی است.

فصل دوم: تأملات انتقادی درباره تاریخ نظریه اداری

در فصل دوم که شامل تعداد ۱۸ صفحه است به تحول نظریات مدیریت در سیر تاریخی آن اشاره شده است. در ابتدای فصل، ذیل عنوان «تحول نظریه» به مفروضات «نظریه مدیریت علمی» و پیشگامان آن در مدیریت آموزشی - «جان فرانکلین بابیت»^۱ و «الوود کابری»^۲ - و همچنین تحقیقات مرتبط با «نهضت روابط انسانی» توجه شده است. در بخش دوم با عنوان «شرح علم اجتماعی معاصر» به دیدگاه‌های «چستر بارنارد»^۳ در خصوص نظریه همکاری و «هربرت سایمون»^۴ در ارتباط با نظریه تصمیم‌گیری پرداخته شده است. در ادامه فصل، تحت عنوان «رویکردهای کنونی» به تحولات نظری دانش مدیریت آموزشی از دهه سی میلادی به بعد از جمله نهضت نظریه، پژوهش‌های «بنیاد کلاگ» اشاره شده است.

فصل سوم: الگوها و نویدها: بازبینی نظریه‌های اداری

این فصل دارای بیست صفحه است و به مفهوم پارادایم از دیدگاه کوهن، فایراند و همچنین پارادایم‌های چهارگانه «بارل و مورگان»^۵ تحت عناوین «کارکردگرایی» (اثبات‌گرایی، استعاره ماشین)، «تفسیرگرایی» (استعاره زبان)، «انسان‌باوری بنیادی» (استعاره زندان روانی) و «ساختارگرایی بنیادی» و همچنین تأثیرگذاری هر یک از پارادایم‌های مذکور در اندیشه و تفکر حوزه مدیریت آموزشی اشاره شده است. در ادامه به نظریه انتقادی و تفاوت آن با سایر نظریه‌ها در مدیریت آموزشی توجه شده است. به زعم وی رویکرد انتقادی به «تفسیرگرایی» (استعاره زبان) و «انسان‌باوری بنیادی» (استعاره زندان روانی) نزدیک است. در رویکرد انتقادی برخلاف رویکرد اثبات‌گرایی، «مدیریت» صرفاً ابزار تحقق سیاست‌ها نیست بلکه فرصتی برای مشارکت دادن همه شهروندان در تعیین آزادانه سیاست‌ها و اهداف جامعه و سازمان است. در این نظریه برخلاف رویکردهای سنتی به عقلانیت جوهری به جای عقلانیت ابزاری توجه می‌شود. نظریه انتقادی، واقعیت را به‌عنوان میثاق‌هایی که انسان‌ها برای کسب

1. John Franklin Bobbitt
2. Ellwood Cubberley
3. Chester Barnard
4. Herbert Simon
5. Barrell & Morgan

منافع خود ساخته‌اند می‌داند و سعی دارد از طریق فرایند دیالکتیکی بحث و گفتگو (زبان و مفاهیم) به بازنگری قواعدی پردازد که رفتار فعلی را جهت می‌دهند.

در پایان به کاستی‌های نظریه مدیریت علمی در مدرسه اشاره دارد. مهم‌ترین نقطه ضعف رویکرد اثباتی در مدیریت آموزشی ضعف در آفریدن نظام‌های معنادار اخلاقی است. ترسیم تصویری مادی‌گرا و شی‌واره از دنیایی که همگان به دنبال کسب منفعت و عقلانیت‌ابزاری هستند برخلاف مفروضات نظریه انتقادی است که از ما می‌خواهد «درباره آنچه انجام می‌دهیم و تأثیراتی که بر دیگران می‌گذارد به تأمل و بازاندیشی پردازیم».

