

*Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,*  
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)  
Monthly Journal, Vol. 22, No. 5, Summer 2022, 161-188  
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.30737.1840

## **A Critique on the Book “*The History of Educational Administration Viewed Through Its Textbooks*”**

**Rezvan Hosseingholizadeh\***

### **Abstract**

The main purpose of this article is to analyze and critique the content of a historical work entitled "*The History of Educational Administration Viewed Through Its Textbooks*". This book represents the reality of educational administration in a relatively long period of time in the mirror of public textbooks in this field and is a unique and valuable book by choosing a different tool for reviewing the historical course of educational administration. Therefore, while analyzing the structural, content and methodological features of this historical monument, its strengths and shortcomings were identified and extracted. The most important points in this book are the classification of historical courses in educational administration compared to similar classifications, the use of polysemous words in writing historical courses, ambiguity in distinguishing general and specialized textbooks of educational administration and internal inconsistency of the content of each course. Also, as a result of coping with the text, the quality of the Persian translation of the book was evaluated in terms of replacing the specialized Persian and correct equivalents, text, and psychological text, as well as the rules of writing and editing.

**Keywords:** Educational Administration, School Administration, History, Textbooks, Principals

\* Assistant Professor, Department of Educational Administration and Human Resources  
Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, rhgholizadeh@um.ac.ir

Date received: 11/02/2022, Date of acceptance: 25/06/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



## نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی

رضوان حسین‌قلی‌زاده\*

### چکیده

هدف اصلی این نوشتار، تحلیل و نقد کتاب «تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی» می‌باشد. این کتاب، واقعیت مدیریت آموزشی را در یک دوره زمانی نسبتاً طولانی در آینه کتب درسی عمومی این حوزه بازنمایی می‌کند و به واسطه انتخاب ابزاری متفاوت برای مرور سیر تاریخی مدیریت آموزشی، کتابی ارزشمند به شمار می‌آید. بنابراین، ضمن تحلیل ویژگی‌های ساختاری، محتوایی و روش‌شناختی این اثر تاریخی، قوت‌ها و کاستی‌های آن شناسایی و استخراج شد. از مهم‌ترین نکات قابل تأمل در این کتاب می‌توان به اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی در مقایسه با طبقه‌بندی‌های مشابه، کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی، ابهام در تمیز کتب درسی عمومی و تخصصی مدیریت آموزشی و عدم تجانس درونی محتوای هر دوره اشاره نمود. همچنین، در نتیجه مقابله متن، کیفیت ترجمه فارسی کتاب از حیث جایگزینی معادل‌های تخصصی فارسی و صحیح، سلاست و روانی متن و نیز قواعد نگارشی و ویرایشی مورد ارزیابی قرار گرفت.

\* دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران،  
rhgholizadeh@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۴



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

**کلیدواژه‌ها:** مدیریت آموزشی، مدیریت مدرسه، تاریخ، کتاب درسی، مدیران مدرسه.

## ۱. مقدمه

اهمیت پرداختن به تاریخ مدیریت آموزشی را با نظر به امکان شناخت و درک هویت علمی آن در گذر رویدادهای علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌توان درک کرد (Gunter, 2016). به زعم کوهن (۱۳۶۹) چنانچه «تاریخ را چیزی فراتر از مخزن وقایع و حکایت‌ها بینیم، آنگاه یک تحول قطعی در تصویر از علم پدید خواهد آمد». ارزش تاریخ را می‌توان در قدرت تفسیر و تبیین روابط بین رویدادهای علمی در پیوند با عوامل محیطی و اجتماعی موردنظر قرار داد (Samier, 2006). بنابراین، کوشش برای فهم مدیریت آموزشی در بستر تاریخ، امکان تحلیل‌های عمیق‌تری از مفاهیم و پدیده‌های مورد مطالعه را فراهم می‌نماید (Eacott, 2017).

ضرورت درک مدیریت آموزشی در بستر تاریخ را می‌توان در آثار بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه و نیز اقدام برای تأسیس یک نشریه ویژه (Journal of Educational Administration and History) از اواخر دهه ۱۹۷۰ ردیابی کرد. یکی از آثار منحصربه‌فرد در این زمینه که از منظری متفاوت به ماهیت تاریخی مدیریت آموزشی نگریسته است، کتاب «The History of Educational Administration Viewed Through its Textbooks» تألیف توماس گلاس با همکاری روبرت میسن، فرد. دی کارور، ویلیام ایتون و جیمز سی. پارکر می‌باشد. نویسنده خود، مرور کتب مدیریت آموزشی را در نوع خود نادر و جذاب و شیوه منحصربه‌فردی برای بررسی و تحلیل روندهای متون دانشگاهی معرفی می‌کند. این کتاب نخستین بار در سال ۱۹۸۶ با هدف مرور کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی از دهه ۱۸۸۰ تا ۱۹۸۰ براساس محتوای پنج مقاله به چاپ رسید. سپس، نظر به تغییرات متاثر از اصلاحات سیاسی در آمریکا در آستانه قرن بیست و یکم، نویسنده اصلی کتاب، آخرین تحولات تاریخی مدیریت آموزشی دهه ۱۹۸۰ تا ۲۰۰ را براساس تحلیل کتب درسی این دوره، در چاپ دوم کتاب خود در سال ۲۰۰۴ به تصویر کشید. این کتاب به زبان انگلیسی و در ۱۶۶ صفحه تنظیم و توسط موسسه نشر Scarecrow Education

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی زاده) ۱۶۵

به چاپ رسید. موضوعات اصلی کتاب ناظر به آموزش و پرورش، سازمان و مدیریت مدرسه، ایالات متحده، تاریخ، کتب درسی و مدیران مدرسه می باشد.

با توجه به مراتب فوق، در این نوشتار تلاش می شود ضمن نقد ساختاری، محتوایی و روش شناختی این اثر تاریخی، ارزش و شایستگی آن در مجموع آثار مدیریت آموزشی برای پژوهشگران و علاقه مندان به این حوزه بازنمایی شود. به طور قطع در این میان نکات قابل تاملی وجود دارد که به نظر می رسد در هر نوع اقدام برای تصویرتاریخی این رشته از طریق مرور کتب درسی نیازمند توجه است. علاوه بر این، ضمن مقابله متن ترجمه با بخشی از متن اصلی به عنوان نمونه، کیفیت ترجمه مورد ارزیابی قرار گرفت، هر چند باید پذیرفت کیفیت، مفهومی نسبی است و معیارهای آن براساس واژگان، ساختار و بافت کلام می تواند متفاوت باشد.

## ۲. روش شناسی

به منظور نقد کتاب مورد نظر از تکنیک تحلیل محتوای کیفی در دو بعد شکلی و محتوایی براساس چک لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی بهره گرفته شد (حسینی، ۱۳۹۹). بدین ترتیب، ضمن توصیف و تحلیل محتوای اثر، ساختار اثر از حیث طرح و شکل ظاهری و نیز طبقه بندی فصل ها، نظم منطقی و تناسب آنها، اصول و قواعد نگارش و ویرایش مورد ارزیابی قرار گرفت. در نهایت، ضمن نقد تقابلی ترجمه اثر با کتاب اصلی، کیفیت ترجمه اثر مورد بررسی قرار گرفت.

## ۳. توصیف اثر: روایت مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی

در این کتاب نویسنده بلوغ حرفه ای مدیریت آموزشی را در شش فصل از مجموع فصول هشتگانه کتاب روایت می کند.

در فصل اول، نویسنده آماده سازی مدیران مدارس را نخستین گام حرفه ای شدن و یکی از عوامل موثر بر توسعه ادبیات کتب درسی مدیریت آموزشی معرفی می کند. رویکرد اصلی کتب

از دهه ۱۸۸۰ تا ۱۹۲۰ راهنمای عمل مدیران براساس «بهترین تجربیات (best practices)» بود. سپس با توسعه تفکر مدیریت علمی تیلور در دهه ۱۹۲۰ و نظریه روابط انسانی در دهه ۱۹۳۰، برای نخستین بار رویکردی تخصصی یافت، اما همچنان تا دهه ۱۹۸۰ کتاب‌ها ماهیت راهنمایی عمل و انتقال «بهترین تجارب» را حفظ کردند. در ادامه، پس از جنگ جهانی دوم و در دهه ۱۹۶۰، کتاب‌ها روایتگر جنبش «نظریه در مدیریت آموزشی» متأثر از علوم اجتماعی و رفتاری، و افول آن در اواخر دهه ۱۹۷۰ شدند. همچنین در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نظریه‌های انتقادی و پست مدرن را بازتاب دادند. نویسنده، آینده کتب درسی مدیریت آموزشی در قرن بیست‌ویکم را متأثر از رویکرد استاندارسازی عملکرد مدیران آموزشی توصیف و در فصل پایانی آن را نامعلوم و روبه افول پیش‌بینی می‌کند. او سرنوشت کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی را وابسته به نقش سازمان‌های حرفه‌ای در صدور گواهینامه و اعتباربخشی برنامه‌های آماده‌سازی، تصمیم‌ناشران، توانایی علمی و گرایش استادان و ماهیت رشته مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعه قابل دفاع می‌داند.

