

Research Paper



Cultural sustaining Leadership Model of the School with Emphasis on "Culture of Care"

Bahram Maleki ¹

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

**Article Info:**

Received: 2024/11/17

Accepted: 2025/4/20

PP: 16

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/AEL.2025.16205.1497

Keywords:

cultural sustaining leadership, culture of care, justice, Self-awareness, participation

Abstract

Background and Objective: Students from diverse cultural backgrounds face numerous structural barriers and challenges in various aspects of their studies. These challenges sometimes lead to students' apathy and boredom from studying and eventually dropping out of school. The aim of this study was to investigate the role and reflection of a sustainable cultural pattern through a "culture of care".

research methodology: This research was applied in terms of its objective and qualitative in terms of its approach, implemented with grounded theory strategy of Charmaz. The research field was Kurdistan Province, and the potential participants included all primary and secondary school administrators in the city of Sanandaj, in the academic year of 2024-2025, from which 15 were purposefully (heterogeneously) selected and invited to participate by a semi-structured interview protocol to express their views on sustainable cultural leadership.

Findings: The results indicated that four key indicators, namely critical self-awareness, cultural humility, restorative justice, and family-school partnership, could be identified as aspects of sustainable cultural leadership in school management. Despite the diversity of opinions, decolonizing leadership, cultural interaction, self-reflection, artistic care, and cultural competence were other themes mentioned by the administrators under the aforementioned four indicators.

Conclusion: Despite the efforts of administrators to value the culture and language of students, the implementation of this leadership style is significantly dependent on structural changes in the attitudes of educational policymakers. These changes may manifest in various forms, including a belief in multicultural education, de-stereotyping, open-mindedness, self-criticism, and efforts to foster family and school participation.

Citation: Maleki, B. (2025). Cultural sustaining Leadership Model of the School with Emphasis on "Culture of Care". *Applied Educational Leadership*, 6(2), 1-21. Persian [doi: 10.22098/ael.2025.16205.1497]

***Corresponding author:** Bahram Maleki

Address: Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

Tell: 09183715018

Email: b.maleki@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Culture reflects a collective system of meanings and knowledge, functioning as an intersubjective and historical worldview. Languages are not merely carriers of cultural values but also shape the justification, reasoning, and judgments of communities. The suppression of these values gradually undermines the foundations of a democratic society (Riley, 2013). Schools operating in such contexts often inadvertently play a critical role in reproducing inequality as part of their mission. For instance, school administrators interpret the care of students from diverse linguistic and cultural backgrounds differently (De Matthews et al., 2017; Mainiero, 2023; Bibi & Rayner, 2024). Researchers suggest that school leaders can significantly influence the continuation or reduction of oppressive practices, which include student expulsions and physical punishment, negatively affecting cultural minority students (Tienken, 2013; Walls et al., 2021).

Despite efforts towards equity in multicultural societies, some teachers structurally contribute to negative perceptions of schools among students and parents (Tremoleda et al., 2023; Morris, 2016). Educational leadership that fosters genuine care for students, respecting multicultural identities, can mitigate these negative impacts. Sustainable cultural leadership emphasizes the alignment of care theories with the cultural backgrounds that students bring from home (Davis, 2022; Wilson, 2016). Research indicates that culturally sustaining educational practices enhance students' self-esteem and challenge stereotypes (Borck, 2019; Bonanno et al., 2023). However, challenges remain, as teachers often report a lack of support, leading to emotional fatigue and diminished capacity to create inclusive classrooms (Borrero et al., 2016; Lipscomb et al., 2024).

This study aims to explore how school leaders can cultivate a learning environment that nurtures the complex identities of students from diverse cultural communities. By integrating sustainable cultural approaches, school leaders can respond to the needs of culturally diverse students, fostering an inclusive and supportive educational framework.

Methodology:

This research adopts an interpretive and qualitative approach, focusing on the meanings constructed from personal experiences, social events, and historical contexts. To develop a theory or model for understanding a phenomenon from participants' perspectives, a grounded theory strategy was employed. This involved purposive and sequential sampling, comparing data with emerging categories to maximize similarities and differences (Creswell et al., 2021).

The interview protocol was designed based on the research objectives. Following Creswell et al. (2021), it was assumed that well-formulated questions yield valuable insights. After screening, six key questions were selected through brainstorming sessions with research experts. Examples include: "How do you create a school environment where all students feel respected?" and "How do you encourage teachers to treat students with kindness?" Potential participants were identified based on their knowledge and experience regarding the studied phenomenon. The sample consisted of 15 school administrators from primary and secondary schools in Sanandaj, selected through purposive sampling until theoretical saturation was reached.

Semi-structured interviews were the primary method for collecting data, allowing participants to share their unique perspectives. Questions were predetermined, ensuring consistency, while participants had the freedom to respond in their own way. The study prioritized criterion-based sampling to select participants with relevant experience.

