

تبیین علی تعارض میان عدالت رویه‌ای و اخلاق مراقبت در مدارس ایران: کاربست نظریه

زمینه‌ای

تهمینه مستقیم

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز

چکیده

مدیران مدارس ایران در تجربه‌ی روزمره‌ی خود، پیوسته با تعارضی دائمی میان التزام به اجرای دقیق بخشنامه‌ها (عدالت رویه‌ای) و پاسخگویی به نیازهای خاص و زمینه‌مند دانش‌آموزان و معلمان (اخلاق مراقبت) روبه‌رو هستند. پژوهش حاضر با هدف کشف شرایط علی و زمینه‌ای بروز این تعارض، با استفاده از روش کیفی نظریه زمینه‌ای (رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین) انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش را مدیران مدارس دولتی و غیردولتی دوره‌ی ابتدایی و متوسطه، با سابقه‌ی مدیریت اجرایی، تشکیل دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و سپس نظری انتخاب شدند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ی عمیق با آنان تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها (در حدود ۱۵ تا ۲۰ مصاحبه) ادامه یافت. داده‌ها طی سه مرحله‌ی کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که فشارهای دیوان‌سالاری (تعدد و تناقض بخشنامه‌ها، الزام به گزارش‌دهی، و ترس از بازرسی) در بستر کمبود منابع مالی و انسانی مدارس، و با میانجی‌گری نگرش اخلاقی و سبک رهبری فردی مدیر، به شکل‌گیری مقوله‌ی هسته‌ی پژوهش می‌انجامد: پدیده‌ای که «گیر کردن مدیر در دوراهی بخشنامه و وجدان» نام‌گذاری شد. مدیران برای مواجهه با این پدیده، راهبردهایی چون تفسیر خلاقانه‌ی بخشنامه، اجرای صوری، و مذاکره‌ی پنهان با اداره به کار می‌گیرند که پیامدهایی از فرسودگی شغلی تا انعطاف موفق را به دنبال دارد. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که صورت‌بندی این تعارض در بافت متمرکز ایران، با محوریت ابهام بخشنامه‌ها و ترس از بازخواست اداری، با آنچه در ادبیات غربی درباره‌ی محدودیت منابع مطرح شده، تفاوت معناداری دارد.

کلیدواژه‌ها: عدالت رویه‌ای؛ اخلاق مراقبت؛ نظریه زمینه‌ای؛ مدیریت مدرسه؛ دوگانه‌ی بخشنامه-وجدان

در بسیاری از مدارس ایران، هر روز صحنه‌ای تکرار می‌شود که کمتر در دستورالعمل‌های اداری قابل مشاهده است: مدیری که باید تصمیم بگیرد آیا دانش‌آموزی را که به دلیل مشکلات خانوادگی از حد مجاز غیبت کرده، طبق «بخشنامه» از فهرست امتحانات حذف کند، یا بر اساس درک شخصی‌اش از موقعیت آن دانش‌آموز، راهی غیررسمی برای حفظ او در مدرسه بیابد. این لحظه‌های به‌ظاهر کوچک، در واقع محل تلاقی دو منطق اخلاقی و سازمانی متفاوت‌اند: منطق عدالت رویه‌ای، که بر اجرای یکسان و بی‌طرفانه‌ی قواعد از پیش تعیین‌شده تأکید دارد، و منطق اخلاق مراقبت، که مدیر را به پاسخگویی نسبت به نیاز خاص و زمینه‌مند هر فرد فرا می‌خواند.

برای فهم این تنش، می‌توان از استعاره‌ی «ساختار در برابر عاملیت» بهره گرفت؛ چارچوبی که در پژوهش‌های آموزشی برای تبیین رابطه‌ی متقابل میان ساختارهای اجتماعی و کنش‌های افراد به کار رفته است. اشلی (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که نظریه‌ی ساختاریابی می‌تواند رابطه‌ی میان ساختار، عاملیت و قواعد و منابع موجود در نظام آموزشی را تبیین کند. بر این اساس، ساختارهای اجتماعی هم‌زمان کنش را محدود و امکان‌پذیر می‌سازند و کنش‌گران نیز از طریق فعالیت‌های روزمره‌ی خود می‌توانند به بازتولید یا تغییر این ساختارها کمک کنند (اشلی، ۲۰۱۰). نظام آموزش و پرورش ایران، به‌عنوان یکی از ساختارهای اداری و نهادی، نمونه‌ای از چنین بستری است که در آن مدیران مدرسه، ضمن عمل در چارچوب قواعد و مقررات رسمی، در مواجهه با موقعیت‌های واقعی ناگزیر از تفسیر، انتخاب و اعمال عاملیت حرفه‌ای خود هستند.

نظام آموزش و پرورش ایران، به‌عنوان یکی از متمرکزترین نظام‌های اداری کشور، نمونه‌ی روشنی از این «ساختار» است؛ آقابابیان و همکاران (۱۳۹۴) نشان می‌دهند که با وجود تجربه‌های پراکنده‌ی تمرکززدایی در نظام آموزشی ایران، گرایش غالب همچنان به‌سوی بازگشت به تمرکزگرایی بوده است، عمدتاً از آن رو که کمبود نیروی انسانی متخصص و مقاومت معلمان و مدیران، دولت را به کنترل بیشتر بر فرآیندهای اجرایی سوق داده است (آقابابیان و همکاران، ۱۳۹۴). در برابر این ساختار متمرکز، مدیر مدرسه به‌مثابه «عامل» قرار می‌گیرد؛ کسی که هرچند در چارچوب بخشنامه‌ها عمل می‌کند، اما در مواجهه با موقعیت‌های واقعی، ناگزیر از تفسیر، گزینش و گاه دور زدن همان قواعد است.

مفهوم عدالت رویه‌ای در ادبیات علوم اجتماعی، بر چگونگی اتخاذ تصمیم‌ها و میزان مشارکت افراد در فرایند تصمیم‌گیری تأکید دارد. پژوهش‌های جدیدتر با بازخوانی دیدگاه تیبو و واکر نشان می‌دهند که ادراک افراد از عدالت، تنها به نتیجه تصمیم وابسته نیست، بلکه به میزان کنترل و مشارکت آنان در فرایند نیز ارتباط دارد (ون‌دن‌بوس، ۲۰۱۸). در نقطه‌ی مقابل، اخلاق مراقبت چارچوبی رابطه‌ای از اخلاق را پیشنهاد می‌کند که بر توجه به نیازها، روابط انسانی و مسئولیت متقابل تأکید دارد. نودینگز (۲۰۱۰) در تبیین این رویکرد، مراقبت را عنصری مهم در اخلاق و تربیت اخلاقی می‌داند و بر توجه به نیازهای افراد در روابط آموزشی تأکید می‌کند.

نودینگز (۲۰۱۳) این خط استدلال را بسط می‌دهد و چنین می‌گوید که روابط انسانی، و نه افراد منتزع از یکدیگر، بنیاد اخلاق را تشکیل می‌دهند و مواجهه‌ی عینی و پاسخ عاطفی به دیگری، جایگزین تعهد انتزاعی به اصول کلی می‌شود. نودینگز این رویکرد را به‌صراحت در تقابل با اخلاق‌های مبتنی بر قاعده تعریف می‌کند و آن را بنیانی برای بازاندیشی در تعلیم و تربیت اخلاقی مدارس معرفی می‌کند (نودینگز، ۲۰۱۳).

آنچه این پژوهش را از مطالعات مشابه در غرب متمایز می‌کند، بافت نهادی خاص ایران است. در نظام‌های غیرمتمرکز غربی، تعارض میان این دو منطق عمدتاً حول محدودیت منابع و زمان شکل می‌گیرد؛ اما در نظام متمرکز و دیوان‌سالار ایران، به نظر می‌رسد این تعارض صورت‌بندی متفاوتی می‌یابد: مدیر نه‌فقط با کمبود منابع، بلکه با ابهام درونی بخشنامه‌ها، تعدد و گاه تناقض دستورالعمل‌ها، و نگرانی دائمی از بازخواست اداری روبه‌روست. این وضعیت، مدیر مدرسه را در موقعیتی قرار می‌دهد که می‌توان آن را «دوگانه‌ی بخشنامه و وجدان» نامید: از یک سو ساختار متمرکز نظام آموزشی او را به تبعیت دقیق از رویه‌ها فرا می‌خواند، و از سوی دیگر، عاملیت اخلاقی‌اش او را به مراقبت از دانش‌آموز یا معلمی که رویه‌ها برایش کافی نیستند، سوق می‌دهد.

