

Reframing Educational Leadership in Two-Way School–Community Partnerships: A Qualitative Systematic Review

Tahereh Norouzivand ¹ , and Bijan Abdollahi ² 

1. Department of Educational Management, Farhangian University, Ilam Province, Iran.
E-mail: t.norouzivand@gmail.com

2. *Corresponding Author*, Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. E-mail: biabdollahi@khu.ac.ir

ABSTRACT

This study aimed to identify practical leadership strategies used by educational leaders to promote two-way school–community partnerships at the elementary level. The research adopted a qualitative systematic review approach, employing reflective thematic analysis (Braun & Clarke) to analyze 50 selected scholarly documents. Documents were retrieved from reputable domestic and international databases using relevant keywords and screened based on explicit inclusion and exclusion criteria. Data analysis was conducted based on the interpretivist paradigm and adhering to established principles of trustworthiness in qualitative research. The findings were organized into an eight-theme framework comprising 49 practical actions. The identified macro-level strategies include: establishing and guiding coherent multi-sectoral partnerships; creating a shared vision among stakeholders; designing needs-based programs; organizing effective and frequent meetings; empowering stakeholders; actively developing relational trust; systematically designing collaborations; and facilitating the sharing of resources and expertise. This framework highlights the active and multifaceted role of educational leaders as architects, facilitators, and bridges between the school and the community. The study concludes that effective educational leadership for fostering two-way partnerships requires the integration of relational, structural, and programmatic strategies. When applied with contextual intelligence and adapted to local conditions, these strategies can transform the school into a learning ecosystem that is continuously connected with the community.

Keywords: Educational leadership, School-Community partnerships, Qualitative systematic review, Thematic analysis, Leadership strategies

Cite this Article: Norouzivand, T., & Abdollahi, B. (2026). Reframing Educational Leadership in Two-Way School–Community Partnerships: A Qualitative Systematic Review. *Educational Leadership Research*, 10(39), 183-208.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.88508.1892>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.88508.1892>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The paradigm of the school as an insular institution is obsolete. Contemporary educational theory reconceptualized schools as dynamic nodes within a broader social ecosystem, where meaningful, reciprocal engagement with the community is critical for achieving educational quality and equity. In this context, educational leadership emerges as the pivotal force capable of architecting these vital connections. While transformational and distributed leadership models, for instance, theoretically support collaborative engagement, a persistent and significant gap exists between high-level conceptual frameworks and the tangible, contextually-grounded strategies required by practicing school leaders. This gap is particularly highlighted in centralized educational systems and diverse socio-cultural settings, such as Iran, where structural, economic, and historical barriers complicate partnership efforts. This qualitative systematic review directly addresses this gap. Our primary aim is to synthesize and present a coherent, evidence-based framework of practical leadership strategies specifically designed to foster authentic, two-way partnerships between elementary schools and their communities to translate leadership theory into practical plan of actions.

Literature Review

This qualitative systematic review investigates the practical leadership strategies employed by educational leaders to foster two-way school-community partnerships at the elementary level. Utilizing reflective thematic analysis (Braun & Clarke, 2021) to analyze 50 scholarly documents, the study identifies eight macro-level strategies, which collectively represent a shift in leadership from an administrative function to the roles of architect, facilitator, and bridge (Harris, 2013; Northouse, 2021). The findings position relational trust as the foundational core for partnership success (Bryk & Schneider, 2002). It is a prerequisite for implementing structural and programmatic actions such as designing needs-based programs and facilitating the sharing of resources. Crucially, the study reconceptualized partnership as genuinely reciprocal, requiring the school to be both a beneficiary and a service provider to its community (Warren, 2005). Effective application of this framework demands contextual intelligence from leaders to navigate local structural, economic, and cultural constraints, especially in centralized educational systems (Ishimaru, 2020; Sobhaninejad & Yoozbashi, 2013). Consequently,

the framework serves as both a practical guide for school leaders and underscores the need for supportive, flexible policies and revised leadership training programs to institutionalize meaningful collaboration (Luo, 2025).

Methodology

This study was conducted as a qualitative systematic review, grounded in an interpretivist paradigm. This approach is used to synthesize the nuanced, context-dependent understandings of leadership and partnership found in scholarly texts. A rigorous, protocol-driven search was executed across major academic databases (e.g., Scopus, Web of Science, ERIC, and Persian databases like Magiran and SID) using keywords related to "educational leadership," "school-community partnerships," and "parental involvement." From an initial accessible 300 documents, 50 met the explicit inclusion criteria: peer-reviewed articles, books, and theses with a qualitative or robust theoretical focus, published between 2000-2023, that explicitly addressed the role of leadership in facilitating partnerships. Reflective Thematic Analysis, as outlined by Braun and Clarke (2021), guided the data synthesis. The process involved deep immersion in the texts, iterative coding, theme development and refinement, and the construction of an analytical narrative. Methodological trustworthiness was ensured through analyst reflexivity, peer debriefing, maintaining an audit trail, and pursuing interpretive saturation.

Results

The analysis yielded a framework of eight core leadership strategies, comprising 49 specific actions, which collectively redefine the leader's role as architect, facilitator, and bridge-builder. The strategies are: establishing multi-sectoral partnerships; creating a shared vision; designing needs-based programs; organizing effective meetings; empowering stakeholders; developing relational trust; systematizing collaborations; and facilitating bidirectional resource sharing. A key innovation of the framework is its explicit emphasis on reciprocity, positioning the school as an active community contributor, not just a beneficiary.

Discussion

The findings demonstrate that the leadership of effective partnership is not the application of a single strategy; but the integrated orchestration of relational, structural, and programmatic actions. The eight strategies exist in a dynamic, synergistic relationship; for instance, relational trust (Strategy 6)

and effective meetings (Strategy 4) create the necessary conditions for successful needs-based programming (Strategy 3) and resource sharing (Strategy 8). This moves beyond a simple checklist to present leadership as a complex, adaptive system. The study strongly aligns with contemporary scholarship calling for authentic stakeholder voice, trust-based engagement, and mutual exchange. We present a consolidated "how-to" map missing from much of the literature. However, the effectiveness of the framework is contingent upon "contextual intelligence." In settings like Iran, leaders must act as diplomatic negotiators and adaptive interpreters, skillfully navigating centralized bureaucracies, resource constraints, and historical legacies of distrust to implement these strategies meaningfully.

Conclusion

This review provides a robust, actionable framework for educational leaders committed to transforming their schools into vibrant, community-embedded learning ecosystems. It successfully bridges the theory-practice gap by translating abstract leadership concepts into a coherent set of practicable strategies for building two-way partnerships. The implications are significant: for leaders, it serves as a self-assessment and planning tool; for leadership preparation programs, it underscores the need to cultivate competencies in diplomacy, cultural negotiation, and systems thinking over mere administrative skill; and for policymakers, it highlights that mandates are insufficient without providing flexible structures, dedicated resources, and incentives for partnership-building. Future research should empirically test this framework in diverse field settings and explore the role of digital technologies in facilitating reciprocal engagement. Ultimately, the schools that will thrive are those whose leaders embrace this expansive, connective, and strategically nuanced role.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Conflict of Interest

“The authors declare no conflict of interest.”

Funding

The present article was conducted without any financial support.

Acknowledgements

We would like to express our gratitude to the esteemed reviewers for their structural and scientific comments.

