

مطالعات پشتیبان

دانشکده:

علوم تربیتی و روان‌شناسی

رشته: مدیریت آموزشی

مقطع: کارشناسی ارشد



کتابخانه





مطالعات پشتیبان

رشته: مدیریت آموزشی

مجری طرح:

دکتر رضوان حسین قلی زاده

:

همکار اصلی طرح:

دکتر محمدرضا آهنچیان



فهرست مطالب

فصل اول:

- ۶..... مقدمه
- ۸..... سؤال‌های پژوهش:

فصل دوم:

- ۱۱..... قلمرو رشته مدیریت آموزشی
- ۱۲..... طبقه‌بندی تحولات تاریخی مدیریت آموزشی
- ۳۰..... نتیجه‌گیری

فصل سوم:

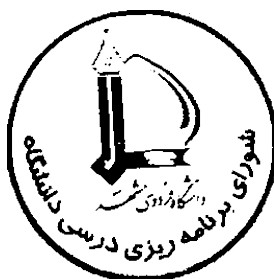
- ۳۴..... روش پژوهش

فصل چهارم:

- ۳۷..... مقتضیات رشته مدیریت آموزشی بر اساس اسناد فرادستی کشور
- ۴۶..... برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر ایران
- ۵۰..... برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر دنیا
- ۶۹..... دیدگاه‌ها و انتظارات دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی درباره برنامه درسی موجود
- ۷۶..... دیدگاه‌ها و انتظارات دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی درباره رشته مدیریت آموزشی

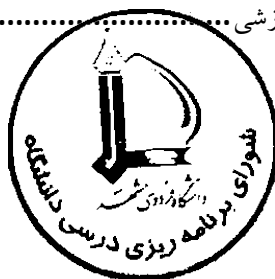
فصل پنجم:

- ۸۲..... بحث و تفسیر
- ۸۵..... پیشنهادهای پژوهش
- ۸۷..... محدودیت‌های پژوهش
- ۸۸..... منابع
- ۹۱..... پیوست‌ها



فهرست جداول

- جدول ۱-۲: سیر تحولات تاریخی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی ۳۰
- جدول ۱-۳: مشخصات روش پژوهش بر اساس سؤالات پژوهش، منابع اطلاعاتی، روش، ابزار و روش تحلیل داده‌ها..... ۳۵
- جدول ۱-۴: سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی ۳۷
- جدول ۲-۴: راهبردهای نقشه جامع علمی کشور و دلالت‌های آن برای رشته مدیریت آموزشی ۳۹
- جدول ۳-۴: راهبردهای سند علم و فناوری کشور و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی ۴۱
- جدول ۴-۴: شایستگی‌های مدیران آموزشی بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۴۳
- جدول ۵-۴: راهبردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی ۴۳
- جدول ۶-۴: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد مصوب جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی ۴۶
- جدول ۷-۴: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه تهران ۴۷
- جدول ۸-۴: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی ۴۷
- جدول ۹-۴: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان ۴۸
- جدول ۱۰-۴: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز ۴۸
- جدول ۱۱-۴: ماتریس دروس مشترک و متمایز رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر ایران ۴۹
- جدول ۱۲-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه یوسی‌ال ۵۱
- جدول ۱۳-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هاروارد ۵۳
- جدول ۱۴-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه استنفورد ۵۴
- جدول ۱۵-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه کمبریج ۵۶
- جدول ۱۶-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هنگ‌کنگ ۵۸
- جدول ۱۷-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه ملبورن ۵۹
- جدول ۱۸-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه برکلی ۶۳
- جدول ۱۹-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه بریتیش کلمبیا ۶۴
- جدول ۲۰-۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه کالیفرنیا لس‌آنجلس ۶۶
- جدول ۲۱-۴: ماتریس دروس مشترک و متمایز رشته مدیریت آموزشی (کارشناسی ارشد) در دانشگاه‌های برتر دنیا ۶۷
- جدول ۲۲-۴: دیدگاه دانش‌آموختگان درباره میزان تناسب دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی ۷۱

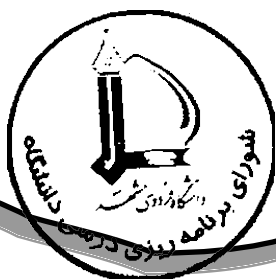


- جدول ۴-۲۳: دیدگاه دانش‌آموختگان دربارهٔ دروس کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی از نظر مؤلفه‌های مرتبط با جامعه ۷۲
- جدول ۴-۲۵: نتایج مربوط به کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموختگان و دانشجویان رشتهٔ مدیریت آموزشی .. ۷۳
- جدول ۴-۲۶: اطلاعات زمینه‌ای و شغلی دانش‌آموختگان کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد ۷۵
- جدول ۴-۲۷: مفاهیم مستخرج از داده‌های حاصل از مصاحبهٔ گروهی ۷۶
- جدول ۴-۲۸: مقوله‌های مستخرج از داده‌های حاصل از مصاحبهٔ گروهی ۷۹
- جدول ۵-۱: تطبیق عناوین دروس رشتهٔ مدیریت آموزشی موجود با تجارب دانشگاه‌های برتر جهان ۸۴
- جدول ۵-۲: تطبیق عناوین دروس پیشنهادی با عناوین دروس موجود در رشتهٔ مدیریت آموزشی ۸۶



فصل اول

مقدمه



هر رشته دانشگاهی علاقه‌مندان، موضوعات خاص و همچنین قواعد و فعالیت‌های ساخت یافته منحصر به فردی دارد که از طریق آن‌ها چارچوب خود را تشکیل می‌دهد و به مسائل و راه‌حل‌های آن می‌پردازد (گانتر^۱، ۲۰۰۱). شناسایی دامنه فعالیت هر رشته دانشگاهی هم پیچیده و هم در حال تغییر است. تغییرات مستمر در علوم باعث ایجاد یک وضعیت نامتعادل برای تعیین قلمرو رشته‌های دانشگاهی شده است (اوزدمیر، ۲۰۱۱). رشته‌های دانشگاهی در فرایند پرفرازونشیب رشد خود که با جهش‌ها و توفیق‌هایی همراه است، مفروضات و مفاهیم و نظریه‌های مختلفی را به وجود می‌آورند و تبیین این تغییرات موجب شناختی عمیق و درکی صحیح از یک رشته دانشگاهی می‌شود (چامرز، ۲۰۰۰؛ هالینگر^۲ و چن^۳، ۲۰۱۴).

در این میان، مدیریت و رهبری آموزشی نیز به‌عنوان یک رشته علمی، تخصصی، واقع‌گرا و تغییرگرا مطرح است (شیرازی، ۱۳۷۳) و به‌عنوان یک زمینه مطالعاتی^۴ با مدیریت و عمل در سازمان‌های آموزشی در ارتباط است (بوش^۵، ۲۰۰۳). بررسی ادبیات این رشته مملو از کشمکش‌های فکری و بازتاب ماهیت، روش‌شناسی، اهداف، حدود و مبنای دانش مدیریت آموزشی است (اوپلاتکا^۶، ۲۰۰۸) که با توجه به دیدگاه‌های انتقادی مطرح شده در سال‌های اخیر در زمینه تولید علم و تجربیات حقیقی، به پیشرفت مناسب و کاملی نرسیده است (هک^۷ و هالینگر، ۲۰۰۵). در نگاهی به گذشته، دیدگاه‌هایی را درباره این رشته می‌توان طرح کرد. گروهی مدیریت آموزشی را فقط عمل می‌دانند، کسانی که قبل از راه‌اندازی جنبش نظریه^۸ به‌عنوان استادان مدیریت آموزشی در حال تدریس بودند و علم خود را صرفاً از راه تجربه به‌دست آورده بودند (گرینفیلد^۹، ۲۰۰۵) یعنی موضوعی که افرادی چون هولمز و واین (۱۹۸۹) نیز به آن اعتقاد دارند. با شروع جنبش نظریه و اوج‌گیری آن افرادی چون گتزلز^{۱۰} و کولادارسی (۱۹۵۵)، هالپین^{۱۱} (۱۹۵۸) و گرینفیتس^{۱۲} (۱۹۵۹) از نقش بی‌بدیل نظریه و علوم اجتماعی در مدیریت آموزشی به‌عنوان یک علم و رشته علمی سخن به‌میان آوردند و در نهایت افرادی نظیر هوی^{۱۳} و میسکل^{۱۴} (۱۹۹۱) و مینتزرگ (۱۹۸۹) جایگاه نظریه را در تبیین عمل و راهنمایی برای عمل مدیران توصیف کردند و علم و عمل را با این رویکرد که مدیران با درک بهتر نظریه عملکردشان را بر پایه نظریه بنا می‌کنند، تعریف نمودند.

1. Gunter
2. Hallinger
3. Chen
4. field of study
5. Bush
6. Oplatka
7. Heck
8. Theory Movement
9. Greenfield
10. Getzels
11. Halpin
12. Griffiths
13. Hoy
14. Miskel



تاریخ فکری مدیریت آموزشی را به‌طور مشخص می‌توان به پدیده صنعتی‌شدن و رشد شهرنشینی به‌ویژه در ایالات متحده آمریکا نسبت داد؛ در شرایطی که با رشد سریع مؤسسات آموزشی نیاز به مدیریت آن‌ها بیشتر احساس شد (اوزدمیر، ۲۰۱۱). در اغلب متون علمی مدیریت آموزشی در ایران و خارج کشور، وقتی یک نویسنده قصد معرفی تاریخ مدیریت آموزشی را داشته است، از تاریخ علم مدیریت به‌طور عام آغاز می‌کند. تردیدی وجود ندارد که نحوه شکل‌گیری و تحولات «مدیریت» به‌عنوان یک شاخه علمی بر «مدیریت آموزشی» تأثیر داشته است، اما به‌نظر می‌رسد این اقدام از سویی استقلال رشته مدیریت آموزشی را زیر سؤال می‌برد و از سوی دیگر، به دانشجویان و سایر علاقه‌مندان این آموزه نامعتبر را تلقین می‌کند که تاریخ این دو، یکی است. از آن آسیب‌زاتر این برداشت است که می‌توان نظریه‌های رشته «مدیریت» را بدون توجه به بستر یا زمینه‌ای که نظریه از آن برخاسته است، به حوزه‌های آموزشی و به‌طور خاص به فرایند پیچیده یاددهی - یادگیری تعمیم داد (آهنچیان، ۱۳۹۳).

با وجود گذشت بیش از نیم قرن از عمر مدیریت آموزشی به‌عنوان یک رشته دانشگاهی، قدمت این رشته در ایران به اواسط دهه ۱۳۴۰ برمی‌گردد که نخستین بار به‌صورت یک درس و سپس یک رشته دانشگاهی به جامعه معرفی شد (علاقه‌بند، ۱۳۷۹). در حال حاضر، همه دانشگاه‌های ارائه‌دهنده این رشته در سطح کشور که تعداد آن‌ها بیش از ۲۳ دانشگاه است، به‌استناد برنامه آموزشی مصوب جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۱۳۷۲/۲/۱۹ برنامه درسی این رشته را در مقطع کارشناسی ارشد بنا نهاده‌اند. این رشته-مقطع در دانشگاه فردوسی مشهد نیز قدمتی تقریباً بیست‌ساله دارد. این در حالی است که تاکنون تلاشی جدی در راستای بازبینی دروس این رشته صورت پذیرفته است.

به‌استناد شواهد پژوهشی موجود، رویکرد حاکم بر برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی، رویکردی موضوعی و نظری است که نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای فعلی باشد. برنامه درسی فعلی از بعد توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی در حیطه‌هایی چون علایق فردی، تحولات دنیای کار، تفکر خلاق، انجام کارهای گروهی و توجه به روش‌های مبتنی بر فعالیت دانشجویان از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست (عارفی، ۱۳۸۰). در مطالعه‌ای دیگر، میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای علمی، فردی، اجتماعی و شغلی دانشجویان کارشناسی ارشد کمتر از حد متوسط ارزیابی شد. به‌عبارت دیگر، برنامه درسی پاسخ‌گوی نیازهای دانشجویان نیست (شادفر، لیاقتدار و شریف، ۱۳۹۰). یارمحمدیان و سلمانی‌زاده (۱۳۸۵) نیز در مطالعه‌ای، دروس تخصصی مدیریت آموزشی را از نظر ایجاد دانش، نگرش، مهارت، تطابق با اصول طرح درس و اثربخشی در حد متوسط ارزیابی کردند. به‌طور مشخص، بیش از ۹۰ درصد از مشارکت‌کنندگان پژوهشی (استادان و دانشجویان)، درس «اصول مدیریت آموزشی» را ضروری ارزیابی کردند و قائل به تغییر یا دگرگونی در سرفصل‌های این درس بودند. همچنین پیش‌شرط برخورداری از حداقل سه سال سابقه فعالیت در یکی از مؤسسات یا مراکز آموزشی برای پذیرش دانشجویان در این دوره و استفاده از الگوهای کاربردی و عملیاتی در روش‌های تدریس را پیشنهاد کردند (رحمانی کرچگانی و بهرنگی، ۱۳۸۸). رسته‌مقدم، عباس‌پور و جلالی‌دیزجی



(۱۳۹۵) نیز در تحلیل تولیدات علمی حوزه مدیریت و رهبری آموزشی، تغییر جهت گیری آثار علمی این رشته در سال- های اخیر و حرکت به سمت رهبری و سیاست گذاری آموزشی را خاطر نشان کردند.

با توجه به نظرات یادشده، شواهد بسیاری وجود دارد که ضرورت بازنگری برنامه درسی مدیریت آموزشی را در دوره کارشناسی ارشد در شرایط کنونی اجتناب ناپذیر می نماید: قدمت بیست و سه ساله این رشته و برنامه درسی آن بدون هیچ گونه تغییری در ایران و همچنین اجرای این برنامه در بیش از بیست و سه دانشگاه ایران، نبود مراکز یا مؤسساتی که مأموریت ویژه خود را تربیت مدیران و رهبران آموزشی قرار داده باشند و... در این خصوص، انتظار می رفت دانشگاه فرهنگیان در کنار برنامه تربیت معلم، تربیت مدیران آموزشی را نیز در اولویت برنامه های آموزشی و درسی خود قرار می داد. علاوه بر این، نسبت بین تحولات علمی این حوزه در رابطه با تربیت مدیران و رهبران آموزشی و ارتقای سطح عملکرد نظام های آموزشی جهان را در شواهد نظری و پژوهشی موجود می توان ملاحظه کرد. از این رو، کوشش برای بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد به عنوان پیشگام در تغییر و تحول علم و دانش با تأکید بر رسالت آن در پاسخ گویی به نیازهای جامعه و شتاب بخشیدن به تولید علم ضروری به نظر می رسد.

سؤال های پژوهش:

۱. قلمرو رشته مدیریت آموزشی چیست؟
۲. مقتضیات رشته مدیریت آموزشی بر اساس اسناد فرادستی کشور چیست؟
۳. دیدگاه ها و انتظارات دانش آموختگان رشته مدیریت آموزشی درباره برنامه درسی موجود چیست؟
۴. دیدگاه ها و انتظارات دست اندرکاران مدیریت آموزشگاهی درباره این رشته دانشگاهی چیست؟
۵. برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه های برتر دنیا چیست؟
۶. برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه های برتر ایران چیست؟



منابع مطالعات پشتیبان

قلمرو رشته مدیریت آموزشی: مرور تاریخ فکری مدیریت آموزشی

تجربیات دانشگاه‌های برتر دنیا:

یوسی‌ال، هاروارد، دانشگاه استنفورد، دانشگاه کمبریج، هنگ‌کنگ، ملبورن، برکلی، دانشگاه بریتیش کلمبیا و لس‌آنجلس (یوسی‌ال‌ای) و آکسفورد

تحلیل اسناد فرادستی:

چشم‌انداز بیست‌ساله ایران
نقشه جامع علمی کشور
سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش
سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد

تجربیات دانشگاه‌های برتر ایران:

دانشگاه تهران، علامه طباطبایی، خوارزمی، اصفهان و شیراز

دیدگاه دانش‌آموختگان درباره برنامه درسی تجربه‌شده:

توصیف دیدگاه دانش‌آموختگان درباره دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از نظر مؤلفه‌های مرتبط با جامعه
مصاحبه گروهی با دانش‌آموختگان
وضعیت شغلی دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی
مصاحبه با دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی در آموزش و پرورش خراسان رضوی



فصل دوم

ادبیات پژوهش



در این بخش از مطالعات پشتیبان در راستای پاسخ به سؤال‌های پژوهش، به قلمرو رشته مدیریت آموزشی پرداخته شده است. بنابراین سعی کردیم با مرور تاریخی سیر تحولات فکری مدیریت آموزشی و تحلیل رویدادهای مهم آن، حدود و ثغور رشته تعریف شود.

قلمرو رشته مدیریت آموزشی

نقش و اهمیت پرداختن به تاریخ اندیشه‌های¹ مدیریت آموزشی را می‌توان در کمک به درک و فهم آن دسته اندیشه‌ها، رویدادها، شواهد، روش‌شناسی‌ها و رویکردهایی دانست که به گونه‌ای فرایند تولید دانش را بازنمایی می‌کند. در این فرایند، حیات فکری با حیات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی همراه می‌شود و نقاط عطفی را در تاریخ رقم می‌زند که می‌تواند متناظر با مبنای دانش² مدیریت آموزشی قلمداد شود (Gunter, 2016). با اذعان به این که «دانستن این که شما کجا هستید، نیازمند آن است که بدانید از کجا آمده‌اید» (Papa, 2009). اما پاسخ این سؤال را که آیا با گذشت بیش از یک قرن می‌توان ادعای ساخت مبنای دانش در مدیریت آموزشی را مطرح کرد یا خیر، باید در بررسی روند تحولات پارادامیک مدیریت آموزشی جستجو کرد.

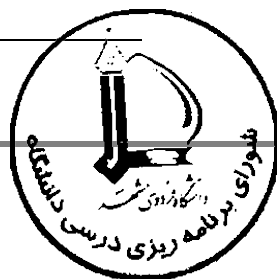
اساساً رشته‌های دانشگاهی در فرایند پرفرازونشیب رشد خود که با جهش‌ها و توفیق‌هایی همراه است، مفروضات و مفاهیم و نظریه‌های مختلفی را به وجود می‌آورند که تبیین این تغییرات، شناختی عمیق و درکی صحیح از یک رشته دانشگاهی را موجب می‌شود (Hallinger & Chen, 2014). دامنه فعالیت مدیریت آموزشی به مثابه یک رشته دانشگاهی هم پیچیده و هم در حال تغییر است. تغییرات مستمر در آن باعث ایجاد یک وضعیت نامتعادل برای تعیین قلمرو این رشته دانشگاهی شده است (Ozdemir, 2011) هر چند می‌توان مدعی شد به مانند سایر رشته‌های دانشگاهی دارای علاقه‌مندان، موضوعات خاص و همچنین قواعد و فعالیت‌های ساخت یافته منحصر به فردی است که از طریق آن چارچوب خود را شکل می‌دهد و به طرح مسائل و راه‌حل‌های مرتبط با آن می‌پردازد (Gunter, 2001). در یک نگاه کلی، از مدیریت آموزشی به عنوان یک رشته علمی، تخصصی، واقع‌گرا و تغییرگرا (Shirazi, 1994) و نیز یک حوزه مطالعه³ که با مدیریت و عمل در سازمان‌های آموزشی در ارتباط است، تعبیر می‌شود (Bush, 2003).

بررسی تاریخی تحولات اساسی مدیریت آموزشی، شناخت حدود و ثغور این رشته، پارادایم‌ها و نظریه‌های حاکم بر این رشته را ممکن می‌سازد (Hare, 1996). مرور تاریخی ادبیات این رشته مملو از کشمکش‌های فکری و بازتاب ماهیت، روش‌شناسی، اهداف، حدود و مبنای دانش مدیریت آموزشی است (Oplatka, 2008) که به رغم دیدگاه‌های انتقادی مطرح شده در سال‌های اخیر در زمینه تولید علم به پیشرفت مناسب و کاملی نرسیده است (Heck & Hallinger, 2005). جنگ پارادایم‌ها و جدال بین دانش نظری و دانش عملی به نوعی کوشش برای خلق مبنای دانش

¹ . intellectual history

² . knowledge base

³ . field of study



مدیریت آموزشی را با دشواری‌های بیشتری مواجه ساخته است (Orucu, 2006) و به‌زعم بویان، صرف‌نظر از منشأ هر یک از نظریه‌های مطرح در این حوزه، تفکر اصلی نظریه در مدیریت آموزشی به‌طور مستقل شکل نیافت؛ چنان‌که کوشش برای انطباق و به‌کارگیری نظریه‌های مدیریتی در پارامترهای مدیریت آموزشی، نوآوری محسوب می‌شد (Boyan, 1998).

بنابراین، چالش فکری موجود در حوزه معرفتی، مدیریت آموزشی را در پاسخ به این سؤال مطرح کرد که هویت مدیریت آموزشی را باید به علوم اداری نسبت داد یا علوم تربیتی. بدون شک، پاسخ به این سؤال را در مطالعه تاریخ فکری مدیریت آموزشی می‌توان جستجو کرد. مدیریت آموزشی تحت سیطره و نفوذ علوم اجتماعی حیات علمی یافت و تحولات علمی آن مرهون ظهور و بروز پارادایم‌های اثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی در طول تاریخ است. چنان‌که رونق رشته مدیریت آموزشی را به دوره بعد از جنگ جهانی دوم و اوج شکوفایی علمی علوم رفتاری و جامعه‌شناسی نسبت می‌دهند (Hare, 1996). آن‌گونه که خاستگاه بیشتر نظریه‌های مدیریت را به میدان کسب‌وکار و فضای کارخانه و صنعت نسبت می‌دهند، ماهیت و کارکرد رشته مدیریت آموزشی از اصول مدیریتی منبعث از تفکر مدیریت دولتی و صنعتی و سپس کسب‌وکار به‌خوبی می‌توان لمس کرد (Bush, 2006 cited in Aradechi, 2014) در شرایطی که با رشد سریع مؤسسات آموزشی نیاز به مدیریت آن‌ها بیشتر احساس شد (Ozdemir, 2011). تردیدی وجود ندارد که نحوه شکل‌گیری و تحولات مدیریت به‌عنوان یک شاخه علمی بر مدیریت آموزشی تأثیر داشته است، اما به‌نظر می‌رسد این اقدام از سویی استقلال رشته مدیریت آموزشی را زیر سؤال می‌برد و از سوی دیگر، به دانشجویان و سایر علاقه‌مندان این آموزه نامعتبر را تلقین می‌کند که تاریخ این دو، یکی است. از آن آسیب‌زاتر این برداشت است که می‌توان نظریه‌های رشته مدیریت را بدون توجه به بستر یا زمینه‌ای که نظریه از آن برخاسته است، به حوزه‌های آموزشی به‌ویژه فرایند پیچیده یاددهی - یادگیری تعمیم داد (آهنچیان ۱۳۹۳). چرایی این تابعیت را با استناد به رویدادهای تاریخی در تاریخ فکری مدیریت آموزشی می‌توان تبیین کرد.

طبقه‌بندی تحولات تاریخی مدیریت آموزشی

مرور تاریخی تحولات فکری مدیریت آموزشی را می‌توان بر اساس طبقه‌بندی‌های صورت گرفته برای نمونه در دیدگاه‌های مورفی، بویان، هر، مکسی، پاپا، اوپلاتکا و ازدمیر جستجو کرد (Maxcy, 2005; Oplatka, 2008; Papa, 2009; Ozdemir, 2011). مکسی سیر تحول و تطور نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی را با نظر به پارادایم‌های فلسفی زیربنایی در برهه‌های مختلف زمانی چنین دسته‌بندی می‌کند: دوره کلاسیک یا رماتیک (۱۹۰۰ - ۱۸۵۰)، مدیریت علمی (۱۹۲۰ - ۱۹۰۰)، روابط انسانی (۱۹۳۰ - ۱۹۲۰)، پوزیتیویسم / تجربه‌گرایی منطقی در علوم و علوم اجتماعی (۱۹۲۰ تا کنون)، جنبش نظریه (۱۹۷۰ - ۱۹۴۰)، اصلاحات رادیکالی در علوم اجتماعی و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی (۱۹۵۰ تا کنون)، هرمنوتیک، پدیدارشناسی، نظریه انتقادی پژوهش در علوم



تربیتی و اجتماعی (۱۹۸۰ تا کنون)، پراگماتیسم در علوم اجتماعی و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی (۱۹۷۰ تا کنون) و جهت‌گیری‌های جاری در نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی و علوم اجتماعی (۲۰۰۵) (Maxcy, 2005). مورفی (۱۹۹۳) توسعه مدیریت آموزشی را در سه مرحله از الگوی کارآموزی (۱۹۰۰-۱۸۲۰)، الگوی مدیریت علمی (۱۹۴۶-۱۹۰۰) و الگوی علم رفتاری (۱۹۴۶-۱۹۸۵) طبقه‌بندی می‌کند (Orucu, 2006). در طبقه‌بندی هر، نیز سیر این تحولات را می‌توان در سه دوره اصلی یعنی دوره رمانتیک (۱۹۵۰-۱۸۸۱)، جنبش نظریه در مدیریت آموزشی (۱۹۷۰-۱۹۵۰) و جنبش انتقادی علوم اجتماعی خلاصه کرد (Hare, 1996). وجه اشتراک طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده را در ارجاع خاستگاه فکری مدیریت آموزشی به حیات تربیتی آن یعنی قبل از ظهور جنبش نظریه و نهضت ترجمه نظریه‌های مدیریت به مدیریت آموزشی می‌توان ملاحظه کرد. در طبقه‌بندی بویان نیز بازه زمانی این تحولات از سال ۱۸۷۵ با شروع دوره رمانتیک تا هزاره جدید و رویکردهای انتقادی به مدیریت آموزشی را در بر می‌گیرد.

الف) مدیریت آموزشی در دوره رمانتیک: ۱۹۰۰-۱۸۷۵

روند تاریخی نظریه‌های مدیریت آموزشی، منشأ و خاستگاه نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی را می‌توان در دهه‌های ۱۸۷۰ و ۱۸۸۰ ردیابی کرد. ازدمیر این دوره را عصر ایدئولوژیک^۱ می‌خواند (Ozdemir, 2011). در این دوره مدیریت آموزشی به‌مثابه هنر و مبتنی بر تجارب زیسته مدیران تجربی تعریف می‌شود (Hare, 1996). در این رابطه، ویلیام پین^۲ (۱۸۷۵) و آلبرت راب^۳ (۱۸۸۲) از نخستین پیشگامان حوزه مدیریت آموزشی به‌شمار می‌روند (Boyan, 1988; Hare, 1966; Papa, 2009). پین نخستین سرپرست و سپس استاد مدیریت آموزشی در دانشگاه میشیگان در سال ۱۸۷۸ بود. در سال ۱۹۰۴ نیز کابری^۴ از نخستین استادان مدیریت آموزشی به‌شمار می‌رفت. در سال ۱۹۰۵ دانشکده تربیت معلم کلمبیا هشت مدرک دکتری مدیریت آموزشی را اعطا کرد که دو نفر از دانش‌آموختگان آن، ال‌وود کابری و جورج استریر بودند (Papa, 2009).

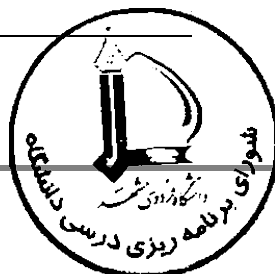
راب مدیریت آموزشی را زیربنای مدیریت کلاس قلمداد می‌کرد و بر مدیریت و کنترل فعالیت‌های کلاسی تأکید داشت؛ در حالی که پین و هریس به تمایز مدیریت از تدریس و کلاس درس عقیده داشتند و مدیریت را نوعی فعالیت مبتنی بر نظارت تعریف می‌کردند. بدین ترتیب، دانش جدید مدیریت آموزشی را با تعبیر نظارت به‌عنوان کارکرد اصلی مدیریت مدرسه پایه‌ریزی کردند. پین اولین کتاب خود در باب مدیریت مدرسه را در سال ۱۸۷۵ با عنوان «معلم میشیگان» به‌رشته تحریر درآورد و نخستین برنامه تربیت معلم را در یکی از دانشگاه‌های ایالات متحده طراحی و اجرا کرد. در دهه اول قرن بیستم، محققان دیگری مدیریت آموزشی را از تدریس و کلاس درس متمایز کردند؛ چنان‌که

¹ . Ideological Era

² . Payne

³ . Raub

⁴ . Cubberley



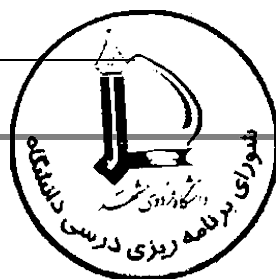
امرسون (۱۸۹۴)، گتزر (۱۸۹۷) و گو (۱۹۰۰) به نقش مدیر مدرسه به عنوان ناظر مدرسه و هریس (۱۸۹۸)، اسنیدن و داتن (۱۹۰۸)، برتون (۱۹۰۴) و چنسلر (۱۹۰۸) در آثار خود به تمایز مدیریت از تدریس اشاره کردند (Boyan, 1988).

پین (۱۸۸۶) دیدگاهش را با تمایز بین نظریه و هنر توصیف کرد. از دیدگاه او اصول روان‌شناسی، فیزیولوژی و اخلاقیات به ترتیب منابعی متضمن اصول علمی مناسب برای راهنمایی رشد روانی، فیزیکی و اخلاقی فراگیران هستند. او معتقد بود مواد اصلی آموزش باید از رشته‌های دیگر مانند تاریخ، علم سیاست و حقوق گرفته شود. از دیدگاه پین، دانش مدیریت آموزشی کاملاً قیاسی است. لذا وظیفه محقق، شناسایی قوانینی از رشته‌های مختلف و استخراج تعمیم‌هایی از این قوانین است که مریان بتوانند در عمل از آن استفاده کنند. هریس (۱۸۸۶) نیز دیدگاه اثبات‌گرایی اسپنسر و آگوست کنت^۱ در دهه ۱۸۳۰ را مبنی بر این که دانش علوم اجتماعی می‌تواند از طریق به کارگیری روش‌های پژوهش در علوم طبیعی پیشرفت کند، رد کرد. او معتقد بود انسان‌ها به عنوان موجوداتی متفکر، در پی ایده‌آل‌هایی هستند که کاملاً تحقق‌پذیر نیستند و با واقعیات کاملاً متفاوت‌اند. همچنین خاطرنشان ساخت که استدلال نظری^۲ نقش مهمی در مطالعه سازمان‌های آموزشی و فرایندهای آن دارد. او با الهام از اندیشه‌های افلاطون معتقد بود استدلال از طریق تحلیل منطقی ایده‌های متضاد باید به تعمیم‌هایی با نظم بیشتر در سطح کل و نه جزء منجر شود. بر اساس دیدگاه پین و هریس، پژوهش باید هم ایده‌آل‌ها و هم واقعیات‌ها، روش‌های استقرایی و قیاسی، علوم اجتماعی و فلسفه، ایده‌های ارزشی بیش از داده‌های کمی، کاربرد مفاهیم موجود در سایر علوم، بررسی رابطه میان مأموریت مؤسسات آموزشی و مدارس و توسعه تعمیم‌هایی که مریان و مدیران می‌توانند در عمل از آن‌ها استفاده کنند را در نظر بگیرد. آن‌ها مدیریت را از آموزش جدا نمی‌دانستند و بر این باور بودند که ناظران آموزشی یا به بیان دیگر مدیران مدرسه باید بیش از معلمان درک عمیق‌تری از علم آموزش و پرورش داشته باشند. در این راستا، در اواسط دهه ۱۸۸۰ انجمن ملی آموزش و پرورش امریکا، یک کمیته پنج‌نفره را برای شناسایی مسأله «علم پداگوژی» تشکیل داد که هریس و پین نیز عضو این کمیته بودند. این کمیته مشخص کرد که هدف علم پداگوژی فراهم آوردن قوانینی برای معلمان است. نکته هشداردهنده این کمیته این بود که اخلاقیات از مرکز ثقل آموزش و پرورش به تدریج فاصله می‌گیرد (Boyan, 1988).

ب) دیدگاه جدید مدیریت آموزشی: ۱۹۲۵-۱۹۰۱

در اوایل دهه ۱۸۶۰ دانشگاه‌ها به این دلیل که رشته آموزش و پرورش را نادیده گرفته بودند، مورد انتقاد قرار گرفتند. ایده‌های علمی کنت و اسپنسر به فعالیت‌های جدید پژوهش در آموزش عالی کمک کرد. کنت (۱۸۳۰) تحول و تکامل علم را در سه مرحله الهیات، متافیزیک و اثبات‌گرایی تعریف کرد و معتقد بود فیزیک در مرحله اثبات، بیولوژی در مرحله متافیزیک و جامعه‌شناسی در مرحله الهیات قرار دارد. او چنین اذعان داشت که علوم اجتماعی با

^۱.Auguste comte
^۲.Speculative reason



استفاده از روش‌های معمول در علوم طبیعی نظیر مشاهده، آزمایش و مقایسه می‌تواند به بهترین نحو پیشرفت کند. بدین ترتیب در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، معیارهای جدید به تدریج با آنچه هریس و پین بدان اعتقاد داشتند، فاصله گرفت؛ معیارهای جدید از اصول اخلاقی به سوی کشف قوانین در دنیای واقعی، از انتزاع‌های نظری به سوی تعمیم‌های مبتنی بر واقعیت، از بررسی واقعیت غایی به سوی پژوهش واقعیت مستقیم و عینی و از تفکر قیاسی به سوی تفکر استقرایی و از فلسفیدن درباره ماهیت و جوهره پدیده به سوی مطالعه ویژگی‌های قابل مشاهده پدیده حرکت کرد (Boyan, 1988).

به استناد شواهد تاریخی مدیریت آموزشی، نخستین بار رشته مدیریت مدرسه در فهرست رشته‌های دانشگاه کلمبیا در سال‌های ۱۹۰۳ و ۱۹۰۴ مشاهده شد (Sharma, 2009). پاپا نیز در گاهشمار مدیریت آموزشی چنین گزارش می‌دهد که در سال ۱۹۰۵ هشت نفر در رشته مدیریت آموزشی از کالج تربیت معلم کلمبیا مدرک دکتری دریافت کردند که دو نفر از آن‌ها کابری و استریر بودند (Papa, 2009). بنابراین در خلال سال‌های ۱۹۰۱-۱۹۲۵ علم بیشتر ماهیت روش پژوهش را به خود گرفت. از دیدگاه کابری (۱۹۲۴) پیمایشگران اولیه فنون خاصی را طراحی کردند تا پیمایشگران بعدی به‌طور تلفیقی از آن‌ها استفاده کنند. کابری پیمایش^۱ را مهم‌ترین ابزار برای شناخت مدیریت آموزشی و منبعی برای توسعه نظریه در راستای بهبود آموزش و پرورش معرفی کرد. سیرز^۲ (۱۹۲۲) نیز تأکید داشت که پیمایش، تکنیکی برای مطالعه علمی مسائل آموزشی است و به تحلیل روشن و جامع واقعیت‌ها و موقعیت‌ها با استفاده از روش‌های واقعی و روش‌های پژوهشی می‌پردازد. در این دوره، سیرز (۱۹۵۰) و رایس نخستین تلاش‌ها را برای ترجمه آثار و اندیشه‌های تفکر مدیریت کلاسیک - تیلور، فایول، گیولیک - به حوزه مدیریت آموزشی انجام دادند. از ایده‌هایی که در این دوره علم مدیریت آموزشی را جهت‌دهی کرد، چیزی مؤثرتر از این دیدگاه که جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها اساس پژوهش است، وجود نداشت. این دیدگاه بر رابطه نزدیک پژوهش و عمل دلالت داشت. با تأسیس انجمن پژوهش‌های آموزشی، محققان در مدارس به جمع‌آوری داده‌ها از طریق سرشماری مدارس، کارکنان و آزمون نتایج مبادرت کردند (Boyan, 1988; Hare, 1966).