در فصل دوم، با گریزی به شکل‌گیری «مدارس عمومی (common schools)» در سال ۱۸۱۲ از ابهام و ناهماهنگی وظایف و اختیارات مدیران مدارس در ایالت‌های مختلف آمریکا سخن به میان می‌آید. در این دوره اساساً مدرسه در یک ساختار آموزشی غیرمتمرکز ظهور می‌یابد و مدیریت مدرسه به صورت هیئت امنایی و با عضویت افراد غیرحرفه‌ای اما معتمد مردم اداره می‌شود. مسئولیت اصلی مدیر مدرسه، نظارت بر فعالیت‌های آموزشی و درسی معلمان و دانش‌آموزان است. نظر به گستردگی وظایف مدیران مدارس از نظارت آموزشی تا خریداری، تعمیر و نگهداری ساختمان مدرسه، مدیران فاقد قدرت اداری و رسمی و در عین حال برخوردار از قدرت شخصی بودند. نویسنده در این فصل، ده کتاب منتخب از هفت نویسنده را در پنج گروه به ترتیب زمانی از سال ۱۸۲۹ تا ۱۹۰۸ دسته‌بندی و مرور می‌کند. محتوای کتب گروه نخست، جهان‌بینی اواسط قرن نوزدهم و مفهوم «زندگی خوب» را انعکاس می‌دهد. «بهترین تجربیات» برگرفته از خرد عمومی را می‌توان در ادبیات کتب گروه دوم جستجو کرد. در گروه سوم، ایده الیسم فلسفی در دستور کار مدیریت مدرسه قرار می‌گیرد. در

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی‌زاده) ۱۶۷

گروه چهارم، نشانه‌های مدرسه کودک‌محور با تأکید بر آموزش پیشرفت‌گرا و در گروه پنجم، نشانه‌های جنبش علم آموزش به چشم می‌خورد. کتب درسی منتخب این دوره معرف ارزش‌های انسانی و اخلاقی است که نظم اخلاقی، مضمون ثابت آن‌هاست. لذا نقش مدیر مدرسه به عنوان رهبر اخلاقی در ایجاد نظم اداری و شفافیت اهداف مدرسه برای والدین و همچنین معلمان به عنوان مجریان عدالت تعریف می‌شود. اساساً هدف مدرسه به عنوان معبد یادگیری، تربیت اخلاقی و رسیدن به کمال انسانی است. این تفکر در آثار چنسلر (۱۹۰۷؛ ۱۹۱۵) به اوج می‌رسد. حرکت از ایدئولوژی به خرد عمومی در دوره بعدی را می‌توان در آثار داتون و سنیدن (۱۹۰۸) تحت تاثیر دیدگاه‌های جان دیوئی جستجو کرد.

در فصل سوم، ادبیات مدیریت مدرسه فراتر از سطح ناحیه‌ای، کارکردی ملی پیدا می‌کند. برخلاف دوره قبل که کتاب‌ها بیشتر توسط مدیران موفق و برمبنای تجارب آنها تالیف می‌شد، در این دوره با غلبه استادان دانشگاهی، محتوای کتاب‌ها مبتنی بر داده‌های حاصل از پیمایش مدارس با کارکردی ملی به رشته تحریر درآمدند. در این میان، برتری آثار الود کابری طی سال‌های ۱۹۱۴ تا ۱۹۳۴ به عنوان نویسنده محوری این دوره خودنمایی می‌کند؛ گویی نویسنده کتاب، زمان‌بندی این دوره را برمبنای تجربه تالیف کابری تا زمان بازنشستگی و خروج از این حوزه تعیین کرده است. ضمن بررسی محتوای تالیفات کابری، سبک نویسندگی او را نظام‌مند، جامع، گیرا و ساده، تجویزی و عمل‌گرا و حاوی سوال، بحث، بخش‌بندی، شکل و نمودار معرفی می‌کند. با استناد به این آثار، کتب درسی این دوره را مبتنی بر شواهد پژوهشی معرفی می‌کند.

در فصل چهارم، نویسنده دو فلسفه آموزشی متقابل را از محتوای کتب درسی استنباط می‌کند اما در ادامه هدف اصلی را توصیف اثرات و مشکلات دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، تعریف مدیریت مدرسه و وظایف مدیران مدارس معرفی می‌کند. براساس نتایج این تحلیل، از مهم‌ترین مشکلات این دوره می‌توان به افت‌وخیزهای حقوق معلمان و بحث درباره یک برنامه پرداخت هماهنگ حقوق و در نتیجه استانداردسازی وظایف معلمان اشاره نمود. با گسترش مدارس متوسطه و بازتعریف ماموریت، ساختار و کارکرد این نوع مدارس، ضرورت تفکیک نقش‌ها و

مسئولیت‌های مدیران مدارس از روسای نواحی آموزشی مطرح شد. بدین ترتیب، قدرت اجرایی هیئت امنای مدرسه و رئیس آموزش و پرورش به مدیر مدرسه واگذار شد. در این دوره هم‌زمان با رکود اقتصادی جامعه امریکا و توسعه دولت‌های دموکراتیک در جهان، اصلاحات اجتماعی در آموزش بر مبنای آموزه‌های دموکراسی جان دیوئی مورد توجه قرار گرفت و به موجب بازنگری اهداف آموزش و پرورش، هدف مدرسه و مدیریت آموزشی نیز دستخوش تغییر شد. لذا، نویسندگان این دوره تلاش کردند تا فلسفه مدیریت دموکراتیک را در وظایف مدیران نشان دهند. اما همچنان چالش اصلی مدیر و مدرسه به عنوان نماینده جامعه یا پیشرو جامعه باقی ماند.

در فصل پنجم، نخست در پیوستگی با تحول فکری دوره قبل، نویسنده کانون تمرکز کتاب‌های این دوره را هرچه بیشتر دموکراتیک کردن مدارس دولتی در پاسخ به نیازهای جامعه و تربیت شهروند دموکراتیک معرفی می‌کند. لذا، مدیریت آموزشی به عنوان نوعی زمامداری اجتماعی و صرفاً به منزله ابزار کنترل و توسعه اجتماعی توسط دولت تعبیر می‌شود. هم‌زمان جستجو برای یک مبنای دانش را توأم با یک هیجان در مدیریت آموزشی نوید می‌دهد. نویسنده آثار منتشر شده این دوره را آغازگر جستجوی علم نوین مدیریت آموزشی در پاسخ به معضل ناکارآمدی مدارس دموکراتیک بر مبنای شواهد پژوهشی می‌داند؛ جستجویی که برنامه‌ریزی برای آن با پایان یافتن این دوره آغاز می‌شود.

در فصل ششم، در نتیجه مواجهه استادان مدیریت آموزشی با حوزه علوم رفتاری و اجتماعی، جستجو برای یافتن یک نظریه مدیریتی منحصربه‌فرد که قادر به توصیف، تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مدیریت آموزشی باشد، از طریق پژوهش تجربی آغاز شد. با راه‌یابی بسیاری از جامعه‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی به عرصه تالیف کتب درسی مدیریت آموزشی، تعداد کتاب‌ها در دهه ۵۰ و ۶۰ به طور چشمگیری افزایش یافت. با حرکت از واقعیت‌گرایی به سمت نظریه محوری، کوشش برای مفهوم‌پردازی فرایند مدیریت با هدف درک «ماهیت مدیریت» و نه «چگونگی مدیریت» آغاز شد. در این فصل نویسنده سه گرایش اصلی را در محتوای کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی شناسایی می‌کند؛ رویکرد غالب، نظریه‌پردازی شبه سازمانی



نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی‌زاده) ۱۶۹

است. کاوش‌های اولیه برای مبانی نظری مدیریتی را در آثار سیرز و مورت در دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ با الهام از آثار چستر بارنارد می‌توان یافت. دانیل گریفیث و آندرو هالپین به عنوان پیشگامان اصلی جنبش نظریه در مدیریت آموزشی، مدیران آموزشی را به مثابه دانشمندان شبه اجتماعی معرفی می‌کنند. کاربرد اصول و روشهای اثبات شده و نیز ترکیبی از مدیریت سنتی و علم جدید مبتنی بر علوم رفتاری و اجتماعی دو گرایش دیگر نویسندگان این دوره به شمار می‌روند. به نظر می‌رسد گرایش به اصول و شاخص‌های عملی و کاربردی و در عین حال ادعای علم بودن مدیریت آموزشی، به بیان دیگر دوگانگی نظریه و عمل، چالش اصلی نویسندگان این دوره باشد.