The analysis involved coding to identify patterns in qualitative data (Glaser, 1998). Using Charmaz's constructivist grounded theory, data were coded in three stages: initial coding, focused coding, and theoretical coding, resulting in a core category of "sustainable cultural and linguistic leadership" and several related categories. Reliability was assessed through inter-rater reliability, demonstrating a 71 Percent agreement rate, indicating robust coding practices.

Results:

The analysis revealed four key dimensions of culturally sustaining leadership:

1. **Critical Self-Awareness:** Administrators reflected on their biases and adapted school practices to align with students' cultural backgrounds.
2. **Cultural Humility:** Leaders prioritized respect for diverse cultures, often learning from students and families.

3. **Restorative Justice:** Schools replaced punitive measures with dialogue and community-building activities.
4. **Family-School Partnership:** Regular meetings and local events strengthened collaboration with families.

Table 1: Key Themes and Subthemes

Theme	Subthemes	Example Practices
Critical Self-Awareness	Challenging biases, adapting curricula	Bilingual instruction
Cultural Humility	Respect, continuous learning	Cultural exchange programs
Restorative Justice	Dialogue, conflict resolution	Peer mediation circles
Family-School Partnership	Parent engagement, shared decision-making	Community workshops

Discussion and conclusion

This study aimed to design a model of sustainable cultural leadership through a care culture strategy, utilizing Charmaz's constructivist grounded theory. Interviews were conducted with 15 experienced school administrators, allowing them ample time to share their beliefs and experiences regarding sustainable cultural and linguistic leadership. The analysis revealed key concepts: critical self-awareness, restorative justice, cultural humility, and school-family partnership.

The findings emphasize that critical self-awareness is crucial for creating an inclusive environment sensitive to cultural differences. Participants highlighted the need for school leaders to be aware of their own cultural backgrounds and those of their students to avoid stereotypes and biases. This is particularly important in multicultural contexts, as ignorance of cultural differences can lead to discrimination in educational settings.

Participants also noted challenges posed by Iran's centralized education system, which may hinder leaders from addressing local cultural contexts. Moreover, the importance of challenging assumptions and biases was underscored, as critical self-awareness helps leaders make more equitable decisions.

Cultural humility emerged as a vital approach in school leadership, promoting respect for students' cultures. This entails recognizing and valuing diverse cultural backgrounds while fostering equitable power dynamics among school stakeholders. Additionally, the study highlighted the significance of restorative justice as an alternative framework for managing challenging behaviors, advocating for a supportive environment that emphasizes dialogue and relationship-building.

Finally, the role of family-school partnerships was identified as essential for creating a supportive learning environment. Effective collaboration between families and schools enhances educational outcomes and fosters a sense of belonging among students.

Despite its valuable insights, the study acknowledges limitations, including its qualitative nature and the need for broader research methodologies in future studies. Recommendations include developing training programs for educators and fostering community engagement to enhance cultural and linguistic stability in schools.

Reference:

- Bibi, S., & Rayner, S. M. (2024). Establishing a Culture of Care: The Responsibility of Educational Leadership. In *Critical Education Leadership and Policy Scholarship: Introducing a New Research Methodology* (pp. 77-89). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83549-472-120241007>
- Bonanno, S. L., Walls, J., Lavigne, A. L., & Washburn, K. (2023). Theorizing a Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Exploring the Intersections of Cultural Sustenance and Care. *Journal of School Leadership*, 33(3), 241-268. <https://doi.org/10.1177/10526846221133985>
- Borck, C. R. (2019). I belong here.”: Culturally sustaining pedagogical praxes from an alternative high school in Brooklyn. *Urban Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00536-z>
- Borrero, N., Flores, E., & de la Cruz, G. (2016). Developing and enacting culturally relevant pedagogy: Voices of new teachers of color. *Equity and Excellence in Education*, 49(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1119914>
- Creswell, C., Nauta, M. H., Hudson, J. L., March, S., Reardon, T., Arendt, K., ... & Kendall, P. C. (2021). Research Review: Recommendations for reporting on treatment trials for child and adolescent anxiety disorders—an international consensus statement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(3), 255-269. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13283>
- Davis, A. M. (2022). Culture of care and prosocial leadership: Autoethnography of an elementary school principal navigating Covid-19 (Doctoral dissertation, Portland State University). <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>
- De Matthews, D. E., Carey, R. L., Olivarez, A., & Moussavi Saeedi, K. (2017). Guilty as charged? Principals’ perspectives on disciplinary practices and the racial discipline gap. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 519–555. <https://doi.org/10.1177/0013161x17714844>
- Glaser, B. G. (1998). Doing grounded theory: Issues and discussions. (No Title).
- Lipscomb, S. T., Swander, W., & Mason, E. (2024). Building Cultures of Care in Schools: Centering Relationships at the Intersection of Trauma-Informed Education and Restorative Practices. *Contemporary School Psychology*, 28(4), 653-669. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00481-5>
- Mainiero, K. (2023). *Creating Inclusive Practices Through a Culture of Caring in School Leadership: A Principal’s Perspective*. <https://digitalcommons.latech.edu/dissertations/1001>
- Morris, M. (2016). *Pushout: The criminalization of Black girls in schools*. The New Press.
- Riley, K. (2013). *Leadership of place: Stories from schools in the US, UK and South Africa*. A and C Black.
- Tienken, C. H. (2013). Neoliberalism, social Darwinism, and consumerism masquerading a school reform. *Interchange*, 43(4), 295–316. <https://doi.org/10.1007/s10780-013-9178-y>
- Tremoleda, J. L., Kerton, A., Mazhary, H., & Greenhough, B. (2023). New perspectives for teaching Culture of Care and their strengths and challenges. *Laboratory Animals*, 57(2), 170-181. <https://doi.org/10.1177/00236772221127352>
- Walls, J., Ryu, J., Fairchild, L., & Johnson, J. (2021). Contexts of belonging: Toward a multilevel understanding of caring and engagement in schools. *Educational Policy*, 35(5), 748-780.

