

رهبری مدرسه گامی در راه اعتلای مدرسه

معرفی مقاله

ترجمه و تلخیص: فاطمه فقیهی

رهبری مدرسه بحثی است که سالهای طولانی به عنوان یکی از زمینه‌های اولویت در مدیریت آموزشی مطرح بوده است. با در نظر داشتن این حقیقت، نویسندگان این مقاله سعی کرده‌اند یافته‌های پژوهشی، نظریه‌ها و همچنین تجربیات موجود در زمینه رهبری مدرسه را گردآوری کرده آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. این کار، نمونه بارزی از تجزیه و تحلیل اطلاعات است که فلسفه حاکم بر تحقیقات ترکیبی و فراتحلیلی را تشکیل می‌دهد.

اما آنچه در این مقاله مورد توجه خاص قرار گرفته آن است که تلفیق و تحلیل یافته‌های پژوهشی به‌تنهایی نمی‌تواند یک هدف غایی و نهایی محسوب شود. به همین دلیل نویسندگان سعی کرده‌اند که مضامین عملی متصل به یافته‌های پژوهشی را در عملکردهای مدرسه و تعامل روزمره مدیران مدارس با مدیران دیگر، معلمان، دانش‌آموزان و جامعه پیرامون مدنظر قرار دهند. وجه مهم و متمایز این کار، تلفیق یافته‌های پژوهشی و نظریه‌ها با تجربیات عملی است. مجریان و دست‌اندرکاران همواره گلابه‌مندند که مطالب و مقالات نظری هیچگاه در کارهای روزانه آنها تأثیر و فایده‌ای نداشته است؛ زیرا محققان آن‌قدر با محیط مدرسه و مشکلات آن بیگانه هستند که نظریه‌هایی را که در آزمایشگاهها تنظیم می‌کنند هرگز نمی‌تواند در محیطهای واقعی مدرسه و کلاس درس کاربرد داشته باشد. از سوی دیگر، محققان نیز معتقدند پژوهشهایی که برای

حل یک مشکل خاص جهت‌گیری شده باشند، فوق‌العاده موردی هستند و نمی‌توانند از جامعیت لازم برخوردار باشند.

از همین رو، مقاله حاضر سعی کرده است مفیدترین جنبه‌های نظریه‌ها را با خردمندانه‌ترین توصیه‌های عملی بیامیزد. ترکیب این دو رویکرد، بویژه در زمینه‌های مشترک آن، می‌تواند بسیاری از مشکلات مطرح شده در باره هر یک از آنها را مرتفع سازد.

این مقاله به وسیله سرکارخانم فاطمه فقهی ترجمه و تلخیص شده و در اختیار فصلنامه تعلیم و تربیت قرار گرفته است که به این وسیله از ایشان تشکر می‌شود.

فصلنامه



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

مقاله حاضر ترجمه و تلخیصی از مقاله "رهبری مدرسه گامی در راه اعتلای مدرسه"^۱ می باشد که از منابع وارد شده به اتاق تهاثری مدیریت آموزشی در مرکز اطلاعات منابع آموزشی^۲ جمع آوری شده و به رشته تحریر در آمده است. هدف این مقاله، ارائه دیدگاههای جدید در مورد رهبری آموزشی نیست، بلکه هدف آن جمع بندی و خلاصه کردن حجم عظیمی از ادبیات است که مدیران آموزشی مایل اند با آنها آشنا شوند. اگر چه بهتر آن است که خوانندگان خود به منابع مراجعه کنند و شرح مفصل نظریه ها را که بسیاری از آنها می توانند مفید و آموزنده باشند مطالعه نمایند؛ اما غالباً برای مدیران پرمشغله چنین فرصتهایی به ندرت فراهم می شود.

در این مقاله سعی شده است تا بهترین نظریه ها و دیدگاهها در خصوص رهبری مدرسه، به گونه ای موجز و مختصر ارائه شود. علاوه بر این، در این تحلیل سعی بر آن است که دیدگاههای مشترک نظریه های مورد بررسی با یکدیگر ترکیب شوند؛ به طوری که از مجموع این نظریه ها بتوان به نتایج مفید و عملی دست یافت.

نظریه ها و دیدگاههای ارائه شده در مقاله تنها به نظریه های محققان و ادبیات تحقیقی خلاصه نمی شود، بلکه دیدگاههای دست اندرکاران را نیز شامل می شود. در جمع آوری نظرات و دیدگاههای گروه اخیر، علاوه بر استفاده از مطالب مکتوب، از مصاحبه های صورت گرفته نیز، استفاده شده است.

این جمع آوری، تحلیل و نگارش توسط فیلیپ پیل^۳ و استوارت اسمیت^۴ انجام شده که اولی مدیر اتاق تهاثری مدیریت آموزشی در مرکز اطلاعات منابع آموزشی (اریک) و نیز استاد دانشگاه اورگان و دومی معاون انتشاراتی اتاق تهاثری در مرکز فوق است.

رهبری مدرسه گامی در راه اعتلای مدرسه

همه می دانند که رهبری، اصلی مهم و اساسی در پیشبرد هر کار جمعی است. چرا بعضی از کمپانیها، گروههای کاری و مدارس موفق هستند و برخی دیگر نه؟ غالباً در همه این موارد خطاب و عتاب متوجه مدیر مربوط است. وارن بنیس^۵ و برت نائوس^۶ پس از مصاحبه های متعدد با رهبران چندین کمپانی و مدرسه چنین نتیجه می گیرند: "عاملی که موجب نیرو-گرفتن کارکنان می شود و تعیین کننده شکست یا موفقیت یک سازمان است، رهبری آن می باشد".

