



رسته مقدم، آرش (۱۳۹۷). چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخ‌نگاشتی.

DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72107

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸(۲)، ۴۹-۶۵.

چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی، رویکردی تاریخ‌نگاشتی

آرش رسته مقدم^۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۱۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، فهم تطور مفهومی مدیریت آموزشی از مجرای کنکاش در مقاله‌های این حوزه بوده است. برای دستیابی به هدف مذکور از روش تحلیل استنادی^۲ بهره گرفته شده است. در این راستا، تعداد ۹۳۸۵ مدرک نمایه شده در «وب او ساینس» طی سال‌های ۲۰۱۵-۱۹۰۰ میلادی با استفاده از نرم‌افزار «هیست سایت» مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های به دست آمده حاکی از شناسایی چهار اقلیم دانش با عنوان‌های «رهبری آموزشی و عملکرد مدرسه»، «سنتز پژوهی مطالعات اثربخشی مدارس»، «رهبری توزیعی» و «مفاهیم مرتبط با سازمان آموزشی» می‌باشد. در پایان، ضمن بحث در مورد علل شکل‌گیری اقلیم‌های مذکور، پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت مدیریت آموزشی در داخل کشور ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: رهبری و مدیریت آموزشی، هویت علمی، تولید دانش، تحلیل استنادی، علم‌سنجی

۱. استادیار مدعو دانشگاه علامه طباطبائی arasteh911@atu.ac.ir

مقدمه

کنشگران متقدم مدیریت آموزشی، کسانی مانند جرج سترایر^۱ در کالج تربیت معلم کلمبیا، پاول هنوس^۲ در هاروارد، ادوارد الیوت^۳ در ویسکانسین، باییت^۴ در شیکاگو و شاید مهم‌ترین آن‌ها، الوود کابریلی^۵ در استنفورد، شاکله مدیریت آموزشی را در اوایل قرن بیستم در آمریکا شکل دادند (Bates, 2010). به نظر می‌رسد، اتفاق نظر درباره این افراد یکی از مهم‌ترین بارقه‌های مدیریت آموزشی است که تشعشع آن به سایر حوزه‌ها سرایت نکرده است. به طور نمونه، در خصوص تاریخ تولید نخستین آثار، اختلاف نظرها قابل تأمل است. به باور یکی از پژوهشگران، اولین کتاب‌ها با عنوان «فصولی در باب اداره امور مدرسه^۶» و «مدیریت مدرسه^۷» به ترتیب در سال‌های ۱۸۷۵ و ۱۸۸۲ توسط ویلیام هارولد پاین^۸ و رواب^۹ (۱۸۸۲) نگارش شده‌اند (Wall, 2001). اما فردریک انگلیش^{۱۰} از صاحب‌نظران معاصر مدیریت آموزشی بر این باور است که نخستین آثار با عنوان «مدرسه و رئیس مدرسه^{۱۱}» توسط پوتر و امرسون^{۱۲} در سال ۱۸۴۲ و کتاب دیگری تحت عنوان «خلاصه‌ای از نظام مدارس عمومی ایالت نیویورک^{۱۳}» در سال ۱۸۴۴ توسط رندال^{۱۴} به رشته تحریر درآمده-اند (English, 2002). به تازگی در جامع‌ترین مطالعه‌ای که به بررسی کتب درسی مدیریت آموزشی پرداخته است، نشر آغازین کتاب با عنوان «خطابه‌هایی در باب مدرسه‌داری^{۱۵}» به ساموئل هال^{۱۶} در سال ۱۸۲۹ نسبت داده شده است (Glass, 2004).

افزون بر افتراق‌های موجود که تأمل بیشتری می‌طلبد، غنا و قوت مبانی نظری مدیریت آموزشی نیز محل اختلاف است. به زعم ویلوور، آنچه به عنوان نظریه در مدیریت آموزشی مطرح است، بیشتر جنبه نظری و مفهومی دارد تا این که دارای ویژگی‌های یک نظریه تمام عیار باشد (Willower, 1975). صاحب‌نظر دیگری، آشفتگی مفهومی^{۱۷} و نظری مدیریت آموزشی را دور از انتظار نمی‌داند؛ زیرا به باور او، این ویژگی

1. George Strayer
2. Paul Hanus
3. Edward Elliot
4. Bobbit
5. Ellwood Cubberly
6. Chapters on School Administration
7. School management
8. William Harold Pyne
9. Roub
10. Fenwick English
11. The School and The Schoolmaster
12. Potter and Emerson
13. A Digest of the Common School System of the State of New-York
14. Randall
15. Lectures on School Keeping
16. Samuel Hall
17. Intellectual Turmoil

در حوزه‌ی نظریه سازمان، به‌عنوان منشأ و والد^۱ مدیریت آموزشی نیز وجود دارد (Griffiths, 1979). از نظر گریفیث، مدیریت آموزشی به خودی خود از مبانی نظری برخوردار نیست. از این‌رو، ریشه تلاطم‌های مفهومی آن را باید در جزر و مد سایر حوزه‌های دانش جست. حال آن‌که به‌گواه فوق و با پذیرش نزدیک-ترین زمان به حال، اولین اثر مدیریت آموزشی در سال (۱۸۸۲) نوشته شده است؛ یعنی نزدیک به سه دهه قبل از این که فردریک وینسلو تیلور^۲ کتاب «اصول مدیریت علمی» را در سال ۱۹۱۱ منتشر کند. از این منظر، ادعای این سردمدار نهضت نظریه محل درنگ است! البته متأخرین مدیریت آموزشی گرچه رویکرد انتقادی و غیرتحصیلی در پیش گرفته‌اند اما احترام اسلاف خویش را نگاه داشته و مدیریت آموزشی را بخش تفکیک‌شده نظریه سازمان می‌دانند که بر دغدغه‌ها و سازوکارهای سازمان آموزشی متمرکز است (Bates, 2010).

