

توسعه فردی و تحول سازمانی

الگوی پارادایمی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان: تبیین فرایند کسب و تثبیت مشروعیت مدیریتی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد

شیوه استناددهی: توکلی، معصومه، عبداللهی، فردین، و حسنی، رفیق. (۱۴۰۶). الگوی پارادایمی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان: تبیین فرایند کسب و تثبیت مشروعیت مدیریتی با رویکرد نظریه داده‌بنیاد. توسعه فردی و تحول سازمانی، ۵(۲)، ۱-۲۶.

معصومه توکلی^۱، فردین عبداللهی^۲، رفیق حسنی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

۲. گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: fardin.abdollahi@iau.ir

چکیده

تاریخ چاپ نهایی: ۱ خرداد ۱۴۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۷ مهر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۴ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۷ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲۴ اردیبهشت ۱۴۰۵

هدف پژوهش حاضر، تبیین الگوی پارادایمی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان و تبیین فرایند شکل‌گیری، کسب و تثبیت مشروعیت مدیریتی آنان در تعامل با شرایط فردی، سازمانی، خانوادگی و فرهنگی بود. پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام شد. میدان پژوهش شامل مدارس متوسطه دوم استان کردستان و سطوح مدیریتی و کارشناسی مرتبط در آموزش و پرورش بود. مشارکت‌کنندگان ۱۵ نفر شامل ۹ مدیر زن مدارس متوسطه دوم و ۶ خبره و کارشناس آموزش و پرورش بودند که ابتدا به‌صورت هدفمند و سپس بر اساس منطق نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مبتنی بر ۱۳ سؤال گردآوری شد و مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها به‌صورت خط‌به‌خط و طی مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام و روابط مقوله‌ها در قالب الگوی پارادایمی یکپارچه شد. تحلیل روابط میان مقوله‌ها نشان داد مشروعیت مدیریتی زنان پدیده‌ای از پیش تثبیت‌شده ناشی از انتصاب رسمی نیست، بلکه طی فرایندی تدریجی، تعاملی و قابل بازآزمایی ساخته می‌شود. سه سازوکار «اثبات مضاعف شایستگی»، «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» و «موازنه اقتدار-مراقبت» هسته تبیینی این فرایند را تشکیل دادند. کلیشه‌های جنسیتی، محدودیت‌های ساختاری، استانداردهای دوگانه ارزیابی و تعارض نقش می‌توانند کسری اولیه مشروعیت ایجاد کنند و زنان را به بازنمایی مستمر شایستگی سوق دهند. در مقابل، اعتمادسازی، مشارکت، شبکه‌سازی، میانجیگری، نفوذ تدریجی، عملکرد قابل مشاهده و تنظیم همزمان قاطعیت و مراقبت، اختیار رسمی را به اقتدار پذیرفته‌شده تبدیل می‌کنند. پیامدهای موفق این چرخه نیز با تقویت عملکرد مدرسه، پذیرش اجتماعی رهبری زنان، تحول نگرشی و الگوسازی برای نسل‌های بعدی همراه است. رهبری اثربخش زنان در مدارس کردستان مستلزم فراتر رفتن از انتصاب اداری و ایجاد مشروعیت حرفه‌ای از طریق شایستگی اثبات‌شده، سرمایه رابطه‌ای و مدیریت متوازن اقتدار و مراقبت است؛ ازاین‌رو، سیاست‌های توسعه مدیریت زنان باید همزمان بر توانمندسازی حرفه‌ای، حمایت سازمانی، شبکه‌های حمایتی و کاهش موانع فرهنگی و ساختاری تمرکز کنند.

کلیدواژگان: رهبری زنان؛ مدیریت مدرسه؛ نظریه داده‌بنیاد؛ الگوی پارادایمی؛ مشروعیت مدیریتی؛ مدارس متوسطه؛ استان کردستان.

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



Personal Development and Organizational Transformation

The Effect of Employees' Digital Financial Literacy and Financial Behavior on Reducing Financial Stress and Enhancing Workplace Well-Being in the State Livestock Affairs Logistics Organization

Masomeh Tavakoli¹, Fardin Abdollahi^{2*}, Rafigh Hasani³

1. PhD Student, Department of Educational Management, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

2. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

3. Department of Educational Governance and Human Capital, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

*Corresponding Author's Email: fardin.abdollahi@iau.ir

How to cite: Tavakoli, M., Abdollahi, F., & Hasani, R. (2027). The Effect of Employees' Digital Financial Literacy and Financial Behavior on Reducing Financial Stress and Enhancing Workplace Well-Being in the State Livestock Affairs Logistics Organization. *Personal Development and Organizational Transformation*, 5(2), 1-26.

Submit Date: 14 May 2026

Revise Date: 08 September 2026

Accept Date: 15 September 2026

Initial Publish: 29 September 2026

Final Publish: 22 May 2027

Abstract

This study aimed to examine the effects of digital financial literacy and employees' financial behavior on reducing financial stress and enhancing workplace well-being among employees of the State Livestock Affairs Logistics Organization. This applied, quantitative study employed a descriptive-correlational survey design. The statistical population consisted of 150 employees with at least a bachelor's degree working in the financial, administrative, information technology, and strategic planning units of the State Livestock Affairs Logistics Organization. A total of 120 employees were selected through proportionate stratified random sampling. Data were collected using a structured questionnaire measuring digital financial literacy, financial behavior, financial stress, and workplace well-being. The measurement model was evaluated using convergent validity, average variance extracted, Cronbach's alpha, and composite reliability. Given the non-normal distribution of the data, the hypothesized relationships were analyzed using partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in SmartPLS. Financial behavior had a significant negative effect on financial stress ($\beta = -0.220$, $t = 2.047$, $p = 0.041$) and a significant positive effect on workplace well-being ($\beta = 0.378$, $t = 3.483$, $p = 0.001$). Digital financial literacy also exerted a significant negative effect on financial stress ($\beta = -0.561$, $t = 5.525$, $p < 0.001$) and a significant positive effect on workplace well-being ($\beta = 0.222$, $t = 2.077$, $p = 0.038$). Collectively, digital financial literacy and financial behavior explained 53.8% of the variance in financial stress and 30.5% of the variance in workplace well-being. The overall goodness-of-fit index was 0.517, indicating a strong fit of the structural model. Digital financial literacy and responsible financial behavior constitute important organizational and individual resources for mitigating employees' financial stress and enhancing workplace well-being. Accordingly, targeted interventions focusing on personal financial management, budgeting, saving, expenditure control, and the informed and secure use of digital financial tools may improve employees' financial capabilities and occupational well-being and should therefore be considered within organizational human resource development programs.

Keywords: Digital Financial Literacy, Financial Behavior, Financial Stress, Workplace Well-Being, Employees, State Livestock Affairs Logistics Organization



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

رهبری آموزشی در دهه‌های اخیر از برداشت‌های سنتی مبتنی بر کنترل اداری، نظارت سلسله‌مراتبی و اجرای دستورالعمل‌ها فاصله گرفته و به‌عنوان فرایندی چندسطحی، تعاملی و تحول‌آفرین در نظر گرفته شده است که در آن مدیر مدرسه نه‌تنها مسئول هماهنگی امور اجرایی، بلکه مسئول شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی، توسعه ظرفیت حرفه‌ای کارکنان، تقویت یادگیری جمعی و ایجاد شرایط لازم برای ارتقای کیفیت آموزشی است. در این رویکرد، اثربخشی مدرسه به توانایی رهبر در بسیج منابع انسانی، ایجاد اعتماد، توزیع مسئولیت و پیوند دادن اهداف فردی و سازمانی وابسته است. مرور نظام‌مند پژوهش‌های رهبری توزیع‌شده نیز نشان می‌دهد که رهبری مدرسه بیش از آنکه فعالیتی متمرکز در شخص مدیر باشد، در شبکه‌ای از روابط، نقش‌ها و کنش‌های مشترک میان اعضای سازمان آموزشی شکل می‌گیرد و کیفیت این تعاملات می‌تواند بر ظرفیت مدرسه برای یادگیری، نوآوری و حل مسئله اثرگذار باشد (Mifsud, 2024). همچنین، شواهد مربوط به رهبری تقویت‌کننده کارآمدی جمعی نشان داده‌اند که مدیران از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت از همکاری حرفه‌ای، تقویت اعتماد و فراهم کردن فرصت برای مشارکت معلمان می‌توانند زمینه شکل‌گیری باور جمعی به توانایی مدرسه برای تحقق اهداف آموزشی را ایجاد کنند (Elliott et al., 2022). از این منظر، تحلیل رهبری زنان در مدارس نیز نمی‌تواند به حضور آنان در مناصب رسمی مدیریتی محدود شود، بلکه باید نحوه شکل‌گیری، اعمال، پذیرش و تثبیت اقتدار آنان را در بستری متشکل از روابط حرفه‌ای، قواعد سازمانی، انتظارات فرهنگی و سازوکارهای قدرت بررسی کرد.

مطالعات معاصر رهبری زنان نشان می‌دهند که تجربه زنان در موقعیت‌های مدیریتی تحت تأثیر مجموعه‌ای درهم‌تنیده از عوامل فردی، سازمانی، فرهنگی و ساختاری قرار دارد و به همین دلیل نمی‌توان تفاوت‌های مشاهده‌شده در سبک یا پیامدهای رهبری را صرفاً به جنسیت نسبت داد. مرور تلفیقی ادبیات رهبری زنان تأکید می‌کند که فهم رهبری زنان نیازمند عبور از دوگانه‌سازی‌های ساده میان زنان و مردان و توجه همزمان به ویژگی‌های فردی، ساختارهای سازمانی، زمینه‌های فرهنگی و فرایندهای ارزیابی اجتماعی است (Buss et al., 2025). شواهد فراجحلی نیز نشان داده‌اند که ارزیابی رفتارهای رهبری همچنان می‌تواند تحت تأثیر انتظارات جنسیتی قرار گیرد و یک رفتار مشابه، بسته به جنسیت رهبر و بافت سازمانی، به شکل متفاوتی تفسیر شود (Paustian-Underdahl et al., 2024). بنابراین، مسئله اساسی صرفاً این نیست که زنان چگونه به مناصب مدیریتی وارد می‌شوند، بلکه این است که پس از ورود، چگونه شایستگی آنان ارزیابی می‌شود، چه میزان اعتماد اولیه دریافت می‌کنند و برای تبدیل اختیار رسمی به اقتدار پذیرفته‌شده چه فرایندی را طی می‌کنند.

یکی از چارچوب‌های مهم برای تبیین این مسئله، نظریه ناهمخوانی نقش است که بر ناسازگاری میان کلیشه‌های سنتی نقش زنانه و انتظارات قالبی از نقش رهبر تأکید دارد. در بسیاری از بافت‌های اجتماعی، زنان با ویژگی‌هایی همچون مراقبت، همدلی، ملایمت و رابطه‌گرایی توصیف می‌شوند، در حالی که رهبری سنتی با قاطعیت، اقتدار، تسلط و کنشگری پیوند داده می‌شود. این ناهمخوانی می‌تواند سبب شود زنان پیش از اثبات عملکرد خود، کمتر مناسب برای رهبری تلقی شوند یا در صورت نشان دادن رفتارهای قاطع، با ارزیابی منفی تری مواجه شوند. یافته‌های جدید درباره الگوهای جنسیتی در ارزیابی عملکرد نیز با منطق نظریه ناهمخوانی نقش سازگار است و نشان می‌دهد انتظارات جنسیتی می‌توانند بر برداشت از شایستگی و رفتار حرفه‌ای اثر بگذارند (Evans et al., 2024). در چنین شرایطی، زن مدیر ممکن است با نوعی «استاندارد دوگانه» مواجه شود: از یک سو باید به اندازه کافی مقتدر باشد تا شایستگی مدیریتی خود را نشان دهد و از سوی دیگر، نباید از انتظارات

فرهنگی درباره رفتار زنانه بیش از حد فاصله بگیرد. این وضعیت زمینه‌ای برای فشار مضاعف، ضرورت اثبات مستمر شایستگی و دشواری در تثبیت مشروعیت مدیریتی ایجاد می‌کند.

این فشار در ادبیات مدیریت زنان با مفاهیمی همچون سقف شیشه‌ای، صخره شیشه‌ای و هزارتوی رهبری توضیح داده شده است. پژوهش درباره مدیران عالی آموزشی نشان داده است که زنان علاوه بر موانع دسترسی به مناصب ارشد، ممکن است در موقعیت‌هایی منصوب شوند که از نظر منابع، ثبات یا احتمال موفقیت شرایط نامطلوب‌تری دارند (Timmer & Woo, 2023). در سطح مدیریت مدرسه نیز شواهد حاصل از جنوب شیلی نشان داده‌اند که مدیران زن با موانعی مانند تلقی مردانه از رهبری، تبعیض جنسیتی، محدودیت در دسترسی به شبکه‌های اثرگذار و بار مضاعف مسئولیت‌های حرفه‌ای و خانوادگی روبه‌رو هستند (Torres Zamora & Villagra Bravo, 2024). مفهوم هزارتوی رهبری این وضعیت را دقیق‌تر توضیح می‌دهد، زیرا چالش زنان را نه یک مانع منفرد در نقطه ارتقا، بلکه مجموعه‌ای از محدودیت‌ها، تصمیم‌های دشوار، روابط قدرت، تعارض نقش‌ها و ضرورت‌های بازتأیید شایستگی در سراسر مسیر حرفه‌ای می‌داند (Cassidy et al., 2021).

از این رو، حتی پس از دستیابی رسمی زنان به موقعیت مدیریت، مسئله مشروعیت، پذیرش و دوام رهبری همچنان باقی می‌ماند. مطالعات فمینیستی رهبری آموزشی نیز نشان داده‌اند که بسیاری از نظریه‌های کلاسیک مدیریت بر اساس تجربه‌ها و الگوهای تاریخی مردانه شکل گرفته‌اند و در نتیجه برخی ابعاد مهم تجربه رهبری زنان، از جمله مراقبت، کار عاطفی، روابط غیررسمی و سازوکارهای جنسیتی قدرت، کمتر در آنها دیده شده است (Blackmore, 2013). این رویکرد، مسئله رهبری زنان را از سطح «ویژگی‌های شخصی» فراتر می‌برد و به ساختارهایی توجه می‌کند که تعریف شایستگی، فرصت پیشرفت و معیارهای پذیرش را شکل می‌دهند. چنین برداشتی به‌ویژه در محیط مدرسه اهمیت دارد؛ زیرا مدیر مدرسه در شبکه پیچیده‌ای از روابط با معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران بالادستی و جامعه محلی فعالیت می‌کند و اقتدار او صرفاً از جایگاه رسمی ناشی نمی‌شود. مشروعیت مدیریتی در چنین محیطی مستلزم آن است که تصمیم‌های مدیر پذیرفته شوند، عملکرد او معتبر تلقی شود و ذی‌نفعان نسبت به توانایی، انصاف و صلاحیت وی اعتماد پیدا کنند.