بازاندیشی نقش رهبری آموزشی در ترویج مشارکت دوسویه مدرسه- اجتماع: یک مرور نظام‌مند کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون

طاهره نوروزی‌وند^۱، و بیژن عبدالمهی^۲

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، استان ایلام، ایران. رایانامه: t.noruzivand@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. رایانامه:

biabdollahi@khu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی راهبردهای عملیاتی رهبری آموزشی در ترویج مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع در دوره ابتدایی انجام شد. این مطالعه یک مرور نظام‌مند کیفی است که با تحلیل مضمون براون و کلارک روی ۵۰ سند علمی منتخب اجرا شد. اسناد از پایگاه‌های معتبر داخلی و بین‌المللی با کلیدواژه‌های مرتبط گردآوری و بر اساس معیارهای ورود و خروج مشخص، غربالگری شدند. تحلیل داده‌ها در چارچوب پارادایم تفسیر‌گرایانه و با تأکید بر اصول اعتمادپذیری در پژوهش‌های کیفی انجام گرفت. یافته‌ها در قالب یک چارچوب هشت‌گانه مشتمل بر ۴۹ مضمون سازمان‌دهنده ترسیم شد. همچنین مضامین فراگیر تعریف‌شده عبارت‌اند از: ایجاد و هدایت مشارکت‌های چندبخشی منسجم، خلق چشم‌انداز مشترک میان ذی‌نفعان، طراحی برنامه‌های مبتنی بر نیاز، برگزاری نشست‌های مؤثر، توانمندسازی ذی‌نفعان، توسعه اعتماد ارتباطی، طراحی نظام‌مند همکاری‌ها، و تسهیل به‌اشتراک‌گذاری منابع و تخصص بین مدرسه و اجتماع. این چارچوب نقش فعال و چندوجهی رهبر آموزشی را به‌عنوان معمار، تسهیلگر و پیونددهنده مدرسه و اجتماع برجسته می‌کند. پژوهش نشان می‌دهد رهبری آموزشی مؤثر در مشارکت دوسویه، مستلزم تلفیق راهبردهای رابطه‌ای، ساختاری و برنامه‌ای است که با هوشمندی زمینه‌ای و انطباق با شرایط محلی، امکان تبدیل مدرسه به یک زیست‌بوم یادگیری پیوسته با اجتماع را فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها: رهبری آموزشی، مشارکت مدرسه و اجتماع، مرور نظام‌مند کیفی، تحلیل مضمون، راهبردهای رهبری

استناد به این مقاله: نوروزی‌وند، طاهره، و عبدالمهی، بیژن. (۱۴۰۵). بازاندیشی نقش رهبری آموزشی در ترویج مشارکت

دوسویه مدرسه-اجتماع: یک مرور نظام‌مند کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون. پژوهش‌های رهبری

آموزشی، ۱۰ (۳۹)، ۲۰۸-۱۸۳. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.88508.1892>

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

در تبیین عملکرد سازمان‌ها، نقش رهبری همواره به‌عنوان عاملی کلیدی مورد تأکید بوده است. نظریه‌های معاصر رهبری، مانند رهبری تحول‌آفرین (Bass & Riggio, 2006) و رهبری توزیع‌شده (Spillane, 2006)، بر خلق چشم‌انداز مشترک، انگیزش و توانمندسازی ذی‌نفعان و به‌رسمیت‌شناختن مشارکت فعال آنان در فرایند رهبری تأکید دارند. در این رویکردها، رهبر نه فرمانده‌ای متمرکز، بلکه تسهیلگر و شبکه‌سازی است که کنش آگاهانه او جهت‌دهنده فرهنگ و اقدامات سازمان است (Northouse, 2021). پژوهش‌های رهبری در دهه‌های اخیر نشان می‌دهد که الگوهای رهبری از تمرکز صرف بر سلسله‌مراتب و کنترل، به سمت رهبری تحولی، توزیع‌شده، خدمتگزار و اجتماع‌محور تحول یافته است. این تحول بر پیوند مستمر و دوسویه سازمان با بافت اجتماعی پیرامون، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مشارکت معنادار تمام ذی‌نفعان تأکید دارد (Adeoye et al., 2025; Cámara & Pareja, 2025; Ghorbani et al., 2023; Freitas et al., 2023).

در حوزه آموزش، این نقش بر عهده رهبری آموزشی قرار می‌گیرد. در دهه‌های اخیر، تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناوریانه، مدارس را با انتظارات و مسئولیت‌هایی فراتر از آموزش رسمی مواجه ساخته است (Bryk, 2010). مدرسه دیگر نهادی منزوی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان بخشی از یک نظام اجتماعی گسترده‌تر، در تعامل مستمر با خانواده‌ها و نهادهای جامعه تعریف می‌گردد (Warren, 2005). ادبیات این حوزه به‌طور گسترده نشان می‌دهد که رهبران مدارس نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی فرهنگ‌سازمانی، ایجاد اعتماد، تسهیل ارتباطات و بسیج منابع انسانی و اجتماعی ایفا می‌کنند (Leithwood et al., 2020). آنان معماران شبکه‌ای از روابط هستند که از طریق رهبری مشارکتی و شراکت‌های استراتژیک، موفقیت مدرسه را هدایت می‌کنند (Fehrer et al., 2016)؛ بنابراین، تحقق بسیاری از اهداف آموزشی، از جمله مشارکت مؤثر با جامعه، محصول کنش راهبردی رهبران آموزشی است (Harris, 2013). در این چارچوب، رهبری آموزشی از الگوهای اداری و درون‌مدرسه‌ای به سمت نقشی تحول‌آفرین، فراگیر و مرزگشا حرکت کرده است؛ نقشی که بر شنیدن صداهای متنوع (والدین، دانش‌آموزان، گروه‌های به حاشیه رانده‌شده) و ایجاد

ساختارهای تصمیم‌گیری مشارکتی تأکید دارد (Pitriani, 2024; Cámará & Pareja, 2025; Freitas et al., 2023).

در این پارادایم، مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش و عدالت آموزشی موردتوجه قرار گرفته است (Epstein, 2018). پژوهش‌ها نشان می‌دهند این مشارکت می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی، ارتقای سلامت روانی-اجتماعی دانش‌آموزان و تقویت سرمایه اجتماعی بینجامد (Blank et al., 2012). بااین‌وجود، علی‌رغم تأکیدهای نظری، تحقق مشارکت معنادار در عمل با چالش‌های متعددی روبه‌روست و غالباً به اشکال محدود، مقطعی و نمادین تقلیل می‌یابد (Ishimaru, 2020). به‌ویژه در بستر نظام آموزشی متمرکز ایران با تنوع زمینه‌های اجتماعی، این چالش‌ها پررنگ‌تر هستند (سبحانی‌نژاد و یوزباشی، ۱۳۹۲). شواهد پژوهشی معاصر نشان می‌دهد که شکاف معناداری میان گفت‌وگو و عمل وجود دارد. مرورهای اخیر حاکی از آن است که اغلب چارچوب‌های موجود، مشارکت را هنوز از منظر مدرسه‌محور و یک‌سویه مفهوم‌پردازی می‌کنند؛ خانواده‌ها و اجتماع بیشتر به‌عنوان «منابع حمایتی» دیده می‌شوند تا شرکای برابر در تصمیم‌گیری (Luo, 2025; Cámará & Pareja, 2025). در بسیاری از برنامه‌ها، صدای دانش‌آموزان، والدین و سازمان‌های محلی در سطح «مشاوره» باقی می‌ماند و به سطح طراحی سیاست‌ها و برنامه‌ها ارتقا نمی‌یابد (Geurts et al., 2025; Freitas et al., 2023; Schoon et al., 2024; Brown et al., 2023). این شرایط، پرسش اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد: رهبران آموزشی در سطح مدرسه، به‌ویژه در دوره ابتدایی، برای ترویج مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع از چه راهبردهای عملیاتی بهره می‌گیرند؟

پیشینه پژوهش

در این راستا، مرور ادبیات پژوهش در دو محور اصلی قابل ساختاردهی است. نخست، پژوهش‌های حوزه مشارکت مدرسه و اجتماع بر تعریف، گونه‌شناسی و پیامدهای آن متمرکز بوده‌اند. مشارکت به‌عنوان تعاملات سازمان‌یافته برای حمایت از یادگیری تعریف‌شده (Nettles, 1991) و در قالب‌هایی مانند مدل شش‌گانه Epstein (2018) یا تمایز میان مشارکت افقی (با نهادهای محلی) و عمودی (با نهادهای بالادستی) طبقه‌بندی گردیده است (Warren, 2005). در کنار شناسایی

پیامدهای مثبت (Blank et al., 2012) چون توسعه اجتماع ((Casto, 2016، موانعی چون طراحی پیچیده برنامه‌ها (Epstein, 1995)، ترس از نظارت بیرونی (Cushing & Kohl, 1997)، کمبود زمان و مهارت‌های ارتباطی (Ainscow et al., 2020) و تمایز حیاتی میان مشارکت نمادین و مشارکت معنادار مورد بررسی قرار گرفته‌اند (Mapp & Bergman, 2021).

ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مشارکت مدرسه-اجتماع نه فعالیتی نمادین، بلکه فرایندی مستمر برای طراحی برنامه‌ها، سیاست‌ها و تجارب یادگیری است (Luo, 2025; Geurts et al., 2025;) (Carney & Delaney, 2025; Freitas et al., 2023; Brown et al., 2023). در سطح مدرسه، پژوهش‌های کیفی نشان داده‌اند که رهبری حامی «صدای دانش آموز» و مشارکت حرفه‌ای معلمان، می‌تواند چرخه‌های بهبود را در بسترهای پیچیده آموزشی فعال کند (Geurts et al., 2025; Freitas et al., 2023; Haeriah et al., 2025).

دوم، پژوهش‌های حوزه رهبری آموزشی نقش محوری مدیران مدارس را در تسهیل این مشارکت برجسته ساخته‌اند. تأثیر رهبری تحول‌آفرین و توزیع‌شده در ایجاد اعتماد و چشم‌انداز مشترک (Harris, 2013; Spillane, 2006)، مفهوم «اعتماد ارتباطی» به‌عنوان بستر همکاری (Bryk & Schneider, 2002)، و راهبردهای رهبران برای غلبه بر محدودیت‌های ساختاری (Bush, 2020) ازجمله یافته‌های این حوزه است. در بستر ایران، مطالعاتی چند به موانعی مانند ساختار متمرکز، شرایط اقتصادی و ضعف مهارت‌های ارتباطی مدیران اشاره کرده‌اند (جلیلی و طاهری، ۱۳۹۷؛ گوهری و همکاران، ۱۳۹۴)، درحالی‌که برخی بر ضرورت تغییر نگرش و استفاده از ظرفیت اولیا تأکید نموده‌اند (جهانیان، ۱۳۸۹؛ عباسی، ۱۳۸۸).

با وجود غنای نسبی ادبیات در دو حوزه فوق، محدودیت پژوهشی مشخصی مشاهده می‌شود. اگرچه مطالعات پیشین بر اهمیت کلی نقش رهبری آموزشی در تسهیل مشارکت تأکید کرده‌اند، اما تمرکز غالب آن‌ها بر چارچوب‌های مفهومی، پیامدهای کلی یا توصیف موانع بوده است. کمتر پژوهشی به‌صورت نظام‌مند به این پرسش پرداخته است که رهبران آموزشی در عمل و در مواجهه با شرایط عینی مدرسه، چه مجموعه‌ای از اقدامات و راهبردهای مشخص و قابل اجرا را برای ایجاد و نهادینه کردن مشارکت دوسویه به کار می‌گیرند.

به عبارت دیگر، اگرچه مفاهیمی مانند «رهبری تحول آفرین»، «رهبری توزیع شده» یا «ساختن اعتماد» در ادبیات به خوبی شناخته شده‌اند، اما ترجمه این مفاهیم به یک نقشه عملیاتی منسجم و گام به گام در مطالعات پیشین چندان مورد توجه نبوده است. همچنین، بخش قابل توجهی از ادبیات موجود در بسترهای آموزشی غربی تولید شده و تطبیق و آزمون عملی این چارچوب‌ها در بافت‌های متفاوتی مانند ایران، که دارای ویژگی‌های ساختاری، فرهنگی و اقتصادی خاص خود است، محدود است. پژوهش‌های داخلی نیز عمدتاً بر شناسایی کلی موانع یا تأکید بر ضرورت مشارکت متمرکز بوده و کمتر به تحلیل نظام‌مند فرایند رهبری و کنش‌های راهبردی مشخصی که یک مدیر مدرسه در تعامل با جامعه محلی انجام می‌دهد، پرداخته‌اند. براین اساس، هدف اصلی این پژوهش، پر کردن این شکاف از طریق شناسایی نظام‌مند راهبردهای عملیاتی رهبری آموزشی در ترویج مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع در دوره ابتدایی است. این پژوهش با بهره‌گیری از مرور نظام‌مند کیفی و تحلیل مضامین، در پی ارائه چارچوبی منسجم، کاربردی و زمینه‌مند است که بتواند به عنوان نقشه راهی عملیاتی برای رهبران آموزشی و برنامه‌ریزان تربیت مدیر مورد استفاده قرار گیرد.

روش

پژوهش حاضر در چارچوب پارادایم تفسیرگرایانه انجام شده است؛ پارادایمی که بر فهم معانی، الگوهای تفسیری و بر ساخت‌های اجتماعی در متون و تجارب انسانی تأکید دارد. از آنجاکه هدف این مطالعه، کشف و بازخوانی نحوه مفهوم‌پردازی نقش رهبری آموزشی در ترویج مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع در ادبیات علمی است، استفاده از رویکردهای اثبات‌گرایانه یا سنجش محور مناسب تشخیص داده نشد. در عوض، پژوهش حاضر بر این پیش‌فرض استوار است که راهبردهای رهبری آموزشی، واقعیت‌هایی عینی و از پیش موجود نیستند، بلکه در بسترهای نظری، فرهنگی و نهادی مختلف، به صورت تفسیری ساخته می‌شوند.

این مطالعه یک مرور نظام‌مند کیفی است که با استفاده از تحلیل مضمون به بررسی و تفسیر اسناد علمی پرداخته است. مرور نظام‌مند کیفی، برخلاف مرورهای کمی یا فراتحلیل‌ها، در پی تجمع آماری نتایج نیست، بلکه هدف آن ادغام تفسیری، بازآرایی مفهومی و تولید فهمی عمیق‌تر از یک پدیده پیچیده از خلال مطالعات پیشین است. در این پژوهش، اسناد علمی به منزله «داده‌های

متنی» تلقی شدند که حامل دیدگاه‌ها، مفروضات و روایت‌های متفاوت درباره نقش رهبری آموزشی در مشارکت مدرسه-اجتماع هستند.

میدان پژوهش شامل کلیه اسناد علمی منتشرشده (مقالات پژوهشی، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی معتبر) در حوزه مشارکت مدرسه و اجتماع با تأکید بر نقش رهبری آموزشی بود. جست‌وجوی نظام‌مند اسناد با استفاده از کلیدواژه‌های «مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع»، «رهبری آموزشی»، «مدیریت مدرسه»، «مشارکت والدین» و معادل‌های انگلیسی آنها در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و بین‌المللی جستجو به عمل آمد. همچنین برای افزایش شفافیت و انسجام روش‌شناختی، معیارهای ورود و خروج به‌صورت صریح تعریف و اعمال شدند. معیارهای ورود شامل: تمرکز مستقیم یا غیرمستقیم بر مشارکت مدرسه و اجتماع، اشاره مفهومی یا تحلیلی به نقش مدیر یا رهبر آموزشی، برخورداری از رویکرد کیفی، نظری یا ترکیبی با داده‌های تفسیری، انتشار در بازه زمانی ۱۹۸۶ تا ۲۰۲۵ (هم‌زمان با شکل‌گیری ادبیات مشارکت مدرسه-اجتماع)، اعتبار علمی منبع (مجلات علمی، ناشران دانشگاهی، پایان‌نامه‌های معتبر). معیارهای خروج نیز شامل: مطالعات صرفاً کمی با تمرکز آماری، اسناد فاقد ارتباط با نقش رهبری آموزشی، متون تکراری یا فاقد اصالت علمی، گزارش‌های غیرعلمی یا سیاسی فاقد پشتوانه پژوهشی. درنهایت، از میان حدود ۸۵۰ سند اولیه، ۵۰ سند به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب و وارد فرایند تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون انعکاسی براون و کلارک انجام شد. در این رویکرد، مضامین نه به‌عنوان واحدهایی عینی و قابل اندازه‌گیری، بلکه به‌عنوان الگوهای معنایی ساخته‌شده در تعامل پژوهشگر با داده‌ها تلقی می‌شوند. مراحل تحلیل بدین شرح بود: ۱- آشنایی عمیق با داده‌ها: مطالعه مکرر، ترجمه و غوطه‌ور شدن در متون منتخب، خواندن متون و یادداشت‌برداری اولیه و بررسی داده‌ها برای آشنایی با آن‌ها ۲- کدگذاری اولیه: استخراج کدهای معنایی پایه، مرتبط با راهبردها و نقش‌های رهبری، برجسته کردن عبارات و جملاتی که با این کدها مطابقت دارند و یا افزودن کدهای جدید در متن، بررسی تمام متن. این کدها به ما این امکان را داد که نمای کلی فشرده‌ای از نکات اصلی و به دست آوردن معانی رایجی که در سراسر داده تکرار می‌شود ۳- جست‌وجوی مضامین: خوشه‌بندی کدها و شکل‌دهی مضامین اولیه، مضامین غالباً گسترده‌تر از کدها هستند ۴- بازبینی مضامین: بازاندیشی و پالایش مضامین در کل داده‌ها، مرتب کردن مضامین،

