

رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها

حسن ملکی^۱، بابک سلمانی^۲، عباس عباس‌پور^۳، رضوان حکیم‌زاده^۴، محمدحسن امیر تیموری^۵

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۱۵

چکیده

مقاله حاضر به موضوع رهبری معلم پرداخته است و تفسیرهای متفاوت از آن را مورد بررسی قرار داده است. مطالعه حاضر از نوع توصیفی-استنتاجی می‌باشد. به این ترتیب که با مطالعه منابع مرتبط با موضوع سعی گردیده است رهبری معلم را در بستر یک نگاه تاریخیچه‌ای با در نظر گرفتن تعریف‌ها و نقش‌ها شفاف‌سازی نماید. در این مطالعه رابطه بین «رهبری معلم» و «رهبری توزیع‌یافته» نیز تشریح شده و در ادامه رهبری معلم در قالب سه حالت بدعت، وهم و خیال و امکان مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. در این بین مزایایی برای رهبری معلم در کنار موانع پیش روی آن تشریح گردیده و به ایجاد و حمایت از رهبری معلم نیز پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین رهبری معلم و رهبری توزیع‌یافته در مدرسه رابطه وجود داشته و رهبری در مدرسه می‌تواند در میان معلمان «توزیع» گردد که این امر می‌تواند به ایجاد «اجتماع یادگیری حرفه‌ای»، «مشارکت» و «همکاری» بیشتر در مدرسه منجر گردد و در نهایت اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی را در پی داشته باشد. این مطالعه نتیجه می‌گیرد که رهبری معلم امری شدنی است که اقتضاء و امکان برای موفقیت کامل در این نقش بیشتر به وجود شرایط مناسب در مدارس و البته خود معلمان بستگی دارد.

واژه‌های کلیدی: رهبری معلم، رهبری توزیع‌یافته، اجتماع یادگیری حرفه‌ای

۱. استاد گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران (نویسنده مسئول) Malaki_Cu@yahoo.com

۲. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران Salmani_cudp@yahoo.com

۳. دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران Abbaspour1386@gmail.com

۵. دانشیار گروه گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی دانشگاه تهران hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. استادیار تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی تهران Mhrima@gmail.com

* این مقاله بخشی از رساله دکترای بابک سلمانی با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی رهبری برنامه درسی با تأکید بر دوره ابتدایی می‌باشد.

مقدمه

پیشینه آموزشی مربوط به نظریه‌ها و اصلاحات آموزشی از دیرباز تمایل به قرار دادن معلمان در نقشی محوری در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی داشته است (هندلر^۱، ۲۰۱۰). کارهای اولیه نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی و آموزش نیز اهمیت نقش معلم را در برنامه‌ریزی‌های درسی تشخیص داده‌اند (اورنشتاین و هانکینز^۲، ۲۰۰۴). ادبیات مربوط به رهبری معلم نشان می‌دهد که تلاش‌ها برای تسری معلم رهبر در نظام‌های آموزشی برای بیش از دو دهه بدون موفقیت چشمگیر و مداومی به وقوع پیوسته است. متخصصین تربیتی در طول دهه‌های اخیر دریافته‌اند که مشارکت و درگیری محدود معلمان در تصمیم‌گیری‌های مهم به‌عنوان یک شکست و نقطه ضعف اصلی در آموزش بوده و پیشنهاد می‌کنند که این مورد بنیاد و شالوده اصلی شکست در تلاش‌های مربوط به اصلاحات آموزشی می‌تواند باشد (برث^۳، ۱۹۹۹؛ فولان^۴، ۱۹۹۹؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). عمر طولانی بحث‌های آکادمیک بر روی اهمیت و پشتیبانی از درگیری معلم در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی نیز یک مفروضه نظری بنیادی است که بر ساختار سازمانی و سرانجام در بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد (لیت‌وود و جانتزی^۵، ۲۰۰۰). اگر چه، پیشینه پژوهشی، دانش تخصصی، دانش خاص نظریه برنامه درسی و پداگوژی انتقادی دقیق اندکی از رهبری معلم در دست است، ولی همین اندازه اندک، دلیل کافی برای مشارکت دادن معلمان در رهبری می‌تواند باشد. آن چه در این نوشتار مد نظر بوده بررسی چگونگی رهبری معلمان است.

1. oHandler

2. Ornstein & Hunkins

3. Barth

4. Fullan

5. Leitwood & Jantzi

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کیفی و با استفاده از روش توصیفی-استنتاجی به بررسی موضوع رهبری معلم در منابع و مقالات علمی و پژوهشی پرداخته است. برای این منظور سعی گردیده است برای مفهوم‌سازی و تبیین یافته‌ها در دو بخش کلی (۱) مفهوم‌شناسی رهبری معلم، نقش و امکان و عدم امکان آن (۲) مزایا و موانع موجود بر سر رهبری معلم اقدام گردد.

یافته‌ها

نقش تاریخی معلم در برنامه‌ریزی درسی: مطالعات اندکی در برنامه‌ریزی درسی، معلمان را در نقش رهبر برنامه درسی مورد خطاب قرار داده‌اند (هندلر، ۲۰۱۰). کارهای اولیه در این خصوص صریحاً نقش معلمان را در برنامه‌های درسی در کلاس درس و بر روی فعالیت‌های آموزشی متمرکز نموده‌اند. قرار دادن معلمان در نقش تابع و فرعی در برنامه‌های درسی نشان‌دهنده مفروضات مشترک درباره مسئولیت‌های معلمان در ابتدای قرن بیستم است. بررسی برنامه‌های پیشنهادشده برای آماده‌سازی معلمان در این زمان و تشریح حرفه کنونی معلم، شواهد بیشتری را در خصوص این چنین مفروضاتی تأیید کرده است (اُگرن^۱، ۲۰۰۵). از اوایل سال ۱۹۲۸، راگ و شومکر^۲ نیاز به درگیری معلم در برنامه‌ریزی درسی را تشخیص داده‌اند و پیشنهاد کرده‌اند که معلمان با متخصصان برنامه درسی برای سازماندهی محتوا و مواد آموزشی به صورت همکار کار کنند. کاسول و کمپل^۳ نیز از مشارکت معلم در کمیته‌های برنامه درسی در همه سطوح حمایت کردند، چرا که آن‌ها تا حدودی باور داشتند که این قبیل مشارکت‌ها به معلمان کمک می‌کند که محتوا را در راستای نیازهای دانش‌آموزان قرار دهند. با وجود این، نه راگ و شومکر و نه کاسول و کمپل، به طور کلی مسئولیت برای تدوین برنامه درسی و یا رهبری آن را، حتی در سطح منطقه‌ای در دستان

1. Ogren

2. Rugg & Shumaker

3. Caswell and Campbell

معلم قرار نداده‌اند. در سال ۱۹۴۹، رالف تایلر^۱ در کتاب خود با عنوان «اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش» دستورالعملی را برای برنامه‌ریزان درسی ارائه نمود که هنوز هم به‌عنوان یک الگوی رایج برای برنامه‌ریزی درسی امروزی پابرجاست. تایلر (۱۹۴۹) معلم کلاسی را در مرکز فرایند برنامه‌ریزی درسی قرار داد. با این وجود تایلر این موضوع را که چه کسی باید نقش رهبر در برنامه‌های رهبری در سطح کلاس درس و مدرسه را بر عهده بگیرد را ترسیم نکرد و اظهار نمود که به کاستی توان و امکان معلم برای موفقیت رهبری برنامه‌های درسی باور دارد. در نیمه دوم قرن بیستم، تربیت معلم به صورت معنا-داری تغییر نمود (هندلر، ۲۰۱۰). مدارس معمولی آموزش معلمان، به دانشسراهای معلمی تغییر پیدا نمود. آماده‌سازی معلمان از این طریق فراگیرتر شد و برای اولین بار معلمان برای تدریس در مدارس نیازمند گواهینامه‌هایی در سطح کارشناسی شدند (اُگرن، ۲۰۰۵). پس از آن، افراد زیادی وارد این حوزه شدند و فرضیه درباره معلمان به عنوان رهبرانی توانمند تغییر یافت. به همین ترتیب انجمن‌های علمی و پژوهشی دانشگاهی در خصوص نقش معلمان در برنامه‌ریزی‌های درسی تغییر پیدا کرد و به این نقش پی بردند (هندلر، ۲۰۱۰). به عنوان نمونه تبا^۲ (۱۹۶۲) فرض تایلر را که برنامه درسی در سطح منطقه‌ای باید توسط متخصصان برنامه درسی بوجود آید را نپذیرفت، ولی از این که برنامه‌ریزی درسی باید فرایندی از «پایین به بالا» داشته باشد و با نقش محوری معلمان برای برنامه‌ریزی و رهبری همراه باشد جانبداری کرد. در اواخر قرن بیستم نیز در اکثر منابع سخن از توانمندسازی معلمان از طریق کنترل برنامه درسی به گوش می‌رسید (آزوت، کلارک، رید، مک‌گری و دی‌کاوان پلتون فرنانچز^۳، ۱۹۹۴). در عصر حاضر متخصصان، درگیری و مشارکت معلم را در تحقق کارآمد اصلاحات آموزشی بنیادی در مرکز کارهای خود قرار داده‌اند (فولان، ۱۹۹۹) و معلمان را در یک نقش محوری در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی لحاظ نموده‌اند (لیبرمن، ساکسل و میلز^۴، ۲۰۰۱؛ اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴).

