

مطالعه کیفی تجربه اعضای جامعه مدرسه از رهبری موازی در مدارس

* ناصر شبیربگی، دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

شراره صادقی، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

چکیده

این مقاله با رویکردی تفسیری درصدد است تا نظریه‌ای داده بنیاد را در خصوص چگونگی توزیع قدرت و رهبری موازی در مدارس بزرگ شهری به روش شارماز ارائه نماید. تحقیق مزبور بر این پرسش اصلی متمرکز شده است که زمینه‌ها، فرایندهای اصلی، عوامل مداخله‌گر و پیامدهای تسهیم رهبری به شیوه موازی در مدارس کدامند؟ از این رو، داده‌ها از بازنمایی تجارب و مصاحبه نیمه ساختارمند با ۳۰ نفر نمونه انتخابی هدفمند از اعضای جامعه مدارس (مدیران، معاونان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین)، مشاهدات میدانی و یادداشت‌های تأملی محققان در طول شش‌ماه در شهر سنندج گردآوری شد. داده‌ها به روش نواخته و تحلیل مقایسه‌ای مداوم با کدگذاری نظری سه مرحله‌ای مورد تحلیل قرار گرفتند و تعداد ۵۲۰ کد بدوی، ۵۱ کد محوری و ۱۷ کد گزینشی احصا گردید. در این پژوهش، نخست آشکار شد که اجرای رهبری موازی تا زمانی که تمام افراد درگیر در مدرسه درک صحیحی از نحوه یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشند، نمی‌تواند اثربخش باشد و در نهایت این خود معلمان و دانش‌آموزان هستند که موفقیت این تلاش‌ها را تعیین می‌کنند. به‌همان اندازه که برقراری رهبری موازی در موضوعات آموزشی مهم است، ایجاد جو سازمانی و فرهنگ مدرسه‌ای که در آن رهبری به‌طور خودجوش از خود معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء و سایر کارکنان نشأت می‌گیرد نیز اهمیت دارد. دوّم، استقرار رهبری موازی چرخش به سوی خودگردانی مدارس و تصور مدارس به‌عنوان موجودیت‌های منحصر به‌فرد با فرهنگ خاص را تقویت می‌کند. سوّم، بر اهمیت زمینه و موقعیت در اجرای رهبری موازی و ضرورت اجتناب از الگوهای غیر وابسته به‌زمینه تأکید شد و نهایتاً اینکه، اجرای رهبری موازی به‌شدت نیازمند توسعه مدرسه‌ی یادگیرنده و هوشمند است و قبل از همه، مدیران مدارس باید شخصاً به یادگیری فردی خود متعهد باشند.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، مدیریت آموزشی، معلمان، مدارس، توزیع قدرت، جامعه مدرسه

* نویسنده مسئول: nshirbagi@uok.ac.ir

دریافت مقاله: ۹۹/۱/۳۱ پذیرش مقاله: ۹۹/۲/۳۱

A Qualitative Study of the School Community Members' Experience of Parallel Leadership in Schools

***Naser Shirbagi**, Associate Professor of Educational Administration, Department of Educational Science, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Sharareh Sadeghi, MA of Educational Administration, Department of Educational Science, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Abstract

With an interpretive approach, this paper seeks to provide the grounded theory on how to distribute power and parallel leadership in large urban schools using the Charmaz's method. The research focuses on the main question of what are the backgrounds, key processes, intervening factors, and consequences of leadership sharing in parallel in schools. Therefore, the data were collected from semi-structured interviews with 30 purposive samples from school community members (principals, deputies, teachers, students and parents), field observations and reflective notes of researchers during six months in Sanandaj. Data were analyzed by neoclassical method and continuous comparison analysis with three-stage theoretical coding and 520 initial codes, 51 axial codes and 17 selective codes were counted. In this study, it was first revealed that the implementation of parallel leadership cannot be effective unless all those involved in the school have a correct understanding of how students learn, and ultimately it is the teachers and students themselves who determine the success of these efforts. As important as parallel leadership is in educational matters, it is important to create an organizational atmosphere and school culture in which leadership spontaneously emerges from teachers, students, parents, and other staff. Second, the establishment of parallel leadership reinforces the parallelism of school self-government and the concept of schools as unique entities with specific characteristics or cultures. Third, the importance of context and position in the implementation of parallel leadership and the need to avoid unrelated patterns were emphasized, and finally, the implementation of parallel leadership in schools need of developing a learning and intelligent schools.

Keywords: Educational Leadership, Educational Management, Teachers, Schools, Power

* Corresponding author: nshirbagi@uok.ac.ir

Receiving Date: 19/4/2020 Acceptance Date: 20/5/2020

مقدمه

چند دهه قبل، بنیس^۱ در ارزیابی خود از تحولات و شرایط محیطی تأکید کرد که سازمان‌های قرن بیست و یکم به رهبران نیاز دارند و برای برجسته‌سازی این ایده اصطلاح «رهبر رهبران»^۲ را ابداع کرد. منظور وی آن بود که سازمان‌های مدرن فقط یک رهبر ندارند، بلکه کارکنانی دارند که در حیطه وظایفشان همانند رهبران، خودشان را به‌صورت مداوم با شرایط و نیازهای محیط سازگار می‌سازند، کارکنان دیگر را توانمند ساخته و به کارشان معنی می‌بخشند، مهارت‌های رویارویی با شرایط دشوار و فائق آمدن بر آن‌ها را دارند و روز به‌روز به سازمان و همکارانشان متعهدتر می‌شوند [۱].

نیاز به اصلاحات آموزشی در پاسخ به تغییرات چشمگیر جهانی، انتظار بهبود بروندهای دانش‌آموزان و نقش مدارس به‌عنوان سازمان‌های متولی آموزش، فرهنگ و تغییر؛ چالش‌هایی را برای ایجاد و نگهداشت محیط‌های یادگیری مثبت و بکارگیری شیوه‌های آموزشی نوین بوجود آورده است. این وضعیت، به‌نوبه خود انتظاراتی را از مدیران و رهبران مدرسه نیز ایجاد کرده است [۴۶]. به‌نحوی که مدارس مجبورند روابط کاری نوین و متفاوتی را برقرار کنند تا هر الگوی رهبری در مدرسه بتواند سهم مثبت و ماندگاری را در بهبود یاددهی و یادگیری در شرایط خاص ایفا کند. بیش از ۳۰ سال است در ادبیات مدیریت آموزشی، مدیران مدرسه به‌عنوان رهبران آموزشی مدرسه معرفی شده‌اند. به‌نحوی که مدیران مدرسه را به‌عنوان «مسئولان اصلی یادگیری»، مسئول نهایی موفقیت یا شکست یک مدرسه می‌دانند [۳]. با وجود این، تعداد زیادی از محققان اعتقاد دارند که رهبری آموزشی باید میان مدیران مدرسه، سرپرستان، معلمان و سیاست‌گذاران به‌گونه‌ای توزیع شود که هریک دارای مسئولیت‌های مکمل یکدیگر باشند [۱۵].

جالب‌ترین ویژگی رهبران تغییرات بزرگ، تلاش آن‌ها برای یادگیری است. آن‌ها گرایشی استثنایی نشان می‌دهند تا بعد از اینکه به‌اندازه کافی ارتقاء پیدا کردند از رکود بیرهیزند؛ شاید به‌همین دلیل است که تجزیه و تحلیل اخیر از تحقیقات در مورد تأثیرات رهبری بر نتایج دانش‌آموزان نشان داده است که تاکنون مهم‌ترین متغیر رهبری موفقیت‌آمیز، «نوعی رهبری است که نه تنها ارتقا می‌یابد، بلکه مستقیماً با معلمان در یادگیری حرفه‌ای رسمی یا غیررسمی مشارکت

1. Bennis
2. Leader of leaders

دارد» [۴۳]. پدیده جهانی شدن معنی و مفهوم این مسئله را بهتر روشن می‌کند. کار رهبران مدرسه با توجه به کثرت سازمان‌ها و جوامع، شکل دیگری به خود گرفته است، به همین سبب، به طور کلی پیشنهاد می‌شود که رهبران مدرسه به خبرگی بیشتری در امر رهبری آموزشی نیاز دارند و باید حساسیت بیشتری نسبت به تشخیص موقعیت ارزشی دیگران داشته باشند [۱۴]. رهبران آینده باید درباره چگونگی نوآوری از طریق همکاری با همکاران خود در تسهیل و آسان‌سازی تغییر، از بین بردن موانع یادگیری و درک ارتباطات جهانی، آگاهی داشته باشند. این رهبران، فرهنگی را خلق می‌کنند که پذیرای تغییر است و تصمیمات خود را در همکاری با والدین و سایر ذی‌نفعان مدرسه اتخاذ می‌کنند. این رهبران، بر راهبردهای رهبری توزیع‌شده صحه می‌گذارند که از طریق ایجاد جوّی مثبت در مدارس از رشد معلمان حمایت می‌کند. آن‌ها، فعالیت رهبری را منحصراً نه به مثابه کار یک رهبر بلکه به عنوان مشارکتی جمعی درک می‌کنند [۱۷]. به بیان ساده‌تر، روابط کاری نوین و متفاوتی بین اعضای جامعه مدرسه برقرار می‌کنند تا هرگونه نقش رهبری جدید بتواند سهم عمده‌ای در بهبود یادگیری داشته باشد.

در الگوهای نوین رهبری، رابطه چند طرفه‌ای که به طور جامع و ژرف به عنوان یک رابطه یاددهی- یادگیری میان اعضای جامعه مدرسه تلقی می‌شود، برخلاف رابطه فنی و سلسله‌مراتبی بوده؛ و با این ایده که «هر فرد جهت دستیابی به اهدافش به شیوه‌ای متفاوت با دیگران عمل کند» در تضاد است [۱۷]. از این موضوع به عنوان «رابطه متقابل جهانی»^۱ یاد می‌شود که یادگیرنده و رهبر را در خدمت جهان^۲ قرار می‌دهد [۴]. این ایده، باعث می‌شود که فعالیت‌های یاریگری، بهبود، آموزش و پرورش به همه تعلق داشته باشد و حتی کودکان نیز می‌توانند مربی باشند. از این رو، برخی صاحب‌نظران بر این باورند که معلمان مدارس آینده باید مشابه رهبر باشند، مدارس باید آزادمنشانه‌تر و مکان‌هایی آکادمیک باشند. دارای فعالیت‌های آموزشی توزیعی بوده، و نمرات آزمون‌ها باید با تندرستی، انسانیت و برنامه‌ریزی آموزشی سالم‌تر و متعادل‌تر جایگزین شود. اما مهم‌ترین موضوع آن است که هدف مدارس نباید بهبودبخشی مدیریت، بلکه بهبودبخشی یادگیری باشد [۴۰].

الگویی از رهبری پیشنهاد شده که در آن مدیر مدرسه و معلمان در یک محیط همکارانه و کمتر سلسله‌مراتبی و ساختاربندی شده فعالیت می‌کنند. قابلیت نگهداشت یک هویت حرفه‌ای

1. Global Interaction

2. Situating The Leader and Learner In Service in The Universe

قوی، شرکت در رشد و توسعه حرفه‌ای خود- رهبر، شناخت ویژگی‌ها و خصوصیات جوامع حرفه‌ای در زمینه‌های مختلف و مشارکت با همکاران در یک اجتماع حرفه‌ای برای بهبود پرونده‌های یادگیری از جمله ویژگی‌های این الگوست [۲۳].

برخی صاحب‌نظران به دلایل زیر رویکرد «رهبری معلم» را به‌عنوان راه‌چاره‌ای برای مدارس غیر اثربخش پیشنهاد کرده‌اند: ۱- مشارکت معلمان منجر به افزایش تعهد و تلاش بیشتر جهت دستیابی به اهداف مدرسه می‌شود اما اشکال مدیریت مشارکتی آن است که چنین مشارکتی اغلب توسط مدیر مدرسه پیشنهاد می‌شود و تعیین این‌که آیا معلمان مشارکت دارند یا نه، در حوزه مسئولیت مدیران مدارس باقی خواهد ماند. تمایز روشن، بین نقش‌های مدیریتی و آموزشی پابرجا مانده و سلسله‌مراتبی که نقش‌های بالادست/ زیردست را تعریف می‌کند تنها اندکی کاهش می‌یابد. ۲- معلمان دارای گونه‌های بی‌نظیری از دانش حرفه‌ای هستند که مبتنی بر بهترین عملکردهاست. از این‌رو، سازمان‌دهی مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که این دانش‌ها به اشتراک گذاشته شوند و توسعه یابند. ۳- با نگرستن به تدریس به‌عنوان یک حرفه، امکان شکل‌دهی به الگوهای توسعه شغلی که با استعدادترین افراد را در کلاس یا در سایر حوزه‌های مربوطه نگه می‌دارد، به وجود خواهد آمد [۵۱].