انتخاب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر ۵- تعریف و نام‌گذاری مضامین: تبیین مرزهای مفهومی هر مضمون، نام‌گذاری و تعریف مضامین، تلخیص شبکه مضامین و بیان مختصر و صریح آن ۶- نگارش روایت تحلیلی: تفسیر مضامین در پیوند با چارچوب نظری پژوهش، مرتبط کردن نتایج تحلیل با سؤالات تحقیق و مبانی نظری (Braun & Clarke, 2021).

همچنین برای تضمین اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای پذیرفته‌شده در پژوهش‌های کیفی استفاده شد:

بازاندیشی تحلیلی: آگاهی مستمر پژوهشگران از پیش‌فرض‌های نظری خود

مقایسه مستمر داده‌ها: بررسی مضامین در کل اسناد منتخب

ممیزی همتای علمی: بازبینی تحلیلی توسط پژوهشگر آشنا با حوزه

مستندسازی مسیر تحلیل: ثبت تصمیمات تحلیلی در طول پژوهش

اشباع تفسیری: توقف تحلیل در نقطه‌ای که مضمون جدیدی تولید نشد.

بدین صورت که برای افزایش باورپذیری، فرایند تحلیل در یک بستر تعاملی و گفت‌وگومحور میان پژوهشگران پیش رفت و اختلاف‌نظرهای تحلیلی به‌عنوان منبعی برای تعمیق تفسیر مورد استفاده قرار گرفت. انتقال‌پذیری یافته‌ها از طریق توصیف روشن بستر پژوهش، نوع اسناد و دامنه زمانی مطالعات فراهم شد تا خوانندگان امکان ارزیابی کاربردپذیری نتایج را در زمینه‌های مشابه داشته باشند.

اتکاپذیری پژوهش با مستندسازی مراحل تحلیل و ثبت تصمیمات تحلیلی شد و تأییدپذیری یافته‌ها از طریق بازاندیشی تحلیلی پژوهشگران و اتکای مستقیم تفسیرها به شواهد متنی تضمین گردید. تحلیل مضامین تا دستیابی به اشباع تفسیری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که در بازخوانی‌های نهایی، الگوی معنایی جدیدی شناسایی نشد.

در این پژوهش، کلیه اصول اخلاقی مرتبط با مرور اسناد رعایت شده است. تمامی منابع به صورت دقیق ارجاع داده شده و هیچ گونه دست‌کاری یا تحریف در محتوای متون صورت نگرفته است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که رهبری آموزشی مؤثر در راستای توسعه مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع، در قالب هشت مضمون فراگیر یا راهبرد کلان قابل صورت‌بندی است که هر یک مشتمل بر مجموعه‌ای از اقدامات عملیاتی مشخص است. این راهبردها، که از تلفیق نظام‌مند مفاهیم نظری و شواهد تجربی متون منتخب استخراج شده‌اند، نقش فعال و چندوجهی مدیر مدرسه را به‌عنوان معمار، هماهنگ‌کننده و تسهیلگر ارتباطات درون‌سازمانی و برون‌سازمانی به تصویر می‌کشند. جدول ۱. چارچوب نهایی راهبردهای رهبری آموزشی را به همراه تمامی جزئیات و کدهای باز شناسایی شده نشان می‌دهد.

جدول ۱. راهبردهای رهبری آموزشی برای ترویج مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع

مضمون فراگیر (راهبرد کلان رهبری)	مضمون سازمان‌دهنده (اقدامات و راهکارهای عملیاتی)
۱. تشویق فعالانه خانواده‌ها و نهادهای اجتماع به مشارکت و تعامل مستمر توسط مدیر مدرسه	۱-۱. تشویق فعالانه خانواده‌ها و نهادهای اجتماع به مشارکت و تعامل مستمر توسط مدیر مدرسه
۱. ایجاد و هدایت مشارکت‌های چندبخشی	۱-۲. طراحی و تمرکز بر همکاری‌های ساختاریافته و رسمی از سوی تیم رهبری مدرسه ۱-۳. توسعه مشارکت‌های افقی (با نهادهای محلی) تحت هدایت مدیر
۱-۴. پیگیری و توسعه مشارکت‌های عمودی (با نهادهای فرامحلی و ملی) توسط رهبری آموزشی	۱-۴. پیگیری و توسعه مشارکت‌های عمودی (با نهادهای فرامحلی و ملی) توسط رهبری آموزشی
۱-۵. احترام فعال به هویت و تنوع فرهنگی تمامی اعضای اجتماع توسط مدیر	۱-۵. احترام فعال به هویت و تنوع فرهنگی تمامی اعضای اجتماع توسط مدیر
۱-۶. تضمین حضور نمایندگان والدین از همه اقشار و گروه‌های اجتماعی در ساختار مدرسه	۱-۶. تضمین حضور نمایندگان والدین از همه اقشار و گروه‌های اجتماعی در ساختار مدرسه
۲-۱. تعریف و تبلیغ مفهوم «پاسخگویی و موفقیت مشترک» توسط رهبر مدرسه	۲-۱. تعریف و تبلیغ مفهوم «پاسخگویی و موفقیت مشترک» توسط رهبر مدرسه
۲-۲. مدیریت مذاکرات برای ایجاد توافق‌نامه‌ها و کاهش اختلافات بین شرکا	۲-۲. مدیریت مذاکرات برای ایجاد توافق‌نامه‌ها و کاهش اختلافات بین شرکا
۲-۳. همسو کردن و متحد نمودن دیدگاه‌های مختلف حول محور اهداف مدرسه	۲-۳. همسو کردن و متحد نمودن دیدگاه‌های مختلف حول محور اهداف مدرسه
۲-۴. خلق و ترویج چشم‌انداز مشترک میان ذی‌نفعان	۲-۴. ایجاد فضایی برای به تعلیق درآوردن موقت تفاوت‌های گروهی در جهت اهداف مشترک
۲-۵. هدایت فرایند بازتعریف یک هویت جامع و مشترک برای مدرسه-اجتماع	۲-۵. هدایت فرایند بازتعریف یک هویت جامع و مشترک برای مدرسه-اجتماع
۲-۶. جاسازی اهداف گروه‌های متنوع در اهداف سازمانی کلان‌تر مدرسه توسط مدیر	۲-۶. جاسازی اهداف گروه‌های متنوع در اهداف سازمانی کلان‌تر مدرسه توسط مدیر
۲-۷. ایجاد پیوند بین هویت‌های اجتماعی افراد و هویت‌سازمانی مدرسه	۲-۷. ایجاد پیوند بین هویت‌های اجتماعی افراد و هویت‌سازمانی مدرسه

