Hosseini Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ) (2025) 2:1

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

ISSN (Online): 7051-3060

Women in the Discourse of Educational Leadership and Management

Nayerealsadat Hosseini * [1]

* Correspondence:
hoseininayereh8@gmail.com
1. Department of Educational Management, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Received: 7 May 2025
Revision: 26 May 2025
Accepted: 10 June 2025
Published online: 20 June 2025

Abstract

Leadership constitutes a pivotal concept in theories concerning the functioning of organizations such as schools and educational bureaucracies. However, in recent decades, many constructs within educational management have faced critical scrutiny across multiple levels due to gender blindness, gendered habitus, and the hierarchical consequences of gendered division of labor. These critiques chiefly challenge positivist epistemological claims and research approaches that universalize male experience as normative.

During the 1970s and early 1980s, such critiques informed liberal interventionist policies aimed at promoting equal opportunity. These policies, grounded in social role theory, sought to facilitate the acceptance of "leadership roles for women" in schools, with the aim of achieving a more equitable gender balance. Yet the persistent underrepresentation of women in such positions during this period suggests that the issue extends beyond mere statistical representation—it reflects deeper structural and discursive barriers.

This article, adopting a theoretical research approach, reconstructs a feminist conceptualization of educational leadership to critically examine women's successes and challenges in navigating multi-dimensional, multi-sited power dynamics within educational leadership and management. Through a critical lens on women's discourse in this domain, the study offers a framework for stakeholders to better understand and support women leaders. Findings underscore the urgent need for targeted policy interventions and institutional reforms to advance gender equity in leadership roles.

Keyword: educational leadership and management, women's educational leadership, gendered habitus, feminism

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 2026-09-18]

Hosseini *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 2:1

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

زنان در گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی

نیره السادات حسینی

* نویسنده مسئول:

hoseininayereh8@gmail.com

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

تاریخ دریافت: ۱۷ اردیبهشت ۱۴۰۴
تاریخ بازنگری: ۵ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۲۰ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ انتشار: ۳۰ خرداد ۱۴۰۴

چکیده:

رهبری، مفهومی محوری در نظریه‌های مربوط به عملکرد سازمان‌هایی مانند مدارس و بوروکراسی‌های آموزشی است، اما اخیراً به دلیل کوری جنسیتی، عادت‌واره‌های جنسیتی، پیامدهای تقسیم کار جنسیتی و سلسله مراتبی، در سطوح مختلف، بسیاری از مفاهیم مدیریت آموزشی با دیدگاه‌ها و پرسش‌های انتقادی مواجه شده است. این انتقادها بر ادعاهای دانش و رویکردهای پژوهشی پوزیتیویستی است که فرض جهان‌شمولی تجربه مردانه را به تصویر می‌کشند. این الگوها در طول دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ موجب شکل‌گیری سیاست‌های مداخله‌گرایانه لیبرال در مورد فرصت‌های برابر شده بود. چنین سیاست‌هایی بر اساس نظریه اجتماعی شدن نقش جنسیتی بنا شده و به دنبال تسهیل پذیرش «نقش‌های رهبری توسط زنان» در مدارس بودند تا تعادل جنسیتی عادلانه‌تری ایجاد کنند؛ اما کاهش زنان در چنین موقعیت‌هایی در این دوره نشان می‌دهد که مسئله پیچیده‌تر از صرفاً اطلاعات آماری است. این مقاله براساس رویکرد پژوهش نظری با بازسازی مفهوم فمینیستی رهبری آموزشی، موفقیت‌ها و ناکامی‌های زنان در این عرصه در مقابله با قدرت‌های چندجهته و چندوجهه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مطالعه، با نگاهی انتقادی به گفتمان زنان در رهبری و مدیریت آموزشی، چارچوبی را برای ذینفعان جهت درک و حمایت از رهبران زن ارائه می‌دهد. یافته‌ها، نیاز به سیاست‌های هدفمند و تغییرات نهادی برای تقویت برابری جنسیتی در نقش‌های رهبری را برجسته می‌کند.

کلیدواژه: رهبری و مدیریت آموزشی، رهبری آموزشی زنان، عادت‌واره جنسیتی، فمینیسم

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 2026-09-18]

مقدمه

با ورود به عصر جدید و با تحولات روزافزون در گفتمان‌های اجتماعی، نقش زنان در جوامع، مستقیماً با هدف توسعه اجتماعی و اقتصادی در ارتباط بوده‌است (رجایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ حیدری و همکاران، ۱۴۰۴)، افزایش رقابت جهانی همراه با تغییرات محیطی با قراردادن زنان در کانون توجه، به عنوان عاملی بنیادی در تحول همه جوامع انسانی، موجب افزایش چشمگیر مشارکت آنان در حوزه‌های مختلف شغلی، تجاری، علمی، هنری، ورزشی و اجتماعی شده‌است (لینهان و مولکاهی[1]، ۲۰۱۴). بااین‌حال، علی‌رغم افزایش میزان تحصیلات زنان، آنها کماکان برای تصدی نقش مدیریتی با موانعی روبه‌رو هستند. در سطح جهانی تنها ۳۶ درصد زنان در نقش مدیریت و رهبری آموزشی حضور دارند (انجمن دنیای اقتصاد[2]، ۲۰۲۰). آخرین تحقیقات در مورد رهبری زنان در آموزش نشان می‌دهد؛ اگرچه زنان نقش‌هایی چون پژوهشگر، معلم، استاد دانشگاه و سمت‌های مدیریت و رهبری در آموزش را در اختیار دارند، اما مشارکت آنها در همه زمینه‌ها نابرابر است (دل کارمن مزا-مجیا[3] و همکاران، ۲۰۲۳). در حال حاضر، کمتر از ۳۰ درصد از محققان در سراسر جهان زن هستند (یونسکو[4]، ۲۰۲۰). اگرچه آنها مهارت‌ها و تجربه لازم را دارند، اما در مسیر رهبری با موانع قابل توجهی مانند آزار جنسی، شیوه‌های استخدام و درگیری‌های کاری-شخصی روبرو هستند (بوون[5]، ۲۰۲۴).

از دهه ۱۹۸۰، ادبیات رو به رشدی در مورد زنان و رهبری آموزشی وجود داشته است. الگوی پژوهشی پوزیتیویستی موجب شکل‌گیری سیاست‌های مداخله‌گرایانه لیبرال در مورد فرصت‌های برابر در طول دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ شده بود. پس از بیش از دو دهه برابری‌خواهی مداوم، نگرش‌های نقش جنسیتی در «نظرسنجی اجتماعی عمومی» از اواسط دهه ۱۹۹۰ تغییر چندانی نکرده است. این ثبات، منعکس‌کننده سایر روندهای جنسیتی است که نشان‌دهنده تغییر اساسی در حرکت به سوی برابری جنسیتی است (کاتر، هرمسن؛ و وانمن[6]، ۲۰۱۱). چنین سیاست‌هایی بر پایه نظریه اجتماعی شدن نقش جنسیتی و به دنبال تسهیل پذیرش «نقش‌های رهبری توسط زنان» در مدارس بودند تا تعادل جنسیتی عادلانه‌تری ایجاد کنند. عدم تغییر اخیر در نگرش‌های جنسیتی به احتمال زیاد نتیجه ظهور یک چارچوب فرهنگی جدید، یک «ذات‌گرایی برابری‌خواهانه» است (گوردن[7]، ۲۰۱۶)، که جنبه‌هایی از برابری فمینیستی و نقش‌های سنتی مادری را در هم می‌آمیزد. تمرکز اصلی بر حضور کم زنان در رهبری و مدیریت آموزشی که از

[1]. Linehan & Mulcahy
[2]. World Economic Forum
[3]. Del Carmen Meza-Mejia
[4]. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
[5]. Bowen
[6]. Cotter & Hermsen & Vanneman
[7]. Gordon

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

نقد فمینیستی ادبیات جریان اصلی الهام گرفته شده است، موجب شد تا با گذشت زمان، نظریه‌ها و تحقیقات کلیدی فمینیستی در سیاست آموزشی جای گیرند و به ادبیات جریان اصلی راه یابند، بدون اینکه منشأ یا هدف سیاسی آنها به خوبی شناخته شده باشد.

این مقاله، ضمن شناسایی حرکت‌های گفتمانی در خصوص جایگاه زنان در رهبری و مدیریت، استدلال می‌کند که باید نگاه فمینیستی را از بازنمایی عددی زنان در رهبری به روابط اجتماعی جنسیت و قدرت در سطح محلی، ملی و بین‌المللی تغییر داد. دیدگاه جامعه‌شناختی انتقادی فمینیستی، رهبری را به عنوان یک لنز مفهومی در نظر می‌گیرد که از طریق آن ماهیت، هدف و ظرفیت سیستم‌ها و سازمان‌های آموزشی را برای اصلاح و در واقع بازاندیشی در مورد شیوه‌های آنها به شیوه‌های عادلانه‌تر اجتماعی، مورد پرسش قرار می‌دهد و برداشت‌های فمینیستی و جایگزین‌های اساسی و هنجاری برای نحوه نظریه‌پردازی و عمل به رهبری ارائه می‌دهند.