Wilson, C. M. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: An African-American principal's counter narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557–577. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023360>



مقاله پژوهشی

الگوی رهبری پایدار فرهنگی مدرسه با تأکید بر «فرهنگ مراقبت»

بهرام ملکی ^۱id

۱. استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱/۳۱

شماره صفحات: ۱۶

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI: 10.22098/AEL.2025.16205.1497

واژه‌های کلیدی:

رهبری پایدار فرهنگی، فرهنگ مراقبت، عدالت، خودآگاهی، مشارکت

چکیده

مقدمه و هدف: دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع، در جنبه‌های مختلف تحصیلی با موانع و چالش‌های ساختاری متعددی روبرو هستند. این چالش‌ها گاهی منجر به بی‌علاقگی و دلزدگی دانش‌آموزان از تحصیل و در نهایت ترک تحصیل می‌شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش و بازتاب الگوی فرهنگی پایدار از طریق «فرهنگ مراقبت» انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی و از نظر رویکرد کیفی بود که با راهبرد گراندد تئوری ساخت‌گرایانه چارمز به اجرا درآمد. قلمرو تحقیق استان کردستان و مشارکت‌کنندگان بالقوه کلیه مدیران ابتدایی و مقاطع متوسطه اول و دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در شهر سنندج بودند که از بین آنها ۱۵ نفر به‌صورت هدفمند (ناهمگن) انتخاب و با استفاده از یک پروتکل مصاحبه نیمه ساخت-یافته دعوت به مشارکت شدند تا دیدگاه خود را در مورد «سبک رهبری پایدار فرهنگی» بیان کنند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که چهار شاخص کلیدی تحت عناوین خودآگاهی انتقادی، فروتنی فرهنگی، عدالت ترمیمی و مشارکت خانواده و مدرسه از رهبری پایدار فرهنگی در مدیریت مدرسه قابل احصاء بود. باوجود کثرت نظرات، استعمارزدایی رهبری، کنش متقابل فرهنگی، خوداندیشی، مراقبت هنری و شایستگی فرهنگی از دیگر مضامینی بودند که مدیران تحت شاخص‌های چهارگانه فوق‌الذکر بدان اشاره کردند.

بحث و نتیجه‌گیری: باوجود کوشش مدیران برای ارج نهادن به فرهنگ و زبان دانش‌آموزان پیاده‌سازی این سبک رهبری به‌شدت نیازمند تغییرات ساختاری در نگرش سیاست‌گذاران آموزشی است، این تغییرات ممکن است نمودهای مختلفی از جمله، باور به آموزش چندفرهنگی، کلیشه‌زدایی، اندیشه باز، خودانتقادی، تلاش برای مشارکت خانواده و مدرسه را در پی داشته باشد.

استناد: ملکی، بهرام. (۱۴۰۴). الگوی رهبری پایدار فرهنگی مدرسه با تأکید بر «فرهنگ مراقبت». «رهبری آموزشی کاربردی»، ۶(۲)، ۲۱-۱.

