

الگوی رهبری حکمت‌محور از منظر اسلام در سازمان‌های آموزشی

دکتر نیره رحمانی*

دکتر نیکو دیالمه**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور از منظر اسلام در سازمان‌های آموزشی با استفاده از رویکرد کیفی با روش تحلیل مضمون صورت گرفته است. به‌منظور دستیابی به هدف مذکور، ابتدا بر اساس منابع قرآنی و روایی به صورت هدفمند مفهوم حکمت‌شناسایی و سپس از طریق روش تحلیل مضمون به طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور پرداخته شد، جامعه آماری در بخش اعتبار بخشی الگوی طراحی شده محققان، مؤسسان، مدیران و معلمان مدارس خاص بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر در پژوهش حاضر شرکت داشتند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختار یافته بود که از اعتبار و روایی مناسبی برخوردار بود. یافته‌های حاصله حاکی از این است که الگوی رهبری حکمت‌محور از چهار عامل (عقلانیت و حیانی، استحکام بخشی ناظر به واقع، پیشگیری رشد‌مدار، عملیاتی‌سازی به‌هنگام) و سبزه مؤلفه تشکیل شده است. از این رو الگوی حاضر می‌تواند راهنمای عمل رهبران در مواجهه با مسائل پیچیده و چندبعدی محیط‌های آموزشی باشد تا از طریق اعمال نفوذ و هدایت معطوف به هدف در کلیه امور معرفتی و عملی محیط آموزشی با بهره‌گیری از عقلانیت و حیانی و نگاه پیشگیرانه مبتنی بر رشد تصمیم‌گیری نموده و استحکام ناظر به واقعیت را در تمامی ابعاد محیط آموزشی مدنظر قرار دهند.

واژگان کلیدی: رهبری، حکمت، سازمان‌های آموزشی، اسلام، رهبری حکمت‌محور

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۳۰

۵۳

* نویسنده مسئول: دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، پردیس خواهران دانشگاه امام صادق(ع)، تهران، ایران
nrahmani2008@yahoo.com

** دانشیار مطالعات اسلامی، گروه مدیریت آموزشی، پردیس خواهران دانشگاه امام صادق(ع)، تهران، ایران.....
Dialameh@isu.ac.ir

مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، تربیتی و آموزشی و اصلی‌ترین رکن تعلیم و تربیت است که به‌منظور تربیت صحیح دانش‌آموزان در ابعاد دینی، اخلاقی، علمی، آموزشی، اجتماعی و کشف استعدادها و رشد متوازن روحی و معنوی و جسمانی آنان براساس اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی و برابر ضوابط و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش تأسیس و اداره می‌شود.

اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن در موفقیت و بهسازی مدارس بر هیچ کس پوشیده نیست. محققان و سیاست‌گذاران آموزشی همواره بر این باورند که رهبری ستون اصلی بهسازی مدرسه به شمار می‌آید. اگر در گذشته مدیران قادر بوده‌اند که از مجرای رسمی و سلسله‌مراتبی در جهت اثربخشی مدارس حرکت نمایند، در شرایط امروزی تأکید صرف بر چنین اموری، اثربخشی مدارس را تضمین نخواهد کرد. به بیان دیگر نقش‌های مدیریتی دیگر در برابر چالش‌های نوین آموزشی کافی نبوده و مدیران در این بافت سرشار از چالش، نیازمند ابزاری با عنوان مهارت رهبری کردن هستند (یاسینی، عباسیان و یاسینی، ۱۳۹۲، عزتی، دیالمه، افضل‌ی قادی، ۱۳۹۸).

تغییر مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در سال‌های اخیر، صرفاً تغییرات معنایی نیست، بلکه با تغییرات اساسی در ماهیت این زمینه اتفاق افتاده است. به‌طوری که مفهوم رهبری در ارتباط با بینش و ارزش‌های و مدیریت در قالب فرایندها و ساختارها تعریف می‌شود (Bush, 2008: 13).

از سوی دیگر در دو دهه اخیر، توجه زیادی به رویکردها و نظریه‌های جدید رهبری شده است. رویکردها و نظریه‌هایی که در تفاوت با نظریه‌های کلاسیک (رفتار رهبری، رهبری اقتضایی، مسیر-هدف، رهبری کارزماتیک، رهبری مشارکتی، رهبری وضعیتی، رهبری تعاملی)، به‌جای تأکید صرف بر نشانه‌های رفتاری به‌عنوان سبک رهبری، به مبانی فکری و فلسفی و رفتارهای مرتبط با آن توجه بیشتری نشان داده‌اند. به‌عنوان مثال رهبری تمام‌عیار، رهبری راهبردی، رهبری خدمتگزار، رهبری تحولی، رهبری اصیل، رهبری معنوی و رهبری بصیر به‌عنوان یک رویکرد اساسی و حتی یک پارادایم در حوزه مطالعه و عمل رهبری مطرح می‌شود (ترک‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۲۴).

یکی از جدیدترین رویکردها به رهبری، رهبری حکمت‌محور می‌باشد؛ بحث

حکمت از دیرباز مورد توجه فلاسفه مانند ارسطو، افلاطون و... قرار گرفته و در سال‌های اخیر وارد حوزه روان‌شناسی، مدیریت و علوم اجتماعی شده است. مدیریت حکمت‌محور از سال ۲۰۰۳ سنجیده شده است (Reynolds, 2003) و توجه به رهبری حکمت‌محور در سال‌های اخیر و بر اساس الهامات و تجربیات رهبری فیلسوفانی چون کنفسیوس مورد توجه قرار گرفته و وارد حوزه مدرسه شده است. به‌عنوان مثال ایلیماکی و مک‌لین (Ylimaki & McClain, 2009: 213) مدل رهبری آموزشی حکمت‌محور را بر اساس مؤلفه‌های آیین بودائیسیم ترسیم کردند. بر این اساس مؤلفه‌های سخاوت، نظم و انضباط، بردباری، کار درست، توجه و مراقبه و حکمت در ۴ کارکرد رهبری که شامل جهت دهی، توسعه کارکنان، طراحی مجدد سازمان و مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی می‌شود، مورد توجه قرار گرفته و ویژگی‌های رهبر حکیم شامل حس مشترک، کل‌نگری در برابر جزءنگری، دانستن چیزها همان‌گونه که هستند، جستجوی واقعیت همان‌گونه که هست، معرفی شده است.

استرنبرگ (Sternberg, 2005: 349)، در پژوهشی به تبیین مدل رهبری آموزشی حکمت‌محور پرداخته و آن را، ترکیبی از هوش، خلاقیت و حکمت نامیده است. وی معتقد است، مدارس امروز به مهارت‌های عملی و خلاق بیش از مهارت‌های تحلیلی و حفظی نیاز دارند و این موضوعی است که WICS بدان توجه کرده و بیان می‌دارد که اکثر توجه مدارس باید به پرورش خلاقیت و هوش عملی جهت دستیابی به حکمت معطوف گردد. بر اساس مدل استرنبرگ، WICS شامل هر دو مؤلفه نگرشی و مهارتی است و نگرش به مقدار مهارت دارای اهمیت است. به‌عنوان مثال یکی از مهارت‌ها جهت بازتعریف مسایل مشکل، استفاده از روش حل مسأله است که استفاده از این روش به نگرش رهبر برای بازتعریف مسأله نیز بر می‌گردد.

از نظر استرنبرگ، رهبری مبتنی بر حکمت بر ۴ ویژگی استوار است:

۱. **یک مؤلفه عقلانی:** حکمت رهبری شامل توانایی عقلانی برای انجام قضاوت‌های آگاهانه در مواجهه با نظرات متناقض و گاه گوناگون، دستیابی به نتایج وزین، در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و نظرات همکاران و دوستان خود راجع به بهترین روش رسیدگی به شرایط دشوار است.

۲. **یک مؤلفه عمل:** برای رهبران قضاوت عقلانی صرف کفایت نمی‌کند. افراد حکیم باید نتیجه‌گرا و عمل‌گرا باشند تا برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های مناسب که منجر به اقدام سریع پس از قضاوت، ساخت تیم‌های قوی و سیستم‌های عملیاتی برای اجرای برنامه‌ها و بررسی منظم آنها جهت اطمینان از اثربخشی سیستم است، ایجاد کنند.

۳. **یک مؤلفه ارزشی:** اگر چه رهبران حکیم در ساخت قضاوت آگاهانه و عملیاتی‌سازی امور، چابک و سریع هستند، اما باید دقت کنند که همه فرایندها به وسیله ارزش‌هایی که دغدغه سازمان در مسایل گروهی یا موضوعات جهانی است، جهت‌دهی شود. رهبرانی که به منافع کوتاه‌مدت و علائق شخصی خود می‌پردازند فاقد چشم‌اندازی جهت رهبری سازمان به سمت پایداری درازمدت هستند.

