

مدیریت مبتنی بر مدرسه

به منزله اصلاح مدرسه

«بررسی وضع موجود»

مؤلفان:

جوزف مورفی

استاد گروه رهبری آموزشی دانشگاه وندربیلت

لین بک

استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه کالیفرنیا

مترجم: دکتر فرهاد کریمی

عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

سرشناسه	: مورفی، جوزف، ۱۹۳۹ - م
عنوان و نام پدیدآور	: Murphy, Joseph
مشخصات نشر	: مدیریت مبتنی بر مدرسه: به منزله اصلاح مدرسه: بررسی وضع موجود/ مولفان جوزف مورفی، لین بک؛ مترجم فرهاد کریمی.
مشخصات ظاهری	: یزد: تیک: آوای نور، ۱۴۰۰.
شابک	: ۹۷۸-۶۲۲-۷۴۹۶-۳۹۰۰
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
یادداشت	: School-based management as school reform : taking stock, . عنوان اصلی: ۱۹۹۵
یادداشت	: کتابنامه: ص. ۲۶۷-۲۹۰.
یادداشت	: نمایه.
موضوع	: مدیریت مدرسه محور -- ایالات متحده -- تاریخ School-based management -- United States -- History
شناسه افزوده	: بک، لین
شناسه افزوده	: Beck, Lynn G.
شناسه افزوده	: کریمی، فرهاد، ۱۳۴۵ - ، مترجم
رده بندی کنگره	: LB۲۸۰۶/۲۵
رده بندی دیویی	: ۳۷۱/۰۰۹۷۳
شماره کتابشناسی ملی	: ۷۵۸۱۳۲۷
اطلاعات رکورد کتابشناسی	: ۱۴۰۰

مدیریت مبتنی بر مدرسه (به منزله اصلاح مدرسه: بررسی وضع موجود)

مولف: جوزف مورفی، لین بک

مترجم: دکتر فرهاد کریمی

ناشر: انتشارات تیک - انتشارات آوای نور

مدیر مسئول انتشارات: سیدحسین رضوی خوسفی

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۷۴۹۶-۳۹۰۰

شمارگان: ۲۰۰۰ جلد، ۲

چاپ اول: ۱۴۰۰

قیمت: ۸۰۰۰۰ تومان

وبگاه انتشارات تیک: WWW.TICKPUB.IR

مرکز پخش:

تهران: میدان انقلاب، خ ۱۲ فروردین، خ شهید وحید نظری، پ ۹۹، طبقه دوم

تلفن ۶-۶۶۹۶۷۳۵۵ (۰۲۱) یزد: ۰۹۱۳۳۵۷۸۲۵۷ - ۳۸۲۸۱۳۷۸ (۰۳۵)

کلیه حقوق مادی و معنوی این اثر برای انتشارات تیک محفوظ است؛ و هیچ شخص حقیقی و حقوقی حق چاپ و تکثیر آن را به هر شکل اعم از فتوکپی، چاپ کتاب و ... ندارد و متخلفین تحت پیگرد قانونی قرار می گیرند.

فهرست مطالب

موضوع	صفحه
دیباچه.....	۱۰
سخن مترجم.....	۱۳
پیشگفتار (به قلم جیمز گاتری).....	۱۵
درباره مؤلفان.....	۲۲

مقدمه

۱- جنبش مدیریت مبتنی بر مدرسه.....	۲۹
۱-۱- عنصر اصلی در موضوع گسترده تر.....	۲۹
۱-۲- دستورالعمل اصلاحات برای مدارس امروز.....	۳۱
۱-۳- جایگاهی در دستورالعمل بازسازی.....	۳۳
۲- علایق هدایت کننده.....	۳۴
یادداشت‌ها.....	۳۹

فصل اول - مدیریت مبتنی بر مدرسه: تعریف‌ها و مفروضه‌ها

۱- تعریف مدیریت مبتنی بر مدرسه.....	۴۳
۱-۱- به وجود آمدن تعریف‌ها.....	۴۴
۱-۲- عناصر اصلی.....	۴۶
۲- تنوع‌ها درباره موضوع مدیریت مبتنی بر مدرسه.....	۴۷
۲-۱- تنوع‌های مفهومی.....	۴۷
۲-۲- تنوع‌های اجرایی.....	۵۰
۲-۲-۱- تنوع در کانون توجه.....	۵۰
۲-۲-۲- عناصری با معانی چند گانه.....	۵۱
۲-۲-۳- تفاوت‌های زمینه‌ای.....	۵۴
۳- منطق مدیریت مبتنی بر مدرسه.....	۵۵
۳-۱- فرض‌های نهفته.....	۵۵
۳-۲- واگذاری اختیار.....	۵۹
۳-۳- مالکیت.....	۶۱

۶۲	۳-۴- حرفه‌ای شدن
۶۳	۳-۵- سلامت سازمانی
۶۹	۳-۶- عملکرد
۷۳	یادداشت‌ها

فصل دوم - شرح و بسط مدیریت مبتنی بر مدرسه به منزله راهبرد اصلاح:

زمینه‌ها، الگوها و حیطه‌ها

۷۷	۱- زمینه مدیریت مبتنی بر مدرسه
۷۷	۱-۱- ایالت / ناحیه آموزشی / مدرسه
۷۹	۱-۲- ناحیه / مدرسه
۷۹	تغییر ساختاری
۸۲	وظیفه
۸۳	۲- الگوهای مدیریت مبتنی بر مدرسه
۸۶	۲-۱- نظارت اجرایی
۸۷	۲-۲- نظارت حرفه‌ای
۸۸	۲-۳- نظارت اجتماعی
۸۹	۳- حیطه‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه
۹۲	۳-۱- هدف‌ها
۹۳	۳-۲- بودجه
۹۶	۳-۳- نیروی انسانی
۹۷	۳-۴- برنامه درسی
۹۸	۳-۵- ساختار سازمانی
۹۹	خلاصه
۱۰۰	یادداشت‌ها

فصل سوم - نیروهای تقویت‌کننده جنبش مدیریت مبتنی بر مدرسه

۱۰۸	۱- سلامت رو به زوال نظام آموزشی
۱۱۹	۲- محیط در حال تغییر
۱۱۶	۲-۱- بحرانی که اقتصاد با آن مواجه است
۱۲۲	۲-۲- تغییر بافت اجتماعی

