# دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)
ISSN (Online) 7051-3060

دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۳


- یادداشت سردبیر
- تامس گرینفیلد و حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی: از جنبش تئوری تا علم انسانی
- قلمروهای مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار جوزف مورفی
- بازخوانی مکاشفه جوزف مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی
- کاربست معرفت شناسی بونژور در تحلیل باورهای رایج در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی
- گفتمان رهبری آموزشی در مجموعه پالگریو (۱)
- از رهبری آموزشی تا رهبری برای یادگیری


این نشریه توسط
انتشارات آکادمی علوم
منتشر می گردد

Website: www. https://selmj.ir/ Email: info@selmj.ir/

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

بنام خدا

نشریه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

# فراخوان دریافت مقاله

**فصلنامه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی** از **انتشارات آکادمی علوم**، آماده دریافت مقاله اندیشمندان و پژوهشگران حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی است.

**هدف این فصلنامه**، توسعه دانش رهبری و مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی و دیسیپلین مستقل است.

**قلمرو موضوعی این فصلنامه** در حیطه های رهبری و مدیریت آموزشی کلان، میانی، و خرد، با تاکید بر حوزه آموزش و پرورش عمومی و امور مدرسه‌ای است.

## ویژگی مورد انتظار از مقاله های ارسالی برای این فصلنامه:

۱. ارائه یک مفهوم و یا نظریه اصیل و نوظهور در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی

۲. معرفی و یا نقد نظریه های رهبری و مدیریت آموزشی موجود در ایران و جهان

۳. معرفی و یا نقد صاحب نظران تاثیرگذار در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی در ایران و جهان

۴. معرفی و یا نقد منابع (اعم از کتاب یا مقاله) تاثیرگذار در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی در سطح ایران و جهان

۵. معرفی نهادها، سازمان ها و انجمن‌های تاثیرگذار در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی در سطح ایران و جهان

۶. مطالعات تطبیقی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی

۷. مقاله های مروری عمیق (انواع مرور سیستماتیک) در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی

## فرایند داوری مقاله های دریافتی

۱. مقاله های دریافتی در مرحله مقدماتی توسط سردبیر بررسی می شود؛ و در صورت حداقل انطباق با ویژگی های مورد انتظار فصلنامه، در فرایند داوری قرار می‌گیرد. در غیر این صورت در همین مرحله توسط سردبیر رد می‌شود.

۲. مقاله هایی که حداقل انطباق با ویژگی های موردانتظار این فصلنامه را داشته باشند، برای داوری در اختیار دو داور تخصصی قرار می گیرد.

Website: https://selmj.ir/

Email: info@selmj.ir

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

نشریه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی
Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

# فهرست مطالب


| | | |
|---|---|---|
| ۱. | یادداشت سردبیر | ۲-۱ |
| ۲. | تامس گرینفیلد و حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی: از جنبش تئوری تا علم انسانی | ۱۶-۳ |
| ۳. | قلمروهای مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار جوزف مورفی | ۴۲-۱۷ |
| ٤. | بازخوانی مکاشفه جوزف مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی | ۸۰-۴۳ |
| ٥. | کاربست معرفت شناسی بونژور در تحلیل باورهای رایج در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی | ۱۲۰-۸۱ |
| ٦. | گفتمان رهبری آموزشی در مجموعه پالگریو (۱) | ۱۵۴-۱۲۱ |
| ۷. | از رهبری آموزشی تا رهبری برای یادگیری | ۱۷۲-۱۵۵ |


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

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

نشریه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی
Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

# باسمه تعالی

# یادداشت سردبیر

بعد از انتشار مقاله‌های شماره یک **فصلنامه دانش پژوهی درمدیریت و رهبری آموزشی**، پیام‌های دلگرم‌کننده‌ای در خصوص رویکرد متفاوت مقاله‌های مندرج در این فصلنامه دریافت شد که بدون تردید باید حاصل اندیشه‌ورزی‌های ارزشمند نویسندگان این مقاله‌ها تلقی شود. البته این که تاچه حد اجتماع علمی مدیریت آموزشی ایران، ظرفیت آفرینش چنین مقاله‌هایی را داشته باشد، یکی از دغدغه‌های اصلی اداره‌کنندگان این فصلنامه است.

بعد از طرح **دوگانه سوبژه‌گی و ابژه‌گی حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی** در شماره قبلی، در این شماره، **"حد آشنایی اجتماع علمی رشته مدیریت آموزشی با پژوهشگران تاثیرگذار در تحولات نظری این رشته در سطح جهانی"**، به عنوان **چالش کانونی** برای گزینش مقاله‌ها قرارگرفت. مرور متون موجود در این قلمرو پژوهشی اعم از کتاب ها، مقاله‌ها و رساله‌های دکترای تخصصی، همراه با تجربه نویسنده یاداشت حاضر در گفتگوی با طیف گسترده‌ای از جامعه علمی رشته مدیریت آموزشی ایران، گویای غریبگی در این **چالش کانونی** است. از سوی دیگر، **ناآشنایی با صاحب‌نظران درون رشته‌ای مدیریت آموزشی**، منجر به **ناآشنایی با نظریه‌ها و مفاهیم تولیدشده در این حوزه مطالعاتی** در سطح جهانی شده است. بدون تردید **بروز پدیده نازایی تئوریک، و لکنت سازه‌ای موجود در اندیشه‌ورزان و دانش‌پژوهان مدیریت آموزشی ایرانی**، ریشه در این ناآشنایی‌های ذکرشده دارد.

در این شماره، مقاله یکم، به معرفی **تامس گرینفیلد** به عنوان یکی از تاثیرگذارترین صاحب نظران در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، اختصاص داده شده است. نویسندگان این مقاله تحت عنوان **تامس گرینفیلد و حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی: از جنبش تئوری تا علم انسانی** تلاش دارند تا دریچه‌ای تازه به بخشی از تحولات نظری در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی بگشایند.

**جوزف مورفی** نام پرآوازه دیگری در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی است. تنوع مفهومی موجود در آثار مورفی، وی را در زمره اندیشمندان تاثیرگذار در این رشته قرارداده است. نویسندگان این مقاله تحت عنوان **بازخوانی قلمروهای مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار جوزف مورفی**، آثار پراستناد مورفی را در پنج قلمرو مطالعاتی اصلی شامل رهبری آموزشی، بهبود واصلاح مدارس، سیاستگذاری وحکمرانی آموزشی، روش شناسی تحقیق در مدیریت و رهبری آموزشی و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مدیریت و رهبری آموزشی مورد بررسی قرارداده اند.

مقاله سوم این شماره نیز با عنوان **بازخوانی مکاشفه جوزف مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی**، به مجموعه‌ای دیگر از ذخایر مفهومی عمیق و گسترده موجود در مقاله های مورفی پرداخته است.

در مقاله چهارم تحت عنوان **کاربست معرفت شناسی بونژور در تحلیل باورهای رایج در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی**، پژوهش ارزشمند لیندا ایونز در زمینه شایستگی معرفت‌شناختی در دانش پژوهی پژوهش‌های مرتبط با رهبری آموزشی، به ویژه تاکید لیندا ایونز، بر **مبناگرایی در معرفت شناسی لورنس بونژور**، معرفی شده است.

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

**نشریه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی**
Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

مقاله پنجم تحت عنوان **بازخوانی گفتمان رهبری آموزشی در مجموعه پالگریو (۱)**، از دو جنبه از اهمیت به سزایی برخوردار است. از یک سو خواننده را با **کتاب راهنمای گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی پالگریو**، که دربرگیرنده حدود ۱۰۱ مقاله از مهمترین صاحب نظران مدیریت آموزشی است، آشنا می‌کند. این کتاب می‌تواند در حد یک دایره‌المعارف تخصصی در این حوزه مطالعاتی تلقی شود. از سوی دیگر نام یکی از مهم ترین نظریه پردازان معاصر مدیریت آموزشی یعنی **فنویک دبلیو. انگلیش**، به عنوان ویراستار این اثر درج شده است. احتمالا بخش دوم معرفی این مجموعه در شماره های بعدی این فصلنامه منتشر خواهد شد.
مقاله ششم تحت عنوان **رهبری برای یادگیری**، براساس **گزارش ۲۰۲۵ پایش آموزش و پرورش جهانی** که با عنوان اختصاصی **رهبری در آموزش و پرورش** انتشار یافته است، تدوین شده است. وجوه عملی و تجربی یافته‌های گزارش شده در این متن که حاصل مطالعات میدانی است می‌تواند برای علاقه‌مندان به جنبه عملی حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی، در سطوح کلان، میانی و خرد، قابل توجه باشد.
مقاله‌های منتشرشده در شماره دوم این فصلنامه، مجموعه‌ای از نظریه‌پردازان، نظریه‌ها مفاهیم و سازه‌های درون‌زا در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی را برای خوانندگان ایرانی مهیا کرده است. از اندیشمندان و پژوهشگران حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی با افتخار دعوت می‌شود تا ضمن ارائه دیدگاه‌های انتقادی خود نسبت به مقاله های منتشرشده در این شماره، با ارسال مقاله‌های ارزشمند خود، در توسعه دانش مدیریت و رهبری آموزشی سهیم شوند.

**دکتر علی خلخالی** [1]
**سردبیرنشریه دانش پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی**

[1] khalkhali_ali@yahoo.com.

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

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

# Thomas Greenfield and the Field of Educational Management Studies: From Theory Movement to Human Science

Baharak Shirzad Kobria[1*] & Seyed Younes Hosseini Firouz [2]

* Correspondence:

farahian@iauksh.ac.ir

1.Department of Educational Management and Higher Education, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 15 September 2024

Revision: 6 November 2024

Accepted: 7 December 2024

Published online: 20 December 2024

**Abstract**

The present article aims to introduce the core ideas of Professor Thomas Bargrinefield, one of the most influential theorists in educational management and leadership. As a prominent theorist and critic, Greenfield made a significant impact on educational management by publishing ten important articles between 1991 and 1996 after retiring from the Ontario Institute for Studies in Education, Canada, at the age of sixty.

To compose this article, we used Fazal Rizvi's 1994 paper (a retired professor at the University of Melbourne, Australia), John Allen Kirkham's 1994 doctoral dissertation from the University of Glasgow, Scotland, several early works by Greenfield (1954 and 1993), and a number of other related articles published in close succession. Together, they provide a cohesive depiction of Greenfield's ideas, especially the evolution of his intellectual journey from the theoretical movement to the emergence of humanistic science in educational management studies.

One of the key aspects of Greenfield's thought is his emphasis on the importance of values in educational management. Greenfield believed that managerial decisions should be grounded in human and ethical values. He argued that the individual and social values of managers and teachers play a fundamental role in the success or failure of the education system. Greenfield asserted that in educational management and leadership, valuing takes precedence over rationality. People can exercise wisdom only within the boundaries set by values.

Greenfield considered educational management to be a social process that should be shaped by human relationships and social interactions. He believed that leaders strive to lead, build the social order around them, create new realities, and transform their will into reality. Therefore, educational leaders are, in essence, creators of social reality. From Greenfield's perspective, educational management and leadership are ethical activities. In a world where organizations are concerned with values and value judgments, Greenfield emphasized that the practical consequence of this understanding of organizations and leaders is their attempt to commit others to the values they themselves believe in. Ultimately, leaders become value entrepreneurs whose role is to create unity and cohesion among individuals.

Finally, although the concluding section of this article introduces critical perspectives on Greenfield's subjectivism, particularly from an epistemological standpoint, it highlights that understanding the methodological debates in educational management studies would be incomplete without reference to Greenfield's ideas.

**Keyword:** Greenfield, Educational Management, Theory

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 ]

Shirzad Kobria& Hosseini Firouz *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:2

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

# تامس گرینفیلد و حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی: از جنبش تئوری تا علم انسانی

بهارک شیرزاد کبریا [۱*] & سید یونس حسینی فیروز [۲]

* نویسنده مسئول:

bsherzad86@yahoo.com

۱. گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. گروه علوم کامپیوتر، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۲۵ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۶ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۷ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

**این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.**

**چکیده**

هدف مقاله حاضر معرفی محوری‌ترین بخش از اندیشه‌های پروفسور "تامس بارگرینفیلد" به عنوان یکی از تاثیرگذارترین نظریه‌پردازان مدیریت و رهبری آموزشی است. گرینفیلد نظریه‌پردازی مطرح و منتقد در سن شصت سالگی بین سال‌های ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۶ با تدوین ده مقاله مهم پس از بازنشستگی از انسیتیتوی مطالعات آموزشی آنتاریو کانادا، تحول بزرگی در مدیریت آموزشی ایجاد کرد. برای نگارش مقاله حاضر، با مبنا قراردادن مقاله فزال ریزوی(۱۹۹۴) استاد بازنشسته دانشگاه ملبورن استرالیا، و رساله دکترای جان آلن کرکام(۱۹۹۴) در دانشگاه گلاسکو اسکاتلند و چند اثر اولیه گرینفیلد (۱۹۵۴ و ۱۹۹۳) و نیز تعدادی از مقاله‌های مرتبط دیگر که در دوره‌ای نزدیک به هم منتشر شده بودند، تصویری منسجم از اندیشه‌های گرینفیلد، به ویژه سیر تحول فکری وی از جنبش تئوری تا ظهور علم انسانی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، ارائه گردد. یکی از نکات مهم در اندیشه‌های گرینفیلد، تاکید بر اهمیت ارزش‌ها در مدیریت آموزشی است. گرینفیلد معتقد بود که تصمیات مدیریتی باید مبتنی بر ارزش‌های انسانی و اخلاقی باشد. او معتقد بود که ارزش‌های فردی و اجتماعی مدیران و معلمان نقش اساسی در موفقیت یا شکست سیستم آموزش و پرورش دارد. گرینفیلد براین باور بود که در نظر و عمل مدیریت و رهبری آموزشی، ارزش‌گذاری، بر خردگرایی مقدم است. افراد می‌توانند در حدود محدودیت‌های اعمال شده توسط ارزش‌ها، خردمند باشند. گرینفیلد مدیریت آموزشی را یک فرآیند اجتماعی می‌دانست که باید بر اساس روابط انسانی و تعاملات اجتماع شکل گیرد. او معتقد بود رهبران سعی می‌کنند رهبری کنند، نظم اجتماعی اطراف خود را بسازند، واقعیت‌های جدیدی ایجاد کنند و اراده خود را به واقعیت تبدیل کنند؛ از این رو رهبران آموزشی، خود سازندگان واقعیت اجتماعی هستند. به زعم گرینفیلد، مدیریت و رهبری آموزشی، یک فعالیت اخلاقی است. گرینفیلد، در جهانی که سازمان ها نگران ارزش‌ها و قضاوت‌های ارزشی هستند، خاطر نشان می‌کند که پیامد عملی این مفهوم از سازمان‌ها و رهبران، این است که سعی می‌کنند تا دیگران به ارزش‌هایی که خودشان معتقدند، متعهدکننده خوبی باشند. و بالاخره رهبران به کارآفرینان ارزش‌ها تبدیل می‌شوند که وظیفه انها ایجاد وحدت و انسجام بین افراد است. البته در بخش پایانی مقاله حاضر، هرچند دیدگاه‌های انتقادی نسبت به سوبژکتیویسم گرینفیلد، به ویژه از منظر معرفت‌شناختی، نیز معرفی شده است، اما تاکیدشده است که درک مناقشات روش شناختی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، بدون ارجاع به اندیشه‌های گرینفیلد ناقص خواهدبود.

**کلیدواژه**: گرینفیلد، مدیریت آموزشی، تئوری

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 ]

## مقدمه

در اواخر سال ۱۹۹۲، **دنیای مدیریت آموزشی** یکی از خلاق‌ترین و منتقدترین متفکران خود را از دست داد. تقریباً برای بیست سال، **تام گرینفیلد** یکی از منتقدان سرسخت غلبه بی‌چون و چرای **تفکرات پوزیتیویستی در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی** بود که حتی امروزه نیز بر روش تحقیق و تدریس مدیریت آموزشی در دانشگاه‌ها سلطه دارد. **گرینفیلد** عمیقا درک کرده‌بود که در **ترویج ارزش‌های انسان‌گرایانه** و فراخوان برای یک **تئوری مدیریتی**[۱] که دغدغه‌های درونی[۲] مانند تأمل[۳]، حقوق[۴] و مسئولیت[۵] را جدی می‌گرفت، بطور هدفمند کار کند. او همواره استدلال می‌کرد که عصر ما، به جای ایده‌های خدمات عمومی و ارزش‌های آموزشی و فرهنگی پایدار، همچنان بیشتر به **مصلحت امرمدیریتی و اداری**[۶] و مفاهیم محدود **کارآمدی** و **اثربخشی** مربوط می‌شود.

**گرینفیلد** دانشمندی برجسته در زمینه مدیریت آموزشی است که به دلیل **انتقاد از رویکرد اثبات‌گرایی**، ممتاز شد. دیدگاه‌های او **انتقاد بر مدیریت سنتی** داشته و معتقد بود در سازمان‌های آموزشی باید به جای **تمرکز بر کارایی و سودآوری** باید به **توسعه فردی و فرهنگی** کارکنان ودانش‌آموزان توجه نمود. این اشتیاق، به دانشگاه بریتیش کلمبیا کشانده شد، جایی که نقطه عطفی برای وی در اخذ مدرک دانشگاهی بود. **گرینفیلد** پس از فارغ‌التحصیلی، به سرعت نیاز به شغل داشت و تدریس خود را در دبیرستان و مدرسه ابتدایی ونکوور آغاز نمود. در این مدرسه، با **سبک رهبری هرج و مرج طلبانه** (رها کردن کارمندان به حال خود) و سپس با **یک مدیر مستبد** مواجه شد. **تضاد در سبک‌های رهبری** موجب شد که برای اولین‌بار بطور خاص به این فکر کند که **مدیران چه کارهایی انجام می‌دهند** و **چگونه بر زندگی دیگران تاثیر می‌گذارند**. با این حال، **گرینفیلد** همیشه در مورد این فرضیات ناآرام بود، و ده سال بعد، در ابتدا به عنوان مدیر تحقیقات در فدراسیون معلمان کانادا و سپس به عنوان رئیس بخش مدیریت آموزشی در OISE تنها برای تأیید این تردیدها تلاش بسیار زیادی نمود.

**گرینفیلد**، مدیریت آموزشی را یک **فرآیند اجتماعی** می‌دانست که باید بر اساس **روابط انسانی و تعاملات اجتماع** شکل گیرد. او بر این باور بود که سازمان‌های آموزش و پرورشی باید محیط‌هایی باشند که در آن افراد بتوانند با یکدیگر همکاری و مشارکت کنند و به طور مشترک برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش تلاش کنند.

[1] Administrative Theory
[2] Moral Concerns
[3] Reflection
[4] Rights
[5] Responsibility
[6] Administrative Expediency



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

**گرینفیلد** با انتقاد از تمرکز بیش از حد بر ساختارهای رسمی در مدیریت آموزشی، به اهمیت نقش غیررسمی روابط انسانی در محیط‌های آموزش و پرورش اشاره می‌نمود.و معتقد بود مدیران مدارس باید علاوه بر دستورالعمل‌ها و ساختارهای رسمی سازمان، به تعاملات غیررسمی و ارتباطات نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند. **گرینفیلد** به موضوع **تغییر و نوآوری در سازمان‌های آموزش و پرورش** تاکید داشت و معتقد بود، مدیران باید محیطی ایجاد کنند که در آن تغییرات و نوآوری در اولویت قرار بگیرد.

علیرغم این بدبینی، **گرینفیلد** با نشر گسترده آثار خود بطور مستمر تلاش کرد تا نشان دهد که **مطالعه مدیریت آموزشی** هرگز نمی‌تواند **بدون ارزش** باشد و دیدگاه **عقلانیت اداری و مدیریتی**[1]، همانطور که توسط نظریه پردازانی مانند **هربرت سایمون** توصیف شده است، اساساً محدود و ناقص است. با این حال، تسلط او بر **ادبیات سنتی در مدیریت آموزشی** چنان بود که حتی برای **تکنوکرات‌ترین متفکران**[2]، مقالات گرینفیلد بسیار مورد توجه بود و در حالی که او برای بسیاری، **کودک وحشتناک مدیریت آموزشی**[3] بود، نادیده گرفتن ایده‌هایش برای آنها هرگز آسان نبود. در عین حال، **گرینفیلد** حامیان قدرتمندی هم داشت، که نوشته‌هایش را همیشه جستجوگر، خلاقانه، چالش‌برانگیز و تحریک‌کننده می‌دانستند. حامیان اندیشه‌های گرینفیلد او را زیرک‌ترین، خوش‌فکرترین و پرشورترین پژوهشگری در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی می‌دانند که در زمینه‌ای که به خاطر این فضیلت‌های فکری چندان شناخته شده نیست، کار می‌کرد.

**مقالات گرینفیلد** نشان می‌دهند که چگونه می‌توان با وضوح و قاطعیت نوشت، صرف نظر از اینکه یک موضوع چقدر فنی یا پیچیده است. مهم‌ترین مقالات او، گستردگی و عمق **نقد گرینفیلد از جنبش تئوری در مدیریت آموزشی** و توسعه ایده‌های وی در مورد **سازمان‌ها به عنوان واقعیت‌های اجتماعی** را که توسط مجموعه‌ای پیچیده و متناقض از ارزش‌ها هدایت می‌شوند، نشان می‌دهند. متن حاضرنه تنها **سفر فکری گرینفیلد** را توصیف می‌کند، بلکه احساسات، تعهدات او و انسانیت اساسی او را که در اکثر **محاسبات عمل امراداری و مدیریتی**، گم شده بود، آشکار می‌سازد. هنگام سیر در آثار وی می‌تواند دریافت که **گرینفیلد**، با ایده‌هایی از حوزه‌هایی دست و پنجه نرم می‌کند که از **فلسفه علم معاصر غرب** تا **متافیزیک ذن** را در بر می‌گیرد. همانطور که **هاجکینسون** در پیشگفتار خود برای مجموعه آثار وی اشاره می‌کند، **نوشته‌های گرینفیلد** به **"فراتر از مرزهای متعارف**[4]**"** می‌رسد. متن حاضر

[1] Administrative Rationality
[2] Technocratic of Thinker
[3] Enfant Terrible of Educational Administration
[4] Beyond conventional boundaries

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

مروری بر **سفر فکری گرینفیلد** از **جنبش تئوری** تا ظهور نوعی **علم انسانی** در **حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی** است.

## گرینفیلد از یقین تا تردید

**گرینفیلد** در یک روال عرفی و منطقی در مدیریت آموزشی تحصیل کرد. به عنوان دانشجوی کارشناسی ارشد در دانشگاه آلبرتا، او **رفتار معلم- رهبر و رابطه آن با رشد دانش‌آموز**[1] را محور پژوهش خود قرارداد. دکترای او یک مطالعه کمّی بود که در **چارچوب نظری**[2] معروف به **جنبش تئوری در مدیریت آموزشی**[3] قرار داشت. این **جنبش** در اواخر دهه ۱۹۵۰ توسط **دانشمندان علوم اجتماعی** مانند **گریفیث، هالپین** و **گتزلز** که معتقدبودند **مدیریت آموزشی فاقد ساختار تئوریک کاملاً تعریف شده و منسجمی است**، توسعه‌یافت. آنها احساس می‌کردند که **مطالعه سیستماتیک رویه‌های سازمانی در آموزش و پرورش**[4]، مستلزم **کاربرد دقیق روش علمی** است. **جنبش تئوری "پژوهش تجربی عریان**[5]" را به نفع **پژوهش فرضی- قیاسی**[6] که تاکید بر **نظریه بنیادی** داشت، رد کرد؛ بر لزوم کاربست **واژگان تعمیم پذیر**[7] در مدیریت آموزشی تاکیدکرد؛ و آموزش و پرورش را به عنوان یک **سیستم اجتماعی** تعبیرکرد. بنابراین، **جنبش تئوری**، مبتنی بر مجموعه‌ای از ایده‌های برگرفته از **معرفت‌شناسی پوزیتیویستی** و **جامعه‌شناسی ساختاری-کارکردگرا** همراه با **نظریه سیستمی مدیریت** بود که شامل برخی از **دیدگاه‌های فردریک تیلور در مورد مدیریت علمی** بود. در مجموع در طول دهه ۱۹۶۰، بیشتر تحقیقات **گرینفیلد**، همراه و همسوی با **مفروضات اساسی جنبش تئوری** بود.

پژوهش‌هایی که با اتکا به **جنبش تئوری** توسعه می‌یافتند، به زبانی ساده **واقعیت‌های امر مدیریتی و اداری**[8] را آنگونه که **گرینفیلد** می‌دید توضیح نمی‌دادند. بسیاری از این تحقیقات پیش‌پا افتاده، و بقیه بسیار غیرمحتمل بودند. **گرینفیلد** اکنون متقاعد شده بود که **علمِ به اصطلاح مدیریت آموزشی** نه تنها هیچ تأثیری بر **واقعیت عملی** ندارد، بلکه به اندازه کافی به **مسائل محوری آموزش و پرورش**، یعنی **ارزش، فرهنگ، قدرت** و **سیاست**، نمی‌پردازد.

[1] Teacher-leader behavior and its relationship to pupil growth
[2] Theoretical Framework
[3] Theory Movement in Educational Administration
[4] Systematic Study of Organisational Practices in Education
[5] Nakedly empirical research
[6] Hypothetic-deductive
[7] Generic Terms
[8] Administrative Reality



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

در سال ۱۹۷۴ بود که **گرینفیلد** برای اولین بار در مقاله ای که در یک کنفرانس بین المللی در بریستول انگلستان ارائه‌کرد، **نقد این پارادایم مسلط** را که اکنون به خاطر آن مشهور شده‌است، توضیح داد. بیشتر تفکرات او در طول بیست سال بعد از این را می‌توان به‌عنوان توضیح و بسط مضامینی که در آن مقاله معرفی‌کرده بود در نظر گرفت. او در توسعه این موقعیت، از طیف وسیعی از منابع نظری استفاده‌کرد. نکته قابل توجه در این میان، استدلال‌هایی بود که از **فلسفه علم پسا پوزیتیویستی**[1]؛ از **فلسفه تحلیلی کنش انسانی**[2] و **پدیدارشناسی**[3]؛ از **عرفان عامه پسندانه ذن و کریشنامورتی**[4] ؛ و مهمتر از همه، از **نوشته‌های روش شناختی و سیاسی ماکس وبر**، استنتاج کرده بود. در سرتاسر نوشته‌های او نیز ارجاعات ادبی وجود دارد که **گرینفیلد** احساس می‌کرد **پیچیدگی‌های واقعیت سازمانی** را بهتر از اکثر نظریه‌های مدیریتی که توسط **جنبش تئوری** توسعه داده می‌شد، به تصویر می‌کشید.

## گرینفیلد و گذر از جنبش تئوری در مدیریت آموزشی

**گرینفیلد** معتقد بود یکی از **مشکلات اساسی جنبش تئوری** این است که به طور جدایی‌ناپذیری با مفروضات **دیدگاه پوزیتیویستی به علم** گره خورده‌بود. بسیاری از کارهای **گرینفیلد** به شدت از نوشته‌های **کوهن** و **فایرابند**[5] برای استدلال علیه برخی از اصول اصلی این دیدگاه یعنی **تمایز نظریه- مشاهده، مدل فرضی- قیاسی تبیین** و **تأکید بر کمّی‌سازی، نظام‌بندی** و **یکپارچه‌سازی** استفاده می‌کنند. او به دنبال این بود که نشان دهد حتی **دانشمندان علوم طبیعی** هم به روشی که **پوزیتیویسم** توصیف کرده است، **تحقیقات علمی** را دنبال نمی‌کنند، و بنابراین **جنبش تئوری**، خود را متعهد به **برداشتی از علم** کرده است که هم **اشتباه** و هم **گمراه کننده** است.

**اولا** اشتباه است، زیرا نمی‌تواند تشخیص دهد که همه دانش، چه اجتماعی و چه طبیعی، حاوی یک **مولفه ذهنی تقلیل ناپذیر**[6] است. هیچ **داده بی‌طرفانه‌ای از واقعیت** وجود ندارد؛ تمام مشاهدات آغشته به تئوری هستند. بنابراین برای تائید یا رد تئوری به چیزهای بیشتری نسبت به انباشت داده‌های تجربی نیاز است. **گرینفیلد** اصراردارد که **ارزش‌ها**، نقش مهمی در هر توصیفی از واقعیت و به‌ویژه **واقعیت اجتماعی** دارند. **ثانیا** گمراه‌کننده‌است زیرا **دیدگاه پوزیتیویستی علم** فرض می‌کند که **پدیده‌های**

[1] post-positivist philosophy of science
[2] Analytical philosophy of human action
[3] Phenomenology
[4] Populist mysticism of Zen and Krishnamurti
[5] Kuhn and Feyeraband
[6] An irreducibly subjective component



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

**اجتماعی** را می‌توان به همان شیوه ای که **پدیده‌های فیزیکی** بررسی می‌شوند، مورد بررسی قرارداد. بنابراین **گرینفیلد**، این **تز پوزیتیویستی** را که **وحدت روش شناختی علوم** را تایید می‌کند، بطور صریح مورد تردید قرارداد.

## گرینفیلد و سوبژکتیویسم در مدیریت آموزشی

در مقابله با دیدگاه پوزیتیویستی، **دیدگاه سوبژکتیویستی**[1] **گرینفیلد** بر این فرض استوار است که **رفتار انسان** اساساً با **پدیده‌های مورد مطالعه در علوم طبیعی** متفاوت است، زیرا **عمدی و هدفمند**[2] است. این تفاوت به این معناست که در علوم اجتماعی باید از روش‌های اساساً متفاوتی استفاده‌شود . به ویژه، **دانشمند علوم اجتماعی** با وظیفه درک کنش‌ها، اعمال اجتماعی و اشکال زندگی روبروست که دارای یک **جزء ذهنی تقلیل‌ناپذیر** است. **گرینفیلد** با تکیه بر **مفهوم وبری** از **verstehen** (درک معنای کنش) استدلال می‌کند که برای درک کنش انسان، دانشمند علوم اجتماعی باید **معانی قراردادی و برساختی**[3] را که **حوزه کنش اجتماعی** را تشکیل می‌دهد درک‌کند و این مستلزم درک معنا و اهمیتی است که خود کنشگران اجتماعی به اعمال خود می‌دهند.

از نظر **گرینفیلد** "تمامی تبیین‌های پدیده‌های اجتماعی و شخصی باید بر **معانی ذهنی**[4] استوار باشد که برای فرد مناسب به نظر می‌رسد. بنابراین وظیفه کسانی که کنش انسانی و اشکال اجتماعی را توضیح می‌دهند، **تفسیرکنش انسانی**[5] است". **مطالعه مدیریت آموزشی** نیز بر **مفاهیم کنشی** تکیه دارد که نمی‌توان آن‌ها را به شیوه‌ای که **نظریه‌پردازان سیستم‌ها** اصرار می‌ورزند، صرفا با اصطلاحات **عملیاتی، رفتاری**، و با برخی **واقعیت‌های قابل مشاهده**، تعریف‌کرد. **گرینفیلد** اصرار دارد که در **امر اداری و مدیریتی** با اقداماتی مانند توصیه، دستور، انتصاب، وعده دادن، سازماندهی و غیره روبرو می‌شویم و این مفاهیم را نمی‌توان با **مشاهده صرف حرکت فیزیکی** درک کرد، و بدون تردید، آنها نیازمند **تفسیر** هستند.

بنابراین، به عقیده **گرینفیلد، زبان تبیینی علم**[6] برای مطالعه رفتار انسانی و اجتماعی قابل استفاده نیست، زیرا **کنش‌های انسانی**، به طور غیرقابل تقلیل از نظر ویژگی، با **رویدادهای فیزیکی** متفاوت است. او تمایزی بین **کنش‌ها و رویدادها**[7] ترسیم می‌کند تا به این نکته اشاره کند که در حالی که **پدیده‌های طبیعی** توسط زنجیره‌ای از **قوانین علّی** اداره می‌شوند، **کنش‌های انسانی**

[1] Subjectivist perspective
[2] Intentional and purposive
[3] Conventions and constitutive meanings
[4] Subjective meanings
[5] Interpretation' of human action
[6] Explanatory language of science
[7] Actions and events



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

مستلزم **عاملیت**[1] هستند، و اینکه یک **عامل و یا فاعل**، با یک **شی فیزیکی** متفاوت است، زیرا یک **عامل، انتخاب** می‌کند؛ دارای حقوق و وظایف است؛ می‌تواند به جای ادامه دادن زنجیره علّی، در شروع چیزی جدید فعال باشد. **گرینفیلد** اصرار دارد که **کنش انسان** به همان شکلی که **رویدادهای فیزیکی** مشمول قوانین علّی و معلولی هستند، نمی‌باشد. در ترسیم این تمایز، **گرینفیلد** به **سنت تفکر فلسفی** ادامه می‌دهد که دو نوع تبیین متمایز را تصریح می‌کند - **تبیین علّی**[2]، مشخصه علم فیزیکی، و **تبیین تفسیری**[3] مشخصه علم انسانی، که بر حسب هدف، انگیزه یا قصد صورت‌بندی شده‌اند.

بنابراین به زعم گرینفیلد، **جنبش تئوری** که در **جستجوی قوانین علّی و تعمیم‌پذیر** برای **تبیین رفتار سازمانی** بود، بطور بنیادی، درمسیر گمراه‌کننده‌ای پیش می‌رفت. چنین قوانین و تعمیم‌هایی برای **هدایت عمل** کافی نیستند. **تبیین‌های علمی** کافی نیستند زیرا بطور اجتناب‌ناپذیری **هر تصمیم‌گیری اداری و مدیریتی**، مستلزم ارجاع به "مسائل ارزشی، قدرت، تاریخچه سازمانی و سیاست" است. **رفتار گروهی**، به شدت غیرقابل پیش‌بینی است و به ترجیحات ذهنی و مقتضیات تاریخی بستگی دارد. همچنین **تبیین‌های علمی**، ضروری نیز نیستند زیرا نشان داده شده است که سازمان‌ها را می‌توان بدون اتکا به قوانین و کلیات به طور مؤثر اداره کرد. رهبران سازمانی به این دلیل موفق هستند که دارای طیف وسیعی از ویژگی‌های انسانی هستند که نمی‌توان آنها را به هیچ شکل سیستماتیک اندازه‌گیری و توسعه داد. این ویژگی‌ها نه تنها شامل تخصص فنی می‌شود، بلکه به درک سیاسی و تعهد اخلاقی نیز اشاره دارد.

**گرینفیلد** معتقدبود که نادیده گرفتن این ویژگی‌ها، به معنای نادیده گرفتن این واقعیت است که آموزش و پرورش بیش از هر چیز، یک **سازمان انسانی**[4] است که تنها از طریق **مقولات درونی**[5] مانند "قصد، ارزش، اراده، آزادی، مسئولیت، حق و تعهد" قابل درک است. او به این دیدگاه انتقاد می‌کند که "**مدیریت و اداره کردن** هم یک **کارکرد** در یک سیستم تولیدی است و این **کارکرد** مانند سایر شرایط مستقل و عینی، قابل دستکاری است". او استدلال می‌کند که **سازمان‌ها**، چیزی با واقعیت هستی‌شناختی مستقل از مداخله انسان[6] نیستند: آنها "در افراد و از طریق افراد موجودیت می‌یابند". آنها توسط اعضای خود ایجاد می‌شوند، حتی اگر گاهی اوقات، قدرتمندتر از خالقان خود به نظر برسند. آنها کشف نمی‌شوند، بلکه ساخته می‌شوند. آنها همچنین توسط اعضای خود، متفاوت

[1] Agency
[2] Causal explanations
[3] Interpretive explanations
[4] Human enterprise
[5] Moral categories
[6] Ontological reality independent of human intervention



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

درک می‌شوند، زیرا به طور متفاوتی تجربه می‌شوند. این اغلب منبع خشم برخی از مدیران است، اما لازم نیست. در عوض می‌توان این تفاوت درک و برداشت را به عنوان **منبع خلاقیت و تحول سازمانی** دانست.

**گرینفیلد** اصرار دارد که **افراد** دارای **اراده آزاد** هستند که در تعقیب اهداف سازمانی که خودشان می‌سازند و ممکن است آن‌ها را تدوین یا کنار بگذارند، این **اراده آزاد** را **اعمال** می‌کنند. در مقابل، گرینفیلد احساس می‌کرد، **مطالعات سنتی در مدیریت آموزشی، فرد** را به عنوان یک **ابژه، سرشت انسانی**[۱] را به عنوان **خصیصه شخصیتی**[۲] و **تعهد** را به عنوان **انگیزه** تلقی می‌کند. در درک **مفهوم کارایی و اثربخشی سازمانی** در این عبارات، آنها **مدیریت** را به گونه‌ای طراحی می‌کنند که گویی **"مستقل از اراده آزاد، اهداف و ارزش‌های انسانی"** است.

بنابراین، کار **گرینفیلد** یک **جایگزین رادیکال**[۳] نه تنها برای **جنبش تئوری**، بلکه برای مواجهه با نوعی **مدیریت‌گرایی**[۴] است که در دهه گذشته ظهور کرده است. این گرایش به **مدیریت‌گرایی افراطی** را می‌توان در **تئوری‌های تجاری و شرکتی از مدیریت**[۵]، در بسیاری از لفاظی‌های پیرامون ایده‌هایی مانند **مدرسه خودگردان، مدیریت کیفیت جامع** و **توسعه سازمانی** یافت. البته هرچند این نوع بازی‌های زبانی، تاحدی توانستند اهمیت **ساختارهای عاملیت** و **فرهنگ کار** را برجسته کنند، اما در دام **چارچوب پوزیتیویستی تحت حمایت اصول مدیریت علمی** افتاده‌اند. برخلاف اشتیاق **گرینفیلد** برای دیدن **مدیریت** از منظر **معانی فرهنگی و مذاکره، زبان شرکت‌گرایانه**[۶] منجر به این شده‌است که **مدیریت**، بدون محتوا و مستقل از زمینه دیده شود. تصور می‌شود که **مدیران خوب**، بدون توجه به تجربه و ارزش‌هایشان و نمادهای فرهنگی و شیوه‌هایی که با آن یک حرفه را تعریف می‌کنند، **مدیران خوبی** هستند. **در نقد گرینفیلد از مدیریت آموزشی سنتی**، چیزهای زیادی وجود دارد که به طور یکسان در مورد **مدیریت گرایی شرکتی** اعمال می‌شود، لذا مربوطیت و انسجام مجموعه **آثار گرینفیلد**، علیرغم تغییرات عمده در **تئوری و عمل مدیریت آموزشی**، احساس می‌شود.

پیشنهاد او مبنی بر اینکه در مدیریت و رهبری آموزشی باید **جستجوی الگو و نظم، ثبات و تداوم**[۷] را کنار گذاشت و به جای آن بر **مسائل تعارض و تغییر سازمانی در مدیریت آموزشی**[۸] تمرکز کرد، بینش مهمی را نشان می‌دهد. همچنین او علیه **دیدگاه**

[1] Human character
[2] Personality trait
[3] Radical alternative
[4] Managerialism
[5] Corporatist theories of management
[6] Corporatist language
[7] Search for pattern and order, stability and continuity
[8] Organisational conflict and change in educational administration



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

**سیستمی از مدیریت آموزشی**، که به دنبال شناسایی شرایطی که با نظم، ثبات و کنترل، یک تعادل عملکردی در جامعه را تقویت می‌کند، استدلال‌هایی ارائه کرده است. توصیه او مبنی بر اینکه **رهبران آموزشی** نیاز به **توسعه مهارت‌هایی** دارند که به آنها کمک کند تا در **مذاکرات ارزش‌ها و فرهنگ مشارکت کنند**، همیشه مهم بوده است، و به ویژه در حال حاضر، با توجه به اهمیتی که در سال‌های اخیر به موضوعات "**تنوع فرهنگی**"، "**برابری جنسیتی**" و "**برساخت اجتماعی تفاوت**" در **حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی** داده شده است، اهمیت مضاعف یافته است.

## گرینفیلد و محوریت ارزش‌ها در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی

**گرینفیلد، ارزش‌ها** را به‌عنوان بیانی از "**نیت، تعهد، اشتیاق و پتانسیل**" فرد تعریف می‌کند. **انتخاب انسان**[1] مستقل است و به آرمان‌ها، تعهد و در نهایت ترجیحات فرد بستگی دارد. افراد، داور نهایی ارزش‌هایی هستند که ادعا می‌کنند. اما این ارزش‌ها از کجا می‌آیند؟ چگونه یاد گرفته می‌شوند؟ چگونه می‌توان آنها را استحاله بخشید؟ پاسخ‌های **گرینفیلد** به این پرسش‌ها تا حد زیادی نامشخص است و به نظر می‌رسد بین نوعی **نسبی‌گرایی نامطبوع**، پیوندخورده با **پدیدارشناسی** و **فلسفه شرق**، و یک **اخلاق جهانی کانتی** برگرفته از کارهای**جکینسون** (۱۹۸۱) در نوسان است.

در هر صورت، برای **گرینفیلد**، ارزش‌ها، **کیفیتی اسطوره‌ای**[2] دارند. آنها **هویت‌هایی استعلایی**[3] هستند که فقط فرد به آنها دسترسی دارد. در نهایت نمی‌توان **ارزش‌ها** را به هیچ طریق عقلانی توجیه‌کرد، زیرا در **حوزه فراعقلانی**[4] قرار دارند. با این درک از ارزش‌ها، به راحتی می‌توان فهمید که چگونه منتقدان او پیشنهاد کرده‌اند که برای **گرینفیلد**، یک سازمان، چیزی بیش از مجموعه‌ای از افراد با مجموعه‌ای از ارزش‌های فردی خودشان؛ و شاید مجموعه‌ای متضاد از **خودهای هدایت شده ذهنی**[5]، نیست. مشکل اصلی این **حساب ذهنی**[6] این است که **جنبه اجتماعی، سیاسی و اجتماعی زندگی سازمانی** را پنهان می‌کند. و بر **تحلیل سازمانی گرینفیلد**، مفهوم بسیار محدودی از **قدرت** را تحمیل می‌کند که به آشکارترین جلوه‌های آن محدود شده است. این بر دیدگاهی از رهبری دلالت دارد که تنها با عبارت **کاریزماتیک** قابل تعریف است.

