

Research Synthesis of Educational Leadership Dimensions of Principals in Implementing Professional Ethics Programs

Ali Akbar Ajam¹, Behnaz Karimi²

1. Associate Professor of Curriculum, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran .
2. Department of Educational Sciences, Torbat Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydarieh, Iran.

*Corresponding author: Ali Akbar Ajam, E-mail: aliakbarajam1387@pnu.ac.ir

Abstract

Background and Aim: The purpose of this study was to systematically synthesize the dimensions and components of school principals' educational leadership in successfully implementing professional ethics curricula in order to provide an integrated and evidence-based model..

Methods: This research was conducted with a qualitative approach and using the meta-synthesis method based on the seven-stage model of Sandelowski and Barroso. The statistical population was all valid domestic and foreign articles published between 2018 and 2025, which were identified through a systematic search in reliable databases. The quality of the articles was assessed and weighted using the CASP checklist. Finally, 28 articles (14 English and 14 Persian) were eligible for the final criteria. The data were analyzed using content analysis and three-level coding with the participation of two independent coders (agreement coefficient 0.85), and theoretical saturation was achieved after analyzing 24 articles.

Results: The results led to the formation of three main themes in the form of a dynamic and nonlinear model: 1) dimensions and approaches of ethically supportive leadership (prerequisite), including ethical, transformational, distributed, and servant leadership styles along with emotional and interpersonal intelligence skills; 2) development of professional capacity and ethical organizational culture (mediator), including teacher empowerment, building trust, and forming a learner-centered and ethical culture with two-way feedback; and 3) leadership in the process of implementation and achieving ethical results (outcome), including active monitoring, continuous evaluation, and achieving results such as increased teacher commitment, organizational sustainability, and ethical education of students.

Conclusion: It can be said that effective implementation of professional ethics programs goes beyond educational content and requires leadership and organizational transformation that is dynamic and interactive in nature. Success depends on integrating multidimensional leadership approaches, creating a supportive culture, continuous monitoring, and corrective feedback. By presenting a dynamic model, this study provides a conceptual framework for policymakers, implementers, and researchers to reduce the design and implementation gap by understanding nonlinear and feedback relationships. Research limitations include language bias, access to the full text of some articles, and differences in operational definitions of ethical leadership.

Keywords: Educational leadership, professional ethics programs, organizational culture, meta-synthesis, dynamic model

DOI: 10.22098/pbeo.2026.19801.1092

Received: 2025/11/01

Accepted: 2025/12/10

سنتر پژوهی ابعاد رهبری آموزشی مدیران در اجرای برنامه های اخلاق حرفه ای

علی اکبر عجم^۱، بهناز کریمی^۲

۱. دانشیار برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران

* نویسنده مسئول: علی اکبر عجم، رایانه: E-mail: aliakbarajam1387@pnu.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: هدف از این پژوهش، سنتر نظام مند ابعاد و مؤلفه های رهبری آموزشی مدیران مدارس در اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی اخلاق حرفه ای به منظور ارائه ی مدلی یکپارچه و مبتنی بر شواهد بود.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش فراترکیب بر اساس مدل هفت مرحله ای ساندلوسکی و باروسو انجام شد. جامعه ی آماری، کلیه مقالات معتبر داخلی و خارجی منتشر شده در بازه ی زمانی ۲۰۱۸ تا ۲۰۲۵ بودند که با جستجوی نظام مند در پایگاه های معتبر شناسایی شدند. کیفیت مقالات با استفاده از چک لیست CASP ارزیابی و وزن دهی شد. در نهایت، ۲۸ مقاله (۱۴ انگلیسی و ۱۴ فارسی) واجد شرایط نهایی شدند. داده ها با استفاده از تحلیل مضمون و کدگذاری سه سطحی با مشارکت دو کدگذار مستقل (ضریب توافق ۰/۸۵) تحلیل شدند و اشباع نظری پس از تحلیل ۲۴ مقاله حاصل گردید. **یافته ها:** نتایج به شکل گیری سه مضمون اصلی در قالب یک مدل پویا و غیرخطی انجامید: (۱) ابعاد و رویکردهای رهبری حامی اخلاق (پیش نیاز) شامل سبک های رهبری اخلاقی، تحول آفرین، توزیع شده و خدمتگزار همراه با مهارت های هوش هیجانی و بین فردی؛ (۲) توسعه ظرفیت حرفه ای و فرهنگ سازمانی اخلاقی (واسطه) شامل توانمندسازی معلمان، ایجاد اعتماد و شکل گیری فرهنگ یادگیرنده و اخلاق محور با بازخوردهای دوطرفه؛ و (۳) رهبری در فرآیند اجرا و حصول نتایج اخلاقی (پیامد) شامل نظارت فعال، ارزیابی مستمر و دستیابی به نتایجی مانند افزایش تعهد معلمان، پایداری سازمانی و تربیت اخلاقی دانش آموزان.

نتیجه گیری: می توان گفت که اجرای مؤثر برنامه های اخلاق حرفه ای فراتر از محتوای آموزشی و مستلزم تحول رهبری و سازمانی با ماهیت پویا و تعاملی است. موفقیت در گرو تلفیق رویکردهای رهبری چندبُعدی، ایجاد فرهنگ حمایتی، نظارت مستمر و بازخوردهای اصلاحی است. این پژوهش با ارائه مدل پویا، چارچوبی مفهومی برای سیاست گذاران، مجریان و پژوهشگران فراهم می آورد تا با درک روابط غیرخطی و بازخوردی، شکاف طراحی و اجرا را کاهش دهند. محدودیت های پژوهش شامل سوگیری زبانی، دسترسی به متن کامل برخی مقالات و تفاوت در تعاریف عملیاتی رهبری اخلاقی است.

کلیدواژه ها: رهبری آموزشی، برنامه های اخلاق حرفه ای، فرهنگ سازمانی، فراترکیب، مدل پویا

DOI: 10.22098/pbeo.2026.19801.1092

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

مقدمه

در عصر حاضر که سازمان های آموزشی با پیچیدگی های فزاینده ای مواجه هستند، رهبری آموزشی اخلاقی به عنوان یکی از ارکان اساسی موفقیت سازمان های آموزشی مطرح است. رهبران آموزشی علی رغم ساختارهای سازمانی کمتر سلسله مراتبی، از طریق اقدامات انضباطی نمادین، قاعده مند و مبتنی بر احترام، قدرت قابل توجهی اعمال می کنند. تنوع فرهنگی فزاینده و تأثیرات سیاسی درون سازمان های آموزشی منجر به تصمیم گیری های اخلاقی پیچیده تر، ظریف تر و مبهم تر شده است (Brown, Treviño, & Harrison, 2021). رهبران آموزشی با انبوهی از دغدغه های اخلاقی مواجه هستند که از فشارهای اجتماعی، رقابت های سیاسی، منافع متضاد و دستورات خارجی ناشی می شود (Brown, Treviño, & Harrison, 2021). Harrison, 2021 در مطالعه ای که توسط سلطانی فرد و همکاران (۱۴۰۲) در وزارت آموزش و پرورش ایران انجام شد، مشخص گردید که با وجود تلاش های مدیران برای اعمال رهبری اخلاقی، هنوز درک کافی از ابعاد و مؤلفه های آن وجود ندارد و این مسئله منجر به اعمال ناسازگار و غیرمؤثر رهبری اخلاقی می شود (سلطانی فرد، محمدداودی، & قورچیان، ۱۴۰۲). رهبری اخلاقی در آموزش فراتر از کارایی اداری صرف است و شامل بعد اخلاقی عمیقی می شود که بر دانش آموزان، معلمان و جوامع تأثیر می گذارد (Brown, Treviño, & Harrison, 2021). اخلاق حرفه ای، به مثابه نظام ارزش ها، اصول و هنجارهای رفتاری که بر عملکرد و تصمیم گیری های متخصصان در یک حوزه حاکم است، امروزه نه یک موضوع فرعی، بلکه اساس توسعه انسانی پایدار و مشروعیت سازمانی محسوب می شود (Schott et al., 2020). در نظام های آموزشی، که مأموریت اصلی آن ها تربیت نسلی متعهد و مسئولیت پذیر است، نهادینه سازی و اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی اخلاق حرفه ای، در خط مقدم اولویت ها قرار گرفته است. با وجود تدوین برنامه های درسی نوین، تحقیقات نشان داده اند که شکاف میان محتوای طراحی شده و اجرای واقعی آن در محیط های آموزشی، اثربخشی این برنامه ها را به چالش می کشد. مدیریت این شکاف نیازمند رهبری فعال و چندوجهی مدیران آموزشی است. رهبری مدیران صرفاً شامل وظایف اداری نیست، بلکه شامل تعریف چشم انداز اخلاقی، ارتقاء ظرفیت حرفه ای معلمان، و ایجاد فرهنگ سازمانی حامی صداقت و عدالت است (Shariatifard & Alizadeh, 2023). پژوهش ها نشان داده اند که رهبری اخلاقی در سطوح مختلف تأثیرات مثبتی دارد: در سطح سازمانی منجر به شکل گیری محیط همکاری، آب و هوای مثبت مدرسه و بهبود رفتار شهروندی سازمانی می شود؛ در سطح معلمان موجب مشارکت، بهبود عملکرد و ثبات بالا می گردد؛ و در سطح دانش آموزان سبب افزایش نتایج یادگیری و پرورش انعطاف پذیری می شود (Al-Qarni, 2025). در پژوهشی در آفریقای جنوبی مشخص شد که رهبری اخلاقی نقش مهمی در ایجاد فرهنگ های فراگیر دارد، اما بین انتظارات سیاستی و واقعیت های رهبری شکاف قابل توجهی وجود دارد (Niemann, 2025). اهمیت این موضوع در محیط آموزشی ایران نیز برجسته است. پژوهش ها نشان داده اند که مؤلفه های رهبری اخلاقی در مدارس ایرانی شامل شفافیت، توسعه حرفه ای، تعهد به یادگیری، مدیریت تعارض، ایجاد رفاه اجتماعی و ترویج ارزش های مثبت است، اما پیاده سازی مؤثر این ابعاد نیازمند درک عمیق تری از نقش رهبران آموزشی در اجرای برنامه های اخلاق حرفه ای است (عباسی & رضایی، ۱۴۰۴).

