Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article **ISSN (Online): 7051-3060**

A concise history of educational leadership and administration, as narrated by Richard Bates.

Hossein Aghajan Biabani * [1]

* Correspondence:

1. Department of Educational Sciences, Educational Management, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Iran

Received: 23 January 2025

Revision: 15 February 2025

Accepted: 23 February 2025

Published online: 20 March 2025

Abstract

Richard Bates is Professor of Education in the School of Education, Deakin University, Australia. He researches and teaches in the fields of educational leadership, teacher education and international education, examining social issues related to justice and education. Part of his work in the new sociology of education and cultural education has been on educational management and leadership. Among his important publications, I can mention Teachers: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change (with Tony Townsend, Springer, 2007) and The Aesthetics of Educational Management and Leadership (with Ignacy Samir, Routledge, 2006). This text introduces one of Bates' important writings, which undoubtedly narrates a comprehensive but historical analytical trajectory of the developments in the knowledge of educational management and leadership. The volume of citations, together with the precise narration of the events and the experts involved in these events, has made Bates's article an important and readable source in the field of educational management and leadership studies. In this report, it has been reviewed to maintain the general structure of the original text of Richard Bates' article.

Keyword: Richard Bates, Educational Leadership and Management

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/

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

Aghajan Biabani *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 1:3

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

تاریخ فشرده رهبری و مدیریت آموزشی به روایت بیتس

حسین آقاجان بیابانی

* نویسنده مسئول:

Beyabani_h57@yahoo.com

دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده:

ریچارد بیتس[1] استاد آموزش در دانشکده آموزش دانشگاه دیکین استرالیا است. او در در زمینه‌های رهبری آموزشی، آموزش معلمان و آموزش بین‌المللی، با تأکید بر مسائل مربوط به عدالت اجتماعی و آموزش، مشغول به پژوهش و تدریس است. بخشی از کارهای او در جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش و رویکرد فرهنگی به مدیریت و رهبری آموزشی موثر بوده است. از جمله انتشارات مهم او می‌توان به **کتاب راهنمای آموزش معلمان: جهانی شدن، استانداردها و حرفه‌ای‌گری در دوران تغییر**[2] (با تونی تاونزند، انتشارات اشپرینگر، ۲۰۰۷)[3] و **ابعاد زیبایی‌شناختی مدیریت و رهبری آموزشی**[4] (با ایگنی سمیر، انتشارات روتلج، ۲۰۰۶)[5] اشاره کرد. متن حاضر معرفی یکی از نوشته های مهم بیتس[6] است که بدون تردید یک خط سیر تحلیلی جامع اما فشرده از تاریخ تحولات دانش مدیریت و رهبری آموزشی را روایت کرده است. حجم منابع استنادی، همراه با روایت دقیق رویدادها و صاحب نظران سهیم در این رویدادها، مقاله بیتس را تبدیل به یک منبع مهم و خواندنی در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی کرده است. در گزارش حاضر تلاش شده است تا ساختار کلی متن اصلی مقاله ریچار بیتس حفظ گردد.

کلیدواژه: ریچار بیتس؛ رهبری و مدیریت آموزشی

تاریخ دریافت: ۴ بهمن ۱۴۰۳
تاریخ بازنگری: ۲۷ بهمن ۱۴۰۳
تاریخ پذیرش: ۵ اسفند ۱۴۰۳
تاریخ انتشار: ۳۰ اسفند ۱۴۰۳

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

[1] Richard Bates
[2] The Handbook of teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change
[3] (with Tony Townsend. Springer, 2007)
[4] Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership
[5] (with Eigenie Samier, Routledge, 2006)
[6] Bates, R. (2010). History of Educational Leadership/Management (pp. 724–730). Elsevier Science. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7

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

مقدمه: دغدغه‌های دیویی

در سال ۱۹۰۲، **جان دیویی** هشدار داد که "به راحتی می‌توان **مکانیک سازمان و اداره مدرسه** را چیزی نسبتاً بیرونی و بی‌تفاوت نسبت به **آرمان‌های آموزشی** تلقی کرد" (دیویی، ۱۹۰۲) **تاریخچه رهبری و مدیریت آموزشی** به عنوان یک **زمینه مطالعه و عمل**، تردیدهای او را نشان می دهد ، زیرا علیرغم برخی استثناها، این رشته از نظر تاریخی حول جدایی دقیق **نظریه اداری** از **دغدغه های آموزشی** ساخته شده است و با **تمرکز بر مکانیک سازمان مدرسه** تشکیل شده است.

پیدایش مدیریت آموزشی در آمریکا

بیتس معتقد است **مطالعه و آموزش رسمی مدیریت آموزشی** در ایالات متحده در سال‌های اولیه قرن بیستم با انتصاب مردانی مانند **جورج استریر** در کالج معلمان کلمبیا؛ **پل هانوس** در هاروارد؛ **ادوارد الیوت** در ویسکانسین؛ **بابیت** در شیکاگو؛ و شاید مهمتر از همه، **الوود کابرلی** در استنفورد آغاز شد. **کابرلی** پیشینه کمی در مطالعه آموزش و پرورش داشت، تحصیلات و حرفه او زمین شناسی و علوم فیزیکی بود. با این حال، این امر مانع از آن نشد که او متعهد به تدریس "**مدیریت مدرسه، مشکلات مدرسه، سازمان مدرسه، آمار مدارس، مدارس متوسطه، تاریخ آموزش، رابطه جهل و جنایت با آموزش و پرورش** و غیره" شود (تیاک و هانسوت ، ۱۹۸۲). تا حدی، بدون شک، این موضوعات در نتیجه دو سالی که او به عنوان **سرپرست مدارس** در سن دیگو گذراند، به ذهن متبادر شد، جایی که او به این نتیجه رسید که **هیئت مدیره مدارس شهری باید غیرسیاسی شوند**. در این مورد، دیدگاه‌های او با **دیدگاه‌های جنبش نوظهور اصلاحات شهرداری** منطبق بود، جنبشی که به ادغام شرکت‌های عمومی کوچک مانند مدارس و مناطق مدارس در سیستم‌های شرکتی بزرگ، سلسله مراتبی و با هدایت مرکزی اختصاص داشت. این **مدل شرکت بزرگ صنعتی** بود که توسط علم تازه در حال ظهور مدیریت مطلع شد. هنگامی که این **علم جدید مدیریت در حوزه عمومی** به کار رفت، **مسائل اداری** را از **مسائل سیاسی** جدا کرد: " . . . مدیریت خارج از حوزه مناسبات سیاسی است. سؤالات اداری، سؤالات سیاسی نیستند" (وودرو ویلسون، ۱۸۸۷).