رهبری موازی ماهیتاً به‌عنوان فعالیتی مشارکتی و دموکراتیک قلمداد می‌شود. در این معنا، نوعی رهبری است که سلسله‌مراتب را غیرمتمرکز می‌سازد، روابط بالادست/ زیردست را از میان می‌برد و سبب ایجاد ترکیبات جدیدی از روابط خواهد شد که افراد به کاری که باید انجام دهند، حساسیت بیشتری دارند [۱۷]. به‌نظر صاحب‌نظران این ایده، در الگوی رهبری موازی وظایف در میان بیشتر مشارکت‌کنندگان به‌عنوان هسته نوین جامعه مدرسه، تسهیم می‌شود. اما آن‌ها موارد جامع‌تری از ایده رهبری توزیعی یا مشارکتی را تجسم می‌کنند. هم‌چنین ترکیب حوزه‌های رهبری آموزشی و رهبری معلم را که مبنایی برای مدارس دموکراتیک‌تر فراهم می‌سازد، مدنظر قرار می‌دهند [۱۳]. همان‌طور که وودز^۱ اشاره کرده است: «پراکندگی و توزیع رهبری که معلمان را هم شامل می‌شود می‌تواند اهدافی را در برگیرد که دموکراسی و عدالت اجتماعی را ارتقا می‌دهند» (ص ۶۲) [۴۹].

1. Woods

به باور برخی صاحب‌نظران عوامل زیر منابع مقاومت در مسیر تغییر به سمت الگوهای جدید رهبری هستند: ۱- استانداردهای مدیریت آموزشی که دربرگیرنده الگوی «رهبر قهرمان منزوی در رأس هرم سلسله‌مراتبی مدیریت» هستند. این استانداردها اگرچه درباره «رهبری مشارکتی» صحبت می‌کنند، اما در هیچ حالتی حقیقتاً دموکراتیک نیستند و بر روی الگوهای تجاری و سازمانی تمرکز می‌کنند که به تعلیم و تربیت به‌عنوان هسته اصلی نمی‌نگرند. ۲- افراد بسیاری در مدارس در زمینه یادگیری دانش آموزان مشارکت دارند با این حال، پراکندگی مسئولیت یاددهی و یادگیری شفافیت مفهوم مسئولیت‌پذیری را خدشه‌دار می‌سازد. ۳- ساختار کنونی مدارس موانع درونی هستند که در برابر مفهوم رهبری موازی مقاومت می‌کنند. این حوزه مستلزم آن هستند که معلمان صرفاً از تسلط بر مهارت‌های فنی کلاس‌داری فراتر بروند و بر اصولی همچون جامعه‌شناسی مدارس و دانش کار با بزرگسالان احاطه داشته باشند. مدیران آموزشی باید شامل دیدگاه‌های نظری بیشتری درباره علم و هنر تدریس، برنامه درسی و کار با معلمان به‌عنوان همکاران باشند [۱۷].

رهبری مدیران و معلمان در اصلاح مدارس از نظر شکل و روش متفاوت است، اما از نظر اهمیت مشابه است. پیوندی غیرقابل‌توصیف بین رهبری مدرسه-مدار و ارتقای بروندهای آموزشی وجود دارد. آنان الگویی را برای توضیح پویایی‌های این پیوند ارائه می‌دهند و رهبری موازی را این‌گونه معرفی می‌کنند که این الگو از یک مسئولیت حرفه‌ای مشترک یا توزیع‌شده مشتق می‌شود، اما از جهتی با بیشتر تصورات مربوط به رهبری توزیع‌شده متفاوت است [۱۲].

به‌طور کلی، رهبری موازی به سه فرآیند مرتبط اشاره دارد: یعنی یادگیری حرفه‌ای کل‌نگر^۱، فرهنگ‌سازی متمایز^۲ و توسعه تحصیلی در مدرسه^۳ [۲۲]. در هماهنگی با این مطلب، در بررسی مبانی نظری رهبری، در تعاریف ارائه شده از رهبری موازی به سه ویژگی برجسته و متمایز زیر اشاره شده است [۱۱].

الف- اعتماد متقابل: این ویژگی ارزش‌هایی مانند عزت، احترام و مراقبت و پرورش را تجسم می‌کند. اعتماد متقابل، محیطی را ایجاد می‌کند که اعضای جامعه مدرسه از یک تعهد اخلاقی برای عمل به نفع جمع برخوردار باشند. این اصل اخلاقی برای اقدام فردی منبعی اخلاقی را

1. holistic professional learning
2. distinctive culture-building
3. schoolwide pedagogical development

تشکیل می‌دهد که مؤسسه می‌تواند برای آغاز و پایداری تغییر، از آن استفاده کند. برخی محققان روش‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که در آن معلمان دریافته‌اند که کار انفرادی نه تنها موجب بیگانگی با همکاران می‌شود بلکه فرایند اصلاح فعالیت‌های اشتباه را نیز دشوار می‌کند [۳۱]. برقراری اعتماد برای بازسازی نظام مدرسی که سعی در ورود به فضای پسانوین‌گرایی دارند از اهمیت اساسی برخوردار است. چالش ایجاد اعتماد و ارتباط بین معلمانی که ممکن است یکدیگر را خیلی خوب نشناسند، با سرمایه‌گذاری در اعتماد متقابل به تخصص مکمل منجر به کاهش بوروکراسی می‌شود [۲۰].

ب- هدف مشترک: هدف مشترک از طریق تجلی رهبری موازی در مدارس آغاز می‌شود، اما با گذشت زمان به یک ویژگی گسترده فرهنگ و عملکرد مدرسه تبدیل خواهد شد؛ در مدرسی با عملکرد بالا، همکاری باعث می‌شود تا مفهوم مشخصی از هدف مشترک فراهم شود و به تعیین نقش‌ها و مسئولیت‌ها کمک کند. معلمان به‌راحتی مشکلات را به اشتراک می‌گذارند و حل می‌کنند. تعامل از این طریق، انسجام برنامه آموزشی را تقویت می‌کند و از این رو، می‌تواند منجر به افزایش پیشرفت دانش‌آموزان شود [۹].

ج- کمک برای بیان فردی^۱: ویژگی سوم رهبری موازی تفاوت در بیان انفرادی است. روابط رهبر با معلم اصلی، با بالا رفتن بیان و عملکرد فردی باعث تشویق آن‌ها می‌شود. به نظر می‌رسد این پدیده همان تأکید بر کار گروهی، ساخت دست‌سازه‌ها و همکاری در مکان‌های آموزشی باشد، بنابراین، رهبری موفقیت‌آمیز با شناخت افراد قوی، ماهر، مستقل و همکاری بین آن‌ها و نه با اتفاق نظر همراه خواهد بود [۲۰]. در دستیابی به کمک به بیان فردی، مؤلفه‌های استقلال و خود-شکوفایی^۲ بسیار مفید واقع می‌شوند [۳۰].

وقتی سه فرآیند تشکیل‌دهنده مذکور در مدرسه فعال و پایدار باشند، ایجاد ظرفیت می‌تواند رخ دهد. به‌طور ویژه، هرچه این سه فرآیند به‌صورت جداگانه شکل، ادغام و تکامل پیدا می‌کنند، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری یک مدرسه متمرکزتر، منسجم‌تر و با تقابل بیشتر در بین کلاس‌ها و موضوعات انجام می‌شوند و در اثر عوامل خارجی و اختلال درونی کمتر محدود می‌شوند.

1. individual expression
2. Self-actualization

انتظارات بیشتر می‌شود، نخست معلمان، سپس دانش‌آموزان و والدین تلاش می‌کنند و حل مسائل خلاقانه‌تر می‌شود [۱۱].

در پژوهشی طولی الگوی رهبری موازی توسط گروهی از محققان در چند مدرسه به صورت آزمایشی اجرا شد. نتایج نشان داد که پنج مهارت اصلی در تدریس توسط معلمان مورد تأیید قرار می‌گرفت: ۱. تفکر در درجه بالاتر، ۲. تحقق مشارکت دانش‌آموزان، ۳. تشخیص پیشرفت فردی، ۴. تقویت ارتباطات شفاهی و راهنمایی و تجربیات گسترده در نوشتن. آن‌ها برای نگهداری و نمایش رشد نوشتن دانش‌آموزان و تهیه مجلاتی که در آن تجربه‌های شخصی در ارتباط با چرخه آموزشی ثبت می‌شود، تشویق شدند. توسعه حرفه‌ای معلمان در اثر رهبری موازی طی یک فرایند دوساله با محوریت تجربیات معلمان و کارکنان و در چارچوب آموزش برنامه‌ریزی می‌شد؛ طی این دوره، مشاورانی برای بهسازی راهبردها و تحلیل مداوم داده‌های دانش‌آموزان کمک می‌کردند [۲۷].

مدیران طرفدار رهبری موازی به گرد هم آوردن معلمان، معاونان و کارکنان اداری به منظور یادگیری حرفه‌ای مشترک تأکید دارند که تأثیرات قدرتمندی بر ایجاد تغییر در کارکنان، حفظ تمرکز و سرعت عمل در کار دارد، در ضمن، این کار فرصتی را برای معلمان تازه‌کار فراهم می‌کند تا با نوآوری چرخه آموزشی مدارس درگیر شوند و ایده‌های تازه‌ای را در این زمینه ارائه دهند [۴۶]. روند دیگری که بر اساس پژوهش‌ها برای مدارس موفق ضروری است، فرهنگ‌سازی است. برخی صاحب‌نظران ماهیت رهبران موازی را به‌عنوان سازندگان فرهنگ با مفهوم انتظار معلم، یکسان در نظر گرفته‌اند. در خصوص «انتظار»، باور بر این است که تلاش فردی منجر به دستیابی به اهداف خاصی می‌شود. می‌توان انتظارات معلمان را در راستای افزایش بروندهای دانش‌آموزان با اقدامات خاصی از جمله پاداش معنادار، بازخورد مفید، وجود اهداف روشن، در نظر گرفتن سطح مدرسه و جامعه حرفه‌ای توسعه داد [۲۵].

مدارس برجسته فرهنگ‌های منحصربه‌فردی دارند. اعضای آن‌ها می‌دانند که چه کسانی هستند و درکشان را از اهداف خود توسعه داده‌اند. آن‌ها منحصربه‌فرد بودن خود را به‌عنوان راهی قدرتمند برای رسیدن به اهدافشان جشن می‌گیرند. هنگامی که معلمان به‌عنوان یک جامعه حرفه‌ای به همگام‌سازی استعدادهای آموزشی خود در رابطه با دیدگاه متمایز مدرسه مشغول می‌شوند، معلمان حرفه‌ای پدیدار می‌شوند. آن‌ها برای تکمیل و گسترش شیوه‌های موفقیت هم‌دیگر ابزارهایی تهیه می‌کنند و برای کیفیت شیوه‌های آموزش، یادگیری و ارزیابی مدرسه خود

مسئولیت مشترک ایجاد می کنند؛ و به این ترتیب رهبری موازی می تواند تحقق یابد. تحقیقات نشان می دهد که هرچه سرمایه های معنوی و اجتماعی قابل توجهی در مدرسه ایجاد شود، معلمان بیشتر ترغیب می شوند و برای آن ها فرصتی به وجود می آید که اهداف خود را به صورت جمعی و فردی تقویت کنند. پیشرفت دانش آموزان و جوامع رخ می دهد و تلاش های آموزشی رشد می کند. رهبری موازی با فرآیندهای مرتبط با اصلاح مدرسه موفق و در نتیجه ظرفیت مدرسه برای تولید نتایج مثبت افزایش یافته است [۲۹].

در خصوص الگوی رهبری موازی احتمالاً چند پرسش مطرح شود: نخست آنکه چرا از اصطلاحات مشهوری مانند «رهبری مشارکتی» به جای رهبری موازی استفاده نمی شود؟ رهبری موازی نباید برای ساختارهای تا حدودی پراکنده از رهبری توزیعی و مشترک با زبانی جدید در نظر گرفته شود بلکه این نوع رهبری عملکردهای رهبری دائمی در طول یک سال تحصیلی را برای مدیران و رهبران معلمان نشان می دهد. همچنین مجموعه ای از ارزش های خاص را در بر می گیرد که رهبران معلمان و معلمان حرفه ای را در روابط مسئولیت پذیر و هم افزا به هم پیوند می دهد و دارای معنی خاص خود است. دوم اینکه، آیا رهبری موازی می تواند والدین و دانش آموزان را درگیر کند؟ همان طور که تصور می کنیم، رهبری موازی می تواند به گونه ای گسترش یابد که والدین را در امور مدرسه ای مشارکت دهد. در یک حالت سه جانبه از موازی سازی، برخی از مطالعات موردی، والدین و پیشکسوتان را دارای نقش مهمی در فعالیتهای چشم انداز مدرسه و تحلیل های آموزشی به شمار می آورد و در این فرایند بی شک نظرات آن ها شنیده می شود و خودشان به عنوان رهبر عمل می کنند. در واقع، بر اساس مطالعات، گاهی گروه های دانش آموزی هم وظایف مشابهی را با موفقیت انجام دادند؛ اما رهبری معلمان، بنیانی برای ایجاد معلمان حرفه ای فراهم می کند و رهبری اصیل به عنوان اساس فرآیندهای توسعه راهبردی در یک مدرسه محسوب می شود؛ و در نهایت، در این مورد تردیدهایی وجود دارد که در بیشتر شرایط، این کارکردها توسط گروه های دیگر، اعضای جامعه یا ذی نفعان از جمله والدین و دانش آموزان، مورد پذیرش قرار گیرند. سوم آنکه، آیا تقویت رهبری موازی به افزایش بروندهای مدرسه می انجامد؟ پاسخ روشنی به این مسئله جالب توجه داده شده است، اگرچه به طور کلی رهبری در تفسیر، می تواند خوب، بد یا بی تفاوت باشد؛ اما الگویی از رهبری که از روابط موازی برگرفته می شود، می تواند به عنوان چارچوب، راهبرد عملکردی، ارزش های مشترک و اعتماد متقابل بین افراد برای رهبران به کار گرفته شود. نهایتاً اینکه آیا رهبری موازی یک سبک «رهبری» است؟ پاسخ خیر است اما افرادی که تیم رهبری

موازی را تشکیل می‌دهند، هر یک از سبک ترجیحی برخوردارند (مثلاً راهبردی، تحول‌گرا، آموزشی و دموکراتیک) [۲۱]. اگر رهبری موازی وجود داشته باشد و طیف وسیعی از سبک‌های رهبری برپا شود، احتمال ایجاد یک رویکرد کلی رهبری متعادل در مدرسه بیشتر خواهد شد [۱۱].