با وجود اهمیت رهبری اخلاقی در سازمان های آموزشی، پژوهش های مروری سیستماتیک حاکی از شکاف های قابل توجهی در ادبیات پژوهشی این حوزه است. مرور سیستماتیک انجام شده بر مطالعات رهبری اخلاقی در آموزش از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ نشان داد که درک معلمان از رهبری اخلاقی بر اساس سطوح آموزشی متفاوت است، در حالی که مدیران اغلب به عنوان افرادی که درک کافی از رهبری اخلاقی ندارند، ادراک می شوند (Al-Qarni, 2025). این مرور سیستماتیک خلأهای پژوهشی مهمی را شناسایی کرد: نیاز به پژوهش های آینده درباره نحوه اعمال رهبری اخلاقی در آموزش و تحقیقات بیشتر درباره تأثیرات آن بر دانش آموزان (Al-Qarni, 2025). در ایران، سلطانی فرد، محمدداودی و قورچیان (۱۴۰۲) پنج بعد اصلی رهبری اخلاقی را شناسایی کردند، اما نحوه اعمال این ابعاد در اجرای برنامه های اخلاق حرفه ای نیازمند تحقیقات عمیق تری است (سلطانی فرد، محمدداودی، & قورچیان، ۱۴۰۲). پژوهش در آفریقای جنوبی نیز نشان داد که رهبری اخلاقی هنوز در مدارس کاملاً نهادینه نشده است و شکاف بین ایده آل های سیاستی و عمل روزمره وجود دارد (Niemann, 2025). در مطالعه مروری مبتنی بر آموزه های اسلامی نیز ابعاد رهبری آموزشی شناسایی شده، اما ارتباط این ابعاد با اجرای مؤثر برنامه های اخلاق حرفه ای نیازمند بررسی بیشتری است (عباسی و رضایی، ۱۴۰۴). با وجود این تلاش های پژوهشی، مطالعه

جامعی که ابعاد رهبری آموزشی مدیران را در اجرای برنامه های اخلاق حرفه ای به صورت نظام مند سنتز کند، هنوز انجام نشده است. به عبارت دیگر، علی رغم شناسایی ابعاد مختلف رهبری اخلاقی در پژوهش های پیشین، یکپارچگی نظام مندی در مورد چگونگی تأثیر این ابعاد بر فرآیند اجرای برنامه های درسی اخلاق حرفه ای وجود ندارد و نوعی پراکندگی در ادبیات پژوهش دیده می شود که سنتز آن می تواند به یک چارچوب منسجم برای سیاست گذاری و عمل منجر شود. همچنین، تنش های نظری موجود میان رویکردهای مختلف رهبری (نظیر تأکید بر رهبری اخلاقی فردی در مقابل رهبری توزیع شده و مشارکتی) و چگونگی سازگاری آن ها با یکدیگر در بستر اجرای برنامه درسی، پرسش های حل نشده ای هستند که این پژوهش درصدد پاسخ گویی به آن ها است.

بنابراین سوال اصلی تحقیق در پژوهش حاضر این است که رهبری آموزشی مدیران در اجرای برنامه های اخلاق حرفه ای دارای چه شاخص ها و مولفه هایی است؟

چارچوب نظری و مفاهیم

تعاریف مفاهیم کلیدی

رهبری آموزشی: رهبری آموزشی به عنوان فرآیندی تعریف می شود که در آن مدیر مدرسه با ایجاد چشم انداز، هدایت فرآیند یاددهی-یادگیری، توسعه ای حرفه ای معلمان و ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت، به بهبود کیفیت آموزشی و پرورشی مدرسه کمک می کند (Bogler & Somech, ۲۰۲۰). برخلاف مدیریت آموزشی که بر وظایف اداری و ساختاری متمرکز است، رهبری آموزشی بر تأثیرگذاری بر فرآیندهای یادگیری و توسعه ای انسانی تأکید دارد (Shariatifard & Alizadeh, ۲۰۲۳). برنامه های درسی اخلاق حرفه ای: به مجموعه ای محتواها، فعالیت ها و تجارب یادگیری اطلاق می شود که با هدف نهادینه سازی ارزش ها، اصول و هنجارهای اخلاقی در رفتار و نگرش دانش آموزان طراحی و اجرا می شوند (Schott et al., ۲۰۲۰). این برنامه ها فراتر از آموزش صرف مفاهیم اخلاقی، به دنبال تربیت نسلی مسئولیت پذیر، متعهد و عدالت محور هستند (Johnson & Smith, ۲۰۲۴b). فرهنگ سازمانی اخلاقی: به مجموعه ای از باورها، ارزش ها، هنجارها و رفتارهای مشترک در یک سازمان آموزشی اطلاق می شود که صداقت، عدالت، احترام و مسئولیت پذیری را ترویج می دهند (Brown, ۲۰۲۱). در یک فرهنگ اخلاقی، تصمیم گیری ها و اقدامات بر اساس اصول اخلاقی سنجیده می شوند و اعضای سازمان به صورت خودانگیخته از این اصول پیروی می کنند (Schein, ۲۰۱۰).

مبانی نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس سه رویکرد اصلی فلسفه ای اخلاق استوار است که به عنوان چارچوب تحلیلی در فرآیند سنتز و تفسیر داده ها به کار گرفته شده اند:

اخلاق نفع گرایی

این رویکرد که توسط اندیشمندانی مانند جرمی بنتام و جان استوارت میل توسعه یافته است، بر پیامدها و نتایج اقدامات تأکید دارد. بر اساس این دیدگاه، یک اقدام اخلاقی است که بیشترین خوشبختی و کمترین رنج را برای بیشترین تعداد افراد به همراه داشته باشد (Brown, Treviño, & Harrison, ۲۰۲۱). در حوزه ی آموزش، این رویکرد به این معناست که برنامه های اخلاقی باید به نتایج ملموس و قابل اندازه گیری (مانند افزایش تعهد سازمانی، کاهش تخلفات، بهبود رفتار شهروندی) منجر شوند.

اخلاق وظیفه گرایی

این رویکرد که با نام ایمانوئل کانت گره خورده است، بر ماهیت ذاتی اعمال و انجام وظایف تأکید دارد و معتقد است برخی اقدامات فی نفسه درست یا نادرست هستند، صرف نظر از پیامدهای آن ها (Brown, Treviño, & Harrison, ۲۰۲۱). اصول کلیدی این رویکرد شامل احترام به افراد، عدم آسیب رسانی، نیکوکاری، عدالت و وفاداری است. در حوزه ی رهبری

آموزشی، مدیر باید به وظایف اخلاقی خود در قبال معلمان، دانش آموزان و جامعه عمل کند، حتی اگر این اقدامات در کوتاه مدت هزینه را باشند.

اخلاق فضیلت گرایی

این رویکرد که به ارسطو نسبت داده می شود، بر منش و شخصیت عامل اخلاقی تأکید دارد و معتقد است که یک فرد اخلاقی، کسی است که فضایل اخلاقی (مانند صداقت، شجاعت، خردمندی و عدالت) را درونی کرده و آن ها را در رفتار روزمره خود به کار می گیرد (Brown, Treviño, & Harrison, ۲۰۰۲). در حوزه رهبری آموزشی، مدیر باید نمونه ای عینی فضایل اخلاقی باشد و با الگوسازی عملی، معلمان و دانش آموزان را به پرورش این فضایل ترغیب کند.