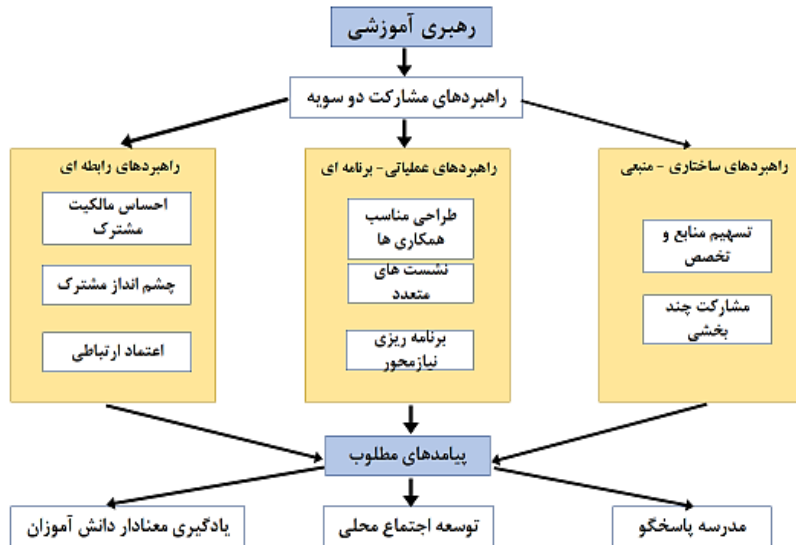
مضمون فراگیر (راهبرد کلان رهبری)	مضمون سازمان‌دهنده (اقدامات و راهکارهای عملیاتی)
۳. طراحی و اجرای برنامه‌های مبتنی بر نیازهای ذی‌نفعان	۳-۱. ایجاد فرصت‌های یادگیری و مشارکتی سازگار با بافت فرهنگی و اجتماعی محله ۳-۲. عرضه برنامه‌های کاربردی متنوع و خدمات اصلی موردنیاز اجتماع محلی ۳-۳. برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت آموزشی برای والدین در محیط مدرسه پس از ساعات رسمی ۳-۴. تسهیل بهره‌مندی دانش‌آموزان از برنامه‌ها و رویدادهای مفید موجود در اجتماع
۴. سازمان‌دهی و برگزاری نشست‌های مؤثر و متعدد	۴-۱. ایجاد پلتفرم‌هایی برای گفت‌وگو درباره دغدغه‌های مشترک ساکنان محله ۴-۲. برنامه‌ریزی و تعهد به برگزاری جلسات منظم و مستمر با شرکا ۴-۳. واگذاری قدرت تصمیم‌گیری واقعی به شورای مدرسه با حضور نمایندگان اجتماع
۵. توانمندسازی ذی‌نفعان و ایجاد احساس مالکیت مشترک	۵-۱. تلفیق والدین به‌عنوان «شریک» و «رهبر» در امور مدرسه ۵-۲. ایجاد مکانیسم‌های عملی برای مشارکت اجتماع (خدمات، آموزش بزرگسالان، فرصت‌های رهبری مشارکتی) ۵-۳. اجرای برنامه‌هایی برای افزایش اعتمادبه‌نفس خانواده‌ها برای مشارکت اجتماعی ۵-۴. افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان برای حضور و تأثیرگذاری در برنامه‌های اجتماع ۵- ۵. تشویق والدین به بازدید از کلاس‌های درس در زمان‌های مختلف سال ۵-۶. دعوت از والدین برای معرفی مدرسه در رویدادهای محلی (نمایشگاه‌ها، جلسات شورا) ۵-۷. دعوت گسترده از اجتماع برای شرکت در رویدادهای دانش‌آموزی (ورزشی، علمی، هنری)
۶. توسعه فعالانه اعتماد ارتباطی	۶-۱. خلق فضایی حمایتی، امن و پذیرا برای تمامی ذی‌نفعان توسط مدیر ۶-۲. همسان‌سازی انتظارات و تعهدات بین گروه‌های مختلف (معلمان، والدین، مدیر) ۶-۳. تقویت روابط متقابل مؤثر بین آموزگاران، والدین، دانش‌آموزان و مدیریت ۶-۴. درخواست فعالانه بازخورد مستمر از والدین درباره فعالیت‌های مدرسه
۷. طراحی نظام‌مند و هوشمندانه همکاری‌ها	۷-۱. آموزش کارکنان مدرسه و اجتماع برای مشارکت مؤثر و حرفه‌ای ۷-۲. ایجاد فرهنگ‌سازمانی حامی یادگیری حرفه‌ای مستمر ۷-۳. تخصیص زمان و منابع کافی در برنامه هفتگی برای مشارکت ذی‌نفعان ۷-۴. تعریف دقیق قلمرو، دامنه و اهداف هرگونه مشارکت جدید ۷-۵. شناسایی اولیه مسائل، موضوعات یا اهداف مشترک برای تمرکز ۷-۶. اولویت‌بندی منطقی فرایندها و اقدامات مشارکتی ۷-۷. پیاده‌سازی دقیق و نظارت بر اجرای همکاری‌ها

مضمون سازمان‌دهنده (اقدامات و راهکارهای عملیاتی)	مضمون فراگیر (راهبرد کلان رهبری)
۷-۸. برنامه‌ریزی برای رفع موانع پیش‌بینی‌شده (مانند ترس از نظارت عمومی، فرسودگی)	
۷-۹. طراحی نردبان مشارکت برای افزایش تدریجی سطح درگیری ذی‌نفعان (از دعوت به رویداد تا رهبری)	
۷-۱۰. اعطای نقش پررنگ و واقعی به ذی‌نفعان در فرایندهای تصمیم‌گیری مدرسه	
۸-۱. شناسایی نظام‌مند دارایی‌ها، امکانات و تخصص‌های موجود در اجتماع	
۸-۲. آگاه‌سازی معلمان از منابع اجتماع برای غنی‌سازی برنامه درسی و تدریس	
۸-۳. بازاریابی هوشمندانه مدرسه و دستاوردهایش برای مخاطبان متنوع در اجتماع	۸. تسهیل و مدیریت
۸-۴. بهره‌گیری از ظرفیت‌های فیزیکی و انسانی مدرسه برای خدمت‌رسانی به اجتماع	به‌اشتراک‌گذاری منابع و
۸-۵. ایجاد اتصال مؤثر و پایدار بین مدرسه و مشاغل و حرفه محلی	تخصص
۸-۶. برنامه‌ریزی برای بهره‌مندی دانش‌آموزان از رویدادهای اجتماع برای اجتماعی شدن و کسب تجربه	

این چارچوب هشت‌گانه، نشان می‌دهد که رهبران آموزشی برای نهادینه کردن مشارکت دوسویه، نیازمند ایفای نقش‌های چندوجهی از جمله استراتژیست، تسهیلگر، ارتباط‌گر و توانمندساز هستند. این یافته‌ها، نقش محوری و فعال رهبری آموزشی را نه به‌عنوان یک عنصر حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان موتور محرک اصلی در ایجاد، تداوم و تعمیق مشارکت مدرسه و اجتماع تأیید می‌کند.

تحلیل علمی نقشه مفهومی پژوهش

شکل ۱. نقشه مفهومی پژوهش



این نقشه مفهومی، رهبری آموزشی را به عنوان یک سامانه پویا و پیچیده از شایستگی‌ها بازتعریف می‌کند که حول هشت راهبرد کلیدی سازمان یافته است. این چارچوب فراتر از یک فهرست توصیه‌ای خطی است و بر تعامل ارگانیک مؤلفه‌ها تأکید دارد. به عنوان مثال، راهبردهای «ایجاد اعتماد ارتباطی» و «برگزاری نشست‌های مؤثر» بستر لازم برای موفقیت راهبردهای عملیاتی‌تر مانند «طراحی برنامه‌های نیازمحور» یا «تسهیم منابع» را فراهم می‌کنند. بدون این بستر رابطه‌ای، سایر اقدامات به احتمال زیاد شکلی صوری و نمادین به خود خواهند گرفت.

نکته کلیدی این مدل، تأکید صریح آن بر ماهیت دوسویه مشارکت است. برخلاف دیدگاه سنتی که مدرسه را صرفاً دریافت‌کننده منابع جامعه می‌دانست، این چارچوب مدرسه را به عنوان یک شریک فعال تعریف می‌کند که هم از جامعه بهره می‌برد و هم با خدمت‌رسانی به آن (مانند برگزاری کارگاه‌های آموزشی)، چرخه مبادله را تکمیل می‌کند. این نگرش، نقش رهبر را از یک «دروازه‌بان» به یک «پل ارتباطی» تغییر می‌دهد.

