Ahmadi, Khalkhali& Kazempour *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 2:1

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

Educational Leadership Through the Mirror of Time: From Historical Roots to Contemporary Perspectives

Seyedeh Masoumeh Ahmadi[1], Ali Khalkhali[2*], Esmaeil Kazempour[3]

* Correspondence:
khalkhali_ali @iau.ac.ir

1. PhD Student, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Management, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

Received: 17 May 2025

Revision: 28 May 2025

Accepted: 18 June 2025

Published online: 20 June 2025

Abstract

Educational leadership, as a multifaceted discipline, has undergone profound transformations from the early 20th century to the digital age. This study, employing a systematic review approach, examines the theoretical and practical evolution of the field across four key periods: the classical era, emphasizing efficiency and bureaucracy; the humanistic turn of the 1970s and 1980s, focusing on culture and values; the critical, feminist, and postmodern theories of the 1980s and 1990s, addressing inequality and power; and contemporary interpretations centered on technology, globalization, and systemic complexities. The findings indicate that educational leadership has evolved from a practice-oriented concept into a social, cultural, and ethical endeavor, necessitating a redefinition of the role of administrators as facilitators of learning and network leaders. Challenges in implementing these approaches include a lack of technological infrastructure and localized research. This study suggests that the development of educational leadership requires investment in technology, the enhancement of indigenous research, and the promotion of a culture of collaboration and justice to steer educational systems toward innovative and inclusive learning environments.

Keywords: Educational Leadership, Educational Administration, Theoretical Evolution, Digital Leadership, Localization, Systematic Review

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, Khalkhali& Kazempour *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 2:1

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

رهبری آموزشی در آیینه زمان: از ریشه‌های تاریخی تا چشم‌اندازهای معاصر

سیده معصومه احمدی[۱]، علی خلخالی [۲*] و اسماعیل کاظم پور [۳]

* نویسنده مسئول:

khalkhali_ali @iau.ac.ir

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

۲.نویسنده مسئول، دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده:

رهبری آموزشی به‌عنوان یک دیسیپلین چندوجهی، از اوایل قرن بیستم تا عصر دیجیتال تحولات عمیقی را تجربه کرده است. این مطالعه با رویکرد مرور نظام‌مند، سیر تکامل نظری و عملی این حوزه را در چهار دوره کلیدی بررسی می‌کند: دوره کلاسیک با تأکید بر کارایی و بوروکراسی، چرخش انسان‌گرایانه دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با تمرکز بر فرهنگ و ارزش‌ها، نظریه‌های انتقادی، فمینیستی و پست‌مدرن دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ با توجه به نابرابری و قدرت، و خوانش‌های معاصر با محوریت فناوری، جهانی‌سازی و پیچیدگی‌های سیستمی .یافته‌ها نشان می‌دهند که رهبری آموزشی از یک مفهوم عمل‌محور به کنشی اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی تکامل یافته که نیازمند بازتعریف نقش مدیران به‌عنوان تسهیل‌گران یادگیری و هدایت‌کنندگان شبکه‌ای است. چالش‌های پیاده‌سازی این رویکردها شامل کمبود زیرساخت‌های فناوری و پژوهش‌های محلی است. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که توسعه رهبری آموزشی نیازمند سرمایه‌گذاری در فناوری، تقویت پژوهش‌های بومی و ترویج فرهنگ همکاری و عدالت است تا نظام‌های آموزشی به سوی محیط‌های یادگیری نوآورانه و فراگیر حرکت کنند.

کلمات کلیدی: رهبری آموزشی، مدیریت آموزشی، تحولات نظری، رهبری دیجیتال، بومی‌سازی، مرور نظام‌مند

تاریخ دریافت: ۲۷ اردیبهشت ۱۴۰۴
تاریخ بازنگری: ۷ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۲۸ خرداد ۱۴۰۴
تاریخ انتشار: ۳۰ خرداد ۱۴۰۴

