

نقش رهبری غیرمتمرکز در بهبود کیفیت یادگیری

زینب صادقی^۱ MSc، رضا محتشمی^{*} MD

^{*} مرکز تحقیقات طب و دین، دانشگاه علوم پزشکی بقیه... (عج)، تهران، ایران

^۱ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تهران، ایران

مروری

چکیده

مقدمه: مشارکت که از آن به عنوان دخالت در فرآیندهای تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی یاد می‌شود، موجب افزایش بهره‌وری در کار و توسعه همه‌جانبه می‌شود. مراکز آموزشی نمی‌توانند تنها به توانایی، قابلیت و هوش مدیران متکی باشند. همه مدرسان و کارکنان مراکز آموزشی به‌طور موثری در برنامه‌های یادگیری و رضایت فراگیران و فعالیت‌های بهبود و ارتقای مستمر کیفیت نقش دارند. در رابطه با گسترش و بهبود یادگیری فراگیر، مرکز آموزشی باید منعکس‌کننده محیطی باشد که کلیه مدرسان و فراگیران بسیج شوند و هر کس در حوزه فعالیت خود نسبت به بهبود شرح وظایف در جهت تعمیق یادگیری تلاش کند. بنابراین، مدیران باید نگرش خود را نسبت به سازماندهی امور تغییر دهند. این مقاله با هدف توصیف مفاهیم اصلی در رهبری آموزشی، سبک‌شناسی موقعیت‌های مختلف رهبری و شرح ایده‌های اصلی در مفهوم رهبری غیرمتمرکز که دارای نقشی موثر در بهبود کیفیت یادگیری فراگیر هستند، انجام شد.

نتیجه‌گیری: رهبران باید مهارت‌های متفاوت رهبری را ترکیب نموده و مرکز آموزشی را در موقعیت‌های متفاوت به‌نحو موثری هدایت نمایند و با تغییر سیستم آموزشی از مسئولیت انفرادی به جمعی، در مسیر صحیح خویش قرار دهند. تلاش گروهی و رهبری غیرمتمرکز کارایی بیشتری نسبت به رهبری فردی ایجاد می‌کند.

کلیدواژه‌ها: رهبری غیرمتمرکز، بهبود یادگیری، رهبری آموزشی

The role of distributed leadership in learning quality improvement

Sadeghi Z.¹ MSc, Mohtashami R.* MD

*Medicine & Religion Research Center, Baqiyatallah University of Medical Sciences, Tehran, Iran

¹Faculty of Educational Sciences & Psychology, Kharazmi University (Training Teacher), Tehran, Iran

Abstract

Introduction: Cooperation known as involvement in the decision making process, causes increased efficiency in the work and multi-dimensional development. The educational centers may not just rely on managers' ability, capability and intelligence. All teachers and employees of educational centers play a critical and influential role in satisfaction programs and learning of learners as well as the activities for the improvement and continuous promotion of quality. Thus regarding the progress and improvement of the learner's learning, an educational center shall provide an environment in which all teachers and learners do their best to improve duties and responsibilities directed toward deepening the learning activity. Therefore managers shall change their viewpoint toward organization of affairs. The present paper was conducted aiming at elaborating the main principles of educational leadership, leadership stylistics at different situations, and explaining the major ideas in the distributed leadership which enjoy an efficient role in the improvement of the learner's learning quality.

Conclusion: Leaders shall combine a variety of different leadership styles and direct the educational center in various situations efficiently. Moreover, by revising the learning system through changing the individual into group responsibility, leaders should put the educational center in its appropriate direction. Group effort and distributed leadership have higher efficiency compared to individual leadership.

Keywords: Distributed Leadership, Learning Improvement, Educational Leadership

مقدمه

برای سال‌ها مدل رهبری در مراکز آموزشی بر اختیار، قدرت، ساختارها، تعریف شغل، اهداف و مدیریت کارایی متمرکز بود. اگر چه این مدل هنوز به دلایل مختلف کنار گذاشته نشده است، لیکن تنها مدلی هم نیست که به‌وسیله سیاست‌گذاران روشن‌فکر مورد حمایت قرار می‌گیرد. در دنیای پیچیده و چندلایه کنونی، ایده سنتی رهبری توسط شخص منفرد دیگر کافی نیست. بلکه به‌ویژه با توجه به ازدیاد پژوهش‌های دهه اخیر، منجر به این شناخت فزاینده شده که بهبود عمیق و مداوم مرکز آموزشی بستگی به رهبری و هدایت افراد بسیاری دارد و نه تعدادی اندک؛ در نتیجه به‌طور موازی فعالیت‌هایی همچون نوآوری، ظرفیت‌سازی برای مدرسان، یادگیری فراگیرمحور، پژوهش و ایجاد دانش گسترش می‌یابند [۱].

آنچه بیش از هر چیز موضوع رهبری آموزشی را برای دست‌اندرکاران امور آموزشی جذاب کرده است، اعلام رابطه تنگاتنگ میان رهبری آموزشی با تحقق مدارس کارآمد است [۲]. این مطلب نیز مورد باور قرار گرفته است که در زمینه بهبود کیفیت یادگیری فراگیر، مدرسان از هر سطحی باید وارد شده و شبکه بانفوذ و مستحکمی را ایجاد نمایند که مرکز آموزشی را منسجم نموده و به آن ویژگی خاصی می‌بخشد. همکاری مدرسان، ظرفیت چشم‌اندازهای جدید را برای دانش و تجربه موجود گسترش داده و موجب یادگیری میان مدرسان و فراگیران و نهایتاً توسعه پایدار می‌شود. این مساله همچنین مفروض است که هیچ راه حل ساده‌ای برای بهبود مرکز آموزشی وجود ندارد. از آنجایی که مراکز آموزشی با فشار روزافزونی برای ارتقای استانداردها و بهبود کارایی مواجه هستند، نیازی دایمی به شریک‌شدن در مسئولیت، ایجاد روابط مثبت و تقویت بهبود پایدار و تغییر مثبت وجود دارد. لذا در رابطه با گسترش یادگیری فراگیر، مرکز آموزشی باید منعکس‌کننده محیطی باشد که کلیه مدرسان و فراگیران در خصوص ظرفیت رهبری در آن دخیل هستند [۳].

این مقاله با هدف توصیف مفاهیم اصلی در رهبری آموزشی، سبک‌شناسی موقعیت‌های مختلف رهبری و شرح ایده‌های اصلی در مفهوم رهبری غیرمتمرکز که دارای نقشی موثر در بهبود کیفیت یادگیری فراگیر هستند، انجام شد.

