

Empowering Responsible Leadership among School Administrators; Building Professional Strategies

Mehdi Salehi * 

Corresponding Author, Department of Educational Sciences,
University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail:
m.salehi@uok.ac.ir

AmirHossein Najafi 

Department of Educational Sciences, University of Kurdistan,
Sanandaj, Iran. E-mail: Amirhossein.najafi@uok.ac.ir

ABSTRACT

The present study aims to identify and explain the professional strategies of school principals to achieve responsible leadership in the educational context of Iran. This study was conducted using a qualitative approach and a data-based theorizing strategy, based on the constructivist approach of Charms. The research participants included 12 principals who were purposefully selected from public elementary, junior and senior high schools in Kermanshah. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a three-stage coding method (open, axial, and selective). The research findings showed that principals' professional strategies for responsible leadership can be categorized into four main categories: participatory culture (including holding councils, delegation, teacher participation), good communication based on trust (including active listening, empathy, constructive feedback), resilience to problems (including accepting differences and resisting external interference), and leadership based on moral and professional growth. These strategies emphasize the principal's role as a responsible nurturer, active listener, and participatory leader and can pave the way for rebuilding trust, strengthening educational justice, and improving the human environment of the school.

Keywords: Responsible leadership, grounded theory, school principal, professional strategies, participatory culture

Cite this Article: Salehi, M., & Najafi, A. M. (2026). Empowering Responsible Leadership among School Administrators; Building Professional Strategies. *Educational Leadership Research*, 10(38), 139-184. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.86148.1861>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Extended Abstract

Introduction

In recent years, Iran's educational system has been confronted with profound structural challenges which have not only undermined the quality of teaching and learning processes; but have also significantly reshaped the role and function of educational leadership. Excessive centralization, the erosion of local autonomy, weak accountability mechanisms, and a lack of transparency across various levels of decision-making have collectively drained schools of dynamism and effectiveness (Hosseingholizadeh & Hallinger, 2020). Within such a context, school principals, as pivotal agents of change, are compelled to reconceptualize their roles as ethical, accountable, and transformative leaders (Harris et al., 2020).

Against this backdrop, responsible leadership has emerged as a contemporary and compelling approach. By foregrounding transparency, professional ethics, educational equity, and social responsiveness, it offers an alternative paradigm for the practice of educational leadership (Maak & Pless, 2006; Doh & Quigley, 2014). Responsible leaders attend not only to educational outcomes but also to the broader social and human consequences of their decisions. Empirical evidence suggests that this form of leadership, through strengthening trust, fostering participatory climates, and enhancing social capital, can contribute meaningfully to improved educational performance and increased staff job satisfaction (Ng & Feldman, 2015; Lemoine et al., 2022).

Literature Review

Responsible leadership, as one of the emerging approaches in the theory and practice of educational management, has arisen in response to the ethical, structural, and social crises of the twenty-first century. Grounded in principles such as ethics of care, educational justice, social accountability, and participatory engagement, this form of leadership seeks not only to enhance performance indicators; but to advance collective well-being and cultivate responsible, committed citizens (Maak & Pless, 2006, 2011). Responsible leaders strive to balance organizational interests with ethical values, transforming schools into humane, inclusive, and learning-oriented institutions (Pless et al., 2015).

From a theoretical standpoint, responsible leadership draws upon several foundational perspectives. First, stakeholder theory conceptualizes the organization as accountable to a broad constellation of internal and external stakeholders—including staff, parents, students, and the local community (Freeman, 2010).

Second, ethical leadership positions the leader as fundamentally committed to fairness, integrity, respect, and care for others. Empirical research indicates that ethical leadership fosters greater trust, enhances teachers' job satisfaction, and strengthens organizational cohesion (Brown et al., 2005; Ko et al., 2020).

Methodology

This study was conducted using a qualitative approach grounded in constructivist grounded theory—a methodology particularly well suited to investigate complex human processes within real-life and culturally embedded contexts (Charmaz, 2014). Unlike Strauss and Corbin's (YEAR) traditional grounded theory framework, Charmaz's (YEAR) constructivist approach foregrounds the co-construction of meaning between participants and researcher within a given social context. Data are thus understood not as objective facts to be discovered, but as interpretive renderings shaped through interaction. This framework enables the researcher to move beyond surface-level description and, through principals' narratives, generate contextually grounded concepts and practical strategies applicable to the specific conditions of Iran's educational system (Creswell & Poth, 2018).

Participants. The field of inquiry comprised public schools across all three educational levels – primary, lower secondary, and upper secondary – in various districts of the city of Kermanshah. Characterized by considerable cultural, linguistic, and socioeconomic diversity, Kermanshah provides a fertile research setting for uncovering varied managerial patterns and context-sensitive leadership challenges. Twelve principals were purposefully selected using criterion-based sampling.

Results

The findings illuminate the major themes and conceptual categories derived from school principals' lived experiences in enacting responsible leadership. Data were analyzed through a three-stage

coding process—open, axial, and selective coding—allowing for the systematic development of core categories and their interrelationships.

The results indicate that principals' professional strategies within the framework of responsible leadership are shaped around several interrelated concepts: a culture of participatory engagement, trust-based and constructive communication, resilience in the face of institutional challenges, and leadership grounded in ethical and professional growth.

These categories encompass practices such as convening collaborative councils, engaging in active listening, establishing supportive professional networks, and providing constructive feedback. Each of these actions reflects a distinct dimension of managerial responsibility as exercised in dynamic interaction with teachers, parents, and students.

Conclusion

Ultimately, one of the most foundational strategies for addressing the challenges of responsible leadership lay in creating conditions conducive to the creative and professional growth of teachers and staff. The principals did not regard the school merely as a site for the mechanical implementation of predetermined programs; rather, they envisioned it as a dynamic space for nurturing ideas, enhancing human capacities, and generating opportunities for continuous learning. Through initiatives such as delegating new responsibilities, encouraging instructional innovation, supporting emerging ideas, establishing professional learning communities, and providing space for experimentation, principals sought to move teachers beyond passive compliance and position them on a trajectory of professional growth, agency, and self-efficacy.

توانمندسازی رهبری مسئولیت‌پذیر میان مدیران مدرسه؛ برساخت راهبردهای حرفه‌ای

مهدی صالحی*

m.salehi@uok.ac.ir

امیرحسین نجفی

گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه:
Amirhossein.najafi@uok.ac.ir

نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه:

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین راهبردهای حرفه‌ای مدیران مدارس در جهت تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر در بستر آموزش و پرورش ایران انجام شده است. این مطالعه با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، بر مبنای رهیافت سازنده‌گرایی چارمز صورت گرفته است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۲ نفر از مدیران مدارس دولتی ابتدایی، متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر پایه معیارهای تخصصی و تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) تحلیل گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که راهبردهای حرفه‌ای مدیران برای رهبری مسئولیت‌پذیر در چهار مقوله اصلی قابل‌احصا هستند: فرهنگ مشارکت‌پذیری (شامل برگزاری شوراهای تفویض اختیار، مشارکت معلمان، ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد (ازجمله گوش دادن فعال، همدلی، بازخورد سازنده)، تاب‌آوری در برابر مشکلات (شامل پذیرش تفاوت‌ها و مقاومت در برابر مداخلات بیرونی) و رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه‌ای. این راهبردها بر نقش مدیر به‌عنوان پرورنده مسئولیت‌پذیر، شنونده فعال، و رهبر مشارکتی تأکید دارند و می‌توانند زمینه‌ساز بازسازی اعتماد، تقویت عدالت آموزشی و بهبود فضای انسانی مدرسه باشند.

کلیدواژه‌ها: رهبری مسئولیت‌پذیر، نظریه داده‌بنیاد، مدیر مدرسه، راهبردهای حرفه‌ای، فرهنگ مشارکت‌پذیری

استناد به این مقاله: صالحی، مهدی، و نجفی، امیرحسین. (۱۴۰۵). توانمندسازی رهبری مسئولیت‌پذیر میان مدیران مدرسه؛ برساخت راهبردهای حرفه‌ای. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۱۰ (۳۸)، ۱۸۴-۱۳۹.

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.86148.1861>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

نظام آموزشی ایران در سال‌های اخیر با چالش‌هایی عمیق و ساختاری روبه‌رو بوده است؛ چالش‌هایی که نه تنها کیفیت فرایندهای یاددهی/یادگیری، بلکه نقش و کارکرد رهبری آموزشی را نیز به شدت تحت تأثیر قرار داده‌اند. تمرکزگرایی مفرط، کاهش اختیارات محلی، ضعف پاسخ‌گویی، و نبود شفافیت در سطوح مختلف تصمیم‌گیری، فضای حاکم بر مدارس را از پویایی و اثربخشی تهی ساخته‌اند (Hosseingholizadeh & Hallinger, 2020). در چنین بستری، مدیران مدارس به عنوان بازیگران کلیدی تغییر، با ضرورت بازتعریف نقش خود به مثابه رهبرانی اخلاق‌محور، پاسخ‌گو و تحول‌آفرین مواجه‌اند (Harris & Jones, 2020).

هر نهاد آموزشی برای نیل به هدف‌های گوناگون خود نیاز به منابع انسانی اثربخش دارد. منابع انسانی اثربخش شامل کارکنانی با انگیزه، پرتوان، کارآمد و دارای رضایت شغلی کافی است (یزدانی، ۱۴۰۲). همچنین نیروی انسانی مهم‌ترین سرمایه سازمان‌ها است لذا باید در مورد بهبود کیفی آن سعی فراوان کرد (جمشیدی و همکاران، ۱۳۹۵). در این میان، رهبری مسئولیت‌پذیر به عنوان رویکردی نوین، با تأکید بر شفافیت، اخلاق حرفه‌ای، عدالت آموزشی و حساسیت اجتماعی، الگویی بدیل برای ایفای نقش مدیران آموزشی ارائه می‌دهد (Maak, 2006; Pless & Doh, 2014). رهبران مسئولیت‌پذیر نه فقط به نتایج آموزشی توجه دارند، بلکه نسبت به پیامدهای اجتماعی و انسانی تصمیمات خود نیز پاسخ‌گو هستند. شواهد نشان می‌دهد که این نوع رهبری می‌تواند با تقویت اعتماد، ایجاد فضای مشارکتی و ارتقای سرمایه اجتماعی، زمینه‌ساز بهبود عملکرد آموزشی و رضایت شغلی کارکنان شود (Ng & Feldman, 2015; Lemoine et al., 2022). با وجود این، ادبیات پژوهشی در ایران غالباً تمرکز خود را بر جنبه‌های مفهومی و نظری رهبری آموزشی نهاده و کمتر به تجربه‌های عینی و میدانی مدیران، به ویژه در مواجهه با مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای در بافت‌های خاص فرهنگی مانند مدارس دولتی، پرداخته است (Day et al., 2016). در حالی که پژوهش‌های کیفی می‌توانند با واکاوی لایه‌های پنهان تجربه‌های حرفه‌ای، به ارائه الگوهای زمینه‌مند و بومی کمک کنند. از این رو، خلأ جدی در شناخت چالش‌ها و راهبردهای عملی مدیران مسئولیت‌پذیر در بافت آموزشی ایران احساس می‌شود. در مدارس دولتی شهر کرمانشاه، مدیران نه تنها با محدودیت‌های ساختاری چون تمرکزگرایی، کمبود منابع و دخالت‌های

بالادستی مواجه‌اند، بلکه با چالش‌هایی در سطح حرفه‌ای، روانی و تعاملی نیز دست‌وپنجه نرم می‌کنند؛ ازجمله تعارض میان الزامات اداری و تعهدات اخلاقی، نبود فضای گفت‌وگومحور، بی‌اعتمادی میان ذی‌نفعان و سلطه شاخص‌های کمی در ارزیابی عملکرد. این وضعیت، مدیران را وادار می‌کند تا برای حفظ هویت حرفه‌ای و ایفای نقش مسئولانه، به توسعه راهبردهایی نظیر تقویت مشارکت، تاب‌آوری، بازخورد محترمانه، تفویض اختیار، مقاومت در برابر مداخلات بیرونی، و ایجاد فرهنگ همدلی روی آورند (Gareis et al., 2015; Maak & Pless, 2006).

لذا باتوجه‌به نقش مهم رهبری مسئولیت‌پذیر را در افزایش رفتارهای اجتماعی، سازمانی و زیست‌محیطی برجسته کرده‌اند (Tian & Suo, 2021). باتوجه‌به اهمیت رهبری مسئولیت‌پذیر در ارتقای کیفیت یادگیری، عدالت آموزشی و تربیت شهروندان آگاه، و نیز با عنایت به ضعف ادبیات بومی در این حوزه، پژوهش حاضر می‌کوشد با تحلیل تجربه‌های زیسته مدیران مدارس کرمانشاه، راهبردهای توانمندسازی رهبری مسئولیت‌پذیر را شناسایی کند. هدف آن است که از خلال این داده‌ها، مدلی زمینه‌مند برای توسعه رهبری اخلاق‌محور و مشارکتی در مدارس ایران پیشنهاد شود؛ مدلی که بتواند به بازسازی اعتماد، تقویت فرهنگ یادگیری، و توانمندسازی مدیران در ایفای نقش‌های پیچیده و چندلایه‌شان یاری رساند؛ لذا سؤال اصلی پژوهش به شرح زیر است: مدیران مدرسه چه راهبردهایی را برای توسعه رهبری مسئولیت‌پذیر گزارش و توصیف می‌کنند؟

چارچوب مفهومی

رهبری مسئولیت‌پذیر به‌مثابه یکی از رویکردهای نوین در نظریه و عمل مدیریت آموزشی، در پاسخ به بحران‌های اخلاقی، ساختاری و اجتماعی در قرن بیست‌ویکم ظهور یافته است. این نوع رهبری بر پایه اصولی چون اخلاق مراقبت، عدالت آموزشی، پاسخ‌گویی اجتماعی و مشارکت‌جویی شکل می‌گیرد و هدف آن نه صرفاً ارتقای شاخص‌های عملکردی، بلکه تحقق منافع جمعی و تربیت شهروندانی مسئول و متعهد است (Maak & Pless, 2006). رهبران مسئولیت‌پذیر تلاش می‌کنند بین منافع سازمانی و ارزش‌های اخلاقی توازن برقرار کرده و مدرسه را به نهادی انسانی، فراگیر و یادگیرنده بدل سازند (Patzer et al., 2015). از دیدگاه نظری، رهبری مسئولیت‌پذیر بر پایه چند رویکرد بنیادین بنا شده است. نخست، نظریه ذی‌نفعان که سازمان را مسئول تأمین منافع گروه‌های مختلف درون و بیرون از ساختار

سازمانی از جمله کارکنان، والدین، دانش‌آموزان و جامعه محلی می‌داند (Feldman & Bass, 2010). در بافت مدرسه، این نظریه به معنای مشارکت‌طلبی، شفافیت، و گوش سپردن به صدای متکثر ذی‌نفعان است (Maak & Pless, 2010). نخست رهبری اخلاقی است که رهبر را متعهد به انصاف، احترام، صداقت، و مراقبت از دیگران می‌داند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رهبری اخلاقی موجب افزایش اعتماد، رضایت شغلی معلمان و انسجام سازمانی می‌شود (Kuenzi et al., 2020; Brown et al., 2005).

ثانیاً رهبری تحول‌آفرین با تأکید بر الهام‌بخشی، انگیزش، تحریک فکری و توجه فردی، نقش مهمی در ارتقای انگیزه درونی کارکنان و ایجاد تغییر فرهنگی در مدرسه دارد (Bass & Avolio, 1995; Amory et al., 2024). چهارم، رهبری توزیعی است که قدرت و مسئولیت را میان معلمان، معاونان و سایر کارکنان تقسیم می‌کند و بر تسهیلگری، تعامل و اعتماد تأکید دارد (Hallinger & Wang, 2021; Spillane, 2009).

