

فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال دوم - شماره‌ی ۲ - تابستان ۹۰

صص ۴۰-۲۳

رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی و سبک رهبری مدیران مدارس

علی خلخالی*^۱، جواد خلعتبری^۱ و مریم اذغانی^۲

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۱/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۰/۲/۳۱

چکیده

این پژوهش در پی بررسی رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی مدیران با سبک رهبری آنان است و پژوهشی توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. نمونه‌ی آماری پژوهش ۱۱۸ نفر از مدیران مدارس راهنمایی غرب استان مازندران بودند که به روش طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه‌ی "سنجش فلسفه‌ی تربیتی" و "سنجش سبک رهبری باولز" استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های گرایش مرکزی، آزمون همبستگی کانونی و پیرسون و ضریب تعیین استفاده شده است. نتایج نشان داده اند که بین انواع فلسفه‌ی تربیتی و سبک‌های رهبری همبستگی کانونی معنی دار وجود دارد. همچنین، ضرایب تعیین برآورد شده نشان می‌دهند که فلسفه‌ی "ماهیت گرایی" توان تبیین سبک رهبری "خلاقیت و نوآوری" و فلسفه "پایدارگرایی" توان تبیین سبک رهبری "خود هدایت گری و فلسفه "پیشرفت گرایی" توان تبیین سبک رهبری "بازشناسی و پیشرفت شعلی" و فلسفه "بازسازی گرایی" ، توان تبیین سبک رهبری "خلاقیت و نوآوری" و فلسفه "رفتارگرایی" توان تبیین سبک‌های رهبری "خودبرانگیختگی توام با جدیت" و "همکاری و تعهدآفرینی" و فلسفه "هستی گرایی" توان تبیین سبک رهبری "خود برانگیختگی توام با جدیت" را دارا هستند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه‌ی تربیتی، سبک رهبری، آزمون همبستگی کانونی.

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.

۲- مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.

*- نویسنده‌ی مسئول مقاله khalkhali_ali@yahoo.com

مقدمه

در دهه‌ی نخستین هزاره‌ی سوم توجهی عمیق به پدیده‌ی رهبری آموزشی^۱ معطوف شده است. علت این توجه فزاینده، اهمیت و نقشی است که کیفیت رهبری آموزشی می‌تواند در ایجاد تفاوت معنی دار در دست آوردهای مدارس ایفا نماید. نیکنامی و همکاران با تاکید بر دیدگاه لانگمن (۱۹۸۵) اظهار می‌دارند که مدیریت مدرسه مهم‌ترین عامل تغییر و نوآوری در امر آموزش و پرورش است (Nicknami, 2009). در واقع بیش‌تر سامانه‌های آموزشی بویژه با تمرکز بر مدارس به گونه‌ای روز افزون نیازمند مدیرانی هستند که در ایفای نقش رهبری آموزشی خود قادر به تدارک آموزشی موثرتر برای یادگیرندگان باشند (Bush, 2007). با آن حال، مرور ادبیات علمی رهبری آموزشی گویای پویایی آن است.

ادوارد پاژاک^۲، در یکی از مقاله‌های کتاب سال انجمن توسعه‌ی نظارت و برنامه‌ی درسی^۳ ضمن بررسی متون علمی در زمینه‌ی مدیریت آموزشی، تغییر مفهومی رهبری مدرسه را به چهار دوره تاریخی تقسیم کرده است (Pajak, 1993). دوره‌ی نخست مربوط به دهه‌ی ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ است. در این دوره تصویری که از مدیریت آموزشی عرضه می‌گردد، به عنوان یک مربی دموکراتیک است. رسالت این مدیر حفظ و گسترش دموکراسی است و روش غالب این دوره فعالیت‌های مشترک مسئله محور با تاکید بر دموکراسی و روش‌های علمی است. دوره‌ی دوم به دهه‌ی ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ مربوط است. در این دوره تصویری که از مدیریت آموزشی ارائه می‌شود، به عنوان نماینده‌ی تغییر سازمانی است. رسالت این مدیر تغییر اجتماعی و اجرای برنامه‌ی درسی است و روش غالب این دهه، اجرای مشارکتی با تاکید بر سامانه‌های اجتماعی، نوآوری و اهداف سازمانی است. دوره‌ی سوم مربوط به دهه‌ی ۱۹۸۰ است. در این دوره تصویری که از مدیریت آموزشی نمایش داده می‌شود، به عنوان یک رهبر استراتژیک است. رسالت چنین مدیری رقابت اقتصادی است و روش غالب این دوره، خط و مشی بوروکراتیک با تاکید بر چشم انداز، فرهنگ و تحول است. دوره‌ی چهارم به دهه‌ی ۱۹۹۰ مربوط است. در این دوره مدیریت آموزشی در چهره یک معلم و یاددهنده تصویرسازی می‌شود. رسالت چنین مدیری هدایت یادگیری است و روش غالب این دهه اقدام‌های گروه محور و نبود تمرکز است.

فردریک انگلیش (۲۰۰۹) نیز ضمن نوع شناسی فراروایت‌ها در مدیریت آموزشی^۴ نشان می‌دهد که این دانش از لحاظ مفهومی از یک سو ریشه در اسطوره‌ها دارد و از سوی دیگر، امروزه از آن

¹- Educational leadership

²- Edward Pajak

³- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

⁴- Typology of Metanarratives in Educational Administration

توقعات متنوعی از جانب گروه‌های ذی نفع متعدد می‌رود که موجب پیچیدگی و حرفه‌ای تر شدن روزافزون این رشته علمی شده است.

