کاوش زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران: یک مطالعهٔ کیفی

دکتر حسین عبدالهی*
یونس صحرانورد نشتیفانی**
دکتر عباس عباس‌پور***
دکتر اصغر مینائی****
دکتر خلیل غلامی*****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف کاوش زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران به شناسایی چالشها و مشکلات فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران پرداخته است. در این پژوهش روش کیفی با رویکرد نظریهٔ برخاسته از داده‌ها به‌کارگرفته شده است. جامعهٔ مورد مطالعه همهٔ کارکنان مدارس ابتدایی شهر تهران بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد نظری، ۱۶ معلم، ۸ معاون و ۸ مدیر از مناطق ۲، ۶ و ۱۱ انتخاب شدند. روش گردآوری داده‌ها مصاحبهٔ نیمه ساختارمند بود. داده‌ها به روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند. در مرحلهٔ کدگذاری محوری ۱۹ مقولهٔ اصلی استخراج و مدل زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران طراحی شد. این مقوله‌ها درک، معنا و تفسیر کارکنان مدارس ابتدایی شهر تهران را از زمینه‌های فرهنگی نشان می‌دهند. سپس، در مرحله کدگذاری گزینشی مقولهٔ هسته ای (کانونی) که انتزاع‌شدهٔ تمام مقوله‌های اصلی بود، تحت عنوان حاکمیت فضای فردگرایانه استخراج و نظریهٔ یکپارچهٔ تدوین شده به صورت روایتی ارائه شد. در پایان با توجه به تحلیل زمینه‌های فرهنگی شرایط پیاده‌سازی رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی مورد بررسی قرارگرفت.

کلید واژگان: زمینه‌های فرهنگی، رهبری توزیع شده، مدارس ابتدایی، نظریهٔ برخاسته از داده‌ها

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۲۲

* دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) Hosein_abd@hotmail.com
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی sahranavardyounes21@gmail.com
*** دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی Abbaspour1386@gmail.com
**** استادیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی Asghar.minaei@yahoo.com
***** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان Khalil.gholami@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

مقدمه

مفهوم فرهنگ سازمانی[1] که از اوایل قرن بیست و یکم موضوع پژوهشهای چند رشته ای قرار گرفت (شاندرک نوکیچ و هیومن[2]، ۲۰۱۶) از مردم‌شناسی برای پژوهش در مدیریت سازمان اقتباس شده است (چانگ[3] و لین، ۲۰۰۷). فرهنگ سازمانی یک پدیدهٔ درهم تنیدهٔ عمیق (شاین[4]، ۱۹۹۰، به نقل از ولان[5]، ۲۰۱۵)، پیچیده، مشکل (ولان، ۲۰۱۵؛ کورفیلد و پاتن[6]، ۲۰۱۶؛ نقشبندی، کور، سِهگال و سابرامانیام[7]، ۲۰۱۴)، انتزاعی و چند بعدی (زنیکو و سیموسی[8]، ۲۰۰۶) است و همانند شخصیت انسان اغفال‌کننده و تناقض‌آمیز است (لای و لی[9]، ۲۰۰۷). فرهنگ به مثابه یکی از متغیرهای سازمانها (ولان، ۲۰۱۵)، برای کارکردهای یک سازمان بسیار مهم است (شریدر، تیِرز و جوردن[10]، ۲۰۰۵). فرهنگ مقوله ای است که در سازمانها وجود دارد و می‌توان آن را با فنون مناسب شناسایی و تحلیل کرد و به پیامدهای گوناگون سازمان مانند عملکرد سازمانی ربط داد (ولان، ۲۰۱۵). بنابراین، فرهنگ به منزلهٔ دستورالعمل رفتارها (چانگ و لین، ۲۰۰۷) عاملی بسیار مهم و تأثیرگذار بر نگرشهای کارکنان است (ویجایاکومار و پادما[11]، ۲۰۱۴). همچنین، نقشی بسیار مؤثر در هدایت و شکل‌دهی رفتارهای کارکنان و فعالیتهای کل سازمان ایفا می‌کند (نقشبندی و همکاران، ۲۰۱۴؛ تانگ، لی و ژانگ[12]، ۲۰۱۶؛ کانلی[13]، لانگ، گاتگی[14] و تیگار[15]، ۲۰۱۷؛ تریگونارسیا[16]، ۲۰۱۷). بررسی فرهنگ سازمانی اهمیت بسیار دارد، زیرا تفکری است که منجر به پیامدهای مثبت و منفی می‌شود (می، یاناکیونه، استور، همنس، هادسون و کالینز[17]، ۲۰۱۷). اهمیت فرهنگ سازمانی در دستیابی به کارآمدی، موفقیت و عملکرد در اجرای تغییر و تسهیل اجرای ابتکارعملهای مدیریت در مبانی نظری مشهود است (هریسون و برد[18]، ۲۰۱۷). گذشته از این، نقش

1. Organizational culture
2. Šandrk Nukić & Huemann
3. Chang
4. Schein
5. Whelan
6. Corfield & Paton
7. Naqshbandi, Kaur, Sehgal & Subramaniam
8. Xenikou & Simosi
9. Lai & Lee
10. Schraeder, Tears & Jordan
11. Vijayakumar & Padma
12. Tang, Li & Zhang
13. Connolly
14. Gathegi
15. Tygar
16. Trigunarsyah
17. Mei, Iannacchione, Stohr, Hemmens, Hudson & Collins
18. Harrison & Baird

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

میانجی فرهنگ سازمانی با استفاده از الگوهای گوناگون رهبری نشان داده شده است (زنیکو و سیموسی، ۲۰۰۶).

علاوه بر مطالب فوق، رهبری توزیع شده[1] به منزلهٔ یکی دیگر از متغیرهای این پژوهش، یکی از نظریه‌های رایج و پرطرفدار معاصر است (بوش[2]، ۲۰۱۴، ۲۰۱۵؛ هرون و گو[3]، ۲۰۱۵). جذابیت آن در آموزش و پرورش به سبب داشتن امکان بالقوه در بهبود شرایط مدارس و ظرفیت سازی آنهاست (هریس[4]، ۲۰۰۴؛ هرون و گو، ۲۰۱۵). این ایده توجه بسیاری از پژوهشگران، سیاست‌گذاران و متخصصان آموزشی را به خود معطوف داشته است (بنت، وایز، وودز و هاروی[5]، ۲۰۰۳؛ هریس، ۲۰۱۳)، به طوری که حتی به عنوان نظریهٔ ظهوریافتهٔ رهبری جلب توجه می‌کند (برک[6]، ۲۰۱۰). علاوه بر این، چون رهبری توزیع شده در بافتهای گوناگون آموزشی، انواع و اشکال ملموس مختلف رهبری توزیع شده را ایجاد می‌کند و امکان شناخت آنها را به وجود می‌آورد (بنت و همکاران، ۲۰۰۳؛ بولدن[7]، ۲۰۱۱)، برای حل مسائل پیچیده ای که سیستمهای آموزشگاهی در سطح دنیا به طور فزاینده با آن مواجه اند، کفایت می‌کند (بوش، ۲۰۱۴). از این رو، به طور آشکار مورد حمایت و تأیید خط مشی‌های آموزشی سراسر جهان قرار گرفته است (هریس، ۲۰۱۲).

با توجه به مطالب اشاره شده، مسئله و دغدغهٔ پژوهش حاضر این است که با وجود مزیتها و قابلیتهای رهبری توزیع شده و بهره‌برداری هدفمند و برنامه‌ریزی شده[8] (ماسکال، لیث‌وود، استراوس و سَکس[9]، ۲۰۰۸) از آن در مدیریت سیستمهای آموزشگاهی پیشرفتهٔ جهان و با توجه به اینکه در مدارس ایران تجربه نشده و لازم است به جنبه‌های بومی توسعه و کاربرد آن توجه شود و شواهدی در این زمینه در دست نیست، چگونه می‌توان آن را در مدارس دورهٔ ابتدایی که تحت تأثیر نظام مدیریتی بوروکراتیک (بلاغت، نقیب زاده، قائدی و محمدنیا، ۱۳۹۲؛ شیربگی، فاتحی و بلندهمتان، ۱۳۹۵) و متمرکز اداری (نادی و گل پرور، ۱۳۸۷؛ فانی، ۱۳۸۵، به نقل از نویدادهم، ۱۳۹۱؛ بلاغت و همکاران، ۱۳۹۲؛ ولیقلی زاده و خیری، ۱۳۹۵) است، اجرا و پیاده کرد تا بتوان از ظرفیت و قابلیتهای آن در راستای بهبود و اصلاح مدارس بهره‌مند شد. همچنین اجرا و موفقیت

1. Distributed leadership
2. Bush
3. Hairon & Goh
4. Harris
5. Bennett, Wise, Woods & Harvey
6. Burke
7. Bolden
8. Planfull
9. Mascall, Leithwood, Straus & Sacks

