

دوره کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی در ترازوی تحلیل و نقد

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۹/۱۶؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۶/۳۱

امین باقری* و جمیله علم‌الهدی^۱

چکیده

هدف: اغلب بحران‌های تربیتی و مسائل آموزشی در خلأ دانشی تعلیم و تربیت ریشه دارد. دانش تعلیم و تربیت بیش از همه محصول فعالیت‌های علمی دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. مدیریت آموزشی یکی از علوم تربیتی است که در چند دهه اخیر به لحاظ کمی رشد بسیار زیادی داشته و اغلب دانشکده‌های علوم تربیتی به تأسیس و اجرای دوره‌های ارشد و دکتری پرداخته‌اند. ولی پرسش این است که سهم رشته مدیریت آموزشی در پیشرفت دانش تعلیم و تربیت و حل مسائل تربیتی کشور چیست. برای پاسخ به این پرسش در تحقیق حاضر تلاش شده وضعیت موجود برنامه‌درسی رشته مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی‌ارشد با رویکرد کیفی و با کمک روش تحقیق موردی، مورد بررسی قرار گیرد.

مواد و روش‌ها: جامعه تحقیق اعضای هیأت علمی و دانشجویان دکتری مدیریت آموزشی هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس، ۱۱ نفر جهت مصاحبه کیفی و نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند. داده‌های حاصل با استفاده از روش تحلیل کیفی نظام‌مند اشتراوس و کوربین مورد تحلیل قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های تحقیق بیانگر مسایل و چالش‌های متعددی است که از سطح آشکار اشتغال تصادفی و سردرگمی حرفه‌ای دانش‌آموختگان تا مسائل نظری و غیرملموس هم‌چون جایگاه و قلمرو نامشخص مدیریت آموزشی را شامل می‌شود. درخصوص بازنگری و اصلاح وضعیت موجود نیز بازنگری همه‌جانبه و راهبردی در مجموعه‌ای از عوامل متعدد برنامه‌درسی ضرورت پیدا می‌کند. از این‌رو، دوره‌های تحصیلات تکمیلی مدیریت آموزشی بایستی متوجه تربیت دانشجویانی باشند که در درک، تحلیل، نقد و طراحی و بازآفرینی نهادها و سیستم‌های آموزشی توانمند باشند.

کلید واژه‌ها: بازنگری و اصلاح دوره‌های آموزشی، برنامه درسی، مدیریت آموزشی.

* نویسنده مسئول: دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، baghab128@gmail.com
۱. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی،

دوره آموزشی مدیریت آموزشی با چالش‌های متعددی روبروست، که از سویی به جایگاه نظری این حوزه علمی در عرصه بین‌المللی بازمی‌گردد و از سویی دیگر، متوجه برخی مسایل مطرح در بستر اجتماعی ملی است. لذا بررسی، تحلیل و آسیب‌شناسی کژکارکردی‌ها و نابسامانی‌های مشاهده شده در وضعیت فعلی دوره‌های آموزشی مدیریت آموزشی و بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی مستلزم دقت و تأمل فزاینده‌تری در ریشه‌های مفهومی و نظری است که فراتر از مشاهده برخی عناصر مشهود برنامه‌درسی جای می‌گیرد.

تحقیقات نشان می‌دهد که «مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه علمی، در تاریخ اخیر خود، یک دوره کامل آشوب فکری را تجربه کرده است؛ از تلاش‌های ابتدایی تا تدوین علم مدیریت بر مبنای تجربه‌گرایی منطقی، تا تحولات شکل‌گرفته در مقابل این مدل، تا دامنه‌ای از گزینه‌های نظری توسعه‌یافته در بیست سال گذشته» (ایورز و لاکومسکی^۱، ۲۰۰۱)؛ «شکاف تاریخی میان نظر و عمل، که حوزه مدیریت آموزشی را در عصر پاسخ‌گویی، خصوصی‌سازی و بازار آزاد تهدید به تخریب می‌کند» (کید^۲، ۲۰۰۵)؛ «تاریخ مملو از چالش‌ها و آشوب‌های فکری و هم‌چنین ماهیت، روش‌شناسی، اهداف، حدود و ثغور، و مبنای علمی» (اوکلاپتا^۳، ۲۰۰۹)؛ «واحد نسبتاً جدید رهبری آموزشی در آموزش عالی آمریکا نسبت به سایر رشته‌ها و عدم گسترش تربیت مدیر آموزشی^۴ در مدارس و دانشکده‌های تعلیم‌وتربیت تا نیمه قرن بیستم؛ دگرگونی دوره‌های آموزشی از مدیریت مدرسه به علم مدیریت و رهبری آموزشی و اخیراً رهبری یادگیری دانش‌آموزان» (مک‌کارتی^۵، ۲۰۱۵). با توجه به این شرایط انتقادهای شدیدی نسبت به وضعیت دوره‌های آموزشی مدیریت آموزشی مشاهده می‌شود: «انتقاد فزاینده به مؤسسات آموزش عالی در خصوص ضعف برنامه درسی و اصول آموزشی، و عدم توجه به اثرات دوره‌های آموزشی، علی‌رغم سابقه طولانی تربیت رهبران آموزشی» (جین-ماریه، و نورمور^۶، ۲۰۱۰)؛ «مواجهه با بحران‌های جدی در دوره‌های آموزشی تربیت رهبران آموزشی، با ورود به قرن ۲۱» (نورمور، ۲۰۱۰).

به همین ترتیب، مسایل و چالش‌هایی نیز در بستر ملی دوره‌های آموزشی مدیریت آموزشی مشاهده می‌شود، که نمونه‌ای از آن‌ها در تحقیقات داخلی قابل تأمل می‌باشد: «عدم کارایی برنامه درسی کنونی در نظام آموزش عالی» (نورآبادی و همکاران، ۲۰۱۵)؛ «وضعیت نه‌چندان مناسب دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه‌های تهران و خوارزمی در کیفیت ابعاد فردی، اقتصادی، اجتماعی و علمی» (قدیمی، ۲۰۱۳)؛ «عدم توفیق دوره‌های آموزشی در حیطه

1. Evers & Lakomski
3. Oplatka
5. McCarthy

2. Keedy
4. educational leadership
6. Jean-Marie & Normore

اشتغال دانشجویان و دانش‌آموختگان» (قدیمی، ۲۰۱۳، بیگدلی و همکاران، ۲۰۱۲)؛ «وضعیت ضعیف آگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی نسبت به مبانی و مفاهیم کلیدی و مهارت‌های کارآفرینی» (ایزدی یزدان‌آبادی و فدایی شهاب، ۲۰۱۰)؛ «نسبت نامتوازن سهم علوم مختلف در برنامه درسی رشته کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و هم‌چنین چالش عدم توازن، انطباق و پیوستگی در برنامه درسی دوره کارشناسی با ارشد و دکتری مدیریت آموزشی» (عالی و حسین‌قلی‌زاده، ۲۰۱۰)؛ «ضعف پاسخگویی برنامه‌درسی موجود نسبت به شرایط و نیازهای کنونی دانشجویان» (رحمانی کرچگانی و بهرنگی، ۲۰۱۰، عارفی، ۲۰۰۵)؛ «فقدان یا کمبود عامل پشتیبانی نظیر کمبود امکانات، تجهیزات برای کار عملی، کمبود وسایل آموزشی و کمک آموزشی و نیز امکانات و تجهیزات به‌عنوان مهم‌ترین موانع اشتغال فارغ‌التحصیلان» (افشاری و حسینی، ۲۰۱۶). از این‌رو، پژوهشگران مختلف ضرورت تغییرات جدی در حوزه علمی مدیریت آموزشی، محتوای دوره آموزشی و به‌طور خاص محتوای درس مدیریت آموزشی (مهرعلیزاده و مهردوانیان، ۲۰۰۶، امین بیدختی و بختیاری، ۲۰۰۷) را به‌منظور افزایش جذب فارغ‌التحصیلان در مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش (امین بیدختی و بختیاری، ۲۰۰۷) و سایر فرصت‌های ممکن مورد تأمل قرار داده‌اند.

لذا، تحقیقات گوناگون، هر کدام از منظری به ارزیابی وضعیت موجود دوره ارشد مدیریت آموزشی پرداخته و نکات و ابعاد ویژه‌ای را مورد توجه قرار داده‌اند که در نهایت، به ضرورت بازنگری جدی در برنامه درسی منتج شده‌اند. با وجود مسائل درونی که عملکرد دوره‌های آموزشی را مورد تردید قرار می‌دهد، آسیب‌ها و چالش‌های مطرح در نظام فعلی آموزش و پرورش را نیز می‌توان مورد تأمل قرار داد. در تحلیل پیامدهای اجتماعی-اقتصادی برآمده از چالش‌های فعلی نظام آموزشی، دوره‌های تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی و به‌طور خاص مدیریت آموزشی به‌طور جدی مورد پرسش قرار می‌گیرند. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال بررسی عمیق وضعیت موجود دوره آموزشی مدیریت آموزشی است که به‌طور معین اهداف ذیل را دنبال می‌کند: (۱) بررسی وضعیت موجود دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، (۲) بررسی تغییرات مورد نیاز در دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر مطرح شد، آشفتگی فکری و نظری ویژه‌ای حوزه مدیریت آموزشی را دربرگرفته که با توجه به ریشه‌های تاریخی و دگرگونی‌های متعدد در جریان تطور مدیریت آموزشی از ابتدا تاکنون، صاحب‌نظران رویکردها و تعاریف مختلفی نسبت به آن داشته‌اند.

سیرجیوانی^۱ و همکاران (۲۰۰۴) ریشه‌های مدیریت آموزشی را در چهار دوره متمایز می‌نگرند: کارایی (۱۹۳۰-۱۹۰۰)، فرد (۱۹۶۰-۱۹۳۰)، سیاست: از ابتدای جنگ جهانی تا به امروز، و فرهنگ: توجه ویژه و برجسته در عصر امروز». در همین راستا، بوش (۲۰۰۷) مدل‌های مختلفی را مطرح می‌کند: مدل‌های رسمی، مدل‌های همیارانه^۲، مدل‌های سیاسی، مدل‌های ذهنی^۳، مدل‌های ابهام، و مدل‌های فرهنگی.

به این ترتیب، دامنه‌ای از تعاریف گوناگون مشاهده می‌شود که از رویکرد مبتنی بر فرد و کارایی تا رویکرد سیستمی و تعاریف فرهنگی را می‌توان لحاظ نمود: «مهم‌ترین هدف مدیریت سازمان‌های آموزشی عبارت است از ایجاد هماهنگی در کار اشخاص جهت دستیابی به اهداف سازمان» (والدروتوماس^۴، ۲۰۰۳)؛ «مدیریت آموزشی در تمام سطوح متوجه نقش‌های کلیدی در فرایند ایجاد آموزش کیفی است. به‌طور کلی به‌عنوان فرایند انجام کار با دیگران و توسط سایرین به‌منظور دستیابی اثربخش و کارآمد به اهداف مدرسه تعریف می‌شود» (سیرجیوانی و همکاران، ۲۰۰۴).

