مدیریت بر آموزش سازمانها سال چهاردهم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۴ شماره صفحه ۱۲۸-۹۱

موانع و چالش‌های مدیران مدرسه در مسیر ایفای نقش به منزلهٔ رهبران مسئولیت پذیر

*مهدی صالحی ، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
امیرحسین نجفی، دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

چکیده

رهبری مسئولیت‌پذیر در مدارس، رویکردی اخلاق‌محور و انسانی در مدیریت آموزشی است که بر تصمیم‌گیری متعهدانه، مراقبت‌گرایانه و مبتنی بر ارزش‌های حرفه‌ای تأکید دارد. با این حال، در بافت نظام آموزشی ایران، تحقق چنین رهبری‌ای با موانع متعددی مواجه است که شناسایی آن‌ها می‌تواند در بازنگری در سیاست‌ها، ساختارها و برنامه‌های آموزشی مؤثر باشد. هدف این پژوهش، شناسایی و تبیین موانع و چالش‌هایی است که مدیران مدارس در مسیر ایفای نقش به‌عنوان رهبران مسئولیت‌پذیر با آن‌ها مواجه‌اند. این مطالعه با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به شیوه ساخت‌گرایانه چارمز انجام شده است. مشارکت‌کنندگان، ۱۲ نفر از مدیران مدارس دولتی شهر کرمانشاه در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته عمیق گردآوری و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدیران در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر با مجموعه‌ای از چالش‌های چندسطحی مواجه‌اند که در پنج حوزه‌ی اصلی قابل طبقه‌بندی‌اند: چالش‌های فردی (مانند دوگانگی میان تعهدات اخلاقی و الزامات اداری و تردید در نقش)، چالش‌های حرفه‌ای (از جمله سلطه شاخص‌های کمی و ابهام در نقش مدیر)، چالش‌های تعاملی (نظیر مقاومت معلمان و تعارض با ارزش‌های خانوادگی)، چالش‌های فرهنگی (مانند فرهنگ اقتدارگرا و بی‌اعتنایی به مراقبت) و چالش‌های ساختاری–سازمانی (از جمله تمرکزگرایی و نبود پشتوانه نهادی). این چالش‌ها در تعامل با یکدیگر، فضای تصمیم‌گیری اخلاقی را تضعیف کرده و مسیر رهبری مسئولیت‌پذیر را به فرآیندی پرتنش، فرساینده و گاه محافظه‌کارانه بدل ساخته‌اند.

واژگان کلیدی: رهبری مسئولیت‌پذیر، نظریه داده بنیاد، مدیر مدرسه، چالش‌ها و موانع، چالش‌های ساختاری–سازمانی

* نویسنده مسئول: m.salehi@uok.ac.ir
دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۴/۲۹ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۹/۹

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]
[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

Managing Education in Organizations Vol.14/No.4/ Winter 2026 Page 91-128

Barriers and Challenges Faced by School Principals in Fulfilling Their Role as Responsible Leaders

*Mehdi Salehi, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
Amirhossein Najafi, Master's Student of Educational Management, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Abstract
Responsible leadership in schools is an ethics-based and human-centered approach to educational management that emphasizes committed, caring, and professionally value-driven decision-making. However, within the context of Iran's educational system, the realization of such leadership faces numerous obstacles, the identification of which can contribute to the reconsideration of educational policies, structures, and programs. The aim of this study is to identify and explain the barriers and challenges that school principals encounter in fulfilling their roles as responsible leaders. This research was conducted using a qualitative approach, employing Charmaz's constructivist grounded theory methodology. The participants consisted of 12 principals from public schools in Kermanshah at the elementary, lower-secondary, and upper-secondary levels, selected through purposive sampling based on theoretical saturation. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed in three phases of open, axial, and selective coding. The findings revealed that principals face a set of multi-level challenges in the process of realizing responsible leadership, which can be categorized into five main domains: individual challenges (such as the tension between ethical commitments and administrative demands, and role ambiguity), professional challenges (including the dominance of quantitative indicators and role uncertainty), interactional challenges (such as teacher resistance and conflicts with family values), cultural challenges (like authoritarian cultural norms and disregard for care), and structural–organizational challenges (including centralization and the absence of institutional support). These interrelated challenges weaken the space for ethical decision-making and render the path toward responsible leadership a stressful, exhausting, and at times conservative process.

Keywords: Responsible Leadership, Grounded Theory, School Principal, Challenges and Barriers, Structural–Organizational Challenges

* Corresponding author: m.salehi@uok.ac.ir
Receiving Date: 20/7/2025 Acceptance Date: 30/11/2025

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

مقدمه

نظام آموزشی ایران در سال‌های اخیر با چالش‌های ساختاری، مدیریتی و فرهنگی گسترده‌ای مواجه بوده است. تمرکزگرایی شدید، کاهش اختیارات محلی، نبود شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها، و ضعف در نظام پاسخ‌گویی، موجب شده‌اند که فضای حاکم بر مدارس از پویایی و اثربخشی لازم برخوردار نباشد (Zamanian et al., 2024: Rahmani et al., 2023). در بسیاری از موارد، مدیریت اقتدارگرایانه، تعاملات انسانی را محدود کرده و منجر به کاهش اعتماد بین معلمان، والدین و مدیران شده است (Loqmani & Hosseini, 2024). این چالش‌ها نه‌تنها عملکرد مدارس را تضعیف کرده‌اند، بلکه انگیزه و تعهد حرفه‌ای کارکنان آموزشی را نیز کاهش داده‌اند. چنانکه مطالعات (Higgs & McMillan, 2006: Roffey, 2012) نشان داده‌اند که در چنین شرایطی، نقش مدیران مدارس به‌عنوان عاملان کلیدی در رهبری آموزشی بیش از پیش برجسته می‌شود. مدیران مدارس با ایفای نقش‌های راهبردی در هدایت برنامه‌های آموزشی، ایجاد فضای یادگیری مشارکتی، و حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان، می‌توانند سهمی جدی در ارتقاء کیفیت آموزش داشته باشند (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021). در ایران نیز شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که عملکرد مدیران در حوزه رهبری آموزشی تأثیر مستقیمی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و رضایت شغلی معلمان دارد (Gümüş et al , 2020). در این میان، یکی از رویکردهای نوظهور که می‌تواند به اصلاح فرآیندهای رهبری در مدارس کمک کند، رهبری مسئولیت‌پذیر است. این نوع رهبری بر اصولی چون شفافیت، اخلاق‌مداری، پاسخ‌گویی و حساسیت نسبت به نیازهای ذی‌نفعان تمرکز دارد و رهبر را به کنشگری متعهد در برابر جامعه تبدیل می‌کند (Maak Pless, 2006 &). رهبران مسئولیت‌پذیر نه‌تنها به اهداف آموزشی توجه دارند، بلکه به پیامدهای اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی تصمیمات خود نیز آگاهانه واکنش نشان می‌دهند (Doh & Quigley, 2014). این نوع رهبری در بستر مدارس، می‌تواند با تقویت اعتماد، افزایش مشارکت معلمان و بهبود فرهنگ سازمانی، بستر مناسبی برای یادگیری عمیق فراهم آورد (Ng & Feldman, 2015: Theoharis, 2007). مفهومی که برخلاف الگوهای مدیریتی صلب و تکنیکی، مدیر مدرسه را در جایگاه یک کنشگر فرهنگی، شهروند اخلاقی و تسهیل‌گر اجتماعی می‌نشاند؛ کسی که مسئولیت‌پذیری را نه در قالب وظایف صوری و استانداردشده، بلکه در بستر روابط انسانی، گفت‌وگو، مقاومت و مراقبت معنا می‌کند. ادبیات نظری این حوزه، رهبری مسئولیت‌پذیر را رویکردی تلفیقی و میان‌رشته‌ای معرفی می‌کند که از پیوند نظریه‌هایی چون نظریه ذی‌نفعان (Freeman, 1984) ، رهبری اخلاقی (Brown, Treviño & Harrison, 2005)، رهبری تحولی (Bass & Avolio, 1995) ، رهبری توزیعی (Spillane, 2009) ، و مفهوم مسئولیت اجتماعی سازمانی سرچشمه می‌گیرد. این چارچوب مفهومی بر این باور است که رهبر آموزشی مسئول، نه تنها نسبت به عملکرد مدرسه، بلکه نسبت به پیامدهای اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

تصمیمات خود در برابر دانش‌آموزان، معلمان، والدین و جامعه مسئول است (Maak & Pless, 2006: Pless & Maak, 2011).

از منظر نظریه ذی‌نفعان، مدیر مدرسه موظف است میان صداها، منافع و ارزش‌های متنوع و گاه متضاد اعضای جامعه مدرسه‌ای تعادل برقرار کند (Freeman et al, 2010) . نظریه رهبری اخلاقی، او را به عنوان فردی الگو، شفاف، متعهد به عدالت، و اهل مراقبت معرفی می‌کند (Kuenzi, Mayer, & Greenbaum, 2020). رهبری تحولی، بر توانایی او در الهام‌بخشی، نوآوری، و ایجاد چشم‌اندازی مشترک برای تحول فرهنگی و یادگیری تأکید می‌ورزد .(Amory et al., 2024) و در نظریه رهبری توزیعی، مدیر تنها یک عامل قدرت نیست، بلکه تسهیل‌گری برای خلق رهبری مشارکتی و یادگیری جمعی است (Leithwood, Azah & Harris, 2022) .

در این میان، اصول بنیادین این رویکرد نیز ترسیم‌کننده‌ی چهره‌ای اخلاقی، انسانی و مشارکت‌جو از رهبری هستند: تعهد به عدالت آموزشی، ایجاد و حفظ روابط اخلاق‌مدار، پاسخگویی اخلاقی به ذی‌نفعان، شفافیت، مشارکت‌جویی، و پایداری فرهنگی و اجتماعی (Theoharis, 2007: Kutsyuruba et al, 2019) این اصول نه‌فقط معیارهایی برای ارزیابی رهبران، بلکه نشانه‌هایی از نوعی نگاه اخلاق‌محور به مدیریت در مدرسه‌اند؛ نگاهی که مدرسه را نه یک نهاد اداری، بلکه یک جامعه اخلاقی، زیست‌فرهنگی و تربیتی می‌داند. در نهایت، رهبری آموزشی مسئولیت‌پذیر نه فرمولی مدیریتی، بلکه نوعی پداگوژی زیسته است؛ راهی برای بودن، زیستن و عمل کردن در مدرسه‌ای که در آن، معنا، کرامت و صدای دیگران، محور تصمیم‌گیری است (Freeman, 1984). چنین نگاهی، مدرسه را به عرصه‌ای برای بازاندیشی در نسبت میان قدرت و اخلاق، آموزش و انسانیت بدل می‌سازد—چنان‌که فاضلی می‌نویسد، مدرسه خود «جامعه‌ای است در مقیاس کوچک»؛ و رهبری در آن، باید بازتابی از جامعه‌ای مطلوب، مشارکتی و اخلاق‌مدار باشد.

در سال‌های اخیر، توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای در حوزه آموزش‌وپرورش ایران به‌ویژه در سطح مدیران و معلمان مدارس افزایش یافته است. Mohammadi and Ahmadi (۲۰۱۳) 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 (α=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 براساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی و تجربه فعالیت‌های

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

اجتماعی مشاهده شد. این یافته‌ها ضرورت سیاست‌گذاری‌های فرهنگی و تربیتی در دانشگاه‌ها برای نهادینه‌سازی مسئولیت‌پذیری را برجسته کرد.

Islami(2019) 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 پرسشنامه‌ی 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 (Barkhoda et al., 2021) 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.

Loqmani & Hosseini (2024) 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 آموزش‌وپرورش بررسی کردند. پژوهش از نوع توصیفی–همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل کلیه کارکنان اداری ادارات آموزش‌وپرورش 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

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

پژوهش نشان داد که رهبری تحول‌آفرین نه تنها به‌صورت مستقیم بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد سازمانی تأثیرگذار است، بلکه این دو متغیر در تعامل با یکدیگر، نقش تسهیل‌گر برای ارتقاء 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 به‌عنوان پاسخی به بحران‌های اخلاقی در سازمان‌ها و نهادهای آموزشی مطرح شد (Maak & Pless, 2006). با مقاله‌ی مفهومی خود تحت عنوان رهبری مسئولانه در جامعه ذی‌نفع‌محور، 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، به‌ویژه گروه‌های کم‌قدرت، را در تصمیم‌گیری وارد کند. این نگاه به‌شدت در تضاد با دیدگاه‌های نئولیبرال غالب در سیاست‌گذاری آموزشی بود که کارایی عددی و استانداردهای کمّی را مقدم می‌دانستند. در ادامه پژوهش پیشین، Pless & Maak (2011) گسترش نظریه رهبری مسئولانه در زمینه‌های جهانی‌شده، تأکید کردند که رهبران قرن ۲۱ باید بتوانند در برابر تضاد منافع، فشارهای بازار و بحران‌های اخلاقی مقاومت کنند و تصمیم‌هایی بگیرند که نه‌تنها از نظر سازمانی، بلکه از نظر انسانی و اجتماعی نیز توجیه‌پذیر باشند. آن‌ها رهبری را صرفاً تابع عملکرد ندانسته و خواستار «احساس وظیفه در قبال آینده» شدند. این نوع نگاه به‌ویژه در آموزش و پرورش، که با گروه‌های متنوع فرهنگی و آسیب‌پذیر سروکار دارد، بسیار کاربردی است. در بستر تجربی، Hannah, Avolio & Walumbwa (2011) با انجام پژوهشی میدانی و کمّی 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 گردآوری‌شده 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 Pless, Maak & Waldman (2012) به اوج رسید. این پژوهش با عنوان نقشه‌برداری جهت‌گیری‌های مسئولیت‌مدار رهبران، تلاش کرد انواع رویکردهای رهبری مسئولانه را طبقه‌بندی کند و در عین 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

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

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 Walumbwa, Morrison & Christensen (2012) در مقاله‌ای تجربی با عنوان رهبری مسئولیت پذیر 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 Walumbwa et al (2012) با عنوان رهبری اخلاقی و غیراخلاقی: تحلیلی بین‌فرهنگی اهمیت بافت فرهنگی را در درک رهبری مسئولانه نشان داد. آنان دریافتند 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 انجام‌شده در حوزه رهبری مسئولیت‌پذیر در آموزش‌وپرورش، چه در سطح داخلی و چه بین‌المللی، بیانگر رشد فزاینده‌ی 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، همبستگی‌محور، و با تمرکز بر پیامدهای عملکردی مسئولیت‌پذیری به موضوع پرداخته‌اند. از سوی دیگر، در مطالعات کیفی نیز که عمدتاً با استفاده از روش پدیدارشناسی یا تحلیل مضمون انجام شده‌اند، ولی کمتر پژوهشی به شکل منسجم و عمیق به بررسی تجارب معنادار مدیران آموزشی در از موانع 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