۴. **یک مؤلفه تأملی:** حکمت رهبری توانایی کنترل اثربخش چالش‌های مرتبط با وظایف رهبری است که نامطمئن و مشکل سازند. رهبران حکمت‌محور با جهت‌دهی اهداف سازمان و ایجاد چشم‌انداز مشخص برای اعضای تیم و کارکنان، بین وظایف کارکنان و اهداف سازمان همسویی ایجاد می‌کنند. حکمت رهبری افراد را توانمند می‌کند تا بتوانند وظایف پیچیده را به‌طور اثربخش مدیریت نموده و کارکنان بصیر تربیت نمایند (Wei & Yip, 2008: 29).

از این رو رهبری حکیمانه رهبری راهبردی و آینده‌نگرانه است که با اخذ تصمیمات و رفتارهای سنجیده، قضاوت‌های آگاهانه و بدون غلط (McKenna, Rooney, & Boal, 2009; Wei & Yip, 2008; Prewitt, 2002)، تفکر سیستماتیک و نگرش نظام‌مند (Adams, 2007; Reynolds, 2003)، بهره‌مندی از توانایی لازم جهت ایجاد یک بینش کلی و بصیرت در رهبری (Kaur, 2013) فهم و درک ماهیت هر موقعیت یا مسأله (Nonaka & Takeuchi, 2011)، استفاده از عناصر شهودی و ذهنی در هنگام تصمیم‌گیری (Yang, 2011)، آگاهی و دانش انجام امور (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004) و با فهم دقیق ابعاد کار و شناخت پیچیدگی‌های محیطی (Higgs, 2003; Limas & Hansson, 2004)

چالش‌های مرتبط با وظایف رهبری در انتخاب مسیر و خلق چشم‌انداز را شناسایی (Wei & Yip, 2008) و با ساخت تیم‌های قوی و سیستم‌های عملیاتی برای اجرای برنامه‌ها (Sternberg, 2005) به انجام کار درست، در مسیر صحیح و تحت شرایط و زمان مناسب به منظور کسب منافع مشترک (Nayak, 2016) مبادرت می‌ورزد. رهبران حکیم با داشتن بهترین درک و فهم از مکالمات و گفتمان‌های اجتماعی بر ارزش‌های و ارتباطات انسانی تأکید کرده و بر مفاهیم و ارزش‌های روابط اجتماعی در آموزش و پرورش و زندگی سازمانی توجه می‌کنند. ایشان با آگاهی از محدودیت‌ها، عدم قطعیت و تناقضات (Rowley, 2006)، مقابله با مخاطرات و ابتکار در حل مسأله و شناخت نقاط قوت خود و اشراف بر نقاط ضعف (Hays, 2004)، علاوه بر ایجاد تفکر مثبت‌اندیشی در پیروان (Yang, 2011) و ترغیب جو باز سازمانی در رویارویی با تنازعات و تعارضات چندگانه میان اعضا به هدایت کارکنان جهت آمادگی در بحث و مجادلات پرداخته و با بهره‌گیری از مبانی مختلف قدرت و تاکتیک‌ها برای اجرای برنامه‌ها و تغییرات و از میان بردن تعارضات داخلی و رقابت‌های مخرب، به ترویج مشارکت وسیع در تصمیم‌گیری و پاداش دادن به همکاری و مشارکت‌های گروهی (Alemany, 2015) می‌پردازند. رهبران به دنبال تغییر ساختار و فرهنگ مدرسه و پرورش و رشد حکمت در دیگران هستند (Valenziano, 2015)، لذا وقت خود را صرف بیان اهداف و رسالت‌های مدرسه می‌نمایند و تلاش دارند این ارزش‌های را در افراد نهادینه و درونی کنند. آنان به‌طور مکرر ماهیت وجودی مدرسه و آرمان‌های آن را گوشزد و تصریح می‌نمایند. این رهبران به افرادی که این نرم‌ها و ارزش‌ها را قبول دارند و آنها را در اعمال و رفتار خود منعکس می‌کنند، پاداش می‌دهند (Alemany, 2015: 45). مشخصه چنین مدرسی آن است که میان فرد و سازمان پیوند ناگسستنی وجود دارد و افراد نسبت به سازمان و رسالت‌های آن ایمان دارند و تعهد خود را عملاً به آن نشان می‌دهند. تحت چنین رهبری، دانش‌آموزان و معلمان متفق القول می‌شوند که به‌عنوان جزیی از یک رسالت کلی و بزرگتر، ارزشمند و قابل اهمیت هستند (Ylimaki & McClain, 2009: 35).

در این مدارس رهبران در پی توسعه و رشد حکمت از طریق انتقال تجربیات، داستان‌پردازی

و بصیرت (Kaur, 2013; Nonaka & Takeuchi, 2011; Sternberg, 2005; Ekmekçi et al., 2014) به دانش‌آموزان و معلمان هستند و آموزش تفکر تأملی، تفکر گفتگویی و دیالکتیک (Sternberg, 2005) را در رأس کارهای خود قرار داده و با تأکید بر ایجاد جو یادگیری مادام‌العمر و حفظ تعادل بین امور، معلمان را به تولید ایده‌های نوآورانه و قدرتمند (Rowley, 2006; Sternberg, 2005; Higgs, 2003; Kunzmann & Baltes, 2005) ترغیب می‌کنند.

این نوع رهبران، برانگیختن اعضا و عشق و علاقه نسبت به دانش‌آموزان را از طریق انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی (Bassett, 2011) دنبال نموده و با تشویق دانش‌آموزان به یادگیری حکمت (Sternberg, 2005)، موجبات این امر را تسهیل می‌کنند. بدین منظور به دنبال تشخیص و حل مسائل آموزشی و طرح‌ریزی اندیشه‌هایی برای طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر حکمت و کمک به معلمان جهت حل مسائل آموزشی (Huisheng, 2007) می‌باشند. حمایت از برنامه‌های آموزشی و نظارت بر فعالیت‌های مدرسه را در متن کار خود قرار داده و با ابداع نوآوری‌های آموزشی و تسهیل عملکرد اثربخش برای یادگیری، به معلمان در دستیابی به اهداف آموزشی کمک می‌کنند (Yilmaki & McClain, 2009). این افراد بر نقش خود تأکید ورزیده و تلاش می‌کنند سرآمد معلمان و مربیان باشند. در تشخیص مسائل و مشکلات تربیتی بینش عمیق دارند و با دیدی وسیع و کل‌نگرانه (McKenna et al., 2009) به مسائل می‌نگرند.

اولین مطالعه داخلی در زمینه حکمت، توسط دانایی‌فرد و همکاران (۱۳۸۹) با در نظر گرفتن ۶۳ عنصری که (Reynolds, 2003) در شناسایی شاخص‌های حکمت مدیریتی کارکنان در بررسی‌هایش استفاده نموده بود، انجام شد. ایشان با مشاهده و نظرسنجی از اساتید و صاحب‌نظران ناجا، ۲۵ عنصر را در دو مؤلفه ویژگی‌های فردی (فراست و زیرکی، اعتماد به نفس، توانایی تفکر، خلاقیت، ایمان و معنویت، شجاعت و ریسک‌پذیری، برخورداری از تجربه کافی، بهره‌مندی از شهود و بصیرت، هوش، آزادگی و عدم تعلق به غیر، دانش و اشراف علمی به موضوع، توانایی ایده‌گیری، منطق، سن، گذشته‌نگری و آینده‌نگری، توانایی مدیریت عدم اطمینان، توانایی اخذ تصمیم‌های مناسب، مهارت‌های قضاوتی، توانایی تشخیص مسأله، پیش‌گامی در کارها) و ویژگی‌های بین فردی (توجه به احساسات و عواطف، برقراری روابط صمیمانه انسانی، واگذاری مناسب اختیارات،

مشاوره مستمر، استفاده مناسب از ابزار تشویق و تنبیه) شناسایی کردند.

در پژوهشی دیگر نبی‌میدی (۱۳۹۰) به طراحی چارچوبی برای سازمان دولتی هوشمند از منظر حکمت پرداخته و نقش هوشمندی فردی و سازمانی در حکمت سازمانی به‌عنوان عامل‌هایی برای افزایش فهم معرفی شده است.

میرطاهری (۱۳۹۰) به عوامل مؤثر بر مدیریت حکمت فردی در سازمان اشاره نموده و عوامل فطری، هویت‌ساز فرهنگی، کیفیت نظام ارتباطات انسانی و تحقق رهبری حکیمانه را مطرح نموده است.

مرادی (۱۳۹۴) جهت ارائه مدلی برای سازمان‌های حکمت‌محور عوامل تأثیرگذار بر این‌گونه سازمان‌ها را سبک رهبری و مدیریت، اصول اخلاقی، یادگیری و مدیریت دانش، قضاوت و تصمیم‌گیری معرفی کرده است.

