



## ارزیابی نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بر اساس معیارهای بین‌رشته‌ای

سمیه ابراهیمی کوشک مهدی<sup>۱</sup>، محمدرضا آهنجیان<sup>۲\*</sup>، رضوان حسینقلی‌زاده<sup>۳</sup>

دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۵؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

### چکیده

مناقشه درباره نظریه و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی چالشی کهن و پابرجاست. با وجود ادعای بسیاری از متخصصان مبنی بر بین‌رشته‌ای و تلفیقی بودن حوزه مدیریت آموزشی، کار پیرامون مبانی معرفتی و شناسایی نوع و گونه بین‌رشته‌ای در مدیریت آموزشی، که منجر به نظریه معتبر در این حوزه شود، بسیار اندک است. با در نظر گرفتن دو رویکرد کلان تک‌رشته و بین‌رشته‌ای در تولید علم، یکی از ملاحظات نظریه‌پردازی، توجه به رویکرد بین‌رشته‌ای از بعد تنوع گونه‌های تلفیقی و کارایی متفاوت هر گونه است. این مقاله با رویکرد تحلیلی - استنتاجی پس از شناسایی و معرفی معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها در قالب سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای و با تحلیل یک نمونه نظریه با عنوان «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» در مدیریت آموزشی، به شناسایی وضعیت کنونی «نظریه‌پردازی» در مدیریت آموزشی پرداخته سپس روند طبیعی و ناگزیر آن در آینده را تبیین کرده است. یافته‌ها نشان داد که نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی در وضعیت کنونی در آستانه گذر از رویکرد تک‌رشته‌ای و ورود به گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای است. در این صورت، تحول در نظریه‌پردازی با گذر از گونه چندرشته‌ای به سوی گونه فرارشته‌ای قابل پیش‌بینی خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** نظریه‌پردازی، مدیریت آموزشی، چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای، فرارشته‌ای

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

۲. استاد مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)  
[ahanchi8@um.ac.ir](mailto:ahanchi8@um.ac.ir) ✉

۳. دانشیار مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## ۱. مقدمه

امروزه با درک محدودیت‌های روش‌شناختی و موضوع‌شناختی تک‌رشته‌ای<sup>۱</sup>ها، رویکردها و روش‌های پژوهشی و نظریه‌پردازی، توسعه یافته و روش‌های جدیدی مورد استفاده قرار گرفته است. با این نگاه، واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی روش‌شناسی و ساختار یک‌سونگر رشته‌های تخصصی جست‌وجو شده و محدودیت‌های جزئی‌نگری و تخصصی‌شدن و تقسیم علوم رایج، در دهه‌های اخیر، مورد انتقاد واقع شده است. متخصصان حوزه بین‌رشته‌ای حرکت و تکامل علوم مختلف را از منظر مطالعات بین‌رشته‌ای، شامل حرکت از رویکرد تک‌رشته‌ای به رویکرد بین‌رشته‌ای برای از بین بردن دشواری‌ها و نارسایی‌های رویکرد تک‌رشته‌ای معرفی کرده‌اند (نیویل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ نیکولسکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کلاین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ مورن<sup>۵</sup>، ۱۳۸۷؛ و جاکوبز<sup>۶</sup>، ۱۹۸۹). با این فرض که مدیریت آموزشی، از نظر ماهیت تلفیقی از حوزه‌های معرفتی مانند علوم تربیتی، علوم اجتماعی، مدیریت، روان‌شناسی، علوم سیاسی و فلسفه است (ویت و بوگاتچ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷؛ ایکات<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷؛ گانتر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶؛ ون بالن و کارستین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲؛ بوش<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸؛ و بیستس<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۰)، بنابراین، نظریه‌پردازی در آن فارغ از ادبیات بین‌رشته‌ای نیست. مناقشات نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی از دریچه بین‌رشته‌ای شامل نامشخص بودن مرزهای مفهومی رشته‌ها (اپلاتکا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸؛ و هالینگر و لی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴)،



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۲

دوره ۱۳، شماره ۴  
پاییز ۱۴۰۰  
پیاپی ۵۲

1. single-discipline
2. Newell
3. Nicolescu
4. Klein
5. Morin
6. Jacobs
7. Waite & Bogotch,
8. Eacott
9. Gunter
10. Van Baalen & Karsten
11. Bush
12. Bates
13. Oplatka
14. Hallinger & Lee

مبهم بودن سهم، بُعد و نوع مشارکت هر رشته (هالینگر، ۱۹۶۸، به نقل از اپلاتکا، ۲۰۱۶)، مشخص نبودن نقش و جایگاه متخصصان در تلفیق رشته‌ها (گانتر، ۲۰۱۶) است که موجب ابهام ماهیت و نظریه‌پردازی در این حوزه شده است.

ملاحظه وجه بین‌رشته‌ای نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی، فرصتی برای پیشگیری از افزایش مناقشه‌های نظریه‌پردازی است که اغلب در نتیجه غلبه رویکرد تک‌رشته‌ای رخ داده است. لزوم توجه به رویکرد بین‌رشته‌ای در علوم اجتماعی به‌طور کلی و مدیریت آموزشی به‌طور خاص هنگامی بیشتر احساس می‌شود که بدانیم نظریه و نظریه‌پردازی در این حوزه‌ها تا چه حد ناپایدار و نیازمند دستاوردهای سایر رشته‌ها هستند (کتبی، ۱۳۷۹). به‌علاوه، استفاده از ظرفیت‌ها و یافته‌های علمی و تجارب آموزشی و پژوهشی گونه‌های بین‌رشته‌ای، می‌تواند بر سرعت تحول و نوآوری در نظریه‌پردازی افزوده و توانمندی و کارآمدی این حوزه را در مقابله با مسائل عینی و کاربردی ارتقاء دهد.

گونه‌های متعدد رویکرد بین‌رشته‌ای، مبین نسبت و نحوه پیوند و تعامل میان دانش، مفاهیم، روش‌ها، تجارب و ابزارهای مختلف از رشته‌های گوناگون در خصوص موضوع یا مسئله مورد نظر هستند که نوع همکاری، مشارکت و شیوه‌های مواجهه با موضوعات و مسائل پیچیده را به کنشگران فعالیت‌های بین‌رشته‌ای نشان می‌دهند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷). این گونه‌ها را می‌توان بر اساس میزان تحقق ترکیب و تلفیق بین‌رشته‌ها در طیفی از چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای و فرارشته‌ای ترسیم کرد. گذر از رشته به چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای، علاوه بر کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی، کثرت‌گرایی روش‌شناختی را نیز به دنبال دارد. بین‌رشته‌گی حاوی دو تغییر مهم در نظام معرفت است: نخست، درنوردیده شدن مرزهای ادعایی یا تصویری دانش خاص از سوی مفاهیم و متغیرهای رشته یا دانش دیگر، و دوم، مهاجرت روش‌های پژوهش و آموزش از یک رشته به رشته دیگر. اما این دو تغییر اگر با مبنایی محکم و معیارهایی از پیش تدوین شده صورت نگیرد به جای اثربخشی به آشفتگی ذهنی و آشوب روشی منجر می‌شود (نبوی، ۱۳۹۵، ۵۸).

پژوهش‌هایی که در حوزه مدیریت آموزشی صورت گرفته‌اند اغلب در پیوند با سایر رشته‌ها مانند آموزش و پرورش، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، مدیریت صنعتی،





مدیریت عمومی، مدیریت کسب‌وکار، منابع انسانی و رفتار سازمانی بوده است (ونگ و بورز، ۲۰۱۶؛ اپلاتکا، ۲۰۱۶؛ و بویان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱). در این میان، مدیریت آموزشی بیش از آن‌که وام‌دار حوزه آموزش و پرورش باشد وام‌دار جامعه‌شناسی است (هایلر<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸). با وجود مطالعات انجام‌شده، هنوز معیارهای مشخص برای ارزیابی و تعیین جایگاه مدیریت آموزشی در میان گونه‌های بین‌رشته‌ای و میزان، سهم و بعد تلفیق و ترکیب رشته‌ها و نقش متخصصان در این ترکیب برای تسهیل نظریه‌پردازی و حل مسائل مربوطه شناسایی نشده است. به منظور پر کردن بخش کوچکی از این شکاف و در حد توان، این نوشتار در پی آن است تا ضمن معرفی اجمالی گونه‌های بین‌رشته‌ای، با شناسایی و معرفی معیارهای ارزیابی هرگونه و با بهره‌گیری از روش تحلیلی استنتاجی به ارزیابی وضعیت کنونی «نظریه‌پردازی» در مدیریت آموزشی بپردازد و سپس روند طبیعی و ضروری آن را برای آینده تبیین کند. در این راستا، این سؤال مطرح می‌شود که معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای به تفکیک هرگونه (چند، میان و فرارشته‌ای) برای نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت آموزشی کدامند؟ وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در این حوزه بر اساس معیارهای شناسایی شده چگونه است؟ روند طبیعی نظریه‌پردازی در آینده بر اساس معیارهای ارزیابی چگونه خواهد بود؟

## ۲. پیشینه تحقیق

ظهور علم مدرن تحت سیطره پارادایم اثباتی موجب محدود شدن معرفت در قالب توسعه و تولید مجموعه‌ای از یک دانش سازمان‌یافته، ایجاد و ارتقاء یک نظام ارزشی خاص، معرفی کاربرد جدید و حتی نظریه‌پردازی، صرفاً در چارچوب روش‌شناسی تبدیل به رشته‌ای تخصصی شد، به نحوی که طی چندین قرن، در کوشش دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی مدرن برنامه‌ها و طرح‌های پژوهشی و نظریه‌پردازی‌های تک‌رشته‌ای، عیان بود. از این منظر، دانش زمانی علم می‌شود که به رشته علمی تبدیل شود و رشته علمی در سایه

1. Wang & Bowers
2. Boyan
3. Hailer
4. Discipline

نظام زبانی مشخص، رویه‌های علمی و نظریه‌های مرتبط و مفید برای حل مسائل رشته حیات می‌یابد (هونکای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). از طرفی، تحولات سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و علمی دهه ۱۹۸۰ آمریکا مانند تخصیص بودجه عمومی آمریکا به تحقیق و تولید «علم» در پی باور به این‌که علم حلال همه مشکلات است (هنکل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، به نقل از اپلاتکا، ۱۳۹۷) و حذف دانش‌های روزمره و عملی (بوهم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) موجب اهمیت یافتن علم و غلبه رویکرد تک‌رشته‌ای و تفکیکی بر همه معارف و علوم، از جمله مدیریت آموزشی، شد (هنکل، ۲۰۰۵، به نقل از اپلاتکا، ۱۳۹۷).