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

رهبری آموزشی، به‌عنوان یک دیسیپلین چندوجهی، درهم‌آمیزی فلسفه، تئوری و عمل را در خود جای داده و به‌عنوان فرایندی برای هدایت و بهبود آموزش و یادگیری در مدارس تعریف می‌شود که از مدیریت سنتی متمایز است (هالینگر و مورفی[۱]، ۱۹۸۵). این حوزه با سه بعد کلیدی فلسفی (بررسی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی)، نظری (مدل‌سازی علمی رفتارها و تأثیرات رهبری) و عملی (کاربرد این مدل‌ها در محیط‌های واقعی آموزشی) چارچوبی جامع برای فهم و توسعه خود فراهم می‌کند. از منظر تاریخی، رهبری آموزشی در دهه ۱۹۵۰ در ایالات متحده با تأکید بر نقش مدیران در بهبود یادگیری دانش‌آموزان ظهور کرد، زمانی که باور هنجاری «مدارس خوب، مدیران خوب دارند» در گفتمان حرفه‌ای غالب بود (گروس و هریوت[۲]، ۱۹۶۵). این مفهوم، که در ابتدا عمل‌محور بود، به‌تدریج به یک سازه نظری مبتنی بر شواهد تجربی تکامل یافت (ادموندز[۳]، ۱۹۷۹؛ هالینگر و هک[۴]، ۱۹۹۶).در دهه ۱۹۶۰، ادوین بریجز [۵] (۱۹۶۷) با نقد گفتمان حرفه‌ای و علمی، بر نیاز به تعریف مفهومی دقیق از رهبری آموزشی تأکید کرد. در دهه ۱۹۸۰، جنبش «مدارس مؤثر» این مفهوم را به یک سازه نظری تبدیل کرد و پژوهش‌هایی مانند مطالعات ادموندز (۱۹۷۹) نشان داد که مدیران با تمرکز بر آموزش و یادگیری می‌توانند بر نابرابری‌های اجتماعی-اقتصادی غلبه کنند. در دهه ۱۹۹۰، رقابت بین رهبری آموزشی و رهبری تحولی، که بر توانمندسازی معلمان و بازسازی مدارس تأکید داشت، شدت گرفت (لیثوود[۶]، ۱۹۹۴). با این حال، فراتحلیل‌های بعدی، از جمله پژوهش رابینسون[۷] و همکاران (۲۰۰۸)، نشان داد که رهبری آموزشی تأثیر قوی‌تری بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارد. این سیر تحول، که از یک «کویری دست‌نخورده» به سوی یافتن «واحه‌های» دانش پیش رفته، نشان‌دهنده تکامل این حوزه از یک مفهوم عمل‌محور به یک سازه نظری پیچیده است (بوسرت[۸] و همکاران، ۱۹۸۲؛ لیثوود[۹]، ۲۰۰۱).این مقاله با هدف پاسخ به این پرسش‌ها تدوین شده است: چگونه نظریه‌های رهبری آموزشی در طول زمان تکامل یافته‌اند؟ و افق‌های نوین رهبری آموزشی در عصر جهانی‌سازی و فناوری چیست؟ با رویکردی انتقادی و علمی، این مطالعه به تحلیل سیر تحولات نظری و عملی رهبری آموزشی پرداخته و با تأکید بر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، پیشنهادهایی برای توسعه این حوزه در ایران ارائه می‌دهد. در ادامه، روش‌شناسی تحقیق تشریح شده و سپس تحولات نظری، چالش‌ها و افق‌های نوین تحلیل خواهند شد.

[1] Hallinger & Murphy
[2] Gross & Herriot
[3] Edmonds
[4] Hallinger & Heck
[5] Bridges
[6] Leithwood
[7] Robinson
[8] Bossert
[9] Leithwood

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

روش‌شناسی تحقیق

مطالعه از روش مرور نظام‌مند[1] برای تحلیل ادبیات موجود در زمینه رهبری آموزشی استفاده می‌کند. این روش به‌دلیل جامعیت و شفافیت، امکان شناسایی مضامین کلیدی و شکاف‌های پژوهشی را فراهم می‌کند. منابع از پایگاه‌های داده معتبر مانند اریک[2]، اسکوپوس[3]، گوگل اسکالر[4] گردآوری شدند. معیارهای انتخاب شامل مقالات منتشرشده بین سال‌های ۱۹۱۰ تا ۲۰۲۵، تمرکز بر رهبری آموزشی و تحولات نظری، و اعتبار علمی بالا بود. کلمات کلیدی جستجو شامل "رهبری آموزشی"، "مدیریت آموزشی"، "رهبری توزیعی"، "رهبری دیجیتال"، و "مدارس مؤثر" بودند.فرآیند گردآوری داده‌ها شامل جستجوی سیستماتیک در پایگاه‌های داده با استفاده از ترکیب کلمات کلیدی و فیلترهای زمانی و موضوعی بود. مقالات ابتدا بر اساس عنوان و چکیده غربال شدند، سپس متن کامل منابع مرتبط بررسی شد. معیارهای ورود شامل مقالات علمی با روش‌شناسی مشخص و مرتبط با موضوع بود، و معیارهای خروج شامل منابع غیرمرتبط یا فاقد اعتبار علمی بود. در مجموع ۶۰ مقاله بین‌المللی انتخاب شد تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی انجام شد. این فرآیند شامل کدگذاری دستی مضامین کلیدی (مانند تحولات نظری، تأثیرات زمینه‌ای، و چالش‌های بومی‌سازی) و دسته‌بندی آن‌ها در چارچوب‌های نظری بود. چارچوب‌های هالینگر و هک (۱۹۹۶) برای تحلیل اثرات غیرمستقیم رهبری و سرجیووانی (۱۹۹۲) برای بررسی ابعاد اخلاقی به‌کار گرفته شدند. برای اطمینان از دقت، تحلیل توسط دو پژوهشگر مستقل انجام شد و اختلافات از طریق بحث حل شدند. محدودیت‌های این مطالعه شامل کمبود دسترسی به برخی منابع بین‌المللی در ایران، فقدان مطالعات بومی با روش‌شناسی قوی، و تمرکز بیشتر منابع بر زمینه‌های غربی است.

تحلیل تحولات نظری رهبری آموزشی

رهبری آموزشی به‌عنوان یک دیسیپلین پویا، در طول تاریخ تحت تأثیر تحولات نظری، فلسفی، اجتماعی، و تکنولوژیک دستخوش تغییرات عمیقی شده است. این حوزه، که در ابتدا به‌عنوان مفهومی عمل‌محور با تمرکز بر کارایی سازمانی ظهور کرد، به‌تدریج به یک سازه نظری چندوجهی تبدیل شده که ابعاد فلسفی، انسانی، و دیجیتال را در بر می‌گیرد. این بخش با تحلیل سیر تحولات نظری رهبری آموزشی، از دوره‌های کلاسیک تا خوانش‌های معاصر، به بررسی چگونگی شکل‌گیری و تکامل این مفهوم می‌پردازد.