توجه به تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که اولاً: مفهوم حکمت مورد استفاده در تحقیقات داخلی از غرب گرفته شده است، در حالی که لازم است حکمت از نظر اسلام مفهوم‌شناسی شده و مؤلفه‌های استخراج شده از آیات و روایات در سازمان‌ها مورد بررسی قرار گیرند. ثانیاً: پژوهش‌های محدودی که تاکنون در داخل کشور انجام شده به بررسی عوامل مؤثر بر یک سازمان حکمت‌محور و یا ویژگی‌های افراد حکمت‌محور در حوزه مدیریت پرداخته‌اند و در زمینه رهبری حکمت‌محور تاکنون در ایران هیچ‌گونه مطالعه‌ای چه در حوزه سازمانی و چه در حوزه آموزشی صورت نگرفته و مطالعات انجام شده در خارج از ایران نیز بیشتر به دنبال تعریف سازه حکمت در سازمان‌ها بوده‌اند و به حکمت رهبری و ویژگی‌های رهبران حکمت‌محور بیش از طراحی مدلی جهت معرفی رهبری مبتنی بر حکمت که بیان‌کننده وظایف یک رهبر بر اساس حکمت در سازمان است، پرداخته‌اند؛ از این جهت ارائه مدلی از رهبری حکمت‌محور در مدارس و سازمان‌های آموزشی ضروری به نظر می‌رسد، زیرا با تمام تلاش‌هایی که در سال‌های اخیر در جهت تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و بررسی اصول و رویکردهای زیرنظام مدیریت و رهبری در مدارس صورت گرفته و علیرغم بالا رفتن سواد و دانش کارکنان و مدیران و آشنایی با روش‌های مختلف مدیریت و رهبری، آنچنان که باید و شاید، از این دانش در عمل استفاده نشده است و مدیران آموزشی نتوانسته‌اند از مبانی نظری موجود به نحو احسن استفاده کنند، از این رو، پژوهش حاضر در نظر دارد به طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور در مدارس از منظر آموزه‌های اسلامی بپردازد.

روش شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر، محقق به دنبال طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور از منظر آموزه‌های اسلامی در سازمان‌های آموزشی است.

بررسی مفهوم حکمت در آیات قرآن کریم، نشان‌دهنده جایگاه حکمت در رهبری است. خداوند متعال، به بسیاری از انبیاء همچون ابراهیم، اسحاق، یعقوب، نوح، داوود، سلیمان، ایوب، یوسف، موسی، هارون، زکریا، یحیی، عیسی، الیاس، اسماعیل، یسع، یونس و لوط کتاب و حکمت اعطا کرده است (انعام، ۸۵-۸۹). در سوره آل عمران آیه ۸۱ نیز می‌فرماید: خداوند به پیامبران حکمت اعطا کرده است. امیرالمؤمنین (ع) پیامبران را منابع و سرچشمه‌های حکمت معرفی می‌کند (نهج البلاغه، خ ۱۰۸، ص ۲۱۳).

از آنجایی که انبیاء و پیامبران الهی به‌عنوان رهبران جامعه اسلامی حکیم بودند، لذا در قرآن کریم حکمت، در بستر رهبری معرفی شده است و مفهوم جداگانه‌ای که بتوان منفک از رهبری مورد بررسی قرار گیرد، نمی‌باشد.

بر این اساس محقق، در ابتدای امر به مفهوم‌شناسی حکمت از منظر اسلام پرداخته است، سپس با توجه به جایگاه حکمت در رهبری، به توسعه مؤلفه‌های رهبری حکمت‌محور و شناسایی مصادیق آن در سازمان‌های آموزشی به وسیله مصاحبه با متخصصین حوزه مدیریت اسلامی و مدیران و مؤسسان مدارس که به نظر می‌رسید تا حدودی شاخصه‌های حکمت در آنها عملیاتی شده پرداخته و در نهایت از طریق تحلیل مضامین استخراجی از مصاحبه‌ها و با اشراف نظری به مؤلفه‌های حکمت از منظر اسلام، الگوی رهبری حکمت‌محور طراحی شده است.

لذا پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و به لحاظ روش ترکیبی (آمیخته اکتشافی) محسوب می‌شود. جامعه آماری شامل مؤسسان و مدیران سازمان‌های آموزشی و متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه مدیریت و معارف اسلامی است که نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا زمانی که داده‌ها به اشباع نظری برسد، ادامه یافت که در نهایت با ۳۰ نفر از صاحب‌نظران مصاحبه انجام شده است.

ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته و همچنین پرسش‌نامه محقق ساخته می‌باشد.

در راستای انجام مصاحبه نیمه ساختار یافته، پروتکل مصاحبه تهیه و پس از پرداختن

به ضرورت موضوع رهبری حکمت‌محور در مدارس از منظر اسلام، سؤالات کلی پژوهش که شامل معرفی مؤلفه‌های رهبری حکمت‌محور در مدارس بود، مطرح شد و براساس پروتکل طراحی شده و با تعیین وقت قبلی، مصاحبه‌ها انجام گرفت. پس از انجام مصاحبه و استخراج مؤلفه‌ها جهت اعتبارسنجی و تعیین درجه توافق مصاحبه‌شوندگان با مدل استخراج شده پرسش‌نامه محقق ساخته‌ای برای پاسخ‌گویی به اینکه «تا چه میزان مؤلفه‌های زیر در مصاحبه مورد توجه متخصصان قرار گرفته است؟» طراحی شده است که در جدول زیر اختصاص تعداد سؤالات به هر مقوله نشان داده می‌شود.

سؤالات پرسش‌نامه مرتبط با مؤلفه‌های رهبری حکمت‌محور

مقوله ثانویه	مقوله اولیه	سؤالات اختصاص یافته به مقولات اولیه
عقلانیت و حیوانیت	تفکر و اندیشه‌ورزی نظام‌مند	۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱
	علم‌ورزی متفکرانه	۲۲-۲۱-۲۰-۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۱۵
	یکپارچنگری به تعلیم و تربیت	۲۷-۲۶-۲۵-۲۴-۲۳
استحکام بخشی ناظر به واقع	وحدت و انسجام سازمانی	۳۳-۳۲-۳۱-۳۰-۲۹-۲۸
	اعتمادسازی	۴۶-۴۵-۴۴-۴۳-۴۲-۴۱-۴۰-۳۹-۳۸-۳۷-۳۶-۳۵
	نفوذ و تاثیرگذاری	۵۶-۵۵-۵۳-۵۲-۵۱-۵۰-۴۹-۴۸-۴۷
پیشگیری رشد‌مدار	مدیریت تمایلات نفسانی	۵۹-۵۸-۵۷-۵۴
	نظارت تکاملی	۶۹-۶۸-۶۷-۶۵-۶۴-۶۳-۶۲-۶۱-۶۰
	شایستگی محوری	۷۹-۷۸-۷۷-۷۶-۷۵-۷۴-۷۲-۷۰
	نشاط بخشی	۸۹-۸۸-۸۷-۸۶-۸۵-۸۴-۸۳-۸۲-۸۱-۸۰
عملیاتی‌سازی به‌هنگام	طرح ریزی آینده‌نگارانه	۹۰-۹۱-۹۲-۹۳-۹۴-۹۵-۹۶-۹۷-۹۸
	تصمیم‌سازی	۱۰۲-۱۰۱-۱۰۰-۹۹
	عزم راسخ	۱۰۶-۱۰۵-۱۰۴-۱۰۳

برای سنجش روایی پرسش‌نامه، از روایی محتوایی استفاده شد. به این صورت که بر اساس مبانی نظری، مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر رهبری حکمت‌محور استخراج و در قالب مدل مفهومی دسته‌بندی شده و به اساتید راهنما و مشاور و صاحب‌نظران حوزه تخصصی، ارائه و نظرات اصلاحی آنان در مورد مدل و پرسش‌نامه اعمال شده است. جهت تعیین پایایی پرسش‌نامه‌های طراحی شده، پرسش‌نامه تعیین اعتبار در میان تعدادی از مصاحبه‌شوندگان اجرا و ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ها حدود ۸۰ درصد محاسبه شد که نشان می‌دهد سؤالات پرسش‌نامه از انسجام و هماهنگی درونی مناسبی برخوردار بودند.

در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون، طی مراحل زیر استفاده شده است. تجزیه و توصیف متن از طریق آشنا شدن با متن و کدگذاری اولیه؛ تشریح و تفسیر متن از طریق استخراج مضامین پایه از می‌کند کدگذاری شده متن و پالایش و بازبینی مضامین جهت دستیابی به مضامین سازمان‌دهنده؛ جمع‌بندی مضامین سازمان‌دهنده و قرار دادن در مضمون کلتر (مضامین فراگیر) (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱).

یافته‌های پژوهش

مفهوم‌شناسی حکمت از نظر اسلام: جهت مفهوم‌شناسی حکمت، محقق با بررسی معنای لغوی حکمت و حکیم با توجه به ریشه آن ح ک م در کتب لغوی (التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر، الصحاح، معجم مقاییس اللغة، قاموس قرآن و مفردات) و سپس بررسی تفسیری (تفاسیر المیزان، نمونه و تسنیم) آیات مشتمل بر واژگان حکمت و حکیم؛ در ادامه کار به بررسی معنایی واژه‌های همنشین با واژه حکمت پرداخته است و با توجه به کثرت و تعداد واژگان و مفاهیم همنشین با حکمت و مشتقات آن، تنها آن دسته از واژگانی که به لحاظ هم‌نشینی با واژه کنونی، بیشترین و پر تعدادترین هم‌نشینی را برخوردار بودند (عزیز، علیم، کتاب، موعظه حسنه، فصل الخطاب) از کتب تفسیری مورد توجه قرار گرفته است. همچنین از رابطه جانیشینی میان دو واژه دامنه‌های معنایی مشترک با واژه حکمت از کتب لغت و تفسیری استخراج شده است.