فصل چهارم: مبانی تحلیل انتقادی در مدیریت

این فصل در ۲۲ صفحه نگارش شده است و در آن مبانی و خردمایه رویکرد انتقادی بررسی شده است. زیربنای فکری نظریه انتقادی، تحلیل‌های مارکسیستی است و بنیان آن صاحب‌نظران آلمانی-مکتب فرانکفورت-ملهم از اندیشه‌های مارکس هستند که نظام سرمایه‌داری را به نقد کشیدند. نظریه انتقادی به کندوکاو در مورد مفروضات بنیادین زندگی، واقعیت و قدرت می‌پردازد. ارزش‌های این رویکرد، مردم‌سالاری و آزادی هستند. این نظریه به‌جای مدیریت به رهبری توجه دارد که در آن موضوعاتی از جمله، تغییر، مشارکت، ارزش‌ها و توانمندسازی بسیار مهم است. در ادامه، به دیدگاه صاحب‌نظران مختلف در خصوص اهداف نظریه اشاره شده است. فهم معنادارسازی داده‌های عینی در بستر تاریخ و رهایی‌بخشی انسان‌ها با هدف تحقق آزادی از مهم‌ترین کارکردهای این نظریه است. از منظر «هابرماس» وسیله تحقق این امر از طریق ایجاد کنش ارتباطی (زبان، مفاهیم و گفتگو) است. وی معتقد است، حفظ ارزش‌ها و اخلاقیات که تا قبل از دوره روشنگری بر عهده دین و ایمان بود با سکولارشدن و ظهور رویکردهای علمی اثباتی رو به افول نهاده است. یکی از روش‌های احیای ارزش‌های فراموش شده توجه به رویکرد انتقادی است. هدف نظریه انتقادی در آموزش و پرورش، آزادسازی مفاهیم اجتماعی شده از معنای آموزش و پرورش و همچنین طرح پرسش‌های معقول درباره ساختار اجتماعی قدرت، طبقه و فرهنگ است.

فصل پنجم: بازسازی بنیادی آموزش مدرسه‌ای

فصل پنجم در ۲۴ صفحه عرضه شده است. در فصل مذکور این سؤال مطرح می‌شود که چگونه مدارس در نظام لیبرالیسم که به برابری فرصت معتقد است به بخش‌هایی از اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی کم‌توجهی دارد؟ برای پاسخ به این سؤال از «نظریه تطابق»، «نظریه

ساختارمندی»، «نظریه سرمایه فرهنگی» و «تحلیل مارکسیستی» استفاده شده است. در نظریه تطابق اعتقاد بر این است که مدارس با نیازهای نظام اقتصادی تطابق دارند. روابط اداری مدارس، سلسله مراتب نظام اقتصادی را در مدرسه تکثیر می کنند. آن‌ها مروج ارزش‌هایی هستند که نظام اقتصادی برای تولید کارگر کارآمد به آن‌ها نیاز دارند.

در «نظریه ساختارمندی» که توسط «آنتونی گیدنز»^۱ مطرح شده به این موضوع توجه می شود که چگونه انسان‌ها در سطح کلان جامعه و همین‌طور در سطح سازمانی نسبت به طراحی ساختار اقدام می کنند و چگونه خودشان به وسیله همان ساختارهایی که ایجاد کرده اند، کنترل می شوند. این رویکرد در ارتباط با مدارس نیز صادق است به طوری که اگر دانش‌آموزان روابط ساختار در مدرسه را نپذیرند، دچار افت تحصیلی، مردودی و ترک تحصیل می شوند. آن‌ها به خوبی متوجه پدیده ساخت بخشی در مدرسه و عواقب آن هستند و عاقلانه ترجیح می دهند از این ساخت بخشی رها شوند. در واقع، شکست تحصیلی، پدیده‌ای فراتر از تنبلی فردی است و نوعی اعتراض اجتماعی به ارزش‌های طبقه حاکم از سوی دانش‌آموزان است.

«پیر بوردیو» در نظریه سرمایه فرهنگی اعتقاد دارد که نظام آموزشی از کسانی بیشتر حمایت می کند که دارای سرمایه فرهنگی بیشتری هستند. مدرسه عادت‌واره‌های گروه مسلط و مقتدر (دارای سرمایه فرهنگی) را بازتولید می کند. دانش‌آموزان دارای سرمایه فرهنگی عادت‌واره‌هایی هستند که از نظر فرهنگی از دیگران متمایز می شوند و کسانی که این عادت‌واره‌ها را ندارند از مدرسه طرد می شوند. بنابراین، همیشه آن‌هایی که از نظر فرهنگی سرمایه بیشتری دارند در مدرسه موفق‌تر هستند.

