

از سپهر نظریه تا حوض عمل در مدیریت آموزشی در جستجوی ترسیم سیمای مدیریت در نظام آموزش و پرورش ایران

دکتر عباس عباس‌پور¹

تاریخ دریافت: 92/03/02

تاریخ پذیرش: 92/05/30

از صفحه 1 تا 12

چکیده

مدیران آموزش و پرورش به‌رغم وضعیت پیچیده و نابسامانی که امروزه بر کانون‌های تصمیم‌گیری آموزشی و نیز محیط‌های مدرسه‌ای حاکم شده است، برای اینکه بتوانند نظام آموزشی کشور را هدایت و راهبری کنند با چالش‌ها و تحولات بی‌شماری مواجه‌اند. تغییرات در شرف وقوع، آثار چشمگیری بر روی مدارس و کار و فعالیت مدیران آن بر جای نهاده است. درحالی‌که انتظار می‌رود در بررسی و تحلیل و تعلیل این چالش‌ها و تحولات از نظریه و قابلیت نظام علمی - دانشگاهی در امر نظریه‌پردازی به‌درستی استفاده شود، اما در عمل، جای آن کاملاً خالی است. این امر در حالی است که بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهد رهبران آموزشی اثربخش برای فایق آمدن بر چنین شرایط پیچیده و نابسامانی تلاش می‌کنند از طریق ساخت یک مدل یا چارچوب ذهنی نظام‌یافته و راهبردی و با استعانت از قابلیت و ظرفیت نظام علمی - دانشگاهی، دنیایی را که در آن قرار دارند و عمل می‌کنند، به‌درستی درک کنند و درصدد بهبود مؤثر وضع موجود باشند.

این مقاله تلاش می‌کند با تحلیلی مختصر از وضع کنونی مدیریت در آموزش و پرورش، برخی از مهم‌ترین چالش‌ها و دغدغه‌های مهم مدیریت آموزشی در کشور را مطرح کند و با رویکرد نظریه‌ای و استلزامات دنیای کنونی تبیینی از خلاء نظریه‌ای ایجادشده را در کانون توجه قرار دهد.

کلید واژه‌ها

چالش، عمل، مدیریت آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی، نظام آموزش و پرورش، نظریه.

1 - استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی abbaspour@atu.ac.ir

مقدمه

مدیریت آموزشی به‌عنوان قلمرو مطالعاتی یا دانشگاهی¹ در پیشینه‌ی خود از یک دوره‌ی کارآمد و موفقیت‌آمیز برخوردار بوده است؛ به‌گونه‌ای که دامنه‌ی دانش و پژوهش در این رشته، آن را به یکی از رشته‌های پر بار علوم تربیتی در دانشگاه‌های برتر جهان مبدل ساخته است. اعتبار این رشته در پاسخ این سؤال جست‌وجو نمی‌شود که از پیدایش تاکنون تا چه میزان تجارب علمی و دانش نظری اندوخته است بلکه در جواب این سؤال است که تا چه میزان، این رشته توانسته این ذخایر را در چارچوب فکری وسیع‌تری، که عبارت از نظریه‌ی جامع² در آن است، ارایه دهد!

فرض ما بر این است که در شرایط کنونی جامعه‌ی ما، نه تنها بین نظریه و عمل مدیریت آموزشی شکاف عمیقی به چشم می‌خورد، بسیاری از نظریات، ایده‌ها و تجارب ساختاریافته و یا شهودی صاحب‌نظران آگاهانه یا ناآگاهانه که در محتوای آموزشی و پژوهشی این رشته مطرح می‌شود از نظر ساختار، محتوا و زمینه دچار بحران هویت³ است.

دامنه‌ی دانش و پژوهش در رشته‌ی مدیریت آموزشی به‌قدری فراگیر، سریع و پیچیده شده است که دیگر نمی‌توان به شیوه‌ی سنتی مجموعه‌ای از قطعات پندآموز و تجارب شخصی صرف را به‌صورت خطی منتقل ساخت. انتظار می‌رود انتقال تجربه و یافته‌های مبتنی بر دانش و پژوهش از طریق فرآیند نظریه‌پردازی و در قالب نظریه مطرح شود.