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

رهبری سازمانی به ویژه رهبری توزیع شده در مدارس، تا اندازه زیادی به زمینه‌های فرهنگی جامعه هدف، ارتباط دارد. بنابراین، اقدام به توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس کشور نیازمند بررسی چالشها و شناسایی امکانات مورد نیاز است. در همین راستا، با توجه به معدود پژوهشهای انجام گرفتهٔ داخلی در زمینهٔ رهبری توزیع شده (به عنوان مثال، محمدی، ۱۳۹۰؛ مهربانی، ۱۳۹۰؛ صحرانورد، ۱۳۹۰؛ عباسیان، ابوالقاسمی، قهرمانی و پرداختچی، ۱۳۹۱؛ یاسینی، عباسیان و یاسینی، ۱۳۹۲؛ امجد زبردست، غلامی و نعمتی، ۱۳۹۳)، این چالشها و فرصتها و امکانات مورد نیاز، شناسایی نشده اند. پژوهش حاضر در نظر دارد که زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران را مطالعه کند تا بر اساس آن بتوان به طراحی و توسعه رهبری توزیع شده متناسب با شرایط فرهنگی مدارس کشور اقدام کرد. گذشته از این، به دلیل اینکه فرهنگ القا کنندهٔ باورها، ارزشها و برداشتهای افراد و وابسته به زمینه است، اندازه‌گیری فرهنگ سازمانی از طریق رویکرد کمّی مشکل است (لفوره[1]، ۲۰۱۵). از این رو پژوهش حاضر با روش کیفی و رویکرد نظریهٔ برخاسته از داده‌ها به شناسایی زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران پرداخته است. با این شرایط، سؤال پژوهش حاضر عبارت است از: زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران چگونه است و چه چالشها و مشکلاتی دارد؟

چارچوب مفهومی پژوهش

فرهنگ سازمانی: در میان سطوح بسیار مهم سازمانی، سابقهٔ فرهنگ سازمانی قرار دارد. توجه به فرهنگ سازمانی طی سالها رو به افزایش بوده است (بلو[2]، ۲۰۱۰). بیشتر نویسندگان بر این عقیده اند که فرهنگ سازمانی برای کارکردهای یک سازمان بسیار مهم است (شریدر و همکاران، ۲۰۰۵). به طور کلی مبانی نظری فرهنگ سازمانی غنی و متفاوت است. غنای بیشتر فرهنگ سازمانی را پژوهشگران با این ادعا مشخص کرده اند که فرهنگ با عملکرد سازمان ارتباط دارد. همچنین با وجود ماهیت ظاهری اش کنترل و تغییر آن سخت است چون اعضای سازمان عادتهای جمعی پیدا می‌کنند (دی هیلال، وتزل و فریرا[3]، ۲۰۰۹). فرهنگ سازمانی به طور ویژه بر تمام جنبه‌های زندگی سازمانی با توجه به شیوهٔ تعامل افراد با هم دیگر، انجام دادن فعالیتهای‌شان از لباس پوشیدن تا انواع تصمیم‌گیریها در یک مؤسسه، رویه‌ها و سیاستهای سازمانی‌شان و تفکرات راهبردی‌شان تأثیر می‌گذارد (بیونو[4] و همکاران، ۱۹۸۵، به نقل از شریدر و همکاران، ۲۰۰۵).

1. Laforet
2. Bellou
3. De Hilal, Wetzel & Ferreira
4. Buono

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

بنابراین، ارزشهای فرهنگی نه تنها فراتر از اعمال هستند، بلکه سازمانها را تعریف می‌کنند و بر جنبه‌هایی همچون چگونگی مدیریت، ارتقا و بازنشستگی افراد تأثیر می‌گذارند. ساختارهای مدیریت وظیفه ای مهم در درک، ایجاد و ادارهٔ فرهنگ سازمانی دارند (کوکت و راماروموا، ۲۰۱۵).

جدول ۱: انواع فرهنگ سازمانی

متخصصان	انواع فرهنگ سازمانی ویژگیها
(چانگ و لین، ۲۰۰۷)	**همکاری:** تأکید بر جهت‌گیریهای درونی، انعطاف‌پذیری، به اشتراک گذاشتن اطلاعات، اعتماد، توانمندسازی، کار تیمی، مکان دوستانه، شبیه به خانوادهٔ گسترده. **اثربخشی:** تأکید بر جهت‌گیریهای بیرونی، کنترل، دستیابی به اهداف، تولید، معیارهای مبتنی بر سود، نتیجه محور. **نوآوری:** تأکید بر جهت‌گیریهای بیرونی، انعطاف‌پذیر، تمرکز بر خلاقیت، کارآفرینی، انطباق‌پذیری، پویایی. **ثبات:** تأکید بر جهت‌گیریهای درونی، کنترل، تمرکز بر نظم، قواعد و مقررات، همشکلی، کارآمدی، سازمان رسمی شده.
(زنیکو و سیموسی، ۲۰۰۶)	**جهت‌گیری انسان‌گرایانه:** تأکید بر کار تیمی، خودشکوفایی، توانمندسازی، همکاری، مشارکت در تصمیم‌گیری، روابط ساختارمند میان- فردی، حمایت اجتماعی، توسعهٔ ظرفیتهای خلاق. **جهت‌گیری موفقیت:** تأکید بر وظایف سازمانی، هدف‌گذاری، واقعیات سازمانی، تجربه، اثربخش بودن.
(والاش، ۱۹۸۷، به نقل از تااورمینا[2]، ۲۰۰۹)	**بوروکراتیک:** تأکید بر ساختارهای سلسله مراتبی، خطوط مسئولیت‌پذیری، مقررات سخت، روشهای کنترل شده، نظم. **نوآورانه:** تأکید بر متهورانه بودن، نتیجه-محوری، خلاقیت، ریسک‌پذیری، چالش برانگیزی. **حمایتی:** تأکید بر تعاملات اجتماعی، اعتماد، تشریک مساعی، آزادیهای فردی.
(نقشبندی و همکاران، ۲۰۱۵)	**یکپارچه:** تأکید بر ارزشهای مراقبتی، اعتماد، تعهد اثربخش، عملکرد وظیفه، رفتارهای شهروندی. **سلسله مراتبی:** تأکید بر نقشهای رسمی، نظارت دقیق.
(کمرون و کوئین[3]، ۲۰۰۶)	**سلسله مراتبی:** ساختارمندی، رویه‌های کنترل، ثبات، قابلیت پیش‌بینی، کارآمدی، قواعد رسمی، تصمیم‌گیریهای متمرکز. **بازاری:** تأکید بر جهت‌گیری بیرونی، سازوکار اقتصاد بازار، رقابت، بهره‌وری، نتیجه-محوری، سودآوری، برنده‌شدن، سهیم‌شدن، نفوذ. **طایفه ای:** تأکید بر انسجام، مشارکت، شبیه خانوادهٔ گسترده، کار تیمی، توسعهٔ کارکنان، توانمندسازی، تعهد، وفاداری، اجماع نظر. **ادهوکراسی:** تأکید بر نوآوری، خطرپذیری، آزادی، توسعه، تجربه، ابتکار عمل، مولد بودن.

به طور کلی فرهنگ سازمانی، ارزیابی گروهی و درک مشترک اعضا از سازمان است. بافت فرهنگی مبتنی بر یک سلسله پیش‌فرضها، برداشتها، هنجارها، معانی و انتظارات، دانش و ارزشهای نسبتاً پایدار و مشترک میان اعضا است که در آن توافق دارند و با توجه به آن، رویکرد حل مسائل

1. Kokt & Ramarumo
2. Taormina
3. Cameron & Quinn

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

و انطباق‌پذیری با محیط را شکل می‌دهند و هدایت می‌کنند (رابینز و جاج، ۲۰۰۷؛ فرنچ و بل، ۱۹۹۸؛ شیرازی، ۱۳۹۲؛ رابینز، ۲۰۰۵؛ هچ، ۱۹۹۷). همچنین، در راستای اهمیت و جایگاه فرهنگ در سازمان می‌توان اذعان داشت، زمانی که فرد می‌خواهد در سازمان تغییر ایجاد کند مهم است که فرهنگ سازمان درک شود؛ اگر درک نشود، ناگزیر تغییرات انجام نخواهد گرفت (لین[1]، ۲۰۰۸). علاوه بر مطالب فوق، با توجه به مطالعات پژوهشگران، فرهنگ سازمانی دارای انواع و گونه‌های متفاوت است. در جدول ۱ به گونه‌های متفاوت فرهنگ سازمانی که گاهی از نظر ویژگیها مشترک‌اند، پرداخته شده است.