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

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 ارتقاء کیفیت تعاملات انسانی پرداخته‌اند. در مجموع، رویکردهای نظری اخیر تأکید دارند که رهبری مسئولیت‌پذیر تنها یک سبک مدیریتی نیست، بلکه نوعی جهت‌گیری اخلاقی و اجتماعی برای شکل‌دهی به ساختارهای انسانی آموزش‌وپرورش 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 به‌عنوان یک گفتمان نظری و اخلاقی بررسی کنند، آن را به‌صورت 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 نتیجه، خلأ قابل‌توجهی در زمینه ارائه الگوها و راهبردهای عملیاتی برای تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر در نظام آموزشی کشور احساس می‌شود. پژوهش حاضر با تمرکز بر مدارس شهر کرمانشاه، در پی آن است تا از خلال روایت‌ها و تجربه‌های مدیران، این خلأ را پوشش دهد و به شناسایی راهبردها و بسترهای تحقق این نوع رهبری بپردازد. لذا سئوال اصلی پژوهش بدین صورت است: مدیران مدارس با چه چالش‌هایی در مسیر ایفای نقش به عنوان رهبران مسئولیت پذیر مواجه هستند؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از راهبرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به شیوه ساخت‌گرایانه چارمز (Charmaz, 2006) انجام شده است؛ رویکردی که برای کاوش در لایه‌های پنهان تجربه زیسته افراد در بسترهای اجتماعی پیچیده مناسب است. هدف از به‌کارگیری این راهبرد، شناسایی موانع و چالش‌های موجود در مسیر ایفای نقش مدیران به عنوان رهبران مسئولیت‌پذیر در مدارس است. نظریه داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه، پژوهشگر را قادر می‌سازد تا با مشارکت فعال در فرآیند تولید معنا، مفاهیم برخاسته از داده‌ها را بازسازی و تفسیر کند.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش را دوازده نفر از مدیران مدارس دولتی شهر کرمانشاه در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم تشکیل می‌دهند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از راهبرد ملاک‌محور انجام شد. ملاک‌های انتخاب عبارت بودند از: حداقل پنج سال سابقه مدیریت در مدرسه، تجربه مستقیم مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی یا چالش‌برانگیز، توانایی روایت‌گری از تجربیات حرفه‌ای، و تنوع در جنسیت، منطقه جغرافیایی، و بافت اقتصادی–فرهنگی مدرسه. تلاش شده

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

است ترکیب مشارکت‌کنندگان نمایانگر تنوع زمینه‌های حرفه‌ای و بافتی آنان باشد تا تحلیل داده‌ها از غنای لازم برای بازنمایی چالش‌های چندسطحی در زمینه رهبری مسئولیت‌پذیر برخوردار گردد. این تنوع با هدف افزایش قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌ها و فهم بهتر بافت واقعی موانع و چالش‌های موجود در محیط‌های مدرسه‌ای دنبال شده است. اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان به شرح زیر است:

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

تعداد	جنسیت	سوابق شغلی	مدرک تحصیلی	مقطع
۱	زن	۸	فوق لیسانس	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	فوق لیسانس	متوسطه اول
۷	زن	۱۱	فوق لیسانس	ابتدایی
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

در این پژوهش، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته عمیق گردآوری شده‌اند؛ روشی که در پژوهش‌های کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد با رویکرد ساخت‌گرایانه چارمز (Charmaz, 2006) مناسب‌ترین ابزار برای کشف تجربه‌های زیسته و معنابخشی مشارکت‌کنندگان به‌ویژه درباره موضوعاتی چون مسئولیت‌پذیری اخلاقی در بستر مدرسه است. مصاحبه‌ها با سؤالاتی آغاز می‌شد که هدف آن‌ها ایجاد فضای گفت‌وگو، اعتماد و تسهیل ورود مشارکت‌کنندگان به فرآیند بازاندیشی در تجارب خود بود. سؤالاتی همچون «لطفاً درباره مسیر ورودتان به مدیریت مدرسه توضیح دهید» یا «از نگاه شما، یک مدیر مسئولیت‌پذیر چه ویژگی‌هایی دارد؟» در آغاز گفتگو مطرح می‌شد تا مشارکت‌کننده به‌صورت طبیعی و بی‌پیرایه، تجربه خود را روایت کند. در ادامه، بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کننده، سؤالاتی نظیر «چه موقعیت‌هایی بوده که احساس کرده‌اید تصمیم‌گیری مسئولانه برایتان دشوار شده؟» یا «چه چالش‌هایی در ایفای مسئولیت حرفه‌ای برایتان تکرارپذیر و فرساینده بوده است؟» طرح می‌شد تا به لایه‌های عمیق‌تر معنا راه یابیم. پیش از شروع مصاحبه، هدف پژوهش برای هر مشارکت‌کننده به‌صورت شفاف تشریح و

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

رضایت شفاهی برای مشارکت و ضبط صوتی گفتگو اخذ شد. همچنین بر محرمانه‌ماندن هویت افراد و استفاده علمی از اطلاعات تأکید گردید. هر مصاحبه حدود ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به‌طول انجامید و در محیطی آرام و پیشنهادی از سوی مشارکت‌کننده (عموماً دفتر مدیر مدرسه) انجام شد. مصاحبه‌ها با ضبط صوت موبایل ثبت و سپس به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و آماده تحلیل شدند. در جریان مصاحبه، پژوهشگر با استفاده از تکنیک‌هایی مانند پرسش‌های پیگیری («می‌توانید نمونه‌ای از آن موقعیت را شرح دهید؟»، «در آن لحظه چه احساسی داشتید؟»، «پاسخ دیگران چه بود؟») سعی در تعمیق و غنای روایت‌ها داشت. این رویکرد موجب شد داده‌ها نه فقط گزارش تجربه، بلکه بازنماییِ فهمِ مشارکت‌کننده از پیچیدگی‌های ایفای نقش اخلاقی در موقعیت‌های واقعی مدیریتی باشد.

فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه چارمز **(Charmaz, 2006)** صورت گرفت؛ رویکردی که تحلیل داده‌ها را نه صرفاً به‌مثابه فرآیندی فنی، بلکه به‌منزله کنشی تفسیرگرانه و مشارکتی در فرایند معناپردازی در نظر می‌گیرد. تحلیل در سه سطح کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد تا از خلال داده‌های تجربی، مفاهیم نظری مرتبط با چالش‌های رهبری مسئولیت‌پذیر به‌طور نظام‌مند استخراج و تکوین یابد. در مرحله کدگذاری باز، مصاحبه‌های پیاده‌سازی‌شده به‌صورت خط‌به‌خط بررسی شدند و عبارات کلیدی، کنش‌ها، احساسات و موقعیت‌های تکرارشونده در قالب کدهای ابتدایی مفهوم‌پردازی گردید. در این مرحله تلاش شد از برچسب‌هایی استفاده شود که تا حد ممکن به زبان مشارکت‌کنندگان نزدیک باشد؛ برچسب‌هایی مانند «تردید میان اصول و الزامات»، «احساس تنهایی اخلاقی»، «مقاومت پنهان معلمان»، «بروکراسی مانع‌ساز» و «فقدان پشتوانه نهادی».

در مرحله کدگذاری محوری، کدهای باز بر اساس شباهت مفهومی و زمینه‌ای دسته‌بندی شدند و خُرده‌مقوله‌هایی پدید آمدند که به سؤالات «چه کسی؟ چه چیزی؟ چرا؟ چگونه؟ در چه شرایطی؟ و با چه پیامدهایی؟» پاسخ می‌دادند. برای مثال، کدهای مرتبط با فشارهای درونی (مانند خستگی تصمیم‌گیری اخلاقی، تردید در نقش) ذیل مقوله «چالش‌های فردی در رهبری مسئولیت‌پذیر» قرار گرفتند. به همین ترتیب، مقوله‌هایی چون «موانع حرفه‌ای و نهادی»، «چالش‌های تعاملی با معلمان و اولیا»، «فشارهای ساختاری از بالا» و «سردرگمی هویتی در نقش رهبری» در این مرحله بازشناسی شدند.

در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌ها در قالب یک روایت نظری منسجم سازمان یافتند که نشان می‌داد مدیران مدارس چگونه در بستر مدرسه، تحت فشارهای چندلایه فردی، حرفه‌ای، فرهنگی و ساختاری، با موانع تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر مواجه می‌شوند. تلاش شد این مدل مفهومی نه‌فقط توصیفی، بلکه تفسیری و زمینه‌مند باشد؛ به‌گونه‌ای که تجربه مشارکت‌کنندگان را در بستری از تعارضات اخلاقی، محدودیت‌های نهادی، و تنش‌های هویتی بازنمایی کند.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

در تمام مراحل تحلیل، پژوهشگر با بازاندیشی مستمر، یادداشت‌برداری نظری، مقایسه مداوم داده‌ها و بازگشت به متن مصاحبه‌ها، فرآیند تحلیل را عمیق‌تر و پویاتر ساخت. بدین ترتیب، تحلیل داده‌ها صرفاً به‌استخراج کدها محدود نشد، بلکه به فرآیندی تفسیرگرایانه برای شکل‌دادن به نظریه‌ای زمینه‌مند از چالش‌های رهبری مسئولیت‌پذیر بدل شد.

برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری این پژوهش کیفی که بر پایه نظریه داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه انجام شده است، مجموعه‌ای از راهبردهای پیشنهادی در ادبیات روش‌شناسی به‌کار گرفته شد. نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور با هدف انتخاب مشارکت‌کنندگانی صورت گرفت که تجربه زیسته عمیق و متنوعی از چالش‌های رهبری مسئولیت‌پذیر داشتند. مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته عمیق، امکان بروز آزادانه روایت‌ها و معناسازی مشارکت‌کنندگان را فراهم آورد. تمامی مصاحبه‌ها ضبط و به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شدند و تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش مقایسه مستمر انجام گرفت (Charmaz, 2006). برای افزایش اعتبار، تکنیک بازبینی توسط اعضا با برخی مشارکت‌کنندگان انجام شد تا صحت تفسیرهای اولیه تأیید گردد (Lincoln & Guba, 1985). همچنین نگارش یادداشت‌های نظری در طول فرآیند تحلیل به بازتاب‌گری پژوهشگر و پرورش حساسیت نظری کمک کرد (Birks & Mills, 2015). بازبینی توسط استاد راهنما نیز در پالایش مفاهیم و مقوله‌های استخراج‌شده نقش مؤثری داشت. برای افزایش انتقال‌پذیری (transferability)، توصیف‌های غنی از زمینه‌های آموزشی و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا خواننده بتواند درباره قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج در بافت‌های مشابه قضاوت کند (Tracy, 2010).

یافته‌ها

در پی انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تحلیل داده‌ها بر اساس روش نظریه‌پردازی زمینه‌مند، مجموعه‌ای از چالش‌ها و موانع تجربه‌شده توسط مدیران مدارس در مسیر ایفای نقش به‌عنوان رهبران مسئولیت‌پذیر شناسایی شد. تحلیل کدگذاری باز، محوری و انتخابی، منجر به استخراج طیفی از مفاهیم و الگوهای تکرارشونده شد که نشان‌دهنده پیچیدگی‌ها، فشارها، تعارضات و محدودیت‌هایی است که مدیران با آن‌ها در سطوح مختلف فردی، حرفه‌ای، تعاملی، فرهنگی و ساختاری مواجه هستند.

جدول زیر، خلاصه‌ای نظام‌مند از این کدها را ارائه می‌دهد. در این جدول، ابتدا کدهای باز (واحدهای معنایی اولیه) که مستقیماً از روایت‌های مشارکت‌کنندگان استخراج شده‌اند، نمایش داده شده و سپس بر اساس شباهت مفهومی در قالب کدهای محوری دسته‌بندی گردیده‌اند. در گام بعد، کدهای محوری با تحلیل نظری و تمرکز بر مضمون مشترک، در پنج مقوله کلی‌تر یا «کد انتخابی» سازمان‌دهی شده‌اند که نمایانگر ابعاد کلان چالش‌های پیش روی رهبری مسئولیت‌پذیر در مدارس هستند. این جدول به‌نوعی

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

نقشه مفهومی تحقیق محسوب می‌شود که بر اساس آن، تحلیل‌های بعدی، نظریه نهایی و پیشنهادهای پژوهش شکل خواهند گرفت.

جدول ۲:تم‌های استخراج شده براساس تجربیات مدیران مدارس از موانع و چالش‌های رهبری مسئولیت‌پذیر

کد باز	کد محوری	کد گزینشی
گیر افتادن بین دل کودک و دستور اداره، ترجیح دادن نیاز عاطفی دانش‌آموز به قانون خشک، سرزنش شدن به‌خاطر تصمیم انسانی، نادیده گرفته شدن دلایل اخلاقی توسط سیستم، نبود امکان تصمیم‌گیری انعطاف‌پذیر، تعارض بین وجدان فردی و مقررات رسمی، احساس گناه بابت کمک به دانش‌آموز آسیب‌پذیر، مخالفت ساختار با تصمیم‌های ارزش‌مدار، فشار برای اجرای بخشنامه بدون توجه به شرایط انسانی، نگرانی از برخورد اداری بعد از تصمیم حمایتی، درک نشدن تصمیمات دلسوزانه توسط مافوق، اجبار به اولویت دادن به قانون به‌جای انسانیت، احساس ترس از بازخواست بابت مهربانی، تضاد بین خواسته دل و خواسته اداره، ممنوعیت حمایت از کودک در شرایط خاص،	دوگانگی میان تعهدات اخلاقی و الزامات اداری	
شک داشتن به اثربخشی تصمیمات مدیریتی، احساس بی‌فایده بودن تلاش‌های روزانه، ناتوانی در تشخیص درست یا نادرست بودن تصمیم، بلاتکلیفی در مواجهه با موقعیت‌های حساس، نبود اطمینان به درستی راه انتخاب‌شده، تجربه روزهای کاری پر از تردید، احساس ناکارآمدی در مدیریت مدرسه، دودلی در انتخاب میان راهکارهای مختلف، ترس از اشتباه در تصمیم‌گیری، نداشتن معیار روشن برای تصمیمات اخلاقی، ناتوانی در اعتماد به قضاوت شخصی، نگرانی از پیامدهای منفی تصمیمات، سردرگمی در تعریف نقش واقعی خود، ناهماهنگی بین وظایف نوشته‌شده و واقعیت‌ها، تجربه‌ی حس بی‌هدفی در انجام وظایف، ابهام در مسیر شغلی به‌عنوان مدیر، از بین رفتن اعتمادبه‌نفس در مدیریت موقعیت‌ها، حس فرسودگی ناشی از تصمیم‌گیری‌های نامطمئن،	تردید در ایفای نقش	
نادیده‌گرفتن فعالیت‌های تربیتی در فرم‌های ارزشیابی، فشار برای ارائه آمار و ارقام به‌جای کیفیت آموزشی، بی‌توجهی به فضای انسانی و امن مدرسه در ارزیابی‌ها، بی‌ارزش‌شدن مراقبت‌های روانی معلمان در نگاه رسمی، بی‌انگیزگی مدیران به‌خاطر دیده‌نشدن تلاش‌های اخلاقی، کاهش اعتبار فعالیت‌های فرهنگی به‌دلیل نبود مستندات، تمرکز نظام ارزشیابی بر نظم معلم نه تجربه یادگیری،	سلطه شاخصه‌های کمی	چالش‌های حرفه‌ای
احساس دوگانگی بین وجدان اخلاقی و آیین‌نامه‌ها، فشار برای اجرای دقیق مقررات	ابهام در نقش	