در دهه ۱۹۸۵ تا ۲۰۰۰ با طرح اصلاحات سیاسی در آموزش و پرورش، اثربخشی و پاسخگویی مدیران در قبال عملکرد مدرسه مورد توجه سیاستمداران دولت امریکا قرار می‌گیرد و به موجب آن رویکردهای اصلاحی از بالا به پایین از طریق استانداردهای آزمون‌ها و پایین به بالا با تمرکز بر بهبود آموزش در کلاس درس و رهبری آموزشی مطرح می‌شود. هرچند برخی نویسندگان ضمن نقد سیاست‌های محافظه‌کارانه، طرح اصلاح مدرسه را صرفاً یک ابزار سیاسی برای انحراف توجه عموم از دیگر معضلات اجتماعی قلمداد می‌کنند. برخی نویسندگان با روی آوردن به سیاست آموزشی اقدام به راهنمایی چگونگی اصلاح مدرسه نمودند. چالش اصلی این دوره، آماده‌سازی مدیران آموزشی بود. لذا، با افول جنبش نظریه در مدیریت آموزشی و ایجاد گرایش‌های جدید پژوهش کیفی در مدیریت آموزشی، کتاب‌های درسی به سبک مطالعات موردی مورد استقبال قرار گرفت. البته نویسنده، با نظر به حساسیت ناشران و دوگانگی نظریه و عمل به عنوان چالش اصلی این دوره و دوره‌های بعد، جهت‌گیری نویسندگان را ترکیب نظریه، پژوهش و عمل معرفی می‌کند.

در فصل هشتم نویسنده ضمن مرور اجمالی یادآور می‌شود که مدیریت آموزشی با مدیریت مدرسه آغاز شد و در خلال تحولات ایدئولوژیک، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی جامعه آمریکا متحول شد؛ در آغاز مدرسه به عنوان یک نهاد مردمی در متن جامعه و با حمایت‌های اجتماعی متبلور شد و به تدریج با دور شدن از ایدئولوژی حاکم بر جامعه، به واقعیتی عینی بدل شد که

در پاسخ به نیازهای درحال تغییر جامعه، ساختار و کارکرد آن بازسازی شد. با توسعه علوم اجتماعی و رفتاری، اندیشه توسعه نظریه شبه سازمانی در مدیریت آموزشی مطرح می‌شود و مسیر تخصصی شدن را می‌پیماید. چنانکه نویسنده از ایجاد شکاف بین دو نسل از استادان مدیریت آموزشی سنتی و جدید سخن به میان می‌آورد و کتب درسی جدید را محصول فکری استنادی می‌داند که نه تجربه کافی و نه آمادگی لازم را برای نویسندگی دارند. لذا همین امر باعث کاهش چشمگیر انتشارات سالهای ۱۹۸۵ تا ۲۰۰۰ می‌شود.

#### ۴. تحلیل ساختار اثر

در این بخش، طرح و شکل ظاهری و ساختار کتاب اصلی از حیث طبقه‌بندی فصل‌ها، نظم منطقی و حجم تناسب آنها، اصول و قواعد نگارش و ویرایش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. از حیث شکل ظاهری، نکته قابل ملاحظه در طرح جلد، تصویر چینش عمودی و منظم مجموعه‌ای از کتاب‌ها به علاوه یک کتاب باز درحال مطالعه به همراه یک عینک و ساعت جیبی قدیمی است که بیشترین تناسب ممکن را با محتوای کتاب به ذهن متبادر می‌سازد. ساختار کتاب در متن اصلی مشتمل بر هشت فصل می‌باشد که تاریخ مدیریت آموزشی را در برهه‌های زمانی مختلف با ذکر بازه زمانی و نام نویسندگان به شرح زیر نشان می‌دهد:

۱. مقدمه: حرفه جدید و ادبیات کتاب درسی جدید - توماس گلاس
۲. از ایده تا ایدئولوژی: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۱۴-۱۸۲۰ - روبرت میسن
۳. از ایدئولوژی تا عقل سلیم (conventional wisdom): کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۳۳-۱۹۱۵ - ویلیام ایتون
۴. از عقل سلیم تا مفهوم (concept): کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۴۵-۱۹۳۴ - جیمز سی. پارکر
۵. بازگشت به بلاغت: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۹۵۵-۱۹۴۶ - فرد دی کارور

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی زاده) ۱۷۱

۶. از واقعیت‌گرایی تا نظریه، هنر علم: کتب درسی - مدیریت - مدرسه، ۱۹۵۵-۱۹۸۵  
توماس ای گلاس

۷. گریز از نظریه در دوره اصلاحات، ۱۹۸۵-۲۰۰۰ توماس ای گلاس

۸. یک مرور کلی: کتب درسی مدیریت - مدرسه، ۱۸۲۰-۲۰۰۰ توماس ای گلاس  
در پیشگفتار کتاب، نویسنده ایده اصلی تالیف کتاب را در سال ۱۹۷۸ و محصول همکاری  
چهار نویسنده دیگر معرفی می‌کند؛ چهار فصل اول، ششم، هفتم و هشتم توسط توماس گلاس  
و سایر فصول توسط همکاران او به رشته تحریر درآمده است. از حیث حجم کتاب، بیشتر  
تعداد صفحات به فصل چهارم (۲۹ صفحه) و کمترین آن به فصل پنجم (۱۱ صفحه) اختصاص  
دارد.

تمامی فصول کتاب از یک ساختار معین و نظم منطقی در ارائه مباحث تبعیت نمی‌کنند. به  
طور نمونه، فصل اول بدون مقدمه و با عنوان «حرفه و ادبیات نظری» آغاز می‌شود و با خلاصه  
مطالب در سه سطر پایان می‌یابد. در فصل دوم، نویسنده با ارائه مقدمه‌ای یک صفحه‌ای بدون  
عنوان به مرور دوره قبل می‌پردازد و فاقد خلاصه مطالب در پایان فصل می‌باشد. فصل سوم نیز  
با مرور نسبتاً طولانی از دوره قبل، فاقد عنوان‌بندی است. فصل چهارم با یک مقدمه تقریباً دو  
صفحه‌ای اما بدون رجوع به دوره قبل آغاز می‌شود و بدون ارائه خلاصه مطالب پایان می‌یابد.  
در فصل پنجم، بدون رجوع به دوره قبل، به بحث درباره دو عنوان اصلی می‌پردازد و با یک  
خلاصه مطالب کوتاه پایان می‌یابد. در فصل ششم، به طور مستقیم با طرح یک عنوان کلی «دوره  
اصلاحات» و بدون مقدمه آغاز می‌شود و بدون خلاصه مطالب خاتمه می‌یابد. بنابراین، اعمال  
سلاقی نویسندگان در سازماندهی مطالب از نظر ساختاری و محتوایی هر فصل مانع از درک  
پیوسته تاریخ مدیریت آموزشی در دوره‌های مختلف شده است. همچنین، نویسندگان در سراسر  
کتاب از سبک معینی برای صورتبندی مباحث خود استفاده ننمودند. چنانکه، در فصل اول،  
نویسنده سه سوال کلی مطرح می‌کند که انتظار می‌رود در سراسر کتاب به آن پاسخ داده شود،  
اما آنچه محورهای بحث را در فصول بعدی تشکیل می‌دهد، خارج از چهارچوب فصل اول  
است. در فصل پنجم، اثبات فرضیه هدف قرار می‌گیرد و در فصل هشتم بدون جمع‌بندی پاسخ

به سوالات مطرح شده صرفاً به مرور مطالب پرداخته می‌شود. در فصولی که توسط نویسنده اصلی، توماس گلاس، تدوین شده، در عنوان‌بندی محتوا روش یکسانی به کار گرفته نشده است؛ برخی عناوین به صورت جمله و برخی دیگر به صورت عبارت و یا حتی یک کلمه تنظیم شده‌اند.

اطلاعات کتابشناختی کتاب‌های موردبررسی در هر فصل دارای ساختاری ناهمگون است. به طورنمونه، در تمامی فصول جز فصل سوم، فهرست کتاب‌ها با ذکر نام و نام خانوادگی نویسنده، سال و نام کتاب ارائه می‌شود. عدم همخوانی برخی کتب موردبررسی در متن با منابع فهرست شده در پایان فصل و حتی منابع فهرست شده در فصل هشتم به عنوان منابع مورد تحلیل، مطابقت ندارد. به طورنمونه، در فصل دوم، در فهرست منابع پایانی فصل، کتاب داتون (۱۹۰۳) مشاهده نمی‌شود. در فصل دوم، صفحه ۳۱ «پیچ، ۱۸۴۷» ذکر شده است، درحالی‌که در فهرست منابع پایانی «۱۸۷۵» ذکر شده است. در همین فصل، در فهرست منابع پایانی فصل، دو منبع از چنسلر (۱۹۰۷؛ ۱۹۰۳) گزارش شده اما در متن، صفحه ۱۶ و ۱۷ چنسلر (۱۹۰۱۵) و (۱۹۰۴) ذکر شده است. همچنین، مجموع کتب موردبررسی در تمامی فصول برابر ۶۱ عنوان کتاب می‌باشد، درحالی‌که در فصل هشتم جمع کتب فهرست شده به تفکیک فصول برابر ۷۵ عنوان کتاب گزارش شده است. هرچند، به برخی منابع معرفی شده در تحلیل مباحث اشاره نمی‌شود. به طورنمونه، در فصل سوم متن ترجمه (ص ۵۰)، از مجموع ده کتاب فهرست شده، چهار عنوان کتاب در مباحث اشاره نشدند. در عوض، به بحث درباره سه کتاب دیگری پرداخته می‌شود که در فهرست موردنظر قرار ندارند.

