

تاثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تاکید بر رویکرد تک نگاشت روایی

صدیقه کاظمی

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

دکتر بهروز مهram*

عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

ایفای نقش رهبری به عنوان جوهره مدیریت شناخته شده است. در نظام سازمانی مدرسه، تحول نظام ارزشی یادگیرنده ها از جمله اهداف سازمان های آموزشی قلمداد می شود. سوال اصلی این پژوهش بر چگونگی تحول نظام ارزشی دانش آموزان با اتکاء بر نظریه ارزشی گریوز و متاثر از ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی است. رویکرد به پژوهش، کیفی و راهبرد پژوهش، مطالعه موردی بوده است که از طریق مطالعه ای مبتنی بر پویش روایی و با حضوری سه ماهه در محیط دبیرستان انجام شده است. جمع آوری داده ها از طریق مصاحبه نیمه سازمان یافته با مدیر و معاونین، مشاهده نامنظم از اماکن و تعاملات بین فردی مدیر و معاونین مدرسه با هم و با دانش آموزان، بررسی فعالیت ها و مصاحبه روایی با دانش آموزان مشارکت کننده انجام شده است. برای تضمین اعتبار داده ها، از روش های سه سویه سازی و انسجام ساختاری، بررسی مجدد توسط مشارکت کنندگان، کدگذاری مجدد توسط داور دوم و فنون شبه آماری استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان می دهد عملکرد مدیران در قبال این مولفه، منجر به تثبیت نظام ارزشی دانش آموزان مورد مطالعه در سطوح دوم تا چهارم این نظریه شده و پرورش مخاطبان برای ورود به سطوحی از نظام ارزشی مبتنی بر معنویت، یکپارچگی، جامعه محوری و تدبیر محوری عقیم مانده است.

کلید واژه ها: رهبری، مدیر آموزشی، نظام ارزشی، پویش روایی، برنامه درسی پنهان، نظام ارزشی گریوز.

bmahram@um.ac.ir

*نویسنده مسئول:

تاریخ پذیرش: ۸۹/۷/۱۷

تاریخ دریافت: ۸۸/۹/۹

The impact of leadership role of educational managers on value system evolution with emphasis on narrative monograph

Sedigheh Kazemi

Ph.D. Candidate in curriculum Ferdowsi university of Mashhad

Behrooz Mahram

Ph.D. Faculty member Ferdowsi university of Mashhad

Abstract

Leadership is known as the essence of management. The mission of schools as educational institutions is to create a value system for students. According to Graves' theory, each student has his/her own personal value system. In the light of Graves' theory, the main question of this research focuses on how leadership role of educational managers affects students' value system. In this case study, qualitative approach has been selected. Data was collected through the semi scheduled interview with manager and deputy managers of one of the high schools in the city of Mashhad. Observation of the school and random observation of interaction between manager and deputy managers was utilized for collecting complementary data. In order to increase the validity of data collection, various methods including triangulation, participants' revision, recoding by reviewer, and quasi-statistical analysis were used. The result showed that manager's behavior helps categorize the value system of students under the second, third, and the forth level of Graves' taxonomy. That is, the students' could not get into the value system which is devoted to spirituality, integrity, socio-centrism and logical thinking/wisdom.

Keywords: Leadership, Educational manager, Value system, Narrative inquiry, Hidden curriculum, Graves' value theory.

مقدمه

مدیریت مهم ترین عامل رشد و بالندگی و یا حیات سازمان‌هاست (Goudarzi & Gaminian, 2002, P.19) و مدیریت آموزش و پرورش عبارت است از ایجاد زمینه و فراهم ساختن وسیله به منظور بروز و به کارگیری استعدادهای دانش آموزان، تحکیم بخشیدن به روابط انسانی گروهی و اتخاذ روش و تعیین خط مشی اصولی در کلیه امور، برای بارور ساختن هدف های تربیتی (Askarian, 1997, P.87). مشبکی و روحانی رهبری را جوهره

مدیریت دانسته (Moshabbaki & Rohani, 2006, P.254) و ایران نژاد پاریزی و ساسان گهر،
 و جوه افتراق میان سازمان‌های موفق و ناموفق را تنها در عامل رهبری پویا و مؤثر معرفی می‌کنند
 (Iran Neghade Parizi & Sasan Gohar, 2004, P.419). صاحب‌نظران متعددی در زمینه
 مدیریت آموزشی به رسالت مدیریت در قبال رهبری و به موازات کنترل، برنامه ریزی، سازماندهی،
 و ایجاد ارتباطات تاکید ورزیده و برای رهبری تعاریفی را ارائه نموده‌اند. گرون (۲۰۰۳) رهبری را
 به عنوان مفهومی مرتبط با اختیار، قدرت، نفوذ، اجبار، انجام مهارت و نیرو دانسته و آن را به
 عنوان برجسته‌ترین مفاهیم مدیریتی در تعلیم و تربیت قلمداد می‌نماید. علاقه‌مند منظور از
 رهبری را در مدیریت، فراگرد اثر گذاری و نفوذ در رفتار اعضای سازمان برای یاری و هدایت
 آنها در ایفای وظایف سازمانی تعریف نموده (Alagheband, 2004, P.128) و شریعتمداری،
 رهبری را فرایندی می‌داند که ضمن آن مدیریت سازمان می‌کوشد تا با ایجاد انگیزه و ارتباطی
 موثر، انجام وظایف را در تحقق اهداف سازمانی تسهیل و کارکنان را از روی میل به انجام
 وظایفشان ترغیب نماید (Shariatmadari, 2005, P.126). چنانچه مشاهده می‌شود، می‌توان
 اشتراک تعاریف بالا را در " نفوذ و برانگیختن رفتار افراد سازمان برای نیل به اهدافی مشترک "
 خلاصه کرد.

مورفی (Cited by Fidler, 1997, P.25) خاطر نشان می‌سازد در تعریف رهبری علاوه بر
 توجه به رفتار و احساس پیروان و دستیابی به وظیفه (تعریف سنتی) باید به اثرگذاری پیروان روی
 رهبر و بافت سازمان نیز توجه کرد و مطالعه رهبران خارج از بافت، نمی‌تواند منجر به ایجاد
 بصیرت لازم در خصوص رهبری شود. سات و ورث (۲۰۰۲) نیز عنوان می‌نمایند که رهبری
 آموزشی اغلب با تاکید بر رشد و یادگیری سازمانی معنا می‌شود.