برخی محققان نشان داده‌اند که در رهبری موازی هم کارکنان و هم دانش‌آموزان از حضور اجتماعات آموزش حرفه‌ای بالغ که در آن اعتماد، پرورش داده می‌شود، بهره می‌گیرند و احساس ارزشمندی می‌کنند، در نتیجه، معلمان کمتر منزوی می‌شوند، در مسئولیت‌های جمعی برای موفقیت دانش‌آموزان سهیم می‌شوند و روحیه بالاتر و غیبت کمتری در محل کار و اجتماعات خواهند داشت. دانش‌آموزان نیز در چنین مدرسی به پیشرفت تحصیلی بیشتر تمایل دارند و شکاف‌های موفقیت کمتری بین دانش‌آموزان با سوابق تحصیلی مختلف وجود دارد [۲۷، ۳۷].

در یک بررسی گسترده درباره درک معاونان مدارس از آموزش‌های ضمن خدمت درباره موضوعات کلی رهبری و مدیریت مشخص شد که بیشتر آنان برای آموزش‌های هدفمند به‌ویژه با موضوعاتی مانند «رهبری جانشین» هدف‌گذاری شده باشند، ارزش بیشتری قائل هستند [۲].

برداشت از رهبری موازی از تحقیقات مربوط به دودهه گذشته در رهبری آموزشی به‌عنوان یک مسئولیت حرفه‌ای مشترک یا توزیع شده ناشی می‌شود، اما با بیشتر تصورات مربوط به آن‌ها متفاوت است. مفهوم رهبری موازی اولاً، پیشنهاد می‌کند که رهبری مدیران و معلمان در اصلاح مدارس از نظر شکل و روش متفاوتند اما اهمیت یکسانی دارند. دوماً، پیوندی غیرقابل توصیف از رهبری مدرسه - محور و تقویت نتایج آموزشی را بیان می‌کند و الگویی را برای توضیح پویایی آن پیوند ارائه می‌دهد. به بیان ساده تر، باید روابط کاری نوین و متفاوتی بین معلمان و مسئولان برقرار شود [۴۵].

طرفداران آموزش مبتنی بر نتایج^۱ و ارزش افزوده^۲ تعریف جدیدی را برای رهبری آموزشی ارائه داده‌اند. در این تعریف، رهبری یک اجتماع حرفه‌ای با تمرکز بر یاددهی به رهبری یک اجتماع حرفه‌ای با تمرکز بر یادگیری تبدیل شده است. همچنین شورای ملی سیاستگذاری برای مدیریت آموزشی^۳، در تصویب ائتلاف بین ایالتی مجوز مدیران مدرسه^۴ مسئولیت‌هایی را برای

1. Outcome-based education

2. Value Added

3. National Policy Board for Educational Administration

4. The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)

مدیران مدارس تعیین کرده است [۳۶]. در یکی از شش استاندارد مشخص شده آمده است که: مدیر مدرسه، رهبری آموزشی است که موفقیت همه دانش‌آموزان را از طریق همکاری با خانواده‌ها و اعضای اجتماع، پاسخگویی به علایق و نیازهای گوناگون اجتماع و بسیج منابع اجتماعی بهبود می‌بخشد (ص ۱۲). به نظر می‌رسد این انتظار که مدیر مدرسه به‌طور مؤثر با اجتماع همکاری کند جوهره رهبری موازی است. با توجه به مباحث مطرح شده پژوهشگران در تحقیق حاضر اهداف چندگانه زیر را مدنظر دارند: آگاهی از میزان درک اعضای جامعه مدرسه (معلمان و مدیران، دانش‌آموزان و...) از مفهوم یا مصادیق رهبری موازی؛ شناسایی مؤلفه‌های کاربردی و عملی رهبری موازی در مدارس؛ کمک به بهبود سطح مشارکت و تصمیم‌گیری اعضای جامعه مدرسه به‌ویژه، ارتقای استقلال حرفه‌ای معلمان و مداخله والدین؛ و نهایتاً کمک به مدیران مدارس برای ایجاد تغییرات مثبت در راستای بهبود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. از این رو، با توجه به اهداف فوق پاسخ پرسش‌های ذیل موردنظر است:

- ۱) بر مبنای تجارب اعضای جامعه مدرسه (معلمان، مدیران و دانش‌آموزان و ...) چه بسترهایی برای برقراری رهبری موازی در مدارس لازم است؟
- ۲) فرایندهای اجرای رهبری موازی چه هستند و چگونه توسط اعضای جامعه مدرسه تجربه شده‌اند؟
- ۳) اعضای جامعه مدرسه و به‌ویژه مدیران از چه سازوکارهایی برای برقراری رهبری موازی در موقعیت‌های مختلف مدرسه بهره می‌گیرند؟
- ۴) در نتیجه اجرای سازوکارهای رهبری موازی، اعضای جامعه مدرسه چه پیامدهایی را در درون یا پیرامون مدرسه تجربه کرده‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت پرسش‌های پژوهشی، محققان طرحی را مبتنی بر هستی‌شناسی نسبی‌گرا و معرفت‌شناسی سازه‌گرا انتخاب کردند. همچنین، دستیابی به اهداف پژوهش حاضر نیازمند مطالعه ژرف «فرایند رهبری» در مدارس بود. لذا با رویکردی تفسیری راهبرد کیفی «نظریه داده بنیاد» به روش ساخت‌گرایانه شارماز^۱ برای مطالعه‌ی فرایند مذکور مناسب تشخیص داده شد. نظریه

1. Charmaz

داده‌بنیاد از توصیف فراتر رفته و با تبیین تلاش می‌کند یک نظریه یا الگوی انتزاعی از فرایندها، کنش‌ها و تعاملات را ارائه و یا چارچوبی برای پژوهش‌های آتی فراهم نماید [۴۷]. رویکرد شمارماز دارای ویژگی‌های بسیار جذابی مانند انعکاسی و منعطف بودن است، تأکید بیشتری بر نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها، احساسات، مفروضات و ایدئولوژی‌های افراد به‌جای روش‌های تحقیق دارد و فعالیت‌های لازم جهت خلق داده‌های غنی، کدگذاری، یادداشت‌برداری و استفاده از نمونه‌گیری تئوریک را ارائه کرده است. وی نتیجه‌گیری‌های حاصل از کوشش محقق را به گونه‌ای پیشنهادی، غیرقطعی و ناکامل معرفی می‌کند [۷].

میدان تحقیق آموزش و پرورش شهر سنندج بود و مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش شامل اعضای جامعه چند مدرسه بزرگ دولتی بودند. در نظریه داده‌بنیاد افرادی به عنوان نمونه در نظر گرفته می‌شوند که در فرایند یا اقدام مورد بررسی محقق مشارکت داشته باشند. در حقیقت هرچه افراد مورد مطالعه پراکنده‌تر باشند می‌توانند اطلاعات مفیدتری را از بستر فرایند مورد بررسی مهیا سازند و مقوله‌های غنی‌تری را فراهم آورند [۱۰]. از این رو، به شکل هدفمند از برخی از اعضای جامعه مدرسه (مدیر، معاونان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین) در مدارسی که مصادیق رهبری موازی در آن مشهود بود برای مشارکت در پژوهش دعوت به‌عمل آمد. آنان مشارکت‌کننده خاصی بودند که دارای کنش و تجربه غنی مرتبط با پدیده رهبری در مدرسه بودند. به‌عنوان مثال، جذبه شخصیتی داشتند، دارای تجربه سرپرستی گروهی از افراد بودند، از طرف مدیر مدرسه یا اعضای جامعه مدرسه اختیاراتی به آنان تفویض شده بود و توانسته بودند در حوزه کاری خود نقش رهبری را ایفا کنند. این روش بیشتر زمانی استفاده می‌شود که نیاز به نمونه‌های خبره باشد. درباره حجم نمونه در مطالعات کیفی توافق عمومی وجود ندارد. در مجموع با رعایت اشباع نظری ۳۰ نفر برای انجام مصاحبه‌ها موافقت کردند که مشخصات جمعیت شناختی آنان، مدت، دفعات و شیوه مصاحبه‌ها در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱ مشخصات جمعیت‌شناسی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

ردیف	نقش مصاحبه‌شونده	جنسیت	سابقه اشتغال / حضور	مدت مصاحبه به	تعداد جلسه مصاحبه به	شیوه مصاحبه			نوع پروتکل مصاحبه	
						حضور	تلفنی	مجازی	هدایت‌شده	نیمه ساختارمند
۱	مدیر مدرسه	مرد	۱۵	۵۰	۱	*			*	
۲	مدیر مدرسه	زن	۱۸	۹۵	۲	*	*		*	*
۳	مدیر مدرسه	زن	۵	۴۵	۲	*	*		*	
۴	مدیر مدرسه	زن	۲۸	۱۳۵	۴	*	*	*	*	*
۵	مدیر مدرسه	مرد	۱۲	۵۰	۱	*			*	
۶	مدیر مدرسه	زن	۲۹	۶۵	۱	*			*	
۷	مدیر مدرسه	مرد	۱۲	۶۰	۱	*			*	
۸	مدیر مدرسه	مرد	۲۰	۹۰	۲	*	*		*	*
۹	مدیر مدرسه	زن	۲۰	۶۵	۲	*		*	*	*
۱۰	مدیر مدرسه	زن	۲۸	۸۰	۲	*			*	*
۱۱	معاون	زن	۷	۱۲۰	۳	*	*	*	*	*
۱۲	معاون	زن	۱۰	۱۵۰	۲	*	*	*	*	*
۱۳	معاون	مرد	۱۵	۸۵	۲	*	*		*	*
۱۴	معاون	مرد	۱۲	۹۰	۳	*	*		*	*
۱۵	معلم	مرد	۱۵	۷۵	۱	*			*	
۱۶	معلم	مرد	۲۳	۱۲۵	۲	*	*		*	*
۱۷	معلم	مرد	۲۵	۹۰	۲	*	*		*	*
۱۸	معلم	زن	۱۷	۹۵	۲	*			*	*
۱۹	معلم	زن	۱۳	۱۳۰	۳	*			*	*
۲۰	معلم	مرد	۱۴	۴۵	۱	*			*	*
۲۱	ولی دانش‌آموز	مرد	۲	۹۵	۲	*			*	*
۲۲	ولی دانش‌آموز	مرد	۴	۶۰	۲	*			*	*
۲۳	ولی دانش‌آموز	مرد	۳	۱۱۰	۲	*			*	*
۲۴	ولی دانش‌آموز	زن	۴	۹۰	۲	*	*		*	*
۲۵	دانش‌آموز	دختر	۲	۹۵	۲	*			*	*
۲۶	دانش‌آموز	دختر	۳	۷۵	۲	*			*	*
۲۷	دانش‌آموز	پسر	۳	۱۴۵	۳	*		*	*	*
۲۸	دانش‌آموز	پسر	۳	۱۲۰	۳	*		*	*	*
۲۹	دانش‌آموز	دختر	۲	۷۰	۲	*			*	*
۳۰	دانش‌آموز	دختر	۳	۷۵	۲	*			*	*

برای کشف اقدامات و تعاملات در فرایند رهبری موازی ضروری بود داده‌های غنی در تعامل با مشارکت‌کننده‌ها خلق شود. از این رو، داده‌ها از منابع زیر بدست آمد:

- ۱- مصاحبه: در ابتدا برای نخستین مصاحبه با مشارکت‌کنندگان از پروتکل مصاحبه‌هدایت‌شده^۱ استفاده شد که در آن مصاحبه‌کنندگان چند سؤال کلی را تدارک می‌دیدند تا برای پیدا کردن راهی برای آغاز پروتکل دوم یعنی مصاحبه نیمه ساختارمند^۲ و شروع روایت‌ها کمک کنند. سؤالات مطرح شده در پروتکل مصاحبه در تقسیم‌بندی پتن^۳ از نوع سؤالات درباره تجربه یا رفتار فرد بودند [۴۱]. با توجه به تنوع واحدهای نمونه که شامل تمام اعضای جامعه مدرسه می‌شد از همه آنان لزوماً سؤالات یکسانی پرسیده نمی‌شد. گزیده‌ای از یک نمونه پروتکل مصاحبه در پیوست مقاله آمده است. از آنجا که برای مطالعات داده‌بنیاد رونوشت‌های عامیانه مصاحبه‌ها بسیار مناسب هستند [۳۸] از این رو، تمام متن مصاحبه‌ها با رعایت ملاحظات اخلاقی و رضایت مشارکت‌کنندگان بدون دستکاری و رسمی‌سازی پس از ضبط صوتی به‌طور کامل توسط خود محققان پیاده‌سازی و مکتوب شدند. نمونه‌هایی از تحلیل متن گفتارهای مصاحبه‌ها در جدول ۲ آمده است.
- ۲- مشاهدات میدانی یا (یادداشت‌های عرصه^۴): دربرگیرنده نوشته‌های پژوهشگران برای مستندسازی مشاهدات مشارکتی آنان بود. این مشاهدات که در طول زمان تقریبی ۶ ماه انجام شد از گفتگوهای کوتاه تا حضور در کلاس‌ها، جلسات، کارگاه‌ها، مراسمات، دفاتر کار مدیر و معاونان و حیاط مدرسه را در بر می‌گرفت. نمونه‌ای از این میدان‌نگاری‌ها در جدول ۳ آمده است.
- ۳- یادداشت‌های تأملی^۵: یک طرح پژوهشی خوب باید مشخص کند که چگونه پرسش‌ها و نظریه‌ها گردآوری داده‌ها را هدایت می‌کنند [۳۲]. این کار با استفاده از یادداشت‌های تأملی انجام می‌شود که پژوهشگر از تحلیل‌ها، فکرها، تفسیرها، پرسش‌ها و جهت‌گیری‌هایش در گردآوری داده‌ها تهیه می‌کند [۴۷]. نمونه‌ای از این یادداشت‌های تأملی در جدول ۴ آمده است.

