

بازنمایی ساختار علمی رشته مدیریت آموزشی مبتنی بر تجربه زیسته اعضای هیأت علمی

معصومه پارسا^۱، محمدرضا آهنگچیان^{۲*}

Received: 20/08/2020

صفحات: ۴۵۰-۴۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۳۰

Accepted: 08/12/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف توصیف پدیده ساختار علمی مدیریت آموزشی از نگاه و برداشت استادان این رشته دانشگاهی انجام شد. تحلیل اطلاعات از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با توجه به رویکرد پژوهشی پدیدارشناسی توصیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیلی هفتگانه کلایزی پی‌گیری شد. مشارکت‌کنندگان اعضای هیأت علمی دارای رتبه علمی از استادیار تا استاد، به تعداد ۱۷ تن بودند. یافته‌های پژوهش که در ۶ مؤلفه اصلی و ۱۵ زیرمؤلفه طبقه‌بندی شد، بازنمای تجربه و برداشت صاحب‌نظران و اندیش‌ورزان این رشته است. نتایج نشان داد که بین اعضای هیأت علمی رشته مدیریت آموزشی نسبت به ساختار علمی این رشته اتفاق نظر وجود ندارد و هویت علمی رشته در سه بخش بنیان نظری، ماهیت بین‌رشته‌ای و قلمروی رشته، دارای دو جهان‌بینی متفاوت است. مؤلفه‌های متفاوت از جمله: اصالت علمی، پایان هویت‌جویی، کارکردگرایی بین رشته‌ای، بازنگری بین رشته‌ای، مربی سازمان‌ها و رهبر آموزش و پرورش وجود این تفاوت در جهان‌بینی را تأیید کرد. ضمن آن که این تفاوت معنی‌دار اندیشه و قضاوت از زاویه دیگر، می‌تواند پیام‌آور پویایی رشته مدیریت آموزشی باشد، زیرا وجود چنین دیدگاه‌های مختلفی، افزون بر بازنمایی اهمیت آن در چالش‌برانگیزی هویت علمی رشته مدیریت آموزشی، دربردارنده رشد و توسعه نظری این رشته در درازمدت خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: ساختار علمی، رشته مدیریت آموزشی، اعضای هیأت علمی، هویت علمی.

۱- دانشجوی ارشد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

۲- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

rezaahanchian@gmail.com

* نویسنده مسؤول:

مقدمه

رشته‌های علمی در راستای شناسایی و فهم وضعیت فعلی خویش، همچنین ارزیابی سرنوشت علمی، ناگزیر از دغدغه تأمل درباره خویشتن^۱ و بازاندیشی رشته‌محور^۲ هستند. رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با سایر علوم به دلیل پیچیدگی شناخت انسان و کشف لایه‌های درونی موضوعات انسانی، رسالت سنگین‌تری دارند (Bagheri, 2007). تعدد و تنوع این علوم و تازگی بسیاری از آنان موجب شکل‌گیری شاخه‌های مختلف علوم انسانی، نیز ظهور روزافزون علوم بینارشته‌ای شده است (karduan, 2005). تکثیر رشته‌های علوم انسانی خود به خود به شمشیر دو لبی می‌ماند که اگر درباره بعد وجودی یا هویتی آن کم‌توجهی شود وجه آسیب‌رسان آن بیشتر از صورت سودآور آن خواهد شد. هرچند موضوع هویت رشته‌های علمی و در اینجا علوم انسانی بیشتر درباره رشته‌های جدید یا بینارشته‌ای صادق است اما یکی از رشته‌هایی که هنوز درباره هویت علمی آن توافق نظر وجود ندارد (Rastehmoghdam, 2017)، رشته مدیریت آموزشی است^۳. این رویداد با فرض تحدید عبارت «هویت علمی»^۴ در مجموعه واژگانی مانند معیار پژوهشی مشترک، اهداف مشترک، گفتمان مشترک، روابط نظامند، کارآموزی آموزشی مشترک و قضاوت گروه علمی در مسائل حرفه‌ای هر رشته (Bridage, 2007 cited in Oplatka, 2010)، مدیریت آموزشی را با چالش بیشتری در معرفت‌شناسی قرار خواهد داد و به طور خاص این باور با تأمل در نظرات اندیشمندان مدیریت آموزشی، مرکز توجه و اهمیت بیشتری را نشان خواهد داد.

به عقیده Kampbl به نقل از Johnston & yeakey (1987) در بازاندیشی رشته مدیریت آموزشی این سؤال‌ها طرح خواهد شد که آیا مدیریت آموزشی یک مورد خاص است؟ ضرورت وام‌گیری نظری از سایر علوم در جهت‌گیری مفهومی و اصول راهنما برای تحقیق، آن را به ماهیت متمایز با سایر علوم مدیریت نزدیک ساخته است یا آن را به سرقت از سایر رشته‌ها واداشته است؟ به طور خاص آیا گفتمان بین‌رشته‌ای در مدیریت آموزشی شکل گرفته است؟ آیا این میزان از توزیع قدرتهایی چون حقوق، سیاست، اقتصاد، جامعه‌شناسی و روانشناسی توانسته است ماهیت

۱. این دغدغه یادآور این تأمل از مولانا در مورد انسان است: بیرون ز تو نیست هرچه در عالم هست در خود بطلب هرآنچه خواهی که تویی. گویا رشته‌های علمی از جمله مدیریت

آموزشی نیز از آن گریزی ندارد.

۲. discipline-referred reviewing

۳. تردید درباره هویت رشته مدیریت آموزشی در حالی است که نزدیک به دو قرن از انتشار اولین کتاب تخصصی این رشته در سال ۱۸۲۹ می‌گذرد؛ ضمن اینکه دارای قدیمی‌ترین محافل علمی، یعنی انجمن مدیران مدارس است که در سال ۱۸۳۵، تأسیس شده است (Rastehmoghdam, 2017).

۴. Scientific identity

خاص سازمان‌های آموزشی را نشان دهد؟ یا در نگاهی دیگر سازمان‌های آموزشی تنها میدان تحقیقات این علوم بوده اند؟

در تأیید این واقعیت، Greenfield چالش بازتعریف علم مدیریت آموزشی را مطرح ساخت؛^۱ تفکر و تحقیق در بنیان‌های نظری مدیریت آموزشی که اساس ایدئولوژیکی ساختار علم این رشته را بازتاب می دهد.^۲ از این نظرگاه، رشته مدیریت آموزشی یک رشته واحد، یکپارچه و منسجم نبوده است بلکه بخش‌بخش و جناحی بودن مدیریت آموزشی منجر به ابهام‌انگیزی در ابعاد، اهداف و روش‌شناسی این رشته شده است. از این رو مدیریت آموزشی نیازمند تأمل معرفت‌شناسی بیشتری است. چنین صورتی از کنجکاوی علمی نه تنها در دهه‌های گذشته متوقف نشد بلکه در حال حاضر نیز صاحب‌نظران مدیریت آموزشی را به طرح دوباره این اندیشه‌ها متمایل ساخت (Glass, 2004; Oplatka, 2010; Hallinger & Chen, 2014; Hallinger & Heck, 2005). به طور ویژه، اندیشه قابل تأمل در کنار تمام این پرسشگری‌ها را می‌توان با این سؤال مهم خلاصه و مطرح کرد: مدیریت آموزشی چیست؟ این دغدغه معرفت‌شناسی^۳ در نگاه نخست پیام‌آور فهم سرشت^۴ مدیریت آموزشی است؛ در واقع نقش فلسفه در مواجهه با حقیقت بنیان‌های فلسفی و ایدئولوژیک آن است (Johnston & yeakey, 1987) و در نگاهی دیگر اولویت نقش فلسفه مدیریت آموزشی نسبت به توسعه نظریه و نظریه‌پردازی آن است^۵ (Gutek, 2003)؛ زیرا عدم دید انتقادی و به عبارتی نبود چرایی در تعمیم دهی نظریاتی که بنیان و خاستگاه آن‌ها زمینه و بستری متفاوت از فرایند یاددهی و یادگیری را نشان می‌دهد نه تنها به توسعه نظری نخواهد انجامید بلکه ساختار علم^۶ مدیریت آموزشی را نیز در دستیابی به توافق علمی با مشکل روبه‌رو خواهد ساخت (Ahanchian, 2007). بدین ترتیب نگاه معرفت‌شناسانه به رشته مدیریت آموزشی، مسأله

^۱. به بیان Greenfield سؤال اصلی نظری و روش‌شناختی در مدیریت آموزشی در نظر گرفتن این واقعیت جدی است که «رابطه بین رخدادهای منحصر به فرد و یافتن که در آن وجود دارد چیست؟» (Greenfield & Ribbins, 1993:84).

