

شیوه های نوین مدیریت آموزشی و نقش آنها در ارتقاء عملکرد آموزشی

مرجان توانا^۱، مونا مومنی طامه^۲، سروه احمدی^۳

^۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، پاکدشت، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، پاکدشت، ایران

^۳ عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران

چکیده

از بین انواع مدیریت، مدیریت بر سازمانهای آموزش و پرورش از اهمیت ویژه ای برخوردار است و نقش استراتژیک دارد. چرا که اگر سازمان آموزش و پرورش و مدیران آن از ماهیت کار غافل باشند، حاصل کارشان در ابعاد اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی متوجه جامعه خواهد شد و در رشد و توسعه ی جامعه و یافتن و انحطاط آن سهم مؤثری خواهد داشت. بنابراین مسئولیت یک مدیر بسیار سنگین است و باید با اهداف و وظایف اساسی و مهارتهای لازم مدیریت آشنا باشند. خصوصاً در برقراری روابط انسانی. از این رو در این پژوهش سعی شده است که رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی مورد بررسی قرار گیرد و همچنین میزان تاثیرگذاری آنها بر ارتقا عملکرد واحدهای آموزشی مورد سنجش قرار گیرد. برای این منظور براساس رویکردهای مطرح شده پرسشنامه ای تهیه و در اختیار مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت قرار گرفته و با کمک نرم افزار SPSS و تحلیل ضریب همبستگی پیرسن و رگرسیون خطی مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفته است. نتایج حاصل نشان می دهد که رویکرد جلسات بررسی مورد ویژه مدیران بیشترین تاثیر را بر عملکرد آموزشی دارد.

واژه های کلیدی: مدیریت آموزش، برنامه ریزی آموزشی، آموزش مدیران، پاکدشت

مقدمه

تلاش برای سازگاری نظامه ای آموزش با تغییرات پیچیده اجتماعی، لزوم برخورداری از آموزش و پرورش با کیفیت بالا برای همه، و جهانی شدن تبادلات انسانی ایجاب می کند که مدیران مدارس از مقام کارمند ساده و مسئول امور اداری خارج شده و به مهمترین عامل نوسازی نظام آموزشی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان در مدرسه مبدل گردند. پژوهش های بسیاری در زمینه اثربخشی مدرسه انجام گرفته (سرجیوانی^۱ ۱۹۸۹؛ مورفی و هالینگر^۲ ۱۹۸۷)، که نقش مدیر مدرسه را در کارایی و موفقیت برنامه های آموزشی و پرورشی مورد تأکید قرار می دهند.

پلتیه^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که در سالهای اخیر کمتر وظایفی به اندازه وظایف مدیر مدرسه مورد سؤال واقع شده است. در حقیقت، به موازات اصلاحات و تفویض اختیارات بیشتر به مدیران مدارس، وظایف و مسئولیت های آنان سنگین تر و چالشها بیشتر شده، در حالیکه منابع محدودتر از گذشته است. مدیریت مدرسه، در حال حاضر گسترش بیشتر مهارت ها، دانش و معلومات وسیع، و هویت حرفه ای مدیر را میطلبد. مدیران مدارس باید بتوانند جامعه محلی را به همکاری و همیاری بطلبند، مدرسه را به صورت مشارکتی رهبری کنند، میانجیگری تنشها بشوند، برانگیزاننده و مشوق رشد حرفه ای معلم ها، و از همه مهم تر عامل تغییر در مدرسه باشند.

تغییر موقعیت و انتظارات از مدیر مدرسه کار برنامه ریزان آموزش مدیران را تحت الشعاع قرار داده و آنان را به تجدیدنظر در برنامه های آموزشی و آماده سازی مدیران وا می دارد. به همین سبب است که در بسیاری از کشورها شاهد تهیه برنامه های جدید یا تجدیدنظر در برنامه های سنتی آموزشی مدیران هستیم و گروه ها و کمیسیون های بی شماری به بررسی و ارائه پیشنهادها برای تهیه راهکارهای متناسب با نیازهای نظام آموزشی پویا و اثر بخش می پردازند. پلتیه (۱۹۹۹) بر این اعتقاد است که بسیاری از تلاش ها برای تجدیدنظر در برنامه های آموزشی با مشکلات زیادی روبه روست و بسیاری از آنها عاقبت به روکش کردن ساختارهای جدید روی اعمال قدیم منجر می گردد که علت آن کمبود شناخت ماهیت مدیریت آموزشی و عدم آشنایی با قلمروهایی است که بر اساس آن آموزش مدیران شکل می گیرد.

پارادایم های غالب در آموزش مدیران

از نظر پلتیه که سیر تحول یا طرحواره های ذهنی غالب در آموزش مدیران را در چند دهه اخیر مورد مطالعه قرار داده تهیه برنامه های آموزش مدیران بر اساس سه نوع پارادایم متفاوت شکل می گیرد. پارادایم بر اساس کان^۴ (۱۹۸۳) نشان دهنده یک قالب یا ماتریس مفهومی شامل قوانین و فرضیه های نظری و مجموعه منسجمی از گزاره هایی است که به بررسی دانسته ها در ارتباط با دانشی می پردازد که دانشمندان و متخصصان در انجام حرفه خود از آن بهره می گیرند. پارادایم علمی نحوه مشترکی برای دیدن امور در یک جامعه علمی است.

^۱ Sergiovanni

^۲ Murphy and Hallinger

^۳ Petletier

^۴ Kuhn

پلتیه بر این اعتقاد است که تغییر پارادایم زمانی انجام میگیرد که تعداد زیادی از افراد به این نتیجه برسند که پارادایم قبلی نمیتواند واقعیت را مورد توجه قرار دهد. پیشرفت علمی، به گفته وی، در تحولاتی صورت میگیرد که در اثر آن تماماً یا بخشی از یک پارادایم با یک پارادایم دیگر جایگزین شود. پلتیه پارادایم های غالب در آموزش مدیران را به شرح زیر توصیف می نماید.