هریس (۲۰۰۶) نیز رهبری را به عنوان عامل مهمی در بهبود گسترده و ایجاد امنیت در
 مدرسه معرفی می‌نماید. از سوی دیگر، رسالت اصلی برنامه درسی نظام‌های آموزشی، نیل
 مخاطبان یادگیری به اهداف غایی است. *رسان جامع علوم انسانی*
 در نظام آموزش و پرورش ایران و در ذیل اهداف اخلاقی دوره متوسطه آموزش و پرورش،
 انتقال و تعالی بخشی ارزش‌ها و پاسداری از آنها مورد تصریح واقع شده است

(Mosapor, 2003). در حالی که شریعتمداری (1995) تربیت معنوی و اخلاقی را پایه و اساس حیات آدمی دانسته و شکوهی (1984) هدف اصلی تعلیم و تربیت را تسهیل سیر صعودی و استکمالی انسان به سوی کمالی می داند که در خلقتش مقدر شده است. کانلی و کلاندینین (2000) به تمرکز افراطی سازمان‌های آموزشی به آمار و ارقام و نظام نمره دهی اشاره نموده و این امر را باعث دوری از پاسخدهی به نیازهای واقعی دانش آموزان می دانند. چنانچه سلطان قرایی عنوان می دارد:

" امروزه مدارس و اغلب مسئولان آنها این توقع را از دانش آموزان دارند که تمام آنها یک جور و یک نسق با معدل یکسان، با رفتار پیش ساخته در کلاس و مدرسه حاضر باشند." (Soltan Gharai, 1984, P.255)

برنامه درسی پنهان در یک محیط آموزشی اشاره به جو عاطفی و شرایطی نانوشته دارد که دارای بیشترین اثر بر ارزش‌ها و عواطف مخاطبان یادگیری است (Skelton, 1997 & Ausbrooks, 2000). برنامه درسی پنهان، مشتمل بر تمامی فرایندها و تعاملاتی است که بر مخاطب یادگیری اثرگذار است (Vallance, 1991). در این میان، به خاطر نقش‌هایی که بر عهده نظام مدیریتی مدرسه گذاشته شده است، این نوع برنامه در مسیر اثرگذاری مدیران آموزشی و برای نیل به غایت‌های آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است. چنانچه بران (2006) به تربیت مدیران و معلمان در قالب برنامه درسی پنهان اشاره نموده و گزارش می نماید که مدیر و مجموعه اداری مدرسه می توانند از طریق ایفای نقش خود در قالب برنامه درسی پنهان به کنترل رفتارهای قلدرمآبانه^۱ (مبتنی بر پرخاشگری) دانش آموزان فائق آیند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

پیشینه تحقیق

مک گریگور^۱ رویکرد مدیران را برای انگیزش افراد سازمان معمولاً مبتنی بر یکی از دو رویکرد X و Y دانسته است (Moshabbaki & Rohani, 2007, P.126). جدول (۱) توصیف او را از این دو رویکرد ارائه می نماید:

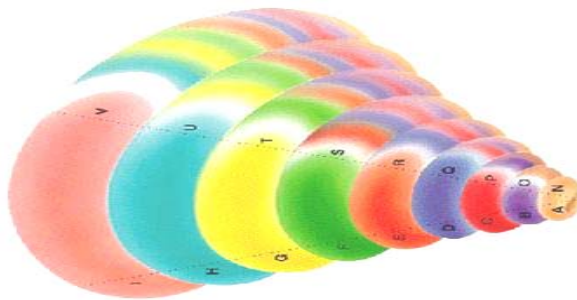
جدول (۱): توصیف مک گریگور از دو رویکرد مدیران برای انگیزش افراد سازمان (X و Y)

رویکرد Y	رویکرد X
<ul style="list-style-type: none"> - اساساً مردم می توانند به رفتار خود جهت دهند. - مردم طبیعتاً تنبل و غیر قابل اطمینان نیستند، بلکه در شرایط مناسب به دنبال مسئولیت هستند. - اگر مردم به درستی برانگیخته شوند، مبتکر و خلاق خواهند بود. - نظارت و تهدید، تنها وسیله هدایت فرد به سوی هدف- های سازمانی نیست، بلکه افراد ذاتاً می توانند رفتار خود را بدون دخالت دیگران هدایت نمایند. - پاداش های مادی تنها انگیزاننده ها نیستند. 	<ul style="list-style-type: none"> - اغلب مردم ترجیح می دهند جهت داده شوند. - اغلب مردم علاقه ای به مسئولیت ندارند. - مردم بیشتر خواهان تأمین هستند تا احساس غرور. - پول، مزایا و تهدید به مجازات، انگیزاننده هستند. - کارمندان باید تحت انضباط و کنترل و سرپرستی دقیق قرار بگیرند.

بر این اساس است که می توان ایفای نقش رهبری مدیران را در تعامل با مولفه های سازمان دارای اهمیت دانست. در راستای بررسی کارکرد رهبری مدیران آموزشی در جهت تحول نظام ارزشی دانش آموزان، از میان نظریه های موجود نظام ارزشی روکیچ^۲، آلپورت^۳ و گریوز^۴، نظریه گریوز به عنوان نظریه مبنایی این مطالعه انتخاب گردید. ضمن اینکه نظریه نظام ارزشی گریوز با نظریه نظام ارزشی فنی شهید مطهری، از حیث اتکاء بر پویایی و تحول مارپیچی (فنی) دارای انطباق قابل توجهی است. نظریه گریوز که تحت عنوان "پویایی های مارپیچی"^۵ نیز شناخته می-

- 1-- McGregor
- 2- Rokeach
- 3- Allport
- 4- Graves
- 5- Spiral Dynamics

شود، فرایندی پیشرفته و تکوینی است که به مثابه یک پاندول از پیشرفت سطوح پایین به سمت سطوح بالاتر حکایت دارد (Rosado, 2004, P.10). این نظام پویا دارای سطوحی هشتگانه است و گذر از یک سطح، متحمل تغییری عمده در الگوی فکری است که نگاهی متفاوت را نسبت به جهان به دنبال داشته و تغییری بنیادی را در نظام‌های ارزشی ایجاد می‌نماید.



