Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article **ISSN (Online): 7051-3060**

Application of Bonjour's Epistemology in the Analysis of Common Beliefs in the Field of Educational Leadership Studies

Fatemeh Soltani [1*]

* Correspondence:
soltanif54az@gmail.com

1. Department of Educational Sciences, Educational Management, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Iran

Received: 11 September 2024

Revision: 1 November 2024

Accepted: 10 December 2024

Published online: 20 December 2024

Abstract

This text is a re-reading of one of Linda Evans's important articles on the current state of the field of educational leadership studies. In this article, Evans uses an exploratory-empirical approach to critically and expertly analyze the scholarship on educational leadership and management. The Evers Thought Foundation is based on the premise that the field of educational leadership studies, especially in explaining leadership, is a place of controversy. She believes that the claims of mainstream educational leadership research have been challenged by a wide range of critics. Some of these criticisms focus on the conceptual clarity of educational leadership, such as who and on what basis is classified as a leader; and whether it is useful to refer to the relationships of "leaders" and "followers" to explain this concept. Evans emphasizes that the "new wave" of critical studies of educational leadership has raised controversial questions; Is there such a thing as leadership at all, or is it a constructed myth? The main criticisms of educational leadership challenge three claims of mainstream theoretical knowledge—underlying what Evans calls in his article the belief in causality, the belief in leadership dependency, and the belief in perception—which are the focus of this article. While criticisms of these beliefs have been repeated many times in this field of study, this article analyzes them from the epistemological perspective of Lawrence Bonjour to address the question of whether educational leadership is still worth studying. In this article, Evans attempts to analyze the mainstream belief system of educational leadership knowledge within a framework drawn from the philosophy of science, and therefore uses Bonjour's "coherentist theory of epistemological justification" to develop a more structured assessment of what has been achieved so far by critical research.

Keyword: Mainstream lawsuits in the field of study of educational leadership ,Bonjour',s integrative theory, Critical scholarship of educational leadership, Epistemological justification

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Soltani *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:2

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article **ISSN (Online): 7051-3060**

کاربست معرفت‌شناسی بونژور در تحلیل باورهای رایج در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی

فاطمه سلطانی [۱]

* نویسنده مسئول:

soltanif54az@gmail.com

۱. *گروه علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، ایران*

تاریخ دریافت: ۲۱ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۳۰ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۲۰ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.

چکیده:

متن حاضر بازخوانی یکی از مقاله‌های مهم لیندا ایوانز، در خصوص وضعیت فعلی حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی است. ایوانز در این مقاله با رویکرد **اکتشافی-تجربی** به‌طور تخصصی و انتقادی به تحلیل **دانش‌پژوهی مدیریت و رهبری آموزشی** می‌پردازد. بنیاد اندیشه ایوانز بر این پیش‌فرض استوار است که **حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی**، به ویژه در **تبیین رهبری**، محل اختلاف نظر است. وی براین باور است که **دعاوی جریان اصلی تحقیقات رهبری آموزشی**، توسط طیف گسترده‌ای از منتقدان، به چالش کشیده شده است. برخی از این انتقادات بر **وضوح مفهومی** رهبری آموزشی تمرکز می‌کنند و مواردی از جمله این که **چه کسی** و **بر چه مبنایی در طبقه‌بندی‌به عنوان رهبر قرار می‌گیرد**؛ و اینکه آیا اشاره به روابط «**رهبران**» و «**پیروان**»، برای تبیین این مفهوم مفید است یا خیر؟؛ را مورد توجه قرار می‌دهند. ایوانز تاکید می‌کند که «**موج جدید**» **مطالعات انتقادی رهبری آموزشی** پرسش‌های بحث‌برانگیزی را برانگیخته است؛ مبنی بر اینکه آیا اساسا چیزی به عنوان **رهبری** وجود دارد یا در واقع افسانه‌ای برساختی است؟. عمده انتقادات معطوف به **رهبری آموزشی** سه ادعای **دانش نظری جریان اصلی** را به چالش می‌کشد که زیربنای آن چیزی است که ایوانز در مقاله خود آن را **باور علیّت، باور وابستگی به رهبری**، و **باور ادراکی** نامیده است و کانون تحلیل در این مقاله هستند. در حالی که انتقاد از این باورها در این حوزه مطالعاتی به کرات تکرار شده است؛ این مقاله، آنها را از **منظر معرفت‌شناختی لورنس بونژور** برای پرداختن به این پرسش که آیا رهبری آموزشی هنوز و همچنان ارزش مطالعه دارد؟ مورد تحلیل قرار می‌دهد. ایوانز در این مقاله تلاش می‌کند تا با ارائه این سه مؤلفه از باورها، **سیستم اعتقادی جریان اصلی دانش رهبری آموزشی** را در چارچوبی برگرفته از **فلسفه علم** تحلیل کند و به همین دلیل از **"نظریه انسجام‌گرای توجیه معرفت شناختی" بونژور**استفاده می‌کند تا ارزیابی ساختاریافته‌تری از آنچه تاکنون توسط پژوهش انتقادی به دست آمده است را ارائه دهد.

کلیدواژه: دعاوی جریان اصلی حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی، نظریه انسجام‌گرایی بونژور، دانش‌پژوهی انتقادی رهبری آموزشی، توجیه معرفت شناختی

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this licens, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مقدمه

چشـــم لنداز حوزه‌های تحقیقاتی و دانش‌پژوهی در ســـنگ حک نشـــده‌لند (اســـتعاره از عدم ثبات در حوزه‌های تحقیقاتی دانش‌پژوهی). از این رو به دلیل تردید و شک و شبهه که خود را در قالب پرسش یا جستجو در **نظریه، ایده، باور، مفروضات** و **دانش پذیرفته شده** و یا **روش (شناسی) غالب**، نشان می‌دهد، دائماً در حال تغییر شکل هستند. حال آنکه مبتنی بر استدلال یا شواهد متضاد متقاعد کننده و یا ترکیبی از این دو باشند. چنین شک و تردید - یعنی ویژگی‌های چیزی که کیچر[1] (۲۰۰۰) آن را "**میدان اختلاف**[2]" می‌نامد- و وضعیت معرفت شناختی جامعه علمی را متزلزل می‌کند - به طور ضمنی یا صریح شایستگی یا توجیه چالش‌های موجود دانش رهبری آموزشی را مورد توجه قرار می‌دهد.

تحقیقات رهبری آموزشی همواره عرصه‌ای پرچالش و محل اختلاف نظر بوده است. در طول دهه‌ها، بسیاری از نظریه‌ها و دیدگاه‌ها به‌عنوان جریان غالب در این حوزه شناخته شده‌اند. با این حال، اخیراً این دیدگاه‌ها توسط پژوهشگران منتقد به چالش کشیده شده‌اند. همان‌طور که در پایان این مقاله بررسی خواهد شد، رویکردهای انتقادی در رهبری آموزشی معمولاً نقشی کلیدی در تحول **معرفت‌شـــناختی** این حوزه ایفا می‌کنند. این رویکردها، از طریق پذیرش تدریجی دیدگاه‌های متفاوت، می‌توانند زمینه‌ساز شکل‌گیری جریان‌های جدید در این حوزه شوند..با وجود این، اثرگذاری پژوهش‌های انتقادی اغلب به صورت تدریجی و غیرمستقیم رخ می‌دهد. بسیاری از انتقاداتی که به‌ویژه در "موج جدید" این حوزه مطرح شده‌اند، از سوی پژوهشگران جریان غالب یا مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند یا عمداً نادیده گرفته می‌شوند. بررســی نتایج و خروجی‌های موجود نشــان می‌دهد که یا آگاهی کافی از این گفتمان‌های انتقادی وجود ندارد یا این گفتمان‌ها به عمد نادیده گرفته شده‌اند .در نتیجه، ساختارهای موجود در ســیاســت‌گذاری و عملکرد رهبری همچنان حاکم باقی مانده‌اند. این وضــعیت موجب نگرانی پژوهشــگران انتقادی، از جمله آلوسون و اسپایسر[3] (۲۰۱۲)، شده است. آن‌ها تأکید دارند که بسیاری از پیامدهای منفی ناشی از نظریه‌ها و شیوه‌های رایج در این حوزه، در حاشیه باقی مانده و یا عملاً پنهان و نادیده گرفته شده‌اند.برای افزایش آگاهی نسبت به این احتمال که پژوهش‌های مربوط به رهبری آموزشی ممکن است با آنچه ادعا می‌شود فاصله داشته باشند، ارائه یک دیدگاه متفاوت ضروری به نظر می‌رسد.

[1]. Kitcher
[2]. Field of Disagreement
[3]. Alvesson & Spicer

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

از این رو، این مقاله تلاش می‌کند؛ با تمرکز بر مفهوم **"شایستگی معرفت‌شناختی در دانش پژوهی پژوهش‌های رهبری آموزشی"**، دیدگاهی نوین و جامع ارائه دهد .برای پایه‌گذاری چنین نگرشی، ابتدا به بررسی و تفسیر مفهوم انتقاد می‌پردازیم. این مفهوم، همان‌طور که در منابع پیشین نیز مطرح شده است (ایوانز[1]، ۲۰۱۸: ۴۹-۵۰).

به‌طور بنیادین مورد تحلیل قرار خواهد گرفت تا درک عمیق‌تری از نقش انتقاد در توسعه دانش در حوزه رهبری آموزشی فراهم شود.تحقیقات انتقادی رهبری آموزشی ، تعریف و برداشت متفاوتی از رهبری نسبت به مفاهیم **سنتی** و **مرسوم** ارائه می‌دهند. نکته محوری این رویکردها در **نارضایتی** از جریان اصلی تحقیقات رهبری آموزشی نهفته است. با این حال، همان‌طور که نارضایتی می‌تواند درجات مختلفی داشته باشد، **انتقاد** نیز در سطوح متفاوتی بروز پیدا می‌کند .در این راستا، می‌توان یک طیف فکری را در نظر گرفت. در یک سوی این طیف، دیدگاه‌های« **میلنه‌رویی**» قرار دارند که تنها به شکلی محدود از چارچوب‌های غالب فاصله گرفته‌اند. در سوی دیگر، رویکردهایی قرار دارند که به دنبال دگرگونی بنیادی و **تغییر پارادایم** موجود هستند رویکردهایی که می‌توان آن‌ها را به‌عنوان نقطه‌ای برای پایان دادن به «اصول یا ریشه [2]» این حوزه تعریف کرد.

در تحلیل این پیوستار، به‌طور کلی می‌توان دو تفسیر متفاوت اما مکمل و اساسی از انتقاد در حوزه رهبری آموزشی شناسایی کرد. نخستین تفسیر، "گفتمان انتقادی بر پایه عدالت اجتماعی" است که نظر گانتر[3] (۲۰۰۱: ۴۰) را در مورد انتقاد منعکس می‌کند. او انتقاد را به‌عنوان «نگرانی نسبت به ساختارهای پایدار قدرت و تأثیر آن‌ها بر زندگی و کار معلمان و جوامع» می‌بیند. این نوع انتقاد، به‌طور قابل توجهی در "حوزه دانش‌پژوهی رهبری آموزشی" جایگاهی مستحکم پیدا کرده است. با این حال، تعهد به اجرایی‌سازی یک دستور کار مشخص، برای تحقق عدالت اجتماعی، با چالش‌ها و مقاومت‌هایی روبه‌رو است که گاه کار را دشوار می‌سازد.

به نظر می‌رسد؛ چنین تحقیقاتی، با رویکرد انتقادی، بیشتر در زمینه‌ای وسیع‌تر از آنچه که به‌طور خاص به رهبری آموزشی مربوط می‌شود، رایج است. این رویکرد در تحقیقاتی که به «موج جدید مطالعات رهبری انتقادی» معروف است، مطرح می‌شود (کلی[4]، ۲۰۱۴: ۹۰۷). با وجود این، اصطلاح یادشده چندان در میان محققان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. این رویکرد انتقادی به نقد فرهنگی می‌پردازد که در حال حاضر به‌طور گسترده در «**فرهنگ وسواس‌گونه رهبری**» رایج است (آلوسون و اسپایسر، ۲۰۱۲: ۳۶۸). **"موج جدید"** از تحقیقات رهبری انتقادی به بررسی ارتباط این مفاهیم با **معرفت‌شناسی**، **چارچوب‌ها** و

[1]. Evans
[2]. Radical
[3]. Gunter
[4]. Kelly

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

روش‌شناسی‌های خاص پرداخته و به‌ویژه مفاهیمی مانند **رهبری جمعی**[1]، رهبری به‌عنوان یک عمل و نه یک فرد، و **رهبری تردیدگرا**[2] را شامل می‌شود. در این چارچوب، حامیان **اصلاحات بنیادین** از خود می‌پرسند که آیا اصلاً «**رهبری» وجود دارد یا نه**. در حوزه گسترده‌تری از تحقیقاتی که در زمینه رهبری صورت می‌گیرد، «موج جدید» به‌طور ذاتی یک حوزه در حاشیه است و تحقیقات انتقادی در حوزه رهبری آموزشی حتی بیشتر در حاشیه قرار دارد چرا که تنها تعداد کمی از محققان رهبری و مدیریت آموزشی به‌طور آگاهانه و با دسترسی به ادبیات علمی مرتبط با رهبری غیر تخصصی ــغیر مدیریت آموزشی، که بیشتر از حوزه مدیریت و بازرگانی سرچشمه می‌گیرد ـ وارد این گفتمان می‌شوند.

با وجود آنکه این تحقیقات به چالش کشیدن دیدگاه‌ها، باورها، ادعاها و پژوهش‌های رایج در این حوزه را در پی دارد، سایر محققان رهبری آموزشی نیز نظرات انتقادی خود را مطرح می‌کنند حتی اگر دیگران از وجود این نظرات بی‌خبر باشند یا نتایج و دستاوردهای آن‌ها ناشناخته باقی بماند؛ این محققان همچنان به روحیه انتقادی پایبند بوده و با جریان "موج جدید" دانش‌پژوهی رهبری انتقادی هم‌سو می‌شوند. برای سادگی در این مقاله، اصطلاحات «انتقادی» و «موج جدید انتقادی» به‌صورت تبادلی استفاده می‌شوند تا تفسیر گسترده‌ای از انتقاد، مشابه آنچه که آلوسون و دیتز[3]، ۲۰۲۱) بیان کرده‌اند، به نمایش گذاشته شود.

این مقاله با بررسی مسیری تحلیلی که تاکنون در تحقیقات رهبری آموزشی به کار گرفته نشده، زمینه‌ای نو ایجاد می‌کند. این تحقیق پایگاه دانش و نظام اعتقادی حوزه رهبری و مدیریت آموزشی را از دیدگاه شایستگی معرفت‌شناختی ارزیابی می‌کند. به‌عنوان یک «مسئله فلسفی پیچیده[4]» (کریستیاس ۲۰۱۵: ۳۳)، توجیه معرفت‌شناختی (یا شایستگی)، همان‌طور که شسلیا و استراسر[5] (۲۰۱۴: ۳۱۱۲) توضیح می‌دهند، اساساً با گسترش دانش و درک مرتبط با آن پیوند دارد. این رویکرد، نه تنها به تبیین و تجزیه‌وتحلیل مفاهیم موجود می‌پردازد بلکه سعی دارد از زاویه‌ای جدید به ارزیابی اعتبار و مبنای معرفت‌شناختی این مفاهیم بپردازد.