## ۱-۲. ماهیت مدیریت آموزشی از منظر رشته‌ای

پیشینه تلاش متخصصان در کسب مشروعیت علمی برای مدیریت آموزشی به اواخر قرن نوزدهم در آمریکا و اواسط قرن بیستم در انگلستان برمی‌گردد. به یک روایت، حیات علمی مدیریت آموزشی بعد از جنگ جهانی دوم و با اوج شکوه علوم رفتاری و جامعه‌شناسی تحت نفوذ علوم اجتماعی نضج یافت (هر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). به علاوه اصول و فرایند نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت آموزشی تحت تأثیر فضای مدیریت صنعتی، دولتی و سپس کسب‌وکار بود (گرینفیلد و رابینز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳). مدیریت آموزشی از همان ابتدای شکل‌گیری وام‌دار سایر معارف و رشته‌های علمی بود اما غلبه نگاه تک‌رشته‌ای و تلاش برای کسب عنوان رشته علمی مستقل و جایگاه دانشگاهی موجب مناقشه بین متخصصان در خصوص ماهیت مدیریت آموزشی به‌عنوان علم، هنر، حوزه مطالعاتی، یک دانش کاربردی و مانند این‌ها شد. این مناقشه‌ها علاوه بر ایجاد اردوگاه‌های فکری مختلف در خصوص ماهیت مدیریت آموزشی، منجر به چالش‌های نظریه‌پردازی شد (ایکات، ۲۰۱۷). اگرچه بر اساس طبقه‌بندی علوم بر پایه سه معیار پدیده مورد بررسی (نظام ایستا/ پویا)، پارادایمی (سخت/ نرم)، و ماهیت (کاربردی/ بنیادین) مدیریت آموزشی در مقوله پویا، نرم و کاربردی قرار گرفته

1. Hongcai
2. Henkel
3. Bohme
4. Hare
5. Greenfield & Ribbins





و از آن به‌عنوان رشته علمی یاد می‌شود (بیگلان<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳ به نقل از رسته مقدم ۱۳۹۶)، اما به دلیل نداشتن مرزبندی مفهومی با سایر رشته‌ها، فقدان دانش منسجم و مبانی نظری مستقل به‌سختی می‌توان از آن به‌عنوان رشته علمی یاد کرد (اپلاتکا، ۲۰۰۸).

به‌زعم برخی متخصصان مدیریت آموزشی یک حوزه مطالعاتی کاربردی با تلفیق در ابعاد علمی، عملی و هنری است که در زمره رشته‌های تلفیقی قرار می‌گیرد. در بعد علمی، تلفیقی از حوزه‌های معرفتی از جمله علوم تربیتی، علوم اجتماعی، مدیریت، روان‌شناسی، علوم سیاسی، فلسفه، اقتصاد و در بعد عملی و هنری، تلفیق نتایج پژوهش‌های میدانی، اقدام‌پژوهی‌ها، تجربیات و عمل حرفه‌ای‌ها و کارورزان است (بوگاتچ، ۲۰۲۱؛ ایکات، ۲۰۱۷؛ گانتر، ۲۰۱۶؛ ون بالن و کارستین، ۲۰۱۲؛ و بیٹس، ۱۹۸۰). مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی (گانتر، ۲۰۱۶؛ و اپلاتکا، ۲۰۱۰) دارای دو ویژگی اساسی است: نخست، این حوزه نسبتاً جوان و در حال گذراندن دوران رشد و تکوین خود است (گانتر، ۲۰۱۶؛ و آهنجیان، ۱۳۹۷). تولد مطالعات مدیریت آموزشی به سال ۱۸۲۰ و با انتشار اولین کتاب‌ها برای آموزش مدیران و دانش‌آموزان برمی‌گردد اگر چه قبل از آن نیز توجه‌های پند و اندرزگونه نیز در این خصوص وجود داشته ولی اولین مطالعات ثبت شده مربوط به چاپ این کتاب‌ها است (گلاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). دوم، این حوزه از رشته‌های گوناگون مانند مدیریت صنعتی و سازمانی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و فلسفه بهره می‌گیرد (بویان، ۱۹۸۱؛ و آهنجیان، ۱۳۹۷). همین ویژگی‌ها موجب ابهام در قلمرو، ماهیت، عمل حرفه‌ای، خصوصیات فرد حرفه‌ای و البته نظریه‌پردازی در این حوزه شده است (بیٹس، ۱۹۸۰).

تلاش برای نظریه‌پردازی و پیوستن به جرگه رشته علمی (گریفیتس، هالپین، لیپمن، گتزلز و گوبا<sup>۳</sup>، ۱۹۶۰، به نقل از گلاس ۲۰۰۴؛ و اپلاتکا، ۲۰۱۰) موجب شده با وجود انقلاب‌های فکری و دیدگاه‌های متعدد، نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی تحت سیطره اثبات‌گرایی و روش‌های تک‌رشته‌ای باقی بماند. فرایند نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت

1. Biglan

2. Glass

3. Griffiths, Halpin, Lipham, Getzels, Guba



آموزشی به دلیل اسارت در پارادایم اثباتی و تکرار شده‌ای دچار مناقشاتی است که برخی از آنها به زعم صاحب‌نظران و محققان عبارت‌اند از: اغتشاش هویتی و مفهومی، نازایی نظریه‌ای، پارادایمی و فقر نظریه‌پردازی (گانتر، ۲۰۰۵؛ مور<sup>۱</sup> ۲۰۱۸؛ بوش، ۲۰۰۸؛ و بیس، ۱۹۸۰)، مصرف‌گرایی نظریه‌های دیگران (مورفی و لویس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹)، کاربردی نبودن نظریه‌ها در عمل (ایکات، ۲۰۱۷؛ بیس، ۱۹۸۰)، تکرر، تقابل و تضاد فکری و روشی در فرایند نظریه‌پردازی (بوگاتچ، ۲۰۲۱؛ بیس، ۱۹۸۰)، استفاده از علوم متعدد مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، اقتصاد، مدیریت دولتی و کسب‌وکار بدون تبیین سهم مشارکت رشته‌ها و نوع ترکیب آنها در نظریه‌پردازی (گرینفیلد و رینز، ۱۹۹۳؛ اپلاتکا، ۲۰۱۶)، جدال و کشمکش بین حوزه نظری و عملی (اورکو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ بیس، ۱۹۸۲)، ایجاد بنیادها، انجمن‌ها و شبکه‌های متعدد با اهداف بسیار گسترده و پراکنده (گانتر، ۲۰۱۷)، تأثیر طیف وسیعی از صاحبان دانش به عنوان نقش‌پیشگان دانش<sup>۴</sup> (والدین، کودکان، متخصصان، وزرا، کارمندان دولت، مشاوران، بشردوستان) در فرایند نظریه‌پردازی (گانتر، ۲۰۱۷)، تأکید بر معرفت علمی برای نظریه‌پردازی و غفلت از معارف دیگر (گرینفیلد و رینز، ۱۳۹۹؛ گانتر، ۲۰۱۷)، تلاش برای تولید نظریه در سیطره داننده‌های خاص با دانایی‌های علمی خاص و در دانشگاه‌های ممتاز با معیارهای سنجش ویژه (خصوصاً معیارهای تأمین‌کنندگان منابع پژوهش) و ساکت کردن «دیگری» شامل رویکردهای فمینیستی (وایز و استانلی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲، به نقل از گانتر، ۲۰۱۷)، رویکردهای پسااستعماری (کنل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از گانتر، ۲۰۱۷)، و رویکردهای صدای اجتماع، خانواده و دانشجو (پیچتر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱، به نقل از گانتر، ۲۰۱۷).

بررسی پیشینه نظری و پژوهشی نشان از غلبه رویکرد تکرار شده‌ای، تلاش‌های جداگانه، ایجاد دانش تکه‌تکه و مونولوگ‌های متعدد دارد. ایکات (۲۰۱۷) مرزهای دانشی و روشی

1. Murre
2. Murphy & Louis
3. Orucu
4. knowledge actors
5. Stanley & Wise
6. Conell
7. Paechter



برای نظریه‌پردازی در این حوزه را پراکنده، تکه‌تکه و موازی توصیف کرده و نوعی معرفت‌شناسی اجتماعی را برای تعامل و امتزاج این مونولوگ‌های موازی در جهت تولید دانش و نظریه‌پردازی ضروری دانسته است. مورفی و لویس (۱۹۹۹) با اینکه انطباق و کاربرد نظریه‌های سایر علوم در این حوزه را نوآوری محسوب کردند، اما تلاش برای ایجاد روش نظریه‌پردازی را ناموفق دانستند. تشبیه آهنچیان (۱۳۹۷) از مدیریت آموزشی به عنوان میدانی در میانه چهار خیابان شامل عناصر و علوم مختلفی مانند آموزش و یادگیری، تاریخ و فرهنگ، مدیریت امور اداری-انسانی و علوم سیاسی و افراد مؤثر در آن، شاهد دیگری مبنی بر لزوم توجه به نظریه‌پردازی در این حوزه با روش تلفیق رشته‌ها و رویکردهای متنوع است.