^۲. به عقیده Greenfield کلمات ما، ما را مسحور می‌کنند؛ ما زندانیان ایده‌ها و افکارمان هستیم بدین صورت که قدرت گفتنمان با یکدیگر و صحبت از هویت معماگونه‌ای که آن را دنیا می‌نامیم به طور مؤثر از دست می‌دهیم؛ روش‌های علم اثبات‌گرا در تحقیقات مدیریت اغلب ما را وادار می‌کند که چیزی را ببینیم و باور کنیم که نیست یا اگر هم باشد اهمیت ناچیزی دارد و مهم‌تر از آن ما را به عنوان دانشمندانی همیشه محبوس در تنگ شیشه‌ای قرار داده است که در نتیجه از بیان کردن رخدادهای شوکه‌کننده‌ای که در دنیای اطرافمان اتفاق می‌افتد ناکام می‌مانیم (همان: 81).

^۳. epistemology

^۴. nature

^۵. به بیان Hodkinson به نقل از (Greenfield & Ribbins (1993) سؤالات اصلی مدیریت، علمی نیستند بلکه فلسفی هستند.

^۶. science structure

شناخت ساختار علمی آن را آشکار خواهد ساخت؛ زیرا محوریت معرفت‌شناسی با مسأله "شناخت" انسان در تعیین روش و حدود شناسایی معنا می‌یابد (Karbasizadehesfahani & Heidarian, 2009).

با تأمل بر این نکته و اهمیت شناخت ساختار علمی مدیریت آموزشی، پژوهش حاضر بر آن شد تا ساختار علمی رشته را با دید معرفت‌شناسی اعضای هیأت علمی آن توصیف کند. این توصیف دربردارنده دو پیام خواهد بود: ابتدا این توصیف بیانگر برداشت و ادراک^۲ اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی از ماهیت فهم و درک این رشته خواهد بود به گونه‌ای که جهان‌بینی حاصل از آن موجب آگاهی عمیق‌تر از ساختار علمی مدیریت آموزشی در سه بعد اساسی بنیان نظری (مفاهیم رشته‌ای، روش‌شناسی و قابلیت علمی)، ماهیت بین‌رشته‌ای (نقش سایر علوم در توسعه نظری) و قلمروی رشته (دامنه اثر نظری و عملی) می‌شود. دوم، ضرورت کاربرد ادراک^۳ اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی افزون بر فهم سرشت رشته بر سرنوشت مدیریت آموزشی نیز تأثیرگذار خواهد بود؛ زیرا برداشت‌ها و قضاوت‌های حرفه‌ای آنان به عنوان متخصصان راهنما و مشاور، هدایت‌کننده موضوعات و محتوای پژوهش‌ها خواهد بود. ضمن آن که دانشجویان را به سمت نوآوری در حل مسائل رشته جهت می‌دهند (Navehebrahim & Riyahinia, 2011)؛ با تألیف کتاب‌های تخصصی در مدیریت آموزشی به شناسایی ماهیت علمی رشته برای دانشجویان تلاش می‌کنند (Zeinabadi & Babanabadi, 2017)؛ افزون بر آن با بهره‌گیری از رویکردهای نوین در تحقیقات و مطالعات مدیریت آموزشی به توسعه نظری رشته نیز یاری می‌رسانند (Jafarikarferstani, Yosefbrojerdi & Nasresfahani, 2015). اکنون با پذیرفتن این سهم از اثرگذاری ادراک اعضای هیأت علمی بر رشته مدیریت آموزشی، اهمیت تحقیق حاضر در جستجوی فهم ساختار علمی این رشته دو چندان خواهد شد. ضمن آن که افزون بر فهم وضعیت فعلی رشته، موجب توسعه نظری آن در مطالعات آینده این رشته در کشور می‌شود. بدین ترتیب هدف

1. cognition

۲. perception

۳. این ضرورت با بیان Greenfield در باب اهمیت نقش ادراک و روش پدیدارشناسی در حیات علمی مدیریت آموزشی الزام بیشتری می‌یابد زیرا Greenfield با این استدلال که ایده‌های ما جهت درک جهان، فعالیت ما را در جهان تعیین می‌کنند. در آن صورت چنین ایده‌هایی (اینکه چه چیزی در جهان وجود دارد و چگونه باید با آن مواجه شد) دارای بیشترین اهمیت خواهند بود و اگر ایده‌های ما در مورد جهان ناشی از تجربیات ما باشند در آن صورت تفسیر تجربه دارای بیشترین اهمیت خواهد بود. فرایند اعمال معنا بر تجربه است که سازمان‌ها را شکل می‌دهد. مادامی که مایل به استفاده از نیروهای جهانی برای شناسایی تجربیات خود باشیم باید بر اساس معانی مختلف و تفسیر تجربیات به نظریه‌های سازمان بنگریم Greenfield (& Ribbins, 1993:55).

اصلی این پژوهش مبتنی بر این سؤال محوری است که برداشت اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی درباره ساختار علمی آن چگونه است؟

مبانی نظری

ساختار دانش مدیریت آموزشی در طول تاریخ، همواره در چالش بر سر «هویت علمی» بوده است به گونه‌ای که در تعریف هویت معرفت‌شناختی خویش دچار لکنت سازه‌ای^۱ است (Khalkhali, 2015). زیرا برخی از صاحب‌نظران به نقل از (Rastehmoghadam, 2017) همچون Culbertson ، Hodgkinson و Glatter رشته مدیریت آموزشی را کاربرد رهبری در بافت آموزش و پرورش می‌دانند (Bates, 1980) برخی یک رشته علمی^۲ قلمداد می‌کنند (Biglam, 1999) و گروهی آن را به عنوان حوزه کاربردی^۳ (McLellan, Campbell, Flemig, 1973; Bush) یا حوزه مطالعاتی^۴ (Ribbins, 2006) یا حوزه عملی^۵ (Newell, Bennion, 1988; Oplatka, 2009) می‌پندارند. چنین توصیفی دربردارنده این معنای پنهان است که عاملی مانند زمان نه تنها بر توافق عمومی در ساختار دانش مدیریت آموزشی محقق نشده است بلکه بر ابهام‌زایی مرزهای فکری آن بیش از پیش افزوده است (Hallinger & Chen, 2014). چنان که مطالعات تاریخی زیر در خصوص طبقه‌بندی تحولات مدیریت آموزشی بیانگر اهمیت این عامل و تحت نفوذ قرار گرفتن رشته مدیریت آموزشی در بسترهای اجتماعی و تغییرات زمانه است.

در روایت (Ahanchian, 2019) سیر تحول مدیریت آموزشی در دنیا با توصیف در سه مرحله اساسی سنت، مدرن و پست‌مدرن قرار گرفته است^۶؛ در مرحله سنت، مدیریت آموزشی با ویژگی دانش محلی بر اساس تجربه شخصی مربیان برحسب آزمون و خطا تا قرن ۱۹ میلادی شناخته می‌شد و در مرحله مدرن با خصیصه «علم بودن»^۷ و شکل‌گیری دانش علمی در پیوند با سایر علوم قدیم و جدید در بازه ربع پایانی قرن ۱۹ تا دهه پایانی قرن ۲۰ میلادی قرار گرفت، ضمن اینکه مدیریت آموزشی به عنوان یک شغل حرفه‌ای متمایز شد. در مرحله پست‌مدرن از اواخر قرن

1. stammering construct

2. scientific discipline

3. applied field

4. field of practice

5. field of study

۶. برای کسب اطلاع بیشتر از این تقسیم‌بندی در روایت دیگر، با بیان زیرساخت‌های فرهنگی مدرنیته در مدیریت آموزشی به منبع "پایان مدیریت" (Ahanchian, 2007) مراجعه

شود.