[1] Systematic Review
[2] ERIC
[3] Scopus
[4] Google Scholar

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

تمرکز این تحلیل بر چهار دوره کلیدی است: دوره‌های کلاسیک با تأکید بر کارایی و بوروکراسی، چرخش انسان‌گرایانه و پدیدارشناختی در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، نظریه‌های انتقادی، فمینیستی، و پست‌مدرن در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، و خوانش‌های معاصر در عصر دیجیتال و جهانی‌سازی.

دوره‌های کلاسیک:

کارایی، نظم، و ساختارگرایی در اوایل قرن بیستم، مدیریت آموزشی به شدت تحت تأثیر نظریه‌های کلاسیک مدیریت قرار داشت که بر کارایی، نظم، و ساختارهای سلسله‌مراتبی تأکید داشتند. این دوره با الهام از نظریه مدیریت علمی فردریک تیلور[1] (۱۹۱۱) شکل گرفت، که مدارس را به‌عنوان واحدهای تولیدی می‌دید و بر استانداردسازی فرآیندها، بهینه‌سازی عملکرد، و کنترل دقیق فعالیت‌ها تمرکز داشت (تیلور، ۱۹۱۱). تیلور معتقد بود که با برنامه‌ریزی دقیق و اندازه‌گیری عملکرد، می‌توان بهره‌وری را در سازمان‌های آموزشی افزایش داد. در این دیدگاه، مدیر مدرسه به‌عنوان یک "سرکارگر آموزشی" تعریف می‌شد که وظیفه‌اش اطمینان از اجرای دقیق برنامه‌های درسی و انطباق کارکنان و دانش‌آموزان با نظام‌های سازمانی بود.در همین راستا، ماکس وبر[2] (۱۹۴۷) با معرفی مفهوم بوروکراسی، بر اهمیت قوانین رسمی، سلسله‌مراتب، و تقسیم کار در مدیریت تأکید کرد (وبر، ۱۹۴۷). وروکراسی وبر، که بر عقلانیت و کارایی متمرکز بود، چارچوبی برای اداره مدارس به‌عنوان سازمان‌های رسمی فراهم کرد. همچنین، هنری فایول[3] (۱۹۱۶) با ارائه اصول مدیریت (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، هماهنگی، و کنترل)، الگویی ساختاری برای مدیریت آموزشی ارائه داد که بر نظم و هماهنگی تأکید داشت (فایول، ۱۹۱۶). این اصول در مدیریت مدارس به کار گرفته شد تا فرآیندهای آموزشی با دقت و کارایی اداره شوند (بوش[4]، ۲۰۰۸؛ گریفیتس[5]، ۱۹۵۹). اگرچه این رویکردها در ایجاد نظم و کارایی مؤثر بودند، اما به‌دلیل نادیده گرفتن ابعاد انسانی، اجتماعی، و فرهنگی سازمان‌های آموزشی مورد انتقاد قرار گرفتند. دیدگاه‌های کلاسیک، که مدارس را به‌عنوان ماشین‌های سازمانی می‌دیدند، قادر به پاسخگویی به پیچیدگی‌های روابط انسانی و نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و معلمان نبودند. این محدودیت‌ها زمینه‌ساز ظهور رویکردهای جدید در دهه‌های بعدی شد.

[1] Taylor
[2] Weber
[3] Fayol
[4] Bush
[5] Griffiths

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

چرخش انسان‌گرایانه و پدیدارشناختی

در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، با گسترش رویکردهای انسان‌گرایانه و پدیدارشناختی، نگرش ماشینی به مدیریت آموزشی به چالش کشیده شد. این چرخش، که تحت تأثیر تحولات علوم اجتماعی و فلسفه تعلیم و تربیت شکل گرفت، مدیریت آموزشی را از یک فرآیند مکانیکی به یک کنش اجتماعی و اخلاقی بازتعریف کرد. توماس گرینفیلد[1] (۱۹۷۵) یکی از پیشگامان این تحول بود که با نقد رویکردهای پوزیتیویستی، استدلال کرد که سازمان‌های آموزشی موجودیت‌هایی اجتماعی، فرهنگی، و اخلاقی‌اند که نمی‌توان آن‌ها را صرفاً با الگوهای اقتباس‌شده از صنعت تحلیل کرد(گرینفیلد، ۱۹۷۵). گرینفیلد بر اهمیت تجربه زیسته، ارزش‌ها، و معانی در مدیریت تأکید کرد و مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک فرآیند ذهنی و اجتماعی معرفی نمود. او معتقد بود که مدیران باید به جای تمرکز بر کنترل و کارایی، به درک نیازها و ارزش‌های افراد در سازمان بپردازند.در همین راستا، ریچارد بیتس[2] (۱۹۸۳) با تأکید بر نقش فرهنگ، قدرت، و روابط اجتماعی در سازمان‌های آموزشی، مدیریت را به‌عنوان یک کنش اجتماعی و اخلاقی بازتعریف کرد (بیتس، ۱۹۸۳). بیتس استدلال کرد که سازمان‌های آموزشی تحت تأثیر زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی قرار دارند و مدیران باید به‌عنوان تسهیل‌گرانی عمل کنند که روابط انسانی و ارزش‌های مشترک را تقویت می‌کنند. این دیدگاه‌ها، که بر اهمیت فرهنگ سازمانی و تعاملات اجتماعی تأکید داشتند، مدیریت آموزشی را به سوی مدل‌های مشارکتی و انسان‌محور سوق دادند. در این دوره، جنبش "مدارس مؤثر" نیز نقش مهمی ایفا کرد. پژوهش‌های رونالد ادموندز[3] (۱۹۷۹) نشان داد که مدیران با تمرکز بر آموزش و یادگیری و ایجاد فرهنگ یادگیری قوی، می‌توانند بر نابرابری‌های اجتماعی-اقتصادی غلبه کنند(ادموندز، ۱۹۷۹). این جنبش، رهبری آموزشی را به یک سازه نظری مبتنی بر شواهد تبدیل کرد که بر تأثیر غیرمستقیم مدیران بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق معلمان و فرهنگ مدرسه تأکید داشت(بوسرت[4] و همکاران، ۱۹۸۲).

