

تحلیل تطبیقی نقش رهبری توزیع شده در توانمندسازی معلمان و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در نظام های آموزشی ایران و فنلاند

مریم خادم کشاورزی^۱، مژگان امیریان زاده^۲

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

mkhadem36@yahoo.com

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

m.amirianzadeh@miau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل تطبیقی نقش رهبری توزیع شده در توانمندسازی معلمان و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در نظام‌های آموزشی ایران و فنلاند می‌پردازد. رهبری توزیع شده به عنوان رویکردی نوین، رهبری را در تعاملات جمعی جستجو کرده و با توانمندسازی معلمان و جوامع یادگیری حرفه‌ای پیوندی وثیق دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد فنلاند با برخورداری از بستر فرهنگی مبتنی بر اعتماد نهادی بالا، ساختار غیرمتمرکز، نقش تسهیل‌گرانه مدیران و برنامه‌ریزی درسی مشارکتی، الگویی موفق از رهبری توزیع شده ارائه می‌دهد که به توانمندسازی معلمان در سطوح مختلف منجر شده است. در مقابل، نظام آموزشی ایران با چالش‌های ساختاری و فرهنگی از جمله تمرکزگرایی مفرط، بوروکراسی اداری، فرهنگ سلسله‌مراتبی و عدم مشارکت واقعی معلمان در تصمیم‌گیری‌ها مواجه است. علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی بر مشارکت معلمان، شکاف عمیقی میان سیاست‌ها و اجرا وجود دارد. تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که رهبری توزیع شده و توانمندسازی معلمان نیازمند بستری فرهنگی، ساختاری و قانونی حمایتگر است و صرفاً با تغییر سبک مدیریتی مدیران محقق نمی‌شود. بر اساس یافته‌ها، حرکت به سوی رهبری توزیع شده در ایران نیازمند مجموعه‌ای از اقدامات هماهنگ شامل تمرکززدایی واقعی، بازتعریف نقش مدیران به عنوان رهبران آموزشی، ایجاد و تقویت جوامع یادگیری حرفه‌ای، مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، و بازنگری در نظام نظارت و ارزشیابی با رویکردی حمایتی و توسعه‌ای است. تجربه فنلاند نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری بر حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اعتماد به آنان، مهم‌ترین گام در مسیر ساختن نظام آموزشی باکیفیت، عادلانه و پایدار است. این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی در ایران راهگشا باشد.

کلیدواژه‌ها: رهبری توزیع شده، توانمندسازی معلمان، جوامع یادگیری حرفه‌ای، نظام آموزشی ایران، نظام آموزشی فنلاند، تحلیل تطبیقی

مقدمه

در دهه‌های اخیر، پیچیدگی‌های روزافزون نظام‌های آموزشی و ضرورت پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان، بازاندیشی در مفهوم رهبری آموزشی را اجتناب‌ناپذیر ساخته است. مدل‌های سنتی رهبری که بر نقش محوری مدیران متمرکز بودند، دیگر توانایی پاسخگویی به چالش‌های معاصر نظیر کاهش انگیزه معلمان، افزایش انتظارات اجتماعی و ضرورت نوآوری آموزشی را ندارند. در این بستر، رهبری توزیع‌شده به عنوان رویکردی جایگزین ظهور کرده است که در آن، رهبری نه به عنوان ویژگی یک فرد، بلکه به عنوان فرآیندی تعاملی و جمعی در سراسر سازمان تعریف می‌شود (رحمانی، ۱۳۹۲). رهبری توزیع‌شده با تأکید بر واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات به معلمان، آنان را از مجریان صرف برنامه‌های درسی به کنشگرانی فعال و تأثیرگذار تبدیل می‌کند. این رویکرد، پیوندی وثیق با دو مفهوم کلیدی دیگر در عرصه آموزش دارد: توانمندسازی معلمان و جوامع یادگیری حرفه‌ای، توانمندسازی به معنای افزایش خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و قدرت تصمیم‌گیری معلمان در حوزه تخصصی خود است. جوامع یادگیری حرفه‌ای نیز فضاهایی را ایجاد می‌کنند که در آن معلمان به طور جمعی به بررسی و بهبود عملکرد خود می‌پردازند (محمدی و حسینی، ۱۴۰۱).

برخلاف دیدگاه‌های سنتی که رهبری را به جایگاه رسمی مدیر محدود می‌کردند، رهبری توزیع‌شده بر ماهیت تعاملی و جمعی رهبری تأکید دارد. در این رویکرد، رهبری نه یک ویژگی فردی، بلکه شبکه‌ای از روابط، تعاملات و موقعیت‌هاست که در آن معلمان، کارکنان و حتی دانش‌آموزان و والدین می‌توانند با توجه به تخصص و موقعیت خود، نقش‌های رهبری را ایفا کنند. از این منظر، مدیر مدرسه دیگر تنها تصمیم‌گیرنده نهایی نیست، بلکه به تسهیل‌گری تبدیل می‌شود که بسترهای لازم برای مشارکت جمعی و شکوفایی ظرفیت‌های رهبری دیگران را فراهم می‌آورد (کینگ^۱، ۲۰۲۵). این رویکرد، پیوندی وثیق با دو مفهوم کلیدی دیگر دارد: توانمندسازی معلمان به عنوان فرآیند افزایش خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و قدرت تصمیم‌گیری حرفه‌ای آنان (رحمانی، ۱۳۹۲)، و جوامع یادگیری حرفه‌ای به عنوان فضاهایی که در آن معلمان به طور جمعی به بررسی، نقد و بهبود عملکرد خود می‌پردازند. اهمیت این موضوع زمانی دوچندان می‌شود که بدانیم پژوهش‌های متعدد، رابطه معناداری میان رهبری توزیع‌شده، جوامع یادگیری حرفه‌ای و بهبود کیفیت تدریس یافته‌اند. جوامع یادگیری حرفه‌ای که بر پایه گفتگوی حرفه‌ای، اشتراک‌گذاری دانش و همکاری در برنامه‌ریزی درسی استوارند، خود نیازمند بستری از اعتماد و مشارکت هستند. رهبری توزیع‌شده دقیقاً همین بستر را فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، رهبری توزیع‌شده نه تنها به طور مستقیم توانمندسازی معلمان را تقویت می‌کند، بلکه از طریق ایجاد و تقویت جوامع یادگیری حرفه‌ای، این تأثیر را دوچندان می‌سازد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که رهبری توزیع‌شده از طریق تقویت یادگیری مشارکتی و اعتماد رابطه‌ای، به طور غیرمستقیم به حرفه‌ای‌گرایی معلمان منجر می‌شود (ما^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

