Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

Revisiting Joseph Murphy's Revelation in the Field of Educational Leadership and Management Studies

Nayereh Alsadat Hoseini* [1] Bahram Kiamani[1]

* Correspondence:
Hoseininayereh8@gmail.com

1.Department of Educational Sciences, Educational Management, Shafaq Institute of Higher Education, Tonekabon, Mazandaran, Iran.

Received: 28 September 2024

Revision: 22 October 2024

Accepted: 9 December 2024

Published online: 20 December 2024

Abstract:

The purpose of this article is to Revisiting Joseph Murphy's revelation in the field of educational leadership and management studies. Joseph Murphy is one of the contemporary theorists of educational management and leadership who conducts studies in the field of school improvement, with emphasis leadership and policy-making, has an impact on the understanding and development of educational leadership and management and improving the quality of schools. In this article, by examining works such as "Restructuring Schools Capturing and Assessing the Phenomena" (1991), "Vision: Essential Scaffolding" (2014) and "The Potential of Positive Leadership for School Improvement" (2018), the goals and components of Murphy's revelations in the field of educational leadership and management are studied in an appendix, outside the prevailing theoretical paradigm. The findings show; The need to recognize and reorganize schools from Murphy's perspective in collapse"historically rooted conceptions of schools" as protected exclusive concepts or systems of delegation in the face of changing social contexts. In addressing the existence of a vision for improving school leadership, Joseph Murphy sees his goal as "the development of integrated explanatory concepts that provide useful insights For theory and practice for individuals in specific situations." He divides the vision for improving school leadership into three distinct but related domains: Mission: which addresses values and overall purpose. Goals for direction and expectations that set specific goals.In another article, "Positive Leadership Potential for School Improvement," Joseph Murphy presents the underlying concepts of positive school leadership for the preparation of school leaders and their professional development. Studies in Educational Leadership and Management with a Postmodern Perspective Challenge Traditional Paradigms and Provide a New Perspective for More Responsive and Responsible Perspectives on School Leadership in the 21st Century. By reviewing and rereading each of Joseph Murphy's works and tracing his perspective on educational leadership and management with a focus on improving school leadership, the article can provide new insight into the path of transformation and reinvention of school leadership to achieve pragmatic goals.

Keyword: Joseph Murphy's Revelation, Educational Leadership and Management Study Area, Recognizing and Rebuilding Schools, School Leadership Perspective, Positive Leadership.

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]

Hosseini& Kiamani *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**

بازخوانی مکاشفه جوزف مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی

نیره السادات حسینی[1*] بهرام کیامنی[1]

* نویسنده مسئول:

Nayerehalsadat.hoseini@iau.ac.ir

۱. گروه علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، موسسه آموزش عالی شفق، تنکابن، مازندران، ایران

تاریخ دریافت: ۷ مهر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۹ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می‌گردد.

چکیده:

هدف مقاله حاضر بازخوانی مکاشفه "جوزف مورفی" در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی است. جوزف مورفی یکی از نظریه‌پردازان معاصر مدیریت و رهبری آموزشی است که مطالعات او در زمینه بهبود مدرسه، با تأکید ویژه بر رهبری و سیاست‌گذاری، تأثیر عمیقی بر فهم و توسعه رهبری و مدیریت آموزشی و بهبود کیفیت مدارس داشته است. در این مقاله با بررسی آثاری مانند"بازسازی مدارس: دریافت و ارزیابی پدیده‌ها" (۱۹۹۱)، "چشم انداز: چارچوب اساسی" (۲۰۱۴) و " پتانسیل رهبری مثبت برای بهبود مدرسه" (۲۰۱۸)، اهداف و مؤلفه‌های مکاشفات مورفی در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی، خارج از پارادایم نظری حاکم، در یک پیوستار مورد مطالعه قرار می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد؛ لزوم بازشناختی و بازسازی مدارس از دیدگاه مورفی به دلیل "تغییر در زمینه‌های اجتماعی" موجود و فروپاشی "مفاهیم ریشه‌دار تاریخی مدارس"، به‌عنوان مفاهیم انحصاری مرسوم یا سیستم‌های تفویض اختیار است. جوزف مورفی با پرداختن به ضرورت وجود چشم‌انداز، برای بهبود رهبری مدرسه، هدف خود را در این اثر "توسعه مفاهیم توصیفی یکپارچه‌ای می‌داند که چارچوب مفیدی را برای نظریه و عمل در شرایط خاص به افراد ارائه دهد". او چشم انداز بهبود رهبری مدرسه را به سه حوزه متمایز اما مرتبط تقسیم‌بندی می‌کند: اهداف بلندمدت، که به ارزش‌ها و هدف کلی می‌پردازد. اهداف کوتاه مدت برای جهت‌دهی و معیارها که اهداف خاصی را تعیین می‌کنند. جوزف مورفی در مقاله دیگر خود، "پتانسیل رهبری مثبت برای بهبود مدرسه"، مفاهیم زیربنایی رهبری مثبت مدرسه را برای آماده‌سازی رهبران مدارس و توسعه حرفه‌ای آنها ارائه می‌دهد. مطالعات مورفی در رهبری و مدیریت آموزشی، با نگاهی پست مدرنیسم، پارادایم‌های سنتی را به چالش می‌کشد و چشم‌اندازی نوین برای رویکردی پاسخگوتر و مسئولانه‌تر به رهبری مدرسه در قرن بیست و یکم ارائه می‌دهد. مقاله حاضر با بازبینی و بازخوانی آثار جوزف مورفی و ردیابی دیدگاه او در رهبری و مدیریت آموزشی با تأکید بر بهبود رهبری مدرسه می‌تواند بینشی نو در مسیر تحول و بازآفرینی مفاهیم رهبری مدارس برای رسیدن به رویکردهایی عملگرایانه ایجاد کند.

کلیدواژه: مکاشفه جوزف مورفی، حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی، بازشناختی و بازسازی مدارس، چشم‌انداز رهبری مدرسه، رهبری مثبت.

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

جوزف مورفی[1] در تاریخ ۲۱ ژوئن ۱۹۵۰ در ایالات متحده به دنیا آمد. او تحصیلات خود را در رشته‌های مرتبط با آموزش و مدیریت ادامه داد و دکترای خود را در زمینه آموزش از دانشگاه وندربیلت[2] دریافت کرد. پس از اتمام تحصیلات، به عنوان استاد، در این دانشگاه مشغول به تدریس شد و به پژوهش در حوزه‌های مرتبط با رهبری آموزشی و مدیریت مدارس پرداخت. مورفی همچنین، رئیس و دانشیار دانشکده آموزش پیبادی[3] در دانشگاه وندربیلت و یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه ایلینویز[4] و دانشگاه ایالتی اوهایو[5]، به عنوان استاد آموزش و پرورش ویلیام ری فلشر[6]، بوده است. او به عنوان مدیر مدارس دولتی و مدیر ناحیه‌ای و ایالتی و نیز به عنوان دستیار اجرایی معاون ارشد آموزش عمومی در کالیفرنیا، خدمت کرده است. در جایی دیگر او به عنوان رئیس مؤسس آکادمی رهبری مدیران اوهایو فعالیت کرده است. جوزف مورفی همچنین، "معاون رئیس انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا"[7] و "مؤسس کنسرسیوم گواهی رهبران مدارس بین ایالتی"[8] بوده است. مورفی در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی ۲۰ کتاب را تألیف، ۱۲ اثر را ویرایش و مقالات زیادی را منتشرکرده است. همچنین "ویراستاری کتاب راهنمای مدیریت آموزشی" (۱۹۹۹)، و "سردبیری سالنامه انجمن ملی برای مطالعه آموزش"[9] (۲۰۰۲)، از جمله فعالیت‌های ارزشمند او در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی به‌شمار می‌آید. حیطه فعالیت مورفی در زمینه بهبود مدارس با تأکید ویژه بر **رهبری** و **سیاستگذاری آموزشی** است. به طور کلی، جوزف مورفی نه تنها به عنوان یک پژوهشگر و یکی از شخصیت‌های برجسته در حوزه مدیریت آموزشی شناخته شده است بلکه یک پیشگام در زمینه توسعه نظریه‌ها و مدل‌های جدید رهبری آموزشی با هدف ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس محسوب می‌شود.

جوزف مورفی در آثار خود به مباحثی چون "رهبری آموزشی"، "آماده‌سازی رهبران مدارس" و "بازسازی مدارس" توجه ویژه‌ای دارد. او سعی دارد، با استفاده از رویکردهای علمی و پژوهشی، چالش‌های موجود در سیستم‌های آموزشی را شناسایی کند و راهکارهای مؤثری برای حل آن‌ها ارائه دهد. مورفی بر این باور است که "رهبری آموزشی باید فراتر از مدیریت باشد" که با

[1] Joseph F. Murphy
[2] Vanderbilt
[3] Peabody
[4] Illinois
[5] Ohio
[6] William Ray Flesher
[7] American Educational Research Association (AERA)
[8] The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)
[9] National Society for the Study of Education (NSSE)

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

تأکید بر اهمیت **رهبری مؤثر**، نیاز به ایجاد "فرهنگ همکاری" و "ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت" میان معلمان، مدیران و والدین را بررسی می‌کند.

لزوم بازشناختی و بازسازی مدرسه از دیدگاه مورفی

جوزف مورفی در کتاب "بازسازی مدارس: دریافت و ارزیابی پدیده‌ها" که در سال ۱۹۹۱ توسط "انتشارات دانشکده معلمان" منتشر شد؛ انگیزه و هدف اغلب تلاش‌ها برای **تجدید ساختار** و بازبینی فعالیت‌های آموزشی فعلی و حرکت **مدارس** به سمت اشکال جدید **حاکمیت** و **مدیریت** را وجود عواملی مانند؛ "تغییرات مهم در ساختار **سیستم اجتماعی**[۱]" و "تغییر در **استدلال‌های کلاسیک**[۲]" می‌داند. مورفی **استدلال‌های کلاسیک** برای تفویض اختیار در سیستم‌های آموزشی را به استدلال‌های **سیاسی** و **اقتصادی** تقسیم‌بندی می‌کند. او در پی پاسخ به چالش‌ها و ناکامی سیستم‌های آموزشی که در ایالات متحده در دهه ۱۹۸۰ به وضوح نمایان بوده است، به بررسی لزوم **بازسازی مدارس**[۳] می‌پردازد و استدلال‌های کلاسیک برای "تمرکززدایی سازمانی" و عوامل ویژه لزوم و اجرای اصلاحات را مورد بررسی قرار می‌دهد. مورفی مواردی برای درک لزوم بازبینی در نگرش به ساختار کلی آموزش را چنین بیان می‌کند؛ **تجدید ساختار** شامل "تغییر اساسی در دیدگاه ما از رابطه بین **مدرسه** و **بافت اجتماعی** آن است". از این‌رو "مفاهیم ریشه‌دار تاریخی مدارس" به‌عنوان **مفاهیم انحصاری مرسوم** یا **سیستم‌های تفویض اختیار**، در حال فروپاشی هستند (بوید، ۱۹۹۰؛ بوید و هارتمن[۴]، ۱۹۸۸) از طرفی با بروز تغییرات قابل توجه در نحوه ارتباط "دولت‌ها با مدارس"، می‌بینیم که "اصل سازماندهی" و "اصل مدیریت دانش مدرسه" در حال از دست دادن (میچل[۵]، ۱۹۹۰) جایگاه خود برای اداره سیستم‌های آموزشی هستند. علاوه بر این، یک "**فیزیک اجتماعی**"[۶] جدید (کمبل[۷] و همکاران، ۱۹۸۷، ص ۲۶) که نوید تغییر چشمگیر ماهیت "روابط اجتماعی در مدارس" را می‌دهد، در حال ظهور است. از دیگر دلایل لزوم بازسازی مدارس از دیدگاه مورفی "**جایگزینی سیستم‌های غیرمتمرکز**" (گاتری[۸]، ۱۹۸۶؛ ام جی مورفی و هارت[۹]، ۱۹۸۸)، قابل کنترل و حرفه‌ای (دیوید[۱۰]، ۱۹۸۹؛ هیوستون[۱۱]، ۱۹۸۹)، "به جای ساختارهای سازمانی، سلسله مراتبی و بوروکراتیک" است

[1] Social System
[2] Classical Arguments
[3] Reconstruction of Schools
[4] Boyd & Hartman
[5] Mitchell
[6] Social Physics
[7] Campbell
[8] Guthrie
[9] Murphy. M.J & Hart
[10] David
[11] Houston

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

که برای مدارس طی ۸۰ سال گذشته تعریف شده‌اند و این را می‌توان به عنوان یک پارادایم جدید برای "بازشناختی و بازسازی مدیریت مدرسه" در نظر گرفت (وایس[1]، ۱۹۸۹، ص۳۰۳). مورفی تأکید می‌کند، با بازسازی ساختاری و ایجاد سازمان‌های فراصنعتی جدید، تغییرات بسیار اساسی در **نقش‌ها، روابط** و **مسئولیت‌ها** به‌وجود آمده است که الگوهای سنتی روابط در آن تغییر می‌کند (سیلی، ۱۹۸۸، ص۳۵)، اقتدار جریان‌های سلسله مراتبی در آن کمتر می‌شود (کلارک و ملوی[2]، ۱۹۸۹) و تعاریف نقش در آن کلی‌تر و انعطاف‌پذیرتر هستند (کورکوران[3]، ۱۹۸۹). بر این اساس، استقلال و انزوا با کار مشارکتی جایگزین خواهد شد و این در حالی رخ می‌دهد که جهت‌گیری ساختار سنتی، تحت الشعاع "تمرکز بر عنصر انسانی" است که در آن **نقش افراد** بیشتر از **فعالیت** آنها مورد توجه قرار می‌گیرد. از دیدگاه مورفی "رهبری مفهومی است که در **بستر اجتماعی** مدرسه شکل می‌گیرد" بنابراین **چالش‌ها** و **ناکامی‌های نظام آموزشی** را با تأکید بر **بافت اجتماعی** مدرسه مورد بررسی قرار می‌دهد. مورفی در بررسی دیدگاه‌های انتقادی، به‌عنوان اساس بازسازی نظام آموزشی، به این نتیجه می‌رسد که "تحلیل‌های انتقادی بوروکراسی در آموزش و پرورش جدید نیستند" (کمپبل، فلمینگ، نیول و بنیون[4]، ۱۹۸۷، ص۷۲-۸۰). تنها چیزی که اکنون متفاوت به نظر می‌رسد این است که منتقدان در مرکز زمین بازی می‌کنند؛ جایی که حجم نارضایتی‌ها بیشتر است (داونز[5]، ۱۹۶۷؛ المور[6]، ۸۰-۱۹۷۹؛ مورگان، ۱۹۸۶، ص ۳۵-۳۷).