-
1. guided interview
 2. semi-structured interview
 3. Patton
 4. field notes
 5. memos

۴- اسناد دیداری: شامل بایگانی عکس‌های مدرسه، فیلم‌های ضبط‌شده از مراسمات و جلسات، تصاویر درج‌شده در وبلاگ مدارس، دیوارهای حیاط، سالن و کلاس‌ها. به دلیل محدودیت تعداد صفحات مقاله این بخش از داده‌ها گزارش نشده است.

پایایی و روایی: در پژوهش حاضر برای افزایش روایی و پایایی پژوهش از راهکارهایی مانند مشارکت طولانی و فعال محققان در میدان تحقیق، استفاده از ضبط صوت و دوربین برای ثبت داده‌ها، مثلث‌سازی^۱ داده‌ها، تهیه کتابچه^۲ برای ایجاد رویه توافق بین کدگذاران، جستجوی شواهد ناهمخوان و اخذ بازخورد از مشارکت‌کنندگان پس از کدگذاری داده‌ها استفاده شد.

هدف تحلیل داده‌ها ارائه توصیفی تحلیلی و تبیینی جامع از فرایند رهبری موازی بود تا از این طریق تجربیات مشارکت‌کنندگان، مشاهدات و تفسیرهای محققان را به بهترین شیوه منعکس سازد. برای تحلیل داده‌ها مراحل زیر طی شد. لازم به ذکر است برای مدیریت داده‌های خلق‌شده نرم افزار MAXqda مورد استفاده قرار گرفت:

- ۱- کدگذاری مقدماتی: تمامی متن گفتارهای پیاده‌شده از مصاحبه‌ها، مشاهدات میدانی، یادداشت‌های تأملی در کاربرگ‌های ویژه کدگذاری (مانند جدول ۱) ثبت شدند. در این مرحله از دایره کشیدن، برجسته کردن، رنگ کردن و خط کشیدن زیر کلمات، عبارات و نقل‌قول‌ها استفاده شد و نکات کدپذیر قابل تأمل شناسایی شدند.
- ۲- کدگذاری دور اول: در این مرحله از «کدگذاری بدوی^۳» پیشنهادی شارماز استفاده شد. این نوع کدگذاری عبارت است از فرو شکستن داده‌های کیفی به بخش‌های مجزا، بررسی دقیق آن‌ها و مقایسه آن‌ها برای یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان. هدف این نوع کدگذاری عبارت است از گشاده‌بودن به همه جهت‌گیری نظری که خوانش محقق را از داده‌ها محتمل می‌سازد. با توجه به ماهیت پدیده مورد مطالعه و به‌منظور بازنمایی هرچه بهتر تجارب از کدهای فعال^۴ (کدهایی که بیان‌کننده یک کنش و فعالیت هستند) استفاده شد [۷]. در منابع قدیمی‌تر مربوط به نظریه داده‌بنیاد کدگذاری بدوی را کدگذاری باز^۵ می‌خواندند.

1. triangulation
2. codebook
3. initial coding
4. active codes
5. open coding

- کدگذاری دور دوم: این مرحله شامل سازمان دهی و بازتحلیل داده‌های کدگذاری شده با روش‌های دور اول بود. این مرحله مستلزم پیوند واقعیت‌های به‌ظاهر غیرمرتبط و متناسب‌سازی مقولات با همدیگر است [۳۴]. هدف اصلی محققان بسط حس معنایی از سازمان مبتنی بر مقوله‌های مضمونی، مفهومی و نظری مستخرج از منظومه کدهای دور اول بود. برون‌داد این مرحله از تحلیل، کدهای محوری و گزینشی بودند.

در جداول ذیل نمونه‌هایی از شیوه کدگذاری‌های دور اول و دوم به تفکیک نوع داده‌ها و نقش نهایی کدهای احصاشده در الگوی نهایی آمده است. در مجموع، تعداد (۵۲۰) کد بدوی، (۵۱) کد محوری و (۱۷) کد گزینشی از دل داده‌های پژوهشی احصا گردید که در چهار دسته بستری، فرایندی، راهبردی و پیامدی جایگذاری شده‌اند. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد محققان در تحلیل متن‌گفتارها تأکید بر احصای کدهای استقرایی (زنده و فعال) داشتند.

جدول ۲ نمونه‌ای از کاربرگ کدگذاری متن‌گفتارهای مصاحبه‌شوندگان

کدهای دور دوم (محوری)	کدهای دور اول (بدوی)	متن گفتارها
*محیطی تسهیل‌کننده *مدرسه مبتنی بر رشد اعضای مدرسه *مشارکت والدین	- ابلاغ انتظارات (ز، ف) - استعدادیابی اعضای مدرسه (ا، ف) - شناخت دانش‌آموزان و اولیا (ا) - فروتنی کارکنان مدرسه (ت) - درخواست مشارکت (ا، ف)	۱- ابتدای سال انتظاراتمو از دانش‌آموزان، والدین و همکاران بیان می‌کنم. سعی می‌کنم که همه احساس راحتی و امنیت کنند. ۲- تیم‌کاری خوبی انتخاب کرده‌ام و حس اعتماد به اونا انتقال میدم. ۳- در مورد والدین، معلمان و کارکنان مدرسه اطلاعات کافی گردآوری کردم. ۴- کارکنان مدرسه استعدادهای دانش‌آموزان را خوب می‌شناختن. در مورد بهداشت مدرسه و برگزاری مراسمات از دانش‌آموزان کمک می‌گرفتم و حتی گاهی کلاً به اونا واگذار می‌کردیم. ۵- مدیر و کارکنان مدرسه خیلی تأثیرگذارن مثلاً از والدین درخواست می‌کنن بهشون کمک کنن و فکر نمیکنن که خودشون همه چی رو بلدن.
*اجتماعات یادگیری *مدیریت تغییر *ارتقای فرهنگ بومی	- شبکه یادگیری (ت) - گفتگو و تشویق برای کاهش مقاومت در برابر تغییر (ز، ف) - برنامه راهبردی با نیازسنجی (ا) - آموزش زبان محلی برای اعضای مدرسه (ز، ف)	۶- تو این مدرسه معلمان در هر زمینه‌ای که بتوانند بهم کمک میکنند و برای هم کارگاه آموزشی میدارن. ۷- در ابتدا همه مقاومت میکنند برای منم تو سال اول اتفاق افتاد که از برنامه‌هام و ایده‌هام استقبال نمیشد. با گفتگو، تشویق و برقراری جو احترام و اغماض در برخی شرایط موفق شدم مقاومت‌ها رو کم کنم. ۸- من معتقدم که هر مدرسه باید با توجه به نیازهایی که داره برنامه‌ریزی بلندمدتی طراحی

		<p>کنه و صرفاً در تلاش برای اجرای برنامه‌هایی که آموزش و پرورش می‌گه نباشه چون اونا به برنامه کلی ارائه میدن که ممکنه در همه مدارس کاربردی نباشه. ۹- برنامه خاص مدرسه ما یادگیری زبان محلی برای معلمان و دانش‌آموزان است.</p>
<p>* مدیریت مشارکتی * پاداش دهی راهبردی * رهبری مراقبتی</p>	<p>- ایجاد چالش فکری (ا، ف) - تشویق برنامه‌ریزی شده (ز، ف) - جهت‌گیری غیر شخصی (ا) - تمرکز بر فراگیران و یادگیری (ا)</p>	<p>۱۰- اداره مدرسه نباید تک‌قطبی باشه. من برای همه احترام قائلم، به نظرات همه گوش میدم و از برنامه‌هاشون استقبال می‌کنم. ۱۱- کارا رو میدم که براش چاره‌اندیشی کنن مثلاً میگم «خب شما میگین چیکار باید کرد؟» یا «براش فکری بکنید. وقتی اینا رو میگم باعث میشه تا حسایی همکارا فکر کنن و بهترین ایده‌ها را ارایه بدن. ۱۲- در مدرسه ما تشویق به صورت ماهانه و با تصمیم در شورای معلمان انجام میشه و افراد موفق معرفی میشن و تجربه خودشونو بیان می‌کنن و گاهی اینقد خوبه این تجربه‌ها که ازشون یادداشت برمی‌داریم. ۱۳- به چیزی در مورد مدرسه ما جالبه اینه که حتی به‌طور غیرمستقیم تمام برنامه‌ریزی‌های مدیر و کارکنان به نفع همه و به‌ویژه دانش‌آموزان است.</p>
<p>* رهبری تعلیمی * فرهنگ تعالی * حرفه‌ای‌گرایی</p>	<p>- غنی‌سازی تجارب (ا) - تمرکز بر آموزش و یادگیری (ا، ف) - تبادل تجربه بین مدارس (ز، ف) - عدم ترس از شکست (ا) - مدرسه مستقل و فعال (ز) - افزایش استقلال کاری (ا) - خودکفایی (ز)</p>	<p>۱۴- مدرسه غنی از تجربه‌های مفید میشه و با مدارس دیگه تبادل تجربه خوشایندی داشتیم. ۱۵- نتیجه همه تلاشای مدرسه را در پیشرفت تحصیلی خلاصه می‌کنم اما مهم‌تر از همه اخلاق و امنیت. ۱۶- در مدرسه ما کسی برای ناکامی در تلاش‌هایش تنبیه نمیشه. ۱۷- باعث شده همه حس استقلال داشته باشن، مٹ بقیه مدارس نیست که منتظر بمونن یکی از بیرون بیاد وضعیت مدرسه را روبه‌راه کنه. این کار مدرسه محوری و خودکفایی و دستاوردهای خوب و متمایزی میاره.</p>

ک رهنامای کد: (ز) = زنده، (ا) = استقرایی، (ت) = تفسیری، (ق) = قیاسی، (ف) = فعال

جدول ۳ نمونه‌هایی از کدگذاری و تحلیل میدان‌نگاری‌های حاصل از مشاهدات محققان در محیط مدارس را نشان می‌دهد. از آنجاکه در پژوهش داده بنیاد بر احصای کدهای زنده صرفاً در متن گفتارهای مصاحبه‌ها تأکید می‌شود محققان در کدگذاری میدان‌نگاری‌ها توانستند از کدهای تفسیری استقرایی و قیاسی نیز بهره ببرند.