در کنار ساختارهای قدرت، روابط انسانی نیز نقش محوری در رهبری زنان دارند. مطالعات مربوط به مدیریت مدارس در جهان عرب نشان داده‌اند که تجربه زنان از رهبری آموزشی به‌شدت تحت تأثیر فرهنگ، ساختارهای اجتماعی، انتظارات خانوادگی و سطح حمایت سازمانی قرار می‌گیرد و در بسیاری از موارد، شکل‌گیری سبک‌های مشارکتی و رابطه‌محور به راهبردی برای افزایش پذیرش و اثربخشی تبدیل می‌شود (Hilal et al., 2024). پژوهش درباره رهبران زن مدارس در کشورهای عربی نیز نشان داده است که رهبری توزیع‌شده و آموزشی می‌تواند از طریق مشارکت، توجه به یادگیری و تعامل با اعضای مدرسه با پیامدهای مثبت آموزشی و اجتماعی همراه شود (Massouti et al., 2024). در همین راستا، یافته‌های مربوط به مدیران زن مدارس آفریقای جنوبی نشان می‌دهد که متتورینگ، ارتباطات باز، شبکه‌های حمایتی و توانایی تعامل با ذی‌نفعان از جمله راهبردهای مهم مقابله با سوگیری جنسیتی و محدودیت‌های ساختاری هستند (Akinola & Naidoo, 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه‌سازی صرفاً یک ترجیح ارتباطی نیست، بلکه می‌تواند سازوکاری برای تولید سرمایه اجتماعی، کسب اعتماد و تقویت مشروعیت مدیریتی باشد.

با این حال، تأکید بر رابطه‌گرایی و مراقبت نیز می‌تواند برای زنان رهبر به منبعی از تعارض تبدیل شود. مفهوم «پارادوکس مراقبت» نشان می‌دهد که اخلاق مراقبت از یک سو می‌تواند ظرفیت‌هایی مانند همدلی، حمایت، اعتمادسازی و انسجام اجتماعی را در رهبری تقویت کند، اما از سوی دیگر، اگر انتظار مراقبت دائمی به‌صورت هنجاری بر مدیر زن تحمیل شود، ممکن است اعمال اقتدار، مرزبندی و تصمیم‌گیری

قاطعانه را دشوار سازد (Cotter et al., 2026). در چنین شرایطی، زن مدیر ناگزیر است میان الزامات اقتدار رسمی و انتظاراتی مراقبتی نوعی موازنه ایجاد کند؛ یعنی هم مقررات، انضباط و پاسخ‌گویی را حفظ کند و هم روابط اعتمادآمیز و حمایت‌گر را از دست ندهد. این موازنه می‌تواند یکی از مهم‌ترین فرایندهایی باشد که از طریق آن مشروعیت مدیریتی در محیط مدرسه ساخته و بازسازی می‌شود.

در ایران نیز پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند که مسیر مدیریت زنان در آموزش و پرورش تحت تأثیر موانع و فرصت‌های چندسطحی قرار دارد. بررسی مشارکت زنان در مناصب ارشد مدیریتی در آموزش عالی ایران نشان داده است که موانع حضور زنان تنها به عوامل فردی محدود نیست و متغیرهای فرهنگی، سازمانی، اجتماعی و شبکه‌های غیررسمی نیز در محدودکردن فرصت‌های مدیریتی آنان نقش دارند (Mohajeri & Mousavi, 2017). در محیط آموزش و پرورش نیز شناسایی مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران زن نشان داده است که ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی و سازمانی باید به‌طور همزمان مورد توجه قرار گیرند و تجربه شغلی، اعتماد و حمایت سازمانی از عوامل مؤثر بر توسعه ظرفیت مدیریتی زنان هستند (Hajizadeh & Hafezian, 2019). فراترکیب عوامل موفقیت مدیران زن در سازمان آموزش و پرورش نیز نشان می‌دهد که موفقیت آنان محصول ترکیبی از عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی است و نمی‌توان آن را تنها به قابلیت‌های فردی نسبت داد (Bacheh-Sagha et al., 2022).

مطالعات داخلی درباره رفتار و سبک رهبری زنان نیز ابعاد مهمی از این مسئله را روشن کرده‌اند. پژوهش درباره مدیران مدارس نشان داده است که برخی ابعاد رهبری تحول‌آفرین در مدیران زن برجستگی بیشتری دارد و این الگو می‌تواند با اعتماد کارکنان و رفتارهای مثبت سازمانی مرتبط باشد (Zeinabadi, 2010). بررسی رفتارهای رهبری مدیران زن در مدارس دخترانه نیز بر اهمیت الگو بودن، به‌چالش کشیدن فرایندها، ترغیب دیگران و ایفای نقش فعال در هدایت سازمانی تأکید کرده است (Seyedalikhani, 2014). در سطح ادراک فردی، مطالعه تجربه زیسته مدیران زن از خودباوری مدیریتی نشان داده است که احساس کفایت و باور به توانایی رهبری از ترکیب دانش، تجربه، نگرش، یادگیری و تعامل با دیگران شکل می‌گیرد و طی فرایندی حرفه‌ای توسعه می‌یابد (Jamshidi Aval & Maafi Madani, 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که شایستگی مدیریتی زنان صرفاً یک ویژگی فردی ثابت نیست، بلکه در تعامل میان تجربه، فرصت، حمایت و بازخورد اجتماعی ساخته می‌شود.

یکی دیگر از ابعاد مهم تجربه مدیریت زنان در ایران، تعارض میان مسئولیت‌های شغلی و خانوادگی است. مطالعه تجربه زیسته مدیران زن مدارس نشان داده است که نحوه مدیریت مرزهای کار و زندگی خانوادگی، حمایت همسر و خانواده و امکان تقسیم مسئولیت‌ها نقش مهمی در استمرار و رضایت از نقش مدیریتی دارد (Abbasi et al., 2021). این مسئله در بافت‌های فرهنگی‌ای که بخش قابل‌توجهی از وظایف مراقبتی همچنان از زنان انتظار می‌رود، می‌تواند فشار مضاعفی بر مدیران زن وارد کند. در چنین شرایطی، مدیر زن نه تنها باید الزامات پیچیده مدرسه را مدیریت کند، بلکه همزمان باید انتظارات خانوادگی و اجتماعی را نیز پاسخ دهد. بنابراین، مسئله تعادل نقش‌ها تنها موضوعی شخصی نیست، بلکه بخشی از ساختار اجتماعی و فرهنگی رهبری زنان است که می‌تواند بر توانایی آنان برای حفظ تمرکز، اعمال اقتدار و تداوم فعالیت مدیریتی اثر بگذارد.

در سال‌های اخیر، تلاش‌هایی برای صورت‌بندی بومی‌تر الگوهای رهبری زنان در آموزش و پرورش ایران انجام شده است. پژوهش مربوط به رهبری توجهی در میان مدیران زن آموزش و پرورش نشان داده است که رهبری زنان را می‌توان در قالب روابط میان شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها تحلیل کرد و تجربه رهبری آنان محصول تعامل چندین سطح سازمانی و اجتماعی است (Ghazaghi et al., 2022).

2024). با وجود اهمیت این یافته‌ها، هنوز بخش مهمی از ادبیات موجود بر شناسایی عوامل موفقیت، موانع، سبک‌های رهبری، توانمندسازی یا تعارض کار و خانواده متمرکز است و کمتر به این پرسش پرداخته شده که این عوامل پس از تصدی رسمی منصب چگونه در یک فرایند واحد به هم متصل می‌شوند و زن مدیر چگونه در تعامل روزمره با کارکنان، اولیا، جامعه محلی و ساختار اداری، اختیار رسمی را به اقتدار پذیرفته‌شده تبدیل می‌کند.

این خلأ در استان کردستان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا رهبری مدرسه در بستری شکل می‌گیرد که در آن ویژگی‌های فرهنگی، قومی، خانوادگی، سازمانی و اجتماعی می‌توانند به‌طور همزمان بر ادراک از مدیریت زنان اثر بگذارند. در چنین محیطی، انتصاب رسمی لزوماً به معنای برخورداری از مشروعیت کامل نیست و ممکن است زن مدیر برای تثبیت موقعیت خود نیازمند اثبات مکرر شایستگی، ایجاد اعتماد، شبکه‌سازی، مدیریت تعارض و موازنه میان قاطعیت و مراقبت باشد. برآیند ادبیات نشان می‌دهد که رهبری زنان باید به‌صورت فرایندی پویا و رابطه‌ای مطالعه شود؛ فرایندی که در آن ساختارهای جنسیتی، منابع حمایتی، ویژگی‌های حرفه‌ای، شبکه‌های اجتماعی و راهبردهای کنش به‌طور مستمر با یکدیگر تعامل دارند و سطح پذیرش و مشروعیت مدیر را بازتعریف می‌کنند. ازاین‌رو، بررسی این پدیده با رویکرد نظریه داده‌بنیاد می‌تواند امکان کشف روابط میان شرایط شکل‌دهنده، عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای مورد استفاده مدیران و پیامدهای حاصل از آن را فراهم سازد و به توسعه الگویی بومی و فرایندی از رهبری زنان در مدارس منجر شود.

هدف پژوهش حاضر تبیین الگوی پارادایمی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان و روشن‌ساختن فرایند کسب و تثبیت مشروعیت مدیریتی آنان بر اساس شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدهای حاصل از این فرایند است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر رویکرد، کیفی و از نوع نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین^۱ (۱۹۹۸) است. انتخاب این رویکرد با ماهیت مسئله پژوهش تناسب داشت؛ زیرا هدف، صرفاً توصیف ویژگی‌های مدیران زن یا فهرست کردن موانع آنان نبود، بلکه تبیین فرایندی بود که در آن رهبری زنان در تعامل میان شرایط فردی، خانوادگی، فرهنگی و سازمانی شکل می‌گیرد، با عوامل تسهیل‌گر و محدودکننده مواجه می‌شود، به راهبردهای کنش می‌انجامد و پیامدهای مشخصی تولید می‌کند. میدان مطالعه، مدارس متوسطه دوم استان کردستان و سطوح مرتبط مدیریتی و کارشناسی آموزش و پرورش استان بود. منطق تحلیلی پژوهش نیز بر الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین استوار شد تا روابط میان شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها در قالب یک ساختار منسجم تبیین شود.

مشارکت‌کنندگان از دو گروه انتخاب شدند: نخست، مدیران زن مدارس متوسطه دوم استان کردستان که تجربه مستقیم مدیریت و رهبری مدرسه در بافت فرهنگی و اجتماعی استان را داشتند؛ و دوم، خبرگان و کارشناسان آموزش و پرورش که به دلیل تجربه مدیریتی، کارشناسی یا دانشگاهی، شناختی فراتر از یک مدرسه خاص نسبت به سیاست‌ها، ساختارها و چالش‌های مدیریت زنان داشتند. حضور هم‌زمان این دو گروه امکان مشاهده پدیده از دو سطح مکمل، یعنی تجربه درون‌مدرسه‌ای و نگاه نهادی و برون‌مدرسه‌ای، را فراهم کرد. نمونه‌گیری به‌صورت غیرتصادفی هدفمند آغاز و با منطق نمونه‌گیری نظری ادامه یافت. بر اساس ملاک‌های ورود پژوهش، برخورداری از دست‌کم پنج سال سابقه مرتبط در مدیریت، معاونت یا کارشناسی آموزش و پرورش، آشنایی با ویژگی‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی استان کردستان، تمایل و رضایت برای مشارکت و توانایی بیان غنی تجربه‌ها و دیدگاه‌ها از معیارهای انتخاب بود؛ شرط جنسیت زن برای مدیران و معاونان زن اعمال شد.

¹ Strauss & Corbin

توسعه فردی و تحول سازمانی

انتخاب مشارکت‌کنندگان تا جایی ادامه یافت که مصاحبه‌های جدید مفهوم یا مقوله تازه‌ای به ساختار در حال شکل‌گیری اضافه نکرد و اشباع نظری حاصل شد. در مجموع ۱۵ نفر شامل ۹ مدیر زن مدارس متوسطه دوم و ۶ خبره و کارشناس در پژوهش مشارکت کردند.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

الف) مدیران زن مدارس متوسطه دوم استان کردستان

ردیف	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه کار (سال)	سابقه مدیریت (سال)	نوع مدرسه
۱	فوق لیسانس	مدیریت	۲۶	۱۷	دولتی - شبانه‌روزی
۲	لیسانس	ادبیات	۱۵	۱۰	دولتی
۳	لیسانس	دینی و عربی	۲۰	۷	نمونه دولتی
۴	لیسانس	فیزیک	۲۸	۲	بزرگسال
۵	لیسانس	ادبیات	۱۵	۴	دولتی
۶	لیسانس	زمین‌شناسی	۲۸	۲۰	دولتی
۷	لیسانس	آموزش ابتدایی	۲۵	۱۵	شاهد
۸	لیسانس	زبان خارجه	۲۸	۲۰	شاهد
۹	فوق لیسانس	فیزیک	۲۷	۲۰	هیئت امنایی

ب) خبرگان و کارشناسان آموزش و پرورش استان کردستان

ردیف	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه کار/موقعیت	سابقه مدیریت (سال)	نوع مدرسه/موقعیت
۱	دکتری	مدیریت آموزشی	۳۵	۱۰	دولتی
۲	دکتری	مدیریت آموزشی	۲۶	۱۲	نمونه دولتی
۳	دکتری	مدیریت آموزشی	عضو هیئت علمی	-	-
۴	دکتری	علوم تربیتی	عضو هیئت علمی	-	-
۵	فوق لیسانس	برنامه‌ریزی	۲۵	۲۰	تیزهوشان
۶	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	۳۵	۳۰	دبیرستان شاهد

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه شامل ۱۳ سؤال اصلی بود که ابعاد گوناگون تجربه رهبری و مدیریت زنان را پوشش می‌داد و امکان پیگیری و تعمیق پاسخ‌ها در جریان گفت‌وگو را فراهم می‌کرد. بر اساس گزارش اجرای پژوهش، در مجموع با ۱۵ مشارکت‌کننده مصاحبه انجام شد و فرایند مصاحبه پس از دستیابی به اشباع نظری پایان یافت. پس از هر مصاحبه، داده‌های حاصل به صورت خطبه‌خط مطالعه شد و مفاهیم مرتبط با تجربه‌ها، شرایط، موانع، منابع حمایتی، شیوه‌های کنش و پیامدهای مدیریت زنان استخراج شد. این رفت‌وبرگشت میان گردآوری و تحلیل، با منطق نمونه‌گیری نظری سازگار بود و به تدریج جهت تمرکز تحلیلی بر مقوله‌های در حال شکل‌گیری را مشخص کرد.