با وجود پیشرفت‌های قابل توجه، نابرابری‌های جنسیتی در بسیاری از بخش‌ها، از جمله آموزش، تجارت و سیاست، همچنان ادامه دارد. مطالعات نشان می‌دهد که وقتی زنان از طریق ارائه فرصت‌هایی برای آموزش و رهبری توانمند می‌شوند، نقش آنان به طور قابل توجهی در توسعه اجتماعی و اقتصادی افزایش می‌یابد (چن و بارکوس[1]، ۲۰۲۴). با این‌حال، موانع فرهنگی، دسترسی نابرابر به آموزش و انتظارات اجتماعی همچنان مانع مشارکت کامل زنان در نقش‌های رهبری می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد؛ زنان تقریباً در همه کشورها در سطوح مدیریتی حضور کمی دارند؛ و "نسبت زنان شاغل در تدریس با افزایش سن دانش‌آموزان کاهش می‌یابد" تحول آموزش برای تقویت یادگیری مادام‌العمر و پرورش ذهنیت توانایی در موفقیت، در آزادسازی پتانسیل زنان و تضمین مشارکت فعال آنها در رهبری در سطوح مختلف بسیار مهم است (گاوس[2]، ۲۰۲۱). پرداختن به این مسائل نیازمند تلاش هماهنگ دولت‌ها، نهادها و جوامع و تلاقی گفتمان‌های همسو برای ایجاد محیطی فراگیر است که در آن زنان بتوانند رشد کنند و به طور معناداری در جامعه مشارکت داشته باشند. در حال حاضرادبیات پژوهشی بسیاری بر اهمیت آموزش در توانمندسازی زنان و پرورش مهارت‌های رهبری تأکید می‌کنند (رانا[3] و همکاران، ۲۰۲۴). محققان معتقدند که آموزش، توانمندسازی زنان را تسریع و آنها را به دانش و مهارت‌های لازم برای عبور از چالش‌ها و بهره‌برداری از فرصت‌ها مجهز می‌کند. زنانی که آموزش باکیفیت دریافت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که نقش‌های رهبری را بر عهده بگیرند و بر جوامع خود تأثیر مثبت بگذارند (هگارتی[4] و همکاران، ۲۰۲۲). به عنوان مثال، مطالعات سازمان ملل متحد[5] و بانک جهانی[6] بر همبستگی بین آموزش زنان و توسعه اقتصادی تأکید می‌کنند و از سیاست‌هایی

[1]. Chen & Barcus
[2]. Gause
[3]. Rana
[4]. Hegarty
[5]. United Nations
[6]. World Bank

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

حمایت می‌کنند که سیستم‌های آموزشی فراگیر جنسیتی را ترویج می‌دهند (ژائو[1] و همکاران، ۲۰۲۴). هدف پژوهش حاضر واکاوای نقش زنان در گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی است. در این مطالعه با بررسی نظریه‌ها، جنبش‌ها و رویدادهای ناشی از آن در خصوص زنان، در یک پیوستار نظری می‌خواهیم به این پرسش پاسخ دهیم که جایگاه، موانع و چالش‌های پیش روی زنان در گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی از گذشته تا کنون چگونه بوده است؟ پاسخ به این پرسش و نیز توصیف و تجزیه و تحلیل آن می‌تواند گامی رهایی بخش در جهت گسترش بینش موجود و یافتن نقطه تلاقی برای رسیدن از نظریه به عمل برای زنان در رهبری و مدیریت آموزشی باشد.

عادت‌واره جنسیتی، سرمایه نمادین و انتظارات حرفه‌ای معلمان زن در مورد پذیرش مسئولیت‌های اداری

به گفته بوردیو[2]، پرداختن به «جنسیت‌ها» به عنوان «عادت‌های جنسیتی‌شده» - عادتواره - محصول یک فرآیند بلندمدت «اجتماعی شدن امر زیستی و زیستی شدن امر اجتماعی» است (بوردیو، ۲۰۰۷، ص ۳۳)، که وارد بدن‌ها و طرحواره فکری تفکر می‌شود که تمایزات زیستی و آناتومیکی را در نظامی از تقسیم‌بندی‌ها و تضادهای اجتماعی ثبت می‌کند (بوردیو، ۲۰۰۷). به گفته بوردیو (۲۰۰۶) عادت‌واره‌ها «سیستم‌هایی از تمایلات پایدار و قابل انتقال، ساختارهای ساختاریافته‌ای هستند که مستعد عملکرد به عنوان ساختارهای ساختاردهنده، به عنوان اصول مولد و سازمانی، به عبارت دیگر، اعمال و بازنمایی‌ها هستند که می‌توانند به صورت عینی با هدف خود سازگار شوند بدون اینکه نیازی به هدف‌گیری آگاهانه بر روی آنها و کنترل صریح اقدامات ضروری برای دستیابی به آنها باشد». بنابراین، مفهوم تمایلات، مواضع و گرایش‌های افراد را در مورد نحوه تفکر، عمل، احساس، صحبت، درک و معنا بخشیدن به موقعیت‌های مختلف توصیف می‌کند و همچنین منعکس کننده شرایط اجتماعی عینی وجود سوژه‌ها است و اعمال آنها را هدایت می‌کند (آسیماکی و کوستوراکیس[3]، ۲۰۱۴؛ ری[4]، ۲۰۰).ویژگی خودنمایانه و ظاهراً خنثی قدرت طبقه مردان، به شیوه‌ای نمادین، از طریق تقسیم کار جنسیتی در حوزه عمومی و خصوصی، سلطه مردان را مشروعیت می‌بخشد و خود نیز از طریق آن مشروعیت می‌یابد. بوردیو (۲۰۰۷، ص ۳۰) سلطه مردان را به خشونت نمادین اعمال شده بر زنان نسبت می‌دهد که آن را «خشونت ملایم،

[1]. Zhao
[2]. Bourdieu
[3]. Asimaki & Koustourakis
[4]. Reay

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

نامحسوس، نامرئی، حتی برای خود قربانیان آن، که در اصل از طریق کانال‌های صرفاً نمادین ارتباط و دانش...، سوءتفاهم، تشخیص... احساسات» اعمال می‌شود، توصیف می‌کند.

با توجه به سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته در قالب عادت‌واره جنسیتی، کلیشه‌های اجتماعی، باورهای ذات‌گرایانه، اجتماعی شدن جنسیتی در نقش‌های اجتماعی سنتی، تعیین ویژگی‌های معمول «مردانه» و «زنانه» و همچنین تبعیض‌های جنسیتی مرتبط، به نظر می‌رسد اینها موانعی برای پیشرفت حرفه‌ای زنان در بدنه سازمانی آموزش و پرورش ایجاد می‌کنند (بودالینا و مستری[۱]، ۲۰۲۰؛ کامبت[۲]، ۲۰۱۴؛ گوتیه‌رز[۳]، ۲۰۱۶؛ مارانتو و همکاران[۴]، ۲۰۱۸؛ مارکوپولوس و آرگیریو[۵]، ۲۰۱۴؛ ملکا و همکاران[۶]، ۲۰۲۲؛ میتروسی و میتروسی[۷]، ۲۰۰۹؛ اوپلاتکا[۸]، ۲۰۰۶؛ اوستون[۹]، ۲۰۱۵). در این راستا، به نظر می‌رسد تعهدات خانوادگی و مادری، جاه‌طلبی‌های حرفه‌ای زنانی را که در حوزه آموزش کار می‌کنند، به حالت تعلیق در می‌آورد (بودالینا و مستری، ۲۰۲۰؛ برینیا[۱۰]، ۲۰۱۲؛ کامبت، ۲۰۱۴؛ دارکی[۱۱]، ۲۰۰۷؛ گوتیه‌رز، ۲۰۱۶؛ مارکوپولوس و آرگیریو، ۲۰۱۴؛ مک‌کیلوپ و موروسی[۱۲]، ۲۰۱۷؛ ملکا و همکاران، ۲۰۲۲؛ نیوتا[۱۳]، ۲۰۱۸؛ سارافیدو[۱۴]، ۲۰۲۰؛ تاکی[۱۵]، ۲۰۰۶؛ اوستون، ۲۰۱۵). به ویژه در فرهنگ‌های کشورهای در حال توسعه، وظایف خانوادگی مسئولیت انحصاری مادر است (کامبت، ۲۰۱۲) و «زنانگی» با مفاهیم ازدواج و مادری مرتبط است (اوپلاتکا، ۲۰۰۶).

بازخوانی فمینیسم در گفتمان رهبری زنان

یافته‌ها نشان می‌دهد تحقیقات در حوزه جنسیت و رهبری در بسیاری از نقاط جهان خصوصاً کشورهای توسعه‌یافته درحال رشد است اما از دیگرسو با وجود کوری جنسیتی و سه‌گانه سنت-جنسیت-قدرت[۱۶] در پژوهش‌ها و گفتمان‌های کشورهای توسعه نیافته و یا در حال توسعه، مشکلات بررسی به این موضوع در کمیت و کیفیت و کیفیت پژوهش‌ها قابل مشاهده است. یکی از ابتدایی‌ترین نظریه‌ها که به سرعت در گفتمان‌های مربوط به زنان مرجعیت یافت و تأثیر آن در انقلاب آموزش زنان تا امروز قابل ردیابی است،

1. Bodalina & Mestry
2. Combat
3. Gutierrez
4. Maranto
5. Markopoulos & Argyriou
6. Melka
7. Mitroussi & Mitroussi
8. Oplatka
9. Üstün
10. Brinia
11. Daraki
12. McKillop & Moorosi
13. Niota
14. Sarafidou
15. Taki
16. Tradition-gender power

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

"نظریه فمینستی"[۱] است. با واکاوی نظریه فیمینیستی به همراه "نظریه تناسب نقش"[۲] (ایگلی و کارانو[۳]، ۲۰۰۲) در مطالعه حاضر به بررسی موانع، چالش‌ها و تناقض نظریه و عمل در پذیرش اجتماعی زنان خواهیم پرداخت؛ سپس به زنان اثرگذار در حوزه مطالعاتی رهبری و مدیریت آموزشی می‌پردازیم و ردپای آنها را در بخش‌های مختلف این حوزه دنبال خواهیم کرد.

نظریه فمینیستی و امواج فمینیسم

نظریه فمینیستی بر اساس شمول زنان و تجربیات آنها در تولید دانش بنا شده است. هدف آن، درک ماهیت نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های جنسیتی و حمایت از کنشگری برای به چالش کشیدن وضع موجود است (هاردینگ[۴]، ۱۹۹۱؛ لادسون-بیلینگز[۵]، ۲۰۰۰؛ اسمیت[۶]، ۱۹۷۹). فمینیست‌ها مدت‌هاست که امر شخصی را با امر سیاسی مرتبط دانسته‌اند. روایتی از نظریه فمینیستی، روایتی از سیاست هویت فمینیستی و جنبش‌هایی است که به دنبال بهبود زندگی زنان و دختران هستند. به این ترتیب، پروژه فمینیستی در قرن حاضر به همان اندازه که تاکنون اهمیت داشته، مهم است. به دور از زندگی در دنیای «پسا» فمینیستی که در آن برابری جنسیتی و عدالت جنسیتی محقق شده است، فعالیت و پژوهش فمینیستی برای کسانی که دغدغه برابری، تنوع و شمول در ایجاد جهانی عادلانه‌تر از نظر اجتماعی را دارند، به ویژه در زمینه اصلاحات آموزشی نئولیبرال جهانی، ضروری است. چنین دیدگاه‌های یک‌سویه زنان، روابط قدرت چندسطحی را در خانواده‌ها، جوامع، سازمان‌ها، نهادها (از جمله آموزش) و جامعه آشکار می‌کند. این نظریه به هم‌زمانی هویت چندسطحی، رویه‌های نهادی و اجتماعی می‌پردازد (هولوینو، ۲۰۱۰) و همچنین با موضع‌گرایی و شکل‌گیری اشکال غالبی از باورها براساس ایدئولوژی‌های مسلط و هژمونیکی مبارزه می‌کند (هادینگ، ۱۹۹۸، ص۱۸۵).