در این دوره، مهم‌ترین رویدادهای مدیریت آموزشی تحت تأثیر انقلاب صنعتی و کوشش‌های نظریه‌پردازان مدیریت علمی قرار گرفت. در سال ۱۸۹۵ فردریک تیلور جنبش مدیریت علمی را با فرض ارتقای کارایی سازمان بنیان نهاد. کار تیلور (۱۹۱۵) را گانت^۳ (۱۹۱۹) ادامه داد. هنری فایول (۱۹۱۶، ۱۹۴۹) در فرانسه با استفاده از رویکردهای استقرایی به تحلیل کارکردهای مدیریت پرداخت. ماکس وبر نیز با تبیین جامعه‌شناسی سازمان‌ها، الگوی رسمی بوروکراتیک را طراحی کرد. واکنش انسان‌گرایی به مفروضه‌های نظریه کلاسیک درباره انسان به‌عنوان یک ماشین در کار مری پارکر فالت (۱۹۴۰) نمایان شد و در ادامه، مطالعات جامع وسترن الکترونیک توسط روتلیسبرگر و دیسکسون و

1. Survey
2. Sears
3. Gantt



سپس التون مایو و همکاران (۱۹۳۹) شواهد تجربی محکمی را به‌ارمغان آورد. مطالعات اولیه به‌طور مستقیم به مزلو (۱۹۵۴) و آرگریس (۱۹۷۳) منسوب شده است. مزلو از منظر روان‌شناختی، سلسله‌مراتب نیازهای انسان را با فرض خودشکوفایی در رأس آن مطرح کرد. هرزبرگ (۱۹۶۶) اصول مزلو را از سلسله‌مراتب نیازها با شواهدی برای حمایت از عوامل مؤثر بر بهره‌وری و رضایت شغلی ادامه داد. آرگریس برای نخستین بار به این موضوع پرداخت که چگونه نیازهای فردی با نیازهای سازمانی تناسب می‌یابند. او بازسازی سازمان را برای به‌حداکثر رساندن رضایت برای اعضا و بهره‌وری برای سازمان پیشنهاد کرد. بارنارد (۱۹۳۸) و سایمون (۱۹۶۵) از دیگر صاحب‌نظرانی بودند که در تکامل نظریه‌های مدیریت نقش داشتند. بارنارد سازمان را یک سیستم همکاری و مدیریت را یک جزء درونی از آن سیستم تلقی می‌کرد. سایمون نظریهٔ جامعی از مدیریت را بر پایهٔ تصمیم‌گیری بنا کرد. به‌زعم او، تصمیم‌های عقلانی اساس کارایی سازمان را شکل می‌دهند. بنابراین کارکرد اصلی مدیر، توسعهٔ عقلانیت در تصمیم‌ها و عملکردهاست. سایمون روی مفهوم نقش و ایفای نقش تمرکز کرد. بر اساس کار سایمون، همهٔ ویژگی‌های مدیریت بر اساس ماهیت و کیفیت سبک تصمیم‌گیری ادراک می‌شوند. ایدهٔ تصمیم‌گیری سایمون در قلمرو مدیریت آموزشی را دانیل گریفیث (۱۹۵۸) بسط داد. ادراک گریفیث از رفتار مدیریتی در آموزش و پرورش را رالف استادگیل (۱۹۶۳) با عنوان رفتار رهبر به‌کار گرفت. از دیدگاه اورسکی به‌عنوان یک اثبات‌گرا، مدیریت نیازمند یک رویکرد علمی و منظم برای تحقق توسعهٔ تفکر مدیریتی است (Orlosky, Lloyd & Shapiro, 1984).

۱. پیش‌زمینه‌های شکل‌گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی: ۱۹۵۰-۱۹۲۶

در این برهه از زمان، تفکر دیوئی تأثیر عمیقی بر پیشرفت علوم اجتماعی که زیربنای مدیریت عمومی محسوب می‌شد، گذاشت. دیوئی معتقد بود که باید روش‌های علمی برای حل مسائل اجتماعی به‌کار روند (Dobuzinskis, 1997). از دیدگاه دیوئی (۱۹۲۹)، علم آموزش و پرورش فقط در بستر عمل می‌تواند توسعه یابد: «واقعیت نهایی علم آموزشی نه در کتاب‌ها، نه در آزمایشگاه‌ها و نه در کلاس‌ها شکل می‌گیرد، بلکه در اذهان کسانی که در فعالیت‌های مستقیم آموزشی درگیر می‌شوند، پدید می‌آید.» او دیدگاه اثبات‌گرایی را مبنی بر این که علم بر محوریت تجربه به‌جای گمانه‌پردازی متافیزیکی استوار است، اتخاذ کرد. دیوئی به‌جای تأکید بر نقش علم در ایجاد قوانین کلی، چنان‌که کنت و اسپنسر اشاره کردند، بر قابلیت‌های علم برای توسعهٔ هوش و بسط تجربه تأکید می‌کند. از دیدگاه دیوئی (۱۹۲۹)، یک علم مستقل به‌نام آموزش و پرورش نمی‌تواند وجود داشته باشد، بلکه این علم مواد و محتوی خود را از سایر علوم به‌عاریت می‌گیرد. در این دوره محققان بسیاری به ایجاد پیوند بین مدیریت آموزشی و علوم اجتماعی مبادرت کردند. در دههٔ ۱۹۴۰، صاحب‌نظران مدیریت آموزشی از مطالعات تحسین‌برانگیز وسترن الکترونیک (روتلیسبرگر و دیکسون، ۱۹۳۹) که در آن به اهمیت عوامل انسانی در مدیریت توجه شده بود، استقبال کردند (Boyan, 1988).



در این دوره، سیرز (۱۹۵۹)، مهلمن (۱۹۵۱) و مورت (۱۹۳۵) دامنه پژوهش در مدیریت آموزشی را توسعه دادند. در میان کسانی که به پرورش نظریه جدید کمک کردند، جاکوب گتزلز از دانشگاه شیکاگو، گریفیث از کالج معلمان و هالپین از دانشگاه ایالت اوهایو بودند. هالپین (۱۹۵۸) در تعریف رابطه علم با معیارهای جدید و مدیریت آموزشی پیشگام بود. گتزلز (۱۹۵۸) با اشاره به مصادیق درک شدنی پژوهش، به روشنگری نظریه کمک کرد و گریفیث (۱۹۵۹) با نارضایتی از محققان وقت، ایده‌هایی درباره نظریه و علم اداری مطرح کرد. شهرت گتزلز (۱۹۵۲) به دلیل نظریه «فرایند اجتماعی» است که در آن به شدت تحت تأثیر نظریه پرداز بزرگ یعنی تالکوت پارسونز بود.

به طور کلی، تفکر مدیریت در سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۷۵ بر تعریف مشخصی استوار شد؛ صرف نظر از آن چه پیش از آن مورد تأکید بود. گریفیث (۱۹۵۹) در این زمینه پیشگام شد و با تعریف مشخص هدف‌ها و وظایف مدیریت آموزشی، ماهیت آن را به بیرون از حوزه آموزش و پرورش یعنی رفتارهای عمومی سوق داد. او مدیریت آموزشی را به-عنوان یک پدیده عمومی و در ارتباط با سایر رشته‌های مدیریت تعریف کرد (Hare, 1996). گریفیث (۱۹۷۷) پارادایم زیربنایی جنبش نظریه را مبتنی بر الگوی سیستم‌های اجتماعی گتزلز و گوبا، نظریه نقش، نظریه تصمیم، بوروکراسی و نظریه سیستم‌ها توصیف کرد. مفروضه‌های مشترک این پارادایم بنا بر اظهار گریفیث (۱۹۷۷) چنین است: «فرض اصلی این نظریه‌ها این است که سازمان‌ها اهدافی دارند که اعضای آن برای رسیدن به آن اهداف می‌کوشند، نقش‌ها و انتظاراتی وجود دارد که درباره آن توافق دارند، رفتار اعضا کم‌وبیش از طریق قوانین (ساختار بوروکراتیک) اداره می‌شود، تصمیم‌گیری یک فرایند نظام‌مند است، فقط از قدرت قانونی استفاده می‌شود و شایستگی بالاترین سیاست است» (Ozdemir, 2011). فعالیت اصلی گریفیث در کمک به توسعه نظریه در مدیریت آموزشی در زمینه تصمیم‌گیری بود. او با تأثیرپذیری از دیدگاه‌های سایمون در نظریه تصمیم‌گیری، چهار فرضیه را در «نظریه اداری» مطرح کرد: ۱) مدیریت، رفتاری عمومی است که در همه سازمان‌های انسانی وجود دارد؛ ۲) مدیریت، فرایند هدایت و کنترل زندگی در یک سازمان اجتماعی است؛ ۳) وظیفه اصلی مدیریت، توسعه و تنظیم فرایند تصمیم‌گیری با اثربخش‌ترین شیوه ممکن است؛ ۴) مدیر با یک گروه یا افراد متعلق به یک گروه کار می‌کند (Hare, 1996). لذا این باور که علوم اداری، شالوده‌های نظری مورد نیاز برای درک مدارس و تربیت مدیرانی که آن‌ها را اداره می‌کنند فراهم می‌آورد، مبنای پژوهش در مدیریت آموزشی قرار گرفت (Greenfield & Ribbins, 2005).

بنابراین، با شکل گرفتن علوم اجتماعی به‌عنوان یک رشته علمی، کاربرد آن در مطالعات مدیریت آموزشی پا گرفت. این جهت‌گیری تقریباً از اوایل قرن بیستم رواج یافت. هدف اصلی کاربرد علوم اجتماعی، چنان که گریفیث بدان اشاره می‌کند، توسعه نظریه است، زیرا تا اواخر قرن نوزدهم مدیریت و آموزش به‌عنوان هنر قلمداد می‌شد و بعد از آن صاحب‌نظرانی نظیر گریفیث به این خلأ نظریه پی بردند و درصدد توسعه نظریه مدیریت آموزشی برآمدند. الیوت^۱ نیز مباحث رشته‌های اقتصاد، علوم سیاسی و رشته‌های دیگر را وارد حوزه مدیریت آموزشی کرد، زیرا معتقد بود که نظام

^۱. Eliot



مدرسه به‌عنوان بخشی از پیچیدگی‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جامعه باید مأموریت و هدف‌های خود را با الهام از مأموریت‌های جامعه پایه‌ریزی کند. بدین ترتیب این جنبش نظریه در مدیریت آموزشی با پیشگامی دانیل گرفتیت آغاز شد و ادامه یافت. تا پیش از طرح جنبش نظریه در مدیریت آموزشی، ماهیت روش‌شناختی مطالعات مدیریت آموزشی اصولاً مبتنی بر روش قیاسی بود، اما از اوایل قرن بیستم با جهت‌گیری تجربه‌گرایی پژوهش در مطالعات مدیریت آموزشی، روش استقرایی مورد توجه قرار گرفت.

در ادامه جریان جنبش نظریه، محققان بسیاری به پژوهش در مدیریت آموزشی از زوایای مختلف علمی علاقه‌مند شدند. برای نمونه، بیدول (۱۹۶۵) به موضوع مدرسه به‌عنوان یک سازمان رسمی پرداخت. گتزلز و گیوبا (۱۹۶۸) مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک فرایند اجتماعی که در آن رفتار تابع ابعاد هنجاری و ایدئولوژیک سیستم اجتماعی است، تعریف کردند. جیمز مارچ (۱۹۷۸) به برخی ویژگی‌های برجسته مدیریت آموزشی اشاره کرد. هوپل و گلسمن (۱۹۸۲)، مرتون (۱۹۶۸) و تامپسون (۱۹۷۳) به ترتیب به موضوع هماهنگی و انواع وابستگی در مدارس، تحلیل عملکرد مدارس از دیدگاه اجتماعی، برنامه‌ریزی استراتژیک و ارتباطات در حوزه مدیریت آموزشی مبادرت کردند. بوید و گراسون (۱۹۸۱) نیز مفاهیم اثربخشی و کارایی مدارس را مورد توجه قرار دادند. بویان (۱۹۸۲) و هالپین (۱۹۵۵) به پژوهش درباره مسائل رهبری پرداختند. بخش عمده پژوهش در حوزه مدیریت آموزشی را می‌توان را به کوشش‌های هوی و میسکل (۱۹۸۲) و ویلوور (۱۹۶۸) نسبت داد؛ آن‌ها نظریه مدرسه به‌عنوان یک سیستم باز را مطرح کردند (Hare, 1996).

در فاصله سال‌های ۱۹۴۷ تا ۱۹۵۴ که دوران شکل‌گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی به‌شمار می‌آمد، بنیاد رفاه کودک کلاگک^۱ (۱۹۴۶) با همکاری مؤسسه آمریکایی مدیران مدرسه^۲ اقدام به طراحی یک برنامه همکاری مدیریت آموزشی^۳ کرد که هشت مرکز دانشگاهی از این برنامه حمایت می‌کردند. در این برنامه متخصصان علوم اجتماعی به‌عنوان مشاوران نظریه و پژوهش به همکاری دعوت شدند؛ با این استدلال که (۱) مدیریت آموزشی نیازمند پژوهش بهتری است، (۲) پژوهش باید مبتنی بر نظریه باشد، (۳) علوم اجتماعی منبع نظریه‌هاست و (۴) متخصصان علوم اجتماعی کسانی هستند که متخصصان مدیریت آموزشی را راهنمایی می‌کنند. این دسته از مشاوران مدیریت آموزشی منتقدان اصلی مدیریت آموزشی به‌ویژه در فقدان مبنای نظری بودند. از میان این متخصصان، جاکوب گتزلز (از دانشگاه میشیگان)، آندرو هالپین (از دانشگاه ایالتی اوهایو) و آردر کالدارسی^۴ (از دانشگاه استنفورد) شرکت داشتند. کالدارسی و گتزلز (۱۹۵۵) در تحلیل انتقادی مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی کتاب «کاربرد نظریه در مدیریت آموزشی» را به‌رشته تحریر درآوردند. گرفتیت (۱۹۵۶) کتاب «روابط انسانی در مدیریت مدرسه» را به‌عنوان کاربردی

1. Kellogg

2. American Association of School Administrators

3. The Cooperative Program in Educational Administration

4. Coladarci



از پژوهش علوم اجتماعی برای مدیریت مدرسه تألیف کرد. کمپبل و گرگ (۱۹۵۷) نیز کتاب «رفتار اداری در آموزش و پرورش» را به رشته تحریر درآوردند (Boyan, 1988). به زعم گرینفیلد، ایده نظریه به عنوان راهنمایی برای عمل در مدیریت آموزشی بیشتر شبیه نهضت ترجمه بود تا توسعه نظریه (Greenfield & Ribbins, 2005).

۲. اوج جنبش نظریه در مدیریت آموزشی: ۱۹۶۶-۱۹۵۰

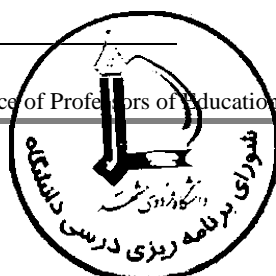
تا پیش از سال ۱۹۵۴، مدیریت آموزشی فاقد مبنای نظری مبتنی بر پژوهش و عمل بود. از سال ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۴ برخی مدیران و صاحب نظران مدیریت آموزشی نقش اصلی خود را در توسعه نظریه یافتند. چنان که اشاره شد، بسیاری از نظریه‌ها یا از صنعت و تجارت اقتباس شدند یا مبتنی بر پژوهش‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی بودند. بخش دیگری از این نظریه‌ها مانند نظریه فمینیسم، نظریه انتقادی و مارکسیسم، ماهیت ایدئولوژیکی و سیاسی داشتند. صرف نظر از منشأ هر یک از این نظریه‌ها، تفکر اصلی نظریه در مدیریت آموزشی به طور مستقل شکل نیافت. بنابراین، کوشش برای انطباق و به کارگیری این نظریه‌ها در پارامترهای مدیریت آموزشی نوآوری محسوب می‌شد (Boyan, 1988).

هالپین (۱۹۵۸) و گریفیث (۱۹۵۹) این تعریف فیگل^۱ (۱۹۵۱)، به عنوان یک اثبات‌گرای منطقی، از نظریه را مبنای نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی قرار دادند: «مجموعه‌ای از مفروض‌ها که با استفاده از روش‌های منطقی-ریاضی می‌توان قوانین تجربی را از آن استخراج کرد» (Hare, 1996). اما ویلوور (۱۹۷۵) در واکنش به این تعریف از نظریه در مدیریت آموزشی هشدار داد. به زعم او، تعریف فیگل بسیار دقیق و موشکافانه است، زیرا بخشی از نظریه و نه همه نظریه در مدیریت آموزشی را در بر می‌گیرد. پیام ویلوور این بود که «اجازه دهید عملکرد مدیریتی از راه شواهد و منطق راهنمایی شود» (Hoy, 2000). اثبات‌گرایی منطقی نقطه شروعی برای طرح نظریه تصمیم‌گیری از سوی سایمون و زمینه ظهور جنبش نظریه در مدیریت آموزشی که هدف آن علم اداری بود، به شمار می‌رفت (Boyan, 1988).

بزرگ‌ترین رخداد تاریخ مدیریت آموزشی را در شکل‌گیری جنبش نظریه در مدیریت آموزشی می‌توان به کنفرانس ملی استادان مدیران آموزشی^۲ نسبت داد. در اکتبر ۱۹۴۷، گروه کوچکی از استادان مدیریت آموزشی و مدیران مدارس به مدت ده روز در نیویورک دور هم جمع شدند. این گروه، سازمانی با عنوان کنفرانس ملی استادان مدیریت آموزشی تأسیس کردند (Hare, 1996) که نقطه عطفی در تاریخچه پر فراز و نشیب مدیریت آموزشی به شمار می‌رود. روح اثبات‌گرایی نشأت گرفته از علوم اجتماعی همراه با نارضایتی مشترک از ماهیت و چشم‌انداز این رشته، زمینه‌های شکل‌گیری «جنبش نظریه در مدیریت آموزشی» را فراهم کرد که روح حاکم بر آن را تفکر مدرنیسم، اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی منطقی تعریف می‌کرد. با وجود نقدهای بسیاری که به این جنبش وارد شد، سهم آن را در کسب جایگاه و اثبات حقانیت دانشگاهی مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی نمی‌توان انکار کرد (Oplatka,

¹ Feigl

² National Conference of Professors of Educational Management (NCEPA)



2008). در سال‌های اولیه جنبش، کنفرانس ملی استادان مدیریت آموزشی گام‌های بلندی در راستای افزایش عضویت و انجام فعالیت‌های گروهی به‌منظور طراحی برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی برداشت. در ادامه برنامه‌های کنفرانس در سال ۱۹۴۷، پروژه‌ای با هدف بهبود برنامه تربیت مدیران آموزشی برای سال‌های ۱۹۵۰-۱۹۴۹ طراحی شد (Hare, 1996)؛ با این هدف که شرکت‌کنندگان در کنفرانس به درک بهتر مسائل رهبران آموزشی نائل شوند و یک رویکرد مشترک درباره روش‌ها و فنون تربیت مؤثر مدیران آموزشی ارائه شود (Papa, 2009). در کنفرانس سال ۱۹۴۸، بر سه پرسش اصلی تمرکز شد که نتیجه آن صدور بیانیه‌ای برای بهبود رهبری در آموزش و پرورش بود: ۱) سهم آموزش و پرورش در بهبود زندگی اجتماعی چیست؟ ۲) ماهیت فرایند رهبری چگونه باید باشد؟ ۳) چگونه می‌توان به شناسایی و تربیت رهبران آموزشی کمک کرد؟ به‌استناد گزارش منتشرشده در نشریه «مدیر مدرسه»^۱ در اکتبر ۱۹۴۹، هفت حوزه اصلی مطالعه در این حوزه مشخص شدند که از جمله آن‌ها می‌توان به فلسفه برنامه تربیت رهبران آموزشی، شایستگی‌های رهبری، طراحی و اجرای برنامه، برنامه تربیت مدیران آموزشی، سیاست‌های پرسنلی کارکنان و دانش-آموزان و ارزیابی برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی اشاره کرد (Hare, 1996). در سال ۱۹۵۴، جلسه دیگری این کنفرانس در «دنور کلرادو»^۲ برگزار شد و صاحب‌نظران علوم اجتماعی در مباحث آن حضور فعالی داشتند. از دیدگاه هالپین (۱۹۷۰)، این جلسه شاید مهم‌ترین زمان در تاریخ جنبش نوین یعنی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی باشد. حاضران در این کنفرانس با بیان شیوا در بسیاری از موارد افرادی پرجاذبه بودند که به‌طورکلی از ماهیت مدیریت آموزشی انتقاد کردند و معتقد بودند که مبنای دانش^۳ مدیریت آموزشی بر یک ساختار نظری بنا نشده است (Boyan, 1988). در این کنفرانس، استادان مدیریت آموزشی به‌علت مطالعات نظری بی‌هدف و نامنظم مورد انتقاد دانشمندان علوم رفتاری قرار گرفتند؛ لذا چنین القا شد که آن‌ها حتی به زبان دانشمندان علوم رفتاری صحبت نمی‌کنند و ارتباطاتشان به‌شدت محدود است. هالپین (۱۹۷۰) به‌عنوان رهبر جنبش نظریه، در این کنفرانس بر سه نکته برای رهبران جنبش نظریه در مدیریت آموزشی تأکید کرد:

۱. نقش نظریه به‌رسمیت شناخته شود و تحقیقات کاملاً تجربی به‌نفع تحقیقات فرضیه‌ای-قیاسی که ریشه در نظریه دارند، رد شود.

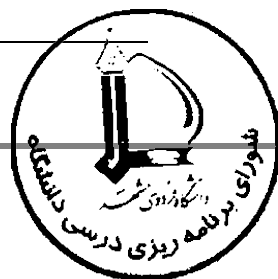
۲. مدیریت آموزشی از دیگر انواع مدیریت جدا نیست؛ این نوع از مدیریت در معنای مدیریت عمومی و بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص آن، یک موضوع مناسب برای پژوهش است.

۳. آموزش و پرورش به‌عنوان یک سیستم اجتماعی مفهوم‌پردازی می‌شود و مدیریت آموزشی بر مبنای دیدگاه‌های علوم رفتاری طراحی می‌شود (Hare, 1996; Greenfield & Ribbins, 2005).

¹ . the school executive

² Denver Colorado

³ . knowledge base



بنابراین در اوایل دهه ۱۹۵۰ توسعه نظریه از سوی روان‌شناسان و جامعه‌شناسان با موضوع پویایی سازمانی و رفتار رهبری شکل گرفت و نظریه به‌عنوان جزئی جدانشدنی از مدیریت آموزشی قلمداد شد. مبانی نظری مدیریت آموزشی از علوم اجتماعی گرفته شد؛ علمی که خود مفاهیمشان را از علوم طبیعی مانند زیست‌شناسی و فیزیک به‌عاریت گرفته بودند (Hare, 1996). به‌استناد آثار تاریخی منتشرشده، جنبش توسعه نظریه در مدیریت آموزشی در سال‌های ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۹ دوران اوج خود را تجربه کرد؛ به‌طوری که بسیاری از مدیران و محققان مدیریت آموزشی نقش اصلی خود را در توسعه نظریه یافتند (Boyan, 1988; Hare, 1966; Maxcy, 2005; Oplatka, 2008; Papa, 2009; Ozdemir, 2011). چنین بود که روح اثبات‌گرایی برای مدیریت آموزشی در سال ۱۹۵۰ در قالبی که هالپین (۱۹۷۰) آن را جنبش جدید نامید، گسترش یافت (Greenfield & Ribbins, 2005).

طرح این ادعا که مدیریت آموزشی به مدیریت عمومی^۱ و مدیریت دولتی^۲ منسوب است، از دستاوردهای جنبش اداری^۳ در مدیریت آموزشی به‌شمار می‌آید. به‌زعم ازدمیر، مدیریت عمومی یک چتر مفهومی است که مدیریت دولتی و مدیریت کسب‌وکار^۴ را در بر می‌گیرد. در واقع، دلیل اصلی تأثیر مدیریت دولتی بر مدیریت آموزشی، آموزش‌وپرورش است که به‌عنوان خدمتی جامعه‌محور محسوب می‌شود. به‌بیان دیگر، در اوایل قرن بیستم آموزش‌وپرورش به‌دلایل مختلف اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به یک خدمت دولتی تبدیل شد. رویکرد مداخله دولت به‌ویژه در اقتصاد که از اوایل دهه ۱۹۳۰ شروع شد، بعد از جنگ جهانی دوم تثبیت شد. گرایش دولت‌ها به دخالت در اقتصاد از مرکز سبب برنامه‌ریزی و کنترل مرکزی در ارائه خدمات و در درجه نخست آموزش‌وپرورش شد. تبیین رابطه بین آموزش‌وپرورش و توسعه باعث شکل‌گیری رویکرد نظارتی و برنامه‌ریزی متمرکز در آموزش‌وپرورش شد. از این رو، بعد از جنگ جهانی دوم رویکرد اقتصاد کینزی سبب گسترش دامنه خدمات عمومی و دولتی شد و با قرار گرفتن آموزش‌وپرورش در زمره این خدمات، رویکرد مدیریت متمرکز که یکی از اصول اساسی مدیریت کلاسیک بود، مدیریت آموزشی را تحت‌الشعاع خود قرار داد. با توجه به اهمیت آموزش‌وپرورش در توسعه ملی در طول این سال‌ها، علوم تربیتی به‌طور عام و مدیریت آموزشی به‌طور خاص در دانشگاه‌ها به‌عنوان یک رشته دانشگاهی مطرح شد. بنابراین پذیرش عمومی تأثیر آموزش‌وپرورش بر توسعه ملی نقش مهمی در نفوذ مدیریت دولتی در مدیریت آموزشی ایفا کرد (Ozdemir, 2011).

۳. افول مشعل جنبش نظریه با ظهور جنبش انتقادی: ۱۹۸۵-۱۹۶۷

به‌زعم برخی محققان، همه نظریه‌هایی که در مدیریت آموزشی از آن‌ها استفاده می‌شد، ناکافی هستند و ژرف‌نگری فکری در این زمینه را پشتیبانی نمی‌کنند (Hare, 1966). چنان‌که فوستر^۵ (۱۹۸۶) خاطر نشان می‌سازد، در

¹ . General management
² . public administration
³ Administrative movement
⁴ business administration
⁵ Foster



اواخر دهه ۱۹۵۰، تحقیق در مدیریت آموزشی کمتر گرایش به حل مسائل روز و واقعی مدیران مدارس داشته است. محققان بیشتر به دنبال جمع آوری داده‌هایی بودند که منجر به توسعه نظریه‌های مطرح شده در مدیریت آموزشی شوند (Boyan, 1988). لذا مدیران آموزشی در کاربرد این نظریه‌ها با مشکل مواجه شدند؛ مسأله اصلی آن‌ها چگونگی برقراری ارتباط بین انتزاع‌های بنا شده در نظریه‌های آموزشی و موقعیت‌هایی بود که روزانه در محیط مدرسه با آن روبه‌رو می‌شدند. کمبل^۱ (۱۹۷۹) در نتیجه مرور مقالات منتشر شده در فصلنامه «مدیریت آموزشی»^۲ در سال‌های ۱۹۵۶ تا ۱۹۷۸ خاطر نشان ساخت که این فصلنامه مقاله‌های زیادی با عنوان‌ها و موضوع‌های متنوع منتشر کرده، اما تلاشی برای طبقه‌بندی آن‌ها انجام نداده است؛ هرچند این کار با توجه به گستردگی این رشته بسیار دشوار است. به‌طور کلی، دوره زمانی ۱۹۴۷ تا ۱۹۷۰ با تغییرات سریع و اغلب مشوش‌کننده ذهن در جامعه آمریکا همراه بود؛ تغییرات سیاسی، نظامی، اقتصادی و اجتماعی نفوذ فوق‌العاده و از طرفی فشار زیادی بر آموزش و پرورش آمریکا وارد ساخته است (Hare, 1966). هالپین (۱۹۷۰، ۱۷۳) در مقاله‌ای با عنوان «نظریه اداری: مشعل کورکورانه»^۳ با تأسف چنین بیان می‌کند: «در دوره ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۴ چند نفر از ما که در جنبش نوین مدیریت آموزشی شرکت داشتیم، مشعل‌هایی را حمل می‌کردیم که با شعله روشن و پرحرارت می‌سوخت، اما همچنان که مسابقه ادامه یافت، دوندگان دیگری را یافتیم تا مشعل را به آن‌ها واگذار کنیم. خلاصه آن‌که، مشعل کورکورانه جلو رفته و وسط میدان افتاده است.» همچنین گریفیث (۱۹۷۵) با بیان این‌که در اکثر نقاط دنیا جنبش نظریه به سمت یک ایدئولوژی به‌انحراف کشیده شده است و نیاز به بازسازی و هدایت دوباره دارد، از هم‌پاشیدگی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی را رسماً اعلام می‌کند. گریفیث (۱۹۹۷) به دنبال برخی واکنش‌های انتقادی در برابر تعریف نظریه از دیدگاه فیگل (۱۹۵۱) و این ادعای هاوس (۱۹۸۱) که «چشم‌اندازها»^۴ در آموزش و پرورش در مقایسه با نظریه‌های علمی تقریباً ادعاهای ضعیفی هستند و نیز این‌که در آموزش و پرورش چشم‌اندازهای مختلف ممکن است به‌طور هم‌زمان ارزشمند باشند و این‌که وجود چشم‌اندازهای مختلف چیزی را پدید می‌آورد که بولمن و دیل (۱۹۹۷) با عنوان «کثرت‌گرایی مفهومی»^۵ یا «جنگل ایده‌ها» از آن یاد می‌کنند، در تأیید کثرت‌گرایی استدلال محکمی ارائه می‌دهد: «ایده اصلی این است که یک نظریه نمی‌تواند همه مسائل را به‌طور سودمند مورد مطالعه قرار دهد؛ برخی مسائل بزرگ و پیچیده‌اند و یک نظریه به تنهایی قابلیت دربرگرفتن آن‌ها را ندارد، در حالی که نظریه‌های دیگر، هرچند ساده و صریح، با استفاده از نظریه‌های دیگر می‌توانند بهتر شناخته شوند... برخی نظریه‌ها و نه همه نظریه‌ها برای برخی مسائل مناسب‌اند». هودکینسون (۱۹۷۸) نیز پلورالیسم و ایده کثرت‌گرایی در مدیریت آموزشی را مطرح کرد. او معتقد است که امروزه به‌جای تمرکز بر نظریه در مدیریت آموزشی، موضوع پارادایم‌ها و چشم‌اندازها درخور ملاحظه‌اند (Hare, 1966).

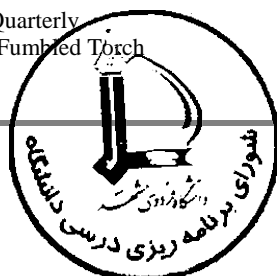
¹ Campbell

² Educational Administration Quarterly

³ Administrative Theory: The Fumbled Torch

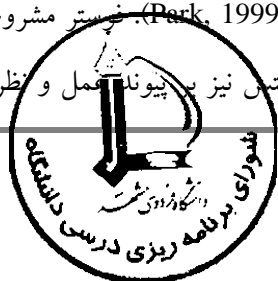
⁴ perspectives

⁵ conceptual pluralism



در اوایل دهه ۱۹۷۰، با گذشت بیست سال از عمر جنبش نظریه و توسعه نظریه در مدیریت آموزشی، نظریه‌های سنتی و پوزیتیویسم منطقی حاکم بر این مدیریت آموزشی به چالش کشیده شد. چالش و ماس گرینفیلد که از سال ۱۹۷۴ آغاز شد، از مشهورترین آنهاست (Hare, 1966). گرینفیلد با زیر سؤال بردن منطق هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، مبانی روش‌شناختی و پایه‌های اخلاقی جنبش نظریه، باب جدیدی به‌رومی مدیریت آموزشی گشود (Ozdemir, 2011). او به دنبال نقد پژوهش در مدیریت آموزشی خاطرنشان ساخت محققانی که برای مطالعه سازمان‌های آموزشی از علم کمی بهره می‌گیرند، در یک بزرگراه بدون مفر سیر می‌کنند. به‌زعم او، سازمان‌های آموزشی پدیده‌های عینی نیستند که به وسیله قوانین عمومی صورت‌بندی شوند، بلکه سازه‌هایی ذهنی هستند که ادراک‌ها و تفسیرهای افراد را منعکس می‌کنند. سازمان آن‌گونه که نظریه‌ها ادعا می‌کنند، فکر نمی‌کند، انتخاب نمی‌کند و عمل نمی‌کند، بلکه انسان‌های درون سازمان این اعمال را انجام می‌دهند. هیچ سازمانی از طریق قوانین علمی اداره نمی‌شود، بلکه بر مبنای تصمیم‌ها و هدف‌های انسانی هدایت می‌شوند (Boyan, 1988; Papa, 2009). گرینفیلد (۱۹۷۴) ماهیت ایدئولوژیکی نظریه‌های مدیریت آموزشی را مطرح و چالش دیگری در قلمرو مدیریت آموزشی ایجاد کرد. او به رویکرد پدیدارشناسی و فرهنگی به‌جای واقع‌گرایی یا اثبات‌گرایی در مدیریت آموزشی معتقد بود و عقیده داشت که نظریه‌پردازی در حقیقت نوعی پارادایم‌سازی است، نه فرایند حقیقت‌یابی و تجربه‌گرایی. گرینفیلد این فرضیه را که روش‌های علمی طبیعی می‌توانند به پیشرفت مطالعه پدیده انسانی بینجامند، رد کرد. طرح ایده‌های گرینفیلد انتقادهایی را در پی داشت که از جمله آن‌ها نظریه انتقادی ویلوور و بیتس بود که این دو تن به‌شدت ایده‌های گرینفیلد را به‌باد انتقاد گرفتند (Lakomski, 1987). علاوه بر این، بیتس، نظریه‌پرداز منتقد استرالیایی، بر روابط قدرت و ماهیت سیاسی دانش علمی به‌طور خاص تمرکز می‌کند (ORUCU, 2006). رویکرد جدید او به مدیریت آموزشی مبتنی بر جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش است. در این رویکرد، مدیریت آموزشی در رابطه بین دانش و کنترل مورد مطالعه قرار می‌گیرد (Bates, 2013). بدین ترتیب، در این دوره، ماهیت نسبی نظریه و بار ارزشی پژوهشگر مورد توجه ویژه قرار گرفت و مفروض‌های پوزیتیویسم منطقی به‌چالش کشیده شد. این جنبش را افرادی نظیر پیتروینچ، توماس کهن، ویلیام فوستر و راسل هنسون رهبری کردند (Maxcy, 2005). مؤثرترین این چالش‌ها، مفهوم پارادایم کهن (۱۹۶۲) بود (Boyan, 1988).