از سویی دیگر، برخی تعاریف جدید -مبتنی بر رویکرد فرهنگی- مدیریت آموزشی را به گونه‌ای منحصربه‌فرد متمرکز بر فرایند یادگیری تعریف می‌کنند: «رهبری یادگیری^۵ نوع خاصی از اقدام آموزشی است که بیانگر گفت‌وگوی صریح و آشکار، حفظ تمرکز بر یادگیری، توجه به شرایط تسهیل‌کننده یادگیری، و رهبری مشارکتی و پاسخگو می‌باشد. یادگیری و رهبری به‌عنوان فعالیت‌هایی تصور می‌شوند که بر محوریت عامل انسانی در درون چارچوب هدف اخلاقی پیوند یافته است» (سوافیلد و مک‌بیس^۶، ۲۰۰۹، ص ۴۲). یکی از تمایزات ویژه رویکرد فرهنگی، توجه به مفاهیم رهبری و یادگیری فراتر از مفهومی مکانیکی است که مدیر به‌واسطه آن درصد افزایش کارایی فرایند یاددهی-یادگیری می‌باشد. بلکه مفهومی نرم و فرهنگی است که به‌جای مدیریت مستلزم رهبری و گفت‌وگو و مشارکت اجتماعی در راستای نفوذ و تأثیرگذاری اجتماعی است. سیرجیوانی و همکاران (۲۰۰۴) تصریح می‌کنند که رویکردی نوظهور در مدیریت آموزشی بیانگر توجه بسیار زیاد به فرهنگ در تحلیل ساختار سازمانی، طراحی کار، و رفتار سازمانی است. در راستای این نگاه، رویکرد سیستمی نیز دارای جایگاه ویژه‌ای در مباحث مدیریت و به‌طورخاص، مدیریت آموزشی است. به همین لحاظ، هوی و میسکل (۲۰۰۵) بر مبنای طبقه‌بندی اسکات از سازمان‌ها، مدرسه را به‌عنوان یک سازمان آموزشی و از منظر سه رویکرد سیستم‌های عقلانی، طبیعی و باز توصیف می‌کند: «سیستم عقلانی، مدل ماشینی: ابزارهای

1. Sergiovanni

2. Collegial

3. Subjective

4. Walther - Thomas

5. Leadership for Learning

6. Swaffield & MacBeath

رسمی طراحی شده جهت دستیابی به اهداف سازمانی معین؛ سیستم طبیعی، مدل ارگانیک: گروه‌های اجتماعی که به دنبال سازگاری و بقا در موقعیتی معین هستند؛ سیستم باز، یکپارچگی: واکنش به مفروضات غیر واقع‌گرایانه‌ای که رفتار سازمانی را منفصل از نیروهای محیطی نظیر رقابت، منابع و فشارهای سیاسی محیطی می‌نگرد» (ص ۱۸-۹).

هوی و میسکل در تعریف مدیریت آموزشی و با توجه به پیچیدگی و پویایی منحصر به فرد سیستم‌های اجتماعی چنین توضیح می‌دهند: «یک مؤسسه آموزشی به‌عنوان سیستمی باز همراه با چارچوبی فراگیر تعریف می‌شود که چهار زیرسیستم درونی را در نظر می‌گیرد که به واسطه تعامل با همدیگر رفتار سازمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند: سیستم‌های ساختاری، فرهنگی، فردی، و سیاسی. و هسته فنی یاددهی-یادگیری در محور این چهار زیرسیستم قرار می‌گیرد که متوجه مأموریت اصلی سیستم اجتماعی است» (هوی و میسکل، ۲۰۰۵). آن‌چه تا بدین‌جا برجسته و نمایان است، دگرگونی و تحول معنای مدیریت از مفهومی فردگرایانه و کارکردی به مفهومی سیستمی و کل‌گرایانه است. از این‌رو، مدیریت آموزشی به مدیریت در رأس هرم سازمان آموزشی فروکاسته نمی‌شود که بر مبنای کارکردها، نقش‌ها و مهارت‌های مدیریتی به ایفای نقش بپردازد. بلکه مدیریت آموزشی به‌عنوان یک کل پیچیده، درهم‌تنیده و تعاملی از اجزا و عناصر مختلف کارکردی، فردگرایانه، سیاسی و فرهنگی توصیف می‌شود که به شدت تحت تأثیر محیط پیرامون جریان دارد.

از سوی دیگر، هنگامی که به‌طور خاص نگاهی به تاریخ تکوین مدیریت آموزشی می‌کنیم، چالش‌ها و کشاکش‌های مختلفی مشاهده می‌شود که از نگاه اوکلاپتا (۲۰۰۹) چنین سازمان یافته است (ص ۲۳-۱۱): (۱) دوره نهادینه‌سازی^۱ (۱۹۶۰ و ۱۹۷۰): انتشار مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه علمی از ایالات متحده به سایر کشورها و به‌طور موازی، شکل‌گیری اولین مجلات علمی و شناخته‌شده. (۲) ملاحظات معرفت‌شناختی به اهداف و حد و مرزها (۱۹۸۰): گسترش مفهومی و نظری حوزه علمی، همراه با افزایش اساتید، شکل‌گیری مبنای ترکیب رشته‌های مدیریت و تعلیم و تربیت و هم‌چنین تغییر سیاست‌های دولتی که موجب اصلاحات و قوانین آموزشی جدید در کشورها شد. (۳) فشارهای عمومی نسبت به کیفیت و عمل (۱۹۹۰): شکل‌گیری تمرکز بر سودمندی کاربردی، انتظارات جدید نسبت به مدرسه‌گردانی اثربخش در عصر پاسخ‌گویی و تقویت مباحث تجویزی به‌منظور بهبود عمل در نتیجه سیاست‌های جدید دولتی. (۴) عصر اندیشه انتقادی (۲۰۰۷-۲۰۰۰): تحقق اهمیت قابل‌توجه نفوذ گسترده سازمان‌های بین‌المللی بر پدیده‌های اقتصادی، اجتماعی، فنی و فرهنگی از سویی و گسترش

بنابراین، در دوره تفکر انتقادی، بسیاری از مسائل و مباحث مرسوم در حوزه مدیریت آموزشی با تأملی عمیق و نقادانه مورد تجدید نظر قرار گرفته و از این‌رو، دوره‌های تربیت مدیران آموزشی نیز با چالش‌ها و مواجهات جدیدی رویارو شدند: «مشاهده ضعف در تشخیص حدود و ثغور حوزه‌های علمی کاربردی، پرش متعدد اعضا از موضوعی به موضوعی دیگر، و عدم یافتن راه‌حل برای مسائل عمده و اساسی نظیر مدیریت آموزشی چیست؟ مبنای نظری آن چیست؟ چه کسانی مشروعیت دستیابی به مقام و جایگاه استادی دارند؟ موضوعات محوری چیست؟ از این‌رو، دیگر در حوزه علمی متجانس، ساده و آشکاری زیست و فعالیت نمی‌کنیم، بلکه در شرایطی بسیار مبهم و چندجانبه هستیم» (اوپلاتکا، ۲۰۰۹). در این‌راستا، مک‌کلن و دومینگوئیز^۱ (۲۰۰۶) از «آموزش فعالان و مدیران آموزشی نسبت به نحوه ورود به ساختارهای قدرت نهادی در راستای تحقق ارتباطات، مشارکت و اصلاح، و همچنین توانایی بهره‌گیری از ابزارهای متناسب جهت بقای سیستم‌های موجود، آگاهی نسبت به مشاهده نابرابری‌ها، قابلیت ایجاد تغییر علی‌رغم وجود نابرابری‌ها و پیشروی در تنوع» سخن می‌گویند. و لذا مک‌کارتی^۲ (۲۰۱۵) نیز پیشنهاد می‌کند که «شایسته است مدیران مدارس و آن‌هایی که مدیران مدارس را تربیت می‌کنند در خط مقدم نوآوری‌ها باشند، بیشتر از آن‌چه که به واکنشی ساده به تغییرات تحمیلی محیط پیرامون بپردازند» (مک‌کارتی، ۲۰۱۵).

به این جهت، شورای ملی سیاست‌گذاری مدیریت آموزشی^۳ (۲۰۱۵)، استانداردهای پیشرفته رهبران آموزشی^۴ را بدین ترتیب مطرح می‌کنند: (۱) مأموریت، چشم‌انداز و ارزش‌های محوری، (۲) اخلاقیات و هنجارهای حرفه‌ای، (۳) برابری و پاسخ‌گویی فرهنگی، (۴) برنامه درسی، آموزش و ارزشیابی، (۵) اجتماع مراقبت و پشتیبانی دانش‌آموزان، (۶) ظرفیت حرفه‌ای کارکنان مدرسه، (۷) اجتماع حرفه‌ای معلمان و کارکنان، (۸) مشارکت معنادار خانواده‌ها و اجتماع، (۹) عملیات مدرسه و مدیریت، (۱۰) بهبود مدرسه.

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق با بهره‌گیری از رویکرد کیفی، دوره کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی را مورد مطالعه قرار داده است. از آن‌جا که پژوهشگر پدیده‌ای خاص مبنی بر جنبه‌های متنوع شرایط

1. McClellan & Dominguez
2. McCarthy
3. National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)
4. Professional Standards for Educational Leaders

موجود و هم‌چنین تغییرات موردنیاز را لحاظ نموده، روش تحقیق موردی^۱ برگزیده شده است. لذا، با رویکرد اکتشافی و فارغ از ارزیابی کمی وضع موجود، تأملی عمیق در توصیف و تحلیل وضع موجود و شرایط تغییر و تحول صورت گرفته است. جنبه‌های مختلف نظیر وضعیت کلی دوره، درون‌دادها و برون‌دادها، اهداف، رویکردها و هم‌چنین محتوا و راهبردهای یادگیری به‌واسطه مصاحبه کیفی با گروهی از اساتید و دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت. جامعه تحقیق عبارت است از مجموعه اساتید و دانشجویان دکتری حوزه مدیریت آموزشی که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس تعدادی از این افراد برگزیده شدند (جدول ۲). در تشخیص و شناسایی اعضای نمونه، سعی شد که دامنه‌ای از افراد مربوط به گروه‌های مختلف لحاظ شود تا بتوان مجموعه‌ای از نظرات و دیدگاه‌های متنوع را تحصیل نمود. با وجود این، به‌سبب تلاش در مطالعه عمیق نظرات مشارکت‌کنندگان و برخی شرایط و اقتضائات در هماهنگی با اعضای نمونه، تعدادی از افراد در دسترس شامل ۱۱ نفر از اساتید و دانشجویان مورد مصاحبه قرار گرفتند.

جدول ۲. مشخصات نمونه مورد مصاحبه

رتبه	دانشگاه	کد	رتبه	دانشگاه	کد
۱	استاد	شهید بهشتی	A.1.1	۷	استادیار
					شهید رجایی - فرهنگیان
۲	دانشیار	شهید بهشتی	A.2.1	۸	استادیار
					تهران
۳	دانشیار	شهید بهشتی	A.2.2	۹	فارغ‌التحصیل
					شهید بهشتی
۴	دانشیار	علامه طباطبایی	C.2.1	۱۰	دانشجوی دکتری
					شهید بهشتی
۵	دانشیار	علامه طباطبایی	C.2.2	۱۱	دانشجوی دکتری
					علامه طباطبایی
۶	استاد	فردوسی مشهد	D.1.1		

مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته به‌منظور گردآوری داده‌های تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. سوالات اولیه مصاحبه براساس مطالعه نظری، پیشینه تحقیق و هم‌چنین ساختار موجود برنامه درسی دوره ارشد مدیریت آموزشی شکل گرفت که در نتیجه ساختار ابتدایی سوالات پیرامون جست‌وجوی اهداف پژوهش سازمان یافت. تحلیل داده‌های تحقیق با استفاده از روش تحلیل کیفی مبتنی بر روش نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) انجام یافته است. بدین صورت که داده‌های خام حاصل از مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته ابتدا به‌طور کامل پیاده‌سازی شد. سپس بخش‌هایی از محتوا که متضمن معنا و مفهوم برجسته‌ای بود، استخراج و سازماندهی شده و عناوین مفهومی تعیین گردید. براساس مقایسه مستمر عناوین مفهومی، مقوله‌های اولیه شکل گرفت. این فرایند مقوله‌بندی در چندین مرحله و همراه با حساسیت ویژه‌ای صورت پذیرفت که

در نهایت، منتج به شکل‌گیری مقوله‌های اصلی از دل مصاحبه با مشارکت‌کنندگان شد. هم‌چنین، فرایند گزارش و توصیف یافته‌ها بدین‌ترتیب انجام شد: ابتدا، مقوله‌های اصلی و فرعی همراه با کدهای مرتبط و شاهدهی از محتوای مصاحبه در قالب جدول ارائه شده است. سپس، مقوله‌های اصلی مبتنی بر مقوله‌های فرعی تعریف شده و در ادامه، الگویی از ساختار ارتباطی مقوله‌های اصلی مبتنی بر نظر پژوهشگران به‌همراه توضیحات تکمیلی مطرح شده است. هم‌چنین، به‌دلیل محدودیت در محتوای مقاله، به‌جای ذکر عنوان کامل مقوله‌های اصلی و فرعی، شماره آن‌ها در جداول مطرح شده و عنوان و توصیف کامل آن در پایین جداول ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

وضعیت موجود دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی چگونه توصیف شده است؟ وضعیت موجود را می‌توان از منظرهای مختلف نگریست. به‌واسطه مصاحبه با صاحب‌نظران مرتبط، مقوله‌هایی به شرح زیر حاصل شد (جدول ۳).