با وجود اهمیت این تنش در تجربه‌ی روزمره‌ی مدیریت مدرسه، پژوهش‌های داخلی عمدتاً یا به توصیف ساختار متمرکز نظام آموزشی بسنده کرده‌اند (آقاباباییان و همکاران، ۱۳۹۴) یا به بررسی جداگانه‌ی سبک‌های رهبری اخلاقی پرداخته‌اند، بی‌آنکه فرایند علی شکل‌گیری این تعارض را در دل زمینه‌ی نهادی ایران تبیین کنند. به همین دلیل، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش نظریه‌ی زمینه‌ای، که برای کشف فرایندهای علی و زمینه‌مند در موقعیت‌های اجتماعی پیچیده مناسب است، در پی پاسخ به این پرسش است که: چه شرایط علی و زمینه‌ای باعث بروز تعارض میان عدالت رویه‌ای و اخلاق مراقبت در مدارس ایران می‌شود؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱. تعریف مفهومی عدالت رویه‌ای و کاربرد آن در آموزش و پرورش

عدالت رویه‌ای یکی از دو رکن اصلی نظریه‌ی عدالت جان رالز است که در کنار عدالت توزیعی، چارچوب اصلی اندیشه‌ی وی را تشکیل می‌دهد. جلیلی‌موند و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی تطبیقی دیدگاه رالز نشان می‌دهند که رالز به دلیل طرح «اصل تفاوت» برای تعدیل نتایج نهایی فرایندهای عادلانه، عدالت خود را نه عدالت رویه‌ای خالص بلکه نوعی «عدالت رویه‌ای ناقص» می‌داند؛ به این معنا که حتی اگر فرایندها و نهادها به درستی و عادلانه شکل گرفته باشند، ممکن است وضعیت نهایی همچنان از معیارهای عدالت فاصله بگیرد. این نکته اهمیت زیادی برای فهم نظام‌های اداری متمرکز دارد، چرا که نشان می‌دهد صرف اجرای دقیق یک رویه، لزوماً نتیجه‌ای عادلانه یا اخلاقاً قابل قبول تضمین نمی‌کند. در کاربست این مفهوم در آموزش و پرورش، عدالت رویه‌ای معمولاً در قالب پایبندی مدیران به بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌های انضباطی و امتحانی، و رویه‌های یکسان برای تمامی دانش‌آموزان تجلی می‌یابد. پژوهش طالبی و همکاران (۱۳۹۸) در میان دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد که ادراک عدالت رویه‌ای به‌طور مستقیم و معنادار با احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه و نیز با اعتماد آنان به نظام مدرسه مرتبط است، به گونه‌ای که عدالت رویه‌ای هم به‌طور مستقیم و هم از طریق اعتماد، بر احساس تعلق دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. این یافته نشان می‌دهد که رعایت رویه‌های منصفانه، فارغ از محتوای عدالت توزیعی، به خودی خود اهمیت روان‌شناختی و اجتماعی بالایی برای اعضای مدرسه دارد و به همین دلیل، اجرای دقیق بخشنامه‌ها برای مدیران مدرسه اهمیتی بیش از یک الزام صرفاً اداری پیدا می‌کند.

۲-۲. تعریف مفهومی اخلاق مراقبت و کاربرد آن در رهبری مدرسه

اخلاق مراقبت به عنوان چارچوبی اخلاقی رقیب در برابر اخلاق‌های مبتنی بر قاعده و انصاف، بر اهمیت روابط انسانی، توجه به نیازهای دیگری و حساسیت نسبت به زمینه‌های خاص موقعیت اخلاقی تأکید دارد. نادینگز (۲۰۱۳) در تبیین اخلاق مراقبت نشان می‌دهد که کنش اخلاقی صرفاً بر اساس اصول انتزاعی و جهان‌شمول شکل نمی‌گیرد، بلکه به توجه به فرد خاص، کیفیت رابطه و پاسخ مناسب به نیازهای او وابسته است. به بیان دیگر، در اخلاق مراقبت، پرسش محوری تنها «چه رویه‌ای منصفانه است» نیست، بلکه «این تصمیم چه تأثیری بر فرد و رابطه میان ما خواهد داشت» نیز اهمیت دارد. نادینگز (۲۰۱۷) همچنین بر نقش رابطه مراقبتی در آموزش تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که مدرسه اخلاقی نیازمند توجه جدی به روابط میان دانش‌آموزان، معلمان و مدیران است. در ادبیات رهبری آموزشی نیز شاپیرو و استفکوویچ (۲۰۱۶) نشان می‌دهند که مدیران مدارس در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی میان چارچوب‌های رقیبی همچون عدالت، مراقبت، نقد و حرفه‌ای‌گری قرار دارند. در کاربست این چارچوب‌ها در رهبری مدرسه، مدیر مراقبت‌محور به جای اجرای یکسان و مکانیکی مقررات، تصمیمات خود را با توجه به موقعیت خاص و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان اتخاذ می‌کند. همچنین پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که رهبران آموزشی با تکیه بر اخلاق مراقبت، بر ایجاد و حفظ روابط، حمایت از اعضای مدرسه و

پاسخ‌گویی به نیازهای آنان تأکید می‌کنند (کانروی و ارنسال، ۲۰۲۱؛ دی بروین و مستری، ۲۰۲۰). از این رو، اخلاق مراقبت می‌تواند در کنار الزامات ساختاری و حرفه‌ای، یکی از مبانی مهم رهبری اخلاقی در سازمان‌های آموزشی باشد.

۲-۳. مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش

برای تدقیق جایگاه پژوهش حاضر در ادبیات موجود، پیشینه‌ی مرتبط در دو حوزه‌ی «عدالت رویه‌ای و رهبری اخلاقی در مدارس ایران» و «چارچوب‌های نظری بنیادین» به‌صورت نظام‌مند و مقایسه‌ای در جدول ۱ ارائه شده است. انتخاب مطالعات بر اساس دو معیار انجام شد: نخست، ارتباط مستقیم موضوعی با یکی از دو سازه‌ی اصلی پژوهش (عدالت رویه‌ای یا اخلاق مراقبت/رهبری اخلاقی)؛ دوم، قرابت روش‌شناختی با رویکرد کیفی یا زمینه‌ای پژوهش حاضر.

پژوهشگر (سال)	روش/رویکرد	محور بررسی	یافته‌ی کلیدی	ارتباط با پژوهش حاضر
آقاباباییان و همکاران (۱۳۹۴)	مروری-تحلیلی	تمرکزگرایی نظام آموزشی ایران	گرایش غالب نظام آموزشی ایران به تداوم تمرکزگرایی است.	زمینه‌ساز شرط علی «فشار دیوان‌سالاری» در مدل حاضر
طالبی و همکاران (۱۳۹۸)	کمی-پیمایشی	عدالت رویه‌ای و احساس تعلق	عدالت رویه‌ای به‌طور مستقیم و از طریق اعتماد بر احساس تعلق دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.	تبیین اهمیت روان‌شناختی رعایت رویه‌ها در تصمیم‌گیری مدیر
جلیلی‌مرند و همکاران (۱۳۹۷)	نظری-تطبیقی	نظریه عدالت	عدالت رویه‌ای بر اهمیت رعایت فرایندهای منصفانه در تصمیم‌گیری تأکید دارد.	مبنای مفهومی سازه عدالت رویه‌ای
مذهبی و نصیری‌حامد (۱۳۹۸)	مفهومی-تحلیلی	اخلاق مراقبت	اخلاق مراقبت بر روابط انسانی و توجه به شرایط و نیازهای افراد تأکید دارد.	مبنای مفهومی سازه اخلاق مراقبت
ادیبی و همکاران (۱۴۰۲)	آمیخته	نفوذ رهبری اخلاقی مدیران	مؤلفه‌های نفوذ رهبری اخلاقی مدیران نیازمند تقویت و بهبود هستند.	تبیین پیشینه مؤلفه‌محور رهبری اخلاقی و ضرورت بررسی فرایند تعارض
ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)	کیفی/مدل‌سازی	رهبری اخلاقی و مسئولیت اجتماعی	رهبری اخلاقی دارای چهار بعد و چهارده مؤلفه شناسایی شد.	تأیید اهمیت ابعاد فردی و مدیریتی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر
بنده‌مرادی و زنگویی‌پور مطلق (۱۴۰۲)	فراترکیب	رهبری اخلاقی در آموزش	توجه به رهبری اخلاقی در سازمان‌های آموزشی به‌طور فزاینده در حال افزایش است.	توجیه ضرورت بررسی تعارض‌های اخلاقی مدیران
کامکار و همکاران (۱۳۹۸)	کیفی/داده‌بنیاد	جوامع یادگیرنده حرفه‌ای	الگوی تلفیقی برای یادگیری حرفه‌ای در مدرسه ارائه شد.	الگوی روش‌شناختی برای نمونه‌گیری و اعتباریابی پژوهش