۱۲۹	۲-۳- حرکت به سوی جامعه فراصنعتی
۱۲۹	پویایی های اقتصادی
۱۳۰	پویایی سازمانی
۱۳۲	۳- مبارزه برای احیاء دوبارهٔ تعلیم و تربیت
۱۳۲	۳-۱- شکستی که نوآوری های قبلی در زمینهٔ اصلاحات تمرکزگرا با آن روبرو شدند
۱۳۴	۳-۲- جستجو برای راه حل های دیگر
۱۳۴	۳-۲-۱- سرمشق های برگرفته از بهبود مدارس
۱۳۵	۳-۲-۱- سرمشق های برگرفته از دنیای شرکت ها
۱۳۷	۳-۳- مبارزه برای دگرگون کردن نظام آموزشی
۱۳۷	۳-۳-۱- بازآفرینی مدیریت
۱۳۹	۳-۳-۲- باز آفرینی نظام های مدیریت
۱۴۲	۳-۳-۳- باز آفرینی یادگیری و تدریس
۱۴۵	خلاصه
۱۴۶	یادداشت ها

فصل چهارم - مدیریت مبتنی بر مدرسه از منظر تاریخی ۱۹۵۰-۱۹۰۰

۱۵۱	۱- عوامل مؤثر برگسترش تمرکزگرایی
۱۵۱	۱-۱- انقلاب صنعتی
۱۵۲	۱-۲- یکپارچه سازی مدارس روستایی
۱۵۳	۱-۳- شهرنشینی
۱۵۳	۱-۴- مخالفت با فساد
۱۵۴	۱-۵- مدیریت علمی
۱۵۵	۲- جان دیویی پیشگام این راه بود
۱۵۷	۳- جنبش شورای معلمان (۱۹۲۹-۱۹۰۹)
۱۵۸	۳-۱- مقصد و هدف ها
۱۵۸	۳-۲- اصول
۱۵۹	۳-۳- مفروضه ها
۱۵۹	۳-۴- ویژگی ها
۱۶۰	۳-۵- اجرا
۱۶۱	۳-۶- نقش ها

۱۶۲	۴- جنبش مدیریت دموکراتیک (۱۹۵۰-۱۹۳۰).....
۱۶۲	۴-۱- تعریف و ویژگی‌ها.....
۱۶۳	۴-۲- مفروضه‌ها.....
۱۶۴	دموکراسی.....
۱۶۴	جامعه.....
۱۶۵	آموزش و پرورش.....
۱۶۵	۴-۳- عوامل محیطی که بذر مدیریت دموکراتیک را افشاندند و آن را تقویت کردند.....
۱۶۵	نظریه مدیریت.....
۱۶۶	رکود اقتصادی بزرگ.....
۱۶۷	تغییر اجتماعی.....
۱۶۷	ظهور حکومت‌های استبدادی.....
۱۶۹	۴-۴- تغییرات سیاسی در آموزش و پرورش.....
۱۷۰	جدایی از بازرگانی.....
۱۷۰	جدایی از حکومت فدرال.....
۱۷۱	۴-۵- تغییر نقش‌ها.....
۱۷۱	هیأت مدیره آموزشی.....
۱۷۲	بازرسان.....
۱۷۲	مدیران.....
۱۷۲	معلمان.....
۱۷۳	دانش‌آموزان.....
۱۷۳	جامعه.....
۱۷۴	۵- نتایج.....
۱۷۷	یادداشت‌ها.....

فصل پنجم - مدیریت مبتنی بر مدرسه از منظر تاریخی: جنبش نظارت اجتماعی

۱۹۶۵-۱۹۷۵

۱۸۱	۱- ساختار جنبش نظارت اجتماعی.....
۱۸۱	۱-۱- تعریف‌ها.....
۱۸۲	۱-۲- مقاصد و هدف‌ها.....
۱۸۳	۱-۳- ویژگی‌ها.....

۱۸۴	۱-۴- مفروضه‌ها
۱۸۵	۲- عوامل بیرونی که بذر جنبش نظارت اجتماعی را افشانند
۱۸۵	۲-۱- رهبران سیاهپوست
۱۸۵	۲-۲- بنیادها
۱۸۸	۲-۳- دولت فدرال
۱۸۹	۳- واکنش مدارس نسبت به نظارت اجتماعی
۱۸۹	۳-۱- هیئت‌های مدیره مدارس و مدیریت
۱۹۰	۳-۲- اتحادیه‌های معلمان
۱۹۱	۴- اجرا
۱۹۱	۴-۱- نظارت اجتماعی در نیویورک
۱۹۴	۴-۲- تمرکززدایی و نظارت اجتماعی در شهرهای دیگر
۱۹۴	۵- ارزیابی جنبش نظارت اجتماعی
۱۹۴	۵-۱- حاکمیت
۱۹۵	۵-۲- مشارکت والدین
۱۹۵	۵-۳- عملکرد دانش‌آموزان
۱۹۶	۵-۴- انتقال قدرت
۱۹۶	۵-۵- منابع
۱۹۶	۶- نتایج

فصل ششم - بررسی شواهد به دست آمده از دوران جدید اصلاحات

۲۰۲	۱- استوار کردن بحث
۲۰۲	۱-۱- نیاز به بررسی
۲۰۳	۱-۲- بحثی درباره تحقیقات جانشین
۲۰۵	۱-۳- بررسی دوباره موضوعات مورد علاقه
۲۰۶	۱-۴- هشدار در باره الگوی خودمان
۲۰۷	۲- بررسی و تفکیک شواهد
۲۰۷	۲-۱- تفویض اختیارات
۲۱۲	۲-۲- مالکیت / مشارکت
۲۱۵	۲-۳- حرفه‌ای شدن
۲۱۶	تعمد