- سال چهارم
- شماره ۳
- شماره پیاپی: ۱۲
- پاییز ۱۳۹۸

کتاب مطالعه شده و کدهای مربوط به هر یک در جدول زیر مشاهده می‌شود:

کتاب مطالعه شده جهت دستیابی به مفهوم حکمت			
کتاب مطالعه شده	کد	کتاب مطالعه شده	کد
قاموس قرآن	۶ک	التحقیق فی کلمات القرآن الکریم	۱ک
المیزان	۷ک	معجم مقاییس اللغة	۲ک
تفسیر تسنیم	۸ک	الصحاح	۳ک
تفسیر نمونه	۹ک	المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر	۴ک
		مفردات راغب	۵ک

در خصوص انتخاب آیات مورد بررسی، قابل ذکر است واژه حکمت به تنهایی ۲۰ مرتبه و با مشتقاتش در قرآن کریم ۲۱۰ مرتبه تکرار شده است. مشتقات حکمت به صورت فعلی و اسمی هستند به طوری که مشتقات فعلی در ۵ دسته و مشتقات اسمی در ۱۰ دسته مرتب شده‌اند، اسم حکیم نیز از اسماء الهی است و مجموعاً ۹۷ بار در قرآن به کار رفته است. در پنج مورد صفت قرآن آمده که عبارتند از (آل عمران/۵۸؛ یس /۲۱ و ۱؛ یونس /۱؛ لقمان /۲؛ زخرف /۴) و در یک مورد صفت امر آمده (دخان /۴) است. سایر موارد درباره حکیم بودن خداوند سبحان سخن به میان آورده است. محقق پس از استخراج آیات مرتبط، به بررسی تفسیر آیات در کتب المیزان، نمونه و تسنیم پرداخته و در ابتدا آیاتی که در مورد واژه مورد نظر به تفسیر پرداخته بودند، انتخاب شدند (۹۲ آیه)، پس از آن با مطالعه تفاسیر آیات انتخابی و بررسی موارد ذکر شده ۲۹ آیه که کتب تفسیری به طور مستقیم به موضوع پژوهش پرداخته بودند، انتخاب گردید. در نهایت با توجه به اینکه برخی از این آیات به طور تخصصی به مفهوم حکم پرداخته بودند و یا به کتب لغوی ارجاع داده بودند، ۱۹ آیه به عنوان آیات محوری انتخاب و تفاسیر مرتبط با آن به طور دقیق بررسی شد.

با توجه به مراحل طی شده، آیات مورد بررسی در جدول زیر نشان داده شده است که کدگذاری می‌شوند:

آیات مرتبط با موضوع حکمت					
شماره آیه	نام سوره	کد	شماره آیه	نام سوره	کد
۳۴	احزاب	۱۱ آ	۱۲۹	بقره	۱ آ
۱۲۵	نحل	۱۲ آ	۱۵۱	بقره	۲ آ
۶۳	زخرف	۱۳ آ	۱۸۰	بقره	۳ آ
۵	قمر	۱۴ آ	۲۶۹	بقره	۴ آ
۲	یس	۱۵ آ	۴۸	آل عمران	۵ آ
۲	جاثیه	۱۶ آ	۱۲	لقمان	۶ آ
۱۱۸	مائده	۱۷ آ	۲۰	ص	۷ آ
۶	نمل	۱۸ آ	۲	جمعه	۸ آ
۱۳	نساء	۱۹ آ	۳۹	اسرا	۹ آ
			۱	سبا	۱۰ آ

مجموع نکات مطرح در کتب لغت و تفاسیر ذیل آیات مرتبط با واژه حکمت، بر اساس مفاهیم مشترک طبقه بندی و در جدول زیر قرار گرفتند و بر اساس مفاهیم اولیه و ثانویه و تکرار برخی از شاخص‌های موجود، مؤلفه‌های مهم حکمت استخراج شدند.

- سال چهارم
- شماره ۳
- شماره پیاپی: ۱۲
- پاییز ۱۳۹۸

مؤلفه	مفاهیم ثانویه	مفاهیم اولیه	کد
عقلانیت مبتنی بر وحی	علم به معارف حقیقی و مشتمل بر معیار	دانش‌ها و اسرار و علل و نتایج احکام؛ معرفت و شناخت اسرار جهان هستی؛ آگاهی از حقایق قرآن؛ محتوای عمیق و دانش نهفته در آیات الهی؛ معارف و حقایق مبتنی بر قرآن؛ فهم قوی و شناخت حقایق هستی؛ نتیجه و غایت و نهایت علم؛ شناخت امام؛ بینایی و درک ظرائف علم؛ رابطه دوسویه علم و حکمت؛ خصیصه درک و تشخیص واقعیات امور؛ شناخت حقیقت و قدرت درک صحیح امور؛ درک واقعیات آنچنان که هست.	ک ۵، ک ۴۱۷، ک ۸۱۷، ک ۱۵۱۷، ک ۵۱۷، ک ۱۱۸، ک ۱۶۷، ک ۱۹۶، ک ۲۸۴، ک ۴۱۸، ک ۷۱۹، ک ۹۱۹، ک ۹۶۹، ک ۱۳۱۹
	مبتنی بر وحی الهی و متکی بر استدلال عقلانی	بحق رسیدن با علم و عقل؛ رابطه دوسویه عقل و حکمت؛ معلومات عقلی و حق و صادق؛ برهان و حجتی که حق را نتیجه دهد؛ علوم وحیانی؛ درجه کامل عقل؛ سرچشمه گرفته از وحی الهی و قابل سنجش با ترازوی عقل	ک ۸، ک ۲۱۸، ک ۴۱۹، ک ۹۱۹، ک ۷۱۹، ک ۴۱۸، ک ۱۱۸، ک ۲۱۸، ک ۶۱۹
	هماهنگ با فطرت	علم و عمل حق و سرچشمه گرفته از فطرت	ک ۱۹۱۷، ک ۶۸۸، ک ۴۱۸
	در راستای سعادت	فضایای حقه مشتمل بر سعادت	ک ۴۱۷، ک ۴۱۸
	مشتمل بر هست‌ها و بایسته‌ها	دانش نظری و عملی درباره بود و نبود در عقاید؛ دین‌شناسی متفکرانه؛ معارف مربوط به مبدء، وحی، معاد؛ توحید و معرفت حق تعالی؛ سخنان مبرهن، مستحکم و متضمن اسرار درباره بود و نبود و بایدها و نبایدها در عقاید، اخلاق؛ علم به هست و نیست؛ اسرار و علل و نتایج احکام؛ معرفت و شناخت خداوند	ک ۲۱۸، ک ۶۸۸، ک ۴۱۸، ک ۴۱۹، ک ۱۳۱۷، ک ۱۵۱۷، ک ۱۱۸، ک ۶۱۹
	فارغ از هرگونه شبهه و تردید	حقایق متقنه معقول و حتمی؛ یقین در امور؛ علم فارغ از هرگونه شبهه	ک ۱۲۱۷، ک ۴۱۸
پیشگیری مبتنی بر رشد	خاصیت بازدارندگی از فساد و تباهی	منع و بازداشتن از فساد جهت اصلاح	ک ۲، ک ۴، ک ۵، ک ۶، ک ۷، ک ۱۴۱۷، ک ۴۱۹، ک ۱۷۱۹
	ملازم با رشد	رأی و اعتقاد ملازم با رشد بدون غی و مطابق با واقع	ک ۱۹۱۷، ک ۵۱۷، ک ۱۷۱۹

مؤلفه	مفاهیم ثانویه	مفاهیم اولیه	کد
استحکام مطابق با واقع	متقن و مستحکم	امر و نهی متقن و حتمی؛ دانش متقن که جلوی نابخردی را می‌گیرد؛ استحکام؛ انجام امور به صورت متقن و محکم؛ علم قطعی	ک ۲، ک ۴، ک ۵، ک ۶، ک ۷، ک ۸، ک ۲۱، ک ۳۷، ک ۱۹۷، ک ۴۷، ک ۵۸، ک ۱۸۸
	مطابق با واقع	قضایای حقه مطابق با واقع؛ رأی و اعتقاد ملازم با رشد بدون غی و مطابق با واقع	ک ۴۷، ک ۱۹۷، ک ۱۸۹
عملیاتی سازی بهنگام	مفید فایده در باور و عمل	معرفت علمی نافع	ک ۶۷، ک ۱۵۷، ک ۵۷، ک ۱۴۷، ک ۴۹
	اقدام بهنگام	هرچیزی را در جای خود قرار دادن؛ اقدام بهنگام	ک ۴۷، ک ۴۹
	عمل به مقتضای حکمت	فصل الخطاب؛ مهارکننده و جهت‌دهنده قدرت در مسیر اهداف و مصالح؛ توانایی داوری صحیح و حل تعارض؛ موضع‌گیری صریح در برابر حقایق؛ تبعیت از حق تعالی؛ مسائل فقهی و اخلاقی؛ اخلاق و عمل صالح؛ تمام عقائد حق و برنامه‌های صحیح زندگی که انسان را از هر گونه انحراف در ایمان و عمل بازمی‌دارد، و به تهذیب نفس و اخلاق او می‌پردازد	ک ۱۹۷، ک ۶۷، ک ۱۳۷، ک ۱۴۷، ک ۴۸، ک ۲۸، ک ۴۸، ک ۷۹، ک ۱۳۹

از جمع‌بندی نصوص دینی می‌توان چنین استنباط نمود که منظور از حکمت در اسلام، بینشی است مبتنی بر وحی، هماهنگ با فطرت که با رویکرد پیشگیرانه و ملازم با رشد، بر اساس استدلال عقلانی و در راستای سعادت انسان؛ در فعل آدمی تجلی می‌یابد و استحکام مطابق با واقع را در تمامی مراحل مورد توجه قرار می‌دهد. لذا حکیم به کسی گفته می‌شود که با به‌کارگیری علم صحیح، فرایند کارهای خود را به گونه‌ای تدبیر می‌کند که مرحله به مرحله می‌داند چه کاری را در چه جایگاهی و با توجه به چه نتایجی انجام دهد.

