Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 9-32
DOI: 10.48308/mpes.2025.237042.1506
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 13 October 2025
Revised: 27 December 2025
Accepted: 7 January 2026
Published online: 21 March 2026

Representation the Experiences of School Principals as Emansipatory Leaders; (An Essay beyond the Ethical Technology of the School)

Massuomeh Parsa[1], Naser Shirbagi[*] & Jamal Mohammadi[2]

1. Ph.D. Student In educational Administration, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

* Corresponding Author: Professor of Educational Administration, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: nshirbagi@uok.ac.ir

2. Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Type of Article: Scientific- Research

Abstract

Objectives: The present study aimed to describe, explain, and represent the experiences of school principals as emancipatory leaders. The central concern of the study was to explore how school principals, within a centralized educational system, navigate the tensions between formal organizational requirements, administrative regulations, social expectations, parental demands, and their human and ethical responsibilities. The study was grounded in the assumption that a school is not merely an administrative organization governed by rules and procedures; rather, it is a human, moral, cultural, and social community in which principals' decisions can influence the dignity, participation, justice, learning, empowerment, and well-being of teachers, students, and families. From this perspective, emancipatory leadership was explored through three interconnected dimensions: the "why," the "how," and the "what." The "why" concerned the conditions, challenges, and rationale underlying the emergence of emancipatory leadership; the "how" addressed the processes and practices through which it is enacted; and the "what" examined its ethical, social, and human essence in school leadership.

Materials and Methods: This study adopted a qualitative approach using descriptive phenomenology as its research strategy. The research setting included primary schools in Mashhad, Iran, and the participants were school principals from different educational districts of the city. Participants were selected through purposive and criterion-based sampling. In total, 27 school principals participated in semi-structured interviews, including 10 women and 17 men, whose executive and managerial experience ranged from 15 to 30 years. Although theoretical saturation was reached after the twenty-second interview, five additional interviews were conducted to ensure data adequacy and richness. Each interview lasted approximately 40 to 60 minutes. The data were analyzed through thematic network analysis, adapted from Attride-Stirling's approach. The analysis followed three major stages: text reduction, text exploration, and integration and interpretation. During the first stage, initial codes and basic themes were identified; during the second stage, thematic networks

Parsa, M., Shirbagi, N. & Mohammadi, J. (2026). Representing the Experiences of School Principals as Emancipatory Leaders: An Inquiry Beyond the Ethical Technology of the School. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 19(1), 9-32. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237042.1506

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 9-32
DOI: 10.48308/mpes.2025.237042.1506
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 13 October 2025
Revised: 27 December 2025
Accepted: 7 January 2026
Published online: 21 March 2026

were constructed, described, and interpreted; and during the third stage, the findings were integrated into organizing and global themes. The trustworthiness of the findings was established using the criteria of credibility, dependability, transferability, and confirmability. Member checking was conducted by sharing interview transcripts and extracted codes with participants. In addition, the researchers consulted academic supervisors, advisors, and educational administration experts, repeatedly reviewed the analytical process, and provided detailed descriptions of the research context and procedures.

Discussion and Conclusion: The analysis resulted in 77 initial codes, 45 basic themes, 15 organizing themes, and 5 global themes. The findings revealed that school principals frequently experience role conflict between formal organizational expectations and their social, ethical, and human responsibilities. Within the "why" dimension, the global theme of ethical engineering emerged, encompassing masculine management, political appointment, contextual sensitivity, and role-oriented leadership. This finding indicates that bureaucratic mechanisms, political pressures, gender stereotypes, disregard for local and cultural differences, and excessive emphasis on compliance with regulations may reduce school leadership to a mechanical and impersonal form of management. Within the "how" dimension, two global themes were identified: collective leadership and women's transcendent leadership. Collective leadership was characterized by intelligent interventions, communicative rationality, and constructive consultation. Women's transcendent leadership emphasized ethical leadership and social rationality. Within the "what" dimension, the global themes of moral compass and human mission emerged. These themes included conscious collective reflection, cultural production, educational equalization, de-dogmatization of duties, continuity of role, and distributed transcendence. Overall, emancipatory leadership was represented as a human-centered, participatory, justice-oriented, and context-sensitive form of school leadership. It transforms principals from mere executors of administrative directives into ethical agents and facilitators of collective growth. Through critical dialogue, power sharing, trust building, recognition of diversity, empowerment of school members, and commitment to human dignity, emancipatory principals create conditions for a dynamic, democratic, and ethically responsive school community. The findings challenge the limitations of passive, dogmatic, and purely rule-bound management, while emphasizing the need to revise principal preparation and professional-development programs in Iran. They further highlight the importance of strengthening the ethical, social, participatory, and human dimensions of educational leadership in policy-making and school administration.

Keywords: Emancipatory Leadership, Social Rationality, Educational Management Engineering, Participatory Technology.

Parsa, M., Shirbagi, N. & Mohammadi, J. (2026). Representing the Experiences of School Principals as Emancipatory Leaders: An Inquiry Beyond the Ethical Technology of the School. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 19(1), 9-32. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237042.1506

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۹-۳۲
DOI: 10.48308/mpes.2025.237042.1506
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۰۶
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

بازنمایی تجارب مدیران مدارس به‌مثابه رهبران رهایی بخش: جُستاری به فراسوی فناوری اخلاقی مدرسه

معصومه پارسا[۱] و ناصر شیربگی*[۱]، جمال محمدی[۲]

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

* نویسنده مسئول: استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
nshirbagi@uok.ac.ir

۲. استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

نوع مقاله: علمی- پژوهشی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف توصیف، تبیین و بازنمایی تجارب مدیران مدارس در مقام رهبران رهایی‌بخش انجام شد. مسئله اصلی پژوهش آن بود که مدیران مدارس در بافت نظام آموزشی متمرکز، میان الزامات رسمی، انتظارات سازمانی، خواسته‌های خانواده‌ها، شرایط اجتماعی و مسئولیت‌های انسانی خود چگونه عمل می‌کنند و تا چه اندازه می‌توانند از مدیریت صرفاً وظیفه‌محور، قانون‌مدار و فن‌سالارانه فراتر روند. پژوهش بر این پیش‌فرض استوار بود که مدرسه صرفاً یک سازمان اداری نیست، بلکه جامعه‌ای انسانی، اخلاقی و فرهنگی است که در آن تصمیم‌های مدیران می‌تواند بر رشد، کرامت، مشارکت، عدالت و توانمندی معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها اثرگذار باشد. بر این اساس، مفهوم رهبری رهایی‌بخش از دیدگاه مدیران مدارس در سه بُعد «چرایی»، «چگونگی» و «چیستی» کاوش شد. در بُعد چرایی، ضرورت و زمینه‌های ظهور این سبک رهبری؛ در بُعد چگونگی، شیوه‌ها و فرایندهای تحقق آن؛ و در بُعد چیستی، ماهیت اخلاقی، انسانی و اجتماعی آن مورد بررسی قرار گرفت.

مواد و روش‌ها: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و راهبرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. میدان پژوهش، مدارس شهر مشهد بود و مشارکت‌کنندگان از میان مدیران مدارس در نواحی گوناگون این شهر انتخاب شدند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور انجام گرفت و در مجموع با ۲۷ مدیر مدرسه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت پذیرفت. از این میان، ۱۰ نفر زن و ۱۷ نفر مرد بودند. داده‌ها با بهره‌گیری از تحلیل شبکه مضامین و با اقتباس از روش آترید–استرلینگ تحلیل شدند. فرایند تحلیل در سه مرحله اصلی شامل تجزیه متن، کاوش در متن، و ادغام و اکتشاف انجام شد. در مرحله نخست، کدهای اولیه و مضامین پایه شناسایی گردید؛ در مرحله دوم، شبکه‌های مضمونی ترسیم، توصیف و تفسیر شد؛ و در مرحله سوم، الگوهای نهایی در قالب مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر ادغام گردید. برای اعتباربخشی یافته‌ها، از معیارهای باورپذیری، اطمینان‌پذیری، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. بازبینی متن مصاحبه‌ها و کدهای استخراج‌شده توسط مشارکت‌کنندگان، مراجعه به استادان راهنما و مشاور، دریافت نظر متخصصان مدیریت آموزشی، بازنگری مکرر تحلیل‌ها و توصیف دقیق فرایند پژوهش، از جمله اقدام‌های انجام‌شده برای افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها بود.

شیربگی، ناصر، محمدی، جمال، و پارسا، معصومه. (۱۴۰۵). بازنمایی تجارب مدیران مدارس به مثابه رهبران رهایی بخش؛ جستاری به فراسوی فناوری اخلاقی مدرسه. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۳۲-۹. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237042.1506

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۹-۳۲
DOI: 10.48308/mpes.2025.237042.1506
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۰۶
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

بحث و نتیجه‌گیری: تحلیل داده‌ها به استخراج ۷۷ کد اولیه، ۴۵ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۵ مضمون فراگیر منتهی شد. یافته‌ها نشان داد مدیران مدارس اغلب با تعارض نقش میان انتظارات رسمی سازمان و مسئولیت‌های اجتماعی و انسانی خود روبه‌رو هستند. در بُعد «چرایی»، مضمون فراگیر مهندسی اخلاقی نمایان شد که دربرگیرنده مدیریت مردانه، انتصاب سیاسی، حساسیت بافتی و نقش‌گرایی رهبری بود. این یافته نشان می‌دهد غلبه سازوکارهای اداری، فشارهای سیاسی، کلیشه‌های جنسیتی، نادیده‌گرفتن تفاوت‌های محلی و تمرکز افراطی بر اجرای مقررات، می‌تواند رهبری مدرسه را به مدیریت مکانیکی و غیرانسانی تقلیل دهد. در بُعد «چگونگی»، دو مضمون فراگیر رهبری جمعی و رهبری متعالی زنان احصا شد. رهبری جمعی با مداخله‌های هوشمندانه، عقلانیت ارتباطی و مشاوره سازنده شناخته شد و رهبری متعالی زنان بر رهبر اخلاقی و عقلانیت اجتماعی تأکید داشت. در بُعد «چیستی» نیز دو مضمون فراگیر قطب‌نمای اخلاقی و ابلاغ انسانی شکل گرفت که به‌ترتیب بر باهم‌نگری آگاهانه، فرآورده فرهنگی، همتاسازی آموزشی، دگم‌زدایی وظیفه، ابقای نقش و تعالی توزیع‌شده استوار بودند. در مجموع، رهبری رهایی‌بخش سبکی انسانی، مشارکتی، عدالت‌محور و زمینه‌حساس است که مدیر را از مجری صرف بخشنامه‌ها به کنشگری اخلاقی و تسهیل‌گر رشد جمعی تبدیل می‌کند. این سبک از طریق گفت‌وگوی انتقادی، توزیع قدرت، اعتمادسازی، حمایت از تفاوت‌ها، توانمندسازی افراد و توجه به کرامت انسانی، زمینه شکل‌گیری جامعه مدرسه‌ای پویا و دموکراتیک را فراهم می‌آورد. یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در الگوهای تربیت و توانمندسازی مدیران، کاهش غلبه مدیریت جزم‌گرا و تقویت ابعاد اخلاقی، اجتماعی و مشارکتی رهبری در نظام آموزش‌وپرورش ایران تأکید دارد.

کلید واژه‌ها: رهبری رهایی‌بخش، عقلانیت اجتماعی، مهندسی مدیریت آموزشی، فناوری مشارکت.