چارچوب تحلیلی پژوهش

بر اساس سه رویکرد فوق، چارچوب تحلیلی این پژوهش به صورت زیر تعریف شده است:

جدول ۱: چارچوب تحلیلی پژوهش

رویکرد اخلاقی	تأکید اصلی	کاربرد در تحلیل داده ها
نفع گرایی	پیامدها و نتایج	تحلیل مضامین مرتبط با نتایج اجرای برنامه (مانند تعهد معلمان، پایداری سازمانی، تربیت اخلاقی دانش آموزان)
وظیفه گرایی	اصول و وظایف	تحلیل مضامین مرتبط با فرآیندهای نظارت، ارزیابی و مسئولیت پذیری مدیران
فضیلت گرایی	منش و شخصیت	تحلیل مضامین مرتبط با ویژگی های فردی مدیر (مانند هوش هیجانی، مهارت های بین فردی، الگوسازی اخلاقی)

روش پژوهش

ماهیت، هدف و روش پژوهش: این پژوهش با هدفی بنیادی-کاربردی و با رویکرد کیفی و با استفاده از روش سنتز پژوهی (فرا ترکیب) انجام شده است. رویکرد فرا ترکیب به عنوان یکی از روش های مرور نظام مند، امکان ترکیب و تفسیر مجدد یافته های پژوهش های کیفی انجام شده در یک حوزه خاص را فراهم می آورد تا از دل آن ها، مفاهیم، مضامین و مدل های جدید و فراتر از یافته های مطالعات اولیه استخراج گردد (Sandelowski & Barroso, 2007). در این روش، پژوهشگر با کنار هم قرار دادن مطالعات متعدد، به دنبال شناسایی الگوها، شکاف ها و ارائه تصویری جامع تر از پدیده مورد نظر است. با توجه به روش شناختی، از رویکرد هفت مرحله ای ساندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) استفاده شد که به دلیل تأکید بر سنتز تفسیری و فراتر از صرفاً رویه های مکانیکی، نسبت به مدل های صرفاً مرحله ای مانند مدل روبرتس، برای دستیابی به سنتز تحلیلی عمیق تر ارجحیت دارد (Sandelowski & Barroso, 2007). ماهیت این پژوهش، کیفی و مبتنی بر تحلیل عمیق متون و اسناد است و از آنجا که به دنبال ارائه یک مدل مفهومی یکپارچه از ابعاد رهبری آموزشی است، از نوع پژوهش های توسعه ای-کاربردی محسوب می شود.

تدوین و تصریح مسئله پژوهش

پس از مرور اولیه ادبیات، مسئله کلیدی تحقیق به این صورت تصریح گردید: «با توجه به شکاف بین طراحی و اجرای برنامه های درسی اخلاق حرفه ای در مدارس، و با در نظر گرفتن نقش محوری رهبران آموزشی، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که ابعاد، شاخص ها و مؤلفه های رهبری آموزشی مدیران برای اجرای موفقیت آمیز این برنامه ها کدامند؟» دقت در تعریف مسئله، معیارهای ورود و خروج مطالعات و محدوده مفهومی پژوهش (ترکیب سه حوزه رهبری آموزشی، اجرای برنامه درسی و اخلاق حرفه ای) در این مرحله تعیین شد.

جستجوی گسترده ای ادبیات

استراتژی جستجوی نظام مند با استفاده از عملگرهای بولی (AND)، (OR)، (NOT) در پایگاه های اطلاعاتی داخلی و خارجی اجرا شد. کلیدواژه های اصلی شامل معادل های فارسی و انگلیسی «رهبری آموزشی مدیران ("Educational Leadership" OR "School Leadership" OR "Principal Leadership")»، «اجرای برنامه درسی ("Curriculum Implementation" OR "Program Implementation")»، «اخلاق حرفه ای ("Professional Ethics" OR "Ethical Education" OR "Moral Education" OR "Ethical Culture" OR "School Culture")» و ترکیبات آن ها با عملگرهای بولی بود. جستجو در پایگاه های داخلی همچون «پرتال جامع علوم انسانی»، «مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی» (SID)، «مگیران» و «ایران داک» و نیز در پایگاه های بین المللی مانند «ScienceDirect»، «Emerald»، «Taylor & Francis»، «Scopus»، «Google Scholar» و «ERIC» انجام پذیرفت. برای کاهش سوگیری انتشار، جستجوی منابع خاکستری (Grey Literature) از طریق پایگاه هایی مانند OpenGrey و ProQuest Dissertations & Theses نیز انجام شد. محدودیت زبانی به مقالات فارسی و انگلیسی اعمال شد و محدوده زمانی از ابتدای سال ۲۰۱۸ تا پایان ۲۰۲۵ در نظر گرفته شد.

جمع آوری و مدیریت داده ها

در این مرحله، کلیه منابع شناسایی شده با استفاده از نرم افزار پژوهشیار سازماندهی و یکپارچه شدند. پس از حذف موارد تکراری، مقالات بر اساس عنوان و چکیده با معیارهای ورود غربال شدند. معیارهای اصلی ورود عبارت بودند از: (الف) ارتباط مستقیم با حداقل دو مورد از سه مفهوم کلیدی پژوهش؛ (ب) تمرکز بر محیط آموزشی مدرسه؛ (ج) ارائه یافته های تجربی یا تحلیلی در مورد شاخص های رهبری یا اجرای برنامه اخلاقی؛ (د) انتشار در مجلات معتبر علمی-پژوهشی. فرآیند غربالگری بر اساس پروتکل (PRISMA شکل ۱) انجام شد که در آن، از ۵۷۳ منبع اولیه، پس از حذف موارد تکراری و غربالگری عنوان و چکیده، ۸۲ مقاله برای بررسی متن کامل انتخاب و در نهایت ۲۸ مقاله (۱۴ انگلیسی و ۱۴ فارسی) برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. اطلاعات کتاب شناختی، اهداف، روش شناسی و یافته های کلیدی هر مقاله در یک ماتریس استخراج داده ها ثبت گردید.



ارزیابی و تحلیل کیفیت مقالات

به منظور اطمینان از اعتبار یافته‌های سنتز شده، کیفیت روش‌شناختی همه مطالعات منتخب به‌طور مستقل توسط پژوهشگر مورد ارزیابی قرار گرفت. برای این منظور، از چک‌لیست استاندارد (CASP (Critical Appraisal Skills Programme استفاده شد که به‌طور خاص برای ارزیابی کیفیت پژوهش‌های کیفی طراحی شده است. معیارهای این چک‌لیست شامل وضوح اهداف، تناسب روش‌شناسی، استراتژی نمونه‌گیری، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و اعتبار یافته‌ها بود (CASP, 2018). بر اساس امتیازدهی به هر یک از این معیارها (۰ تا ۲)، مقالات با کیفیت بالا (امتیاز بالای ۱۲)، متوسط (۸ تا ۱۲) و پایین (کمتر از ۸) طبقه‌بندی شدند. هیچ مقاله‌ای صرفاً بر اساس کیفیت پایین حذف نشد، بلکه در فرآیند کدگذاری، به مقالات با کیفیت بالاتر، وزن بیشتری داده شد. این وزن‌دهی به این صورت اعمال گردید که کدهای استخراج‌شده از مقالات با کیفیت بالا، به عنوان شواهد قوی‌تر در شکل‌گیری مضامین محوری تأثیر بیشتری داشتند. این رویکرد با توصیه‌های روش‌شناختی در فراترکیب که بر «وزن‌دهی به شواهد» بدون حذف مقالات تأکید دارند، همسو است (Sandelowski & Barroso, 2007).

روایی و پایایی پژوهش

برای تضمین اعتبار یافته‌های این سنتز پژوهی، از راهبردهای متعددی متناسب با پژوهش‌های کیفی استفاده شده است. برای تأمین روایی (اعتبار) درونی، از روش‌های "بازبینی مشارکت‌کنندگان" به این صورت که خلاصه یافته‌ها و کدهای استخراج شده به دو تن از متخصصان حوزه رهبری آموزشی ارائه و نظرات آن‌ها برای تأیید یا اصلاح کدها اخذ گردید و نیز از روش "بررسی همتایان" که در آن یک پژوهشگر دیگر با تخصص مرتبط، فرآیند کدگذاری و نتیجه‌گیری را مورد ارزیابی قرار داد، بهره گرفته شد. همچنین، برای افزایش قابلیت انتقال (انتقال‌پذیری) یافته‌ها، تلاش گردید تا با ارائه توصیفی غنی و دقیق از زمینه پژوهش، فرآیند انتخاب مقالات و ویژگی‌های آن‌ها (جدول ۱ و ۲)، امکان قضاوت در مورد کاربرد یافته‌ها در سایر زمینه‌های مشابه برای خواننده فراهم شود. برای تأمین پایایی (قابلیت اطمینان) یا تکرارپذیری، تمامی مراحل پژوهش از جستجوی نظام‌مند تا کدگذاری و سنتز، به صورت شفاف و گام‌به‌گام مستندسازی شده است تا سایر پژوهشگران بتوانند مسیر پژوهش را دنبال کنند. علاوه بر این، برای افزایش پایایی کدگذاری، از دو کدگذار مستقل استفاده شد و ضریب توافق بین‌کدگذاران با استفاده از روش هولستی (ضریب توافق ۰/۸۵) محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول است. همچنین، برای افزایش قابلیت تأیید (تأییدپذیری)، کلیه اسناد و مدارک (مقالات اولیه، جداول کدگذاری، و خروجی‌های نرم‌افزاری) نگهداری می‌شود تا در صورت نیاز، امکان بازبینی و راستی‌آزمایی یافته‌ها وجود داشته باشد.