رهبری سازمانی چیست؟

تاکنون تعریفهای زیادی از رهبری سازمانی ارائه شده است. برخی از آنها، مانند

تعریف جیمزلیفام^۷، بر تغییر و حرکت به عنوان معنایی ضمنی در واژه "رهبری" تأکید می‌کنند و آن را در عبارت "رفتاری که آغازگر ساختاری جدید در ارتباطهای متقابل درون یک نظام سازمانی است" تعریف می‌کنند.

تعریفهای دیگری، مانند تعریف کارل ولت^۸، بر تفاوت بین مدیریت و رهبری اصرار می‌ورزند. این گروه مدیریت را به عنوان "تلاشهای فکری یا جسمی تعریف می‌کنند که فعالیتهای متفرق را برای رسیدن به یک نتیجه مطلوب هماهنگ می‌سازد و در آن فعالیتهایی چون برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نیروبندی و کنترل" وجود دارد. حال آن که رهبری را "توانایی، مهارت و ویژگی ماهوی یا اکتسابی تعریف می‌کنند که ارتباطهای بین فردی را به نحوی هدایت می‌کند که بر افراد تأثیر می‌گذارد تا عمل مورد نظر را انجام دهند." جان پجزا^۹، همین مضمون را در عبارتی ساده‌تر چنین بیان می‌کند که "افراد مستوجب رهبری هستند، اما اشیاء نیازمند مدیریت".

تأکید بر ارتباطهای فردی، موضوعی است که در بسیاری از تعریفهای رهبری مشاهده می‌شود. فرد فیدلر^{۱۰}، مارتین چمرز^{۱۱} و لیندا ماها^{۱۲} معتقدند که رهبری "تواناییهایی چون مشاوره کردن، سامان دادن به کشمکشها، القای صداقت و درست‌کرداری و جلب رضایت افراد به ماندن در شغل خود" را در برمی‌گیرد. به عنوان نمونه‌ای از این مصداق هری ترومن^{۱۳}، رئیس جمهور پیشین آمریکا، می‌گفت "تعریف من از رهبر در یک کشور آزاد کسی است که می‌تواند مردم را به انجام آن کارهایی که مایل به انجام آن نیستند یا در انجام آن اهمال می‌ورزند ترغیب کند؛ به طوری که آن کارها را حتی با علاقه و اشتیاق هم انجام دهند".

یکی از بهترین تعریفها برای رهبری، تعریفی است که توسط جرج تری^{۱۴} ارائه شده است: "تأثیر گذاشتن بر افراد برای تلاش مشتاقانه در جهت اهداف گروهی". در همین ارتباط تعریفی ساده‌تر به وسیله اسکات تامسون^{۱۵} وجود دارد که: "رهبری یعنی انجام کارها توسط افراد تحت سرپرستی". در این تعریف دو چیز مستتر است: به انجام رساندن کارها و تأثیر گذاشتن بر افراد.

در بحث رهبری مدرسه، مطالعات نشان داده است که معلمان بیشترین تأثیر پذیری را از مدیرانی دارند که از "نیروی تخصص" برخوردارند؛ واژه‌ای که تعبیر ساده‌تر آن همان شایستگی است. معلمان هرگز تحت تأثیر قدرت تنبیهی مدیر، موقعیت سیاسی - اجتماعی مدیر یا حتی قدرت تشویقی او قرار نمی‌گیرند. تنها چیزی که به شدت آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، این برداشت است که مدیر یک متخصص است؛ شایستگی مدیریت را دارد و از عهده اداره امور برمی‌آید.

با وجود این، تخصص به تنهایی شرط بسنده و کافی برای رهبری نیست. والتر اولمر^{۱۶}،

رئیس مرکز رهبری خلاق در امریکا، معتقد است که رهبران هنگامی می‌توانند به هدفهای مورد نظر خود نایل شوند که علاوه بر تخصص، با حفظ موازین اخلاقی، نظر و حمایت افراد تحت سرپرستی خود را جلب نمایند. او توضیح می‌دهد که:

"رهبری فعالیتی است - فرآیندی تأثیرگذار- که در آن رهبر اعتماد و رضایت متعهدانه سایرین را جلب می‌کند و بدون تشبث به موقعیت رسمی یا قانونی خود، گروه را به انجام فعالیتهای مورد نظر ترغیب می‌نماید."

در واقع، نفوذ رهبران، علاوه بر تخصص و شایستگی‌شان، محصول یکپارچگی شخصیتی آنان است که با رفتارهای برخاسته از آن، اعتماد دیگران را جلب می‌کنند. مدرسه قطعاً یکی از ساختارهایی است که بیش از هر کجای دیگر، مستوجب رهبری اخلاقی است.

پیش‌فرض‌های مربوط به ماهیت رهبری آموزشی

به طور مسلم، رهبری مستلزم چند عامل است: افراد؛ یعنی خود رهبر و افراد تحت سرپرستی او؛ تأثیر متقابل آنها بر یکدیگر، دانش، مهارت‌ها و زمینه‌های اخلاقی و مکان فیزیکی؛ یعنی گروه یا تشکیلاتی با ساختار معین، فرهنگ و تاریخچه خاص خود.