به‌طورکلی، مرور محتوای کتاب حاکی از پیچیدگی صورت‌بندی فصول و مباحث ذیل آن به ویژه جملات و پاراگراف‌هایی است که با پرداختن به برخی از مطالب بسیار جزئی پیش از کامل شدن بحث اصلی از آن دور می‌شود و مانع از درک جامع خواننده از مباحث هر فصل می‌شود، به طوریکه خواننده احساس می‌کند برای درک ویژگی‌هایی یک دوره می‌بایست با برگشت به عقب، دوره‌های پیشین را مرور و رابطه آن را با این دوره در ذهن مجسم کند.

## ۵. ارزیابی و نقد محتوای اثر

کتاب «تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی» از حیث مرور تاریخی مدیریت آموزشی از منظری جدید که در نوع خود منحصر به فرد و بی‌نظیر است، یک اثر علمی بسیار ارزشمند به شمار می‌آید. از شاخص‌های مهم این کتاب به طور خلاصه می‌توان به نکات زیر اشاره نمود:

۱. برجسته نمودن نقش و اهمیت تاریخی «کتاب» به عنوان ابزار کلیدی و تأثیرگذار بر فرایند تربیت حرفه‌ای مدیران مدارس؛

۲. تصویرگری بخش ناپیدا و تاریک تاریخ مدیریت آموزشی به ویژه دوره‌های پیش از جنبش نظریه در اوایل قرن بیستم و اواخر قرن نوزدهم؛

۳. زمانبندی دقیق و ژرف‌نگری نویسندگان در شرح حال هر دوره از خلال کتاب‌های موردبررسی؛

۴. معرفی کتاب‌ها و نویسندگان کلیدی و موثر در هر دوره از تاریخ مدیریت آموزشی؛

۵. توصیف و تحلیل محتوای کتاب‌ها و طبقه‌بندی آنها برحسب جهت‌گیری نویسندگان و متاثر از رویکرد حاکم بر فضای آن دوره؛

۶. بیان نقش عوامل محیطی موثر به ویژه انگیزه‌های اقتصادی ناشران بر جهت‌گیری و گرایش نویسندگان و به تبع آن محتوای کتب مدیریت آموزشی؛

۷. وصف موشکافانه رویکردها، گرایش‌ها، مناقشه‌ها و جدال‌های نظری موجود در حوزه مدیریت آموزشی؛

۸. بازنمایی اصالت مدیریت آموزشی و مفهوم‌شناسی مدیریت مدرسه، ماموریت، ساختار و کارکردهای مدرسه و وظایف مدیر مدرسه در روند تحولات تاریخی سیاسی، اقتصادی و اجتماعی؛

۹. تبیین ویژگی‌های نسل‌های مختلف مدیران و استادان مدیریت آموزشی به عنوان نویسندگان کتاب‌ها در دوره‌های مختلف.

ویژگی مهم دیگر این کتاب، تجربه نویسنده در دو حوزه نظر و عمل یعنی سه دهه تجربه دانشگاهی، سرپرستی و مدیریت مدارس دولتی و مشاوره بیش از ۱۰۰ مدرسه است. علاوه بر مزیت‌های بسیار این کتاب که نیاز دانشجویان و علاقه‌مندان به شناخت تاریخ مدیریت آموزشی را مرتفع می‌سازد، نقاط مبهم و قابل تاملی نیز در بررسی محتوای این کتاب به چشم می‌خورد که به شرح زیر می‌باشد:

### ۱.۵ اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی

مهم‌ترین طبقه‌بندی‌های ارائه شده از تاریخ مدیریت آموزشی را می‌توان در آثار جوزف مورفی (۱۹۹۳)، میشل مورفی (۱۹۹۵)، اپلاتکا (۲۰۰۹)، هر (۱۹۹۶)، لانبرگ (۲۰۰۳)، پایا (۲۰۰۳)، و مکسی (۲۰۰۵) مشاهده نمود. چنانکه در شکل (۱) ملاحظه می‌شود، طبقه‌بندی گلاس و همکاران (۲۰۰۴) در این کتاب با طبقه‌بندی رایج تطبیق داده شد تا به نحوی اعتبار آن از حیث حدود ثغور و نام‌گذاری دوره‌ها نمایان شود. براین اساس، دوره نخست را می‌توان با سه طبقه‌بندی دیگر منطبق دانست و دهه ۱۸۲۰ تا ۱۹۰۰ را یک دوره نسبتاً طولانی و با ویژگی‌های منحصربه‌فرد معرفی کرد. اما در دوره دوم و سوم این انطباق به چشم نمی‌خورد. نویسنده برهه زمانی اوایل قرن بیستم تا دهه ۱۹۵۰ را به دو دوره مجزا با عنوان دوره «عقل سلیم» و دوره «مفهوم» تقسیم می‌کند، گرچه دوره دوم و سوم را متأثر از اصول مدیریت علمی و نهضت روابط انسانی معرفی می‌کند، اما اثرات فکری این دیدگاه‌ها در قلمرو مدیریت آموزشی کمتر مورد بحث قرار می‌گیرد. در دوره سوم تفکر مدیریت علمی توسط دیدگاه‌های انسان‌گرایانه مورد تردید قرار می‌گیرد و دیدگاه جان دیوئی در تعریف علم آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی غالب می‌شود و در دوره چهارم به اوج می‌رسد.

به‌رغم تلاش نویسنده برای مرزبندی دقیق دوره‌ها، عدم انسجام درونی و به هم آمیختگی رویدادهای هر دوره با دوره‌های قبل و بعد مانع از درک وحدت محتوایی و ویژگی‌های منحصربه‌فرد آن دوره شده است. به‌طور نمونه، در پایان دوره سوم، جستجو برای نظریه در مدیریت آموزشی پایه‌ریزی شده و در دوره پنجم به اوج می‌رسد. همچنین، آمیزش اصول

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی زاده) ۱۷۵

مدیریت علمی، روابط انسانی و دموکراسی در دوره چهارم باعث سردرگمی شده و به نظر می‌رسد هر دوره با حفظ ویژگی‌های دوره قبلی، زمینه پیدایش دوره دیگر را به صورت زنجیره-وار فراهم می‌کند. به طوریکه در دوره‌های نزدیک به اواخر قرن بیستم همچنان ردپای تجربه‌گرایی مبتنی بر عمل دیده می‌شود و به نوعی برگشت به عقب در دوره چهارم و ششم ملاحظه می‌شود. هرچند بخشی از آن را می‌توان به این دلیل نویسنده نسبت داد که باید یک تاخیر زمانی سه ساله را در انعکاس رویدادها از طریق کتاب‌ها در نظر گرفت، اما به نظر می‌رسد این تاخیر از یک دهه نیز فراتر رفته است. به طور نمونه، در دوره چهارم با وجود اعلان سایر طبقه‌بندی‌ها مبنی بر گرایش غالب علوم رفتاری و علوم اجتماعی در مدیریت آموزشی، زمینه ظهور جنبش نظریه در مدیریت آموزشی فراهم می‌شود و در دوره پنجم به اوج می‌رسد، اما در طبقه‌بندی گلاس (۲۰۰۵)، دوره چهارم همچنان بر واقعیت‌گرایی تکیه دارد و حضور جنبش نظریه را تا دهه‌های ۷۰ و ۸۰ مستدام می‌داند. نویسنده در فصل هفتم توصیف دیگری از موقعیت تاریخی جنبش نظریه ارائه می‌کند که با زمان‌بندی ارائه شده در کتاب همخوانی ندارد:

بسیاری از کتاب‌های درسی عمومی مبتنی بر نظریه که در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ منتشر شدند، جایگزین کتب درسی دیگر در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ شدند. در اوایل دهه ۱۹۹۰ جنبشی مشخص از کتاب درسی به سمت عمل‌گرایی بیشتر و نظریه کمتر صورت گرفت.

درحالی‌که در طبقه‌بندی‌های دیگر، دوره اوج جنبش نظریه بین سالهای ۱۹۵۵ تا ۱۹۶۰ است و سرانجام با طرح نظریه‌های تفسیری و انتقادی در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به چالش کشیده می‌شود و رو به افول است.

## ۲.۵ کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی

نویسنده برای نام‌گذاری دوره‌ها از واژه‌هایی وام گرفته که بار معنایی فلسفی، ادبی و سیاسی آنها حامل دشواری‌های معناساختی بسیاری است. به طور نمونه، در نام‌گذاری دوره اول از واژه «ایدئولوژی»، دوره دوم «عقل سلیم»، دوره سوم «مفهوم»، دوره چهارم «بلاغت» و دوره ششم

«اصلاحات» استفاده شده است. در نگاه نخست، به نظر می‌رسد عناوین از یک منطق مشخص برای نشان دادن تحول یک مفهوم در یک سیر تاریخی پیروی نمی‌کنند. استفاده از واژه‌های پیچیده و چندمعنایی، درک تناسب محتوای دوره با عنوان آن را دشوار می‌کند. به طور نمونه، در عنوان دوره اول «از ایده تا ایدئولوژی» چنین تصور می‌شود که بین دو دوره ایده و ایدئولوژی باید شکاف معناداری وجود داشته باشد که در گذر زمان از ایده به ایدئولوژی برای یک دوره حدود ۹۴ ساله تغییر کرده است. درحالی‌که، چنانچه در معنای عام، کلمه ایدئولوژی را مشتق کلمه ایده بگیریم، تفاوت معناداری بین این دو نخواهد بود. به نظر می‌رسد نویسنده ایدئولوژی را در معنای محدود آن یعنی جهت‌گیری مذهبی پروتستانی به کار برده است.