جدول ۳. وضعیت موجود دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

مقوله	کدها	شاهد از محتوای مصاحبه
۱	A.5.1.6, C.2.2.7, A.5.1.17, A.5.1.19	نقد اصلی این است که الان مسئله اصلی مشتبه شده. به چه معنا؟ به این معناکه در برخی از دانشگاه‌ها جای رشته مدیریت آموزشی در دانشکده علوم تربیتی است و در برخی از دانشگاه‌ها در مدیریت منابع انسانی و دانشکده‌های مدیریت است. این مسئله اول از همه باید مشخص شود. این رشته‌ای که ما داریم برای خدمت به آموزش و پرورش است یا برای خدمت در صنعت. این‌که روشن شود، خیلی از چیزهای دیگر رو راحت می‌کنه (C.2.2).
۲	A.2.2.6, C.2.1.12, A.2.2.26, B.3.1.3, A.4.1.8, A.4.1.23, A.5.1.3, C.5.1.1, C.5.1.2, A.2.2.21	ریشه و منطق این درس و سرفصل‌ها رو شما بخواید در نظر بگیرید به گونه‌ای نیست که برای نیاز واقعی تربیت بکنه. اما براساس وظایف و تکالیفی که داریم در هر دوره یک تغییراتی را انجام می‌دهیم. این تغییرات متناسب با چرخه اتفاقاتیه که از آن‌طرف از دنیا میوفته و یا تخصصی که من نوعی، در این حوزه و بستر می‌توانم داشته باشم (C.2.1).
۳	A.2.1.8, A.2.1.6, A.2.1.9, C.2.1.17, A.2.2.7, A.4.1.3, A.4.1.5, A.4.1.18	فارغ‌التحصیلان علوم تربیتی هرکدام به‌سمتی رفته و ممکن است حالا کاری هم کرده باشند ولی اگر دنبال کنیم، می‌بینیم که از روی ذوق خودشان بوده است. مثلاً یکی رفته و معلم پرورشی شده؛ یکی رفته و معلم تعلیمات دینی شده؛ یکی حرفه‌وفن شده است. هرکس یک چیزی. یکی رفته مشاور مدرسه شده. ولی ما او را برای این کار تربیتش نکردیم. یعنی این‌که لیسانسش کاملاً بیخوده (A.2.1).
۴	A.2.1.26, C.2.1.18, C.2.1.19, D.1.1.16, D.1.1.20, D.1.1.23, A.2.2.37, B.3.1.12,	الان مثل خیلی از رشته‌ها می‌گویند آقا ما که اقتصاد خواندیم، سیاست خواندیم، الهیات خواندیم، آخر هم نفهمیدیم که چی هستیم. یعنی سر درس نباید گم شود این هنر برنامه‌ریز درسی و هماهنگی برنامه‌ریزی درسی است

یعنی کسی که می‌خواهد این برنامه را اجرا کند. اگر چنین هنری در برنامه‌ریزی درسی و چنین مدیری برای انجام هماهنگی‌های آن وجود داشته باشد، که بتواند به دانشجو بگوید عزیزم شما که داری اقتصاد می‌خوانی، ربطش به مدیریت این است. الان بخش زیادی از مدیریت آموزشی پول است؛ بازار اقتصاد آموزش. بفهم که تو باید این کار را دنبال کنی. مثلاً نگاه فلسفه است (D.1.1).

E.3.1.12, A.4.1.24

با توجه به محتوای غیرکابردی رشته، عملاً کاربردی در فضاهای آموزشی ندارد مگر در قالب انتقال تجرب و دانسته‌های شخصی اساتید. وگرنه با اتکا به محتوای طراحی شده در این دوره، به هیچ‌وجه نمی‌توان اشراف به مسایل نظام آموزشی کشور و حتی بخش‌های خصوصی را تضمین نمود (A.5.1).

۵ C.2.1.7, C.2.1.15,
D.1.1.13, D.1.1.14,
D.1.1.24, E.3.1.8,
A.5.1.18, C.2.1.14,
A.2.2.33, C.2.2.2,
A.5.1.7, E.3.1.10

آموزش و پرورش یک نوع احساس بی‌نیازی نسبت به دانشگاه کرده و می‌کند و شدتش هم داده و با تأسیس دانشگاه‌هایی مثل دانشگاه فرهنگیان به دانشجویان زمینه خدمت خود، احساس بی‌نیازی و بی‌ارتباطی می‌کند. البته دانشگاه هم کالای خیلی مناسبی برای آموزش و پرورش پیش‌بینی نکرده و الا عرضه و تقاضا در همه بازارها به‌صورت خاص خود و مکانیسم خود، یک جریان ناگزیر و حتمی است و بالاخره اتفاق خواهد افتاد. هم از آن طرف خیلی جاذبه نبوده و هم از این طرف عرضه خیلی خوبی نبوده (A.2.2).

۶ A.2.1.7, A.2.1.16,
A.2.1.23, C.2.1.10,
A.2.2.8, A.2.2.9,
A.2.1.17, C.2.2.3,
E.3.1.7, E.3.1.14,
A.4.1.2, C.2.1.20

از طرف دیگر، دانشجو هم خیلی حق انتخابی ندارد، نمی‌تواند اظهار نظر کند و شاید هم اصلاً اطلاع ندارد که بخواهد ببیند اصلاً چی باید در این مقطع به او تحویل می‌دادند (A.2.2).

۷ A.2.2.30, A.2.2.31

پایان‌نامه‌ها رو هم واقعاً خدا کنه تعطیلش کنند. در واقع پایان‌نامه در شرایطی که در نظر گرفته شده، مضحکه‌ایه برای استاد و دانشجو شده است. تحلیل داده‌ها بر روی نرم‌افزار، از اون طرف هم خرید و فروش و غیره و غیره. تعاملی هم که میان استاد و دانشجو وجود نداره (C.2.1).

۸ A.2.1.33, C.2.1.26,
A.2.2.48, A.4.1.32,
A.4.1.33, A.4.1.36,
A.4.1.37, A.5.1.14,
E.3.1.11

۱- جایگاه و قلمرو نامشخص مدیریت آموزشی، عبارت است از عدم تعریف جایگاه و قلمرو مدیریت آموزشی به‌عنوان یک رشته علمی، در ارتباط با سایر حوزه‌های علمی، در بستر نظام رسمی آموزش و پرورش و همچنین در ارتباط با سایر سازمان‌های آموزشی و غیرآموزشی پیرامون. ۲- برنامه درسی اقتباسی، سلیقه‌ای و غیریکپارچه، عبارت است از رویکرد غیرمنطقی و سلیقه‌ای در تعریف و طراحی برنامه درسی که برخلاف توجه به نیازهای واقعی، مبانی فلسفی و انطباق با دوره کارشناسی، محدود به اتفاقات روزمره و ترجمه و اقتباس صرف از دانشگاه‌های برتر دنیا است که به‌شدت تحت تأثیر سیاست‌های آمریکا و همچنین کژکارکردی سیستم‌های کلان جامعه شکل می‌گیرد. ۳- اهداف مبهم و پراکنده درسی، عبارت است از فرایند طراحی دوره آموزشی، تدوین اهداف آموزشی، برنامه‌ریزی فرایندهای تربیتی، سازماندهی منطقی دروس و هم

چنین تعریف مسیر حرفه‌ای دانشجویان و دانش‌آموختگان مبتنی بر ابهام و آشفتگی در اهداف و مقاصد تحصیلی و شغلی. ۴- واحدهای درسی گسترده و فاقد ارتباطی سیستمی، بیانگر حجم عظیمی از دروس تخصصی است که منفصل از ساختار و هدف کلی رشته علمی و دوره آموزشی شکل گرفته و با تمرکز بر برخی دروس خاص (مدیریتی) و کمیت‌گرایی زمینه‌ساز ظهور چارچوب آموزشی پراکنده و نامشخص و هم‌چنین آشفتگی استاد و دانشجو در تعامل با مجموعه دروس شده است. ۵- عدم ترکیب محتوا و رویکردهای نظری و عملی در فرایند آموزش، بیانگر آموزش حوزه کاربردی مدیریت آموزشی در گستره محدود اندیشه و فارغ از توجه به نیازهای شغلی و محیطی هم‌چون چالش‌های خاص مدارس می‌باشد که متوجه آشفتگی در ترکیب و سازماندهی محتوای یادگیری نظری و عملی، و هم‌چنین، عدم ترکیب رویکردهای متناسب آموزش نظری و عملی هم‌چون بهره‌گیری از فضای آزمایشگاهی است. ۶- عدم تعامل منطقی برنامه درسی و آموزش و پرورش، عبارت است از عدم تمایل دانشگاه و آموزش و پرورش نسبت به قبول همدیگر و تعریف مسیر تعامل نظام‌مند در قالب دوره آموزشی که برآمده از ضعف ارتباط نظری میان حوزه علمی مدیریت آموزشی و آموزش و پرورش و موجب بروز مسائلی نظیر عدم انطباق دوره با نیازهای آموزش و پرورش، و نیازهای معلمان و مدیران مدارس و عدم انعکاس مسائل واقعی مدارس در دوره آموزشی می‌شود. ۷- عدم لحاظ گزینه‌های متنوع انتخاب در برنامه درسی، بیانگر ضعف در پذیرش دخالت کنش‌گران کلیدی هم‌چون گروه‌های آموزشی و دانشجویان در فرایند طراحی دوره آموزشی از سوی وزارت علوم می‌باشد. ۸- پایان‌نامه‌های سطحی و بی‌فایده، عبارت است از وضعیت آشفته پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد که برآمده از علل متعددی هم‌چون انتخاب مسائل بی‌فایده برخلاف مسائل واقعی مدرسه، کمیت‌گرایی حاکم، ضعف استاد نسبت به مدیریت صحیح دانشجویان در فرایند انجام و هم‌چنین گرایش نادرست دانشجویان به تولید مقاله در برابر یادگیری و حل مسأله می‌باشد. مقوله‌های مرتبط با توصیف وضع کلی در قالب شکل (۱) ترکیب یافته است.



شکل ۱. وضعیت موجود دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

در این منظومه، جایگاه و قلمرو نامشخص مدیریت آموزشی به عنوان ریشه بسیاری از مسائل و چالش‌های فعلی شناخته می‌شود که به‌طور مستقیم موجب شکل‌گیری برنامه‌درسی به‌عنوان پدیده‌ای اقتباسی، سلیقه‌ای و یکپارچه می‌شود که فاقد ارتباط منطقی، هماهنگ و اندیشیده شده میان عناصر می‌باشد. در نتیجه خروجی و پیامدهای منطقی و اثربخشی را موجب نمی‌شود. البته، این فرایند به‌گونه‌ای خطی و متعین توصیف نشده، بلکه عناصر مختلف ارتباط متقابل، پیچیده و درهم‌تنیده‌ای با یکدیگر دارند. مهم‌ترین نتیجه حاصل عبارت است از ابهام در اهداف دوره و همچنین هدف هر کدام از دروس به‌طور مجزا و منفصل. به‌بیانی، منظومه‌ای نظام‌مند و کل‌نگر در برنامه درسی مشاهده نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از عناصر متعدد مشاهده می‌شود که جایگاه و ارتباط آن‌ها با یکدیگر مشخص نیست. برای مثال، مجموعه گسترده‌ای از دروس نظری در برنامه‌درسی مشاهده می‌شود که ارتباط کلان آن‌ها در منظومه دوره آموزشی به‌طور منطقی و محکم قابل استدلال نیست. برآیند این بی‌نظمی در خروجی دوره، و تحت عنوان پایان‌نامه‌های دانشجویی نگریسته می‌شود که اثربخشی و انطباق لازم با نیازها و مسائل جامعه را نداشته و محدود به انجام یک تکلیف سطحی و ساده می‌شود.

ویژگی‌های غالب ورودی‌های دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی چگونه توصیف شده است؟ ورودی‌های متنوع و گوناگونی را می‌توان تصور نمود که در نتیجه تحلیل داده‌ها، مقوله‌هایی به‌عنوان درون‌داده‌های دوره آموزشی شناسایی شدند (جدول ۴).