۲۱۶	رضایت‌مندی / روحیه
۲۱۷	کارآمدی
۲۱۸	۲-۴ سلامت سازمانی: فرایندهای سازمانی عمومی
۲۱۸	انعطاف‌پذیری و پاسخگویی
۲۱۹	تغییر
۲۲۱	کارایی
۲۲۲	برابری
۲۲۵	۲-۵ سلامت سازمانی: یادگیری و تدریس
۲۲۵	فعالیت‌های شورای مدرسه
۲۲۶	برنامه‌های بهبود مدرسه
۲۲۷	روش آموزش
۲۲۸	اختصاص زمان از سوی معلمان
۲۲۹	۲-۶ عملکرد
۲۲۹	بهبود مدرسه و نتایج دانش‌آموزان
۲۳۲	شاخص‌های گسترده‌تر
۲۳۳	نگاهی به مطالب فصل بعد
۲۳۴	یادداشت‌ها

فصل هفتم - تبیین اثرات

۲۴۲	۱- مسائل مربوط به اجرا
۲۴۲	۱-۱ اجرای ضعیف
۲۴۳	۱-۲ مقاومت
۲۴۴	هیئت مدیره مدرسه
۲۴۴	کارکنان اداره ناحیه آموزشی
۲۴۵	مدیران مدارس
۲۴۶	اتحادیه‌های معلمان
۲۴۷	معلمان
۲۴۹	بیزاری متخصصان از نظارت افراد عادی بر کار آن‌ها
۲۵۰	۱-۳ فقدان حمایت
۲۵۰	تقاضاهای مربوط به کار اضافی

۲۵۱	 هزینه‌های فرصت مشارکت
۲۵۲	 اختلال در بافت اجتماعی
۲۵۳	 کمبود حمایت مورد نیاز
۲۵۴	 ۱-۴- محیط کار محدودکننده
۲۵۵	 ۲- تمرکز نابجا
۲۵۹	 ۳- تغییر کانون تمرکز مدیریت مبتنی بر مدرسه
۲۶۲	 یادداشت‌ها
۲۶۷	 فهرست منابع
۲۹۰	 نمایه

www.ketab.ir

مقدمه

عجیب است که به نظر می‌رسد علاقه و اشتیاق نسبت به مدیریت مبتنی بر مدرسه، سبب شده موضوعاتی نظیر درک روشن شکل سازمانی، ویژگی‌های اجرایی و بازده‌های آن کمتر مورد توجه قرار گیرند (ای. ام. هنسون،^۱ ۱۹۹۱، ص ۱).

هدف از نگارش این کتاب، توجه به کاستی‌ها و نقطه ضعف‌هایی است که هنسون متذکر شده است. در این فصل مقدماتی، در آغاز مروری اجمالی بر مطالب کتاب صورت می‌گیرد. سپس پدیده جدید مدیریت مبتنی بر مدرسه را به سه روش بررسی می‌کنیم: الف - با استفاده از نگاه تاریخی، جایگاه دور جدید مدیریت مبتنی بر مدرسه را در چرخه طولانی اصلاحات آموزشی تعیین می‌کنیم، ب - گستره فعالیت‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه در دهه گذشته در سراسر ایالات متحده را به طور مختصر بررسی خواهیم کرد، و ج - وضعیت مدیریت مبتنی بر مدرسه در درون جنبش گسترده‌تر بازسازی^۲ که بخشی از آن به شمار می‌رود را توضیح خواهیم داد. آنگاه در مورد دو نگرانی عمده که درباره توانایی خود برای انجام این تکلیف داریم - ناسازگاری موارد و مسائل مربوط به تولید تعمیم‌های روا، بحث می‌کنیم.

در فصول اول و دوم، معنی اصطلاحات «شکل سازمانی» و «ویژگی‌های اجرایی» جنبش کنونی مدیریت مبتنی بر مدرسه را از نظر هنسون توضیح داده‌ایم. بررسی خود را با «تعریف» مدیریت مبتنی بر مدرسه و تصمیم‌گیری مبتنی بر مدرسه یا مشارکتی^۳ (SBDM) آغاز کرده ایم. توجه ویژه‌ای به موضوع «فرض‌های مقدماتی» ضمنی یا آشکار مدیریت مبتنی بر مدرسه کرده‌ایم و آنها را به دقت واریسی کرده‌ایم. در پرتو این تلاش‌ها، الگویی ایجاد کرده‌ایم که مفاهیم اصلی مورد نظر هواداران تمرکززدایی را در برمی‌گیرد (بعداً در فصل ششم، از طریق بررسی پژوهش‌های تجربی در مورد مدیریت مبتنی بر مدرسه که عمدتاً در دهه گذشته انجام شده‌اند، این الگو را آزمون خواهیم کرد).

در فصل دوم، برای شناخت سه نوع مدیریت مبتنی بر مدرسه اجرا شده، یعنی تمرکززدایی اجرایی، تمرکززدایی حرفه‌ای و نظارت اجتماعی، ادبیات پژوهشی را بررسی خواهیم کرد. در پایان، فعالیت در حوزه‌های متعدد مدیریت مبتنی بر مدرسه را بررسی

^۱ . E.M.Hanson

^۲ -restructuring

^۳ . School-Based Decision Making

می‌کنیم، تا تصویری از میران تمرکززدایی قابل مشاهده در مدارس نواحی آموزشی سراسر کشور، ترسیم نماییم. خواننده با استفاده از چارچوب‌های ارائه شده در دو فصل اول باید بتواند به سؤال‌های زیر در مورد مدرسه‌ای که مدیریت مبتنی بر مدرسه در آن اجرا شده، پاسخ دهد: نظارت چگونه و چقدر اعمال می‌شود (حوزه‌ها)، از سوی چه کسانی اعمال می‌شود (انواع) و هدف از اعمال نظارت چیست (تعریف)؟

فصل سوم در مورد نیروهای بحث می‌کند که جنبش کنونی مدیریت مبتنی بر مدرسه را به پیش می‌رانند و به آن شکل می‌دهند. این فصل با تحلیلی در مورد افت سلامت آموزش مدرسه‌ای آغاز شده است، سپس راه‌هایی را بررسی می‌کنیم که محیط پیرامون آموزش و پرورش، از طریق آن تقاضاهایی را بر مدیریت مبتنی بر مدرسه تحمیل می‌کند. فصل سوم را با بررسی این مسأله به پایان می‌بریم که چگونه تلاش برای تعریف مجدد منابع آموزش و پرورش سبب می‌شود که استفاده از شکل‌های مشارکتی‌تر سازمان و مدیریت مورد توجه قرار گیرند.