1. Ralph Tyler

2. Taba

3. Asuto, Clark, Read, McGree & deKoven Pelton Fernancez

4. Lieberman, Saxl & Miles

مفهوم‌شناسی رهبری معلم: ویگنر^۱ (۱۹۹۴) باور دارد که معلمان نیز باید نقش رهبری را بر عهده داشته باشند و از این طریق بتوانند دانش خود را گسترش داده و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند. به این منظور رهبران مدرسه نباید همیشه از یک منبع بیرون از معلمان تعیین شوند. پیش‌بینی و هدایت دانش‌آموزان در یک حوزه خاص برنامه درسی روشی است که معلمان می‌توانند توانایی خود را در اجرای برنامه درسی اثبات کنند و این موضوع را که نقش معلمان در رهبری برنامه‌ی درسی برای موفقیت دانش‌آموزان لازم و ضروری می‌باشد را به‌وضوح نشان دهند (اسمایی و دنی^۲، نقل از کووالسکی^۳، ۱۹۹۵). البته باید خاطر نشان کرد که طبق نظر مولر و پنکیک^۴ (۲۰۰۶: ۲۴) اصطلاح «رهبری معلم» اغلب اشتباه تفسیر و فهمیده می‌شود. این فقدان شفافیت می‌تواند منجر به آشفتگی مفهومی شده و در رسیدن به این نتیجه که معلمان کسانی می‌باشند که نقش رهبری را بر عهده دارند مانع ایجاد کند. از ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی بین‌المللی نیز مشهود است که همپوشانی و تداخل تعاریف در خصوص اصطلاح «رهبری معلم» وجود دارد و این واقعیتی است که باید پذیرفت که سردرگمی‌های مفهومی بیش از معنای دقیق رهبری معلم است و باعث می‌شود پیگیری مشروعیت آن در حوزه رهبری بسیار مشکل‌تر باشد. به‌عنوان مثال، وزلی^۵ (۱۹۹۱: ۲۳) تعریف رهبری معلم را به عنوان «توانایی برای تشویق همکاران به تغییر می‌داند، به انجام کارهایی که آن‌ها معمولاً بدون نفوذ رهبر می‌توانند انجام دهند». یورک-بر و دوک^۶ (۲۰۰۴: ۲۸۸-۲۸۷، نقل از هندلر، ۲۰۱۰) رهبری معلم را به‌عنوان «فرایندی که توسط معلمان، به صورت فردی و یا مشارکتی، با تأثیرگذاری بر همکاران، مدیران و سایر اعضای جامعه مدرسه برای بهبود فعالیت‌های تدریس و یادگیری با هدف افزایش یادگیری و موفقیت دانش‌آموز انجام می‌پذیرد»، تعریف کرده‌اند. کاتزنمایر و مولر^۷ (۲۰۰۱: ۱۷)

-
1. Wignes
 2. Smylie & Dermey
 3. Kowalski
 4. Moller and Pankake
 5. Wasley
 6. York-Barr & duke
 7. Katzenmeyer & Moller

رهبران معلم را به‌عنوان: «معلمانی که رهبرانی در داخل و خارج از کلاس درس می‌باشند، و با همانندی و مشارکت با جامعه «معلمان یادگیرنده» و رهبران معلم و دیگران، بهبود عمل آموزشی، را تحت تأثیر قرار می‌دهند» تعریف می‌کند. در مقابل بولز و تروئن^۱ (۱۹۹۴: ۱۱) آن را به مفاهیم سنتی رهبری، که توسط رهبری معلم به عنوان شکلی از «رهبری جمعی که در آن معلمان مهارت‌ها و تخصص‌ها را از طریق کار مشترک توسعه می‌دهند» تعریف می‌کند.

نقش‌های معلمان رهبر: تعداد نقش‌های گوناگونی که برای رهبران معلم پیشنهاد شده است می‌تواند تعریف قابل درکی را در مورد نقش‌های مشخص معلمان رهبر فراهم کند. کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱) رهبری معلم را به منزله داشتن سه جنبه اصلی زیر می‌بینند:

- **رهبری دانش‌آموزان یا دیگر معلمان:** تسهیل‌کننده، مشاوره‌دهنده به معلمان تازه‌کار، مربی، آموزش‌دهنده، متخصص دوره تحصیلی، ایجادکننده رویکردهای جدید، هدایت گروه‌های مطالعه

- **رهبری وظایف عملیاتی:** حفظ سازمان مدرسه و حرکت به سمت هدف‌های آن از طریق بر عهده گرفتن نقش‌هایی به‌عنوان مدیر گروه، اقدام پژوهش^۲ و عضو نیروی کار
- **رهبری از طریق تصمیم‌گیری یا مشارکت:** عضویت در تیم‌های تقویت‌کننده مدرسه، عضویت در کمیته‌ها، برانگیزاننده مشارکت‌کنندگان از طریق حرفه خود، ارتباط با مؤسسات آموزش عالی و انجمن‌های اولیاء و مربیان.

لمبرت^۳ (۱۹۹۸) رهبری معلم را برای «ظرفیت‌سازی مدرسه» به عنوان «گسترده‌ای از به‌کارگیری مهارت در کار رهبری» تعریف می‌کند. او پیشنهاد می‌کند که این چشم‌انداز نیازمند کار با دو بُعد اساسی، گستردگی و مهارت است:

1. Boles & Troen
2. Action research
3. Lambert

۱. دخالت در سطح وسیع؛ این حالت با بسیاری از افراد در کار رهبری سر و کار دارد. این امر دخالت معلمان، والدین، دانش‌آموزان، اعضای جامعه، کارمندان اداری و دانشگاه‌ها را دربرمی‌گیرد.

۲. مهارت دخالت؛ درک جامع و مؤثری که توسط منش، دانش و مهارت رهبری از سوی شرکت‌کنندگان نشان داده می‌شود.

دی و هریس^۱ (۲۰۰۳) اظهار کردند که چهار متغیر قابل تشخیص از هم در مورد نقش رهبری معلم وجود دارد:

بعد اول در ارتباط با انتقال اصول بهبود مدرسه به اعمال افراد در کلاس‌های درس را دربرمی‌گیرد. این نقش به عنوان مسئولیت محوری برای معلم به عنوان رهبر باقی می‌ماند. در حالی که تمامی معلمان احساس می‌کنند بخشی از تغییر یا پیشرفت هستند حس مالکیت خواهند داشت. بعد دوم از نقش رهبری معلم بر رهبری مشارکتی، که در آن همه معلمان احساس می‌کنند بخشی از تغییر و یا توسعه هستند و نیز حس مالکیت دارند، متمرکز است. (بلز و اندرسون^۲، ۱۹۹۵). بعد سوم رهبری معلم در بهبود و پیشرفت مدرسه نقش میانجی‌گری وی است. رهبران معلم منابع مهمی از تجارب و اطلاعات هستند و در صورت لزوم، آن‌ها قادر به بیرون کشیدن انتقادی منابع بیشتر و تخصصی هستند. در نهایت چهارمین متغیر و بیشترین امکان، بعد مهم نقش رهبری معلم، نقش پیش‌بینی‌کننده روابط نزدیک با تک‌تک معلمان است که از طریق «یادگیری متقابل» با آنان اتفاق می‌افتد.

نکته مهمی که از ادبیات پژوهشی استنباط می‌شود این است که رهبران معلم در وهله اول، معلمان متخصصی هستند، که بیشتر زمان خود را در کلاس سپری می‌کنند، اما نقش‌های متفاوت رهبری را در زمان‌های مختلف بر عهده می‌گیرند و اصول شکل‌دهنده و تکوینی رهبری را دنبال می‌کنند (اش و پرسل^۳، ۲۰۰۰). رهبری معلم اساساً به فعالیت رهبری توسط معلمان اشاره دارد، بدون در نظر گرفتن موقعیت و یا طراحی و برنامه‌ریزی

1. Day & Harris
2. Blase & Anderson
3. Ash & Persall

دقیق. به طور خلاصه، رهبری معلم به حالت متمرکزی با اشکال توانمندسازی و کمک‌رسانی که در هسته اصلی نظریه «رهبری توزیع‌شده»^۱ قرار دارد در ارتباط است. هنوز رابطه بین رهبری معلم و نظریه‌ی رهبری توزیع‌شده به طور عمیق مورد بررسی قرار نگرفته است. با این وجود روشن است که یک چرخش قوی بین زمینه تجربی ارائه شده در ادبیات پژوهشی رهبری معلم و دیدگاه‌های نظری ارائه شده توسط آن، از طریق اشکال توزیع رهبری فراهم شده است. از این رو واضح است که بین دیدگاه‌های نظریه‌ای فراهم شده با مطالعات انجام یافته در مورد اشکال توزیع‌یافته رهبری رابطه وجود دارد (گران، ۲، ۲۰۰۰). از این رو در ادامه به بحث راجع به رابطه رهبری توزیع‌یافته و رهبری معلم پرداخته می‌شود.