توجیه معرفت‌شناختی[6] به‌طور کلاسیک به عنوان فرایندی تعریف می‌شود که استانداردهایی را برای پذیرفتن باورها در یک پایگاه دانش یا سیستم شناختی تعیین می‌کند. در این راستا، توجیه به عنوان یک عامل هوشمند در کاربست آن در نظریه‌های

[1]. Collective Leadership
[2]. Leadership-Scepticism
[3]. Alvesson & Deetz
[4]. Thorny Philosophical Issue
[5]. Šešelja & Straßer
[6]. Epistemic Justification

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

علمی در نظر گرفته می‌شود. این استانداردها به ما کمک می‌کنند تا بدانیم چه زمانی یک باور باید در مجموعه بزرگ‌تری از دانش علمی گنجانده شود و این سؤال را مطرح می‌کنند که آیا دلایل کافی داریم که آن باور را از نظر تجربی معتبر و درست بدانیم.

این توضـــیح بر اهمیت تمایز دادن «واقعیت» از «افســـلنه» در فرایند توجیه برای آغاز یا حفظ یک حوزه خاص از مطالعه یا تحقیق تأکید دارد. با این حال، برای ارزیابی صحیح تناسب این توجیه با هدف‌های مورد نظر، باید آن را در چارچوب‌هایی بررسی کرد که دانش در آن‌ها به‌کار گرفته می‌شود؛ همچنین اهدافی که دنبال می‌کنند و اهدافی که ممکن است همچنان ارزش جستجو و تحقیق داشـته باشـند. به عبارت دیگر، توجیه باید در زمینه‌های خاصـی تنظیم شـود که نشـان دهد چرا این دانش و تحقیق در خدمت اهداف معین قرار می‌گیرد و چه اهدافی هنوز به‌طور بالقوه قابل بررسی و دستیابی هستند.

چرا رهبری آموزشی را مطالعه کنیم؟

کاترین مارشال[1] (۱۹۹۵: ۴۸۷)، در زمانی که حوزه رهبری آموزشی در حال شکل‌گیری و تثبیت بود، این سوال را مطرح کرد: «افراد برای دستیابی به اهداف خاص خود به دنبال دانش هستند، پس چرا باید رهبری را مطالعه کنیم؟»

توجیه مطالعه رهبری آموزشی این است که درک موجود از آن می‌تواند بر کیفیت آموزش تأثیرگذار باشد. همان‌طور که میران و ساترلند[2] (۲۰۱۹: ۶۸۳) اشاره می‌کنند، «این باور که رهبری برای یادگیری اهمیت دارد، به‌طور عمیق، بخش بزرگی از تحقیقات در زمینه رهبری آموزشی، بهبود و اثربخشی مدارس را هدایت کرده است». با این حال، این جمله حاوی «سه کلمه» بسیار مهم است؛ **"باور عمیق"** که بر یک نکته اساسی تأکید دارد: **"رهبری"** به عنوان موضوع تحقیق، **"سیاست یا عمل"** که نشان‌دهنده یک نظام اعتقادی اســـت که فرد به آن باور دارد یا ندارد. در واقع، هانت می‌پرســـد: «آیا رهبری چیزی واقعی اســـت یا فقط یک اصطلاح است که برای توجیه موارد غیرقابل توضیح به‌کار می‌رود؟» چه کسی و بر چه مبنای علمی می‌خواهد بگوید که رهبری چیزی بیش از آخرین "مد"[3] است؟ در همین راستا، لاکومسکی[4] (۲۰۰۵: ۳) تأکید می‌کند که «وجود یا عدم وجود رهبری باید از طریق بررسی انتقادی مورد ارزیابی قرار گیرد و نباید به‌طور پیش‌فرض پذیرفته شود»؛ این در حالی است که محققان انتقادی رهبری، جمل و اوکلی[5] (۱۹۹۲: ۱۱۴) آن را «یک روایت اجتماعی» می‌دانند.

[1] .Marshall
[2]. Myran & Sutherland
[3]. Mode
[4]. Lakomski
[5]. Gemmill & Oakley

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

ایکات[1] (۲۰۱۸: ۱۴) اشاره می‌کند؛ «شکافتن مرزهای تاریک دانش‌پژوهی، مرزهای دیسیپلینی را از بین می‌برد». با توجه به اینکه برخی از مسائل مطرح‌شده در این مقاله در تحقیقات رهبری آموزشی به‌طور مکرر مطرح شده‌اند، آنچه این بررسی را متمایز می‌کند، استفاده از چارچوب تحلیلی است که به ادبیات فلسفه علم مبتنی بر معرفت‌شناسی و ثبات دانش متکی است. بنابراین، این مقاله با نقد سه باور رایج که در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی در جریان اصلی وجود دارد، به این حوزه کمک نوآورانه‌ای می‌کند.

محور اصلی تحلیل، چارچوب معیارهای بونژور (۱۹۸۵) برای شایستگی معرفت‌شناختی نظام‌های اعتقادی است که هدف آن پاسخ به این سوال است: «آیا رهبری آموزشی (هنوز) ارزش مطالعه دارد» این لزوماً یک تحلیل گزینشی است و هدف آن نمایان کردن نکات کلیدی نه تلاش برای جامعیت دقیق است زیرا جامعیت در فضایی با این محدودیت‌ها امکان‌پذیر نیست و از طرفی نظام‌های اعتقادی در علوم اجتماعی می‌توانند تحت چنین معیارهای (گزینشی) قرار گیرند.

معیارهای بونژور برای شایستگی معرفت‌شناختی

سیستم‌های اعتقادی، همانطور که یوزو-دومنک و نسکولار سلوا[2] (۲۰۱۸: ۱۴۸) توضیح می‌دهند، به‌عنوان داستان‌هایی عمل می‌کنند که ما برای تعریف حس شخصی از واقعیت به خود می‌گوییم. هر فرد یک سیستم اعتقادی دارد که از آن برای تفسیر و «معنا» دادن به دنیای اطراف خود استفاده می‌کند. این نویسندگان با شناسایی ۱۳ ویژگی، سیستم‌های اعتقادی را به‌عنوان «ساختارهای هنجاری که به‌طور به‌هم پیوسته و در طبقات مختلف سیستماتیک با هم در ارتباط هستند»؛ توصیف می‌کنند. در این نظام‌های اعتقادی، یک رابطه متقابل میان چندین باور وجود دارد (یوزو-دومنک و نسکولار سلوا، ۲۰۱۶: ۱۴۷-۱۴۸). بونژور (۱۹۸۵) از اصطلاح «**باورهای مؤلفه‌ای**[3]» برای اشاره به باورهای فردی متعدد استفاده می‌کندکه یک سیستم اعتقادی خاص را می‌سازند. چارچوب بونژور یک رویکرد منسجم برای توجیه معرفت‌شناختی (یا یک معرفت‌شناسی منسجم) ارائه می‌دهد که به‌طور مفصل شرح داده می‌شود.

نظریه‌های تجربه‌گرا، ایده اساساً مستقل که در قالب محرک اصلی معرفت‌شناختی عمل کند را در ساختار سلسله‌مراتبی نظام باورهای تجربی رد می‌کنند و به‌جای آن بر منطق‌ورزی تجربی در یک شبکه از باورهای متقابل تأکید دارند. در این شبکه، برخی

[1]. Eacott
[2]. Usó-Doménech & Nescolarde-Selva
[3]. Component Beliefs

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

از باورها «**مرکزی**» و برخی دیگر «**جانبی**» هستند اما در بین آن‌ها، همه باورها، چه مرکزی و چه جانبی، تنها بر اساس نقشی که در حفظ انسجام کلی سیستم ایفا می‌کنند، ارزیابی می‌شوند (کریستیاس[1]، ۲۰۱۵: ۸).

بونژور (۲۰۰۹: ۱۵۸) اشاره می‌کند؛ «آنچه باورها را توجیه می‌کند، نحوه سازگاری آن‌ها با یکدیگر است یعنی میزان هماهنگی آنها». با این حال، در "**نظریه توجیه**" کوکانن، (۲۰۰۷: ۵۶۰)، نمی‌توان به سادگی و به‌طور دلخواه یا ذهنی انسجام و یا عدم انسجام باورهای خاص با یکدیگر را ارزیابی کرد. همان‌طور که کوکانن توضیح می‌دهد، برای انسجام، شرایط خاصی باید وجود داشته باشد. روش معمول برای توصیف انسجام معمولاً با دو شرط مطرح می‌شود: "**ثبات**" و "**وحدت تبیینی**". ثبات بدین معناست که هیچ مجموعه‌ای از باورها نمی‌تواند هم‌زمان شامل یک باور **P** و نقیض آن (غیر **P**) باشد. وحدت تبیینی به این معناست که هر باور **P** در یک مجموعه، از طریق دیگر باورهای موجود در آن مجموعه توضیح داده می‌شود. به زبان ساده‌تر و با توجه به فلسفه کوکانن، او توضیح می‌دهد؛ برای اینکه یک نظام اعتقادی منسجم و از نظر معرفت‌شناختی قابل توجیه باشد، باید حداقل یکی از دو شرط ذکر شده را داشته باشد. برای انسجام، سیستم باید فقط شامل باورهایی باشد که به راحتی با یکدیگر سازگار و یا متناقض نباشند و یکدیگر را نقض نکنند. همچنین، برای داشتن وحدت تبیینی، هر باور در سیستم که نیاز به توضیح دارد باید توسط باورهای دیگر در همان سیستم توضیح داده شود، به‌طوری که هیچ خللی در درک کلی آن باقی نماند.

کوکانن (۲۰۰۷) ماهیت شرایط انسجام را به این صورت توضیح می‌دهد: برای اینکه یک سیستم باور، منسجم باشد باید پیوندهای مثبت و معناداری بین باورهای سازنده آن وجود داشته باشد. اگر باورها کاملاً نامرتبط باشند، نمی‌توان گفت که سیستم به‌طور مؤثر منسجم است. بونژور اشاره می‌کند؛ یک **ایده طبیعی**، "ایده‌ای است که پیوندی منطقی بین استنتاج‌های آن وجود دارد". با وجود چنین روابطی، یک باور یا مجموعه‌ای از باورها می‌تواند به‌عنوان مقدمه‌ای برای استدلال‌های پیچیده‌تر یا باورهای بزرگتر عمل کند (کوکانن، ۲۰۰۷: ۵۶۰).

در معیارهای بونژور برای شایستگی معرفت‌شناختی، ناهنجاری‌ها به‌عنوان تهدیدی برای اصول تبیینی سیستم شناخته می‌شوند زیرا این ناهنجاری‌ها انسجام کلی سیستم را کاهش می‌دهند (کوکانن، ۲۰۰۷: ۵۶۰). به این ترتیب، هرچه تعداد ناهنجاری‌ها در یک نظام اعتقادی بیشتر باشد، انسجام آن کمتر و شایستگی یا توجیه معرفت‌شناختی آن پایین‌تر خواهد بود. بر اساس این دیدگاه، بونژور سه معیار برای انسجام سیستم‌های اعتقادی شناسایی می‌کند: «**سازگاری، میزان پیوند استنتاجی** و **تعداد نمونه‌های غیرعادی** که در سیستم وجود دارند» (کوکانن، ۲۰۰۷: ۵۶۰). از این رو، ارزش معرفت‌شناختی هر سیستم

[1]. Christias

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

اعتقادی نمی‌تواند صرفاً به‌صورت دودویی (صحیح یا غلط) ارزیابی شود بلکه باید به‌صورت پیوستاری که درجات مختلف از شایستگی را نشان می‌دهد، تحلیل شود؛ در حالی‌که این پیوستار همچنین موانع دستیابی به شایستگی بالاتر را نیز شناسایی می‌کند.

در نهایت، ضروری است که در نظر داشته باشیم؛ در ترکیب باورهای مختلف که هرکدام یک دارایی فردی هستند، نظام‌های اعتقادی، به‌طور عمده به آنچه افراد باور دارند و چگونگی ارزیابی شایستگی آن باورها بستگی دارند. به عبارت دیگر، فرد و باورهای او باید به‌عنوان نقطه آغاز در مرکز توجه قرار گیرند. بونژور نیز در مورد **دانش گزاره‌ای** در این زمینه نظریات خود را مطرح می‌کند و می‌نویسد: «... **تأکید اصلی بر دانش گزاره‌ای است؛ علمی که بدانیم مصداق دارد و بر یک گزاره معین صدق می‌کند**». در این‌جا پرسشی مطرح می‌شود: "چه شرایطی باید محقق شود تا یک حالت شناختی، نمونه‌ای واقعی از دانش گزاره‌ای به‌شمار آید "؛ به‌ویژه در این زمینه، از تلقی‌های نادرست باید اجتناب شود اما آیا دیدگاه بونژور در این‌باره همان‌طور که او از آن به‌عنوان «نمونه واقعی دانش گزاره‌ای» یاد می‌کند، "معرفت‌شناختی موجه" است یا واقعاً "دانایی" محسوب می‌شود؟ (بونژور، ۱۹۸۵: ۳).

بونژور (۱۹۵۹: ۳-۴)، برای پاسخ به این پرسش‌ها، سه شرط را مشخص می‌کند: برای اینکه **A به عنوان یک شخص**، P را بشناسد، در جایی که **P چندین گزاره است**، باید این سه شرط را برآورده کند:

۱. A باید با اطمینان به P باور داشته باشد که،

۲. P باید درست باشد

۳. اعتقاد A مبنی بر اینکه P باید به اندازه کافی توجیه شود.

بونژور در تفسیر خود از اصطلاحاتی مانند "باور با اطمینان"، "درست" و "به اندازه کافی موجه است"، به تفصیل شرایط لازم برای تحقق هر یک اشاره می‌کند. او برای اینکه، باور به شرط "P" (یعنی موضوع مورد بحث) باورِ با اطمینان باشد، اصرار دارد که فرد باید به طور کامل از درستی "P" متقاعد شده باشد. . به تعبیر دقیق‌تر او، "قطعیت ذهنی، نیازمند شرط بسیار قوی است.". برای شرط دوم، که به "انطباق باور با واقعیت" اشاره دارد، بونژور به تعبیر گوارینی[1]، حقیقت را به عنوان مطابقت **بین باور** و **یک واقعیت مستقل از ذهن** تفسیر می‌کند یعنی "باور باید با واقعیت متناسب باشد" و نه فقط یک اعتقاد خودسرانه یا خیال‌بافی.

[1]. Guarini

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

در نهایت، برای شـرط سـوم که درسـتی باور را به اندازه کافی موجه می‌داند، بونژور تأکید دارد که "باور یا اعتقاد باید بر اسـاس منطق و ریشه‌ای باشد" و نه تنها محصول یک حدس یا گمان. اصطلاحات و مفاهیمی که بونژور توضیح می‌دهد، به وضوح نشان می‌دهند که او بر شـرایطی تمرکز دارد که برای اعتقادات به عنوان "باور با اطمینان"، "درسـت"، و "به اندازه کافی موجه اسـت" ضـروری هسـتند، و این شـرایط نه‌تنهانیازمند چیزی بیشـتر از اعتقادات عادی یا گمان هسـتند بلکه بر تأمین دلایل قابل قبول و منطقی برای اعتقادات متمرکز شده‌اند.