تا سال ۱۹۳۰، دگرگونی **مدیریت شهری** آمریکا، همراه با **مدیریت مدارس**، در جابجایی علایق سیاسی محلی و ایجاد مجموعه‌ای از بوروکراسی‌های حرفه‌ای که با هم در سازمان‌های ملی مرتبط شده بودند، با حمایت آموزش حرفه‌ای سیستماتیک و شبکه‌ای ملی از افراد با نفوذ، موفق شد. به عنوان مثال، **استرایر** استدلال کرد که "پیشرفت قابل توجه در اداره سیستم های مدارس شهری

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

در طول بیست و پنج سال گذشته عمدتاً به دو دلیل مربوط می شود: **اول**، به کارگیری روش علمی در مسائل مدیریتی، و **دوم**، آموزش حرفه ای مدیران مدارس" (تیاک و هانسوت ، ۱۹۸۲).

رشد بوروکراسی آموزشی و «فرقه کارآمدی»

کارتر الکساندر، یکی از همکاران **استرایر** در کالج معلمان، دیدگاه مترقیان اداری را در مورد هدف پژوهش آموزشی اینگونه بیان کرد: "کشف، در پرتو اهداف آموزش که عموماً پذیرفته شده‌اند، کارآمدترین رویه‌ها در سازمان، نظارت، مالی و ارزیابی برنامه خدمات آموزشی" (تیاک و هانسوت ، ۱۹۸۲). با افراط در این دستور کار به چه چیزی منجر شد کالاگان (۱۹۶۲) **فرقه کارآمدی** نامیده می‌شود، فرقه‌ای مبتنی بر توافق فرضی بر سر اهداف آموزش که معمولاً به رسمیت شناخته می‌شوند و سپس از پیگیری **مدیریت کارآمد** کنار گذاشته می‌شوند.

بر اساس **اصول مدیریت علمی** ، اولین بار توسط تیلور (۱۹۱۱) ، **رهبری در آموزش** و پرورش به عنوان استخراج حداکثر کارایی از منابع آموزشی اعم از فیزیکی و انسانی تعریف شد. این **مفهوم مدیریتی- تجاری از رهبری آموزشی** که توسط چهره های برجسته ای مانند **بابیت**، **کابرلی** و **استرایر** به طور گسترده مورد حمایت و تبلیغ قرار گرفت، بر برنامه های آموزشی نوظهور مبتنی بر دانشگاه در مدیریت آموزشی تسلط داشت. علاوه بر این، در حالی که **نخبگان حرفه‌ای جدید مدیران آموزش دیده در دانشگاه** تصمیم گرفتند **تالار تامانی** را با سیاست‌های محلی و روابط دوستانه جایگزین کنند، آنها برای خود و شاگردشان یک **تالار آموزشی ملّی تامانی** ایجاد کردند که تالار **انگلهارت تامانی استرایر** [1] در نیویورک را بسیار ضعیف جلوه داد" (تیاک و هانسوت ، ۱۹۸۲). این **اعتماد آموزشی**، آموزش و پرورش را از بالا به پایین از طریق برنامه های دانشگاهی جدید، انجمن های ملّی (اعم از دولتی و خصوصی) و شبکه‌های نفوذ سیاسی در مناطق کلیدی مدارس که از طریق آنها شایسته سالاری جدید از پیشرفت های مدیریتی ایجاد شد و حمایت و پشتیبانی در ایجاد نخبگان آموزشی جدید اعمال شد.

نقدها و مقاومت‌ها: صداهای زنانه و دموکراتیک

در نتیجه این **تحول گسترده رهبری در آموزش و پرورش** آمریکا بود که بسیاری از مناطق کوچک محلی را به سیستم‌های بزرگ ادغام کرد. **کارآمدی مدیریت علمی** را بر معلمان تحمیل کرد. کنترل اداری مرکزی مستقر بر برنامه درسی و ارزشیابی؛ و

[1] Strayer–Engelhardt Tammany Hall

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

آرمان‌های آموزشی را جایگزین اهداف مدیریتی کرد. **قضاوت کالاگان** این بود که این یک **تراژدی آمریکایی** است که چهار جنبه دارد، یکی که در آن: «سوالات آموزشی تابع ملاحظات تجاری بود. . . . مدیرانی تولید شدند که به هیچ وجه مربی نبودند . . . . یک برچسب علمی روی برخی روش‌ها و شیوه‌های بسیار غیرعلمی و مشکوک گذاشته شد. و . . . جو ضد روشنفکری که قبلاً رایج بود تقویت شد» (۱۹۶۲).

البته صداهایی علیه این دگرگونی بلند شد که مهمترین آنها **جان دیویی** بود که اصرار داشت **جابجایی آرمان‌های آموزشی از گفتمان رهبری آموزشی** مایه تاسف است و در یک جامعه دموکراتیک، **تبدیل رهبری آموزشی به الیگارشی** نامناسب است (دیویی، ۱۹۰۲، ۱۹۱۶).

با این حال، این برخورد تنها یک برخورد ایده‌ها نبود. **الیگارشی آموزشی** از طریق توسل به **مدیریت علمی** و ایجاد **یک کادر حرفه ای آموزش دیده از مدیران** توسعه یافت که اکثرا مردان بودند. در واقع، در حالی که یکی از اهداف **مدیریت علمی**، جداسازی مفهوم از اجرا و افزایش اختیارات مدیریتی بود (ادواردز، ۱۹۷۹)، **کاربرد مدیریت علمی در آموزش و پروش**، در حد جدا کردن مدیران مرد از معلمان زن طراحی شد. این جدایی توسط زنانی مانند **الا فلگ یانگ**[1] به چالش کشیده شد که به عنوان سرپرست ناحیه مدرسه شیکاگو، رهبری زنان اتحادیه‌گرا را فراهم می‌کرد و یک قهرمان قوی برای رهبری زنان در این حرفه بود. یکی از میدان‌های نبرد برای چالش زنان با الیگارشی مردان، **انجمن ملی آموزش و پرورش** (NEA) بود که در آن **مارگارت هیلی** حمله‌ای به گارد قدیمی مرد و گرایش‌های تمرکزگرایانه آن را رهبری کرد و استدلال می‌کرد که قصد آن **"ایجاد استبداد درکل سیستم مدرسه‌ای ما است"** (هانسوت و تیاک، ۱۹۸۲). تلاش معلمان زن برای گسترش ساختارهای مشارکتی در **انجمن ملی آموزش و پرورش** با موفقیت روبرو شد، اما در نهایت توسط اعضای اجرایی مرد مانند **چارلز الیوت** که نگرش حمایتی او در اظهار نظر او نشان داده شده بود که زنانی مانند **یانگ و هیلی** "یک ناآگاهی یا ناتوانی اخلاقی کلی نشان دادند" که هر زمان که زنان در زمینه سیاسی اجتماعی یا آموزشی تحریک می‌شوند، گواه آن است (تیاک و هانسوت ، ۱۹۸۲). با این حال، **یانگ و هیلی** نه صرفاً برای **مشارکت بیشتر زنان در مدیریت و رهبری**، بلکه برای **سبک رهبری** که با **مشاهدات دیویی** همسو بود، بحث می‌کردند که برای حفظ یک جامعه دموکراتیک، **آموزش و پرورش دموکراتیک** اساسی است. فراخوان آنها برای نوعی **رهبری آموزشی** بود که "آموزش و پرورش را به ابزار بزرگی تبدیل کند که به کودکان و جوانان کمک کند تا به شهروندی در دولتی تبدیل شوند که قرار است برای همه باشد" (جوان، ۱۹۱۶). در این زمینه، آنها برای بازگرداندن **سیاست به رهبری آموزشی**، و

[1] Ella Flagg Young

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

برای اذعان به اینکه **آرمان‌های آموزشی در واقع سیاسی هستند** و بخشی اجتناب ناپذیر از **رهبری آموزشی** هستند، بحث می‌کردند.