فیمینیسم قبل از موج اول

مقاومت زنان در برابر نابرابری‌های جنسی به گذشته‌ای دورتر از آنچه اکثر محققان اذعان می‌کنند، برمی‌گردد.

خدیجه کبری، اولین زن مسلمان (۵۶۷-۶۱۹ میلادی)، زمانی که اسلام اولیه از برابری بین زنان و مردان در یک جامعه مردسالار حمایت می‌کرد، یک زن تاجر پیشرو بود (اوله[۷] و همکاران، ۲۰۱۵). کریستین دو پیزان (حدود ۱۴۰۵/۱۹۹۹) کتاب « شهر بانوان»

[1]. Feminist theory
[2]. Role fit theory
[3]. Eagly & Karau
[4]. Harding
[5]. Ladson-Billings
[6]. Smith
[7]. Ullah

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

(ویلارد[1]، ۱۹۸۴) را نوشت که با نقدی بر نوشته‌های زن‌ستیزانه رایج توسط مردان آغاز می‌شود. کتاب «احقاق حقوق زنان» مری ولستونکرافت[2] (۲۰۰۴/۱۷۹۲) در استدلال و دفاع از حق آموزش زنان نوشته شد.

تاریخ شفاهی زنان بومی و آفریقایی-آمریکایی به گذشته‌های دورتری برمی‌گردد (پیلو[3]، ۲۰۰۲). فیلومینا چیوما استیدی اعلام کرد که زنان آفریقایی اولین فمینیست‌ها بودند؛ آنها «تجربه واقعی ظلم، فقدان ابزارهای اجتماعیِ تعیین‌شده برای تضمین رفاه خود، و فقدان واقعی دسترسی به منابع برای بقا» را داشتند (استیدی[4]، ۱۹۸۱، ص ۳۶، به نقل از دکر و بادرون، ۲۰۱۸، ص ۲۱۹)، **"در این زمان فمینیسم واکنشی به ظلم بود"**.

فمینیسم، موج اول

فمینیسم موج اول با اوایل قرن نوزدهم مرتبط است. این جنبش به حق رأی زنان، مالکیت اموال، طلاق، حقوق اشتغال و دسترسی به آموزش می‌پرداخت (کوهلی و بوربولز، ۲۰۱۱). این جنبش با فمینیسم لیبرال در تمرکز خود بر اهداف فردگرایانه و شایسته‌سالارانه برابری و شمول مرتبط است. این جنبش در سال ۱۸۹۳ در نیوزیلند، در سال ۱۹۰۲ در استرالیا و قبل از سال ۱۹۱۸ در چندین کشور اروپایی به حق رأی زنان دست یافت.

فمینیسم موج دوم

فمینیسم موج دوم با دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مرتبط است. کتاب «شهرت معنوی زنان»[5] بتی فریدان[6] (۱۹۶۳) به عنوان آغازگر موج دوم فمینیسم و یا به عنوان پیامد آن تلقی می‌شود این موج فمینیسم با دو جریان اصلی مرتبط است: رادیکال و لیبرال[7]. "فمینیست‌های رادیکال" معتقدند تبعیض‌ها و نابرابری‌های جنسی به علت حاکم بودن «نظام مردسالاری» است. آن‌ها مردسالاری را یک نظام جهان‌شمول می‌دانند که در آن زنان زیر سلطه مردان قرار دارند. هدف **"فمینیسم لیبرال"** از دیرباز احقاق حقوق برابر زنان بوده است، یعنی برخورداری زنان از حقوق شهروندیِ مساوی با مردان. فمینیست‌های لیبرال علیه قوانین و سنت‌هایی مبارزه کردند که حقوقی را به مردان می‌دهند که از زنان دریغ می‌کنند (آبوت و تایلر و والاس[8]، ۲۰۰۶؛ ترجمه نجم عراقی، ۱۳۸۸). تمرکز بر برابری زنان با مردان، فمینیست‌های لیبرال را به دنبال قانون‌گذاری تبعیض جنسی در اشتغال و آموزش سوق داد. رهبری در موج

[1]. Willard
[2]. Wollstonecraft
[3]. Pillow
[4]. Steady
[5]. Feminine Mystique
[6]. Betty Friedan
[7]. Liberal and radical
[8]. Abbott & Tyler & Wallace

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

دوم فمینیسم، که عمدتاً مبتنی بر سبک اجماعی بود، به وضوح در حوزه عمومی سیاست ظهور کرد و به اهداف قانون‌گذاری جدیدی دست یافت که به زنان امکان دسترسی برابر به منابع در بسیاری از عرصه‌های سیاست‌گذاری، از جمله آموزش، کار و برخی از جنبه‌های زندگی خانوادگی را می‌داد. **"فمینیسم موج دوم جنبشی مبتنی بر آگاهی جمعی بود"**.

با پیشروی فمینیسم موج دوم، سلسله مراتب خود به یک مسئله تبدیل شد. این امر به نوبه خود، دیدگاه موج دوم در مورد رهبری را تحت تأثیر قرار داد. هدف اصلی فمینیست‌ها در موج دوم، کاهش مردسالاری بود که به عنوان سلطه مردان بر اساس حق مادرزادی، در هر کجا که ممکن بود، تعریف می‌شد. آنها معتقد بودند که مردسالاری از طریق سازماندهی سلسله مراتبی تقویت شده و تداوم می‌یابد؛ بنابراین حذف سلسله مراتب برای از بین بردن مردسالاری در این دوره ضروری بود. در ادبیات نظریه **"سازماندهی فمینستی"**، سلسله مراتب به عنوان "هر سیستمی که در آن توزیع قدرت، امتیاز و اقتدار، هم سیستماتیک و هم نابرابر است" تعریف می‌شود (ایانلو[1]، ۱۹۹۲، صفحه ۱۵). در این زمینه، قدرت به عنوان سلطه تلقی می‌شود. از طرفی امتیاز به معنای حق، مصونیت یا منفعتی است که یک شخص یا گروه محدودی از افراد از آن برخوردارند و اقتدار به عنوان "قدرت مشروع" ارائه می‌شود، که در آن افراد تحت سلطه دیگران با میل و رغبت این ترتیب را می‌پذیرند (ایانلو، ۱۹۹۲، صفحه ۱۵).

فمینیسم موج سوم

فمینیسم موج سوم به دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی مرتبط است. فمینیست‌های موج سوم به دنبال فرصت فردی برای کاوش، پرسشگری و تمرکز بر توسعه فردی و شغلی خود هستند. علاوه بر این، مفهوم رهبری فردی کاملاً در تضاد با مفهوم رهبری از طریق یک فرآیند مشارکتی است که در سازمان‌های اجماعی که به موج دوم فمینیسم خدمت کردند، به کار گرفته شد. سازمان‌های اجماعی، با رد رهبری فردی، به سازش نیاز داشتند و از طریق "وحدت با گروه"، به دنبال قدرت فردی بودند. رهبری فمینیستی در موج سوم می‌تواند مشارکتی باشد یا نباشد، اما بیشتر برفردگرایی رهبری متمرکز است. رهبری موج سوم به مرزهای سلسله مراتبی توجه دارد اما نه محدود به ذهن‌های سلسله مراتبی - و نه محدود به فرآیند اجماعی. **"فمینیسم موج سوم فرصتی برای رهبری و توانایی بازسازی «خود» به عنوان سوژه را ارائه داد"** (دریک[2]، ۱۹۹۷، صفحه ۹۷). به این ترتیب، رهبری فمینیستی موج سوم، الگوی تثبیت‌شده ساختار اجماعی در موج دوم را به چالش کشید.

[1]. Iannello
[2]. Drake

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

موج چهارم فمینیسم

موج چهارم فمینیسم با اتکا بر فناوری‌های دیجیتال و رسانه‌های اجتماعی، مفاهیم نظری و عملی نوینی را به گفتمان فمینیستی وارد کرده است. این مفاهیم از آن رو وارد شده‌اند که واکنشی باشند به ناکارآمدی روایت‌های سنتی از برابری جنسیتی و البته پاسخی باشند به مسائل پیچیده زنان در عصر دیجیتال و جهانی‌شدن. یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم در موج چهارم، "تقاطع‌گرایی" است؛ مفهومی که توسط کیمبرلی کرنشاو (۱۹۸۰) مطرح شد و نشان می‌دهد که تجربه زنان نه تنها به جنسیت، بلکه به نژاد، طبقه، قومیت، مذهب و سایر عوامل اجتماعی نیز گره خورده است (کرنشاو، ۱۹۸۹). در موج چهارم، «روایت شخصی» ابزاری سیاسی است. هشتگ‌ها، بلاگ‌ها و پلتفرم‌هایی چون توییت، اینستاگرام و... به زنان این امکان را می‌دهند تا با بازگو کردن تجربه‌های زیسته خود، از حاشیه به متن گفتمان عمومی بیایند.

عده‌ای از محققان بر این عقیده‌اند؛ فراخوان‌های اجتماعی برای رهبری تحول‌آفرین، افراد را به سطوح بالاتری از انگیزه و آگاهی انتقادی ارتقا می‌دهد (آستین و آستین[1]، ۲۰۰۰؛ برنز[2]، ۱۹۷۸؛ دوگان[3]، ۲۰۱۷؛ رابرتز[4]، ۲۰۰۷) با این حال، در کتاب‌های نوشته شده در مورد رهبری، شکاف‌ها و انتقاداتی در مورد چگونگی تحقق رهبری تحول‌آفرین و توسعه رهبران تحول‌آفرین وجود دارد. علاوه بر این، بسیاری از رویکردهای آموزش برای رهبری آموزشی هنوز "بر مدهای رهبری، کلیشه‌های تقلیل‌گرایانه و رویکردهای غیرتوسعه‌ای متکی هستند" (سیتز و اوونز[5]، ۲۰۲۱). با نقد برآماده‌سازی رهبران آموزشی، محققان پیشنهاد می‌دهند که رهبران آموزشی، اصول اصلی فمینیسم را در رهبری ارج نهاده تا دانش‌آموزان را برای تبدیل شدن به رهبرانی متعهد و تغییرگرا در جوامع خود آماده کنند. فمینیسم می‌تواند با در نظر گرفتن "پیچیدگی‌های هویت"، "مفهوم‌سازی مجدد قدرت"، "تقویت صدای دانش‌آموزان" و "تشویق به کنشگری"، به عنوان یک استراتژی نظری برای پرداختن به این مشکلات عمل کند. به طور خاص، آنها استدلال می‌کنند که افزایش آگاهی برای توسعه رهبری آموزشی زنان ضروری و مهم است.

