Khalkhali *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:1

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

Published online: 21 September 2024

دوره های فرگشتی در نظریه و عمل رهبری آموزشی

علی خلخالی[1*]

* نویسنده مسئول:

khalkhali_ali@yahoo.com

۱. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاداسلامی استان مازندران

انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۶/۳۱

این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.

چکیده

مدیریت و رهبری آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی[1] دارای تاریخچه غنی از بحث‌های معرفتی[2] و دوره‌های فرگشتی است. منظور از دوره های فرگشتی، پدیدآیی گفتمان‌های متنوع و متفاوت در این حوزه مطالعاتی، با رویکردهای جانشینی و یا زیست همزمان این گفتمان‌ها است. این مقاله با رویکرد یک "پژوهش نظری"، صورتبندی شده است، تا درباره این پرسش بحث شود که چه روایتی از روندهای جهانی در رهبری آموزشی می توان ارائه کرد؟ پژوهش نظری، با استفاده از ایده‌های فلسفی و ساختارهای نظری انتزاعی، یک موضوع را مورد بررسی و بحث قرار می‌دهد. هسته‌محوری این رویکرد، ترکیب استدلال‌های منطقی با مرور ادبیات پژوهشی موجود است. استحکام و اعتبار استدلال‌ها و نتایج حاصل از این رویکرد، وابسته به حد استنادها و منطقی بودن استنتاج‌های نظری گزارش شده‌است. یافته ها نشان می‌دهند که می‌توان دست کم هشت دوره فرگشتی تحت عنوان "دوره تقاضا برای مدیران مؤثر و مدارس مؤثر"، "دوره ظهور جنبش مدارس مؤثر"، "دوره تمرکز سیاست‌گذاری‌محور بر رهبری مدیران مدارس"، "دوره تازه‌ای از پژوهش‌های تجربی"، "دوره نبرد پارادایم‌ها"، "دوره ظهور مجدد رهبری آموزشی در تحقیق و عمل"، "دوره گشایش مرزهای متافیزیک نوظهور" برای حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی روایت کرد.

واژه های کلیدی: دوره های فرگشتی، حوزه مطالعاتی، مدیریت و رهبری آموزشی

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[1] Field of Study
[2] Epistemological Debate

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مقدمه

مساله "توسعه رهبری آموزشی به عنوان یک سازه عمل محور" که در ایالات متحده در طول دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ ظهور کرد، به تدریج به یک سازه مبتنی بر نظریه و پژوهش قابل بازیابی است. در طول دهه‌های بعدی، انشعاباتی از "سازه اصلی رهبری آموزشی" در قالب سازه‌های خواهرخوانده‌ای مانند "رهبری یادگیرنده محور" و "رهبری برای یادگیری" پدیدار شد. این چرخش مفهومی بازتاب‌دهنده علاقه فزاینده به "رهبری مدیران مدارس" است که در طول دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰ در سراسر جهان ظهور پیداکرد. در میان روندهای جهانی در رهبری و مدیریت آموزشی که در ۵۰ سال گذشته پدیدار شده است، تعداد کمی از آنها به اندازه تلاش برای درک "ارتباط بین رهبری مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان"، مهم، گسترده و پایدارتر بوده‌اند (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ بریج ۱۹۶۷؛ اریکسون ۱۹۷۹؛ گروس و هریوت ۱۹۶۵؛ هالینگر و هک ۱۹۹۶، ۱۹۹۸؛ لیثوود و همکاران ۲۰۱۰؛ ریگبی ۲۰۱۴؛ رابینسون و همکاران ۲۰۰۸؛ چیرنز ۲۰۱۲؛ ویتزیرس و همکاران ۲۰۰۳). به ویژه مقاله مهم ویتزیرس و همکاران (۲۰۰۳) تحت عنوان "جستجوی دیرفهم یک همآیندی" در مورد "ماهیت آن نوع از رهبری مدرسه که موجب تفاوت در یادگیری دانش‌آموزان می شود"، طی پنج دهه گذشته، دانش‌پژوهان را درگیر مطالعه "انواع مدل‌های رهبری" ساخت. بعضی از این مدل‌های رهبری عبارتند از رهبری آموزشی[1] (بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ بریج ۱۹۶۷؛ هالینگر و مورفی ۱۹۸۵؛ لایتنر ۱۹۹۴)، رهبری تحولی[2] و "رهبری تبادلی[3] (کروگر و همکاران ۲۰۰۷؛ لیثوود ۱۹۹۴؛ لیتزی ۲۲۰۰۰ ، لیثوود و جانت لیثوود و سان ۲۰۱۲؛ سیلینز ۱۹۹۴)، رهبری آموزشی و پرورشی[4] (دوگنان و بهندی ۱۹۹۷؛ دوگنان و مک فرسون ۱۹۹۲)، رهبری استراتژیک (دیویس و همکاران، ۲۰۰۵)، رهبری معلمان (مثلاً، بارث ۲۰۰۱؛ لامبرت ۱۹۹۲، ۲۰۰۸ ؛ یورک بار و دوک ۲۰۰۴)، رهبری مشارکتی[5] (هلینگر و هک ۲۰۱۰) و رهبری توزیعی[6] (گرون ۲۰۰۲، ۲۰۰۳؛ اسپیلین ۲۰۰۵، ۲۰۰۶).

ترکیب‌های اخیر ادبیات جهانی در مورد رهبری آموزشی از این نتیجه حمایت می‌کند که در میان این مدل‌های رقیب، رهبری آموزشی[7] ، قوی‌ترین تأثیر تأیید شده تجربی را بر "نتایج یادگیری دانش‌آموز" نشان داده است (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ هالینگر ۲۰۱۱ ؛ لیثوود و همکاران ۲۰۰۶؛ رابینسون و همکاران ۲۰۰۸؛ ساوتورث ۲۰۰۳). در چارچوب یک روند جهانی به سمت تقویت "مسئولیت‌پذیری مدرسه" (لیثوود ۲۰۰۱؛ واکر و کو ۲۰۱۱)، این نتیجه‌گیری، برجستگی "رهبری آموزشی" را به‌عنوان کانونی برای "سیاست‌گذاران و ساکنین مدرسه" افزایش داده است. همچنین دلیلی برای اینکه چرا باید بر افزایش "ظرفیت‌های رهبری آموزشی" به عنوان "اهرمی برای بهبود مدرسه" تمرکز کرد، ارائه می‌نماید (هالینگر ۲۰۰۳، ۲۰۱۱؛ هک و هالینگر ۲۰۰۹، ۲۰۱۴؛ لیثوود و همکاران ۲۰۱۱؛ رابینسون و همکاران ۲۰۰۸). با توجه به این مقدمه نسبتا کوتاه و آشفته، در این مقاله تلاش شده است تا "دوره های فرگشتی رهبری آموزشی" بازخوانی شود.

روش‌شناسی

این مقاله با رویکرد یک "پژوهش نظری"، صورتبندی شده است. پژوهش نظری، با استفاده از ایده‌های فلسفی و ساختارهای نظری انتزاعی، یک موضوع را مورد بررسی و بحث قرار می‌دهد. هسته‌محوری این رویکرد، ترکیب استدلال‌های منطقی با مرور ادبیات پژوهشی موجود است. استحکام و اعتبار استدلال‌ها ونتایج حاصل از این رویکرد، وابسته به حد استنادها و منطقی بودن استنتاج‌های نظری گزارش شده‌است. این مقاله با رویکرد یک "پژوهش نظری"، صورتبندی شده است، تا درباره این پرسش بحث شود که چه روایتی از روندهای جهانی در رهبری آموزشی ارائه کرد؟

[1] Instructional Leadership
[2] Transformational Leadership
[3] Transactional Leadership
[4] Educative Leadership
[5] Collaborative Leadership
[6] Distributed Leadership
[7] Instructional Leadership

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

یافته ها، تحلیل و استدلال

مدیریت و رهبری آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی دارای تاریخی غنی از بحث‌های معرفتی و "دوره‌های فرگشتی[1] است. منظور از دوره‌های فرگشتی، پدیدآیی گفتمان‌های متنوع و متفاوت در این حوزه مطالعاتی، با رویکردهای جانشینی و یا زیست هم‌زمان این گفتمان‌ها است.

باتوجه به ادبیات پژوهشی موجود می‌توان روایتی از "سیر تحول رهبری آموزشی را در تئوری و عمل " را از اواسط قرن بیستم ارائه کرد. این کار با ظهور این حوزه مطالعاتی به عنوان یک مفهوم تأثیرگذار از رهبری در ادبیات دهه ۱۹۵۰ در ایالات متحده شروع می‌شود. از آثار اندرو هالپین و دانیل گریفیتث در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در جنبش تئوری[2]، تا نقد توماس بار گرینفیلد از تجربه‌گرایی منطقی[3] در دهه ۱۹۷۰، پدیدآیی "جنبش مدارس اثربخش" در دهه ۱۹۸۰، ظهور نظریه انتقادی[4] از مدیریت آموزشی ریچارد بیتس و ویلیام فاسترز دهه ۱۹۸۰؛ و انسجام‌گرایی طبیعت‌گرایانه[5] کالین اورز و گابریله لاکومسکی از ۱۹۹۰ تا به امروز، و ظهور مجدد و تعالی متعاقب آن در طول "دوران پاسخگویی" از ابتدای قرن بیست و یکم در مورد راه‌های شناخت، انجام و حضور در دنیای اجتماعی برای دانش پژوهی پیشرفته[6] در نظریه و عمل رهبری آموزشی این بحث ادامه دارد. در ادامه بخش، مروری تاریخی بر دوره های گفتمانی در مورد "رهبری آموزشی" با تمرکز براین پرسش مورد تحلیل و استنتاج قرار گرفته است که "چه روایتی از روندهای فرگشتی جهانی در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی می توان ارائه کرد؟"

فرگشت یکم: ظهور رهبری آموزشی در دوره تقاضا برای مدیران مؤثر و مدارس مؤثر

"رهبری آموزشی" در طول دهه ۱۹۵۰ به عنوان یک "نسخه مبتنی بر عمل" به جای یک "ساختار مبتنی بر نظریه" در ایالات متحده ظاهر شد (بریج ۱۹۶۷؛ اریکسون ۱۹۶۷؛ لیفام ۱۹۸۱). در طول سال‌های میانی قرن بیستم، نوعی خِرد عملی که توسط مدیران، ناظران مدارس، معلمان و والدین در ایالات متحده به اشتراک گذاشته شد، این عبارت بدیهی را منتقل کرد که "مدارس خوب، مدیران خوبی دارند" (گروبمن و هاینز ۱۹۵۶؛ گراس و هریوت ۱۹۶۵ ؛ لیفام ۱۹۶۴، ۱۹۸۱؛ میلر ۱۹۶۰؛ تیاک و هانسوت ۱۹۸۲؛ اولز ۱۹۶۲). این باور هنجاری به طور برجسته در گفتمان متخصصان مدرسه نمایان شد و متعاقباً مورد توجه محققان قرار گرفت. ادوین بریجز در مقاله‌ای که در مجله مدیریت آموزشی در سال ۱۹۶۷ منتشر شد، زمینه اولیه تحقیق در مورد رهبری آموزشی را فراهم کرد. در این مقاله مفهومی، او "گفتمان حرفه‌ای و علمی در مورد رهبری آموزشی مدیران مدارس" را نقد کرد. بریجز (۱۹۶۷) معتقد بود از میان هفت حوزه اصلی که مدیران در مورد آنها مسئولیت دارند، برنامه درسی و آموزش بیشترین هیاهو را ایجاد کرده است. در واقع از یک سو به مدیر، برنامه درسی و آموزش توصیه شده است، اما از سوی دیگر به صراحت به او گفته شده است که چنین نقشی خارج از توان او یا هر فرد دیگری غیر از معلم است. مشکل این بحث‌ها این است که صاحب‌نظران یک موقعیت معین، نه آنچه را که با مفهوم رهبری آموزشی دلالت می‌کند تعریف کرده‌اند و نه مفروضات خود را صریح بیان کرده‌اند.

این مشاهدات بریجز پیش‌بینی کننده دو روند کلیدی در "عمل رهبری مدرسه" بود که در دهه‌های بعدی آشکار می‌شد. ابتدا، او به نیاز به یک تعریف مفهومی صحیح از اصطلاح "مبتنی بر عمل" اشاره کرد. او که تعریف روشنی نداشت، اظهار داشت که کنشگران، اهرم کمی بر انواع رفتارها و اعمالی که این نقش را شامل می‌شوند، به دست خواهند آورد. آنها همچنین متوجه نمی‌شوند که چگونه، کی و کجا آنها را در مدارس خود به کار گیرند. علاوه بر این، بدون مفهوم‌سازی واضح، محققان قادر به توسعه ابزارهایی برای اندازه‌گیری قابل اعتماد این سازه نیستند.