اشباع نظری و کفایت نمونه

برای اطمینان از کفایت نمونه، شاخص اشباع نظری ملاک قرار گرفت. اشباع نظری زمانی حاصل شد که بررسی مقالات جدید، منجر به شناسایی کدها یا مفاهیم جدیدی نشود و مضامین اصلی به بلوغ مفهومی رسیده باشند (Sandelowski & Barroso, 2007). این اشباع پس از تحلیل ۲۴ مقاله (۱۲ فارسی و ۱۲ انگلیسی) حاصل گردید. با این حال، برای افزایش کفایت و اطمینان از پوشش کامل تنوع مطالعات، ۴ مقاله دیگر نیز (۲ فارسی و ۲ انگلیسی) تحلیل شدند که هیچ کد جدیدی به مضامین موجود نیافزودند و در مجموع ۲۸ مقاله به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند. این تعداد با مطالعات مشابه فراترکیب در حوزه علوم تربیتی که میانگین تعداد مقالات آن‌ها بین ۲۰ تا ۴۰ گزارش شده است، همخوانی دارد (Karacabey et al., 2025).

یافته پژوهش

داده‌های استخراج‌شده از مقالات منتخب، با استفاده از روش تحلیل مضمون و با رویکرد کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی (بر اساس مدل اشتراوس و کوربین) مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله کدگذاری باز، کلیه مفاهیم، گزاره‌ها و شاخص‌های مرتبط از متون مقالات استخراج و به صورت کدهای اولیه فهرست شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های گسترده‌تر (مانند «ابعاد و مدل‌های رهبری»، «فرهنگ و محیط سازمانی») دسته‌بندی و ارتباط بین آن‌ها شناسایی گردید. در این مرحله، برای گذار از «توصیف» به «تفسیر نظری»، کدها نه صرفاً بر اساس شباهت سطحی، بلکه بر اساس مفاهیم انتزاعی‌تر و روابط علی و معلولی دسته‌بندی شدند. به عنوان مثال، کدهای «رهبری اخلاقی»، «رهبری توزیع‌شده» و «هوش هیجانی» در زیر مقوله «ابعاد و رویکردهای رهبری حامی اخلاق» قرار گرفتند، زیرا همگی به عنوان پیش‌نیازهای رفتاری و نگرشی مدیر عمل می‌کنند. همچنین، چارچوب سه‌گانه نظری اخلاق (نفع‌گرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی) به عنوان لنز تحلیلی برای تفسیر مضامین مورد استفاده قرار گرفت. به عنوان مثال، مضمون «توسعه ظرفیت حرفه‌ای» با رویکرد فضیلت‌گرایی (تأکید بر پرورش منش اخلاقی معلمان) و مضمون «نظارت و ارزیابی» با رویکرد وظیفه‌گرایی (تأکید بر انجام وظایف و مسئولیت‌ها) تفسیر شدند. نهایتاً در مرحله کدگذاری انتخابی، پس از بازنگری و تلخیص مضامین، سه کد یا مضمون نهایی یکپارچه به عنوان هسته مرکزی یافته‌های سنتز تعیین شد. فرآیند سنتز تحلیلی با استفاده از روش «ترکیب تفسیری» انجام شد که در آن، پژوهشگر با بازگشت مکرر به متون اصلی، به تفسیر عمیق‌تر مفاهیم پرداخته و روابط پویا و بازخوردی میان مضامین را شناسایی کرد.



شکل ۲: مدل مفهومی پویای پژوهش

- ابعاد و رویکردهای رهبری حامی اخلاق (ورودی‌ها/پیشایندهای رهبری)
- عملکرد: مدیر از طریق به‌کارگیری سبک‌های رهبری مناسب (اخلاقی، توزیع‌شده، تحول‌آفرین) و مجهز بودن به مهارت‌های نرم (هوش هیجانی، بین‌فردی) چشم‌انداز و ارزش‌های اخلاقی را در سازمان تزیق می‌کند.
 - بازخورد: این بعد تحت تأثیر بازخوردهای حاصل از اجرا و نتایج قرار می‌گیرد و اصلاح می‌شود.
 - توسعه ظرفیت حرفه‌ای و فرهنگ سازمانی اخلاقی (واسطه‌ها/فرآیندها)
 - عملکرد: رهبری اثربخش مدیر منجر به توسعه ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان (توانمندسازی) و شکل‌گیری فرهنگ یادگیری و اخلاقی مثبت در مدرسه می‌شود که بستر لازم برای پذیرش و تسهیل اجرای برنامه درسی را فراهم می‌آورد.

- بازخورد: این بعد به عنوان واسطه، هم از رهبری تأثیر می پذیرد و هم بر آن و بر نتایج تأثیر می گذارد (بازخورد دوطرفه).
- رهبری در فرآیند اجرا و حصول نتایج اخلاقی (خروجی ها/پیامدها)
- عملکرد: نهادینه شدن فرهنگ اخلاقی و وجود یک رهبری قوی، مستقیماً به اجرای موفقیت آمیز و مؤثر برنامه درسی اخلاق حرفه ای منجر می شود. خروجی این فرآیند، افزایش تعهد معلمان، پایداری سازمان و تحقق تربیت اخلاقی در دانش آموزان است.
- بازخورد: نتایج حاصل از اجرا، از طریق ارزیابی و نظارت، به عنوان بازخورد به دو بعد قبلی بازمی گردند و باعث اصلاح و بهبود مستمر می شوند.

جدول ۲: شاخص ها و مؤلفه های رهبری آموزشی

ردیف	نویسندگان (سال)	عنوان مقاله (کوتاه شده)	مقوله های کلیدی	امتیاز CASP
۱	Shakil & Khan (2025)	Ethical Leadership in Education	رهبری اخلاقی، احترام و شفافیت، پاسخگویی مدیران	۱۲
۲	Johnson & Smith (2024a)	Integrating professional ethics	ضرورت اخلاق حرفه ای، نظام های آسیایی، چالش ها	۱۱
۳	Johnson & Smith (2024b)	Professional ethics education	اخلاق حرفه ای، پایداری سازمانی، مسئولیت اجتماعی	۱۲
۴	Li & Wang (2023)	Transformational leadership	رهبری تحول آفرین، انگیزه معلمان، تدریس اخلاقی	۱۴
۵	Goldring et al. (2022)	Leadership for Instructional Improvement	رهبری آموزشی، بهبود تدریس، توسعه محتوا	۱۵
۶	Brown (2021)	Visionary leadership/ethical culture	رهبری چشم اندازی، فرهنگ اخلاقی، همبستگی	۱۳
۷	Zekeh (2021)	Fostering a productive environment	محیط یادگیری، سلامت روان، رهبری عاطفی	۱۰
۸	Taysum & Gunter (2021)	Ethical Leadership and Policy	اخلاق در سیاست گذاری، رهبری پداگوژیک	۱۱
۹	Schott et al. (2020)	Principals' ethical leadership	رهبری چندگانه، توسعه حرفه ای، استانداردهای اخلاقی	۱۴
۱۰	Bogler & Somech (2020)	Principals' Instructional Leadership	رهبری آموزشی، اصلاح برنامه درسی، رهبری توزیع شده	۱۳
۱۱	Hassan & Khan (2020)	Distributed leadership practices	رهبری توزیع شده، تعهد معلم، اجرای برنامه اخلاقی	۱۵
۱۲	Bogler & Somech (2020)	Principals' ethical leadership	رهبری اخلاقی مدیران، توانمندسازی معلمان	۱۳
۱۳	Jantzi & Leithwood (2019)	Distributed Leadership	رهبری توزیع شده، تأثیر بر نتایج دانش آموز	۱۴
۱۴	Moolenaar (2018)	Social networks, school leadership	رهبری شبکه ای، ظرفیت سازمانی، تعامل حرفه ای	۱۲