۱. **منطق فرهنگی**^۵: اولین و قدیم ترین پارادایم بر اساس منطق فرهنگی. هدف از برنامه های آموزشی مدیران در این پارادایم تربیت فردی فرهیخته است که با دنیای بزرگ فرهنگی که ساختار علوم، زبان، و ادبیات را تشکیل داده است و با رشته های مهم دانشگاهی آشنا شود. به این ترتیب، آموزش مدیران باید شامل دروسی مانند جامعه شناسی، روانشناسی، اقتصاد، فلسفه، تاریخ نظریه های آموزش و پرورش و غیره باشد، و دانشگاه بهترین محیط برای تحقق این رسالت است. در این رویکرد درک و شناخت برنامه های آموزش مدیران بدون مراجعه به تحقیقات و رساله های دکترای هیأت علمی دانشگاه ها میسر نیست

برنامه های آموزش مدیران که بر اساس پارادایم فوق تهیه شده باشد تا زمانی که محیط همچنان انعطاف ناپذیر و زیر نفوذ دانشگاه باشد تحولی صورت نمی گیرد.

۲. **منطق کارکردی**^۶: دومین پارادایم غالب در تهیه برنامه های آموزش مدیران بر اساس منطق کارکردی است. در این منطق، برنامه ها بر اساس انتظارات فنی شکل می گیرد و کارکردهایی که برای حفظ و رشد سازمان ضروری است تعیین می گردد. در این دیدگاه، ابتدا کارکردها و وظایف مهم مدیریت مانند برنامه ریزی، سازماندهی، بودجه بندی، و غیره شناسایی و سپس بر اساس آن، برنامه آموزشی به منظور تسلط مدیر به وظایف فوق تهیه می گردد.

در منطق کارکردی، مدیریت به منزله علمی کاربردی تلقی می شود که باید در دانشگاه آموخته شود. بردسون^۷ (۱۹۹۶) بر این اعتقاد است که برنامه های آموزشی مدیران در کشور فرانسه بیشتر تحت تأثیر پارادایم فرهنگی است در حالیکه در امریکا، بویژه پس از جنگ جهانی دوم، پارادایم کارکردی غالب بوده است.

۳. **منطق حرفه ای**^۸: در دهه اخیر بسیاری از برنامه های آموزش مدیران با تکیه بر این پارادایم مورد تجدید نظر قرار گرفته است. در منطق حرفه ای، مدیریت نه به عنوان علمی کاربردی بلکه به منزله عملی اجتماعی که قوام دهنده یک حرفه است معرفی می گردد. برنامه آموزش مدیران باید بتواند به انتظارات فعالیتی اجتماعی پاسخ دهد. این رویکرد دنیای مدیریت را پیچیدهتر از آن میبیند که بتوان نظریه هایی را که بوسیله نظریه پردازان و محققان ارائه می شود بدون تغییر جذب کرد. تمرین مدیریت، نه یک فعالیت ساده، ماشینی، و تکراری بلکه فعالیتی هوشمندانه تلقی شده که تعهد، قدرت درک شرایط، توان شهودی، و مسئولیت پذیری مدیر را میطلبد. بنابراین، در آموزش مدیران آموزشی تلاش می شود با ایجاد فرصتی برای تحلیل شرایط کار و طرح نمونه هایی از مسائل مدیریت، مدیران آینده به تفکر بر عمل حرفه ای خود تشویق شوند. در این منطق، تجربیات حرفه ای و شخصی شرکت کنندگان در برنامه های آموزشی به عنوان نقطه آغاز و اساس برنامه ها قرار می گیرد.

^۵ Logique Culturelle

^۶ Logique fonctionnelle

^۷ Bredson

^۸ Logique Professionnelle

رویکردهای آموزش مدیران

فورتین^۹ (۱۹۹۸) در بحث مربوط به مدیریت آموزشی و انتظارات و جهت گیری های آموزش مدیریت معتقد است که در دنیای دانشگاهی مفاهیم متعددی از مدیریت آموزشی وجود دارد که بر آموزش مدیران از لحاظ ساختار، محتوا، و روشهای آموزشی اثر می گذارد. وی سه دیدگاه از آموزش مدیران را به شرح زیر ارائه می دهد.

۱. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه ای علمی

۲. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه ای عملی

۳. مدیریت آموزشی به عنوان حوزه شناخت مسائل حرفه ای

در دیدگاه اول مدیریت آموزشی در تقسیم بندی علوم جای گرفته و رشته ای علمی محسوب می شود. در اینجا تأکید بر ارائه و تدریس مفاهیم و نظریه ها، تهیه مقالات علمی، و تربیت محقق است. در این رویکرد نظریه به عمل منتهی می شود بدین معنی که عمل حرفه ای کاربرد مدل‌های نظری در عمل است.

بر این اساس هدف از ارائه الگوهای نظری، که معمولاً از حیطه های جامعه شناسی، روانشناسی، نظریه سازمانی و غیره گرفته میشود، توضیح پدیده ها و توجیه رفتارهای مدیریتی برای فعالیتهای آینده است. آموزش مدیران، متمرکز بر تدریس مدل‌های نظری است و مسئله کاربرد آموخته ها در عمل به عنوان فعالیت بعدی مورد توجه است که مسئولیت آن با یادگیرنده است. رابطه میان نظریه و مهارتهای حرفه ای نه روشن و نه از مشغولیات فکری آموزش دهندگان است.

در دیدگاه دوم، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه عمل تلقی شده و شامل مجموعه فعالیتهایی در زمینه ای خاص است. در این دیدگاه، تأکید بر کسب روشهای مدیریت و مدل های عملیاتی است، و نتیجه حاصل از عمل به نظریه منتهی می شود. محتوای آموزش بر اساس گروه بندی مسائل مدیریت و انجام عملیات برای حل آنها تعیین می شود. بدین ترتیب، فعالیت های آموزشی در زمینه مدیریت منابع انسانی یا مادی، فعالیتهای آموزشی و پرورشی یا مسائلی مانند تعارض، تغییر، و نوآوری و یا حتی در مورد موضوعات خاص مدیریتی مانند رشد حرفه ای معلمان، نظارت بر آموزش و پرورش و غیره متمرکز است.