[doi: 10.22098/ael.2025.16205.1497]

*نویسنده مسئول: بهرام ملکی

نشانی: گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران

تلفن: ۰۹۱۸۳۷۱۵۰۱۸

پست الکترونیکی: b.maleki@cfu.ac.ir

مقدمه

فرهنگ، بازتاب‌دهنده‌ی یک نظام جمعی از معانی و شناخت است و به عنوان یک جهان‌بینی بین‌الذهانی و تاریخی عمل می‌کند. از این منظر، زبان‌های مختلف صرفاً حامل اندوخته‌های فرهنگی و ارزش‌های یک گروه یا ملت نیستند، بلکه شیوه‌های موجه‌سازی، استدلال و داوری آن‌ها را نیز شکل می‌دهند. سرکوب این ارزش‌ها به اشکال گوناگون، به تدریج زمینه‌های تحقق جامعه‌ی دموکراتیک را از بین می‌برد (Riley, 2013). در چنین بسترهایی، مدرسی که فعالیت می‌کند، ناخواسته در بازتولید نابرابری نقش اساسی ایفا نموده و آن را به عنوان بخشی از رسالت خود می‌پذیرند. برای نمونه، مسئولان اجرایی این مدارس اغلب مراقبت از دانش‌آموزان با پیشینه‌های زبانی و فرهنگی متنوع را به شیوه‌هایی متفاوت تفسیر می‌کنند (De Matthews et al, 2017; Bibi, S., & Mainiero, 2023; Rayner, 2024). با این وجود، پژوهشگران معتقدند که رهبران مدارس می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در تداوم یا کاهش رویه‌های سرکوب‌گرایانه ایفا کنند. این رویه‌ها شامل مواردی چون اخراج دانش‌آموزان، هدایت آنان به مسیرهای تحصیلی پایین‌تر و استفاده از تنبیه بدنی است که پیامدهای منفی گسترده‌ای به ویژه برای دانش‌آموزان متعلق به اقلیت‌های فرهنگی به همراه دارد (Tienken, 2013; Walls et al, 2021). اگرچه مدارس در راستای تحقق برابری در جوامع چندفرهنگی گام‌های اساسی برداشته‌اند، اما هنوز هم برخی معلمان به طور ساختاری در شکل‌دهی باورهای منفی دانش‌آموزان و والدین نسبت به مدرسه نقش دارند (Tremoleda et al, 2023; Morris, 2016). در این میان، رهبری آموزشی با ایجاد ارتباط متقابل و مراقبت واقعی از دانش‌آموزان از طریق احترام به هویت‌های چندفرهنگی، می‌تواند تا حد زیادی این تأثیرات منفی را کاهش داده و نقشی بی‌بدیل ایفا کند.

رهبری پایدار فرهنگی^۱ تطابق بین نظریه‌های مراقبت و فرهنگ را به عنوان سبک زندگی که دانش‌آموزان از خانه و جامعه به مدرسه می‌آورند، مورد توجه قرار می‌دهد (Wilson, 2016 Davis, 2022). به طور کلی، نظریه‌های موجود در زمینه پایداری فرهنگی تأثیرات مشخصی بر رهبری مدرسه دارند. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با تنوع فرهنگی که آموزش‌های پایدار فرهنگی را تجربه می‌کنند، احساس اعتبار بیشتری کرده، خودپنداره مثبتی به دست می‌آورند و به صورت انتقادی خود را در برابر کلیشه‌ها به چالش می‌کشند (Bonanno et al, 2023 Borck, 2019). علیرغم این منافع، مطالعات دیگر نشان داده‌اند که رفتارهای پایدار از نظر فرهنگی به طور مستقل دشوار است، به طوری که معلمان گاهی از کمبود حمایت همسالان و رهبری مدارس خبر می‌دهند که منجر به ملالت عاطفی و جسمی، نفرت از خود و دیگران می‌شود (Lipscomb et al, 2024 Borrero et al, 2016). این چالش‌ها می‌توانند باعث فقدان توجه در میان معلمان شوند و توانایی آنان را برای ایجاد یک فضای کلاسی فراگیر کاهش دهند. برای جلوگیری از احساس انزوا و توجه به تغییرات آموزشی در کلاس درس، رهبران مدارس باید رویکردی در سطح مدرسه ترویج دهند که منجر به درک، پاسخ‌دهی، ترکیب، سازگاری و در نهایت تجلیل از تمام کودکان شود (Khalifa et al, 2016). حمایت از هویت کلی دانش‌آموزان ایجاب می‌کند که رهبران مدارس به طور جدی به ارتباط ناگسستگی بین زبان و فرهنگ توجه کنند (Rosa & Flores, 2017). بر اساس آموزش پایدار فرهنگی، رهبران باید هر دو جنبه هویت دانش‌آموز را در هنگام پرورش جو، انتظارات، آموزش و ساختارهای مدرسه مدنظر قرار دهند (Leu Bonanno, 2022 Holmes & Young, 2018). در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال کشف الگویی است که از لحاظ فرهنگی و زبانی، مدیر مدرسه را برای ایجاد محیط یادگیری به عنوان فضایی برای مراقبت از هویت‌های پیچیده دانش‌آموزان و جوامع فرهنگی متنوع آماده سازد. همان‌گونه که (Khalifa et al, 2016) استدلال می‌کند رویکردهای فرهنگی پایدار مدرسه، دیدگاه‌های یکپارچه‌سازی و برنامه درسی یکسان را به چالش کشیده و همزمان دانش‌آموزان اقلیت را تشویق می‌کنند تا از ارزش‌ها و حقوق خویش دفاع کرده و شایستگی خود را به عنوان دریافت‌کنندگان مراقبت منوط به پذیرش هنجارهای مدرسه مطالبه کنند. این رویکرد، طیف وسیعی از نظریه‌ها را برای مدیران فراهم می‌کند تا به علایق و توانمندی‌های دانش‌آموزان واجد تنوع فرهنگی توجه کنند و در مقابل برخی هنجارهای نابرابر مدرسه مقاومت کنند (Paris, 2012). به طور کلی این پژوهش چارچوبی برای در نظر گرفتن اینکه چگونه رهبران مدرسه می‌توانند تنوع فرهنگی را در سطح سازمانی پرورش دهند، ارائه می‌دهد.