پسا فیمینیسم

پسافمینیسم، تناقضات فرهنگ معاصر را در بر می‌گیرد، جایی که از یک سو زنان به عنوان افرادی دارای اختیار، آزادی، توانمندسازی و انتخاب توصیف می‌شوند، اما در عین حال: «زنان در حال حاضر از طریق گفتمان‌های توانمندسازی که به عنوان

[1]. Astin & Astin
[2]. Burns
[3]. Dugan
[4]. Roberts
[5]. Seitz & Owens

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

جایگزین‌هایی برای فمینیسم ارائه می‌شوند، در حال سلب قدرت هستند» (مک‌رابی[1]، ۲۰۰۹: ۴۹). این موضوع، تخیل نویسندگان معاصر را به خود جلب کرده است تا چگونگی گنجاندن زنان و زنانگی‌ها را در محیط کار مدرن نقد کنند (لوئیس[2]، ۲۰۱۴). پساساختارگرایان فمینیستی اهمیت قدرت را در ساخت هویت از طریق تفاوت زنان در محل کار و نحوه شکل‌گیری اعمال اجتماعی توسط گفتمان‌ها برجسته می‌کنند (فورد[3]، ۲۰۰۶). اگرچه زنان در ساخت هویت خود تا حدودی عاملیت دارند، اما این عاملیت توسط زبان و گفتمان‌های موجود شکل می‌گیرد (جاروس[4]، ۲۰۱۲). در نتیجه، سوژه‌ها تا حدودی توسط ساختارهای اجتماعی، روابط قدرت و سایر بازیگران در بافت اجتماعی خود محدود می‌شوند (آلوسون و دو بیلینگ[5]، ۲۰۰۹: ۹۹). در مطالعات مدیریت آموزشی نیز، گفتمان‌های غالب موجب شده‌است که زنان در دوران پسافیمینیستی نابرابری‌های جنسیتی را انکار کنند و در عوض تبعیضی را که تجربه می‌کنند به عوامل دیگری مانند سن و تجربه نسبت دهند (گیل[6]، ۲۰۱۴).

نظریه تناسب نقش

برای بررسی نظریه تناسب نقش ابتدا این پرسش مطرح می‌شود که چگونه نقش‌های جنسیتی و نقش‌های رهبری دو نوع تعصب ایجاد می‌کنند؟ به طور کلی، تعصب می‌تواند از روابطی که مردم بین ویژگی‌های اعضای یک گروه اجتماعی درک می‌کنند، ناشی شود. هنگامی که یک عضو کلیشه‌ای گروه و یک نقش اجتماعی ناهمخوان در ذهن ادراک‌کننده به هم می‌پیوندند، این ناهمخوانی، ارزیابی عضو گروه را به عنوان یک اشغال‌کننده واقعی یا بالقوه نقش کاهش می‌دهد. به طور کلی، تعصب نسبت به رهبران زن از ناهمخوانی که بسیاری از مردم بین ویژگی‌های زنان و الزامات نقش‌های رهبری درک می‌کنند، ناشی می‌شود.

نظریه همخوانی نقش، ریشه در نحوه برخورد نظریه نقش اجتماعی با محتوای نقش‌های جنسیتی و اهمیت آنها در ارتقای تفاوت‌های جنسیتی در رفتار دارد (ایگلی و همکاران، ۲۰۰۰). با این حال، نظریه همخوانی نقش، فراتر از نظریه نقش اجتماعی می‌رود تا همخوانی بین نقش‌های جنسیتی و سایر نقش‌ها، به ویژه نقش‌های رهبری، را در نظر بگیرد و همچنین عوامل و فرآیندهای کلیدی مؤثر بر ادراک همخوانی و پیامدهای آنها برای تعصب و رفتارهای تعصب‌آمیز را مشخص کند.

[1]. McRobbie
[2]. Lewis
[3]. Ford
[4]. Jaros
[5]. Alvesson & Due Billing
[6]. Gill

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

محققان روابط بین‌الملل فمینیستی در تلاشند تا روشن کنند که چگونه روابط بین‌الملل یک ساختار جنسیتی است که در آن هم مردان و هم زنان بازیگران اساسی در دنیای واقعی هستند. در این سطح "فمینیست کسی است که برابری و انسانیت کامل زنان و مردان را به رسمیت می‌شناسد".

فمینیسم با به چالش کشیدن فرض‌های جنسیتی، ترویج برابری و معرفی مدل‌های رابطه‌محور و مشارکتی، نقش مهمی در تحول رهبری و مدیریت آموزشی داشته است. تأثیرات آن را می‌توان در تغییر فرهنگ سازمانی، افزایش حضور زنان در موقعیت‌های رهبری و اصلاحات سیاستی کاهش‌دهنده نابرابری‌ها مشاهده کرد. پیشرفت آینده در گرو پذیرش دیدگاه‌های تقاطعی و تداوم تعهد نهادی به عدالت جنسیتی است. آنچه در بازخوانی فیمینیسم می‌بینیم، تکرار رویدادهای امواج فیمینیسم از موج اول مقابله زنان در برابر ظلم و ناعدالتی و یا جنبش‌هایی مبتنی بر آگاهی و...، در دورانی است که ادعای پسافمینیسمی گذر رسیدن به نقطه امن را در مفروضات خود بیان می‌کند. آنگاه این پرسش بنیادی مطرح می‌شود که جریان شکافنده‌ای که ما را به عقب می‌کشد چیست؟

دستاوردهای زنان در اهتمام به ورود به عرصه‌های گوناگون علمی پیامد ابتدایی‌ترین جنبش‌ها در احقاق حقوق برابر بود.

زنان نظریه‌پرداز و پیشرو در گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی

زنان نظریه‌پرداز و پیشرو در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در بازتعریف چگونگی فهم و اجرای رهبری در نهادهای آموزشی ایفا کرده‌اند. آنان از طریق پژوهش‌های خود، مدل‌های رهبری سلسله‌مراتبی و مردمحور را به چالش کشیده و رویکردهای رابطه‌محور، مشارکتی و عدالت‌محور را ارائه دادند. کار آن‌ها موجب پویایی‌های جنسیتی، بازنمایی قدرت و فرهنگ سازمانی در مدارس و دانشگاه‌ها شده‌است. با پیشبرد نظریه‌هایی مبتنی بر مراقبت، عدالت اجتماعی و شمول، بنیان‌های معرفتی این حوزه گسترش یافته است. این اندیشمندان علاوه بر توسعه گفتمان موجود، بر سیاست‌گذاری، آماده‌سازی رهبران و اصلاحات نهادی نیز تأثیرگذار بوده‌اند. درک دستاوردهای آنان برای فهم سیر تحول و مسیر آینده گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی ضروری است. از این‌رو در زیر چند تن از زنان تاثیرگذار و پیشرو در مطالعات رهبری و مدیریت آموزشی و حوزه‌های فعالیت آنها را به طور خلاصه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

کاترین بیچر

کاترین بیچر[1]، (۱۸۷۸-۱۸۰۰)، مفاهیمی که بیچر ارائه کرد بعدها پایه نظریه‌های رهبری تحول‌آفرین و رهبری اخلاقی شدند. مقاله کاترین بیچر در سال (۱۸۳۵) با عنوان «مقاله‌ای در مورد آموزش معلمان زن» (بیچر، ۱۸۴۱) با تأکید بر نقش منحصر به فرد آنها در شکل‌دهی به شخصیت اخلاقی، فکری و جسمی نسل بعدی، آموزش تخصصی برای زنان به عنوان مربی را مطرح کرد. اثر او خواستار ایجاد مؤسسات دائمی زنانه برای ارائه آموزش سیستماتیک و آمادگی برای «وظایف خاص» آموزش کودکان بود، که او آن را حرفه‌ای حیاتی می‌دانست که نیاز به آمادگی فراتر از آموزش سنتی دارد (هافمن[2]، ۲۰۰۳).

الا فلگ یانگ

شاید بتوان الا فلگ یانگ[3] (۱۸۴۵ - ۱۹۱۸)، پیشگام مدیریت دموکراتیک مدرسه (وب و مک‌کارتی[4]، ۱۹۹۸) را جزء نخستین زنان تأثیرگذار در رهبری و مدیریت آموزشی دانست. او یک مربی آمریکایی در مدارس دولتی شیکاگو و به عنوان اولین رئیسِ زن در سیستم بزرگ مدارس شهری ایالات متحده و اولین رئیس زن در انجمن ملی آموزش و پرورش خدمت کرد. یانگ چهره‌ای برجسته در جنبش مترقی بود (اسمیت، ۱۹۷۷)، جنبش آموزش مترقی در اواخر قرن نوزدهم در اروپا و ایالات متحده به عنوان واکنشی به ادعای تنگ‌نظری و فرمالیسم آموزش سنتی شکل گرفت. یکی از اهداف اصلی آن آموزش «تمام کودک» بود - یعنی توجه به رشد جسمی و عاطفی و فکری دانش‌آموز. در سال ۱۸۹۵، یانگ به صورت پاره وقت زیر نظر جان دیویی در دانشگاه شیکاگو شروع به تحصیل کرد و پس از استعفا از سمت معاون سرپرست در سال ۱۸۹۹، به عنوان دانشیار علوم تربیتی در دانشگاه شیکاگو منصوب شد. او مدرک دکترا (۱۹۰۰) دریافت کرد و سپس به درجه استاد تمام ارتقا یافت. پایان‌نامه او که با عنوان «انزوا در مدرسه» (۱۹۰۰) منتشر شد، اولین جلد از سه جلدی بود که یانگ برای مجموعه «کمک‌هایی به آموزش» دانشگاه شیکاگو نوشت. دو عنوان دیگر عبارتند از اخلاق در مدرسه (۱۹۰۲) و برخی از انواع نظریه‌های آموزشی مدرن (۱۹۰۲). یانگ طرفدار تمرکززدایی و مشارکت معلمان در اداره مدرسه و پایه‌گذار اولیه اندیشه رهبری *توزیعی* به شمار می‌آید.