با این حال، عملی بودن این مدل وابسته به هوشمندی زمینه‌ای رهبر است. اجرای این راهبردها در بافت‌هایی مانند ایران با چالش‌های ساختاری (تمرکزگرایی)، اقتصادی (محدودیت منابع) و فرهنگی

(بی‌اعتمادی تاریخی) روبروست؛ بنابراین، موفقیت مدل نه در اجرای طوطی‌وار آن، بلکه در توانایی رهبر برای تفسیر، تطبیق و مذاکره در میان این محدودیت‌ها نهفته است. یافته‌های ارائه‌شده در این بخش، زمینه را برای تحلیل تفسیری عمیق‌تر رابطه میان راهبردهای رهبری آموزشی و پیامدهای مشارکت مدرسه-اجتماع فراهم می‌کنند که در بخش بحث به آن پرداخته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی ژرفای نقش رهبری آموزشی در تقویت مشارکت دوسویه مدرسه و اجتماع، از طریق مطالعه نظام‌مند کیفی ۵۰ سند معتبر، به کشف و طبقه‌بندی راهبردهای عملیاتی پرداخت. یافته‌های بنیادین این تحقیق، که در قالب یک چارچوب هشت‌گانه فراگیر مشتمل بر ۴۹ مضمون سازمان‌دهنده ترسیم شد، به‌وضوح نشان می‌دهد که رهبری آموزشی در قرن بیست و یکم، دیگر یک «مقام اداری» یا «مدیر امور اجرایی» صرف نیست، بلکه یک «کارگزار تحول‌گرا»، «معمار شبکه‌های اجتماعی» و «سرمایه‌گذار ارتباطی» است که موفقیت مدرسه را در گرو تعامل پویا و متقابل با بافت اجتماعی پیرامون آن می‌داند.

یافته‌های این پژوهش، حلقه مفقوده میان نظریه‌پردازی‌های کلان و عمل روزمره مدیران مدارس را پر می‌کند. چارچوب استخراج‌شده، مفاهیم انتزاعی مانند «رهبری توزیع‌شده» (Harris 2013) و «رهبری فراتر از مرز» Blank و همکاران (2006) را به مجموعه‌ای ملموس و قابل‌اجرا تبدیل می‌کند. برای نمونه، مضمون فراگیر «توانمندسازی ذی‌نفعان و ایجاد احساس مالکیت مشترک»، عینیت عملیاتی همان اصل نظری «توزیع رهبری» است. وقتی مدیر مدرسه، والدین را نه به‌عنوان «مخاطب» یا «گیرنده خدمات»، بلکه به‌عنوان «شریک» و «رهبر» در امور مدرسه می‌پذیرد و برای آنان در ساختار تصمیم‌گیری (مانند شورای مدرسه) نقش واقعی تعریف می‌کند، در حال توزیع واقعی رهبری است. به‌طور مشابه، راهبرد «توسعه فعالانه اعتماد ارتباطی» مستقیماً از نظریه Bryk and Schneider (2002) در مورد اعتماد به‌عنوان یک «منبع بنیادین» سرچشمه می‌گیرد و نشان می‌دهد که رهبر آموزشی چگونه می‌تواند با ایجاد فضای امن، شفافیت و احترام متقابل، این سرمایه حیاتی را خلق و تجدید کند.

تمایز اصلی این پژوهش با بسیاری از تحقیقات پیشین، در تأکید بر «دوسویه» بودن مشارکت است. در این پارادایم جدید، مدرسه نه تنها دریافت کننده منابع اجتماع (مانند کمک‌های مالی یا داوطلبان)، بلکه ارائه‌دهنده خدمت به اجتماع است (مانند برگزاری دوره‌های آموزشی برای والدین یا تبدیل مدرسه به مرکز اجتماع). این نگرش متقابل به وضوح در مضامینی مانند «استفاده از ظرفیت مدرسه برای خدمت‌رسانی به اجتماع» و «بهره‌مندی دانش آموزان از برنامه‌های مفید اجتماع» متجلی شده است. این یافته، دیدگاه سنتی از مدیر به عنوان «دروازه‌بان» را به «پل ارتباطی» تغییر می‌دهد و نشان می‌دهد که مدرسه موفق، مدرسه‌ای است که دیوارهای خود را نه برای انزوا، بلکه برای ایجاد تبادل پایدار با محیط اطرافش برمی‌دارد؛ ایده‌ای که توسط Casto (2016) و Warren (2005) نیز بر آن تأکید شده بود.

هشت مضمون فراگیر شناسایی شده، در تعامل پویا با یکدیگر قرار دارند و یک کل نظام‌مند را تشکیل می‌دهند. برای مثال، «خلق چشم‌انداز مشترک» (مضمون ۲) بدون «برگزاری نشست‌های مؤثر و متعدد» (مضمون ۴) و «توسعه اعتماد ارتباطی» (مضمون ۶) غیرممکن است. به همین ترتیب، «طراحی و اجرای برنامه‌های مبتنی بر نیاز» (مضمون ۳) مستلزم «تسهیل و مدیریت به اشتراک گذاری منابع و تخصص» (مضمون ۸) است. این پیوند ارگانیک نشان می‌دهد که رهبری برای مشارکت، یک مهارت تک‌بعدی نیست، بلکه یک «سامانه پیچیده» از دانش، نگرش و مهارت‌هاست که رهبر آموزشی باید به‌طور هم‌زمان بر آنها مسلط باشد و بر اساس شرایط زمینه‌ای، بر برخی از این مؤلفه‌ها تأکید بیشتری ورزد.

اگرچه چارچوب ارائه‌شده جهانی است، اما اجرای موفقیت‌آمیز آن در بستر خاصی مانند ایران، مستلزم در نظرگیری «هوشمندی بافتی» توسط رهبران آموزشی است. موانع ساختاری (ساختار متمرکز، قوانین دست‌وپاگیر)، موانع اقتصادی (کمبود بودجه، فقر خانواده‌ها) و موانع فرهنگی-نگرشی (بی‌اعتمادی تاریخی، نگاه سنتی به نقش خانواده در مدرسه) که در پژوهش‌های داخلی پیشین (مانند سبحانی‌نژاد و یوزباشی، ۱۳۹۲؛ جلیلی و طاهری، ۱۳۹۷) نیز بر آنها تأکید شده است، می‌تواند هر گونه اقدام ناآگاهانه را با شکست مواجه کند؛ بنابراین، یک رهبر آموزشی موفق در این بستر، نه تنها یک «تسهیلگر» که یک «دیپلمات» و «مذاکره‌کننده» چیره‌دست است که می‌تواند در میان این محدودیت‌ها، راهی برای پیشبرد اهداف مشارکتی خود بیابد. راهبردهایی مانند «مدیریت

مذاکرات برای ایجاد توافق‌نامه‌ها» و «رفع موانع پیش‌بینی‌شده مانند ترس از نظارت عمومی»، سلاح‌های ارزشمندی برای رهبران در این میدان مین پیچیده هستند.

یافته‌های این پژوهش در هم‌راستایی با تحولات اخیر در ادبیات رهبری آموزشی قرار دارد. مطالعاتی مانند Carney and Delaney (2025) و Geurts 1 (2025) بر ضرورت مشارکت ذی‌نفعان در فرایندهای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی تأکید کرده‌اند، که در راهبردهای «توانمندسازی ذی‌نفعان» و «برگزاری نشست‌های مؤثر» در مدل حاضر بازتاب یافته است. همچنین، پژوهش‌های Freitas و همکاران (2023) و Brown و همکاران (2023) نشان می‌دهند که مشارکت واقعی تنها در صورتی پایدار می‌ماند که مبتنی بر اعتماد و تبادل دوسویه باشد، همان‌گونه که در مضمون «توسعه فعالانه اعتماد ارتباطی» و «تسهیم منابع» در چارچوب حاضر برجسته شده است. این هم‌پوشانی نشان می‌دهد که مدل ارائه‌شده نه تنها با یافته‌های نوین هم‌سو است، بلکه آن‌ها را در قالب یک نقشه عملیاتی منسجم و زمینه‌مند سازمان‌دهی می‌کند.