کوولو و پیوند رهبری آموزشی با عدالت اجتماعی

در حالی که **رهبران تراست آموزشی**[1]، **کارآمدی** را در **مدیریت سیستم‌های مدارس شهری در مقیاس بزرگ** دنبال می‌کردند و اصرار داشتند که آموزش و پرورش فعالیتی است که به بهترین وجه به **متخصصان** واگذار شود، **پیوندهای اجتناب‌ناپذیر بین سیاست و آموزش** و پرورش از طریق رهبری معلمانی مانند **لئونارد کوولو** که تحریکات سیاسی او در **شرق هارلم** منجر به تأسیس و انتصاب او به عنوان اولین مدیر دبیرستان بنجامین فرانکلین در سال ۱۹۳۴ شد، نشان داده شد. **کوولو** معتقد بود که **مدرسه باید با فرهنگ دانش‌آموزان خود سازگار شود** و محلی برای بسیج جوامع باشد. برای **عدالت اجتماعی**، یادگیری باید از طریق مشارکت فعال در جامعه باشد، و سیاست و یادگیری، دموکراسی و عدالت اجتماعی باید از طریق عمل بیان شود (کوولو ، ۱۹۳۶، ۱۹۵۸؛ پیبلز، ۱۹۷۸). **رهبری** نه از طریق به **کارگیری اصول کارآمدی و مدیریت علمی**، بلکه باید از طریق کمک به **بیان ادعاهای دموکراتیک از طریق یادگیری و اقدام اجتماعی** در راستای تحقق عدالت اجتماعی نشان داده شود: این همان **دیدگاه دیویایی**[2] کامل است.

در همین حال، در سطح آکادمی، نسل جدیدی از استادان، در حالی که به مطالعات خود در زمینه **امور مالی مدرسه و مدیریت کارآمد** از طریق تکنیک‌های نظرسنجی ادامه می‌دادند، به طور فزاینده‌ای نگران تحقیر همکاران در دپارتمان‌های علوم واقعی بودند که به **آموزش و رهبری آموزشی**، غیرعلمی نگاه می‌کردند. این تعقیب و گریز، نتیجه تغییر به سمت واردات ایده‌ها از علوم اجتماعی، به ویژه روانشناسی و جامعه شناسی بود. در دهه ۱۹۵۰، ترکیب با نفوذی از نظریه‌پردازان، از جمله **جیکوب گتزلز** (روانشناس دانشگاه شیکاگو)، **اندرو هالپین** (عضو هیئت تحقیقات پرسنل دانشگاه ایالتی اوهایو) و **دانیل گریفیث**[3] (استاد سنت شکن مدیریت در کالج معلمان کلمبیا) مسیری را آغاز کردند که به عنوان **جنبش تئوری در مدیریت آموزشی** شناخته شد. این استادان بر پایه تعهد به **پوزیتیویسم منطقی**، ماهیت نظری تحقیق در **مدیریت آموزشی** را تقبیح کردند و به دنبال ابداع رویکردی هم بر **پایه نظریه** و هم از طریق طراحی تحقیق برگرفته از علوم اجتماعی در حال ظهور، بودند (کالبرتسون، ۱۹۸۸).

[1] leaders of the Educational Trust
[2] Deweyan perspective
[3] Daniel Griffiths

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

جنبش تئوری و علم‌گرایی در مدیریت آموزشی

جنبش تئوری، سیاست‌زدایی از رهبری آموزشی را از طریق پیگیری **علم مدیریت بدون ارزش** یک گام جلوتر برد که از طریق مطالعه **آنچه هست**، به جای آنچه که **باید باشد**، یک سری **گزاره های فرضی - قیاسی مبتنی بر تجربی** را آشکار می‌کند، که می‌تواند پایه و اساس یک **علم پوزیتیویستی** مناسب را تشکیل دهد. این به عنوان یک **نظریه عمومی در مورد مدیریت** تلقی می‌شد که **مدیریت آموزشی** هم صرفاً یک نمونه خاص از آن بود. با حمایت **بنیاد کلوگ**[1] از طریق **برنامه همکاری در مدیریت آموزشی**[2]، هشت مرکز دانشگاهی در شیکاگو، کالج معلمان (کلمبیا)، هاروارد، جورج پیبادی، تگزاس، اورگان، استنفورد، و ایالت اوهایو در ایالات متحده؛ و موسسه انتاریو برای مطالعات آموزش و پرورش (OISE) و آلبرتا در کانادا، تاسیس شدند. این **مراکز** موظف به **توسعه برنامه‌های علم محور برای آماده‌سازی مدیران آموزشی، تولید ادبیات جدید در مورد مدیریت آموزشی، و حمایت از تأسیس سازمان‌های حرفه‌ای** متعهد به **رویکرد جدید مدیریت و رهبری آموزشی** بودند (مور، ۱۹۶۴). این تأثیر، تجلی **نظریه سیستم ها** و **علوم رفتاری** به عنوان **مبانی نظری مدیریت و رهبری آموزشی** بود.

در اصل، **جنبش تئوری** بر اساس تخصیص **نظریه سیستم‌های پارسونی** از طریق کتاب **"چارچوب روانی- جامعه شناختی برای مطالعه مدیریت آموزشی گتزلز**[3] **"** (۱۹۵۲) بنا نهاده شد. او در این اثر، انتزاعات نظام اجتماعی، ابعاد قانون بنیاد و ایدئوگرافیک رفتار اجتماعی، و مؤسسه، نقش، انتظار، و گرایش فردی، شخصیتی و نیاز در مجموعه نظری از روابط سیستماتیک برای کاوش از طریق **روش شناسی تجربی** را توضیح داده است. سالنامه بررسی ملی مشارکت دانش‌آموزان[4] (NSSE) در سال ۱۹۶۴ (علوم رفتاری و مدیریت آموزشی ؛ گریفیث، ۱۹۶۴) نشان داد که نظریه سیستم‌ها و انتزاعات مرتبط با آن چقدر فراگیر شده‌اند. بنابراین، رهبری، بیشتر از دغدغه‌های هنجاری خود، منفک شد و مطالعه رهبری به مطالعه و طبقه‌بندی نحوه رفتار رهبران، جدا از نگرانی‌های اخلاقی در مورد آنچه که باید انجام دهند، تبدیل شد (هالپین ، ۱۹۵۸ : ۶).