بر اساس سومین دیدگاه، مدیریت آموزشی به عنوان حوزه تحلیل مسائل حرفه‌ای مطرح می شود و تأکید بر کسب یک عمل حرفه ای است که بر پایه اطلاعات علمی و تجربیات فرد، هر دو، استوار است. این دیدگاه در پی ایجاد رابطه ای ذهنی بین نظریه و عمل است؛ بدین معنی که دانشجوی مدیریت یا مدیر تازه کار میان نظریه ها و مدل هایی که موضوع عمل او را تشکیل می دهند و فعالیت های مدیریتی خود ارتباط برقرار می کند. این دیدگاه در جستجوی الگوهای توضیح دهنده یا توصیف کننده واقعیت نیست، بلکه تفسیر و برداشتهای مدیران از واقعیت را مورد توجه قرار میدهد. از این نظر تعامل میان مدیران مدارس و مدل‌های تفسیری آنان میتواند فرصت مناسبی برای تجلی برداشتهای، زیر سؤال قرار دادن، و روبه رو شدن با الگوهای نظری دیگر برای تجدید ساخت یا تأیید الگو تفسیری آنان باشد. بنابراین، آموزش مدیران در این دیدگاه برنامه‌های از پیش تعیین شده نیست، بلکه شامل ارائه الگوهای تفسیری یا برداشتهای هریک از مدیران، مسفهوم سازی، و تحلیل اعتبار و استفاده مجدد آن در عمل است (جدول شماره یک)

^۹ Fortin

جدول ۱. مدیریت آموزشی و آموزش مدیران بر اساس سه دیدگاه

دیدگاه مدیریت آموزشی	اول حوزه علمی	دوم حوزه عمل خاص	سوم حوزه شناخت مسائل حرفه ای
رابطه بین نظریه و عمل	خطی از نظریه به عمل	خطی از عمل به نظریه	مارپیچ از عمل به نظریه از نظریه به عمل
رویکردی که در آموزش مدیران مطرح است	تدریس و کسب مفاهیم و نظریه ها	تدریس و کسب الگوهای عملیاتی خاص	فرایند میانگیری و فراشناختی
پایه و اساس محتوای آموزشی	رشته ای چند رشته ای بین رشته ای	زمینه هایی از عملکردهای خاص	ارائه بین رشته ای مسائل پیچیده
رویکردهای آموزشی مورد نظر	سخنرانی، مطالعه کتب، مطالعه موردی ارزیابی آموخته ها	ارائه دانش کاربردی در ارتباط با الگوها و ساخت الگوی عملی	تحلیل مسائل، عینی کردن مفهوم سازی و سازمان دادن مجدد شرایط
دیدگاه در مورد انتقال	استفاده از مفاهیم در یک تجربه بعدی	کاربرد الگوهای کاربردی در عمل	انتقال نتایج حاصل از عمل در آموزش و استفاده از آن در عمل مجدد

مأخذ: فورتن و ژلن (۱۹۹۸)

محققان بر این عقیده اند که سه دیدگاه فوق نشان دهنده همه برنامه های مدیریت آموزشی نیست، بلکه برنامه های غالب در آموزش مدیران را معرفی می نماید.

انتقادهای مربوط به برنامه های آموزش مدیران

سن ژرمن^{۱۰} (۱۹۹۹) که تحول برنامه های آموزش مدیران را از نیمه اول قرن بیستم تاکنون مورد مطالعه قرار داده به انتقاداتی که در کشورهای امریکای شمالی در زمینه شیوه های سنتی و رایج آموزش مدیران مطرح می شود اشاره می کند. برخی از این انتقادات در زمینه عدم کفایت ساختاری برنامه ها، تدریس انتزاعی و یا عدم سازگاری بین نظریه و عمل، کمیوهای روش شناسی، و سرانجام ناسازگاری برنامه های آموزشی با شیوه های یادگیری و روحیه بزرگسالان است. ذیلاً در مورد هر یک از این موارد توضیح داده می شود.

۱. عدم کفایت ساختاری برنامه های آموزشی مدیران در دانشگاه ها

بخشی از انتقادات در این زمینه مربوط به انعطاف ناپذیری برنامه هاست. بدین معنی که آموزش به زمان و دوره های خاص طی هفته ها و ساعت هایی محدود شده است که باید از سوی دانشجوی مدیریت آموزشی رعایت گردد. این شرایط طبعاً برای

^{۱۰} . St. Germain

مدیران شاغل که در پی بهبود مهارت های حرفه ای خود به دانشگاه روی می آورند وقت گیر است و مانع ثبت نام آنان در دوره های ارائه شده در دانشگاه ها می شود. علاوه بر آن، پذیرش در دانشگاه ها بر اساس تجربه حرفه ای و مهارت های متقاضی صورت نمی گیرد.

بنابراین دانشجوی فردی منفعل و پذیرنده محسوب می شود که در آموزش خود سهم چندانی ندارد. در این شرایط، برنامه ها بر اساس تخصص اساتید دانشگاه و درک آنان از مدیریت مدرسه ارائه میگردد. ساندرز^{۱۱} (۱۹۸۷) معتقد است که اساتید دانشگاه علیرغم دانش تخصصی از آنچه در مدارس میگردد اطلاع چندانی ندارند و تخصصی شدن بیش از حد بسیاری از آنان مانع از این میگردد که بینش کلی لازم را برای درک نیازهای فراگیران به دست آورند.

پیتنر^{۱۲} (۱۹۸۷) بر این اعتقاد است که دانشگاه ها محلی مناسب برای کسب دانش با ماهیتی عقلانی و ذهنی اند، اما سایر دانش ها باید در جای دیگری آموخته شود. درس های دانشگاهی برای تأمین نیازهای آموزش مدار و بهبود حرفه ای به تنهایی کافی نیستند.

پژوهشهای پترسون و فین^{۱۳} (۱۹۸۸) بر مبنای نظر خواهی از مدیران مدارس نشان می دهد که مدیران، آموزش دانشگاهی خود را در مدیریت خسته کننده یافته اند. آنان بر این عقیده بوده اند که این آموزش آنها را به طور کامل برای حرفه مدیریت و مقابله با مسائل مدرسه آماده نکرده است، و به طور کلی برنامه های آموزشی دانشگاه ها به ویژگیهای محیط کار و غنایی که این محیط می تواند در آموزش مدیران داشته باشد توجه نداشته است.

این نوع انتقادات موجب گردیده که در دهه اخیر آموزش مدیران در امریکای شمالی از انحصار دانشگاه بیرون آمده و برخی از مؤسسات خصوصی یا دولتی این مهم را بر عهده گرفته اند.

۲. تدریس انتزاعی یا ناسازگاری نظریه و عمل

بسیاری از محققان در مورد عدم کفایت برنامه های سنتی آموزش مدیران توافق دارند. برخی اساتید که در تهیه این نوع برنامه ها مشارکت داشته اند بر این باورند که این برنامه ها در رشد حرفه ای مدیران موفق نبوده است. یکی از دلایل انتقاد به برنامه ها، ناسازگاری محتوای دروس با دانش های مورد لزوم برای مدیریت مدرسه است. وظایف مدیر مدرسه پیچیده، متنوع، و منحصر به فرد است و آموزش دریافت شده کمتر می تواند زمینه را برای اعمال مدیریت فراهم کند. کتاب هایی که در زمینه مدیریت نوشته شده تنها بخش کوچکی از دانش و فنون و نگرشهای لازم برای مدیریت را فراهم می آورد و بخش عظیمی از دانش عملی در زمینه مدیریت مدرسه از طریق تجربه به دست می آید.