رهبری حکمت‌محور از منظر اسلام در سازمان‌های آموزشی:

به منظور دستیابی به الگوی رهبری حکمت‌محور از منظر اسلام در سازمان‌های آموزشی، پس از تهیه پروتکل مصاحبه، ۳۰ نفر از صاحب‌نظران مورد مصاحبه قرار گرفتند و داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه با بهره‌گیری از شیوه تحلیل مضمون با روش براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) گردآوری و تحلیل شدند که نتایج در جدول ذیل نشان داده شده است:

- سال چهارم
- شماره ۳
- شماره پیاپی: ۱۲
- پاییز ۱۳۹۸

کد مفهوم	زیرمضامین	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر		
۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م	توانایی درک و تشخیص خوب از بد (حق از باطل)؛ معیار بودن حق نه اشخاص در تشخیص امور؛ علم به جزئیات و واقعیات امور؛ معرفت مبتنی بر معیارهای دینی؛ قضاوت منطقی و عادلانه؛ بینش جامع دینی	بصیرت دینی	تفکر و اندیشه‌ورزی نظام‌مند			
		۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۳۰م			موضع‌گیری صریح در برابر حقایق (حق‌طلبی و حقیقت‌جویی)؛ توجه و تبیین عقلانی امور؛ استدلال متقن و منطقی؛ اکتشاف و تحلیل‌گری	استدلال منطقی و حق مدار
		۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۳۰م			نگاه جامع مدیر؛ شناخت محیط پیرامونی؛ درک و شناخت نیازهای واقعی متربی؛ عاقبت‌اندیشی	نگرش نظام مند
۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م	شناخت صحیح از اسلام و آگاهی از فلسفه و معارف اسلامی؛ احاطه بر علوم جدید؛ فهم قوی و شناخت حقایق هستی	تخصص همه‌جانبه	علم‌ورزی متفکرانه	عقلانیت و حیاتی		
		۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م			عبرت‌آموزی از تاریخ و وقایع گذشته؛ رجوع به متخصص	تجربه‌اندوزی
		۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م			کسب معارف حقیقی جهت دستیابی به کمال؛ یادگیری جهت همراهی با دانش روز چه از جهت تکنولوژی و چه از جهت مفاهیم	یادگیری نافع
۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م	جامعیت، یک‌پارچگی و توجه متوازن به اهداف تعلیم و تربیت	درهم تنیدگی اهداف تربیتی	یک‌پارچه‌نگری به تعلیم و تربیت			
		۱م-۲م-۳م-۴م-۵م-۶م-۷م-۸م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۲م-۱۳م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۲۴م-۲۵م-۲۶م-۲۷م-۳۰م			پیگیری یک‌پارچه اهداف آموزشی-پژوهشی و تربیتی در تمامی دروس؛ تلفیق علم روز با آموزش‌های دینی و اخلاقی؛ زمینه‌سازی تبلور اصول اعتقادی، ملاحظات اخلاقی، احکام فقهی حقوقی؛ حاکمیت روح و فرهنگ توحیدی در متن برنامه‌درسی	تعلیم و تربیت توحیدمحور

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	زیرمضامین	کد مفهوم
استحکام بخشی ناظر به واقع	وحدت و انسجام سازمانی	همسوسازی اهداف در جهت اهداف غایی	حاکمیت نگاه توحیدی و رویکرد وحدت گرا در کل مجموعه؛ کسب ادب حضور در محضر خداوند؛ تربیت انسان مؤمن انقلابی؛ تربیت انسان‌های با معنویت و اخلاق	۱م-۲۲م-۲۵م-۳۰م-۱۰م ۸م-۱۴م-۲م-۱۹م
		همگرایی	همگرایی بینشی؛ همگرایی ارزشی	تمامی کدها
	اعتمادسازی	متقاعدسازی	وقت گذاشتن برای حل تعارض؛ کاهش اختلافات داخلی؛ گفتگوهای اقناعی	۲۰م-۹م-۱م-۲۵م-۲۴م ۲۱م-۲۰م-۴م-۷م
		شفافیت و صراحت	به اشتراک گذاری دانش و اسناد سازمانی؛ بیان صادقانه حقایق و مسائل سازمان؛ تبیین مستمر اهداف، سیاست‌ها و دلایل انجام تصمیمات کلان در سطوح مختلف سازمانی و ابهام زدایی در برابر بدفهمی‌ها؛ شفاف‌سازی قوانین و مقررات و نظام‌های مالی و پرداخت	۲۰م-۷م-۱۸م-۱۲م-۱۰م ۱۴م-۱۶م-۱۹م-۲۳م-۴م ۱م-۲۱م
		عدالت	ایجاد فرصت‌های آموزشی متناسب با استعداد هر متربی؛ قضاوت عادلانه؛ رفتار یکسان در موقعیت مشابه (عدم تبعیض در برخورد‌های رفتاری)؛ پرداخت حقوق و مزایای مناسب و عادلانه بین تمامی کارکنان؛ توزیع عادلانه، شفاف و بدون ابهام امکانات، تسهیلات و مزایا بین کارکنان	۲۱م-۲۰م-۲۵م-۱م ۱۲م-۱۴م-۲۷م-۲۴م ۱۸م-۱۰م-۷م-۹م-۱۸م ۱۱م-۱۳م-۱۹م
		روابط مبتنی بر کرامت	ارتباط مؤثر و مثبت با اطرافیان؛ تکریم و برخورد محترمانه، مناسب شأن و شخصیت متربسی و مربی؛ رفق و مدارا در ارتباطات؛ حاکمیت بر قلوب؛ مقبولیت؛ محبوبیت	۴م-۳م-۱۲م-۱۹م-۲۴م ۲۵م-۶م-۹م-۲۳م-۱۴م ۱۶م-۱۱م-۷م-۸م-۲۰م ۲۱م-۲۷م-۱۸م-۵م-۱۰م ۲۸م-۲۹م
	نفوذ و اثربخشی	تبعیت	تبعیت از حق تعالی؛ تبعیت از مافوق (در غیر معصیت)	۹م-۱۸م-۱۶م
		عامل بودن رهبر	سازگاری قول و عمل؛ عالمی عامل	۲۶م-۴م-۶م-۱۱م-۱۲م ۷م-۱۰م-۱۸م-۱۶م-۲م ۵م-۸م-۹م-۱۴م-۱۷م ۱۹م ۲۰م-۲۱م-۲۲م-۲۳م ۲۴م-۲۵م-۲۷م-۲۸م-۲۹م ۱م-۳۰م

- سال چهارم
- شماره ۳
- شماره پیاپی: ۱۲
- پاییز ۱۳۹۸

کد مفهوم	زیر مضامین	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر	
پیشگیری رشد مدار	خودشناسی	خودشناسی	مدیریت تعایلات نفسانی		
		ایجاد نظام مبتنی بر تقوی در محیط آموزشی؛ فضا سازی جهت تهذیب و تزکیه نفس (خودسازی)؛ تربیت دانش آموزان جهت خودکنترلی	رویکرد اجتنابی		
	نظارت تکاملی	هدایت و راهبری مستقیم مربیان در جهت بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی و تربیتی؛ رصد کردن و برقراری تماس شخصی مداوم با تک تک مربیان؛ حضور در کلاس و نظارت از پیش تعیین شده بر روش اجرای تدریس	تماس شخصی		
		ایجاد زمینه کسب دانش و تجربیات جدید؛ ایجاد خودپنداره مثبت در مربیان از خود و کارشان	رشد و پیشرفت حرفه‌ای		
		همکاری و کار گروهی	رشد گروهی		
		بازنگری و تغییر محتوا و مفاد آموزشی و تولید محتوای متناسب با رویکرد توحیدی و در فضای کاربرد و موضوعات ملموس و واقعی؛ استفاده از روش‌های جدید آموزشی؛ استفاده از انواع ارزشیابی‌های متناسب با ویژگی‌های دانش آموزان؛ محیطی پژوهشی، عملیاتی و بستری از فناوری اطلاعات و ارتباطات	ارتقاء برنامه‌ریزی درسی		
	شایستگی محوری	شناسایی معلم و دانش آموز	شناسایی		
		شایسته‌گزینی مربی و متربی	انتخاب و گزینش		
		بالندگی فردی؛ آموزشی؛ پژوهشی؛ سازمانی	بالندگی مربیان		
		ترغیب عاطفی و سازمانی	ترغیب سازی		
	نشاط بخشی	درک خیر بودن تقدیرهای تکوینی و تشریحی خداوند؛ ایجاد نگرش مثبت مربی نسبت به متربی؛ ایجاد نگرش مثبت متربی نسبت به موضوعات درسی، معلم و محیط آموزشی؛ مشارکت دادن متربیان در فعالیت‌های سازمان، ایجاد حس تعلق به محیط آموزشی	رضامندی		