در فصل‌های چهار و پنج، این موضوع را مورد بحث قرار می‌دهیم که چگونه ابعاد زیربنای مدیریت مبتنی بر مدرسه، از حیطه‌های پیشین تمرکززدایی، نظیر جنبش شورای معلمان در اوایل سال‌های ۱۹۰۰ گرفته تا جنبش نظارت اجتماعی در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ تکامل یافته‌اند. بنابراین می‌توانیم به بینش‌هایی در مورد نتایج کوشش‌های قبلی برای واگذاری قدرت تصمیم‌گیری به سطح مدرسه دست بیابیم. همچنین بحثی مقدماتی را شروع می‌کنیم و این موضوع را بررسی می‌کنیم که چگونه موج جدید مدیریت مبتنی بر مدرسه بر پیشگامان تاریخی خود بنا نهاده شده یا از آنها فاصله گرفته است.

دست‌آوردهای مدیریت مبتنی بر مدرسه، به ویژه نتایج ناشی از کوشش‌های تمرکززدایی در دهه گذشته، موضوع اصلی مباحث فصل ششم است. این فصل را با مرور کوتاهی در مورد تأثیر مدیریت مبتنی بر مدرسه بر چهار گروه از افراد نقش‌آفرین در آموزش و پرورش یعنی دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدرسه و مدیران اداره ناحیه آموزشی آغاز می‌کنیم. در بخش بعدی این فصل، اعتبار وعده‌های نهفته در مدیریت مبتنی بر مدرسه را مورد بررسی قرار می‌دهیم. تحلیل ما در این بخش، از الگوی تصمیم‌گیری مشارکتی که در فصل اول مطرح شد پیروی می‌کند. بخش پایانی فصل ششم، معرف تلاش ما برای تشریح یافته‌های حاصل از مدیریت مبتنی بر مدرسه، بویژه تبیین تأثیرات کمتر از حد انتظار در مدارس، فرایند آموزش و پرورش و دانش‌آموزان است.

در فصل هفتم دلایل نتایج ارائه شده در فصل شش، مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در این فصل هم مسائل مربوط به اجرای مدیریت مبتنی بر مدرسه و هم ماهیت زیربنایی مدیریت مبتنی بر مدرسه به عنوان یک راهبرد اصلاحی مورد توجه قرار می‌گیرد. در کتاب دیگری (بک و مورفی؛ زیر چاپ) که مکمل این کتاب به شمار می‌رود، طرح خود را برای بازسازی مدیریت مبتنی بر مدرسه ارائه کرده‌ایم. در آن کتاب، چهار عامل که تصمیم‌گیری مشارکتی را قادر می‌کند وعده‌هایش را عملی کند، توضیح داده شده‌اند. این چهار عامل با عنوان اولویت‌های آموزشی، اجتماعی، رهبری و پشتیبانی معرفی شده‌اند. همچنین مدارسی را بررسی خواهیم کرد که مدیریت مبتنی بر مدرسه را به خدمت بهبود مدرسه درآورده‌اند.

۱- جنبش مدیریت مبتنی بر مدرسه

نظام‌های آموزشی گوشه‌گوشه این کشور، از واشنگتن گرفته تا فلوریدا و از کالیفرنیا تا ماساچوست، مدیریت مبتنی بر مدرسه را به معنای واقعی کلمه، پذیرفته‌اند و به کار بسته‌اند (اوگاوا، ۱۹۹۲، ص ۱).

۱-۱- عنصر اصلی در موضوع گسترده‌تر

تلاش برای تصمیم‌گیری غیرمتمرکز در آموزش و پرورش، امری بسیار جدید است. تمرکززدایی یکی از این مؤلفه‌های اصلاحات آموزشی است [که گاه از صحنه حذف می‌شود ولی دوباره برمی‌گردد] تاریخچه تمرکززدایی در مدارس، همچون پیشینه بازگشت به مهارت‌های اصلی یا کلاس‌های باز، تاریخچه‌ای از حرکت مداوم است که شتاب می‌گیرد و کند می‌شود ولی هیچگاه از بین نمی‌رود (میرل^۱، ۱۹۹۰، ص ۴). پیشنهاد اعطای قدرت تصمیم‌گیری به نواحی آموزشی یا تک‌تک مدارس و پیشنهاد توزیع قدرت به مجموعه‌های متعددی از مدیران، معلمان، والدین و شهروندان، در طول دهه‌های گذشته، بارها تصویب شده، لغو شده و دوباره به تصویب رسیده است (مالن، اوگاوا و کرانز، ۱۹۸۹، ص ۶).

همان‌طور که در فصل سوم شرح مفصل‌تری ارائه خواهیم داد، مورخان، تکامل نظام آموزشی آمریکا را با دوره‌های متوالی سیاست‌های تمرکززدایی^[۱] و تمرکزگرایی شرح داده‌اند

۱. Mirel

* به یادداشت‌های مؤلفان در انتهای همین فصل نگاه کنید.

(کوبان^۱، ۱۹۹۰؛ میرل، ۱۹۹۰؛ تیاک، ۱۹۹۴؛ وارن^۲، ۱۹۹۰). هر کدام از سیاست‌های فوق، برای تصحیح خطاهای سیاست‌های پیشین، ابتکارات خاصی طراحی کرده‌اند (چاپمن^۳ و بوید^۴، ۱۹۸۶؛ المور^۵، ۱۹۹۳^{۱۲}). برخی پژوهشگران برای توصیف دوره‌های متناوب تمرکززدایی و تمرکزگرایی، از استعاره آونگ استفاده کرده‌اند (براون^۶، ۱۹۹۲؛ لیندلاو، ۱۹۸۱). برخی دیگر این سیاست‌ها را به صورت امواجی متوالی ترسیم کرده‌اند که بر سر نظام آموزشی فرومی‌ریزند و تغییر محسوسی در آن ایجاد نمی‌کنند. مطالعات ما، تصویر دیگری ترسیم می‌کند. نخست اینکه، این الگو کمتر از آنچه تصور می‌شود، خنثی است و بیش از آنچه تصور می‌شود، تکاملی است: «الگوهای مدیریتی... ظریف‌تر و پیچیده‌تر از آن هستند که واژگان قراردادی این حوزه، می‌تواند بیان کند» (تیاک، ۱۹۹۳، ص ۴۰). دوم اینکه دانستیم نیروهای تمرکزگرا در طول زمان بسیار قوی‌تر از نیروهای غیرمتمرکز عمل می‌کنند (کلان^۷ و وایت^۸، ۱۹۸۸). ما شاهد مجموعه‌ای دیگر و به شدت متضاد از نوآوری در خط مشی‌ها بوده‌ایم و رشد در این زمینه به صورت منقطع بوده است (کوهن^۹، ۱۹۸۹)، اما به طور کلی این حوزه به صورت فرایندهای متمرکزتر شده است (هیل^{۱۰} و کوبان^{۱۱}، ۱۹۹۱؛ تیاک، ۱۹۹۳؛ وایز^{۱۲}، ۱۹۷۳). سوم اینکه امواج پی‌درپی اصلاحات، مقدار زیادی اثرات باقیمانده یا به تعبیر کوهن (۱۹۸۹) "رسوبات سازمانی" (ص ۶) از خود بر جای می‌گذارد. این فرایند افزایش، به تحول نظام آموزشی منجر می‌شود که وجه مشخصه آن انفصال و گسستگی قابل توجه است (کوهن، ۱۹۸۹).