[1] Human choice
[2] Mystical quality
[3] Transcendental entities
[4] Extra-rational domain
[5] Conflicting sets of subjectively driven egos
[6] Subjectivist account



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

## نقد معرفت شناسی گرینفیلد در حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی

**سوبژکتیویسم گرینفیلد**[1] در **زمینه‌های معرفت‌شناختی**[2]، به‌ویژه در برابر این انتقاد آسیب‌پذیر است که به نوعی **خودتنهاانگاری**[3] در می‌آید، زیرا اهمیت اولیه را به **خود** می‌دهد و به نظر می‌رسد که دلالت بر این دارد که **ضرورتا افراد در یک دنیای درونی خصوصی زندگی می‌کنند**. چنین دیدگاهی را می‌توان در معرض استدلال‌هایی قرار داد که از **ویتگنشتاین**[4] (۱۹۷۳) به عاریت گرفته شده است، که **عدم امکان منطقی یک زبان خصوصی را که فقط فرد به آن دسترسی دارد نشان داده بود**. **ویتگنشتاین** خاطرنشان می‌کند که حتی تجربه‌هایی مانند "احساس درد" یا "داشتن فکر" را فقط می‌توان در چارچوب کل روابط اجتماعی درک کرد که عمومی هستند، و اساساً به زمان محدود می‌شوند و از نظر تاریخی، فرهنگی و مادی مشروط هستند. بنابراین **عامل یا فاعل**، مستقل نیست، بلکه اساساً با ملاحظات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مرتبط است.

در مقابل، **گرینفیلد، عامل** را **بطور انتزاعی**[5] تصویر می‌کند، و آن را تابعی از مجموعه‌ای منحصربه‌فرد از علایق، خواسته‌ها، اهداف و نیازهایی می‌داند که یک فرد دارد. **سازمان‌ها** که از افراد تشکیل شده‌اند، به‌عنوان مجموعه‌ای از ترتیبات اجتماعی بالفعل یا ممکن تصویر می‌شوند که کم و بیش به اندازه کافی به نیازهای انتزاعی تعریف‌شده افراد انسانی پاسخ می‌دهند. اما چنین دیدگاهی انتزاعی از فرد، چگونگی یادگیری و رشد ارزش‌های یک فرد و نحوه قرارگیری آن‌ها در شرایط خاص اجتماعی و تاریخی را در نظر نمی‌گیرد. به نظر می‌رسد که **روایت گرینفیلد** حاکی از آن است که **فرد**، دارای موقعیت ممتازی به عنوان آگاه از شیوه‌های خاصی از تجربیات و دانش است. اما اگر این دیدگاه را بپذیریم، تشخیص اینکه چه زمانی و چگونه ممکن است یک نفر در واقع در مورد ارزش‌های خود اشتباه کند، یا در واقع توضیح دهد که چگونه ممکن است شخصی خود را فریب دهد، غیرممکن است. گمشده این دیدگاه، **توانایی تشخیص الگوهای فرهنگی پنهان**؛ توضیح منشأ باورهای فرهنگی؛ و بررسی اینکه چگونه ارزش‌ها ممکن است با سایر جنبه‌های سازمان اجتماعی مرتبط باشند، است. بنابراین، در نهایت، **سوبژکتیویسم گرینفیلد** متضمن دیدگاهی از **معنا** به عنوان ویژگی یک **سوبژکتیویته فردی** و نه تابعی از **عملکردهای جمعی**، است.

**گرینفیلد** معتقداست که **تبیین کنش انسانی** باید بر حسب دیدگاه مقاصد، دلایل و مقاصد **کنشگر** درک شود. اما جدای از مشکل خودفریبی، اگر **موقعیت‌های اجتماعی** به روش‌های مختلف برساخته می‌شوند، **رویکرد گرینفیلد** مسائل مربوط به روابط بین

[1] Greenfield's subjectivism
[2] Epistemological grounds
[3] Solipsism
[4] Wittgenstein
[5] Abstractly



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

معنایی که افراد به عمل خود نسبت می‌دهند و اینکه دیگران آن را چگونه می‌بینند و اینکه آن عمل چگونه با عوامل و شرایط بیرونی مرتبط است را، پنهان می‌کند. موقعیت‌های اجتماعی صرفاً توسط ارزش‌های فرد ساخته و تداوم نمی‌یابد، بلکه ممکن است در نتیجه سایر محدودیت‌های زمینه‌ای ایجاد شوند.

در سال‌های اخیر، این نوع **اومانیسم**، مورد انتقاد بسیاری از سوی **محققان فمینیست و پساساختارگرا** قرار گرفته است که **ایدئولوژی فردگرایی**[1] را رد کرده‌اند. این بینش **فمینیستی** که "امر شخصی، امرسیاسی است" در خدمت برجسته‌کردن ماهیت اجتماعی و تاریخی نگرش‌ها و ارزش‌های یک فرد بوده است. **جیل بلکمور** (۱۹۹۱) استدلال کرده است که این **دیدگاه اومانیستی** فرض می‌کند که **هر فرد**، جوهره منحصر به فردی از طبیعت انسانی دارد، اما این فرض، این واقعیت را که افراد، سازمان‌ها را به شیوه‌ای جنسیتی تجربه می‌کنند، پنهان می‌کند. او پیشنهاد می‌کند که این واقعیت که بیشتر زنان، زندگی سازمانی را به عنوان زیردست تجربه می‌کنند، نشان می‌دهد که **مسائل قدرت**، به طور جدایی‌ناپذیری با **فاعلیت بودن و درون بودگی** (Subjectivity) گره خورده است. از سوی دیگر، **فرض گرینفیلد** مبنی بر اینکه سوژه فردی که منبع **خودشناسی**[2] است، می‌تواند به راحتی به عنوان توجیهی برای **روابط اجتماعی موجود** عمل‌کند. اظهاراتی که **بلک مور** در مورد **ماهیت جنسیتی تجربه سازمانی**[3] بیان می‌کند می‌تواند برای نشان دادن سازمان به عنوان یک پدیده "طبقه‌ای شده" و "نژادی شده" استفاده شود. **اومانیسم گرینفیلد** نمی‌تواند این حقایق را بپذیرد، زیرا به افراد به صورت انتزاعی، غیرسیاسی و تاریخی می‌نگرد.

**جنبش فکری پساساختارگرایی** اخیر در مورد **سوبژکتیویته**، به مسئله‌مندسازی[4] **انسان‌گرایی گرینفیلد** در جبهه‌ای دیگر کمک کرده است. در این رویکرد **سوبژکتیویته انسانی**، به دور از یک پدیده واحد، ثابت و تغییرناپذیر، امری چندگانه و دائماً در حال تغییر تفسیرشده است. همانطور که **ویدن**[5] (۱۹۸۷) استدلال‌کرده‌است، "یک **موضع پساساختارگرایانه** در مورد ذهنیت و آگاهی، با تبدیل آن به یک **اثر گفتمانی**[6] که در معرض بازتعریف مداوم است و دائماً در حال لغزش است، احساس فرد را نسبت به خود، نسبی می‌کند". **پساساختارگرایی**، قطعیت اومانیسم را متزلزل کرده است و در پی آن است که **سوبژکتیویته** را به عنوان فرآیندی که در معرض تغییر است نشان دهد. **ارزش‌هایی** که افراد اظهار می‌کنند نه تنها به مشارکت آنها در فرآیندها و عملکردهای

[1] Ideology of individualism
[2] Self-knowledge
[3] Gendered nature of organisational experience
[4] Problematic
[5] Weedon
[6] Effect of discourse



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

اجتماعی مرتبط است، بلکه اغلب در معرض تجدید نظر و تغییر هستند. فرض ثابت بودن آنها به معنای انکار امکان دگرگونی رادیکال است.

## میراث گرینفیلد در حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی

در حالی که **اندیشه‌های گرینفیلد** را می‌توان به طرق مختلفی که اشاره شد، مورد چالش قرار داد، به نظر می‌رسد آنچه فراتر از این چالش است، مشارکت او در برهه‌ای از **تاریخ مدیریت آموزشی** است که انتقاد از **پذیرفتگی پوزیتیویستی و تکنوکراتیک در حال ظهور**[1]، بیش از همه مورد نیاز بود. نوشته‌های او در تفکر نسلی از **نظریه‌پردازان مدیریت آموزشی** از جمله **اورز** و **لاکومسکی**[2]، **بیتس** و **گرون**[3] در استرالیا، **گری**، **اوزگا** و **ریبینز**[4] در بریتانیا، و **مارشال** و **فاستر**[5] در آمریکا بسیار تأثیرگذار بوده است و بازهم در حالی که ممکن است برخی از **ایده‌های گرینفیلد** اکنون قدیمی به نظر برسند، اما باید اعتراف کرد که اندیشه‌های او نه تنها به عنوان **یک نقشه انتقادی برای مسائل فلسفی در قلب دانش مدیریت آموزشی** نهفته است، بلکه بی‌تردید درک مناقشات روش شناختی پنجاه سال اخیر در **حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی**، بدون ارجاع به کار او ممکن‌نیست.

## منابع


Blackmore, J. (1991). Man the Administration?, In Images of Educational Administrator. Geelong: Deakin University Press.

Evers C.W., Lakomski G. (1991). Knowing Educational Administration: Contemporary methodological controversies in educational research. London: Pergamon Press.

Greenfield T.B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implication for schools. In Hughes M. (Ed.), Administering education: International challenges (pp. 71-99). London: Athlone.

Greenfield, T., & Ribbins, P. (Eds.). (1993). Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Craft (1st ed.). Routledge.

Griffiths D.E. (1957). Towards a theory of administrative behavior. In Campbell R.F., Gregg R. (Eds.), Administrative behavior in education (pp. 354-390). New York: Harper.


[1] Emerging positivist and technocratic orthodoxy
[2] Evers and Lakomski
[3] Bates and Gronn
[4] Grey, Ozga and Ribbins
[5] Marshall and Foster



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

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. American journal of education, 94(3), 328-355. https://doi.org/10.1086/443853

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. NASSP Bulletin, 97(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/0192636512469288 https://doi.org/10.1177/0192636512469288

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26, 5-28. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Hodgkinson, C., Greenfield, T., & Ribbins, P. (2005). Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Craft. https://doi.org/10.4324/9780203973561

Kirkham, John Alan (1994) A Critical Analysis of Thomas B. Greenfield's Subjective Approach to the Field of Educational Administration in the Context of an Interdisciplinary Initiative to the Field, Drawing on Sociology of Education, Anthropology, Philosophy and Organisation Theory in General. PhD thesis, University of Glasgow.

Rizvi, F. (1994) Tom Greenfield and Educational Administration, Curriculum Studies, 2:1, 119-127. https://doi.org/10.1080/0965975940020106

Weedon, C. (1987). Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Oxford: Basil Blackwell.

Wittgenstein, L. (1973). Philosophical InvestigationHallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. The elementary school journal, 86(2), 217-247. https://doi.org/10.1086/461445

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

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

# Introducing the Research Domains of Educational Management and Leadership in the Works of Joseph Murphy

Seyedeh Masoumeh Ahmadi[1] & Abbas Pourhosein Gilakjan [2*]

* Correspondence:
abbas.pourhossein@yahoo.com

1. Department of English Language Translation, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran

2. Science Academy Publications, Lahijan, Iran

Received: 26 September 2024

Revision: 10 November 2024

Accepted: 24 November 2024

Published online: 20 December 2024

**Abstract**

The aim of this article is to deeply examine the perspectives of Joseph F. Murphy, one of the prominent figures in the field of leadership and educational management studies. By categorizing the content of Murphy's highly cited works on Google Scholar and analyzing them, this research seeks to answer the question of which domains within the field of educational leadership and management are most frequently cited in Murphy's works. In this study, the 20 most cited works of Murphy on Google Scholar were initially selected. Upon thorough review, these selected works were classified into five main study domains: educational leadership, school improvement and reform, educational policy and governance, research methodology in educational leadership and management, and the cultural and social contexts of educational leadership and management. Using citation analysis, the impact of each category was determined. The results indicate that Murphy's works in the field of educational leadership are highly diverse; these works have also been widely cited and have ultimately played a significant role in shaping new theories and approaches in the field of educational leadership and management studies.

**Keywords:** educational leadership, instructional leadership, Joseph F. Murphy, Google Scholar, citation analysis

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 ]

Ahmadi & Pourhosein Gilakjani *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2024) 1:2

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

# قلمروهای مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار جوزف مورفی

**سیده معصومه احمدی [۱] و عباس پور حسین گیلاکجانی [۲*]**

* نویسنده مسئول:

abbas.pourhossein@yahoo.com

۱. انتشارات آکادمی علوم، لاهیجان، ایران

۲. دانشیارگروه مترجمی زبان انگلیسی، واحد لاهیجان، دانشگاه آزاد اسلامی، لاهیجان ، ایران

تاریخ دریافت: ۵ مهر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۲۰ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۴ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

**این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.**

**چکیده**

هدف مقاله حاضر بررسی عمیق دیدگاه‌های جوزف اف. مورفی، یکی از چهره‌های شاخص در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی است. با طبقه‌بندی محتوایی آثار پر استناد مورفی در گوگل اسکالر و تحلیل آن این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش است که کدامیک از قلمروهای حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار مورفی، بیشتر مورد استناد قرار گرفته‌اند؟ در این پژوهش، ابتدا ۲۰ اثر مورفی که بیشترین استناد را در سایت گوگل اسکالر داشت انتخاب شد. با بررسی دقیق، این آثار منتخب به پنج قلمرو مطالعاتی اصلی شامل رهبری آموزشی، بهبود واصلاح مدارس، سیاستگذاری وحکمرانی آموزشی، روش شناسی تحقیق در مدیریت و رهبری آموزشی و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مدیریت و رهبری آموزشی طبقه‌بندی شده‌اند. با استفاده از تحلیل استنادی، میزان تأثیرگذاری هر دسته مشخص گردید. نتایج نشان می‌دهند که آثار مورفی در حوزه رهبری آموزشی بسیار متنوع هستند؛ همچنین این آثار به طور گسترده‌ای مورد استناد قرار گرفته‌اند و در نهایت آثار پراستناد مورفی، در شکل‌گیری نظریه‌ها و رویکردهای جدید در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی، نقش مهمی داشته‌اند.

**کلیدواژه**: رهبری آموزشی، جوزف اف.مورفی، گوگل اسکالر، تحلیل استنادی

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 ]

## مقدمه

رهبری آموزشی، به عنوان یک حوزه مطالعاتی پیچیده و چند وجهی، حاصل اندیشه‌ورزی طیف گسترده‌ای از پژوهشگران و نظریه‌پردازان برجسته این حوزه مطالعاتی است. مرور تاریخی این صاحبنظران نشان می‌دهد که بعضی‌ها در قلمرو خاصی متمرکز شده‌اند و تعدادی دیگر، در قلمروهای متنوعی نظرورزی کرده‌اند. در این بین جوزف اف. مورفی[1]، با ارائه دیدگاه‌های نوآورانه و الهام‌بخش گسترده، و پژوهش در قلمروهای بسیار متنوع، بر این حوزه مطالعاتی تأثیر بسزایی داشته است. مورفی، یکی از چهره‌های برجسته و تأثیرگذار در عرصه رهبری آموزشی و مدیریت مدرسه در ایالات متحده است (خلخالی، ۱۴۰۳). او به عنوان یک محقق، نویسنده و استاد دانشگاه، سال‌ها به مطالعه و بررسی چالش‌ها و فرصت‌های موجود در رهبری مدرسه، بهبود عملکرد مدارس، و ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت پرداخته است. مورفی نه تنها در حوزه نظری، بلکه در عمل نیز تجربیات ارزشمندی دارد. او به عنوان استاد و رئیس کرسی آموزش در کالج پیبادی[2] دانشگاه وندربیلت[3] فعالیت کرده است و همچنین به عنوان معاون ارشد این کالج، مسئولیت‌های مدیریتی مهمی را عهده‌دار بوده است. علاوه بر این، مورفی یکی از بنیان‌گذاران کنسرسیوم صدور مجوز رهبران مدارس بین‌المللی[4] است که نشان از تعهد او به ارتقای حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی در سطح جهانی است. در سال ۲۰۱۱، مورفی موفق به دریافت جایزه افتخاری «روالد اف. کمپبل»[5] از شورای دانشگاه برای مدیریت آموزشی[6] شد. این جایزه به محققانی اعطا می‌شود که دارای سوابق برجسته‌ای در زمینه آموزش و رهبری آموزشی هستند. او به خاطر تعهد بی‌وقفه‌اش به بهبود کیفیت رهبری آموزشی و حمایت از پژوهشگران جوان، شناخته شده است.

تا زمان نگارش این مقاله حدود ۳۸۵ اثر از مورفی در گوگل اسکالر موجود می‌باشد که به طور گسترده‌ای مورد توجه پژوهشگران و مدیران حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی قرار گرفته است. در این آثار، مورفی به بررسی چگونگی بهبود عملکرد مدارس و توسعه حرفه‌ای رهبران آموزشی می‌پردازد. او بر این باور است که رهبری مؤثر، فراتر از مدیریت روزمره مدرسه است و نیازمند توانمندسازی معلمان، ایجاد فرهنگ همکاری و ایجاد محیط‌های یادگیری پویا است. با تأکید بر اهمیت رهبری آموزشی مؤثر، مورفی به طور چشمگیری بر نظام‌های آموزشی ایالات متحده تأثیر گذاشته است. ایده‌ها و نظریات او همچنان منبع الهامی برای پژوهشگران، معلمان و مدیران مدارس در سراسر جهان است که به دنبال بهبود کیفیت آموزش و پرورش هستند.

[1] Joseph F. Murphy
[2] Peabody College
[3] Vanderbilt University
[4] (ISLLC)
[5] The Roald F. Campbell Award
[6] (UCEA)



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

هدف از پژوهش حاضر، بررسی عمیق و طبقه‌بندی محتوایی آثار پر استناد مورفی در گوگل اسکالر و شناسایی تأثیرات علمی مورفی در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی است. با استفاده از تحلیل استنادی آثار این نویسنده، می‌توان به شناسایی الگوهای پژوهشی و روندهای موجود در آثار وی پرداخت. این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که «آثار مورفی در چه زمینه‌ها و قلمروهایی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند؟». با توجه به تأثیر عمیق و گسترده آثار مورفی بر پژوهش‌های رهبری آموزشی، شناسایی و تحلیل این طبقه‌بندی می‌تواند به درک بهتر روندهای رهبری آموزشی و بهبود فرآیندهای آموزشی کمک کند.

## روش تحقیق

در این مقاله از روش تحلیل استنادی به عنوان روش اصلی برای بررسی و ارزیابی آثار پر استناد استفاده شد. تحلیل استنادی روشی قدرتمند و ابزاری مؤثر برای ارزیابی تأثیر و اهمیت یک اثر علمی یا یک نویسنده در جامعه علمی است. این روش به بررسی و تجزیه و تحلیل تعداد استنادهایی که به آثار یک فرد داده شده، می‌پردازد و به شناسایی تأثیرگذاری او در رشته‌های مختلف کمک می‌کند، زیرا تعداد استنادها معمولاً معیاری از اعتبار و تأثیر یک مقاله در جامعه علمی است (احمدی، سلیمانپورو پورحسین گیلاکجانی،۲۰۲۲). با استفاده از تحلیل استنادی می‌توان این پرسش را تحلیل کرد که «کدام آثار مورفی بیشتر مورد استناد قرار گرفته‌اند؟»، و «کدام قلمروهای حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی در آثار مورفی، بیشتر مورد استناد قرار گرفته‌اند؟» .

در این پژوهش، پایگاه داده گوگل اسکالر به عنوان منبع اصلی برای جستجوی آثار مورفی و تحلیل استنادی آن‌ها انتخاب شد. ابتدا، داده‌های مربوط به آثار مورفی از پایگاه داده گوگل اسکالر جمع‌آوری گردید. این داده‌ها شامل تعداد کل استنادها، سال انتشار استنادها و موضوعات مرتبط با هر اثر تا زمان تهیه این مقاله بود. پس از شناسایی آثار پرنفوذ مورفی، محتوای آثار بررسی شد تا نظریات کلیدی و الگوهای موجود در رهبری آموزشی شناسایی شده و حوزه‌های اصلی تحقیقاتی، تعیین گردد. بر اساس یافته‌ها، آثار مورفی در پنج دسته طبقه بندی شدند و خصوصیات هر طبقه مشخص گردید. در نهایت نتیجه‌گیری‌هایی درباره تأثیرات مورفی بر رهبری آموزشی ارائه شد. این روش تحقیق به پژوهشگران کمک می‌کند تا به درک عمیق‌تری از نظریات جوزف اف. مورفی دست یابند و تأثیرات آن بر نظام‌های آموزشی را بهتر بشناسند.

## طبقه‌بندی قلمروهای مطالعاتی در آثار مورفی

با توجه به گستردگی آثار جوزف اف. مورفی و تنوع موضوعات مورد بحث در آن‌ها، ارائه یک طبقه‌بندی قطعی و مورد توافق همگان دشوار است. طبقه‌بندی پیشنهادی زیر بر اساس تحلیل کلی آثار مورفی و با تمرکز بر آثار پر استناد در گوگل اسکالر ارائه شده است و ممکن است با طبقه‌بندی‌های دیگر تفاوت‌هایی داشته باشد. این طبقه‌بندی پنج‌گانه می‌تواند به پژوهشگران، مدیران



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

آموزشی و سیاست‌گذاران کمک کند تا با شناخت بهتر از نظریات مورفی، از یافته‌های او در تحقیقات و برنامه‌های آموزشی خود بهره‌برداری کنند.

## ۱. قلمرو رهبری آموزشی[1]

یکی از قلمروهای مطالعاتی پربسامد در اندیشه مورفی، بحث درباره دوگانه Educational Leadership در برابر Instructional Leadership است. در فارسی معمولا برای این دو اصطلاح، از معادل "رهبری آموزشی" استفاده شده است، و برای تفیک معنایی، باید به تعریف آنها رجوع کرد. اصطلاح Instructional Leadership بر فرآیندهای یادگیری و تدریس تمرکز دارد و شامل فعالیت‌ها و رفتارهایی است که مدیران مدارس برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌دهند. این نوع رهبری به تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه درسی، ایجاد محیط یادگیری مثبت و حمایت از معلمان می‌پردازد. در مقابل، Educational Leadership به معنای گسترده‌تری از رهبری در نهادهای آموزشی اشاره دارد که شامل تمامی جنبه‌های مدیریت و رهبری، از جمله سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت منابع است. به طور کلی، Educational Leadership بر جنبه‌های کلی‌تر مدیریت مدارس تمرکز دارد در حالی که Instructional Leadership بیشتر بر بهبود فرآیندهای تدریس و یادگیری تأکید می‌کند (خلخالی، ۱۴۰۳).

بیشتر آثار مورفی، در دسته Instructional Leadership قرار می‌گیرند. در این آثار به رفتارها و شیوه‌های مدیران مدارس و دیگر رهبران در مدیریت، و نقش آنها در بهبود کیفیت فرایندهای آموزشی و یادگیری پرداخته شده است. این مطالعات نشان می‌دهند چگونه رهبران می‌توانند به طور مؤثر از معلمان حمایت کنند و نتایج یادگیری دانش آموزان را بهبود بخشند. این آثار بر روی رفتارهای مدیریتی و نقش مدیران در فرآیندهای آموزشی تمرکز دارند. آن‌ها به بررسی روش‌های مؤثر مدیریت و رهبری در مدارس می‌پردازند. بسیاری از این مقالات که در این طبقه قرار دارند به اهمیت توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان برای بهبود کیفیت آموزش تأکید دارند. مقالاتی که در طبقه Instructional Leadership قرار گرفته‌اند در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند. آثار مورفی که در این طبقه قرار دارند به طور خلاصه در جدول ۱ نمایش داده شده است.

[1] Educational Leadership



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

جدول ۱. آثار مورفی در قلمرو Instructional Leadership

| ردیف | نام اثر | تعداد استنادات | سال انتشار |
|---|---|---|---|
| ۱. | Assessing the instructional management behavior of principals<br>ارزیابی رفتار مدیریت آموزشی مدیران<br>P Hallinger, J Murphy<br>The elementary school journal 86 (2), 217-247 | 3037 | 1985 |
| ۲. | Principal instructional leadership<br>رهبری آموزشی مدیرمدرسه<br>J Murphy<br>Advances in educational administration: Changing perspectives on the school … | 657 | 1990 |
| ۳. | Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920's-1990's<br>درک اصل: مضامین استعاری، ۱۹۲۰-۱۹۹۰<br>LG Beck, J Murphy | 831 | 1993 |
| ٤. | Learning-centered leadership: A conceptual foundation.<br>رهبری یادگیری محور: یک پایه مفهومی<br>J Murphy, SN Elliott, E Goldring, AC Porter<br>Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1) | 375 | 2006 |
| ٥. | Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors<br>رهبری برای یادگیری: یک مدل مبتنی بر تحقیق و طبقه بندی رفتارها<br>J Murphy, SN Elliott, E Goldring, AC Porter<br>School leadership and management 27 (2), 179-201 | 545 | 2007 |
| ٦. | Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning<br>ساختن از هیچ؟ یافتن زمان و ظرفیت برای هدایت یادگیری<br>P Hallinger, JF Murphy<br>NASSP Bulletin 97 (1), 5-21 | 394 | 2013 |
| ۷. | Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses<br>رهبری دلسوز در مدارس: یافته‌های حاصل از تحلیل‌های اکتشافی<br>KS Louis, J Murphy, M Smylie<br>Educational administration quarterly 52 (2), 310-348 | 389 | 2016 |
| مجموع استنادات | | ۶,۲۲۸ | |

عنوان مقاله یکم " **ارزیابی رفتار مدیریت آموزشی مدیران**[۱] " است که در سال ۱۹۸۵ توسط جوزف مورفی و فیلیپ‌هالینگر[۲] در نشریه مدرسه ابتدایی[۳] منتشر شد، و یکی از پر استنادترین مقالات مورفی و منبعی مهم در زمینه مدیریت آموزشی به شمار می‌رود. این مقاله به بررسی نقش کلیدی مدیران مدارس در مدیریت فرآیندهای آموزشی می‌پردازد و رفتارهای مدیریتی آموزشی مدیران مدارس ابتدایی را تحلیل می‌کند. این مطالعه با نمونه‌ای از ده مدیر مدرسه ابتدایی در یک منطقه آموزشی خاص انجام شد و هدف آن توصیف رفتارهای مدیریتی آموزشی مدیران بود. محققان برای ارزیابی این رفتارها، از بررسی اسناد و پرسشنامه‌هایی که توسط مدیران، معلمان و ناظران تکمیل شده بود، استفاده کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که رفتارهای مدیریتی مؤثر شامل تعریف

[1] Assessing the Instructional Management Behavior of Principals
[2] P Hallinger,
[3] The Elementary School Journal



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

مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی، و ترویج جوّ مثبت مدرسه است. همچنین، این مقاله تأکید می‌کند که رهبری آموزشی موفق نیازمند تعادل بین وظایف اداری و مسئولیت‌های آموزشی است و مدیران باید مهارت‌های لازم برای تعامل با محیط و ارتباط با جامعه را داشته باشند. در نهایت، کار مورفی وهالینگر بینش‌های ارزشمندی درباره رفتارها و عملکردهای ضروری مدیران مدارس به عنوان رهبران آموزشی ارائه می‌دهد و اهمیت ارتباط واضح، تعیین اهداف، و مدیریت فعال برنامه‌های آموزشی را در ایجاد محیط‌های آموزشی مؤثر، مورد تأکید قرار می‌دهد (مورفی وهالینگر، ۱۹۸۵).

مورفی در سال ۱۹۹۰ در مقاله‌ای که با نام **"رهبری آموزشی مدیر مدرسه**[1]"، در نشریه پیشرفت در مدیریت آموزشی: تغییر دیدگاه در مدرسه[2] منتشرشد، به بررسی نقش و تأثیر رهبری آموزشی مدیران مدارس بر فرآیندهای یادگیری و تدریس در مدارس و تحلیل رفتارهای مدیریتی مرتبط با رهبری آموزشی می‌پردازد. این موضوع به طور مستقیم به شیوه‌های مؤثر در مدیریت کلاس درس و بهبود عملکرد آموزشی مرتبط است در نهایت، این مقاله تأکید می‌کند که برای موفقیت مدارس، مدیران باید توانایی‌های رهبری خود را تقویت کرده و به طور فعال در فرآیندهای آموزشی مشارکت کنند. این امر نه تنها به بهبود کیفیت آموزش کمک می‌کند بلکه باعث افزایش انگیزه و رضایت معلمان و دانش‌آموزان نیز خواهد شد (مورفی ، ۱۹۹۰).

مورفی و لین جی. بک[3] در سال ۱۹۹۳ کتاب ***درک رهبری مدرسه: مضامین استعاری، دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۹۰***[4] را توسط انتشارات دانشکده معلمان[5] منتشر کردند. این کتاب به تحلیل و بررسی تطبیقی و تاریخی نقش رهبری مدیران مدارس در دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۹۰ می‌پردازد و با استفاده از مضمون‌های استعاری، پیچیدگی‌های رهبری آموزشی را روشن می‌کند. این اثر تاریخچه تغییرات در رهبری مدارس را بررسی کرده و چالش‌ها و فرصت‌های موجود برای مدیران را در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تحلیل می‌کند. نویسندگان بر اهمیت توسعه حرفه‌ای برای مدیران مدارس تأکید دارند و پیشنهاداتی برای بهبود مهارت‌های رهبری ارائه می‌دهند. این کتاب به منبعی ارزشمند برای پژوهشگران و حرفه‌ای‌های حوزه مطالعاتی مدیریت آموزشی، تبدیل شده است (مورفی و بک، ۱۹۹۳).

[1] Principal instructional leadership
[2] Advances in educational administration: Changing perspectives on the school
[3] Lynn G. Beck
[4] Understanding the Principalship: Metaphorical Themes, 1920's-1990's
[5] Teachers College Press



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

مورفی، الیوت، گلدرینگ، و پورتر[1] در سال ۲۰۰۶ گزارشی **با نام رهبری یادگیری محور: یک پایه مفهومی**[2] برای بنیاد والاس[3] منتشر کردند که بر ایجاد محیط‌های یادگیری پویا و مؤثر در مدارس تمرکز داشت. رهبران یادگیری محور، از طریق ایجاد جوامع یادگیری، حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان و استفاده از ارزیابی‌های جامع، به بهبود مستمر یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند. این گزارش ۴۶ صفحه‌ای چارچوب مفهومی ارزشمندی برای پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش فراهم می‌کند تا بتوانند تأثیر رهبران مدارس بر یادگیری دانش‌آموزان را بهتر درک کنند. همچنین، می‌تواند به عنوان یک راهنما برای مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی مورد استفاده قرار گیرد تا بتوانند مدارس خود را به سمت یادگیری متمرکز پیش ببرند. مورفی و همکارانش استدلال می‌کنند که رهبران مبتنی بر یادگیری، در رویکرد خود به آموزش، فعال هستند؛ آنها تنها مدیریت نمی‌کنند بلکه الهام‌بخش و تسهیل‌کننده رشد حرفه‌ای بین معلمان نیز هستند. این سبک رهبری هدفش ایجاد فرهنگی متمرکز بر بهبود مستمر در شیوه‌های تدریس و نتایج دانش‌آموزان است. بنیاد مفهومی ارائه‌شده در این مقاله به عنوان چارچوبی برای تحقیقات بیشتر درباره تأثیر رهبران مدارس بر یادگیری دانش‌آموزان و اثربخشی سازمانی عمل می‌کند.

در سال ۲۰۰۷، مورفی، الیوت، گلدرینگ، و پورتر[4]مقاله‌ای با عنوان **رهبری برای یادگیری: یک مدل مبتنی بر تحقیق و طبقه‌بندی رفتارها**[5] در نشریه رهبری و مدیریت مدرسه[6] منتشر کردند که به بررسی ابعاد مختلف رهبری آموزشی و تأثیر آن بر یادگیری در مدارس می‌پردازد، و مدل‌هایی را برای درک بهتر این رفتارها ارائه می‌دهد. هدف این مقاله تحلیل و طبقه‌بندی شیوه‌های رهبری است که می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری در مدارس کمک کند. این مقاله شامل یک مدل سه بعدی از رهبری آموزشی است که بر اساس تحقیقات در مدارس با عملکرد بالا طراحی شده و شامل تمرکز بر یادگیری و تدریس، مدیریت منابع و فرهنگ سازمانی می‌باشد. این نویسندگان هشت بعد کلیدی رهبری را شناسایی کرده و بر اهمیت ایجاد یک فرهنگ یادگیری مداوم تأکید می‌کنند که می‌تواند به بهبود عملکرد دانش‌آموزان کمک کند. این مقاله به عنوان منبعی معتبر در زمینه رهبری آموزشی شناخته شده و مبنای بسیاری از تحقیقات و برنامه‌های توسعه رهبری قرار گرفته است (مورفی، الیوت، گلدرینگ، پورتر، ۲۰۰۶).

[1] Joseph Murphy, Stephen N Elliott, Ellen Goldring, Andrew C Porter
[2] Learning-centered leadership: A conceptual foundation
[3] The Wallace Foundation
[4] J Murphy, SN Elliott, E Goldring, AC Porter
[5] Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors
[6] School Leadership and Management



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

هالینگر و مورفی در سال ۲۰۱۶ در مقاله‌ای با عنوان **ساختن از هیچ؟ یافتن زمان و ظرفیت برای هدایت یادگیری**[1] به بررسی چالش‌های رهبران آموزشی در یافتن زمان و انرژی کافی برای رهبری مؤثر فرایند یادگیری پرداختند. اصطلاح "Running on empty" به حالتی اشاره دارد که افراد یا گروه‌ها با وجود نبود و یا کمبود منابع، به فعالیت خود ادامه می‌دهند. نویسندگان با طرح این سؤال که چگونه رهبران می‌توانند در دنیای پرمشغله امروز، محیط‌های یادگیری پویا و مؤثر ایجاد کنند، به ارائه راهکارهای عملی می‌پردازند. این راهکارها شامل اولویت‌بندی وظایف، تقسیم مسئولیت‌ها، مدیریت مؤثر زمان، توسعه مهارت‌های فردی و ایجاد شبکه‌های حمایتی است. هدف اصلی این مقاله ارائه راهنمایی‌هایی به مدیران مدارس و رهبران آموزشی است تا با وجود محدودیت‌های زمانی و منابع، به رهبری مؤثر در فرایند یادگیری ادامه دهند (هالینگر، مورفی، ۲۰۱۶).

لوئیس، مورفی و اسمایلی[2] در سال ۲۰۱۶ در مقاله‌ای با عنوان **رهبری مراقبتی در مدارس: یافته‌های حاصل از تحلیل‌های اکتشافی**[3] که در فصلنامه مدیریت آموزشی منتشر کردند، به بررسی رهبری مراقبتی در مدارس و تأثیر آن بر حمایت‌های آموزشی دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان می‌پردازند. این مقاله با استفاده از تحلیل‌های اکتشافی و بررسی داده‌های جمع‌آوری‌شده از معلمان در ۱۳۴ مدرسه، نشان می‌دهد که رهبری مراقبتی مدیران مدارس می‌تواند به بهبود حمایت‌های آموزشی و افزایش حس مسئولیت‌پذیری جمعی معلمان کمک کند. همچنین، نتایج حاکی از آن است که رهبری مراقبتی به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد (لوئیس، مورفی، اسمایلی، ۲۰۱۶).

## ۲. قلمرو بهبود و اصلاح مدارس

آثار مورفی که در این دسته طبقه بندی شده‌اند به تحلیل فرآیندهای اصلاحی در مدارس و نحوه اجرای آن‌ها می‌پردازند و مدل‌هایی برای بهبود عملکرد مدارس ارائه می‌دهند. همچنین چارچوب‌ها و مدل‌هایی را برای ارتقای عملکرد مدارس معرفی می‌کنند که شامل استراتژی‌های عملیاتی و برنامه‌های توسعه است. مورفی در این آثار بر نقش کلیدی معلمان در فرآیندهای بهبود و اصلاح و اهمیت توانمندسازی آن‌ها و ایجاد فضایی برای مشارکت فعال در این فرآیندها تأکید می‌کند. در ادامه آثار پر استناد مورفی که در قلمرو بهبود و اصلاح مدارس دسته‌بندی شده‌اند، مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند. آثار مورفی که در این طبقه قرار می‌گیرند به طور خلاصه در جدول ۲ نمایش داده شده است.

[1] Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning
[2] KS Louis, J Murphy, M Smylie
[3] Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses



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

جدول ۲. آثار مورفی در قلمرو بهبود و اصلاح مدارس

| ردیف | نام اثر | تعداد استنادها | سال انتشار |
|---|---|---|---|
| ۱. | Characteristics of instructionally effective school districts<br>ویژگی‌های نواحی مدرسه‌ای موثر آموزشی<br>J Murphy, P Hallinger<br>The Journal of educational research 81 (3), 175-181 | 444 | 1988 |
| ۲. | Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena.<br>بازسازی مدارس: ثبت و ارزیابی پدیده‌ها.<br>J Murphy<br>Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (hardcover … | 1226 | 1991 |
| ۳. | Connecting teacher leadership and school improvement<br>ارتباط رهبری معلم و بهبود مدرسه<br>J Murphy<br>Corwin Press | 1062 | 2005 |
| ٤. | Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences<br>چرخش در مدارس شکست خورده: درس‌های رهبری از علوم سازمانی<br>J Murphy, CV Meyers<br>Corwin Press | 445* | 2007 |
| ٥. | Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence<br>ارزشیابی معلم و بهبود مدرسه: تجزیه و تحلیل شواهد<br>P Hallinger, RH Heck, J Murphy<br>Educational Assessment, Evaluation and Accountability 26, 5-28 | 477 | 2014 |
| مجموع استنادات | | ۳،۶۵۴ | |

هالینگر و مورفی در سال ۱۹۸۸ مقاله‌ای با عنوان **ویژگی‌های نواحی مدرسه‌ای موثر آموزشی**[1] در مجله پژوهش‌های آموزشی[2] منتشر کردند که به بررسی ویژگی‌های نواحی آموزشی مؤثر در کالیفرنیا می‌پرداخت و شواهدی را ارائه می‌کرد که نشان می‌داد چگونه ساختارهای سازمانی، رهبری آموزشی قوی، و برنامه‌های آموزشی منسجم می‌توانند به افزایش موفقیت دانش‌آموزان کمک‌کنند. هدف این اثر، تحلیل و شناسایی ویژگی‌های کلیدی ناحیه‌های آموزشی مؤثر بود. در این مقاله بر اساس یک مطالعه اکتشافی از ۱۲ ناحیه، ویژگی‌های کلیدی آن‌ها شناسایی شدند. این نواحی دارای تمرکز واضح بر یادگیری دانش‌آموزان، استانداردهای بالا، رهبری مؤثر و همکاری قوی بین معلمان و والدین بودند. همچنین، برنامه‌ریزی درسی منسجم، نظارت مداوم بر یادگیری، توسعه حرفه‌ای متمرکز و ایجاد محیط یادگیری حمایتی از دیگر ویژگی‌های این نواحی به شمار می‌روند. این مقاله به مدیران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند تا بهترین شیوه‌ها را برای ارتقای کیفیت آموزش در مدارس خود شناسایی کنند (هایلینگر ومورفی، ۱۹۸۸).

[1] Characteristics of Instructionally Effective School Districts
[2] The Journal of educational research



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

مورفی در کتاب **بازسازی مدارس: ثبت و ارزیابی پدیده‌ها**[1] که در سال ۱۹۹۱ توسط انتشارات دانشکده معلمان[2] منتشر شد در پی پاسخ به چالش‌های آموزشی و ناکامی‌های سیستم‌های آموزشی بود که در ایالات متحده در دهه ۱۹۸۰ به وضوح نمایان شد. این کتاب به بررسی و تحلیل فرآیند بازسازی مدارس در این کشور می‌پردازد. در این زمان، تحقیقات نشان دادند که مدارس آمریکایی نتوانسته‌اند فارغ‌التحصیلانی با مهارت‌های خواندن و نوشتن کافی تولید کنند، و این موضوع به کاهش موقعیت اقتصادی کشور در بازار جهانی مرتبط بود. فصل اول این کتاب به بررسی دلایل نیاز به بازسازی مدارس می‌پردازد و استدلال‌های کلاسیک برای تمرکززدایی سازمانی و نیروهای خاص مرتبط با اصلاحات را مورد بررسی قرار می‌دهد. در فصل دوم، مفهوم **بازسازی مدارس** توضیح داده می‌شود و دلایلی که موجب تغییرات اساسی در نگرش نسبت به آموزش شده‌اند، بررسی می‌شود. فصول سوم تا پنجم به اجزای اصلی بازسازی آموزشی، از جمله طراحی کار، ساختارهای سازمانی و حکمرانی، و فرآیندهای آموزشی اختصاص دارد، و درفصل پایانی به بررسی انتقادی فرآیند بازسازی و مسائلی که نیازمند توجه بیشتر هستند، می‌پردازد، و عواملی که برای موفقیت تغییرات ضروری هستند را نیز شناسایی می‌کند.

این کتاب به طور جامع به بررسی عوامل مؤثر بر کارایی مدارس می‌پردازد و رویکردهای مختلفی را برای بازسازی نظام آموزشی ارائه می‌دهد. نویسنده با تحلیل دقیق چالش‌ها و ناکامی‌های نظام آموزشی، زمینه‌های لازم برای تغییرات مؤثر را شناسایی کرده‌است. یکی از نقاط قوت این کتاب، تأکید بر تأثیر زمینه اجتماعی بر عملکرد مدارس است. نویسنده از روش‌های مختلف تحقیقاتی، از جمله مطالعات همبستگی و موردی، برای جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل نتایج استفاده کرده است. این تنوع در روش‌شناسی باعث افزایش اعتبار یافته‌ها و نتایج تحقیق می‌شود. این کتاب به نقش کلیدی مدیران و رهبران آموزشی در فرآیند بازسازی مدارس پرداخته و اهمیت رهبری مؤثر را در تغییرات آموزشی مورد بررسی قرار می‌دهد. این نکته به ویژه برای مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی حائز اهمیت است. یافته‌های این کتاب می‌تواند به عنوان راهنمایی برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی عمل کند تا برنامه‌های اصلاحی را بر اساس نیازهای خاص هر مدرسه طراحی کنند. این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند. به طور کلی، این کتاب با ارائه بینش‌های عمیق و عملی در مورد فرآیندهای مؤثر در بازسازی مدارس، به عنوان یک منبع ارزشمند در زمینه اصلاحات آموزشی شناخته می‌شود (جوزف مورفی، ۱۹۹۱). در سال ۱۹۹۲ مورفی در مقاله **اثربخشی مدرسه و بازسازی مدرسه: کمک به بهبود آموزشی**[3] که در نشریه اثربخشی مدرسه و بهبود مدرسه[4] منتشر شد، دوباره به بررسی ارتباط بین اثربخشی

[1] Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena
[2] Teachers College Press
[3] School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement
[4] School Effectiveness and School Improvement



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

مدارس و بازسازی آن‌ها با هدف بهبود آموزشی می‌پردازد و نتیجه‌گیری می‌کند که برای تحقق اهداف آموزشی، باید توجه ویژه‌ای به عدالت اجتماعی و نیازهای خاص جوامع محلی داشته باشیم (مورفی، ۱۹۹۲). البته این مقاله جزو ۲۰ مقاله مورفی که دارای بیشترین ارجاعات است و در این تحقیق استفاده می‌شود نیست.