¹. cultural sustaining leadership

López Tremoleda & Kerton (2021) مراقبت را به‌منزله کمک به رشد دیگر افراد تعریف می‌کنند. چرا که در این نوع راهبرد زمینه‌ها و علایق نقش زیربنایی دارند. نظریه فرهنگ مراقبت^۲ بیان می‌کند که مدارس باید اهمیت بیشتری به روابط نسبت به برنامه درسی بدهند تا اهداف نهادی خود را تعیین کنند. این نظریه بر روابط یک‌به‌یک تأکید می‌کند. معمولاً در یک مدرسه، برنامه درسی در مرکز توجه قرار دارد، اما اگر روابط در اولویت نباشد، ممکن است نتوان اطمینان حاصل کرد که دانش‌آموزان به پتانسیل‌های خود دست یابند (Kurian, 2020). مراقبت، رابطه بین کودک و معلم را، به‌ویژه در کلاس‌های فرهنگی متنوع تقویت می‌کند. وجود یک رابطه مراقبتی مداوم، کودکان را به یادگیری ترغیب می‌کند. همچنین، ارزیابی‌ها نیز می‌توانند تحت مدل فرهنگ مراقبت قرار گیرند، به‌گونه‌ای که تنها بر محتوای آموزشی متمرکز نباشند، بلکه فرد یادگیرنده نیز مورد توجه قرار گیرد. این رویکرد به تفکر و یادگیری عاطفی، شناختی و تحصیلی کودکان ارزش می‌دهد و رشد آن‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد. در این فرآیند، معلمان می‌توانند نه تنها به این سوال که «کودک چه چیزی یاد گرفته است؟» بلکه همچنین به این سوال که «کودک چگونه دانش خود را ساخته است؟» می‌توانند پاسخ دهند (Hargreaves, 2017; Elhawary, & Mahgoub, 2017). مطالعات اخیر (Louis & Murphy, 2017; Smylie et al, Bass, 2019) نشان می‌دهد که باورها و شیوه‌های مراقبت رهبران، بر جو مدرسه و سایر ویژگی‌های سطح مدرسه تأثیر می‌گذارد. بدین خاطر Zembylas (2017) استدلال می‌کند تبیین مناسب رهبری آموزشی مبتنی بر مراقبت بیشترین کاربرد را در توسعه چارچوب رهبری پایدار فرهنگی دارد. اصل نظریه مراقبت، خوانش‌هایی را که ریشه در دیدگاه‌های غالب از جمله سفیدپوست و زبان اکثریت دارند، به چالش می‌کشد و به‌جای آن بر نقش بافت زندگی دانش‌آموزان در روابط فرهنگی مبتنی بر مدرسه تأکید می‌کند (López Tremoleda & Kerton, 2021). مطالعات متعددی (Ryu et al, 2022; Smylie et al, 2016; Louis & Murphy, 2017) برای حفظ رهبری فرهنگی در مدارس، از مراقبت‌های انتقادی به‌عنوان پاسخی به شیوه‌های آموزشی مناسب استفاده کرده‌اند که به مشروعیت بخشیدن به نقاط قوت و شایستگی دانش‌آموزان کمک می‌کند. Cooper (2009) بیان می‌کند که مراقبت‌های انتقادی نه تنها یک احساس بشر دوستانه مشترک، بلکه یک نوع فعالیت پر قدرت است که معلمان را به‌عنوان حامیان مشترک دانش‌آموزان مطرح می‌کند. ادغام رویکردهای پایدار فرهنگی در سطح سازمانی، به شکل‌گیری فرآیند رهبری در ایجاد محیط‌های مدرسه‌ای مبتنی بر مراقبت کمک می‌کند. تعلیم و تربیت پایدار فرهنگی (Washington & Johnson, 2023) که زیربنای این مطالعه است در مورد چگونگی تغییر شیوه‌های ارتباطی و سیستمی برای حفظ راه‌های شناخت و حضور دانش‌آموزان متنوع فرهنگی و زبانی در چارچوب سازمانی موجود، بینش‌هایی ارائه می‌دهد. Paris & Alim (2017) برای تعلیم و تربیت پایدار فرهنگی اصول زیر را در نظر می‌گیرند؛ (۱) پذیرش ماهیت پویا و چندوجهی فرهنگ، (۲) گسترش پارامترهای موفقیت برای حفظ روش‌های مختلف شناخت، (۳) و بازتاب انتقادی برای به چالش کشیدن دیدگاه‌های غالب و هژمونیک در جامعه مدرسه. Cooper (2009) استدلال می‌کند که ترکیب نظریه‌های مراقبت و تعلیم و تربیت پایدار فرهنگی و زبانی، به رهبران مدرسه کمک می‌کند تا فراتر از توجه به هویت‌های نژادی و فرهنگی، به سمت شناخت، تقویت و حفظ هویت‌های چندگانه دانش‌آموزان حرکت کنند. شواهد مختلفی که Khalifa et al (2016) ارائه کرده‌اند نشان می‌دهد که چگونه رهبران مدرسه می‌توانند از طریق سازوکارهای بین‌فردی و نهادی، به وظایف دشوار حفظ فرهنگ و زبان دانش‌آموزان بپردازند. شیوه تفکر و عملکرد رهبری مورد نیاز برای حفظ دانش‌آموزان با تنوع زبانی و فرهنگی، با ماهیت مراقبت همخوانی دارد؛ زیرا مراقبت مستلزم تبادل مداوم و توجه به فردی است که از او مراقبت می‌شود. یک رویکرد پایدار فرهنگی، اقدامات و مراقبت‌های ویژه‌ای را برای در نظر گرفتن این موضوع هدایت می‌کند که چگونه دانش‌آموزان با تنوع زبانی و فرهنگی می‌توانند مدارس را با احساس تعلق و توانمندی بیشتری از نظر فرهنگی و زبانی ترک کنند. در خصوص رهبری پایدار فرهنگی مطالعات چندی صورت گرفته است که ذیلاً به بعضی از مهم‌ترین و مرتبط‌ترین آنها در داخل و خارج از کشور اشاره می‌شود:

در جدیدترین مطالعات Omidkhoda, & Ghorbanizadeh (2023) در پژوهشی به شناسایی عوامل مؤثر بر رهبری فرهنگی در دانشگاه‌ها پرداختند. آنها با استفاده از رویکرد کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته چهارده مؤلفه در سه بعد اصلی شناسایی

² . culture of care

کردند. عوامل فردی شامل مؤلفه‌های شایستگی‌های شخصیتی، شایستگی‌های اخلاقی- رفتاری، شایستگی‌های تخصصی- مهارتی؛ عوامل سازمانی شامل ساختار تشکیلاتی مناسب، آموزش‌های تخصصی- مهارتی، ارزیابی و ارائه بازخورد، جذب نیروی انسانی توانمند، فرهنگ سازمانی مناسب، پشتیبانی ستادی و هماهنگی؛ و عوامل محیطی شامل عوامل سیاسی- قانونی، عوامل فرهنگی اجتماعی، عوامل مالی- اقتصادی، عوامل فناورانه. (Mohebbi Otaghvare et al (2022) در پژوهش خود، به تدوین و اعتباریابی پرسشنامه سنجش رهبری فرهنگی ۲۵ عاملی برای مدیران مدارس در فرهنگ ایرانی پرداختند. علاوه بر این، (Mantejhi (2015) در پژوهش خود، مهم‌ترین مهارت‌های مدیران فرهنگی، یعنی «هوش فرهنگی»، «تنوع فرهنگی»، «رهبری فرهنگی»، «تفکر راهبردی فرهنگی» را شناسایی کرد.