رهبری مسئولیت‌پذیر بر ارزش‌ها و اصولی استوار است که آن را از سایر سبک‌های رهبری متمایز می‌سازد. این اصول شامل پاسخ‌گویی اخلاقی به ذی‌نفعان، تعهد به عدالت آموزشی، شفافیت در تصمیم‌گیری، توانمندسازی کارکنان، توجه به سلامت روانی، و تعهد به پایداری اجتماعی و محیط‌زیستی است (Shields, 2010; Leithwood et al., 2021). چنین رهبرانی مدرسه را نه صرفاً سازمانی اداری، بلکه اجتماعی یادگیرنده و اخلاق‌محور می‌دانند. علاوه بر این، رهبری مسئولیت‌پذیر با فرایند تصمیم‌گیری آگاهانه و مشارکتی گره خورده است؛ تصمیماتی که نه فقط بر اساس مقررات و شاخص‌های کمی، بلکه بر پایه ارزش‌های اخلاقی و مشارکت جمعی اتخاذ می‌شوند (Waldman & Balven, 2014). این رویکرد، رهبر آموزشی کنشگری اخلاقی است که قادر به مقاومت در برابر فشارهای ساختاری، مراقبت از کرامت انسانی، و ایجاد زمینه برای خلاقیت و تاب‌آوری در میان کارکنان است (Arar & Oplatka, 2022).

در بافت فرهنگی و سیاسی ایران که با چالش‌های خاصی نظیر تمرکزگرایی، کنترل‌گرایی، و بی‌اعتمادی نهادی مواجه است، رهبری مسئولیت‌پذیر می‌تواند الگویی کارآمد برای بازسازی رابطه میان مدیر، معلم، والدین و دانش‌آموزان باشد. باتکیه بر اصول انسانی و مشارکت‌محور، این رهبران قادرند فرهنگ گفت‌وگو، همدلی، و یادگیری انتقادی را در مدرسه نهادینه کنند (Santamaria, 2014; Ng & Feldman, 2015).

پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای در حوزه آموزش و پرورش ایران به‌ویژه در سطح مدیران و معلمان مدارس افزایش یافته است. محمدی و احمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری دانشجویان دانشگاه کاشان»، با هدف بررسی سطح و ابعاد مختلف مسئولیت‌پذیری اجتماعی در میان دانشجویان، مطالعه‌ای توصیفی - تحلیلی انجام دادند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در مقاطع مختلف دانشگاه کاشان بود و نمونه‌گیری به شیوه تصادفی طبقه‌ای انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته درباره مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی بود که روایی آن با استفاده از نظر خبرگان و پایایی آن با آزمون آلفای کرونباخ ($\alpha=0.82$) تأیید شد. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون‌های آماری توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس انجام گرفت. نتایج نشان دادند که سطح مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشجویان متوسط ارزیابی می‌شود و تفاوت معناداری میان دانشجویان بر اساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی و تجربه فعالیت‌های اجتماعی مشاهده شد. این یافته‌ها ضرورت سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و تربیتی در دانشگاه‌ها برای نهادینه‌سازی مسئولیت‌پذیری را برجسته کرد.

اسلامی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری اجتماعی با عملکرد شغلی مدیران مدارس شهرستان سراب» تلاش کرد رابطه بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اثربخشی حرفه‌ای مدیران را واکاوی کند. روش این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن را کلیه مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه اول و دوم شهرستان سراب تشکیل دادند. برای جمع‌آوری داده‌ها، دو پرسش‌نامه معتبر شامل مقیاس سنجش عملکرد شغلی و پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت که روایی محتوایی آن‌ها توسط متخصصان و پایایی آن‌ها با آلفای کرونباخ (بیش از ۰٫۸۵) تأیید شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه در نرم‌افزار SPSS انجام شد. یافته‌ها حاکی از آن بودند که بین مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی و عملکرد شغلی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. به‌ویژه، بعد تعهد اجتماعی مدیران، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد اثربخش در مدرسه شناخته شد. همچنین قاسم‌زاده، ابوالفضل، پناهی قراداغلو، محب و مینایی، حامد (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثر جامعه‌پذیری سازمانی و سرمایه اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری با نقش میانجی تعهد سازمانی در بین دبیران

متوسطه اول آموزش و پرورش ناحیه ۴ تبریز»، به بررسی مدل علی روابط بین متغیرهای روان‌شناختی و اجتماعی مرتبط با مسئولیت‌پذیری پرداختند. این پژوهش با روش توصیفی-همبستگی و رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دبیران مقطع متوسطه اول در ناحیه چهار آموزش و پرورش تبریز بود و از میان آن‌ها نمونه‌ای ۲۰۰ نفره به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها، چهار پرسشنامه استاندارد جامعه‌پذیری سازمانی، سرمایه اجتماعی، تعهد سازمانی و مسئولیت‌پذیری بود که روایی آن‌ها با تحلیل عاملی و پایایی با ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار Smart PLS انجام گرفت. نتایج نشان داد که جامعه‌پذیری سازمانی و سرمایه اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری تأثیر مستقیم و معناداری دارند و تعهد سازمانی به‌عنوان متغیر میانجی نقش مهمی در تقویت این رابطه ایفا می‌کند. این پژوهش نشان داد که توجه به عوامل فرهنگی و ارزشی درون‌سازمانی در تربیت معلمان مسئولیت‌پذیر اهمیت اساسی دارد.

بارخدا و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای کیفی با عنوان «مسئولیت‌پذیری اجتماعی در تلقی معلمان و مدیران» با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی به تحلیل عمیق تجربه‌ها و ادراکات مدیران و معلمان در مدارس ابتدایی ناحیه دو سنندج پرداختند. نمونه پژوهش شامل ۱۸ نفر از معلمان و مدیران با سابقه حداقل ۱۰ سال فعالیت آموزشی بود که به روش هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌ها با روش تحلیل مضمون در نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری شدند. نتایج پژوهش شش مضمون اصلی را شناسایی کرد: ۱) مسئولیت‌پذیری نسبت به ساختار و سیاست‌های سازمانی؛ ۲) مسئولیت اجتماعی نسبت به جامعه؛ ۳) نقش اخلاق فردی در تصمیم‌گیری‌ها؛ ۴) تعامل با والدین و ذی‌نفعان؛ ۵) مسئولیت‌پذیری آموزشی نسبت به دانش‌آموزان؛ و ۶) مشارکت‌جویی حرفه‌ای. این پژوهش نشان داد که مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مدرسه، امری چندبعدی و فراتر از وظایف رسمی است.

لقمانی و حسینی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد سازمانی در بین کارکنان آموزش و پرورش شهرستان جاسک»، تأثیر سبک رهبری تحول‌آفرین را بر مؤلفه‌های رفتاری و سازمانی کارکنان آموزش و پرورش بررسی کردند. پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل کلیه کارکنان اداری ادارات آموزش و پرورش شهرستان جاسک بود که از میان

آن‌ها ۱۸۰ نفر با روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل سه پرسش‌نامه استاندارد رهبری تحول‌آفرین، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد سازمانی بود. روایی ابزارها از طریق تحلیل عاملی تأییدی و پایایی با آلفای کرونباخ (۰٫۸۷ تا ۰٫۹۱) تأیید شد. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) و نرم‌افزار LISREL انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که رهبری تحول‌آفرین نه تنها به صورت مستقیم بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد سازمانی تأثیرگذار است، بلکه این دو متغیر در تعامل با یکدیگر، نقش تسهیلگر برای ارتقای انسجام سازمانی ایفا می‌کنند. پژوهشگران بر این نکته تأکید کردند که سبک رهبری نقش مهمی در نهادینه‌سازی ارزش‌های مسئولانه در نظام آموزشی دارد.

در سال‌های میانی دهه ۲۰۰۰، مفهوم رهبری مسئولانه به عنوان پاسخی به بحران‌های اخلاقی در سازمان‌ها و نهادهای آموزشی مطرح شد (Maak & Pless, 2006). با مقاله مفهومی خود تحت عنوان رهبری مسئولانه در جامعه ذی‌نفع محور، نخستین بنیان نظری این سبک رهبری را بنا نهادند. آن‌ها رهبری مسئولانه را نه صرفاً یک نقش اجرایی، بلکه فرایندی اخلاقی، رابطه‌محور و چندسطحی معرفی کردند که در آن رهبر باید تعادل میان منافع سازمان، کارکنان و جامعه را برقرار سازد. بر اساس تحلیل آن‌ها، رهبر مسئول نمی‌تواند به الزامات صرفاً کارکردی بسنده کند، بلکه باید صدای ذی‌نفعان، به ویژه گروه‌های کم‌قدرت، را در تصمیم‌گیری وارد کند. این نگاه به شدت در تضاد با دیدگاه‌های نئولیبرال غالب در سیاست‌گذاری آموزشی بود که کارایی عددی و استانداردهای کمی را مقدم می‌دانستند. در ادامه پژوهش پیشین، Maak and Pless (2006) با گسترش نظریه رهبری مسئولانه در زمینه‌های جهانی شده، تأکید کردند که رهبران قرن ۲۱ باید بتوانند در برابر تضاد منافع، فشارهای بازار و بحران‌های اخلاقی مقاومت کنند و تصمیم‌هایی بگیرند که نه تنها از نظر سازمانی، بلکه از نظر انسانی و اجتماعی نیز توجیه‌پذیر باشند. آن‌ها رهبری را صرفاً تابع عملکرد نداشتن و خواستار «احساس وظیفه در قبال آینده» شدند. این نوع نگاه به ویژه در آموزش و پرورش، که با گروه‌های متنوع فرهنگی و آسیب‌پذیر سروکار دارد، بسیار کاربردی است. در بستر تجربی Hannah و همکاران (2021) با انجام پژوهشی میدانی و کمی با عنوان رابطه بین رهبری اصیل، شجاعت اخلاقی و رفتارهای اخلاقی، پیوندی بین رهبری اصیل و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای برقرار کردند. این پژوهش بر مبنای داده‌های گردآوری شده از

مدیران آموزشی در ایالات متحده و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد و نشان داد که رهبرانی که از نظر اخلاقی اصیل‌اند (یعنی خودآگاه، شفاف و متعهد به ارزش‌ها)، بیش از سایرین توانایی ایجاد محیط‌های مبتنی بر اعتماد، شجاعت و مسئولیت‌پذیری را دارند. آنان از طریق روابط انسانی، کارکنان را به مشارکت اخلاقی در تصمیم‌گیری و پیگیری عدالت آموزشی ترغیب می‌کنند. این نتایج، پایه‌ای تجربی برای نظریه‌های پیشین ساختند.

ادغام مفاهیم نظری با داده‌های میدانی در پژوهش Maak و همکاران (2009) به اوج رسید. این پژوهش با عنوان نقشه‌برداری جهت‌گیری‌های مسئولیت‌مدار رهبران، تلاش کرد انواع رویکردهای رهبری مسئولانه را طبقه‌بندی کند و درعین حال ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی و سازمانی هر سبک را بررسی کند. آنان رهبران را در چهار دسته اصلی طبقه‌بندی کردند که یکی از آن‌ها رهبر مسئولیت‌پذیر بود؛ رهبری که در برابر همه ذی‌نفعان پاسخ‌گوست، رویکردی اخلاقی دارد و به دنبال ایجاد تغییر پایدار در سازمان و جامعه است. این رهبران با پرهیز از تصمیم‌گیری‌های صرفاً عملکردی، سعی می‌کنند صدای اقلیت‌ها و گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده را نیز در فرایند سیاست‌گذاری لحاظ کنند. از منظر عملکرد سازمانی Walombwa and Morrison (2012) در مقاله‌ای تجربی با عنوان رهبری مسئولیت‌پذیر و عملکرد گروهی نشان دادند که رهبران مسئولیت‌پذیر و اخلاقی، با تقویت صدای جمعی و وجدان گروهی، نه تنها عدالت روان‌شناختی را در تیم‌های آموزشی ارتقاء می‌دهند، بلکه عملکرد را نیز بهبود می‌بخشند. این رهبران از ابزارهایی چون گوش‌سپاری فعال، بازخورد حمایتی و اعتمادسازی استفاده می‌کنند تا حس مسئولیت‌پذیری را در میان معلمان و کارکنان ارتقاء دهند. از دید آنان، مسئولیت‌پذیری تنها ویژگی فردی رهبر نیست، بلکه باید به هنجاری گروهی در فرهنگ مدرسه تبدیل شود.

در همین راستا، پژوهش Walombwa and Morrison (2012) با عنوان رهبری اخلاقی و غیراخلاقی: تحلیلی بین‌فرهنگی اهمیت بافت فرهنگی را در درک رهبری مسئولانه نشان داد. آنان دریافته‌اند که در فرهنگ‌هایی با قدرت فاصله بالا، رهبری مسئولانه نیاز به استراتژی‌های متفاوتی دارد و برخی رهبران ممکن است مسئولیت را با اطاعت اشتباه بگیرند. در مقابل، در فرهنگ‌های مشارکتی، مسئولیت‌پذیری و اخلاق به‌عنوان مؤلفه‌ای درونی از

هویت رهبری تلقی می‌شود. این یافته، اهمیت حساسیت فرهنگی در طراحی مدل‌های رهبری مسئولانه در آموزش را برجسته می‌کند.

بررسی و تحلیل مطالعات انجام شده در حوزه رهبری مسئولیت پذیر در آموزش و پرورش، چه در سطح داخلی و چه بین‌المللی، بیانگر رشد فزاینده توجه پژوهشگران به ابعاد اخلاقی، انسانی، اجتماعی و مشارکتی سبک‌های رهبری است. یافته‌های حاصل از پژوهش‌های داخلی به‌ویژه در دهه گذشته، نشان می‌دهند که اگرچه در ایران تلاش‌هایی برای شناخت عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری مدیران مدارس، رابطه آن با سبک‌های رهبری تحول‌آفرین، اخلاق حرفه‌ای، یادگیری سازمانی و رضایت شغلی صورت گرفته است، اما بیشتر این مطالعات از منظر کمی، همبستگی محور، و با تمرکز بر پیامدهای عملکردی مسئولیت‌پذیری به موضوع پرداخته‌اند. ازسوی دیگر، در مطالعات کیفی نیز که عمدتاً با استفاده از روش پدیدارشناسی یا تحلیل مضمون انجام شده‌اند، تلاش بر آن بوده تا تجربه زیسته مدیران در زمینه اخلاق حرفه‌ای یا چالش‌های رهبری آموزشی بازنمایی شود، ولی کمتر پژوهشی به شکل منسجم و عمیق به بررسی تجارب معنادار مدیران آموزشی در زمینه رهبری مسئولیت‌پذیر، به‌مثابه یک گفتمان انتقادی و راهبردی، پرداخته است.

در سوی دیگر، پیشینه‌های بین‌المللی نیز روندی تکاملی را نشان می‌دهند. نخستین نظریه‌پردازی‌ها در این زمینه در اواسط دهه ۲۰۰۰ با آثار نظری برجسته‌ای از ماک و پلز و آغاز شد که رهبری مسئولانه را به‌عنوان رابطه‌ای اخلاقی با ذی‌نفعان و مسئولیت چندسطحی رهبران معرفی کردند. این مباحث به‌تدریج با مطالعات تجربی در قالب مدل‌یابی، پیمایش و مطالعات کیفی غنی‌تر شد و در سال‌های اخیر شاهد تمرکز بر رهبری مسئولانه در زمینه آموزش، آموزش عالی، رهبری اصیل، شجاعت اخلاقی، و عدالت توزیعی در سازمان‌های آموزشی هستیم. پژوهشگران مختلف همچون پلز، والدمن، یوکل، آوالیو و اپلاتکا در آثار خود به بررسی تأثیر این سبک رهبری بر عملکرد کارکنان، فرهنگ سازمانی، مشارکت حرفه‌ای، و ارتقای کیفیت تعاملات انسانی پرداخته‌اند. درمجموع، رویکردهای نظری اخیر تأکید دارند که رهبری مسئولیت‌پذیر تنها یک سبک مدیریتی نیست، بلکه نوعی جهت‌گیری اخلاقی و اجتماعی برای شکل‌دهی به ساختارهای انسانی آموزش و پرورش است.