شکل (۱): پویایی‌های مبتنی بر نظریه مارپیچی گریوز

بر اساس این نظریه، هر سطح بافتی متفاوت را برای دیدن جهان در اختیار انسان قرار داده و محتوایی متفاوت را برای تفسیر جهان ایجاد می‌نماید. هنگامی که فرد به گسترش بافت مبادرت می‌نماید، محتوا نیز گسترش می‌یابد. به گونه‌ای که پس از آن، موضوعاتی را که فرد قبلاً ادراک ننموده و در محتوای ذهنی او نمی‌گنجیده است، درک می‌نماید. نظام‌های ارزشی، نظام‌های مسلط بر رفتار و برانگیزاننده برای تصمیم‌گیری هستند. اگرچه گریوز در ابتدا از حروف انگلیسی برای مشخص نمودن سطوح نظام ارزشی خود استفاده کرد، اما بک و کاون^۱ - دانشجویان او - به منظور وضوح و تسهیل درک بیشتر نظام‌های ارزشی، آنها را با هشت رنگ کدگذاری نمودند که

1- Beck & Cowan

حامل نشانه یا رمزی خاص نیست. جدول (۲) سطوح هشتگانه نظام ارزشی گریوز را بر اساس طبقه بندی رنگ‌ها نشان می‌دهد.

به زعم روزادو (2004)، پژوهش گریوز نشان داد پهنه‌های مربوط به نظام ارزشی شبیه بخش‌ها و یا قطعات یک سمفونی هستند که از ساده‌ترین حالت شروع شده و در ادامه بر پیچیدگی آنها افزوده می‌شود. همان‌طور که افراد در این مسیر مارپیچی از یک سطح به سطح بعدی در حال حرکت تدریجی هستند، جهان و تفکرشان نیز بیش از پیش پیچیده می‌شود. در این فرایند، که کن ویلبر^۱ آن را متعالی شدن می‌نامد، بخش‌های سطح بالاتر، سطح قبل را فرا می‌گیرد و ارزش‌های سطح بالاتر از ارزش‌های سطح قبلی به همراه ارزش‌های سطح جدید و شیوه‌های نوین نگرش به جهان ساخته می‌شوند. این مسأله شبیه هسته اتم است که در سطح بالاتر در اتمی جای گرفته است و اتم در دل مولکولی و مولکول نیز در یک سلول و سلول نیز در مراحل رشد و تکامل خود، درون یک ارگانیسم جای می‌گیرد. دلالت ضمنی این نظریه در آموزش و پرورش این است که نظام آموزشی می‌تواند به رشد و توسعه این نظام‌ها توجه نماید. در این خصوص، سطحی که فرد در آن قرار گرفته است نیز باید مد نظر قرار گیرد. وجود چنین دیدگاهی مانع تاکید بر نوع خاصی از نظام ارزشی برای انسان خواهد شد و آموزش و پرورش که انسان‌ها را به سوی یک شکلی و یک سطحی هدایت کند، همانند کارواشی که ضربات برس افقی گسترده اش روی افراد به یک‌گونه تأثیر می‌گذارد، عمل خواهد کرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹ Ken Wilber

جدول (۲): توصیف سطوح هشتگانه در طبقه بندی نظام ارزشی گریوز

سطوح	رنگ	دیدگاه	مبنای نظام ارزشی	نمودهای نظام ارزشی	هدف زندگی
سطح ۸	فیروزه ای	نگاه کلی ^۱	کل نگری	همسازی- کل گرایی- معنویت	زندگی برای خرد
سطح ۷	زرد	جریان منعطف ^۲	یکپارچگی	فرایندهای طبیعی- روابط متقابل	زندگی برای تعامل
سطح ۶	سبز	پیمان بشری ^۳	جامعه محوری	تساوی نگری- توجه به دیگران- قابل اعتماد بودن- ایجاد اشتراک	زندگی برای سازگاری
سطح ۵	نارنجی	انگیزه تلاش ^۴	تدبیر محوری	موفقیت مداری- ماده پرستی- حالت مصرف گرایی- کامیابی	زندگی به منظور کسب سود
سطح ۴	آبی	زور اتکایی ^۵	طرفدار استبداد	اختیار- هدف- معنی- روحیه گرایی- قوانین	زندگی برای بعد
سطح ۳	قرمز	خدایان قدرت ^۶ قدرت ^۶	خودمحوری	قدرت- افتخار- خودنمایی- لذت- انتفاع بدون محدودیت	زندگی برای حال
سطح ۲	بنفش	روحیه قوم گرایی ^۷	قبیله گرایی	سنتها- آیین ها- مراسم ها- تحریم های قومی ها (مردم ما)	زندگی برای تعلق به گروه
سطح ۱	بژ	حس بقا ^۸	غریزه محوری	زنده ماندن- نیازهای فیزیولوژیکی- امنیتی و محافظتی	زندگی برای بقا

در بررسی مطالعات پژوهشی انجام شده داخل و خارج از کشور در خصوص نقش نظام های آموزشی در تحول ارزش های مخاطبان یادگیری، خلاء سوابق غنی پژوهشی در خصوص عملکرد

- 1- Whole View
- 2- Flex Flow
- 3- Human Bond
- 4- Strive Drive
- 5- Truth Force
- 6- Power Gods
- 7- Kin Spirits
- 8- Survival Sense

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

مدیران آموزشی به طور روشنی مشهود بود. با این وصف در پژوهشی که لئونارد در سال ۱۹۹۹ در خصوص موانع همکاری توسعه ارزش‌ها انجام داد، به بررسی تعاملات میان معلمان و مدیران پرداخت. در این پژوهش که با رویکردی کیفی و در مدرسه‌ای چند فرهنگی در کانادا انجام شد، پژوهشگر از طریق مشاهده مشارکتی، مصاحبه نیمه ساختار یافته و بررسی اسناد و مدارک موجود در مدرسه دریافت که ارزش‌ها نقشی مهم را در فرایند همکاری درون مدرسه‌ای ایفا نموده و آن را به عنوان عاملی مهم در جهت ارتقاء کارکنان معرفی نمود. در این مطالعه، مدیران مدرسه دارای نقش محوری در ایجاد و توسعه فرهنگ همکاری و از طریق گسترش مجموعه ارزش‌ها و تعهدات مشترک معرفی شده‌اند.

مک بیت^۱ (Cited by Dempster & Lizzio, 2007) در پژوهشی به شیوه زمینه‌یابی از دانش آموزان دبیرستانی خواست که انتظارات خود را در مورد مدیر مدرسه‌شان بیان کنند. فرصت بیشتر برای رهبری و مشارکت در رهبری مدرسه، مضمون غالب داده‌های گردآوری شده از دانش آموزان بود. دانش آموزان عنوان نموده بودند که فرصت رهبری به جز مدیر آموزشی برای دیگر اعضای مدرسه وجود ندارد. به زعم دانش آموزان، مسئولیت‌ها و وظایف رهبری باید بین سایر کارکنان مدرسه، والدین و به میزان بیشتر بین دانش آموزان گسترش می‌یافت. در واقع، اغلب دانش آموزان به تخصیص مشارکت بیشتر به دانش آموزان در رهبری مدرسه، صرف نظر از سن دانش آموزان، اشاره نموده بودند.