ساختار حکمرانی مدرسه

مورفی اساس بازسازی به سوی نظام آموزش متعالی را تأکید مجدد بر اهمیت **مدرسه** می‌داند. مدرسه با شناخت ابعاد مؤثر بر عملکرد خود می‌تواند ویژگی‌هایی را که برای اثربخشی بیشتر تشخیص داده شده‌اند در بیان اهداف، انتخاب و مدیریت معلمان و تعیین خط‌مشی‌ها برجسته و اعمال کند. به زعم مورفی مدرسه باید تا حد زیادی **خودراهبر**[7] شود. اگر قرار است تغییرات مهمی در سیستم آموزشی رخ دهد، تلاش‌های بازسازی باید ابتدا بر سطح محلی متمرکز باشد و از آنجا هدایت شود. بنابراین مورفی **تمرکززدایی**[8] از ساختار حکمرانی مدرسه را در چند سطح بررسی می‌کند؛

[1]. Wise
[2]. Clark & Meloy
[3]. Corcoran
[4]. Fleming & Newell & Bennion
[5]. Downs
[6]. Elmore
[7]. Self Directing
[8]. Decentralization

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

۱. سازمان: مدیریت مدرسه محور

مورفی با نگاه سازمانی به ساختار حکمرانی مدرسه، مدیریت مدرسه محور[۱] را ارائه می‌دهد. مدیریت مدرسه محور "سیستمی که برای بهبود آموزش از طریق افزایش اختیارات بازیگران در مدرسه طراحی شده است" (کلون و وایت[۲]، ۱۹۸۸) و یک سیستم مدیریت آموزشی است که در آن مدرسه "واحد اولیه تصمیم‌گیری آموزشی" به شمار می‌آید (لیندالو[۳]، ۱۹۸۱)

مدیریت مدرسه‌محور، از نظر مفهومی، تغییر شکل **ساختارهای حکمرانی**، به عنوان شکلی از تمرکززدایی است که در آن "مدرسه به عنوان اولین واحد بهبود سیستم آموزشی" شناخته می‌شود و پایه و اساس آن توزیع مجدد اختیارات برای تصمیم‌گیری، به‌عنوان نخستین محرک عوامل مؤثر در بهبود است (ما لن[۴] و همکاران، ۱۹۸۹، ص ۱). وقتی این تعاریف و توصیفات مشابه را از "مدیریت مدرسه محور" ارائه می‌کنیم، دو عنصر به‌طور مداوم ظاهر می‌شوند: **تمرکززدایی ساختاری** و **تفویض اختیار**. تمرکززدایی ساختاری به طور کلی مستلزم تجزیه واحدهای سازمانی بزرگتر به واحدهای کوچکتر و پاسخگوتر است. همانطور که بیر[۵] (۱۹۸۹)، به درستی اشاره می‌کند؛ به‌طور کلی، تمرکززدایی ساختاری بر اساس سازمان مدرن، «مجموعه انعطاف‌پذیری است که کنترل محوری در نقاط مهم و استراتژیک را حفظ می‌کند اما به واحدها به عنوان عامل کارآفرین اجازه می‌دهدکه سازمان خود دراینجا مدرسه خود را تشکیل دهند». "تفویض اختیار" مفهوم اساسی دیگر در "مدیریت مدرسه محور" است (دیوید، ۱۹۸۹b؛ لیندکویست و موریل[۶]، ۱۹۸۹). تحت این سیستم حکمرانی، در واقع مدارس توسط منطقه اداره نمی‌شوند (ام جی مورفی و هارت، ۱۹۸۸؛ بیر، ۱۹۸۹)، و "تغییرات گسترده‌ای در **روابط اولیه** و **مسئولیت‌پذیری** به وجود می‌آید" (فین و کلمنتز[۷]، ۱۹۸۹). بنابراین "کنترل و نفوذ محلی گسترده و به مدارس مسئولیت بیشتری برای امور خود داده می‌شود" (بیر، ۱۹۸۹؛ وات‌کینز و لوسی[۸]، ۱۹۸۹). "استراتژی بهبود مدرسه، تغییر پایین به بالا است". مزایای مورد انتظار از واگذاری اختیارات به مدرسه، از اینکه مدارس بر سرنوشت خود مسلط شوند، عبارتند از: "توجه بیشتر به مسائل مربوط به برابری" (موژکوفسکی[۹] و فلمینگ، ۱۹۸۸)؛ "برنامه‌های آموزشی قوی‌تر برای عملکرد بهتر دانش‌آموزان" (لیندکویست و موریل، ۱۹۸۸؛ موژکوفسکی و فلمینگ، ۱۹۸۸)؛ و "رضایت بیشتر در بین کارکنان و اعضای مدرسه" (لیندکویست و موریل، ۱۹۸۸).

---

1. School-based Management (SBM)
2. Clune & White
3. Linde low
4. Ma len
5. Beare
6. Lindquist & Muriel
7. Finn& Clements
8. Watkins & Lusi
9. Mojkowski

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

۲. مدرسه: تصمیم‌گیری مشترک

اصلاحات واقعی و اساسی، به توانایی و تمایل ما برای مفهوم‌سازی مجدد نقش و اختیار معلمان بستگی دارد (سولتیس، ۱۹۸۸، ص۲۴۱). مدیریت مدرسه محور در درجه اول تغییر در سلسله مراتب سازمانی در مدرسه است. همان‌طور که در بالا ذکر شد، تغییرات ساختاری اغلب با واگذاری اختیار و انتقال نفوذ و اقتدار از بالا به پایین همراه است." توزیع مجدد اختیارات بین سطوح سازمانی" و "سهم هریک از بازیگران مدرسه در نفوذِ ناشی از اختیارات جدید" دو مسئلهٔ مجزا است که باید به آن توجه شود (لیندالو، ۱۹۸۱) و مورفی "تصمیم‌گیری مشترک" و "توزیع اختیارات واگذار شده" بین اعضای جامعهٔ مدرسه را به عنوان دو جنبه جداگانه از "تجدید ساختار" بررسی می‌کند.

استراتژی‌ها برای گسترش نقش معلمان در تصمیم‌گیری، مؤلفه‌های کلیدی در اغلب گزارش‌های به دست آمده از اصلاحات و تجدید ساختار هستند. بر اساس فرضیات، "استقلال یک حرفه در تصمیم‌گیری تا حد قابل‌توجهی به ماهیت آن حرفه بستگی دارد" (گودلاد، ۱۹۸۹). از این‌رو فرض اساسی مورفی این است که معلمان باید توانمند شوند زیرا تدریس یک فعالیت اخلاقی است (گودلاد، سودر و سیروتنیک[1]، ۱۹۹۰) و این کارگزاران اخلاقی، برای پذیرش مسئولیت اعمال خود و ارتقاء ماهیت حرفه خود، باید آزادی عمل داشته باشند تا برمبنای بهترین قضاوت خود تصمیم‌گیری کنند (بولین[2]، ۱۹۸۹، ص ۸۲). اکنون این باور فزاینده وجود دارد که بهبود واقعی آموزش به "توانمندسازی معلمان به عنوان رهبر" بستگی دارد. در این صورت موقعیتی که در آن با معلمان به عنوان "اعمال‌کنندگان قدرت در کلاس" (سایزر[3]، ۱۹۸۴) یا "دارایی مدرسه" (بیر، ۱۹۸۹)، "یا کارگران خط مونتاژ" (پرپل[4]، ۱۹۸۹) رفتار می‌شود، به موقعیتی که در آن معلمان به سمت **اقتدار و رهبری** سوق داده می‌شوند، تغییر می‌کند (ویس، ۱۹۸۹؛ سولتیس، ۱۹۸۸). استراتژی‌های بازسازی در این زمینه تا به امروز شامل موارد زیر است: (۱) ارائه **اختیارات رسمی** برای تصمیم‌گیری و ارائه سایر راه‌های نفوذ به معلمان (کانلی، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹) در جهت کمک به آنها برای **مشارکت در اداره مدرسه** و به دست آوردن **کنترل** بر محیط کاری خود به ویژه بر ساختارهای مدرسه که از گذشته حداقل کنترل را به معلمان واگذار کرده‌اند (کاسنر-لوتو[5]، ۱۹۸۸؛ سیکلر[6]، ۱۹۸۹) (۲) ایجاد فرصت‌هایی برای **توسعه حرفه‌ای**

[1]. Good lad & Soder & Sirotnik
[2]. Bolin
[3]. Sizer
[4]. Purpel
[5]. Casner-Lotto
[6]. Sickler

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

(موژکوفسکی و فلمینگ، ۱۹۸۹؛ سیکلر، ۱۹۸۹) و (۳) ایجاد قوانینی در سطح ناحیه که از حرفه‌ای بودن معلم حمایت می‌کند (کاسنر-لوتو، ۱۹۸۸؛ سیکلر، ۱۹۸۹).

در بحث بازسازی مدارس این باور وجود دارد که مدارس چنان عمیقاً در باتلاقی از قوانین و نسخه‌های نظارتی فرو رفته‌اند که حتی اگر مدرسه غیرمتمرکز و معلمان توانمند شوند، تلاش‌های محلی برای بهبود، احتمالاً در نطفه خفه خواهند شد. از آنجایی که رهایی از کنترل‌های بیرونی، نقطه کلیدی در **اصلاحات تحول آفرین** است؛ محدودیت‌های سازمانی-محیطی و محدودیت‌های مرتبط با بافت مدرسه توجه زیادی را در بررسی تجدید ساختار سیستم آموزشی به خود جلب می‌کنند.

برخی از تحلیل‌گران به این نتیجه رسیده‌اند که بازسازی مجدد مدرسه نیاز به بازنگری در "دیدگاه سنتی مدیریت کار" دارد که روابط بین معلمان و هیئت‌مدیره مدارس را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد یا همان‌طور که رالیس (۱۹۹۰) بیان می‌کند؛ "در مدارس آینده، الویت مدیریت مدارس به اولویت‌های مدیریت کار باید شبیه‌تر شوند" (ص ۲۰۲). این محققین اشاره کرده‌اند که مفاهیم اساسی موجود در طرح‌های بازسازی اغلب به "قلب دکترین اتحادیه کارگری" ضربه می‌زند (فین و کلمنتز، ۱۹۸۹، ص ۱۶؛ کاسنر-لوتو، ۱۹۸۸). ناسازگاری بین الزامات بازسازی یعنی پاسخ‌ها و راهکارهای انعطاف‌پذیر در برابر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در مدرسه (موژکوفسکی و فلمینگ، ۱۹۸۹؛ ص۶) و اصول قراردادی سنتی یعنی الزام یکسانی قوانین برای همه نشان دهنده این ادعای محققان در عدم تطابق مدیریت کار و مدیریت مدرسه در تجدید ساختار حکمرانی است (فین و کلمنتز، ۱۹۸۹).

تا به امروز تلاش برای مقابله با موانع تحمیل شده توسط سلسله مراتب کاری متعارف در "مدیریت کار" به دو شکل صورت گرفته است؛ اولین و بنیادی‌ترین آن شامل «تلاش‌هایی برای تقویت **مدیریت مدرسه محور** و **تصمیم‌گیری مشترک** با جایگزینی "مدل چانه‌زنی صنعتی"[1] توسط تعیین اصول جدید برای "روابط بین معلمان و مدیران" در جهت رهایی از وضع حاکم و ایجاد مشارکت و تشویق برای بهبود مدرسه می‌باشد» (برادلی[2]، ۱۹۹۰، ۷ مارس، ص ۱۰). این تلاش‌های سیستمی، اصول اساسی و چارچوب‌های مفهومی در ارتباط بین مدیریت و نیروی کار را تغییر می‌دهند. در حالی که توصیف کامل این تلاش‌های اولیه دشوار است، اما می‌دانیم که بر پایه **همکاری** و **حرفه‌گرایی** در مقابل **منافع شخصی** و **کنترل بوروکراتیک** استوار هستند.

[1]. Industrial Bargaining
[2]. Bradley

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

۳. مدرسه و جامعه: توانمندسازی والدین، گسترش جامعهٔ مدرسه

آخرین سطحی که مورفی در کتاب خود، به عنوان یکی دیگر از سطوح تمرکززدایی، معرفی می‌کند؛ تأکید بر افزایش مشارکت فعال والدین در آموزش فرزندانشان (برخلاف مشارکت سطحی) است. همچنین تأکید بیشتر بر فراتر رفتن والدین از مدرسه برای بالا بردن سطح مشارکت و ایجاد تعهد در سایر اعضای جامعه نسبت به مدرسه با همکاری مشاغل منطقه، مؤسسات و دانشگاه‌های محلی که نقش مهمی درتلاش برای طراحی مجدد مدارس کشور ایفا می‌کنند. **حمایت** و **تعهد جامعه** از عوامل مهم موفقیت در بازسازی مدارس هستند (هاروی و کراندال[1]، ۱۹۹۸؛ ص۱۴). استعاره **مشارکت** شامل؛ "تلاش برای **گسترش جامعهٔ مدرسه**، برای متحد کردن والدین، مربیان حرفه‌ای، مشاغل، دانشگاه‌ها، بنیادها و عموم مردم در یک نیروی جمعی است که به بهبود مدرسه برای همه دانش‌آموزان اختصاص داده شده است". سیاست‌ها و برنامه‌های موفق نمی‌توانند صرفاً بر دانش‌آموزان متمرکز شوند بلکه باید به طور همزمان نیازهای دو نسلِ والدین و فرزندان را برطرف کنند، زیرا آنها به یکدیگر وابسته هستند (جنینگ[2]، ۱۹۹۰. ص ۸؛ افسران ارشد مدارس دولتی، ۱۹۸۹).