جدول ۴. ویژگی‌های غالب درون‌داده‌های دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	کدها	شاهد از محتوای مصاحبه
۱	۱	A.2.1.18, A.2.1.34, A.2.1.38, A.2.1.39, C.2.1.1, C.2.1.2, C.2.1.3, C.2.1.6, A.2.2.40, E.3.1.4, A.4.1.26	شما الان از اساتید مدیریت آموزشی ما بپرسید که مدیریت هیئت امنایی در مدارس را تعریف کنند. اگر توانست بگوید. اصلاً نمیدونن چیه! (A.2.1)
	۲	D.1.1.26, B.3.1.4, C.2.2.6	ببینید اولین قدم اینه که یکی باید باشه که بتونه دانشجو رو مربی‌گری بکنه. از بالاترین دانشگاه‌ها و اساتید بگیری تا جاهای دیگر، همه مغزشون حرف‌های نظری و کتاب‌ها و این‌هاست. کسی که بیشتر حفظ کرده باسوادتر است. ولی همین اساتید من جمله خود من را بردارید و ببرید داخل یک سازمان و بگوئید بیا و این برنامه رو پیاده‌سازی کن، این اتفاق نمی‌افته (B.3.1).
	۳	A.2.1.37, A.4.1.4	من وقتی نمی‌تونم وارد سیستم آموزش و پرورش رسمی کشور شوم، که البته خیلی از بچه‌های ما هم علاقه‌ای به این کار ندارند. کاری که شد این بود که یک‌سری از دانشگاه‌ها دست به یک بازتعریف از

مدیریت آموزشی زنده. که آمدند آموزش را به آموزش در سازمان‌ها تبدیل کردند (A.4.1).

بنابراین این بحث عنوان و محتوی و این مسأله که من یک قدم می‌خواهم جلوتر ببرم. یعنی بحث تدریس؛ نحوه ارائه آن نیز از اهم موارد است. شما شاید بگویید که یک عنوان درسی را می‌نویسید و سرفصل‌های خوبی هم برایش می‌گذارید ولی آیا آن سرفصل‌ها با همون هدفی که درونش هست، آیا با توجه به اساتید فعلی دنبال می‌شود؟ (A.2.2)

درواقع اساتید به صورت حقوقی جایی از اعراب ندارند اما به صورت حقیقی می‌تونه بره شریک اون‌ها بشه کار خودش را انجام بده. بنابراین شما وقتی نگاه می‌کنید اساتید به صورت شخصیت حقوقی، کار آن‌چنانی ندارند ولی به صورت حقیقی ممکنه صدتا کار داشته باشند. چون این سیستم تعریف نکرده. پس بودجه پژوهش مسیر دیگری رو داره و فضا یک مسیر دیگری رو دارد (C.2.1).

فکر می‌کنم اگر دانشجو جذب شود خیلی بهتره تا این‌که بخواهیم کارمند جذب کنیم. چون دوره ارشد درواقع یک نوع آماده‌سازی است. شاید با توجه به این‌که ما یک تغییر نسل هم داریم و دنیا داره به سمت تکنولوژیک‌تر شدن پیش میره، ما هم درواقع به جذب دانشجوی کارشناسی که الان کارمند اداره و سازمانی است، این‌ها معمولاً بچه‌هایی هستند که نوعاً متعلق به نسل قبل هستند. به نظر من این کار را نباید بکنیم. یعنی باید بیایم به سمتی که دانشجوی ارشد رو دقیقاً از کارشناسی بگیریم (A.4.1).

من ۲۲ ساله که شد لیسانس می‌گیرم، وقتی ۲۴ سالم شد، فوق لیسانس می‌گیرم و وقتی که ۳۰ سالم شد دکتری. اصلاً نرفتم جامعه را ببینم و اصلاً نرفتم که توسعه را بفهمم. نرفتم تو کویر و روستا، نرفتم تو کوه و معدن و کارخونه. فقط جامعه‌شناسی خوندم. بنابراین وقتی می‌گویند جامعه‌شناسی توسعه، من همه تئوری‌هایش را بلدم. ولی وقتی می‌روم پشت میز، می‌بینم که این چیزها را اصلاً لمس نکردم. می‌خواهم بگویم که می‌گویند برخی رشته‌ها انتزاعی است. کی گفته که جامعه‌شناسی انتزاعی است (D.1.1).

حداقل پنجاه درصد از دانشجویان ما چون کار ندارند می‌آیند درس می‌خوانند. پس ببینید وقتی که این اتفاق بیفته، یعنی ما میهمانان ناخوانده یا نامتناسبی داریم که می‌آید این‌جا و ما باید از او هرطوری شده پذیرایی کنیم. پذیرایی کردنش نیز به این نحو است که این دانشجو بیاد سرکلاس بنشیند و صندلی را اشغال کند و بیاد وقت من را بگیرد. سیاهی‌لشکر شود، پایان‌نامه بنویسد. ادای

C.2.1.25, ۱ ۲
A.2.2.29, B.3.1.1,
B.3.1.5, B.3.1.6,
A.4.1.27, A.4.1.28

C.2.1.16 ۲

A.4.1.10, A.4.1.11, ۱ ۳
A.4.1.12, C.5.1.9,
A.5.1.11

D.1.1.9, A.2.2.4, ۲
A.2.2.5

A.2.2.22, A.2.2.23 ۳

پایان‌نامه نوشتن را دربیارد و من دربیارم. به عبارت دیگر آدم احساس می‌کند که همه داریم نقش بازی می‌کنیم. حالا نمی‌توانیم به جوون‌مان بگوییم که بیکار بمان و دانشگاه نیا. به هر حال می‌آید. وقتی هم که می‌آید، می‌بینیم که انگیزه را ندارد یا واقعاً براساس نیاز واقعی‌اش وارد دانشگاه نشده است (A.2.2).

ما با زبان علم دنیا آشنا نیستیم و ضربه می‌خوریم به خاطر همین موضوع. زبان علم به صورتی که در شب و روز توی اون چارچوب واقعیشون قرار بگیره (C.2.1).

از سوی دیگر پیوند درستی میان مدیریت و آموزش در برنامه‌های درسی برقرار نشده است. چون پیوند درسی برقرار نشده، این به‌نوعی باعث شده که تجربه عملی لازم در این رشته برای افراد حاصل نشود. یعنی یک نگاه درستی پیدا نمی‌کنند و دروس مدیریت هم بی‌اعتنا به آموزش ارائه می‌شوند. نظریه‌های مدیریت می‌آیند ولی فاقد آموزش هستند و ارتباطش خیلی سبک است (E.3.1).

C.2.1.34 ۴

A.2.1.22, E.3.1.5, ۱ ۴
 A.5.1.8, A.5.1.9,
 C.5.1.3, A.2.2.28

۱- اعضای هیئت علمی و دانشجویان: ۱-۱- ضعف دانشی و تجربی نسبت به آموزش و پرورش، عبارت است از خواب جامعه علمی و ضعف دانش و آگاهی نسبت به ماهیت، ساختار موجود، مسائل و رخدادهای آموزش و پرورش و مدارس و همچنین فقدان تجربه اجرایی به سبب عدم تعامل. ۱-۲- یادگیری خطی و غیرحرفه‌ای، عبارت است از تحصیل صوری و مشق‌گونه دانشجویان و فضای یادگیری غیرحرفه‌ای حاکم بر دانشجویان و اساتید که ظهور منطقی مسائل پژوهشی را مانع می‌شود. ۱-۳- گرایش به آموزش سازمانی، عبارت است از گرایش فزاینده به آموزش سازمانی و صنعتی به جای مسائل آموزش و پرورش. ۲- اعضای هیئت علمی: ۱-۲- ضعف شایستگی علمی و تجربی، عبارت است از ضعف دانش و توانایی لازم نسبت به تدریس اثربخش مباحث نظری، برنامه‌ریزی یادگیری عملیاتی، و مربی‌گری در تعامل با دانشجویان که از محدود شدن به تکنیک‌زدگی حاصل می‌شود. ۲-۲- عدم تعریف جایگاه حقوقی، عبارت است از عدم تعریف جایگاه حقوقی اساتید در سیستم آموزشی کشور. ۳- دانشجویان: ۱-۳- شاغلان دارای تجربه و فاقد دانش حرفه‌ای، بیانگر کارکنانی است که صرفاً به جهت ارتقای شغلی وارد این دوره آموزشی شده‌اند و با وجود برخورداری از تجارب منحصر به فرد فاقد شایستگی‌های دانشی و تجربی مورد نیاز هستند. ۲-۳- گذر پرشتاب تحصیلی، عبارت است از طی پرشتاب مقاطع تحصیلی از پی همدیگر و فارغ از توجه و درک محیط کاری رشته تحصیلی. ۳-۳- ورود اجباری به دوره/ارشد، عبارت است از ورود دانشجویان به دوره‌های تحصیلات تکمیلی به سبب عدم وجود گزینه‌های دیگر نظیر اشتغال. ۳-۴- عدم آشنایی با زبان علم، عبارت است از ضعف آشنایی و تسلط به زبان علم در مطالعه و فراگیری مفاهیم روز. ۴- محتوا: ۱-۴- عدم ترکیب منطقی

مفاهیم مدیریت و آموزش، عبارت است از تأکید دوره آموزشی بر مباحث مدیریتی که از عدم تعامل و ترکیب منطقی مفاهیم مدیریت و آموزش و همچنین تأثیرپذیری شدید مدیریت آموزشی از مدیریت دولتی، بازرگانی و صنعتی ناشی می‌شود. درون‌دادهای دوره آموزشی که در قالب چهار دسته مشخص شده‌اند، در شکل (۲) به تصویر کشیده شده‌اند.



شکل ۲. ویژگی‌های غالب درون‌دادهای دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

نکته مهمی که از درون‌دادهای مختلف استنباط می‌شود این است که بازننگری و اصلاح دوره آموزشی مستلزم توجه به ابعاد متنوعی فراتر از اصلاح صرف عملکرد استاد و دانشجو و یا محتوای یادگیری تحقق می‌یابد که نیازمند اقدامی فراگیر و نظام‌مند می‌باشد.

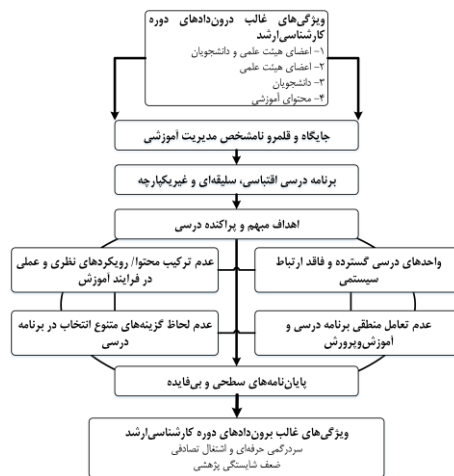
ویژگی‌های غالب برون‌دادهای دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی چگونه توصیف شده است؟ ویژگی‌های غالب خروجی‌ها، مبتنی بر تحلیل دیدگاه‌های مطرح به شرح زیر توصیف می‌شوند (جدول ۵).

جدول ۵. ویژگی‌های غالب برون‌دادهای دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

مقوله	کدها	شاهد از محتوای مصاحبه
۱	A.2.1.20, C.2.1.4, C.2.1.11, C.2.2.4, A.4.1.19, A.5.1.16, A.1.1.2, A.1.1.3, A.1.1.5, A.1.1.6	مدیریت آموزشی از لحاظ نیاز دستگاه آموزش در کشور اصلاً خریداری ندارد. در نتیجه، این‌جا یک تیری تو تاریکی است؛ شما یک شایستگی داری براساس شایستگی میری جایی رو پیدا می‌کنید. یکی دیگه می‌گه آقا ولش کن حالا میرم یه کار دیگه انجام میدم. در نتیجه این تخصص رو داره ولی میره یک کار دیگه رو انجام میده (C.2.1).
۲	C.2.1.27, A.5.1.12, A.5.1.13	به نظر من با این شیوه صلاحیت نوشتن تز رو تو دوره فوق‌لیسانس به ده‌درصد از دانشجویها باید بدهند. یعنی بگن که فرض بفرمایید از ۱۰ نفری که شما ورود پیدا می‌کنید حداکثر یک نفر یا دو نفرتون می‌تونید تز بنویسید (C.2.1).