نظریه به دنبال ارایه‌ی سیاهه‌ای از کارهایی که باید انجام شود و یا یک سلسله راهکار جزئی⁴ که مانند دستورات آشپزی برای پخت غذا به‌طور ساده مرتب شده باشد و اجرای آن نیازمند هیچ‌گونه تفکری نباشد، نیست، بلکه همراه با تفکر، تأمل و اندیشه‌ورزی است. به ما یاری می‌دهد تا الگوها و قالب‌ها را درک کنیم، امور مهم از غیرمهم را تمیز دهیم و با رویکرد انتقادی به طرح پرسش‌های درست بپردازیم؛ از این‌رو نظریه، یک چارچوب فکری و نظام‌یافته است.

1 - Field of Study or Discipline

2 - General Theory

3 - Identity Crisis

4 - Modus Operandi

دوری از چارچوب فکری و نظام‌یافته‌ی نظریه، امروزه برای سیستم آموزشی ما شرایطی را رقم زده است که مدیران آموزشی نمی‌توانند در فرآیند تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری آموزشی، اثربخشی و کارآمدی مناسبی را از خود بروز دهند و در عمل، غرق در ایفای نقش مدیر اجرایی با آهنگ سنتی و خطی هستند. بر این پایه، وقتی شیوه‌ی برخورد با نظام آموزشی مبتنی بر نظام پویای غیرخطی نیست، آن‌گونه که میدوس¹ (1982) نیز اشاره دارد به هر میزان که مدیران درصدد حل مشکل و یا مشکلات مبتلا به سیستم برآیند، اغلب وضعیت را بدتر و وخیم‌تر می‌کنند. اقدامات و خط‌مشی‌های اتخاذی ما ممکن است آثار جانبی پیش‌بینی‌نشده‌ای را به‌وجود آورد. تلاش‌های ما ممکن است نه تنها موجب تثبیت و تعادل نظام آموزشی نشود، وضعیت نامتعادل و متزلزل را برای سیستم ایجاد کند. تصمیم‌های ما ممکن است باعث تحریک و واکنش کسانی شود که درصدد اصلاح سیستم و متعادل‌ساختن آن برآمده‌اند. فارستر² (1971) از چنین پدیده‌ای به نام رفتار نامعلوم سیستم‌های اجتماعی³ یاد می‌کند. این رفتار سبب ایجاد مقاومت در برابر سیاست می‌شود و زمینه‌ی تأخیر در پیشرفت، تضعیف سیستم و یا شکست سیستم را فراهم می‌سازد.

ما معتقدیم برخی از موانع و مشکلات فراروی رشته‌ی مدیریت آموزشی در پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه و سازمان‌های آموزشی کشور ریشه در فقر نظریه‌ای به‌طور اعم و نبود درک درست از سیر تحول و دگرگونی نظریه در مدیریت آموزشی به‌گونه‌ی اخص دارد. بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهد که درباره‌ی چیستی نظریه، به‌رغم جایگاه آسمان‌نشینی که برخی برایش تصور می‌کنند، هنوز روشنی کافی وجود ندارد. در این‌باره پاور⁴ (2009) استدلال می‌کند که حجم قابل توجهی از دانش تولیدشده در زمینه‌ی نظریه و نظریه‌پردازی نتوانسته کمک چندانی به فهم فرآیند نظریه‌پردازی داشته باشد. به تعبیر زیباکلام (1392) همچنان جای این سؤال بسیار راهگشا و راهبردی وجود دارد که عالمان چگونه می‌توانند بدون در اختیار داشتن تعریف جامع و مانعی از نظریه به تأمل و کاوش در حوزه‌ی خود بپردازند؟ به‌نظر می‌رسد عالمان