در جدیدترین مطالعات خارج از کشور، (Nash et al (2023) در پژوهشی تحت عنوان رویکرد رهبری پایدار فرهنگی به سوادهای چندوجهی نشان دادند که یافته‌ها به تفصیل آموزش‌های سوادآموزی چندوجهی و پایدار فرهنگی را تبیین کردند. این مطالعه برداشت‌های در حال توسعه معلم از سواد چندوجهی و شرایط یادگیری را که تدریس و یادگیری او را تسهیل می‌کند، از دو مربی معلم کانونی و یک دانش‌آموز چندزبانه کلاس دوم به تصویر می‌کشد. همچنین (Bonanno et al (2023) در تحقیقی که به کاوش شیوه‌های نظریه‌پردازی در مورد رهبری پایدار فرهنگی و زبانی در مدارس پرداختند، به یک چارچوب مفهومی مقدماتی دست یافتند که از نظر فرهنگی و زبانی رهبری مدرسه را حفظ می‌کند و تقاطع بین نظریه‌های مراقبت انتقادی و نظریه‌های پایدار فرهنگی را بررسی می‌کند. در این راستا، آنها ارزش‌ها و شیوه‌های رهبری مدرسه را که محیط مراقبت را از نظر فرهنگی و زبانی پایدار در اولویت قرار می‌دهند، مورد بحث قرار دادند. (Washington & Johnson (2023) در تحقیقی مروری با عنوان «به‌سوی رهبری پایدار و احیای فرهنگی خانواده-مدرسه در جامعه بومی»، به بررسی چگونگی تکامل مفاهیم رهبری، خانواده، مدرسه و جامعه در طول زمان پرداختند و بیان کردند که این مفاهیم از نظر فرهنگی پاسخگو، پایدار و احیاکننده‌تر شده‌اند. آنها به این سوال پرداختند که چگونه مدل‌های تداوم و یا احیاکننده فرهنگی می‌توانند تعامل خانواده و جامعه، میراث تاریخی استعمار و رهبری خانواده در جوامع بومی را جدی بگیرند. همچنین (Williams (2020) در پژوهشی تحت عنوان رهبری پایدار فرهنگی و حمایت از تاب آوری دانش آموزان بومی در ایالات متحده و استرالیا به این نتیجه رسید که برنامه درسی باید با تاب آوری دانش آموزان بومی مرتبط باشد و بر روابط به هم پیوسته کشور، مکان، فرهنگ و مردم متمرکز شود. پیامدها حاکی از آن است که وقتی شبکه‌های رهبران بومی و متحدان در تبادل جهانی ایده‌ها گرد هم می‌آیند، فرصتی برای تغییر سیستمی وجود دارد. این یافته‌ها می‌تواند برای سایر پژوهشگرانی که قصد دارند از سنت‌های دانش جوامع بومی در آن سوی مرزها استفاده کنند، مهم باشد.

در جمع بندی مطالب ذکر شده می‌توان گفت امروزه، مدارس به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و فرهنگی، نقش حیاتی در تربیت نسل آینده و توسعه جوامع ایفا می‌کنند. با توجه به تغییرات سریع و پیچیده‌ای که در دنیای معاصر رخ می‌دهد، رهبری مدارس نیز نیازمند رویکردهای نوینی است که بتواند به طور مؤثر با چالش‌های پیش رو مقابله کرده و محیطی پایدار، پویا و انسان‌محور را برای یادگیری و رشد فراهم آورد. اهمیت پژوهش حاضر از ابعاد مختلفی قابل توجه است؛ از جمله توسعه دانش نظری در مفاهیم رهبری پایدار فرهنگی و فرهنگ مراقبت، کمک به مدیران مدارس و بهبود عملکرد مدارس در زمینه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی، سلامت روانی دانش آموزان، رضایت شغلی معلمان و مشارکت والدین و افزایش عدالت اجتماعی و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس و افزایش مهارت‌های رهبری آنان. همچنین کمبود پژوهش‌های داخلی در مورد مفهوم رهبری پایدار فرهنگی و نیز فرهنگ مراقبت که در سالهای اخیر مورد توجه پژوهشگران بسیاری در سطح دنیا قرار گرفته، وجود تفاوت‌های فرهنگی فراوان به عنوان یکی از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران از ضرورت‌های انجام پژوهش حاضر بود. در این راستا، پژوهش حاضر با تمرکز بر مفهوم «رهبری پایدار فرهنگی» و تأکید بر «فرهنگ مراقبت» در مدارس، به دنبال ارائه الگویی جامع و کاربردی بود که می‌تواند به مدیران و رهبران مدارس کمک کند تا با ایجاد و تقویت یک فرهنگ سازمانی مبتنی بر ارزش‌های انسانی، همدلی، احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری، زمینه را برای توسعه پایدار و متوازن مدرسه فراهم آورند. بدین خاطر در این پژوهش بر اساس نظریه گراند تئوری چارمز به شناسایی مصادیق و شاخص‌های رهبری پایداری فرهنگی و زبانی

در بافت ایران پرداخته شد. در پژوهش حاضر، پرسش اصلی این بود که مدیران مدارس چگونه رهبری پایدار فرهنگی را برای تحقق فرهنگ مراقبت در مدرسه فراهم می‌کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش رویکردی تفسیری و کیفی اتخاذ کرده است که معانی مختلف بر ساخته از تجربیات شخصی، رویدادهای اجتماعی و تاریخی را هدف قرار می‌دهد، بدین خاطر جهت توسعه یک نظریه یا مدل برای کشف معانی یک پدیده از دیدگاه شرکت کنندگان، از راهبرد گراند تئوری ساخت‌گرا^۳ استفاده شد که در آن پس از نمونه‌گیری متوالی و هدفمند، از نظریه‌های مختلف برای به حداکثر رساندن شباهت‌ها و تفاوت‌ها، داده‌ها با یکدیگر و با مقوله‌های در حال ظهور مقایسه می‌شوند (Creswell et al, 2021).