در تحلیل مارکسیستی، باور بر این است که دانش و ساختار مدرسه منعکس کننده ساختار قدرت در جامعه است. در این رویکرد، مدرسه وسیله‌ای است که از طریق آن طبقه مسلط نسبت به تداوم هژمونی خود - یعنی جهان‌بینی‌ای که سلطه‌اش را تداوم و بازتولید می سازد - اقدام می کند و این امر منجر به ایجاد بی‌عدالتی و تبعیض می شود. فرآیند تداوم هژمونی در مدارس از طریق برنامه درسی پنهان صورت می پذیرد که طی آن دانش‌آموزان به طور ناخودآگاه ارزش‌های طبقه حاکم را می پذیرند و بر مبنای خواسته‌ها و منافع آن‌ها عمل می کنند. در انتهای این فصل به سه مطالعه درباره آموزش مدرسه‌ای اشاره شده است.

فصل ششم: دیدگاه‌های انتقادی درباره نظریه‌سازمانی

این فصل با ۳۲ صفحه بیشترین حجم را به خود اختصاص داده است. در این فصل مرور مفصلی بر مهم‌ترین نظریات سازمان و مدیریت و رویکردهای نمادین شده است. در ابتدای فصل به نظریه بوروکراسی و بر اشاره شده و ضمن بیان تفاوت نظام بوروکراسی با نظام حاکمیت فئودال به جذابیت کار وی در توجه به رابطه ساختار سازمانی با مسائل اجتماعی مرتبط با اقتصاد و سیاست در دولت مدرن پرداخته شده است. همچنین، به شکل‌گیری «قفس آهنین» اشاره شده که انسان‌ها طی فرآیندی در سازمان و به خاطر کسب منافع مادی به اسارت سازمان درمی‌آیند. در ادامه رویکردهای سیستمی (برتالانفی، بولدینگ)، نظریه سیستم‌های اجتماعی مکتب روان‌شناسی و انسانی (مطالعات میو، بارنارد، مک گریگور)، نظریه سیستم‌های اجتماعی مکتب فنی (مطالعات لارنس و لورش، برنز و استاکر، رابطه ساختار و تکنولوژی، محیط) مرور شده‌اند.

همچنین به رویکردهای معاصر که در آن به جوانب اجتماعی سازمان بیش از وجوه فنی - عقلانی توجه می‌شود، از جمله رویکرد «پیوند سست» و «نهادی» اشاره شده است. در رویکرد سست به این اشاره دارد که ارتباط بین عناصر سازمان خشک و قطعی نیست. تغییر در یک جز ممکن است سایر اجزای سازمان را در عمومی‌ترین کارها و نه لزوماً در همه عناصر متأثر سازد. بنابراین، تغییر در نظام آموزش و پرورش به علت ارتباط غیرمکانیکی (سست) اجزا با یکدیگر به‌طور نامحسوس‌تر صورت می‌گیرد.

در رویکرد نهادی نگاه به مدرسه به‌عنوان نهادی است که پاسخگوی خواسته‌های جامعه است. بر همین اساس، بیشتر از آنکه به فرآیندهای داخلی توجه شود به نیازهای جامعه توجه دارد. طرفداران «نظریه آشغالی‌دانی‌ها و آناش‌ها»، معتقدند سازمان‌ها موجودیتی‌هایی صرفاً عقلانی نیستند. آن‌ها بی‌نظمی‌های منظمی هستند که همیشه با فرآیند کنترل‌های رسمی و عقلانی به اهداف خود نمی‌رسند. همچنین استعاره‌های سازمان به‌مثابه فرهنگ و رویکردهای سیاسی اشاره شده است. در ادامه به ایده‌های «جامعه چندکانونی» و «الگوی پیرا اقتصادی» اشاره شده که در جستجوی نظریه سازمانی‌ای است که به‌طور هم‌زمان جامعه‌ای تولیدگر و شاد را به ارمغان بیاورد و از این طریق بتواند مسائل جوامع مدرن را کاهش دهد.