[1]. Catharine Beecher
[2]. Hoffman
[3]. Ella Flagg Young
[4]. Webb & McCarthy

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

مری پارکر فالت

سهم **مری پارکر فالت**[1] در علم مدیریت و اداره امور، سال‌های بین ۱۹۱۸ تا ۱۹۳۳ را در بر می‌گیرد. او ایده‌هایی را بسیار جلوتر از زمان خود مطرح کرد که بسیاری از آنها تا اکنون مورد توجه قرار گرفته‌اند. فالت نظریه "قانون موقعیت[2]" را ارائه کرد (فالت، ۱۹۱۹). نظریه‌ی او یک نظریه‌ی میان‌رشته‌ای بود که به مسائل سیاسی مانند حاکمیت، قدرت و آزادی و نیز مدیریت در آموزش نیز ارتباط داشت (فاکس[3]، ۱۹۶۸ و ۱۹۷۳). اصطلاحی که او در ابتدا برای پوشش پیامدهای فعالیت‌های گروهی بیشتر از همه استفاده می‌کرد، کلمه "وحدت‌بخش" بود و در این کاربرد، فرآیند "وحدت‌بخش" به مظهر دموکراسی تبدیل شد (تان[4]، ۲۰۰۳) فالت مطالعه فرآیند گروهی را به عنوان وسیله‌ای برای درک تعامل انسانی می‌دانست و در این راستا تعامل میان انسان‌ها را به عنوان دو مفهوم "تعامل به طور کلی" براساس "پاسخ دایره‌ای" و "تعامل سالم" بر اساس "ادغام" یعنی گذر از پاسخ دایره‌ای و رسیدن به درک متقابل در افراد تبیین می‌کرد (آمسترانگ، ۲۰۰۲). ایده‌های فالت بعدها شالوده نظریه‌های رهبری مشارکتی و رهبری مشارکتی در آموزش شد.

مارگارت (مگ) ویتلی

مارگارت (مگ) ویتلی[5] در سال ۱۹۶۶، به عنوان داوطلب سپاه صلح در کره پس از جنگ، به مردم خدمت کرد. او در نقش‌های مختلف - سخنران، معلم، مشاور، رایزن، رهبر رسمی - با این اعتقاد راسخ عمل می‌کند که رهبران باید یاد بگیرند چگونه سخاوت، خلاقیت و نیاز ذاتی مردم به اجتماع را برانگیزند. در حالی که این دنیا ما را از هم می‌پاشد، رهبری منطقی به نمایندگی از روح انسان تنها راه پیش رو است (ویتلی، ۲۰۱۱). مگ دکترای خود را در رشته رفتار سازمانی از دانشگاه هاروارد گرفت. او سیزده کتاب نوشته است، برخی از آثار او شامل کتاب «رهبری و علم جدید: یادگیری در مورد سازمان از یک جهان منظم» (۱۹۹۴)؛ «یافتن راه ما: رهبری برای دورانی نامعلوم» (۲۰۱۰)؛ کتاب کلاسیک «رهبری و علم جدید: کشف نظم در جهانی آشفته» (۲۰۱۱) و کتاب «ما انتخاب می‌کنیم چه کسی باشیم: مواجهه با واقعیت، ادعای رهبری، بازیابی سلامت عقل» (۲۰۱۷، ۲۰۲۳) و «بازیابی سلامت عقل: تمرین‌هایی برای بیدار کردن سخاوت، خلاقیت و مهربانی در خود و سازمان‌هایمان» (۲۰۲۴). ویتلی نشان داد مدارس «سیستم‌های پیچیده و پویا» هستند و رهبری باید منعطف، یادگیرنده و مبتنی بر تعامل باشد. او موجب ورود مفاهیمی چون تفکر سیستمی، نظریه آشوب و یادگیری سازمانی در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی شد.

[1]. Mary Parker Follet
[2]. The Law of the Situation
[3]. Fox
[4]. Tann
[5]. Margaret (Meg) Wheatley

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

لیندا دارلینگ-هاموند

لیندا دارلینگ-هاموند[1] استاد بازنشسته آموزش و پرورش چارلز ای. دوکامون در دانشگاه استنفورد و رئیس و بنیانگذار موسسه "سیاست یادگیری" است که برای ارائه تحقیقات با کیفیت بالا برای سیاست‌هایی که آموزش عادلانه و توانمندساز را برای هر کودک امکان‌پذیر می‌کند، ایجاد شده است. در سال ۲۰۰۶، دارلینگ-هاموند به عنوان یکی از ده فرد تأثیرگذار کشور در تأثیرگذاری بر سیاست آموزشی انتخاب شد. در میان بیش از ۶۰۰ اثر منتشر شده او، تعدادی کتاب برنده جایزه، از جمله «حق یادگیری»، «تدریس به عنوان حرفه یادگیری»، «آماده‌سازی معلمان برای جهانی در حال تغییر» وجود دارد. هاموند از زنان تاثیرگذار در طراحی مدل‌های بین‌المللی تربیت معلم و مدیر مدرسه و ارائه اصول سیاستگذاری آموزشی بود (مارتین و مولویهیل[2]، ۲۰۱۷).

آلما هریس

پروفسور آلما هریس[3]، محققی بین‌المللی و نویسنده‌ای تحسین‌شده است که به خاطر آثارش در زمینه رهبری آموزشی، "اصلاح سیستم و بهبود مدارس" شهرت دارد. دکتر هریس در حال حاضر استاد رهبری در آموزش و پرورش و مدیر مشترک «مرکز تحقیقات بین‌المللی رهبری در آموزش و پرورش»[4] در دانشگاه متروپولیتن کاردیف است. او به عنوان متخصص آموزش و پرورش برنده جوایز متعدد است که به دولت‌ها در زمینه سیاست‌گذاری، اصلاحات در سطح سیستم آموزش و آموزش بین‌المللی مشاوره می‌دهد. دکتر هریس در بسیاری از کشورها نیز برای حمایت از تغییر در مقیاس بزرگ مشغول به فعالیت است. او از سال ۲۰۰۹ مشاور بانک جهانی[5] بوده و در برنامه‌های تحقیق و توسعه با هدف حمایت از مدارس در زمینه‌های چالش‌برانگیز فعالیت می‌کند. افراد بسیار کمی مانند پروفسور آلما هریس، تغییرات مثبتی را در محیط‌های آموزشی ایجاد و مدیریت می‌کنند. آلما هریس نظریه رهبری توزیعی که پیش‌تر چارچوب نظری آن توسط جیمز اسپیلین[6] (۲۰۰۱) ارائه شده بود را در مدیریت مدرسه گسترش داد. او در این نظریه اذعان می‌دارد رهبری منحصر به مدیر مدرسه نیست بلکه نقش‌ها و مسئولیت‌ها در میان کارکنان، معلمان و گروه‌های یادگیری توزیع می‌شود. تمرکز در محتوای نظری هریس بر «ظرفیت‌سازی» و «تعامل» به‌جای سلسله‌مراتب بوده و در این راستا مدرسه سازمانی پویا و یادگیرنده خواهد بود (هریس، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۱).

[1]. Linda Darling-Hammond
[2]. Martin & Mulvihill
[3]. Alma Harris
[4]. Centre for International Research on Leadership in Education (CIRLE)
[5]. World Bank
[6]. Spillane

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

آن لیبرمن

پروفسور آن لیبرمن[۱] استاد بازنشسته آموزش در کالج معلمان دانشگاه کلمبیا، محقق ارشد مرکز استنفورد برای راهبرد فرصت‌ها در آموزش و پرورش است. او رئیس سابق انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا است. تحقیقات او بر رهبری و توسعه معلمان، تحقیقات مشارکتی، شبکه‌ها و مشارکت‌های مدرسه و دانشگاه و مشکلات و چشم‌اندازهای درک تغییرات آموزشی متمرکز است. در حال حاضر، او در حال کار بر روی تعمیق درک این حوزه از ساختارهای مختلفی است که از اصلاحات مدرسه از جمله شبکه‌ها، مشارکت‌ها و ائتلاف‌ها پشتیبانی می‌کنند. لیبرمن تمام عمر حرفه‌ای خود را وقف ارتقای یادگیری متقابل و مشارکتی مربیان و محققان K-12 کرده است. K-12 عبارتی است که نظام آموزشی پایه را از «پیش‌دبستان/کیندرگارتن[۲] تا پایان دوره متوسطه دوم» (Grade 12) را شامل می‌شود. یعنی کلیه مقاطع اجباری و پایه که معمولاً از حدود ۵–۶ سالگی تا حدود ۱۷–۱۸ سالگی را دربرمی‌گیرد. در بسیاری از کشورها معادل‌هایی مثل «ابتدایی و متوسطه» استفاده می‌شود. تمرکز اندیشه‌های لیبرمن در آثار او بر رهبری معلم[۳] (لیبرمن، ساکسل؛ و مایلز[۴]، ۲۰۰۰). توسعه حرفه‌ای واقعی و مشارکتی معلمان (لیبرمن و میلر[۵]، ۲۰۰۱)، جوامع یادگیری حرفه‌ای و شبکه‌های مدرسه (لیبرمن، ۲۰۰)، اصلاحات آموزشی مبتنی بر معلمان و تبدیل تجربه عملی معلمان به دانش عمومی (لیبرمن و وود[۶]، ۲۰۰۲)، است.

مگان چانن-موران

مگان چانن-موران[۷] استاد رهبری آموزشی در دانشکده آموزش ویلیام و مری است. تحقیقات و انتشارات علمی او بر روابط اعتماد در محیط‌های مدرسه و چگونگی ارتباط این روابط با پیامدهای مهمی مانند باورهای جمعی کارآمدی اعضای هیئت علمی مدرسه (چانن-موران و گاریس[۸]، ۲۰۱۵)، حرفه‌ای‌گری معلمان و موفقیت دانش‌آموزان تمرکز دارد و همچنین باورهای خودکارآمدی معلمان و رابطه این باورها با رفتار معلم و پیامدهای دانش‌آموزان را بررسی می‌کند (میچل[۹] و چانن-موران ۲۰۱۸). اخیراً، دکتر چانن-موران و دانش‌آموزانش معیار جدیدی از جو مدرسه، مقیاس مدرسه پر جنب و جوش، را توسعه داده‌اند که آرزوهای رهبران آموزشی، معلمان، دانش‌آموزان و والدین را برای مدارسی که ذهن‌های سرزنده (مانند کنجکاوی، خلاقیت و تفکر انتقادی)، صدای جسور (مانند

[1]. Ann Lieberman
[2]. Kindergarten
[3]. Teacher Leadership
[4]. Saxl & Miles
[5]. Miller
[6]. Wood
[7]. Megan Tschannen-Moran
[8]. Gareis
[9]. Mitchell

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

فرآیندهای تصمیم‌گیری دموکراتیک که شامل معلمان، دانش‌آموزان و والدین می‌شود) و یادگیری بازیگوشانه را پرورش می‌دهند، ارزیابی می‌کنند.