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	زیرمضامین	کد مفهوم
پیشگیری رشد مدار	نشاط بخشی	فضاسازی	محیط فیزیکی جذاب، خوشایند و مطلوب؛ تجهیز مدارس؛ بهداشت محیط آموزشی	۲۱م-۱۲م-۱م-۲۰م-۴م-۹م-۱۰م-۶م-۱۸م-۷م-۲۵م-۲۴م
		سلامت محوری	سلامت هیجانی و روان‌شناختی؛ سلامت جسمانی	۱م-۲۵م-۸م-۱۰م-۹م-۱۴م-۱۱م-۱۲م-۲۰م-۲۱م-۲۴م-۷م-۱۹م-۱۳م
عملیات‌سازی به‌هنگام	طرح ریزی	هدف‌گذاری	خلق چشم‌انداز؛ اهداف مبتنی بر ارزش	۱۷م-۶م-۲۰م-۴م-۱۹م-۹م-۲۱م-۲۳م
		نیازسنجی	مخاطب‌شناسی (توجه به اقتضات دوره بلوغ)؛ موقعیت‌شناسی	۲۱م-۲۶م-۱۱م-۱م-۱۵م-۲۳م
		آینده‌نگاری	رشد مداری؛ مصلحت‌اندیشی (در راستای سعادت)؛ دیدگاه بلند مدت؛ پیش‌بینی روند امور مبتنی بر حق‌طلبی و حق‌مداری	۲۳م-۲۶م-۷م-۱۵م-۱۱م-۲۱م-۵م-۱۰م-۱۲م-۱۹م-۲۰م
		تنوع‌نگری	انعطاف‌پذیری؛ فرصت‌جویی هوشمندانه	۹م-۱۵م-۲۱م-۱۲م-۲۸م-۲۷م-۲۴م-۲۵م-۱۰م-۲م-۵م-۳م-۶م-۱۴م-۲۰م-۱م-۴م-۱۱م
	تصمیم‌گیری	اتخاذ رویکرد مشورتی	تشکیل اتاق فکر؛ مشورت با همکاران	۱م-۶م-۸م-۱۰م-۱۲م-۱۵م-۲۰م-۲۱م-۱۹م
		جامع‌نگری	همه‌جانب‌نگر	۱م-۱۱م-۴م-۱۳م-۲۱م-۱۰م-۱۸م-۶م-۸م-۹م-۱۲م-۱۴م-۲۰م-۲۴م
		حق‌گرایی و واقع‌گرایی	منطبق با واقع و متناسب با شرع	۱۵م-۲۱م-۱۱م-۱۰م-۷م
	عزم راسخ	قاطعیت	عمل به طریقی که شایسته است و رضای الهی را در بر دارد؛ اجرای به موقع و متناسب با قانون	۱م-۲م-۴م-۶م-۹م-۱۰م-۱۱م-۱۴م-۱۵م-۱۶م-۱۷م-۱۸م-۱۹م-۲۱م-۲۲م-۲۳م-۳۰م-۲۰م-۷م-۲۶م-۲۷م-۲۹م-۱۲م-۲۲م-۲۴م
		استحکام	محکم کاری؛ یقین در کار	۱۲م-۱۰م-۱۵م-۳۰م-۲۱م
		زمان‌شناسی	توجه به مقتضیات زمان؛ اقدام به‌جا و به‌موقع	۲۱م-۲۶م-۱۱م-۱۲م-۲۵م-۲۴م

- سال چهارم
- شماره ۳
- شماره پیاپی: ۱۲
- پاییز ۱۳۹۸

با توجه به مفهوم حکمت و نتایج به‌دست آمده از مصاحبه‌ها، شبکه مفهومی به‌دست آمده از تحلیل مضامین بدین صورت ترسیم شد:



بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش که طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور در سازمان‌های آموزشی از منظر اسلام بود پس از مصاحبه با خبرگان و کدگذاری نتایج به‌دست آمده، مؤلفه‌های رهبری حکمت‌محور در ۴ مقوله ثانویه (عقلانیت و حیانی، استحکام بخشی ناظر به واقع، پیشگیری رشد‌مدار و عملیاتی‌سازی به‌هنگام) دسته‌بندی شدند، بررسی نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد، اگر چه پژوهشی مشابه پژوهش مذکور در داخل و خارج کشور انجام نشده است ولی می‌توان مؤلفه‌های استخراج شده در مدل را به صورت انفرادی با نتایج تحقیق متخصصان و صاحب‌نظران در سایر پژوهش‌ها مورد مقایسه قرار داد.

بررسی‌های انجام شده در مبانی نظری پژوهش نشان می‌دهد بحث استحکام بخشی ناظر به واقع و پیشگیری رشد‌مدار در هیچ یک از پژوهش‌ها مطرح نشده است. در واقع رهبری حکمت‌محور از نظر دانش مدیریت اشاره به بکارگیری قوه تعقل و تفکر جهت اقدام سریع و انجام کار درست در مسیر صحیح و تحت شرایط مناسب به‌منظور کسب منافع مشترک دارد. در حالی که ریشه اصلی حکمت از نظر اسلام، منع از فساد جهت اصلاح و همچنین

استحکام است. لذا رهبری حکمت‌محور در سازمان‌های آموزشی و از نظر آموزه‌های اسلامی عبارت است از: فرایند اعمال نفوذ و هدایت معطوف به هدف در کلیه امور معرفتی و عملی مدرسه که در هر لحظه به‌هنگام و به اقتضای مصلحت محیط و عواملی که در مدرسه مؤثرند (چه درونی و چه بیرونی) با بهره‌گیری از عقلانیت و حیانی و نگاه پیشگیرانه مبتنی بر رشد عملیاتی می‌شود و استحکام ناظر به واقعیت را در تمامی ابعاد مدرسه مدنظر قرار می‌دهد. بر این اساس در پژوهش حاضر تشابهات و افتراقات مضامین عقلانیت و حیانی و عملیاتی‌سازی به‌هنگام در حوزه اسلام و دانش مدیریت مورد توجه قرار می‌گیرد.

عقلانیت و حیانی

عقلانیت مطرح در دانش مدیریت نوعی عقلانیت سودمحور و منفعت‌طلبانه است. ماکس وبر رفتارهای انسان غربی را که متأثر از غلبه عقلانیت ابزاری است، کنش‌های عقلانی معطوف به هدف می‌داند یعنی رفتارهایی که متوجه هدف‌های دنیایی قابل دسترس است، تکنولوژی، صنعت، بوروکراسی از آثار و نتایج عقلانیت ابزاری است (برنجکار، ۱۳۹۱، ص ۲۴). اسلام علاوه بر تأیید عقل ابزاری، اعتقاد دارد که این نوع عقلانیت در محدوده معاش و محسوسات وارد می‌شود و توان عبور از آن را ندارد، در حالی که حقایق و واقعیات اسلامی در فراسوی عقل ابزاری قرار دارد. حضرت موسی بن جعفر (ع) نشانه اصلی در شناختن عقل الهی را جهت‌گیری این عقل به سوی تقرب الی‌الله دانسته و در حدیثی طولانی به هشام بن حکم می‌فرماید: «ای هشام هرکس که عقل او در مسیر خدا و برای کسب رضای خدا و برای وصول به معرفت و عبودیت حق تعالی نباشد، قلب او نمی‌تواند به آگاهی و معرفتی استوار و ریشه‌دار دست یابد که او را در شئون مختلف بینا و صاحب بصیرت نماید و حقیقت آن معارف را در عمق قلب خود نخواهد یافت... ای هشام، حق تعالی انبیاء و رسولانش را به سوی بندگانش مبعوث نفرمود مگر آنکه هدف ایشان این بود که تعقل مردم را به سوی خدا سامان دهند و خود نیز هرگونه عقل‌گرایی را فقط در جهت تقرب به حق تعالی محقق نمایند» (اصول کافی، ج ۱، ص ۲۱۲).

از این‌رو در پژوهش حاضر، عقلانیت و حیانی مطرح شده است، یعنی عقلی که در پرتو وحی تجلی می‌یابد و از این جهت تمام فعالیت‌ها و تلاش‌ها و تصمیم‌گیری‌های سازمانی معطوف به حق می‌شود و اشاره به تفکر و اندیشه‌ورزی نظام‌مند، علم‌ورزی متفکرانه و یک‌پارچه‌نگری به تعلیم و تربیت دارد.