رهبری توزیع شده: رهبری توزیع شده به ابعاد گسترده‌تر اجتماعی، موقعیتی و زمینه ای رهبری توجه دارد (بولدن، پتروف[2] و گاسلینگ[3]، ۲۰۰۹؛ اسکریبنر، سایر، واتسون و مایرز[4]، ۲۰۰۷) و برای مدیران این امکان را فراهم می‌کند تا قدرت و اقتدار را به زیردستان واگذار کنند (هریس ۲۰۱۳) و اهمیت فعالیتهایی را بشناسند که گروههای گوناگون افراد در مدرسه اجرا می‌کنند (کرافورد[5]، ۲۰۱۲).

همچنین، رهبری توزیع شده این امکان را برای مدارس فراهم می‌کند تا از حوزهٔ تواناییهای افراد بهره ببرند، افراد، مهارتها و ویژگیهایشان را تقویت کنند و به برقراری ارتباط با هم دیگر کمک کنند (بنت و همکاران، ۲۰۰۳). طبق شواهد چون تأثیر زیاد بر رشد و توسعهٔ سازمانی مدارس و موفقیت آنها و تأثیر مثبت بر نظام آموزش و پرورش دارد (هریس، ۲۰۱۲؛ هارتلی[6]، ۲۰۱۵)، به طور آشکار مورد حمایت و تأیید خط مشی‌های آموزشی سراسر جهان قرار گرفته است. به طوری که در سالهای اخیر به عنوان بخشی از اصلاحات آموزشی در تعدادی از کشورها مثل انگلستان، ایالات متحده، استرالیا، بخشهایی از اروپا و نیوزلند پذیرفته شده است، حتی در سال ۲۰۰۰ هنگ‌کنگ به عنوان یکی از نخستین جوامع آسیایی، به طور مشخص رهبری توزیع شده را در مدارس اجرا کرده است (هریس، ۲۰۱۲).

به طور کلی، رهبری توزیع شده زائیدهٔ تعهد ایدئولوژیکی به جمعی بودن یا تعهد ابزاری به عملکرد و قدرت است (بولدن و همکاران، ۲۰۰۹). اصل ایدهٔ رهبری توزیع شده عمل و فعالیت مشترک یا کار هماهنگ است که عدهٔ زیادی از اعضای وابسته به هم مدارس انجام می دهند (بنت

1. Linn
2. Petrov
3. Gosling
4. Scribner, Sawyer, Watson & Myers
5. Crawford
6. Hartley

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

و همکاران، ۲۰۰۳؛ گولمن[1]، ۲۰۰۲، به نقل از هریس، ۲۰۰۴؛ هریس، ۲۰۱۲؛ کرافورد،۲۰۱۲). رهبری توزیع شده حاکی از تغییر در قدرت، اختیار و کنترل است (هریس،۲۰۱۳؛ کانگاس، ونینن و اوجالا[2]، ۲۰۱۵)، برای پاسخگویی متقابل، بر تشکیل تیمهای عمودی و افقی تأکید دارد (هریس، ۲۰۱۳) و سبب انطباق کارکنان با شرایط نئولیبرال در محل کار می‌شود (لامبی[3]، ۲۰۱۳). همچنین، تأثیر مثبت بر کیفیت تدریس و یادگیری دارد و به مدارس کمک می‌کند تا مرزهای بازتری در جهت تعامل با مدارس دیگر داشته باشند و به معلمها کمک می‌کند تا با تشریک مساعی بیشتر کار کنند (هریس، ۲۰۰۴).

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف کاوش زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران به شناسایی چالشها و مشکلات فرهنگی مدارس ابتدایی پرداخته است. در این پژوهش از روش کیفی استفاده شده و جامعهٔ مورد نظر همه کارکنان (معلمان، معاونان و مدیران) مدارس ابتدایی شهر تهران بود. از روش نمونه‌گیری هدفمند برای گزینش شرکت‌کنندگان در مصاحبه و از راهبرد نظری برای تشخیص عده افراد، تعیین محل داده‌های مورد نیاز و یافتن مسیر پژوهش استفاده شده است (محمدپور، ۱۳۹۲؛ کرسول، ۲۰۱۲). بنابراین از مناطق، ۲، ۶ و ۱۱ تهران ۱۶ معلم، ۸ معاون و ۸ مدیر برای مصاحبه انتخاب شدند. با این شرایط، هرچند تمام مدارس ابتدایی شهر تهران تحت مدیریت نظام متمرکز اداره می‌شوند و تابع یک سری قواعد و مقررات و ساختار مشابه اند، برای تنوع در گردآوری داده‌ها منطقه ۲ و ۶ از مناطق تقریباً برخوردار و شمالی‌تر شهر و منطقه ۱۱ از مناطق نیمه برخوردار و جنوبی‌تر شهر تهران به صورت هدفمند انتخاب شدند. شایان ذکر است، برای دسترسی به داده‌های واقعی کارکنانی انتخاب شدند که اکثراً بیشتر از ۱۵ سال سابقهٔ آموزشی داشتند و یا کل سالهای خدمت خود را در مدارس ابتدایی سپری کرده و گاهی دارای سابقهٔ اجرایی در آموزش ابتدایی بوده اند. همچنین، به سبب عدم توازن جنسیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران، اکثر کارکنان درگیر در مصاحبه زن بودند. در جدول شماره ۲ اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است.

1. Goleman
2. Kangas, Venninen & Ojala
3. Lumby

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

جدول ۲: اطلاعات جمعیت شناختی کارکنان مدارس ابتدایی

ردیف	جنسیت	پست سازمانی	سابقهٔ خدمت	سابقهٔ اجرایی	مدرک تحصیلی	رشتهٔ تحصیلی
۱	زن	معلم	۲۸ سال	۴ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲	زن	معلم	۳۰ سال	--------	لیسانس	آموزش ابتدایی
۳	زن	معلم	۳۱ سال	۵ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۴	زن	معلم	۱۲ سال	معاون آموزشی، ستاد ثبت‌نام وزارت، سرگروه آموزشی، همکاری با اداره کل	لیسانس	آموزش ابتدایی
۵	زن	معلم	۲۸ سال	یک سال در اداره	فوق‌دیپلم- لیسانس	آموزش ابتدایی- روانشناسی
۶	مرد	معلم	۸ سال	۳ سال اداره کل، ۱ سال معاون آموزشی	لیسانس	علوم اجتماعی
۷	زن	معلم	۲۷ سال	۱ سال معاون آموزشی، ۵ سال اداره کل	لیسانس	آموزش ابتدایی
۸	مرد	معلم	۵ سال	۱ سال اداره	فوق‌لیسانس	الهیات عرفان اسلامی
۹	زن	معلم	۲۹ سال	۲ سال معاون آموزشی	لیسانس	اقتصاد
۱۰	زن	معلم	۵ سال	-------	فوق‌لیسانس	زمین‌شناسی
۱۱	زن	معلم	۲۸ سال	-------	لیسانس	آموزش ابتدایی
۱۲	زن	معلم	۲۶ سال	۵ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۱۳	زن	معلم	۲۵ سال	------	لیسانس	آموزش ابتدایی
۱۴	زن	معلم	۳۱ سال	------	لیسانس	آموزش ابتدایی
۱۵	زن	معلم	۵ سال	------	لیسانس	زبان و ادبیات فرانسه
۱۶	زن	معلم	۱۴ سال	------	لیسانس	زبان و ادبیات فارسی
۱۷	زن	معاون اجرایی	۲۶ سال	۱۶ سال معاون اجرایی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۱۸	مرد	معاون آموزشی	۲۸ سال	۵ سال مدیر، ۱۵ سال معاون اجرایی	لیسانس-فوق لیسانس	آموزش ابتدایی - جغرافی
۱۹	مرد	معاون آموزشی	۲۸ سال	۴ سال معاون آموزشی	لیسانس-فوق لیسانس	آموزش ابتدایی - مدیریت آموزشی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

۲۰	زن	معاون آموزشی	۲۶ سال	۱۱ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۱	زن	معاون آموزشی	۳۳ سال	۴ سال مدیر و ۱۶ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۲	زن	معاون آموزشی	۲۶ سال	۸ سال معاون، دو سال حراست	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۳	مرد	معاون آموزشی	۲۸ سال	۱۰ سال معاون آموزشی	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۴	زن	معاون آموزشی	۱۷ سال	۸ سال مدیر مجتمع آموزشی	لیسانس-فوق لیسانس	ادبیات فارسی-تحقیقات آموزشی
۲۵	زن	مدیر	۲۶ سال	۱۵ سال معاون، ۵ سال مدیر	لیسانس	حقوق
۲۶	زن	مدیر	۳۰ سال	۱۸ سال معاون، ۱۰ سال مدیر	لیسانس	الهیات
۲۷	مرد	مدیر	۲۲ سال	۱۳ سال معاون، ۷ سال مدیر	لیسانس	علوم حدیث
۲۸	مرد	مدیر	۳۰ سال	۱ سال معاون، ۲۶ سال مدیر	لیسانس	آموزش ابتدایی
۲۹	زن	مدیر	۳۰ سال	۶ سال معاون، ۹ سال مدیر	لیسانس	آموزش ابتدایی
۳۰	مرد	مدیر	۲۸ سال	۳ سال معاون، ۱۱ سال مدیر	لیسانس-فوق لیسانس	آموزش ابتدایی-مشاوره و راهنمایی
۳۱	مرد	مدیر	۳۳ سال	۵ سال معاون، ۸ سال مدیر	فوق لیسانس	الهیات
۳۲	زن	مدیر	۲۸ سال	۱۷ سال معاون، ۶ سال مدیر	لیسانس	آموزش ابتدایی