نویسنده تحولات ۱۸ ساله اوایل قرن بیستم را در قالب دوره دوم با عنوان «عقل سلیم» نام‌گذاری کرده است. در معنای فلسفی، عقل سلیم ناظر به تعریف عمل‌گرایانه از عقلانیت یا همان حکمت عملی است که به دوره‌ای خاص محدود نمی‌شود. چنانکه، در دوره اول نیز ماهیت کتاب‌ها مبتنی بر تجربه مدیران موفق به عنوان نویسندگان اولیه بوده است. با تاملی دقیق بر ماهیت دوره سوم و سپس دوره چهارم احتمال می‌رود مقصود از عقل سلیم در دوره دوم، روایت خاصی از عمل‌گرایی یا پراگماتیسم به مفهوم دریافتی عرفی از واقعیت و درک عملی از امر معقول باشد. درحالی‌که، چنانچه دوره سوم یعنی «مفهوم» را واقع‌گرایی علمی تصور کنیم، آنگاه تعامل یا تقابل این دو رویکرد را باید به طور جدی مورد بحث قرار داد.

واژه دیگری که خود در ادبیات انگلیسی به دلیل چندمعنایی بودن در گذر زمان، فهم آن دشوار است، «رتوریک (rhetoric)» می‌باشد که در متن فارسی به معنی «بلاغت» ترجمه شده و دوره چهارم با آن نام‌گذاری شده است. به زعم احمدی و پورنامداریان (۱۳۹۶)، واژه رتوریک در طول تاریخ میان برداشت‌های اخلاقی و منطقی و برداشت‌های زیبایی‌شناختی و ارتباطی مانند خطابه، بلاغت، لفاظی، سبک پست، اقناع و ارتباطات در نوسان بوده است. تکیه صرف بر یک معنا ذهن را از سایر معانی آن غافل می‌کند. لذا تعریف واحدی از آن نمی‌توان ارائه نمود. ضمن این که در توصیف این دوره که تنها نه سال به طول می‌انجامد، نشانه‌های از بازگشت به عقب، اگر چنین فرض شود که بلاغت از ویژگی‌های تجربه‌شده دوره‌های پیشین است، به



چشم نمی‌خورد و مشخص نیست که مقصود نویسندگان بازگشت به کدام دوره تاریخی است که آن را بلاغت می‌خوانند. در فصل ششم نیز با عنوان «از واقعیت‌گرایی به نظریه، از هنر به علم» این دوره را «فاصله گرفتن از بلاغت» معرفی می‌کند. به نظر می‌رسد نویسندگان «بلاغت» را معادل «واقعیت‌گرایی» و «هنر» قلمداد کرده است. اما این سوال مطرح می‌شود که این نسبت دقیقاً به کدام رویداد سالهای ۱۹۴۷ تا ۱۹۵۵ داده شده است؛ آنچه از محتوای این دوره برمی‌آید، اوج گرفتن تفکر دموکراسی در نظام آموزشی است که در دوره قبل زمینه‌سازی شده و خود زمینه‌ساز یک هیجان بزرگ در مدیریت آموزشی است.

در دوره ششم نیز نویسندگان با نظر به رویکرد سیاسی به مدیریت آموزشی، از واژه «اصلاحات» برای نام‌گذاری این دوره بهره می‌گیرد. هرچند بررسی تحولات زمینه‌ای در هر دوره و تعیین نقش آنها در جهت‌گیری محتوایی کتاب‌های درسی اهمیت دارد، اما بیش از همه نوآوری نویسندگان موافق و مخالف در نوع پردازش اصلاحات سیاسی در قلمرو مدیریت آموزشی حائز اهمیت است. به طور نمونه، در فصل هفتم، گزارش نویسندگان از محتوای کتاب‌های مرور شده هرچند به ادعای او کمتر به موضوع اصلاحات پرداخته‌اند، اما محور عمده آنها «سیاست» بوده است و خاطر نشان می‌کند که «در طی این دوره، این کتاب و سایر کتب تالیف شده در زمینه سیاست آموزشی جایگزین کتاب‌های سنتی عمومی شدند؛ چراکه از جذابیت بالایی برای استادان و دانشجویان برخوردار بودند». لذا چنانچه همسو با این دوره، سایر دوره‌ها را براساس تحولات اجتماعی نام‌گذاری کنیم، می‌بایست دوره چهارم را دوره اصلاحات اجتماعی نامید. به نظر می‌رسد عنوان دوره می‌بایست تداعی‌کننده ماهیت دوره و بازتاب تحول هویت مدیریت آموزشی در یک سیر تاریخی باشد. در این خصوص، می‌توان از مفاهیم خلاقانه و نوآورانه خاص نویسندگان آن دوره استفاده نمود.

### ۳.۵ ابهام در تمییز کتب درسی عمومی (General texts) و تخصصی مدیریت آموزشی

از منظر روش‌شناسی این نقد به این اثر تاریخی وارد است که با وجود ادعای بررسی کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی، در برخی فصول مرور کتب تخصصی را نیز در دستور کار قرار می‌دهد و اساساً تعریف مشخصی از ویژگی‌های کتب عمومی و تخصصی ارائه نمی‌کند. هرچند انتظار می‌رود نویسنده در فصل اول کتاب که به مقدمه و ارائه چشم‌انداز کتاب اختصاص دارد، به معرفی ویژگی‌های یک کتاب درسی عمومی، روش نمونه‌گیری، معیارها و فرایند انتخاب کتاب، روش تحلیل و نقد محتوای کتاب‌ها پردازد. درحالی‌که جز در فصل هفتم، در سایر فصول معیارهای انتخاب کتاب‌ها تصریح نشده است.

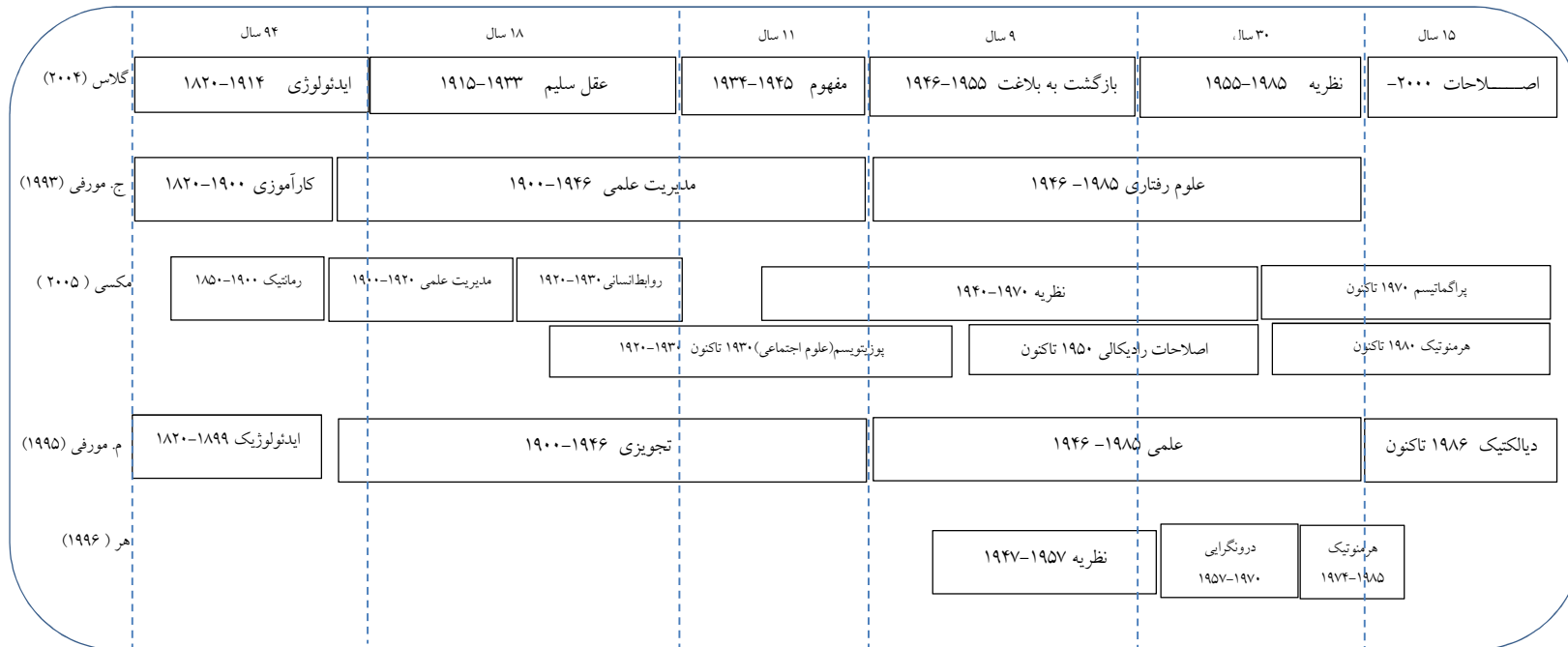
به‌طورکلی، نویسندگان در فصول مختلف موضوعاتی مانند سیاست، امور مالی، نظارت آموزشی، آموزش بهداشت، تربیت بدنی، حمل‌ونقل، امور کارکنان، روابط جامعه و قانون و روابط انسانی را در شمار کتب تخصصی مدیریت آموزشی قرار می‌دهند و گاهی گریزی هم به محتوای کتاب‌های تخصصی می‌زنند اما بدون اینکه قلمرو موضوع این کتاب‌ها در مقدمه کتاب و یا همان فصل برای خواننده مشخص شود. به‌طورنمونه، در مقدمه فصل سوم، ضمن اشاره به برخی عوامل تأثیرگذار خاطرنشان می‌کند که «... این حوزه را به سمت تفکیک‌سازی و تخصصی‌شدن می‌برد.» (ص ۴۵) و در ادامه بیان می‌کند که در این فصل بر روی این عامل متمرکز می‌شود. در فصل پنجم نیز ضمن تفکیک دو دسته کتب لحاظ شده و لحاظ نشده در این فصل، کتب لحاظ شده را که مربوط به حوزه‌های تخصصی است، به عنوان کتب منتخب معرفی و به صراحت، کتاب‌هایی با موضوع نظارت آموزشی را تخصصی و در عین حال لحاظ نشده در این بررسی اعلام می‌کند. همچنین، در فصل ششم، چنین اشاره می‌کند که «خاتمه دادن به این بحث بدون اظهارنظر در مورد کتب فوق‌العاده‌ای که اخیراً در حیطه‌های تخصصی یافت شده‌اند نوعی سهل‌انگاری است.» (ص ۱۲۷). در فصل هفتم نیز ضمن اشاره به دو دسته کتب عمومی و تخصصی خاطرنشان می‌کند که «... تأکید این کتاب بر کتب درسی عمومی است چراکه این کتب خدمات بیشتری به این دوره نموده‌اند.» (ص ۱۳۵). نویسنده در بررسی یکی