بنابراین جنبش نظریه با هدف دستیابی به یک رویکرد غالب در نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی، نخستین بار در دهه ۱۹۷۰، از سوی گرینفیلد و سپس افرادی چون فوستر، بیتس و ویلوور مورد نقد قرار گرفت (Boyan, 1988). بیتس با الهام از اندیشه‌های هابرماس (۱۹۷۰) در انتقاد از پوزیتیویسم، نظریه‌های سنتی مدیریت آموزشی را مبنی بر این‌که با کاربرد علوم پوزیتیویسم، تجربه‌گرایی، کارکردگرایی یا رفتارگرایی می‌تواند سازمان را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که بهترین کارایی و اثربخشی را به‌ارمغان آورد، مورد انتقاد قرار داد (Park, 1999). فوستر مشروعیت جنبش نظریه را با استفاده از مفروض‌های نظریه انتقادی مورد نقد قرار داد. ریچارد بیتس نیز به پیوند عمل و نظریه تأکید کرد. در دهه



۱۹۸۰، بیتس و فوستر انقلاب دیگری را در مقابل تجربه‌گرایی منطقی و مدیریت بوروکراتیک دانش پدید آوردند. نظریه انتقادی جدید از اندیشه‌های توماس کهن الهام گرفت و بر مبنای فلسفه انتقادی مکتب فرانکفورت و یورگن هابرماس و پائول فریره بنا شد. در دهه ۱۹۹۰، تأکید کمتری بر روش علمی شد و تلاش برای مطابقت دادن نظریه‌ها با گزارش‌های واقعی رفتارهای مدیران مدرسه در میان محققان آغاز شد. نظریه‌پردازان انتقادی نظریه و عمل را در ارتباط تنگاتنگ با هم قرار دادند (Boyan, 1988) و تأکید بسیاری بر برقراری ارتباط بین محققان و کارورزان یا به عبارت دیگر پایان دادن نزاع بین علم و عمل صورت گرفت و سعی بر این بود که یک استاد، رابط بین دانش نظریه و عمل آموزشی تلقی شود. در مقابل این نگاه کاربردی به رشته مدیریت آموزشی، برخی محققان استفاده از نظریه و تحقیق در این رشته را مطرح کردند؛ به این دلیل که یک عمل زمانی سودمند است که به محک آزمون نظریه‌ها درآمده باشد (Willower, 1983).

۴. جنبش نظریه در هزاره جدید: پست مدرنیسم / نظریه انتقادی / پدیدارشناسی

با ظهور انتقادهای جدید و تجدیدنظر بسیاری از رهبران جنبش نظریه، این جنبش به پایان راه خود رسید. لذا با پایان یافتن عصر سیطره نظریه‌های سنتی و پوزیتیویسم منطقی بر مدیریت آموزشی، نظریه‌های انتقادی، فمینیستی و پست-مدرن، مدیریت آموزشی را دستخوش تغییر کردند (Hare, 1966). جانستون^۱ (۱۹۹۴) مدرنیسم را به دوره صنعتی نسبت می‌دهد. گریزن، پارکز و کانلی^۲ (۱۹۹۱) مدرنیسم یا ساختارگرایی را به عنوان گرایش به دیدن ساختارها به عنوان یک پدیده ثابت، بی‌طرفی نسبت به ارزش‌ها و مستقل از زمینه اجتماعی، سیاسی و اقتصادی توصیف می‌کنند. مکسی (۱۹۹۵) ساختارگرایی را یک «سنت در حال نابودی»^۳ معرفی می‌کند. در مقایسه با آن، پست مدرنیسم ساختار را موقتی و گذرا، وابسته به زمینه تاریخی و ارزش‌های ناشی از علایق و تعاملات انسانی توصیف می‌کند. در واقع، پست مدرنیسم در تلاش است برای به تصویر کشیدن تجارب انسانی بدون توسل به روش علمی یا آنچه فیگل (۱۹۵۱) به عنوان رویه‌های ریاضی منطقی مطرح می‌کند. د. مکسی (۱۹۹۴)، توماس گرینفیلد را به عنوان نویسنده مقاله‌های پست مدرن در مدیریت آموزشی به رسمیت می‌شناسد. در دیدگاه پست مدرن، سازمان آموزشی به جای این که گرفتار «جنون کارایی»^۴ مورد اشاره کالاهان^۵ (۱۹۶۲) باشد، به عنوان یک «آشوب سازمان‌دهی شده»^۶ (کهن، مارچ و السن^۷، ۱۹۷۲) قلمداد می‌شود. مارچ و السن (۱۹۷۲) در «الگوی سطل زباله انتخاب سازمانی»^۸ استدلال می‌کند که سازمان‌های آموزشی به عنوان آشوب‌های سازمان‌دهی شده بهتر درک می‌شوند. این الگو به افراد اجازه می‌دهد تا در موقعیت تصمیم‌گیری انتخاب کنند که درگیر

1. Johnston
2. Garrison, Parks and Connelly
3. disappearing tradition
4. cult of efficiency
5. Callahan
6. Organized anarchy
7. Kuhen, March and Olsen
8. A Garbage Can Model of organization choice

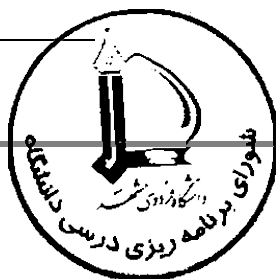


شوند یا خیر. مفهوم سطل زباله تصویری از یک مخزن را ارائه می‌دهد که مسائل، راه‌حل‌ها و شرکت‌کنندگان در آن ریخته می‌شوند، به نحوی که در آن شناور می‌شوند و ترکیبات مختلفی از این سه عنصر ترکیب شده پدید می‌آید. این الگو به ابعاد ابهام‌آمیز سازمان و فرایند تصمیم‌گیری اشاره دارد (Hare, 1966).

پست‌مدرنیست‌ها وجود یک مبنای دانشی را افسانه می‌پندارند و معتقدند که دانش غیربنیادی است. آن‌ها بر این نکته اصرار می‌ورزند که دانش همیشه در شرایط خاص تولید می‌شود و وابسته به زمان و مکان است؛ از این رو، آن‌چه می‌دانیم، آن چیزی نیست که به‌طور عمومی و جهان‌شمول^۱ آن را می‌دانیم. دوم این که توافق ما درباره آن‌چه دانش «حقیقی» است، تقریباً با توزیع قدرت در جامعه مرتبط است. به عبارت دیگر، قدرتمند بودن شکل خاصی از دانستن (چه چیزی دانش به حساب بیاید، چه دانشی ارزشمند است و نیست) را پشتیبانی می‌کند که به‌نوبه خود موقعیت فرد را در یک جامعه تثبیت می‌کند (Donmoyer Imber & Scheurich, 1995). با ظهور دیدگاه‌های پست‌مدرن در سازمان‌های آموزشی در دهه ۱۹۹۰، ایده «بی‌نظمی سازمانی» مطرح شد که سه ویژگی هدف‌های مبهم و در بسیاری از موارد متناقض، ابهام تکنولوژی عمل حتی برای شرکت‌کنندگان و مشارکت سیال اعضا به آن نسبت داده شد. ایده مطرح دیگر در این دوره، ساختار شکنی مبتنی بر وجود ارزش‌ها به‌عنوان مفروض‌های زیربنایی فلسفی این رشته بود که پوزیتیویسم منطقی را که قائل به رهایی نظریه از ارزش بود، به‌چالش کشاند. همچنین بررسی عدالت اجتماعی، منابع تسلط اجتماعی و سرکوب‌ها و توجه به مشارکت زنان و اقلیت‌ها زمینه‌های پیدایش نظریه‌های انتقادی و فمینیسم را به‌وجود آورد (Hare, 1966). به دنبال آن، با هدف تلاش برای شنیده شدن «همه صداها»، پژوهش با محوریت جنسیت و تبعیض نژادی کانون توجه مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی شد (Papa, 2009).

سرجیوانی و کارور^۲ (۱۹۸۰) در اشاره به ضعف علم مطلق مدیریت آموزشی در نادیده گرفتن ملاحظات اخلاقی، طرح یک علم کاربردی از مدیریت آموزشی را که حاصل تلفیق علم و هنر است، پیشنهاد می‌کنند (Hare, 1996). هک و هالینگر از مقبولیت قابل توجه دیدگاه‌های ایدئولوژیکی در مطالعات این رشته سخن به‌میان آوردند (Heck & Hallinger, 2005) و مارشال نیز مدیریت و رهبری آموزشی را علاوه بر علم یا حرفه، به‌عنوان یک فعالیت اخلاقی مد نظر قرار داد (Marshall, 2004)؛ با این تفسیر که مدیران آموزشی از جهات مختلف، چه در تصمیمات روزمره و چه اهداف بلندمدت، با مسأله اخلاق و مسئولیت اجتماعی سروکار دارند و می‌توانند بر شخصیت و رفتار دانش‌آموزان و به‌سازی جامعه تأثیر مثبت یا منفی بگذارند (Mirkamali, 2002). نام سرجیوانی با جنبش «رهبری اخلاقی»^۳ در مدارس آمریکا پیوند خورده است. سرجیوانی مدارس را به‌عنوان اجتماعات فراگیر و دموکراتیک معرفی و رهبری را با موقعیت مرتبط با آن مفهوم‌سازی می‌کند. اساساً کار سرجیوانی، تبیین ماهیت رهبری اثربخش در مدارس است. از دیدگاه او یادگیری و رهبری به‌طور ذاتی با بهبود مدارس پیوند خورده‌اند. سرجیوانی بر این عقیده است که توانمندسازی معلمان

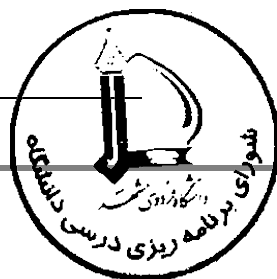
1. universally
2. Sergiovanni & Karver
3. Moral Leadership



یک ویژگی مهم رهبری ارزش افزوده است، اما مهم‌تر از آن، توانمندسازی مدیران یا توانمندسازی مدرسه است. مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان عمدتاً در تلاش برای ایجاد مدرسی با کیفیت متفاوت هستند (Hare, 1996). باتری^۱ (۱۹۹۳) در کتاب «اخلاق در مدیریت آموزشی» به نقل از دراکر^۲ اذعان می‌دارد نظریه‌هایی را که به سازمان‌های اقتصادی و تجاری مربوط می‌شوند، نمی‌توان الزاماً به سازمان‌های آموزشی تعمیم داد. سازمان‌های آموزشی تفاوت عمده و قابل توجهی با سایر سازمان‌ها دارند. توجه به جایگاه و ارزش مسئله اخلاق و مسئولیت اجتماعی در سازمان‌های آموزشی از وجوه متمایز این سازمان‌ها از دیدگاه باتری است. اخلاق و مسئولیت اجتماعی دارای سه جنبه عدالت، انتقاد و مراقبه است (Mirkamali, 2002).

در آغاز دهه ۱۹۸۰، با طرح رویکرد رفاه ملی و گرایش عمومی به گسترش و توسعه، جریان اصلاحات عمومی آموزش و پرورش و به تبع آن رشته مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار داد. مهم‌ترین اثر آن، جنبش اثربخشی مدرسه با تمرکز بر رویکرد مدیریت مدرسه‌محور بود. شاکله اصلی مدیریت مدرسه‌محور جایگزینی ساختار سازمانی غیرمتمرکز به جای رویکرد مدیریت متمرکز است. در این راستا، هویت مدیر مدرسه به رهبر مدرسه تغییر یافت؛ تغییر از مدیر (کسی که تابع رویکرد مدیریت متمرکز و پیرو دستورات از بالا به پایین است) به رهبر (کسی که هدف‌ها و استراتژی‌ها را خود تعیین می‌کند و اعضای سازمان را در این مسیر هدایت می‌کند). اساساً هدف اصلی جنبش اثربخشی مدرسه، بازسازی مدارس در پاسخ به نیازهای بازار جهانی بود. این رویکرد به تأثیر در حال افزایش اصول اساسی مدیریت کسب‌وکار بر مدیریت آموزشی اشاره دارد. در واقع، در دهه ۱۹۸۰ نفوذ مدیریت دولتی بر مدیریت آموزشی به دلیل تأثیر رویکرد اقتصادی لیبرال شکسته شد. در نتیجه تأثیر عمیق رویکردهای لیبرال بر مدیریت دولتی، روش‌های تجارت‌بنیان بر مدیریت سازمان‌های عمومی غالب شد و رویکردهای متناظر با مدیریت کسب‌وکار مانند مدیریت کیفیت جامع، مدیریت منابع انسانی و مدیریت استراتژیک مطرح شدند. این تغییر پارادایمیک، مدیریت آموزشی را نیز از طریق ترویج اصلاحات بازارمحور در نظام آموزشی بسیاری از کشورها در بر گرفت (Ozdemir, 2011). بدین ترتیب، در دهه‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰، مدارس اثربخش با رهبری آموزشی ادغام شد (Papa, 2009). در دهه ۱۹۹۰، رویکردهای اصلاحی مدرسه بر سه محور اساسی زیر پایه‌ریزی شد:

۱. رویکرد اثربخشی مدرسه: سمونز، هیلمن و مورتایمر (۱۹۹۶) ویژگی‌های مدرسه اثربخش را با تمرکز بر ویژگی‌هایی چون رهبری حرفه‌ای، اهداف و بینش مشترک، محیط یادگیرنده، تمرکز بر آموزش و یادگیری، آموزش هدفمند، انتظارات بالا، تقویت مثبت، نظارت بر پیشرفت، حقوق و مسئولیت‌های دانش‌آموز، مشارکت خانه-مدرسه و سازمان یادگیرنده مطرح کردند.



^۱. Mike Bottery
^۲. Drucker

۲. رویکرد ساختارزدایی مدرسه: در این رویکرد جوزف مورفی، چارلز ریویز و هری گریفیتس بر ساختارزدایی مدارس تأکید می‌کنند. کالدول و اسپینکز ایجاد سیستم‌های «مدارس خودمدیریتی»^۱ را به‌عنوان جریان اصلی تغییر در مدارس مورد توجه قرار می‌دهند و بر برون‌دادهای یادگیری و خلق مدارس برای جامعه دانایی محور متمرکز می‌شوند؛ چنان‌که در تعریف کالدول و اسپینکز (۱۹۹۸) آمده است: «مدرسه خودمدیریتی، مدرسه‌ای است که در آن بخش مهمی از اختیارات و مسئولیت‌های تصمیم‌گیری سیستم مرکزی درباره تخصیص منابع بر اساس یک چارچوب تعیین شده از اهداف، سیاست‌ها و استانداردها تمرکززدایی شده است. تأکید اصلی این است که مدرسه خودمدیریتی نه یک مدرسه خودمختار^۲ و نه یک مدرسه خودگردان^۳ است». اندیشه‌های کالدول در زمینه مدارس خودمدیریتی در توسعه سیستم‌های مدارس غیرمتمرکز بسیار مؤثر بود. علاقه علمی کالدول به تحول سیستم‌های آموزش و پرورش حتی در دوران ریاست او در دانشگاه ملبورن نیز مشهود بود. کالدول در بحث مربوط به مدارس خودمدیریتی به عنصر رهبری و ویژگی برجسته رهبران مدارس خودمدیریتی یعنی برخورداری از بینش و اهداف روشن و خاص برای مدارس چنین اشاره می‌کند: «رهبران موفق از نوعی بینش خاص - یک تصویر ذهنی از آینده مطلوب - نسبت به مدارسشان برخوردارند.» کالدول جهت‌گیری آینده مدیریت آموزشی را با نظر به تحول مدارس به سوی خودمدیریتی شدن تبیین می‌کند. به‌زعم او، سازگاری با ظهور جامعه دانایی محور، نوآوری در مدیریت و مدیریت دانایی را می‌طلبد (Caldwell & Spinks, 1998).

۳. رویکرد مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده: لیث وود با الهام از دیدگاه پیتیر سنج (۱۹۹۰) چارچوب سازمان یادگیرنده را بر مبنای انگیزش برای یادگیری، فرایند یادگیری سازمانی، شرایط مدرسه، رهبری مدرسه و برون-دادها شکل داد.

در این دوره با وجود پیشرفت و تغییر در رشته و جهت‌گیری مطالعات به سمت مسائل روز و کاربردی، گریفیت (۱۹۹۷) همچنان با انتقاد از ناکافی بودن بررسی مشکلات کارورزان توسط نظریه پردازان، معتقد به فقدان یک نظریه قوی در این رشته است. مشابه مقالات علمی بررسی شده در دهه ۱۹۸۰، تصویر ایجاد شده در مقالات دهه ۱۹۹۰ نیز گسترش مرزها را در این رشته نشان می‌دهد. به‌زعم سافورد^۴ (۱۹۹۰)، پارادایم‌های متعدد و تنوع زیاد موضوع مطالعات صورت-گرفته در ادبیات این رشته، تعریف دقیق علم و تحقیق در مدیریت آموزشی را غیرممکن کرده است. لذا با در نظر گرفتن پیشرفت‌هایی که در بخش‌های علمی آن صورت گرفته است، چنین نتیجه گرفته می‌شود که این رشته کاربردی مرزهای روشنی ندارد و جامعه علمی آن معمولاً از این موضوع به موضوع دیگر پریده‌اند و همچنان پاسخی برای این سؤال که

۱. self managing schools

۲. Self- Autonomous

۳. Self- Governace

۴. Swafford



مدیریت آموزشی چیست و هسته فنی و موضوع‌های اصلی این رشته چیست، پیدا نشده است (Oplatka, 2008). با وجود این، مدیریت آموزشی یک رشته مهم قلمداد می‌شود که نیازمند بازسازی است (Bush, 1999). به‌زعم پوندر^۱ (۲۰۰۰)، بزرگ‌ترین چالشی که محققان دانشگاهی با آن روبه‌رو هستند، ایجاد رابطه‌ای اثربخش بین کارورزان و سیاست‌گذاران است. لذا محققان به‌جای این که راه‌های اثربخش روبه‌روشدن با این چالش‌ها را تصریح کنند، تنها این چالش‌ها را بیان می‌کنند و نام می‌برند. بنابراین در این دوره نیز مدیریت آموزشی به‌عنوان یک رشته از هم گسیخته و پراکنده مورد انتقاد قرار گرفته است (Oplatka, 2008)؛ چنان‌که ازد میر بر پایه تحلیل که از تاریخ مدیریت آموزشی ارائه می‌دهد، خاطرنشان می‌سازد که مدیریت آموزشی نتوانسته است به‌طور کامل به یک هویت مستقل، هم از نظر تاریخی و هم از نظر طبقه‌بندی برسد (Ozdemir, 2011).

نظر به طبقه‌بندی تاریخی بویان (۱۹۸۸)، روند تحول نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی را می‌توان چنین خلاصه کرد که تا اواخر قرن ۱۹ مدیریت آموزشی به‌عنوان هنر قلمداد می‌شد. تا پیش از سال ۱۹۵۴ مدیریت آموزشی فاقد یک مبنای نظری بود. از سال ۱۹۵۴ تا ۱۹۶۴ برخی مدیران آموزشی نقش خود را در توسعه نظریه یافتند. از دهه ۱۹۵۰ مدیریت آموزشی به‌عنوان یک علم مورد توجه قرار گرفت. برخی صاحب‌نظران و در صدر آن گریفیث، مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک پدیده عمومی و در ارتباط با سایر رشته‌های مدیریت به‌ویژه مدیریت دولتی تعریف کردند. نتیجه پیدایش جنبش نظریه در مدیریت آموزشی (۱۹۶۰-۱۹۴۰)، نظریه‌پردازان با الهام از مفروض‌های بنیادین اصالت تحصیلی (اثبات‌گرایی و پسا اثبات‌گرایی) بر رویکرد استقرایی تأکید کردند؛ در حالی که تا پیش از طرح جنبش نظریه، ماهیت روش‌شناسی مطالعات مدیریت آموزشی اصولاً مبتنی بر روش قیاسی بود. ایده بهترین عملکرد^۲ در برنامه‌های رشد حرفه‌ای از طریق تأسیس مراکز تربیت معلم با الهام از آموزه‌های مدیریت دولتی، در دهه ۱۹۷۰ رد شد. گلتر^۳ (۱۹۹۷) در این باره چنین بیان می‌کند که شناخت بهترین عملکرد خارج از حوزه آموزش و پرورش نیازمند قضاوت یک ابرمرد است. پس عناصر ارزشی آموزش و پرورش چگونه باید شناسایی و با شرایط فرهنگی مدرسه منطبق شوند؟ گلتر و کید^۴ (۲۰۰۳) معتقدند که نظر به دشواری تنظیم و سنجش اهداف آموزشی، جایگاه دانش‌آموزان به‌عنوان درون‌دادها و برون‌دادهای آموزش و پرورش و این حقیقت که هدف عالی مدارس، ارتقای اثربخشی آموزش و یادگیری است، تعیین و تعریف بهترین عملکرد در خارج از حیطه آموزش و پرورش بعید به‌نظر می‌رسد (Bush, 2003). بدین ترتیب، در دهه ۱۹۸۰ با طرح ماهیت ایدئولوژیکی نظریه‌های مدیریت آموزشی، پست‌مدرنیسم و نظریه انتقادی بر رابطه نظریه با عمل و تکثر‌گرایی مفهومی تأکید کردند؛ تا آن‌جا که در دهه ۱۹۹۰ مدیریت آموزشی به‌عنوان یک رشته کاربردی با تأکید بر

1. Pounder
2. best practice
3. Glatter
4. Kydd



تلفیق هنر و علم مورد توجه قرار گرفت. سیر تحولات تاریخی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی به‌طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است (Boyan, 1988).

جدول ۲-۱: سیر تحولات تاریخی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی

دوره زمانی	خاستگاه فلسفی	رویکرد به علم	هواداران	راهبردهای استدلال
۱۸۷۵-۱۹۰۰	هگل، افلاطون، ارسطو	نظری	پین، هریس	قیاسی- دیالکتیک
۱۹۰۱-۱۹۲۵	کنت، اسپنسر	اثبات‌گرایی	رایس	استقرایی
۱۹۲۶-۱۹۵۰	دیوئی	اثبات‌گرایی، پراگماتیسم	دیوئی	استقرایی
۱۹۵۱-۱۹۶۶	محققان گروه وین	اثبات‌گرایی منطقی	هالپین، گتزلز، گریفیث	قیاسی
۱۹۶۷-۱۹۸۵	کوهن، محققان فرانکفورت	پسااثبات‌گرایی، پدیدارشناختی پست‌مدرنیسم، نظریه انتقادی	گریفیث، گریفیلد، بیتس، فوستر	قیاسی- دیالکتیک

نتیجه‌گیری

هدف اصلی این بخش از مطالعه پشتیبان طرح بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی، ارائه تصویری تاریخی از روند تحولات فکری در مدیریت آموزشی در طول قرن بیستم است؛ با این هدف که بررسی این تحولات به درک قلمرو رشته مدیریت آموزشی کمک کند. چنان‌که اشاره شد، کانون این تحولات در ایالات متحده آمریکا قرار دارد؛ البته این به معنی انکار و کم‌ارزش تلقی کردن کوشش‌ها و تحولات مدیریت آموزشی در سایر کشورها نیست. مرور رویدادهای تاریخی مدیریت آموزشی از آشفتگی فکری و کوشش برای خلق مبنای دانش مدیریت آموزشی حکایت دارد. این در حالی بود که جنگ پارادایم‌ها در این رشته و جدال بین دانش نظری و دانش عملی، ساخت مبنای دانش را با دشواری‌هایی مواجه کرد. با نظر به آنچه کوهن با بهره‌گیری از واژه پارادایم در توصیف فرایند پیشرفت علم مطرح می‌کند، روند پیشرفت و تحول دانش مدیریت آموزشی در تناظر با چگونگی ظهور و سقوط پارادایم‌های حاکم و متأثر از علوم دیگر به‌ویژه علوم اجتماعی درک‌شدنی است. هرچند به‌زعم دیوید هر، می‌توان فرضیه سنت پژوهشی لادن را جایگزین فرضیه پارادایم کوهن کرد تا بازتاب تنوع چشم‌اندازها و روش‌شناسی‌ها را در تولید دانش مدیریت آموزشی متصور شد.

رشته مدیریت آموزشی در طول زمان همچون بسیاری از رشته‌های علمی دیگر (به‌ویژه علوم انسانی) متأثر از محیط علمی پیرامون خود بوده است؛ زمانی اثبات‌گرایی و اینک پست‌مدرن و نگاه‌های جهانی‌سازی. تا کنون نظریه قوی و تأثیرگذاری که بتواند در عمل کارایی خود را نشان دهد، در این رشته مطرح نشده است. با توجه به جایگاه آموزش و پرورش در کشورها، حاکمان و سیاست‌گذاران در تعریف و تغییر راهبردهای این رشته تأثیر به‌سزایی داشته‌اند.



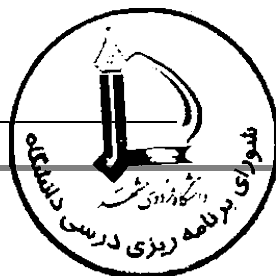
به‌رغم تلاش‌های صورت‌گرفته با گذشت یک قرن از عمر مدیریت آموزشی، شواهد موجود از مشخص‌نبودن حدود و ثغور مدیریت آموزشی حکایت دارند. به‌زعم هالینگر و چن (۲۰۱۴)، با گذر زمان هرچه مدیریت آموزشی پیش‌رفته‌تر است، مرزهای آن نه‌تنها روشن‌تر نشده، بلکه گسترده‌تر و البته مبهم‌تر نیز شده است. یکی از دلایل مهم این پیچیدگی و گستردگی را می‌توان به شکاف بین نظریه و عمل نسبت داد؛ چنان‌که آشفتگی فکری ادراک‌شده در دهه‌های نخست قرن بیستم، به‌علت نداشتن نظریه و مبنای نظری، گذشته مدیریت آموزشی مبتنی بر عمل (اواخر قرن نوزدهم) را مورد تردید قرار داد و زمینه‌های ظهور جنبش توسعه نظریه در مدیریت آموزشی را فراهم آورد، تا آن‌جا که عدم کفایت جنبش در ایجاد مبنای نظری قوی که منجر به بهبود عمل شود، در اواخر قرن بیستم به‌چالش کشیده می‌شود. از دیدگاه برخی منتقدان این رشته مانند بیتس و فوستر، مادامی که مدیریت آموزشی بر مبنای نظریه مدیریت علمی (معادل اثبات‌گرایی) تعریف شود، صرفاً بر جنبه‌های فنی-رویه‌ای عمل تأکید شده و از تحلیل فرهنگی غفلت شده است (Keeves, 1999). کوشش برای پرکردن شکاف بین نظریه و عمل زمینه پذیرش رویکرد کثرت‌گرایی نظری و تأکید بر چشم‌اندازها به‌جای یک نظریه جامع و مانع را فراهم آورد. بنابراین پیچیدگی و گستردگی دامنه فعالیت و ماهیت مدیریت آموزشی را تا حدی می‌توان به تنوع چشم‌اندازهای این رشته نسبت داد؛ چنان‌که برخی نویسندگان با مرور نظام‌مند مقالات منتشرشده در این حوزه به تنوع موضوع‌ها و گستردگی آن اشاره داشته‌اند. بنابراین نمی‌توان ادعای مدیریت آموزشی به‌عنوان یک تخصص یک‌پارچه را پذیرفت. فرض بدیل آن است که مدیریت آموزشی یک رشته کاربردی است و این اندیشه در طول زمان بر تفکر اندیشمندان این رشته حاکم بوده است؛ هرچند ممکن است بر مبنای آن عمل نکرده باشند. از این رو، نظریه و عمل در مدیریت آموزشی دو مفهوم جدا از هم نیستند. دیدگاه سرجیوانی و کارور در این خصوص را که تصمیم‌گیری مدیریتی باید از طریق نظریه جهت داده شود، به‌وسیله شهود تقویت شود و با نظر به سیستم ارزشی شخصی مدیران تعریف شود، می‌توان گواهی بر این ادعا دانست. صرف‌نظر از تعاریف ارائه‌شده از مدیریت آموزشی مبنی بر تلفیق علم و هنر و مهارت حل مسائل سازمان، به‌نظر می‌رسد هویت مدیریت آموزشی را در هدف‌های آن باید جستجو کرد؛ آن‌چه تمایز آن را با علوم اداری و گرایش‌های آن مشخص می‌کند. چنان‌که بوش هدف را نشانه می‌گیرد و مدیریت آموزشی را در ارتباط با هدف یا اهداف تعلیم و تربیت تعریف می‌کند: «مدیریت فعالیتی در جهت نیل به اهداف معین آموزش و پرورش است.» او همچنین نظر به ارتباط مبهم بین مدیریت و هدف، خطر مدیریت‌گرایی^۱ را تهدیدی جدی برای مدیریت آموزشی می‌داند (Bush, 2000)؛ همان چیزی که کالاهان آن را «پرستش‌کاری» می‌نامد (Hare, 1996). بنابراین کانون توجه مدیریت آموزشی و عالی‌ترین هدف آن را می‌توان ارتقای اثربخشی آموزش و یادگیری به‌طور مشخص در سطح مدرسه دانست.

از میان مهم‌ترین دلایل عدم انسجام و یک‌پارچگی این رشته می‌توان به سرگردانی مدیریت آموزشی بین علوم اداری (مدیریت دولتی و اخیراً مدیریت کسب‌وکار) و علوم تربیتی اشاره کرد که یک حالت مبهم و اساسی به‌نظر



می‌رسد و اغلب مانع از دستیابی به هویت مستقل دست کم در سطح دانشگاهی شده است. به‌زعم سرجیوانی (۱۹۹۴)، نظر به کاربرد بسیاری از مفاهیم و استعاره‌های مختلف اقتباس‌شده از نظریه‌های گوناگون مانند نظریه سازمانی، نظریه مدیریت و جامعه‌شناسی، مدیریت آموزشی گرفتار شده است. تلقی مدرسه به‌عنوان یک سازمان رسمی، سازمان حرفه‌ای، سازمان ارگانیک و غیره استعاره‌هایی هستند که در مدیریت آموزشی عمومیت یافته‌اند. این در حالی است که مدرسه نباید به‌عنوان یک سازمان، بلکه باید به‌عنوان یک اجتماع^۱ تعریف شود و منابع اختیار رهبری باید در رهبری اخلاقی خلاصه شود.

رویکردهای نوظهور مانند نظریه انتقادی، فمینیسم، رویکردهای نژادگرا و پست‌مدرنیسم، آنچه را مبنای دانش مدیریت آموزشی قلمداد می‌شود، تضعیف کرده‌اند؛ آن گونه که گرینفیلد به‌صراحت اعلام می‌دارد که علم اداری در آموزش و پرورش شکست خورده است، زیرا پذیرش قاطع علم اثبات‌گرایی باعث شده است تا نظریه و پژوهش بر تصویری از واقعیت به‌جای نیروهای پدیدارشناختی که خود واقعیت هستند، تأکید کنند. این رویکرد (اثبات‌گرایی) به‌سختی نتیجه می‌دهد و نتایجش اغلب ناتوان، بی‌ربط یا گمراه‌کننده است. ریچارد بیتس (۱۹۸۰) نیز چنین توصیه می‌کند که مدیریت آموزشی باید از تلاش برای یک نظریه مسلم با این فرض که قوانینی را برای راهنمایی مدیران استخراج کند، دست بردارد و تقلید از علم اثبات‌گرایی را فراموش کند.



فصل سوم

روش پژوهش



روش پژوهش

در نخستین مرحله از فرایند بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی، انجام مطالعات پشتیبان با هدف توسعه برنامه درسی موجود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۳) ضرورت یافت. در راستای هدف اصلی این مطالعه با بهره‌گیری از رویکرد آمیخته^۱ (طرح کمی و کیفی به‌طور هم‌زمان) تلاش شد با همسوسازی داده‌های به‌دست‌آمده از منابع اطلاعاتی و ابزارهای مختلف به‌طور هم‌زمان داده‌های مورد نیاز گردآوری و تحلیل شوند (بازرگان، ۱۳۸۷) تا درک عمیق و دقیق‌تری از پدیده مورد مطالعه حاصل شود.

در نخستین مرحله از فرایند پژوهش و به‌منظور شناخت بیشتر ماهیت و خاستگاه مدیریت آموزشی با استفاده از روش مطالعه کتابخانه‌ای، به بررسی تاریخی مدیریت آموزشی پرداخته شد. نتایج حاصل از مرور تاریخی سیر تحولات مدیریت آموزشی به درک قلمرو و رسالت رشته مدیریت آموزشی در ارتباط هم‌گرا و واگرا با سایر رشته‌های علوم اجتماعی کمک کرد.

در مرحله دوم ضمن تعیین قلمرو نظری، با توجه به اهمیت دانش زمینه‌ای و نقش آن در شکل‌گیری هویت و ماهیت رشته مدیریت آموزشی که به‌نحوی اثر آن در سیر تاریخی مدیریت آموزشی نیز مشخص شد، اسناد فرادستی جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان چارچوب ایدئولوژیک و مشخص‌کننده نقشه راه فعالیت‌های دانشگاهی مورد مطالعه قرار گرفت. از مهم‌ترین این اسناد در سطح کلان، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول راهبردی علم و فن‌آوری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به‌ویژه سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد مورد تحلیل قرار گرفتند.

با نظر به اهمیت نتایج ارزیابی دانش‌آموختگان از برنامه درسی موجود و انتظارات آنان از این رشته، با استفاده از روش پژوهش پیمایشی به بررسی دیدگاه‌های آنان درباره هر یک از دروس تجربه شده از حیث معیارهای دانشگاهی و ارتباط با جامعه پرداخته شد. جمعیت مورد مطالعه را دانش‌آموختگان بازه زمانی پنج سال اخیر (۹۵-۱۳۹۰) تشکیل دادند. به‌منظور درک عمیق‌تر این دیدگاه‌ها دانش‌آموختگان به یک جلسه مصاحبه گروهی دعوت شدند. بدین ترتیب، داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه‌ها در سه مرحله و نیز داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها تحلیل شد. علاوه بر این، نظر به ارتباط ماهوی رشته مدیریت آموزشی با اهداف نظام آموزش و پرورش، با یازده نفر از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از جمله مدیران، معلمان و مسئولان اداری مصاحبه به‌صورت گروهی انجام شد. نتایج حاصل از آن محققان را در انعکاس انتظارات رشته مدیریت آموزشی در مقام پاسخ‌گو به نیازهای جامعه تعلیم و تربیت یاری کرد.

سرانجام دانشگاه‌های برتر دنیا و ایران با محوریت موضوع آموزش و پرورش^۲ شناسایی شدند و تلاش شد تا برنامه درسی اجراشده رشته مدیریت آموزشی در این دانشگاه‌ها بررسی شود. بدین ترتیب، ده دانشگاه برتر دنیا بر اساس نظام

^۱ . Mixed research method
^۲ . Education



رتبه‌بندی QS¹ در سال ۲۰۱۶ و شش دانشگاه پیشرو در زمینه راه‌اندازی رشته مدیریت آموزشی مورد مطالعه قرار گرفتند. مرور این تجربیات در عمل می‌تواند الگوی مناسبی برای طراحی برنامه درسی از حیث هدف، شایستگی‌های مورد انتظار و عناوین دروس ارائه دهد.