بیشتر انتقادات در زمینه فوق بر این مبنا قرار دارد که محتوای دروس غالباً با واقعیت منطبق نیست، و فراگیران نمی توانند بین دانش عام و دانش خاص مورد نیاز برای انجام وظایف مدیریت تعادل برقرار کنند.

^{۱۱} Sanders

^{۱۲} Pitner

^{۱۳} Peterson & Finn

انتقاد دیگر این است که درس‌ها غالباً خسته کننده است، قابلیت کاربرد محدودی دارد، و چالشی برای یادگیرنده که در محیطی پویا به کار مشغول است ایجاد نمی‌کند. به عبارت دیگر، محتوا و روش آموزش ساده‌تر از چیزی است که در واقعیت می‌گذرد. از سویی بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) یادگیرنده غالباً پس از طی دوره آموزشی در حل مسائل فنی مانند تهیه، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها، انتخاب روشهای آموزش و پرورش، مشاهده کلاس و نظارت بر کیفیت آموزش و پرورش ناتوان است.

۳. ناکارآمدی روش‌ها

ضعف‌های روش شناختی ناشی از ضعف ساختاری برنامه‌های آموزش مدیران است. همان‌طور که اشاره شد این آموزش به تعداد ساعات حضور در کلاس درس، تجهیزات موجود، و سایر عوامل مربوط به محیط تحصیلی وابسته است که ایسن امر تحمیل کننده شیوه خاصی است. به گفته^{۱۴} بریجز (۱۹۸۹) برنامه‌های دانشگاهی آموزش مدیران کمتر می‌توانند دانشجویان را در تصمیم‌گیری، برقراری ارتباطات اثربخش، و ارزیابی وظایف کارکنان آماده کند که این از محدودیت‌های آموزش استاد محور یا دانشگاهی است.

نانری^{۱۵} (۱۹۸۲) بر این اعتقاد است که تا زمانی که در آماده‌سازی مدیران روش‌های محدود کننده سنتی مانند نظام واحدی، محتوای کاملاً نظری، ارزیابی انتهایی، و شیوه‌های سنتی برقرار باشد تحولی در آموزش و پرورش روی نخواهد داد. در این زمینه، مورفی (۱۹۹۳) پیشنهاد می‌کند که در آموزش مدیران لازم است از نظریه‌ها رویکردهای نظری صرف نظر کرده به سوی رویکردهای دیگر مانند شبیه‌سازی‌های تصنعی و آزمایشی (بازی کردن نقش، وانمودسازی، مطالعه موردی و غیره) که می‌تواند به رشد شناختی، عاطفی، و تفکر منجر شود گام نهاد.

پیتنر (۱۹۸۷) و آشیل^{۱۶} (۱۹۹۴) به کمبودهای برنامه‌های آموزش مدیران برای بزرگسالان منجمله عدم توجه برنامه‌ها به تجربیات یادگیرنده به عنوان نقطه شروع آموزش توجه دارند. در این نحوه آموزش، که در محیط دانشگاهی صورت می‌گیرد، محتوا و برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده و ارزیابی از آموخته‌های دانشجویان در پایان دوره انجام می‌گیرد. نمره دریافت شده نشان دهنده میزان موفقیت دانشجو در امتحانات است، در حالی که در آموزش بزرگسالان لازم است نقش تجربه در ساختار دانش فرد به عنوان عاملی مهم در نظر گرفته شود و معلومات پیشین یادگیرنده به عنوان پایه‌ای برای تغییر و تکمیل دانش وی به کار گرفته شود. توجه به روند و آهنگ یادگیری بزرگسال، منافع حرفه‌ای، تجربیات، و موقعیت خاص وی اصلی است که باید در آموزش افراد بالغ در نظر گرفته شود. محققان فوق معتقدند که در آموزش مدیران باید کمک کرد تا بزرگسال، آموزش خود را شخصی کند و به او فرصت داده شود تا بر اعمال خود اندیشه کند.

^{۱۴} Bridges

^{۱۵} Nannery

^{۱۶} Achilles

رویکردهای نوین

مطالعات سن ژرمن (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که در دهه اخیر تلاش‌های بسیاری در دانشگاه‌های بزرگ از جمله دانشگاه‌های استانفورد، یوتا، نیومکزیکو برای تغییر برنامه‌های سنتی آموزش مدیران و سازگاری آن با نیازها و انتظارات این حرفه انجام گرفته است. جهت‌گیری‌های عمده در آموزش مدیران بر مبنای تجدید ساختار آموزش، تجدید محتوا، روشها و راهبردهای آموزشی است.

تجدید ساختار آموزش بر این امر مبتنی است که آموزش مدیران، به ویژه آموزش ضمن خدمت، باید ساختاری انعطاف‌پذیر داشته باشد و فعالیتهای آموزشی با در نظر گرفتن زمان مناسب برای مدیر مدرسه تنظیم شود تا امکان شرکت در فعالیتهای آموزشی را بیابد.

محتوای آموزش مدیران به این اعتبار که آموزش در ارتباط با انسان و بر اساس فرایندهای تعاملی است و لازمه آن دانش پایه و مهارت‌های اساسی هر مدیر است دستخوش دگرگونی شده است؛ به طور مثال، محتوای آموزشی را میتوان به صورت مطالعه موردی از طریق بررسی رویدادها و وقایع حرفه‌ای تعیین کرد. در این صورت، وقایع و رویدادها را میتوان به صورت مجموعه مفهومی سازمان داد و از طریق اصولی که ضمن بررسی رویداد و مطالعه منابع علمی به دست می‌آید می‌توان بر آن مداخله داشت.

سن ژرمن معتقد است که، برنامه‌های جدید و کارآمد آموزش مدیران را نمیتوان بدون تحلیل تجربیات مدیران و در نظر گرفتن گرایشهای جامعه در زمینه آموزش و پرورش، مدیریت، و ارزشهای ذاتی آن استوار ساخت؛ اثرات اجتماعی و فرهنگی بر آموزش و پرورش، فرایندهای یادگیری و تدریس، رهبری و فرایندهای مدیریت، سیاست در آموزش و پرورش، اخلاق و ابعاد اجتماعی آموزش و پرورش برخی از موضوعات مهم در این زمینه است.