نقدی بر کتاب تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ... (رضوان حسین قلی‌زاده) ۱۷۹

از کتاب‌های موردنظر فصل ششم، با بیان اینکه «این کتاب را به طور قطع می‌توان در فهرست کتب عمومی تخصصی با تأکید بر نظریه جای داد» (ص ۱۲۳) این سوال را به ذهن متبادر می‌کند که آیا علاوه بر دو دسته کتاب‌های عمومی و تخصصی، دسته سوم هم قابل تصور است که تلفیقی از عمومی تخصصی باشد؟

#### ۴.۵ عدم تجانس درونی محتوای هر دوره

از حیث محتوایی، به نظر می‌رسد نویسندگان در فصول مختلف از سبک و رویه‌ای یکسانی برای سازماندهی محتوا تبعیت نکرده‌اند. انتظار می‌رود محتوای فصول کتاب در چهارچوب پاسخ به سوالات مطرح شده سازماندهی شود و در فصل هشتم یک تحلیل کلی از میزان هماهنگی و کفایت کتب درسی برای راهنمایی حرفه مدیریت آموزشی آن گونه که در فصل اول مورد سوال قرار گرفته بود، ارائه شود. اما مروری بر نحوه چیدمان محتوای هر فصل از تفاوت رویه‌ها حکایت دارد. به طور نمونه، در فصل چهارم نویسنده نخست، دو فلسفه آموزشی (مدرسه به عنوان نماینده جامعه و مدرسه به عنوان پیشگام) متقابل را از محتوای کتب درسی استنباط می‌کند اما در ادامه هدف اصلی را توصیف اثرات و مشکلات دهه ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰، تعریف مدیریت مدرسه و وظایف مدیران مدارس معرفی می‌کند (ص ۶۱) و به شرح جزئیات محتوای کتاب‌ها با ذکر آمار و ارقام مندرج در آنها برای نشان دادن وضعیت حقوق و مزایای معلمان و مدیران طی سالهای مختلف یا درصد مدیران دارای مدرک تحصیلی در مقاطع مختلف بدون تحلیل نتایج آن در روند بلوغ حرفه مدیریت آموزشی می‌پردازد. درحالی‌که فلسفه دوم به توضیحات کلی محدود شده و این فصل بدون نتیجه‌گیری پایان می‌یابد. همچنین، نویسنده فصل ششم را با ادعای اثبات دو فرضیه شروع می‌کند اما توضیح نمی‌دهد که این فرضیه‌ها براساس کدام مبانی و با در نظر گرفتن چه شواهدی طرح‌ریزی شدند. حتی خواننده چنین فرضی را نمی‌تواند احتمال دهد که در نتیجه مرور کتاب‌های این بخش، این فرضیه‌ها طرح‌ریزی شده باشند.



شکل ۱: انواع طبقه‌بندی‌های دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی

## ۵.۵ ارزیابی کیفیت ترجمه اثر

این کتاب با عنوان «تاریخ مدیریت آموزشی از منظر کتب درسی» توسط ناصر شیربگی به زبان فارسی در ۱۷۶ صفحه ترجمه شد و در سال ۱۳۹۷ توسط انتشارات آثار معاصر با شماره کتابشناسی ملی ۵۲۳۴۳۲۶ به چاپ رسید. کتاب دارای جلد شومیز در قطع وزیری است و از حیث شکل ظاهری، طرح جلد نسخه ترجمه با کتاب اصلی کاملاً متفاوت است. طرح جلد آن شامل خطوط سبزرنگ با پیش زمینه سفید می باشد و عنوان کتاب چپ چین و در وسط جلد درج شده است. به همین صورت در پشت جلد، عنوان کتاب و نام نویسندگان و مترجم به انگلیسی آمده است. کاغذ به کاررفته در چاپ این کتاب از نوع مرغوب کاملاً سفید است و محتوای کتاب به صورت سیاه و سفید تنظیم شده است.

در متن ترجمه، بعد از صفحه فهرست مطالب، یک صفحه با عنوان «سخن مترجم» اضافه شده است که ضمن معرفی تعداد فصول کتاب، به طور خلاصه به معرفی هدف کتاب می پردازد. در ادامه، در سه سطر به معرفی نویسنده اصلی کتاب و سه اثر دیگر او اشاره می شود. این بخش در واقع ترجمه متن پشت جلد نسخه انگلیسی به عنوان مروری بر کتاب است. در حالی که انتظار می رود مترجم در این بخش به اهمیت و جایگاه تاریخ مدیریت آموزشی و ضرورت ترجمه کتاب اشاره نماید. همچنین، در متن ترجمه، فهرست مطالب با متن اصلی تطابق ندارد و صرفاً به ذکر عنوان فصل بدون اشاره به نویسنده و بازه زمانی دوره مورد نظر بسنده شده است. صفحه بندی کتاب اصلی از فصل اول شروع شده است اما در نسخه ترجمه، با احتساب صفحات اولیه کتاب، از شماره ۱۳ شروع شده است. در متن ترجمه به اقتباس از متن اصلی، عناوین اصلی و فرعی کتاب وسط چین و برخلاف آن، عنوان هر فصل چپ چین شده است که با نظام نوشتاری فارسی انطباق ندارد. همچنین، عدم رعایت اندازه قلم در نسخه ترجمه شده، تمییز عناوین اصلی را از فرعی دشوار کرده است.

با وجود برخی قوت های متن ترجمه در رعایت قواعد نگارشی و ویرایشی نظیر انتخاب قلم مناسب، رعایت فاصله ها و نیم فاصله ها در نگارش کلمات، صفحه آرایی نسبتاً منظم از حیث رعایت میزان تورفتگی پاراگراف ها، استفاده درست از علائم نگارشی و اشتباهات املائی کمتر، اما نکات قابل تأمل دیگری به چشم می خورد که توجه به آنها برای بهبود کیفیت متن ترجمه ضروری به نظر می رسد. هر چند تعداد اشتباهات نگارشی معدودند

اما برخی موارد قابل تصحیح آن عبارتند از: پیچ (۱۸۸۵) به پیچ (۱۸۷۵) (ف ۱ ص ۳۰)، «داتون و سنیدن، ۱۹۱۸» به «داتون و سنیدن، ۱۹۰۸» و سال «۱۹۸۸» به «۱۹۸۵» در عنوان فصل هفتم (ص ۱۲۹). از حیث ساختاری، در متن اصلی و ترجمه، شکستن بی‌جهت پاراگراف‌ها در برخی موارد فهم محتوا را با ابهام مواجه می‌سازد. ضمن توصیه به بازنگری در پاراگراف‌بندی متن ترجمه شده، به نظر می‌رسد مترجم این اختیار را دارد که در صورت نیاز، یک پاراگراف را به چند پاراگراف تبدیل کند یا بالعکس.

در ادامه به برخی نکات مربوط به کیفیت ترجمه متن اشاره می‌شود که از حیث سبک ترجمه، روان‌نویسی، معادل‌سازی اصطلاحات تخصصی و یکسان‌سازی آنها در سراسر متن مورد بحث قرار می‌گیرد. به‌طور کلی، مترجم در بسیاری از موارد تلاش نموده از ترجمه لفظ به لفظ استفاده کند اما به نظر می‌رسد این نوع ترجمه و پایبندی به آن موجب ابهام در انتقال محتوا و در نتیجه سردرگمی خواننده شده است. به نظر می‌رسد اصطلاحات تخصصی می‌بایست معادل‌یابی و نه صرفاً ترجمه تحت‌اللفظی شوند. وجود نمایه می‌توانست در معادل‌سازی اصطلاح‌های تخصصی و هماهنگی آنها در سراسر متن برای خواننده سودمند باشد، اما برخلاف متن اصلی، متن ترجمه فاقد نمایه است.