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش نظریهٔ برخاسته از داده‌ها استفاده شده است. تعداد ۶ سوال کیفی در راستای سؤال اصلی پژوهش طراحی شد و پس از تأیید روایی محتوایی و صوری از سوی چند تن از متخصصان حوزه مدیریت و رهبری آموزشی، به مرحله اجرا درآمد. زمان مصاحبه‌ها از ۴۱ دقیقه تا ۷۸ دقیقه بود و میانگین مصاحبه‌ها ۵۹ دقیقه به طول انجامید. پس از ضبط مصاحبه‌ها، تک تک آنها روی فایل الکترونیکی پیاده شد. کل مصاحبه‌ها در ۲۶۸ صفحه A4 تایپ شد. پس از انجام هر مصاحبه، مصاحبه مورد نظر به روش سطر به سطر و رویکرد تحلیل مقایسه ای ثابت داده‌ها، تحلیل شد (استراوس و کربین، ۱۹۹۰). سعی بر این بود که به روش زیگ زاگ، فرایند مصاحبه‌های بعدی تکمیل شدهٔ مصاحبه‌های قبلی باشد (بازرگان، ۱۳۸۹) تا اینکه داده‌های مصاحبه‌ها با ۱۶ معلم، ۸ معاون و ۸ مدیر به اشباع نظری رسید. شایان ذکر است که در حین فرایند مصاحبه‌ها و با توجه به پاسخ مصاحبه شونده‌ها سؤالاتی از آنان پرسیده شد. این فرایند سبب شد که پژوهشگر به داده‌های بیشتر دست یابد و با تعمق بیشتر، زودتر به اشباع نظری برسد. برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد (استراوس و کربین، ۱۹۹۰؛ بازرگان، ۱۳۸۹). برای تعیین قابلیت اعتماد[1] داده‌های مصاحبه‌ها از روش ۱- بررسی نوشته‌ها از سوی پژوهشگر (مقایسهٔ مداوم

1. Trustworthiness

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

داده‌ها با رمزها) ۲- همسوسازی[1] داده‌ها (گردآوری داده‌ها از معلمهای پایه‌های مختلف و معاونان آموزشی و اجرایی و مدیران)، (کرسول، ۲۰۰۹) و ۳- ضریب توافق میان همکاران پژوهش (ساروخانی، ۱۳۸۷؛ کریمی و نصر، ۱۳۹۱؛ کرسول، ۲۰۰۹) استفاده شد. ضریب به‌دست‌آمده ۸۷/۵۰ درصد بود که نشان از قابلیت اعتماد خوب در رمزگذاریها دارد (مایلز و هوبرمان، ۱۹۹۴، به نقل از کرسول، ۲۰۰۹). برای تعیین اعتبار[2] داده‌های مصاحبه از روش ۱-بررسی از سوی اعضای شرکت‌کننده در پژوهش (استراوس و کربین، ۱۹۹۰؛ بازرگان، ۱۳۸۹؛ کرسول، ۲۰۰۹)، ۲- مذاکره با همکاران پژوهش و ۳- توصیف انبوه و غنی (کرسول، ۲۰۰۹) استفاده شد.

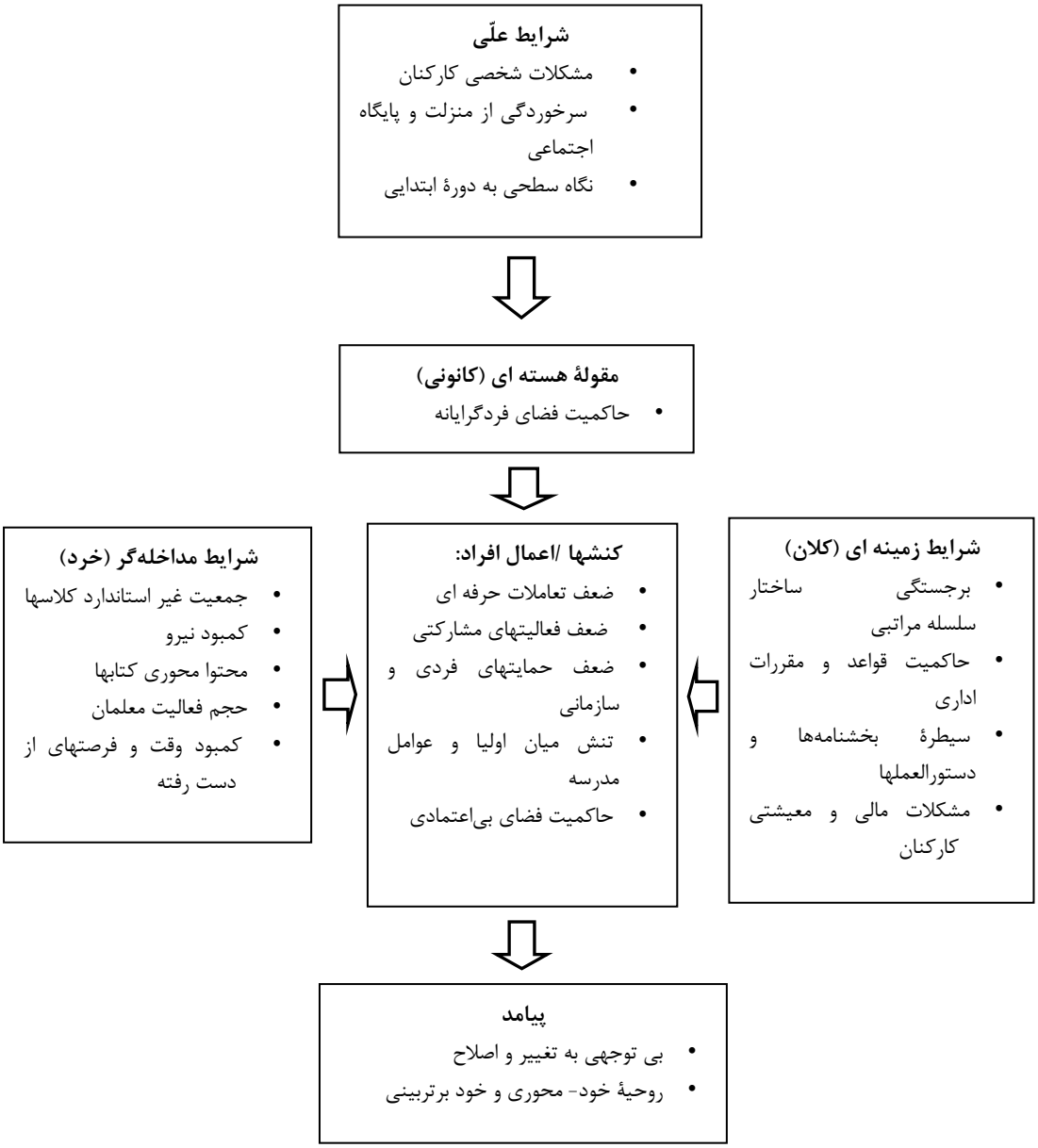
فرایند کدگذاری

کدگذاری باز: در کدگذاری باز در مرحلهٔ اول، داده‌های مصاحبه‌ها به روش سطر به سطر مفهوم‌سازی شدند. در مرحلهٔ دوم کدگذاری باز یعنی کدگذاری متمرکز، مفاهیم با توجه به تکرارشان در مصاحبه‌ها و همپوشانی مفهومی در ۱۹ دستهٔ جداگانه طبقه بندی شد. کل مفاهیم استخراج شده ۵۸۱ مفهوم بود.

کدگذاری محوری[3]: در این مرحله برای تلخیص بیشتر مفاهیم، مفاهیم مرحلهٔ کدگذاری باز متمرکز به مقوله‌های انتزاعی‌تر یعنی ۸۹ مقوله فرعی تبدیل شد. پس از این مرحله، مقوله‌های فرعی به ۱۹ مقولهٔ اصلی تبدیل شدند. این مقوله‌ها انتزاعی‌ترین مفاهیمی بودند که فضای مفهومی مقوله‌های فرعی را پر کردند و به نوعی گویای درک، معنا و تفسیر کارکنان (محمدپور، ۱۳۹۲) از زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی بود. پس از این مرحله، مقولهٔ هسته ای (کانونی) انتخاب شد. مقولهٔ هسته ای انتزاعی‌ترین مقوله و به نوعی پدیدهٔ اصلی زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران بود. طبق فرایند نظریهٔ برخاسته از داده‌ها مقوله‌های اصلی استخراج شده در سه بعد الف) شرایط (علی، زمینه ای، کلان، خرد و مداخلگر)، بعد ب) کنشها /اعمال افراد و بعد ج) پیامد مشخص شدند (استراوس و کربین، ۱۹۹۰؛ بازرگان، ۱۳۸۹). به همین دلیل تعدادی از مقوله‌ها برچسب شرایط، تعدادی برچسب کنشها/اعمال و تعدادی برچسب پیامد را به خود گرفتند (مدل ۱). در مدل پارادایمی، زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران به عنوان حاکمیت فضای فردگرایانه نام گرفت.