هم‌چنین، نوع فلسفه‌ی تربیتی مدیران مدارس قطعاً تاثیر فراوان در تصمیم‌ها و رویه‌های گوناگون آن‌ها خواهد داشت. نتایج پژوهشی که در سال ۱۹۸۷ به وسیله‌ی دتین^۱ انجام شده است، به روشنی بازتاب‌های فلسفی در اهداف نهایی آموزش و جریان اجتماعی و مسئولیت‌های معلم را نشان می‌دهد. ادیگر^۲ (۱۹۷۶) نیز ارتباط دیدگاه‌های فلسفی بزرگ در زمینه‌ی تدریس و یادگیری و تاثیرات این دیدگاهها در سبک‌های تدریس مربیان و فرایندهای یادگیری دانش آموزان را مورد توجه قرار داده است. فلسفه‌ی هر فرد کارهای او را رهبری می‌کند. فلسفه، باور افراد را به حقایق و واقعیات روشن می‌سازد، تغییر می‌دهد و موجب فعالیت‌های هدفمند می‌گردد. بخشی از اندیشه‌های دست اندرکاران تعلیم و تربیت، ناظر بر کیفیت و نوع آموزش و پرورش است. همین نظر و عمل در ساحت تعلیم و تربیت، فلسفه‌ی آموزش و پرورش نامیده می‌شود. به بیان دیگر، کیفیت آموزش و پرورش و دلایل انتخاب هدفها و ارزش‌هایی که در گونه‌ای از تعلیم و تربیت پذیرفته می‌شوند و روش‌هایی که برای تحقق آن‌ها بکار گرفته می‌شوند، همگی تابعی از باورها و اندیشه‌های فلسفی هستند.

در مجموع، مدیریت آموزشی در مدارس، به مرور، معنای رهبری در تمام سطوح نظام آموزشی را پیدا کرده است که پیامد آن سبک‌های گوناگون رهبری است. بدیهی است که بکارگیری این سبک‌ها می‌تواند در پیشبرد اهداف آموزشی و میزان کارایی مدارس تاثیر مثبت و یا منفی بگذارد. با این حال، با توجه به ویژگی‌های فردی و نظام باورهای ارزشی مدیران و موقعیت‌های زمانی و مکانی، نشانه‌هایی از فلسفه‌های تربیتی متفاوت در رفتار و تصمیم‌گیری‌های روزمره‌ی مدیران مدارس قابل بازشناسی است. بنابراین، تاثیر متقابل فلسفه‌ی تربیتی و سبک رهبری آموزشی مدیران مدارس از موضوع‌هایی است که توجه به آن در می‌تواند خودشناسی مدیران بسیار موثر باشد. به همین دلیل و ضرورت، این پژوهش سعی کرده است تا این دو متغیر اساسی را همزمان مورد مطالعه قرار دهد.

نوع شناسی^۳ فلسفه‌های تربیتی

فلسفه‌ی بررسی و شناخت تحلیلی و انتقادی مسایل اساسی زندگی انسان به صورت یک کل و یا بخشی از آن، در ارتباط با کل است. به بیان دیگر، فلسفه کوششی است در جهت یافتن

^۱- Dottin

^۲- Ediger

^۳- Typology

"پیوستگی" در تمام قلمرو اندیشه و تجربه. فلسفه هنگامی پدیدار می‌شود که پرسش‌هایی بنیادین درباره‌ی خود و جهان می‌پرسیم. فلسفه‌ی تربیت، پرسیدن پرسش‌هایی است برای رسیدن به راه و رسم تربیت درست، منسجم، پیوسته و هماهنگ و جلوگیری از تضاد و تناقض در نظر و عمل مربیان و متخصصان تربیتی؛ پرسش‌هایی نظیر: ماهیت انسان چیست؟ کمال انسان کدام است؟ و آیا تربیت امری ضروری است؟ از منظری دیگر، فلسفه‌ی تربیتی بکارگیری روش فلسفی در اندیشه و پژوهش در مسایل تربیتی تلقی می‌شود. در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به کوشش عقلانی برای مناقشه، تحلیل و نقد آن دسته از مفاهیم اساسی مانند طبیعت انسان، فعالیت مدرسه‌ای، مهارت، آزادی، فرهنگ و شناخت پرداخته می‌شود که کار تربیتی بر پایه‌ی آن‌ها استوار است (Griz, 2002). دست اندرکاران تعلیم و تربیت نیز برای یافتن پاسخ برخی از پرسش‌ها باید به فلسفه روی آورند زیرا اصولاً هر مکتب فلسفی دارای ابعاد تربیتی است و هر مکتب تربیتی نیز به دلیل مسایلی که در مورد انسان و هستی برای آن‌ها مطرح است، دارای بعد فلسفی است.

مدیران و مربیان برای این که در باورهای خود انسجام داشته باشند و در گفتار و کردار دچار تناقض نباشند، به ناچار باید از یک فلسفه تربیتی پیروی کنند و برای این منظور باید با جهت‌گیری‌های فلسفی خود آشنا باشند (Ebrahim-Zadeh, 2004). بدیهی است که تصمیم‌های تربیتی دست اندرکاران تعلیم و تربیت تحت تاثیر مستقیم فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر رفتار آن‌هاست. در این بین مدیران با عنوان پیش‌تازان سامانه‌ی تربیتی همواره در معرض تصمیم‌گیری‌های متعددی قرار دارند که برآیند این تصمیم‌ها مستقیماً در عملکرد و رفتار معلمان و دانش‌آموزان انعکاس می‌یابد. در تلاش برای نوع‌شناسی فلسفه‌های تربیتی موجود، مبتنی بر فرا تحلیل، شش فلسفه‌ی تربیتی مورد بازشناسی قرار گرفتند (Khalkhali & Rahmat, 2008)، که در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱- فلسفه‌های تربیتی رایج

فلسفه‌ی ماهیت‌گرایی^۱

ماهیت‌گرایی نظریه‌ای است مبنی بر این ادعا که آموزش و پرورش اختصاصاً مستلزم یادگیری مهارت‌ها، هنرها و دانش‌هایی است که در گذشته مفید واقع شده و محتمل است که در آینده نیز مفید بمانند. «ماهیت‌گرا» یا [بنیادگرا] بر این باور است که برخی از مهارت‌های ضروری یا بنیادی همچون خواندن، نوشتن و حساب کردن و رفتارهای اجتماعی وزین وجود دارند که در رفاه انسانی مؤثر بوده و باید در هر برنامه‌ی درسی سنجیده‌ی دوره ابتدایی گنجانده شوند. در مقطع متوسطه، برنامه‌ی بنیادی شامل تاریخ، ریاضیات، علوم، زبان و ادبیات است. برنامه‌ی درسی دانشکده‌ها باید از هنرها و علوم نظری تشکیل شود.