پارسا، معصومه، شیربگی، ناصر و محمدی، جمال. (۱۴۰۵). بازنمایی تجارب مدیران مدارس به مثابه رهبران رهایی بخش؛ جستاری به فراسوی فناوری اخلاقی مدرسه. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۳۲-۹. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237042.1506

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مقدمه

انسان سرمایه کلیدی در پیوستار موفقیت جامعه اخلاقی است؛ به‌گونه‌ای که یادگیری عنصر حیاتی در این سرمایه‌گذاری است؛ ارزش‌افزوده‌ای که با ابزار دانش، مهارت و خلاقیت به ایجاد و حفظ سرمایه انسانی یاد شده می‌پردازد (آهنچیان، ۱۳۹۹؛ انگلیش، پاپا، مولن و کرایتون[1]، ۲۰۱۲). از این‌رو تشویق و ترویج ذهن جستجوگر و عشق به یادگیری، جوهره اصلی موفقیت جامعه را رقم خواهد زد (باتری، ۲۰۰۴). بدین جهت رشد و پویایی این ترغیب در کاوش سازمان‌هایی نهفته است که در مسیر ایجاد و توسعه آن نقش وجودی ایفا می‌نمایند. چنان که فرایند یاددهی و یادگیری محور فعالیت‌های این سازمان قرار گیرد (میلر، ۲۰۱۸) و سازمان‌های آموزشی نقطه عطفی در بازیابی سرمایه‌گذاری انسانی در حیات اجتماعی یک ملت خواهند بود (دیموک و واکر[2]،۲۰۰۲).

با این توصیف و تأکید، ماهیت فرایند یادگیری لزوم هدایت تخصصی و پیچیده آن سازمان آموزشی خواهد بود؛ پیچیدگی‌هایی که نیاز به بهبود مداوم را برجسته می‌نماید؛ زیرا تدبیر و هدایت آموزش در نظام آموزشی، یک مراقبت اخلاقی است. با این محور که آموزش یک رفتار اخلاقی است (میلر، ۲۰۱۸)؛ چنان که به تعبیر فریره (۱۹۷۶) آموزش تمرین آزادی و رهایی از سلطه است؛ فرایندی که در تلاش مداوم برای بازیابی انسانیت افراد تحت سلطه شکل می‌گیرد و یا به تعبیر هابرماس[3] (۱۹۹۷) عملی توأم با اندیشه[4] در جستجو دستیابی و با شناختن ضرورت مبارزه برای آن، رهایی انسان را آشکار می‌سازد. ازاین‌رو، رهبری آن عامل کلیدی در سعادت یا شکست نظام کوچک‌تر آموزشی مانند مدرسه ایجاد خواهد نمود؛ آنچه که به‌عنوان یک پیوند اساسی میان کلاس درس، مدرسه و نظام آموزش و پرورش کشور است. با این استدلال که نقش حیاتی در بهبود کارایی در سطح مدرسه و تبدیل ثروت انسانی در نظام‌های آموزشی ملی از راه تحصیل ابراز می‌نماید (میلر، ۲۰۱۸).

در نهایت چگونگی این رهبری می‌تواند در تبدیل انسان به یک ثروت ملی یا ملت ثروتمند مؤثر باشد (بلاغت، ۱۳۹۸؛ آهنچیان و قائدی ۱۳۸۸). در حقیقت رهبری مدرسه در یک فرایند در حال تکامل از رویدادهای در حال تغییر به‌طور همزمان قرار دارد که بسیاری از آن‌ها خارج از کنترل می‌باشند. این واقعیت مدارس را صرف نظر از هر کشوری که قرار دارند؛ به توازن مناسبی بین رهبری، مدیریت و اداره کردن برای موفقیت و تحقق فرا می‌خواند (میلر، ۲۰۱۸). بدین‌صورت که زمینه ارتباط مدرسه، خانواده، مشورت مدنی در زمینه آموزش و پرورش و نیز مدارس در تغییر جامعه را فراهم سازند (انگلیش و همکاران، ۲۰۱۲)؛ در واقع رهبران مدارس در یک مدیریت دو زبانه‌ای قرار گرفته‌اند که از یک سو، ملزم به هدایت مدرسه متمرکز بر فرهنگ ساختارگرایی می‌باشند و از طرفی دیگر، مروج عدالت اجتماعی مبنی بر پرورش شهروند جامعه دموکراتیک قرار می‌گیرند (کارسون[5]، ۲۰۰۰). با این توضیح که، اگر مدیران مدرسه متعهد به اهداف و ابعاد عقلانی-فنی مدیریت مدرسه شوند؛ افزون بر تقویت نقش منطق و عقلانیت آزمون‌های علمی در تصمیم‌گیری‌های دقیق آموزشی به ترویج مدیریت فرهنگی مبتنی بر کسب نمره آزمون با پیشینه طولانی سوگیری‌های نژادی، جنسیتی و طبقاتی می‌پردازند (انگلیس، پاپا، مولن و کرایتون[6]، ۲۰۱۲؛ انگلیش، ۲۰۰۳) و از سوی دیگر اگر در تلاش برای تحقق هدف اخلاقی توانمندسازی اعضای جامعه مدرسه باشند؛ موجب حرکت مدیران جهت توزیع دوباره منابع در راستای کاهش نابرابری اجتماعی خواهند شد. این در حالی است که فراتر از مدیریت عقلانی مدرسه گام برداشته و رهبری با هدف عدالت اجتماعی در چگونگی

1. Papa, Mullen, Creighton
2. Dimmock & Walker
3. Habermas
4. Praxis
5. Corson
6. Papa, Mullen, Creighton

و میزان توجه خود به مسائل نابرابری اجتماعی درک و توصیف می‌نمایند (فولر[1]، ۲۰۱۲؛ بیتس[2]، ۱۹۸۰).

به عقیده حامارا[3] (۲۰۱۵) رهبری آموزشی با هدف عدالت اجتماعی و به عبارتی اندیشه جمع‌گرایی، فرایندی و تدریجی است. بدین‌صورت که تفکر باهم‌نگری در اعضای جامعه مدرسه، تمرکز را از مدیریت وظایف به رهبری افراد تغییر می‌دهد و مشارکت، مفهوم تقسیم قدرت را در نقش مدیریت مدرسه، معلمان و حوزه تخصص هر فرد یا گروه در تصمیم‌گیری‌های آموزشی را متفاوت می‌نماید. در تأیید این واقعیت، باتری (۲۰۰۴) مفهوم رهبری توزیع شده را در چالش انتصاب مدیران آموزشی بر حسب وظایف یا چگونگی انجام وظایف مورد پرسش‌گری قرار می‌دهد و استدلال می‌نماید تأمل در مفهوم رهبری از یک سو ملزم به هوشیاری مداوم در تهدید خطر تخصص‌زدایی از آن می‌نماید؛ زیرا رهبری آموزشی تنها به انتصاب چند مرد یا زن با قدرت کاریزماتیک نیست و از سوی دیگر تشدید وظایف اداری نباید به نقش‌گرایی رهبر آموزشی بیانجامد. در حقیقت با توجه به مطالعات رهبری انتقادی، مفاهیم رهبری آموزشی در جستجوی عدالت اجتماعی با دو دهه بازاندیشی فمنیستی در رهبری آموزشی از «تأکید اجرای قدرت بر چیزی به تغییر در اقدام با هدف توانمندسازی» حمایت می‌نماید (فولر، ۲۰۱۲). با این توصیف، رهبران مدارس در تنش نقش از دو جهت بین ارزش‌های کاری و موقعیت سازمانی قرار می‌گیرند؛ آنچه که به پرسش این سوال برای آنان که؛ ارزش‌ها کجا هستند و قدرت کجا قرار می‌گیرد (هادیکنسون[4] به نقش از گرینفیلد و رابینز، ۱۹۹۳) می‌انجامد.

بدین‌ترتیب، چگونگی مفهوم کوشش جمعی در مدارس همچون مفهوم کنش ارتباطی در نظریه هابرماس مستلزم تفاهم بین‌الاذهانی و رسیدن به عقلانیت ارتباطی برای جامعه‌ای دموکراتیک مورد چالش است و رهبری جمعی را با هدف رهایی‌بخشی نه در کنترل منابع و افراد بلکه در خدمت و حمایت جامعه مدرسه نمایان می‌سازد (سینگ، ۲۰۰۵). در حقیقت توسعه عمل رهایی‌بخش به عقیده هابرماس با نگاه خودتاملی و تحلیل وضعیت گذشته یادگیرنده با فرایند روشنگری مواجه خواهد کرد. چنان‌که رهبر آموزشی رهایی‌بخش کار خود را به‌عنوان توانمندسازی و پشتیبانی از عمل اعضای جامعه مدرسه نشان می‌دهد (گروندی، ۲۰۱۲) و پاسخگویی مدیران مدارس تنها به یک واقعیت قابل اندازه‌گیری مبدل نخواهد شد؛ آنچه که اندازه‌گیری را تک معیار و بخش مهمی از درک مسیریابی، شدت و تأثیر تصمیمات مدیریتی در مدرسه نمایان سازد (انگلیش، ۲۰۰۳).

بدین‌ترتیب، عمل رهایی‌بخش مجموعه‌ای از رفتارها نیست که در رهبر آموزشی قابل آموزش باشد بلکه شکلی از عمل مبتنی بر آگاهی انتقادی است که در عمل نمایان می‌گردد و همواره رهایی‌بخش خواهد بود. بدین‌صورت که بر چگونگی رهبری در فرایند آموزش تأکید بیشتری دارد تا این که بر انجام وظایف رهبری اصرار ورزد. در حقیقت سوال اساسی برای یک رهبر آموزشی رهایی‌بخش با توجه به موقعیت‌های زمینه متفاوت این نیست که «آیا من رهایی‌بخش هستم؟» بلکه چنین است که «من چگونه می‌توانم با اندیشه خودتاملی و نگرش نقد وضعیت موجود در فعالیتی مشارکتی شرایطی را ایجاد نمایم تا افرادی که با آنان کار می‌کنم؛ بتوانند دانش و عمل خود را ساماندهی کنند؟» (کارسون، ۲۰۰۰؛ فولر، ۲۰۱۲).

به‌طور ویژه، رهبری با هدف رهایی‌بخشی با ویژگی تشخیص نابرابری‌های موجود، به چالش کشیدن گفتمان‌های غالب و مقابله با بی‌عدالتی‌ها و عدم پذیریش وضعیت موجود توصیف می‌گردد (بیلز[5]، کوک[6]

1. Fuller
2. Bates
3. Haumara
4. Hodgkinson
5. Bills
6. Cook

گیلز[1]، ۲۰۱۵). آنچه که با تحقق هدف اخلاقی توانمندسازی افراد جامعه مدرسه برای رهبر آموزشی با جستجوی عدالت اجتماعی درک خواهد شد اما این که تا چه میزان ارزش‌های کاری رهبران آموزشی با سیستم مدیریتی که در آن ملزم به کار می‌باشند در تعارض است و تضعیف می‌گردد؛ یا این‌که تا چه حد احساس می‌کنند؛ می‌توانند فراتر از این مهندسی جهت ترویج ارزش‌های دموکراتیک به نفع مدرسه و شاید گسترده‌تر کار کنند چالش تحقیق حاضر می‌باشد. آنچه که ممکن است رهبری آموزشی را با هدف رهایی‌بخش توصیف نماید.