نقش‌ها و مسئولیت‌های ساختاری

افرادی که خواهان بازسازی و اصلاحات برای توانمندسازی معلمان هستند، تغییرات جامعی را در عملکرد معلمان مد نظر دارندو از این‌رو درصدد بازسازی مدارس برآمدند. در واقع، تعدادی از محققان معتقدند که توسعه نقش‌های رهبری جدید برای معلمان در رأس **"موج بازسازی"** (اسمایلی و دنی[3]، ۱۹۸۹، ص ۲) قرار دارد. در ارائه اهداف این تحلیل، تغییرات به سه دسته تقسیم می‌شوند: **"گسترش مسئولیت‌ها"**، **"نقش‌های حرفه‌ای جدید"** و **"فرصت‌های شغلی جدید"** (جدول شماره ۱ را ببینید) (مورفی، ۱۹۹۱).

درحالی‌که این دسته‌بندی نشان‌دهنده طبقه‌بندی‌های مهم در فرصت‌های مشارکت معلمان در مدارس است؛ این تغییرات با "توزیع قدرت و رهبری" (ام جی مورفی و هارت، ۱۹۸۸) و با گسترش "نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان، فراتر از تکالیف کلاسی معمول"، مشخص می‌شوند.

[1]. Harvey & Crandall
[2]. Jennings
[3]. Denny

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

جدول۱: طراحی مجدد کار معلم (مورفی، ۱۹۹۱)

نقش‌های جدید، ساختای	نقش‌های جدید، مفهومی
مسئولیت‌های گسترش‌یافته	همکار تصمیم‌گیرنده
نقش‌های حرفه‌ای جدید	رهبر خط‌دهنده
فرصت‌های شغلی جدید	عمومی
سازمانی_حرفه‌ای ▪ بهبود شرایط شغلی تدریس ▪ استقلال و کنترل معلم ▪ تعامل دانشگاهی ▪ رشد حرفه‌ای	

"طراحی مجدد کار معلم" بر پایه برخی از مقدمات مهم اســـت. "تدریس یک فعالیت اخلاقی اســـت" و از این رو باید تحت کنترل معلمان باشد (انگوس[1]، ۱۹۸۸؛ بولین، ۱۹۸۹). دوم این که "معلمان روشنفکر هستند" و بنابراین باید **نقش رهبری** را در مورد **ماهیت** و **اهداف مدرسه** ایفا کنند (جیروکس[2]، ۱۹۸۸). در یک استدلال مبتنی بر ابعاد حرفه‌ای تدریس (پتری[3]، ۱۹۹۰)، به عقیده اصلاح طلبانی که بر این اساس به بازسازی ساختار مدرسه می‌پردازند، "معلمی یک حرفه است و به این ترتیب باید

[1]. Angus
[2]. Giroux
[3]. Petrie

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

توسط قوانین حرفه‌ای به جای قوانین و مقررات بوروکراتیک هدایت شود" (بنیاد کارنگی برای پیشرفت آموزش[۱]، ۱۹۸۶؛ کلارک و ملوی، ۱۹۸۹؛ ویس، ۱۹۸۹). خطوط پشتیبان این تحلیل از نظریه‌پردازان سازمانی گرفته شده است که به این نتیجه می‌رسند؛ مدل رهبری مرسوم مبتنی بر "اختیارات خطی"[۲] و "جایگاه نقش"[۳] رهبری در مدرسه ناکارآمد است (کلارک و ملوی، ۱۹۸۹؛ مککوبی[۴]، ۱۹۸۸؛ مورفی، ۱۹۸۸). اصلاح طلبان در این دیدگاه معتقدند که ما باید به "رهبری برحسب تراکم و توزیع آن در سازمان" فکر کنیم (سرجیووانی[۵]، ۱۹۸۹) بر این اساس مدارس باید اطمینان حاصل کنند که تعداد بیشتری از اعضای سازمان قادر به برعهده گرفتن بخش‌هایی از نقش رهبری هستند.

کلینتون[۶] (۱۹۸۷، ص.۱۲)، معتقد است؛ نقش‌های رهبری، مشترک بوده اما "**رهبری** و **اقتدار** سازه‌های جداگانه‌ای هستند" (هایفتز[۷]، ۱۹۸۸؛ مورفی، هالینگر، و میتمن[۸]، ۱۹۸۳) و اینکه "رهبری بیشتر از ارائه راهبردها به تخصص مرتبط است" (انجمن کالج های آمریکا برای آموزش معلمان[۹]، ۱۹۸۸؛ هایفتز، ۱۹۸۸). از این رو گسترش نقش رهبری معلمان برای بازسازی مهم تلقی می‌شود.

از طرفی در تجدید ساختار، تمرکز مدرسه باید از آموزش به یادگیری تغییر می‌کند (بنیاد کارنگی برای پیشرفت آموزش، ۱۹۸۹؛ ص۳۸). تغییرات آموزشی در مدارسی که فرآیندهای آموزشی خود را بازسازی می‌کنند، به اندازه تغییرات درسی، جامع و ریشه‌ای خواهند بود. در اساسی‌ترین بازنگری و تغییرات از **معلم‌محوری** به **یادگیرنده‌محوری**، تأکید بر دانش آموز است نه بر سیستم تحویل. در این دیدگاه دانش‌آموزان به‌عنوان "تولیدکنندگان دانش" و معلمان به عنوان "مدیر درتجارب یادگیری دانش‌آموزان" دیده خواهند شد (هاولی، ۱۹۸۹، ص۳۲؛ سلی، ۱۹۸۰). براین اساس است که دیدگاه «کوزه‌ها و لیوان‌ها»[۱۰] در آموزش تأثیر خود را از دست خواهد داد (هاولی، ۱۹۸۹؛ سیلی، ۱۹۸۸).

[1]. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
[2]. Online Authority
[3]. Role Position
[4]. Maccoby
[5]. Sergiovanni
[6]. Clinton
[7]. Heifetz
[8]. Mitman
[9]. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)

[۱۰]. کوزه‌ها استعاره از معلمان و لیوان‌ها استعاره از دانش‌آموزان است.

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

نقش رهبری و چشم‌انداز مدرسه

جوزف مورفی در یکی دیگر از مقالات خود باعنوان؛ "چشم‌انداز: چارچوب اساسی" (۲۰۱۴)، پژوهش‌هایی پیرامون **چشم‌انداز مدرسه** و **نقش رهبری مدرسه** انجام داده‌است که در این مقاله به بازخوانی مباحث کلیدی و یافته‌های به دست آمده می‌پردازیم. ادبیات پژوهشی در مورد رهبری نشان می‌دهد که **چشم‌انداز** به طور معمول در **سازمان‌های مؤثر** برجسته است. در مطالعات مربوط به این سازمان‌ها استدلال می‌شود که «تعهد به چشم انداز مشترک» (هارگریوز[1]، ۱۹۹۵، ص۴۲)، نقشه راه مورد نیاز برای مؤثر بودن یک سازمان را فراهم می‌کند. همچنین چشم‌انداز در مطالعات **مدارس موفق** و **رهبران مؤثر** نیز وجود دارد (بریک، لی، و هالند[2]، ۱۹۹۳؛ الت و لوگان[3]، ۱۹۹۰؛ رابینسون، لوید، و رو[4]، ۲۰۰۸). موفقیت مدرسه و یادگیری (نوتمن و هنری[5]، ۲۰۱۱، ص۳۸۲)، به طور تجربی به هم مرتبط هستند (دسیمون[6]، ۲۰۰۲؛ ویلسون[7] و کورکوران، ۱۹۸۸؛ گور، دریسدیل و مولفورد[8]، ۲۰۰۵). چشم انداز به ویژه در دوره‌های انتقال بزرگ و در زمان‌های بحرانی بسیار مهم است (مورفی، ۲۰۰۸؛ دی، هریس، هادفیلد، تولی، و برسفورد[9]، ۲۰۰۰؛ پاتر، رینولدز، و چپمن[10]، ۲۰۰۲). محققان همچنین گزارش می‌دهند که مدیر به طور کلی شخصیت اصلی در حصول اطمینان از ایجاد چشم انداز مدرسه است (آستین، ۱۹۷۸؛ مورفی، ۲۰۰۷؛ ادموندز و فردریکسن[11]، ۱۹۷۸؛ لیثوود، لوئیس، اندرسون، و والستروم[12]، ۲۰۰۴). یافته‌ها نشان می‌دهد ارتباط نسبتاً قوی بین کار مدیران در ساختاربندی (دی و همکاران، ۲۰۰۰؛ فولان[13] و هارگریوز، ۱۹۹۶) **اهداف بلند مدت[14]**، **اهداف کوتاه مدت[15]**، **معیارها[16]** و **اثربخشی مدرسه** وجود دارد (گلدرینگ و پاسترناک[17]، ۱۹۹۴). تعجب آور نیست که کار چشم انداز جزء مشخصه هر چارچوب مهم رهبری مدرسه است که از دهه ۱۹۸۰ شروع می‌شود و تا امروز ادامه دارد. مورفی در این مقاله به طور شفاف توضیح می‌دهد که

[1]. Hargreaves
[2]. Bryk & Lee & Holland
[3]. Ellet & Logan
[4]. Robinson & Lloyd & Rowe
[5]. Notman & Henry
[6]. Desimone
[7]. Wilson
[8]. Gurr & Drysdale & Mulford
[9]. Day & Harris & Hadfield & Tolly & Beresford
[10]. Potter & Reynolds & Chapman
[11]. Edmonds & Frederiksen
[12]. Leithwood & Louis & Anderson & Wahlstrom
[13]. Fullan
[14]. Mission
[15]. Goals
[16]. Expectations
[17]. Goldring & Pasternack

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

"چشم‌انداز چیست". او در پژوهش خود و در ردیابی آثار محققان نه تنها یافته‌های تجربی بلکه نقاط قوت و ضعف آنها را تجزیه و تحلیل می‌کند.

مورفی چشـــم لنداز را در ســـه حوزه متمایز اما مرتبط ارائه می‌کند: اهداف بلندمدت، که به ارزش‌ها و هدف کلی می‌پردازد. اهداف کوتاه‌مدت که جهت را مشخص می‌کنند و معیارها، که اهداف خاصی را تعیین می‌کنند. به نظر می‌رسد که هر سه این‌ها برای ایجاد چشم‌انداز و تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان لازم هستند (گری، هاپکینز، رینولدز، ویلکاکس، فارل، و جسون[1]، ۱۹۹۹؛ گرون[2]، ۲۰۰۹؛ لیثوود و همکاران، ۲۰۰۶).

اهداف بلند مدت

در گسترده‌ترین سطح، چشم‌انداز درباره **اهداف** و **جنبه‌های اخلاقی** است (اورباخ،۲۰۰۷؛ بارنت، مک کورمیک، و کانرز، ۲۰۰۱؛ دی،۲۰۰۵) مفاهیمی که از ارزش‌ها و باورهایی ساخته شده‌اند که **برنامه آموزشی** را تعریف می‌کنند و جو مدرسه را به شیوه‌هایی در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان شکل می‌دهند. (کریمرز و ریزیگت[3]، ۱۹۹۶؛ دینهام[4]، ۲۰۰۵; سیو[5]، ۲۰۰۸)، "اساس اهداف بلندمدت، بهبود مدرسه است".

اهداف بلندمدت بر برنامه آموزشـــی و جو یادگیری تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان را شـــکل می‌دهد (مورفی، ۲۰۰۰، ۲۰۱۳). همان‌طور که میچل و ساکنی (۲۰۰۶) دریافتند، از آنجایی که "مدارس سیستم‌هایی هستند که به طور ضعیفی به هم پیوسته‌اند" (کوهن، مارس، و اولسن[6]، ۱۹۷۲؛ مایر و روان[7]، ۱۹۷۵، ویک[8]، ۱۹۷۶) "فاقد اهداف روشن هستند". در چنین شرایطی، تمایل طبیعی به تلاش برای جداسازی وجود دارد، اثری که با **"ماهیت نظم‌گریز مدرسه"** تشدید می‌شود (مورفی، ۱۹۸۲). اهداف کلی با ایجاد مرزهایی که در آن "مدرسه" اتفاق می‌افتد، شروع به منسجم کردن سیستم‌ها

[1]. Gray & Hopkins & Reynolds & Wilcox & Farrell & Jesson
[2]. Gronn
[3]. Creemers & Reezigt
[4]. Dinham
[5]. Siu
[6]. See Cohen & March & Olsen
[7]. Meyer & Rowan
[8]. Meyer & Rowan

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

می‌کند (لوئیس و مایلز[۱]، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱؛ موریسی[۲]، ۲۰۰۰). منظور از انسجام (هالینگر و هک[۳]، ۱۹۹۸؛ لوئیس، درتزکه، و والستروم[۴]، ۲۰۱۰) ختم همه چیز حول ارزش‌ها و باورهای مشترک است (ناتمن و هنری[۵]، ۲۰۱۱).

اهداف بلندمدت در یک مدرسه مؤثر در بافت آکادمیک مدرسه تعریف و تثبیت می‌شود (هوی، هانوم، و شنن-موران[۶]، ۱۹۹۸؛ می و سوپوویتز[۷]، ۲۰۱۱؛وینزکی و وینفیلد[۸]، ۱۹۷۹) و بر یادگیری دانش‌آموزان (بلاس و بلاس، ۲۰۰۴؛ نوتمن و هنری، ۲۰۱۱؛ اور، برگ، شور و مایر، ۲۰۰۳) و موفقیت تحصیلی آنها (دیهنام، ۲۰۰۵؛ هالینگرو بیچمن . داویس، ۱۹۹۶) تأکید می‌کند. هدف کلی با تمرکز بر زمینه تحصیلی، برنامه آموزشی را هدف قرار می‌دهد (کاتن[۹]، ۲۰۰۰؛ سوپوویتز و همکاران، ۲۰۱۰). رهبران مؤثر درصدد توسعه اهداف کلی **نتیجه‌گرا** هستند (مورفی، ۱۹۹۰؛ سوپویتز و پوگلینکو[۱۰]، ۲۰۰۱، سوینی[۱۱]، ۱۹۸۲). این پیامدها، معیارهایی را به‌طور کلی برای یادگیری دانش‌آموزان (لیثوود، ۲۰۰۵) و نشانگرهایی برای پیشرفت آنها به طور خاص ارائه می‌دهند (هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ تایمپرلی، ۲۰۰۹؛ واترز، مارزانو، و مک‌نالتی[۱۲]، ۲۰۰۳). مدارس مؤثر، **بهبود مستمر** در اهداف بلند مدت را مهم می‌دانند (انسس[۱۳]، ۲۰۰۳؛ کرام و شرمن[۱۴]، ۲۰۰۸؛ جکسون[۱۵]، ۲۰۰۰) و حتی قوانین و هنجارهای رضایت‌بخش به‌طور مداوم به چالش کشیده می‌شوند. ریسک‌پذیری ترویج می‌شود و همیشه میل به تغییر وجود دارد (بلر[۱۶]، ۲۰۰۲؛ فاستر و سنت هیلر[۱۷]، ۲۰۰۳؛ لوئیس و مایلز، ۱۹۹۱). اهداف بلند مدت در مدارس مؤثر با قوانین **مسئولیت‌پذیری مشترک** مشخص می‌شوند (ادموندز، ۱۹۷۹؛ هوبرمن، پریش، هانان، آرلانز، و شامبا[۱۸]، ۲۰۱۱). فرهنگ مسئولیت‌پذیری پدیدار (نویسنده، ۱۹۹۲؛ بارکر، ۲۰۰۱؛ می و سوپوویتز، ۲۰۰۶) و جایگزین "سنت‌های برون‌سپاری مسئولیت" می‌شود (بریک و همکاران، ۲۰۱۰؛ اسپیلین، دیاموند، واکر، هالورسون، و جیتا[۱۹]، ۲۰۰۱، می و سوپوویتز ۲۰۰۶). و این جایگزینی در واقع "موفقیت یک تلاش جمعی است" (هارگرویز، ۱۹۹۷؛ مک لافلین و تالبرت[۲۰]، ۲۰۰۱).