فلسفه‌ی پایدار‌گرایی^۲

نظریه‌ی پایدار‌گرایی در تعلیم و تربیت از فلسفه‌های رئالیسم و تومیسیم بهره‌گیری فراوانی کرده است. از نظر متافیزیکی، پایدار‌گرایان برای جهان و جایگاه انسان در آن خصیصه‌ی عقلانی و روحانی قایل شده‌اند. پایدار‌گرایان به پیروی از این اصل ارسطویی که انسان موجود عاقلی است، مدرسه را به صورت نهادی اجتماعی که بویژه برای پرورش قوای عقلانی انسان طرح ریزی شده است، در نظر می‌گیرند. اصطلاح پایدار‌گرایی از این باور برمی‌خیزد که اصول مهم آموزش و پرورش تغییر ناپذیر و مکررند.

فلسفه‌ی پیشرفت‌گرایی^۳

پیشرفت‌گرایی در آموزش و پرورش در بادی امر به صورت واکنش در برابر صورت‌گرایی، لفاظی و خودکامگی آموزش و پرورش سنتی آغاز شد. پیشرفت‌گرایی بر این جهان بینی استوار است که بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن است و هم مطلوب. بسیاری از پرورشکاران اولیه‌ی پیشرفت‌گرایی در جستجوی نوآوری‌های تربیتی‌ای بودند که موجب آزادی نیروهای کودک می‌گردید. پیشرفت‌گرایان دیگر که به عمل‌گرایی جان‌دیوئی منتسب بودند، باور داشتند که مدارس جزئی از قلمرو گسترده‌تر اصلاح نهادی و اجتماعی هستند.

1. Essentialism

2. Perennialism

3. Progressivism

ادامه‌ی جدول ۱

فلسفه‌ی بازسازی گرای^۱

نظریه‌ی بازسازی اجتماعی با نظریه‌های محافظه کارانه‌ی ماهیت گرایی و پایدارگرایی که به باور بازسازی گرایان نظریه‌هایی هستند که الگوها و ارزش های اجتماعی را آئینه وار بازتاب می‌کنند، به شدت در تضاد است. هواداران بازسازی اجتماعی بر این باورند که پرورشکاران باید برای اصلاح جامعه سیاست ها و برنامه هایی را ابداع کنند و معلمان باید از قدرت خود بمنظور رهبری شاگردان در برنامه های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره گیرند.

فلسفه‌ی رفتار گرایی^۲

رفتار گرایی بررسی علمی رفتار انسان است و هدف نهایی آن پیش بینی و کنترل رفتار می‌باشد. علاقه‌ی اصلی رفتار گرایان به رفتار و تغییراتی است که بر اثر تجربه در آن ایجاد می‌شود. رفتار گرایان باور دارند که رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری باید مطالعه شوند و رویدادهای ذهنی را باید نادیده گرفت زیرا نمی توان آن‌ها را مستقیماً بررسی کرد.

فلسفه‌ی هستی گرایی^۳

اگزیستانسیالیسم را می توان به عنوان نوعی اندیشه‌ی فلسفی تلقی کرد که بر یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده وار تأکید می‌کند. افزون بر این، این مکتب بر این امر تکیه می‌کند که همه‌ی مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند.

سبک شناسی رهبری

مرور مطالعات مربوط به رهبری گویای تحولی گسترده در مفاهیم و تئوری‌های مربوط به به رهبری است. تئوری‌های ابر مرد، خصیصه‌ای، رفتاری، موقعیتی، اقتضایی، تبادلی و تحولی^۴ در یک فرایند تاریخی، شاهدهی براین تحول مفهومی هستند.

همراه با تحول تئوری های رهبری، موضوع سبک‌های رهبری نیز حجمی گسترده از پژوهش‌های رهبری را تشکیل داده است. در واقع، بیش‌تر تمرکز مطالعات رهبری، بر سبک، مهارت

^۱- Reconstructionism

^۲- Behaviorism

^۳- Existentialism

^۴- Great Man, Trait, Behaviorist, Situational Leadership, Contingency, Transactional, Transformational

و شایستگی رهبران بوده است. یکی از صاحب نظران رهبری در مروری مستقل بر مفاهیم رهبری به سبک‌های کاریزماتیک، سنتی و بوروکراتیک و بر، سبک‌های استبدادی، دموکراتیک و آزاد منشانه لوین، لپییت و وایت، سبک‌های فرد مدار و وظیفه مدار فیدلر، سبک خدمت‌گزارانه‌ی گرینلیف^۱، سبک‌های تبدالی و تحولی برنز، سبک رهبری محیطی کارمازی^۲، سبک رهبری سمی ویکر^۳ و رهبری خودشیفته ماکوی^۴ به عنوان نمونه‌هایی از سبک‌شناسی‌های رهبری اشاره کرده است (Schimmoeller, 2010).