با این حال، میزان موفقیت در پیاده‌سازی این رویکرد، به شدت به بافتار فرهنگی، سیاسی و ساختاری هر کشور وابسته است. از همین رو، مطالعه تطبیقی میان دو نظام آموزشی با ویژگی‌های متفاوت می‌تواند درس‌های ارزشمندی برای اصلاحات آموزشی به همراه داشته باشد. انتخاب نظام‌های آموزشی ایران و فنلاند برای این مطالعه تطبیقی، از چند جهت حائز اهمیت است. فنلاند به عنوان یکی از پیشروترین نظام‌های آموزشی جهان، الگویی موفق از کاربست اصولی چون اعتماد نهادی بالا، خودمختاری حرفه‌ای معلمان و ساختارهای مشارکتی است. در این کشور، معلمان از جایگاه اجتماعی والایی برخوردارند و رهبری آموزشی در مدارس به صورت توزیع‌شده و با تسهیل‌گری مدیران اجرا می‌شود (آهتی‌اینن^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). در نقطه مقابل، نظام آموزشی ایران با ساختاری عمدتاً متمرکز، بوروکراتیک و سلسله‌مراتبی شناخته می‌شود. علیرغم تأکید اسناد بالادستی مانند «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش» بر توسعه مشارکت معلمان و ارتقای نقش و اختیارات مدرسه، در

^۱ King^۲ Ma^۳ Ahtiainen

عمل، تمرکزگرایی و بوروکراسی اداری مانع از تحقق این اهداف شده است. بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهند که نظام آموزشی ایران ساختاری متمرکز دارد و نقش مدیر عمدتاً اداری و تابع دستورات بالادستی است. این شرایط، بستر را برای شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای پویا و توانمندسازی واقعی معلمان با دشواری مواجه ساخته است.

انتخاب نظام‌های آموزشی ایران و فنلاند برای مطالعه تطبیقی از آن رو حائز اهمیت است که این دو، نماینده دو الگوی متمایز از مدیریت آموزشی هستند. فنلاند به عنوان یکی از پیشروترین نظام‌های آموزشی جهان، بر پایه اصول اعتماد حرفه‌ای، استقلال عمل معلمان و ساختارهای مشارکت‌جویانه بنا شده است. در مقابل، نظام آموزشی ایران از ساختاری عمدتاً متمرکز، بوروکراتیک و سلسله‌مراتبی پیروی می‌کند که می‌تواند مانعی جدی در مسیر تحقق رهبری توزیع‌شده باشد. این مقاله با رویکردی تطبیقی و تحلیلی، در پی پاسخ به این پرسش‌هاست: نقش رهبری توزیع‌شده در توانمندسازی معلمان و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در نظام آموزشی فنلاند چگونه تجلی یافته است؛ و چه سازوکارهایی این موفقیت را ممکن ساخته است. در نظام آموزشی ایران، مهم‌ترین چالش‌ها و موانع ساختاری و فرهنگی پیش روی تحقق این الگو کدامند؟ و نهایتاً، با توجه به تجارب موفق فنلاند و ساختار فرهنگی ایران، چه راهبردها و پیشنهادهایی می‌توان برای کاهش شکاف موجود و حرکت به سوی الگویی بومی از رهبری توزیع‌شده ارائه داد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و پژوهشگران حوزه مدیریت آموزشی در ایران راهگشا باشد.

توانمندسازی معلمان: ابعاد و پیش‌نیازها

توانمندسازی معلمان فرآیندی است که طی آن به معلمان اختیار، اعتماد و منابع لازم برای تصمیم‌گیری در مورد کار خود و یادگیری دانش‌آموزان داده می‌شود. پژوهش‌ها ابعاد گوناگونی برای توانمندسازی برشمرده‌اند که از جمله می‌توان به خودکارآمدی، وضعیت حرفه‌ای، خودمختاری، تأثیرگذاری و مشارکت در تصمیم‌گیری اشاره کرد (رحمانی، ۱۳۹۲). تحقیقات در بستر فنلاند نشان داده است که دو نوع رهبری می‌توانند به عنوان اهرم‌هایی برای توانمندسازی معلمان عمل کنند: رهبری اخلاقی و رهبری توزیع‌شده. رهبری اخلاقی به معنای تعامل با معلمان بر پایه اصول اخلاقی، انصاف و صداقت است که زمینه‌ساز ایجاد اعتماد و احترام متقابل می‌شود. رهبری توزیع‌شده نیز از طریق واگذاری مسئولیت‌های رهبری آموزشی به معلمان، احساس مالکیت و تأثیرگذاری آنان را در سطح مدرسه افزایش می‌دهد. نکته حائز اهمیت آنکه در مطالعه فنلاند، رهبری توزیع‌شده به طور مستقیم توانمندسازی معلمان در حوزه کلاس درس را پیش‌بینی نمی‌کرد، اما بر توانمندسازی آنان در حوزه کاری (مشارکت در تصمیم‌گیری‌های سطح مدرسه) تأثیر معناداری داشت.

جوامع یادگیری حرفه‌ای: حلقه اتصال رهبری و توانمندسازی

جوامع یادگیری حرفه‌ای به گروه‌هایی از معلمان اطلاق می‌شود که به طور مستمر و جمعی به دنبال یادگیری و بهبود عملکرد خود هستند. این جوامع با ویژگی‌هایی چون گفت‌وگوی حرفه‌ای، اشتراک‌گذاری دانش، همکاری در برنامه‌ریزی درسی و بازخورد همتایان شناخته می‌شوند. جوامع یادگیری حرفه‌ای بستری را فراهم می‌آورند که در آن توانمندسازی معلمان به شکلی عینی و عملی تحقق می‌یابد (سلیمی و احمدی، ۴۰۴). رابطه رهبری توزیع‌شده با جوامع یادگیری حرفه‌ای، رابطه‌ای دوسویه و ارگانیک است. از یک سو، رهبری توزیع‌شده با ایجاد فرهنگ اعتماد و همکاری، بستر شکل‌گیری این جوامع را فراهم می‌کند. از سوی دیگر، جوامع یادگیری حرفه‌ای عرصه‌ای برای تمرین رهبری توزیع‌شده هستند؛ جایی که معلمان فارغ از موقعیت رسمی خود، نقش‌های رهبری را در هدایت بحث‌ها، سازماندهی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای و تسهیم دانش بر عهده می‌گیرند. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که رهبری توزیع‌شده از طریق تقویت یادگیری مشارکتی و اعتماد رابطه‌ای، به طور غیرمستقیم به حرفه‌ای‌گرایی معلمان منجر می‌شود. به عبارت دیگر، جوامع یادگیری حرفه‌ای و سازوکارهای اعتماد و همکاری درون آنها، نقش میانجی را در تأثیرگذاری رهبری توزیع‌شده بر توانمندسازی معلمان ایفا می‌کنند (همان).

مفهوم رهبری توزیع شده

رهبری توزیع شده رویکردی است که رهبری را در تعاملات میان افراد، نقش‌ها و موقعیت‌ها جستجو می‌کند. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که رهبری را به فردی با موقعیت رسمی محدود می‌ساختند، این دیدگاه بر این باور است که تخصص، دانش و ابتکار عمل برای رهبری می‌تواند در سراسر سازمان پراکنده باشد. در این الگو، مدیر مدرسه به جای آنکه تنها تصمیم‌گیرنده نهایی باشد، تسهیل‌گر، هماهنگ‌کننده و پرورش‌دهنده توانایی‌های رهبری در میان معلمان و سایر کارکنان است. این مفهوم از اواخر دهه ۱۹۹۰ و اوایل هزاره سوم به عنوان یکی از تأثیرگذارترین مفاهیم در حوزه رهبری آموزشی ظهور کرد. این مفهوم ریشه در سه جریان فکری مهم داشت:

- **نقد رهبری قهرمانانه:** برای دهه‌ها، نظریه‌های رهبری بر نقش محوری و تعیین‌کننده فرد رهبر تأکید داشتند. دیدگاه‌هایی مانند «رهبری صفتی» و «رهبری کاریزماتیک»، رهبر را به عنوان قهرمانی تصور می‌کردند که با ویژگی‌های استثنایی خود، سازمان را به سوی موفقیت هدایت می‌کند. با این حال، پژوهش‌های تجربی نشان داد که این دیدگاه‌ها نمی‌توانند پیچیدگی رهبری در سازمان‌های امروزی را تبیین کنند و موفقیت سازمانی معمولاً محصول تلاش جمعی است، نه اقدامات فردی (یوکل^۱، ۲۰۱۳).
- **نظریه شناخت توزیع شده:** ادوین هاجینز^۲ (۱۹۹۵) در کتاب ارزشمند خود با عنوان «شناخت در طبیعت» نشان داد که شناخت انسان محدود به ذهن فرد نیست، بلکه در شبکه‌ای از افراد، ابزارها و محیط توزیع می‌شود. مثال معروف او، ناوبری یک کشتی است: هیچ‌کس به تنهایی قادر به ناوبری نیست، بلکه این فرآیند در تعامل میان ناخدا، ملوانان، نقشه، قطب‌نما و سایر ابزارها تحقق می‌یابد. جیمز اسپیلین این ایده را به رهبری آموزشی تعمیم داد و استدلال کرد که رهبری نیز پدیده‌ای مشابه است (اسپیلین^۳ و همکاران، ۲۰۰۱).
- **نظریه فعالیت فرهنگی-تاریخی:** برگرفته از کارهای ویگوتسکی و توسعه‌یافته توسط انگستروم، این نظریه بر این باور است که کنش انسانی در بستر فعالیت‌های جمعی و با واسطه‌گری ابزارهای فرهنگی شکل می‌گیرد. از این منظر، رهبری نه یک ویژگی فردی، بلکه پدیده‌ای است که در فعالیت‌های جمعی ظهور می‌کند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۴).
از آنجایی که یکی از مهم‌ترین نکات در درک رهبری توزیع شده، تمایز آن از مفاهیم مشابه به آن می‌باشد، به عنوان مثال در رهبری تفویضی، مدیر به صورت داوطلبانه و با حفظ اختیار نهایی، بخشی از وظایف خود را به دیگران واگذار می‌کند. این یک رابطه سلسله‌مراتبی و یک‌جانبه است. اما در رهبری توزیع شده، رهبری نه بر اساس واگذاری از بالا، بلکه بر اساس تخصص، موقعیت و نیاز در شبکه مدرسه توزیع می‌شود. معلمی که به دلیل تخصص خود در یک حوزه خاص، مسئولیت هدایت همکارانش را بر عهده می‌گیرد، این نقش را نه به دلیل تفویض مدیر، بلکه به دلیل شناخت همتایان و نیاز جمعی ایفا می‌کند.

^۱ Yukl^۲ Hutchins^۳ Spillane

جدول شماره (۱). تمایز رهبری توزیع‌شده از مفاهیم مشابه

مفهوم	ماهیت	نقش مدیر	منشأ قدرت
رهبری توزیع شده	تعامل جمعی و شبکه ای	تسهیل گر	تخصص، موقعیت، نیاز جمعی
رهبری تفویضی	واگذاری یک جانبه وظایف از بالا به پایین	واگذارنده وظایف	جایگاه رسمی مدیر
رهبری دموکراتیک	مشارکت در تصمیم گیری از طریق رأی گیری	همانگ کننده	فرآیند دموکراتیک
مدیریت مشارکتی	مشارکت کارکنان در اجرای تصمیمات	تصمیم گیرنده نهایی	ساختار رسمی

رهبری توزیع‌شده در نظام آموزشی فنلاند

نظام آموزشی فنلاند به عنوان یکی از پیشروترین نظام‌های آموزشی جهان، الگویی منحصر به فرد از کاربست رهبری توزیع‌شده را ارائه می‌دهد. فنلاند شهرت جهانی خود را مدیون مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و فرهنگی است که در رأس آنها می‌توان به اعتماد نهادی بالا و خودمختاری حرفه‌ای معلمان اشاره کرد. در فنلاند، معلمان از جایگاه اجتماعی والایی برخوردارند و ورود به این حرفه مستلزم طی دوره‌های علمی و عملی فشرده است. این آمادگی بالا، زمینه‌ساز اعتماد نظام آموزشی و خانواده‌ها به صلاحیت حرفه‌ای معلمان شده است (سالبرگ، ۲۰۲۱). فرهنگ سیاسی و اداری فنلاند نیز غیرمتمرکز و مشارکت‌جویانه است. مدارس از آزادی عمل قابل توجهی در تدوین برنامه درسی متناسب با نیازهای محلی و طراحی روش‌های تدریس برخوردارند. در چنین بستری، نقش مدیر مدرسه بیش از آنکه یک ناظر و بازرس باشد، نقش یک تسهیل‌گر و رهبر آموزشی است که وظیفه دارد زمینه‌های همکاری، نوآوری و یادگیری جمعی را فراهم آورد. این ویژگی‌ها، بستر را برای تحقق رهبری توزیع‌شده کاملاً مهیا می‌سازد. موفقیت این کشور در آزمون‌های بین‌المللی نظیر (PISA)، توجه بسیاری از پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی را به سوی ساختارها و فرآیندهای آن جلب کرده است. برای درک رهبری توزیع‌شده در فنلاند، ابتدا باید بستر فرهنگی و تاریخی آن را شناخت (هوفستد، ۲۰۰۱).

در فنلاند روابط سلسله‌مراتبی کم‌رنگ‌تر بوده و افراد در سطوح مختلف سازمان، خود را در تصمیم‌گیری‌ها سهیم می‌دانند این ویژگی فرهنگی، بستری مساعد برای توزیع رهبری فراهم کرده است. اعتماد مهم‌ترین سرمایه اجتماعی نظام آموزشی فنلاند است. این اعتماد در چند سطح جریان دارد: اعتماد دولت به معلمان که در عدم وجود بازرسان آموزشی و آزادی کامل در انتخاب روش‌های تدریس و محتوای آموزشی تجلی می‌یابد، اعتماد جامعه به مدارس که در اعتماد والدین به تصمیمات مدرسه و عدم مداخله مستقیم در امور آموزشی نمود پیدا می‌کند، اعتماد مدیر به معلمان که در واگذاری مسئولیت‌های رهبری به معلمان و عدم نظارت مستقیم و کنترل‌گرایانه ظهور می‌یابد، و اعتماد معلمان به یکدیگر که در فرهنگ همکاری، اشتراک‌گذاری دانش و تجربیات و بازخورد متقابل متجلی می‌شود (سالبرگ، ۲۰۲۱). این اعتماد ریشه در تاریخ فنلاند دارد. پس از استقلال در سال ۱۹۱۷، فنلاندی‌ها دریافتند که تنها سرمایه آن‌ها نیروی انسانی تحصیل کرده است. به همین دلیل، آموزش به عنوان یک ارزش ملی و معلمی به عنوان یک حرفه بسیار معتبر و قابل اعتماد تعریف شد. امروزه، معلمی در فنلاند یکی از محبوب‌ترین و رقابتی‌ترین رشته‌های دانشگاهی است و تنها ۱۰ درصد از داوطلبان پذیرفته می‌شود؛ این گزینش سخت‌گیرانه، زمینه‌ساز اعتماد عمیق به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان شده است (همان).