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

بدون توجه به شرایط انسانی، تردید در این‌که مدیر باید ناظر باشد یا رهبر تربیتی، ناتوانی در جمع‌کردن نقش اداری و نقش انسانی، ترس از بازخواست هنگام تصمیم‌گیری‌های انسانی، کاهش اعتمادبه‌نفس به‌خاطر تضاد نقش‌ها، بی‌انگیزگی ناشی از دیده‌نشدن رهبری اخلاقی،	حرفه‌ای	
تمرکز آموزش‌ها بر فرم‌ها و آیین‌نامه‌ها به‌جای انسان‌ها، ناآشنایی با مهارت‌های ارتباطی در موقعیت‌های تنش‌زا، ناتوانی در مدیریت گفت‌وگوهای دشوار با ذی‌نفعان، نداشتن چارچوب مشخص برای تصمیم‌گیری چندبُعدی، فقدان آموزش در مواجهه با تعارضات انسانی، اتکای مدیران به تجربه شخصی به‌جای آموزش علمی، بی‌مهارتی در ایجاد تعادل بین نقد رفتار و حفظ رابطه، نبود آموزش شنیدن فعال در دوره‌های ضمن خدمت،	کمبود آموزش‌های ضمن خدمت اخلاق محور	
توقع خانواده برای نادیده‌گرفتن بی‌نظمی دانش‌آموز، مداخله والدین در برابر تذکرهای تربیتی مدرسه، نپذیرفتن محدودیت‌ها از سوی برخی خانواده‌ها، مقاومت خانواده در برابر آموزش مهارت‌های زندگی، بی‌اعتمادی والدین به برنامه‌های تربیتی مدرسه، مخالفت خانواده با رویکردهای انسانی مدرسه، برداشت منفی خانواده‌ها از اهداف آموزش شهروندی، گسست فرهنگی میان مدرسه و خانه در مناطق حاشیه‌نشین، انتقال مستقیم سبک ارتباطی خانواده به رفتار دانش‌آموز،	تعارض ارزش‌های خانوادگی و تربیتی	چالش‌های تعاملی
پرهیز معلمان از بیان نظر واقعی در جلسات رسمی، ترس از قضاوت در فضای گفت‌وگوی مدرسه، بیان مسائل مهم در فضای غیررسمی و مجازی، رابطه بی‌روح و نمایشی در جلسات آموزشی، سکوت معنادار معلمان به‌دلیل تجربه مدیریت دستوری، نبود فرهنگ گفت‌وگوی شفاف و امن در مدرسه، نگرانی دانش‌آموزان از بازتاب صحبت‌هایشان به والدین، ناتوانی مدیر در ایجاد محیط بدون قضاوت برای گفت‌وگو، سطحی‌بودن جلسات انجمن اولیا و عدم بازخورد،	نبود فضای گفت‌وگو محور	
سکوت معلمان در جلسات و عدم بیان نظر، نقد برنامه‌ها بدون حضور در فرآیند تصمیم‌گیری، وابستگی به سبک مدیریتی دستوری و غیرمشارکتی، ترس از پذیرش مسئولیت تصمیم‌های جمعی، بی‌اعتمادی به نیت مدیر در دعوت به مشارکت، تجربه‌های منفی از مشارکت‌های قبلی بی‌نتیجه، برداشت ابزارمحور از مشارکت به‌عنوان انتقال بار مسئولیت، خستگی و بی‌انگیزگی ناشی از فرسودگی حرفه‌ای نداشتن انرژی روانی برای درگیری در تغییرات مدرسه، ترس از ارزیابی پنهان در پوشش مشارکت، تردید در صداقت مدیر هنگام دعوت به همکاری، تلقی مشارکت به‌عنوان ترفند مدیریتی برای کسب امتیاز، باور به اینکه مشارکت به معنی افزایش فشار کاری است	مقاومت معلمان	
جدی نگرفتن مفاهیم مراقبت و شفقت در جلسات رسمی، خندیدن یا تمسخر هنگام صحبت اشتباه ، نهادینه نبودن فرهنگ گوش‌دادن فعال و احترام هیجانی بی‌تفاوتی به ارتباط انسانی در ساختار مدرسه، تلقی مدرسه به‌عنوان محل کنترل نه	نبود	چالش‌های ناشی از فرهنگ مدرسه

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

	بسترسازی جهت تمرین همدلی	ارتباط، بی‌ارزش‌دانستن برخورد انسانی از سوی اداره آموزش، برچسب ضعف مدیریتی به رفتارهای مهربانانه،
	فشار فرهنگ عمومی جامعه	قضاوت تصمیمات مراقبتی به‌عنوان ضعف، تفسیر گفت‌وگوی ترمیمی به‌عنوان بی‌عدالتی، نادیده‌گرفتن ارزش‌های اخلاقی از سوی والدین، بی‌اعتمادی جامعه به رویکردهای همدلانه، فشار افکار عمومی برای بازتولید اقتدار، تعارض میان آموزش انسانی و نگرش‌های نتیجه‌گرا، نگاه منفی به برنامه‌های عاطفی و مهارتی توقع خانواده‌ها برای تمرکز صرف بر دروس سخت‌گیرانه، اتهام تبلیغاتی بودن به رفتارهای انسانی مدیر، بی‌اعتمادی همکاران به نیت‌های حمایتی مدیر، دخالت فرهنگ سخت‌گیر جامعه در تصمیمات تربیتی، فشار برای هماهنگ‌شدن با فرهنگ رایج به‌جای اصلاح آن، ناتوانی در اجرای ارزش‌های حرفه‌ای به‌دلیل فشار اجتماعی ترس مدیر از قضاوت عمومی نسبت به تصمیمات اخلاقی، عدم پذیرش سبک‌های تربیتی نوین از سوی خانواده‌ها، تلقی برنامه‌های مراقبتی به‌عنوان اتلاف وقت، بی‌ارزش دانستن آموزش مهارت‌های نرم در جامعه، تلقی حمایت از دانش‌آموز آسیب‌پذیر به‌عنوان بی‌عدالتی،
چالش‌های ساختاری–سازمانی	ساختار بروکراتیک	محدود شدن تصمیم‌گیری به اجرای بخش‌نامه‌ها، بی‌اختیاری مدیر در طراحی برنامه‌های انسانی، الزام هماهنگی با اداره برای هر اقدام تربیتی، نادیده‌گرفتن نیازهای بافتی در ساختار دستوری، ترس از بازخواست به‌خاطر تصمیمات خلاقانه بی‌معنا شدن نقش تفکر و تحلیل در مدیریت مدرسه، تبدیل مدرسه به فضای بایگانی و گزارش‌دهی، حذف گفت‌وگوی ترمیمی به‌خاطر آیین‌نامه‌های خشک سانسور ابتکار عمل مدیر به‌خاطر ترس از تخطی،
	استقلال زدایی مدرسه	الزام به کسب مجوز حتی برای فعالیت‌های ساده انسانی، بی‌اختیاری کامل در تصمیم‌گیری‌های روزمره مدرسه، ممنوعیت تغییرات جزئی در برنامه به‌خاطر آیین‌نامه، بی‌اعتمادی ساختار به تشخیص حرفه‌ای مدیر، فرسایش شخصیت حرفه‌ای در اثر محدودیت اختیارات، بی‌قدرتی مدیر در ساماندهی مناسب ترکیب کلاسی، دلسردی ناشی از تکرار پاسخ‌های منفی از اداره، جایگزینی سکوت به‌جای خلاقیت در تصمیم‌گیری، پاداش سیستم به تبعیت، نه نوآوری، تناقض میان شعار مدرسه‌محوری و واقعیت تمرکزگرایی، عدم اجازه برای انتخاب روش‌های ارزشیابی مدرسه، تقلیل نقش مدیر به نگهبان نظم و انضباط، شکاف بین شناخت موقعیت با قدرت عمل محدود،
	نبود سازوکارهای حمایتی نهادی	بازخواست مدیر به‌دلیل تصمیم انسانی خارج از آیین‌نامه، ترس از توبیخ به‌خاطر اقدام حمایتی بدون ثبت رسمی، بی‌اعتمادی ساختار به نیت تربیتی و حرفه‌ای مدیر، عدم توجه ناظران به بافت تصمیمات انسانی، محرومیت مدیر از حمایت قانونی در شرایط خاص، رها شدن مدیر در تعارض بین وجدان و قانون،

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

الف) چالش‌های فردی

رهبری مسئولیت‌پذیر، برخلاف سبک‌های سنتی مدیریت مدرسه، نیازمند سطح بالایی از خودآگاهی، حساسیت اخلاقی، شجاعت در تصمیم‌گیری و توانایی مواجهه با موقعیت‌های پیچیده انسانی است. مدیرانی که تلاش می‌کنند مسئولیت‌پذیرانه رهبری کنند، معمولاً در درون خود با فشارهای متعددی مواجه‌اند که از تعارض میان ارزش‌های شخصی و واقعیت‌های ساختاری ناشی می‌شود. این تعارضات می‌توانند به شکل فرسودگی روانی، احساس ناکارآمدی، اضطراب در تصمیم‌گیری‌های حساس و بی‌اعتمادی به توانایی شخصی خود را نشان دهند. از سوی دیگر، نبود حمایت روانی، آموزشی یا نهادی نیز موجب تشدید این چالش‌ها می‌شود و در نهایت ممکن است مسیر حرکت این مدیران به‌سوی مسئولیت‌پذیری را کند یا متوقف کند. بنابراین، چالش‌های فردی را می‌توان به‌عنوان نخستین سطح از موانع تحقق رهبری مسئولانه در مدرسه تلقی کرد؛ سطحی که در آن خود رهبر، هم منبع توانمندی است و هم در معرض آسیب:

- **دوگانگی میان تعهدات اخلاقی و الزامات اداری**

یکی از چالش‌های پررنگ در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر، تجربه تعارض درونی مدیران میان «آنچه باید انجام دهند» و «آنچه مجاز به انجام آن هستند» است. این تعارض به‌ویژه زمانی شدت می‌گیرد که مدیران با تصمیماتی مواجه می‌شوند که از منظر انسانی و تربیتی «درست» به نظر می‌رسند، اما با آیین‌نامه‌ها یا نگاه اداری مغایرت دارند. در این موقعیت‌ها، فشارهای بیرونی ساختار و ترس از پیامدهای رسمی، سبب خودسانسوری اخلاقی مدیران می‌شود و آن‌ها را دچار اضطراب، تردید و گاه پشیمانی حرفه‌ای می‌کند. یکی از مدیران زن با سابقه ۱۱ سال مدیریت در مدرسه‌ای دخترانه چنین تجربه‌ای را روایت کرد:

«من با اینکه می‌دونم بعضی رفتارهای یکی از معلمام با بچه‌ها خشکه، ولی همیشه تردید دارم تذکر رسمی بدم یا نه. چون اون هم سابقه داره، هم رابطه خوبی با اداره. یه‌بار که خواستم گزارشی بنویسم، بعدش از طرف کارشناس منطقه باهام تماس گرفتن و گفتن این چیزا رو داخلی حل کن، چرا جو می‌سازی؟ از اون موقع دیگه حس کردم باید مراقب باشم چی می‌نویسم، چی نمی‌نویسم. با اینکه می‌دونم اخلاقاً مسئولم، ولی واقعاً می‌ترسم از برخورد بالا دستی.»

این گفته به‌خوبی نشان می‌دهد که چطور ترس از پیامدهای ساختاری، مدیر را از اجرای تصمیمات مسئولانه بازمی‌دارد و تعهد اخلاقی به سکوت و محافظه‌کاری بدل می‌شود.

مدیر دیگری این‌گونه توضیح داد:

«دانش‌آموزی داشتم که به خاطر وضعیت خانوادگیش به‌شدت پرخاشگر شده بود. سعی کردم باهاش کار کنم، حتی یک بار ، فرستادمش پیش مشاور. بعدش ولی بازرس منطقه گفت چرا زودتر نفرستادی؟ چون آسیب به یکی از هم‌کلاسی‌ها زده بود. هم دلم نمی‌خواست مهر اخراج بخوره، هم می‌دونستم برخورد قاطع

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

می‌خوان. واقعاً نمی‌دونستم باید بچه رو حفظ کنم یا از خودم دفاع کنم. هنوز هم گاهی به اون تصمیم فکر می‌کنم و حس بدی دارم...» (شماره ۶)

این تعارض ذهنی مستمر، باعث شکل‌گیری نوعی فرسایش روانی می‌شود که در آن مدیر بین دوگانه «درست‌بودن» و «آسیب‌ندیدن در ساختار اداری» گیر می‌افتد. در این موقعیت‌ها، مسئولیت‌پذیری نه‌تنها تسهیل نمی‌شود، بلکه به منبع اضطراب و تردید بدل می‌شود.

مدیر دیگری در منطقه حاشیه‌نشین کرمانشاه با لحن خونسرد اما پرمفهوم گفت:

«بعضی تصمیم‌ها رو می‌دونی باید بگیری، ولی نمی‌تونی. حتی نمی‌تونی راجع‌به‌شون حرف بزنی. چون می‌دونی اگه اجراشون کنی یا حتی پیشنهاد بدی، فردا باید بری جواب پس بدی. این حس بی‌قدرتی، خیلی آزاردهنده‌ست. بعد یه مدت، آدم دیگه تلاش نمی‌کنه. چون می‌دونه نتیجه‌ش ممکنه علیه خودش استفاده بشه. حس می‌کنی داری خودتو خفه می‌کنی.» (شماره ۲)

این روایت‌ها به‌وضوح نشان می‌دهند که «تعارض درونی» در بافت آموزش‌وپرورش نه صرفاً یک تعارض ذهنی، بلکه یک تجربه‌ی عینی و آسیب‌زا است که ریشه در ناهماهنگی بین ارزش‌های شخصی و قواعد خشک سازمانی دارد. مدیران در چنین شرایطی یا دچار فرسایش حرفه‌ای می‌شوند یا به مرور از تعهدات اخلاقی خود فاصله می‌گیرند، چراکه منطق بقا در نظام اداری آنان را به سمت محافظه‌کاری سوق می‌دهد.

- **تردید در ایفای نقش**

در بافت مدرسه‌ای که مملو از فشارهای ساختاری، تعارضات ارزشی، و محدودیت‌های حرفه‌ای است، بسیاری از مدیران مسئولیت‌پذیر به‌مرور دچار نوعی «احساس ناکارآمدی» می‌شوند؛ احساسی که ریشه در تجربه تکرارشونده شکست در تحقق ارزش‌های مورد باور دارد. آنان در برابر فشارهای بیرونی، سکوت همکاران، بی‌تفاوتی نظام اداری و محدودیت منابع، به‌تدریج به‌جای اعتمادبه‌نفس، دچار تردید، تزلزل در نقش رهبری، و حتی کناره‌گیری خاموش از تعهدات اخلاقی خود می‌شوند.