به باور بسیاری از صاحب نظران مدیریت و سازمان، سبک رهبری یکی از مهم‌ترین عناصر موفقیت مدیران است که به مرور زمان و بر پایه‌ی تجربه، تحصیلات، آموزش و نظام ارزشی و اعتقادی آنان پایه ریزی می‌شود (Hersey & Blanchard, 1993). سبک رهبری و تصمیم‌های گرفته شده به وسیله مدیران، بر عملکرد سازمان از بالا به پایین اثرگذار است. این عامل، سبب ساز شکست یا موفقیت سازمان است زیرا افزون بر سایر عوامل داخلی محیط سازمان، بر عوامل خارجی محیط سازمان نیز اثرگذاری و کنترل دارد (Lussier & Achua, 2007). اتریونی^۵ با بررسی کارهای بیلز و اسلاتر^۶ دو نوع رهبری را در سازمان شناسایی کرد و ابراز داشت که نیازهای سازمانی مشخص می‌کند که چه نوع رهبری موفق خواهد بود (Tannenbaum & Schmidt, 1986). مشکلی که بیش‌تر سنخ شناسی‌های سبک رهبری با آن مواجه‌اند، مطلق انگاری است. بیش‌تر سبک شناسی‌ها در فرایند اندازه‌گیری و تشخیص به سوی نوعی برچسب زنی گرایش یابند. در حالی که قرار دادن مدیران در یک سبک قدرمطلقى چندان منطقی و انسانی بنظر نمی‌رسد. لذا، در سال‌های اخیر تلاش‌هایی گسترده جهت سبک شناسی‌های طیفی صورت گرفته است. در این دیدگاه پس از مفهوم سازی تنوع سبک‌ها، هر مدیر در هر یک از سبک‌ها می‌تواند حدی از امتیاز را کسب کند. در نتیجه، این نوع سبک شناسی‌ها قطعاً نیاز به یک نظام تفسیری پیچیده تری نسبت به ساده انگاری‌های گذشته خواهند داشت.

یکی از سبک شناسی‌های اخیر که دارای مبانی پژوهشی و علمی معتبری است، مدل رجحان‌ها و سبک‌های رهبری مارکوس استوارت باولز، استاد دانشگاه تاسمانیای استرالیا، است. این مدل به عنوان یک چهارچوب نظری و ابزای برای سنجش و هدایت افراد و سازمان‌ها در فرایند تربیت و آموزش مدیران توسعه یافته است و در طراحی آن دامنه‌ای متنوع از ویژگی‌های مدیریتی، اجرایی،

1- Greenleaf

2- Carmazzi

3- Whicker

4- Maccoby

5- Etzioni

6- Bales and Slater

رفتاری و شخصیتی برای سبک شناسی رهبری استفاده شده است (Bowles,2009). سبک‌هایی که این مدل بازشناسی می‌کند، در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲- سبک‌های رهبری مدیران براساس مدل مارکوس باولز^۱

سبک بازشناسی و پیشرفت شغلی^۲

در این سبک شخص دارای دیدگاه شخصی بوده و قادر به شناسایی نیازهای شغلی خویش می‌باشد. برای او کار بخشی مهم‌تر در تصمیم‌های زندگی است. به جای بدبین، خوشبین هست، هم‌چنین، وظیفه‌گرا و نتیجه‌گرا می‌باشد. وی بی‌قرار و پر انرژی، مصمم، مداوم و مطمئن بوده و نسبت به مهارت‌های فردی خویش، دارای اعتماد به نفس است.

سبک خودهدایت‌گری^۳

در این سبک شخص به انجام کارهای نا متعارف علاقه مند بوده و خواهان انجام کارها بدست خویش است. وی ترجیح می‌دهد بپرسد به جای این‌که مورد خطاب واقع شود و هم‌چنین، دوست دارد بدون راهکار ثابت کار کند. او تمایل به ابراز باورهای خود و شرکت در طرح کار دارد و می‌تواند تصمیم خود را در مورد مسایل کلیدی اتخاذ کند. در جایی که نظراتش با گروه در تعارض باشد، به آنان اجازه‌ی برتری نسبت به نظرات و ارزش‌های خویش نمی‌دهد. این مدیر سمج و مصمم نیز هست.

سبک خلاقیت و نوآوری^۴

در این سبک شخص دارای قوه‌ی تخیل و ابتکار، دارای استعداد و ذوق، کنجکاو و خیال‌پرداز است. ایده‌های زیادی در مورد راه‌های بهتر برای تکمیل وظایف کاری دارد و روش‌های نوین و بهبود یافته برای انجام وظایف معمول را دوست دارد.

¹. Bowles

². Need for Recognition and Career Advancement

³. Capacity for Self-Direction

⁴. Creative or Innovative Capacity

ادامه‌ی جدول ۲

سبک همکاری و تعهد آفرینی^۱

ارتباط چهره به چهره را ترجیح می‌دهد. تنظیم وظایف برای رسیدن به اهداف و مشورت با کارکنان در مورد ملزومات کارآیی را دوست دارد. وی وظایفی قابل اجرا برای افراد تعیین می‌کند اما می‌داند که برخی وظائف به وسیله‌ی کارکنان مقاومت خواهد شد. او تعهد به انجام وظیفه را در افراد تشویق می‌کند. این مدیر نقاط ضعفی که به خودش، کارکنان و گروه ضربه وارد کند را می‌شناسد. وی همواره به جای نشان دادن عملکرد ضعیف افراد، عملکرد خوب آن‌ها را تشویق می‌کند.

سبک خودبرانگیختگی و جدیت^۲

در این سبک شخص از فرصت‌ها بهره می‌برد و نتیجه و تلاش را یکسان می‌داند. باوری به تقدیر ندارد و بر این باور است که موفقیتش را خود می‌سازد و سرنوشت کاری خود را خود کنترل می‌کند. او اعتماد به نفس داشته و دارای عزمی راسخ است.

توضیح: نویسندگان این مقاله برای استفاده از این سبک‌شناسی در پژوهش خود از پروفسور باولز مجوز کتبی دریافت کرده اند.

به طور خلاصه، بنظر می‌رسد که مقدار گرایش به هر یک از تئوری‌های رهبری و سبک‌های متنوعی که در هر یک از این تئوری‌ها معرفی شده‌اند، تحت تاثیر معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی‌های افراد و جوامع قرار دارد. به همین دلیل، کولمن^۳ (۲۰۰۷) بر این باور است که با در نظر گرفتن مجموعه فلسفه‌های تربیتی و سبک‌های رهبری، مدیران مدارس پیش از هر چیز باید از فلسفه‌ی تربیتی و سبک رهبری خود که مبنای تنظیم روابط آن‌ها با مدرسه و جامعه است، شناخت کافی بدست آورند. در این زمینه، بررسی همزمان متغیرهای فلسفه‌ی تربیتی و سبک‌های رهبری می‌تواند چشم اندازی موثر از مدیریت آموزشی عرضه نماید. لذا، این مقاله در صدد بررسی پرسش‌های زیر بوده است:

۱. آیا بین نوع فلسفه‌ی تربیتی و سبک رهبری مدیران مدارس رابطه وجود دارد؟

۲. آیا نوع فلسفه تربیتی مدیران توان پیش بینی سبک رهبری آنان را دارد؟

1- Working with Others and Building Commitment

2- Drive and Determination

3- Colman

روش پژوهش

نوع پژوهش: این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است.