---

1. Louis & Miles
2. Morrissey
3. Hallinger & Heck
4. Louis & Dretzke & Wahlstrom
5. Notman & Henry
6. Hoy & Hannum & Tshannen-Moran
7. May & Supovitz
8. Venezky & Winfield
9. Cotton
10. Poglinco
11. Sweeney
12. Waters & Marzano & McNulty
13. Ancess
14. Crum & Sherman
15. Jackson
16. Blair
17. Foster & St. Hilaire
18. Huberman & Parrish & Hannan & Arellanes & Shambaugh
19. Spillane & Diamond & Walker & Halverson & Jita
20. McLaughlin & Talbert

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

تعیین اهداف کوتاه‌مدت و معیارها

اهداف کوتاه‌مدت

مورفی هدف‌گذاری را یکی از تأثیرگذارترین نقش‌هایی می‌داند که مدیران می‌توانند در ارتقای اثربخشی سازمان ایفا کنند (هولپیا، دووس، و راسل[۱]، ۲۰۰۹؛ لوموتی[۲]، ۱۹۸۹؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸). مدارس اغلب دارای اهداف مبهمی هستند، اهدافی که فاقد قدرت هدایت کنش‌ها، به ویژه رفتار معلمان هستند (مورفی، ۲۰۰۱؛ گودلاد، ۱۹۸۴؛ لیثوود و مونتگومری[۳]، ۱۹۸۲). حتی زمانی که اهداف روشنی وجود داشته باشد، اغلب به شیوه‌هایی توسعه می‌یابند که نفوذ و اقتدار کارکنان مدرسه را ارتقا نمی‌دهند (مورفی، ۲۰۰۱؛ فولان و هارگریوز، ۱۹۹۶). مدارسی که در کمک به دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف، با عملکردهایی نتیجه‌گرا ، مؤثر هستند، به طور گسترده اهداف تحصیلی مشترک و مشخصی دارند (برویر[۴]، ۱۹۹۳؛ لیثوود و جانتزی[۵]، ۲۰۰۵؛ رابینسون، ۲۰۰۷)، اهدافی که دو ویژگی " رهبری مدرسه و کیفیت سازمان‌دهی مدرسه" را در بر می‌گیرد. (رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸، ص ۶۵۹). در دستیابی به اهداف درست باید محتوای اهداف و همچنین فرآیند توسعه اهداف مورد توجه قرار گیرد (هارگریوز، ارل و رایان[۶]، ۱۹۹۶). سوپوویتز و پوگلینکو (۲۰۰۱، ص.۳-۴) ضمن اشاره به این نکته، نتیجه می‌گیرند؛ درحالی‌که اهداف کلی می‌توانند نقطه شروع باشند اما ارزش فزاینده رهبری آموزشی از پیوند تمرکز سازمانی مبتنی بر **بهبود آموزشی** با چشم‌اندازی روشن از **کیفیت آموزشی** ناشی می‌شود. بارنت و مک کورمیک (۲۰۰۴) این را "تمرکز بر وظیفه"[۷] می‌نامند و استراهان[۸] (۲۰۰۳) از آن به عنوان "موضع یادگیری" یاد می‌کند. گلدنبرگ[۹] (۲۰۰۴) استدلال می‌کند که موضوع حیاتی، ایجاد یک مفهوم صریح و روشن است از آنچه مدرسه در تلاش است به انجام برساند. بنابراین «تمرکز تحصیلی» و «موضع یادگیری» ضروری هستند (بریور، ۱۹۹۳؛ دی و همکاران، ۲۰۰۰؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸). این دو عامل تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان دارند (بارنز و همکاران، ۲۰۱۰؛ مک دوگال[۱۰] و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیلینز و مولفورد[۱۱]، ۲۰۰۴).

[1] . Hulpia & Devoss & Rosseel
[2]. Lomotey
[3]. Montgomery
[4]. Brewer
[5]. Jantzi
[6]. Earl & Ryan
[7]. Task Focus
[8]. Strahan
[9]. Goldenberg
[10]. McDougall
[11]. Silins & Mulford

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

تقریباً نتایج به دست آمده از همه مطالعات در مورد رهبری مؤثر در بهبود مدرسه این است که اهداف باید واضح و مشخص باشند (گلدنبرگ، ۲۰۰۴؛ لیثوود و مونتگومری، ۱۹۸۲؛ پاتر و همکاران، ۲۰۰۲)، نه انتزاعی یا لازم به تفسیر (برور، ۱۹۹۳؛ گری. و همکاران، ۱۹۹۹؛ رابینسون، ۲۰۰۷). محققان همچنین گزارش می‌دهند که وضوح هدف در مدارس مؤثر، تخصیص و توسعه منابع انسانی و مالی را هدایت می‌کند (مورفی، ۱۹۹۰؛ گری و همکاران، ۱۹۹۹؛ هوبرمن و همکاران، ۲۰۱۱). اهداف کوتاه‌مدت که مدرسه را به اهداف بزرگ‌تر سوق می‌دهند، در این خصوص مهم تلقی می‌شوند (کاتن، ۲۰۰۳) زیرا به کارکنان اجازه می‌دهد تا پیروزی‌های کوتاه‌مدتی که موجب تقویت آنها می‌شود را تجربه کنند (بریک و همکاران، ۲۰۱۰؛ جانسون و آسرا[1]، ۱۹۹۹). با این حال، مهم است که این پیروزی‌های کوتاه‌مدت از اهداف فراگیرتر مدرسه ناشی شود و از آن حمایت کند (لیثوود و مونتگومری، ۱۹۸۲؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸)

توسعه و برقراری ارتباط با اهداف

تجزیه و تحلیل در طول زمان بینش‌های مهمی در مورد روش‌های تعیین اهداف در مدارس مؤثر را نشان می‌دهد. یکی از نتایج مهم این تجزیه و تحلیل، اهمیت فرایندی است که نفوذ کارکنان را در تعیین اهداف تقویت می‌کند (دی و همکاران، ۲۰۰۰؛ فولان و هارگریوز، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها **مشارکت فردی** در کار و **مشارکت معلمان** با یکدیگر را در این فرایند برجسته می‌کند (بلیر، ۲۰۰۲؛ لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۵؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸).

رهبران آموزشی اطمینان حاصل می‌کنند که در صورت بررسی اهداف در بحث و گفت‌وگو با کارکنان، به طور دوره‌ای در طول سال تحصیلی، به‌ویژه در زمینه **تصمیمات آموزشی، برنامه درسی** و **بودجه**، "اهمیت اهداف مدرسه" به درستی درک خواهد شد. در این راستا همچنین از ارتباطات رسمی مانند: (بیانیه اهدف، نشریات داخلی (بولتن‌ها) برای کارکنان، مقالات در خبرنامه مدیریت یا سایت شورا، جلسات آموزشی کارکنان، نشست‌های والدین و معلمان، کتابچه راهنمای مدرسه) و تعاملات غیررسمی مانند: گفت‌وگو با کارکنان) برای برقراری ارتباط با "اهداف مدرسه" استفاده می‌شود (بلز و کربی[2]، ۲۰۰۹؛ کلاین[3] و سوپوویتز، ۲۰۰۳؛ مک اوی[4]، ۱۹۸۷).

[1]. Johnson & Asera
[2]. Blase & Kirby
[3]. Klein
[4]. McEvoy

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

رهبران مؤثر نه تنها انرژی بیشتری را نسبت به همتایان خود در ارتباط با اهداف صرف می‌کنند بلکه در رساندن پیام‌های خود موفق‌تر به نظر می‌رسند (لوئیس و سیپولن[1]، ۱۹۸۷؛ مایلز، ۱۹۸۷). برای مثال، رادرفورد[2] (۱۹۸۵)، دریافت که معلمان در مدارسی که رهبران آموزشی فعالی دارند، آگاهی بیشتری نسبت به اهداف کلی و اهداف جزئی مدرسه دارند و می‌توانند به وضوح آن را بیان کنند. در حالی‌که همتایان آنها در مدارس با رهبری آموزشی کمتر مؤثر، فاقد درک مشترکی از اهداف و انتظارات کلی مدرسه هستند (کاتن، ۲۰۰۳؛ لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۵؛ تیلور، ۱۹۸۶).

اجرایی کردن اهداف

اهداف به عنوان یک مکانیسم قدرتمند برای انسجام سازمانی عمل می‌کنند (گلدرینگ و پاسترناک، ۱۹۹۴؛ رابینسون، ۲۰۰۷)، همچنین برای مدیران، در نقش اساسی هماهنگی اقدامات در سازمان‌های پیچیده، یک چارچوب را تشکیل می‌دهد (بریک و همکاران، ۲۰۱۰؛ مک دوگال و همکاران، ۲۰۰۷؛ رابینسون، ۲۰۰۷).

از جنبه فردی، اهداف قوی می‌توانند انگیزه‌های قدرتمندی برای کارکنان ایجاد کنند (داتنو، ۲۰۰۸؛ گایسل[3]، اسلیگرز[4]، لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۳؛ لیثوود و همکاران، ۲۰۰۶) و مربیان را برای دستیابی به استانداردهای بالاتر تشویق کنند (آنس، ۲۰۰۰؛ بارنت و مک کورمیک، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده‌اند که اهداف دارای "اثر انرژی زا"[5] هستند (لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹؛ نیومن[6]، ۱۹۹۲)، و پتانسیل ایجاد کار مشترک برای از بین بردن دیوار بین آموزش و مدیریت مدرسه را دارند (نویسنده، ۲۰۰۵؛ فولان و هارگریوز، ۱۹۹۶؛ لوموتی، ۱۹۸۹). کار مشترک، به نوبه خود، می‌تواند **تعهد** و **مسئولیت** را تقویت کند (مورفی، ۲۰۱۳؛ هالینگر و هک، ۱۹۹۸، یانگز و کینگ[7]، ۲۰۰۲).

معیارها

از دیدگاه مورفی، معیارها لایه سوم **چشم‌انداز** مدرسه هستند که درک عملکرد را برای سازمان و کارکنان آن مشخص‌تر (دی، ۲۰۰۵؛ مولفورد و سیلینز، ۲۰۰۳) و بستری را برای تحقق اهداف ایجاد می‌کنند (دی و همکاران، ۲۰۰۰؛ گلدنبرگ، ۲۰۰۴). در طول چهار دهه گذشته، محققان نشان داده‌اند که معیارها پیامدهای سازمانی مهمی به همراه دارند (میلر[8]، ۱۹۹۵؛

[1]. Cipollene
[2]. Rutherford
[3]. Geijsel
[4]. Sleegers
[5]. energizing effect
[6]. Newmann
[7]. Youngs & King
[8]. Miller

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

مگنوسون و دانکن[1]، ۲۰۰۶؛ شانون و بیلسما[2]، ۲۰۰۲). که البته این پیامدها همیشه مثبت نبوده است. معیارها بیشترین تأثیر خود را بر روی دانش‌آموزان در جهت منفی شکاف پیشرفت، به ویژه دانش‌آموزان خانواده‌های کم درآمد دارد (مورفی، ۲۰۱۰؛ هیوز[3]، ۲۰۰۳؛ میهان[4] و همکاران، ۲۰۰۳) زیرا دستیابی به معیارها برای این دانش‌آموزان دشوار است و این منجر به گسترش شکاف پیشرفت بین همه دانش‌آموزان خواهد شد. معیارها همچنین ممکن است ادراک معلمان را از شکاف بین "آنچه مدرسه می‌خواهد انجام دهد" و "آنچه در حال حاضر انجام می‌شود" ارتقا دهد. از طرفی معیارها به تعریف **درک کیفیت به صورت عینی** کمک می‌کند (لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۰ a). به این صورت که به معلمان کمک می‌کند تا ماهیت چالش برانگیز اهدافی را که در مدرسه دنبال می‌کنند، ببینند.

چشم انداز در عمل

عملیاتی سازی فرصت‌ها

جوزف مورفی در پژوهش فوق چارچوبی برای چشم انداز مدرسه ساخته است که هریک از این سه حوزه را برجسته می‌کند: **اهداف بلندمدت**، **اهداف کوتاه‌مدت** و **معیارها**. او اشاره می‌کند؛ ما می‌دانیم که مدارس بر اساس بافت بسیار پیچیده و سرمایه‌گذاری عمیق انسانی شکل می‌گیرند (نوتمن، هنری، لاتام، پوتاکا، اسلولی و راس[5]، ۲۰۰۹) که براساس حجم زیادی از خواسته‌های متنوع ذینفعان طبقه‌بندی شده‌اند؛ بنابراین، تحت این شرایط، غیرعادی نیست که چشم‌انداز از بین برود یا قدرت هدایت خود را از دست بدهد (بروکز، اسکریبنر، و افراکورو[6]، ۲۰۰۴؛ هلر و فایرستون[7]، ۱۹۹۵؛ لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹). چشم‌انداز اغلب به سادگی به یکی دیگر از موارد در لیست گسترده‌ای از چیزهای مهم تبدیل می‌شود. این یعنی درک معنای چشم‌انداز (برایمن[8]، ۲۰۰۴) به عنوان یک "ضرورت بوروکراتیک" به افراد القا می‌شود (لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹، ص ۶۰).