نیو و وانگ در مطالعه‌ای آزمایشی بر روی نمونه‌ای از ۲۶۵ کارمند تایوانی به بررسی کارآیی رهبران دارای سبک رهبری پدرمآبانه (خیرخواه) پرداختند. آنها سه بعد رهبری پدرمآبانه شامل استبداد طلبی، خیرخواهی و اخلاقیات را به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته و پس از مداخله و دست‌کاری این متغیرها دریافتند خیرخواهی و اخلاقیات در سبک رهبری پدرمآبانه باعث افزایش انگیزه کاری کارکنان و اطاعت‌پذیری آنها از سرپرست می‌شود، ولی استبدادطلبی

(تمرکز قدرت) با افزایش انگیزه و یا افزایش اطاعت پذیری رابطه ای ندارد، ضمن اینکه تعامل اخلاقی و خیرخواهانه رهبران، برون داده‌های مطلوب کارکنان را بیشتر فرا خوانده و نسبت به سایر سبک های رهبری کار آیی بیشتری دارد (Niu & Wang, 2009).

دافی و سدلاک نیز در سال ۲۰۰۶ با هدف پاسخ دهی به این سؤال که "چه نوع رویکردی به نظام ارزشی می تواند به توسعه و رشد دانشجویان کمک نماید؟" نمونه ای شامل ۳۴۸۴ نفر از دانشجویان ورودی سال اول در یک دانشگاه بزرگ آمریکا را از طریق زمینه یابی مورد بررسی قرار داده و گزارش نمودند که نظام ارزشی باز می تواند سرمایه گذاری بیشتر دانشجویان در مسائل اجتماعی، سعه صدر بالاتر در گروه ها و دیدگاه های مطلوب تر نسبت به فرهنگ های مختلف را به دنبال داشته باشد. عیسی و حنوره (Cited by Khalife, 1999) نیز در خلال مطالعه تطبیقی خود در مورد ارزش های دو گروه از جوانان دانشگاه های کویت و مصر گزارش نمودند که نظام ارزش های هر جامعه متمایز از جامعه ای دیگر بوده و کسب ارزش های جوانان و تحول آن از طریق تعامل و تأثیر پذیری آنان از عوامل اجتماعی و مؤسسات تربیتی و تبلیغی شکل می یابد. هایت (2008) نیز در پژوهشی کیفی (مبتنی بر نظریه زمینه ای) که در خصوص رهبری و مشارکت دختران در رهبری انجام داده است، دریافت با معرفی زنان رهبر به دختران، آنها مفهوم رهبری را در طیفی گسترده تر مفهوم سازی نموده و از اعتماد و احترام متقابل به عنوان عواملی که باعث گسترش مفهوم سازی آنها شده است، نام می برند. مهرا م نیز در سال ۱۳۸۴ در قالب مطالعه ای که با عنوان ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور انجام داد، سیر تحول دانشجویان را از طریق مقایسه آنان در سه مقطع زمانی ترم اول - ترم چهارم و ترم آخر مورد مقایسه قرار داد و گزارش نمود ویژگی های هویت دینی، هویت ملی، هویت علمی و مسئولیت پذیری در میان دانشجویان کاهش یافته و ویژگی های تقلب، اعتیاد پذیری و بی پروایی در مواجهه با جنس مخالف افزایش یافته است (Mahram, 2005). در این مطالعه، نقش مؤلفه های برنامه درسی در این تغییرات از طریق مدل ارزشیابی مبتنی بر خبرگی و نقادی آیزنر مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهشی که منشی با عنوان "تأثیر پذیری نظام ارزشی دانش آموزان در خانواده و مدرسه" انجام داد، ۸۹۴ دانش آموز و ۴۲۰ نفر از والدین

همان دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفتند. بر اساس این مطالعه، رابطه ای مثبت میان خرده نظام‌ها و نظام ارزشی والدین با نظام ارزشی دانش آموزان مشاهده شد (Monshi, 2005). ضمن اینکه رابطه‌ای میان نظام ارزشی مربیان مدرسه با دانش آموزان مشاهده نگردید. در مطالعه ای دیگر که توسط شمسیان و با عنوان بررسی سلسله مراتب ارزش‌های نوجوانان دختر و پسر شهر تهران انجام شده است، ۲۲۵ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه متعلق به طبقات اقتصادی - اجتماعی بالا، متوسط و پایین انتخاب و پرسشنامه ارزش‌های آلپورت بر روی آنان اجرا شد. بر اساس یافته های این مطالعه، میان سلسله مراتب ارزش‌ها در دختران طبقات مختلف، تفاوت معناداری مشاهده نشده است (Shamsian, 1992).

روش پژوهش

با عنایت به چرخش رویکرد مجامع علمی به مطالعه بافت های اجتماعی از طریق مطالعات کیفی و پدیدار شناسانه، رویکرد به این پژوهش، کیفی و ملهم از نظریه تفسیری و روش مطالعه از نوع موردی با پویش روایی^۱ است. به زعم دانایی فرد، الوانی و عادل آذر (۱۳۸۳) ویژگی کلیدی مطالعه موردی، تاکید بر درک فرایندها و به گونه ای است که در بستر خود رخ می دهند (Danai Fard & Alvani & Azar, 2004). همچنین با عنایت به اینکه مطالعه ای مدرسه ای معین از طریق بررسی کلیه عناصر و تجارب مرتبط با موضوع و بررسی رفتار، گفتار و حالات افراد سازمان و به ویژه دانش آموزان، مدیر، معاونین و دبیران مورد بررسی واقع شده است، پویش روایی مورد بهره گیری واقع شده است. به زعم پینار و دنیز^۲

(Cited by Creswell, 2007, P.54):

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

- 1- Narrative Inquiry
- 2- Pinnegar & Daynes

"روایت می تواند هم به عنوان یک روش و هم به عنوان پدیده مورد مطالعه در نظر گرفته شود. روایت همانند یک روش با تجاربی آغاز می شود که دلالت بر زندگی داشته و داستان هایی را در مورد اشخاص بازگو می کند."