رهبری توزیع‌شده و رهبری معلم: در اصطلاح نظری، تحلیل‌های بسیار قوی و گسترده کنونی از رهبری توزیع‌شده را می‌توان در کار اسپیلان، هالورسون و دایموند^۳، (۲۰۰۱) و گران (۲۰۰۰) پیدا کرد. گران (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که رهبری توزیع‌شده به طور ضمنی دلالت بر نوعی رابطه قدرت متفاوت در مدارس می‌کند، در جایی که فواصل بین پیروان و رهبران به تیرگی می‌گراید. گران (۲۰۰۰) با پذیرش چشم‌انداز نظریه اجتماعی برای رهبری به طور واضح «نظریه فعالیت» را به عنوان محور تحلیل‌هایش در نظر گرفت. او نظریه «عمل» را بر اساس ایده عمل مشترک و در نظر گرفتن نظریه فعالیت آنگستروم^۴ (۱۹۹۹) مطرح کرد. در نظریه فعالیت، مفهوم فعالیت پُر کردن شکاف بین عمل و ساختار است. در نظریه عملی، جامعه‌شناختی گیدنز^۵، ساختارهای اجتماعی و یا سازمانی می‌توانند به وسیله عمل افراد با هر منبع قدرتی که در دست دارند تعدیل شوند (گیدنز، ۱۹۸۴). در نظریه فعالیت که گران مد نظر دارد، رهبری بیشتر یک پدیده جمعی است. همان طور که گران (۲۰۰۰)

-
1. Distributed leadership
 2. Gronn
 3. Spillane, Halverson & Diamond
 4. Engestrom
 5. Giddens

بیان کرده است: «آن امکان بالقوه برای رهبری در جریان فعالیت‌هایی است که در آن مجموعه‌ای از اعضای سازمان خود را در شبکه‌ای از امور درگیر می‌کنند» (ص ۳۳۱)

نظریه رهبری توزیع‌یافته از مدارسی که رهبری غیرمتمرکز دارند جانبداری می‌کند. رهبری در این مفهوم مناسب‌تر است که به عنوان یک درک «سیال و برآمده، در نظر گرفته شود تا یک پدیده ثابت» (گران ۲۰۰۰: ۳۲۴). این امر نشان‌دهنده این دیدگاه است که هر فرد در یک راه یا راه‌ها و روش‌های دیگر می‌تواند رهبری را نشان دهد (گلمن^۱، ۲۰۰۲). البته این به این معنا نیست که هر کس یک رهبر است، و یا باید باشد، بلکه این دیدگاه «امکانی» را بر روی شکل دموکراتیک‌تر و جمعی از رهبری باز می‌کند. در نتیجه نظریه رهبری توزیع‌یافته، به‌ویژه در ارائه وضوح مفهومی بیشتر در حول زمینه رهبری معلم به سه دلیل اصلی می‌تواند کمک‌کننده بحث حاضر باشد. در وهله اول، این «شامل فعالیت‌های گروه‌های متعددی از افراد در یک مدرسه است که در هدایت و بسیج کارکنان در فرآیند تغییر آموزشی کار می‌کنند» (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۱: ۲۰). دوم، به معنی یک توزیع اجتماعی رهبری است که در آن کارکرد رهبری به کار تعدادی از افراد که وظیفه رهبری را از طریق تعامل رهبران چندگانه صورت می‌دهند بسط می‌دهد (اسپیلان، ۲۰۰۱: ۲۰). سوم این که بر وابستگی و اتکاء متقابل دلالت می‌کند تا این که بر عدم وابستگی در پذیرش این که چگونه رهبران مختلف در نقش‌های مختلف، مسئولیت‌های مشترکی را می‌پذیرند. هرگونه تعریف رهبری معلم، یک انتخاب به‌صورت خاص است، البته در این بین روشن است که تأکید آن بر عمل جمعی، توانمندسازی و کمک به اشتراک گذاشته شده در نظریه رهبری توزیع‌یافته است. رهبری معلم در مرکز و به طور انحصاری با این ایده در ارتباط است که تمام اعضای مدرسه می‌توانند هدایت کنند و این که رهبری یک شکل از یاری و پایوری است که توزیع‌شده و یا به اشتراک گذاشته شده است (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۱: ۲۰). این موضوع اساساً به دیدگاه گران (۲۰۰۰: ۳۳۴) در مورد رهبری مربوط می‌شود، چرا که وی رهبری را «به عنوان یک جریان نفوذ و تأثیر در سازمان می‌داند

که آن را از هر گونه اتصال احتمالی با رئیس بودن رها می‌سازد». همچنین در این مورد تصور سرجیوانی^۱ (۲۰۰۱) با عنوان «تراکم رهبری»^۲ به طور خاص در اینجا مفید فایده است. او استدلال می‌کند «تراکم رهبری» به این معناست که تعداد بیشتری از افراد درگیر کار با دیگران هستند و به اطلاعات اطمینان داشته و با تصمیم‌گیری سر و کار دارند، عقاید و مفاهیم تازه‌ای را نمایان می‌سازند و در خلق دانش و انتقال آن شرکت می‌کنند. در چنین موقعیتی تعداد بیشتری از افراد سازمان در موفقیت مدرسه شریک و سهم می‌شوند و تمامی معلمان به نوعی رهبران بالقوه محسوب می‌شوند. در نتیجه، پیشنهاد می‌کند که مطالعه و کار تجربی مرتبط با رهبری معلم یک نقطه شروع مهم در درک و روشن شدن چگونگی رهبری توزیع یافته در محیط کار واقعی مدارس فراهم می‌کند. فرض وی بر این است که رهبری معلم اشکال عملیاتی کمکی پیوسته در عمل را فراهم می‌کند و بیان می‌کند که چگونه اشکال توزیع شده از رهبری می‌تواند توسعه یابد و مشارکت برای توسعه مدرسه را افزایش دهد و مدرسه را بهبود بخشد. گران (۲۰۰۳: ۱۴) اظهار می‌دارد، «نقاط کیفی متفاوت مرجع برای درک عمل حرفه‌ای در مقایسه با مجموعه‌های سنتی مفروضات وجود دارد که از کار نسل‌های قبلی رهبران مدرسه اطلاع می‌دهد. پس چرا مقاومت در برابر این ایده؟ تحلیلی که در ادامه این بحث تشریح شده است سه موقعیت منحصر به فرد و متقابل مهم را در این زمینه از دیدگاه یکی از پژوهشگران این حوزه یعنی هریس (۲۰۰۳) ارائه می‌دهد.

الف) رهبری معلم: یک نوع بدعت: پیشنهاد پژوهش در مورد رهبری مدرسه شامل آرایه سردرگم و پیچیده‌ای از تعاریف، نظریه‌ها و رویکردها می‌باشد. با این وجود در حالی که ساختارها و مفاهیم واژه رهبری در روش‌های ظریف و بی‌شماری تغییر می‌کند، یک فرض ساده اما ژرف و عمیق بر این مورد غالب می‌آید و آن این که رهبری با موقعیت یا نقش برابری می‌کند. هنوز یکی از مفاهیم و یافته‌های بسیار متجانس از مطالعات اخیر از رهبری کارآمد و مؤثر آن است که قدرت اختیار برای رهبری، نیازی به واقع شدن و قرار گرفتن

1. Sergiovanni

2. Leadership density

در شخص و ذات رهبر ندارد؛ اما می‌تواند درون مدرسه مابین اشخاص پراکنده شود (دی، هریس، هدفیلد، تولی و بریسفورد^۱، ۲۰۰۰). رهبری می‌تواند از شخص، نقش و وضعیت جدا شود و در درجه اول در ارتباط با روابط و ارتباطات مابین اشخاص درون یک مدرسه قرار گیرد. در حالی که واضح است که رئیس مدرسه به عنوان رهبر برای اصلاحات آموزشی کافی نمی‌باشد، و هنوز این امر تداوم دارد (دی و همکاران، ۲۰۰۰). چنانچه گران (۲۰۰۳) اظهار می‌دارد پارادایم قهرمان، بر رهبری توسط یک شخص فرض می‌شود و ماهیت «بالا به پایین» رهبری را تقویت می‌کند. این بدان معنی است که رهبری با مقام، قدرت و موقعیت یکسان فرض می‌شود. گانتز^۲ (۲۰۰۱) نیز استدلال می‌کند که در انتقال بالا به پایین آنچه به خوبی شناخته شده است به سادگی برای تقویت و بهبود یک نمونه از رهبری به کار می‌رود که آن هم نسبت به رهبری مشارکتی مقدم فرض می‌شود.