چگونه می‌توان «دانش» مرتبط با رهبری آموزشـی را که در باورهای موجود تجلی پیدا می‌کند، بر اسـاس شـرایط بونژور و معیارهای او برای ارزیابی ارزش معرفت‌شناختی نظام‌های اعتقادی، سنجید؟

شایستگی معرفت شناختی دانش و باورهای رهبری آموزشی: بینش‌های برگرفته از فلسفه علم

ارزیابی رهبری آموزشی با توجه به معیارهای بونژور چالش‌هایی به وجود می‌آورد که ناشی از ویژگی‌های خاص دیسیپلین‌های علوم اجتماعی است. در بسیاری از حوزه‌های علمی مانندSTEM[1] ، باورهای اصلی سیستم‌های اعتقادی معمولاً با وضوح و دقت بیان می‌شـوند. این امر اگرچه نمی‌تواند مناقشـات معرفت‌شـناختی را به طور کامل حل کند اما به ایجاد اجماع علمی وسـیع منجر می‌شـــود. ارزیابی رهبری آموزشـــی با توجه به معیارهای بونژور چالش‌هایی به وجود می‌آورد که ناشـــی از ویژگی‌های خاص دیسیپلین‌های علوم اجتماعی است. به عنوان مثال؛ این باور که «الکترون یک ذره زیراتمی است»، یک فرضیه بنیادی در فیزیک ذرات اسـت که در حال حاضـر توسـط تمام فیزیکدانان این حوزه پذیرفته می‌شـود اما در علوم اجتماعی، جایی که دسـتیابی به حقیقت عینی معمولاً دشـوار است، باورها بیشـتر تحت تأثیر تفاوت‌های فردی قرار دارند. یوزو دومنک و نسکولارد-سلوا (۲۰۱۶)، اشاره می‌کنند که سیسـتم‌های اعتقادی در این زمینه‌ها نه یک فهرسـت ثابت از ویژگی‌ها بلکه "مجموعه‌ای از گزاره‌های متنوع و گاهی متناقض" هســـتند. علاوه بر این، "ویژگی‌های این ســـیســـتم‌ها، مانند نظام‌های اعتقادی، می‌توانند از نظر محتوای حقیقی بی‌نهایت متنوع باشند و مرزهای این نظام‌ها معمولاً مبهم است". در نتیجه، باورها و اجزای آن‌ها نظیر مفاهیم[2]، گزاره‌ها[3] و قواعد[4] به سختی قابل دسته‌بندی و تعریف دقیق هستند. این تنوع نه تنها در سطح کلی سیستم‌های اعتقادی بلکه در جزئیات آنها نیز دیده می‌شود.

1. Science, Technology, Engineering, Mathematics
2. Concepts
3. Propositions
4. Rules

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

سیستم‌های اعتقادی از نظر توافق و هماهنگی با یکدیگر یکسان نیستند. به عبارت دیگر، مؤلفه‌های یک سیستم اعتقادی ممکن است کاملاً با مؤلفه‌های یک سیستم دیگر، حتی در همان حوزه موضوعی، متفاوت باشند. علاوه بر این، سیستم‌های اعتقادی مختلف ممکن است از نظر باورهای خود نسبت به یکدیگر کاملاً متنوع باشند و این باورها نیز با درجات متفاوتی از اطمینان و پذیرش در میان افراد حفظ شوند. برخی افراد ممکن است باورهای خود را بر اساس علایق یا بر اساس تمایلات شخصی اتخاذ نکنند. این موضوع توسط یوزو-دومنک و نسکولارد-سلوا (۲۰۱۶، ص. ۱۴۸) مورد تأکید قرار گرفته است.

این تنوع در سیستم‌های اعتقادی در دو سطح اصلی مشاهده می‌شود. در سطح کلی، تفاوت‌ها ممکن است به **باورهای بنیادی** برگردد که جهت‌گیری کلی یک سیستم اعتقادی در یک موضوع خاص را مشخص می‌کنند. به‌عنوان مثال؛ در حوزه رهبری، یک فرد ممکن است به رهبری به‌عنوان شکلی از **عاملیت انسانی**[1] نگاه کند که می‌تواند توسط هر کسی اعمال شود و تغییر در این باور ممکن است بر باورهای دیگر او نیز تأثیر گذارد. در مقابل، فرد دیگری ممکن است بر اهمیت نقش‌های سازمانی و سلسله‌مراتب مدیریتی در تعریف رهبری تأکید داشته باشد. در سطح جزئی‌تر، تنوع ممکن است به تفاوت‌های دقیق‌تری در **بیان باور و اصطلاحات مربوط به یک باور** خاص اشاره کند. این تفاوت‌ها می‌توانند شامل انتخاب واژگان خاص، شرایط لازم برای پذیرش یک باور، یا نحوه تأکید بر آن باشند. به‌عنوان مثال؛ در مورد **باور علیت**[2]، برخی پژوهشگران ممکن است بر اهمیت رهبری به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در پیشرفت دانش‌آموزان تأکید کنند، درحالی‌که عده‌ای دیگر بر سر نحوه توصیف این نقش یا انتخاب واژگان دقیق (مانند «عاملیت انسانی» به‌جای «**عامل کلیدی تعیین‌کننده**») اختلاف نظر داشته باشند. همچنین این گروه‌ها ممکن است تمایل داشته باشند؛ عبارات، صفت‌ها یا قیدهایی را به باورهای خود اضافه کنند تا آن‌ها را با دقت بیشتری بیان کنند و یا انعطاف بیشتری ایجاد کنند. به‌طور خلاصه، «تنوع در سیستم‌های اعتقادی می‌تواند در سطوح مختلفی از کلیات تا جزئیات، شامل: **ماهیت باورها، بیان باورها و شرایط مرتبط با پذیرش باورها**، خود را نشان دهند.

در نهایت، تنوع موجود در سیستم‌های اعتقادی در علوم اجتماعی تحلیل آن‌ها در چارچوب معیارهای بونژور را پیچیده می‌سازد زیرا باورها در این حوزه همواره تحت‌تأثیر تغییرات فردی و زمینه‌ای قرار دارند. با این حال، این تنوع مانع ایجاد یک سیستم اعتقادی واحد برای رهبری آموزشی، مورد پذیرش همه محققان، نمی‌شود. در واقع، از طریق تولیدات این حوزه، چه به صورت شفاهی و چه کتبی (شامل ادبیات آکادمیک و نیمه آکادمیک)، می‌توان اجماع قابل‌توجه و گسترده‌ای را میان پژوهشگران شناسایی کرد. این اجماع، هرچند نمی‌تواند به‌طور کامل یکپارچه باشد، اما حداقل در سطح "اجماع تقریبی" قابل شناسایی است

[1]. Human Agency
[2]. Causal Belief

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

(به نقل از شسلیا و استراسر، ۲۰۱۴). این توافق، نمایانگر جریان اصلی پژوهش در این حوزه است زیرا به‌طور مشابه با تحلیل آلوسون و دیتز (۲۰۲۱) از علوم اجتماعی انتقادی، هرگونه تردید یا انحراف از این اجماع، به‌عنوان یک پژوهش انتقادی شناخته می‌شود نه جزئی از جریان اصلی. بنابراین، آنچه که به‌عنوان سیستم باور رهبری آموزشی در جریان اصلی در نظر گرفته می‌شود، اساس تحلیل ما را تشکیل می‌دهد.

سه باور غالب جریان اصلی رهبری آموزشی

این تحلیل که البته یک تحلیل گزینشی است به سه باور عمده و غالب در سیستم اعتقادی جریان اصلی رهبری آموزشی محدود می‌شود: **باور علیت، باور وابستگی رهبری**، و **باور مفهومی**. پژوهشگران انتقادی ممکن است این باورها را به چالش کشیده باشند و آن‌ها را قابل تردید بدانند. در این بخش، با استناد به مجموعه‌ای گسترده از منابع فلسفه علم و معرفت‌شناسی، به تحلیل ارزش معرفت‌شناختی این سیستم اعتقادی در حوزه رهبری آموزشی در جریان اصلی می‌پردازیم که توسط این باورها نمایان می‌شود. در ابتدا، باید بررسی کنیم که هر یک از این باورها تا چه اندازه شرایط بونژور را برای دانش گزاره‌ای «اصیل» برآورده می‌کند (شایان ذکر است که "عبارت «گزاره‌ای» به این معناست که چنین دانشی همیشه **قابل چالش** و **اعتراض** است"؛ یعنی حتی در اوج خود یا در هر نقطه از پیشرفت علمی، ممکن است با گزاره‌های جدیدتری جایگزین شود. پس از آن، باید تحلیل کنیم که چگونه این سه باور به‌طور مشترک بخش قابل‌توجهی از سیستم اعتقادی جریان اصلی در بستر رهبری آموزشی را تشکیل می‌دهند و تا چه حد معیارهای بونژور را برای ارزیابی شایستگی معرفت‌شناختی برآورده می‌سازند.

باور علیت: رهبری، اگر آن را عامل کلیدی تعیین کنندهٔ پیشرفت دانش آموزان ندانیم.

باور علیت در رهبری آموزشی اغلب به‌عنوان یک "مبنای اصلی برای تحقیق" و "نقطه شروعی برای ارائه نتایج مربوط به نقش مدیران ارشد مؤسسات آموزشی"، نظیر مدیران و رهبران مدارس، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این باور در بسیاری از مقالات منتشر شده در مجلات تخصصی رهبری و مدیریت آموزشی به وضوح بیان شده است. به‌عنوان مثال؛ برخی از عبارت‌های رایج در چکیده‌ها یا پاراگراف‌های آغازین این مقالات عبارتند از: «رهبران مدارس برای موفقیت مدارس ضروری هستند» (اندرسون و همکاران، ۲۰۲۰: ۱)، «مدیران مدارس نقش حیاتی در موفقیت مدارس، معلمان و دانش‌آموزان دارند» (وونگ لی و مائو[1]، ۲۰۲۰: ۱)، «رهبری مؤثر مدرسه یک عامل اساسی برای بهبود کیفیت آموزش است. اگر رهبران مدرسه نتوانند منابع مدرسه را به‌درستی

[1] Woong Lee & Mao

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مدیریت کنند، مؤسسات آموزشی در دستیابی به بقای خود با مشکل مواجه خواهند شد» (لامبال گل[1]، ۲۰۲۱: ۱)، و «تحقیقات در چند دهه اخیر به‌طور مداوم نشان داده‌اند که مدیران به‌عنوان بازیگران قدرتمندی هستند که می‌توانند اثربخشی مدرسه را تحت‌تأثیر قرار دهند و تغییراتی ایجاد کنند» (کداچ و همکاران، ۲۰۲۰: ۷۳۷). این اظهارات با توجه به تاریخ انتشار آن‌ها، نشان می‌دهند که باور علیت هنوز هم در دهه سوم قرن بیست و یکم به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است. این باور، با وجود انتقادات فراوانی که در پنج دهه اخیر در زمینه رهبری آموزشی مطرح شده، همچنان به‌طور انعطاف‌پذیری در بسیاری از پژوهش‌ها و مقالات باقی مانده است.

با وجود این‌که این اظهارات در ادبیات علمی و نیمه‌علمی جریان اصلی این حوزه به‌طور گسترده‌ای منتشر شده‌اند، سوالی که مطرح می‌شود این است که آیا این باورها واقعاً بر اساس تحقیقات دقیق و معتبر نویسندگان آنها شکل گرفته‌اند؟ در یکی از سناریوها که به شرایط بونژور اشاره دارد و بیان می‌کند: «برای ایجاد یک حالت شناختی که به‌عنوان دانش گزاره‌ای، معتبر شناخته شود»، این باورها ممکن است به‌سادگی تکرار آنچه باشند که در جریان اصلی تفکر رایج به‌طور گسترده پذیرفته شده است. این نوع باورها شبیه به آن چیزی است که بونژور آن را «**نظرگاه گذرا**[2]» می‌نامد. در عوض، سناریوی دیگر که شامل باورهای ناشی از مطالعات دقیق و استدلال‌های قوی است، به اعتقادی اشاره دارد که مطابق با اولین شرط بونژور برای یک دانش گزاره‌ای معتبر است. طبق این شرط، «A باید با اطمینان کامل باور داشته باشد که P باید درست باشد»، و همچنین نگرش شناختی فرد باید به‌طور قابل‌توجهی بیشتر از یک نظر سطحی و گذرا باشد تا به عنوان یک دانش معتبر شناخته شود.

در غیاب تأیید صریح از سوی محققان، می‌توان به‌طور منطقی نتیجه گرفت که پژوهشگرانی که در تلاش برای جمع‌آوری شواهد تجربی قوی برای اثبات ارتباط علیت هستند، به‌ویژه کنت لیثوود و همکارانش در دو دهه گذشته (مثلاً لیثوود[3] و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۲۰؛ لیثوود و جانتزی[4]، ۲۰۰۶)، احتمالاً به‌طور کامل متقاعد شده‌اند که رهبری، اگر نگوییم عامل اصلی، یک عامل کلیدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (مثلاً طبق ادعای لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۶: ۲۰۱). به‌طور تلویحی، می‌توان این‌طور استنباط کرد که «شواهد تجربی قانع‌کننده، هرچند که هنوز محدود است، اکنون اهمیت رهبری را در تأثیر بر شرایط مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد» و به‌تازگی در مشاهدات لیثوود و همکاران (۲۰۲۰: ۵۷۱) نیز آمده است که «مقدار قابل‌توجهی از شواهد اکنون نشان می‌دهد که رهبری مدرسه در یادگیری دانش‌آموزان نقشی مهم ایفا می‌کند». با این حال، تنها

[1] Lumban Gaol
2 Casual Opinion
3 Leithwood
4 Jantzi

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

تعداد کمی از محققان به تعهد بی‌وقفه لیثوود در انجام تحقیقات تجربی برای کشف شواهد قوی از ارتباط علیت توجه دارند. این رویکرد مشابه آن چیزی است که بونژور آن را "نگرش تصادفی" می‌نامد. اظهارات ابتدایی یا توجیهی بسیاری مانند موارد ذکرشده در بالا نشان می‌دهد که، به گفته موریسون (۲۰۲۰: ۱۲)، «محققان مبتدی براساس تمایلات خود ممکن است ادعاهایی را مطرح کنند که تحقیقات پیش از آنها نشان می‌دهند؛ درحالیکه در واقعیت، تحقیقات به‌سادگی چنین ادعاهایی را اثبات نمی‌کنند». زمانی که نوبت به بیان باور علیت می‌رسد، گفته‌های نامعتبر و ضعیفی وجود دارد که به‌عنوان نظرات غیرمعتبر به‌طور ضمنی در ادبیات رهبری آموزشی غالب در حال بازیافت هستند.با این حال، به نظر می‌رسد بسیاری از محققانی که به‌طور آشکار نسبت به این نقدها بی‌توجه هستند، بدون آنکه کیفیت منابع و مبانی مورد استفاده خود را به‌طور دقیق بررسی و ارزیابی کنند و بدون در نظر گرفتن نظرات مختلف ناشی از دیدگاه‌های انتقادی، به‌طور بی‌چون و چرا به پذیرش باور علیت می‌پردازند.

با این حال، حتی اگر آن نوع باور کامل که به لیثوود و همکارانش نسبت داده می‌شود، واقعاً وجود داشته باشد، تنها یکی از شرایط اولیه بونژور برای پذیرش یک دانش گزاره‌ای را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، باور علیت همچنان با دو شرط دیگر فاصله دارد: اولاً، گزاره P باید درست باشد، و ثانیاً، باور A که P باید به اندازه کافی توجیه شود. این نقص در شروط به‌طور ضمنی توسط افرادی که دیدگاه‌های انتقادی دارند ــبرخلاف کسانی که تنها صداهای تکراری را بازتولید می‌کنندــ با بررسی دقیق و موشکافانه منابع و مبانی پشت این باور، آشکار می‌شود. به‌عنوان مثال، در دهه ۱۹۹۰، هالینگر و هک (۱۹۹۸)، اشاره کردند؛ "محققانی که به دنبال شواهدی از تأثیرات علیّ مستقیم رهبری بر نتایج دانش‌آموزان بودند؛ توانایی ارائه شواهد معتبر و ثابت را نداشتند" (ص. ۱۶۶)، درحالی‌که کالدول[1] (۱۹۹۴: ۵۲) گزارش کرد؛ «شواهد کمی از رابطه علت و معلولی مستقیم بین تغییرات در مدیریت مدرسه و نتایج بهبودیافته برای دانش‌آموزان وجود دارد». همچنین، ون‌دی‌گریفت[2] (۱۹۹۰) در مطالعاتی که ادعای علیت دارند، نواقص روش‌شناختی را شناسایی کرد.