● **تفکر و اندیشه‌ورزی نظام‌مند:** به بصیرت دینی، استدلال منطقی و حق‌مدار و نگرش نظام‌مند اطلاق می‌شود. مقولات ذکر شده با نتایج تحقیقات زیر تا حدودی همخوانی دارد:

- بهره‌مندی از توانایی لازم جهت ایجاد یک بینش کلی و بصیرت در رهبری (Kaur, 2013) از نتایج پژوهش‌های انجام شده است. توجه به این نکته الزامی است که بینش در دانش مدیریت از یادگیری یکسری رفتارهای تصادفی به‌طور کاملاً ناگهانی حاصل می‌شود. یادگیرنده زمانی به بینش می‌رسد که بتواند از طریق درک روابط میان اجزای موقعیت یادگیری به صورت یک کل سازمان یافته به تمامیت آن موقعیت پی ببرد. در حالی که مفهوم بینش از نظر اسلام معرفت مبتنی بر معیارهای دینی است که در فرد توانایی درک و تشخیص حق از باطل و انجام قضاوت‌های منطقی و عادلانه را پرورش داده و سبب می‌شود انسان خدا را به‌عنوان تنها رب خویش انتخاب کند و در مسیر ربوبی شدن قرار گیرد.

- اکثر صاحب‌نظران رهبر حکیم را اندیشمندی راهبردی می‌دانند که معتقد است بدون استدلال منطقی و برنامه‌ریزی مناسب هیچ رؤیایی به واقعیت نخواهد رسید و استفاده از قضاوت‌های آگاهانه و استدلال‌های متفکرانه رهبر حکیم را در تصمیم‌گیری (McKenna et al., 2009; Wei & Yip, 2008; Prewitt, 2002; Sternberg, 2005) عنوان نموده‌اند. پژوهش حاضر علاوه بر تأیید موارد مذکور، استدلال حق‌مدار را مورد توجه قرار داده است. حقیقت‌جویی و به دنبال شناخت حق و حقیقت بودن چیزی است که جزو سرشت و فطرت انسان است. امام علی (ع) می‌فرمایند: *مَنْ جَعَلَ الْحَقَّ مَطْلَبَهُ لَانَ لَهُ الشَّدِيدُ وَ قُرْبَ عَلَيْهِ الْبَعِيدُ*؛ هرکس حق‌طلبی را سرلوحه کارهایش قرار دهد، سختی‌ها برایش آسان و دور برایش نزدیک می‌شود (غررالحکم و درالکلم، ح، ۳۹۳، ص ۲۳۴). محوریت فعالیت‌های مدرسه حکمت‌محور از نظر اسلام حق‌طلبی و حقیقت‌جویی است و لازمه دستیابی به این مهم، کسب بینش و بصیرت است.

- تفکر سیستماتیک و نگرش نظام‌مند در پژوهش‌های (Adams, 2007; Reynolds, 2003) مشاهده می‌شود. منظور از نگرش نظام‌مند در دانش مدیریت، ادراک کل و همه‌جانبه و سیستماتیک سازمان می‌باشد که از طریق آن همه تبعات و اثرات، طرح‌بندی و تصمیمات در سازمان بررسی می‌شود. نتایج پژوهش حاضر علاوه بر تأیید نگاه سیستمی به مجموعه، معتقد است درک و شناخت نیازهای واقعی سازمان باید معطوف به عاقبت‌اندیشی و آخرت‌گرایی در امور باشد. به‌طور طبیعی جامعه‌ای که افراد آن سعادت و غایت زندگی خود را در حیات پس از مرگ می‌دانند با جامعه‌ای که از چنین عقیده‌ای برخوردار نیستند یا از آن غافل هستند،

تفاوت می‌کند استفاده صحیح از طبیعت و مواهب طبیعی در راستای غایت الهی به‌عنوان منعم عالم هستی، از جمله آثار ایمان به آخرت است. در این حالت علم و فناوری و سبک زیستن، جهت‌گیری‌های ویژه‌ای می‌یابند که با وضع کنونی تفاوت خواهند داشت.

● **علم‌ورزی متفکانه:** علم مطرح در دانش مدیریت، بدون آنکه وصول به حقیقت را در دستور کار خود قرار دهد، تسلط بر طبیعت را هدف گرفته و به مجموعه‌ای از مفاهیم و دانش‌هایی می‌پردازد که در زندگی روزمره افراد مؤثر است. از نظر دانش مدیریت، همه این ابزارها در خدمت کسب منفعت مادی بیشتر در می‌آیند. این نگاه موجب توجه بیشتر به علوم کاربردی شده و انسان را از نگاه عمیق و توجه به غایت‌مندی امور باز می‌دارد. در اسلام علاوه بر نگاه کاربردی به علم، علوم وحیانی و عقلانی نیز دارای اهمیت بالایی بوده و مورد توجه انسان موحدی که تلاش می‌کند عالم را آن‌گونه که هست بشناسد و دچار نگاه تک‌بعدی نشود، قرار می‌گیرد. علم‌ورزی متفکانه اشاره به تخصص همه‌جانبه، تجربه‌اندوزی و یادگیری نافع دارد.

- فهم دقیق ابعاد کار (Nonaka & Takeuchi, 2011)، شناخت پیچیدگی‌های محیطی (McKenna et al., 2009; Higgs, 2003; Limas & Hansson, 2004)، آگاهی و دانش انجام امور (Leithwood et al., 2004) از مواردی است که پژوهش‌های انجام شده حول محور تخصص همه‌جانبه مطرح نموده‌اند. در پژوهش حاضر علاوه بر تأیید نتایج کسب شده به شناخت صحیح از اسلام و آگاهی از فلسفه و معارف اسلامی و همچنین شکوفایی حس حقیقت‌جویی و درک غایت‌مندی هستی توجه شده است. در واقع غایت‌مندی فعل یکی از ویژگی‌های مهم فاعل حکیم است. لذا در علم‌ورزی بر غایت‌مند بودن آفرینش و کسب علم در این راستا تأکید می‌شود.

- تجربه‌اندوزی از مؤلفه‌هایی است که در پژوهش‌های متعدد (Kaur, 2013; Nonaka & Takeuchi, 2011; Sternberg, 2005; Ekmekçi et al., 2014) مطرح شده و با نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر همخوانی دارد.

- بحث یادگیری در یافته‌های پژوهش‌های متعدد مشاهده می‌شود (Rowley, 2006; Higgs, 2003; Kunzmann & Baltes, 2005). نکته قابل تأمل در مؤلفه حاضر این است که یادگیری زمانی که نافع باشد مورد تأیید اسلام است. برای نیل به علم دینی بر اساس دیدگاه غایت‌گرایی باید به علم نافع پرداخت. علمی که سعادت انسان را در

دنیا و آخرت تأمین کند، همچنانکه در روایات صریحاً به این موضوع اشاره شده است. از رسول خدا (ص) روایت است که فرمود: **اللهم اعوذ بک من علم لا ینفع** (محمدی ری شهری ۱۳۷۹، ج ۵، ص ۱۲۶). استاد مطهری در باب نافع بودن علم می‌گوید: «علم نافع یعنی علمی که دانستن آن فایده و ندانستن آن ضرر برساند. هر علمی که متضمن فایده و اثری باشد و آن فایده و اثر را اسلام به رسمیت بشناسد، آن علم از نظر اسلام خوب و مورد توصیه و تشویق است» (مطهری، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۳۹). هر علمی که دارای این ویژگی باشد ممدوح است و کسب آن عبادت و از این حیث تفاوتی بین علوم خاص دینی و علوم طبیعی نیست.

● **یکپارچه‌نگری به تعلیم و تربیت:** در تحقیقات انجام شده، شواهدی مبنی بر توجه یکپارچه به حوزه تعلیم و تربیت مشاهده نشد. پیوستگی تمامی ابعاد وجودی انسان، حاوی این پیام مهم و بنیادی است که تربیت یک امر یکپارچه و پیوسته است و تعیین ساحت‌ها و ابعاد تربیت به منظور جداسازی آنها نیست، بلکه به منظور تعیین نقش و سهم و وظیفه آنها در این تربیت واحد می‌باشند.

هدف غایی در تربیت غیر الهی، کسب بیشترین منفعت مادی برای فرد یا جامعه در بستر رشد استعدادهای جسمی و ذهنی انسان است. در حالی که هدف غایی تربیت اسلامی، پرورش انسان مقرب الهی است که شاکله دینی در وجود او به‌طور کامل شکل گرفته و رفتارهای دینی از او سر بزنند. با علم به این هدف فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه گرچه بر محور تربیت عقلانی و علمی طراحی می‌شود، اما باید در پیوستگی با سایر برنامه‌های تربیتی و وحدت با آنها تنظیم شود، به‌طوری که برنامه‌ها همگی معاضد و مکمل یکدیگر باشند و راه تربیت علمی را هموار سازند و به موفقیت آن کمک نمایند.