1. Triangulation
2. Credibility
3. Axial coding

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]



مدل ۱: مدل زمینه‌های فرهنگی مدارس ابتدایی شهر تهران

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

کدگذاری گزینشی: هدف از کدگذاری گزینشی انتخاب مقوله ای است که بتواند حداکثر فضای مفهومی مقوله‌های اصلی را پوشش دهد و آنها را حول خود سازماندهی کند و به هم مرتبط سازد (محمدپور، ۱۳۹۲). بنابراین، مقولهٔ حاکمیت فضای فردگرایانه به عنوان مقولهٔ هسته ای و کانونی انتخاب می‌شود. برای یکپارچه سازی مقوله‌ها از نوشتن سیر داستان استفاده شد. در این مرحله به صورت توصیفی و با ارائهٔ نقل قولهایی از مصاحبه شونده‌ها روایت تأثیر مقوله‌ها بر هم دیگر و نمایان شدن فضای فردگرایانه بیان شد (جدول ۳ گزیده ای از نقل قول مصاحبه‌شونده هاست). در ادامه توصیف نظریهٔ یکپارچه‌شده بیان می‌شود.

جدول ۳: مقوله‌های اصلی و نقل قول مصاحبه‌شونده‌ها

مقوله های اصلی	گزیده ای از نقل قول مصاحبه شونده ها
برجستگی ساختار سلسله مراتبی	– حتماً مدیر از اداره مجوز می‌گیرد. مدیر هم مسئولیت نمی‌تواند بپذیرد. همین جوری ما را بر دارد ببرد اردو. مدیر با هماهنگی اداره این کار را می‌کند.
حاکمیت قواعد و مقررات اداری	– ما موظف هستیم مکلف ایم و مجبوریم آن چیزی که اداره می‌گوید طبق آن برنامه ریزی کنیم. مثلاً، برای قرآن ما سه ساعت برنامه‌ریزی کرده اند. ریاضی ما چهار ساعت.
سیطرهٔ بخشنامه‌ها و دستورالعملها	– همه اش دنبال ورق بازی و کاغذبازی هستند. آنها دنبال کاغذند ما را هم دنبال کاغذ می‌فرستند. به فرض می‌گویم. این را بنویسید و اجرا کنید. معلم می‌تواند طرح درس خوب بنویسد ولی اجرا نکند. فقط به عنوان این باشد که ارزشیابی بگیرد، فایده ندارد.
مشکلات مالی و معیشتی کارکنان	– به خاطر ضعف بنیهٔ اقتصادی مالی و زندگیش مجبور هست برود آن جا کار کند. مثلاً، ما همین جا کسی را داریم بعدازظهر می‌رود در یک مطب می‌نشیند. این جا دارد صبح کار می‌کند. بعدازظهر کجا باید برود. برود مطب طرف بنشیند. می‌خواهد یک پولی در بیاورد چرا چون نمی‌تواند زندگی اش را اداره کند.
مشکلات شخصی کارکنان	– مشکلات بیرون خود را توی مدرسه نشان می‌دهد. بنابراین معلم نمی‌تواند روی شغلش به عنوان یک حرفه تمرکز کند. مشکلات خانوادگی چون زیاد شده فکر می‌کنم تأثیر زیادی گذاشته روی رابطه‌ها.
سرخوردگی از منزلت و پایگاه اجتماعی	– مسائلی هست که حقوق اخلاقی، حقوق اجتماعی، پایگاه، وجهه، همهٔ اینها محترم شمرده نشده هر کسی یک کرامتی دارد. یک مناعتی دارد آن فضیلت انسانی آن شأن انسانی آن شعور انسانی شمرده نشده. حقوق انسانی اش در نظر گرفته نشده.
ضعف تعاملات حرفه ای	– از نظر این که ببینیم که کدام کلاس معلم کارش ضعیف هست. یا بخواهیم چیزی بهش بگوییم. احساس می‌کنم اصلاً نمی‌شود وارد این حیطه شد. حتی اگر مثلاً ۸ تا معلم، ۹ تا معلم معتقد باشند یک معلم کارش را خوب بلد نیست. اصلاً انگار نمی‌توانند راجع به این موضوع حرفی بزنند. انگار که مسئله خیلی جدی هست. آن فرد ناراحت می‌شود.
ضعف فعالیت های مشارکتی	– ولی تو این مدرسه به آن صورت معلمها کار گروهی ندارند. در کل نه. سالهای پیش هم نداشتن. شاید به این خاطر باشد که معلمها زیاد وقت اضافه ندارند. الان من دلشورهٔ کلاسم را دارم. نه به خاطر مؤاخذه. به خاطر این که الان باید بروم کلاسم. درسم عقب نماند. می‌دانید. باور کنید الان دلم پیش کلاسم هست.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

کمبود نیرو	– جایگزین نمی‌شود. چون نیرو کم دارند. ببینید حتی مدارس این منطقه بعضی از کلاسهاش یادم هست تو مهرماه ۹۰ تا کلاس بدون معلم بود. من خرده از منطقه نمی‌گیرم که بعد توانست معلم بگیرد و کلاسها را پر کند.
ضعف حمایتهای فردی و سازمانی	– کسی که بگوید وظیفه ات هست. او می‌گوید درست هست که وظیفه ام هست. ولی یک جایی دیگه اگر کوچک‌ترین اشتباهی کند. مورد توبیخ قرار می‌گیرد. یا مورد سرزنش قرار می‌گیرد. یا یک چیزی می‌خواهد در اختیارش نیست. چون حمایت نمی‌شود. خوب روی معلمها تأثیر گذاشته دیگه.
حاکمیت فضای بی اعتمادی	– زیاد هم نمی‌شود اطمینان کرد. حقیقتش یک خرده بعضی از مسائل پیش می آید و آدم می‌بیند چندین سال هست. می‌بینم بعضی از معلمها با احتیاط عمل می‌کنند. آن جوری نیست که شما بخواهید خیلی راحت صحبت بکنید. تا صحبت می‌کنید کف دست اداره هست. با مدیر یا فلان فرد یک خرده روابط جالب نیست.
روحیهٔ خودمحوری و خود برتربینی	– به نظر من حتی اگر یک معلم یک چیزی را بلد هست. دوست دارد به بقیه نگوید. این احساس من هست. می‌خواهد مختص خودش باشد. بگوید این کار را من بلد هستم. من دارم انجام می‌دهم.

حاکمیت فضای فردگرایانه

زمینه‌های فرهنگی متأثر از یک سری شرایط و بسترها هستند. در واقع نقش اولیه و تعیین‌کننده را شرایط مذکور دارند که شامل برجستگی ساختار سلسله‌مراتبی، حاکمیت قواعد و مقررات اداری، سیطرهٔ بخشنامه‌ها و دستورالعملها، مشکلات مالی و معیشتی کارکنان، سرخوردگی از منزلت و پایگاه اجتماعی، نگاه سطحی به دورهٔ ابتدایی، مشکلات شخصی کارکنان، جمعیت غیر استاندارد کلاسها، کمبود نیرو، محتوا محوری کتابها و کمبود وقت و فرصتهای از دسته رفته می‌باشد. به‌نوعی شرایط اولیهٔ حاکمیت فضای فردگرایانه این موارد است.

ساختار بوروکراتیک نظام آموزشی که حاکی از جریانهای ارتباطی عمودی و سلسله‌مراتبی است موجب برجستگی عقلانیت و پیروی صرف از قواعد و مقررات اداری شده است. گذشته از این، حجم زیاد بخشنامه‌ها و دستورالعملها تأثیر منفی بسیار بر فرایند آموزش گذاشته است. به نوعی فضای بوروکراتیک اداری و مقوله‌های مرتبط با آن زمینه‌ساز فضای فردگرایی و خود–محوری در مدارس ابتدایی است، زیرا با تصنعی شدن روابط انسانی زمینهٔ بی‌اعتمادی را فراهم کرده است. حقوق ناکافی کارکنان نیز یکی دیگر از مسائل حاکم بر مدارس ابتدایی است که سبب بروز مشکلات شخصی و خانوادگی آنها شده است. در واقع دریافتی کارکنان مدارس با مخارج زندگی‌شان تناسب ندارد و با توجه به شرایط اقتصادی حاکم بر جامعه فشار مالی بسیاری را تحمل می کنند. کارکنان مدارس ابتدایی مشکلات مالی بسیار دارند و این مسئله تمام زندگی آنها را تحت الشعاع قرار داده است. آنها تمرکز ندارند و برای تأمین نیازهای زندگی خود ناگزیرند به شغلهایی غیر از معلمی روی بیاورند. این مسائل بر جایگاه اجتماعی آنها تأثیرات منفی گذاشته است. نگاه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

سطحی جامعه به شغل معلمی و ارزیابی این حرفه بر اساس مسائل مالی سبب پایین بودن جایگاه معلمی شده است. این مسئله سبب شده است حساسیت و اهمیت دورهٔ ابتدایی و کارکنان آن از نظر دور بماند.