با تأمل بر این نکته، پژوهش حاضر بر آن شد تا به فهم پدیده رهبری رهایی‌بخش در بافت آموزش و پرورش از دید مدیران مدرسه بپردازد. این اکتشاف دربردارنده دو پیام خواهد بود؛ در نگاه نخست، بیانگر برداشت و ادراک اعضای مدیران مدرسه از فهم ماهیت رهایی‌بخشی در ساختار آموزش و پرورش ایران خواهد شد؛ بدین‌گونه‌ای که جهان‌بینی حاصل از آن موجب آگاهی عمیق‌تر نسبت به فرهنگ جمعی فرایند یادگیری در مدرسه می‌شود. دوم؛ ضرورت کاربرد ادراک مدیران مدرسه از فهم رهبری رهایی‌بخش در آموزش و پرورش به ارزیابی مهندسی مدیریت آموزشی مدارس ایران منجر خواهد گردید به‌گونه‌ای که چالش چگونگی رهایی و فراتر رفتن از این سیستم مدیریتی را نمایان خواهد شد. بدین‌ترتیب هدف اصلی پژوهش "کاوش فضای آموزش و پرورش ایران برای احصای جوهره‌ها و معانی مفهوم رهبری رهایی‌بخش در نزد مدیران مدارس" است. از این رو پاسخ به پرسش‌های ذیل مد نظر است:

۱.مدیران مدارس چگونه موانع و چالش‌های مسئولیت رهایی‌بخشی اعضای جامعه مدرسه را پست سر نهاده‌اند؟

۲. مدیران مدارس عاملیت اخلاقی رهبری رهایی‌بخش را چگونه تجربه کرده‌اند؟

۳. مدیران مدارس چه معانی از تجارب عاملیت اخلاقی رهبری رهایی‌بخش در ذهن دارند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

به عقیده انگلیش (۲۰۰۳) «قلب»[2] همان نشانی گمشده‌ای است که ابهامات، زمینه‌گرایی و هنجارمندی را در واقعیت‌های رهبری سازمان‌های آموزشی در خارج از تک پارادایمی کشف می‌نماید؛ آنچه که به ظهور نگرش باهم نگری کارکردهای مدیریتی در تدبیر و مداخله هوشمندانه فرایند یادگیری (آهنچیان، ۱۳۹۹) با توزیع رهبری نه بر مبنای اندیشه کاریزماتیک غیرعقلانی بلکه بر چگونگی انجام وظایف و نقش‌های رهبری تمرکز می‌یابد (باتری، ۲۰۰۳)؛ واقعیتی که جوهره رهبری آموزشی را با تفکر جمع‌گرایی در ظرفیت ذی‌نفعان برای ایفای نقش مشارکتی در رهبری اعضای جامعه مدرسه شکل می‌دهد (حمارا، ۲۰۱۵؛ سینگ، ۲۰۰۵).

با این توصیف، مفهوم «کوشش جمعی[3]» در مدیریت سازمان‌های آموزشی مقدم بر ساختار و روابط عقلانی قرار می‌گیرد. با این استدلال که ضرورت اخلاقی رهبری مدرسه با تمرک ز برعدالت اجتماعی شکل می‌گیرد (انگلیش و همکاران، ۲۰۱۲) و نمود آن در رهبری معلم و در حقیقت ایجاد محیط مشارکتی درمدیریت فرایند یادگیری تجلی می‌یابد؛ چنان که مفاهیم تعارض، مذاکره، همکاری و توافق، تفکر مدرسه دموکراتیک را در مفهوم‌سازی رهبری آموزشی برجسته می‌نماید (گروندی[4]، ۲۰۱۲؛ سینگ، ۲۰۰۵).

در حقیقت شیوه‌های جمعی در مدارس با رویکرد سنتی مدیریت بر مبنا اصول همکاری و مشارکت

---

1. Giles

۲. این ضرورت با بیان گرینفیلد در باب اهمیت نقش ادراک و روش پدیدارشناسی در حیات علمی مدیریت آموزشی الزام بیشتری می‌یابد؛ زیرا گرینفیلد با این استدلال که ایده‌های ما جهت درک جهان، فعالیت ما را در جهان تعیین می‌کنند. در آن صورت چنین ایده‌هایی (اینکه چه چیزی در جهان وجود دارد و چگونه باید با آن مواجه شد) دارای بیشترین اهمیت خواهند بود و اگر ایده‌های ما در مورد جهان ناشی از تجربیات ما باشند در آن صورت تفسیر تجربه دارای بیشترین اهمیت خواهد بود. فرایند اعمال معنا بر تجربه است که سازمان‌ها را شکل می‌دهد. مادامی که مایل به استفاده از نیروهای جهانی برای شناسایی تجربیات خود باشیم باید بر اساس معانی مختلف و تفسیر تجربیات به نظریه‌های سازمان بنگریم گرینفیلد و رابینز، ۱۹۹۳: ۵۵).

3. Collective effort

4. Grundy

استوار است؛ چنان که محیطی با ویژگی تصمیم‌گیری، ارزش، دیدگاه و رهبری مشترک نمایان می‌شود و این فرایند بر تمام ذی‌نفعان تأثیرگذار است. با این توصیف که رهبری توزیع شده به خودی خود منجر به توانمندسازی افراد نمی‌گردد؛ این که چگونه و چه شخصی رهبری را بین افراد توزیع می‌نماید و چگونه دیگران آن را درک می‌نمایند؛ یک دغدغه مهم است. زیرا اثربخش بودن یک مدرسه نباید مترادف با مزیت ویژه باشد؛ همان‌طور که ناکارآمدی نباید مترداف با اجتماع محلی محروم تلقی شود و این الزام ماندگاری تاثیرات مثبت شیوه‌های جمعی و مشارکتی را در تکاملی و رهایی‌بخش بودن آن نمایان می‌سازد (سینگ، ۲۰۰۵؛ حمارا، ۲۰۱۵).

در تأیید این وقعیت، نگرش رهایی‌بخشی به هدایت فرایند آموزش به تعبیر فریره (۱۹۷۶) افراد جامعه مدرسه را به‌عنوان عامل کارساز فعال و دارای آگاهی خطاب می‌نماید و در این راستا مفهوم سلسله مراتب روابط به گفتگو محوری و آموزش مسأله‌محور می‌انجامد. چنان‌که روابط به صورت افقی است و نقش‌ها قابل تغییر است؛ زیرا هدف اصلی از مواجهه با سوالات کشف واقعیت‌ها به کمک یگدیگر است. ضمن آن که گفتگو آزادی بخش یک تکنیک نیست تا انسان‌ها بتوانند به نتایج خود دست یابند؛ بلکه باید وسیله‌ای باشد که در طبیعت تاریخی بشر نقش داشته است و به انسان سیمای اجتماعی و انتقادی بخشیده است.

چنین سیمای انتقادی از نگاه هابرماس (۱۹۹۷) در عقلانیت تفاهمی یا ارتباطی نشان داده می‌شود. بدین‌صورت که عقل انسان به‌طور ذاتی یک نیروی اخلاقی و ارزشی است و تجلی آن در گفتگو نمود می‌یابد؛ آنچه که مخالف کاربرد خشونت در دستیابی نتیجه است و تأکید بر زبان برای فهم بین اذهانی می‌نماید. چنان‌که معتقد است؛ وظیفه اصلی آموزش و پرورش تسهیل ظهور عقلانیت ارتباطی دانش‌آموزان و حرکت به سوی رهایی است.

در تأیید این واقعیت، به باور فاستر (۱۹۸۶) به نقل از اوپلاتکا (۲۰۱۰) نظام آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان را رهایی می‌بخشد تا از دانش و مهارت‌های کسب شده در مدرسه استفاده کنند و تفاوت‌های جنسیتی، نژادی و طبقه اجتماعی را که نهادهای ملی از آن برای ماندگاری شرایط نابرابر در جامعه بهره می‌برند، مورد کاوش قرار دهند. آنچه که وحدت در کثرت بر پایه کنش تفاهم‌ها و در زیست جهان صورت می‌پذیرد و چنین موضعی ضمن ممکن ساختن کنش متقابل فرهنگ‌ها با اجتناب از فروپاشی جنبه‌های ویژه خرده‌فرهنگ‌ها، وحدت بر پایه ارزش‌های مشترک بر اثر گفتگو را ممکن می‌سازد و در این فضا رهبران آموزشی فرصت اندیشه و فعالیت‌های انتقادی را خواهند یافت به صورتی که ارتباط‌های تازه میان کنشگران ارتباطی نمود می‌یابد که در عرصه‌های بین فرهنگی زنده و فعال است (آبادانی آرانی، زیبا کلام مفرد و محمدی، ۱۳۹۵).

با تأمل بر این نکته، به عقیده آهنچیان (۱۳۸۴) رهبری آموزشی با تجهیز نگرش به خودنگری، به تربیت آزاد و رها شده از اصل فایده بخشی[1]، کارایی، تضمین‌کننده مهارت‌ها و دانش‌های پایانی، رده‌بندی و مرزبندی، توافق، تجانس و انگاشت‌های خیال‌پردازانه از آرمان شهر، نیازمند این همه نظریه‌پردازی و مجادله‌های عقلی نیست، در واقع آموزش و پرورش مدرن نیاز به آشتی دوباره با طبیعت دارد[2]. بدین‌ترتیب، پژوهش حاضر با تأمل بر چنین حساسیت اخلاقی به آموزش و مدیریت آن برای جوامع، ملزم به اندیشه به خودنگری شده است و در جستجوی رهبری با هدف عدالت اجتماعی برای رهایی و فراتر رفتن از مهندسی مدیریت آموزشی است که به‌طور خاص در نظام‌های آموزشی متمرکز از جمله ایران مستولی است و به آشکارسازی نگاره چگونگی رهایی مدیران مدرسه در چنین چالش متناقض در نظام آموزشی ایران بپردازد.

---

1. performativity

۲. «طبیعت معلم حقیقی است. تو باید از او وقتی هنوز نهالی است در برابر طمع خوک‌ها و بزها محافظت کنی و دورش را حفظ بکشی، تو باید درخت را هرس کنی و به‌اندازه کافی به آن آب بدهی، در کار طبیعت مداخله نکن؛ اما اگر می‌توانی راه آن را هموار کن و آن را پاکیزه نگه‌دار» (آهنچیان به نقل از هلینکا، ۱۹۹۳، ۴).

روش‌شناسی پژوهش

آن‌چه روش مورد استفاده در هر پژوهش را تعیین می‌کند، مسئله پژوهش است. با توجه به ماهیت پژوهش، کوشش بر این است تا تجربه و برداشت مدیران مدرسه نسبت به رهبری رهایی‌بخش در سازمان آموزشی مدرسه مورد کاوش قرار گیرد. از آن‌جا که مسئله این پژوهش فهم ماهیت رهبری رهایی‌بخش در مدیریت مدارس ایران می‌باشد، استفاده از رویکرد کیفی برای رسیدن به این هدف در نظرگرفته شد. روش تحقیق کیفی به‌طور ویژه با این توصیف که "شیوه نظام‌مند تجربی برای تحقیق درباره معنا" است. منظور از نظام‌مند "دارای اسلوب همگانی" است. به این معنا که اعضای جامعه پژوهش کیفی بر سر آن توافق کاملی داشته‌اند. مراد از کلمه تجربی این است که شیوه تحقیق، ریشه در دنیای فرد دارد. عبارت "تحقیق در معنا" به این امر اشاره دارد که محقق در این سنت تحقیق درصدد است که دریابد افراد چگونه به تجارب‌شان معنا می‌بخشند (فلیک، ۱۹۵۶). از این رو، راهبرد پژوهش حاضر پدیدارشناسی است. لازم است درباره این روش و انطباق آن با موضوع تحقیق، توضیحاتی ارائه گردد. پدیدارشناسی علم شناسایی پدیدارهاست. در مکتب پدیدارشناسی، پدیدار به معنای "اشیاء آن‌طورکه برای ما ظاهر می‌گردند" قرار می‌گیرد و در حقیقت، پدیدارشناسی خود دارای دو مرحله است که مرحله اول آن پدیدارشناسی توصیفی است و ریشه در نظرات هوسرل دارد. هوسرل قائل به توصیف ذات عمومی و فراگیر پدیده‌ها در پدیدارشناسی بود. اعتقاد او بر این مبنا بود که آگاهی همه افراد ساختار مشترکی دارد و کار پدیدارشناسی توصیف بدون تفسیر این ساختارهاست که ذات پدیده را در خود جای داده است. هوسرل به توصیف معتقداست و تفسیر را به میان نمی‌آورد (محمدپور، ۱۳۹۰). رویکرد دوم پدیدارشناسی یعنی پدیدارشناسی تفسیری که توسط هایدگر پایه‌گذاری شده، رویکرد هستی‌شناسانه است. از نظر هایدگر انسان هستی در عالم است و بدین روی توصیف همیشه این عنصر را در خود دارد و انسان همگی مفسرانی هستند. دارای فهم و درک پیشینی که به واسطه حضور آن‌ها در بافت خاص شکل گرفته است (دانایی فرد وکاظمی، ۱۳۸۹). بدین‌ترتیب با توجه به هدف پژوهش در کشف پدیده رهایی‌بخشی در مدیریت مدارس ایران از رویکرد کیفی با راهبرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است؛ زیرا به کشف تجارب و معانی عاملیت اخلاقی رهایی‌بخشی مدیران مدارس در سیستم مدیریت‌گرایی نظام آموزشی ایران خواهد پرداخت.