نگرانی‌های مداوم در خصوص شواهد ضعیف برای ارتباط علّی میان رهبری و اثربخشی نهادی، بسیار بیشتر از ادعاهای قانع‌کننده مبتنی بر شواهد است. این نگرانی‌ها از سوی محققانی مانند آنگوس[3] (۱۹۸۹)، بیتس[4] (۱۹۸۹)، و گانتر (۲۰۱۹)، گرون[5] (۱۹۹۶)، لواچیچ[6] (۲۰۰۵)، مورفی (۱۹۸۸)، نیشه[7] (۲۰۱۸)، ون‌دی‌گریفت (۱۹۹۹، ۲۰۱۸)، مطرح شده است. بیش از ۳۰

[1] Caldwell
[2]. Van de Grift
[3]. Angus
[4]. Bates
[5]. Gronn
[6]. Levačić
[7]. Niesche

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

سال پیش، آنگوس (۱۹۸۹: ۶۳)، استدلال کرد؛ «نمایش رهبری در ادبیات اخیر بیشتر شبیه یک "داستان اخلاقی" است زیرا هیچ‌یک از اصولی مبتنی بر ادعای رهبری، نمی‌توانند به‌طور واضح پشتیبانی شوند». در آستانه هزاره، گرون (۱۹۹۶: ۲۵)، به این نتیجه رسید: «نقش علّی که به رهبران مدارس نسبت داده می‌شود، به‌طور جدی زیر سؤال قرار گرفته است» و این انتقادات تا قرن بیست و یکم ادامه یافته است. به‌عنوان مثال، لواچیچ (۲۰۰۵: ۱۹۸) اشاره کرد؛ «شواهد واقعی برای رابطه علّی به‌طور قابل‌توجهی کم است»، در حالی که نیشه (۲۰۱۸: ۱۴۸)، با ابراز تأسف از تغییرات اندک از سال ۱۹۸۹، اظهار داشت؛ «این جستجوی مداوم، به‌ویژه برای یافتن ارتباط مستقیم بین رهبری و نتایج دانش‌آموزان، در واقع جستجوی یک رابطه ناقص و یک **خوش‌بینی بی‌پایان** است».

ایکات (۲۰۱۸: ۱۶)، به‌طور خاص استدلال می‌کند که اصطلاحات علّی در ادبیات مدیریت آموزشی که پایه‌گذار ادعاهای مرتبط با عاملیت و تعامل با ساختارهای اجتماعی است، اغلب تقابل‌های موجود در جهان اجتماعی را نادیده می‌گیرد. او می‌گوید: «به عبارت دیگر، روش‌هایی که در آن‌ها امر اجتماعی به‌طور همزمان از طریق کنش‌های متقابل شکل می‌گیرد و این کنش‌ها به آن شکل می‌دهند»، به‌طور کامل مورد توجه قرار نمی‌گیرند. در نقدی دیگر، ادن (۲۰۲۱: ۲)، نسبت به کیفیت تحقیقات رهبری علیتی، ابراز نگرانی کرده و اظهار می‌کند؛ «سیل بی‌پایان تحقیقات مشاهده‌ای، غیرتجربی و مبهم نمی‌تواند به سادگی نتایج عملی $X \rightarrow Y$ را بدست آورد» و اضافه می‌کند؛ «اگر بخواهید اصطلاح بهتری ارائه کنید، چنین تحقیقاتی از نظر علّی ناتوان است زیرا اغلب از روش‌های آماری غیرواقعی برای توجیه نتیجه‌گیری‌های علّی استفاده می‌کند». استدلال کلیدی ادن، با تأکید بر مطالعات تجربی به‌عنوان تنها مکانیزم مطمئن برای اثبات علیّت، مطرح می‌شود؛ به‌ویژه مطالعاتی همچون آنتوناکیس[1] و همکاران (۲۰۱۰) و مارتین و همکاران (۲۰۲۱) که این طرح‌های تجربی را "استاندارد طلایی" برای تعیین علیّت می‌دانند. همان‌طور که مارتین و همکاران (۲۰۲۱: ۱) و آنتوناکیس و همکاران (۲۰۱۰: ۱۱۱۳) از بررسی ۱۱۰ مقاله خود نتیجه‌گیری کردند، «عملکردهای روش‌شناختی در حوزه علّی رهبری رضایت‌بخش نیست». محققانی که به‌طور مداوم به دنبال شواهد مرتبط با این موضوع هستند، به‌طور قانع‌کننده‌ای نشان داده‌اند؛ "مفهوم «**جام مقدس رهبری**» که در تلاش برای اثبات ارتباط علّی رهبری با پیشرفت دانش‌آموزان به‌کار می‌رود، اغلب مبهم است" و نمی‌تواند سه شرط بونژور را به‌طور کامل برآورده کند. برای مثال، پاوندر[2] و همکاران (۱۹۹۵: ۵۸۵) گزارش کرده‌اند؛ «تأثیر مدیران با پیشرفت دانش‌آموزان مرتبط نیست» و مطالعه ون‌دی‌گریفت (۱۹۹۰)، بر روی ۲۷۵ مدیر هلندی نشان داد؛ «هیچ رابطه خطی میان رهبری مدیران و میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود

[1]. Antonakis
[2] Pounder

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

ندارد». در فراتحلیل ویتزیرز[1] همکاران (۲۰۰۳) آمده است؛ «هیچ شواهدی مبنی بر تأثیر مستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت دانش‌آموزان در مدارس متوسطه وجود ندارد» (ص. ۴۱۵). همچنین نتیجه‌گیری کردند؛ «ارتباط بین رهبری و پیشرفت دانش‌آموزان ضعیف است» (ص. ۴۱۸). حتی لیثوود و جانتزی (۲۰۰۶: ۲۲۳) اشاره می‌کنند؛ «به طور متوسط، رتبه‌بندی تأثیرات رهبری، نسبتاً کم است»، هرچند که آن‌ها این یافته را با این توضیح همراه می‌کنند: «مطالعه ما - مانند مطالعات پیشین - به‌طور سیستماتیک تأثیرات رهبری را دست‌کم می‌گیرد؛ چراکه همیشه فقط اشکال نسبتاً ضعیف رهبری را آزمایش می‌کند».

با این حال، با توجه به اشاره لواچیچ (۲۰۰۵: ۲۰۲) که بیان می‌کند؛ «در دنیای اجتماعی علت به‌ندرت قطعی است و بیشتر احتمالی (یا تصادفی) است»، می‌توان گفت؛ "برخی تغییرات به‌طور تصادفی اتفاق می‌افتند و برخی دیگر به دلیل روابط سیستماتیک میان متغیرها". تعدادی از مطالعات (مانند هالینگر و هک،۱۹۹۶؛ لیثوود و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۲۰؛ لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۶؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸) این تغییرات را به‌طور غیرمستقیم گزارش کرده‌اند. چنین شواهدی از علّیت به‌طور اجتناب‌ناپذیری پیچیده هستند (همانطور که توسط لیثوود و همکاران، ۲۰۲۰ گزارش شده است) و اغلب شامل زنجیره‌های پیچیده‌ای از تأثیرات بالقوه هستند که به واسطه **جایگشت‌های[2] چندگانه** عواملی که می‌توانند موجب ایجاد آشفتگی شوند، شکل می‌گیرند. همانطور که تدلی[3] (۲۰۰۵: ۲۲۳) بیان می‌کند؛ «روابط بین رهبری آموزشی، شیوه‌های معلم و نتایج دانش‌آموز پیچیده و بسیار **وابسته به زمینه**[4] است»، در حالی که ویتزیرز و همکاران (۲۰۰۳: ۴۰۰) اشاره دارند: «مطالعات مبتنی **بر مدل اثر غیرمستقیم** نتوانسته‌اند شواهد صریحی برای تأیید رابطه بین رهبری و پیشرفت دانش‌آموزان ارائه دهند».

علاوه‌براین، نقاط ضعف در زنجیره علّی غیرمستقیم از طریق یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های **توسعه حرفه‌ای**[5] (PD) آشکار می‌شود. در زنجیره‌ای که به پیشرفت دانش‌آموز منجر می‌شود، رهبری باید به‌عنوان یک عامل میانجی عمل کند که تأثیر زیادی بر افزایش یا بهبود عملکرد معلمان دارد؛ به‌ویژه در زمینه کمک به یادگیری یا توسعه حرفه‌ای معلمان. از این رو، پژوهش در زمینه یادگیری و توسعه حرفه‌ای ارتباط نزدیکی با پژوهش در حوزه رهبری آموزشی دارد. همان‌طور که ایوانز (۲۰۱۴) اشاره کرده است؛ تحقیقات آمریکای شمالی در زمینه **توسعه حرفه‌ای** به‌طور خاص بر جنبه **مولد بودن** آن تمرکز دارد و تأثیر رشد حرفه‌ای معلمان را تنها زمانی مؤثر می‌داند که بر ذینفعان ثانویه، یعنی دانش‌آموزان، تأثیرگذار باشد. در این رویکرد، یک زنجیره علّی سه‌گانه به‌طور ضمنی وجود دارد: **توسعه حرفه‌ای → بهبود عملکرد تدریس → افزایش پیشرفت دانش‌آموزان**. به

[1]. Witziers
[2]. Permutations
[3]. Teddlie
[4]. Contextualized
[5]. Professional Development

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

بیان کینگ (۲۰۱۴: ۹۰)، این تمرکز باعث شده تا تعداد فزاینده‌ای از مطالعات تأثیر علّی در ایالات متحده و سایر نقاط دنیا انجام شود و بسیاری از این مطالعات، در طول سال‌ها، ادعاهایی مبنی بر علیت رهبری را مطرح کرده‌اند. برای نمونه، وسیو و همکاران (۲۰۰۸: ۸۷)، در بررسی‌های خود به چنین نتیجه‌گیری‌هایی دست یافته‌اند:

نتایج کلی این مطالعات پاسخ روشن و قاطعی به این سوال می‌دهند که آیا ادبیات موجود از این فرض **یادگیری دانش‌آموزان با مشارکت معلمان در بستر یادگیری حرفه‌ای افزایش می‌یابد** حمایت می‌کند؟ پاسخ به این سوال قطعاً **مثبت و دلگرم‌کننده** است.

بااین‌حال، مشابه با رهبری آموزشی، در زمینه پژوهش‌های توسعه حرفه‌ای نیز ادعاهای علّی، به‌ویژه از مطالعاتی که شواهد قانع‌کننده‌ای از علیت ارائه نمی‌دهند یا اصلاً شواهدی مبنی بر آن وجود ندارد، بیشتر به چشم می‌خورد. همانطور که گور و راسر[1] (۲۰۲۰: ۱) اشاره می‌کنند؛ «تا به امروز، مطالعات کمی شواهد دقیقی از تأثیر توسعه حرفه‌ای بر معلمان و عملکرد آن‌ها ارائه داده‌اند چه رسد به نتایج دانش‌آموزان»، درحالی‌که هیل، بیزیگل و جاکوب[2] (۲۰۱۳: ۴۷۸)، با بررسی تأثیر توسعه حرفه‌ای بر نتایج دانش‌آموزان، به نتایج «بی‌اثر یا تقریباً بی‌فایده» بودن بسیاری از مطالعات اشاره می‌کنند. همچنین یون، دانکن و لی[3] (۲۰۰۷: ۵) اظهار می‌کنند؛ «ادبیات بیشتری در مورد تأثیر توسعه حرفه‌ای بر یادگیری معلمان و شیوه‌های تدریس وجود دارد اما در نشان دادن تأثیر آنها بر پیشرفت دانش‌آموزان نقص وجود دارد».

با توجه به **دقت روش‌شناختی** و **استحکام پژوهشی** که در مطالعه تأثیرگذار یون و همکاران (۲۰۰۷)، مورد ارزیابی قرار گرفت، این مطالعه به‌طور بالقوه به‌عنوان یک نقطه عطف در بازبینی ادراکات و مدیریت انتظارات پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان و زنجیره علّی پیشرفت دانش‌آموز عمل می‌کند. این پژوهش شامل بیش از ۱۳۰۰ مطالعه است که به بررسی تأثیر توسعه حرفه‌ای معلمان بر پیشرفت دانش‌آموزان در سه حوزه محتوایی پرداخته‌اند. با این حال، یون و همکاران (۲۰۰۷) تنها ۹ مطالعه را یافتند که توانسته‌اند استانداردهای سند (WWC)[4] را که به معیاری برای دقت در تحقیقات مربوط به شواهد علّی تبدیل شده‌اند برآورده کنند. افزون بر این، این پژوهشگران (یون و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۴)، اشاره می‌کنند که حتی ۹ مطالعه‌ای که معیارها را رعایت کرده‌اند، به‌طور کلی ضعیف و از ۲۰ اثر، ۱۲ اثر از نظر آماری معنی‌دار نبودند.

[1]. Gore & Rosser
[2]. Hill & Beisiegel & Jacob
[3]. Yoon & Duncan & Lee
[4]. What Works Clearinghouse

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

به‌طورمشابه، مطالعات انجام شده توسط آزبورن و همکاران (۲۰۱۹)، کرافت و همکاران (۲۰۱۸) و گارت[1] و همکاران (۲۰۱۶) نشان‌دهنده ناتوانی در اثبات ارتباط علی میان پیشرفت حرفه‌ای معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان است. تحقیقات آنها نشان داد که «بهبود دانش یا عملکرد معلمان لزوماً به بهبود پیشرفت دانش‌آموزان منتهی نمی‌شود» (گارت و همکاران، ۲۰۱۶: ۷). علاوه بر این، سیمز و فلچر-وود[2] (۲۰۲۱) با استفاده از جستجوی تبارشناسی برای ردیابی اسناد سیاست‌ها و بررسی‌های فراتحلیلی، نقایص قابل توجهی را در مطالعات بررسی‌شده آشکار کردند. ارزیابی آنها نشان داد؛ «بررسی مطالعات مروری می‌تواند منجر به انتشار یافته‌های ضعیف از تأثیرگذاری آنها بر سیاست‌های عمومی و نظریه و عمل شود» (۲۰۲۱: ۵۷). در نهایت، مشکل شواهد علیتی که یون و همکاران (۲۰۰۷) مطرح کرده‌اند، به این نکته اشاره دارد: "برای اینکه ادعاهای علیتی قانع‌کننده باشند، باید توسط تحقیقات دقیق و معتبر پشتیبانی شوند که فراتحلیل‌ها نشان داده‌اند، مطالعات بسیار کمی موفق به اثبات آن شده‌اند".