جدول ۳: شاخص ها و مؤلفه های رهبری آموزشی در مقالات فارسی

ردیف	نویسندگان (سال)	عنوان مقاله (کوتاه شده)	مقوله های کلیدی	امتیاز CASP
۱	شریفی درآمدی و اسدزاده (۱۴۰۴)	تأثیر رهبری آموزشی مبتنی بر هوش هیجانی	هوش هیجانی، خودکنترلی، مدیریت کلاس	۱۳
۲	رضایی و همکاران (۱۴۰۳)	ابعاد رهبری یادگیری محور بر توانمندسازی	رهبری یادگیری محور، توانمندسازی، عوامل سازمانی	۱۲
۳	حسینی و همکاران (۱۴۰۳)	طراحی الگوی رهبری خدمتگزار در مدارس	رهبری خدمتگزار، برنامه درسی، جو اخلاقی	۱۳
۴	آقاگلی و همکاران (۱۴۰۲)	شناسایی ابعاد مهارت های رهبران آموزشی	مهارت های بین فردی، مهارتی سازمانی	۱۱
۵	غلامحسین پورانوری و همکاران (۱۴۰۲)	نقش رهبری توزیع شده در بهبود کیفیت	رهبری توزیع شده، ارتقاء کیفیت، برنامه درسی پنهان	۱۲
۶	ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)	اثر رهبری اخلاقی بر اجرای موفقیت آمیز	رهبری اخلاقی، نوآوری، انطباق پذیری	۱۴
۷	رفیعی نژاد و همکاران (۱۴۰۱)	سنتز پژوهی شاخص های فرهنگ یادگیری	فرهنگ یادگیری، سازنده گرایی، مقوله بندی	۱۲
۸	زندى و همکاران (۱۴۰۱)	رابطه رهبری معنوی و اخلاق حرفه ای	رهبری معنوی، تعهد سازمانی، اخلاق حرفه ای	۱۱
۹	سلیمی و همکاران (۱۴۰۱)	تبیین ابعاد رهبری آموزشی مدیران	رهبری آموزشی، ابعاد چندگانه، تربیت اخلاقی	۱۳
۱۰	خدیبوی و همکاران (۱۴۰۰)	نقش رهبری اخلاقی در توسعه صلاحیت ها	رهبری اخلاقی، شایستگی، اعتماد سازمانی	۱۴

۱۱	احمدی و همکاران (۱۳۹۹)	مدل سازی رهبری آموزشی در مدارس	مدل سازی رهبری، ابعاد اخلاقی، عملکرد	۱۳
۱۲	کریمی و همکاران (۱۳۹۸)	مؤلفه های اخلاق حرفه ای در نظام آموزشی	تحلیل محتوا، استانداردهای ملی	۱۰
۱۳	لطیفی و وطنخواه (۱۳۹۸)	ارزیابی شایستگی های رهبری مدیران	شایستگی های مدیریتی، اخلاق در ارزیابی	۱۰
۱۴	جعفری و همکاران (۱۳۹۷)	الزامات پیاده سازی اخلاق حرفه ای	زیرساخت های سازمانی، نقش مدیر	۱۲

برای اطمینان از سنتز واقعی و نه صرفاً خلاصه سازی، فرآیند «ترکیب تفسیری» (Interpretive Synthesis) «با استفاده از تکنیک «ترجمه متقابل» (Reciprocal Translation) «انجام شد. در این روش، مفاهیم و استعاره های کلیدی هر مطالعه به صورت متقابل به یکدیگر ترجمه شدند تا بتوان مفاهیم مشابه را با هم ترکیب و مفاهیم متضاد را شناسایی کرد. به عنوان مثال، مفهوم «فرهنگ اخلاقی» در مطالعه Brown (2021) با مفهوم «جو اخلاقی» در مطالعه حسینی و همکاران (۱۴۰۳) به یکدیگر ترجمه و در قالب مضمون «توسعه ظرفیت حرفه ای و فرهنگ سازمانی اخلاقی» ترکیب شدند. همچنین، تنش میان رویکردهای «رهبری اخلاقی فردی» (که بر ویژگی های شخصی مدیر تأکید دارد) و «رهبری توزیع شده» (که بر مشارکت جمعی تأکید دارد) به عنوان یک تنش نظری شناسایی و در مدل نهایی با پیشنهاد «رهبری ترکیبی و زمینه مند» حل شد.

جدول ۴: کدگذاری مقوله ها (به همراه شماره مقالات و امتیاز)

کد باز	شماره مقالات (امتیاز CASP)	کد محوری
رهبری اخلاقی	۵(۶، ۱۲(۱۰، ۱۳(۱۸، ۱۴(۲۵، ۲۷(۲۷، ۲۸(۱۳)	ابعاد و مدل های رهبری
رهبری توزیع شده	۳(۱۲، ۱۵(۲۳، ۱۴(۱۲)	ابعاد و مدل های رهبری
رهبری تحول آفرین	۴(۱۴)	ابعاد و مدل های رهبری
رهبری یادگیری محور	۲(۱۶، ۱۳(۱۸، ۱۲(۱۴)	ابعاد و مدل های رهبری
رهبری خدمتگزار/معنوی	۹(۲۱، ۱۰(۲۲، ۱۱(۱۳)	ابعاد و مدل های رهبری
اجرای برنامه درسی اخلاقی	۳(۷، ۱۵(۱۳، ۱۱(۲۶، ۱۵(۱۲)	اجرا و ارتقاء برنامه درسی
اصلاح و نوآوری در برنامه درسی	۲(۲۵، ۱۳(۱۴)	اجرا و ارتقاء برنامه درسی
رهبری و سیاست گذاری آموزشی	۱۴(۲۸، ۱۱(۱۰)	اجرا و ارتقاء برنامه درسی
توسعه حرفه ای معلمان	۱(۱۶، ۱۴(۱۲)	توسعه و صلاحیت حرفه ای
توانمندسازی و خودکنترلی معلم	۱۰(۱۵، ۱۳(۱۳)	توسعه و صلاحیت حرفه ای
شایستگی های مدیریتی	۱(۱۷، ۱۴(۲۸، ۱۱(۱۰)	توسعه و صلاحیت حرفه ای
فرهنگ اخلاقی مدرسه	۵(۶، ۱۲(۲۲، ۱۳(۱۳)	فرهنگ و محیط سازمانی
اعتماد و جو سازمانی	۹(۱۸، ۱۰(۱۴)	فرهنگ و محیط سازمانی
فرهنگ یادگیری و شبکه های اجتماعی	۱۱(۱۹، ۱۲(۱۲)	فرهنگ و محیط سازمانی
تعهد و انگیزه معلمان	۳(۴، ۱۵(۲۱، ۱۴(۱۱)	نتایج و پیامدها
پایداری سازمانی	۸(۱۲)	نتایج و پیامدها
تربیت اخلاقی دانش آموزان	۲۷(۱۳)	نتایج و پیامدها
مؤلفه های اخلاق حرفه ای	۲۴(۱۰)	ابعاد مفهومی اخلاق
صلاحیت های اخلاقی معلمان	۱۹(۲۴، ۱۲(۱۰)	ابعاد مفهومی اخلاق
ضرورت های اخلاقی برنامه درسی	۷(۱۱)	ابعاد مفهومی اخلاق
هوش هیجانی و عاطفی	۹(۱۵، ۱۰(۱۳)	مهارت های بین فردی و عاطفی
مهارت های بین فردی	۱۷(۱۱)	مهارت های بین فردی و عاطفی

جدول ۵: کدگذاری مقوله ها

ردیف	کدهای محوری	تفسیر نظری	کدهای منتخب
۱	ابعاد و مدل های رهبری	پیش نیازهای رفتاری و نگرشی که زمینه را برای اقدامات اخلاقی فراهم می کنند (همسو با رویکرد فضیلت گرایی)	ابعاد و رویکردهای رهبری حامی اخلاق

۲	مهارت های بین فردی و عاطفی	شایستگی های فردی برای ایجاد ارتباط مؤثر و اعتمادسازی (همسو با رویکرد فضیلت گرایی)	شایستگی های ارتباطی و عاطفی رهبران آموزشی
۳	توسعه و صلاحیت حرفه ای	فرآیندهای توانمندسازی که ظرفیت های فردی و جمعی را افزایش می دهند (همسو با رویکرد فضیلت گرایی)	توسعه ظرفیت حرفه ای و فرهنگی سازمانی اخلاقی
۴	فرهنگ و محیط سازمانی	بسترهای نهادی و هنجاری که رفتارهای اخلاقی را تسهیل یا محدود می کنند (همسو با رویکرد وظیفه گرایی)	شکل دهی فرهنگ سازمانی مبتنی بر اخلاق
۵	اجرا و ارتقاء برنامه درسی	عملکرد نهایی و نظارت بر اجرای برنامه و انطباق آن با اهداف (همسو با رویکرد وظیفه گرایی)	رهبری در فرآیند اجرا و حصول نتایج اخلاقی
۶	ابعاد مفهومی اخلاق	چارچوب های هنجاری که محتوای برنامه را شکل می دهند (همسو با رویکرد نفع گرایی و وظیفه گرایی)	تبیین مبانی و اصول اخلاق حرفه ای در برنامه درسی
۷	نتایج و پیامدها	دستاوردهای ملموس و غیرملموس در سطوح فردی و سازمانی (همسو با رویکرد نفع گرایی)	پیامدهای اخلاقی در عملکرد معلمان و دانش آموزان