انگلیش^{۱۷} (۱۹۹۲) در زمینه ویژگی‌ها و مهارت‌های لازم برای مدیران مدرسه، علاوه بر مهارت‌ها و توانایی‌های برنامه‌ریزی، بودجه‌بندی و غیره به ارتباط با جامعه محلی و توانایی تحلیل ارزشها، شناخت اولویت‌ها، و نگرش‌های غالب جامعه اشاره می‌کند. وی معتقد است که مدیران مدارس باید بتوانند رابطه خود را با جامعه محلی رشد دهند، نقش رسانه‌ها را بفهمند، مدیریت تعارضها را یاد بگیرند، و زندگی با تضادها و پیچیدگی‌های این حرفه را بپذیرند.

بسیاری از محققان بر این نکته که نقطه آغاز آموزش مدیریت باید واقعیت زندگی روزمره مدیران باشد تردید ندارند اما کسب معلومات پایه و شناخت الگوهای مفهومی را نیز امری ضروری در آموزش مدیران میدانند. نتایج مطالعات سیلور^{۱۸} (۱۹۷۵) نشان می‌دهد که مدیران اثربخش، پایه‌های مفهومی قوی تری دارند و از نظر کارکنان مدرسه بین سطح رشد مفهومی مدیران و سبک مدیریت آنان رابطه‌ای مثبت برقرار است. مدیرانی که ساختار مفهومی پیچیده تری دارند گرایش بیشتری به برقراری ارتباط با کارکنان مدرسه از خود نشان می‌دهند. این نوع مدیران می‌توانند در محیط‌های پیچیده تر به طور مؤثر عمل کنند زیرا که دارای مهارت‌های رفتاری بیشتری هستند، مسائل را با دید دقیق تری می‌بینند، و به نحو مناسب تری به نیازهای دیگران پاسخ می‌دهند.

^{۱۷} English

^{۱۸} Silver

وی به این نتیجه دست یافت که مدیران اثربخشی از نظر توانایی مفهوم سازی در سطح بالایی هستند و قادرند اعمال خود را به سطح وسیع تری از جامعه تسری دهند. آنان دید عمیق تری از رسالت حرفه‌های خود دارند، و با توجه به فرهنگ، محیط، و امکانات مدرسه، نوع برنامه‌ها و نتایج مورد انتظار را تعیین میکنند.

بر اساس نظر مورفی و هالینگر (۱۹۸۷) به‌پد محتوای آموزش مدیران افزودن محتوا نیست، بلکه تجدیدنظر، نوسازی، و معتبر ساختن آن برای عمل است. در این زمینه دو نوع محتوا را می‌توان بازشناخت: (۱) برخی جنبه فنی و استاندارد داشته و فراگیری آن برای متقاضی مدیریت مدرسه اجتناب‌ناپذیر است. به طور مثال، شناخت قوانین مدرسه، روش‌های مدیریت بودجه، و مانند آن. (۲) برخی جنبه شخصی تری دارند و براساس تجربه فرد در زمینه مدیریت مدرسه یا کلاس می‌تواند نظریه پردازی شود. این امر بیشتر به دانش تجربه مربوط است تا دانش‌های نظری و بسیاری از جنبه‌هایی که برای مدیریت اجتناب‌ناپذیر است در حیطه دانش تجربه قرار دارد. به طور مثال، فرایند ارتباط، سیاست، روابط بین شخصی، فرهنگ، تحلیل، حل مسئله، مدیریت تعارض، انگیزش کارکنان، و غیره. برای اینکه از این دانش به نحو مؤثر استفاده شود لازم است فراگیران درسهای مدیریت را تشویق کرد تا نظریه‌های خود را بسازند و پایه‌ها و اصول عمل خود را تشخیص دهند. در این صورت تجدید نظر در روش‌های آموزشی و نقش آموزش دهنده اجتناب‌ناپذیر است.

در زمینه تجدیدنظر در شیوه و راهبردهای آموزش مدیران، با اینکه آموزش دهندگان بر این امر واقفند که با بزرگسالان کار می‌کنند اما شیوه آموزشی خاص این گروه هنوز تدوین نشده است. بنابراین، لازم است روش‌هایی تدبیر گردد که بر عمل حرفه‌ای متمرکز باشد و ساختارهای نظری از طریق مراجعه به عمل کسب گردد. به عبارت دیگر، به یادگیرنده باید فرصت داده شود تا حین آموزش خود، به تمرین ساخت مفاهیم نیز بپردازد. به طور مثال، از رویداد یا واقعه‌ای که در مدرسه مشاهده و تجربه کرده موضوعی برای یادگیری بسازد که منشا آن تفکر بر آن باشد. بدین ترتیب، برای متقاضیان آموزش مدیریت، که قبل از هر چیز بزرگسال و در حال یادگیری اند، فرایند کسب محتوا و موضوعات آموزشی باید پویا و روزآمد باشد. به طور مثال، همانگونه که اشاره شد می‌توان از فعالیت‌های خیالی مانند مطالعه موردی، وانمود کردن و بازی کردن نقش استفاده کرد؛ یعنی فعالیت‌هایی که منشا واقعی داشته و موجب می‌گردد که فراگیر بتواند تجربه قبلی را زنده کند و با اندیشیدن به آن، مجموعه‌های مفهومی از آن استخراج و فرایندها و مهارت‌های مورد لزوم را در چارچوبی سازمانی یا محیطی که تحت نظارت قرار دارد تا حدودی تجربه کند. سن ژرمن معتقد است که دنیای خیالی، محیط‌های آزمایشی اند که در آن یادگیرنده می‌تواند عمل را کنترل و حتی به تعلیق در آورد تا بهتر به تمرین تفکر بپردازد. از آنجا که در این نوع فعالیت‌ها تصمیم‌های اتخاذ شده تأثیری بر واقعیات ندارد، فرد خود را آزادتر احساس کرده و بهتر می‌تواند تصمیم بگیرد. براساس نظر شون^{۱۹} (۱۹۸۷) یکی از خصوصیات فعالیت‌های تصنعی یا خیالی این است که باعث انتقال دانش از یک وضعیت تجربی به وضعیتی واقعی می‌شود. به طور مثال، انسان می‌تواند اصول مهم گوش دادن فعال یا تصمیم‌گیری را از طریق فعالیت وانمود سازی یا بازی کردن نقش یاد بگیرد. این نوع روش، متفاوت از روش‌های تعلیم مستقیم دانشگاهی است و نوعی تعلیم غیر مستقیم از طریق توزیع پیام‌های مناسب برای یک وضعیت خاص است. به هر حال، با توجه به تغییر و تحولات جامعه لازم است اساتید و مسئولان آموزش و پرورش به رویکردهای کارآمدتری برای آموزش مدیران بیاورند. لازمه تحول در این عرصه، بازنگری برنامه‌های سنتی و ارائه محتوای جدید، روش جدید و دارا بودن نگرش جدید است. فورتن^{۲۰} (۱۹۹۸) در بررسی برنامه‌های آموزش مدیران در کانادا،