تعریف رهبری

واژه رهبری مفهومی فراگیر است که موضوع بسیاری از کتب دانشگاهی و مشهور بوده است. این مفهوم هر نفوذ هدایتگری را در برمی‌گیرد. از نظر یوکل، رهبری فرآیند اثرگذار اجتماعی است که به موجب آن تاثیر عمومی از سوی فرد یا گروهی بر دیگر افراد یا گروه‌ها اعمال می‌شود و فعالیت‌ها و روابط درون‌گروهی یا درون‌سازمانی را پی‌ریزی می‌کند [۴]. رهبری همچنین واژه‌ای

جذاب و شوق‌انگیز است که نظر هر سیاستمدار، مدیر، پژوهشگر، صاحب‌نظر و حتی فرد عادی را به خود جلب می‌کند. تا سال ۱۹۸۱ بیش از ۵۰۰۰ کتاب و مقاله درباره این موضوع به چاپ رسیده است [۵].

به عقیده تری، رهبری اثرگذاری بر افراد است به‌طوری‌که از روی تمایل و علاقه برای دست‌یافتن به اهداف گروهی تلاش کنند [۶]. رهبری هنر یا فرآیند نفوذ بر مردم است، به‌طوری‌که از روی میل و اشتیاق کوشش‌هایشان را برای رسیدن به اهداف گروهی متمرکز کنند [۷]. رهبری به‌عنوان وظیفه مدیر، فرآیند اثرگذاری و هدایت فعالیت‌های مربوط به کار اعضای گروه‌هاست [۸]. شاید بتوان ماکس وبر را برجسته‌ترین نظریه‌پرداز پیش‌تاز در تحلیل مفهوم رهبری دانست. وبر با تکیه بر ویژگی‌های روان‌تنی برخی از رهبران، معتقد است که آنان از برکت قدرت جذب خارق‌العاده‌ای که دارند می‌توانند گروهی را مقتون و مسحور خود سازند و به دگرگونی دست بزنند. او راز کلیدی این اعجاز را در خصیصه‌ای می‌یابد که آن را "کاریزما" می‌نامد و به‌صورت "کیفیت استثنایی شخصی که به‌نظر می‌رسد واجد قدرت فوق‌طبیعی، فوق بشری یا دست‌کم غیرعادی است که از برکت آن چنین فردی سرنوشت‌ساز جلوه می‌کند و بدین دلیل، مریدان یا هوادارانی گرد او جمع می‌شوند" تعریف می‌کند [۹].

پیشینه رهبری در آموزش

گونه‌شناسی کلاسیک اولیه رهبران به وسیله ماکس وبر پیشنهاد شد. او به سه نوع رهبر مختلف سنتی، عقلایی و کاریزماتیک اشاره نمود [۱۰]. رهبران سنتی مانند پادشاهان از طریق آداب و رسوم اجتماعی به مقام خود منصوب می‌شوند. از طرف دیگر، رهبران منطقی و عقلایی براساس تخصص فنی، حرفه‌ای و بوروکراتیک خود منصوب می‌شوند. نوع سوم رهبران یعنی رهبران کاریزماتیک دارای شخصیتی جاذب یا قدرتمند یا معنویت ذاتی هستند. منبع قدرت ایشان از تمایلات ناآگاهانه پیروان ایشان سرچشمه می‌گیرد که به آنها حس، معنی، هدف، فایده و رضایی را که به دنبال آن هستند، می‌بخشد [۱۱].

مطالعه رهبری به موازات بررسی رهبران گسترش یافت. این حوزه به ویژه در رابطه با تحصیلات، مورد توجه بسیار زیاد محققان و دست‌اندرکاران قرار گرفته است. با وجود این و بر خلاف مبنای تحقیقاتی عظیم، جست‌وجو برای نظریه منفرد رهبری بی‌پایان است [۱]. برخی از محققان این وضعیت را هنوز نپذیرفته‌اند. بنیس، با دیدی کاملاً منفی ابراز داشت که درباره رهبری، بیش از هر عنوان دیگری در علوم رفتاری، بحث شده ولی کمتر از سایر مباحث به ادراکی دست یافته‌ایم [۱۲]. بیش از سی سال بعد، سرجیووانی، با عبارتی ملایم‌تر اظهار نمود که پس از پنجاه سال تحقیق مداوم در علوم اجتماعی، مطالب بسیار اندکی درباره رهبری می‌توان ابراز نمود [۱۳]. فولان، دید واقع‌بینانه‌تری دارد و معتقد است که بسیاری

است [۲۱].

رست، اصرار دارد در حالی که رهبر، متفاوت از مدیریت سازمانی است، این مفهوم نباید با قدرت نفوذ مدیریتی، یکسان تلقی شود. عدم وجود تفاوت میان دو مفهوم رهبری و مدیریت تا سال ۱۹۸۵ به جنبه مشترکی در زبان ما تبدیل گشته بود. این اشتباه زمانی آشکار می‌گشت که ویژگی رهبری موثر در رهبر فاقد سازمان، بی‌ارتباط با مساله تولید و بی‌احساس، مشاهده می‌شد و با وجود این قدرت آمرانه ایده‌ها را ارج می‌نهاد [۲۲].

سبک‌های رهبری در آموزش

ماهیت رهبری آموزشی طی دهه‌های اخیر به‌شدت تغییر کرده است. در گذشته این حوزه در قلمرو سیاستمداران و ماموران ارشد دولتی قرار داشت که در کنار اولیای مراکز آموزشی، تشکیل‌دهنده عوامل حرفه‌ای مقوله‌های تحصیلی بودند. تحول عظیم ایجادشده به‌وسیله فناوری اطلاعات، ساختارهای اجتماعی سیاسی، هنر و علوم، تحصیلات جهانی و رقابت، نیاز به رهبران آموزشی را به‌وجود آورد. با این دید که بتوانند به احترام عمومی اهمیت داده و تحول آموزشی و دیدگاه‌های ملی یا بین‌المللی که سیاست را تحت تاثیر قرار می‌دهند، درک نمایند [۲۳]. مطالعه رهبری پیشرفت سریعی داشته است. ویژگی‌های رهبری شامل مطالعه شخصیت، توانایی، هوش و روان‌شناسی هستند. این پدیده با استفاده از دیدگاه جامعه‌شناسی ساختار و ارتباط و همچنین دیدگاه انسان‌شناسانه فرهنگ مورد بررسی قرار گرفته است. به‌علاوه رهبری اغلب وابسته به موقعیت بوده و تحت تاثیر عوامل اخلاقی، مذهبی و تاریخی قرار دارد. در نتیجه، جای تعجب ندارد که در حال حاضر محدوده وسیعی از تعاریف درباره انواع رهبری وجود داشته باشد [۱۸].