^۱ Hofstede^۲ Sahlberg

نقش مدیر در مدارس فنلاند: تسهیل‌گر و پرورش‌دهنده رهبران

رهبری توزیع‌شده در فنلاند در یک چارچوب قانونی و ساختاری حمایتگر شکل گرفته است. قانون آموزش پایه مصوب ۱۹۹۸، به وضوح بر خودمختاری مدارس و مسئولیت‌پذیری جمعی تأکید دارد. بر اساس این قانون، مدارس موظف به تدوین برنامه درسی خاص خود بر اساس چارچوب ملی هستند و مدیر مدرسه در کنار معلمان و کارکنان، مسئولیت کیفیت آموزش را بر عهده دارد (آهتی‌اینن و هکاران، ۲۰۲۴). ساختار غیرمتمرکز نظام آموزشی فنلاند نیز نقش مهمی در توزیع رهبری ایفا می‌کند. این ساختار دارای سه سطح تصمیم‌گیری است: سطح ملی که به تعیین چارچوب کلی، اهداف ملی و توزیع بودجه اختصاص دارد، سطح شهرداری که به تطبیق سیاست‌ها با نیازهای محلی و تأمین منابع می‌پردازد، و سطح مدرسه که مسئولیت تدوین برنامه درسی، انتخاب روش‌های تدریس، ارزیابی و بهبود مستمر را بر عهده دارد. این ساختار، قدرت تصمیم‌گیری را به سطح مدرسه منتقل کرده و زمینه را برای توزیع رهبری در درون مدرسه فراهم می‌کند. برخلاف نظام‌های آموزشی متمرکز که در آن‌ها بخشنامه‌های بالادستی تعیین‌کننده هستند، در فنلاند مدارس از آزادی عمل قابل توجهی برخوردارند و می‌توانند برنامه‌های خود را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و شرایط محلی طراحی کنند (سالبرگ، ۲۰۲۱).

نقش مدیر در مدارس فنلاند با بسیاری از کشورهای تفاوت اساسی دارد. مدیران فنلاندی معمولاً از میان معلمان با تجربه انتخاب می‌شوند و نقش آن‌ها از کنترل و نظارت به تسهیل‌گری و پرورش‌دهندگی تغییر یافته است (آهتی‌اینن و هکاران، ۲۰۲۴). مدیر فنلاندی به جای نظارت و کنترل بر کار معلمان، نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند. وظایف اصلی او عبارتند از شناسایی و برطرف کردن موانع اداری، ساختاری و منابع برای معلمان، فراهم کردن منابع آموزشی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و زمان کافی برای همکاری، و ایجاد فضای امن روانی برای معلمان. یکی از مهم‌ترین وظایف مدیر در فنلاند، پرورش ظرفیت‌های رهبری در معلمان است. مدیران با شناسایی استعدادها، واگذاری تدریجی مسئولیت‌ها و ایجاد فرصت‌های رهبری، معلمان را برای ایفای نقش‌های رهبری آماده می‌کنند. پیتر گرون^۱ این نقش را «رهبری رهبران» می‌نامد. به عبارت دیگر، مدیر موفق کسی نیست که همه کارها را خود انجام دهد، بلکه کسی است که بتواند رهبرانی در میان معلمان پرورش دهد (نصر اصفهانی و سلیمانی، ۱۳۹۹). مدیران فنلاندی زمان قابل توجهی را صرف رهبری آموزشی می‌کنند. این شامل شرکت در جلسات گفتگوی حرفه‌ای با معلمان، بازدید از کلاس‌ها نه برای ارزیابی، بلکه برای یادگیری و همراهی، تسهیل فرآیندهای برنامه‌ریزی درسی مشارکتی، و حمایت از نوآوری‌های آموزشی معلمان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدیران فنلاندی به طور متوسط ۵۰ تا ۶۰ درصد از وقت خود را صرف مسائل آموزشی و تنها ۲۰ تا ۳۰ درصد را صرف مسائل اداری می‌کنند نسبت در بسیاری از کشورها معکوس است. (تایپاله^۲، ۲۰۱۲).

رهبری توزیع‌شده در نظام آموزشی ایران

نظام آموزشی ایران از ویژگی‌های ساختاری برخوردار است که با اصول رهبری توزیع‌شده در تعارض قرار دارد. تمرکزگرایی مهم‌ترین ویژگی این نظام است که در آن بخش عمده‌ای از تصمیم‌گیری‌ها در سطح وزارتخانه و سازمان‌های مرکزی اتخاذ می‌شود. بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران ساختاری متمرکز دارد و نقش مدیر عمدتاً اداری و تابع دستورات بالادستی است. تحلیل چالش‌های ساختاری آموزش و پرورش ایران نیز حاکی از آن است که تمرکزگرایی مفرط و بوروکراسی ناکارآمد، مانع نوآوری و انعطاف‌پذیری مدارس می‌شود. این امر، دامنه اختیارات مدیران مدارس و معلمان را به شدت محدود می‌سازد (محمدی و حسینی، ۱۴۰۱). تمرکزگرایی مهم‌ترین ویژگی ساختاری نظام آموزشی ایران است. بررسی‌های تطبیقی نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران ساختاری متمرکز دارد و بخش عمده‌ای از تصمیم‌گیری‌ها در سطح وزارتخانه و

^۱ Gronn

^۲ Taipale

سازمان‌های مرکزی اتخاذ می‌شود (همان). این تمرکزگرایی در ابعاد مختلفی از جمله تدوین برنامه‌های درسی، تألیف کتاب‌های درسی، تعیین روش‌های ارزشیابی، و حتی بخشنامه‌های اجرایی روزمره تجلی می‌یابد.

بوروکراسی اداری پیچیده و زمان‌بر نیز از دیگر ویژگی‌های این نظام است که خلاقیت و ابتکار عمل را سرکوب کرده و معلمان را به پیروی از بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده ترغیب می‌کند (رضایی و کریمی، ۱۴۰۴). در چنین فضای، مدیر مدرسه نیز اغلب نقش مجری سیاست‌های ابلاغی از بالا را ایفا می‌کند و فرصت چندانی برای ایفای نقش به عنوان یک رهبر آموزشی تسهیل‌گر ندارد. فرهنگ سازمانی رایج در مدارس ایران نیز اغلب سلسله‌مراتبی و مبتنی بر تبعیت از مافوق است. در چنین فرهنگی، معلمان ممکن است مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها را حق خود ندانند یا از ابراز دیدگاه‌های متفاوت به دلیل نگرانی از پیامدهای آن اجتناب کنند. این مسئله، تحقق رهبری توزیع‌شده را که نیازمند مشارکت فعال و مسئولانه معلمان است، با چالش مواجه می‌سازد. فرهنگ سازمانی رایج در مدارس ایران نیز اغلب سلسله‌مراتبی و مبتنی بر تبعیت از مافوق است. در چنین فرهنگی، معلمان ممکن است مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها را حق خود ندانند یا از ابراز دیدگاه‌های متفاوت به دلیل نگرانی از پیامدهای آن اجتناب کنند. این مسئله، تحقق رهبری توزیع‌شده را که نیازمند مشارکت فعال و مسئولانه معلمان است، با چالش مواجه می‌سازد (نصر اصفهانی و سلیمانی، ۱۳۹۹).

