Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

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

Applying Postmodern Approaches in Educational Leadership Scholarship:

Examining the Implications for Iran's Educational System

Nayerealsadat Hosseini * [1]

* Correspondence:
Arasteh59@yahoo.com
1. Educational Management, To.C., Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

Received: August 27, 2025
Revision: October 14, 2025
Accepted: November 6, 2025
Published online: December 21, 2025

Abstract

The present study aims to explain and analyze the application of postmodern approaches in educational leadership scholarship and to examine their implications for the Iranian education system. Conventional studies of educational leadership, largely influenced by the positivist paradigm, face limitations in explaining the complexity and contextual nature of leadership phenomena. Adopting a qualitative approach and employing thematic analysis, this study systematically reviewed 58 authoritative Persian and English sources (1990–2026).

The analysis identified four major themes regarding the application of postmodern approaches in educational leadership scholarship: (1) the redefinition of ontological and epistemological foundations, emphasizing the acceptance of multiple realities and the contextual nature of knowledge; (2) methodological transformation, including the expansion of narrative inquiry, discourse analysis, and participatory research; (3) theoretical transformation, characterized by a shift from individual-centered leadership models toward distributed and dialogical leadership; and (4) ethical and justice-oriented implications, highlighting attention to marginalized voices and the critique of power structures.

The findings suggest that applying these approaches within the Iranian education system—given its characteristics such as administrative centralization, cultural diversity, and regional inequalities—may contribute to the development of participatory leadership, the reduction of educational disparities, and the strengthening of social capital. The study concludes by emphasizing the need to reconsider the epistemological foundations of educational leadership research and to develop integrative approaches that are responsive to the Iranian context.

Keyword: Postmodernism, Educational Leadership, Scholarship, Discourse Analysis, Iranian Context, Metamodernism.

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]

Hoseini *Scholarship in Educational Leadership and Management Journal* (SELMJ) (2025) 2:3

Scholarship in Educational Leadership and Management Journal (SELMJ)

Original Article

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۷۰۵۱

کاربرد رویکردهای پست‌مدرن در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی: واکاوی دلالت‌ها برای نظام آموزشی ایران

نیره السادات حسینی

* نویسنده مسئول:

Arasteh59@yahoo.com

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

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تبیین و تحلیل کاربست رویکردهای پست‌مدرن در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی و بررسی دلالت‌های آن برای نظام آموزشی ایران است. پژوهش‌های متعارف رهبری آموزشی، متأثر از پارادایم اثبات‌گرا، در تبیین پیچیدگی‌ها و زمینه‌مندی پدیده رهبری با محدودیت مواجه‌اند. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون، با بررسی نظام‌مند ۵۸ منبع معتبر فارسی و انگلیسی (۲۰۲۶-۱۹۹۰)، چهار مضمون اصلی کاربست رویکردهای پست‌مدرن را شناسایی کرده است: بازتعریف بنیان‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی (پذیرش واقعیت‌های چندگانه و زمینه‌مندی دانش)، تحول روش‌شناختی (توسعه روایت‌پژوهی، تحلیل گفتمان و پژوهش‌های مشارکتی)، دگرگونی نظریه‌پردازی (گذار از رهبری فردمحور به رهبری توزیع‌شده و گفتگویی)، و دلالت‌های اخلاقی-عدالتی (توجه به صداهای حاشیه‌ای و نقد ساختارهای قدرت). یافته‌ها نشان می‌دهد که کاربست این رویکردها در نظام آموزشی ایران، با توجه به ویژگی‌هایی چون تمرکزگرایی، تنوع فرهنگی و نابرابری‌های منطقه‌ای، می‌تواند به توسعه رهبری مشارکتی، کاهش شکاف‌های آموزشی و تقویت سرمایه اجتماعی منجر شود. نتیجه‌گیری پژوهش بر ضرورت بازنگری در مبانی معرفت‌شناختی پژوهش‌های رهبری آموزشی و توسعه رویکردهای تلفیقی متناسب با بافت ایران تأکید دارد.

کلیدواژه: پست‌مدرنیسم، رهبری آموزشی، دانش‌پژوهی، تحلیل گفتمان، بافت ایران، متامدرنیسم

تاریخ دریافت: ۵ شهریور ۱۴۰۴
تاریخ بازنگری: ۲۲ مهر ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۵ آبان ۱۴۰۴
تاریخ انتشار: ۳۰ آذر 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 یکی از حوزه‌های کلیدی مطالعات تربیتی، نقش بنیادینی در کیفیت یاددهی-یادگیری، توسعه حرفه‌ای معلمان و تحقق اهداف نظام‌های آموزشی ایفا می‌کند. طی دهه‌های گذشته، دانش‌پژوهی در این حوزه عمدتاً متأثر از پارادایم‌های اثبات‌گرا بوده است که بر شناسایی روابط علّی، تدوین الگوهای استاندارد و استخراج قوانین عام تأکید دارند (هک و هالینگر[۱]، ۲۰۰۵). این رویکردها، اگرچه در توسعه دانش فنی مؤثر بوده‌اند، اما در مواجهه با پیچیدگی‌های فزاینده سازمان‌های آموزشی، تنوع فرهنگی، پویایی اجتماعی و تحولات فناورانه، با محدودیت‌های جدی روبه‌رو شده‌اند (اینگلیش[۲]، ۲۰۱۶؛ مینکو[۳]، ۲۰۲۲) .

مدارس و سازمان‌های آموزشی معاصر به‌عنوان نظام‌هایی چندلایه، متکثر و زمینه‌مند، تحت تأثیر شبکه‌ای از عوامل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی قرار دارند. در چنین بستری، تبیین پدیده رهبری صرفاً بر اساس متغیرهای کمی و الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده، قادر به بازنمایی کامل واقعیت‌های میدانی نیست (اکات[۴]، ۲۰۱۸). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در مبانی فلسفی و روش‌شناختی پژوهش‌های رهبری آموزشی را برجسته می‌سازد.

پست‌مدرنیسم به‌عنوان یکی از رویکردهای انتقادی در علوم انسانی و اجتماعی، در واکنش به محدودیت‌های مدرنیسم شکل گرفته است. این رویکرد با رد فراروایت‌های کلان، تأکید بر نسبی‌بودن دانش، تحلیل روابط قدرت و برجسته‌سازی گفتمان‌های محلی، امکان فهم عمیق‌تر پدیده‌های پیچیده اجتماعی را فراهم می‌کند (لیوتار[۵]، ۱۹۸۴؛ فوکو[۶]، ۱۹۸۰) . در حوزه رهبری آموزشی نیز، رویکرد پست‌مدرن با به چالش کشیدن مفاهیم مسلط، بازتعریف نقش رهبر و توجه به تجربه‌های زیسته کنشگران، ظرفیت‌های نظری و روش‌شناختی نوینی ایجاد کرده است (بگوچ[۷]، ۱۹۹۹؛ اینگلیش، ۲۰۱۳؛ مانیو[۸]، ۲۰۲۴).