یکی از مدیران مرد با نگاهی پرحسرت چنین می‌گوید:

«راستش اوایل که مدیر شدم، خیلی انگیزه داشتم. فکر می‌کردم می‌تونم مدرسه‌ای بسازم که هم بچه‌ها احساس امنیت کنن، هم معلم‌ها احساس ارزشمندی. ولی هر بار که خواستم تغییر کوچیکی ایجاد کنم، یه مانع جلو پام گذاشتن. الآ ن دیگه واقعاً حس می‌کنم هیچ ابزاری برای تغییر ندارم. احساس می‌کنم دارم تکرار می‌شم. یه مدیر خنثی. حتی گاهی نمی‌دونم وجودم تو این مدرسه چه فرقی می‌کنه.» (شماره ۳)

در این روایت، مدیر به‌وضوح از تضعیف اعتماد به توانایی‌های خود و فرسایش آرمان‌های اولیه صحبت می‌کند. شکاف بین خواستن و توانستن، به حس ناکارآمدی منجر شده است.

مدیر زن دیگری با سابقه ۱۹ ساله و مدرک کارشناسی ارشد می‌گوید:

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

«بعضی وقت‌ها فکر می‌کنم شاید من برای این کار ساخته نشدم. چون نمی‌تونم بی‌تفاوت باشم. نمی‌تونم نسبت به دردهای بچه‌ها یا رفتارهای اشتباه همکارا بی‌تفاوت باشم. ولی وقتی می‌خوام واکنش نشون بدم، نه حمایتی هست، نه گوش شنوایی. کم‌کم حس می‌کنم یا باید عوض شم، یا بسوزم. راستش گاهی دلم می‌خواد استعفا بدم و برم سر کلاس...» (شماره ۱۲)

اینجا، احساس ناکارآمدی به مرز خروج از نقش رسیده است؛ زیرا مدیر، علی‌رغم باورهای عمیق، محیط را برای عمل به آن باورها نامناسب می‌بیند.

مدیر دیگری روایت صادقانه‌ای ارائه می‌دهد:

«وقتی هر روز به مدرسه میام، یه لیست بلند از کارهای اجرایی، گزارش‌ها، بخش‌نامه‌ها و توقعات اداره دارم. اون‌قدر درگیر اینا می‌شم که دیگه جایی برای فکر کردن به هدف‌هام یا ارزش‌هام نمی‌مونه. گاهی حس می‌کنم تبدیل شدم به یه ماشین اجراکننده. نه وقت دارم، نه انرژی. انگار فقط باید بی‌خطا اجرا کنم. اینه که دیگه نمی‌دونم اصلاً رهبر اخلاقی بودن یعنی چی. کجا باید ایستاد؟» (شماره ۷)

این گفته، گویای فاصله‌گرفتن تدریجی مدیر از هویت حرفه‌ای خود است؛ هویتی که قرار بوده بر پایه مسئولیت اخلاقی و انسانی شکل گیرد، اما در عمل به فراموشی سپرده شده است. تردیدهای مکرر و بی‌نتیجه‌بودن تلاش‌ها، احساس «بی‌اثر بودن» را در او تقویت کرده است.

ب) چالش‌های حرفه‌ای

فقدان حمایت

بسیاری از مدیران شرکت‌کننده در این پژوهش، بر این نکته تأکید داشتند که در مواجهه با چالش‌ها و موقعیت‌های حساس مدیریتی، نه‌تنها حمایت عاطفی و روانی از سوی سطوح بالاتر وجود ندارد، بلکه در بسیاری موارد، مدیر به‌تنهایی بار سنگین تصمیمات اخلاقی، تربیتی و بحران‌های مدرسه را به دوش می‌کشد. تجربه‌ی تنهایی در بحران، بی‌پناهی در برابر قضاوت‌ها، و نبود مرجعی برای مشورت حرفه‌ای، از مضامین تکرارشونده در تحلیل مصاحبه‌ها بود.

یکی از مدیران زن در مدرسه‌ای دخترانه ابتدایی چنین گفت:

«وقتی مدرسه دچار مسئله‌ای می‌شه، مثلاً یک دانش‌آموز دچار بحران خانوادگی می‌شه یا یک درگیری میان معلمان پیش میاد، اولین چیزی که احساس می‌کنم اینه که تنها هستم. نه مشاوری هست که مشورت بگیرم، نه اداره واقعاً پشتمه. همه فقط می‌گن طبق آیین‌نامه عمل کن. ولی آیین‌نامه همه چی رو نمی‌گه. مخصوصاً وقتی پای انسان و احساسات وسطه. فشار زیادی رومه و حتی گاهی نمی‌دونم کار درست چیه.» (شماره ۱)

یکی از مدیران بیان کرد:

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

«چند بار شده در موقعیت‌های بحرانی، مثل تنبیه بدنی یکی از معلم‌ها یا مشکل روانی یکی از دانش‌آموزا، تنها کسی که باید تصمیم بگیره منم. نه اتاق فکر داریم، نه روان‌شناس، نه کارشناس ارشد تربیتی. هر اشتباهی هم پیش بیاد، کل مسئولیت می‌افته گردن من. این احساس بی‌پناهی آدمو خسته می‌کنه. حتی انگیزه‌ات رو برای درست فکر کردن کم می‌کنه.» (شماره ۱۲)

همچنین، یکی از مدیران زن که در ناحیه حاشیه‌ای خدمت می‌کرد، با لحنی آشکار از تجربه‌ی انزوای حرفه‌ای خود گفت:

«همیشه از ما انتظار دارن مدیر همه‌چیزدان باشه. هم روان‌شناس، هم حقوق‌دان، هم مجری برنامه. ولی هیچ‌کس فکر نمی‌کنه ما خودمونم انسانیم. خسته می‌شیم، دچار اضطراب می‌شیم. ولی حتی یک جلسه هم برامون نگذاشتن که درباره فشار روانی تصمیم‌گیری صحبت کنیم. بعضی وقتا آرزو می‌کنم فقط یه نفر باشه که بدون قضاوت، فقط گوش بده و هم‌فکری کنه.» (شماره ۱۲)

در نهایت فقدان حمایت روانی و حرفه‌ای، باعث می‌شود مدیران نه‌تنها در بحران‌ها احساس تنهایی کنند، بلکه فرسودگی روانی و عاطفی نیز تجربه کنند. در غیاب نهادهای پشتیبان، اتاق‌های فکر، یا فرآیندهای گفت‌وگوی حرفه‌ای، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های حساس به منبعی از اضطراب، گناه و تردید بدل می‌شود. این خلأ سیستماتیک، به‌ویژه در سبک رهبری مسئولیت‌پذیر، به یکی از عوامل بازدارنده درونی و بیرونی بدل شده که کیفیت تصمیم‌ها، سلامت روان مدیر و اعتماد حرفه‌ای را به‌شدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

سلطه شاخصه‌های کمی

یکی از موانع جدی پیش روی مدیران برای ایفای نقش مسئولیت‌پذیر، فشارهایی است که از سوی نظام‌های ارزشیابی مبتنی بر شاخص‌های عددی و گزارش‌محور وارد می‌شود. در چنین بستری، تلاش‌های تربیتی، اخلاقی و انسانی مدیران قابل‌سنجش و مشاهده نیست و همین باعث می‌شود بخش مهمی از فعالیت‌های مسئولیت‌مدارانه آن‌ها در ارزیابی‌های رسمی نادیده گرفته شود. مدیر مردی با سابقه ۱۰ سال مدیریت در مدرسه‌ای متوسطه چنین بیان کرد:

«من تلاش می‌کنم مدرسه‌ام یه فضای انسانی باشه؛ جایی که معلم و دانش‌آموز احساس امنیت و احترام کنن. ولی هر بار که ارزشیابی می‌شن، فقط آمار و ارقام می‌خوان: درصد قبولی، ساعت تکمیل‌شده، نظم پوشه‌ها. هیچ‌کس نمی‌پرسه این آمار چطوری حاصل شده، آیا واقعاً یادگیری اتفاق افتاده، یا فقط ظاهر قضیه رعایت شده. واقعاً ناامیدکننده‌ست.» (شماره ۶)

یکی دیگر از مدیران به تجربه مشابهی اشاره کرد و گفت:

«من گاهی وقت می‌ذارم با معلمایی که دچار فرسودگی شدن، صحبت می‌کنم؛ حتی برنامه‌ای برای مراقبت روانی بین همکارا گذاشتم. ولی اداره اصلاً توجه نمی‌کنه. چون هیچ‌کدوم از اینا توی فرم‌های

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

ارزشیابی نیست. فقط مستندسازی، شاخص‌ها و نمودارها مهمه. حس می‌کنی تمام کارهای انسانی‌ت نامرئیه!» (شماره ۸)

مدیر دیگری در ناحیه حاشیه‌نشین گفت:

«یه‌بار به خاطر تمرکز زیادم روی آموزش شهروندی، کمتر به ثبت گزارشات پرداختم. بازرس گفت چرا مستندات ندارید؟ گفتم ما بیشتر تمرکز کردیم روی فضای همدلی، ولی براشون مهم نبود. آخرش برام نمره ضعیف زدن. احساس کردم تمام کار فرهنگی‌مون بی‌ارزش بود فقط چون توی قالب فرم‌های اونا نبود.» (شماره ۱۳)

به همین خاطر سلطه فرهنگ ارزشیابی کمی، مدیران را از ایفای نقش تربیتی، اخلاقی و انسانی بازمی‌دارد یا لااقل انگیزه‌ی آن را تضعیف می‌کند. مدیرانی که دغدغه‌ی مسئولیت‌پذیری دارند، وقتی می‌بینند تلاش‌هایشان در فرم‌های رسمی بازتاب نمی‌یابد، دچار نوعی احساس دیده‌نشدن، بی‌انگیزگی و در مواردی انفعال حرفه‌ای می‌شوند. این امر نه‌تنها به بی‌ارزش‌شدن کار تربیتی منجر می‌شود، بلکه ممکن است در بلندمدت، به رواج «مدیریت نمایشی» بینجامد؛ مدیریتی که در آن آمار تولید می‌شود، نه معنا و تجربه یادگیری.

ابهام در نقش حرفه‌ای

یکی از مسائل درونی اما مهمی که در روایت‌های مدیران مدارس کرمانشاه به‌وضوح بازتاب داشت، نوعی سردرگمی و تردید مداوم در تعریف نقش حرفه‌ای بود. بسیاری از مدیران اذعان کردند که در موقعیت‌های روزمره، نمی‌دانند باید به‌مثابه یک «مجری مقررات و آیین‌نامه‌ها» عمل کنند یا به‌عنوان یک «رهبر اخلاق‌محور و انسانی» تصمیم بگیرند. این دو نقش، گاه در تقابل آشکار با یکدیگر قرار می‌گیرند و تصمیم‌گیری را برای مدیر دشوار، پراسترس و حتی شکننده می‌کنند.

یکی از مدیران زن چنین توضیح داد:

«همه از من انتظار دارن مدیر منظمی باشم؛ گزارش‌هام کامل باشه، بخش‌نامه‌ها اجرا بشه، آمارها بالا باشه. ولی وجدانم چیز دیگه‌ای می‌گه. مثلاً اگه یه معلمی داره می‌سوزه ولی پوشه‌ش کامل نیست، من باید بهش سخت بگیرم یا همراهش باشم؟ یه بار که ازش دفاع کردم، کارشناس منطقه بهم گفت مدیر باید طبق شاخص عمل کنه، نه با احساسات. واقعاً نمی‌دونم من کی‌ام؟ یه ناظر اجرایی‌ام یا یه رهبر انسانی؟» (شماره ۱۱)

یکی از مدیران مرد هم بیان کرد:

«بارها پیش اومده که بین دل خودم و وظایف اداری موندم. یه‌بار دانش‌آموزی که پدرش فوت کرده بود، نمره ضعیف گرفته بود و طبق آیین‌نامه باید تجدید می‌شد. ولی واقعاً در اون شرایط، تصمیم اداری با تصمیم انسانی هم‌سو نبود. من نمره رو تغییر ندادم، ولی هنوزم حس می‌کنم اشتباه کردم. چون به‌عنوان

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

یک انسان، نتونستم درست عمل کنم. فکر می‌کنم ما دو نقش متضاد داریم که خیلی وقتا قابل جمع‌کردن نیستن.» (شماره ۳)

این روایت‌ها به‌خوبی نشان می‌دهند که مدیران در شرایطی قرار دارند که از آن‌ها خواسته می‌شود هم کارگزار دقیق نظام اداری باشند، هم رهبرانی تأثیرگذار، انعطاف‌پذیر، و اخلاق‌مدار. اما در عمل، ساختار مدرسه و نظام سیاست‌گذاری بیشتر از مدیر «اجرای دقیق» می‌طلبد تا «رهبری اخلاقی و تربیتی».

یکی دیگر از مدیران مرد که در مدرسه‌ای حاشیه‌نشین با جمعیت دانش‌آموزی آسیب‌پذیر خدمت می‌کرد، با لحنی خسته گفت:

«من همیشه از خودم می‌پرسم: آیا اجازه دارم رهبر باشم؟ یا فقط یک اجراکننده‌ام؟ وقتی می‌خوای بر اساس ملاحظات انسانی تصمیم بگیری، یه‌دفعه یاد بخش‌نامه‌ها می‌افتی، یا ازت می‌خوان توجیه‌نامه بنویسی. بعد با خودت می‌گی شاید باید بی‌احساس باشم تا مدیر خوبی باشم. این تضاد، اعتمادبه‌نفسمو گرفته.» (شماره ۷)

پ) چالش‌های تعاملی

- **تعارض ارزش‌های خانوادگی و تربیتی**

یکی دیگر از چالش‌های پنهان اما بسیار اثرگذار که در مصاحبه با مدیران مدارس نمایان شد، تعارض‌های ارزشی میان خانه و مدرسه بود؛ وضعیتی که در آن، ارزش‌های تربیتی موردنظر مدرسه—اعم از نظم، همزیستی مسالمت‌آمیز، همدلی، تربیت شهروندی، و مسئولیت‌پذیری—در تضاد با نگرش‌ها، توقعات یا سبک فرزندپروری برخی خانواده‌ها قرار می‌گیرد. این تعارض، کارکرد مدرسه را با مشکل مواجه می‌کند، فضای اعتماد بین والدین و کارکنان مدرسه را کاهش می‌دهد، و مدیر را در وضعیتی قرار می‌دهد که ناگزیر باید میان «اصول تربیتی حرفه‌ای» و «جلب رضایت خانواده» تعادل برقرار کند و اغلب، این تعادل شکننده است.