از این رو در میان دوره‌های مختلف تحصیلی، کارکنان دورهٔ ابتدایی از اعتبار کافی برخوردار نیستند. علاوه بر نگاه کم اهمیت جامعه به کارکنان مدارس ابتدایی، مسئولان نظام آموزش و پرورش هم توجه چندانی به دورهٔ ابتدایی و کارکنان آن ندارند. این طرز برخورد بر عزت نفس کارکنان مدارس ابتدایی تأثیر گذاشته است به طوری که نسبت به کارکنان سایر دوره‌ها احساس کم‌ارزشی می‌کنند. گذشته از این، مشکلات کلاسهای پرجمعیت و شلوغ با کمترین امکانات و کمبود نیرو، معلمان را سخت درگیر معضلات و مشکلات فرایند آموزش کرده است. همچنین، حجم مطالب کتابها و محتوای سنگین آنها و تأکید بسیار بر مهارتهای شناختی، حساسیت و سختی کارشان را بیشتر کرده است. کارکنان مدارس ابتدایی بارها اذعان داشته اند که با توجه به شلوغی کلاسها، حجم زیاد مطالب کتابها و حجم فعالیتهای آموزشی، فرصت و زمان لازم را ندارند تا به کارهای دیگر بپردازند. به همین دلیل فرصتهای زیادی را در فرایند آموزش از دست می‌دهند.

این شرایط سبب بروز یک سری کنشها و اعمال در مدارس ابتدایی شده است. به نوعی کارکنان مدارس ابتدایی واکنشهای خاصی به این شرایط نشان داده اند. این فرایندها و اعمال عبارت اند از: پایین بودن تعاملات حرفه ای، ضعیف بودن فعالیتهای مشارکتی و تیمی، ضعف حمایتهای فردی و سازمانی، بروز تنش میان اولیا و عوامل مدرسه و ایجاد فضای بی‌اعتمادی. فضای مدارس ابتدایی از نظر برقراری ارتباطهای حرفه ای ضعیف است. کارکنان مدارس ابتدایی به‌سبب مشکلات اقتصادی، درگیر تأمین نیازهای اولیهٔ خود هستند. این مسئله سبب عدم تمرکز آنها بر حرفهٔ معلمی شده است. بنابراین، توجهی به توسعه و ارتقای سطح علمی خود ندارند. در زمینهٔ ضعیف بودن فعالیتهای مشارکتی همان‌طور که عنوان شد، معلمان به سبب حجم کار زیاد و کلاسهای شلوغ فرصتی ندارند تا به کارهای مشارکتی و جمعی بپردازند. به همین دلیل در مدارس ابتدایی چنین فعالیتهایی انجام نمی‌شود. حتی در مشاهدات کلاسی و سؤالات تخصصی از همدیگر با احتیاط عمل می‌کنند. چالش دیگر، مربوط به پایین بودن حمایتهای فردی و سازمانی است. کارکنان مدارس ابتدایی بر این باورند که همکاران و مافوقها از آنان حمایت نمی‌کنند. این مقوله حاصل سیستم بوروکراتیک اداری است، زیرا با جریان ارتباطی بالا به پایین و عدم دسترسی به مقامات بالاتر و توبیخ در چارچوب قانون، فضایی برای همراهی و همدلی باقی نمی‌ماند. گذشته از

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

این، تعامل میان والدین و مدرسه مناسب نیست و تنشهای بسیار میان آنها وجود دارد. محور اصلی مربوط به دانش آموزان و ناهماهنگی در زمینهٔ مسائل رفتاری و آموزشی آنهاست. والدین علاوه براینکه در فرایند آموزش همکاری و مساعدتی ندارند، مشکلاتی را برای عوامل مدرسه ایجاد می‌کنند. یکی دیگر از مقوله‌ها، فضای بی اعتمادی حاکم بر مدارس ابتدایی است. به عقیدهٔ کارکنان مدارس ابتدایی آنها همراه و یاور هم نیستند و در نتیجه نسبت به هم بی اعتمادند. حتی از نظر اداری هم احساس امنیت نمی‌کنند زیرا مسئولان و مدیران اداری فضای اطمینان‌بخشی را در مدارس ایجاد نکرده اند و وقتی که حمایت و ارتباط حرفه ای وجود ندارد، اعتماد به هم دیگر بسیار ضعیف می‌شود.

پیامد کنشها و اعمال کارکنان مدارس ابتدایی بی‌توجهی به تغییر و اصلاح و نهادینه شدن روحیهٔ خود–محوری، خود برتربینی و فردگرایی است. کارکنان مدارس ابتدایی احساس نیاز نمی‌کنند تا در حرفهٔ خود تغییری ایجاد کنند و معمولاً خود–محور و تک رو هستند و علاقه ای به همکاری و مشارکت حرفه ای ندارند. کل فرایند مذکور تحت عنوان حاکمیت فضای فردگرایانه مدارس ابتدایی مطرح شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه کاوش زمینه‌های فرهنگی توسعهٔ رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی شهر تهران بود. در ادامه با توجه به تحلیل چالشهای فرهنگی به چگونگی توسعه و پیاده‌سازی رهبری توزیع شده در مدارس ابتدایی پرداخته می‌شود. با توجه به داده‌های گردآوری و تحلیل شده، کارکنان مدارس ابتدایی (معلمان، معاونان و مدیران) درک، معنا و تفسیر خود از زمینه‌های فرهنگی را در قالب چالشها و مشکلات بیان کرده اند. مقوله‌های اصلی انتزاع شده که از حجم بسیار داده‌ها استخراج شده است نشان می‌دهد که ساختار بوروکراتیک اداری یکی از عوامل اصلی ایجاد فضای خود–محور و فردگرایانه در سازمانهایی مانند آموزش و پرورش، به ویژه مدارس ابتدایی است. فضای فرهنگی چنین سازمانهایی تأکید بر ساختارهای سلسله‌مراتبی، خطوط مسئولیت‌پذیری، مقررات سخت، رویه‌های کنترل، نظم، ثبات، قواعد رسمی، تصمیم‌گیریهای متمرکز (والاش، ۱۹۸۷، به نقل از تااورمینا، ۲۰۰۹؛ کمرون و کوئین، ۲۰۰۶؛ چانگ و لین، ۲۰۰۷) دارد. یافته‌های این پژوهش در بعد شرایط کلان گویای چنین ویژگیهایی است. مقوله‌های برجستگی ساختار سلسله‌مراتبی، حاکمیت قواعد و مقررات اداری، سیطرهٔ بخشنامه‌ها و دستورالعملها بر تعاملات و اعمال عوامل مدرسه تأثیرات سوء گذاشته است. در کنار این مقوله‌ها، مشکلات شخصی و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

خانوادگی کارکنان مدارس ابتدایی که متأثر از وضعیت بد معیشتی آنهاست، حرفهٔ معلمی را تحت‌الشعاع قرار داده است. برایند این مسائل، متزلزل بودن جایگاه اجتماعی کارکنان مدارس ابتدایی نسبت به سایر شغلهای جامعه است. این مسئله در کنار به حاشیه رانده شدن دورهٔ ابتدایی و نگاه سطحی به آن سبب تنزل عزت نفس کارکنان مدارس ابتدایی شده است. این چالشها، همراه با جمعیت غیر استاندارد کلاسها، کمبود نیرو، محتوا محوری کتابها و کمبود وقت و فرصتهای از دسته رفته سبب بروز کنشها و اعمالی همچون پایین بودن تعاملات حرفه ای، ضعیف بودن فعالیتهای مشارکتی و تیمی، ضعف حمایتهای فردی و سازمانی، تنش ارتباطی میان اولیا و عوامل مدرسه و بی اعتمادی شده است. برآیند این چالشها سبب بی‌توجهی به بهبود، اصلاح و تغییر و نهادینه شدن فضای خود–محوری و فردگرایی شده است. با این تفاسیر، در ادامه، با توجه به تحلیل فضای فرهنگی مدارس ابتدایی به چگونگی توسعه و پیاده‌سازی رهبری توزیع‌شده در مدارس پرداخته می‌شود.