فقدان توجه به عدالت نژادی و نقدهای داخلی به جنبش تئوری

در حالی که **جنبش تئوری**، انتزاعات نظری خود را دنبال می کرد که بر اساس آن **علم رفتار اداری و رهبری** باید ساخته شود، **رهبران آموزشی** در ایالات متحده با **جنبش حقوق مدنی** و با پیامدهای براون در مقابل هیئت آموزش و پرورش[5] مواجه بودند،

[1] Kellogg Foundation
[2] Cooperative Program in Educational Administration
[3] Getzels' 'A psycho-sociological framework for the study of educational administration
[4] National Survey of Student Engagement
[5] Board of Education

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

یعنی: تصمیم حقوقی مهم برای پایان دادن به توسعه جداسازی نژادی مدارس در ایالات متحده بود. سالنامه سال ۱۹۶۴ NSSE یک دهه پس از حکم تاریخی **براون در مقابل هیئت آموزش و پرورش**، منتشر شد. با این حال، حتی یک اشاره به تأثیر حکم براون در مقابل هیئت آموزشی بر حوزه مدیریت آموزشی و رهبری در آن وجود ندارد. همچنین اشاره ای به **رهبری آموزش و پرورش در ایالت های جنوبی** که تقریباً تمام مدارس سیاه پوست را تعطیل کرد و ۳۸۰۰۰ معلم و مدیر سیاه پوست را اخراج کرد، وجود ندارد (هادسون و هولمز، ۱۹۹۴؛ اندرسون، ۲۰۰۶). همچنین نام یک عضو **جنبش تئوری** در فهرست دانشمندان علوم اجتماعی که گزارش تهیه شده توسط روانشناس سیاهپوست، کنت بی کلارک، را امضا کردند، وجود ندارد.

مسئله جدایی **تئوری اداری** با دنیای **رهبری مدرسه** در اوایل سال ۱۹۶۰ توسط **اندرو هالپین** مورد توجه قرارگرفت، به ویژه هنگامی که او در رابطه با **جنبش تئوری** اظهار کرد که: " ... واقعا چیزی کم است. عیب این است که مدل‌های نظری دانشمند از مدیریت، منطقی، خیلی مرتب و بیش از حد پاستوریزه هستند . . . بهتر است دیدگاه های کنونی خود را از نو بررسی کنیم" (۱۹۶۰: ۲۸۴). این همان احساسی بود که شواب (۱۹۶۴) نیز در ارزیابی خود تکرار کرد: "... که **جنبش تئوری** یک مدل نادرست را هم برای تحقیق و هم برای آموزش منعکس می‌کند" و اینکه **سیستم‌های فرضی- قیاسی** به طرز شرورانه‌ای انتزاعی هستند (در کولبرتسون، ۱۹۸۸).

گسترش بین‌المللی آموزش مدیریت آموزشی در کشورهای انگلیسی‌زبان

با وجود این قطع ارتباط، تقاضای فزاینده ای برای دوره های دانشگاهی در مدیریت آموزشی وجود داشت - حداقل تا حدی به دلیل رشد بسیار زیاد تعداد و اندازه مدارس متوسطه در طول دوره پس از جنگ. این امر نه تنها در آمریکای شمالی، بلکه در سراسر جهان نیز صادق بود. در بریتانیا، **دوره‌های مدیریت آموزشی** در مؤسسه آموزش (دانشگاه لندن)، بریستول، بیرمنگام و آکسفورد به رهبری مردانی مانند **ری بولام، مردید هیوز، اریک هویل، لن واتسون، ویلیام تیلور** و **جورج بارون** تأسیس شد. در استرالیا، آنها توسط **بیل واکر** در دانشگاه نیوانگلند و **بیل باست و مک گراسی** در دانشگاه کوئینزلند رهبری شدند. و در کانادا، **رابین فارکهار** در OISE و **آرت ریوز** در آلبرتا رهبری می‌کردند.

در حالی که در **کشورهای مشترک المنافع** توافق کلی وجود داشت که **علوم اجتماعی** منبع مفیدی از نظریه و روش‌شناسی برای **مدیریت آموزشی** است (واکر و همکاران ، ۱۹۷۳؛ بارون و تیلور، ۱۹۶۹؛ گرینفیلد، ۱۹۶۸)، **سنت‌های تحلیل** در کشورهای مشترک المنافع تا حدودی با ایالات متحده متفاوت بود. برای مثال، در انگلیس، **سنت‌های تاریخی و نقش‌های سیاسی و**

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

مذهبی مدیر مدرسه تأثیرات مهمی داشتند. با توجه به نقشی که مدارس دولتی بزرگ در انگلستان ایفا می‌کنند، این تعجب‌آور نیست (بارون، ۱۹۷۰; برنباوم ، ۱۹۷۶). در واقع، در بسیاری از موارد، سرنوشت نه تنها مدارس، بلکه کل جوامع نیز به موفقیت یا شکست مدیر مدرسه وابسته بودند (بامفورد، ۱۹۵۷). به عنوان مثال، حتی امروز، کالج مارلبورو، حدود ۸۰۰ دانش آموز را ثبت نام می‌کند و سالانه ۲۲ میلیون پوند درآمد در شهری با جمعیت کمتر از ۸۰۰۰ نفر ایجاد می‌کند. مدرسه راگبی سالانه ۱۸ میلیون پوند برای شهری به همین نام درآمد دارد.

از نظر تاریخی، **نقش رئیس** در چنین مدارسی (پیترز، ۱۹۷۶) پایه و اساس **نظریه انسان بزرگ از رهبری**[1] را فراهم کرد. یعنی ماهیتی از **رهبری** که در آن، صفات خودمختاری، اقتدار، مذهب و اخلاقیات به طور مشترک، نقش همه‌جانبه‌ای را برای **مدیر مدرسه** تعریف می‌کردند. این وضعیت شاید به بهترین نحو توسط **ادوارد ترینگز**، مدیر مدرسه آپینگهام[2] بیان شد : "من در اینجا برترین هستم و هر مداخله‌ای را از بین می‌برم" (برنباوم ، ۱۹۷۶). مسائل دینی، طبقاتی و سیاسی، به شیوه‌هایی که بر ایده‌های مدیریت آموزشی و رهبری تأثیر می‌گذاشتند، در این نوع **ریاست**، تجمیع شدند (کانن، ۱۹۷۰). مرکز این دیدگاه، **کنترل برنامه درسی** و رابطه آن با مذهب و طبقه بندی طبقاتی بود. همانطور که گوردون (۱۹۷۴) تاکید می کند تاریخ امور مدرسه ای[3] در انگلستان، تاریخ جنگ طبقاتی بوده است: "هیچ طرح آموزشی از سوی طبقه متوسط که جدایی کامل فرزندانشان از کلاس پائین را فراهم نکند، به عنوان رضایت بخش پذیرفته نمی شد. جدایی به همان اندازه کامل که بین آنها و فرزندان طبقات بالا وجود دارد . . . یکی از دو چیز تنها می تواند فشاری را که طبقه متوسط احساس می کند کاهش دهد: یا برنامه درسی مدارس متوسطه باید افزایش یابد، یا اینکه هیئت مدیره و مدارس داوطلبانه به یک استاندارد ابتدایی‌تر تقلیل یابند. گوردون، ۱۹۷۴).