1 - Meadows

2 - Forresrer

3 - Counterintuitive Behavior of Social Systems

4 - Pawar

طبیعی، اجتماعی و انسانی به‌طور عملی و نه نظری در جریان دوره‌های آموزشی و کسب مهارت‌های مختلف مربوط به حوزه‌ی خاص خود فرامی‌گیرند که نظریه، روی هم‌رفته چگونه موجودی است؛ بدون این‌که تعریفی جامع و مانع از آن داشته باشند. شاید لازم باشد تا از چنین دیدگاهی سیری اجمالی بر نهضت نظریه در مدیریت آموزشی و تحولات نظری این رشته داشته باشیم تا بتوانیم از دستاوردهای آن برای تحلیل و تعلیل مسائل مدیریت آموزشی به‌درستی بهره‌برداری کنیم.

سیری اجمالی بر نهضت نظریه در مدیریت آموزشی

بیش از نیم قرن از نقش و کارکرد نظریه در پژوهش‌های مدیریت آموزشی می‌گذرد. علاقه‌بند (1380) به نقل از هویل¹ (1969) ویژگی‌های نهضت نظریه در مدیریت آموزشی را در چهار نکته ذکر می‌کند:

1. نیاز به نظریه‌پردازی به‌عنوان مبنایی برای تحقیق و رهنمودی برای عمل؛
 2. ماهیت چندرشته‌ای بودن مطالعات مدیریت آموزشی؛
 3. توجه و گرایش به سمت نظریه‌پردازی‌های عمومی مدیریت، که در زمینه‌های آموزشی کاربرد دارند، به‌جای نظریه‌های خاص مدیریت آموزشی؛
 4. رویکرد مطالعه‌ی مستقل از ارزش در مدیریت آموزشی و پرهیز از داوری‌های اخلاقی در فراگرد نظریه‌پردازی و توجه داشتن به ارزش‌های متغیر.
- رشد رشته‌ی مدیریت آموزشی و ارتقای جایگاه دانشگاهی آن، مرهون ملاحظاتی است که نهضت نظریه در رابطه با نظریه‌پردازی در این رشته تاکنون به همراه داشته و در فرایند یادگیری و یاددهی دروس دانشگاهی و تولید محتوای علمی از آن استفاده شده است. با وجود این، به دلیل گرایش شدید نسبت به نظریه‌های عمومی مدیریت و غفلت از نقش اساسی نظریات بالقوه‌ای که به‌طور مستقیم در زمینه‌ی مدیریت آموزشی و مدیریت مدرسه می‌تواند مطرح شود، شرایطی فراهم می‌شود که این رشته در دنیای غرب تا دهه‌ی هفتاد میلادی از پیوند میان نظریه و عمل مدیریت آموزشی به‌لحاظ بی‌توجهی به وجوه چندگانه و تخصصی آن به‌عنوان یک قلمرو علمی دانشگاهی ناکام

1- Hoyle

می‌ماند. اهمیت این موضوع تا بدانجاست که هالپین¹ (1977) یکی از عوامل مؤثر بر افول نظریه را ضعف نسبی آن در پرورش استعداد‌های مناسب در رشته‌ی مدیریت آموزشی برای تولید تحقیقات به‌هنگام و نقش اثربخشی آن در درک تحولات ایجادشده در نظام آموزش و پرورش آمریکا به‌دنبال پرتاب اسپوتنیک شوروی سابق می‌داند.

سپهر نظریه در مدیریت آموزشی

بیش از دو دهه زمان، سپری می‌شود تا در مجامع دانشگاهی غرب، درک مناسبی از زمینه‌ی واقعی مطالعات مدیریت آموزشی به‌دست آید و در بررسی‌های تکمیلی به‌تدریج به ماهیت نظریه‌های یاددهی-یادگیری به‌عنوان هسته‌ی فنی سیستم آموزشی، نظام برنامه‌ی درسی به‌مثابه قلب فرآیند آموزش مدرسه‌ای، طراحی برنامه‌ی آموزشی و نظام اجرایی آن، نظام ارزشیابی آموزشی، نظام راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی به‌عنوان نظام‌های تعاملی مدیریت آموزشی و نظام سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری راهبردی و نظام قانون‌گذاری به‌عنوان ابعاد ساختاری مدیریت آموزشی و مسائل فرهنگ و نظام رفتاری حاکم بر سیستم آموزشی به‌مثابه ابعاد محتوایی و محیط و فناوری و تأثیرات آن به‌عنوان ابعاد زمینه‌ای توجه می‌شود.