^{۱۹} Schon

^{۲۰} Fortin

به این امر تأکید می‌کند که عمل حرفه‌ای را باید به عنوان نظامی پیچیده و در حال ساخت مداوم نگرست. چیزی که ایجاب میکند آموزش دهندگان به انسان سازنده بیش از انسان ساخته شده توجه داشته باشند، و به جای اینکه تلاش کنند مدیران را تغییر دهند توان ایجاد فرایند تغییر را در آنان شکوفا سازند.

با اینکه لازم است آموزش اولیه مدیران بر پایه نظریه‌ها استوار گردد و متقاضیان مدیریت یا مدیران تازه کار بتوانند برای خود فلسفه مدیریتی منسجم و کاربردی به عنوان چارچوبی مرجع یا وسیله‌ای برای تفکر بر اعمال و اقدامات خود به دست آورند، عمل حرفه‌ای ایجاد می‌کند که پایه‌های نظری فوق با عمل ترکیب گردد و متقاضیان مدیریت فرصت برای استفاده از تئوری‌ها را در عمل به دست آورند. این نوع فرصتها در کشورهای امریکای شمالی به طرق زیر فراهم می‌گردد:

مربیگری^{۲۱}: مربیگری، بر اساس نظر لوئیز سیمون (۲۰۰۱) که مسئولیت برنامه‌ریزی و هدایت رویکرد مربیگری را در دانشگاه شربروک بر عهده دارد، رویکردی است که بر اساس آن یک مربی (مدیر باتجربه) با برقراری رابطه مبتنی بر همکاری و اعتماد متقابل یک مدیر تازه کار را در فرایند انتقال به حرفه مدیریت و تسهیل رشد شخصی و حرفه‌ای او همراهی می‌کند. هدف از حمایت حرفه‌ای از طریق فرایند مربیگری کمک به رشد استقلال شخصی، مسئولیت‌پذیری، و کسب مهارت‌های لازم برای ایفای نقش مدیر مدرسه است. در این فرایند مربی، مدیر تازه کار، اداره آموزش و پرورش (برای معرفی مدیران با تجربه و مدیران تازه) و دانشگاه (برای برنامه‌ریزی، آموزش و نظارت بر برنامه‌ریزی) با یکدیگر همکاری دارند.

شبکه افراد مرجع: منطقه آموزشی فهرست افراد توانا و با صلاحیت در زمینه مدیریت مدرسه را در اختیار مدارس قرار می‌دهد و مدیران ضمن برقراری ارتباط با یکی از آنان، به هنگام نیاز از مشاوره و راهنمایی وی برخوردار می‌شوند.

تشکیل گروه‌های مطالعه مسائل مدیریت: گروه‌های پنج‌شش نفره از مدیران مدارس در ارتباط با هم قرار می‌گیرند. اعضای گروه با تشکیل جلسات مرتب و مداوم زیر نظر یک هماهنگ‌کننده - که می‌تواند یک شخص مرجع باشد - به مطالعه و بررسی مسائل عملی که در زندگی روزمره با آن روبه‌رو هستند می‌پردازند. این رویکرد نوعی آموزش ضمن خدمت و رشد حرفه‌ای گروهی محسوب می‌شود (پایت و شامپانی^{۲۲}، ۱۹۹۷).

آزمایشگاه تجربیات مدیریت: در این شیوه، که در دانشگاه مونترال استفاده می‌شود و به عنوان بخشی از برنامه کارورزی مدیریت به شمار می‌رود، یک استاد دانشگاه که سابقه مدیریت مدرسه را دارد گروه‌های ۶ تا ۸ نفره از مدیران را در رشد حرفه‌ای آنان همراهی می‌کند. در این کلاس‌ها از شرکت‌کنندگان (مدیران تازه کار) دعوت می‌شود که تجربیات حرفه‌ای خود را در سایه نظریه‌هایی که خوانده‌اند مطالعه کنند. تحلیل این تجربیات می‌تواند به دست یافتن به یک نظریه، اصل، یا قانون منتهی شود. نقش استاد دانشگاه علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌ها، تردیدها، و مسائل مدیریتی مدیران تازه کار، تسهیل ورود آنان به این حرفه است (بودرو^{۲۳}، ۲۰۰۱).

^{۲۱} Coaching

^{۲۲} Payette et Champagne

^{۲۳} Baudreault

مانتورا^{۲۴}: مانتورا فرایندی است که از طریق آن دو فرد که یکی به سبب تخصص حرفه ای بر اساس تجربیات کاری خود شناخته شده است و دیگری زندگی حرفه ای خود را تازه آغاز کرده آزادانه و به طور مرتب در ارتباط با هم قرار می گیرند تا فرد باتجربه بتواند فرد جدید و شاغل را در رشد حرفه ای، براساس برنامه و اهدافی که هر دو نفر متفقاً در مورد آن تصمیم گرفته اند، همراهی کند. در این فرایند، فرد با تجربه معمولاً چهره^{۲۵} برجسته ای است که نقش مهمی در تحکیم هویت فردی که مورد حمایت او قرار می گیرد ایفا می کند (دوپوئی^{۲۵} ۱۹۹۷).

مطالعه مورد: در این رویکرد، که به منظور جست و جوی راه حل برای مسائل مدیریتی مورد استفاده قرار می گیرد، مسائل مدیریتی به شرکت کنندگان عرضه می شود. آنان باید در مورد راه حل های انتخابی خود توضیح دهند و منطق تصمیماتی را که در هر مورد می گیرند توجیه کنند.

روش تحقیق:

تحقیق حاضر از نظر نوع هدف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی- پیمایشی مبتنی بر روش همبستگی هست. فرضیات پژوهش به بررسی رابطه شش رویکرد نوین آموزشی با میزان ارتقاء عملکرد آموزشی می پردازند. جامعه آماری مورد پژوهش را کلیه مدیران، معاونان و کارشناسان آموزش و پرورش اداره کل و مناطق شهرستان پاکدشت تشکیل داده اند. برای جمع آوری اطلاعات جهت آزمون فرضیه ها، از پرسشنامه در قالب طیف ۵ تایی لیکرت استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کارکنان ادارات آموزش و پرورش شهرستان پاکدشت با تعداد ۹۰۰ نفر و نمونه آماری منتخب بر اساس فرمول کوکران ۲۷۰ نفر بوده است که به شیوه تصادفی انتخاب شدند.