تحلیل داده‌ها بر اساس سه مرحله کدگذاری در رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام شد. در کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به صورت خطبه‌خط بررسی و مفاهیم اولیه از واحدهای معنایی استخراج شد؛ مفاهیم مشابه سپس در قالب مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مفهومی سازمان

یافتند. در کدگذاری محوری، روابط میان مقوله‌ها بررسی و یافته‌ها با استفاده از منطق پارادایمی در قالب شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدها سامان‌دهی شد. در کدگذاری انتخابی، مقوله‌های شکل‌گرفته حول پدیده محوری پژوهش یکپارچه شدند و روابط میان ابعاد و مقوله‌های اصلی در قالب مدل نهایی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان صورت‌بندی شد. گزارش یافته‌ها نیز بر همین ساختار پارادایمی استوار شد تا مسیر شکل‌گیری پدیده و روابط میان اجزای آن به‌صورت منسجم ارائه شود.

در طراحی بخش کیفی، معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا¹ (۱۹۸۵) مبنای اعتباربخشی قرار گرفت. بر اساس طرح روش‌شناختی پژوهش، برای اعتبارپذیری، بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و بررسی همکاران؛ برای انتقال‌پذیری، ارائه توصیف غنی از بافت پژوهش و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان؛ برای قابلیت اعتماد، کدگذاری مجدد و توافق بین کدگذاران؛ و برای تأییدپذیری، ثبت فرایند پژوهش و حفظ مستندات پیش‌بینی شده بود. در مجموع، ترکیب نمونه‌گیری نظری، تنوع دو گروه مشارکت‌کننده، تداوم مصاحبه تا اشباع نظری، تحلیل خط‌به‌خط و حرکت نظام‌مند از کدگذاری باز به محوری و انتخابی، امکان بازسازی فرایند رهبری زنان را در سطحی فراتر از توصیف تجربه‌های منفرد فراهم ساخت و زمینه تدوین الگوی پارادایمی نهایی را ایجاد کرد.

یافته‌ها

تحلیل نهایی داده‌ها نشان داد که «رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان» به‌عنوان پدیده محوری پژوهش، حاصل برهم‌کنش مجموعه‌ای از انگیزه‌ها و شرایط شکل‌دهنده، زمینه‌های حمایتی، موانع و فشارهای مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدهای چندسطحی است. در سطح نهایی تحلیل، شرایط علی در شش مقوله، شرایط زمینه‌ای در شش مقوله، شرایط مداخله‌گر در شش مقوله، راهبردها در شش مقوله و پیامدها در هفت مقوله سازمان یافتند. این ساختار نشان می‌دهد که رهبری زنان در میدان مورد مطالعه را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی مدیر یا به محدودیت‌های جنسیتی فروکاست؛ بلکه باید آن را فرایندی دانست که در آن عاملیت فردی، حمایت‌های خانوادگی و حرفه‌ای، قواعد و روابط سازمانی و انتظارات فرهنگی به‌طور هم‌زمان بر امکان کنش و تداوم رهبری اثر می‌گذارند. بازخوانی روابط میان اجزای مدل، بدون تغییر در ساختار داده‌بنیاد، سه سازوکار تحلیلی را در سراسر مدل آشکار کرد: «اثبات مضاعف شایستگی»، «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» و «موازنه اقتدار-مراقبت». این سه سازوکار، مقوله‌های تازه‌ای در کنار مقوله‌های نهایی نیستند، بلکه عدسی نظری برای فهم ارتباط میان آنها به شمار می‌روند. به بیان دیگر، زنان از یک‌سو در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که برای کسب پذیرش باید توانمندی خود را بیش از حد متعارف آشکار و بازتأیید کنند؛ از سوی دیگر، از سرمایه‌های خانوادگی، حرفه‌ای و شبکه‌ای و از راهبردهای اعتمادسازی، مشارکت و میانجی‌گری برای تبدیل اختیار رسمی به اقتدار پذیرفته‌شده بهره می‌برند؛ و هم‌زمان ناگزیرند میان قاطعیت مدیریتی و انتظارات مراقبتی و رابطه‌ای موازنه ایجاد کنند. در ادامه، هر یک از پنج جزء الگوی پارادایمی با حفظ مقوله‌های نهایی و با اتکا به شواهد مستقیم مدیران و خبرگان گزارش می‌شود. برای ارجاع به شواهد، «م» نشان‌دهنده مدیر زن و «خ» نشان‌دهنده خبره یا کارشناس است.

¹ Lincoln & Guba

جدول ۲. خلاصه ساختار پارادایمی یافته‌ها و پیوند با سازوکارهای تحلیلی

پارادایمی	مقوله‌های نهایی	پیوند با سازوکارهای تحلیلی
شرایط علی	انگیزه‌های درونی و خودشکوفایی؛ دغدغه تحول‌آفرینی و خدمت؛ حمایت و تشویق دیگران؛ ضرورت و عدالت جنسیتی؛ موفقیت‌محوری و تمایل به پیشرفت؛ ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی	منابع ورود به رهبری؛ آغاز فشار برای اثبات شایستگی در برخی موقعیت‌ها
شرایط زمینه‌ای	حمایت خانوادگی و شبکه‌های اجتماعی؛ حمایت سازمانی و حرفه‌ای؛ شبکه‌های هم‌افزا و منتورینگ؛ دانش و توانمندسازی حرفه‌ای؛ ظرفیت‌سازی فرهنگی و نگرشی؛ پشتوانه‌های معنوی و ارزشی	زیرساخت مشروعیت‌سازی رابطه‌ای و ظرفیت موازنه نقش‌ها
شرایط مداخله‌گر	کلشه‌های جنسیتی و فرهنگی؛ موانع ساختاری و دیوان‌سالاری؛ فشارهای روانی و تعارض نقش‌ها؛ تبعیض و اثبات مضاعف؛ کاستی‌های حمایتی و سازمانی؛ رقابت ناسالم و حسادت همکاران	کسری مشروعیت و اثبات مضاعف شایستگی؛ ضرورت موازنه اقتدار-مراقبت
راهبردها	ارتباط انسان‌مدار و مشارکتی؛ حل تعارض مبتنی بر میانجی‌گری؛ تثبیت و نفوذ هوشمندانه؛ توانمندسازی و پیشگیری؛ تعادل و مرزبندی نقش‌ها؛ تعادل قاطعیت و مهربانی	مشروعیت‌سازی رابطه‌ای؛ موازنه اقتدار-مراقبت؛ پاسخ عملی به اثبات مضاعف
پیامدها	ارتقای عملکرد تحصیلی و آموزشی؛ توانمندسازی و رشد شخصیتی دانش‌آموزان؛ ایجاد جو عاطفی امن و همدلانه؛ تغییر نگرش و فرهنگ سازمانی؛ افزایش رضایت و غرور حرفه‌ای؛ تحول در شخصیت و هویت فردی؛ الگوسازی و میراث‌گذاری برای نسل آینده	تثبیت مشروعیت و پیامدهای آموزشی، عاطفی، فرهنگی و هویتی

شرایط علی، نیروها و انگیزه‌هایی را نشان می‌دهد که ورود زنان به مسیر مدیریت و پذیرش نقش رهبری را معنادار و ممکن کرده‌اند. شش مقوله نهایی این بخش عبارت بودند از: «انگیزه‌های درونی و خودشکوفایی»، «دغدغه تحول‌آفرینی و خدمت»، «حمایت و تشویق دیگران»، «ضرورت و عدالت جنسیتی»، «موفقیت‌محوری و تمایل به پیشرفت» و «ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی». نخستین مقوله، انگیزه‌های درونی و خودشکوفایی، شامل عشق به مدیریت و معلمی، احساس توانایی برای پذیرش مسئولیت، نیاز به تجربه چالشی بزرگ‌تر، میل به اثرگذاری و محک‌زدن خود در سطح بالاتر بود. در داده‌های مدیران، تصدی مدیریت غالباً به‌عنوان پذیرش مسئولیتی سنگین و نه برخورداری از عنوان اداری تصویر شد. م ۱ در توصیه به مدیران آینده تأکید کرد: «اولین توصیه... عشق به کار و حس مسئولیت داشته باشن... تصدی پست مدیریت حتماً باید پذیرفتن مسئولیت باشه». در همین راستا، م ۲ نیز جذابیت مدیریت را نه در پرستیژ، بلکه در تعهد حرفه‌ای می‌دید و توضیح می‌داد که دوران تدریس زمان فراغت بیشتری داشت، اما همچنان در مدیریت مانده است؛ زیرا انگیزه او با «وظیفه انسانی و عشق و علاقه» به کار پیوند خورده است. دومین مقوله، دغدغه تحول‌آفرینی و خدمت، نشان می‌داد بخشی از انگیزش زنان از تمایل به ایجاد اثری فراتر از کلاس درس و بهبود کیفیت مدرسه سرچشمه می‌گیرد. خ ۲ این الگو را چنین خلاصه کرد: «بیشتر زنان با انگیزه خدمت، علاقه به پیشرفت آموزشی و اثبات توانایی‌های خود وارد مدیریت میشن». این مضمون با کدهایی مانند نیت خدمت به جامعه محلی، ایجاد تحول در مدرسه و تبدیل مدرسه به نهادی پویا و یادگیرنده پیوند داشت. در روایت م ۱ نیز مدیریت با حس تعلق و سودمندی اجتماعی درهم آمیخته بود: «داشتن حس تعلق، تعهد و مسئولیت مهم‌ترین رکن موفقیت در مدیریت هستش». بنابراین، ورود به مدیریت برای بخشی از مشارکت‌کنندگان امتداد رسالت تربیتی آنان در سطحی وسیع‌تر بود. سومین مقوله، حمایت و تشویق دیگران، به نقش کسانی اشاره داشت که پذیرش اولیه مسئولیت را تسهیل کردند؛ از جمله همسر، همکاران اداره و مدیران پیشین. این مقوله باید از «حمایت زمینه‌ای» متمایز شود: در اینجا حمایت به جرقه ورود و پذیرش مسئولیت مربوط است، در حالی که در شرایط زمینه‌ای، حمایت به منابع لازم برای دوام و تثبیت مدیریت اشاره دارد. م ۲ به‌صراحت گفت: «زمانی که پست مدیریت رو قبول کردم به پشتوانه و دلگرمی همسر بود... گفت که تو کلت به خدا باشه کمکت می‌کنم، پشتت هستم، نگران نباش». چنین شواهدی نشان می‌دهد تصمیم به ورود به مدیریت، در مواردی محصول کنش فردی صرف نبوده، بلکه در شبکه‌ای از

تأیید و دلگرمی اجتماعی شکل گرفته است. چهارمین مقوله، ضرورت و عدالت جنسیتی، حضور زنان در مدیریت مدرسه را به منطق شایسته‌سالاری و استفاده عادلانه از ظرفیت نیروی انسانی پیوند می‌داد. خ ۳ تصریح کرد: «وقتی که ما حضور خانم‌ها رو در مدیریت مدرسه... داریم، این به این معناست که به نوعی عدالت جنسیتی در آموزش و پرورش معنا پیدا کرده... باید... بر اساس... شایسته‌سالاری رفتار بشه.» در سطح کدها، عدالت آموزشی، شایسته‌سالاری، ضرورت مدیریت زن در مدارس دخترانه و استفاده از ظرفیت نیروی زن در این مقوله قرار گرفتند. از این منظر، مدیریت زنان نه صرفاً یک انتخاب فردی، بلکه بخشی از مسئله توزیع فرصت‌های حرفه‌ای و به رسمیت شناختن شایستگی در نظام آموزشی بود. پنجمین مقوله، موفقیت‌محوری و تمایل به پیشرفت، به تمایل برای دستیابی به عملکرد موفق، تثبیت موقعیت حرفه‌ای و نشان دادن ظرفیت مدیریتی اشاره داشت. برخی خبرگان این انگیزه را با تأکید بر میل به دیده شدن و موفقیت توضیح دادند. خ ۳ بیان کرد که زنان «به شدت به دنبال موفقیت هستند... و برای اینکه تثبیت بشن، برای اینکه دوام بیاورند خیلی تلاش می‌کنند.» این بیان، در کنار سایر داده‌ها، نشان می‌دهد موفقیت‌محوری در این پژوهش را نباید صرفاً جاه‌طلبی فردی تلقی کرد؛ بلکه در شرایطی که مشروعیت زنان از ابتدا بدیهی فرض نمی‌شود، موفقیت می‌تواند به منبعی برای اثبات قابلیت و تثبیت جایگاه تبدیل شود. ششمین مقوله، ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی، شامل دلسوزی، مسئولیت‌پذیری، صبوری، نظم و آرامش، پشتکار و انعطاف‌پذیری بود. خ ۲ ویژگی‌های مدیران زن موفق را «مسئولیت‌پذیری، صبر، پشتکار، قدرت همدلی، مهارت در برقراری ارتباط، نظم، دقت، انعطاف‌پذیری و توانایی گوش دادن» دانست. با این حال، داده‌ها نشان ندادند که این ویژگی‌ها به صورت ذاتی یا انحصاری زنانه باشند. حتی برخی خبرگان صریحاً تفاوت‌های جنسیتی را مطلق ندانستند و بر نقش شخصیت، تجربه و شایستگی فردی تأکید کردند. از این رو، این مقوله در مدل به عنوان منابع فردی مؤثر بر ورود و دوام در مدیریت تفسیر می‌شود، نه به عنوان صفاتی ضروری و طبیعی برای همه زنان. در مجموع، شرایط علی نشان دادند که ورود زنان به مدیریت انگیزه‌های درونی، رسالت تربیتی، تشویق اجتماعی، عدالت‌خواهی، موفقیت‌محوری و منابع شخصیتی شکل می‌گیرد. در همین نقطه نخستین ردّ «اثبات مضاعف شایستگی» نیز قابل مشاهده است؛ زیرا برای بخشی از زنان، میل به موفقیت و اثبات توانایی در پاسخ به محیطی شکل می‌گیرد که شایستگی آنان را از ابتدا بدیهی تلقی نمی‌کند.