از آنجا که متغیرهای شخصی و زمینه‌ای متعددی در ارائه تعریفی جامع از رهبری دخالت دارند، عجیب نیست که متخصصان، رهبری را از دیدگاه‌های متفاوتی مورد بررسی و مطالعه قرار داده‌اند. در این جا هم سعی بر این است که پیش‌فرض‌های مربوط به ماهیت رهبری آموزشی از دیدگاه خاص این مقاله ارائه شود.

۱- رهبری مهارتی چندبُعدی است.

رهبران موفق از چارچوب ارزشها، هدفها و باورهای خود و افراد تحت امرشان بیرون رفته به ماورای آن قدم می‌گذارند. آنها در عین حال که بر محیطشان تأثیر می‌گذارند، به محدودیتهای ناشی از بافت محیطی نیز توجه دارند. آنها ممکن است انواع روشها و رویکردهای رهبری را به کار گیرند: سلسله مراتبی، گشتاری یا مشارکتی. این در حالی است که اتخاذ این رویکردها برحسب برداشتهای آنان از خودشان، افراد تحت نظرشان و موقعیت سازمانی، به گونه‌هایی متفاوت صورت می‌گیرد.

۲- مدارس باید هم مدیریت داشته باشند و هم رهبری.

بسیاری از آنچه که به عنوان رهبری مدرسه تصور می‌شود، در واقع همان مدیریت است. مدیران مدارس عموماً برای تبعیت از قوانین، برقراری نظم و انضباط و اداره امور به صورت کارآ و در چارچوب بودجه تعیین شده، تربیت می‌شوند. در حالی که به گفته لی بولمن^{۱۷} و تورنس دیل^{۱۸} مدارس به داشتن هدفهای خاص، تحرک و تلاش خارج از

چارچوب و آرمانهای متعالی نیازمندند؛ مسائلی که تنها با یک رهبری صحیح تحقق می‌یابد و مسائلی که نیاز به آن در مواقع بحران یا تحول، بیش از پیش احساس می‌شود. به تدریج که نیاز به بالا رفتن کیفیت در مدرسه و ارائه خدمات مؤثرتر بیشتر می‌شود، موضوع رهبری هم بیشتر از پیش مطرح می‌گردد. مدیران مدارس باید به عنوان رهبران مدرسه، خود تغییر را درک کنند و در عین حال، آن را مدیریت نمایند. آنها باید کارکنان مدرسه را ترغیب و در مسائل درگیر نمایند؛ باید فرهنگ مثبتی در مدرسه بسازند؛ برنامه‌های کیفی را گسترش دهند؛ عملکرد بالا را مورد تشویق قرار دهند؛ ارزشیابی از فرآیندها را به فراموشی نسپارند، محصول فرآیندها را بررسی و تحلیل کنند؛ در برابر نتایج فرآیندها احساس مسؤولیت نمایند و بهره‌وری انسانی را به حداکثر برسانند. آنها باید با جامعهٔ اطراف خود ارتباط برقرار سازند و حمایت آنها را جلب نمایند و بالاخره باید مطمئن شوند که مدرسه، دانش‌آموزان را با چالشها و موقعیتهایی که در مقابلشان قرار دارد، آشنا می‌سازد.

در اغلب موارد، امکانات آن‌قدر نیست که یک فرد، مدیریت مدرسه و فرد دیگر، رهبری آن را برعهده بگیرد. از این رو، مدیران باید با ویژگیهای یک رهبر نیز آشنا شوند. ۳- رهبری تغییر به همراه دارد.

براساس گفتهٔ کنت کلارک^{۱۹} و میریام کلارک^{۲۰}، عمل رهبری بسیار مؤثرتر از روشهای معمول مدیریتی به تحقق اهداف نایل می‌شود. قدرت رهبری در توانایی القای تعهد و جلب اعتماد نهفته است.

تأثیر مثبت رهبری مدیران در دههٔ ۱۹۷۰ از ارزش و اعتبار خاصی برخوردار شده بود. در آن دهه محققان دریافتند که مدارس اثربخش تماماً به وسیلهٔ مدیرانی اداره می‌شوند که اهداف روشنی را برای مدرسه تعریف کرده‌اند و خود بر کیفیت اجرای برنامه‌ها نظارت دارند.

در جمع‌بندی مطالعاتی که روی مدارس اثربخش صورت گرفت، رونالد ادموندز^{۲۱} نشان داد که رهبری در این گونه مدارس یک عامل کلیدی بوده است. همچنین فیلیپ هلینگر و رونالد هک^{۲۲} با بررسی همین مطالعات نشان دادند که "رهبری مدیر مدرسه می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان تفاوت ایجاد کند". در واقع، این رهبران با تأثیرگذاری بر سیاستها و هنجارهای مدرسه، عملکردهای معلمان و سایر فرآیندها به طور غیر مستقیم بر یادگیری شاگردان تأثیر می‌گذارند. آنچه که همهٔ این مطالعات به طور مشترک به عنوان یک رفتار رهبری به آن اشاره کرده‌اند، محور قراردادن هدف اصلی مدرسه یعنی یادگیری دانش‌آموزان است.

۴- نیاز به رهبری در هیچ شرایطی نقض نمی‌شود.