میشل دی. یانگ

دکتر میشل دی. یانگ[1]، رئیس و استاد رهبری و سیاست آموزشی در دانشکده آموزش دانشگاه لویولا مریمونت است. او در طول دوران حرفه‌ای خود، به عنوان یک رهبر نوآور، مدنی و اخلاق‌مدار با تعهد قوی به تنوع و عدالت اجتماعی، شهرتی را برای خود ایجاد و حفظ کرده است. پژوهش‌های یانگ، در تحلیل انتقادی سیاست در آموزش، به توسعه چارچوب‌ها و رویکردهای جدید برای تحلیل سیاست کمک کرده است که امکان درک عمیق‌تر از پویایی قدرت و نابرابری‌های ساختاری نهفته در سیاست آموزشی و فرآیند سیاست‌گذاری را فراهم می‌کند. کار او بر نظریه‌های انتقادی متمرکز است و بررسی می‌کند که چگونه هویت‌های همپوشان بر تجربیات افراد با سیاست‌های آموزشی تأثیر می‌گذارند. فراتر از تحلیل نظری، یانگ همچنین جنبه‌های عملی اجرای سیاست‌ها را بررسی می‌کند. او همچنین چگونگی تصویب سیاست‌ها در سطح پایه و پیامدهای دنیای واقعی برای دانش‌آموزان، مربیان و جوامع را بررسی می‌کند. یانگ ۱۱ کتاب را به طور مشترک ویرایش یا تألیف کرده و بیش از ۱۰۰ مقاله و فصل کتاب داوری شده توسط همتایان منتشر کرده است. کتاب‌های او عبارتند از: «بازطراحی آمادگی رهبری آموزشی برای برابری: راهبردهایی برای نوآوری و بهبود» (یانگ، کرو، مورفی و اوگاوا[2]، ۲۰۰۹) و «راهنمای تحقیقات آموزش انتقادی: رویکردهای کیفی، کمی و نوظهور» (یانگ و دیم و دیم[3]، ۲۰۲۳).

کارن سیشور لوئیس

کارن سیشور لوئیس[4]، استاد بازنشسته و دارای کرسی در دپارتمان سیاست سازمانی، رهبری و توسعه در دانشگاه مینه‌سوتا است. او همچنین به عنوان مدیر مرکز تحقیقات کاربردی و بهبود آموزشی در دانشگاه مینه‌سوتا، رئیس دپارتمان و معاون رئیس دانشکده آموزش و توسعه انسانی خدمت کرده است. تمرکز کار او بر بهبود و اصلاح مدارس، اثربخشی مدارس، رهبری در محیط‌های مدرسه و سیاست‌های استفاده از دانش در آموزش است. کتاب‌های نسبتاً جدید او عبارتند از: پیوند رهبری با یادگیری دانش‌آموزان (لوئیس و لیثوود[5]، ۲۰۱۱)، سیاست آموزشی: فرهنگ سیاسی و اثرات آن (لوئیس، ۲۰۱۲)، رسیدن به بالاترین استاندارد در یادگیری حرفه‌ای:

[1]. Michelle D. Young
[2]. Crow
[3]. López & Diem & Diem
[4]. Karen Seashore Louis
[5]. Leithwood

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

رهبری (لوئیس، ۲۰۱۶)، رهبری مثبت مدرسه (لوئیس، اسمایلی و جوزف مورفی، ۲۰۲۱) و رهبری دلسوز: کتابی از داستان‌ها (لوئیس، اسمایلی و جوزف مورفی، ۲۰۱۶). او جوایز متعددی از جمله جایزه «کمک‌های مادام‌العمر به توسعه کارکنان» از انجمن ملی توسعه کارکنان (۲۰۰۷)، جایزه «دستاورد مادام‌العمر کمپبل» از شورای مدیریت آموزشی دانشگاه (۲۰۰۹) و عنوان «عضو مادام‌العمر» از کنگره بین‌المللی اثربخشی و بهبود مدارس دریافت کرده است.

کِی فولر[1]

کی در نوامبر ۲۰۱۴ به دانشگاه ناتینگهام پیوست. پیش از آن، او مدرس آموزش و پرورش و مدیر دوره آموزش زبان انگلیسی دوره متوسطه در دانشگاه بیرمنگام (۲۰۱۴-۲۰۰۷) بود. فولر در اثر خود با عنوان «سرزمین‌های جدید، زبان‌های جدید: پیمایش تقاطع‌گرایی در رهبری مدرسه» (فولر، ۲۰۱۸)، شکاف‌های اجتماعی و سیاسی رو به رشد را بررسی می‌کند. فولر بر نیاز حیاتی مربیان و رهبران مدرسه برای درک مسائل برابری و تنوع، چه در رابطه با خودشان و چه در رابطه با دانش‌آموزانی که به آنها خدمت می‌کنند، تأکید می‌کند. او بیان می‌کند که چگونه ویژگی‌های متقاطع که هویت‌های فردی و جمعی را شکل می‌دهند، می‌توانند بسته به بافت جامعه، فرصت‌ها یا محدودیت‌هایی را ایجاد کنند. او با استفاده از مفاهیم زبان‌شناسی بوردیو (۱۹۹۲)، چنین استدلال می‌کند که تحلیل دقیق تعاملات زبانی و فرهنگی با ذینفعان، اهمیت درک و پیمایش هویت‌های پیچیده مربیان و دانش‌آموزان را برجسته می‌کند. از این رو، بررسی فولر از تقاطع‌گرایی در رهبری مدرسه، نشان می‌دهد که چگونه تبادلات زبانی و فرهنگی می‌تواند منعکس‌کننده تغییرات در توانمندسازی و سلب توانمندسازی باشد و از این‌رو بر نیاز به رهبری پاسخگو از نظر فرهنگی و زبانی تأکید دارد.

آنچه روایت فولر به ما نشان می‌دهد این است که اگرچه مناطقی وجود دارند که به وضوح ریاست زنان را پذیرفته‌اند، اما نمی‌توانیم از رشد تعداد آنها راضی باشیم. علاوه بر این، همانطور که تحقیقات قبلاً نشان داده است، رشد تعداد ممکن است نشان دهنده موفقیت در نبرد بلندمدت ما علیه نابرابری جنسیتی در رهبری باشد، اما تعداد به تنهایی لزوماً موانع ساختاری و فرهنگی را در داخل مقامات محلی و در داخل مدارس از بین نمی‌برد. این نه تنها برای زمینه مورد مطالعه فولر، بلکه در سایر نقاط جهان نیز صادق است، جایی که موانع ساختاری همچنان بر دستیابی زنان به مدیریت در بخش‌های مختلف تأثیر می‌گذارند.

رزماری پاپا

[1]. Kay Fuller

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

دکتر رزماری پاپا[1] در حال حاضر به عنوان رئیس وقفی دل و جول لوئیس در رهبری متمرکز بر یادگیری و استاد رهبری آموزشی در دانشکده آموزش دانشگاه آریزونای شمالی خدمت می‌کند - سمتی که از سال ۲۰۰۷ در اختیار داشت. سوابق انتشارات او شامل سیزده کتاب، فصول متعدد کتاب، تک‌نگاری‌ها و بیش از هشتاد مقاله ژورنالی ارجاع‌شده است. پاپا در سطح بین‌المللی در چین، کره، تایوان و غرب آفریقا فعالیت داشته و شیوه‌های یادگیری بزرگسالان و آموزش فناوری چندرسانه‌ای را به کلاس‌های درس دانشگاه‌هایشان آورده است. او به عنوان یک مربی برجسته با تخصص در ویژگی‌های رهبری شناخته می‌شود که شاخه‌های آن مهارت‌های رهبری در عدالت اجتماعی، شیوه‌های یادگیری بزرگسالان و کاربردهای فناوری چندرسانه‌ای برای بهبود برنامه درسی است. جدیدترین کتاب‌های او عبارتند از: کتابی که در سال ۲۰۱۱ به طور مشترک با عنوان «مدیران تحول برای مدارس کم‌عملکرد» (پاپا و انگلیش[2]، ۲۰۱۱) نوشته شده است؛ همچنین کتابچه راهنمای آموزش آنلاین و برنامه‌های NCPEA در رهبری آموزشی (پاپا، کریتون و بری[3]، ۲۰۲۲)؛ و کتابی با عنوان «مناظر رهبری آموزشی عالی: علم، هنر و خردِ عمل برجسته» (پاپا، انگلیش و کالور، ۲۰۱۲) از دیگر آثار پاپا در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی است. او بنیانگذار سمینار فلگ‌استف: رهبران آموزشی بدون مرز (یکی از بنیانگذاران فنویک انگلیش) است. سمینار فلگ‌استف معتقد است که آموزش یک حق اساسی بشر است. «ماموریت ما ایجاد یک شبکه جهانی از محققان آموزشی است که تصمیم گرفته‌اند به نمایندگی از همه کودکانی که به مدرسه می‌روند فعالیت کنند».

یقین داریم در پژوهش حاضر نام زنان بسیاری که در نظریه و عمل در رهبری و مدیریت آموزشی تأثیرگذار و پیشرو بودند را به دلیل محدودیت‌های پژوهش و نگارش مقاله از قلم انداخته‌ایم و امید داریم محققان در پژوهش‌های آتی با روشی توصیفی-تفسیری آثار هر یک از آنها را مورد واکاوی و ارزیابی قرار دهند.

روش تحقیق

مقاله حاضر با رویکرد نظری_تفسیری و با بررسی پژوهش‌های پیشین به واکاوی جایگاه زنان در گفتمان مدیریت و رهبری آموزشی پرداخته است. با توجه به اینکه مقالات مرتبط داخلی در این حوزه بسیار محدود بوده است؛ پژوهش‌های مرتبط در پایگاه‌های داده خارجی شناسایی و با توجه به هدف تحقیق، منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شدند.