مورفی در **کتاب ارتباط رهبری معلم و بهبود مدرسه**[1] که در سال ۲۰۰۵ توسط انتشارات کوروین[2] منتشر شده، به بررسی نقش معلمان به‌عنوان رهبران، در فرآیند تغییر و بهبود نظام آموزشی می‌پردازد و بر اهمیت این نقش تأکید می‌کند. این کتاب به‌عنوان منبعی کلیدی در زمینه اصلاحات آموزشی و به عنوان ابزاری مهم در **جعبه ابزار بهبود مدارس** شناخته می‌شود و به مدیران و معلمان کمک می‌کند تا روابط سازنده‌ای ایجاد کنند که به تقویت مدارس یاری رساند. نویسنده، استراتژی‌هایی را برای معلمان و مدیران ارائه می‌دهد تا بتوانند روابط مؤثری برقرار کنند که به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری منجر شود. کتاب به دو بخش اصلی تقسیم شده است: بخش یکم به مفاهیم کلیدی رهبری معلم اختصاص دارد و شامل موضوعاتی مانند تعریف رهبری معلم، عوامل حمایت‌کننده، پیاده‌سازی نظریه‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های ضروری برای رهبری، و مسیرهای دستیابی به رهبری است. بخش دوم نیز بر غلبه بر موانع و ایجاد فرصت‌ها تمرکز دارد و شامل شناسایی موانع سازمانی و فرهنگی، ترویج رهبری معلم از سوی مدیران، و توسعه مهارت‌های رهبری در میان معلمان می‌شود. این کتاب منبعی ارزشمند برای مدیران آموزشی، معلمان و پژوهشگرانی است که به دنبال درک بهتری از چگونگی استفاده از **رهبری معلمان** برای بهبود کیفیت آموزش هستند. این کتاب تأکید می‌کند که مدیران مدارس نقش حیاتی در حمایت از **رهبری معلمان** دارند و باید فضایی را ایجاد کنند که در آن معلمان بتوانند به عنوان رهبران عمل کنند. توسعه حرفه‌ای مستمر برای تقویت مهارت‌های رهبری معلمان ضروری است. شناسایی و غلبه بر موانع سازمانی و فرهنگی که ممکن است مانع از ظهور رهبری مؤثر در میان معلمان شود، از دیگر موضوعات مهم کتاب است. این کتاب با ارائه راهکارها و استراتژی‌های عملی، به **ترویج فرهنگ رهبری در مدارس** کمک می‌کند (مورفی، ۲۰۰۵).

کتاب **چرخش در مدارس شکست خورده: درس‌های رهبری از علوم سازمانی** [3] نوشته مورفی و مایرز[4]، به بررسی **چالش‌ها و راهکارهای رهبری در مدارس ناکام** می‌پردازد. این کتاب که توسط انتشارات کوروین در آگوست سال۲۰۰۷ منتشر شد، بر اساس **اصول و نظریه‌های علوم سازمانی** نوشته شده و به مدیران و رهبران آموزشی کمک می‌کند تا با استفاده از این

[1] Connecting Teacher Leadership and School Improvement
[2] Corwin Press
[3] Turning Around Failing Schools: Leadership Lessons from the Organizational Sciences
[4] Coby V. Meyers



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

اصول، **مدارس ناکام** را به سمت موفقیت هدایت کنند. نویسندگان، یک مدل دو قسمتی برای جلوگیری از **فروپاشی آموزشی**[۱] و ایجاد تحول مؤثر ارائه می‌دهند. این مدل شامل مراحل شناسایی مشکلات و طراحی راهکارهای مناسب برای بهبود است. در بخش **پیشگیری از زوال آموزشی**[۲]، به شناسایی و تحلیل علل اصلی **زوال در مدارس** پرداخته می‌شود که شامل عواملی مانند مدیریت ضعیف، کمبود منابع، و عدم تمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان است. همچنین، اجرای استراتژی‌هایی برای جلوگیری از بروز مشکلات از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک، تقویت فرهنگ همکاری، استفاده از داده‌ها برای تصمیم‌گیری‌های آگاهانه، بهبود مدیریت، افزایش منابع، و تمرکز بر بهبود کیفیت آموزشی توصیه می‌شود. در بخش ایجاد تغییر مؤثر، توسعه و اجرای برنامه‌های اصلاحی که به بهبود عملکرد مدارس کمک می‌کنند، مورد بررسی قرار می‌گیرد. این برنامه‌ها شامل تغییرات در ساختار سازمانی، بهبود فرآیندهای آموزشی، و افزایش مشارکت جامعه هستند. همچنین، استفاده از رهبران آموزشی با تجربه و توانمند برای هدایت فرآیند تغییر و ایجاد انگیزه در تیم‌ها تأکید شده است. این کتاب به شناسایی و تحلیل استراتژی‌های رهبری مؤثر در **مدارس ناکام** می‌پردازد و به عنوان منبعی ارزشمند برای مدیران و پژوهشگران در زمینه رهبری آموزشی عمل می‌کند. با درک بهتری از چالش‌ها و راهکارها، مدیران می‌توانند **مدارس ناکام** را به سمت موفقیت هدایت کنند. کنت لیتوود[۳]، استاد رهبری آموزشی و سیاست، مؤسسه مطالعات آموزشی انتاریو نیز به اهمیت این کتاب در ارائه بینش‌های قدرتمند برای بهبود مدارس اشاره کرده و معتقد است که این کتاب به درک **علل زوال سازمانی** و **فرآیند تحول** کمک کرده و بینش‌های قدرتمندی برای بهبود مدارس ارائه می‌دهد. دانیل ال. دوک[۴]، استاد رهبری و تحقیق آموزشی دانشگاه ویرجینیا[۵]، بر این باور است که مورفی و مایرز در شناسایی گزینه‌های تحولات مدارس و راهنمایی معلمان و پژوهشگران کار برجسته‌ای انجام داده‌اند (مورفی و مایرز، ۲۰۰۷).

هالینگر، هک و مورفی در سال ۲۰۱۴ مقاله‌ای با **عنوان ارزشیابی معلم و بهبود مدرسه: تجزیه و تحلیل شواهد** [۶] در نشریه ارزیابی آموزشی، ارزشیابی و پاسخگویی[۷] منتشر کردند. این مقاله با ارائه بینش‌هایی درباره اهمیت ارزیابی مؤثر معلمان و چالش‌های موجود در این زمینه، به مدیران آموزشی کمک می‌کند تا روش‌های بهتری برای ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس خود اتخاذ کنند. مورفی و همکارانش در این مقاله به بررسی ارتباط بین ارزیابی معلمان و بهبود کیفیت آموزشی در مدارس می‌پردازند. این تحقیق بر اساس شواهد موجود، تأکید می‌کند که ارزیابی‌های مؤثر می‌توانند به بهبود عملکرد معلمان و در نتیجه ارتقاء نتایج

[1] Educational Collapse
[2] Prevention of Educational Collapse
[3] Kenneth Leithwood
[4] Daniel L. Duke,
[5] Professor of Educational Leadership and Research University of Virginia
[6] Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence
[7] Educational Assessment, Evaluation and Accountability



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

تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. نویسندگان با تحلیل روش‌های مختلف ارزیابی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری، به شناسایی بهترین شیوه‌ها و چالش‌های موجود در سیستم‌های ارزیابی پرداخته و پیشنهاداتی برای بهبود این فرآیند ارائه می‌دهند. در این مقاله، همچنین به اهمیت مشارکت معلمان در فرآیند ارزیابی و نیاز به ایجاد زیرساخت‌های مناسب برای حمایت از توسعه حرفه‌ای آن‌ها پرداخته شده است. این نویسندگان نتیجه‌گیری می‌کنند که برای تحقق اهداف آموزشی، باید توجه ویژه‌ای به عدالت اجتماعی و نیازهای خاص جوامع محلی داشته باشیم. این مقاله به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کند تا سیستم‌های ارزیابی را بر اساس نیازهای واقعی مدارس طراحی کنند و از این طریق کیفیت آموزش را ارتقاء دهند (هالینگر، هک و مورفی، ۲۰۱۴).

## ۳. قلمرو سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی

بخشی از تحقیقات مورفی، در دسته سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی طبقه‌بندی می‌شوند و به مسائل گسترده‌تر سیاست و حکمرانی که بر آموزش تأثیر می‌گذارند، می‌پردازد. این شامل نقش سیاست‌های دولتی و فدرال، تأثیر ساختارهای حکمرانی بر عملکرد مدارس و راه‌هایی است که رهبران آموزشی می‌توانند در محیط‌های سیاستی حرکت کنند و تأثیر بگذارند. در ادامه آثار پر استناد مورفی که در این طبقه دسته‌بندی شده‌اند، مورد بررسی و تحلیل قرارمی‌گیرند. آثار مورفی که در طبقه سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی قرار دارد به طور خلاصه در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳. آثار مورفی در قلمرو سیاست‌گذاری و اصلاحات آموزشی

| ردیف | نام اثر | تعداد استنادات | سال انتشار |
|---|---|---|---|
| ۱. | The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators.<br>چشم‌انداز آماده سازی رهبری: چارچوب مجدد آموزش مدیران مدارس<br>J Murphy<br>Corwin Press, Inc. | 783 | 1992 |
| ۲. | The principalship in an era of transformation<br>اصالت در عصر دگرگونی<br>J Murphy, P Hallinger<br>Journal of Educational Administration 30 (3) | 406 | 1992 |
| ۳. | Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts.<br>شکل دهی مجدد به اصل: بینش‌هایی از تلاش‌های اصلاحی تحول آفرین<br>J Murphy, KS Louis<br>Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218 … | 441 | 1994 |
| ۴. | School-Based management as school reform: Taking stock<br>بررسی مدیریت مدرسه محور به عنوان اصلاح مدرسه:<br>J Murphy<br>Corwin | 712 | 1995 |
| مجموع استنادات | | ۲,۳۴۲ | |



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

مورفی کتاب ***چشم‌انداز آماده‌سازی رهبری: بازمهندسی آموزش مدیران مدارس***[1] را درسال ۱۹۹۲ توسط انتشارات کوروین منتشر نمود. وی در این کتاب به بررسی نیازها و چالش‌های موجود در **آموزش مدیران مدارس** پرداخته و پیشنهاداتی برای بهبود فرآیندهای آموزشی و توسعه رهبری در این حوزه ارائه می‌دهد. هدف آن بازنگری در **شیوه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی به منظور ارتقاء کیفیت رهبری و مدیریت در مدارس** است. مورفی در این کتاب به بررسی فرآیندهای آماده‌سازی رهبران آموزشی و نیازهای آموزشی مدیران مدارس می‌پردازد. نویسنده این اثر بر اهمیت بازنگری در روش‌های آموزش مدیران مدارس تأکید کرده و به تحلیل چالش‌ها و فرصت‌های موجود در این زمینه می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که برای بهبود کیفیت رهبری آموزشی، باید برنامه‌های آموزشی برای مدیران به گونه‌ای طراحی شوند که توانایی‌های لازم برای مواجهه با چالش‌های پیچیده نظام آموزشی را تقویت کنند. همچنین این کتاب به بررسی نیاز به همکاری میان دانشگاه‌ها، نهادهای آموزشی و جامعه می‌پردازد تا بتوانند رهبران مؤثری تربیت کنند که قادر به ایجاد تغییرات مثبت در مدارس باشند. مورفی با ارائه پیشنهاداتی برای **بهبود برنامه‌های آماده‌سازی رهبری**، بر لزوم ایجاد یک رویکرد جامع و یکپارچه در آموزش مدیران تأکید می‌کند که شامل مهارت‌های عملی، نظری و اجتماعی است. این رویکرد می‌تواند به تقویت رهبری آموزشی و در نهایت بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان منجر شود (مورفی، ۱۹۹۲).

هالینگر و مورفی در مقاله‌ای **با عنوان مدیریت مدرسه در عصر دگرگونی**[2] که در مجله مدیریت آموزشی[3] در سال ۱۹۹۲ منتشرشد به بررسی تغییرات و چالش‌های جدیدی در نقش مدیران مدارس در پاسخ به فشارهای اصلاحی و تحولات سیاسی و به تحلیل زمینه‌های تغییر و تأثیر آن بر وظایف و محیط کار مدیران می‌پردازند. نویسندگان مقاله به بررسی این موضوع می‌پردازند که چگونه تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فناوری بر نقش و مسئولیت‌های مدیران مدارس تأثیر می‌گذارد و به چالش‌هایی از جمله نیاز به نوآوری در روش‌های تدریس و مدیریت منابع انسانی اشاره می‌کنند که مدیران در دوران تحول با آن مواجه‌اند. این مقاله تأکید می‌کند که رهبران آموزشی باید توانایی‌های خود را برای هدایت تغییرات و ایجاد محیط‌های یادگیری مؤثر تقویت کنند. هدف آنها ارائه بینش‌هایی درباره نحوه تغییر رهبری مدرسه در دوران تحولات عمیق آموزشی است (هایلینگر و مورفی، ۱۹۹۲).

[1] The Landscape of Leadership Preparation: Reframing the Education of School Administrators
[2] The Principalship in an Era of Transformation
[3] Journal of Educational Administration



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

کتاب ***شکل دهی مجدد به مدیریت مدرسه: بینش‌هایی از تلاش‌های اصلاحی تحول‌آفرین***[1] نوشته مورفی، لوئیس[2] توسط انتشارات کوروین درسال ۱۹۹۴ منتشرشد. این کتاب به بررسی و تحلیل نقش مدیران مدارس در فرآیندهای اصلاحی و تحول آموزشی می‌پردازد. هدف آن ارائه بینش‌هایی برای بازتعریف و تقویت رهبری آموزشی در پاسخ به چالش‌های موجود در نظام‌های آموزشی است. نویسندگان این کتاب بر اهمیت رهبری مؤثر مدیران در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری تأکید کرده و به شناسایی ویژگی‌ها و مهارت‌های کلیدی مورد نیاز برای موفقیت در این نقش می‌پردازند. آن‌ها همچنین به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در زمینه رهبری آموزشی اشاره کرده و راهکارهایی برای ارتقاء توانمندی‌های مدیریتی ارائه می‌دهند. این کتاب با استفاده از شواهد و مطالعات موردی، به بررسی **تأثیرات مثبت رهبری تحول‌گرا بر عملکرد مدارس** می‌پردازد و بر لزوم همکاری میان مدیران، معلمان و جامعه برای ایجاد تغییرات مؤثر تأکید می‌کند. نویسندگان با ارائه پیشنهادات عملی، تلاش می‌کنند تا مدیران را در طراحی و اجرای برنامه‌های اصلاحی یاری دهند به گونه‌ای که به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس منجر شود. به طور کلی، این کتاب به عنوان منبعی ارزشمند برای پژوهشگران، مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران شناخته می‌شود که به دنبال ایجاد تغییرات مثبت در نظام آموزشی هستند (مورفی، لوئیس، ۱۹۹۴).

مورفی **کتاب *مدیریت مدرسه محور به عنوان اصلاح مدرسه: ارزیابی وضعیت***[3] را توسط انتشارات کوروین درسال ۱۹۹۵ منتشرکرد. این کتاب به بررسی تأثیر **مدیریت مبتنی بر مدرسه** (SBM) به عنوان یک رویکرد اصلاحی در نظام آموزشی می‌پردازد. نویسندگان این کتاب با تحلیل شواهد و تجربیات مختلف، ویژگی‌ها و چالش‌های این نوع مدیریت را مورد بررسی قرار می‌دهند و به این نکته تأکید می‌کنند که **مدیریت مبتنی بر مدرسه** می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند. آن‌ها همچنین به بررسی نحوه تعامل مدیران، معلمان و جامعه در فرآیندهای تصمیم‌گیری می‌پردازند و بر اهمیت مشارکت ذینفعان در ایجاد تغییرات مثبت تأکید دارند. این کتاب با ارائه مدل‌ها و استراتژی‌های عملی برای پیاده‌سازی **مدیریت مبتنی بر مدرسه**، به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کند تا بهترین شیوه‌ها را برای ارتقاء کیفیت مدارس شناسایی کنند. نویسندگان با استفاده از مثال‌های واقعی و تحلیل‌های موردی، نشان می‌دهند که چگونه **مدیریت مبتنی بر مدرسه** می‌تواند به افزایش مسئولیت‌پذیری، همکاری و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. به طور کلی، این اثر به عنوان منبعی ارزشمند برای

[1] Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Reform Efforts

[2] J Murphy, KS Louis

[3] School-Based Management as School Reform: Taking Stock



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

پژوهشگران، مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران شناخته می‌شود که به دنبال ایجاد تغییرات مؤثر در نظام آموزشی هستند (مورفی، ۱۹۹۵).

## ۴. قلمرو روش‌شناسی تحقیق در مدیریت و رهبری آموزشی

مقالاتی که در این رده قرار می‌گیرند عموما به بررسی روش‌های تحقیقاتی مورد استفاده در **مطالعات رهبری آموزشی** پرداخته و چالش‌ها و مشکلات موجود در تحقیقات مربوط به رهبری آموزشی، از جمله مشکلات اندازه‌گیری و تحلیل دادها را مورد بررسی قرار می‌دهند. در ادامه، مقالاتی که در طبقه **روش‌شناسی تحقیق در مدیریت آموزشی** قراردارند، مورد بررسی قرار می‌گیرند. آثار مورفی که در این طبقه قرار دارد به طور خلاصه در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴. آثار مورفی در قلمرو روش‌شناسی تحقیق در مدیریت و رهبری آموزشی

| ردیف | نام اثر | تعداد استنادها | سال انتشار |
|---|---|---|---|
| ۱. | Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership<br>مشکلات روش شناختی، اندازه گیری و مفهومی در مطالعه رهبری آموزشی<br>J Murphy<br>Educational evaluation and policy analysis 10 (2), 117-139 | 553 | 1988 |
| ۲. | Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices<br>ارزیابی رهبری یادگیری محور: ارتباط با تحقیقات، استانداردهای حرفه‌ای و شیوه‌های فعلی<br>E Goldring, A Porter, J Murphy, SN Elliott, X Cravens<br>Leadership and policy in schools 8 (1), 1-36 | 552 | 2009 |
| مجموع استنادها | | ۱،۱۰۵ | |

مورفی در سال ۱۹۸۸ در مقاله **مشکلات روش شناختی، اندازه گیری و مفهومی در مطالعه رهبری آموزشی**[1] که در نشریه ارزشیابی آموزشی و تحلیل خط مشی[2] منتشر شد به بررسی چالش‌ها و مشکلات موجود در مطالعه رهبری آموزشی و تحلیل روش‌های مختلف اندازه‌گیری و ارزیابی در این زمینه می‌پردازد، که هدف آن ارائه بینش‌هایی برای بهبود کیفیت تحقیقات در حوزه رهبری آموزشی است. وی در این مقاله بر اهمیت روش‌شناسی مناسب، ابزارهای اندازه‌گیری دقیق و مفاهیم روشن در تحقیق درباره

[1] Methodological, Measurement, and Conceptual Problems in the Study of Instructional Leadership
[2] Educational evaluation and policy analysis

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

رهبری آموزشی تأکید می‌کنند و به تحلیل نقاط ضعف و قوت مطالعات موجود در این زمینه می‌پردازند. آن‌ها استدلال می‌کنند که بسیاری از تحقیقات در این حوزه به دلیل عدم دقت در تعریف مفاهیم و استفاده از روش‌های نادرست، نمی‌توانند نتایج قابل اعتمادی ارائه دهند. این مقاله همچنین به ضرورت توسعه مدل‌های مفهومی جامع و کارآمد برای درک بهتری از رهبری آموزشی اشاره دارد و بر لزوم استفاده از داده‌های کیفی و کمّی به طور هم‌زمان تأکید می‌کند. نویسندگان، پیشنهاداتی برای بهبود روش‌های تحقیق و اندازه‌گیری در این حوزه ارائه می‌دهند تا بتوانند به نتایج معتبرتری دست یابند که به درک عمیق‌تری از تأثیر رهبری آموزشی بر کیفیت یادگیری و تدریس منجر شود. به طور کلی، این مقاله به عنوان یک منبع مهم برای پژوهشگران و متخصصان حوزه آموزش شناخته می‌شود که به دنبال ارتقاء کیفیت مطالعات مربوط به رهبری آموزشی هستند (مورفی، ۱۹۸۸).

مقاله **ارزیابی رهبری یادگیری محور: ارتباط با تحقیقات، استانداردهای حرفه‌ای و شیوه‌های فعلی**[1] در سال ۲۰۰۹ توسط گلدرینگ، پورتر، مورفی، الیوت و کریونز[2] در نشریه رهبری و سیاست در مدارس[3] منتشر شد. نویسندگان در این مقاله به بررسی چارچوب‌های مفهومی و ابزارهای ارزیابی مرتبط با رهبری آموزشی متمرکز بر یادگیری تاکید می‌کنند و به تحلیل ارتباط بین این رهبری و استانداردهای حرفه‌ای و نتایج تحقیقاتی می‌پردازد. هدف آن ارائه بینش‌هایی برای بهبود شیوه‌های ارزیابی رهبری آموزشی است. نویسندگان این مقاله بر اهمیت شناسایی و تعریف دقیق معیارهای رهبری آموزشی تأکید کرده و به تحلیل ارتباطات بین تحقیقات موجود، استانداردهای حرفه‌ای و شیوه‌های جاری در رهبری آموزشی می‌پردازند. آن‌ها به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در ارزیابی **رهبری متمرکز بر یادگیری** اشاره کرده و پیشنهاداتی برای بهبود این فرآیند ارائه می‌دهند. این مقاله همچنین بر لزوم ایجاد **هم‌افزایی بین تئوری و عمل در رهبری آموزشی** تأکید دارد و بیان می‌کند که رهبران آموزشی باید توانایی‌های خود را در راستای ارتقاء کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تقویت کنند. با استفاده از شواهد تجربی و تحلیل‌های کیفی، نویسندگان به شناسایی بهترین شیوه‌ها برای ارزیابی مؤثر رهبری آموزشی پرداخته و به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک می‌کنند تا سیستم‌های ارزیابی را بر اساس نیازهای واقعی مدارس طراحی کنند، که این امر می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری منجر شود (گلدرینگ، پورتر، مورفی، الیوت و کریونز، ۲۰۰۹).

[1] Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices
[2] E Goldring, A Porter, J Murphy, SN Elliott, X Cravens
[3] Leadership and policy in schools



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

## ۵. قلمرو مطالعات اجتماعی و فرهنگی مدیریت و رهبری آموزشی

آثاری که درطبقه مطالعات اجتماعی و فرهنگی آموزش قراردارند دارای خصوصیات متعددی هستند که به تأثیرات آن‌ها بر فرآیند یادگیری و تربیت دانش‌آموزان اشاره دارند. **زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی آموزش** نه تنها بر فرآیند یادگیری تأثیرگذار هستند بلکه نقش مهمی در توسعه شخصیت، مهارت‌های اجتماعی و توانایی سازگاری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. توجه به این زمینه‌ها می‌تواند به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت‌تر کمک کند که در آن دانش‌آموزان بتوانند به بهترین شکل ممکن رشد کنند. در ادامه، مقالاتی که در طبقه **مطالعات اجتماعی و فرهنگی آموزش** قراردارند، مورد بررسی قرار می‌گیرند. آثار مورفی که در این طبقه قرار دارد به طور خلاصه در جدول ۵ نمایش داده شده است.

جدول۵. آثار مورفی در قلمرو مطالعات اجتماعی و فرهنگی مدیریت و رهبری آموزشی

| ردیف | نام اثر | تعداد استنادها | سال انتشار |
|---|---|---|---|
| ۱. | The social context of effective schools<br>زمینه اجتماعی مدارس موثر<br>P Hallinger, JF Murphy<br>American journal of education 94 (3), 328-355 | 1334 | 1986 |
| ۲. | Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints<br>فرهنگ سازی مجدد حرفه رهبری آموزشی: طرح‌های جدید<br>J Murphy<br>Educational administration quarterly 38 (2), 176-191 | 721 | 2002 |
| مجموع استنادها | | ۲،۰۵۵ | |

مقاله‌ای با عنوان **زمینه اجتماعی مدارس موثر**[1] که در سال ۱۹۸۶ توسط‌هالینگر و مورفی منتشر شده است، به بررسی **تأثیر زمینه اجتماعی بر کارایی مدارس ابتدایی** می‌پردازد که در دسته **مطالعات اجتماعی و فرهنگی آموزش** قرار می‌گیرد. این مقاله در نشریه مجله آمریکایی آموزش[2] منتشر شده و نتایج یک تحقیق را ارائه می‌دهد که عوامل مؤثر بر کارایی مدارس را با وضعیت اقتصادی- اجتماعی متفاوت بررسی می‌کند. هدف اصلی این تحقیق، تحلیل چگونگی تأثیر زمینه اجتماعی بر عملکرد مدارس است. محققان از روش‌های مختلفی مانند مطالعات همبستگی و موردی برای بررسی این موضوع استفاده کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که اکثر **عوامل مؤثر بر کارایی مدارس به شدت تحت تأثیر زمینه اجتماعی** قرار دارند و به همین دلیل، نباید این عوامل به

[1] The Social Context of Effective Schools
[2] American journal of education



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

صورت عمومی برای همه مدارس تعمیم داده شوند. این تحقیق همچنین تأکید می‌کند که **زمینه اجتماعی مدارس بر گستردگی برنامه درسی و نحوه تخصیص زمان آموزشی تأثیرگذار است**. بنابراین، برای درک بهتری از کارایی مدارس، توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی خاص هر مدرسه ضروری است. این مقاله بر اهمیت توجه به تفاوت‌های موجود در زمینه‌های اجتماعی تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند که سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی باید برنامه‌های آموزشی را بر اساس نیازهای خاص هر مدرسه طراحی کنند. این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند. در نهایت، این مقاله نشان می‌دهد که نوع سیستم پاداش و انتظارات موجود در سیاست‌ها و رویه‌های مدرسه نیز تحت تأثیر زمینه اجتماعی قرار دارد. این یافته‌ها به پژوهشگران و سیاست‌گذاران کمک می‌کند تا درک بهتری از فرآیندهای مؤثر در مدارس داشته باشند و برنامه‌های بهبود آموزشی را متناسب با شرایط خاص هر مدرسه طراحی کنند (هالینگر و مورفی، ۱۹۸۶).

مورفی مقاله **بازفرهنگ‌سازی حرفه رهبری آموزشی: طرح‌های جدید**[1] را در جلد ۳۸، شماره ۲، فصلنامه مدیریت آموزشی[2] در سال ۲۰۰۵، ، منتشر کرد. این مقاله به بررسی **تحولات در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی** پرداخته و بر لزوم بازتعریف این حرفه به گونه‌ای که اولویت را به ملاحظات اخلاقی، مشارکت جامعه و عدالت اجتماعی می‌دهد، تأکید دارد، تا با نیازهای معاصر آموزشی و ارزش‌های اجتماعی همخوانی بیشتری داشته باشد. بینش‌های مورفی، چالش‌هایی برای پارادایم‌های سنتی ایجاد کرده و چشم‌اندازی برای رویکردی پاسخگوتر و مسئولانه‌تر به **حوزه مطالعاتی رهبری مدرسه** در قرن بیست و یکم ارائه می‌دهد. مورفی با تشریح **مفاهیم پایه‌ای رهبری آموزشی** آغاز می‌کند. او به نقد تمرکز سنتی بر نقش‌های اداری می‌پردازد و اهمیت درک رهبری را از دیدگاهی وسیع‌تر که شامل **ابعاد اخلاقی و جامعه‌محور** است، مورد تأکید قرار می‌دهد. این مقاله تغییر رویکرد از دیدگاهی صرفاً فنی یا مدیریتی را به رویکردی که نتایج آموزشی و عدالت اجتماعی را ارزشمند می‌شمارد را مورد بررسی قرار می‌دهد. نویسنده، سه مفهوم اصلی **بهبود مدرسه**، **جامعه دموکراتیک** و **عدالت اجتماعی** را برای بازنگری در رهبری آموزشی پیشنهاد می‌کند. او معتقد است که رهبران باید محیط‌هایی ایجاد کنند که یادگیری دانش‌آموزان و کارایی مؤسسه را ارتقاء دهند. همچنین، مورفی بر اهمیت **رهبری دموکراتیک و فراگیر در مدارس** اشاره می‌کند و بر این باور است که همه صداها باید شنیده و ارزش‌گذاری شوند. او به **تعهد رهبران به برابری و انصاف** پرداخته و **نابرابری‌های سیستماتیک در نظام‌های آموزشی** را بررسی می‌کند. به طور کلی، مورفی استدلال می‌کند که **حرفه رهبری مدرسه** باید بر اساس مفاهیم **عدالت اجتماعی**، **جامعه دموکراتیک** و **بهبود**

[1] Reculturing the Profession of Educational Leadership: New Blueprints
[2] Educational Administration Quarterly



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

**مدارس** بازتعریف شود. برای روشن‌تر کردن نکات خود، مورفی سه استعاره را برای توصیف نقش‌های رهبران آموزشی معرفی می‌کند: نخست، **استعاره سرپرست اخلاقی که بر رهبری اخلاقی** تأکید دارد و رهبران را به عنوان نگهبانان ارزش‌ها و مأموریت مؤسسات خود معرفی می‌کند. دوم، **استعاره معلم که رهبران را به عنوان تسهیل‌کنندگان یادگیری**، نه تنها برای دانش‌آموزان بلکه برای معلمان و کارکنان، با هدف ارتقاء توسعه حرفه‌ای و همکاری، معرفی می‌کند. سوم، **استعاره سازنده جامعه** که بر اهمیت ایجاد روابط قوی درون جامعه مدرسه و تقویت مشارکت‌ها با خانواده‌ها و ذینفعان خارجی تأکید می‌کند. یکی از جنبه‌های مهم استدلال مورفی، **"اصل هم‌راستایی"** است که به عنوان **چارچوبی برای هم‌راستا کردن شیوه‌های رهبری با اهداف ارزشی** عمل می‌کند. این اصل پیشنهاد می‌کند که رهبری مؤثر باید فعالیت‌های حرفه‌ای را با اهداف کلی مرتبط کند تا اطمینان حاصل شود که تمامی تلاش‌ها به نتایج آموزشی معنادار منجر می‌شود. کار مورفی خواستار یک **رویکرد تحول‌آفرین به آماده‌سازی و عمل رهبری آموزشی** است. او از مربیان، سیاست‌گذاران و مدیران خواسته تا استراتژی‌های خود را با توجه به این نقشه‌های جدید بازنگری کنند. با تمرکز بر سرپرستی اخلاقی، مشارکت جامعه و عدالت اجتماعی، رهبران آموزشی می‌توانند محیط‌های یادگیری عادلانه‌تر و مؤثرتری ایجاد کنند (مورفی، ۲۰۰۵).

البته مورفی در سال ۱۹۹۳ در مقاله‌ای با عنوان **بازسازی ساختار مدرسه: زیرساخت عدالت**[1] که در نشریه اثربخشی مدرسه و بهبود مدرسه منتشر شد هم به بررسی نیاز به بازسازی نظام آموزشی با تمرکز بر عدالت اجتماعی و ایجاد زیرساخت‌های مناسب برای حمایت از این تغییرات می‌پردازد. در این مقاله، مورفی استدلال می‌کند که برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس، باید به طور جدی به مسأله نابرابری‌های موجود در نظام آموزشی پرداخته شود (مورفی، ۱۹۹۳).

همچنین مورفی در نشست سالانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا (مونترال، کبک، کانادا، ۱۹-۲۳ آوریل ۱۹۹۹) مقاله‌ای با عنوان **جستجو برای یک مرکز: یادداشت‌هایی در مورد وضعیت حرفه رهبری آموزشی**[2] ارائه کرد که به بررسی تغییرات در مدیریت آموزشی طی ۱۵ سال گذشته می‌پردازد. این مقاله در پنج بخش به بررسی ناآرامی‌ها و دلایل نارضایتی در این حوزه می‌پردازد و به نقاط کلیدی در مسیر اصلاحات در بخش **آکادمیک حرفه مدیریت آموزشی** اشاره می‌کند. مورفی سه مسئله اصلی را برجسته می‌کند: **تاریخچه کوتاه مدیریت آموزشی** که امید به بهبود را افزایش میدهد؛ **هسته جدید در حال تکامل برای مدیریت مدارس** که نیاز به تغییرات انقلابی ندارد؛ و **بهترین راه برای ایجاد اعتماد به سیستم از طریق مشاهده کارایی آن در عمل.**

[1] Restructuring Schooling: The Equity Infrastructure
[2] The Quest for a Center: Notes on the State of the Profession of Educational Leadership



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

او استدلال می‌کند که **حرفه مدیریت آموزشی** نیاز به یک مرکز یا هسته دارد و استراتژی‌های مختلفی را برای دستیابی به این هدف پیشنهاد می‌دهد (مورفی، ۱۹۹۹). البته این دو مقاله جزو بیست مقاله پر استناد که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته نیستند.

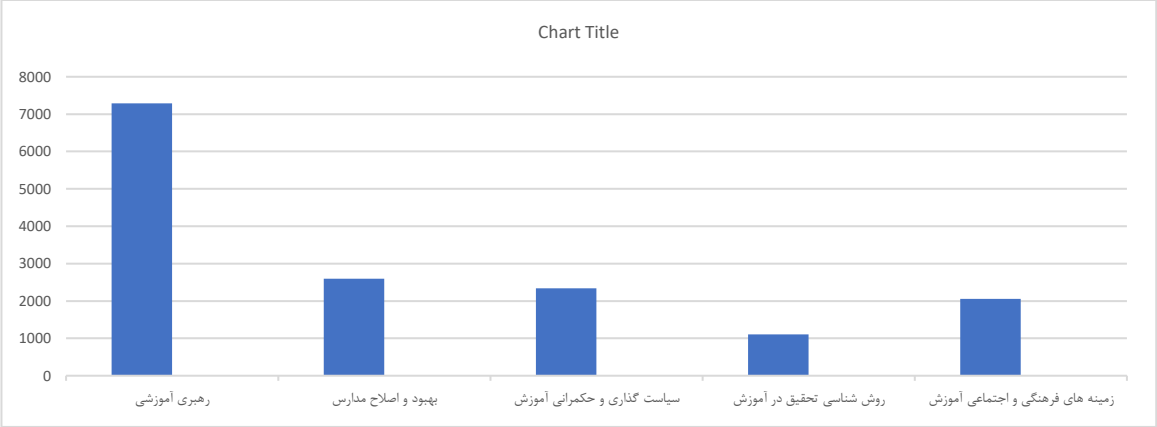
## جمع بندی قلمروهای مطالعاتی در آثار مورفی

طبقه‌بندی محتوایی پنج‌گانه آثار پر استناد جوزف اف. مورفی ابزاری مؤثر برای درک عمیق‌تر و تحلیل دیدگاه‌های او در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی است. این طبقه‌بندی مزایای متعددی دارد، از جمله شناسایی تأثیرات او در زمینه‌های مختلف و ارائه نقشه راهی برای پژوهشگران جدید به منظور شناسایی زمینه‌های تحقیقاتی نوین. همچنین، این روش امکان تحلیل جامع‌تری از آثار را فراهم کرده و به مقایسه تأثیرات مورفی با دیگر پژوهشگران کمک می‌کند. با تسهیل دسترسی به اطلاعات مرتبط، پژوهشگران و مدیران آموزشی می‌توانند از یافته‌های او بهره‌برداری کنند و به بهبود کیفیت تحقیقات و آموزش کمک نمایند. با توجه به تصویر۱ و جدول۶ هر کدام از طبقات تعداد استناد متفاوتی را به خود اختصاص داده‌اند. این تفاوت در تعداد استنادها، نشان‌دهنده اهمیت و تأثیرگذاری هر یک از این طبقه‌ها در حوزه آموزش و پرورش است.

جدول ۶. مجموع استنادها به هر طبقه

| ردیف | نام طبقه | مجموع استنادات |
|---|---|---|
| ۱. | رهبری آموزشی | ۶,۲۲۸ |
| ۲. | بهبود و اصلاح مدارس | ۳,۶۵۴ |
| ۳. | سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی | ۲,۳۴۲ |
| ۴. | روش‌شناسی تحقیق در آموزش | ۱,۱۰۵ |
| ۵. | مطالعات اجتماعی و فرهنگی آموزش | ۲,۰۵۵ |

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




تصویر ۱. مجموع تعداد استنادات هر طبقه

• **قلمرو مطالعاتی رهبری آموزشی** با بیشترین تعداد استناد، نشان‌دهنده‌ی تأثیر و اهمیت بالای این حوزه در تحقیقات آموزشی است. در این طبقه تمرکز اصلی آثار مورفی بر نقش مدیران مدارس و رهبران آموزشی در بهبود کیفیت آموزش و پرورش بوده و به بررسی چگونگی رهبری مؤثر در مدارس، توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرهنگ یادگیری مثبت و سایر موضوعات مرتبط با رهبری آموزشی می‌پردازد. تعداد بالای استناد به این طبقه نشان می‌دهد که ایده‌ها و نظریات مورفی در این زمینه بسیار مورد توجه و استفاده قرار گرفته است و به عنوان یک مرجع مهم در حوزه رهبری آموزشی شناخته می‌شود.

• **قلمرو مطالعاتی بهبود و اصلاح مدارس** با ۳,۶۵۴ استناد، نشان‌دهنده توجه محققان به روش‌ها و راهکارهای عملی برای ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس است. این موضوع نیز به دلیل تأثیر مستقیم آن بر یادگیری دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است .

• **قلمرو مطالعاتی سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزشی** با ۲,۳۴۲ استناد، بیانگر این است که سیاست‌های آموزشی و نحوه حکمرانی در این زمینه نیز مورد توجه محققان قرار دارد، هرچند که نسبت به دو طبقه قبلی کمتر مورد استناد قرار گرفته است .

• **قلمرو مطالعاتی مطالعات اجتماعی و فرهنگی آموزش** با ۲,۰۵۵ استناد، نشان‌دهنده تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر فرآیند یادگیری و آموزش است، که اهمیت آن در تحلیل‌های جامع‌تر مدیریت آموزشی مشهود است.

• **قلمرو مطالعاتی روش‌شناسی تحقیق در مدیریت آموزشی** با ۱,۱۰۵ استناد، نشان می‌دهد که تحقیقات در زمینه روش‌های تحقیقاتی در مدیریت آموزشی از اهمیت کمتری برخوردار بوده یا کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

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

به‌طور کلی، این داده‌ها می‌توانند نشان‌دهنده روندهای پژوهشی و اولویت‌های محققان در زمینه‌های مختلف مدیریت و رهبری آموزشی باشند و به شناسایی حوزه‌هایی که نیاز به تحقیقات بیشتر دارند، کمک کنند. همچنین، توزیع تعداد استنادها در این پنج طبقه، نشان‌دهنده‌ی گستردگی و عمق مطالعات مورفی در حوزه مدیریت و رهبری آموزش و پرورش است. او نه تنها به عنوان یک رهبر آموزشی، بلکه به عنوان یک نظریه‌پرداز و پژوهش‌گر در این حوزه شناخته می‌شود. ایده‌ها و نظریات او در قلمروهای مطالعاتی مختلفی از جمله رهبری آموزشی، سیاست‌گذاری آموزشی و روش‌شناسی تحقیق در مدیریت آموزشی، تأثیرگذار بوده و به عنوان یک مرجع مهم در این حوزه مورد استفاده قرار می‌گیرد.

## نتیجه گیری

این مقاله، به تحلیل آثار پر استناد جوزف اف. مورفی که در پایگاه داده گوگل اسکالر تا زمان تهیه این مقاله موجود بود، پرداخته است تا فهم بهتری از دیدگاه‌های او در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی و تأثیرات آن بر کیفیت یادگیری و مدیریت مدارس بدست آید. در این پژوهش، ۲۰ اثر پر استناد مورفی در پنج محور اصلی طبقه بندی شد. با توجه به مجموع تعداد استنادها به هر یک از این محورها، می‌توان نتیجه گرفت که مورفی بیشترین تأثیر را در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی داشته است. این یافته نشان می‌دهد که ایده‌ها و پژوهش‌های او در مورد نقش مدیران مدارس و چگونگی رهبری مؤثر در مدارس بسیار مورد توجه و استفاده قرار گرفته است. علاوه بر رهبری آموزشی، مورفی به موضوعاتی مانند بهبود کیفیت مدارس، سیاست‌گذاری آموزشی، روش‌شناسی تحقیق در مدیریت آموزشی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی در مدیریت آموزشی نیز پرداخته است.

در مجموع می‌توان گفت مورفی با تلفیق دانش نظری و تجربه عملی، به عنوان یکی از پیشگامان حوزه مدیریت و رهبری آموزشی شناخته می‌شود. او با نگاهی جامع به سیستم آموزش و پرورش، به ارائه راه‌حل‌هایی عملی و مبتنی بر پژوهش برای بهبود کیفیت مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش پرداخته است. آثار او به عنوان یک مرجع مهم، راهنمایی ارزشمند برای همه کسانی است که به دنبال ارتقای کیفیت حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی هستند.

## منابع:

Ahmadi, S. M., Soleimanpour, J., & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). An overview of new scientometric indicators. *Science Cultivation, 13*(1), 18-25.

Beck, L. G., & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920's-1990's.*

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

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools, 8*(1), 1-36. https://doi.org/10.1080/15700760802014951

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247. https://doi.org/10.1086/461445

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education, 94*(3), 328-355. https://doi.org/10.1086/443853

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin, 97*(1), 5-21. https://doi.org/10.1177/0192636512469288

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26,* 5-28. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Khalkhali, A. (2023). Evolutionary eras in the theory and practice of educational leadership. *SELMJ, 21* (1), 3-26. http://selmj.ir/article-1-31-fa.html

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

Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(2), 117-139. https://doi.org/10.3102/01623737010002117

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school,* 1(Part B), 163-200.

Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena.* Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.

Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 3*(2), 90-109. https://doi.org/10.1080/0924345920030202

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

Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators.* Newbury Park, CA: Corwin Press.