کاهش اقتدار و مسؤولیت مدیران، روندی است که در مدارس و دیگر تشکیلات دولتی به تدریج اتفاق افتاده است. با بالا رفتن قدرت شوراها و مشارکت معلمان، اولیا و معتمدان محلی در تصمیم‌گیری‌ها، این روند در آینده نیز همچنان ادامه خواهد یافت. ولی هیچ یک از این فرآیندها، نیاز به رهبری را نقض نمی‌کند و جایگزین آن نمی‌شود. در چنین شرایطی ممکن است نقش رهبر از شیوهٔ رهنمودی به شیوهٔ آسان‌سازی مبدل شود؛ اما هنوز وظایف زیادی وجود دارد که باید توسط رهبر مدرسه که باید همان مدیر مدرسه باشد، انجام پذیرد. او باید شبکه‌ها و گروه‌های کاری تشکیل دهد؛ اختلافها را برطرف سازد و به‌طور خلاصه از آنها استفاده نماید؛ دیدگاهی واحد و مبتنی بر اتفاق نظر برای مدرسه پیروراند؛ از منابع حفاظت کند و آنها را تدارم بخشد و هدف اصلی مدرسه، یعنی یادگیری دانش آموزان را در کانون توجه قرار دهد.

حال در مدرسی که معلمان از سطوح تخصصی بالایی برخوردارند و گروه‌های یادگیری نوگرا را تشکیل می‌دهند، چه باید کرد؟ این گروه‌ها معمولاً رویکردهای اصلاحی خاص خود را دنبال می‌کنند، با یکدیگر به مبادلهٔ تجارب و دیدگاه‌ها می‌پردازند و به‌طور جمعی استانداردهای عملکردی بالایی را به اجرا می‌گذارند.

این مدارس ممکن است مدرسی خودراهبر تصور شوند که نیازی به رهبری نداشته و تنها نیازمند مدیری برای ادارهٔ امور هستند. اما در واقع چنین مدرسی با گروه‌های تخصصی قوی، نیازمند رهبری مقتدرتری هستند که دیویدکانلی^{۲۴} و پاول گلدمن^{۲۵} از آن به عنوان "رهبری آسان‌سازی" نام می‌برند. این مدارس مددبران رهبرانی می‌شوند که قدرت آن را دارند تا از توانایی و ظرفیت متراکم مدرسه در انجام تغییرات، حل مسائل و اصلاح عملکردها استفاده کنند. در مقابل، مدیران آسان‌ساز نیز این توانایی را دارند که از نیرو و انرژی بالای معلمان در جهت نیل به اهداف مدرسه و هدایت آن به سوی تغییر استفاده نمایند.

این نوع رهبری دقیقاً با تعریف یک رهبر به عنوان فردی که می‌تواند با تأثیرگذاری برافراد، آنها را به تلاشی مشتاقانه در جهت اهداف گروهی ترغیب نماید، هم‌خوانی دارد. تنها تفاوت در این رهبری، یعنی رهبری گروه‌های تخصصی، آن است که کوچک‌ترین واحدهای تحت سرپرستی به جای افراد، گروه‌ها هستند.

۵- رهبری مدرسه می‌تواند اشتراکی باشد.

اگر این اصل پذیرفته شود که فعالیت‌های اشتراکی و گروه‌های تخصصی نیاز به رهبری را نقض نمی‌کنند، این سؤال مطرح می‌شود که چه کسی باید رهبری را برعهده داشته باشد؟ به‌طور مسلم مدرسه نمی‌تواند بدون حضور و مشارکت فعال مدیر، به وظایف خود به

عنوان یک نهاد تخصصی خودانگیز و نوگرا عمل کند. حتی در مدارسسی که معلمان گروههای آغازگر و نوگرا را تشکیل داده‌اند، اگر مدیر به وظیفه خود به عنوان نماینده تغییر عمل نکند، در واقع به وظیفه موقعیتی خود عمل نکرده است.

دهه پیشین به فعالیتهای معلمان، حتی در سطح رهبری مدرسه، مشروعیت زیادی داده است. آنها در تحقیقات عملی در کلاس درس، توسعه نیروی انسانی، مدیریت معلمان، عضویت در شوراهای و غیره مشارکت داده شدند. در چنین شرایطی آیا می‌توان پذیرفت که نقش معلمان در رهبری، چیزی در حد یک تشریک مساعی ساده باشد؟

مارلین جانسون^{۲۶}، طی یک تحقیق چنین اشاره می‌کند: "محققانی که در زمینه رهبری مدرسه مطالعاتی انجام داده‌اند، آن را چیزی بیش از یک فعالیت فردی تلقی کرده‌اند." وی همچنین توضیح می‌دهد که "احتمال این که رهبری مدرسه در بافت در حال تغییر کنونی، یک فرآیند همکوشی و تعاملی باشد که به وسیله چند نفر اعمال می‌شود، به صورت یک بحث مسکوت و یک نقطه کور باقی مانده است." تنها تعدادی از مطالعات که رهبران آسان ساز مدارس را مورد بررسی قرار داده‌اند، تا حدودی از این اندیشه که رهبری مدرسه می‌تواند یک فعالیت سازمانی باشد، حمایت کرده‌اند.

به اعتقاد کانلی و گلدمن، رهبران آسان‌ساز سایر رهبران آسان‌ساز را به راحتی می‌پذیرند. این رهبران از قدرتهای رهبری معلمان به نحو احسن استفاده می‌کنند و به تدریج این نوع رهبری که از رهبری فردی آغاز گردیده و به یک عمل جمعی منتهی شده است، به یک ویژگی سازمانی مبدل می‌شود. در این نوع رهبری که معلمان به طور مرتب و نظام یافته در نقشهای آن مشارکت دارند، مشکلات با روش ساده‌تری حل می‌شود و اداره امور از گذران مسائل به شکل موجود خارج می‌گردد.