همچنین رویکرد دیالکتیکی به سازمان مرور شده است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که هر عنصر اجتماعی، عنصر متضاد خود را درون خود دارد. هدف این رویکرد

شناسایی تضادها و فرآیند حل آنها است. در انتهای فصل به بهره‌گیری از کلیه نظریات پیش‌گفته در تحلیل و فهم سازمان تأکید شده است.

فصل هفتم: تغییر سازمانی

در این فصل که دارای ۲۴ صفحه است به مدل‌های پنجگانه مختلف تغییر سازمانی و درنهایت تغییر از منظر دیدگاه انتقادی توجه شده است. در مدل «عقلانی-مدیری»، اعتقاد بر این است که با شناسایی و گردآوری داده‌ها می‌توان راه‌حل‌های معقولی را برای تغییر پیدا و اجرا کرد. در مدل «شخصی-درمانی» تغییر امری است که از سطح فردی آغاز و به سطوح سازمانی نفوذ می‌کند. مدل «طبیعی-سیستمی»، سازمان‌ها و فرآیند تغییر را همانند ارگانیسمی تلقی می‌کند که دارای مراحل رشد و افول هستند. در مدل «سیاسی-اقتصادی» به استفاده از یافته‌های علوم اقتصاد و سیاست و مفاهیم قدرت، پاداش و مکانیسم‌های اقتصادی در تغییر سازمانی توجه می‌شود. مدل «نمادین و فرهنگی» به تغییر از منظر استعاره‌ها و نمادهای فرهنگ سازمانی می‌نگرد. درنهایت، رویکرد انتقادی به تغییر مطرح می‌شود که جنبه غیر ساختاری و سازه‌ای انسانی است. هدف از تغییر در این رویکرد، خود مردم و نه سازمان هستند. تغییر در این رویکرد، فرایندی تدریجی، غیرخطی و پویا است که از طریق توجه به ارزش‌ها، باورها و زمینه‌های سیاسی و اجتماعی صورت می‌گیرد. فرآیند تغییر در مدرسه با آگاهی از بافت اجتماع و ایدئولوژی مسلطی که بر ذهنیت افراد حاکم است، آغاز می‌شود. در این رویکرد در ابتدا باید پذیرفت آنچه وجود دارد لزوماً چیزی نیست که باید باشد و بعد از پذیرش این موضوع، تغییر آغاز خواهد شد.

فصل هشتم: رهبری

این فصل حجم ۲۰ صفحه‌ای را به خود اختصاص داده است. در ابتدا ضمن تعریف مفهوم رهبری از دیدگاه «هرسی و بلانچارد» به پژوهش‌های رهبری در مدل روان‌شناختی (نظریه رهبری بر مبنای ویژگی‌های فردی، نظریه صفات)، «نظریه رفتار رهبر»، «نظریه اقتضایی رهبری (فیدلر)»، «نظریه مسیر-هدف» اشاره شده است. همچنین در نسل سوم نظریه‌های رهبری به «نظریه اسناد»، «نظریه تقویت»، «نظریه مبادله»، «نظریه تأثیر چندگانه»، «نظریه تبادلی» و «نظریه تحولی» رهبری پرداخته شده است. درنهایت، رویکرد انتقادی به رهبری مطرح شده که در آن وظیفه رهبر نقد اهداف سازمان، تسهیم قدرت و کندوکاو در

ساختارهای زبانی است. گوهر رهبری، رهاسازی انسان از زندان ایدئولوژی، توانمندسازی و مشارکت دادن کارکنان است.