جدول ۳ نمونه کاربرگ کدگذاری مشاهدات میدانی توسط پژوهشگران

کدهای دور دوم (محموری)	کدهای دور اول (بدوی)	میدان نگاری‌ها
* یادگیری سازمانی * تحسین موفقیت‌ها * نگرش سیستمی * جامعه‌پذیری سازمانی	- اجتماعات یادگیری (ت) - سازمان یادگیرنده (ق) - حمایت و مراقبت (ت، ف) - مسائیل روانسی - اجتماعی (ت)	۱- تعدادی صندلی با وایت بُرد برای کارگاه‌های آموزشی که معلمان برای همکاران خود در زنگ‌های تفریح یا ورزش برگزار می‌کنند چیده شده‌اند. ۲- <u>بنری</u> از موفقیت یکی از دانش‌آموزان که در مسابقه ورزشی مقام آورده است در سر در ورودی مدرسه نصب شده. ۳- <u>شرایط حمایتی خوبی برای همه دانش‌آموزان و معلمان فراهم شده</u> . متصدیان بر این باورند این حمایت‌ها به نفع همه است و آرامش به مدرسه می‌دهد و رفتارهای ناهنجار را کم می‌کند.
* تعهد سازمانی * رهبری مراقبتی * مربی‌گری همتا * پیوند با اجتماعات محلی	- جو سازمانی پویا (ت) - تعلق به مدرسه (ت) - مسائیل فوق برنامه (ت) - تدریس مراقبتی (ق، ف) - یادگیری از همگنان (ت) - ارتباط با بیرون - مدرسه (ت)	۴- اعضای مدرسه <u>جو صمیمی</u> دارند. کسی حاضر نیست از <u>مدرسه جدا شود</u> . ۵- برنامه‌های تفریحی و علمی خارج از مدرسه دارند. ۶- برای معلمان وضعیت تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان بسیار مهم است. ۷- دانش‌آموزی به دلیل بیماری سال گذشته نتوانسته بود مدرسه بیاد و در تابستون برای او به صورت رایگان و خصوصی توسط معلمان همه دروس تدریس شد. ۸- در این مدرسه <u>دانش‌آموزان بد/ بی‌سرپرست شناسایی می‌شوند</u> و هر کدام از معلمان دانش‌آموزی را از نظر مالی یا درسی حمایت می‌کنند. ۹- <u>معلمان هم رشته</u> در مباحثی که تسلط و مهارت دارند بجای هم در کلاس‌ها حضور پیدا می‌کنند ۱۰- از <u>مهمان‌های ویژه</u> که برای یادگیری دانش‌آموزان مفید هستند دعوت می‌شود.
* اعتماد سازمانی * خوش‌بینی تحصیلی * مدرسه فعال	- مشورت‌پذیری (ت) - استقلال مالی مدرسه (ت) - تصمیم‌گیری مشارکتی (ق، ف)	۱۱- به دانش‌آموزان بسیار اعتماد می‌شود. ۱۲- دانش‌آموزان احساس <u>غرور</u> می‌کنند و تلاش می‌کنند که کارها را به نحو <u>احسن انجام</u> دهند. ۱۳- در این مدرسه هر وقت که نیاز باشد جلسه برگزار می‌شود و <u>عضلات چاره‌اندیشی</u> می‌شود. ۱۴- این مدرسه توسط خیرین مدرسه‌ساز بنا شده است و همواره توسط آن‌ها حمایت مالی می‌شود. ۱۵- در فعالیت‌های مدرسه با <u>اعضای مدرسه مشورت</u> ، و از آنان کمک گرفته می‌شود.
* جهت‌گیری کیفی * محیط تسهیل‌کننده یادگیری	- مسئولیت‌پذیری (ت) - تسهیم رهبری (ت، ف) - ارتقای فرهنگ مدرسه (ت) - استقلال برنامه‌درسی (ت) - حرفه‌ای‌گرایی (ق، ف) - آزادی علمی (ق)	۱۶- <u>مستندات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون‌های مختلف مدرسه‌ای و المپیادها در سالن‌ها مشاهده می‌شود</u> . ۱۷- <u>مشارکت کارکنان مدرسه به دلیل تغییر رویه برنامه‌ریزی و تدوین برنامه عملیاتی مدرسه زیاد است</u> . ۱۸- <u>نشریه ویژه مدرسه چاپ شده است</u> و اخبار مدرسه در آن درج شده است یکی از معلمان گفت که در شماره بعدی <u>شعرش را اونجا چاپ می‌کند</u> . ۹- هر معلمی <u>برنامه تدریس مخصوص به خود</u> را دارد و مدیر و معاونان دخالتی در این انتخاب ندارند. ۲۰- کارکنان اداری و اجرایی آنچه را معلمان و دانش‌آموزان برای آموزش یا اردو یا بازدید علمی لازم دارند به سرعت و با رغبت <u>هماهنگ کرده و یا با آرامش</u> را فراهم می‌کنند.

ک رهنامای کد: (ز) = زنده، (ا) = استقرایی، (ت) = تفسیری، (ق) = قیاسی، (ف) = فعال

جدول ۴ نمونه‌ای از تحلیل و کدگذاری داده‌های حاصل از یادداشتهای تأملی محققان کدگذار را نشان می‌دهد. برخی روش‌های کیفی بر این نکته تأکید می‌کنند که پژوهشگر باید تلاش کند که همهٔ پیش‌داوری‌ها را به‌طور کامل نادیده بگیرد. با این حال، پرسشی مطرح می‌شود که آیا شخص به‌طور کامل می‌تواند باورها، ارزش‌ها، نظریه‌ها و ایدئولوژی‌های از پیش موجود را نادیده بگیرد؟ برخی محققان بر این باورند که این کار غیرممکن است و بنابراین، بهتر و ضروری است که پژوهشگر باورها را آشکار سازد و نشان دهد که گردآوری داده‌ها واقعاً توسط چه چیزهایی هدایت می‌شود. همانگونه که شارماز پیشنهاد می‌کند یادداشتهای تأملی متن ساده‌ای دارند و می‌توانند شبیه نوشتن نامه‌ای به یک دوست باشند و نیازی به نثر سنگین و سخت دانشگاهی نیست. [۷]. محققان در کدگذاری یادداشتهای میدانی همانند میدانی نگاری‌ها از کدهای تفسیری استقرایی و قیاسی نیز بهره بردند.

جدول ۴ نمونه کاربرد یادداشت‌های تأملی (یادآورهای) پژوهشگران

کدهای دور دوم (محموری)	کدهای دور اول (بدوی)	یادداشت‌های تأملی (یادآورها)
*مدرسه به‌مثابه یک نظام اجتماعی	-نابرابری آموزشی (ا) -همه‌جانبه نگری (ا) -جوانب رفتار سازمانی (ا) -توجه به همه افراد (ا) -آموزش هدفمند (ق)	۱- بیشتر معلمان خوب دارای ایده‌های تدریس نوین که در رشته خودشان مطرح بودند حاضر به تدریس در مدارس عادی نبودند. ۲- خوب می‌شد مدیری وجود داشت که به همه ابعاد شخصیتی، نگرانی‌ها، ظرفیت‌ها و موفقیت‌های اعضای مدرسه توجه داشته باشد. ۳- کاش مدرسه به گونه‌ای بود که افراد به دور از حسادت و تعارض و با یک برنامه جامع برای موفقیت و توجه به استعدادها تک‌تک افراد تلاش می‌کردند.
*مشتری مداری *رهبر رهبران	- منسوخ شدن الگوهای مدیریتی (ا) - توجه به ذی‌نفعان (ا، ف) - کمال‌گرایی (ا) - روابط انسانی در مدرسه (ا) - رهبری اقتضایی (ق) - الگوهای نوین رهبری (ا)	۴- هرگز به طور کامل نتوانستم چیزی از الگوهای مدیریت برای مدرسی که همه ذی‌نفعان آن بتوانند بهره کافی را ببرند پیدا کنم. ۵- افراد به روابط انسانی نیازمندند تا بتوانند به تعالی برسند. ۶- هر سبک رهبری به ویژگی خاصی در سازمان توجه دارد. ۷- الگوهای نوین رهبری برای اجرا در مدرسه بهتر از سبک‌های مدیریت بودند اما هیچ‌کدام از آن‌ها جامع نیستند. ۸- چیزی که در نتیجه مطالعه و جستجو پیدا کردم مفهوم رهبر معلمان حرفه‌ای بود.
*دشواری تلاش برای تحمیل تغییر فرهنگی	- ترویج مشارکت توسط مدیران (ا، ف) - پذیرش سبک استبدادی (ا، ف) - عدم مسئولیت‌پذیری اعضای مدرسه (ا، ف) - نگرانی از ایجاد تغییر (ا، ف)	۹- می‌دیدم خیلی از مدیران تلاش کردند که تا یک سبک مدیریت همکارانه واقعی را با اعضای مدرسه اجرا کنند یا آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌هایی که مدرسه را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد مشارکت بدهند. ۱۰- با تجربه حضور در انجمن‌های اولیا و مربیان مدارس و در تعامل با معلمان برایم شگفت‌انگیز بود که برخی از معلمان و اولیاء میگفتن که این مشارکت‌ها را دوس ندارن و مدیر کارای خودشو به آن‌ها محول میکنه ۱۱- برخی از آنان سبک مدیریت استبدادی را بیشتر می‌پسندیدند ۱۲- ترجیح می‌دادند به آن‌ها گفته شود چه کاری انجام بدهند ۱۳- وقتی مدیر پیشنهاد جدیدی به اعضای مدرسه می‌کرد می‌گفتند ما همیشه کارها را با این شیوه انجام میدیم و نیازی به تغییر نیست ۱۴- جالب بود برخی از اعضای مدرسه خواستار تغییر از بالا به پایین بودند ۱۵- برای خود در این راه مسئولیت مستقیمی در نظر نمی‌گرفتند.
*آماده‌سازی رهبری *نقش‌های انعطاف‌پذیر	- دانش آموز- محوری (ا) - سازماندهی یادگیری (ا) - جانشین پروری (ق)	۱۶- دانش‌آموزان مهمترین عضو مدرسه بودند. ۱۷- به نظر می‌رسد برای بهره‌گیری از استعدادها افراد در مدرسه همه تلاش می‌کنند. ۱۸- تغییری که موفقیت مدرسه را شدیداً تحت‌تأثیر قرار می‌دهد تسهیم نقش رهبری بین اعضای مدرسه است تا بتوانند در آینده نقش رهبری را ایفا کنند.

ک رهبرانه‌های: (ز) = زنده، (ا) = استقرایی، (ت) = تفسیری، (ق) = قیاسی، (ف) = فعال

یافته‌ها

یافته‌های اصلی پژوهش بر مبنای پرسش‌های تحقیق و با توجه به نتایج خلاصه شده در جدول ۵ در زیر توضیح داده می‌شود:

پرسش اول: بر مبنای تجارب اعضای جامعه مدرسه (معلمان، مدیران و دانش‌آموزان و ...) چه بسترهایی برای برقراری رهبری موازی در مدارس لازم است؟ همان گونه که در جدول ۵ می‌توان مشاهده کرد تعداد ۱۰ کد محوری و ۳ کد گزینشی از داده‌های پژوهشی بدست آمده است. مشارکت کنندگان بر این باور بودند که عوامل زمینه‌ای همانند وجود جوّی در مدرسه که رشد تمام اعضای مدرسه را تضمین کند، ارزش‌گذاری موفقیت‌ها، وجود اشتراک مساعی در حل مشکلات مدرسه، حاکم بودن فرهنگ مولد و مشارکتی همراه با قدرشناسی از تلاش‌ها می‌تواند امکان اجرای فرهنگ موازی را در مدرسه فراهم سازد.

پرسش دوم: فرایندهای اجرایی رهبری موازی چه هستند و چگونه توسط اعضای جامعه مدرسه تجربه شده‌اند؟ در صورت فراهم شدن تمهیدات بیان شده به عنوان عوامل زمینه‌ای، به نظر مصاحبه‌شوندگان از طریق فرایندهایی همچون تشکیل اجتماعات یادگیری؛ گفتگو و چانه‌زنی با همه اعضای مدرسه برای کاهش مقاومت در برابر تغییرات و ارزش‌های نوین؛ توجه به ارتقای فرهنگ بومی؛ تدریس همراه با مراقبتی توسط معلمان؛ مربی‌گری توسط معلمان و دانش‌آموزان در ارتباط با همدیگر، ترویج ارزش‌های جدید توسط مدیر؛ حل مشکلات با استفاده از روش‌های خلاقانه و هوش جمعی؛ توسعه روابط با همدیگر به شیوه‌ی سازگارتر و درک درست همه‌ی اعضای مدرسه از تدریس به مثابه یک حرفه مستقل می‌توان اجرای رهبری موازی در مدرسه را فراهم ساخت. در مجموع، تعداد ۱۰ کد محوری و ۳ کد گزینشی از داده‌های پژوهشی در رابطه با این پرسش پژوهشی بدست آمد.