۶- اتکیزه اصلی در رهبری مدرسه از موضوعهای بسیار مهم است.

آخرین پیش فرض ما مهم‌ترین آنها نیز هست: این که رهبران مدارس بدانند چرا باید رهبری کنند. رهبر مدرسه باید پاسخ این سؤال را بداند که من چه انتظاری از این موقعیت دارم و تعریف من از موفقیت در این سمت چیست؟ بسیاری از افراد بی‌درنگ پاسخ خواهند داد: "به عهده گرفتن سهمی در یادگیری کودکان." اما تأملی صادقانه ممکن است پاسخهای دیگری را هم مطرح کند؛ مانند استفاده از حیثیت و منزلت اجتماعی این سمت؛ کسب وجهه و اعتبارات ناشی از این سمت نظیر جلب احترام همکاران و ارتقا به سمتهای بالاتر یا حتی کسب درآمد بیشتر نسبت به شغل معلمی.

این خواسته‌ها و انتظارات اگرچه ناروا و غیرقانونی نیستند، اما در مقایسه با کمک به یادگیری کودکان، خواسته‌هایی خود محور تلقی می‌شوند. عملکرد هر کس در هر شغلی خواسته‌های مختلفی را به همراه دارد؛ منافع شخصی و منافع جمعی. هرچند در بعضی

مشاغل، مانند رانندگی یک ماشین آسفالت، ممکن است انگیزه‌ها اغلب شخصی باشد، اما یک رهبر باید با داشتن تعهد نسبت به خدمت به سازمان و مقدم دانستن دیگران بر خود، استانداردهای بالایی را در سازمان معرفی و تثبیت نماید. به گفته رابیندرا کانونگو^{۲۷} و مانوئل مندونکا^{۲۸}، محدود کردن و متمرکز شدن بر انگیزه‌ها و منافع شخصی، موجب چشم‌پوشی از "انگیزه‌ها و منافع جمعی می‌شود که یکی از محتویات اصلی رهبری اثربخش است".

سؤال این نیست که آیا رهبران مدارس انگیزه‌هایی بر محور منافع شخصی دارند یا نه، بلکه پرسش این است که درجه و شدت این انگیزه‌ها تا چه میزانی است. آیا رهبر مدرسه با افراد تحت امر و همکاران خود رابطه خوبی برقرار می‌کند تا مورد احترام آنها قرار بگیرد یا این رابطه را برقرار می‌کند چون برای آنها ارزش قائل است و می‌خواهد از نظرات و مهارت‌های آنان در رسیدن به اهداف سازمان بهره بگیرد؟ آیا او در صدد دستیابی به قدرت بیشتر برای تشخیص بیشتر برای خود است یا آن را برای تحقق هدفهای گروهی و سازمانی جست‌وجو می‌کند؟

اینها سؤالهای اساسی هستند که هسته اصلی ویژگیهای یک رهبر مدرسه را تشکیل می‌دهند و چگونگی پاسخ رهبران و افراد تحت امر آنها به این سؤالها تعیین‌کننده موفقیت یا شکست آنان در امر رهبری است. به خصوص در آموزش و پرورش که محصول کار فراگیری دانش، مهارتها و ارزشهاست، این موضوع بسیار مهم تلقی می‌شود که رهبر مدرسه به عنوان نخستین انگیزه در جست‌وجوی پیشرفت و ترقی برای خود است یا برای کودکان تحت نظر خود. در یک نظرخواهی از مدیرانی که در حال گذراندن تحصیلات تکمیلی خود در دانشگاه کارولینای شمالی بودند، بسیاری از آنها از سیاسی شدن شغل‌هایشان اظهار نارضایتی می‌کردند.

این مدیران اظهار می‌داشتند که بسیاری از مدیران سخت‌گیر و سخت‌کوش سابق با مدیرانی ملایم‌تر و سیاسی‌تر جایگزین شده‌اند که مصالح شخصی‌شان مهم‌تر از یادگیری دانش آموزان و کیفیت کار معلمان است.

این مدیران همواره می‌کوشند تا جلوه‌های بیرونی مدرسه را زیبا و جذاب نگاه دارند؛ آنها تابلوهای اعلاناتی پر زرق و برق، اما بی محتوا ترتیب می‌دهند و بر حفظ روابط عمومی حسنه و برگزاری مناسبتها و برنامه‌های نمایشی متعدد که غالباً موجب اتلاف وقت دانش آموزان می‌شود و در یادگیری آنها خلل ایجاد می‌کند، اصرار می‌ورزند. برای این مدیران نتایج آزمونهای تستی پیشرفت تحصیلی - که در آنها رتبه مدرسه معین می‌شود - مهم‌تر از یادگیری منسجم دانش آموزان است.

اثبات این پیش فرض که انگیزه اصلی در رهبری مدرسه اهمیت فراوانی دارد، بسیار

مشکل است. اما اگر بین آنچه که فرد در یک موقعیت خاص انجام می‌دهد و میزان تأثیری که طرز فکر آن فرد بر عمل او در آن موقعیت خاص دارد ارتباط برقرار کنیم، ممکن است بتوانیم به اهمیت انگیزه در رهبری پی ببریم. برای مثال به عملکرد دو مدیر الف و ب که در یک روز با دانش‌آموزی بی‌انضباط مواجه می‌شوند، توجه کنید.