در این تحقیق مشارکت‌کنندگان با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و بدین‌ترتیب میدان پژوهش مدارس مختلف ابتدایی شهر مشهد قرار گرفت. در نهایت با ۲۷ مدیر مدرسه به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شده و مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام شد. از نظر جنسیت ۱۰ نفر خانم و ۱۷ نفر مرد با سوابق اجرایی به ترتیب ۱۵ تا ۳۰ سال به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر قرار گرفتند. هر چند اشباع نظری در تنظیم فرایند مضامین فراگیر در مصاحبه ۲۲ برای پژوهشگر حاصل شد اما محقق پس از آن به ۵ مصاحبه تکمیلی نیز اقدام نمود. پرسش‌های مصاحبه به شیوه نیمه‌ساختاریافته انجام شد و مدت مصاحبه‌ها بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. در تجزیه و تحلیل داده‌ها تحقیق براساس شیوه تحلیل مضمون بهره‌برداری شد (ارتید استرالینگ، ۲۰۰۱) و جهت اعتباریابی یافته‌ها از چهار معیار ارزیابی باورپذیری[1]، اطمینان‌پذیری[2]، انتقال‌پذیری[3] و تأییدپذیری[4] استفاده شد (لینکن و گوبا (۱۹۸۳) به نقل از محمدپور (۱۳۹۰). چنان چه پژوهشگر جهت تحقق هدف پژوهش و ارزیابی میزان صحت و دقت در مراحل کار به مرجعیت علمی (استاد راهنما و مشاور) مراجعه نمود و پیشنهادات و اصلاحیه‌ها لازم را انجام داد هم‌چنین متن مصاحبه و کدهای استخراج شده به مشارکت‌کنندگان ارائه شد و آنان در مورد صحت و درستی آن

1. credibility
2. dependability
3. transferability
4. conformability

اعلام نظر نمودند (باورپذیری). توجه به محدودیت فواصل زمانی از ابتدا جمع‌آوری داده‌ها (انجام مصاحبه) تا تحلیل داده‌ها دقت ویژه شد و تا حد امکان از طولانی شدن فرایند یاد شده خودداری شد از این جهت به انقضای نظرات در تحقیق حاضر توجه گردید تا داده‌های منسوخ تحلیل نشود (اطمینان‌پذیری). افزون بر ارزیابی و دریافت بازخورد از مراجع علمی همچون استادان راهنما و مشاور به استادان و متخصصان دیگر در رشته مدیریت آموزشی در این خصوص نشان داده شد و تحلیل‌ها برای چندمین بار مورد ارزیابی قرار گرفت (تأییدپذیری) قابلیت کاربرد یافته‌های تحقیق نیز با توجه به توصیف موقعیت پژوهش انجام شده می‌تواند مورد توجه باشد (انتقال‌پذیری).

یافته‌های پژوهش

تحلیل یافته‌ها براساس شیوه تحلیل مضمون (آترید-استرلینگ، ۲۰۰۱) در سه مرحله اصلی و شش گام به شرح ذیل انجام شد. *مرحله نخست تحلیل (تجزیه متن):* در این مرحله سه‌گام زیر تنظیم شد. *گام نخست:* ابتدا مصاحبه‌های متنی در قالب چارچوب کدگذاری (تحلیل مضمونی) جای‌گذاری گردید. *گام دوم:* مضامین پایه از طریق کدهای اولیه به‌دست آمده و موضوعاتی که کدها درباره آن مورد بحث بود شناسایی گردید (جدول ۱). *گام سوم:* با سازمان‌دهی و بازبینی مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر نمایه شد (جدول ۲).

مرحلهٔ دوم تحلیل (کاوش در متن): این مرحلهٔ دارای دو گام زیر بود. *گام چهارم:* شبکه‌های مضمونی رسم شده و به توصیف و تفسیر آن پرداخته شد (نگاره ۱ -۴). *گام پنجم:* تلخیص شبکه‌های مضمونی ارائه گردید. *مرحلهٔ سوم (ادغام و اکتشاف):* این مرحله شامل آخرین گام تحلیل بود. *گام ششم:* الگوهای به‌دست‌آمده در گام پنجم را در قالب نمودار تفسیر گردید.

جدول ۱. فرایند مضامین پایه سوال اول پژوهش

ردیف	کدهای اولیه	موضوعات موردبحث	مضامین پایه تشخیص داده شده
(۱)	مردها به دلیل جنسیت شون اکثر اوقات مدیر خوب شناخته می‌شوند نه براساس توانایی‌ها شون! بیشتر وقت‌ها نقش زنان در رایزنی‌های سازمانی نادیده گرفته میشه! مردان در ظاهر قوی‌تر عمل می‌کنند. گاهی اوقات زنان هم باور می‌کنند در بعضی کارهای سازمانی مردها بهترند آن قدر که موانع مردسالاری زیادتر میشه. در بیشتر ساختار جامعه شما می‌بینند مردها در سمت‌های مدیریتی هستد و زنان حضور خیلی کم و نادیده گرفته شدند!	نقش زنان در رهبری سازمان‌های آموزشی قدرت و جنسیت اهمیت تصمیم‌گیری‌های فنی و عقلانی مردان در سازمان آموزشی فناوری اخلاق	**محدودیت جنسیتی** **مذاکرات عقلانی** **تصمیمات منطقی**

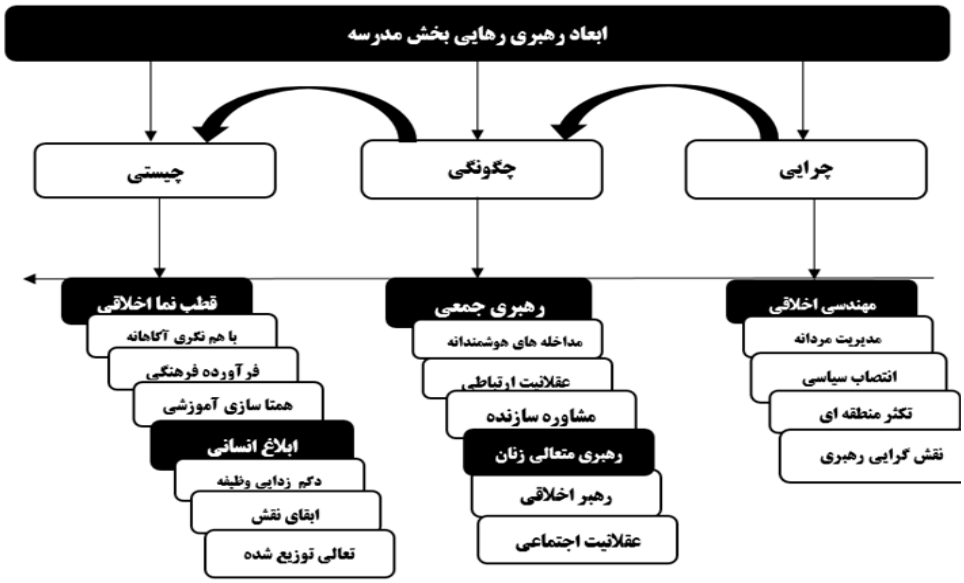
	وقتی تغییر دولت صورت می‌گیرد مناصب هم فوری عوض می‌شوند و هر کسی با آن گرایش بدر منصب قرار می‌گیره. مدیریت در خیلی از کشورها بی ثباته و با تغییر وضعیت مدیران هم تعویض می‌شوند.		
(۲)	خیلی از افراد با هر گرایشی که هستند محترمند اما زمانی می توند خوب عمل کنند که تغییرات سیاسی به نفع آن‌ها باشد. هیچ وقت نمی‌شود گفت این مدیر چون در این گرایش هست بد عمل می‌کند خیر و این نادرست است بلکه این موقعیت هست که به آن‌ها فرصت رشد یا توقف داده و خیلی‌ها در این فرصت‌ها واقعاً خوب عمل کردند.	عدم ثبات مدیریتی انتصابات سیاسی تعامل براساس روابط قدرت برتر	**مدیر پیش‌فرض** **تفوق سیاسی** **تعامل غیرحرفه‌ای**
(۳)	هیچ‌گاه منطقه محروم دلیلی بر این که فقط آین قشر مطالبه دارند نیست و غلطه بلکه مناطق بر حسب نوع فرهنگی که دارند مطالبات شدیدتر یا متفاوت‌تری دارند تحلیل فرهنگ زمینهٔ مدرسه می‌تواند فقط در آن روستا یا ناحیه خلاصه نشود و به فراتر از آن یعنی اجتماع بالاتر هم توجه داشته باشد. موقعیت‌هایی که مدرسه در آن قرار گرفته باید به خوبی شناخته شود یک ذهن فعال و حساس نیاز دارد. تفاوت‌های فردی، آموزشی و فرهنگی نقطه عطفی در توجه به شناخت عمیق‌تر مسائل مدرسه است ارتباط با مدیران قبلی مدرسه و جمع‌آوری اطلاعات به کشف راه‌حل‌های بهتر کمک کنه چون آن‌ها به نوعی جزئی از آن فرهنگ شدند.	شناخت و تحلیل اجتماع محلی طیف حساسیت و انتظارات زمینه‌ای	**انتظارات محلی** **تفاوت فرهنگی** **تکثر منطقه‌ای**

٤	مدیران قانون مند در مدرسه مثل مهندسان در طراحی و ساخت ساختمان‌ها هستند. مدرسه قانونی مدیران اجرایی فعال هستند اجرای شدید بخشنامه‌ها و موکلف به انجام قوانین مدیران را به بی انگیزه شدن معلمان در طول خدمت می‌رساند و قدرت رسمی در مدرسه حرف اول رو میزنه همکاری در مدرسه قانونی کمرنگ و حتی منجر به تنش و ائتلاف‌های شدید بر علیه مدیر بشه! آدما همه خوبن ولی وقتی فقط الویت در انجام وظایف محوله و قوانین باشد ممکنه خاطره‌های بدی برای آن‌ها در ذهن همکاران و جامعه مدرسه بسازد با اینکه ممکنه آن فرد در زندگی انسان خوبی باشه	کاغذبازی اداری قدرت اداری و رسمی فن‌سالاری مدیران مدارس	**مهندسی مدیریت مدرسه** **جداول زمانی ناممکن** **کار دفتری**

جدول ۲. فرایند مضامین فراگیر سوال اول پژوهش

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
۱	**محدودیت جنسیتی** **مذاکرات عقلانی** **تصمیمات منطقی**	**مدیریت مردانه**	**مهندسی اخلاقی**
۲	**مدیر پیش‌فرض** **تفوق سیاسی** **تعامل غیر حرفه‌ای**	**انتصاب سیاسی**	
۳	**انتظارات محلی** **تفاوت فرهنگی** **تکثر منطقه‌ای**	**حساسیت بافتی**	
۴	**مهندسی مدیر** **جداول زمانی ناممکن** **کار دفتری**	**نقش‌گرایی رهبری**	

از تحلیل متن مصاحبه‌های پیاده شده ۷۷ کد اوّلیه، ۴۵ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و درنهایت ۵ مضمون فراگیر احصا شد که در جداول به تفکیک هر سوال و هدف پژوهش در سه بُعد طبقه بندی و ارائه‌شده است.



شکل ۱. ابعاد رهبری رهایی‌بخش مدرسه

۱. مهندسی اخلاقی

این مضمون فراگیر با توجه به دیدگاه‌های حاصل از مصاحبه، در بردارنده ی چهار مضمون سازمان دهندهٔ مدیریت مردانه، انتصاب سیاسی، تکثر منطقه‌ای و نقش‌گرایی رهبری است.