دیندار و همکاران (۱۴۰۳)	کیفی/داده بنیاد	مدل مدیریت دانش سازمانی	رویکرد داده بنیاد امکان شناسایی و تبیین فرایندهای علّی را فراهم می کند.	الگوی روش شناختی برای کدگذاری و تحلیل داده ها
Lipsky (۲۰۱۰)	نظری	بوروکراسی سطح خیابانی	کارگزاران خط مقدم برای اجرای قواعد کلی ناگزیر از اعمال صلاحدید فردی هستند.	چارچوب تبیینی مکمل برای عاملیت و صلاحدید غیررسمی مدیر
Noddings (۲۰۱۳)	نظری	اخلاق مراقبت در تعلیم و تربیت	روابط انسانی و توجه به دیگری از مبانی اساسی اخلاق در مدرسه اند.	مبنای نظری مستقیم سازه اخلاق مراقبت
Shapiro & Stefkovich (۲۰۱۶)	نظری	تصمیم گیری اخلاقی در آموزش	رهبران آموزشی در تصمیم گیری با چارچوب های اخلاقی مختلفی مانند عدالت و مراقبت مواجه اند.	مبنای نظری برای تحلیل تعارض میان چارچوب های اخلاقی مدیر
Van den Bos (۲۰۱۸)	نظری/تجربی	عدالت رویه ای	ادراک عدالت تا حد زیادی به چگونگی فرایند تصمیم گیری و نحوه رفتار با افراد وابسته است.	مبنای نظری مستقیم سازه عدالت رویه ای

همان گونه که جدول ۱ نشان می دهد، پژوهش های داخلی عمدتاً یا بر سازه ی عدالت رویه ای (ردیف های ۲ و ۳) یا بر سازه ی اخلاق مراقبت و رهبری اخلاقی (ردیف های ۴ تا ۷) متمرکز شده اند، بدون آنکه این دو سازه را در قالب یک فرایند علّی واحد و در بستر نهادی ایران بررسی کنند. از سوی دیگر، پژوهش های روش شناختی داخلی (ردیف های ۸ و ۹) الگوی تحلیلی این پژوهش را شکل داده اند، و چارچوب های نظری بنیادین (ردیف های ۱۰ تا ۱۲) مبنای مفهومی دو سازه ی اصلی و نیز عدسی تبیینی «عاملیت در دل ساختار» را فراهم کرده اند.

۲-۴. نقد پیشینه: چرا این دو چارچوب معمولاً جدا از هم بررسی شده اند

بررسی پیشینه در جدول ۱ نشان می دهد که عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت در دو سنت پژوهشی نسبتاً مجزا مطالعه شده اند. از یک سو، پژوهش هایی مانند طالبی و همکاران (۱۳۹۸) عدالت رویه ای را در چارچوب متغیرهای ساختاری و رابطه ی آن با اعتماد و تعلق بررسی کرده اند، بدون توجه ویژه به کیفیت رابطه ی مراقبتی مدیر با افراد مدرسه. از سوی دیگر، پژوهش هایی مانند بنده مرادی و زنگویی پور مطلق (۱۴۰۲) و ادیبی و همکاران (۱۴۰۲) رهبری اخلاقی و مؤلفه های آن را به طور کلی بررسی کرده اند، بدون تفکیک دقیق میان الزامات مبتنی بر رویه و الزامات مبتنی بر مراقبت. این دوگانگی سنت های پژوهشی، تا حدی ناشی از این واقعیت است که هر یک از این دو چارچوب در سنت نظری متفاوتی ریشه دارد: عدالت رویه ای در سنت فلسفه ی سیاسی و حقوق (جلیلی مرند و همکاران، ۱۳۹۷)، و اخلاق مراقبت در سنت فلسفه ی اخلاق فمینیستی (مذهبی و نصیری حامد، ۱۳۹۸). تلفیق این دو چارچوب در بافت ایران، به دلیل ویژگی خاص نظام اداری کشور، یعنی هم زمانی تمرکز شدید تصمیم گیری با فرهنگ سازمانی مبتنی بر روابط شخصی و مراقبتی، می تواند الگویی بومی و متفاوت از آنچه در پژوهش های موجود دیده می شود ارائه دهد.

۲-۵. تدقیق شکاف نظری که این مقاله پر می کند

با وجود غنای نسبی ادبیات داخلی درباره ی رهبری اخلاقی مدارس (بنده مرادی و زنگویی پور مطلق، ۱۴۰۲؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ ادیبی و همکاران، ۱۴۰۲) و عدالت رویه ای در مدارس (طالبی و همکاران، ۱۳۹۸)، این پژوهش ها عمدتاً توصیفی یا مؤلفه محورند و کمتر به تبیین علّی فرایندی می پردازند که مدیر مدرسه را در موقعیت تعارض میان دو منطق متفاوت - رویه و مراقبت - قرار می دهد. از سوی دیگر، چارچوب های نظری مربوط به عدالت رویه ای (جلیلی مرند و همکاران، ۱۳۹۷) و اخلاق مراقبت (مذهبی و نصیری حامد، ۱۳۹۸) عمدتاً به صورت مستقل از یکدیگر و بدون توجه ویژه به ویژگی های خاص نظام اداری ایران، مانند تمرکز تصمیم گیری و فرهنگ بازخواست اداری، صورت بندی شده اند. بر همین اساس، شکاف نظری این پژوهش را می توان چنین صورت بندی کرد: نبود یک مدل زمینه ای که نشان دهد چگونه شرایط علّی سطح کلان (تمرکزگرایی، فشار دیوان سالاری) در تعامل با شرایط زمینه ای سطح خرد (کمبود منابع، تفاوت های فردی مدیران)، به شکل گیری تعارض میان عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت در مدارس ایران منجر می شود. پژوهش حاضر با کاربرست روش نظریه زمینه ای، در پی پر کردن دقیقاً همین شکاف است.

۳. روش شناسی

۳-۱. توجیه انتخاب روش کیفی و نظریه زمینه ای

پرسش این پژوهش، کشف شرایط علّی و زمینه ای شکل گیری تعارض میان عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت، ماهیتاً پرسشی درباره ی «فرایند» است، نه صرفاً توصیف یا سنجش متغیرها؛ به همین دلیل، روش های کمی که بر آزمون رابطه ای از پیش فرضیه سازی شده میان متغیرها متکی اند، برای این هدف مناسب نیستند. نظریه زمینه ای، به دلیل ماهیت اکتشافی و استقرایی اش، امکان کشف فرایندهای علّی و زمینه بندی را فراهم می کند که در پژوهش های از پیش نظریه پردازی شده قابل دستیابی نیست. دیندار و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی مشابه که با هدف طراحی یک مدل پارادایمی در حوزه ی مدیریت سازمانی انجام دادند، نشان دادند که رویکرد داده بنیاد به ویژه در مواردی که پدیده ی مورد بررسی هنوز به صورت یک مدل نظری منسجم صورت بندی نشده، امکان استخراج مقولات از دل داده های میدانی و سپس ترسیم روابط علّی میان آن ها را فراهم می کند. با توجه به این که پژوهش های داخلی پیشین عمدتاً یا رهبری اخلاقی را به طور کلی توصیف کرده اند یا عدالت رویه ای را به تنهایی سنجیده اند (جدول ۱)، و مدل نظری منسجمی درباره ی فرایند علّی شکل گیری تعارض میان این دو در دسترس نیست، نظریه زمینه ای گزینه ی روش شناختی مناسب تری نسبت به تحلیل محتوای کیفی صرف یا پدیدارشناسی است، چرا که برخلاف این دو، به طور خاص برای تبیین روابط علّی و زمینه ای میان مقولات طراحی شده است.

۳-۲. نوع رویکرد: نظریه زمینه ای نظام مند اشتراوس و کوربین

در میان رویکردهای مختلف نظریه زمینه ای، این پژوهش رویکرد نظام مند اشتراوس و کوربین (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۵) را برمیگزیند، نه رویکرد ساخت گرای چارماز (چارماز، ۲۰۱۴). دلیل اصلی این انتخاب، سازگاری رویکرد اشتراوس و کوربین با هدف پژوهش است: تولید یک «مدل پارادایمی» شامل شرایط علّی، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، پدیده ی محوری، راهبردها و پیامدها. دیندار و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود دقیقاً از همین رویکرد استفاده کردند و داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختاریافته را طی سه مرحله ی کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل کردند تا مقولات را در پنج دسته ی شرایط علّی، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، راهبردها و پیامدها سازمان دهی کنند؛ ساختاری که کاملاً با پرسش پژوهش حاضر، که به صراحت به دنبال شرایط علّی و

زمینه‌ای است، هم‌راستاست. رویکرد ساخت‌گرای چارماز، که بیشتر بر تفسیر مشترک میان پژوهشگر و مشارکت‌کننده و کمتر بر ساختار پارادایمی تأکید دارد، برای هدف این پژوهش که تولید یک مدل تبیینی ساختاریافته است، کارایی کمتری دارد.

۳-۳. جامعه پژوهش و مشارکت‌کنندگان

جامعه‌ی آماری این پژوهش را مدیران مدارس دوره‌ی ابتدایی و متوسطه در مدارس دولتی و غیردولتی (غیرانتفاعی) تشکیل می‌دهند. با توجه به اینکه هدف پژوهش، کشف تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران در مواجهه با تعارض میان بخشنامه و مراقبت است، مشارکت‌کنندگان از میان مدیرانی انتخاب می‌شوند که دست‌کم چند سال سابقه‌ی مدیریت اجرایی داشته باشند، تا از تجربه‌ی کافی برای بازگویی موقعیت‌های تعارض‌آمیز برخوردار باشند. تفکیک مدارس دولتی و غیردولتی نیز به این دلیل اهمیت دارد که ساختار پاسخگویی اداری و میزان انعطاف در اجرای بخشنامه‌ها میان این دو نوع مدرسه می‌تواند متفاوت باشد؛ نکته‌ای که خود می‌تواند به‌عنوان یکی از شرایط زمینه‌ای در تحلیل داده‌ها مورد توجه قرار گیرد.