۱-۲- دستورالعمل اصلاحات برای مدارس امروز

از اواسط دهه ۱۹۸۰ تا اواسط دهه ۱۹۹۰، با شکل‌گیری تقاضا برای تفویض اختیار به مراجع مدارس محلی، شاهد حرکت دیگری در الگوی چرخه‌ای سیاست‌های تمرکزگرایی و تمرکززدایی در آموزش و پرورش بودیم. بر اثر آرایش خاص نیروهایی که در فصل دوم بررسی

۱. Cuban
۲. Warren
۳. Chapman
۴. Boyd
۵. Elmore
۶. Brown
۷. Clane
۸. White
۹. Cohen
۱۰. Hill
۱۱. Bonan
۱۲. Wise

می‌کنیم و به پشتوانه گزارش‌های اخیر که چندین کمیته منتشر کرده‌اند (وهلستتر^۱ و مک کوردی^۲، ۱۹۹۱، ص ۳۹۱)، تلاش برای اصلاح آموزش مدرسه‌ای تحت لوای تمرکززدایی، در ایالت‌ها، نواحی و جوامع مدارس سراسر ایالات متحده و نیز در بخش اعظم کشورهای صنعتی، تحقق یافته است: ۱۳

مدیریت مبتنی بر مدرسه، دوباره به عنوان اصلاحات آموزشی غالب بازگشته است. کمیسیون‌ها، گروه‌های کاری، سازمانها و افراد مختلف، از این اصلاحات حمایت می‌کنند. بسیاری از ایالت‌ها و نواحی آموزشی، برخی ویژگی‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه را مورد بحث قرار می‌دهند، آنها را بنا می‌کنند یا در آنها تجدیدنظر می‌کنند (مالن و همکاران، ۱۹۸۹، ص ۱)

در سال ۱۹۸۹، ۱۴ ایالت تدوین طرح‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه را آغاز کردند (وهلستتر، ۱۹۸۰) و تا سال ۱۹۹۱ «هزاران ناحیه آموزشی در سراسر کشور، شکلی از مدیریت مبتنی بر مدرسه را تجربه کرده بودند» (هیل و بونان، ۱۹۹۱، ص ۷۰).

لایحه ۹۴۰ مجلس، که در ۱۹۹۰ در کنتاکی تصویب شد، همه مدارس را به جز چند مورد خاص ملزم می‌کرد که تا اول جولای ۱۹۹۶، الگوی مدیریت مبتنی بر مدرسه را به عنوان بخشی از قانون اصلاحات آموزشی کنتاکی^۳ اجرا کنند. تا پایان سال تحصیلی ۱۹۹۲-۱۹۹۱، از ۱۳۵۰ مدرسه واقع در کنتاکی، در ۴۲۰ مدرسه، شوراها، مدیریت مبتنی بر مدرسه تأسیس شد (استفی^۴، ۱۹۹۳). قانون ۳۶۶ شورای قانون‌گذاری ایالت هاوایی که در ۱۹۸۹ تصویب شد «مهمترین نوآوری است که برای تسهیل عملکرد پیشرفته دانش‌آموزان در نظام آموزش دولتی، از طریق مدیریت مبتنی بر مدرسه/اجتماع» (مرکز مطالعات آموزشی منطقه اقیانوس آرام، ۱۹۹۲، ص ۱۰) طراحی شده بود. در سال ۱۹۹۱ در ایالت اورگون قانونی تصویب شد که تأسیس کمیته‌های تصمیم‌گیری مبتنی بر مدرسه در تمام مدارس دولتی را تا سال ۱۹۹۵ الزامی می‌ساخت (میلز، ۱۹۹۲) و در تگزاس، «لایحه یک سنا» (۱۹۹۰) و لایحه ۲۸۸۵ مجلس (۱۹۹۱) از طریق «تدوین فرمان قانونی مدیریت مبتنی بر مدرسه» اصطلاح مدیریت مبتنی بر مدرسه را برای همه مدارس ایالت تگزاس معرفی کرد (وگستاف^۵ و ریز^۶،

۱. Wohlstetter

۲. McCurdy

۳. Kentucky Education Reform Act (KERA)

۴. Steffy

۵. Pacific Region Educational laboratory

۶. Wagstaff

۷. Reyes

۱۹۹۳، ص ۷۰). رویدادهای مشابهی در واشنگتن، نیویورک، تنسی، کارولینای جنوبی، و سایر ایالت‌ها اتفاق افتاد.