Murphy, J. (1993). Restructuring schooling: The equity infrastructure. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(2), 111-130. https://doi.org/10.1080/0924345930040202

Murphy, J. (1995). *School-Based management as school reform: Taking stock.* Corwin Press. https://doi.org/10.1080/00228958.1995.10531942

Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada,April 19-23, 1999).

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 176-191. https://doi.org/10.1177/0013161X02382004

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* Corwin Press.

Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration, 30*(3). https://doi.org/10.1108/09578239210014333

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of Educational Research, 81*(3), 175-181. https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819

Murphy, J., & Louis, K. S. (1994). *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts.* Corwin Press.

Murphy, J., & Meyers, C. V. (2007). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences.* Corwin Press.

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation.* Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1).

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors1. *School Leadership & Management, 27*(2), 179-201. https://doi.org/10.1080/13632430701237420

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

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:**

**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**

**شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱**

# 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 می گردد.**

**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 تأکید

[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 ]

بر اهمیت **رهبری مؤثر**، نیاز به ایجاد "فرهنگ همکاری" و "ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت" میان معلمان، مدیران و وللدین 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 که

[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 ]

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 سیسم 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 ـدراینجا مدرسه خودـ 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** (موژکوفسکی و فلمینگ، ۱۹۸۹؛

[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 ]

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<br>تصمیم‌گیرنده |
| نقش‌های حرفه‌ای جدید | رهبر<br>خطدهنده |
| فرصت‌های شغلی جدید | عمومی |
| سازمانی_حرفه‌ای<br>▪ بهبود شرایط شغلی تدریس<br>▪ استقلال و کنترل معلم<br>▪ تعامل دانشگاهی<br>▪ رشد حرفه‌ای | |

"طراحی مجدد کار معلم" بر پایه برخی از مقدمات مهم است. "تدریس یک فعالیت اخلاقی است" 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 توسط قوانین حرفه‌ای به جای قوانین و مقررات بوروکراتیک هدایت شود" (بنیاد کارنگی برای پیشرفت آموزش[4]، ۱۹۸۶؛ کلارک و ملوی،

[1]. Angus
[2]. Giroux
[3]. Petrie
[4]. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching



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

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"[۱] و "جایگاه نقش"[۲] رهبری در مدرسه ناکارآمد است (کلارک و ملوی، ۱۹۸۹؛ مککوبی[۳]، ۱۹۸۸؛ مورفی، ۱۹۸۸). اصلاح طلبان در این دیدگاه معتقدند که ما باید به "رهبری برحسب تراکم و توزیع آن در سازمان" فکر کنیم (سرجیووانی[۴]، 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[۵] (۱۹۸۷، ص.۱۲)، معتقد است؛ نقش‌های رهبری، مشترک بوده اما "**رهبری** و **اقتدار** سازه‌های جداگانه‌ای هستند" (هایفتز[۶]، ۱۹۸۸؛ مورفی، هالینگر، و میتمن[۷]، ۱۹۸۳) و اینکه "رهبری بیشتر از ارائه راهبردها به تخصص مرتبط است" (انجمن کالج های آمریکا برای آموزش معلمان[۸]، 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»[۹] در آموزش تأثیر خود را از دست خواهد داد (هاولی، ۱۹۸۹؛ سیلی، ۱۹۸۸).

## 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.

---

[1]. Online Authority
[2]. Role Position
[3]. Maccoby
[4]. Sergiovanni
[5]. Clinton
[6]. Heifetz
[7]. Mitman
[8]. American Association of Colleges for Teacher Education (*AACTE)*
[9]. کوزه‌ها استعاره از معلمان و لیوان‌ها استعاره از دانش‌آموزان است.



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

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[۱]، 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[۲]، ۱۹۹۳؛ الت و لوگان[۳]، ۱۹۹۰؛ رابینسون، لوید، و رو[۴]، ۲۰۰۸). موفقیت مدرسه و یادگیری (نوتمن و هنری[۵]، ۲۰۱۱، ص۳۸۲)، به طور تجربی به هم مرتبط هستند (دسیمون[۶]، ۲۰۰۲؛ ویلسون[۷] و کورکوران، ۱۹۸۸؛ گور، دریسدیل و مولفورد[۸]، ۲۰۰۵). چشم انداز به ویژه در دوره‌های انتقال بزرگ و در زمان‌های بحرانی بسیار مهم است (مورفی، ۲۰۰۸؛ دی، هریس، هادفیلد، تولی، و برسفورد[۹]، ۲۰۰۰؛ پاتر، رینولدز، و چپمن[۱۰]، 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[۱۱]، ۱۹۷۸؛ لیثوود، لوئیس، اندرسون، و والستروم[۱۲]، ۲۰۰۴). یافته‌ها نشان می‌دهد ارتباط نسبتاً قوی بین کار مدیران در ساختاربندی (دی و همکاران، ۲۰۰۰؛ فولان[۱۳] و هارگریوز، ۱۹۹۶) **اهداف بلند مدت**[۱۴]، **اهداف کوتاه مدت**[۱۵]، **معیارها**[۱۶] و **اثربخشی مدرسه** وجود دارد (گلدرینگ و پاسترناک[۱۷]، 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 "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 چشم انداز را در سه 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

[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 و تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان لازم هستند (گری، هاپکینز، رینولدز، ویلکاکس، فارل، و جسون[۱]، ۱۹۹۹؛ گرون[۲]، 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[۳]، ۱۹۹۶؛ دینهام[۴]، ۲۰۰۵; سیو[۵]، ۲۰۰۸)، "اساس اهداف بلندمدت، بهبود مدرسه است".

اهداف بلندمدت بر برنامه آموزشی و جو یادگیری تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان را شکل 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[۶]، ۱۹۷۲؛ مایر و روان[۷]، ۱۹۷۵، ویک[۸]، 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 می‌کند (لوئیس و مایلز[۹]، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱؛ موریسی[۱۰]، ۲۰۰۰). منظور از انسجام (هالینگر و هک[۱۱]، ۱۹۹۸؛ لوئیس، درتزکه، و والستروم[۱۲]، ۲۰۱۰) ختم همه چیز حول ارزش‌ها و باورهای مشترک است (ناتمن و هنری[۱۳]، ۲۰۱۱).

اهداف بلندمدت در یک مدرسه مؤثر در بافت آکادمیک مدرسه تعریف و تثبیت می‌شود (هوی، هانوم، و شنن-موران[۱۴]، ۱۹۹۸؛ می و سوپوویتز[۱۵]، ۲۰۱۱؛وینزکی و وینفیلد[۱۶]، ۱۹۷۹) و بر یادگیری دانش‌آموزان ( بلاس و بلاس، ۲۰۰۴؛ نوتمن و هنری، ۲۰۱۱؛

---

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
9. Louis & Miles
10. Morrissey
11. Hallinger & Heck
12. Louis & Dretzke & Wahlstrom
13. Notman & Henry
14. Hoy & Hannum & Tshannen-Moran
15. May & Supovitz
16. Venezky & Winfield

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

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[۱]، ۲۰۰۰؛ سوپوویتز و همکاران، ۲۰۱۰). رهبران مؤثر درصدد توسعه اهداف کلی **نتیجه‌گرا** هستند (مورفی، ۱۹۹۰؛ سوپویتز و پوگلینکو[۲]، ۲۰۰۱، سوینی[۳]، 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[۴]، ۲۰۰۳). مدارس مؤثر، **بهبود مستمر** در اهداف بلند مدت را مهم می‌دانند (انسس[۵]، ۲۰۰۳؛ کرام و شرمن[۶]، ۲۰۰۸؛ جکسون[۷]، ۲۰۰۰) و حتی قوانین و هنجارهای رضایت‌بخش به‌طور مداوم به چالش کشیده می‌شوند. ریسک‌پذیری ترویج می‌شود و همیشه میل به تغییر وجود دارد (بلر[۸]، ۲۰۰۲؛ فاستر و سنت هیلر[۹]، 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[۱۰]، 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[۱۱]، ۲۰۰۱، می و سوپوویتز ۲۰۰۶). و این جایگزینی در واقع "موفقیت یک تلاش جمعی است" (هارگرویز، ۱۹۹۷؛ مک لافلین و تالبرت[۱۲]، ۲۰۰۱).

## تعیین اهداف کوتاه‌مدت و معیارها

### اهداف کوتاه‌مدت

مورفی هدف‌گذاری را یکی از تأثیرگذارترین نقش‌هایی می‌دلند که مدیران می‌توانند در ارتقای اثربخشی سازمان ایفا کنند (هولپیا، دووس، و راسل[۱۳]، ۲۰۰۹؛ لوموتی[۱۴]، 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[۱۵]،

[1]. Cotton
[2]. Poglinco
[3]. Sweeney
[4]. Waters & Marzano & McNulty
[5]. Ancess
[6]. Crum & Sherman
[7]. Jackson
[8]. Blair
[9]. Foster & St. Hilaire
[10]. Huberman & Parrish & Hannan & Arellanes & Shambaugh
[11]. Spillane & Diamond & Walker & Halverson & Jita
[12]. McLaughlin & Talbert
[13]. Hulpia & Devoss & Rosseel
[14]. Lomotey
[15]. Montgomery



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

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 (بروبر[۱]، ۱۹۹۳؛ لیثوود و جانتزی[۲]، 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[۳]، 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"[۴] می‌نامند و استراهان[۵] (۲۰۰۳) از آن به عنوان "موضع یادگیری" یاد می‌کند. گلدنبرگ[۶] (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[۷] و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیلینز و مولفورد[۸]، ۲۰۰۴).

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[۹]، ۱۹۹۹). با این حال، مهم

[1]. Brewer
[2]. Jantzi
[3]. Earl & Ryan
[4]. Task Focus
[5]. Strahan
[6]. Goldenberg
[7]. McDougall
[8]. Silins & Mulford
[9]. Johnson & Asera



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

اســت که این پیروزی‌های کوتاه‌مدت از اهداف فراگیرتر مدرســه ناشــی شــود 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 **مشــارکت فردی** در کار و **مشــارکت معلمان** با یکدیگر را در این فرایند برجســته 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[1]، ۲۰۰۹؛ کلاین[2] و سوپوویتز، ۲۰۰۳؛ مک اوی[3]، ۱۹۸۷).

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[4]، ۱۹۸۷؛ مایلز، ۱۹۸۷). برای مثال، رادرفورد[5] (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).

[1]. Blase & Kirby
[2]. Klein
[3]. McEvoy
[4]. Cipollene
[5]. Rutherford



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

## 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[1]، اسلیگرز[2]، لیتوود و جانتزی، ۲۰۰۳؛ لیتوود و همکاران، ۲۰۰۶) و مربیان را برای دستیابی به استانداردهای بالاتر تشویق کنند (آنسس، ۲۰۰۰؛ بارنت و مک کورمیک، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده‌اند که اهداف دارای "اثر انرژی زا"[3] هستند (لیتوود و همکاران، ۱۹۹۹؛ نیومن[4]، 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[5]، 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[6]، ۱۹۹۵؛ مگنوسون و دانکن[7]، ۲۰۰۶؛ شانون و بیلسما[8]، 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[9]، ۲۰۰۳؛ میهان[10] 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

---

1. Geijsel
2. Sleegers
3. energizing effect
4. Newmann
5. Youngs & King
6. Miller
7. Magnuson & Duncan
8. Shannon & Bylsma
9. Hughes
10. Meehan



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

"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 کوتاممدت** 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[1]، 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[2]، ۲۰۰۴؛ هلر و فایرستون[3]، 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[4]، 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[5]، ۱۹۹۵، ص۷۰). برای اینکه این اتفاق بیفتد، مدرسه باید فراتر از توسعه اهداف بلندمدت، اهداف کوتاه‌مدت و معیارها و فراتر از بیان آن باشد (بارنت و مک کورمیک، ۲۰۰۴؛ بریور، ۱۹۹۳). "همه باید به چشم انداز تعهد داشته باشند" (بلر[6]، ۲۰۰۲؛ ورونا[7] 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[8]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

[1]. Notman & Henry & Latham & Potaka & Slowley & Ross
[2]. Brooks & Scribner & Eferakorho
[3]. Heller & Firestone
[4]. Bryman
[5]. Raywid
[6]. Blair
[7]. Verona
[8]. Gurr



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

کلیدی در بسیاری از مسائل مدرسه است (کرام و شرمن، ۲۰۰۸؛ دی، ۲۰۰۵؛ دسیمون، ۲۰۰۲). اعتماد، محور اصلی مفهوم "چشم‌انداز در عمل" تایمپرلی[1] 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[2]، 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 **هدایت** می‌کند یا نه؟ (برندز، بادیلی[3] و کربی، ۲۰۰۳؛ داتنو و کاستلانو، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ استول، بولام، مک ماهون، والاس و توماس[4]، ۲۰۰۶) و یا همان‌طور که کورزه، سیشور لوئیس و بریک[5] (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[6]، 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 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

---

1. Timperly
2. Sackney
3. Berends & Bodilly
4. Stoll & Bolam & McMahon & Wallace
5. Kruse & Seashore Louis & Bryk
6. Anderson & Moore & Sun



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

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**"، "**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.

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

## 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.

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[8]، 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

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



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

(دیک، استگر، فیچ مارتین و اوندر[1]، ۲۰۱۳). این سازمان‌ها **حس مثبت** و **هویت** را نیز در افراد تقویت می‌کنند (داتون، رابرتز و بدنار[2]، 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[3]، 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".

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[4]، ۲۰۰۰؛ والوموا، ولنگ، لاولر و شی[5]، ۲۰۰۴)، مشارکت با سایر تیم‌ها

[1]. Dik & Steger & Fitch-Martin & Onder
[2]. Dutton & Roberts & Bednar
[3]. Rosenholtz
[4]. Van Der Vegt & Emans & Van De Vliert
[5]. Walumbwa & Wang & Lawler & Shi



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

(کارککاینن[۱]، ۲۰۰۰) و در ارتباط با رهبران رسمی (بنو[۲] و همکاران، ۲۰۰۷؛ لیثوود و دوک[۳]، 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[۴]، ۲۰۱۳) و **"کسب‌وکار"** (پرزیتولا، روزکویتالسکا، چمیلکی، سولکوفسکی و باسینسکا[۵]، 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[۶]، ۲۰۱۳؛ یانگ‌بلید[۷] 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[۸]، ۲۰۱۵؛ رایلی، ۲۰۱۷; سندرز و هاروی[۹]، 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).

## 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[۱۰]،

---

[1]. Kärkkäinen
[2]. Bono
[3]. Duke
[4]. Santamaría
[5]. Przytuła & Rozkwitalska & Chmielecki & Sułkowski & Basinska
[6]. Riley
[7]. Youngblade
[8]. Green
[9]. Sanders & Harvey
[10]. Unreliability



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

بی‌توجهی به دیگران یا جاه‌طلبی[۱] بیش از حد (کلرمن[۲]، ۲۰۰۴). مورفی توافق قابل توجهی در مورد برخی اصـــول 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 توســـعه و بهبود افراد و محیط‌های کاری تمرکز می‌کنند (فاینمن[۳]، ۲۰۰۶؛ لوتانز. اف، لوتانز. کا. دبیلیو و لوتانز. بی. سی[۴]، ۲۰۰۴).

**جهت‌گیری اخلاقی**: آنها پنداره اخلاقی دارند و به شـــیوه‌هایی رفتار می‌کنند که به وضـــوح، مبتنی بر ارزش اســـت و دیدگاه بلندمدتی را برای انجام کارهای درست ترسیم و بیان می‌کنند (فاینمن، ۲۰۰۶؛ هانا، لستر و ووگلگسانگ[۵]، ۲۰۰۵).

**جهت‌گیری رابطه**: آنها مراقبت، حمایت و جهت‌گیری مبتنی بر رشـد را برای همه اعضـا در نظر می‌گیرند (بورلو، بیتز و مان[۶]، ۲۰۱۶؛ دریسکول و مک کی[۷]، ۲۰۰۷).

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

## رهبری مثبت در عمل

محققان، رهبری مؤثر را در محیط‌های غیرمدرسه‌ای چنین تعریف می‌کنند: «کیفیت تبادل اجتماعی بین رهبران و پیروان، که با اعتماد متقابل، احترام و تعهد مشـــخص می‌شـــود» (چن، کرکمن، کانفر، آلن و روزن[۸]، ص ۳۳۳). این مشـــاهدات، برای مدتی در متون رهبری مدرسه باقی ماند (بلومبرگ[۹] و گرینفیلد، ۱۹۸۶؛ دیال و پترسون[۱۰]، ۱۹۹۴).

"تمرکز رهبران بر حفظ **روابط معنادار** با دیگران اســـت" و این طریق اعمال نفوذ می‌کنند. در حالی‌که تحقیقات رایج رهبری (کوتر[۱۱]، ۱۹۹۶) اغلب بر اهمیت چشـــم‌انداز و اســـتراتژی یک رهبر به عنوان محرک اصـــلی موفقیت تأکید می‌کنند، تجربه زیســـته

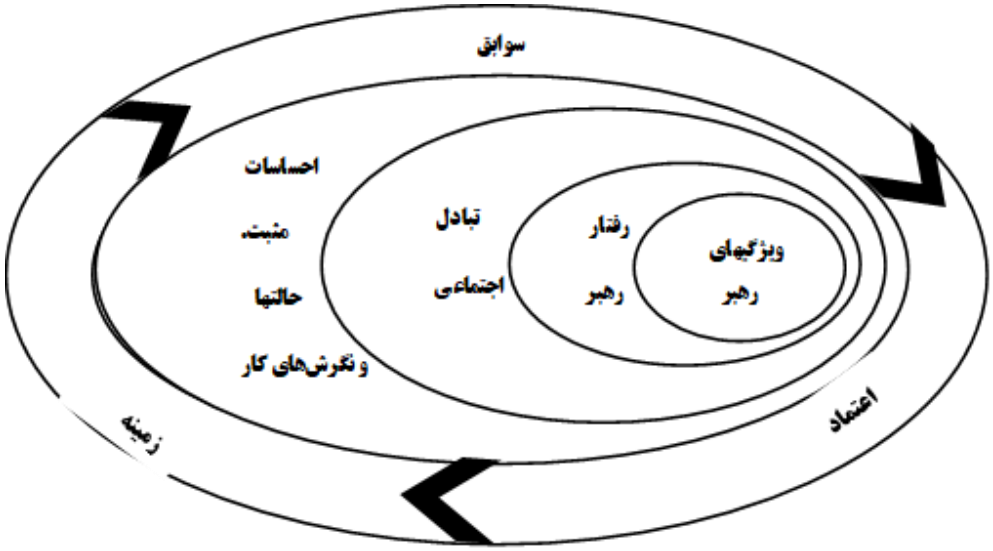
---

[1]. Ambition
[2]. Kellerman
[3]. Fineman
[4]. Luthans, F & Luthans, K. W & Luthans, B. C.
[5]. Hannah & Lester & Vogelgesang
[6]. Burrello & Beitz & Mann
[7]. Driscoll & McKee
[8]. Chen & Kirkman & Kanfer & Allen & Rosen
[9]. Blumberg
[10]. Deal & Peterson
[11]. Kotter



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

نشان می‌دهد که رهبران برای تأثیرگذاری، ابتدا باید روابطی را ایجاد کنند که مشخصه آن **ارزش‌ها، اعتماد** و **ثبات** در شخصیت اســت (مورفی و لوئیس، ۲۰۱۸). رهبران باید این روابط را از طریق ارتباطات مســتقیم مدیریتی که موجب حفظ و توســعه روابط می‌شوند، از جمله؛ **"طراحی روابط"**، **"شناخت دیگران"**، **"اطمینان از محرک بودن عمل"**، **"مشاوره منظم"** و ... حفظ کنند (دی جونگ و دن هارتوگ[1]، ۲۰۰۷). "اساس رویکرد مثبت به رهبری" در استدلال مورفی در شکل ۱ نشان داده شده است.



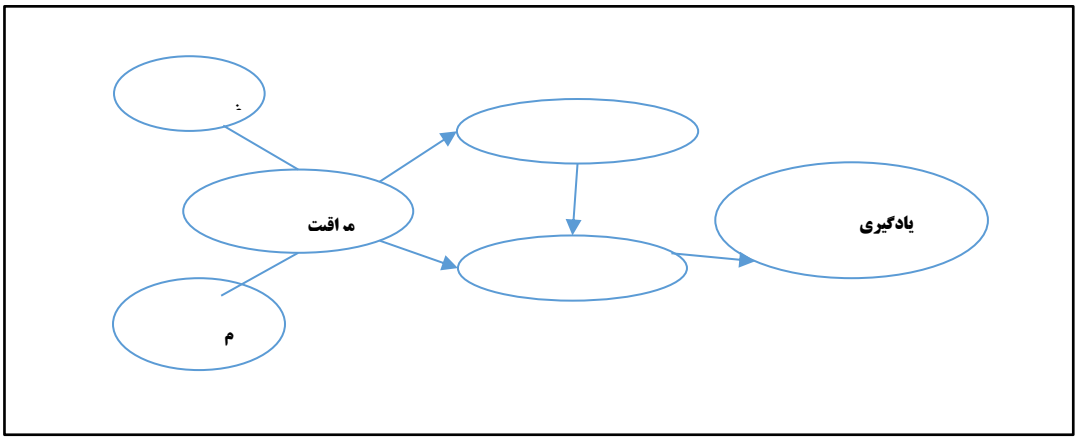

**شکل ۱: اساس رهبری مثبت**

مورفی همچنین نمونه‌هایی از تحقیقات خود در مورد **رهبری دلســوزانه** را در مدارس ارائه می‌کند و عناصــر این مدل را مورد تأیید قرار می‌دهد (لوئیس و مورفی، ۲۰۱۷؛ لوئیس، مورفی، و اسـمایلی، ۲۰۱۶). دیدگاه مورفی درباره مراقبت از معلمان، به رفتارها و روابطی مانند شــرایط کاری خاص یک معلم در تغییرات و رفتار متقابل و تصــدیق 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.

[1]. De Jong & Den Hartog



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




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

شـــاید مهم‌ترین یافته در مطالعات مورفی، مبتنی بر نظرســـنجی، این باشـــد 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 معناســت که میزان یادگیری اندازه‌گیری شـــده دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (لوئیس، مورفی و اســـمایلی[1]، ۲۰۱۶) و تجربه معلمان از یادگیری ســـازمانی (جســـتجو، گفتگو و اســـتفاده از اطلاعات جدید برای بهبود عملکرد) بالاتر می‌رود (لوئیس و مورفی، ۲۰۱۷).

با این وجود، "تأثیرات رهبری، مســتقیم نیست"، بلکه این تأثیرات "**جو** و **فرهنگ مدرسه** را تغییر می‌دهد". این یافته، البته، با تحقیقات قبلی که نشـــان می‌دهد رهبران مدرســـه در درجه اول به این دلیل که ویژگی‌های محیط کار را تغییر می‌دهند، مؤثر هســـتند، مطابقت دارد (لیثوود، لوئیس، اندرســـون و والســـتروم، ۲۰۰۴) اما بررســـی‌ها درباره چگونگی تأثیر مثبت مدیران بر تجربه دانش‌آموزان از محیط کارشان (کلاس درس)، اندک است (میچل، برادشاو 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[2]، ۲۰۱۷؛ والستروم و لوئیس، ۲۰۰۸).

[1]. Smylie
[2]. Damanik & Aldridge



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

**برای کارکنان**: جهت‌گیری‌های مثبت برای کار، از جمله نوآوری، ریسک‌پذیری، و ایجاد شغل یا گسترش شغل (برگ[1] 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[2]، 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[3]، ۱۹۹۴؛ والستروم و لوئیس، ۲۰۰۸).

**برای نتایج بلندمدت سازمانی (مدرسه)**: افزایش رفتار شهروندی سازمانی، سازگاری و یادگیری جمعی، رضایت بیشتر ذینفعان و یادگیری دانش‌آموزان (گیسل، اسلیگرز، استول و کروگر[4]، ۲۰۰۹؛ یونگ، چاو و واو[5]، ۲۰۰۳؛ سامچ و رون[6]، ۲۰۰۷).

سیر 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**"[7] از کارکنان است.
- درک مثبت رهبران مدرسه به دلیل "**توجه به خوب بودن**"[8] ایجاد شده است.
- اقدامات و رفتار مثبت رهبران مدرسه با :"**حمایت و توسعه دیگران**" برانگیخته می‌شود.
- 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.

---

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



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




**شکل ۳: مدل رهبری مثبت مدرسه**

این مدل عمدتاً بر پایه مطالعات پیرامون رهبری رسمی ــکسانی که دارای اختیارات نظارتی هستندــ 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.

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.

[1] Leader-Member



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

## 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[1]، 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[2] (۲۰۰۷) مطرح می‌شود مبنی بر اینکه "علیرغم شواهدی که نشان می‌دهد کارکنان انگیزه ایجاد تغییر مثبت در زندگی دیگران را دارند، ادبیات سازمانی در 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 است**". از این‌رو روابط بین فردی، هم انگیزه ایجاد تفاوت **فرا اجتماعی**[3] را پرورش می‌دهد و هم ناشی از آن است" (ص ۳۹۴). "اکثر مدیران مدرسه، حتی با هوش عاطفی بالا ، درتفکر درباره چگونگی طراحی و

[1]. Hess & Kelly
[2]. Grant
[3]. Prosocial



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

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 سـه اثر از جوزف مورفی در حوزه مطالعات رهبری و مدیریت آموزشـی در یک سـیر 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 "بازســـازی مدارس: دریافت و ارزیابی پدیده ها" یافته‌ها نشـــان 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 اسـاس این پژوهش از عوامل لزوم بازبینی در "نگرش به بازسـازی 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 دولت‌ها با مدارس**"، "ظهور **فیزیک اجتماعی جدید** در جهت تغییر روابط اجتماعی در مدارس" و "**جایگزینی سیستم‌های غیرمتمرکز**، قابل کنترل و حرفه‌ای به جای ساختارهای سازمانی سلسله مراتبی و بوروکراتیک". مورفی در ادامه این کتاب "بازسازی به سوی نظام آموزش متعالی" را تأکید مجدد بر اهمیت مدرسه می‌داند. در این زمینه، **خودراهبری مدرسه** و **تمرکززدایی از ساختار حاکمیتی** را به عنوان وجوه برجسته در بازسازی مدارس بررسی می‌کند. سه سطح ارائه شده توسط مورفی برای تمرکززدایی شامل: "سطوح سازمانی: مدیریت مدرسه محور"، "سطح مدرسه: تصمیم‌گیری مشترک"، " مدرسه و جامعه بزرگتر: توانمندسازی والدین، گسترش جامعهٔ مدرسه" می‌باشد. مورفی در بخشی از اثر خود "نقش‌ها و مسئولیت‌های ساختاری" را خارج از پارایم حاکم به چالش می‌کشد و تغییرات در توسعه نقش‌های رهبری جدید برای 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



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

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 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

[1]. Authentic Knowledge and Understanding

[2]. well-being



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

پارادایم‌های ذهنی و اجتماعی و پذیرش روابط جدید در بازشـــناختی و بازســـازی مفاهیم و نقش‌ها در رهبری و مدیریت آموزشـــی 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.

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.


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

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.

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.

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

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.

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.

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

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

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.

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

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.

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.

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

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.

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

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

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 ]

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**

**شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱**

# کاربست معرفت شناسی 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 می‌گردد.**

**چکیده:**

متن حاضـــر بازخوانی یکی از مقاله‌های مهم لیندا ایوانز، در خصـــوص وضـــعیت فعلی حوزه مطالعاتی رهبری آموزشـی اسـت. ایوانز در این مقاله با رویکرد **اکتشـافی-تجربی** به‌طور تخصـصـی و انتقادی به تحلیل **دانش‌پژوهی مدیریت و رهبری آموزشـــی** می‌پردازد. بنیاد اندیشـــه ایوانز بر این پیش‌فرض اســـتوار اســـت 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 **وضـــوح مفهومی** رهبری آموزشـــی تمرکز می‌کنند و مواردی از جمله این که **چه کســـی** و **بر چه مبنایی در طبقه‌بندی‌به عنوان رهبر قرار می‌گیرد**؛ و اینکه آیا اشـــاره به روابط «**رهبران**» و «**پیروان**»، برای تبیین این مفهوم مفید اســـت یا خیر؟؛ را مورد توجه قرار می‌دهند. ایوانز تاکید می‌کند که «**موج جدید**» **مطالعات انتقادی رهبری آموزشـی** پرسـش‌های بحث‌برانگیزی را برانگیخته اسـت؛ مبنی بر اینکه آیا اسـاسـا چیزی به عنوان **رهبری** وجود دارد یا در واقع افسانه‌ای برساختی است؟. عمده انتقادات معطوف به **رهبری آموزشی** سه ادعای **دانش نظری جریان اصـــلی** را به چالش می‌کشـــد که زیربنای آن چیزی اســـت که ایوانز در مقاله خود آن را **باور علیّت، باور وابســـتگی به رهبری**، و **باور ادراکی** نامیده اســـت و کانون تحلیل در این مقاله هســـتند. در حالی که انتقاد از این باورها در این حوزه مطالعاتی به کرات تکرار شـده اسـت؛ این مقاله، آنها را از **منظر معرفت‌شـناختی لورنس بونژور** برای پرداختن به این پرسـش که آیا رهبری آموزشـی هنوز و همچنان ارزش مطالعه دارد؟ مورد تحلیل قرار می‌دهد. ایوانز در این مقاله تلاش می‌کند تا با ارائه این سـه مؤلفه از باورها، **سیسـتم اعتقادی جریان اصـلی دانش رهبری آموزشـــی** را در چارچوبی برگرفته از **فلســـفه علم** تحلیل کند و به همین دلیل از **"نظریه انســـجام‌گرای 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 اصـــلی حوزه مطالعاتی رهبری آموزشـــی، نظریه انســـجام‌گرایی 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 نشـــده‌اند (اســـتعاره از عدم ثبات در حوزه‌های تحقیقاتی دانش‌پژوهی). از این رو به دلیل تردید و شـک و شـبهه که خود را در قالب پرسـش یا جسـتجو در **نظریه، ایده، باور، مفروضـات** و **دانش پذیرفته شده** و یا **روش (شناسی) غالب**، نشان می‌دهد، دائماً در حال تغییر شکل هستند. حال آنکه مبتنی بر استدلال یا شـواهد متضـاد متقاعد کننده و یا ترکیبی از این دو باشـند. چنین شـک و تردید - یعنی ویژگی‌های چیزی که کیچر[1] (۲۰۰۰) آن را **"میدان اختلاف[2]"** می‌نامد- و وضـعیت معرفت شـناختی جامعه علمی را متزلزل می‌کند - به طور ضـمنی یا صـریح شـایسـتگی یا توجیه چالش‌های موجود دانش رهبری آموزشی را مورد توجه قرار می‌دهد.

**تحقیقات رهبری آموزشـی** همواره عرصـه‌ای پرچالش و محل اختلاف نظر بوده اسـت. در طول دهه‌ها، بسـیاری از نظریه‌ها و دیدگاه‌ها به‌عنوان جریان غالب در این حوزه شـناخته شـده‌اند. با این حال، اخیراً این دیدگاه‌ها توسـط پژوهشـگران منتقد به چالش کشـیده شـده‌اند. همان‌طور که در پایان این مقاله بررسـی خواهد شـد، رویکردهای انتقادی در رهبری آموزشـی معمولاً نقشـی کلیدی در تحول **معرفت‌شناختی** 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. بسـیاری از انتقاداتی که به‌ویژه در "موج جدید" این حوزه مطرح شـده‌اند، از سـوی پژوهشـگران جریان غالب یا مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند یا عمداً نادیده گرفته می‌شـوند. بررسـی نتایج و خروجی‌های موجود نشـان می‌دهد که یا آگاهی کافی از این گفتمان‌های انتقادی وجود ندارد یا این گفتمان‌ها به عمد نادیده گرفته شـده‌اند .در نتیجه، سـاختارهای موجود در سـیاسـت‌گذاری و عملکرد رهبری همچنان حاکم باقی مانده‌اند. این وضعیت موجب نگرانی پژوهشگران 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 شـده‌اند.برای افزایش آگاهی نسـبت به این احتمال که پژوهش‌های مربوط به رهبری آموزشـی 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« **میانه‌رویی**» 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،

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



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

۲۰۱۲: ۳۶۸). **"موج جدید"** از تحقیقات رهبری انتقادی به بررسی ارتباط این مفاهیم با **معرفت‌شناسی**، **چارچوب‌ها** و **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 ـــغیر مدیریت آموزشی، که بیشتر از حوزه مدیریت و بازرگانی سرچشمه می‌گیرد- 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 توضیح بر اهمیت تمایز دادن «واقعیت» از «افسانه» 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 داشته باشند. به عبارت دیگر، توجیه باید در زمینه‌های خاصی تنظیم شود که نشان 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 است که فرد به آن باور دارد یا ندارد. در واقع، هانت می‌پرسد: «آیا رهبری چیزی واقعی است 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) اشـاره می‌کند؛ «شـکافتن مرزهای تاریک دانش‌پژوهی، مرزهای دیسـیپلینی 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 از

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



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

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 می‌تولند 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 اعتقادی نمی‌تواند صرفاً

[1]. Christias



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

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. در نهایت، برای شرط سوم که درستی باور را به اندازه کافی موجه می‌داند، بونژور تأکید دارد که "باور یا اعتقاد باید بر اساس منطق و ریشه‌ای باشد" و نه تنها محصول یک حدس یا گمان. اصطلاحات و مفاهیمی که بونژور توضیح می‌دهد، به وضوح نشان می‌دهند

[1]. Guarini



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

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 آموزشـی با توجه به معیارهای بونژور چالش‌هایی به وجود می‌آورد که ناشـی از ویژگی‌های خاص دیسـیپلین‌های علوم اجتماعی اسـت. در بسـیاری از حوزه‌های علمی مانندSTEM[1] ، باورهای اصـلی سـیسـتم‌های اعتقادی معمولاً با وضـوح و دقت بیان می‌شـوند. این امر اگرچه نمی‌تواند مناقشـات معرفت‌شـناختی را به طور کامل حل کند اما به ایجاد اجماع علمی وسـیع منجر می‌شـود. ارزیابی رهبری آموزشـی با توجه به معیارهای بونژور چالش‌هایی به وجود می‌آورد که ناشـی از ویژگی‌های خاص دیسـیپلین‌های علوم اجتماعی اسـت. به عنوان مثال؛ این باور که «الکترون یک ذره زیراتمی اسـت»، یک فرضـیه بنیادی در فیزیک ذرات است که در حال حاضر توسط تمام فیزیکدانان این حوزه پذیرفته می‌شود اما در علوم اجتماعی، جایی که دستیابی به حقیقت عینی معمولاً دشـوار اسـت، باورها بیشـتر تحت تأثیر تفاوت‌های فردی قرار دارند. یوزو دومنک و نسـکولارد-سـلوا (۲۰۱۶)، اشـاره می‌کنند که سـیسـتم‌های اعتقادی در این زمینه‌ها نه یک فهرسـت ثابت از ویژگی‌ها بلکه "مجموعه‌ای از گزاره‌های متنوع و گاهی متناقض" هسـتند. علاوه بر این، "ویژگی‌های این سـیسـتم‌ها، مانند نظام‌های اعتقادی، می‌توانند از نظر محتوای حقیقی بی‌نهایت متنوع باشـند 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.

سـیسـتم‌های اعتقادی از نظر توافق و هماهنگی با یکدیگر یکسـان نیسـتند. به عبارت دیگر، مؤلفه‌های یک سـیسـتم اعتقادی ممکن است کاملاً با مؤلفه‌های یک سیستم دیگر، حتی در همان حوزه موضوعی، متفاوت باشند. علاوه بر این، سیستم‌های اعتقادی مختلف ممکن اسـت از نظر باورهای خود نسـبت به یکدیگر کاملاً متنوع باشـند و این باورها نیز با درجات متفاوتی از اطمینان و

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



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

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 (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

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



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

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 مدیریت کنند، مؤسسات آموزشی در دستیابی به بقای خود با مشکل مواجه خواهند شد» (لامبال گل[2]، 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

[1] Woong Lee & Mao
[2] Lumban Gaol



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

تغییراتی ایجاد کنند» (کداچ و همکاران، ۲۰۲۰: ۷۳۷). این اظهارات با توجه به تاریخ انتشـــار آن‌ها، نشـــان 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 می‌شـود این اسـت که آیا این باورها واقعاً بر اسـاس تحقیقات دقیق و معتبر نویسـندگان آنها شـکل 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 شـبیه به آن چیزی اسـت که بونژور آن را «**نظرگاه گذرا**[1]» می‌نامد. در عوض، سـناریوی دیگر که شـامل باورهای ناشـی از مطالعات دقیق و اسـتدلال‌های قوی اسـت، به اعتقادی اشـاره دارد که مطابق با اولین شـرط 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 صـــریح از ســـوی محققان، می‌توان به‌طور منطقی نتیجه گرفت که پژوهشـــگرانی که در تلاش برای جمع‌آوری شـواهد تجربی قوی برای اثبات ارتباط علیت هسـتند، به‌ویژه کنت لیثوود و همکارانش در دو دهه گذشـته (مثلاً لیثوود[2] و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۲۰؛ لیثوود و جانتزی[3]، ۲۰۰۶)، احتمالاً به‌طور کامل متقاعد شـــده‌اند که رهبری، اگر نگوییم عامل اصـــلی، یک عامل کلیدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (مثلاً طبق ادعای لیثوود و جانتزی، ۲۰۰۶: ۲۰۱). به‌طور تلویحی، می‌توان این‌طور اسـتنباط کرد که «شـواهد تجربی قانع‌کننده، هرچند که هنوز محدود اسـت، اکنون اهمیت رهبری را در تأثیر بر شـرایط مدرسـه و یادگیری دانش‌آموزان نشـــان می‌دهد» و به‌تازگی در مشـــاهدات لیثوود و همکاران (۲۰۲۰: ۵۷۱) نیز آمده اســـت که «مقدار قابل‌توجهی از شـواهد اکنون نشـان می‌دهد که رهبری مدرسـه در یادگیری دانش‌آموزان نقشـی مهم ایفا می‌کند». با این حال، تنها تعداد کمی از محققان به تعهد بی‌وقفه لیثوود در انجام تحقیقات تجربی برای کشـف شـــواهد 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 نشـان می‌دهد که، به گفته موریسـون (۲۰۲۰: ۱۲)، «محققان مبتدی براسـاس تمایلات خود ممکن اسـت ادعاهایی را مطرح کنند که تحقیقات پیش از آنها نشان می‌دهند؛ درحالیکه در واقعیت، تحقیقات به‌سادگی چنین ادعاهایی را اثبات نمی‌کنند». زمانی

[1] Casual Opinion
[2] Leithwood
[3] Jantzi



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

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 ـــ برخلاف کسانی که تنها صداهای تکراری را بازتولید می‌کنند ـــ 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 کللدول[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 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

[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 ]

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 "استلندارد 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 ندارد». در فراتحلیل ویتزیرز[3] 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

[1]. Antonakis
[2] Pounder
[3]. Witziers



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

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؛ لیتوود و همکاران، ۲۰۰۸، ۲۰۲۰؛ لیتوود 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 لیتوود و همکاران، ۲۰۲۰ گزارش شده است) و اغلب شامل زنجیره‌های پیچیده‌ای از تأثیرات بالقوه هستند که به واسطه **جایگشت‌های[1] چندگانه** عواملی که می‌توانند موجب ایجاد آشفتگی شوند، شکل می‌گیرند. همانطور که تدلی[2] (۲۰۰۵: ۲۲۳) بیان می‌کند؛ «روابط بین رهبری آموزشی، شیوه‌های معلم و نتایج دانش‌آموز پیچیده و بسیار **وابسته به زمینه**[3] 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**[4] (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 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

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



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

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 **ـیادگیری دانش‌آموزان با مشارکت معلمان در بستر یادگیری حرفه‌ای افزایش می‌یابدـــــ** 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 نتوانسته است **شکاف‌های نابرابری اقتصادی-اجتماعی** را برطرف کند و پیشرفت سالانه دانش‌آموزان نیز پایین است، که منجر به مجموعه‌ای از اصلاحات دولت مکرون شده

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



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

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 پرداختـ 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. همچنین براون

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



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

(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)،

[1]. Personification
[2]. By



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

به‌عنوان "لغزش در استفاده از مفهوم شخص به‌عنوان کسی که رهبری می‌کند" توصیف کرده است، می‌توان 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 رسمی یا جایگاه‌های سازمانی

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



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

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 ـباورهایی 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.

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



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

شرطی که **بونژور** آن را «**وحدت تبیینی**» می‌نامد نیز با این پیش فرض ارتباط دارد. در رابطه با **سازگاری، سیستم 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؟**

[1]. Schubert & Olsson's
[2]. Germain



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

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 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

[1]. Moser
[2]. Elgin



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

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، مجلهSynthese در سال ۲۰۰۷ شماره‌ای ویژه با عنوان «**انسجام و حقیقت:بازیابی نتایج‌ناممکن**» 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

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

شرط بونژور ـنیاز به اثبات درستی یک باورـ باعث می‌شود که سیستم دانش‌پژوهی رهبری آموزشی جریان اصلی از نظر 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 به**دنبال 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.

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



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

## منابع:

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

O'Reilly D and Reed M (2011) The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leaderism as dis- courses 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-

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

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

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 commu- nities 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:

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

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

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 ]

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

# Rereading the Discourse of Educational Leadership in the Palgrave Collection (1)

Farnoush Ghanbaryan[1]*

* Correspondence:
farnooshghanbaryan@yahoo.com

1. Farhangian University, Tehran, Iran

**Abstract**

The present article adopts an interpretive and critical approach to examine the educational leadership perspective and its discourses as presented in The Palgrave International Handbook of Educational Leadership Discourses, edited by Fenwick W. English. This book is considered one of the prominent and comprehensive resources in the field of educational leadership and management studies. It explores the concepts and foundations of educational leadership as a form of discourse through a multidimensional and critical lens. Specifically, the book focuses on the role of metaphors, narratives, and critical discourses in shaping leadership theories and practices. It strives to provide a comprehensive picture of the complexities of educational leadership in today's world, making a significant contribution to deepening the understanding of leadership and enhancing related discourses within the field of educational leadership studies

Received: 17 September 2024

Revision: 21 November 2024

Accepted: 12 December 2024

Published online: 20 December 2024

Keyword: Palgrave Collection, Educational Leadership Perspectives, Educational Leadership Discourse, Fenwick W. English

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 ]

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

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

**Original Article**

**شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱**

# گفتمان رهبری آموزشی در مجموعه پالگریو (۱)

**فرنوش قنبریان** [1*]

* نویسنده مسئول:

farnooshghanbaryan@yahoo.com

۱. دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۲۷ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱ آذر ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۲۲ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر۱۴۰۳

**این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.**

**چکیده:**

مقاله حاضر با کاربست تفسیری و انتقادی به بررسی چشم‌انداز رهبری آموزشی و گفتمان‌های آن در **کتاب راهنمای پالگریو گفتمان رهبری آموزشی** به سردبیری **فنویک دبلیو. انگلیش**[1] می‌پردازد. این کتاب یکی از منابع برجسته و جامع در **حوزه مطالعات رهبری و مدیریت آموزشی**[2] است که با رویکردی چندبعدی و انتقادی به بررسی مفاهیم و مبانی رهبری آموزشی به عنوان نوعی گفتمان، می‌پردازد. این کتاب به طور خاص بر نقش استعاره‌ها، روایت‌ها و گفتمان‌های انتقادی در شکل‌دهی به نظریه‌ها و شیوه‌های رهبری تمرکز دارد و تلاش می‌کند تصویری جامع از **پیچیدگی‌های رهبری آموزشی** در دنیای امروز ارائه دهد، و گامی مهم در جهت تعمیق درک رهبری و تقویت گفتمان‌های مرتبط با آن در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی برمی‌دارد.