یافته های حاصل از سنتز، به صورت توصیفی و در قالب جداول کدگذاری (شامل کدهای باز، محوری و انتخابی) و نیز یک مدل مفهومی پویا و غیرخطی (شکل ۲) ارائه گردید. مدل مفهومی پژوهش، روابط پویا، بازخوردی و تعاملی بین سه مضمون اصلی را به تصویر می کشد و نشان می دهد که اجرای مؤثر برنامه اخلاقی، مستلزم تلفیق رویکردهای رهبری، ایجاد فرهنگ سازمانی، نظارت مستمر و بازخوردهای اصلاحی است. در بخش نتیجه گیری، ضمن جمع بندی یافته ها در پاسخ به سؤال پژوهش، پیامدهای نظری و کاربردی این مدل برای مدیران آموزشی و سیاست گذاران تبیین و پیشنهادهایی برای پژوهش های آتی مبتنی بر خلاءهای شناسایی شده ارائه شد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر که با هدف سنتز ابعاد و مؤلفه های رهبری آموزشی مدیران در اجرای موفق برنامه های درسی اخلاق حرفه ای انجام شد، به روشنی تأیید می کند که اثربخشی این برنامه ها به شدت وابسته به ماهیت رهبری مدیر مدرسه است و صرفاً یک مسئله برنامه ریزی درسی نیست. نتایج سنتز در قالب سه کد منتخب، نشان می دهد که این فرآیند از انتخاب سبک های رهبری صحیح آغاز شده و از طریق توسعه ظرفیت ها و فرهنگ سازمانی می گذرد تا در نهایت به اجرای موفقیت آمیز و دستیابی به پیامدهای اخلاقی منجر شود.

ابعاد و رویکردهای رهبری حامی اخلاق

یافته ها تأکید می کنند که مدیران باید فراتر از نقش سنتی مدیریتی، به عنوان رهبران اخلاقی و توانمندساز عمل کنند (Bogler & Somech, 2020) مقوله رهبری اخلاقی (Shakil & Khan, 2025) نشان می دهد که مدیر خود باید نمونه عملی اصول اخلاقی باشد تا بتواند معلمان را به پذیرش و اجرای این اصول در کلاس درس ترغیب کند. همچنین، برجسته شدن رهبری توزیع شده (Hassan & Khan, 2020) حاکی از این است که اجرای برنامه درسی اخلاق، نیازمند مالکیت مشترک است؛ بدین معنا که مدیر باید با استفاده از مهارت های بین فردی و عاطفی (شریفی درآمدی و اسدزاده، ۱۴۰۴) مسئولیت ها و قدرت را به معلمان تفویض کند تا بتوانند محتوای اخلاقی را بومی سازی و تدریس کنند. این یافته با نظریه رهبری اخلاقی (Brown, Treviño, & Harrison, 2021) که بر نقش رهبر به عنوان عامل اخلاقی تأکید دارد، همسو است. با این حال، برخلاف نظریه های سنتی که بر ویژگی های فردی رهبر متمرکزند، یافته های این پژوهش نشان می دهند که رهبری اخلاقی مؤثر در اجرای برنامه درسی، به تنهایی کافی نیست و باید با رویکردهای توزیع شده و تحول آفرین تلفیق شود تا بتواند پاسخگوی پیچیدگی های اجرا باشد. شکست در این مرحله، به دلیل فقدان رویکرد اخلاقی یا مهارت های ارتباطی مدیر، می تواند هر برنامه اخلاقی را به یک سند بوروکراتیک و بی روح تبدیل کند.

توسعه ظرفیت حرفه ای و فرهنگ سازمانی اخلاقی

کد منتخب دوم، نقش میانجی فرهنگ و ظرفیت سازی را اثبات می کند. سنتز نشان داد که اقدامات رهبری باید منجر به ایجاد یک فرهنگ اخلاقی قوی (Brown, 2021) شود که در آن، صداقت، عدالت و احترام، هنجارهای رفتاری روزمره باشند. این فرهنگ به نوبه خود، زیربنای لازم برای توسعه ظرفیت حرفه ای معلمان در حوزه اخلاق است. (Karacabey et al., 2025) پژوهش های داخلی نیز بر اهمیت رهبری یادگیری محور در توانمندسازی معلمان تأکید دارند. این یافته با نظریه فرهنگ سازمانی (Schein, 2010) که بر تأثیر هنجارها و ارزش های مشترک بر رفتار اعضا تأکید دارد، مطابقت دارد. با این حال، یافته های این پژوهش فراتر از نظریه Schein رفته و نشان می دهد که فرهنگ اخلاقی، صرفاً با شعار یا آیین نامه ایجاد نمی شود، بلکه محصول مستقیم اقدامات رهبری (نظیر تفویض اختیار، شفافیت و الگوسازی) است که در بستر آن، ظرفیت های حرفه ای معلمان نیز شکوفا می شود. این رابطه دوطرفه میان رهبری و فرهنگ، یکی از حلقه های مفقوده در ادبیات پیشین است که این پژوهش به آن پرداخته است. این امر نشان می دهد که مدیر موفق، باید یک معمار فرهنگی باشد و با فراهم کردن بستر یادگیری و بازنگری مداوم، تضمین کند که معلمان برای مواجهه با چالش های اخلاقی پیچیده در کلاس درس، آمادگی لازم را دارند.

رهبری در فرآیند اجرا و حصول نتایج اخلاقی

کد نهایی، بر نتیجه گرایی اقدامات رهبری تمرکز دارد. مدیران باید نه تنها بر تدوین و محتوای برنامه بلکه بر اجرای دقیق و انطباق پذیر آن نظارت کنند. (Goldring et al., 2022) این نظارت باید با هدف دستیابی به نتایج ملموس، مانند افزایش تعهد سازمانی و انگیزه معلمان (Li & Wang, 2023) انجام گیرد. نهایتاً، هدف اصلی، تضمین پایداری سازمان (Johnson & Smith, 2024b) و دستیابی به تربیت اخلاقی نسل آینده است. رهبری در این مرحله به معنای تبدیل الزامات تئوریک به اقدامات عملی و قابل اندازه گیری در رفتار دانش آموزان و معلمان است. این یافته با رویکردهای نوین در اجرای برنامه درسی که بر اهمیت بازخورد و انطباق پذیری تأکید دارند، همسو است. (Goldring et al., 2022) با این حال، یافته های این پژوهش نشان می دهد که رهبری اخلاقی، یک فرآیند ایستا نیست، بلکه نیازمند پویایی، ارزیابی مداوم و اصلاح مستمر است. به عبارت دیگر، نتایج حاصل از اجرا، باید به عنوان بازخورد به ابعاد رهبری و فرهنگ بازگردند و آن ها را اصلاح کنند. این نگاه چرخشی و بازخوردی، یک نوآوری نسبت به مدل های خطی پیشین است که رهبری را صرفاً به عنوان ورودی و اجرا را به عنوان خروجی در نظر می گرفتند.

تبیین عمیق تر یافته ها، تنش های نظری و حلقه های مفقوده

یکی از مهم ترین دستاوردهای این سنتز، شناسایی و تبیین تنش های نظری موجود در ادبیات پژوهش است. در حالی که برخی مطالعات (مانند Shakil & Khan, 2025 و Bogler & Somech, 2020) بر ویژگی های فردی و سبک رهبری اخلاقی مدیر به عنوان عامل اصلی موفقیت تأکید دارند، گروهی دیگر از پژوهش ها (مانند Hassan & Khan, 2020 و Jantzi & Leithwood, 2019) بر رهبری توزیع شده و ماهیت جمعی و مشارکتی آن صحنه می گذارند. این دو رویکرد، در نگاه اول متناقض به نظر می رسند، اما یافته های این سنتز نشان می دهد که این دو رویکرد نه تنها متضاد نیستند، بلکه در یک مدل ترکیبی و زمینه مند می توانند مکمل یکدیگر باشند. به عبارت دیگر، مدیر باید در عین حال که خود به عنوان یک الگوی اخلاقی عمل می کند (بعد فردی)، بستر و ساختارهای لازم برای مشارکت جمعی و تفویض اختیار به معلمان را نیز فراهم آورد (بعد توزیع شده). این «ترکیب» به عنوان یک حلقه مفقوده در مطالعات پیشین شناسایی شد. همچنین، یکی دیگر از حلقه های مفقوده که این پژوهش به آن پرداخته، رابطه تعاملی و بازخوردی میان فرهنگ سازمانی و اجرای برنامه درسی است. در حالی که بسیاری از مدل ها فرهنگ را به عنوان یک متغیر زمینه ای در نظر می گیرند، یافته های ما نشان می دهد که فرهنگ اخلاقی نه تنها بر اجرا تأثیر می گذارد، بلکه خود نیز در فرآیند اجرا و از طریق اقدامات عملی مدیر و معلمان، شکل می گیرد و بازتولید می شود. این بینش، دیدگاهی پویاتر و غیرخطی از روابط علی در این حوزه ارائه می دهد که در مدل مفهومی پژوهش (شکل ۲) به تصویر کشیده شده است.