جدول ۵ گزیده کدهای محوری و گزینشی نهایی احصا شده از داده‌ها

نقش در الگوی نهایی	کدهای گزینشی	کدهای محوری
بستری	حساسیت به جایگاه ارزشی دیگران اعتماد متقابل محیط تسهیل کننده یادگیری	مدرسه مبتنی بر رشد اعضای مدرسه؛ تحسین موفقیت‌ها؛ جامعه‌پذیری سازمانی؛ مدرسه به‌مثابه یک نظام اجتماعی؛ اشتراک مساعی در حل مشکلات؛ رفع موانع یادگیری؛ فرهنگ مدرسه‌ای مولد؛ مشارکت در تصمیم‌گیری؛ قدرشناسی؛ جهت‌گیری کیفی
فرآیندی	روابط غیر سلسله‌مراتبی پیوند با والدین و اجتماعات محلی هویت حرفه‌ای قوی	تشکیل اجتماعات یادگیری؛ گفتگو و چانه‌زنی؛ ارتقای فرهنگ بومی؛ تدریس مراقبتی؛ مربی‌گری همنا؛ ترویج ارزش‌های جدید؛ حل خلاقانه مشکل؛ روابط سازگارتر؛ بهره‌گیری هوش جمعی؛ تدریس به‌مثابه یک حرفه مستقل
راهبردی	توزیع نقش مربیگری هنجارهای نوین کاری و ارتباطی ابراز فردی	ترویج مشارکت داوطلبانه؛ پاداش‌دهی معنادار و راهبردی؛ ذینفع‌مداری؛ فراهم‌سازی تحرک عقلانی؛ زبان ارتباطی متفاوت؛ تشخیص فردی؛ ایجاد دیدگاه مدرسه؛ شکوفایی استعدادها؛ اشتراک‌گذاری دانش؛
پدیده محوری	آموزش انسان‌گرایانه رهبری چندگانه	نقش‌های انعطاف‌پذیر؛ ایجاد ظرفیت رهبری؛ ارزش افزوده؛ رهبری مراقبتی؛ توزیع قدرت
عوامل مداخله‌گر	گرانباری نقش جهان‌بینی فلسفی و نگرش‌ها فرهنگ و جو سازمانی	فرهنگ محلی؛ فردگرایی؛ میزان مسئولیت؛ زمان؛ تعهد سازمانی؛ عدم تمرکزگرایی؛ نگرش مدیر مدرسه؛ عمل‌گرایی؛ خوش‌بینی تحصیلی
پیامدی	آماده‌سازی رهبری توسعه دموکراسی و عدالت توسعه حرفه‌ای خود- رهبر رهبری تعلیم و تربیت- محور مدرسه فراخوانی	توسعه فرهنگ تعالی؛ یادگیری چگونه یادگرفتن؛ کاهش انزوا و کناره‌گیری؛ روابط عمیق‌تر بین فردی؛ توسعه مردم‌سالاری؛ افزایش عدالت اجتماعی؛ مدرسه غیرپایدارگرا؛ تقویت خودپنداره؛ رهبری یادگیری- محور؛ حرفه‌ای‌گرایی

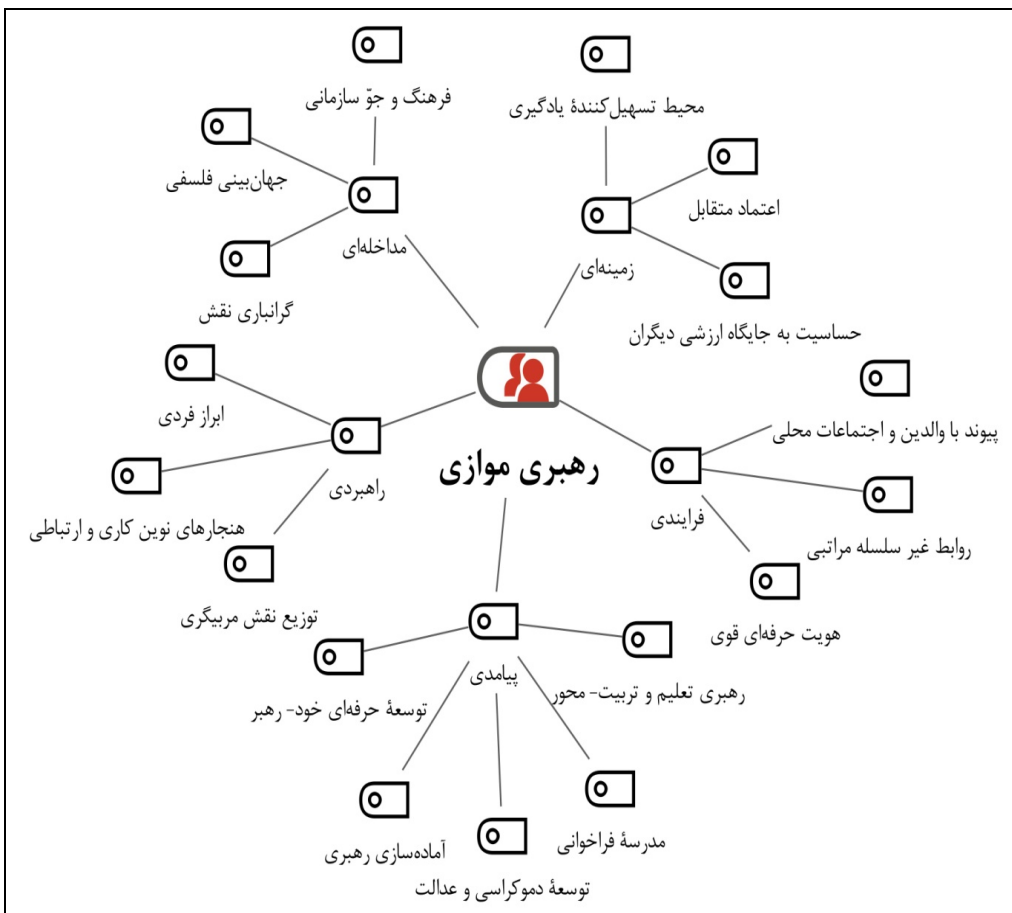
پرسش سوم: اعضای جامعه مدرسه و به ویژه مدیران از چه سازوکارهایی برای برقراری رهبری موازی در موقعیت‌های مختلف مدرسه بهره می‌گیرند؟ بر اساس تجربه و دیدگاه مشارکت‌کنندگان با بهره‌گیری از راهبردهای ذیل می‌توان اجرای رهبری موازی را در مدرسه

توسط مدیر مدرسه تسهیل و تسریع کرد: ترویج مشارکت داوطلبانه؛ پاداش‌دهی معنادار و راهبردی به اعضای مدرسه؛ توجه خاص به ذینفعان مدرسه، تشویق تحرک عقلانی از طریق درخواست حل مسائل توسط افراد درگیر؛ ترویج یک زبان ارتباطی متفاوت که مبتنی بر تخصص و حرفه‌ای‌گرایی باشد؛ توجه به شخصیتی تک تک افراد؛ ایجاد نوعی بینش یا دیدگاه خاص برای مدرسه توسط مدیر؛ تلاش برای شکوفایی استعدادها مدرسه؛ تأکید بر اشتراک‌گذاری دانش و تخصص بین هم‌تایان.

پرسش چهارم: در نتیجه اجرای سازوکارهای رهبری موازی، اعضای جامعه مدرسه چه پیامدهایی را در درون یا پیرامون مدرسه تجربه کرده‌اند؟ بر مبنای دیدگاه و تجربه مصاحبه‌شوندگان پیامدهای خواسته و ناخواسته‌ی اجرای رهبری موازی می‌تواند مؤلفه‌های زیر را در برگیرد: توسعه فرهنگ تعالی؛ یادگیری چگونه یادگرفتن؛ کاهش انزوا و کناره‌گیری در بین اعضای مدرسه؛ روابط عمیق‌تر بین فردی؛ توسعه مردم‌سالاری؛ افزایش عدالت‌اجتماعی؛ مدرسه غیرپایدارگرا؛ تقویت خودپنداره؛ رهبری یادگیری - محور؛ حرفه‌ای‌گرایی.

بحث و نتیجه‌گیری

در بخش بحث و تفسیر داده‌ها ضمن اشاره به مهم‌ترین مقولات یا کدهای گزینشی بدست آمده که در نمودار ۱ به تصویر کشیده شده‌اند مسیر استدلال، تبیین و چشم‌انداز مشارکت‌کنندگان منعکس می‌شود. این کار از طریق بحثی تحولی ادامه می‌یابد که در آن نحوه‌ای که پدیده رهبری موازی ایجاد و گسترش می‌یابد تشریح می‌شود.



نمودار ۱: الگوی نهایی استخراج شده فرایند رهبری موازی از داده‌های

پژوهش با استفاده از نرم افزار MAXqda

الف- **پدیده محوری:** قبل از ورود به بحث و معرفی مفاهیم محوری مورد بررسی باید توجه داشت که امروزه قدرت قانونی مدیران مدارس برای کنترل و هدایت اعضای مدرسه به‌طور فزاینده‌ای هم از طریق قوانین و هم از طریق عدم تمایل کارکنان به پذیرش اختیارات مطلق مدیران محدود گردیده است. این رخداد آگاهی ما را نسبت به این مسأله افزایش می‌دهد که امروزه رهبران آموزشی در توسعه و تکامل سازمان آموزشی قدرت و نفوذ خود را از قانون بدست

نمی‌آورند، بلکه از طریق جلب همکاری داوطلبانه و پرشور اعضای مدرسه همچون معلمان، والدین و دانش‌آموزان کسب می‌کنند. از این رو، سازمان‌های آموزشی به رهبرانی احتیاج دارند که نه تنها در امور مربوط به یاددهی- یادگیری متخصص باشند بلکه در امر تشخیص و شناسایی مسائل سازمانی نیز از مهارت کافی برخوردار باشند. در هماهنگی با این مطلب، یافته‌ها نشان داد که در سطح نهایی دو مفهوم اصلی فرایند رهبری موازی را بازنمایی می‌کنند:

۱- آموزش و پرورش انسان‌گرایانه. بر اساس این نگرش، افراد به شکوفایی استعدادهای خود گرایش دارند و از ظرفیت هدایت رفتار خود برخوردارند. اگرچه مدیر و معلمان ممکن است جهت‌دهنده باشند اما وظیفه اصلی آنان تسهیل یادگیری، ایجاد فضایی باز و سرشار از اعتماد و کمک به موفقیت دانش‌آموزان در دست‌یابی به اهداف یادگیری است. آموزش و پرورش انسان‌گرایانه بر دو موضوع معطوف است: رشد خودپنداره دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های میان‌فردی بین معلمان [۳۳].

۲- رهبری چندگانه: چارچوب مفهومی رهبری چندگانه و یا رهبر رهبران ریشه در ایده «ایجاد توانش»^۱ دارد که اولین بار پیتر سینگه در حوزه مدیریتی و سازمانی معرفی کرد [۴۴]. این مفهوم تصویری منطقی از نتایجی است که افراد انتظار دارند به عنوان فرد کسب کنند. توانش فردی چیزی فراتر از مهارت‌های اکتسابی و قدرت رقابت است، گرچه این توانش را می‌توان بر این دو مؤلفه بنا نهاد. معنای توانا بودن، داشتن نگرش خلاق به زندگی و فعال زیستن است. رهبران آموزشی باید اجازه بروز و شکوفایی توانایی اعضای مدرسه را فراهم کنند.

ب- زمینه‌ها: به نظر می‌رسد مدیر مدرسه‌ای که بخواهد رهبری موازی را در مدرسه ترویج کند باید از وجود چند عامل زمینه‌ای مهم اطمینان حاصل کند و یا نسبت به نهادینه شدن آن‌ها اقدام نماید.

۱- اعتماد متقابل: نمونه اصیل فرهنگ اعتماد در مدارس حالتی است که در آن معلمان به مدیر اعتماد دارند. آنان معتقدند که مدیر پیوسته به نفع آن‌ها عمل می‌کند، نظرهایشان را می‌پذیرد، صادق و باکفایت است. علاوه بر این، کادر آموزشی نیز همکارانشان را در تعاملات با یکدیگر باکفایت، پذیرا، با صداقت و اصیل می‌دانند؛ معلمان یاد گرفته‌اند که به

1. Capacity- building

یکدیگر اعتماد کنند و اعتماد دارند که همکارانشان (حتی در موقعیت‌های دشوار) به آن‌ها خیانت نمی‌کنند. در نهایت، کادر آموزشی در کل دانش‌آموزان و اولیا را باور دارند؛ معلمان بر این باورند که دانش‌آموزان یادگیرنده‌های باکفایتی هستند؛ آن‌ها حرف‌های والدین و دانش‌آموزان را باور می‌کنند؛ آن‌ها معتقدند که پیوسته می‌توانند به والدین و دانش‌آموزان تکیه کنند و همچنین معتقدند که اولیا و دانش‌آموزان صادق، پذیرا و اصیل هستند. به طور خلاصه، فرهنگ قوی اعتماد در مدارس، فرهنگی است که در آن کادر آموزشی به مدیر اعتماد دارد، اعضای کادر آموزشی به یکدیگر اعتماد دارند و کادر آموزشی به دانش‌آموزان و اولیاء اعتماد دارد و همه گروه‌ها با روحیه همکاری با یکدیگر کار می‌کنند.

۲- حساسیت به جایگاه ارزشی افراد: مدیر مدرسه باید نسبت به جایگاه ارزشی همه اعضای جامعه مدرسه حساس باشد. این کار می‌تواند از طریق شناسایی مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشی کارکنان مدرسه و خانواده‌ها صورت گیرد و اهمیت حضور و درگیر شدن افراد را در فراهم آوردن یک فضای مطلوب کار و تحصیل تشخیص دهد. رهبر مدرسه باید تلاش کند صدای همه افراد شنیده شود و هر فرد عضو مدرسه از ارزش خاص خود برخوردار باشد و گروه‌های اقلیت در حاشیه قرار نگیرند.

۳- محیط تسهیل‌کننده یادگیری: ایجاد یک فضای آسان‌سازی یادگیری برای کودکان و بزرگسالان با اشاعه فرهنگ یادگیری مادام‌العمر و شناخت عوامل خاص در مورد یادگیری بزرگسالان در این زمینه بسیار مفید خواهد بود. تجاربی که بزرگسالان به عرصه یادگیری جدید می‌آورند، شاید با آنچه از آنان انتظار می‌رود در مقام عضو مدرسه بدانند در تضاد باشد و ممکن است از داوری در باب کسب یادگیری جدید احساس نگرانی و ترس کنند. وظیفه رهبر ایجاد موقعیتی است که این ترس و نگرانی به حداقل ممکن کاهش یابد [۵].