از دیدگاه نقشه مفهومی پژوهش، راهبردهای شناسایی‌شده در تعامل پویا با یکدیگر قرار دارند و فقدان هر یک می‌تواند به تضعیف کل سیستم مشارکت بینجامد. برای نمونه، همان‌گونه که Luo (2025) اشاره کرده، مشارکت‌های نمادین اغلب ناشی از غفلت از راهبردهای رابطه‌محور (مانند اعتمادسازی و گفت‌وگوی مستمر) است. ازسوی دیگر، مطالعات Cámara and Pareja (2025) و Pitriani (2023) نشان می‌دهند که موفقیت راهبردهای ساختاری (مانند ایجاد سازوکارهای رسمی همکاری) در گرو پشتیبانی راهبردهای فرهنگی و رابطه‌ای است. این یافته‌ها بر ماهیت سیستماتیک و چندلایه مدل حاضر تأکید می‌کنند و نشان می‌دهند که رهبران آموزشی باید با درک ارتباط ارگانیک مؤلفه‌های هشت‌گانه، اقدامات خود را در بافت‌های خاص (مانند ایران) تطبیق و اجرا نمایند.

اما موضوع مهم دیگر این است که رابطه میان راهبردهای رهبری آموزشی و پیامدهای مشارکت مدرسه-اجتماع، رابطه‌ای خطی، مستقیم یا یکسان در همه زمینه‌ها نیست، بلکه ماهیتی زمینه‌مند، تفسیری و پویا دارد. به بیان دیگر، راهبردهای رهبری به‌تنهایی منجر به پیامدهای مطلوب نمی‌شوند، بلکه از طریق ایجاد شرایط و بسترهای خاص، امکان تحقق این پیامدها را فراهم می‌کنند. راهبردهای رابطه‌ای رهبری آموزشی، مانند اعتمادسازی، گفت‌وگوی مستمر با ذی‌نفعان و توجه به صداهای

مختلف جامعه محلی، نقش «توانمندساز» دارند. این راهبردها پیش شرط شکل‌گیری پیامدهایی نظیر افزایش مشارکت والدین، تصمیم‌گیری مشترک و مسئولیت‌پذیری متقابل هستند. در بافت‌هایی که سابقه بی‌اعتمادی، نابرابری قدرت یا فاصله نهادی میان مدرسه و اجتماع وجود دارد، بدون استقرار این راهبردهای رابطه‌ای، حتی ساختارهای رسمی مشارکت نیز کارکرد مؤثری نخواهند داشت.

در مقابل، راهبردهای ساختاری و برنامه‌ای، مانند ایجاد سازوکارهای رسمی همکاری، برنامه‌ریزی مشترک و نهادینه‌سازی مشارکت، تنها زمانی به پیامدهای پایدار منجر می‌شوند که بر پایه روابط اعتمادآمیز شکل گرفته باشند. تحلیل ادبیات نشان می‌دهد که در غیاب مشروعیت رابطه‌ای، این راهبردها اغلب به اقداماتی نمادین یا بوروکراتیک تقلیل می‌یابند و تأثیر محدودی بر کیفیت مشارکت دارند. افزون بر این، پیامدهایی مانند توانمندسازی جامعه محلی، پایداری مشارکت و یادگیری نهادی، به‌عنوان نتایجی «ظهوریافته» قابل فهم هستند که از تعامل تدریجی و هم‌زمان چندین راهبرد رهبری در طول زمان شکل می‌گیرند. در این میان، رهبری آموزشی نقش میانجی ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که با هم‌راستا کردن راهبردهای رابطه‌ای، ساختاری و فرهنگی، ارزش‌های مشترک را به کنش جمعی تبدیل می‌کند. تحلیل تفسیری همچنین نشان می‌دهد که پیامدهای ضعیف یا ناموفق مشارکت، الزاماً ناشی از فقدان راهبردهای رهبری نیست، بلکه اغلب نتیجه ناهم‌خوانی میان شیوه‌های رهبری و واقعیت‌های زمینه‌ای مانند هنجارهای فرهنگی، روابط قدرت و محدودیت‌های منابع است. از این منظر، اثربخشی رهبری آموزشی بیش از آنکه به «انتخاب راهبردها» وابسته باشد، به «چگونگی انطباق و تفسیر آن‌ها در زمینه‌های خاص» وابسته است؛ اما یافته‌های این پژوهش پیامدهای مهمی برای سه گروه اصلی دارد:

* برای رهبران آموزشی و دست‌اندرکاران مدارس: این چارچوب می‌تواند به‌عنوان یک «برنامه عمل» و ابزار خودارزیابی مورد استفاده قرار گیرد. مدیران می‌توانند با تطبیق فعالیت‌های خود با این ۴۹ نشانگر عملیاتی، نقاط قوت و ضعف خود را در حوزه مشارکت‌سازی تشخیص داده و برای بهبود آن برنامه‌ریزی کنند.

* برای برنامه‌ریزان درسی و تربیت‌مدیر: نتایج این پژوهش لزوم بازنگری اساسی در برنامه‌های تربیت و آموزش مدیران مدارس را فریاد می‌زند. باید در این برنامه‌ها، به‌جای تأکید صرف بر

مدیریت مالی و اداری، بر پرورش شایستگی‌هایی مانند رهبری تحول‌آفرین، مذاکره، شبکه‌سازی، ارتباطات بین‌فردی و مدیریت تعارض تأکید شود.

* برای سیاست‌گذاران کلان: این پژوهش به سیاست‌گذاران نشان می‌دهد که برای نهادینه‌سازی مشارکت، تنها تصویب بخشنامه کافی نیست. باید بسترهای لازم از جمله انعطاف‌پذیری بیشتر در قوانین، تخصیص منابع ویژه برای توسعه مشارکت و ایجاد نظام تشویقی برای مدیران مشارکت‌آفرین فراهم گردد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد؛

* باتوجه به کیفی و تفسیری بودن رویکرد این مطالعه، یافته‌ها به‌جای تعمیم‌پذیری آماری، بر غنای مفهومی و عمق تحلیلی تمرکز دارند. همچنین، با وجود تلاش برای پوشش گسترده متون، احتمال عدم دسترسی به برخی منابع مرتبط غیرانگلیسی یا منتشرنشده وجود دارد.

* این پژوهش مبتنی بر تحلیل اسناد و مطالعات پیشین است و فاقد داده‌های میدانی مستقیم از ذی‌نفعان (مانند مدیران، والدین، معلمان) است؛ بنابراین، شکاف بین نظریه و عمل در زمینه‌های خاص ممکن است به‌طور کامل آشکار نشود.

* چارچوب ارائه‌شده عمدتاً از ادبیات بین‌المللی استخراج‌شده و اگرچه کوشش شده مفاهیم باتوجه به بافت ایرانی بحث شوند، آزمون عملی این راهبردها در مدارس ایران نیازمند مطالعات کاربردی آینده است.

* جستجوی منابع عمدتاً به زبان‌های فارسی و انگلیسی انجام شده و منابع سایر زبان‌ها که ممکن است حاوی دیدگاه‌های فرهنگی متفاوتی باشند، در نظر گرفته نشده‌اند.

* این مطالعه عمدتاً بر راهبردهای رهبری در سطح مدرسه تمرکز داشته و نقش ساختارهای فراتر از مدرسه (مانند ادارات آموزش و پرورش، سیاست‌های کلان ملی) به‌صورت غیرمستقیم موردتوجه قرار گرفته است؛ بنابراین، تأثیر این سطوح بر عملکرد رهبران آموزشی به‌طور عمقی بررسی نشده است.