[1]. Rosemary Papa
[2]. English
[3]. Creighton & Berry

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

یافته‌ها و تحلیل

پژوهش حاضر در دو بخش، بخش اول بررسی تاریخی و ساختاری زنان در گفتمان‌های اجتماعی و بخش دوم بررسی زنان تأثیرگذار و آثار آنها به طور اجمالی در رهبری و مدیریت آموزشی تهیه و تدوین شده است. در بخش اول، پژوهش حاضر بر تقاطع سه مفهوم کلیدی- عادت‌واره جنسیتی، سرمایه نمادین و نقش‌های رهبری زنان - استوار است و نشان می‌دهد که چگونه این مفاهیم در بستر آموزش‌وپرورش، به بازتولید یا محدودسازی نقش‌های مدیریتی زنان می‌انجامد. بر اساس دیدگاه بوردیو (۲۰۰۶؛ ۲۰۰۷)، عادت‌واره جنسیتی مجموعه‌ای از تمایلات درونی‌شده است که در نتیجه فرایند طولانی «اجتماعی‌شدن» شکل گرفته و به صورت ناخودآگاه اعمال، قضاوت‌ها و رفتارهای زنان و مردان را در محیط‌های حرفه‌ای هدایت می‌کند. این عادت‌واره، با سرمایه نمادین مردانه پیوند خورده و از طریق سازوکارهای ظریف و نامرئیِ خشونت نمادین، هنجارهای مردسالارانه را مشروعیت می‌بخشد. در چنین ساختاری، نقش‌های مدیریتی به‌طور ضمنی با ویژگی‌های «مردانه» گره می‌خورند و این امر سبب بروز ناهمخوانی میان انتظارات از زنان و الزامات نقش‌های رهبری می‌شود؛ مفهومی که نظریه تناسب نقش (ایگلی و کاراو، ۲۰۰۲) آن را به‌خوبی تبیین می‌کند. این ناهمخوانی، هم در سطح ادراک اجتماعی و هم در سطح خودادراکی زنان، به شکل تعصب ساختاری بروز می‌کند و مانع پذیرش یا تمایل آنان به مسئولیت‌های اداری می‌شود. همچنین، داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که امواج مختلف فمینیسم -از عدالت‌خواهی لیبرالی موج اول و دوم تا فردگرایی موج سوم و کنشگری دیجیتال موج چهارم- گرچه در گفتمان عمومی و آموزش، نقشی تحولی داشته‌اند، اما در عمل قادر به رفع کامل ساختارهای نابرابر در سازمان‌های آموزشی نبوده‌اند. این امر با ظهور گفتمان پسافمینیسم تشدید می‌شود؛ جایی که زنان، تحت تأثیر روایت‌های توانمندسازی ظاهری، نابرابری را انکار کرده و تبعیض را به عوامل فردی مانند تجربه یا سن نسبت می‌دهند (مک‌رابی، ۲۰۰۹؛ گیل، ۲۰۱۴).

در تحلیل یافته‌ها در می‌یابیم، نابرابری جنسیتی در رهبری آموزشی نه ناشی از ضعف فردی زنان، بلکه محصول پیوند پیچیده‌ای از عادت‌واره‌های جنسیتی، ساختارهای نمادین قدرت، نقش‌های سنتی خانوادگی و ناهمخوانی ادراک‌شده بین جنسیت و رهبری است. بنابراین، هرگونه تحول در این زمینه نیازمند بازتعریف هنجارهای جنسیتی، تقویت آگاهی انتقادی، و اصلاح ساختارهای نهادی است تا زنان بتوانند سرمایه فرهنگی و حرفه‌ای خود را در مسیر رهبری آموزشی به فعلیت برسانند.

در بخش دوم پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد زنان نظریه‌پرداز در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی نقش بنیادینی در تحول گفتمان رهبری داشته‌اند و بسیاری از مدل‌های نوین رهبری تحت تأثیر مستقیم آثار آنان شکل گرفته است. کاترین بیچر با تأکید بر تربیت اخلاقی و حرفه‌ای زنان معلم، بنیان‌های اولیه رهبری اخلاقی و تحول‌آفرین را بنا نهاد (بیچر، ۱۸۴۱؛ هافمن، ۲۰۰۳). الا فلگ یانگ

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

با حمایت از مشارکت معلمان، تمرکززدایی و رویکرد دموکراتیک، از نخستین پیشگامان رهبری توزیعی محسوب می‌شود (اسمیت، ۱۹۷۷؛ وب و مک کارتی، ۱۹۹۸). نظریه‌های میان‌رشته‌ای مری پارکر فالت درباره «قانون موقعیت» و «ادغام»، بعدها پایه نظریه‌های رهبری مشارکتی و یادگیری اجتماعی شدند (فالت، ۱۹۱۹؛ آمسترانگ، ۲۰۰۲).

در قرن معاصر، ویتلی با واردکردن نظریه آشوب، تفکر سیستمی و پیچیدگی، رویکردی پویا به رهبری در مدارس ارائه داد (ویتلی، ۱۹۹۴،۲۰۱۱). دارلینگ-هاموند نیز با تمرکز بر عدالت آموزشی، تربیت حرفه‌ای معلم و سیاست‌گذاری مؤثر، بر مدل‌های بین‌المللی آماده‌سازی رهبران تأثیر گذاشت (مارتین و مولویهیل، ۲۰۱۷). هریس با بسط رهبری توزیعی و تأکید بر ظرفیت‌سازی و تعامل، نقش مهمی در فهم رهبری مدرسه به‌عنوان یک فعالیت جمعی داشت (هریس، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱). لیبرمن با توسعه ادبیات مربوط به رهبری معلم، یادگیری حرفه‌ای و جوامع یادگیرنده، گفتمان توانمندسازی معلم را تقویت کرد (لیبرمن و میلر[1]، ۲۰۰۱).

پژوهش‌های چانن-موران درباره اعتماد و خودکارآمدی نشان می‌دهد روابط اعتمادمندانه رهبری تأثیر مستقیم بر موفقیت دانش‌آموزان و حرفه‌ای‌گری معلمان دارد (چانن-موران و گاریس، ۲۰۱۵) یانگ نیز با رویکرد انتقادی، نابرابری‌های ساختاری و پویایی‌های قدرت در سیاست‌های آموزشی را آشکار ساخته و به توسعه چارچوب‌های عدالت‌محور کمک کرده است (یانگ، ۲۰۰۹، یانگ و دیم و دیم[2]، ۲۰۲۳). لوئیس با تمرکز بر رهبری دلسوز، اثربخشی مدرسه و پیوند بین رهبری و یادگیری، نشان می‌دهد رهبری انسانی و اخلاقی نقش محوری در بهبود دارد (لوئیس و لیثوود، ۲۰۰۱). فولر با تحلیل تقاطع‌گرایی، نشان داد هویت‌های چندگانه و ساختارهای فرهنگی چگونه بر تجربه زنان رهبر اثر می‌گذارند (فولر، ۲۰۱۸). در نهایت، پاپا با تأکید بر رهبری عدالت‌محور، یادگیری بزرگسالان و فناوری، چشم‌انداز جهانی‌تری را در رهبری آموزشی مطرح کرده است (پاپا و انگلیش، ۲۰۱۱؛ پاپا و هکاران، ۲۰۲۲).

این یافته‌ها نشان می‌دهد سهم زنان در توسعه دانش رهبری آموزشی نه‌تنها گسترده، بلکه در بسیاری موارد «تعیین‌کننده» و «نوآورانه» بوده و مبانی نظری رهبری مشارکتی، اخلاقی، سیستمی، عدالت‌محور و توزیعی به‌طور مستقیم از آثار آنان تأثیر پذیرفته است.

[1]. Miller
[2]. López & Diem & Diem

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

بحث و نتیجه‌گیری

با تغییرات چشمگیر جهان در دهه اخیر، جهان به مکانی پرخطر تبدیل شده است که در این میان رهبری آموزشی را به کاری چالش‌برانگیر تبدیل می‌کند. به عنوان یک حرفه، رهبران آموزشی باید با نگاهی دقیق‌تر به روش‌های جدید، درباره اهداف و نقش خود به آینده‌ای بسیار چالش‌برانگیز فکر کنند. در این میان، جایگاه زنان در عرصه‌های اجتماعی و به‌طور ویژه در رهبری و مدیریت آموزشی، به عنوان پدیده‌ای چندوجهی، تاریخی و ساختاری در تلاقی موفقیت‌ها و ناکامی‌ها در پی رسیدن به نقطه امن و منزلتی پایدار است. از یک سو عواملی چون عادت‌واره‌های جنسیتی، دوگانه تعصب و تناسب نقش همراه با گفتمان پسافمینیستی و چالش‌ها و پیامدهای ناشی از آن زنان را از دسترسی برابر به مناصب رهبری محروم می‌کند و و از سوی دیگر مسئولیت ناکامی‌ها را به علت عدم آگاهی و دانش کافی به خود زنان نسبت می‌دهد. یافته‌های این پژوهش و مرور ادبیات جهانی نشان می‌دهد که حضور بیشتر زنان در رهبری آموزشی نه‌تنها عدالت جنسیتی، بلکه کیفیت آموزش، کاهش کلیشه‌های جنسیتی، افزایش مشارکت والدین و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (به‌ویژه دختران) را به دنبال دارد. بنابراین، توانمندسازی زنان در رهبری آموزشی یک «مسئله ویژه زنان» نیست، بلکه یک راهبرد کلیدی برای بهبود نظام آموزشی و توسعه اجتماعی-اقتصادی پایدار برای عبور از وضعیت موجود، به سیاست‌ها و اقدامات هدفمند و هم‌زمان در چهار سطح نیاز است:

۱. سطح نهادی و سیاستی: اصلاح قوانین و آیین‌نامه‌های استخدام و ارتقاء، سهمیه‌بندی موقت[1] در مناصب مدیریتی آموزشی، مرخصی والدین به‌طور برابر برای زنان و مردان، برنامه‌های مربیگری[2] اختصاصی برای زنان.

۲. سطح سازمانی (مدارس و دانشگاه‌ها): تغییر فرهنگ سازمانی از مدل قهرمانانه-مردانه به مدل‌های رهبری توزیعی، مشارکتی و مراقبتی؛ آموزش حساسیت جنسیتی برای هیئت‌های گزینش و مدیران.

۳. سطح فرهنگی-گفتمانی: احیای کنشگری فمینیستی در آموزش (به‌ویژه موج چهارم و تقاطع‌گرایی) و مقابله با گفتمان پسافمینیستی که نابرابری را انکار می‌کند.

۴. سطح فردی-حرفه‌ای: برنامه‌های توسعه رهبری اختصاصی برای زنان معلم با تأکید بر خودکارآمدی، شبکه‌سازی و مدیریت تعارض کار-خانواده.تا زمانی که این تغییرات ساختاری و فرهنگی به‌صورت هم‌زمان و پایدار صورت نگیرد، افزایش عددی زنان در رهبری آموزشی صرفاً یک «دستاورد صوری» خواهد بود و نظام آموزشی از پتانسیل عظیم نیمی از نیروی انسانی خود محروم خواهد ماند.

[1]. Affirmative Action
[2]. Mentorship

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

به طور کلی، این روایت‌ها بر نیاز مداوم به ترویج برابری جنسیتی و حمایت از زنان در رهبری آموزشی تأکید می‌کنند. با درک و پرداختن به چالش‌های منحصر به فردی که رهبران زن با آن مواجه هستند، می‌توانیم محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای عادلانه‌تر و فراگیرتری ایجاد کنیم.