ج - فرایندها: یافته‌ها حاکی از آن بود که رهبری موازی از طریق سه مؤلفه مهم زیر در

مدرسه جاری می‌شود:

۱- روابط غیر سلسله‌مراتبی: این ساختار که اغلب به‌عنوان ارگانیک شناخته می‌شوند، مسطح و چندلایه هستند. از این‌رو، رهبری در روابط غیر سلسله‌مراتبی غیر متمرکز است و اختیار تصمیم‌گیری در مدرسه به صورت مسطح گسترش می‌یابد، نه در اوج یک ساختار عمودی. عدم تمرکز، سطح بالاتری از مسئولیت‌پذیری را به اعضای مدرسه برای داشتن سهم بیشتری

در نتایج اعطا می‌کند. به دلیل انعطاف‌پذیری ذاتی در ساختارهای غیر سلسله مراتبی، افراد خیلی سریع با شرایط در حال تغییر سازگاری می‌یابند [۲۶].

۲- پیوند با والدین و اجتماعات محلی: ضروری است مسئولان مدرسه از محیط زندگی، فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر محیط خانواده دانش‌آموزان آگاهی یابند تا بتوانند برنامه‌های آموزشی خود را با همکاری والدین بهبود ببخشند [۲۴]. تحقیقات گسترده در مورد مداخله والدین عمدتاً بر روی انگیزه و اقدامات والدین تمرکز کرده‌اند و تا حد زیادی از «بستر و محیط مدرسه» غفلت شده است. نظریه همپوشانی حوزه‌های تأثیر^۱ که در زمینه اجرای رهبری موازی مفید است بر تعاملات مدرسه، خانواده و جامعه تمرکز دارد. در این نظریه چنین فرض می‌شود که دانش‌آموزان زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که والدین، مربیان و اعضای جامعه محلی برای هدایت و حمایت از یادگیری و توسعه‌ی آن‌ها باهم کار کنند. از این رو، سه حوزه مدرسه، خانه و جامعه باهم همپوشانی دارند و تأثیرات آن بر دانش‌آموزان از طریق تعاملات والدین، مربیان، ذینفعان جامعه و دانش‌آموزان در سراسر این زمینه‌ها ترکیب می‌شود. [۱۸]

۳- توسعه‌ی هویت حرفه‌ای قوی: مدیر مدرسه باید فضایی را فراهم کند که معلمان هویت حرفه‌ای خود را آزادانه توسعه دهند. هویت حرفه‌ای معلمان را در قالب دو مفهوم به نظریه تبدیل شده است: یک معلم یا هویت «معلم شدن» و یا هویت «معلم بودن» را به‌خود می‌گیرد. تفاوت آن‌ها این است که در معلم بودن فرد تلاش می‌کند تا «خود درونی» اش را با ابزارهایی مانند دانش و مهارت‌هایی که بایسته کارکردهای معلمی است، تجهیز کند اما در هویت «معلم شدن» به معلم این امکان را می‌دهد به فرآیند شکل‌گیری شخصیت خود به‌عنوان یک معلم فکر کرده و بجای آنکه به دنبال مهارت‌اندوزی در اجرای نقش معلمی باشد، به طور واقعی در جست‌وجوی آن باشد که «شخصیت معلمی» را در خود ایجاد کند. کاربرد این نظریه این است که به‌جای تأکید بر مهارت‌ها و دانش، لازم است که خودشناسی معلم نیز به آنان آموزش داده شود [۸]. می‌توان گفت که اتخاذ «معلم شدن» به جای «معلم بودن» می‌تواند آنچه را که «هویت انتصابی»^۲ معلمان می‌دانند، تعدیل کند. صاحب‌نظران دو هویت را برای معلم مفهوم‌سازی نموده‌اند: هویت انتصابی و «هویت ادعایی»^۳؛ هویت ادعایی همان هویتی است

1. Overlapping spheres of influence
2. Assigned Identity
3. Claimed Identity

که معلم خود با خودشناسی بدان رسیده و خود را تعریف یا بازتعریف می‌کند، اما هویت انتصابی هویتی است که دیگران به معلم تحمیل می‌کنند [۶].

د- استراتژی‌ها: راهبردهای ویژه‌ای برای اجرای رهبری موازی نیاز است که یافته‌ها سه

مورد را احصا کرده‌اند:

۱- توزیع نقش مربیگری: برنامه مربیگری دارای پتانسیل برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان از طریق کمک به یادگیری معلمان است. مدیر باید به حمایت از اجرای این نوع برنامه‌ها متعهد باشد. مربیگری فرآیندی داوطلبانه است که در آن افراد حرفه‌ای واجد صلاحیت و آموزش دیده، کار یکدیگر را مشاهده و با همدیگر بحث می‌کنند، تا تجربیات و تخصص خود را به اشتراک بگذارند. آن‌ها برای یکدیگر، حمایت و فرصت‌هایی را جهت تفکر در مورد عمل فراهم می‌کنند. مربیگری هم‌تا شکل نظارتی است که برای کمک به معلمان در بهبود مهارت‌های موجود، یادگیری راهبردهای خلاقانه آموزشی، تحلیل مسائل کلاسی و یافتن راه‌حل‌هایی برای آن‌ها طراحی شده است.

۲- هنجارهای نوین کاری و ارتباطی: راهبرد اصلی رهبری موازی، بهم پیوند دادن دانش‌آموزان، معلمان و سایر اعضای مدرسه به عنوان کسانی که به کار مدرسه ایمان دارند می‌باشد. همان‌گونه که این افراد خود را عضوی از فرهنگ قوی و یگانه قلمداد می‌کنند فرصت‌هایی برای بهره‌مندی از این حس خاص دارند که هر فردی دارای ارزش و اهمیت است.

۳- ابراز فردی: مدیر باید فضای تدارک ببیند که هر فردی از اعضای جامعه مدرسه بتواند ابراز وجود کند. خود ابرازی مهارتی است دربرگیرنده اعتماد به نفس داشتن و شجاعت در بیان دیدگاه‌ها، ابراز احساسات، پرسیدن آنچه می‌خواهد و از حقوق خود بهره‌مند شدن. همه این‌ها باید با صداقت، صمیمیت و احترام به دیگران انجام شود.

۵- عوامل مداخله‌گر: در فرایند اجرای رهبری موازی عوامل مداخله‌گری وجود دارند که

اجرای آن را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد:

۱- گرانباری نقش: این مفهوم به معنای «شکلی از تعارض نقش است که در آن فرد متوجه می‌شود که الزامات شغلی محول شده بر او آن قدر زیاد هستند که زمان و انرژی کافی برای انجام آن‌ها را در اختیار ندارد و در صورتی که بتواند آن‌ها را نیز انجام دهد، برای خودش و سایرین رضایت‌بخش نخواهند بود» [۱۶]. مدیر به دلیل احساس گرانباری نقش تمایل توزیع قدرت و اختیار

داشته باشد در عوض سایر اعضای جامعه مدرسه ممکن است به دلیل همین احساس در پذیرش مسئولیت‌های جدید تردید کنند.

۲- جهان‌بینی فلسفی: رهبران آموزشی باید از جهان‌بینی فلسفی و نگرش‌های باز برخوردار باشند تا بتوانند قدرت را میان سطوح مختلف اعضای جامعه مدرسه تسهیم کنند. به عنوان مثال، باورداشتن به کنش‌گرایی که اساس آن بر اعتقاد به عمل یا این فرض است که می‌توانیم دنیای خود را تغییر دهیم در این خصوص می‌تواند مؤثر باشد. مدیری که به جبرگرایی یا پذیرفتن شرایط، همان‌طور که هست وابسته باشد در اجرای رهبری موازی موفق نخواهد بود. گرایش مدیران به ابتکار یا خلق ایده‌ها و روش‌های جدید نیز یکی از الزامات جدی اجرای تسهیم رهبری است. همچنین، اگر مدیر نگرشی تقلیدی یا تمایل به پذیرش ایده‌ها و شیوه‌ها از جاهای دیگر داشته باشد موفق نخواهد بود.

۳- فرهنگ و جو سازمانی: یکی از تحولات عمده مدیریت آموزشی درک روزافزون اهمیت فرهنگ سازمانی در اعمال اصول رهبری آموزشی است [۳۹]. یکی از راه‌هایی که رهبران می‌توانند فرهنگ را تغییر دهند انتخاب و بکارگیری کارکنانی است که ارزش‌ها و باورهای یکسانی دارند. این امر به همسازی فرهنگی منجر می‌شود. استفاده از معیارهای فرهنگی برای انتصاب کارکنان جدید به تغییر فرهنگ کمک می‌کند. این کار احتمالاً مشابهت کارکنان مدرسه را ارزش‌های رهبران تضمین می‌کند. اما وجود کارکنان رسمی و ثابت و ماهیت تأخیری این امر تأیید دیگری بر دشوار بودن تحمیل تغییر و فرهنگی است. البته فرایندهای گزینش کارکنان خود متأثر از متغیرهای فرهنگی است. در برخی موارد گزینش افراد برای اشتغال در مدرسه ناشی از وابستگی شخصی و رابط آنان با مسئولان بوده است. نسبت خانوادگی، مذهب، تشابهات قومی یا سیاسی نمونه‌ای از عوامل تعیین‌کننده در این زمینه بود [۱۹]. جو صمیمانه، روحیه مشارکتی و انتظارات منطقی و مثبت از عواملی هستند که در پیدایش رهبری موازی نقش اساسی دارند.

- **پیامدها:** در یافته‌های پژوهش پیامدهای خواسته یا ناخواسته‌ای از اجرای رهبری موازی

به شرح زیر مطرح شده بود:

۱- مدرسه فراخوانی: اگر رهبری موازی به طور موفقیت آمیز اجرا شود یکی از تبعات آن پیاپی یک مدرسه فراخوانی است. در این نوع مدرسه، تمام اعضای مدرسه نسبت به رفاه و آرامش یکدیگر دل مشغولی دارند. تمام افراد به‌نوعی درگیر مدرسه زندگی هستند و خود را قسمتی از جامعه مدرسه می‌دانند. مهم‌ترین نکته در این دیدگاه، باور به دانش‌آموز به‌عنوان فردی توانمند،

ارزشمند و مسئول است. مدرسه فراخوانی با مهارت‌های زیر می‌تواند دانش‌آموزان را به فرایند یاددهی - یادگیری دعوت کند: برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، صریح بودن نسبت به خود و دیگران، رعایت انضباط معقول، داشتن روحیه مناسب در مواجهه با مسئله عدم پذیرش خود [۳۳].

۲- توسعه دموکراسی و عدالت: مدیران مدارس باید به عدالت به‌عنوان یک مسئله اجتماعی بنگرند و به بچه‌هایی که در فقر زندگی می‌کنند توجه کنند. دنیا به رهبرانی نیاز دارد که متعهد به تغییر شرایط فقر هستند. رهبران دارای عملکرد بالا باید به معلمان در آماده ساختن دانش‌آموزان برای اشتغال، تحصیلات عالی، مسائل مربوط به امور شهروندی و جهانی‌شدن، یاری رسانند. بدیهی است که اولویت‌های رهبری باید در چارچوب عدالت اجتماعی اخلاق محور توسعه یابند. در زمینه دموکراسی این رهبران، فرهنگی را خلق می‌کنند که پذیرای تغییر است و تصمیمات خود را در همکاری با والدین و سایر ذی‌نفعان مدرسه اتخاذ می‌کنند. این رهبران، بر راهبردهای رهبری توزیعی صحنه می‌گذارند که از طریق جو مثبت مدارس از رشد معلمان حمایت می‌کند. آن‌ها، فعالیت رهبری را منحصرأ نه به‌مثابه کار یک رهبر بلکه به‌عنوان مشارکتی جمعی درک می‌کنند. اولویت‌های رهبری مدرسه که در معرفت‌شناسی عدالت اجتماعی تثبیت شده‌اند، می‌توانند حمایت و مسئولیت‌پذیری مدیر را افزایش دهند. فاصله گرفتن اولویت‌ها از این هدف کانونی، باعث افزایش بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌هایی می‌شود که به اجتماعات مدرسه نیز سرایت می‌کنند [۱۷].

۳- توسعه حرفه‌ای خود-رهبر: معلمان در مرکز بهبود کیفیت آموزشی قرار دارند؛ در نهایت، فقط معلمان می‌توانند عملکرد آموزشی خود را در کلاس درس تغییر داده، و بهبود بخشند؛ بنابراین انگیزه و خود-تنظیمی معلم برای بهبود آموزشی دو عامل حیاتی هستند. معلمان باید تصمیم بگیرند که می‌خواهند پیشرفت کنند. مدیران مدارس باید حمایت سازنده را فراهم کنند و منابع و مواد آموزشی را که برای معلمان ضروری هستند تا در کلاس درس موفق باشند باید تهیه نمایند. مدیران مدارس باید رهبرانی خردمند باشند که در جریان آخرین پیشرفت‌ها در زمینه تدریس، یادگیری، انگیزش، مدیریت کلاس و ارزیابی قرار گیرند؛ آن‌ها همچنین باید موجبات رشد و ترقی همه افراد ذی‌نفع در مدرسه را فراهم کنند.

۴- آماده‌سازی رهبری تعلیم و تربیت-محور، مدیر باید هم در گفتار و هم در عمل نشان دهد که بر این باور خوشبینانه است که همه دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند، در حالی که فرهنگ

مدرسه‌ای را بوجود می‌آورد که در آن هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان برای تلاش و موفقیت علمی ارزش قائلند. تلاش برای رسیدن به عملکرد خوب آموزشی و بهبود مستمر، مستلزم فعالیت‌های مستمر همکارانه رهبران آموزشی و معلمان است. زمینه‌هایی همچون رشد و موفقیت دانش‌آموزان، جوّ مدرسه، انگیزه معلم و دانش‌آموز، و روحیه کادر آموزشی باید به طور مرتب با هدف بهبود آموزش مورد نظارت قرار گرفته و ارزیابی شوند. رهبری تعلیم و تربیت-محور به معنای تلاش جمعی همکاران در یک اجتماع حرفه‌ای باهدف بهبود نتایج دانش‌آموزان از طریق طراحی یک برنامه آماده‌سازی رهبران مدرسه است [۲۳].