چرخش از رویکرد یک‌جانبه‌گرایی اداری نسبت به مسائل مدیریت آموزشی و رفتن در کانون اندیشه‌های مدیریت علمی، مدیریت اداری، بوروکراسی و روابط انسانی که مبانی اولیه‌ی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی را فراهم می‌سازد به سمت جست‌وجو برای کشف راه‌های بدیل برای بازمهندسی سیستم‌های آموزشی و بهره‌گیری از قابلیت پویایی‌شناسی سیستم در مسائل مدیریت آموزشی، تلاش‌های گسترده‌ی انتقادی را به همراه داشته است. این انتقادات، سبب پیدایش دو دیدگاه ایده‌آلیستی² و نئومارکسیستی³ با گرایش به سمت تحولات اجتماعی و اقتصادی و با الهام از حوزه‌ی محتوایی علوم اجتماعی در رشته‌ی مدیریت آموزشی شده است. برجسته‌ترین حوزه‌ی تفکر ایده‌آلیستی مربوط به گرینفیلد⁴ ذهنیت‌گراست. وی با نقد علم و اصول

1 - Halpin

2 - Idealism

3 - Neo-Marxism

4 - Greenfield

اثبات‌گرایی از رشته‌ی مدیریت آموزشی به این دلیل که ارزش‌ها، عواطف و تلاش‌های انسانی را نادیده گرفته، مطالعات توصیفی را شدت بخشیده و نگاه کمی‌گرایانه و عقلانیت‌مدار صرف را بدون توجه به مفاهیمی همچون اراده و خواست انسانی، قصد و نیت، جبر و استلزام و بدون درک درست از واقعیت‌های اجتماعی مدیریت آموزشی، مشروعیت بخشیده، به شدت شکایت دارد و انتقاد می‌کند. بی‌شک، آثار گرینفیلد تأثیر شگرفی بر توسعه‌ی نظریه در مدیریت آموزشی داشته است و آن‌گونه که هادکینسون¹ (1993) اذعان می‌دارد "بدون آشنایی با افکار گرینفیلد نمی‌توان رشته‌ی جدید مدیریت آموزشی را درک کرد". گرینفیلد² (1986) در مقاله‌ای که با عنوان انحطاط و زوال علم مدیریت آموزشی منتشر ساخت با رویکردی انتقادی و کوبنده معتقد بود که علم مدیریت ما تنها با واقعیت‌ها سروکار دارد و اشتیاق، ضعف، باور، امید، آرزو، تأسف، لغزش، نوع‌دوستی، شجاعت، فساد اخلاقی و فضیلت‌های انسان را نادیده می‌گیرد.

دیدگاه دوم را می‌توان در چارچوب نظریه‌ی انتقادی بیتس³ مطرح کرد. نزدیک به دوده در حوزه‌ی مدیریت آموزشی از نظریه‌ی انتقادی بیتس به‌عنوان یکی از نیرومندترین چالش‌ها در رویکرد ارزشی بی‌طرف نسبت به نظریه‌های سنتی یاد می‌شود. پس از وی از فوستر⁴ (1997) می‌توان نام برد. نظریه‌ی انتقادی بر این ادعاست که مدارس با توجه به طبقه‌ی اجتماعی دانش‌آموزان با آن‌ها با تبعیض رفتار می‌کند و مدیران آموزشی به‌طور عمده به نمایندگی از سوی قدرت حاکم و منافع آن عمل می‌کنند و اغلب در ایجاد و برقراری عدالت و برابری برای محرومان ناتوان‌اند. صاحب‌نظران متأثر از نظریه‌ی انتقادی در مدیریت آموزشی، نقش مدیریت در مدارس را ایجاد نظم اجتماعی عادلانه می‌دانند. نظریه‌پردازان انتقادی می‌خواهند صاحب‌نظران مدیریت آموزشی با دقت نظر بیشتری بوروکراتیک‌شدن سازمان‌های آموزشی و عقلانیت ابزاری حاکم بر آن را مورد کندوکاو قرار دهند و محدودیتی را که فرایند بوروکراسی برای عزم و اراده‌ی آزاد کارگزاران فراهم می‌سازد، مورد تأمل قرار دهند.