با وجود این، بخش عمده‌ای از مطالعات پست‌مدرن در رهبری آموزشی در بافت‌های غربی انجام شده و پژوهش‌های بومی در زمینه تبیین کاربست این رویکردها در نظام آموزشی ایران محدود است. نظام آموزشی ایران با ویژگی‌هایی چون تمرکزگرایی اداری-مالی، تنوع قومی-فرهنگی، نابرابری‌های منطقه‌ای و چالش‌های هویتی در مواجهه با مدرنیته، بستری منحصربه‌فرد برای واکاوی این رویکردها فراهم می‌کند (مهدوی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ رهنما، ۱۴۰۲). این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعات نظام‌مند و تحلیلی در این زمینه را برجسته می‌سازد.

---

۱. Heck & Hallinger.
۲. English.
۳. Mincu.
۴. Eacott.
۵. Lyotard.
۶. Foucault.
۷. Bogotch.
۸. Magno.

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

بر این اساس، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. رویکردهای پست‌مدرن چگونه می‌توانند مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، روش‌شناختی، نظری و دانش‌پژوهی رهبری آموزشی را بازتعریف کنند؟

۲. این دلالت‌ها در بافت نظام آموزشی ایران چه مصادیق و کاربست‌هایی می‌یابند؟

هدف اصلی این پژوهش، تبیین تحلیلی کاربست رویکردهای پست‌مدرن در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی و بررسی دلالت‌های آن برای توسعه نظریه، پژوهش و عمل در بافت آموزشی ایران است. نوآوری پژوهش در ارائه چارچوبی تلفیقی برای تحلیل دانش‌پژوهی رهبری آموزشی مبتنی بر رویکرد پست‌مدرن و تطبیق آن با زمینه‌های فرهنگی و سازمانی نظام آموزشی ایران نهفته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی-نظری و با رویکردی کیفی انجام شده‌است. این مطالعه با استفاده از روش تحلیل مضمون[۱] و با بهره‌گیری از راهبرد مرور نظام‌مند[۲] انجام شده است. تحلیل مضمون به‌عنوان رویکردی مناسب برای پژوهش‌های نظری، امکان واکاوی عمیق مفاهیم، تبیین روابط میان آن‌ها و استخراج دلالت‌های نظری را فراهم می‌سازد (براون و کلارک[۳]، ۲۰۰۶)

پروتکل مرور نظام‌مند

در این مطالعه، مرور نظام‌مند بر اساس پروتکل PRISMA (پیج[۴] و همکاران، ۲۰۲۱) انجام شد و شامل تعریف پرسش‌های پژوهش (ذکر شده در مقدمه)، تعیین معیارهای ورود و خروج (جدول ۱)، جستجوی منابع در پایگاه‌های مشخص، غربالگری در سه مرحله (عنوان، چکیده، متن کامل)، ارزیابی کیفیت با چک‌لیست‌های معتبر و تحلیل یافته‌ها با روش تحلیل مضمون بود.

جدول ۱: معیارهای ورود و خروج منابع

معیارهای ورود	معیارهای خروج
ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش	تکراری بودن
انتشار در مجلات معتبر (Q1,Q2) یا ناشران دانشگاهی	ضعف روش‌شناختی آشکار
دسترسی به متن کامل	عدم ارتباط محتوایی پس از مطالعه دقیق
برخورداری از داوری همتا (peer review)	منابع غیرعلمی (وبلاگ‌ها، رسانه‌های عمومی)
تنوع پارادایمی (شامل موافقان و منتقدان)	تاریخ انتشار پیش از ۱۹۹۰ (به استثنای منابع کلاسیک)

۱. Thematic Analysis.
۲. Systematic Review.
۳. Braun & Clarke.
۴. Page.

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

جامعه و منابع پژوهش

جامعه پژوهش شامل مقالات، کتاب‌ها و گزارش‌های معتبر فارسی و انگلیسی مرتبط با پست‌مدرنیسم، رهبری آموزشی و دانش‌پژوهی از ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۶ بود با در نظر گرفتن معیارهای ورود و خروج. معیارهای ورود شامل: ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، انتشار در مجلات معتبر (Q1,Q2) یا ناشران دانشگاهی، دسترسی به متن کامل، برخورداری از داوری همتا (peer review)، تنوع پارادایمی (شامل موافقان و منتقدان)؛ معیارهای خروج شامل: تکراری بودن، ضعف روش‌شناختی آشکار، عدم ارتباط محتوایی پس از مطالعه دقیق، منابع غیرعلمی (وبلاگ‌ها، رسانه‌های عمومی) و تاریخ انتشار پیش از ۱۹۹۰ (به استثنای منابع کلاسیک).

روش گردآوری داده‌ها

گردآوری داده‌ها از طریق جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های زیر انجام شد: پایگاه‌های بین‌المللی: ERIC، Scopus، Web of Science، Google Scholar، Theses & ProQuest Dissertations. پایگاه‌های داخلی: SID، پرتال جامع علوم انسانی، Magiran، ایرانداک. کلیدواژه‌ها شامل: ""Postmodernism" AND "Educational Leadership"، "Postmodern" AND "School Leadership"، "Deconstruction" AND "Educational Administration"، "Discourse Analysis" AND "Educational Leadership"، "Narrative Inquiry" AND "Principal"" و معادل‌های فارسی مانند «پست‌مدرنیسم و رهبری آموزشی»، «واسازی در مدیریت آموزشی»، «تحلیل گفتمان در رهبری مدرسه»، «رهبری پست‌مدرن در آموزش ایران».

فرایند غربالگری و انتخاب منابع

در مرحله نخست، ۲۱۵ منبع شناسایی شد. پس از حذف ۳۸ منبع تکراری، ۱۷۷ منبع بر اساس عنوان و چکیده غربالگری شدند و ۹۸ مورد حذف گردید. از ۷۹ منبع باقی‌مانده، متن کامل بررسی و در نهایت ۵۸ منبع بر اساس معیارها و کیفیت انتخاب شد. شکل ۱ فرایند را نشان می‌دهد.

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



شکل ۱: نمودار جریان PRISMA برای انتخاب منابع

ارزیابی کیفیت منابع

ارزیابی با چک‌لیست‌های متناسب انجام شد: STROBE برای مقالات کمی، COREQ برای کیفی، PRISMA برای مروری و بررسی ناشر و استنادها برای کتاب‌ها. منابع با امتیاز کمتر از ٪۶۰ حذف شدند.

روش تحلیل داده‌ها

تحلیل با رویکرد استقرایی (براون و کلارک، ۲۰۰۶) شامل آشنایی با داده‌ها (مطالعه مکرر و یادداشت‌برداری)، تولید کدهای اولیه (استخراج مفاهیم مرتبط)، جستجوی مضامین (دسته‌بندی کدها)، بازبینی مضامین (انسجام درونی و بیرونی)، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تولید گزارش (یافته‌ها با شواهد) بود.