[1] Discourse Courses
[2] Theory Movement
[3] Logical Empiricism
[4] Critical Theory
[5] Naturalistic Coherentism
[6] Advanced Scholarship

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

دوم، بریجز تنش‌هایی را که وجود داشت، و تا به امروز ادامه دارد، بین تجویز مدیران برای "رهبری آموزشی" و "واقعیت‌های متنی مدارس"، برجسته کرد (هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۷). حتی زمانی که محققان در تعریف و تشریح ماهیت رهبری آموزشی پیشرفت کردند، این تنش در دهه‌های بعدی به عنوان یک موضوع تکراری باقی مانده است (بارث ۱۹۸۶، ۱۹۹۰؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ کوبان ۱۹۸۸؛ دونالدسون ۲۰۰۱؛ ادینگتون و دیبنتو ۱۹۸۸؛ فایراستون و هریوت ۱۹۸۲؛ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ مارشال ۱۹۹۶، ۲۰۰۴؛ سوینی ۱۹۸۲). در واقع، این شناخت، ظهور بعدی سازه‌های مرتبط "رهبری معلم" و "رهبری توزیعی" را به‌عنوان ابزارهای ممکن برای حل این تنش بین تجویز و عمل پیش‌بینی کرد .

در نتیجه، در طول دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، این خِرد عملی، قادر به ارائه راهنمایی قابل اعتماد برای سیاست‌گذاران، مربیان رهبران، یا رهبران مدارس نبود (بریج ۱۹۶۷، ۱۹۸۲؛ اریکسون، ۱۹۶۷، ۱۹۷۹). با این وجود، مطالعه متون علمی حرفه‌ای و تجدید نظر شده این دوره نشان می دهد که حمایت از اهمیت رهبری مدیران مدارس در ایالات متحده بی وقفه ادامه داشته است (بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ بریجز ۱۹۸۲؛ اریکسون ۱۹۷۹؛ گروس و هریوت ۱۹۶۵؛ تراسک و گروس ۱۹۶۵). این انگیزه بیشتری از تحقیقاتی دریافت کرد که حمایت ماهرانه مدیران را برای اجرای موفقیت‌آمیز تغییر در مدارس ضروری می‌دانست (بارت و دیل ۱۹۸۲؛ برمن و مک لافلین ۱۹۷۷، ۱۹۷۸؛ فولان ۱۹۸۲؛ هال ۲۰۱۳؛ هال و هورد ۲۰۰۲؛ لیث وود و لیثوود . مونتگومری ۱۹۸۶؛ مک لافلین و مارش ۱۹۷۸؛ ساراسون ۱۹۸۲).

فرگشت دوم: رهبری آموزشی در دوره ظهور جنبش مدارس مؤثر دهه ۱۹۸۰

حجم گفتمان در مورد "رهبری آموزشی" در اوایل دهه ۱۹۸۰ با ظهور "جنبش مدارس مؤثر" در ایالات متحده و بریتانیا یک جهش کوانتومی به جلو داشت. بررسی ریکسون از تحقیقات در مورد "رهبری مدرسه" در سال ۱۹۷۹ در برآورد پیامدهای این تحقیق جدید برای "رهبری مدرسه" پیش‌بینی کننده بود. وی اظهار داشت که امیدوارکننده‌ترین کار مرتبط، که عمدتاً توسط محققانی که با "مدیریت آموزشی" شناخته می‌شوند نادیده گرفته شده‌اند، کار روی "اثرات مدرسه" است. ادبیات طی سه سال گذشته این باور دوگانه ما را تقویت کرده است که مطالعات "اثرات مدرسه"، به طور کلی تعریف شده، نشان دهنده برتری فعلی در حوزه تحقیقاتی مورد ارزیابی است، و تعداد کمی از محققان وابسته به "مدیریت آموزشی" به این موارد توجه دارند. هر چند هیچ چیز نمی‌تواند عمیق‌تر از "مطالعات تأثیرات مدرسه به پیامدهای سازمان آموزشی" مرتبط باشد. پس، محققان پیشنهاد می شود که به دنبال زمین‌های هیجان‌انگیزتر از بین آن عرصه‌های بایر هستند. چارترز گلایه می‌کند: "در عرصه ادبیات جلوه‌های مدرسه، شمشیر سبز است. در اینجا ایده ها در همه جهات به سرعت در حال رشد هستند. در اینجا توصیفات تحریک آمیز و مرتبط با عمل وجود دارد" (اریکسون ۱۹۷۹).

در طول دهه ۱۹۷۰، بعضی محققان شروع به بررسی این موضوع کردند که "چرا برخی مدارس قادر به غلبه بر چالش‌های تضمین نتایج یادگیری مثبت برای همه دانش‌آموزان بودند و بعضی دیگر نه؟ مدارس مورد مطالعه در این تحقیق معمولاً در شرایط چالش برانگیز کار می‌کردند، به دانش‌آموزانی با پیشینه‌های اجتماعی- اقتصادی پایین خدمت می‌کردند و در محله‌های شهری فقیر قرار داشتند (بروکوور و همکاران ۱۹۷۷، ۱۹۸۲؛ بروکوور و لزوت ۱۹۷۷؛ ادموندز و فردریکسن ۱۹۷۸؛ راتر و همکاران ۱۹۷۹؛ وبر ۱۹۷۱). با این وجود، نتایج عملکرد آنها، که توسط نتایج یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی می‌شود، به طور مداوم از نتایج مدارس در همان محله یا سایر محله‌های قابل مقایسه، فراتر رفت (ادموندز ۱۹۷۹، ۱۹۸۲). پژوهش "مدارس اثربخش" به دنبال "شناسایی ویژگی‌ها، فرآیندها و شرایط مشهود در این مدارس" بود که می‌توانند "سطوح عملکرد بالاتر از حد انتظار آنها را" توضیح دهد (کلارک و همکاران ۱۹۸۴؛ یوبانکس و لوین ۱۹۸۳؛ پورکی و اسمیت ۱۹۸۳، ۱۹۸۵). یکی از یافته های این تحقیق اهمیت "تمرکز بر رهبری اعمال شده توسط مدیر" را تقویت کرد. به قول ران ادموندز، به اصطلاح "پدر جنبش موثر مدارس" در مدارس در حال بهبود، مدیر به احتمال زیاد یک

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

رهبر آموزشی است، و در نقش رهبری سازمانی قاطع‌تر، نظم دهنده‌تر و شاید بیشتر از همه، مسئولیت ارزیابی دستیابی به اهداف اساسی را بر عهده می‌گیرد (ادموندز ۱۹۷۹).

خلاصه ادموندز از ویژگی‌های متمایز "مدیران مدارس ابتدایی شهری اثربخش آموزشی" نشان‌دهنده نکته مهم بعدی در "تکامل تاریخی ساختار رهبری آموزشی" است. اهمیت این خط‌سیر از تحقیقات تجربی این بود که "مدارس به طور بالقوه می‌توانند به غلبه بر نابرابری‌های ناشی از شرایط اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان‌شان کمک کنند" (کلارک و همکاران ۱۹۸۴؛ ادموندز ۱۹۷۹؛ پورکی و اسمیت ۱۹۸۳؛ روزنهولتز ۱۹۸۵). این امر با یافته‌های تحقیقات پیشین که نشان می دادند وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموز تا حد زیادی بیشترین بخش از تغییرات در نتایج یادگیری دانش‌آموزان در داخل و بین مدارس را تبیین می کند، هم‌سو بود (کولیمن و همکاران، ۱۹۶۶).

پژوهش‌های مدارس مؤثر، مجموعه‌ای از پنج یا هفت "عامل مدارس مؤثر" را گزارش کردند. این پژوهش ها برای تبیین اینکه چرا این مدارس، نسبت به مدارسی با جمعیت دانش‌آموزان مشابه و با سطوح مشابهی از منابع خدمات، امور مدرسه‌ای متفاوت‌تری را عرضه می‌دارند، صورت‌بندی شده اند (بروکور و لزوت ۱۹۷۷؛ ادموندز ۱۹۷۹؛ پورکی و اسمیت ۱۹۸۳). به طور مکرر در فهرست "عوامل مدارس موثر"، این یافته که "رهبری آموزشی یکی از مشخصه‌های مدارس اثربخش آموزشی است"، مشهود است (پورکی و اسمیت، ۱۹۸۳؛ ادموند، ۱۹۷۹؛ بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲). "مدیران" در این مدارس به عنوان "رهبران قوی و دستوری با تمرکز قابل توجه بر توسعه آموزش و یادگیری مدارس" توصیف شدند (بامبورگ و اندروز ۱۹۹۰؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ ادموندز ۱۹۷۹؛ هالینگر و مورفی ۱۹۸۵، ۱۹۸۶). اغراق نیست اگر بگوییم که بیان این نقش توسط ادموندز (۱۹۷۹، ۱۹۸۲) در مدارس اثربخش آموزشی، عصر جدیدی را در تحقیق و عمل در مورد رهبری مدیر آغاز کرد.

فرگشت سوم: رهبری آموزشی در دوره تمرکز سیاست‌گذاری‌محور بر رهبری مدیران مدارس

هم‌زمان با ظهور تحقیقات مدارس مؤثر، یک روند سیاستی که بر تحقیقات و عملکرد رهبری تأثیر می‌گذاشت، در سال ۱۹۸۲ آغاز شد. وزیر آموزش ایالات متحده، ترنس بل، گزارشی ملّی تحت عنوان "ملت در معرض خطر"، در مورد وضعیت آموزش و پرورش آمریکا منتشر کرد که در آن به کاهش کیفیت آموزش تاکید شده است و این امر آغازگر دوره جدیدی از اصلاحات آموزش ملّی در ایالات متحده بود. سیاستگذاران آمریکایی که به دنبال راه‌حل‌هایی برای بهبود کیفیت آموزش بودند، به سرعت به پیامدهای سیاستی تحقیقات در مدارس مؤثر پی بردند. یافته‌های حاصل از "پژوهش مدارس مؤثر" ، راه‌حلی آماده برای مشکل پیش روی سیاست‌گذاران ارائه کرد. این نیروهای دوگانه برای ایجاد نوعی "تمرکز سیاست‌گذاری‌محور بر رهبری مدیران مدارس" به طور کلی، و "رهبری آموزشی" به طور خاص ترکیب شدند. اینها، برای مثال، به "اصلاح برنامه های درسی آماده‌سازی مدیران مدارس" و "راه‌اندازی شبکه سراسری آکادمی‌های رهبری مدیران مدارس" منجر شد (هالینگر و ویمپلبرگ ۱۹۹۲). در معنای وسیع‌تر، تمرکز سیاست‌گذاری‌محور، بر "رهبری مدیران مدارس" نیز مشروعیت بخشیده و "بازار نوظهوری" را برای تحقیقاتی که بر "رهبری آموزشی مدیران مدارس" متمرکز هستند، ایجاد کرد.

فرگشت چهارم: رهبری آموزشی در دوره جدیدی از پژوهش‌های تجربی

این دوره در برگیرنده دامنه گسترده ای از پژوهش های تجربی و میدانی است. ضمنا در این دوره، در ادبیات پژوهشی این حوزه مطالعاتی، دامنه‌ای متنوع از واژگان مانند "مدیریت آموزشی، مدیریت مدرسه و رهبری آموزشی" و نیز گستره‌ای وسیع از متغیرهای جمعیت شناختی، روانشناختی، جامعه شناختی و سازمانی بطور مستقل و یا همزمان، مورد استفاده قرار گرفته‌اند. تقریبا واحد مطالعه بیشتر این پژوهش‌های تجربی، مدرسه است، که نشانگر قلمرو اختصاصی این حوزه مطالعاتی می‌باشد.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

"چارچوب مدیریت آموزشی آزمایشگاه فار وست"

در سال ۱۹۸۲، استفان بوسرت و همکارانش در آزمایشگاه فار وست در سانفرانسیسکو یک مرور ادبیات مهم را منتشر کردند که مستقیماً بر اساس توصیه‌های برجسته‌شده در بررسی اریکسون در سال ۱۹۷۹ بود. تیم تحقیقاتی آنها یافته هایی را از چندین متون مرتبط ترکیب کردند که بر "نقش مدیران مدارس در مدیریت تدریس و یادگیری در مدارس" مانند مدارس مؤثر، رهبری، تحقیقات اثربخشی کلاس درس، مطالعات سازمانی، تأثیر داشت. در حالی که این محققین همچنان مانند اریکسون (۱۹۷۹) محدودیت های روش‌شناختی این "پایگاه دانش" را تصدیق کردند، آنها همچنین ادعا کردند که برای نخستین بار امکان یک "بنیاد مفهومی برای یک برنامه پژوهشی تجربی مولد با هدف قرار دادن رهبری آموزشی مدیران مدارس و تاثیر آن بر آموزش و یادگیری را می بینند".

"چارچوب مدیریت آموزشی آزمایشگاه فار وست" که توسط بوسرت و همکاران(۱۹۸۲) به یک لنز با ارزش تبدیل شد، توسط محققان برای "مفهوم‌سازی نحوه اجرای رهبری آموزشی در مدارس" مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاوه بر این، یافته‌های بررسی بوسرت تا حد زیادی توسط سایر بررسی‌های معاصر این ادبیات پشتیبانی شد (اریکسون ۱۹۷۹؛ لیثوود و همکاران ۱۹۹۰؛ لیثوود و مونتگومری ۱۹۸۶؛ هالینگر و مورفی ۱۹۸۵؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۳؛ اسمیت ۱۹۸۳ و پورکی). این مجموعه از بررسی‌ها، تلاش‌هایی را برای توسعه چارچوب‌های مفهومی نظریه‌پردازی ابعادی که شامل نقش رهبری آموزشی (هالینگر ۱۹۸۳؛ هالینگر و همکاران ۱۹۸۳) و ابزارهای تحقیقاتی (هالینگر و مورفی ۱۹۸۵؛ لیثوود و مونتگومری ۱۹۸۶؛ ویلانوا و همکاران) است، تحریک کرد.