فارغ از اختلاف نظرهای مذکور، هنوز ادراک جامعی از سرشت و چیستی این حوزه به چشم نمی‌خورد. از سال‌ها قبل استادان مدیریت آموزشی نسبت به هویت مطالعاتی خود بینش صحیحی نداشته‌اند و خود را افرادی به‌اصطلاح همه‌چیزدان^۳ قلمداد می‌کردند که به‌طور مشخص در هیچ زمینه‌ای (منابع انسانی، مالی و ...) تخصص ندارند (Hills, 1965). هنوز نیز عالمان این حوزه در پاسخ به پرسش‌هایی از این قبیل که، مدیریت آموزشی چیست؟ مهم‌ترین موضوع‌های آن کدامند؟ و مرزبندی و حدود و ثغور آن چگونه است؟ ناتوان‌اند (Oplatka, 2009). از این‌رو، ابتداء به این حوزه از دانش بشری نه تنها خالی از لطف نیست، بلکه ضرورت دارد. ذکر نکات فوق بدین مفهوم نیست که تاکنون در خصوص جنبه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی - که جملگی از مؤلفه‌های هویت علمی مدیریت آموزشی محسوب می‌شوند - جد و جهدی رخ نداده است. به‌طور نمونه، اولین اثر در حوزه نظری مدیریت آموزشی با عنوان «علوم رفتاری و مدیریت آموزشی» در سال ۱۹۶۴ با هدایت دانیل گریفیث توسط انجمن ملی مطالعات آموزش و پرورش آمریکا منتشر شده است (Lipham, 1964) و سال‌ها بعد نیز با هدف بررسی تأثیر نهضت نظریه بر مدیریت آموزشی، مجموعه مقاله‌هایی در قالب یک کتاب مستقل منتشر شد (Johnston, 1987). پژوهشگر به این سنخ تلاش‌ها در راستای نسق دادن به مبانی نظری مدیریت آموزشی امعان نظر دارد، اما معتقد است مصورسازی دانش مدیریت آموزشی بر مبنای این‌گونه خوانش‌ها، شدنی نیست. به‌سخن دیگر، اختلاف نظرها که منبعث از خاستگاه‌های پارادایمیک متفاوت است، مانع از شکل‌گیری تصویر شفاف از مدیریت آموزشی

1. Parent

2. Frederick Winslow Taylor

3. Generalist

شده است. این قبیل مطالعات بیش تر بر چهره متباین پژوهش‌های مدیریت آموزشی تأکید دارند و به حوزه‌های مفهومی مشترک التفاتی ننموده‌اند. به‌عنوان نمونه، در پژوهش‌های ارزشمند و قابل‌اعتنایی که در خارج (Oplatka, 2009) و داخل کشور (Hosseingholizadeh, Ahanchian, kouhsari, & Noferesti, 2017) با کاربردی‌ترین رویکردهای فلسفی و کیفی صورت گرفته است، به تفاوت‌های مفهومی این حوزه اشاره شده است. با وجود این، مطالعات مذکور در ترسیم وجه اشتراکات بین پارادایمی ناتوان هستند.^۱ البته بحث در باب برتری دیدگاه کمی یا کیفی نیست بلکه سخن از تفاوت دو رویکرد است که هر کدام ساحت‌های متفاوتی را مدنظر قرار می‌دهند. در رویکرد کیفی و فلسفی، بیش تر به ساحت نظر و انتزاع و در رویکرد کمی بیش تر بر جنبه‌های تجربی و انضمامی تأکید می‌شود. هر کدام نیز دارای مزایا و معایبی هستند که شرح و بسط آن فراتر از نوشتار حاضر است.

آن چه مشخص است، بخشی از هویت مفهومی و مرزبندی مدیریت آموزشی را از مجرای بررسی آثار چاپ‌شده و محل انتشار آنها می‌توان شناسایی کرد (Oplatka, 2012)، پیشینه پژوهش‌های مدیریت آموزشی خالی از این سنخ تاریخ‌نگاری‌ها نیست. به‌عنوان نمونه، گلاس و همکاران (۲۰۱۰) در جستجوی ترسیم تاریخ مدیریت آموزشی به سراغ کتاب‌های عمومی این حوزه رفته‌اند (Glass, 2004) و صاحب‌نظران دیگری نیز درصدد نگاشت میراث فکری و مفهومی مدیریت آموزشی از معبر مقاله‌های این حوزه برآمده‌اند (Gunter, 2016; Oplatka, 2010). مفروضه حاکم بر پژوهش بر این اصل استوار است که به‌منظور بررسی هویت مدیریت آموزشی، ابتدا لازم است با رویکردی تاریخ‌نگارانه و فارغ از تفاوت‌های پارادایمیک نسبت به پژوهش‌های علمی این حوزه در گذر زمان آگاهی حاصل شود تا از این مجرا، گم‌شده مطالعات مدیریت آموزشی در سده اخیر مشخص شود. بنابراین، پژوهش حاضر با چنین رویکردی به سراغ پژوهش‌های علمی مدیریت آموزشی رفته است. اما مراد از پژوهش‌های علمی که به مدد آنها امکان ترسیم سیر تاریخی یک حوزه میسر می‌شود، چیست؟ در علم اطلاعات و دانش‌شناسی، قانونی با عنوان «قانون پرایس»^۲ وجود دارد که بر مبنای آن، پژوهش علمی، مجموعه نوشتارهایی هستند که در نشریه‌های علمی معتبر منتشر می‌شوند (Hailer, 1968). البته معنای این اصل، نامعتبر دانستن سایر اشکال دانش (کتاب، دست‌نامه، رساله و مانند) نیست، بلکه یکی از خوانش‌هایی است که می‌تواند به فهم سیر مطالعات تجربی یک حوزه از دانش کمک کند. بر این اساس، این پرسش مطرح می‌شود که «آیا بر پایه مرور مقاله‌های معتبر

۱. اولین تلاش منسجم درخصوص سیر تحول تاریخی مدیریت آموزشی توسط علی علاقه‌بند صورت گرفته است. رجوع شود به: علاقه‌بند، علی (۱۳۸۰). مدیریت آموزشی. در علی محمد کاردان و جمعی از نویسندگان، علوم تربیتی و قلمرو آن، انتشارات سمت. صص ۱۸۰-۱۵۵.