جامعه و نمونه‌ی آماری: جامعه‌ی آماری این پژوهش تمامی مدیران مرد و زن شاغل در مدارس راهنمایی دولتی غرب استان مازندران به تعداد ۱۸۱ نفر می‌باشند. نمونه‌ی این پژوهش بر مبنای جدول کرجسی و مورگان^۱ ۱۲۳ نفر و با اعمال تناسب حجم نمونه‌ی کل و تعداد مدرسه (به تفکیک جنسیت) به صورت طبقه‌ای نسبی (Delavare, 2006) برآورد گردید. چون ۵ نفر از نمونه‌ها پاسخننامه‌های خود را یا تحویل ندادند و یا به صورت مخدوش پاسخ دادند. لذا، نمونه‌ی نهایی ۱۱۸ نفر از مدیران منطقه‌ی مورد نظر را در بر گرفت. حجم جامعه و نمونه‌ی پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۳- فراوانی جامعه و نمونه آماری مدیران مدارس

شمار نمونه‌ی مدیران		شمار جامعه‌ی مدیران		شهر
مرد	زن	مرد	زن	
۱۱	۱۲	۱۷	۱۸	تنکابن
۸	۷	۱۳	۱۱	عباس‌آباد
۶	۵	۹	۸	رامسر
۷	۸	۱۰	۱۲	چالوس
۱۰	۱۰	۱۶	۱۶	نوشهر
۷	۷	۱۱	۱۱	نور
۱	۳	۲	۳	کجور
۸	۸	۱۲	۱۲	کلاردشت
۵۸	۶۰	۹۰	۹۱	جمع تفکیکی
۱۱۸		۱۸۱		جمع کل

روش و ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش از روش میدانی استفاده شده است. بر اساس این روش، پژوهشگر شخصا به محدوده‌ی جغرافیایی مورد نظر رفت و با توزیع پرسشنامه بین نمونه‌ی منتخب از بین مدیران مدارس راهنمایی غرب استان، داده‌های لازم

^۱. Krejcie, R. V. & Morgan, D. W.

جمع‌آوری گردید. هم‌چنین، برای گردآوری از دو نوع پرسشنامه بهره‌گیری شده است که در ادامه معرفی می‌شوند.

پرسشنامه‌ی سبک رهبری: برای سنجش سبک رهبری از پرسشنامه‌ی تعیین سبک رهبری مارکوس باولز^۱ استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۵۴ پرسش دوگزینه‌ای است که ۵ مولفه‌ی رهبری، یعنی "بازشناسی و پیشرفت شغلی، خود هدایت‌گری، خلاقیت و نوآوری، کار با دیگران و تعهد آفرینی و خودبرانگیختگی توأم با جدیت" را اندازه‌گیری می‌کند. بیش‌ترین امتیاز در تمامی سبک‌ها ۱۲ و سبک خود هدایت‌گری ۶ می‌باشد. بر اساس این پرسشنامه نمره‌ی هر مدیر در همه‌ی سبک‌ها مشخص می‌گردد. مقدار پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ^۲، ۰/۸۱۲ برآورد شده است.

پرسشنامه‌ی فلسفه‌ی تربیتی: این پرسشنامه به وسیله‌ی خلخالی و رحمتی (۲۰۰۸) تهیه شده است که دارای ۴۸ پرسش بوده و ۶ فلسفه‌ی تربیتی دست‌اندرکاران تربیتی، شامل ماهیت‌گرایی، پایدار‌گرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی، هستی‌گرایی و رفتار‌گرایی را می‌سنجد. مقدار پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش برای تجزیه‌ی توصیفی داده‌ها از شاخص‌های گرایش مرکزی استفاده شده است. جهت تحلیل استنباطی داده‌ها نیز از آماره‌های ضرایب همبستگی کانونی و همبستگی پیرسون استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش ضمن ارائه‌ی نتایج تجزیه‌ی داده‌های گردآوری شده به تحلیل استنباطی این داده‌ها پرداخته می‌شود.

تحلیل فرضیه‌ی نخست پژوهش: بین نوع فلسفه‌ی تربیتی (ماهیت‌گرایی، پایدار‌گرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی‌گرایی، رفتار‌گرایی، هستی‌گرایی) و سبک رهبری (نیاز به بازشناسی و پیشرفت شغلی، خودهدایت‌گری، خلاقیت و استعداد نوآوری، همکاری و تعهد آفرینی، خودبرانگیختگی توأم با جدیت) رابطه وجود دارد.

برای تحلیل این فرضیه از همبستگی کانونی استفاده گردید. نتایج در جدول ۲ گزارش شده است.

^۱ - Marcus Bowles, Leadership Styles and Preferences Audit Tool

^۲ - Cronbach's Alpha

جدول ۴- نتایج اجرای همبستگی کانونی برای داده‌های مربوط به فرضیه‌ی نخست پژوهش

ردیف	همبستگی کانونی	مجذور همبستگی کانونی	آزمون لامبدای ویکلز	آزمون خی دو	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
۱	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۶۲	۵۳/۳۵	۳۰	۰/۰۱
۲	۰/۳۷	۰/۱۳	۰/۸۰	۲۵/۱۳	۲۰	۰/۲۰
۳	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۹۳	۸/۴۲	۱۲	۰/۷۵
۴	۰/۰۷	۰/۰۰۵	۰/۹۹	۰/۸۰	۶	۰/۹۹
۵	۰/۰۵	۰/۰۰۲۲	۱/۰۰	۰/۲۴	۲	۰/۸۹

بر اساس نتایج جدول ۴، نخستین همبستگی کانونی محاسبه شده حدود ۰/۴۷۴ است که بیش‌ترین همبستگی کانونی برآورد شده است و در حدود ۲۲ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. دومین همبستگی کانونی محاسبه شده ۰/۳۷۴ است که در حدود ۱۳ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. سومین همبستگی کانونی محاسبه شده ۰/۲۵۸ است که در حدود ۶ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. چهارمین همبستگی کانونی محاسبه شده ۰/۰۷۱ است که در حدود ۵ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. پنجمین همبستگی کانونی محاسبه شده ۰/۰۴۷ است که در حدود ۲ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. روی هم رفته، پنج همبستگی کانونی محاسبه شده به مقدار ۴۱/۷۲ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند.