فصل نهم: پراکسیس: کنش آگاه از نظریه

در این فصل که حجم اندکی (۱۱ صفحه) را به خود اختصاص داده است. به کاربرد رویکرد انتقادی در نظام آموزش و پرورش توجه شده است. در ادامه به کاربرد مدیریت با رویکرد انتقادی در ارتباط با معلمان، دانش‌آموزان، اجتماع و سازمان اشاره شده است. مدیریت انتقادی در تعامل با معلمان و دانش‌آموزان و در رسیدن به اهداف معقول نقش آفرین است. این نوع مدیریت سبب پیدایش رویکردهای دوران‌پیشانه برای ساختن نهادهای رهایی‌بخش می‌شود. نظام آموزش و پرورش با رهایی‌بخشی و آزادی‌بخشی پیوند دارد. مدارس با رویکرد انتقادی به بازتولید آنچه در دنیای بیرونی وجود دارد، نمی‌پردازند بلکه درصدد رفع تضادها و بازنگری در اهداف جامعه هستند. رویکرد انتقادی از طریق توانمندسازی و به کمک نظارت بالینی زمینه گفتگو میان معلم و مدیر را فراهم می‌کند. رها کردن نقش اقتدارگرایانه و حرکت به سمت مشارکت افراد در کارها از نکات مهم این رویکرد در نظام آموزش و پرورش است.

کمک رویکرد انتقادی در ارتباط با دانش‌آموزان شامل افزایش خودآگاهی، بازاندیشی در خصوص الگوهای انضباطی و گروه‌بندی دانش‌آموزان، جلوگیری از بازتولید فرهنگی و پرهیز از هژمونی و تکثیر اختلافات طبقاتی است. همچنین توجه به اجتماعات محلی به منظور پر کردن شکاف بین مدرسه و جامعه، بازنگری در ارزش‌ها و فرهنگ‌هایی که موجب تسلط تبعیض می‌شوند، از دیگر کارکردهای این نظریه است.

جمع‌بندی

کاربست پارادایم انتقادی در مدیریت آموزشی همانند سایر پارادایم‌ها در شناخت دقیق‌تر سازمان‌های آموزشی و همچنین بازنمایی جنبه‌های سیاسی، اجتماعی و تاریخی بسیار تأثیرگذار است. شکل‌گیری پارادایم مذکور در سطح کلان با درک تبعات منفی نظام اقتصاد سرمایه‌داری در آمریکا به همراه بوده و به دنبال آن مفاهیم و رویکردهای مربوط به پارادایم مذکور در حوزه‌های علمی مختلف از جمله آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی گسترش یافته است. هدف اصلی این پارادایم در مقیاس فلسفی و اجتماعی، تحقق جامعه‌ای عادلانه، انسانی و رهایی‌بخش از طریق ریشه‌کن کردن همه اشکال تبعیض نژادی، جنسیتی، مذهبی و

همچنین توجه به ارزش‌های معنوی و اخلاقی است. «رهایی‌بخشی» گروه‌های اقلیت و سرکوب‌شده در جامعه، از دیگر دال‌های مرکزی نظریه مذکور است و پژوهش به‌مثابه ابزاری برای ایجاد تغییر و بهبود شرایط افرادی که صدای آن‌ها به علت تسلط ساختارهای پیچیده قدرت شنیده نمی‌شود، تلقی می‌گردد. با توجه به مفروضات و اهداف پارادایم انتقادی به‌جرت می‌توان گفت پارادایم مذکور بیشترین تناسب با رسالت و ماهیت آموزش و پرورش دارد و از جنبه‌های زیر می‌تواند به حوزه مدیریت آموزشی یاری برساند:

الف) **تقویت بنیه نظری و مفهومی مدیریت آموزشی (جنبه نظری):** برخوردار از نگاه فلسفی و فلسفی‌اندیشیدن در حوزه دانش مدیریت آموزشی به تقویت پایه‌های نظری و مفهومی این دانش کمک می‌کند و از اتکا آن به نظریه‌های سایر رشته‌ها که خود با چالش‌های متعددی مواجه هستند، خواهد کاست. از نمونه‌های ورود نگاه فلسفی در این حوزه می‌توان به انتشار کتاب‌های مدیریت آموزشی متأثر از اندیشه‌های فیلسوفانی همچون «میشل فوکو»،^۱ «ژان فرانسوا لیوتارد»،^۲ «پیر بوردیو»،^۳ «هانا آرنه»^۴ و «یورگن هابرماس» اشاره کرد (Rastehmoghadam, 2019).