مدیر الف در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انضباط به خاطر می‌آورد که پس از اعتراض معلمانی مبنی بر بی‌اعتنائی او نسبت به دانش‌آموزان بی‌انضباط، به آنها قول داده است که در این مورد برخورد جدی‌تری داشته باشد و قوانین مدرسه را اجرا کند. زیرا در غیر این صورت، آنها پیشنهاد می‌کردند که می‌توان ناظری را از منطقه دعوت کرد تا موارد عدم اجرای مقررات انضباطی را مورد بررسی قرار دهد و در باره آنها تصمیم بگیرد؛ کاری که او به هیچ وجه تمایلی به انجام آن نداشت و نمی‌خواست این‌گونه شکایتها به منطقه آموزشی منعکس گردد. پس دانش‌آموز را از مقررات مربوط به بی‌انضباطی‌اش مطلع می‌سازد و طبق آن مقررات، وی را برای مدت یک روز از کلاس رفتن محروم می‌نماید.

مدیر ب در مواجهه با دانش‌آموز بی‌انضباط، هم براساس مقررات انضباطی و هم براساس خواست معلمان، خود را موظف به اجرای آنها می‌داند. اما او در عین حال، مایل است تا آنجا که می‌تواند دانش‌آموز را تشویق کند تا با کنار گذاشتن این نوع رفتارها، نسبت به ادامه یک زندگی تحصیلی موفق، دلگرم و امیدوار گردد. پس دانش‌آموز را از مقررات مربوط مطلع می‌سازد و طبق آن مقررات، وی را برای مدت یک روز از کلاس رفتن محروم می‌نماید. اما علاوه بر آن، به او اطلاع می‌دهد که برای آن که از کلاس عقب نیفتد، از برخی شاگردان خواهد خواست تا مطالب درسی آن روز را برای وی بازگو کنند و تا چند هفته هم خود بر پیشرفت تحصیلی او نظارت خواهد کرد.

با نگاهی از بیرون ممکن است تفاوت عمده‌ای بین این دو نوع برخورد با دانش‌آموز بی‌انضباط مشاهده نشود. دو مدیر با دو دانش‌آموز بی‌انضباط به دلیل یک نوع رفتار خاص، برخوردی مساوی داشته‌اند (محروم کردن او از یک روز کلاس درس). اما مشاهده گر باید به درون تفکر و انگیزه آنها وارد شود تا پی به این تفاوت ببرد. در واقع، تفاوتی هم وجود نخواهد داشت؛ اگر تعیین یک معلم خصوصی برای دانش‌آموز بی‌انضباط و نظارت بر تحصیل وی توسط مدیر ب مورد مذاقه قرار نگیرد.

تحقیقی که به وسیله ساموئل کروگک^{۲۹} در مورد ارتباط بین عمل مدیران و نحوه تفکر آنها انجام شد، این فرضیه را اثبات کرد که الگوهای فکری مدیران بر میزان اثربخشی آنها و سوق دادنشان به سوی رهبرانی موفق، مؤثر است. او در این تحقیق نتیجه می‌گیرد که: "در حالی که مدیران مدارس عموماً فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که کم‌وبیش با هم مشابه هستند، ولی راجع به این فعالیتها و دلایل انجام آنها یک جور فکر نمی‌کنند. مدیران تأثیرگذار این

فعالیتها را از زاویه فرصتهایی برای تمرین رهبری می‌نگرند و به آنها عمل می‌کنند. علاوه بر این، او به وجود رابطه‌ای مستقیم بین نمرات رهبری مدیران و یادگیری دانش‌آموزان پی برده و اظهار می‌دارد که: "هر قدر نمرات رهبری مدیران بالاتر بود، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هم بالاتر بود و برعکس، هر قدر نمرات رهبری مدیران کمتر بود، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز پایین‌تر بود".

کروگک در مورد نمونه‌هایی از دو مدیر الف و ب اضافه می‌کند که: "یک مدیر، برخورد انضباطی با دانش‌آموز را به عنوان یک رفتار ساده مدیریتی تلقی می‌کند و مدیر دوم به آن به عنوان فرصتی برای رساندن پیام تربیتی مدرسه، نظارت بر پیشرفت‌های یادگیری و پربار کردن فضای آموزش می‌نگرد". واقعاً چه عاملی موجب می‌شود که این دو مدیر این گونه فکر کنند و این گونه عمل کنند؟ آیا تفاوت فکر کردن آنها و تفاوت عمل آنها در تفاوت انگیزه‌هایشان نیست که یکی عمیقاً نگران یادگیری و موفقیت یک یک کودک است و دیگری به موضوعهای سیاسی که در اطراف مدرسه می‌گذرد، می‌اندیشد؟ ما نمی‌توانیم پاسخ این سؤالات را از تحقیقاتی مانند آنچه کروگک یا سایرین انجام داده‌اند دریابیم؛ زیرا پاسخ اینها تنها به آن چیزی مربوط می‌شود که در ذهن مدیران می‌گذرد و در عمل و تعهد آنها منعکس می‌شود.