رهبری مدیریتی: تعریف بوش و گلاور، از رهبری مدیریتی بر کارکردهای وظایف و رفتار افراد تکیه دارد و فرض می‌کند که رفتار اعضای سازمان تا حد زیادی منطقی و عقلایی باشد. همچنین نفوذ بر افراد از طریق پست‌های واجد قدرت و اختیار در سلسله مراتب سازمانی، اعمال می‌شود [۲۴]. لایت‌وود و همکاران عنوان می‌نمایند که رهبری مدیریت شبیه به دیگر انواع رهبری علم مدیریت کلاسیک است [۱۶]. البته درس‌ر عقیده دیگری دارد. به زعم وی، به‌طور سنتی نقش اصلی رهبری بر مسئولیت‌های مدیریتی متمرکز بوده است. اگر چه در حال حاضر اثر جهانی و اجتماعی رهبری، حیطه مسئولیت را افزایش داده است و شامل روابط کارمندی، حساسیت و مهارت‌های ارتباطی، عوامل موقعیتی شامل ارزش‌های فرهنگی و فلسفی، سیاست و نفوذ سیاسی نیز می‌شود [۲۵].

رهبری آموزشی: تعبیر بوش و گلاور، از رهبری آموزشی بر تدریس و یادگیری و رفتار مدرسان هنگام کار با فراگیران، متمرکز است. یادگیری فراگیر از طریق مدرسان به عنوان هدف نفوذ رهبر انتخاب شده است؛ تاکید بر جهت و اثر نفوذ است و نه فرآیند

از نظریه‌های جدید نمی‌توانند مثال‌هایی صحیح، بینش و مفاهیمی مستحکم درباره رهبری ارائه نمایند و باید تحقیقات بیشتری برای توسعه نظریه رهبری عملگرا انجام شود [۱۴]. این ایده را می‌توان در آثار دی و همکاران و لایت‌وود و همکاران مشاهده نمود [۱۵].

هالینگر که بیش از سه دهه به مطالعه رهبری پرداخته است نیز موقعیت کنونی را که به‌وسیله آن مدل محبوب رهبری امروزی در حوزه تحصیلات به‌زودی به‌وسیله مدلی دیگر جایگزین می‌شود، مورد توجه قرار داده است [۱۷]. این مساله مستلزم ارتقای ادراک ما درباره ماهیت برخی از این مدل‌هاست. انجام این کار می‌تواند به درک مساله اشاره‌شده به‌وسیله مک‌بیت نیز کمک کند؛ رهبری عبارتی پُر از ابهام و سرشار از تفسیرهای متفاوت است [۱۸]. نقطه شروع مفیدی در این رابطه، درنظرگرفتن آنچیزی است که فاستر به‌عنوان دو سنت اساسی موثر بر تعریف علمی و اجتماعی از رهبری در نظر گرفته است؛ سرچشمه‌گرفته از نظام‌های سیاسی - تاریخی و برون‌داد دنیای مدیریت تجاری و امور اداری [۱۱].

مطالعه رهبری از طریق مدل سیاسی - تاریخی روشنگر نقش افراد مهمی است که در شکل‌دادن این بخش تاریخی سهمیم بوده‌اند. رهبری از این نگاه عبارت از داستان حوادث، اعمال و ایده‌های افرادی که محیط اجتماعی خویش را متحول نموده‌اند، است [۱۱]. در پاسخ به این انتقاد که تمایزات نامناسبی میان مفاهیم رهبری و قدرت مورد شناسایی قرار گرفته‌اند، برنر پاسخ می‌دهد که رهبری متضمن بُعدی معنوی است، درحالی‌که قدرت (هیتلر مثال خوبی برای آن است) فاقد این ویژگی است. وی اصرار داشت که به‌کارگیری مناسب قدرت را به هیچ‌وجه نمی‌توان به‌عنوان رهبری، تلقی نمود [۱۹]. در مقابل تاکر اظهار می‌نمود که یک رهبر شورو، به هر حال رهبر است. وی سپس تعریف دیگری از رهبری ارائه می‌نماید: "رهبری یعنی سیاست". به زعم وی، رهبران پیش از آنکه متحول‌کننده باشند، هدف‌ساز و تجهیزکننده هستند که با سیاست‌های مدیریت گروه سر و کار دارند [۲۰].

به‌طور سنتی، مدیریت بوروکراتیک، مدل رهبری موثر بوده است. در این دیدگاه رهبران افرادی هستند دارای رتبه سازمانی برتر و رهبری، هدف‌محور است و اهداف بر اساس نیازهای سازمانی تعیین می‌شوند. دلیل اعمال رهبری، نیل به اهداف سازمانی است. کارکرد تولید ثروت، به اعمال رهبری مشروعیت می‌بخشد. رهبران قدرت خود را در محیطی اعمال می‌نمایند که به‌وسیله وظایف و مسئولیت‌ها احاطه شده است. فرض آن است که رهبری صرفاً بر اثر موقعیت خویش، حادث می‌شود. مدیران اجرایی رده بالا، سازمان را کنترل نموده و افراد را ملزم به انجام وظایف در سطح توانایی خویش می‌نمایند. مدیریت بوروکراتیک آنها با کارایی، نیل به هدف و تولید ثروت گره خورده است. شکست رهبری در اعمال کنترل بر سازمان و اعضای آن حاکی از شکست سازمان و باخت همگان

به اهدافی مستقل مبادله می‌نمایند. این فرآیند داد و ستد می‌تواند به‌عنوان شکلی از رهبری به‌وسیله معامله و داد و ستد، تشبیه شود. خواسته‌ها و نیازهای رهبران و پیروان مورد معامله قرار گرفته و داد و ستدی انجام می‌شود. در ازای کار خوب و افزایش کارایی، تقویت مثبتی حاصل می‌شود. بالعکس، در رهبری تحول‌گرا، رهبران و پیروان در پی دستیابی به اهداف والاتر و مشترک، با یکدیگر متحد هستند. هر دو می‌خواهند که بهترین شوند و هر دو می‌خواهند سازمان را در جهت جدیدی هدایت کنند. *سرجیووانی* معتقد است که در صورت اجرای موفق رهبری تحول‌گرا، اهدافی که ممکن است در آستانه جدایی از یکدیگر باشند، مجدداً پیوند می‌خورند [۱۳]. *لایت‌وود* و همکاران، معتقدند رهبری تحول‌گرا مدلی است که جامع‌ترین راه را فراهم می‌آورد [۱۶]. *هریس*، به تناسب موقعیت اشاره می‌کند و می‌گوید که طی دهه اخیر، مجادله بر سر رهبری تبدیلی و تحول‌گرا بر سیاست‌ها و رویه‌های کشورهای مختلف سایه افکنده است. رهبری تحولی زمانی شکوفا می‌شود که سیستم دستور و کنترل در محل حاکم باشد. درحالی‌که رهبری تحول‌گرا و روش‌های رهبری دموکراتیک‌تر در مواردی پاسخگو هستند که تمرکززدایی در سیستم جاری باشد [۱].