بنابراین می‌دانیم که تلاش قابل‌توجهی برای حفظ چشم‌انداز در نقش اصلی مورد نیاز است (مورفی، ۱۹۹۲؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸)، تا اطمینان حاصل شود که "اهداف کلی به طور مداوم به عنوان معیار و خواسته برای همه چیز عمل می‌کند" (ریوید[9]، ۱۹۹۵، ص۷۰). برای اینکه این اتفاق بیفتد، مدرسه باید فراتر از توسعه اهداف بلندمدت، اهداف کوتاه‌مدت و معیارها و

[1]. Magnuson & Duncan
[2]. Shannon & Bylsma
[3]. Hughes
[4]. Meehan
[5]. Notman & Henry & Latham & Potaka & Slowley & Ross
[6]. Brooks & Scribner & Eferakorho
[7]. Heller & Firestone
[8]. Bryman
[9]. Raywid

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

فراتر از بیان آن باشد (بارنت و مک کورمیک، ۲۰۰۴؛ بریور، ۱۹۹۳). "همه باید به چشم انداز تعهد داشته باشند" (بلر[1]، ۲۰۰۲؛ ورونا[2] و یانگ، ۲۰۱۱). کارکنان، حتی با حضور مدیر، نیاز به تجدید و تقویت بینش مدرسه دارند و باید آگاهانه برای حفظ آنچه **تجدید نگرش مدرسه** می‌نامیم، به عنوان یک نیروی محرک، تلاش کنند (گور[3]و همکاران، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ تیمپرلی، ۲۰۰۵). با توجه به تحقیقات بریک و همکاران (۲۰۱۰)، **اعتماد**، البته نه بیشتر از **ایجاد تعهد** به اهداف و معیارهای مدرسه، یک عامل کلیدی در بسیاری از مسائل مدرسه است (کرام و شرمن، ۲۰۰۸؛ دی، ۲۰۰۵؛ دسیمون، ۲۰۰۲). اعتماد، محور اصلی مفهوم "چشم‌انداز در عمل" تایمپرلی[4] است (۲۰۰۹، ص ۲۲۰).

همان‌طور که در مورد شکل‌دهی و انتشار چشم‌انداز دیدیم، اقدامات مدیر برای ایجاد چشم‌انداز و حفظ سلامت آن حیاتی است (مورفی، ۱۹۸۷؛ میچل و ساکنی[5]، ۲۰۰۶). در این راستا سوال مهم این است که آیا اقدامات رهبران، "تعهد در افراد" و "اعتماد مورد نیاز در محل کار" را **تقویت** و **هدلیت** می‌کند یا نه؟ (برندز، بادیلی[6] و کربی، ۲۰۰۳؛ داتنو و کاستلانو، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ استول، بولام، مک ماهون، والاس و توماس[7]، ۲۰۰۶) و یا همان‌طور که کورزه، سیشور لوئیس و بریک[8] (۱۹۹۵، ص ۳۹) خاطرنشان می‌کنند، آیا آنچه رهبران می‌گویند و انجام می‌دهند بیانگر **ارزش سازمانی** است؟ و آیا **معیارهای رفتاری** که به صورت روزانه با آن مواجه هستند، این ارزش های اساسی را تقویت می‌کند یا زیر سوال می‌برد؟

ایجاد سازگاری، هماهنگی، انسجام و همسویی یکی از دو یا سه کارکرد بسیار مهم و میانی رهبران مدرسه است (آث مورفیور، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹، ۲۰۱۳). این مسئولیت در هیچ کجا به اندازه عملیاتی‌کردن چشم‌انداز مدرسه ضروری نیست (بلیر، ۲۰۰۲؛ لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹). در مدارس مؤثر، چشم‌انداز به عنوان "**اصل سازمان‌دهی**" (دسیمون، ۲۰۰۲. ص۴۵۱) عمل می‌کند. چشم‌انداز اقدامات هماهنگ را در جهت بهبود مدرسه ارتقا می‌دهد (نویسنده، ۱۹۹۲؛ گری و همکاران، ۱۹۹۹) و در فعالیت‌های کلیدی سازمان مانند روندهای عملیاتی، ساختارها، سیاست‌ها و بودجه‌ها (اندرسون، مور، و سان[9]، ۲۰۰۹؛ بریور، ۱۹۹۳؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸) اعمال می‌شود و جز موضوع مهم و تکرارشونده در **فرهنگ مدرسه** است (هلر و فایرستون، ۱۹۹۵؛ لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹). در چشم‌انداز، چالش‌ها و مشکلات کمتر به صورت موردی و بیشتر در چارچوب "راهنمایی برای یک نقشه راه

[1]. Blair
[2]. Verona
[3]. Gurr
[4]. Timperly
[5]. Sackney
[6]. Berends & Bodilly
[7]. Stoll & Bolam & McMahon & Wallace
[8]. Kruse & Seashore Louis & Bryk
[9]. Anderson & Moore & Sun

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

اصلی" بررسی می‌شوند (لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹). در نتیجه، جابجایی سازمانی کمتر (کاتن، ۲۰۰۳) و جذب ارزش‌های سازمانی بیشتر خواهد آمد (استراهان، ۲۰۰۳). سوال اصلی این است "آیا چشم‌انداز می‌تواند برای تغییرات تکثرگرا در ساختار مدارس مؤثر راهنمایی مؤثر برای نقشه راه باشد؟

محققان به ما نشان می‌دهند که ارتباط مداوم و منسجم حول محور اهداف مدرسه، یکی از ابعاد بارز مدارس با عملکرد عالی است (مورفی، ۱۹۸۵؛ گلدرینگ و پاسترناک، ۱۹۹۴؛ رابینسون، ۲۰۰۷) و با استفاده از یک استعاره، سوخت مورد نیاز برای تقویت چشم‌انداز مدرسه است (گرین و لی، ۲۰۰۶؛ هلر و فایرستون، ۱۹۹۵). آنها همچنین انواع راه‌های ارتباط در جهت عملیاتی‌سازی چشم‌انداز را ارائه می‌کنند: (۱) **استفاده از گزارش‌ها** (فایرستون و ویلسون، ۱۹۸۵)، (۲) **نمادها، مراسم‌ها** و **شعارها** (کاتن، ۲۰۰۳؛ هریس، ۲۰۰۴). **روش‌های تخصیص منابع** (نویسنده، ۱۹۸۳). (۳) **بیان آشکار اهداف** بلندمدت، اهداف کوتاه‌مدت و معیارها ، از جمله دستاوردها، در سراسر مدرسه (بلاس و کربی، ۲۰۰۹؛ رابینسون، ۲۰۰۷؛ کلاین و سوپوتویز، ۲۰۰۳) و ارائه اطلاعات در این‌باره، از جمله **اخبار پیشرفت**، در تمام ارتباطات شفاهی و کتبی (رابینسون، ۲۰۰۷). **ارتباط روشن چشم‌انداز با برنامه‌های آموزشی** (لیثوود و همکاران، ۱۹۹۹) و **تصدیق پیشرفت** و **جشن گرفتن موفقیت** (گلدنبرگ، ۲۰۰۴؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸؛ وین، ۱۹۸۰).

این مقاله بر اساس سه درک کلیدی ساخته شده است. اول اینکه؛ "چشم‌انداز، یک متغیر مشخص" در الگوریتم بهبود مدرسه است. دوم؛ "رهبری، عنصر اصلی در توسعه، اجرا و حمایت از چشم‌انداز مدرسه است". این امر به ویژه در مورد مدارسی که حالت‌هایی متغییری دارند و مدارسی که به تراکم بالایی از دانش‌آموزان خدمات یکسان ارائه می‌دهند، صادق است. سوم؛ از بین همه شرایط و عوامل تشکیل‌دهنده مدارس مؤثر، **درک ما از چشم‌انداز مبهم است**. "بحث‌ها و تحلیل‌ها درباره چشم‌انداز اغلب در سطوح بالایی از **انتزاع** قرار دارد" که اگرچه معنادار هستند، اما به نسبت کمی، محققان، سیاست‌گذاران، توسعه‌دهندگان و متخصصان را در مورد چگونگی درک مفهوم به روش‌هایی که بتوان بر اساس آن مطالعه و عمل کرد، راهنمایی و هدایت می‌کند. هدف مورفی در این مقاله کمک به روشن کردن این شکاف و ارائه طرحی برای ایجاد پل بین **انتزاع** و **واقعیت** بود. بنابراین، او راهنمایی‌هایی را برای چهار مجموعه کلیدی از بازیگران در ایجاد ساختار مدرسه شامل؛ محققان، سیاستگذاران، توسعه‌دهندگان و متخصصان ارائه کرده است.

تجزیه و تحلیل مورفی از ادبیات موجود، هشت نشانگر را برجسته می‌کندکه اهداف کلی در مدارس مؤثر توسط آنها تعریف می‌شود: "**احساس امید**"، "**تعهد به موفقیت**"، "**تفکر مبتنی بر دارایی**"، "**تمرکز بر دانش‌آموز**"، "**لنگرهای تحصیلی**"،

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

"تمرکز بر نتایج"، **"بهبود مستمر"**، و **"مسئولیت جمعی"**. مورفی سپس نشان داد که چگونه اهداف بر اساس این هشت ارزش اصلی شکل می‌گیرند. مورفی این کار را با کاوش در پنج گزارش مهمی که از تحقیق استخراج کرده بود، انجام داد. در نهایت، مورفی توضیح می‌دهدکه چگونه "معیارها در خدمت به اهداف کوتاه‌مدت و در نهایت اهداف بلندمدت" هستند.

پتانسیل رهبری برای بهبود مدرسه

جوزف مورفی مقاله‌ای دیگری با عنوان "پتانسیل رهبری مثبت برای بهبود مدرسه" در سال (۲۰۱۸)، منتشر کرد که در آن مفاهیم زیربنایی "رهبری مثبت مدرسه"[1]را برای **آماده‌سازی رهبران مدارس** و **توسعه حرفه‌ای** آنها ارائه می‌کند. ما در این مقاله ضمن بازخوانی پژوهش مورفی، نتایج حاصل را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

«تمرکز انحصاری بر آسیب‌شناسی که بر بسیاری از رشته‌های ما تسلط داشته است، به مدلی از انسان ارائه می‌کند که دارای ویژگی‌های مثبتی نیست که ارزش زیستن و زندگی را نشان دهد» (سلیگمن و سیکسزنت میهالی[2]، ۲۰۰۰. ص ۵). سوال طرح شده در این مقاله این است که چگونه می‌توانیم تمرکز بر **"ارزش بخشیدن به زندگی"** را در تحقیقات در مورد مدارس و رهبری مدرسه بگنجانیم؟ مورفی برای پاسخ به این پرسش، در پژوهش خود بر ترکیب یک **"رویکرد متمرکز بر دارایی"** برای درک رفتارهای رهبری تمرکز دارد و بررسی می‌کند که چگونه رهبری ضمن رشد در راستای ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های مثبت، بر افراد، تیم‌ها و مدرسه به‌عنوان یک کل تأثیر می‌گذارد.

مورفی بر اساس بررسی گسترده نشریات، چارچوبی برای تفکر در مورد "رهبری مثبت مدرسه" تعیین می‌کند. و اصول اساسی آن را بر پایه ترکیبی از شواهد، از جمله مدل‌های رهبری (تحول‌گرا[3]، خدمتگزار[4]، معتبر[5]، توزیع‌شده[6]، یکپارچه[7] و سایر مدل‌های رهبری مشابه)، شامل؛ **تمرکز بر دارایی‌ها، ارزش‌های انسانی، مدل‌سازی مثبت** و ایجاد روابط مثبت با همه اعضا و سرپرستی، توصیف می‌کند. از آنجا که مدارس در حال اجتماعی‌شدن و آماده‌سازی نسل بعدی شهروندان هستند، نتایج مثبت در همه سطوح، یادگیری اجتماعی-عاطفی را برای دانش‌آموزان عمیق‌تر می‌کند.

[1]. Positive School Leadership (PSL)
[2]. Seligman & Csikszentmihalyi
[3]. Transformational
[4]. Servant
[5]. Authentic
[6]. Distributed
[7]. Integrative

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

روانشناسی مثبت‌گرا در ادبیات علمی و عامه پسند به خوبی جایگاه خود را تثبیت کرده است و تأثیر فزاینده‌ای بر آموزش دارد (سلیگمن، ارنست، گیلهام، ریویچ و لینکین[1]، ۲۰۰۹). این دیدگاه زیربنای تأکید پژوهش مورفی بر بهزیستی است - اهمیت ایجاد بافتی از مدرسه که در آن همه مردم شکوفا شوند. تحقیقات در ادبیات سازمانی عمومی (غیر مدرسه‌ای) در مورد معنای این موضوع نشان می‌دهد: سازمان‌های با عملکرد مثبت، سازمان‌هایی هستند که در آن افراد انگیزه دارند زیرا کارشان را معنادار می‌دانند (دیک، استگر، فیچ مارتین و اوندر[2]، ۲۰۱۳). این سازمان‌ها **حس مثبت** و **هویت** را نیز در افراد تقویت می‌کنند (داتون، رابرتز و بدنار[3]، ۲۰۱۰).

مدارس به عنوان سازمان

هیچ‌یک از این ایده‌ها، برای کسانی که مدارس و معلمان را مورد مطالعه قرار داده‌اند، ناآشنا نیست و به وضوح با یک خط طولانی از تحقیقاتی که ساختار کار معلم را بررسی می‌کند، مرتبط هستند (دی، ۲۰۰۲؛ لوئیس، ۱۹۹۸؛ روزنهولتز[4]، ۱۹۸۹). بنابراین، هدف مورفی پیشنهاد یک چارچوب نظری کاملاً جدید نیست، بلکه زمینه‌سازی برای رهبری مثبت مدرسه و در عرصه بزرگتر، سازمان مثبت مدرسه، در تحقیقات درباره آموزش و پرورش و سایر بخش‌ها، می‌باشد.