۱- سردرگمی حرفه‌ای و اشتغال تصادفی، عبارت است از آشفتگی نظری و حرفه‌ای دانشجویان که به سبب وضعیت نابسامان و چالش‌های شغلی رشته مدیریت آموزشی نظیر عدم

جایگاه شغلی تعریف شده از سوی آموزش و پرورش شکل گرفته و منتج به اشتغال تصادفی دانش‌آموختگان در فرصت‌های ناخواسته می‌شود. ۲- ضعف شایستگی پژوهشی، عبارت است از ضعف دانش و توانایی دانشجویان نسبت به تمامی مراحل فرایند انجام پایان‌نامه. با توجه به عدم تعریف صحیح اهداف و منطق دوره، دانش‌آموختگان این مقطع تحصیلی با سردرگمی حرفه‌ای و اشتغال تصادفی مواجه می‌شوند. بدین معنا که دانشجویان در مواجهه با مجموعه گسترده‌ای از مباحث نظری و تخصصی، دچار تناقض‌های حرفه‌ای با محیط‌های اجرایی و عدم برنامه‌ریزی منطقی برای آینده شغلی خود می‌شوند. فرایند یادگیری دانشجو در طول دوره به گونه‌ای حافظه‌محور و غیرحرفه‌ای است؛ دانشجو به محض ورود به محیط متناقض کسب و کار با تقاضاهای معقولی در ادامه فرایند تحصیل مواجه نخواهد شد. بدین ترتیب، برنامه‌ریزی منطقی کسب و کار جای خود را به آشفتگی و سردرگمی می‌دهد. از سویی، دانش و توانایی لازم به‌منظور بهره‌گیری از ظرفیت‌های پژوهشی در رویارویی با مسائل و چالش‌های محیطی را کسب نخواهد کرد. مجموع نکات مطرح درباره وضع فعلی دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی را می‌توان در قالب ساختاری کل‌نگر ترکیب نمود (شکل ۳).



شکل ۳. الگوی کل‌نگر وضعیت فعلی دوره ارشد مدیریت آموزشی

این الگو ترکیبی از اشکال گذشته درباره وضعیت کلی دوره، ورودی‌ها و خروجی‌های حاصل می‌باشد که در نگاهی کلی تصویری از وضعیت فعلی دوره ارشد مدیریت آموزشی ارائه می‌کند. همان‌گونه که پیشتر نیز توضیح داده شد، عوامل درهم‌تنیده‌ای اثربخشی این دوره آموزشی-پژوهشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که با توصیف و دستکاری ساده یکی از عناصر، نمی‌توان به بازنگری و اصلاح منطقی آن پرداخت. بلکه بازنگری در دوره ارشد مدیریت آموزشی مستلزم توجه به عوامل کلیدی و حیاتی است که در زیر عناصر روبنایی و آشکار مستتر شده و نیازمند واکاوی

عمیق و اکتشافی است. از این‌ نظر یکی از عوامل ریشه‌ای در بازننگری دوره ارشد مدیریت آموزشی، بازننگری همه‌جانبه در جایگاه و قلمرو حوزه علمی مدیریت آموزشی است که مستلزم برنامه‌ریزی راهبردی در راستای نظریه‌پردازی علمی در مفاهیم بنیادین مدیریت آموزشی است.

دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در حوزه اهداف، رویکرد و اصول نیازمند چه تغییراتی است؟

تغییرات مورد نظر مشارکت‌کنندگان به‌واسطه تحلیل و مقوله‌بندی به شرح زیر توصیف می‌شود (جدول ۶).

جدول ۶. تغییرات موردنیاز در حوزه اهداف، رویکرد و اصول حاکم

مقوله اصلی	مقوله فرعی	کدها	شاهد از محتوای مصاحبه
۱	۱	C.2.1.28, A.2.2.12, C.2.2.8, A.4.1.6, A.5.1.10, A.5.1.15, E.3.1.1, E.3.1.6	نکته آخرم برای این‌که این فارغ‌التحصیل‌ها از این اوضاع آشفته آزاد کنه، این است که امروز آموزش هم در عرصه خدمات، هم صنعت، هم آموزش، و هزاران کسبوکار دیگر حضور دارد، خب، امروز باید با رویکرد کسبوکار به این موضوع نگاه کرد. اون ارزش افزوده‌ای که در درونش ایجاد می‌کنه آموزش نقش چشم‌گیر برای این موضوع داره و مدیریتش. آموزش توی صنعت نظامی، دفاعی، صنعت خدمات، صنعت تجاری و ... قلمروی این رشته باید بازآفرینی بشه (C.2.1).
۲		A.2.1.14, A.4.1.14, A.2.1.15, A.4.1.1, A.2.2.49, A.4.1.13, A.5.1.5, A.2.2.13, C.2.1.21, B.3.1.11, A.2.2.14	من فکر می‌کنم درواقع ورودی‌های این دوره را ما نباید تعیین کنیم، درواقع آن‌ها باید با توجه به نیاز خود وارد این دوره شوند. به‌عبارت دیگر، ممکن است که یک مهندس که دارد در کارخانه خود کاری را انجام می‌دهد، احساس کند برای برنامه‌ریزی آموزشی و محتوایش خیلی مسلط باشه ولی نسبت به قاعده برونی ساختار برنامه‌ریزی‌اش و تکنیک‌ها و مهارت‌های فنی و برنامه‌ریزی آموزشی اطلاعات ندارد، می‌تواند وارد شود. این فرد حتماً یک برنامه‌ریز آموزشی خیلی خوب خواهد شد. یا حالا مثلاً فرض کنید یه نفر که کار مدیریت آموزشی دبیرستان را دارد انجام می‌دهد - حال در بخش خصوصی و دولتی - احساس می‌کند برای درک سازوکارهای محیط آموزشی و فرایندهای اصلی برنامه‌ریزی و نیازسنجی، همچنین عرض کنم که تدوین محتوای جذب نیروی انسانی، انگیزش معلمان و ارزشیابی و توسعه و به‌طور کلی پایش و نظارت بر فرایندهای آموزشی و یادگیری در یک موسسه آموزشی، می‌آید به دانشگاه و استفاده می‌کند. با هر پیش‌زمینه‌ای هم ممکن است باشد و هیچ اشکالی هم نداره (A.2.2).
۳		C.2.1.23, C.2.1.24,	یک زمانی می‌گیم که نه، این درس خوب ارائه نشده، و خوب کار

نشده، خب ماهیت این‌ها بایستی مدنظر قرار بگیره. فرض بفرمایید مثلاً این‌جا در بحث اصول مدیریت آموزشی، شما نگاه بکنید امروز یکی از اون مسیره‌های اصلی وزن سنگین رهبری است. این چیرگی قوی‌تری داره برای این موضوع. خب یکی از حلقه‌های مفقوده ماست. نه تنها در بخش آموزش و پرورش بلکه در همه حوزه‌ها خلاءش احساس میشه. شما در کتاب‌ها نگاه نموده و وزن را به این سمت حرکت می‌دهید. می‌گیم از مدیریت به سمت رهبری حرکت کردن. این‌جا اون‌جایی نیست که بگیم که آقا اصول مدیریت رو گذاشتیم کنار و اصول رهبری رو جاش آوردیم. این سیر تکاملی است پس باید دورن این زایش پیدا بکنه و شاخه پیدا بکنه. ثمرش نشون بده (C.2.1).

در بازنگری برنامه درسی، در شرایط و ویژگی‌ها هم باید تغییراتی ایجاد کرد. هم برای دانشجو، هم برای استاد، هم برای دانشگاه، هم برای جامعه و نیازهایش. این‌ها همه بایستی با هم بازنگری و اصلاح شوند (C.2.1).

الان کمتر گروه‌های تحقیقاتی مدیر آموزشی در دنیا هست که اقتصاددان نداشته باشد. جامعه‌شناس نداشته باشد. این‌ها عضو گروه مدیریت آموزشی هستند. فیلسوف نداشته باشد. حتی گاهی اوقات علوم سیاسی و حقوق توی این‌ها هست. این فضا را باز می‌کند برای این‌که بین‌رشته‌ای‌ها از همین‌جا ایجاد شود. یک گروه‌ای که الان در سیستم آموزشی است و اصلاً فکرش رو نمی‌کنیم که ناشی از مسائل حقوقی است. ناشی از مسائل روان‌شناختی است (D.1.1).

اگر این‌جا بگوییم که یک متخصص کارشناسی مدیریت آموزشی بدون کاربرد وجود دارد مثل همون زنبور عسل داستان سعدی می‌شود. و از نظر من، این فرد کارشناس مدیریت آموزشی نیست. لیسانس، فوق لیسانس و دکتری، از این جهت به نظر من هیچ فرقی ندارد. این‌ها باید بتوانند کاری بکنند و اثری بگذارند. یعنی در پروسه تولید باید کاری انجام دهند؛ پیچی را شل و یا سفت کنند. پیچ ما چیست؟ فرایند یادگیری. یعنی در قسمت یادگیری اثری داشته باشند. این خاصیت همه کسانی باید باشد که مدیریت آموزشی می‌خوانند (D.1.1).

من فکر نمی‌کنم هدف رشته در دوره ارشد نظریه‌پردازی باشه. هدف یک تغییر نگرشی نسبت به این رشته است. یعنی تربیت آدمی که می‌خواد یک‌خورده متفاوت باشد. تا لیسانس به نظر من شما آدمی رو تربیت کردید که تا حدودی میتونه بره یک کار عملی بکنه ولی در ارشد یه چیزی بینابین بین اون کار عملی و کار نظری رویکرد فلسفی

C.2.1.31,
 C.2.1.32,
 A.2.2.24

C.2.1.22,
 C.2.1.30,
 D.1.1.15, B.3.1.7,
 B.3.1.8, B.3.1.9,
 A.4.1.20, C.5.1.4,
 A.2.1.30

C.2.1.13, D.1.1.1,
 D.1.1.18,
 B.3.1.10,
 A.2.2.10,
 A.2.2.11

D.1.1.2, D.1.1.3,
 D.1.1.4, E.3.1.15,
 C.5.1.6, C.2.2.5,
 A.1.1.1, A.1.1.4,
 C.5.1.7, D.1.1.12

D.1.1.5, D.1.1.8,
 D.1.1.17, A.2.2.2,
 A.2.2.3, C.5.1.5,
 A.5.1.4

۴

۱ ۲

۲

۳

که در دکترا است. یک آدم بینابین که فقط نگرش باید تغییر بکنه این تغییر نگرش از نظر من این است که آدم بتوانه فراتر از اون چیزایی که در دوره کارشناسی خونده را بدونه (C.5.1).

من در کل فکر می‌کنم که آموزش عالی، از عصر دوره‌های طراحی شده نسبتاً ثابت خیلی وقت است عبور کرده و الان دوره‌ای است که بحث چابگی سازمانی در دنیا مطرح می‌شود (A.2.2).

قرار نیست که با پایان‌نامه ارشد خود، دنیا را تکان دهیم. یک موضوع کوچک در یک بخش کوچک از سازمان رو برداریم. از طرفی فرد رو با فضای سازمان آشنا می‌کند. موضوع من به‌عنوان دانشجو باید به‌عنوان هویت من شناخته شود. یعنی کسی که اون رو به چالش میکشه (A.4.1).

باید ورودی‌ها را از قالب سنتی خارج کنید. یعنی نباید فکر کنید هرکس که دیپلم گرفته یا لیسانس گرفته و اگر در امتحان از همه موفق‌تر است، این شایسته است که وارد این دوره شود. اصلاً این‌طوری نیست (A.2.2).

پدیده پردیس دارد به آموزش عالی نشان می‌دهد که زخم‌ها، دردها و مشکلات کجاست. من خودم به‌عنوان معلم در حوزه مدیریت آموزشی شاید در طول ۲۶ و ۲۷ سال کاری که در دانشگاه انجام دادم، یکی از بهترین کلاس‌های من در حوزه مدیریت آموزشی و آموزش سازمانی، کلاسی بوده که در پردیس داشتم. دانشجویانی بسیار علاقه‌مند و بسیار مسلط به کار و آشنا به فرایندها. به‌عبارت دیگر آن‌ها در خیلی از زمینه‌ها، حتی یک‌قدم از ما جلوتر بودند (A.2.2).