7. being a science

۲۰ تا عصر حاضر به توسعه نظری با دیدگاه انتقادی و بازاندیشی رسید و مرزهای خود را فراتر از مدرسه گسترش داد. در پژوهش Hoseingholizadeh, Ahanchian, Noferesti & Kohsari (2016). این سیر تاریخی با توجه به آثار Hare, 1996; Maxcy, 2005; Papa, 2009; 2011, Ozdemir, Boyan, 1988، از دهه ۵۰ و ۶۰ میلادی آغاز شده است. زیرا مدیریت آموزشی اولین گام‌های علمی خود را توسط جنبش نظریه با محوریت تجربه‌گرایی منطقی^۱ برمی‌دارد اما در این جریان با تغییر مسیرهای زیادی مواجه شده است که در معنای ضمنی آن متأثر از ماهیت زیربنایی پارادایم‌های فلسفی در مسیر تحول و تطور نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی بوده است و این تأثیرپذیری موجب برهه‌های مختلف زمانی در طول تاریخ رشته مدیریت آموزشی از دیدگاه‌های مختلف شده است. از جمله تقسیم‌بندی زمانی آن در چهار دوره کلاسیک یا رمانتیک (۱۸۵۰-۱۹۰۰)، مدیریت علمی (۱۹۰۰-۱۹۲۰)، روابط انسانی (۱۹۲۰-۱۹۳۰)، پوزیتیویسم / تجربه‌گرایی منطقی در علوم و علوم اجتماعی (۱۹۲۰ تا کنون)؛ جنبش نظریه (۱۹۴۰-۱۹۷۰)؛ اصلاحات رادیکالی در علوم اجتماعی و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی (۱۹۵۰ تا کنون)؛ هرمنوتیک، پدیدارشناسی، نظریه انتقادی و 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 مدیریت آموزشی و علوم اجتماعی (۲۰۰۵) است یا از دیدگاه مورفی (۱۹۹۳) توسعه مدیریت آموزشی در سه مرحله از الگوی کارآموزی (۱۸۲۰-۱۹۰۰)، الگوی مدیریت علمی (۱۹۰۰-۱۹۴۶) و الگوی علم رفتاری (۱۹۴۶-۱۹۸۵) طبقه‌بندی می‌شود.

در پژوهش Rastehmoghdam (2017) تأمل در تاریخ آغازین مدیریت آموزشی با توجه به آثار مکتوب اولیه آن مستلزم توجه است؛ نخستین آثار مدیریت آموزشی توسط "Samuel Hall" در سال‌های ۱۸۲۹ و ۱۸۳۲ به رشته تحریر درآمد و کتاب‌های دیگری نیز توسط افرادی از جمله Samuel Dutton (1901, 1875), William Payn Preston Search (1901), William Chancellor (1907, 1915) منتشر شد. این رویداد دربردارنده دو نکته مهم است: نخست، تاریخ مدیریت آموزشی از نظر تولید متن نسبت به سایر شاخه‌های مدیریت دارای قدمت بیشتری است و در نگاهی دیگر این تقدم در تولید محتوا، رشته مدیریت آموزشی را مستقل از رشته مدیریت عمومی نشان می‌دهد. با در نظر گرفتن این سه روایت از تاریخ مدیریت آموزشی، روایت Oplatka (2010)^۲ از مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه علمی در بستر تاریخ با تمرکز

1 rational empiricism

۲. این روایت توسط اوپلاتکا از ترجمه ارزشمند شیربگی (۱۳۹۷) خلاصه و اقتباس شده است.

بر تولید محتوای دانشی این حوزه در مجلات مختلف و مهم آن قابل تأمل است. مدیریت آموزشی در این روایت در چهار دوره تاریخی طبقه‌بندی شده است؛ عصر نهادینه شدن علمی (۱۹۶۰-۱۹۷۰)، سال‌های گسترش معرفت‌شناسی (۱۹۸۰-۱۹۹۰)، عصر انفجار دانش (۱۹۹۰-۲۰۰۰) و عصر رهبری و رهبری و باز هم رهبری (دهه ۲۰۰۰). این سیر تاریخی، مدیریت آموزشی را به عنوان یک حوزه علمی معرفی می‌کند با این استدلال که رشته مدیریت آموزشی یک رشته خاص است زیرا تاریخ مطالعاتی آن روایت‌گر تمرکز بر هر دو جنبه رفتار سازمانی و دیدگاه علوم تربیتی در سازمان‌های آموزشی است. به این شیوه که متخصصان آن هویت حرفه‌ای خویش را با محتوای این مطالعات پیوند می‌دهند و با تشکیل انجمن‌های علمی ویژه مدیریت آموزشی بر موجودیت علمی و تخصصی آن بیش از پیش تلاش می‌کند.

با تأمل در این روایت‌های تاریخی و تلاش اندیشمندان رشته مدیریت آموزشی برای رسیدن به وحدت نظری، هنوز مدیریت آموزشی در عدم توافق نظر و پیوستگی نظری است به نقل از Rastemoghadam, Abbaspour, Jalali Dizji & Taheri (2016) یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان‌دهنده این رخداد است که تنوع موضوعات مورد مطالعه (Campbell, 1979)، عدم انباشتگی دانش (Bridges, 1982)، پراکندگی مطالعاتی (Ogawa et al, 2000)، نامتوازن بودن دانش (Hallinger & chen, 2014) کم‌رنگ بودن فضای نقادی (Hoy, 1978) و متخلل بودن (Wang & Bowers, 2016) حاکی از نوعی پراکنده کاری علمی و عدم هنجار مشخص در خط پژوهشی میان پژوهشگران مدیریت آموزشی است. چنین توصیفی از تفاوت و تقابل دیدگاه‌های صاحب‌نظران جهانی مدیریت آموزشی در هویت تاریخی آن که البته در جایگاه خود می‌تواند در زمینه هویت یک رشته لازم و چالش برانگیز باشد، دیدگاه‌ها و نظرات اعضای هیأت علمی این رشته نیز با توجه به چنین تاریخ رشته‌ای و متأثر از آن نیز قابل تأمل خواهد بود؛ آنگاه که آنان به عنوان افراد متخصص، مسؤولیت رشد و اشاعه علم را بر عهده گرفته‌اند و با تلاش‌های علمی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای خویش در گذر زمان بر ابهام‌زایی یا ابهام‌زدایی هویت رشته مدیریت آموزشی تأثیر گذار خواهند بود.

روش پژوهش

هدف اصلی پژوهش توصیف ساختار علمی رشته مدیریت آموزشی با توجه به ادراک و برداشت اعضای هیأت علمی آن است. استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی برای تحقق این هدف مورد توجه قرار گرفت. به این علت که پژوهشگر تنها به توصیف پدیده ساختار علمی مدیریت آموزشی در برداشت ذهنی اعضای هیأت علمی عاری از قضاوت^۱ و جبهه‌گیری در برداشت دست‌یابد (Mohammadpour, 2009). در این تحقیق مشارکت‌کنندگان با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به این ترتیب میدان پژوهش دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های سراسری مختلف از جمله دانشگاه‌های فردوسی مشهد، کردستان، فرهنگیان (مرکزی)، شهید بهشتی، آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران و واحد کرج، پیام نور واحد فولاد شهر قرار گرفت. در نهایت با ۱۷ عضو هیأت علمی مدیریت آموزشی از این دانشگاه‌ها به‌عنوان نمونه انتخاب و مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام شد. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان عبارت بود از: به لحاظ جنسیت ۵ زن و ۱۲ مرد؛ در مرتبه علمی ۳ استاد، ۴ دانشیار، ۵ استادیار و ۵ مدرس. هرچند اشباع مقوله‌ای مقوله‌ها در چهاردهمین مصاحبه برای پژوهشگران حاصل شد اما پس از آن ۳ مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد. مصاحبه به شیوه نیمه‌ساختاریافته انجام شد؛ هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. در تجزیه و تحلیل داده‌ها تحقیق از روش تحلیل هفتگانه کلایزی^۲ بهره‌برداری و جهت اعتباریابی یافته‌ها از چهار معیار ارزیابی باورپذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴، انتقال‌پذیری^۵ و تأییدپذیری^۶ استفاده شد (Gaba & Lincoln, 1989 cited in Mohammadpour, 2009). در فرایند اعتبارسنجی به منظور اطمینان از صحت و دقت در هر مرحله، از پیشنهادات و نتایج ارزیابی، ۲ تن از اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی استفاده شد.