**کلیدواژه**: مجموعه پالگریو، چشم انداز رهبری آموزشی، گفتمان رهبری آموزشی، فنویک دبلیوانگلیش

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this licens, visit https://creativecommons.org/licenses/by4.0/

[1] Fenwick W. english
[2] The field of educational leadership and management studies



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

## مقدمه

رهبری آموزشی همواره به عنوان یکی از مؤلفه‌های حیاتی در شکل‌دهی به نظام‌های آموزشی کارآمد و تحول‌آفرین مطرح بوده است. نقش رهبران آموزشی در جهت‌دهی به فرآیند یادگیری، ایجاد انگیزه در معلمان و دانش‌آموزان، و هدایت سازمان‌های آموزشی به سوی تحقق اهداف کلان جامعه، انکارناپذیر است. با این حال، در دنیای امروز که به سرعت در حال تغییر است، رهبری آموزشی نیازمند بازاندیشی و بازتعریف است. چالش‌های متنوعی نظیر جهانی‌شدن، پیشرفت‌های بی‌سابقه در فناوری، تنوع فرهنگی، و تغییرات اجتماعی و اقتصادی باعث شده‌اند تا رهبران آموزشی با پیچیدگی‌های بیشتری مواجه شوند. در چنین شرایطی، ضرورت درک عمیق‌تر از مفهوم رهبری و گفتمان‌های مرتبط با آن بیش از پیش احساس می‌شود.کتاب راهنمای پالگریو برای گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت که به سردبیری فنویک دبلیو. انگلیش تدوین شده است، به عنوان یکی از جامع‌ترین منابع در این حوزه، دریچه‌ای نو به روی مفاهیم و مبانی نظری رهبری باز می‌کند. این کتاب با بهره‌گیری از دیدگاه‌های انتقادی و تحلیل گفتمان، به کاوش در نقش استعاره‌ها، روایت‌ها، و مفاهیم کلیدی در شکل‌دهی به سبک‌های مختلف رهبری می‌پردازد. نویسندگان این اثر به طور خلاقانه‌ای مفاهیم انتزاعی رهبری را با مسائل عملی دنیای واقعی پیوند می‌دهند و دیدگاه‌های جدیدی را برای تفسیر و تحلیل چالش‌های مدیریتی و آموزشی ارائه می‌دهند .این مقاله با الهام از دیدگاه‌ها و رویکردهای مطرح‌شده در این کتاب، به بررسی چشم‌اندازهای نوین در رهبری آموزشی می‌پردازد. هدف اصلی، واکاوی شیوه‌هایی است که رهبران آموزشی می‌توانند با استفاده از آن‌ها، سازمان‌های خود را در مواجهه با بحران‌ها و چالش‌های مدرن هدایت کنند. در این راستا، به تحلیل مفاهیمی مانند گفتمان رهبری، رهبری تحولی، و نقش رهبری در تقویت عدالت و برابری در آموزش پرداخته خواهد شد .همچنین، این مقاله تلاش دارد به نقش ارزشمند رهبران آموزشی در ایجاد تغییرات مثبت در فرهنگ سازمانی و فرآیند یادگیری اشاره کند. این پیش‌گفتار، سرآغازی است برای کاوش در شیوه‌های نوین رهبری که نه تنها به پیشرفت سازمان‌های آموزشی کمک می‌کند، بلکه به توسعه پایدار جامعه نیز یاری می‌رساند. امید است این مقاله بتواند الهام‌بخش پژوهشگران، مدیران، و سیاست‌گذاران آموزشی در مسیر خلق نظام‌های آموزشی تحول‌آفرین و پاسخگو باشد.

در این مقاله به روش تفصیلی و انتقادی کتاب راهنمای پالگریو به بررسی چشم‌اندازهای نوین در گفتمان رهبری آموزشی پرداخته و نقش آن در توسعه و تحول نظام‌های آموزشی را مورد تحلیل قرار می‌دهد. کتاب راهنمای پالگریو با ارائه چارچوب‌های نظری و عملی متنوع، ابزاری ارزشمند برای پژوهشگران، مدیران، و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم می‌کند تا با استفاده از دیدگاه‌های نوین، چالش‌های پیش‌رو را مدیریت کنند.

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

فنویک دبلیو. انگلیش استاد و رئیس دپارتمان رهبری آموزشی در کالج معلمان دانشگاه بال استیت از سال ۲۰۱۸ تاکنون و استاد برجسته ارشد رهبری آموزشی در دانشکده آموزش دانشگاه کارولینای شمالی در چپل هیل است. او در پنج دانشگاه دیگر به‌عنوان استاد و رئیس دپارتمان، رئیس دانشکده و معاون آموزشی فعالیت کرده است. در حوزه عملی، او به‌عنوان مدیر مدرسه متوسطه در کالیفرنیا، معاون سرپرست آموزشی در فلوریدا و مدیر کل مدارس در ایالت نیویورک خدمت کرده است. همچنین در بخش خصوصی، به مدت ۳ سال به‌عنوان مدیر/شریک در شرکت پیت، مارویک، میچل (که اکنون به KPMG Peat Marwick تغییر نام داده) در واشنگتن دی‌سی کار کرده و به‌عنوان مدیر اجرایی همکار انجمن آمریکایی مدیران مدارس در آرلینگتون، ویرجینیا فعالیت داشته است. او بیش از ۱۰ سال عضو کمیته برنامه درسی انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه بود که در این مدت مقالات موضعی و بروشورهای متعددی منتشر کرد. سوابق انتشاراتی او شامل بیش از ۴۲ کتاب، ۳۴ فصل کتاب، ۱۸ تک‌نگاری و بیش از ۱۰۰ مقاله داوری‌شده در مجلات علمی است. او همچنین سردبیر کل آثار معتبری از جمله **راهنمای رهبری آموزشی** SAGE [1](در سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۱۱)، **دانشنامه رهبری و مدیریت آموزشی** SAGE [2](۲ جلدی، ۲۰۰۶) و **مجموعه آثار عمده در رهبری و مدیریت آموزشی**SAGE [3] (۴ جلدی، ۲۰۰۹) بوده است. او نویسنده متون اخیر شامل **هنر رهبری آموزشی** [4](۲۰۰۸) و **کالبدشناسی عملکرد حرفه‌ای**[5] (۲۰۰۹) است که توسط انتشارات SAGE منتشر شده‌اند. او تحقیقات خود را در کنفرانس‌هایی نظیر **شورای دانشگاه‌ها برای مدیریت آموزشی**[6] (UCEA) ، **انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا** [7] (AERA) در بخش‌های LوA ، **شورای ملی استادان مدیریت آموزشی**[8] (NCPEA) که اکنون به ICPEL تغییر نام داده است، و **انجمن بریتانیایی مدیریت و رهبری آموزشی** [9] (BELMAS) و همچنین **انجمن استرالیایی پژوهش در آموزش** [10] (AARE) ارائه داده است. او به مدت ۷ سال عضو کمیته اجرایی UCEA بود و در سال ۲۰۰۷-۲۰۰۶ به‌عنوان رئیس این شورا فعالیت کرد. همچنین، دو دوره در هیئت اجرایی **شورای بین‌المللی اساتید رهبری آموزشی**[11] (ICPEL) حضور داشت و در سال ۲۰۱۲-۲۰۱۱ رئیس این شورا بود. در سال ۲۰۱۳، **جایزه افسانه زنده** [12]را از ICPEL دریافت کرد. همچنین با همکاری **رزمری پاپا**[13] به تأسیس **سازمان**

[1] SAGE Guide to Educational Leadership
[2] SAGE Encyclopedia of Educational Leadership and Management
[3] SAGE Collection of Major Works in Educational Leadership and Management
[4] The art of educational leadership
[5] Anatomy of professional performance
[6] Universities Council for Educational Administration (UCEA)
[7] American Educational Research Association (AERA)
[8] National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)
[9] British Educational Management and Leadership Association (BELMAS)
[10] Australian Association for Research in Education (AARE)
[11] International Council of Educational Leadership Professors
[12] Living Legend Award
[13] Rosemary Papa



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

**رهبران آموزشی بدون مرز**[1] کمک کرد .او مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه کالیفرنیای جنوبی و مدرک دکترای خود را از دانشگاه ایالتی آریزونا دریافت کرده است.

کتاب «**راهنمای پالگریو برای گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت**»[2] به سردبیری فنویک دبلیو. انگلیش، در سال ۲۰۲۲ منتشر شده است. این کتاب با هدف افزودن **بُعدی جدید** [3]به گفتمان در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی طراحی شده و به کاوش عمیق در مبانی و فرضیاتی می‌پردازد که ارائه‌های موضوعی بر اساس آن‌ها شکل گرفته‌اند. این رویکرد به درک بهتر مفاهیم و استعاره‌های مورد استفاده در این حوزه کمک می‌کند و از پیامدهای ناخواسته در عمل جلوگیری می‌نماید. این کتاب در یازده بخش و دارای ۱۰۱ مدخل می‌باشد.

## فصل اول: رهبری آموزشی در دوران عدم اطمینان

پیتر مک لارن[4]، نویسنده این فصل، رهبری آموزشی را در دوره‌های عدم اطمینان مورد بحث قرار داده است. او اظهار می‌دارد از زمان همه‌گیری اخیر و اعتراضات جنبش «زندگی سیاه‌پوستان مهم است» در بیش از ۲۰۰۰ شهر، کاستی‌های جدی سرمایه‌داری نئولیبرالی در تأمین نیازهای اساسی آمریکایی‌ها آشکارتر شده است. ما در وضعیتی از آشفتگی یکپارچه زندگی می‌کنیم که با حمله به ساختمان کنگره توسط شورشیانی با ذهنیت توطئه‌آمیز که سعی در لغو یک انتخابات مشروع داشتند، تشدید شده است. در دهه‌های اخیر، فضای عمومی ما به واسطه الگوریتم‌های دیجیتال مخرب که اکنون فرهنگ سیاسی ما را تعریف می‌کنند و خود را به‌صورت دموکراسی پنهان کرده‌اند، به شکاف و تفرقه کشیده شده است. ما این فرهنگ سیاسی را با نام «شبکه‌های اجتماعی» می‌شناسیم. الگوی غالب علم مدرن که مبتنی بر نگاه الگوریتمی است، می‌تواند از دیدگاه فلسفه‌ای به چالش کشیده شود که بر پایه هستی و شدن استوار است؛ فلسفه‌ای که بر این باور است که انسان‌ها موجوداتی ناتمام هستند که در جستجوی انسانیت خود به سر می‌برند و همان‌طور که «پائولو فریره» می‌گوید، مأموریت وجودی ما این است که به انسانی کامل‌تر تبدیل شویم. اما اگر این فناوری‌های دیجیتال آزادانه و بدون محدودیت عمل کنند، حقیقت را وارونه می‌کنند و دائماً واقعیت را برای بخش‌های خطرناک و واکنشی جامعه که گرفتار توهمات توطئه‌آمیز هستند و از حقیقت می‌ترسند، بازسازی می‌کنند .شبکه‌های اجتماعی به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که محتوایی را در اولویت قرار دهند که کاربر احتمالاً آن را ایدئولوژیک و به‌شدت جذاب بیابد. این پروپاگاندای دیجیتال، نگرانی‌هایی را برانگیخته

[1] Educational Leaders Without Borders
[2] Palgrave's Guide to Educational Leadership and Management Discourse
[3] A new dimension
[4] Peter McLaren



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

است که اخبار ساختگی که عمداً اطلاعات نادرست را در پلتفرم‌های آنلاین منتشر می‌کند، مشروعیت فرآیند دموکراتیک و اقتدار علم، از جمله علوم اجتماعی را تضعیف می‌کند. این پلتفرم‌ها اکنون یک اکوسیستم رسانه‌ای به‌شدت پراکنده ایجاد کرده‌اند که کاربران می‌توانند از میان وب‌سایت‌های مختلف عناصری را انتخاب کنند که کاملاً با گرایش‌های سیاسی شدیدشان همخوانی داشته باشد.

در دنیایی که ماشین سرمایه‌داری بی‌وقفه به پیش می‌رود، مصرف روزمره اطلاعات دیجیتال، اغلب بدون توجه به اختلافات بنیادین در جریان است. در عصری که الگوی فکری حاکم بر وجود ما تا حد زیادی بر رقابت تقلیدی و استعاره‌ای مبتنی بر تصاحب استوار است، سیاست‌های مرتبط با مسئولیت اخلاقی در تصمیم‌گیری‌های روزمره کم‌رنگ شده‌اند. **رهبران آموزشی**[1]، در این فضای پرتنش میان نیروهای راست‌گرای مبتنی بر ترس و ناامیدی و گفتمان حذف‌گرایانه «فرهنگ لغو» در جناح چپ، در مؤسسات آموزش عالی با چالش‌های جدی مواجه‌اند. این مؤسسات از یک سو درگیر وسواس بر رتبه‌بندی و ظاهر هستند و از سوی دیگر متعهد به کشف حقیقت و کمک به تحقق عدالت و پاسخگویی هستند. در چنین محیطی، **حرکت انتقادی مطالعات انتقادی**[2]، همچون موهایی درهم در سینک آشپزخانه گیر کرده و متوقف به نظر می‌رسد. **فرهنگ مبتنی بر تصاحب**[3]، خشونت و زوال خود را از طریق تبلیغات دیجیتال گسترش داده است، فضایی سرشار از فریب و تهاجم، با تئوری‌های انتزاعی و صداهای مصنوعی ایجاد کرده است؛ درست در نقطه‌ای که **آموزش انتقادی** و **مطالعات رهبری**[4] به تعامل نیاز دارند. در **کهکشان تکنولوژیک**[5] ما که مملو از گرایش‌های مصرف‌گرایانه و **فلسفه‌های فرسوده**[6] است، اصول اخلاقی منطبق با اهداف درونی فرد به تراژدی‌ای تبدیل شده‌اند که تحقق آن ناممکن به نظر می‌رسد .تلاش‌ها برای ترویج سیاستی مبتنی بر حقیقت در فرهنگی که مملو از فریب است، تا کنون نتایج دلخواهی نداشته است. بسیاری به دانشگاه‌ها چشم دوخته‌اند تا رهبری فکری قوی و روشنی در این دموکراسی پرآشوب ارائه دهند. اما با نادیده گرفتن **داده‌های ناراحت‌کننده**[7]، بازی با **کلمات مدیریتی**[8] برای ارتقای برند، و فرار از **پاسخگویی اداری**[9]، دانشگاه‌ها به مسیری در جهت **مدیریت نئولیبرال**[10] و **رقابت مبتنی بر معیارها**[11] کشیده شده‌اند .دانشگاه‌ها به وعده‌های خود عمل نکرده‌اند. اهداف

[1] Educational leaders
[2] Critical movement Critical studies
[3] Culture based on appropriation
[4] Critical Education and Leadership Studies
[5] Technological Galaxy
[6] Outdated philosophies
[7] Disturbing data
[8] Management words
[9] Administrative accountability
[10] Neoliberal management
[11] Criteria-based competition



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

متعالی نظیر **آموزش برای حقیقت**[۱]، **برابری** و **روشنگری**[۲] و تلاش برای رفع بی‌عدالتی‌های اجتماعی قدیمی در محیط دانشگاهی، در عمل محقق نشده‌اند، زیرا این اهداف بازتاب **جامعه سرمایه‌داری نژادمحور**[۳] است که خود دانشگاه‌ها در آن قرار دارند. این تناقض تلخ، چیزی است که به «**برنامه درسی پنهان**»[۴] تعبیر می‌شود. درحالی‌که دانشگاه‌ها ادعای **آزادی ذهن**[۵] دارند، زبانی را تحمیل می‌کنند که تحقق این اصول را غیرممکن می‌سازد .به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها نمی‌توانند اهداف خود را عملی کنند و در عین حال به‌عنوان نهادی تحت ساختار سرمایه‌داری، نژادپرستی نهادی و مردسالاری به حیات خود ادامه دهند. بنابراین، آنها مجبور به تکرار وعده‌هایی هستند که نمی‌توانند به آن‌ها عمل کنند. دانشگاه‌ها به نهادهایی تبدیل شده‌اند که از **خود تغذیه**[۶] می‌کنند و به **خودفریبی**[۷] وابسته شده‌اند. با تحمیل وام‌های سنگین به دانشجویان و پرداخت حقوق ناچیز به اساتید قراردادی، دانشگاه‌ها مفاهیمی را اجباری می‌کنند که در دنیای عملی قابل اجرا نیستند .دانشمندان و فعالان در حوزه مطالعات رهبری اغلب به فیلسوفانی مانند پائولو فریره روی آورده‌اند تا بر موانع پیش روی معلمان در جامعه‌ای که با شکاف‌های عمیق نژادی، طبقاتی و جنسیتی مواجه است، غلبه کنند. فریره همیشه به وجود طبقات اجتماعی اعتراض داشت و از نابرابری‌های اقتصادی که برخی را در ثروت و برخی را در فقر نگه می‌دارد، انتقاد می‌کرد. او این مسائل را نه‌تنها در نظریه، بلکه از تجربه زندگی شخصی خود، به‌ویژه در دوران رکود بزرگ ۱۹۲۹، لمس کرده بود. خانواده او به فقر کشیده شد و او تحقیر و رنجی را که والدینش به دلیل این شرایط تجربه کردند، مشاهده کرد.

تلاش‌های خانواده فریره برای تأمین معاش، او را با «**فرهنگ سکوت**»[۸] آشنا کرد؛ فرهنگی که موجب بازتولید اجتماعی بین‌نسلی شد و بسیاری از برزیلی‌ها و فرزندانشان را به زندگی در فقر محکوم کرد. اما در طی دهه‌ها، فریره توانست به فقرا، **الگویی اخلاقی، وجودشناسانه، معرفت‌شناسانه** و **آموزشی**[۹] ارائه دهد که آن‌ها را در مبارزه برای رهایی و دستیابی به حق زندگی با کرامت، یاری کند. این **الگو مبتنی بر مشارکت در آموزش**[۱۰] است و گامی مهم در جهت تغییر نظام استثمار طبقاتی به شمار می‌آید؛ نظامی که امتیازات را برای اقلیتی حفظ می‌کند و هزینه آن را بر اکثریت تحمیل می‌نماید.

[1] Education for Truth
[2] Enlightenment
[3] Race-based capitalist society
[4] Hidden curriculum
[5] Freedom of mind
[6] Self-feeding
[7] Self-deception
[8] Culture of Silence
[9] An ethical, ontological, epistemological, and educational model
[10] Participation-based model in education



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

**رویکرد هم‌نیتی**[1] که در تعلیم و تربیت فریره وجود داشت، به ایجاد مشارکت‌هایی بین معلمان و دانش‌آموزان منجر شد؛ مشارکت‌هایی که در آن معلم و دانش‌آموز با **تعاملات دیالوگ‌محور**[2] در مورد «**کلمه**»[3] و «**جهان**»[4]، فهم مشترکی از واقعیت می‌ساختند. این کنش‌های مشترک دانستن با هدف انحنای مسیر «**قوس جهان اخلاقی**»[5] انجام می‌شد؛ قوسی که به خودی خود به سوی عدالت خم نشده و نیازمند تلاش ماست. این همان هدف **آموزش انتقادی**[6] است که در رهبری فریره در حوزه آموزش عدالت اجتماعی برجسته است. توانایی درک این قوس از طریق وجدان و تلاش برای هدایت آن به سمت عدالت و عمل انقلابی است.

فریره، مفهومی عملی از عدالت به ما ارائه می‌دهد؛ عدالتی برای میلیون‌ها انسانی که تحت ستم ایدئولوژی‌ها، افسانه‌ها، دروغ‌ها، ترتیبات سیاسی- اجتماعی، روابط اجتماعی مبتنی بر تولید سرمایه‌داری و کلیشه‌های تأییدکننده خود قرار دارند. برخی از رهبران آموزشی او را بسیار تندرو می‌دانند و برخی دیگر او را به اندازه کافی تندرو نمی‌دانند اما آثار او در لحظات تاریخی مهم، از جمله بحران‌هایی نظیر همگیری جهانی و جدایی سیاسی ملت‌ها، اهمیت ویژه ای پیدا می‌کند.

در حالی که بحث‌های نظری گسترده به موضوعاتی مانند **طبقه اجتماعی، سازه‌گرایی، پست‌مدرنیسم، نقد پسااستعماری، رهبری دموکراتیک**[7] در مقابل **رهبری توزیعی** و **ذهن‌آگاهی**[8] می‌پردازند، کتاب **گفتمان رهبری آموزشی و مدیریت**[9]، با استفاده از **گفتمان فریره ای**[10]، به شکلی پیش‌نگرانه وضعیت‌های محدودکننده‌ای را آشکار می‌سازد که مانع از **قصدگرایی رهبران آموزشی**[11] معاصر و توانایی آنها برای تعامل کامل با تاریخ می‌شوند. با این حال، نویسندگان این کتاب، عنصری را به بحث وارد می‌کنند که فریره آن را «**امکان‌پذیری آزمون‌نشده**»[12] نامیده است؛ عنصری کاتالیزور در ساخت امید و کشف راه‌حل‌های جدید و خلاقانه که می‌توانند تغییرات اجتماعی قابل توجهی را برای بهبود بشریت به ارمغان آورند. این ویژگی است که راهنمای پالگریو درباره گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی را به منبعی اساسی برای مطالعات رهبری معاصر در این دوران نامطمئن تبدیل کرده است.

[1] co-intentionality
[2] Dialogue-oriented interactions
[3] Word
[4] World
[5] The arc of the moral universe
[6] Critical education
[7] Social class, constructivism, postmodernism, postcolonial critique, democratic leadership
[8] Distributed Leadership and Mindfulness
[9] Educational Leadership and Management Discourse
[10] Freire's discourse
[11] Intentionality of educational leaders
[12] Untested feasibility



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

## فصل دوم : در مورد لنز فوکویی

از نگاه مطالعات ریچارد نیشه[۱]، به بررسی مفاهیم **باستان‌شناسی** و **گفتمان**[۲]، به‌عنوان جنبه‌های محوری **روش میشل فوکو**[۳] می‌پردازد و در نظر دارد که چگونه می‌توان از این مفاهیم برای مطالعه رهبری آموزشی استفاده کرد. آثار فوکو به‌طور فزاینده‌ای برای درک و تحلیل مسائل مختلف مرتبط با رهبری آموزشی به کار گرفته شده‌اند. بااین‌حال، نوشته‌هایی که به‌جای استفاده سطحی از مفاهیم فوکو، از روش‌های او بهره گرفته باشند، کمتر دیده می‌شوند. در این فصل، بررسی می‌شود که چگونه می‌توان از روش‌های فوکو برای مطالعه رهبری آموزشی استفاده کرد تا فرضیات نادیده‌گرفته‌شده و پنهان درباره رهبری به‌طور انتقادی مورد پرسش قرار گیرند و رویکردهای جدید و واقعاً متفاوتی برای نظریه‌پردازی در این حوزه توسعه یابند. استدلال می‌شود که قدرت **گفتمان فوکو**[۴] کمتر در کاربرد مستقیم مفاهیم او نهفته است و بیشتر در روش‌شناسی نوآورانه او در نوشتارها و پژوهش‌های آرشیوی‌اش قرار دارد، که می‌تواند بینش‌ها و درک‌های جدیدی درباره **شکل‌گیری دانش در زمینه رهبری آموزشی**[۵] ارائه دهد.

پژوهشگران اغلب به استفاده از **رویکرد فوکویی**[۶] در تحقیقات یا تحلیل‌های خود اشاره می‌کنند. این معمولاً شامل بهره‌گیری از مفاهیم فوکویی (مانند **قدرت انضباطی**[۷] و **حکمرانی**[۸]) و اعمال آن‌ها بر یک مسئله، حوزه یا مشکل خاص است. در واقع، خود فوکو نیز درباره تمایل به این که دیگران از کتاب‌ها و ایده‌های او به‌عنوان **"جعبه‌ابزار"**[۹] استفاده کنند (افارل[۱۰]، ۲۰۰۵) نوشته است. هرچند استفاده از ایده‌های او به این شیوه مشکلی ندارد، همان‌طور که بسیاری از پژوهشگرانی که در ابتدای این فصل به آن‌ها اشاره شد انجام داده‌اند، اما این شیوه ممکن است برای کسانی که با آثار فوکو آشنایی کافی ندارند، این تصور را ایجاد کند که الگویی مشخص برای پیروی وجود دارد. این برداشت نادرست است و به پیچیدگی‌های استفاده از آثار فوکو به‌صورت کاربردی می‌افزاید.

در ادامه، تعدادی از **"اصول پایه"**[۱۱] که توسط **کلر اوفارل**[۱۲] ارائه شده‌اند، آمده است. این اصول باید هنگام تلاش برای به‌کارگیری آثار فوکو با دقت مورد توجه قرار گیرند:

[1] Richard Niesche
[2] Archaeology and discourse
[3] Michel Foucault's method
[4] Foucault's discourse
[5] Knowledge formation in the field of educational leadership
[6] Foucault's approach
[7] Disciplinary power
[8] Governance
[9] Toolbox
[10] O'Farrell
[11] Basic principles
[12] Claire O'Farrell

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

۱- اولین فرضی که فوکو مطرح می‌کند این است که امکان تولید و توصیف همه دانش و فرهنگ انسانی به شیوه‌ای منظم وجود دارد. اما در عین حال، تلاش‌های انسانی برای ایجاد نظم همواره محدود بوده و در حاشیه‌ها در حال فروپاشی است. تمامی اشکال نظم باید در هر فرصتی به چالش کشیده شوند تا مردم بفهمند چرا نظم‌های کنونی وجود دارند و بازتاب کنند که آیا این نظم‌ها باید تغییر کنند یا خیر.

۲- بهترین ابزار برای بررسی و برچیدن نظم‌های موجود، تاریخ است. هر عمل، ایده و ترتیب انسانی در زمان وجود دارد: همه چیز آغاز و پایانی دارد. هیچ جنبه‌ای از وجود انسانی از تاریخ فرار نمی‌کند.

۳- فوکو به‌طور مداوم بر این باور است که **حقیقت**[۱]، یک **مقوله تاریخی**[۲] است. این مفهوم به‌ویژه در تاریخ غرب اهمیت خاصی داشته است، تاریخی که به‌ویژه از **عصر روشنگری**[۳] به این سو با تقابلی میان دو روش متضاد برای دسترسی به حقیقت مشخص شده است. از یک سو، **"روش عقلی"**[۴] یا **"روش علمی"**[۵] وجود دارد که از زمان **دکارت**[۶] برتری یافته است و از سوی دیگر، یک روش قدیمی‌تر که شامل دگرگونی معنوی و تجربه‌های حدی است. فوکو در طول دوران کاری خود به روش‌های مختلف به این تقابل پرداخته و همواره طرفدار **رویکرد غیر دکارتی**[۷] بوده است.

۴- فوکو معتقد است که دانش همواره توسط عوامل سیاسی، اجتماعی و تاریخی شکل می‌گیرد – یعنی توسط **"قدرت"**[۸] در جوامع انسانی. لذا بررسی رابطه بین دانش و عواملی که آن را تولید و محدود می‌کنند، ضروری است.

۵-سرانجام، از دیدگاه فوکو، **عدالت اجتماعی**[۹] یک **ملاحظه اخلاقی اساسی**[۱۰] است که نیازمند توجه، بررسی و اقدام مداوم است.

**زبان**[۱۱]، یک عنصر مهم در این فرآیند است، اما فوکو در زمینه‌هایی مانند زندان‌ها، سلامت، جنسیت و جنون، به تأثیرات قدرت پرداخت. اصطلاح «**کنش‌های گفتمانی**»[۱۲] تلاش می‌کند تا به‌جای باقی ماندن در سطحی انتزاعی‌تر، **کارکردهای گفتمان**[۱۳] را دقیق‌تر بررسی کند، فوکو به طور مفصل به این تجلیلات تاریخی گفتمان پرداخته است و بیان می‌کند که باید آن‌ها صورت تاریخی

[1] Truth
[2] Historical category
[3] Age of Enlightenment
[4] Rational method
[5] Scientific method
[6] Descartes
[7] Non-Cartesian approach
[8] Power
[9] Social justice
[10] Basic ethical consideration
[11] Language
[12] "Discursive Actions"
[13] Functions of discourse



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

مطالعه شوند، نه اینکه به‌صورت تجویزی در نظر گرفته شوند. به همین دلیل فوکو گفتمان‌ها را «**ردپاهای کلامی به‌جا مانده از تاریخ**»[۱] نیز توصیف کرده است (افارل، ۲۰۰۵). اتخاذ مفهوم **رهبری آموزشی به‌عنوان شکلی از گفتمان یا گفتمان‌های چندگانه**[۲] می‌تواند بی‌ثباتی و ناپیوستگی را به این مفهوم و مفروضات و درک‌های کلی آن وارد کند. ازاین‌رو، چنین ردیابی تاریخی‌ای نشان می‌دهد که چگونه برخی از ایده‌ها، مفاهیم و رویکردها در زمان‌های مختلف بر دیگران ارجحیت یافته‌اند. متفاوت از شکل‌گیری یک **تاریخ پیوسته**[۳]، این روش، بر رهبری به‌عنوان یک **اثر گفتمانی**[۴] (لینگراد، ۲۰۰۳) تأکید دارد، تا **ساختار و تأثیرات گفتمان**[۵] یا **میدان گفتمانی رهبری آموزشی**[۶] را نشان دهد.

**گفتمان رهبری آموزشی**[۷] نه بر اساس تغییر ماهیت آن، بلکه **تحت شرایط خاصی**[۸] وجود دارد. این گفتمان، به مجموعه‌ای از روابط پیچیده وابسته است که در زمان و مکان مشخصی رخ می‌دهد. **تحلیل گفتمان**[۹]، بیشتر به آشکارسازی این روابط اهمیت می‌دهد تا حقیقت مطلق گفتمان یا شناسایی یک موضوع ثابت. هدف این نیست که موضوعات را بر اساس **بنیان‌های بنیادین**[۱۰] تعریف کنیم، بلکه این است که آنها را با مجموعه‌ای از قواعد مرتبط کنیم که به آنها اجازه می‌دهند به‌عنوان موضوعاتی در گفتمان شکل بگیرند و شرایط ظهور تاریخی خود را فراهم کنند (فوکو، ۲۰۰۲). با بازگرداندن این ایده به حوزه رهبری آموزشی، هدف، یافتن تعریفی ثابت از رهبری، کشف حقیقت مطلق آن، یا ایجاد مدل جدیدی نیست، بلکه بررسی نحوه شکل‌گیری آن به‌عنوان گفتمان است: قوانین شکل‌گیری آن، آنچه گفته می‌شود، زمان و مکان گفتن آن، و اثرات عمدی و غیرعمدی آن. این رویکرد به مفهوم‌سازی و مسئله‌سازی مرتبط است و از روش‌ها یا موضوعات کلیدی تحقیقات فوکو تبعیت می‌کند، که با سایر اشکال پژوهش متفاوت است. **رویکرد فوکویی به تحلیل رهبری آموزشی**[۱۱] به دنبال تعریف آن، توسعه مدل‌های جدید یا ارائه راه‌حل (معمولاً تحت عنوان بهترین شیوه‌ها) نیست، بلکه هدف آن بررسی شکل‌گیری این مفهوم به‌عنوان یک گفتمان است .برای انجام چنین تحلیلی، پرسش‌های کلیدی مورد نیاز است. از نظر فوکو، این پرسش‌ها به "**شیوه‌های اعلامی**"[۱۲] مرتبط هستند. منظور فوکو از این مفهوم، نقشی است که بیانیه‌ها در گفتمان ایفا می‌کنند و روابط پیچیده‌ای را ضمنی می‌سازند، یا به تنوع و تکثیر گفتمان کمک می‌کنند به‌جای اینکه

[1] Verbal Traces Left Behind in History
[2] Educational leadership as a form of discourse or multiple discourses
[3] Continuous history
[4] Discursive effect
[5] The structure and effects of discourse
[6] Discursive field of educational leadership
[7] Educational Leadership Discourse
[8] Under certain conditions
[9] Discourse analysis
[10] Fundamental foundations
[11] A Foucauldian Approach to the Analysis of Educational Leadership
[12] Declarative methods



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

به سمت یک موضوع یا کل واحد حرکت کنند. فوکو برای بررسی شکل‌گیری این شیوه‌ها، مجموعه‌ای از پرسش‌ها را ارائه می‌دهد: چه کسی سخن می‌گوید؟ چه کسی حق استفاده از این نوع زبان را دارد؟ چه کسی صلاحیت انجام این کار را دارد؟ منشأ نهادی این گفتمان چیست؟ جایگاه سوژه در ارتباط با گروه‌های مختلف موضوعات کجاست (فوکو، ۲۰۰۲)؟

این پرسش‌ها نمونه‌هایی از شیوه تحلیل فوکو در بررسی گفتمان و **ساختارهای گفتمانی**[1] هستند. در حالی که این پرسش‌ها به‌طور خاص در حوزه رهبری آموزشی به‌کار گرفته شده‌اند (مانند تحقیقات نیشه و گولت، ۲۰۲۰؛ نیشه و تامسون، ۲۰۱۷)، کاربرد گسترده‌تری نیز دارند و می‌توان آنها را در بسیاری از حوزه‌ها مورد توجه قرار داد. توجه به این پرسش‌ها در شکل‌گیری گفتمان اهمیت دارد. برای مثال، فوکو به نقش پزشک در شکل‌گیری گفتمان پزشکی اشاره می‌کند. پزشک، جایگاه و وضعیت ویژه‌ای در اعلام و ادعای گزاره‌های پزشکی دارد. جایگاه ویژه پزشک به‌وضوح در دوران اخیر، مانند همه‌گیری کووید-۱۹، نمایان شد؛ جایی که نظرات متخصصان اپیدمیولوژیست در تدوین سیاست‌ها و راهبردهای مقابله با بیماری بسیار اهمیت یافت. بنابراین، این‌که چه کسی سخن می‌گوید، برای شکل‌گیری گفتمان بسیار مهم است. افزون بر این، **منشأ نهادی**[2] که فرد از آنجا سخن می‌گوید نیز اهمیت دارد.

گفتمان، همچنین در ارتباط با جایگاه **سخن‌گو**[3] اهمیت دارد. این موضوع به‌ویژه برای دانشگاهیان از نظر جایگاه نهادی‌شان در یک دانشگاه یا سازمان پژوهشی خاص برجسته است. مجموعه‌ای از سلسله‌مراتب، صلاحیت‌ها، ثبت‌ها، پاسخگویی‌ها و منابع اعتبارسنجی وجود دارندکه پشتوانه فرد سخن‌گو از یک نهاد هستند. سومین پرسشی که فوکو مطرح می‌کند به فاصله یا رابطه‌ای اشاره دارد که فرد به‌عنوان **سوژه سخن‌گو**[4] با حوزه یا گروه موضوعات دارد. به‌عنوان یک **سوژه پرسش‌گر**[5]، شنونده، مشاهده‌گر و بیننده، لازم است نوعی بی‌طرفی نسبت به موضوعات یا مسائل حفظ شود یا دست‌کم این بی‌طرفی قابل مشاهده باشد تا نظرات وی مورد احترام و ارزش قرار گیرند. در ادامه این پرسش‌ها در کتاب **دیرینه شناسی دانش**[6]، فوکو به توضیح شکل‌گیری مفاهیم و استراتژی‌ها به‌عنوان عناصر کلیدی در شکل‌گیری تاریخی گفتمان می‌پردازد. او این کار را با محدود کردن بیشتر دامنه تحلیل به **"بیانیه"**[7] انجام می‌دهد که آن را **"اتم گفتمان"**[8] می‌نامد(فوکو، ۲۰۰۲). یا "آن چیزی که امکان وجود گروهی از نشانه‌ها را فراهم می‌آورد و قواعد

[1] Discourse structures
[2] Institutional origin
[3] Spokesperson
[4] Speaking subject
[5] Interrogative subject
[6] Archaeology of knowledge
[7] Statement
[8] Atom of discourse



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

یا شکل‌های آنها را نمایان می‌سازد". بدون ورود به جزئیات **زبان‌شناسی ساختاری**[۱]، برای فوکو مهم است که در سطح بیانیه توضیح دهد گفتمان چگونه شکل می‌گیرد "و قواعد شکل‌گیری آن چیست. این همان سطحی است که گفتمان در آن عمل می‌کند و باید تحلیل شود تا ابزارهای انتقادی لازم برای **تحقیقات دیرینه‌شناسی**[۲]، که فوکو بیشتر به‌خاطر آنها شناخته می‌شود، فراهم آید. این عنصر به نظر می‌رسد در بسیاری از استفاده‌های جزئی از آثار فوکو یا در انجام تحقیقات دیرینه‌شناسی یا **تبارشناسی**[۳] وجود ندارد . مطالعات بسیاری از مفاهیم فوکو بهره گرفته‌اند، اما معدودی از آنها رویکرد واقعی او را در سایر حوزه‌ها یا رشته‌ها به کار برده‌اند. نکته این نیست که مطالعات بیشتری باید از فوکو استفاده کنند، بلکه مطالعاتی که از فوکو استفاده می‌کنند، باید **"فوکوئی‌تر"**[۴] باشند و صرفاً به افزودن مفاهیم فوکو اکتفا نکنند.

پس این همه چه ارتباطی با رهبری آموزشی دارد؟ به طور قابل بحث، اگر منظور از رهبری آموزشی، صرفاً بهبود و اثربخشی مدارس و رویکردهای ابزاری‌تر به رهبری آموزشی باشد، شاید ارتباط چندانی نداشته باشد. با این حال، همانطور که در رویکرد و روش‌های فوکو توضیح داده شده است، اگر هدف از مطالعه، فهم چگونگی شکل‌گیری حوزه‌های دانش مانند اثربخشی و بهبود مدارس از منظر تاریخی و نحوه شکل‌گیری گفتمان‌ها، ترکیب‌های گفتمانی و میادین بیانی باشد که از بیانات خاصی استفاده می‌کنند، در این صورت ایده‌های فوکو ممکن است چیزی اساسی برای ارائه داشته باشند که در آن زمینه‌ها به بررسی این‌که چگونه این حوزه‌های دانش و ترکیب‌ها به وضعیت کنونی خود رسیده‌اند بپردازند.

می‌توان از **رویکردهای فوکویی** برای تحلیل هر یک از این تاریخ‌های فکری بهره گرفت تا بررسی شود که گفتمان‌های مرتبط چگونه ظهور کرده‌اند، تحت چه قواعد و شرایطی شکل گرفته‌اند، و چگونه به وضعیتی که اکنون در آن هستیم رسیده‌اند. به عبارت دیگر، این تحلیل می‌تواند به **شکل‌گیری تاریخ اکنون در رهبری آموزشی**[۵] بپردازد. با این حال، آنچه کمتر مورد مطالعه قرار گرفته، شرایط گسترده‌تر یا محیطی است که گفتمان‌های رهبری آموزشی در آن ظهور پیدا می‌کنند. به جای تحلیل مستقیم موضوعات رهبری، می‌توان شکل‌گیری گفتمان رهبری را در بستر حرکت اخیر نولیبرالیسم به سمت آموزش و رهبری آموزشی تحلیل کرد. گفتمان رهبری آموزشی در عصر نولیبرالیسم، همان‌طور که در ابتدا گفته شد، پژوهشگران متعددی از روش‌ها و مفاهیم فوکو در حوزه رهبری آموزشی استفاده کرده‌اند. با این حال، به نظر می‌رسد در حال حاضر تنش‌هایی در این زمینه وجود دارد، زیرا تأثیرات

[1] Structural linguistics
[2] Archaeological research
[3] Genealogical
[4] Fouquet's
[5] Shaping History Now in Educational Leadership



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

نولیبرالیسم بر سیاست‌های آموزشی و اصلاحات (که طی چند دهه گذشته نیز وجود داشته) همچنان نیرویی قانع‌کننده است. اگر شکل‌گیری گفتمان باید در زمان وقوع آن و در بستر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد بررسی قرار گیرد (بکمور[1]، ۱۹۹۹) برای درک گفتمان رهبری آموزشی، لازم است بافت‌ها و زمینه‌هایی که این گفتمان نه تنها با آنها تقاطع دارد، بلکه از آنها شکل می‌گیرد، بررسی شوند. بررسی تأثیر نولیبرالیسم بر رهبری آموزشی برای تحلیل رهبری آموزشی به‌عنوان گفتمان در عصر تأثیرات نولیبرالی، باید تاریخچه نولیبرالیسم، تاریخچه رهبری آموزشی، ساختارهای گفتمانی، زمینه سیاست‌گذاری‌ها و اصلاحات را نیز مطالعه کرد. این کار اهمیت بسیاری دارد، زیرا اساس بسیاری از آنچه امروزه به‌عنوان رهبری آموزشی مطرح می‌شود را شکل می‌دهد. این مسئله نه تنها به کسانی که در موقعیت‌های رهبری در محیط‌های آموزشی هستند مربوط است، بلکه شامل پژوهشگرانی که در این حوزه فعالیت می‌کنند نیز می‌شود. در حالی که پژوهشگران رهبری آموزشی اغلب بر اهمیت بافت و زمینه در تعریف عملکرد رهبری تأکید می‌کنند، معمولاً در ادامه به سمت نسخه‌پیچی و تجویز نحوه انجام کارها می‌روند. این مسئله نه تنها از جنبه‌های مختلف چالش‌برانگیز است، بلکه نشان‌دهنده رویکردی محدود به مقوله **بافت**[2] است که غالباً تنها به مدرسه یا سیستم مدرسه محدود می‌شود. آنچه در رهبری آموزشی کمتر مورد تحلیل و درک قرار گرفته، اما در سیاست‌گذاری آموزشی و جامعه‌شناسی آموزش بهتر نظریه‌پردازی شده است، این است که چگونه رهبری از طریق گفتمان نولیبرال خاصی شکل می‌گیرد. نمونه‌ای از تأثیر نولیبرالیسم بر رهبری آموزشی برای مثال، نقش **خودمختاری مدارس و رهبری**[3] در این زمینه قابل توجه است. تغییر به سمت **مدارس خودمختار**[4]، تأثیرات عمیقی بر مفهوم رهبری آموزشی و نحوه جایگاه‌سازی و ساخت آن در اسناد سیاست‌گذاری و گفتمان‌های آکادمیک داشته است.