در سطح ناحیه آموزشی، بویژه برخی نواحی شهری نظیر شهر دید^۱ شیکاگو، لس‌آنجلس و راجستر، تلاش برای انتقال اختیار تصمیم‌گیری به سطح مدرسه، شدت گرفته است (داتویلر^۲ و ماچلر^۳، ۱۹۹۵؛ مارچ^۴، ۱۹۹۲).^{۱۴} برای مثال تدارک تأسیس شوراهای مدیریت مبتنی بر مدرسه که از اختیارات گسترده‌ای در مورد بودجه، کارکنان و برنامه درسی برخوردار باشد، کانون اصلی قوانینی به شمار می‌رفت که از سوی مجمع عمومی ایلی‌نویز^۵ برای اصلاح آموزش مدرسه‌ای در شیکاگو، تصویب شد (هس^۶، ۱۹۹۱). در مدارس منتخب شهری ممفیس^۷ (دایگمولر^۸، ۱۹۹۱) نیز اصلاحات از طریق نوآوری‌هایی که «مدیریت / تصمیم‌گیری مبتنی بر مدرسه» (اثریج^۹، والسکی^{۱۰}، هورگان^{۱۱}، نانری^{۱۲} و اسمیت^{۱۳}، ۱۹۹۲، ص ۴۰) اجرا می‌کند پیاده شده است. در دیترویت، «رویکرد اصلی ناحیه آموزشی»، برنامه «واگذاری اختیارات و توانمند سازی» است.^{۱۴} در این برنامه «مدارسی که اختیارات مورد نظر به آنها واگذار شده، ۹۲ درصد هزینه‌ای که ناحیه برای هر دانش‌آموز صرف می‌کند (حدود ۴۰۰۰ دلار) را دریافت می‌کنند و در انجام خواسته‌های خود آزاد هستند» (برادلی، ۱۹۹۲، ص ۱۰). اصلاحاتی از این قبیل در دالاس، سین‌سیناتی،^{۱۵} لس‌آنجلس، وایت پلینز^{۱۶} (نیویورک) و صدها ناحیه دیگر، در حال انجام است. فقط در کارولینای^{۱۷} جنوبی «حداقل ۵۰ درصد مدارس ناحیه به اهمیت نوآوری‌های هر مدرسه پی برده‌اند و برخی شکل‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه را به کار گرفته‌اند» (استیونسون^{۱۸} و پلیسر^{۱۹}، ۱۹۹۲، ص ۱۳۶). در اوایل سال ۱۹۸۸،

۱. Dade
۲. Duttweiler
۳. Mutchler
۴. March
۵. Illinois General Assembly
۶. Hess
۷. Memphis
۸. Digmuller
۹. Etheridge
۱۰. Valesky
۱۱. Horgan
۱۲. Nunnery
۱۳. Cincinnati
۱۴. White Plains
۱۵. Carolina
۱۶. Stevenson
۱۷. Pellicer

پیمایش ملی انجام شده به وسیله انجمن آمریکایی مدیران مدرسه^۱ (AASA) نشان داد که ۲۵٪ مدیران مدارس گزارش کرده‌اند که مدیریت مبتنی بر مدرسه در مدارس آنها کارایی داشته و ۲۸٪ گفته بودند که آنها در حال برنامه‌ریزی مدیریت مبتنی بر مدرسه هستند (هلمر،^۲ وودوورث،^۳ جاکوبسن^۴ و کنوی،^۵ ۱۹۸۹). تا سال ۱۹۹۱، «هفت ناحیه از هشت ناحیه بزرگ شهری در ایالات متحده، در مراحل مختلف اجرای مدیریت مبتنی بر مدرسه، قرار داشتند» (وهلستر و بافت،^۶ ۱۹۹۱، ص ۱۰). پژوهشی که در سال ۱۹۹۴ در مورد بازسازی دبیرستان‌ها انجام شد، نشان داد که ۶۶٪ مدارس گروه نمونه، برنامه‌های مدیریت مبتنی بر مدرسه را «به طور کامل یا ناقص اجرا کرده‌اند» (ویادرو،^۷ ۱۹۹۴، ص ۱).

۳-۱- جایگاهی در دستورالعمل بازسازی

لازم به ذکر است که هر چند مدیریت مبتنی بر مدرسه اغلب «بخش اصلی» (ساکنی و دیبسکی، ۱۹۹۲، ص ۳) یا «کل اصلی» (وهلستر و بافت، ۱۹۹۱، ص ۱۰) پیکره اصلاحات معاصر (رابرتسون^۸ و بافت، ۱۹۹۱) را تشکیل می‌دهد، اما به طور کلی در دستورالعمل گسترده‌تر بهبود مدارس^۹ گنجانده شده است (مراون، ۱۹۹۱؛ مورفی، ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۱). همان‌گونه که اوگاوا (۱۹۹۲) به درستی خاطر نشان کرده است، «مدیریت مبتنی بر مدرسه یکی از انواع اصلاحات آموزشی است که هم اکنون برای تغییر ساختار آموزش دولتی در ایالات متحده، به کار گرفته شده است» (ص ۱). در واقع، مدیریت مبتنی بر مدرسه، تنها «یکی از شکل‌های گوناگون پیشنهادهای اصلاحی» (المور، ۱۹۹۱، ص ۲) است که در «چادر بزرگ» (بارث،^{۱۰} ۱۹۹۱، ص ۱۲۳)، «ورد جادویی» (تیاک، ۱۹۹۰، ص ۱۷۰) یا «ملغمه افکار و برنامه‌هایی» (راولی، ۱۹۹۲، ص ۳۰) که به بازسازی مدارس معروف شده، جایی برای خود باز کرده است. مهمترین طرح‌های پیشنهادی در این زمینه، نوآوری‌های اصلاحی هستند که برای

۱. American Association of School Administrators

۲. Heller

۳. Woodworth

۴. Jacobson

۵. Conway

۶. Buffett

۷. Viadero

۸. Robertson

۹. School Improvement

۱۰. Barth

تحقق هدف‌های زیر ارائه شده‌اند: (الف) افزایش فرصت‌های والدین برای ایفای نقش حیاتی‌تر در آموزش و پرورش کودکانشان، بویژه طرح‌هایی که رأی و قدرت انتخاب والدین را افزایش می‌دهد، (ب) نظارت غیر متمرکز بر آموزش از سطح ایالت تا ناحیه و تک‌تک مدارس جامعه پیرامون، (ج) حرفه‌ای کردن تدریس در سطوح ایالتی و مرکزی و نیز در سطح تک‌تک مدارس، (د) تغییر دادن بنیادهای رفتارگرایانه یادگیری و تدریس و تکیه بر اصول ساختنی گرای^۱، (هـ) القای معیارهای (حساس به بازار) مسئولیت‌پذیری به فرایند آموزش مدرسه‌ای و کاهش نظارت‌های محکم دیوانسالار پیشین (مورفی، ۱۹۹۱، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳). این واقعیت در برخی موارد، اثربخشی مدیریت مبتنی بر مدرسه را افزایش می‌دهد و در موارد دیگر آن را کاهش می‌دهد. همان‌گونه که پیش از این به‌طور کامل بحث کردیم، ماهیت درهم‌تنیده نوآوری‌های دستورالعمل بازسازی مدارس، توانایی ما برای تحلیل اثرات این راهبرد تمرکززدایی را تا حدود زیادی کاهش می‌دهد.