علیرغم ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران، اسناد بالادستی و قوانین مصوب، تأکید قابل توجهی بر مشارکت معلمان و تمرکززدایی دارند. مهم‌ترین این اسناد، «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور» است که در سال ۱۳۹۲ توسط مقام معظم رهبری ابلاغ شده است. در این سند، بر موضوعاتی چون «توسعه مشارکت معلمان، خانواده‌ها و سایر نهادها در فرآیند تعلیم و تربیت»، «ارتقای نقش و اختیارات مدیران مدارس» و «تقویت مسئولیت‌پذیری و خودباوری معلمان» تأکید شده است (ابلاغیه مقام معظم رهبری، ۱۳۹۲). همچنین در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و اسناد دیگری مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر مشارکت جمعی و تصمیم‌گیری‌های گروهی تأکید شده است. با این حال، شکاف عمیقی میان این تأکیدات نظری و واقعیت‌های میدانی وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که علیرغم وجود ظرفیت‌های قانونی، ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک مانع از تحقق عملی این اهداف شده‌اند (سلیمی و احمدی، ۱۴۰۴). به عبارت دیگر، آنچه در سطح سیاست‌گذاری کلان به عنوان آرمان مطرح شده، در عمل با موانع ساختاری و فرهنگی جدی مواجه است.

نقش مدیران مدارس در ایران: مجریان بخشنامه‌ها

نقش مدیران مدارس در ایران با آنچه در نظام‌های آموزشی پیشرو دیده می‌شود، تفاوت اساسی دارد. مدیران مدارس در ایران عمدتاً بر اساس سابقه تدریس و تجربه اداری انتخاب می‌شوند و نقش آن‌ها بیشتر به «مدیریت اداری» نزدیک است تا «رهبری آموزشی» (سلیمی و احمدی، ۱۴۰۴). وظایف اصلی مدیران ایرانی شامل اجرای بخشنامه‌های ابلاغی از سطوح بالاتر، هماهنگی امور اداری و مالی، نظارت بر حضور و غیاب معلمان و دانش‌آموزان، و برگزاری جلسات رسمی است. زمان کمی برای فعالیت‌های رهبری آموزشی نظیر حضور در کلاس‌ها، گفتگوی حرفه‌ای با معلمان، و تسهیل فرآیندهای یادگیری جمعی باقی می‌ماند. یکی از چالش‌های اساسی، نبود اختیارات کافی برای مدیران است. بسیاری از تصمیمات مهم در سطح مدرسه نیازمند تأیید سطوح بالاتر است و مدیران نمی‌توانند مستقل از بخشنامه‌ها عمل کنند. این مسئله، ابتکار عمل و خلاقیت را کاهش داده و مدیران را به مجریانی منفعل تبدیل کرده است. همچنین نظام ارزشیابی مدیران عمدتاً بر اساس معیارهای اداری و کمی است تا شاخص‌های کیفی و رهبری آموزشی. این امر، تمرکز مدیران را بر امور اداری و گزارش‌دهی افزایش داده و توجه به رهبری آموزشی را کاهش می‌دهد (رضایی و کریمی، ۱۴۰۴).

توانمندسازی معلمان: چالش‌ها و موانع

توانمندسازی معلمان به عنوان یکی از ارکان اصلی رهبری توزیع‌شده، در نظام آموزشی ایران با چالش‌های متعددی مواجه است. رحمانی، در کتاب خود با عنوان «توانمندسازی معلمان» به بررسی ابعاد مختلف این مفهوم و موانع تحقق آن در ایران پرداخته

است. از دیدگاه او، توانمندسازی صرفاً با آموزش‌های فنی و تخصصی حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند بازتعریف روابط قدرت در مدرسه و ایجاد فرهنگ سازمانی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل است (رحمانی، ۱۳۹۲). مهم‌ترین چالش‌های توانمندسازی معلمان در ایران عبارتند از: عدم مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلیدی، ارزشیابی نظارتی و کنترل‌گرایانه، فرصت‌های محدود توسعه حرفه‌ای، و فرهنگ سازمانی نامساعد. معلمان ایرانی در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های ارزشیابی نقشی ندارند و این موارد به صورت متمرکز تعیین می‌شوند. این وضعیت، حس خودکارآمدی و تأثیرگذاری حرفه‌ای را در آنان تضعیف می‌کند (همان). نظام نظارت و ارزشیابی معلمان اغلب رویکردی نظارتی و تنبیهی دارد تا رویکردی توسعه‌ای و حمایتی. این امر مانع از شکل‌گیری اعتماد متقابل میان مدیران و معلمان می‌شود. دوره‌های ضمن خدمت معلمان اغلب متمرکز، نظری و غیرمرتبط با نیازهای واقعی آنان است و به صورت مشارکتی طراحی و اجرا نمی‌شود. فرهنگ رایج، اغلب همکاری جمعی و به اشتراک‌گذاری دانش را تشویق نمی‌کند و معلمان به صورت انفرادی و در کلاس‌های در بسته به کار مشغولند. این چالش‌ها، حلقه‌های مفقوده‌ای هستند که مانع از آن می‌شوند تا معلمان ایرانی، به رغم علاقه و تعهد حرفه‌ای، احساس توانمندی و تأثیرگذاری واقعی داشته باشند (رضایی و کریمی، ۱۴۰۴).

وضعیت جوامع یادگیری حرفه‌ای در ایران

جوامع یادگیری حرفه‌ای در ایران پدیده‌ای نوظهور و نسبتاً ناشناخته هستند. پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که برای موفقیت یک نظام آموزشی و پرورش دانش‌آموزان توانمند، لازم است که در نظام‌های آموزشی اجتماعات یادگیری حرفه‌ای شکل گیرد و توجه ویژه‌ای به آن‌ها صورت پذیرد (رحمانی، ۱۳۹۲). اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای ترویج گروه‌های آموزشی و مشارکت معلمان در فعالیت‌های گروهی صورت گرفته است، اما این تلاش‌ها با چالش‌های متعددی مواجه بوده‌اند:

- **ساختاری نبودن:** جوامع یادگیری حرفه‌ای غالباً به صورت ساختاری و نظام‌مند در مدارس تعریف نشده‌اند و وجود آنها به ابتکارات فردی مدیران یا معلمان محدود می‌ماند.
- **تمرکز بر دستورالعمل‌های اداری:** جلسات گروه‌های آموزشی اغلب به جای گفت‌وگوی حرفه‌ای آزادانه، به بحث درباره بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های اداری اختصاص می‌یابد.
- **فقدان اعتماد:** در غیاب اعتماد متقابل میان مدیران و معلمان، گفت‌وگوی حرفه‌ای صادقانه شکل نمی‌گیرد و معلمان از بیان مشکلات واقعی خود واهمه دارند.
- **فشار کاری:** حجم بالای کار اداری و تدریس، فرصت کافی برای مشارکت معلمان در فعالیت‌های جمعی باقی نمی‌گذارد.