در این مطالعه، پویش روایی به عنوان شیوه ای برای بررسی تجارب دانش آموزان در ابعاد ارزشی مرتبط با مؤلفه برنامه ریزی به عنوان یکی از نقش های مدیریتی مدیران بوده است. به زعم کانلی و کلایندینین (2000) پژوهش روایی روشی مؤثر برای بازیابی و فهم پدیده ای است که از طریق تجارب حاصل شده است. قلمرو مطالعه دبیرستانی دخترانه در شهر مشهد و قلمرو زمانی پژوهش، سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده است. منابع جمع آوری داده ها را مشاهده مشارکتی و مشاهده نامنظم از تعاملات بین فردی و مصاحبه نیمه سازمان یافته با مدیر و معاونین مدرسه، معلمان، اولیا و دانش آموزان و بررسی اسناد مکتوب تشکیل داده است. در جمع آوری روایت-های دانش آموزان، سیزده نفر از دانش آموزان دبیرستان مورد مطالعه به شیوه هدفمند و بر اساس احتمال مشارکت بیشتر با فرایند پژوهش انتخاب و در هفده جلسه به بیان تجارب خود مبادرت نمودند. انتخاب سیزده نفر به عنوان نمونه بر اساس تواتر و اشباع در یافته های به دست آمده بود که پس از نفر دهم، موارد مطروحه به تواتر رسید و برای اطمینان بیشتر این حجم تا سیزده نفر افزایش یافت. برای اعتبار بخشی به داده ها و همسوی با نظر جانسون (Cited by Ming, 2005) که سه معیار اعتبار توصیفی^۱، اعتبار تفسیری^۲ و اعتبار نظری^۳ را برای مطالعات روایی مهم بر می شمارد، از شیوه هایی متنوع برای اعتبار بخشی داده ها استفاده شد. در این راستا، برای تضمین اعتبار توصیفی که ناظر بر صحت و دقت عملی پژوهشگر در ضبط و ثبت داده ها و اطلاعات گزارش شده است، از روش سه سویه سازی در جمع آوری اطلاعات، ضبط صدا برای افزایش

-
- 1- Descriptive Validity
 - 2- Interpretive Validity
 - 3- Theoretical Validity

دقت در بازخوانی و پیاده سازی داده ها، یادداشت برداری روزانه از کلیه وقایع مشاهده شده، عکس برداری و فیلم برداری از اسناد و دست نوشته ها استفاده شد. برای اعتبار تفسیری که به میزان فهم پژوهشگر از دیدگاه افراد مشارکت کننده و تجارب آنها اشاره دارد، از روش بررسی به وسیله اعضا^۱ بهره گیری شد. بر این اساس، مطالب استنباط شده از سخنان و روایت افراد برای آنان بازگویی شد و در صورت عدم تطابق با منظور فرد، اصلاح و بازنگری صورت گرفت. روایت کلی نیز به چند تن از دانش آموزان ارائه و نظر آنها در مورد کلیات روایت اخذ گردید. همچنین برای افزایش اعتبار نظری که به انتخاب نظریه مناسب با موضوع اشاره داشته و در واقع تجهیز پژوهشگر به لنزهای نظری شایسته است، سعی شده است با غور در پیشینه نظری، کاوش دقیقی در نظریه های مربوط به شکل گیری و تحول نظام ارزش ها، رویکردهای به برنامه درسی پنهان و نظریه های مرتبط با کارکرد ها و ایفای نقش مدیران انجام شود.

مطابق با نظر کرسول (2007) و مکسول (2005)، فرایند تحلیل همزمان با مراحل جمع آوری داده ها انجام شده است. کرسول (همان) برای تحلیل داده ها مدلی مارپیچی و قابل انعطاف را بر رویکردی خطی و ثابت مرجح می داند. بر اساس این الگوی پیشنهادی، این مراحل دنبال شده است: ۱- یادداشت کلیه مطالب حاصل از مشاهده، مصاحبه نیمه سازمان یافته و پویش روایی؛ ۲- بازنویسی دوباره یادداشت ها؛ ۳- ویرایش مطالب بازنویسی شده؛ ۴- کدگذاری داده ها بر اساس منبع داده، ابزار گردآوری اطلاعات و سطوح نظام ارزشی هشتگانه گریوز؛ ۵- ورود به جدول ثبت داده ها؛ ۶- بازیابی مجدد اطلاعات؛ ۷- تحلیل محتوای داده ها بر حسب مضمون و فراوانی آنها؛ ۸- نتیجه گیری؛ ۹- نگارش گزارش نهایی.

برای کدگذاری داده ها و به دلیل استفاده از روش مثلث سازی^۲ در گردآوری داده ها، به ترتیب به روایت و مشاهده های پژوهشگر، دانش آموزان، مدیر و معاونین، دبیران، سایر کارکنان مدرسه و والدین، اعداد ۶-۱ تعلق گرفت. لازم به ذکر است این نحوه کدگذاری با فنون

1- Member Checking

2 Triangulation

کدگذاری داده های پژوهش های کیفی تهمینا (2003)، منطبق است. تهمینا معتقد است کدگذاری در پژوهش های کیفی حاصل کوشش پژوهشگر است و نرم افزارها در راستای کدگذاری پژوهشگر به دسته بندی داده ها می پردازند.

بیان یافته ها و نتیجه گیری

در مطالعه حاضر، شیوه اثرگذاری ایفای نقش مدیران آموزشی در مؤلفه رهبری بر تحول نظام ارزشی مخاطبان (دانش آموزان) بررسی شده است. در این راستا، ابتدا مفروضات عمده دو نوع رویکرد X و Y به طبیعت آدمی مورد توجه قرار گرفته (جدول ۱)، و سپس مشاهدات و روایت های جمع آوری شده از مدیر، معاونین و دانش آموزان در باره رفتار مدیر آموزشی در ایفای نقش رهبری بررسی شده است. بر این اساس، شواهد نشان می دهد مجموعه مدیریتی دبیرستان مورد مطالعه با رویکرد X مانوس تر هستند. چنانچه بر اساس مشاهدات، مدیر مدرسه هر روز صبح زودتر از سایر کارکنان و حتی معاونین وارد مدرسه شده و به بررسی نظافت مدرسه می پرداخت. او ضمن حضور در برنامه های صبحگاه، جشن ها، مولودی ها و عزاداری های مدرسه، تلاشی وافر در جهت ایجاد نظم به صورت کنترل بیرونی داشت و در برنامه های صبحگاهی بر روی سکویی با ارتفاع تقریبی یک متر بلندتر از کف حیاط مدرسه قرار گرفته و تذکرات خود را به دانش آموزان ارائه کرد. همچنین در حین مراسم جشن و یا عزاداری های دینی در نمازخانه مدرسه، بر روی پله های در ورودی که مشرف به کل نمازخانه بود، ایستاده و در حین اجرای مراسم چنانچه دانش آموزی با کنار دستی خود صحبت و یا احيانا می خندید، با صدای بلند (حتی در حضور مداح) تذکر می داد. این موضوع در خصوص عدم رعایت حجاب اسلامی دانش آموزان نیز مشاهده می شد. بعد از به کلاس فرستادن دانش آموزان، مدیر در خصوص تنبیه و تهدید دانش آموزانی که قوانین و مقررات مدرسه و آیین نامه مصوب انضباطی را نادیده گرفته بودند، با معاونین آموزشی همکاری می نمود. میز مدیر، بزرگ ترین میز دفتر بود که صندلی او در پشت آن اغلب خالی می ماند، چرا که مدیر بخش زیادی از اوقات خود را به