برای افزایش اعتبار، منابع فارسی و انگلیسی هم‌زمان بررسی و دیدگاه‌های متعارض با یکدیگر مقایسه شدند، بازبینی کدها و مضامین در سه مرحله تکرار شد و در نهایت مضامین توسط دو خبره، در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و رهبری آموزشی، مورد تأیید قرار گرفتند.

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

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

مدرنیسم به‌عنوان پارادایم مسلط در علوم انسانی و اجتماعی قرن بیستم، بر عقلانیت ابزاری، پیشرفت خطی، عینیت معرفتی و امکان کشف قوانین جهان‌شمول تأکید داشت (هابرماس[۱]، ۱۹۸۷). در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی، این رویکرد در قالب نظریه‌های کلاسیک مدیریت، ساختارهای بوروکراتیک، استانداردسازی فرایندها و سبک‌های رهبری دستوری تجلی یافت (کالبرتسون[۲]، ۱۹۸۸). ویژگی‌های کلیدی این پارادایم عبارت بودند از: فردمحوری که رهبر را شخصیتی مقتدر و تعیین‌کننده می‌دانست، سلسله‌مراتب با ساختارهای عمودی تصمیم‌گیری، عقلانیت فنی با تأکید بر مهارت‌های مدیریتی قابل اندازه‌گیری، و جهان‌شمولی که به الگوهای رهبری اثربخش فارغ از زمینه باور داشت.

بااین‌حال، از دهه‌های پایانی قرن بیستم، تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، ناکارآمدی این پارادایم را در تبیین واقعیت‌های پیچیده سازمانی آشکار ساخت. افزایش تنوع فرهنگی، گسترش شبکه‌های ارتباطی، ظهور هویت‌های چندگانه و تضعیف اقتدارهای متمرکز، زمینه‌ساز شکل‌گیری رویکردهای انتقادی و پست‌مدرن شد (هارگریوز[۳]، ۱۹۹۴؛ بومن[۴]، ۲۰۲۴) . پست‌مدرنیسم با نقد بنیان‌های معرفتی مدرنیسم، بر نفی قطعیت، تردید نسبت به حقیقت واحد و توجه به تکثر معنا تأکید می‌کند. از منظر این رویکرد، سازمان‌های آموزشی نه نظام‌هایی مکانیکی، بلکه فضاهایی گفتمانی، پویا و در حال بازتفسیر مداوم هستند (مکسی[۵]، ۱۹۹۴) .

مهم‌ترین نظریه‌پردازان این جریان فکری عبارت‌اند از ژان‌فرانسوا لیوتار (لیوتار، ۱۹۸۴) که بر «زوال فراروایت‌ها» و پایان مشروعیت‌بخشی به دانش از طریق کلان‌روایت‌های مدرن تأکید دارد؛ میشل فوکو (فوکو، ۱۹۸۰) که به تحلیل پیوند قدرت و دانش و چگونگی شکل‌گیری سوژه در گفتمان‌های مسلط پرداخته است؛ و ژاک دریدا (دریدا[۶]، ۱۹۷۸) که با نظریه واسازی به نقد تقابل‌های دوگانه در اندیشه غربی همت گماشته است. اندیشه‌های این متفکران، زیربنای فلسفی رویکرد پست‌مدرن در مطالعات آموزشی را شکل داده‌اند (پیترز[۷]، ۱۹۹۵؛ رهنما، ۱۴۰۲) .

رویکرد پست‌مدرن در پژوهش‌های رهبری آموزشی بر سه بنیان اصلی استوار است. نخست، بنیان هستی‌شناختی که بر اساس آن واقعیت امری ثابت، عینی و مستقل از انسان نیست، بلکه حاصل برهم‌کنش‌های اجتماعی، زبانی و فرهنگی است (گوبا و لینکلن[۸]، ۱۹۹۴). ازاین‌رو، در یک سازمان آموزشی ممکن است همزمان چندین واقعیت متفاوت از «رهبری مؤثر» وجود داشته باشد که

۱. Habermas.
۲. Culbertson.
۳. Hargreaves.
۴. Bowman.
۵. Maxcy.
۶. Derrida.
۷. Peters.
۸. Guba & Lincoln.

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

همگی معتبر تلقی شوند. برای مثال، برداشت معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران از «مدیر موفق» می‌تواند متفاوت و حتی متعارض باشد (مانیو، ۲۰۲۴) . دوم، بنیان معرفت‌شناختی که دانش را امری زمینه‌مند، تاریخی و گفتمانی می‌داند و حقیقت را نه کشف‌شدنی، بلکه ساخته‌شدنی تلقی می‌کند (رورتی[۱]، ۱۹۷۹). در این دیدگاه، پژوهشگر به‌جای جستجوی «حقیقت نهایی»، به تفسیر معانی و فهم دیدگاه‌های کنشگران می‌پردازد و دانش‌های بومی، محلی و حاشیه‌ای در کنار دانش رسمی اعتبار می‌یابند (بومن، ۲۰۲۴). سوم، بنیان روش‌شناختی که بر اساس آن روش پژوهش باید منعطف، چندصدایی و حساس به بافت باشد (دنزین و لینکلن[۲]، ۲۰۱۸) .روش‌های کیفی، تفسیری و انتقادی جایگزین رویکردهای کمی اثبات‌گرا می‌شوند و روایت، تجربه زیسته و تحلیل گفتمان اهمیت ویژه می‌یابند (آلادسیسی[۳]، ۲۰۲۵).

دانش‌پژوهی رهبری آموزشی به مجموعه فعالیت‌های نظام‌مند تولید، سازمان‌دهی، نقد و کاربرد دانش در حوزه رهبری سازمان‌های آموزشی اطلاق می‌شود. این مفهوم فراتر از پژوهش تجربی صرف بوده و ابعاد نظری، تلفیقی، کاربردی و آموزشی را دربرمی‌گیرد (بویر[۴]، ۱۹۹۰). بویل چهار نوع دانش‌پژوهی را معرفی می‌کند: دانش‌پژوهی کشف که به تولید دانش جدید از طریق پژوهش‌های اصیل می‌پردازد، دانش‌پژوهی تلفیق که پیوند میان رشته‌ها و حوزه‌های دانشی را ایجاد می‌کند، دانش‌پژوهی کاربرد که دانش را برای حل مسائل عملی به‌کار می‌گیرد، و دانش‌پژوهی تدریس که به انتقال و بازتولید دانش از طریق آموزش می‌پردازد. در حوزه رهبری آموزشی، تمرکز اولیه بر دانش‌پژوهی کشف و کمی بوده است، اما رویکردهای جدید، به‌ویژه پست‌مدرنیسم، بر تلفیق، تفسیر و بازاندیشی انتقادی دانش تأکید دارند (اینگلیش، ۲۰۱۶؛ بنکر[۵]، ۲۰۲۵). از این منظر، دانش‌پژوهی رهبری آموزشی فرایندی پویا، مشارکتی و بازاندیشانه است که در تعامل میان پژوهشگران و کنشگران میدان شکل می‌گیرد.