محدودیت های پژوهش

پژوهش حاضر، مانند هر مطالعه ای، با محدودیت هایی مواجه بوده است که باید در تفسیر یافته ها مد نظر قرار گیرند:

۱. محدودیت زبانی: جستجوی مقالات صرفاً به دو زبان فارسی و انگلیسی انجام شد که ممکن است منجر به از دست رفتن مطالعات ارزشمند منتشر شده به سایر زبان ها باشد. این مسئله می تواند به عنوان یک سوگیری زبانی در نظر گرفته شود.
۲. دسترسی به متن کامل: علی رغم جستجوی گسترده، دسترسی به متن کامل برخی از مقالات مرتبط که صرفاً به صورت چکیده در دسترس بودند، میسر نشد که ممکن است بر جامعیت یافته ها تأثیر گذاشته باشد.
۳. تفاوت در تعاریف عملیاتی: بررسی ۲۸ مقاله نشان داد که تعاریف عملیاتی ارائه شده از مفاهیم کلیدی مانند «رهبری اخلاقی» و «فرهنگ اخلاقی» در مطالعات مختلف، تنوع قابل توجهی دارد. این تنوع، فرآیند ترکیب و سنتز یافته ها را با چالش مواجه کرد و پژوهشگر ناگزیر به تفسیر و یکپارچه سازی این تعاریف شد.
۴. سوگیری پژوهشگر: با وجود استفاده از راهبردهایی مانند بازبینی مشارکت کنندگان و بررسی همپایان برای کاهش سوگیری، ماهیت تفسیری پژوهش های کیفی، همواره احتمال تأثیرپذیری یافته ها از پیش فرض ها و تفسیرهای پژوهشگر را به همراه دارد. برای کاهش این سوگیری، تلاش شد تا فرآیند کدگذاری و تفسیر به صورت شفاف و مستند ارائه شود.

پیشنهادهای

یافته های این پژوهش نشان می دهد که اجرای موفق برنامه های اخلاق حرفه ای در مدارس، نیازمند یک تحول رهبری و سازمانی با نگاه پویا و بازخوردی است. بر این اساس، پیشنهادهای زیر در سه سطح ارائه می گردد:

الف) پیشنهادهای کلان و سیاستی (سطح وزارتخانه و ادارات کل آموزش و پرورش)

۱. بازنگری در برنامه های آموزش و گزینش مدیران مدارس با تأکید بر ترکیب رهبری فردی و توزیع شده: به جای تأکید صرف بر یکی از این رویکردها، برنامه های آموزشی باید مدیران را برای ایفای نقش دوگانه خود آماده کنند: هم به عنوان الگوی اخلاقی و هم به عنوان تسهیل گر مشارکت جمعی. ارزیابی مدیران نیز باید بر اساس شاخص های ترکیبی شامل رفتارهای اخلاقی فردی، میزان مشارکت دهی به معلمان، شفافیت در تصمیم گیری و ایجاد ساختارهای مشارکتی صورت پذیرد.
۲. تدوین "چارچوب ملی رهبری اخلاقی پویا در آموزش و پرورش": با استفاده از مدل مفهومی ارائه شده در این پژوهش (شکل ۲)، یک سند راهبردی تهیه شود که بر روابط بازخوردی و غیرخطی میان ابعاد رهبری، فرهنگ و اجرا تأکید داشته باشد. این چارچوب باید ابزارهایی برای سنجش و ارزیابی پویای این روابط ارائه دهد.
۳. تأمین منابع و مشوق های نهادی با تأکید بر بازخورد و اصلاح مستمر: منابع مالی و انسانی باید به گونه ای تخصیص یابد که امکان ایجاد حلقه های بازخورد (نظیر جلسات بازاندیشی، نظارت همتا و ارزیابی مبتنی بر بازخورد) فراهم شود. مدارس که بتوانند سیستم های بازخورد مؤثر برای بهبود مستمر رهبری و اجرا ایجاد کنند، مورد تقدیر و حمایت ویژه قرار گیرند.

ب) پیشنهادهای عملیاتی برای مدیران مدارس (بر اساس مدل پویا)

۱. تبدیل شدن به "الگوی عینی اخلاق" همزمان با "تسهیل گر مشارکت": مدیر باید هم رفتار و تصمیم گیری هایش تجسم عملی اصول اخلاقی باشد و هم با تشکیل تیم های کاری، مسئولیت اجرا و نظارت بر برنامه اخلاقی را به معلمان واگذار کند. به عنوان مثال، مدیر می تواند "شورای اخلاق مدرسه" را با حضور نمایندگان معلمان، دانش آموزان و اولیا تشکیل دهد و اختیار تصمیم گیری در موارد اخلاقی مبهم را به این شورا تفویض کند.
۲. ایجاد "حلقه های بازخورد" برای اصلاح مستمر: مدیر باید سیستم هایی طراحی کند که بازخورد حاصل از اجرای برنامه و نتایج آن، به ابعاد رهبری و فرهنگ بازگردد و آن ها را اصلاح کند. برای مثال، جلسات ماهانه "بازاندیشی اخلاقی" با حضور تمام معلمان برگزار شود که در آن، چالش های اجرایی و راهکارهای بهبود، بر اساس شواهد و بازخوردهای جمع آوری شده، مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

۳. خلق "فضاهای امن برای گفت‌وگوهای اخلاقی و بازخورد": مدیر باید بستری فراهم کند که معلمان بدون ترس از قضاوت، بتوانند تجربیات، چالش‌ها و بازخوردهای خود را در مورد اجرای برنامه اخلاقی مطرح کنند. این فضاها می‌توانند به صورت جلسات غیررسمی، گروه‌های بحث آنلاین یا صندوق‌های پیشنهادات ناشناس طراحی شوند.

۴. تلفیق ارزش‌های اخلاقی و سیستم‌های بازخورد در تمام ارکان مدرسه: اخلاق نباید محدود به "ساعت درس اخلاق" باشد. مدیر باید اطمینان حاصل کند که ارزش‌های اخلاقی و سیستم‌های بازخورد در آیین‌نامه انضباطی، روش‌های ارزشیابی، ارتباط با اولیا و حتی در طراحی فضای فیزیکی مدرسه بازتاب داشته باشد و به طور مستمر اثربخشی آن‌ها را ارزیابی کند.

ج) پیشنهادهایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان

۱. طراحی دوره‌های آموزشی "اخلاق عملی مبتنی بر بازخورد": کارگاه‌های مهارت‌محور برگزار شود که در آن معلمان با استفاده از مطالعه موردی، ایفای نقش و بازاندیشی در تجربیات خود، راه‌حل‌های عملی برای موقعیت‌های اخلاقی را تمرین کنند و یاد بگیرند چگونه از بازخوردهای دریافتی برای بهبود عملکرد خود استفاده نمایند.

۲. ایجاد "جامعه یادگیری حرفه‌ای اخلاق‌محور با تأکید بر یادگیری متقابل": مدیران با حمایت از تشکیل شبکه‌های معلمان، زمینه‌ای برای تبادل تجربیات موفق، منابع آموزشی و بازخوردهای سازنده فراهم آورند. این شبکه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که اعضا بتوانند به صورت متقابل از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند و به بهبود مستمر عملکرد یکدیگر کمک کنند.

۳. نهادینه کردن "بازخورد اخلاقی متقابل" در مدرسه: سازوکاری طراحی شود که در آن، معلمان و مدیران بتوانند به صورت متقابل و محترمانه، بازخوردهای سازنده درباره رعایت اصول اخلاقی به یکدیگر ارائه دهند. این فرآیند باید به عنوان بخشی از فرهنگ مدرسه نهادینه شود و در ارزیابی‌های عملکردی نیز لحاظ گردد.

پیشنهادهای پژوهشی برای مطالعات آینده

۱. طراحی و اعتبارسنجی مدل پویای ارائه‌شده: مدل مفهومی این پژوهش، نیازمند آزمون تجربی در مدارس با استفاده از روش‌های کمی و کیفی است. پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از روش‌هایی مانند مدل‌سازی معادلات ساختاری، روابط بین ابعاد مدل را در زمینه‌های مختلف آموزشی (ابتدایی، متوسطه، مناطق شهری و روستایی) مورد آزمون قرار دهند.