ب) رهبری معلم: یک نوع وهم و خیال: پژوهش انجام‌یافته توسط سیلنس و مالفورد^۳ (۲۰۰۲) نشان داده است که بروندهای دانش‌آموزان احتمالاً پیشرفتی است که به موجب آن منابع و خواستگاه‌های رهبری در سرتاسر جامعه مدرسه «توزیع» می‌شوند، به طوری که معلمان در سطوحی از اهمیت نسبت به آن‌ها صاحب اختیار می‌شوند. این حالت بر دیدگاهی در حال رشد از ساختارهای جدا از دستوردهی و کنترل از بالا به پایین دلالت دارد. این حالت چهره‌ای از مدرسه را به عنوان یک جامعه آموزشی پیشنهاد می‌کند که اساساً با بیشینه‌سازی ظرفیت‌های به دست آوردن کل موارد درون سازمان، در ارتباط است (گران، ۲۰۰۰). برخی مشکلات اصلی ساختاری و فرهنگی در پذیرش این روش برای بعضی مدارس وجود دارد و بدان دلیل برای بعضی‌ها رهبری معلم در اصل قابل قبول است؛ اما به طرز گسترده‌ای در عمل آن را غیرممکن می‌دانند. در ابتدا، رهبری توزیع‌یافته به مواردی در موقعیت رهبری رسمی برای ترک قدرت به دیگران نیاز دارد. جدای از کشمکش و چالش برای خود اختیار (قدرت) این حالت به علت فقدان کنترل مستقیم روی

1. Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford

2. Gunter

3. Silns & Mulford

فعالیت‌های معین، به‌طور بالقوه رئیس یا مدیر را در موقعیتی آسیب‌پذیر قرار می‌دهد. به علاوه موانع مالی وجود دارند که به‌عنوان موقعیت‌های رهبری رسمی در مدارس موارد افزایشی اضافه را با خود به همراه می‌آورند. در نتیجه رهبری غیررسمی ایمن و سالم در مدارس نیاز به رؤسایی پیدا می‌کند که از دیگر انگیزه‌ها استفاده کرده و روش‌هایی را برای اعطای پاداش به کارکنانی که مسئولیت رهبری را به عهده می‌گیرند جستجو کنند.

در ثانی رویکردهای بالا به پایین برای رهبری و ساختارهای درون مدرسه موانع قابل توجهی را برای توسعه رهبری توزیع‌یافته ارائه می‌دهند. این سلسله‌مراتب رایج از رهبری درون مدارس ابتدایی و متوسطه بدان مفهوم است که قدرت با تیم رهبری به عبارتی در بالاترین بخش مدرسه مستقر است. در نتیجه، در این حالت، رهبری به عنوان حفظ مقدار کم، نسبت به مقدار زیاد، دیده می‌شود. به علاوه ساختارهای مجزای ساده و علمی در مدارس، تقسیمات موضوع یا بخش و گروه‌های قوی در هر سال، موانع قابل ملاحظه و مهمی را برای عملکرد معلمان در کنار یکدیگر، ایجاد می‌کنند. این ساختارها با معلمانی که به اقتدار رسیده‌اند و نقش‌های رهبری را درون مدرسه به کار می‌برند، در تضاد می‌باشند. آن‌ها مسئولیت را محدود می‌کنند و می‌توانند به عنوان موانع اصلی برای معلمان در حال کار در کنار یکدیگر در نظر گرفته شوند. در نهایت رهبری توزیع‌یافته چالشی را از چگونگی تسهیم مسئولیت و اقتدار و این که چه کسی مسئولیت تسهیم اقتدار را دارد؟ پیش می‌آورد. اگر این تسهیم به صورت حالتی باقی بماند که رئیس یا مدیر مدرسه مسئولیت‌های رهبری را در بین معلمان تقسیم کند، پس رهبری توزیع‌یافته چیزی بیشتر از «نماینده‌گی مطلع» نمی‌باشد. اما دیدگاه توزیع‌یافته از رهبری، فعالیت‌های گروه‌های چندگانه از اشخاص را در مدرسه ترکیب می‌کند؛ یعنی اشخاصی که در هدایت و بسیج کارکنان در فرایند تغییر آموزشی، کار می‌کنند (اسپیلان، ریزر و ریمر^۱، ۲۰۰۲: ۲۰). از این رو رهبری توزیع‌یافته با «تفویض اختیار» برابری نمی‌کند، هم‌چنین رهبری توزیع‌یافته شکلی از رهبری را نشان نمی‌دهد که خیلی پراکنده است که باعث از دست دادن برابری-

1. Spillane, Reiser & Reimer

های متمایز شود. واضح است که وظایف و عملکردهای معین و قطعی توسط آن‌ها مجبور به حفظ موقعیت‌های رسمی رهبری خواهد شد، اما کلید رهبری موفقیت‌آمیز، در درگیری معلمان در هدایت جمعی و توسعه آموزشی شکل گرفته، می‌باشد. مشکلات اساسی در بدست آوردن اشکالی از رهبری توزیع‌یافته در مدرسه بدان معنی است که آن مطلوب و مورد نظر است، اما برای اکثر بخش‌ها و انجام برخی اقدام‌ها دست نیافتنی به نظر می‌رسد (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۲).

ج) **رهبری معلم: یک امکان:** علی‌رغم مشکلات و موانع ذکرشده در بخش‌های قبلی، از نتایج مطالعات انجام یافته واضح است که اگر شرایط مناسب، به موقع وجود داشته باشد رهبری معلم می‌تواند اتفاق بیافتد. شواهد پیشنهاد می‌کنند که اگر مدرسه سازوکار حمایتی مناسبی را در موقعیت مدرسه قرار دهد و شرایط درونی را برای اشکالی از رهبری معلم برای رشد و شکوفایی ایجاد کند رهبری معلم امکان تحقق پیدا می‌کند. این شرایط به‌صورت زیر می‌باشند: به کنار نگذاشتن معلمان برای طرح‌ریزی و بحث در خصوص موضوعاتی از قبیل موضوعات برنامه درسی، توسعه طرح‌های گسترده مدرسه، هدایت گروه‌های مطالعه، تنظیم ملاقات‌ها با مدارس دیگر، همکاری با مؤسسات آموزش عالی و همکاری با سایرین (هریس، ۲۰۰۳). مفاهیم و یافته‌های مشابهی توسط سیشور لویز^۱ (۱۹۹۶) در پژوهش آن‌ها نیز گزارش شده بود، به‌طوری که وی نیز نتیجه گرفت که در مدارس بسیار موفق، به معلمان زمان زیادی داده می‌شود تا با یکدیگر همکاری و مشارکت کنند. در ثانی در این بین فرصت‌های غنی و گوناگونی برای پیشرفت حرفه‌ای مداوم و پیوسته نیز مورد نیاز خواهد بود. مطالعات انجام یافته پیشنهاد می‌کنند که پیشرفت حرفه‌ای برای رهبری معلم نه تنها به تمرکز روی پیشرفت مهارت‌ها و آگاهی معلم، بلکه همچنین به جنبه‌های خاص به نقش رهبری آن‌ها نیاز دارد. مهارت‌هایی از قبیل رهبری گروه‌ها و اتاق کارها، کار مشترک، مربی‌گری، آموزش بزرگسالان، کار پژوهشی، همکاری با دیگران و

ارائه پیشنهادهایی برای مشارکت در پیشرفت حرفه‌ای، به معلمان کمک می‌کنند تا مشمول نقش‌های جدید شوند (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱).

رهبری معلم و جوامع یادگیری حرفه‌ای: پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که دلیل اصلی برای رهبری معلم، تبدیل نمودن مدرسه، به جوامع یادگیری حرفه‌ای^۱ (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱) و توانمندسازی معلمان برای درگیر شدن در تصمیم‌گیری درون مدرسه است؛ از این رو رهبری معلم به دموکراتیک‌شدن مدارس کمک می‌نماید (گهریک^۲، ۱۹۹۱). در این مفهوم رهبری معلم خود را با گفته سرجیوانی (۲۰۰۱) هم‌راستا می‌یابد: «اصطلاح اجتماع یادگیری حرفه‌ای، موردی است که نه تنها بر مشارکت معلم دلالت دارد، بلکه همچنین بر ایجاد یک فرهنگ گسترده مدرسه نیز دلالت دارد که همکاری مشترک را ایجاد می‌کند». تول^۳ و سیشور لویز (۲۰۰۲: ۵) ذکر می‌کنند که این واژه سه مفهوم مهم را یکپارچه می‌سازد: در ابتدا، فرهنگ مدرسه^۴ که بر حرفه‌ای بودن تأکید دارد و مبتنی بر دانش و آگاهی می‌باشد؛ در ثانی یک مورد که بر یادگیری تأکید دارد و ارزش بالایی را در مورد پیشرفت حرفه‌ای معلم در نظر می‌گیرد و سوم این که بر ارتباط افراد تأکید دارد (نقل از هریس، ۲۰۰۳). از این رو، یک اجتماع حرفه‌ای موردی است که معلمان در تصمیم‌گیری‌ها شرکت می‌کنند، مفهوم مشترکی از هدف دارند، در کار مشترک درگیر می‌شوند و مسئولیت مشترک برای پیامدهای کاری‌شان را می‌پذیرند. از این طریق به سادگی، تغییر نظم‌های سازمانی درون مدارس برای ترویج پیشرفت آموزش و پرورش، آسان و کوچک خواهد شد. از طرفی باید با تمرکز و توجه به ایجاد یک ساختار برای حمایت از مشارکت و ایجاد شرایط درونی برای یادگیری متقابل پرداخته شود. این امر، ساختار مفهومی را ایجاد می‌کند که در آن معلمان می‌توانند عملکردشان را با توسعه و تصحیح عملکردهای آموزشی جدید و روش‌های تازه بهبود بخشند. استدلال می‌شود که ایجاد ساختارهای پشتیبان شامل محیط جمعی، مهم‌ترین عامل برای بهبود موفقیت‌آمیز

1. Professional Learning Communities

2. Gehrke

3. Toole

4. School culture

مدرسه بوده و در وهله نخست مشتری‌هایی برای اشخاص جویای افزایش کارآمدی تدریس و یادگیری را در پی خواهد داشت (است‌وود^۱ و لویز، ۱۹۹۲: ۱۵).