اساتید ما در دوران بازنگری انقلاب فرهنگی، مثلاً یک استاد فرزنانگان داشتیم. درس‌خوانده آمریکا بود. ایشان می‌گفت: در آمریکا هم این رشته‌ها را به کسانی درس می‌دهند که یک مبنای علمی دارند. مثلاً طرف لیسانس زیست‌شناسی، زمین‌شناسی، ادبیات، آمار یا حرفه و فن دارد. به هر حال، لیسانسی در یک رشته علمی دارد، بعد می‌آید مدرسه و چندسال معلمی می‌کند و بعد می‌گویند خوب، حالا بیا دانشگاه و فوق‌لیسانس برنامه‌درسی بگیر. وقتی شما اصول و فنون روش‌های برنامه‌ریزی رو به او آموزش دهی، چون مواد و محتویاتی هم دارد، این مواد و محتویات را بلد است. می‌گوید خوب، حالا می‌تونم این‌را این‌جا به کار ببرم. حالا می‌گوید بلدم کتاب ادبیات فارسی بنویسم. حالا می‌رفت درس می‌داد. یادگرفته بود که از آن روش استفاده کند و درواقع این تجربه موفق است (A.2.1).

A.2.2.15, ۴

A.2.2.20,

A.2.2.34,

A.2.2.17,

A.2.2.35

A.2.2.45, ۵

A.2.2.47,

A.2.2.50, C.2.2.9,

A.4.1.34,

A.4.1.35,

A.4.1.17

C.2.1.5, C.2.1.8, ۱ ۳

C.2.1.9, A.2.2.18,

A.2.1.36,

D.1.1.27

A.2.1.13, ۲

A.2.1.21,

A.2.1.31,

A.2.2.19, E.3.1.3

A.2.1.10, ۳

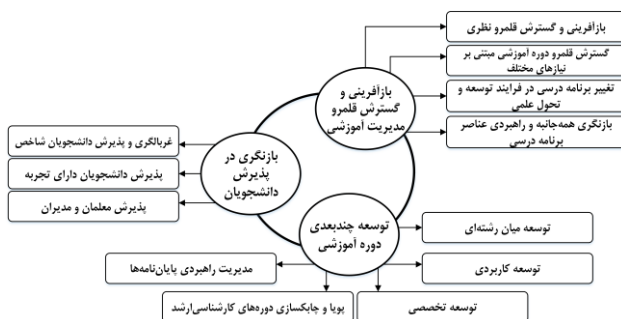
A.2.1.11,

A.2.1.12,

A.2.1.19, E.3.1.9

۱- بازآفرینی و گسترش قلمرو مدیریت آموزشی: ۱-۱- بازآفرینی و گسترش قلمرو نظری، عبارت است از تأمل در قلمرو وسیع حوزه علمی مدیریت آموزشی از تربیت مهارت‌های پرورشی تا مدیریت آموزشی، از میدان مدرسه تا سازمان آموزش و پرورش و گستره‌ای فراتر از آن، و همچنین فرصت‌های متنوع شغلی از نهادهای دولتی تا خصوصی. ۱-۲- گسترش قلمرو دوره آموزشی مبتنی بر نیازهای مختلف، عبارت است از تأمل در طراحی فرصت‌ها و مسیرهای متنوع و موازی آموزش/ پژوهش محور، و نظری/ عملی برای گروه‌های مختلف دانشجویی از رشته‌های مرتبط و غیرمرتبط، متقاضیان شاغل در در حوزه‌های حرفه‌ای گوناگون، و همچنین نیازها و شرایط بومی متقاضیان محیطی. ۱-۳- تغییر برنامه درسی در فرایند زاد و ولد علمی (فرایند توسعه و تحول علمی)، عبارت است از تغییر تکاملی و ریشه‌ای برنامه درسی براساس تفکر و برنامه‌ریزی علمی دقیق که در نتیجه دگرگونی طبیعی و منطقی علوم در گذر زمان و در تعامل با سایر علوم حاصل می‌شود. ۱-۴- بازنگری همه‌جانبه و راهبردی عناصر برنامه درسی، عبارت است از بازنگری و طراحی سیستمی دوره آموزشی در ارتباط با تمام عناصر درونی برنامه درسی (دانشجو، استاد، محتوا، دانشگاه) و همچنین در ارتباط با جایگاه کلان رشته در سیستم آموزشی که متأثر از سیاست‌های کلان و ساختار یکپارچه نهادهای مختلف اجتماعی در سطح کشور می‌باشد. ۲- توسعه چندبعدی دوره آموزشی: ۲-۱- توسعه میان‌رشته‌ای، عبارت است از تأمل در ماهیت مستقل و میان‌رشته‌ای مدیریت آموزشی به‌منظور توسعه دوره‌های آموزشی مبتنی بر نیاز کاربران نهایی. ۲-۲- توسعه کاربردی، عبارت است از تأمل در منطق کاربردی علوم انسانی به‌منظور توسعه ظرفیت‌های کارآفرینی در حوزه مدیریت آموزشی که در نتیجه تعریف و تقویت رابطه سازمانی معین میان دانشگاه و صنعت (مدرسه و آموزش و پرورش)، فرصت‌های کارآموزی و تربیت دانشجویان فعال در برقراری تعامل حاصل می‌شود. ۲-۳- توسعه تخصصی، عبارت است از توسعه و افزایش پیچیدگی دانش پایه دوره کارشناسی به‌منظور تحصیل دانش و توانایی‌های تخصصی و پژوهشی موردنیاز جهت ورود به دوره دکتری و موقعیت‌های شغلی. ۲-۴- پویا و چابک‌سازی دوره‌های کارشناسی ارشد، عبارت است از طراحی دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و عملیاتی به‌جهت فراگیری دانش و توانایی مواجهه با شرایط و اقتضانات محدود محیطی پیرامون. ۲-۵- مدیریت راهبردی پایان‌نامه‌ها، عبارت است از تأمل در طراحی معیارهای دقیق هدایت یکپارچه دانشجویان در مسیر جست‌وجوی مسائل سازمان‌ها و کسب تجربه یادگیری و تمرین در راستای تقویت هویت دانشجویی و عدم الزام تمام دانشجویان نسبت به انجام پایان‌نامه. ۳- بازنگری در پذیرش دانشجویان: ۳-۱- غربال‌گری و پذیرش دانشجویان شاخص، عبارت است از بازنگری جدی در پذیرش بی حد و اندازه دانشجو و تعیین معیارهای دقیق و منطقی به‌منظور غربال‌گری و پذیرش دانشجویان شایسته که برخوردار از دانش پایه موردنیاز می‌باشند. ۳-۲-

پذیرش دانشجویان دارای تجربه، عبارت است از ضرورت پذیرش دانشجویانی که علاوه بر دانش نظری پایه، برخوردار از سابقه و تجربه اجرایی موردنیاز جهت گذراندن دوره ارشد مدیریت آموزشی هستند. ۳-۳- پذیرش معلمان و مدیران، عبارت است از تعریف دوره‌های آموزشی معین و مجزا جهت پذیرش معلمان و مدیران در نتیجه گسترش روابط نظام‌مند دانشگاه و آموزش و پرورش به‌منظور ترکیب اثربخش و میان‌رشته‌ای علوم مختلف با مدیریت آموزشی. مقوله‌های حاصل درخصوص تغییر در وضعیت موجود دوره کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی در قالب شکل (۴) به تصویر کشیده شده‌اند.



شکل ۴. الگوی تغییرات دوره کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی

دوره کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی در حوزه محتوا و راهبردهای یادگیری نیازمند چه تغییراتی است؟

نتیجه تحلیل و مقوله‌بندی تغییرات مورد نیاز در حوزه محتوا به‌طور کلی در قالب دو مقوله اصلی در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷. تغییرات مورد نیاز در محتوا و راهبردهای یادگیری

شاهد از محتوای مصاحبه	کدها	مقوله	مقوله
		فرعی	اصلی
هرچه تعداد درس و تنوع کم‌تر ولی تمرکزش بر روی آن موضوع بیشتر باشد، بهتر است. یعنی آدمی تربیت کنیم که مدیریت آموزشی بلد باشد (A.2.1).	A.2.1.27, A.2.1.28, A.4.1.21, A.4.1.22, A.4.1.25, A.2.2.25, A.2.2.36, A.5.1.2	۱	۱
به نظر من دوره ارشد پنجاه پنجاه هست. ۵۰ درصد مباحث عمیق فلسفی و ۵۰ درصد مباحث عمیق عملی، این‌ها رو بشه به هم ربط داد و اگر ما آدمی رو بیاریم که ۳۳ واحد درس بخونه. کتاب فلانی رو خونده حالا برو اون دو تا کتاب دیگه هم بخون. این‌که فوق لیسانس بگیره و همون کتابای لیسانسه خودش هم میخونه. یکی رو می	A.2.1.29, D.1.1.10, A.2.2.39, E.3.1.2, E.3.1.13, A.4.1.9, A.4.1.15, A.4.1.16, C.5.1.8, C.2.1.33, D.1.1.6, D.1.1.7	۲	

خواهیم که هم از دانش نظری و هم از دانش تجربی استفاده بکنه، یک مشکلی رو حل بکنه (C.5.1).

پایان‌نامه دوره کارشناسی‌ارشد یک دوره تمرین است. ولی تمرین می‌تواند هدفمند و جهت‌مند باشه. اگر در دوره کارشناسی‌ارشد مربی خوب باشه، تمرین ایده‌پردازی، روش‌شناسی، کار نرم‌افزار، درست کار کردن، مدیریت زمان و دقت، تمرین نگارش خوب و دستور زبان فارسی، رفرنس نویسی و بسیاری تمرین‌های دیگر را می‌دهد. استاد باید دانشجو رو در یک رفت‌وبرگشت برسونه به نقطه‌ای که خودش می‌خواد. وگرنه وقتی که ما به دانشجو منتقل نکردیم که کجا برو و آسیب‌ها رو شناسایی کن، کجا میتونی بری و مشکلات جامعه رو درک کنی، چطور باید از دانشجو انتظار داشته باشیم. میره چهارتا پایان‌نامه رو میبینه و رابطه اینو با اون درمیاره و تمام شد رفت. همین میشه (B.3.1).

A.2.1.32, A.2.1.35,
 C.2.1.29,
 A.2.2.46, B.3.1.13

۳

همیشه در درس فلسفه به بچه‌ها می‌گویم بزرگ‌ترین هنری که یک دانشجوی فوق لیسانس باید انجام دهد این است که از قوطی بیرون بیاید. بچه‌ها را توی قوطی می‌کنند. فکری که در قوطی رفت دیگه آزاد نمی‌شود. در دوره دکتری می‌گویند آقا ما را در قوطی بزرگتری کنید. اصلاً فضا را برای خود باز نمی‌بینند. به‌نظرم در دوره ارشد دانشجوی مدیریت آموزشی را باید براساس اطلاعات پایه‌ای که در دوره لیسانس کسب کرده، آماده دیدن تصویر بزرگ‌تری از رشته خود بکنیم (D.1.1).

D.1.1.19, D.1.1.21,
 D.1.1.22,
 D.1.1.25, B.3.1.2,
 A.5.1.1

۴

به طور کلی، در طراحی دوره‌های کاربردی مدیریت آموزشی، آنچه باید اتفاق بیفتد این است که کسانی که با مسأله آموزش‌وپرورش به‌معنی واقعی کلمه آشنایی دارند، به دو گروه تقسیم‌بندی کرد. یک گروه متخصصین علمی هستند که دارند در این حوزه کار می‌کنند و مطالعه و تحصیلات دارند. یک گروه هم متخصصین و خبرگان تجربی هستند. یعنی کار عملی در این حوزه کردند. البته این دسته دوم ممکن است که کار علمی هم در این حوزه انجام داده باشند و حتی متخصصان علمی هم باشند. ولی بدون‌شک این دو گروه باید به‌طورجدی در کنار هم قرار بگیرند. این اولین اصلی است که برای طراحی ساختار برنامه‌ریزی آموزشی باید دیده شود (A.2.2).