بنابراین، سیاست جنگ طبقاتی به طور اجتناب ناپذیری، **مطالعه مدیریت آموزشی در انگلستان** را شکل داد، همانطور که سیاست های دولت های متوالی قرن بیستم در جهت افزایش دسترسی به مدارس ابتدایی و متوسطه برای بخش بزرگتر و بیشتری از جمعیت بود (بارون، ۱۹۶۹). همانطور که هویل (۱۹۸۶) خاطرنشان کرد، در چنین زمینه‌ای، **سیاست های مدیریت مدرسه**[4]، محور درک مدیریت و اداره امور آموزشی و پرورشی است. چنین دیدگاهی در کانادا (رابینسون و الیوت، ۱۹۷۳)، استرالیا (پارتریج، ۱۹۶۸) و نیوزلند، به مدت طولانی (وب، ۱۹۳۷؛ پارکین، ۱۹۵۴) و تأثیرگذار (کوریه, ۱۹۶۲) دنبال می شد.

[1] Great Man Theory of Leadership
[2] Uppingham
[3] Schooling
[4] Politics of School Management

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

نقد نظریه‌های سیستمی و احیای دیدگاه‌های تاریخی و سیاسی

به سختی تعجب آور بود که زمانی که **تام گرینفیلد** در سال ۱۹۷۴ سخنرانی خود را در برنامه مصاحبه بین المللی در بریستول ایراد کرد، کسانی از کشورهای مشترک المنافع، تا حد زیادی از این دیدگاه او حمایت کردند که **نظریه سازمانی**، که بر **پشتوانه های دوگانه نظریه رفتارگرایی و نظریه سیستم ها** قرار دارد، توضیح ناکافی و گمراه کننده ای از **مدارس به عنوان سازمان** (گرینفیلد، ۱۹۷۵) ارائه می‌نماید. با این حال ، خشم در میان کسانی که از ایالات متحده آمده بودند ، کاملاً مشخص بود. برای این‌ها، **بنیان‌های جنبش تئوری** مورد حمله قرار گرفته بود و باید با شرایط سخت از آن دفاع می‌شد.

دهه بعد را می‌توان هم به عنوان تلاشی برای **تقویت بقایای جنبش تئوری** از طریق متونی مانند هوی و میسکل (۱۹۷۸) و سیلور (۱۹۸۳) که همچنان **آموزش و پرورش** را از **مدیریت** جدا می‌کنند و فقط **علم مدیریت** را دنبال می‌کنند و به عنوان زمینه‌ای برای کاوش **رویکردهای نظری جایگزین به‌عنوان پایه‌ای برای آموزش مدیریت آموزشی**، و نیز تلاشی برای جبران این احساس در بین **مدیران آموزشی** (به ویژه در ایالات متحده) مبنی بر اینکه دوره های آموزشی معاصر "بسیار انتزاعی و دور از شرایط اداری واقعی" هستند (گلاتر, ۱۹۷۰) بودند. این که مشاهدات **گلاتر** موجه بود، با انتشار **کتاب راهنمای تحقیق در مورد مدیریت آموزشی**[1] (بویان ، ۱۹۸۸) در سال ۱۹۸۸ تأیید شد.، که هم یک وسواس در **نظریه‌پردازی انتزاعی**، و هم یک **منطقه‌گرایی حیرت انگیز** که حجم فزاینده کار تولید شده در کشورهای مشترک المنافع را نادیده می گیرد، را نشان می دهد. همانطور که **بیل واکر** مشاهده کرد، علیرغم حمایت UCEA از تأسیس **انجمن‌های مدیریت آموزشی** بریتانیا، استرالیا، کانادا، و نیوزیلند و سازمان زیرمجموعه آنها، **شورای مشترک المنافع برای مدیریت آموزشی** و گسترش آن به آفریقا، کارائیب، و قبرس، و سرازیر شدن آن با تحقیقات و نگارش‌هایی که به دنبال آن انجام شد، آمریکایی‌ها به دنبال دانش‌پژوهی در گونه ای از **مدیریت آموزشی** بودند که با نوعی **"خودشیفتگی و استبداد انزوا**[2]**"** مشخص و متمایز می شد (واکر، ۱۹۸۴؛ در بویان ، ۱۹۸۸).

دهه ۱۹۸۰ به بعد: تنوع رویکردها در رهبری آموزشی

در طول دهه ۱۹۸۰، انواع دیدگاه‌های جدید ظاهر شد. **سرجیوانی**[3] تمام تلاش خود را برای تشویق **رویکرد فرهنگی به سازمان های آموزشی** انجام داد (سرجیوانی و کوربالی ، ۱۹۸۴). **گرینفیلد دیدگاه سابجکتیویتی** خود را بیشتر توسعه داد (گرینفیلد

[1] Handbook of Research on Educational Administration
[2] Narcissism and the Tyranny of Isolation
[3] Sergiovanni

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

و ریبینز ، ۱۹۹۳; مک میلان، ۲۰۰۳). **فاستر** (۱۹۸۷) رویکردی را بر اساس **نظریه انتقادی** که توسط **اسمیت و همکارانش** دنبال می شد، عرضه کرد (اسمیت، ۱۹۸۹). **بیتس** (۱۹۸۰، ۱۹۸۳، ۱۹۸۷) رویکردی مبتنی بر **جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش** ایجاد کرد و خواستار جبران **تفکیک اندیشه‌های آموزشی و اداری** همراه با فراخوانی برای **آگاهی مدیریت آموزشی از ایده‌های عدالت اجتماعی** شد. **گرون** (۱۹۸۶) از **کاربرد نظریه سیاسی خرد و دیدگاه های روانی- اجتماعی در مدیریت مدارس** حمایت کرد. **لیثوود** (۱۹۸۲) **رهبری آموزشی** را به **تصمیم گیری برنامه درسی** مرتبط می کرد. **فولان** (۱۹۸۲) **رهبری** را با **تغییر آموزشی** پیوند داد. **استفان یاکوبسن و همکارانش** استدلال کردند که **رهبری آموزشی باید در چارچوب اصلاحات آموزشی** دیده شود (جاکوبسن و کانوی، ۱۹۹۰).

در واقع، در اوایل دهه ۱۹۹۰، انبوهی از ایده ها وجود داشت. دیدگاه کاملاً **پساپوزیتیویستی**، در ایالات متحده توسط دانمویر ، شوریچ و همکارانشان ،به عنوان دیدگاهی که به دنبال ایجاد یک رویکرد جدید به نظریه، ایجاد یک پایگاه دانش کاملاً متفاوت برای مدیریت آموزشی، و شمول صداهایی که قبلاً حذف شده بودند؛ به ویژه آنهایی که با جنسیت و نژاد مرتبط هستند، در حال توسعه بود (دانمویر؛ شوریخ. و همکاران ، ۱۹۹۵).