با این حال، ظرفیت‌هایی نیز در نظام آموزشی ایران برای توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای وجود دارد. وجود شبکه‌های گسترده انسانی، اشتیاق بسیاری از معلمان برای یادگیری و بهبود عملکرد، و تجربیات پراکنده اما موفق برخی مدارس در ایجاد فرهنگ همکاری، از جمله این ظرفیت‌ها هستند. با ایجاد تغییرات ساختاری و فرهنگی، می‌توان این ظرفیت‌ها را فعال ساخت.

تحلیل تطبیقی: ایران و فنلاند

مقایسه دو نظام آموزشی ایران و فنلاند از منظر نقش رهبری توزیع‌شده در توانمندسازی معلمان، تفاوت‌های بنیادینی را آشکار می‌سازد که ریشه در بسترهای فرهنگی، ساختارهای قانونی و فرآیندهای اجرایی متفاوت این دو کشور دارد. در این بخش، با رویکردی تحلیلی و تطبیقی، به بررسی این تفاوت‌ها و تأثیر آن‌ها بر توانمندسازی معلمان می‌پردازیم.

بستر فرهنگی: فاصله قدرت و اعتماد

تفاوت در بستر فرهنگی دو کشور، نخستین و شاید عمیق‌ترین لایه تمایز را شکل می‌دهد. فنلاند با فاصله قدرت پایین، جامعه‌ای است که در آن روابط سلسله‌مراتبی کم‌رنگ بوده و افراد در سطوح مختلف سازمان، خود را در تصمیم‌گیری‌ها سهیم

می‌دانند (هوفستد، ۲۰۰۱). این ویژگی، بستری طبیعی برای توزیع رهبری فراهم کرده است. در مقابل، ایران با فاصله قدرت نسبتاً بالا، جامعه‌ای با روابط سلسله‌مراتبی پررنگ است که در آن تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً در سطوح بالای سازمان متمرکز می‌شود. این تفاوت فرهنگی، تأثیر عمیقی بر نگرش معلمان، مدیران و حتی دانش‌آموزان و والدین نسبت به مشارکت و توزیع قدرت دارد. اعتماد به عنوان سرمایه اجتماعی، در دو کشور وضعیت کاملاً متفاوتی دارد. در فنلاند، اعتماد نهادی در سطحی بسیار بالا جریان دارد؛ دولت به معلمان اعتماد دارد، جامعه به مدارس اعتماد دارد، مدیران به معلمان اعتماد دارند و معلمان به یکدیگر اعتماد دارند (سالبرگ، ۲۰۲۱). این اعتماد چندلایه، زمینه‌ساز خودمختاری حرفه‌ای معلمان و مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌ها شده است. در ایران، اعتماد نهادی با چالش‌هایی مواجه است. نظام نظارت و ارزشیابی کنترل‌گرایانه، بازتابی از عدم اعتماد نهادی به معلمان است. مدیران نیز به دلیل محدودیت اختیارات و فشار بخشنامه‌های بالادستی، فرصت چندانی برای ایجاد اعتماد متقابل با معلمان ندارند. این وضعیت، حلقه‌ای معیوب ایجاد کرده که در آن عدم اعتماد، نظارت را تشدید می‌کند و نظارت تشدیدشده، اعتماد را بیشتر تضعیف می‌نماید.

ساختار قانونی: تمرکززدایی در برابر تمرکزگرایی

ساختار قانونی دو کشور، دومین لایه مهم تمایز را شکل می‌دهد. فنلاند با ساختاری غیرمتمرکز، قدرت تصمیم‌گیری را به سطوح محلی و مدرسه واگذار کرده است. قانون آموزش پایه این کشور (۱۹۹۸) به وضوح بر خودمختاری مدارس و مسئولیت‌پذیری جمعی تأکید دارد (آهتی‌اینن و هکاران، ۲۰۲۴). مدارس فنلاند نه تنها مجاز، بلکه موظف به تدوین برنامه درسی خاص خود بر اساس چارچوب ملی هستند. این ساختار، بستر قانونی لازم برای توزیع رهبری را فراهم کرده است. در مقابل، ایران با ساختاری متمرکز، بخش عمده‌ای از تصمیم‌گیری‌ها را در سطح وزارتخانه و سازمان‌های مرکزی متمرکز کرده است (محمدی و حسینی، ۱۴۰۱). برنامه‌های درسی به صورت متمرکز تدوین می‌شوند، کتاب‌های درسی در سراسر کشور یکسان است، و حتی بخشنامه‌های اجرایی روزمره از مرکز ابلاغ می‌گردند. این ساختار، دامنه اختیارات مدیران مدارس و معلمان را به شدت محدود کرده و فرصت چندانی برای توزیع رهبری باقی نمی‌گذارد. نکته قابل تأمل آنکه اسناد بالادستی ایران، از جمله «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش ۱۳۹۲» بر مشارکت معلمان و تمرکززدایی تأکید دارند، اما شکاف عمیقی میان این تأکیدات نظری و واقعیت‌های اجرایی وجود دارد (ابلاغیه مقام معظم رهبری، ۱۳۹۲).

توانمندسازی معلمان: خودمختاری حرفه‌ای در برابر اجرای دستورالعمل‌ها

توانمندسازی معلمان به عنوان هسته مرکزی رهبری توزیع‌شده، در دو کشور تجربه‌ای کاملاً متفاوت دارد. در فنلاند، توانمندسازی معلمان در دو سطح کلاس درس و مدرسه تحقق یافته است. در سطح کلاس درس، معلمان از خودمختاری کامل در انتخاب روش‌های تدریس، محتوای آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی برخوردارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلمان فنلاندی این خودمختاری را نه به واسطه واگذاری مدیر، بلکه به عنوان حقی ذاتی و مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای خود تلقی می‌کنند. در سطح مدرسه، آنان از طریق مشارکت در تیم‌های رهبری، گروه‌های همکاری و فرآیندهای برنامه‌ریزی درسی، در تصمیم‌گیری‌های مهم مشارکت دارند. در ایران، توانمندسازی معلمان با چالش‌های متعددی مواجه است. رحمانی، در بررسی خود نشان داده است که توانمندسازی نیازمند بازتعریف روابط قدرت در مدرسه و ایجاد فرهنگ سازمانی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل است. اما در عمل، معلمان ایرانی در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های ارزشیابی نقشی ندارند (رحمانی، ۱۳۹۲). نظام نظارت و ارزشیابی رویکردی کنترل‌گرایانه دارد، دوره‌های توسعه حرفه‌ای متمرکز و نظری هستند، و فرهنگ سازمانی اغلب همکاری جمعی را تشویق نمی‌کند. این عوامل، حس خودکارآمدی و تأثیرگذاری حرفه‌ای معلمان را تضعیف کرده است.

برنامه‌ریزی درسی: مشارکتی در برابر متمرکز

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از مهم‌ترین عرصه‌های تجلی رهبری توزیع‌شده، تفاوتی بنیادین بین دو کشور را نشان می‌دهد. در فنلاند، فرآیند برنامه‌ریزی درسی کاملاً مشارکتی است. دولت تنها چارچوب کلی (۱۰ تا ۲۰ درصد) را تعیین می‌کند و ۸۰ تا ۹۰ درصد باقیمانده توسط شهرداری‌ها و مدارس تدوین می‌شود (سالبرگ، ۲۰۲۱). این فرآیند، حس مالکیت و مسئولیت‌پذیری عمیقی در معلمان ایجاد می‌کند. در ایران، برنامه‌ریزی درسی کاملاً متمرکز است. برنامه‌ها توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تدوین و به صورت کتاب‌های درسی یکسان در سراسر کشور توزیع می‌شوند (محمدی و حسینی، ۱۴۰۱). معلمان در عمل «مجری» برنامه‌های از پیش تعیین‌شده هستند و نقشی در طراحی و تدوین آن‌ها ندارند. این ساختار، حس مالکیت حرفه‌ای را تضعیف کرده و تنوع‌های منطقه‌ای، فرهنگی و زبانی را نادیده می‌گیرد.