با توجه به اینکه هدف این پژوهش شناخت بافت فرهنگی مدارس ابتدایی برای توسعه و پیاده‌سازی رهبری توزیع‌شده بود، برای اجرای برنامه‌ریزی شده و هدفمند رهبری توزیع‌شده (ماسکال و همکاران، ۲۰۰۸) در مدارس ابتدایی نیاز به فضای فرهنگی خاصی است. شایان ذکر است که فرهنگ مدرسه یکی از مؤلفه‌های مهم رهبری توزیع‌شده است که متخصصان بسیار در مطالعات خود به آن اشاره کرده اند (المور[1]، ۲۰۰۴؛ گوردون[2]، ۲۰۰۵؛ دیویس[3]، ۲۰۰۹؛ اداره کل آموزش و پرورش ایالت کِنکتیک[4]، به نقل از عبدالوهاب و همکاران، ۲۰۱۳؛ مرکز پژوهش و توسعه آموزشی دلور[5]، به نقل از یاسینی و همکاران، ۱۳۹۲؛ عباس‌زاده، احمدی و عبدالملکی،۱۳۹۳). اما با توجه به اینکه فضای فرهنگی مدارس ابتدایی مبتنی بر خود–محوری و فردگرایی است، لازم است تمهیداتی برای اجرای مؤلفه‌های فرهنگی رهبری توزیع‌شده، مانند تشریک مساعی و کنترل مشترک (بنت و همکاران، ۲۰۰۳؛ اسکریبنر و همکاران، ۲۰۰۷؛ چوی و شنور[6]، ۲۰۱۴؛ شلتون، ۲۰۱۵)، مسئولیت و مأموریت مشترک (اداره کل آموزش و پرورش ایالت کِنکتیک، به نقل از عبدالوهاب و همکاران، ۲۰۱۳؛ گوردون، ۲۰۰۵) در نظر گرفته شود. یکی از راهکارها، فاصله گرفتن از فرهنگ بوروکراتیک اداری و منعطف کردن این ساختار است. همچنین،

1. Elmore
2. Gordon
3.Davis
4. Connecticut State Department of Education (CSDE)
5. The Delaware Education Research and Development Center (DERDC)
6. Choi & Schnurr

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

همان‌طور که اشاره شد، از دیگر چالشهای فضای فرهنگی مدارس ابتدایی ضعف تعاملات حرفه‌ای، ضعف فعالیتهای مشارکتی، بی اعتمادی و عدم حمایتهای فردی و سازمانی بود؛ در صورتی که، تعاملات اجتماعی (وودز، بنت، هاروی و وایز، ۲۰۰۴)، ایجاد فضای اعتماد (شلتون[1]، ۲۰۱۵؛ صحرانورد، ۱۳۹۰؛ عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳)، احترام متقابل (جین و پیسون[2]، ۲۰۱۴) و حمایتهای مشترک و همه جانبه (صحرانورد، ۱۳۹۰؛ مرکز پژوهش و توسعه آموزشی دلور، به نقل از یاسینی و همکاران، ۱۳۹۲؛ عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) از دیگر مفاهیم و ابعاد رهبری توزیع‌شده هستند. بنابراین، لازم است سیاستهایی اتخاذ شود تا مؤلفه‌هایی مانند تعاملات حرفه ای، فعالیتهای مشارکتی، اعتماد و حمایتهای فردی و سازمانی به مثابه ابعاد رهبری توزیع‌شده در مدارس نهادینه شوند.

با توجه به مطالب فوق، مدارس نیازمند ایجاد فرهنگی هستند که مبتنی بر ویژگیهای فرهنگ یکپارچه (نقشبندی و همکاران، ۲۰۱۵)، فرهنگ مبتنی بر همکاری (چانگ و لین، ۲۰۰۷)، فرهنگ حمایتی (والاش، ۱۹۸۷، به نقل از تااورمینا، ۲۰۰۹)، فرهنگ انسان‌گرایانه (زنیکو و سیموسی، ۲۰۰۶) و فرهنگ طایفه ای (کمرون و کوئین، ۲۰۰۶) باشد، زیرا با توجه به انعطاف‌پذیری و پویایی این فضاها و سنخیت بیشتر آنها با ماهیت رهبری توزیع‌شده، زمینهٔ توسعه و پیاده‌سازی رهبری توزیع‌شده فراهم خواهد شد و بر عملکرد مدارس تأثیر مثبت خواهد گذاشت.

این پژوهش مانند سایر مطالعات محدودیتهایی داشت که از میان آنها می‌توان به عدم همکاری مسئولان اداری آموزش و پرورش در صدور مجوز برای ورود به مدارس اشاره کرد. این مشکل برایند فرهنگ بوروکراتیک و فضای عدم اعتماد و اطمینان است، زیرا جسارت پذیرش مشکلات و سعی در اصلاح آن در چنین فضایی ضعیف است. گذشته از این موارد، کارکنان مدارس ابتدایی گاهی در ارائهٔ حقایق و بازگو کردن چالشهای فرهنگی با احتیاط عمل می‌کردند. این مسئله برای پژوهشگران قابل لمس بود، زیرا هنوز فرهنگ پذیرش پژوهشهای کیفی و رویکردهای آن در نظام آموزشی نهادینه نشده است. محدودیت دیگر عدم تجانس جنسیتی کارکنان مدارس ابتدایی بود. همان طور که اشاره شد اکثریت کارکنان مدارس ابتدایی زن بودند. از محدودیتهای دیگر می‌توان به عدم همکاری مدیران مدارس اشاره کرد. دلیل آنها کمبود زمان و نداشتن نیرو بود، زیرا زمانی که معلمان درگیر مصاحبه بودند، کلاسها بدون معلم می‌ماندند و نیروی جایگزین یا برنامه ای برای اداره کلاسها وجود نداشت. همچنین با توجه به محتوا محوری کتابها و حجم زیاد مطالب در کنار

1. Shelton
2. Jain & Jeppesen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

زمان اندک در دسترس، معلمان نگران عقب ماندن از برنامهٔ بودجه‌بندی کتابها بودند. به همین دلیل کمتر داوطلب شرکت در مصاحبه می‌شدند.

در پایان یادآور می‌شود با توجه به اینکه پژوهش حاضر با روش کیفی انجام گرفته است، باید نتایج با احتیاط به جوامع دیگر تعمیم داده شود. پیشنهاد می‌شود مطالعات کیفی دیگر با این مضمون در دوره‌ها و بافتهای آموزشی دیگر مانند مناطق آموزشی و شهرستانها انجام گیرد تا با شناسایی و رصد کردن زمینه‌های فرهنگی مدارس، بتوان هدفمند و برنامه‌ریزی شده رهبری توزیع‌شده را در مدارس پیاده کرد. همچنین توصیه می‌شود رابطهٔ میان ساختار نظام آموزش و پرورش و توسعهٔ رهبری توزیع‌شده در مدارس، تأثیر رهبری توزیع‌شده بر موفقیت دانش آموزان و چگونگی گسترش رهبری توزیع‌شده در میان دانش آموزان بررسی شود. افزون براین، لازم است عوامل مؤثر در به کارگیری و اشاعهٔ نظریهٔ رهبری توزیع‌شده در مدارس شناسایی شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

منابع

استراوس، انسلم و کربین، جولیت. (۱۹۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریهٔ زمینه ای*، ترجمهٔ ابراهیم افشار (۱۳۹۵). تهران: نشر نی.

امجد زبردست، محمد؛ غلامی، خلیل و نعمتی، سمیه. (۱۳۹۳). تأثیر سبک توزیعی مدیران بر اثربخشی مدارس به واسطه گری انگیزش معلمان و خوش‌بینی تحصیلی آنان در سطح مدارس متوسطهٔ شهر سنندج: ارائهٔ یک مدل. *فصلنامهٔ پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲ (۷) ، ۷-۲۶.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). *مقدمه ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکرد متداول در علوم رفتاری*. (چاپ دوم). تهران: نشر دیدار.

بلاغت، سیدرضا؛ نقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ قائدی، یحیی و محمدنیا، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی چالش‌ها و فرصت‌های ترویج دموکراسی در مدارس دورهٔ ابتدایی استان فارس. *پژوهش های آموزش و یادگیری*، (۲) ، ۱۰۹-۱۲۸.

رابینز، استیون. پی. (۲۰۰۵). *مبانی رفتار سازمانی*، ترجمهٔ فرزاد امیدواران، کامیار رئیسی‌فر، محمدرضا اخوان، نهال عظیمی، ماندانا مدیری و شیرانا محلوجی (۱۳۹۲). (چاپ پنجم). تهران: موسسهٔ کتاب مهربان نشر.

رابینز، استیون پی و جاج، تیموتی. (۲۰۰۷). *رفتارسازمانی*، ترجمهٔ مهدی زارع (۱۳۸۹). جلد دوم. (چاپ اول). تهران: نص.