ب) **تسهیل اجرای تصمیمات و سیاست‌های آموزشی (جنبه عملی):** برخلاف پارادایم اثبات‌گرایی که در آن مبنای اجرای تغییرات بر مدل عقلانی استوار است و ایجاد و نهادینه‌سازی تغییر از طریق تدوین راهبرد و تشکیل کمیته‌های برنامه‌ریزی و اجرا دنبال می‌شود، در پارادایم انتقادی به اهمیت نمادها و فرهنگ و سایر عوامل اجتماعی توجه می‌شود. توجه پارادایم انتقادی بر ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و سایر متغیرهای محیط پیرامونی منجر به تسهیل فرآیند اجرای تغییرات و سیاست‌های آموزشی می‌گردد. مسائل سیاست آموزشی، مانند جهان واقعی، برساخته‌هایی اجتماعی هستند که در آن عوامل اجتماعی و تاریخی و همچنین زبان نقش محوری دارد. هدف اصلی تحلیل انتقادی سیاست آموزشی به چالش کشیدن نابرابری‌ها به‌واسطه درک نقشی است که سیاست‌ها در تولید و حفظ آن‌ها بازی می‌کنند (عباس‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

1. Michel Foucault
2. Jean-Francois Lyotard
3. Pierre Bourdieu
4. Hannah Arendt

ج) **تحقق رسالت آموزش و پرورش (جنبه تربیتی):** در پارادایم انتقادی وظیفه اصلی مدیر آموزشی ایجاد فضا و فرهنگ سازمانی‌ای است که در آن تفکر انعکاسی (بازتابی)، نقادی و گفتگو میسر باشد. اهداف پارادایم مذکور با رسالت آموزش و پرورش که همانا پرورش روحیه انتقادی، توانمندسازی، آزاداندیشی و رهایی از هرگونه سلطه و تبعیض است، بسیار نزدیک و همخوان است. اتخاذ چنین رویکردی در آموزش و پرورش افزون بر این که منجر به ایجاد تغییرات مثبت در دانش آموز می‌گردد، سبب‌ساز تغییر در سطح کلان جامعه و بهبود وضعیت اجتماع نیز می‌شود.

تعارض منافع

نویسنده هیچ‌گونه تعارض منافی ندارد.

منابع

- الوانی، سید مهدی و دانایی‌فرد، حسن. (۱۳۷۹). مدیریت دولتی از نگاه نظریه انتقادی. مجله مطالعات مدیریت، ۶ (۲۵)، ۳۲-۱۳.
- رسته‌مقدم، آرش، عباس‌پور، عباس و جلالی‌دیزجی، علی. (۱۳۹۵). تأملی بر میراث علمی جهانی مدیریت آموزشی. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۹ (۱۶)، ۵۱-۸۴.
- رسته‌مقدم، آرش. (الف ۱۳۹۷). تاریخ‌نگاری مدیریت آموزشی در ترازوی نقادی. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۵ (۱۸)، ۱۶۹-۱۳۴.
- رسته‌مقدم، آرش. (ب ۱۳۹۷). چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکرد تاریخ‌نگارشی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۲)، ۶۵-۴۹.
- رسته‌مقدم، آرش. (۱۴۰۱). بر بلندای ریشه‌ها: تأملی بر زندگی و خدمات علمی دکتر علی علاقه‌بند، فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۶ (۲۳)، ۲۳-۱.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۱). مدیریت آموزشی. زیر نظر علی محمد کاردان (ویراستار)، علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن (۱۵۷-۱۸۱). تهران: سمت.
- عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۲). از سپهر نظریه تا حضيض عمل در مدیریت آموزشی: در جست‌وجوی ترسیم سیمای مدیریت در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه آموزش در علوم انتظامی، ۱ (۲)، ۱-۱۲.

عباس‌پور، عباس و مرادی، کیوان. (۱۳۹۶). تحلیل انتقادی سیاست آموزش؛ بازخوانش ارزش‌های گم‌شده. فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۳(۳)، ۱۶۰-۱۳۷.
گاستون میالاره. معنی و حدود علوم تربیتی. ترجمه علی محمد کاردان (۱۳۷۵). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