مورفی در تحلیلی تأمل‌برانگیز بیان می‌کند؛ بومی‌سازی تحقیقات از بخش‌های دیگر به محیط‌های آموزشی مستلزم این است که ما تفاوت مدارس را با سازمان‌های تجاری و سایر بخش‌های خدمات‌رسان انسانی در نظر بگیریم. به عنوان مثال؛ فردی که برای عمل در بیمارستان بستری می‌شود، رابطه او با سازمان، دوره‌ای و کوتاه‌مدت است. اما در مدارس، «مشتریان» در واقع اعضایی هستند که "رابطه طولانی مدت"، "چند ساله" و اغلب "غیرارادی" با کارمندان دارند. به عنوان اعضایی که در بلندمدت با سازمان خود در ارتباط هستند، فرهنگ کلی محیط تأثیر بیشتری-نسبت به پرستار بیمارستان- بر آنها خواهد داشت؛ همچنین این تأثیر افزایش می‌یابد زیرا مدارس مکان‌هایی هستند که افراد جوان‌تر و آسیب‌پذیرتر در آن **حمایت** و **اجتماعی** میشوند و سپس **توسعه می‌یابند**. (پارسونز، ۱۹۵۹). از دیدگاه یک دانش‌آموز، کلاس درس، **تیمِ کاری** آنها و معلمان، به جای مدیر یا ناظر، "رهبران در دسترس" برای آنها تلقی می‌شوند. معلمان، سرپرست کلاس هستند و از آنها انتظار می‌رود که فرهنگ و حال و هوای کلاس و در نتیجه شرایط کار دانش‌آموزان را شکل دهند. بنابراین، از دید دانش‌آموزان و بیشتر والدین، "معلمان رهبران معتبرتری هستند".

[1]. Seligman & Ernst & Gillham & Reivich & Linkins
[2]. Dik & Steger & Fitch-Martin & Onder
[3]. Dutton & Roberts & Bednar
[4]. Rosenholtz

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

بنابراین رفاه دانش‌آموزان تنها در صورتی می‌تواند محقق شود که بزرگسالان نیز رفاه را تجربه کنند. تجربه **بهزیستی معلمان** در تعامل با دانش‌آموزان در کلاس‌هایشان تقویت می‌شود اما افراد، این بهزیستی را نتایج حاصل از حضور معلمان در تیم‌های کاری غیردانش‌آموزی (ون در وگت، امانس و ون دی ولیرت[۱]، ۲۰۰۰؛ والوموا، وانگ، لاولر و شی[۲]، ۲۰۰۴)، مشارکت با سایر تیم‌ها (کارککاینن[۳]، ۲۰۰۰) و در ارتباط با رهبران رسمی (بنو[۴] و همکاران، ۲۰۰۷؛ لیثوود و دوک[۵]، ۱۹۹۸؛ مورفی و لوئیس، ۲۰۱۸)، می‌دانند. اگرچه تحقیقات در این زمینه محدود است، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد **"رهبری سازمانی مثبت"** با **"شایستگی فرهنگی"** و رفتار فراگیر در **"مراقبت‌های بهداشتی"** (دوورین و لورانت، ۲۰۱۵)، **"آموزش"** (سانتاماریا و سانتاماریا[۶]، ۲۰۱۳) و **"کسب‌وکار"** (پرزیتولا، روزکویتالسکا، چمیلکی، سولکوفسکی و باسینسکا[۷]، ۲۰۱۴)، مرتبط است و این در مدارس نیز صدق می‌کند.

علاوه بر این مدارسی که در آن‌ها بزرگسالان و دانش‌آموزان با هم پیشرفت می‌کنند با جوامعی که به آنها خدمت می‌کنند درهم تنیده‌اند (رایلی[۸]، ۲۰۱۳؛ یانگ‌بلید[۹] و همکاران، ۲۰۰۷) زیرا "دانش‌آموزان روزانه بین محیط‌های **مدرسه**، **خانواده** و **جامعه** حرکت می‌کنند". بااین‌حال، تحقیقات در داخل و خارج از مدارس حاکی از آن است که روابط قوی بین مربیان، خانواده‌ها و جوامع ایجاد نخواهد شد مگر اینکه بزرگسالان و دانش‌آموزان در مدرسه احساس **مالکیت متقابل** و **مسئولیت‌پذیری فزاینده** را ایجاد کنند (گرین[۱۰]، ۲۰۱۵؛ رایلی، ۲۰۱۷; سندرز و هاروی[۱۱]، ۲۰۰۲) که با **رهبری مثبت** مرتبط است.

به عبارت دیگر، تحقیقات بر اساس چارچوب سازمانی مثبت و مطالعات تجربی از چندین کشور و حوزه، نشان می‌دهد که **"روابط مبتنی بر دارایی"** بزرگسالان پیش‌شرطی برای ایجاد رفاه و پیشرفت دانش‌آموز است و این زمانی رخ می‌دهد که همه یا بیشتر اعضای مدرسه بتوانند سهم مثبتی در جامعه بزرگتر و فراتر از مدرسه داشته باشند (لوئیس و مورفی، ۲۰۱۲).

[1]. Van Der Vegt & Emans & Van De Vliert
[2]. Walumbwa & Wang & Lawler & Shi
[3]. Kärkkäinen
[4]. Bono
[5]. Duke
[6]. Santamaría
[7]. Przytuła & Rozkwitalska & Chmielecki & Sułkowski & Basinska
[8]. Riley
[9]. Youngblade
[10]. Green
[11]. Sanders & Harvey

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

اساس فضیلت و شخصیت رهبران مثبت

تحقیقات در مورد شخصیت رهبران، زمانی مورد توجه عموم قرار می‌گیرد که رهبران به نوعی دچار کمبود هستند. ما اغلب شخصیت بد رهبری را به افرادی نسبت می‌دهیم که باعث آسیب‌های قابل مشاهده می‌شوند، اما یک دیدگاه ظریف، فراتر از آشوب و آسیب قابل مشاهده وجود دارد که اصول دیگری را که در عدم رهبری مثبت بررسی می‌کند شامل؛ غیرقابل اعتماد بودن[۱]، بی‌توجهی به دیگران یا جاه‌طلبی[۲] بیش از حد (کلرمن[۳]، ۲۰۰۴). مورفی توافق قابل توجهی در مورد برخی اصول رهبری مثبت به دست آورد که (نسبتاً) به طور مداوم در کار رهبران در ارتباط با دیگران بیان می‌شود:

جهت‌گیری مثبت: آنها بر دارایی‌ها، از جمله چگونگی توسعه و بهبود افراد و محیط‌های کاری تمرکز می‌کنند (فاینمن[۴]، ۲۰۰۶؛ لوتانز. اف، لوتانز. کا. دبیلیو و لوتانز. بی. سی[۵]، ۲۰۰۴).

جهت‌گیری اخلاقی: آنها پنداره اخلاقی دارند و به شیوه‌هایی رفتار می‌کنند که به وضوح، مبتنی بر ارزش است و دیدگاه بلندمدتی را برای انجام کارهای درست ترسیم و بیان می‌کنند (فاینمن، ۲۰۰۶؛ هانا، لستر و ووگلگسانگ[۶]، ۲۰۰۵).

جهت‌گیری رابطه: آنها مراقبت، حمایت و جهت‌گیری مبتنی بر رشد را برای همه اعضا در نظر می‌گیرند (بورلو، بیتز و مان[۷]، ۲۰۱۶؛ دریسکول و مک کی[۸]، ۲۰۰۷).

جهت‌گیری مباشرتی: آنها کار خود را بر پایه تقویت منافع فردی، گروهی و سازمانی طرح‌ریزی می‌کنند و در صورت مشاهده هم‌ترازی ضعیف در این سه بخش می‌توانند منافع را بین آنها متعادل کنند. تحقیقات نشان می‌دهد؛ رهبرانی که رفتارشان منعکس‌کننده ارزش‌های فوق است، تأثیرات مثبتی بر افراد، تیم‌ها و جو و فرهنگ سازمانی دارند.

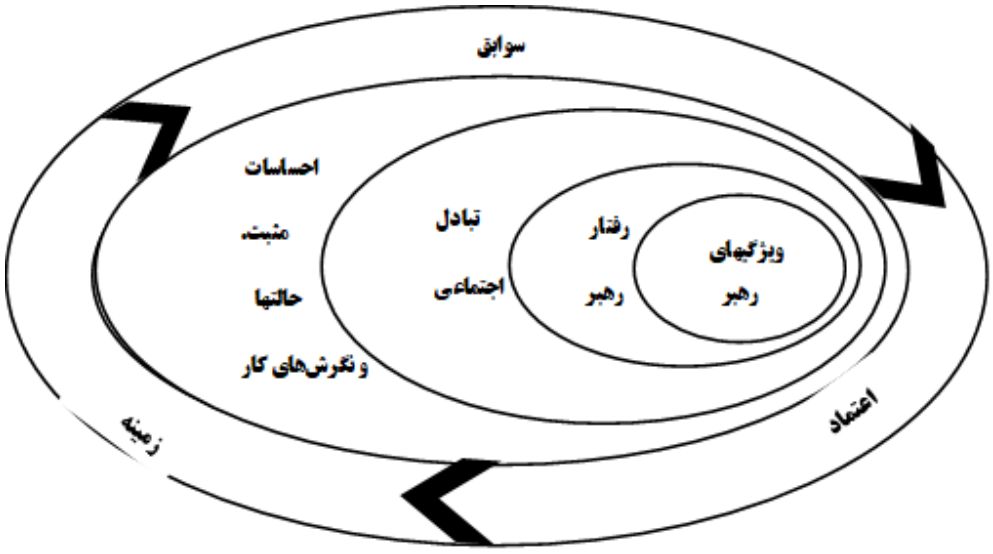
[1]. Unreliability
[2]. Ambition
[3]. Kellerman
[4]. Fineman
[5]. Luthans, F & Luthans, K. W & Luthans, B. C.
[6]. Hannah & Lester & Vogelgesang
[7]. Burrello & Beitz & Mann
[8]. Driscoll & McKee

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

رهبری مثبت در عمل

محققان، رهبری مؤثر را در محیط‌های غیرمدرســـه‌ای چنین تعریف می‌کنند: «کیفیت تبادل اجتماعی بین رهبران و پیروان، که با اعتماد متقابل، احترام و تعهد مشـخص می‌شـود» (چن، کرکمن، کانفر، آلن و روزن[1]، ص ۳۳۳). این مشـاهدات، برای مدتی در متون رهبری مدرسه باقی ماند (بلومبرگ[2] و گرینفیلد، ۱۹۸۶؛ دیال و پترسون[3]، ۱۹۹۴).

"تمرکز رهبران بر حفظ **روابط معنادار** با دیگران اسـت" و این طریق اعمال نفوذ می‌کنند. در حالی‌که تحقیقات رایج رهبری (کوتر[4]، ۱۹۹۶) اغلب بر اهمیت چشـم‌انداز و اسـتراتژی یک رهبر به عنوان محرک اصـلی موفقیت تأکید می‌کنند، تجربه زیسـته نشان می‌دهد که رهبران برای تأثیرگذاری، ابتدا باید روابطی را ایجاد کنند که مشخصه آن **ارزش‌ها**، **اعتماد** و **ثبات** در شخصیت اسـت (مورفی و لوئیس، ۲۰۱۸). رهبران باید این روابط را از طریق ارتباطات مسـتقیم مدیریتی که موجب حفظ و توسـعه روابط می‌شـوند، از جمله؛" **طراحی روابط**"، "**شـناخت دیگران**"، "**اطمینان از محرک بودن عمل**"، "**مشـاوره منظم**" و ... حفظ کنند (دی جونگ و دن هارتوگ[5]، ۲۰۰۷). "اساس رویکرد مثبت به رهبری" در استدلال مورفی در شکل ۱ نشان داده شده است.

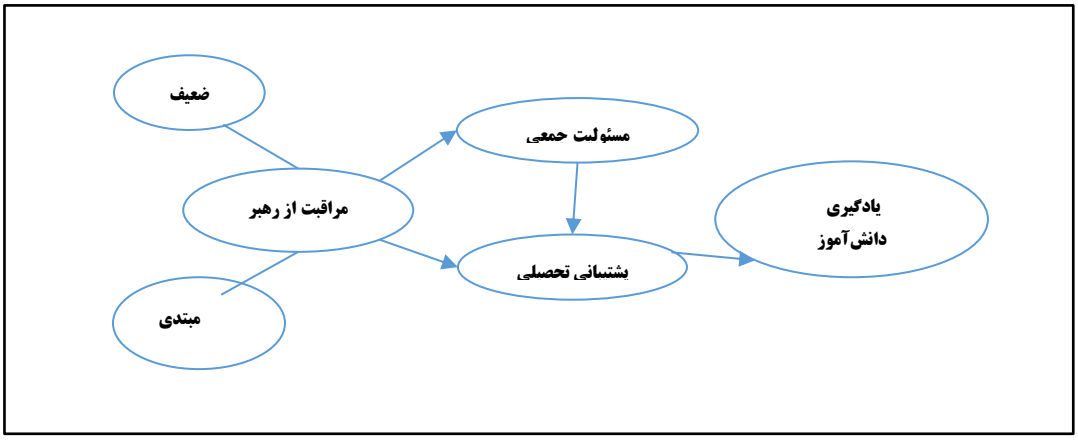


شکل ۱: اساس رهبری مثبت

[1]. Chen & Kirkman & Kanfer & Allen & Rosen
[2]. Blumberg
[3]. Deal & Peterson
[4]. Kotter
[5]. De Jong & Den Hartog

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

مورفی همچنین نمونه‌هایی از تحقیقات خود در مورد **رهبری دلسوزانه** را در مدارس ارائه می‌کند و عناصر این مدل را مورد تأیید قرار می‌دهد (لوئیس و مورفی، ۲۰۱۷؛ لوئیس، مورفی، و اسمایلی، ۲۰۱۶). دیدگاه مورفی درباره مراقبت از معلمان، به رفتارها و روابطی مانند شرایط کاری خاص یک معلم در تغییرات و رفتار متقابل و تصدیق این امر، توجه دارد. به عبارت دیگر، رفتارهای رهبر و روابط اجتماعی که آنها - اغلب به صورت روزانه - با معلمان دارند نه تنها به تعیین بهره‌وری افراد، بلکه به جو کاری مدرسه کمک می‌کند. تصویر ذیل، حاصل از نتایج تحلیل مسیر این پژوهش، در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲: تأثیرات سرپرست مدرسه در مراقبت از معلمان (مورفی و لوئیس)

شاید مهم‌ترین یافته در مطالعات مورفی، مبتنی بر نظرسنجی، این باشد که رهبری مثبت تنها به معنای ایجاد حس تأیید، حمایت و انگیزه بیشتر اعضای سازمان در کارشان نیست بلکه با شاخص‌های مهم بهره‌وری گروه نیز مرتبط است. در مورد مدارس، این بدان معناست که میزان یادگیری اندازه‌گیری شده دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (لوئیس، مورفی و اسمایلی[1]، ۲۰۱۶) و تجربه معلمان از یادگیری سازمانی (جستجو، گفتگو و استفاده از اطلاعات جدید برای بهبود عملکرد) بالاتر می‌رود (لوئیس و مورفی، ۲۰۱۷).