"مقیاس رتبه بندی مدیریت آموزشی مدیران مدارس"

هم‌زمان با کارهایی که در آزمایشگاه فار وست در سانفرانسیسکو انجام می شد، هالینگر و مورفی (هالینگر و همکاران ۱۹۸۳) به دنبال به کارگیری یافته های تحقیقات نوظهور در مورد مدارس موثر برای افزایش تحقیق و عمل بودند. این پروژه که در دفتر تحقیقاتی یک ناحیه مدرسه واقع شده بود، شامل توسعه چارچوب های مفهومی و همچنین ابزارهای تحقیقاتی می‌شد (هالینگر و مورفی ۱۹۸۵؛ هالینگر و همکاران ۱۹۸۳؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۳؛ ویل و همکاران ۱۹۸۴). این چارچوب مفهومی "مقیاس رتبه‌بندی مدیریت آموزشی مدیران مدارس"[1] و ابزار تحقیق مرتبط (یعنی مقیاس درجه‌بندی مدیریت آموزشی مدیران مدارس)، محصولات این تلاش تحقیق و توسعه را نشان می‌دهند (هالینگر ۱۹۸۳؛ هالینگر و مورفی ۱۹۸۵).

درواقع، تحقیقات مدارس موثر، تعداد فزاینده‌ای از محققین آمریکای شمالی را تحریک کرد تا تحقیقات تجربی درباره نقش رهبری آموزشی مدیران مدارس انجام دهند (اندروز و سودر ۱۹۸۷؛ بامبورگ و اندروز ۱۹۹۰؛ بیستر و همکاران ۱۹۸۴؛ بلنک ۱۹۸۷؛ بلزه ۱۹۸؛ بلانک ۱۹۸۷؛ بلزه ۱۹۸؛ بلزه و بلزه، ۱۹۹۶؛ برایتون و ریلی، ۱۹۹۱؛ بریور، ۱۹۹۳؛ دوئر و همکاران، ۱۹۸۳؛ ابرتس و استون، ۱۹۸۸؛ گلدرینگ و گلاسمن، ۱۹۹۴؛ هالینگر و مورفی ۱۹۸۵؛ هک ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هک و همکاران ۱۹۹۰؛ هاو ۱۹۹۵؛ جونز ۱۹۸۷؛ کروگ ۱۹۸۶؛ لایتنر ۱۹۹۴ ؛ لیثوود و مونتگومری ۱۹۸۱؛ اسنایدر و ابمایر ۱۹۹۲؛ ون دی گریفت ۱۹۸۹، ۱۹۹۰).

این مطالعات در جهت ایجاد یک پایگاه دانش مبتنی بر تجربه اساسی‌تر بود که قادر به توصیف پیشایندها، اعمال و اثرات رهبری آموزشی بود (لیثوود و همکاران ۱۹۹۰؛ هالینگر و هک ۱۹۹۶و ۱۹۹۸). "پیشایندها" از دو مجموعه متغیر تشکیل شده است که به عنوان متغیرهای "اثرگذار یا تعدیل‌کننده عمل رهبری آموزشی مدیر مدرسه" مفهوم‌سازی شده‌اند (بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ هالینگر و هک ۱۹۹۶؛ لیثوود و همکاران ۱۹۹۰).

"ویژگی‌های شخصی خود مدیران مدارس"

اولین مجموعه از پیشایندها، شامل "ویژگی‌های شخصی خود مدیران" بود. این ویژگی‌ها شامل مواردی مانند جنسیت، سال‌های تدریس و تجربه اداری، آموزش قبلی و سایر ویژگی‌های شخصی دیگر مانند هوش هیجانی مدیریت مدرسه بود. این متغیرها به منظور درک منابع بالقوه تأثیرگذار که می‌توانند از طریق استخدام و انتخاب و همچنین به واسطه آماده‌سازی، آموزش و توسعه مورد استفاده قرار گیرند، مورد مطالعه قرار گرفته‌اند .

[1] PIMRS

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

"ویژگی های زمینه سازمانی برای شکل دادن به عمل رهبری آموزشی"

مجموعه دوم از پیشایندها، شامل "ویژگی‌های زمینه سازمانی" بود که برای "شکل دادن به عمل رهبری آموزشی" پیشنهاد شد. این‌ها شامل "سطح و اندازه مدرسه، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و دستاوردهای قبلی دانش‌آموز، کیفیت معلم و ویژگی‌های ناحیه مدرسه" بود (لیتوود و همکاران، ۱۹۹۲؛ هالینگر و هک، ۱۹۹۶؛ کوبان، ۱۹۸۸؛ بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲). به عنوان مثال، بسیاری از محققان خاطرنشان کردند که "تحقیقات در مدارس مؤثر عمدتاً در مدارس ابتدایی شهری انجام شده است". این مدارس "زمینه‌های سازمانی- اجتماعی" کاملاً مشخصی را برای اعمال رهبری نشان می‌دهند. بنابراین، محققان و متخصصان این سؤال را مطرح کردند که "آیا نسخه‌های رفتار رهبری در همه مدارس می‌تواند بر اساس یافته‌های مطالعات انجام شده در چنین قلمرو محدودی از مدارس باشد"؟ (بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲؛ فایرستون و هریوت، ۱۹۸۲؛ روآن و همکاران، ۱۹۸۳؛ سوئینی، ۱۹۸۲). در کانون این پژوهش، تمرکز بر "توصیف عمل و یا رفتارهای رهبری مدیران مدارس" بود. مطالعات "رفتار رهبری آموزشی مدیران مدارس" به دنبال شناسایی، توصیف و تمایز الگوهای رفتاری است که توسط مدیران مدارس در اجرای این نقش نشان داده شده است (دوایر ۱۹۸۶؛ دوایر و همکاران ۱۹۸۳؛ هالینگر و همکاران ۱۹۸۳؛ ون دی گریفت ۱۹۸۹، ۱۹۹۰).

تجزیه و تحلیل تأثیر عمل رهبری آموزشی بر نتایج سطوح مختلف مدرسه

سومین رشته تحقیق در مورد رهبری آموزشی با هدف "تجزیه و تحلیل تأثیر عمل رهبری آموزشی بر نتایج سطوح مختلف مدرسه" انجام شد. پیامدها در دو سطح سازمانی مفهوم‌سازی شدند. اولی، "شرایط مدرسه" مانند سازمان آموزشی، جوّ مدرسه، اعتماد معلم، کارآمدی جمعی معلم و تعهد معلم بود. مطالعات تأثیر، همچنین اثرات رهبری بر "متغیرهای وابسته" مانند کیفیت مدرسه، بهبود مدرسه و یادگیری دانش‌آموز را بررسی کردند. اینها از طریق "انواع معیارهای موفقیت مدرسه" عملیاتی شدند.

پژوهش های متمرکز بر ویژگی های رهبران آموزشی

در یک مفهوم کلی‌تر، تحقیقات انجام شده در این دوره به دنبال توضیح شرح ادموندز از "رهبران آموزشی قوی" بود که توسط ادموندز و سایر محققان مؤثر مدارس ارائه شده بود، است (بروکوور و لزوت ۱۹۷۷؛ راتر ۱۹۸۳؛ راتر و همکاران ۱۹۷۹). در این مطالعات، "رهبران آموزشی" به عنوان "سازنده فرهنگ" در نظر گرفته شدند (بارث ۱۹۸۰، ۱۹۹۰؛ بارت و دیل ۱۹۸۲). آنها به دنبال ایجاد مجموعه‌ای از آثار علمی بودند که انتظارات و استانداردهای بالایی را برای دانش آموزان و همچنین معلمان ایجاد کند (بارث ۱۹۹۰، ۲۰۰۱؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ مورتی مور ۱۹۹۳؛ گلاسمن ۱۹۸۴؛ هالینگر و همکاران ۱۹۹۶؛ هالینگر و مورفی. ۱۹۸۵، ۱۹۸۶؛ هک و همکاران ۱۹۹۰؛ پورکی و اسمیت ۱۹۸۳). مطابق با مشاهدات قبلی بریجز (۱۹۶۷)، "رهبران آموزشی به عنوان اقلیتی از مدیران توصیف شدند که موفق شده بودند بر فشارهایی که مدیران را از مشارکت در برنامه درسی، آموزش و کلاس دور می‌کند، غلبه کنند" (برث، ۱۹۸۶؛ کوبان، ۱۹۸۸؛ هالینگر و همکاران، ۱۹۸۳ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ مارشال ۱۹۹۶، ۲۰۰۴). همچنین "رهبران آموزشی به عنوان افرادی هدف‌گرا توصیف شدند" (اندروز و سودر ۱۹۸۷؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ دوایر ۱۹۸۶؛ ادموندز ۱۹۷۹). حتی در مواجهه با اولویت های جایگزین، آنها توانستند جهت روشنی را تعریف کنند و دیگران را برای پیوستن به یک "چشم‌انداز جمعی برای مدرسه" ترغیب کنند. در "مدارس اثربخش آموزشی"، این جهت عمدتاً بر "بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان" متمرکز بود (بامبورگ و اندروز ۱۹۹۰؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ ادموندز ۱۹۷۹؛ گلاسمن ۱۹۸۴؛ گلدرینگ و پاسترناک ۱۹۹۴؛ هالینگر و همکاران ۱۹۸۹ و هالینگر و ۱۹۹۶؛ هالینگر و همکاران ۱۹۸۹ و ۱۹۹۶؛ ادموندز و همکاران ۱۹۸۲. هک و همکاران ۱۹۹۰؛ لیتوود و همکاران ۱۹۹۰؛ لیتوود و مونتگومری ۱۹۸۶؛ لایتنر ۱۹۹۴؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۲؛ اودی ۱۹۸۳). اصطلاحاتی مانند چشم‌انداز، مأموریت و اهداف به شدت در مخزن واژگانی مدیرانی که مایل به موفقیت در محیط در حال تکامل آموزش و پرورش آمریکایی در این دوره بودند، قرار گرفت (هالینگر و هک ۲۰۰۲؛ هالینگر و لیتوود ۱۹۹۴؛ لیتوود ۱۹۹۴).

"رهبران آموزشی به عنوان رهبرانی با ترکیبی از تخصص و کاریزما" توصیف شدند. آنها در برانگیختن کارکنان به سمت اهداف جمعی از نفوذ بیشتر از "قدرت موقعیت" استفاده کردند. اینها رهبران عملی بودند و در برنامه درسی و آموزش "عمیق" بودند (کوبان

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

۱۹۸۴). آنها از کار مستقیم با معلمان برای توسعه آموزش و یادگیری ابایی نداشتند (هالینگر و همکاران، ۱۹۹۶؛ ادموند، ۱۹۷۹؛ دوئر، ۱۹۸۶؛ کوبان، ۱۹۸۴؛ بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲؛ هک و همکاران، ۱۹۹۰؛ هالینگر و موفی، ۱۹۸۶؛ لیثوود و همکاران ۱۹۹۰). این رهبران آموزشی بر هماهنگی، کنترل و نظارت بر برنامه درسی و آموزش و همچنین نظارت بر پیشرفت به سمت نتایج مطلوب متمرکز بودند (بامبورگ و اندروز ۱۹۹۰؛ بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ کوهن و میلر ۱۹۸۰؛ دوایر ۱۹۸۶؛ دوایر و همکاران، ۱۹۸۳، فایرستون ۱۹۸۸؛ فایراستون و هریوت ۱۹۸۲؛ گلاسمن ۱۹۸۴ ؛ گلدرینگ و پاسترناک ۱۹۹۴؛ هالینگر و همکاران ۱۹۹۶؛ هک ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هک و همکاران ۱۹۹۰؛ جونز ۱۹۸۷ ؛ لایتنر ۱۹۹۹).

همچنین در طول این پروژه مشخص شد که به طور متوسط، مدیران زن در این نقش فعال‌تر و ماهرتر از بسیاری از همتایان مرد خود ظاهر می‌شدند (ادکینسون، ۱۹۸۱؛ ایگلیت و همکاران، ۱۹۹۲؛ گروس و هریوت، ۱۹۶۵؛ گروس و تراسک، ۱۹۷۶؛ هالینگر، ۱۹۸۳؛ نوگای، ۱۹۹۵؛ نوگای و بیبی، ۱۹۹۵). محققان انواع توضیحات بالقوه را برای این الگوی سازگار از عمل و رفتار متمایز در میان مردان و زنان در مدیریت پیشنهاد کردند. این توضیحات شامل تفاوت در تخصص در آموزش و یادگیری، ارزش های شخصی، شایستگی‌های عاطفی و سبک ارتباطی بود .