متداول‌ترین آماره برای آزمون سطح معناداری، لامبدای ویکلز می‌باشد که سطح معنی داری نخستین همبستگی کانونی را نشان می‌دهد. اگر مقدار P بدست آمده کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد، می‌توان قضاوت کرد که دو مجموعه از متغیرها بگونه‌ای معنی دار به وسیله‌ی همبستگی کانونی پیوند داشته‌اند. اگر نخستین همبستگی کانونی معنی دار نباشد، طبیعت همبستگی‌های کانونی بعدی نیز معنی دار نخواهد بود.

ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده، اهمیت نسبی هر یک از متغیرهای اصلی را در محاسبه‌ی مقدار کانونی هر یک از متغیرهای کانونی نشان می‌دهد. ضریب کانونی که به آن وزن کانونی نیز می‌گویند، مانند مقادیر بتا در تحلیل رگرسیون است. برای هر یک از متغیرهای اصلی مربوط به هر کدام از مجموعه متغیرهای مستقل و وابسته یک ضریب کانونی بدست می‌آید.

براساس نتایج این پژوهش، چون سطح معنی داری ($\text{sig} = 0/005$) با احتمال ۹۹ درصد وجود همبستگی کانونی بین دو مجموعه متغیر را تأکید می‌کند؛ لذا، همبستگی کانونی بین انواع فلسفه‌های تربیتی و سبک‌های رهبری معنی دار است.

تحلیل فرضیه‌ی دوم پژوهش: نوع فلسفه‌ی تربیتی مدیران توان پیش بینی سبک رهبری آنان را دارد.

برای تحلیل این پرسش از ضریب تعیین (درصد واریانس مشترک) استفاده شده است. این ضریب که توان دوم ضریب همبستگی است، مقدار مشارکت نسبی متغیرهای پیش بین در تبیین متغیر ملاک را نمایش می‌دهد که نتایج در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵- خلاصه‌ی تحلیل آماره‌ی ضریب تعیین برای آزمون توان پیش بینی سبک رهبری از فلسفه‌ی تربیتی مدیران

بازشناسی و پیشرفت شغلی	خودبرانگیختگی و جدیت	همکاری و تعهد آفرینی	خلاقیت و نوآوری	خودهدایت‌گری
ماهیت‌گرایی	۵/۲۹٪	۱/۲۹٪	۸/۰۶٪	۰/۱۲٪
پایدارگرایی	۱/۹۸٪	۴/۰۸٪	۰/۳۱٪	۴/۱۶٪
پیشرفت‌گرایی	۰/۱۲٪	۲/۶۸٪	۰/۰۱۶٪	۰/۰۹٪
بازسازی‌گرایی	۰/۰۳٪	۰/۰۳٪	۳/۳۱٪	۱/۳۹٪
رفتار‌گرایی	۳/۳۸٪	۳/۳۸٪	۱/۶۹٪	۱/۳۴٪
هستی‌گرایی	۳/۴۹٪	۰/۰۱٪	۱/۱۶٪	۱/۶۹٪

داده‌های جدول ۵ پس از برآورد همبستگی تفکیکی بین فلسفه‌های تربیتی و سبک‌های رهبری، سهم هر یک از متغیرهای پیش بین (انواع فلسفه‌های تربیتی) در برآورد متغیرهای ملاک (انواع سبک‌های رهبری مدیران) را مشخص کرده است. بر اساس این داده‌ها، فلسفه "ماهیت‌گرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار ۸/۰۶، توان تبیین سبک رهبری "خلاقیت و نوآوری" را دارد، اما در تبیین سبک‌های رهبری "همکاری و تعهد آفرینی" و "خود هدایت‌گری" ناتوان است.

فلسفه‌ی "پایدارگرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار $4/6$ ، توان تبیین سبک رهبری "خودهدایت‌گری" را دارد، اما در پیش‌بینی سبک‌های رهبری "بازشناسی و پیشرفت‌شغلی"، "تحرك و جدیت‌بازشناسی" و "خلاقیت و نوآوری" ناتوان است.

فلسفه‌ی "پیشرفت‌گرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار $7/7$ ، توان تبیین سبک رهبری "بازشناسی و پیشرفت‌شغلی" را دارد، اما توان تبیین سبک‌های رهبری "تحرك و جدیت‌بازشناسی"، "همکاری و تعهد آفرینی" و "خلاقیت و نوآوری" را ندارد.

فلسفه‌ی "بازسازی‌گرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار $3/31$ ، توان تبیین سبک رهبری "خلاقیت و نوآوری" را دارد، اما توان تبیین سبک‌های رهبری "بازشناسی و پیشرفت‌شغلی"، "تحرك و جدیت‌بازشناسی"، "همکاری و تعهد آفرینی" و "خودهدایت‌گری" را ندارد.

فلسفه‌ی "رفتارگرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار $3/38$ ، توان تبیین سبک‌های رهبری "تحرك و جدیت‌بازشناسی" و "همکاری و تعهد آفرینی" را دارد، اما در پیش‌بینی سبک‌های رهبری "بازشناسی و پیشرفت‌شغلی" "خلاقیت و نوآوری" و "خودهدایت‌گری" از کفایت لازم برخوردار نیست.