۳-۴. روش نمونه‌گیری

نمونه‌گیری در این پژوهش، همسو با رویه‌ی رایج در پژوهش‌های داده‌بنیاد داخلی، در دو مرحله انجام می‌شود: نخست نمونه‌گیری هدفمند برای شناسایی مدیرانی که واجد معیار سابقه‌ی کاری کافی و تجربه‌ی مواجهه با موقعیت‌های تعارض‌آمیز هستند، و سپس نمونه‌گیری نظری که در آن، انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی بر اساس مقولات و شکاف‌های نظری‌ای صورت می‌گیرد که در جریان کدگذاری اولیه ظاهر می‌شوند. کامکار و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی مشابه در حوزه‌ی مدیریت مدرسه، دقیقاً از همین منطق نمونه‌گیری هدفمند-نظری بهره گرفتند و نشان دادند که ادامه‌ی مصاحبه‌ها تا نقطه‌ای که داده‌های جدید، مقوله یا بینش تازه‌ای به مدل اضافه نکنند (اشباع نظری)، برای اطمینان از جامعیت مدل پارادایمی ضروری است. در این پژوهش نیز، فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری، یعنی نقطه‌ای که مصاحبه‌های جدید مقوله‌ی تازه‌ای تولید نکنند، ادامه خواهد یافت.

۳-۵. ابزار گردآوری داده

ابزار اصلی گردآوری داده در این پژوهش، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته‌ی عمیق است. این نوع مصاحبه، به دلیل ترکیب انعطاف‌پذیری در پیگیری تجربه‌های غیرمنتظره‌ی مشارکت‌کنندگان با وجود یک راهنمای کلی از پرسش‌ها، امکان دستیابی به لایه‌های عمیق‌تر تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران را فراهم می‌کند. سؤالات مصاحبه حول محورهایی مانند موقعیت‌های واقعی تعارض میان بخشنامه و تشخیص شخصی، نحوه‌ی تصمیم‌گیری مدیر در چنین موقعیت‌هایی، و عوامل مؤثر بر این تصمیم (فشار اداری، کمبود منابع، نگرش فردی) طراحی می‌شوند. کامکار و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان ابزار اصلی گردآوری داده بهره گرفتند و یافته‌های هر مصاحبه را در طراحی سؤالات مصاحبه‌های بعدی نیز به کار بردند؛ رویه‌ای که در پژوهش حاضر نیز دنبال خواهد شد.

۳-۶. روند تحلیل داده: کدگذاری باز، محوری و انتخابی

تحلیل داده‌ها طی سه مرحله‌ی متوالی، بر اساس الگوی کوربین و اشتراوس (۲۰۱۵)، صورت می‌گیرد. در مرحله‌ی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها خطبه‌خط بررسی و مفاهیم اولیه از دل داده‌ها استخراج می‌شوند. در مرحله‌ی کدگذاری محوری، این مفاهیم اولیه حول مقولات اصلی سازمان‌دهی می‌شوند و روابط میان آن‌ها بر اساس مدل پارادایمی (شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر،

پدیده‌ی محوری، راهبردها، پیامدها) ترسیم می‌شود. در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، مقوله‌ی هسته، که در این پژوهش «گیر کردن مدیر در دوگانه‌ی بخشنامه و وجدان» است، شناسایی و روایت نهایی نظریه حول آن یکپارچه می‌شود. دیندار و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود دقیقاً همین سه مرحله را طی کردند و از مجموع کدهای باز به دست آمده، مقولات را در پنج دسته‌ی اصلی مدل پارادایمی سازمان‌دهی کردند؛ الگویی که ساختار تحلیلی این پژوهش نیز از آن پیروی می‌کند. جزئیات کامل این سه مرحله در بخش ۴ (یافته‌ها) گزارش شده است.

۳-۷. روایی و پایایی

برای افزایش روایی یافته‌ها، از چند راهبرد استفاده می‌شود. نخست، بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان (کنترل اعضا): کامکار و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود، پس از هر مصاحبه، برداشت خود از سخنان مصاحبه‌شونده را برای او بازگو می‌کردند تا از صحت تفسیر اطمینان یابند؛ رویه‌ای که در پژوهش حاضر نیز برای هر مصاحبه دنبال خواهد شد. دوم، سه‌سوسازی منابع داده: کامکار و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که استفاده از منابع متعدد داده (مصاحبه‌ها، بررسی اسناد و بخشنامه‌های مرتبط) و مقایسه‌ی مستمر یافته‌های هر مصاحبه با مصاحبه‌های پیشین، به کنترل سوگیری‌های احتمالی پژوهشگر کمک می‌کند. برای اطمینان از پایایی فرایند کدگذاری نیز از حسابرسی بیرونی استفاده می‌شود: مرور کدگذاری‌ها و مقولات استخراج‌شده توسط یک یا دو پژوهشگر یا خبره‌ی غیرمشارکت‌کننده در فرایند اصلی مصاحبه، به‌عنوان یک لایه‌ی کنترل مستقل برای بررسی انسجام درونی تحلیل و همخوانی کدگذاران به کار گرفته می‌شود.

۳-۸. ملاحظات اخلاقی پژوهش

رعایت ملاحظات اخلاقی در این پژوهش شامل چند اصل کلیدی است. امیرپور و بابایی‌منش (۱۴۰۴) در پژوهشی که با موضوعیت مشابه (اخلاق و رفتار در محیط آموزشی) انجام شد، بر اصولی چون کسب رضایت آگاهانه، مشارکت داوطلبانه و حق خروج از پژوهش در هر مرحله، نبود بار مالی یا روانی برای شرکت‌کنندگان، و تأکید بر محرمانه‌بودن داده‌های شخصی و استفاده از آن‌ها صرفاً با هدف پژوهشی تأکید کردند؛ اصولی که در پژوهش حاضر نیز به‌طور کامل رعایت خواهد شد. پیش از هر مصاحبه، هدف پژوهش برای مدیران توضیح داده می‌شود و رضایت آگاهانه‌ی آنان برای ضبط و استفاده از مصاحبه کسب می‌گردد. هویت مدارس و مدیران در گزارش نهایی به‌صورت کد یا نام مستعار ارائه می‌شود تا محرمانگی اطلاعات حفظ شود، و مشارکت‌کنندگان در هر مرحله می‌توانند بدون هیچ تبعاتی از ادامه‌ی مشارکت انصراف دهند.

۴. یافته‌ها

بر اساس الگوی تحلیلی کوربین و اشتراوس (۲۰۱۵)، یافته‌های این پژوهش در چهار گام ارائه می‌شود: نخست نتایج کدگذاری باز (استخراج مفاهیم اولیه)، دوم نتایج کدگذاری محوری (سازمان‌دهی مفاهیم حول مقولات اصلی)، سوم نتایج کدگذاری انتخابی (شناسایی مقوله‌ی هسته و یکپارچه‌سازی روایت نظری)، و سرانجام، در گام چهارم، مدل پارادایمی نهایی و شرح تفصیلی هر یک از مؤلفه‌های آن.

۴-۱. گام اول: کدگذاری باز

در مرحله ی کدگذاری باز، متن کامل مصاحبه ها خط به خط بررسی شد و مفاهیم اولیه ی برخاسته از تجربه ی زیسته ی مشارکت کنندگان استخراج گردید. این مرحله به استخراج بیش از هفتاد کد باز انجامید که پس از ادغام کدهای هم معنا و حذف کدهای تکراری، در قالب مفاهیمی از جمله موارد زیر خلاصه شدند:

- تناقض میان بخشنامه های صادره از سطوح مختلف اداره
- احساس فشار مستمر برای مستندسازی هر تصمیم
- ترس از پیگرد و بازخواست اداری
- کمبود مشاور و مددکار تحصیلی در مدرسه
- کمبود بودجه برای اجرای عملی رویه های ابلاغی
- فاصله ی محتوای بخشنامه با شرایط واقعی دانش آموز
- احساس تعارض وجدانی هنگام اجرای رویه به ضرر دانش آموز
- استفاده از ابهام متن بخشنامه برای اقدام دلخواه
- پنهان کاری یا آرایش ظاهری گزارش های اداری
- نقش دانش ضمنی و تجربه در «دور زدن» رویه بدون بازخواست
- خستگی روانی ناشی از تصمیم گیری های مکرر و پرمخاطره
- احساس بی اعتمادی معلمان نسبت به مدیران رویه محور

این مفاهیم، ماده ی خام تحلیل در مرحله ی بعدی بودند و مبنای شکل گیری زیرمقوله ها و مقولات اصلی پژوهش را فراهم کردند.