۱-۰. مدیریت مردانه: محدودیت جنسیتی، مذاکرات عقلانی، تصمیمات منطقی

گاهی وقتا چون شما یک خانمی به عنوان مدیر قبولت ندارن ولی وقتی اصرار من رو در کار دیدن همون آقایونی که مسخره می کردن خودشون اظهار ندامت کردن (۲) وقتی اومدم دیدم چون مدیر قبلی براش مهم نبوده هرچی نیروی بازنشسته بوده اینجا می‌فرستادن منم خانواده‌ها خودم همه رو بسیج کردم با اینکه زیاد طول کشید ولی از اداره معلم خوب گرفتم (۲۵) واقعاً خیلی سخته ثابت کنی فرقی نداری اتفاقاً خیلی از بهتر از مردا میشه کار کرد (۹) و حتی محیط همکاری بهتری رو ایجاد کرد (۱۲) اما بازم قدرت دست مرداست حرف‌شون خریدار بیشتری در اداره یا صحبت با خانما داره (۱۴) خیلی کم پیدا میشه مردی که در مناصب مدیریتی که چه سطوح اداری چه مدرسه باور قلبی به درست کار کردن داشته باشه (۱۷) نمیگم نیست هستند اتفاقاً مدیران روسای ادارات می‌شناسم که هنوز پیگیر مطالبات خانما در مدرسه هستند و ارتقا مقام در نظر می‌گیرند (۱۹) اما من معتقدم انسانیت مهم‌تر از مرد و زن بودن فرقی نمی‌کنه اونی می‌تونه خوب کار کنه بسم الله بیاد و کار رو دست بگیره (۲۱) ولی اینقدر این مسائل رو حاشیه می‌کنن که اصل کار دیگه مهم نیست (۲۴).

کمال رهبری مردان بر سازمان‌های آموزشی در باور داشتن توانمندی زنان در هدایت اخلاقی این نهاد اجتماعی است.

۲-۱. انتصاب سیاسی: مدیر پیش فرض، تفوق سیاسی، تعامل غیرحرفه‌ای

مدیریت در ثابت نیست با تغییر دولت‌ها سریع انتصاب، عزل و استعفا شروع میشه (۳) تا میخای تغییر و تحول رو ادامه بدی باید بری (۶) نمیگم بد هست یک جاهایی خوبه چون ثابت بودن یک عقیده و یک گرایشم مشکلات خاص خودشون داره ولی فراجناحی دیده بشه بهتره (۷) چرا مدیری که کارشو خوب بلده باید بندازنش جای دور یا دوباره معلم بشه وقتی میبینن موفقه (۹) بنظرم میانه روی فضای ادارات رو هم بهتر و حرفا و نظرات هم بهتر شنیده میشه من در دولت قبل پیشنهاد خوبی برای تشکیل کمیته مدیران موفق دادم تا از تجربه هاشون استفاده بشه شنیده شد ولی پیگیری نشد (۱۸)!

سیاست‌گذاری در سازمان‌ها امری مهم و ضروری در کسب نتایج مطلوب است اگر مبتلا به سیاست‌زدگی نگردد؛ به‌طور خاص نهاد انسانی چون آموزش و پرورش که بر مدار انسانیت است؛ می‌تواند سیاست را از سیاسی بازی بازنمایی نمایی اخلاقی نماید.

۳-۱. حساسیت بافتی: انتظارات محلی، تفاوت فرهنگی، تکثر منطقه‌ای

به عقیده من محرومیت یکی از موانع هست اما دلیلی بر نتیجه گرفتن نیست یک منطقه‌ای محرومه امکانات نداره و تلاش دو برابر می‌خواد تکلیف مشخصه (۱) اما خود زمینه هر منطقه یک مانع جدی هست من جایی هم بودم که رفاه کامل بوده اما توقعات خانواده‌ها و انجمن به شدت بالا و اساسیه این خودش یک معضل و البته قابل حل (۲) فقط حساسیت هر زمینه و منطقه باید با تحلیل موقعیتی همراه بشه (۴) فرهنگ‌هایی وجود دارند که در عین امکانات رفاهی بالا اونم در روستا ولی حاضر نیستند به مدرسه و مکان آموزشی کمکی کنند اینا همش چالشه (۵) گاهی تصویرسازی که مدیران قبلی از بافت فعلی می‌دهند ممکنه گمراه‌کننده و بنا به تحلیل نادرست آنان باشد.

تحلیل بافتی نه نگرش بافتنی (موهوم) برای هر مدرسه، پیش زمینه اصلاح، تغییر و رهایی اعضای جامعه مدرسه را به همراه خواهد داشت.

۴-۱. نقش‌گرایی رهبری: مهندسی مدیریت مدرسه، جداول زمانی ناممکن، کار دفتری

صرف انجام صحیح و کامل امور اداری مدرسه نمیشه گفت یک مدیر خوبی این فقط یک مدیر اجرایی می‌تونه باشه هرچند قوانین مهم‌اند (۲) اما زود از کار زده میشه و حتی استرس بالایی هم برای مدیر در طول زمان ایجاد می‌کنه چون مدام می‌ترسه از طرف اداره توبیخ نشه به خاطر زمانی که از دست داده (۵) و در این بین چیزی که اول از همه از دست میره شوق کار کردن برای همکاراست (۷) مثلاً همکار مشکل داشته و من باخبر از اون مشکل ولی اداره میگه غیبت‌ها رو باید گزارش داد وقتی من میدونم الان درک بشه و می‌شناسمش نبود امروزشو جبران میکنه چرا باید غیبت‌های موجه از نگاه من به اداره گزارش بره (۹) و براش کسر از حقوق داده بشه (۱۱)؟! مومن به انجام وظایف بودن مدیر خوبه ولی توجه انسانی نداشتن به شرایط و موقعیت رو تحلیل نکردن اول از همه به خود مدیر آسبش برمی‌گرده (۱۲) و خیلی از مدیران مخصوصاً مدیران خانم در این استرس انجام وظایف اداری تحت فشارند و استرس زیاد هم به همکاران وارد می‌کنند (۱۳) و این باعث میشه تنش بالا و حتی برنامه چینی برای خراب کردن مدیر هم زیاد بشه و خود مدیر هم در آخر خیلی زود خسته بشه (۱۵).

مهندسان یا فن‌سالاران، افرادی که دارای دانش فنی در زمینه اصلی فعالیت سازمان می‌باشند. می‌توانند خبرگان در طراحی و اجرای برنامه‌ها قرار بگیرند اما در مدیریت یک مجموعه انسانی مانند مدرسه به رهبری مدفون شده در انبوهی از کاغذهای مهر و موم شده اداری تصویرسازی خواهد شد!

۱. رهبری جمعی

در این مضمون فراگیر سه مضمون سازمان‌دهندهٔ ***مداخله‌های هوشمندانه، عقلانیت ارتباطی، مشاوره سازنده*** قرار گرفت.

۱-۰. مداخله هوشمندانه: بهسازی و رشد حرفه‌ای، خود راهبری، رشد جمعی

همکارای من وسایل آموزشی خوبی نداشتند با رایزنی‌ها مختلف با اداره با خیرین تونستیم رفع کمبود کنیم (۸) اولین کار برای یک مدیر توانمند باید در هر مدرسه‌ای چه مرفه چه محروم تحلیل وضعیت باشه واقعاً بدونه چی اولویته این مدرسه است (۱۶) دومین مورد جسور بودنه باید نترسی بری توی دل قضیه حالا هرچقدر بهت بگن نمیشه (۱۹)!! سومین مورد جانشین‌پروری هست یک مدیر خوب می‌تونه معلمای خوبی پرورش بده که اگه روزی مدیر نبود یا حتی روزی مدیر خواستن بشن بتونن با آغوش باز این کار رو انجام بدن (۲۲) یا حتی در رسته شغلی خودشون با اعتماد به نفس بیشتری کار کنند (۲۴) یک مدیر هیچ وقت نباید فراموش کنه قدرت قانونی یک درصده ولی قدرتی که همراهی همکارا بهت میدن ۹۹ درصده وقتی بدونی رشد کردن دو طرفه است (۲۵).

ترویج و تدریج جمع‌گرایی در تصمیمات آموزشی عامل کلیدی در شکل‌گیری، حفظ و توسعه سرمایه انسانی جامعه مدرسه خواهد بود.

۱-۲. عقلانیت ارتباطی: واسازی نظرات، جهت‌گیری مشترک، انضباط ترمیمی

امروز ممکنه برای من یک همکار صفر بیاد که حتی یک روز هم سابقه آموزشی نداشته ولی دلیلی بر ناکارآمدیش نیست (۶) با بازدیدهای حرفه‌ای نه به معنای مچ‌گیری میشه آسیب شناسی کرد یا حتی تشویق بجا داشت (۷) همکار بوده بازرس اومده کلی بهش توپیده که خانم این چه وضعشه شما باید فلان روش رو اجرا می‌کردید کلی همکارم ناراحت شده من راهبر رو کشیدم کنار و گفتم اینجا مدرسه منه و این همکارهم جزئی از خانوادهٔ مدرسه منه این رفتار باعث میشه فقط بترسه و شب و روزش رو قاطی کنه اونم با یک بچه کوچیک (۱۱) اجازه بدید تا کمکش کنم تا مساله شو حل کنه ولی شما هم انعطاف بیشتری بگید بهتره (۱۳) ما نمی‌تونیم به فردی که ممکنه خیلی خوب کار کنه حالا بنا به مشکلات کیفیت خوبی نداره یا اصلاً بلد راه نیست با تحکم صحبت کنیم مطمئنم نتیجه عکس میده (۱۷) با آرامش با صحبت گاهی با دیدن و توجه کردن دقیق میشه مسائل رو متوجه شد اگه هدف ما حل مشکل باشه نه مچ‌گیری نه تنش‌زایی (۲۰).

هیجان در تحرک تصمیم‌گیری آموزشی ضروری است؛ اگر گام قبلی آن "تأمل خردمندانه" باشد.

۱-۳. شاوره سازنده: کاوشگری هدفمند، پاسخگویی مداوم، تواضع تخصصی

من دوست دارم دنبال ایده‌های جدید بگردم مدارس مختلف رو سرچ می‌کنم تا نوع رنگ‌آمیزی شون، طراحی بوفه (۲) شماره و سایت اون مدیر مدرسه رو اونقدر می‌گردم تا پیدا کنم (۳)حتی با اینکه من ۱۵ سال سابقه مدیریت مدرسه رو در مناطق مختلف دارم خیلی علاقه‌مندم در سمینارهای آموزشی اساتید دانشگاه که بعضاً مجازیه شرکت کنم (۱۵) نظرخواهی از همکارا هم خیلی مهمه چون به بهسازی مدرسه کمک میکنه مثلاً نوع رنگ کلاس‌ها، چیدمان کلاس یا حتی طراحی باغچه مدرسه با توجه به نظرات شورای معلمان و انجمن اولیا و دانش‌آموزان مهمه (۱۶) این که مدیر همیشه در دسترس باشه هم خوبه من خودم اگه کسی بهم زنگ یا پیام بزنه اگه نتونم جواب بدم تا شب حتماً هماهنگ می‌کنم اینکه به دیگران نشون بدی برات مهم اند مسلماً انگیزه اونام برای همراهی بیشتره (۱۸).

مشارکت در باور به تشریک مساعی و هم فکری قابل توجه است. آن هنگام که مدرسه به‌عنوان یک مجموعه انسانی نگریسته شود؛ هر عضو یک جهان‌بینی خاص!