روزهای ابتدایی **مدیریت مبتنی بر مدرسه**[5] که توسط کالدول (۱۹۸۸) معرفی شد، نمونه‌ای است که نشان می‌دهد چگونه تغییرات سیاستی تحت تأثیر نولیبرالیسم، گفتمان رهبری آموزشی را به سمت نسخه‌های خاصی از رهبری سوق داده و دیگر نسخه‌ها را محدود کرده است.

**باستان‌شناسی رهبری آموزشی**[6] به‌عنوان یک **میدان اعلامی رهبری آموزشی**[7] در طول زمان تحت تأثیر گفتمان‌های مختلف تغییر کرده است. در گذشته، تمرکز بر **رهبری تحول‌آفرین**[8] بود، اما اخیراً **رهبری توزیعی**[9] مورد توجه قرار گرفته است، با این

[1] Blackmore
[2] Texture
[3] School autonomy and leadership
[4] Autonomous schools
[5] School-Based Management
[6] The archaeology of educational leadership
[7] Educational Leadership Declaration Square
[8] Transformational Leadership
[9] Distributed leadership



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

پذیرش که وظایف رهبری برای یک فرد (مانند مدیر مدرسه) بسیار سنگین است. همچنین، رهبری آموزشی نیز به‌تدریج به سمت مفهوم "**رهبری سیستمی**"[1] حرکت کرده که در **سیستم‌های مدرسه‌ای خودمختار**[2] بیشتر به آن توجه می‌شود (مانند گزارش دپارتمان آموزش نیو ساوت ولز، ۲۰۲۰). با این حال، در پشت این گفتمان‌های رهبری، عواملی مانند فشار کاری، سلامت و توازن زندگی-کار، مسئولیت‌پذیری‌های محدودکننده، سیاست‌های انتخاب مدرسه و رقابت، و بارهای اداری سنگین وجود دارند این عوامل در حال شکل‌دهی به رهبری آموزشی هستند و اغلب در تضاد با گفتمان‌های آکادمیک رسمی و خواسته‌های رهبران مدارس در خصوص نقش‌های مورد انتظارشان قرار می‌گیرند. این فضاها، جایی که گفتمان‌ها شکل می‌گیرند و بر موضوعاتی که درباره آن صحبت می‌کنند اثر می‌گذارند، نیازمند بررسی و تحلیل بیشتری هستند.

## فصل سوم: تاریخ تفکر رهبری

**اسکات ایکات**[3] در مقاله ای تحت عنوان " **تاریخ تفکر رهبری**" مفروضات رویکردهای اصلی (صفت‌محور، هم‌تعیین‌کننده، تلفیقی، رابطه‌محور) به مدیریت و رهبری آموزشی و تأثیرات آن‌ها را روشن می‌کند و اینگونه بیان می‌کند که در حال حاضر، "رهبری" موضوع اصلی در رهبری آموزشی است، اما همیشه این‌طور نبوده است. در گذشته، مدیریت و اداره آموزشی محوریت داشتند. برای مرور تاریخ این حوزه، معمولاً تغییرات نام‌ها به ترتیب زمانی و انواع مختلف رهبری (مثل رهبری آموزشی، تحول‌آفرین یا خدمت‌محور) بررسی می‌شود. اگرچه این روش می‌تواند مقدمه‌ای مفید باشد، اما به‌طور غیرانتقادی فرض می‌کند که رهبری، مدیریت و اداره امور کاملاً از هم جدا هستند.

سرآغاز مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک حوزه تحقیقاتی، بر حل مسئله عملی سازماندهی آموزش در مقیاس بزرگ استوار بود. در این فرآیند، جداسازی عمل سازماندهی آموزش از خود فرایند آموزش امری ساده بود. از زمان شکل‌گیری این حوزه، این جداسازی مشکلات و در عین حال امکانات بسیاری را برای آن به وجود آورده است . در طول تاریخ مشارکت‌های بزرگ و تحولاتی که در تفکر رهبری ایجاد شده‌اند، اغلب از خارج این حوزه نشأت گرفته‌اند. بسیاری از اساتید اولیه این رشته پیشینه‌هایی خارج از آموزش داشته‌اند نگاه کنید به( بتس[4]،۲۰۱۰) جنبش نظریه تا حد زیادی واکنشی به مسئله اعتبار در آکادمی گسترده‌تر بود و حتی مداخله گرینفیلد با بحث‌های گسترده‌تری در جنگ پارادایم‌ها هم‌راستا بود. حتی فراخوان‌هایی برای "بازگرداندن آموزش به رهبری

[1] Systemic leadership
[2] Autonomous school systems
[3] Scott Eacott
[4] Bates



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

آموزشی" اغلب چیزی بیش از اقتباس ایده‌ها، مفاهیم و منابع توضیحی از خارج از این حوزه نبوده‌اند .سختی در ایجاد یک پویایی دانش متمایز، معمولاً به‌عنوان یک نقطه‌ضعف تصور می‌شده، اما این الزاماً درست نیست. آموزش یک فضای بین‌رشته‌ای است که در تقاطع بسیاری از حوزه‌ها قرار دارد. با پیچیده‌تر شدن آموزش و افزایش تنوع بازیگرانی که بر تصمیمات تأثیر می‌گذارند، استفاده از منابع توضیحی و تکنیک‌های تحلیلی متعدد از سراسر علوم اجتماعی یک تلاش ارزشمند است. اگر آموزش در جامعه نهفته و نماد آن باشد، منطقی است که از گسترده‌ترین منابع توضیحی و تجربی برای درک بهتر رهبری آن استفاده شود .آموزش بخشی جدایی‌ناپذیر از جامعه معاصر است و این امر نیاز به تفکر درباره مدیریت و رهبری آموزشی در مقیاس بزرگ را ایجاد می‌کند. در عین حال، گفتمان‌های جهانی رهبری در آموزش همچنان تحت سلطه قدرت‌های بزرگ مانند ایالات متحده آمریکا، بریتانیا، کانادا، و تا حدی کمتر استرالیا و نیوزیلند قرار دارند .صداهای آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین اغلب در گفتمان‌های جهانی رهبری آموزشی نادیده گرفته می‌شوند، به‌طور کامل حذف می‌گردند یا به‌صورت نمادین و سطحی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این موضوع به دو شکل رایج ظاهر می‌شود:۱. سکوت یا حذف صداهای جایگزین از طریق ساختارهای سیستمی در این حوزه و فرآیندهای تولید دانش آن۲. تحمیل منابع فکری فرهنگ مسلط آنگلوفون/غربی (مانند تمرکز بر رهبری) در زمینه‌های متفاوت .پدیده دوم که نوعی امپریالیسم معرفتی است، به این معناست که استدلال‌های نظری، مفهومی یا تجربی ممکن است بازتاب‌دهنده ارزش‌ها و فرهنگ‌های مختلف نباشند یا حساسیت کافی به بافت‌ها و نیازهای محلی گروه‌هایی که این مفاهیم بر آن‌ها تحمیل می‌شوند، نداشته باشند(آسوگا، اسکواک و ایکات[1]، ۲۰۱۶). در نتیجه، تلاش برای دستیابی به گستره جهانی در این حوزه، تنوع بالقوه ایده‌ها را از دست می‌دهد . تلاش‌ها برای ایجاد یک حوزه دانش متمایز درباره رهبری در آموزش، نیازمند پذیرش بدون انتقاد از اهمیت رهبری و تعهد گسترده به پیشبرد این هدف است. در حالی که حمایت و تبلیغ در همه اشکال تحقیقات علوم اجتماعی وجود دارد، این موضوع هم یک مشکل و هم یک فرصت محسوب می‌شود. تحمیل روایت غالب باعث می‌شود این حوزه انعطاف‌پذیری خود را از دست بدهد و با افزودن مفاهیم جدید (مانند انواع مختلف رهبری توصیفی) بدون بررسی پیش‌فرض‌های اصلی ادعاهای دانش، گسترش یابد .از دست دادن تنوع صداها، احتمال تعامل انتقادی با مفروضات اصلی این حوزه را کاهش می‌دهد. حاشیه‌نشینی گفت‌وگوها و مباحث انتقادی، به‌ویژه آن‌هایی که به دنبال ایجاد امکانات جدید هستند، نه صرفاً نقد، چالشی بزرگ برای تفکر رهبری در آموزش محسوب می‌شود . ارزش و سهم ماندگار این حوزه، به توانایی آن در ارائه منابع مفید برای توصیف و توضیح سازمان‌دهی آموزش وابسته است. توجه به مفروضات اساسی ادعاهای دانش، راهی برای بازسازی این حوزه است، زیرا این توجه مبنایی برای درک وضعیت کنونی و امکان تغییر

[1] Asuga, Scevak, & Eacott



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

آن فراهم می‌کند. اگر رهبری بخواهد نوید چیزی متفاوت باشد، مطالعات رهبری باید امکانات تغییر را فعال کند، نه این که آن‌ها را محدود نماید.

## فصل چهارم: رهبری، رهبران و رهبری کردن

در این فصل نویسنده **تانینا فیتزگراد**[1] ، رهبری را به‌عنوان یک گفتمان و یک عمل مورد نقد قرار می‌دهد. هسته اصلی این نقد بر رهبری به‌عنوان مجموعه‌ای از شیوه‌های سازمانی و فرضیه تقسیم کار میان رهبران و پیروان متمرکز است. توجه بیش از حد به رهبری به‌عنوان راه‌حلی برای رفع کاستی‌های سازمانی و نگاه بوروکراسی آموزشی دولت، به ساختاردهی عمل، اقدامات، و حتی بازیگران فردی کمک می‌کند .به همین ترتیب، رهبری به‌شکلی رمزگذاری‌شده و اجباری درآمده است که رهبران را به چیزی کمتر از تکنسین‌های سازمانی یا حتی خدمتگزاران سیاست عمومی تقلیل می‌دهد.

هدف اصلی این فصل تغییر تمرکز از برخی افسانه‌ها و دیدگاه‌های محدود است که مدت‌ها تاریخ این حوزه را شکل داده‌اند و یافتن راه‌هایی است که بتوان نظریه‌پردازی را در آن "مستحکم" کرد(ایکات[2]، ۲۰۱۵). یعنی اینکه رهبران، رهبری و مدیریت با دنیای اجتماعی، خانوادگی و خانوار در ارتباط هستند و باید این ارتباط متقابل در نحوه نظریه‌پردازی و اجرای رهبری به رسمیت شناخته شود. این موضوع دعوتی به محققان و فعالان این حوزه است تا به نقد و بررسی زمینه مدیریت آموزشی، مدیریت و رهبری ادامه دهند، از مرزهای معرفتی خود فراتر رفته و نظریه‌های خود را از استعمار رهایی بخشند .یکی از پیامدهای فوری تغییر تفکر این است که افسانه‌ها و استعاره‌های مرتبط با رهبری که تاکنون حفظ شده‌اند کنار گذاشته شوند و روش‌های جدیدی برای تفکر در مورد رهبران، رهبری و مدیریت دوباره تصور شود. امیدوار است این امر نشاطی به این حوزه بیاورد و نظریه‌پردازی‌های جدیدی شکل گیرد که روش‌های رهبری در قرن بیست و یکم را بازتاب دهد. بنابراین، این فصل از شروع‌های جدید و تصورات تازه حمایت می‌کند و اشاره می‌کند که افسانه‌ها و دیدگاه‌های محدود گذشته بخشی از تاریخ این حوزه هستند، نه حال و آینده آن.

[1] T. Fitzgerald
[2] Eacott



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

## فصل پنجم : ظهور صنعت آموزش جهانی

نویسنده **کریس دولان**[1] در این فصل به یک **روایت گفتگویی** پرداخته و قصد دارد به توصیف و توضیح نفوذ بی‌سابقه و گسترده منافع خصوصی در آموزش و پرورش مدارس بپردازد. در این فصل با استفاده از نظریه‌های فوکو درباره قدرت/دانش، یک روایت گفتمانی از منطق‌های نئولیبرالی حکمرانی، سرمایه انسانی و شکل سازمانی شرکت‌ها ارائه می‌شود. این منطق‌ها روابط قدرت را به سمت حقایق خاصی درباره ارائه خدمات آموزشی توسط بخش خصوصی سوق می‌دهند و به این ترتیب، نوعی الگوی گفتمانی در روابط بین کسب‌وکار آزاد و مدارس ایجاد می‌کنند .سپس، مفهوم دستگاه[2] فوکو برای تحلیل روابط و اثرات ملموس‌تر استفاده می‌شود. دستگاه‌های بازارگرایی، اقتصادی‌سازی و تجاری‌سازی شناسایی و توضیح داده می‌شوند. همچنین، از «نقشه» دلوز درباره دستگاه فوکو (۱۹۹۲) برای ارائه امکانات مفهومی و روش تحلیل استفاده می‌شود.

نقشه‌برداری از دستگاه‌ها ، اگرچه به‌طور ضروری گزینشی و ناقص در پوشش خود بود، تلاش داشت تا تغییری در تأکید ایجاد کند و مداخله‌های عمیق‌تر و دخالت‌های جامع‌تر منافع خصوصی در آموزش مدارس را منتقل کند. با حفظ یک ویژگی غیر تقلیل‌گرایانه از این دخالت (در حالی که تلاش می‌شود از تصویر یک هجوم اجتناب‌ناپذیر و تصرف جلوگیری شود)، هدف این بود که فرآیندهای تجمیع و تمایلات به یکسانی در هر یک از دستگاه‌ها نشان داده شود، در حالی که از نمایش حقیقت‌های همه‌گیر و قطعی که در دوران کنونی ثابت شده‌اند، پرهیز شود.

در چنین تصاویری، یک سوال که به طور کامل مورد توجه قرار نگرفته این است که آیا هنوز امکان مقابله، نادیده گرفتن یا چشم‌پوشی از تمایلات انضباطی که در آثار سیاست‌های نئولیبرالی وجود دارد، ممکن است؟ این سوال درباره امکانات انقطاع، بیشتر توان تحلیلی دستگاه را از طریق پرسش از ویژگی‌های غیر ضروری آن و کارکرد آن به عنوان ابزاری برای مسئله‌سازی و انتقاد می‌سنجد. قطعاً، پتانسیل مقاومت، عدم انطباق و اتفاقات احتمالی در انتساب فوکوی (۱۹۸۰) به ویژگی‌های ناهمگون، رابطه‌ای و قابل تغییر در دستگاه (دستگاه) نهفته است و ارجاعات صریح او به کارکردهای مختلف آن در توجیه، پنهان‌سازی و تفسیر مجدد (صفحات ۱۹۴-۱۹۵). ارجاعات بیشتری به این کارکرد گسترش‌یافته و ویژگی‌های غیر ضروری در نقشه دستگاه دولوز (۱۹۹۲) مشاهده می‌شود که در آن او سوژه را به‌عنوان شامل خطوط نیرو و اتخاذ خط پروازی که از خطوط پیشین می‌گریزد، توصیف می‌کند (صفحه ۱۶۱) .در کاربرد این ارجاعات نظری از فوکو و دولوز به دستگاه‌های خصوصی‌سازی و همچنین ایده‌های مرتبط از ادبیات ثانویه، سه دیدگاه درباره

[1] C. Dolan
[2] Dispositif



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

امکانات برای اختلال به وجود می‌آید. اولاً، در حالی که دستگاه‌ها ممکن است واقعاً تابعیت و انطباق با خواسته‌های حاکمیت را تولید کنند(جکسون و کارتر[1]، ۱۹۹۸) ، ویژگی‌های متصل، پویا و گسترده آن‌ها امکاناتی برای دیالکتیک بحث‌برانگیزتر میان درخواست‌های گفتمانی برای انطباق و اقدامات محلی باز می‌کنند.

لگ (۲۰۱۱) این امکانات را در نقشه عمومی اینگونه توضیح می‌دهد که دستگاه‌ها «در تنوع خود به طور ضروری فضاهای سوءتفاهم، مقاومت و پرواز را باز می‌کنند» (صفحه ۱۳۱)، در حالی که دو گود (۲۰۱۷)، در استفاده از اجزای گفتمانی و مادی دستگاه، ادعا می‌کند که احتمالاً موانع زیادی، عدم انطباق‌ها و تغییرات زیادی بین برنامه و ساختمان نهایی وجود خواهد داشت (صفحه ۳۶۰). با معرفی دیالکتیک «ورودی مرکزی و انحرافات محلی»( کلارک، بینتون، لندوای و استابز[2]، ۲۰۱۵) فرضیات درباره جریان خطی دانش سیاست و ورودها و درخواست‌های بدون مشکل منافع خصوصی به مدارس مختل می‌شود. در فضایی که باز می‌شود، دستگاه‌های خصوصی‌سازی ممکن است به‌عنوان چیزهایی بیشتر وابسته به شرایط و قابل مناقشه ظاهر شوند زیرا «مادیات زنده‌ای پدید می‌آید که انطباق ندارند»( دی گود[3]، ۲۰۱۷) و کار انتقادی و دقیق ارزیابی و تصمیم‌گیری محلی تسلط بیشتری پیدا می‌کند .دومین نکته این است که سوژه‌گرایی به‌عنوان یک محل کلیدی برای اختلال و مقاومت در یک دستگاه ظاهر می‌شود. این تفسیر بر این فرض استوار است که سوژه‌گرایی نه به‌عنوان اثر جانبی تنظیمات و تاکتیک‌های قدرت دستگاه، بلکه به‌عنوان عامل در شکل‌دهی آن‌ها در نظر گرفته می‌شود. چنین درکی امکان وجود سوژه‌های مخالف و معترض را فراهم می‌آورد، زیرا همان‌طور که رافنسو و همکاران (۲۰۱۶) یادآور می‌شوند، دستگاه وجود و تأثیر نیات، اراده و آزادی را رد نمی‌کند، بلکه آن‌ها را پیش‌فرض می‌گیرد (صفحه ۲۸۶). با توجه به دستگاه‌های خصوصی‌سازی، احیای امکانات بیشتر برای رهبری، معلمان و دانش‌آموزان در مدارس به‌منظور تصور ترتیبات قدرت متفاوت و سوژه‌های جدید که از نظم نئولیبرال خارج هستند، مفهومی جدید از سوژه‌گرایی ایجاد می‌کند. بینکلی (۲۰۰۹) بینشی مرتبط ارائه می‌دهد و ادعا می‌کند که خوانش‌های «از بالا به پایین» از حکمرانی نئولیبرال که «چگونگی تلاش سوژه‌های نئولیبرال»، همچنین «تحت‌الشعاع نوعی»،برای بهینه‌سازی، فردی‌سازی و کارآفرینی خود و رفتار خود را در نظر می‌گیرند.

دوماً، دستگاه در افشای یک قصد استراتژیک و مجموعه‌ای از تاکتیک‌ها که به اهداف خاصی معطوف است، به‌طور همزمان زمینه‌ای از مقاومت را ترسیم می‌کند که در آن استراتژی‌ها و تاکتیک‌های مختلف می‌توانند سازماندهی شوند. در اینجا، امکانات نقد، ضد رفتار و مقاومت آگرونیک در عمل جمعی افرادی که دیدگاه‌های مشابه دارند، ادغام می‌شود. وقتی این رویکرد به دستگاه‌های خصوصی‌سازی

[1] Jackson & Carter
[2] Clarke, Bainton, Lendvai, & Stubbs
[3] de Goede



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

اعمال می‌شود، فرآیند آزادی افراد مانند رهبران مدارس و معلمان از محدودیت‌های گفتمان‌های سیاست نئولیبرالی پیشنهاد می‌شود. در عمل، امکانات اقدام یک میدان گسترده را در بر می‌گیرد که شامل موارد زیر است :مقابله با نیروهای اقتصادی‌سازی از طریق تأکید و اولویت دادن به اهداف گسترده‌تر آموزش و بازتعریف برتری به‌عنوان ارزشی برابرانه که شامل درک مسئولیت‌های عدالت اجتماعی مدرسه فراتر از سود اقتصادی است .مقاومت در برابر نیروهای بازار و معیارها از طریق ایجاد ائتلاف‌های جدید به‌عنوان ضدسمی برای رقابت و نزاع مخرب، نقد فرایندهای متمرکز که مدارس را رتبه‌بندی و مقایسه می‌کنند و جایگزینی معیارهای بازار با معیارهای گسترده‌تر و فراگیرتر موفقیت مدرسه .اولویت دادن به حرفه‌ای بودن رهبران و معلمان در ارزیابی مستمر ارزش، تأثیر و پایداری مشارکت‌های بنگاه‌های خصوصی در برنامه درسی، پداگوژی و ارزیابی .با وجود بسیاری از جاذبه‌ها و فریب‌های گروهی متنوع و قدرتمند از دستگاه‌های خصوصی‌سازی، نیاز به آزمایش، ارزیابی دقیق و گاهی اوقات مخالفت با استراتژی‌ها و تاکتیک‌های آن‌ها همچنان کاری مهم و ضروری است. البته، مسائل اختلال به‌راحتی پیش نمی‌روند، به‌ویژه در برابر چنین ماشینی قدرتمند که در سطوح بی‌سابقه عمل می‌کند. اندرسون و همکاران (۲۰۱۵) مجموعه‌ای از اصلاحات نئولیبرال و مدیریتی به‌طور فزاینده‌ای مورد مناقشه را توصیف می‌کنند که بسیاری از آن‌ها در داخل منافع تجاری مدارس قرار دارند، اما همچنین به «ضرورت ناخوشایند مقاومت» اشاره دارند که در سازمان‌دهی آن، عمدتاً پراکنده و ناتمام است (صفحه ۳۵۰-۳۵۱). برای پژوهشگران و محققان علاقه‌مند به این کار اختلال (ببینید همچنین اندرسون و کوهن، ۲۰۱۵؛ دو لیسوو، ۲۰۱۵؛ لانگ‌موير، ۲۰۱۹)، دستگاه به‌عنوان ابزاری برای تحلیل فضایی نظری را باز می‌کند که در آن می‌توان ایده‌ها و شیوه‌های جدید را پیشنهاد داد، نه لزوماً در روابط دوتایی واکنشی و قدرت و مقاومت، بلکه به‌عنوان سهمی در تغییر، اصلاح و بازتوزیع ترتیبات کنونی.

## فصل ششم : اداره‌ی دانشگاه بین‌المللی

**راویندر سیدو**[1] **و مایومی ایشیکاوادر**[2] در این مقاله اینگونه عنوان کرده اند که تا پایان قرن بیستم، بسیاری از دانشگاه‌ها در سراسر جهان خود را از نظر چشم‌انداز، مأموریت و شهرت به‌عنوان دانشگاه‌هایی با دیدگاه بین‌المللی یا جهانی معرفی می‌کردند. با این کار، آنها در گفتمان‌های هنجاری به‌عنوان ابزارهایی برای جهانی‌گرایی پیشرفته شناخته شدند. تحت پوشش ایجاد وضعیت "درجه یک جهانی"، رهبران دانشگاه‌ها از معیارهای بین‌المللی و مدل‌های بهترین شیوه‌ها بهره بردند، بدون اینکه به پایداری تصورات استعماری از امپراتوری و ملت در بازنگری‌های خود توجه کافی داشته باشند. این فصل به بررسی گسترش جهانی عقلانیت‌های حکومتی مانند

[1] R. Sidhu (*)
[2] M. Ishikawa



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

"شرکتی‌سازی" و "ساخت شهرت درجه یک جهانی" می‌پردازد و چالش‌های اخلاقی و فکری که این مسائل برای دانشگاه‌ها ایجاد کرده‌اند را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. ایده‌های میشل فوکو در مورد نقد، به‌عنوان لنز تحلیلی برای بررسی درک‌های هنجاری از دانشگاه‌های بین‌المللی در ژاپن و استرالیا استفاده می‌شود. درس‌هایی که از دو بحران (یک فاجعه طبیعی و یک پاندمی بهداشتی) آموخته شده است، به بحث‌ها در مورد استفاده از مفاهیم فوکو برای بازنگری در رهبری دانشگاه‌ها هدایت می‌کند.

بسیاری از دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند یا ادعا می‌کنند که دارای جایگاه "بین‌المللی" هستند. آن‌ها به مشارکت‌های بین‌المللی مختلف، جذب دانشجویان بین‌المللی، حضور اعضای هیئت علمی بین‌المللی، و حضور "آنلاین" خود اشاره می‌کنند. با این حال، به ندرت دانشگاه‌های بین‌المللی از نظر تعهدشان به مشارکت‌های مدنی، چه در قبال جوامع ملی و چه در قبال دیگران در مناطق دور، مورد بررسی قرار می‌گیرند. مطالعه رهبری در شرایط بحران فرصتی را برای احیای اهمیت کارکردهای مدنی دانشگاه‌ها فراهم می‌کند. مسئله‌سازی و تسلیم اجباری می‌توانند به‌عنوان اصلاحاتی برای دانشگاه‌های بین‌المللی عمل کنند که به‌طور معمول مدیریتی و تجاری شده‌اند. متأسفانه، تعداد زیادی از رهبران دانشگاهی در منطق رقابت و انتخاب گرفتار شده‌اند و ادعا می‌کنند که بقای نهادهای دانشگاهی مستلزم همراهی و سازگاری آن‌ها بوده است(لاودی[1]، ۲۰۲۱). بسیاری از دانشگاه‌ها اجازه داده‌اند که نیازهای بازار، فعالیت‌های آن‌ها را کنترل و سانسور کند؛ بنابراین هر چیزی که دشوار، نوآورانه، فکری یا از نظر زیبایی‌شناسی چالش‌برانگیز باشد به‌راحتی کنار گذاشته شده است. خودداری از چنین رهبری‌ای ممکن است گامی در جهت درست باشد. چرا که "یک دانشگاه که به‌آسانی مدیریت شود، اصلاً دانشگاه نیست(بولتون و لوکاس[2]، ۲۰۱۱).

## فصل هفتم: تفویض اختیار، اختلال و کاهش رتبه بازارهای کالای مشترک و آموزش

نویسندگان **امی ای استیک** [3] **و سین ام باسر** [4] **و مت تی دین**[5] در این فصل یک مرور کلی از تکامل بازار آموزش و کاهش ارزش‌های عمومی در آموزش عمومی ارائه می‌دهند. هدف این است که مکانیزم‌های مبتنی بر بازار که موجب تسریع رشد سیستم آموزشی نئولیبرال امروزی شده‌اند، برجسته شوند. سیستمی که به طور فزاینده‌ای از هدف اولیه خود، که خدمت به منافع عمومی بود، دور شده است. این فصل بر پیامدهای این تغییرات برای رهبری در سطح‌های مختلف آموزش (از کودکان تا بزرگسالان) تأکید دارد و

[1] Loveday
[2] Boulton and Lucas
[3] A. E. Stich
[4] S. M. Baser (*)
[5] M. T. Dean



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

توضیح می‌دهد که چرا این مسائل باید توجه مستمر و هدفمند دریافت کنند تا بتوان آینده‌ای عادلانه‌تر و دموکراتیک‌تر برای آموزش طراحی کرد.

ین فصل مرور کوتاهی از چگونگی ارتباط تکامل بازار آموزش با کاهش ارزش‌های عمومی در آموزش و تضعیف آموزش عمومی ارائه داد. با این حال، در نهایت این فصل تنها به لایه‌های ابتدایی موضوع پرداخت. یک کتاب کامل می‌تواند به تاریخچه بازارهای آموزش(بیدی[1]، ۲۰۰۸)، تأثیر آنها بر فضایل مدنی و دیگر اهداف، و نقش آموزش در این فرآیند اختصاص یابد.

رهبری‌ها در حمایت یا رد بازارسازی آموزش نقش دارند. بررسی ما نشان داد که اندیشمندان روشنگری در پایه‌گذاری سیستم آموزش و جامعه آمریکایی نقش کلیدی داشته‌اند. این ایده‌ها در یک بازار شبه‌عمومی آموزش مبتنی بر عقلانیت، آزادی و خیر عمومی گنجانده شد. با این حال، بسیاری از  مربیان، سیاستمداران و نظریه‌پردازان برجسته از گسترش آموزش به طیف وسیع‌تری از شهروندان برای حمایت از خیر عمومی و ایده‌آل‌های دموکراتیک حمایت کردند. به مرور زمان، بازار آموزش با اصلاحاتی که مدارس دولتی را گسترش می‌داد، حضور تا سن خاصی را الزامی می‌کرد و دسترسی به کودکانی که قبلاً از آموزش محروم بودند را فراهم می‌کرد، رشد کرده است .بازار آموزش، که یکی از ویژگی‌های ثابت آموزش در آمریکا بوده است، در شرایطی که آموزش به طور فزاینده‌ای خصوصی‌سازی، بازارسازی و با کاهش‌های قابل توجه در هزینه‌ها مواجه شده است(مک کلور، بارینگر و براون[2]، ۲۰۲۰) برجسته‌تر شده است. اصلاحات نئولیبرال و ظهور اینترنت ساختار و شیوه‌های ارائه آموزش در ایالات متحده و سراسر جهان را تغییر داده است. اصلاحات مهمی که در آموزش‌های K-12 و آموزش عالی مشاهده می‌شود، مانند "هیچ کودکی نباید عقب بماند"، کوپن‌ها، سیاست‌های ضد اتحادیه، مدارس چارتر، آزمون‌های استاندارد و تأمین مالی مبتنی بر عملکرد، همگی می‌توانند به تغییر گرایش بازار به سوی ایدئولوژی‌های نئولیبرال، نئوکلاسیک و مدیریت عمومی جدید(اپل، ۱۹۹۸و ژیرو[3]، ۲۰۱۴) نسبت داده شوند. علیرغم ادعاهایی که بازار معمولی کارآمد و عادلانه است، بازارهای آموزشی تاریخیاً نه آزاد، نه کارآمد و نه عادلانه بوده‌اند. ارزش‌های خیر عمومی در آموزش تا زمانی که آموزش در بازار بیشتر از یک کالا خصوصی، ابزاری رقابتی یا عاملی برای تغییر اقتصادی در بحران‌های مالی ارزش‌گذاری نشود، همچنان کاهش خواهد یافت. علاوه بر این، اگرچه مدارس عمومی و خیر عمومی معادل یکدیگر نیستند، کاهش هر دو به نظر نمی‌رسد که تصادفی باشد: پیش از ظهور نئولیبرالیسم، سیستم آموزشی آمریکا به طور پیوسته آموزش دولتی و مدارس حمایت‌شده دولتی را گسترش می‌داد، با وجود تغییرات قابل توجهی در ارزش‌ها، اهداف و شیوه‌های آموزش پس از جنبش مدارس عمومی. رهبران آموزشی باید عمدی و مداوم عمل کنند تا ارزش‌های خیر عمومی و دموکراتیک آموزش را احیا کنند .

[1] Beadie
[2] McClure, Barringer, & Brown
[3] Giroux



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

در حالی که نئولیبرالیسم به پارادایم اقتصادی و اجتماعی غالب در ۴۰ سال گذشته تبدیل شده است، بسیاری از پژوهشگران معتقدند که نئولیبرالیسم به طور نادرست و ناهماهنگ عملیاتی شده است. دیدگاه هنجاری که اونگ[1] (2007) آن را نئولیبرالیسم با "N" بزرگ توصیف می‌کند، نئولیبرالیسم را به‌عنوان یک موجودیت، یک دستگاه دولتی یکپارچه که کاملاً به منافع بازارهای بدون مقررات اختصاص دارد، معرفی می‌کند (ص. ۴). در این دیدگاه، نئولیبرالیسم نیرویی غالب است که از تلاش‌ها برای خصوصی‌سازی عملیات دولت از طریق "فروش دارایی‌ها و خدمات عمومی به کارآفرینان خصوصی" حمایت می‌کند و آژانس‌های دولتی را در "بازارهای شبه‌خصوصی" قرار می‌دهد، با ایجاد مشوق‌های مالی برای این آژانس‌ها تا با یکدیگر رقابت کنند و کارآمدتر شوند(دوگرتی و ناتو[2]، ۲۰۲۰). استفاده گسترده از این اصطلاح قدرت توضیحی آن را کاهش می‌دهد. چگونه می‌توان تفاوت بین اصلاحات مبتنی بر بازار لیبرال‌های اقتصادی کلاسیک و نئولیبرال‌ها را مشخص کرد؟ مهم‌تر از همه، این امر به رهبران آموزشی این تصور را می‌دهد که آنها ناتوان هستند. با این حال، عملیاتی کردن نئولیبرالیسم به‌عنوان یک فناوری، نظریه‌ای دقیق‌تر را ممکن می‌سازد و به رهبران آموزشی، از خیابان‌ها تا کنگره، این فرصت را می‌دهد که با اصلاحات مبتنی بر بازار که خیر عمومی را تضعیف می‌کنند، مقابله کنند. رهبران باید نئولیبرالیسم را به‌عنوان یک مشکل با "n" کوچک در نظر بگیرند تا

تشخیص سیاست‌ها و شیوه‌های خاص نئولیبرالی که به آموزش عمومی و خیر عمومی آسیب می‌زنند بپردازند تا این امکان را بدهد که به مکانیزم‌های نئولیبرالی که نابرابری را بازتولید می‌کنند، حمله کنند و آنها را هدف قرار دهند(انگ[3]، ۲۰۰۷). این کار ممکن است به رهبران کمک کند تا مکانیزم‌های نئولیبرالی محلی و درونی‌شده را شناسایی کنند که باعث نابرابری می‌شوند. به‌عنوان مثال، رهبران آموزشی و دانشگاهیان پیشنهاد کرده‌اند که در سیستم‌های تأمین مالی مبتنی بر عملکرد برای آموزش عالی، معیارهای برابری باید مشوق‌هایی برای ارتقا پیدا کنند. دیگران نیز به اشکال خاصی از سرمایه‌داری اداری آکادمیک اشاره کرده‌اند که در تمام بخش‌های آموزش قابل اعمال است، از جمله جمع‌آوری کمک‌های مالی عمده، ساخت یک بنیاد مالی، و توسعه قراردادها با شرکت‌ها و سازمان‌های واسطه‌ای. در حالی که شکاف‌هایی در نظریه‌های نئولیبرالی و بازار آزاد مکمل آن شروع به ظهور کرده است، مکانیزم‌های نئولیبرال همچنان توسط سیاستگذاران و رهبران آموزشی در سراسر کشور پذیرفته می‌شود. در چند دهه آینده، رهبران آموزشی در تمام سطوح نقش کلیدی در بازسازی اعتماد عمومی و اثبات ارزش آموزش برای جامعه به‌طور کلی دارند. آنها می‌توانند با سیاست‌های

[1] Ong
[2] Dougherty & Natow
[3] Ong



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

نئولیبرالی که استقلال معلمان و استادان را از بین می‌برد، مقابله کنند و محیطی آموزشی ایجاد کنند که به یادگیری انتقادی و خلاقانه کمک کند، و نقش آموزش را به‌عنوان نمادی از تحرک اجتماعی با ارزش‌هایی مانند برابری و خیر عمومی بازیابی کنند.

## فصل هشتم : رفع ابهام از رهبری مدارس روستایی

**جیمز ای وارتمن** [1] در مقاله ای تحت همین عنوان " رفع ابهام از رهبری مدارس روستایی " به این موضوع اذعان دارد که رهبری مدارس روستایی دارای پیچیدگی‌ها و ظرافت‌هایی است که آن را از رهبری مدارس در محیط‌های غیرروستایی متمایز می‌کند. کمبود پژوهش‌های علمی در زمینه رهبری مدارس روستایی باعث شده است که این موضوع در حاشیه قرار گیرد و ابهامی درباره نیازهای رهبران برای خدمت مؤثر به دانش‌آموزان مدارس روستایی (که شامل یک‌پنجم دانش‌آموزان ایالات متحده می‌شود) ایجاد شود.

رهبری مدارس روستایی ریشه در زمینه و فرهنگ دارد برای درک بهتر رهبری مدارس روستایی در دنیای پیچیده قرن بیست‌ویکم، ضروری است که رهبران این مدارس از غنای زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی جوامع روستایی بهره ببرند و فرهنگ مدرسه را به‌عنوان یک دارایی ارزشمند بشناسند. داستان جوامع روستایی در آمریکا نشان‌دهنده نابرابری در قدرت، منابع، و توجه است، که می‌تواند به‌راحتی روایتی از «مشکل بودن مدارس روستایی» ایجاد کند؛ روایتی که در اصلاحات آموزشی قرن بیستم غالب بوده است(بیدل و آزانو[2]، ۲۰۱۶). با این حال، جوامع، مدارس، و دانش‌آموزان روستایی (که حدود یک‌پنجم کل دانش‌آموزان آمریکا را شامل می‌شوند شایسته شرایط بهتری هستند. رهبری مؤثر در مدارس یکی از راه‌های تغییر این روایت است. خانواده‌ها و جوانان روستایی چشم‌انداز متفاوتی نسبت به همتایان شهری خود دارند، اما این تفاوت نه کمتر مهم است و نه کمتر پیچیده. همین موضوع درباره رهبری مدارس روستایی نیز صادق است – متمایز اما به همان اندازه مهم .چرا رهبری مدارس روستایی اهمیت دارد؟ مایکل کوربت (۲۰۱۶)، متخصص برجسته در زمینه مدارس روستایی، این موضوع را با شدت بیان می‌کند: «استدلال کلی این است که چالش‌ها و رویکردهای آموزشی در مدارس روستایی باید در ارتباط با چالش‌های جهانی حیاتی مانند پایداری و بقا درک شوند» (ص. ۲۷۰). خوشبختانه، دیدگاه مترو-محور و سلطه‌گرایانه که مدارس روستایی را در «گفتمان افول» قرار می‌دهد، اکنون با چالش‌هایی از سوی پژوهشگران و فعالانی مواجه شده است که این روایت را رد می‌کنند و بر اهمیت روستا تأکید دارند. به‌طور فزاینده‌ای، نگاه مبتنی بر کمبود که روستا را به‌عنوان یک مشکل تلقی می‌کند، جای خود را به روایتی مثبت و سازنده می‌دهد.

[1] J. E. Wortman (*)
[2] Biddle & Azano



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

مسئله مورد نظر و شهر به عنوان هم پاسخ و هم مقصد برای هر کسی که به دنبال موفقیت است، در حال بررسی دقیق است. فیزیکدان بزرگ آلبرت اینشتین گفته بود: "استعداد یعنی ساده کردن ایده‌های پیچیده، نه پیچیده کردن ایده‌های ساده." سیستم آموزشی فعلی که در سطح جهانی رقابت می‌کند، پیچیده است. انتظارات بالا از همه دانش‌آموزان و برابری منابع و فرصت‌ها بدون توجه به شرایط، آرزوهای پیچیده‌ای هستند. به همین ترتیب، موقعیت رهبری مدارس روستایی پیچیده است. ساده‌سازی یا آشکارسازی رهبری مدارس روستایی این پیچیدگی‌ها را به طور کامل درک می‌کند و آن‌ها را در درون فرهنگ مدرسه چارچوب‌بندی می‌کند، جایی که رهبر مدرسه روستایی بیشترین کنترل را برای شناسایی مزایای منحصر به فرد دارد. در اینجا، یک رهبر مؤثر مدرسه روستایی، فرهنگ همکاری و محوریت روابط را به عنوان عاملی برای تغییر در تدریس و یادگیری پرورش می‌دهد و درک دقیقی از کل زمینه دارد. به طور واقعی، همان‌طور که کربت بیان می‌کند، "پایداری و بقای" مدارس روستایی در حل معمای رهبری آن‌ها در خطر است.

## فصل نهم : چیز بزرگ بعدی": تبیین "مدهای زودگذر" و "مدهای پایدار"

**هلن گانتر[1] و استفن رایرنر[2]** حوزه رهبران آموزشی را رهبری و مدیریت مملو از ایده‌های سطحی، مدهای گذرا و روش‌های مد روز می‌دانند ، از «مدیریت بر اساس اهداف» گرفته تا رهبری تحول‌آفرین این فصل به بررسی تسلط رویکردهای سازمانی برگرفته از تیلوریسم و آزمایش‌های هاوتورن می‌پردازد، جایی که شواهد نشان می‌دهد نوآوری‌های جدید در سازمان‌ها و تحقیقات بیشتر به دوام فناوری‌های کنترل منجر می‌شود. با بررسی کار، فعالیت، و عمل حرفه‌ای در میان متخصصان آموزشی، استدلال می‌شود که حوزه حضور در واقع غیاب است، حوزه همزمانی، ناهماهنگی است، و حوزه حافظه، فراموشی. تسلط ایده‌های مد روز در زمینه کار و فعالیت باعث ایجاد تحرک می‌شود، اما منجر به اقدام واقعی نمی‌شود. این تحلیل به شناسایی ظرفیت‌های جدید برای کنشگری در راستای یادگیری‌های آموزشی، به جای رویکردهای سازمانی و تجاری L۳، کمک می‌کند.

استدلال مطرح‌شده در این فصل این است که بقای مدل‌های مدیریتی مبتنی بر ۳ Lsسازمانی (رهبران، رهبری و مدیریت) به جستجوی مداوم برای «نوآوری بزرگ بعدی» وابسته است. در این مدل‌ها، رهبران به‌عنوان نوآوران شناخته می‌شوند، رهبری به‌عنوان ویژگی‌ای استثنایی درک می‌شود، و جایگاه رهبری ترکیبی از اعتبار و رمز و راز خود را حفظ می‌کند. ایده‌های سطحی[3] زبان، تصاویر

[1] H. Gunter (*)
[2] S. Rayner
[3] Folderols



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

و رویه‌هایی به‌روز و پویا ارائه می‌دهند که مدرنیته را نمایش می‌دهند. مدهای گذرا[1] نیاز دارند که باورها و شیوه‌های پیشین از حافظه حذف شوند، و مدهای مدرن[2] باعث می‌شوند نسخه‌های قبلی رهبری منسوخ شوند. در نتیجه، رهبرانی که در نقش‌های مدیریتی قرار دارند، عملاً از صحنه حضور کنار گذاشته می‌شوند .در حوزه همزمانی[3]، این ایده‌های سطحی، مدها، و مدهای مدرن به‌عنوان بخشی از دانش پیشرو به کار گرفته می‌شوند تا باورها و شیوه‌ها را جذاب، کاربردی، و در نهایت قابل‌حذف در مدیریت آموزشی جلوه دهند. نتیجه این فرآیند این است که بیشتر متخصصان آموزشی – از جمله پژوهشگران، معلمان، و مدیران – به انجام فعالیت‌های بی‌پایان مشغول می‌شوند، اما در واقع کار و تلاش می‌کنند بدون اینکه وارد اقدام معناداری شوند .با این وجود، نمونه‌های دلگرم‌کننده‌ای از کنشگری و نوآفرینی[4] وجود دارد که در آن پژوهشگران، معلمان، و مدیران از بازسازی‌های سازمانی فاصله می‌گیرند و تلاش می‌کنند با تکیه بر ارزش‌های حرفه‌ای، عدالت اجتماعی، و تولید دانش متنوع، تغییری واقعی ایجاد کنند.