با این وجود، "تأثیرات رهبری، مستقیم نیست"، بلکه این تأثیرات "**جو** و **فرهنگ مدرسه** را تغییر می‌دهد". این یافته، البته، با تحقیقات قبلی که نشان می‌دهد رهبران مدرسه در درجه اول به این دلیل که ویژگی‌های محیط کار را تغییر می‌دهند، مؤثر هستند، مطابقت دارد (لیثوود، لوئیس، اندرسون و والستروم، ۲۰۰۴) اما بررسی‌ها درباره چگونگی تأثیر مثبت مدیران بر تجربه

[1]. Smylie

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

دانش‌آموزان از محیط کارشـــان (کلاس درس)، اندک اســـت (میچل، برادشـــاو و لیف، ۲۰۱۰). از جمله مهم‌ترین نتایج رفتارهای رهبری مثبت عبارتند از:

برای معلمان: ایجاد حالات عاطفی و روانی مثبت، از جمله خودکارآمدی، توانمندســـازی روانشـــناختی و اعتماد (دامنیک و آلدریج[1]، ۲۰۱۷؛ والستروم و لوئیس، ۲۰۰۸).

برای کارکنان: جهت‌گیری‌های مثبت برای کار، از جمله نوآوری، ریســک‌پذیری، و ایجاد شــغل یا گســترش شــغل (برگ[2] و همکاران، ۲۰۱۳).

برای تیم‌های مدرسه‌ای: جو مثبت و تأثیر مثبت جمعی، از جمله مالکیت بر فرآیندهای کارتیمی، اثربخشی جمعی و حس معناداری کار تیمی از نظر اجتماعی (گدارد و سالوم[3]، ۲۰۱۲; والوموا، ۲۰۰۴).

برای نتایج کوتاه مدت سازمانی (مدرسه): تعهد و مشارکت جمعی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت، احساس یک فضای اخلاقی، شبکه متراکم اجتماعی، احساس مسئولیت مشترک برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان (فریدکین و اسلاتر[4]، ۱۹۹۴؛ والستروم و لوئیس، ۲۰۰۸).

برای نتایج بلندمدت ســازمانی (مدرســه): افزایش رفتار شــهروندی ســازمانی، ســازگاری و یادگیری جمعی، رضــایت بیشــتر ذینفعان و یادگیری دانش‌آموزان (گیسل، اسلیگرز، استول و کروگر[5]، ۲۰۰۹؛ یونگ، چاو و واو[6]، ۲۰۰۳؛ سامچ و رون[7]، ۲۰۰۷).

ســیر مطالعات مورفی بر طبقه‌بندی تأثیرات رهبری تأکید دارد که بر مبنای **ارزش‌ها، رفتارهای رهبر، حالت‌های مثبت** و **نگرش‌های کاری** و **توسعه مدرسه** بنا شده است. این طبقه‌بندی شامل؛

- آنچه که رهبران مثبت مدرسه انجام می‌دهند بر اساس "**دانش و درک درست**"[8] از کارکنان است.
- درک مثبت رهبران مدرسه به دلیل "**توجه به خوب بودن**"[9] ایجاد شده است.
- اقدامات و رفتار مثبت رهبران مدرسه با :"**حمایت و توسعه دیگران**" برانگیخته می‌شود.

[1]. Damanik & Aldridge
[2]. Berg
[3]. Goddard & Salloum
[4]. Friedkin & Slater
[5]. Geijsel & Sleegers & Stoel & Krüger
[6]. Jung & Chow & Wu
[7]. Somech & Ron
[8]. Authentic Knowledge and Understanding
[9]. well-being

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

– اقدامات و رفتار مثبت رهبران مدرسه نسبت به دیگر افراد، **"تأثیر گسترده بر محیط کار"** مدارس، به ویژه **روابط مشارکتی معلمان** دارد که متعاقباً نتایج مطلوب کار جمعی را افزایش می‌دهد. مورفی به این نتیجه می‌رسد که رهبر مدرسه بر یادگیری دانش‌آموزان زمانی تأثیر می‌گذارد که از توسعه مثبت مدرسه در سطح وسیع حمایت کند، این استدلال، در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳: مدل رهبری مثبت مدرسه

این مدل عمدتاً بر پایه مطالعات پیرامون رهبری رسمی ـکسانی که دارای اختیارات نظارتی هستندـ ارائه می‌شود. با این حال، با تحقیقات عمیق در آموزش و پرورش و سایر بخش‌ها در سازمان‌های مدرن با طیف گسترده‌ای از نقش‌های رهبری رسمی و غیررسمی، همخوانی دارد. اگر بخواهیم دامنه اعضای مؤثر سازمان که مسئول منافع عمومی هستند را گسترش دهیم، ابتدا باید اطمینان حاصل کنیم که پایه‌های اصلی سازمان مانند رهبران رسمی، به عنوان نماینده اصول، ارزش‌ها و ویژگی‌های مورد احترام و دیگر کسانی که به دنبال ایجاد روابط مثبت با اعضا هستند، آمادگی لازم را دارند. در مواردی که آمادگی و یا سازگاری وجود ندارد، توزیع یا به اشتراک‌گذاری رهبری مثبت در سطوح دیگر دشوار خواهد بود. با تأیید این باور که یک مدرسه مؤثر بدون معلمان خوب غیرممکن است اما حتی با وجود معلمان خوب در غیاب رهبران مثبت، بهترین معلمان با مشکل مواجه خواهند شد یا این حرفه را ترک خواهند کرد.

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

مورفی در این پژوهش بر اهمیت **روابط رهبر-اعضا**[1] به عنوان مبنایی برای ایجاد محیط‌های مثبت مدرسه تأکید کرده است، اما همچنان نشان می‌دهد که جایگزینی کلمه **رهبر** با کلمه **معلم** زمانی مناسب و سازگار است که ضمن ایجاد پایه‌ای مستحکم منجر به نتایج گسترده‌تری، خواه افزایش یادگیری دانش‌آموزان یا افزایش ظرفیت برای همکاری با سایر نهادهای اجتماعی، شود.

آماده‌سازی رهبران

آماده‌سازی موثر باید شامل؛ دقت قابل توجه به **مسئولیت‌پذیری، مدیریت داده‌ها** و **استفاده از تحقیقات** برای استخدام، جذب، ارزیابی و پایان کار کارکنان؛ نظارت بر یک برنامه آموزشی مؤثر؛ بررسی کاندیداها با دیدگاه‌های مختلف در مورد مدیریت آموزشی و سازمانی باشد (هس و کلی[2]، ۲۰۰۷، ص ۲۴۷)

این نشان می‌دهد که رهبری مدرسه یک موقعیت منحصر به فرد نیست بلکه مانند مدیریت هر اداره دولتی است که شامل مسئولیت در قبال دانش‌آموزان و بزرگسالانی است که معمولاً در تماس با این سازمان هستند (گرانت، ۲۰۰۷).

اما این دیدگاه‌های متضاد باید هر نتیجه‌گیری ساده‌ای مانند؛ "هر کسی که در برقراری روابط خوب باشد، رهبر مدرسه خوبی خواهد بود" را تعدیل کند. از این‌رو نیاز به بررسی بهترین راه برای ایجاد تعادل بین دو الزام دستور کار رهبری مثبت مبتنی بر ارزش وجود دارد. به طور واقع بینانه، رهبران مدرسه باید دو نقش را ایفا کنند، (۱) پشتیبانی پیش‌رونده برای رشد فردی و شکوفایی جمعی، (۲) تقویت معیارها برای یادگیری دانش‌آموزان که منعکس کننده بهترین فرض جامعه باشد در مورد آنچه دانش‌آموزان باید بدانند و زمانی که مدرسه را ترک می‌کنند قادر به انجام آن باشند. همه کشورها با این چالش دست و پنجه نرم می‌کنند، اما در تجارب واقعی، این نقش‌ها و اهداف، اغلب متمایز یا متضاد دیده می‌شوند. در این راستا "دیدگاه مثبت رهبری مدرسه"، با نگاه قاطع رهبر مدرسه به این یافتهٔ کاملاً تثبیت شده که رشد بزرگسالان و دانش‌آموزان اساساً در یک بافت اجتماعی اتفاق می‌افتد، می‌تواند راهی برای یکپارچه‌سازی و حل این تضادها باشد. این بدان معنی است که همه اعضا باید در روابطی قرار گیرند که از تفکر و کاربرد آنها از آنچه می‌دانند در محیط‌های امن پشتیبانی می‌کند، جایی که **"شکست‌های کوچک به عنوان فرصت در نظر گرفته می‌شوند تا علت هشدار"**. این موضوع در موازات موافقت با نظر گرانت[3] (۲۰۰۷) مطرح می‌شود مبنی بر اینکه "علیرغم شواهدی که نشان می‌دهد کارکنان انگیزه ایجاد تغییر مثبت در زندگی دیگران را دارند، ادبیات سازمانی در

[1] Leader-Member
[2]. Hess & Kelly
[3]. Grant

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

مورد منابع این انگیزه تقریباً سکوت کرده است" (ص. ۳۹۳) و همچنان به این سکوت ادامه می‌دهد. گرانت در ادامه بیان می‌کند؛ "**انگیزه مثبت پدیده‌ای ذلتاً رابطه‌ای اســـت**". از این‌رو روابط بین فردی، هم انگیزه ایجاد تفاوت **فرا اجتماعی**[1] را پرورش می‌دهد و هم ناشـی از آن اسـت" (ص ۳۹۴). "اکثر مدیران مدرسـه، حتی با هوش عاطفی بالا ، درتفکر درباره چگونگی طراحی و برنامه‌ریزی کارها، در راســـتای تقویت انرژی و تعهدی که معلمان و دانش‌آموزان با خود به مدرســـه می‌آورند و نحوه جلوگیری از کاهش آن، تجربه محدودی دارند".

بحث و نتیجه گیری

این مقاله با بازخوانی دقیق سه اثر از جوزف مورفی در حوزه مطالعات رهبری و مدیریت آموزشی در یک سیر زمانی و در یک پیوســـتار و با یک نگاه هرمونتیک توانســـت مباحث مهم، مؤلفه‌های کلیدی و طبقه‌بندی‌های مفیدی را در مکاشـــفه‌های مورفی، نظریه‌پرداز معاصر، ارائه دهد که در اینجا به طور خلاصه به آن خواهیم پرداخت.

در بازخوانی اولین اثر از مورفی، کتاب "بازسـازی مدارس: دریافت و ارزیابی پدیده ها" یافته‌ها نشـان می‌دهد، هدف از تجدید سـاختار و بازبینی فعالیت‌های آموزشـی مدارس به سـمت اشـکال جدید حاکمیت و مدیریت؛ تغییرات مهم در سـاختار سـیسـتم اجتماعی و تغییر در اسـتدلال‌های کلاسـیک اسـت. مورفی تجدید سـاختار را شـامل تغییر اسـاسـی در رابطهٔ بین **مدرسـه** و **بافت اجتماعی** تعریف می‌کند. بر اساس این پژوهش از عوامل لزوم بازبینی در "نگرش به بازسازی مدارس" و در نهایت لزوم "تجدید سـاختار کلی آموزش و پرورش" می‌توان به موارد ذیل اشـاره کرد؛ "**تغییر مفاهیم ریشـه‌دار تاریخی مدارس**"، "بروز تغییرات قابل توجه در **نحوه ارتباط دولت‌هابا مدارس**"، "ظهور **فیزیک اجتماعی جدید** در جهت تغییر روابط اجتماعی در مدارس" و "**جایگزینی سیسـتم‌های غیرمتمرکز**، قابل کنترل و حرفه‌ای به جای سـاختارهای سـازمانی سـلسـله مراتبی و بوروکراتیک". مورفی در ادامه این کتاب "بازســـازی به ســـوی نظام آموزش متعالی" را تأکید مجدد بر اهمیت مدرســـه می‌داند. در این زمینه، **خودراهبری مدرسـه** و **تمرکززدایی از سـاختار حاکمیتی** را به عنوان وجوه برجسـته در بازسـازی مدارس بررسـی می‌کند. سـه سطح ارائه شـده توسـط مورفی برای تمرکززدایی شـامل: "سـطوح سـازمانی: مدیریت مدرسـه محور"، "سـطح مدرسـه: تصمیم‌گیری مشـترک"، " مدرسـه و جامعه بزرگتر: توانمندسـازی والدین، گسـترش جامعهٔ مدرسـه" می‌باشـد. مورفی در بخشـی از اثر خود "نقش‌ها و مسئولیت‌های ساختاری" را خارج از پارایم حاکم به چالش می‌کشد و تغییرات در توسعه نقش‌های رهبری جدید برای

[1]. Prosocial

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

معلمان را در رأس "موج بازسازی" به سه دسته تقسیم می‌کند: **گسترش مسئولیت‌ها، نقش‌های حرفه‌ای جدید و فرصت‌های شغلی جدید.** مورفی در مقاله خود با عنوان "چشم‌انداز رهبری برای مدرسه" چنین بیان می‌کند که "تعهد به چشم انداز مشترک" نقشه راه مورد نیاز برای مؤثر بودن یک سازمان مانند مدرسه است. اما در ادامه با بررسی مکاشفه مورفی این سوال مطرح می‌شود که "آیا چشم‌انداز می‌تواند برای تغییرات تکثرگرا در ساختار مدارس مؤثر راهنمایی مؤثر برای نقشه راه باشد"؟ مورفی چشم انداز را به سه حوزه متمایز اما مرتبط تقسیم می‌کند: **اهداف بلندمدت،** که به ارزش‌ها و هدف کلی می‌پردازد. **اهداف کوتاه‌مدت** که جهت را مشخص می‌کنند و **معیارها،** که اهداف خاصی را تعیین می‌کنند. هر سه اینها برای چشم‌انداز لازم است تا در نهایت بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. مقاله دیگری از جوزف مورفی با عنوان "پتانسیل رهبری مثبت برای بهبود مدرسه" در این پژوهش مورد بازبینی قرار می‌گیرد. مورفی در این پژوهش جهت‌گیری‌هایی را در ارتباط رهبران مدرسه با دیگران برجسته می‌کند؛ **جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری اخلاقی، جهت‌گیری رابطه و جهت‌گیری مباشرتی.** در خصوص **آماده‌سازی رهبران مدارس مورفی** آماده‌سازی موثر را شامل توجه به عوامل ذیل می‌داند؛ دقت در **مسئولیت‌پذیری، مدیریت داده‌ها** و **استفاده از تحقیقات** برای استخدام، جذب، ارزیابی و پایان کار کارکنان؛ نظارت بر یک برنامه آموزشی مؤثر؛ بررسی کاندیداها با دیدگاه‌های مختلف در مورد مدیریت آموزشی و سازمانی.