توسعه حرفه‌ای معلمان

توسعه حرفه‌ای معلمان نیز در دو کشور رویکردی متفاوت دارد. در فنلاند، توسعه حرفه‌ای عمدتاً مبتنی بر مدرسه است. نیازها توسط خود معلمان و در گروه‌های همکاری شناسایی می‌شود، دوره‌ها با مشارکت آنان طراحی و اجرا می‌گردد، و بر یادگیری در حین کار تأکید دارد (آهتی‌اینن و هکاران، ۲۰۲۴). در ایران، توسعه حرفه‌ای عمدتاً از طریق دوره‌های ضمن خدمت متمرکز انجام می‌شود که توسط وزارتخانه یا سازمان‌های وابسته طراحی و اجرا می‌گردند (رحمانی، ۱۳۹۲). این دوره‌ها اغلب محتوای نظری و غیرمرتبط با نیازهای واقعی معلمان دارند، روش‌های تدریس آن‌ها سخنرانی محور است، و فرصتی برای یادگیری مشارکتی و تبادل تجربیات فراهم نمی‌کنند. برخی طرح‌های نوآورانه مانند «درس‌پژوهی» تلاش کرده‌اند رویکردهای نوین را وارد کنند، اما هنوز به صورت محدود اجرا شده‌اند (همان).

جدول (۲). مقایسه تطبیقی نظام‌های آموزشی ایران و فنلاند در ابعاد سه‌گانه

ابعاد مورد بررسی	نظام آموزشی فنلاند	نظام آموزشی ایران
ساختار کلی نظام آموزشی	غیرمتمرکز، مبتنی بر اعتماد نهادی و خودمختاری حرفه‌ای	متمرکز، بوروکراتیک و مبتنی بر کنترل اداری
نقش مدیر مدرسه	تسهیل‌گر، رهبر آموزشی، هماهنگ‌کننده مشارکت‌ها	مجری بخشنامه‌ها، ناظر اداری، کنترل‌کننده
جایگاه و نقش معلم	کنشگر حرفه‌ای، مشارکت‌کننده در تصمیم‌گیری‌ها، عضو جوامع یادگیری	مجری برنامه‌های از پیش تعیین‌شده، منزوی در کلاس درس
توانمندسازی معلمان	بالا به واسطه اعتماد، خودمختاری و مشارکت	پایین به دلیل تمرکزگرایی، نظارت بیرونی و عدم مشارکت
جوامع یادگیری حرفه‌ای	پویا، نهادینه‌شده، برخاسته از نیاز مدرسه و معلمان	نوپا، غیرساختاری، اغلب فرمالیته و دستوری
نوع رهبری غالب	رهبری توزیع‌شده و رهبری اخلاقی	رهبری متمرکز و اداری
ارتباط رهبری توزیع‌شده با توانمندسازی	مستقیم و معنادار (به ویژه در حوزه کاری معلمان)	ضعیف و غیرمستقیم به دلیل موانع ساختاری

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی نقش رهبری توزیع‌شده در توانمندسازی معلمان و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در دو نظام آموزشی ایران و فنلاند انجام شد. یافته‌های این مطالعه تطبیقی، تفاوت‌های بنیادین و درس‌های ارزشمندی را آشکار ساخت که می‌تواند برای سیاست‌گذاران، مدیران و پژوهشگران حوزه آموزش در ایران راهگشا باشد. نظام آموزشی فنلاند الگویی موفق از کاربست رهبری توزیع‌شده را ارائه می‌دهد که ریشه در بستر فرهنگی مبتنی بر اعتماد نهادی بالا و فاصله قدرت پایین دارد. در این کشور، اعتماد چندلایه دولت به معلمان، جامعه به مدارس، مدیران به معلمان و معلمان به یکدیگر، زمینه‌ساز خودمختاری حرفه‌ای و مشارکت فعال آنان در تصمیم‌گیری‌ها شده است. ساختار غیرمتمرکز نظام آموزشی، قانون حمایتگر، نقش تسهیل‌گرانه مدیران، تیم‌های رهبری مدرسه، گروه‌های همکاری معلمان، برنامه‌ریزی درسی مشارکتی و توسعه حرفه‌ای مبتنی بر مدرسه، همگی در کنار هم الگویی منسجم و کارآمد از رهبری توزیع‌شده را شکل داده‌اند که به توانمندسازی معلمان در دو سطح کلاس درس و مدرسه منجر شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلمان فنلاندی خودمختاری در کلاس درس را حقی ذاتی و مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای خود می‌دانند و رهبری توزیع‌شده در سطح مدرسه، اعتمادبه‌نفس و مشارکت آنان را در عرصه‌های فراتر از کلاس افزایش می‌دهد.

در مقابل، نظام آموزشی ایران با چالش‌های ساختاری و فرهنگی عمیقی مواجه است که تحقق رهبری توزیع‌شده و به تبع آن، توانمندسازی معلمان و توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای را با دشواری مواجه ساخته است. تمرکزگرایی مفرط، بوروکراسی اداری پیچیده، فرهنگ سازمانی سلسله‌مراتبی، نبود اعتماد نهادی کافی، نقش اداری مدیران به جای رهبری آموزشی، عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های کلیدی، برنامه‌ریزی درسی متمرکز، توسعه حرفه‌ای نظری و دستوری، و نوپا بودن جوامع یادگیری حرفه‌ای، مهم‌ترین موانع در این مسیر هستند. نکته قابل تأمل آنکه اسناد بالادستی ایران، از جمله «سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش»، بر مشارکت معلمان و تمرکززدایی تأکید دارند، اما شکاف عمیقی میان این تأکیدات نظری و واقعیت‌های اجرایی وجود دارد. این شکاف، نشان‌دهنده آن است که مانع اصلی، نه در سطح سیاست‌گذاری، بلکه در سطح اجرا و در ساختارها و فرهنگ سازمانی ریشه دارد.