مشخصات روش پژوهش به‌طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۳-۱: مشخصات روش پژوهش بر اساس سؤالات پژوهش، منابع اطلاعاتی، روش، ابزار گردآوری و روش تحلیل داده‌ها

روش تحلیل داده‌ها	ابزار گردآوری	روش گردآوری داده‌ها	منابع اطلاعاتی	سؤالات پژوهش
تحلیل محتوا	فیش‌برداری	مطالعه اسنادی	مطالعات مدیریت آموزشی	قلمرو رشته مدیریت آموزشی چیست؟
تحلیل محتوا	فیش‌برداری	مطالعه اسنادی	اسناد فرادستی	مقتضیات رشته مدیریت آموزشی بر اساس اسناد فرادست کشور چیست؟
شاخص‌های آمار توصیفی تحلیل تفسیری	پرسشنامه مصاحبه	پیمایشی مصاحبه گروهی	دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی	دیدگاه‌ها و انتظارات دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی نسبت به برنامه درسی موجود چیست؟
تحلیل تفسیری	مصاحبه	مصاحبه گروهی	دست‌اندرکاران آموزش و پرورش	دیدگاه‌ها و انتظارات دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی نسبت به این رشته دانشگاهی چیست؟
تحلیل محتوا	فیش‌برداری	مطالعه اسنادی	دانشگاه‌های برتر دنیا	برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر دنیا چیست؟
تحلیل محتوا	فیش‌برداری	مطالعه اسنادی	دانشگاه‌های شاخص ایران	برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر ایران چیست؟

¹. Quacquarelli Symonds: World University Rankings <http://www.topuniversities.com/university-rankings>



فصل چهارم

یافته‌های پژوهش



در این فصل، سؤالات پژوهش با نظر به نوع استفاده از روش، ابزار و روش تحلیل داده‌ها، چنان که در فصل سوم معرفی شدند، پاسخ داده می‌شوند. یادآوری می‌شود سؤال اول پژوهش که ناظر به خاستگاه فکری مدیریت آموزشی است، در فصل دوم با مرور مبانی نظری و تاریخچه مدیریت آموزشی مورد توجه قرار گرفت.

سؤال دوم: مقتضیات رشته مدیریت آموزشی بر اساس اسناد فرادست کشور چیست؟

با توجه به اهمیت اسناد فرادستی و تأثیر مستقیم و قابل توجه آن‌ها بر رشته مدیریت آموزشی، این اسناد در سطح کلان و خرد ملی بررسی شدند. در صدر همه اسناد، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران قرار دارد. سپس، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول راهبردی علم و فن آوری کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از منظر نگاه تخصصی به تعلیم و تربیت و نیز سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد مورد توجه قرار گرفته است.

سند چشم‌انداز بیست‌ساله

این سند جایگاه ایران در افق ۱۴۰۴ را نشان می‌دهد. از هشت بند این سند می‌توان پنج بند را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم مرتبط با رشته مدیریت آموزشی مرتبط دانست. در جدول (۱) نکات کلیدی قابل ملاحظه برای رشته مدیریت آموزشی بر اساس محتوای سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران خلاصه شده است.

جدول ۴-۱: سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی

رشته مدیریت آموزشی باید:	سند چشم‌انداز بیست‌ساله
در راستای توسعه یافتگی کشور به خصوص «شاخص‌های توسعه انسانی» مبتنی بر ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی حرکت کند.	توسعه یافته، متناسب با مقتضیات فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی خود متکی بر اصول اخلاقی و ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی با تأکید بر مردم‌سالاری دینی، عدالت اجتماعی، آزادی‌های مشروع، حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها و بهره‌مند از امنیت اجتماعی و قضایی.
در به‌سازی منابع انسانی در راستای تولید علم و فن آوری و ایجاد سرمایه اجتماعی در تولید ملی گام بردارد.	برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فن آوری، متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی.
به دنبال تربیت نیروی انسانی مبتنی بر شاخص‌های تراز جمهوری اسلامی باشد.	فعال، مسئولیت‌پذیر، ایثارگر، مؤمن، رضایتمند، برخوردار از وجدان کاری، انضباط، روحیه تعاون و سازگاری اجتماعی، متعهد به انقلاب و نظام اسلامی و شکوفایی ایران و مفتخر به ایرانی بودن.



دانش‌آموختگانی کارآفرین و مولد در علوم تربیت کند.	دست‌یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فن‌آوری در سطح منطقه آسیای جنوب‌غربی (شامل آسیای میانه، قفقاز، خاورمیانه و کشورهای همسایه) با تأکید بر جنبش نرم‌افزاری و تولید علم، رشد پرشتاب و مستمر اقتصادی، ارتقای نسبی سطح درآمد سرانه و رسیدن به اشتغال کامل.
دارای رویکردی اسلامی و در جهان اسلام اثرگذار باشد.	الهام‌بخش، فعال و مؤثر در جهان اسلام با تحکیم الگوی مردم‌سالاری دینی، توسعه کارآمد، جامعه اخلاقی، نواندیشی و پویایی فکری و اجتماعی تأثیرگذار بر هم‌گرایی اسلامی و منطقه‌ای بر اساس تعلیم و اندیشه‌های امام خمینی(ره)

نقشه جامع علمی کشور

بنا بر مقدمه نقشه جامع علمی کشور، این سند باید توسط نهادهای ذی‌ربط که دانشگاه و آموزش عالی از اساسی‌ترین آن‌هاست، به مرحله اجرا برسد. بدین ترتیب، رشته مدیریت آموزشی در تدوین برنامه درسی خود باید بر مبنای آن عمل کند.

ارزش‌های حاکم بر رشته: ارزش‌های حاکم بر نظام علمی (رشته مدیریت آموزشی) عبارت‌اند از:

۱. حاکمیت جهان‌بینی توحیدی اسلام در تمام ابعاد علم و فن‌آوری؛
۲. علم‌هدایتگر و هدفمندی آخرت‌گرایانه علم و فناوری؛
۳. عدالت‌محوری، پرورش استعدادها و دستیابی همگان به‌خصوص مستضعفان در حوزه علم و فن‌آوری و تقویت خلاقیت، نوآوری و خطرپذیری در علم؛
۴. کرامت انسان با تکیه بر فطرت حقیقت‌جو، عقل‌گرا، علم‌طلب و آزادگی وی؛
۵. آزاداندیشی و تبادل آرا و تضارب افکار (جدال احسن)؛
۶. توجه به اصل عقلانیت، تکریم علم و عالم، ارزشمندی ذاتی علم و ضرورت احترام حقوقی و اخلاقی به آفرینش‌های فکری-علمی و دستاوردهای علمی بشری و بهره‌گیری از آن‌ها در چارچوب نظام ارزشی اسلام؛
۷. علم و فن‌آوری کمال‌آفرین، توانمندساز، ثروت‌آفرین و هماهنگ با محیط‌زیست، سلامت معنوی و جسمی و روانی و اجتماعی آحاد جامعه؛
۸. ایجاد تحول بنیادین علمی به‌خصوص در بازمینی و طراحی علوم انسانی در چارچوب جهان‌بینی اسلامی؛
۹. تعامل فعال و الهام‌بخش با محیط جهانی و فرایندهای توسعه علم و فن‌آوری در جهان؛
۱۰. اخلاق‌محوری، تقدم مصالح عمومی بر منافع فردی و گروهی، تقویت روحیه تعاون و مشارکت و مسؤولیت‌پذیری آحاد جامعه علمی و نهادهای مرتبط با آن.



رویکرد رشته: رویکرد نقشه جامع علمی کشور به نظام آموزش عالی تلفیق توأمان آموزش با تربیت، پژوهش و مهارت است. بدین ترتیب دانشگاه رویکرد پژوهش محور را تقویت خواهد کرد و سعی در آموزش توأمان علم و عمل خواهد داشت.

اهمیت رشته: علوم تربیتی و مدیریت مبتنی بر مبانی اسلامی در اولویت الف نقشه جامع علمی کشور قرار دارد. **راهبردهای کلان و اجرایی رشته:** بر اساس راهبردهای موجود در نقشه جامع علمی کشور می توان راهبردهایی را برای رشته مدیریت آموزشی در نظر گرفت. راهبردهای نقشه جامعه علمی کشور و دلالت های آن برای رشته مدیریت آموزشی به طور خلاصه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۴-۲: راهبردهای نقشه جامع علمی کشور و دلالت های آن برای رشته مدیریت آموزشی

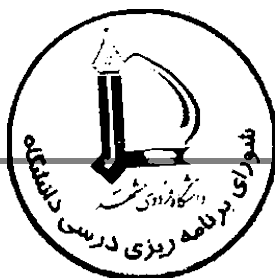
دلالاتها برای رشته مدیریت آموزشی	راهبردهای ملی	راهبردهای کلان
توجه رشته به نیازهای کشور در زمینه تولید علم و پژوهش	فرهنگ سازی عمومی برای تقویت جنبش نرم افزاری و تولید بومی علم	راهبرد ۲: ایجاد فضای مساعد، شکوفا و مولد علم
ایجاد بستری برای مناظرات علمی و برپایی کرسی های آزاداندیشی و نظریه پردازی	گسترش فضای تولید علم و فکر با حمایت از کرسی های آزاداندیشی و نظریه پردازی و کانون های تفکر و مناظرات علمی مبتنی بر جدال احسن و نقدپذیری عالمانه	بر مبنای آموزه های اسلامی
دانش آموختگان رشته مدیریت آموزشی باید توانایی کارآفرینی داشته باشند و بتوانند مبتنی بر توانایی علمی و مهارتی خود در مسؤولیت های شغلی و جامعه نقش ایفا کنند.	ترویج فرهنگ کسب و کار دانش بنیان و کارآفرینی و ارتقای توانایی علمی، فن آوری و مهارتی افراد با تأکید بر نیازهای جامعه و ایجاد آمادگی برای پذیرش مسؤولیت های شغلی	راهبرد ۳: ایفای نقش مؤثر در اقتصاد
آموزش مدیریت دانش و پیاده سازی آن در میان استادان و دانشجویان رشته	پیاده سازی فرایند مدیریت دانش	راهبرد ۴: نهادینه کردن مدیریت دانش
ایجاد بستر برای دانشجویان در جهت تبدیل ایده های آموزشی خود به محصول	ارتباط مستمر و هم افزا در میان سه جریان تولید، انتشار و کاربرد و همچنین توسعه دانش و تقویت فرایند تبدیلی ایده به محصول	
آموزش مبانی علوم اسلامی همچون ادبیات عرب، اصول و منطق	نهادینه سازی نگرش اسلامی در برنامه ها و متون آموزشی	راهبرد ۵: نهادینه کردن نگرش اسلامی به علم و
استفاده از استادان و منابع حوزوی	تعامل مؤثر و سازنده نهاد های علمی حوزوی و دانشگاهی	تسریع در فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی



تدوین برنامه درسی و محتوای درسی رشته مبتنی بر جهان بینی اسلامی	تحول در نگرش ها و روش ها و محتواهای آموزشی بر اساس جهان بینی و تعلیم و تربیت اسلامی به منظور ارتقای توانایی ها و تقویت تفکر منطقی و خلاق و جستجوگر در دانشجویان منطبق با آموزه های اسلامی	راهبرد ۶: تحول و نوسازی نظام تعلیم و تربیت در آموزش عالی به منظور انطباق با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی
استفاده از استادان و منابع حوزوی	تقویت تعامل مؤثر حوزه و دانشگاه	راهبرد ۱۰: متحول سازی و ارتقای کمی و کیفی در علوم انسانی مبتنی بر معارف اسلامی
ایجاد بستر برای دانشجویان رشته جهت مناظرات علمی و برپایی کرسی های آزاداندیشی و نظریه پردازی	ترویج و تعمیق نقد و مناظره و گسترش کرسی های نظریه پردازی در حوزه علوم انسانی	
جهت دهی آموزش و پژوهش در راستای نیازهای واقعی کشور	توسعه و بومی سازی علوم انسانی کاربردی و متناسب سازی رشته های آن ها با نیازهای واقعی کشور	
آموزش زبان مبتنی بر نیازهای رشته و به صورت مستمر	سامان دهی و تقویت هدفمند آموزش زبان های خارجی	

سند تحول راهبردی علم و فن آوری کشور

سند تحول راهبردی علم و فن آوری در جهت پیاده سازی نقشه جامع علمی کشور در حوزه علم و فن آوری تدوین شده است. بر اساس این سند، مدیریت و تصمیم گیری و افزایش بهره وری به ویژه در حوزه نیروی انسانی از اولویت های راهبردی علم و فن آوری کشور به شمار می رود. بنابراین مدیریت آموزشی که معطوف به مدیریت و تصمیم گیری تربیت و آموزش نیروی انسانی در سه حوزه عمومی، عالی و مهارتی است، از اولویت های راهبردی علم و فن آوری کشور در سایه اسناد بالادستی است. این سند با توجه به وضعیت مطلوب و موجود، راهبردهایی را در سه سطح ملی، میانی و عملیاتی تعریف می کند که در این جا با توجه به ماهیت کاربردی رشته مدیریت آموزشی در تدوین برنامه درسی، آن دسته از راهبردهای عملیاتی سند که متناسب با این رشته است، مورد توجه قرار گرفته است. جدول (۳) مهم ترین راهبردها و نکات قابل ملاحظه در مدیریت آموزشی را بر مبنای سند تحول راهبردی علم و فن آوری کشور نشان می دهد.



جدول ۳-۴: راهبردهای سند علم و فن آوری کشور و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی

دلالات‌هایی برای مدیریت آموزشی	راهبردها
	۱- الف-۳ پی‌جویی اهداف مبتنی بر مدیریت دانش در برنامه‌های آموزشی
	۱- ب-۹ ایجاد بانک اطلاعاتی کارآمد و به‌روز برای اعضای هیأت علمی، کتب و منابع علمی موجود، پژوهش‌ها و تحقیقات انجام‌شده، مقالات خارجی و داخلی، رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها و موضوعات ضروری مورد نیاز جامعه برای پژوهش
	۲- الف-۱ تبیین مبانی نظری و معرفت‌شناسی توسعه علمی و توسعه ملی بر اساس ارزش‌های اسلامی در راستای ارتقای کیفیت و بهبود ارتباط میان آن‌ها
	۲- الف-۳ حمایت از توسعه پارادایم توحیدی در همه حوزه‌های معرفت
	۲- الف-۴ تعامل مؤثر و سازنده معرفتی، فلسفی و کارکردی نهادهای علمی دینی و دانشگاهی
	۲- ب-۵ فرهنگ‌سازی برای تقویت جنبش نرم‌افزاری، تولید بومی علم، ایجاد فضای باز تولید علم و فکر از طریق کانون‌ها و کرسی‌های نوآوری و نظریه‌پردازی و مناظرات علمی
	۲- ج-۸ فراهم‌سازی بستر ساختاری برای تکوین و ترویج اخلاق حرفه‌ای نقش‌آفرینان علم و فن آوری در تعامل با جامعه و در بستر ارزش‌های ایرانی و اسلامی
	۲- ج-۹ تقویت اخلاق در حرف‌های استادان و دانشجویان اعم از اخلاق در آموزش، پژوهش و ارائه خدمات
	۲- ج-۱۰ نهادینه‌سازی تعهد و انضباط اجتماعی، قانون‌مداری و فرهنگ تلاش برای رفاه جامعه در دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی
	۲- ج-۱ بازتعریف و ارتقای جایگاه خانواده به‌عنوان بنیادی‌ترین نهاد آموزش، پژوهش و نوآوری
	۳- ب-۷ بازتعریف مأموریت دانشگاه از آموزش به آموزش، پژوهش و کارآفرینی و برقراری جریان مستمر علمی و فنی بین نهادهای تحقیقاتی و بنگاه‌های اقتصادی به‌منظور تجاری‌سازی علم و فن آوری و تقویت تقاضامحوری
	۳- ب-۱۰ پژوهش‌محور کردن آموزش و مسأله‌محور کردن پژوهش
	۳- ب-۱۵ غنابخشی محتوای آموزشی و بهره‌گیری از فن آوری‌ها، شیوه‌ها و روش‌های نوین آموزشی در نظام آموزش عالی کشور
	۳- ه-۲۲ ارزیابی استادان و توسعه واحدهای درسی موردکاوی (مطالعات موردی)
	۳- و-۲۵ بازنگری در طرح و محتوای نظام آموزشی کشور با هدف تقویت روابط حوزه‌های مختلف آموزشی اعم از آموزش‌های عمومی، مهارتی و عالی و پشتیبانی مقاطع مختلف تحصیلی از یکدیگر
	۳- و-۲۶ سازمان‌دهی نظام‌های حرف‌های مبتنی بر دانش علمی و فنی برای اداره واحدهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، گسترش فرهنگ مهارت‌گرایی، پژوهش‌محوری و کارآفرینی در نظام علم، فن آوری و نوآوری
	۴- الف-۴ بهره‌گیری از ظرفیت‌های قومی و محلی در تعامل با دانش جهانی به‌عنوان بستری برای فن آوری و نوآوری
	۴- ج-۱۲ بازتعریف نظام پذیرش دانشجو در آموزش عالی کشور و (تنوع‌بخشی در شیوه‌های پذیرش و آموزش)
	۸- الف-۱ شناسایی و گسترش گرایش‌های میان‌رشته‌ای بر اساس حل مشکل و رفع نیاز

۱. راهبرد عملیاتی ۳ از راهبرد میانی الف، ذیل راهبرد ملی ۱



تدوین معیارهای هرچه دقیق‌تر و عینی‌تر برای ارزشیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی مؤسسات، آموزشی و پژوهشی و معرفی و تشویق مادی و معنوی استادان، پژوهشگران و فن‌آوران فعال و موفق در حوزه علوم انسانی، معارف اسلامی و هنر	۸-ب-۴
توجه به مطالعات بنیادی و تأکید بر آموختن اصول، مبانی و قواعد اساسی علوم انسانی و اجتماعی	۸-ج-۷
تقویت ذهنیت فلسفی و فعال و پرهیز از انفعال و عمل‌زدگی در حوزه علوم انسانی و نیز توسعه مطالعات فلسفه همه علوم و فلسفه آموزش و پژوهش (فلسفه مضاف) در علوم انسانی	۸-ج-۸
تحول و بهبود مبانی معرفت‌شناسی علوم و تحول در روش‌های تحقیق و آموزش روش تحقیق	۸-ج-۹
توسعه پژوهش‌های بنیادی معرفتی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و ارائه تولیدات علمی آن‌ها به جهان و اولویت‌بخشی به پژوهش علوم انسانی در برنامه‌های پژوهشی مرتبط با برنامه‌ریزی‌های راهبردی کشور	۸-ج-۱۲
توسعه و تقویت توان دانشگاهیان در استفاده از متون اصیل با تأکید بر دو زبان عربی و انگلیسی	۸-ج-۱۳
توسعه همکاری‌های هم‌سطح معرفتی - فکری بین مراکز تولید علم ملی به‌ویژه حوزه‌های علمی و دانشگاه‌ها	۸-د-۱۴
افزایش استفاده متقابل حوزه و دانشگاه از مدرسان یکدیگر در رشته‌های مختلف با تعریف دقیق و کارآمد مرجعیت علمی برای هر کدام از این مراکز	۸-د-۱۵
طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی و تحصیلات تکمیلی مشترک میان حوزه و دانشگاه و حمایت از فعالیت‌های گروهی در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و فن‌آوری	۸-د-۱۶
ارتباط فعال مراکز پژوهشی علوم انسانی و هنر با مراکز علمی و پژوهشی حوزه‌های علمی با تعریف پروژه‌های تحقیقاتی مشترک و استفاده از ظرفیت‌های موجود در حوزه‌های علمی و دانشگاه‌ها در اعزام استادان به فرصت‌های مطالعاتی	۸-د-۱۷

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران متضمن دلالت‌های مهم و اساسی برای مدیریت آموزشی با تأکید بر تربیت مدیران است. مدیران آموزشی بر مبنای راهبردهای کلان این سند باید شرایطی را داشته باشند که این شرایط به‌طور خلاصه در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴-۴: شایستگی‌های مدیران آموزشی بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

شایستگی‌های مدیران	راهبردها
مسلط به مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	۱
نگاه و تفکر کل‌نگر، یک‌پارچه و سیستمی	۲
قدرت طراحی و اجرای برنامه‌های کوتاه‌مدت و میان‌مدت مبتنی بر مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	۳
آشنایی با فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف آموزشی و تربیتی مناطق کل کشور	۴
روحیه عدالت‌خواهی	۴



آگاهی از ظرفیت‌های مردمی، خانواده‌ها و دیگر نهادها برای تعامل با آن‌ها و مشارکت در آموزش و پرورش	۸ و ۵
توان گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربیات علمی و تربیتی بومی	۶
آشنا و مسلط بر فن‌آوری‌های نوین	۷
شناخت رسانه و توان استفاده از آن	۸
مدیریت اثربخش، کارآمد، مسؤولیت‌پذیر و پاسخ‌گو	۹
قدرت به‌سازی منابع انسانی در جهت ارتقای معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان	۱۱
شناخت نقاط ضعف و قوت ساختارها و رویه‌ها در آموزش و پرورش	۱۲
آگاهی از شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای مورد نیاز فرهنگیان	۱۳
شناخت ظرفیت‌های بین‌المللی و منطقه‌ای برای تعامل سازنده با آن	۱۴

در فصل هفتم این سند، اهداف عملیاتی و راهکارهای پیاده‌سازی آن تبیین شده است و مدیران آموزشی باید بر تمامی این اهداف و راهکارها واقف باشند. رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه به‌عنوان متصدی امر تربیت مدیران آموزشی در راستای تحقق این اهداف و راهکارها عاملی مؤثر قلمداد می‌شود. خلاصه راهبردها و موضوع‌های قابل ملاحظه آن برای رشته مدیریت آموزشی در جدول (۵) نشان داده شده است.

جدول ۴-۵: راهبردهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دلالت‌های آن برای مدیریت آموزشی

راهبردها	دلالت‌ها برای رشته مدیریت آموزشی
۱	فضایل اخلاقی لازم در محیط‌های تربیتی
۱، ۶ و ۹	نحوه ارتباط آموزش و پرورش (مدرسه) با جامعه
۲، ۸، ۱۰ و ۱۱	شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مورد نیاز برای مدیران و معلمان
۲	ارزش‌های انقلاب اسلامی
۲ و ۴	ظرفیت خانواده و نحوه تعامل با آن
۲، ۷ و ۱۱	ظرفیت حوزه‌های علمیه و نحوه تعامل با آن
۲ و ۷	ظرفیت مساجد و کانون‌های مذهبی و نحوه تعامل با آن
۲	سبک زندگی اسلامی-ایرانی
۳	حیا و عفاف و مبانی آن
۵ و ۱۶	تفاوت بنیادین میان دختران و پسران و نیازها و نقش‌های هر یک از ایشان
۵ و ۱۵	انواع استعداد در دانش‌آموزان
۵ و ۱۴	فرصت‌ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف آموزشی و تربیتی مناطق کل کشور

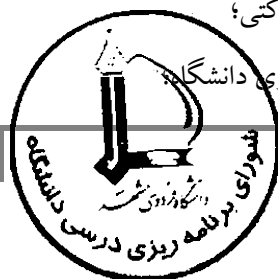


جایگاه فرهنگی و اجتماعی معلم	۸ و ۱۰
ظرفیت رسانه و نحوه تعامل با آن	۸
ظرفیت علمی و آموزشی کشورهای جهان به خصوص جهان اسلام و نحوه تعامل با آن‌ها	۱۱
ظرفیت و نقش شوراهای آموزش و پرورش استان، مناطق و مدارس	۱۳
اقتضانات سنی دانش آموزان	۱۶
فن آوری‌های نوین و جایگاه آن در فرایند تعلیم و تربیت	۱۷
فرهنگ سازمانی مطلوب در آموزش و پرورش	۱۸
مدیریت منابع در آموزش و پرورش	۲۰
ساختارها، رویه‌ها و روش‌ها در آموزش و پرورش	۲۱

سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد

به استناد سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد، این دانشگاه به عنوان برترین دانشگاه جامع در نیمه شرقی کشور و با برخورداری از قطب‌های ممتاز علمی می‌کوشد با التزام به اصول متعالی دین مبین اسلام و با اتکا به سرمایه‌های انسانی و اجتماعی کارآمد، ضمن رعایت اخلاق حرفه‌ای، به تربیت انسان‌های متعهد، خلاق، متخصص، پژوهشگر و کارآفرین پردازد و از این رهگذر پاسخ گوی نیازهای جامعه باشد و در راستای اعتلای فرهنگی آن اهتمام ورزد. دانشگاه فردوسی این مأموریت را از طریق به کارگیری فن آوری‌های پیشرفته، رعایت استانداردهای جهانی و تقویت همکاری با مراکز علمی و فرهنگی تحقق می‌بخشد و برای تولید و ترویج علم نافع در سطح ملی و بین‌المللی تلاش می‌کند. در راستای مأموریت دانشگاه، ده هدف کلان دانشگاه فردوسی مشهد عبارت‌اند از:

۱. افزایش جذب دانشجویان نخبه و مستعد، دستیابی به جایگاه ممتاز آموزشی به‌ویژه در تحصیلات تکمیلی، توسعه محیط یادگیری خلاق و جذاب، ارتقای اثربخشی آموزش، تأسیس حوزه‌های میان‌رشته‌ای و تربیت دانش‌آموختگان توانمند و متعهد همسو با نیازهای جامعه؛
۲. افزایش کیفی و کمی تولیدات علمی، توسعه متوازن واحدهای پژوهشی و دستیابی به جایگاه ممتاز پژوهشی و فن آوری در سطح ملی و فراملی؛
۳. ارتقای توانمندی در کارآفرینی، افزایش تولید فن آوری، توسعه قابلیت‌های بهره‌برداری و انتقال فن آوری‌های نوین و تولید و ارائه محصولات/ خدمات تخصصی دانش‌بنیان؛
۴. تقویت تعلق و تعهد به اسلام و ایران، تعمیق فضایل اخلاقی و ارزش‌های انقلاب اسلامی، تقویت مشارکت جمعی و انضباط اجتماعی و ارتقای سلامت جسمانی و نشاط روانی و اجتماعی؛
۵. استقرار مدیریت اثربخش، پاسخ‌گو و مبتنی بر خرد جمعی و نظام مشارکتی؛
۶. برخورداری از منابع انسانی کارآمد، شایسته و ملتزم به ارزش‌های محوری دانشگاه؛



۷. مدیریت مؤثر منابع مالی، جذب منابع مالی متنوع و پایدار و گسترش زمینه‌های استقلال مالی؛
۸. گسترش و تعمیق تعاملات سازنده و هم‌افزا با مراکز علمی، فرهنگی، اجتماعی، ورزشی و اقتصادی در سطح ملی و بین‌المللی؛
۹. ارتقای تعلق خاطر دانشجویان و دانش‌آموختگان به دانشگاه؛
۱۰. توسعه و ارتقای روزآمد فضاهای کالبدی و زیرساخت‌های تجهیزاتی، فن‌آورانه و کالبدی؛
۱۱. توسعه و ارتقای روزآمد قابلیت‌ها و کاربست‌های فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات؛
۱۲. تحقق دانشگاه سبز و ایفای نقش مؤثر در حفظ و بهبود محیط‌زیست.

در چارچوب سند راهبردی دانشگاه فردوسی مشهد به‌ویژه اهداف کلان، از مهم‌ترین اهداف دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی در حوزه آموزش می‌توان دستیابی به جایگاه ممتاز آموزشی به‌ویژه در تحصیلات تکمیلی (جزء ۲ هدف کلان ۱)، توسعه محیط یادگیری خلاق و جذاب (جزء ۳ هدف کلان ۱)، ارتقای اثربخشی آموزش (جزء ۴ هدف کلان ۱) و ضرورت تربیت دانش‌آموختگان توانمند و متعهد همسو با نیازهای جامعه (جزء ۶ هدف کلان ۱) را در بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی مبنا قرار داد. علاوه بر این، ذیل هدف ۳، می‌توان بر ارتقای توانمندی در کارآفرینی، افزایش تولید فن‌آوری و تولید و ارائه محصولات/ خدمات تخصصی دانش‌بنیان به‌عنوان رسالت برنامه درسی این رشته تأکید کرد.

سؤال سوم: برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر ایران چیست؟

بر اساس اطلاعات مندرج در دفترچه انتخاب رشته سازمان سنجش و آموزش کشور، رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در حال حاضر در ۲۳ دانشگاه کشور (دانشگاه تهران، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه اصفهان، دانشگاه شیراز، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه شهید چمران، دانشگاه ارومیه، دانشگاه الزهراء، دانشگاه بوعلی سینا، دانشگاه امام صادق، دانشگاه بیرجند، دانشگاه شهید باهنر کرمان، دانشگاه رازی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشگاه سمنان، دانشگاه کردستان، دانشگاه لرستان، دانشگاه شهید مدنی، دانشگاه کاشان، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشگاه سیستان و بلوچستان) دانشجو می‌پذیرد. در این مطالعه، برنامه درسی دانشگاه‌های پیشگام در راه‌اندازی این رشته از جمله دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه اصفهان و دانشگاه شیراز در رشته مدیریت آموزشی در سطح کارشناسی ارشد احصا شد و مورد توجه قرار گرفت.

بر اساس بررسی‌های به‌عمل آمده، چارچوب اصلی برنامه درسی دانشگاه‌های مورد نظر را برنامه درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۷۲) تشکیل می‌دهد؛ اما با اندکی تغییرات در انتخاب دروس یا جایگزین شدن برخی دروس دیگر.



جدول (۶) فهرست عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد مصوب جلسه شورای عالی برنامه ریزی مورخ ۱۳۷۲/۲/۱۹ را نشان می دهد.

جدول ۴-۶: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد مصوب جلسه شورای عالی برنامه ریزی

وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری		
نوع	عنوان دروس	تعداد واحد
پیش نیاز	ارزشیابی آموزشی- اصول و فلسفه آموزش و پرورش- مقدمات برنامه ریزی آموزشی- اصول حسابداری- اصول مدیریت- روش ها و فنون تدریس- روانشناسی تربیتی- سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی- اقتصاد آموزش و پرورش- جامعه شناسی آموزش و پرورش	۳۰ واحد
اصلی	اصول برنامه ریزی آموزشی- اصول مدیریت آموزشی- کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی- روش های تحقیق در مدیریت آموزشی	۱۱ واحد
تخصصی	اصول مدیریت اسلامی- فلسفه مدیریت آموزشی- تئوری های سازمانی مدیریت- نظارت و راهنمایی آموزشی- مدیریت نیروی انسانی- رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی- بودجه بندی و مدیریت مالی- تجزیه و تحلیل سیستم ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی- مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	۲۲ واحد

چنان که در جدول (۷) ملاحظه می شود، در برنامه درسی دانشگاه تهران دروس اصلی کاملاً مبتنی بر مصوبه شورای عالی برنامه ریزی ارائه می شود؛ در حالی که در فهرست دروس تخصصی این دانشگاه، دروس زبان تخصصی (۱) و (۲)، ارزشیابی آموزشی جایگزین دروس اصول مدیریت اسلامی تجزیه و تحلیل سیستم ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی و مکاتب فلسفی و آرای تربیتی شده است.

جدول ۴-۷: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه تهران

دانشگاه تهران		
نوع واحد	عنوان دروس	تعداد واحد
پیش نیاز	اصول و فلسفه آموزش و پرورش- مقدمات برنامه ریزی آموزشی- روش ها و فنون تدریس- مدیریت عمومی- روانشناسی تربیتی- سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی- کلیات اقتصاد- زبان تخصصی ۱- زبان تخصصی ۲	۲۰ واحد
اصلی	برنامه ریزی آموزشی- اصول مدیریت آموزشی- آمار استنباطی در مدیریت- روش های تحقیق در مدیریت آموزشی- روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر	۱۴ واحد



تخصصی	فلسفه مدیریت آموزشی - تئوری‌های سازمانی مدیریت - نظارت و راهنمایی آموزشی - مدیریت نیروی انسانی در آموزش و پرورش - رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی - بودجه‌بندی و امور مالی - زبان تخصصی ۱ - زبان تخصصی ۲ - ارزشیابی آموزشی	۲۵ واحد
-------	--	---------

بر اساس اطلاعات جدول (۸)، دروس اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه شهید بهشتی نیز کاملاً مبتنی بر مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی است، اما در دروس تخصصی دو درس سمینار در مسائل مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی جایگزین دروس مکاتب فلسفی و آرای تربیتی و اصول مدیریت اسلامی شده است.

جدول ۴-۸: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی

دانشگاه شهید بهشتی		
نوع واحد	عنوان دروس	تعداد واحد
اصلی	اصول برنامه‌ریزی آموزشی - کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی - روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی - اصول مدیریت آموزشی	۱۰ واحد
تخصصی	تئوری‌های سازمانی مدیریت - رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی - نظارت و راهنمایی آموزشی - تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی - مدیریت نیروی انسانی - سمینار در مسائل مدیریت آموزشی - مدیریت آموزش عالی	۱۷ واحد

علاوه بر این، در برنامه درسی دانشگاه اصفهان، چنان‌که در جدول (۹) ملاحظه می‌شود، تغییرات بیشتری در مقایسه با دانشگاه تهران و شهید بهشتی اعمال شده است؛ به طوری که از فهرست دروس اصلی، درس اصول مدیریت آموزشی حذف شده و درس اصول برنامه‌ریزی آموزشی به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تغییر یافته است. همچنین با مبنا قرار دادن مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی در فهرست دروس تخصصی ملاحظه می‌شود که نظریه‌های سازمان، نظریه‌های مدیریت و رهبری، مدیریت کیفیت در آموزش و مدیریت مراکز آموزشی به عنوان دروس جدید به این فهرست اضافه شدند.



جدول ۴-۹: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان

دانشگاه اصفهان		
نوع واحد	عنوان دروس	تعداد واحد
اصلی	برنامه‌ریزی آموزشی و درسی - آمار استنباطی پیشرفته - روش‌های تحقیق پیشرفته در علوم رفتاری	۶ واحد
تخصصی	مدیریت منابع انسانی در سازمان‌های آموزشی - نظریه‌های سازمان - نظریه‌های مدیریت و رهبری - نظارت و ارزشیابی آموزشی - بودجه و مدیریت مالی در نظام‌های آموزشی - مدیریت کیفیت در آموزش - مدیریت با رویکرد اسلامی - تحلیل سیستمی نظام‌های آموزشی - مدیریت مراکز آموزشی	۱۸ واحد
اختیاری	مدیریت دانش در سازمان‌های آموزشی - مدیریت و آموزش کارآفرینی - زبان تخصصی - مکاتب فلسفی و آرای تربیتی جدید	۴ واحد

چنان‌که در جدول (۱۰) نشان داده شده است، در برنامه درسی دانشگاه شیراز، دروس الزامی کاملاً بر اساس چارچوب شورای عالی برنامه‌ریزی تدوین شده‌اند. همچنین در مجموعه دروس انتخابی نیز درس متون تخصصی مدیریت آموزشی اضافه شده است.