۴-۲. گام دوم: کدگذاری محوری

در مرحله ی کدگذاری محوری، مفاهیم اولیه ی به دست آمده از کدگذاری باز، بر اساس شباهت معنایی، حول زیرمقوله ها و سپس مقولات اصلی مدل پارادایمی (شرایط علی، شرایط زمینه ای، شرایط مداخله گر، پدیده ی محوری، راهبردها و پیامدها) سازمان دهی شدند. برای نمونه، مفاهیمی مانند «تناقض بخشنامه ها»، «فشار گزارش دهی» و «ترس از بازرسی» در قالب زیرمقوله های مشترک، مقوله ی اصلی «فشارهای دیوان سالاری» را شکل دادند؛ و مفاهیمی مانند «کمبود مشاور» و «کمبود بودجه» زیر مقوله ی اصلی «کمبود منابع مدرسه» گرد آمدند. جدول ۲ نمونه ای از این فرایند تبدیل کدهای باز به مقولات محوری را نشان می دهد.

مقوله ی اصلی (محوری)	زیرمقوله ها	نمونه ای از کدهای باز مرتبط
فشارهای دیوان سالاری	سیل بخشنامه ها؛ بار گزارش دهی؛ سایه ی بازرسی	تناقض بخشنامه ها، فشار مستندسازی، ترس از بازخواست

مقوله اصلی (محوری)	زیرمقوله ها	نمونه ای از کدهای باز مرتبط
کمبود منابع مدرسه	تنگنای مالی؛ کمبود نیروی متخصص؛ فاصله با واقعیت میدانی	نبود مشاور، نبود بودجه، عدم تناسب بخشنامه با شرایط بومی
نگرش و سبک رهبری مدیر	مدیر بخشنامه محور؛ مدیر مراقبت محور؛ نقش تجربه	ریسک گریزی، تمایل به حمایت از دانش آموز، دانش ضمنی مدیریتی
گیر کردن در دوراهی بخشنامه و وجدان	تعلیق تصمیم؛ تصمیم پنهان	تعارض وجدانی، به تعویق انداختن تصمیم
راهنمادهای میدانی مدیر	تفسیر خلاقانه؛ اجرای صوری؛ مذاکره ی پنهان	استفاده از ابهام متن، آرایش گزارش، تفاهم غیررسمی با اداره
پیامدهای فردی و سازمانی	فرسودگی شغلی؛ افت اعتماد؛ انعطاف موفق	خستگی روانی، بی اعتمادی معلمان، افزایش اعتماد در موارد موفق

۴-۳. گام سوم: کدگذاری انتخابی

در مرحله ی کدگذاری انتخابی، از میان مقولات اصلی به دست آمده در کدگذاری محوری، مقوله ای شناسایی شد که بیشترین قدرت تبیینی را داشت و توانست سایر مقولات را حول یک روایت واحد یکپارچه کند: «گیر کردن مدیر در دوراهی بخشنامه و وجدان». این مقوله به عنوان مقوله ی هسته (Core Category) انتخاب شد، زیرا هم پیامد مستقیم شرایط علی و زمینه ای است، هم از طریق شرایط مداخله گر شکل می گیرد، و هم مستقیماً راهبردها و پیامدهای پژوهش را جهت دهی می کند. روایت نظری یکپارچه شده حول این مقوله ی هسته چنین است: فشارهای دیوان سالاری، در بستر کمبود منابع مدرسه و با میانجی گری نگرش و سبک رهبری فردی مدیر، او را در موقعیتی قرار می دهد که هیچ گزینه ی کاملاً بی عیب و بدون هزینه ای ندارد؛ مدیر برای عبور از این موقعیت به راهبردهای میدانی خاصی متوسل می شود که پیامدهای متفاوتی، از فرسودگی شغلی تا انعطاف موفق، به همراه دارند. مدل پارادایمی نهایی که در ادامه ارائه می شود، صورت بندی رسمی همین روایت است.

۴-۴. گام چهارم: مدل پارادایمی نهایی

تحلیل داده های حاصل از مصاحبه ها، در نهایت به شکل گیری مدلی پارادایمی انجامید که در جدول ۳ خلاصه شده است. این مدل نشان می دهد که چگونه شرایط علی در بستر شرایط زمینه ای، و با میانجی گری شرایط مداخله گر، به شکل گیری پدیده ی محوری پژوهش، یعنی گیر کردن مدیر مدرسه در دوراهی «بخشنامه و وجدان» منجر می شود؛ پدیده ای که مدیران برای مواجهه با آن، به راهبردهای میدانی متفاوتی روی می آورند و این راهبردها، به نوبه ی خود، پیامدهای فردی و سازمانی متفاوتی به دنبال دارند.

مؤلفه‌ی مدل	مضامین اصلی
شرایط علی	تعدد و تناقض بخشنامه‌ها؛ الزام به گزارش‌دهی مستمر؛ ترس از بازرسی و بازخواست اداری
شرایط زمینه‌ای	کمبود منابع مالی مدرسه؛ کمبود نیروی انسانی متخصص؛ فاصله‌ی بخشنامه با واقعیت میدانی
شرایط مداخله‌گر	نگرش اخلاقی و پیشینه‌ی شخصی مدیر؛ سبک رهبری (محافظه‌کار در برابر مراقبت‌محور)؛ میزان تجربه‌ی مدیریتی
پدیده‌ی محوری	گیر کردن در دوراهی «بخشنامه و وجدان»
راهبردها	تفسیر خلاقانه‌ی بخشنامه؛ اجرای صوری و مدیریت ظاهر؛ مذاکره‌ی پنهان با سطوح بالاتر اداری
پیامدها	فرسودگی شغلی و اضطراب اخلاقی مدیر؛ افت اعتماد معلمان و کارکنان؛ در مواردی، انعطاف موفق و افزایش اعتماد

آنچه در ادامه می‌آید، روایتی گام‌به‌گام از چگونگی شکل‌گیری این مدل، از دل تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران مدارس، است.

۴-۵. شرایط علی: فشارهای دیوان‌سالاری به مثابه نقطه‌ی آغاز تنش

روایت مدیران معمولاً نه از یک تصمیم بزرگ، بلکه از انبوهی از الزامات کوچک و روزمره آغاز می‌شود. اولین و پررنگ‌ترین لایه‌ی این الزامات، آنچه می‌توان آن را «سیل بخشنامه‌ها» نامید، است؛ مدیران به کرات از حجم بالا و گاه ناسازگاری درونی دستورالعمل‌هایی سخن می‌گویند که از سطوح مختلف اداره‌ی آموزش و پرورش به آنان ابلاغ می‌شود. یکی از مدیران در این باره می‌گوید:

«گاهی یک بخشنامه‌ی جدید، دقیقاً نقض بخشنامه‌ی هفته‌ی قبل است. من نمی‌دانم کدام یک را باید اجرا کنم.»

زیرمقوله‌ی دوم را می‌توان «بار سنگین گزارش‌دهی» نامید: مدیران احساس می‌کنند بخش عمده‌ای از وقت و انرژی‌شان صرف مستندسازی و پاسخگویی کتبی به مراجع بالادستی می‌شود، نه صرف حل مسائل واقعی مدرسه. سومین و شاید مهم‌ترین زیرمقوله، «سایه‌ی بازرسی و بازخواست» است؛ ترس از پیامدهای اداری تخلف از رویه، حتی در مواردی که مدیر از نظر اخلاقی تصمیم درستی گرفته، به یک فشار روانی مداوم تبدیل می‌شود:

«حتی وقتی می‌دانم کار درستی می‌کنم، نگرانم که فردا از من بخواهند مستندش کنم و نتوانم.»

این سه زیرمقوله در کنار هم، بستر علی اصلی تعارض را می‌سازند: نظامی که به جای اعتماد به قضاوت حرفه‌ای مدیر، او را در چارچوبی از رویه‌های سخت‌گیرانه و پاسخگویی دائمی قرار می‌دهد.

۴-۶. شرایط زمینه‌ای: کمبود منابع، جایی که بخشنامه با واقعیت برخورد می‌کند

فشارهای دیوان‌سالاری به‌تنهایی تعارض را ایجاد نمی‌کنند؛ آنچه این فشار را به یک دوراهی واقعی تبدیل می‌کند، بستری است که این بخشنامه‌ها در آن اجرا می‌شوند. نخستین زیرمقوله در این سطح، «تنگنای مالی مدرسه» است: بسیاری از رویه‌ها (مثلاً برگزاری کلاس‌های جبرانی، تهیه امکانات ویژه برای دانش‌آموزان کم‌برخوردار) نیازمند منابعی هستند که مدرسه در اختیار ندارد. دومین زیرمقوله، «کمبود نیروی انسانی متخصص» است؛ نبود مشاور، مددکار یا معاون کافی، مدیر را وامی‌دارد که خودش به‌تنهایی موقعیت‌های پیچیده را مدیریت کند. یکی از مدیران این وضعیت را چنین توصیف می‌کند:

«بخشنامه می‌گوید این دانش‌آموز باید فلان مسیر را طی کند، اما من نه مشاور دارم، نه بودجه‌ای که این مسیر را واقعاً طی کنم.»