با وجود غنای نسبی در ادبیات پژوهش، بررسی دقیق این پیشینه‌ها نشان می‌دهد که چند خلأ مهم همچنان در این حوزه وجود دارد. نخست، بخش عمده‌ای از پژوهش‌های داخلی،

بیش از آنکه رهبری مسئولانه را به عنوان یک گفتمان نظری و اخلاقی بررسی کنند، آن را به صورت یک متغیر روان‌شناختی یا سازمانی تقلیل داده‌اند. دوم، در اکثر مطالعات، به جای پرداختن به تجربه زیسته رهبران در مواجهه با تعارضات، انتخاب‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری‌های چندجانبه، به سنجش سطحی برخی شاخص‌های ادراکی پرداخته شده است. سوم، کمتر پژوهشی تلاش کرده است مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری را در تعامل با بافت فرهنگی، ساختار مدرسه، سیاست‌های آموزش و چالش‌های منطقه‌ای بررسی کند. در پژوهش‌های بین‌المللی نیز با وجود پیشرفت نظری، مطالعات میدانی در بسترهای بومی و نظام‌های آموزشی متنوع، به‌ویژه در جوامع غیرغربی یا جهان جنوب، محدود است.

از همین رو، پژوهش حاضر در پاسخ به این خلأها و با هدف پر کردن فاصله نظری و تجربی موجود، رویکردی نو اتخاذ کرده است. نخست آنکه، رهبری مسئولیت‌پذیر در این پژوهش نه به عنوان یک سبک منفرد یا صفت فردی، بلکه به مثابه یک گفتمان معنادار، پیچیده، و زمینه‌مند در نظر گرفته شده که در تعامل با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی و آموزشی معنادار می‌شود. دوم آنکه، این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و تمرکز بر تجربه زیسته مدیران آموزشی در بستر واقعی مدارس، به‌ویژه در مناطق خاص فرهنگی و اجتماعی، تلاش دارد به فهمی عمیق‌تر و دقیق‌تر از این پدیده دست یابد. سوم، در این پژوهش از چارچوب‌های نظری روزآمد، همچون مدل پیشنهادی اپلاتکا و ارار درباره مؤلفه‌های کلیدی رهبری مسئولیت‌پذیر، به صورت تحلیلی و تطبیقی استفاده شده است. چهارم، برخلاف بسیاری از پژوهش‌های پیشین، نگاه پژوهش حاضر صرفاً معطوف به کارآمدی یا رضایت شغلی نیست، بلکه به تأثیرات فرهنگی، ارزشی، اخلاقی و اجتماعی رهبری در مدرسه به مثابه یک نهاد انسانی توجه دارد.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد انجام شده است؛ روشی که به‌ویژه برای تبیین فرایندهای پیچیده انسانی در بسترهای واقعی و فرهنگی بسیار مناسب است (Charms, 2014). رویکرد نظریه داده‌بنیاد سازنده‌گرای چارمز، برخلاف دیدگاه سنتی اشتراوس و کوربین، بر اهمیت معناسازی مشارکت‌کنندگان و پژوهشگر در بستر اجتماعی تأکید دارد و داده‌ها را نه به عنوان واقعیت‌های عینی، بلکه به عنوان تفسیرهای مشارکتی می‌نگرد. این چارچوب به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا از خلال روایت‌های مدیران،

به مفاهیم زمینه‌مند و راهبردهای واقعی برسد که در شرایط خاص نظام آموزشی ایران کاربرد داشته باشند (Creswell & Poth, 2018).

مشارکت‌کنندگان: میدان تحقیق پژوهش، مدارس دولتی سه مقطع تحصیلی (ابتدایی، متوسطه اول و دوم) در مناطق مختلف شهر کرمانشاه بوده است. این شهر از تنوع فرهنگی، زبانی و اقتصادی برخوردار است و به‌عنوان یک میدان پژوهشی، قابلیت کشف چالش‌ها و الگوهای متفاوت مدیریتی را داراست. از میان این مدارس، ۱۲ مدیر به‌صورت هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری ملاک‌محور انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل موارد زیر بود:

حداقل پنج سال سابقه مدیریت در مدرسه؛ تجربه مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی یا چالش‌برانگیز؛ توانایی بیان روایت‌های عمیق و بازاندیشانه؛ تنوع جنسیتی، منطقه‌ای و بافت فرهنگی-اقتصادی مدرسه. این انتخاب هدفمند، غنای اطلاعات و تنوع دیدگاه‌ها را تضمین کرده است.

پژوهش با مشارکت ۱۲ مدیر مدرسه (۷ مرد و ۵ زن) در مناطق مختلف شهر کرمانشاه اجرا شده است. مشارکت‌کنندگان نماینده مدارس با بافت‌های گوناگون از نظر طبقه اجتماعی، سطح اقتصادی، میزان مشارکت خانواده، و چالش‌های فرهنگی بوده‌اند. این تنوع، امکان تحلیل پدیده رهبری مسئولیت‌پذیر را در بسترهای متفاوت فراهم کرده است. همچنین تنوع جنسیتی به روشن شدن تفاوت‌های احتمالی در سبک‌های مدیریتی و تجربه‌های اخلاقی کمک نموده است (Creswell & Poth, 2018). اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان به شرح زیر است:

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

تعداد	جنسیت	سوابق شغلی	مدرک تحصیلی	مقطع
۱	زن	۸	فوق‌لیسانس	ابتدایی
۲	مرد	۹	لیسانس	ابتدایی
۳	مرد	۱۲	لیسانس	متوسطه دوم
۴	مرد	۱۸	لیسانس	متوسطه اول
۵	مرد	۱۵	لیسانس	ابتدایی
۶	مرد	۱۳	فوق‌لیسانس	متوسطه اول
۷	زن	۱۱	فوق‌لیسانس	ابتدایی

تعداد	جنسیت	سوابق شغلی	مدرک تحصیلی	مقطع
۸	زن	۱۶	لیسانس	ابتدایی
۹	مرد	۵	دکتری	ابتدایی
۱۰	مرد	۸	دکتری	متوسطه اول
۱۱	زن	۱۱	لیسانس	متوسطه دوم
۱۲	زن	۱۹	فوق لیسانس	ابتدایی

گردآوری داده‌ها: ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق بوده‌اند. راهنمای مصاحبه شامل سؤالاتی درباره راهبردهای حرفه‌ای برای حفظ رهبری مسئولیت‌پذیر در مدرسه بود. مصاحبه‌ها در فضای آرام، به صورت حضوری و با رعایت اصول اخلاق پژوهش (کسب رضایت آگاهانه، محرمانگی اطلاعات) انجام شدند. هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید و به صورت کامل ضبط، پیاده‌سازی و تحلیل شد. تجزیه و تحلیل: تحلیل داده‌ها بر اساس سه مرحله کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد صورت گرفت: کدگذاری باز: شناسایی مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها؛ کدگذاری محوری: دسته‌بندی مفاهیم در محورهای محتوایی معنادار؛ کدگذاری انتخابی: کشف هسته مرکزی و چگونگی ارتباط میان راهبردها. یافته‌ها بیانگر آن است که راهبردهای حرفه‌ای مدیران در چهارچوب رهبری مسئولیت‌پذیر در بستر مدرسه، حول مفاهیمی چون فرهنگ مشارکت‌پذیری، ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد، تاب‌آوری در برابر چالش‌ها و رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه‌ای شکل گرفته‌اند. این مقوله‌ها دربردارنده کنش‌هایی چون برگزاری شوراهای جمعی، گوش دادن فعال، تشکیل شبکه‌های حمایتی، و بازخورد سازنده هستند که هر یک نشان‌دهنده بُعدی از مسئولیت‌پذیری مدیریتی در تعامل با معلمان، والدین و دانش‌آموزان‌اند.

برای سنجش کیفیت و اعتبار پژوهش، از چهار معیار اصلی پیشنهادی لینکلن و گوبا شامل قابلیت اعتماد، قابلیت انتقال، وابستگی و تأییدپذیری استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985). به منظور قابلیت اعتماد، از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازخوردگیری پس از تحلیل اولیه و مثلث‌سازی منابع داده‌ها بهره گرفته شد. همچنین با انتخاب مشارکت‌کنندگان متنوع از نظر جنسیت، تجربه، و بافت مدرسه، تنوع نظری تضمین شد (Creswell & Poth, 2018). رأی قابلیت انتقال، توصیف غنی زمینه‌ای و ارائه نقل‌قول‌های دقیق و بومی از

مشارکت کنندگان صورت گرفت تا خواننده بتواند داوری مناسبی درباره تعمیم پذیری یافته‌ها به زمینه‌های مشابه داشته باشد (Tracy, 2018).

در زمینه وابستگی، مسیر تحقیق، فرایند نمونه‌گیری، و مراحل تحلیل به‌دقت مستندسازی شد تا امکان بازبینی توسط پژوهشگران دیگر فراهم باشد. همچنین یادداشت‌های تحلیلی، تأملات پژوهشگر، و تغییرات کدگذاری در طول زمان به‌طور نظام‌مند نگهداری شدند (Nowell et al., 2017). درنهایت، تأییدپذیری از طریق بازنگری توسط همکار پژوهشی، حفظ شفافیت در تصمیمات تحلیلی، و پرهیز از سوگیری شخصی تقویت شد. به این ترتیب، پژوهش حاضر تلاش کرده است تا با رعایت اصول اعتمادپذیری در پژوهش کیفی، یافته‌هایی معتبر، کاربردی و ریشه‌دار در واقعیت حرفه‌ای مدیران مدارس ارائه کند.

یافته‌ها

یافته‌ها نمایانگر تم‌ها و مقوله‌های مفهومی استخراج شده از تجارب زیسته مدیران مدارس در مواجهه با اجرای رهبری مسئولیت‌پذیر است. داده‌ها با بهره‌گیری از روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) تحلیل شده‌اند. یافته‌ها بیانگر آن است که راهبردهای حرفه‌ای مدیران در چهارچوب رهبری مسئولیت‌پذیر در بستر مدرسه، حول مفاهیمی چون فرهنگ مشارکت‌پذیری، ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد، تاب‌آوری در برابر چالش‌ها و رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه‌ای شکل گرفته‌اند. این مقوله‌ها دربردارنده کنش‌هایی چون برگزاری شوراهای جمعی، گوش دادن فعال، تشکیل شبکه‌های حمایتی، و بازخورد سازنده هستند که هر یک نشان‌دهنده بُعدی از مسئولیت‌پذیری مدیریتی در تعامل با معلمان، والدین و دانش‌آموزان‌اند. در ذیل جدول کدگذاری داده‌ها نشان داده شده است:

جدول ۲. تم‌های استخراج شده بر اساس تجربیات مدیران مدارس از راهبردهای حرفه‌ای جهت اجرای

رهبری مسئولیت‌پذیر

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
فرهنگ مشارکت‌پذیری	برگزاری شوراهای جمعی	اهمیت دادن به نظرات همه در اداره مدرسه، مشارکت والدین در برنامه‌های مدرسه، شوراها به عنوان فضای گفت‌وگو و تصمیم‌گیری جمعی، استفاده از ظرفیت‌های محلی در مدرسه، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها، تقویت حس تعلق از طریق شورا،

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
		کمک والدین به دانش‌آموزان خاص، نقش شوراها در برنامه‌ریزی جشن‌ها و فعالیت‌های تقویتی، افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانش‌آموزان، پیوند دادن مدرسه با جامعه از طریق شوراها. ۱۰
	معلمان به عنوان نقش تصمیم‌گیرنده	نظرخواهی از معلمان درباره برنامه هفتگی، احساس ارزشمندی معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، افزایش اعتماد به نفس حرفه‌ای معلمان، مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری‌های مدرسه، معلمان به عنوان هم‌سازنده، نه اجراکننده صرف، ایجاد فضای گفت‌وگوی افقی بین مدیر و معلم، رشد حرفه‌ای معلمان از طریق تصمیم‌سازی، تبدیل ساختار سلسله‌مراتبی به رهبری توزیعی، تقویت تعلق سازمانی از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری، شکل‌گیری رهبری مشارکتی در مدرسه، افزایش انگیزه معلمان با شنیده شدن نظراتشان، تضعیف نگاه از بالا به پایین در ساختار مدرسه، اعتمادسازی از طریق جلسات غیررسمی با معلمان
		داوطلب شدن معلمان برای همکاری در تصمیم‌گیری، تقویت روابط انسانی و اعتماد میان مدیر و معلم، ایجاد فرهنگ همکاری و گفت‌وگوی تربیتی، مشارکت معلمان در حل مسائل آموزشی، ارتقای عدالت حرفه‌ای با مشارکت در تصمیم‌سازی، جلوگیری از انحصار قدرت در مدرسه، تقویت هویت حرفه‌ای و استقلال فکری معلمان. ۲۰
	تفویض اختیار به همکاران	سپردن کامل برخی مسئولیت‌ها به همکاران، افزایش حس تعلق با واگذاری کارها، تقویت اعتماد با دادن اختیار، احساس مالکیت نسبت به مدرسه، مشارکت در طراحی و اجرای برنامه‌ها، تشویق بر اساس علاقه و توانایی فردی، شناسایی استعدادها برای واگذاری مسئولیت، کاهش تمرکز قدرت در مدیر، تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری همکاران، اعتماد به خلاقیت کارکنان، ایجاد فضای اشتراک قدرت، ۱۱
	جلسات هم‌اندیشی	شنیدن دغدغه‌ها و ایده‌ها، کاهش فاصله میان مدیر و معلم، جلسات به عنوان آیین حرفه‌ای مدرسه، تبادل نظر درباره وضعیت دانش‌آموزان، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، اجرای بهتر برنامه‌ها با مشارکت معلمان، تضعیف مقاومت در برابر سیاست‌های ابلاغی، اعتمادسازی از طریق عمل به نظر معلمان، تبدیل جلسات از حالت رسمی به رابطه‌محور، ایجاد فضای حمایت عاطفی میان

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
		همکاران، درخواست داوطلبانه معلمان برای جلسه، شکل گیری تدریجی فرهنگ گفت وگو. ۱۲
	گوش دادن فعال	گوش دادن به جای تصمیم گیری فوری، نگاه کردن و توجه کامل هنگام شنیدن احترام گذاشتن به احساسات معلمان و کارکنان، قطع کردن نکرد سخنان گوینده، فقدان قضاوت، شنیدن دغدغه ها پیش از ارائه راه حل، کاهش تنش با شنیدن فعال، تقویت اعتماد با حضور ذهن و بدن، مشارکت عاطفی از طریق شنیدن، حل نصف مشکلات فقط با شنیدن، به رسمیت شناختن دیگران، ایجاد سکوت آگاهانه برای شنیدن بهتر، تمرکز ذهنی هنگام صحبت دیگران، تبدیل رابطه قدرت به گفت وگویی برابر با شنیدن. ۱۴
ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد	اشاعه فرهنگ همدلی	شنیدن بدون قضاوت برای ترمیم رابطه ها، ایجاد فضای گفت وگو به جای صدور دستور، سکوت آگاهانه برای شنیدن صدای دیگران، پذیرش دیدگاه های متفاوت در گفت وگو، حضور انسانی کنار معلم، والدین و دانش آموز، فهمیدن بدون لزوم داشتن راه حل، بازسازی رابطه ها از طریق همدلی، گفت وگو درباره مسائل شخصی اولیا و معلمان، تبدیل رابطه اداری به رابطه انسانی، جلوگیری از تنش با همدلی پیش دستانه، دیدن جامعه ۹ از چشم دیگری برای شروع گفت وگو. ۱۱
	بازخورد محترمانه و سازنده	استفاده از زبان پیشنهاد به جای سرزنش، بازخورد بدون تحقیر و قضاوت، دادن بازخورد در زمان و فضای غیررسمی، تأکید بر رشد حرفه ای به جای تذکر خشک، شنیدن احساسات معلم قبل از بازخورد، صداقت بدون خشونت در بازخورد، حفظ کرامت حرفه ای در زمان اصلاح، دعوت به مشارکت در حل مسئله، بازخورد به عنوان فرصت یادگیری، نه تنبیه، تبدیل بازخورد به رابطه انسانی و اعتمادساز. ۱۰
تاب آوری در برابر مشکلات	پذیرش تفاوت ها	پرهیز از رفتار یکسان با همه کارکنان، احترام به تفاوت های فرهنگی دانش آموزان، در نظر گرفتن زبان مادری در فرایند یاددهی، پذیرش نیازهای متفاوت اولیا و معلمان، انعطاف در روش های مدیریتی بسته به موقعیت، کنار گذاشتن چارچوب های سخت گیرانه مدیریتی، تصمیم گیری متناسب با شرایط بحرانی، ارزیابی متنوع به جای ارزیابی یکسان، تغییر رویه های سنتی برای پاسخ به موقعیت جدید، تفاوت های یادگیری دانش آموزان از قومیت های مختلف،