سرکشی از راهروها، کلاس‌ها و دانش آموزان اختصاص می داد. معاون پرورشی دبیرستان در این باره عنوان نمود:

«خانم ... دوست دارند همه ما مثل خودشان فعال باشیم. اگر چه معمولاً کمتر این موضوع را به زبان می آورند، ولی در عمل مایل نیستند که لحظه ای ما بیکار بمانیم. ایشان همه جای مدرسه سر می زند تا از نحوه کار ما مطلع شود...»

این نوع برداشت باعث شده بود دانش آموزان شاهد رفتارهای کارکنان و معاونین مدرسه در قبال انتظارات مدیر باشند. چنانچه مشاهده اتاق پرورشی حکایت از آن داشت که در مواقع شنیده شدن صدای پای خانم مدیر در راهرو و یا اتاق پرورشی، معاون پرورشی خود را مشغول به کار نشان داده و مدیر با ذکر "خسته نباشید" و یا پرسش از یک موضوع، با خاطری جمع از اتاق دور می شد. اگر چه مدیر سعی می نمود رابطه ای احترام آمیز با دبیران و کارکنان دبیرستان داشته باشد:

«من برای همکاران احترام خاصی قائلم و سعی می کنم فقط نظارت نباشد. سعی دارم زمینه ای به وجود آورم که همکاران با آرامش فعالیت کنند. من سعی می کنم در اجرای برنامه ها شرکت کنم» (مدیر).

لیکن برخی مواضع و گفتارها نشان می داد تعارضاتی جدی میان این ادعا با برخی رفتارها وجود دارد:

«در برخورد با کارکنان تحت سرپرستی به رابطه بیشتر اهمیت می دهم تا وظیفه. اما اگر در برخورد با کارکنان، دانش آموزان یا اولیا متوجه شوم که ارزشی که برای من مهم است زیر پا گذاشته می شود برای نشان دادن اهمیت موضوع همه آنها را مورد بازخواست قرار می دهم و با صحبت سعی می کنم آنها را وادار به قبول اشتباهشان کنم» (مدیر).

گریوز (Cited by Rosado, 2004, P.15) این نوع تعارضات را مربوط به اعمال تغییراتی ظاهری در برخی سطوح رفتاری دانسته و آن را در جهت انطباق با محیط و به شکلی تقلیدی و سست معرفی می نماید. به زعم وی، هر شخص می تواند در حوزه های مختلف زندگی خود، در

بیش از یک سطح نظام ارزشی - از حیث تقلیدی - قرار داشته باشد. چنانچه ممکن است یک شخص در حالی که در حوزه مذهب و کلیسا محافظه کارانه عمل می کند، در رابطه با خانواده - اش سنت گرا باشد؛ در کار موفقیت محور بیندیشد و در ورزش ها قدرت محور عمل کند؛ و در رابطه با دیگر حوزه ها در سطح سبز و مردم مدارانه رفتار کند، در حالی که طر حواره های اصلی فلسفی و جهان بینی وی، دستوری و آمرانه باشد و در سطح آبی نظام ارزش ها قرار بگیرد. در این مطالعه، مدیر مورد بررسی هم اگر چه سعی دارد در سطوح تقلیدی رابطه مدارانه عمل نماید، لیکن در واقع به سطح ارزشی استبدادی - دستوری باوری عمیق دارد. وی ماهیت انسان ها را نیازمند کنترل و نظارت دانسته و همواره سعی دارد تا هیچ زمینه ای را برای از زیر کار در رفتن انسان های ذاتا کاهل به وجود نیاورد. بروز این تعارضات در میان گفتار و رفتار مدیر و تجلی آثار آن در رفتار معاونین و معلمان، الگویی نامناسب از عملکرد افرادی را که نقش الگودهی به دانش آموزان را بر عهده دارند، برای آنان به ارمغان می آورد. چنانچه در هنگام مأموریت یک هفته ای مدیر مدرسه به خارج از استان، مشاهدات حاکی از آن بود که معاونین مدرسه نسبت به محاسبه مدت زمان زنگ های تفریح از تسامح بیشتری برخوردار بوده و گپ و گفت دوستانه آنها با معلمان باعث شده بود تا به صدا در آوردن زنگ کلاس برای آنها تا دقایقی به فراموشی سپرده شود. مواردی از مشاهدات که نشان دهنده احساس آزادی عمل و عدم انجام وظایف دقیق معلمان و معاونین در زمان غیبت مدیر مدرسه بود، در جدول (۳) ارائه شده است:

جدول (۳): نمونه ای از مشاهدات مبتنی بر عدم انجام وظایف کارکنان مدرسه در زمان غیبت مدیر

رفتار معاونین	رفتار دبیران
گفتگوی معاونین با همدیگر و پس از مرخصی ساعتی دو نفر از دبیران: " «بیا به خانم ... و خانم ... زنگ بز بین چرا نیامده اند. آنها دانشجو هستند و به جای انجام کار اداری رفته اند کارهای دانشگاهشان را انجام دهند. اگر الان برخورد نکنیم در این مدتی که خانم مدیر نیست همه می روند دنبال انجام کار خودشان»	یکی از دبیران نوبت صبح در هنگام خروج از مدرسه به همکاری از نوبت عصر برخورد می کند که با عجله در حال حرکت به سوی دفتر است. در این حال می گوید: " بی خیال، رئیس نیست، آزادی!". دبیر نوبت عصر می پرسد: "تا کی؟" و دبیر نوبت صبح پاسخ می دهد: "یک هفته ای خوش باش، رفته مأموریت".