۱. از مؤلفه‌های پدیدارشناسی توصیفی، عدم سوء برداشت و تفسیر پژوهشگر در یافته‌های تحقیق است آنچنان که اعتقاد Husserl در دستیابی به ماهیت آنچه هست در توجه به پدیدار ختم شده است و عدم اهمیت به این که این پدیدار وجودی جدا از آنچه بر پژوهشگر شناخته، قرار می‌گیرد و به واقعیتی که ادعا شده است و در پس پدیدار قرار دارد از آن سخنی به میان نیاید (Samkhaniyani, 2013 cited Alavitabar, 2009).

2. colaizzi

3. credibility

4. dependability

5. transferability

6. conformability

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل منظم و منطقی داده‌ها، پژوهشگر با استفاده از روش تحلیل هفتگانه کلایزی به کدگذاری باز، محوری و انتخابی پرداخت. به این صورت که با خواندن دقیق تمام توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان، استخراج عبارات با اهمیت و جملات مرتبط با پدیده، مفهوم‌بخشی به جملات مهم استخراج شده، مرتب‌سازی توصیفات شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص، تبدیل تمام عقاید استنتاج شده به توصیفات جامع و کامل، تبدیل توصیفات کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن کردن ایده‌های به دست آمده و موثق کردن یافته‌ها بهره‌برداری شد (نمونه: جدول ۱). در نهایت درک اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی از ساختار علمی آن به شکل نمودار ۱ پدیدار گشت.

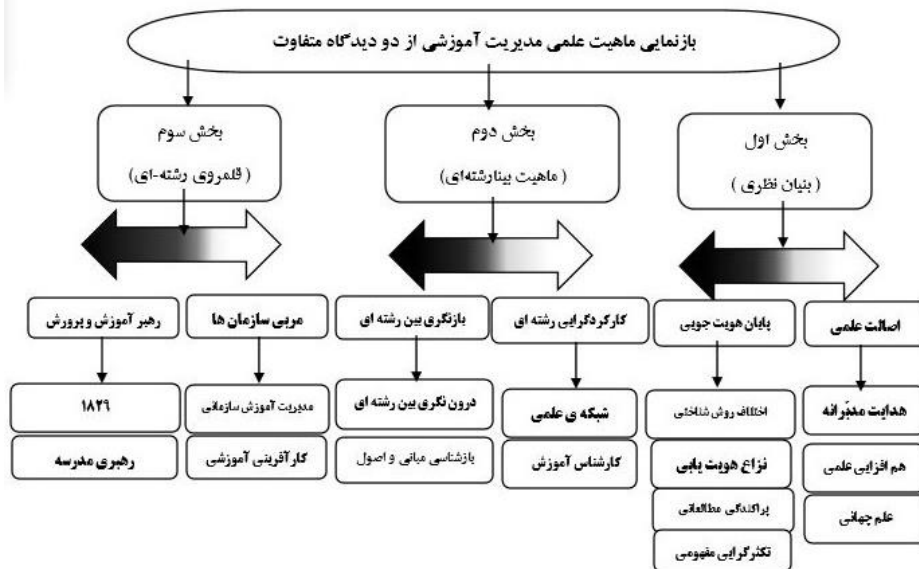
جدول ۱ نمونه متن-گفتار، کدگذاری‌های سه‌گانه، و کد شناسایی مصاحبه‌شوندگان

متن گفتار	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی	کد مصاحبه‌شونده‌ها ^۱
«مدیریت آموزشی دارای مفروضات، اصول، قواعد و نظریه‌های متفاوتی است که منجر به مدل و پارادایم می‌شود و این یعنی علم بودنش چون عناصر مرتبط با سازمان‌های آموزشی و روابط آن‌ها با کنترل شرایط در پژوهش‌های هدفمند و مستمر	ماهیت علمی مشخص، روش‌شناسی ساختارمند، خروجی معین، توانمند در الگو و مدل، دارای ظرفیت نظریه‌سازی.	هدایت مدبرانه	اصالت علمی	(۱) (۲) (۳) (۴) (۵) (۶) (۷) (۸) (۹)

۱. کدهای مصاحبه‌شونده‌ها بر اساس پیوستاری از دو دیدگاه متفاوت قرار داده شد.

				قابلیت مشاهده، اندازه‌گیری، ارزیابی و طبقه‌بندی پیدا میکنه و میتونه تبیین، تحلیل، توصیف و پیش‌بینی بشه و موفقیت در این امر هم میتونه پتانسیل تولید نظریه رو ایجاد کنه»
(۱۱) (۱۲) (۱۳) (۱۴) (۱۵) (۱۷) (۱۰)	پایان هویت‌جویی	نزاع هویت‌یابی	عنوانی بزرگ اما محتوای دانشی نامنسجم، حجم گسترده دانشی، رشته ای با هویت‌ی معلق، عدم هویت مستقل	«واقعاً محکم نمی‌تونیم بگیریم مدیریت آموزشی یک رشته علمی و مستقله ... فقط یک عنوان بزرگیه که از نظر حجم زیاد دانش درونی دچار سرگردانی هویتی. واقعاً ما رو نه خیلی مدیریتی میدونن نه خیلی علوم تربیتی! و همینطور معلقیم.»

حاصل نتایج پژوهش را می‌توان با توجه به دو نظام فکری متفاوت از مصاحبه‌های اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی در سه بخش اصلی با ارائه ۶ مقوله و ۱۵ زیرمقوله بیان کرد که در نمودار (۱) ارائه می‌شود.



نمودار (۱) بازنمایی ساختار علم مدیریت آموزشی از نگاه اعضای هیأت علمی آن

۱. اصالت علمی^۱: یافته‌ها در بخش بنیان نظری (روش‌شناسی، مفاهیم رشته‌ای، قابلیت علمی) به دو رویکرد متفاوت تقسیم شد. در رویکرد اول مقوله اصلی «اصالت علمی» از نگاه استادان مدیریت آموزشی در سه زیرمقوله «هدایت مدبرانه^۲، هم افزایی علمی^۳ و علم جهانی^۴» استخراج شد. در زیرمقوله هدایت مدبرانه مقوله اصلی بیان‌گر پاسخگویی روش‌های علمی در شناسایی واقعیت‌های رشته مدیریت آموزشی و برخورداری از ویژگی فرایندپذیری در نظریه است: «مدیریت آموزشی دارای مفروضات، اصول، قواعد و نظریه‌های متفاوتی است که منجر به مدل و پارادایم میشه و این یعنی علم بودنش (۵۲)» چون عناصر مرتبط با سازمان‌های آموزشی و روابط آن‌ها با کنترل شرایط در پژوهش‌های هدفمند و مستمر قابلیت مشاهده، اندازه‌گیری، ارزیابی و

1. scientific authenticity

2. thoughtful direction

3. scientific synergy

4. world science

۵. این عدد بیانگر کد مصاحبه شونده است و نشان دهنده برتری یا تقدم نسبت به دیگر مصاحبه شونده‌ها نیست.