ضرورت اتخاذ رویکرد تلفیقی در نظریه‌پردازی مطالعات مدیریت آموزشی و حرکت فراسوی تک‌رشته‌ای، احساسی رو به توسعه است که مرهون توجه بیش‌ازپیش به معایب نظریه‌پردازی‌های رایج است (گاتر، ۲۰۱۶؛ بیتس، ۱۹۸۰). انفجار اطلاعات و گسترش روزافزون علم، گسیختگی بخش‌های گوناگون رویکرد رشته‌محوری و بی‌ارتباطی آن با برنامه زندگی و موقعیت‌های اجتماعی (دریک و برنز، ۲۰۰۴) از جمله مهمترین گسست‌های نظریه‌پردازی رایج است که موجب شدت نیاز به برنامه تلفیقی شده است (آهنچیان، ۱۳۹۷ و ۱۳۸۶؛ خلخالی، ۱۳۹۴؛ و جاکوبز، ۱۹۸۹). همچنین لزوم ترکیب گسترده‌ای از رشته‌ها در طیفی از علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم کاربردی و علوم طبیعی برای تولید نظریه در مطالعات مدیریت آموزشی بر ضرورت توجه به رویکردی فراتر از تک‌رشته‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهد (ون بالن و کارستین، ۲۰۱۲؛ بیتس، ۱۹۸۰).

از مجموع آنچه بیان شد، فرضیه اصلی این پژوهش این است که نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی باید از رویکرد تک‌رشته‌ای به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای حرکت کند. برای دستیابی به این مقصد، به‌زعم متخصصان حوزه بین‌رشته‌ای بایستی معیارهای بین‌رشته‌ای را رعایت کرد. تمرکز این پژوهش بر شناسایی و معرفی این معیارها برای رشته مدیریت آموزشی و ارزیابی نظریه‌پردازی بر اساس آن‌ها است.



## ۲-۲. منطق نظری و پژوهشی بین‌رشته‌ای

همکاری بین‌رشته‌ها در ادبیات بین‌رشته‌ای تحت عناوین مختلفی تعریف و دسته‌بندی شده‌است (مورن، ۱۳۸۷، ۲). به طوری‌که نیکولسکو (۲۰۱۰) از آن تحت عنوان جنگ تعاریف<sup>۱</sup> نام برده است. چاندراموهان<sup>۲</sup> بر این باور است که مفهوم همکاری بین‌رشته‌ای مفهوم جدیدی نیست. این مفهوم از آرمان یکپارچگی افلاطون سرچشمه می‌گیرد (جاکوبز، ۱۹۸۹، ۲۵). تاریخچه تلفیق رشته‌ها به قبل از سال‌های ۱۸۵۰ برمی‌گردد. پیشینه در زمینه بین‌رشته‌ای از این حکایت دارد که متخصصان زیادی نظیر کلاین (۱۹۹۰)، نیوول (۲۰۱۳)، ارم<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)، لنهارد و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، دیویس و دانیل<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، مکس نیف<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، جانسون و هوپلند<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) و هوتونیمی و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۱۰) طبقه‌بندی‌های مفهومی مختلفی ارائه داده‌اند که تمایز آنها به درستی قابل تشخیص نبوده و تعاریف دقیقی ارائه نشده‌است. برای پایان دادن به چالش‌های بین‌رشته‌ها، کلاین (۱۹۹۰) بر مبنای معیارهای تعامل، میزان همکاری و ترکیب هم‌گرایانه بین رشته‌ها سه گونه اصلی چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را به عنوان طبقه‌بندی بین‌رشته‌ای<sup>۹</sup> معرفی کرده است. به علاوه مک‌گریگور<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵)، دریک<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۳) نیز سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را به عنوان گونه‌های اصلی در بین‌رشته‌ای مطرح نموده‌اند.

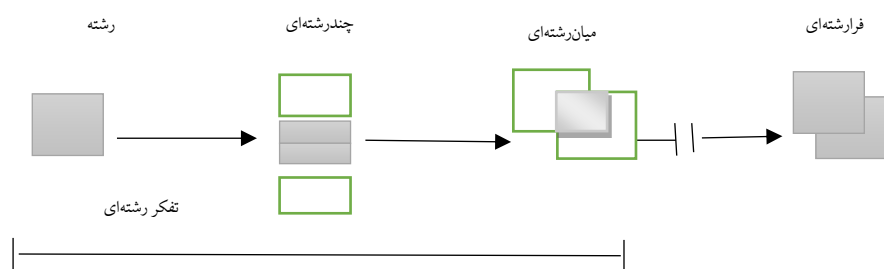
در حقیقت ترکیب هم‌گرایانه، اصلی‌ترین چیزی است که در بین‌رشته‌ای به دنبال آن هستیم (کازنز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱، ۷۸). بین‌رشته‌پژوه خواهان همکاری و تعامل دیگر رشته‌ها و

1. The war of definitions
2. Chandramohan
3. Aram
4. Lenhard
5. Davies & Dunnill
6. Max-Neef
7. Johansen & Højland
8. Huutoniemi & et all
9. The Taxonomy of Interdisciplinarity
10. McGregor
11. Drake
12. Cozzens





ایجاد هم‌گرایی و ترکیب بین آن‌ها و تولید جدید است. حال این ترکیب و تعامل می‌تواند جزئی و محدود و یا کامل و نامحدود باشد. این طیف از ترکیب، گستره «چندرشته‌ای» تا «فرارشته‌ای» را به وجود می‌آورد. در چندرشته‌ای، ترکیب و همگرایی، کمترین میزان را داشته و تعامل و همکاری بین‌رشته‌ها محدودتر است. در میان‌رشته‌ای شاهد تعامل و ترکیب نسبتاً خوبی بین رشته‌ها هستیم. در فرارشته‌ای این تعامل و همکاری به حد اعلای خود رسیده تا جایی که مرزهای علوم درنور دیده شده و بدون محدود شدن به رشته‌ای خاص و در راستای چشم‌انداز رشته‌ها به حل مسئله مبادرت می‌شود. سیر تکاملی از رویکرد رشته‌ای به گونه‌های چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای را می‌توان در شکل شماره (۱) به طور خلاصه ملاحظه کرد.



شکل ۱. از رشته تا فرارشته  
برگرفته از رامادیر<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)

دسته‌بندی مدنظر در این پژوهش به سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای بر اساس معیارهای تعامل، میزان همکاری و ترکیب همگرایانه است که در ادامه به تعریف هر گونه پرداخته می‌شود:

**چندرشته‌ای.** چندرشته‌ای را هم‌جواری رشته‌های گوناگون می‌دانند (چتی پارم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)؛ به‌نحوی که به‌طور هم‌زمان تعدادی از رشته‌ها یک موضوع را مورد مطالعه قرار می‌دهند (نیکولسکو، ۲۰۱۰). در این رویکرد با کنار هم قرار دادن علوم مرتبط، در واقع، متخصصان

1. Ranadier  
2. Chettiparamb

رشته‌های مختلف با حفظ هویت معرفتی و روشی در عمل تنها شاهد اجرای متوازن دو یا چندرشته‌ای، با رعایت نظم منطقی هر رشته هستند (اگسبرک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به این ترتیب هیچ‌گونه تلاقی و تعاملی از نظر موضوع، مبانی یا روش بین دو یا چندرشته‌ای معرفتی ایجاد نمی‌شود. یکی از مهترین چالش‌های این‌گونه از تلفیق، ابهامی است که به علت عدم ارتباط عمیق و مؤثر بین رشته‌ها و مفاهیم در ذهن مخاطب باقی می‌ماند و به جز برخی مخاطبان که زمینه‌های قبلی داشته‌اند، امکان ارتباط بین مفاهیم از عهده اکثر آنان خارج است.

در حوزه مدیریت آموزشی از این منظر هر یک از کنشگران و متخصصان رشته‌های مختلف در بررسی و مطالعه یک مسئله یا موضوع مشترک از نگاه معرفتی و روشی خاص خود کار می‌کنند. به عنوان مثال، تحلیل مسئله فرسودگی شغلی معلمان از دریچه رشته‌های مختلف روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و ... بدون هیچ تغییری در مبانی نظری رشته‌های مورد نظر و با استفاده از نظریه‌های خاص آنها صورت می‌گیرد. برای نمونه، از منظر رشته روان‌شناسی با نظریه‌های انگیزش و شخصیت، از منظر رشته مدیریت با نظریه‌هایی از قبیل ساختار و ابعاد سازمان، سبک‌های مدیریت و رهبری، از منظر رشته اقتصاد با نظریه‌هایی از قبیل الگوهای توسعه و نظریه‌های سرمایه‌داری از منظر رشته جامعه‌شناختی با نظریه‌هایی از قبیل کارکردگرایی، انسان‌گرایی تقابل ساختار و عاملیت، از منظر رشته فلسفه با نظریه‌ها یا مکاتبی مثل رئالیسم، ایدئالیسم و پراگماتیسم؛ به همین ترتیب، از منظر هر رشته‌ای با توجه به نظریه‌های خاص همان رشته مورد تحلیل و تفحص قرار گرفته است.