البته با یک نگاه ظریف می‌توان مشکلی را در این جا دید و این پرسش را مطرح نمود که چگونه اجتماع‌های یادگیری حرفه‌ای را در درون مدارس برای معلمان و دانش‌آموزان می‌توان ساخت؟ در پاسخ باید گفت: مدارس به ایجاد شرایطی از مشارکت مفروض روی ارتباطات، کارهای جمعی و فرصت‌ها برای معلمان برای کارکردن در کنار یکدیگر نیاز دارند. این تنها می‌تواند با چشم‌پوشی از نمونه‌های نزدیک به رهبری به دست آید که به صورت فعال از توسعه کاری معلم در مدارس جلوگیری و اجتناب می‌کنند (لمبرت، ۱۹۹۸). چنان که فراست و دورانت^۲ (۲۰۰۳: ۳) بیان می‌دارند رهبری معلم حالتی از تفویض اختیار دستوردهی یا تقسیم مسئولیت نیست، بلکه نسبتاً حالتی از میانجی‌گری معلمان و انتخاب آن‌ها در آغاز و فرایند نگه‌داشت تغییر و حرکت به سمت تحقق هدف‌ها می‌باشد. از این رو باید گفت اگر چه مدیران مدارس هنوز هم اثرات بزرگ خود را در اصلاحات برنامه درسی دارند، معلمان به عنوان رهبران در مدارس نیز به ایجاد «جوامع یادگیری حرفه‌ای» می‌توانند کمک کنند (هریس، ۲۰۰۳: ۳۱۳).

مزایای رهبری معلم:

الف) بهبود اثربخشی مدرسه: همکاری با معلمان، به عنوان یک عامل پیوسته ضروری، برای بهبود، پیشرفت مدرسه، تغییر و نیز یک عامل تأثیرگذار و کمک‌کننده برای اثربخشی مدرسه در نظر گرفته شده‌اند. همچنین هدف‌ها و ارزش‌های مشترک در هسته رهبری معلم، یک عامل مؤثر و مهم در ایجاد مدارس کارآمد است (تیدیل و رینولدز^۳، ۲۰۰۰). اواندو^۴ (۱۹۹۶) پیشنهاد می‌کند که معلمانی که در موقعیت‌های رهبری قرار می‌گیرند، برای مشارکت و همکاری مستقیم برای پیشرفت و اثربخشی سازمانی، توانمند می‌شوند.

-
1. Eastwood
 2. Frost & Durrant
 3. Teddlie & Reynolds
 4. Ovando

بعضی نویسندگان پیشنهاد می‌کنند که مدارس برای حرکت از یک ساختار سلسله‌مراتبی بالا به پایین به یک مدل بسیار دموکراتیک، نیاز دارند که در آن معلمان بتوانند به صورت مستقیم بر پیشرفت و تغییر تأثیر گذارند (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱).

ب) بهبود اثربخشی معلم: پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدارس کارآمد روی فرایندهای تدریس و یادگیری و سرمایه‌گذاری در زمان بهبود و توسعه حرفه‌ای معلم تأکید داشته‌اند. تمام مشخصات و ویژگی‌های در سطح مدرسه، مواردی است که به تدریس مرتبط است که دارای حمایت و پشتیبانی تجربی است. آن‌ها عواملی هستند که بسیار بلاواسطه می‌باشند و از این رو توسط دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرند (به عبارتی رفتارهای معلم در کلاس درس و تدریس موضوعات درسی) که بی‌واسطه بر موفقیت دانش‌آموز تأثیر خواهند داشت (موجیس و رینولدز، ۲۰۰۱، الف). چنان‌چه اسمایلی^۲ (۱۹۹۵) بیان می‌دارد، رهبری معلم می‌تواند در شماری از راه‌ها اثربخشی معلم را بهبود بخشد. تأکید روی یادگیری پیوسته و برتری در تدریس می‌تواند شخصیت معلمان را بهبود بخشد، در حالی که تأکید بر گسترش عملکرد خوب برای همکاران می‌تواند به افزایش تخصص معلمان در سراسر مدرسه منجر شود. تخصص و اطمینان افزایش یافته، در پیوستگی با مسئولیت‌های بیشتر اعطا شده در آن‌ها، معلمان را برای درخواست پذیرش خطرات و معرفی روش‌های تدریس ابداعی مجبور خواهد کرد که باید دارای یک تأثیر مثبت مستقیم روی اثربخشی معلم باشد.

مطالعات انجام یافته توسط لیت‌وود و جانتری (۲۰۰۰)، تأثیرات مدرسه و رهبری معلم روی مشغولیت دانش‌آموزان در ارتباط با معلم را جستجو کرده‌اند. یافته‌ها پیشنهاد می‌کنند که رهبری معلم با تنوع بیشتری در یادگیری دانش‌آموز توصیف می‌شود و دارای تأثیری مهم روی اثربخشی معلم می‌باشد (لیت‌وود و جانتری، ۲۰۰۰: ۶۰). شواهدی از این مطالعه پیشنهاد می‌کند که رهبری مدیر یک بخش اساسی از فرآیند تغییر را برجسته نمی‌سازد؛ اما رهبری معلم یک تأثیر قابل توجه روی درگیری و دخیل بودن دانش‌آموز را نشان می‌دهد.

1. Muijs & Reynolds

2. Smylie

همچنین مطالعه نتیجه‌گیری کرد که توزیع یک نسبت بزرگتر از فعالیت رهبری رایج برای معلمان دارای تأثیری مثبت روی اثربخشی و درگیری دانش‌آموز است (لیت‌وود و جانتزی، ۲۰۰۰: ۶۱). پژوهش‌ها توسط کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱)، پیشنهاد می‌دارد که صاحب اختیار نمودن معلمان از طریق رهبری معلم، کارایی آن‌ها را در ارتباط با یادگیری دانش‌آموز و تدریس اثربخش، بهبود می‌بخشد. انتظارات معلم به صورت مستقیم در ارتباط با موفقیت دانش‌آموز می‌باشد از این رو تقویت خودکارآمدی یک عامل هماهنگ‌کننده مهم از رهبری معلم است (موجیس و رینولدز، ۲۰۰۱ ب). مطالعه‌ای که توسط اواندو (۱۹۹۶) انجام یافت، نشان داد که هنگامی که معلمان نقش‌های رهبری را به عهده می‌گیرند رهبری به صورت مثبتی بر توانایی آن‌ها برای ابداع خلاق بودن در اجرای برنامه درسی در کلاس درس تأثیر می‌گذارد و دارای یک تأثیر مثبت روی پیامدهای یادگیری دانش‌آموز است. بعضی مطالعات دریافته‌اند که پذیرش نقش‌های رهبری می‌تواند انگیزش معلم را بهبود بخشد. برای مثال، در مطالعه لیبرمن و همکارانش (نقل از اواندو، ۱۹۹۶) از رهبری معلم، آن‌ها گزارش کردند که معلمان دارای این احساس بودند که تجربه، اطمینانشان را از توانایی‌های خود آن‌ها بهبود بخشیده است و آن‌ها را برای تفکر برانگیخته است و افراد بزرگسال دیگر را رهبری و ترغیب کرده است.