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
		تلاش برای ایجاد حس مشارکت باتوجه به تفاوت‌ها، استفاده از شیوه‌های متنوع برای حل مسئله، تقویت انسجام داخلی مدرسه از طریق احترام به تفاوت‌ها. ۱۳
	مقاومت در برابر مداخلات از سوی نهادهای بیرونی	مخالفت با اجرای سیاست‌های غیرکارآمد بیرونی، دفاع از نیازهای واقعی دانش‌آموزان در برابر فشار بیرونی، بررسی دقیق پیامدهای سیاست‌های تحمیلی، ارائه پیشنهادهاى جایگزین بر پایه تخصص، حفظ استقلال حرفه‌ای مدیریت مدرسه، مقاومت محترمانه در برابر دخالت‌های غیرفنی، استفاده از شواهد و دلایل آموزشی برای مقاومت، جلب حمایت همکاران در شرایط فشار، بهره‌گیری از شبکه‌های مدیریتی برای تصمیم‌گیری بهتر، حفظ آرامش و یافتن راه‌های خلاقانه برای حل مسئله، جلوگیری از اجرای سیاست‌هایی که به سلامت روان دانش‌آموزان آسیب می‌زنند، حفاظت از هویت و فرهنگ مدرسه در برابر تصمیمات بیرونی. ۱۲
	تشکیل شبکه‌های حمایتی	کاهش احساس تنهایی مدیریتی با همراهی هم‌تایان دریافت حمایت عاطفی از مدیران با تجربه مشابه، اشتراک‌گذاری تجربه‌های شغلی در گروه‌های غیررسمی، ایجاد حس تعلق حرفه‌ای از طریق گفت‌وگو با هم‌تایان، یادگیری راه‌حل‌های عملی از تجربه مدیران دیگر، جلوگیری از فرسودگی با حمایت روانی و همدلی، تقویت تصمیم‌گیری از طریق مشورت با مدیران هم‌سطح، افزایش قدرت چانه‌زنی با موضع‌گیری جمعی، ایجاد امنیت روانی و انگیزه برای ادامه مسیر مدیریتی. ۹
رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه‌ای	اخلاق‌محوری در فعالیت رهبری	گزارش نکردن فوری خطای همکار برای حفظ کرامت، توجه به عدالت در طراحی برنامه‌های آموزشی، در نظر گرفتن تأثیر تصمیم‌ها بر همه دانش‌آموزان و معلمان، پرهیز از سلطه‌گری در مدیریت، الگوسازی اخلاقی برای دانش‌آموزان، حفظ احترام حتی در شرایط بحرانی، فاصله گرفتن از مدیریت صرفاً قانونی، آموزش عملی اخلاق از طریق رفتار روزمره، خودداری از قضاوت و برچسب‌زنی به معلم خطاکار، نشان‌دادن انصاف هنگام برخورد با اشتباهات، حفظ اعتماد با رفتار منصفانه، اخلاق به عنوان معیار تصمیم‌گیری، نه فقط قانون، در نظر گرفتن اخلاق در نحوه حرف‌زدن و سکوت، پرهیز از نادیده گرفتن گروه‌های خاص در مدرسه، باور به رشد انسان از طریق رفتار محترمانه، انتخاب کار درست به جای فقط درست انجام دادن کارها. ۱۸

الف) فرهنگ مشارکت پذیری

فرهنگ مشارکت پذیری در مدرسه، فراتر از یک رویکرد مدیریتی، تجلی نوعی باور بنیادین به ظرفیت جمعی و احترام به صداهای گوناگون در سازمان آموزشی است. این فرهنگ، مدرسه را از ساختاری سلسله‌مراتبی و انحصاری به فضایی یادگیرنده، تعاملی و پویا تبدیل می‌کند؛ فضایی که در آن، مدیر نه به‌عنوان فرمانده، بلکه در مقام تسهیلگر، شنونده و هماهنگ‌کننده جریان‌های فکری و عملی ایفای نقش می‌کند. در بستر چنین فرهنگی، فرایند تصمیم‌گیری به‌جای تمرکز در رأس هرم، به‌صورت افقی در میان ذی‌نفعان توزیع می‌شود. معلمان، اولیا و حتی دانش‌آموزان، نه به‌عنوان مخاطبان تصمیم، بلکه به‌مثابه هم‌سازندگان مدرسه، به فرایندهای تصمیم‌سازی و اجرا وارد می‌شوند. در نتیجه، مشارکت نه صرفاً یک ابزار کنترلی یا تشریفاتی، بلکه نوعی سرمایه اجتماعی و اخلاقی تلقی می‌شود که انسجام حرفه‌ای، تعلق سازمانی و مسئولیت‌پذیری جمعی را تقویت می‌کند. فرهنگ مشارکت‌پذیری نیازمند زمینه‌هایی چون اعتماد متقابل، شفافیت در روابط، تفویض اختیار واقعی، و شکل‌گیری فضاهای گفت‌وگوی مداوم و باز است. در چنین بستری، مدرسه از یک «محل کار» به یک «اجتماع یادگیرنده» بدل می‌شود که در آن، هر عضو احساس دیده‌شدن، شنیده‌شدن و مؤثر بودن دارد. به ترتیب خرد کدهای آن در زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

• برگزاری شوراهای مدرسه

در تحلیل مصاحبه‌ها، تشکیل شوراهای مدرسه به‌عنوان یکی از راهبردهای کلیدی در جهت نهادینه کردن فرهنگ مشارکت در مدرسه شناخته شد. این شوراها از نگاه بسیاری از مدیران، فضایی برای تقویت حس تعلق، شفافیت و مشارکت جمعی میان همه ذی‌نفعان مدرسه بودند. یکی از مدیران در این زمینه بیان کرد:

«من همیشه شوراها رو جدی می‌گیرم. برایم مهمه که معلم‌ها، والدین و حتی خود بچه‌ها بدونن نظرشون توی اداره مدرسه مهمه. وقتی شورا داشته باشیم، دیگه همه حس می‌کنن بخشی از تصمیم‌ها هستن.» (مدیر شماره ۱۲)

برخی دیگر از مدیران شوراهای مدرسه را فرصتی برای جلب حمایت عملی والدین و بهره‌گیری از ظرفیت‌های محلی در بهبود فرایندهای آموزشی و تربیتی می‌دانستند. یکی از آنها گفت:

«جلسات انجمن اولیا و مربیان فقط برای رفع مشکلات نیست؛ ما در این جلسات از والدین می‌خواهیم برای برنامه‌ریزی جشن‌ها، کمک به دانش‌آموزان خاص، یا حتی طراحی برنامه‌های تقویتی همکاری کنند.» (مدیر شماره ۵).

دیدگاهی دیگر نیز بر اهمیت مشارکت مستقیم دانش‌آموزان در شورا تأکید داشت و آن را راهی برای تقویت حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آنان می‌دانست. همچنین در نگاه برخی مدیران با تحصیلات بالاتر، شوراها کارکردی فراتر از ساختار درون‌مدرسه‌ای داشته و پیوند مدرسه و جامعه را نیز تقویت می‌کردند. چنان‌که یکی از مدیران گفت: «شوراها فقط یک ساختار صوری نیستند. آنگاه درست مدیریت بشن، می‌تونن مدرسه رو به بدنه جامعه متصل کنن. مردم وقتی بینن نظرشون اثر داره، بیشتر پشتیبانی می‌کنن.» (مدیر شماره ۹)

• **معلمان به عنوان نقش تصمیم‌گیرنده**

یکی از مهم‌ترین راهبردهایی که مدیران مدارس برای ایجاد فضای مشارکت‌پذیر و مسئولیت‌پذیر به کار گرفته‌اند، ترغیب معلمان به مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها بوده است. این راهبرد، نه فقط به عنوان یک رویکرد مدیریتی، بلکه به عنوان یک اصل تربیتی تلقی شده که باعث افزایش اعتماد به نفس حرفه‌ای معلمان، تعلق سازمانی، و تقویت روحیه همکاری میان اعضای مدرسه می‌شود.

بسیاری از مدیران در مصاحبه‌ها به این نکته اشاره کردند که مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، موجب تغییر نگرش آنان نسبت به نقششان در مدرسه شده و آن‌ها را از «اجراکننده صرف» به «هم‌سازنده سیاست‌های مدرسه» تبدیل کرده است. درواقع، با ورود معلمان به فرایندهای تصمیم‌سازی، نگاه از بالا به پایین در ساختار مدرسه تضعیف شده و نوعی رهبری توزیعی و اخلاق‌محور شکل گرفته است.

یکی از مدیران در این باره گفت:

«من حتی در مورد نحوه اجرای برنامه هفتگی هم نظر معلم‌ها رو می‌پرسم. این باعث می‌شه احساس کنن براشون ارزش قائلم و نظرشون مهمه. خیلی وقتا ایده‌هایی می‌دن که خودم بهش نرسیده بودم.» (مدیر شماره ۶)

از این منظر، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها نه فقط به بهبود کیفی تصمیمات منجر می‌شود، بلکه نوعی رشد حرفه‌ای درون‌سازمانی نیز محسوب می‌شود، چراکه معلمان یاد می‌گیرند چگونه با درک زمینه‌ها و پیامدهای مختلف، در مسیر حل مسئله گام بردارند.

در مصاحبه‌های انجام شده، برخی مدیران تأکید داشتند که مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها به شدت وابسته به فضای اعتماد و روابط افقی در مدرسه است؛ به عبارتی، تا زمانی که معلم احساس امنیت نکند، وارد گفت‌وگوهای تصمیم‌ساز نمی‌شود. یکی از مدیران تجربه‌اش را این گونه روایت کرد:

«سال اولی که اوادم این مدرسه، کسی نظر نمی‌داد. کم‌کم با جلسات غیررسمی و گفت‌وگوی فردی تلاش کردم اعتماد ایجاد کنم. الآن خودشون داوطلب می‌شن برای مشارکت.» (شماره ۲)،

این روایت‌ها نشان می‌دهد که مشارکت واقعی معلمان، صرفاً با دعوت رسمی و جلسه تشکیل دادن اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه نیازمند فرهنگ‌سازی، اعتمادسازی و رهبری تعاملی از سوی مدیر مدرسه است.

• تفویض اختیار به همکاران

در گفت‌وگو با مدیران، آنچه فراتر از یک تکنیک مدیریتی ساده نمود یافت، نگاهی بود که تفویض اختیار را نه صرفاً برای سبک کردن بار کاری مدیر، بلکه برای توانمندسازی و درگیرسازی عمیق همکاران با روح مدرسه می‌دید. مدیران، در خلال روایت‌هایشان، نشان دادند که واگذاری مسئولیت، نقطه آغاز «باور به تعلق» است؛ تعلق به مدرسه، به هدف‌هایش، و به سرنوشت جمعی آن.

یکی از مدیران با لحنی آمیخته به تجربه و تأمل، چنین گفت:

«وقتی من مسئولیت برگزاری یلدا رو کامل به معاونم سپردم، نمی‌خواستم فقط از شریه کار خلاص شم. می‌خواستم ببینم که خودش می‌تونه صاحب ایده باشه، تصمیم بگیره، و اجرا کنه. نتیجه؟ بچه‌ها عاشق اون جشن شدن. این یعنی وقتی اختیار می‌دی، تعلق می‌سازی.» (مدیر شماره ۸)

در این نقل قول، «اختیار» تنها یک ابزار اداری نیست، بلکه فرایند بازسازی هویت حرفه‌ای همکاران است. مدیر در جایگاه تسهیلگر، نه فرمانده، زمینه‌ای فراهم می‌کند تا دیگران خود را نه وابسته، بلکه مسئول ببینند؛ و این همان نقطه‌ای است که حس مالکیت شکل می‌گیرد.

در روایت دیگری، یکی از مدیران با تأکید بر تجربه سال‌های اول مدیریتش گفت:

«سال‌های اول همه چیز رو خودم انجام می‌دادم. فکر می‌کردم آگه چیزی خراب شه، تقصیر منه؛ اما بعد فهمیدم وقتی به همکارم مسئولیت می‌دم که مثلاً برنامه صبحگاهی رو

خودش طراحی کنه، نه تنها بهتر اجرا می‌شه، بلکه احساس می‌کنه مدرسه مال اونه. این جوری آدم‌ها خودشون مراقب مدرسه‌ن.» (مدیر شماره ۲)

در دل این گفته، چیزی بیش از یک تجربه مدیریتی نهفته است. نوعی تحول در نگاه به قدرت و مسئولیت دیده می‌شود؛ از انحصار به اشتراک، از نظارت به اعتماد. در این فضا، تفویض مسئولیت فقط یک واگذاری نیست، بلکه «فرایند خلق هم‌مالکیت» است.

اما این تفویض، همان‌طور که یکی دیگر از مدیران اشاره کرد، پیش‌نیازهایی دارد: «همه نمی‌تونن از پس مسئولیت بر بیان؛ اما وقتی می‌شنوید یه نفر ایده‌هایی داره یا تو یه حوزه خاص علاقه‌منده، همون‌جا باید تشویقش کنید مسئولیت بگیره. من وقتی دیدم یکی از همکارام عاشق کارای فرهنگی، برگزاری هفته کتاب رو بهش سپردم. اونقدر جدی گرفت که حس کردم دیگه نیازی به دخالت من نیست.» (مدیر شماره ۱)

در این روایت، تشخیص ظرفیت‌های فردی، اعتمادسازی تدریجی، و هماهنگی با علائق و توانمندی‌های فردی از اصول ضمنی تفویض مسئولیت‌اند. این یعنی مدیر تنها وظایف را تقسیم نمی‌کند، بلکه مسئولیت را «شخصی‌سازی» می‌کند؛ فرایندی که به تعمیق مشارکت و بروز خلاقیت منجر می‌شود.

• جلسات هم‌اندیشی

در مدرسه‌هایی که بر پایه مشارکت، گفت‌وگو و شنیدن بنا شده‌اند، جلسات هم‌فکری دیگر یک وظیفه اداری نیستند، بلکه به تدریج تبدیل به یک آیین حرفه‌ای می‌شوند؛ آیینی که در آن، صداها شنیده می‌شوند، مرز بین مدیر و معلم کم‌رنگ می‌شود و مدرسه به عنوان یک کل یادگیرنده نفس می‌کشد.