در پارادایم پست‌مدرن، رهبری آموزشی بازتعریف می‌شود. ماهیت رهبری از فردی و سلسله‌مراتبی به توزیع‌شده و شبکه‌ای تغییر می‌کند. منبع اقتدار به‌جای موقعیت رسمی و تخصص فنی، بر گفتگو و اعتماد متقابل استوار می‌شود. هدف اصلی از کنترل و هماهنگی به تسهیل‌گری و توانمندسازی تبدیل می‌گردد. رابطه با معلمان از فرماندهی-اجرا به هم‌آفرینی-مشارکت تغییر می‌یابد. تصمیم‌گیری از حالت بالا به پایین به فرایندی چندجانبه و گفتگویی بدل می‌شود. رویکرد به ابهام به‌جای تلاش برای کاهش عدم قطعیت، به پذیرش ابهام و پیچیدگی گرایش پیدا می‌کند و جهت‌گیری ارزشی از کارایی و اثربخشی به عدالت و شمول‌گرایی متمایل می‌گردد (تبریزی و رایداوت[۶]، ۲۰۲۵) . در این چارچوب، رهبر نه فرمانده، بلکه معمار زمینه‌های یادگیری و تعامل تلقی می‌شود.

۱. Rorty.
۲. Denzin & Lincoln.
۳. Aladesusi.
۴. Boyer.
۵. Banker.
۶. Tabrizi & Rideout.

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

اندیشمندانی مانند بگوچ (بگوچ، ۱۹۹۹) بر «رهبری به‌مثابه کنش اجتماعی» و فاستر (فاستر[۱]، ۱۹۸۶) بر «رهبری به‌عنوان کنش انتقادی» تأکید کرده‌اند.

مطالعات بین‌المللی درباره پست‌مدرنیسم و رهبری آموزشی عمدتاً از دهه ۱۹۹۰ آغاز شده‌اند. فاستر(۱۹۸۶)با تحلیل مفهومی، رهبری را به‌عنوان کنش انتقادی و تحول‌آفرین معرفی کرد. مکسی (۱۹۹۴) در کتاب خود به نقد عقلانیت فنی در مدیریت آموزشی پرداخت. بگوچ (۱۹۹۹) با تحلیل نظری، شش نشانه پست‌مدرن در پژوهش رهبری آموزشی را معرفی کرد که عبارت‌اند از: توجه به پاسخ‌های «نمی‌دانم» که معمولاً از متون حذف می‌شوند، اهمیت بافت و زمینه در فهم رهبری، یادگیری اجتماعی بدون نقش‌ها و تخصص‌های ازپیش‌تعیین‌شده، شکستن برخی قوانین برای بازیابی دانش پنهان، اشتراک‌گذاری داده‌ها و دموکراتیک‌سازی دانش و پذیرش واقعیت‌های چندگانه، گفتمان‌ها و اخلاقیات. اورز و لاکومسکی[۲](۲۰۰۰) با ارائه نظریه «انسجام‌گرایی طبیعت‌گرایانه»، تلاش کردند پیوندی میان فلسفه علم و مدیریت آموزشی برقرار کنند. آنان ضمن نقد پوزیتیویسم، بر ضرورت انسجام معرفتی و تجربه‌پذیری تأکید داشتند، هرچند منتقدان این دیدگاه را به تقلیل‌گرایی، غفلت از بافت فرهنگی و کم‌توجهی به روایت‌های کنشگران متهم کرده‌اند (کاویانی، ۱۴۰۴؛ بومن، ۲۰۲۴) .اینگلیش (۲۰۱۳) با تحلیل انتقادی به واسازی مفاهیم مسلط مانند «رهبر قهرمان» و «اثربخش» پرداخت. اکات (۲۰۱۸) با نظریه‌پردازی، چارچوبی پسااستعلایی برای مطالعات رهبری ارائه داد. در سال‌های اخیر، مانیو (۲۰۲۴) با تحلیل مفهومی، پست‌کریتیکال (پساانتقادی) را به‌عنوان عنصر کلیدی در شکل‌دهی آینده آموزش معرفی کرده است. تبریزی و رایداوت (۲۰۲۵) با بررسی تطبیقی، تفاوت‌های جهان‌بینی مدرن و پست‌مدرن در رهبری آموزشی را نشان داده‌اند و آلادسیسی (۲۰۲۵) با بررسی توصیفی به نقش تکنیک‌های رهبری در فرهنگ مدرسه و دستاوردهای دانش‌آموزی پرداخته است. همچنین پژوهش‌های متعددی در زمینه روایت‌پژوهی (کلندینن و کانلی[۳]، ۲۰۰۰)، تحلیل گفتمان (فیرکلاف[۴]، ۲۰۰۳) و رهبری انتقادی (بکمور[۵]، ۲۰۱۰) نشان داده‌اند که رویکردهای پست‌مدرن می‌توانند فهم عمیق‌تری از پویایی‌های قدرت، هویت و معنا در مدارس فراهم سازند (مانیو، ۲۰۲۴).

در ایران، مطالعات مرتبط با پست‌مدرنیسم و رهبری آموزشی نسبتاً محدود و پراکنده است. بناگر و پایدار (۱۳۹۷) در مطالعه مروری خود به نقش رهبری مبتنی بر پیچیدگی از دیدگاه پست‌مدرن پرداخته و بر ضرورت بهره‌گیری از این دیدگاه‌ها در مواجهه با پیچیدگی‌های محیط آموزشی تأکید کرده‌اند. کاویانی (۱۴۰۴) با تحلیل انتقادی، به نقد تقلیل‌گرایی و غفلت از بافت در نظریه‌های

۱. Foster.
۲. Evers & Lakomski.
۳. Clandinin & Connelly.
۴. Fairclough.
۵. Blackmore.

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

اورز و لاکومسکی پرداخته است. مهدوی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) با روش ترکیبی، زمینه‌های فرهنگی مؤثر بر سبک‌های رهبری در مدارس ایران را بررسی کرده و تأثیر فرهنگ ایرانی (شامل فردگرایی، قدرت‌طلبی و پدرسالاری) را بر سبک‌های رهبری نشان داده‌اند. رضایی و صادقی (۱۴۰۱) با رویکرد روایت‌پژوهی، تجربه زیسته مدیران مدارس ابتدایی از چالش‌های حرفه‌ای را تحلیل کرده و اهمیت تجربه زیسته مدیران در فهم رهبری را برجسته ساخته‌اند. احمدی و همکاران (۱۴۰۲) با تحلیل گفتمان سیاست‌های آموزشی، به نقد گفتمان تمرکزگرا در اسناد بالادستی پرداخته‌اند. رهنما (۱۴۰۲) با بررسی تطبیقی، دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم را مقایسه کرده و شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها را با تمرکز بر تعلیم و تربیت نشان داده است. وجدانی فخر (۱۴۰۴) نیز در مطالعه توصیفی خود به تلفیق پست‌مدرن با آموزه‌های اسلامی در نظام آموزشی پرداخته است.