طبقه‌بندی پیدا می‌کنه (۷) و میتونه تبیین، تحلیل، توصیف و پیش‌بینی بشه (۳) و موفقیت در این امر هم میتونه پتانسیل تولید نظریه رو ایجاد کنه (۶)»
و در زیرمقوله هم‌افزایی علمی به نقش سایر علوم در افزایش سطح تخصصی دانش مدیریت آموزشی تأکید شد:

«با توجه به گستره موضوعی که رشته مدیریت آموزشی مأمور به شناسایی و حل مشکلات آن است چنین تنوع موضوعی طبیعی است (۶) اتفاقاً با بهره‌گیری از علوم قدیمی‌تر انسجام و تعالی بیشتری بهش می‌ده (۴) و میتونه نقطه قوت رشته باشه (۱) من اعتقاد دارم هیچ رشته‌ای به صورت محض نبوده حتی علوم پایه هم از سایر علوم بهره می‌گیرن و این تنوع رشته‌ای باعث رشد نظری رشته ماست (۳)»

از این جهت بر وزن و اعتبار علمی رشته مدیریت آموزشی افزوده خواهد شد و زیرمقوله علم جهانی را نمایان می‌سازد و پیام‌آور پویایی تلاش‌های علمی در سطح انجمن‌های علمی جهان است:

«در تمام دنیا جایگاه علمی مدیریت آموزشی مشخصه (۶) ما در داخل به علم بودن آن شک داریم (۱) و گرنه ایرادی به ماهیت علمی مدیریت آموزشی نیست و کاملاً در دنیا پذیرفته شده است و انجمن‌های علمی زیادی در دنیا داره (۵) و فعالیت‌های علمی مختلفی در خصوص مدیریت آموزشی در دنیا مطرحه (۲)»

جدول ۲. نمایه مقوله اصالت علمی

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز	کد مصاحبه‌شونده‌ها
اصالت علمی	هدایت مدیرانه	ماهیت علمی مشخص، روش شناسی ساختارمند، خروجی معین، توانمند در الگو و مدل، دارای ظرفیت نظریه سازی.	(۱)(۲) (۳)(۴) (۵) (۶) (۷) (۸) (۹)
	هم افزایی علمی	کاربرد نظریات جدید، شبکه ی علمی، طبعیت بین رشته ای، تسریع رشد نظری. انباشته نظری.	(۱) (۲) (۳) (۴) (۵) (۶) (۷) (۸)
	علم جهانی	مدیریت آموزشی به عنوان یک علم جهانی، بدیهی بودن ماهیت علمی مدیریت آموزشی، ضعف داخلی در پذیرش باور علمی رشته مدیریت آموزشی.	(۱) (۲) (۳) (۴) (۵) (۶) (۷)

۲. پایان هویت‌جویی^۱: یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در بردارنده رویکرد دیگری در بخش بنیان نظری است که در این رویکرد مقوله اصلی «پایان جستجوی هویت» در چهار زیرمقوله «اختلاف روش شناختی، نزاع هویت‌یابی^۲، پراکندگی مطالعاتی^۳ و تکرارگرایی مفهومی^۴» استخراج شد. زیرمقوله اختلاف روش شناختی در مقوله پایان هویت‌جویی روایت گر عدم وجود خط سیر مشخص پژوهشی و گفتمان مشترک روش شناسی در رشته مدیریت آموزشی است:

«روند مشخصی در پژوهش‌ها نمی‌تونید ببیند و جریانی که داره اتفاق می‌افته خیلی باهم جور درنمیاد یکی نگاه خرد مثل روانشناسی، دیگری نگاه کلان مثلاً جامعه‌شناسی (۱۵) واقعاً گفتمان مشترک در روش تحقیق این رشته وجود نداره (۱۷) و عمدتاً پراکنده کاری و پژوهش‌های سیلویی بیشتر مشهوده (۱۴) و خلاء تمرکز در روش و نظریه منسجم احساس میشه (۱۳)»

در این بین افزون بر چنین عدم تمرکز بر روش‌شناسی و بنیان نظری، جدال هویتی و آشوب فکری در بنیاد معرفت‌شناسی زیرمقوله نزاع هویت‌یابی را هویدا ساخته است و بر سرگردانی میان هویت علوم اداری و علوم تربیتی تأکید دارد:

1. The end of identity search

2. identity conflict

3. scattering of studies

4. conceptual pluralism

«واقعا ما رو نه خیلی مدیریتی میدونن نه خیلی علوم تربیتی!» (۱۱) و همینطور معلقیم (۱۵)!

برای من همیشه این سوال وجود داشته چرا هرچه از محتوای دانش رشته میخوانیم بازم به مدیریت عمومی می‌رسیم و اون تعادل شناختی لازم رو به من در داشتن یک هویت رشته‌ای نمیده (۱۷)!

این امر می‌تواند در روند مطالعات انجام شده در رشته نیز تأثیرگذار باشد چنان که زیرمقولهٔ پراکندگی مطالعاتی بیانگر عدم پیوستگی نظری میان انبوهی از حجم دانش تولید شده در رشتهٔ مدیریت آموزشی است:

«عدم یکپارچگی انباشته‌های محتوایی درون موضوعات آکادمی و حوزه‌های موضوعی وجود داره (۱۳) ممکنه نظریات خاصی تولید کرده باشه ولی مبانی نظری آن پراکنده، تکه تکه و بین‌المللی است (۱۷) و به نظرم یک حوزهٔ مطالعاتی نزدیک شده تا یک رشتهٔ مستقل علمی (۱۵) از این رو نیازمند یک نظریهٔ منسجم علمی است (۱۲).

بنا بر چنین پراکندگی محتوایی، تعدد و تنوع مفاهیم و موضوعات مورد توجه رشته نیز روبه فزونی بوده است که این امر تکثرگرایی مفهومی را ایجاد کرده است و به نحوی ضعیف بودن بنیان نظری را نشان می‌دهد:

«با این کثرت مفاهیم در رشته، فهم معنای آموزش دشواره (۱۷) و پلورالیسم مفهومی حاضر در رشته بیشتر پیشینهٔ نظری اون رو تضعیف کرده (۱۴) می‌تونم بگم پیوستگی نظری به دنبال نداشته و تنها چیزهایی که انباشته شده کیس‌های آموزشی است (۱۶)»

جدول ۳. نمایه مقوله پایان هویت‌جویی

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز	کد مصاحبه‌شونده‌ها
پایان هویت‌جویی	اختلاف روش شناختی	روند نامشخص پژوهشی، پراکندگی پژوهشی، گستردگی موضوعی، عدم گفت‌وگو مشترک روشی، عدم نظریاً منسجم.	(۱۰)(۱۲)(۱۳) (۱۴)(۱۵) (۱۶)(۱۷)
	نزاع هویت‌یابی	عنوانی بزرگ اما محتوای دانشی نامنسجم، حجم گسترداً دانشی، رشته‌ای با هویتی معلق، عدم هویت مستقل.	(۱۱)(۱۲)(۱۳) (۱۴)(۱۵)(۱۷)
	پراکندگی مطالعاتی	عدم یکپارچگی محتوایی، فقدان پیوستگی نظری، کیس‌های آموزشی انباشته، مبانی نظری بین‌المللی، یک حوزه مطالعاتی.	(۱۰)(۱۱)(۱۲) (۱۳)(۱۴)(۱۶) (۱۷)
	تکثرگرایی مفهومی	تکثر معنایی، ازدیاد مفاهیم، عدم معنای مشخص در آموزش، پیشینه نظری ضعیف.	(۱۰)(۱۱)(۱۲) (۱۴)(۱۵)(۱۶) (۱۷)

۱. کارکردگرایی بین‌رشته‌ای^۱: رویکرد اول در بخش دوم پژوهش از نظر ماهیت بین‌رشته‌ای (نقش سایر علوم در توسعه نظری) مدیریت آموزشی، مقوله اصلی "کارکردگرایی بین‌رشته‌ای" را ایجاد می‌کند که در دو زیرمقوله "شبکه علمی"^۲ و "کارشناس آموزش"^۳ استخراج و نمایه شده است. زیرمقوله شبکه علمی بیانگر وابستگی هویت علمی مدیریت آموزشی به دانش‌های مختلفی است که منجر به افزایش ذخیره دانش رشته شده است و این وام‌گیری نظری در کاربردپذیری و حل مسائل مؤثر بوده است:

«مدیریت آموزشی به علت نیازی که جامعه بهش داشته ایجاد شده (۲) و از خودش چیزی ندارد چون جدید و باید از علوم قدیمی وارد کنه که رشد کنه (۴) و واقعاً هم بهره‌بردار در حل مسائلش بوده (۶). کمک کننده به رشته و گسترش نظری اون شده (۳)»