۲. رهبری متعالی زنان

مضمون فراگیر حاضر دارای دو مضمون سازمان‌دهندهٔ رهبر اخلاقی و عقلانیت اجتماعی است:

۱. رهبر اخلاقی؛ رهبری مشترک، باور همگانی، صداقت عملی

ارتباط صمیمانه از همه بیشتر جواب بده و صداقت کاری (۳) اونقدر که من مثلاً الان اگه بخام بازنشست بشم و مردم روستا بفهمن که من نمیخام باشم همشون ممکنه دسته جمعی برن اداره اعتراض کنن (۵) به نظرم اگه کسی واقعاً بخاد کار کنه باید خیلی خوب ارتباط برقرار کنه مخصوصاً خانواده‌ها (۶) حامی میشه گفت ولی مهم اینه که وضعیتی که داره اتفاق میوفته برای همکار چه زمینه و چه شرایطی بوده (۹) یا در مواردی که دیدم بعضی افراد بیش از حد توانشون دارن اذیت میشن سعی کردم دلداری بدم و آگاهش کنم که چجوری انجام بشه و ناراحت نباشن (۱۲) بیشتر روحیه میدم و سعی می‌کنم همراهشون باشم (۱۶) من بیشتر در جلسات شورای معلمان که برگزار میشه بهشون میگم راهی که شما می‌خاید در طی ۳۰ سال خدمت بهش برسید من رسیدم این تجربه منه این کارها رو انجام بدید یا فقط در جلسه نه بلکه در رفت و آمد با سرویس همکاران صحبت می‌کنم نکته‌های رو بهشون میگم چون کل همکاران سال اولی هستند و جوان هستند (۲۴) تهیه یک گزارش سه ماهه یا ۶ ماهه به والدین داد ما همچنین کارهایی انجام دادیم تا اونم از هدف‌هایی که براشون گفتیم مطلع و بدونم ما تا اینجا پیش رفتیم. والدین باید توجیح بشن هزینه‌ای که گرفته شده صرف چی شده؟ تا فرایند اعتمادسازی شکل بگیره (۲۵).

اعتماد یک فرایند تدریجی است و زنان، ماهرانه آن را رهبری می‌نمایند؛ زیرا یکی دیگر از نگاره‌های اخلاقی ماهیت زنانه است.

۲. عقلانیت اجتماعی: نظارت مدّبرانه، توسعه همدلی، جدل‌کننده اخلاقی

الگوسازی سالم من به شخصه برای این فرایند سعی می‌کنم اول از خودم شروع کنم خودم یک الگوی خیلی خوبی باشم اگه خودم رعایت کنم در آموزشم در رفتارم در برخوردم با بچه‌ها و همکاران و خودم به چیزی که گفتم عمل کنم خود به خود همکاران هم به اون سمت کشیده میشن (۱) از یک مشاور خوب یا متناسب با اون مسأله از متخصصش استفاده کنم. مثلاً راهکار گرفتن برای جذب دانش آموزان به نماز از روحانی محله استفاده کنیم. از متخصص و قطعاً مشورت هدفمند باشه (۶) بعضی از این ضرب‌المثل‌های قدیمی هم مثل خودشون کهنه شده مثل اینکه هم رنگ جماعت شو این دیگه جواب نمیده و موفقیت نمیاره موفق آدمی هست که اون راهی که همه دارن میرن این نره! و نسل الان که بسیار بیشتر از ما دارن جلو میرن و از افکارو اعتقادات ما دارن فاصله میگیرن ما هم باید خودمون بروزرسانی کنیم (۱۲) وارد عرصه آوپ شدین باید عاشق باشین چون بدون علاقه این ۳۰ سال جز خستگی برای شما چیزی نداره. ولی علاقه باشه به دنبال اگاهی بیشتر برای اون حرفه وجود خواهد داشت (۱۵).

حمایت اجتماعی نقش مهم در تعالی زندگی مدرسه خواهد داشت؛ آن هنگام که زنان در ذهن چند بعدی خویش به خوبی آن را در هدایت سازمان‌های آموزشی مطالبه و مجادله می‌نمایند!

بُعد دوم: چگونگی رهبری رهایی‌بخش

سوال دوم پژوهش: مدیران مدارس عاملیت اخلاقی رهبری رهایی‌بخش را چگونه تجربه کرده‌اند؟

پاسخ به این سوال در شش مضمون سازمان‌دهنده استخراج گردید و در دو مضمون فراگیر نمایه شد:

۱) قطب نمای اخلاقی

این زمینه مفهومی فراگیر با توجه به دیدگاه‌های حاصل از مصاحبه، در بردارنده ی سه مضمون سازمان دهندهٔ باهم‌نگری آگاهانه، فرآورده فرهنگی، همتاسازی آموزشی است.

۱-۱) باهم نگری آگاهانه: تعهد غیرقراردادی، تامل فرا جناحی، قضاوت حرفه‌ای

من به‌عنوان مدیر مدرسه طوری باید عمل کنم که مشکل امروز مدرسه من فقط مشکل من نباشه همه تلاش کنیم حلش کنیم (۲[۱]) ما شدن در سازمان فرایند سختی داره ولی زمانی که اتفاق بیوفته دیگه تأثیر خودشو داره (۴) مدرسه یک سازمان آجری نیست یه مجموعه انسانی (۷) چون از شروع کار تا انتها ما مدیران فقط با آدما سرو کار داریم که کار خیلی سختیه (۹) سعی می‌کنیم همکارا بدون گرایش سیاسی قضاوت کنیم تا راحت بتونن نظراتشونو بدن (۱۱) وقتی من مدیر جدا از وظایف روزانه همکارمو درک کنم که ممکنه مشکلات خانوادگی نداشته اثر خوبی در کیفیت تدریسش بذاره اثرشو اونجا دیدم که بدهی مدرسه در قبوض آب و برق همدلی و همراهی داشت نه در پرداخت بلکه ارائه راه‌حل‌های قوی (۶) یا حتی شما یک همکار مبتدی دارید ارتباط نزدیک و شنیدن مشکلات او می تونه فضای دلگرم‌کننده و حرفه‌ای بسازه (۱۴) چون تعهد فقط ساعات مشخص شده کاری در سامانه مدیر نیست به نظرم درک همکارا فراتر از قوانینه هرچند قوانین مهمه (۱۶) اما وجود آدماس که مدرسه ما رو سرزنده و موفق میسازه (۱۹) به نظرم مدیری باهوشه که از همه عقل‌ها استفاده کنه حداقل گوش کنه (۲۲).

مدرسه پویا در گرو چند صدایی است؛ شنیدن صدای گمشده در پشت میز معلمان؛ قضاوت‌های حرفه‌ای که منجر به شکست سکوت سازمانی خواهد شد. در حقیقت "توجه آگاهانه" یک عامل انسانی برای مدرسه به‌مثابه یک موجود زنده در سطوح مختلف این مجموعه خواهد بود.

۲-۱) فرآورده فرهنگی: رهبر اکولوژیکی، دانش زمینه‌ای، عاملیت فرهنگی

به روستا عشایر نسبت به روستاهایی دیگه اونقدر نگاه ویژه‌ای نمی‌شه ولی من اومدم و دیدم که این روستا واقعاً پتانسیل انجام کارهای موفقیت آمیز داره (۱) جمع آوری اطلاعات زمینه‌ای در مدرسه جدید خیلی مهمه (۳) به خاطر این که میتونه فعالیت‌ها و فرصت‌ها و حتی بحران‌های احتمالی رو تسهیل و اثر بخش باشه (۸)به‌طور مثال وجود معدن در حوالی منطقه میتونه به حمایت‌های مالی و حتی انگیزه برای تحصیل رو بالا ببره (۱۳) و منجر به آگاهی زمینه‌ای برای شناخت جامعهٔ بزرگ‌تر برای دانش‌آموزان و حتی خانواده‌ها می‌شود (۱۶). حتی راهبرهای چند فرهنگی و زمینهٔ هر محل خدمت میتونه به تدریس کمک خوبی داشته باشه (۱۷) با زبان و امکانات خودشان مطالب بهتر جا میوفته (۲۳).

جامعه انسانی مدرسه "یک واقعیت ساخته شده و چند بعدی" است. چنانکه مفهوم قدرت نیز از نوع توزیع شده خواهد بود؛ زنگ صدای محرومان این بار در مرکز شنیده می‌شود! گویی اثر آموزش در خودآگاهی است.

۳-۱) همتاسازی آموزشی: بازسازی فرصت، نگاه انسانی، محدودیت شناختی

یک مدیر باید دقت کنه که به همه دانش‌آموزان از هر سطح طبقاتی و درآمد به یک چشم نگاه کنه و بخاطر منافع شخصی بین آن‌ها تفاوتی قائل نشه (۵) اگر پدر دانش‌آموزی خیر مدرسه‌اس دلیلی نمیشه خطای دانش‌آموز چشم‌پوشی کرد (۶) یا ما دانش‌آموزان بی‌سرپرست یا بد سرپرست در مدرسه داشتیم منافع اونا برای ما در اولویته و چه بسا این بچه‌ها از همه پرتلاش‌تر و درسخوان‌تر بودند واقعاً مستحق پیشرفت نباید باشند؟ (۷) به نظرم تفویض اختیار فقط میان همکاران رسمی مدرسه نیست مؤثرترش در دل مدرسه‌ای است که دانش‌آموز از برای آینده فن مطالبه‌گری را بلد بشه و شورای دانش‌آموزی یا مسئولیت‌های همتراز معلمان و معاون یا حتی مدیر دنیای جدی‌تری براشون میسازه (۱۴) گاهی شما دانش‌آموزان یا حتی همکارانی می‌بینی که بنا به مشکلات خاص به‌عنوان همکار حاشیه‌ساز شناخته شدن اما وقتی درون ظاهر عصبانی شونو می‌شکافی ببینی خیلی مؤثر از بقیه می‌تونن همکاری و موفقیت بدست بیارند (۲۰).

۱. این عدد بیانگر کد مصاحبه‌شونده است و هیچ‌گونه برتری نسبت به دیگر مصاحبه‌شونده‌ها ندارد.

هدایت اخلاقی در نهاد اخلاقی جلوه‌گر می‌گردد؛ به‌طور خاص زمانی که آن نهاد، مدرسه باشد که در ذات خود "انسان‌پروری" را با جمله "محدودیت، محرومیت نیست و محرومیت دلیل نا کارآمدی نخواهد بود" تعالی می‌بخشد.

۲) ابلاغ انسانی

این زمینه مفهومی با توجه به دیدگاه‌های حاصل از مصاحبه، در بردارنده‌ی سه مضمون سازمان‌دهندهٔ دگم‌زدایی وظیفه، ابقای نقش، تعالی توزیع شده است.

۲-۱) دگم‌زدایی وظیفه: شناخت نقشه شغلی، میانه‌روی شغلی، ارتقای حرفه‌ای همکاری

من به نظرم این جمله که میگن وظیفه همه چیز مشخصه موافق نیستم چون آدمو بیشتر محدود میکنه (۳) رها کردن همکار در سردرگمی خودش عیب بزرگ ما مدیران مدرسه است (۵) چون فک می‌کنیم دانشگاه تربیت معلم درس خونده یا آزمون استخدامی قبول شده یعنی همه چی رو میدونه (۶) ولی خیلی وقتا همکار دلش میخاد بدونه و نمیتونه بگه (۸) یا بخاطر غرور و سطح تحصیلاتش (۹) یا ترس و اضطراب از ارزشیابی سازمانی (۱۱) سردی روابط و عزلت گزینی (۱۳) یا به خاطر رودرویی افراد با تجربه و بی‌تجربه (۱۵) وقتی تمسخر، بی‌اعتنایی و اضطراب از بین بره تازه مشکلات شناخته می‌شه و همراهی کردن همکارا بهتر اتفاق میوفته (۱۷) ما مدیرا باید سعی کنیم نقشه شغل بهشون نشون بدیم و هم خودمون و هم همکارا یادبگیرند پرسش کلید توامندی و البته مهم‌تر از اون جوانی شغلی میشه و اضطراب ۳۰ سال خدمت به شوق و اشتیاق کاری تبدیل میشه (۱۹).

جوانی به‌طور خاص به سن انسان ارتباط نمی‌یابد بلکه "اندیشه جوان"، عمل یک مدیر با سابقه را پویایی می‌بخشد. همان‌طور که سابقه زیاد، لزوم بر حرفه‌ای‌گرایی موفق نیست!