2. Pric's Criterion

مدیریت آموزشی در سده اخیر می‌توان خط سیر مفهومی این حوزه را ترسیم نمود؟» در این راستا، از فرآورده‌های علمی نشر یافته در یکی از معتبرترین پایگاه‌های استنادی جهان (وب او ساینس)^۱ استفاده شده است. در نهایت، یافته‌ها در پرتو مطالعات نظری مدیریت آموزشی مورد بحث و تبیین قرار گرفته‌اند.

مرور ادبیات پژوهش

به جرأت می‌توان ادعا نمود، تاکنون مطالعه‌ای در حوزه مدیریت آموزشی در مقیاس جهانی و داخلی با رویکرد مورد نظر این پژوهش صورت نگرفته است. هرچند، مطالعات متعددی در خصوص تولید دانش مدیریت آموزشی در سطح جهانی^۲ انجام شده‌اند اما مطالعات مذکور از بسیاری ابعاد که در ادامه بدان اشاره خواهد شد، با پژوهش حاضر متفاوت اند در پژوهش حاضر، ضمن مرور جامع مطالعات مذکور، تعداد چهل و چهار پژوهش مرتبط در فاصله زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵ شناسایی شدند که به طور خلاصه به برخی از آنها در جدول (۱) اشاره شده است.

جدول شماره (۱) پژوهش‌های صورت گرفته در خارج از کشور

ردیف	پژوهش‌گران	دامنه زمانی	منبع داده‌ها	روش	نرم افزار
۱	(Duen Lee, McLee, & Hao Chen, 2014)	۲۰۰۴-۲۰۱۳	SCI-SSCI	تحلیل استنادی	Excel
۲	(Tai, Lee, & Lee, 2014)	۲۰۰۲-۲۰۱۱	SCI-SSCI	تحلیل استنادی	UCINET
۳	(Hallinger & Chen, 2014)	۱۹۹۵-۲۰۱۲	هشت نشریه	تحلیل محتوا	Publish or Perish
۴	(Hallinger, 2013)	۱۹۶۰-۲۰۱۲	نه نشریه	تحلیل نظام مند	فاقد نرم افزار
۵	(Hallinger & Bryant, 2013)	۲۰۰۰-۲۰۱۱	هشت نشریه	تحلیل محتوا	Publish or Perish
۶	(Hallinger, Lee, & Szeto, 2013)	۱۹۹۵-۲۰۱۲	هشت نشریه	تحلیل محتوا	Publish or Perish
۷	(Oplatka, 2013)	۱۹۹۵-۲۰۱۲	هشت نشریه	تحلیل محتوا	فاقد نرم افزار
۸	(Tony & Megan, 2012)	۱۹۷۲-۲۰۱۲	CCEAM	تحلیل محتوا	فاقد نرم افزار
۹	(Ross, 2012)	۱۹۷۲-۲۰۱۲	EMAL	تحلیل محتوای کیفی	فاقد نرم افزار
۱۰	(Oplatka, 2012)	۱۹۶۳-۲۰۱۱	JEA	تحلیل محتوا	فاقد نرم افزار

۱. Web of Science (WOS)

^۲ . بیشتر پژوهش‌های مذکور توسط ازهار آپلاتکا (Izhar Oplatka) و فیلیپ هالینگر (Philip Hallinger) صورت گرفته‌است. رجوع شود به: Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*: Peter Lang.

چنانکه اشاره شد، یافته‌های مطالعه‌های پیشین در پاسخ به پرسش پژوهش حاضر ناتوان به نظر می‌رسند. دلیل نخست، به تفاوت در سطح گردآوری داده‌های مورد نیاز مربوط می‌شود. این پژوهش‌ها بیشتر بر مفاهیم و موضوع‌های مندرج در یک یا چند نشریه خاص متمرکز شدند. به طور قطع، دانش یک حوزه، تنها در قالب مقاله‌های چند نشریه ظهور نمی‌یابند. از دیگر کاستی‌های مطالعات مذکور، کوتاه بودن دوره زمانی پژوهش است. علاوه بر این، هیچ‌یک از پژوهش‌ها در صدد ترسیم نیم‌رخ جامع از مطالعات مدیریت آموزشی نبوده‌اند. بنابراین، مواردی از جمله، گستردگی قلمرو زمانی، جغرافیایی و استفاده از پایگاه استنادی معتبر (وب او ساینس) را می‌توان در زمره نقاط قوت و متمایز پژوهش حاضر از سایر پژوهش‌های مشابه قلمداد نمود. البته، اعتبار نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش شماره دو در جدول (۱) محل بحث است. با نگاهی به یافته‌های این مطالعه به سهولت می‌توان به غیر مرتبط بودن آن‌ها پی برد، به طور نمونه، مهم‌ترین منابع و نشریه‌های مدیریت آموزشی در حوزه‌های پزشکی و پرستاری قرار گرفته است. از طرف دیگر، هیچ‌یک از اندیشوران مدیریت آموزشی، به‌عنوان نویسندگان پراستناد شناخته نشده‌اند.^۱

در داخل کشور، تاکنون مطالعه‌ای به‌طور مستقیم به بررسی و سنجش دانش مدیریت آموزشی نپرداخته است. البته به تازگی در مقاله‌ای میراث علمی جهانی این حوزه مورد مذاقه قرار گرفته است (Rastehmoghadam, Abbaspour, & Jalali, 2016). در مجموع، با نظر به قلت پیشینه تجربی در داخل کشور، امکان ارزیابی میسر نیست.

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش تحلیل استنادی^۲ که در حوزه علم‌سنجی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی متداول است، بهره گرفته شده است. این روش به لحاظ مبانی پارادایمیک به اردوی اثبات‌گرایی تعلق دارد. جامعه و نمونه پژوهش شامل تعداد ۹۳۸۵ مدرک نمایه شده در «وب او ساینس» طی سال‌های ۲۰۱۵-۱۹۰۰ میلادی بودند. به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «هیست‌سایت» استفاده شد. از پایگاه استنادی «وب او ساینس» به دلیل اهمیت و مقبولیت جهانی، داشتن پوشش زمانی و موضوعی گسترده، امکان طبقه‌بندی نتایج و قابلیت گرفتن خروجی مورد نظر به‌عنوان منبع استخراج داده‌ها استفاده شد.