یکی از مدیران اینگونه روایت کرد:

«بارها شده که خانواده‌ها از ما انتظار دارن با دانش‌آموزشون ملایمت کنیم، نمره بد ندیم، برخورد نکنیم. از طرفی ما می‌خوایم بچه‌ها مسئولیت‌پذیر باشن. ولی وقتی پشت بچه، خانواده‌ای ایستاده که هیچ محدودیتی رو نمی‌پذیره، ما عملاً دست‌مون بسته‌ست. یه‌بار وقتی به دانش‌آموزی بابت بی‌نظمی تذکر دادم، مادرش اومد گفت: بچه‌م افسرده می‌شه! من موندم که چطور باید تربیت کنیم وقتی خانواده‌ها اینقدر حساس و مداخله‌گر شدن.» (شماره ۲)

برخی مدیران هم تجربه برخورد با والدینی را داشتند که ارزش‌های آموزشی مدرسه را با بی‌اعتمادی می‌نگریستند. مدیر دیگری چنین گفت:

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

«برنامه‌هایی مثل آموزش مهارت‌های زندگی یا گفت‌وگو درباره شهروندی گاهی با واکنش منفی خانواده‌ها روبرو می‌شه. بعضی فکر می‌کنن اینا وقت تلف کردنه یا مدرسه قراره ارزش‌های اونا رو تغییر بده. یک‌بار پدر یکی از دانش‌آموزا گفت: شما مدرسه‌اید یا سازمان تربیتی غربی؟ این نگاه باعث می‌شه ما نتونیم مأموریت تربیتی‌مون رو کامل اجرا کنیم.» (شماره ۶)

تعارض میان ارزش‌های خانواده و مدرسه، نه صرفاً یک اختلاف سطح نگرش، بلکه نوعی گسست اجتماعی و فرهنگی است که فرآیند تربیت در مدرسه را تضعیف می‌کند. مدیرانی که به رهبری مسئولیت‌پذیر معتقدند، در چنین فضایی به‌جای هم‌افزایی، باید در میدان تنش میان ارزش‌های خود و خانواده‌ها حرکت کنند. این وضعیت، گاه باعث محافظه‌کاری، گاه خستگی عاطفی، و در مواردی، بی‌اثر شدن تلاش‌های اصلاحی مدرسه می‌شود. بازسازی این رابطه، مستلزم توان گفت‌وگویی، شفافیت ارزش‌ها، و برنامه‌های تعامل مستمر و دوسویه با والدین است؛ امری که به‌ندرت در نظام مدرسه‌ای ایران تقویت شده است.

در نهایت تفاوت در سبک فرزندپروری، نابرابری سطح تحصیلات، و نگاه مصلحت‌گرای برخی والدین به مدرسه نیز از عوامل زمینه‌ساز این تعارض شناخته شد. مدیر مردی با تجربه در منطقه مرکزی کرمانشاه چنین گفت:

«برخی اولیا فقط مدرسه رو به چشم یک نمره‌دهنده یا مراقب بچه‌شون می‌بینن. وقتی بخوای به‌جای نمره، رو سلامت روان یا مهارت ارتباطی کار کنی، مقاومت می‌کنن. چون درک نکردن مدرسه یک نهاد تربیت شهروند هم هست، نه فقط آموزش‌دِه خشک.» (شماره ۹)

- **نبود فضای گفت‌وگو محور**

از تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده با مدیران مدارس شهر کرمانشاه، یکی از برجسته‌ترین موانعی که در تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر نمایان شد، فقدان بسترهای گفت‌وگویی واقعی، امن، شفاف و بدون قضاوت میان اعضای مختلف مدرسه بود. مدیران متعدد اذعان داشتند که علی‌رغم تلاش برای ایجاد ارتباط معنادار و مشارکتی با معلمان، دانش‌آموزان و والدین، اغلب با سکوت، ترس، سوءبرداشت، یا بی‌اعتمادی مواجه می‌شوند. آن‌ها احساس می‌کردند که در مدرسه، افراد یا از بیان صادقانه دیدگاه‌هایشان پرهیز می‌کنند یا ترجیح می‌دهند مسائل مهم را پنهان کرده و از حاشیه دوری کنند. این پدیده، در بسیاری از مدارس، به شکل نوعی «رابطه رسمی و بی‌روح» درآمده است که گفت‌وگو در آن یا نمایشی و کنترل‌شده است، یا اصلاً شکل نمی‌گیرد.

در نقطه مقابل، مدیری دیگر با تجربه‌ای متفاوت بیان کرد که بخشی از این مشکل، به سبک مدیریت‌های پیشین و نبود فرهنگ گفت‌وگویی بازمی‌گردد:

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

«من تازه به این مدرسه اومدم و فهمیدم اینجا سال‌ها فضا بسته بوده. مدیر قبلی فقط دستور می‌داده. طبیعی بود وقتی جلسه می‌ذارم، همه معلم‌ها ساکتن. کم‌کم دارم یاد می‌دم که گفت‌وگو قضاوت نیست. دو نفر الان راحت صحبت می‌کنن، ولی هنوز راه زیادی مونده تا فضا شفاف و امن بشه.» (شماره ۷)

این گفته‌ها نشان می‌دهد که فضای گفت‌وگو، نه‌فقط نیازمند مهارت مدیر، بلکه مستلزم «فرهنگ گفت‌وگو» در مدرسه است؛ فرهنگی که طی سال‌ها ساخته یا تخریب شده است. در برخی موارد، مدیران اشاره کردند که دانش‌آموزان نیز فضای مدرسه را برای ابراز نظر یا طرح مسئله امن نمی‌دانند. یکی از مدیران مرد چنین گفت:

«بارها شده دانش‌آموزی از مشکلش چیزی نمی‌گه، چون می‌ترسه به گوش پدر و مادرش برسه یا بعداً از طرف ناظم توبیخ بشه. یعنی مدرسه باید جای امنی باشه، ولی نیست. ما فضای شنیدن واقعی نداریم. حتی برای خودمون هم، وقتی می‌خوایم در مورد یک خطای انسانی گفت‌وگو کنیم، بلافاصله برچسب یا قضاوت میاد وسط.» (شماره ۶)

- **مقاومت معلمان**

در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر، یکی از موانع جدی که از دل روایت‌های مدیران مدارس کرمانشاه بیرون آمد، مقاومت پنهان یا آشکار برخی معلمان در برابر تغییرات فرهنگی، ارزشی یا مشارکتی بود. این مقاومت، تنها یک واکنش به تغییرات ظاهری نبود، بلکه حاصل ترکیبی از ترس، خستگی، بی‌اعتمادی تاریخی، یا حتی سوءبرداشت از نیت‌های مدیریتی بود. بسیاری از مدیران بیان کردند که هر بار تلاش کرده‌اند فضای مشارکت، انعطاف یا گفتگو در مدرسه ایجاد کنند، با واکنش‌هایی از جنس «بی‌اعتنایی»، «نپذیرفتن مسئولیت» یا «در پیش گرفتن موضع منفعل» از سوی معلمان مواجه شده‌اند.

یکی از مدیران زن در دوره ابتدایی با لحنی آمیخته از خستگی و دلخوری گفت:

«وقتی می‌خوام کاری مشارکتی راه بندازم، مثلاً تصمیم‌گیری جمعی درباره برنامه انضباطی، بعضی معلم‌ها حتی تو جلسه شرکت نمی‌کنن. بعضی‌ها هم می‌آن ولی هیچ نظری نمی‌دن. بعداً در عمل، می‌بینی همون برنامه رو نقد می‌کنن. انگار مشارکت فقط یه واژه‌ست. در عمل، خیلی‌ها هنوز عادت دارن منتظر باشن مدیر تصمیم بگیره و بگه چی کار کنن.» (شماره ۸)

در دل این روایت، مسئله فقط مشارکت‌ناپذیری نیست؛ بلکه ترسی است از مسئولیت، یا شاید نوعی «بی‌اعتمادی مزمن» که باعث شده معلمان ترجیح بدهند منفعل بمانند تا متعهد.

مدیر مردی منشأ این مقاومت را در تجربه‌های گذشته می‌بیند:

«خیلی از معلم‌ها تجربه خوبی از مشارکت ندارن. قبلاً بهشون وعده داده شده ولی بعدش نظرشون اجرا نشده یا حتی مسئولیت اشتباه به گردنشون افتاده. برای همین الان وقتی دعوت به مشارکت می‌شن، اول

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

شک می‌کنن. می‌گن اینم یه ترفنده برای انداختن بار تصمیم‌ها روی دوش ما. باز مسئولیت با ما، اما اختیار نه.» (شماره ۶)

این گفته به‌خوبی نشان می‌دهد که مشارکت، بدون اعتماد، کارکرد معکوس دارد. وقتی مشارکت صرفاً ابزار کنترل یا رفع مسئولیت تلقی شود، نتیجه‌اش بی‌اعتمادی و عقب‌نشینی خواهد بود.

برخی مدیران بر این باور بودند که بخشی از این مقاومت، به فرسودگی حرفه‌ای معلمان بازمی‌گردد. مدیر دیگری گفت:

«بعضی همکارا اون‌قدر فرسوده‌ن که اصلاً انرژی برای درگیر شدن ندارن. وقتی می‌خوای ازشون نظر بخوای یا بگی بیا یه طرح جدید پیاده کنیم، می‌گن بذار بریم و بیایم، سرمون درد نکنه. اون‌قدر گرفتار مشکلات شخصی و کاری‌ان که دیگه توان پیش‌برندگی ندارن.» (شماره ۹)

اینجاست که رهبری مسئولیت‌پذیر باید حساس به حال معلمان باشد. مشارکت، پیش از آنکه مسئولیت حرفه‌ای باشد، یک ظرفیت انسانی است که باید اول احیا شود. از سوی دیگر، برخی مدیران تأکید داشتند که مقاومت در برابر تغییر، ناشی از ترس از ارزیابی و پیامدهای آن است. یکی از مدیران با سابقه ۷ سال در منطقه حاشیه‌نشین گفت:

«وقتی به معلم می‌گی بیا این روش تدریس جدید رو امتحان کن یا تو طرح مدرسه‌محور مشارکت کن، بعضی‌ها فکر می‌کنن داری می‌خوای ارزیابیشون کنی. یکی از معلم‌هام گفت: شما از ما استفاده می‌کنی که خودت نمره خوب بگیری! این نگاه خیلی اذیت‌کننده‌ست. چون نشون می‌ده مشارکت هنوز یه ارزش نشده، یه سوءظن شده.» (شماره ۷)

ت) چالش‌های ناشی از فرهنگ مدرسه

- **فرهنگ سازمانی اقتدارگرا یا انفعالی**

یکی از مهم‌ترین موانع پیش روی مدیران در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر، وجود فرهنگی سازمانی است که یا اقتدارگرایانه و دستوری است یا انفعالی، بی‌تفاوت و غیرپاسخ‌گو. از دید مدیران، مدرسه‌هایی با فرهنگ اقتدارگرا معمولاً حول محور قدرت متمرکز، فرمان‌پذیری، سکوت معنادار و ترس از ابراز نظر اداره می‌شوند. در این‌گونه محیط‌ها، مشارکت، گفت‌وگو، نقد سازنده و ارتباط افقی نه‌تنها نهادینه نیست، بلکه نشانه ضعف یا تهدید تلقی می‌شود. در سوی دیگر، فرهنگ سازمانی انفعالی قرار دارد که در آن، نه تقابل مستقیم وجود دارد، نه مشارکت فعال؛ بلکه فضای مدرسه به‌جای پویایی و تعامل، سرشار از سکوت، بی‌تفاوتی، و انتظار برای دستور از بالا است. یکی از مدیران چنین گفت:

«تو این مدرسه‌ای که هستم، قبل از من دو مدیر بودن که خیلی سخت‌گیر و دیکتاتور بودن. الان وقتی من می‌خوام جلسات مشورتی بذارم یا از معلم‌ها نظر بخوام، یا کسی نمی‌اد یا می‌گن هر چی شما بگی

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

همونه. یعنی اصلاً باور ندارن که نظرشون مهمه یا قراره شنیده بشه. فرهنگ مدرسه‌ای که مدیر فقط بگه و بقیه اجرا کنن، تو ذهنشون نهادینه شده.» (شماره ۸)

در تجربه دیگری، یک مدیر در دوره متوسطه گفت:

«مدرسه ما خیلی منفعل شده. همکارا نه مخالفتی می‌کنن، نه پیشنهادی می‌دن. حتی وقتی می‌پرسی نظرتون چیه، می‌گن هر طور صلاح بدونید. این یعنی مدرسه بی‌حیات شده، بی‌تعامل. وقتی هیچی به چالش کشیده نمی‌شه، نه رشد اتفاق می‌افته، نه اصلاح. این یه جور سکوت خطرناکه.» (شماره ۶)

این گفته‌ها نشان می‌دهند که فرهنگ اقتدارگرا و انفعالی دو روی یک سکه‌اند: اولی با فریاد قدرت، دومی با سکوت؛ اما هر دو مانع اصلی برای رهبری اخلاق‌محور و گفت‌وگویی‌اند. در چنین مدارسی، مدیر نمی‌تواند مسئولیت‌پذیرانه رهبری کند؛ چون یا از او انتظار قدرت‌ورزی دارند، یا اصلاً هیچ انتظاری ندارند. در هر دو حالت، مشارکت واقعی و رشد انسانی خفه می‌شود. برخی مدیران اشاره کردند که تغییر این فرهنگ نیازمند زمان، صداقت، شفافیت و پایداری در رفتار است. اما همه تأکید داشتند که تا وقتی فرهنگ مدرسه بر پایه اطاعت یا بی‌تفاوتی بنا شده باشد، هر تلاشی برای رهبری مسئولیت‌پذیر، مثل بذری در خاک سنگی است؛ شاید زنده بماند، ولی رشد نخواهد کرد.

- **نبود بسترسازی جهت تمرین همدلی**

یکی از چالش‌های بنیادینی که از دل روایت‌های مدیران مدارس کرمانشاه به‌روشنی قابل‌استخراج است، نبود بستر فرهنگی برای پذیرش و تمرین ارزش‌هایی همچون مراقبت، همدلی و توجه انسانی در روابط حرفه‌ای و تربیتی است. بسیاری از مدیران اظهار داشتند که گرچه تلاش کرده‌اند فضایی انسانی‌تر، اخلاق‌محور و مبتنی بر شنیدن و درک متقابل ایجاد کنند، اما با نوعی مقاومت پنهان یا بی‌تفاوتی مواجه شده‌اند که از نهادینه‌نبودن این ارزش‌ها در ساختار مدرسه ناشی می‌شود.

مدیری چنین تجربه‌ای را بیان کرد:

«من سعی می‌کنم مدرسه فقط محل آموزش نباشه، جایی باشه که بچه‌ها احساس آرامش کنن. یه‌بار با یکی از معلم‌ها صحبت کردم که کمتر خشونت کلامی داشته باشه، ولی جوابم این بود که: اینا بچه‌ن، باید سفت برخورد کرد، نه اینکه نازشونو کشید. یعنی همدلی هنوز تو فرهنگ مدرسه، یه جور ضعف تلقی می‌شه.» (شماره ۸)

این جمله به‌روشنی نشان می‌دهد که در برخی محیط‌ها، مراقبت و توجه انسانی نه تنها ارزش نیست، بلکه به ضد ارزش بدل شده است؛ مفهومی که با واقعیت حرفه‌ای مدیر در تضاد قرار می‌گیرد.