میان‌رشته‌گی. در این‌گونه، دو یا چندرشته برای حل یک مسئله پیچیده به تقابل با یکدیگر می‌پردازند. متخصصین رشته‌ها و حوزه‌های مختلف دانش به شکلی پویا و فعال برای حل یک مسئله و یا شناخت بهتر یک پدیده چندوجهی، هدفمندانه به مرزهای معرفتی و روشی یکدیگر وارد شده و با توجه به ضرورت و نیاز به گسترش حوزه‌های معرفتی و ایجاد ساختارهای علمی جدید اقدام می‌کنند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷). از نظر نیکولسکو (۲۰۱۰) میان رشته‌ای به انتقال روش‌ها از یک رشته به رشته‌های دیگر اشاره دارد. میان‌رشته‌ای، همانند چندرشته‌ای از چارچوب رشته‌ها فراتر می‌رود، اما هدفش





باقی ماندن درون چارچوب رشته‌ها است. بر مبنای این رویکرد، متخصصان حوزه مدیریت آموزشی هدفمندانه به مرزهای معرفتی و روشی رشته‌های دیگر ورود پیدا می‌کنند تا با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای جدید، به گسترش اقلیم‌های معرفتی جدید، ایجاد ساختارهای آکادمیک نوین و شیوه‌ها و ابزارهایی برای شناخت یا فهم مسائل دست یابند.

**فرارشتگی.** همگرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی، فلسفی و معرفتی به‌منظور رسیدن به شناخت «حقیقت»، «طبیعت» و «معرفت» است. فرارشتگی روی پدیده‌ها و پرسش‌های بنیادین که ماهیت فلسفی-معرفتی دارد و بر ماهیت علم، نظام‌های فکری، دانش و انسان، جهان‌بینی‌ها و ماهیت حقیقت و واقعیت به‌عنوان موضوعات اصلی، متمرکز است (نگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ ماکس نیف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ و دیویدسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). مرزهای موجود بین رشته‌ها را از بین می‌برد تا از طریق دیالوگ میان آن‌ها بهترین نتیجه که همان ایجاد دانش جدید است حاصل شود (کلاین، ۲۰۰۴، ۹۰). بیشترین تلفیق معرفتی و آموزشی در این الگو مشاهده می‌شود. فرارشته‌گرایی به تعامل بین رشته‌ها و فراتر از رشته‌های متفاوت تخصصی اهتمام می‌ورزد و هدف آن درک جهان هستی است که یکی از لوازم آن «وحدت شناخت» است و هدف منحصر آن «حل مشکل از رهگذر همگرایی و انسجام‌بخشی به رشته‌های علمی و ترکیب آن‌ها با یکدیگر» است (نیکولسکو، ۲۰۱۰).

رویکرد فرارشته‌ای چارچوب جامعی برای ساماندهی دوباره ساخت علم و نظریه‌پردازی فراهم می‌کند. فرارشتگی در دو بعد متجلی می‌گردد، بعد اول، «معرفت‌شناختی» است. از این منظر، فلسفه و هدف فرارشتگی، تبیین و فهم هستی و معرفت بوده و محصول فرارشتگی، دستیابی به دانش‌های بنیادین، نظریه‌های جهان‌شمول و معرفت‌های وحدت‌بخش است. بعد دوم فرارشتگی، «انتقادی» است. از مهم‌ترین جریان‌های فرارشته‌ای انتقادی در نیمه دوم قرن گذشته، می‌توان به مطالعات «پسااستعماری»<sup>۴</sup> اشاره کرد. به‌طورکلی، مباحثی که دارای ابعاد روشنفکرانه

1. Negre  
2. Max-Neef  
3. Davidson  
4. Postcolonialism

اجتماعی-انتقادی هستند و نسبت به مؤلفه‌هایی نظیر قدرت و فرهنگ نظرگاه‌های انتقادی، ساختاری و کارکردی دارند، در فضای فرارشتگی «انتقادی» بررسی و تحلیل می‌شوند. برای مثال، «پساساختارگرایی»، «مارکسیسم» و «فمینیسم» از حوزه‌های فرارشته‌ای هستند (خورسندی، ۱۳۸۷). در این رویکرد امکان گفتمان محوری برای تولید نظریه و دانش به منظور شنیدن صداهاى خاموش، گروه‌های به حاشیه رانده شده و معارف غیرعلمی اما معتبر حاصل می‌گردد. مدیریت آموزشی در وضعیت فرارشتگی با عبور از مرزهای رشته‌ای علاوه بر همگرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی از دانش محلی و بومی و صداهاى خاموش و له‌شده زیر پای علم مدرن، بهره گرفته و به دنبال گفتمان جدیدی از تولید دانش و نظریه‌پردازی است. تحلیل و ارزیابی وضعیت رشته‌های موجود از حیث گونه‌های مختلف بین‌رشته‌ای و تعیین وضعیت آن‌ها نیازمند شناسایی معیارهای مرتبط می‌باشد. بنابراین، در این بخش از پژوهش به شناسایی معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای بر اساس گونه‌های چندرشته‌ای، میان رشته‌ای و فرارشته‌ای پرداخته شد.



### ۳. روش

به منظور ارزیابی و شناسایی موقعیت نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی از روش تحلیلی-استنتاجی<sup>۱</sup> استفاده شد. استنتاج چیزی فراتر از صرف گردآوری واقعیت‌هاست. در این روش به واقعیت‌ها از منظری نو نگریسته شده و عنصر ذهنی جدید با شالوده و نظم فکری خاصی حاصل می‌گردد. در این مطالعه ابتدا معیارهای ارزیابی انواع بین‌رشته‌ای‌ها از منابع معتبر استخراج سپس با در نظر گرفتن ماهیت مدیریت آموزشی به انتخاب و دسته‌بندی آنها پرداخته شد. در این مرحله با جست‌وجوی کلمات کلیدی «بین‌رشته‌ای<sup>۲</sup>»، «گونه‌های بین‌رشته‌ای»، «رویکردهای بین‌رشته‌ای»، «شاخص‌های ارزیابی بین‌رشته‌ای»، «معیارهای ارزیابی»، «ارزیابی بین‌رشته‌ای در علوم انسانی» و موارد مشابه مقالات مرتبط از پایگاه‌های اطلاعاتی مگ‌ایران، مطالعات علوم انسانی، نورمگز، ایران‌داک، و اس.آی.دی. استخراج

1. Analytical-Inferential approach

۲. با توجه به اینکه در برخی منابع عنوان مطالعات بین‌رشته‌ای با عبارت میان‌رشته‌ای بیان شده است در همه جست‌وجوها علاوه بر «بین» کلمه «میان» نیز جست‌وجو شد.



شد. همچنین به آثار و کتاب‌های متخصصان و محققان مطرح داخلی (خورسندی طاسکوه و علوی پور) و خارجی (کلاین، نیوول، رولاند<sup>۱</sup>، نیکولسکو، رپکو، فوگارتی و پالممر) در حوزه مطالعات بین‌رشته‌ای مراجعه شد. حاصل تلاش مرحله اول شناسایی و معرفی معیارهای آموزشی/پژوهشی، عمل‌گرا/انتقادی، ابعاد تلفیق، تمرکز تلفیق، نتیجه تلفیق، همکاری متخصصان و میزان مشارکت رشته‌ها و تفکیک گونه‌های تلفیق بر اساس این معیارها بود.

در مرحله بعد برای ارزیابی وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی از منظر معیارهای فوق، یکی از عرصه‌های ظهور ترکیب نظریه‌ها از رشته‌های مختلف در فرایند نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی با عنوان نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» با محک این معیارها سنجیده و وضعیت کنونی و روند طبیعی نظریه‌پردازی برای آینده تبیین شد. در این پژوهش جهت تأمین اعتبار داده‌ها، علاوه بر توجه به اصالت منابع از معیار بسندگی معنایی استفاده شد. بر اساس این معیار تلاش شد یافته‌ها معقول، باورپذیر و قابل اعتماد باشند (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴).

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

معیارها برای ارزیابی مستمر کیفیت بین‌رشته‌ای‌ها در ابعاد طراحی، مهندسی و اجرا از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. عدم کفایت معیارهای مطالعات رشته‌ای برای ارزیابی کیفیت مطالعات بین‌رشته‌ای که از مرزهای رشته‌ای محصور تجاوز می‌کنند ضرورت طراحی و تدوین معیارهای خاص برای مطالعات بین‌رشته‌ای را محرز کرده است (کلاین، ۱۹۹۰). مرور پیشینه پژوهش نشان داد که بیشتر مقالات و کتب منتشرشده در حوزه کلیات، مبانی و گونه‌های متعدد بین رشته‌ای‌ها انجام شده است (میثمی و همکاران، ۱۳۸۹) و اما پژوهش‌های اندکی به معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها پرداخته‌اند (مهرمحمدی و کیدوری، ۱۳۹۰؛ بازگان، ۱۳۸۸؛ و انجمن مطالعات تلفیق آمریکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بر اساس پیشینه پژوهشی و نظری مطالعات بین‌رشته‌ای، معیارهای ذکرشده در جدول شماره (۱) بر اساس عواملی نظیر ابعاد مشارکت رشته‌ها (موضوع،

1. Roland

2. Association for Integrative Studies

روش، معرفت، پارادایم) تمرکز بر مسائل اجتماعی یا آکادمیک، جایگاه متخصصان، و نتیجه تلفیق شناسایی شد. معیارهای حاصل از عوامل فوق بنا به ماهیت و موضوع مدیریت آموزشی با روش تحلیلی و استنباطی از منابع مرتبط و معتبر استخراج شده است. در ادامه موقعیت هر یک از این معیارها در سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به‌زعم صاحب‌نظران این حوزه در جدول شماره (۲) مورد واکاوی قرار گرفت.