در نتیجه مقابله متن، برخی از موارد مربوط به عدم جایگزینی معادل‌های صحیح به شرح زیر می‌باشد:

۱. در فصل اول، واژه «literature» معادل «ادبیات نظری» (ص ۱۳) ترجمه شده و عبارت «the textbook literature» در دو معنای منفک از هم یعنی «ادبیات نظری و محتوای کتب درسی» به‌کاررفته است. در حالی که مقصود نویسنده «ادبیات کتب درسی» است.
۲. واژه «عملکرد» در جایی معادل «practice» (ف ۱ ص ۱۳) و در جای دیگر معادل «function» معنا شده است. در حالی که، این واژه در اصطلاح تخصصی معادل «performance» معنا می‌شود. لذا مقصود نویسنده از عبارت «the practice of educational administration» «عمل [حرفه‌ای] مدیریت آموزشی» می‌باشد.
۳. مترجم «the best practices» را معادل «عملکردهای مطلوب» (ف ۱ ص ۱۴) و در جای دیگری معادل «بهترین کنش‌ها» (ف ۲ ص ۳۳) معنا کرده است. معادل پیشنهادی آن «بهترین تجربیات» می‌باشد.

۴. واژه تخصصی مهم دیگر، «superintendence» و تمایز آن از «supervision» می‌باشد که در فصل دوم به طور خاص و سایر فصول معادل نظارت گرفته شده است. به طور نمونه، «اداره ناظرین مدارس شهری» (ف ۲ صص ۲۷، ۲۹) قابل تصحیح به «اداره سرپرستی مدارس شهری» است. در فصل چهارم نیز اساساً نویسنده به وظایف روزانه سرپرستان و مدیران مدرسه اشاره می‌کند (صص ۸۰-۷۹). لازم به ذکر است که واژه «principal» «مدیر مدرسه» ترجمه می‌شود. از این رو می‌بایست در سراسر کتاب به ویژه در تمییز وظایف مدیران در سطوح مختلف آموزش و پرورش به این نکته توجه شود.

۵. نظر به اهمیت کاربرد متفاوت واژه «مدیریت» معادل «administration» و «management» لازم است مترجم معادل انگلیسی آنها را پانویس نماید. چنانکه، در برخی عناوین اصلی و فرعی فصل دوم از معادل‌های مختلف این دو واژه استفاده شده است.

۶. برگرداندن واژه «academic» به «علمی» در عبارت «مدیریت مدرسه علمی تر می‌شود» موجب شده تا از ترجمه فارسی آن معادل انگلیسی «scientific» استنباط شود (ف ۲ ص ۲۸). لذا پیشنهاد می‌شود معادل انگلیسی آن پانویس شود.

۷. «علوم آموزشی» معادل «the science of education» ترجمه شده است. به نظر «علم آموزش و پرورش» صحیح‌تر باشد (ف ۲ صص ۳۲، ۳۳).

۸. عبارت «a study of textbook literature» معادل «یک بررسی انجام شده بر متون منتشر شده» (ف ۱ ص ۱۶) ترجمه شده است. به نظر می‌رسد مقصود نویسنده «مروری بر ادبیات کتاب درسی» بوده است.

۹. ترجمه «editor» به «ویرایشگر» (ف ۳ ص ۵۶). (ف ۷ صص ۱۴۶، ۱۴۷) صحیح نیست. لذا قابل تصحیح به «سردبیر» می‌باشد.

۱۰. واژه «scholars» در متن فارسی معادل «کاوشگران» ترجمه شده است. در حالی که از فحوای متن اصلی، واژه «محققان» استنباط می‌شود (ف ۲ ص ۳۵).

۱۱. در فصل پنجم اصطلاح «community school» به دو گونه «مدارس جامع» «مدارس جمعی» ترجمه شده است (صص ۹۱، ۹۶، ۹۷). در حالی که ترجمه صحیح آن «مدارس اجتماعی» است. کلمه «community» با نظر به ویژگی‌های آن در مقایسه با «society» در سطح خردتر و محلی معنا می‌شود. در فصل چهارم نیز «communities» به «اجتماعات» تعبیر شود نه «جوامع» (ص ۷۷).

۱۲. واژه «functions» در جمله «با نشان دادن بهترین تصاویر از توابع و فرایندهای مدیریتی روز» به «توابع» معنا شده است، درحالی‌که مقصود نویسنده اشاره به فرایندها و کارکردهای روزمره مدیریتی بوده است. (ف ۶ ص ۱۱۸).
۱۳. کلمه «surveys» معادل «تحقیقات» قرار گرفته شده است. درحالی‌که با توجه به اثرگذاری علوم اجتماعی بر مدیریت آموزشی برای نخستین بار «پیمایش» در وضعیت موجود مدارس مورد توجه قرار گرفت (هر، ۱۹۹۶).
۱۴. در فصل دوم، «conclusions» به «پیامدهای» (ص ۴۲) معنا شده است و درک مفهوم اصلی این بخش را برای خواننده سخت می‌کند. از آنجاکه این بخش پایانی فصل دوم است، هدف نویسنده ارائه یک نتیجه‌گیری از مدیریت مدرسه در دوره اولیه (از ایده تا ایدئولوژی) «conclusions of early school administration» بوده است. نه پیامدهای آن.
۱۵. عنوان یکی از کتاب‌ها در فهرست پایانی فصل هفتم، «educational leadership» است اما در فهرست کتاب‌های داخل متن «مدیریت آموزشی» ترجمه شده است. در ادامه عنوان این کتاب «reflective practice» به «عملکرد ملاحظاتی» ترجمه شده درحالی‌که به نظر می‌رسد «عمل فکورانه» صحیح‌تر باشد.
۱۶. ترجمه «education» به «آموزش» (ف ۳ ص ۵۰) مانع از تمایز معنای آن با «instruction» می‌شود. لذا پیشنهاد می‌شود این واژه در مفهوم کامل آن یعنی «آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت» معنا شود.
۱۷. «رهبری تدریس» «رهبری تعلیمی» معادل «instructional leadership» عموماً معادل «رهبری آموزشی» به کار می‌رود (ف ۱ ص ۲۰). مترجم در بخش‌های دیگری از کتاب «instruction» را معادل «teaching» یعنی «تدریس» ترجمه کرده است (ف ۲ ص ۳۰) درحالی‌که عموماً «آموزش» ترجمه صحیح آن است.
- در ادامه، کیفیت ترجمه از حیث سلاست و روانی متن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. مهم‌ترین موارد مشاهده شده به شرح زیر می‌باشد:
۱. «اهداف هماهنگ کاملاً باشد» (ف ۱ ص ۱۷) قابل تصحیح به «با... اهداف کاملاً هماهنگ باشد.» می‌باشد.



نقدی بر کتاب *تاریخ مدیریت آموزشی از منظر ...* (رضوان حسین قلی‌زاده) ۱۸۵

۲. «کاربرد مستقیمی بر اداره مدراس داشته باشند» (ف ۱ ص ۱۷) قابل تصحیح به «کاربرد مستقیمی در اداره مدراس داشته باشد» می‌باشد.
۳. «حداقل تکالیف موظفی آموزشی استادان» (ف ۱ ص ۱۹) قابل تصحیح به «حداقل تکالیف آموزشی موظفی استادان» می‌باشد.
۴. «بهترین کنش‌های توصیه شده در معرفت عامه و تجارب شخصی ریشه‌دار» (ف ۲ ص ۳۳) قابل تصحیح به «بهترین تجارب توصیه شده که ریشه در معرفت عامه و تجربه شخصی دارند» می‌باشد.
۵. «کتاب‌های تخصصی شده در مدیریت مدرسه قابل یافتن بود» (ف ۴ ص ۷۵) قابل تصحیح به «کتاب‌های تخصصی مدیریت مدرسه قابل شناسایی بود» می‌باشد.
۶. «... زیرا ویژگی چشم‌انداز قرن نوزدهم که بزرگ‌ترین قدرت را به آن می‌داد، انسان‌گرایی جهان‌شمول است.» (ف ۲ ص ۴۳) قابل تصحیح به «...بزرگ‌ترین قدرت آن، انسان‌گرایی جهان‌شمول بود.» می‌باشد.
۷. «رشد در استاندارد آمادگی معلمان، ... این حرکت توسط توجه فزاینده‌تری که به آموزش...» (ف ۵ ص ۹۵) قابل تصحیح به «توسعه استاندارد... این حرکت با توجه فزاینده‌ای که به...» می‌باشد.
۸. «حکمت سستی خلوص یافته» (ف ۴ ص ۶۱) قابل تصحیح به «خرد ناب» می‌باشد.
۹. «برای جلوگیری از آمدن مردم به حرفه معلمی» (ف ۴ ص ۶۳) قابل تصحیح به «برای جلوگیری از ورود افراد به حرفه معلمی» می‌باشد.
۱۰. در جمله «اما اینها توسط تحقیقات صریح درخصوص عمل مدیریتی معاصر مورد توجه پشتیبانی قرار گرفته و به ارجاعات به شرایط اجتماعی مربوط می‌شود» (ف ۲ ص ۴۱). کلمه «مدیریتی» در قسمت اول جمله اضافی است. کلمه «پیمایش‌ها» در قسمت دوم جمله بعد از ارجاعات جا افتاده است. همچنین این عبارت ابتدای جمله «these are introduced and consistently» به فارسی برگردانده نشده است. لذا این‌گونه می‌توان تصحیح نمود «... اینها معرفی شدند و پیوسته از طریق پیمایش وضعیت موجود و ارجاع به پیمایش‌های مرتبط با شرایط اجتماعی پشتیبانی شدند.»
۱۱. «این کتاب باید تصویر غیرواقعی از مدیران و مدیریت آموزشی ارائه ندهد.» (ف ۷ ص ۱۳۷) قابل تصحیح به «نباید ارائه دهد» می‌باشد.