این بهره‌برداری نظری و تنوع بهره‌گیری از علوم موجب شده تا زیرمقوله کارشناس آموزش شکل بگیرد و تأکید کننده این امر باشد که بدون وجود مدیریت آموزشی در سازمان‌های متنوع، آموزش نمی‌تواند شکل نظام به خود بگیرد:

1. interdisciplinary functionalism

2. scientific network

3. education expert

«جایی که آموزش اتفاق بیفته چه رسمی و چه غیر رسمی دانش مدیریت آموزشی بسیار کارآمده (۳) و کارخانه‌ها و بنگاه‌های اقتصادی به خوبی اینو درک کردند و از این رشته می‌تونن سود ببرن (۵) و این یعنی کاربردپذیری بیشتری از بین رشته‌ای بودنش (۶)»

جدول ۴. نمایه مقوله کارکردگرایی بین رشته‌ای

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز	کد مصاحبه‌شونده
کارکردگرایی بین رشته‌ای	شبکه‌ی علمی	تقاضای اجتماعی، وام‌گیری از علوم و ذخیره دانش بشری، کاربر بین رشته‌ای، ورود علوم قدیمی منسجم الزام بهره‌گیری بین رشته‌ای، افزایش تولیدات علمی مدیریت آموزشی.	(۱)(۲)(۳)(۴)(۵) (۶)(۷)
	کارشناس آموزش	کاربری چندگانه محتوایی، بین رشته‌ای کاربردی، بهره‌برداری صنعتی، کاربرد فرا نظام آموزشی، متخصص آموزش.	(۲)(۳)(۴)(۵)(۶) (۷)(۸)

۱. بازنگری بینارشته‌ای^۱: رویکرد دوم در بخش دوم پژوهش ایجاد کننده مقوله اصلی «بازنگری بین رشته‌ای» که در دو زیرمقوله "درون‌نگری بین رشته‌ای^۲ و بازشناسی مبانی و اصول"^۳ قرار گرفت. زیرمقوله درون‌نگری بین رشته‌ای انعکاس دهنده مقوله اصلی فوق با تأکید بر دوباره‌اندیشی در میزان وام‌گیری نظری و مفهومی در رشته مدیریت آموزشی است:

«با این همه وام‌گیری از رشته‌های دیگر ما هنوز یک بنیان نظری منسجم نداریم و از رشته لذت نمی‌بریم (۱۷) و اگر یک نظریه منسجم داشته باشیم اون زمان که میتونیم از نکات ارزنده سایر نظریه‌های رشته‌های گوناگون بهره‌مند بشیم (۱۳) آنگاه با اطمینان بیشتر و دیدگاه روشن‌تری به توسعه رشته‌مون کمک کنیم (۱۵)»

این جریان شکل‌دهنده زیرمقوله بازشناسی مبانی و اصول است که مستلزم بازشناسی مبانی نظری مدیریت آموزشی و اهمیت توجه به خاستگاه‌های نظری آن در فرایند آموزش و پرورش است:

1. Interdisciplinary review

2. interdisciplinary introspection

3. recognizing the basics of principles

«باید نظریه سایر رشته‌ها در زمینه مطالعاتی مدیریت آموزشی حل بشه (۱۵) و رنگ و بوی نظام آموزشی رو بگیره؛ در چارچوب تعلیم و تربیت بازتعریف بشه (۱۱) در واقع ما نیاز به یک بومی‌سازی نظری داریم (۱۴)»

جدول ۵. نمایه مقوله بازنگری بین رشته‌ای

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز	کد مصاحبه‌شونده
بازنگری بین رشته‌ای	درون نگری بین رشته‌ای	جستجوی بنیان نظری، فقدان نظریه منسجم، کاربری ناموفق از علوم، کندی روند توسعه نظری، نامشخصی ارزش افزوده مدیریت آموزشی.	(۱۰)(۱۱)(۱۲)(۱) (۳)(۱۴)(۱۶)(۱۷)
	بازشناسی مبانی و اصول	بازشناسی زمینه مطالعاتی رشته، بازتعریف مفاهیم رشته‌ای، شفافیت در واژه آموزش، بازشناسی محدوده نظری رشته‌ای، تعیین دامنه اثر مدیریت آموزشی.	(۱۱)(۱۲)(۱۳)(۱) (۴)(۱۵)(۱۶)(۱۷)

۱. مربی سازمان‌ها^۱: رویکرد اول به بخش سوم در زمینه قلمروی رشته‌ای (دامنه اثر نظری و عملی) تشکیل دهنده مقوله اصلی «مربی سازمان‌ها» در دو زیرمقوله "مدیریت آموزش سازمانی"^۲ و کارآفرینی آموزشی^۳ شد. زیرمقوله مدیریت آموزش سازمانی نمایانگر اهمیت عملکرد بهینه آموزشی برای توانمندی منابع انسانی در سازمان‌های غیر آموزشی است:

«مدیریت آموزشی به این معنا که مدیریت آموزش و آموزش سازمان‌هایی که مدرسه نیستند هم میتونه ورود کنه (۵) و در دانش اجرایی‌تر اون قرار میگیره (۸) به گونه‌ای که به بهینه‌سازی منابع می‌پردازه (۴) در واقع این رشته در توانمندسازی منابع انسانی، به‌روز کردن نیروی انسانی و اهداف سازمان‌های غیر آموزشی هم نقش کلیدی رو ایفا می‌کنه (۱۳)»

در این توانمندسازی مقوله کارآفرینی آموزشی قابل تأمل است و برابری آموزش در ارتباط با اصطلاح کسب و کار را نشان خواهد داد:

«در حال حاضر سرمایه‌گذاری‌های اصلی دنیا در بخش آموزش (۳) و بنگاه‌های اقتصادی به درستی تشخیص دادن فردی مسؤول واحد آموزشی است که با زمینه آموزش و عناصر آن تسلط

1. the coach of organization

2. Organizational training management

3. Educational entrepreneurship

کافی داشته باشه (۵) و آن دانش آموخته مدیریت آموزشی است (۴) نه تنها سازمان های تجاری بلکه سازمان هایی چون وزارت دفاع و نیرو نیز نیازمند این تخصص خواهند بود (۶)»

جدول ۶. نمایه مقوله مربی سازمان ها

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز	کد مصاحبه شونده
مربی سازمان ها	مدیریت آموزش سازمانی	آموزش در سازمان ها، مدیریت آموزش سازمانی، آموزش کارکنان غیر آموزشی، اثربخشی آموزشی در سازمان های غیر آموزشی.	(۱)(۲)(۳)(۴)(۵) (۶)(۷)(۹)
	کارآفرینی آموزشی	نقش آفرینی در سازمان های بزرگ، متخصص آموزش نیاز روز صنعت و سازمان های غیر آموزشی، سرمایه گذاری آموزشی، ارزش افزوده مدیریت آموزشی، ارزشمندی فرایند آموزش و پرورش.	(۱)(۲)(۳)(۴)(۵) (۶)(۷)(۸)(۹)

۱. رهبر آموزش و پرورش^۱: رویکرد دوم در بخش سوم پژوهش، نمایان کننده مقوله اصلی «رهبر آموزش و پرورش» در دو زیرمقوله^۲ " ۱۸۲۹ و رهبری مدرسه^۳ " شد. زیرمقوله^۳ ۱۸۲۹ روایت گر هویت تاریخی مدیریت آموزشی و استقلال آن در این زمینه از مدیریت عمومی و بازرگانی است:

«از ۲۰۰ سال قبل، ما کتاب های مدیریت آموزشی در حوزه آموزش مدرسه و آموزش و پرورش داشتیم و مستقل از مدیریت علمی و بازرگانی هستیم (۱۷) و خوندن تاریخ کمک کننده به شناخت هدف مدیریت آموزشی (۱۵) حقایقی که خیلی وقت ها پیش وجود داشته ولی ما هنوز پیش فرضمون در تاریخ انقلاب صنعتی و تولد مدیریت (۱۰)»

بدین ترتیب اهمیت قلمروی مدیریت آموزشی به طور خاص در زیرمقوله رهبری مدرسه منحصر در نظام آموزش و پرورش و مدرسه نمایان می شود:

^۱ the leader of education

^۲ این عدد بنا به احترام و یاد Samuel Hall اولین نویسنده کتاب تخصصی رشته مدیریت آموزشی با عنوان "سخنرانی هایی در باب حفظ مدارس" که در سال ۱۸۲۹ به چاپ رسید، الهام و اقتباس گردید (Glass, 2004).