دهه ۱۹۹۰ شاهد گسترش بیشتر این دیدگاه بود، از جمله کار قابل توجهی در مورد **مدیریت محلی مدارس به عنوان پاسخی عملی به نگرانی ها در مدیریت آموزشی** (کالدول و اسپینکس، ۱۹۹۲; والاس، ۱۹۹۲) و همچنین تلاشی دوباره برای **تاکید مجدد محوریت مسائل آموزشی به عنوان تمرکز اصلی برای رهبری آموزشی** (دوگنان و مکفرسون، ۱۹۹۲).در جریان بود. **کرامپ و همکارانش** (۱۹۹۳) **رهبری مدرسه محوری** را در چارچوب تغییرات متلاطم اجتماعی و سیاسی در هر دو زمینه ملّی و بین‌المللی قرار دادند.

هاجکینسون (۱۹۹۱) ایده‌های خود را در مورد **رهبری آموزشی به عنوان یک هنر اخلاقی**[1] بیشتر توسعه داد. **روبان و مارلند** (۱۹۹۴) بیوگرافی را به عنوان ابزاری برای درک رهبری، نوسازی کرد. **استارات** (۱۹۹۰) **تحلیل دراماتولوژیک**[2] را برای رهبری به کار برد. **اورز و لاکومسکی** (۱۹۹۵) از یک **رویکرد منسجم به نظریه**، حمایت کردند. **بلکمور، کنوی و هال، دیدگاهی فمینیستی**[3] را در مورد **رهبری آموزشی** بیان کردند (بلک مور، ۱۹۹۹ ؛ بلک مور و کنوی ، ۱۹۹۳; هال، ۱۹۹۶). **بیگلی و همکارانش** یک **پایگاه ارزشی**[4] برای **مدیریت آموزشی** بیان کردند (بگلی و لئونارد ، ۱۹۹۹). **گریس** (۱۹۹۵) یک **رویکرد**

[1] Moral Art
[2] Dramaturgical Analysis
[3] Feminist Perspective
[4] Values Base

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

دانش پژوهی سیاستی[1] به **رهبری مدرسه** ارائه کرد. گرون (۱۹۹۹) تحلیلی از **رهبری آموزشی** ارائه کرد که خواستار **نظم نوین جهانی** است. **سرجیووانی** (۱۹۹۹) بار دیگر در مورد **رهبری آموزشی و رهبری مدرسه** به عنوان یک **جامعه قراردادی**[2] تجدید نظر کرد. **اشماک و رانکل** (۱۹۹۵) **رویکرد توسعه سازمانی**[3] را که پیش تر توسط مولفورد و همکارانش در استرالیا معرفی شده بود، در مدارس، تثبیت کردند. (مالفورد و کندال، ۱۹۷۵; مالفورد و همکاران ، ۱۹۷۷; مولفورد ، ۱۹۷۸).

تحولات اخیر: از مدیریت به رهبری، از تکنیک به معنا

آنچه در مورد این تنوع رویکردها قابل توجه است، تغییر تأکید از **اداره کردن** به **مدیریت** و از **مدیریت** به **رهبری**[4] است. از لحاظ تاریخی، ریشه های این رشته، از **اداره کردن** شروع شد، از طریق **مدیریت** به پیش رفت، و اکنون بر **رهبری** تمرکز دارد. این انتقال با عناوین تغییر یافته **انجمن اداره امور آموزشی بریتانیا**[5] و مجلات آن به ترتیب **اداره کردن امور آموزشی**[6] در دهه ۱۹۷۰; **اداره کردن و مدیریت آموزشی**[7] در دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ و **اداره کردن ، مدیریت و رهبری آموزشی**[8] در حال حاضر، در دهه ۲۰۰۰ قابل ردیابی است. در این روند، چرخش کانون تمرکز کاملا مشهود است و در حال حاضر، **رهبری** به موضوع غالب تبدیل شده است.

در حالی که، به عنوان مثال، مجموعه **مقالات دایره المعارفی تاملینسون** (۲۰۰۴) **"مدیریت آموزشی"**[9] نامیده می‌شود، دسته‌بندی آن مقالات بر اساس چهار ایده کلیدی **ارزش‌های آموزشی و پرورشی**[10]، **تئوری**، **رهبری** و **تغییر**، شکل می‌گیرد. از این نظر، سازماندهی آن به طور قابل توجهی برای مثال، با **کتاب راهنمای پژوهشی در مورد مدیریت آموزشی بویان**[11] در سال ۱۹۸۸، متفاوت است.

[1] Policy Scholarship Approach
[2] Covenantal Community
[3] Organizational Development Approach
[4] Administration to Management and from Management to Leadership
[5] British Educational Administration Society
[6] Educational Administration
[7] Educational Management and Administration
[8] Educational Management, Administration and Leadership
[9] Educational Management
[10] Educational Values
[11] Boyan's Handbook of Research on Educational Administration

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

در حالی که **مجموعه تاملینسون[1] گذشته‌نگر[2]** است، مجموعه‌های دیگری مانند مجموعه‌های ویرایش شده توسط دیویس و وست برنهام[3] (۲۰۰۳) و انگلیش[4] (۲۰۰۵)، منادی ورود صداهای جدید قابل توجهی در این حوزه مطالعاتی، و تنوع مضامینی می‌دهد که به طور قابل توجهی با دهه‌های گذشته متفاوت است. شاید به دلیل نگرانی‌هایی که **مورفی** (۲۰۰۲، ۲۰۰۶) توضیح داده است، نگرانی قابل توجهی در مورد **دگرگونی بافتار آموزش و پرورش؛ تأثیر جهانی شدن و تقاضاهای اقتصاد جدید؛ اهداف اجتماعی مدارس و تأثیر اقتصاد بازار؛ مدیریت یادگیری؛ بهبود و تغییر مدرسه؛ نقش رهبری در توسعه حرفه ای؛ تأثیر فناوری**؛ و **سیاست خرد رهبری مدرسه**، مشهود است. مجموعه‌های دیگر ، مانند برنت دیویس (۲۰۰۵) ، **رویکردهای گوناگون به رهبری** (رهبری استراتژیک ، رهبری تحول‌آفرین، رهبری دعوت‌کننده، رهبری اخلاقی، رهبری یادگیری محور، رهبری سازنده‌گرا، رهبری شاعرانه، رهبری عاطفی، رهبری کارآفرینانه، رهبری توزیعی و رهبری پایدار) را نشان می‌دهند که اکنون بخشی از **گفتمان رشته مدیریت و رهبری آموزشی** هستند. متون جدید، مانند **استارات** (۲۰۰۳) **تمرکز بر معنا[5]، اجتماع[6]** و **مسئولیت‌پذیری[7]** را نشان می‌دهند که در کارهای قبلی غایب است. **مارشال** (۲۰۰۴)، **لارسون و مرتضی** (۲۰۰۲) و **بیتس** (۲۰۰۶) **رهبری آموزشی** را به **عدالت اجتماعی[8]** مرتبط می‌کنند.