رهبری معنوی: رهبری معنوی براساس ارزش‌ها و باورهای رهبران بنا می‌شود و درک روشنی از هدف را برای مراکز آموزشی ایجاد می‌نماید [۲۴]. شبیه به مدل تحول‌گرا لیکن دارای مبنای ارزشی قوی‌تری است. *سرجیووانی*، ضمن تأکید بر اهمیت ارزش‌ها در این خصوص ابراز می‌دارد که مراکز آموزشی دارای نواحی مرکزی متشکل از ارزش‌ها و باورهایی با ویژگی‌های فرهنگی یا معنوی هستند. مراکز آموزشی باید به ماوراء اهداف و نقش‌ها، به‌منظور ایجاد مقاصدی در ساختار حرکت کرده و این مقاصد را در هر عملی که با هدف تحول اعضای مرکز آموزشی از شرکت‌کننده خنثی به پیروان متعهد انجام می‌دهد، شکل دهد. شکل‌دادن این مقاصد و افزایش پیروان، به‌طور غیرقابل اجتنابی، معنوی هستند [۱۳]. *وست‌بورنهام*، معتقد به دو نوع رهبری معنوی است. از یک طرف رهبری روحانی شامل مجموعه‌ای از اصول عالی است که بسیاری از رهبران واجد آن هستند. از طرف دیگر باید به "صمیمیت اخلاقی" اشاره نمود که ظرفیت رهبر برای عمل‌کردن همسو با سیستم اخلاقی حاکم در طول زمان است. رهبر واجد صمیمیت اخلاقی، هماهنگی میان اصول و عمل را به نمایش گذارده، تصمیمات را براساس اخلاقیات توضیح داده و توجیه می‌نماید و در طول زمان از آنها حمایت می‌کند [۳۰]. *سرجیووانی* معتقد است که در پست ریاست، چالش رهبری حفظ توازن میان دو ضرورت رقیب یعنی مدیریت و اخلاق است. این دو ضرورت، غیرقابل اجتناب بوده و صرف‌نظرکردن از هر یک مشکلاتی را به بار می‌آورد. اگر قرار باشد مراکز آموزشی به حیات خود ادامه دهند، باید به‌طور موثر اداره شوند. لیکن برای اینکه مرکز آموزشی خود را به یک سازمان تبدیل

تأثیرگذاری [۲۴]. از نظر *لایت‌وود* و همکاران، رهبری آموزشی رفتار و توجهی است که مدرسان هنگام انجام فعالیت‌هایی با تأثیر مستقیم بر رشد فراگیران، بروز می‌دهند [۱۶]. در این رابطه *ساوت‌ورث*، اظهار می‌دارد که رهبری آموزشی دارای رابطه محکمی با تدریس و یادگیری است [۲۶]. *گلتن* و *سلتون*، ضمن موافقت با این نظریه، بیان می‌نمایند که ویژگی رهبری آموزشی موثر استراتژی گسترش تمامی منابع در مرکز آموزشی به‌منظور دستیابی به هدف ماموریت آموزشی است [۲۷]. در بیانی مشابه، *لایت‌وود* و همکاران، عنوان می‌نمایند که رهبران آموزشی دارای دانش کارشناسی و اختیارات رسمی برای اعمال نفوذ بر مدرسان هستند [۱۶]. به علاوه *هالیوگر* و *مورفی*، معتقدند که رهبران آموزشی ماموریت مرکز آموزشی را تعریف نموده، برنامه آموزشی را مدیریت کرده و کلیت مرکز آموزشی را به پیش می‌برند [۲۸]. آثار نظرات منتقدان فوق را می‌توان در یافته‌های *بلیس* و *بلیس*، مشاهده نمود که پژوهشی را با تحقیق درباره ۸۰۰ مدیر در مدارس مختلف ایالات متحده به انجام رسانیدند. یافته‌های آنان حاکی از آن است که رهبری موثر آموزشی مستلزم گفت‌وگو با مدرسان، گسترش رشد حرفه‌ای مدرسان و تقویت تعمق و تفکر ایشان است [۲۹]. با وجود این برخی معتقدند که هشدار *لایت‌وود*، مبنی بر اینکه چهره رهبری آموزشی متمرکز بر کلاس درس، دیگر برای مواجهه‌شدن با چالش‌های تحصیلی اجباری کنونی، مناسب نیستند، باید مورد ملاحظه قرار گیرد [۱۶].

رهبری تبدیلی: رهبری تبدیلی مبتنی بر تبادل روابط میان رهبر و پیروان است. بخش عظیمی از رهبری سیاسی، به‌عنوان تبدیلی تلقی می‌شود. در پاسخ به حمایت رای‌دهندگان، رهبر برنامه‌ای را برای کمک به گروه‌هایی خاص اجرا می‌کند. به زعم شاهدان ایالات متحده، رهبری تبدیلی در مدارس در رابطه مدیر با اتحادیه‌ها، معلمان و والدین قابل مشاهده است. حمایت از رهبران از طریق انسجام نیروهای اجتماعی مختلف هدایتگر امتیازات، مذاکرات و تأمین نیازها، انجام می‌شود [۱۱].

رهبری تحول‌گرا: رهبری تحول‌گرا به‌عنوان توانایی رهبر برای مواجهه‌شدن با شرایط اجتماعی جدید و انتقال این بینش به پیروان خود، تعریف شده است. این رهبر می‌تواند به پیروان خود الهام بخشیده و آنان را به سطوح بالاتر اخلاقی که نیاز به اعطای پاداش را برطرف می‌کند، متحول نماید. تعبیر *بوش* و *گل‌اور*، از این نوع رهبری به نفوذ بیشتر بر پیروان و تعهد بیشتر آنان بر اهداف سازمانی، استوار است. این رهبران در پی حمایت مدرسان در رابطه با دیدگاه آنان درباره مرکز آموزشی و کمک به قابلیت‌های آنان برای تشریک مساعی در نیل به هدف هستند. تمرکز اصلی بر فرآیند تحول است و نه انواع خاصی از دستاوردهای آن. روش‌های تحول‌گرا اغلب با رهبری تبدیلی مورد مقایسه قرار می‌گیرند [۲۴]. در رهبری تبدیلی، رهبران و پیروان نیازها و خدمات را به‌منظور نیل

در بهبود کیفیت یادگیری فراگیری پی برد. در عصر مدرن ما، مدرسان باید بینش خود را به نمایش گذارده و رهبری مناسبی برای مجموعه مرکز آموزشی در خلق باورها و ارزش‌های مشترک فراهم نمایند. مک‌نامارا معتقد است که مدرسان باید پویایی تغییر را درک کرده، دارای دانش کافی درباره آن بوده، توانایی ارزیابی آمادگی مدرسه برای تغییر را داشته و نحوه کاهش آن را بدانند [۳۴].