1 - Hodgkinson

2 - Greenfield

3 - Bates Critical Theory

4 - Foster

حضيض عمل در مدیریت آموزشی

نظریه در مدیریت آموزشی یعنی جدوجهد عالمانه و متدبرانه برای شناخت معضلات و چالش‌های مدیریت در نظام آموزش و پرورش و درک درست از مواردی همچون علل ناکامی در پرورش منابع انسانی واجد صلاحیت، شایسته، بانگیزه و متعهد متناسب با اقتضای دنیای امروز. هنگامی که تغییرات دامن‌گیر آموزش پرورش و چالش هدایت مدارس به سمت آینده‌ای موفق و سربلند را بررسی می‌کنیم به دو مسئله‌ی عمده برمی‌خوریم که مدیران آموزشی امروز را احاطه کرده است: نخست مسئله‌ای است که به تعبیر همل و پراهلد¹ (1994) می‌توان آن را عبارت از گیرافتادن در دامن مسائل فوری و روزمره دانست و از آن حرکت به سمت آینده‌ای بدون کندوکاو هوشمندانه را استنباط کرد. در این صورت، شرایطی روی می‌دهد که بدون بهره‌گیری از ظرفیت نظام‌یافته‌ی تفکر و تصویرسازی ذهنی، اقدامات متعددی در دستور کار قرار می‌گیرد و بخشی‌نگری و باری به‌هرجهت بودن نمایان می‌شود. مسئله‌ی دوم به تعبیر هندی وضعیتی است که نشان می‌دهد ما خود را زندانی گذشته ساخته‌ایم. فکرکردن به امور به شیوه‌ای غیر از آنچه همواره بدان عادت داشته‌ایم، بسیار دشوار است. در این صورت، ناتوانیم از اینکه خود را عادت دهیم درباره‌ی آنچه وجود دارد، پرسش کنیم چرا؟ و در مورد هرگونه امکان چارچوب‌بندی جدید بپرسیم چرا نه؟ (1998: 54). نتیجه این شده که آموزش و پرورش بدون تشخیص مسائل اصلی و بنیادین خود و به‌دست آوردن اولویت‌های سنجیده، فروعاتی را در کانون توجه خود قرار می‌دهد که منطق استدلالی آن از سوی متفکران و اندیشمندان عرصه‌ی تعلیم و تربیت هنوز محل سؤال است. برای هریک از مسائل، جهت‌گیری ویژه‌ای اتخاذ می‌کند که قبل از ایجاد دیدگاه مناسب به عرصه‌ی تصمیم وارد می‌شود و تبعات و فشار سنگینی را بر آموزش و پرورش و آحاد معلمان و نیز سردرگمی در دانش‌آموزان و اولیای آنان و ارتباطات بین نهادی و فرانهادی آموزش و پرورش وارد می‌کند.

ما معتقدیم که اثربخشی رویکرد نظریه‌ای به مسائل مدیریت آموزشی زمانی تحقق می‌یابد که توان حل معضلات و مسائل مبتلابه امروز آن را داشته باشد. رنج بزرگ امروز ما

این است که آموزش و پرورش به‌گونه‌ی اعم و مدرسه به‌طور اخص، رسالت و وظایف بنیادین خود را در فرایند تعلیم و تربیت فراموش کرده‌اند و آموزش مدرسه‌ای خاصیت اصلی خود را از دست داده است. آموزش و پرورش نمی‌تواند به‌نحو فزاینده‌ای سخاوتمند، الهام‌بخش، انسانی، احترام‌برانگیز و دلچسب و گوارا عمل کند و دانش‌آموزان را نسبت به خود، دیگران و جامعه، مسؤولیت‌پذیر و پاسخ‌گو تربیت کند. مدرسه نمی‌تواند فرزندان عزیز ما را در شناخت ابعاد چندگانه‌ی هوشمندی‌های شناخته‌شده یاری داده و راه و روش بهره‌برداری شایسته از این هوشمندی‌ها را به هریک از آنان بیاموزد. (عباس‌پور، 1383)