بنابراین، درصورتی‌که سه شرط بونژور برای یک دانش گزاره‌ای به درستی برآورده نشود، ادعای رهبری به عنوان زنجیره علی پیشرفت دانش‌آموز، همچنان یک ادعای قابل تردید است. به‌این‌دلیل که اگر نتوان اثبات کرد بهبود عملکرد معلمان تأثیر قابل‌توجهی بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد و چون پیوند علی میان رشد حرفه‌ای معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان به‌طور قانع‌کننده توسط روش‌شناسان پذیرفته نشده است، ایجاد استدلال برای یک زنجیره علی که شامل عوامل اضافی باشد، دشوار است. با این حال، باوجود اینکه پیوند رهبری مدرسه به‌طور قطع از شواهد تجربی ضعیفی برخوردار است (به گفته بونژور)، نمی‌توان آن را به‌عنوان «یک حدس بی‌پایه یا باور خودسرانه و صرفاً محصول خیال‌پردازی» رد یا محکوم کرد. این که هنوز هیچ مدرک قانع‌کننده‌ای از تحقیقات موجود در مورد چنین علیتی ارائه نشده است، نشان‌دهنده این است که محققان (هنوز) راه‌های مؤثری برای کشف و اثبات آن با دقت و استحکام مورد نیاز برای برآوردن شرایط ۲ و ۳ بونژور نیافته‌اند.

با وجود ناپایداری واضح در این نوع ادعاهای علمی، حوزه رهبری به طور قابل‌توجهی بر اساس «باور بی‌چون و چرا» (ایکات، ۲۰۱۷: ۱۹) یا «ایمان مسیحایی» (آلوسون و اسپایسر، ۲۰۱۲: ۳۶۸) در رهبران و فرآیند رهبری رشد کرده است. همان‌طور که لامبی[3] (۲۰۱۲: ۱۲) اشاره می‌کند، **«ما دقیقاً نمی‌دانیم رهبری چقدر اهمیت دارد، بلکه مردم اغلب به این باور دارند که رهبری مهم است»**.

[1]. Garet
[2]. Sims & Fletcher-Wood
[3]. Lumby

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

باور وابستگی رهبری: مؤسسات آموزشی بدون رهبران مؤثر نمی‌توانند به طور مؤثر عمل کنند

با ارتباط نزدیک به باور علیّت، آنچه که ما «**وابستگی رهبری**» می‌نامیم، بر این عقیده استوار است که وقتی مدیران یا دبیران وظایف خود را به‌خوبی انجام می‌دهند (هرچند که تعریف آن ممکن است متفاوت باشد)، آنها به همراه افرادی که به عنوان «رهبران» در سطوح بالاتر شناخته می‌شوند، برای اثربخشی مدارس نقش اساسی دارند (باز هم، بسته به نحوه تعریف آن است). بر این اساس، آنها به عنوان "عوامل ضروری" برای موفقیت مدارس تلقی می‌شوند. این دیدگاه در اسناد و بیانیه‌های متعدد سیاست‌های ملی برجسته شده است (مانند گزارش‌های موسسه استرالیایی برای آموزش و رهبری مدرسه، ۲۰۱۹؛ وزارت آموزش، ۲۰۲۰؛ هیئت سیاست ملی مدیریت آموزشی، ۲۰۱۵) و توسط بنیاد والاس در ایالات متحده (۲۰۱۳: ۱۷) نیز مورد تأکید قرار گرفته است:

«بدون مدیران کارآمد، هدف ملی برای تغییر مدارس تقریباً غیرممکن خواهد بود». همچنین، لیثوود و همکاران (۲۰۰۸: ۲۹)؛ اشاره کرده‌اند؛ «تا جایی که ما مطلع هستیم، هیچ مدرک مستندی وجود ندارد که نشان دهد یک مدرسه قادر است به موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان خود بدون رهبری مؤثر دست یابد».

چقدر می‌توان به این ادعاها اعتماد کرد و چقدر معتبر هستند؟ "قطعاً این ادعاها زمانی تضعیف می‌شوند که نمونه‌ای از یک مدرسه مؤثر وجود داشته باشد که اثربخشی آن به مدیر یا سایر افراد در سلسله مراتب مدیریتی نسبت داده نشود"؛ چرا که چنین نمونه‌ای، که می‌تواند نمونه‌های متعددی را شامل شود، شواهد فرضی هستند که «نمونه‌های واقعی» را به چالش می‌کشند. کیچر (۲۰۰۰: ۲۳)، این موضوع را اساسی برای تحقیق خود می‌داند و بیان می‌کند: «هدف تحقیق، ارائه یک مجموعه حداکثری یکپارچه از طرحواره‌های توضیحی است که بزرگترین مجموعه ممکن از نمونه‌های واقعی را ایجاد می‌کند». بااین‌حال، یافتن چنین نمونه‌ای یک چالش بزرگ است، نه تنها به این دلیل که در بحث اثربخشی مدارس، علیّت، مفهومی ناپایدار است بلکه به این دلیل که عاملیت غیرعلی نمی‌تواند به اندازه عاملیت علی که اثبات‌ناپذیر است، قابل اعتماد باشد. بااین‌حال، گسترش نمونه‌های سازمانی به نمونه‌های سطح‌سیستم می‌تواند فرصت‌های بیشتری به همراه داشته باشد. اگر محیطی به عنوان یک مکان آموزشی بدون رهبری یا با دیدگاهی منفی به رهبری وجود داشته باشد که در آن علیّت و باورهای وابستگی به رهبری کاملاً روشن نباشد، می‌تواند به عنوان یک مقایسه مفید عمل کند. شاید چنین محیطی وجود داشته باشد که فرانسه نمونه‌ای از آن است.

ارتباط فرانسوی .آلوسون و اسپایسر (۲۰۱۲: ۳۶۷-۳۶۸) به این نکته اشاره می‌کنند که رهبری به‌عنوان یک راه‌حل جهانی برای تقریباً تمام مشکلات، فارغ از زمینه و موقعیت، در نظر گرفته می‌شود. آنها می‌افزایند که " در این مورد فرانسه استثنا است"،

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

جایی که طبق تجربیات خود از اقامت طولانی در آن کشور در سال ۲۰۱۱ به‌عنوان استاد مدعو، رهبری به معنای معمول در سایر کشورهای توسعه‌یافته وجود ندارد. "در فرانسه، **رهبری به‌عنوان یک مفهوم مشخص** و **قابل تعریف در فرهنگ عمومی، سیاست‌ها** یا **گفتمان‌های عمومی دیده نمی‌شود** و این کمبود حتی در زبان فرانسه، که **فاقد واژه‌ای خاص** برای آن است، مشهود است". این موضوع در مطالعاتی مانند دروئه و نورماند[1] (۲۰۱۴)، نورماند (۲۰۱۲) و ریوردی و تیبرت[2] (۲۰۱۲) نیز مطرح شده است. به‌علاوه، در خلال برنامه دو ساله سمینارهای ماهانه‌ای که در پاریس از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۶ برگزار شد و بر "حل مشکلات تحصیل در فرانسه" متمرکز بود، از بی‌توجهی پژوهشگران فرانسوی، سیاست‌گذاران و مدیران مدرسه به رهبری به عنوان یک عامل مهم، شگفت‌زده شدم. بر اساس تحقیقات پروژین، اتین و پلتیر[3] (۲۰۱۹)؛ «مفهوم رهبری به طور طبیعی در میان محققان و مربیان کشورهای آنگلوساکسون و آمریکای شمالی استفاده می‌شود» (۲۰۱۹: ۲۱) و همچنین در مورد «تابوهای[4] رهبری در زمینه مدیریت مدرسه» چنین بیان می‌کنند؛ «صحبت از قدرت یا رهبری در مدرسه معمولاً تصویر خوبی ندارد». سیستم باورهای رهبری آموزشی که در اینجا مورد توجه قرار گرفته است، در بخش آموزش فرانسه مشاهده نمی‌شود، جایی که به نظر می‌رسد افراد زیادی نسبت به آن بی‌اعتماد هستند.

با این استدلال که حداقل شرایط ۲ و ۳ و احتمالاً شرط ۱ از شرایط بونژور برای اثبات دانش گزاره‌ای برآورده نمی‌شود، آیا می‌توانیم این باور که مؤسسات آموزشی بدون رهبران مؤثر نمی‌توانند به طور تأثیرگذار عمل کنند را رد کنیم؟ در فرانسه، جایی که برخی مؤسسات به نظر می‌رسد عملکرد خوبی بدون رهبری دارند، آیا این دیدگاه قابل پذیرش است؟ قطعاً باید نمونه‌های بسیاری از مدارس فرانسوی وجود داشته باشد که در آن دیدگاه لیثوود و همکاران (۲۰۰۸) نادیده گرفته شده‌اند؛ مدارسی که در آن‌ها مسیر پیشرفت دانش‌آموزان با موفقیت تغییر کرده و یا این موفقیت بدون حضور رهبری شایسته در فرانسه به دست آمده است (لیثوود و همکاران، ۲۰۰۸: ۲۹).

ظاهراً این‌طور نیست، زیرا سیستم آموزشی فرانسه نه تنها اثربخشی رهبری را نشان نمی‌دهد بلکه به عنوان یک بحران شناخته می‌شود که «به شدت از پایه دچار شکست شده است» (آنون[5]، ۲۰۱۵). این کشور نتواسته است **شکاف‌های نابرابری اقتصادی-اجتماعی** را برطرف کند و پیشرفت سالانه دانش‌آموزان نیز پایین است، که منجر به مجموعه‌ای از اصلاحات دولت

[1]. Derouet & Normand
[2]. Reverdy & Thibert
[3]. Progin & Etienne & Pelletier
[4]. The Taboo
[5] Anon

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مکرون شده است (آنون، ۲۰۱۵؛ فوئنتس/رویترز[1] ۲۰۱۸). به‌هرحال، سیستم آموزشی فرانسه می‌تواند به عنوان نمونه‌ای در نظر گرفته شود از آنچه درصورت عدم شناخت درست از رهبری و نبود اولویت‌های لازم آن اتفاق می‌افتد. البته شایان ذکر است که سیستم آموزشی ایالات متحده، جایی که رهبری در حال گسترش است نیز در بحران توصیف شده است؛ همانطور که بلانتون[2] و همکاران (۲۰۲۰: ۱۰۱۵) اشاره می‌کنند؛ «در دو دهه گذشته، معلمان به طور فزاینده‌ای در خط مقدم یک **بحران مفهومی**[3]در آموزش و پرورش ایالات متحده قرار گرفته‌اند».

نمایش فرانسه به عنوان منطقه‌ای بدون رهبری، البته، ساده‌انگارانه است و نیاز به بررسی‌های دقیق‌تری دارد تا بتوان به درک کامل‌تری از آن رسید (برای بحث مفصل‌تر در این زمینه، به ایوانز (۲۰۱۸) مراجعه کنید). با این حال، آنچه که مثال فرانسه به ما نشان می‌دهد ـموضوعی که در بحث ناهنجاری‌ها بیشتر به آن خواهیم پرداخت ـ یک جایگزین کارآمد است برای دیدگاه غالب که موفقیت‌ها و شکست‌های نظام آموزشی را صرفاً به کیفیت رهبری سازمانی نسبت می‌دهد. این مواجهه باعث می‌شود؛ به این فکر کنیم که چه کسی در این زمینه به درستی عمل می‌کند؛ فرانسوی‌ها یا الگوهای رهبری جهانی؟ آیا یکی از دلایل بحران پذیرفته‌شده در سیستم آموزشی فرانسه، بی‌توجهی به پتانسیل رهبری در ارتقای اثربخشی سازمانی است یا اینکه در دیگر کشورهای ملی بیش از حد به رهبری تکیه می‌شود؟ "این سوالات، به نوبه خود، مباحثی را درباره مفهوم رهبری و نحوه به‌کارگیری آن در سیاست، عمل و دانش برمی‌انگیزد". چرا که همان‌طور که نورماند (۲۰۱۲) و روردی و تیبرت (۲۰۱۵) اشاره کرده‌اند، مفهوم رهبری تا حد زیادی در **زبان، فرهنگ** و **ذهنیت** فرانسوی غایب است. آیا ممکن است که در اینجا، در هسته دانش‌پژوهی و تحقیقات رهبری آموزشی، ساختار معرفت‌شناسی این رشته متزلزل باشد و شایستگی آن مورد تردید قرار گیرد؟

باور مفهومی: رهبری را کسانی که به عنوان "رهبر" شناخته می شوند انجام می‌دهند

در قلب حوزه تحقیقاتی و عملی رهبری آموزشی، مفهومی که به‌طور برجسته‌ای در فرهنگ لغت رهبری ظاهر می‌شود، "ادعای علّی اثربخشی نهادها از طریق جریان رهبری است". درک نحوه تفسیر و به‌کارگیری این مفهوم و ابعاد آن برای ارزیابی دقیق ادعاها و دیدگاه‌های مختلف آن بسیار ضروری است. این ادعاها همراه با باورهایی که در پشت آن‌ها نهفته است، چشم‌انداز معرفت‌شناختی حوزه رهبری آموزشی و نظام اعتقادی غالب آن را شکل می‌دهند. گرون (۲۰۰۰: ۳۳۲) بیان می‌کند که وقتی افراد از "رهبری" استفاده می‌کنند، معمولاً به معنای "سرپرست" یا آنچه که افراد ارشد در سازمان انجام می‌دهند، اشاره دارند.

[1] Fuentes/Reuters
[2] Blanton
[3] Purported Crisis

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

همچنین براون (۲۰۲۱: ۶) بیان می‌کند؛ اصطلاح "رهبری آموزشی" به‌طور گسترده برای توصیف افرادی که در پست‌های ارشد سلسله‌مراتبی سازمان قرار دارند، استفاده می‌شود. در ارتباط با باورهای علیّت و وابستگی رهبری که پیش‌تر مورد بررسی قرار گرفت، این "**شخصیت‌سازی**[1]" خاص برای رهبری، نشان‌دهنده دیدگاه مفهومی پیش‌فرض این حوزه است که علی‌رغم نقدهای مستمر و حاشیه‌ای، سال‌هاست که فعالیت‌ها و نتایج اصلی آن را شکل داده است. به‌طور خاص، همان‌طور که گرون بیش از دو دهه پیش اشاره کرد و بای[2] (۲۰۲۰: ۴) نیز اخیراً تأیید کرده است، نظرات او همچنان معتبر باقی‌مانده‌اند؛ "رهبری آن چیزی است که رهبران رسمی انجام می‌دهند". به چالش کشیدن **توهم رهبری**، چه **در تئوری** و چه **در عمل**، هنوز تغییری نکرده است. اگرچه در حوزه‌های جانبی مانند **رهبری انتقادی** و **رهبری به‌عنوان عمل** جنبش‌هایی در حال شکل‌گیری است ولی ایده‌های سنتی همچنان به قوت خود باقی هستند. این واقعیت در جدیدترین مقالات و مصاحبه‌ها با مدیران، دانشجویان و همکاران در مورد تعریف "رهبری" مشهود است زیرا اکثر آنها "**رهبر**" را به جای "**رهبری**" تعریف می‌کنند. به‌جای اینکه روی "**چه چیزی ضروری است**" یعنی **رهبری تمرکز** کنند، به "**چه کسی**" **یعنی رهبر** می‌پردازند. این موضوع به‌وضوح نشان‌دهنده بحران فعلی در حوزه تغییر سازمانی و رهبری است که همچنان در آن گرفتار هستیم.