۱-۱- علائق هدایت کننده

مفهوم مدیریت پایگاه، نویدهای بزرگی به همراه دارد و موفقیت‌های پی‌درپی آن در مناطقی که اجرا شده، به اثبات رسیده است (لیندلاو، ۱۹۸۱، ص ۹۴). مدیریت مبتنی بر مدرسه، حداقل در مدرسی که با مطالعه کرده‌ایم، اصلاحاتی نسبتاً جوان و ضعیف است. شاید، تغییر سایر قوانین نهادی، توانایی‌های بیشتری به آن ببخشد؛ مدیریت مبتنی بر مدرسه، بدون پشتیبانی سایر سازمانها، چندان امیدوار کننده نیست (ویس، ۱۹۹۲، ص ۱۷).

چنین دیدگاه‌های متضادی درباره اثربخشی مدیریت مبتنی بر مدرسه در سراسر نوشته‌های مربوط به این حوزه به چشم می‌خورند. این دیدگاه‌های واگرا به طور مستقیم هشدار می‌دهند که هر گونه تلاش برای فهمیدن مدیریت مبتنی بر مدرسه که پدیده‌ای پیچیده و وابسته به زمینه است، نیازمند احتیاط است. از این رو در این کتاب، ارزیابی خود را بر اساس دو دسته از عوامل مرتبط به هم که لازم است تعریف صریح‌تری از آنها به دست داده شود، تعدیل کرده‌ایم: ناسازگاری موارد، و نگرانی‌های مربوط به علیت. بنابراین سعی کرده‌ایم مسائل مطرح در این حوزه‌ها را به گونه روشن‌تری مورد بررسی قرار دهیم.

^۱ . Constructivism

^۲ -Weiss

مسئله ناسازگار بودن موارد با یکدیگر، تحلیل مدیریت مبتنی بر مدرسه را به امری سخت و طاقت‌فرسا تبدیل می‌کند. در واقع مدیریت مبتنی بر مدرسه، بیشتر معرف دامنه‌ای از دیدگاه‌ها و موضوعات گوناگون و متنوع است و کمتر مداخله هماهنگی به شمار می‌رود (دیوید،^۱ ۱۹۸۹؛ ماکجوسکی^۲ و فلمینگ^۳، ۱۹۸۸). این امر در شرایط مختلف، شیوه‌ها و اشکال گوناگونی به خود می‌گیرد (براون، ۱۹۹۰؛ هاناوی،^۴ ۱۹۹۲): الف- تأکید با درجات متفاوت بر مؤلفه‌ها و راهبردهای مختلف (جنی،^۵ ۱۹۹۵)؛ ب- واگذاری اختیارات به شکل‌های گوناگون، به گروه‌های مختلف افراد ذینفع در جوامع مختلف (مالن و همکاران، ۱۹۸۹)؛ ج- متفاوت بودن دیدگاه‌ها و مقاصد گروه‌های متفاوت افراد ذی‌نفع (پریکت^۶ و همکاران، ۱۹۹۰)، بازیگران مختلف سطح مدرسه (براون، ۱۹۹۰) و صاحبان مشاغل مشابه در سراسر ایالت (الکساندر،^۷ ۱۹۹۲) و فشار آوردن سایر نوآوری‌های اصلاحی (رامباوت،^۸ ۱۹۹۲) به اصلاحات مورد نظر. همچنین، کمتر پاسخ فعال و هماهنگی به مشکلات داده می‌شود، بیشتر وضع موجود سرزنش می‌شود و از شرایط عالی که ممکن است به وجود آید ستایش به عمل می‌آید (کوهن، ۱۹۸۹، ص ۲) [۵].

نکته‌ای که از همه این موارد مهم‌تر است این است که معنا و مفهوم مدیریت مبتنی بر مدرسه روشن نیست: «بعید است که سازه‌های تشکیل‌دهنده مدیریت مبتنی بر مدرسه، توسط همگان پذیرفته و فهمیده شوند» (جنی، ۱۹۹۰، ص ۲۲). همان گونه که لیندکوئیست^۹ و موریل^{۱۰} (۱۹۸۹) خاطر نشان کرده‌اند این امر به این معنا است که در سراسر ایالات متحده، «هر ناحیه روش منحصر به فردی برای فرایند به‌کارگیری و اشاعه مدیریت مبتنی بر مدرسه انتخاب کرده است» (ص ۴۰۶). حتی در سطح مدرسه، تنوعات بیشتری دیده می‌شود و این به آن معنی است که ممکن است حتی در یک نظام «انواع متفاوتی از مدیریت مبتنی بر مدرسه اجرا شود» (دارش^{۱۱}، ۱۹۹۲، ص ۱۱۰). تصویر کلی حاکی است که :

-
۱. David
 ۲. Mojkowski
 ۳. Fleming
 ۴. Hannaway
 ۵. Jenni
 ۶. Prickett
 ۷. Alexander
 ۸. Rambaut
 ۹. Lindquist
 ۱۰. Mauriel
 ۱۱. Daresh

هیچ شکل یا الگوی معیاری از مدیریت مبتنی بر پایگاه^۱ وجود ندارد. مدارس که زیر عنوان کلی مدیریت مبتنی بر پایگاه قرار می‌گیرند، درجات متفاوتی از نظارت را اعمال می‌کنند و بخشی از تصمیمات یا همه تصمیمات مربوط به برنامه درسی، آموزش، نیروی انسانی و بودجه را بر عهده می‌گیرند. به علاوه تنوعات زیادی در شیوه مشارکت معلمان و والدین در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، دیده می‌شود (وگستاف و ریز، ۱۹۹۲، ص ۱).