یافته های حاصل از مصاحبه با دانش آموزان، نشان دهنده نقاط مشترک قابل توجهی در روایت های دانش آموزان است. تمثیل آنها از دبیرستان به منزله یک زندان یا مدرسه نظامی است که

منبعث از سبک رهبری، ساختار سازمانی ماشینی و کنترل مستقیم از سوی مجموعه مدیریتی دبیرستان است. نمونه ای از ادراک نه نفر از دانش آموزان که مشترک و همسوی با دیگر روایت‌های دانش آموزان مشارکت کننده بوده و همچنین تطبیق روایت‌ها با جو مدرسه، در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول (۴): روایت‌های دانش آموزان در مورد جو مدرسه و متأثر از سبک رهبری مدیر

مضمون موجود در روایت	تطبیق با جو مدرسه
خانم مدیر برای تهدید می آیند و برای شنیدن حرف های ما نمی آیند... (ایجاد فشار، بازدارندگی)	جو بسته (نظریه هالپین و کرافت ۱، ۱۹۶۲، نقل از گودرزی و گمینیان، ۱۳۸۱)
سرکشی به بخاری ها در روزهای برفی بهانه ای برای سر در آوردن از کار بچه ها است... وارد مدرسه که می شوی تو برنامه صبحگاه مثل ایست - بازرسی با آدم برخورد می کنند...	جو با تاکید بر کنترل (استرن و استینهوف ۲، ۱۹۶۵، همان)
مدرسه مانند مدرسه نظامی است از در که وارد می شوی امر و نهی شروع می شود... به ظاهر، بیشتر از همه چیز توجه می کنند...	جو آمرانه و دستوری (نظریه کنبری و سیسترانک ۳، ۱۹۸۸، همان)
با ما مثل مجرم های زندانی رفتار می شود و کسی عادت ندارد آدم را تشویق کند... فقط بچه هایی که کاملا به حرف آنها گوش کنند، جایزه می گیرند و معاونین با آنها خوب و گرم رفتار می کنند.	جو اقتدارگرا (نظریه لیکرت ۴، همان، ۱۳۸۱)

با عنایت به آنچه گذشت و توجه به غایت‌های نظام آموزش و پرورش که جهت گیری تمام برنامه ها را در راستای تقویت ارزش‌های الهی و معنوی در دانش آموزان معرفی می نماید (Saeedi Rezvani, 2005)، سی و چهار داده جمع آوری شده حاصل از مصاحبه و مشاهده نشان می دهد ایفای نقش مدیران در مؤلفه رهبری، باعث تثبیت دانش آموزان در سطوح دوم تا چهارم

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

- 1- Halpin, & Croft
- 2- Eastern & Steinhoff
- 3- Kenberry & Cistrong
- 4- Lichert

نظام ارزشی گریوز و مانع هدایت آنها به سطوح بالاتر شده است. جدول (۵) نشان دهنده توزیع کدهای جمع آوری شده در قالب سطوح نظام ارزشی است.

جدول (۵): توصیف داده های جمع آوری شده از منابع مختلف در سطوح نظام ارزشی

مجموع	هشتم	هفتم	ششم	پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	سطوح
۱۳	--	--	--	--	۴	۴	۵	--	دانش آموزان
۶	--	--	--	--	۲	۱	۳	--	مدیر و معاونین
۱۱	--	--	--	--	۵	۲	۴	--	مشاهده
۴	--	--	--	--	--	۱	۳	--	دبیران
۳۴	--	--	--	--	۱۱	۸	۱۵	--	مجموع

چنانچه در جدول (۵) مشاهده می شود، داده های به دست آمده از طریق منابع مختلف، بر تثبیت دانش آموزان در طبقات دوم و سوم و چهارم از طبقات هشتگانه نظام ارزشی گریوز دلالت داشته و هیچ داده ای بر هدایت دانش آموزان به طبقاتی که پرورش دهنده معنویت، یکپارچگی، جامعه محوری و یا تدبیر محوری دانش آموزان باشد، دلالت ندارد. طبق نظر بنیس و نانوس، رهبران تحول گرا «افراد را متعهد به عمل نموده، پیروان را به رهبران تبدیل و ممکن است رهبران را به نوبه خود به عاملانی برای تغییر تبدیل نمایند» (Backingham, 2006, P.38). این در حالی است که اسمیت (1996) وظیفه اصلی مدیر مدرسه را در رهبری آموزش و پرورش دانسته و تصریح می نماید که اجرای وظایف اداری در جایگاهی دوم قرار دارد. سنتانیک و روپار (2009) از "رهبری توزیع شده" که اخیراً در مجامع علمی به عنوان رویکردی جهت گریز از محدودیت های رهبری فردگرا شناخته شده است، به عنوان گونه ای از رهبری که برای اداره مدارس به شیوه

موثر مفید است، یاد می کنند. رهبری توزیع شده، گونه ای از رهبری مشارکتی است که ویژگی آن استفاده از منابع متعدد و چندگانه جهت دهی و راهنمایی باشد (Gronn,2002; Spillane, Halverson, & Diamond,2004;Cited by Sentocnik & Rupar,2009).

متخصصان توافق دارند که رهبری توزیع شده به طور ویژه در رابطه با جنبه های آموزشی رهبر اهمیت دارد، چرا که سلسله مراتب را فشرده ساخته و ظرفیت تغییر را افزایش می دهد و کلیه اعضای مدرسه را به طور حتمی در چرخه رهبری وارد کرده و از همین طریق تعهد شغلی را افزایش می دهد (Sentocnik & Rupar, 2009). در واقع، از این طریق است که می توان انتظار داشت با ایفای نقش بایسته رهبری توسط مدیران آموزشی، دانش آموزان به ایجاد اشتراک [سطح ششم] و روابط متقابل و مبتنی بر جریانی منعطف [سطح هفتم] وارد شده و زندگی برای سازگاری و تعامل را تجربه نمایند. با این وصف، مجموعه مدیریتی مدرسه با فراهم آوردن جوی که از جو باز فاصله دارد و دانش آموزان از آن جوی بسته را ادراک می نمایند، ناآگاهانه به برقراری روابط غیر رسمی و غیر قابل کنترل بین اعضای سازمان و دانش آموزان کمک نموده بودند. شیوه رهبری نظام مدیریتی مدرسه سبب شده بود تا دانش آموزان گروه هایی غیر رسمی را با هدف ایجاد روابط صمیمانه و جوی که حامی ارزش های اعضای گروه باشد، شکل دهند. پیامد این جو، تثبیت و ابقای هر چه بیشتر دانش آموزان در سطح دوم طبقه بندی گریوز بود.