شرایط زمینه‌ای، منابع و بسترهایی بودند که امکان تداوم و اثربخشی رهبری زنان را فراهم می‌کردند. شش مقوله این بخش شامل «حمایت خانوادگی و شبکه‌های اجتماعی»، «حمایت سازمانی و حرفه‌ای»، «شبکه‌های هم‌افزا و منتورینگ»، «دانش و توانمندسازی حرفه‌ای»، «ظرفیت‌سازی فرهنگی و نگرشی» و «پشتوانه‌های معنوی و ارزشی» بود. حمایت خانوادگی و شبکه‌های اجتماعی یکی از پررنگ‌ترین زمینه‌های تسهیل‌کننده در هر دو گروه مشارکت‌کننده بود. حمایت همسر صرفاً جنبه عاطفی نداشت، بلکه در بسیاری از روایت‌ها به تقسیم مسئولیت‌ها، کاهش فشار نقش و ایجاد آرامش روانی برای تمرکز بر مدرسه مربوط می‌شد. م ۱ گفت: «بنده در وهله اول همسرم بیشترین نقش حامی رو داشتن چرا که توی تمام مسائل چه منزل باشه با بنده همراه هستن.» م ۲ نیز توضیح داد: «اگر من تو خونه احساس دلگرمی و آرامشی نمی‌کردم هیچ‌وقت نمی‌تونستم به تمرکزی روی کارم و محیط مدرسه داشته باشم.» از نگاه خبرگان نیز این حمایت شرط مهمی برای تداوم بود. خ ۳ تأکید کرد: «برای موفقیت خانم‌ها باید حمایت خانواده، باید گذشت خانواده، باید همراهی خانواده وجود داشته باشد.» حمایت سازمانی و حرفه‌ای، دومین زمینه، به نقش معاونان، همکاران باتجربه و مدیران ارشد منصف مربوط بود. در سطح مدرسه، وجود تیم اجرایی همراه بخشی از بار مدیریتی را توزیع می‌کرد و امکان تمرکز مدیر بر کارهای مهم‌تر را افزایش می‌داد. م ۱ معاونان را «نقش تسهیل‌گر» می‌دانست و م ۲ نیز درباره معاونان زبده گفت که آنان «نقش کاتالیزور» را در کار او ایفا می‌کنند. این شواهد نشان می‌دهد مشروعیت و کارآمدی مدیر زن فقط

محصول رابطه او با فرادستان یا اولیا نیست؛ بلکه درون تیم مدرسه نیز از خلال اعتماد، تفویض و همراهی ساخته می‌شود. سومین زمینه، شبکه‌های هم‌افزا و منتورینگ، نشان می‌داد دسترسی به شبکه‌های حرفه‌ای می‌تواند هم منبع یادگیری و هم منبع حمایت عاطفی و اطلاعاتی باشد. خ ۳ توانایی شبکه‌سازی را یکی از قابلیت‌های مهم دانست و توضیح داد زنان «توانایی شبکه‌سازی رو دارند و تعاملاتشون هم بیشتر» و از این شبکه‌ها برای حل مسائل و دستیابی به اهداف بهره می‌برند. در سطح مقاله، این یافته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا نشان می‌دهد «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» فقط در تعامل مستقیم با کارکنان اتفاق نمی‌افتد، بلکه زیرساخت آن از طریق شبکه‌های اعتماد، ارتباط با همکاران، دسترسی به تجربه و حمایت‌های حرفه‌ای تقویت می‌شود. چهارمین زمینه، دانش و توانمندسازی حرفه‌ای، شامل دانش نظری مدیریت، آموزش‌های ضمن خدمت و به‌روزرسانی مهارت‌های حرفه‌ای بود. خبرگان بارها تأکید کردند که موفقیت پایدار نباید صرفاً بر تجربه یا ویژگی‌های شخصی متکی باشد. خ ۱ توصیه کرد زنان با «علم و آگاهی بیشتر» وارد مدیریت شوند و اقدامات خود را به اهداف بزرگ‌تر نظام تعلیم و تربیت پیوند دهند. خ ۳ نیز تأکید داشت که مدیر باید با «القبای مدیریت، تئوری‌های مدیریت و دانش مدیریت» آشنا باشد و موفقیت را آمیزه‌ای از علم، دانش و تجربه می‌دانست. این مقوله نشان می‌دهد بخشی از تثبیت مشروعیت، از تبدیل تجربه زیسته به صلاحیت حرفه‌ای و زبان مدیریتی قابل دفاع حاصل می‌شود. پنجمین زمینه، ظرفیت‌سازی فرهنگی و نگرشی، به تغییر تدریجی نگرش جامعه نسبت به مدیریت زنان، الگوسازی برای دختران و افزایش پذیرش اجتماعی مربوط بود. این بستر نه ثابت، بلکه پویا بود. خ ۲ توضیح داد که در برخی مناطق «هنوز نگاه سنتی» وجود دارد، اما «زمانی که عملکرد مناسب، نظم و پیگیری» مدیر زن دیده می‌شود، نگاه اولیا تغییر می‌کند. بنابراین پذیرش فرهنگی هم‌زمان هم یک زمینه و هم پیامدی بازتولیدشونده است؛ عملکرد موفق امروز می‌تواند زمینه پذیرش بیشتر مدیران زن در آینده را فراهم کند. ششمین زمینه، پشتوانه‌های معنوی و ارزشی، در کدهایی مانند توکل به خدا، پایبندی اخلاقی و احساس رسالت اجتماعی بازتاب داشت. م ۲ در روایت پذیرش مسئولیت، حمایت همسر را با توصیه «توکل به خدا باشد» یادآور شد و در پایان تجربه مدیریتی نیز کار خود را نوعی «معامله با خدا» توصیف کرد. این مضامین نشان می‌دهد برای برخی مشارکت‌کنندگان، معنویت منبعی برای معنا دادن به فشار، تحمل دشواری و حفظ جهت اخلاقی کنش مدیریتی بود. برآیند شرایط زمینه‌ای نشان می‌دهد که تداوم رهبری زنان بر شبکه‌ای از سرمایه‌های خانوادگی، سازمانی، حرفه‌ای، فرهنگی و معنوی استوار است. این شبکه، بستر اصلی «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» را فراهم می‌کند؛ زیرا زن مدیر در خلأ مشروعیت نمی‌سازد، بلکه از طریق روابط حمایتی، دانش حرفه‌ای و اعتماد تدریجی، ظرفیت خود را برای اثرگذاری و پذیرفته‌شدن افزایش می‌دهد.

شرایط مداخله‌گر، عواملی بودند که شدت و جهت کنش مدیریتی را تغییر می‌دادند و در بسیاری از موارد فرایند تثبیت رهبری زنان را دشوارتر می‌کردند. شش مقوله نهایی این بخش عبارت بودند از «کلیشه‌های جنسیتی و فرهنگی»، «موانع ساختاری و دیوان‌سالاری»، «فشارهای روانی و تعارض نقش‌ها»، «تبعیض و اثبات مضاعف»، «کاستی‌های حمایتی و سازمانی» و «رقابت ناسالم و حسادت همکاران». کلیشه‌های جنسیتی و فرهنگی در تعامل با اولیا، جامعه محلی و حتی برخی کارکنان ظاهر می‌شد. م ۱ از برخورد پدر یکی از دانش‌آموزان چنین روایت کرد: «پدر دانش‌آموز... گفت شما توی یه خانم چطوری می‌تونید به من این دستورو بدید؟ ... همون مردسالاری پیشین در اینجا همون رسم و رسوم خودش رو جاریه». این تجربه نشان می‌دهد مسئله صرفاً مخالفت با یک تصمیم نبود؛ جنسیت مدیر به معیار ارزیابی حق فرمان‌دادن او تبدیل شده بود. خ ۶ نیز از منظر کلان‌تر تأیید کرد که «در برخی مناطق استان خودمون استان کردستان اون نگاه سنتی هنوز نسبت به مدیریت زنان وجود داره» و زنان معمولاً ناچارند ابتدا توانایی خود را ثابت کنند. موانع ساختاری و دیوان‌سالاری، دومین مقوله، محدودیت‌هایی مانند

تمرکزگرایی، بخشنامه‌های غیرمنطبق با شرایط مدرسه، محدودیت اختیار و دشواری دسترسی برابر به سطوح تصمیم‌گیری را دربر می‌گرفت. م ۲ گفت: «یه سری از موارد و بخشنامه‌ها هستش که به هر حال دستوره دیگه بایستی اجرا بشه...» و در ادامه افزود: «اینکه به مدیر اجازه بدید با توجه به وضعیت مدرسه‌ش اون پلنی که لازم هست رو اجرا کنه بیشتر به نظرم شعار بوده...» در سطح خبرگان نیز خ ۳ به محدودیت حضور زنان در جمع‌های عمدتاً مردانه اشاره کرد و گفت وقتی «عمده افرادی که در جلسه حضور دارند آقا هستند»، برای یک یا دو زن حاضر «یک مقداری محدودیت‌هایی وجود داره برای اینکه... ابراز عقیده، ابراز نظر کنند». بنابراین ساختار مداخله‌گر فقط از متن قوانین تشکیل نمی‌شد؛ ترکیب شبکه‌های تصمیم‌گیری و امکان دسترسی به فضاهای اثرگذاری نیز اهمیت داشت. فشارهای روانی و تعارض نقش‌ها، سومین مقوله، یکی از روشن‌ترین نقاط اتصال مدرسه و خانواده بود. م ۲ خاطره‌ای از فراموش کردن زمان تعطیلی مدرسه فرزند خود بیان کرد: «دقیقاً یه روز یادمه که مدرسه تعطیل شده بود و اصلاً فراموش کردم که دنبالش [دخترم] برم... فوق‌العاده این فشار به من وارد شد.» خ ۲ نیز این وضعیت را یکی از «سخت‌ترین بخش‌های کار مدیران زن» دانست، زیرا آنان هم‌زمان نقش همسر، مادر و مدیر را بر عهده دارند و این هم‌زمانی «فشار روانی زیادی ایجاد می‌کنه». خ ۳ با تفصیل بیشتری توضیح داد که مسئولیت مدرسه به ساعات اداری محدود نمی‌شود، در حالی که بسیاری از وظایف خانگی و مراقبتی نیز همچنان از زنان انتظار می‌رود. این فشار، زمینه اصلی شکل‌گیری ضرورت «موازنه اقتدار-مراقبت» را فراهم می‌کند؛ زیرا مراقبت نه فقط در مدرسه، بلکه در خانواده نیز مطالبه می‌شود. چهارمین مقوله، تبعیض و اثبات مضاعف، هسته آشکار سازوکار «اثبات مضاعف شایستگی» بود. م ۲ از واکنش یکی از اولیا نقل کرد: «پدر یکی از بچه‌ها می‌گفت... تو اون توانایی رو نداری حالا تا گیلان می‌خوای بچه‌ها رو ببری و بیاری... حس می‌کرد من به عنوان یک زن نمی‌تونم همچین کاری رو بکنم.» خ ۲ نیز همین الگو را در سطحی عمومی‌تر بیان کرد: «در ابتدای کار معمولاً باید بیشتر از مردان توانایی خودشون رو ثابت بکنن زیرا هنوز در برخی نگرش‌ها مدیریت مردانه پذیرفته‌تر تلقی میشه.» این داده‌ها نشان می‌دهد زنان علاوه بر انجام وظیفه مدیریت، در برخی موقعیت‌ها با کاری اضافی مواجه‌اند: باید صلاحیت خود را برای برخورداری از همان سطح اعتماد اولیه‌ای که ممکن است برای مدیر مرد مفروض باشد، به‌طور مستمر نمایش دهند. پنجمین مقوله، کاستی‌های حمایتی و سازمانی، شامل ناکافی‌بودن حمایت‌های رسمی، نبود سیاست‌های روشن حمایتی و تنهایی مدیر در مواجهه با بحران‌ها بود. م ۲ درباره مسئولیت حوزه امتحانی گفت: «هر اتفاقی تو اون مجموعه بخواد بیفته مدیر اون مجموعه بایستی پاسخگو باشه... و هیچ‌کسی هم حمایت نمی‌کنه.» خ ۲ نیز با وجود تأکید بر اهمیت خانواده، همکاران و اداره، تصریح کرد: «این حمایت‌ها کافی نیست و لازم هست برنامه‌های توانمندسازی و حمایت‌های سازمانی بیشتری برای مدیران زن اجرا بشه.» این کاستی، بار مشروعیت‌سازی را بیش از پیش بر دوش خود مدیر قرار می‌دهد. ششمین مقوله، رقابت ناسالم و حسادت همکاران، در تحلیل نهایی داده‌ها به‌عنوان عاملی مداخله‌گر مستقل شناسایی شد. با توجه به اینکه بخشی از شواهد متنی مرتبط با این مقوله در فایل‌های تدوین‌شده مدیران به‌صورت بازنویسی شده ثبت شده بود، در مقاله حاضر از انتساب نقل‌قول مستقیم بازسازی‌شده به مشارکت‌کنندگان خودداری می‌شود. باین‌حال، حضور این مقوله در کدگذاری نهایی نشان می‌دهد مانع‌تراشی برای مدیر زن فقط از سوی مردان یا ساختار رسمی رخ نمی‌دهد و روابط رقابتی درون‌گروهی نیز می‌تواند منابع حمایت و انسجام را تضعیف کند. در جمع‌بندی، شرایط مداخله‌گر نشان می‌دهد «کسری مشروعیت» در تجربه زنان از چند منبع تغذیه می‌شود: هنجارهای فرهنگی، ساختار اداری، انتظارات خانوادگی، استانداردهای دوگانه ارزیابی و حمایت سازمانی ناکافی. باین‌حال، داده‌ها تفاوت‌های جنسیتی را مطلق نشان ندادند. خ ۲ تصریح کرد که «تفاوت‌ها مطلق نیست» و موفقیت «بیشتر به شخصیت و تجربه مدیر

بستگی دارد تا جنسیت». این ناهمگونی، مانع از تفسیر ذات گرایانه یافته‌ها می‌شود و نشان می‌دهد جنسیت در تعامل با ساختار، فرهنگ، تجربه و شخصیت معنا پیدا می‌کند.