در پایان می‌توان تأکید کرد که مدرسه‌ای که رهبر آن، نقش خود را تنها در مدیریت درون‌سازمانی محدود می‌کند، در عصر حاضر محکوم به زوال تدریجی است. آینده از آن مدارسی است که رهبران آنها، با درک هوشمندانه از بافت اجتماعی و با بهره‌گیری از چارچوب جامعی نظیر

آنچه در این پژوهش ارائه شد، مدرسه را به یک «زیست‌بوم یادگیری» پویا و پیوسته با اجتماع تبدیل می‌کنند. این پژوهش گامی در جهت عینیت‌بخشیدن به این نقش محوری و ارائه نقشه راهی برای حرکت از «من» مدیر به «ما»ی جمعی شامل مدرسه، خانواده و اجتماع است. پژوهش‌های آینده می‌توانند با آزمون تجربی این چارچوب در مدارس مختلف و نیز بررسی نقش فناوری در تسهیل ارتباط دوسویه، به غنای بیشتر این حوزه حیاتی از رهبری آموزشی بپردازند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به‌خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

ORCID

Tahereh Norouzivand



<http://orcid.org/0000-0001-8896-4362>

Bijan Abdollahi



<http://orcid.org/0000-0001-8018-2411>

منابع

- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه نظام مدیریت مشارکتی در واحدهای آموزشی، از دیدگاه مدیران، معاونان و معلمان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۲۳ (۲۱)، ۱۵۳-۱۷۴. <https://sid.ir/paper/127434/fa>
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۹). بررسی راه‌های ایجاد و تقویت مشارکت مردم در آموزش و پرورش. نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، ۵ (۳) (مسلسل ۱۹)، ۴۵-۵۸. <https://sid.ir/paper/154217/fa>
- جلیلی، زهرا، و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۷). نوآوری در جذب منابع مالی: تأملی بر چالش‌های مالی مدیران مدارس دولتی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸ (۱)، ۸۳-۱۰۸. <https://sid.ir/paper/223266/fa>
- سبحانی‌نژاد، مهدی، و یوزباشی، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۳، ۲۴-۳۴. <http://noo.s/Z7TsS>
- عباسی، احمد. (۱۳۸۷). راه‌های افزایش مشارکت مردمی در آموزش و پرورش اصفهان از دیدگاه مدیران و اعضای انجمن اولیا و مربیان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان]. <https://civilica.com/doc/2492529/>
- گوهری، زهره، جمشیدی، لاله، و بیدختی، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۴ (۷)، ۱۳۴-۱۶۲. <https://civilica.com/doc/2007659/>

References

- Abbasi, A. (2008). *Ways to increase public participation in the education of Isfahan from the perspective of managers and members of parent-teacher associations* [Master's thesis, University of Isfahan]. (Original work published 1387). [In Persian]
- Adeoye, M., Baharun, H., & Munawwaroh, I. (2025). Transformational leadership in education: Harmonising accountability, innovation and global citizenship. *Kharisma: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*.
- Blank, M. J., Berg, A. C., & Melaville, A. (2006). *Growing community schools: The role of cross-boundary leadership*. Coalition for Community Schools, 4455 Connecticut Avenue NW Suite 310, Washington, DC 20008.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Coalition for Community Schools,

- Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, Washington, DC 20036.
- Blank, M., Jacobson, R., & Melaville, A. (2012). *Achieving results through community school partnerships: How district and community leaders are building effective, sustainable relationships*. Center for American Progress.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2
- Brown, M. E., Ahuja, N., Sivam, V., Khanna, A., & Parekh, R. (2023). A qualitative evaluation of the impact of a medical student school outreach project on both medical students and school pupils. *BMJ Open*, 13(11), e070508. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-070508>
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation Press.
- Bush, T. (2020). School leadership and context. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 3–7.
- Cámara, Á., & Pareja, E. M. D. (2025). A study on the influence of educational leadership on the development of inclusive schools: Documentary review. *European Journal of Inclusive Education*, 4(1), 84–98.
- Carney, J. K., & Delaney, T. V. (2025). Sustaining community engagement: Lessons learned from medical education for community–academic partnerships. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 12, 23821205251353070.
- Casto, H. G. (2016). Just one more thing I have to do: School-community partnerships. *School Community Journal*, 26(1), 139–162.
- Cushing, E., & Kohl, E. (1997). *Allies for education—Community involvement in school change: A two year exploration*. San Francisco School Volunteers and the William and Flora Hewlett Foundation.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fehrer, K., Leos-Urbel, J., Messner, E., & Riley, N. (2016). *Becoming a community school: A study of Oakland Unified School District community school implementation, 2015–2016*. John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Freitas, F., Leedham-Green, K. E., Smith, S. F., & Costa, M. J. (2023). Partners in academic endeavour: Characterising student engagement across internationally excellent medical schools. *Medical Teacher*, 45(8), 830–837.
- Geurts, E. M., Reijds, R. P., Leenders, H. H., Jansen, M. W., & Hoebe, C. J. (2025). Promoting student voice by involving vocational education students and staff in citizenship education development: A participatory action research study.

- Journal of Educational Change*, 1–19.
<https://doi.org/10.1177/23821205251353070>
- Ghorbani, A., Mohammadi, N., Rooddehghan, Z., Bakhshi, F., & Nasrabadi, A. N. (2023). Transformational leadership in development of transformative education in nursing: A qualitative study. *BMC Nursing*, 22(1), 17.
- Gowhari, Z., Jamshidi, L., & Bidokhti, A. A. (2015). Identifying the barriers to parental participation in primary schools of Semnan. *Educational Planning Studies*, 4(7), 134–162. (Original work published 1394). [In Persian]
- Haeriah, Y., Yusuf, H., & Nur, L. (2025). An analysis of in-house training as a managerial strategy to develop professional learning communities in primary education. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(3), 497–504.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2021). *School leadership in context*. Springer.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
<https://doi.org/10.1177/1741143213488728>
- Ishimaru, A. M. (2020). *Just schools: Building equitable collaborations with families and communities*. Teachers College Press.
- Jahani Ghal eh, M. (2008). Investigating the development of the culture of public participation in the education of Ardal city. *Farhang-e Moshaverat*, 13, 35–49. (Original work published 1387). [In Persian]
- Jahanian, R. (2009). Strategies for developing participation in educational units from the perspective of school principals in Tehran. *Educational Management Research*, 1(1), 113–130. (Original work published 1388). [In Persian]
- Jahanian, R. (2010). Investigating ways to create and strengthen public participation in education. *New Thoughts on Educational Science*, 5(3), 45–58. (Original work published 1389). [In Persian]
- Jalili, Z., & Taheri, M. (2018). Innovation in attracting financial resources: A reflection on the financial challenges of public school principals. *Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, 8(1), 83–108. (Original work published 1397). [In Persian]
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In *Educational leadership: Redefining the field* (pp. 22–44). Routledge.
- Luo, G. (2025). A review research of collaborative education among families, schools and communities. *World Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.22158/wjer.v12n4p130>
- Mapp, K. L., & Bergman, E. (2021). *Embracing a new normal: Toward a more liberatory approach to family engagement*. Carnegie Corporation.
- Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379–406.
<https://doi.org/10.3102/00346543061003379>

- Nurhidayati, I., Azhar, R., & Ridwan, M. K. (2025). Implementation of green-based learning in effort to realize green economy at Alam Elementary School Aquila Wonosari Klaten. *Solo International Collaboration and Publication of Social Sciences and Humanities*, 3(02), 259–268.
- Pettitt, C., Chapko, D., Budhathoki, S. S., Murray, K. K., & Ward, H. (2025). Exploring community stakeholder perspectives of partnership development in community-engaged undergraduate global health education in the UK: A qualitative study. *BMJ Open*, 15(1), e089766. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-089766>
- Pitriani, E. (2024). Educational leadership in improving school performance and teacher professional development: A literature review. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 233–244.
- Schoon, I., Shukla, S., Verma, S., Terol, E., & Da Cunha, J. M. (2025). The COVID-19 pandemic and young people's civic engagement: A scoping review. *Journal of Research on Adolescence*, 35(1), e13039. <https://doi.org/10.1111/jora.13039>
- Sobhaninejad, M., & Yoozbashi, A. (2013). Investigating family barriers to parents' participation in the affairs of secondary schools in Isfahan. *Research in Teaching and Learning*, 3, 24–34. (Original work published 1392). [In Persian]
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133–173. <https://doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
- Yazdani, S., & Heidarpour, P. (2023). Community-engaged medical education is a way to develop health promoters: A comparative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 93.