جدول ۴-۱۰: عناوین درسی رشته مدیریت آموزشی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز

دانشگاه شیراز		
نوع واحد	عنوان دروس	تعداد واحد
الزامی	اصول مدیریت آموزشی، اصول برنامه‌ریزی آموزشی، تئوری‌های سازمانی مدیریت، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، نظارت و راهنمایی آموزشی، روش تحقیق، مدیریت نیروی انسانی	۱۵ واحد
انتخابی	کاربرد آمار استنباطی، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها، مدیریت برنامه درسی، متون زبان تخصصی مدیریت آموزشی، بودجه‌بندی و مدیریت مالی، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	۱۲ واحد
	پایان‌نامه	۶ واحد

در شرایطی که برنامه درسی دانشگاه‌های کشور بر اساس چارچوب مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی به صورت متمرکز تدوین می‌شود، مقایسه دانشگاه‌ها امری منطقی به نظر نمی‌رسد؛ جز این‌که شاهد تغییرات جزئی در عناوین برخی دروس یا جایگزینی آن‌ها با دروس مشابه باشیم. برای نمونه، در دانشگاه تهران درس زبان تخصصی (۱ و ۲) و روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر به این مجموعه اضافه شدند. نمونه محرز دیگر را می‌توان در برنامه درسی دانشگاه اصفهان که به نظر می‌رسد اخیراً مورد بازنگری قرار گرفته باشد، دروسی مانند نظریه‌های مدیریت و رهبری، مدیریت کیفیت در



آموزش و مدیریت مراکز آموزشی جدید به نظر می‌رسند. جدول (۱۱) مقایسه دانشگاه‌های مورد مطالعه را بر مبنای برنامه درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۱: ماتریس دروس مشترک و متمایز رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر ایران

عنوان درس (مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی)	تهران	فردوسی مشهد	شهید بهشتی	اصفهان	شیراز	علامه طباطبایی	خوارزمی
اصول برنامه‌ریزی آموزشی	*	*	*	*	*	*	*
اصول مدیریت آموزشی	*	*	*	*	*	*	*
کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی	*	*	*	*	*	*	*
روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی	*	*	*	*	*	*	*
اصول مدیریت اسلامی				مدیریت با رویکرد اسلامی			
فلسفه مدیریت آموزشی	*	*					
تئوری‌های سازمانی مدیریت	*	*	*	*	*	*	*
نظارت و راهنمایی آموزشی	*		*	نظارت و ارزشیابی آموزشی	*	*	*
مدیریت نیروی انسانی	*	*	*	*	*	*	*
رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی	*	*	*		*	*	*
بودجه‌بندی و مدیریت مالی	*			*	*	*	*
تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی		*	*	تحلیل سیستمی نظام‌های آموزشی	*	*	*
مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	*	*			*	*	*
روش تحقیق و کاربرد کامپیوتر	*					آشنایی با کامپیوتر	
زبان تخصصی ۱ و ۲	*	*					
سمینار در مسائل مدیریت آموزشی			*			*	
مدیریت آموزش عالی			*				
نظریه‌های مدیریت و رهبری				*			
مدیریت کیفیت در آموزش				*			
مدیریت مراکز آموزشی				*			
مدیریت برنامه درسی					*		



سؤال چهارم: برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر دنیا چیست؟

بی‌شک عملیاتی کردن سند چشم‌انداز و دستیابی به اهداف کلان دانشگاه مستلزم پیش‌زمینه‌هایی شناختی از وضعیت موجود رشته‌های دانشگاهی در بستر رقابت با دانشگاه‌های برتر جهانی است. مشاهده ضعف‌ها و پیمودن مسیرهای آزموده‌نشده می‌تواند به‌عنوان اولویتی در این مسیر مطرح شود، اما برای موفقیت در چنین امر مهمی باید سراغ برنامه‌های ارائه‌شده، اهداف کلان، انتظارات و تغییر رویه‌های رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های برتر دنیا بر اساس شاخص‌های مطلوب جهانی رفت. به‌نظر می‌رسد که چنین کنکاشی می‌تواند آغازگر مسیر اجرای اصلاحات زیربنایی باشد و هم‌گرایی با تحرکات جهانی در آموزش و پژوهش به‌عنوان یک ضرورت مطرح شود. بنابراین در این پژوهش وضعیت کنونی رشته مدیریت آموزشی در ده دانشگاه برتر با معیار قراردادن برتری در زمینه تعلیم و تربیت^۱ بر اساس نظام رتبه‌بندی QS^۲ در سال ۲۰۱۶ محور بررسی قرار گرفته است. بنابراین ده دانشگاه برتر مورد مطالعه در این پژوهش به ترتیب عبارت‌اند از: کالج دانشگاهی لندن (یو سی ال)، دانشگاه هاروارد، دانشگاه استنفورد، دانشگاه کمبریج، دانشگاه هنگ‌کنگ، دانشگاه ملبورن، دانشگاه برکلی، دانشگاه بریتیش کلمبیا و دانشگاه لس‌آنجلس (یوسی‌ال‌ای). در این میان، دانشگاه آکسفورد به‌عنوان پنجمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه تعلیم و تربیت به این دلیل که رشته مدیریت آموزشی در سطح کارشناسی‌ارشد ارائه نمی‌دهد و فقط دکتری این رشته را ارائه می‌دهد، در این فهرست قرار نمی‌گیرد و از این مجموع تنها نه دانشگاه مورد بررسی قرار گرفتند.

کالج دانشگاهی لندن (یو سی ال):^۳

کالج دانشگاهی لندن معروف به «یو سی ال»، دانشگاهی دولتی و تحقیقاتی در بریتانیاست که پردیس دانشگاهی آن در شهر لندن واقع است. یوسی‌ال در ۱۸۲۶ میلادی با عنوان دانشگاه لندن و جایگزینی سکولار برای دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج تأسیس شد؛ لذا پذیرش در این دانشگاه بدون توجه به دین و اعتقاد دانشجویان صورت می‌گرفت. شعار دانشگاه یو سی ال این است که «بگذارید همه آنانی بیایند که با شایستگی خود، سزاوار بهترین پادشاهان هستند». یوسی‌ال از مهم‌ترین مراکز تحقیقات و تحصیلات عالی در دنیا به‌شمار می‌رود و محققان یوسی‌ال تا کنون موفق به دریافت ۳۲ جایزه نوبل شده‌اند. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، یوسی‌ال را اولین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت اعلام کرد. رشته مدیریت آموزشی متأثر از تغییرات جهانی دچار اصلاحاتی عمده شده است؛ تا آن‌جا که در دانشگاه یوسی‌ال این رشته دانشگاهی به سه زیرشاخه «مدیریت و رهبری آموزشی کاربردی»^۴، «رهبری آموزشی»^۵ و «رهبری»^۱ تقسیم شده است. از اهداف عمده این رشته می‌توان به پرورش

^۱ . Education

^۲ . Quacquarelli Symonds: World University Rankings <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

^۳ . University College London: <http://www.ucl.ac.uk>

^۴ . Applied Educational leadership and Management

^۵ . Educational leadership (International) MBA



رهبران آموزشی به منظور کار در محیط‌های عملی، بهبود سیستم و سازمان‌های آموزشی، مدیریت و تأمل فراگیران در ارزیابی از نوع کیفیت آموزش و یادگیری، تحقق نیازهای رهبران آموزشی و توسعه مهارت‌های علمی آنان، تأمل در زمینه‌های کلیدی پژوهش‌های تجربی و ارزش‌های زیربنایی رهبری آموزشی، تحلیل و بررسی اثرات سیاست‌گذاری‌ها بر رهبری آموزشی، بررسی و نقد نظریه، ارتقای عمل و پژوهش در مدیریت و رهبری آموزشی، چگونگی بهبود کیفیت آموزش و یادگیری توسط رهبران و مدیران اشاره کرد. برای ورود به این گرایش‌ها حداقل داشتن دو سال تجربه کار مرتبط با رشته و برخورداری از مهارت‌های پردازش لغت، اینترنت و ایمیل به عنوان یک ضرورت تلقی می‌شود و از دانشجویان در پایان دوره آموزشی انتظار می‌رود تا از اطلاعات و شواهد پژوهشی به عنوان بخشی از یادگیری سازمانی استفاده کنند، سواد پژوهشی را ارتقا بخشند و به مهارت‌هایی چون تیم‌سازی، تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض، مدیریت زمان، مدیریت استرس و اقدامات مربوط به برنامه‌ریزی عملیاتی، بررسی فرایندهای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل سیاست‌های آموزشی و اجتماعی، تسلط بر سیاست (جهانی و محلی)، ارتباط با ذی‌نفعان آموزشی و خدمات اجتماعی دست یابند. از واحدهای درسی در این گرایش‌ها می‌توان به رهبری برای جامعه یادگیری، یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود، توسعه مهارت‌های رهبری شخصی، بررسی سیاست آموزشی، امور مالی و مدیریت منابع، ارزش‌ها، بینش و اهداف اخلاقی، مدیریت مالی، هدایت افراد برای یادگیری اثربخش، بازاریابی و استراتژی، رهبری سیستم، هدایت و مدیریت تغییر و بهبود، مربی و اصول مربی‌گری، نظریه و کاربرد در عمل، رهبری در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف و ارزیابی و بازرسی برای بهبود آموزشی اشاره کرد. در جدول (۱۲) سه گرایش مدیریت آموزشی با تأکید بر اهداف رشته، شرایط و ضوابط ورود به رشته، شایستگی‌های مورد انتظار و نیز عناوین دروس در کالج دانشگاهی یوسی ال به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۴-۱۲: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه یوسی ال

عنوان رشته	اهداف	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
مدیریت و رهبری آموزشی کاربردی	<ul style="list-style-type: none"> - تربیت رهبران آموزشی به- منظور کار در محیط‌های عملی - بهبود سیستم و سازمان‌های آموزشی - مدیریت و تأمل فراگیران در ارزیابی از نوع کیفیت آموزش و یادگیری 	<ul style="list-style-type: none"> - داشتن مدرک کارشناسی یا معادل - حداقل داشتن دو سال تجربه کار مرتبط با رشته - مهارت‌های پردازش لغت، اینترنت و ایمیل 	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از اطلاعات و شواهد پژوهشی به عنوان بخشی از یادگیری سازمانی - رشد سواد پژوهشی - کسب مهارت‌هایی مانند تیم‌سازی، تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض، مدیریت زمان، مدیریت استرس و اقدامات مربوط به برنامه‌ریزی عملیاتی، بررسی فرایندهای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل سیاست‌های آموزشی و اجتماعی، تسلط بر سیاست (جهانی و 	<ul style="list-style-type: none"> - رهبری برای جامعه یادگیری - یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود - توسعه مهارت‌های رهبری شخصی - مطالعه سیاست آموزشی - امور مالی و مدیریت منابع - ارزش‌ها، بینش و اهداف اخلاقی

¹. Leadership



	محلی)، ارتباط با سهامداران آموزشی و خدمات اجتماعی.			
رهبری آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - تحقق نیازهای رهبران آموزشی و توسعه مهارت‌های علمی آنان. - تأمل در زمینه‌های کلیدی پژوهش‌های تجربی و ارزش‌های زیربنایی رهبری آموزشی - تحلیل و بررسی اثرات سیاست‌گذاری‌ها بر رهبری آموزشی 	<ul style="list-style-type: none"> - داشتن مدرک کارشناسی یا معادل - حداقل داشتن دو سال تجربه کار مرتبط با رشته - مهارت‌های پردازش لغت، اینترنت و ایمیل 	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از اطلاعات و شواهد پژوهشی به‌عنوان بخشی از یادگیری سازمانی - رشد سواد پژوهشی - دست‌یابی به مهارت‌هایی همچون تشکیل گروه، تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض، مدیریت زمان، مدیریت استرس و اقدامات مربوط به برنامه‌ریزی عملی، بررسی فرایندهای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل سیاست‌های آموزشی و اجتماعی، تسلط بر سیاست (جهانی و محلی)، ارتباط با ذی‌نفعان آموزشی و خدمات اجتماعی. 	<ul style="list-style-type: none"> - مدیریت مالی - هدایت افراد برای یادگیری اثربخش - بازاریابی و استراتژی - رهبری سیستم
رهبری	<ul style="list-style-type: none"> - بررسی و نقد نظریه، عمل و پژوهش در مدیریت و رهبری آموزشی - تأمل و به‌چالش کشیدن عمل فراگیران به‌عنوان رهبر یا مدیر آموزشی - چگونگی بهبود کیفیت آموزش و یادگیری توسط رهبران و مدیران 	<ul style="list-style-type: none"> - داشتن مدرک کارشناسی یا معادل - حداقل داشتن دو سال تجربه کار مرتبط با رشته - مهارت‌های پردازش لغت، اینترنت و ایمیل 	<ul style="list-style-type: none"> - استفاده از اطلاعات و شواهد پژوهشی به‌عنوان بخشی از یادگیری سازمانی - رشد سواد پژوهشی - دست‌یابی به مهارت‌هایی همچون تشکیل گروه، تصمیم‌گیری، مدیریت تعارض، مدیریت زمان، مدیریت استرس و اقدامات مربوط به برنامه‌ریزی عملی، بررسی فرایندهای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل سیاست‌های آموزشی و اجتماعی، تسلط بر سیاست (جهانی و محلی)، ارتباط با سهامداران آموزشی و خدمات اجتماعی. 	<ul style="list-style-type: none"> - هدایت و مدیریت تغییر و بهبود - مربیگری، نظریه و کاربرد در عمل - رهبری برای جامعه یادگیری - رهبری در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف - ارزیابی و نظارت بر بهبود آموزشی

دانشگاه هاروارد^۱

دانشگاه هاروارد یک دانشگاه خصوصی در شهر کمبریج ایالت ماساچوست در ایالات متحده آمریکا است. هاروارد در سال ۱۶۳۶ میلادی (۱۰۱۵ خورشیدی) توسط هیأت قانون‌گذاران «مهاجرنشین (کولونی) خلیج ماساچوست» تأسیس شد. این دانشگاه اولین مؤسسه آموزش عالی در کشور آمریکا و همچنین اولین بنیاد در آمریکای شمالی به‌شمار می‌رود. نام آن در ابتدا «دانشکده نو» یا «دانشکده در شهرک نو» بود که بعدها در ۱۳ مارس ۱۶۳۹ کشیشی به‌نام جان هاروارد ۴۰۰ جلد کتاب به کتابخانه این دانشگاه اهدا و همچنین مبلغ ۷۷۹ پوند به این دانشگاه کمک کرد. قدیمی‌ترین مؤسسه آموزش عالی در آمریکا به‌تبع نام اولین فردی که زمین و کتاب‌های خود را وقف ساختن آن کرد، *هاروارد* نام گرفت. دانشگاه هاروارد همیشه در بهترین رتبه‌ها در میان دانشگاه‌های سطح جهان قرار داشته و یکی از قدرتمندترین

^۱ . Harvard University; <http://www.harvard.edu>



مؤسسه‌های مالی غیرانتفاعی بوده است؛ تا آن‌جا که سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، هاروارد را دومین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت اعلام کرد. دانشگاه هاروارد با تمرکز بر گرایش «رهبری مدرسه»^۱ در برنامه‌های خود اهدافی همچون بهره‌وری از پتانسیل و توان کامل استادان، کارکنان، دانشجویان و خانواده، بهبود عملکرد و اثربخشی مدارس، توسعه مهارت‌های مهم رهبری فراگیران، تمرکز بر تعالی و مساوات، توسعه شخصی و حرفه‌ای، کاهش شکاف بین تئوری و عمل از طریق دوره‌های کارآموزی سالانه، اجتماع و همکاری (کار در گروه‌های کوچک به منظور رهبری تیم محور و اثربخش) را دنبال می‌کند. سیستم انتخاب دانشجو در این رشته تحصیلی بسیار گزینشی، فردی، جامع و عادلانه است و عمدتاً دانشجویان پر شور و شوق برای آموزش و زندگی متنوع، برخوردار از تجارب کاری و آموزشی متعدد به منظور تأثیرگذاری بر جهان در جایگاه مربیان، محققان، سیاست‌گذاران و رهبران خوش فکر و صادق پذیرش می‌شوند. در این راستا از دانشجویان انتظار می‌رود پس از طی این دوره عامل مؤثر تغییر باشند، در عملکردهای ضعیف سازمان‌ها تحول ایجاد کنند و به مدد کسب نگرش عمیق‌تر نسبت به آموزش و یادگیری به بهبود هر چه بیشتر مدارس بیندیشند. واحدهای درسی ارائه شده در این رشته تحصیلی شامل پیش کارآموزی برنامه رهبری مدرسه، سمینارهای مربوط به رهبری مدرسه، رهبری آموزشی مدرسه (سمینار و عملی) و کارآموزی یک‌ساله است. در جدول (۱۳) مشخصات رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هاروارد به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۴-۱۳: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هاروارد

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
رهبری مدرسه	<ul style="list-style-type: none"> - بهره‌وری از پتانسیل و توان کامل استادان، کارکنان، دانشجویان و خانواده - بهبود عملکرد و اثربخشی مدارس - توسعه مهارت‌های مهم رهبری فراگیران - تمرکز بر تعالی و مساوات - توسعه شخصی و حرفه‌ای - کم کردن شکاف بین تئوری و عمل از طریق دوره‌های کارآموزی سالانه - اجتماع و همکاری (کار در گروه‌های کوچک به منظور رهبری تیم محور و اثربخش) 	<ul style="list-style-type: none"> - سیستم انتخاب دانشجو: بسیار گزینشی، فردی، جامع و عادلانه - پذیرش دانشجویان پر شور و شوق برای آموزش و زندگی متنوع، برخوردار از تجارب کاری متعدد به منظور تأثیرگذاری بر جهان در جایگاه مربیان، محققان، سیاست‌گذاران و رهبران خوش فکر و صادق - داشتن تجارب آموزشی قبلی 	<ul style="list-style-type: none"> - عامل مؤثر تغییر بودن - دگرگونی در عملکردهای ضعیف سازمان‌ها و بهبود هر چه بیشتر مدارس - کسب نگرش عمیق‌تری نسبت به آموزش و یادگیری 	<ul style="list-style-type: none"> - پیش کارآموزی برنامه رهبری مدرسه - سمینارهای مربوط به رهبری مدرسه - رهبری آموزشی مدرسه (سمینار و عملی) - کارآموزی یک‌ساله



¹. school leadership

دانشگاه استنفورد^۱

دانشگاه استنفورد یکی از معتبرترین دانشگاه‌های جهان است که در استنفورد در نزدیکی شهر سانفرانسیسکو در ایالت کالیفرنیا در کشور آمریکا قرار دارد. این دانشگاه در سال ۱۸۸۵ به دست لیلند استنفورد و همسرش ساخته شد. این زوج دانشگاه را به یاد پسرشان که در شانزده سالگی بر اثر تیفوئید در گذشته بود، تأسیس کردند. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، استنفورد را سومین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. در مقطع کارشناسی ارشد رشته «سیاست، مطالعات سازمان و رهبری^۲»، اهدافی چون تسهیل رشد دانشجویان به-عنوان رهبران نوآور، مسئولیت‌پذیر اجتماعی و عمل‌گرا، غنابخشی به رهبری با کیفیت بالا، تمرکز بر مهارت‌ها و دانش ضروری برای رهبری اثربخش در انواع محیط‌های آموزشی دنبال می‌شود. دانشجویان برای ورود به این گرایش ملزم به مشخص کردن حوزه مورد مطالعه و پژوهشی خود با استاد مربوط و ارائه رزومه هستند. در این رشته تحصیلی از دانشجویان انتظار می‌رود تا به سیاست آموزش و پرورش و چالش‌های آموزشی علاقه‌مند و درباره آن دغدغه‌مند شوند، مهارت‌های تجزیه و تحلیل و واکاوی سیاسی خود را توسعه بخشند و در نهایت به رهبرانی اثربخش مبدل شوند. از واحدهای درسی ارائه شده در این رشته می‌توان دروسی مانند سیاست، سازمان و رهبری، آموزش و یادگیری، تحقیق و سنجش را نام برد. جدول (۱۴) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه استنفورد را به تفصیل نشان می‌دهد.

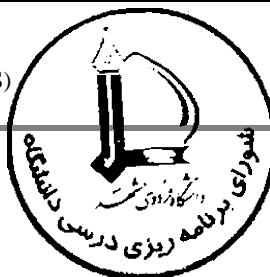
جدول ۴-۱۴: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه استنفورد

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
سیاست، مطالعات سازمان و رهبری	- تسهیل رشد دانشجویان به-عنوان رهبران نوآور، مسئولیت‌پذیر اجتماعی و عمل‌گرا - غنابخشی به رهبری با کیفیت بالا - تمرکز بر مهارت‌ها و دانش ضروری	- مشخص کردن حوزه مورد مطالعه و استاد مربوط - ارائه رزومه	- علاقه‌مندی و دغدغه‌مندی دانشجویان نسبت به سیاست آموزش و پرورش و چالش‌های آموزشی - توسعه مهارت‌های تجزیه و تحلیل و واکاوی سیاسی - توسعه رهبرانی اثربخش	- سیاست (شامل: تاریخ اصلاح مدارس؛ فرهنگ، یادگیری و فقر؛ اقتصاد آموزش و پرورش در اقتصاد جهانی؛ عدالت؛ آموزش و پرورش و جامعه؛ تاریخچه آموزش عالی در ایالات متحده؛ تغییرات جهانی، اجتماعی و آموزشی؛ دیدگاه‌های تطبیقی؛ تحقیقات آموزشی استراتژیک و کلینیک اصلاحات سازمانی؛ اقتصاد آموزش عالی؛ حقوق و سیاست آموزش و پرورش؛ آموزش و پرورش شهری؛ تجزیه و تحلیل سیاست در آموزش و پرورش؛ سیاست آموزش و پرورش در ایالات متحده؛ سیاست همکاری‌های بین‌المللی در آموزش و پرورش؛ اصلاحات در آموزش و پرورش برنامه فدرال: ESSA ^۳ جدید از منظر سنجش و زبان؛ تحقیقات آموزشی استراتژیک و کلینیک اصلاحات سازمانی؛ سیاست و اقدامات در علم آموزش و پرورش؛ آموزش عالی و جامعه؛ روانشناسی اجتماعی و تغییر اجتماعی؛ کودکان، جوانان، و قانون.) - سازمان و رهبری (شامل: تجزیه و تحلیل سازمانی؛ هدایت مدارس ایالات متحده؛ مدیریت استراتژیک سازمان‌های غیرانتفاعی؛ بهبود و اندازه‌گیری تأثیرات اجتماعی؛ بهبود

^۱ . Stanford University; <https://www.stanford.edu/>

^۲ . Policy, Organization, and Leadership Studies (POLS)

^۳ . The Every Student Succeeds Act (ESSA)



<p>و اندازه‌گیری تأثیرات اجتماعی؛ خلاقیت و نوآوری؛ رهبری با عملکرد بالا؛ تحقیقات آموزشی استراتژیک و کلینیک اصلاحات سازمانی؛ نوآوری در آموزش و پرورش؛ تصمیم‌گیری مدرسه‌محور؛ اختلال در آموزش و پرورش؛ قانون ۳۲۷ مقدمه‌ای بر رفتار سازمانی؛ رهبری: طراحی رهبری در زمینه نوآوری، خلاقیت و تغییر؛ استراتژی کارآموزی پویا؛ رهبری با عملکرد بالا؛ مذاکره؛ رهبری آموزشی: ظرفیت‌سازی برای تدریس عالی؛ تحقیقات آموزشی استراتژیک و کلینیک اصلاحات سازمانی؛ کنفرانس رهبری آموزش عالی؛ رهبری و مدیریت در آموزش عالی؛ رویکردهای کارآفرینی برای اصلاحات آموزش و پرورش؛ تحلیلگری اخلاقی؛ خلاقیت و نوآوری؛ سیاست سازمانی و عمومی.</p> <p>- آموزش و یادگیری (مقدمه‌ای بر تدریس؛ تئوری و موضوعات مطالعه دوزبانه؛ فن-آوری برای یادگیرندگان؛ درک محیط یادگیری؛ رشد شناختی در دوران کودکی و نوجوانی؛ ساخت برنامه درسی؛ عناوین در شناخت و یادگیری؛ نقش اجرایی؛ آموزش اندیشمندان جوان؛ رشد هویت درک نژادی و قومی؛ یادگیری و تدریس علوم؛ آموزش یادگیری در آموزش عالی؛ نوآوری در آموزش و پرورش؛ رشد کودک و فن‌آوری‌های جدید؛ علم و آموزش محیطی در زمینه‌های رسمی؛ رشد اجتماعی، عاطفی و شخصیتی؛ زبان، نژاد و مدارس شهری؛ آموزش در علوم انسانی؛ مشاهده کودکان؛ آموزش اندیشمندان جوان؛ جهندگی روانشناختی و آموزشی در میان کودکان و جوانان؛ آموزشی رهبری: ظرفیت‌سازی برای آموزش عالی؛ طراحی فضاهای آموزش؛ توسعه ارزیابی، انطباق و نقد و بررسی؛ تئوری و عمل آموزش و پرورش محیطی؛ آموزش در محیط‌های رسمی و غیررسمی؛ تنوع نژاد، قومیت و زبان در کلاس‌های درس؛ نظریه اجتماعی فرهنگی و اقدامات؛ آموزش و پرورش مهندسی‌شده و یادگیری آن‌لاین؛ رشد روانی پسران.</p> <p>- تحقیق و سنجش (شامل: مقدمه‌ای بر تحلیل و تفسیر داده‌ها؛ مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی؛ سمینار پژوهش در آموزش عالی؛ مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی؛ مقدمه‌ای بر تحقیقات زمینه‌یابی؛ مقدمه‌ای به مسائل مربوط به ارزیابی؛ روش سنجش جامعه، ارزیابی و تحقیقات؛ مقدمه‌ای بر تجزیه و تحلیل تصمیم‌گیری).</p>			<p>برای رهبری اثربخش در انواع محیط‌های آموزشی</p>
--	--	--	---

دانشگاه کمبریج^۱

دانشگاه کمبریج در شهر کمبریج (بریتانیا) در کنار رودخانه کم^۲ واقع شده است. این دانشگاه در سال ۱۲۰۹ تأسیس شد و دومین دانشگاه قدیمی در منطقه انگلیسی‌زبان و سومین دانشگاه قدیمی در جهان به‌شمار می‌آید. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، کمبریج را چهارمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. در مقطع کارشناسی ارشد «رهبری آموزشی و بهبود مدرسه^۳» اهدافی از قبیل تشویق دانشجویان به اشتراک‌گذاری تجربیات و ادراکات خود و فعالیت‌های چهره‌به‌چهره به‌منزله فرصتی برای یادگیری مشارکتی مهم تلقی

^۱ . University of Cambridge; / <https://www.cam.ac.uk>

^۲ . River Cam

^۳ . Educational Leadership and School Improvement (ELSI)



می‌شود. داوطلبان برای ورود به این رشته باید حداقل سه سال تجربه تدریس و رهبری فراتر از کلاس را داشته باشند. دانشجویان قبل از درخواست پذیرش باید درباره مسیر علمی و اهداف خود از ورود به این رشته اندیشیده و ترجیحاً ایده‌های اولیه‌ای درباره برنامه پژوهشی خود داشته باشند و از مطالعات مقدماتی در حوزه رهبری آموزشی، بهبود مدرسه و یادگیری برخوردار باشند. در پایان این دوره تحصیلی، از دانشجویان انتظار می‌رود به دانش پیشرفته و درک درستی از رهبری آموزشی و بهبود مدرسه از جمله چارچوب «رهبری برای یادگیری»^۱ دست یابند، با طیف وسیعی از چارچوب‌ها به‌منظور درک دانش‌آموزان و یادگیری سازمانی و حرفه‌ای آشنا شوند، از مهارت‌های تجزیه و تحلیل موضوعات و اقدامات مربوط به رهبری آموزشی و بهبود مدرسه برخوردار شوند و همچنین توانایی درک و کمک به رهبری برای ابتکارات آموزشی و کمک به توسعه غیررسمی سیاست‌گذاری‌ها و اقدامات در بافت آموزشی نائل آیند. واحدهای ارائه‌شده در این رشته تحصیلی شامل رهبری برای یادگیری؛ سیاست، ساختارها و تغییر؛ اثربخشی و مدرسه بهبود؛ مسائل و معماها؛ نظریه‌های رهبری؛ نظریه‌های یادگیری؛ مدارس، فرهنگ‌ها و جوامع؛ ارزشیابی آموزشی است. جدول (۱۵) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه کمبریج را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۵: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه کمبریج

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
رهبری آموزشی و بهبود مدرسه	<ul style="list-style-type: none"> - تشویق دانشجویان به اشتراک‌گذاری تجربیات و ادراکات خود - فعالیت‌های چهره‌به‌چهره به-منزله فرصتی برای یادگیری مشارکتی 	<ul style="list-style-type: none"> - برخورداری حداقل سه سال از تجربه تدریس و تجربه اعمال رهبری فراتر از کلاس - ارائه برنامه پژوهشی پیش از پذیرش - آگاهی از مطالعات مقدماتی در حوزه رهبری آموزشی، بهبود مدرسه و یادگیری 	<ul style="list-style-type: none"> - دانش پیشرفته و درک درستی از رهبری آموزشی و بهبود مدرسه از جمله چارچوب «رهبری برای یادگیری» - آشنایی با طیف وسیعی از چارچوب‌ها به‌منظور درک دانش‌آموزان، و یادگیری سازمانی و حرفه‌ای - کسب مهارت‌های تجزیه و تحلیل موضوعات و اقدامات مربوط به رهبری آموزشی و بهبود مدرسه - توانایی درک و کمک به رهبری برای ابتکارات آموزشی و کمک به توسعه غیررسمی سیاست‌گذاری‌ها و اقدامات در بافت آموزشی 	<ul style="list-style-type: none"> - رهبری برای یادگیری - سیاست، ساختارها و تغییر - اثربخشی و مدرسه بهبود - مسائل و معماها - نظریه‌های رهبری - نظریه‌های یادگیری - مدارس، فرهنگ‌ها و جوامع - ارزشیابی آموزشی

¹. Leadership for learning



دانشگاه هنگ کنگ در جنوب شرقی چین واقع شده است. در رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهانی QS در سال ۲۰۱۴، دانشگاه هنگ کنگ بیشترین میزان پذیرش دانشجو را داشته است و در رتبه ۲۸ جهانی قرار گرفته است. در سال ۲۰۱۵، مدیران دانشگاه هنگ کنگ اظهار داشتند که این دانشگاه در میان ۱۰ دانشگاه برتر آسیا قرار دارد. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، دانشگاه هنگ کنگ را ششمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. در این دانشگاه، مدیریت آموزشی در دو گرایش «مدیریت آموزشی^۲» و «رهبری آموزشی^۳» وجود دارد. از مهم‌ترین اهداف آن می‌توان به مهیاسازی یادگیرندگان به زمینه‌های نظری و ظرفیت پژوهش با هدف درک و تجزیه و تحلیل اقدامات اداری و مدیریتی در آموزش و پرورش اشاره کرد. در پایان دوره مدیریت آموزشی از فراگیران انتظار می‌رود در زمینه‌های نظری و ظرفیت پژوهش به منظور درک و تجزیه و تحلیل امور اداری و مدیریتی در آموزش و پرورش آماده شوند و به تجزیه و تحلیل و مفهوم‌سازی پدیده‌های سازمانی از منظر کلاسیک، منابع انسانی، سیستمی، سیاسی، فرهنگی، انتقادی و مکاتب فکری پست‌مدرن بپردازند. علاوه بر این، در گرایش رهبری آموزشی نیز تربیت مدیران مقطع ابتدایی و راهنمایی هدف قرار می‌گیرد. عناوین دروس گرایش رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه شامل مفاهیم و مسائل مدیریت مدرسه‌محور، نظریه‌های اداری و سازمانی برای مؤسسات آموزشی، جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی، روش‌های تحقیق و تجزیه و تحلیل نیازها، آموزش (سیاست‌گذاری و محیط سیاسی، تضمین کیفیت و پاسخ‌گویی، یادگیری، آموزش و برنامه‌دستی، رهبری استراتژیک، مدیریت کارکنان و منابع انسانی، توسعه و رشد حرفه‌ای معلم)، فعالیت‌های بهبود مدرسه و کارگاه‌های آموزشی (اقدام‌پژوهی برای بهبود مدرسه) است. جدول (۱۶) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هنگ کنگ را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۶: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه هنگ کنگ

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
مدیریت آموزشی	- مهیاسازی یادگیرندگان به زمینه‌های نظری و ظرفیت پژوهش با هدف درک و تجزیه و تحلیل امور اداری و مدیریتی در آموزش و پرورش	شرایط خاصی درج نشده است.	- آمادگی یادگیرندگان در زمینه‌های نظری و ظرفیت پژوهش به منظور درک و تجزیه و تحلیل اقدامات اداری و مدیریتی در آموزش و پرورش - تجزیه و تحلیل و مفهوم‌سازی پدیده‌های سازمانی از منظر کلاسیک، منابع انسانی، سیستمی، سیاسی، فرهنگی، انتقادی و مکاتب فکری پست‌مدرن توسط دانشجویان	- رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه - مفاهیم و مسائل مدیریت مدرسه‌محور - نظریه‌های مدیریت و سازمان در مؤسسات آموزشی - جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی - روش‌های تحقیق

¹ . The University of Hong Kong; <http://www.hku.hk/>

² . Educational Administration and Management

³ . Educational Leadership



<p>- تجزیه و تحلیل نیازها، واحدهای تدریس (شامل: سیاست‌گذاری و محیط سیاسی، تضمین کیفیت و پاسخ-گویی، یادگیری، آموزش و برنامه‌دستی، رهبری استراتژیک، مدیریت کارکنان و منابع انسانی، توسعه و رشد حرفه‌ای معلم)</p> <p>- فعالیت‌های بهبود مدرسه و کارگاه‌های آموزشی (اقدام-پژوهی برای بهبود مدرسه)</p>	<p>تربیت مدیران و رهبران اثربخش</p>	<p>- معلمان با تجربه تدریس در مقاطع ابتدایی و راهنمایی</p>	<p>- تربیت مدیران مقطع ابتدایی و راهنمایی</p>	<p>رهبری آموزشی</p>
---	-------------------------------------	--	---	----------------------------