غربی‌ها وقتی نظریه‌پردازی می‌کنند به‌دنبال این هستند که پدیده‌ها و معضلاتی که با آن مواجه هستند را به‌درستی بشناسند و پس از شناختن، درصدد حل آن‌ها باشند؛ به این خاطر است که نمی‌توان نظریه‌ها را چیزهایی از آسمان‌ها دانست که یک‌دفعه بر سر مشکلات ما فرود می‌آیند و آن‌ها را حل می‌کنند. این‌طور نیست که ما پس از خواندن چند جلد کتاب، نظریه‌پردازی را شروع کنیم و دیگر از امروز به بعد، نظریه‌پردازی کنیم. اساساً خود این ناهنجاری را دیدن، این‌که خودمان یک پدیداری را ناهنجاری ببینیم، منوط به آن شبکه‌ی ارزشی و بینشی ماست.

گرچه رویکرد نظری به مسائل مدیریت آموزشی ایجاب می‌کند که مدیران با فهم درست از خاستگاه اندیشه‌ای این رشته، نسبت به مسائل مبتلا به مدیریت آموزشی از دقت نظر ویژه‌ای برخوردار باشند؛ در عمل، محدودیت‌های چشمگیری پیش پای آنان نهاده شده است.

رویکرد نظریه‌ای، این آموزه را القا می‌کند که همه‌ی اعمال و گفتار مدیران آموزشی از اندیشه و فکر آنان سرچشمه می‌گیرد. هیچ فکر و اندیشه‌ای از خلأ نمی‌روید، بلکه از زمینه‌ی کلی‌تر و وسیع‌تری به نام ذهن¹ ریشه می‌گیرد و به‌تدریج و با مرور زمان و در بستر فرهنگ جامعه‌ای که به آن تعلق دارد و با رشته‌ی افکار آنان و دیگران انطباق یافته، منسجم می‌شود و تجربه‌ی زندگی و کار را در قالب ذهنیت² موجود شکل می‌دهد. بر این اساس، برخورداری از یک چارچوب فکری و نظام‌یافته برای مدیران آموزشی نه تنها ضروری است، امری اجتناب‌ناپذیر است.

1 - Mind

2 - Subjectivity

دشواری‌های عملی حاکم بر مدارس و مدیریت آموزشی، امروزه شرایطی را به‌وجود آورده است که رویکردهای تغییر پارادایمی از مدیریت به سمت رهبری، گرایش به سمت حوزه‌ی باورها و ارزش‌ها به‌جای توسل صرف به قوانین و مقررات، توانمندسازی و مربی‌گری به‌جای مدیر در جایگاه یک تکنسین آموزش در کانون توجه قرار گرفته و بیش از هر زمانی بر توان زن‌سازی و سیستم‌سازی و آگاهی‌یافتن روزافزون از پیچیدگی‌های موضوعات مدیریت آموزشی و فهم و درک مناسب برای ارزیابی راهبردهای بهینه در راستای حل پیچیدگی‌ها و گرایش به سمت مسائل معرفت‌شناختی برای درک محتوا و ساختار نظریه‌های مدیریت آموزشی تأکید می‌شود.