ادامه تنش‌ها با شکاف بین ادراک و عمل

با این حال، حتی در دوران شکوفایی جنبش مدارس مؤثر ، شکاکان همچنان توجه خود را به "شکاف بین ادراک و عمل" جلب می‌کردند (بارث ۱۹۸۶؛ بارث و دیل ۱۹۸۲؛ کوبا ۱۹۸۴، ۱۹۸۸). متخصصان و محققین نسبت به قراردادن چنین "انتظارات بالایی از مدیران مدارس" هشدار دادند و اظهار داشتند که "توصیفات رهبران آموزشی در ادبیات مدارس مؤثر، دیدگاهی بیش از حد قهرمانانه از قابلیت‌های آنها" ارائه می‌دهد (میندل، ۱۹۹۵). این امر چالش‌های ایفای این نقش را در طیف وسیعی از زمینه‌های مختلف مدرسه کمرنگ کرد (کوبان ۱۹۸۸). این توصیفات باعث ایجاد حدی از احساس بی‌کفایتی تا احساس گناه در میان بسیاری از مدیرانی شد که تعجب می‌کردند که چرا در برآوردن این انتظارات متعالی نقش، چنین مشکلی دارند (بارث ۱۹۸۶؛ دونالدسون ۲۰۰۱؛ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ مارشال ۱۹۹۶، ۲۰۰۴).

فعالیت‌های کاری مدیران به عنوان سرپرستان و ناظران مدارس

در واقع، همانطور که توسط محققان مختلف پیشنهاد شده است (بارت ۱۹۸۰، ۱۹۸۶؛ بریج ۱۹۶۷، کوبا ۱۹۸۸)، "یافته های مطالعات مدارس موثر"، از مطالعات مشاهده‌ای قبلی مدیران مدارس، متفاوت است. این مجموعه تحقیقاتی از دو رویکرد اصلی تشکیل شده بود. اولین مورد توسط "مطالعات فعالیت کاری" ارائه شد که بر اساس "مطالعات بخش شرکتی" انجام شده توسط هنری مینتزبرگ مدل سازی شده بود. در طول دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، محققان متعددی "فعالیت‌های کاری مدیران" را به عنوان "سرپرستان و ناظران مدارس" لحاظ کردند (مانند ویلوور، ۱۹۸۲؛ مارتین و ویلوور، ۱۹۸۱؛ ویلوور و پیترسون، ۱۹۷۸؛ کمیتز و کمیتز، ۱۹۸۲؛ دوگنان، ۱۹۷۹). اگرچه چارچوب مفهومی به کار گرفته شده در این مطالعات، بر "رهبری آموزشی" متمرکز نبود، اما یافته های این مطالعات تلویحاتی برای این نقش به دست می‌دهد. به طور خاص، این تحقیق "روزهای کاری مدیران مدارس را با تعاملات مختصر و پراکنده که معمولاً توسط دیگران آغاز می شود"، توصیف می‌کند. ضمناً در این توصیف، این مفهوم وجود داشت که "مدیران در یافتن زمان و تمرکز بر برنامه درسی و آموزش مشکل داشتند".

زمان مورد استفاده مدیران را از نظر تخصیص به حوزه‌های مختلف شغلی

دومین پیکره پژوهشی، "زمان مورد استفاده مدیران را از نظر تخصیص به حوزه‌های مختلف شغلی" مورد بررسی قرار داده است. برخی از این مطالعات از "مشاهده مستقیم"، بعضی از "خود گزارش‌دهی‌های مدیران"، و بخشی دیگر به "گزارش‌های زمان و دستگاه‌های الکترونیکی شخصی که برای ترغیب مدیران به نظارت بر فعالیت‌های خود استفاده می‌شوند"، تکیه کرده‌اند (همفیل و همکاران، ۱۹۶۵؛ باترام و همکاران، ۲۰۰۶؛ هونگ و همکاران ۲۰۱۰؛ لی و هالینگر ۲۰۱۲). این مطالعات تمایل دارند که "تصویر مشابهی از مدیرانی ارائه دهند که به طور نسبی زمان کمی را به رهبری آموزشی اختصاص می دهند".

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

محققان، "نیروهای قدرتمندی را توصیف کرده‌اند که مدیران مدارس را از مشارکت در رهبری آموزشی دور می‌کنند" (بارت ۱۹۹۰؛ کوبا ۱۹۸۸؛ فایر استون و هریوت ۱۹۸۲؛ گلدرینگ و همکاران ۲۰۰۸؛ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ هورنگ و همکاران ۲۰۱۰؛ مارشال ۱۹۸۹؛ فایر استون و هریوت، ۱۹۸۲). ؛ می و همکاران ۲۰۱۲؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۷؛ سوینی ۱۹۸۲). تحلیل تاریخی کوبان (۱۹۸۸) "نتایج ضعیف تلاش‌های گذشته را برای تحت فشار قراردادن مدیران مدارس به سمت پذیرش کامل نقش رهبری آموزشی" برجسته کرد. او پیشنهاد کرد که ژنی[1] در "ریاست کردن[2] " وجود دارد که مدیران مدارس را از "رهبری آموزشی" دور می‌کند و به سمت "نقش‌های رهبری مدیریتی و سیاسی" سوق می دهد (بارث، ۱۹۸۰؛ بارث و دیل، ۱۹۹۰؛ هالینگر و مورفی، ۲۰۱۲؛ مورفی و همکاران، ۱۹۸۷). بعدها مارشال (۱۹۹۶ و ۲۰۰۴) راه‌هایی را مشخص کرد که در آن، عناصر سازمانی، یک "میدان نیرو" در حول کلاس‌های درس ایجاد می‌کنند که مدیران مدارس اغلب به سختی در آن می‌توانند نفوذ کنند.

"تلاش‌های سیاستگذاری‌محور برای تقویت رهبری آموزشی پایدار"، یا باید این نیروها را در نظر بگیرند، یا پیامدهای قابل پیش‌بینی مدیرانی را که از انتظارات برآورده‌نشده و فرسودگی شغلی رنج می‌برند را، بپذیرند (بارث ۱۹۹۰؛ بریجز ۱۹۶۷؛ دونالدسون ۲۰۰۱؛ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲؛ هونگ و همکاران ۲۰۱۰). ؛ مارشال ۱۹۹۶، ۲۰۰۴؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۷). بنابراین، حتی زمانی که سیاستگذاران آمریکا به دنبال به کارگیری مدیران مدارس، به عنوان "محرکان اصلی اصلاحات آموزشی" بودند، برخی از محققان نگران بودند که این امر توانی برای مدیران باقی نگذارد (بارث ۱۹۸۶، ۱۹۹۰؛ دونالدسون ۲۰۰۱؛ هالینگر و مورفی ۲۰۱۲). آنها این پرسش را مطرح کردند که "آیا رهبری آموزشی نشان دهنده یک مدل رهبری است که می تواند برای اداره کردن همه مدارس اعمال شود (بارث ۱۹۸۶، ۱۹۹۰، ۲۰۰۱؛ بارت و دیل ۱۹۸۲؛ کوبا ۱۹۸۴، ۱۹۸۸)؟

محدودیت‌های فنی ادبیات نوظهور در مورد رهبری آموزشی

گروه دیگری از منتقدان بر "محدودیت‌های فنی ادبیات نوظهور در مورد رهبری آموزشی" متمرکز شدند (بریج ۱۹۸۲؛ اریکسون ۱۹۷۹؛ لیثوود و همکاران ۱۹۹۰؛ مورفی ۱۹۸۸؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۳؛ روآن و همکاران ۱۹۸۲). اگرچه پیشرفت‌هایی در حال انجام بود، این محققان از نبود مدل‌های نظری که تبیین‌کننده چگونگی تاثیر این نقش بر یادگیری دانش‌آموزان باشند، و نیز مجهزنبودن طرح‌های تحقیقاتی که برای آزمایش تأثیرات علّی انجام می شدند، بطور مستمر انتقاد می کردند.

اگرچه تا این حد هم "یافته‌های مربوط به رهبری آموزشی" قانع‌کننده بودند، اما میزان ارتباط آن‌ها با همه مدارس چندان مشخص نبود. به عنوان مثال، هالینگر و مورفی (۱۹۸۶)، توجه را به "تفاوت‌ها در شیوه‌های رهبری آموزشی مورد استفاده توسط مدیران در مدارس موثر آموزشی واقع در محیط‌های اجتماعی و اقتصادی[3] بالا و پایین" جلب کردند. آنها خاطرنشان کردند که رفتارهای مشابه (مثلاً تعریف مأموریت مدرسه) حداقل تا حدی در پاسخ به نیازها و فرصت‌هایی که محیط اجتماعی- اقتصادی مدرسه فراهم می‌آورد، به طور متفاوتی توسط مدیران اجرا می‌شود. این حساسیت نسبت به "زمینه و بافت مدرسه" با ادعای قبلی بوسرت و همکاران (۱۹۸۲) مطابقت داشت که "اجتماع[4] یک تعدیل کننده مهم برای رهبری آموزشی مدیران مدارس است".

از آنجایی که مدارس از نظر نیازها و منابع بسیار متفاوت هستند، برخی از محققان اظهار داشتند که نوع رهبری مورد نیاز برای پیشبرد آنها را نمی‌توان با "یک سبک رهبری واحد" یا "فهرستی از رفتارها، اعمال و یا اقدامات قابل اجرا" تقلید کرد (بارث ۱۹۸۶). بنابراین، اظهارات ادموند در مورد اهمیت "رهبری آموزشی قوی توسط مدیرمدرسه"، از نظرماهیت نقش و همچنین ابزارهایی که از طریق آن به اثربخشی و بهبود مدرسه کمک می‌کند، با ابهام زیادی همراه بود (بارث ۱۹۸۶؛ بارت و دیل ۱۹۸۲; بوسرت و همکاران ۱۹۸۲؛ کوبا ۱۹۸۴؛ لیثوود و مونتگومری ۱۹۸۶؛ مورفی ۱۹۸۸؛ مورفی و همکاران ۱۹۸۳؛ روآن و همکاران ۱۹۸۳). این محدودیت‌ها با توجه به تلاش‌های رو به رشد برای گنجاندن این "پایگاه تحقیقاتی نوظهور" در سیاست‌های دولتی و برنامه‌های درسی تربیت مدیران مدارس در ایالات متحده باعث نگرانی شد (بارث ۱۹۸۶؛ کوبا ۱۹۸۴؛ هالینگر و ویمپلبرگ ۱۹۹۲).

[1] DNA
[2] Principalship
[3] SocioEconomic Status
[4] Community

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

تبدیل تدریجی رهبری آموزشی از یک "مفهوم عمل محور و تجویزی"، به یک "سازه مبتنی بر نظریه و تحقیق"

این تحولات در طول دهه ۱۹۸۰ نشانگر "تبدیل تدریجی رهبری آموزشی از یک مفهوم عمل محور و تجویزی از رهبری مدیران مدارس"، به یک "سازه مبتنی بر نظریه و تحقیق" بود. یافته‌های حاصل از این مجموعه تحقیقات، ظرفیت کمک به درک این حرفه را از "نحوه تاثیر رهبری مدیران مدارس به یادگیری دانش‌آموزان"، بیشتر نشان می‌دهد (بریج ۱۹۸۲؛ هالینگر و هک ۱۹۹۶، ۲۰۱۲؛ لیثوود و همکاران ۱۹۹۰). در نتیجه، در اواسط دهه ۱۹۹۰، هالینگر و هک (۱۹۹۸) گزارش کردند رهبری آموزشی به رایج‌ترین دیدگاهی تبدیل شده است که توسط محققانی که درگیر مطالعه تأثیرات رهبری مدرسه در آمریکای شمالی بودند، اتخاذ شد.

فرگشت ششم: رهبری آموزشی در متن نبرد پارادایم‌های دهه ۱۹۹۰

یک بررسی اجمالی از تکامل رهبری آموزشی، پیوند بین زمینه اجتماعی- سیاسی آموزش و پرورش و انتظارات نقش پیشنهادی برای رهبران مدرسه را برجسته می‌کند (کوبان ۱۹۸۸). با در نظر گرفتن این دیدگاه، سه تحول نوظهور، مشخصه دهه ۱۹۹۰ بود. اول، در طول دهه ۱۹۹۰ اصلاحات سیاستی در ایالات متحده، شروع به تمرکز مجدد بر "بازسازی مدارس و توانمندسازی معلمان" کردند. این اصلاحات بر اهمیت "حرفه‌ای‌سازی آموزش و پرورش، توانمندسازی معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای، و ظرفیت‌سازی کارکنان، به عنوان راهبردهای بهبود مدرسه" تاکید کردند. تمرکز بر رهبری آموزشی مدیران مدارس که در طول دهه ۱۹۸۰ برجسته شده بود، در این محیط سیاستی به طور فزاینده ای نامناسب به نظر می‌رسید.

هم‌زمان، در اوایل دهه ۱۹۸۰، کن لیثوود در "موسسه اونتاریو بری مطالعات آموزش و پرورش[1]" در کانادا شروع به انطباق ساختار "رهبری تحولی" از بخش کسب و کار به عنوان یک "مدل راهنما برای مدارس پیشرو" کرد (لیثوود ۱۹۹۴؛ لیثوود و جانتزی ۱۹۹۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۵؛ لیثوود و سان، ۲۰۱۲؛ مولفورد و سیلینز ۲۰۰۳؛ سیلینز ۱۹۹۴). مفاهیم نظری رهبری تحولی از مطالعات رهبران سیاسی و مدیریتی خارج از بخش آموزش و پرورش سرچشمه می‌گرفت (باس ۱۹۸۵، ۲۰۰۸؛ باس و آوولیو ۱۹۹۴؛ برنز ۱۹۷۸). این تصور از رهبری، بر نقش رهبر در الهام بخشیدن به دیگران به سمت دیدگاه جمعی از تغییر، و انگیزه‌دادن به اعضا برای توسعه ظرفیت‌هایی که سطوح بالاتری از عملکرد را ممکن می‌سازد، تأکید می‌کرد (باس ۱۹۸۵).