این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سازمان‌های آموزشی ایران با سطوح بالایی از پیچیدگی و عدم قطعیت مواجه‌اند، الگوهای دستوری و متمرکز پاسخ‌گوی این شرایط نیستند، فرهنگ ایرانی (شامل جمع‌گرایی، فاصله قدرت بالا و پدرسالاری) بر سبک‌های رهبری تأثیر می‌گذارد، و نیاز به توسعه رویکردهای بومی و زمینه‌مند در رهبری آموزشی وجود دارد. بااین‌حال، اغلب پژوهش‌های داخلی فاقد چارچوب فلسفی منسجم‌اند، کمتر به تحلیل معرفت‌شناختی می‌پردازند و ارتباط محدودی با تجربه‌های میدانی دارند (رهنما، ۱۴۰۲).

مرور پیشینه نشان می‌دهد که در سطح بین‌المللی، چارچوب‌های نظری نسبتاً توسعه‌یافته‌ای وجود دارد، اما نقدهایی هم به آن‌ها وارد است (مانیو، ۲۰۲۴). در سطح داخلی، مطالعات پراکنده و عمدتاً توصیفی‌اند و کمتر به مبانی فلسفی توجه شده است (رهنما، ۱۴۰۲). افزون بر این، پیوند منسجم میان فلسفه پست‌مدرن، روش‌شناسی و عمل رهبری در بافت ایران کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، پژوهش حاضر با تلفیق مبانی فلسفی، تحلیل روش‌شناختی و توجه ویژه به بافت ایران، تلاش می‌کند خلأ موجود را تا حدی جبران کرده و چارچوبی جامع برای دانش‌پژوهی رهبری آموزشی ارائه دهد.

یافته‌ها

تحلیل نظام‌مند منابع و مضامین استخراج‌شده از ۵۸ منبع، چهار مضمون اصلی را در کاربست رویکردهای پست‌مدرن در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی شناسایی کرد. در ادامه، هر مضمون با مستندات و زیرمضمون‌های آن ارائه می‌شود.

مضمون اول: بازتعریف بنیان‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی

بر اساس تحلیل ۳۹ منبع (شامل بگوچ، ۱۹۹۹؛ اکات، ۲۰۱۸؛ اینگلیش، ۲۰۱۶؛ گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴؛ مانیو، ۲۰۲۴) رویکرد پست‌مدرن، بنیان‌های فلسفی پژوهش رهبری آموزشی را دگرگون می‌سازد. جدول ۲، زیرمضمون‌های این حوزه را نشان می‌دهد:

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

جدول ۲: زیرمضمون‌های بازتعریف بنیان‌های فلسفی

زیرمضمون	توضیح	منابع کلیدی
کثرت‌گرایی هستی‌شناختی	پذیرش واقعیت‌های چندگانه و گاه متعارض	Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2018; Magno, 2024
زمینه‌مندی معرفت	دانش به‌عنوان محصول زمینه فرهنگی، تاریخی و سازمانی	Eacott, 2018; English, 2013; Bowman, 2024
گفتمانی بودن دانش	نقش زبان و گفتمان در ساخت واقعیت‌های رهبری	Foucault, 1980; Fairclough, 2003; رهنما، ۱۴۰۲
بازاندیشی پژوهشگر	پذیرش تأثیر باورها و موقعیت پژوهشگر بر فرایند پژوهش	Clandinin & Connelly, 2000; Aladesusi, 2025

بر اساس یافته‌ها، در این چارچوب:

-واقعیت رهبری، امری یگانه و عینی تلقی نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از واقعیت‌های چندگانه است. برای مثال، یک مدیر ممکن است از نگاه معلمان «اقتدارگرا»، از نگاه دانش‌آموزان «مهربان» و از نگاه والدین «سردرگم» توصیف شود.

-معنا و تفسیر کنش‌های رهبری وابسته به زمینه فرهنگی، سازمانی و تاریخی است. سبک رهبری اثربخش در یک مدرسه منطقه محروم با مدرسه منطقه برخوردار متفاوت است.

-دانش، محصول تعاملات اجتماعی، زبان و روابط قدرت است. گفتمان‌های مسلط (مانند گفتمان «مدیر قوی») تعیین می‌کنند که چه دانشی معتبر شمرده شود.

-نقش پژوهشگر از ناظر بی‌طرف به کنشگر تفسیری تغییر می‌یابد که در فرایند تولید معنا مشارکت دارد.

مضمون دوم: تحول در روش‌شناسی پژوهش‌های رهبری آموزشی

تحلیل ۴۷ منبع (شامل کلندینن و کانلی، ۲۰۰۰؛ دنزین و لینکلن، ۲۰۱۸؛ فیرکلاف، ۲۰۰۳؛ بنکر، ۲۰۲۵) نشان می‌دهد که پست‌مدرنیسم موجب گسترش تنوع روش‌شناختی در مطالعات رهبری آموزشی شده است. مهم‌ترین جلوه‌های این تحول عبارت‌اند از:

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

الف) گسترش روش‌های تفسیری (۳۲ منبع)

تمرکز بر روایت‌پژوهی، زندگی‌نگاری و مصاحبه‌های عمیق، امکان فهم تجربه‌های زیسته رهبران، معلمان و دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. برای مثال، پژوهش رضایی و صادقی (۱۴۰۱) با استفاده از روایت‌پژوهی، تجربه زیسته مدیران مدارس ایران را تحلیل کرده و نشان داده است که چگونه مدیران در مواجهه با چالش‌های روزمره، هویت حرفه‌ای خود را بازتعریف می‌کنند (بومن، ۲۰۲۴).

ب) تقویت پژوهش‌های مشارکتی (۲۳ منبع)

در پژوهش اقدام‌محور و پژوهش‌های مشارکتی، مرز میان پژوهشگر و میدان کمرنگ شده و کنشگران آموزشی به تولیدکنندگان فعال دانش تبدیل می‌شوند. اندرسون و همکاران (اندرسون[۱] و همکاران، ۲۰۱۵) نشان داده‌اند که پژوهش مشارکتی می‌تواند به توانمندسازی معلمان و دموکراتیک‌سازی مدارس منجر شود (مانیو، ۲۰۲۴) .

ج) توسعه تحلیل گفتمان (۲۶ منبع)

تحلیل اسناد، سیاست‌ها و گفتارهای رسمی، امکان شناسایی سازوکارهای پنهان قدرت و ایدئولوژی‌های مسلط را فراهم می‌کند. برای مثال، احمدی و همکاران (۱۴۰۲) با تحلیل گفتمان اسناد بالادستی آموزش ایران، نشان داده‌اند که چگونه گفتمان تمرکزگرا بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی سایه افکنده است (رهنما، ۱۴۰۲).