^۳ school leadership

«از نگاه اوپلاتکا در آینده نه چندان دور مدیریت آموزشی به رهبری مدرسه تغییر پیدا می‌کند کم کم از مدیریت عمومی جدا و برای خودش مستقل میشه (۱۷) در واقع آنجا که آموزش و پرورش نهاد باشه نگرش به مدیریت آموزشی نیز نهادینه شده (۱۳) به این دلیل که بافت نظام آموزشی خیلی متفاوت‌تر از نظام‌های دیگه به ویژه سازمان‌های تجاری است و نیازمند مدیریت آموزشی است (۱۰) و من معتقدم محدوده ما در هر حوزه‌ای که آموزش درش جریان داشته باشه اصلاً نیست (۱۵)»

جدول ۷. نمایه مقوله رهبر آموزش و پرورش

کد مصاحبه شونده	کدهای باز	زیرمقوله	مقوله اصلی
(۱۰)(۱۲)(۱۴) (۱۵)(۱۶)(۱۷)	ساموئل هال، هویت تاریخی مدیریت آموزشی، هویت غیر تیلوری، نخستین آثار مکتوب، نخستین نگارنده‌های علمی مدیریت آموزشی، ظهور رشته با مدیریت آموزشی	۱۸۲۹	رهبر آموزش و پرورش
(۱۱)(۱۲)(۱۳) (۱۴)(۱۶)(۱۷)	بافت خاص آموزش و پرورش، استقلال مرزی توسط آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی الزام آموزش و پرورش، مدرسه‌محوری، فراورده رشته مدیریت آموزشی، نظام آموزش و پرورش نقطه کانونی رشته.	رهبری مدرسه	

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف توصیف ساختار علمی مدیریت آموزشی از منظر اعضای هیأت علمی آن با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی و مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام شد. در این مطالعه ۱۷ عضو هیأت علمی از مرتبه علمی استادیار تا استاد از دانشگاه‌های مختلف کشور (سراسری، آزاد و پیام نور) به صورت هدفمند انتخاب و مصاحبه شد. یافته‌های پژوهش با دو رویکرد متفاوت در میان مشارکت‌کنندگان در سه بخش و ۶ مقوله اصلی و ۱۵ زیرمقوله نشان داده شد. در بخش اول در خصوص بنیان نظری (روش‌شناسی، مفاهیم رشته‌ای و قابلیت علمی) رویکرد اول در بردارنده مقوله اصالت علمی و زیر مقوله‌های هدایت مدبرانه، هم‌افزایی علمی و علم جهانی شد و مدیریت آموزشی بیانگر هویت علمی مشخص و ویژگی فرایندپذیری در نظریه است که به بررسی نظام‌دار

مداخله‌های مدیریتی در فرایندهای آموزشی می‌پردازد تا از این طریق نتایج مورد انتظار از کوشش یاددهندگان و یادگیرندگان را بهبود ببخشد (Ahanchian, 2019; Abbaszadegan, 2001; Mirkamali, 2013; Alagheband, 2014) و در این راه به کاربرد یافته‌های علوم مختلفی مانند روانشناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، حقوق، سیاست برای توسعه نظریه پیوند و ارتباط برقرار می‌کند. ضمن آن از این طریق به اعتبار علمی در سطح جهانی دست یافته است که در این راستا هم‌سو با پژوهش‌های (Mokhtariyan & Jahed, 2013; Pakdel & KHaksefidi, 2014; seyfi & bahadori, 2019) است. اما در رویکرد دوم مقوله اصلی پایان هویت‌جویی با زیرمقوله‌های اختلاف روش‌شناختی، نزاع هویت‌یابی، پراکندگی مطالعاتی و تکثرگرایی مفهومی، رشته مدیریت آموزشی را بیش از آن که یک رشته علمی منسجم نشان دهد آن را یک حوزه مطالعاتی کاربردی نمایان ساخته است و نبود انسجام علمی را حاصل عدم وحدت نظری در مفاهیم استیجاری از سایر علوم تلقی می‌کند. این عدم نگاه انتقادی نسبت به ورود ایده‌های متفاوت نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی دارای هویتی نامنسجم همراه با آشوب فکری و نزاع معرفت‌شناختی بین علوم اداری و علوم تربیتی است که در این راستا هم‌سو با با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های (Rastemoghadam, 2018; Orucu, 2006; Oplatka, 2010; willower, 1979) است. بخش دوم در خصوص ماهیت بین رشته‌ای (نقش سایر علوم در توسعه نظری) است. در رویکرد اول با مقوله اصلی کارکردگرایی بین رشته‌ای در دو زیرمقوله شبکه علمی و کارشناس آموزش قرار گرفت و ماهیت بین رشته‌ای برای مدیریت آموزشی پیام‌آور توسعه نظری با اتکا به نظریات سایر علوم و بهره‌برداری از آن‌ها برای فعالیت نظام‌مند آموزش است. چنانکه رشته مدیریت آموزشی را به یک شغل حرفه‌ای تبدیل کرده است و ظرفیت آن را فراتر از نظام آموزش و پرورش نشان می‌دهد (Mansouri & Khalkhali, 2018; Ahanchian, 2019). در رویکرد دوم در این بخش با مقوله بازنگری بین رشته‌ای در دو زیرمقوله درون‌نگری بین رشته‌ای و بازشناسی مبانی و اصول قرار گرفت و بین رشته‌ای بودن یا شدن را هرچند نقطه قوت یک رشته نشان می‌دهد اما برای دانش‌های که هنوز مرحله رشته بودن را آغاز نکرده‌اند، زمینه‌های نازایی مفهومی و نظریه در رشته را فراهم می‌کند (Khalkhali, 2015) و دانش انباشته شده حاصل از علوم بدون توجه به بازاندیشی و درون‌نگری محتوایی خطر خودفراموشی و از خودبیگانگی مفهومی را هشدار می‌دهد به گونه‌ای که کمتر به موضوعات اساسی مرتبط با سازمان و محیط آموزشی توجه کرده است و از سوی دیگر به طور لجام گسیخته‌ای به حوزه نظریه سازمان هجوم آورده است (Rastehmoghadam, 2017).

بخش سوم پژوهش با محوریت قلمروی رشته‌ای (دامنه اثر نظری و عملی) قرار گرفت. در رویکرد اول با مقوله اصلی مربی سازمان‌ها در دو زیرمقوله اصلی مدیریت آموزش سازمانی و کارآفرینی آموزشی، دامنه اثر مدیریت آموزشی را فراتر از سازمان مدرسه قرار داد و سازمان‌های غیر آموزشی نیز می‌توانند از رشته مدیریت آموزشی آنجا که اصلی‌ترین عامل شکل‌گیری، حفظ و توسعه سرمایه انسانی "آموزش" اعلام می‌شود، ارزش افزوده رشته را مشاهده کرد که در این راستا با بخشی از یافته‌های دیدگاه‌ها و پژوهش‌های (Ahanchian & Ghorrooneh, 2019; Mohammadpour, Rahimian, Abbaspour, Delavar, 2012; Ahanchian, 2019; seyfi & bahadori, 2018; Abbaspour, Rahimiyan, Pourkarimi & Taghavi, 2013) هم‌سو است.