۲-۲) ابقای نقش: معنویت شغلی، شخصیت کاری، وظیفه انسانی

ما مدیریت رو تو طبق می‌ذاریم تقدیم می‌کنیم مدیرا نمیخان (۲)! چون مسولیت و دردسر زیاد داره (۴) مگه برای رتبه‌بندی امتیاز داشته باشه (۵) ولی مدیر هم داریم از سال دوم خدمتش همچنان اشتیاق داره مدیر باشه چون عاشق کارشه با تمام گیر و گرفتاری‌هاش (۶) من مدیریت و برای اون یک تومن افزایش حقوقش نگرفتم به جایی هم نمی‌رسه این پول، بیشتر خودم سرم درد میکنه برای کارای مدیریتی (۹) اگه واقعاً علاقه نداشته باشی زود از کار فرهنگی خسته میشی (۱۱) مدیریت برام جاذبه زیادی داره جدا از حب ریاست که نمیشه انکارش کرد اما اینکه اونقدر به خودت بارو داری که میتونی دیگران رو همراه کنی بنظرم نصف راه مدیریت رو رفتی (۱۲) نه اینکه قهرمان‌سازی کنی نه چون زود شکست می‌خوری (۱۳) چون همکاری ایجاد نکردی و اتفاقاً سختی‌ها رو چند برابر کردی (۱۴) ما کارمون انسان پروریه در همه سطوحش من میخام واقعاً اگر میتونم مراتب بالاتر شو هم انتخاب کنم (۱۶)! وظیفه یک بخشی ش قانونیه ولی بخش مهم‌ترش انسانیه (۲۵).

شغل برای انسان تعهدآور است؛ زیرا ملزم به انجام وظایف و رسیدن به نتایج مطلوب است که در جایگاه خود برای هر حرفه‌ای ارزشمند خواهد بود؛ اما انجام یک "شغلی انسانی" چه الزام‌هایی به همراه خواهد داشت؟! مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی یا یک سازمان عقلانی؟!

۲-۳) تعالی توزیع شده: تعدیل مواضع، رهبری اعتقادی، فن‌زدایی اخلاقی

مدیریت به نظرم دیدن چیزهای نادیدنیه (۱)! تا وقتی منافع خودت وسط باشه دیگه همکار، دانش‌آموز یا حتی کارد خدماتی مدرسه برات مهم نیست فقط مدرسه‌اس... خوشامد اداره س که مهمه (۳) اتفاق بدی

که میوفته و مدیر باید بترسه اینکه دیگه اعتراضی نیست همه چی خوبه این به نظرم یک آسیبه (۵) و شایدم مرگ خاموش برای مدیراس (۱۰) این یعنی نمیتونی همکاری داشته باشی وکوچک‌ترین مشکلاتو حل کنی (۱۵) همکار با لبخند بهت صبح بخیر میگه اما همونم انگار بر حسب وظیفه و ترس پنهانش تعریف شده (۱۸) اما پیشگیری بهتر از درمانه و حتی زندگی سالم سازمانی رو داره کجا؟ اونجا ک (۲۱) هوشیار باشه مدیر نه با منطق دو دوتا چهارتا بلکه با قلبش (۲۲) سخت‌گیری بی‌مورد اول از همه خود مدیر رو از پای درمیاره چون یادش رفته خودشم یک ادمه میتونه موقعیت اونا براش پیش بیاد (۲۳) من میگم سازمان مهمه خیلی هم مهم اما وقتی که توی زندگی شخصیتم رشد پیدا کنی و این زمانی که بتونی بپذیری دیگرانم میتونم رشد کنن و حتی بهتر از تو ایده بدن (۲۵) مدرسه باید خدایی باشه بنظرم اونجا که ادما با هر خصوصیتی که دارن و همکارتن یا دانش آموز شما بهش احترام بذاری و بلندش کنی و گرنه همه ما نماز خوندن رو خوب بلدیم فقط دانش عملی شو یادمون رفته (۲۶)!

"تعارض"، مقدمه تعالی حرفه‌ای است! آن هنگام که نگرانی، ترس و تکثر، به مفهوم ناهنجاری و انحراف اجتماعی تهدیدی جهت قدرتمندی مدیر را به فرصت انسانی توزیع می‌نماید؛ یک فرایند تدریجی از تلاش همگانی جامعه مدرسه و دوری گزینی از فن سالاری اخلاقی.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف توصیف رهبری رهایی‌بخش در مدیریت مدرسه با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در روش پدیدارشناسی توصیفی از منظر مدیران مدارس قلم زد. در این مطالعه ۲۷ مدیر مدرسه از نواحی مختلف مشهد به صورت هدفمند انتخاب و مصاحبه گردید. یافته‌های پژوهش در پاسخ به هدف اصلی (احصای جوهره رهبری رهایی بخش مدیران مدارس) به سه پرسش اساسی تحقیق در سه بُعد پاسخ داد. با این استدلال که برای توصیف دقیق این سبک از رهبری آموزشی فرایند شناسایی آن در سه بُعد چرایی (هدف)، چگونگی (فرایند) و در نهایت چیستی آن انجام شود. بدین‌ترتیب تحلیل نتایج دربردارنده ۷۷ کد اولیه، ۴۵ مضمون پایه، ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و ۵ مضمون فراگیر در ابعاد فوق بود.

بِعُد اول: چرایی رهبری رهایی بخش به سوال اساسی با این محوریت که لزوم وجود این مدل رهبری در مدیریت مدرسه چیست به آسیب‌شناسی موقعیت مدیریت مدارس ایران پرداخت چنان که مهندسی اخلاقی را یک آسیب و مانع جدی در رهبری مدرسه قلمداد نمود. با این توصیف که سازمان آموزشی دارای یک ارزش و اخلاق از پیش تعریف شده‌ای می‌باشند که در ضرورت و اولویت انجام برای مدیران مدارس الزامی است و مضامین سازماندهی آن از جمله مدیریت مردانه، انتصاب سیاسی، تکثر منطقه‌ای و نقش‌گرایی رهبری گردید. آن هنگام که رهبران مدارس الزام پاسخ‌گویی به قوانین و مؤمن به فرهنگ ساختاری را در ترجیح تصمیمات آموزشی با داده‌های سخت بپردازند بدین صورت که متعهد به اهداف و ابعاد عقلانی- فنی مدیریت مدرسه شوند، افزون بر تقویت نقش منطق و عقلانیت آزمون‌های علمی در تصمیم‌گیری‌های دقیق آموزشی به ترویج مدیریت فرهنگی مبتنی بر کسب نمره آزمون با پیشینه طولانی سوگیری‌های نژادی، جنسیتی و طبقاتی می‌پردازند (انگلیس، پاپا، مولن و کرایتون[1]، ۲۰۱۲؛ انگلیش، ۲۰۰۳).

بُعد دوم: چگونگی رهبری رهایی‌بخش در حل چالش مهندسی اخلاقی سازمان آموزشی پرداخته شد. در گام نخست مضمون فراگیر رهبری جمعی با سه مضمون سازمان‌دهنده مداخله‌های هوشمندانه، عقلانیت ارتباطی و مشاوره سازنده ایجاد شد. نمایانگر این مطلب که رهبری آموزشی با هدف عدالت اجتماعی و به عبارتی اندیشه جمع‌گرایی، فرایندی و تدریجی است. بدین صورت که تفکر باهم نگری در اعضای جامعه مدرسه، تمرکز را از مدیریت وظایف به رهبری افراد تغییر می‌دهد و مشارکت، مفهوم تقسیم

1. Papa, Mullen, Creighton

قدرت را در نقش مدیریت مدرسه، معلمان و حوزه تخصص هر فرد یا گروه در تصمیم‌گیری‌های آموزشی را متفاوت می‌نماید. در تأیید این واقعیت باتری (۲۰۰۴) مفهوم رهبری توزیع شده را در چالش انتصاب مدیران آموزشی بر حسب وظایف یا چگونگی انجام وظایف مورد پرسش‌گری قرار می‌دهد و استدلال می‌نماید تأمل در مفهوم رهبری از یک سو ملزم به هوشیاری مداوم در تهدید خطر تخصص‌زدایی از آن می‌نماید زیرا رهبری آموزشی تنها به انتصاب چند مرد یا زن با قدرت کاریزماتیک نیست و از سوی دیگر تشدید وظایف اداری نباید به نقش‌گرایی رهبرآموزشی بیانجامد. گام بعدی نقش رهبری زنان در مضمون فراگیر رهبری متعالی زنان با دو مضمون سازمان‌دهندهٔ رهبر اخلاقی و عقلانیت اجتماعی گزارش شد و بر اهمیت رهبری زنان در توسعه و گسترش مشارکت و پیشرفت اجتماعی بیان اعضای جامعه مدرسه نمایان شد. چنان که با توجه به مطالعات رهبری انتقادی، مفاهیم رهبری آموزشی در جستجوی عدالت اجتماعی با دو دهه بازاندیشی فمنیستی در رهبری آموزشی از «تأکید اجرای قدرت بر چیزی به تغییر در اقدام با هدف توانمندسازی» حمایت می‌نماید (فولر، ۲۰۱۲). آن هنگام که به عقیده فرگوسن (۱۹۸۴) به نقل از گروندی (۲۰۱۲) زنان یک تفسیر از آزادی خواهی که «زنان باید یاد بگیرند مانند مردان باشند». را تغییر دادند و در حقیقت زنان با تبدیل شدن به مردان آزاد نخواهند شد بلکه با حذف سیستمی که ظرفیت نیروی انسانی را با توجه به جنسیت تخصیص می‌دهد، رها خواهند شد که در این چالش توانستند با جنسیت خود رهبری فراتر از حصار عقلانیت فنی در مجموعه مدرسه داشته باشند؛ به‌گونه‌ای که به ترکیب ارزش‌های انسانی و حقوق شهروندی در عمل توام با اندیشه هدایت و رهنمون نمودند (انگلیش:۲۰۰۳).

بُعد سوم ماهیت رهبری رهایی‌بخش در چیستی هدایت مدرسه نمود یافت. مضمون فراگیر قطب‌نما اخلاقی با سه مضمون سازمان‌دهنده با هم نگری آگاهانه، فرآروده فرهنگی و همتاسازی آموزشی احصا شد. در حقیقت رهبر مدرسه نماینده اخلاق و سازنده ارزش‌ها است. بدین معنی که تعادل و توازن اصلی بین منافع شخصی و سازمانی بر قرار شده است و زمان نیاز اصلی این توازن است به‌گونه‌ای رهبر مدرسه به یک جدل‌کننده اخلاقی مبدل شده و به مدرسه به‌عنوان یک اجتماع می‌اندیشد و ارزش‌های اساسی اخلاقی و آموزش اجتماع را می‌پذیرد و بازتاب می‌دهد (باتری، ۲۰۰۴). در حقیقت رهبر مدرسه مجهز به قطب نمای اخلاقی درونی است که می‌داند چه کسی است و بر چه چیزی متمرکز باید باشد و به موقعیت و نقطه‌ای نمی‌رسد که تلاش بر آن باشد تا آنچه را که دیگران فکر می‌کنند؛ باید انجام دهد درک کند بلکه دارای یک موضع اخلاقی خاص و ویژه در مطالبه حقوق مجموعه انسانی خود می‌باشند؛ زیرا افراد ذی‌نفع و پیروان آنان نیز بر این عقیده می‌باشند که چگونه و چرا چنین افرادی از عهده این مسولیت بر می‌آیند (انگلیش: ۲۰۰۳؛ باتری، ۲۰۰۴؛ آهنچیان، ۱۳۹۸؛ انگلیس و همکاران، ۲۰۱۲). مضمون فراگیر دوم ابلاغ انسانی و سه مضمون سازمان‌دهنده دگم‌زدایی وظیفه، ابقای نقش و تعالی توزیع شده قرار گرفت. رهبری رهایی‌بخش در این مضمون به‌عنوان پدیده‌ای انسانی و عامل کارساز در هدایت اجتماعی افراد در یک جامعه اخلاقی معرفی شده است. آنچه که فراتر از مُهرهای ابلاغی به مِهرهای انسانی در یک سازمان به‌طور خاص جامعه مدرسه تأکید می‌نماید؛ تمرین دموکراسی و نبود جزم‌اندیشی و گفتمان غالب به تعبیر فریره[1] (۱۹۹۷) منجر به عدم ترس از آزادی و در نگاهی دیگر به دفاع از آزادی می‌انجامد. با این توصیف که رهبران آموزشی با تأمل در وضع موجود به دفع خطر تردید در فرا اندیشه‌ها نمی‌پردازند. بدین‌صورت که از عامل کارساز بودن به کارپذیر منفعل در فرایند آموزش ضد دموکراسی گام بر نمی‌دارند. با این روایت که با نهادینه شدن رهبری در روابط سلسله مراتبی، مونوپولی و انحصارگرایی کنترل منابع در دفتر مدیر مدرسه محدود نمی‌گردد و در نهایت ترجیح یک هنجار برای مشارکت به مهندسی سازمان ایده‌ال، منظم و پایدار مدرسه به‌گونه‌ای نمی‌پردازد که همه چیز مانند ساعت کار کند (سینگ[2]، ۲۰۰۵)! آنچه هست تأمل

1. Freire
2. Singh

همراه با تدبّر در وضعیت موجود در آینه توانمندسازی افراد اقدام می‌پذیرد (میلر، ۲۰۱۸، انگلیش ۲۰۰۴؛ آهنچیان، ۱۳۹۷؛ بلاغت، ۱۳۹۸).