فولان، همچنین اصرار دارد که مدرسان مناسب‌ترین راه حل را برای پیچیدگی‌های جدیدی که مراکز آموزشی با آن مواجه هستند، ارایه می‌نمایند. اگر آنان بتوانند چارچوبی را برای مشارکت ایجاد نموده و مجموعه مرکز آموزشی را در گسترش و پشتیبانی از باورها، ارزش‌ها، مأموریت و اهداف مرکز آموزشی دخالت دهند، تغییر به وقوع می‌پیوندد. آنچه مورد نیاز است، رهبران تاثیرگذاری هستند که بتوانند مهارت‌های متفاوت رهبری را ترکیب نموده و مرکز آموزشی را در موقعیت‌های متفاوت به‌نحو موثری هدایت نمایند [۳۵].

فولان، در جای دیگری اظهار می‌نماید که مراکز آموزشی به‌وسیله تغییرات چندگانه مکرر در جهت تغییر سیستم آموزشی از مسئولیت انفرادی به جمعی، در مسیر صحیح خویش قرار می‌گیرند. اگر چه در حال حاضر اکثر مراکز آموزشی فاقد ساختار مناسب برای تسهیل رشد رهبری غیرمتمرکز یا ظرفیت جانبی هستند؛ یعنی رهبری هنوز شدیداً وابسته به ساختارهای مدیریتی است؛ به‌منظور نیل به رهبری غیرمتمرکز، مراکز آموزشی باید یادگیری مشترک را قانونمند نموده و رهبری را برای ایجاد ظرفیت و پایداری مرکز آموزشی با سیستم مطابقت دهند [۳۶]. نیومن و سیمونر معتقدند که این واقعیت می‌تواند کلیه افراد مجموعه مرکز آموزشی را در پذیرش مسئولیت توفیق فراگیران و پذیرش نقش رهبری در زمینه‌هایی که واجد مهارت و شایستگی هستند، توانمند و علاقه‌مند سازد [۳۷]. سرچیوونی معتقد است که این مورد می‌تواند به‌عنوان کاتالیزور در پیوند دادن کارکنان مرکز آموزشی به یکدیگر و کاهش فشار بر اولیای مرکز آموزشی موثر باشد. او پیش‌بینی می‌کند که در صورت سهیم‌شدن دیگران در عملکردها و نقش‌های رهبری، موانع مقابل آن کاهش می‌یابند [۱۳]. کاپلند، یک گام جلوتر نیز گذاشته و ادعا می‌کند که رهبری غیرمتمرکز می‌تواند صلاحیت و توانمندی جمعی مدرسان را آزاد ساخته، مانعی به نام اولیای مرکز آموزشی را کمرنگ نموده، انتظارات بی‌پایه و غیرواقع‌گرایانه مدرسان را کاهش داده و آنان را قادر به تشخیص، پشتیبانی و پذیرش جنبه‌هایی از رهبری در ورای نقش اولیای مرکز آموزشی نماید [۳۸]. لایت‌وود، نیز به‌طور مشابه پیش‌بینی می‌کند که رهبری غیرمتمرکز از طریق تقویت شراکت مدرسان، در افزایش راندمان مرکز آموزشی به‌صورت علمی موثر است. مدرسان از طریق دخالت و سهیم‌شدن در یک دموکراسی بزرگتر، در پتانسیل رهبری دخالت داده شده و توانمند می‌شوند [۱۶].

هارگریوز و فولان، معتقدند که مراکز آموزشی در بسیاری سطوح به

کند، یک مجموعه یادگیرنده باید متولد شود. این همان ضرورت اخلاقی است که روسا با آن مواجه می‌شوند [۱۳]. گرس، به روش مشابهی ادعا می‌کند که رهبری اخلاقی صفتی ناگزیر است که کلیه مدیران مراکز آموزشی باید داشته باشند. وی چنین نتیجه‌گیری می‌کند که مباحثه درباره مدیریت و پذیرش آن باید همراه با بحث و ادراک اخلاقیات و معنویات باشد [۳۱].

رهبری دعوت‌گرا: بنیس و نانوس، یک مدل عمل‌گرا، کلی‌گرا و دینامیک رهبری را پیشنهاد می‌نمایند که رهبران را به زندگی حرفه‌ای و شخصی لذت بخش‌تر و بامعنی‌تری تشویق نموده و دیگران را نیز به آن دعوت می‌کند. به زعم آنان، رهبران آنچه را قبلاً ناگفته یا ضمنی باقی مانده، تعریف می‌نمایند. سپس به خلق تصاویر، استعاره و مدل‌هایی می‌پردازند که موجب جلب توجه بیشتر می‌شود و بدین ترتیب مفهوم رهبری دعوت‌گرا شکل می‌گیرد. رهبری دعوت‌گرا مبتنی بر راهی انرژی ذاتی افراد و فراخوانی صمیمانه آنان برای باورنمودن خویش در برخورد با چالش‌ها، غلبه بر موانع و به اتمام‌رساندن کارهای بزرگ است. این سبک رهبری موجب علم به انسجام، پتانسیل و وابستگی معلمان و مسئولیت آنان برای کار در یک زمینه مشترک است. این مساله متضمن یکدلی و احترام فراوان و صداقت نسبت به دیگران با هدف نهایی همکاری با آنان روی پروژه‌هایی با منافع مشترک است. لذا دستور و کنترل جای خود را به همکاری و ارتباط، اداره به فراخوانی صمیمانه، انحصارگرایی به شمول همگانی و فرمانبرداری به تعاون می‌دهد [۳۲].

رهبری مردم‌گرا: قسمت اعظم وقت مدرس در طول روز صرف روابط با فراگیران، موقعیت متغیر زندگی ایشان و ارایه پاسخ‌های مناسب و موثر به نیازهای آکادمیک و شخصی آنان می‌شود که مستلزم تعمق و تنظیم مداوم روابط است [۳۳]. لذا، توجه به همکاری و روابط بین افراد در اولویت قرار دارد. در این دیدگاه، رهبرانی مردم‌گرا مورد نیاز هستند که به روابط با مدرسان، فراگیران و دیگر اعضای مجموعه مرکز آموزشی اهمیت داده و مدافع رهبری مشارکتی براساس اخلاقیات باشند. این رهبران باید دارای مهارت‌های پیشرفته مردم‌گرایی باشند تا بتوانند به‌طور موثر با افراد داخل یا خارج سازمان برخورد کنند [۳۴].