## فصل دهم : بررسی انتقادی تقاطع‌گرایی برای رهبری آشکار

از نگاه **مایک لی اسکمیت**[5]، چارچوب باستان‌شناسی میشل فوکو به بررسی شرایط تاریخی رهبری کمک می‌کند و امکان‌های رهبری میان‌بخشی را به چالش می‌کشد. در طول تاریخ، نوعی رهبری که بر اساس معرفتی «یکسان برای همه» و مبتنی بر معیارهای مردان سفیدپوست شکل گرفته است، به مشکلات جدی‌ای در رهبری منجر شده که گروه‌های اقلیت مختلف را به حاشیه رانده است. این فصل به وضعیت نگران‌کننده‌ای اشاره می‌کند که تکامل نظریه رهبری را برای تطبیق با دنیای جهانی‌شده قرن بیست‌ویکم به خطر می‌اندازد؛ وضعیتی که گفتمان رهبری را در قالب بی‌طرفی جنسیتی حفظ می‌کند و تجربیات زنان در حاشیه را نادیده می‌گیرد . نظریه میان‌بخشی بر اساس نقدی پساساختارگرایانه و فمینیستی، معرفت‌شناسی نظریه رهبری را به چالش می‌کشد و حوزه‌هایی را که نیازمند گسترش نظری هستند، بررسی می‌کند. دیدگاه‌های مبتنی بر یک چارچوب فمینیستی-میان‌بخشی به‌عنوان پاسخی فکری به نمایندگی حاشیه‌ای زنان رنگین‌پوست در حوزه رهبری عمل می‌کنند. با ردیابی تاریخچه فکری نظریه میان‌بخشی از طریق چارچوب «باستان‌شناسی دانش» فوکو، گفتمانی دیالکتیکی بین معرفت‌شناسی‌های رهبری آموزشی و نظریه میان‌بخشی شکل می‌گیرد که فضاهایی را شناسایی می‌کند که در آن‌ها این دو حوزه دانش تلاقی می‌کنند و شرایطی که این تلاقی را ممکن می‌سازد.

[1] Fads
[2] Fashions
[3] Concomitance
[4] Activist Natality
[5] M. Schmidt (*)



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

از زمان معرفی آن، مفهوم تقاطع‌گرا[1] به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دستاوردهای مطالعات فمینیستی شناخته شده است. با وجود محبوبیت آن، سردرگمی‌های قابل‌توجهی درباره معنای این مفهوم و نحوه استفاده از آن در پژوهش‌ها و رهبری فمینیستی وجود داشته است. این فصل به بررسی پدیده تقاطع‌گرایی در مطالعات فمینیستی معاصر و رهبری پرداخته تا هم نظریه تقاطع‌گرایی و هم نظریه رهبری را گسترش و تعمیق بخشد .تقاطع‌گرایی به تعامل میان جنسیت، نژاد و سایر دسته‌بندی‌های تفاوت در زندگی فردی، کنش‌های اجتماعی، ترتیبات نهادی و ایدئولوژی‌های فرهنگی اشاره دارد و نتایج این تعاملات را از منظر قدرت بررسی می‌کند. این نظریه توسط پژوهشگران فمینیست از رشته‌های مختلف (فلسفه، علوم اجتماعی، علوم انسانی، اقتصاد و حقوق)، دیدگاه‌های نظری متنوع (پدیدارشناسی، جامعه‌شناسی ساختارگرا، روانکاوی و ساختارزدایی) و گرایش‌های سیاسی مختلف (فمینیسم، ضدنژادپرستی، چندفرهنگی‌گرایی، مطالعات کوییر و مطالعات معلولیت) استفاده می‌شود .در آمریکا و اروپا، این نظریه موجب بحث‌های نظری داغ و جنجال‌های شدید شده است. امروزه بیشتر پژوهشگران فمینیست بر این باورند که تقاطع‌گرایی برای نظریه فمینیستی ضروری است، با این حال همگی همچنان با ابهامات مربوط به این مفهوم درگیر هستند. برخی تقاطع‌گرایی را یک نظریه می‌دانند، برخی دیگر آن را مفهومی یا ابزاری اکتشافی می‌بینند و گروهی نیز آن را استراتژی خوانشی برای تحلیل فمینیستی تلقی می‌کنند .چالش‌ها و مناقشاتی نیز پیرامون نحوه تفسیر این مفهوم وجود دارد :آیا باید تقاطع‌گرایی را به‌عنوان یک "چهارراه (کرنشاو[2]، ۱۹۹۱) "،"محورهای تفاوت (یووال دیویس[3]، ۲۰۱۱) "، یا به‌عنوان یک فرایند پویا و مستقل در نظر گرفت؟ آیا تقاطع‌گرایی باید به درک تجربیات فردی محدود شود، هویت را نظریه‌پردازی کند یا به‌عنوان ویژگی ساختارهای اجتماعی و گفتمان‌های فرهنگی تفسیر شود؟ این ابهامات باعث شده است تا پرسش‌هایی درباره نحوه استفاده از تقاطع‌گرایی فراتر از مفهوم زن سیاه‌پوست، پیامدهای سیاسی هویت‌گرایی و مزایا و معایب آن به‌عنوان یک نظریه سیار مطرح شود .سؤال اصلی این است: چگونه نظریه‌ای با این‌همه ابهام می‌تواند به‌عنوان یک افزودنی قدرتمند به رویکردهای فمینیستی معاصر و نظریه رهبری شناخته شود؟ آیا چارچوب مفهومی و روش‌شناسی منسجم‌تری می‌تواند بافت‌های پیچیده‌ای را که این نظریه برای توضیح آن‌ها طراحی شده بود، بهتر درک کند؟ هدف این فصل پاسخ قطعی به این سؤال نبود، بلکه نشان دادن پیچیدگی‌ها و ابهامات تقاطع‌گرایی و در عین حال برجسته کردن کاربردهای متعدد آن توسط پژوهشگران و برای اهداف مختلف بود.

[1] Intersectionality
[2] Crenshaw
[3] Yuval-Davis



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

نیت اصلی که یافته‌های بسیار قدرتمند و مهمی از نظر زمینه‌ای تولید کرده است، نمی‌تواند نادیده گرفته شود .تحلیل باستان‌شناسی فوکویی امکان بررسی ریشه‌شناسی مفاهیم تا روزگار حاضر را فراهم کرده است. این تحلیل محدود به دیدگاه تاریخی خطی نیست و به همین دلیل توانسته است نمونه‌هایی از ظرفیت یک نظریه یا رویکرد برای گسترش و توسعه جهت برآوردن نیازهای تحقیقات رهبری فمینیستی در قرن بیست و یکم ارائه دهد. در این بحث، هدف درک و پذیرش رویکردی بود که بر ابهام و ناتمامی تأکید دارد اما همچنان روشنگری‌های قابل‌توجهی ارائه می‌دهد. این فصل تلاش کرد تضاد میان موفقیت اخیر تئوری تقاطع‌گرایی[1]در نظریه فمینیستی و سردرگمی میان محققان فمینیستی در مورد چیستی آن و چگونگی استفاده از آن در قرن بیست و یکم را بررسی کند . در اصل، تقاطع‌گرایی به اصلی‌ترین دغدغه نظری و هنجاری در پژوهش فمینیستی می‌پردازد: به رسمیت شناختن تفاوت‌ها میان زنان. همین تفاوت‌ها به موضوع اصلی نظریه‌های فمینیستی در سال‌های اخیر تبدیل شده است زیرا به مسائل فمینیسم معاصر و رهبری مرتبط است. تقاطع‌گرایی تفاوت‌ها را از طریق بررسی تأثیرات نژاد، طبقه و جنسیت بر هویت‌ها، تجارب و مبارزات زنان برای توانمندسازی بررسی می‌کند. این مفهوم عمدتاً به حاشیه‌نشینی زنان فقیر و زنان رنگین‌پوست در میان نظریه فمینیستی غربی و سفیدپوست پرداخته است .یک تغییر تدریجی در رویکردهای تحقیقاتی صورت گرفته است تا چگونگی تعامل و تقاطع نژاد، طبقه و جنسیت در زندگی زنان را برای تولید و تحول روابط قدرت بررسی کند ( آنتیاس[2]، ۲۰۱۳; کالینز[3]، ۲۰۰۰) تقاطع‌گرایی به نظر می‌رسد برای بررسی این موضوع مناسب باشد که چگونه دسته‌بندی‌های نژاد، طبقه و جنسیت درهم‌تنیده و متقابلاً شکل‌دهنده یکدیگر هستند. این مفهوم به سؤالاتی اولویت می‌دهد که چگونه نژاد "جنسیتی" می‌شود، چگونه جنسیت "نژادی" می‌شود و چگونه هر دو به تداوم‌ها و دگرگونی‌های طبقه اجتماعی مرتبط هستند .تقاطع‌گرایی اغلب با نظریه فمینیستی سیاهان در ایالات متحده و پروژه سیاسی تئوریزه کردن روابط بین جنسیت، طبقه و نژاد مرتبط است. اما این مفهوم همچنین توسط نظریه‌پردازان فمینیستی که تحت تأثیر دیدگاه‌های نظری پسامدرن قرار دارند، پذیرفته و گسترش داده شده است. این رویکرد به تقاطع‌گرایی به عنوان پروژه‌ای نگاه می‌کند که دوگانگی‌ها و کلی‌گرایی‌های ذاتی در پارادایم‌های مدرنیستی فلسفه و علم غربی را از بین می‌برد (براه و فینیکس[4]، ۲۰۰۴). تقاطع‌گرایی به طور دقیق در پروژه پسامدرن برای مفهوم‌سازی هویت‌های چندگانه و در حال تغییر جای می‌گیرد. دیدگاه‌های انتقادی که از نظریه‌های ساختارشکنانه، نظریه پسااستعماری مطالعات دیاسپورا و نظریه کوییر (دونگ[5]، ۲۰۱۲) الهام گرفته‌اند، همه به دنبال جایگزینی برای مطالعه هویت هستند و به نظر می‌رسد که تقاطع‌گرایی را پذیرفته‌اند .تقاطع‌گرایی با

[1] intersectionality
[2] Anthias
[3] Collins
[4] Brah & Phoenix
[5] Duong



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

دیدگاه‌های فوکویی درباره قدرت همخوانی دارد که بر فرآیندهای پویا و ساختارشکنی دسته‌بندی‌های نرمال و همگن‌سازی تأکید دارد (استوناس[1]، ۲۰۰۳). تقاطع‌گرایی به نظر می‌رسد که تعهدی به موقعیت‌مندی همه دانش‌ها دارد (هاروی[2]، ۱۹۸۸) . به همین دلیل، فضای پژوهشی برای مکان‌های تقاطعی در تولید نظریه رهبری فمینیستی ایجاد می‌کند(لیکه[3]، ۲۰۰۵). با وجود این ادعای نادرست که فمینیسم اولیه فراگیر بوده است، چنین رویکرد فمینیستی همچنان از لحاظ سیاسی و نظری امپریالیستی و قوم‌محور باقی مانده است. فمینیسم معاصر، که تقاطع‌گرایی را در بر می‌گیرد، پیوندی نو و حیاتی ارائه می‌دهد.

میان نظریه فمینیستی انتقادی درباره اثرات جنسیت‌زدگی، طبقه، نژادپرستی و روش‌شناسی انتقادی :در نتیجه‌گیری، هنگام ارزیابی تحلیل باستان‌شناسی تقاطع‌گرایی، برخی پیامدهای مهم برای استفاده از آن آشکار می‌شود. با افزایش سرعت تقاطع‌گرایی به عنوان یک نظریه سیار در رشته‌ها، جمعیت‌شناسی‌ها و زمینه‌های مختلف، این مفهوم با خطراتی مانند سوءاستفاده، سوءبرداشت، نادیده‌گیری و استفاده ناکافی از عمق و پتانسیل کامل خود مواجه است) برای مثال(بیلج[4]، ۲۰۱۳; کاربادو[5]، ۲۰۱۳). به طور خاص، آنچه اغلب از دست می‌رود، اشاره به ریشه‌های این مفهوم در کنش‌گری و پژوهش فمینیستی سیاه‌پوستان، پیشرفت‌های معاصر آن در مطالعات فمینیستی/جنسیتی/جنسی/زنان، و تمرکز آن بر درک و به چالش کشیدن ساختارها/سیستم‌های قدرت و تجلی آن‌ها به عنوان ستم و امتیاز است .درک تقاطع‌گرایی به عنوان یک حوزه مطالعاتی شامل فهم چگونگی شکل‌گیری این حوزه (ریشه‌ها و تکامل آن)، محتوای آن و موضوعاتی که آن را مشخص می‌کند، و موقعیت آن در ساختارهای قدرت کنونی و ارتباط آن با دیگر حوزه‌ها است(کالینز[6]، ۲۰۱۵؛ گرزانکا[7]، ۲۰۱۴). علاوه بر این، برای استفاده موفقیت‌آمیز از این مفهوم، بر هر پژوهشگری واجب است که تقاطع‌گرایی را به گونه‌ای به کار گیرد که این ایده را به چالش بکشد که تقاطع‌گرایی فقط برای برخی جمعیت‌ها کاربرد دارد. یکی از اثرات اساسی تحلیل تقاطع‌گرایی، اصلاح نادیده‌انگاری تجارب فراتر از مرزهای به ظاهر تک‌محوری جنسیت، نژاد، گرایش جنسی و غیره (برای مثال، زنان رنگین‌پوست) بوده است .با این حال، این تفسیرهای تقاطع‌گرایی معمولاً بر محورهای خاص قدرت، مانند جنسیت/جنسیت‌زدگی، نژاد/نژادپرستی، و گرایش جنسی/دگرجنس‌گرایی تمرکز دارند تا سایر محورهایی مانند وضعیت توانایی/توان‌ستیزی، طبقه/طبقه‌گرایی، هویت‌های ترنس/سیس‌جنسیتی، و ملیت/خارجی‌هراسی. به همین دلیل، ضروری است که گفتمان تقاطع‌گرایی بررسی و تنظیم شود تا از این برداشت جلوگیری شود که تقاطع‌گرایی فقط به برخی افراد مربوط است .در

[1] Staunas
[2] Haraway
[3] Lykke
[4] Bilge
[5] Carbado
[6] Collins
[7] Grzanka

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

عوض، تقاطع‌گرایی می‌تواند گستره‌ای از تجارب نابرابری‌های اجتماعی، شامل محورهای قدرت کمتر مورد مطالعه و تجارب امتیاز به همراه ستم را بازتاب دهد. برای تشویق نام‌گذاری نابرابری اجتماعی و قدرت، پژوهشگران و فعالان باید به سؤالات تأملی متعددی بپردازند، از جمله :فرضیات من درباره مکان تقاطع‌گرایی چیست؟ (برای مثال، در فرد یا در زمینه؟) زبان من درباره تأکید بر ویژگی‌های فردی (مانند جنسیت، قومیت، گرایش جنسی) در برابر سیستم‌های اجتماعی-فرهنگی (مانند سیس‌جنسیتی‌گرایی، دگرجنس‌گرایی، نژادپرستی، و جنسیت‌زدگی) چه چیزی را نشان می‌دهد؟ پیامدهای تأکید بر هویت به عنوان ایستا در مقابل تغییرپذیر در زمینه دینامیک‌های قدرت بین‌فردی، ساختاری، تاریخی، و غیره چیست (مرادی[1]، ۱۳۹۵)؟ تأمل بر این سؤالات می‌تواند به شناسایی محدودیت‌های مفهوم‌سازی‌های فعلی و گفتمان درباره تقاطع‌گرایی کمک کند. با پذیرش آگاهانه توجه به اهداف عدالت اجتماعی، نظریه اجتماعی انتقادی، و کنش‌گری، فراخوانی برای گسترش استفاده از تقاطع‌گرایی به سمت تعامل کامل‌تر با ریشه‌های آن در تفکر فمینیستی سیاهان، پیشرفت‌های معاصر در مطالعات فمینیستی/زنان، غنای میان‌رشته‌ای و پتانسیل آن، و اهداف مرکزی آن برای به چالش کشیدن و دگرگون کردن ساختارها/سیستم‌های قدرت، امتیاز و ستم وجود دارد.

تحلیل انتقادی گفتمان‌های غالب در حوزه رهبری آموزشی و نقد مفاهیم رایج، به بررسی تاثیرات این گفتمان‌ها بر تفکر و عمل رهبران آموزشی می‌پردازد. در بخش اول، نویسنده به تحلیل گفتمان‌های موجود در رهبری آموزشی می‌پردازد و مفروضات پنهان و ایدئولوژی‌های نهفته در آن‌ها را مورد چالش قرار می‌دهد. در بخش دوم، مفاهیم و نظریه‌های رایج رهبری آموزشی نقد شده و محدودیت‌های آن‌ها بررسی می‌شود. این بخش به خوانندگان کمک می‌کند تا با دیدی انتقادی‌تر و واقع‌بینانه‌تر به مفاهیم موجود در این حوزه نگاه کنند .در بخش سوم، انگلیش به ارائه پیشنهاداتی برای توسعه رهبری آموزشی می‌پردازد و بر لزوم پذیرش رویکردهای متنوع و نوآورانه در رهبری تأکید می‌کند. او معتقد است که رهبران آموزشی باید توانایی انعطاف‌پذیری و سازگاری با تغییرات سریع و چالش‌های جدید را داشته باشند. این کتاب نه تنها به بازنگری در مفاهیم و نظریه‌های موجود می‌پردازد، بلکه به توسعه راهکارهایی برای رهبری مؤثرتر در دنیای معاصر می‌انجامد.

## نتیجه گیری:

در این مقاله به  هر یک به جنبه‌های مختلف رهبری آموزشی پرداخته شد و به بررسی گفتمان‌های غالب در حوزه رهبری آموزشی می‌پردازد و نشان داده شد که  چگونه این گفتمان‌ها بر تفکر و عمل رهبران آموزشی تأثیر می‌گذارند. و با تحلیل انتقادی، مفروضات پنهان و ایدئولوژی‌های موجود در این گفتمان‌ها توسط نویسنده اثر را آشکار  و به چالش می‌کشد در بخش بعدی به  نقد مفاهیم و

[1] Moradi



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

نظریه‌های رهبری آموزشی و همچنین به نقد و بررسی مفاهیم و نظریه‌های رایج در رهبری آموزشی پرداخته شد. در این مقاله با رویکردی انتقادی، به تحلیل محدودیت‌ها و کاستی‌های این نظریه‌ها می‌پردازد. پیشنهاد می‌شود که چگونه می‌توان با بازنگری در این مفاهیم، به درک بهتری از رهبری آموزشی دست یافت ر اهمیت پذیرش رویکردهای چندگانه و متنوع در رهبری تأکید می‌کند و پیشنهاد می‌دهد که رهبران آموزشی باید به‌جای تکیه بر گفتمان‌های سنتی، به دنبال رویکردهای نوآورانه و انعطاف‌پذیر باشند تا بتوانند با چالش‌های معاصر مواجه شوند .در مجموع، با تحلیل انتقادی گفتمان‌ها و نظریه‌های موجود، به خوانندگان کمک می‌کند تا با دیدی بازتر و جامع‌تر به مقوله رهبری آموزشی نگاه کنند و به توسعه رویکردهای نوین در این حوزه بپردازند.

## منابع:


Anderson, G. L., Cohen, M. I., & Seraus, M. (2015). Urban leadership, neoliberalism, and new policy entrepreneurs. In M. Khalifa, N. W. Arnold, A. F. Osanloo, & C. M. Grant (Eds.), Handbook of urban educational leadership (pp. 350-361). Rowman & Littlefield.

Anderson, G., & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. Education Policy Analysis Archives, 23, 85. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086

Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. Ethnicities, 13(1), 3-19. https://doi.org/10.1177/1468796812463547

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? Teachers College Record, 95(2), 222-241. https://doi.org/10.1177/016146819309500206

Asuga, G. N., Scevak, J., & Eacott, S. (2016). Educational leadership, management and administration in Africa: An analysis of contemporary literature. School Leadership & Management, 36(4), 381-400. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247042 https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247042

Bates, R. J. (2010). History of educational leadership and management. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 724-730). Oxford, UK: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00412-7


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

Beadie, N. (2008). Toward a history of education markets in the United States: An introduction. Social Science History, 32(1), 47-73. https://doi.org/10.1017/S0145553200013924. https://doi.org/10.1017/S0145553200013924

Biddle, C., & Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the "rural school problem" A century of rural education research. Review of Research in Education, 40(1), 298-325. https://doi.org/10.3102/0091732X16667700

Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. Du Bois Review: Social Science Research on Race, 10, 405-424. https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283

Binkley, S. (2009). The work of neoliberal governmentality: Temporality and ethical substance in the tale of two dads. Foucault Studies, 6, 60-78. https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2472

Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for? Chinese Science Bulletin, 56(23), 2506-2517. https://doi.org/10.1007/s11434-011-4608-7

Carbado, D. W. (2013). Colorblind intersectionality. Signs, 38(4), 13-19. Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. Signs, 38(4), 785-810. https://doi.org/10.1086/669666

Clarke, J., Bainton, D., Lendvai, N., & Stubbs, P. (2015). Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage. Bristol, UK: Policy Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447313366.001.0001

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. Annual Review of Sociology, 41(1-20). https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43, 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

De Lissovoy, N. (2015). Education and emancipation in the neoliberal era: Being, teaching, and power. New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137375315

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

Deleuze, G. (1992).What is a dispositif? In Michel Foucault: Philosopher (pp. 159-168). Paris: Seuil. Dolan, C. (2020). Paradox and the school leader: The struggle for the soul of the principal in neoliberal times. Singapore: Springer Nature.

Duong, K. (2012). What does queer theory teach us about intersectionality? Politics and Gender, 8, 370-386. https://doi.org/10.1017/S1743923X12000360

Eacott, S. (2015). Problematizing the intellectual gaze of the educational administration scholar. Educational Philosophy and Theory, 47(4), 312-329. https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976926

Foucault, M. (1980). Confessions of the flesh. In C. Gordon (Ed.), Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977 (pp. 194-228). New York, NY: Pantheon.

Giroux, H. A. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Chicago, IL: Haymarket Books. Gutek, G. L. (1970). An historical introduction to American education. New York, NY: Thomas Y. Crowell Company.

Grzanka, P. R. (2014). Intersectionality: A foundations and frontiers reader. Boulder, CO: Westview Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Jackson, N., & Carter, P. (1998). Labour as dressage. In A. McKinlay & K. Starkey (Eds.), Foucault, management and organization theory (pp. 49-64). London, UK: SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446221686.n4

Legg, S. (2011). Assemblage/apparatus: Using Deleuze and Foucault. Area, 43(2), 128-133. https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01010.x

Longmuir, F. (2019). Resistant leadership: Countering dominant paradigms in school improvement. Journal of Educational Administration and History, 51(3), 256-272. https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583172

Loveday, V. (2021). Under attack: Responsibility, crisis, and survival anxiety amongst manageracademics in UK universities. The Sociological Review, 69(5), 903-919. https://doi.org/10. https://doi.org/10.1177/0038026121999209

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

Lykke, N. (2005). Intersectionality revisited: Problems and potentials. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 2(3), 7-17

Maesse, J. (2017). The elitism dispositif: Hierarchization, discourses of excellence and organizational change in European economics. Higher Education, 73(6), 909-927. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0019-7

McClure, K. R., Barringer, S. N., & Brown, J. T. (2020). Privatization as the new normal in higher education. In L. W. Perna (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 35, pp. 589-666). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31365-4_13

Mohanty, C. T. (2003). Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity. Durham, NC: Duke University Press. https://doi.org/10.1515/9780822384649

Moradi, B. (2016). (Re)focusing intersectionality: From social identities back to systems of oppression and privilege. In K. A. DeBoard, A. R. Fischer, K. J. Bieschke, & R. M. Perez (Eds.), Handbook of sexual orientation and gender diversity in counseling and psychotherapy (3rd ed., pp. 105-127). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/15959-005

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. Nora, 11(2), 101-110. https://doi.org/10.1080/08038740310002950

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. Nora, 11(2), 101-110. https://doi.org/10.1080/08038740310002950

Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging: Intersectional contestations. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446251041

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

Rezazadeh *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**

# Lead for Learning

# (Global Education Monitoring Report 2024-2025)

Mohsen Rezazadeh [1*]

* Correspondence:
mohsen_rezazadeh_edu@yahoo.com

1. Educational Planner and Academic Advisor at the National Organization for the Development of Brilliant Talents in Tehran, Iran

Received: 26 September 2024

Revision: 29 October 2024

Accepted: 13 December 2024

Published online: 20 December 2024

**Abstract**

The present article provides a brief overview of the latest Global Education Monitoring Report titled Leadership in Education: Leading for Learning. The report emphasizes the significant role of leadership in education, highlighting the necessity of strong leaders to drive the transformation of institutions, systems, and societies toward improvement. Strong leaders collaborate with their colleagues to achieve common goals. At the school level, these leaders are the school principals, who carry all the responsibilities of the school. At the system level, the leaders are government employees who serve as district officials, inspectors, or planners. At the societal level, these leaders include political figures and a wide range of people, from unions and researchers to civil society and media, who contribute to shaping the goals of education.

This report, specifically titled Leading for Learning, argues that educational leaders are not merely administrators, but change agents who need time, trust, and support to focus on setting a vision and developing the people they serve and work with. It calls for investment in and empowerment of school leaders and systems, advocating for fair recruitment processes and growth opportunities that recognize the full roles of leaders. Moreover, leadership achieves the best results when its principles are shared at smaller scales, empowering others to lead in their roles.

The report stresses that there is no single leadership style that works universally, acknowledging that leadership styles vary, which is entirely natural. However, all research indicates a vital need for strong leaders to continuously improve the quality of education. School leaders consist of teachers who strive solely to improve student outcomes, while key leaders include policymakers who have a significant impact on setting national priorities for equitable and inclusive education.

**Keyword**: Global Education Monitoring Report, Educational Leadership, School Leadership, System Leadership, Leading for Learning.

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 ]

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

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

# از رهبری آموزشی تا رهبری برای یادگیری

# (گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی ۲۰۲۵- ۲۰۲۴)

**محسن رضازاده**[1]*

* نویسنده مسئول:

mohsen_rezazadeh_edu@yahoo.com

۱. برنامه ریز آموزشی و مشاور تحصیلی مجموعه مدارس سمپاد تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۵ مهر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۸ آبان ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۲۳ آذر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۳۰ آذر ۱۴۰۳

**چکیده:**

مقاله حاضر، مروری اجمالی بر آخرین **گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی**[1]، **تحت عنوان رهبری در آموزش و پرورش با تاکید بر رهبری برای یادگیری**[2] است. در این گزارش تاکید شده است که رهبری در آموزش و پرورش، اهمیت زیادی دارد. وجود **رهبرانِ قوی** برای کمک به تغییر مؤسسات، سیستم‌ها و جوامع به سمت بهتر شدن، ضروری است. **رهبرانِ قوی** با دیگر همکاران، همیاری می‌کنند تا به اهداف مشترک دست یابند. **در سطح مدرسه‌ای**، رهبران همان **مدیران مدارس** هستند، و همه **مسئولیت‌های مدرسه‌ای** به دوش آن‌ها است. **در سطح سیستم**، رهبران، **کارمندان دولتی** هستند که به عنوان مقامات ناحیه‌ای، ناظران یا برنامه‌ریزان فعالیت می‌کنند. **در سطح اجتماعی**، آنها رهبران سیاسی و طیف وسیعی از افراد، اعم از اتحادیه‌ها و پژوهشگران گرفته تا جامعه مدنی و رسانه‌ها هستند که به شکل‌دهی اهداف آموزش و پرورش کمک می‌کنند. این گزارش که به طور ویژه **"رهبری برای یادگیری"** نام دارد، استدلال می‌کند که **رهبران آموزشی**، تنها و صرفا چیزی در حد یک مدیر نیستند، بلکه آن‌ها **عاملان تغییر** هستند که به زمان، اعتماد و حمایت نیاز دارند تا بر تنظیم یک چشم‌انداز و توسعه افرادی که خدمت می‌کنند و با آن‌ها کار می‌کنند، تمرکز کنند. این گزارش خواستار سرمایه‌گذاری و توانمندسازی رهبران مدارس و سیستم‌ها است. باید فرایندهای استخدام منصفانه و فرصت‌های رشد وجود داشته باشد که نقش‌های کامل رهبران را به رسمیت بشناسد. همچنین، **رهبری** زمانی بهترین نتیجه را می‌دهد که اصل آن در مقیاس کوچک‌تر به اشتراک گذاشته شود و دیگران را توانمند سازد تا در نقش‌های خود رهبری کنند. در این گزارش تاکید شده است که هیچ **سبک رهبری** واحدی وجود ندارد که کارساز باشد. این به این معنی است که سبک‌ها متفاوت هستند و این کاملاً طبیعی است. با این حال، تمام تحقیقات نشان می‌دهند که نیاز حیاتی به رهبران قوی برای بهبود مستمر کیفیت آموزش وجود دارد. **رهبران مدارس**، از معلمانی تشکیل شده است که تنها برای تغییر نتایج دانش‌آموزان تلاش می‌کنند این در حالی است که **رهبران اصلی**، سیاست‌مدارانی هستند که تأثیر زیادی در تعیین اولویت‌های ملّی برای آموزش عادلانه و فراگیر دارند.

**کلیدواژه**: گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی، رهبری آموزشی، رهبری مدرسه، رهبری سیستم، رهبری برای یادگیری.

**این نشریه توسط انتشارات آکادمی علوم منتشر می گردد.**

Science Acadmy Publications
انتشاراتی آکادمی علوم

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/

[1] GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT
[2] Leadership in education, LEAD FOR LEARNING



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

## مقدمه و بیان مساله

اعلامیه اینچئون و چارچوب اقدام آن مشخص می‌کند که مأموریت گزارش پایش بر آموزش و پرورش جهانی، مکانیزم نظارت و گزارش‌دهی بر (SDG4[1]) و آموزش و پرورش در سایر اهداف توسعه پایدار (SDGs[2]) است. مسئولیت آن گزارش‌دهی در مورد اجرای استراتژی‌های ملّی و بین‌المللی برای کمک به مسئولیت‌پذیری همه شرکای مربوطه نسبت به تعهداتشان در چارچوب پیگیری و مرور کلی اهداف توسعه پایدار است. این گزارش توسط تیم مستقل میزبانی‌شده توسط یونسکو تهیه می‌شود. به گفته کمیسیونر اروپایی برای مشارکت‌های بین‌المللی و رئیس هیئت مشاورین این گزارش (جوتا ارپیلاینن[3]) از کلاس درس تا اتاق هیئت مدیره مدرسه، از دفاتر محلی، منطقه‌ای و ملّی تا صحنه جهانی، زنجیره ای از **رهبران آموزشی** را شکل می‌دهند و معتقد است که **ترویج همکاری در این زنجیره رهبری آموزشی**، قدرتمندترین ابزار برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار است.

**آموزش و پرورش تحول‌آفرین است، اما نیاز به اقدام رهبران سیاسی برای تبلیغ و هدایت آموزش و پرورش در جهت صحیح، همچنان حیاتی است.** هزینه‌های آموزشی در بسیاری از کشورها نمی‌تواند با درخواست‌ها برای پرداخت بدهی‌ها رقابت کند؛ همچنان شکاف مالی سالانه ۱۰۰ میلیارد دلاری در ۸۰ کشور فقیر وجود دارد که باید پر شود. بدون منابع لازم، کیفیت و پرورش آسیب می‌بینند. معلمان اغلب بدون دست یافتن به آموزش لازم یا استانداردهای ملّی صلاحیت، استخدام می‌شوند و وعده آموزش باکیفیت به سرانجام نمی‌رسد. اما دستیابی به آموزش و پرورش فراگیر و باکیفیت برای همه، همچنان در دسترس است. در واقع **رهبران** در تمام سطوح فقط نیاز دارند که پشت یک دستور کار مشترک متحد شوند.

می‌دانیم که **مدیران مدارس**، که اغلب نادیده گرفته می‌شوند، می‌توانند با رهبری خود، یک پروژه اصلاحات آموزشی را موفق یا ناموفق کنند. **پیوند دادن چشم‌انداز با واقعیت عملی** بسیار مهم است. عملکرد جمعی و همکارانه این رهبران می‌تواند پیشرفت را هدایت کند. این امر به **هوش عاطفی، خودآگاهی** و **آگاهی اجتماعی** نیاز دارد.

**وزرای آموزش و پرورش**، که با خواسته‌های متعدد روبه‌رو هستند و معمولاً دوران تصدی آن‌ها کمتر از دو سال است، باید از روش‌های استراتژیک مانند **ساخت ائتلاف برای اجرای سیاست‌ها** استفاده کنند. **مدیران مدارس** نیز با محدودیت‌های زمانی مواجه هستند که مانع تمرکز آن‌ها بر چالش‌های اصلی، مانند بهبود نتایج یادگیری می‌شود. با چنین نقش‌های پیچیده‌ای، باید **رهبران** برای چگونگی جذب دیگران جهت دستیابی به اهداف خود، آموزش ببینند. با این وجود در این تحقیق نشان داده شده است

[1] Sustainable Development Goal 4
[2] Sustainable Development Goals
[3] Jutta Urpilainen



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

که کمتر از نیمی از کشورها به‌طور صریح بر همکاری معلمان تأکید می‌کنند و تنها یک‌سوم آن را در **برنامه‌های رهبری** خود مدنظر قرار می‌دهند. این گزارش به طور متواضعانه، رهبری را مثال می‌زند. این گزارش دانش، تخصص و راه‌حل‌های بالقوه ارزشمندی را ارائه می‌دهد و از **بازیگران آموزش و پرورش** در تمام سطوح دعوت می‌کند تا درباره **چگونگی مشارکت در بهبود آموزش و پرورش** بحث کنند. یادگیری نتیجه همکاری است و این گزارش این فرآیند را تسهیل می‌کند. این گزارش در دو بخش و هجده فصل تهیه و تنظیم شده است، بخش اول آن پیرامون **رهبری در آموزش و پرورش** است که از فصل ۱ الی ۶ را در بر می‌گیرد. در این مقاله **یک گزارش اجمالی از نتایج پایش آموزش و پرورش جهانی در زمینه رهبری آموزشی**، ارائه شده است.

## مبانی نظری و پیشینه

چارچوب اقدام این گزارش، **اعلامیه اینچئون**[1] و **سند توسعه پایدار**[2] است که توسط **تیم گزارش پایش بر آموزش و پرورش جهانی**[3]، وابسطه به یونسکو انجام گرفته است. یونسکو با همکاری یونیسف، بانک جهانی، صندوق جمعیت ملل متحد، برنامه توسعه ملل متحد، آژانس زنان ملل متحد و کمیساریای[4] عالی سازمان ملل متحد در امور پناهندگان، از ۱۹ تا ۲۲ می،۲۰۱۵ مجمع جهانی آموزش و پرورش را در اینچئون، جمهوری کره، برگزار کرد. بیش از ۱۶۰۰ شرکت کننده از ۱۶۰ کشور جهان، شامل: ۱۲۰ تن از وزرا، رؤسا و اعضای هیأت‌های اعزامی، رؤسای نهادهای مرتبط و مسئولان سازمان‌های دولتی و چند ملیتی، نمایندگان جامعه مدنی، نمایندگان معلمان، جوانان و همچنین بخش خصوصی، **بیانیه آموزش و پرورش اینچئون** را که برای ۱۵ سال آتی دیدگاهی نو از آموزش ارائه می‌دهد، تصویب کردند.

چارچوب عمل جهانی آموزش و پرورش،که **هدف چهارم دستورکار توسعه پایدار سازمان ملل متحد**[5] را تشکیل می‌دهد و نقشه راه نهادهای متولی آموزش پایه و متوسطه، آموزش عالی، آموزش بهداشت و سلامت و اشتغال و توسعه مهارت‌ها در راستای پاسخ گویی به نیازهای توسعه پایدار اقتصادی و اجتماعی تا پانزده سال آینده را ترسیم می‌کند، در سی و هشتمین کنفرانس عمومی یونسکو در نوامبر ۲۰۱۵ به تصویب صد و هشتاد و چهار کشور عضو یونسکو رسید. این چارچوب عمل، که عنوان آن «**به سوی آموزش و یادگیری مادام العمر با کیفیت، برابر و فراگیر**» تعیین شده است، به گونه‌ای موثر به چالش‌های جاری وآتی جهانی می‌پردازد. همایش‌ها و نشست‌های مربوط به آموزش و پرورش در سطوح ملّی به شکل‌گیری این سند، که از سال ۲۰۱۲ توسط

[1] Incheon Declaration
[2] Sustainable Development
[3] GEM Report
[4] Commissariat
[5] SDG4



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

یونسکو و سایر نهادهای سازمان ملل متحد آغاز، و در سال ۲۰۱۵ به شکل‌گیری سند حاضر منجر شد، عبارت بودند از: نشست جهانی آموزش برای همه در ماه مه ۲۰۱۴ در مسقط عمان که منجر به توافقنامه مسقط شد، مجمع جهانی آموزش برای همه در مه ۲۰۱۵ در کره که در آن بیانیه اینچئون تصویب گردید، نشست جهانی سران ملل متحد در سپتامبر ۲۰۱۵ که در آن **دستورکار جهانی توسعه پایدار** تصویب شد و سرانجام، میزگرد بلندپایه آموزش و پرورش که هم زمان با سی و هشتمین کنفرانس عمومی یونسکو در سال ۲۰۱۵ در پاریس برگزار و در آن چارچوب عمل تصویب شد.

**راهبردهای اصلی چارچوب عمل جهانی آموزش و پرورش** شامل تقویت سیاست‌ها، طرح‌ها، نظام‌ها و قانون‌گذاری، تمرکز بر کیفیت و اثربخشی، ترویج یادگیری مادام العمر براساس رویکرد فرابخشی و جلب مشارکت همه عاملان و ذی نفعان آموزش و پرورش می‌باشند. این چارچوب، با پذیرش تفاوت‌های ملّی و فرهنگی میان کشورها، تفاوت ظرفیت‌ها و سطوح پیشرفتگی، و با احترام به اولویت‌ها و سیاست‌های ملّی، راهبردهای مؤثری را برای بومی‌سازی طرح‌ها و برنامه‌ها به کشورها ارائه می‌دهد و با بسیج همه کشورها و شرکاء، برای تحقق اهداف توسعه پایدار در حوزه آموزش و پرورش، تأکید می‌کند. بدین ترتیب، آموزش و پرورش اساس **دستورکار برای توسعه پایدار** قرار گرفته است و در تحقق همه **اهداف توسعه پایدار** مؤثر است. این دستورکار، علاوه بر در نظر گرفتن آموزش و پرورش به عنوان یک هدف مجزا (هدف چهارم)، اهداف ویژه ای را نیز در زمینه آموزش و پرورش تعریف می‌کند که آن‌ها را در قالب سایر اهداف توسعه پایدار؛ به ویژه اهداف مرتبط با سلامت، رشد و اشتغال، تولید و مصرف پایدار و تغییر اقلیم مطرح می‌نماید. در واقع، آموزش و پرورش قادر است که پیشرفت به سوی تحقق همه **اهداف توسعه پایدار** را تسریع و تسهیل کند و لازم است به عنوان بخشی از راهبردهای تحقق هر یک از **اهداف توسعه پایدار** نیز در نظرگرفته شود. همان طور که پیش‌تر اشاره شد، بخش مهمی از چارچوب عمل جهانی آموزش و پرورش و نیز گزارش پایش مربوطه، به حوزه رهبری آموزشی و رهبری مدرسه متمرکز شده است. در این مقاله از نتایج پایش آموزش و پرورش جهانی در زمینه رهبری آموزشی، یک گزارش اجمالی ارائه می‌شود.

## روش

کانون تمرکز مقاله حاضر، **بازخوانی گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی ۲۰۲۵** است. به همین منظور از روش مرور سریع[1] استفاده شد. مرور سریع، روش مرور سیستماتیک را در یک محیط محدود زمانی اعمال می‌کند. در این روش از "میان‌برهای روش شناختی" (مثلاً محدود کردن عبارات جستجو) استفاده می‌شود که هرچند در خطر سوگیری است؛ اما برای رسیدگی به مسائلی که نیاز به تصمیم‌گیری سریع دارند مفید است. بر این اساس سعی شد تا با تمرکز بر کلید واژه‌هایی مانند رهبری و مدیریت آموزشی،

[1] Rapid Review



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

رهبری و مدیریت مدرسه، و رهبری یادگیری، یافته‌هایی که حول این کلیدواژه‌ها در سند پایش آموزش و پرورش جهانی گزارش شده است، بازیابی و به طور اجمالی ارائه گردد. تا تصویر روشنی از وضعیت رهبری آموزشی در چشم انداز جهانی برای پژوهشگران علاقه مند به **حوزه مطالعاتی مدیریت و رهبری آموزشی**، مهیا گردد.

## یافته‌ها

در ادامه یافته‌های مندرج در بازخوانی گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی، به خصوص مواردی که تمرکز بر مفاهیم مدیریت و رهبری آموزشی، رهبری مدرسه و رهبری یادگیری دارند، گزارش می‌شود.

**یافته یکم: رهبری اشکال مختلفی دارد و اندازه‌گیری آن به طور دقیق دشوار است،**

در بخشی از یافته‌های این گزارش تاکید شده است که هرچند **رهبری**[1] اشکال مختلفی دارد و اندازه‌گیری آن به طور دقیق دشوار است، اما برای موفقیت در تمام سطوح مؤسسه‌ای، سیستمی و سیاسی، یک امر حیاتی است. **رهبری در آموزش و پرورش** نیز همانند سیاست و کسب‌وکار، **فرآیندی از تأثیر اجتماعی** است که هدف آن بیشینه کردن تلاش‌های مشترک به سوی یک هدف مشترک است، و سبک‌های رهبری وابسته به زمینه، شخصیت‌ها و اهداف سازمانی متفاوت هستند. **اشکال متعدد رهبری** و **نتایج متنوع** آن به این معناست که نشان دادن تأثیر آن در آموزش و پرورش دشوار است و به همین دلیل این تأثیر اغلب نادیده گرفته می‌شود اما عملاً هیچ نمونه مستندی از **مدارس دچار مشکل**، که **بدون مداخله یک رهبر خوب** بهبود یافته باشند، وجود ندارد.