به‌طور خلاصه رهبری رهایی بخش یک سبک تکامل یافته نسبت به دیگر سبک‌های مدیریت و رهبری آموزشی است و این تحقیق در نگاه نخست نشان داد رشته مدیریت آموزشی در تلاش تاریخی حرفه‌ای خویش جهت هدایت و راهبری آموزش در نظام‌های آموزشی جدیت لازم در انباشت نظری را داشته است و جورچین نظرات صاحبان عقیده در این حوزه در مسیر رشد و پویایی آن هرچند گام‌های کوچک اما موثر را در برداشته است؛ موضوع آزادی انسان یا به عبارتی سعادت او در این رشته به زبان‌های گوناگون در مطالعات دیگر رشته‌ها بیان شده است اما در حوزه مدیریت آموزشی می‌تواند نقش مؤثر در هم پوشانی مطالعات اجتماعی و فلسفی زندگی انسان جهت کمک به رفاه او در جامعه ایفا نماید؛ چنان که یافته‌های این مطالعه تاییدی بر این ترغیب است. رهبری مدرسه با محوریت آزادی یا آگاهی مداوم می‌تواند به فرایند دموکراسی در نظام آموزشی با تربیت دانش‌آموز، معلم و اجتماع محلی که به نوعی تحت راهبری و تربیت حرفه‌ای رهبری مدرسه می‌باشند؛ به خود آگاهی و سواد انسانی در زندگی فردی و به تبع آن ایجاد جامعه اخلاقی بپردازند. اگر به درستی و به عقیده هابرماس (۱۹۹۷) عملی توام با اندیشه در چرایی و چگونگی این رهبری باشد؛ می‌تواند به چیستی حقیقی آن یعنی، عاملیت اخلاقی رهبری مدرسه موجب شود؛ زیرا به تعبیر باتری (۲۰۰۴) به نقل از گرینلیف (۱۹۷۷) "اگر ما می‌خواهیم جامعه اخلاقی‌تر داشته باشیم؛ پس باید فرد اخلاقی مراقب سازمان‌ها باشد".

پیشنهادات کاربردی

تقویت رهبری جمعی

ایجاد کارگاه‌های آموزشی و علمی در خصوص مهارت‌های تصمیم‌گیری مدیران، توزیع قدرت از جهت ادارات آموزش و پرورش برای مدیران مدارس برگزار گردد. مدیران مدارس نیز در مدرسه با برگزاری شورای معلمان و معاونین به ارزیابی نظرات سازنده و مشورتی در خصوص تغییرات برنامه درسی موانع و مشکلات تدریس و تصمیم‌گیری‌های آموزشی بپردازند.

آموزش مهارت‌های اخلاقی و رهبری اجتماعی

برگزاری کارگاه‌های آموزشی و تجربی درون مدرسه‌ای و از سوی ادارات آموزرش و پرورش به‌طور مثال مدرسه‌ای دوره‌های آموزشی برای معلمان و مدیران در زمینه اخلاق حرفه‌ای و رهبری آموزشی برگزار می‌کند. در این دوره‌ها، مفاهیمی مانند شجاعت اخلاقی، عدالت اجتماعی، و رهبری با دقت به ارزش‌های انسانی تدریس می‌شود. این دوره‌ها می‌تواند شامل کارگاه‌هایی در مورد چگونگی حل اختلافات با دیدگاه عدالت‌محور باشد.

پشتیبانی از رهبری زنان

مدرسه‌ای که به ترویج رهبری زنان در موقعیت‌های مدیریتی اهمیت می‌دهد، می‌تواند برنامه‌هایی برای شناسایی و توانمندسازی زنان معلم در جهت رسیدن به موقعیت‌های رهبری ایجاد کند. برای مثال، ایجاد یک برنامه پیشرفته که معلمان زن را برای نقش‌های مدیریتی آماده کند، می‌تواند موجب تقویت رهبری در میان زنان شود. ایجاد کارگاه‌های توانمندسازی مدیران زن در مدارس نیز می تواند به افزایش بهره‌وری و خاص نمودن این رهبری و مدیریت در مدرسه به زنان باشد.

گسترش تحقیقات میان‌رشته‌ای

که مدرسه می‌تواند با همکاری دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، تحقیقاتی در زمینه رهبری آموزشی رهایی‌بخش انجام دهد. این تحقیق می‌تواند به شناسایی چالش‌های موجود و پیشنهاد راه‌حل‌های مبتنی بر تحقیقات علمی و تجربی در زمینه رهبری مدرسه کمک کند.

تشکیل شبکه‌های همکاری بین‌مدرسه

چند مدرسه در یک منطقه می‌توانند با هم همکاری کنند و شبکه‌ای از همفکری و تبادل تجربیات برای بهبود رهبری رهایی‌بخش در مدارس ایجاد کنند. به‌عنوان مثال، برگزاری همایش‌های بین‌مدرسه‌ای برای معلمان و مدیران، که در آن‌ها تجربیات و بهترین شیوه‌های رهبری رهایی‌بخش به اشتراک گذاشته می‌شود.

تشکیل کارگروه‌های علمی و تجربی مدیران موفق در منطقه آموزشی

ایجاد کمیته‌های حرفه ای با تلفیق علم و هنر که در بردارنده‌ی تجارب مدیران موفقی است که با چالش‌های زمانه آموزش و پرورش مویی سپید کرده و راهنمای معلمان و مدیران جوان آینده شوند.

پیشنهادات پژوهشی

۱. پژوهشگران می‌توانند با توجه به یافته های تحقیق حاضر به پژوهش و مطالعه در زمینه رهبری رهایی‌بخش مجازی در مدرسه مجازی با توجه به محدودیت‌ها و فرصت‌هایی که دنیای مجازی آموزش ایجاد می‌کنند انجام دهند.

۲. پژوهش در زمینه گسترش و بسط مدل‌های عملیاتی رهبری رهایی‌بخش در مناطق مختلف نیز قابل تأمل و توجه می‌باشد؛ طراحی یک مدل پیاده‌سازی رهبری رهایی‌بخش در مدارس ابتدایی و ارزشیابی آن در عملکرد معلمان و دانش‌آموزان.

۳. پژوهش در زمینه بررسی تأثیر رهبری رهایی‌بخش در مدارس با تنوع فرهنگی و اقلیمی مختلف نیز می‌تواند بر اهمیت درک اینکه این مدل از رهبری آموزشی چگونه بر همگرایی و تعامل سازنده در بین دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف فرهنگی انجام می‌گردد.

۴. تحقیق در زمینه تأثیر رهبری رهایی‌بخش زنان در مدارس و سازمان‌های آموزشی نیز می‌تواند مؤثر باشد و ارزش افزوده آن نمایانگر موقعیت‌های رهبری آموزشی باشد که فضای همکاری و توانمندسازی حرفه‌ای را در نگاه زنان ارزیابی نماید.

منابع

Ahanchian, M. R. (2019). *Introduction to Educational Administration.* Tehran: Ney Publishing. (In Persian)

Ahanchian, M. R. (2007). *End of Management: The collapse of management narrative in the modern era*. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)

Ahmadabadi Arani, N., Ziba Kalam, Fatima., & Mohammadi, A. (2015). A comparative study of critical education and training from the perspective of Giraud and Habermas with the theory of its application to the reform of Iran's education system. *Journal of Educational Values*, 2(1), 61-80.

Battery, M. (2004*). Educational management challenges* (2012). Translation: Ali Akbar Amin Bidakhti. Publisher: Semnan University.

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, *1*(2), 141-156 Bates, R. (2005). An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia□ Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 231-241.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of

knowledge. *Educational administration quarterly*, 16(2), I-20.

Bills, A., Cook, J., & Giles, D. (2015) Understanding emancipatory forms of educational leadership through schooling justice work: an action research study into second chance schooling .development, *School Leadership & Management*, 35 (5), 502-523

Balaghat, R. (2004). *Democracy and education: What and how is the role of education in promoting democracy.* Avayenoor Publishing. (In Persian):Tehran

Corson, D. (2000) Emancipatory leadership, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 3(2), 93-120.

Danaifard, H., & Kazemi, H. (2000). Promotion of interpretive research in the organization: a review of the philosophical foundations and *the process of implementing the phenomenological method*. 17 (61), 121-147.

English, F. W. Papa, R., Creighton, T., Mullen, A. (2012). Educational leadership at 2050: conjectures, challenges and promises. Translated by Naser Shirbagi, Tehran: Asare Moaser

English, F. (2003). Postmodern challenges to the theory and practice of educational Administration (1400). Translated by Nasser Shirbegi, published by Atar Maasar

Freire, P. (1976) Literacy and the possible dream. *Prospects*, 6, 68--71

Ford, J., Harding, N., Learmonth, M. (2008). Conclusions: Towards Emancipatory Leadership? *Leadership as identity. Palgrave Macmillan, London.*

Flick, Yu (1956). *An introduction to qualitative research in humanities* (2013). Translated by Abdul Rasool Jamshidian, Seyyed Ali Siadat and Reza Ali Norouzi, published by Sama Qalam.

Fazalizadeh, R., & Bagherzadeh Khodashahri, F. (2017). Examining and comparing curriculum elements and teaching-learning components from the point of view of Paulo Freire and Henri Giraud. *Journal of Teaching and Learning Research*, 15(1), 79-94.

Greenfield, T, Ribens, P. (1993). Greenfield on educational administration: towards a humane science (1399) Translation: Nasser Shirbaghi, Nasser Shirbegi, published by Atar Maasar.

Gerrard, J. (2013). Class analysis and the emancipatory potential of education. *Educational Theory,* 63(2), 186- 201.

Grundy, Sh. (2017). Educational leadership as Emancipatory Praxis. *Gender Matters in Educational Administration and Policy*, 75(2), 156- 189.

Gall, M., Borg, W., Gall, J. (1942*). Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Translation: Ahmad Reza Nasr (2013). Tehran: Shahid Beheshti University.

J. (1997) *Knowledge and Human Interests*, London, Heinemann. Habermas,

Haumara, I. (2015). The collegial leadership maodel of emancipation: Merits and Demerits. *Educational management & leadership,* 1-10.

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.

Hyung Park, S. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388.

Kneller, G. F. (1987). *Educational anthropology; an introduction*. Translated by Mohammad Reza Ahanchian & Yahya Ghaedi, published by Ayez

Miller, P. W. (2018). *The Nature of School Leadership* Translated by Naser Shirbagi (2020), Tehran, AsareMoaser.

Mayo, P. (1995). Critical literacy and emancipatory policy: The work of Paulo Freire. *Educational development, 15 (4), 363- 379*

Shirbaghi, N. (2019). Review of educational management: theory, research and application. *Critical research paper of humanities texts and programs*. 20 (10), 261-245

Singh, P. (2005). Use of the Collegial Leadership Model of Emancipation to transform traditional management practices in secondary schools. *South African Journal of Education,* 25(1), 11–18.

Walker, A., Dimock, K. (2002). *Educational leadership and management* (2019). Translation: Ali Akbar Amin Bidakhti. Publisher: Semnan University.