فلسفه "هستی‌گرایی" با بیش‌ترین درصد واریانس به مقدار $3/49$ ، توان تبیین سبک رهبری "تحرك و جدیت‌بازشناسی" را دارد، اما توان تبیین سبک‌های رهبری "بازشناسی و پیشرفت‌شغلی"، "همکاری و تعهد آفرینی"، "خلاقیت و نوآوری" و "خودهدایت‌گری" را ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

رهبری، مفهومی است که به گونه‌ای عمیق به بافت و زمینه‌ای وابسته است که در آن تحقق می‌یابد (Shah, 2006). یکی از مهم‌ترین بافت‌هایی که بر ماهیت سبک‌های رهبری در محیط آموزشی اثر مستقیم دارد، زمینه‌های فلسفی است. این مقاله مبتنی بر همین پیش‌فرض‌ها سازمان یافته است. براساس نتایج این پژوهش نخست، بین انواع فلسفه تربیتی و سبک‌های رهبری مدیران مدارس همبستگی معنی‌دار وجود دارد و دوم، برخی از فلسفه‌های تربیتی مدیران توان پیش‌بینی برخی از سبک‌های رهبری آنان را دارا می‌باشند. در تبیین همبستگی بین فلسفه‌ی تربیتی ماهیت‌گرایی و سبک رهبری نیاز به بازشناسی می‌توان اشاره نمود که ماهیت‌گرایی باور دارد که برخی مهارت‌های ضروری یا بنیادی وجود دارند که در هر برنامه‌ی درسی باید گنجانده شوند و همچنین، سبک نیاز به بازشناسی نیز باور دارد که مدیر وظیفه‌گرا و وظایف بنیادی و پایه‌بخشی اصول مدیریت اند که حتماً باید در امور روزمره مورد توجه قرار گیرند. این اصول بنیادی

لازم الاجرا و بدیهی هستند. همچنین، نتایج این پژوهش بیانگر ارتباط مستقیم و مثبت بین فلسفه‌ی ماهیت‌گرایی و سبک‌بازشناسی و پیشرفت شغلی است. در سبک خود برانگیختگی و جدیت، اعتماد به نفس و باور به کنترل امور به وسیله‌ی مهارت‌های فردی مدیر بسیار پررنگ است. اعتماد به نفس و مهارت‌های فردی کسب شده در گروهی آموزش اصولی ابتدایی به وسیله‌ی فرد می‌باشد که مرتبط با مهارت‌های ضروری و بنیادی هستند و در فلسفه‌ی ماهیت‌گرایی بدان اشاره شده است. نتایج پژوهش ارتباط بین فلسفه‌ی تربیتی ماهیت‌گرایی و سبک رهبری خود برانگیختگی و جدیت را به صورت همبستگی معکوس و منفی تایید می‌کند. سبک خلاقیت و نوآوری به قوه‌ی تخیل و ابتکار و ایده‌های نوین بر پایه‌ی استعداد فردی اشاره دارد. که در نقطه‌ی مقابل فلسفه‌ی ماهیت‌گرایی مبتنی بر ضرورت مهارت‌های بنیادی و از پیش تعیین شده است. این پژوهش نیز وجود رابطه‌ی معکوس منفی را تایید می‌کند.

در فلسفه‌ی تربیتی پایدارگرایی باور بر این است که اصول آموزش و پرورش ثابت و تغییرناپذیرند و مدرسه را به صورت نهادی بر پایه‌ی پرورش عقلانیت می‌شناسد. سبک همکاری و تعهد آفرینی مبتنی بر مشارکت گروهی و ارتباط چهره به چهره‌ی افراد است. در این سبک، وظایف قابل تعیین هستند. پژوهش‌ها وجود همبستگی معکوس و منفی بین آن‌ها را تایید می‌کند. در سبک رهبری خود هدایت‌گری نیز شخص به ابراز ایده‌ها و اتخاذ تصمیم‌های عقلی باور دارد. این پژوهش ارتباط بین فلسفه‌ی تربیتی پایدارگرایی و سبک خود هدایت‌گری را نیز تایید می‌کند.

با نگاهی به فلسفه‌ی تربیتی پیشرفت‌گرایی و سبک رهبری بازشناسی و پیشرفت شغلی مشخص می‌شود که هر دو به فرآیند همیشگی در جریان رشد باور دارند نه یک آمادگی برای زندگی در بزرگسالی. پژوهش‌ها نیز وجود ارتباط معکوس و منفی بین آن‌ها را تایید می‌کند.

فلسفه‌ی تربیتی بازسازی‌گرایی مبتنی بر تغییر جامعه به وسیله‌ی آموزش‌های اصلاحی است. از سوی دیگر، سبک رهبری خلاقیت و نوآوری به اصل تغییر بر اساس استعدادها و ایده‌های ذهنی بسیار باورمند است. پژوهش کنونی نیز وجود ارتباط مستقیم و مثبت را تایید می‌کند.

بر پایه‌ی تعاریف فلسفه‌ی تربیتی رفتارگرایی و سبک رهبری خود برانگیختگی و جدیت رفتار و کنترل فردی عامل اصلی در پیشبرد امور است. این پژوهش نیز بیانگر وجود ارتباط مستقیم و مثبت بین آن‌هاست.

فلسفه‌ی تربیتی هستی‌گرایی به تفاوت‌های فردی، رعایت آزادی فرد در برابر گروه تاکید می‌کند. از سوی دیگر، سبک رهبری خودبرانگیختگی و جدیت نیز بر فرد و ویژگی‌های خودساختگی فردی توجهی ویژه دارد. این پژوهش نیز از ارتباط مستقیم و مثبت بین این دو خبر می‌دهد. همسو با نتایج این پژوهش، آذری در پژوهش خود اظهار می‌دارد که بین فلسفه‌ی تربیتی

معلمان با عملکرد آنان رابطه وجود دارد (Azari, 1991). همچنین، نتایج پژوهش وی نشان داد که معلمان با فلسفه‌ی تربیتی هستی‌گرایانه عملکرد خوب، معلمان با فلسفه‌ی تربیتی تجربه‌گرایی عملکرد متوسط و معلمان با فلسفه‌ی تربیتی ماهیت‌گرایی عملکرد ضعیف دارند.