رویکرد دوم در این بخش، متفاوت از نگاه اول، تأمل انحصاری و تمرکز توجه مدیریت آموزشی را با محوریت تدبیر فرایند یاددهی-یادگیری خاص نظام آموزش و پرورش و به طور ویژه رهبری مدرسه نشان داد و فرآورده رشته را در طراحی هدفمند برنامه‌های آماده‌سازی مدیران آموزشی با محوریت بهبود ظرفیت‌های یادگیری در نظام آموزش و پرورش یادآور شد. در این رویکرد هرگونه سازمان غیر آموزشی خارج از محدوده اثر رشته مدیریت آموزشی قرار گرفت و بر این اعتقاد است هویت تاریخی و خاستگاه رشته در مدرسه و نظام آموزشی بروز و ظهور یافته است که در این راستا با پژوهش‌های (Arlestig, Day, Johanson, 2016; English & Papa & Mullen & Creighton, 2012; Papa, 2005; Glass, 2004) هم‌سو است. به طور کلی در این پژوهش، فهم ماهیت مدیریت آموزشی با توصیف ساختار علم آن از دید معرفت‌شناسی اعضای هیأت علمی این رشته حاصل شد و در نهایت دربردارنده دو پیام بود: نخست، آگاهی از ماهیت و چیستی مدیریت آموزشی با تفاوت نظر و اختلاف برداشت مواجه شد که اگر چنین نبود پراکندگی کمتری در سخنان مشارکت‌کنندگان نمایان می‌شد و از سوی دیگر، ضمن احترام به این اختلاف نظر آنچه بیش از همه برجسته شد معنای پنهان این اختلاف برداشت بود؛ با این استدلال که وجود دیدگاه‌های مختلف در زمینه هویت یک رشته، لازم و چالش‌برانگیز است و در درازمدت رشد دهنده آن خواهد بود. این تقابل، تفاوت نظر و عدم تفاهم در سرشت مدیریت آموزشی در جهان بینی اعضای هیأت علمی مدیریت آموزشی، سرنوشت علمی آن را همراه با رشد و پویایی نوید می‌دهد.

منابع

- Ahanchian, M. R. (2019). Introduction to Educational Administration. Tehran: *Ney Publishing*. [In Persian].
- Ahanchian, M. R., & Ghorrooneh, D. (2019). *Educational Entrepreneurship*. Tehran: *SAMT Publishing*. [In Persian].
- Ahanchian, M. R. (2007). End of Management: The collapse of management narrative in the modern era. Tehran: *Ney Publishing*. [In Persian].
- Arlestig, H., Day, Ch., & Johanson, O. (2016). A decade of research on school principals: cases from 24 countries. Translated by Naser Shirbagi & Nasim Abdolazadeh. Tehran: *Asaremoaser*.
- Alagheband, A. (2014). Theoretical foundations and principles of Educational Administration. Tehran: *Ravan Publishing*. [In Persian].
- Abbaszadegan, M. (2001). Generalities of Educational Administration. Uromiyeh: *Uromiyeh University*. [In Persian].
- Abbaspour, A., Rahimiyan, H. M., Pourkarimi, J., & Taghavi, H. (2013). A comparative study of the professional development status of phd students in the fields of information and knowledge and Educational Administration. *Academic Librarianship and Information Research*, 47(1): 65-84. [In Persian].
- Bagheri, S. (2007). Humanities-Social Science from Crisis to Localization. *Journal of seminary and university*, 14(54): 47-66. [In Persian].
- English, F. W. Papa, R., Creighton, T., & Mullen, A. (2012). *Educational leadership at 2050: conjectures, challenges and promises*. Translated by Naser Shirbagi, Tehran: *AsareMoaser*
- Glass, T. A. (2004). *The history of Educational Administration: viewed through it's textbooks*. Translated by Naser shirbagi, Tehran: *Asaremoaser*
- Gutek, J. F. (2003). Philosophical schools and educational opinion. Translated by Mohhammad jafar Pakseresht, Tehran: *SAMT*.
- Hallinger, P., & 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*, 42(4): 1-23.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2): 229-244.

- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., Kouhsari, M., & Nofersti, A. (2017). A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences. *Journal of Foundations of Education*, 6(2): 128-152. [In Persian].
- Jonnston, A. G., & Yeaky, k. k. (1987). Research and Thought in Educational Administration Theory. Translated by Mohammad Mirkamali, Tehran: *Yastteron Publishing*.
- Jafarikarfestani, Z., Yosefberojerdi, R., & Nasresfahani, A. (2015). Methodology of educational administration research in Journal inside and outside the country. *Quarterly Journal of leadership and Adminstration*, 9(1): 9-26. [In Persian].
- Kardan, A. M. (2005). The role of Humanities and Their Education in Social and Cultural Promotion, *National Congress of the Humanities. Today Situation, the prospect of Future, Institut for Humanities and Cultural Studies*. [In Persian].
- Khalkhali, A. (2016). Generalization Educational Management (Readout & Reconstruction of Discipline Role). Tonekabon: *Center of Islamic Azad University*. [In Persian].
- Karbasizadehesfahani, A., & Heydarian, M. (2009). Fundementals of modern epistemology. *Wisdom and philosophy*, 5(1): 97-112. [In Persian].
- Mohammadpour, A. (2009). Method in method. Tehran: Sociologists. [In Persian].
- Mirkamali, M. (2013). Educational Leadership and Management. Tehran: *Yastteron Publishing*. [In Persian].
- Mokhtarian, F., & Jahed, H. A. (2013). Explaining Educational Administration as a scientific discipline. *The Second national conference on modern management Sciences, Gorgan, Hakim jorjani non profit Higher Education institute*, 1-8. [In Persian].
- Mansouri, R., & Khalkhali, A. (2017). Providing a comprehensive model of Educational management to improve the productivity of managers and employees of the publishing industry of bank Melli Iran. *Quarterly Journal of Training & development of Human Resources*. 15(4): 109-132. [In Persian].
- Mohammadpour, B., Rahimian, H., Abbaspour, A., & Delavar, A. (2012). Recognize the challenges of commercializing educational management research by providing grounded theory. *Journal of News Approaches in Educational Administration*, 3(3): 1-26. [In Persian].

- Navehebrahim, A., & Riyahiniya, N. (2011). Doucumentary analysis of the master's thesis of educational administration in the faculty of educational sciences and psychology of Tarbiat Moalem University in 10 years. *Journal of Library and information Science Studies Chamran of Ahwaz University*, 3(8): 2-48. [In Persian].
- Oplatka, I. (2010). *The Legacy of Educational Administration: A Historical Analysis of an Academic Field*. Translated by Naser Shirbagi.
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3): 4-10.
- Özdemir, M. (2011). Educational Administration: A Science at the Intersection of Public Administration and Business Administration. *Amme Idaresi Dergisi*, 44(2): 29-42.
- Orucu, D. (2006). An Analysis of the Present State of Educational Administration Scholarship in Turkey from the Perceptions of the Scholars in Ankara. (*Doctoral dissertaton, Middle East Technical University, 2006*)
- Pakdel, F., & khaksefidi, M. (2015). Investigation the history of the formation of educational administration in the word. *First international conference on accounting economics manaegement and educational sciences. Sari.Ayandehsaz Scientific Research and consulting Company Payame Noor university of Neka*. 1-9. [In Persian].
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. *Educational leadership and administration*, 2(2), 153-175.
- Rahimian, h., Jahanijavanmardi, F., & Norouzi, M. (2019). Employment Status of Educational Management graduates of Allameh Tabatabai University. *Management in the Islamic University*, 7(2): 236-250. [In Persian].
- Rastehmoghadam, A., Abbaspour, A., & Jalali, A. (2016). Reflection on Global Scientific Legacy of Educational Management. *Journal of management and Planning in Educational systems*, 9(16): 51-84. [In Persian].
- Rastehmoghadam, A., Abbaspour, A., & Jalali, A. (2016). *Visualization of Global Science and its Explanation from Expert's (well- grounded's) View. Phd Thesis in Educational Administration*. Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabatabaei University. [In Persian].
- Samkhniyani, A. A. (2013). Husserl's phenomenological components in epistemology Masnavi. *Quarterly of Mystical literature Alzahra university*, 9(5): 174-201. [In Persian].

- Seyfi, A., & Bahadori, N. (2019). Explain the science of Educational Administration. *Fifth international conference on management and accounting*. [In Persian].
- Willower, D. (1979). Ideology and Science in Organization theory. *educational administration Quarterly*, 15(3): 20-42.
- Zeinabadi, H. R., & Babanabadi, F. (2017). A Reflection on the factors and symptoms of effectiveness of a book in the field of Educational Administration. *Research and writing of academic books*, 21(40): 1-24. [In Persian].