۲. بررسی تطبیقی رهبری اخلاقی در فرهنگ‌های مختلف: با توجه به تنوع فرهنگی کشورها، پژوهش‌های تطبیقی می‌توانند تفاوت‌های فرهنگی در درک و اجرای رهبری اخلاقی را آشکار کنند و به بومی‌سازی مدل‌های رهبری کمک نمایند.

۳. پژوهش در مورد نقش فناوری در تسهیل بازخورد و نظارت اخلاقی: با گسترش فناوری‌های آموزشی، بررسی تأثیر ابزارهای دیجیتال بر تسهیل فرآیندهای بازخورد و نظارت در اجرای برنامه‌های اخلاقی، می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده باشد.

۴. بررسی تأثیر رهبری اخلاقی بر پیامدهای دانش‌آموزی: همان‌گونه که مرور سیستماتیک (Al-Qarni, 2025) نیز اشاره کرده، تأثیرات رهبری اخلاقی بر دانش‌آموزان یکی از خلاءهای پژوهشی مهم است. پژوهش‌های طولی می‌توانند به بررسی این تأثیرات در بازه‌های زمانی بلندمدت بپردازند.

منابع

- آقاگلی، ف.، یزدان‌پناه، ع.ا.، و حسینی، س.ع. (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد مهارت‌های رهبران آموزشی مدارس: مطالعه‌ای آمیخته. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۱)، ۷۸-۵۶.
- ابراهیمی، س.ف.، محمدی، ع.، و نوری، م. (۱۴۰۲). اثر رهبری اخلاقی بر اجرای موفقیت‌آمیز نوآوری‌های برنامه درسی در مدارس. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت آموزشی، ۳(۱۲)، ۳۰-۱۲.
- احمدی، ح.، هاشمی، ز.، و کیانی، س. (۱۳۹۹). مدل‌سازی رهبری آموزشی در مدارس با تأکید بر ابعاد اخلاقی: یک رویکرد کیفی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۴(۱۴)، ۱۲۰-۱۰۱.
- جعفری، م.، حیدری، ف.، و زارعی، ن. (۱۳۹۷). الزامات پیاده‌سازی اخلاق حرفه‌ای در مدارس و نقش مدیر در تحقق آن. رهبری آموزشی کاربردی، ۱(۲)، ۶۰-۴۵.

حسینی، ع.، زندی، خ.، و حیدری، ب. (۱۴۰۳). طراحی الگوی رهبری خدمتگزار در مدارس ابتدایی و تأثیر آن بر جو اخلاقی. پژوهش های رهبری آموزشی، ۸(۳۰)، ۲۵۰-۲۷۰.

خدیوی، ا.، کاردان، ژ.، و اقبالی، ع. (۱۴۰۰). نقش رهبری اخلاقی در توسعه صلاحیت های حرفه ای معلمان مدارس متوسطه. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۳)، ۴۱-۶۵.

رضایی، م.ر.، جباری، ن.، و مرادی، ز. (۱۴۰۳). ابعاد مدل رهبری یادگیری محور بر توانمندسازی حرفه ای معلمان آموزش و پرورش. فصلنامه پژوهش های مدیریت آموزشی، ۳(۱۳)، ۷۸-۹۵.

رفیعی نژاد، خ.، عجم، ع.ا.، مؤمنی مهموئی، ح.، و زیرک، م. (۱۴۰۱). سنتز پژوهی شاخص ها و مؤلفه های فرهنگ یادگیری مبتنی بر سازنده گرایی اجتماعی. فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۹(۳۳)، ۱۵۳-۱۷۶.

زندى، خ.، طالبی، م.، و میرزایی، ح. (۱۴۰۱). رابطه رهبری معنوی مدیران و اخلاق حرفه ای معلمان در مدارس ابتدایی. رهبری آموزشی کاربردی، ۵(۲)، ۷۰-۸۵.

سلطانی فرد، م.ح.، محمدداودی، م.، و قورچیان، ن. (۱۴۰۲). شناسایی ابعاد و مؤلفه های رهبری اخلاقی مدیران در وزارت آموزش و پرورش: مطالعه ای آمیخته. فصلنامه مطالعات مدیریت ورزشی و رفتاری، ۱۲(۴۸)، ۸۵-۱۰۲.

سلیمی، م.ح.، نوبخت، م.، و حسینی، م. (۱۴۰۱). تبیین ابعاد رهبری آموزشی مدیران مدارس در راستای تربیت اخلاقی دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های مدیریت آموزشی، ۱(۹)، ۵۵-۷۵.

شریفی درآمدی، م.، و اسدزاده، ح. (۱۴۰۴). تأثیر رهبری آموزشی مبتنی بر هوش هیجانی بر خودکنترلی و شیوه مدیریت کلاس در معلمان مقطع ابتدایی. پژوهش های رهبری آموزشی، ۹(۳۴)، ۲۰۲-۲۲۲.

غلامحسین پورانوری، س.، انصاری کهریز، ا.، و قهرمانی، ج. (۱۴۰۲). نقش رهبری توزیع شده در بهبود کیفیت اجرای برنامه درسی پنهان. پژوهش های رهبری آموزشی، ۷(۲۵)، ۴۵-۶۲.

عباسی، ع.، و رضایی، س.م. (۱۴۰۴). فراتحلیل ابعاد و مؤلفه های رهبری اخلاقی در مدارس ایرانی: یک مطالعه فراترکیب. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۵(۲)، ۱۳۰-۱۵۵.

کریمی، ح.، نوبختی، ب.، و رستمی، ف. (۱۳۹۸). مؤلفه های اخلاق حرفه ای در نظام آموزشی ایران: یک مطالعه کیفی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۱)، ۱۲۰-۱۴۵.

لطیفی، م.ع.، وطنخواه، م.، و مهرجو، پ. (۱۳۹۸). ارزیابی شایستگی های رهبری مدیران و ارتباط آن با اجرای سیاست های آموزشی. فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۲(۳)، ۹۰-۱۰۵.

Al-Qarni, A. M. (2025). A systematic review of ethical leadership in education (2010-2024): Teachers' perceptions and principal practices. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 9(2), 45-68.

Bogler, R., & Somech, A. (2020). Principals' ethical leadership and its relationship with teachers' empowering behavior. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103070. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103070>

Brown, E. (2021). Visionary leadership and ethical school culture: A correlational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 245-262. <https://doi.org/10.1177/1741143220967919>

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2021). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101498.

CASP. (2018). CASP Qualitative Checklist. Critical Appraisal Skills Programme. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>

Goldring, E., Preston, C., & Riel, S. (2022). Leadership for instructional improvement: Principals' role in curriculum enactment. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 12-29. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0089>

- Hassan, F., & Khan, S. (2020). Distributed leadership practices and teachers' commitment to ethical curriculum delivery. *International Journal of Educational Research*, 98, 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.006>
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (2019). Distributed leadership: How does it work? *Journal of Educational Administration*, 57(4), 392-411. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0184>
- Johnson, P., & Smith, C. (2024a). Integrating professional ethics into educational leadership: Challenges and opportunities in Asian contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 445-462. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2345678>
- Johnson, P., & Smith, C. (2024b). Professional ethics education: A foundation for organizational sustainability. *Journal of Business Ethics*, 192(1), 101-118. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05432-1>
- Karacabey, K., Yildirim, K., & Genc, G. (2025). Examining primary school principals' instructional leadership practices: A case study on curriculum reform and implementation. *Education Sciences*, 15(1), 70. <https://doi.org/10.3390/educsci15010070>
- Li, X., & Wang, Q. (2023). Transformational leadership and its impact on educators' motivation for ethical teaching. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 883-900. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2176543>
- Moolenaar, N. M. (2018). Social networks, school leadership, and organizational learning. *International Journal of Educational Research*, 88, 100-114. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2018.01.009>
- Niemann, R. (2025). Ethical leadership in South African schools: Bridging policy ideals and practice realities in inclusive education. *South African Journal of Education*, 45(1), e1-e15. <https://doi.org/10.15700/saje.v45n1a2345>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schott, C., Flessa, T., & Schoening, P. (2020). Transforming education leadership through multiple approaches to develop and support school leadership. *Education Sciences*, 10(9), 953. <https://doi.org/10.3390/educsci14090953>
- Shakil, A. F. M., & Khan, M. F. A. (2025). Ethical leadership in education: Exploring the role of secondary school heads in fostering respect, fairness, and accountability. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(7), 1709-1721. <https://doi.org/10.47794/IJRISS/9-7-2025-07>
- Shariatifard, F., & Alizadeh, L. (2023). Professional ethics in educational settings: The role of school principals as moral agents. *Journal of Educational Administration Research*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.1177/17411432231165432>
- Taysum, A., & Gunter, H. (2021). Ethical leadership and policy enactment in schools: A pedagogical perspective. *Frontiers in Education*, 6, 728901. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.728901>
- Zekeh, J. (2021). Fostering a productive educational environment through ethical and emotional leadership. *Frontiers in Education*, 6, 689234. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.689234>