دانشگاه ملبورن^۱

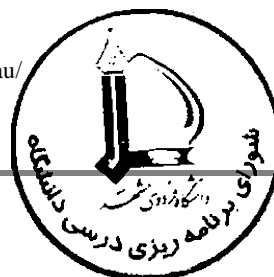
دانشگاه ملبورن یکی از دانشگاه‌های دولتی کشور استرالیا است که در شهر ملبورن ایالت ویکتوریا واقع شده است. این دانشگاه در سال ۱۸۵۳ پایه‌گذاری شد و دومین دانشگاه قدیمی استرالیا به‌شمار می‌آید. برخی مراکز رتبه‌بندی دانشگاهی، این دانشگاه را بهترین دانشگاه موجود در این کشور معرفی کرده‌اند. همچنین چهار نخست‌وزیر استرالیا و پنج فرماندار این کشور از این دانشگاه فارغ‌التحصیل شده‌اند. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، دانشگاه ملبورن را هفتمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. این دانشگاه سه گرایش «مدیریت و رهبری آموزشی^۲»، «مدیریت آموزشی^۳» و «رهبری آموزشی^۴» را ارائه می‌دهد؛ با این هدف که دانشجویان بتوانند دانش برتر را کسب کنند و به درکی از تئوری و عمل آموزشی نائل آیند و آن را به‌طور کلی و در حوزه‌های تخصصی به‌طور خاص از خود نشان دهند؛ توان درک نظریه و عمل و پژوهش آموزشی به‌منظور ارزیابی ادبیات پژوهش و انجام فعالیت‌های پژوهشی مناسب را داشته باشند، در مواجهه با مشکلات حرفه‌ای از یافته‌های مطالعات آموزشی و پژوهشی استفاده مؤثر کنند، در موقعیت‌های حرفه‌ای خاص به‌مثابه یک منبع یادگیری برای همکاران خود محسوب شوند، فهمی از مسؤلیت‌های حرفه‌ای و اصول اخلاقی کسب کنند و در نهایت دانش عملی و چارچوب‌ها و پژوهش‌ها را با نگاهی جهانی یک‌پارچه کنند. کارشناسی ارشد آموزش مدیریت آموزشی، به‌صورت یک دوره یک‌ساله یا هجده‌ماهه طراحی شده است تا رهبران را در سازمان‌های آموزشی در یک محیط بین‌المللی در قرن بیست‌ویکم مهیا سازد، رهبران آموزشی مشتاق در تمام زمینه‌های آموزشی با دانش، فهم و مهارت‌های لازم برای ایجاد و حفظ تدریس اثربخش و یادگیری فردی دانش‌آموزان و توسعه در مدارس و سایر مؤسسات آموزشی آماده شوند و بر استفاده از پژوهش و شواهد در اقدامات حرفه‌ای رهبران مدارس تأکید شود. در دانشگاه ملبورن، عملکرد علمی پیشین داوطلب به-دقت لحاظ می‌شود و عموماً دانشجویانی در این رشته‌ها پذیرش می‌شوند که توانایی درک اطلاعات پیچیده مربوط به آموزش و توانایی برقراری ارتباط صریح و به‌طور مستقل در وظایف ارزیابی دانش از لحاظ محتوا، اصول و اقدامات

¹ . The University of Melbourne; <http://www.unimelb.edu.au/>

² . Educational Management and Leadership

³ . Educational Management

⁴ . Instructional Leadership



مربوط به آموزش و پرورش و سایر موازین مربوط را داشته باشند و علاوه بر این دانشجویان باید قبل از پذیرش از ویژگی‌های رفتاری و اجتماعی مثل مشارکت اجتماعی، یادگیری گروهی، مسئولیت‌پذیری و هوش بین‌فردی برخوردار باشند. پس از پایان دوره کارشناسی ارشد در گرایش‌های مدیریت و رهبری آموزشی، مدیریت آموزشی و رهبری آموزشی از دانشجویان انتظار می‌رود تا دانش برتر و درک از تئوری و عمل آموزشی را به‌طور کلی و در حوزه‌های تخصصی به‌طور خاص از خود نشان دهند، به درکی از نظریه و عمل پژوهش آموزشی مورد نیاز برسند تا ادبیات پژوهش را ارزیابی کنند و فعالیت پژوهشی مناسب انجام شود، در مواجهه با مشکلات حرفه‌ای از یافته‌های آثار آموزشی و پژوهشی استفاده مؤثر کنند، از دانش و درک عمیقی برخوردار شوند که آن‌ها را قادر سازد تا در موقعیت‌های حرفه‌ای خاص همچون منبعی برای همکاران خود عمل کنند و در نهایت فهمی از مسئولیت‌های حرفه‌ای و اصول اخلاقی از خود نشان دهند که این توصیفی از رهبران در حرفه آموزش و پرورش است. جدول (۱۷) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه ملبورن را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۷: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه ملبورن

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
مدیریت و رهبری آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - کسب دانش عالی و نایل شدن به درکی از تئوری و عمل آموزشی - استفاده مؤثر از یافته‌های آثار آموزشی و پژوهشی در مواجهه با مشکلات حرفه‌ای - برخورداری از دانش و درک عمیق - فهمی از مسئولیت‌های حرفه‌ای و اصول اخلاقی 	<ul style="list-style-type: none"> - لحاظ‌شدن دقیق عملکرد علمی پیشین داوطلب - توانایی درک اطلاعات پیچیده مربوط به آموزش و ویژگی‌های رفتاری و اجتماعی دانشجویان مثل مشارکت اجتماعی، یادگیری گروهی، مسئولیت‌پذیری و هوش بین‌فردی 	<ul style="list-style-type: none"> - شواهدی دال بر درک تئوری و عمل آموزشی - استفاده مؤثر از یافته‌های مطالعات آموزشی و پژوهشی در مواجهه با مشکلات حرفه‌ای - برخورداری از دانش و درک عمیق - برخورداری از فهمی آگاهانه از مسئولیت‌های حرفه‌ای و اصول اخلاقی - کسب دانش برتر و روز دنیا - رسیدن به درکی از نظریه و عمل پژوهش 	<ul style="list-style-type: none"> - رهبری ایده‌های آموزشی - مرور تحقیقات آموزشی - انجام تحقیقات آموزشی - دروس انتخابی آموزش و پرورش هنر (شامل: هنر مشارکت و یادگیری، اقدامات تدریس و هنری، جوانان و فرهنگ، آموزش و پرورش برای خلاقیت و نوآوری، فضاهای نوآورانه و تعلیم و تربیت) - دروس انتخابی برنامه درسی و تعلیم و تربیت (شامل: دیدگاه برنامه درسی استرالیا، طراحی و ارزشیابی برنامه درسی، تعلیم و تربیت برنامه درسی و سنجش، آموزش دانشجو و برنامه درسی) - دروس انتخابی فن‌آوری‌های دیجیتال (شامل: یادگیری با ابزارهای تعاملی، فن‌آوری فرهنگ آموزش آنلاین، فن‌آوری‌های دیجیتال در برنامه درسی؛ فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و جوامع یادگیری قرن بیست و یکم) - دروس انتخابی آموزش و پرورش اوایل کودکی (شامل: مسائل معاصر و کودکان، تفکر جدید در تعلیم و تربیت اوایل دوران کودکی)

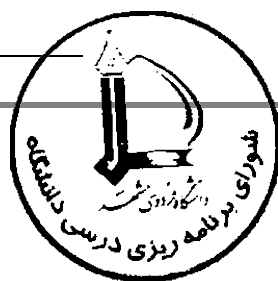


<p>- دروس انتخابی رهبری و مدیریت آموزش (شامل: اثربخشی و بهبود مدرسه، فرایندهای فردی و بین فردی، رهبری یک جامعه یادگیری، مدیریت و رهبری برنامه درسی، بازاریابی در آموزش و پرورش، تازه‌های رهبری آموزشی، مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش، مبانی رهبری آموزشی، هدایت تحول آموزشی)</p> <p>- دروس انتخابی عدالت، جوانان و هویت</p> <p>- دروس انتخابی ارزیابی (شامل: سنجش و گزارش دهی یادگیری دانش آموزان، مباحثی در ارزیابی، روش‌های کیفی در ارزیابی، ارزیابی و تحقیق روش‌های آمیخته، گسترش توان ارزیابی، پروژه ارزیابی، ارزیابی فعلی و موضوعات تحقیق، روش‌های کمی در ارزیابی، تحقیقات کاربردی در ارزیابی، تأثیر ارزیابی)</p> <p>- آموزش و پرورش تیزهوشان دروس انتخابی (شامل: درک و تعیین استعداد یادگیری، استراتژی‌های کلاس، آموزش و پرورش تیزهوشان، شناخت و تدریس برای خلاقیت، ارائه برنامه درسی برای دانش آموزان مستعد، تفکر تاریخی، تحقیق تاریخی)</p> <p>- دروس انتخابی سیاست آموزش و پرورش بین‌المللی (شامل: سیاست آموزش و پرورش و مطالعات بین‌المللی، سیاست آموزش و پرورش و اصلاحات در استرالیا، سیاست آموزش و پرورش و مذاکره، جهانی‌شدن و رهبری، سیاست آموزش و پرورش تطبیقی)</p> <p>- دروس انتخابی زبان و آموزش سوادآموزی (شامل: سواد و گسترش سوادآموزی، خواندن متون و انتخاب پاسخ، ایجاد متون، منابع متنی در برنامه درسی)</p> <p>- دروس انتخابی در مداخلات یادگیری (شامل: ارتقای یادگیری مثبت، استفاده از اطلاعات در ایجاد مسیر یادگیری، یادگیرندگان معلول، ارتقای رفتارهای مثبت)</p> <p>- دروس انتخابی آموزش ریاضیات و حسابان (شامل: ریاضیات و تدریس با فن آوری، حسابان و زندگی و مدرسه و کار، حسابان و تمایز آموزش، حسابان و ظرفیت‌سازی در معلمان، ریاضیات و کیفیت تدریس، حسابان و بهبود یادگیری، ریاضیات و حل مسئله و استدلال)</p> <p>- دروس انتخابی آموزش علوم (شامل: ارتباط علوم و فرهنگ، ارتباط علوم و عمل)</p> <p>- دروس انتخابی آموزش و پرورش پایدار (شامل: آموزش</p>	<p>آموزشی</p> <p>- داشتن درکی از ادبیات رهبری آموزشی به‌طور کلی و رهبری آموزشی به‌طور خاص</p> <p>- داشتن درکی از پژوهش‌های اخیر در یادگیری شامل تأثیرات استراتژی‌ها و رویکردهای مختلف تدریس</p> <p>- فهمی آگاهانه و انتقادی از ساخت مدارس و سیستم‌های آموزشی</p> <p>- داشتن درکی از پژوهش‌های رهبری فعلی و تأثیرات ضمنی آن بر کیفیت معلمان و یادگیری دانش آموزان و موفقیت تحصیلی آنان</p> <p>- تعیین تحلیل حالت‌های سنجش مدرن و توانایی تمییز بین اهداف و اطلاعات ارزشیابی تکوینی و تراکمی</p> <p>- ماهیت بین‌رشته‌ای رهبری و تحلیل ارتباط آن با روانشناسی، جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش، مدیریت، سیاست و</p>		
---	---	--	--



		انسان‌شناسی فرهنگی	<p>محیط‌زیست، تغییر آموزش و پرورش پایدار)</p> <p>- دروس انتخابی آموزش شکسپیر (شامل: شکسپیر در کلاس درس و در جامعه، شکسپیر و تعلیم و تربیت نمایشی، اجرای فرایندهای نمایش، آموزش شکسپیر)</p> <p>- دروس انتخابی تفکر، دانش و خلاقیت (شامل: آموزش برای تفکر به‌عنوان تمرین، آموزش برای دانش و درک، آموزش برای خلاقیت و نوآوری، آموزش برای تفکر)</p>
<p>مدیریت آموزشی</p>	<p>آماده‌سازی رهبران در سازمان‌های آموزشی</p>		<p>- مبانی رهبری آموزشی، پروژه در رهبری آموزشی</p> <p>- دروس اختیاری (شامل: مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش، رهبری، بازاریابی در آموزش و پرورش، هدایت یک جامعه یادگیری، ارزیابی و توسعه مدیران، فرایندهای فردی و بین فردی، رهبری تغییرات آموزشی، اثربخشی و بهبود مدرسه، درک مدیریت منابع انسانی، رهبری افراد، مدیریت و رهبری برنامه درسی، ایجاد سازمان یادگیرنده، اقدامات حرفه‌ای در جهت تغییر مدرسه، جنبش و سیاست‌گذاری آموزشی در استرالیا، ارزیابی و گزارش‌دهی برای یادگیری دانش‌آموزان)</p>
<p>رهبری آموزشی^۱</p>	<p>- مهیاسازی رهبران آموزشی مشتاق در تمام زمینه‌های آموزشی با دانش، فهم و مهارت‌های لازم برای ایجاد و حفظ تدریس اثربخش و یادگیری فردی دانش‌آموزان و توسعه در مدارس و سایر مؤسسات آموزشی</p> <p>- تأکید بر استفاده از پژوهش و شواهد در اقدامات حرفه‌ای رهبران مدارس</p>		<p>- شواهدی از یادگیری و آموزش، شناخت مدارس، رهبری یادگیری و آموزش، هدایت ارزشیابی، پژوهش در رهبری، رهبری مدارس از طریق رهبری بر خود</p> <p>- رهبری تحقیقات آموزشی</p>

¹ . Instructional Leadership



دانشگاه برکلی^۱

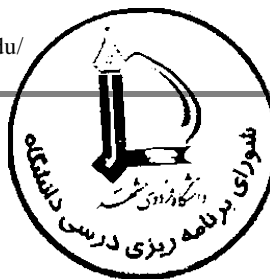
دانشگاه کالیفرنیا برکلی مشهور به دانشگاه برکلی در شرق خلیج سانفرانسیسکو در شهر برکلی (در ایالت کالیفرنیا) واقع شده است. این دانشگاه که در سال ۱۸۶۸ تأسیس شده، قدیمی‌ترین دانشگاه در سیستم دانشگاه‌های کالیفرنیاست و به همین دلیل به‌ویژه در رقابت‌های ورزشی از آن با نام کوتاه‌شده «کالیفرنیا» و گاهی «کل» یاد می‌شود. این دانشگاه در بسیاری از زمینه‌ها از معتبرترین مؤسسات آموزش عالی ایالات متحده و جهان به‌شمار می‌آید. از این رو تحصیل و پژوهش در این دانشگاه از بهترین فرصت‌های علمی و تحقیقاتی است. سازمان QS در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه‌های جهان، دانشگاه کالیفرنیا را هشتمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. رشته «رهبری مدیر مدرسه»^۲ در دانشگاه کالیفرنیا اهدافی چون آماده‌سازی، ترغیب و حمایت از یک جامعه متنوع و برابر از رهبران مدرسه را با این هدف که در راستای حمایت از عدالت اجتماعی، آموزش و پرورش دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و محروم مدارس دولتی کالیفرنیا را بهبود بخشد، دنبال می‌کند. دانشجویان بیش از ورود به این رشته باید از تجربه کاری در جایگاه معلمی، رهبر معلم و تعهد نسبت به دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و محروم برخوردار باشند و شواهدی دال بر تعهد به بهبود مدارس شهری داشته باشند. این رشته برخی واحدهای درسی مانند مدیریت و رهبری مدارس شهری (یک)، مدیریت و رهبری مدارس شهری (دو)، موضوعاتی در تدریس و یادگیری برای رهبران آموزشی (یک)، موضوعاتی در تدریس و یادگیری برای رهبران آموزشی (سه)، نظارت مدرسه: نظریه و عمل، سیاست‌گذاری مدرسه و کار معلمان، اطلاعاتی برای بهبود مدرسه، عمل در مدیریت سایت مدرسه، مدیریت شخصی در نظام مدارس و سازمان‌های اجتماعی، مسائل سیاسی و حقوقی در رهبری آموزشی شهری، سایت منابع مالی مدرسه، اطلاعاتی برای بهبود مدرسه، عمل در مدیریت سایت مدرسه (که مستقیماً به تجارب میدانی مربوط می‌شود)، عمل پژوهش در مدیریت (که مستقیماً به تجارب میدانی مربوط می‌شود)، عمل در مدیریت محیط مدرسه (نمونه کار موردنیاز است که مستقیماً به تجارب میدانی مربوط می‌شود)، عمل پژوهش در مدیریت (که مستقیماً به تجارب میدانی مربوط می‌شود) را پوشش می‌دهد. جدول (۱۸) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه برکلی را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۸: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه برکلی

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
رهبری مدیر مدرسه	- آماده‌سازی، ترغیب و حمایت از یک جامعه متنوع و برابر از رهبران مدرسه با هدف حمایت از عدالت	- برخورداری از تجربه کاری در جایگاه معلم، رهبر معلم و تعهد نسبت به	- مورد خاصی درج نشده است.	- مدیریت و رهبری مدارس شهری (یک) - مدیریت و رهبری مدارس شهری (دو) - آموزش و یادگیری برای رهبران آموزشی (یک) - موضوعاتی در تدریس و یادگیری برای رهبران آموزشی (سه)

^۱ . University of California, Berkeley; <http://www.berkeley.edu/>

^۲ . Principal Leadership Institute (PLI)



اجتماعی، آموزش و پرورش دانش آموزان آسیب پذیر و محروم در مدارس دولتی کالیفرنیا	دانش آموزان آسیب- پذیر و محروم - شواهدی دال بر تعهد به بهبود مدارس شهری	- نظارت مدرسه: نظریه و عمل - سیاست گذاری مدرسه و کار معلمان - اطلاعاتی برای بهبود مدرسه - مدیریت شخصی در نظام مدارس و سازمان های اجتماعی - مسائل سیاسی و حقوقی در رهبری آموزشی شهری - سایت منابع مالی مدرسه - اطلاعاتی برای بهبود مدرسه - عمل در مدیریت مبتنی بر مدرسه - عمل پژوهش در مدیریت
--	--	--

دانشگاه بریتیش کلمبیا^۱

دانشگاه بریتیش کلمبیا در پوینت گریدر شهر ونکوور استان بریتیش کلمبیای کانادا واقع شده است. دانشگاه بریتیش کلمبیا یکی از معروف ترین و خوش نام ترین دانشگاه های کشور کانادا در سطح جهان است. سازمان QS در رتبه بندی سال ۲۰۱۶ دانشگاه های جهان، دانشگاه بریتیش کلمبیا را نهمین دانشگاه برتر دنیا در حوزه رشته های مرتبط با تعلیم و تربیت معرفی کرد. در این دانشگاه رشته «مدیریت و رهبری آموزشی»^۲ ارائه می شود که اهدافی مانند تلاش برای حفظ و تجدید فرصت های آموزشی همه شهروندان در راه درست و منصفانه، درهم آمیزی پژوهش و تحصیل به منظور بهبود سازمانی پایدار از مدارس و سایر مؤسسات آموزشی فعال در انواع زمینه ها و خدمت به شهروندان مختلف، ارائه دانش، مهارت و درک به فراگیران تا آنان در انواع نقش های رهبری در بافت ها و شرایط بگرنج آموزشی موفق عمل کنند و قضاوت حرفه ای خود را به گونه ای به منصفه ظهور برسانند که ارزش های یک جامعه شهروندی، دموکراتیک، چندفرهنگی و پایدار، توانمندسازی افراد و رفاه جوامع را ارتقا بخشند و رشد حرفه ای دانشجویان و پرورش دیدگاه انتقادی را دنبال می کند. برنامه «مدیریت و رهبری آموزشی» در جستجوی داوطلبانی است که به اعمال رهبری در محیط های آموزشی رسمی یا غیررسمی علاقه مند هستند؛ مربیانی با تجربه کاری مطلوب. در پذیرش این رشته سعی بر این است تا داوطلبانی با زمینه های فرهنگی متنوع از نقاط مختلف کشور و جهان پذیرش شوند. در این رشته از دانشجویان انتظار می رود تا مفاهیم خود از آموزش و پرورش را برشمارند و این مفاهیم را در جنبه های مختلف مدرسه مانند تدریس، رهبری و مدیریت به کار برند، به درک رهبری در آثار کلاسیک و مفاهیم پست مدرن و درک اقدامات رهبری مدرسه برسند، مهارت های تحلیلی قوی و به کارگیری مهارت های ترکیبی هم در برنامه و هم در جایگاه رهبران آموزشی را توسعه دهند، از ملاحظات سیاسی آگاهی یابند، مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری مدیران را بهبود بخشند، تصمیم گیری مبتنی بر اخلاق و قضاوت حرفه ای مسائل اخلاقی و نحوه کار در محیطی مملو از دیدگاه های متضاد را

^۱ . University of British Columbia; <https://www.ubc.ca/>

^۲ . Educational Administration & Leadership



ارتقا دهند، تحلیل عمیقی نسبت به مشکلات و مسائل مدیریتی داشته باشند و درک و مهارت‌های اساسی مربوط به مشارکت اعضای سازمان در همکاری‌ها و یادگیری تحولی و تغییر را توسعه دهند.

رشته مدیریت و رهبری آموزشی در دانشگاه بریتیش کلمبیا شامل دروسی مانند رهبری در سازمان‌های آموزشی؛ رهبری، مدیریت و اهداف آموزش و پرورش؛ سنت‌های پژوهشی در مدیریت آموزشی؛ پژوهش در مدیریت آموزشی؛ نقش مدیر مدرسه؛ مدیریت شخصی در آموزش؛ سمینارهایی پیرامون رهبری آموزشی؛ بهبود آموزش از طریق نظارت؛ سیاست در حکومت آموزشی؛ اخلاق حرفه‌ای رهبران مدارس؛ قوانین مدرسه؛ تمرین شبیه‌سازی مدیریت و رهبری مدرسه؛ برنامه‌های جایگزین و مدارس مستقل؛ یادگیری سازمانی در آموزش؛ هویت و قدرت در سازمان‌های کار؛ رهبری یک کسب‌وکار جالب است؛ روابط اجتماع- مدرسه؛ مطالعه هدایت‌شده؛ مقاله فارغ‌التحصیلی و تجربه میدانی است. جدول (۱۹) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه بریتیش کلمبیا را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۱۹: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه بریتیش کلمبیا

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
مدیریت و رهبری آموزشی	- تلاش برای حفظ و تجدید فرصت‌های آموزشی همه شهروندان در راه درست و منصفانه - درهم آمیزی پژوهش و تحصیل به منظور بهبود سازمانی پایدار - ارائه دانش، مهارت و درک به فراگیران - رشد حرفه‌ای دانشجویان و پرورش دیدگاه انتقادی	- علاقه‌مندی داوطلبان به اعمال رهبری در محیط‌های آموزشی رسمی یا غیررسمی - مریانی با تجربه کاری مطلوب - اهمیت تنوع فرهنگی	- درک رهبری در آثار کلاسیک و مفاهیم پست‌مدرن و درک اقدامات رهبری مدرسه، به کارگیری مفاهیم آموخته‌شده در جنبه‌های مختلف مدرسه همچون تدریس، رهبری و مدیریت، توسعه پژوهش و مهارت‌های تحلیلی قوی و به کارگیری مهارت‌های ترکیبی، آگاهی دانشجویان از ملاحظات سیاسی و افزایش درک نسبت به سازمان، بهبود مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مدیران، ارتقای تصمیم‌گیری مبتنی بر اخلاق، قضاوت حرفه‌ای مسائل اخلاقی	- رهبری در سازمان‌های آموزشی؛ رهبری، مدیریت و اهداف آموزش و پرورش؛ مطالعه سازمان در بافت آموزشی؛ سنت‌های پژوهشی در مدیریت آموزشی؛ گروه تحقیق در مدیریت آموزشی؛ نقش مدیر مدرسه؛ مدیریت شخصی در آموزش؛ سمینارهایی پیرامون رهبری آموزشی؛ بهبود آموزش از طریق نظارت؛ سیاست در حکومت آموزشی؛ اخلاق حرفه‌ای رهبران مدارس؛ قوانین مدرسه؛ تمرین شبیه‌سازی مدیریت و رهبری مدرسه؛ برنامه‌های جایگزین و مدارس مستقل؛ یادگیری سازمانی در آموزش؛ هویت و قدرت در سازمان‌های کار؛ رهبری یک کسب‌وکار جالب است؛ روابط اجتماع- مدرسه؛ مطالعه هدایت‌شده؛ مقاله فارغ‌التحصیلی؛ تجربه میدانی

دانشگاه کالیفرنیا، لس‌آنجلس (یوسی‌ال‌ای)^۱

دانشگاه کالیفرنیا در لس‌آنجلس مشهور به یوسی‌ال‌ای از معتبرترین دانشگاه‌های تحقیقاتی-عمومی آمریکا و جهان به‌شمار می‌آید. این دانشگاه در سال ۱۹۱۹ بنیان‌گذاری شده و دومین پردیس دانشگاهی همه‌منظوره سیستم دانشگاه کالیفرنیا است. نام آن در سال ۱۹۲۷ به دانشگاه کالیفرنیا-لس‌آنجلس تغییر کرد. این دانشگاه ۳۳۷ رشته تحصیلی

¹ . University of California, Los Angeles (UCLA)

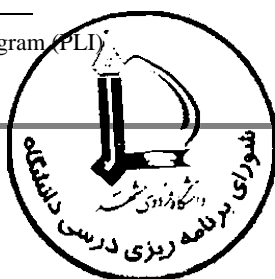


را در مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌دهد و با پذیرش ۲۹۰۰۰ دانشجو در مقطع کارشناسی و ۱۳۰۰۰ دانشجو در مقاطع تحصیلات تکمیلی بیشترین تعداد ثبت‌نام دانشجو را در ایالت کالیفرنیا دارد. به علاوه، این دانشگاه بیشترین تعداد متقاضی پذیرش را در میان دانشگاه‌های دنیا در پاییز سال ۲۰۱۴ داشته است. رشته «رهبری مدیر مدرسه»^۱ در این دانشگاه مربیان را در قالب رهبران عدالت اجتماعی در مدارس لس‌آنجلس آماده می‌سازد تا از فرصت‌های یادگیری با کیفیت حمایت کنند، آموزش و یادگیری را بهبود بخشند، پیشرفت تحصیلی را برای همه دانش‌آموزان ارتقا دهند، محیط‌های یادگیری دموکراتیک و مبتنی بر فرهنگ پاسخ‌گو ایجاد کنند و مشارکت والدین و گروه‌های اجتماعی افزایش یابد. دانشجویان پیش از ورود به این دوره باید از پنج سال سابقه تدریس تمام‌وقت یا تجارب خدماتی پرسنلی برخوردار باشند، عملکرد مطلوب در دوره کارشناسی و مقالاتی دال بر تفکر و سبک نوشتاری خوب داشته باشند؛ علاوه بر این، در مجموعه‌های گروهی در برقراری ارتباط خوب توانمند باشند. در پایان دوره نیز از دانشجویان انتظار می‌رود تا نظریه را به عرصه عمل انتقال دهند. از داوطلبان خواسته می‌شود تا در زندگی واقعی خود در تجارب مدیریتی مشارکت کنند و به آنان مجالی داده می‌شود تا از طریق فعالیت‌های واقعی در مدرسه یا اداره‌ای مشخص، آموزش ببینند. این رشته دروسی مانند یادگیری و رهبری در میان نابرابری؛ زمینه عدالت اجتماعی برای رهبری مدارس شهری؛ مدیر مدرسه به-عنوان پژوهشگر؛ آزمایشگاه رهبری آموزشی؛ بهبود سیستم‌های پیچیده؛ تجربه میدانی؛ مسائل انتقادی و نظریه‌های برنامه‌داری و آموزش؛ رهبری اقدامات اساسی؛ نظارت آموزشی؛ قانون و عمل آموزشی؛ دموکراسی، رهبری حزب دموکرات و پاسخ‌گویی به افکار عمومی؛ سیستم‌های بزرگ و مدارس خصوصی؛ مدیریت مدرسه و عملیات را پوشش می‌دهد. جدول (۲۰) مشخصات اصلی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه کالیفرنیا لس‌آنجلس را به تفصیل نشان می‌دهد.

جدول ۴-۲۰: مشخصات برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه کالیفرنیا لس‌آنجلس

عنوان رشته	اهداف رشته	شرایط و ضوابط	شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان	عناوین دروس
رهبری مدیر مدرسه	آماده‌سازی مربیان در قالب رهبران عدالت اجتماعی - حمایت از فرصت‌های یادگیری با کیفیت - بهبود آموزش و یادگیری - ارتقای پیشرفت تحصیلی - ایجاد محیط‌های یادگیری	- برخورداری از پنج سال سابقه تدریس تمام‌وقت یا تجارب خدماتی پرسنلی - عملکرد مطلوب در دوره کارشناسی - مقالاتی دال بر تفکر و سبک نوشتاری خوب	- انتقال نظریه به عمل	- یادگیری و رهبری در میان نابرابری - زمینه عدالت اجتماعی برای رهبری مدارس شهری - مدیر مدرسه به‌عنوان پژوهشگر - آزمایشگاه رهبری آموزشی؛ بهبود سیستم‌های پیچیده - تجربه میدانی - مسائل انتقادی و نظریه‌های برنامه‌داری و آموزش - رهبری اقدامات اساسی؛ نظارت آموزشی

^۱ . Principal Leadership Institute program (PLI)



- قانون و عمل آموزشی - دموکراسی، رهبری حزب دموکرات و پاسخ‌گویی به افکار عمومی - سیستم‌های بزرگ و مدارس خصوصی: مدیریت مدرسه و عملیات		- قابلیت برقراری ارتباط خوب در مجموعه‌های گروهی	دموکراتیک و مبتنی بر فرهنگ پاسخ‌گو - مشارکت والدین و گروه‌های اجتماعی
---	--	--	---

بر اساس مقایسه‌ی عناوین دروس دانشگاه‌های برتر دنیا برای رشته‌ی مدیریت آموزشی، ماتریسی طراحی شد که میزان فراوانی دروس را بر حسب عناوین در نه دانشگاه مورد مطالعه نشان می‌دهد. چنان‌که در جدول (۴-۲۱) ملاحظه می‌شود، از مجموع دروس اصلی و تخصصی دانشگاه‌های برتر دنیا، درس سیاست‌گذاری آموزشی و روش پژوهش در شش دانشگاه از مجموع نه دانشگاه دارای بیشترین فراوانی هستند. سپس، دروس رهبری برای اجتماع یادگیری، یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود، نظارت و بهبود آموزش در بین پنج دانشگاه از مجموع نه دانشگاه برتر در مراتب بعدی قرار گرفتند. علاوه بر این، دروس سازمان و رهبری سیستم، آموزش و یادگیری اثربخش و مبانی رهبری آموزشی در مرتبه‌ی چهارم اولویت قرار گرفتند. دروسی مانند توسعه‌ی مهارت‌های خودرهبری، مدیریت مالی، رهبری چندفرهنگی، مسائل حقوقی مدیریت آموزشی در مراتب بعدی اهمیت قرار گرفتند. از مجموع دروس عملی نیز کارآموزی-تجربه‌ی میدانی در نه دانشگاه مورد مطالعه مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. سپس، پروژه‌ی رهبری آموزشی و سمینار رهبری مدرسه از بیشترین فراوانی برخوردار شدند.



جدول ۴-۲۱: ماتریس دروس مشترک و متمایز رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های برتر دنیا

لس آنجلس	بریتیش کلمبیا	برکلی	ملبورن	هنگ کنگ	کمبریج	استنفورد	هاروارد	کالج دانشگاهی لندن	دانشگاه‌های برتر دنیا	
									عناوین دروس	
	✓		✓	✓	✓	✓			رهبری برای جامعه یادگیری	دروس تخصصی و اختیاری
		✓	✓	✓	✓	✓			یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود	
	✓	✓	✓						توسعه مهارت‌های خود رهبری	
✓	✓	✓	✓		✓	✓			سیاست‌گذاری آموزشی	
	✓	✓				✓			مدیریت مالی	
	✓							✓	رهبری اخلاقی	
								✓	بازاریابی و استراتژی	
								✓	مربیگری	
			✓		✓			✓	رهبری چندفرهنگی	
✓		✓	✓		✓	✓			نظارت و بهبود آموزشی	
	✓	✓	✓			✓			سازمان و رهبری سیستم	
		✓	✓		✓	✓			آموزش و یادگیری اثربخش	
✓	✓	✓	✓	✓		✓			روش پژوهش	
✓					✓				مسائل و معماها	
✓		✓	✓		✓				مبانی رهبری آموزشی	
				✓					مفاهیم و مسائل در مدیریت مدرسه‌محور	
				✓					نظریه‌های مدیریت و سازمان	
✓	✓			✓					مسائل حقوقی مدیریت آموزشی	
			✓	✓					نیازسنجی آموزشی	
	✓		✓						هنر مشارکت و یادگیری	
			✓						آموزش و پرورش برای خلاقیت و نوآوری	
✓			✓						طراحی و ارزشیابی برنامه درسی	
			✓						مدیریت منابع انسانی در آموزش و پرورش	
✓			✓						عدالت، جوانان و هویت	



			✓						آموزش و پرورش تیزهوشان	
			✓						آموزش ریاضیات و حسابان	
			✓						آموزش علوم	
			✓						آموزش و پرورش پایدار	
			✓						آموزش شکسپیر	
✓									مدیریت مبتنی بر مدرسه	
	✓								نقش مدیر مدرسه	
	✓								هویت و قدرت در سازمان‌های کار	
	✓								رهبری کسب و کار	
	✓								مطالعه هدایت‌شده	
							✓		پیش‌کارآموزی برنامه رهبری مدرسه	دروس عملی
	✓		✓				✓		سمینار رهبری مدرسه	
							✓		رهبری آموزشی مدرسه: سمینار و عملی	
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	کارآموزی- تجربه میدانی	
		✓							عمل در مدیریت محیط مدرسه	
	✓								تمرین شبیه‌سازی مدیریت و رهبری مدرسه	
	✓								نگارش مقاله	
✓									آزمایشگاه رهبری آموزشی	
✓	✓	✓	✓						پروژه رهبری آموزشی	



سؤال پنجم: دیدگاه‌ها و انتظارات دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی درباره برنامه درسی موجود چیست؟

در راستای بازنگری برنامه درسی مدیریت آموزشی در سطح کارشناسی ارشد، دیدگاه دانش‌آموختگان درباره برنامه درسی موجود بررسی شد. برای این منظور، نخست فرم شماره ۱ درباره سه مؤلفه انگیزه ورود به دوره، تناسب و ضرورت هر یک از دروس ارائه شده و نیز ارتباط با جامعه طراحی شد. این فرم در اختیار ۱۱ نفر از دانش‌آموختگان و دانشجویان در شرف فارغ‌التحصیلی قرار گرفت. از این مجموع ۹ پرسشنامه مفید مورد تحلیل قرار گرفتند.

در مرحله دوم، به منظور دریافت بازخورد دانش‌آموختگان درباره کیفیت برنامه درسی تجربه شده در دوره کارشناسی ارشد، مقدمات برگزاری یک نشست گروهی فراهم شد. تعداد ۱۱ نفر از دانش‌آموختگان به فراخوان شرکت در این جلسه پاسخ مثبت دادند و در این جلسه حاضر شدند. دیدگاه‌های این افراد ضبط و پیاده‌سازی شد و مورد تحلیل قرار گرفت.

در مرحله سوم، برحسب ضرورت به وجود آمده مبنی بر پایش وضعیت شغلی این دانش‌آموختگان، فرم شماره ۲ طراحی و برای کلیه این افراد از طریق پست الکترونیکی ارسال شد. از مجموع ۲۶ پرسشنامه ارسال شده، ۱۶ پرسشنامه دریافت شد و مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده از این سه مرحله در ادامه به تفکیک ارائه می‌شود.

نخست، درباره انگیزه انتخاب رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد سؤال شد. پاسخ به هر یک از مؤلفه‌های مورد نظر بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم شد. نتایج به دست آمده از تحلیل ۹ پرسشنامه دریافت شده حاکی از اولویت علاقه شخصی، درک اهمیت رشته و تأثیرگذاری آن در جامعه و سپس توصیه دوستان و استادان، انتظار بازار کار بهتر، نارضایتی از رشته قبلی به ترتیب بوده است. توصیف انگیزه انتخاب رشته مدیریت آموزشی در کارشناسی ارشد در نمودار (۱) نشان داده شده است.