د) انعطاف روش‌شناختی (۱۹ منبع)

به‌جای پایبندی به یک روش خاص، ترکیب خلاقانه روش‌ها مورد تأکید قرار می‌گیرد. کینچلو و بری (کینچلو و بری[۲]، ۲۰۰۴) «پیچیدگی روش‌شناختی» را مطرح کرده‌اند که در آن پژوهشگر با تلفیق روش‌های مختلف، به فهم عمیق‌تری از پدیده دست می‌یابد (آلادسیسی، ۲۰۲۵).

در مجموع، روش‌شناسی پست‌مدرن، پژوهش رهبری آموزشی را از قالب‌های خشک تجربی خارج کرده و آن را به فرایندی پویا و زمینه‌مند تبدیل می‌کند.

مضمون سوم: دگرگونی در نظریه‌پردازی رهبری آموزشی

بر اساس تحلیل۹۳ منبع، رویکرد پست‌مدرن چارچوب‌های نظری مسلط در رهبری آموزشی را به چالش می‌کشد و زمینه‌ساز شکل‌گیری الگوهای نوین می‌شود:

۱. Anderson.
۲. Kincheloe & Berry.

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

الف) نقد الگوی «رهبر قهرمان» (۲۹ منبع)

در نظریه‌های مدرن، رهبر به‌عنوان فردی مقتدر و تعیین‌کننده معرفی می‌شود. اینگلیش (اینگلیش، ۲۰۱۳)، با واسازی مفهوم «رهبر قهرمان» نشان می‌دهد که این تصویر، برساخته گفتمان‌های خاصی است که روابط قدرت نابرابر را توجیه می‌کنند. در مقابل، رهبری جمعی و شبکه‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد (تبریزی و رایداوت، ۲۰۲۵) .

ب) رهبری به‌مثابه تسهیل‌گری (۲۵ منبع)

رهبر به‌جای کنترل، نقش تسهیل‌کننده یادگیری، گفتگو و خلاقیت را بر عهده دارد. لمبرت و همکاران (لمبرت[۱] و همکاران، ۲۰۰۲) مفهوم «رهبری ظرفیت‌ساز» را مطرح کرده‌اند که در آن رهبران زمینه‌های توسعه ظرفیت‌های رهبری را در دیگران فراهم می‌کنند (بنکر، ۲۰۲۵).

ج) رهبری گفتگویی (۲۲ منبع)

تصمیم‌گیری از فرایندی سلسله‌مراتبی به فرایندی مشارکتی و مبتنی بر گفتگوی مستمر تبدیل می‌شود (اسپیلین[۲]، ۲۰۱۲) . بگوچ (بگوچ، ۱۹۹۹) بر «رهبری به‌عنوان گفتگو» تأکید می‌کند که در آن معنا از طریق تعامل کنشگران ساخته می‌شود (مانیو، ۲۰۲۴).

د) رهبری اکوسیستمی (۱۷ منبع)

رهبری به‌عنوان طراحی و پرورش شبکه‌ای از روابط انسانی، نهادی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود. دیویس (دیویس[۳]، ۲۰۲۰) استدلال می‌کند که در عصر پیچیدگی، رهبران باید به‌جای کنترل خطی، به طراحی اکوسیستم‌های یادگیری بپردازند که در آن اجزا در تعامل پویا با یکدیگر قرار دارند (بومن، ۲۰۲۴) .

این یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریه‌های پست‌مدرن، رهبری آموزشی را از یک پدیده فردی به فرایندی اجتماعی و تعاملی ارتقا می‌دهند.

مضمون چهارم: دلالت‌های اخلاقی و عدالت‌محور

تحلیل ۳۴ منبع نشان داد که رویکرد پست‌مدرن، بعد اخلاقی رهبری آموزشی را برجسته می‌سازد:

۱. Lambert.
۲. Spillane.
۳. Davis.

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

جدول ۳: زیرمضمون‌های اخلاقی-عدالتی

زیرمضمون	توضیح	منابع کلیدی
توجه به صداهای حاشیه‌ای	شنیدن صدای معلمان، دانش‌آموزان و والدینی که نادیده گرفته می‌شوند	Foster, 1986; Blackmore, 2010;رهنما، ۱۴۰۲
نقد نابرابری‌های ساختاری	حساسیت نسبت به نابرابری‌های جنسیتی، قومی و طبقاتی	Marshall & Oliva, 2010; Magno, 2024
افشای سیاست‌های ظاهراً خنثی	نقد سیاست‌هایی که تبعیض را پنهان می‌کنند	Young, 1990; Bowman, 2024
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	تعهد رهبران به عدالت و شمول‌گرایی	Tabrizi & Rideout 2025

در این چارچوب، رهبری نه‌تنها پدیده‌ای مدیریتی، بلکه کنشی اخلاقی و اجتماعی تلقی می‌شود. رهبران پست‌مدرن نه فقط پاسخ‌گوی شاخص‌های عملکردی، بلکه متعهد به کاهش نابرابری‌ها و تقویت صدای گروه‌های حاشیه‌ای هستند.

کاربست در بافت نظام آموزشی ایران

بر اساس تحلیل منابع داخلی (۱۵ منبع) و تطبیق با مضامین استخراج‌شده، دلالت‌های رویکرد پست‌مدرن برای نظام آموزشی ایران در جدول ۴ خلاصه می‌شود:

جدول ۴: کاربست رویکرد پست‌مدرن در نظام آموزشی ایران

مصادیق کاربست	ظرفیت‌های پست‌مدرن	چالش‌ها	ویژگی‌های بافت ایران
توسعه برنامه‌های درسی بومی، تفویض اختیار به مدارس	تأکید بر دانش‌های محلی و زمینه‌مند	نادیده‌گرفتن نیازهای محلی	**تمرکزگرایی شدید اداری و مالی**
توجه به فرهنگ‌های محلی در تربیت معلم، چندفرهنگی‌گرایی	پذیرش تکثر و چندصدایی	یکسان‌نگری فرهنگی	**تنوع قومی و فرهنگی**
تخصیص منابع بر اساس نیاز، توانمندسازی مناطق محروم	عدالت‌محوری و توجه به حاشیه‌ها	تشدید شکاف آموزشی	**نابرابری‌های منطقه‌ای**
تقویت شوراهای مدرسه، مشارکت معلمان و والدین	رهبری توزیع‌شده و گفتگویی	سرکوب خلاقیت و مشارکت	**ساختارهای سلسله‌مراتبی**
توانمندسازی زنان در مدیریت آموزشی، توسعه رهبری زنان	نقد ساختارهای قدرت	مقاومت در برابر تغییر	**گفتمان پدرسالاری**