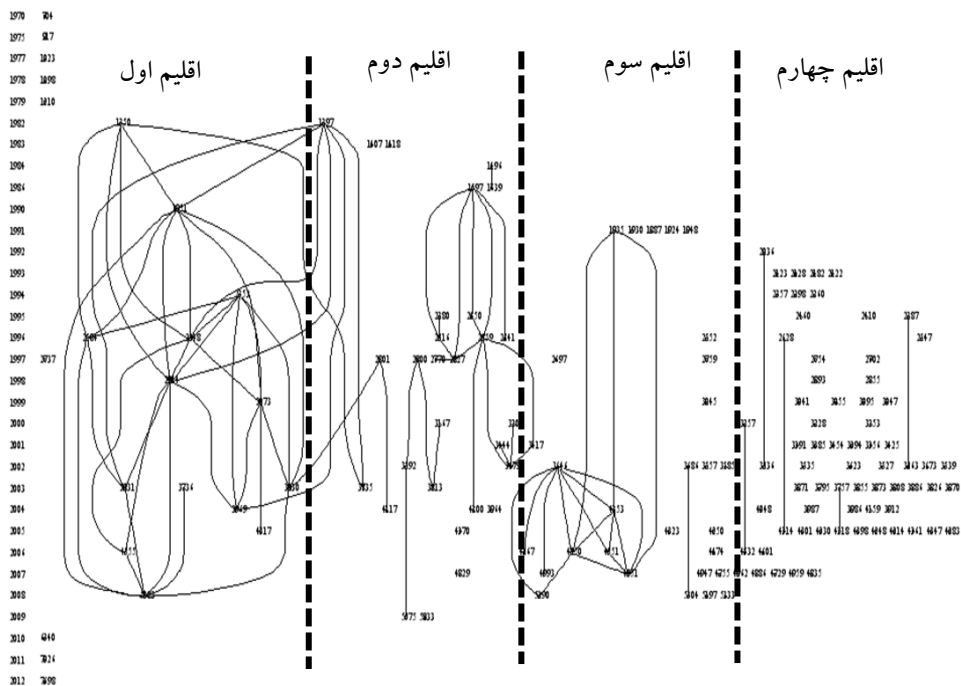
۱. لازم به ذکر است، مقاله مذکور در نشریه International Journal of Organizational Innovation (IJOI) منتشر شده است که به دلیل معتربودن در پایگاه استنادی وب او ساینس نمایه نمی‌شود.

یافته‌ها

پس از اخذ داده‌ها از پایگاه استنادی «وب او ساینس» و تحلیل آن به کمک نرم‌افزار هیست‌سایت، یافته‌ها حاکی از این است که مدیریت آموزشی در سیر تحولات مفهومی سده اخیر، چهار اقلیم دانش را تجربه نموده است. اقلیم دانش به خوشه‌های علمی اشاره دارد که به لحاظ معرفتی، منظومه‌های نظری منسجمی را تشکیل می‌دهند. شکل‌گیری اقلیم‌ها براساس میزان پیوند (استناد) مدارک به یکدیگر است که از طریق نرم‌افزار مشخص می‌شود، اما نام‌گذاری هر یک از اقلیم‌ها از مجرای مطالعه چکیده و محتوای مقاله‌های آن اقلیم صورت گرفته است که نیازمند آشنایی پژوهشگر با نویسندگان و علاقه‌مندی پژوهشی آنها است.

در شکل (۱) اقلیم‌های چهارگانه دانش مدیریت آموزشی به تصویر کشیده شده است. اولین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، تعداد سی و یک مدرک را در خود جای داده است و با توجه به دامنه زمانی بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۲، طولانی‌ترین اقلیم محسوب می‌شود. در بررسی محتوای مدارک این اقلیم مشخص شد، حدود چهل درصد به‌طور مستقیم به مفهوم رهبری آموزشی^۱ و ارتباط آن با عملکرد مدرسه و دانش‌آموزان پرداخته‌اند. سایر مدارک به موضوع‌هایی از جمله «بهسازی مدارس»، «آموزش و یادگیری الکترونیکی»، «مدرسه‌داری^۲» و «ماهیت مفهومی مدیریت آموزشی» پرداخته‌اند. نقطه عطف در این اقلیم، مقاله‌ای است که در سال ۱۹۹۸ توسط فیلیپ هالینگر با عنوان «نقش مدیران در اثربخشی مدرسه^۳» منتشر شده است. این مقاله بیشترین میزان پیوند با سایر مدارک را دارد.

-
1. Educational Leadership
 2. School Keeping
 3. Exploring the principal's contribution to school effectiveness



شکل ۱- چهار اقلیم دانش مدیریت آموزشی

دومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی بین سال‌های ۱۹۸۶-۲۰۰۴ شکل گرفته است و شامل چهارده مدرک می‌باشد. دال مرکزی مدارک این اقلیم بر سنتز پژوهی و مدل‌سازی اثربخشی مدرسه متمرکز است. به طور نمونه، آیتکین و همکاران^۱ در سال ۱۹۸۶ به موضوع «مدل‌سازی آماری در مطالعات اثربخشی مدرسه» پرداخته‌اند. گلدشتین^۲ (۱۹۹۷) به «نقش روش در مطالعات اثربخشی مدارس» توجه نموده و موضوع مقاله راتر^۳ در سال ۲۰۰۲ «سنتز یافته‌های اثربخشی مدارس طی سی سال» بوده است.

سومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، طی سال‌های ۱۹۸۴-۲۰۰۸ شکل گرفته و شامل سیزده مدرک می‌باشد. پراستادترین مدرک، مقاله پیترگرون^۴ است که در سال ۲۰۰۲ به مفهوم رهبری توزیعی^۵ پرداخته است. این مدرک با داشتن پیوندهای فراوان با سایر مدارک، محتوای این اقلیم را شکل داده است. دومین مدرک مهم نیز توسط کارسون و همکاران^۶ در سال ۲۰۰۷ با عنوان «رهبری اشتراکی در تیم‌ها» نوشته شده

1. Aitkin
2. Goldstein
3. Rutter
4. Peter Gronn
5. Distributed Leadership
6. Carson

است. سایر مدارک (۴۱۵۳ و ۴۵۵۰) نیز به تشریح مفهوم رهبری توزیعی و اشتراکی توجه کرده‌اند. زمان شکل‌گیری آخرین اقلیم دانش مدیریت آموزشی به سال‌های ۱۹۹۱-۲۰۰۹ برمی‌گردد و دربرگیرنده تعداد نود و دو مدرک است. با وجود این که اقلیم مذکور دارای بیشترین تعداد مدرک است اما به لحاظ برقراری پیوند بین مدارک و توانایی شبکه‌سازی وضعیت مطلوبی ندارد. در این اقلیم به مفاهیم متنوع و البته مرتبط با سازمان آموزشی توجه شده است. به طور نمونه، تنها تعداد چهارده مدرک با یکدیگر پیوند دارند که در این میان، بیشترین میزان ارتباط مربوط به چهار مدرک (۲۸۸۰، ۳۱۶۷، ۳۸۱۳، ۵۵۷۵) است. مفاهیمی که در این اقلیم مورد توجه قرار گرفتند، عبارتند از: سیاست‌گذاری آموزشی (۲۶۲۸ و ۳۶۶۳)، جو و اندازه سازمانی (۵۵۷۵ و ۲۸۰۰)، ترک تحصیل دانش‌آموزان (۳۸۱۳ و ۳۱۶۷)، محیط سازمان‌های آموزشی (۳۵۹۲) و فن‌آوری‌های نوین در کلاس (۵۳۰۴). در جدول (۲) فهرست نویسندگان و مدارک پرستاد به تفکیک اقلیم‌های دانش نشان داده شده است. چنانکه در عنوان مقاله‌های مذکور آمده است، فضای دانش و پژوهش در اقلیم‌های مذکور به‌طور کامل از یکدیگر متفاوت‌اند.

جدول ۲: نویسندگان و مدارک پرستاد به تفکیک اقلیم‌های دانش

اقلیم	عنوان مدرک	نویسنده	ردیف
۳	Statistical modeling issues in school effectiveness	(Aitkin & Longford, 1986)	۱
۲	Distributed leadership as a unit of analysis	(Gronn, 2002)	۲
۲	Shared leadership in teams: An investigation	(Carson, Tesluk, & Marrone, 2007)	۳
۱	Reassessing the principal's role in school effectiveness	(Hallinger & Ronald, 1996)	۴
۱	Towards a theory of leadership practice	(Spillane et al., 2004)	۵
۴	High school size Which works best	(Lee & Smith, 1997)	۶
۱	Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995	(Hallinger & Heck, 1998)	۷
۲	Leadership capacity in teams	(Day, Gronn, & Salas, 2004)	۸
۴	Dropping out of high school: The role of	(Lee & Burkam, 2003)	۹
۴	The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools	(Rumberger & Thomas, 2000)	۱۰

نتیجه

هدف اصلی این مطالعه، تأملی بر پرونده‌های دانش مدیریت آموزشی در سیر تطور تاریخی آن بود تا از این رهگذر، بینش شفاف‌تر و دقیق‌تری از این حوزه حاصل شود. یافته‌های به دست آمده حاکی از

وجود چهار اقلیم مستقل دانش در حوزه مدیریت آموزشی می‌باشد. پرسشی که اکنون محل بحث است، ریشه‌یابی دلایل احتمالی نضج‌گرفتن اقلیم‌های مذکور است. به دیگر سخن، چگونه می‌توان یافته‌های پژوهش را در بستر تحولات نظری و مفهومی مدیریت آموزشی معنادار ساخت؟ در ادامه، به رگه‌هایی اشاره می‌شود که به‌مثابه بیخ و بن‌های نظری و مفهومی مطالعات حوزه مدیریت آموزشی قابل توجه‌اند.

پیش‌تر ذکر شد که در اولین اقلیم دانش مدیریت آموزشی به موضوع‌هایی از جمله «رهبری آموزش»، «اثربخشی مدارس»، «پیشرفت تحصیلی» و به‌طور کلی عملکرد مدارس توجه شده است. به‌واقع، بنیاد مفاهیم این اقلیم، ریشه در «نهیض اثربخشی»^۱ و اصلاحات آموزشی در آمریکا دارد که برای اولین بار در گزارش «ملتی در خطر»^۲ توسط کمیته ملی تعالی آموزش انعکاس یافت. چندین جریان در شکل‌گیری این نهیض تأثیرگذار بودند. جریان نخست، اعتراض به دخالت‌های بیش از اندازه دولت در امور مدارس (از جمله تعیین نوع کتاب درسی، روش تدریس و مانند) و دومین جریان، پی‌بردن به نقش مهم معلمان در شناسایی و بهبود امور آموزشی بود (Wall, 2001). علاوه بر این، نتایج مطالعات جامعه‌شناس شهیر آمریکایی -جیمز کلمن^۳- نشان داد، برخلاف تصور عامه، مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به وضعیت اقتصادی و فرهنگی والدین مربوط می‌شود و مدارس نقش چندانی در این زمینه ندارند. بر اساس یافته‌های او و در راستای حمایت از فرزندان خانواده‌های ضعیف، قوانین متعددی در آمریکا به تصویب رسید تا با ارائه آموزش‌های جبرانی^۴ به فرزندان خانواده‌های محروم، از ایجاد نابرابری جلوگیری شود. با وجود این‌گونه اقدام‌های تقنینی، همچنان مدارس در عمل کارآمد نبوده و نتوانستند هدف‌های مدنظر را محقق نمایند. از این‌رو، در دفاع از حیثیت و اثربخشی مدارس و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موجی از پژوهش -ها آغاز شد. اولین آثار در این زمینه توسط ران ادموندز - پدر نهیض اثربخشی - منتشر شد (Edmonds, 1979). او درصدد شناسایی ویژگی‌های مدارس اثربخش در آمریکا بود و همزمان با مطالعات او، در انگلستان نیز گروهی به پژوهش درباره ویژگی‌های مدارس اثربخش مشغول بودند. نتایج این مطالعات در سال ۱۹۷۹ در کتابی با عنوان «پانزده هزار ساعت»^۵ منتشر شد. در مجموع، پژوهش‌های مربوطه در آمریکا و انگلیس نشان دادند، مدارس اثربخش از مدیریت آموزش^۶ قوی برخوردار هستند (Lezotte, 2001). چنانکه اشاره شد، رواج مفهوم مدیریت آموزش برآمده از نهیض اثربخشی مدارس است. البته بعدها مدل مذکور

1. Effectiveness Movement
2. Nation at Risk
3. James Coleman
4. Compensatory Education
5. Fifteen Thousand Hours
6. Instructional Leadership

و نحوه سنجش آن (مقیاس سازی) توسط هالینگر در آسیا بسط داده شد و مطالعات تجربی متعددی بر پایه آن طراحی و اجرا شدند (Hallinger, 2000). به تازگی نیز این الگو در ایران آزمون شده است (Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi, & Kouhsari, 2017).