A.2.2.38,
 A.2.2.41, A.4.1.31

۱

۲

زمانی هست در یک دوره آموزشی که مدرسی میاد و تدریس می‌کنه، آدمی است که علاوه بر این‌که استاد دانشگاه است، توی صنعت هم هست. خوب این خیلی مزیت و خیلی هم خوب است ولی کافی نیست. باید هر دو الی یک هفته دانشجویانم رو هم بردارم ببرم تو محیط کار تا ببینند. حالا فرض کنید در جایی هستی که مدرس دوره

A.2.2.42, A.4.1.30

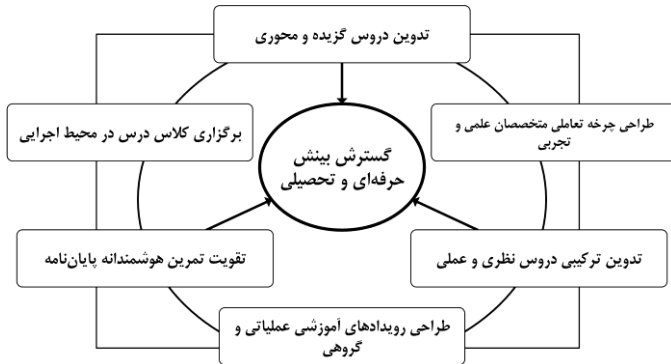
۲

فقط استاد دانشگاه است. یعنی هیچ تجربه بیرونی ندارد (A.4.1).

۳ A.2.2.43, A.4.1.29 ببینید اگر بخواهیم یک‌دوره عملیاتی‌تر صحبت کنیم، شما اگر الگوی آموزش پزشکی را نگاه کنید، متوجه می‌شوید که در این الگو دارد چی اتفاق می‌افتد. یعنی از متخصصان حرفه‌ای دعوت می‌کنند و در قالب Book review و Journal club و سخنرانی، سمپوزیوم، پنل و همه‌چیزها رو دارند. شما وقتی که وارد دانشکده پزشکی شوید می‌بینید که چه رخدادهایی‌های امروز هست. حتماً دوره‌های کارورزی و کارآموزی سنگین و جدی در بیمارستان دارند و از آن کارهای دم‌دستی پایین بهشون می‌دهند تا این‌که آرام‌آرام بتوانند زیر نظر استاد، عمل جراحی انجام دهند (A.2.2).

۱- تغییرات موردنیاز در محتوای یادگیری: ۱-۱- تدوین دروس گزیده و محوری، عبارت است از اولویت‌بندی و تمرکز بر دروس گزیده و ضروری به‌منظور ترکیب آموزش و پژوهش در چهار محور کلی دانش تخصصی، دانش وابسته، روش‌شناسی و زبان علم در راستای تربیت عمیق دانش و مهارت‌های متنوع و تشکیل هسته اصلی فکری. ۱-۲- تدوین ترکیبی دروس نظری و عملی، عبارت است از طراحی دوره تربیت دانش و مهارت‌های چندبعدی دانشجویان در حوزه‌های تکنیکی و استراتژیک (از مدیرانی فکور تا نظریه‌پردازانی شایسته) که از مسیر ترکیب درهم‌تنیده دروس و فرصت‌های یادگیری نظری و عملی (کارآموزی) و تبادل مستمر مسائل آموزشی میان دانشگاه و آموزش و پرورش و با بهره‌گیری از داده‌ها و اطلاعات بخش اجرایی تحقق می‌یابد. ۱-۳- تقویت تمرین هوشمندانه پایان‌نامه، عبارت است از هوشیاری و توانایی دانشجویان در شناسایی و تعریف مسائل ساده و کاربردی بر مبنای مسائل واقعی مدرسه در راستای تقویت فرایند یادگیری و تمرین سازنده در انجام بخش‌هایی از پایان‌نامه برخلاف انجام کامل آن که در نتیجه توانایی استاد در هدایت و ارائه تمرین‌های هدفمند و مفید توسعه می‌یابد. ۱-۴- گسترش بینش حرفه‌ای و تحصیلی، عبارت است از توانایی تحلیل، ترکیب و ایده‌پردازی در راستای شناخت علمی نظام آموزش و پرورش که سازمان دانش مرسوم را از هم می‌پاشد و منتج به گسترش دید علمی از مسیر نگاه فلسفی و تطبیقی به مدیریت آموزشی می‌شود. ۲- تغییرات مورد نیاز در راهبردهای یادگیری: ۱-۲- طراحی چرخه تعاملی متخصصان علمی و تجربی، عبارت است از برقراری فرصت‌های ارائه تجارب مجریان (مدیران، معلمان، و کارشناسان) در بستر آموزش تخصصی دانشگاه که سبب تعامل و ترکیب متخصصان علمی و تجربی می‌شود. ۲-۲- برگزاری کلاس درس در محیط اجرایی، عبارت است از برگزاری کلاس درس تخصصی محیط صنعت، مدارس، و اجتماع پیرامون. ۲-۳- طراحی رویدادهای آموزشی عملیاتی و گروهی، عبارت است از ارتقای یادگیری تخصصی در نتیجه طراحی رویدادهای آموزشی عملیاتی و گروهی. الگوی ارتباطی

مجموعه مقوله‌های اصلی محتوا و راهبردهای یادگیری را می‌توان در قالب شکل زیر به تصویر کشید.



شکل ۵. الگوی بازنگری محتوای درسی دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

هدف دوره کارشناسی ارشد تربیت افرادی است که در هر دو جنبه نظر و عمل به توانمندی‌های لازم دست یابند. و لذا، آنچه بین دانش نظری و عملی قرار می‌گیرد، بینش حرفه‌ای و تخصصی است. به همین جهت، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد محدود به هیچ‌کدام از طرفین نبوده، و به واسطه برخورداری از بینش حرفه‌ای به رویارویی با مسائل این حوزه برمی‌آید. از این رو، فراگیری مجموعه گسترده‌ای از دروس متنوع و یا محدود شدن به برخی مهارت‌ها و تکنیک‌های عملیاتی سودمند نخواهد برد. بلکه زمانی یک دانشجو دارای توانمندی و شایستگی لازم است که در عین برخورداری همه این موارد، بینش منطقی و معقولی را در اندیشه خویش پروارنده باشد تا مبتنی بر شرایط مقتضی تصمیم‌گیری بهینه را داشته باشد. در غیر این صورت، یا به‌شدت محدود به تکنیک‌زدگی می‌شود که عمر و بقای راهبردی نخواهد داشت و یا مخزنی از نظریه‌های گوناگون را در ذهن خویش دارد که در میدان واقعی فعالیت کارساز نخواهد بود. اما دانشجویی که به ترکیبی از نظر و عمل در بینش خود رسیده، قادر به طراحی و خلق تکنیک‌هایی جدید و نوآورانه وابسته به موقعیت‌های مختلف خواهد بود. در مسیر پرورش بینش حرفه‌ای، بهره‌گیری صحیح و منطقی از راهبردهای یادگیری مستلزم توجه و دقت ویژه‌ای است. چرا که راهبردهای موجود می‌توانند به راحتی یادگیرنده را به سمت نظر و یا عمل صرف سوق دهند و یا رشد بینش حرفه‌ای او را منتج شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل در این تحقیق را می‌توان در ارتباط با ریشه‌های نظری ذیل بحث و تبیین نمود. (۱) ضعف بنیان‌های نظری و مفهومی مدیریت آموزشی در بستر اجتماعی- فرهنگی؛ از آن‌جا که در مقدمه تحقیق مطرح شد و در یافته‌ها نیز مورد تأیید قرار گرفت، جایگاه و قلمرو این حوزه علمی به شدت مورد بحث و مناقشه است. به همین ترتیب، از یافته‌های تحقیق حاضر استنباط می‌شود که تردیدهای جدی نسبت به ضرورت نقش‌آفرینی حوزه علمی مدیریت آموزشی در بستر جامعه ایران احساس می‌شود. مسائل بسیاری در زمینه بررسی و مطالعه مدیریت آموزشی توسط اساتید و دانشجویان مورد توجه قرار می‌گیرد، اما این سوال مبنایی که «چرا مدیریت آموزشی؟» کمتر جدی گرفته شده است. در این راستا، سوالات متعددی به گوش می‌رسد که آیا منظور از مدیریت آموزشی «مدیریت مدرسه» است یا چیزی دیگر؟ آیا قرار است مدیر تربیت نماییم یا کارشناس یا پژوهشگر و نظریه‌پرداز؟ در این مسیر بسیاری از مسائل و مشکلات عملی نیز سربرمی‌آورد که از جمله می‌توان به تناقض حرفه‌ای و شغلی دانش‌آموختگان در عرصه اجتماعی اشاره نمود. لذا هرگونه تحول در دوره آموزشی و برنامه‌درسی مستلزم پذیرش گفت‌وگو و نقد جدی پیرامون جایگاه و ضرورت مدیریت آموزشی در جامعه ایران است که ضرورتاً بایستی از سوی جامعه دانشگاهی صورت پذیرد. عدم اقبال جامعه دانشگاهی به این‌گونه سوالات را می‌توان وجود نگاه کارکردی و فردگرایانه به مدیریت آموزشی دانست که در مورد بعدی توضیح داده خواهد شد.

(۲) نگاه کارکردی و ابزاری به رشته مدیریت آموزشی؛ همان‌گونه که در بنیان نظری توضیح داده شد، مدیریت آموزشی سیری از نظریه‌های فردگرایانه و کارکردی تا نظریه‌های سیستمی و رهبری یادگیری را طی نموده است. اما هنوز تأکید بر نقش‌ها و وظایف مدیران به‌عنوان افراد کلیدی در راستای برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت فرایندهای آموزشی برجسته و آشکار است، به گونه‌ای که سویچ‌ووود (۲۰۰۷) تصریح می‌کند که «هدف عقلانیت سرمایه‌داری، سلطه کامل بر جامعه از طریق ارزش‌های اداری^۱ و ابزاری است». برخلاف نگاه کارکردگرا که محدود به برخی نقش‌ها و وظایف مدیران است، توجه به ابعاد اجتماعی- فرهنگی در بستر زیست‌بوم آموزشی دارای اهمیت فزاینده‌تری است. مبتنی بر کارکردگرایی، مدرسه به‌عنوان سازمانی منظم و ساختاریافته توصیف می‌شود که به‌واسطه نقش‌های ابزاری مدیر، تبدیل به بستری بهینه برای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. اما در تصور مدرسه به‌عنوان زیست‌بوم، مدیریت بیشتر بر مبنای کنش متقابل اجتماعی کنشگران اجتماعی تعریف می‌شود و بستر اجتماعی- فرهنگی مدرسه

اهمیت فزاینده‌تری می‌یابد. به این ترتیب، تمام کنشگران درون مدرسه و ذینفعان محیط پیرامون به دنبال جست‌وجوی معنایی مشترک جهت ارتقای فرهنگ یادگیری هستند. بنابراین، مدیریت آموزشی به‌عنوان کنشی آگاهانه و هدفمند در تعامل با سایر کنشگران و در بستری برخوردار از پویایی‌ها و پیچیدگی‌های منحصر به فرد توصیف می‌شود که با فراگیری فهرستی از توانایی‌ها و شایستگی‌های کارکردی تحقق نمی‌یابد. در نتیجه وجود نگاه فردگرایانه و ابزاری نسبت به بهره‌گیری از علم مدیریت آموزشی، جامعه دانشگاهی را از پرسیدن سوالات مبنایی بازمی‌دارد؛ با توجه به این استدلال که مدیریت آموزشی بایستی هرچه سریع‌تر در توسعه نظام آموزشی ایفای نقش نماید، مسائل و سوالات ریشه‌ای به کناری نهاده شده و یا پوچ و بی‌اهمیت دانسته می‌شوند.