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

برای مثال، رویکرد پست‌مدرن با تأکید بر دانش‌های محلی می‌تواند به طراحی برنامه‌های درسی بومی در استان‌های مختلف ایران کمک کند. همچنین با تأکید بر رهبری توزیع‌شده، می‌تواند تمرکزگرایی شدید نظام آموزشی ایران را تعدیل کرده و زمینه مشارکت واقعی معلمان و والدین را فراهم سازد (رهنما، ۱۴۰۲؛ وجدانی فخر، ۱۴۰۴).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تبیین تحلیلی کاربست رویکردهای پست‌مدرن در دانش‌پژوهی رهبری آموزشی بود. یافته‌ها چهار مضمون اصلی را شناسایی کرد: بازتعریف بنیان‌های فلسفی، تحول روش‌شناختی، دگرگونی نظریه‌پردازی و دلالت‌های اخلاقی-عدالتی. این یافته‌ها با پژوهش‌های بگوچ (بگوچ، ۱۹۹۹)، اینگلیش (اینگلیش، ۲۰۱۳) و اکات (اکات، ۲۰۱۸) همخوانی دارد که بر ضرورت بازاندیشی انتقادی در مبانی رهبری آموزشی تأکید کرده‌اند (مانیو، ۲۰۲۴؛ تبریزی و رایداوت، ۲۰۲۵) .

در سطح هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، پژوهش‌های رهبری از نگاه تک‌بعدی و عینیت‌گرا فاصله گرفته و به سمت پذیرش چندگانگی واقعیت‌ها حرکت می‌کنند. این یافته با دیدگاه گوبا و لینکلن (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴) درباره پارادایم‌های پژوهش همسو است. در سطح روش‌شناختی، تنوع و انعطاف جایگزین استانداردسازی افراطی می‌شود که با تأکید دنزین و لینکلن (دنزین و لینکلن، ۲۰۱۸)، بر روش‌های کیفی همخوانی دارد. در سطح نظری، تمرکز از رهبر فردی به رهبری شبکه‌ای و مشارکتی تغییر می‌یابد که با نظریه‌های رهبری توزیع‌شده (اسپیلین، ۲۰۱۲) همسوست. در سطح اخلاقی، عدالت، شمول‌گرایی و مسئولیت اجتماعی برجسته می‌شود که با دیدگاه تبریزی و رایداوت (۲۰۲۵) و فاستر (۱۹۸۶) همخوانی دارد. همچنین درباره رهبری عدالت‌محور و نقد سیاستهایی که تبعیض را پنهان می‌کند و نقد نابرابری های ساختاری با مارشال و الیو (۲۰۱۰)؛ یانگ (۱۹۹۰)؛ دنیز و لینکلن (۲۰۱۸)؛ بومن (۲۰۲۴)، همسوست. یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکردهای پست‌مدرن می‌توانند خلأهای موجود در پژوهش‌های سنتی رهبری آموزشی را تا حد زیادی جبران کنند. بااین‌حال، این رویکردها نباید به‌عنوان جایگزینی مطلق برای پارادایم‌های پیشین تلقی شوند، بلکه نقش مکمل و انتقادی دارند. همان‌طور که اورز و لاکومسکی (اورز و لاکومسکی ۲۰۰۰) تأکید کرده‌اند، حفظ انسجام معرفتی و بهره‌گیری از نقاط قوت پارادایم‌های مختلف ضروری است (آلادسیسی، ۲۰۲۵).

از منظر کاربردی در بافت ایران، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران با توجه به ویژگی‌هایی چون تمرکزگرایی، تنوع فرهنگی و نابرابری‌های منطقه‌ای، می‌تواند از ظرفیت‌های رویکرد پست‌مدرن برای توسعه رهبری مشارکتی، کاهش شکاف‌های آموزشی و تقویت سرمایه اجتماعی بهره‌مند شود. این یافته با پژوهش‌های مهدوی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) درباره تأثیر فرهنگ ایرانی بر سبک‌های رهبری و پیشنهادهای احمدی و همکاران (۱۴۰۲) برای کاهش تمرکزگرایی همخوانی دارد (رهنما، ۱۴۰۲).

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

با این حال، کاربست رویکردهای پست‌مدرن در ایران با چالش‌هایی نیز همراه است. نخست، خطر نسبی‌گرایی افراطی که ممکن است به انکار هرگونه معیار برای داوری درباره نظریه‌ها و پژوهش‌ها بینجامد. دوم، مقاومت ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک در برابر تغییر. سوم، کمبود پژوهشگران آشنا با مبانی فلسفی و روش‌شناختی پست‌مدرنیسم. چهارم، تنش میان مؤلفه‌های پست‌مدرنیسم (مانند نقد سنت) و ارزش‌های فرهنگی-دینی جامعه ایران که نیازمند بررسی دقیق‌تری است (وجدانی فخر، ۱۴۰۴). برای غلبه بر این چالش‌ها، به نظر می‌رسد رویکرد تلفیقی[1] که از نقاط قوت پارادایم‌های مختلف بهره می‌گیرد، مناسب‌تر باشد. ترکیب روش‌های کمی و کیفی در قالب طرح‌های ترکیبی[2] می‌تواند به غنای دانش‌پژوهی در این حوزه بیفزاید. همچنین، بومی‌سازی رویکردهای پست‌مدرن با توجه به ارزش‌های فرهنگی و دینی ایران ضروری است.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌پژوهی رهبری آموزشی در عصر معاصر، نیازمند رویکردی تلفیقی، انعطاف‌پذیر و زمینه‌مند است که بتواند هم از دقت علمی پارادایم‌های مدرن و هم از حساسیت اجتماعی رویکردهای پست‌مدرن بهره گیرد.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه است که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد:

۱. **ماهیت نظری پژوهش:** یافته‌ها عمدتاً مبتنی بر تحلیل منابع مکتوب است و داده‌های میدانی برای اعتبارسنجی آن‌ها در دسترس نبوده است.

۳. **محدودیت زبانی:** تمرکز بر منابع فارسی و انگلیسی و چشم‌پوشی از منابع به زبان‌های دیگر (مانند عربی، فرانسه).

۴. **سوگیری احتمالی تفسیر:** با وجود تلاش برای کاهش سوگیری از طریق بازبینی مکرر و مشورت با خبرگان، امکان تأثیر پیش‌فرض‌های پژوهشگر وجود دارد.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از داده‌های میدانی (مصاحبه با مدیران، معلمان و دانش‌آموزان) و روش‌های ترکیبی، این محدودیت‌ها را کاهش دهند. همچنین مطالعه تطبیقی کاربست رویکردهای پست‌مدرن در کشورهای اسلامی یا منطقه خاورمیانه می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه بیفزاید.

پیشنهادها برای پژوهشگران

۱. **انجام مطالعات میدانی با رویکرد روایت‌پژوهی:** گردآوری و تحلیل روایت‌های مدیران مدارس ایران برای فهم تجربه زیسته آنان در مواجهه با پیچیدگی‌های آموزشی.