رهبری غیرمتمرکز و بهبود یادگیری

تنها یک سبک رهبری نمی‌تواند بهترین باشد و رهبران ملزم به تطبیق سبک خویش با موقعیت‌های مختلف هستند. این تلاشی برای پاسخ به تغییرات فراوان موقعیت‌های مراکز آموزشی و محیط‌های سازمانی منحصر به فرد یا مسایلی است که مراکز آموزشی با آن روبه‌رو هستند [۲۴]. در چنین چارچوبی می‌توان به ارزش رهبری غیرمتمرکز، به‌ویژه در رابطه با مدرسان و نقش آنان

رهبرانی نیاز دارند که بتوانند با مسایل پیچیده‌ای دست و پنجه نرم کنند. در صورت وجود رهبران متعدد در سطوح مختلف و دارای بینش بهبود مداوم، تعهد مدرسان برای بهبود پایدار مراکز آموزشی و جانشینی رهبری ضروری است. لذا مشخص می‌شود که در رهبری غیرمتمرکز در اکثر موارد، گروه‌ها دارای کارایی بیشتری نسبت به افراد منفرد هستند. این تفاوت‌های فردی اعضای تیم است که موجب قدرت جمعی می‌شود. از طریق تلاش گروهی، تیم‌ها می‌توانند اهداف مشترک را شکل داده، بر کارایی اهداف به توافق رسیده، روش کاری مشترکی را تعریف نموده، به مهارت‌های مکمل پیشرفته‌ای دست یافته و خود را در مقابل نتایج حاصله مسئول بدانند [۳۹]. ۷۰٪ تیم‌ها، توزیع نقش رهبری در میان مدرسان را در گرو اجماع بر هدف و توسعه توقعات و انتظارات برای کارایی بیشتر؛ ارتقای مدرسان، فراهم‌نمودن پشتیبانی و حمایت فردی، انگیزش معنوی و مدلسازی ارزش‌ها و رویه‌های با اهمیت برای مأموریت مرکز آموزشی؛ سازماندهی و ساخت فرهنگی که در آن فرهنگ، همکاران به وسیله الزامات اخلاقی، ساخت و تقویت فرآیندهای مشارکتی تصمیم‌گیری و قابلیت‌های حل مساله، تحت انگیزش قرار می‌گیرند؛ ایجاد ارتباط با کل مجموعه مرکز آموزشی؛ و گسترش همکاری میان مرکز آموزشی و سایر مراکز آموزشی از طریق ایجاد شبکه می‌داند [۱۶].

مزایای رهبری غیرمتمرکز در ایجاد دیدگاه غیرمتمرکز است که در درجه نخست و بیش از هر چیز به روش رهبری معطوف می‌شود. این رویه براساس روش خاصی و به‌عنوان محصول تعاملات به هم پیوسته رهبران مرکز آموزشی، پیروان و ویژگی‌های موقعیتی ایشان از جمله ابزار و روش‌های آنان شکل می‌گیرد [۴۰]. لذا، به جای آنکه روش رهبری را منتج از دانش و مهارت مشخص رهبر بدانیم، آن را باید نتیجه تعامل میان افراد و موقعیت ایشان که معرف رهبری غیرمتمرکز است، دانست [۴۱]. به‌منظور نشان‌دادن نحوه عملی عدم تمرکز، اسپیلان اجزای رهبری غیرمتمرکز را گسترش داده است. وی ابتدا به بررسی رهبران چندگانه می‌پردازد که لزوماً دارای نقش رسمی رهبری نیستند؛ ثانیاً این مطلب قابل اطلاق بر پیروان نیست؛ ثالثاً اعمال افراد باید در روش رهبری، بسیار مهم تلقی شود. نتیجه کلی ادراک این سه عنصر، وضعیتی است که افراد در آن با یکدیگر به تعامل می‌پردازند و وابستگی دوسویه‌ای بین اعمال خویش که ممکن است متقابل، ائتلافی یا ترتیبی باشد، ایجاد می‌نمایند [۴۲]. لذا، اعمال افراد مستلزم معنی و هدف از طریق وابستگی حیاتی منتج از ساختار غیرپیوسته، روش‌ها و ابزار است. اسپیلان همچنین تصریح می‌نماید که رهبری شراکتی، رهبری گروهی و رهبری دموکراتیک مترادف با رهبری غیرمتمرکز نیستند، چرا که طبیعت رهبری غیرمتمرکز وابسته به موقعیت است. همچنین یک روش رهبری گروهی ضرورتاً متضمن دیدگاه غیرمتمرکز نیست مگر اینکه سه عنصر فوق‌الذکر وجود داشته

باشند. کار تحقیقاتی اسپیلان بیش قابل ملاحظه‌ای درباره نحوه توزیع مسئولیت‌های رهبری در مراکز آموزشی ایجاد می‌نماید. براساس اظهارات وی، توزیع نقش رهبری میان رهبران رسماً منصوب‌شده و رهبران غیررسمی با توجه به روش رهبری ایشان، عنوان مرکز آموزشی، نوع مرکز آموزشی، اندازه مرکز آموزشی و مرحله توسعه تیم رهبری مرکز آموزشی متفاوت است. اثر وی همچنین به‌طور کلی الزامات مهمی را برای فراگیران، مدرسان و سازمان به‌وجود می‌آورد. مشاهدات حاکی از آن است که از طریق دخالت‌دادن بیشتر افراد در فرآیند تصمیم‌گیری، پتانسیل یادگیری مدرسان همانند یادگیری فراگیر، افزایش می‌یابد [۴۱].

سیاست‌گذاران تحصیلی باید آگاهی داشته باشند که فرآیند رهبری در مراکز آموزشی، در برگزیده افرادی بیش از منصوبان رسمی است. موقعیت‌های بسیاری برای شناسایی و دخالت‌دادن تعداد بیشتری از مدرسان در نقش‌های رهبری وجود دارند. سیاست‌گذاران ناحیه‌ای باید در نظر داشته باشند که سیاست‌های آنان در حوزه‌های متفاوت، از آماده‌سازی و ارتقای رهبری تا پاسخگویی و حسابرسی، این واقعیت را منعکس نموده و مورد حمایت قرار می‌دهد. اگر سیستم‌ها، مراکز آموزشی و رهبران و مدرسان آنها باید پیشرفت کنند، باید موقعیت‌هایی برای توانمند نمودن آنها در جهت بهبود روش رهبری فراهم شود [۴۱]. اسپیلان، رهبری غیرمتمرکز را به‌عنوان درمان تمامی مشکلات مراکز آموزشی نمی‌شناسد، بلکه آن را ابزار تشخیصی یا مفهومی برای تفکر درباره رهبری مرکز آموزشی، تلقی می‌نماید و نه نسخه‌ای برای رهبری موثر یا تجویزی برای نحوه عملکرد رهبری مرکز آموزشی [۴۲].