ج) همکاری برای بهبود مدرسه: شواهدی وجود دارد که نشان‌دهنده این است که معلمان هنگام تحت حمایت قرار گرفتن توسط دیگر معلمان و کار به صورت مشترک به طرز مؤثری عمل می‌کنند (هارگریوز^۱، ۲۰۰۷). روابط همکاری مشترک و عملکرد جمعی در مرکز ایجاد ظرفیت و صلاحیت برای بهبود مدرسه می‌باشد. مطالعات انجام یافته نشان داده است که ماهیت ارتباط مابین آن کارها در کنار یکدیگر در یک اصل روزمره، بهترین شاخص از سلامت سازمانی را ارائه می‌دهد (هپکینز^۲، ۲۰۰۱). هپکینز، وست و آینسکاف^۳ (۱۹۹۶: ۱۷۷) بر این تصورند که مدارس موفق همکاری توسط ایجاد محیط‌های مشترک،

1. Hargreaves
2. Hopkins
3. West & Ainscow

حمایت دو جانبه و دستیاری در حل مشکلات را ترغیب می‌کنند. این حالت بر یک شکل از پیشرفت حرفه‌ای و یادگیری دلالت دارد که بر همکاری، مشارکت و شبکه‌سازی مبتنی است. آن بر یک دیدگاه از مدرسه به عنوان یک اجتماع یادگیری دلالت دارد یعنی به نحوی که معلمان و دانش‌آموزان در کنار یکدیگر یاد بگیرند. ایجاد ظرفیت برای بهبود و پیشرفت مدرسه، توجه دقیق را الزامی می‌سازد که چگونه فرایندهای مشارکتی در مدارس تقویت و توسعه می‌یابند. چنان چه برث (۱۹۹۹) اشاره می‌کند، هدف اصلی مدرسه پرورش و تقویت یادگیری دانش‌آموز است و این مورد می‌تواند به طور بهینه توسط الگوسازی معلمان برای این فعالیت مورد هدف قرار گیرد. فرض می‌شود که رهبری معلم، دور شدن از مدیریت سنتی بالا به پایین را الزامی می‌سازد و معلمان را برای پذیرش مسئولیت و پذیرش سطوح پاسخ‌گویی وادار می‌سازد. کاتزینمایر و مولر (۲۰۰۱) بیان می‌دارند که رهبری معلم نیاز به قابل دسترس بودن برای همه دارد، در غیر این صورت بعضی معلمان به عنوان رهبران به آخر خط می‌رسند، در حالی که دیگران صرفاً تکنسین‌هایی با ایجاد یک سیستم می‌باشند. پیغام واضح و آشکار پیشینه پژوهشی آن است که بهبود پیشرفت مدرسه به احتمال زیاد می‌تواند اتفاق بیافتد، در صورتی که رهبری توزیع یابد؛ به‌طوری که معلمان دارای یک علاقه‌ای در توسعه و پیشرفت مدرسه باشند (گران، ۲۰۰۰). هر چند که استفاده از رهبری معلم، مزایا و منافع را به شرح فوق دارد؛ ولی این اقدام با موانعی هم مواجه می‌باشد. در ادامه به موانع پیش روی رهبری معلم پرداخته می‌شود.

موانع پیش روی رهبری معلم:

الف) موانع سازمانی: در مطالعات انجام یافته، یکی از موانع اصلی برای رهبری معلم، موانع ساختاری است و مربوط به رهبری «بالا به پایین» است که هنوز در بسیاری از مدارس غالب است (کاتزینمایر و مولر، ۲۰۰۱). بولز^۱ (۱۹۹۲) دریافت که فقدان ادراک معلمان از وضعیت درون مدرسه و غیاب اقتدار و استقلال رسمی، از توانایی آن‌ها برای رهبری ممانعت به عمل می‌آورد. لیتل (۱۹۹۵) دریافت کرد که احتمال رهبری معلم در هر مدرسه

به این مورد وابسته است که آیا تیم مدیریت ارشد درون مدرسه قدرت واقعی را به معلمان و مفاهیمی که معلمان تأثیر بر همکاران خود یعنی کسانی که به عنوان رهبرانی در یک منطقه ویژه و معین قرار گرفته‌اند را پذیرفته‌اند، رها می‌سازد. رهبری معلم به یک رویکرد بسیار توسعه‌یافته برای مدیریت نیاز دارد و فرایندهای مراحل تصمیم‌گیری مشترک را ضروری می‌سازد (پلیسر و اندرسون^۱، ۱۹۹۵). مطالعه لیتل (۱۹۹۵) نشان داد که برای رهبری موفق معلم، بعضی تغییرات ساختاری درون مدرسه مورد نیاز است که الزاماً به مفهوم ترک کنترل کامل نمی‌باشد. در واقع، رؤسا در مطالعه ادعا دارند که با معرفی رهبری مشترک، تأثیر آن‌ها روی تدریس و آموزش در مدرسه افزایش یافته است.

ب) موانع حرفه‌ای: کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱) اظهار می‌کنند که معلمانی که نقش‌های رهبری را بر عهده گرفته‌اند احتمال دارد توسط برخی از همکارانشان طرد شوند. شماری از مطالعات این مورد را به عنوان یک مانع مهم و قابل توجه برای رهبری معلم شناسایی کرده‌اند. در مطالعه لیبرمن و همکارانش (۲۰۰۱) از ۱۷ معلم رهبر، آن‌ها دریافتند که یکی از اصلی‌ترین موانع برای رهبری معلم، دارای احساس مجزا شدن از همکاران بود. بولز و تروئن^۲ (۱۹۹۴) دریافتند که اغلب معلمان هنگامی که درگیر فعالیت‌های رهبری معلم بودند احساس کمی نسبت به ارتباط با همکارانشان داشتند در واقع شواهد نشان می‌دهد که شبکه‌های همتای قدرتمند یک منبع مهم و کلیدی از حمایت و پشتیبانی برای رهبری معلم می‌باشند. هریس (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کند که رهبری معلم اتفاق نخواهد افتاد مگر آن که از طریق ارزش‌های مشترک طرح‌ریزی شود. نیمروویچ و رزی^۳ (۱۹۹۷) نقل از هریس و موجیس (۲۰۰۴) استدلال می‌کنند که این ارزش‌های مشترک در ابتدا و در وهله نخست از طریق مباحثه، مشاهده و آموزش تیمی مشترک توسعه می‌یابند. از این رو، ضروری است که رهبران معلم در تیم‌های مشترک به منظور ایجاد تفاوت برای مدرسه، با هم کار کنند.

1. Pellicer & Anderson

2. Troen & Boles

3. Nemerowicz & Rosi

ایجاد و حمایت از رهبری معلم: مدیران یا رهبران ارشد، ایفای یک نقش کلیدی و مهم را در توسعه رهبری معلم بر عهده دارند. بوکنر و مک داول^۱ (۲۰۰۰) نقل از کاتزنمایر و مولر، (۲۰۰۱) دریافتند که با شناسایی و پشتیبانی رهبران معلم در مدارسشان، مدیران به ترغیب معلمان برای رهبر شدن، کمک به معلمان برای توسعه مهارت‌های رهبری و ایجاد بازخورد ساختاری مثبت و محدود نیاز داشتند. به‌طور مشابه، مطالعات انجام یافته توسط چایدلر-بوون مولر و اسکریونر^۲ (۲۰۰۰) دلالت بر این داشتند که معلمان سرگروه به ایجاد ساختاری برای پشتیبانی رهبری نیاز داشتند. این کار اهمیت معلمان سرگروه را در ایجاد فرصت‌هایی برای رهبری معلمان، برای ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای و قدردانی از نوآوری و مهارت معلم برجسته می‌سازد. از این رو حمایت از رهبری معلم در مدارس دارای شماری از ابعاد مهم است (برث، ۱۹۹۹). در ابتدا، زمان به مجزا شدن از توسعه و پیشرفت حرفه‌ای و کار مشترک نیاز دارد. ایجاد زمان برای طراحی و برنامه‌ریزی در کنار یکدیگر، ایجاد شبکه‌های معلمی و ملاقات کلاس‌های درسی مهم و ضروری می‌باشد. سیشور لویز و همکارانش (۱۹۹۶) و اواندو (۱۹۹۶) به‌طور مشابه دریافتند که دارا بودن زمان آزاد برای وظایف رهبری معلم یک جزء اساسی از موفقیت است. بولز (۱۹۹۲) دریافت که عواملی برای رهبری موفق معلم، شامل حمایت مدیر، مهارت‌های قدرتمند ارتباطاتی و مدیریتی، درکی از فرهنگ سازمانی و آزمون مجدد الگوهای سنتی قدرت و اقتدار را در سیستم‌های مدرسه در برمی‌گیرد. در ثانی، رهبران معلم به فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای پیوسته به منظور توسعه نقش‌شان نیاز دارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که به منظور مؤثر بودن، رهبران معلم به بهبود پیوسته مهارت‌های آموزشی‌شان، برای دخیل بودن در سطوح تصمیم‌گیری مدرسه، اجرای برنامه درسی و دخیل بودن در پیشرفت حرفه‌ای دیگران نیاز دارند (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱). توسعه حرفه‌ای برای رهبری معلم نه تنها بر توسعه مهارت‌های معلمان و آگاهی آن‌ها بلکه همچنین بر جنبه‌های معین برای نقش رهبری‌شان نیاز دارد. مهارت‌هایی از قبیل رهبری گروه‌ها و کارگاه‌ها، کار مشترک،

1. Buckner & McDowelle

2. Childs-Bowen, Moller & Scrivner

مشورت‌دهی، آموزش بزرگسالان و اقدام‌پژوهشی به مطابقت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای کمک به معلمان برای پذیرش نقش‌های جدید رهبری‌شان نیاز دارند (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱). به علاوه، آمادگی برای وظایف رهبری معلم می‌تواند از طریق فقدان یا کمبود جلسات پیگیری بازدارنده شود (اووندو، ۱۹۹۶).