نظریه‌های انتقادی، فمینیستی، و پست‌مدرن

در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، ظهور نظریه‌های انتقادی، فمینیستی، و پست‌مدرن، مفهوم‌پردازی رهبری آموزشی را به سوی مسائل پیچیده‌تری مانند نابرابری، طرد، و مقاومت سوق داد. این نظریه‌ها، که از تحولات علوم اجتماعی و فلسفه‌های پست‌مدرن تأثیر پذیرفته بودند، بر نقش قدرت، جنسیت، و روابط اجتماعی در مدیریت آموزشی تأکید کردند.

[1] Greenfield
[2] Bates
[3] Edmonds
[4] Bossert

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

جیل بلک‌مور[1] (۱۹۹۹) با نقد نظریه‌های کلاسیک که اغلب از منظر مردانه تدوین شده بودند، استدلال کرد که رهبری آموزشی باید به نیازهای گروه‌های حاشیه‌ای و مسائل جنسیتی توجه کند(بلک‌مور، ۱۹۹۹). او بر ضرورت جنسیت‌زدایی از مدیریت و طراحی مدل‌های رهبری مشارکتی و فراگیر تأکید کرد که در آن صداهای متنوع، به‌ویژه زنان و گروه‌های اقلیت، شنیده شوند. این دیدگاه، رهبری آموزشی را از یک فرآیند متمرکز و مردانه به سوی یک کنش جمعی و فراگیر تغییر داد.

گابریل لاکومسکی[2] (۲۰۰۵) نیز با معرفی مفهوم شناخت توزیعی، رهبری را از یک ویژگی فردی به یک کنش شبکه‌ای و جمعی بازتعریف کرد(لاکومسکی، ۲۰۰۵). در این مدل، رهبری دیگر صرفاً در دستان یک مدیر متمرکز نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط و تعاملات میان معلمان، دانش‌آموزان، و سایر ذی‌نفعان توزیع می‌شود. این رویکرد، که بر همکاری و مشارکت تأکید داشت، به‌عنوان پاسخی به پیچیدگی‌های سازمان‌های آموزشی مدرن مطرح شد.

نظریه‌های پست‌مدرن نیز، با تأکید بر سیالیت و چندصدایی، مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک فرآیند پویا و زمینه‌مند تحلیل کردند. این دیدگاه‌ها، که از فلسفه‌هایی مانند آثار فوکو[3] و دریدا[4] الهام گرفته بودند، بر نقش قدرت و گفتمان در شکل‌دهی به رهبری آموزشی تأکید داشتند (گانتر[5]، ۲۰۱۶) (2016 ,

خوانش‌های معاصر:

فناوری، جهانی‌سازی، و عدم‌قطعیت در قرن بیست‌ویکم، رهبری آموزشی با چالش‌های جدیدی مواجه شده که ناشی از جهانی‌سازی، پیشرفت‌های فناوری، و پیچیدگی‌های سیستمی است. ظهور فناوری‌های هوشمند، داده‌های کلان، و هوش مصنوعی، سازمان‌های آموزشی را به سوی مدل‌های نوین مدیریت سوق داده است.

ویویان رابینسون[6] (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود نشان داد که رهبری متمرکز بر یادگیری تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد(رابینسون، ۲۰۱۱). او استدلال کرد که مدیران باید به‌عنوان تسهیل‌گران یادگیری عمل کنند و با ایجاد فرهنگ یادگیری قوی، عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند. این مدل، که بر تعاملات آموزشی و توانمندسازی معلمان تأکید دارد، به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین رویکردهای معاصر شناخته می‌شود.

1 Blackmore
2 Lakomski
3 Foucault
4 Derrida
5 Gunter
6 Robinson

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

کنت لیثوودو دبورا جانتزی [1] (۲۰۰۵) نیز با معرفی رهبری تحول‌آفرین، بر ضرورت ایجاد چشم‌انداز مشترک و توانمندسازی کارکنان برای مدیریت تغییرات تأکید کردند (لیثوودو جانتزی، ۲۰۰۵). این مدل، که بر انگیزش و همکاری متمرکز است، به‌عنوان راه‌حلی برای مدیریت پیچیدگی‌های عصر دیجیتال مطرح شد.