۳) رویکرد فردگرایانه در مقابل نگاه کل‌گرایانه و میان‌رشته‌ای؛ در راستای نکته فوق، دوره آموزشی مدیریت محدود به تربیت مدیر برای سازمان‌های آموزشی نیست. بلکه ضرورت نگاه کل‌گرایانه و سیستمی به مفاهیم «آموزش و یادگیری»، «فراگیر»، «مدرسه» و «مدیریت» ضرورت می‌یابد. به‌بیانی منطبق با رویکرد سیستمی (هوی و میسکل، ۲۰۰۵) هدف تربیت افرادی شایسته نیست که دارای کارکردهای همه‌جانبه و چندبعدی در مواجهه با مسایل نظام آموزشی باشند. بلکه منطبق با رویکرد سیستمی، بایستی به تربیت دانشجویانی پرداخت که خود را عضوی فعال از نظام آموزشی بدانند که در تعامل متقابل و معناسازی با سایر کنشگران، سیستم‌های اجتماعی-فرهنگی مختلف را در راستای موفقیت فراگیر همراهی و پشتیبانی نمایند. تغییر و دگرگونی ویژه‌ای را می‌توان در شرایط حاضر لحاظ نمود که جهش ابتدایی «از کارکردگرایی فردگرایانه به کارکردگرایی سیستمی یا نظام‌مند»، و جهش دوم «از کارکردگرایی سیستمی به زیست‌جهان اجتماعی و نهادهای اجتماعی-فرهنگی» است.

نبود نگاه کل‌نگر سیستمی و یا اجتماعی-فرهنگی در جامعه دانشگاهی به این نکته بازمی‌گردد که در طراحی دوره مدیریت آموزشی، یادگیرنده به‌عنوان موجودی عینی یا شی‌ءواره تلقی می‌شود که مدیر با بهره‌گیری از ابزار مشخص و معینی او را در چرخه مکانیکی (ماشینی) یاددهی-یادگیری کنترل و مدیریت نموده تا یادگیری اثربخشی تحقق یابد. فاضلی (۲۰۰۸) تصریح می‌کند که دانشجویان آسیایی و من‌جمله ایرانی خارج از کشور، در مقایسه با دانشجویان انگلیسی، تلقی و فهمی اثبات‌گرایانه، مکانیکی و غیرپویا، شناختی، ذهنی و غیراجتماعی از مفهوم آموزش، پژوهش، علم و یادگیری دارند و لذا، آمادگی کمتری جهت مشارکت نقادانه در فرایند آموزش و تحصیل دارند. از این‌رو، هدف از دوره مدیریت آموزشی به تربیت و پرورش مهارت‌ها و تکنیک‌هایی فروگاسته می‌شود که مدیر را در کنار و همراه سایر کنش‌گران حمایت می‌کند. نمود این نگاه را در دروس برجسته‌ای چون مدیریت منابع انسانی، نظارت و راهنمایی آموزشی، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها، بودجه‌بندی و مدیریت مالی می‌توان نگرست. درس‌هایی مجزای از یکدیگر

که هرکدام بخشی از مهارت‌های مدیریتی را به دانشجویان آموزش می‌دهند و برخی از این دروس در سایر گرایش‌های مدیریت نظیر صنعتی، بازرگانی و اداری نیز آموزش داده می‌شوند.

۴) جریان خطی سنتی تقدم نظر بر عمل؛ در راستای آن چه که در سطور فوق توضیح داده شد، نمی‌توان تقدم خطی و ساده‌ای میان نظر و عمل در نظر گرفت؛ سنت تقدم تحصیل بر اشتغال که زیربنای آن فلسفی و عبارت از تقدم نظر بر عمل یا شناخت بر رفتار در معرفت‌شناسی است. همین نگاه خطی سبب گسیختگی میان دانشکده‌های علوم تربیتی با جامعه و فضای کسب و کار شده است. به عبارتی، اگر آموزش را به‌عنوان فرایندی در بستر اجتماعی-فرهنگی فرض نماییم، حضور مستمر و فعالانه دانشجویان در بستر جامعه، الزامی حتمی و غیرقابل‌انکار است. اما دروسی که مبتنی بر تخصص‌گرایی ابزاری تدوین شده‌اند، اجازه حضور و مشارکت اجتماعی دانشجویان را نمی‌دهند و او را به‌مانند تکنسینی تصور می‌نمایند که بایستی ابزارهای مختلف کنترل و مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری را فراگیرد.

۵) پیروی و تبعیت علوم تربیتی از صنعت؛ جریان خطی حاکم بر نظر و عمل در علوم انسانی و به‌طور خاص، مدیریت آموزشی منتج به گرایش افراطی و نادرست به‌سمت نظر و یا عمل می‌شود. به گونه‌ای که رشته علوم تربیتی دست‌آویز و پذیرای تمام و کمال صنعت شده است. به‌بیانی به‌جای این که تفکر دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی صنعت را تحت تأثیر قرار دهد، کاملاً در اختیار مطالبات صنعت قرار گرفته‌اند. دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در شرایط ایده‌آل بایستی به تفکر، طراحی و خلق ایده‌ها و فعالیت‌های معنادار و نوین ارزشی در سطح جامعه بپردازند. اما تبدیل به افرادی تکنیک‌زده شده‌اند که عمر و بقای آن‌ها وابسته به عمر کوتاه تکنیک شده است. از این‌رو، ترکیب منطقی نظر و عمل و پرهیز از گیرافتادن در تکنیک‌زدگی صنعت، نیازمند برقراری جریان یادگیری حرفه‌ای در دانشگاه و فضای علوم انسانی است.

بنابراین، تفکر نقادانه و مستمر پیرامون ضرورت و جایگاه مدیریت آموزشی، آن را تبدیل به علمی تخصصی و حرفه‌ای می‌کند که مبتنی بر رویکرد سیستمی و کل‌گرایی اجتماعی-فرهنگی به تعامل با محیط پیرامون می‌پردازد. این دوره آموزشی برخلاف تربیت مدیرانی شایسته و توانمند در به‌کارگیری مهارت‌های متنوع، به تربیت دانش‌آموختگانی می‌پردازد که به‌واسطه رشد بینش حرفه‌ای قادر به، تفکر، درک، تحلیل، نقد و طراحی سیستم‌های آموزشی هستند. این سیستم آموزشی لزوماً محدود به مدرسه یا مؤسسه آموزشی نبوده، بلکه بیانگر کل‌هایی یکپارچه و منحصربه‌فرد در محیط تعامل فرد می‌باشد. دانش‌آموخته مدیریت آموزشی برخلاف فراگیری برخی مهارت‌ها و توانایی‌های فنی و تخصصی، دارای توانایی تعامل متقابل اجتماعی با سایر کنشگران حوزه آموزش و هم‌چنین نفوذ و تأثیرگذاری بر فرایندهای تربیتی جامعه است.

در نتیجه مباحث مطرح، می‌توان دوره تخصصی مدیریت آموزشی را چنین تعریف نمود: «دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دوره‌ای تخصصی است که متمرکز بر شناخت و توسعه «دانش تربیتی»، «دانش مدیریتی»، «نهادهای اجتماعی»، و «بنیان‌های علمی و فلسفی» به‌منظور تحلیل، ارزیابی، طراحی، و مدیریت سیستم‌های آموزشی می‌باشد. این دوره معطوف به دو حیطه: «آموزش رسمی (آموزش و پرورش)» و «آموزش غیررسمی (سیستم‌های اجتماعی-فرهنگی، رسانه‌های آموزشی، صنایع فرهنگی-آموزشی، انتشارات و محصولات آموزشی)» می‌باشد.»

منابع

- Aali, M. & Hosseingholizadeh, R. (2010). Evaluation and criticizing the curriculum of education science, the branch of administration and education planning. *Higher Education Letter*, 2(8), 35-51 [Persian].
- Afshari, T. & Hosseini, S.S. (2016). Identifying and analysing the employment barriers in educational sciences from M.A. students' viewpoints in Tehran. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 8(15), 105-118.
- Amin, A.A. & Bakhtiari, A. (2007). Study the ways of increasing recrution of graduates of educational management at management jobs of education, *Quarterly journal of New Thoughts on Education*, 3(3-4), 21-39 [Persian].
- Arefi, M. (2005). An assessment of education curriculum (educational Administration) in Iran's higher education by view of students, experts, and employers. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 43-74 [Persian].
- Bigdeli, M., Keramati, M. & Bazargan, A. (2012). The relationship between education and employment status of psychology and educational sciences alumnus in Tehran University. *IRPHE*, 18(3), 111-131 [Persian].
- Bush, T. (2007). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE.
- Evers, C.W. & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520.
- Fazeli, N. (2008). *Culture and university*, Tehran: Sales.
- Ghadimi, F. (2013). Evaluation of individual, economic, social and scientific quality of M.A. graduates of educational administration of Tehran & Kharazmi Universities. M.A. thesis, University of Kharazmi, Iran, Tehran [Persian].
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005) *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Izadi, A. & Fadaie, M. (2010). An assessment of the necessity of training and scientific development of entrepreneurship skills in students of educational administration at MA level. *Education Journal*, 17(1), 129-10 [Persian].
- Jean-Marie, G., & Normore, A. H. (2010). *Educational leadership preparation: innovation and interdisciplinary approaches to the Ed.D. and graduate education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Keedy, J. (2005). Reconciling the theory and practice schism in educational administration through practitioner-developed theories in practice. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 134-153.
- McCarthy, M. (2015). Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the United States and challenges ahead. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 416-438.
- McClellan, R. & Dominguez, R. (2006). The uneven march toward social justice; Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 225-238.
- Mehralizadeh, Y. & Zendvanian, A. (2006). The necessity of reviewing educational administration in light of chaos and entrepreneurship theories. *Management for future*, 4(13-14), 143-152 [Persian].
- National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders 2015. Reston, VA: Author.
- NoorAbadi, S., Ahmadi, P., Dabiri, O. & Farasatkah, M. (2015). The necessity and possibility of changing higher education approved curriculum in Iranto integrated curriculum (a case study on educational management domain, undergraduate course). *Quarterly Journal of Instruction and Evaluation*, 7(25), 101-122 [Persian].
- Normore, A. H. (2010). Historical Context of Graduate Programs in Educational Leadership. In Jean-Marie, G., & Normore, A. H. (2010). *Educational leadership preparation: innovation and interdisciplinary approaches to the Ed.D. and graduate education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Rahmani, M. & Behrangi, M.R. (2010). Investigating the construct and content of the curriculum of the “principles of educational administration” course based on professors and students viewpoint. *Higher Education Letter*, 2(7), 41-58 [Persian].
- Sergiovanni, T. J., Kelleher, P., McCarthy, M. M., & Wirt, F. M. (2004). *Educational governance and administration* (5th Ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- SuichWood, A. (2007). *Cultural analysis and systems theory: The concept of common culture: from Durkheim to parsons*. Translated by rezaie. From the book of theoretical issues of culture (Proceedings, Organon 18), Translated by collection of writers, Tehran: Ministry of culture and Islamic guidance, Second edition.
- Swaffied, S. & Macbeath, J. (2009). Leadership for learning. In MacBeath, J. E., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: principles for practice*. London: Routledge.
- Walther – Thomas, C. (2003) Principals and Education, The critical Role of school Leader, center on Personel studis in spical Educational. University of Florida, Florida, U.S.

**Educational Administration
Critical and Analytical Review of Master program**

A. Bagheri * & J. Alamolhoda¹

Received: 2018/12/07

Accept: 2019/09/22

Abstract

Objective: Most educational crises and issues are rooted in the knowledge weaknesses of education. The knowledge of education is the outcome of graduate courses. Educational administration is a branch of educational science that has been such quantitative development in recent years. However, what is the contribution of educational administration to the development of knowledge and solving educational problems?

Materials and methods: To answer this question, the case study method had been used to investigate the current status in the graduate course of educational administration. Population is the Ph.D. students and faculty members of educational administration major, in which a sample of them was selected through purposeful sampling and participated in qualitative and semi-structured interviews.

Result and discussion: Research findings reveal that issues and challenges include apparent level elements such as accidental occupation and professional confusion as well as theoretical and intangible issues such as uncertain scope and places of educational administration. A comprehensive and strategic review of multiple factors is required to refine the existing situation of the master course of educational administration. Thus, graduate courses should focus on educating students who are capable of understanding, analyzing, criticizing, designing, and recreating educational institutions and systems.

Keywords: Course review and modification, Curriculum, graduate courses of education, Educational Administration.

* Corresponding Author: Ph.D. in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Education and psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. baghab128@gmail.com

1. Associate Professor, Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Archive of SID