جدول ۱. معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها بر اساس نوع و میزان ترکیب قلمروها در نظریه‌پردازی

عوامل (صاحب‌نظران)	معیارها	توضیحات
ابعاد مشارکت رشته (از بعد معرفتی، پارادایمی یا روشی)	معیار وسیع/عمیق: به حوزه‌ها یا رشته‌های شرکت‌کننده در تلفیق از منظر مبانی معرفتی یا روشی اشاره دارد. تلفیق رشته‌ها از ابعاد دانش (معرفت)، روش و مهارت می‌تواند صورت گیرد. به عنوان مثال، تلفیق از بعد روشی را می‌توان در رشته «فیزیک موسیقی» ملاحظه کرد؛ این‌گونه که رشته موسیقی از منظر روشی و ابزاری برای رشته فیزیک مورد مطالعه قرار می‌گیرد	وسیع: وحدت شناختی بین حوزه‌ها یا رشته‌های مختلف مثل علوم طبیعی، انسانی، اجتماعی... برای دستیابی به هدف مشترک، وجود دارد. (تأکید بر رشته‌ها)
	معیار باز/بسته: به حوزه‌ها یا رشته‌های شرکت‌کننده در تلفیق از نظر تشابه یا عدم تشابه مبانی معرفت‌شناختی اشاره دارد.	عمیق: تلفیق تخصصی عناصر، روش‌ها و منابع آموزشی برای یک موضوع خاص. (تأکید بر موضوع)
کلاسن (۲۰۰۴)، کالینز <sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، رولاند (۱۳۸۷)، دیویس و دولین <sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، نیوول (۲۰۱۳)، آکسبرگ (۲۰۰۵)، اسبتمبر <sup>۳</sup> (۱۹۹۸)، خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)	معیار عمل‌گرا / انتقادی: رویکرد به حل مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و اقتصادی جامعه از نظر تغییر بنیادین یا رادیکال در مقابل محافظه کار می‌باشد.	باز: حوزه‌های علمی مختلف با پارادایم‌ها و جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی متفاوت با هم همکاری دارند. مثل ترکیب رشته‌ها از قلمروهای علوم طبیعی و علوم مهندسی با یکدیگر.
		بسته: رشته‌ها حوزه‌های مختلف که از نظر مبانی و معرفت‌شناسی مشابه هم هستند و به‌لحاظ تخصصی در یک قلمرو می‌گنجد باهم ترکیب می‌شوند. مثل ترکیب رشته‌های مختلف در قلمرو علوم طبیعی.
		عمل‌گرا (ابزاری یا موقعیت‌گرا): بر مسائل و معضلات مبتلا به اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی تمرکز دارد. این معیار مرتبط به تلفیق‌های محافظه‌کار است.
		انتقادی: بر اساس تحلیل و نقد ساختارهای معرفتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود پیش می‌رود. این معیار مربوط به تلفیق‌های انعکاسی، ساختارشکنانه و رادیکال است. اکثر گونه‌ها به جز فرارشته‌ای در قلمرو معیار عمل‌گرا قرار دارند.

- Collins
- Davies & Devlin
- Stember





عوامل (صاحب‌نظران)	معیارها	توضیحات
تمرکز بر مسایل اجتماعی، آکادمیک یا علایق فراگیران خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلاین (۲۰۰۴)، رولاند (۱۳۸۷)، نیکولسکو (۲۰۱۰)، کلاین (۲۰۰۴)، رپکو <sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، ماکسنیف <sup>۲</sup> (۲۰۰۵)، دیویدسون (۲۰۰۴)، نگر <sup>۳</sup> (۲۰۰۴)	تمرکز تلفیق	مبنای تأسیس یک بین‌رشته‌ای می‌تواند بر محور گسترش یک رشته علمی، نظریه خاص یا حل مسئله اجتماعی (معضل چاقی) / آکادمیک (آمایش) یا یک موضوع خاص (یادگیری) صورت گیرد. به عنوان مثال، مطالعات زنان به‌منظور حل مسائل و مشکلات اجتماعی و فرهنگی زنان تشکیل شده است.
نقش و جایگاه متخصصان آگسبرگ (۲۰۰۵)، استمبر (۱۹۹۸)، خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، رولاند (۱۳۸۷)	عمودی / افقی: این معیار به نوع همکاری متخصصان اشاره دارد.	آموزشی: در معیار آموزشی نگاه جامع، مقارن و تلفیقی به علایق و نیازهای فراگیران از یک سو، و انتظارات، مقتضیات و تقاضاهای جامعه از سوی دیگر، در تلفیق رشته‌ها برای نظریه‌پردازی مد نظر قرار می‌گیرد. پژوهشی: با توجه به اقتضانات، الزامها و سطح پیچیدگی مسئله و موضوع از ظرفیت‌ها و تجارب معرفت‌شناختی و روش‌شناختی رشته‌های مختلف استفاده می‌شود.
همکاری متخصصان	ضرورت حضور متخصص رشته‌های تخصصی در جلسات تلفیق رشته‌ها و تأسیس بین‌رشته‌ای‌ها و نظریه‌ها.	عمودی: میزان همکاری متخصصان در مفاهیم و روش‌های مختلف «نابرابر» و «غیرهمسطح» است. کیفیت این روش بستگی به نقش متخصص و میزان کیفیت نظریه‌ای که استفاده می‌کند دارد. افقی: میزان همکاری متخصصان در مفاهیم و روش‌های مختلف «برابر» و «همسطح» است. تجارب و روش‌های یک رشته خاص بر دیگر رشته‌ها برتری ندارد.
نتیجه خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلاین (۲۰۰۴)، کالینز (۲۰۰۲)، رولاند (۱۳۸۷)، دیویس و دولین (۲۰۰۷)	نتیجه تلفیق	با توجه به اینکه هدف از تلفیق رشته‌ها حل مسائل آنی و مبتلا به اجتماعی / آکادمیک یا خلق دانش و نظریه‌پردازی است، نتیجه تلفیق ممکن است منجر به ایجاد رشته یا نظریه جدید شود. تلفیق در گونه‌هایی مثل فرارشته‌ای منجر به رشته یا نظریه جدید می‌شود اما گونه‌هایی نظیر چندرشته‌ای به رشته یا نظریه جدید ختم نمی‌شود. در گونه‌هایی مثل چندرشته‌ای استقلال رشته‌ها در همکاری پروژه‌های تلفیق حفظ می‌شود اما در گونه‌هایی مثل فرارشته‌ای، رشته‌ها استقلال خود را از دست می‌دهند.

1. Repko et. al.
2. Max-Neef
3. Negre



جدول ۲. معیارهای ارزیابی بین رشته‌ای‌ها در گونه‌های مختلف تلفیق

فرارشته‌گی	میان‌رشته‌گی	چندرشته‌گی	گونه شاخص
پژوهشی	آموزشی	پژوهشی	آموزشی پژوهشی
انتقادی	عمل‌گرا	عمل‌گرا	عمل‌گرا/انتقادی
مشارکت میان‌رشته‌ها با تلفیق حداکثری و حذف مرزهای رشته‌ها	مشارکت میان‌رشته‌ها با تلفیق متوسط رشته‌ها	مشارکت چندرشته‌ای بدون تلفیق رشته‌ها و حفظ قلمرو رشته‌ها	درجه تلفیق
افقی	افقی (میان‌رشته‌ای) روشی، عمودی (میان‌رشته‌ای معرفتی)	افقی	عمودی/ افقی
وسیع	وسیع	وسیع	وسیع/ عمیق
باز	باز/ بسته	باز/ بسته	بسته/ باز
متخصصان آکادمیک و غیر آکادمیک بر روی یک چارچوب مفهومی مشترک کار می‌کنند.	متخصصان رشته‌های مختلف به‌طور مشترک و پیوند یافته روی یک پروژه کار می‌کنند.	متخصصان رشته‌های گوناگون به‌طور مستقل بر روی جنبه‌های گوناگون یک پروژه به‌صورت موازی یا متوالی کار می‌کنند.	همکاری متخصصان
وحدت دانش (همگرایی) میان معرفت‌ها و اشتراکات و روش‌ها دنبال مفاهیم بین معرفت‌های آن‌سوی مرزهای دانش	تلفیق از منظر معرفت و روش بین چندرشته‌ای صورت می‌گیرد	عدم تلفیق (استقلال رشته‌ها)	نتیجه
خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلاین (۲۰۰۴)، رولانسد (۱۳۸۷)، نیکولسکو (۲۰۱۰)، کلاین (۲۰۰۴)، رپکو و همکاران (۲۰۱۶)، ماکسنیف (۲۰۰۵)، دیویلسون (۲۰۰۴)، نگر (۲۰۰۴)	خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، رولانسد (۱۳۸۷)	آگسبرگ (۲۰۰۵)، استمبر (۱۹۹۸)، خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلایسن (۲۰۰۳)، کوالینز (۲۰۰۲)، رولانسد (۱۳۸۷)، دیویس و دولین (۲۰۰۷)	صاحب نظران

منبع: این جدول با مشورت و نظر تخصصی یکی از محققان حوزه میان رشته ای استخراج شد.



## ۵. یافته‌ها

سیر تاریخی و تطوری نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی ظهور میدان‌های متعدد با مفاهیم متنوع مانند نظارت و کنترل، اداره امور مدرسه، مدیریت، اثربخشی، بهبود و تعالی مدرسه، رهبری با الگوهای متعدد آن را در بر دارد. اکثر این تحقیقات و نظورری‌ها از یک یا چند بعد معرفتی به ارائه الگوها، مدل‌ها و مفاهیم مرتبط پرداخته‌اند؛ اما یکی از میدان‌های ظهور تلفیق و ترکیب انواع رشته‌ها برای ارائه نظریه در مدیریت آموزشی، نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» است. متخصصان در این نظریه در بهره‌گیری از سایر علوم ذیل پارادایم سیستمی تلاش مستمر دارند. تحلیل این نظریه بر اساس معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای به‌عنوان یک نمونه از تلفیق، برای نشان دادن وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی در این مطالعه در نظر گرفته شد. به دلیل کاربرد نظریه‌های رشته‌های مختلف در تحلیل پدیده‌های سازمان‌های آموزشی، بر اساس این نظریه می‌توان میزان تلفیق و ترکیب را در اینجا مورد سنجش قرار داد.