در تجربه‌ای دیگر، مدیر دیگری اشاره کرد:

«وقتی برای اولین بار در جلسه شورای معلمان درباره اهمیت رابطه انسانی با دانش‌آموزان صحبت کردم، چند نفر خندیدن. یکی گفت ما مدرسه‌این، نه مرکز روان‌درمانی! این نوع واکنش نشون می‌ده که خیلی‌ها

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

هنوز ارزش‌هایی مثل مراقبت، همدلی، یا حتی گوش دادن فعال رو جدی نمی‌گیرن. چون توی ذهنشون آموزش یعنی کنترل، نه ارتباط.» (شماره ۹)

این روایت‌ها بازتاب‌دهنده شکاف عمیقی میان «باورهای انسانی مدیر» و «فرهنگ حرفه‌ای جاری» در مدرسه هستند. در جایی که تعامل انسانی، احترام به هیجانات، شنیدن با شفقت و درک تفاوت‌های فردی هنوز نهادینه نشده، رهبری مسئولیت‌پذیر مدام باید خود را در برابر دیواری از بی‌تفاوتی و قضاوت اثبات کند. برخی مدیران حتی از جانب والدین یا اداره نیز چنین ارزش‌هایی را غیرضروری تلقی کرده‌اند. یکی از مدیران گفت:

«وقتی سعی کردم با خانواده‌های پرخاشگر، با زبان نرم و انسانی برخورد کنم، بعضی از کارشناس‌های اداره گفتن این روش ضعف مدیریتیه! یعنی تو فضای رسمی هم مراقبت و مهربانی به عنوان ابزاری برای کنترل یا نفوذ دیده نمی‌شه. فقط دستور، برخورد، و فوریت‌های اجرایی مهمه.» (شماره ۱۲)

- **فشار فرهنگ عمومی جامعه**

در بسیاری از مصاحبه‌ها، مدیران مدارس به نوعی تنش پنهان اما مداوم اشاره کردند که میان باورهای حرفه‌ای و تربیتی آنان با نگرش‌ها و انتظارات رایج جامعه شکل گرفته است. این تنش، به‌ویژه زمانی خود را نشان می‌دهد که مدیر در تلاش است تصمیمی مبتنی بر همدلی، مراقبت، یا تربیت اخلاقی اتخاذ کند، اما با فشارهایی از سوی والدین، افکار عمومی یا حتی رسانه‌های محلی روبه‌رو می‌شود که این تصمیمات را با عینک قضاوت، ضعف یا حتی بی‌کفایتی تفسیر می‌کنند.

یکی از مدیران چنین تجربه‌ای را روایت کرد:

«یه‌بار برای حل تعارض بین دو دانش‌آموز، به‌جای تنبیه و اخراج، از جلسه گفت‌وگوی ترمیمی استفاده کردیم. خیلی خوب پیش رفت. ولی بعد مادر یکی از بچه‌ها اومد مدرسه و گفت: شما به جای دفاع از حق پسرم، نشستید گفت‌وگو کردید؟ این چه مدیریتیه؟ ما انتظار داریم مدرسه اقتدار داشته باشه!» (شماره ۸)

این روایت، به‌خوبی نشان می‌دهد که جامعه هنوز سبک‌های مبتنی بر مراقبت و حل مسئله را به رسمیت نمی‌شناسد و از مدرسه، بیشتر الگوی تنبیهی و سلسله‌مراتبی انتظار دارد؛ الگویی که با رهبری مسئولانه در تضاد است.

در نقطه‌ای دیگر، مدیر مردی به تجربه مشابهی اشاره کرد:

«ما یک برنامه برای آموزش تاب‌آوری به دانش‌آموزان داشتیم، از طریق بازی‌های گروهی و تمرین‌های عاطفی. اما بعضی از والدین گفتن اینا وقت‌تلف‌کردنه، بچه باید ریاضی یاد بگیره! حتی گفتن شما دارید بچه‌هامون رو نرم‌خو می‌کنید، تو این جامعه به درد نمی‌خوره!» (شماره ۹)

اینجا، مشکل فقط ناآگاهی خانواده‌ها نیست، بلکه بازتاب فرهنگ رقابت‌محور، نتیجه‌گرا و سخت‌گیر جامعه‌ای‌ست که با ارزش‌های انسانی‌تر در تعارض قرار دارد. در چنین بافتی، مدیر اگر بخواهد

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

مسئولیت‌پذیرانه عمل کند، ناگزیر باید خلاف جریان فرهنگی غالب حرکت کند. برخی دیگر از مدیران، حتی از فشارهای رسانه‌ای یا اداری ناشی از نگرش‌های عمومی سخن گفتند. یکی از مدیران در منطقه حاشیه‌نشین کرمانشاه گفت:

«وقتی یکی از معلم‌ها رو تشویق کردم به خاطر تلاشش برای پیوند با خانواده‌ها و کمک به دانش‌آموزان با مشکلات روانی، بعضی از همکاران و حتی مسئول منطقه گفتن: این کارا تبلیغاتیه! دنبال نمره عملکرده! این‌قدر این فضا آلوده به سوءتفاهمه که آدم نمی‌دونه چی کار درسته و چی کار غلط.» (شماره ۱۲)

در برخی روایت‌ها، تفاوت دیدگاه میان خود مدیران نیز آشکار شد. یکی از مدیران مرد که سابقه بالاتری داشت، با واقع‌گرایی گفت:

«واقعیت اینه که نمی‌تونی خیلی با فرهنگ عمومی بجنگی. باید بینشون تعادل برقرار کنی. گاهی نمی‌شه ارزش حرفه‌ای رو اجرا کرد چون سیستم یا جامعه نمی‌ذاره. هنر مدیریت، اینه که بتونی وسطش راه بری بدون اینکه له شی.» (شماره ۶)

اما در مقابل، مدیر جوان‌تری اعتقاد داشت که مقاومت باید ادامه پیدا کند، ولو آهسته: «اگه ما تسلیم بشیم، کی قراره ارزش‌های درست رو جا بندازه؟ بالاخره کسی باید ریسک کنه، حتی اگه نتیجه سریع نگیره. شاید این مقاومت‌ها، خودش بخشی از تغییر باشه.» (شماره ۱۳)

مجموعه روایت‌ها نشان می‌دهد که فرهنگ عمومی جامعه، گاه سد بزرگی در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر در مدرسه است. انتظارات والدین، برداشت‌های رایج، فشارهای رسانه‌ای و ارزش‌های نتیجه‌گرا، در بسیاری از مواقع با رویکردهای تربیتی، مراقبتی و مشارکتی در تضاد است. مدیرانی که در پی ایجاد تحول اخلاقی و انسانی در مدرسه هستند، در چنین بستری ناگزیر.

ث) چالش‌های ساختاری- سازمانی

چالش‌های ساختاری—سازمانی، همچون دیواره‌ای نامرئی اما مقاوم، مانع از آن می‌شوند که رهبری مسئولیت‌پذیر در مدرسه به کنش عملی تبدیل شود. ساختار متمرکز، بی‌اعتمادی به مدیر، نداشتن اختیار تصمیم‌گیری و نبود سیستم حمایت از تصمیمات اخلاقی، به‌تدریج باور مدیر به قدرت خودش را فرسایش می‌دهد. او به جای آنکه تغییر را هدایت کند، خود را در نقش محافظه‌کار مجری می‌بیند. در چنین بستری، ارزش‌های رهبری مسئولانه پژمرده می‌شوند، و امید به اخلاق‌مداری و مراقبت، به ناامیدی و انفعال بدل می‌گردد.

- **ساختار بروکراتیک**

یکی از برجسته‌ترین موانعی که از دل تجربه‌های مدیران مدارس کرمانشاه استخراج شد، ساختار بروکراتیک و متمرکز نظام آموزشی بود؛ ساختاری که در آن، تصمیم‌گیری، نظارت، ارزشیابی و حتی تعاملات روزمره مدرسه، به‌شدت تحت کنترل ادارات بالادستی قرار دارد. در چنین فضایی، مدیر مدرسه

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

به‌جای آنکه به‌عنوان یک رهبر حرفه‌ای و انسانی شناخته شود، اغلب نقش یک مجری مطیع و خنثی را ایفا می‌کند که تنها وظیفه‌اش اجرای آیین‌نامه‌ها، پر کردن فرم‌ها و ارائه گزارش‌های کمی و ساختاری است. در روایت‌های متعدد، مدیران اشاره کردند که در این ساختار، جایی برای تشخیص بافتی، ابتکار عمل حرفه‌ای، یا تصمیم‌گیری اخلاق‌مدار باقی نمی‌ماند. بخش‌نامه‌ها نه‌تنها دستورالعمل، بلکه مرز تفکر محسوب می‌شوند. تخطی از آن‌ها، ولو به نیت انسانی، اخلاقی یا سازنده باشد، می‌تواند برای مدیر هزینه‌ساز شود؛ از تذکر و بازخواست گرفته تا تهدید به تغییر سمت.

یکی از مدیران مرد تجربه‌اش را این‌گونه شرح داد: *«گاهی حتی برای ساده‌ترین تصمیم‌ها هم باید منتظر بخش‌نامه بمونیم. مثلاً می‌خواستم یه طرح حمایت روانی از دانش‌آموزای بدرفتار راه بندازم، ولی گفتن باید با اداره هماهنگ بشه. اون‌قدر طول کشید که دیگه سال تحصیلی تموم شد. توی این سیستم، خودت نباید فکر کنی، باید فقط اجرا کنی. این یعنی مدیریت مرده.» (شماره ۶)*

در تجربه‌ای مشابه، یکی از مدیران زن در مدرسه ابتدایی گفت:

«یک‌بار در مورد پرونده انضباطی دانش‌آموزی، خواستم با مادرش جلسه گفت‌وگوی ترمیمی بذارم. ولی مسئول منطقه گفت نیازی نیست، فقط بر اساس آیین‌نامه اقدام کن. من حس کردم که این ساختار نه‌تنها با انسانیت کاری نداره، بلکه حتی از شنیدن هم می‌ترسه. مدرسه شده دفتر بایگانی، نه نهاد تربیتی.» (شماره ۷)

از دل این روایت‌ها، مشخص می‌شود که در این ساختار، مدیر «ابزار اجرایی» سیستم تلقی می‌شود، نه عنصر تفکر، تحلیل، یا تغییر. چنین نقشی نه‌تنها مسئولیت‌پذیری را بی‌معنا می‌کند، بلکه مدیران را در موقعیت‌های اخلاقی دشوار، عملاً بدون اختیار و بدون پشتوانه رها می‌سازد. ساختار بروکراتیک و تمرکزگرا، بیش از آن‌که محافظ مدرسه باشد، مهارکننده کنش اخلاقی و انسانی در مدرسه است. چنین ساختاری از مدیران اطاعت می‌طلبد، نه تفکر؛ گزارش می‌خواهد، نه گفت‌وگو؛ عملکرد کمی می‌سنجد، نه کیفیت روابط انسانی. در چنین بستری، رهبری مسئولیت‌پذیر عملاً فاقد بستر اجرایی می‌شود. مدیر نه تنها در برابر تصمیمات اخلاقی، فاقد پشتیبانی نهادی است، بلکه ممکن است بابت ابتکارش مورد توبیخ یا بازخواست قرار گیرد. در نتیجه، مدیران به‌تدریج یاد می‌گیرند که «نزدن بهتر از زدن است»، و «تبعیت، امن‌تر از تفکر است». این الگو، نه‌تنها نظام را از درون دچار فرسایش می‌کند، بلکه یکی از باارزش‌ترین منابع آن—یعنی مدیر متعهد و آگاه—را به حاشیه می‌برد.

مدیر دیگری در مقطع متوسطه دوم چنین گفت:

«مدیر نباید درگیر فکر و اخلاق باشه؛ فقط باید درست گزارش بده! اینو مستقیم از یکی از بازرس‌ها شنیدم. برای همینه که وقتی می‌خوای تصمیم بگیری که به نفع بچه‌ست، اما با فرم‌ها نمی‌خونه، مجبوری خودتو سانسور کنی. این ساختار، صداقت رو می‌کشه.» (شماره ۳)

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

در عین حال، برخی مدیران با سابقه کمتر، نسبت به این ساختار واکنشی دوگانه داشتند؛ از یک‌سو آن را خنثی‌کننده خلاقیت می‌دانستند، و از سوی دیگر، به‌دلیل بی‌ثباتی موقعیت شغلی، مجبور به تبعیت از آن بودند. یکی از مدیران با سابقه پنج سال خدمت در ناحیه مرکزی کرمانشاه چنین گفت: «*من ایده‌هایی دارم برای مدرسه انسانی‌تر، ولی صادقانه بگم: می‌ترسم اجرا کنم. چون ساختار نمی‌ذاره. همیشه این جمله تو ذهنمه که نکنه خلاف دستور باشه و پشتم خالی بمونه. برای همین، ترجیح می‌دم امن بازی کنم تا خلاق.*» *(شماره ۹).*

- **استقلال زدایی مدرسه**

از دل مصاحبه‌های عمیق با مدیران مدارس شهر کرمانشاه، یکی از نهادینه‌ترین و مزمن‌ترین چالش‌هایی که در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر مشاهده شد، فقدان واقعی اختیار در سطح مدرسه و نبود استقلال تصمیم‌گیری برای مدیران بود. مدیران بارها تأکید کردند که احساس می‌کنند اختیارات آن‌ها صرفاً در حد اجرای دستورالعمل‌ها و پیگیری امور روزمره است و کوچک‌ترین تصمیمی که کمی خارج از قالب‌های رسمی یا مبتنی بر بافت مدرسه باشد، با لایه‌ای از مقاومت اداری، بی‌اعتمادی ساختاری، یا روندهای طولانی و بوروکراتیک روبه‌رو می‌شود.

یکی از مدیران این‌گونه بیان کرد:

«من فقط مدیرم روی کاغذ. در عمل، همه چیز باید از اداره مجوز بگیره. مثلاً می‌خواستم برای هفته مهربانی، یه طرح خودجوش اجرا کنیم که بچه‌ها به صورت گروهی نامه‌هایی بنویسن به دانش‌آموزای کم‌برخوردار. ولی گفتن چون در آیین‌نامه نیست و در تقویم منطقه نیومده، نباید اجرا بشه. این کار چی داره که خطرناک باشه؟ ولی باز هم باید منتظر تأیید بالا بمونیم. ما اختیار نداریم، فقط اجرا می‌کنیم.» (شماره ۸).

در اینجا، نکته مهم‌تر از منع یک فعالیت خلاقانه، فرهنگ "درخواست اجازه برای عمل اخلاقی" است. یعنی حتی کارهایی که انگیزه تربیتی و انسانی دارند، باید از مسیرهای اداری عبور کنند؛ و این، رهبری را فلج می‌کند.