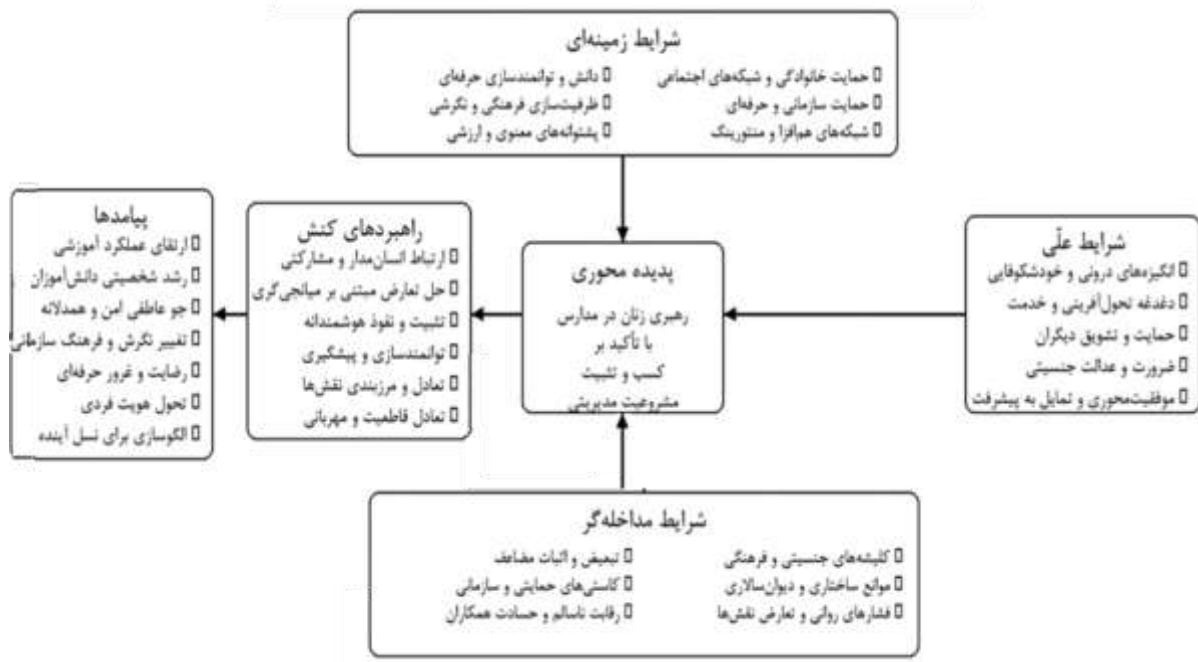
در برابر شرایط مداخله‌گر، مدیران مجموعه‌ای از راهبردهای فعال را برای اداره مدرسه، حل تعارض، حفظ روابط، مدیریت نقش‌ها و تثبیت جایگاه خود به کار می‌گرفتند. شش مقوله راهبردی عبارت بودند از «راهبردهای ارتباطی انسان‌مدار و مشارکتی»، «راهبردهای حل تعارض مبتنی بر میانجی‌گری»، «راهبردهای تثبیت و نفوذ هوشمندانه»، «راهبردهای توانمندسازی و پیشگیرانه»، «راهبردهای تعادل و مرزبندی نقش‌ها» و «راهبردهای تعادل قاطعیت و مهربانی». راهبردهای ارتباطی انسان‌مدار و مشارکتی بر اعتمادسازی، حضور ارتباطی، تصمیم‌گیری مشارکتی و تکریم ذی‌نفعان استوار بود. م ۱ گفت: «مهم‌ترین رکن برقراری تعامل روابط انسانی هستش و تکریم... چه اولیا باشه چه دبیر باشه چه دانش‌آموز». او در مواجهه با پدری که اقتدارش را به دلیل زن‌بودن زیر سؤال برده بود، تقابل مستقیم را انتخاب نکرد و توضیح داد: «بنده همیشه دعوت کردم به مدارا و ملائمت باهاشون... دعوتشون کردم به دفتر و خیلی باهاشون صحبت کردم». پیامد این راهبرد نیز قابل توجه بود: همان ولی به تدریج به یکی از خیرین مدرسه تبدیل شد. این روایت، نمونه‌ای روشن از تبدیل تعارض مشروعیتی به رابطه حمایتی است. راهبردهای حل تعارض مبتنی بر میانجی‌گری، بر شنیدن دیدگاه‌های طرفین، گفت‌وگوی خصوصی، حفظ حرمت و دستیابی به تفاهم استوار بود. م ۲ گفت: «در مورد بحث تعارض... من حتماً هم با همکارم به صورت شخصی صحبت می‌کنم نه در جمع...» و افزود که تلاش می‌کند کار «به صورت تعاملی، توافقی و دوستانه اما با رعایت احترام و مسائل نظم و قانون» پیش برود. م ۶ نیز این الگو را در مشاهدات خود تأیید کرد: «مدیران زن بیشتر از شیوه گفت‌وگو، اقناع استفاده می‌کنند... از طریق مذاکره یا میانجی‌گری و ایجاد تفاهم مسئله رو حل بکنند» و به «حفظ کرامت افراد و جلوگیری از ایجاد تنش» اشاره کرد. در این راهبرد، رابطه‌سازی به معنای پرهیز از تصمیم یا قانون نبود، بلکه راهی برای افزایش پذیرش تصمیم و جلوگیری از فرسایش اعتماد بود. راهبردهای تثبیت و نفوذ هوشمندانه، به صبر، اعتمادسازی تدریجی، ائتلاف‌سازی و استفاده از استدلال و روابط برای اثرگذاری اشاره داشت. م ۲ در توصیه خود به مدیران جوان بر «نفوذ هوشمندانه در سیستم» و توانایی «قابل قبول کردن صحبت» تأکید کرد. این کد نشان می‌دهد در ساختاری که مدیر زن ممکن است از ابتدا از سرمایه مشروعیت برابر برخوردار نباشد، اثرگذاری الزاماً از فرمان رسمی حاصل نمی‌شود؛ بلکه از توان تبدیل شایستگی، رابطه و استدلال به پذیرش حاصل می‌شود. این بخش، هسته «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» در سطح راهبردی است. راهبردهای توانمندسازی و پیشگیرانه، شامل شناسایی ریشه مشکلات، آموزش و توانمندسازی معلمان و پیشگیری از تکرار تعارض بود. در داده‌های مدیران، توجه به علت مشکلات دانش‌آموزان و کارکنان و استفاده از ظرفیت مشاوران و معاونان تکرار شد. م ۱ در ماجرای افت تحصیلی یک دانش‌آموز ممتاز، به جای واکنش صرف به افت نمره، از مشاور خواست «علتش رو پیگیر شو و جویا شو» و با «پیگیری‌های مداوم» موضوع را دنبال کرد. چنین رویکردی نشان می‌دهد رهبری در سطح راهبردی، از حل موردی بحران به سمت ایجاد ظرفیت حل مسئله حرکت می‌کند. راهبردهای تعادل و مرزبندی نقش‌ها به مدیریت زمان، تفویض اختیار، تقسیم کار و تفکیک نسبی خانه و مدرسه مربوط بود. م ۱ گفت: «باید بتونیم تعادل برقرار کنیم در کار و زندگیمون...» و توضیح داد که تماس‌های خانوادگی را در زمان مدرسه محدود و مسائل خانه را تا حد امکان از محیط کار جدا می‌کند. م ۲ نیز تقسیم مسئولیت در خانه و مدرسه را راهی برای کاهش فشار می‌دانست و می‌گفت «یه طوری رفاقتی کار رو انجام بدیم» تا بار مدیریت در خانه و مدرسه انحصاری نشود. این راهبردها نشان می‌دهد مواجهه با تعارض نقش، فقط در سطح روانی رخ نمی‌دهد؛ بلکه به بازطراحی مرزها و توزیع مسئولیت نیاز دارد. راهبردهای تعادل قاطعیت و مهربانی، نقطه تلاقی دو الزام متعارض بود: مدیر باید از یک سو رابطه‌مدار و حمایت‌گر باشد

و از سوی دیگر اقتدار، قانون‌مداری و مرزبندی خود را حفظ کند. م ۲ درباره رابطه با دانش‌آموزان گفت: «با وجود اینکه بچه‌ها می‌دونن که من مدیر قانونمند و منضبطم... در زمانی که لازم هست گوش شنوا و حامیشون هستم» و افزود: «اون حد تعادل رو سعی کردم حفظ کنم که حریم مدیر با دانش‌آموز شکسته نشه اما در عین حال این محیط یک محیط خشن و غیرقابل قبول هم برای دختران... نباشه». این داده، مصداق مستقیم «موازنه اقتدار-مراقبت» است. مراقبت در اینجا جایگزین اقتدار نمی‌شود و اقتدار نیز به حذف رابطه انسانی نمی‌انجامد؛ بلکه مدیر بسته به موقعیت، هر دو را تنظیم می‌کند. در مجموع، راهبردهای کنش نشان دادند زنان در برابر فشارهای محیطی صرفاً واکنش‌پذیر نیستند. آنان با اعتمادسازی، مشارکت، میانجی‌گری، نفوذ تدریجی، توانمندسازی، مرزبندی و تنظیم قاطعیت و مراقبت می‌کوشند هم مدرسه را اداره کنند و هم اعتبار و پذیرش لازم برای ادامه رهبری را بسازند. از این منظر، مشروعیت مدیریتی یک دارایی ثابت ناشی از حکم انتصاب نیست، بلکه نتیجه کار مستمر رابطه‌ای و حرفه‌ای است.

پیامدهای الگو در هفت مقوله «ارتقای عملکرد تحصیلی و آموزشی»، «توانمندسازی و رشد شخصیتی دانش‌آموزان»، «ایجاد جو عاطفی امن و همدلانه»، «تغییر نگرش و فرهنگ سازمانی»، «افزایش رضایت و غرور حرفه‌ای»، «تحول در شخصیت و هویت فردی» و «الگوسازی و میراث‌گذاری برای نسل آینده» سازمان یافتند. این پیامدها هم سطح مدرسه و دانش‌آموز را دربر می‌گرفتند و هم به تغییر نگرش جامعه و هویت خود مدیر مربوط می‌شدند. ارتقای عملکرد تحصیلی و آموزشی در روایت برخی مدیران با پیگیری مستمر، رهبری آموزشی فعال و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان پیوند داشت. م ۲ از دستاوردهای مدرسه خود در سال ۱۴۰۴ سخن گفت و به رتبه‌های استانی و قبولی‌های دانشگاهی اشاره کرد. از آنجا که این اعداد در این مقاله بر مبنای روایت مشارکت‌کننده و نه بررسی مستقل اسناد رسمی گزارش می‌شوند، باید به‌عنوان «دستآورد گزارش‌شده توسط مشارکت‌کننده» تفسیر شوند. نکته مهم‌تر آن بود که خود م ۲ این موفقیت را محصول کار فردی نمی‌دانست و آن را به «تیمی که داشتم، کادر اجرایی، دبیران و همراهی اولیا» نسبت می‌داد. بنابراین حتی پیامد عملکردی نیز با منطق رهبری رابطه‌ای و جمعی سازگار بود. توانمندسازی و رشد شخصیتی دانش‌آموزان فراتر از نمره و قبولی تعریف شد. م ۱ مهم‌ترین دستآورد خود را آشنایی دانش‌آموزان با «حقوق و قوانین شهروندی و نظم و انضباط» می‌دانست و تأکید می‌کرد که «قرار نیست که خروجی ما فقط پزشک و مهندس باشه». این نگاه، پیامد رهبری را از موفقیت تحصیلی صرف به تربیت اجتماعی و شکل‌گیری عاملیت دانش‌آموزان گسترش می‌دهد. ایجاد جو عاطفی امن و همدلانه، سومین پیامد، در روایت مدیران به کاهش خشونت ادراک‌شده، افزایش دسترسی دانش‌آموزان به مدیر و تبدیل مدرسه به محیطی قابل تحمل و حمایت‌گر مربوط بود. م ۲ صریحاً گفت که نمی‌خواهد «بچه‌های ما تو مدرسه احساس کنن تو پادگان هستن» و تلاش کرده است ضمن حفظ قانون‌مداری، «گوش شنوا و حامی» دانش‌آموزان باشد. این پیامد نشان می‌دهد موازنه اقتدار-مراقبت فقط راهبردی برای حفظ جایگاه مدیر نیست؛ کیفیت تجربه دانش‌آموزان از مدرسه را نیز تغییر می‌دهد. تغییر نگرش و فرهنگ سازمانی، چهارمین پیامد، در تغییر نگاه اولیا، کارکنان و جامعه محلی به توانمندی زنان نمود داشت. خ ۲ توضیح داد که برخی اولیا در آغاز «اعتماد کمتری به مدیران زن دارند»، اما با مشاهده عملکرد، نظم و پیگیری، این نگاه تغییر می‌کند. این امر نشان می‌دهد موفقیت مدیریتی می‌تواند به تدریج هنجارهای فرهنگی را بازنویسی کند: مشروعیتی که یک مدیر از طریق عملکرد و رابطه به دست می‌آورد، بالقوه به سرمایه‌ای فرهنگی برای پذیرش زنان مدیر بعدی تبدیل می‌شود. افزایش رضایت و غرور حرفه‌ای، پنجمین پیامد، بیشتر از تأثیرگذاری و مشاهده نتیجه کار ناشی می‌شد تا از عنوان سازمانی. م ۲ از «لذت‌های پنهان» مدیریت سخن گفت؛ برای مثال، زمانی که مانعی را از مسیر ادامه تحصیل دانش‌آموزی برداشته و بعداً پیشرفت او را مشاهده کرده است. این رضایت، نوعی بازخورد معنوی از اثرگذاری بود و بخشی از چرخه تداوم انگیزه و ماندگاری در مدیریت

را شکل می‌داد. تحول در شخصیت و هویت فردی، ششمین پیامد، در افزایش اعتماد به نفس، خودشناسی و درک توانایی‌های شخصی منعکس شد. م^۲ گفت: «حالا اعتماد به نفسم بیشتر شده... از بحران‌ها رد شدم و در واقع اون باعث شد که نقاط قوت خودم رو پیدا کنم... یه خودشناسی...» او همچنین توضیح داد که بازخورد اولیا، دانش‌آموزان و مدیران بالادستی، شناختش از نقاط قوت خود را تقویت کرده است. در این معنا، مشروعیت فقط چیزی نیست که دیگران به مدیر می‌بخشند؛ فرایند مواجهه با چالش‌ها و کسب پذیرش می‌تواند هویت حرفه‌ای خود مدیر را نیز بازسازی کند. هفتمین پیامد، الگوسازی و میراث‌گذاری برای نسل آینده، یکی از معنادارترین پیامدهای فرهنگی بود. م^۲ از دانش‌آموزی نقل کرد که به او گفته بود: «خانم من اسم شما رو توی اتاق خودم نوشتم... زدم رو دیوار که فردا روز مثل شما یه مدیر... توانمندی باشم.» این روایت نشان می‌دهد حضور زن در جایگاه مدیریت، برای برخی دختران به شاهدی عینی بر امکان ایفای نقش‌های رهبری تبدیل می‌شود. در سطح کلان‌تر، چنین الگوسازی‌ای می‌تواند به کاهش فاصله میان «زن بودن» و «رهبر بودن» در ذهن نسل آینده کمک کند. پیامدها در مجموع نشان دادند فرایند رهبری زنان صرفاً به بقای مدیر در منصب ختم نمی‌شود. اثر آن در عملکرد آموزشی، رشد دانش‌آموز، اقلیم عاطفی مدرسه، نگرش‌های فرهنگی، رضایت حرفه‌ای، هویت مدیر و افق‌های نقش‌آفرینی نسل بعد گسترش می‌یابد. به همین دلیل، تثبیت مشروعیت مدیریتی را می‌توان هم پیامدی برای شخص مدیر و هم سازوکاری برای تغییر تدریجی محیط اجتماعی مدرسه دانست.