همان‌گونه که در فصل اول به طور مفصل‌تری بحث خواهیم کرد، در مدارس تابع نظام مدیریت مبتنی بر مدرسه «تفاوت‌های بسیاری در میزان تمرکززدایی» (براون، ۱۹۹۰، ص ۲۵) دیده می‌شود و الگوهای کاملاً متفاوتی از مشارکت کارکنان مدرسه در قدرت تفویض شده از سوی دست‌اندرکاران در سطح مدرسه به چشم می‌خورد. همان‌گونه که براون (۱۹۹۰)، بیان کرده، ممکن است مدیریت مبتنی بر مدرسه، حتی به نظر گروه خاصی از معلمان یک مدرسه، معانی کاملاً متفاوتی داشته باشد: «در یک مدرسه، نصف کارکنان موافق مدیریت مبتنی بر مدرسه بودند و نصف دیگر، مخالف بودند. از نظر گروهی از کارکنان، مدیریت مبتنی بر مدرسه وسیله‌ای برای کاهش هزینه‌ها بود. گروه دیگر، آن را راهی برای دانشگاهی شدن می‌دانستند» (ص ۲۰۹).

بحثی که موضوع سازگار بودن را پیچیده‌تر می‌کند، این واقعیت است که معنا و مفهوم مدیریت مبتنی بر مدرسه، تا حدود زیادی به وسیله زمینه‌ای که مدرسه در درون آن عمل می‌کند، تعیین می‌شود. تفاوت‌های اساسی در میان جوامع حاکی از این است که هر مدرسه احتمالاً به درک منحصر به فردی از مدیریت مبتنی بر مدرسه دست می‌یابد. این الگو، همخوانی خوبی با ادبیات بهبود مدارس دارد (لوئیس^۲ و مایلز^۳، ۱۹۹۰؛ مورفی، ۱۹۹۲ a)، اما ارزیابی جامع را دشوار می‌کند (بریک^۴، ۱۹۹۳؛ مالن و همکاران، ۱۹۸۹).

دومین مجموعه احتیاط‌ها - مواردی که بر موضوع تعمیم‌پذیری تأکید دارند - راهنمای کار تحلیلی ما در سراسر این کتاب خواهد بود. متأسفانه، هر چند انجام کارهای تجربی درباره مدیریت مبتنی بر مدرسه به رشد خود ادامه می‌دهد، اما ادبیات پژوهش در این حوزه هنوز هم «حاکی از غلبه گزارش توصیف طرح‌ها/گزارش‌های رسمی، اظهار نظر مقامات و فقدان پژوهش

^۱ -Site-based management

^۲ . Louis

^۳ -Miles

^۴ -Bryk

های نظامدار و تجربی و تمایل به تأکید بر برنامه‌های نمونه است» (مالن و همکاران، ۱۹۸۹، ص ۵۱) [۷]. وجود گروهی از مسائل جزئی، وظیفه ارزیابی مدیریت مبتنی بر مدرسه، به عنوان مداخله طراحی شده و بایرنامه را دشوار می‌کند. اکثر پژوهش‌های انجام شده در مورد مدیریت مبتنی بر مدرسه یا فرض می‌کنند که مدارس از این نظر در نقطه صفر هستند - و بنابراین، فرایندهای تصمیم‌گیری مشارکتی را که از قبل در مدرسه وجود داشته‌اند، به حساب نمی‌آورند (رامباوت، ۱۹۹۲؛ راترفورد، ۱۹۹۱) - یا اینکه اهمیت داده‌های خط پایه را به طور کلی نادیده می‌گیرند.

تازه بودن دور اخیر تلاش‌های تمرکززدایی، جستجوی نتایج دقیق و استوار را دشوار می‌کند (بریک، ۱۹۹۳؛ ام. هنسون ۱۹۹۱؛ ترستریل، ۱۹۹۲) [۸]. مالن و همکاران (۱۹۸۹) به سه مسأله که ارزیابی کلی مدیریت مبتنی بر مدرسه را دشوار می‌کند، اشاره کرده‌اند. اولین مسأله این است که همان‌گونه که قبلاً بیان کردیم، مدیریت مبتنی بر مدرسه در موقعیت‌های مختلف، معانی متفاوتی می‌دهد. از اینرو مطالعات مختلف نمی‌توانند کمک زیادی ارائه کنند، زیرا «اشکال کاملاً متفاوتی از مدیریت مبتنی بر مدرسه را مورد بررسی قرار می‌دهند» (ص ۴). دومین مسأله به این نکته اشاره می‌کند که مطالعات مدیریت مبتنی بر مدرسه «بر ابعاد کاملاً متفاوتی از» تصمیم‌گیری مشارکتی (نظیر تغییر دادن نقش دست‌اندرکاران و تاثیرگذاری بر دانش‌آموزان) متمرکز هستند (ص ۴). سومین مسأله این است که «تمایل به مطالعه آرایه‌های الگو» (ص ۵۰)، ارزیابی‌ها را مخدوش و غیردقیق می‌کند [۸]. نهایتاً همان‌گونه که رامباوت (۱۹۹۲) به درستی اشاره کرده، در اکثر مدارس، مدیریت مبتنی بر مدرسه با بخش‌هایی از سایر نوآوری‌های اصلاحی، تلفیق می‌گردد. تا اینجا به شواهد کمی در این خصوص که تحلیل‌گران مدیریت مبتنی بر مدرسه به این یافته رامباوت (۱۹۹۲) توجه کرده باشند، دست یافته‌ایم. در برخی موارد نتایج نسبت داده شده به مدیریت مبتنی بر مدرسه را می‌توان به سایر مداخلات نیز مربوط کرد. در همه موارد، هم‌تا کردن علت و معلول دشوار است. ناتوانی - یا عدم تمایل - پژوهشگران به توجه به این مسائل، تلاش برای استخراج نتایج عمومی و قابل تعمیم در مورد مدیریت مبتنی بر مدرسه را با مشکلات جدی مواجه کرده است.

با توجه به این تذکرات و با استفاده از چارچوب‌های مفهومی که پیش از این درباره آن سخن گفتیم، به مطالب این کتاب نگاه می‌کنیم. فصل بعد را با بررسی شکل و ساختار مدیریت مبتنی بر مدرسه آغاز می‌کنیم.