در نهایت، پژوهش حاضر به بررسی سیر مطالعات مورفی با تأکید بر **طبقه بندی تأثیر رهبری** می‌پردازد. این طبقه‌بندی بر مبنای **ارزش‌ها، رفتارهای رهبر، حالت‌های مثبت** و **نگرش‌های کاری** و **توسعه مدرسه** بنا شده است که مباحث مهم در رهبری مثبت مدرسه را برجسته می‌کند؛ ۱. عملکرد رهبران مثبت مدرسه بر اساس "دانش و درک درست"[1] از کارکنان، ۲. ایجاد درک مثبت در رهبران مدرسه از طریق "توجه به خوب بودن"[2]، ۳. "حمایت و توسعه دیگران" برای برانگیختن اقدامات رهبران مثبت، ۴. "تأثیر گسترده بر محیط کار مدارس"، به ویژه روابط مشارکتی معلمان توسط رهبری مثبت مدرسه.

مکاشفات جوزف مورفی همچنان در حوزه مطالعات رهبری و مدیریت آموزشی، فعالان، دست‌اندرکاران و محققان را برای سازگاری و توافق بین "آنچه هست" و "آنچه باید باشد" به چالش می‌کشد. ابعاد و مؤلفه‌های ارزشمند زیادی در مطالعات مورفی در خصوص رهبری و مدیریت آموزشی در طی سال‌ها پژوهش به دست آمده است که در این مقاله سعی برآن بود بخشی از آنها، در آثار مورد بررسی، ارائه شود. هدف ما بررسی سه اثر از مورفی در سه بازه تاریخی در یک پیوستار موضوعی بود تا بتواند مسائل

[1]. Authentic Knowledge and Understanding
[2]. well-being

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

تأمل‌برانگیز و چالش‌برانگیز در مطالعات مورفی را برجسته کند. پیشنهاد ما به محققین این است که در پژوهش‌های آتی خود مفاهیم اساسی در تحقیقات مورفی را به صورت مطالعات تطبیقی در قالب تطبیق مفهومی و تطبیق دیدگاه‌ها در مقابل دیگر محققان مورد توجه قرار دهند. آنچه درک مطالعات مورفی را دشوار می‌کند سازگازی تفکر مخاطب با اندیشه مورفی خارج از پارادایم‌های ذهنی و اجتماعی و پذیرش روابط جدید در بازشناختی و بازسازی مفاهیم و نقش‌ها در رهبری و مدیریت آموزشی است که امیدواریم محققان در توافق با این عوامل، نتایج خوبی برای نظریه و عمل از آثار مورفی به دست آورند.

منابع

Anderson, S., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.111-136). London: Routledge.

Angus, L. (1988, April). School leadership and educational reform. Paper presented at the annual meeting of the American Educational ResearchAssociation, New Orleans.

Beare, H. (1989, September 25). Educational administration in the 1990s. Paper pregented at the national conference of theAustralian Councilfor Educational Administration, University of New England, Armi-dale, New South Wales, Australia.

Berends, M., Bodilly, S. & Kirby, S. (2003). New American schools: District and school leadership for whole-school reform. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 109-131). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. In B. J. Dik, Z. S. Byrne, & M. F. Steger (Eds.), *Purpose and meaning in the workplace* (pp. 81–104). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Newton, MA: Allyn & Bacon.

Bolin, F. S. (1989, Fall). Empowering leadership. Teachers College Record, 91(1), 81-96.

Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1357. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1357

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 303-333.

Bradley, A. (1990, March 7). Request for developing teacher assessment prepared. Education Week, 9(24), 11.

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

Bryk, A. S., Lee, V., & Holland, P. B. (1993). Catholic schools and the common good. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burrello, L. C., Beitz, L. M., & Mann, J. L. (2016). *A Positive Manifesto: How Appreciative Schools Can Transform Public Education*. Chicago: Elephant Rock Books.

Campbell, A. (n.d.). Functions influx. Unpublished manuscript.

CaMpbell, R. F., Fleming, T., Newell,L. J., & Bennion, J. W. (1987).A history of thought and practice ineducational administration. New York:Teachers College Press.

Carnegie Forum on Educationand the Economy. (1986). ANation prepared: Teachers for the 21st century.Washington, DC: Author.

Casner-Lotto, J. (1988, January).Expanding the teacher's role: Hammond's school improvement process.Phi Delta Kappan, 69(5), 349-353.

Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 331. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.331

Clark, D. L., & Meloy, J. M.(1989). Renouncing bureaucracy:A democratic structure for leadership inschools. In T. J. Sergiovanni & J.A.Moore (Eds.), Schooling for tomorrow:Directing reform to issues thatcount. Boston: Allyn andBacon.

Clinton, B. (1987, July). Speakingof leadership. Denver: Educational Commission of the States.

Clune, W. H., & White, P. A.(1988, September). School-basedmanagement: Institutional variation, implementation,and issues for further research.

Corcoran, T. B. (1989). Restructuring education: A new vision at Hope Essential High. School. In J. M.

Damanik, E., & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership, 27*(3), 269.

David, J. L. (1989a). Restructuring in progress: Lessons from pioneering districts. Washington, DC: National Governors' Association.

David, J. L. (1989b, May). Synthesis of research on school-based management. Educational Leadership, 46(8), 45-53.

De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management, 10*(1), 41–64. https://doi.org/10.1108/14601060710720546

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools. Jossey-Bass Education Series*. San Francisco: Jossey Bass.

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

Dik, B. J., Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., & Onder, C. C. (2013). Cultivating meaningfulness at work. In J. A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 363–377). Dordrecht, NL: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_27

Downs, A. (1967). Inside bureaucracy. Boston: Little, Brown.

Driscoll, C., & McKee, M. (2007). Restorying a culture of ethical and spiritual values: A role for leader storytelling. *Journal of Business Ethics, 73*(2), 205–217. https://doi.org/10.1007/s10551-006-9191-5

Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review, 35*(2), 265–293.

Elmore, R. F. (1979-80, Winter). Backward mapping: Implementation re-search and policy decisions. Political Science Quarterly, 94(4), 601-616.

Fineman, S. (2006). On being positive: Concerns and counterpoints. *The Academy of Management Review, 31*(2), 270–291. https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208680

Finn, C. E., & Clements, S. K. (1989, July). Reconnoitering Chicago's school reform efforts: Some early impressions. Washington, DC: The Educa-tional Excellence Network.

Friedkin, N. E., & Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education, 67*(2), 139–157. https://doi.org/10.2307/2112701

Geijsel, F., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406–427. https://doi.org/10.1086/593940

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a criticalpedagogy of learning. Granby, MA: Bergin & Gai vey.

Goddard, R., & Salloum, S. (2012). Collective efficacy beliefs, organizational excellence, and leadership. In K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (Eds.), *Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 642–650). New York: Oxford.

Good lad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (1990). The moraldimensions of teaching. San Francisco: jossey-Bass.

Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of management review, 32*(2), 393–417. https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351328

Green, T. L. (2015). Leading for urban school reform and community development. *Educational administration quarterly, 51*(5), 679–711. https://doi.org/10.1177/0013161X15577694

Guthrie, J. W. (1986, December). School-based management:The next needed education reform. Phi Delta Kappan, 68(4), 305-309.

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

Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. In W. L. Gardner, B. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development* (pp. 43–81). Bingley, UK: Emerald.

Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.), Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In (pp. 105-125). Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). Schooling for change: Reinventing education for early adolescents. London: Falmer.

Harvey, G., & Crandall, D. P. (1988). A beginning look at thewhat and how of restructuring. In C. Jenks (Ed.), The redesign ofeducation: A collection of papers concerned with comprehensive educational reform. SanFrancisco: Far West Laboratory.

Heifetz, R. (1988, October). Face-to-face: Leadership expert Ronald Heifetz. INC., 10(10), 36-48.

Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record, 109*(1), 244–274.

Houston, H. M. (1989, March). Professional development for restructuring: Analyses and recommendations. Paper presented at the annual meetingof the American Educational Research Association, San Francisco.

Jennings, L. (1990, February 14). States should require schools to craft family-support plans, chiefs propose. Education Week, 9(21), 8.

Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly, 14*(4–5), 525–544. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00050-X

Kärkkäinen, M. (2000). Teams as network builders: Analysing network contacts in Finish elementary school teacher teams. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*(4), 371–391. https://doi.org/10.1080/713696683

Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kruse, S., Seashore Louis, K., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. Seashore Louis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education, 73*(2), 31–50. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_2

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

Linde low, J.(1981). School-based management. In S. C. Smith, J. A. Mazzerella, & P. K. Pie le (Eds.), School leadership: Handbook for sur-vival. Eugene, OR: ERIC Clearing House on Educational Manage-ment, University of Oregon.

Lindquist, K. M., & Muriel, J. J.(1989, August). School-based management: Doomed to failure? Education and Urban Society, 21(4),403-416.

Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools Findings From exploratory analyses. *Educational administration quarterly, 52*(2), 310–348. https://doi.org/10.1177/0013161X15627678

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital.. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.

Ma len, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1989, May). What do we know about school based management? A case study of the literaturea call for re-search. Paper presented at the Conference on Choice and Control inAmerican Education. Madison: University of Wisconsin-Madison.

Maccoby, M. (1988, November-December). A new model for leadership. Research Technology Management, 31(6), 53-54.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building schools, building people: The school principal's role in leading a learning community. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 627-640.

Mojkowski, C., & Fleming, D. (1988, May). School-site management: Concepts and approaches. Andover, MA: Regional Laboratory for Educa-tional Improvement of the Northeast and Islands.

Murphy, J. (2017). Professional Standards for Educational Leaders: The Empirical, Moral, and Experiential Foundations. : Sage Academic Books. https://doi.org/10.4135/9781506387079

Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. Educational Management Administration & Leadership, 43(2), 177-197. https://doi.org/10.1177/1741143214523017 https://doi.org/10.1177/1741143214523017

Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983, Fall). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. EducationalEvaluation and Policy Analysis, 5(3), 297-305.

Murphy, M. J., & Hart, A. W. (1988, October). Preparing principals to lead in restructured schools. Paper presented at the annual meeting of theUniversity Council for Educational Administration, Cincinnati.

Murphy, J. (1991). Restructuring schools : capturing and assessing the phenomena. Teachers College Press.

Notman, R., & Henry, D. (2011). Building and sustaining successful school leadership in New Zealand. Leadership and Policy in Schools, 10(4), 373-394.

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

Petrie, H. G. (1990). Reflections on the second wave of reform: Restructuring the teaching profession. In S. L. Jacobson & J. A.Conway (Eds.), Educational leadership in an age of reform. New York:Longman.

Przytuła, S., Rozkwitalska, M., Chmielecki, M., Sułkowski, Ł., & Basinska, B. A. (2014). Cross-cultural interactions between expatriates and local managers in the light of Positive Organizational Behaviour. Social Sciences, 86(4), 14–24 .

Purpel, D. E. (1989). The moral and spiritual crises in education: A curriculum for justice and compassion in education. Granby, MA: Bergin & Garvey.

Rallis, S. F. (1990). Professional teachers and restructured schools: Leadership challenges. In B. Mitchell & L. L. Cunningham (Eds.), Edu-cational leadership and changing contexts of families, communities, andschools. Chicago: University of Chicago Press.

Riley, K. (2017). *Place, belonging and school leadership: Researching to make the difference*. London: Bloomsbury Publishing.

Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tightrope: building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal, 39*(2), 266–286.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Rosow & R. Zager (Eds.), Allies ineducational reform. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

S Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1989, March). Teacher leadership: Tensionsand ambiguities in organizational perspective. Paper presented at the an-nual meeting of the American Educational Research Association,San Francisco.ickler, J. L. (1988, January). Teachers in charge: Empowering the professionals. Phi Delta Kappan, 69(5), 354-356, 375-376.

Sanders, M. G., & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers college record, 104*(7), 1345–1368. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00206

Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2013). *Applied critical leadership in education: Choosing change*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818688

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education, 35*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford review of education, 35(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.).Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that 'oust. Boston:Allyn & Bacon.

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

Sizer, T. R. (1984). Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Boston: Houghton Mifflin.

Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational administration quarterly, 43*(1), 38–66. https://doi.org/10.1177/0013161X06291254

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221–258.

Van Der Vegt, G., Emans, B., & Van De Vliert, E. (2000). Team members' affective responses to patterns of intragroup interdependence and job complexity. *Journal of management, 26*(4), 633–655. https://doi.org/10.1177/014920630002600403

Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(4), 515–530. https://doi.org/10.1348/0963179042596441

Watkins, J. M., & Lusi, S. F. (1989). Facing the essential tensions:Restructuring from where you are. Paper presented at the annual meetingof theAmerican Educational Research Association, San Francisco.

Wise, A. E. (1989). Professional teaching: Anew paradigm for the management of education. In T. J.

Wise, A. E. (1989, October 18). Calling for "National Institutes of Educa-tion." Education Week, 9(7), 36.

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.-C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics, 119*(Supplement 1), S47–S53. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H

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