دتین (۱۹۸۷) نیز بر این باور است که بازتاب‌های فلسفی در اهداف نهایی آموزش، جریان اجتماعی و مسئولیت‌های مدیران و معلمان آشکار می‌شوند. او در بحث آموزش دست‌انکاران تعلیم و تربیت به این نکته اشاره می‌کند که برای همه‌ی این پروژه‌ها و افراد مهم است که فلسفه را خوب درک کنند. همچنین، پژوهشی که به وسیله‌ی ادیگر^۱ انجام گرفت، ارتباط دیدگاه‌های فلسفی بزرگ در زمینه‌ی تدریس و یادگیری با سبک‌های تدریس مربیان و فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. در این پژوهش، هریک از این نگرش‌های فلسفی توصیف شده‌اند و کاربردهای آنان برای موقعیت‌های تدریس - یادگیری فهرست شده‌اند. نتایج نشان داده‌اند که نظریاتی مانند تجربه‌گرایی، هستی‌گرایی، آرمان‌گرایی و واقع‌گرایی از توجهی کم‌تر برخوردارند. همچنین، سهم رفتارگرایان در کمک به مربیان در درک این‌که چگونه یادگیری روی می‌دهد، توصیف شده‌اند و با این حال، اهمیت باورهای انسان‌گرایانه توضیح داده شده است (Ediger, 1991).

در مجموع، یافته‌های این مقاله گویای این حقیقت است که رهبری آموزشی در مدارس یک وظیفه‌ی پیچیده و چند واقعیتی است. در واقع، هماهنگ با تئوری رهبری آموزشی^۲ تلاش در تبیین این واقعیت دارد که چگونه سبک‌های رهبری آموزشی ریشه در فلسفه‌ی تربیتی مدیران مدارس دارد و این امر چگونه بیش‌ترین تاثیر را بر عملکرد کلی مدرسه بویژه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باقی می‌گذارد (Robinson, Lioyd & Rowe, 2008). با این حال، نشان می‌دهد که از لحاظ هنجارهای حرفه‌ای، رهبران مدارس اغلب الگوهایی متفاوت از دیدگاه‌های فلسفی را عرضه می‌دارند. این موضوع در کنار تغییر در ماهیت امور آموزشگاهی در زمینه‌هایی مانند بازتعریف محیط یادگیری و یاددهی، بازسازی ساختارهای بوروکراتیک به سوی ساختارهای دانش‌بنیاد و بهینه‌سازی نقش‌ها و توافقاتی گروه‌های ذینفع در فرایند تعلیم و تربیت، ضرورت توجه مداوم به مفاهیم فلسفه‌ی تربیتی و رهبری را بیشینه ساخته است.

^۱. Ediger

^۲. Educational Leadership Theory

Resources

Azari, H. (1991). A study of organizational climate in relation to the leadership behavior and self concept of principals in the primary and secondary schools of Kerman city (Iran). PH.D Dissertation. India.

Bowles, M.S. (2009). Leadership Styles and Preferences Audit Tool. Institute for Working Futures. www.marcbowles.com.

Bush, Tony. (2007) Educational leadership and management: theory, policy, and practice. South African Journal of Education, Vol.27 (No.3). pp. 391-406.

Coleman, J. Craig. (2007). "Know Thyself" The importance of self-analysis for the school/community leader. Retrieved May 25, 2007, from <http://cns.org/content/m14427/latest>

Delavare, A, (2006). Research Methods in Psychology and Education. Tehran. Virayesh Press, fourth ed.

Ebrahim-Zadeh, A. (2004). Philosophy of education. Tehran. Payam-e-Noor Press.

Ediger, Marlow. (1991). Relevancy in the Elementary. Curriculum Kirksville, Missouri: Simpson Publishing Company, 95-99.

English, F.W. (2009). Educational Leadership and Administration. Volume 1. SAGE.

Fiedler, F, E. (1965). Engineer the job to fit the manager, Harvard Business Review 43, No. 5.

Griz, A. (2002). What is your educational philosophy? Translation by Bakhtiar Shabani and others. (2004), Mashhad. Astan Qods Razavi Press.

Hersey, P; Blanchard, K. (1988). Management of organizational behavior: utilizing human resources.

Hersey, P; Blanchard, K. (1986). Organizational Behavior Management, Translated by Qasem Kabiri (1999), Tehran. Jihad-e-Daneshgahi Press.

Khalkhali, A; Rahmati, M. (2008). Provide a model for measuring teachers' educational philosophy. IRAN, unpublished paper.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Krueger, D.A. (1984). Secondary school climate relative to building leadership behavior. ED.D., seattle University.

Louis, J.P. & Todd, D.F. (1969). The relationship of principals leadership training and personality to the organizational climates of schools. Ed. D., University of Southern California.

Lussier, R.N.; Achua, C.F. (2007). Effective Leadership. Thomson South Western.

Martha J. Livingston, B.R. MacClain (1995). Assessing the consistency between teachers, philosophies and educational goals. Education, 116 (1).

Nicknami, M.; Taghipour Z. A.; Delavar, A. & Ghafary M. M. (2009). the Design and Evaluation of a Causal Model of Creativity and Innovation of Educational Administrators in Tehran City. Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration. Iran. IAU, Marvdasht Branch, VOL.2/NO.4/Summer.

Olson, J.R. (1988). A retrospective study of the relationship between organizational climate and leadership in a new community college. The university of Texas at Austin, Ph.D., Dissertation Abstracts International, volume 49, number 09 (1989).

Pajak, E. (1993). Chang and Continuity in Supervision and Leadership. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Robinson, V.M.J.; Lioyd, A.C. & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: AnAnalysis of the Differential Effects of Leadership Types. Educational Administration Quarterly, xx(x): 1-39.

Schimmoeller, L. J. (2010). Leadership Styles in Competing Organizational Cultures. Kravis Leadership Institute, Leadership Review, Vol. 10, Summer, pp.125 - 141.

Shah, S. (2006). Educational Leadership: An Islamic Perspective. British Educational Research Journal, 32(3):363-385.

Tannenbaum R. & Schmidt, W.H. (1986). How to choose a leadership pattern, Harvard Business Review 64, 131- 142.