آیا چنین آمیختگی اصطلاحی به معنای یک مفهوم‌سازی نادرست است که اعتبار معرفت‌شناختی گزاره‌های علمی را زیر سوال می‌برد؟ پاسخ به این پرسش به نوعی پیچیده است، زیرا بستگی دارد به اینکه چگونه فرد "رهبری" و به تبع آن "رهبر" را تعریف و مفهوم‌سازی کند. با این حال، در حالی که مفهوم **ذهنیت** به‌طور کلی به‌عنوان یک ویژگی پذیرفته‌شده در نظر گرفته می‌شود—برای مثال، مارشال (۱۹۹۵: ۴۸۶) مطرح می‌کند که در هر مکان، یک تعریف قطعی و بدون ابهام از رهبری وجود دارد— "**فقدان وضوح مفهومی** می‌تواند اعتبار دانش‌پژوهی و تحقیقات رهبری آموزشی را تضعیف کند"؛ زیرا وقتی که منظور از آن چه مفهومی است دقیقاً روشن نباشد و این مفهوم به‌عنوان شکلی از دانش و تمرکز اصلی در نظر گرفته شود، شایستگی این حوزه باید مورد بررسی قرار گیرد. برای مثال، "آیا منظور از **رهبری** همان نقش‌ها و مسئولیت‌هاست، یا دارنده نقش، ساختار و سلسله‌مراتب سازمانی، یا یک فعالیت خاص؟ یا اینکه منظور **رهبر** است"؟ اگر چنین است، "چه کسی را می‌توان به‌عنوان رهبر شناخت و وظایف او چه خواهد بود"؟ همانطور که گرینت (۲۰۱۰: ۳) اشاره می‌کند، "نیاز به توافق بر سر یک تعریف نداریم اما باید بدانیم که این تعاریف چیست". بدون چنین وضوحی، امکان اعمال معیارهای بونژور به درستی غیرممکن خواهد بود. آنچه گرون (۲۰۰۰: ۳۳۲)، به‌عنوان "لغزش در استفاده از مفهوم شخص به‌عنوان کسی که رهبری می‌کند" توصیف کرده است، می‌توان

[1]. Personification
[2]. By

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

به ریشه‌های اولیه حوزه رهبری (به‌ویژه رهبری آموزشی) نسبت داد. این تصور که تقویت مفهوم رهبری – که خود به تفسیرهای گسترده‌تر از مفهوم رهبری منجر شد – فاقد پشتوانه علمی قوی است، به‌ویژه از منظر **شایستگی معرفت‌شناختی**، قابل تأمل است. همان‌طور که هک و هالینگر (۲۰۰۵: ۲۳۹) خاطرنشان کرده‌اند، «اگر علم نتواند مزیتی فراتر از **باورهای ایدئولوژیک، شهود، افسانه** یا **حتی کیمیاگری** در ارزیابی و تحلیل فعالیت‌های انسانی ارائه دهد، کل معنای دانش‌پژوهی و تحقیق علمی زیر سؤال خواهد رفت».

تغییر واژگان از «مدیریت» به «رهبری» – یا آن‌گونه که برخی تحلیلگران بیان می‌کنند، معرفی پنهانی این تغییر برای حمایت از اهداف خاص، نقش مهمی در شکل‌دهی سیاست‌های ملی و تحولات اجرایی داشته است. به‌عنوان مثال، اوریلی و رید[1] (۲۰۱۰، ۲۰۱۱) نشان داده‌اند که چگونه از دهه ۱۹۸۰، «واژگان کلیدی دولت بریتانیا برای مدرن‌سازی» (۲۰۱۱: ۱۰۸۲) از طریق تطبیق و تخصیص مفهوم **"رهبری به‌عنوان یک پدیده اجتماعی گسترده"** توسعه یافته است .آن‌ها توضیح می‌دهند که این فرآیند به ترویج **گفتمان رهبری** و اجرای آن به‌عنوان عاملی برای ایجاد تغییرات عمده که از آن با اصطلاح «آبشار تغییر[2]» یاد می‌کنند، منجر شده است. بااین‌حال، این گفتمان در نهایت به حمایت از یک ایدئولوژی خاص انجامید که به‌گفته آن‌ها، فاقد هرگونه مبنای پژوهشی مستحکم است.کورتنی و گانتر (۲۰۱۹: ۲۸-۲۹)، با گسترش این تحلیل، به انتقاد از این روند پرداخته و آن را به عنوان خلق «اولویت‌های ساختگی» معرفی کرده‌اند. این اولویت‌ها، درحالی‌که ممکن است به‌ظاهر تغییرات مثبت و نوآوری‌های اجرایی را نشان دهند، در واقعیت به تقویت ایدئولوژی‌های خاص و فاقد پشتوانه علمی منجر شده‌اند.

در سیاست‌های رسمی بریتانیا بین دهه‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۰، انتقادی مطرح می‌شود که نشان می‌دهد چگونه تمرکز بر **رهبران** و **رهبری** در نظام آموزشی، عمدتاً با هدف جذب مدیران ارشد از میان متخصصان آموزشی معاصر، به کار گرفته شده است. در این روند، یک زنجیره علّی غیرواقعی میان مدیران و پیشرفت دانش‌آموزان ترویج شد. به‌عنوان مثال؛ ارتباط مستقیم میان عملکرد مدیران به‌عنوان رهبر و ارتقای استانداردهای آموزشی هرگز به‌طور تجربی اثبات نشده و شواهد علمی کافی برای آن وجود ندارد.

این دیدگاه بر این باور است که برای پیشبرد اصلاحات سیاستی، رؤسای نهادهای آموزشی به‌گونه‌ای «بازتعریف» شده و برچسب **رهبر** به آن‌ها زده شده است. در این فرآیند، مفاهیم **رهبری** و **رهبر** مطابق با انتظارات سیاست‌گذاران بازسازی و ارتقا

[1]. O'Reilly & Reed
[2]. Cascade of Change

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

یافته‌اند. این بازتعریف، چالشی مهم را پیش روی مدیران تازه‌کار قرار می‌دهد زیرا آن‌ها باید وظایف خود را در آینده بر اساس این انتظارات جدید و در چارچوب نقش‌هایی انجام دهند که به‌گونه‌ای متفاوت از گذشته تعریف شده‌اند.

برای ارائه دلیل، می‌توان گفت که گزاره‌های موجود در این بحث مربوط به منشأ رهبری در سیاست‌های آموزشی به شرح زیر است: اولاً، "رهبری مؤثر برای آموزش مؤثر ضروری است" (که این باور به طور عمومی بیان شده و وابستگی به رهبری را به وضوح نشان می‌دهد)، و ثانیاً، "مدیران و دیگر افراد مسئول در موقعیت‌های مدیریتی در نهادهای آموزشی باید رهبری مؤثر ارائه دهند". با توجه به سه شرط بونژور (۱۹۸۵) برای "نمونه‌ای معتبر از دانش گزاره‌ای"، نتیجه انتقادی از بازتعریف و تغییر نام سمت‌های مدیریتی در مدارس و دیگر پست‌های مدیریتی عالی به "رهبری" این است که حتی اگر شرط اول با اعتقاد راسخ به این دو گزاره معرفت‌شناختی پذیرفته شود، در غیاب شواهد تجربی معتبر برای اثبات صحت این دو گزاره (که توسط منتقدان برجسته شده است)، شرایط دوم و سوم برآورده نخواهند شد. این دیدگاه مفهومی، همان‌طور که در اینجا تفسیر و ارائه می‌شود، تعریف سنتی رهبری را پشت سر می‌گذارد؛ تعریفی که بر نقش‌های کلیدی مدیران ارشد، رهبران سازمانی یا سایر اعضای تیم رهبری ارشد تمرکز دارد. در این چارچوب، رهبری دیگر صرفاً به عناوین رسمی محدود نمی‌شود و به حوزه‌هایی گسترش می‌یابد که در دهه‌های اخیر توجه ویژه‌ای در پژوهش‌های رهبری آموزشی به خود جلب کرده‌اند: **رهبری معلمان**[1] و **رهبری توزیع‌شده**[2]، این دو رویکرد به‌عنوان جایگزینی برای مدل **رهبری قهرمان‌محور**[3] مطرح شده‌اند. مدلی که قدرت را در دستان معدودی از افراد در رأس سلسله مراتب مدیریتی متمرکز می‌کرد. بااین‌حال، پژوهشگرانی که به‌طور عمیق به مفهوم رهبری توزیع‌شده پرداخته‌اند، باور دارند این ایده اغلب به‌درستی درک و تفسیر نشده است. در حقیقت، رهبری توزیع‌شده (که رهبری معلمان نیز بخشی از آن به‌شمار می‌رود) اغلب به‌صورت سطحی و تقلیل‌یافته توصیف می‌شود. به گفته هریس[4] (۲۰۱۳: ۵۴۷)، این درک ساده‌انگارانه، "استفاده نادرست رایجی از این اصطلاح است که برای توصیف هر نوع فعالیت رهبری جمعی، مشارکتی یا پراکنده به‌کار می‌رود". در تحقیقات جریان اصلی رهبری آموزشی، برداشت‌های نادرست از مفهوم رهبری توزیع‌شده به‌طور گسترده‌ای رواج یافته و باعث تضعیف و تحریف این مفهوم شده است؛ مفهومی که در ابتدا با دقت نظری بالایی تعریف شده بود. این تفسیر ساده‌انگارانه نه تنها پیچیدگی‌ها و غنای نظری این ایده را نادیده می‌گیرد، بلکه به بازتعریفی از رهبری منجر شده که آن را صرفاً به‌عنوان نوعی اقدام تأثیرگذاری معرفی می‌کند که می‌تواند در هر سطحی از سازمان مشاهده شود. در نتیجه، مفهوم رهبری توزیع‌شده اغلب بدون توجه به نقش‌های

[1]. Teacher Leadership
[2]. Distributed Leadership
[3]. Heroic Leadership
[4]. Harris

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

رسمی یا جایگاه‌های سازمانی به‌کار گرفته می‌شود، اما این کاربرد، هم‌راستا با ذات اصلی و چارچوب نظری منسجم این مفهوم نیست .همان‌طور که ایوانز (a:۲۰۲۲) در سایر آثار خود توضیح داده است، در گرایش به تفسیر اشتباه رهبری توزیع‌شده به‌عنوان نوعی **«واگذاری رهبری»**، تحقیقات جریان اصلی رهبری آموزشی و به تبع آن نظام باورهای مرتبط با آن، عمدتاً بر دو جنبه تمرکز می‌کند. **نخست**، این تحقیقات اغلب بر افرادی متمرکز می‌شود که "در سلسله‌مراتب مدیریتی جایگاهی دارند" (هرچند نه در بالاترین سطوح) و از پیش نقش‌ها یا عناوین شغلی رسمی مرتبط با رهبری به آن‌ها اختصاص یافته است. **دوم**، "بر کسانی تمرکز دارد که پس از واگذاری وظایف رهبری به آن‌ها، موقعیتی رسمی به‌عنوان رهبر پیدا می‌کنند" و رهبری آن‌ها به‌طور مستقیم به یک عنوان شغلی مرتبط می‌شود. بنابراین، به‌طور خلاصه، کاربرد رایج مفهوم رهبری توزیع‌شده، چه به‌صورت مستقل و چه همراه با رهبری‌ـمعلمی، تغییری اساسی در باور سنتی ارائه نمی‌دهد. این برداشت همچنان بر این اصل استوار است که «رهبری همان چیزی است که توسط افرادی که به‌عنوان رهبر شناخته می‌شوند انجام می‌شود» و به ندرت از این چارچوب فکری فاصله می‌گیرد. زیرا تمام افرادی که رهبری برای آن‌ها و در میان آن‌ها توزیع می‌شود، یا از ابتدا به‌عنوان رهبر شناخته می‌شوند یا در ادامه به رهبر تبدیل می‌شوند. تنها با فاصله گرفتن از چارچوب اصلی "دانش رهبری آموزشی" و بررسی گفتمان‌های انتقادی درباره مفاهیم گسترده‌تر رهبری جمعی می‌توان از این نگاه محدود فراتر رفت. این موضوع به یک استدلال دور منجر می‌شود. به‌عنوان یک مفهوم انتزاعی، باور مفهومی را نمی‌توان به‌طور کامل با استفاده از شرایط سه‌گانه بونژور ارزیابی کرد، زیرا فاصله استدلالی که پیش‌تر به آن اشاره شد، همان مشکلی را ایجاد می‌کند که بونژور (۱۹۸۵)، در انتقاد از **نظریه بنیادگرایانه معرفت‌شناختی**، مطرح کرده است. بر اساس این نقد، اگر توجیه یک باور تجربی به استنتاج آن از باورهای تجربی معرفت‌شناختی پیشین وابسته باشد باورهایی که خود پیش از تبدیل شدن به دلایل موجه باید توجیه شوندـ و اگر توجیه این باورهای دوم نیز به باورهای تجربی دیگری وابسته باشد که به نوبه خود به توجیهی مشابه نیاز دارند و این روند به همین ترتیب ادامه یابد، آنگاه "دانش تجربی در معرض یک زنجیره پس‌رفت بی‌پایان و ظاهراً ناسازگار از باورهای موجه قرار می‌گیرد".

مونتوشی[1] (۲۰۰۳: ۵) در توضیح مفهوم **"دایره هرمنوتیکی"** به نکته‌ای مشابه اشاره می‌کند:

"دانش ما ذاتاً تفسیری است زیرا معنا و اعتبار آن به زمینه‌ای وابسته است که خود نیز حاصل تفاسیر دیگر است". بنابراین، هنگامی که تلاش می‌کنیم ادعاهای دانش خود را ارزیابی کنیم، به‌جای استفاده از شواهد مستقل، مجبور به اتکا بر تفاسیر دیگر هستیم.

[1]. Montuschi

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

باور به اینکه «رهبری توسط افرادی که به‌عنوان رهبر شناخته می‌شوند، انجام می‌گیرد»، در واقع نوعی **مفهوم‌سازی ضمنی از رهبری** است و از این نظر، مانند هر مفهوم دیگری، قابل پذیرش است. اگر این باور به‌طور قاطع پذیرفته شود، شرط اول بونژور برای توجیه باور فراهم می‌شود. در خصوص شرط دوم، اگرچه این باور می‌تواند توسط کسانی که آن را نمی‌پذیرند، به چالش کشیده یا رد شود اما به‌عنوان یک **مفهوم تفسیری** یا **باور تعریفی** که به شکلی ذهنی شکل گرفته است، نمی‌تواند چیزی بیشتر از یک حقیقت نادرست تلقی شود. در رابطه با شرط سوم، کفایت توجیه این باور نیز در نهایت به ارزیابی ذهنی بستگی دارد. در چنین شرایطی، تنها اختلاف‌نظر می‌تواند نزدیک‌ترین معادل برای انکار این توجیه باشد اما خود اختلاف‌نظر به‌تنهایی فاقد توجیه کافی برای رد کامل آن است. بااین‌حال، همان‌طور که باورهای مربوط به علیت و وابستگی در رهبری را نمی‌توان جدا از یکدیگر بررسی کرد، "**باور مفهومی** نیز باید نه تنها به‌عنوان یک **باور مستقل**، بلکه در تعامل با آن دو باور دیگر ارزیابی شود". این سه باور، به‌عنوان عناصر کلیدی نظام باورهای جریان اصلی در رهبری آموزشی، به‌صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند. در بخش بعدی، ارزیابی این سه باور در کنار یکدیگر ارائه خواهد شد.

شایستگی معرفت شناختی نظام اعتقادی رهبری آموزشی

در این بخش به این سؤال می‌پردازیم: بر اساس بازنمایی توسط سه باور غالب، **سیستم اعتقادی جریان اصلی رهبری آموزشی** در برابر **معیارهای سازگاری**[1]، **پیوندهای استنتاجی**[2] و **ناهنجاری‌ها**[3] چگونه اندازه‌گیری می‌شود؟ مجدداً تأکید می‌کنیم که منظورما این نیست که این نظام اعتقادی، به این سه باور محدود می‌شود، با این حال شناسایی آنها به‌عنوان باور غالب در درون آن، تضمین می‌کند که با آنها را به عنوان نماینده نظام اعتقادی در نظر می‌گیریم.