عملیاتی‌سازی به‌هنگام

همان‌گونه که مطرح شد، در دانش مدیریت از به‌کاربردن کار درست و اقدام به موقع در مسیر صحیح و تحت شرایط مناسب به منظور کسب منافع مشترک (Alemany, 2015; Valenziano, 2015; Nayak, 2016; Ylimaki & McClain, 2009) به‌عنوان عملیاتی‌سازی حکمت موجود در سازمان یاد می‌شود. نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر ضمن تأیید موارد مذکور، انجام امور از روی اتقان و استحکام، مخاطب‌شناسی، توجه به مقتضیات زمانی و شرایط محیطی، منطبق با واقع و متناسب با شرع بودن اقدامات و عمل به طریقی که رضای الهی را در بر داشته باشد مورد توجه قرار داده است.

پیشنهادات پژوهشی

- طراحی الگوی رهبری حکمت‌محور بر اساس سیره ائمه معصومین علیهم‌السلام
- شناسایی موانع اجرای مدل رهبری حکمت‌محور در مدارس
- امکان‌سنجی قابلیت اجرای این مدل در مدارس
- بررسی وضعیت مدارس کل کشور در جاری سازی رهبری حکمت‌محور

پیشنهادات کاربردی

- بازنگری و تغییر محتوا و مفاد آموزشی و تولید محتوا با رویکرد توحیدی
- ارتقاء سطح نگرش و تحلیل مسائل سازمان از سطح داده و اطلاعات و دانش به سطح حکمت
- بکارگیری رویکردی کل نگر، آینده نگر و عاقبت‌اندیش در تمامی فعالیت‌های سازمان
- طراحی شیوه‌های مدیریت تمایلات نفسانی در مربی از جمله تجربه در شرایط سخت
- تقویت نظارت بالینی و هدایت و راهبری مربی در امور کلاس درس
- طراحی مشاوره اسلامی خانواده‌ها در محیط‌های آموزشی به منظور اتخاذ تصمیمات حکیمانه
- توجه به مصالح در چارچوب اصول و عزم راسخ و مستحکم جهت اجرای تصمیمات
- اولویت‌شناسی و اقدام به‌جا و به موقع در فعالیت‌ها

محدودیت‌های پژوهش

- در بخش کیفی پژوهش، به‌منظور مصاحبه با خبرگان، در صورت همکاری بیشتر مدیران مدارس و خبرگان آشنا با حوزه مدیریت اسلامی، شاید مؤلفه‌ها و عوامل بیشتری استخراج می‌گردید.
- در بخش سنجش وضعیت موجود، اگر امکان پاسخ‌گویی به مؤلفه‌ها توسط دانش‌آموزان و والدین فراهم می‌شد، شاید یافته‌ها بهتر و دقیق‌تر می‌شد.
- با توجه به تعداد کم مدارس خاص و عدم همکاری برخی از مدارس، تعداد نمونه مورد بررسی کاهش یافت.

منابع

- ابن فارس، احمد بن فارس (۱۳۶۲). معجم مقانیس اللغة. قم: الحوزة العلمية
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۳۷۴ ه ق). لسان العرب. بیروت: دارصادر
- آمدی، عبدالواحد بن تمیمی (۱۳۸۶). غرر الحکم و درر الکلم، ج ۳، ۲، ۱، ۶. ترجمه: رسولی محلاتی، سیدهاشم. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی
- برنجکار، رضا (۱۳۹۱). کارکردهای عقل و نقش آن در معرفت دینی، معرفت فلسفی، ۹ (۱): ۲۰-۳۶
- ترکزاده، جعفر؛ جعفری، سکینه (۱۳۹۱). رویکردها و نظریه‌های سنتی و نوین رهبری. توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی. ۷ (۲۵): ۱۳۳-۹۱
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۸). تسنیم. تفسیر قرآن کریم ج ۷. قم: مرکز نشر اسرا
- جوهری، اسماعیل بن حماد (۱۴۱۰ ه ق). الصحاح - تاج اللغة و صحاح العربیه. بیروت: دارالعلم للملایین
- دانایی فرد، حسن. رجبزاده، علی. محمدسالاری، علی (۱۳۸۹). آن سوی دانش و تجربه مدیریتی: تحلیلی بر ارکان شکل‌دهنده حکمت مدیریتی از نگاه مدیران ناجا. مطالعات مدیریت انتظامی. ۷ (۳): ۳۹۷-۴۱۷
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۰۴ ق). المفردات فی غریب القرآن، تهران: دفتر نشر کتاب
- سیدرضی (۱۳۸۷). نهج البلاغه. ترجمه محمد جعفر امامی. قم: امام علی بن ابی‌طالب (ع)
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۶). تفسیر المیزان، ج ۳، ۱۲، ۱۹. ترجمه: موسوی همدانی، محمدباقر. قم: دفتر انتشارات اسلامی
- عابدی جعفری، حسن. تسلیمی، محمدسعید. فقیهی، ابوالحسن. شیخ زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی. ۵ (۲): ۱۵۱-۱۹۸
- عزتی، میترا، دیالمه، نیکو، فضلی قادی، منا (۱۳۹۸). رفتار فرانقشی در سازمان‌های آموزشی، تحلیل تطبیقی مؤلفه‌ها با تاکید بر آموزه‌های تربیتی اسلام، فصلنامه علمی - پژوهشی مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴ (۱)، ۶۰-۳۷.
- فیومی، احمد بن محمد (۱۳۷۲). المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر للرافعی. قم: دارالهجره
- قرشی، علی اکبر (۱۳۵۲). قاموس قرآن. تهران: دارالکتب الاسلامیه
- محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۷۹). میزان الحکمه، ج ۵. قم: دارالحدیث
- مرادی، مرتضی (۱۳۹۴). ارائه یک مدل سازمان حکمت‌محور در ادارات دولتی. مدیریت دولتی. ۷ (۱): ۱۸۵-۲۰۹
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت در اسلام. قم: صدرا
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۶۴). تفسیر نمونه ج ۱۱، ۱۳، ۱۶. تهران: دارالکتب الاسلامیه
- میر طاهری، محمدهادی (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر مدیریت حکمت فردی در سازمان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت دولتی. دانشکده مدیریت و حسابداری. دانشگاه علامه طباطبائی
- نبی‌مبیدی، مرتضی (۱۳۹۰). طراحی چارچوبی برای سازمان دولتی هوشمند: از منظر حکمت. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت فناوری اطلاعات. دانشکده مدیریت و اقتصاد. دانشگاه تربیت مدرس
- یاسینی، علی؛ عباسیان، عبدالحسین؛ یاسینی، طاهره (۱۳۹۲). نقش سبک رهبری توزیعی مدیران بر عملکرد شغلی معلمان مدارس متوسطه شهر مهران. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۴ (۱): ۵۰-۳۳
- Adams, A. (2007). Developing Leadership Wisdom. *International Journal of Leadership in Public Services*, 3(2), 39-50.
- Aleman, J. (2015). 20 Keys to Leadership Wisdom. *Management and Leadership. The leadership quarterly*, 13(2), 15-28

- Bassett, C. L. (2011). Understanding and teaching practical wisdom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(131), 35-44.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2): 271-288
- Ekmekçi, A.K., Teraman, S.B.S., & Acar, P. (2014). Wisdom and management: a conceptual study on wisdom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 1199-1204.
- Hays, J. (2004). Reflection, insight, and empathy: uncommon outcomes in management education. *Proceedings of the 18th International Conference of the Australian and New Zealand Academy of Management (ANZAM)*.
- Huisheng, T. I. A. N. (2007). Educational wisdom and intellectual teachers are called on by the times. *Frontiers of Education in China*, 2(1), 119-132.
- Higgs, M. (2003). How can we make sense of leadership in the 21st century?. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 273-284.
- Kaur, K. (2013). Leadership Wisdom: from the annals of History. *IOSR Journal of Business and Management*, 12(3), 01-03.
- Kunzmann, U., & Baltes, P.B. (2005). The Psychology of Wisdom: Theoretical and Empirical Challenges. In R.J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (p. 110-135). Cambridge University Press.
- Limas, M.J., & Hansson, R.O. (2004). Organizational wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 59(2), 85-103.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. *Wallace Foundation*.
- McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K.B. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 177-190.
- Nayak, A. (2016). Wisdom and the Tragic Question: Moral Learning and Emotional Perception in Leadership and Organisations. *Journal of Business Ethics*, 137(1), 1-13.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2011). The wise leader. *Harvard business review*, 89(5), 58-67.
- Prewitt, V.R. (2002). Wisdom in the workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 15(1), 84-98.
- Reynolds, D.J. (2003). A study of U.S. chief executive officers managerial wisdom. *A dissertation submitted to the faculty of Argosy University for the doctor of business administration*.
- Rowley, J. (2006). What do we need to know about wisdom?. *Management Decision*, 44(9), 1246-1257.
- Sternberg, R.J. (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. *Educational Psychology Review*, 17, 191-262. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-5617-2>
- Valenziano, K.B. (2015). Wisdom leadership in academic health science centers: leading positive change. *Journal of Interprofessional Care*, 29(1), 87-87.
- Wei, R.R., & Yip, J. (2008). Some Sage Advice for Leaders. *LIA*, 28(4), 23-34.
- Ylimaki, R.M., & McClain, L. J. (2009). Wisdom-centred educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 13-33.
- Yang, S. Y. (2011). Wisdom displayed through leadership: Exploring leadership-related wisdom. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 616-632.