ترکیب پنج جزء پارادایمی نشان داد رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان فرایندی ایستا و تک‌مرحله‌ای نیست. زنان با مجموعه‌ای از انگیزه‌های درونی، رسالت تربیتی، حمایت اجتماعی، عدالت‌خواهی و منابع شخصیتی وارد مدیریت می‌شوند. منابع خانوادگی، سازمانی، شبکه‌ای، دانشی، فرهنگی و معنوی امکان تداوم آنان را فراهم می‌کند؛ اما هم‌زمان کلیشه‌های جنسیتی، دیوان‌سالاری، تعارض نقش، تبعیض، استانداردهای دوگانه و حمایت ناکافی هزینه‌های خاصی بر این مسیر تحمیل می‌کنند. مدیران برای مواجهه با این وضعیت از راهبردهای مشارکتی، اعتمادسازی، میانجی‌گری، نفوذ تدریجی، توانمندسازی، مرزبندی نقش و موازنه قاطعیت و مراقبت استفاده می‌کنند و پیامدهای حاصل در سطوح آموزشی، عاطفی، فرهنگی و هویتی بروز می‌یابد. بازآرایی نظری این روابط در سطح مقاله نشان می‌دهد سه سازوکار در سراسر مدل به هم پیوسته‌اند. نخست، «اثبات مضاعف شایستگی» در جایی فعال می‌شود که زن مدیر با تردید اولیه یا استاندارد ارزیابی سخت‌گیرانه‌تر مواجه است. دوم، «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» از طریق اعتماد، شبکه، مشارکت، گفت‌وگو و عملکرد قابل مشاهده، اختیار رسمی را به اقتدار پذیرفته‌شده نزدیک می‌کند. سوم، «موازنه اقتدار-مراقبت» به مدیر امکان می‌دهد هم الزامات قانونی و قاطعیت مدیریتی را حفظ کند و هم از منابع رابطه‌ای و مراقبتی برای حفظ کرامت، اعتماد و امنیت استفاده کند. در نتیجه، می‌توان روابط میان مقوله‌های تجربی را به‌صورت یک چرخه تفسیر کرد: شرایط و هنجارهای جنسیت‌مند می‌توانند کسری اولیه مشروعیت ایجاد کنند؛ این کسری، نیاز به اثبات شایستگی را افزایش می‌دهد؛ اثبات شایستگی در کنار رابطه‌سازی و تنظیم اقتدار-مراقبت به تدریج پذیرش و نفوذ را تقویت می‌کند؛ و پیامدهای موفق این فرایند می‌تواند هم مشروعیت خود مدیر و هم پذیرش اجتماعی رهبری زنان را در آینده افزایش دهد. این «چرخه مشروعیت‌سازی جنسیت‌مند» یک بازخوانی نظری از روابط میان مقوله‌های داده‌بنیاد است و جایگزین الگوی پارادایمی اصلی پژوهش نیست. ارزش آن در این است که نشان می‌دهد چرا دسترسی رسمی به منصب، پایان مسئله رهبری زنان نیست و چگونه مشروعیت پس از انتصاب نیز در تعامل با کارکنان، اولیا، خانواده، ساختار اداری و جامعه محلی ساخته، آزموده و بازسازی می‌شود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین الگوی پارادایمی رهبری زنان در مدارس متوسطه استان کردستان و روشن ساختن فرایند کسب و تثبیت مشروعیت مدیریتی آنان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که رهبری زنان در این بافت حاصل یک عامل منفرد نیست، بلکه از برهم‌کنش شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدهای چندسطحی شکل می‌گیرد. در سطح نهایی، شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر و راهبردها هر کدام در شش مقوله و پیامدها در هفت مقوله سازمان یافتند و سه سازوکار «اثبات مضاعف شایستگی»، «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» و «موازنه اقتدار-مراقبت» به‌عنوان سازوکارهای پیونددهنده اجزای مدل آشکار شدند. بنابراین، مهم‌ترین استنباط پژوهش آن است که انتصاب رسمی زنان به سمت مدیریت، به‌خودی‌خود به معنای تثبیت اقتدار آنان نیست؛ بلکه مشروعیت مدیریتی در تعامل مستمر با کارکنان، اولیا، ساختار اداری، خانواده و جامعه محلی ساخته، آزموده و بازسازی می‌شود.

در بخش شرایط علی، یافته‌ها نشان داد انگیزه‌های درونی و خودشکوفایی، دغدغه تحول‌آفرینی و خدمت، حمایت و تشویق دیگران، ضرورت و عدالت جنسیتی، موفقیت‌محوری و تمایل به پیشرفت و ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی از مهم‌ترین نیروهای ورود زنان به مسیر مدیریت هستند. این یافته نشان می‌دهد پذیرش مسئولیت مدیریتی برای بسیاری از زنان صرفاً دستیابی به یک موقعیت اداری نیست، بلکه با احساس مسئولیت، میل به اثرگذاری، پیشرفت حرفه‌ای و تحقق رسالت تربیتی پیوند دارد. این نتیجه با یافته‌های مربوط به خودباوری مدیریتی زنان همسو است؛ زیرا [Jamshidi Aval](#) و همکارانش نشان دادند که خودباوری مدیریتی زنان از تجربه، دانش، نگرش، هدفمندی و یادگیری در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد ([Jamshidi Aval & Maafi Madani, 2023](#)). همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات مربوط به توانمندسازی زنان در آموزش و پرورش همخوان است که بر اهمیت منابع روان‌شناختی، اجتماعی و حرفه‌ای برای پذیرش و استمرار نقش مدیریتی تأکید کرده‌اند ([Hajizadeh & Hafezian, 2019](#)). یافته‌های [Bacheh-Sagha](#) و همکاران نیز نشان داد موفقیت زنان مدیر از ترکیبی از عوامل درونی و بیرونی تأثیر می‌پذیرد و نمی‌توان آن را تنها به یک ویژگی شخصیتی یا سازمانی فروکاست ([Bacheh-Sagha](#)).

(et al., 2022). در تبیین این همسویی می‌توان گفت ورود زنان به مدیریت زمانی پایدارتر است که انگیزش فردی با منابع حرفه‌ای، فرصت سازمانی و حمایت اجتماعی هم‌جهت شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم مربوط به شرایط زمینه‌ای بود. حمایت خانوادگی و شبکه‌های اجتماعی، حمایت سازمانی و حرفه‌ای، شبکه‌های هم‌افزا و متورینگ، دانش و توانمندسازی حرفه‌ای، ظرفیت‌سازی فرهنگی و نگرشی و پشتوانه‌های معنوی و ارزشی، بستر تداوم رهبری زنان را فراهم می‌کردند. این نتیجه با پژوهش Abbasi و همکاران همسو است که نشان دادند حمایت خانواده و توانایی تنظیم مرزهای کار و زندگی، نقش اساسی در تجربه مدیریت زنان مدارس دارد (Abbasi et al., 2021). در همین راستا، مرور نظام‌مند Hilal و همکاران در جهان عرب نیز نشان داد حمایت خانواده یکی از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده رهبری زنان است و شرایط اجتماعی-فرهنگی می‌تواند مسیر آنان را به شدت تحت تأثیر قرار دهد (Hilal et al., 2024). یافته‌های Akinola و Naidoo نیز اهمیت متورینگ، ارتباطات باز و شبکه‌های حمایتی را در مقابله با موانع جنسیتی در مسیر رهبری مدرسه تأیید می‌کند (Akinola & Naidoo, 2024). بنابراین، حمایت در این پژوهش صرفاً یک عامل جانبی نیست، بلکه بخشی از زیرساخت مشروعیت‌سازی رابطه‌ای است؛ به این معنا که مدیر زن از طریق دسترسی به منابع خانوادگی، حرفه‌ای و شبکه‌ای قادر می‌شود فشارهای نقش را مدیریت و ظرفیت خود را برای کنش مؤثر افزایش دهد.

یافته مربوط به اهمیت دانش و توانمندسازی حرفه‌ای نیز با ادبیات موجود سازگار است. مدیرانی که بتوانند تجربه عملی خود را با دانش مدیریتی، یادگیری مستمر و مهارت‌های ارتباطی ترکیب کنند، ظرفیت بیشتری برای دفاع از تصمیم‌ها و کسب اعتماد ذی‌نفعان خواهند داشت. پژوهش Hajizadeh و Hafezian نیز توانمندسازی مدیران زن را ساختاری چندبعدی معرفی کرده و بر نقش تجربه، اعتماد و حمایت سازمانی تأکید کرده است (Hajizadeh & Hafezian, 2019). از سوی دیگر، Buss و همکاران در مرور تلفیقی خود نشان داده‌اند که رهبری زنان حاصل تعامل ویژگی‌های فردی با شرایط سازمانی و بافت فرهنگی است و نباید بر اساس رویکردهای ذات‌گرایانه تفسیر شود (Buss et al., 2025). بنابراین، شایستگی مدیریتی زنان در پژوهش حاضر نیز بهتر است نه به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های ذاتی زنانه، بلکه به‌عنوان ظرفیت حرفه‌ای قابل توسعه در تعامل با تجربه، آموزش، شبکه و ساختار سازمانی فهم شود.

در بخش شرایط مداخله‌گر، کلیشه‌های جنسیتی و فرهنگی، موانع ساختاری و دیوان‌سالاری، فشارهای روانی و تعارض نقش‌ها، تبعیض و اثبات مضاعف، کاستی‌های حمایتی و سازمانی و رقابت ناسالم و حسادت همکاران از مهم‌ترین عواملی بودند که فرایند تثبیت مدیریت زنان را دشوار می‌کردند. این یافته به‌طور مستقیم با مطالعات مربوط به سقف شیشه‌ای و هزارتوی رهبری همسو است. Woo و Timmer نشان دادند زنان در مسیر رسیدن به موقعیت‌های عالی آموزشی نه تنها با محدودیت دسترسی، بلکه با احتمال قرار گرفتن در موقعیت‌های متزلزل و پرخطر نیز مواجه می‌شوند (Torres Zamora, 2023). Villagra Bravo و Timmer نیز در مطالعه مدیران زن مدارس جنوب شیلی، سوگیری جنسیتی، تلقی مردانه از رهبری، بار کاری مضاعف و تبعیض را از موانع اصلی تجربه رهبری زنان گزارش کردند (Torres Zamora & Villagra Bravo, 2024). Cassidy و همکاران نیز نشان دادند مسیر زنان به سوی مدیریت آموزشی بیشتر شبیه یک هزارتو از محدودیت‌ها و فشارهای پیوسته است تا یک مانع واحد در نقطه ارتقا (Cassidy et al., 2021). از این منظر، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که موانع جنسیتی پس از انتصاب نیز پایان نمی‌یابند و ممکن است در قالب تردید نسبت به صلاحیت، ارزیابی سخت‌گیرانه‌تر و ضرورت اثبات مکرر شایستگی ادامه پیدا کنند.