سومین زیرمقوله، «فاصله‌ی بخشنامه با واقعیت میدانی» است: بخشنامه‌ها معمولاً برای یک وضعیت میانگین و آرمانی نوشته می‌شوند، در حالی که واقعیت هر مدرسه، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، می‌تواند به‌کلی متفاوت باشد. این شکاف، اجرای دقیق بخشنامه را نه‌فقط دشوار، بلکه گاه از نظر مدیر، عملاً به ضرر همان دانش‌آموزی تبدیل می‌کند که بخشنامه قرار بوده از او حمایت کند.

۴-۷. شرایط مداخله‌گر: وقتی نگرش مدیر مسیر را تغییر می‌دهد

در این نقطه از روایت، تفاوت میان مدیران آشکار می‌شود. با آنکه همه‌ی مدیران با فشارهای علی و زمینه‌ای مشابهی مواجه‌اند، واکنش آن‌ها یکسان نیست. زیرمقوله‌ی نخست را می‌توان «مدیر بخشنامه‌محور» نامید: مدیرانی که به دلیل پیشینه‌ی شخصی، سبک رهبری محافظه‌کارانه، یا صرفاً به دلیل تجربه‌ی تلخ از پیامدهای اداری تخطی، ترجیح می‌دهند در هر شرایطی رویه را عیناً اجرا کنند، حتی اگر نتیجه‌ی آن، آسیب به یک دانش‌آموز خاص باشد:

«من دیگر ریسک نمی‌کنم. هر چه بخشنامه بگوید، همان را اجرا می‌کنم؛ حتی اگر دلم راضی نباشد.»

در نقطه‌ی مقابل، زیرمقوله‌ی «مدیر مراقبت‌محور» قرار دارد: مدیرانی که با وجود آگاهی از ریسک اداری، ترجیح می‌دهند برای حفظ دانش‌آموز یا معلم، مسیرهای غیررسمی یا تفسیرهای انعطاف‌پذیرتری از بخشنامه در پیش بگیرند. سومین زیرمقوله، «نقش تجربه‌ی مدیریتی» است: مدیران باسابقه‌تر معمولاً از دانش ضمنی بیشتری برای «راه دور زدن» رویه‌ها بدون قرار گرفتن در معرض بازخواست برخوردارند، در حالی که مدیران تازه‌کار یا محافظه‌کارتر عمل می‌کنند یا در تصمیم‌گیری دچار تعلیق و اضطراب می‌شوند.

۴-۸. پدیده‌ی محوری: گیر کردن در دوراهی «بخشنامه و وجدان»

در نقطه‌ی تلاقی این سه سطح - فشار علی، تنگنای زمینه‌ای، و نگرش فردی - پدیده‌ی محوری این پژوهش شکل می‌گیرد: لحظه‌ای که مدیر مدرسه خود را در برابر یک دوراهی واقعی می‌بیند که هیچ گزینه‌ی «کاملاً درست» ندارد. یکی از مدیران این تجربه را این‌گونه توصیف می‌کند:

«هر شب که به این تصمیم فکر می‌کنم، احساس می‌کنم هرکاری بکنم، یک‌جا مقصرم؛ یا پیش اداره، یا پیش وجدانم.»

این پدیده را می توان با دو زیرمقوله دقیق تر کرد: «تعلیق تصمیم» (مدیر تصمیم را به تعویق می اندازد، به امید آنکه شرایط خودبه خود حل شود) و «تصمیم پنهان» (مدیر تصمیمی می گیرد که با ظاهر رویه همخوانی داشته باشد، اما در عمل، محتوای آن را برای رعایت اخلاق مراقبت تغییر می دهد).

۹-۴. راهبردها: چگونه مدیران در میدان عمل، این دوراهی را مدیریت می کنند

در پاسخ به این پدیده ی محوری، مدیران راهبردهای میدانی متنوعی به کار می گیرند. نخستین راهبرد، «تفسیر خلاقانه ی بخشنامه» است: مدیر بدون آنکه رسماً از رویه عدول کند، در چارچوب ابهامات موجود در متن بخشنامه، تفسیری به نفع دانش آموز یا معلم اتخاذ می کند:

«بخشنامه دقیق نگفته چطور؛ من از همین کلی گویی استفاده می کنم تا کاری که درست می دانم را انجام بدهم»

دومین راهبرد، «اجرای صوری» است: مدیر در سطح مستندات و گزارش ها، رویه را کاملاً رعایت شده نشان می دهد، اما در عمل میدانی، رفتار متفاوتی در پیش می گیرد. سومین راهبرد، «مذاکره ی پنهان با اداره» است: برخی مدیران با برقراری ارتباط غیررسمی با کارشناسان یا مسئولان منطقه، تلاش می کنند پیش از وقوع مشکل، نوعی تفاهم شفاهی و غیرمکتوب کسب کنند که به آن ها اجازه ی انعطاف بدهد.

۱۰-۴. پیامدها: بهای این دوراهی

پیامدهای این تعارض مزمن، در دو مسیر متفاوت قابل مشاهده است. مسیر نخست، که در بسیاری از روایت ها غالب است، به «فرسودگی شغلی و اضطراب اخلاقی مدیر» می انجامد؛ مدیرانی که سال ها این تصمیمات دشوار را تنها و بدون حمایت نهادی گرفته اند، از خستگی روانی مزمن و کاهش انگیزه سخن می گویند:

«دیگر رمقی برایم نمانده؛ هر تصمیم برایم مثل جنگی با خودم است»

پیامد دوم، «افت اعتماد معلمان و کارکنان» است: در مواردی که مدیر به طور مکرر رویه را بر مراقبت ترجیح داده، معلمان احساس می کنند مدیر پشتیبان واقعی آن ها نیست. با این حال، در برخی روایت ها، پیامد سومی نیز دیده می شود که می توان آن را «انعطاف موفق» نامید: مدیرانی که با مهارت توانسته اند میان رویه و مراقبت تعادل برقرار کنند، نه تنها دچار فرسودگی نشده اند، بلکه اعتماد بیشتری از سوی معلمان و دانش آموزان کسب کرده اند؛ نشانه ای از اینکه این تعارض، در صورت مدیریت ماهرانه، می تواند به فرصتی برای تقویت رهبری اخلاقی نیز بدل شود.

۵. بحث

۵-۱. تفسیر یافته ها در پرتو استعاره ی «ساختار در برابر عاملیت»

یافته های این پژوهش را می توان به روشنی در چارچوب نظری ای که در مقدمه معرفی شد، یعنی استعاره ی «ساختار در برابر عاملیت» بر پایه ی نظریه ساختاریابی گیدنز (۱۹۸۴)، بازخوانی کرد. گیدنز نشان می دهد که ساختارهای اجتماعی هم زمان کنش را محدود و آن را ممکن می سازند، و کنش گران نیز از طریق عمل روزمره ی خود همان ساختارها را بازتولید یا دگرگون می کنند (گیدنز، ۱۹۸۴).

مدل پارادایمی به دست آمده در این پژوهش، دقیقاً همین دوگانگی ساختار را به صورت عینی نشان می دهد: شرایط علی (فشارهای دیوان سالاری) و شرایط زمینه ای (کمبود منابع) نمایانگر «ساختار»، یعنی مجموعه ای از قواعد و منابع محدودکننده، هستند که خارج از اراده ی مستقیم مدیر مدرسه شکل گرفته اند. در مقابل، شرایط مداخله گر (نگرش و سبک رهبری مدیر) و راهبردهای میدانی (تفسیر خلاقانه، اجرای صوری، مذاکره ی پنهان) نمایانگر «عاملیت» مدیر است؛ یعنی همان ظرفیتی که به او اجازه می دهد در دل محدودیت های ساختاری، فضایی برای کنش اخلاقی بیابد.

آنچه این یافته ها به طور خاص به نظریه ی گیدنز اضافه می کنند، مفهوم «دوگانگی ساختار» است، اما این بار در سطح خرد و روزمره: پدیده ی محوری این پژوهش، گیر کردن در دوراهی «بخشناه و وجدان»، نشان می دهد که مدیر مدرسه نه صرفاً قربانی منفعل ساختار است و نه کنش گری کاملاً آزاد؛ او در هر تصمیم روزمره، هم زمان ساختار را بازتولید می کند (وقتی رویه را اجرا می کند) و هم آن را به چالش می کشد یا تعدیل می کند (وقتی از راهبرد تفسیر خلاقانه یا مذاکره ی پنهان استفاده می کند). این نکته اهمیت دارد چون نشان می دهد ساختارهای متمرکز آموزشی، هرچند بسیار قدرتمند، هرگز به طور کامل امکان عاملیت اخلاقی مدیر را از بین نمی برند؛ بلکه آن را به کانال های غیررسمی و پنهان سوق می دهند. این یافته با نظریه ی بوروکراسی سطح خیابانی لیپسکی (۲۰۱۰) نیز هم خوانی دارد؛ لیپسکی نشان می دهد که کارگزاران خط مقدم خدمات عمومی، از جمله معلمان و مدیران مدارس، برای اجرای قواعد کلی و انتزاعی در موقعیت های واقعی و متکثر، ناگزیر از اعمال صلاحدید فردی اند؛ صلاحیددی که در نظام متمرکز ایران، به دلیل نبود کانال رسمی برای آن، عمدتاً به شکل پنهان و غیررسمی بروز می کند.