در دل همین روایت ساده، هسته معنا نهفته است: جلسه هم‌فکری فقط در مورد کار نیست، بلکه درباره رابطه است؛ رابطه‌ای انسانی، اخلاقی و ریشه‌دار میان مدیر و معلم، که مدرسه را به چیزی فراتر از یک نهاد رسمی تبدیل می‌کند.

مدیر دیگری که مدرسه‌ای در مقطع متوسطه را اداره می‌کرد، تجربه‌ای متفاوت اما هم‌جهت را این‌گونه توصیف کرد:

«من بعد از مدتی دیدم که وقتی برنامه‌ها از بالا ابلاغ می‌شن، مقاومت ایجاد می‌شه. ولی وقتی موضوع رو می‌ذاریم وسط و همه نظر می‌دن، اون وقت حتی همون برنامه سخت، راحت اجرا می‌شه. چون حس می‌کنن بخشی از تصمیم بودن.» (مدیر شماره ۳)

در این تجربه، ماهیت جلسات هم‌فکری به مثابه فضای اشتراک قدرت آشکار می‌شود. مدیر، به جای اعمال قدرت عمودی، قدرت را در سطح افقی پخش می‌کند و این پخش قدرت، خود به تدریج اعتماد، مسئولیت‌پذیری و همکاری می‌زاید. اما همه چیز همیشه به آسانی پیش نمی‌رود. یکی از مدیران با نگاهی واقع‌گرایانه‌تر، به سختی‌های اولیه شکل‌دهی به این جلسات اشاره کرد و گفت:

«اوایل کسی حرف نمی‌زد. فقط نگاه می‌کردن که من چی می‌گم؛ اما وقتی بارها تکرار شد که جلسه برای تبادل نظر، وقتی دیدن واقعاً به حرف‌اشون عمل می‌شه، کم‌کم شروع کردن به گفت‌وگو. حالا بعضی وقتا خودشون درخواست جلسه می‌دن.» (مدیر شماره ۱۰)

در بطن این روایت، فرایند زمان‌مند شکل‌گیری فرهنگ هم‌فکری نهفته است. فضای گفت‌وگو، یک‌شبه ساخته نمی‌شود؛ بلکه از دل تکرار، صداقت، و عمل به وعده‌ها به وجود می‌آید.

و گاهی، این جلسات چیزی بیش از بحث در مورد مسائل آموزشی‌اند؛ آن‌طور که یکی از مدیران ابتدایی با گرمی روایت کرد:

«یه بار یکی از همکارا وسط جلسه بغض کرد. گفت احساس فرسودگی داره. بقیه شروع کردن به گفت‌وگو، حرف‌زدن، حتی پیشنهاد دادن برای کمک. اون روز فهمیدم این جلسات فقط برای هماهنگی کارا نیست، برای زنده نگه داشتن روابط انسانی مونه.» (مدیر شماره ۱)

ب) ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد

در زیست‌جهان مدرسه، کیفیت ارتباطات، بنیان فرهنگ‌سازمانی و کنش‌های حرفه‌ای را شکل می‌دهد. ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد یکی از ارکان اساسی رهبری مسئولیت‌پذیر در مدرسه است؛ رویکردی که مدیر را از جایگاه یک ناظر یا صادرکننده دستور، به یک تسهیلگر روابط انسانی و اخلاقی سوق می‌دهد. در چنین الگویی، ارتباط تنها ابزار انتقال پیام یا اجرای وظایف نیست، بلکه فضایی اخلاقی برای شنیدن، درک متقابل و تقویت همدلی است. ارتباط حسنه، زمینه‌ساز شکل‌گیری اعتماد بین مدیر و ذی‌نفعان مدرسه است؛ اعتمادی که از طریق شفافیت، پاسخ‌گویی، توجه به کرامت انسانی، و تعامل بی‌واسطه و انسانی تقویت می‌شود.

رابطه مؤثر و محترمانه با معلمان، والدین و دانش‌آموزان، به مدیر کمک می‌کند تا مدرسه را نه از طریق اجبار و کنترل، بلکه از مسیر نفوذ اخلاقی و سرمایه عاطفی مدیریت کند. در

این فضا، افراد احساس می‌کنند که شنیده می‌شوند، به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود، و می‌توانند در شکل‌دادن به زندگی مدرسه نقش مؤثر داشته باشند. به همین دلیل، تقویت چنین ارتباطی نه تنها یک مهارت مدیریتی، بلکه نشانه‌ای از بلوغ اخلاقی و اجتماعی رهبری آموزشی در مدرسه است.

• گوش‌دادن فعال

در مدرسه‌ای که قرار است مسئولانه، انسانی و اخلاق‌محور اداره شود، نخستین کنش مدیر نه «تصمیم‌گیری»، بلکه «گوش‌دادن» است. گوش‌دادن فعال، نه یک مهارت ارتباطی صرف، بلکه کنشی مبتنی بر احترام، درک و حضور آگاهانه در برابر دیگری است. در تجربه مدیران این پژوهش، این کنش ظاهراً ساده، به تدریج به یکی از ژرف‌ترین ابزارهای رهبری تبدیل شده است؛ ابزاری برای ساختن اعتماد، ترمیم رابطه‌ها، کاهش تنش و حتی تسهیل یادگیری سازمانی.

یکی از مدیران در این زمینه بیان می‌کند:

«گاهی اصلاً لازم نیست راه‌حل بدی، فقط باید گوش بدی. وقتی معلمی با دل‌خوری میاد دفتر، آگه همون لحظه تلفن بزنی یا سرت تو پرونده باشه، عملاً بهش می‌گی حرفت مهم نیست. ولی وقتی نگاهش می‌کنی، صبر می‌کنی حرف بزنه، می‌فهمه که براش ارزش قائلی.» (مدیر شماره ۷)

در این روایت، «گوش‌دادن» نه فقط به معنای شنیدن صدا، بلکه بی‌معنای «دیدن انسان» است؛ انسان با تمام تنش‌ها، نیازها و زوایای پنهانش. همین لحظه‌های کوتاه اما اصیل، آغازگر فرایند اعتمادسازی‌اند؛ اعتماد، نه از مسیر دستور، بلکه از راه رابطه.

در بستر مدرسه، گوش‌دادن فعال زمانی مؤثر است که از چارچوب انفعالی خارج شود و به یک کنش اخلاقی و درگیرانه بدل گردد. این نوع گوش‌دادن، یعنی مشارکت عاطفی با دغدغه دیگری؛ یعنی سکوتی که شنیده‌شدن را امکان‌پذیر می‌سازد. در مواجهه با والدین، به‌ویژه در موقعیت‌های تنش‌زا، بسیاری از مدیران از همین سکوت‌های آگاهانه برای کاهش درگیری و آغاز گفت‌وگویی مؤثر استفاده می‌کردند.

گوش‌دادن فعال در تجربه برخی مدیران، نقش مهمی در بازسازی رابطه‌های آسیب‌دیده و احیای کرامت افراد داشته است. یکی از مدیران، با اشاره به تجربه‌ای متفاوت، چنین گفت:

«یه نیروی خدماتی داشتیم که خیلی ساکت بود. یه بار اومد با ناراحتی از برخورد یکی از دبیرها گفت. نشستم گوش دادم، حتی آگه نمی‌تونستم کاری بکنم. بعداً گفت همین که شنیدی، برام کافی بود... فهمیدم گوش دادن یعنی به رسمیت شناختن.» (مدیر شماره ۱۲)

در اینجا، «گوش دادن» به عملی مراقبتی و انسانی تبدیل می‌شود؛ نوعی آگاهی اخلاقی که فرد نادیده گرفته شده را به مرکز توجه باز می‌گرداند و پیامی روشن می‌فرستد: «تو برای من مهمی، صرف نظر از موقعیت شغلی یا جایگاه اجتماعی‌ات.»

با این حال، برخی مدیران با درک واقع گرایانه تری به مسئله پرداختند و تأکید کردند که گوش دادن فعال نیازمند تسلط هیجانی و تمرکز ذهنی است؛ چیزی که در فضای پرشتاب مدرسه، باید آگاهانه تمرین شود. یکی از آنان گفت:

«گاهی وقتاً وسط کلی کار، یه معلم میاد که واقعاً نیاز داره شنیده بشه. اولش ذهنم درگیره، ولی یاد گرفتم تمرکز کنم روی اون آدم. آگه حتی سه دقیقه حواسم پرت باشه، اون حس بی‌ارزشی می‌گیره... و این خیلی بده برای رابطه ما.» (مدیر شماره ۱۰)

در چنین تجربه‌ای، گوش دادن، یک انتخاب آگاهانه برای «توقف لحظه‌ای اقتدار» و «شروع گفت‌وگو» است. این انتخاب، فضایی می‌سازد که در آن، رابطه‌ها عمیق‌تر، تصمیم‌ها عادلانه‌تر، و فضا انسانی‌تر می‌شود.

• اشاعه فرهنگ همدلی

در قلب مدرسه‌ای که بر اساس رهبری مسئولیت‌پذیر و اخلاق‌محور بنا شده، یک مفهوم حیاتی و ناپیدا جریان دارد: فرهنگ گفت‌وگو. گفت‌وگویی که در آن، قدرت نه برای کنترل، بلکه برای پیوند دادن به کار می‌رود. گفت‌وگویی که فراتر از تبادل اطلاعات، پلی است برای رسیدن به همدلی، فهم متقابل، و اصلاح روابط انسانی.

در تجربه مدیرانی که در این پژوهش مشارکت داشتند، گفت‌وگو چیزی نبود که تنها در جلسات رسمی یا برنامه‌های آموزشی اتفاق بیفتد؛ بلکه آن را به عنوان یک نگرش بنیادی به انسان، یادگیری و مدیریت تلقی می‌کردند. گفت‌وگو در اینجا، به معنای باز کردن فضا برای حضور «دیگری» است؛ یعنی پذیرش اینکه حقیقت، تنها در اختیار مدیر نیست و مدرسه، با صداهای گوناگونش معنا پیدا می‌کند.

گفت‌وگو، در مدرسه‌هایی که بافت فرهنگی متنوع‌تری دارند یا با تنش‌های درونی بیشتری مواجه‌اند، به ابزاری برای ترمیم نیز تبدیل می‌شود. یکی از مدیران ابتدایی با تجربه‌ای عاطفی چنین گفت:

«یه بار بین دو معلم اختلاف شد، از هم دلخور بودن. من هیچ‌کدام رو مجبور به عذرخواهی نکردم. فقط یه وقت گرفتم، دورهم نشستیم. گفتم بیاید فقط حرف بزنیم، بدون قضاوت. بعد از بیست دقیقه، بغض یکی شون ترکید و اون یکی گفت: نمی‌دونستم آن‌قدر ناراحت شدی. بعد اون روز، دوباره با هم همکاری‌شون، نه فقط در کار، بلکه در دل.» (مدیر شماره ۱)

در این روایت، گفت‌وگو به عنوان یک فرایند احیای رابطه رخ می‌نماید؛ یعنی بازسازی پلی که در سکوت، سوء تفاهم و پیش‌فرض‌ها فرو ریخته بود. این تجربه نه تنها نشانه مهارت مدیریت تعارض است، بلکه نمودی از یک باور عمیق به توان ترمیم‌گری زبان انسانی است. اما گفت‌وگو، بدون «همدلی»، تنها سطح صداها را لمس می‌کند، نه عمق معنا را. از همین رو، بسیاری از مدیران در مصاحبه‌ها بر پیوند ناگسستنی میان گفت‌وگو و همدلی تأکید داشتند. برای آن‌ها، گفت‌وگو واقعی تنها زمانی آغاز می‌شود که بتوانی از جایگاه خودت پایین بیایی و به چشم دیگری جهان را ببینی. یکی از مدیران مقطع متوسطه می‌گفت:

«تو مدرسه‌ای که دانش‌آموز مشکل خانوادگی داری، معلم دغدغه مالی داری، و مادر یه دانش‌آموز اضطراب شدید داری، نمی‌تونی فقط با قانون پیش بری. باید بتونی گوش بدی، بفهمی، کنارشون باشی، حتی آگه راه‌حلی نداری. گاهی فقط بودن و همدل بودن، خودش درمانه.» (مدیر شماره ۱۰)

در اینجا، مدیر به بودن به جای پاسخ‌دادن اشاره می‌کند. در شرایطی که راه‌حل‌های عینی ناکافی‌اند یا اصلاً وجود ندارند، آنچه باقی می‌ماند «همدلی» است؛ حضوری انسانی، توجهی بی‌قضاوت، و مشارکتی خاموش در رنج دیگری. اینجا است که گفت‌وگو از سطح واژه‌ها عبور می‌کند و به مشارکت در تجربه زیسته دیگری بدل می‌شود.

• بازخورد محترمانه و سازنده

در فضای مدرسه، جایی که تصمیم‌ها با زندگی انسان‌ها گره خورده‌اند، بازخورد دادن، تنها انتقال یک پیام اصلاحی نیست. بازخورد، در ذهن و دل معلم، معنا می‌سازد، ارزش می‌سازد،

انگیزه می‌سازد؛ و اگر بدون احترام، بدون درک، و بدون مهارت داده شود، به جای رشد، می‌تواند زخمی پنهان برجای بگذارد. از این رو، مدیرانی که در مسیر رهبری مسئولیت‌پذیر گام برمی‌دارند، بازخورد را نه یک «تذکر»، بلکه یک فرایند انسانی برای توانمندسازی، گفت‌وگو و همراهی با معلم در مسیر حرفه‌ای‌اش می‌دانند.

در نگاه این مدیران، بازخورد مؤثر، زمانی معنا پیدا می‌کند که از دل ارتباطی متقابل، صمیمی و بدون سلطه بیرون بیاید؛ ارتباطی که در آن معلم احساس می‌کند شنیده می‌شود، فهمیده می‌شود، و هم‌مسیر است، نه مورد قضاوت. این نوع بازخورد، تداوم رابطه را تضمین می‌کند، نه شکاف آن را.

یکی از مدیران ابتدایی، با تجربه‌ای پرمفهوم در این باره چنین گفت:

«معلمی داشتم که نظم کلاسش پایین بود. خیلی‌ها می‌گفتن باید اخطار بدم. ولی من اول رفتم تو کلاسش نشستم، دیدم واقعاً تلاش می‌کنه، ولی بچه‌ها شیطنت دارن. بعد از کلاس، نگفتم «ضعف مدیریتی داری»، فقط گفتم: دیدم خیلی تلاش می‌کنی، شاید آگه جای بچه‌ها رو عوض کنیم، بهتر بشه. اون معلم گفت: مرسی که سرزنش نکردی، برام خیلی مهمه.» (مدیر شماره ۸)

در این روایت، مدیر با هوشمندی تمام، به جای برچسب‌زدن، از زبان پیشنهاد استفاده می‌کند؛ و قبل از هر چیز، تلاش معلم را می‌بیند و تأیید می‌کند. این نه تنها به بهبود عملکرد منجر می‌شود، بلکه کرامت حرفه‌ای معلم را حفظ می‌کند؛ چیزی که در فرهنگ سنتی مدیریت آموزشی، اغلب نادیده گرفته می‌شود.

بازخورد محترمانه، برای برخی مدیران، حتی در دل موقعیت‌هایی شکل می‌گیرد که تعارض و تنش بالاست. یکی از مدیران مرد، تجربه‌ای حساس را این گونه روایت کرد:

«یه بار معلمی بی‌اجازه مدرسه رو ترک کرده بود. خیلی ناراحت بودم. ولی به جای دعوا، وقتی برگشت گفتم: کاش می‌گفتی، چون وقتی نبودی، همه نگران شدن، حتی بچه‌ها. بعد گفتم: حق با شماست، فکر نمی‌کردم این قدر اثر داشته باشه. گفتم: خودت فکر کن راه حل چیه برای جبران. گفت: جلسه بعدی با والدین صحبت می‌کنم؛ یعنی خودش خواست که اصلاح کنه، چون تحقیر نشده بود.» (مدیر شماره ۲)

این روایت عمیق، بیانگر یک اصل کلیدی در بازخورد اخلاق‌محور است:

وقتی انسان تحقیر نمی‌شود، تمایلش به اصلاح بیشتر است. بازخورد محترمانه، به معلم نه به چشم یک مشکل، بلکه به عنوان یک انسان مواجهه‌شونده با شرایط، نگاه می‌کند. همین تغییر زاویه دید است که «تذکر» را به «تربیت» تبدیل می‌کند، و مدرسه را به بستری برای یادگیری متقابل بدل می‌سازد.