نگرش سیستمی اولین بار توسط گتزلز و گوبا (۱۹۵۷)، در مدیریت آموزشی با عنوان «نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» به کار رفت. این متخصصان جامعه‌شناسی از منظر تئوری سیستم اجتماعی، انسان را مخلوقی روانی-اجتماعی می‌پندارند. بر همین اساس رفتار هر فرد را متأثر از دو بعد روان‌شناختی و اجتماعی می‌دانند. بعد اول حوزه تخصصی روان‌شناسان و بعد دوم در حوزه تخصصی جامعه‌شناسان، مردم‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی است (شیرازی، ۱۳۹۶). این مدل همه ابعاد اجتماعی را در بر نمی‌گرفت. گتزلز و تیلن (۱۹۶۰) با افزودن ابعاد فرهنگی، بیولوژیکی و روانی-اجتماعی به توسعه و رفع محدودیت آن کمک کردند. سپس هوی و میسکل<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) به نقل از شیرازی (۱۳۹۶) با در نظر گرفتن سه عنصر سازمان رسمی، غیررسمی و طبیعت فرد به تکمیل مدل اولیه پرداختند. در نهایت، مدل عمومی سیستم اجتماعی مدرسه توسط هوی و میسکل در قالب کتاب به صورت مدون ثبت شد. مؤلفان در این کتاب، که چندین نوبت تا کنون ویرایش شده است، ابتدا به مرور دقیق و عمیق سیر تفکر و تاریخچه



1. Hoy & Miskel

نظریات سازمانی پرداخته‌اند و سپس با پذیرش این فرض اساسی که مدل سیستمی-اجتماعی باز یک چهارچوب مفهومی واقع‌بینانه و مفید برای تحلیل نظری و عملی کار مدارس است، نظریه‌ها و تحقیقات جدید مدیریت آموزشی را برای تبیین مؤلفه‌های کلیدی مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی (افراد، ساختار، فرهنگ، قدرت و سیاست، هسته فنی، اثربخشی و محیط خارجی) از یک سو و فرایندهای اصلی مدیریت مدرسه (ارتباطات، تصمیم‌گیری و رهبری)، و از سوی دیگر، در یک ارتباط منطقی ترکیب و در چهارده فصل مطرح کرده‌اند. با اتکا به الگوی مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی (هوی و میسکل، ۱۹۹۶ و ۲۰۰۹، به نقل از شیرازی ۱۳۹۶)، سازمان مدرسه و به تبع آن رفتار سازمانی تابع کارکرد عناصر فردی، ساختاری، فرهنگی و سیاسی است که در تعامل پویا با یکدیگر فرایند یاددهی-یادگیری به‌عنوان هسته فنی و مأموریت اصلی مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بنابراین، اثربخشی مدرسه را می‌توان به کارکرد مستقل و تعاملی هر یک از عناصر نسبت داد (میسکل، ۲۰۱۲).

#### ۵-۱. ارزیابی نظریه «مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی» بر اساس معیارها

با توجه به تشکیل نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی از عناصر و نظریه‌های متعدد سایر رشته‌ها و تحقق هدف این مطالعه باید مشخص نمود که از بین انواع گونه‌های بین‌رشته‌ای شامل چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای کدامیک بر این حوزه غلبه یافته است. به عبارت دیگر، با توجه به معیارهای آموزشی/پژوهشی، عمل‌گرا/انتقادی، ابعاد تلفیق، تمرکز تلفیق، نتیجه تلفیق، همکاری متخصصان و میزان مشارکت رشته‌ها، کدام یک مبنای نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بوده است. بدین منظور ابتدا در جدول شماره (۳) مشارکت رشته‌ها و نظریه‌های مرتبط با آنها در نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی مشخص گردید، سپس با تحلیل و استنتاج از جداول (۱) و (۲)، ترکیب رشته‌ها در نظریه‌پردازی تبیین شد و نتیجه تحلیل در جدول شماره (۴) به‌طور خلاصه نشان داده شد.



جدول ۳. نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی از منظر ترکیب رشته‌ها و نظریه‌ها

عناصر نظریه	رشته‌های وام‌دهنده	شواهد نظری در تحلیل
تدریس و یادگیری	روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش	نظریه‌های رفتاری، شناختی، سازنده‌گرا (فردی و اجتماعی)
افراد	روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی صنعتی و شخصیت	نظریه‌های انگیزش محتوایی و فرایندی، نظریه‌های شخصیت، نظریه‌های رشد
فرهنگ و جو	جامعه‌شناسی، مدیریت فرهنگی، حوزه‌های مطالعاتی مانند مردم‌نگاری و قوم‌نگاری،	نظریه‌های فرهنگ و جو سازمانی مطالعات فرهنگ و جو مدرسه مدل‌های جو سازمانی هالپین و کرافت <sup>۱</sup> ، هریسون <sup>۲</sup> ، استرن <sup>۳</sup> ، تاجی پوری <sup>۴</sup> و ..
ساختار	سازمان و مدیریت، علوم اطلاعات و ارتباطات	نظریه‌های سازمان و مدیریت شامل کلاسیک، مدرن و پست‌مدرن (وبر <sup>۵</sup> ، مینتزبرگ <sup>۶</sup> ، ویک <sup>۷</sup> )
قدرت و سیاسی	علوم سیاسی، علوم اجتماعی	نظریه‌های سازمان و مدیریت (ففر و سالازنیک <sup>۸</sup> ، وبر و فرنچ و ریون <sup>۹</sup> )، مدل‌های فرهنگی، سیاسی و ابهامی بوش (۲۰۰۴)



با توجه معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای (جدول شماره ۲) ترکیب اکثر نظریه‌ها با معیارهای افقی، عمیق، باز و آموزشی انطباق دارد؛ زیرا کنار هم قرار گرفتن مباحث مربوط به حوزه‌های علوم تربیتی و سایر علوم وام‌دهنده (علوم انسانی، اجتماعی و فرهنگی) با توجه به مبانی و گستره موضوعی باهم برابر و هم‌سطح است و تجارب و روش‌های یک رشته خاص بر دیگر رشته‌ها برتری ندارد. از آن جهت عمیق است که

1. Halpin & Croft.
2. Harrison
3. Stern
4. Tagiuri
5. Weber
6. Mintzberg
7. Weick
8. Pfeffer & Salansick
9. French & Raven

وحدت شناختی بین حوزه‌ها یا رشته‌های مختلف مد نظر نیست بلکه تلفیق عناصر، روش‌ها و منابع آموزشی برای یک موضوع خاص به‌طور موازی صورت می‌گیرد. از آن جهت باز است چون رشته‌های مورد استفاده در این نظریه به لحاظ تخصصی حداقل در سه قلمرو علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم انسانی می‌گنجند.

از منظر ترکیب و تلفیق همه عناصر با یکدیگر، با عنایت به نظریه‌های مورد استفاده می‌توان گفت که این نظریه در سطح تلفیق نیست؛ زیرا اثر و اساس نظریه‌های تشکیل دهنده هر رشته به خوبی نمایان است؛ به عنوان مثال، در عنصر ساختار نظریه‌های سازمان و مدیریت یا در عنصر فرد نظریه‌های شخصیت و انگیزش بدون هیچ تغییری قابل تشخیص است و آشکار است که مباحث با توجه به موضوع مورد مطالعه توسط استاد، دانشجو یا مخاطب دیگر تلفیق می‌شود. با این حال، در برخی عناصر نظیر فرهنگ و جو مدرسه به دلیل مطالعات و تحقیقات منحصر به سازمان مدرسه توسط صاحب‌نظرانی چون هالپین و کرافت تا حدودی حرکت به سمت تلفیق متصور است.

مدیریت آموزشی در مواجهه با جامعه‌شناسی به‌رغم پژوهش‌های وسیع انجام‌شده با عنوان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز دچار ابهام است. به عنوان نمونه، در نظریه مذکور، مدیریت آموزشی در مواجهه با یک حوزه معرفتی مانند جامعه‌شناسی بر سر دوراهی جامعه‌شناسی سنتی و جامعه‌شناسی سازمان‌ها (مطالعات سازمانی) برای رسیدن به جامعه‌شناسی آموزش همواره سرگردان بوده است (تیپتون<sup>۱</sup>، ۱۹۷۷). چرا که جامعه‌شناسی سنتی بر اهمیت آموزش بین اقصای اجتماعی مختلف و کشورهای مختلف و تأثیر آن بر مدیریت آموزشی تأکید دارد، جامعه‌شناسی سازمانی به مطالعه رفتارهای گروهی و اجتماعی افراد در سازمان به روش‌های علمی می‌پردازد (ایکات، ۲۰۱۷). این مطالعات تحت سیطره مولتی‌پارادایم‌های گسترده<sup>۲</sup> در جامعه‌شناسی شکل می‌گیرند. سه پارادایم اصلی شکل‌دهنده به این مولتی‌پارادایم‌ها عبارت‌اند از: نخست، رویکرد دروکیم و اعتقاد بر استفاده از روش‌های علوم طبیعی در علوم اجتماعی که سرچشمه جنبش نظریه مدیریت

1. Tipton
2. broad multiparadigmatic





آموزشی در اواسط قرن بیستم محسوب می‌شود؛ دوم، رویکرد طبقه‌های اجتماعی مارکسیست بر حسب قدرت، ثروت و پایگاه که منشا جریان‌ها و گفتمان‌های انتقادی محققان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از جمله ایلچ، بوردیو و جنسیس و گلמן<sup>۱</sup> شد و در نهایت نظریه بروکراتیک و بر که هم‌زمان با اصول مدیریت علمی تیلور اثر انکارناپذیری در تلاش محققان مدیریت آموزشی برای نظریه‌پردازی داشت (ایکات، ۲۰۱۷). استایر (۱۹۹۵) بیان می‌کند که جامعه‌شناسی با دیدگاه‌های متنوع شامل کارکردگرایی، ساختارگرایی، انسان‌گرایی و تضاد نیز با مسائل و پدیده‌ها مواجه می‌شود. به همین دلیل دستیابی به ترکیب و تلفیق علوم و معارف زمینه‌ساز این فرایند نظری به سادگی محقق نمی‌شود و اکثر تحلیل‌ها دچار فلج شدن پارادایم<sup>۲</sup> هستند.