تأمل بر محتوای دومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی حاکی از این است که پژوهشگران با هدف ترسیم انباشت دانش مدیریت آموزشی و با تأکید بر موضوع‌هایی مانند اثربخشی مدارس در صدد ترکیب و ارزیابی مطالعات پیشین برآمده‌اند. به عبارت دیگر، دلیل شکل‌گیری اقلیم مذکور، حجم بالای پژوهش‌ها در خصوص مفاهیم فوق بوده که پژوهشگران را به سوی ترکیب و استخراج الگوهای کلان از مطالعات متعدد هدایت کرده است. نکته حائز اهمیت در این اقلیم، حضور صاحب‌نظرانی از جمله فیلیپ هالینگر، رونالد هک و کنث لیثوود است که بر غنای محتوا و دانش آن افزوده‌اند.

روح حاکم بر محتوای سومین اقلیم دانش مدیریت آموزشی بر مفاهیم رهبری به‌ویژه رهبری توزیعی در سازمان‌های آموزشی متمرکز است. پیشینه این مفهوم به مطالعات گیپ^۱ در سال ۱۹۵۴ برمی‌گردد (Gronn, 2000) و از اواسط دهه نود میلادی نیز به‌عنوان یکی از موضوع‌های مهم در مدیریت و سازمان‌های آموزشی توسط افرادی از جمله بلدن^۲، بوش^۳، هریس^۴ و هارتلی مطرح شده است (Tian, Risku, & Collin, 2016). به‌طور خلاصه، این مفهوم اشاره دارد به این که قدرت رهبری نه برگرفته از خصوصیات شخصی و نه مشتق از ساختار رسمی سازمان است بلکه رهبری یک فرآیند اجتماعی گروهی است که از مجرای کنش-های بین افراد حاصل می‌شود (Bolden, 2011). گرچه چرخش نظری از رویکرد مدیریت به سوی مفهوم رهبری، یکی از پیشرفت‌های اخیر در مدیریت آموزشی بوده است (Hallinger & Chen, 2014; Scott, 2016). اما آنچه قابل تأمل است، غلبه مفهوم رهبری توزیعی در مطالعات مدیریت آموزشی است. به نظر می‌رسد، ظهور این مفهوم در آمریکای شمالی از یک طرف به دلیل ظرفیت بالای آن در بازطراحی مدارس و از سوی دیگر، واکنش به کاستی‌های مفهوم مدیریت آموزش بوده است. به بیان دیگر، ماهیت مفهوم مدیریت آموزش با خوانش هالینگری، حاکی از استیلای رویکرد بالا به پایین است. به طوری که مدیران مدارس از قدرت و اختیار بسیار زیاد در فرآیند یاددهی-یادگیری برخوردار هستند. بنابراین، شکل‌گیری مفاهیمی از قبیل رهبری توزیعی، رهبری معلم^۵ و رهبری تحول‌گرا در فضای سازمان‌های آموزشی آمریکای

1. Gibb
2. Bolden
3. Bush
4. Harris
5. Teacher Leadership

شمالی واکنشی به نارسایی‌های مفهوم مذکور بود (Hallinger, 2003). گذر از عصر مدیریت به رهبری در نظام‌های آموزشی قدمت زیادی ندارد. به طور نمونه، مفهوم رهبری تحول‌گرا که ابتدا توسط باس^۱ (۱۹۸۵) مطرح شد، در سال ۲۰۰۰ توسط لیثوود، متناسب با شرایط سازمان‌های آموزشی مورد بازنگری قرار گرفت و حجم زیادی از مطالعات مدیریت آموزشی را تحت تأثیر قرار داد. کانون توجه این مفهوم برخلاف مدیریت آموزش - که بر سطح خرد تأکید دارد - بر سطح کلان تمرکز دارد و درصدد توسعه ظرفیت سازمانی مدارس به منظور تسهیل فرآیند یاددهی-یادگیری است (Leithwood & Jantzi, 2000). همچنین، گزاره‌های ایجاد توانمندی در مدارس^۲ و رهبری اشتراکی از دیگر مفاهیمی بودند که در راستای جبران نقصان مفهوم مدیریت آموزش نضج گرفتند (Lambert, 2002). لازم به ذکر است، تأکید بر نقش رهبری در هدایت نظام‌های آموزشی منجر به تغییر عنوان مدیریت آموزشی به «رهبری و سیاست‌گذاری آموزشی» در بسیاری از دانشگاه‌های معتبر جهان شده است (Rasteh moghadam et al., 2016).