به‌همین ترتیب، **سیستم باور رهبری آموزشی جریان اصلی**، پیوندهای استنباطی را که **بونژور** خواستار آن است، در بر می‌گیرد. **پیوستگی استنتاجی**، همانطور که کوکانن (۲۰۰۷: ۵۶۰)، که در بالا ذکر شد، توضیح می دهد ـ"نباید چنین روابطی وجود داشته باشد که یک باور یا مجموعه‌ای از باورها بتواند به عنوان پیش فرض(های) استدلالی برای یک باور دیگر عمل کند»ـ در سه باور مورد بررسی مشهود است: **باور علیّت** به عنوان پیش‌فرض استدلال برای **وابستگی رهبر مؤسسات آموزشی** عمل می‌کند که به نوبه خود، پیش‌فرض این استدلال است که رهبری به عنوان **کاری که رهبران منتسب انجام می‌دهند** مفهوم‌سازی می‌شود. شرطی که **بونژور** آن را «**وحدت تبیینی**» می‌نامد نیز با این پیش فرض ارتباط دارد. در رابطه با **سازگاری**، **سیستم**

1. Criteria of Consistency
2. Inferential Connections
3. Anomalies

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

باور رهبری آموزشی جریان اصلی این معیار را برآورده می‌کند زیرا هیچ یک از این باورها با هیچ یک از دو باور دیگر مغایرت ندارد.

بااین‌حال، در ارتباط با معیار سوم بونژور ـمیزان ناهنجاری‌های موجودـ موضوع به‌طور کامل چالش‌برانگیز باقی می‌ماند. همان‌طور که کوکانن (۲۰۰۷: ۵۶۰) توضیح می‌دهد، نمونه فرانسه با نگرش انتقادی به مفهوم رهبری خود، مثالی از یک ناهنجاری بالقوه است که می‌تواند انسجام این نظام اعتقادی را تهدید کند. این معیار با این تعریف همراه است: «ناهنجاری به پدیده‌ای اطلاق می‌شود که از درون نظام اعتقادی قابل توضیح نیست» (شوبرت و اولسون[1]، ۲۰۱۳: ۳۷) .در این زمینه، پیش‌تر اشاره شد؛ شواهد محدودی در قالب یک یا چند مدرسه در فرانسه وجود دارد که وابستگی به رهبری را زیر سؤال می‌برد و در نتیجه این ادعا را تضعیف می‌کند. بااین‌حال، حتی در صورت شناسایی چنین مدارسی، این موارد لزوماً ناهنجاری‌های معرفت‌شناختی محسوب نمی‌شوند. بر اساس چارچوب بونژور، ناهنجاری‌ها به‌جای وابستگی به شواهد فیزیکی که ممکن است ادعای وابستگی به رهبری را زیر سؤال ببرد، به نقض یا سرپیچی عمیق‌تری از نظام باورهای جریان اصلی مربوط می‌شوند. در این مورد، ناهنجاری بالقوه فرانسه ناشی از بازنمایی آن به‌عنوان جامعه‌ای است که به‌طور فعال با نظام اعتقادی جریان اصلی رهبری آموزشی مخالفت می‌کند. این مخالفت نه‌تنها به دلیل عدم پذیرش این باورها یا ابراز شک و تردید نسبت به آن‌ها است بلکه به دلیل وجود باورهای متضادی است که در فرهنگ آموزشی فرانسه درباره اثربخشی سازمان‌های آموزشی ریشه دوانده‌اند (ژرمن[2]، ۲۰۱۸). افزون براین، چنین باورهای متضادی نه‌تنها در میان سیاست‌گذاران، مجریان و ذینفعان آموزشی در فرانسه مشاهده می‌شوند بلکه در بافت‌های فراتر از این کشور نیز وجود دارند. این باورهای متقابل نمایانگر ناهنجاری‌هایی هستند که در صورت عدم توانایی نظام اعتقادی جریان اصلی رهبری آموزشی در توضیح آن‌ها، می‌توانند انسجام این نظام را تضعیف کرده و ارزش معرفت‌شناختی آن را کاهش دهند.

بااین‌حال، در تطبیق تفسیر خود با مفهوم «پتانسیل» در مورد ناهنجاری‌ها، لازم است با احتیاط پیش بروم زیرا **معیار بونژور** برای ارزیابی ناهنجاری‌ها ذاتاً پیچیده است. این دشواری ناشی از موقعیت مبهمی است که یک نمونه ناهنجار یا غیرعادی ممکن است در آن قرار گیرد. به‌طور مشخص، این پرسش مطرح می‌شود که چنین **نمونه‌ای دقیقاً در چه مرحله‌ای انسجام نظام اعتقادی را مختل می‌کند و چه زمانی از تأثیرگذاری بر انسجام آن بازمی‌ماند؟**

کیچر (۲۰۰۰: ۲۷)، در بررسی ماهیت و الگوی مناقشات علمی، تأکید می‌کند که «تجانس و توافق کامل اغلب سهم بسیار کمی در پیشرفت وضعیت معرفت‌شناختی یک جامعه دارد». به بیان دیگر، "پیشرفت معرفت‌شناختی در یک حوزه معمولاً از دل

1. Schubert & Olsson's
2. Germain

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

اختلاف‌نظرها و منازعات برمی‌خیزد". در زمینه‌های آموزشی و مطالعات رهبری، تحقیقات جریان اصلی اغلب با اجماع همراه است، درحالی‌که گفتمان‌ها و جوامع انتقادی که در درجات مختلف، بسته به موقعیت خود نسبت به جریان اصلی از آن فاصله می‌گیرند، نمایانگر مخالفت با آن هستند. برخی از اعضای این جوامع انتقادی، با وجود داشتن نظام‌های اعتقادی متفاوت، همچنان ارتباط خود را با جریان اصلی حفظ می‌کنند، درحالی‌که عده‌ای از آن جدا می‌شوند و نظام‌های اعتقادی متفاوت خود را ارائه می‌دهند. در هر دو حالت، این نظام‌های اعتقادی انحرافی دیگر نماینده جریان اصلی نیستند. همچنین می‌توان یک ناهنجاری در یک نظام اعتقادی را به‌عنوان منبع بالقوه‌ای از اختلاف نیز به همین شیوه تحلیل کرد: اما این پرسش مطرح می‌شود که آیا این ناهنجاری به‌عنوان بخشی از نظام اعتقادی باقی می‌ماند و به‌عنوان یکی از ویژگی‌های غیرعادی آن شناخته می‌شود یا وضعیت استثنایی آن به‌قدری برجسته است که اساساً از نظام جدا شده و مجدداً به‌عنوان یک ناهنجاری مستقل طبقه‌بندی می‌شود؟ این موضوع را می‌توان با داستان جوجه اردک زشت مقایسه کرد: پس از آنکه جوجه اردک زشت متوجه شد که یک قو است، دیگر نمی‌توان آن را یک «ناهنجاری» در میان خانواده اردک‌ها دانست بلکه عضوی کامل (و بدون هیچ‌گونه تناقض) از جامعه جدید خود شده است!

این استدلال نقصی را در معیار مربوط به ناهنجاری که بونژور مطرح کرده است، آشکار می‌سازد؛ به‌ویژه زمانی که این معیار برای ارزیابی سیستم‌های اعتقادی جمعی، مانند آن‌هایی که در حوزه‌های تحقیقاتی و دانش‌پژوهی وجود دارند، به‌کار گرفته می‌شود. علاوه بر این، باید توجه داشت که چارچوب بونژور و معرفت‌شناسی منسجم مرتبط با آن از جنبه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفته است (کریستیاس، ۲۰۱۵؛ گوارینی، ۲۰۰۷؛ موزر[1]، ۱۹۸۸). الگین[2] (۲۰۲۱: ۱۵۰۴) اشاره می‌کند؛ «پیشرفت فلسفی نه‌تنها زمانی رخ می‌دهد که به پرسش‌ها پاسخ داده شود بلکه زمانی که فیلسوفان متوجه می‌شوند که پرسش‌ها را نادرست مطرح کرده‌اند اتفاق می‌افتد». این دیدگاه به‌وضوح در مورد بونژور نیز صادق است. او در آثار بعدی خود به **"انفجار بحث‌های معرفت‌شناختی"** اشاره می‌کند که از دهه ۱۹۸۰ آغاز شده و منجر به پیشنهاد، اصلاح، و رد مواضع جدید توسط بخش‌های قابل‌توجهی از جامعه فلسفی شده است. در همین راستا، بونژور (۲۰۰۳: ۶)، نظریه منسجم اولیه خود را بازنگری کرده و به شکلی **از معرفت‌شناسی بنیادگرایانه** بازگشته است، چارچوبی که پیش‌تر برای تحلیل ارائه‌شده در این مقاله استفاده شده بود. جالب اینکه حتی پس از ارائه موضع اصلاح‌شده بونژور، چارچوب اولیه او همچنان توجه فیلسوفان علم را جلب کرده و در مواردی به‌عنوان مبنای اصلاحات و بازنگری‌های جدید استفاده شده است (برای مثال، شسلیا و استراسر، ۲۰۱۴). انسجام به‌عنوان یک مفهوم معرفت‌شناختی، حتی با اذعان به محدودیت‌های آن، همچنان جایگاهی مهم در گفتمان‌های فلسفی دارد. به‌عنوان نمونه،

[1]. Moser
[2]. Elgin

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

مجلهSynthese در سال ۲۰۰۷ شماره‌ای ویژه با عنوان «**انسجام و حقیقت: بازیابی نتایج ناممکن**» منتشر کرد که مقالاتی در آن بر اهمیت انسجام معرفت‌شناختی، علی‌رغم انتقادات وارده، تأکید داشتند. بنابراین، این تحلیل تجربی از سیستم باورهای جریان اصلی رهبری آموزشی، این پرسشی کلیدی را مطرح می‌کند: **این نظام اعتقادی در ارزیابی شایستگی معرفت‌شناختی خود، ما را به چه نتیجه‌ای می‌رساند؟**

آیا رهبری آموزشی (هنوز) ارزش مطالعه دارد؟

تحلیل ارائه‌شده در این مقاله، همانطور که در ابتدا اشاره کردیم، بیشتر با هدف نشان دادن **مسائل و چالش‌ها** بوده است تا اینکه به دنبال **جامعیت** باشد. با توجه به صلاحیت‌ها و شک‌هایی که در خصوص معرفت‌شناسی منسجم مطرح کردیم، این مقاله ممکن است پتانسیل بیشتری برای نشان دادن نقاط ضعف نسبت به جامعیت داشته باشد. در بهترین حالت، این تحلیل شایستگی محدود معرفت‌شناختی دانش‌پژوهی رهبری آموزشی را نشان می‌دهد. از یک طرف، سیستم باور موجود تا حدی که پیوندهای استنتاجی بونژور در نظر دارد، منسجم است اما از طرف دیگر، این سیستم با ناهنجاری‌هایی روبه‌رو می‌شود که در قالب «مشاهدات» به‌وجود می‌آید؛ مانند اصطلاح شوبرت و اولسون (۲۰۱۳: ۳۷) که می‌گوید: «مشاهدات به راحتی از درون نظام اعتقادی قابل توضیح نیستند». این مشاهدات شامل **ضدباورها** و **چالش‌هایی** هستند که **از باورهای انحرافی ناشی می‌شوند**، این باورها در فرهنگ‌ها و جوامع علمی خاص، به ویژه در جوامع انتقادی، ظهور می‌کنند.

موانع اصلی برای توجیه معرفت‌شناختی یا شایستگی دانش‌پژوهی در سه شرط بونژور برای دانش گزاره‌ای به‌طور روشن وجود دارد: نخست، باید با اطمینان به P اعتقاد داشته باشیم؛ دوم، P باید درست باشد؛ و سوم، اعتقاد به P باید به‌طور کافی توجیه شده باشد. این تحلیل نشان می‌دهد؛ "شواهد کمی، یا با دقت بیشتر، شواهد محدودی وجود دارد که نشان می‌دهند **اعتقاد مطمئن به علیّت** و **باورهای وابستگی رهبری** در سیستم‌های رایج وجود دارد" اما چون شواهد مربوط به این مفاهیم در ادبیات این حوزه به‌طور ملموس در دسترس نیست، نمی‌توان به‌راحتی نتیجه گرفت که چنین باورهایی قطعی وجود ندارد. به‌طور خلاصه، این تحلیل تا حدی، و با میزان اطمینان اندک نشان می‌دهد که در میان محققین جریان اصلی رهبری آموزشی هیچ باور مطمئنی در این زمینه وجود ندارد. این «مشاهدات» مرتبط با تمایل محققان به بازگرداندن دیدگاه‌هایی است که در حاشیه بوده‌اند، این دیدگاه‌ها بر اساس استنباط‌های ناشی از فقدان شواهد معتبر، در جهت اثبات درست بودن باورهای موجود، به‌دست آمده است. در این زمینه، دومین شرط بونژور ـنیاز به اثبات درستی یک باورـ باعث می‌شود که سیستم دانش‌پژوهی رهبری آموزشی جریان اصلی از نظر

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

شایستگی معرفت‌شناختی آسیب‌پذیرتر باشد زیرا بسیاری از ادعاها و باورهایی که در این حوزه مطرح می‌شود، به‌طور قانع‌کننده نمی‌توانند ثابت شوند.

این حقیقت گریزان، که به‌طور مشخص در مطالعات رهبری جریان اصلی دیده می‌شود، مبنای اعتراض محققان انتقادی است. بلوم و آلوسون[1] (۲۰۱۵: ۴۸۶) این موضوع را به‌طور خلاصه بیان کرده‌اند: «ارزش واقعی تحقیقات رهبری و راهنمایی‌هایی که به‌عنوان مبنای شواهد علمی معرفی می‌شوند، اغلب قابل تردید است». در این تحلیل، موضوع به آن دسته از دانشمندان جریان اصلی اشاره دارد که با وجود نبود شواهد تجربی قوی، همچنان بر این باورند که "رهبری کلید اثربخشی سازمانی و آموزشی است". همچنان‌که تروپ و ویلموت[2] (۲۰۰۳: ۹۲) می‌گویند؛ «این نقطه‌نظر روز به روز آشکارتر می‌شود که نگرانی‌های انتقادی ما شنیده نمی‌شوند» اما اگر محققان انتقادی رهبری، که خود را جزو آنها می‌دانیم، بخواهند به چالش کشیدن یا زیر سؤال بردن توجیه معرفت‌شناختی مطالعات رهبری (آموزشی یا غیرآموزشی) را ادامه دهند، شاید زمان آن فرا رسیده باشد که تمرکز تحلیل خود را به‌طور دقیق‌تر معطوف به این موضوع کنیم. از آنجایی که آزمایش در تحلیل شایستگی معرفت‌شناختی باورهای رهبری جریان اصلی تنها تا حدی موفقیت‌آمیز بوده و برخی یافته‌های مشکل‌ساز را به همراه داشته است، اکنون لازم است که به باورهای جریان اصلی توجه بیشتری داشته باشیم. محققان منتقد، در بسیاری از موارد، این باورها را بی‌اساس می‌دانند اما درعین‌حال، برای باورهایی که ما به آن‌ها اعتقاد داریم و از نظر معرفت‌شناختی قابل توجیه‌تر از باورهای منتقدان است، استفاده از استراتژی‌های انتقادی به مشکلاتی می‌انجامد. در این راستا **"گفتمان رهبری انتقادی** در بسیاری از موارد صرفاً یک گفتمان است". این گفتمان در عین برجسته کردن محدودیت‌های پژوهش‌های رهبری جریان اصلی، اغلب سر و صدای زیادی دارد اما عملاً کوتاه و بی‌پایه است. برای ادامه بحث در زمینه شایستگی معرفت‌شناختی پژوهش رهبری آموزشی، اگر واقعاً قصد داریم بررسی کنیم **که آیا رهبری آموزشی هنوز ارزش مطالعه دارد یا خیر**، باید در آینده **به‌دنبال شواهد قانع‌کننده‌تری برای حمایت از این گفتمان** باشیم. جست‌وجوی این شواهد نیازمند تدوین یک دستورکار تحقیقاتی جدید است؛ برنامه‌ای که از طریق تحقیقات تجربی دقیق، به دیدگاه‌های نظری که پایه‌گذار گفتمان رهبری انتقادی هستند، اولویت دهد.