یکی از ویژگی‌های اصلی "رهبری آموزشی"، تأکید آن بر تعامل مستقیم مدیر با فرآیندهای آموزش و یادگیری بود(هالینگر و مورفی، ۱۹۸۵؛ هالینگر و هک، ۱۹۹۶؛ بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲). علاوه بر این، اگرچه "رهبری آموزشی"، نقش یک "چشم‌انداز جمعی" را برجسته می‌کند، اما در عین حال مفروض می‌دارد که بهبود عملکرد تحصیلی همه دانش‌آموزان هدف اصلی مدارس آمریکاست. اگرچه "رهبری تحولی" هم بر نقش رهبر در ایجاد چشم انداز و توسعه ظرفیت تاکید می‌کرد، اما این کار را بدون هیچ گونه فرضیات خاصی در مورد تمرکز اساسی آن اهداف انجام می داد (لیثوود ۱۹۹۴). علاوه بر این، "رهبری تحولی" هیچ‌گونه درگیری مستقیم با آموزش و یادگیری توسط مدیران را مطرح نمی‌کرد (هالینگر ۲۰۰۳). کوبان (۱۹۸۴و ۱۹۸۸) به این "کانون‌های رهبری متضاد" به عنوان "تأکید بر تغییرات مرتبه اول یعنی رهبری آموزشی" در مقابل تغییرات "درجه دوم یعنی رهبری تحولی"، در عمل مدرسه اشاره کرد. به تدریج، در این دهه، "رهبری تحولی"، در گفتمان حرفه‌ای و علمی در مدیریت آموزشی، "رهبری آموزشی" را تحت‌الشعاع قرار داد.

این روندهای دوگانه با توسعه سوم متعادل شدند. این وضعیت با یک سری بررسی های تحقیقاتی منتشر شده در مورد رهبری مدیران مدارس که در طول دهه ۱۹۹۰ منتشر شد آشکار گردید (لیتوود و همکاران، ۱۹۹۰؛ هالینگر و لیتوود، ۱۹۹۴؛ هالینگر و هک، ۱۹۹۶؛ سوسوورثف ۲۰۰۲). این بررسی‌ها شروع به ارائه دیدگاه دقیق‌تری از میزان و ابزار تأثیر مدیران مدارس بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس کردند. آنها از اهمیت گسترده رهبری مدیران مدارس و به ویژه رهبری آموزشی حمایت کردند. بنابراین، "رهبری آموزشی" علیرغم "نادرستی سیاسی" آن، از بین نرفت (هلینگر ۲۰۰۵)، و در واقع همچنان بر تحقیقات و عمل تأثیر گذاشت (هالینگر ۲۰۰۳،

[1] Ontario Institute for Studies in Education

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

و ۲۰۱۱). با این وجود، گزارش وضعیت رهبری مدرسه در آغاز هزاره، همچنان وضعیت رو به رشد رهبری تحولی، و زوال رهبری آموزشی را برجسته می کرد (هالینگر ۲۰۰۳).

فرگشت هفتم: ظهور مجدد رهبری آموزشی در تحقیق و عمل، از سال ۲۰۰۰ تا کنون

تا این مرحله، اشاره کمی به ادبیات رهبری آموزشی از خارج از آمریکای شمالی شد. این منعکس کننده خوانشی است که به وضوح ریشه های این ساختار را در عملکرد آموزشی آمریکا مشخص می‌کند. در واقع، قبل از آغاز هزاره، تأکید کمتری بر اهمیت رهبری مدیران مدارس در گفتمان آموزشی در سایر نقاط جهان وجود داشت. با این حال، تغییر روندهای سیاسی- اجتماعی مرتبط با جهانی شدن، شروع به تغییر شکل گفتمانی کرد که به طور ویژه منجر به شناخت وسیع‌تری از اهمیت رهبری آموزشی مدیران مدارس شد.

توسعه عمل و نظر رهبری آموزشی در زمینه های ملّی

زمینه های ملّی که به طور سنتی وزن زیادی برای رهبری مدرسه قائل نبودند، برای اولین بار شروع به تمرکز بر رهبری و توسعه آن کردند. این امر در انتشار اولین مرورهای سیستماتیک تحقیقات در مورد رهبری مدرسه که توسط محققان خارج از ایالات متحده انجام شد مشهود بود (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ مولفورد و سیلینز ۲۰۰۳؛ ساوتورث ۲۰۰۲، ۲۰۰۳؛ ویتزیرز و همکاران ۲۰۰۳). راه اندازی کالج ملّی برای رهبری مدرسه[1] در بریتانیا در اواخر دهه ۱۹۹۰ یک کانون اصلی جدید را معرفی کرد که به صراحت بر مرکزیت رهبری مدرسه در بریتانیا تأکید می‌کرد (بوش و گلاور ۲۰۰۳). فعالیت‌های کنفرانس ملی قانونگذاران ایالتی[2] در آغاز قرن بیست و یکم سرعت و نفوذ خود را افزایش داد. تأثیر آن نه تنها در بریتانیا، بلکه در سایر بخش‌های اروپا و کشورهای مشترک المنافع بریتانیا نیز احساس شد (تاملینسون، ۲۰۰۳؛ هابر، ۲۰۰۴؛ بولم، ۲۰۰۳). این تحولات به اجماع تدریجی، اما تقویت‌کننده جهانی در رابطه با "همبستگی مفهومی بین رهبری مدارس موفق، اصلاحات آموزشی و بهبود مدرسه" کمک کرد. در سطح جهانی، سیاست‌گذاران، مربیان و محققان به این نتیجه رسیدند که اگرچه رهبری مؤثر نمی‌تواند اصلاحات آموزشی موفق را تضمین کند، لیکن بهبود پایدار مدرسه به ندرت بدون رهبری فعال و ماهرانه از سوی مدیران قابل تحقق است (فولان ۲۰۰۶؛ هال و هورد ۲۰۰۲؛ هالینگر ۲۰۱۱؛ هالینگر و هک ۲۰۱۰؛ لیثوود و همکاران ۲۰۰۸؛ لیثوود و همکاران ۲۰۰۴). با این حال، این سؤال همچنان باقی بود که تمرکز رهبری مدرسه چه چیزی باید باشد؟ آیا مدیران باید بر بهبود آموزش و یادگیری (رهبری آموزشی) تمرکز کنند یا به طور گسترده تری به ایجاد ظرفیت برای بهبود (رهبری تحولی) توجه کنند؟ پاسخ به این سوال در نتیجه روندهای سیاستی، و همچنین نتایج تحقیقات پدیدار شد.

روندهای سیاست جهانی

در سال‌های اولیه قرن بیست و یکم، آونگ اهداف آموزشی بار دیگر شروع به چرخش کرد. در ابتدای این قرن، روند جدیدی ظهور کرد که به طور متناوب به عنوان "مدیریت‌گرایی جدید[3]"، "مدیریت عمومی جدید[4]"، و "جنبش پاسخگویی[5]" نامیده می‌شود (لیثوود ۲۰۰۱). با پیشگامی بریتانیا و ایالات متحده، بسیاری از دولت‌ها در سراسر جهان شروع به تغییر جهت سیاست‌های آموزشی، "حول مفهومی از اصلاحات آموزشی" کردند که" تأکید بیشتری بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان" داشت. در ایالات متحده، سیاست‌های تعبیه‌شده در پروژه های "هیچ کودکی جا نماند[6]" و "دویدن تا اوج[7]"، مجددا "مدیر مدرسه را به‌عنوان پاسخگوی نتایج مدرسه" معرفی کردند. این امر توجه را دوباره بر "نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی" متمرکز کرد. چارچوب‌های جدید پاسخگویی‌گرایی[8] آمریکا، مسئولیت نتایج یادگیری دانش‌آموز را کاملاً بر دوش مدیران مدارس قرار می‌دهد (هالینگر، ۲۰۱۱؛ هالینگر

[1] National College for School Leadership(NCSL)
[2] National Conference of State Legislatures(NCSL)
[3] New Managerialism
[4] New Public Management
[5] Accountability Movement
[6] No Child Left Behind
[7] Race to the Top
[8] Accountability oriented Framework

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

و مورفی، ۲۰۱۲؛ نئومرسکی، ۲۰۱۲؛ نیتلس و هرینگتون، ۲۰۰۷؛ لیتوود، ۲۰۰۱؛ شوئن و فوسارلی، ۲۰۱۰). به عنوان مثال، این امر منجر به سیاست‌هایی شد که "سیستم‌های جامع آموزش و ارزشیابی معلم و مدیر" را الزامی کرد که "سطح استانداردهای عملکرد" را بالا برد (لیثوود ۲۰۰۱؛ مورفی و شیپمن ۲۰۰۳؛ سیلوا و همکاران ۲۰۱۱). پروژه "دویدن تا اوج"، جایگزینی مدیران و معلمان در مدارسی که نتوانستند پیشرفت سالانه در نتایج یادگیری دانش‌آموزان را نشان دهند، الزامی کرد.

در انگلستان، اصلاحات مرتبط با "مدیریت عمومی جدید" نشان دهنده تلاشی ساختاری برای بازتعریف نقش مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی بود. در کشورهایی که اصلاحات مدیریتی اعمال شد، مانند ایالات متحده، جریمه‌هایی را برای مدیران مدارسی که نتوانستند اهداف پاسخگویی دولت را برآورده کنند، وضع کردند (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ بولام ۲۰۰۳؛ بوش و گلوور ۲۰۰۳؛ لیثوود ۲۰۰۱؛ ساوتورث ۲۰۰۲؛ تاملینسون ۲۰۰۳). همچنین روند مشابهی در طول زمان در آسیای شرقی پدیدار شد (مانند هالینگر ۲۰۰۳، ۲۰۱۰؛ هالینگر و لی ۲۰۱۳، ۲۰۱۴؛ هوبر ۲۰۰۴؛ واکر و کو ۲۰۱۱). در این بافت سیاست در حال تغییر ، برخی از محققان اظهار داشتند که سیاست‌های پاسخگویی مدرسه، رهبری آموزشی را از یک گزینه، به یک ضرورت تبدیل می‌کند. به هرحال این امر قطعاً در مورد ایالات متحده آمریکا صادق بود (مورفی ۲۰۰۸؛ نتلز و هرینگتون ۲۰۰۷؛ شوئن و فوزارلی ۲۰۰۸؛ سیلوا و همکاران ۲۰۱۱).

از دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ زمانی که "رهبری آموزشی" برای اولین بار ظهور کرد، برخی از محققان ارتباط عملی آن را به عنوان یک استعاره راهنما برای رهبری مدرسه، مورد تردید قرار دادند (بارت ۱۹۸۶؛ بریجز ۱۹۶۷؛ کوبا ۱۹۸۴). اما همانطور که پیش‌تر اشاره شد، چندین‌دهه بعد، به‌طورقابل توجهی، "رهبری آموزشی" به‌طورگسترده توسط سیاستگذاران و دست اندرکاران در بسیاری از نقاط جهان به عنوان "یک عنصر اساسی از عمل مدیریت در مدارس" پذیرفته شد.

ارزش بین المللی اصطلاحات رهبری آموزشی و رهبری برای یادگیری

همانطور که در بالا اشاره شد، قبل از آغاز هزاره، علاقه به رهبری آموزشی مدیران مدارس عمدتاً یک "پدیده آمریکای شمالی" بود. اما در دهه‌های اخیر "اصطلاحات رهبری آموزشی و رهبری برای یادگیری"، ارزش بین‌المللی گسترده‌تری پیدا کرده‌اند. همچنین این گفتمان سیاسی در حال تغییر، در علاقه روزافزون جهانی در میان محققان، برای درک "راه هایی که رهبران مدارس به بهبود مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند"، مشهود بود (هلینگر و هک ۲۰۱۱). این علاقه علمی گسترده به رهبری آموزشی را می‌توان در گاه‌شماری انتشارات تحقیقاتی که از بریتانیا پدید آمدند (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ دی و همکاران. ۲۰۱۰؛ بنیاد هانتر ۲۰۰۵؛ مک‌بیث و چنگ ۲۰۰۸؛ ساوتورث ۲۰۰۰، ردیابی کرد. ۲۰۰۲)، اروپای قاره‌ای (هال و ساوثورث ۱۹۹۷؛ کروگر و همکاران ۲۰۰۷؛ لیندبرگ و وانیوشین ۲۰۱۳؛ شیرنز ۲۰۱۲ ؛ ون گریفت و هوتین ۱۹۹۹؛ ویتزیرز و همکاران ۲۰۰۳)، آسیای شرقی (هالینگر ۲۰۱۳ و همکاران ۱۹۹۴؛ واکر و کو ۲۰۱۱) و استرالیا و نیوزیلند (کالدول ۲۰۰۳؛ مولفورد و سیلینز ۲۰۰۳، ۲۰۰۹؛ رابینسون و همکاران ۲۰۰۸)، مشاهده کرد.