ساروخانی، باقر. (۱۳۸۷). *روشهای تحقیق در علوم اجتماعی: اصول و مبانی*. جلد ۱. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شیرازی، علی. (۱۳۹۲). *مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق و کاربرد* (چاپ و ویرایش دوم). تهران: موسسهٔ کتاب مهربان نشر.

شیربگی، ناصر؛ فاتحی، رؤیا و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۵). رابطهٔ جزم اندیشی مدیران مدارس با میزان قانون مداری و درک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۵(۲)، ۱۲۹-۱۶۶.

صحرانورد، یونس. (۱۳۹۰). *بررسی وضعیت رهبری توزیع شده در مدارس متوسطهٔ شهر سنندج*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم تربیتی.

عباس‌زاده، ناصر؛ احمدی، حسن و عبدالملکی، صابر. (۱۳۹۳). بررسی رابطه رهبری توزیع‌شده و عملکرد سازمانی معلمان مدارس دولتی ابتدایی شهر تهران. *فصلنامهٔ نوآوری های مدیریت آموزشی*، ۹(۳)، ۶۴-۷۷.

عبدالحسین، عباسیان؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و پرداختچی، محمدحسن. (۱۳۹۱). بررسی رابطهٔ سبک رهبری توزیعی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران. *فصلنامهٔ رهبری و مدیریت آموزشی*، ۶ (۳)، ۸۵-۱۰۸.

فرنچ، وندال و بل، سیسیل اچ. (۱۹۹۸). *مدیریت تحول در سازمان*، ترجمهٔ سید مهدی الوانی و حسن دانایی‌فرد (۱۳۹۱). (چاپ هفدهم). تهران: صفار.

کرسول، جان دبلیو. (۲۰۰۹). *طرح پژوهش، رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*، ترجمهٔ علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس (۱۳۹۱). (چاپ اول). تهران: جهاد دانشگاهی.

کریمی، صدیقه و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۱). روشهای تجزیه وتحلیل داده‌های مصاحبه. *مجله عیار پژوهش در علوم انسانی*، ۴ (۱)، ۷۱ - ۹۴

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *تجربهٔ نوسازی: مطالعهٔ تغییر و توسعهٔ هورامان با روش نظریهٔ زمینه ای*. تهران: جامعه‌شناسان.

محمدی، فایق. (۱۳۹۰). *نقش رهبری توزیع شده در رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر کرج*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی.

مهربانی، زهرا. (۱۳۹۰). *رابطهٔ ویژگی‌های شخصیتی مدیران مدارس متوسطه با وضعیت رهبری توزیعی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی.

نادی، محمدعلی و گل پرور، محسن. (۱۳۸۷). رابطهٔ رهبری فداکارانه و خودکامه با عدالت توزیعی و تعهد عاطفی در بین معلمان. *فصلنامهٔ پژوهش‌های مدیریت راهبردی*، *۱۵* (۴۱)، ۷-۲۴.

نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۱). الزامات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *فصلنامهٔ راهبرد فرهنگ*، (۱۷و ۱۸)، ۲۹۵-۳۲۴.

ولیقلی‌زاده، علی و خیری، توران. (۱۳۹۵). تبیین نقش تمرکزگرایی در ایجاد چالش‌های مدیریت شهری در ایران. *مجلهٔ جغرافیای سیاسی*، *۱* (۱)، ۲۷-۵۳.

هچ، ماری جو. (۱۹۹۷). *نظریهٔ سازمان: مدرن، نمادین-تفسیری و پست مدرن*، ترجمهٔ حسن دانائی‌فرد (۱۳۹۴). (چاپ هشتم). تهران: موسسهٔ کتاب مهربان نشر.

یاسینی، علی؛ عباسیان، عبدالحسین و یاسینی، طاهره. (۱۳۹۲). نقش سبک رهبری توزیعی مدیران بر عملکرد شغلی معلمان مدارس متوسطهٔ شهر مهران: ارائهٔ یک مدل. *فصلنامهٔ رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۱)، ۳۳-۵۰.

Abdul Wahab, J., Hamid, A.H.A., Zainal, S., & Rafik, M.F.M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science*, *9*(16), 161-167.

Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: The role of gender and age. *Career Development International*, *15*(1), 4-19.

Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P. A. (2003). *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham: NCSL/CEPAM.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature.* National College for School Leadership.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, *13*(3), 251-269.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, *37*(2) 257-277.

Burke, K.M. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, *24*(2) 51-54.

Bush, T. (2014). Applying distributed leadership across contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(5), 601-602.

_____. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(4), 487-489.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chang, E. S., & Lin, C.S. (2007). Exploring organizational culture for information security management. *Industrial Management & Data Systems*, *107*(3), 438-458.

Choi, S., & Schnurr, S. (2014). Exploring distributed leadership: Solving disagreements and negotiating consensus in a 'leaderless' team. *Discourse Studies*, *16*(1), 3-24.

Connolly, L.Y., Lang, M., Gathegi, J., & Tygar, D. (2017). Organisational culture, procedural countermeasures, and employee security behaviour: A qualitative study. *Information and Computer Security*, *25*(2), 118-136.

Corfield, A., & Paton, R. (2016). Investigating knowledge management: Can KM really change organizational culture? *Journal of Knowledge Management*, *20*(1), 88-103.

Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(5) 610-620.

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston, MA: Pearson Education.

Davis, M.W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. The George Washington University, ProQuest Dissertations Publishing, 2009. 3344534.

De Hilal, A.V.G., Wetzel, U., & Ferreira, V. (2009). Organizational culture and performance: A Brazilian case. *Management Research News*, *32*(2), 99-119.

Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Gordon, Z. V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement*. Doctoral dissertation, Central Connecticut State University.

Hairon, S., & Goh, J.W.P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(5), 693-718.

Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7-17.

_____. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(1), 11-24.

_____. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(5), 545-554.

Harrison, G.L., & Baird, K.M. (2014). The organizational culture of public sector organizations in Australia. *Australian Journal of Management*, *40*(4), 613-629.

Hartley, D. (2015). Economic crisis, technology and the management of education: The case of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(2),173-183.

Jain, A.K., & Jeppesen, H.J. (2014). Conceptualizing and implementing the distributed leadership practices in Indian organizations: Preliminary findings. *Journal of Management Development*, *33*(3), 258-278.

Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2015). Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(4),617-631

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

Kokt, D., & Ramarumo, R. (2015). Impact of organisational culture on job stress and burnout in graded accommodation establishments in the Free State province, South Africa. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *27*(6), 1198-1213.

Laforet, S. (2016). Effects of organizational culture on organizational innovation performance in family firms. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *23*(2), 379-407.

Lai, M.F., & Lee, G.G. (2007). Relationships of organizational culture toward knowledge activities. *Business Process Management Journal*, *13*(2), 306-322.

Linn, M. (2008). Organizational culture: An important factor to consider. *The Bottom Line: Managing Library Finances*, *21*(30), 88-93.

Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(5), 581-597.

Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 214-228.

Mei, X., Iannacchione, B., Stohr, M.K., Hemmens, C., Hudson, M., & Collins, P.A. (2017). Confirmatory analysis of an organizational culture instrument for corrections. *The Prison Journal*, *97*(2), 247-269.

Naqshbandi, M.M., Kaur, S., Sehgal, R., & Subramaniam, I.D. (2015). Organizational culture profile of Malaysian high-tech industries. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, *7*(1), 2-19.

Šandrk Nukić, I., & Huemann, M. (2016). Organizational culture of the Croatian construction industry. *Engineering, Construction and Architectural Management*, *23*(2), 237-260.

Schraeder, M., Tears, R.S., & Jordan, M.H. (2005). Organizational culture in public sector organizations: Promoting change through training and leading by example. *Leadership & Organization Development Journal*, *26*(6), 492-502.

Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 67-100.

Shelton, H.L. (2015). *The impact of distributed leadership on increasing collective efficacy and creating a culture of professional learning and innovation in urban high schools.* Doctoral dissertation, San Diego State University.

Tang, M., Li, M., & Zhang, T. (2016). The impacts of organizational culture on information security culture: A case study. *Information Technology and Management*, *17*(2), 179-186.

Taormina, R. (2009). Organizational socialization: The missing link between employee needs and organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, *24*(7), 650-676.

Trigunarsyah, B. (2017). Organizational culture influence on client involvement. *Engineering, Construction and Architectural Management*, *24*(6), 1155-1169.

Vijayakumar, V.S.R., & Padma, P.N. (2014). Impact of perceived organizational culture and learning on organizational identification. *International Journal of Commerce and Management*, *24*(1), 40-62.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

Whelan, C. (2015). Security networks and occupational culture: Understanding culture within and between organisations. *Policing and Society*, *27*(2), 113-135.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(4) 439-457.

Xenikou, A., & Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(6), 566-579.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.2.3]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]