پژوهش حاضر گامی مهم در جهت بازاندیشی انتقادی جایگاه زنان در گفتمان رهبری و مدیریت آموزشی است و چارچوبی نظری-عملی برای سیاست‌گذاران، مدیران و پژوهشگران فراهم می‌کند تا از «نظریه» به «عمل رهایی‌بخش» حرکت کنند.

منابع

Alvesson, M. and Due Billing, Y (2009) Understanding Gender and Organizations, Thousand Oaks: Sage.

Asimaki, A. & Koustourakis G. (2014). Habitus: An attempt at a thorough analysis of a controversial concept in Pierre Bourdieu's theory of Practice. *Social Sciences, 3*(4), 121-131. https://doi.org/10.11648/j.ss.20140304.13

Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

Beecher, C. (1841). A Treatise on Domestic Economy.

Bodalina, K. N., & Mestry, R. (2020). A case study of the experiences of women leaders in senior leadership positions in the Education District Offices. *Educational Management Administration & Leadership, 50*(3), 452–468. https://doi.org/10.1177/1741143220940320

Bourdieu, P. (2007). *Masculine Domination*. Patakis Editions.

Bowen, M. (2024). Women in leadership positions in higher education: challenges, opportunities, and strategies for success. *Leadership* 125, 1–60. Available online at: https://scholars.unh.edu/ms_leadership/125

Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: An empirical study. *International Journal of Educ*

Burns, J. M. (1978). Leadership. New York, NY: Harper & Row.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Chen, Z., & Barcus, H. R. (2024). The Rise of Home-Returning Women's Entrepreneurship in China's Rural Development: Producing the Enterprising Self through Empowerment, Cooperation, and Networking. Journal of Rural Studies, 105. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103156

Combat, V. F. O. (2014). Women aspiring to administrative positions in Kenya municipal primary schools. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 6*(7), 119-130. https://doi.org/10.5897/IJEAPS2012.047

Cotter, D., Hermsen, J. M., & Vanneman, R. (2011). The end of the gender revolution? Gender role attitudes from 1977 to 2008. American journal of sociology, 117(1), 259-89.

Daraki, E. (2007). *Educational Leadership and race*. Epikentro.

Del Carmen Meza-Mejia, M., Villarreal-García, M. A., and Ortega-Barba, C. F. (2023). Women and leadership in higher education: a systematic review. *Soc. Sci.* 12, 1–13. doi: 10.3390/socsci12100555

Drake, J. (1997). Third wave feminisms. Feminist Studies, 23(1), 97–108.

Dugan, J.P. (2017). Leadership theory: Cultivating critical perspectives. San Francisco: JosseyBass.

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). *Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders*. Psychological Review, 109(3), 573–598.

Follett, M. P. (1919). Community is a process. *The Philosophical Review*, *28*(6), 576-588.

Follett, M. P., & Follett, M. P. (1924). *Creative experience* (Vol. 7). New York: Longmans, Green and company.

Ford, J. (2006) 'Discourses of leadership: Gender, identity and contradiction in a UK public sector organization', Leadership, 2, 1: 77–99.

Fox, E. M. (1968). Mary Parker Follett: the enduring contribution. *Public Administration Review*, 520-529.

Fuller, K. (2018, April). New lands, new languages: Navigating intersectionality in school leadership. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 25). Frontiers Media SA.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Gause, S. A. F. (2021). White Privilege, Black Resilience: Women of Color Leading the Academy. Leadership, 17(1), 74-80. https://doi.org/10.1177/1742715020977370

Gill, R. (2014) 'Unspeakable Inequalities: Post Feminism, Entrepreneurial Subjectivity, and the Repudiation of Sexism among Cultural Workers', Social Politics: International Studies in Gender, State and Society, 21, 4: 509-528.

Gordon, A. E. (2016). *Egalitarian essentialism: Practical, theoretical, and measurement issues* (Doctoral dissertation, Kent State University).

Gutierrez, E. J. (2016). Female principals in education: Breaking the glass ceiling in Spain. *Paidéia (Ribeirão Preto), 26*(65), 343–350. https://doi.org/10.1590/1982-43272665201611

Harding, S. (1998). Can men be subjects of feminist thought? In T. Digby (Ed.). *Men doing feminism*. New York: Routledge.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: Developing tomorrow's leaders. *New York*.

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7-17.

Hegarty, K. L., Andrews, S., & Tarzia, L. (2022). Transforming Health Settings to Address Gender-Based Violence in Australia. Medical Journal of Australia, 217(3), 159-166. https://doi.org/10.5694/mja2.51638

Hoffman, N. (2003). *Woman's" true" profession: Voices from the history of teaching*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Iannello, K. (1992). Decisions without hierarchy. New York: Routledge.

Jaros, S. (2012) 'Identity and the workplace: An assessment of contextualist and discursive approaches', Tamara Journal of Critical Organisation Inquiry, 10, 4: 45-59.

Ladson-Billings, G. (2000). Racialized epistemologies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Lewis, P. (2014) ‘Postfeminism, femininities and organization studies: exploring a new agenda’, Organization Studies, 35, 12: 1845-1866.

Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, *51*(3), 221-227.

Lieberman, A., & Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (Vol. 31). Teachers College Press.

Lieberman, A., & Wood, D. R. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, *3*(3), 315-337.

Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, *1*, 348-365.

Maranto, R., Teodoro, M. P., Carroll, K., & Cheng, A. (2018). Gendered ambition: Men’s and women’s career advancement in Public Administration. *The American Review of Public Administration, 49*(4), 469–481. https://doi.org/10.1177/0275074018804564

Markopoulos, I., & Argyriou, A. (2014). Women in management positions within the Greek Educational System. In *9th MIBES International Conference* (pp. 529-547). Retrieved from http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/Μαρκόπουλος-Αργυρίου.pdf

Martin, L. E., & Mulvihill, T. M. (2017). Current issues in teacher education: An interview with Dr. Linda Darling-Hammond. The Teacher Educator, 52(2), 75-83.

McKillop, E., & Moorosi, P. (2017). Career development of English female head-teachers: Influences, decisions and perceptions. *School Leadership & Management, 37*(4), 334–353. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1338682

McRobbie, A. (2009) The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change, London: Sage Publications.

Melka T. L., Warkineh T. Z., & Sperandio J. (2022). Promoting Female Primary School Leadership in Ethiopia: Countering Culture. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management, 50*(1), 4-24. https://eric.ed.gov/?id=ED619827

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(2), 135-154.

Mitroussi, A., & Mitroussi, K. (2009). Female Educational Leadership in the UK and Greece. *Gender in Management: An International Journal, 24*(7), 505–522. https://doi.org/10.1108/17542410910991791

Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2021). Positive School Leadership Behaviors. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

MURPHY, J., YOUNG, M. D., CROW, G. M., & OGAWA, R. T. (2009). Introduction: Exploring the broad terrain of leadership preparation in education. In *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 15-36). Routledge.

Niota, M. (2018). The phenomenon of women's underrepresentation in educational administration: The conflict of professional and family obligations as an inhibiting factor for assuming the managerial role. In *8th Panhellenic Conference of Educational Sciences. Proceedings* (pp. 810-821). National and Kapodistrian University of Athens. https://doi.org/10.12681/edusc.2725

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 604–624. https://doi.org/10.1108/09578230610704819

Papa, R., & English, F. W. (2011). *Turnaround principals for underperforming schools*. Bloomsbury Publishing PLC.

Papa, R., Creighton, T., & Berry, J. (2022). NCPEA to ICPEL: Professional Organization of Educational Administration Leadership. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Pillow, W. (2002). Gender matters: Feminist research in educational evaluation. *New Directions for Evaluation*, *96*, 9–26.

Rana, M. Q., Lee, A., Rodrigues Bezerra, J. F., & Villas Boas, G. H. (2024). Empowerment and Sustainability: Investigating Barriers to Women's Transition from Higher Education to Empowerment in Brazil. Societies, 14(11). https://doi.org/10.3390/soc14110234\

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, 25*(4), 431–444. https://doi.org/10.1080/0142569042000236934

Roberts, D.C. (2007). Deeper learning in leadership: Helping College students find the potential within. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Sarafidou, K. (2020). Women and Leadership: Their representation in Greek education. *Educational Circle, 8*(3), 58-72. Retrieved from https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos3/teyxos_8_3_4.pdf

Seitz, S. R., & Owens, B. P. (2021). Transformable? A multi-dimensional exploration of transformational leadership and follower implicit person theories. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *30*(1), 95-109.

Smith, D. (1979). A sociology for women. In J. Sherman and E. Beck (Eds.) *the prism of sex: Essays on the sociology of knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Smith, J. K. (1977). Progressive School Administration: Ella Flagg Young and the Chicago Schools, 1909-1915.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, *30*(3), 23-28.

Steady, F. C. (1981). *The Black woman cross culturally*. Rochester, VT: Schenkman.

Taki, P. (2006). *Women educators in primary education administration* (Doctoral Dissertation, Aristotle University of Thessaloniki). National Archive of PhD Thesis (ND. 15029). http://dx.doi.org/10.12681/eadd/15029

Tonn, J. C. (2008). Mary P. Follett: Creating democracy, transforming management. Yale University Press.j,k

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. Journal of educational administration, 53(1), 66-92.

Ullah, M., Mahmud, T. B. and Yousef, F. (2015). Women entrepreneurship: Islamic perspective. *International Journal of Islamic Management and Business*, *1*(1), 125–140.

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]

Üstün, A. (2015). A research on the problems that female school administrators face at schools in Turkey: Case of Tokat and Samsun Provinces. *Educational Research and Reviews, 10*(14), 1953-1960. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2314

Webb, L. D., & McCarthy, M. M. (1998). Ella Flagg Young: Pioneer of democratic school administration. Educational Administration Quarterly, 34(2), 223-242.

Wheatley, M. (2011). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. ReadHowYouWant. Com.

Willard, C. C. (1984). *Christine de Pizan: Her Life and Works*. New York: Peresa Books.Wollstonecraft, M. (1792/2004). *A Vindication of the Rights of Woman*. London: Penguin.

Wollstonecraft, M. (1792/2004). *A Vindication of the Rights of Woman*. London: Penguin.

Young, M. D., Diem, S., & Diem, K. (2023). *Handbook of Critical Education Research*.

Zhao, X., Wider, W., Jiang, L., Fauzi, M. A., Tanucan, J. C. M., Lin, J., & Udang, L. N. (2024). Transforming Higher Education Institutions through EDI Leadership: A Bibliometric Exploration. Heliyon, 10(4). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26241

[Downloaded from mail.selmj.ir on 2026-09-18]