سهم رهبری مدرسه در بهبود آموزش و یادگیری در مدارس

پیکره رو به رشد تحقیقات بین‌المللی، به طور فزاینده‌ای بر "روشن‌کردن سهم رهبری مدرسه در بهبود آموزش و یادگیری در مدارس" متمرکز شد. با این مجموعه تحقیقات تجربی در حال رشد، پدیده جدیدی در توسعه این پایگاه دانش پدیدار شد. این پدیده توسط "مطالعات فراتحلیلی" که به دنبال ایجاد ترکیب تحقیقات قبلی بودند (بل و همکاران ۲۰۰۳؛ هالینگر و هک ۱۹۹۶، ۱۹۸۸؛ هالینگر و لیثوود ۱۹۹۴؛ لیثوود و همکاران. ۲۰۰۵؛ لیثی وود و جانت) نشان داده شد. این فراتحلیل‌های ادبیات رهبری مدرسه، تکنیک‌های کمّی را برای ادغام نتایج مطالعات متعددی که تأثیرات رهبری مدرسه بر یادگیری را بررسی کرده بودند، به کار گرفتند (لیثوود و سان ۲۰۱۲؛ رابینسون و همکاران ۲۰۰۸؛ ویتزیرز و همکاران ۲۰۰۳).

فراتحلیل قابل توجه رابینسون و همکاران (۲۰۰۸) به صراحت برای پاسخ به سؤال مطرح شده قبلی سازماندهی شد: کدام نوع رهبری بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش آموزان دارد؟ داده های تجزیه و تحلیل شده در این مطالعه فراتحلیلی در مقایسه با "رهبری تحولی، رهبری مبادله‌ای و رهبری استراتژیک"، "اندازه‌های اثر قوی‌تری را برای رهبری آموزشی" پیدا کردند. به این ترتیب، یافته‌های

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

حاصل از این فراتحلیل و همچنین سایر ترکیب‌های تحقیقاتی منتشر شده در این دهه، انگیزه بیشتری برای تأکید سیاست‌محور بر رهبری آموزشی ذکر شده در بالا ایجاد کرد (دی و همکاران ۲۰۱۰؛ هالینگر ۲۰۱۱؛ لیثوود و همکاران ۲۰۰۴و ۲۰۰۸؛ لوئیس و همکاران ۲۰۱۰).

اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای رهبری مدرسه

همانطور که مورد بحث قرار گرفت، دیدگاه غالب، هرچند اغلب ضمنی، از تأثیرات رهبری مدرسه در طول دهه ۱۹۸۰ نشان داد که "مدیران مدارس باعث ایجاد تأثیرات بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌شوند". اما در مقابل، هالینگر و هک (۱۹۹۶و ۱۹۹۸) اظهار داشتند که این غلبه "مفهوم‌سازی اثرات مستقیم رهبری"، از لحاظ نظری غیرقابل توجیه و از نظر تجربی اثبات نشده است. در عوض، آنها پیشنهاد کردند که مدل‌های "اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای" اهرم نظری و عملی بیشتری برای "درک رابطه بین رهبری و یادگیری" دارند. این مدل‌ها پیشنهاد می‌کنند که "مدیران مدارس با ایجاد انگیزه و تأثیرگذاری بر عملکرد معلم، به تأثیر خود بر یادگیری دانش‌آموزان دست می‌یابند". این گزاره بر تحقیقات انجام شده در دهه بعدی تأثیر گذاشت (بریک و همکاران ۲۰۰۹؛ هالینگر و هک ۲۰۱۰، ۲۰۱۱؛ هالینگر و لی ۲۰۱۳، ۲۰۱۴؛ هک و هالینگر ۲۰۰۹، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱، ۲۰۰۷؛ کناپ و همکاران ۲۰۰۹؛ لی و هالینگر ۲۰۱۲؛ لی و همکاران ۲۰۱۲؛ لیندبرگ و وانیوشین ۲۰۱۳؛ مارکس و پرینتی ۲۰۰۳؛ مالفورد و ایلینز ۲۰۰۹؛ نتلز و هرینگتون ۲۰۰۷ ؛ پرینت و همکاران ۲۰۰۷; سیلوا و همکاران ۲۰۱۱؛ اسپیلین ۲۰۰۶؛ والستروم و لوئیس ۲۰۰۸؛ ویلی ۲۰۰۱). یافته‌های جدیدترین نسل تحقیقات در مورد رهبری مدرسه و یادگیری، سه راه یا مسیر اصلی (۱) تعریف مأموریت و اهداف مدرسه (۲) طراحی ساختارها و فرآیندهای علمی (۳) و توسعه افراد؛ را برجسته می‌کنند که از این مسیرها، "رهبری، به یادگیری کمک می‌کند".

رهبری آموزشی، فرآیندی از تأثیر متقابل

بعضی اندشمندان(هالینگر و هیک، ۲۰۱۱، هیک و هالینگر، ۲۰۱۱) در پرتو این یافته‌ها، پیشنهاد می‌کنند که "رهبری آموزشی، فرآیندی از تأثیر متقابل است که هم سازگار و هم پاسخگو به شرایط تغییر مدرسه در طول زمان است". ماهیت پویای "این مدل از تأثیرات رهبری"، حاکی از آن است که ابزارهایی که از طریق آنها رهبری با یادگیری مرتبط می‌شود را نمی‌توان به فهرستی از تمایلات، استراتژی‌ها یا رفتارها تقلیل داد (لیثوود و همکاران ۲۰۰۶، ۲۰۰۸)؛ و هیچ فهرستی نمی‌تواند به طور کامل ماهیت احتمالی عملکرد رهبری موفق را توضیح دهد (بارث ۱۹۸۶؛ بوسرت و همکاران، ۱۹۸۲؛ هالینگر و هک، ۲۰۱۱)؛ هک و هالینگر ۲۰۰۹، ۲۰۱۱).

فرگشت هشتم: گشایش مرزهای متافیزیک نوظهور برای حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی

همانطور که پیشتر هم اشاره شد، مدیریت و رهبری آموزشی به عنوان یک رشته مطالعاتی دارای تاریخچه غنی از بحث‌های معرفتی است. از آثار اندرو هالپین و دانیل گریفیتس در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ در جنبش تئوری، تا نقد توماس بار گرینفیلد از تجربه‌گرایی منطقی در دهه ۱۹۷۰، ظهور نظریه انتقادی از مدیریت آموزشی ریچارد بیتس و ویلیام فاسترز دهه ۱۹۸۰؛ و انسجام‌گرایی طبیعت‌گرایانه کالین اورز و گابریله لاکومسکی از ۱۹۹۰ تا به امروز، بحث در مورد راه‌های شناخت، انجام و حضور در دنیای اجتماعی برای دانش پژوهی پیشرفته بوده است. با این حال، در دهه اخیر، حداقل از زمان انتشار آثار اورز و لاکومسکی، و علیرغم ظهور جریانی از دانش جامعه‌شناختی (گونتر،۲۰۱۰)، سوالات مقدمات معرفت‌شناسانه[1] و هستی‌شناسانه[2] پژوهش، تا حدودی به حاشیه رفته است. این بدان معنا نیست که چنین بحث‌هایی در حال انجام نیست، بلکه به این معناست که آنها به صورت پراکنده و مقطعی بوده‌اند. این

[1] Epistemological
[2] Ontological

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

بیشتر در متن سنت‌های مختلف مدیریت آموزشی مانند سنت علمی[۱] ، سنت ابزاری[۲] ، سنت انسان‌گرایانه[۳] ، سنت انتقادی[۴] و غیره تجسم می‌یابد که به ندرت با یکدیگر درگیر می‌شوند.

در هنگام نگارش متن حاضر در اندیشه بعضی از دانش پژوهان حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی، ضرورت ارائه یک بحث مفصل و منسجم از این گفتمان‌های پراکنده اجتناب ناپذیرشده است، تا گفت‌وگوی نوآورانه و تحریک‌آمیز با مشارکت صداهای تثبیت‌شده[۵] و صداهای نوظهور[۶] در این حوزه مطاعاتی توسعه یابد. آنها معتقدند که این انسجام ناشی از پذیرش یک لنز نظری واحد[۷] نیست، بلکه بیشتر در تعامل پژوهشگران با مفاهیم متافیزیکی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی است. مهمتر از همه، این دیدگاه را صرفا نوعی انتقاد از این حوزه نمی دانند. چیزی که قبلاً به اندازه کافی متداول بود. در عوض، توجه باید معطوف به ترسیم آلترناتیوهای احتمالی برای پیشبرد دانش پژوهی در این حوزه مطالعاتی شود.. این انتخاب، آلترناتیو متکثر[۸] است و استفاده از آن برای القای این پیام است که بیش از یک راه برای پیشرفت دانش وجود دارد. این رویکردهای مدعی هستند که جهت‌گیری مفیدی برای این حوزه ارائه می دهند و امیدوارند که گفتگو و بحث اساسی در جهت پیشرفت "دیسیپلین مدیریت و رهبری آموزشی" را تحریک کند. به طور خاص، این رویکردهای نوظهور دو آرمان "زمینه‌سازی مقدمات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی دانش‌پژوهی مدیریت و رهبری آموزشی و پرورشی"، و "طراحی زمینه‌های مرتبط و تحولات نظری و روش‌شناختی احتمالی که در خدمت گسترش بحث‌های جاری در مورد رهبری، مدیریت و اداره آموزش و پرورش هستند"، را در متن دو پرسش صورتبندی می‌کنند: ۱. مسائل نظری و تجربی که مدیریت و رهبری آموزشی بر اساس آن‌ها شکل گرفته‌اند کدام ها هستند؟ و ۲. چگونه می توان هم آنها را درگیر کرد و هم با آنها درگیر شد؟ این سؤالات حیاتی هستند زیرا دیسیپلین رهبری و مدیریت آموزشی با پرسش‌های فزاینده‌ای در مورد ارتباط و وضعیت خود در آموزش و پرورش مواجه است، در حالی که خود آموزش و پرورش نیز با چالش های فزاینده‌ای روبه رو است.

از یک منظر این یک حرکت قابل توجه است، زیرا به جای تسلیم کردن افکار خود به یک پایگاه دانش منحصر به فرد پایدار و استاندارد، یعنی آن چیزی که اغلب در رهبری و مدیریت آموزشی، و احتمالاً سایر حرفه ها، به طور کلی به دنبال آن است، به صراحت به دنبال بازجویی پویایی تضادها، کثرت‌ها و ضدیت‌های یک "حوزه پر جنب و جوش از نظریه‌ها و اعمال" است. آنها استدلال می‌کنند که چنین موضعی با نوعی علم‌سالم[۹] سازگار است. انتخاب کلمه "علم" عمداً تحریک‌آمیز است. با این حال، نباید آن را مترادف تجربه‌گرایی منطقی[۱۰] دانست. در عوض، آن را به صورت گسترده بسیج می‌کنند تا مجموعه وسیع‌تری از فعالیت ها را منعکس کند که برای ایجاد دقت و استحکام در هر مرحله از تحقیق طراحی شده اند.

نمونه هایی از مرزگشایی نظریه پردازی در مدیریت و رهبری آموزشی

اورز و لاکومسکی و ایکات به واسطه باور مشترکشان به علم، و به ویژه گردهم آمدن علوم اجتماعی[۱۱] و علوم طبیعی[۱۲] مرزشکنان پیشتاز محسوب می شوند. از نظر اوورز و لاکومسکی، این همگرایی[۱۳] از طریق کاربست نوعی معرفت‌شناسی طبیعی‌شده خاص[۱۴]

[1] Scientific
[2] Instrumental
[3] Humanistic
[4] Critical
[5] Established Voices
[6] Emerging Voices
[7] Single Theoretical lens
[8] Plural Alternatives
[9] Healthy Science
[10] Logical Empiricism
[11] Social Sciences
[12] Natural Sciences
[13] Convergence
[14] Particular Naturalised Epistemology

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

حاصل می‌شود که از علوم اعصاب[۱] ، شکلی از انسجام‌گرایی[۲] ، استفاده می‌کند، که وقتی برای درک علم به کار می‌رود، به یک ایده پساپوزیتیویستی[۳] بسیار گسترده‌تر، و این استدلال که می‌توان هم علم اخلاق و هم شرحی از سوژه‌گی انسانی را در چارچوبی واحد برای درک مدیریت آموزشی شامل شود، می انجامد.

با ایکات، این همگرایی از طریق توصیف امر تجربی[۴] حاصل می‌شود، یعنی تعقیب اندیشه‌ای که به عنوان حوزه مشترک علوم طبیعی و اجتماعی تلقی می‌شود. برای تولید سطحی از توصیف که هم توسط علوم طبیعی و هم علوم اجتماعی به رسمیت شناخته شده باشد، نیاز به کار دقیق و قوی پیرامون ابژه تحقیق[۵] است. ایکات در مقاله مسئله‌مندسازی نگاه فکری[۶] با مسئله نحوه سفارش ساخت ابژه پژوهش در رهبری و مدیریت آموزشی و تعامل پیچیده بین پژوهشگر و ابژه پژوهش، درگیرمی‌شود. محور بحث وی، با توجه به همدستی هستی‌شناختی کنشگر نهفته[۷] و کنشگر تجسم‌یافته[۸] ، کسی که تنش گسست از درک خود به خودی جهان اجتماعی را دارد، نیازمند سطحی از هوشیاری معرفت‌شناختی[۹] است.