یافته های پژوهش:

یافته های حاصل از تحلیل توصیفی داده ها با توجه به ویژگی های جمعیت شناختی آزمودنی ها در جدول ذیل ارائه شده است:

جدول ۱ داده های توصیفی

ویژگی های جمعیتی	شاخص آماری	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۲۰۷	۷۷
	مرد	۶۳	۲۳
پست سازمانی	مدیر	۲۱	۸
	معاون	۴۶	۱۷
تحصیلات	کارشناس	۲۰۳	۷۵
	فوق دیپلم	۲۶	۱۰
	لیسانس	۱۴۵	۵۴
	فوق لیسانس	۹۹	۳۷

^{۲۴} Montorat

^{۲۵} Dupuis

در ادامه برای تحلیل داده از آزمون همبستگی پیرسن استفاده شده است. در این تحلیل رویکردهای شش گانه مدیریت نوین به عنوان متغیر مستقل و ارتقاء عملکرد آموزشی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

جدول ۲ ضریب همبستگی پیرسن

سطح معناداری	ضریب همبستگی R	متغیر دوم	متغیر اول
۰/۰۰۰۱	۰/۴۹	ارتقاء عملکرد آموزشی	وجود فرد با تجربه در کنار مدیر
۰/۰۰۰۱	۰/۳۳		وجود شبکه پشتیبان مدارس
۰/۰۰۰۱	۰/۳۹		برگزاری جلسات منظم مدیران مدارس برای تبادل اطلاعات
۰/۰۰۰۱	۰/۳۱		دعوت از مدیران بازنشسته و بیان تجربیات ایشان
۰/۰۰۰۱	۰/۳۵		ارتباط آزادانه با افراد با تجربه و قابل اعتماد
۰/۰۰۰۱	۰/۳۰		جلسات بررسی مورد ویژه مدیران

براساس ضریب همبستگی بین هر شش رویکرد با ارتقاء عملکرد آموزشی رابطه معنا دار وجود دارد و با توجه به سطح معناداری ۰/۰۱ هر شش فرضیه معناداری پذیرفته می شود.

پس از اثبات معناداری هر شش رویکرد با ارتقاء عملکرد آموزشی با استفاده از تحلیل رگرسیون خطی به اولویت بندی تاثیرگذاری هریک بر متغیر وابسته پرداخته شده است. به منظور این تحلیل، هر کدام از عوامل استخراجی به عنوان متغیر مستقل و میزان ارتقاء عملکرد آموزشی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده و بدین منظور برای متغیرهای مستقل از امتیازهای نرمال شده و برای میزان ارتقاء عملکرد آموزشی از نتایج سؤال کلی استفاده گردید. در تحلیل رگرسیون از شیوه داخل شدن^{۲۶} استفاده شده است.

جدول ۳ خلاصه مدل رگرسیون

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
۱	.۴۲۵ ^a	.۱۸۱	.۱۶۶	.۵۶۸۸۵	۱.۶۸۰

در بررسی همواری مدل، شیوه داخل شدن که شامل تمامی عوامل استخراجی است، پذیرفته می شود. بر این مبنا ضریب همبستگی مدل (R) ۰/۴۲۵ و ضریب تعیین (R^2) ۰/۱۸۱ و همچنین ضریب تعیین تعدیل شده ۰/۱۶۶ برآورد گردیده است. ضریب تعیین نشان می دهد که چه میزان از تغییرات متغیر وابسته (میزان ارتقاء عملکرد آموزشی) توسط متغیرهای مستقل (عوامل استخراجی) قابل توضیح است. مقدار بالای ضریب تعیین نشان از مناسب بودن مدل برای تحلیل رگرسیون است.

^{۲۶}-Enter

جدول ۴ ضرایب رگرسیون

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	۱,۴۳۳	.۱۹۴		۷,۳۹۷	.۰۰۰		
وجود فرد با تجربه در کنار مدیر	.۴۹۲	.۱۵۸	.۱۳۸	-۲,۰۸۴	.۰۴۱	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
وجود شبکه پشتیبان مدارس	.۲۸۱	.۱۹۱	.۰۹۷	۱,۴۷۱	.۱۴۳	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
برگزاری جلسات منظم مدیران مدارس برای تبادل اطلاعات	.۴۲۹	.۲۰۹	.۱۳۶	-۲,۰۵۱	.۰۴۲	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
دعوت از مدیران بازنشسته و بیان تجربیات ایشان	.۳۵۲	.۱۶۸	.۱۳۹	۲,۰۹۴	.۰۳۷	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
ارتباط آزادانه با افراد با تجربه و قابل اعتماد	.۲۹۵	.۲۲۵	.۰۸۷	-۱,۳۱۲	.۱۹۱	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰
جلسات بررسی مورد ویژه مدیران	.۵۶۰	.۲۶۶	.۱۷۹	۳,۲۳۳	.۰۰۲	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰

بر مبنای جدول ضرایب، ضرایب بتای استاندارد هر کدام از متغیرهای مستقل، تعیین کننده میزان اهمیت هر کدام از آن‌ها می باشد. وزن Beta، نشان دهنده میزان تغییر متغیر وابسته (ارتقاء عملکرد آموزشی) به ازای تغییر به اندازه یک انحراف معیار در متغیر مستقل است. از آنجا که Sig آزمون تساوی ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر، کمتر از ۵ درصد است بنابراین نیازی به خارج کردن هیچ یک از معادله رگرسیون نیست؛ به عبارت دیگر هر ۶ متغیر مستقل بر متغیر وابسته تأثیرگذارند. بر این مبنای بیشترین تأثیر را بر میزان ارتقاء عملکرد آموزشی، عامل «جلسات» با ضریب بتای استاندارد (۰/۵۶)، سپس عامل «وجود فرد با تجربه» با ضریب بتای استاندارد (۰/۴۹۲)، سپس عامل «برگزاری جلسات» با ضریب بتای استاندارد (۰/۴۲۹) می باشد.