نمودار ۴-۱: انگیزه انتخاب رشته مدیریت آموزشی در کارشناسی ارشد

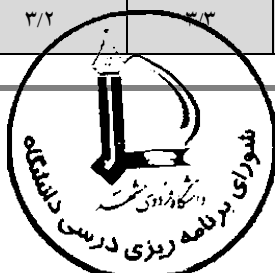


بر اساس برنامه درسی موجود، یازده درس به عنوان دروس اصلی و تخصصی طی سه نیم سال تحصیلی ارائه می شوند. دیدگاه دانشجویان درباره ضرورت و اهمیت هر یک از دروس، تناسب درس با اهداف، سرفصل ها، شیوه تدریس و ارزشیابی و نیز توانمندی استاد درس، مورد نظر قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از رضایت نسبی دانش آموختگان از دروس ارائه شده بر اساس مؤلفه های مورد نظر است.

چنان که در جدول (۲۲) ملاحظه می شود، بر اساس نتایج به دست آمده، دروسی مانند کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی، اصول مدیریت آموزشی، روش های تحقیق در مدیریت آموزشی، رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی از حیث اهمیت و ضرورت برای دوره کارشناسی ارشد بیشترین میانگین را به خود اختصاص دادند. بر اساس تجارب این دانش آموختگان، دروسی مانند رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی، تئوری های سازمانی مدیریت، کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی، اصول مدیریت آموزشی و روش های تحقیق در مدیریت آموزشی از بیشترین میزان تناسب با اهداف رشته برخوردارند. همچنین دروسی مانند روش های تحقیق در مدیریت آموزشی، رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی، کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی و اصول مدیریت آموزشی از حیث تناسب سرفصل ها به عنوان درس از تناسب بیشتری برخوردار بودند. از نظر تناسب شیوه تدریس با سرفصل های درس نیز دروسی مانند رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی، فلسفه و مدیریت آموزشی، روش های تحقیق در مدیریت آموزشی و تئوری های سازمانی مدیریت بالاترین میانگین را به خود اختصاص دادند. دروسی مانند رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی، تئوری های سازمانی مدیریت، روش های تحقیق در مدیریت آموزشی، اصول مدیریت آموزشی و کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی از بالاترین میزان تناسب شیوه ارزشیابی با سرفصل های درس برخوردار بودند. در نهایت، از دیدگاه پاسخ گویان، استادان دروسی مانند روش های تحقیق در مدیریت آموزشی، رفتار و روابط انسانی در سازمان های آموزشی، اصول مدیریت آموزشی، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی و کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی از سطح توانمندی بالایی در ارائه درس برخوردار بودند.

جدول ۴-۲۲: دیدگاه دانش آموختگان درباره میزان تناسب دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

عناوین دروس	اهمیت و ضرورت درس برای دوره	تناسب درس با اهداف رشته	تناسب سرفصل ها با عنوان درس	تناسب شیوه تدریس با سرفصل های درس	تناسب شیوه ارزشیابی با سرفصل های درس	توانمندی استاد درس در ارائه آن
کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی	۳/۸	۳/۴	۳/۳	۳/۱	۳/۲	۳/۵
مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	۳/۲	۳/۱	۳	۳/۱	۳	۳/۵
تئوری های سازمانی مدیریت	۳/۶	۳/۵	۲/۹	۳/۳	۳/۳	۳/۳
اصول مدیریت آموزشی	۳/۸	۳/۴	۳/۳	۳/۱	۳/۲	۳/۵
روش های تحقیق در مدیریت آموزشی	۳/۸	۳/۴	۳/۵	۳/۳	۳/۲	۳/۷

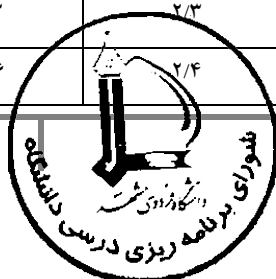


۳	۲/۸	۲/۶	۳/۱	۳/۲	۳/۳	مدیریت نیروی انسانی
۳	۲/۸	۳	۲/۸	۳	۲/۸	اصول برنامه‌ریزی آموزشی
۳/۱	۳/۱	۲/۷	۳	۳/۲	۳/۵	نظارت و راهنمایی آموزشی
۳/۵	۳/۴	۳/۴	۳/۵	۳/۶	۳/۷	رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی
۳/۱	۳/۱	۳/۳	۳/۲	۳/۳	۳/۷	فلسفه و مدیریت آموزشی
۳/۱	۲/۸	۳	۳/۱	۳/۳	۳/۶	تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در

علاوه بر این، دیدگاه دانش‌آموختگان دربارهٔ دروس مختلف از حیث فرصت‌آفرینی، استفاده از روش‌های یادگیری، تناسب با نیازهای جامعه، زمینه‌آفرینی (کارآفرینی) و کارآمدی در عمل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این ارزیابی در جدول (۲۳) نشان داده شده است. بر اساس نتایج به‌دست آمده، به نظر می‌رسد دروسی مانند مدیریت نیروی انسانی، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی و کاربرد آمار استنباطی در مدیریت دارای بیشترین فرصت‌آفرینی در سازمان‌های دیگر هستند. همچنین دروسی مانند روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی، اصول برنامه‌ریزی آموزشی و اصول مدیریت آموزشی از نظر تناسب با نیازهای جامعه بالاترین میانگین را به خود اختصاص دادند. علاوه بر این، از نظر زمینه‌آفرینی (کارآفرینی) به نظر می‌رسد دروسی مانند اصول مدیریت آموزشی، روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی و تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی بالاتری قرار دارند. در نهایت، از مجموع دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دروسی مانند روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی و کاربرد آمار استنباطی در مدیریت از نظر کارآمدی در عمل در مرتبه بالاتری قرار گرفتند.

جدول ۴-۲۳: دیدگاه دانش‌آموختگان دربارهٔ دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از نظر مؤلفه‌های مرتبط با جامعه

ردیف	عناوین دروس	فرصت‌آفرینی در سازمان‌های دیگر	تناسب با نیازهای جامعه	زمینه‌آفرینی (کارآفرینی)	کارآمدی در عمل
۱	کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی	۲/۶	۲/۴	۲/۴	۲/۵
۲	مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	۱/۵	۲/۲	۱/۳	۲/۲
۳	تئوری‌های سازمانی مدیریت	۲/۱	۲/۳	۱/۷	۲/۱
۴	اصول مدیریت آموزشی	۲/۵	۲/۷	۲/۱	۲/۳
۵	روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی	۳	۲/۸	۳/۱	۳/۲
۶	مدیریت نیروی انسانی	۲/۸	۳/۱	۲/۷	۲/۲
۷	اصول برنامه‌ریزی آموزشی	۲/۴	۲/۷	۲/۱	۲/۳
۸	نظارت و راهنمایی آموزشی	۲/۶	۳	۲/۳	۲/۲
۹	رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی	۲/۷	۳/۲	۲/۴	۲/۶



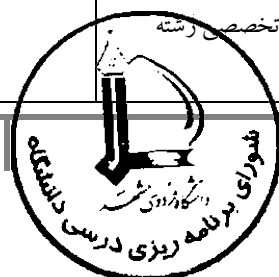
۲/۱	۲/۱	۲/۶	۲/۲	فلسفه و مدیریت آموزشی	۱۰
۲/۵	۲/۶	۳	۳	تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت	۱۱

مصاحبه با دانش‌آموختگان

به منظور دریافت بازخورد دانش‌آموختگان و دانشجویان در شرف فارغ‌التحصیلی درباره کیفیت تجربه شده دوره کارشناسی ارشد، طی یک جلسه با گروهی از آنان مصاحبه شد. به طور کلی، نتایج به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از ضرورت توجه به طراحی و اجرای برنامه درسی متناسب با الزامات حرفه‌ای و تخصصی رشته و نیز نیازها و انتظارات محیط کار است. رعایت نسبت منطقی نظریه و عمل در تعیین و انتخاب دروس، سرفصل‌ها، محتوا و روش تدریس با تأکید بر ایجاد فرصت‌های لازم برای کسب تجربه عملی در کنار مبانی نظری از دیگر نکات قابل ملاحظه در مصاحبه با دانشجویان است. در این میان، تخصصی شدن مدیریت آموزشی و هدایت علائق پژوهشی دانشجویان بر اساس گرایش‌های تخصصی منشعب از آن مورد تأکید زیادی قرار گرفت. علاوه بر این، بر اساس دیدگاه برخی دانشجویان نمی‌توان از نقش فعال و یادگیرنده دانشجویان در جریان یادگیری غافل شد. لذا برنامه‌ریزی برای توسعه فردی دانشجویان از طریق ارائه فرصت‌های متنوع یادگیری می‌تواند اثربخشی برنامه درسی رسمی را تحت الشعاع قرار دهد. نتایج مربوط به تحلیل مصاحبه‌ها در جدول (۲۵) نشان داده شده است.

جدول ۴-۲۵: نتایج مربوط به کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه با دانش‌آموختگان و دانشجویان رشته مدیریت آموزشی

مقوله‌ها	مفاهیم	نکات کلیدی
نقش دانشجو	رضایت درونی روحیه یادگیری فرصت‌یاب و یادگیرنده برنامه توسعه فردی	رضایت درونی دانشجو از دروس یادگیری در حاشیه داشتن روحیه جستجوگری در دوره کارشناسی ارشد وابستگی دستیابی به هویت حرفه‌ای با علائق شخصی یادگیرنده نبودن دانشجو علاقه به یادگیری و کوشش برای کاربردی کردن آن دانشجوی فرصت‌یاب و یادگیرنده برنامه‌ای برای طراحی مسیر رشد فردی
نیازمندی‌های بازار کار / محیط کار	مهارت‌های عملی درآمدزایی کاربردی بودن دروس هویت حرفه‌ای رشته حوزه‌های تخصصی رشته	ماهیت نظری دروس در مقابل نیاز بازار به مهارت قابلیت درآمدزایی درس آمار و روش تحقیق اثر غیرمستقیم و بسیار کم این دوره در آمادگی برای شغل آینده کاربردی نبودن درس تجزیه و تحلیل سیستم‌ها جایگاه ناموفق مدیریت آموزشی در جامعه در نتیجه ناکارآمدی فارغ‌التحصیلان فقدان هویت حرفه‌ای مدیریت آموزشی شکاف بین نگاه دانشگاه و جامعه نسبت به نقش مدیریت آموزشی



		<p>ملموس بودن دروس تئوری‌ها و فلسفه در محیط کاری مشخص نبودن تخصص‌های خاص مدیریت آموزشی برای محیط کار محدود نبودن مدیریت آموزشی به یک موقعیت خاص (قابلیت ورود به هر موقعیت آموزشی)</p>
<p>برنامه‌ریزی درسی</p>	<p>رابطه نظریه و عمل کسب تجربه عملی رویکرد میان‌رشته‌ای به دروس اهداف کاربردی دروس بایدهای حرفه مدیریت آموزشی تخصصی شدن دروس تعیین گرایش تخصصی توالی منطقی دروس پیوستگی محتوایی دروس هر نیم‌سال نسبت دروس تخصصی با پایان‌نامه</p>	<p>نبود ارتباط بین نظریه و عمل (مدرسه) نبود فرصت تمرین و مهارت‌آموزی در دانشگاه دروس اضافی و غیرمفید (مثال: نظارت و راهنمایی) عدم تمرکز بر فیلد اصلی مدیریت آموزشی یعنی آموزش و به‌سازی غلبه دروس نظری و نبود فرصت کسب تجربه عملی ترکیب مفید روان‌شناسی با فلسفه در درس آرا و مکاتب فلسفی توجه دانشجو نسبت به کاربردهای هر درس برای زندگی فراهم نبودن موقعیت‌های تجربه عملی نبود ضمانت تربیت مدیر آموزشی ناآگاهی از توانمندی‌های شغلی بایسته یک مدیر آموزشی تدریس هم‌زمان دروس دارای سرفصل‌های مشترک در یک نیم‌سال تحصیلی تخصصی کردن مدیریت آموزشی مشخص شدن پیوند بین دروس در جهت تدبیر جریان آموزش و یادگیری رعایت تقدم و تأخر دروس هدایت آموزشی دانشجو از ابتدای دوره بر مبنای علاقه پژوهشی‌اش ادغام درس مقدمات فلسفه با فلسفه مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ناکارآمدی دروس تئوریک در کمک به انجام پایان‌نامه</p>
<p>محتوای دروس</p>	<p>تناسب محتوا و روش تدریس نسبت نظری و عملی سرفصل‌ها روزآمدی سرفصل‌ها</p>	<p>تأثیر محتوا و روش تدریس بر فایده‌مندی دروس نظری بودن محتوای بیشتر دروس و دور شدن از عمل نبود فرصت تمرین و تجربه تئوری پایه پای عمل ترکیب مفید روان‌شناسی با فلسفه در درس آرا و مکاتب فلسفی مفید بودن نظارت و راهنمایی در کنار عمل ناکارآمدی سرفصل‌ها روزآمدی دانش استادان مفید نبودن سرفصل‌های درس نظارت و راهنمایی و تجزیه و تحلیل سیستم‌ها</p>
<p>روش تدریس</p>	<p>پروژه‌محوری روش‌های تدریس فعال درس پژوهی</p>	<p>انتقال صرف اطلاعات (سبک دانش‌آموزی) تأکید بیشتر بر پروژه‌محوری تا نظری اجرای درس پژوهی در کلاس درس نبود فرصت اجرای روش‌های تجزیه و تحلیل سیستم‌ها ضرورت بازنگری در روش تدریس و روزآمد کردن آن با روش‌های جدید توقع استادان در حد درس خواندن صرف کلاس‌های حل تمرین برای درس روش تحقیق</p>



		<p>لزوم به‌روزشدن روش‌های تدریس روحیه انتقادناپذیری استادان شبیه‌سازی مسائل و چالش‌های مدیریتی از طریق طراحی دروس عملی</p>
<p>دروس ضروری ادراک‌شده</p>	<p>درس آمار درس روش تحقیق</p>	<p>آمار استنباطی و روش تحقیق - آمادگی برای انجام پایان‌نامه آمار استنباطی و روش تحقیق ملموس بودن دروس آمار، روش تحقیق، اصول و رفتار سازمانی لزوم ارائه درس روش تحقیق در ابتدای دوره افزایش تعداد واحدهای درس روش تحقیق و شروع در نیم‌سال اول مفید بودن درس روش تحقیق برای مقاله‌نویسی</p>
<p>نیازمندی‌های ادراک‌شده</p>	<p>مدیریت دانش طراحی آموزشی مدیریت منابع انسانی اقدام‌پژوهی روش تحقیق کیفی</p>	<p>نیاز به مدیریت دانش در سازمان‌های جدید نیاز به کسب مهارت در طراحی فرایند آموزش تأکید بر آموزش‌های سازمانی اقدام‌پژوهی برای حل مسأله تأکید بر مدیریت و نه آموزش منابع انسانی لزوم تربیت دانشجو برای آموزش و توسعه انسانی اضافه‌شدن روش تحقیق کیفی</p>

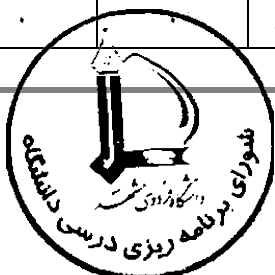
وضعیت شغلی دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی

برای بررسی وضعیت شغلی دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی ورودی‌های ۱۳۹۰، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲، یک مطالعه پیمایشی صورت گرفت. گردآوری داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه انجام شد و پس از شناسایی این افراد، پرسشنامه از طریق ایمیل برای آن‌ها ارسال شد. پس از پیگیری‌های به‌عمل آمده، در نهایت ۱۶ پرسشنامه بازگشت داده شد و مورد تحلیل قرار گرفت. به‌طور کلی، نتایج به‌دست آمده از این بررسی نشان داد که از مجموع ۱۶ دانش‌آموخته مورد مطالعه، ۱۰ نفر شاغل بودند که از این مجموع ۶ نفر مرد و ۴ نفر زن بودند. شایان ذکر است که از مجموع ۱۰ نفر شاغل، ۷ نفر پیش از ورود به دوره کارشناسی ارشد شاغل بودند؛ به‌طوری که از این مجموع، ۵ نفر با سابقه ۱۰ تا ۱۵ سال خدمت در آموزش و پرورش مشغول به خدمت بودند. در این میان، ۴ نفر از دانش‌آموختگان در بخش خصوصی و به صورت موقت که اغلب حین و بعد از فارغ‌التحصیلی بوده است، اشتغال یافته‌اند. در مجموع، میزان ارتباط شغل با رشته تحصیلی و رضایت از آن در حد مطلوب است. جدول (۲۶) وضعیت شغلی دانش‌آموختگان مورد مطالعه در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد را نشان می‌دهد.



جدول ۴-۲۶: اطلاعات زمینه‌ای و شغلی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

مقوله	سطح	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۶	۳۷
	زن	۱۰	۶۳
وضعیت شغلی	شاغل	۱۰	۶۳
	بیکار	۶	۳۷
شغل ثابت قبل از ورود به دوره	بلی	۷	۷۰
	خیر	۳	۳۰
سال ورود به دوره کارشناسی ارشد	۱۳۹۰	۳	۱۹
	۱۳۹۱	۷	۴۴
	۱۳۹۲	۶	۳۷
نوع شغل	دولتی	۵	۵۰
	خصوصی	۴	۴۰
	شخصی (خود اشتغال‌زایی)	۱	۱۰
ارتباط با رشته تحصیلی	مرتبط	۹	۹۰
	نامرتبط	۱	۱۰
نحوه پیدا کردن شغل	دوستان و آشنایان	۰	۰
	شرکت در آزمون	۱	۲۵
	استخدامی	۰	۰
	مراکز کاریابی	۱	۲۵
	دعوت به کار شدم	۱	۲۵
	خود اشتغالی	۱	۲۵
رضایت کلی از شغل	راضی	۶	۶۰
	تا حدی راضی	۲	۲۰
	ناراضی	۲	۲۰
علت نارضایت از شغل	عدم تناسب با رشته تحصیلی	۰	۰
	عدم تناسب با علاقه	۲	۱۰۰
	شخصی	۰	۰
	کافی نبودن درآمد	۰	۰
	سختی کار	۰	۰
	دور بودن از محل زندگی	۰	۰
	سایر	۰	۰
علت عدم اشتغال	کاری پیدا نشده است	۵	۷۲
	اصلاً به دنبال شغل نبوده‌ام	۱	۱۴
	قصد ادامه تحصیل داشته‌ام	۰	۰



۱۴	۱	سایر	
----	---	------	--

سؤال ششم: دیدگاه‌ها و انتظارات دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی درباره رشته مدیریت آموزشی چیست؟

در ادامه شواهد گردآوری شده برای بازنگری برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی، جلسه بحث گروهی با حضور ۱۰ نفر از دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی در آموزش و پرورش خراسان رضوی (معاون اسبق آموزش متوسطه خراسان رضوی، معاون آموزشی دانشگاه فرهنگیان در مشهد، پنج نفر از مدیران مدارس شهر مشهد، سه نفر معلم) در محل پژوهشکده تعلیم و تربیت عباس‌زادگان تشکیل شد. نتایج به دست آمده از مصاحبه گروهی در سه مرحله کدگذاری شد. چنان که در جدول (۲۷) ملاحظه می‌شود، بر اساس مصاحبه‌های به عمل آمده، مهم‌ترین نکات کلیدی استخراج و مفهوم‌گذاری شدند.

جدول ۴-۲۷: مفاهیم مستخرج از داده‌های حاصل از مصاحبه گروهی

مفاهیم	نکات کلیدی مستخرج از مصاحبه گروهی
فلسفه مدیریت آموزشی	فلسفه مدیریت آموزشی باید استخراج بشود.
پیوند منطقی کارشناسی ارشد با دوره کارشناسی	باید مقطع کارشناسی هم به صورت مبنایی روشن و منطقی آن تبیین بشود.
بومی‌سازی و کارآمدسازی رشته مدیریت آموزشی	سرفصل‌های دانشگاه فرهنگیان هم تغییر کرده است. بومی‌سازی و کارآمدسازی رشته مهم است.
ضعف تربیت مدیر	همچنان که در تربیت معلم مشکل داریم، در تربیت مدیر هم مشکل داریم که ضعف در تربیت مدیر بیشتر است.
نگاه واقع‌گرایانه	یکی از راه‌های رسیدن به دروس بازگشت از واقعیت است.
شناخت اسناد آموزش و پرورش	مدیران با اسناد نا آشنا هستند.
پژوهش در مدیریت آموزشی	مدیران با مراکز پژوهشی نا آشنا هستند.
شناخت مسائل فنی مدرسه	یک مدیر باید آشنایی حداقلی با مسائل فنی داشته باشد.
مهارت تیم‌سازی	مدیران در مسأله تیم‌سازی مشکل دارند.
ارتباط مؤثر	مدیران ارتباطات ضعیف دارند.
شناخت فلسفه تعلیم و تربیت	تکلیف ما با فلسفه تعلیم و تربیت مشخص نیست. در اسناد آموزش و پرورش هم این مسأله مشهود است.
مهارت شناخت و حل مسأله	مدیر راه مواجه شدن با مشکلات و مسائل دانش‌آموزان مدرسه را نمی‌داند.
پیوند دانشگاه و آموزش و پرورش	ارتباط میان دانشگاه و دانشگاهیان با آموزش و پرورش حداقلی است.
مدیریت اجرایی	در گیر کردن مدیر با مسائل اجرایی مدرسه وقت فکر کردن و پژوهش را می‌گیرد.
بینش مشترک (پیوند تعلیم و تربیت)	دیدگاه‌های مدیر تأثیر ویژه‌ای بر نحوه عملکرد وی دارد (آموزش محور یا پرورش محور).



مدیران فراموش کرده‌اند که وظیفه اصلی آن‌ها تربیت است نه آموزش؛ بسیاری از مدیران به- دنبال کنکور و المپیاد هستند.	مدیریت تربیت‌محور و نه آموزش صرف
مدیران توانایی صحبت کردن و برقراری ارتباط با دیگران را ندارند (نیاز به فن سخنوری).	فن سخنوری
مدیران با قوانین آشنایی ندارند؛ مدیران باید آن قدر با قوانین آشنایی داشته باشند تا در تعاملات انسانی این قوانین را بشکنند.	دانش قوانین در حد تسلط و نقد
مدیریت بیش از دانش، یک مهارت است (آموزش).	تأکید بر مهارت‌آموزی
مدیران موفق مهارت‌های اجتماعی خوبی دارند (در برابر تقاضاهای غیرمعقول و فشارهای موجود).	مهارت‌های اجتماعی
اگر امکان کارورزی نیست، باید درسی باشد تا با مسائل و اتفاقات ممکن در مدرسه آشنا شوند (لزوم بحث درباره چالش‌های مدیران در کلاس و نحوه مواجهه با آن‌ها).	شناخت مسائل مدرسه
مدیریت در آموزش و پرورش در لحظه‌ها اتفاق می‌افتد و نیاز به تجربه (کارورزی) دارد. مدیریت برای سرعت‌بخشیدن به کسب این مهارت است. کارورزی مدیریت باید الزامی شود.	کارورزی
دانشجویان باید با موقعیت‌ها و نقش‌های مختلفی که مدیران پیدا می‌کنند، آشنا شوند (مثل مدیریت در اداره یا مدرسه یا اداره کل و...).	نقش‌های مدیران در مدرسه
مبتنی بر شش ساحت موجود در آموزش و پرورش می‌توان دروس جدیدی تدوین کرد.	مدیریت مبتنی بر ساحت‌های مختلف تربیت
وظیفه اجتماعی مدیران در برابر مسائل اجتماعی باید آموزش داده شود.	مسئولیت اجتماعی مدیر مدرسه
مدیران باید با مسئولیت‌های اجتماعی، مدنی و اخلاقی خود آشنا باشند (مسائل حقوقی).	شناخت مسائل حقوقی
خلاقیت در مدیریت بسیار مهم است.	تفکر خلاق
کسانی که می‌خواهند مدیر بشوند، باید در کنار یک مدیر موفق پرورش یابند.	کارورزی
مدیریت آموزشی تلفیقی از علم و تجربه است و هیچ‌یک به تنهایی کافی نیست. باید منابع علمی برگرفته از واقعیت‌های موجود باشد؛ مسأله‌ای که الآن وجود ندارد.	پیوند علم و تجربه
برخی پروژه‌های ناتمام را دانشجویان انجام دهند. مدیریت در آموزش و پرورش به‌عنوان یک تخصص در نظر گرفته نمی‌شود و باید اصلاح شود.	نگاه تخصصی به مدیریت آموزشی
مدیر باید بتواند افرادی را که درک صحیحی از مسئولیت خود ندارد، توجیه و با آن‌ها ارتباط برقرار کنند.	قدرت متقاعدسازی دیگران
مدیریت بحران در مدرسه و آموزش و پرورش لازم است. مدیر نباید بگذارد به نیروها و دانش- آموزان استرس وارد شود.	مدیریت بحران
امروز مدیران به کاربرد از مبدل شده‌اند.	محدود شدن نقش مدیر به کاربرد از مدرسه
یک ارزیابی از پایین به بالا توسط خود مدیران هم از عملکرد خودشان انجام شود.	خودارزیابی
شکاف بین دو نسل زیاد شده است و درباره مسائل رایجی مثل موبایل راه‌حلی ارائه نشده است.	شناخت مسائل جدید مدرسه با تأکید بر فن- آوری
تجربه‌گردانی بین مدیران می‌تواند بسیار مفید باشد. مدیران از تجربیات یکدیگر استفاده کنند.	اشتراک تجربه

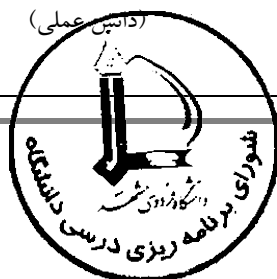


سراغ مدیران ناموفق هم باید رفت و نظرات و تجربیات آن‌ها را تحلیل کرد.	تحلیل تجربیات ناموفق
نگرش و بینش در مدیریت بسیار مهم است و نباید هر کسی وارد رشته مدیریت آموزشی شود.	قلمرو مشخص مدیریت آموزشی

در ادامه، مفاهیم بر اساس مضامین مشترک دسته‌بندی و مقوله‌بندی شدند. به استناد نتایج به دست آمده، جامعه مدیران آموزش و پرورش به عنوان کاربران اصلی رشته مدیریت آموزشی ضمن بیان دغدغه نبود یک فلسفه مدیریت آموزشی مشخص و نگاه تخصصی به این حوزه، بر ضرورت ایجاد یک دیدگاه تخصصی و حرفه‌ای تأکید داشتند. از دیگر مقوله‌های قابل توجه در این مصاحبه، تأکید بر مهارت پژوهشگری مدیران آموزشی است. به طور کلی، از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، پنج دسته دانش مدیریت آموزشی مهم است و باید در برنامه تربیت مدیران آموزشی به آن‌ها توجه شود. از مهم‌ترین این دانش‌ها می‌توان به دانش تربیتی، دانش عملی، دانش فنی، دانش قوانین و دانش رفتار سازمانی اشاره کرد. بر این اساس، تقریباً جامعیت دانش مدیریت آموزشی از منظر مصاحبه‌شوندگان مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. لذا به نظر می‌رسد عناصر تربیت مدیران آموزشی با ابعاد چندگانه و پیچیده مدیریت آموزشی سازگاری دارد. جدول (۲۸) نتایج مربوط به کدگذاری داده‌ها را در سطح مقوله‌بندی نشان می‌دهد.

جدول ۴-۲۸: مقوله‌های مستخرج از داده‌های حاصل از مصاحبه گروهی

مفاهیم	مقوله
فلسفه مدیریت آموزشی نگاه تخصصی به مدیریت آموزشی قلمرو مشخص مدیریت آموزشی	حرفه‌ای‌گرایی (دانش تخصصی)
پژوهش در مدیریت آموزشی	پژوهشگری
شناخت فلسفه تعلیم و تربیت مدیریت مبتنی بر ساحت‌های مختلف تربیت بینش مشترک (پیوند تعلیم و تربیت) مدیریت تربیت‌محور و نه آموزش صرف	مدیریت مبتنی بر تربیت (دانش تربیتی)
پیوند منطقی کارشناسی ارشد با دوره کارشناسی پیوند دانشگاه و آموزش و پرورش ضعف تربیت مدیر تأکید بر مهارت آموزشی	پیوند علم و عمل (دانش عملی)

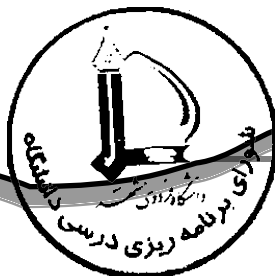


	بومی سازی و کارآمدسازی رشته مدیریت آموزشی نگاه واقع گرایانه پیوند علم و تجربه اشتراک تجربه تحلیل تجربیات ناموفق
دانش فنی مدیریت	مدیریت اجرایی شناخت مسائل فنی مدرسه نقش های مدیران در مدرسه شناخت مسائل حقوقی محدود شدن نقش مدیر به کارپرداز مدرسه شناخت مسائل جدید مدرسه با تأکید بر فن آوری شناخت مسائل مدرسه
دانش قوانین	شناخت اسناد آموزش و پرورش دانش قوانین در حد تسلط و نقد
دانش رفتار سازمانی	مهارت تیم سازی، ارتباط مؤثر، مهارت شناخت و حل مسأله، فن سخنوری مهارت های اجتماعی، مسؤولیت اجتماعی مدیر مدرسه، تفکر خلاق، قدرت متقاعدسازی دیگران، خودارزیابی، مدیریت بحران



فصل پنجم

باهم‌نگری و نتیجه‌گیری



نتیجه گیری

در این مطالعه، با استناد به منابع اطلاعاتی مختلف (مصاحبه، پرسشنامه، اسناد فرادستی و مطالعات کتابخانه‌ای)، مهم‌ترین دلالت‌ها برای برنامه‌دستی رشته مدیریت آموزشی استخراج شد.

با نظر به اسناد فرادستی مورد مطالعه (سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول راهبردی علم و فن آوری کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) دلالت‌های مهم برای بازنگری به شرح زیر عبارت‌اند از:

۱. توجه به نیازهای جامعه، کشور، آموزش عالی و آموزش و پرورش؛
۲. توجه به جهان‌بینی توحیدی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛
۳. توجه بر سه حوزه آموزش، پژوهش و مهارت؛
۴. استفاده از ظرفیت دیگر نهادهای علمی و پژوهشی؛
۵. توجه به مطالعات بنیادی؛
۶. توجه به تولید بومی علم؛
۷. ارتباط با جامعه و توجه به نهادهای اجتماعی؛
۸. استفاده از متون اصیل با تأکید بر دو زبان انگلیسی و عربی؛
۹. توجه به آموزش و اجرای مدیریت دانش در میان دانشجویان و اعضای هیأت علمی؛
۱۰. توجه ویژه به سند تحول آموزش و پرورش؛
۱۱. بازتعریف نظام پذیرش دانشجو مبتنی بر حیطه اجرایی رشته مدیریت آموزشی؛
۱۲. آموزش و بهره‌گیری از فن‌آوری‌ها، شیوه‌ها و روش‌های نوین آموزشی؛
۱۳. شناسایی و گسترش گرایش‌های میان‌رشته‌ای چون مدیریت دانش، مدیریت فازی، بازی‌کاری و...؛
۱۴. آموزش و توسعه کارآفرینی.

علاوه بر این، با تکیه بر تجارب به‌دست آمده از نه دانشگاه برتر دنیا بر مبنای نظام رتبه‌بندی QS در سال ۲۰۱۶، چنین به نظر می‌رسد که مأموریت و رسالت اصلی مدیریت آموزشی معطوف به مسائل و دغدغه‌های بهبود و اثربخشی مدرسه و نظام تعلیم و تربیت شده و تفکر حاکم بر تغییر، اصلاح و بهبود نظام آموزشی مبتنی بر آموزه‌های «رهبری» است. بازتاب این تفکر در عنوان رشته‌های بررسی شده نیز به خوبی نمایان است. چنان‌که رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد دانشگاه‌های برتر دنیا اغلب با عناوینی چون «رهبری آموزشی»، «رهبری مدرسه»، «مدیریت و رهبری آموزشی»، «مدیریت و رهبری آموزشی کاربردی»، «سیاست، مطالعات سازمان و رهبری»، «رهبری آموزشی و بهبود مدرسه» و «رهبری مدیر مدرسه» قابل ملاحظه است.



با تأملی در برنامه‌ها و اهداف ایجاد رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه در این پژوهش، به- وضوح اهداف مشترکی بین آن‌ها مشاهده شد که برحسب اهمیت و اولویت، این اهداف عبارت‌اند از:

۱. بهبود کیفیت آموزش و یادگیری و همچنین بهبود عملکرد و اثربخشی سازمان‌های آموزشی (هدف غایی دانشگاه‌های مورد بررسی)؛

۲. پرورش رهبران آموزشی اثربخش، نوآور، مسئولیت‌پذیر، اجتماعی، عمل‌گرا، تحول‌آفرین و برخوردار از اخلاق حرفه‌ای، رشد شخصی و حرفه‌ای و پرورش دیدگاه انتقادی؛

۳. فراهم کردن فرصت‌هایی برای تأمل و به‌چالش کشیدن عمل فراگیران به‌عنوان رهبر یا مدیر آموزشی (از طریق تمرین و کارورزی)؛ (در همین راستا، کم کردن شکاف بین تئوری و عمل از طریق دوره‌های کارآموزی و کار در محیط‌های عملی بسیار مهم است تا دانش آموختگان در مواجهه با مشکلات حرفه‌ای از یافته‌های آثار آموزشی و پژوهشی به‌طور مؤثری استفاده کنند که این امر با برخورداری از دانش و درک عمیق، بررسی و نقد نظریه، عمل و پژوهش در مدیریت و رهبری آموزشی محقق می‌شود).

۴. اجتماع و همکاری، کار در گروه‌های کوچک به‌منظور رهبری تیم‌محور و اثربخش، تشویق دانشجویان به اشتراک‌گذاری تجربیات و ادراکات خود در فعالیتهای چهره‌به‌چهره به‌منزله فرصتی برای یادگیری مشارکتی، مشارکت والدین و گروه‌های اجتماعی؛

۵. آماده‌سازی، ترغیب و حمایت از یک جامعه متنوع و برابر از رهبران مدرسه با هدف حمایت از عدالت اجتماعی، آموزش و پرورش دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و محروم، تلاش برای حفظ و تجدید فرصت‌های آموزشی همه شهروندان در راه درست و منصفانه و تمرکز بر تعالی و مساوات؛

۶. تأکید بر استفاده از پژوهش‌ها و شواهد در اقدامات حرفه‌ای رهبران مدارس، تأمل در زمینه‌های کلیدی پژوهش‌های تجربی و ارزش‌های زیربنایی رهبری آموزشی؛

۷. تحلیل و بررسی آثار سیاست‌گذاری‌ها بر رهبری آموزشی.