در مدرسه‌هایی که فرهنگ بازخورد خصمانه یا سرد وجود دارد، رابطه‌ها به جای عمق، سطح پیدا می‌کنند. معلمان، به جای یادگیری از اشتباه، آن را پنهان می‌کنند. به همین دلیل، برخی مدیران در این پژوهش تلاش کرده بودند بازخورد را به تدریج درونی‌سازی کنند، تا فضا از اضطراب به امنیت تبدیل شود. یکی از آنان چنین بیان کرد:

«من بازخوردها رو فقط توافقی مدیریت نمی‌دم. بعضی وقتا موقع راه رفتن تو راهرو، موقع خوردن چای، یا حتی تو پیام کوتاه، به معلم می‌گم: امروز دیدم چه خوب با فلان دانش‌آموز صحبت کردی. همین جمله، خیلی اثر داره.» (مدیر شماره ۱۲)

در این روایت، بازخورد از یک عمل رسمی و ساختاریافته، به بخشی از زیست روزمره روابط انسانی در مدرسه تبدیل می‌شود. این دقیقاً همان نقطه‌ای است که بازخورد، از سطح «اطلاع‌دادن» به سطح «پرورش‌دادن» و «ارزش‌نهادن» می‌رسد. فضاهایی مثل دفتر، حیاط، راهرو، یا حتی پیام‌های غیررسمی، می‌توانند بسترهای قدرتمندی برای انتقال پیام مراقبت و توجه باشند.

و در نهایت، مدیرانی که بازخورد را با زبان انسانی، با احترام، و با نگاه اخلاقی منتقل می‌کردند، نه تنها باعث اصلاح رفتار معلمان می‌شدند، بلکه رابطه خود را با آنان مستحکم‌تر، پایدارتر، و انسانی‌تر می‌کردند. آن‌ها می‌دانستند که هر جمله، می‌تواند پلی باشد به سوی رشد یا مانعی بر سر راه ارتباط.

پ) تاب‌آوری در برابر مشکلات

مدیریت مدرسه، تنها هدایت یک نهاد آموزشی نیست؛ بلکه زیستن در دل مجموعه‌ای پیچیده از چالش‌های انسانی، نهادی، فرهنگی و حرفه‌ای است. در چنین فضایی، مدیر مدرسه نه فقط با مسائل برنامه‌ریزی و اجرای دستورالعمل‌ها روبه‌روست، بلکه با تنش‌ها، بی‌ثباتی‌ها و فشارهای مستمر نیز مواجه است؛ فشارهایی که گاه از درون مدرسه (نظیر تعارض‌های همکاران، ضعف منابع، یا نارضایتی والدین) و گاه از بیرون (سیاست‌گذاری‌های متغیر، دخالت‌های غیرتخصصی، یا بحران‌های اجتماعی) بر او وارد می‌شود. در این بستر پیچیده و

پرتنش، تاب‌آوری نه یک ویژگی فردی منفعل، بلکه یک شایستگی حرفه‌ای فعال و پویا در رهبری آموزشی تلقی می‌شود.

تاب‌آوری در مدیریت مدرسه، به معنای توانایی مدیر برای حفظ پایداری روانی، تصمیم‌گیری آگاهانه، و انعطاف مسئولانه در مواجهه با موقعیت‌های دشوار است. این ویژگی، از یک سو متکی بر ظرفیت‌های درونی مدیر مانند خودتنظیمی هیجانی، امیدواری، و بینش سیستمی است، و از سوی دیگر، در پیوند با پشتیبانی‌های بیرونی، تعاملات انسانی، و ساختارهای حمایتی درون‌سازمانی معنا پیدا می‌کند.

• پذیرش تفاوت

در دنیای پیچیده مدیریت مدرسه، یکی از مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین ویژگی‌ها، پذیرش تفاوت‌ها است. مدیران مدرسه هر روز با انسان‌ها، فرهنگ‌ها و رویکردهای مختلف روبه‌رو هستند که هر کدام دارای نگرش‌ها، نیازها و نگرانی‌های خاص خود هستند. پذیرش تفاوت‌ها، در این زمینه، چیزی بیشتر از «تحمل» است؛ بلکه به معنای درک و احترام به تنوع و پذیرش آن به‌عنوان بخشی از فرایند طبیعی تصمیم‌گیری است.

پذیرش تفاوت‌ها در رهبری مدرسه، به‌ویژه در نظام آموزشی، به‌عنوان یک گام اول برای تصمیم‌گیری‌های مؤثر و پایدار در نظر گرفته می‌شود. مدیرانی که در مواجهه با تنوع در گروه‌های آموزشی، فرهنگی و اجتماعی مدرسه توانایی پذیرش و احترام به تفاوت‌ها را دارند، می‌توانند تصمیماتی اتخاذ کنند که نه تنها متناسب با شرایط، بلکه انسجام‌بخش و همسو با واقعیت‌های مختلف موجود در مدرسه باشد.

یکی از مدیران در این باره با تأکید بر اهمیت این ویژگی گفت:

«من همیشه سعی می‌کنم در تصمیم‌گیری‌ها به تفاوت‌های فردی معلمان و اولیا توجه کنم. مثلاً بعضی از معلم‌ها نیاز دارند که با دقت بیشتری راهنمایی شوند، درحالی‌که بعضی‌ها خودجوش و مستقل‌تر عمل می‌کنند. این تفاوت‌ها رو باید در تصمیم‌گیری‌ها وارد کنی. آگه یکسان با همه رفتار کنی، احساس می‌کنن نادیده گرفته می‌شن.» (نقل قول ۲۵، مدیر شماره ۳)

در این روایت، پذیرش تفاوت‌ها نه تنها به‌عنوان یک گزینه، بلکه به‌عنوان نیاز اجتناب‌ناپذیر برای حفظ احترام و انسجام تیمی شناخته می‌شود. این دیدگاه نشان می‌دهد که در فرایند تصمیم‌گیری‌های مدرسه‌ای، تصمیمات استاندارد و یکسان برای همه، غالباً نتیجه

مطلوبی به همراه نخواهند داشت. در عوض، باید تصمیم‌ها با در نظر گرفتن نیازهای خاص هر فرد در گروه‌ها اتخاذ شوند.

در کنار این، پذیرش تفاوت‌ها در تصمیم‌گیری، به‌ویژه در سطح فرهنگی، به مدیران اجازه می‌دهد که تصمیماتی را اتخاذ کنند که نه تنها باعث افزایش کارایی می‌شود، بلکه حس مشارکت و تعلق سازمانی را در میان معلمان و دانش‌آموزان تقویت می‌کند. یکی از مدیران با تجربه در این زمینه گفت:

«به‌عنوان مدیر مدرسه‌ای با دانش‌آموزان از اقوام مختلف، فهمیدم که نباید همه چیز رو با یک معیار یکسان ارزیابی کنم. مثلاً وقتی بچه‌های کرد در مدرسه‌ام حضور داشتن، باید توجه می‌کردم که مسائل فرهنگی و زبان مادری‌شون چطور بر یادگیری‌شون اثر می‌گذاره. این نوع پذیرش و انعطاف باعث شد که مشکلات آموزشی بهتر حل بشه.» (مدیر شماره ۸)

در اینجا، پذیرش تفاوت‌ها به‌طور ویژه‌ای با مسائل فرهنگی و هویتی پیوند خورده است. مدیر به‌وضوح اشاره می‌کند که اگر تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان به‌درستی شناسایی و در تصمیمات مدیریتی وارد نشود، ممکن است خلأهایی در فرایند یادگیری ایجاد شود. پذیرش تفاوت‌ها تنها به تفاوت‌های فرهنگی یا فردی محدود نمی‌شود، بلکه شامل انعطاف در روش‌ها و شیوه‌های مدیریتی نیز می‌شود. یکی دیگر از مدیران که با چالش‌های مدیریتی متعدد روبه‌رو بود، اظهار کرد:

«برخی مواقع در تصمیم‌گیری‌ها، نمی‌توانم همه چیز رو بر اساس روش‌هایی که در ابتدا آموزش دیدم، پیش ببرم. باید با توجه به شرایط خاص هر موقعیت انعطاف نشان بدم. مثلاً در بحران‌های مالی یا فشارهای زمانی، باید راه‌های جدیدی برای حل مشکلات پیدا کنیم. پذیرش تفاوت‌ها در این شرایط، یعنی تغییر شیوه‌های تصمیم‌گیری برای رسیدن به بهترین نتیجه با کمترین آسیب.» (مدیر شماره ۵)

در این مثال، پذیرش تفاوت‌ها نه تنها به افراد و فرهنگ‌ها مربوط می‌شود، بلکه به شرایط و وضعیت‌های خاص نیز مربوط است. در این نوع مواجهه، مدیر باید خود را از چارچوب‌های (سخت‌گیرانه) خارج کرده و از انعطاف‌پذیری در تصمیم‌گیری بهره‌برد. در چنین فضاها، انعطاف در تصمیم‌گیری از سوی مدیر می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی مؤثر برای کاهش تنش‌ها و بهره‌برداری از منابع موجود در شرایط بحرانی عمل کند. این کار نه تنها به حفظ تعادل در روابط مدرسه‌ای کمک می‌کند، بلکه در بلندمدت

موجب تقویت تاب آوری سازمانی و ارتقای انسجام داخلی مدرسه می شود. یکی از مدیران به این موضوع اشاره کرد: «ما در شرایط بحرانی باید همیشه دو چیز رو به خاطر داشته باشیم: انعطاف در تصمیمات و پذیرش اینکه همه چیز قابل تغییر و تطبیق است. در بحران‌ها، حتی اگر نمی‌تونیم همه رو راضی کنیم، باید بتونیم با آگاهی از شرایط، تصمیمات جدیدی بگیریم.» (مدیر شماره ۶)

• مقاومت در برابر مداخلات از سوی نهادهای بیرونی

مدیران مدارس در این پژوهش به‌ویژه بر اهمیت حفظ استقلال مدیریتی و حمایت از گروه آموزشی و جامعه مدرسه در برابر فشارهای بیرونی تأکید داشتند. درواقع، مقاومت در برابر این مداخلات تنها به معنای مخالفت با بیرون نیست، بلکه به‌عنوان یک استراتژی برای محافظت از تمامیت مدرسه، کارکنان و دانش‌آموزان در برابر چالش‌ها و تهدیدات بیرونی شناخته می‌شود.

یکی از مدیران در این زمینه اظهار داشت:

«چندین بار از سمت نهادهای دولتی اصرار داشتند که یک سری از سیاست‌ها رو که به نظر من بی‌فایده بودن، پیاده کنم. مثلاً از من خواسته شد که کلاس‌ها رو بیشتر به جنبه‌های رقابتی تبدیل کنم، ولی من دیدم که این روش بیشتر به نفع نهادهای بیرونی ست تا دانش‌آموزان. مقاومت کردم و با دلایل قانع‌کننده، پیشنهادهای خودم رو ارائه دادم.» (مدیر شماره ۴)

در این مثال، مقاومت در برابر مداخلات غیرتخصصی از سوی مدیر، نه به‌عنوان یک عمل انفعالی، بلکه به‌عنوان یک واکنش آگاهانه و حرفه‌ای برای حفاظت از منافع و نیازهای مدرسه و دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. در اینجا، مقاومت نه تنها یک عمل حفاظتی است، بلکه نوعی آگاهی از تخصص مدیریت مدرسه و نقش آن در ارتقای کیفیت آموزش است. اما مقاومت در برابر مداخلات غیرتخصصی همیشه با چالش‌هایی همراه است، به‌ویژه در شرایطی که مدیر با فشارهای زیاد مواجه می‌شود. یکی از مدیران توضیح داد:

«وقتی فشار می‌آد که سریع کاری انجام بدی، شاید احساس کنی که دیگه راهی برای مقاومت نداری. ولی همیشه سعی می‌کنم با حفظ آرامش، از منابع خودم برای پیدا کردن راه‌های جایگزین استفاده کنم. مثلاً به جای پذیرش سیاست‌های بدون دلیل، خودم اطلاعات

جدید جمع‌آوری می‌کنم، مشاوره می‌گیرم و پیشنهادهای واقعی و کاربردی می‌دم.» (مدیر شماره ۶)

این روایت، نشان‌دهنده تاب‌آوری در برابر فشار است؛ مدیری که در برابر مشکلات بیرونی واکنش نشان می‌دهد نه از طریق انفعال، بلکه از طریق حل خلاقانه مشکلات و بهره‌گیری از دانش و تخصص خود.

در همین راستا، یکی از مدیران دیگر تأکید کرد که برای مقاومت مؤثر، باید از گروه‌های مدیریتی و همکاران حمایت کرد:

«در مواقعی که فشار زیاد میشه، من هم از همکاران و هم از شبکه‌های مدیریتی‌ام کمک می‌گیرم. در این شبکه‌های حمایتی، می‌تونیم از تجربه‌های مشترک استفاده کنیم و تصمیمات بهتری بگیریم. این حمایت‌ها به من این امکان رو می‌ده که از آسیب‌های بیرونی دور بمونم.» (نقل قول ۳۲)

در این روایت، حمایت شبکه‌ای و همتایان مدیریتی به عنوان یک عنصر اساسی در مقاومت در برابر مداخلات بیرونی معرفی می‌شود. حمایت‌های سازمانی و همکارانه به مدیران این امکان را می‌دهد که در برابر فشارهای بیرونی قوی‌تر و پایداری بیشتری بایستند و در عین حال سلامت سازمانی خود را حفظ کنند.

• تشکیل شبکه‌های حمایتی همتا

در زیست‌جهان پیچیده و چندوجهی مدرسه، جایی که مدیر با تنش‌های عاطفی، فشارهای سازمانی، و چالش‌های پیش‌بینی‌ناپذیر روزمره مواجه است، تنهایی مدیریتی یکی از بحران‌های پنهان و فرساینده به شمار می‌آید. در چنین وضعیتی، یکی از مهم‌ترین منابع تاب‌آوری حرفه‌ای، دسترسی به شبکه‌های حمایتی از همتایان مدیریتی است؛ شبکه‌ای از مدیران با تجربه‌های مشابه، که نه تنها در سطح دانش و تخصص، بلکه در سطح درک متقابل، همدلی عاطفی و یادگیری اشتراکی به یکدیگر تکیه می‌کنند. یکی از مدیران با صراحت تمام چنین گفت:

«آگه شبکه‌ای از مدیران هم‌سطح نداشتم، شاید خیلی وقت‌ها از کار خسته می‌شدم. گاهی فقط کافیه بدونی کسی هست که شرایط تو رو درک می‌کنه، کسی که از بیرون فشارهای مشابه گرفته، کسی که وقتی مشکلی برات پیش می‌آد، نمی‌گه “چرا نتونستی حلش کنی؟” بلکه می‌گه “منم اون‌جا بودم، این کار رو کردم.” همین جمله می‌تونه روز تو نجات

بده.» (مدیر شماره ۱۰). در این روایت، ارزش شبکه نه در ارائه راه حل، بلکه در درک مشترک از رنج های شغلی است. چنین حمایتی، نوعی تعلق حرفه ای ایجاد می کند که مدیر را در برابر فرسودگی محافظت می کند.