رهبری از مجموعه‌ای از اعتقادات سرچشمه می‌گیرد و در آنها متجلی می‌شود. مدیری که افکار او بر محور شهرت شخصی‌اش برای مدیریت متمرکز است، قطعاً به گونه‌ای متفاوت با مدیری که دلسوزانه نگران یادگیری و موفقیت کودک است، عمل می‌کند. مدیرانی که در مدرسه رهبرانی موفق هستند، نخستین اندیشه‌شان این است که مدرسه برای چه کاری دایر شده است. این اندیشه به آنها دیدگاه و رهنمودی می‌دهد که بر تمامی رفتارها و ارتباط متقابلشان با معلمان، دانش‌آموزان و جامعه اطرافشان تأثیر می‌گذارد.

خلاصه و نتیجه‌گیری

مباحث ارائه شده در این مقاله از ترکیب و جمع‌بندی یافته‌های تحقیقی، نظریه‌ها و تجربیات موجود در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی در خلال سه دهه متوالی ۱۹۷۰، ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ به دست آمده است. با چالشهایی که در آینده پیش روی ما گسترده است - رشد فزاینده ثبت نام، گونه‌گون شدن بیش از پیش ترکیبهای جمعیتی و افزایش ناهماهنگ امکانات و بودجه از یک سو و نیازها و تقاضاها از سویی دیگر - رهبری مدرسه نقشی اساسی‌تر از آنچه که تاکنون برعهده داشته است، ایفا خواهد کرد.

در این مقاله ابتدا تعریفهای به عمل آمده از رهبری سازمانی، هم در معنای عام آن و هم در معنای خاص رهبری آموزشگاهی، ارائه شده است. سپس پیش‌فرض‌های رهبری از

دیدگاه تغییرات سازمانی و مدیریتی عصر حاضر مورد بحث قرار گرفته‌اند. این پیش-فرض‌ها عبارتند از: چند بُعدی بودن مهارت رهبری؛ نیاز توأمان مدرسه به مدیریت و رهبری؛ ملازم بودن رهبری با تغییر؛ ضرورت وجود رهبری حتی در گروه‌های کاری تخصصی؛ اشتراکی بودن رهبری و اهمیت داشتن انگیزهٔ اصلی در رهبری. این پیش‌فرض‌ها هرچند از محتویات و مبانی لازم برای رهبری در محیط‌های آموزشی کنونی هستند، اما در واقع محتویات و مبانی کافی برای آن به شمار نمی‌آیند. زیرا بنا به تعریف، رهبری ملازم با تغییر است و این به آن معناست که رهبر و عمل رهبری در چارچوب فهرستی از مبانی تثبیت شده نمی‌گنجد و یکی از ملزومات آن، تصمیم‌گیری و عمل متفاوت و خلاق در شرایط تغییر است. پس آنچه باید دوباره بر آن تأکید شود، این است که مقاله سعی ندارد نسخه‌ای واحد برای رهبری موفق در مدرسه تنظیم و تجویز کند؛ بلکه در صدد آن است که ابتدایی‌ترین و کمترین ویژگیها و مبانی رهبری را که مدیران مایل‌اند از آنها آگاه شوند و به آنها مجهز گردند، در اختیار آنان قرار دهد.

پیشنهاد‌های کاربردی

در پایان مقاله لازم است با استفاده از نظریه‌های مطرح شده، نکاتی را به منظور ارتقای سطح کارآیی و توانمندی مدیران آموزشی در کشور ارائه نمایم:

۱- آنچه که از نظر همهٔ متخصصان اهمیت ویژه‌ای در رهبری مدرسه داشته و در واقع پیش‌نیاز رهبری سازمانی محسوب می‌شود، "داشتن اختیار عمل در حوزهٔ مسؤولیت" از یک سو و داشتن "خلاقیت فردی" از سوی دیگر است. هر دوی این عوامل باید به عنوان اولین پیش‌نیازها با یکدیگر جمع شوند تا شاید عمل رهبری در مدرسه تحقق یابد. اما عامل بسیار مهم دیگری که بلافاصله پس از خلاقیت مطرح می‌شود، دارا بودن برخی از ویژگیهای شخصیتی و عواطف انسانی در درجات اعلای آن است که در این مقاله از آن به عنوان انگیزهٔ اصلی نام برده شده است. بسیاری از این عواطف، نظیر احساس مسؤولیت (نه تنها در قبال انجام وظایف محوله، بلکه در جهت بهبود کیفیت آنها)، دلسوزی، خیرخواهی، انعطاف‌پذیری و مانند آن، از عواطفی هستند که باید در یک مدیر تا حد کمال، توسعه یافته و جزیی از شخصیت وی شده باشند و برعکس، ویژگیهایی چون شهرت طلبی، مال دوستی و مقام دوستی باید در پایین‌ترین سطح ممکن قرار گرفته باشد.

۲- بدیهی است دستیابی به گروه بزرگی از مدیران که تمامی صفات و ویژگیهای حسنهٔ مدیریتی را در حد کمال داشته باشند و در عین حال از صفات مذموم مدیریتی هم میرا باشند، امری تقریباً ناممکن است. آنچه می‌توان به عنوان یک پیشنهاد عملی مطرح نمود آن است که نخست باید در انتخاب مدیران مدارس، علاوه بر ملاکهای ظاهری، ویژگیهای شخصیتی - که تشخیص و ارزیابی آنها بسیار هم دشوار است - مورد مذاقه قرار گیرند. دوم آن که مدیران تازه کار باید همواره، هم از طریق آموزشهای آشناسازی و هم از طریق

برگزاری جلسات مستمر دوستانه و غیر رسمی با همکاران مجربشان، با ویژگیها و مهارتهای لازم برای یک مدیریت موفق آشنا گردند. بسیاری از مدیران تازه کار - حتی با داشتن مایه‌هایی از ویژگیهای مدیریتی - ممکن است در ابتدا ندانند در برابر اتفاقات غیرعادی که نیاز به یک ابتکار عمل و رهبری دارد تا چه حد باید سرسختی و تاجه حد باید انعطاف‌پذیری داشته باشند و از چه راه‌هایی استفاده نمایند. اینها از جمله مباحثی هستند که غالباً نه از طریق بخشنامه‌های اداری یا کلاسهای ضمن خدمت، بلکه از طریق گفت‌وگوهای غیراداری با گروه همکاران و تبادل تجربیات با آنان، قابل فراگیری و تجربه اندوزی است.