پل نیوتن و آگوستو ریوروس نیز به موضوع جدایی پژوهشگر و پژوهش‌شده[۱۰] می‌پردازند، و مانند ایکات، ظرفیت را در ارائه "گزارش‌های توصیفی بافتارمند از شیوه‌های جاری مدیریت، برای گسترش درک ما از مدیریت آموزشی" می‌بینند. آنها با تکیه بر جامعه شناسی و فلسفه و وارد کردن آنها در گفتگو با رهبری و مدیریت آموزشی، برای هستی شناسی اعمال[۱۱] استدلال می‌کنند. این بحث در درون گفتمان‌ها قرار می‌گیرد و استدلال می‌کند که عمل هم بر اساس شرایط اجتماعی شکل می‌گیرد و هم به آن شکل می‌دهد و هم‌چنین شباهت‌هایی با جنبش پژوهشی مدیریت بومی[۱۲] دارد. همچنین به آنچه که به عنوان یک چرخش عمل[۱۳] در دانش پژوهی توصیف شده است کمک می‌کند و مسیری را برای دانشمندان و متخصصان فراهم می‌کند تا برای پیشبرد عمل، گرد هم آیند.

جین ویلکینسون و استفن کم میس در اثر خود تحت عنوان "نظریه عمل: نگریستن به رهبری به عنوان رهبری کردن[۱۴] " تمرکز بر عمل را ادامه می‌دهند. ویکینسون و کیمیس، با تکیه بر کار تئودور شاتزکی و کار تجربی در دو ایالت استرالیا، ادعا می‌کنند که دیدگاه هستی‌شناختی محلی[۱۵] وسیله‌ای برای غلبه بر تنش پایدار رویکردهای فردگرایانه[۱۶] و رویکردهای جمع‌گرایانه[۱۷] در نظریه رهبری و مدیریت آموزشی فراهم می‌کند. به ویژه، آنها برای درک رهبری و مدیریت آموزشی به عنوان شکل‌گیری روش و عمل معلمان، کودکان و جامعه، فراتر از مدرسه استدلال می‌کنند. چنین رویکردی پرسش‌های بسیاری را مطرح می‌کند که فراتر از گفتمان‌های اصلی[۱۸] رهبری و مدیریت آموزشی است و بسیاری از خطوط جدید تحقیق را باز می‌کند.

جائه پارک از ناهمگونی[۱۹] رهبری و مدیریت آموزشی به عنوان پیکره معرفت دیسیپلینی[۲۰] استفاده می‌کند و به جای نقد این تنوع، او به جای تعمیمات رساله‌وار[۲۱] در سطح کلان که بحث‌ها و مناظره‌های تاریخی در فلسفه علم هستند، از پدیدارشناسی بازشناسی[۲۲]

---

[1] Neuroscience
[2] Coherentism
[3] Post-Positivist
[4] Description of Empirical
[5] Research Object
[6] Problematising Intellectual Gaze
[7] Embedded Actor
[8] Embodied Actor
[9] Epistemological Vigilance
[10] Researched
[11] Ontology of Practices
[12] Indigenous Management Research Movemen
[13] Practice-Turn
[14] Practice Theory: Viewing Leadership as Leading
[15] Site Ontological Perspective
[16] Individual Approaches
[17] Collective Approaches
[18] Mainstream Discourses
[19] Heterogeneity
[20] Disciplinary Body of Knowledge
[21] Treatise-Like Generalisations
[22] Phenomenology of Recognition

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

بهره می‌گیرد تا امکان نزدیک‌شدن و گسترش این حوزه را به صورت موضعی[1] به نمایش بگذارد. پارک با استفاده از طیف وسیعی از متون فلسفی، لنز جایگزینی را برای مطالعه رهبری و مدیریت آموزشی ارائه می‌دهد که به ندرت مورد استفاده قرار می گیرد، و وقتی انجام می شود، پیرامونی[2] است.

یکی دیگر از ادبیات پیرامونی[3] ، اگرچه در رهبری و مدیریت آموزشی در حال رشد است، نظریه پساساختارگرایی[4] است. ریچارد نیشه و کریستینا گاولت مفهوم میشل فوکو از قدرت[5] و عاملیت ایفاگرانه و گفتمانی[6] جودیت باتلر را با هم در می‌آمیزند تا "تفکر پساساختارگرایانه رهبری و مدیریت آموزشی" را استدلال کنند. چنین حرکتی فضای بسته فکری تصدی‌گری آموزشی را به روی ما می‌گشاید و کار سیاسی جاری[7] هم در زمینه "دانش پژوهی" و هم در زمینه "عمل و میدان" را روشن می سازد. این امر پویایی و فضای رقابتی رهبری و مدیریت آموزشی را برجسته می‌کند.

استفانی چیپین و کن جونز زمانی با کار خود بر روی عنوان چارچوب رشد معرفت عینی[8] ، کاربردی‌ترین مقاله را برای مرزگشایی به ارمغان می آورند. این چارچوب رشد معرفت عینی بر "مسئله عمل[9] متمرکز است. با این حال، آنها ضمن تلاش برای ارائه یک تعامل عینی با تجربی در تضاد با استدلال های برخی پژوهش‌های دیگر است، همزمانل با ایده های اورز و لاکومسکی طنین انداز می‌شوند. در مجموع چیپین و جونز روش دیگری برای تفکر در مورد مدیریت آموزشی ارائه می‌دهند.

نتیجه‌گیری

پنجاه سال پس از انتشار چالش اولیه بریجز (۱۹۶۷)، حوزه مطالعاتی "رهبری و مدیریت آموزشی" به طور فزاینده‌ای در سطح جهانی به عنوان یک "انتظار هنجاری " پذیرفته شده است. حتی زمانی که مدها و تمایلات زودگذر در مدل‌های رهبری کاهش یافته است، علاقه علمی به "رهبری آموزشی" به طور شگفت‌انگیزی ثابت و قدرتمند مانده است. در طول دهه‌های گذشته، دوره‌های فرگشتی و گفتمانی درهم تنیده‌ای در مورد "رهبری آموزشی" توسعه یافته‌اند که موضوع بررسی‌های تحلیلی محققان در سراسر جهان بوده است. این قلمرو و یافته‌های این بررسی‌ها تأیید می‌کند که "حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی" در سپهر تحقیقات، سیاست و عمل جهانی استحکام یافته است. درمجموع می‌توان نتیجه گرفت که "رهبری آموزشی به عنوان عنصر اصلی رهبری مدرسه" در زمینه های وسیع‌تری در سرتاسر جهان نسبت به دهه‌های قبل پذیرفته شده است. لیکن بدون تردید نیازمند مرزگشایی های نوظهور است که تاحدی در دوره فرگشتی آخر به آنها اشاره شده است. البته دانش پژوهی‌ای که در آخرین دوره فرگشتی ارائه شده است، فعلا عمومیت ندارد، و به ویژه در فضایی دیسیپلینی[10] که مستعد مدگرایی[11] است، غالباً نامشروع[12] تلقی می‌شود، به نوعی منطق محافظه‌کارانه امتیاز می‌دهد و تا حدودی مجموعه‌ای از گفتمان‌های نظری است که به دنبال حفظ یک ماهیت، کاربردی‌تر می‌باشد. یافتن جایگاه برای نوعی اندیشه‌ورزی تازه، در این فضا، هم از نظر فکری چالش‌برانگیز است، و هم به طور بالقوه مسیری محدودکننده است. این امر به‌ویژه در گسترش کنونی سیستم‌های امتیازدهی و رتبه‌بندی، که بر فضای آموزشی و سازمان دانشگاه معاصر تسلط دارند، صادق است.

References

[1] Topically
[2] Peripheral
[3] Peripheral Literature
[4] Post-Structuralism Theory
[5] Power
[6] Performativity and Discursive Agency
[7] Ongoing Political Work
[8] Objective Knowledge Growth Framework
[9] Problems of Practice
[10] Disciplinary Space
[11] Prone to Faddism
[12] Illegitimate

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Adkinson, J. A. (1981). Women in school administration: A review of the research. Review of Educational Research, 51(3), 311–343.
Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement.9-11.
Bamburg, J., & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. School Effectiveness and School Improvement, 2(3), 175–191.
Barth, R. (1980). Run school run. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. Phi Delta Kappan, 68(4), 293–296.
Barth, R. (1990). Improving schools from within. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Barth, R. (2001). Teacher leader. Phi Delta Kappan, 82(6), 443–449.
Barth, R., & Deal, T. E. (1982). The principalship: Views from without and within. Prepared for the national conference on the principalship convened by the National Institute of Education (ERIC Document 224176).
Bass, B. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
Bass, B. (2008). Bass and Stogdill's handbook of leadership (3rd ed.). New York: Free Press. Bass, B., & Avolio, B. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Newbury Park, CA: Sage.
Bell, L., Bolam, ., & Cubillo, L. (2003). A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). Federal programs supporting educational change, Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: Rand.
Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). Implementation of educational innovations. Educational Forum, 40, 347–370.
Biester, T., Kruse, J., Beyer, F., & Heller, B. (1984, April). Effects of administrative leadership on student achievement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
Blank, R. (1987). The role of the principal as leader: Analysis of variation in leadership in urban high schools. Journal of Educational Research, 82(2), 69–80.
Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. American Educational Research Journal, 24(4), 589–610.
Blasé, J., & Blasé, J. (1996). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. Educational Administration Quarterly, 35(3), 349–378.
Bolam, R. (2003). The changing roles and training of headteachers: The recent experience in England and Wales. In P. Hallinger (Ed.), Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective (pp. 41–52). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. Educational Administration Quarterly, 18(3), 34–64.
Braughton, R., & Riley, J. (1991). The relationship between principals' knowledge of reading processes and elementary school reading achievement (ERIC Document Reproduction Service No. ED341952).
Brewer, D. (1993). Principals and student outcomes. Economics of Education Review, 12(4), 281–292.
Bridges, E. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. Journal of Educational Administration, 5(2), 136–147.
Bridges, E. (1982). Research on the school administrator: The state-of-the-art, 1967-1980. Educational Administration Quarterly, 18(3), 12–33.
Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1977). Schools can make a difference. Washington, DC: National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED145034)
Brookover, W., Beamer, L., Efthim, H., Hathaway, D., Lezotte, L., Miller, S., et al. (1982). Creating effective schools. Holmes Beach, FL: Learning Publications Inc.
Brookover, W., & Lezotte, L. (1977). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. East Lansing: Michigan State University Press.
Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2009). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.
Burns, J. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.
Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Commissioned report. National College for School Leadership, Nottingham, UK.
Buttram, J. L., Mead, H., Loftus, D., & Wilson, J. O. (2006). Allocation of school leaders' time. Retrieved May 4, 2010 from http://www.dasl.udel.edu/sites/dasl.udel.edu/files/users/user10/ Allocation%20of%20 chool%20Leaders%27%20Time.pdf.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Caldwell, B. (2003). A blueprint for successful leadership in an era of globalization in learning. In P. Hallinger (Ed.), Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective (pp. 23–40). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
Clark, D., Lotto, L., & Astuto, T. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. Educational Administration Quarterly, 20(3), 41–68.
Cohen, E., & Miller, R. (1980). Coordination and control of instruction in schools. Pacific Sociological eview, 4, 446–473.
Coleman, J. ., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, F., Mood, A., & Weinfeld, F. (1966). Equality of educational opportunity study. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education/National Center for Education Statistics.
Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. Harvard Educational Review, 54(2), 128–151.
Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. Albany, NY: SUNY Press.
Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). School leadership in the 21st century: developing a strategic approach. London: Routledge-Falmer.
Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. Nottingham, UK: The National College for School Leadership.
Donaldson, G. A. (2001). Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice. New York: Teachers College Press.
Duignan, P. A. (1979). Administrative behavior of school superintendents: A descriptive study. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Alberta, Canada.
Duignan, P., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. Journal of Educational Administration, 35(3/4), 195–209.

Duignan, P., & Macpherson, R. J. S. (1992). Educative leadership: A practical theory for new administrators and managers. London, UK: Falmer Press.
Dwyer, D. (1986). Understanding the principal's contribution to instruction. Peabody Journal of Education, 63(1), 3–18.
Dwyer, D., Lee, G., Rowan, B., & Bossert, S. (1983a). Five principals in action: Perspectives on instructional management. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research (ERIC Document number 231085).
Dwyer, D., Lee, G., Rowan, B., & Bossert, S. (1983b). The principal as instructional leader: No single vision, no simple formula. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
Eagly, A. H., Karau, S., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. Educational Administration Quarterly, 28(1), 76–102.
Eberts, R., & Stone, J. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? Economics of Education Review, 7(3), 291–299.
Eacott, S. (Ed.). (2013). Re-thinking 'leadership' in education: towards a research agenda. Journal of Educational Administration and History, 45(2), 113-212.
Edington, E., & Dibenedetto, R. (1988, April). Principal leadership styles and student achievement in small and rural schools of New Mexico. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37, 15–24. Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. Educational Leadership, 11-4(3)40.
Edmonds, R., & Frederiksen, J. R. (1978). Search for effective schools. In Strategies for Urban School Improvement Workshop Series, Washington, DC.
Erickson, D. A. (1967). The school administrator. Review of Educational Research, 37(4), 417– 432.
Erickson, D. A. (1979). Research on educational administration: The state – of – the -art. Educational Researcher, 8(3), 9–14.
Eubanks, E., & Levine, D. (1983). A first look at effective schools programs in New York City and Milwaukee. Phi Delta Kappan, 64, 697–702.
Firestone, W., & Herriot . (1982). Prescriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. Educational Leadership, 40, 51–53.
Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Fullan, M. (2006). The development of transformational leaders for educational decentralization. Toronto, Canada: Michael Fullan.
Glasman, N. (1983). Increased centrality of evaluation and the school principal. Administrator's Notebook, 30(1), 1–4.
Glasman, N. (1984). Student achievement and the school principal. Educational Evaluation and Policy Analysis, 6(3), 283–296.
Glenn, J. (1975). Chief executive time: An empirical study of the time allocation of American college and university presidents. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
Goldring, E., Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? Journal of Educational Administration, 46(3), 332–352.
Goldring, E., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 5(3), 239–253.
Goldring, E., & Sullivan, A. (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Carson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), International handbook of educational leadership and administration (Vol. 1, pp. 195–222). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
Grobman, H., & Hynes, V. (1956). What makes a good principal? NASSP Bulletin, 40(223), 5–16.
Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. Leadership Quarterly, 13, 423–451.