مدیر دیگر با لحنی انتقادی‌تر گفت:«ما حتی نمی‌تونیم در مورد تغییر ساعت کلاس‌ها تصمیم بگیریم. همه چیز باید تأییدیه داشته باشه. یه بار، فقط چون زنگ آخر رو به‌خاطر گرمای هوا ده دقیقه جابه‌جا کرده بودم، بازرسی اومد و تذکر داد. یعنی شما نمی‌تونی مثل یک انسان آگاه به شرایط عمل کنی، چون ساختار به تو اعتماد نداره. این خُرد کردن اختیار، خُرد کردن شخصیت حرفه‌ای ماست.» (شماره ۶)

در این روایت، موضوع فقط عدم اختیار نیست؛ بلکه احساس بی‌ارزشی حرفه‌ای است که در دل ساختار اداری تزریق می‌شود. ساختاری که به مدیر به چشم کسی نگاه می‌کند که باید مراقب اجرای بی‌خطای آیین‌نامه‌ها باشد، نه کسی که می‌تواند در بافت پیچیده مدرسه تصمیم بگیرد.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

برخی مدیران حتی در موارد ساده‌تری هم با نبود اختیار مواجه بودند. یکی از مدیران زن با ۸ سال سابقه در مدرسه‌ای در ناحیه دولت‌آباد گفت:

«معلمی که تازه اومده بود، به لحاظ رفتاری خیلی خشک بود و ارتباط خوبی با بچه‌ها نداشت. می‌خواستم برای مدتی کلاسش رو با یه معلم دیگه جابه‌جا کنم تا فضای کلاس آسیب نبینه. ولی گفتن حق نداری برنامه درسی رو تغییر بدی. من که تو کلاس نیستم، ولی صدای بچه‌ها رو می‌شنوم، با والدین صحبت می‌کنم، معلم‌ها رو می‌شناسم. با این حال، اجازه ندارم تصمیمی متناسب با شرایط واقعی مدرسه بگیرم.» (شماره ۱۰)

همین ناتوانی در اعمال تصمیم‌های تربیتی، باعث شده برخی مدیران به‌تدریج دچار نوعی انفعال حرفه‌ای شوند. مدیر مردی گفت:

«وقتی ده بار می‌ری اداره و پاسخت منفیه، بار یازدهم دیگه نمی‌ری. خیلی از مدیرها کارهایی که فکر می‌کنن مفیده رو اجرا نمی‌کنن، چون می‌دونن رد می‌شه یا براشون دردسر داره. این یعنی سیستم ما، خلاقیت و جسارت رو از ریشه خشکانده. مدیر خوب، تو این فضا یعنی مدیر بی‌صدا، نه مدیر مؤثر.» (شماره ۷)

این روایت تلخ، یک واقعیت فراگیر را افشا می‌کند: مدیران مدارس ایران، به‌جای یادگیری تصمیم‌گیری، در حال یاد گرفتن سکوت هستند. چون سکوت، کم‌هزینه‌تر است؛ و سیستم هم سکوت را پاداش می‌دهد، نه خلاقیت را.

برخی دیگر، این محدودیت را نوعی تناقض ساختاری می‌دانستند. یکی از مدیران گفت:

«از یه طرف به ما می‌گن باید مدرسه‌محور باشید، ولی از طرف دیگه حتی اجازه انتخاب روش ارزشیابی رو هم نداریم. توی جلسات، دائم شعار استقلال مدرسه داده می‌شه، ولی در عمل، اختیارات‌مون محدود به مدیریت انتظامات و نظارت بر ناهاره!» (شماره ۹)

- **نبود سازوکارهای حمایتی نهادی**

یکی از عمیق‌ترین لایه‌های ناکارآمدی ساختار اداری در نظام آموزش‌وپرورش ایران، از دید مدیران، نبود پشتوانه نهادی برای تصمیمات تربیتی و اخلاق‌محور است؛ تصمیم‌هایی که گرچه در راستای منافع انسانی دانش‌آموز، معلم یا مدرسه گرفته می‌شوند، اما چون خارج از چارچوب‌های خشک و آیین‌نامه‌ای هستند، مدیر را در معرض بازخواست، بی‌اعتمادی یا حتی توبیخ اداری قرار می‌دهند. در چنین شرایطی، مدیر میان وجدان حرفه‌ای و ترس از پیامدهای ساختاری، مدام دچار تردید و فشار روانی می‌شود.

مدیر مردی چنین گفت:

«یک‌بار تصمیم گرفتم نمره انضباط یک دانش‌آموز رو علی‌رغم نظر شورای مدرسه، بالا ببرم. چون پدرش فوت شده بود و تو اون ماه تغییر رفتاری شدیدی کرده بود. تصمیمم انسانی بود، ولی بعداً یکی از همکارا

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

به اداره گزارش داد. بازرسی خواست توضیح بدم که چرا خلاف رأی شورا عمل کردم. کسی نپرسید نیتت چی بود؛ فقط گفتن تخلفه. من حس کردم این سیستم، اخلاق رو مجازات می‌کنه.» (شماره ۹)

این تجربه فقط یک نمونه از موقعیت‌هایی است که در آن، مدیران سعی می‌کنند "کار درست" را انجام دهند، اما به‌دلیل نداشتن پشتوانه ساختاری، در برابر خطای اداری یا سوءبرداشت تنها می‌مانند. مدیر زن دیگری با ۱۶ سال سابقه مدیریت گفت:

«یکی از معلم‌هام دچار افسردگی شدید شده بود. برای مدتی، ساعت کاریش رو کم کردم بدون اینکه رسمی ثبت کنم. می‌خواستم کمکش کنم. ولی وقتی ناظر اداره اومد و دید برنامه درسی با دفتر حضور معلم تطابق نداره، گفت این جعل مدرکه! یعنی حتی نمی‌تونیم انسانی عمل کنیم، چون نهاد حمایتی نداریم. با این وضعیت، دیگه جرأت نمی‌کنی کاری جز اجرای خشک قانون انجام بدی.» (شماره ۸)

برخی مدیران جوان‌تر حتی پیش از آنکه تصمیم خاصی بگیرند، از ترس پیامدها، دست به هیچ اقدامی نمی‌زنند. یکی از مدیران تازه‌کار در منطقه حاشیه‌ای کرمانشاه این‌گونه توضیح داد: *«راستش، من چند بار خواستم برای بچه‌هایی که مشکل تغذیه دارن، برنامه تغذیه حمایتی از کمک‌های خیرین مدرسه بذارم. ولی می‌ترسیدم اگه اسمش تو گزارش نیاد یا با آیین‌نامه مغایرت داشته باشه، برام دردسر بشه. با خودم گفتم: بی‌خیال، اینم مثل بقیه برنامه‌ها. یعنی ساختار طوریه که قبل از اینکه کاری کنی، به مجازات فکر می‌کنی.» (شماره ۱۳)*

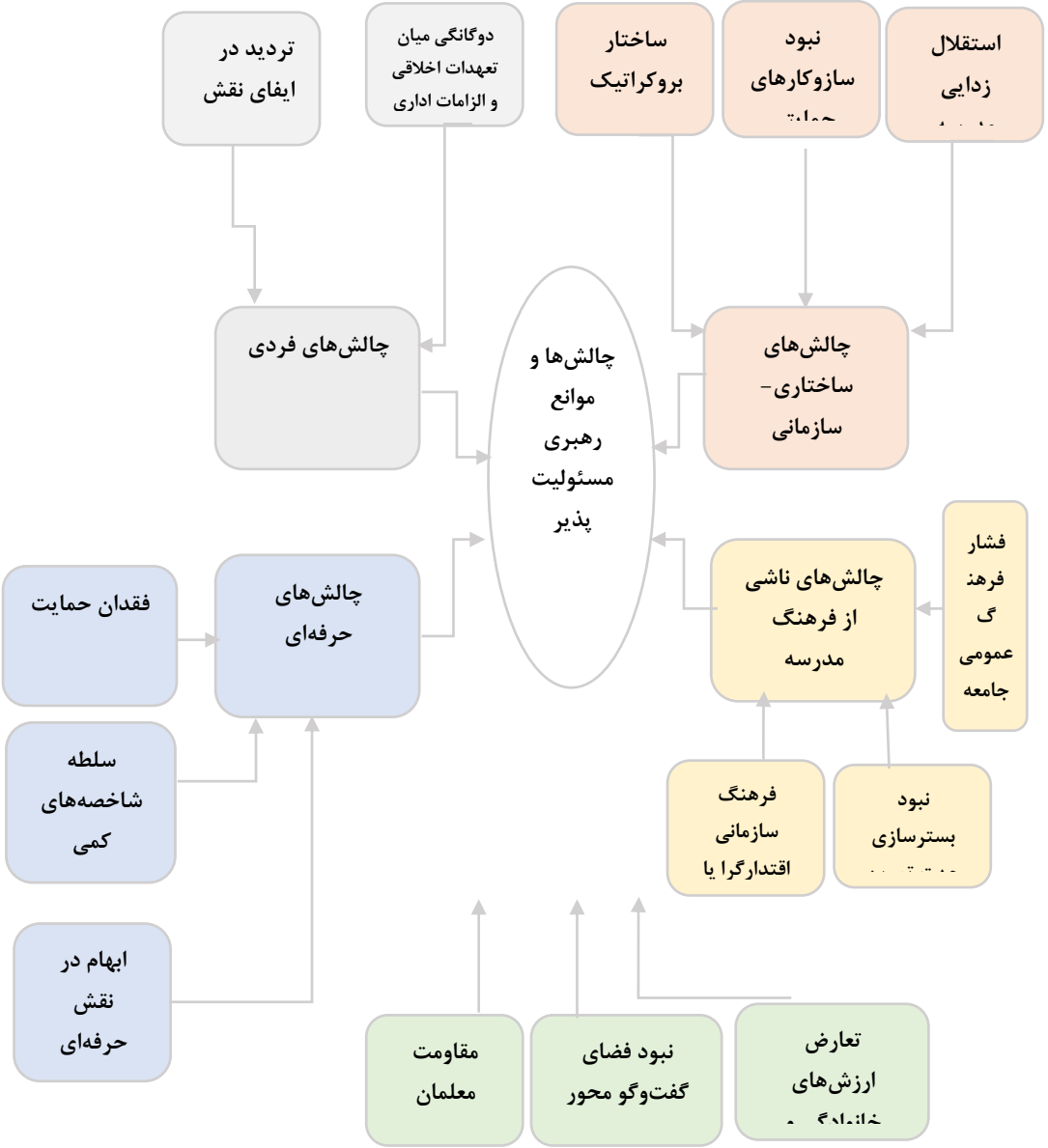
در برخی مدارس، حتی تلاش برای ایجاد فضاهای غیررسمیِ حمایتی هم با واکنش منفی اداره یا همکاران مواجه شده است. یکی از مدیران مرد با سابقه مدیریت در مدرسه پسرانه گفت:

«من یه فضای گفت‌وگو برای معلم‌ها درست کردم تا در مورد فرسودگی، تنش با والدین، یا مسائل درونی‌شون حرف بزنن. چند تا معلم خیلی استقبال کردن. ولی بعد از مدتی، یکی از اعضای شورای مدرسه گفت این جلسات غیررسمی باعث سوءبرداشت می‌شه و ممکنه برات پرونده‌سازی بشه. مجبور شدم تعطیلش کنم. این یعنی سیستم، خودجوش بودن رو تهدید می‌دونه، نه فرصت.» (شماره ۶).

آنچه در همه این روایت‌ها مشترک است، نوعی تنهایی نهادی مدیر در برابر تصمیمات اخلاقی است. سیستم اداری آموزش‌وپرورش، نه‌تنها حمایت‌گر نیست، بلکه در مواردی، دقیقاً در مقابل تصمیمات انسانی قرار می‌گیرد. ساختارهای نظارتی، به‌جای تحلیل نیت، بافت و مصلحت تربیتی تصمیم، صرفاً به انطباق با آیین‌نامه توجه دارند؛ آیین‌نامه‌هایی که گاه خود، در تضاد با منطق تربیتی هستند.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]



نمودار۱: مولفه‌های استخراج از تجارب مدیران مدرسه از چالش‌ها و موانع رهبری مسئولیت پذیر

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، تبیین عمیق تجربه زیسته مدیران مدارس دولتی شهر کرمانشاه در مواجهه با چالش‌ها و موانع ایفای نقش به‌منزله رهبران مسئولیت‌پذیر بود. در شرایطی که انتظارات از مدیران مدارس برای ایفای نقش‌های تربیتی، اخلاقی و انسانی در حال افزایش است، درک واقعی از موانعی که در مسیر تحقق این نوع رهبری وجود دارد، ضرورتی دوچندان می‌یابد.

برای تحقق این هدف، با استفاده از رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد ساخت‌گرایانه، دوازده نفر از مدیران زن و مرد در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم به‌صورت هدفمند انتخاب شدند؛ افرادی با دست‌کم پنج سال سابقه مدیریت و تجربه ملموس از موقعیت‌های چالش‌برانگیز تربیتی و اخلاقی. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته گردآوری و طی فرآیند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. روایت‌هایی که از دل مصاحبه‌های این پژوهش استخراج شد، نشان می‌دهد که بسیاری از مدیران، خود را در جایگاه "رهبر تنها" می‌بینند؛ رهبری که در خلأ حمایت، در برابر انتخاب‌هایی دشوار و گاه پرخطر، باید تصمیم بگیرد، پاسخ‌گو باشد، و با پیامدهای عاطفی و حرفه‌ای آن زندگی کند. از منظر نظری، این وضعیت را می‌توان در چارچوب مفهوم «فرسودگی اخلاقی» تحلیل کرد؛ مفهومی که در نظریه‌های رهبری اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است و به حالتی اشاره دارد که در آن فرد، به‌دلیل تعارض مستمر میان ارزش‌های شخصی و الزامات حرفه‌ای، دچار نوعی خستگی روانی و عاطفی می‌شود. به تعبیر Sergiovanni (1992) رهبری اصیل و اخلاقی مستلزم آن است که مدیر، نه‌فقط از سر وظیفه، بلکه از سر تعهد درونی به ارزش‌های انسانی، تصمیم‌گیری کند. اما وقتی ساختار، این تعهدات را نادیده می‌گیرد یا حتی مجازات می‌کند، مدیر در برابر خود، محیط و نقش خویش دچار تزلزل می‌شود. یافته‌های این مطالعه با نتایج پژوهش Gümüş et al. (2020) که در زمینه رهبری اخلاقی در مدارس ترکیه انجام شد هم‌راستا است. آنان نیز گزارش کردند که مدیران مدارس در نظام‌های تمرکزگرا، دچار تضادهای درونی و اضطراب‌های اخلاقی می‌شوند که در غیاب حمایت نهادی، به فرسایش حرفه‌ای می‌انجامد. همچنین، یافته‌های این پژوهش با مطالعه Kutsyuruba et al. (2019) که بر اهمیت توسعه تاب‌آوری اخلاقی مدیران تأکید دارد، مطابقت دارد. نکته مهم اما تفاوت با برخی پژوهش‌های غربی است که در آن‌ها، مدیران ابزارهای حمایتی بیشتری برای تحلیل موقعیت‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری جمعی دارند؛ امکانی که در بافت مدارس ایران بسیار محدود و گاه غایب است.

همچنین در میان روایت‌های مشارکت‌کنندگان، یکی از چالش‌های عمیق و فرساینده‌ای که به‌صورت گسترده و تکرارشونده بروز یافته است، تجربه‌ی فقدان حمایت نهادی، سلطه شاخص‌های کمی، ابهام در نقش حرفه‌ای، و کمبود آموزش‌های تخصصی در حوزه اخلاق بوده است؛ چالش‌هایی که نه‌تنها بر کیفیت رهبری مدیران تأثیر گذاشته، بلکه به تضعیف هویت حرفه‌ای، کاهش انگیزه، و احساس انزوای

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

تصمیم‌گیری انجامیده‌اند. مدیران شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، بدون استثناء بر این مسئله تأکید داشتند که نظام رسمی آموزش‌وپرورش ایران، در قالب ساختارها، آیین‌نامه‌ها، انتظارات اداری و مدل‌های ارزشیابی، کمتر از آنکه نقش "پشتیبان" برای مدیران ایفا کند، به‌گونه‌ای ناخودآگاه به عامل بازدارنده تبدیل شده است. به‌بیان روشن‌تر، مدیران احساس می‌کنند که تنها مانده‌اند؛ در سیلابی از بخش‌نامه‌ها، فرم‌ها، بحران‌ها، و بدون اتاق فکر، بدون گفت‌وگو، و بدون همراهی در تصمیم‌های دشوار انسانی.