نتیجه‌گیری: بازگشت رهبری آموزشی به آرمان‌های تربیتی

لینگارد و همکاران (۲۰۰۳) مانند مولفورد و همکاران (مالفورد و همکاران ، ۲۰۰۴; مولفورد ، ۲۰۰۵) مجددا تاکید بر **رهبری و یادگیری** را احیا می کنند. استارات (۲۰۰۴) و سامیر (۲۰۰۳) به بررسی مجدد مبانی **اخلاقی رهبری[9]** می‌پردازند. **گانتر** (۲۰۰۱، ۲۰۰۵) به بررسی **مسئولیت های معلمان پیشرو در چارچوب بوردیو[10]** می‌پردازد . گرون (۲۰۰۳) ایده **رهبری طراح[11]** و کار جدید (رهبری طمع‌آمیز[12]) معلمان را بررسی می‌کند.. سامیر و بیتس (۲۰۰۶) علاقه خود به نقش **زیبایی شناسی[13]** در رهبری

[1] Tomlinson's Collection
[2] Retrospective
[3] WestBurnham
[4] English
[5] Focus on Meaning
[6] Community
[7] Responsibility
[8] Social Justice
[9] Ethical Foundations of Leadership
[10] Responsibilities of Leading teachers within a Bourdieuian framework
[11] Designer Leadership
[12] Greedy
[13] Esthetics

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

را مجددا مطرح می‌کنند. **واکر و دیموک** (۲۰۰۲) از **چشم انداز بین فرهنگی**[1] در **مطالعات رهبری آموزشی** حمایت می‌کنند. **بوتری** (۲۰۰۴) **رهبری آموزشی** را در **بافتار بحران جهانی**[2] قرار می دهد. **بیر** (۲۰۰۰) استدلال می‌کند که **رهبری آموزشی** باید نگران آینده مدرسه به عنوان یک **نهاد** باشد. **روبان و همکاران** (۲۰۰۶) در مورد جایگاه **تاریخ در مطالعه رهبری آموزشی**[3] بازنگری می‌کنند.

بیتس معتقد است در تمام نوشته‌های اخیر، چند پیوند از اهمیت زیادی برخوردار است. **اول**، اهمیت **رهبری آموزشی** در **ارتقای یادگیری** در حال احیای مجدد است. **دوم**، چنین **رهبری آموزشی** به طور فزاینده‌ای با تغییرات و خواسته های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جوامعی که هم محلی و هم جهانی می شوند مرتبط است. **سوم**، به نظر می‌رسد که **رهبری آموزشی**، دیگر بر روی یک فرد متمرکز نیست، بلکه در سراسر مؤسسات آموزشی به عنوان یک **مسئولیت مشترک**[4] توزیع می‌شود. و **چهارم**، و شاید مهمتر از همه، آن‌گونه که **دیویی** هم تاکید می‌کرد، دیگر نمی‌توان **مکانیک سازماندهی و اداره مدرسه**[5] را چیزی نسبتاً بیرونی و بی‌تفاوت نسبت به **آرمان‌های آموزشی و پرورشی**[6] دانست. باید پذیرفت که بیش از یک قرن تلاش در **مطالعه، نظر و عمل رهبری آموزشی**، بیهوده نبوده است.

Bibliography

Anderson, J. D. (2006). A tale of two Browns: Constitutional equality and unequal education. In Ball, A. F. (ed.) With More Deliberate Speed. 105th Yearbook of the NSSE, pp 14–35. Malden, MA: Blackwell.

Bamford, T. W. (1957). The public school town in the nineteenth century. British Journal of Educational Studies 6, 25–36.

Baron, G. (1969). The study of educational administration in England. In Baron, G. and Taylor, W. (eds.) Educational Administration and the Social Sciences, pp 3–17. London: Athlone.

Baron, G. (1970). Some aspects of the headmaster tradition. In Musgrave, P. W. (ed.) Sociology, History and Education, pp 183–192. London: Methuen.

Baron, G. and Taylor, W. (eds.) (1969). Educational Administration and the Social Sciences. London: Athlone.

Bates, R. (1980). Educational administration, the sociology of science and the management of knowledge. Educational Administration Quarterly 16, 1–20.

[1] Cross-Cultural Perspective
[2] Context of the Global Crisis
[3] Place of History in the Study of Educational Leadership
[4] Shared Responsibility
[5] Mechanics of School Organization and Administration
[6] Educational Ideals

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

Bates, R. (1983). Educational Administration and the Management of Knowledge. Geelong, VIC: Deakin University Press.

Bates, R. (1987). Corporate culture, schooling and educational administration. Educational Administration Quarterly 23, 79–115.

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. Education, Citizenship and Social Justice 1, 141–156.

Beare, H. (2000). Creating the Future School. London: Routledge Falmer.

Begley, P. and Leonard, P. (1999). The Values of Educational Administration. London: Falmer.

Bernbaum, G. (1976). The role of the head. In Peters, R. S. (ed.) The Role of the Head, pp 9–36. London: Routledge Kegan Paul.

Blackmore, J. (1999). Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change. Buckingham: Open University Press.

Blackmore, J. and Kenway, J. (eds.) (1994). Gender Matters in Educational Administration and Policy. London: Falmer.

Bottery, M. (2004). The Challenges of Educational Leadership. London: Paul Chapman.

Boyan, N. J. (ed.) (1988). Handbook of Research on Educational Administration. New York: Longman.

Caldwell, B. and Spinks, J. (1992). Leading the Self-managing School. London: Falmer.

Callaghan, R. (1962). Education and the Cult of Efficiency. Chicago, IL: Chicago University Press.

Cannon, C. (1964). The influence of religion on educational policy, 1902–1944. British Journal of Educational Studies 12, 143–160.

Covello, L. (1936). A high school and its immigrant community. Journal of Educational Sociology 9, 331–346.

Covello, L. (1958). The Heart is the Teacher. New York: McGraw Hill.

Crump, S. (1993). School Centred Leadership. Melbourne, VIC: Nelson.

Culbertson, J. A. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. Educational Researcher 34, 15–22.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In Boyan, N. J. (ed.) Handbook of Research on Educational Administration, pp 3–26. New York: Longman.

Currie, G. (1962). The Report of the Commission on Education in New Zealand (The Currie Report). Wellington: Government Printer.

Davies, B. (ed.) (2005). The Essentials of School Leadership. London: Paul Chapman.

Davies, B. and West-Burnham, J. (eds.) (2003). Handbook of Educational Leadership and Management. London: Pearson–Longman.

Dewey, J. (1902). The Educational Situation. Chicago, IL: Chicago University Press.

Dewey, J. (1916). Education and Democracy. New York: Macmillan.

Donmoyer, R., Imber, M., and Scheurich, J. (eds.) (1995). The Knowledge Base in Educational Administration. Albany, NY: State University of New York Press.

Duignan, P. and Macpherson, R. (1992). Educative Leadership. London: Falmer.