موفقیت یا به عبارت دیگر رهبری معلم درون یک مدرسه به شدت تحت تأثیر عوامل بین فردی و روابط با دیگر معلمان و تیم مدیریت مدرسه، است (کاتزنمایر و مولر، ۲۰۰۱). از سوی دیگر خصومت با رهبران معلم می‌تواند از طریق عواملی از قبیل بی‌کنشی و سکون، احتیاط بیش از حد و تزلزل یا ناامنی به وجود آید (برث، ۱۹۹۹). لبلانس و اسکلتون^۱ (۱۹۹۷) گزارش کردند که اغلب رهبران معلم درگیری مابین مسئولیت‌های رهبری و نیاز خود برای وابستگی و ارتباط داشتن به گروه همکاری خود را آزموده‌اند. غلبه بر این مشکلات به ترکیبی از مهارت‌های بین فردی قوی در موارد مربوط به رهبر معلم و تغییراتی بر فرهنگ مدرسه که رهبری و تغییر معلمان را ترغیب می‌کند، نیاز خواهد داشت. در نتیجه بُعد دیگر آماده‌سازی رهبران معلم نیاز به مجهز ساختن آن‌ها با مهارت‌های بین فردی خوب است. لیبرمن و همکارانش (۲۰۰۱) شش شاخه اصلی از مهارت‌ها را در مطالعه‌شان از رهبران معلم شناسایی کردند:

- ایجاد اعتماد و سازگاری با همکاران
- توانا بودن برای تشخیص سازمانی از طریق گردآوری داده‌ها
- درک و مدیریت فرایندهای تغییر
- توانمندی در استفاده از منابع (افراد، تجهیزات و غیره) در پیگیری هدف‌های مشترک و مدیریت کاری آن‌ها
- ایجاد مهارت‌ها و اطمینان در دیگران

بعد نهایی به انگیزش معلمان برای تقبل یک نقش رهبری مربوط می‌شود. چنان چه واگستاف و ریز^۱ (۱۹۹۳) نشان داده‌اند، رهبری معلم دارای توانی برای توسعه مسئولیت کاری و بدون جبران (پاداش) است که ممکن است به خشم یا رنجش احتمالی نیز منجر شود. در حالی که مطالعات انجام‌یافته نشان می‌دهند که معلمان پاداش اصلی را از طریق رهبری معلم دریافت می‌دارند (اثربخشی و تأثیر افزایش‌یافته، قدرت مشترک میان همکاری) هم‌چنین این‌ها با مسئولیت‌های افزایش‌یافته قدرتمند بوجود می‌آیند. از این‌رو، ملاحظه‌ای از بعضی اشکال پاداش برای رهبران معلم درون مدرسه ضروری می‌باشد. به‌طور خلاصه، بازبینی مطالعات، شش فعالیت رهبران معلم را شناسایی می‌کند. این موارد به‌صورت زیر می‌باشند:

- تداوم برای آموزش و بهبود مهارت و کارایی تدریس انفرادی
- سازمان‌دهی و هدایت بازبینی هم‌تا از فعالیت‌های تدریس (در قالب درس‌پژوهی)
- ایجاد دانش و آگاهی از برنامه‌ریزی درسی
- مشارکت در سطوح تصمیم‌گیری مدرسه
- رهبری در خدمات آموزشی و فعالیت‌های پیشرفت کارکنان
- همکاری با دیگر معلمان در طراحی فعالیت‌های مشترک، استنتاج و تأمل و پژوهش (واگستاف و ریز، ۱۹۹۳)
- در نتیجه، معلم رهبر ضرورتاً یک «راهنمای» حرفه‌ای است یعنی کسی که:
- قدرت مشترک میان همکاران را به‌عنوان یک طریقه کاری مدل‌سازی می‌کند.
- اعتماد به نفس معلمان را افزایش می‌دهد.
- شبکه‌هایی از منابع و مهارت انسانی را ایجاد می‌کند.
- گروه‌های پشتیبانی برای اعضای مدرسه را ایجاد می‌کند.
- شرایطی را برای یادگیری پیوسته ایجاد می‌کند.
- دیگران را به پذیرش نقش‌های رهبری ترغیب می‌کند (هریس و موجیس، ۲۰۰۴).

با این وجود مروری بر پیشینه پژوهشی پیشنهاد می‌کند که رهبری معلم، به صورت حل ناشدنی به یادگیری معلم ارتباط می‌یابد و یک وجه و اسلوب قدرتمند از پیشرفت حرفه‌ای را ارائه می‌دهد. یافته‌های حاصل در این خصوص توصیف می‌کنند که رهبری معلم فرصت‌هایی را برای همکاری، یادگیری حرفه‌ای و تأثیرات مثبت مدرسه و تغییر کلاس درسی ایجاد می‌کند. همچنین آن نیروی بالقوه این شکل از رهبری را برای مشارکت و همکاری برای تداوم بهبود مدرسه برجسته می‌سازد، هنگامی که معلمان در مراحل تصمیم‌گیری حرفه‌ای در مدرسه بیشتر درگیر می‌شوند (هریس و موجیس، ۲۰۰۴).

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر، معلمان در بهترین موقعیت برای ایجاد «ظرفیت» در مدارس قرار گرفته‌اند؛ چرا که هر چند مدیران از رهبری آگاهی دارند؛ و برای آن مسئولیت دارند، ولی اغلب آن‌ها مهارت‌ها یا زمان کافی برای اختصاص دادن به تمام امور رهبری را ندارند. ولی اگر چه رهبری معلم یک نوع ایجاد ظرفیت است ولی به این معنی نیست که می‌تواند جایگزین رهبری مدیران در مدارس باشد. در عوض، مقصود از آن، افزایش توان رهبری [در مدارس] است (لمبرت، ۱۹۹۸). نقش مدیران در این فرایندها ایجاد و توسعه یک فرهنگ مدرسه هست که دانش، علاقه، استعداد و مهارت‌های معلمان را به حداکثر برساند. در این صورت، معلمان در پذیرفتن نقش‌های رهبری پیشقدم می‌شوند و مسئولیت‌هایی برای عامل قوی تغییربودن می‌پذیرند. به این معنی که معلمان افرادی شده‌اند که می‌توانند متفاوت باشند (مولرو پنکیک، ۲۰۰۶: ۲۵). از این رو، رهبری معلم در عصر کنونی برای برقراری اصلاحات مدارس و پاسخ‌گویی، حیاتی و ضروری است (دایل ریچارد و ویلسون^۱، ۲۰۱۱). در واقع رهبران جدید برنامه درسی، همان معلمان هستند (وایلز^۲، ۲۰۰۹). محور اصلی رهبری معلم، در ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در مدرسه است؛ چرا که رهبری معلم بر معلمان در حال کار در مشارکت برای یادگیری به وسیله و از طریق یکدیگر،

1. Dial, Richards & Wilson
2. Wiles

فرضی مقدم محسوب می‌شود. سرمایه‌گذاری در مدرسه به‌عنوان یک اجتماع یادگیری به بزرگترین فرصت بر قابلیت‌های رهبری و ظرفیت‌هایی در میان معلمان اشاره دارد. لیت‌وود و جانتری (۲۰۰۰: ۱۱۶) نیز استدلال می‌کنند که رهبری معلم بر مفهوم جدیدی به کار نمی‌رود درست بدان علت که واژه «معلم» در جلوی آن قرار گرفته است؛ این رهبری مستلزم آزمون تأثیر بر روی مزایا، عملکردها و ارزش‌های دیگران است به شرط حالتی که رهبری از هر منبعی باشد. در حالی که یک شخص ممکن است توافق کند دلالت‌های به وجود آمده از قرار دادن واژه معلم در جلوی رهبری بسیار مهم‌تر از علامت‌گذاری یا علامت‌نگذاری یک تغییر در معنا و مفهوم می‌باشند. این معانی و دلالت‌ها برای بدست آوردن یک توزیع مجدد اساسی و بنیادین از قدرت و تأثیر در درون مدرسه به‌عنوان یک سازمان، بسیار ضروری می‌باشند. این شکل توزیع و تسهیم‌یافته از رهبری دارای واکنش و عکس‌العمل‌های مهمی برای روشی است که در آن تغییر سازمانی مورد درک، عمل و قطعی و پابرجا قرار می‌گیرد. این شکل دلالت بر این دارد که معلمان دارای نمایندگی و میانجی‌گری برای تغییر، رهبری و هدایت توسعه سازمانی و بهبود و پیشرفت مدرسه می‌باشند. ولی برای اشخاص در موقعیت رسمی رهبری یا برای اشخاص با دیدگاه‌های بسیار قراردادی از رهبری، این تنها موضوعی از علم معانی است.