نتایج این تحقیق از اشارات کاربردی جالبی برای مدیران مدارس برخوردار است: نخست اینکه، به نظر می‌رسد رهبری موازی تا زمانی که تمام افراد درگیر در مدرسه درک درستی از نحوه یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشند، نمی‌تواند اثربخش باشد. اگرچه احتمال دارد که مدیران مدارس در فعالیت‌های مشارکتی و حرفه‌ای نقش رهبر را ایفا کنند اما در نهایت این خود معلمان و دانش‌آموزان هستند که موفقیت این تلاش‌ها را تعیین می‌کنند. شاید به همان اندازه که رهبری موازی در موضوعات آموزشی مهم است، ایجاد جوّ سازمانی و فرهنگ مدرسه‌ای که در آن رهبری به‌طور خودجوش از خود معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء و سایر کارکنان نشأت می‌گیرد و شکوفا می‌شود دقیقاً به اندازه عهده‌دار شدن نقش رهبری در مسائل آموزشی اهمیت دارد.

دوم، به نظر می‌رسد استقرار رهبری موازی چرخش به سوی خودگردانی مدارس و تصور مدارس را به‌عنوان موجودیت‌های منحصر به‌فرد با ویژگی‌ها یا فرهنگ خاص را تقویت می‌کند. مسلم است خودگردانی مدارس یا مدیریت مدرسه محوری به تنوع بیشتر منجر خواهد شد. جوهره رهبری موازی توانمندسازی اعضای جامعه مدرسه و آماده‌کردن آنان برای پذیرش مسئولیت‌های رهبری است.

سوم، یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت به زمینه و موقعیت در اجرای رهبری موازی و ضرورت اجتناب از الگوهای غیر وابسته به‌زمینه تأکید می‌کنند. خط‌مشی‌ها و راهکارها را نمی‌توان بدون کم و کاست از به‌فرهنگ به فرهنگ دیگر انتقال داد چراکه میانجی‌گری بافت‌های فرهنگ متفاوت می‌تواند موضوع‌های برجسته را در فرهنگ دیگر کاملاً تغییر دهد.

و نهایتاً اینکه، اجرای رهبری موازی به شدت نیازمند توسعه مدرسه یادگیرنده و هوشمند است. در این خصوص یافته‌ها گویای آن است که یادگیری باید در دو سطح انجام شود: نخست مدیران باید شخصاً متعهد به یادگیری فردی خود باشند. اگر قرار است آنان مسئولیت هدایت

مدارس خود را به سمت آینده و محیط ناشناخته برعهده بگیرند، نیازمند رشد مداوم خود در مقام فردی خودآگاه، بازنگری رفتار، احساسات و طرز فکر خود در پرتو تجارب جدید خود و دیگران هستند. دوّم، آنان با ابراز رفتارهایی در سازمان که یادگیری را تشویق کند نقش یادگیری خود را به نمایش بگذارند.

تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان نامه دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی نویسنده‌ی دوم مقاله در دانشگاه کردستان است و از حمایت مالی دانشگاه کردستان برخوردار گردیده است.

منابع

1. Bennis, W.G. (1989). Managing the dream Leadership in the 21st Century. *Journal of organizational Change Management*, 2(1):7.
2. Best, R. (2000), 'The training and support needs of deputy headteachers', *Professional Development Today*, 4 (1), 39–50.
3. Bottoms, G. & O'Neill, K. (2001). *preparing a New Breed of School Principals: It's Time for Action*. SREB.
4. Buber, M. (1970). *I and thou*. New York: Simon & Schuster
5. Bush, T. & Middlewood, D.(2013). *Leading and Managing People in Education* (3rd Ed.). Pp London: Sage
6. Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer.
7. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (3rd Ed.). London: Sage.
8. Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: co-constructing discourse and community*. Somerset: Cromwell Press.

9. Cowan, D. (2006). Creating learning communities in low performing sites: A systemic approach to alignment, *Journal of School Leadership*, 16 (5), 596–610.
10. Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rdEd.). Sage Pub. Inc.
11. Crowther, F. (2008). Taking the Lead, *Taking the Lead*, 15 (1), 3-6.
12. Crowther, F. Fergusonim, M & Hann. L. (2009). *Development teacher leaders*. 3rd Ed, London: Sage
13. Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
14. Dimmock, C. & Walker, A., (Eds.) (2002). *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective*. New York: Routledge.
15. DiPaola, M., & Wagner, C. (2018). *Improving Instruction through Supervision, Evaluation, and Professional Development*, Information age publishing, Charlotte, North Carolina
16. Duxbury, L., Lyons, S., & Higgins, C. (2008). *Too Much to do, and Not Enough Time: An Examination of Role Overload*. In K. Korabik, D. Lero, & D. Whitehead (Eds.).
17. English, F., Papa, W. R. Mullen, C. A. & Creighton, T. (2012). *Educational Leadership at 2050: Conjectures, Challenges, and Promises*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
18. Epstein, J.L. & Sheldon, S. B. (2006). *Moving Forward: Ideas for research on School, family, and community partnerships*. Johns Hopkins university center on school. Family and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds) pp117-137

19. Foskett, N. & Lumby, J. (2003). Leading and managing education: international dimensions (Centre for Educational Leadership & Management), London, GB. Sage Publications,
20. Hargreaves, A. (1994). Changing work cultures of teaching. In F. Crowther & B. Caldwell (Eds.), *The workplace in education: Australian Perspectives*. Australian Council Educational Administration Yearbook. Sydney: Edward Arnold.
21. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
22. Heifetz, R., & Laurie, D. (1997). *The work of leadership*. *Harvard Business Review*, 75 (1), 124–134. Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*, London: Paul Chapman
23. Hollins, E. (2011, September/October). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
24. Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education*, Springer New York Dordrecht Heidelberg London, 180-300
25. Kelley, C., & Finnigan, K. (2003). The effects of organizational context on teacher expectancy. *Educational Administration Quarterly*, 39 (5), 603–634.
26. Kelly, D. (2020). *Hierarchical Leadership vs. Nonhierarchical Leadership*. Small Business - Chron.com. Retrieved 21 March, from <http://smallbusiness.chron.com/hierarchical-leadership-vs-nonhierarchical-leadership-35422.html>
27. King, B., & Newmann, F. (2000). Will teacher be learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 576–580.

28. Korabik, K., Lero, D.S., & Whitehead, D.L. (2008). *Handbook of work-family integration: research, theory, and best practices*. San Diego, CA: Elsevier
29. Leadership Research Institute. (2007). *IDEAS Project Manual*. Toowoomba: University of Southern Queensland.
30. Limerick, D., Cunnington, B., & Crowther, F. (1998). *Managing the new organization: Collaboration and sustainability in the post-corporate world*. Warri woo Australia: Business & Professional Publishing.
31. Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
32. Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design, An interactive Approach*, Applied Social research Method Series. Vol. 41. Thousand Oaks, CA. Sage Publication
33. Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman. Chicago
34. Morse, J.M. (1994). Emerging from the data: Cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research* (pp. 23-43). Menlo Park, CA: Sage.
35. Moustakas, C. (1994). *Phenomenology research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
36. National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.
37. Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.
38. Olson, K. (2011). *Essential of Qualitative Interviewing*, New York, NY , USA: Taylor & Francis

39. Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2015). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform*, 11th Edition, New York: Pearson
40. Papa, R., & English, F. W. (2011). *Turnaround principals for underperforming schools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield
41. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Pub.
42. Pokinghorne, D. E. (1989). *Phenomenology research methods*. In R. S. Valle & S. Halling (Eds), *Existential – phenomenological in psychology (P, 41-160)*. New York: Plenum.
43. Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series No. 41. Winalee, NSW: Australian Council for Educational Administration.
44. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
45. Sherrill, J. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into Practice*, 38 (1), 56–61.
46. Spillane, J. R., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28
47. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.
48. Van Manen, M. (1990). *Research lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New University of New York Press.
49. Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*, London: Paul Chapman.

50. Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (2012) *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*: Allyn & Bacon (4th Ed.)
51. York-Barr, J., & Duke, K. (2004, Fall). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-3.

پیوست ۱

پروتکل مصاحبه با مدیران مدارس

(الف) سؤالات زمینه‌ای (پیشینه و روند شکل‌گیری رهبری موازی را در مدرسه مورد سؤال

قرار می‌دهد).

۱) فضای مدرسه شما در گذشته از نظر همکاری و مشارکت اعضا چگونه بوده؟ شما چگونه فضای مدرسه را تغییر دادید تا اعضای مدرسه به پذیرش مسئولیت و مشارکت خودرهبانه در امورات مدرسه علاقه‌مند شوند؟

۲) از دید شما چه زمینه‌ها یا بسترهایی برای تفویض اختیار و خود-رهبری در امورات حرفه‌ای مدرسه لازم است؟ می‌توانید مواردی را برای ما برشمارید؟ بیشتر دوست داریم از تجربه‌های خودتان مواردی را برایمان روایت کنید. آیا این زمینه‌ها یا بسترها فرهنگی، سیاسی یا اداری هستند؟

۳) شما چه موقع با اطمینان از اعضای مدرسه برای پذیرش نقش‌های رهبری در برنامه‌های مدرسه دعوت کردید؟ آیا ویژگی‌های خاص فردی یا شخصیتی یا مهارت‌های ویژه‌ای را مد نظر داشتید؟

(ب) سؤالات فرایندی و راهبردی (نحوه تعامل و راهبردهای برخورد با پدیده رهبری

موازی را بیان می‌کند).

۱) ضمن تشکر از این که تا اینجا با صبر و حوصله به پرسش‌هایمان پاسخ دادید لطفاً برایمان بگویید چگونه و با چه سازو کارهایی مشارکت و خودرهبری را واگذار کردید؟ لطفاً مواردی را که به خوبی یادتان است و مصداق خوبی از تفویض رهبری به سایر اعضای مدرسه است را برایمان بازگو بفرمایید. در مدرسه شما چه برنامه خاصی از این طریق به وجود آمد؟

۲) مثال‌هایی را که بازگو فرمودید با چه راهکارها یا روش‌هایی مورد استقبال و پذیرش اعضای مدرسه قرار گرفت؟ از نحوه بازخورد و عکس‌العمل اعضا برایمان بگویید، چه احساسات مثبت و منفی‌ای از خود بروز می‌دادند؟

۳) همچنانکه می‌دانید اجرای هر برنامه جدید یا ایجاد تغییر در محیط‌های سازمانی باعث نوعی مقاومت و افت بهره‌وری می‌شود، جنابعالی چگونه و با چه سازوکارهایی مقاومت را به حداقل می‌رسانید؟ چقدر زمان نیاز داشت با شما همگام شوند؟ صاحب‌نظران معتقدند که گفتگو و چانه‌زنی تأثیر دارد شما چه ابتکاراتی داشتید؟

ج) سؤالات پیامدی (مجموعه تأثیرات و پیامدهای پدیده رهبری موزی را مورد بررسی قرار می‌دهد).

۱) خب خیلی خوشحالیم که تا اینجا زمینه‌ها و فرایندهای اجرای خودرهبری اعضای مدرسه را برایمان تشریح فرمودید. اگر موافقید و خسته نیستید به مرحله بعد بریم. بهتر است کمی درباره تأثیرات و یا پیامدها و حواشی ایجاد تغییرات بیان شده در اداره مدرسه و اجرای برنامه‌های مطلوب خودتان برای توزیع و تسهیم رهبری در بین اعضای مدرسه برایمان بگویید.

۲) آیا می‌توان آنها را به تأثیرات درون و برون مدرسه‌ای یا چیزی شبیه آن دسته بندی کنیم؟ شما چه دسته بندی از آن‌ها دارید؟ آیا مثبت بودند یا منفی؟ ارزیابی خودتان چیست؟ دیگران چه ارزیابی از آن داشتند؟

۳) آیا روی موضوعاتی مانند استقلال حرفه‌ای، مدیریت مدرسه محوری و تغییرات فرهنگی و جو سازمانی مدرسه تأثیری داشت؟ چگونه؟ برایمان نمونه‌هایی را بازگو فرمایید؟ چه تأثیری بر خود شما گذاشت آیا مصمم‌تر شدید یا دلسرد؟ چرا؟

۴) حمایت و نگرش سایر مدارس، مسئولین و جامعه نسبت به انگیزه‌ها و برنامه‌های شما چه بود؟ همچنانکه می‌دانید هدف اصلی رهبری افزایش سطح پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان است آیا تأثیرات و پیامدها در این راستا بود؟ چگونه؟

۵) آیا در مدرسه شما به موفقیت‌های اعضای مدرسه توجه می‌شود؟ اگر کسی موفقیتی به‌دست بیاورد چه واکنشی به او دارند؟ تشویق می‌شوند؟ در مدرسه شما چگونه موفقیت‌ها جشن گرفته می‌شود؟