با این‌همه، تراژدی اصلی در فهم مسائل مدیریت آموزشی زمانی در حضيض عمل خودنمایی می‌کند که مشاهده می‌کنیم:

- ❖ مدارس ما با ظرافت برای مرگ خلاقیت‌ها و ابتکارات طراحی شده‌اند.
- ❖ در حال بازآفرینی همه چیز هستیم غیر از مدرسه و روابط حاکم بر آن که در اصل، زیربنا و حتی هدایتگر سازمان‌های دیگر اجتماع است.
- ❖ مدارس امروز ما در بحران اساسی نامربوطی گرفتار شده‌اند و نظام آموزشی، همچون کارخانه‌ای است که اطلاعات منسوخ و از رده خارج‌شده را به روشی منسوخ به جامعه و فرزندان ما عرضه می‌دارد.
- ❖ تفکر آموزشی ما بر چه هست¹ متمرکز شده و اصلاً به چه می‌تواند باشد² کاری ندارد.
- ❖ به آزمودن³ بیش از جست‌وجوگری⁴ توجه می‌شود.
- ❖ به‌جای پرورش هوشمندی‌ها و استعدادهای تفکر، تلاش سرسختانه و ارتباط مؤثر به بلعیدن حریصانه‌ی حقایق توجه می‌شود.

1 - As is

2 - To be

3 - Testing

4 - Questing

- ❖ برای درک کلاس‌های درس و مدرسه‌های پر سروصدا و مملو از جنب‌وجوش و تحرک، بی‌رغبتی به چشم می‌خورد و همواره بر ایجاد نظم در کلاس‌ها و مدارس بی‌سروصدا پافشاری می‌شود.
- ❖ به‌جای یاددهی و یادگیری برای پرورش نیروهای خلاق و نوآور به آموزش در حد هنجار بسنده می‌شود.
- ❖ مدارس، غرق در تمرکز بر شباهت‌هاست و از تکیه و تمرکز بر تفاوت‌ها و ارج نهادن به تفاوت‌ها عاجز است.
- ❖ از درک معنایی و محتوایی هنر و عشق ورزیدن به زندگی و روابط انسان با خالق، ناتوان است و هنوز تکیه‌گاه اصلی خود را بر زبان و ریاضیات می‌پندارد.
- ❖ توان درک شبکه و شبکه‌سازی را از دست داده‌ایم و همچنان سازمان‌محور عمل می‌کنیم.
- ❖ به‌جای مدیریت بر مدرسه و سیستم آموزشی براساس قابلیت ابتکار و چالاکی با اعداد و ارقام نامفهوم سروکار داریم.
- ❖ چرخه‌ی تغییر و تحول ما ب قدری بطئی و کند است که به‌زحمت در چرخه‌ی سال و دهه، خود را تنظیم می‌کنیم و هنوز نمی‌توانیم در حول شبانه‌روز و هفته و ماه، چرخه‌ی تغییر و تحول بهبودگرا را مدیریت کنیم.
- ❖ از برقراری اعتماد متقابل میان مدرسه و خانواده و مردم، ناتوانیم و اصول بنیادین اعتماد که عبارت از روشنگری در اعتماد و شناخت درست از مخاطبان و تعیین حد و مرزهای اعتماد است، غافلیم.
- ❖ در آماده‌سازی افراد برای کار و زندگی و مسؤولیت‌پذیرکردن دانش‌آموزان نسبت به خود و دیگران در زمینه‌ی زندگی، باورها و ارتباطات و تزریق روح ابتکار در آنان ناتوانیم.
- ❖ و ...

بی‌شک، هریک از موارد یادشده عرصه‌های عمیق نظریه‌ای را می‌طلبد و امید است بسترهای لازم برای ترمیم اصولی شکاف میان نظریه و عمل مدیریت آموزشی فراهم شود.

بحث و نتیجه‌گیری

رشد مدیریت آموزشی در نیم‌قرن اخیر، زمینه‌ی مهمی را برای فهم و شناخت علمی محیط‌های آموزشی و مدیریت آموزشی و تفکر درباره‌ی مسائل آن فراهم ساخته و باید به اهمیت کاربرد مفاهیم و نظریه‌ها برای بهبود و اصلاح نظام‌های آموزشی بیشتر آگاه باشیم. حوزه‌های پیشرفت نظری، فقط محصور در یک زمینه‌ی خاص نبوده و ابعاد چندگانه‌ای را اعم از کمی و کیفی و با رویکردهای تحلیلی و سیستمی به‌همراه داشته است.