نتیجه گیری

موضوع رهبری و تأثیرات آن بر سازمان‌ها سابقه طولانی دارد و مورد بررسی و مطالعه بسیاری از صاحب نظران قرار گرفته است، اهمیت این بحث در سازمان‌ها، باعث شده است که اندیشمندان و محققان سازمان و مدیریت در پی کشف ویژگی‌ها و خصوصیات رهبران موفق برآیند و همواره در تلاش باشند تا آن ویژگی‌ها را بیان کنند. هدف این پژوهش بررسی رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی و تأثیر آن بر ارتقاء عملکرد آموزشی می باشد. در این خصوص از دو آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی استفاده شده است. نتایج حاصل از تحلیل ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد که هر شش رویکرد نوین بر ارتقاء عملکرد آموزشی تأثیرگذار می باشد. در ادامه و برای اولویت بندی تأثیرات هر یک از رویکردها بر عملکرد آموزشی از تحلیل رگرسیون خطی استفاده شد و رویکرد جلسات بررسی مورد ویژه مدیران بیشترین تأثیر را بر عملکرد آموزشی دارد.

با توجه به یافته های تحقیق و از آنجاکه دیدگاه‌ها و نگرش‌های افراد در سازمان بستگی به سبک و سیاق و رفتارهای رهبری سازمان دارد و درک زیردستان از مدیریت و رهبری، تحت تأثیر رفتارهای مدیریتی و رهبری مدیران است و با توجه به رابطه

درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی مدیر با اثربخشی و نگرش آنها نسبت به تغییر سازمانی به سیاست گذاران، برنامه ریزان و مجریان تعلیم و تربیت پیشنهاد می شود که با برگزاری کارگاه های آموزشی ضمن خدمت برای مدیران مدارس به آموزش و تأکید بر رفتارهایی که انتظار می رود مدیر به عنوان رهبر آموزشی بروز دهد، پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می شود که مدیران مدرسه به منظور برانگیختن معلمان به نگرش مثبت نسبت به تغییرات سازمانی و افزایش اثربخشی آنها بر اجرای رهبری آموزشی اهتمام تام ورزند. همچنین برگزاری جلسات بررسی ویژه برای مدیران و پیگیری مشکلات مدیران در این جلسات می تواند نقش بسیار مهمی در بهبود شرایط مدیران داشته باشد. از طرفی وجود مشاوران پشتیبان مدیریت که در این پژوهش نیز بسیار حائز اهمیت بود نیز می تواند به عنوان یک راهبرد مناسب در مدیریت آموزشی باشد.

منابع و مأخذ

- جلوداری ممقانی، بهرام (۱۳۸۵)، تعالی سازمانی EFQM. مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران، تهران: چاپ دوم.
- رابینز، پی استیفن (۱۹۹۶)، رفتار سازمانی: مفاهیم، نظریه ها و کاربردها، ترجمه پارسائیان، علی؛ اعرابی، سید محمد. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
- زاهدی، شمس السادات و خیراندیش، مهدی (۱۳۸۸)، تأثیر رهبری تحول آفرین بر رفتار شهروندی کارکنان، فصلنامه مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت، سال دوم: شماره ۵
- دشتی، ابوالقاسم (۱۳۸۸). بررسی رابطه توانمندسازی کارکنان و آمادگی تحول سازمان در سازمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد
- مقیم، محمد (۱۳۸۹)، سازمان و مدیریت رویکرد پژوهشی، تهران: انتشارات ترمه.
- هرسی، پال و بلانچارد، کنت. (۲۰۰۵)، مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه: علی علاقه‌مند، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- Bass, B. M. (۱۹۹۹). *Transformational Leadership: industrial, military and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bennis.W.G, Nanus B. (۱۹۸۵). *Leaders: The strategies for taking change*. New York: harper&Row.
- Burns, J. M. ۱۹۷۸. *Leadership*. New York: harper& Row.
- Colvin, R .E. (۲۰۰۳). *Transformational Leadership: A prescription for contempo-rary organizations*.www.google.com
- Charls, R., Kathrein, J. & Barker, J. (۲۰۰۷). *The effect of Transactional and Tranformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personal*. Journal of Organizational culture, Communications and Conflict, Vol. ۱۱, No. ۱.
- Chiun, May Lo, T. Ramayah & Ernest Cyril de Run. (۲۰۱۰). *Does transformational leadership style foster commitment to change? The case of higher education in Malaysia*. A Faculty of Economics and Business, January ۲۲, ۲۰۱۰.
- Elkins, T. & Keller, R. T. (۲۰۰۳). *Leadership in research and development organizations: a literature review and conceptual framework*. Leadership Quarterly, ۱۴. ۵۸۷-۶۰۶.
- House, R. J. (۱۹۹۵). *Leadership in the Twenty-first Century: A Speculative Inquiry*. In A. Howard (Ed), the Changing Nature of Work (pp. ۴۱۱-۴۵۰). San Francisco: Jossy-Bass.
- Johnsen Eid, J., & Johnsen Bjørn, H., & Bartone, P. T., & Odd Arne, N. (۲۰۰۸). *Growing transformational leaders: exploring the role of personality hardiness*. Leadership & Organization Development Journal, ۲۹ (۱), ۴-۲۳.
- Kirkbride, P. (۲۰۰۶). *Developing transformational leaders: the full range leadership model in action*. INDUSTRIAL AND COMMERCIAL TRAINING, (۱), ۲۳-۳۲.
- Limsila, k. & Ogunlana, S. O. (۲۰۰۸). *Performance and leadership outcome correlates of leadership styles and subordinate commitment engineering*. Construction and architectural management, Vol. ۱۵, No. ۲. ۱۶۴-۱۸۴.

- Lakomski, G. (۱۹۹۵). Leading and learning: from Transformational Leadership to organizational learning, leading and managing .www.google.com
- Maslow, D. (۲۰۰۶). *Anna; A Journey towards Excellence: A University Case Study*; <http://excellenceone.efqm.org>.
- Mohammadnia, Y. Khorrami, M. Teymorzadeh, V. (۲۰۱۳). *A Study on the Role of Transformational Leadership in Employee Empowerment*. European Online Journal of Natural and Social Sciences, vol.۲, No. ۳(s), pp. ۱۸۵۴-۱۸۵۸
- Sarafzadeh, E. (۲۰۰۹). *Investigate the relationship between organizational Health and Organizational Trust among Female high school teachers in Isfahan*. M. A. Education Management Thesis, Isfahan University
- Yukl, G. (۱۹۹۴). *Leadership in organization*. ۲th ed. Englewood cliffs, N. J: Prince hall. ۱۷