علاوه بر این، مرور برنامه درسی دانشگاه‌های برتر دنیا در این مطالعه حاکی از تنوع در عناوین دروس ارائه شده است. به‌رغم این تنوع و تعدد، با تکیه بر تفکر رهبری حاکم بر فضای فکری مدیریت آموزشی می‌توان به‌طور نمونه به اشتراک عنوان درس رهبری آموزشی در برنامه‌های درسی مورد نظر اشاره کرد. علاوه بر این، اشتراک‌های دیگری مانند یادگیری و تغییر، رهبری تغییر و تحول، سیاست‌گذاری آموزشی و پژوهش‌های آموزشی در فهرست دروس ارائه شده قابل ملاحظه‌اند. ضمن توجه به اهمیت دروس نظری و تئوری‌های رهبری، بر ضرورت کار عملی و تمرین در محیط‌های کاری نیز از طریق تعریف دروسی با همین عنوان تأکید شده است. گواه این ادعا را می‌توان در شرایط پذیرش دانشجو در رشته نیز



ملاحظه کرد. بر این اساس، برخورداری از تجربه عملی مرتبط و برخورداری از شایستگی‌ها و توانمندی‌های مورد نیاز از مهم‌ترین آموزه‌های برنامه درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه به‌شمار می‌رود.

چنان‌که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، از مجموع دروس اصلی و تخصصی دانشگاه‌های برتر دنیا، دروس سیاست‌گذاری آموزشی و روش پژوهش، رهبری برای اجتماع یادگیرنده، یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود، نظارت و بهبود آموزشی، سازمان و رهبری سیستم، آموزش و یادگیری اثربخش، مبانی رهبری آموزشی، توسعه مهارت‌های خودرهبری، مدیریت مالی، رهبری چندفرهنگی و مسائل حقوقی مدیریت آموزشی حائز اهمیت شدند.

جدول ۵-۱: تطبیق عناوین دروس رشته مدیریت آموزشی موجود با تجارب دانشگاه‌های برتر جهان

عناوین دروس برنامه درسی موجود	دروس مبتنی بر تجارب دانشگاه‌های برتر جهان
اصول برنامه‌ریزی آموزشی	سیاست‌گذاری آموزشی
اصول مدیریت آموزشی	روش پژوهش
کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی	رهبری برای اجتماع یادگیرنده
روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی	یادگیری و مدیریت تغییرات آموزشی و بهبود
فلسفه مدیریت آموزشی	نظارت و بهبود آموزشی
تئوری‌های سازمانی مدیریت	سازمان و رهبری سیستم
مدیریت نیروی انسانی	آموزش و یادگیری اثربخش
رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی	مبانی رهبری آموزشی
تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی	توسعه مهارت‌های خود رهبری
مکاتب فلسفی و آرای تربیتی	مدیریت مالی
زبان تخصصی	رهبری چندفرهنگی
	مسائل حقوقی مدیریت آموزشی
	کارآموزی - تجربه میدانی
	پروژه رهبری آموزشی
	سمینار رهبری مدرسه

نتایج به‌دست آمده از تحلیل دیدگاه دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی نیز حاکی از عدم ضرورت و کاربرد برخی دروس مندرج در برنامه درسی موجود است. از مجموع یازده درس در حال اجرا، دروسی مانند کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی، اصول مدیریت آموزشی، روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های



آموزشی از اهمیت و ضرورت بیشتری در دوره کارشناسی ارشد برخوردارند. در تکمیل این مجموعه، بر اضافه شدن دروسی با موضوع مدیریت دانش، طراحی آموزشی، اقدام پژوهی و روش پژوهش کیفی تأکید داشتند.

از دیدگاه دست‌اندرکاران مدیریت آموزشی (مدیران و معلمان مدارس و مسئولان اداری و دانشگاهی وابسته به آموزش و پرورش) نیز تأکید بر پنج دسته دانش مدیریت آموزشی در برنامه تربیت مدیران آموزشی البته در سطح مدیریت آموزشی ضرورت دارد. از مهم‌ترین این دانش‌ها می‌توان به دانش تربیتی، دانش عملی، دانش فنی، دانش قوانین و دانش رفتار سازمانی اشاره کرد. بر این اساس، تقریباً جامعیت دانش مدیریت آموزشی از منظر مصاحبه‌شوندگان مورد توجه و تأکید قرار گرفته است.

پیشنهاد‌های پژوهش

بر اساس مطالعات صورت گرفته، عمده‌ترین تغییرات در برنامه درسی رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد به شرح زیر عبارت‌اند از:

۱. رویکرد بدیل در برنامه درسی بازنگری شده رشته مدیریت آموزشی با نگاهی به تحولات علمی این حوزه و نیز احساس نیاز و ضرورت تربیت مدیران حرفه‌ای مبتنی بر تغییر عنوان رشته از «**مدیریت آموزشی**» (Educational Administration) به «**رهبری و سیاست‌گذاری آموزشی**» (Educational Leadership and Policy) است.
۲. مأموریت و رسالت اصلی این رشته معطوف به مسائل و دغدغه‌های بهبود و اثربخشی نظام آموزش و یادگیری کشور با تأکید بر آموزش و پرورش است. لذا با نظر به تغییر عنوان رشته، تفکر حاکم بر رشته تغییر خواهد کرد، اصلاح و بهبود نظام آموزشی مبتنی بر آموزه‌های رهبری و رهبری آموزشی خواهد بود.
۳. نظام ارزشی حاکم بر تفکر این رشته در تربیت و توسعه سرمایه‌های فکری (انسانی، سازمانی و اجتماعی) را ارزش‌های ایرانی و اسلامی شکل می‌دهد. رویکرد تیم بازنگری در انعکاس اصول و ارزش‌های ایرانی-اسلامی با نظر به منابع معتبر موجود در این زمینه معطوف به محتوا بوده و تلاش شده است تا منابع مرتبط با سرفصل‌های مورد نظر با تأکید بر نگاه اسلامی معرفی شوند.
۴. با نظر به ضرورت پیوند نظریه و عمل در رهبری آموزشی و سیاست‌گذاری، تجربه عملی و کارورزی اهمیت می‌یابد. برای این منظور در تعریف شایستگی‌های مورد انتظار داوطلبان تحصیل در این رشته می‌توان بر ضرورت برخورداری از تجربه عملی پیش از ورود به دوره یا تعهد به کسب تجربه در حین تحصیل از طریق تعامل با آموزش و پرورش یا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تأکید کرد.



۵. دروس پیشنهادی طی چند مرحله پالایش و اولویت‌بندی شدند. نخست صرف‌نظر از تصمیم به حذف برخی دروس موجود در برنامه درسی در حال اجرا، فهرستی از دروس پیشنهادی مبتنی بر منابع اطلاعاتی مورد مطالعه استخراج شدند. در انتخاب عنوان درس، معیارهایی چون پاسخ به نیاز جامعه، جهت‌گیری‌های علمی کشور و توسعه دانش نظری رشته دانشگاهی مورد تأکید ویژه قرار گرفت. اعتبار دروس منتخب بر اساس همسویی نتایج به‌دست‌آمده از منابع اطلاعاتی مورد مطالعه تأمین شد. برای نمونه، درس جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی با نظر به نیاز مبرم دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به‌ویژه مدیران مدارس و نیز یافته‌های حاصل از تحلیل تجارب دانشگاه‌های برتر دنیا لحاظ شد.

بدین ترتیب در مرحله نخست، دروسی با عناوین نظریه‌های سازمان و مدیریت، روش پژوهش کیفی، روش پژوهش کمی، آمار استنباطی پیشرفته، رفتار سازمانی در مؤسسات آموزشی، رهبری اخلاقی، اثربخشی و بهبود مدرسه، رهبری آموزشی در مدارس، رهبری تغییر در نظام‌های آموزشی، نظارت و ارزیابی آموزشی، سمینار توسعه حرفه‌ای، سیاست‌گذاری آموزش و پرورش ایران، سیاست‌گذاری آموزشی و تجارب بین‌المللی، ارزشیابی برنامه و سیاست‌های آموزشی در فهرست دروس پیشنهادی قرار گرفتند. ضمن مطالعه‌ای که صورت گرفت، برای هر درس هدف و سرفصل‌های کلی آن مشخص شد و سپس در یک جلسه بحث گروهی با حضور شش نفر از دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی مورد نقد و بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، ضمن در نظر گرفتن یک‌پارچگی محتوایی رشته مدیریت آموزشی که در رویکرد جدید «رهبری آموزشی و سیاست‌گذاری» نامیده می‌شود، تلاش شد توالی منطقی و انسجام دروس از نظر عنوان و محتوا با برنامه درسی علوم تربیتی مصوب شورای تحول علوم انسانی مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، در دروس جبرانی و پیش‌نیاز دانشجویان رشته‌های نامرتبط با مدیریت آموزشی تجدید نظر شد و دروسی مانند مکتب‌های فلسفی و نظریه‌های تربیتی، سازمان و قوانین آموزش و پرورش، آموزش و پرورش تطبیقی، مبانی و اصول مدیریت آموزشی، اقتصاد تعلیم و تربیت و مبانی و اصول برنامه‌ریزی آموزشی پیشنهاد شدند. انتخاب این دروس با هدف کسب آمادگی بیشتر دانشجویان برای فراگیری دروس پیشنهادی رشته مدیریت آموزشی صورت گرفت.

در مرحله نهایی تعیین اولویت‌بندی دروس، درس نظریه‌های رهبری آموزشی و فلسفه رهبری آموزشی با هدف توسعه بنیان‌های فکری و نظری دانشجویان این رشته در اولویت نخست قرار گرفت. با توجه به اهمیت و ضرورت پژوهش کیفی در این حوزه و در عین حال محدودیت تعداد واحدهای درسی، درس سه‌واحدی روش‌های پژوهش حفظ شد؛ با این تفاوت که در محتوا تلاش شد وزن بیشتری به روش پژوهش کیفی داده شود. لذا درس آمار استنباطی به‌عنوان پیش‌نیاز درس روش‌های پژوهش معرفی شد. با توجه به رویکرد جدید این رشته به سیاست‌گذاری، دو درس سیاست‌گذاری آموزش و پرورش ایران و سیاست‌گذاری آموزشی با توجه به تجارب بین‌المللی پیشنهاد شد. لکن با توجه به ضرورت آشنایی دانشجویان با شیوه مطالعه تطبیقی در بررسی تجارب بین‌المللی، این درس در اولویت نخست قرار نگرفت و درس



سیاست‌گذاری آموزشی با تأکید بر نظام آموزشی ایران به‌عنوان نیاز مبرم جامعه در اولویت قرار گرفت. در این راستا، درس ارزشیابی برنامه‌های آموزشی به‌عنوان مکمل جهت‌گیری سیاست‌گذاری آموزشی با هدف آشنایی با الگوها و روش‌های ارزشیابی برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی به این مجموعه اضافه شد. با نظر به تغییر جهت‌گیری رشته از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی، شش درس رهبری اخلاقی، اثربخشی و بهبود مدرسه، رهبری آموزشی در مدارس، رهبری تغییر در نظام‌های آموزشی، نظارت و ارزیابی آموزشی و سمینار توسعه حرفه‌ای پیشنهاد شدند. بعد از بحث و بررسی‌های به‌عمل آمده و انطباق با معیارهای مورد نظر، عنوان رهبری یادگیری به‌دلیل جامعیت آن در مقایسه با اثربخشی و بهبود مدرسه، رهبری آموزشی در مدارس و نظارت و ارزیابی آموزشی جایگزین شد. علاوه بر این، به‌دلیل اهمیت موضوع تغییر و نوآوری در سازمان‌های آموزشی در عصر حاضر، درس تغییر و نوآوری آموزشی در اولویت قرار گرفت و با تأکید بر عملیاتی‌تر شدن موضوع اخلاق مبتنی بر ارزش‌های اسلامی در مدیریت آموزشی، عنوان رهبری اخلاقی به اخلاق حرفه‌ای رهبران آموزشی تغییر یافت. مدیریت امور مالی مدرسه به‌عنوان یکی از دغدغه‌های مهم دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و نیاز مبرم مدیران به این دانش مورد توجه قرار گرفت. شایان ذکر است که در برنامه درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی مصوب ۱۳۷۲ درس مدیریت مالی و بودجه‌بندی پیش‌بینی شده بود، اما در برنامه درسی موجود برخی دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فردوسی مشهد مشاهده نشد. از سوی دیگر با تغییر در جهت‌گیری‌های نظام آموزشی کشور به سمت تمرکززدایی و توانمندسازی مدیران مدارس در راهبری مدرسه به‌ویژه منابع مالی و انسانی، رهبری مدرسه خودگردان با هدف افزایش قابلیت‌های خودمدیریتی مدارس پیشنهاد شد تا جامعیت بیشتری به دغدغه و نیاز نظام آموزش و پرورش کشور ببخشد. علاوه بر این، با نظر به نتایج به‌دست آمده از مصاحبه با دانش‌آموختگان و بیش از آن تأکیدات اسناد فرادستی به‌ویژه نقشه جامع علمی کشور و سند علم و فن‌آوری کشور و در نظر گرفتن رویکردهای تحولی مدیریت سازمان‌های آموزشی در قرن بیست‌ویکم، درس مدیریت دانایی در سازمان‌های آموزشی پیشنهاد شد. در این راستا با اهمیت قراردادن موضوع فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و کاربرد آن در مدیریت و رهبری فرایند آموزش و یادگیری، درس دیگری با عنوان هوشمندسازی در سازمان‌های آموزشی به فهرست دروس پیشنهادی اضافه شد. همچنین درس سمینار به‌عنوان پیش‌نیاز ورود به مرحله پایان‌نامه با هدف آماده‌سازی دانشجویان در مرور ادبیات موضوع پژوهش پیشنهاد شد.

۶. سرانجام در برنامه درسی این رشته، گنجانیدن دروسی با عناوین نظریه‌های رهبری آموزشی، روش‌های پژوهش، رهبری یادگیری، سیاست‌گذاری آموزشی، تغییر و نوآوری آموزشی، رفتار سازمانی در سازمان‌های آموزشی، فلسفه رهبری آموزشی، جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی، اخلاق حرفه‌ای رهبران آموزشی، رهبری مدرسه خودگردان، آمار



استنباطی، مدیریت دانایی در سازمان‌های آموزشی، هوشمندسازی در سازمان‌های آموزشی، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی و سمینار با توجه به تغییرات ادراک شده پیشنهاد می‌شوند.

در جدول (۲) دروس پیشنهادی رشته مدیریت آموزشی در مقایسه با دروس موجود و مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۷۲) نشان داده شده است. چنان‌که ملاحظه می‌شود، تعداد دروس از یازده درس در وضع موجود به شانزده درس پیشنهادی تغییر کرد. ضمن این‌که پنج درس نظریه‌های سازمانی مدیریت، رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی، فلسفه مدیریت آموزشی و کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی در برنامه درسی جدید، البته با اعمال تغییرات محتوایی، حفظ شدند و دروسی مانند مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی، اصول برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت نیروی انسانی، اصول مدیریت آموزشی و زبان تخصصی از برنامه درسی این رشته حذف شدند. یکی از دلایل اصلی حذف این دروس، نتایج حاصل از تحلیل دیدگاه دانش‌آموختگان در این زمینه بود که با نظر به معیارهای ارزیابی دروس، آن‌ها را در اولویت پایین تر قرار داد. دلیل مهم دیگر این‌که دروسی مانند مکاتب فلسفی و آرای تربیتی و اصول برنامه‌ریزی آموزشی با سرفصل‌های جدید و کامل‌تر در فهرست برنامه درسی علوم تربیتی جدید در دوره کارشناسی جای گرفته‌اند. از این رو، تکرار آن‌ها هرچند با اعمال تغییراتی چند در برنامه درسی کارشناسی ارشد توجیه منطقی ندارد. این دو درس به‌عنوان دروس جبرانی معرفی شدند. همچنین با نظر به آموزه‌های دانش مدیریت آموزشی، درس اصول مدیریت آموزشی کلی به‌نظر می‌رسد و جامعیت آن تقریباً موضوعات بسیاری مانند رهبری یادگیری، مدرسه خودگردان، جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی و هوشمندسازی را به‌نوعی در بر می‌گیرد؛ در حالی که رویکرد برنامه درسی جدید، تمرکز و نگاه تخصصی به موضوعات کلیدی این رشته است. همین امر درباره دروس مدیریت نیروی انسانی نیز صادق است؛ با این توضیح که رویکرد جدید مدیریت منابع انسانی در سازمان‌ها، مدیریت دانایی و به‌بیان دیگر مدیریت سرمایه‌های فکری اعم از انسانی، اجتماعی و ساختاری است. از این رو، ضمن این‌که برخی موضوعات آن در دروس دیگر مانند رهبری یادگیری با تأکید بر یادگیری منابع انسانی و توسعه حرفه‌ای انعکاس یافته است، نوعی جایگزینی با درس مدیریت دانایی نیز تلقی می‌شود. درس تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی نیز بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحلیل کمی و کیفی دیدگاه دانش‌آموختگان و نیز عدم اشاره به آن در برنامه درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه و قلمرو این رشته و هم‌زمان در اولویت قرار گرفتن موضوعات دیگر در این حوزه، سرانجام در فهرست پیشنهادی قرار نگرفت. درس زبان تخصصی نیز با توجه ضرورت رجوع به منابع لاتین در بسیاری از دروس و توجیه اقتصادی آن حذف شد و کوشش برای تسلط بر ادبیات انگلیسی این رشته برعهده دانشجو گذاشته شد.



جدول ۵-۲: تطبیق عناوین دروس پیشنهادی با عناوین دروس موجود در رشته مدیریت آموزشی

عنوان دروس پیشنهادی	عنوان دروس موجود
نظریه‌های رهبری آموزشی	نظریه‌های سازمانی مدیریت
رفتار سازمانی در سازمان‌های آموزشی	رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی
روش‌های پژوهش	روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی
فلسفه رهبری آموزشی	فلسفه مدیریت آموزشی
آمار استنباطی	کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی
سیاست‌گذاری آموزشی	مکاتب فلسفی و آرای تربیتی
ارزشیابی برنامه‌های آموزشی	تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزشی
تغییر و نوآوری آموزشی	اصول برنامه‌ریزی آموزشی
جنبه‌های حقوقی مدیریت آموزشی	مدیریت نیروی انسانی
رهبری یادگیری	اصول مدیریت آموزشی
رهبری مدرسه خودگردان	زبان تخصصی
اخلاق حرفه‌ای رهبران آموزشی	
مدیریت دانایی در سازمان‌های آموزشی	
هوشمندسازی در سازمان‌های آموزشی	
سمینار	
پایان نامه	پایان نامه

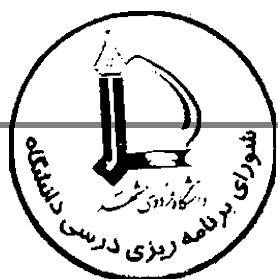
محدودیت‌های پژوهش

از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نبود مطالعات و اسناد مدون درباره وضعیت رشته مدیریت آموزشی در ایران و به تبع آن عدم ارائه تصویری روشن از فلسفه مدیریت آموزشی در ایران، دستاوردهای آن در نظام تعلیم و تربیت ایران از گذشته تا اکنون اشاره کرد. چه بسا گستردگی موضوعی این رشته ممکن است از موانع انسجام‌بخشی و وحدت فکری این رشته در دانشگاه به شمار آید. پراکندگی مطالعات صورت گرفته و پژوهش‌های هدایت‌شده گواهی بر این مدعاست. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌توان به اقدام بازنگری برنامه درسی در یک مقیاس کوچک، یک دانشگاه از مجموع ۲۳ دانشگاه ایران اشاره کرد که اندیشه تغییر جسورانه یک تیم کوچک آرمان‌گرا را در همراه کردن دیگر استادان این رشته در نظر و عمل ممکن است با موانعی روبه‌رو کند.

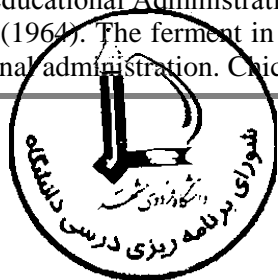


منابع:

- ایزدی یزدان آبادی، احمد؛ فدایی شهاب، معصومه (۱۳۸۹)، «ضرورت‌سنجی آموزش و توسعه علمی مهارت‌های کارآفرینی در دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی و ارائه الگوی آموزشی مناسب»، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، سال ۱۷، شماره ۱-۲، صص ۱۲۹-۱۵۰.
- آهنگیان، محمدرضا (۱۳۸۳)، «آرمان‌شهرگرایی و تحول در آموزش و پرورش»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۷۲-۸۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران، نشر دیدار.
- بحرینی بروجنی، مجید؛ نصر، احمدرضا؛ نیکخواه، محمد؛ سپهری، کبری؛ امرایی، ساسان (۱۳۹۱)، «بررسی عوامل مؤثر بر عدم به‌کارگیری دانش‌آموختگان رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی استان چهارمحال و بختیاری در پست‌های تخصصی و مدیریتی»، دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، شماره ۱ (۱)، صص ۳۳-۴۳.
- پورحقیقی زاده، سیدمحمدباقر و خادمی، محسن (۱۳۸۴)، «بررسی نگرش دانش‌آموختگان رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز نسبت به اهمیت و فایده برنامه درسی دوره»، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره ۲۳ (۴)، صص ۱۳۱-۱۴۳.
- توکل، محمد (۱۳۷۰)، جامعه‌شناسی علم، نشر حدیث.
- رحمانی کرچگانی، محمد؛ بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۸)، «بررسی ساخت و محتوای برنامه درس اصول مدیریت آموزشی دوره کارشناسی‌ارشد رشته مدیریت آموزشی از دیدگاه استادان و دانشجویان»، نامه آموزش عالی، شماره ۲ (۷)، صص ۴۱-۵۸.
- رسته‌مقدم، آرش؛ عباس‌پور، عباس؛ جلالی دیزجی، علی (۱۳۹۵)، «تأملی بر میراث علمی جهانی رشته مدیریت آموزشی»، مجله مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۹، شماره ۱۶، صص ۸۴-۵۱.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۸۳)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه.
- سهامی، سوسن؛ قیسری، مهدی؛ عباسی، زهرا (۱۳۹۱)، «بررسی نگرش دبیران و کارشناسان نسبت به عملکرد مدیران دارای مدرک مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و سایر رشته‌ها»، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۳ (۴)، صص ۸۵-۹۷.
- سیدعباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۸۰)، «بررسی مقایسه‌ای عملکرد مدیران آموزشی فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی با مدیران دیگر در استان آذربایجان غربی»، فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء س، شماره ۱۱ (۳۹)، صص ۱-۳۰.
- شادفر، حوریه؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۰)، «بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲، صص ۱۲۳-۱۴۶.
- شرفی، محمد و مقدم، مینا (۱۳۹۳)، «واکاوی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم تربیتی: یک مطالعه موردی»، فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۱ (۲)، صص ۱۶۷-۱۹۲.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴)، «ارزیابی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان»، مطالعات برنامه درسی، شماره ۱ (۱)، صص ۴۳-۷۴.
- علوی لنگرودی، سیدکاظم؛ خادمی، محسن؛ مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۸۸)، «بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی اجراشده و مطلوب کارورزی مدیریت آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های دولتی کشور»، مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز، شماره ۱ (۱)، صص ۱۶۷-۱۹۲.
- میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۸۲)، «اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، شماره ۳۳ (۱)، صص ۲۱-۲۰۱.



- نصر، احمدرضا و معصومی، محمد (۱۳۸۴)، «مقایسه عملکرد مدیران دانش آموخته رشته کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی با سایر رشته-ها»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۱ (۲)، صص ۹۹-۱۲۸.
- نیک‌نشان، شقایق؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ بختیار نصرآبادی، حسن‌علی؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۹۱)، «ایدئولوژی مبنایی برای عملکرد آموزش و پرورش: مقایسه پیامدهای ایدئولوژی لیبرال‌دموکراسی و نئولیبرالیسم بر تعلیم و تربیت در کشورهای غربی»، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۲ (۱)، صص ۲۶-۵.
- یارمحمدیان، محمدحسین و سلمانی‌زاده، مریم (۱۳۸۵). «ارزشیابی نظر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان درباره برنامه‌های درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان»، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۹، صص ۷۷-۸۶.
- Apple, M. (2004). Ideology and curriculum. New York: Routledge Falmer.
- Bill, J. A. (1972). The Politics of Iran. Columbus: Charles A. Merrill.
- Bottery, Mike (1993). The ethics of educational management. London: Cassell Educational Limited.
- Boyan, N. (Ed.). (1988). Handbook of research on educational administration: A project of the American educational research association. New York: Longman.
- Bush, T. (1999), "Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s", Educational Management and Administration, Vol. 27 No. 3, pp. 239-52.
- Bush, T. (2003) Theories of Educational Leadership and Management. London: SAGE Publications.
- Campbell, R.F. (1979), "A critique of the educational administration quarterly", Educational Administration Quarterly, Vol. 15 No. 3, pp. 1-19.
- Culbertson, J.A. (1988). A century's quest for a knowledge base, chapter 1. In N. J. Boyan (Ed.), Handbook of research on educational administration, (pp. 3-26). New York, N.Y.: Longman, INC.
- Foster, W. (1986). Paradigms and promises. Buffalo: Prometheus Books.
- Garrison, J. W., Parks, D. J. & Connelly, M. J. (1991) Defining the "philosophical and cultural values" performance domain.
- Griffiths, D. E. (1959), Administrative theory. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Griffiths, D.E. (1983), "Evolution in research and theory: a study of prominent researchers", Educational Administration Quarterly, Vol. 19 No. 3, pp. 201-21.
- Griffiths, D.E. (1997), "The case for theoretical pluralism", Educational Management, Administration and Leadership, Vol. 25 No. 4, pp. 371-80.
- Gunter, H. (2001) 'Critical Approaches to Leadership in Education', Journal of Educational Inquiry 2(2): 94-108.
- Hallinger, Ph. and Chen, J. (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 1-23.
- Halpin, A. W. (1958). Administrative theory in education. New York: Macmillan.
- Halpin, A.W. (1970). The fumbled torch. In A. Kroll (Ed.), Issues in American Education. New York: Oxford.
- Hare, D. (1996). Theory development in educational administration, Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION
- Heck, R. H. and Hallinger, Ph. (2005), The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? Educational Management Administration Leadership 2005; 33; 229.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1991). Educational administration (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Marshall, C. (2004) 'Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue', Educational Administration Quarterly 40(7): 1-71.
- Moore, H.A. (1964). The ferment in school administration. In D. Griffiths (Ed.), Behavioral science in educational administration. Chicago: The University of Chicago Press.



- Oplatka, I. (2008). The field of educational administration, Vol. 47, No. 1
- Owens, R.G. and Shakeshaft, C. (1992), "The new 'revolution' in administrative theory", Journal of Educational Administration, Vol. 30 No. 2, pp. 4-17.
- Özdemir, M. (2011). Educational Administration: A Science at the Intersection of Public Administration and Business Administration, Volume 5, No2, p. 41-58.
- Papa, R. (2009). The Discipline of Education Administration: Crediting The Past. California State University Sacramento.
- Pounder, D.G. (2000), "A discussion of the task force's collective findings", Educational Administration Quarterly, Vol. 36 No. 3, pp. 465-73.
- Swafford, G.L. (1990), "Window or mirror? A content analysis of the first 25 years of the journal of educational administration", Journal of Educational Administration, Vol. 28 No. 1, pp. 5-23.
- Walker, W.G. (1984), "Administrative narcissism and the tyranny of isolation: its decline and fall, 1954-1984", Educational Administration Quarterly, Vol. 20 No. 4, pp. 6-23.
- Willower, D.J. (1983), "Evolution in the professorship: past, philosophy, future", Educational Administration Quarterly, Vol. 19 No. 3, pp. 179-200.
- Willower, D.J. (1996), "Inquiry in educational administration and the spirit of the times", Educational Administration Quarterly, Vol. 32 No. 3, pp. 344-65.



پیوست‌ها

فرم شماره ۱

به نام خدا

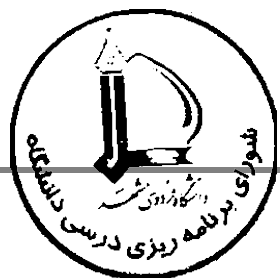
فارغ‌التحصیل محترم رشته مدیریت آموزشی

به استحضار می‌رساند یک طرح پژوهشی با هدف بازنگری برنامه درسی مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه فردوسی مشهد در حال انجام است. برای دستیابی به این هدف، انعکاس بازخورد فارغ‌التحصیلان این رشته در این بخش از طرح مورد نظر است. لذا خواهشمند است دروسی را که در جدول زیر فهرست شده‌اند، از حیث معیارهای مورد نظر ارزیابی کنید. بدین مفهوم که تا چه اندازه هر یک از دروس گذرانده شده را به‌عنوان یک درس ضروری برای این رشته تلقی می‌کنید، تا چه اندازه آن را متناسب با اهداف رشته ارزیابی می‌کنید، تا چه اندازه درس مربوطه در ایجاد زمینه اشتغال برای شما مؤثر بوده است، تا چه اندازه متناسب با نیازهای جامعه است و میزان کارآمدی آن در عمل را چگونه ارزیابی می‌کنید.

«پیشاپیش از این که وقت گران‌بهای خود را صرف پاسخ به این پرسشنامه می‌کنید، بسیار سپاسگزارم.»

حسینقلی زاده

عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد



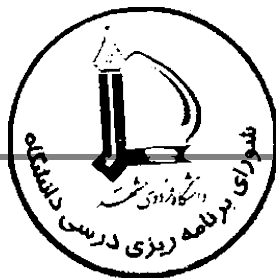
❖ جنسیت: مرد □ زن □

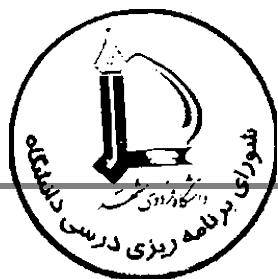
❖ سال ورود: سال فارغ التحصیلی:

❖ رشته دوره کارشناسی:

❖ وضعیت شغلی:

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	انگیزه انتخاب رشته مدیریت آموزشی در کارشناسی ارشد
					شهرت و اعتبار حرفه‌ای
					بازار کار بهتر (فرصت شغلی آینده)
					ارتقای شغل فعلی
					شانس کسب درآمد بیشتر
					عدم رضایت نسبت به رشته قبلی
					توصیه دوستان و استادان
					علاقه شخصی
					اهمیت رشته و تأثیر گذاری آن در جامعه
					سایر

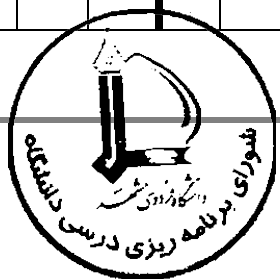




نام درس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	اهمیت و ضرورت درس برای دوره کارشناسی ارشد				تناسب درس با اهداف رشته				تناسب سرفصل‌ها با عنوان درس				تناسب شیوه تدریس با سرفصل‌های درس				تناسب شیوه ارزشیابی با سرفصل‌های درس				توانمندی استاد درس در ارائه آن			
	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴
کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی																								
مکاتب فلسفی و آرای تربیتی																								
تئوری‌های سازمانی مدیریت																								
اصول مدیریت آموزشی																								
روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی																								
مدیریت نیروی انسانی																								
اصول برنامه‌ریزی آموزشی																								
نظارت و راهنمایی آموزشی																								
رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی																								
فلسفه و مدیریت آموزشی																								
تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزش																								



کارآمدی در عمل				زمینه ایجاد اشتغال فردی (کارآفرینی)				تناسب با نیازهای جامعه				فرصت استخدامی در سازمان‌های دیگر				نام دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی
۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	
																کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی
																مکاتب فلسفی و آرای تربیتی
																تئوری‌های سازمانی مدیریت
																اصول مدیریت آموزشی
																روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی
																مدیریت نیروی انسانی
																اصول برنامه‌ریزی آموزشی
																نظارت و راهنمایی آموزشی
																رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی
																فلسفه و مدیریت آموزشی
																تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت آموزش



به عقیده شما، یک فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد باید حائز چه دانش و مهارت-
هایی باشد؟

- ۱.
- ۲.
- ۳.
- ۴.
- ۵.
- ۶.



فرم شماره ۲

به نام خدا

فارغ التحصیل محترم رشته مدیریت آموزشی

به استحضار می‌رساند یک طرح پژوهشی با هدف بازنگری برنامه درسی مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی -

ارشد در دانشگاه فردوسی مشهد در حال انجام است. برای دستیابی به این هدف، انعکاس بازخورد فارغ التحصیلان این رشته در این بخش از طرح مورد نظر است. لذا خواهشمند است اطلاعات دقیق مربوط به هر یک از موارد زیر را تکمیل کنید.

«پیشاپیش از این که وقت گران‌بهای خود را صرف پاسخ به این پرسشنامه می‌کنید، بسیار سپاسگزارم.»

حسینقلی زاده

عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

r.h.gholizadeh@gmail.com

rhgholizadeh@um.ac.ir

-
- ❖ جنسیت: مرد زن
 - ❖ شهر محل سکونت:
 - ❖ رشته تحصیلی دوره متوسطه (نوع دیپلم): علوم انسانی علوم تجربی ریاضی و فیزیک
 - ❖ رشته تحصیلی دوره کارشناسی:
 - ❖ سال ورود به دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی:
 - ❖ سال فارغ التحصیلی:
 - ❖ وضعیت اشتغال: شاغل مرتبط با رشته شاغل غیر مرتبط با رشته بیکار

در صورت عدم اشتغال (بیکار بودن)، علت آن چه بوده است؟

- ۱. کاری پیدا نشده است
- ۲. اصلاً به دنبال شغل نبوده‌ام
- ۳. قصد ادامه تحصیل داشته‌ام
- ۴. سایر



در صورت اشتغال به سؤالات زیر پاسخ دهید:

آیا پیش از ورود به دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی شاغل بودید؟ بلی خیر

در صورت بلی:

❖ عنوان شغل:

❖ دولتی خصوصی شخصی (مقصود اشتغال زایی شخصی)

❖ نوع اشتغال: تمام وقت پاره وقت

❖ نام کارفرما (سازمان / شرکت):

❖ سابقه خدمت:

در صورتی که حین یا پس از فارغ التحصیلی از دانشگاه مشغول به کار شده‌اید، به سؤالات زیر پاسخ دهید:

❖ عنوان شغل:

❖ دولتی خصوصی شخصی (خود اشتغالی)

❖ نوع اشتغال: تمام وقت پاره وقت

❖ نام کارفرما (سازمان / شرکت):

❖ سابقه خدمت:

نحوه پیدا کردن شغل:

۱. دوستان و آشنایان

۲. شرکت در آزمون استخدامی

۳. مراکز کاریابی

۴. دعوت به کار شدم

۵. خوداشتغالی

۶. غیره

میزان مرتبط بودن شغل شما با رشته تحصیلی: مرتبط نامرتبط

رضایت کلی از شغل: راضی تا حدی راضی ناراضی بی پاسخ



در صورت عدم رضایت، علت عدم رضایت شما از شغلتان چیست؟

- ۱. عدم تناسب با رشته تحصیلی
- ۲. عدم تناسب با علاقه شخصی
- ۳. کافی نبودن درآمد
- ۴. سختی کار
- ۵. دور بودن از محل زندگی
- ۶. سایر موارد

در صورت تمایل، لطفاً به بخشی از مهم ترین شرح وظایف شغلی خود اشاره کنید:

- ۱.
- ۲.
- ۳.
- ۴.
- ۵.