سازوکار «اثبات مضاعف شایستگی» یکی از مهم‌ترین دستاوردهای تحلیلی پژوهش بود. زنان در برخی موقعیت‌ها ناچار بودند نه تنها عملکرد مدیریتی مطلوب ارائه دهند، بلکه صلاحیت خود برای قرار گرفتن در جایگاه مدیریت را نیز به‌طور مستمر نشان دهند. این یافته با نظریه ناهمخوانی نقش و شواهد جدید درباره ارزیابی‌های جنسیتی از رفتار رهبری سازگار است. Paustian-Underdahl و همکاران در فراتحلیل پنج دهه پژوهش نشان دادند که جنسیت همچنان می‌تواند بر چگونگی ارزیابی رفتارهای رهبری اثر بگذارد (Paustian-Underdahl et al., 2024). همچنین Evans و همکاران نشان دادند که انتظارات مبتنی بر نقش جنسیتی می‌تواند موجب تفاوت در ارزیابی رفتار حرفه‌ای زنان و مردان شوند (Evans et al., 2024). در چارچوب یافته‌های حاضر، می‌توان گفت زمانی که شایستگی زن مدیر از ابتدا بدیهی فرض نمی‌شود، عملکرد موفق تنها یک نتیجه مدیریتی نیست، بلکه به ابزاری برای تولید مشروعیت تبدیل می‌شود. این امر توضیح می‌دهد که چرا زنان ممکن است فشار بیشتری برای ارائه نتایج قابل مشاهده، رعایت دقیق مقررات و اجتناب از خطا تجربه کنند. تعارض نقش و فشار روانی نیز بخش مهم دیگری از شرایط مداخله‌گر بود. زنان مدیر همزمان با مسئولیت‌های سازمانی، با انتظارات خانوادگی و مراقبتی مواجه بودند و این همزمانی می‌توانست فشار نقش را افزایش دهد. این یافته با پژوهش Abbasi و همکاران همسو است که نشان دادند تعادل کار و زندگی یکی از عناصر کلیدی تجربه مدیران زن مدارس است (Abbasi et al., 2021). همچنین با یافته‌های Hilal و همکاران در محیط‌های آموزشی جهان عرب همخوانی دارد که اهمیت حمایت خانوادگی و تأثیر انتظارات اجتماعی بر تجربه رهبری زنان را برجسته کرده‌اند (Hilal et al., 2024). بنابراین، تعارض کار و خانواده در این پژوهش نباید صرفاً به‌عنوان یک مسئله شخصی در نظر گرفته شود؛ بلکه بخشی از ساختار جنسیت‌مند تقسیم نقش‌هاست که بر ظرفیت زمانی، روانی و ارتباطی مدیر اثر می‌گذارد. در برابر این شرایط، مدیران زن مجموعه‌ای از راهبردهای فعال شامل ارتباط انسان‌مدار و مشارکتی، حل تعارض مبتنی بر میانجیگری، تثبیت و نفوذ هوشمندانه، توانمندسازی و پیشگیری، تعادل و مرزبندی نقش‌ها و تعادل قاطعیت و مهربانی را به کار می‌گرفتند. یافته مربوط به مشارکت و رابطه‌محوری با ادبیات رهبری توزیع‌شده همسو است. Mifsud نشان داد که رهبری توزیع‌شده بر مشارکت، تعامل و تقسیم مسئولیت میان اعضای سازمان استوار است (Elliott, 2024). و همکاران نیز بر اهمیت ایجاد اعتماد، همکاری حرفه‌ای و کارآمدی جمعی در رهبری مدرسه تأکید کرده‌اند (Massouti et al., 2022). و همکاران نیز نشان دادند که رهبری توزیع‌شده و آموزشی مدیران زن در محیط مدرسه می‌تواند با ایجاد محیط‌های یادگیری‌محور و پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان همراه شود (Massouti et al., 2024). نتایج داخلی نیز تا حدی همین الگو را تأیید می‌کنند؛ Zeinabadi نقش رهبری تحول‌آفرین زنان را در تقویت اعتماد و رفتارهای مثبت سازمانی گزارش کرده است (Zeinabadi, 2010) و Seyedalikhan نیز رفتارهایی مانند الگوبودن، برانگیختن و به‌چالش کشیدن فرایندهای موجود را در تجربه رهبری مدیران زن برجسته ساخته است (Seyedalikhan, 2014). «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» در پژوهش حاضر توضیح می‌دهد که چگونه این راهبردها اختیار رسمی را به اقتدار پذیرفته‌شده تبدیل می‌کنند. بر اساس داده‌ها، اعتمادسازی، شبکه‌سازی، مشارکت، گفت‌وگو، میانجیگری و عملکرد قابل مشاهده موجب می‌شدند کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا به تدریج مدیر را نه صرفاً به دلیل جایگاه رسمی، بلکه به دلیل کیفیت عملکرد و رابطه حرفه‌ای بپذیرند. این برداشت با یافته‌های Akinola و Naidoo درباره اهمیت ارتباطات باز و متاورینگ در غلبه بر موانع جنسیتی (Akinola & Naidoo, 2024) و با نتایج Massouti و همکاران درباره ظرفیت رهبری توزیع‌شده برای تقویت تعامل و یادگیری سازمانی همسو است (Massouti et al., 2024). همچنین الگوی رهبری توجهی گزارش‌شده توسط Ghazaghi و همکاران نشان می‌دهد که تجربه رهبری زنان را می‌توان در پیوند میان زمینه‌ها، راهبردها

و پیامدهای رابطه‌ای و سازمانی فهم کرد (Ghazaghi et al., 2024). در نتیجه، مشروعیت در بافت مورد مطالعه بیشتر از آنکه یک وضعیت اداری باشد، نوعی سرمایه رابطه‌ای است که باید در تعاملات روزمره بازتولید شود.

سازوکار سوم، یعنی «موازنه اقتدار-مراقبت»، نشان داد زنان مدیر ناچارند میان قاطعیت، اجرای قانون و مرزبندی مدیریتی از یک سو و همدلی، حمایت و مراقبت از سوی دیگر تعادل ایجاد کنند. این یافته به‌طور مستقیم با مفهوم «پارادوکس مراقبت» همسو است. Cotter و همکاران نشان داده‌اند که اخلاق مراقبت می‌تواند هم منبع قدرت رهبری زنان و هم منشأ فشار باشد؛ زیرا زنان در صورت مراقبت بیش از حد ممکن است کمتر مقتدر تلقی شوند و در صورت اعمال اقتدار صریح ممکن است با انتظارات جنسیتی تعارض پیدا کنند (Cotter et al., 2026). دیدگاه انتقادی Blackmore نیز نشان می‌دهد الگوهای سنتی رهبری اغلب فعالیت‌های مراقبتی و عاطفی را که بخشی از تجربه واقعی رهبری زنان است، نادیده گرفته‌اند (Blackmore, 2013). بنابراین، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد مراقبت و اقتدار دو قطب متضاد نیستند؛ بلکه کارآمدی رهبری می‌تواند از ترکیب انعطاف‌پذیر آنها حاصل شود.

پیامدهای الگوی نهایی شامل ارتقای عملکرد تحصیلی و آموزشی، توانمندسازی و رشد شخصیتی دانش‌آموزان، ایجاد جو عاطفی امن و همدلانه، تغییر نگرش و فرهنگ سازمانی، افزایش رضایت و غرور حرفه‌ای، تحول در شخصیت و هویت فردی و الگوسازی و میراث‌گذاری برای نسل آینده بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد پیامد رهبری زنان محدود به شاخص‌های رسمی عملکرد مدرسه نیست و ابعاد عاطفی، هویتی و فرهنگی نیز دارد. در روایت مشارکت‌کنندگان، مدرسه موفق صرفاً مدرسه‌ای با نتایج تحصیلی بهتر نبود، بلکه محیطی بود که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت، حمایت و امکان رشد شخصیتی بیشتری داشتند. این یافته با پژوهش Massouti و همکاران همسو است که رهبری آموزشی و توزیع‌شده مدیران زن را با بهزیستی و پیامدهای مثبت دانش‌آموزان مرتبط دانسته‌اند (Massouti et al., 2024). همچنین با پژوهش Zeinabadi درباره تأثیر مثبت رهبری تحول‌آفرین بر اعتماد و رفتارهای سازمانی هماهنگ است (Zeinabadi, 2010).

از سوی دیگر، تغییر نگرش اولیا، کارکنان و جامعه محلی به توانمندی زنان نشان می‌دهد پیامدهای رهبری می‌تواند از سطح مدرسه فراتر روند و به تغییر تدریجی هنجارهای اجتماعی کمک کنند. داده‌های پژوهش نشان داد مشاهده عملکرد، نظم و پیگیری مدیران زن می‌تواند بی‌اعتمادی اولیه را کاهش دهد و موفقیت یک مدیر را به سرمایه فرهنگی برای پذیرش زنان مدیر بعدی تبدیل کند. این استنباط با دیدگاه Blackmore درباره ضرورت تغییر ساختارهای جنسیت‌مند رهبری (Blackmore, 2013) و یافته‌های Mohajeri و Mousavi درباره نقش نگرش‌ها، ساختارهای سازمانی و شبکه‌های غیررسمی در محدودکردن مشارکت مدیریتی زنان در ایران همخوان است (Mohajeri & Mousavi, 2017). در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد چرخه‌ای جنسیت‌مند از مشروعیت‌سازی وجود دارد: کلیشه‌ها و ساختارهای جنسیت‌مند می‌توانند کسری اولیه مشروعیت ایجاد کنند؛ این کسری ضرورت اثبات مضاعف شایستگی را افزایش می‌دهد؛ زنان از طریق عملکرد، رابطه‌سازی، مشارکت و موازنه اقتدار-مراقبت به تدریج پذیرش بیشتری کسب می‌کنند؛ و پیامدهای موفق این فرایند می‌تواند هم مشروعیت شخص مدیر و هم پذیرش اجتماعی رهبری زنان را در آینده تقویت کند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی و زمینه‌مند پژوهش و تمرکز آن بر مدیران زن مدارس متوسطه دوم استان کردستان سبب می‌شود انتقال یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی، استان‌ها و بافت‌های فرهنگی با احتیاط انجام شود. دوم، داده‌ها عمدتاً بر روایت مدیران زن و خبرگان آموزش و پرورش استوار بود و دیدگاه گروه‌هایی مانند معلمان، معاونان، دانش‌آموزان، اولیا و مدیران مرد به‌طور مستقیم در فرایند تولید داده‌ها وارد نشد. سوم، تجربه‌های مشارکت‌کنندگان ممکن است تحت تأثیر

یادآوری گزینشی، ملاحظات حرفه‌ای یا تمایل به ارائه تصویری مطلوب از عملکرد مدیریتی قرار گرفته باشد. چهارم، به دلیل حساسیت فرهنگی برخی موضوعات مرتبط با جنسیت، تبعیض، روابط غیررسمی و تعارض‌های سازمانی، احتمال دارد بخشی از تجربه‌ها به‌طور کامل بیان نشده باشد. همچنین، مدل ارائه‌شده بازسازی فرایندی تجربه مشارکت‌کنندگان در یک مقطع زمانی مشخص است و تحولات سازمانی و فرهنگی آینده می‌تواند روابط میان اجزای آن را تغییر دهد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی حاصل را در سایر استان‌ها و بافت‌های قومی، فرهنگی و اجتماعی ایران بررسی کنند تا عناصر پایدار و عناصر زمینه‌مند مدل مشخص شود. استفاده از طرح‌های آمیخته و طراحی ابزار کمی بر اساس مقوله‌های استخراج‌شده می‌تواند زمینه آزمون روابط میان شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها را در نمونه‌های بزرگ‌تر فراهم سازد. همچنین، انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدیران زن و مرد، مدیران مدارس دخترانه و پسرانه و مقاطع ابتدایی و متوسطه می‌تواند درک دقیق‌تری از نقش جنسیت و بافت سازمانی ایجاد کند. بررسی طولی تجربه مدیران زن از زمان ورود به مدیریت تا سال‌های بعد نیز می‌تواند نشان دهد مشروعیت مدیریتی در طول زمان چگونه ساخته، تضعیف یا بازسازی می‌شود. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود تجربه معلمان، دانش‌آموزان، اولیا، معاونان و مدیران سطوح بالاتر نیز در مطالعات آینده وارد شود تا فرایند مشروعیت‌سازی از منظر گروه‌های مختلف ذی‌نفع تحلیل شود. مطالعه اختصاصی سه سازوکار «اثبات مضاعف شایستگی»، «مشروعیت‌سازی رابطه‌ای» و «موازنه اقتدار-مراقبت» نیز می‌تواند به توسعه نظری دقیق‌تر مدل کمک کند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش سیاست توسعه رهبری زنان را از انتصاب رسمی فراتر برده و برای مرحله پس از انتصاب نیز نظام حمایتی مشخصی طراحی کند. ایجاد برنامه‌های منتورینگ برای مدیران زن تازه‌منصب، تشکیل شبکه‌های حرفه‌ای میان مدیران زن، تقویت دسترسی آنان به آموزش‌های تخصصی مدیریت، مذاکره، حل تعارض و مدیریت منابع انسانی و فراهم کردن فرصت حضور مؤثر در سطوح تصمیم‌گیری می‌تواند به تثبیت موقعیت مدیریتی آنان کمک کند. همچنین، ضروری است سازوکارهای ارزیابی و ارتقای مدیران بر معیارهای شفاف و مبتنی بر شایستگی استوار شود تا امکان تأثیر استانداردهای دوگانه جنسیتی کاهش یابد. حمایت‌های سازمانی برای کاهش فشار تعارض کار و خانواده، انعطاف‌پذیری منطقی در برخی ترتیبات کاری و تقویت فرهنگ همکاری در مدارس نیز اهمیت دارد. در سطح فرهنگی، معرفی مدیران زن موفق، مستندسازی تجربه‌های آنان و استفاده از این تجربه‌ها در دوره‌های تربیت مدیر می‌تواند به اصلاح نگرش‌های کلیشه‌ای کمک کند. در نهایت، مدیران زن نیز می‌توانند از راهبردهای رابطه‌سازی حرفه‌ای، مشارکت دادن کارکنان، ایجاد شبکه‌های اعتماد، مرزبندی روشن نقش‌ها، استفاده همزمان از قاطعیت و همدلی و مستندسازی عملکرد خود برای تبدیل اختیار رسمی به اقتدار حرفه‌ای پایدار بهره گیرند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Educational leadership has increasingly moved beyond conventional administrative models centered on hierarchical control, supervision, and implementation of organizational directives toward relational, participatory, distributed, and learning-oriented approaches. Contemporary school leadership is therefore understood as a multidimensional process through which leaders establish shared purposes, cultivate professional collaboration, mobilize human resources, strengthen collective efficacy, and create organizational conditions conducive to student learning and school improvement. From this perspective, leadership is not exclusively embedded in the formal authority of the principal but is enacted through interactions among administrators, teachers, staff, students, families, and other stakeholders. Research on distributed leadership has similarly emphasized that effective school leadership emerges through the distribution of responsibilities, professional interactions, and collective participation rather than through the isolated actions of a single administrator (Mifsud, 2024). The importance of trust, collaborative professional cultures, shared responsibility, and collective efficacy has also been highlighted as a central feature of leadership capable of producing sustainable school improvement (Elliott et al., 2022).

Within this changing conceptualization of educational leadership, women's leadership requires particular attention because women's managerial experiences are shaped not only by professional competencies but also by gendered organizational structures, cultural expectations, social relationships, and patterns of evaluation. Contemporary reviews suggest that female leadership should not be understood through essentialist assumptions that attribute particular leadership characteristics inherently to women. Rather, leadership behaviors and outcomes are produced through the interaction of individual characteristics, professional experience, organizational arrangements, and socio-cultural environments (Buss et al., 2025). Meta-analytic evidence further indicates that evaluations of leadership behavior may remain sensitive to gender, meaning that similar leadership behaviors can be interpreted differently depending on whether the leader is a woman or a man (Paustian-Underdahl et al., 2024). Thus, the central issue is not merely whether women gain access to managerial positions, but also how their authority is subsequently interpreted, accepted, challenged, and stabilized.

Role congruity perspectives provide an important framework for understanding this problem. Traditional gender stereotypes commonly associate women with warmth, care, interpersonal sensitivity, and communal behavior, whereas conventional leadership stereotypes emphasize agency, assertiveness, authority, and decisiveness. When these expectations are perceived as incongruent, women may be evaluated as less naturally suited to leadership or may experience negative judgments when they display highly assertive leadership behavior. Evidence consistent with role congruity theory indicates that gender-based expectations continue to influence professional evaluations and perceptions of competence (Evans et al., 2024). Women leaders may consequently encounter a double bind in which insufficient assertiveness weakens perceptions of authority, while strong assertiveness may violate gendered expectations concerning appropriate female behavior.