همچنین، جیمز اسپیلان [2] (۲۰۰۶) با توسعه مفهوم رهبری توزیعی، استدلال کرد که رهبری باید بین افراد و گروه‌های مختلف در سازمان توزیع شود تا فشار بر مدیران کاهش یابد و همکاری تقویت شود (اسپیلان، ۲۰۰۶). این رویکرد، که بر شبکه‌های همکاری و تعاملات غیررسمی تأکید دارد، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی پویا و پیچیده کاربرد دارد.

هلن گانتر [3] (۲۰۱۶) مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک برساخت سیاسی-فرهنگی تحلیل کرد که تحت تأثیر ایدئولوژی‌ها، روابط قدرت، و عوامل اجتماعی قرار دارد (گانتر، ۲۰۱۶) . او استدلال کرد که مدیران آموزشی باید به‌عنوان هدایت‌کنندگان در بستر پیچیدگی‌های سیاسی و فرهنگی عمل کنند.

در عصر حاضر، فناوری‌های دیجیتال، مانند هوش مصنوعی و یادگیری ماشینی، نه‌تنها به‌عنوان ابزار، بلکه به‌عنوان "بازیگران" سازمانی در نظر گرفته می‌شوند(جادامن [4] و همکاران، ۲۰۲۰). نظریه‌های نوین مانند مدیریت آموزشی ۴.۰ و رهبری دیجیتال مشارکتی، که بر استفاده از داده‌های کلان و پلتفرم‌های دیجیتال تأکید دارند، به‌عنوان جایگزین‌هایی برای مدل‌های سنتی مطرح شده‌اند. این تحولات نشان‌دهنده یک چرخش معرفتی از پارادایم‌های خطی به مدل‌های سیال، هم‌پوشان، و شبکه‌ای است.

تحول نظری رهبری آموزشی از دوره‌های کلاسیک تا خوانش‌های معاصر، بازتابی از تغییرات بنیادین در علوم اجتماعی، فلسفه تعلیم و تربیت، و فناوری است. در دوره‌های کلاسیک، تمرکز بر کارایی و کنترل بود، اما با چرخش انسان‌گرایانه، این حوزه به سوی ارزش‌ها و روابط اجتماعی حرکت کرد. نظریه‌های انتقادی و پست‌مدرن، مسائل نابرابری و قدرت را برجسته کردند، در حالی که خوانش‌های معاصر بر فناوری، جهانی‌سازی، و پیچیدگی‌های سیستمی تمرکز دارند.. این تحولات نشان می‌دهند که رهبری آموزشی دیگر صرفاً یک علم کاربردی نیست، بلکه یک کنش اجتماعی، فرهنگی، و اخلاقی است که به آینده‌سازی و توانمندسازی جوامع کمک می‌کند.

[1] Leithwood & Jantzi
[2] Spillane
[3] Gunter
[4] Jadaman

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

افق‌های نو در رهبری آموزشی

رهبری آموزشی در قرن بیست‌ویکم با چالش‌ها و فرصت‌های بی‌سابقه‌ای مواجه شده است که ناشی از تحولات عمیق در فناوری، جهانی‌سازی، و پیچیدگی‌های سیستمی است. این تحولات، که از پیشرفت‌های علوم اجتماعی، فناوری اطلاعات، و تغییرات کلان اجتماعی-فرهنگی نشأت می‌گیرند، نقش مدیران آموزشی را از کنترل‌کنندگان سنتی به تسهیل‌گران یادگیری، هدایت‌کنندگان شبکه‌ای، و طراحان فضاهای بینافرهنگی بازتعریف کرده‌اند. این بخش با تمرکز بر چهار افق نوین در رهبری آموزشی—رهبری دیجیتال، رهبری توزیعی، رهبری اخلاقی و پایدار، و جهانی‌سازی و بومی‌سازی—به تحلیل چگونگی پاسخگویی این رویکردها به نیازهای نظام‌های آموزشی مدرن می‌پردازد. این تحلیل با تکیه بر منابع علمی معتبر و رویکردی نظام‌مند، چشم‌اندازهایی برای آینده رهبری آموزشی ارائه می‌دهد

۱. رهبری دیجیتال:

هدایت در عصر داده‌ها و هوش مصنوعی پیشرفت‌های فناوری، به‌ویژه در حوزه هوش مصنوعی[1] ()، داده‌های کلان[2] ، و یادگیری ماشینی، سازمان‌های آموزشی را به سوی مدل‌های نوین مدیریت سوق داده است. رهبری دیجیتال به‌عنوان یک پارادایم نوظهور، مدیران آموزشی را ملزم می‌کند تا از فناوری نه‌تنها به‌عنوان ابزار، بلکه به‌عنوان یک "بازیگر" سازمانی استفاده کنند که در تصمیم‌گیری‌ها، تحلیل عملکرد، و بهبود یادگیری نقش فعال دارد (هالینگر، ۲۰۱۱؛ جادامن و همکاران، ۲۰۲۰). این رویکرد نیازمند مهارت‌های جدیدی مانند تحلیل داده‌های آموزشی، استفاده از پلتفرم‌های دیجیتال برای مدیریت منابع، و طراحی سیستم‌های یادگیری هوشمند است. برای مثال، پلتفرم‌های مبتنی بر داده می‌توانند با تحلیل عملکرد دانش‌آموزان، الگوهای یادگیری را شناسایی کرده و به مدیران کمک کنند تا مداخلات آموزشی هدفمند طراحی کنند(سلوین[3]، ۲۰۱۹). در این راستا، مدیریت آموزشی ۴.۰ به‌عنوان یک چارچوب نظری نوین مطرح شده که از مفاهیم انقلاب صنعتی چهارم الهام گرفته است (جادامن و همکاران، ۲۰۲۰). این مدل بر ادغام فناوری‌های هوشمند در فرآیندهای آموزشی تأکید دارد و مدیران را به‌عنوان "هدایت‌کنندگان داده‌محور" بازتعریف می‌کند. برای نمونه، استفاده از داشبوردهای دیجیتال برای رصد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارزیابی اثربخشی معلمان، به مدیران امکان می‌دهد تا تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر شواهد انجام دهند. با این حال، پیاده‌سازی رهبری دیجیتال با چالش‌هایی مواجه است، از جمله کمبود زیرساخت‌های فناوری در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه مانند

[1] AI
[2] Big Data
[3] Selwyn

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

ایران. فقدان دسترسی به فناوری‌های پیشرفته و آموزش ناکافی مدیران در زمینه مهارت‌های دیجیتال، موانع اصلی در این مسیر هستند(شیکد و شچتر[1]، ۲۰۱۷). برای مثال، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند با توجه به نیازهای بومی طراحی شوند تا شکاف‌های یادگیری را کاهش دهند. علاوه بر این، فرهنگ سازمانی در مدارس ، که اغلب بر سلسله‌مراتب سنتی تأکید دارد، باید به سوی پذیرش فناوری‌های مشارکتی و داده‌محور تحول یابد. این تحول می‌تواند با ترویج فرهنگ داده‌محوری و تقویت همکاری‌های بین‌سازمانی محقق شود.

۲. رهبری توزیعی:

شبکه‌های همکاری و مشارکترهبری توزیعی به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین رویکردهای معاصر، بر توزیع مسئولیت‌های رهبری بین افراد و گروه‌های مختلف در سازمان آموزشی تأکید دارد (اسپیلان[2]، ۲۰۰۶؛ اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۴). برخلاف مدل‌های سنتی که رهبری را به یک مدیر متمرکز محدود می‌کردند، این رویکرد مسئولیت‌ها را در شبکه‌ای از تعاملات بین معلمان، کارکنان، و حتی دانش‌آموزان توزیع می‌کند. این مدل، که ریشه در نظریه‌های شناخت توزیعی لاکومسکی (۲۰۰۵) دارد، رهبری را به‌عنوان یک کنش جمعی تعریف می‌کند که از طریق همکاری و تعاملات غیررسمی شکل می‌گیرد. برای مثال، در یک مدرسه با رهبری توزیعی، معلمان ممکن است به‌عنوان رهبران آموزشی در طراحی برنامه‌های درسی یا هدایت پروژه‌های آموزشی نقش ایفا کنند، در حالی که مدیر به‌عنوان هماهنگ‌کننده عمل می‌کند(هریس[3]، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری توزیعی می‌تواند فشار بر مدیران را کاهش داده و فرهنگ همکاری را در مدارس تقویت کند(لیثوود[4] و همکاران، ۲۰۰۹). این مدل به‌ویژه در محیط‌های آموزشی پیچیده و پویا، که با تنوع فرهنگی و نیازهای متغیر دانش‌آموزان مشخص می‌شوند، مؤثر است. با این حال، موفقیت این رویکرد به عواملی مانند فرهنگ سازمانی، سطح اعتماد بین کارکنان، و ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان بستگی دارد. پیاده‌سازی رهبری توزیعی با چالش‌هایی مانند مقاومت در برابر تغییر، تأکید بر ساختارهای سلسله‌مراتبی، و کمبود آموزش حرفه‌ای برای معلمان مواجه است. برای غلبه بر این موانع، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید بر تقویت مهارت‌های رهبری معلمان و ایجاد فرهنگ همکاری متمرکز شوند. برای مثال، تشکیل تیم‌های آموزشی مشارکتی در مدارس می‌تواند به توزیع مسئولیت‌ها و افزایش اثربخشی سازمانی کمک کند.

[1] Shaked & Schechter
[2] Spillane
[3] Harris
[4] Leithwood

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

۳. رهبری اخلاقی و پایدار:

ارزش‌ها و عدالت در آموزش رهبری اخلاقی و پایدار به‌عنوان یک ضرورت در نظام‌های آموزشی مدرن مطرح شده که بر ارزش‌های مشترک، عدالت آموزشی، و پایداری اجتماعی تأکید دارد(سرجیووانی[1]، ۱۹۹۲). این رویکرد، که ریشه در نظریه‌های اخلاقی و انتقادی دارد، مدیران را به‌عنوان حافظان ارزش‌های انسانی و اخلاقی در سازمان‌های آموزشی تعریف می‌کند. رهبری اخلاقی بر ایجاد محیط‌های آموزشی عادلانه، فراگیر، و پاسخگو به نیازهای گروه‌های حاشیه‌ای تمرکز دارد(استارات[2]، ۲۰۰۴). برای مثال، یک مدیر با رویکرد اخلاقی ممکن است برنامه‌هایی برای کاهش نابرابری‌های آموزشی طراحی کند یا سیاست‌هایی برای حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اجرا کند. پایداری در رهبری آموزشی نیز به معنای توجه به تأثیرات بلندمدت تصمیمات آموزشی بر جامعه و محیط زیست است. این مفهوم، که از اهداف توسعه پایدار سازمان ملل متحد (SDGs) الهام گرفته، مدیران را ملزم می‌کند تا آموزش را به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی جوامع و حفظ منابع طبیعی ترویج کنند (یونسکو[3]، ۲۰۱۷). ، رهبری اخلاقی می‌تواند با توجه به ارزش‌های فرهنگی و مذهبی، مانند تأکید بر عدالت اجتماعی و احترام به تنوع، تقویت شود. برای مثال، طراحی برنامه‌های آموزشی که ارزش‌های بومی مانند همبستگی اجتماعی را ترویج می‌کنند، می‌تواند به ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر کمک کند.با این حال، چالش‌های پیاده‌سازی رهبری اخلاقی شامل مقاومت‌های فرهنگی در برابر تغییر، کمبود منابع برای حمایت از گروه‌های حاشیه‌ای، و فقدان چارچوب‌های سیاست‌گذاری منسجم است. برای غلبه بر این موانع، لازم است برنامه‌های آموزشی برای مدیران بر توسعه مهارت‌های اخلاقی و آگاهی فرهنگی تمرکز کنند. همچنین، ایجاد شبکه‌های همکاری بین مدارس و سازمان‌های محلی می‌تواند به ترویج عدالت آموزشی و پایداری کمک کند.

۴. جهانی‌سازی و بومی‌سازی:

تعادل بین استانداردها و زمینه‌های محلی جهانی‌سازی نظام‌های آموزشی را به سوی استانداردهای بین‌المللی سوق داده است، اما این فرآیند چالش‌هایی را برای بومی‌سازی رویکردهای رهبری آموزشی ایجاد کرده است. استانداردهای جهانی، مانند چارچوب‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[4] برای رهبری آموزشی، بر شایستگی‌هایی مانند مدیریت داده‌محور، همکاری بین‌المللی، و پاسخگویی تأکید دارند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۳). با این حال، این استانداردها اغلب با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کشورهای در حال توسعه، از جمله ایران، همخوانی ندارند. بومی‌سازی این استانداردها نیازمند توجه به ارزش‌های محلی،

[1] Sergiovanni
[2] Starratt
[3] UNESCO
[4] OECD

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

نظام‌های ارزشی، و تأثیرات تاریخی است . عوامل فرهنگی مانند تأکید بر سلسله‌مراتب، احترام به اقتدار، و ارزش‌های جمعی می‌توانند به‌عنوان نقاط قوت در طراحی مدل‌های بومی رهبری آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. برای مثال، مدل‌های رهبری مشارکتی که با ارزش‌های فرهنگی مانند همکاری و همبستگی همخوانی دارند، می‌توانند اثربخشی بیشتری داشته باشند. با این حال، تأثیرات تاریخی، مانند نفوذ گفتمان‌های استعماری، ممکن است درک از رهبری آموزشی را به سوی مدل‌های اقتدارگرایانه سوق داده باشد (وانگ و هوانگ[1]، ۲۰۰۸). برای بومی‌سازی مؤثر، لازم است پژوهش‌های محلی با روش‌شناسی‌های قوی انجام شوند تا مدل‌هایی متناسب با زمینه‌هایبومی طراحی شوند.

چالش‌های بومی‌سازی شامل کمبود پژوهش‌های تجربی بومی، محدودیت دسترسی به منابع بین‌المللی، و مقاومت در برابر تغییر در نظام‌های آموزشی سنتی است. برای غلبه بر این موانع، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی برای مدیران بر آگاهی فرهنگی و مهارت‌های بین‌فرهنگی تمرکز کنند. همچنین، همکاری با نهادهای بین‌المللی می‌تواند به انتقال دانش و تجربه کمک کند، به شرطی که این انتقال با توجه به زمینه‌های محلی انجام شود.

۵. تحلیل نهایی

افق‌های نوین در رهبری آموزشی نشان‌دهنده یک چرخش معرفتی از مدل‌های سنتی مبتنی بر کنترل به سوی رویکردهای سیال، مشارکتی، و داده‌محور است. رهبری دیجیتال با استفاده از فناوری‌های هوشمند، امکان تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را فراهم می‌کند، اما نیازمند زیرساخت‌های مناسب و آموزش حرفه‌ای است. رهبری توزیعی با توزیع مسئولیت‌ها، همکاری و نوآوری را در سازمان‌های آموزشی تقویت می‌کند، اما موفقیت آن به فرهنگ سازمانی و ظرفیت‌های حرفه‌ای بستگی دارد. رهبری اخلاقی و پایدار با تأکید بر ارزش‌ها و عدالت، به ایجاد محیط‌های آموزشی فراگیر کمک می‌کند، اما نیازمند سیاست‌گذاری منسجم و آگاهی فرهنگی است. در نهایت، جهانی‌سازی و بومی‌سازی نیازمند تعادل بین استانداردها و زمینه‌های محلی است تا مدل‌های رهبری متناسب با نیازهای ایران طراحی شوند.در ایران، توسعه این رویکردها نیازمند سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های فناوری، تقویت پژوهش‌های بومی، و ترویج فرهنگ همکاری و عدالت است. این تحولات نه‌تنها به بهبود نظام‌های آموزشی کمک می‌کنند، بلکه به توانمندسازی جوامع و آینده‌سازی در عصر دیجیتال یاری می‌رسانند. پژوهش‌های آینده باید بر طراحی مدل‌های بومی با استفاده از روش‌شناسی‌های ترکیبی تمرکز کنند تا شکاف‌های موجود بین نظریه و عمل پر شوند.