Gronn, P. (2003). The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform. London: Sage.
Gross, N., & Herriot, R. (1965). Staff leadership in schools. New York: Wiley.
Gross, N., & Trask, A. (1976). The sex factor and the management of schools. New York: Wiley.
Gunter, H.M. (2010). A sociological approach to educational leadership. British Journal of Sociology of Education, 31(4), 519-527.
Hall, G. E. (2013). Evaluating change processes: Assessing extent of implementation, constructs, methods and implications. Journal of Educational Administration, 51(3), 264–289.
Hall, G. E., & Hord, S. (2002). Implementing change: Patterns, principles, and potholes. Boston, MA: Allyn & Bacon.
Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329–351.
Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221–240.
Hallinger, P. (2011a). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. Educational Administration Quarterly, 47(2) 271–306.
Hallinger, P. (2011b). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142.
Hallinger, P. (2012). Assessing and developing instructional leadership in schools. In J. Shen (Ed.), Tools for improving the principalship (pp. 47–69). Oxford, UK: Peter Lang.
Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. The Elementary School Journal, 96(5), 498–518.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A reviewREVISEDofempiricalresearch,1980–1995. Educational Administration Quarterly, 32(1), 5–44.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. In K. Leithwood, et al. (Eds.), International handbook of research in educational leadership and administration (pp. 723–784). New York: Kluwer Press.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157–191.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P. Hallinger et al. (ds.), The handbook of educational leadership and administration (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer.
Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership and Management, 30(2), 95–110.
Hallinger, P., & Heck, . H. (2011a). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. School Effectiveness and School Improvement, 22(2), 149–173.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011b). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 22(1), 1–27.
Hallinger, P., & Lee, M. S. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. International Journal of Educational Development, 33, 305–315.
Hallinger, P., & Lee, M. S. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? Educational Management, Administration and Leadership, 42(1), 6–29.

Hallinger, P., & Leithwood, K. (1994). Exploring the impact of principal leadership. School Effectiveness and School Improvement, 5(3), 206–218.
Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. Elementary School Journal, 86(2), 217–248.
Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. American Journal of Education, 94(3), 328–355.
Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2012). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. NASSP Bulletin, 97, 5–21.
Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R. P., & Mitman, A. (1983). Effective schools: Identifying the specific practices and behaviors of the principal. NASSP Bulletin, 67(463), 83–91.
Hallinger, P., Taraseina, P., & Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. School Effectiveness and School Improvement, 5(4), 321–348.
Hallinger, P., & Wimpelberg, R. (1992). New settings and changing norms for principal development. The Urban Review, 67(4), 1–22.
Heck, R. H. (1992). Principal instructional leadership and the identification of high- and low-achieving schools: The application of discriminant techniques. Administrator's Notebook, 34(7), 1–4.
Heck, R. H. (1993). School context, principal leadership, and achievement: The case of second-ary schools in Singapore. The Urban Review, 25(2), 151–166.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. American Educational Research Journal, 46, 626–658.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. The Leadership Quarterly, 21, 867–885.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2011). Collaborative leadership effects on school improvement: IntegratingREVISEDunidirectional-andreciprocal-effects models. The Elementary School Journal, 111(2), 226–252.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. Journal of ducational Administration, 52(5), 653–681.
Heck, R. H., Larson, T., & Marcoulides, G. (1990). Instructional leadership and student achievement: Validation of a causal model. Educational Administration Quarterly, 26(2), 94–125.
Hemphill, J. K., Richards, J., & Peterson, R. (1965). Report of the senior high school principal-ship. National Association of Secondary School Principals: Washington, DC.
Horng, E. L., Klasik, & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. American Journal of Education, 116(4), 491–523.
Howe, W. (1995). Instructional leadership in Catholic elementary schools: An analysis of personal, organizational, and environmental correlates. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
Huber, S. G. (2004). Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries. London: Routledge-Falmer.
Jones, P. (1987). The relationship between principal behavior and student achievement in Canadian secondary schools. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
Kmetz, J., & Willower, D. (1982). Elementary school principals' work behavior. Educational Administration Quarterly, 18(4), 62–78.
Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M., & Portin, B. (2009). Learning-focused leader-ship and leadership support: Meaning and practice in urban systems. Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington, Seattle, WA.
Krug, F. (1986). The relationship between the instructional management behavior of elementary school principals and student achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco, CA.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Krüger, M., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. School Effectiveness and School Improvement, 18(1), 1–20.
Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. Educational Leadership, 59(8), 37–40.
Lee, M. S., & Hallinger, P. (2012). Exploring the impact of national context on principals' time use: Economic development, societal culture, and educational system. School Effectiveness and School Improvement, 23(4), 461–482.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30(4), 498–518.
Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. International Journal of Leadership in Education, 4(3), 217–235.
Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), The principles of educational leadership and management. London: Sage publishers.
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management, 28(1), 27–42.
Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teachers sources of leadership on student engagement with school. Educational Administration Quarterly, 35, 679–706.
Leithwood, K.,& Jantzi,D.(2000).The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with the school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112–129.
Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 177–199.
Leithwood, K., Louis, K. ., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
Leithwood, K., & Montgomery, D. (1986). Improving principal effectiveness: The principal profile. Toronto, Canada: OISE Press.
Leithwood, K., & Sun, J. P. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. Educational Administration Quarterly, 48(3), 387–423.
Leitner, . (1994). Do principals affect student outcomes: An organizational perspective. School Effectiveness and School Improvement, 5(3), 219–238.
Lindberg, E., & Vanyushyn, V. (2013). School-based management with or without instructional leadership: Experience from Sweden. Journal of Education and Learning, 2(3), 39–50.
Lipham, J. (1981). Effective principal, effective school. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
Lipham, J. (1964). Organizational character of education: Administrative behavior. Review of Educational Research, 34(4), 435–454.
Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. University of Minnesota, USA. Downloaded from http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf on August 14, 2011.
MacBeath, J., & Cheng, Y. C. (2008). Leadership for learning: International perspectives. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370–397.
Marshall, K. (1996). How I confronted HSPS (hyperactive superficial principal syndrome) and began to deal with the heart of the matter. Phi Delta Kappan, 76(5), 336–345.
Marshall, K. (2004). How I recovered from HSPS (hyperactive superficial principal syndrome): A progress report. Phi Delta Kappan, 84(9), 701–709.
Martin, W., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. Educational Administration Quarterly, 17(1), 69–90.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. School Effectiveness and School Improvement, 23(4), 417–439.
McLaughlin, M., & Marsh, D. (1978). Staff development and school change. Teachers College Record, 80, 70–94.
Meindl, J. (1995). The romance of leadership as follower-centric theory: A social constructionist approach. The Leadership Quarterly, 6, 329–341.
Miller, G. (1960, April). What is the role of the principal in Develops good relationships with staff? In Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals (pp. 19–22).
Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. School Effectiveness and School Improvement, 4, 290–310.
Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—what do we know? Cambridge Journal of Education, 33(2), 175–195.
Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualization of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), Successful school principalship in Tasmania. Launceston, Tasmania: Faculty of Education, University of Tasmania.
Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. Educational Evaluation and policy Analysis, 10(2), 117–139.
Murphy, J.,Hallinger,P.,Lotto,L.,& Miller,S. (1987). Barriers to implementing the instructional leadership role. The Canadian Administrator, 27(3), 1–9.
Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. ducational Evaluation and Policy Analysis, 5(3), 297–306.
Murphy, J., & Shipman, N. (2003). Developing standards for school leadership development: A process and rationale. n P. Hallinger (Ed.), Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1982). Academic press: Translating high expectations into school policies and practices. Educational Leadership, 40(3), 22–27.
Nettles, ., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. Peabody Journal of Education, 82(4), 724–736.
Neumerski, C. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? Online first: Educational Administration Quarterly.
Nogay, K. (1995). The relationship of superordinate and subordinate gender to the perceptions of leadership behaviors of female secondary principals. Unpublished doctoral dissertation, Youngstown State University, Youngstown, OH.
Nogay, K., & Beebe, R. (1995). Gender and perceptions: Females as secondary principals. Journal of School Leadership, 18(6), 583–602.
O'Day, K. (1983). The relationship between principal and teacher perceptions of principal instructional management behavior and student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Normal, IL.
Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? British Educational Research Journal, 33(2), 179–206.

Peterson, K. D. (1977–1978). The principal's tasks. Administrator's Notebook, 26(8), 1–4. Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as organization-wide phenomena: Its impact on school performance. Educational Administration Quarterly, 31(4), 564–588.
Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share instructional influence. Unpublished manuscript.
Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. The Elementary School Journal, 83(4), 426–452.
Purkey, S., & Smith, M. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. Elementary School Journal, 85(3), 353–389.
Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674.
Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. American Journal of Education, 93, 352–388.
Rowan, B., Bossert, S., & Dwyer, D. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. Educational Researcher, 12, 24–31.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Rowan, B., Dwyer, D., & Bossert, S. (1982). Methodological considerations in the study of effective principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress. Research findings and policy implications. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), Handbook of teaching and policy (pp. 3–41). White Plains, NY: Longman.
Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Sarason, S. (1982). The culture of the school and the problem of change (Revised Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
Scheerens, J. (2012). School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical Studies .Dordrecht: Springer.
Schoen, L., & Fusarelli, L. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. Educational Policy, 22, 181–203.
Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership, The Alberta Journal of Educational Research, 42(4), 325–344.
Silins, H. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 5(3), 272–298.
Silva, J., White, G., & Yoshida, . (2011). The direct effects of principal–student discussions on eighth grade students gains in reading achievement: An experimental study. Educational Administration Quarterly, 47(5), 772–793.
Snyder, J., & Ebmeier, H. (1992). Empirical linkages among principal behaviors and intermediate outcomes: Implications for principal evaluation. Peabody Journal of Education, 68(1), 75–107.
Southworth, G. (1990). Leadership, headship and effective primary schools. School Organization, 10, 3–16.
Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. School Leadership and Management, 22(1), 73–92.
Southworth, G. (2003). Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools. London: Taylor and Francis.
Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. School Leadership and Management, 25(4), 383–397.
Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Sweeney, J. (1982). Research synthesis on effective school leadership. Educational Leadership, 39, 346–352.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers College Press.
Tomlinson, H. (2003). Supporting school leaders in an era of accountability: The National College for School Leadership in England. In P. Hallinger (Ed.), Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective (pp. 217–236). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
Tyack, D., & Hansot, E. (1982). Managers of virtue: public school leadership in America: 1920- 1980. New York: Basic Books.
Uhls, H. (1962). What's important Mr. Principal? NASSP Bulletin, 46(273), 108–111.
van de Grift, W. (1989). Self-perceptions of educational leadership and mean pupil achievements. In D. Reynolds, B. P. M. Creemers, & T. Peters (Eds.), School effectiveness and improvement (pp. 227–242). Cardiff/Groningen: School of Education/RION.
van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. School Effectiveness and School Improvement, 1(3), 26–40.
van de Grift, W., & Houteen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. School Effectiveness and SchoolPROOFImprovement,10(4),373–389.
Villanova, R., Gauthier, W., Proctor, P., & Shoemaker, J. (1981). The Connecticut school effectiveness questionnaire. Hartford, CT: Bureau of School Improvement, Connecticut State Department of Education.
Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. Educational Administration Quarterly, 44(4), 458–495.
Walker, A. D., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. School Leadership and Management, 31(4), 369–392.
Weber, G. (1971). Inner city children can be taught to read: Four successful schools. Council for Basic Education: Washington, DC.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Weil, M., Marshalek, B., Mitman, A., Murphy, J., Hallinger, P., & Pruyn, J. (1984, April). Effective and typical schools: How different are they? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Wellisch, J., MacQueen, A., Carriere, R., & uck, G. (1978). School organization and management in successful schools. Sociology of education, 51, 211–226.

Wiley, S. (2001). Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community. Journal of Educational Change, 2(1), 1–33.

Wilkinson, J. & Eacott, S. (Eds.). (2013). These disruptive times: rethinking critical educational leadership as a tool for scholarship and practice in changing times. International Journal of Leadership in Education, 16(2), 135-250.

Willower, ., & Kmetz, J. (1982, March). The managerial behavior off elementary school principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Witziers, B., Bosker, R., & Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. Educational Administration Quarterly, 34(3), 398–425.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 255–316.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]