این تجربه‌ها را می‌توان با استفاده از نظریه رهبری اخلاقی (Brown, 2006) و به‌ویژه مفهوم «پاسخ‌گویی اخلاقی بدون قدرت اخلاقی» تبیین کرد. در این چارچوب، مدیران مدارس متعهد به تصمیم‌گیری‌های ارزش‌محور هستند اما در ساختاری فعالیت می‌کنند که ابزار، اختیار و حمایت لازم برای این نوع تصمیم‌گیری را در اختیارشان نمی‌گذارد.

یافته‌های مربوط به سلطه شاخص‌های کمی بر ارزیابی عملکرد مدیران نیز یکی دیگر از مصادیق تعارض میان اخلاق و ساختار است. مدیرانی که در این پژوهش مشارکت داشته‌اند، بارها اشاره کرده‌اند که تلاش‌های آنان برای ایجاد فضای انسانی، مراقبتی و همدلانه در مدرسه، در سیستم‌های ارزشیابی رسمی نه‌تنها ثبت نمی‌شود بلکه گاه حتی نادیده گرفته شده و با کاهش نمره ارزشیابی پاسخ داده می‌شود. در چنین ساختاری، طبیعی است که مدیران به سمت "رفتارهای نمایشی"، "مدیریت ظاهری" یا "حداقلی‌گرایی حرفه‌ای" سوق داده شوند.

از سوی دیگر، ابهام در نقش حرفه‌ای یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی چالش‌های حرفه‌ای مدیران است. مدیران، به‌ویژه در مواجهه با موقعیت‌های حساس، نمی‌دانند که باید به‌مثابه «ناظر بر اجرای دقیق مقررات» رفتار کنند یا به‌عنوان «رهبر مراقبتی و اخلاق‌محور» تصمیم بگیرند. مطالعات Gümüş et al. (2020)و Kutsyuruba et al. (2019) نیز به این مسئله اشاره کرده‌اند که هرگاه نقش حرفه‌ای رهبران آموزشی دچار تعارض یا ابهام شود، احتمال بروز کناره‌گیری روانی، تردیدهای اخلاقی و بی‌تفاوتی حرفه‌ای افزایش می‌یابد

یکی از عمیق‌ترین چالش‌های مدیران در مسیر تحقق رهبری مسئولیت‌پذیر، اختلال در مناسبات تعاملی میان مدیران و سایر کنشگران مدرسه است؛ مناسباتی که باید بر پایه اعتماد، احترام متقابل، مشارکت و گفت‌وگوی اخلاق‌محور شکل گرفته باشند، اما اغلب در فضای آموزش‌وپرورش دولتی ایران، به‌شدت آسیب دیده‌اند.

این شکاف اعتماد، مدیر را در تله‌ای می‌اندازد که در آن، هم از لحاظ اخلاقی متعهد به تعامل است، و هم از نظر واقعیت میدانی، فاقد بستر مناسب برای تحقق آن. یکی دیگر از یافته‌های مهم، ممانعت از شکل‌گیری فضای گفت‌وگو و تبادل دیدگاه در مدرسه بود. برخی مدیران بیان کردند که «گفت‌وگو»، یا اصلاً امکان وقوع ندارد، یا به‌شدت کنترل‌شده، رسمی و غیرشفاف برگزار می‌شود.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

در این میان، یک چالش تعاملی پنهان‌تر نیز آشکار شد: تعارض ارزش‌های فرهنگی میان مدیران و اولیای دانش‌آموزان. برخی مدیران اشاره کردند که هنگام تلاش برای تصمیم‌گیری درباره مسائل تربیتی (مانند پوشش، تنبیه، مشارکت والدین در یادگیری یا حمایت‌های روانی) با مقاومت یا بی‌تفاوتی خانواده‌ها مواجه شده‌اند. در بافت‌هایی با تنوع فرهنگی و طبقات اقتصادی مختلف، این تعارض‌ها شدیدتر بوده است.

از سوی دیگر، مدیران گزارش داده‌اند که در مواجهه با معلمان، به‌ویژه معلمانی با سال‌های خدمت بالا یا دیدگاه‌های سنتی، نوعی «مقاومت منفعلانه» نسبت به رهبری مشارکتی وجود دارد. این مسئله، در پژوهش شعبانی وردی و همکاران (۱۴۰۰) نیز گزارش شده است. آنان نشان دادند که در بسیاری از مدارس دولتی، تجربه‌های پیشین مشارکت‌های سطحی و فرمایشی، منجر به نوعی بدبینی حرفه‌ای در معلمان شده است که فرآیندهای نوآورانه یا اخلاق‌محور مدیران را نیز با تردید می‌نگرند. در نهایت، یافته‌های این پژوهش از چالش‌های تعاملی، با نتایج مطالعات بین‌المللی همچون Theoharis (2007) هم‌راستا است که بر این نکته تأکید دارد: رهبری مسئولانه در مدرسه، در غیاب فرهنگ اعتماد، گفت‌وگو و روابط اخلاق‌محور، صرفاً به یک مفهوم ذهنی و ناکارآمد بدل می‌شود. این یافته‌ها، بویژه در بافت‌هایی که بر مدار کنترل، ارزیابی صوری و انفعال سازمانی می‌چرخند، بیشتر نمود دارند.

یکی دیگر از مهم‌ترین موانع پیش روی مدیران در ایفای نقش مسئولیت‌پذیر، فرهنگ سازمانی حاکم بر مدرسه است؛ فرهنگی که نه‌تنها در اسناد رسمی، بلکه در رفتارهای روزمره، عادت‌های نهادی، و باورهای نانوشته همکاران ریشه دارد و مانع از تحقق تعامل، مراقبت و شفافیت در مدرسه می‌شود. بسیاری از مدیران در روایت‌های خود اشاره کرده‌اند که فضای مدرسه، اگرچه از نظر ساختاری منظم به‌نظر می‌رسد، اما از منظر فرهنگی «مقاوم، محافظه‌کار و انفعالی» است؛ فضایی که در آن، نه‌تنها مشارکت ارزش محسوب نمی‌شود، بلکه در مواردی، سوءظن، تمسخر یا طرد غیررسمی را به دنبال دارد.

از نظر نظری، این یافته با تحلیل‌های (Shields 2010) هم‌خوانی دارد که تأکید می‌کند رهبری مسئولانه در بستری فرهنگی تحقق می‌یابد که در آن شفافیت، گفت‌وگو، مشارکت و عدالت اجتماعی نهادینه شده باشند.

علاوه بر درون مدرسه، یافته‌ها نشان می‌دهند که فرهنگ عمومی جامعه و انتظارات والدین نیز گاه با مسئولیت‌پذیری تربیتی در تضاد است. برخی والدین از مدرسه انتظار نظم، نمره و سکوت دارند، نه مراقبت، مشارکت و تربیت شهروندی. مدیرانی که تلاش کرده‌اند فرهنگ مدرسه را به سمت گفت‌وگو و عدالت تربیتی سوق دهند، با مقاومت خانواده‌هایی مواجه شده‌اند که ارزش‌های تربیتی‌شان با ارزش‌های اخلاقی مدیران در تضاد است. در اسناد شما نیز آمده که "فرهنگ عمومی، گاه سد بزرگی در برابر اجرای ارزش‌های حرفه‌ای است؛ و هنر مدیر، حرکت در این میانه بدون له‌شدن است.

در روایت‌های مدیران شرکت‌کننده در پژوهش، یکی از محوری‌ترین و فراگیرترین موانع در مسیر ایفای

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

نقش رهبری مسئولیت‌پذیر، ساختارهای رسمی، سلسله‌مراتبی و وظیفه‌گرای آموزش‌وپرورش بود؛ ساختاری که در آن، دستورالعمل‌ها، ارزیابی‌های کمّی، گزارش‌دهی‌های فرمی و الزامات اداری، جای ارزش‌های تربیتی، اخلاقی و انسانی را گرفته‌اند. مدیران با صراحت از این گفته‌اند که در بسیاری از موقعیت‌ها، علی‌رغم میل درونی و تعهد حرفه‌ای برای اتخاذ تصمیم‌هایی اخلاقی و مراقبتی، مجبور به اطاعت از بخش‌نامه‌هایی می‌شوند که نه با بافت مدرسه تناسب دارند، نه با منطق تربیتی همخوانی دارند، و نه امکان تصمیم‌سازی زمینه‌مند را فراهم می‌کنند. در پژوهش اسلامی (۱۳۹۹) نیز نشان داده شد که رابطه میان مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدیران و اثربخشی شغلی، به‌شدت متأثر از ساختار سازمانی و میزان اختیاری است که مدیر در سیاست‌گذاری مدرسه دارد. در پژوهش حاضر نیز مدیران به‌صورت هم‌صدا بیان کرده‌اند که تصمیم‌گیری واقعی در مدرسه اغلب خارج از کنترل آن‌هاست؛ به‌ویژه در امور منابع انسانی، انضباطی، پشتیبانی روانی دانش‌آموزان و مشارکت والدین. در چنین فضایی، مسئولیت‌پذیری تنها به یک شعار یا «بار اضافی» در کنار وظایف رسمی بدل می‌شود. پژوهش قاسم‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) نیز با تأکید بر نقش جامعه‌پذیری سازمانی و سرمایه اجتماعی، نشان داد که در ساختارهای صلب و خشک، تعهد سازمانی و مسئولیت‌پذیری معلمان کاهش می‌یابد. یافته‌های این پژوهش با این تحلیل همخوان است، چرا که مدیران تأکید داشتند که حتی در تلاش برای ایجاد تغییر، حمایت از معلمان، یا جذب مشارکت، به‌دلیل محدودیت‌های ساختاری، نه تنها موفق نبوده‌اند، بلکه گاه با برخوردهای سلبی از سوی اداره یا مقاومت ساختاری از درون مدرسه مواجه شده‌اند.

یافته‌های این پژوهش می‌توانند برای سطوح مختلف سیاست‌گذاری، مدیریت و آموزش در نظام آموزشی ایران کاربردهای ارزشمندی داشته باشند. در سطح سیاست‌گذاری، شناخت عمیق چالش‌های فردی، حرفه‌ای و نهادی مدیران، می‌تواند به بازنگری در آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مدیریتی منجر شود و بسترهایی حمایتی‌تر برای تصمیم‌گیری اخلاق‌محور فراهم آورد. در سطح سازمانی، نتایج این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای طراحی دوره‌های ضمن‌خدمت با تمرکز بر توسعه شایستگی‌های اخلاقی، خودآگاهی، تاب‌آوری حرفه‌ای و مهارت‌های گفت‌وگو در موقعیت‌های حساس باشد. همچنین در سطح مدرسه، این مطالعه می‌تواند ابزاری برای بازاندیشی مدیران در مورد نقش خود، مرزهای مسئولیت‌پذیری، و بازتعریف تعاملات با معلمان، والدین و دانش‌آموزان باشد. دانشگاه‌های تربیت‌معلم و مؤسسات آموزش مدیران نیز می‌توانند از مضامین استخراج‌شده برای بازطراحی برنامه‌های درسی مرتبط با رهبری تربیتی بهره‌مند شوند. این پژوهش، با وجود یافته‌های غنی و زمینه‌مند، دارای محدودیت‌هایی است که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست آن‌که رویکرد کیفی و نمونه‌گیری هدفمند سبب می‌شود نتایج تنها در بافت مشابه (یعنی مدارس دولتی شهر کرمانشاه) قابل انتقال باشد و قابلیت تعمیم آماری نداشته باشد. دوم، تجربه‌های مشارکت‌کنندگان تحت‌تأثیر بافت فرهنگی، اقتصادی، و سازمانی خاص خود

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

شکل گرفته‌اند و ممکن است در دیگر استان‌ها یا مناطق با تفاوت‌های چشمگیری همراه باشند. همچنین، با توجه به ماهیت پدیدارشناسانه و تفسیری مصاحبه‌ها، برداشت پژوهشگر نقش مؤثری در تحلیل داده‌ها داشته است که هرچند با استراتژی‌هایی مانند بازنگری همتا و یادداشت‌برداری نظری کنترل شده، اما به‌کلی قابل حذف نیست. محدودیت دیگر به مسئله خودافشایی مشارکت‌کنندگان بازمی‌گردد؛ برخی مدیران ممکن است به دلیل ملاحظات شغلی یا ترس از پیامدهای احتمالی، از بیان کامل تجربیات چالش‌برانگیز خودداری کرده باشند.

تعارض منافع/ حمایت مالی

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد با عنوان" مفهوم پردازی رهبری آموزشی مسئولیت پذیر: از تجربه چالشها تا راهبرهای حرفه‌ای"است که از حمایت مالی استفاده نکرده و با منافع هیچ سازمانی در تعارض نیست.

منابع

Barkhoda, J., Ahmad-Heidari, P. and Shirbagi, N. (2013). Social responsibility in the perception of teachers and principals: A phenomenological study. Journal of Research in Education, 35(4), 220–245.

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.

Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700–745.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.

Eslami, M. (2012). Investigating the relationship between social responsibility and job performance of school principals in Sarab County. Journal of Educational Management, 12(3), 85–102.

Freeman, R. E. (2010). *Strategic management: A stakeholder approach*. Cambridge university press.

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.

Ghasimzadeh, A., Panahi-Gharadaghlou, M., and Minaei, H. (2021). Investigating the effect of organizational socialization and social capital on responsibility with the mediating role of organizational commitment. Quarterly Journal of Social Psychology, 11(42), 53–74.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. *Wallace Foundation Report*.
Hannah, S. T., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2011). Leader moral courage and behavior: An empirical examination. *Journal of Organizational Behavior*,
Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education. *The journal of environmental education*, *38*(1), 39-53.
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.
Kutsyuruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *8*(4), 285-309.
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. Beverly Hills*, CA: SAGE Publications.
Loghmani, F., and Hosseini, M. (2024). Investigating the relationship between transformational leadership and social responsibility and organizational commitment among education and training staff in Jask city. Quarterly Journal of Educational Sciences and Psychology, 25(2), 130–155.
Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society: A relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99–115.
Mohammadi, H., and Ahmadi, A. (2013). Evaluating the level of responsibility of Kashan University students. Quarterly Journal of Iranian Social Studies, 7(2), 150–172.
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.
Pless, N. M., & Maak, T. (2011). Responsible leadership: Pathways to the future. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3–13.
Pless, N. M., & Maak, T. (2011). Responsible leadership: Pathways to the future. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 3–13.
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.
Roffey, S. (2012). *Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin*? Educational and Child Psychology, 29(4), 8–17.
Sergiovanni, T. J. (2005). Strengthening the heartbeat: *Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]

Shabanivardi, M. and Zarei, H. (2011). Investigating the necessity of innovation in educational leadership of schools with a social accountability approach. Journal of Educational Innovations, 19(3), 32–49.
Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
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.
Zamanian, A.R., Bahmani, A., Barani, S. and Roohi, R. (2014). Explaining the role of employee responsibility in the relationship between servant leadership and self-efficacy and innovative behaviors in line with the general policies of the administrative system. Journal of Strategic Human Resource Management in the Public Sector, 12(45), 134–161.

[Downloaded from mail.journalieaa.ir on 2026-11-29]

[DOI: 10.61882/meo.14.4.91]