تحلیل تطبیقی دو نظام آموزشی، چند درس مهم برای ایران به همراه دارد. نخست آنکه، رهبری توزیع‌شده و توانمندسازی معلمان پدیده‌هایی نیستند که صرفاً با تغییر سبک مدیریتی مدیران یا آموزش معلمان محقق شوند، بلکه نیازمند بستری فرهنگی، ساختاری و قانونی حمایتگر هستند. در فنلاند، این بستر در طول دهه‌ها و با سرمایه‌گذاری بر روی حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اعتماد به آنان شکل گرفته است. دوم آنکه، تمرکززدایی واقعی و واگذاری اختیار به مدارس، پیش‌شرط ضروری برای توزیع رهبری است. تا زمانی که تصمیم‌گیری‌های کلیدی در سطح وزارتخانه متمرکز باشد، توزیع رهبری در سطح مدرسه معنای چندانی نخواهد داشت. سوم آنکه، اعتماد عنصری کلیدی و زیربنایی است. بدون اعتماد متقابل میان دولت، مدیران و معلمان، هرگونه تلاش برای توزیع رهبری به شکست خواهد انجامید. چهارم آنکه، توانمندسازی معلمان نیازمند مشارکت واقعی آنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی است. مشارکت صوری و تشریفاتی، نه تنها توانمندسازی ایجاد نمی‌کند، بلکه به سرخوردگی و بی‌اعتمادی بیشتر منجر می‌شود. پنجم آنکه، جوامع یادگیری حرفه‌ای باید به صورت نهادینه‌شده و نظام‌مند در مدارس ایجاد شوند و برای فعالیت آن‌ها زمان، منابع و حمایت کافی در نظر گرفته شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، حرکت به سوی رهبری توزیع‌شده و توانمندسازی معلمان در ایران نیازمند مجموعه‌ای از اقدامات هماهنگ در سطوح مختلف است. در سطح کلان، بازنگری در ساختار متمرکز نظام آموزشی و واگذاری تدریجی اختیار به سطوح محلی و مدارس ضروری است. این امر مستلزم اصلاح قوانین و مقررات و ایجاد انعطاف لازم در برنامه‌های درسی است. در سطح میانی، بازتعریف نقش مدیران مدارس از مدیران اداری به رهبران آموزشی و تسهیل‌گر، و توانمندسازی آنان برای ایفای این نقش جدید ضرورت دارد. در سطح خرد، ایجاد و تقویت جوامع یادگیری حرفه‌ای، مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها، و بازنگری در نظام نظارت و ارزشیابی با رویکردی حمایتی و توسعه‌ای باید در دستور کار قرار گیرد.

در پایان، تأکید می‌شود که حرکت به سوی رهبری توزیع‌شده و توانمندسازی معلمان، فرآیندی تدریجی و بلندمدت است که نیازمند عزم ملی، برنامه‌ریزی دقیق و مشارکت همه ذی‌نفعان از جمله سیاست‌گذاران، مدیران، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان است. تجربه فنلاند نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری بر روی حرفه‌ای‌گرایی معلمان و اعتماد به آنان، مهم‌ترین گام در مسیر ساختن نظام آموزشی باکیفیت، عادلانه و پایدار است. ایران نیز با بهره‌گیری از این تجربه و با توجه به بافتار فرهنگی، اجتماعی و دینی خود، می‌تواند الگویی بومی از رهبری توزیع‌شده طراحی و اجرا کند که ضمن حفظ ارزش‌ها و هویت ایرانی-اسلامی، زمینه‌ساز توانمندسازی معلمان و ارتقای کیفیت آموزشی باشد. تحقق این مهم، اگرچه دشوار و زمان‌بر است، اما برای آینده آموزش و پرورش ایران ضرورتی اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد.

منابع

- ابلاغیه مقام معظم رهبری. (۱۳۹۲). *سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور*. تهران: دفتر مقام معظم رهبری.
- رحمانی، نیره. (۱۳۹۲). *توانمندسازی معلمان (با تأکید بر آموزه‌های اسلامی)*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- رضایی، محمد، و کریمی، فاطمه. (۱۴۰۴). نظام آموزش و پرورش ایران: تحلیلی بر چالش‌های ساختاری و راهکارهای تحول‌آفرین. *نشریه پژوهش‌های اجتماعی و انسانی*، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۸.
- سلیمی، علی، و احمدی، زهرا. (۱۴۰۴). بررسی تطبیقی الگوهای مدیریت مدرسه در نظام‌های آموزشی مختلف (ایران، فنلاند، ژاپن). *نشریه پژوهش‌های اجتماعی و انسانی*، ۱۳(۱)، ۷۸-۹۷.
- محمدی، حسن، و حسینی، مریم. (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی نظام آموزش و پرورش ایران، فنلاند و ژاپن. *پنجمین همایش ملی فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، روانشناسی و مشاوره ایران*، شیراز، ایران.
- نصر اصفهانی، احمدرضا، و سلیمانی، نسرين. (۱۳۹۹). ابعاد و مؤلفه‌های اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان: یک مطالعه کیفی. *نشریه مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۱۴۸-۱۲۳. دانشگاه کردستان.
- Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., & Smeds-Nylund, A. S. (Eds.). (۲۰۲۴). **Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives**. Springer.
- Hofstede, G. (۲۰۰۱). **Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations** (۲nd ed.). Sage Publications.
- King, H. (۲۰۲۵). **Leading toward mutual learning. Cognia - The Source**.
- Ma, L., Yao, H., & Sun, M. (۲۰۲۴). Distributed leadership mirrors teacher professionalism via collaborative learning and relational trust: Evidence from China. **Journal of Professional Capital and Community**, ۹(۴), ۳۴۰-۳۶۲.
- Sahlberg, P. (۲۰۲۱). **Finnish lessons ۳.۰: What can the world learn from educational change in Finland?** Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (۲۰۰۱). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. **Educational Researcher**, ۳۰(۳), ۲۳-۲۸.
- Taipale, A. (۲۰۱۲). **International survey on educational leadership: A survey on school leaders' work and continuing professional development in Finland**. Finnish National Board of Education.
- Yukl, G. (۲۰۱۳). **Leadership in organizations** (۸th ed.). Pearson.

Comparative Analysis of the Role of Distributed Leadership in Teacher Empowerment and Creating Professional Learning Communities in the Educational Systems of Iran and Finland

Maryam Khadem Keshavarzi^۱, Mojgan Amirianzadeh^۲

۱. PhD Candidate in Educational Management, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
mkhadem۳۶@yahoo.com
۲. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
m.amirianzadeh@miau.ac.ir

Abstract

The present study conducts a comparative analysis of the role of distributed leadership in teacher empowerment and the creation of professional learning communities in the educational systems of Iran and Finland. Distributed leadership, as a novel approach, seeks leadership within collective interactions and is closely linked to teacher empowerment and professional learning communities. The findings indicate that Finland, benefiting from a cultural context characterized by high institutional trust, a decentralized structure, the facilitative role of school principals, and participatory curriculum planning, presents a successful model of distributed leadership that has led to teacher empowerment at various levels. In contrast, the Iranian educational system faces structural and cultural challenges, including extreme centralization, administrative bureaucracy, a hierarchical culture, and the lack of genuine teacher participation in decision-making processes. Despite the emphasis of national policy documents on teacher participation, there is a deep gap between policy and practice. The comparative analysis reveals that distributed leadership and teacher empowerment require a supportive cultural, structural, and legal context and cannot be achieved merely by changing the managerial style of school principals. Based on the findings, moving toward distributed leadership in Iran necessitates a set of coordinated actions, including genuine decentralization, redefining the role of principals as educational leaders, establishing and strengthening professional learning communities, involving teachers in decision-making, and revising the supervision and evaluation system with a supportive and developmental approach. Finland's experience demonstrates that investing in teacher professionalism and trusting teachers is the most important step toward building a high-quality, equitable, and sustainable educational system. This research can be instructive for educational policymakers, school principals, and researchers in the field of educational management in Iran.

Keywords: Distributed leadership, teacher empowerment, professional learning communities, Iranian educational system, Finnish educational system, comparative analysis