۱۲. «برخلاف دیگر کتب بازنگری شده...» (ف ۷ ص ۱۴۲) قابل تصحیح به «برخلاف دیگر کتب موردبررسی» می‌باشد.

۱۳. «گاهی اوقات به نظر مضحک و سرگرم‌کننده به نظر می‌رسد» (ف ۲ ص ۳۱) قابل تصحیح به «گاهی اوقات مضحک و سرگرم‌کننده به نظر می‌رسند» می‌باشد.

۱۴. «شروع آموزش فارغ‌التحصیلان در زمینه حرفه‌ای» (ف ۳ ص ۴۵) قابل تصحیح به «شروع آموزش حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان» می‌باشد.

علاوه بر موارد فوق، همسان‌سازی اسامی برخی نویسندگان از نظر نگارشی ضروری است؛ «ثورندایک/ ثرندایک» (ف ۲ ص ۴۴) «یاک/ یاج»، «پیتینجر/ پیتینگر» (ف ۵ صص ۹۴، ۹۵) و «تامس/ توماس» (ف ۷ ص ۱۳۳). همچنین، با وجود برخی موارد ابهام‌آمیز از قبیل «جهت‌گیری کتاب، رفتاری است و متناسب با رویکردی جهت توسعه تأکیدی مدیریتی برای تضعیف ساختارهای بوروکراتیک...» (ف ۶ ص ۱۲۲) و «محتوا و محدوده کتاب اثرگذار هستند و کیفیت تالیفات بسیار عالی هستند، احتمالاً هرگز در فهرست پرفروش‌ترین کتاب‌ها نبوده است.» (ف ۶ ص ۱۲۳) ضرورت بازنگری متن فارسی احساس می‌شود.

یکی از نکات مهمی که به روانی و سلاست متن ترجمه کمک می‌کند، همسان‌سازی واژگانی است که در زبان مقصد با تعابیر مختلف به کار می‌روند. برخی از این موارد عبارتند از: واژه «مدرسه» «آموزشگاه» که همگی معادل «school» هستند (ف ۴ ص ۷۵). واژه «textbook» در سراسر کتاب گاه به «کتب درسی» و گاه به «متون درسی» ترجمه شده است. تنوع واژه‌های معادل «texts» در زبان فارسی از قبیل «کتاب‌ها»، «کتب» «متون» «متن» به وفور در متن یافت شدند که به نظر می‌رسد نیازمند بازنویسی است. این مهم درخصوص کلمه «نویسندگان» و «مولفان» و همچنین «استادان» و «اساتید» صادق است. لازم است در ارجاع به سایر نویسندگان مانند (کووس و همکاران، ۱۹۴۰)، (کووس و دیگران، ۱۹۴۰) (ف ۴ ص ۶۵)، با استفاده از واژه دیگران یا همکاران همسان‌سازی شود.

درخصوص حروف یا کلمات اضافه نیز مصادیقی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره نمود: «این فصل سعی دارد فرضیات زیر را اثبات کند: که ۱) تأکید...» (ف ۵ ص ۹۱). «که» اضافه است؛ «با افزایش در طول مدت و گستردگی تحصیل» «در» اضافه است (ف ۴ ص ۷۳)؛ «شاید در یک آموزشگاه حرفه‌ای تخصصی شده و در

مجاورت یک دبیرستان عرضه می‌شد». «شده» اضافی است. (ف ۴ ص ۷۵) یا «بر رئیس آموزش و پرورش وارد می‌کرد که این موجب می‌شد که به دنبال...» «که» اضافه است (ف ۴ ص ۷۸).

## ۶. نتیجه‌گیری

نظر به گستره مفهومی مدیریت آموزشی، یکی از چالش‌های مهم این حوزه، بازشناسی دقیق هویت و ماهیت رشته مدیریت آموزشی است که به نظر می‌رسد رجوع به تاریخ و مرور وقایع و رویدادهای گذشته بتواند تصویر روشنی از آن را در ذهن اعضای جامعه علمی ایجاد نماید. کوشش شماری از محققان در این زمینه برای مرور سیر تاریخی در ابعاد مختلف ستودنی است. در این میان، تمرکز بر «کتاب» به عنوان ابزاری مقدس و مرجع آموزش و تربیت حرفه‌ای مدیران آموزشی به ویژه مدیران مدارس و مرور تاریخی بلوغ حرفه‌ای آن از خلال کلمات و جملات کتاب‌های درسی، ارزش آن را مضاعف می‌سازد. چنانکه، گلاس و همکارانش با مرور کتب درسی عمومی مدیریت آموزشی، تصویر جزئی و دقیق‌تری از گذشته مدیریت آموزشی در خاستگاه آن یعنی ایالات متحده آمریکا را به نمایش گذاشتند. این کتاب به عنوان یکی از منابع ارزشمند برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت آموزشی حائز اهمیت است.

براساس نتایج حاصل از تحلیل ساختاری، محتوایی و روش‌شناختی کتاب، برخی نکات قابل تأمل در این زمینه عبارتند از: اعتبار طبقه‌بندی دوره‌های تاریخی مدیریت آموزشی در مقایسه با طبقه‌بندی‌های مشابه، کاربرد واژه‌های چندمعنایی در نام‌گذاری دوره‌های تاریخی، ابهام در تمیز کتب درسی عمومی و تخصصی مدیریت آموزشی و عدم تجانس درونی محتوای هر دوره. بنابراین، با توجه عدم انسجام کلی فصول مختلف کتاب در طبقه‌بندی دوره‌های مستقل و منحصربه‌فرد تاریخی، بازنگری آن ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، پیشنهاد می‌شود در فصل اول به عنوان مقدمه کتاب، چهارچوب بنیادی کتاب پایه‌ریزی شود تا خواننده در خلال فصول مختلف برای ردیابی اثرات تاریخی مدیریت آموزشی دچار سردگمی و گمراهی نشود.

بررسی محتوایی و مقابله متن فارسی با بخشی از متن اصلی کتاب نیز حاکی از کاستی‌های زیادی در مواردی از قبیل جایگزینی معادل‌های تخصصی فارسی، سلاست و روانی

متن و نیز قواعد نگارشی و ویرایشی است که فهم آن را برای خواننده دشوار می‌سازد. لذا به نظر می‌رسد با توجه به ارزش علمی این کتاب و نیاز مخاطبان پیشنهاد می‌شود متن فارسی مورد بازنگری و بازنویسی قرار گیرد و برای چاپ‌های بعد، واژه‌نامه فارسی به انگلیسی نیز به آن اضافه شود.

### کتاب‌نامه

- احمدی، محمد؛ پورنامداریان، تقی (۱۳۹۶). درآمدی بر مهم‌ترین معانی اصطلاح رتوریک. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، شماره اول. ۲۷-۵۲.
- حسینی، سید محمدحسین (۱۳۹۹). نقدی بر کتاب «برنامه درسی در دوره متوسطه». پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی (زیرچاپ).
- کوهن، توماس (۱۳۶۹). ساختار انقلاب‌های علمی. ترجمه احمد آرام، انتشارات سروش
- Eacott, S. (2017). Beyond Leadership a Relational Approach to organizational Theory in Education. Springer. Journal of Educational Administration and Foundations, vol 26.
- Glass, T. E., Carver, F. D., Mason, R., Eaton, W., & Parker, J. C. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. Scarecrow Education.
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hare, D. (1996). Theory development in educational administration. UMI Microform 9624189
- Maxcy, S. J. (2005). Theory development in educational administration. Retrieved from [www.nou.edu.ng/uploads/NOUN\\_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf](http://www.nou.edu.ng/uploads/NOUN_OCL/pdf/EDUs/BED%20316.pdf)
- Orucu, D. (2006). *An Analysis of the Present State of Educational Administration Scholarship in Turkey from the Perceptions of the Scholars in Ankara*. (Doctoral dissertation, Middle East Technical University, 2006).
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. *Educational leadership and administration*, 2, 153.
- Samier, E. (2006). Educational administration as a historical discipline: An apologia pro vita historia. *Journal of educational administration and history*, 38(2), 125-139.