شواهد حاکی از آن است که ارتقای مدرسان به مرتبه رهبران آموزشی، می‌تواند منجر به نتیجه بسیار مهم دخالت داده‌شدن فراگیران در مسئولیت‌های رهبری، به ویژه در رابطه با آموزش خودشان شود. منشور سازمان ملل در رابطه با حقوق کودک مبنی اهمیت قایل‌شدن برای سخنان دانش‌آموزان است [۴۳]. به‌عنوان مثال، رولاک راه‌های متنوعی را در مدرسه (به‌عنوان مرکز آموزشی) برای هدایت رهبری مدرسان به این سو ارایه می‌کند؛ تاسیس شورای مدارس، ایجاد گروه‌های کاری دانش‌آموزی برای تحقیق درباره یک مشکل یا ایده خاص و ارایه گزارش حاوی پیشنهادات عملی، ایجاد صندوق‌های پیام که به‌وسیله آن دانش‌آموزان بتوانند نظرات خود درباره تجربیات‌شان را ارایه نموده و پیشنهادات خود را مطرح کرده و گاه‌گاهی رفاندوم‌های دانش‌آموزی در خصوص تصمیمات مهم برای گروه سال مدرسه یا کلاس اجرا نمایند. این روشی موثر برای شناسایی قابلیت‌های دانش‌آموزان و کاهش احساس بیگانگی است. درحالی‌که شواهد بسیاری مبنی بر موثر بودن آن وجود دارد [۴۴]. ریچموند و ریچموند، در گزارشی برای یک پروژه در شیلی به حضور نمایندگان اجتماعی یعنی جوانانی که از طریق کارگاه‌های پس از مدرسه، کمک اضافی و تدریس خصوصی

دیگران به کوشش مشتاقانه برای رسیدن به هدف‌های معین می‌دانند. مهم‌ترین نکته در رهبری، جهت‌دادن به فعالیت‌های اعضای سازمان از طریق نفوذ در آنها است و مدیر در نقش رهبر، کسی است که بتواند بر افراد تحت سرپرستی خود موثر باشد و زیر دستان سخن او را با جان و دل قبول کنند. وظایف مدیران در سازمان‌ها، برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل است. اما نقش اساسی مدیران همانا اثرگذاری بر دیگران است به نحوی که کارکنان و زیردستان با میل و رغبت کار کنند و فعالیت بیشتری از خود نشان دهند [۵۰].

نتیجه‌گیری

دیدگاه روش رهبری غیرمتمرکز، به‌ویژه به زعم/سپیلان، علاوه بر اولیای مرکز آموزشی یا مدرس ارشد، دیگر رهبران یا پتانسیل را نیز در برمی‌گیرد. مسلماً این مطلب به دیدگاه خاصی از رهبری مربوط می‌شود که محصول تعاملات مشترک میان رهبران مرکز آموزشی، پیروان و موقعیت‌های ویژه‌ای است که در آن مشغول کار هستند. به‌منظور نیل به رهبری غیرمتمرکز، مراکز آموزشی باید یادگیری مشترک را قانونمند نموده و رهبری را برای ایجاد ظرفیت و پایداری سازمان با سیستم مطابقت دهند. از این طریق می‌توان کلیه افراد مجموعه سازمان را در پذیرش مسئولیت توفیق فراگیران و پذیرش نقش رهبری در زمینه‌هایی که واجد مهارت و شایستگی هستند، توانمند و علاقه‌مند ساخت. اما نباید آن را به‌عنوان نوش‌دارویی برای تمامی مشکلات مرکز آموزشی دانست، بلکه مدلی از رویه رهبری است که واجد مزایایی بالقوه برای تمامی دست‌اندرکاران است. واقعیت موجود در رابطه با روش تغییر تدریجی در محیط‌های آموزشی، تلاش برای پیشبرد جنبه اصلی رهبری غیرمتمرکز است؛ یعنی رهبری مدرس که در نتیجه آن فراگیران نیز در مسئولیت‌های رهبری دخالت داده می‌شوند؛ مزیت این حالت برای فراگیران و مدرسان افزایش مهارت‌های اجتماعی، رضایت شخصی و دانش آنان و در نتیجه بهبود یادگیری است.

منابع

- 1- Harris A. Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? Nonprofit Manag Leadersh. 2003;23(3):313-24.
- 2- Royburg G. Measuring quality and effectiveness in schools [dissertation]. Alberta: University of Alberta; 1996.
- 3- Bartlett S, Burton D. Introduction to education studies. London: Sage Publication; 2007.
- 4- Yukl G. Leadership in organizations. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Publisher; 1994.
- 5- Niknami M. Differences and similarities of management and leadership and the roll and important in organizational successful. Manag Educ. 2002;2:29-30. [Persian]
- 6- Terry G. Principles of management. 3rd ed. Englewood Cliffs: Richard Irwin Publisher; 1960.

برای دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم می‌پرداختند، اشاره می‌نماید [۴۵]. بتلی، به‌طور مشابه به پروژه جامعه نوآوران در سوئد با هدف مبارزه با بیکاری جوانان در مناطق روستایی کم جمعیت اشاره نموده است. در یک شراکت سه‌گانه، جوانان پروژه خود را اجرا نمودند و هر یک به‌وسیله یک مدرس مسن‌تر راهنمایی شدند. مزیت این حالت برای فراگیر و مدرسان افزایش مهارت‌های اجتماعی، رضایت شخصی و دانش آنان و در نتیجه بهبود یادگیری است [۴۶].

رهبری در مراکز آموزشی و غیرآموزشی

رهبری در مراکز آموزشی نظیر مدرسه، دانشگاه، موسسات آموزشی منحصر به یک فرد نیست. بلکه رهبری در این سازمان‌ها رویکردی برای تجمع و انسجام‌بخشی به همه توانایی‌ها برای پیشبرد یادگیری است. مدیر در نقش رهبر آموزشی صرفاً به تمهید شرایط مناسب برای شکل‌گیری یادگیری کمک می‌کند [۹]. بر این اساس، رهبری کوششی جمعی است که در درون سازمان آموزشی و به کمک رهبران مختلف آموزشی برای بهبود فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به انجام می‌رسد [۴۷]. فیور، رهبری آموزشی را فرآیندی می‌داند که طی آن چشم‌اندازی روشن از آینده محیط آموزشی که دربرگیرنده استانداردهای بالای یادگیری برای همه دانش‌آموزان است. با مشارکت همه عوامل درگیر ترسیم و سپس با اعمال تدابیری کوشش‌های جمعی در مسیر تحقق این چشم‌انداز هدایت می‌شود [۴۸]. لامبرت، مفهوم رهبری در سازمان‌های آموزشی را تنها محدود به مدیر آن سازمان نمی‌داند، از دیدگاه وی رهبری آموزشی نیاز دارد تا به عنوان ظرفیتی فراگیرتر پذیرفته شود که میان همه افراد پراکنده است و همه نقش‌ها و رفتارهای آموزشی را در درون مدرسه پوشش می‌دهد. از این دیدگاه رهبری مراکز آموزشی فرآیند باهم کوشیدن برای یادگیری بیشتر درباره فعالیت یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌رود که منجر به توسعه دانش و آگاهی‌های حرفه‌ای افراد در درون مرکز آموزشی می‌شود [۴۹].