این شبکه ها، گاهی صرفاً محافل غیررسمی اند: گروه واتس اپی چند مدیر، جلسات ماهانه با هم تایان، یا حتی گفت وگوهای چای خورده در حاشیه جلسه های اداری؛ اما در بطن این ارتباطات ساده، چیزی عمیق تر رخ می دهد: بازآفرینی معنا در دل فشارها. یکی از مدیران ابتدایی این را چنین بیان کرد: «ما به گروه چهارنفره ایم که هر هفته به بار با هم حرف می زنیم. شاید خیلی وقت ها راه حلی برای مشکلات نداشته باشیم، اما همین که حرف می زنیم، به هم می گیم «طبیعی، تو تنها نیستی»، باعث می شه حس کنیم می تونیم ادامه بدیم. به بار یکی از دوستانم گفت: فقط به خاطر این جلسات، استعفا ندادم.» (مدیر شماره ۱).

در این مثال، کارکرد اصلی شبکه، ایجاد امنیت روانی و جلوگیری از انزواست. گاهی، شنیده شدن و مورد تأیید واقع شدن توسط کسانی که دغدغه ای مشابه دارند، مهم تر از هر آموزش رسمی یا راه حل یافتنی است.

اما این شبکه ها صرفاً کارکرد عاطفی ندارند؛ بسیاری از مدیران از نقش راهبردی این روابط نیز سخن گفتند. یکی از مدیران مقطع متوسطه گفت:

«وقتی با مشکل حاد مالی مواجه شدم، با دو مدیر دیگه تماس گرفتم. یکی شون تجربه مشابهی داشت و گفت که از چه منابعی استفاده کرده. همون مشورت باعث شد من هم اون مسیر رو امتحان کنم و واقعاً جواب داد. بدون اون مشورت شاید اشتباه می کردم.» (مدیر شماره ۵).

ت) رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه ای

در بستر مدرسه، جایی که انسان بودگی و آموزش در هم تنیده اند، رهبری تنها مدیریت منابع و اجرای برنامه ها نیست؛ بلکه بیش و پیش از آن، تعهدی عمیق به پرورش انسان، خلق معنا و نگه داری از کرامت انسانی در دل ساختار آموزشی است. در چنین بستری، رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه ای به عنوان الگویی چندلایه، پویانده و تحول محور، نقش محوری در بازتعریف مأموریت مدرسه ایفا می کند.

این نوع رهبری، از یک سو بر رشد مستمر ظرفیت های حرفه ای معلمان، کارکنان و حتی خود مدیر تمرکز دارد؛ رشدی که در دل گفت وگو، یادگیری مستمر، و بازاندیشی شکل

می‌گیرد. از سوی دیگر، بر اصالت اخلاقی تصمیم‌گیری‌ها، مراقبت از ذی‌نفعان، و ارتقای عدالت آموزشی تأکید می‌ورزد. مدیرانی که به این رویکرد باور دارند، مدرسه را نه فقط محل انتقال دانش، بلکه فضای تربیت اخلاق، فضیلت و مسئولیت‌پذیری می‌دانند. در این چارچوب، رشد حرفه‌ای نه به معنای صرفاً ارتقای مهارت‌ها، بلکه به عنوان فرایندی میان‌رشته‌ای، میان فردی و میان‌نسلی تعریف می‌شود؛ فرایندی که در آن، معلم از مرزهای تخصص عبور کرده و وارد میدان اخلاق، همکاری، تأمل و تأثیر می‌شود. از سوی دیگر، محور اخلاق در رهبری نیز نه در شعارها، بلکه در کیفیت روابط انسانی، نوع بازخورد، تصمیم‌گیری‌های عادلانه، و شنیدن دغدغه‌های معنادار معلمان و دانش‌آموزان خود را نشان می‌دهد.

رهبری مبتنی بر رشد اخلاقی و حرفه‌ای، هم‌زمان پویاست و پایدار، منعطف است و ارزش‌محور، فردی است و مشارکتی. در دل چنین الگویی، مدیر به جای آنکه در جایگاه ناظر و دستوردهنده بنشیند، به تسهیلگر یادگیری، الگوساز اخلاق حرفه‌ای، و هم‌رزم معنوی در مسیر آموزش تبدیل می‌شود. این نگاه، به‌ویژه در مواجهه با چالش‌ها، نابرابری‌ها و فرسودگی‌های حرفه‌ای، نقشی اساسی در تاب‌آوری سازمانی و احیای اعتماد ایفا می‌کند.

• اخلاق‌محوری در فعالیت رهبری

در مفهوم سنتی مدیریت آموزشی، تمرکز اصلی بر اجرای آیین‌نامه‌ها، کنترل فرایندها، و پیشبرد اهداف سازمانی بود؛ اما در رهبری اخلاق‌محور، نقطه شروع و پایان همه فعالیت‌ها، نه «انجام درست‌کار»، بلکه «انجام کار درست» است. در این نگاه، اخلاق نه یک ضمیمه یا ارزش انتزاعی، بلکه معیار اصلی تصمیم‌گیری، تعامل، و هدایت مدرسه است. مدیران اخلاق‌محور، مدرسه را فضایی می‌بینند که باید در آن، کرامت انسان حفظ شود، تصمیم‌ها عدالت‌محور باشند، و روابط، بر پایه احترام و همدلی بنا شوند.

مدیران شرکت‌کننده در این پژوهش، اخلاق را به عنوان قلب تپنده تمام فعالیت‌های رهبری خود می‌دانستند؛ اخلاقی که در زبان‌شان، شیوه نگاه‌شان، سبک گوش دادن‌شان و حتی در نوع سکوت‌شان جاری بود. یکی از مدیران، تجربه خود را این گونه شرح داد:

«گاهی وقتاً فشار زیاده که با یه معلم تند برخورد کنم، یا اینکه اشتباه‌شو سریع گزارش بدم. ولی به خودم می‌گم: این آدم اشتباه کرده، نه اینکه بی‌ارزشه. آگه با احترام باهاش حرف

بزnm، هم عزتش حفظ می‌شه، هم احتمال اصلاحش بیشتره. مدیریت یعنی همین انتخاب‌ها.» (مدیر شماره ۶).

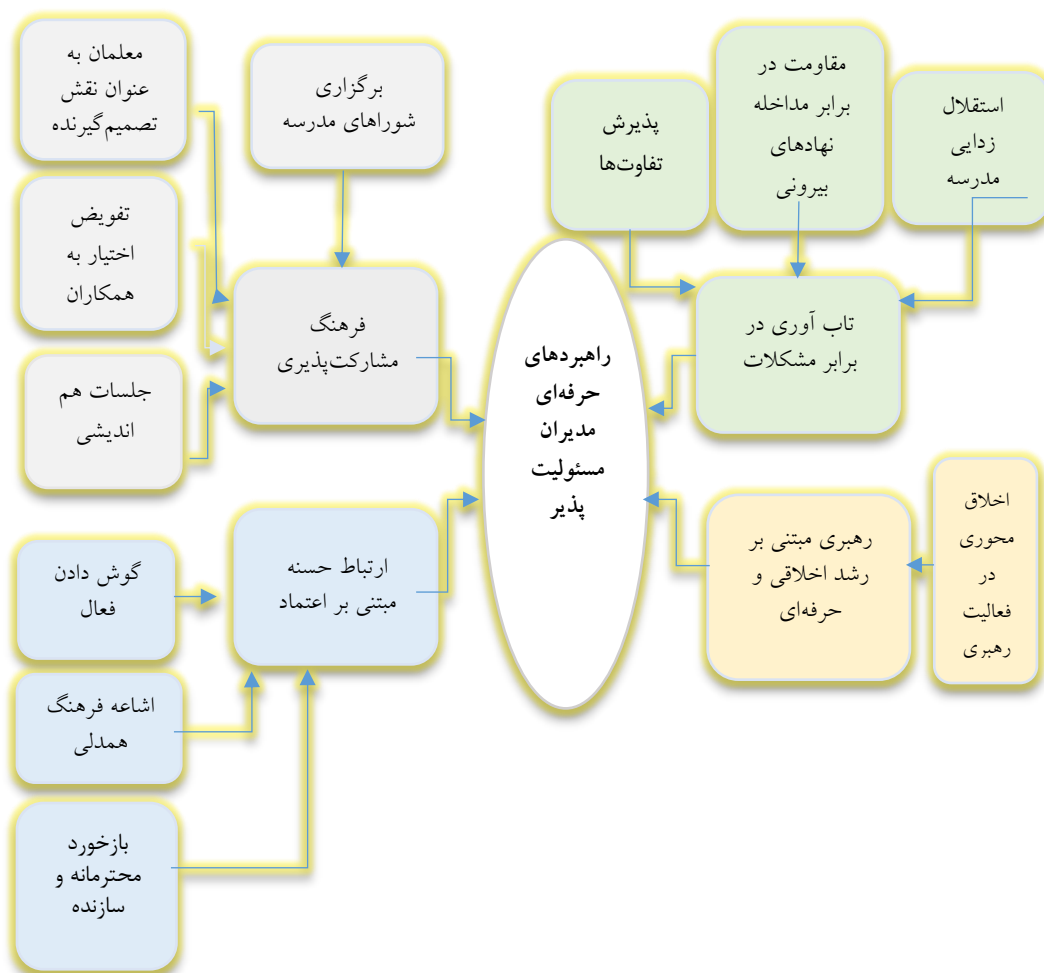
در این روایت، «اخلاق» نه یک اصل کلیشه‌ای، بلکه یک نقطه عطف در لحظه‌های حساس تصمیم‌گیری است. مدیر، میان اجرای کور قانون و حفظ کرامت انسانی، مسیر دوم را انتخاب می‌کند؛ و دقیقاً همین جاست که رهبری اخلاق‌محور از مدیریت اداری جدا می‌شود.

اخلاق‌محوری در رهبری، همچنین به این معناست که مدیر، نه تنها در روابط فردی بلکه در طراحی سیاست‌ها و رویه‌های مدرسه نیز، نگاهی مسئولانه، مشارکت‌جو و منصفانه دارد. یکی از مدیران ابتدایی این موضوع را چنین بیان کرد: «وقتی می‌خوام برنامه‌ای طراحی کنم، اول از خودم می‌پرسم: آیا این برنامه برای همه بچه‌ها و معلم‌ها عادلانه‌ست؟ آیا باعث نادیده گرفتن گروه خاصی نمی‌شه؟ مدیریت بدون دغدغه عدالت، فقط نظم‌دادن به کارهاست، نه ساختن فضا برای رشد.» (مدیر شماره ۱).

از منظر مدیران اخلاق‌گرا، رهبری در مدرسه باید از سلطه‌گری و کنترل فاصله بگیرد و به الگوسازی انسانی و حرفه‌ای نزدیک شود. یکی از آنان تأکید می‌کرد:

«دانش‌آموزان، بیشتر از هر چیزی، از رفتار ما یاد می‌گیرن. آگه من موقع ناراحتی فریاد بزnm، یا پشت کسی بد حرف بزnm، عملاً دارم به همکارم و بچه‌ها یاد می‌دم که اخلاق فقط توی کتابه. ولی آگه در سخت‌ترین شرایط هم احترام نگه دارم، اون وقته که آموزش واقعی اتفاق افتاده.» (مدیر شماره ۳).

شکل ۱. مدل استخراج‌شده بر اساس تجارب مدیران از راهبردهای حرفه‌ای جهت توسعه رهبری مسئولیت‌پذیر



بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شد با تمرکز بر تجارب زیسته مدیران مدارس، راهبردهای حرفه‌ای آنان در زمینه اجرای رهبری مسئولیت‌پذیر شناسایی و تحلیل شود. یافته‌ها نشان داد که رهبری مسئولیت‌پذیر در بستر مدرسه نه تنها مستلزم تصمیم‌گیری آگاهانه و اخلاق‌مدار است، بلکه بر پایه مشارکت، گفت‌وگو، همدلی و اعتماد متقابل میان مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا شکل می‌گیرد.

یکی از بنیادی‌ترین راهبردها برای مواجهه با چالش‌های رهبری مسئولانه، ترویج «فرهنگ مشارکت‌پذیری» بوده است؛ فرهنگی که مدرسه را از ساختاری متمرکز و دستوری به فضایی یادگیرنده، تعاملی و انسانی بدل می‌سازد. این راهبرد نه یک ابزار مدیریتی مقطعی، بلکه نوعی نگرش اخلاقی، حرفه‌ای و اجتماعی به نهاد مدرسه است. در روایت‌های مدیران، مشارکت نه به عنوان یک تکنیک، بلکه به مثابه کنشی اخلاقی و انسانی برای بازتوزیع قدرت، خلق حس مالکیت، ارتقای مسئولیت‌پذیری و پیوند با جامعه معنا یافته است. شکل‌گیری این فرهنگ، مستلزم بستری است که اعتماد، گفت‌وگو، تفویض اختیار، شنیدن فعال و پذیرش تفاوت‌ها در آن نهادینه شده باشد.

برای مثال، تشکیل شوراهای مدرسه از دید مدیران فضایی برای شنیده شدن صداهای مختلف و افزایش حس تعلق بوده است. چنان‌که یکی از مدیران اظهار کرد: «وقتی شورا داشته باشیم، همه حس می‌کنن بخشی از تصمیم‌ها هستن». این شوراها نه تنها مشارکت والدین و معلمان را تسهیل کرده‌اند، بلکه دانش‌آموزان را نیز به عنوان کنشگران فعال وارد فرایند تصمیم‌گیری نموده‌اند. این روایت‌ها با یافته‌های پژوهش بارخدا و همکاران (۱۴۰۱) هم‌خوان است که مشارکت‌جویی حرفه‌ای را به عنوان یکی از ابعاد اصلی مسئولیت‌پذیری اجتماعی معرفی می‌کند.

در سطحی دیگر، تفویض اختیار به همکاران به عنوان روشی مؤثر برای خلق حس مالکیت و درگیر کردن افراد با هدف‌های سازمانی شناخته شده است. مدیران، واگذاری مسئولیت‌ها را نه صرفاً سبک کردن بار خود، بلکه به عنوان زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای و باور به توانایی همکاران تلقی کردند. مدیری با بیانی عاطفی گفت: «وقتی اختیار می‌دی، تعلق می‌سازی».

از سوی دیگر، برگزاری جلسات هم‌اندیشی یکی از فضاهاى حیاتی برای تحقق مشارکت است؛ جایی که گفت‌وگو میان مدیر و معلم، فراتر از گزارش‌دادن و هماهنگی، به آیین رابطه انسانی و اخلاقی تبدیل می‌شود. یکی از مدیران روایت کرد: «گاهی فقط دورهم می‌شینیم و از وضعیت بچه‌ها می‌گیم. همین چیز است که معلم رو به مدرسه وصل می‌کنه، نه آیین‌نامه‌ها». این نوع جلسات، بذل اعتماد، همدلی و مسئولیت‌پذیری را در دل مدرسه می‌کارند.

نقش گوش‌دادن فعال نیز به‌عنوان رکن مشارکت مسئولانه، در روایت‌های مدیران به‌شدت برجسته بود. گوش‌دادن، نه فقط شنیدن صدای دیگری، بلکه دیدن و به‌رسمیت‌شناختن فرد است. یکی از مدیران تأکید کرد: «همین که شنیدی، برام کافی بود... فهمیدم گوش‌دادن یعنی به‌رسمیت‌شناختن.» این تجربه نشان می‌دهد که مشارکت، از لحظه شنیدن آغاز می‌شود؛ شنیدنی بدون داوری، همراه با حضور انسانی.

در ادامه این مسیر، بازخورد محترمانه و سازنده نیز به‌عنوان ابزار حفظ کرامت حرفه‌ای معلمان، مورد تأکید مدیران قرار گرفت. بازخوردهای مبتنی بر درک، محبت و صداقت، موجب می‌شد تا معلمان نه تنها رفتار خود را اصلاح کنند، بلکه احساس ارزشمندی و تعلق بیشتری به مدرسه پیدا کنند. یکی از مدیران گفت: «وقتی بازخورد با احترام باشه، معلم احساس رشد می‌کنه.»