با توجه به یافته‌های جدول شماره (۲) می‌توان به عدم تلفیق یکپارچه در تمام عناصر نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی پی برد؛ چرا که به‌جز موارد محدودی در فرهنگ و جو سازمان مدرسه، بقیه عناصر با اغماض زیر چتر گونه چندرشته‌ای قرار دارند. در همین راستا از منظر وجود یا عدم وجود سیستم در نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی، برخی از متخصصان (بیتس، ۱۹۹۲) بر این باور هستند که سیستم به‌عنوان یک اصل «کل»، که جزئیاتش با هم در رابطه تنگاتنگی باشند، تشکیل نشده است. ممکن است تمامی اعضا و اجزای یک سیستم حاضر باشند، اما ارتباط خاصی بین آن‌ها نباشد و بنابراین نتوان به آن لفظ «سیستم» اطلاق نمود. به هر حال، همواره در تعریف سیستم «ارتباط بین اجزای مختلف» یکی از بنیادی‌ترین عناصر تعریف است. عدم دخالت متخصصان در شناسایی و معرفی مبانی فلسفی و معرفتی تلفیق در سطح نظر و معرفی اصول تلفیق در سطح عملی موجب شده است که مخاطبان حوزه مدیریت آموزشی شامل استاد، دانشجو یا عمل‌گرایان حوزه آموزش و پرورش هر کدام از ظن خود یار نظریه‌پردازی شده و ترکیب و تلفیق به‌عنوان یک کار تخصصی از قلمرو کار متخصصان به قلمرو مخاطبان منتقل شود.

1. Illich, Bourdie, Genesis and Goldman
2. Paradigm Paralysis

فلج شدن پارادایم‌ها پدیده‌ای که در آن با وجود اطلاع از اشتباه بودن یک رویکرد هم‌چنان بر آن اصرار و پافشاری وجود دارد.

با توجه به ماهیت مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی نرم امکان تبدیل شدن آن به رشته در قالب اصول علمی و آکادمیک بعید است. این حوزه مطالعاتی از همان ابتدا با استفاده از سایر علوم متولد شده است و یک حوزه منحصر به فرد بین رشته‌ای است. با توجه به تحلیل نظریه فوق این حوزه مطالعاتی در مرحله بین رشته‌ای نیز هنوز به طور کامل موفق به تلفیق و ترکیب علوم ذیل یک گونه مشخص نشده است. ارزیابی نظریه بر اساس معیارهای این مطالعه نشان دهنده این است که نظریه پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی تا حدی در گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین رشته‌ای قرار گرفته است (جدول شماره ۴).

جدول ۴. معیارهای گونه چندرشته‌ای در نظریه پردازی مدیریت آموزشی

نظریه	مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی
شاخص	
آموزشی/پژوهشی	پژوهشی
عمل‌گرا/انتقادی	عمل‌گرا
درجه تلفیق	مشارکت چندرشته‌ای بدون تلفیق رشته‌ها و حفظ قلمرو رشته‌ها
عمودی/افقی	افقی
وسیع/عمیق	وسیع
بسته/باز	باز/بسته
همکاری متخصصان	متخصصان رشته‌های گوناگون به طور مستقل بر روی جنبه‌های گوناگون یک پروژه به صورت موازی یا متوالی کار می‌کنند.
نتیجه	عدم تلفیق (استقلال رشته‌ها)

## ۵-۲. روند آینده نظریه پردازی به سوی گونه فرارشته‌ای

با توجه به اینکه در گونه چندرشته‌ای همکاری متخصصان به لحاظ میزان و کیفیت استفاده از روش‌ها و نظریه‌های تخصصی شان نامشخص است، تمرکز بیش از آن که بر حل مسائل با نگاه انتقادی باشد، به طور محافظه کارانه، بر ادامه روندهای قبلی است؛ تلفیق و ترکیب رشته‌ها بدون عبور از مرزهای رشته‌ای و به صورت تفکیکی صورت می‌گیرد و متخصصان نیز به طور موازی یا متوالی و مستقل بر پدیده‌ها متمرکز شده و در واقع تلفیقی که منجر به نظریه یا رشته جدیدی شود صورت نمی‌گیرد. به نظر می‌رسد این گونه نتواند منجر به توسعه و بهبود چالش‌های نظریه پردازی در مدیریت آموزشی شود. بنابراین، روند طبیعی نظریه پردازی با





توجه به معیارهای بین‌رشته‌ای‌ها به سوی گونه‌ فرارشته‌ای راه‌گشا خواهد بود. از منظر بنیان‌های فلسفی و معرفتی در فرارشتگی دانش درهم‌تنیده، پیچیده و مبهم است و حقیقت در جلوه‌های متکثر و متعدد قابل بازنمایی است. نقطه شروع کسب معرفت در قلب مسائل و موضوعات زندگی واقعی مخاطبان قرار دارد. سؤالات برخاسته از بحران‌ها و مسائل مبتلابه جامعه است. از منظر روش‌شناختی، تلفیق رشته‌ها برای پاسخ به سؤالات به تغییر پارادایم و تحول در کسب معرفت منجر می‌شود. در فرارشتگی روابط در مسائل اساسی هر رشته با رشته دیگر به اشتراک و گفت‌وگو گذاشته می‌شود و نوعی دیالکتیک ارتقائی بین این مسائل و روابط برقرار می‌گردد که در اثر آن مفاهیم و مسائل جدید و فرارشتگی حاصل می‌شود و نوعی احاطه به مسائل و داده‌های موجود قبلی دارد. چنین مسائلی ضمن آنکه به نحوی حکایت از مسائل رشته‌های پیشین می‌کند، دلالت بر نوعی واقعیت‌های جدید نیز دارد که که دلیل آن از بین رفتن مرزهای موجود بین‌رشته‌ها و علوم مورد بحث و عدم التقاط صرف آن‌ها است. در واقع، این امر به سبب نوع نگاه خاص در فراشتگی است که با هدف شناخت حقیقت، طبیعت و معرفت در مسیر خاصی با توجه به نوع محتوای علوم مورد بحث، جریان می‌یابد. در این گونه، محدودیت‌های خاص تک‌رشته‌ای، که ناظر به محتوای خاص و هدف جزئی‌نگر آن است، برطرف می‌گردد. از سوی دیگر، این‌گونه را می‌توان در دو بعد عامل ارتقاء رشته‌ای محسوب کرد: ۱) از بعد محتوایی، که با رویکرد شناخت حقیقت، کل‌نگر و هستی‌مدار است و منجر به ارتقاء آموزشی و کمک به تغییر محتوای آموزشی می‌گردد؛ ۲) از بعد روشی، با توجه به رویکرد عدم التقاط ضمن کنار نهادن مرز رشته‌ها، به تغییر روش‌های محدود پژوهشی و استفاده از ابزارهای بیشتر پژوهشی و نگاه جامع‌تر به پژوهش و جایگزین کردن روش‌های گسترده‌تر و تطبیقی می‌انجامد.

## ۶. نتیجه‌گیری

با توجه به ماهیت پیچیده انسان و به تبع آن، پیچیدگی و گستردگی آموزش و پرورش، پرداختن به مسائل علوم انسانی و اجتماعی از حوزه یک رشته خاص، خارج است؛ بنابراین، بهره‌گیری از رویکرد بین‌رشته‌ای ضروری است. در همین راستا، این مطالعه با



هدف ارزیابی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی توسط معیارهای بین‌رشته‌ای و با روش تحلیلی-استنتاجی انجام شد. با تدوین معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای برای گونه‌های چند، میان و فرارشته‌ای مختص این حوزه مطالعاتی و ارزیابی وضعیت کنونی نظریه‌پردازی مشخص شد که نظریه‌پردازی در حال‌گذر از رویکرد تک‌رشته‌ای و در آستانه ورود به گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای است.

نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی فارغ از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی آن امکان‌پذیر نیست چون یادگیری در این زمینه‌ها رخ می‌نماید؛ اما دستیابی به ترکیب و تلفیق علوم و معارف زمینه‌ساز این فرایند نظری به سادگی محقق نمی‌شود. با توجه به یافته‌ها، ماهیت بین‌رشته‌ای و گستردگی در تنوع و کثرت اهداف و موضوعات و روش‌های مدیریت آموزشی باعث شده است که گونه فرارشته‌ای بیش از سایر گونه‌های بین‌رشته‌ای برای نظریه‌پردازی، قابلیت پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبان این حوزه را داشته باشد. از طرفی، ماهیت خاص این حوزه به لحاظ نرم‌بودن، بین‌رشته‌ای بودن، پیچیدگی، گستردگی و تنوع در اهداف، موضوعات، روش‌ها، و از طرفی ارتباط وثیق آن با قدرت و لابی‌های سیاسی، حساسیت بالای فرهنگی و اجتماعی، ایجاب می‌کند که برای تحول نظریه‌پردازی در این حوزه مطالعاتی به رویکردهایی فراتر از تک‌رشته‌ای روی آورد و به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای و گونه فرارشته‌ای گام برداشت. برای دستیابی به این مقصد لازم است پژوهشگران و علاقه‌مندان حوزه مدیریت آموزشی مطالعاتی نظری و تجربی درخصوص پیوند رشته‌ها در نظریه‌پردازی مطابق با معیارهای گونه فرارشته‌ای انجام دهند. یکی از عمده‌ترین محدودیت‌های این گفتار فقدان مطالعات نظری و پژوهشی بین‌رشته‌ای و چگونگی پیوند رشته‌ها در تولید نظریه و معرفت در مدیریت آموزشی بود. این مطالعات برای استناد به شواهد مطابق با معیارهای شناسایی شده و کاستن از سطح انتزاع مطالب مفید خواهند بود. امید است که این پژوهش‌آغازی برای مطالعات بیشتر درخصوص چگونگی و میزان سهم رشته‌ها در نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی باشد.



- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۷). مقدمه ای بر مدیریت آموزشی. تهران: نشر نی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). چگونگی ارزشیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳)، ۵۵-۶۶. doi: 10.7508/isih.2009.03.003
- حسین قلی‌زاده، رضوان؛ آهنچیان، محمدرضا؛ نوفرستی، علی؛ و کوهساری، معصومه (۱۳۹۵). سیری در تاریخ اندیشه‌های مدیریت آموزشی با نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۶)، ۱۲۸-۱۵۲. doi: 10.22067/fedu.v6i2.60913
- خلخالی، علی (۱۳۹۲). تئوری مدیریت آموزشی تعمیم‌یافته، مسیر خروج از بحران هویت رشته‌ای. (سخنرانی منتشر نشده)، انجمن مدیریت آموزشی ایران، تهران، زمستان ۱۳۹۲.
- خلخالی، علی (۱۳۹۴). مدیریت آموزشی تعمیم‌یافته (بازخوانی و بازسازی نقش رشته). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات؛ تنکابن.
- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷). گفت‌وگو میان‌رشته‌ای دانش: مبانی نظری، گونه‌شناسی، و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۸). میان‌رشته‌گی و مسائل آن در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۲)، ۸۵-۱۰۱. doi: 10.7508/isih.2009.02.005
- رسته مقدم، آرش (۱۳۹۶). نگاشت نقشه علم مدیریت آموزشی در سطح جهان بر اساس انتشارات وب‌آو ساینس (WOS) و تبیین آن از دیدگاه خبرگان (رساله دکتری منتشر نشده در مدیریت آموزشی). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- رولاند، اس. (۱۳۸۷). میان‌رشته‌گی: مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای (مترجم: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران)، تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شعبانی، زهرا (۱۳۹۰). طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی. مجموعه مقالات کنگره راهکارهایی برای ارتقاء علوم انسانی در کشور، ص ۳۸۸-۳۷۵، تهران، ایران.
- شیرازی، علی (۱۳۹۶). مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق و کاربرد (ویراست دوم)، تهران: نشر مهربان
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تأثیرات مدرن‌شدن بر خانواده ایرانی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹)، ۶۱-۹۱.
- کتبی، مرتضی (۱۳۷۹). علوم اجتماعی ما و پژوهش میان‌رشته‌ای. سخن سمت، ۶(-)، ۲۰-۱۶.



معمدی، اعظم؛ یمنی، محمد؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ و عارفی، محبوبه (۱۳۹۷). سیر تحول گونه‌شناسی پژوهش میان‌رشته‌ای: مطالعه‌ای تاریخی-تبارشناسانه. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. doi: 10.22035/isih.2019.2929.3266.۱-۳۲، (۱)۱۱

مورن، ادگار (۱۳۸۷). پیرامون میان‌رشته‌گی (مترجم: توحیده ملاباشی)، در: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران (تدوین و ترجمه)، مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸). ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳)، ۱-۱۸. doi: 10.7508/isih.2009.03.001

مهر محمدی، محمود؛ کیذوری، امیرحسین (۱۳۹۰). شاخص‌های ارزیابی کیفیت میان‌رشته‌ای‌های دانشگاهی: ابزاری برای برنامه‌ریزی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۲)، ۸۹-۱۱۲. doi: 10.7508/ISIH.2010.06.005

میثمی، حسین؛ عبدالمهی، محسن؛ شهیدی‌نسب، مصطفی؛ و قائمی اصل، مهدی. (۱۳۹۰). رویکردهای میان‌رشته‌ای و طراحی برنامه درسی رشته اقتصاد و مالیه اسلامی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۳)، ۳۱-۵۸. doi: 10.7508/isih.2010.07.002

Aram, J. D. (2004). Concepts of interdisciplinarity: Configurations of knowledge and action. *Human Relations*, 57(4), 379-412. doi:10.1177/0018726704043893

Association for Integrative Studies (2000), Accreditation Criteria for Interdisciplinary Studies in General Education. Reterived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478328.pdf>

Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Kendall, Hunt Publishing Company.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20. doi:10.1177/0013161x8001600204

Bates, R. J. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, March 19-23, New York.

Bogotch, I. (2021). Afterword: inserting social justice into professional development. *Professional Development in Education*, 47(1), 191-196. doi: 10.1080/19415257.2020.1848490

Böhme, G. (2017). Midwifery as science: An essay on the relation between scientific and everyday knowledge. *Society & Knowledge*, 373-392. doi:10.4324/9781315129884-17

Boon, M., & Van Baalen, S. (2018). Epistemology for interdisciplinary research – shifting philosophical paradigms of science. *European Journal for Philosophy of Science*, 9(1). doi:10.1007/s13194-018-0242-4



- Boyan, N. J. (1981). Follow the leader: Commentary on research in educational administration. *Educational Researcher*, 10(2), 6-21. doi: 10.3102/0013189X010002006
- Bush, T. (2006). Educational Leadership and Management: South African and Global Perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 443-448. doi:10.1177/1741143206068210
- Chettiparamb, A. (2007). Interdisciplinarity: a literature review. report, *Interdisciplinary Teaching and Learning Group, University of Southampton*.
- Collins, J. P. (2002). May You Live in Interesting Times: Using Multidisciplinary and Interdisciplinary Programs to Cope with Change in the Life Sciences: Multidisciplinary and interdisciplinary research and training programs provide life science departments a way to foster the innovation needed to cope with rapid change in biology. *BioScience*, 52(1), 75-83.
- Davidson, M. (2004). Bones of contention: using self and story in the quest to professionalize higher education teaching—an interdisciplinary approach. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 299-310.
- Davies, M., & Devlin, M. T. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.
- Davies, P.; & Dunnill, R. (2006). Disciplines, outcomes and purpose in social science education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 5(2), 62-71,
- Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453 (Stock No. 611-93025; \$8.95)..
- Drake, S. M.; & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. USA, Virginia: ASCD.
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. doi:10.1080/00220620.2017.1315380
- Glass, T. E., Mason, R., Carver, F. D., Eaton, W., & Parker, J. C. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. USA: R&L Education.
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 165-180. doi:10.1177/1741143205051051
- Gunter, H. M. (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. doi: 10.1177/0013131X6800400206
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. doi: 10.3102/0034654319830380





- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29. doi: 10.1177/1741143213502196
- Hare, D. B. (1996). *Theory development in educational administration from 1947 to 1995*. Virginia Polytechnic Institute and State University, UMI Microform, 9624189.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1), 155-176.
- Hongcai, W. A. N. G. (2007). Education: a discipline or a field? *Frontiers of Education in China*, 2(1), 63-73.
- Huutoniemi, K., Klein, J. T., Bruun, H., & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research policy*, 39(1), 79-88. doi: 10.1016/j.respol.2009.09.011
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2004). curriculum model: inter/trans/multi/pluri-disciplinary. In: A. Distefano, K.E. Rudestam & R. J. Silverman (Eds). *Encyclopedia of Distributed Learning* (Pp. 84). Chicago: Reference & User Services.
- Lenhard, J., Lücking, H., & Schwegheimer, H. (2006). Expert knowledge, Mode-2 and scientific disciplines: two contrasting views. *Science and Public Policy*, 33(5), 341-350. doi: 10.3152/147154306781778876
- Lindsay, B., Kofie, S., & Mbepera, J. G. (2017). Administrative matters for African educational leaders: Illustrations from women secondary school administrators in Tanzania and Ghana. *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (Pp. 271). Wiley.
- Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological economics*, 53(1), 5-16. doi:10.1016/j.ecolecon.2005.01.014
- McGregor, S. L. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 15(2), 1-18.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (1999). *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association*. Jossey-Bass, Inc.
- Murre, P. (2018). An Intellectual History of School Leadership Practice and Research. *International Journal of Christianity & Education*, 22(1), 81-82. doi: 10.1177/2056997117743945
- Newell, W. H., & Gagnon, P. (2013). The state of the field: Interdisciplinary theory. *Issues In interdisciplinary studies*, 31(2013), 22-43.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity—Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. The ATLAS Transdisciplinary-Transnational-Transcultural Bi-Annual Meeting.

- Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10. doi: 10.1177/0892020608093256
- Oplatka, I., & Khalid, A. R. A. R. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University. Çankaya. Ankara
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2019). *Introduction to interdisciplinary studies*. New York: Sage.
- Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*. London: Routledge.
- Stember, M. (1998). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *Interdisciplinarity: Essays from the literature*, 337-352.
- Tipton, B. (1977). The Tense Relationship of Sociology and Educational Administration. *Educational Administration*, 5(2), 46-57. doi: 10.1177/174114327700500210
- Van Baalen, P., & Karsten, L. (2012). The evolution of management as an interdisciplinary field. *Journal of Management History*, 18(2), 219-237. doi: 10.1108/17511341211206861
- 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. doi: 10.1108/JEA-02-2015-0013