بر اساس یافته های این پژوهش، می توان موارد زیر را پیشنهاد کرد:

- ۱ - آشنایی با اهداف غایی و مقطعی نظام آموزش و پرورش برای مجموعه مدیران، معاونین و معلمان.
- ۲ - برگزاری کارگاه هایی تخصصی پیرامون موضوعات تحول ارزش ها و عواطف، نیازهای نوجوانان و جوانان، و تاثیر عملکرد مدیران در تکوین نظام ارزشی مخاطبان.
- ۳ - تجدید نظر در فرایند ارزیابی عملکرد مدیران و معاونین مدارس و انطباق آن با رسالت آنها در پرورش مخاطبان برای نائل شدن به غایت های پرورشی.
- ۴ - فعال سازی شوراهای دانش آموزی مدارس و دخالت واقعی آنان در نظام برنامه ریزی مدرسه.

- ۵- دخالت برخی ویژگی‌های شخصیتی و توجه به توانمندی‌های خصیصه ای رهبری مدیران مدارس در منصوب نمودن آنها برای تصدی پست‌های مدیریتی.
- ۶- پیشنهاد می‌شود با عنایت به اهمیت یافته‌های این مطالعه، مطالعاتی موازی در مدارس انجام شده و زمینه تدوین و ایجاد نظریه ای زمینه ای برای پیش بینی و تبیین شکل گیری نظام ارزشی دانش آموزان حاصل شود.

References

- Alagheband, A. (2004). *General management*, Tehran: Ravan.
- Askarian, M. (1997). *Organization and education management*, Tehran: Amirkabir.
- Ausbrooks, R. (2000). *What is school's hidden curriculum teaching your child?* [Online].www.Parentingteens.com/Curriculum.shtm!>. [8Aug2001]
- Beran, T. N. (2006). "Preparing teachers to manage school bullying: the hidden curriculum". *The Journal of Educational Thought*. 40 (2), 119-129.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*, London: Sage.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Danai Fard, H; Alvani, M. & Azar, A. (2004). *Qualitative research methodology in management: a comprehensive approach*, Tehran: Safare Eshraghi.
- Dempster, N, & Lizzio, A. (2007). "Student leadership: necessary research", *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Duffy, R. D. & Sedlocek, W. E. (2006). "Correlates of open and closed value systems among University students", *NASPA Journal [students affairs administrators in higher education]*. 43(4), 1-12.

- Fidler, B. (1997). "School leadership: some key ideas", *School leadership & management*, 17(1), 23-37.
- Godarzi, A. & Gaminian, V. (2002). *Principles, basics and theories of organizational climate*, Esfahan: Jahad Daneshgahi. (in Persian)
- Gronn, D. (2003). "Leadership: who needs it?" *School Leadership & Management Journal*. 23(3), 267-290.
- Harris, A. (2006). "Opening up the black box of leadership practice: taking a distributed leadership perspective", *Leadership and Management*. 34(2), 37-45.
- Hoyt, M. A. & Kennedy, C. L. (2008). Leadership and adolescent girls: A qualitative study of leadership development. *American Journal of Community Psychology*, 42(3/4), 203-219.
- Iran Neghade Parizi, M. & Sasan Gohar, P. (2004). *Organization and management: from theory to practice*, Tehran: High institution of Iran banking. (in Persian)
- Khalife, A. M. (1999). *Psychological review of values*, Translated by Hasan Seyedi, Mashhad: Behnashr. (in Persian)
- Leonard, P. E. (1999). *Inhibitors to collaboration*. (Ed). London: Flower begly & leonard the values of educational administration.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research designs: an interactive approach*, London: Sage.
- Mahram, B. (2005). *Hidden curriculum evaluation in higher education: case study: Ferdowsi University of Mashhad*, A thesis for the degree of Doctor of curriculum. Shiraz University. (in Persian)
- Ming, Y. W. (2005). *An experiential study on the application of narrative in teacher development in Hong Kong*, A Thesis for the degree of Doctor of Education. Toronto University.
- Mosa Por, N. (2003). *Principles of secondary education planning*, Mashhad: publication of Behnashr . (in Persian)

- Moshabaki, A. & Rohani, M. H. (2006). *Fundamentals of management and organization*, Tehran: Eghbal. (in Persian)
- Moshabaki, A. & Rohani, M. H. (2007). *Organizational behavior management*, Tehran: Eghbal. (in Persian)
- Monshi, F. (2005). "Effect accepting of students value system of family and school", *Journal of Family and Research*, 1(1), 136-165.
- Niu, C. P. & Wang, A.C. (2009). "Effectiveness of a moral and benevolent leader: Probing the interactions of the dimensions of paternalistic leadership", *Asian Journal of Social Psychology*; 12(1), 32-39
- Rosado, C. (2004). *Building your team: value systems, memetics and education*. www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_leadership.pdf [17Nov2009]
- Saeedy Reznani, M. (2001). *Uncovering the hidden curriculum in secondary schools' religious education and suggesting some guidelines for its utilization in effective religious education*. A thesis for the degree of Doctor of curriculum. Tarbiat Moalem University. (in Persian)
- Sentocnik, S. & Rupar, B. (2009). "School Leadership of the future", *European Education*, 41(3), 7-22.
- Skelton, A. (1997). "Studying hidden curriculum: Developing a perspective in the light of postmodern insights". *Curriculum Studies*. 5(2), 177-193.
- Shamsian, D. (1992). Values hierarchy of male and female adolescents in Tehran, *Articles of third symposium on adolescent and youth education*, Tehran: Secretary of position education symposium. (in Persian)
- Shariatmadari, A. (1995). "Principles of secondary education in Iran", *Journal of Educational Researches*.3, 9-16. (in Persian)
- Shariatmadari, M. (2005). *Principles and fundamentals of management*, Tehran: Kohsar. (in Persian)
- Smith, P. J. (1995). *Philosophical mind in educational management*, translated by Mohamad Reza Behrangi, Tehran: Kamale Tarbiat. (in Persian)

- Shokohi, Gh. H. (1984). *Education and its stages*, Mashhad: Behnashr. (in Persian)
- Soltan Gharai, Kh. A. (2005). Role of School in the development and growth of moral and social values in adolescent and youth groups. *Articles of third symposium on adolescent and youth education*, Tehran: Secretary of Position Education Symposium. 254-261. (in Persian)
- Southworth, G. (2002). "Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence", *School leadership and management*. 22(1), 73-91.
- Tehmina, N. B. (2003). "Manual or electronic? The role of coding in Qualitative data analysis". *Educational Research*, 45(2), 145-154.
- Vallance, E. (1991). *Hidden curriculum, the international encyclopedia of curriculum*. New York: Elsevier Science Pub Co.