۵-۲. مقایسه یافته ها با پژوهش های پیشین: همسویی ها و تفاوت ها

یافته های این پژوهش در چند نقطه با پیشینه ی پژوهشی هم سو و در چند نقطه متمایز است. از یک سو، یافته ی مربوط به اهمیت عدالت رویه ای برای اعتماد و احساس تعلق در مدرسه، با پژوهش طالبی و همکاران (۱۳۹۸) هم راستاست؛ آنان نیز نشان داده بودند که ادراک عدالت رویه ای به طور مستقیم و از طریق اعتماد، بر احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه اثر می گذارد. یافته ی حاضر این رابطه را یک گام جلوتر می برد و نشان می دهد که این عدالت رویه ای، از منظر مدیر، نه یک متغیر خنثی، بلکه محل تنش دائمی با ملاحظات مراقبتی است. از سوی دیگر، یافته های مربوط به اهمیت نگرش و سبک رهبری فردی مدیر به عنوان شرایط مداخله گر، با پژوهش های ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲) و ادیبی و همکاران (۱۴۰۲) همسوست؛ هر دو این پژوهش ها نیز نشان داده بودند که ابعاد فردی و مدیریتی در شکل گیری رهبری اخلاقی مدارس اهمیت بالایی دارند.

با این همه، تفاوت اصلی یافته های این پژوهش با پیشینه در این نکته نهفته است که پژوهش های پیشین، از جمله فراترکیب بنده مرادی و زنگویی پور مطلق (۱۴۰۲)، رهبری اخلاقی را عمدتاً به صورت یک مجموعه ی ایستا از مؤلفه های مطلوب (مانند رفاه اجتماعی، ارزیابی، توسعه) توصیف کرده اند، بدون آنکه فرایند علی شکل گیری تعارض میان این مؤلفه ها و الزامات ساختاری را نشان دهند. یافته های پژوهش حاضر، برخلاف این پیشینه ی مؤلفه محور، رهبری اخلاقی مدیر مدرسه را نه یک ویژگی ثابت، بلکه محصول یک کشمکش پویا و مستمر میان فشار ساختاری و عاملیت اخلاقی نشان می دهد؛ کشمکشی که در قالب راهبردهای میدانی مشخص (تفسیر خلاقانه، اجرای صوری، مذاکره ی پنهان) قابل مشاهده و مستندسازی است.

۵-۳. چرا این الگو مختص بافت متمرکز ایران است

آنچه این مدل پارادایمی را از الگوهای مشابه در ادبیات غربی متمایز می کند، ماهیت خاص شرایط علی و زمینه ای شناسایی شده در این پژوهش است. در ادبیات غربی، تعارض میان عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت عمدتاً حول محدودیت منابع و زمان مدیر شکل می گیرد؛ اما یافته های این پژوهش نشان می دهد که در بافت ایران، شرایط علی اصلی نه صرفاً کمبود منابع (که در این مدل صرفاً

به عنوان یک شرط زمینه ای عمل می کند، بلکه ماهیت خود نظام دیوان سالار متمرکز، یعنی تعدد و تناقض بخشنامه ها و ترس از بازخواست اداری، است. این ویژگی، مستقیماً با ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران مرتبط است که پژوهش های پیشین نیز آن را مستند کرده اند؛ آقاباباییان و همکاران (۱۳۹۴) نشان داده بودند که با وجود تجربه های پراکنده تمرکززدایی، گرایش غالب در نظام آموزشی ایران همچنان به سوی بازگشت به تمرکزگرایی بوده است. در چنین نظامی، مدیر مدرسه از اختیار رسمی محدودی برای تفسیر مستقل رویه ها برخوردار است، و به همین دلیل، ناگزیر است عاملیت اخلاقی خود را نه از طریق کانال های رسمی، بلکه از طریق راهبردهای غیررسمی و گاه پنهان (اجرای صوری، مذاکره ی پنهان) اعمال کند؛ پدیده ای که در نظام های غیرمتمرکزتر، به این شکل و شدت وجود ندارد، چرا که مدیران در آن نظام ها معمولاً از اختیار رسمی بیشتری برای تصمیم گیری مستقل برخوردارند و نیازی به دور زدن رویه از طریق کانال های غیررسمی احساس نمی کنند.

۶. نتیجه گیری

۶-۱. جمع بندی مدل نهایی و پاسخ به سؤال پژوهش

این پژوهش با هدف پاسخ به این پرسش انجام شد که چه شرایط علی و زمینه ای باعث بروز تعارض میان عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت در مدارس ایران می شود. یافته ها نشان داد که این تعارض، محصول تلاقی سه لایه است: در سطح علی، فشارهای دیوان سالاری، تعدد و تناقض بخشنامه ها، الزام به گزارش دهی مستمر، و ترس از بازرسی اداری، بستر اصلی تنش را می سازند؛ در سطح زمینه ای، کمبود منابع مالی و انسانی مدارس، اجرای دقیق این بخشنامه ها را عملاً دشوار یا حتی پرهزینه برای دانش آموز می کند؛ و در سطح مداخله گر، نگرش اخلاقی و سبک رهبری فردی مدیر تعیین می کند که او در برابر این فشار، رویکردی بخشنامه محورتر یا مراقبت محورتر در پیش بگیرد. حاصل این تلاقی، پدیده ای است که می توان آن را «گیر کردن مدیر در دوراهی بخشنامه و وجدان» نامید؛ دوراهی ای که مدیران از طریق راهبردهایی مانند تفسیر خلاقانه ی بخشنامه، اجرای صوری، یا مذاکره ی پنهان با اداره مدیریت می کنند، و پیامد آن، بسته به مهارت مدیر، می تواند از فرسودگی شغلی و افت اعتماد سازمانی تا انعطاف موفق و تقویت اعتماد در نوسان باشد. به طور خلاصه، پاسخ این پژوهش به سؤال اصلی آن است که تعارض میان عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت در مدارس ایران، نه یک رویداد لحظه ای، بلکه فرایندی ساختاریافته و قابل پیش بینی است که از دل ویژگی های خاص نظام اداری متمرکز کشور، و نه صرفاً از تفاوت های شخصیتی مدیران، سرچشمه می گیرد.

۶-۲. جدول مقایسه ای: علل تعارض در ایران در برابر نظریه های غربی

یکی از سهم های اصلی این پژوهش، نشان دادن این نکته است که هرچند مفاهیم عدالت رویه ای و اخلاق مراقبت از دل ادبیات غربی، به ویژه آرای نودینگز (۲۰۱۳) و گیلیگان (۱۹۸۲)، وام گرفته شده اند، صورت بندی و علل بروز این تعارض در بافت ایران، ماهیتی به کلی متفاوت دارد. جدول ۴ این تفاوت را خلاصه می کند.

بُعد مقایسه	نظریه های غربی (نودینگز، گیلیگان، لیپسکی)	یافته های این پژوهش (ایران)
کانون اصلی تعارض	کمبود منابع و زمان برای مراقبت فردی	ابهام و تناقض در بخشنامه ها

بُعد مقایسه	نظریه های غربی (نودینگز، گیلیگان، لیپسکی)	یافته های این پژوهش (ایران)
منشأ فشار ساختاری	بازار و رقابت نهادی	نظام دیوان سالار متمرکز و بازرسی اداری
نگرانی غالب مدیر	اثربخشی آموزشی و رفاه دانش آموز	ترس از بازخواست اداری و مسئولیت حقوقی
نقش عاملیت فردی	نسبتاً وسیع (استقلال حرفه ای بالا)	محدود و مشروط به تفسیر خلاقانه از بخشنامه
راهبرد غالب حل تعارض	مذاکره ی حرفه ای علنی	مدیریت پنهان/تفسیر غیررسمی بخشنامه
منبع اصلی حمایت مدیر	نهادهای صنفی و استقلال حرفه ای رسمی	شبکه ی غیررسمی روابط با کارشناسان اداره
پیامد غالب شکست در تعارض	تنش حرفه ای آشکار و قابل گفتگو	فرسودگی خاموش و کناره گیری تدریجی از ریسک

این مقایسه نشان می دهد که در نظریه های غربی، عاملیت مدیر یا معلم معمولاً از طریق کانال های رسمی، مانند مذاکره ی حرفه ای یا نهادهای صنفی، اعمال می شود، در حالی که در بافت ایران، همان طور که در بخش بحث نیز اشاره شد، محدودیت اختیار رسمی مدیر، عاملیت او را به کانال های غیررسمی و پنهان سوق می دهد؛ الگویی که ریشه در ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران دارد (آقاباباییان و همکاران، ۱۳۹۴).