در چهارمین اقلیم دانش مدیریت آموزشی، گرچه به واقعیت‌ها و مفاهیم مرتبط با مدیریت و سازمان آموزشی توجه شده است و به نظر طلیعه این اقلیم نویددهنده افق‌های روشنی برای مطالعات آتی مدیریت آموزشی باشد، اما، در واقع، دانش انباشته‌شده و منسجمی در این خصوص شکل نگرفته است و بیشتر پژوهش‌ها به صورت پراکنده و موردی انجام شدند. همان‌طور که یافته‌های سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد، تنوع موضوع‌های مورد مطالعه (Campbell, 1979)، فقدان انباشتگی دانش (Bridges, 1982)، از این شاخه به آن شاخه پریدن (Ogawa, Goldring, & Conley, 2000)، ناموازن بودن دانش (Hallinger & Chen, 2014)، کم‌رنگ بودن فضای نقادی (Hoy, 1978) و متخلخل بودن^۳ (Wang & Bowers, 2016) حاکی از نوعی آنومی علمی در بین پژوهشگران متأخر مدیریت آموزشی است. به بیان دیگر، آنها به ندرت پژوهش‌های یکدیگر را دنبال کرده‌اند. فرآیند پژوهش به صورت مستمر و متکی بر یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیست تا از این رهگذر کلیتی معنادار شکل بگیرد. به نظر می‌رسد، تنوع مفاهیم و فقدان خط سیر پژوهشی روشن یکی از دلایل انتشار اندک مطالعات مروری^۴ در سال‌های اخیر در حوزه مدیریت آموزشی بوده است. به بیان دیگر، پراکندگی و انسجام اندک پژوهش‌ها، فرصت انجام مطالعات مروری را از بین برده است، به طوری که طی چهار دهه اخیر، تنها ده درصد از مقاله‌های نشریه مدیریت و رهبری آموزشی به مرور و نقد ادبیات پژوهش پرداخته‌اند (Tony & Megan, 2012) و از حدود ده هزار مقاله‌ای که در پنجاه و دو سال

1. Bass
 2. Building Leadership Capacity in Schools
 3. Porous
 4. Literature Review

(۱۹۶۰-۲۰۱۲) منتشر شدند، تنها تعداد سی و هشت مقاله به مرور پژوهش‌ها در زمینه مدیریت آموزشی پرداخته‌اند که بسیاری از آنها نیز از نظر روش‌شناسی دچار نقصان هستند (Hallinger, 2013b). آن‌چه اشاره شد، نمایی از پرونده‌های مدیریت آموزشی در سده اخیر بود اما با دقت در تاریخ شکل‌گیری اقلیم‌ها مبرهن است که جملگی آنها بعد از دهه هفتاد میلادی متولد شدند. در بیان علت این امر می‌توان به تخصصی‌شدن مدیریت آموزشی و به دنبال آن انتشار طیف وسیعی از نشریه‌ها و مجله‌ها طی دهه شصت میلادی به بعد اشاره کرد. بر پایه این استدلال، دامنه (قلمرو) زمانی برخی مطالعات که درصد توصیف بنیان‌های دانش و تاریخچه مفهومی این حوزه بعد از دهه شصت میلادی برآمدند (Gunter, 2016; Oplatka, 2010)، قابل توجیه است.

علاوه بر این، تأمل بر اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی حاوی چندین استنتاج است. نخست، در تمامی اقلیم‌ها به مفاهیم مرتبط با سازمان مدرسه و آموزش توجه شده است. این امر بدین معنی است که پژوهشگران مدیریت آموزشی به حوزه مطالعاتی خود واقف‌اند و از انجام پژوهش‌های غیرمرتبط خودداری نموده‌اند. نکته دوم، حاکمیت و استیلای مفهوم رهبری آموزشی بر مطالعات این حوزه است. گرچه یکی از صاحب‌نظران توجه به این مفهوم را از جنبه سیاسی و ایدئولوژیک تحلیل کرده است (Oplatka, 2010)، اما تأکید بر این مفهوم نشان می‌دهد اندیشوران این حوزه به اهمیت و برتری رویکرد رهبری (در مقایسه با رویکرد مدیریتی) پی برده و به‌عنوان راه‌حلی جهت اثربخشی مدارس در مطالعات خود بدان‌التفات نموده‌اند. نکته سوم، غلبه فلسفه پراگماتیسم و عمل‌گرا در اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی است. در واقع، ماهیت اقلیم‌ها حاکی از آن است که این پژوهشگران مدیریت آموزشی در جستجوی مفاهیم و الگوهای کاربردی و عملی جهت حل مشکلات و مسائل در عرصه عمل بوده و چندان به موضوع‌های نظری و انتزاعی توجهی نداشته‌اند. نکته چهارم، عدم نقش‌آفرینی و تأثیرگذاری نهضت نظریه (طی دهه پنجاه تا هفتاد میلادی) بر جریان شکل‌گیری اقلیم‌های دانش مدیریت آموزشی است. در تأیید این استدلال همین بس که هیچ‌یک از کتاب‌های مهم مدیریت آموزشی که طی دوره نهضت نظریه منتشر شدند، در زمره منابع پراستناد قرار نگرفته‌اند (Rastehmoghdam, et al., 2016). نکته آخر این‌که، در اقلیم‌های مذکور به سازمان‌های آموزش رسمی و مفاهیم مرتبط با آن توجه شده است و در هیچ‌یک از آنها به سازمان‌های آموزشی غیررسمی، انواع سازمان‌های آموزشی از قبیل پیش‌دبستان، دبستان، متوسطه، به شکل تخصصی توجه نشده است. به نظر می‌رسد، سازمان‌ها و سطوح آموزشی مختلف نیازمند گونه‌های خاصی از مدیریت آموزشی هستند که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. در مجموع، مدیریت آموزشی در مقیاس جهانی در حال فاصله گرفتن از

جنبه‌های نظری - مفهومی و حرکت به سوی رویکرد کاربردی و تجاری است. بخشی از این امر به واسطه ناکارآمدی نهضت نظریه و بخش دیگر در اثرپذیری مدیریت آموزشی از فلسفه اقتصاد بازار آزاد در آمریکا و اروپا است که مدیریت آموزشی را نیز به رویکردهای بازاری و ابزارگرایانه نزدیک کرده است.