از این رو گران (۲۰۰۰: ۳۳۳) پیشنهاد می‌کند رهبری توزیع‌یافته عقیده‌ای است که زمان آن فرا رسیده است. با تمرکز پیوسته روی تغییر آموزش و پرورش از طریق ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای درون مدارس به نظر خواهد رسید رهبری معلم عقیده‌ای باشد که در عصر حاضر به موقع و به جا است در حالی که بعضی از کارهای اصلی در عمل و در خود مدرسه باید روی دهد. البته بایستی اذعان نمود مطالعات بیشتری برای جستجوی اشکال توزیع‌یافته رهبری شامل رهبری معلم با ژرف‌نگری بیشتری مورد نیاز است. اگر در مورد ساختار حرفه‌ای جوامع یادگیری درون و مابین مدارس نیز جدی باشیم به اشکالی از رهبری نیاز داریم که مشارکت مابین معلمان را حمایت و پشتیبانی می‌کند. از آن‌جا که معلمان همیشه در یادگیری رهبر بوده‌اند، معلمان نیز ادعا می‌کنند رهبری معلم به عنوان «رهبری یادگیری‌محور» است و در این شکی نیست که رهبری معلم می‌تواند طیف

گسترده‌ای از اثرات، از جمله، بهبود ساختارهای سازمانی مدرسه را در پی داشته باشد (فراست و دورانت، ۲۰۰۳: ۱۷۶-۱۷۴). در بستر تعلیم و تربیت کنونی کشورمان نیز می‌توان مواردی را به‌عنوان بسترهای بالقوه رهبری معلم در نظر گرفت که ایده رهبری معلم به‌عنوان وهم و یا خیال را می‌تواند به یک امکان تبدیل نماید. در این بخش از انتهای نوشتار، سعی در معرفی این بسترها به‌عنوان ظرفیت‌های تسهیل‌گر رهبری معلم در اجرای برنامه درسی شده است. یکی از این‌ها، «شورای معلمان» مدارس می‌باشد که در هر یک از مدارس فعال می‌باشد. شورای معلمان به‌عنوان یک بدیل برای مفهوم «اجتماع یادگیری حرفه‌ای» در مدارس می‌تواند با تغییر و تعدیل در شرح وظایف و نقش خود در تسهیل رهبری معلمان و هدایت و راهبری یادگیری در اجرای برنامه درسی نقش فعال و چشمگیری را داشته باشد. مورد دیگر، «شورای مدرسه» می‌باشد که خود می‌تواند با تصمیم‌گیری‌های خود نقش‌ها و وظایف جدید و فعالی را از معلمان انتظار داشته باشد. مورد سوم وجود «سرگروه‌های آموزشی» شاغل در مدارس تمامی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی می‌باشد که خود می‌تواند امکانی برای «رهبری توزیع‌یافته» در مدارس در نظر گرفته شود. آن چه در خصوص اجرایی شدن موارد فوق ضروری به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌های بیشتر و به‌خصوص مطالعات کیفی در زمینه‌ها و بافت‌های متفاوت مدارس به منظور بهره‌گیری بهتر و علمی‌تر از توان و ظرفیت‌های موجود برای تسهیل رهبری معلم همزمان با اجرای برنامه‌های درسی تغییر یافته جدید می‌باشد. از این رو در نهایت می‌توان نتیجه گرفت که رهبری معلم با توجه به اقصائات و شرایط موجود امری شدنی است که اقتضاء و امکان برای موفقیت کامل در این نقش، بیشتر به وجود شرایط مناسب در مدارس و نیز به خود معلمان بستگی دارد. اگر چه در این نقش از حمایت اندک و اغلب ناآشکاری نیز برخوردار می‌باشند.

منابع

- Ash. R.L. & Persall. M. (2003). *The principal as chief learning officer: developing teacher leaders*, NASSP Bulletin, May, 15–22.
- Asuto, T. A; Clark, D. L; Read, A. M; McGree, K. & deKoven Pelton Fernancez, L. (1994). *Roots of reform: Challenging the assumptions that control change in education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Barth, R. (1999). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blase. J. & Anderson, G. L. (1995). *The Micro politics of Educational Leadership: from control to empowerment*. London: Cassell
- Boles, K. C. (1992). *School Restructuring by Teachers: A Study of the Teaching Project at the Edward Devotion School*. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association, San Francisco, CA, April 1992.
- Boles. K. C. & Troen, K. (1994). *School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992.
- Childs-Bowen, D. Moller, G. & Scrivner, J. (0000). 'Principals: Leaders of Leaders' NASSp Bulletin 86, no 666, 66-34.
- Day, C. & Harris, A. (2003). *Teacher leadership, reflective practice and school improvement*, in Leithwood K & Hallinger P (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Day, C; Harris, A; Hadfield, M; Tolley, H. & Beresford J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Dial, J. C., Richards, J. L., and. Wilson, P. A. (2011). *An Analysis of Teachers' Perceptions of Leadership in Curriculum-Based Measurement Schools*. An Abstract Presented to the Graduate Faculty of Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. 2011.
- Eastwood, K. & Louis, K. (1992). Restructuring that lasts: managing the performance dip, *Journal of School Leadership*, 2(2), 213–224.
- Engestrom, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation*, in Y. Engestrom, R. Miettinen and R.-L. Punamaa Ki (eds) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). *Teacher Led Development Work: guidance and support*, London: David Fulton Press.

- Fullan, M. (1999). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of education reform*. London: The Falmer Press.
- Gehrke, N. (1991). *Developing Teacher Leadership Skills*, ERIC Digest, ERIC: 5.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press.
- Goleman, D. (2002). *The New Leaders: transforming the art of leadership into the science of results*, London: Little Brown.
- Gronn, P. (2000). *Distributed properties: a new architecture for leadership*, Educational Management and Administration, 28(3), 317–338.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders*, London: Paul Chapman Press.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London: Paul Chapman Press.
- Handler, B. (2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*. Volume 3, Number 3.p32-42. <http://www.csupomona.edu/ijtl>.
- Hargreaves, A. (2007). The long and short of educational change. *Education Canada* 47(3): 16–23.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004) Teacher leadership: Principles and practice. General Teaching Council. See: <http://www.gtce.org.uk>
- Kets de Vries, G. J. (1999). 'The organizational fool: balancing a leader's hubris', *Human Relations*, 43(8): 751–70.
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership: a new orthodoxy?* in Davies, B. & West Burnham J. (eds) *Handbook of Leadership and Management*, London: Pearson Publishing (in press).
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*, London Falmer Press.
- Hopkins, D; West, M; and Ainscow, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton Publishers.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kowalski, T. J. (1995). *Preparing teachers to be leaders: Barriers in the workplace*. In M. J. O'Hair and S. J. Odell (Eds.), *Educating teachers for leadership and change: Teacher education year book HI* (pp. 243-256). California: Corwin Press, Inc.
- Lambert, L. (1998). *How to build leadership capacity*. *Educational Leadership*, 55(7), 17–19.
- LeBlanc, P. R. & Skelton, M. M. (1997). *Teacher Leadership: The Needs of Teachers*. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434.
- Lieberman, A; Saxl, E. R. & Miles, M. B. (1988/2001). *Teacher leadership: Ideology and practice*. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, (pp. 348-365). San Francisco: Jossey Bass.
- Little, J.W. (1995). Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools, *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- Moller, G. & Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001a). *Being or Doing: The Role of Teacher Behaviors and Beliefs in School and Teacher Effectiveness in Mathematics, a SEM analysis*. Paper to be presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle April 2001.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001b). *Effective Teaching. Research and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ogren, C. A. (2005). *The American state normal school: "An instrument of great good."* New York: Palgrave Macmillan.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principals and issues* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ovando, M. (1996). *Effects of Teacher Leadership on Their Teaching Practices*, paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration, Philadelphia, PA.
- Pellicer, L. O. & Anderson, L. W. (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Seashore-Louis, K. & S. Kruse, et al. (1996). *Putting Teachers at the Center of Reform: Learning Schools and Professional Communities*. Bulletin (May 1996): 10 - 21.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Silns, H. & Mulford, B. (2002). *Leadership and School: Results in* Leithwood K and Hallinger P (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic.
- Smylie, M. A. (1995). New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Spillane, J. P; REISER, B. J. and REIMER, T. (2002). *Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research*. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

- Spillane, J.P; Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001) 'Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective', Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (eds.) (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Sage.
- Toole, J.C. & Seashore Louis, K.S. (2002). *The Role of Professional Learning Communities in International Education*, education. umn. edu/ CAREI/ Papers/ JULYFINAL. pdf.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wagstaff, L. & Reyes, P. (1993). *School-Based Site Management*. Austin, TX, The University of Texas at Austin.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers Who Lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*, New York: Teachers College Press.
- Wiggins, R.A. (1994). The Principal as Instructional leader: Inducement or Deterrent to teachers' Personal Professional Growth? Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Chicago, II.
- Wiles, J. (2009). *Leading Curriculum Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.