منابع:

Alvesson M and Deetz S (2021) Doing Critical Research. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781529682649

[1]. Blom & Alvesson
[2]. Thrupp & Wilmott

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Alvesson M and Spicer A (2012) Critical leadership studies: The case for critical performativity. Human Relations 65(3): 367-390. https://doi.org/10.1177/0018726711430555

and pragmatic recommendations. The Leadership Quarterly 32(5): 1-12.

Anderson E, Budhwani S and Perrone F (2020) State of states: Landscape of university-based pathways to the principalship. Journal of School Leadership. OnlineFirst. 1-23. DOI: 10.1177/1052684620980360. https://doi.org/10.1177/1052684620980360

Angus L (1989) 'New' leadership and the possibility of educational reform. In: Smyth J (ed) Critical Perspectives on Educational Leadership. Abingdon: Routledge, 63-92.

Anon (2015) High flyers and sad failure: French education. The Economist, 16 May, 415(8938).

Antonakis J, Bendahan S, Jacquart P, et al. (2010) On making causal claims: A review and recommendations. The Leadership Quarterly 21(6): 1086-1120. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.10.010

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2019b) Leading for Impact: Australian Guidelines for School Leadership Development. Melbourne: AITSL.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2019a) Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles. Melbourne: AITSL.

Bates R (1989) Leadership and the rationalization of society. In: Smyth J (ed) Critical Perspectives on Educational Leadership. Abingdon: Routledge, 131-156.

Bedeian AG and Hunt JG (2006) Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. The Leadership Quarterly 17(2): 190-205. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.006

Blanton BS, Broemmel AD and Rigell A (2020) Speaking volumes: Professional development through book studies. American Educational Research Journal 57(3): 1014-1044. https://doi.org/10.3102/0002831219867327

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Blom M and Alvesson M (2015) All-inclusive and all good: The hegemonic ambiguity of leadership. Scandinavian Journal of Management 31(4): 480-492. https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.08.001

BonJour L (1985) The Structure of Empirical Knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BonJour L (2003) The regress problem and foundationalism. In: BonJour L and Sosa E (eds) Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundations vs. Virtues. Oxford: Blackwell, 5-23.

BonJour L (2009) Epistemology: Classic Problems and Contemporary Responses. 2nd edition. Lanham: Rowman and Littlefield.

Browne L (2021) Effective School Leadership in Challenging Times: A Practice-First, Theory-Informed Approach. Abingdon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429197154

By RT (2020) Organizational change and leadership: Out of the quagmire. Journal of Change Management 20(1): 1-6. https://doi.org/10.1080/14697017.2020.1716459

Caldwell BJ (1994) Australian perspectives on leadership: The principal's role in radical decentralisation in Victoria's schools of the future. Australian Educational Researcher 21(2): 45-62. https://doi.org/10.1007/BF03219567

Christias D (2015) A critical examination of BonJour's, Haack's, and Dancy's theory of empirical justification. Logos and Episteme 6(1): 7-13. https://doi.org/10.5840/logos-episteme2015611

Courtney SJ and Gunter HM (2019) Corporatised fabrications: The methodological challenges of professional biographies at a time of neoliberalisation. In: Lynch J, Rowlands J, Gale T and Parker S (eds)Practice Methodologies in Education Research. London: Routledge, 27-47. https://doi.org/10.4324/9780429202063-2

Crawford M (2012) Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. Educational Management Administration and Leadership 40(5): 610-620. https://doi.org/10.1177/1741143212451175

Debates. London: Routledge.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Department for Education (DfE) (2020) Guidance: Headteachers' standards 2020 (updated 13 October 2020). London: DfE. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020 (accessed 24 November 2021).

Derouet J-L and Normand R (2014) La question du leadership dans la tradition française: De la communauté scolaire au management. In: Derouet J-L and Normand R (eds) La Question du Leadership en Education: Perspectives Européennes. Louvain-la-Neuve: Academia-l'Harmattan, 41-62.

Donmoyer R (2001) Evers and Lakomski's search for leadership's holy grail (and the intriguing ideas they encountered on the way). Journal of Educational Administration 39(6): 554-572. https://doi.org/10.1108/EUM0000000006053

Eacott S (2017) Beyond leadership: Towards a 'relational' way of thinking. In: Lakomski G, Eacott S and Evers C (eds) Questioning Leadership: New Directions for Educational Organisations. London, New York: Routledge, 17-30.

Eacott S (2018) Beyond Leadership: A Relational Approach to Organization Theory in Education. Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6568-2

Eden D (2021) The science of leadership: A journey from survey research to field experimentation. The Leadership Quarterly 32(3): 1-18. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101472

Elgin SZ (2021) Merely partial definition and the analysis of knowledge. Synthese 198(SI 7): 1481-1505. https://doi.org/10.1007/s11229-018-1846-0

Evans L (2014) Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. Cambridge Journal of Education 44(2): 179-198. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083

Evans L (2018) Professors as Academic Leaders: Expectations, Enacted Professionalism and Evolving Roles. London: Bloomsbury.

Evans L (2022a, in press) Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. Educational Management Administration and Leadership 50: 3. https://doi.org/10.1177/17411432211066274

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Evans L (2022b, forthcoming) Conceptualising the 'leadership' in leadership in education. In Woods PA, Roberts A, Tian M, et al. (eds) The Elgar Handbook of Leadership in Education. Cheltenham: Edward Elgar.

Evans: Is educational leadership (still) worth studying? 347

Fuentes G/Reuters (2018) Growing pains for a French education system rooted in tradition. The World, 5 July. Available at: https://www.pri.org/stories/2018-07-05/growing-pains-french-education-system-rooted-tradition (accessed 23 December 2021).

Garet MS, Heppen J, Walters K, et al. (2016) Does Content-Focused Teacher Professional Development Work? Findings From Three Institute of Education Sciences Studies. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education NCEE 2017-4010. Available at: https://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCEE20174010 (accessed 25 October 2021).

Gemmill G and Oakley J (1992) Leadership: An alienating social myth. Human Relations 45(2): 113-129. https://doi.org/10.1177/001872679204500201

Germain S (2018) Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges - Lycées. https://doi.org/10.3917/dbu.germa.2018.01

Gore J and Rosser B (2020) Beyond content-focused professional development: Powerful professional learn- ing through genuine learning communities across grades and subjects. Professional Development in Education: 1-15. DOI: 10.1080/19415257.2020.1725904. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904

Grint K (2010) Leadership - A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/actrade/9780199569915.001.0001

Gronn P (1996) From transactions to transformation: A new world order in the study of leadership? Educational Management and Administration 24(1): 7-30. https://doi.org/10.1177/0263211X96241002

Gronn P (2000) Distributed properties: A new architecture for leadership. Educational Management and Administration 28(3): 317-338. https://doi.org/10.1177/0263211X000283006

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Guarini M (2007) Critical notice: BonJour and Sosa on epistemic justification. Synthese 159(1): 131-148. https://doi.org/10.1007/s11229-007-9229-y

Gunter H (2001) Leaders and Leadership in Education. London: Paul Chapman. https://doi.org/10.4135/9781446217559

Hallinger P and Heck R (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. Educational Administration Quarterly 32(1): 5-44. https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002

Hallinger P and Heck R (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement 9(2): 157-191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Harris A (2013) Distributed leadership: Friend or foe? Educational Management and Administration 41(5): 545-554.
https://doi.org/10.1177/1741143213497635

Heck R and Hallinger P (2005) The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? Educational Management Administration and Leadership 33(2): 229-244. https://doi.org/10.1177/1741143205051055

Hill HC, Beisiegel M and Jacob R (2013) Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. Educational Researcher 42(9): 476-487. https://doi.org/10.3102/0013189X13512674

Kelly S (2014) Towards a negative ontology of leadership. Human Relations 67(8): 905-922. https://doi.org/10.1177/0018726713503177

King F (2014) Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. Professional Development in Education 40(1): 89-111. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099

Kitcher P (2000) Patterns of scientific controversies. In: Machmaer P, Pera M and Baltas A (eds) Scientific Controversies: Philosophical and Historical Perspectives. Oxford: Oxford University Press, 21-39. https://doi.org/10.1093/oso/9780195119879.003.0002

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Kraft MA, Blazar D and Hogan D (2018) The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research 88(4): 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Kuukkanen J-M (2007) Kuhn, the correspondence theory of truth and coherentist epistemology. Studies in History and Philosophy of Science 38: 555-566. https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2007.06.011

Lakomski G (2005) Managing Without Leadership: Towards a Theory of Organizational Functioning. Sydney: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-008043352-3/50009-8

Lakomski G and Evers C (2016) Challenging leadership: The issues. In: Lakomski G, Eacott S and Evers C (eds) Questioning Leadership: New Directions for Educational Organisations. London: Routledge, 3-16. https://doi.org/10.4324/9781315646008

Leithwood K and Jantzi D (2006) Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement 17(2): 201-227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

Leithwood K, Harris A and Hopkins D (2008) Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management 28(1): 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood K, Sun J and Schumacker R (2020) How school leadership influences student learning: A test of'The four paths model'. Educational Administration Quarterly 56(4): 570-599 https://doi.org/10.1177/0013161X19878772

Levačić R (2005) Educational leadership as a causal factor: Methodological issues in research on leadership 'effects'. Educational Management Administration and Leadership 33(2): 197-210. https://doi.org/10.1177/1741143205051053

Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Lumban Gaol NT (2021) School leadership in Indonesia: A systematic literature review. Educational Management Administration and Leadership: 1-18. DOI: 10.1177/17411432211010811. https://doi.org/10.1177/17411432211010811

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Lumby J (2012) What do we Know About Leadership in Higher Education? The Leadership Foundation for Higher Education's Research: Review Paper. London: LFHE.

Marshall C (1995) Imagining leadership. Educational Administration Quarterly 31(3): 484-492. https://doi.org/10.1177/0013161X95031003009

Martin R, Hughes D, Epitropaki O, et al. (2021) In pursuit of causality in leadership training research: A review https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101375

Montuschi E (2003) The Objects of Social Science. London: Continuum.

Morrison K (2020) Taming Randomized Controlled Trials in Education: Exploring key Claims, Issues and https://doi.org/10.4324/9781003042112

Moser PK (1988) Internalism and coherentism: A dilemma. Analysis 48(4): 161163. https://doi.org/10.1093/analys/48.4.161

Murphy J (1988) Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leader-ship. Educational Evaluation and Policy Analysis 4(4): 290-310.

Myran S and Sutherland I (2019) Defining learning in educational leadership: Reframing the narrative.Administration Quarterly 55(4): 657-696. https://doi.org/10.1177/0013161X18809338

National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) (2015) Professional Standards for Educational Leaders. Reston: NPBEA.

Niesche R (2018) Critical perspectives in educational leadership: A new 'theory turn'? Journal of Educationa Administration and History 50(3): 145-158. https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600

Normand R (2012) De quoi le leadership est-il le nom? In Langanay J-Y (ed) Cahir D'Éducation et Devenir,Numéro 16: Groupes de Liaison, de Réflexion et de Propositions: Vous Avez dit Gouvernance? Sahurs,France: Education & Devenir, 29-33.

O'Reilly D and Reed M (2010) 'Leaderism': An evolution of managerialism in UK public service reform.Public Administration 88(4): 960-978. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2010.01864.x

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

O'Reilly D and Reed M (2011) The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leaderism as discourses of UK public services modernization. Organization Studies 32(8): 1079-1101. https://doi.org/10.1177/0170840611416742

Osborne JF, Borko H, Fishman E, et al. (2019) Impacts of a practice-based professional development program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. American Educational Research Journal 56(4): 1067-1112. https://doi.org/10.3102/0002831218812059

Pounder D, Ogawa R and Adams E (1995) Leadership as an organization-wide phenomena (sic): Its impact on school performance. Educational Administration Quarterly 31(4): 564-588. https://doi.org/10.1177/0013161X9503100404

Progin L, Etienne R and Pelletier G (2019) Diriger un établissement scolaire: Tensions, ressources et développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0025

Qadach M, Schechter C and Da'as R (2020) From principals to teachers to students: Exploring an inte-grative model for predicting students' achievements. Educational Administration Quarterly 56(5):736-778. https://doi.org/10.1177/0013161X20907133

Reverdy C and Thibert R (2015) Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. Dossier de veille de l'IFÉ, no. 104, Octobre 2015. Available at: http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/104-octobre-2015.pdf Robinson V, Lloyd C and Rowe K (2008) The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly 44(5): 635-674.
https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Schubert S and Olsson EJ (2013) Coherence and reliability in judicial reasoning. In: Araszkiewicz M and Šavelka J (eds) Coherence: Insights from Philosophy, Jurisprudence and Artificial Intelligence. Dordrecht: Springer, 33-58. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6110-0_2

Šešelja J and Straßer C (2014) Epistemic justification in the context of pursuit: A coherentist approach. Synthese 191(13): 3111-3141. https://doi.org/10.1007/s11229-014-0476-4

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Sims S and Fletcher-Wood H (2021) Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. School Effectiveness and School Improvement 32(1): 47-63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Teddlie C (2005) Methodological issues related to causal studies of leadership. Educational Management Administration and Leadership 33(2): 211-227. Thrupp M and Wilmott R (2003) Educational Management in Managerialist Times: Beyond the Textual Apologists. Maidenhead: Open University Press.
https://doi.org/10.1177/1741143205051054

Tulowitzki P (2012) Leadership and school improvement in France. Journal of Educational Administration 51(6): 812-835.
https://doi.org/10.1108/JEA-03-2012-0026

Usó-Doménech JL and Nescolarde-Selva J (2016) What are belief systems?. Foundations of Science 21: 147-152. https://doi.org/10.1007/s10699-015-9409-z

Van de Grift W (1990) Educa tional leadership and academic achievement in elementary education. School Effectiveness and School Improvement 1(1): 26-40. https://doi.org/10.1080/0924345900010104

Vescio V, Ross D and Adams A (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education 24(1): 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Wallace Foundation (2013) Perspective: The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning. New York: The Wallace Foundation. Available at: https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and- Learning-2nd-Ed.pdf

Watkins P (1989) Leadership, power and symbols in educational administration. In Smyth J (ed) Critical Perspectives on Educational Leadership. Abingdon: Routledge, 9-38.

Witziers B, Bosker R and Krüger M (2003) Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. Educational Administration Quarterly 39(3): 398-425. https://doi.org/10.1177/0013161X03253411

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]

Woong Lee S and Mao X (2020) Recruitment and selection of principals: A systematic review. EducationalManagement, Administration and Leadership. OnlineFirst, 1-24. DOI: 10.1177/1741143220969694.
https://doi.org/10.1177/1741143220969694

Yoon KS, Duncan T, Lee SW-Y, et al. (2007) Reviewing the evidence on how teacher professional develop-ment affects student achievement. Regional Educational Laboratory Southwest: REL 2007 - No. 033,Institute of Education Sciences, US Department of Education. Available at: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf (accessed 12 October 2021)

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-11-18]