These difficulties have also been conceptualized through the glass ceiling, glass cliff, and leadership labyrinth metaphors. Women may encounter persistent barriers to promotion, restricted access to

influential professional networks, greater scrutiny, and disproportionate appointment to difficult or precarious leadership contexts (Timmer & Woo, 2023). Research on female school principals has likewise identified gender bias, male-centered conceptions of leadership, discrimination, excessive workloads, and conflicts between professional and family responsibilities as continuing obstacles (Torres Zamora & Villagra Bravo, 2024). The leadership labyrinth perspective extends this argument by suggesting that women's advancement is constrained not by one single obstacle but by cumulative challenges, negotiations, conflicting expectations, and repeated requirements to demonstrate professional legitimacy throughout their careers (Cassidy et al., 2021).

Relational dimensions of leadership may be particularly important in addressing these pressures. Studies in educational settings have emphasized the importance of mentoring, open communication, networking, collaboration, and professional support in helping women respond to gendered barriers (Akinola & Naidoo, 2024). Research in Arab educational contexts has similarly demonstrated that women's leadership is shaped by socio-cultural expectations, family support, organizational conditions, and gradual movement toward participatory and relationship-oriented leadership practices (Hilal et al., 2024). Distributed instructional leadership among female school leaders has also been associated with collaborative learning environments, attention to student development, and favorable educational outcomes (Massouti et al., 2024). However, relational leadership can itself create tensions. The "care paradox" suggests that care can function simultaneously as a valuable leadership resource and as a gendered expectation that limits women's freedom to exercise authority, requiring female leaders to negotiate continually between care and decisiveness (Cotter et al., 2026). Feminist critiques of educational leadership similarly argue that conventional managerial models have historically undervalued care, emotional labor, relational work, and gendered power dynamics (Blackmore, 2013).

Iranian studies reveal comparable multidimensional dynamics. Women's participation in senior educational management is affected by organizational structures, socio-cultural attitudes, informal networks, and gendered expectations (Mohajeri & Mousavi, 2017). Professional empowerment, organizational trust, experience, psychological resources, and institutional support have been identified as important components of successful female management (Hajizadeh & Hafezian, 2019). Other research has shown that success among female educational managers depends on interacting intra-organizational and extra-organizational factors (Bacheh-Sagha et al., 2022), while managerial self-belief develops through knowledge, experience, professional learning, attitudes, and interaction with others (Jamshidi Aval & Maafi Madani, 2023). Work-life balance and family support also represent important determinants of women's capacity to continue in demanding managerial positions (Abbasi et al., 2021). Studies of female school managers have further highlighted transformational and exemplary leadership behaviors, including role modeling, professional influence, trust-building, and challenging established processes (Seyedalikhan, 2014; Zeinabadi, 2010). More recent Iranian research has conceptualized female educational leadership through paradigmatic relationships among causal conditions, contextual conditions, intervening factors, strategies, and consequences (Ghazaghi et al., 2024). Despite these contributions, less is known about how these components operate as an integrated post-appointment process through which women convert formal managerial authority into socially and professionally accepted legitimacy. Accordingly, the present study aimed to develop a paradigmatic model of women's leadership in secondary schools of Kurdistan Province and explain the process through which female school leaders acquire and stabilize managerial legitimacy.

Methods and Materials

The study employed a qualitative research design based on the systematic grounded theory approach. The research field consisted of upper-secondary schools in Kurdistan Province and relevant managerial and professional levels within the provincial education system. Participants were selected from two complementary groups: female upper-secondary school principals with direct experience of school leadership in the cultural and organizational context of Kurdistan Province, and educational experts or specialists possessing broader managerial, professional, or academic knowledge of women's leadership in education.

Sampling began purposively and continued according to theoretical sampling principles. Eligibility criteria included relevant experience in educational management, administration, or professional educational roles; familiarity with the cultural, social, and organizational characteristics of Kurdistan Province; willingness to participate; and the ability to provide detailed accounts of leadership experiences. In total, 15 participants were included, comprising nine female upper-secondary school principals and six educational experts and specialists.

Data were collected through semi-structured interviews guided by 13 main questions addressing leadership experiences, motivating conditions, contextual resources, barriers, support systems, action strategies, and perceived outcomes. Data collection continued until theoretical saturation was reached and additional interviews no longer generated substantively new concepts or categories. Interview data were analyzed line by line using open, axial, and selective coding. During open coding, meaning units and initial concepts were identified and grouped into conceptually related categories. Axial coding was then used to organize relationships among categories according to causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, action strategies, and consequences. Selective coding integrated the categories around the central phenomenon of women's leadership and managerial legitimacy. Methodological rigor was strengthened through procedures addressing credibility, transferability, dependability, and confirmability.

Findings

The final grounded theory model organized women's leadership into five major paradigmatic components. Causal conditions consisted of six categories: intrinsic motivation and self-actualization, commitment to transformation and service, encouragement and support from others, gender justice and perceived necessity of women's participation, achievement orientation and desire for professional progress, and personal and ethical characteristics. These conditions explained why women entered and remained engaged in managerial roles and demonstrated that entry into leadership was often interpreted as a professional and social responsibility rather than merely the acquisition of organizational status.

Contextual conditions also comprised six categories: family and social-network support, organizational and professional support, synergistic networks and mentoring, professional knowledge and empowerment, cultural and attitudinal capacity-building, and spiritual and value-based resources. These conditions created the resource environment within which women could sustain leadership, manage competing demands, develop competence, and strengthen their ability to influence others.

Six intervening conditions complicated the process of leadership stabilization: gender and cultural stereotypes, structural and bureaucratic barriers, psychological pressure and role conflict, discrimination and the requirement for repeated demonstration of competence, inadequate organizational support, and unhealthy competition or jealousy among colleagues. These factors generated what may be interpreted as a legitimacy deficit, whereby formal appointment did not automatically result in full acceptance of women's authority.

Participants responded through six groups of strategies: human-centered and participatory communication, mediation-based conflict resolution, intelligent stabilization and gradual influence, empowerment and preventive action, role balancing and boundary management, and balancing assertiveness with kindness. These strategies enabled female managers to reduce resistance, build trust, maintain organizational discipline, manage conflicting role expectations, and gradually transform formal authority into accepted leadership.

Seven categories of consequences emerged: improvement in academic and educational performance, student empowerment and personal development, creation of a safe and empathetic emotional climate, changes in organizational attitudes and culture, increased professional satisfaction and pride, transformation of personal identity, and role modeling and legacy-building for future generations.

Theoretical integration of these findings revealed three cross-cutting mechanisms operating throughout the paradigmatic model: “double demonstration of competence,” “relational legitimization,” and “authority–care balance.” Double demonstration of competence reflected the pressure placed on some women to repeatedly prove capabilities that might otherwise be presumed in leaders. Relational legitimization explained how trust, visible performance, networking, participation, dialogue, and mediation transformed formally assigned authority into accepted influence. Authority–care balance captured the continuous negotiation between decisiveness, regulation, and managerial boundaries on the one hand and empathy, support, and relational sensitivity on the other. Together, these mechanisms formed a gendered legitimization cycle in which initial legitimacy deficits stimulated increased competence demonstration and relational work, successful performance strengthened acceptance, and accumulated legitimacy could gradually alter broader perceptions of women’s leadership.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that women’s school leadership in Kurdistan Province is best understood as a dynamic process of managerial legitimization rather than as a static consequence of formal appointment. The paradigmatic structure demonstrates that women’s leadership emerges through continuous interaction among personal agency, family and professional resources, organizational arrangements, socio-cultural expectations, barriers, and strategic responses. Formal organizational authority provides an initial position from which leadership can be exercised, but it does not guarantee that this authority will be recognized as legitimate by teachers, parents, students, colleagues, or the wider community.

A central contribution of the study is the identification of double demonstration of competence as a mechanism linking gendered barriers with managerial behavior. When women experience skepticism regarding their capabilities or face stricter standards of evaluation, successful performance acquires an additional function: it becomes evidence of their entitlement to lead. Consequently, achievement, accuracy, persistence, and visible effectiveness are not merely indicators of managerial quality but instruments through which legitimacy is negotiated and reproduced.

The second mechanism, relational legitimization, demonstrates that managerial legitimacy is fundamentally social. Trust, participation, communication, networking, mediation, and respectful treatment of stakeholders enable leaders to move from positional authority toward accepted professional influence. This finding is particularly relevant to school organizations because principals depend on the cooperation of multiple stakeholder groups whose engagement cannot be secured

through administrative authority alone. Relational legitimacy therefore constitutes a form of social capital through which leadership becomes sustainable.

The third mechanism, authority–care balance, highlights the complexity of women’s leadership in environments where leaders are simultaneously expected to be decisive and relationally responsive. Effective leadership did not emerge from abandoning care in favor of authority or from replacing authority with empathy. Rather, legitimacy was strengthened when female managers combined clear boundaries and rule enforcement with listening, support, dignity, and interpersonal sensitivity. This balance was also reflected in the outcomes experienced by students and staff, particularly the creation of emotionally safer school environments.

The consequences of the model further demonstrate that successful women’s leadership extends beyond administrative efficiency. Participants associated effective leadership with stronger educational performance, student development, safer interpersonal climates, greater professional satisfaction, changes in organizational attitudes, personal growth, and the creation of visible female leadership models for subsequent generations. Of particular significance is the possibility that successful leadership can have a recursive cultural effect: when parents, employees, and community members observe competent and credible female managers, initial skepticism may gradually decline, thereby improving the conditions under which future women leaders are evaluated.

Overall, the study concludes that the acquisition and stabilization of managerial legitimacy among female secondary-school leaders in Kurdistan Province is a gradual, relational, and continuously testable process. Its theoretical contribution lies in integrating the paradigmatic structure of grounded theory with three mechanisms—double demonstration of competence, relational legitimization, and authority–care balance—that explain how women respond to legitimacy deficits after assuming formal managerial positions. The model suggests that sustainable women’s leadership requires not only access to managerial posts but also professional empowerment, supportive organizational and family environments, strong relational networks, equitable evaluation structures, and institutional conditions that allow women to exercise authority without being constrained by conflicting gender expectations.

References

- Abbasi, S., Yarigholi, B., & Yarmohammadzadeh, P. (2021). Lived Experiences of Female School Managers regarding Work-Life Balance. *Women and Family Studies*, 9(2), 100-126. <https://doi.org/10.22051/JWFS.2021.32916.2519>
- Akinola, D. A., & Naidoo, P. (2024). Breaking the Glass Ceiling: An Examination of Gendered Barriers in School Leadership Progression in South Africa. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2395342. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2395342>
- Bacheh-Sagha, E., Ahmadi, M., & Komani, S. M. H. (2022). The Most Important Success Factors of Female Managers in the Shiraz Education Organization. *Woman and Society*, 13(50), 33-50. <https://doi.org/10.30495/jzv.2021.24544.3200>
- Blackmore, J. (2013). A Feminist Critical Perspective on Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Buss, M., Andler, S., & Tiberius, V. (2025). Female Leadership: An Integrative Review and Research Framework. *The Leadership Quarterly*, 36(3), 101858. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101858>
- Cassidy, M., Burgin, X. D., & Wasonga, T. A. (2021). Gender Differences in Perceived Barriers of Aspiring Superintendents. *Management in Education*, 35(3), 127-135. <https://doi.org/10.1177/0892020620988010>
- Cotter, K., Dadvand, B., Keane, T., & Garvis, S. (2026). The Care Paradox: How Ethics of Care Creates Leadership Dilemmas for Women in Schools. *Journal of Educational Administration and History*, 58(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/00220620.2025.2592034>
- Elliott, K., Hollingsworth, H., Thornton, A., Gillies, L., & Henderson, K. (2022). *School Leadership That Cultivates Collective Efficacy: Emerging Insights 2022*. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-694-9>

- Evans, C. A., Adler, K., Yucalan, D., & Schneider-Bentley, L. M. (2024). Gender Patterns in Engineering PhD Teaching Assistant Evaluations Corroborate Role Congruity Theory. *International Journal of Stem Education*, 11, 5. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00460-5>
- Ghazaghi, L., Kaviani, E., Malekian, F., & Karamafrouz, M. J. (2024). Exploring the Attentive Leadership Model among Female Education Managers. *Strategic studies of women*, 27(106), 141-171. <https://doi.org/10.22095/jwss.2025.493984.3601>
- Hajizadeh, A., & Hafezian, M. (2019). Identifying the Components of Empowering Female Managers in Education and Presenting an Appropriate Model. *Woman and Society*, 10(1), 45-72.
- Hilal, Y. Y., Mifsud, D., & Hammad, W. (2024). Female Educational Leadership in the Arab World: A Systematic Review of Published Research Literature. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2316655>
- Jamshidi Aval, S., & Maafi Madani, S. K. (2023). Examining Female Managers' Lived Experience of the Concept of Managerial Self-Belief in Primary Schools: A Phenomenological Approach. *Curriculum and Educational Planning Research*, 13(1), 81-94. <https://dori.net/dor/20.1001.1.22517758.2023.13.7.1.9>
- Massouti, A., Shaya, N., & Qareiny, S. M. A. (2024). Exploring the Nexus between Female School Leaders' Perceptions of Distributed Instructional Leadership, Socio-Cultural Dynamics, and Student Achievement in the Arab World. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100372. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100372>
- Mifsud, D. (2024). A Systematic Review of School Distributed Leadership: Exploring Research Purposes, Concepts and Approaches in the Field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154-179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Mohajeri, B., & Mousavi, F. (2017). Challenges to Women's Participation in Senior Administrative Positions in Iranian Higher Education. *International Education Studies*, 10(8), 77-87. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n8p77>
- Paustian-Underdahl, S. C., Smith Sockbeson, C. E., Hall, A. V., & Saldanha Halliday, C. (2024). Gender and Evaluations of Leadership Behaviors: A Meta-Analytic Review of 50 Years of Research. *The Leadership Quarterly*, 35(6), 101822. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101822>
- Seyedalikhan, S. M. (2014). *Examining the Leadership Behaviors of Female Managers in Exemplary Public Girls' High Schools in Tehran Using the Leadership Practices Inventory Theory* [Kharazmi University].
- Timmer, J. D., & Woo, D. S. (2023). Precarious Positions: Glass Ceilings, Glass Escalators, and Glass Cliffs in the Superintendency. *Frontiers in Education*, 8, 1199756. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1199756>
- Torres Zamora, M. P., & Villagra Bravo, C. (2024). Pedagogical Leadership and Gender: The Obstacles That Female School Directors Face in Southern Chile. *School Leadership & Management*, 44(5), 547-566. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2262500>
- Zeinabadi, H. R. (2010). Transformational Leaders in Schools: Female Managers or Male Managers? *Women in Development and Politics*, 8(2), 115-141.