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

Edwards, R. (1979). Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century. New York: Harper.

English, F. (ed.) (2005). The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research and Practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Evers, C. and Lakomski, G. (1995). Towards coherence in administrative theory. In Evers, C. and Chapman, J. (eds.) Educational Administration: An Australian Perspective, pp 97–110. Sydney, NSW: Allen and Unwin.

Foster, W. (1987). Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration. Buffalo, NY: Prometheus Books.

Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.

Getzels, J. W. (1952). A psycho-sociological framework for the study of educational administration. Harvard Educational Review 22, 235–246.

Glatter, R. (1970). Management Development for the Education Profession. London: London University Institute of Education.

Gordon, P. (1974). The Victorian School Manager. London: Woburn.

Grace, G. (1995). School Leadership: Beyond Educational Management . London: Falmer.

Greenfield, T. B. (1968). Systems Analysis for Educational Management. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.

Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. In Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds.) Greenfield on Educational Administration, pp 1–25. London:

Routledge.

Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In Hoyle, E. and McMahon, A. (eds.) The Management of Schools: World Yearbook of Education, London: Kogan Page.

Gronn, P. (1999). The Making of Educational Leaders. London: Cassell.

Gronn, P. (2003). The New Work of Educational Leaders. London: Paul Chapman.

Gunter, H. (2001). Leaders and Leadership in Education. London: Paul Chapman.

Gunter, H. (2005). Leading Teachers. London: Continuum.

Hall, V. (1996). Dancing on the Ceiling: A Study of Women Managers in Education. London: Paul Chapman.

Halpin, A. W. (ed.) (1958). Administrative Theory in Education. Chicago, IL: Chicago University Press.

Halpin, A. W. (1960). Ways of knowing. In Cambell, R. F. and Lipham, J. M. (eds.) Administrative Theory as a Guide to Action. Chicago, IL: Mid-west Center University of Chicago.

Hodgkinson, C. (1991). Educational Leadership: The Moral Art. Albany, NY: SUNY.

Hoy, W. and Miskel, C. (1978). Educational Administration: Theory, Research and Practice. New York: Random House.

Hoyle, E. (1986). The Politics of School Management. London: Hodder and Stoughton.

Hoyle, E. and McMahon, A. (1986). The Management of Schools. London: Kogan Page.

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

Hudson, M. J. and Holmes, B. J. (1994). Missing teachers, impaired communities: The unanticipated consequences of 'Brown vs Board of Education' on the Afro-American teaching force at pre-collegiate level. Journal of Negro Education 63, 388–393.

Jacobsen, S. L. and Conway, J. A. (eds.) (1990). Educational Leadership in an Age of Reform. New York: Longman.

Larson, C. and Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. In Murphy, J. (ed.) The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century, pp 134–161. Chicago, IL: Chicago

University Press.

Leithwood, K. (1982). Studies in Curriculum Decision-making. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.

Lingard, R., Hayes, D., Mills, M., and Christie, P. (2003). Leading Learning. Buckingham: Open University Press.

Macmillan, R. B. (ed.) (2003). Questioning Leadership: The Greenfield Legacy. London: Althouse.

Marshall, C. (ed.) (2004). Educational Administration Quarterly 40(1).

Moore, H. A. (1964). The ferment in school administration. In Griffiths, D. E. (ed.) Behavioural Science and Educational Administration: NSSE Yearbook, pp 11–32. Chicago, IL: Chicago University

Press.

Mulford, B. (1978). Organisational development in schools: An octet of dilemmas. Educational Change and Development 1(2), 13–25.

Mulford, B. (2005). Quality evidence about leadership for organisational and student learning in schools.

School Leadership and Management 25, 321–330.

Mulford, B., Conabere, T., and Keller, J. (1977). Organisational development in schools: Early data from the Australian experience. Journal of Educational Administration 15(2), 210–237.

Mulford, B. and Kendall, L. (1975). Organisational Development for Australian Schools. Canberra, ACT: ACEA Bulletin 3.

Mulford, B., Silins, H., and Leithwood, K. (2004). Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes: A Problem-based Learning Approach. Dordrecht: Kluwer.

Murphy, J. (ed.) (2002). The Educational Leadership Challenge: NSSE Yearbook. Chicago, IL: Chicago University Press.

Murphy, J. (2006). Preparing School Leaders. Toronto, ON: Rowman and Littlefield.

Parkyn, G. W. (ed.) (1954). The Administration of Education in New Zealand. Wellington: New Zealand Institute of Public Administration.

Partridge, P. H. (1968). Society, Schools and Progress in Australia. Oxford: Pergamon.

Peebles, R. (1978). Leonard Covello: A Study of an Immigrant's Contribution to New York City. New York: Arno Press.

Peters, R. S. (ed.) (1976). The Role of the Head. London: Routledge Kegan Paul.

Ribbins, P. (2006). Administration and leadership in education: A case for history? Special Issue. Journal of Educational Administration and History 38(2).

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

Ribbins, P. and Marland, M. (1994). Headship Matters: Conversations with Seven Secondary School Headteachers. London: Longman.

Robinson, N. and Elliott, J. (eds.) (1973). The Politics of Education: Current Issues. Burnaby, BC: Simon Fraser University.

Samier, E. (ed.) (2003). Ethical Foundations for Educational Administration. London: Routledge.

Samier, E. and Bates, R. (eds.) (2006). Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership. London: Routledge.

Schmuck, R. and Runkel, P. (1995). The Handbook of Organization Development in Schools and Colleges. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Schwab, J. (1964). Theory-art-practice. In Willower, D. and Culbertson, J. (eds.) The Professorship in Educational Administration, pp 47–70. Columbus, OH: University Council for Educational Administration.

Sergiovanni, T. (1999). Rethinking Leadership. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.

Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds.) (1984). Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Silver, P. (1983). Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research. New York: Harper and Row.

Smyth, J. (ed.) (1989). Critical Perspectives on Educational Leadership. London: Falmer.

Starratt, R. J. (1990). The Drama of Schooling. New York: Falmer.

Starratt, R. J. (2003). Centering Educational Administration. London: Erlbaum.

Starratt, R. J. (2004). Ethical Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taylor, F. W. (1911). The Principles of Scientific Management. New York: Harper.

Tomlinson, H. (ed.) (2004). Educational Management (4 vols). London: Routledge.

Tyack, D. and Hansot, E. (1982). Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980. New York: Basic Books.

Wallace, G. (ed.) (1992). Local Management of Schools. Adelaide, SA: Multilingual Matters.

Walker, A. and Dimmock, C. (eds.) (2002). School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective. London: Routledge Falmer.

Walker, W. G., Crane, A. R., and Ross-Thomas, A. (eds.) (1973). Explorations in Educational Administration. St Lucia, QLD: University of Queensland Press.

Webb, L. (1937). The Control of Education in New Zealand. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Wilson, W. (1887). The study of administration. Political Science Quarterly 2, 197–222.

Young, E. F. (1916). Democracy and education. Journal of Education 84, 5–6.

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