[1] Wong & Huang

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

بحث و نتیجه‌گیری

رهبری آموزشی از یک مفهوم عمل‌محور متمرکز بر کارایی و بوروکراسی در اوایل قرن بیستم به یک دیسیپلین چندوجهی و پویا تکامل یافته که ابعاد فلسفی، انسانی، اجتماعی و دیجیتال را در بر می‌گیرد. این تحول، بازتاب تغییرات در علوم اجتماعی، فلسفه تعلیم و تربیت و فناوری، نقش مدیران آموزشی را از کنترل‌کنندگان سنتی به تسهیل‌گران یادگیری، هدایت‌کنندگان شبکه‌ای و حافظان ارزش‌های اخلاقی بازتعریف کرده است. دوره‌های کلاسیک با تأکید بر نظم و استانداردسازی، اگرچه کارآمد بودند، اما به دلیل نادیده گرفتن جنبه‌های انسانی و اجتماعی مورد انتقاد قرار گرفتند. چرخش انسان‌گرایانه دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با تمرکز بر فرهنگ و ارزش‌ها، مدیریت آموزشی را به کنشی اجتماعی و اخلاقی تبدیل کرد. نظریه‌های انتقادی، فمینیستی و پست‌مدرن دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ مسائل نابرابری، جنسیت و قدرت را برجسته کردند، در حالی که خوانش‌های معاصر با ظهور فناوری‌های دیجیتال، جهانی‌سازی و پیچیدگی‌های سیستمی، رویکردهای داده‌محور، توزیعی و اخلاقی را ترویج داده‌اند.رهبری دیجیتال امکان تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را فراهم کرده، اما با چالش‌هایی مانند کمبود زیرساخت‌های فناوری مواجه است. رهبری توزیعی با توزیع مسئولیت‌ها، همکاری را تقویت می‌کند، اما به فرهنگ سازمانی مناسب وابسته است. رهبری اخلاقی و پایدار با تأکید بر عدالت و ارزش‌ها، محیط‌های آموزشی فراگیر را ترویج می‌کند، اما نیازمند سیاست‌گذاری منسجم است. جهانی‌سازی و بومی‌سازی نیز مستلزم تعادل بین استانداردها و زمینه‌های محلی است، به‌ویژه در ایران که عوامل فرهنگی مانند سلسله‌مراتب و ارزش‌های جمعی می‌توانند نقاط قوت باشند، اما مقاومت در برابر تغییر و کمبود پژوهش‌های بومی موانع کلیدی هستند.رهبری آموزشی امروز به‌عنوان کنشی اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی، نقش کلیدی در توانمندسازی جوامع و آینده‌سازی در عصر دیجیتال دارد. توسعه این حوزه در ایران نیازمند سرمایه‌گذاری در فناوری، تقویت پژوهش‌های بومی و ترویج فرهنگ همکاری و عدالت است. پژوهش‌های آینده باید با روش‌های ترکیبی، مدل‌های بومی متناسب با نیازهای محلی طراحی کنند تا شکاف بین نظریه و عمل پر شود و نظام‌های آموزشی به سوی محیط‌های یادگیری نوآورانه و فراگیر حرکت کنند.

منابع

Bates, R. J. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Deakin University Press.

Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership, and educational change*. Open University Press.

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

Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34–64. https://doi.org/10.1177/0013161X82018003004

Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5 (2), 136–147. https://doi.org/10.1108/eb009614

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15–24.

Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. Pitman.

Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: A new perspective and its implications for schools. In M. Hughes (Ed.), *Administering education: International challenge* (pp. 71–99). Athlone Press.

Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory*. Appleton-Century-Crofts.

Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., & Heck, R. H. (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

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 545–554. https://doi.org/10.1177/1741143213497635

Jadaman, P., Razak, N. A., & Abedin, N. F. Z. (2020). Educational leadership 4.0: The role of technology in transforming educational management. *Journal of Educational Management*, 8 (2), 45–60.

Lakomski, G. (2005). *Managing without leadership: Towards a theory of organizational functioning*. Elsevier.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518. https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006

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

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

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

OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning*. OECD Publishing.

Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement.* Jossey-Bass.

Shaked, H., & Schechter, C. (2017). *Systems thinking for school leaders: Holistic leadership for excellence in education*. Springer.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34. https://doi.org/10.1080/0022027032000106726

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Free Press.

Wong, K. C., & Huang, T. (2008). Lao Tzu's philosophy and educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 694–710. https://doi.org/10.1108/09578230810908288

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