**رهبران مدارس** باید هدف خود را تعریف و برنامه‌ریزی کنند که چگونه تغییر را با در نظر گرفتن ظرفیت و زمینه خود در حالی که تأکید بر یادگیری است، به وجود خواهند آورد. **رهبران مدارس** باید به این فکر کنند که چگونه بر نتایج یادگیری تمرکز کنند و همچنین اهداف گسترده‌تری را در زمینه عدالت و کیفیت محقق سازند. تأثیرگذاری بر تغییر به طور فزاینده‌ای با به اشتراک‌گذاری وظایف رهبری برای دستیابی به اهداف آموزشی مرتبط شده است (گذر از تأکید بیش از حد بر افراد). **آزادی در اتخاذ تصمیمات،** که نتیجه قوانین منعطف با هنجارهای فرهنگی است، پتانسیل رهبران را برای اعمال رهبری، آزاد می‌سازد، اگرچه رهبران همچنان در زمینه‌های محدود کار می‌کنند.

[1] Leadership



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

در طراحی **سیاست رهبری**[1]، باید توجه از **افراد استثنایی**[2] به **فرآیندهای سیستماتیک**[3] تغییر یابد. اغلب تشخیص یک **رهبر خوب** از یک **مدیر خوب** دشوار است. درواقع **مدیر مؤثر** فعالیت‌های روزمره اش برنامه‌ریزی آینده در مرکز آنچه که رهبران انجام می‌دهند است. اگرچه یک مدیر به عنوان عامل تغییر بودن، چیزی است که معمولاً رهبران را متمایز می‌کند، اما تردیدی نیست که **رهبری** ممکن است در برخی موارد برای **حفظ ثبات** از **جستجوی تغییر**، مهم‌تر باشد. **تمرکز سیاست رهبری** باید بر این باشد که چگونه گروه‌های مختلف از افراد با **پتانسیل رهبری مطلوب** را پرورش دهد تا از طریق ساختارهای مؤسسه‌ای و سازمانی مناسب به این نوع مشاغل بپردازند. **چهار بعد رهبری مدرسه** یعنی **تعیین انتظارات، تمرکز بر یادگیری، ترویج همکاری** و **توسعه افراد** برای **رهبری در تمام سطوح آموزش و پرورش** اهمیت دارند. این ابعاد نه تنها برای مدیران مدارس و معلمان، بلکه برای رهبران سیستم‌ها نیز اهمیت دارد. در ادامه این بخش، به رهبران چهار توصیه مهم شده است:

توصیه اول اینکه برای رسیدن به رهبری مطلوب می بایست **اعتماد به مدیران میانی توانمندسازی آن‌ها جهت ایجاد شرایط مساعد برای بهبود آموزش با اعطای فرصت برای اتخاذ تصمیمات همراه باشد.** رهبران آموزشی در تمام شرایط و زمینه‌ها به بهبود آموزش کمک می‌کنند، اما تأثیر آنها زمانی بیشتر است که به آنها اعتماد شود تا از مهارت‌های خود استفاده کنند. بنابراین، سیستم‌های آموزشی باید به **مدیران مدارس** این امکان را بدهند که از خود استقلال کافی برای **مدیریت منابع مالی**[4] **و انسانی**[5] و **اتخاذ تصمیمات مربوط به تدریس و یادگیری** برخوردار باشند.

توصیه دوم اینکه **انتخاب، توسعه و شناخت سرمایه‌گذاری در حرفه‌ای‌سازی**[6] **مدیران مدارس** با توجه به سه مرحله زیر صورت پذیرد. الف. انتخاب مدیران مدارس با استعداد از طریق جذب فراگیر ب. آماده‌سازی، آموزش و حمایت از مدیران مدارس برای تمرکز بر ابعاد اصلی نقش خود ج. تعیین و اجرای استانداردهای رهبری مدرسه و شناسایی دستاوردهای آن‌ها.

توصیه سوم اینکه **اشتراک‌گذاری ترویج رهبری مشترک و فرهنگ استفاده از مدل رهبری همکارانه** گاهی اوقات به عنوان مجموعه‌ای از اعمال قهرمانانه دیده می‌شود اما رهبران مدارس نباید به عنوان قهرمانان دیده شوند؛ زیرا انجام همه چیز و به تنهایی نمی‌تواند وظیفه آنها باشد. آنها باید از طریق همکاری رهبری کنند تا به اهداف مشترک دست یابند، به طوری که تمام ذی‌نفعان انگیزه داشته باشند تا در یک جهت مشابه با استفاده از قوت‌های خود کار کنند.

[1] leadership policy
[2] exceptional individuals
[3] Systematic processes
[4] Management of financial resources
[5] Human resource management
[6] Professionalization



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

توصیه چهارم اینکه **سرمایه‌گذاری در رهبری سیستم و توسعه ظرفیت مقامات آموزشی برای خدمت به عنوان رهبران سیستم‌های آموزشی از جمله کم مطالعه‌ترین بخش در حوزه آموزش هستند** و به احتمال زیاد به اندازه کافی آماده نیستند.

**یافته دوم: نقش، تاثیر و استانداردهای رهبری مدرسه**

در فصل دوم این گزارش تاکید شده است که **مدیران مدارس** مسئولیت‌های متنوعی را به عهده دارند و اغلب زمان کافی برای تمرکز بر تدریس و یادگیری ندارند. از **مدیران مدارس** انتظار می‌رود که چشم‌انداز مدرسه را شکل دهند، برنامه درسی را طراحی کنند، رفاه دانش‌آموزان را تضمین کنند و بر پیشرفت آن‌ها نظارت داشته باشند. رهبری قوی در مدرسه برای موفقیت دانش‌آموزان ضروری است. **تأثیر مدیران بر موفقیت دانش‌آموزان در رده‌ای پایین‌تر از تأثیر معلمان در میان عوامل تحت کنترل مدرسه قرار دارد. رهبری مدرسه** می‌تواند موفقیت تحصیلی را بهبود بخشد، نرخ ترک تحصیل را کاهش دهد و محیط مدرسه را مثبت کند. **اثرگذاری یک مدیر** به زمینه، ظرفیت و پیشینه وی بستگی دارد. **مدیران مدارس محروم** معمولاً نسبت به همتایان خود در مدارس غیرمحروم تجربه کمتری دارند. مدیران از پیشینه‌های مختلف می‌توانند موفقیت و رفاه دانش‌آموزان اقلیت را افزایش دهند. مدیران سیاه‌پوست در ایالات متحده در بهبود نمرات ریاضی و کاهش تعلیق‌ها برای دانش‌آموزان سیاه‌پوست همراهی لازم را دارند. تنوع در میان مدیران در اروپا به بهبود نتایج یادگیری و عزت نفس دانش‌آموزان مهاجر منجر شده است. **رهبران زن** می‌توانند در برخی زمینه‌ها به موفقیت دانش‌آموزان کمک کنند.

در آفریقای فرانسه‌زبان، دانش‌آموزان مدارس ابتدایی که تحت رهبری مدیران زن قرار داشتند، در ریاضی و خواندن از دانش‌آموزانی که توسط **مدیران مرد رهبری** می‌شدند، بهتر عمل کردند و این پیشرفت معادل حداقل شش ماه یادگیری بود. این مورد یکی از ویژگی‌های کلیدی سازمانی است که به مدیران این امکان را می‌دهد تا **مهارت‌های رهبری خود** را اعمال کرده و ابتکار عمل برای بهبود نتایج آموزشی را نشان دهند. **استانداردهای رهبری، شیوه‌های رهبری را که برای تدریس و یادگیری مفید هستند، شرح می‌دهند.** چهار بعد کلیدی رهبری در استانداردهای رهبری حرفه‌ای، چارچوب‌ها و مقررات به درجات مختلفی پذیرفته شده است. تنها نیمی از کشورها استانداردهایی برای مدیران مدارس دارند که به طور صریح به همکاری پرداخته‌اند.

این فصل به بررسی نقش‌ها، شیوه‌ها و استانداردهای حرفه‌ای برای مدیران مدارس نیز با تأکید بر چهار بعد کلیدی **تعیین انتظارات، ارتقای تدریس و یادگیری، ترویج همکاری و حمایت از کارکنان** پرداخته است. زمینه‌های مختلف، از جمله میزان استقلالی که مدیران از آن برخوردارند، بر نحوه تأثیرگذاری تلاش آن‌ها بر نتایج دانش‌آموزان و محیط مدرسه تأثیر می‌گذارد. با افزایش انتظارات از مدیران مدارس، ضروری است که توجه به نیاز به حمایت از مدیران حفظ شود تا آن‌ها بتوانند رهبری آموزشی را



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

در اولویت‌های خود قرار دهند. با تمرکز بر رهبری و الهام‌بخشی به معلمان، مدیران مدارس می‌توانند فرهنگ مدرسه‌ای مثبت ایجاد کرده و شیوه‌های نوآورانه‌ای را به اجرا درآورند که به طور قابل توجه‌ای یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان را ارتقا دهد. با این حال، این نیازمندی به دلیل حجم کاری اداری و فشارهای بیرونی چالش‌برانگیز است. سیاست‌گذاران باید این تفاوت‌ها را درک کرده و به مدیران مدارس کمک کنند با حفظ استقلال آنها، مهارت‌های لازم برای انجام وظایف اساسی را کسب کنند.

**یافته سوم: گزینش، آموزش و آماده سازی رهبری مدرسه**

مطابق یافته‌های فصل سوم این گزارش، فرآیندهای گزینش منصفانه، رقابتی و شفاف برای **حرفه‌ای‌سازی مدیریت مدارس** ضروری است. مدیران مدارس نقش‌هایی فراتر از وظایف اداری ایفا می‌کنند که شامل رهبری، مدیریت و مسئولیت‌های آموزشی است. بنابراین، حمایت از نقش مدیران به عنوان حرفه‌ای‌ها ضروری است. دستیابی به این هدف مستلزم فرآیندهای انتخاب و **جذب شفاف، آموزش قوی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مستمر و شرایط کاری جذاب** است. این عناصر برای اطمینان از رضایت شغلی، حفظ اعتبار موقعیت و جذاب‌تر کردن آن برای نامزدهای واجد شرایط بسیار حائز اهمیت هستند. سیستم‌های انتخاب **مدیران موثر**[1] باید استانداردهای دقیق و در عین حال قابل دستیابی را متعادل کنند و به مدارک تحصیلی رسمی و تجربه عملی اهمیت دهند. **تجربه تدریس همچنان معیار اصلی در انتخاب مدیران است**، اما تلاش‌هایی برای معرفی **رویکردهای مبتنی بر شایستگی** گسترده‌تر به منظور ارتقای کیفیت متقاضیان در حال انجام است. بسیاری از کشورها با چالش‌هایی در شناسایی معیارهای انتخابی که عینی، روشن و فراگیر باشند مواجه هستند. برنامه‌های آمادگی رهبری پیش از خدمت و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر برای مدیران مدارس حیاتی هستند تا آنها بتوانند به الزامات در حال تغییر نقش خود سازگار شوند. اما اجرای این برنامه‌ها به دلیل ظرفیت‌ها و منابع منطقه‌ای متفاوت است. زمینه‌هایی همچون استفاده از داده‌ها، مدیریت مالی و ترویج عدالت، نیاز به توجه بیشتر دارند، همانطور که توسط مدیران در بسیاری از کشورها گزارش شده است. اگرچه نگرانی‌هایی مبنی بر افزایش حجم کاری و در برخی از زمینه‌ها، تقاضا برای پاسخگویی بیشتر در قبال نتایج، منجر به استرس و خستگی شغلی شده است، اما معیارهای رضایت شغلی همچنان قوی باقی مانده‌اند، در حالی که نرخ‌های گردش شغلی به‌طور گسترده‌ای دشوار برآورد شده اند اما به نظر نمی‌رسد که این نگرانی‌ها مسئله ساز باشند. **انگیزه درونی**[2] برای بودن به عنوان یک مدیر مدرسه همچنان قوی است، اگرچه شواهدی از فشار بیشتر، حتی پرخاشگری از سوی والدین وجود دارد که نیاز به نظارت دقیق دارد. سرمایه‌گذاری در سیستم‌های پشتیبانی مؤثر، راهنمایی و مشاوره، و مسیرهای شغلی روشن می‌تواند به بهبود شرایط کاری و حفظ رهبران مؤثر کمک کند. **با توجه به ماهیت پیچیده این نقش، باید رهبری**

[1] Effective managers
[2] Intrinsic motivation



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

**مدارس با قوانین شفاف و مبتنی بر شایستگی برای استخدام، حرفه‌ای شود.** سیستم‌های ناکارآمد، معیارهای انتخاب مبهمی دارند که منجر به **استانداردهای ناهماهنگ** می‌شود که ممکن است تحت تأثیر سیاست قرار گیرند.

**تنوع در رهبری مدارس همچنان یک چالش است.** در سطح جهانی، تفاوت‌های چشمگیری در سهم زنان در موقعیت‌های رهبری مدارس وجود دارد. فرآیندهای انتخاب منصفانه و باز، همچنین اقدام مثبت، می‌تواند به بهبود جذب عادلانه کمک کند.

**رهبران مدارس به آموزش پیش از خدمت و آموزش مستمر نیاز دارند.** تقریباً نیمی از مدیران مدارس در کشورهای با درآمد بالا و میانه آموزش پیش از انتصاب خود را دریافت نمی‌کنند. **سیستم‌های گواهی‌نامه[1] و ارزیابی[2] می‌توانند رهبران مدارس را به استانداردهای خاصی متعهد کنند.** کشورهای مختلفی از جمله شیلی، چین، فنلاند و جامائیکا از مدیران می‌خواهند که پیش از رهبری مدارس، گواهینامه‌های مورد نیاز را تکمیل کنند. سیستم‌های ارزیابی مؤثر می‌توانند مسئولیت‌پذیری رهبری مدارس را بهبود بخشند. **ارزیابی دقیق روند تغییرات مدیران نیازمند تمایز بین بازنشستگی با جابجایی‌ها درون یا بین مدرسه‌ای و خروج از حرفه و آموزش به طور کلی است؛** در حالی که داده‌ها نشان می‌دهند که سطح رضایت شغلی بسیار بالا است اما نگرانی‌های فزاینده‌ای نیز وجود دارد. عواملی مانند عدم امنیت شغلی و شرایط کاری نامطلوب بر حفظ معلمان تأثیر می‌گذارد.

**یافته چهارم: رهبری مشترک، به بهبود مدارس کمک می‌کند.**

در فصل چهارم گزارش است که **رهبری مشترک مدرسه و همکاری میان ذینفعان توانمند باعث تقویت تصمیم‌گیری برای بهبود مدرسه می‌شود.** معاونان مدارس در تلاش‌های رهبری مدیران مدارس را حمایت می‌کنند. معلمان در نقش‌های رسمی و غیررسمی به رهبری آموزشی کمک می‌کنند. کارکنان پشتیبانی به شکل‌دهی خدمات کمک به دانش‌آموزان یاری می‌دهند. دانش‌آموزان می‌توانند از طریق مشارکت در شوراها و مشاوره‌ها نقش‌های رهبری ایفا کنند. والدین و اعضای جامعه نیز از طریق کمیته‌های مدیریت مدرسه و انجمن‌های والدین، مشارکت‌های قابل توجهی در حاکمیت مدرسه دارند. با این حال، این ذینفعان با چالش‌هایی مواجه هستند، **از جمله: نقش‌های نامشخص، آمادگی و حمایت ناکافی، کمبود نمایندگی و نیاز به ابتکارات توانمندسازی.** مدارس با ارتقای همکاری میان این بازیگران، رهبری مشترک مدرسه را ترویج می‌کنند. ایجاد کانال‌های ارتباطی شفاف و فرآیندهای تصمیم‌گیری شفاف که همه ذینفعان را درگیر کند، پیش‌نیاز این فرآیند است. تشویق به دیدگاه‌ها و اهداف مشترک، شفاف‌سازی نقش‌ها و شناسایی مشارکت‌های منحصر به فرد همچنین کمک می‌کند تا محیطی ایجاد شود که در آن همه

[1] Certificate
[2] evaluation



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

احساس کنند ارزشمند هستند و توانمند به مشارکت هستند. **مکانیزم‌های بازخورد منظم و فرصت‌های توسعه‌ای** رهبری مشترک را تقویت می‌کند و اطمینان می‌دهد که تلاش‌های جمعی منجر به بهبودهای پایدار در نتایج آموزشی و فرهنگ‌های مدرسه‌ای می‌شود.

**رهبری مشترک به بهبود مدارس کمک می‌کند**. با پیچیده‌تر شدن اهداف مدارس، توزیع مسئولیت‌های رهبری میان معاونین، مدیر، معلمان، کادر پشتیبانی، دانش‌آموزان، والدین و جامعه می‌تواند تفاوت بزرگی ایجاد کند و باعث نوآوری، تنوع و گنجایش شود.

**معاونین مدیر و رهبران معلمان تصمیمات کلان را با واقعیت‌های کلاس درس پیوند می‌دهند.** مدیران می‌توانند معاونین خود را با ارائه اختیارات واضح و هدایت برای جلب پذیرش کادر آموزشی توانمند سازند. منتورینگ ساختاریافته، حمایت احساسی، آموزش مستمر در چالش‌های دنیای واقعی و فضاهای تبادل تجربه، از جمله انواع حمایت‌هایی هستند که می‌توان ارائه داد.

**رهبران، معلمان دارای تخصص در برنامه درسی هستند** و زمانی که نقش‌های رهبری اضافی و مسئولیت‌های رسمی به آن‌ها داده شود، می‌توانند درس‌ها را مدیریت کرده و استراتژی‌هایی را شکل دهند که بر یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد مدرسه تأثیر بگذارد.

**توسعه حرفه‌ای برای رهبر ساختن معلمان و معاونین مدیر بسیار نادر است**. تنها تعداد کمی از کشورهای با درآمد بالا رهبری را در آموزش پیش از خدمت معلمان ادغام کرده‌اند. سیستم‌های مدرسه سلسله‌مراتبی می‌توانند انگیزه رهبران معلمان را کاهش دهند. حتی در کشورهای با درآمد بالا، رهبران معلمان همیشه در قالب افزایش گام‌های حقوقی یا پاداش‌ها، مورد قدردانی قرار نمی‌گیرند. مشارکت دانش‌آموزان، والدین و جوامع می‌تواند مدارس را به سمت اهدافشان هدایت کند.

**دانش‌آموزان نیز می‌توانند رهبر باشند.** مشارکت دانش‌آموزان می‌تواند مسئولیت‌پذیری در یادگیری را تقویت کند. **مشارکت والدین و مدارس می تواند پاسخگویی به این نیاز را افزایش دهد و نتایج دانش‌آموزان را بهبود بخشد.** والدین و جوامع با موانعی در مشارکت روبه‌رو هستند که شامل کمبود حمایت و نقش‌های نامشخص است. نمایندگی نامتعادل والدین از نظر جنسیت، طبقه، قومیت و توانایی می‌تواند بر مشارکت و توانمندسازی تأثیر بگذارد.

### یافته پنجم: رهبری آموزش و پرورش معادل رهبری سیستم[1]

در فصل پنجم این گزارش، آمده است که **رهبری آموزشی بر نحوه عملکرد یک سیستم آموزشی در سطوح مختلف تأثیر می‌گذارند. مقامات مرکزی اصلاحات را آغاز کرده و سیاست‌ها و پیشرفت‌ها را نظارت می‌کنند.** مقامات محلی از

[1] System leadership



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

طریق **استفاده از داده‌ها**، برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران مدارس و حمایت از مدیران مدارس، اطمینان می‌دهند که سیاست‌ها به طور هماهنگ اجرا شوند. با این حال، نقش‌های آن‌ها به طور ناکافی مورد تحقیق و ارزیابی قرار گرفته است. زمانی که مقامات آموزشی با منابع و قدرت تصمیم‌گیری توانمند می‌شوند، می‌توانند با تعیین انتظارات، رهبری تدریس و یادگیری، ترویج همکاری و توسعه افراد، تغییر ایجاد کنند. **هر مقام آموزشی که از درجه‌ای از استقلال و حس هدفمندی برخوردار باشد، پتانسیل بهبود نتایج و تجربه یادگیری دانش‌آموزان را دارد**. با این حال، تمرکز **مقامات بر یادگیری غالباً به دلیل حجم بالای کار اداری تضعیف می‌شود** و با مسئولیت‌های نامشخص چالش‌هایی مواجه است. گاهی اوقات حتی نقش رهبری در شکل‌دهی به اصلاحات از آنها سلب می‌شود. ممکن است کارمندان دولتی همیشه دانش و مهارت‌های فنی لازم برای ایفای نقش به عنوان رهبر سیستم را نداشته باشند؛ حتی ممکن است از نقشی که از آنها خواسته شده آگاه نباشند. وزارت‌خانه‌های آموزش و پرورش باید ظرفیت مقامات آموزشی را برای خدمت به عنوان رهبران سیستم با اطمینان از انتخاب شفاف و رقابتی و ارائه آموزش‌های مستمر و مرتبط توسعه دهند.

**مقامات آموزشی در سطوح مختلف می‌توانند به رهبران سیستم تبدیل شوند. رهبران سیستم در آموزش و پرورش،** مقامات آموزشی در سطوح مرکزی و محلی هستند که با تعیین جهت‌ها، نظارت و حمایت، توسعه و رهبری بازیگران مدرسه، به دستیابی به اهداف آموزشی سراسری کمک می‌کنند. زمانی که مقامات از آزادی عمل در منابع مالی و انسانی برخوردار می‌شوند، فضای بیشتری برای رهبری دارند.

**رهبران سیستم، تمرکز خود را بر نتایج یادگیری و حمایت از مدارس حفظ می‌کنند.** با اطمینان از هماهنگی در اهداف آموزشی و کمک به اجرای سیاست‌ها، **رهبران سیستم** می‌توانند به بهبود کیفیت آموزشی کمک کنند. **رهبران سیستم می‌توانند با ارائه هدایت و حمایت به مدارس کمک کنند تا شکوفا شوند. رهبران سیستم زمانی مؤثر هستند که با دیگر بازیگران همکاری کنند.** موفقیت اصلاحات آموزشی در ایالت پوئبلا در مکزیک نتیجه تلاش‌های هماهنگ در سطح سیستم بوده است. **رهبری سیستم ممکن است با کمبود ظرفیت، جهت‌گیری شفاف و انگیزه محدود شود.** درک روشن از نقش‌های خود به **رهبران سیستم** این امکان را می‌دهد که بر اهداف مشترک تمرکز کنند. **رهبران سیستم ممکن است به طور مؤثر برای نقش خود آماده نباشند. سرمایه‌گذاری در رهبران سیستم ضروری است.** آموزش، منتورینگ و رشد حرفه‌ای می‌تواند کمبود تعریف و ارزیابی شایستگی‌های مقامات آموزشی و بازرسان را جبران کند. **فرآیندهای گزینش بهبود یافته برای رهبران سیستم** می‌تواند مؤثر بودن آن‌ها را بهبود بخشد. تأثیر سیاسی بر استخدام نیز چالش‌هایی برای **رهبری مؤثر سیستم** ایجاد می‌کند.



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

**یافته ششم: رهبران سیاسی به عنوان بازیگران زنجیره رهبری آموزشی**

در فصل ششم این گزارش، بر وجه **رهبری سیاسی**[1] در رهبری آموزشی تاکید شده است. در این گزارش آمده است که **سیاست و آموزش و پرورش به طور نزدیکی به هم مرتبط هستند.** ایدئولوژی و آرمان‌های آموزشی هم‌راستا هستند. **افراد مختلفی در سیستم در تأثیرگذاری بر جوامع برای جهت‌دهی به اهداف خاص آموزشی نقش دارند.** مسئولیت‌های متعدد، منابع مختلف قدرت سیاسی و دیدگاه‌های متنوع درباره آنچه که مورد نیاز است، شهروندان را به سمت جهت‌های مختلف می‌کشاند. در حالی که **اقتدار و ساختارهای نهادی ممکن است برخی از بازیگران سیاسی را با نفوذتر کنند،** بازیگران در نقش‌های رهبری در آکادمی‌ها، اتحادیه‌ها و جامعه مدنی، همچنین نخبگان، هنرمندان و روزنامه‌نگاران نیز می‌توانند بر جنبش‌هایی تأثیر بگذارند که چشم‌انداز آموزشی آنها در جامعه طنین‌انداز شود. **وزرا، بازیگران سیاسی هستند که در کانون توجه قرار دارند.** آن‌ها باید در مدت زمان نسبتاً کوتاهی برنامه‌های پیچیده دولتی را تحت شرایط مختلف و محدودیت‌ها اجرا کنند. آن‌ها تصمیماتی می‌گیرند که اغلب بر اساس محاسبات سیاسی کوتاه مدت است نه بر مبنای شواهدی از اینکه ممکن است بهترین راه حل بلند مدت چه باشد. در حالی که عمدتا بسیاری از تصمیم گیری‌ها به چشم‌اندازها و الهام گرفتن از آن‌ها بستگی دارد، برخی دیگر برای مقابله با چالش‌های مختلف پیش‌رو اتخاذ می‌شوند.

وعده‌های انتخاباتی در آموزش و پرورش، به ویژه در انتخابات رقابتی، می‌تواند رای‌دهندگان را جذب کند. **رهبران سیاسی می‌توانند تأثیر زیادی بر چشم‌اندازها و اصلاحات آموزشی داشته باشند.** ساخت ائتلاف برای پیشبرد اصلاحات مهم است. این رویکرد یکی از روش‌های اصلی **رهبران سیاسی** در چندین کشور آمریکای لاتین بود که در دهه ۲۰۰۰ در حال اجرای اصلاحات پر چالش سیاست‌های معلمان بودند. **تغییرات مکرر وزرای آموزش مانع از اصلاحات مؤثر آموزشی می‌شود.** تحلیل این گزارش نشان می‌دهد که متوسط مدت تصدی وزرای آموزش ۲ سال و ۳ ماه بود. **گردش بالای مقامات مانع از اثربخشی اصلاحات آموزشی می‌شود. بازیگران متنوعی قصد دارند جهت‌گیری سیستم‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند.** معلمان، دانش‌آموزان و کارفرمایان با دولت‌ها در ارتباط هستند و سعی دارند اولویت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند. **سازمان‌های بین‌المللی نقش بسیار تأثیرگذاری در آموزش پیدا کرده‌اند.** مشروعیت آن‌ها به اساس‌نامه‌ها، رویه‌های داخلی و توانایی آن‌ها در ارائه حمایت و تولید شواهد بستگی دارد. سازمان‌های جامعه مدنی و رسانه‌ای می‌توانند سایر بازیگران آموزشی را پاسخگو نگه دارند و می‌توانند با انجام این کار، بر بحث‌های ملی آموزش تأثیر بگذارند.

[1] Political leadership



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

**یافته‌های جانبی گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی**

فصول دهم تا هجدهم این گزارش به تفکیک درباره پایش آموزش و پرورش در اهداف توسعه پایدار، آموزش ابتدایی و متوسطه، آموزش در دوران کودکی، آموزش فنی‌وحرفه ای، عالی و بزرگسالان، مهارت برای کار، حقوق همه ذینفعان، سواد جوانان و بزرگسالان، توسعه پایدار و شهروندی، امکانات آموزشی و محیط‌های آموزشی توسعه پایدار، بورسیه‌های تحصیلی، وضعیت معلمان، امور مالی آموزش و پرورش است. یافته‌های گزارش شده در ذیل این عناوین، دارای تلویحات ارزشمندی است که به دلیل فاصله گرفتن از موضوع محوری مقاله حاضر، به خواندن آنها تاکید و توصیه می‌شود.

## بحث و نتیجه گیری

مقاله حاضر، با هدف مرور اجمالی یافته‌های آخرین گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی، در حوزه رهبری در آموزش و پرورش صورت‌بندی شده است. در این گزارش تاکیدشده است که **رهبری** یکی از جنبه‌های بسیار مهم و تاثیرگذار در سازمان‌ها و موسسات آموزشی است. **رهبری** یک رویکرد واحد نیست و هیچ ساختار واحدی برای تبدیل شدن به یک رهبر موثر وجود ندارد. در عوض، **رهبری یک مهارت پویا و سازگار است که مستلزم یادگیری و رشد مداوم است**. نتیجه‌گیری برای رهبری این است که یک مفهوم چند وجهی و همیشه در حال تکامل است که بهترین آن زمانی ایفا می شود که رهبری در مقیاس کوچکتر به اشتراک گذاشته شده و افراد برای انجام آن آموزش دیده و توانمند شوند. از آن‌جا که پیشرفت و ترقی هر جامعه ای در گرو چگونگی فعالیت مدارس است؛ لذا نقش **رهبران آموزشی** از اهمیت ویژه ای برخوردار است. به یقین فراهم کردن فضای رشد و پیشرفت کارکنان، معلمان مدرسه و دانش آموزان، به طور مستمر یکی از اولویت‌های اصلی در دانش رهبری آموزشی می‌باشد.

بخشی از یافته‌های این گزارش نشان داد که **یادگیری مستمر[1] برای رهبران**، در راستای موثر ماندن در یک محیط که به سرعت در حال تغییر است، بسیار مهم است. رهبرانی که متعهد به توسعه شخصی و حرفه ای مستمر هستند، الگوی مثبتی برای تیم‌های خود محسوب می‌شوند. در واقع **رهبران یادگیری محور**، به بهبود کیفیت آموزش و تدریس در کلاس درس توجه ویژه‌ای دارند و از معلمان حمایت می‌کنند تا بتوانند روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند و یادگیری دانش آموزان را تقویت کنند. این نوع رهبری به طور مداوم فرآیند آموزش و یادگیری را ارزیابی می‌کند و به معلمان بازخورد سازنده ارائه می‌دهد آنها به طور منظم پیشرفت دانش آموزان را رصد می‌کنند و از داده‌ها برای ارائه حمایت‌های لازم به دانش آموزان نیازمند استفاده می‌کنند.

[1] Continuous Learning



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

همچنین در این گزارش تاکید شده است که **رهبران آموزشی فراتر از مدیران هستند. آنها عاملان تغییر هستند.** از این منظر سیاست‌گذاران با این چالش بزرگ روبه‌رو هستند که چگونه اطمینان حاصل کنند که افرادی با مهارت‌ها و چشم‌انداز مناسب شناسایی، انتخاب، آماده‌سازی و حمایت شوند تا به عنوان رهبران آموزشی عمل کنند. **برنامه‌های ملی در سطح مدرسه، سیستم و سیاست باید چهار بعد اساسی رهبری** یعنی تعیین انتظارات، تمرکز بر یادگیری، ترویج همکاری و توسعه افراد را **پرورش دهند.** با این حال، یک بررسی جهانی از برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی مدیران مدارس نشان می‌دهد که کمتر از نیمی از آنها به هر یک از این چهار بعد توجه دارند و تنها یک سوم آنها به همه چهار بعد تمرکز دارند.

بخش دیگری از یافته‌های این گزارش نشان می‌دهد که **مدارس خوب نیاز به رهبران خوب در مدرسه دارند.** این یافته موید این امر است که مدیران مؤثر بهترین نتایج را از دانش‌آموزان به دست می‌آورند. همچنین مدیران مؤثر بهترین عملکرد را از معلمان به دست می‌آورند. یک مطالعه در ۳۲ کشور تأیید کرد که رهبری قوی با بهبود شیوه‌های تدریس معلمان نیز همبستگی دارد. ضمناً مدیران مؤثر اطمینان حاصل می‌کنند که مدارس آن‌ها امن، سالم و فراگیر هستند.

مطابق بخش دیگری از یافته‌های این گزارش **رهبری مؤثر نیازمند شیوه‌های استخدام عادلانه، اعتماد و فرصت‌های رشد است.** یافته‌های جنبی این بخش نشان می‌دهد که جذب و نگهداری استعدادها نیازمند فرایندهای استخدام باز و رقابتی است. محدود کردن اختیار سیاسی در انتصاب مدیران مدارس، نتایج مدرسه را بهبود می‌بخشد. با این حال، در سطح جهانی، تنها ۶۳ درصد از کشورها فرایندهای استخدام باز و رقابتی برای انتصاب مدیران مدارس در آموزش ابتدایی و متوسطه دارند. همچنین **بهترین معلمان، الزاماً بهترین مدیران مدارس نمی‌شوند.** در عین حال **خودمختاری**[1] می‌تواند پتانسیل رهبران را آزاد کند. سیستم‌های آموزشی با عملکرد بالاتر، معمولاً خودمختاری بیشتری به مدیران مدارس در تصمیم‌گیری‌ها درباره منابع انسانی و مالی می‌دهند. اما در مجموع کمتر از نیمی از مدیران، مسئول محتوای درسی یا تعیین سطح حقوق معلمان هستند و تقریباً ۴۰ درصد از کشورها خودمختاری مؤسسات آموزش عالی را به‌طور قانونی به رسمیت نمی‌شناسند. ضمناً **رهبران حرفه‌ای حتماً به آمادگی و آموزش نیاز دارند.** استانداردهای رهبری مدرسه می‌توانند به راهنمایی آموزش با تعیین شایستگی‌های مورد نیاز کمک کنند که تقریباً همه کشورها آن‌ها را تعیین کرده‌اند. با این حال، تقریباً نیمی از مدیران در کشورهای مطالعه شده قبل از انتصاب هیچ‌گونه آموزشی دریافت نمی‌کنند و تنها ۳۱ درصد از کشورهای جهان مقرراتی برای معرفی مدیران جدید دارند. مهارت‌های عملی مانند استفاده از

[1] Autonomy



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

داده‌ها، مدیریت مالی و سواد دیجیتال نیز ضروری هستند، اما یک‌چهارم از مدیران در کشورهای ثروتمند در این زمینه‌ها آموزش کافی ندارند.

یافته‌های این گزارش نشان می‌دهند که **از رهبران مدارس انتظار می‌رود که با منابع محدود، کارهای زیادی انجام دهند.** در واقع **تقاضاهای زیادی برای عملیات مدارس وجود دارد که زمان کافی برای مدیران مدارس جهت تعیین چشم‌انداز باقی نمی‌گذارد.** انتظارات از مدیران مدارس اغلب بسیار زیاد است. مدیران را کلیدی برای اجرای مؤثر اصلاحات می‌دانند. در برخی کشورها، آن‌ها به دلیل مکانیسم‌های جدید پاسخگویی تحت نظارت شدید قرار دارند. با این حال، یک نظرسنجی از مدیران مدارس در ۱۴ کشور با درآمد متوسط نشان داد که ۶۸ درصد از وقت آنها صرف وظایف مدیریتی روتین می‌شود. حدود یک سوم از مدیران مدارس دولتی و یک پنجم از مدیران مدارس خصوصی در کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)[1] گزارش دادند که زمان کافی برای رهبری آموزشی ندارند.

یکی از یافته‌های قابل توجه این گزارش این است که **رهبران مدارس، نباید به عنوان قهرمان‌های فردی تلقی شوند و اشتراک رهبری، مدارس بهتری می‌سازد.** تسهیم رهبری در سراسر مدرسه، محیطی مشارکتی برای یادگیری ایجاد می‌کند. این امر به معلمان این امکان را می‌دهد که در کلاس‌های خود رهبری کنند، به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با همسالان خود به عنوان رهبر فعال باشند و والدین و اعضای جامعه را به مشارکت دعوت می‌کند. با این حال، همکاری به عنوان کم اهمیت‌ترین بُعد رهبری در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. اما مطابق یافته‌های حاصله **رهبری مدرسه بیش از حد سلسله مراتبی است.** معاونان مدیر و معلمان می‌توانند در دستیابی به اهداف مدرسه کمک کنند، وقتی که با نقش‌های واضح، آموزش و مشوق‌ها توانمند شوند. اما تنها نیمی از کشورها به‌طور صریح بر همکاری معلمان در استانداردهای رهبری خود تأکید دارند و تنها یک‌سوم برنامه‌های آموزشی رهبری بر آن تمرکز دارند. حدود ۸۱ درصد از کشورها از هیئت‌های مدرسه می‌خواهند که معلمان را هم شامل شوند و ۸۳ درصد از آنها از این هیئت‌ها می‌خواهند که والدین، ۶۲ درصد اعضای جامعه و ۵۷ درصد دانش‌آموزان را نیز شامل کنند.

در وجهی دیگر در این گزارش تاکید شده است که **رهبران سیستم در برنامه‌های رهبری توجه کافی دریافت نمی‌کنند.** در واقع مقامات آموزشی در سطوح مرکزی و محلی می‌توانند رهبران بالقوه باشند. آن‌ها می‌توانند به بهبود و هم‌راستایی در سطح سیستم در اصلاحات و سیاست‌های آموزشی کمک کنند. کشورهای بیشتری در حال درک این نکته هستند که این مقامات می‌توانند تأثیر بیشتری داشته باشند اگر به آن‌ها خودمختاری بیشتری داده شود. همچنین **رهبران سیستم زمانی مؤثر هستند که با سایر**

[1] Organization for Economic Co-operation and Development



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

**بازیگران همکاری کنند.** در ایالت پوبلا در مکزیک، موفقیت اصلاحات آموزشی نتیجه تلاش‌های هماهنگ در سطح سیستم بود که شامل رهبری مقامات آموزشی نیز می‌شد.

در سطح کلان یافته‌های این گزارش نشان می‌دهند که **وزرای آموزش و پرورش در محیط‌های سیاسی پیچیده‌ای فعالیت می‌کنند و به دلیل مدت زمان کوتاه تصدی خود با مشکلات زیادی مواجه هستند.** وزرای آموزش و پرورش در مدت زمان کوتاه تصدی خود با خواسته‌های مختلفی روبه‌رو هستند و اغلب سابقه تدریس ندارند. یک پایگاه داده جهانی جدید نشان می‌دهد که نیمی از وزرای آموزش از سال ۲۰۱۰ به بعد، کمتر از دو سال پس از انتصاب خود از سمت خود کنار رفته‌اند؛ تنها ۲۳ درصد از آنها سابقه تدریس در مدارس را دارند. از این منظر رهبران سیاسی باید در زمینه مصالحه سیاسی و برقراری ارتباط هوشمندانه عمل کنند تا بتوانند اصلاحات را انجام دهند. ساخت ائتلاف‌ها و برقراری روابط می‌تواند کمبود زمان و داده‌های مناسب را جبران کند و در مواجهه با نظرات متضاد کمک‌کننده باشد. در مجموع **مدت زمان کوتاه تصدی منجر به دشواری در اجرای اصلاحات می‌شود.** تحلیل پروژه‌های آموزشی بانک جهانی بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۷ در ۱۱۴ کشور نشان داده است که رابطه منفی قابل توجهی بین چرخش وزرا و عملکرد پروژه‌ها وجود دارد.

بخش مهمی از یافته‌های این گزارش نشان می‌دهند که **حضور بیشتر زنان در رهبری می‌تواند نتایج مثبتی در آموزش داشته باشد.** در واقع رهبران سیاسی زن نسبت به همتایان مرد خود آموزش را بیشتر در اولویت قرار داده‌اند. پارلمان‌نشنین‌های زن به افزایش هزینه‌های آموزش ابتدایی در سطح جهانی کمک کرده‌اند. برخی از مطالعات نشان می‌دهند که زنان به عنوان مدیران مدارس نتایج بهتری در یادگیری نسبت به مردان به دست می‌آورند. در آفریقای فرانسوی‌زبان، دانش‌آموزان مدارس ابتدایی تحت رهبری مدیران زن در ریاضیات و خواندن حداقل شش ماه بیشتر از مدارس تحت رهبری مدیران مرد پیشرفت داشتند. **در حالی که بسیاری از زنان به تدریس مشغولند، تعداد کمی از آنها مدارس را رهبری می‌کنند.** سهم مدیران زن در آموزش ابتدایی و متوسطه به طور میانگین حداقل ۲۰ درصد کمتر از سهم متوسط معلمان زن است.

در بخش پایانی مربوط به رهبری آموزشی در این گزارش تاکیدشده است که **بسیاری از فعالان از طریق تأثیرگذاری بر جهت‌گیری سیستم‌های آموزشی، رهبری را به عهده می‌گیرند.** اتحادیه‌های معلمان، اتحادیه‌های دانش‌آموزی، رهبران کسب‌وکار، دانشگاهیان و جامعه مدنی از دولت‌ها خواسته‌های خود را مطرح کرده و از آن‌ها پاسخ‌خواهی می‌کنند، لابی می‌کنند و آگاهی عمومی را افزایش می‌دهند. سازمان‌های بین‌المللی در شکل‌دهی و اطلاع‌رسانی به بحث جهانی در مورد آموزش و پرورش و همچنین تأمین مالی سیستم‌های آموزشی کشورهای مختلف نقش اساسی دارند. با این حال، رقابت برای کسب فضا و تأثیر بیشتر

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

می‌تواند آنها را از هدف اصلی بهبود آموزش و پرورش منحرف کند و مشروعیت آنها ممکن است به دلیل کمبود ظرفیت یا کارآمدی مورد چالش قرار گیرد.

در مجموع مطابق گزارش پایش آموزش و پرورش جهانی، در حوزه مطالعاتی رهبری آموزشی در سطح جهانی، می‌توان شواهدی دال بر گرایش از رهبری آموزشی و رهبری مدرسه، به سوی رهبری برای یادگیری را مشاهده کرد. هرچند دامنه و طیف مسائلی که در این حوزه مطالعاتی وجود دارد همچنان قابل بررسی است.

## منابع

GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT, Leadership in Education, LEAD FOR LEARNING

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

SELMJ
Scholarship in Educational Leadership and Management Journal

ISSN (Online) 7051-3060

- Editor's Note
- Thomas Greenfield and the Field of Educational Management Studies: From Theory Movement to Human Science
- Introducing the Research Domains of Educational Management and Leadership in the Works of Joseph Murphy
- Rereading Joseph Murphy's Revelation in the Field of Educational Leadership and Management Studies
- Application of Bonjour's Epistemology in the Analysis of Common Beliefs in the Field of Educational Leadership Studies
- Rereading the Discourse of Educational Leadership in the Palgrave Collection (1)
- Lead for Learning (Global Education Monitoring Report 2024-2025)

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

Website: www. https://selmj.ir/ Email: info@selmj.ir/