خلاصه کلام آن که در شرایط کنونی آموزش و پرورش کشورمان و به عنوان راه حل کوتاه مدت، برای انتخاب و تربیت مدیران موفق و دارای ابتکار عمل باید علاوه بر همه شرایط لازم، اولاً، به ابعاد شخصیتی نامزدها توجه ویژه مبذول گردد و ثانیاً، علاوه بر برگزاری آموزشهای کلاسی و ضمن خدمت برای مدیران، جهت آشناسازی آنان با وظایف روزمره‌شان و تبادل تجربیات و اندوخته‌هایشان، بویژه در مواجهه با شرایط غیر معمول، از نشستهای غیراداری و غیر رسمی برای آنها حداکثر استفاده را به عمل آورد.



پی‌نوشت‌ها

- 1- School Leadership for Excellence, School Leadership, ERIC, 1997.
- 2- ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- 3- Philip K. Piele.
- 4- Stuart C. Smith
- 5- Warren Bennis.
- 6- Burt Nanus.
- 7- James M. Lipham.
- 8- Carl E. Welte.
- 9- John P. Pejza.
- 10- Fred E. Fiedler.
- 11- Martin M. Chemers.
- 12- Linda Mahar.
- 13- Harry S. Truman.
- 14- George R. Terry.
- 15- Scott D. Thomson.
- 16- Walter F. Ulmer.
- 17- Lee G. Bolman.
- 18- Torrence E. Deal.
- 19- Kenneth E. Clark.
- 20- Miriam B. Clark.
- 21- Ronald Edmonds.
- 22- Philip Hallinger.
- 23- Ronald H. Heck.
- 24- David T. Conley.
- 25- Paul Goldman.
- 26- Marlene Johnson.
- 27- Rabindra N. Kanungo.
- 28- Manuel Mendonca.
- 29- Samuel E. Krug.



منابع

- 1- Bennis, Warren, and Burt Nanus. **Leaders: The Strategies for Taking Charge**. New York: Harper and Row, 1985. 244 pages.
- 2- Lipham, James M. and John C. Daresh, eds. **Administrative and staff Relationships in Education: Research and Practice in IGE Schools**. Madison, Wisconsin: **Research and Development Center for Individualized Schooling**, University of Wisconsin, 1979. 149 Pages. ED 186 448.
- 3- Welte, Carl E. "Management and Leadership: Concepts with an Important Difference". *Personnel Journal* 57, 11 (November 1978): 630-32, 642. EJ 197 456.
- 4- Pejza, John p. "The Catholic School Principal: A Different Kind of Leader". Paper Presented at annual meeting of the National Catholic Educational Association, St. Louis, April 1985. 21 pages. ED 256 053.
- 5- Fiedler, Fred E; Martin M. Chemers; and Linda Mahar. **Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept**. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- 6- Truman, Harry S **More Plain Speaking**, edited by Margaret Truman and Scott Meredith. New York: Warner Books.
- 7- Terry, George R. **Principles of Management**. 3rd edition. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, 1960.
- 8- Thomson, Scott D. "Editorial: Effective Leadership". *NASSP Newsletter* 27,8 (April 1980):2. Thomson, Scott D. ed. **School Leadership: A Blueprint for Change**. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc. 1992. 52 pages, ED 341 144.
- 9- Bolman, Lee G. and Torrence E. Deal. "Looking for Leadership: Another Search party's Report". *Educational Administration Quarterly* 30, 1 (February 1994): 77-96 EJ 477 513.
- 10- Clark, Kenneth E. and Miriam B. Clark. "Introduction." In **Impact of Leadership**, edited by Kenneth E. Clark, Mariam B. Clark, and David P. Campbell. 1 - 10. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership, 1992. ED 353 421.
- 11- Edmonds, Ronald. **A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling**. 49 Pages, ED 170 394.
- 12- Hallinger, Philip, and Ronald H. Heck. "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980 - 1995". *Educational Administration Quarterly* 32'1 (February 1996): 5 - 44.
- 13- Conley, David T. and Paul Goldman. **Facilitative Leadership: How principals Lead Without Dominating**. Eugene: Oregon School Study Council, University of Oregon, August 1994. OSSC Bulletin Series. 42 pages. ED 379 728.
- 14- Johnson, Marlene. **Leadership: Review of Selected Research**. Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership, 1993. 30 pages. ED 363 964.
- 15- Kanungo, Rabindra N. and Manuel Mendonca. **Ethical Dimensions of Leadership**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996. 152 Pages.
- 16- Krug, Samuel E. "Leadership Craft and the Crafting of School Leadership". *Phi Delta Kappan* 75, 3 (November 1993): 240 - 44. EJ 472 592.