نمایی که از مدیریت آموزشی در این نوشتار توصیف شد، بدون شک، منحصرترین و بهترین تصویر ممکن از آن نیست و مانند همه پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. از جمله مهم‌ترین آنها، اتکا به مقاله‌های علمی به‌عنوان منبع داده‌هاست. حال آن‌که، رسانه اصلی تولید دانش در علوم انسانی به‌طور عام و در مدیریت آموزشی به‌طور خاص، کتاب‌ها و دستنامه‌ها هستند. با وجود این، آگاهی از سیر مطالعات تجربی مدیریت آموزشی و مشاهده رویش و ریزش مفاهیم که در این مقال مورد توجه قرار گرفت، خالی از درس-آموزی برای محافل علمی مدیریت آموزشی در داخل کشور نیست. اندیشوران مدیریت آموزشی شایسته است به نکات زیر به‌عنوان آموزه‌های تجارب جهانی توجه نمایند:

با تأمل بر مفاهیم و روندهای مطالعاتی حوزه مدیریت آموزشی مبرهن است، مفاهیمی از قبیل «رهبری آموزشی»، «اثربخشی مدارس»، «عملکرد مدارس» در پاسخ به گفتمان‌های اجتماعی و سیاسی جامعه متولد شده‌اند. بنابراین، تقلید و واردات این گونه مفاهیم بدون فهم استلزامات اجتماعی و ساختاری نه تنها به پیشبرد مدیریت آموزشی در داخل کشور کمک نخواهد کرد بلکه منجر به تولید مقاله‌های تزئینی و افزایش صادرات مقاله خواهد شد. بنابراین، لازم است اندیش‌ورزان این حوزه، پیش از تنقیه مفاهیم و تعریف پروژه-های مطالعاتی از برج و عاج نظری خارج شوند و پا به عرصه عمومی جامعه بگذارند و زمینه طرح و پذیرش مفاهیم را در عرصه سیاست‌گذاری فراهم آورند. همچنین، در تنظیم برنامه‌ها و فعالیت‌های پژوهشی از پراکنده‌کاری و پریشان‌پژوهی اجتناب شود تا بدنه دانش مدیریت آموزشی در ایران امکان حیات یابد. راه-کار این امر اتخاذ تقسیم کار پژوهش ملی میان دانشگاه‌ها و مراکز علمی متولی مدیریت آموزشی است تا هر یک به تناسب علائق در یکی از دالان‌های پژوهشی طی مسیر نمایند. با گذشت بیش از پنج دهه از شکل-گیری حوزه مدیریت آموزشی در ایران، پیشنهاد می‌شود، پژوهشی در باب سنجش بدنه دانش این حوزه صورت پذیرد تا از خلال آن روند تحولات مفهومی و تجربی مدیریت آموزشی به تصویر کشیده شود. به‌منظور استخراج داده‌های موردنیاز، می‌توان از پایگاه استنادی علوم جهان اسلام^۱ استفاده نمود. در نهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌ها و برنامه‌های درسی مدیریت آموزشی به مفاهیم مطرح‌شده در اقلیم‌های چهارگانه توجه نمایند. خوشبختانه، چاره‌اندیشان در مطالعات اخیر، بذر امید و بهبود را در برهوت

1. <http://www.isc.gov.ir>

فعلی این حوزه نشاء کرده‌اند (Hosseingholizadeh, Ahanchian, kouhsari, & Noferești, 2018)، باشد که متمرثمر افتد.

References

- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. *International encyclopedia of education*, 724-730.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3). 251-269.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Campbell, R. (1979). A critique of the educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 3(15), 1-19.
- Duen Lee, Y., McLee, Y., & Hao Chen, S. (2014). The state of the science of accountability theory related to leadership studies: Perspective on the invisib network of knowledge. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3(6), 19-23.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- English, F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 109-136.
- Glass, T. E. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. R&L Education.
- Griffiths, D. (1979). Intellectual Turmoil in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gronn, p. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28 (3) ,338-317.
- Gunter, H. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hailer, E. J. (1968). The Interdisciplinary Ideology in Educational Administration: Some Preliminary Notes on the Sociology of Knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 4(2), 61-77.
- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2013a). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P. (2013b). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539-576.

- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 618-637.
- 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*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N & ,Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.
- Hallinger, P., Lee, T. H. T., & Szeto, E. (2013). Review of Research on Educational Leadership and Management in Hong Kong, 1995–2012: Topographical Analysis of an Emergent Knowledge Base. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 256-281. doi: 10.1080/15700763.2013.826809.
- Hills, J. (1965). Educational Administration: A Field in Transition. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), 58-66. doi: 10.1177/0013161x6500100108
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., kouhsari, M., & Noferesti, A. (2017). A History of Educational Management Thought with Regards to International Experiences. *Journal of Foundations of Education*, 6(2), 128-152 . (In Persian).
- Hosseingholizadeh, R., Ahanchian, M. R., kouhsari, M., & Noferesti, A. (2018). The Experience of Revising the Educational Management Curriculum at Ferdowsi University of Mashhad. *Higher Education Letter*, 10(40), 97-124. (In Persian).
- Hoy, W. (1978). Scientific Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 14(3), 1-12.,
- Johnston, G. S. (1987). *Research and thought in administrative theory: developments in the field of educational administration*. University Press of America.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40 .
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lipham, J. M. (1964). Organizational character of education: Administrative behavior. *Review of Educational Research*, 34(4), 435-454 .
- Ogawa, R. T., Goldring, E. B., & Conley, S. (2000). Organizing the Field to improve Research Oneducational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- 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.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.
- Oplatka, I. (2012). The 2011 BELMAS Conference: new topics, diverse ideas, much more international than before. *Management in Education*, 26(1), 21-27.
- Oplatka, I. (2013). *The 2012 CCEAM Conference in Cyprus: Some Signs of the Field's Intellectual Maturity and Global Expansion*. ISEA, 40(3), 3-15.

- 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).
- Ross, T. (2012). Succeed or else! *Journal of Educational Administration*, 50(1), 12-33.
- Scott, E. (2016). Fluctuations in value: the shifting worth of journal articles in educational administration. *Critical Studies in Education*, 1-17.
- Tai, C. H., Lee, C. W., & Lee, Y. (2014). Mapping the intellectual of structure of education management. *The International Journal of Organizational Innovation*, 7(2), 98-115.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Tony, B., & Megan, C. (2012). Mapping the Field over 40 Years: A Historical Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 543-537.
- Wall, N. (2001). *A Critical Analysis of the Theories, Models, and Policies of Educational Administration*. University of New Brunswick. Canada.
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: a journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269.
- Willower, D. (1975). Theory in educational administration. *UCEA Review*, 16(5), 2-10.