نهایتاً، تمام این مؤلفه‌ها به‌نوعی با یافته‌های پژوهش اسلامی (۱۳۹۹) مرتبط هستند که نشان داد مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از جمله تعهد و مشارکت، نقش مهمی در ارتقای عملکرد حرفه‌ای مدیران ایفا می‌کنند. همچنین، پژوهش قاسم‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) تأکید دارد که سرمایه اجتماعی و جامعه‌پذیری سازمانی، از طریق تقویت تعهد حرفه‌ای، به افزایش مسئولیت‌پذیری منجر می‌شوند؛ امری که در قلب فرهنگ مشارکت‌پذیر مدرسه جاری است.

همچنین «ارتباط حسنه مبتنی بر اعتماد» نه به‌عنوان یک تکنیک مدیریتی، بلکه به‌مثابه جوهره رهبری مسئولیت‌پذیر تلقی شده است. آنان دریافته‌اند که مدرسه‌ای که بر پایه اعتماد، احترام و مراقبت انسانی بنا شود، می‌تواند بستری برای رشد حرفه‌ای، مشارکت جمعی و مسئولیت‌پذیری واقعی باشد. این ارتباط در عمل، از طریق کنش‌هایی چون گوش‌دادن فعال، بازخورد محترمانه، اشاعه همدلی و پذیرش تفاوت‌ها محقق می‌شود. گوش‌دادن فعال از نگاه مدیران، نه صرفاً مهارتی ارتباطی، بلکه کنشی اخلاقی است که موجب به‌رسمیت‌شناختن فرد مقابل، ترمیم روابط آسیب‌دیده و خلق فضای اعتماد می‌شود؛ تجربه‌ای که در روایت‌های متعدد دیده می‌شود و با یافته‌های پژوهش Walumbwa و همکاران (2012) که بر نقش گوش‌سپاری فعال در تقویت عدالت روان‌شناختی تأکید دارند، هم‌راستا است. در کنار آن، همدلی به‌عنوان قلب تپنده‌ی گفت‌وگو، در موقعیت‌های بحرانی و عاطفی، کارکردی ترمیمی دارد و سبب می‌شود مدیر با معلمان، والدین یا دانش‌آموزان، نه در برابر آن‌ها بلکه

در کنار آن‌ها قرار گیرد؛ همان‌گونه که آرار و اپلاتکا (۲۰۲۲) مراقبت همدلانه را از ارکان رهبری مسئولانه معرفی کرده‌اند. بازخورد محترمانه نیز در نگاه مدیران، از ابزار قضاوت فاصله گرفته و به زبان همراهی و ارتقاء بدل شده است؛ آنان می‌کوشند با احترام به کرامت حرفه‌ای معلمان، انگیزه و احساس ارزشمندی آن‌ها را افزایش دهند، چنان‌که در یافته‌های Hannah (2011) و Walumbwa (2011) نیز تأکید شده که بازخورد اخلاق‌محور به تقویت فضای اعتماد و عملکرد اخلاقی منجر می‌شود. همچنین، پذیرش تفاوت‌ها - اعم از تفاوت‌های فرهنگی، شخصیتی یا حرفه‌ای - از نظر مدیران بستری برای تصمیم‌گیری‌های واقع‌گرایانه و اخلاق‌محور است؛ یافته‌هایی که در پژوهش Eisenbeiß and Broadback (2014) و نیز مطالعه‌ی موردی مشهد (۱۴۰۲) مورد تأکید قرار گرفته‌اند و نشان می‌دهند رهبری مسئولانه بدون حساسیت فرهنگی و انعطاف‌پذیری در برابر تنوع، پایدار نخواهد بود. در مجموع، آنچه مدیران روایت می‌کنند، تصویری زنده و ملموس از رهبری مسئولانه است که در آن ارتباط حسنه، نه تنها بستر مدیریت مؤثر، بلکه نفوس رابطه‌ی انسانی در مدرسه‌ای اخلاق‌محور و یادگیرنده است.

در تجربه‌ی زیسته مدیران شرکت‌کننده در این پژوهش، تاب‌آوری نه صرفاً به معنای مقاومت فردی در برابر ناملایمات، بلکه به مثابه یک ظرفیت حرفه‌ای و سازمانی برای تداوم رهبری اخلاق‌محور در شرایط چالش‌برانگیز شناخته شده است. مدیران اذعان داشتند که رهبری مسئولانه، برخلاف مدیریت رایج، نیازمند توان ایستادگی در برابر فشارهای ساختاری، بی‌عدالتی‌های سیستمی، فرسایش‌های عاطفی، و گاه تنهایی‌های تصمیم‌گیری اخلاقی است. از این رو، تاب‌آوری در این بافت نه فقط یک مهارت روان‌شناختی، بلکه یک فضیلت اخلاقی و بستر حفظ پایداری رسالت رهبری تلقی شده است.

در روایت‌های مدیران، تاب‌آوری از طریق مؤلفه‌هایی چون پایداری در تصمیم‌های ارزشی، مدیریت احساسات منفی، ایجاد شبکه‌های حمایتی، معنادادن به رنج‌ها، و تبدیل بحران به فرصت یادگیری نمود یافته است. یکی از مدیران تأکید کرد: «وقتی از بالا فشار میاد و از پایین نارضایتی، آگه نتونی خودتو نگه‌داری، اخلاق فراموش می‌شه.» این سخن، بیانگر تقاطع فشارهای سلسله‌مراتبی و اخلاقی است که رهبران مسئول با آن مواجه‌اند. مطالعه Pless و همکاران (2012) نیز به روشنی نشان داده است که رهبری مسئولانه تنها در صورتی پایدار می‌ماند که رهبران قادر باشند میان الزامات عملکردی و وفاداری به ارزش‌ها، تعادل

تاب‌آورانه ایجاد کنند. آن‌ها «تاب‌آوری اخلاقی» را پیش‌شرط تصمیم‌گیری مسئولانه در مواجهه با بحران‌ها می‌دانند. در سطح عملی، برخی از مدیران از راهبردهایی چون شبکه‌سازی حرفه‌ای با مدیران همدل، گفت‌وگوهای حمایتی با همکاران، یادگیری از شکست‌ها و نوشتن تجربیات برای تقویت تاب‌آوری نام بردند. یکی از مدیران گفت: «نوشتن شبانه از اتفاقات مدرسه کمک می‌کند که صبح دوباره قوی برگردم». این نوع خودتأملی، با نظریه «یادگیری سازمانی مسئولانه» پیوند دارد که در پژوهش Ng and Feldman (2015) نیز مطرح شده و تأکید دارد که سازمان‌هایی که ظرفیت یادگیری از بحران را دارند، تاب‌آورتر و اخلاق‌مدارتر عمل می‌کنند.

تاب‌آوری در این معنا، به مدیران امکان می‌دهد که در عین وفاداری به ارزش‌های انسانی، در برابر ناکارآمدی‌های سیستمی، فشارهای سیاسی، و فرسایش‌های درونی مقاومت کنند، بدون آنکه به محافظه‌کاری یا تسلیم تن دهند. همان‌گونه که Maak and Pless (2009) نیز تأکید می‌کنند، رهبران مسئول در قرن بیست‌ویکم، باید بتوانند هم‌زمان در برابر تضاد منافع، فشارهای بازار و بحران‌های اخلاقی ایستادگی کنند.

درنهایت یکی از راهبردهای بنیادین برای مواجهه با چالش‌های رهبری مسئولیت‌پذیر، ایجاد بستری برای رشد خلاقانه و حرفه‌ای معلمان و کارکنان بود. آنان مدرسه را صرفاً محل اجرای برنامه‌های ازپیش‌تعیین‌شده نمی‌دیدند، بلکه آن را فضایی برای پرورش ایده‌ها، ارتقای ظرفیت‌های انسانی و خلق فرصت‌هایی برای یادگیری مستمر می‌دانستند. مدیران با اقداماتی چون واگذاری مسئولیت‌های جدید، تشویق به نوآوری آموزشی، حمایت از ایده‌های تازه، تشکیل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای و فراهم کردن فضا برای تجربه‌ورزی، کوشیدند معلمان را از حالت انفعالی خارج کرده و در مسیر رشد و خودباوری قرار دهند. یکی از مدیران با تأکید گفت: «وقتی معلم احساس رشد کند، خودش مسئولیت می‌پذیرد». این نگرش در بطن مطالعات نگ و فلدمن (۲۰۱۵) تأکید دارد که رهبری اخلاق‌مدار، زمانی اثرگذار است که از رشد حرفه‌ای معلمان حمایت کند. Pless و همکاران (2012) رشد اخلاقی و یادگیری مستمر را بخشی از مسئولیت رهبران مسئول می‌دانند. مدیران شرکت‌کننده در این پژوهش، با فراهم کردن فضایی برای خطا کردن بدون ترس، طرح ایده‌های خلاقانه و یادگیری مشارکتی، بستری ساختند که در آن معلمان نه تنها احساس رشد،

بلکه احساس تعلق و تعهد نیز داشتند. در چنین فضایی، مسئولیت پذیری نه از سر اجبار، بلکه از دل آگاهی، خلاقیت و باور به اثرگذاری برمی خیزد.

نتایج این پژوهش می تواند در سطوح مختلف نظام آموزشی مورداستفاده قرار گیرد. نخست، برای مدیران مدارس به عنوان راهنمایی عملی جهت به کارگیری راهبردهای رهبری مسئولیت پذیر در تعامل با معلمان، دانش آموزان و والدین قابل بهره برداری است. یافته ها می توانند به مدیران کمک کنند تا به جای تمرکز صرف بر ساختارهای رسمی و سلسله مراتبی، به سوی مدیریت مشارکتی، همدلانه و توزیع شده حرکت کنند و از ظرفیت های انسانی موجود در مدرسه برای تصمیم گیری و حل مسئله استفاده کنند.

در سطح سیاست گذاری آموزشی، این پژوهش می تواند به طراحی برنامه های آموزشی برای توانمندسازی مدیران در زمینه مهارت های گفت و گو، گوش دادن فعال، تفویض اختیار، و بازخورد سازنده کمک کند. همچنین می توان از یافته های آن برای بازنگری در معیارهای ارزیابی عملکرد مدیران مدارس بهره گرفت و شاخص هایی مانند توانایی در ایجاد فرهنگ همدلی، اعتمادسازی، و اخلاق حرفه ای را به عنوان معیارهای کلیدی لحاظ کرد. در حوزه توسعه منابع انسانی و آموزش ضمن خدمت نیز این پژوهش زمینه ساز طراحی کارگاه ها و دوره های آموزشی بر مبنای تجارب واقعی مدیران موفق است. دانشگاه ها و مراکز تربیت معلم می توانند از این نتایج در برنامه های تربیت رهبران آموزشی استفاده کرده و نسل آینده مدیران مدارس را با ارزش ها و مهارت های رهبری مسئولیت پذیر تربیت کنند. این پژوهش، علی رغم تلاش برای تنوع بخشی به مشارکت کنندگان، محدود به تجارب مدیران مدارس در یک منطقه جغرافیایی خاص بود و بنابراین تعمیم نتایج به سایر بافت های فرهنگی یا جغرافیایی نیازمند احتیاط است. همچنین، ماهیت کیفی پژوهش و تکیه بر مصاحبه های نیمه ساختاریافته، امکان بررسی مقایسه ای میان انواع مختلف مدارس (دولتی، غیردولتی، شهری، روستایی) را محدود کرده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان است و از تمامی مشارکت کنندگان در این پژوهش تشکر و قدردانی می کنیم.

References

- Arar, K., & Oplatka, I. (2022). Responsible leadership. In *Advanced theories of educational leadership* (pp. 41–58). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14510-0>
- Barkhoda, J., Ahmad Heidari, P., & Shirbagi, N. (2022). Social responsibility in the perception of teachers and managers: A phenomenology study. *Research in Educational Sciences*, 35(4), 220–245. <https://doi.org/10.34785/J016.2022.026> [In Persian]
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Doh, J. P., & Quigley, N. R. (2014). Responsible leadership and stakeholder management: Influence pathways and organizational outcomes. *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 255–274. <https://doi.org/10.5465/amp.2014.0013>
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Parmar, B. L., & de Colle, S. (2010). *Stakeholder theory: The state of the art*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815768>
- Ghasemzadeh, A., Panahi Gharadaghlou, M., & Minaei, H. (2021). Investigating the effect of organizational socialization and social capital on responsibility with the mediating role of organizational commitment. *Social Psychology Quarterly*, 11(42), 53–74. https://www.socialpsychology.ir/article_136781 [In Persian]
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A cross-cultural perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 347–364.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2021). Assessing the effects of distributed leadership on school improvement and teacher learning: A systematic review. *School Leadership & Management*, 41(4–5), 305–327.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2011). Leader moral courage and behavior: An empirical examination. *Journal of Organizational Behavior*, 32(4), 601–627. <https://doi.org/10.1002/job.703>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Islami, M. (2020). Investigating the relationship between social responsibility and job performance of school principals in Sarab County. *Pajooeshnameh Motale'at Educational Management*, 12(3), 85–102. <https://civilica.com/doc/1233785> [In Persian]
- Kuenzi, M., Mayer, D. M., & Greenbaum, R. L. (2020). Creating an ethical organizational environment: The relationship between ethical leadership, ethical organizational climate, and unethical behavior. *Personnel Psychology*, 73(1), 43–71. <https://doi.org/10.1111/peps.12356>
- Leithwood, K., Azah, V. N., & Harris, A. (2022). Characteristics of effective leadership for promoting collaborative learning in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 24–40.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Loghmani, F., & Hosseini, M. (2024). Investigating the relationship between transformational leadership with social responsibility and organizational commitment among employees of education in Jask County. *Educational and Psychological Sciences Quarterly*, 25(2), 130–155. https://www.nteljournal.ir/article_209002 [In Persian]
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society: A relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2007). Responsible leadership in global business: A new approach to leadership and its multi-level outcomes. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 329–345. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9513-5>
- Moezin Jamshidi, Hassanzadeh, S., & Touraj Ghanbari Qaleh Roudkhani, F. (2016). The mediating role of perceived social value in the effect of perceived transformational leadership on job commitment (Case study: Technical and Vocational Organization of Guilan Province). *Educational Leadership Research*, 3(9), 61–82. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2018.16584.1249> [In Persian]
- Mohammadi, H., & Ahmadi, A. (2013). Assessing the level of responsibility of Kashan University students. *Iranian Social Studies Quarterly*, 7(2), 150–172. https://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/4017213920705 [In Persian]
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2015). Ethical leadership: Meta-analytic evidence of criterion-related and incremental validity. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 948–965. <https://doi.org/10.1037/a0038187>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pless, N. M., & Maak, T. (2011). Responsible leadership: Pathways to the future. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3–13. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0798-7>
- Pless, N. M., Maak, T., & Waldman, D. A. (2012). Different approaches toward doing the right thing: Mapping the responsibility orientations of leaders. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 51–65. <https://doi.org/10.5465/amp.2010.0101>
- Santamaría, L. J. (2014). Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347–391. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Tian, H., & Suo, D. (2021). The trickle-down effect of responsible leadership on employees' pro-environmental behaviors: Evidence from the hotel industry in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), Article 11677. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111677>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Voegtlin, C., Patzer, M., & Scherer, A. G. (2012). Responsible leadership in global business: A new approach to leadership and its multi-level outcomes. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0952-4>
- Waldman, D. A., & Balven, R. M. (2014). Responsible leadership: Theoretical issues and research directions. *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 224–234. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0025>
- Walumbwa, F. O., Morrison, E. W., & Christensen, A. L. (2012). Ethical leadership and group performance: The mediating role of group conscientiousness and group voice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(2), 273–288. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.07.002>
- Yazdani, F. (2023). The role of perception of ethical leadership of managers in motivation and job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Leadership Research*, 7(27), 58–78. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.77302.1688> [In Persian]