---

[1]. Eclectic Approach.
[2]. Mixed Methods.

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

۲. **تحلیل گفتمان سیاست‌های آموزشی:** بررسی اسناد بالادستی (مانند سند تحول بنیادین) برای شناسایی گفتمان‌های مسلط و سازوکارهای قدرت.

۳. **طراحی پژوهش‌های ترکیبی:** تلفیق روش‌های کمی (پیمایش) و کیفی (مصاحبه عمیق) برای بررسی چندبعدی پدیده رهبری.

۴. **توسعه چارچوب‌های بومی:** تدوین نظریه‌های رهبری آموزشی متناسب با زمینه فرهنگی_اجتماعی ایران.

۵. **پژوهش در زمینه رهبری زنان:** بررسی تجربه زیسته زنان مدیر در نظام آموزشی ایران با رویکرد پست‌مدرن و تحلیل چالش‌های آنان.

پیشنهادها برای برنامه‌های تربیت مدیران آموزشی

۱. **بازنگری در برنامه‌های درسی:** گنجاندن مباحث فلسفه علم، پارادایم‌های پژوهش و نظریه‌های انتقادی در برنامه‌های تربیت مدیر.

۲. **طراحی کارگاه‌های روایت‌پژوهی:** آموزش روایت‌نگاری و تأمل بر تجربه به مدیران فعلی و آینده.

۳. **تقویت مهارت‌های گفتگویی:** برگزاری دوره‌های ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال و تسهیل‌گری مشارکت برای مدیران.

۴. **آموزش تفکر انتقادی:** توانمندسازی مدیران در نقد ساختارها، سیاست‌ها و رویه‌های موجود.

۵. **توسعه شایستگی‌های اخلاقی:** توجه به عدالت، شمول‌گرایی و مسئولیت اجتماعی در برنامه‌های توسعه مدیران.

پیشنهادها برای سیاست‌گذاران آموزشی

۱. **حمایت از تنوع روش‌شناختی**: ایجاد صندوق‌های حمایتی ویژه پژوهش‌های کیفی و ترکیبی در حوزه رهبری آموزشی.

۲. **کاهش تمرکزگرایی:** تفویض اختیار به مدارس و مناطق برای تصمیم‌گیری متناسب با بافت محلی.

۳. **تقویت مشارکت ذی‌نفعان:** الزام قانونی به تشکیل شوراهای مدرسه با اختیار مؤثر و مشارکت واقعی معلمان و والدین.

۴. **توجه به زمینه‌های محلی:** طراحی سیاست‌های انعطاف‌پذیر که امکان بومی‌سازی در سطح استان و منطقه را فراهم کند.

۵. **توانمندسازی مناطق محروم:** تخصیص منابع بر اساس نیاز و سرمایه‌گذاری ویژه بر توسعه رهبری بومی در مناطق کمتر برخوردار.

۶. **تدوین راهنمای عمل اخلاقی**: تدوین منشور اخلاقی برای رهبران آموزشی با تأکید بر عدالت، شفافیت و پاسخ‌گویی.

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

منابع

احمدی، پ.، رضایی، م.، و صادقی، ن. (۱۴۰۲). تحلیل گفتمان سیاست‌های آموزشی ایران: با تأکید بر اسناد بالادستی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۸(۲)، ۴۵-۷۲.

بناگر، ع.، و پایدار، ف. (۱۳۹۷). نقش رهبری مبتنی بر پیچیدگی از دیدگاه پست‌مدرن. *کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی*، شیراز.

رضایی، م.، و صادقی، ن. (۱۴۰۱). روایت‌پژوهی تجربه زیسته مدیران مدارس ابتدایی از چالش‌های حرفه‌ای. *نشریه مدیریت مدرسه*، ۱۰(۳)، ۱۲۰-۱۴۵.

رهنما، ا. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی دلالت‌های تربیتی در سه رویکرد مدرن، پست‌مدرن و متامدرنیسم. *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۱۲(۱)، ۲۰-۴۵.

کاویانی، ع. (۱۴۰۴). نقدی بر توسعه نظریه‌های مدیریت و رهبری آموزشی با تأکید بر دیدگاه‌های طبیعت‌گرایانه کالین اوورز و گابریل لاکومسکی. *نشریه دانش‌پژوهی در رهبری و مدیریت آموزشی*، پیاپی ۴، ۳۶-۴۵.

مهدوی‌زاده، ا.، عبداللهی، ب.، و عباسیان، ح. (۱۳۹۹). زمینه‌های فرهنگی مؤثر بر سبک‌های رهبری در مدارس ایران. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۴(۴)، ۹۵-۱۱۸.

وجدانی فخر، ف. (۱۴۰۴). اثرگزاری جرم‌شناسی پست‌مدرن بر نظام پاسخ‌دهی کنشی به جرایم اطفال و نوجوانان در کشورهای اسلامی. *فصلنامه پژوهش‌های حقوقی*، ۱۵(۳)، ۵۰-۷۰.

Aladesusi, G. A. (2025). Exploring educational leadership and management in the modern era: A descriptive approach. IntechOpen.

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2015). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research* . (2nd ed.). Corwin Press.

Banker, D. V. (2025). Measuring educational leadership for modern era. IntechOpen.

Blackmore, J. (2010). The politics of school leadership and the re-making of gender. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 610-631.

Bogotch, I. E. (1999). Educational leadership and postmodernism: Toward an understanding of the field. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 361-389.

Bowman, S. (2024). Metamodern sensibilities: Toward a pedagogical framework for a wicked world. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 450-470.

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

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration.* (pp. 3-26). Longman.

Davis, B. (2020). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Routledge.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. University of Chicago Press.

Eacott, S. (2018). *Beyond leadership: A relational approach to organizational theory in education*. Springer.

English, F. W. (2013). *The SAGE guide to educational leadership and management*. Sage.

English, F. W. (2016). Toward a metanarrative of the field of educational administration. In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership* (2nd ed., pp. 1-14). Sage.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (2000). *Doing educational administration: A theory of administrative practice*. Pergamon Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Prometheus Books.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.

Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. MIT Press.

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

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2004). *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Open University Press.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., & Ford Slack, P. J. (2002). *The constructivist leader* (2nd ed.). Teachers College Press.

Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.

Magno, C. (2024). Postcritical school leadership encounters. *Prospects*53(1), 45-60.

Marshall, C., & Oliva, M. (2010). *Leadership for social justice: Making revolutions in education.* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Maxcy, S. J. (1994). *Postmodern school leadership: Meeting the crisis in educational administration*. Praeger.

Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52(3-4), 231-242.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

Peters, M. (1995). *Education and the postmodern condition*. Bergin & Garvey.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.

Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Tabrizi, N. M., & Rideout, G. (2025). Styles of educational leadership for modernist and postmodernist approaches. ResearchGate.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

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