References

- Bates. (2010). History of educational leadership/management. *International encyclopedia of education*, 724-730.
- Beach, R. H., & Lindahl, R. (2004). Identifying the knowledge base for school improvement. *Planning and Changing*, 35(1/2), 2.
- Bogotch. (2011). The state of the art: Leadership training and development: US perspectives: Above and beyond recorded history. *School Leadership and Management*, 31(2), 123-138.
- Bolam, R. (1999). Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (pp. 193-206). London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, Bell, L., Bolam, R., Glatter, R., & Ribbins, P. M. (1999). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*: SAGE.
- Button, H. W. (1966). Doctrines of Administration: A Brief History. *Educational Administration Quarterly*, 2(3), 216-224. doi: 10.1177/0013161x6600200306
- Campbell. (1979). A critique of the educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 3(15), 1-19.
- Campbell. (1981). The professorship in educational administration—A personal view. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 1-24.
- Campbell, Corbally, J. E., & Ramseyer, J. A. (1966). *Introduction to educational administration*: Allyn and Bacon.
- Campbell, & Newell, L. J. (1973). A Study of Professors of Educational Administration: A Summary. *Educational Administration Quarterly*, 9(3), 3-27. doi: 10.1177/0013161x7300900302
- Clark, J. A. (1993). The Theory Movement in Educational Administration and the Administrative Reform of New Zealand Education: Are There Any Parallels to Be Drawn? *Educational Philosophy and Theory*, 25(2), 21-30.
- Courtney, S. J., Gunter, H. M., Niesche, R., & Trujillo, T. (2021). *Understanding Educational Leadership: Critical Perspectives and Approaches*: Bloomsbury Publishing.
- Culbertson. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*, 12(10), 15-22.
- English. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*: Harper & Row.
- Glass, T. E. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*: R&L Education.
- Graff, O. B., & Street, C. M. (1956). *Improving competence in educational administration*: Harper.
- Griffiths, & Iannaccone, L. (1958). Chapter IV: Administrative Theory, Relationships, and Preparation. *Review of Educational Research*, 28(4), 334-357.

- Hailer, E. J. (1968). The Interdisciplinary Ideology in Educational Administration: Some Preliminary Notes on the Sociology of Knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 4(2), 61-77. doi: 10.1177/00131313x6800400206
- Hallinger. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, & Chen. (2014). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27. doi: 10.1177/1741143214535744
- Hallinger, Leithwood, K., & Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. 18-25. doi: 10.1016/b978-0-08-044894-7.00443-7
- Hills, J. (1965). Educational Administration: A Field in Transition. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), 58-66. doi: 10.1177/0013161x6500100108
- Hodgkinson, C. (1993). The Epistemological Axiology of Evers and Lakomski: Some un-Quineian Quibblings. *Educational Management and Administration*, 21(3), 177-184.
- Lakomski, G., & Evers, C. W. (2011). Analytic philosophy and organization theory: Philosophical problems and scientific solutions. *Philosophy and organization theory*, 32, 23-54.
- Lipham, J. M. (1964). Organizational character of education: Administrative behavior. *Review of Educational Research*, 34(4), 435-454.
- Mccarthy. (1986). Research in educational administration: Promising signs for the future. *Educational Administration Quarterly*, 22(3), 3-20.
- McCleary, L. E. (1973). Competency Based Educational Administration and Applications to Related Fields.
- Murphy, Vriesenga, & Storey. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An Analysis of Types of Work, Methods of Investigation, and Influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628. doi: 10.1177/0013161x07307796
- Niesche, R. (2017). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, 1-14.
- Oplatka. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*: Peter Lang.
- Orlosky, D. E., Lioyd, E. M., & Shapiro, A. (1984). *Educational administration today*: New York.
- Ramseyer, J. A. (1955). *Factors affecting educational administration: Guideposts for research and action*: College of Education, Ohio State University.
- Rastehmoghadam, A. (2019). Teaching Educational Administration in Iran: A critical Approach. In S. E & E. E (Eds.), *Teaching Educational Leadership in Muslim Countries*. *Educational Leadership Theory*. Singapore: Springer.
- Scott, E., & Evers, C. (2015). New Frontiers in Educational Leadership, Management and Administration Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 307-311.
- Thomas, G. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57-80.
- Wall. (2001). *A Critical Analysis of the Theories, Models, and Policies of Educational Administration*. University of New Brunswick (Canada).