رهبری در مراکز غیرآموزشی، جزء جدایی‌ناپذیر مدیریت و دشوارترین اصل آن است. امروزه نقش مدیر به‌عنوان رهبر، به‌قدری اهمیت پیدا کرده است که بخش‌های دولتی و خصوصی در جست‌وجوی یافتن مدیرانی هستند که قدرت و توان رهبری سازمانی را داشته باشد. واژه رهبری از دیدگاه متفکران علوم انسانی معانی گوناگونی را دارد. عده‌ای آن را هنر یا فرآیند نفوذگذاری بر مردم می‌دانند به‌گونه‌ای که آنها (مردم) داوطلبانه و از روی اشتیاق در راه رسیدن به هدف‌های گروهی تلاش می‌کنند. به اعتقاد برخی دیگر، رهبری فرآیندی است که ضمن آن مدیریت سازمان می‌کوشد تا با ایجاد انگیزه و ارتباط موثر، انجام سایر وظایف خود را در تحقق هدف‌های سازمانی تسهیل کند و کارکنان را از روی میل و علاقه به انجام وظایفشان ترغیب نماید. گروهی از اندیشمندان نیز مفهوم وسیع‌تری برای رهبری قایلند و آن را توانایی ترغیب

- 29- Blase J, Blase J. Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning. London: Sage Publication; 1998.
- 30- West-Burnham J. Leadership for learning: Re-engineering mind school. Leadersh Manag. 1997;17(2):231-43.
- 31- Grace G. Research and the challenges of contemporary school leadership: The contribution of critical scholarship. Br J Educ Stud. 2000;48(3):231-47.
- 32- Bennis W, Nanus B. The strategy for taking change. New York: Harper and Row; 1985.
- 33- Tuohy D, Coghlan D. Development in schools: A systems approach based on organizational levels. Educ Manag. 1997;25(1):65-77.
- 34- McNamara N. Choose leader wisely. Sydney: Catholic Education Office Sydney; 2005.
- 35- Fullan M. The moral imperative of school leadership. California: Corwin Press; 2003.
- 36- Fullan M. Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bess Publisher; 2001.
- 37- Neuman M, Simmons W. Leadership for student learning. Phi Delta Kappan. 2000;1:9-13.
- 38- Copland MA. The bay area school reform collaborative: Building the capacity tilted. In: Murphy J, Datnow A, editors. Leadership lessons from comprehensive school reforms. California: Corwin Press; 2002.
- 39- Hargreaves A, Fullan M. What is worth fighting for out there? New York: Teachers College Press; 1998.
- 40- Copland MA. Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. Educ Eval Policy Anal. 2003;25(4):375-95.
- 41- Spillane JP. Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass; 2006.
- 42- Spillane JP. Distributed leadership. Educ Forum. 2005;69(2):143-50.
- 43- United Nations. United Nations charter on the rights of the child. New York: United Nation press; 2003.
- 44- Ruddock J. Consulting pupils about teaching and learning. In: Conors C, Desforges C, Galton M, MacGilchrist B, editors. Learning texts. Nottingham: National College for School Leadership; 2004.
- 45- Aedo-Richmond R, Richmond M. Recent curriculum change in post-Pinochet Chile. In: Moon B, Muphy P, editors. Curriculum in context. London: Paul Chapman; 1999.
- 46- Bentley T. Learning beyond the classroom: Education for a changing world. London: Rout ledge; 1998.
- 47- Bennett ND. Rethinking educational leadership. London: Sage Publication; 2003.
- 48- Fiore D. Introduction to educational administration: Standards, theories and practices. Newbury Park: Corwin Press; 2004.
- 49- Lambert L. Building leadership in schools. LA: ASCD; 1998.
- 50- Hunt JG. Leadership: A new Synthesis. Newbury Park, CA: Sage Publisher; 1991.
- 7- Koontz H, Odonnell C, Weihrich H. Essentials of management. 4th ed. Singapore: McGraw Hill Publisher; 1988.
- 8- Stoner J, Wankel C. Management. 3rd ed. New Delhi: Prentice Hall Publisher; 1988.
- 9- Saki R. Leadership in learning oriented school. Tehran: The Organization of Education Publication; 2009. [Persian]
- 10- Weber M. Legitimate authority and bureaucracy. In: Pugh DS, editor. London: Penguin; 1984.
- 11- Foster W. Towards a critical practice of leadership. In: Smyth J, editors. Critical perspective on educational leadership. London: Falmer Press; 1989.
- 12- Bennis W. Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. Adm Sci Q. 1959;4(2):259-301.
- 13- Sergiovanni TJ. Leadership and excellent in schooling. Educ Leadersh. 1992;41(5):4-13.
- 14- Fullan M. Leadership school improvement. Buckingham: Open University Press; 1998.
- 15- Day C, Harris A, Hadfield M, Tolley H, Beresford J. Leading schools in times of change. Milton Keynes: Open University Press; 2000.
- 16- Leithwood K, Jantzi D, Steinbach R. Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press; 1999.
- 17- Hallinger P. Leading educational change: Reflection on the practice of institutional and transformational leadership. Cambridge J Educ. 2003;33(3):329-53.
- 18- Mc Beath J. The leadership files. Glasgow: Anderson and Sons Ltd; 2004.
- 19- Burns JM. Leadership. New York: Harper and Row; 1978.
- 20- Tucker RC. Politics and leadership. Missouri: University of Missouri Press; 1981.
- 21- Timperley HS. Distributed leadership: Developing theory from practice. J Curricul Stud. 2005;37(4):395-420.
- 22- Rost H. Distinguishing leadership and management: A new consensus. California; Paper Presented at California Principals' Conference, 1985.
- 23- Beare H. Leadership for a new millennium: The ACEA'S William Walker Oration. Melbourne: The Australian Council for Educational Administration; 1998.
- 24- Bush T, Glover D. School leadership: Concepts of evidence. Nottingham: National College for School Leadership; 2003.
- 25- Dressler B. Charter school leadership. Educ Urban Soc. 2001;33(2):170-85.
- 26- Southworth G. Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. Nonprofit Manag Leadersh. 2001;22(1):73-91.
- 27- Gelten B, Shelton M. Expanded notion of strategic instructional leadership: The principal's role with student support personnel. J Sch Leadersh. 1991;2(4):338-50.
- 28- Hallinger P, Murphy J. Assessing the instructional management behavior of principals. Elem Sch J. 1985;86(2):217-47.