تغییرات مداوم در برنامه‌ها، محتوا و روش‌های آموزش، ضرورت اتخاذ رویکرد پژوهشی منسجمی را می‌طلبد تا با دقت نظر ویژه، درک مناسبی از چالش‌های عملی مدیریت آموزشی به‌دست آید و بر بنیان تفکر سیستمی و راهبردی سازوکار مناسب برای تمهیدات مؤثر رشته‌ای به‌کار گرفته شود. آن‌گونه که کالدول¹ (2006) در بحث از بازانگاری سیمای رهبری آموزشی تصریح می‌کند، مهم‌ترین واحد تحلیل مدرسه نه کلاس درس، نه مدرسه و نه حتی سیستم مدرسه، بلکه دانش‌آموز است. مدیریت آموزشی نمی‌تواند انتظارات تحول و تعالی را برای مدارس به‌درستی برآورده سازد، مگر آنکه بداند موفقیت مدرسه به‌میزان قابل توجهی به ظرفیت آن برای پیوند شبکه‌ها در تسهیم دانش، نشان‌دادن مسائل و منابع مشترک بستگی دارد. در نتیجه، باید بتواند در عمل نشان دهد که سرمایه‌ی عقلانی و اجتماعی او به‌مراتب مهم‌تر از اشکال دیگر سرمایه است و از این طریق می‌تواند بر مشکلات غلبه کند.

منابع

- علاقه‌بند، علی، مدیریت آموزشی، در علیمحمد کاردان و جمعی از نویسندگان، علوم تربیتی و قلمرو آن، سمت، تهران، 1380، صص 155-180.
- زیباکلام، سعید، افسانه‌هایی درباره‌ی نظریه و نظریه‌سازی، جزوه‌ی ارائه‌شده توسط مؤلف در هم‌اندیشی اساتید دانشگاه علامه طباطبایی، مشهد، زمستان 1392.
- عباس‌پور، عباس، توسعه‌ی مدیریت ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای درک چالش‌ها و پارادایم‌های نوین آموزش و پرورش، فصلنامه‌ی مدیریت در آموزش و پرورش، دوره‌ی دهم، بهار، تابستان، پاییز و زمستان 1383، شماره‌ی 37، 38، 39 و 40، صص 5-39.
- Caldwell, B, J.(2006).Re-Imagining Educational Leadership, ACER Press.
- Forrester, J. W. (1971). "Counterintuitive Behavior of Social Systems", *Technology Review*, Vol. 73, No. 3, Jan. 1971, pp. 52-68
- Foster, W.(1997).Administration of Education: Critical Approach, in *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, pp:43-50.Oxford:Pregamon.
- Greenfield, T.B. (1986) 'The Decline and Fall of Science in Educational Administration', *Interchange*, 17 (2): 57-80
- Greenfield, T.B. and Robbins, P.(Eds).(1993).Greenfield on Educational Administration, Routledge ,London and New York, ,pp:1-25.
- Halpin, A. W. Hayes, A.E. (1977),"The Broken Ikon or What Ever Happened to Theory?", in Cunningham, L. E., Hack, W.G. and Nystrand. R.O(ed). *Educational Administration: The Developing Decades*, Berkeley, California: McCutchan.
- Hamel. G. and Prahalad, C.K. (1994), *Competing for the Future*, HBS Press, Boston, MA.
- Handy, C. (1990), *The Age of Unreason*, Arrow Books, London.
- Hodgkinson, C. (1993) 'Foreword', in T.B. Greenfield and P. Ribbins (eds), *Greenfield on Educational Administration*, London: Routledge.
- Meadows, D. H. (1982).Whole earth models and systems, *CoEvolution Quarterly*, Summer.pp:98-108.
- Pawar, B.S. (2009). *Theory Building for Hypothesis Specification in Organizational Studies*, Response Books, New Delhi.
- 6.Park,S.H.(1998).The Development of Richard Bates's Critical Theory in Educational Administration, *Journal of Educational Administration* , Vol.37,No.4, pp:367-388.