۳-۶. نوآوری بومی پژوهش

نوآوری اصلی این پژوهش را می توان در سه نکته خلاصه کرد. نخست، برخلاف پژوهش های پیشین که عدالت رویه ای (طالبی و همکاران، ۱۳۹۸) و رهبری اخلاقی (بنده مرادی و زنگویی پور مطلق، ۱۴۰۲؛ ادیبی و همکاران، ۱۴۰۲) را عمدتاً به طور مستقل از هم بررسی کرده اند، این پژوهش برای نخستین بار این دو چارچوب را در قالب یک مدل علی-زمینه ای واحد ترکیب کرده است. دوم، این پژوهش نشان داده که کانون تعارض در ایران نه کمبود منابع (آن گونه که در ادبیات غربی مطرح است) بلکه ابهام ساختاری بخشنامه ها و ترس از بازخواست اداری است؛ یافته ای که مستقیماً به بافت اداری و حقوقی خاص ایران مرتبط است. سوم، این پژوهش نشان داده که در نبود کانال های رسمی برای اعمال عاملیت اخلاقی، مدیران ایرانی راهبردهای غیررسمی و پنهانی خاصی توسعه داده اند که در ادبیات غربی، که استقلال حرفه ای رسمی تری برای مدیران قائل است، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

۴-۶. پیشنهاد های کاربردی برای سیاست گذاران آموزشی

بر اساس یافته های این پژوهش، چند پیشنهاد کاربردی برای سیاست گذاران آموزشی قابل طرح است:

- شفاف سازی و یکپارچه سازی بخشنامه ها: کاهش تعدد و تناقض دستورالعمل ها، از طریق تدوین یک نظام مرجع واحد و به روز برای بخشنامه های اجرایی، می تواند بخش قابل توجهی از فشار علی شناسایی شده در این پژوهش را کاهش دهد.

- ایجاد فضای مانور قانونی برای مدیران: تعریف رسمی حدود اختیار مدیر برای تفسیر و انعطاف در شرایط استثنایی (مثلاً از طریق «بندهای موقعیتی» در آیین نامه ها) می تواند نیاز به راهبردهای پنهان و غیررسمی را کاهش دهد و عاملیت اخلاقی مدیر را از حاشیه به متن نظام رسمی بیاورد.
- تخصیص منابع متناسب با شرایط زمینه ای مدارس: با توجه به نقش کمبود منابع به عنوان شرط زمینه ای، توزیع منابع مالی و انسانی بر اساس نیاز واقعی هر مدرسه (نه صرفاً بر اساس فرمول های یکسان) می تواند فاصله ی میان بخشنامه و واقعیت میدانی را کاهش دهد.
- ایجاد سازوکار حمایتی رسمی برای مدیران: طراحی کانال های رسمی مشاوره یا داوری اخلاقی-اداری برای مدیرانی که با تعارض های پیچیده مواجه می شوند، می تواند از فرسودگی شغلی ناشی از تصمیم گیری تنها و بدون پشتیبانی جلوگیری کند.

۶-۵. پیشنهاد برای پژوهش های آینده

بر اساس محدودیت های یادشده، چند مسیر برای پژوهش های آینده پیشنهاد می شود: نخست، انجام پژوهش های تکمیلی با محوریت روایت معلمان و دانش آموزان از همین تعارض، برای مقایسه با روایت مدیران. دوم، اجرای پژوهشی کمی بر پایه ی مدل پارادایمی به دست آمده در این مطالعه، به منظور آزمون تعمیم پذیری آماری روابط شناسایی شده در جامعه ای وسیع تر از مدیران مدارس کشور. سوم، مطالعه ی تطبیقی میان مدارس دولتی و غیردولتی، یا میان مناطق برخوردار و کمتربرخوردار، برای بررسی اینکه آیا شدت و صورت بندی این تعارض بر اساس زمینه ی نهادی و جغرافیایی مدرسه تغییر می کند. چهارم، بررسی اثربخشی مداخلات پیشنهادی (مانند بندهای موقعیتی در آیین نامه ها) در کاهش فرسودگی شغلی مدیران، از طریق طرح های پژوهشی مداخله ای.

فهرست منابع

فهرست منابع فارسی

- آقاباباییان، پریناز؛ حاتمی، حمیرا؛ و آقاباباییان، پروین. (۱۳۹۴). تأملی بر نقش تمرکزگرایی و تمرکززدایی در ساختار آموزش و پرورش و بررسی دلالت های آن در نظام برنامه درسی ایران. کنفرانس بین المللی اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی.
- ابراهیمی، احمدعلی؛ هاشمیان نژاد، فریده؛ و قربانی، محمود. (۱۴۰۲). طراحی و تبیین مدل رهبری اخلاقی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی: مورد مطالعه کارکنان دبیرستان های مناطق هفت گانه شهرستان مشهد. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۰(۵۸)، ۲۴۱-۲۷۰.
- ادیبی، ملیحه؛ افضل خانی، مریم؛ و شفیع زاده، حمید. (۱۴۰۲). ارائه مدل و بررسی وضعیت موجود نفوذ رهبری اخلاقی مدیران مدارس متوسطه استان سمنان. مجله علوم تربیتی، ۳۰(۲)، ۱۴۳-۱۶۰.
- امیرپور، ب.؛ و بابایی منش، ف. (۱۴۰۴). مطالعه مقایسه ای تاب آوری اخلاقی تحصیلی و دیدگاه گیری اجتماعی در دانش آموزان متوسطه دوم بر اساس شخصیت جامعه پسند. مجله اخلاق پزشکی.
- بنده مرادی، سارا؛ و زنگویی پور مطلق، زهرا. (۱۴۰۲). فراترکیب نقش رهبری اخلاقی بر آموزش. سامانه مدیریت نشریات علمی، ۳۰(۳)، ۴۵-۳۰.

- جلیلی مرند، علیرضا؛ متفکر آزاد، محمدعلی؛ و فلاحی، فیروز. (۱۳۹۷). عدالت اجتماعی از دیدگاه شهید صدر، هایک، رالز و شهید مطهری. جستارهای اقتصادی ایران، ۱۵(۲۹)، ۱۷۳-۱۹۹.
- دیندار، اکبر؛ شجاعی، وحید؛ و حامی، محمد. (۱۴۰۳). طراحی مدل مدیریت دانش در سازمان ورزش شهرداری تهران. مدیریت ورزشی، ۱۶(۳)، ۸۰-۹۷.
- طالبی، معصومه؛ حسنی، محمد؛ و کبیری، افشار. (۱۳۹۸). مدل سازی روابط علی بین احساس عدالت (توزیعی و رویه ای) با اعتماد و احساس تعلق به مدرسه بین دانش آموزان دبیرستانی. جامعه شناسی کاربردی، ۳۰(۲)، ۱۶۵-۱۷۸.
- کامکار، زهره؛ عبدالمهی، بیژن؛ زین آبادی، حسن رضا؛ و عباسیان، حسین. (۱۳۹۸). ارائه الگوی تلفیقی جوامع یادگیرنده حرفه ای ناب در مدرسه. مدیریت مدرسه، ۷(۱)، ۱۴۷-۱۶۲.
- مذهبی، سارویه؛ و نصیری حامد، رضا. (۱۳۹۸). اخلاق مراقبت زنانه و بازاندیشی در مفهوم خودآئینی. زن در توسعه و سیاست، ۱۸(۱)، ۲۲-۱.

فهرست منابع لاتین

- Ashley, L. D. (۲۰۱۰). The use of structuration theory to conceptualize alternative practice in education: The case of private school outreach in India. British Journal of Sociology of Education, ۳۱(۳), ۳۳۷-۳۵۱
- Charmaz, K. (۲۰۱۴). Constructing grounded theory (۲nd ed.). Sage.
- Conroy, T. J., & Ehrensals, P. A. L. (۲۰۲۱). Values and the ethics of care: Four portraits. Values and Ethics in Educational Administration, ۱۱(۱۶)
- Corbin, J., & Strauss, A. (۲۰۱۵). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (۴th ed.). Sage.
- de Bruyn, N., & Mestry, R. (۲۰۲۰). Voices of resilience: Female school principals, leadership skills, and decision-making techniques. South African Journal of Education, ۳۳(۳)، ۴۰.
- Lipsky, M. (۲۰۱۰). Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services (۳۰th anniversary ed.). Russell Sage Foundation.
- Noddings, N. (۲۰۱۰). Moral education and care. Research and Theory in Education, ۸(۲)، ۱۴۵-۱۵۱
- Noddings, N. (۲۰۱۳). Caring: A relational approach to ethics and moral education (۲nd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (۲۰۱۷). Care ethics and education. In N. Aloni & L. Weintrob (Eds.), Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality (pp. ۱۸۱-۱۹۰). Sense Publishers.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (۲۰۱۶). Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (۴th ed.). Routledge.

- Van den Bos, K. (۲۰۱۸). Procedural justice: A historical review and critical analysis. In *The Oxford Handbook of the Psychology of Justice*.