مشارکت کنندگان

پروتکل مصاحبه پژوهشی بر اساس هدف تحقیق طراحی گردید؛ چنانکه (Creswell et al, 2021) استدلال می‌کنند فرض اساسی این است که اگر سؤالات به درستی بیان شوند، اطلاعات خوبی در باب موضوع مورد نظر به دست می‌آید. پس از غربالگری، در یک گروه متمرکز و با استفاده از بارش فکری^۴ با سایر نویسندگان به عنوان متخصصان حوزه پژوهش، ۶ سؤال مهم انتخاب شدند. از جمله سؤالات مورد استفاده (چطور سعی می‌کنید فضای مدرسه را به گونه‌ای بسازید که همه دانش‌آموزان احساس کنند مورد احترام و توجه قرار گرفته‌اند؟ چگونه معلمان را تشویق می‌کنید به دانش‌آموزان با مهربانی و احترام برخورد کنند؟) سؤالات در طول مصاحبه از طریق بازخورد گرفته شده بازنویسی شدند. افزون بر این مشارکت کنندگان بالقوه بر اساس هدف تحقیق تعیین شدند. محققان افرادی را انتخاب کردند که دانش و تجربه کافی در مورد پدیده مورد مطالعه دارند و می‌توانند در مورد موضوع یا پدیده مورد نظر صحبت کنند. Creswell (2021) در مورد اهمیت انتخاب آزمودنی‌های مناسب برای مصاحبه، بیان می‌کنند که محقق باید از یکی از انواع راهبردهای نمونه‌گیری برای به دست آوردن داوطلبان واجد شرایطی که معتبرترین اطلاعات را ارائه می‌کنند، استفاده کند. او همچنین شرکت کنندگانی را پیشنهاد می‌کند که مایلند آشکارا و صادقانه اطلاعات خود را به اشتراک بگذارند. بدین خاطر مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش مدیران مدارس (ابتدایی و متوسطه اول و دوم) شهر سمنان بودند که ۱۵ نفر از آنان شاغل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به روش نمونه‌گیری متوالی یا متواتر و هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری دعوت به مصاحبه شدند. ملاک و معیار انتخاب آنان نخست شامل مدیران غیر فارس، باتجربه، شناخته شده در سطح شهر سمنان بودند که برخی از آنها به دلیل درایت و تجربیاتی که داشتند از سوی مردم محله برای امور روزانه مورد مشورت قرار می‌گرفتند. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	سن	جنس	سابقه شغل	مدرک تحصیلی
۱	۵۱	مرد	۱۷	کارشناسی
۲	۳۸	زن	۱۳	کارشناسی ارشد
۳	۴۰	مرد	۱۷	کارشناسی
۴	۵۱	زن	۱۶	کارشناسی
۵	۳۹	مرد	۱۲	کارشناسی
۶	۴۱	زن	۱۲	دکتری
۷	۵۰	مرد	۱۸	کارشناسی
۸	۴۷	زن	۱۳	کارشناسی
۹	۴۳	مرد	۱۱	کارشناسی
۱۰	۳۷	زن	۱۰	کارشناسی
۱۱	۵۲	مرد	۲۱	دکتری

^۳ Constructing grounded theory

^۴ brainstorming

کارشناسی	۹	زن	۳۵	۱۲
کارشناسی ارشد	۸	مرد	۴۴	۱۳
کارشناسی	۷	زن	۳۷	۱۴
کارشناسی	۵	مرد	۳۵	۱۵

گردآوری داده‌ها

در این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه ساخت‌یافته به‌عنوان روش اولیه جمع‌آوری داده‌ها برای بررسی تجربیات مدیران مدارس در سراسر سندج استفاده گردید. مصاحبه‌های نیمه ساخت یافته به شرکت کنندگان اجازه می‌دهد تا دیدگاه‌ها و تجربیات منحصر به فرد خود را به اشتراک بگذارند. سؤالات مصاحبه از قبل تعیین می‌شود و از همه شرکت کنندگان سؤالات اصلی یکسان پرسیده می‌شود. با این حال در ضمن پاسخ مصاحبه‌شوندگان این آزادی را داشتند که به شیوه خود پاسخ دهند. همچنین پس از رضایت مصاحبه‌شوندگان، هدف مطالعه، مدت زمان مورد انتظار مصاحبه و استفاده مورد نظر از نتایج مصاحبه به هر یک از شرکت کنندگان اطلاع رسانی شد. نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب شرکت کنندگانی که می‌توانند بینش غنی در مورد پدیده مورد علاقه ارائه دهند، استفاده می‌شود. نوع خاصی از نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری معیاری است. در این نمونه‌گیری شرکت کنندگان بر اساس معیارهای از پیش تعیین شده، مانند دانش و تجربه مرتبط با سؤال تحقیق انتخاب می‌شوند. نمونه‌گیری معیاری اطلاعات عمیق را برای درک پدیده از دیدگاه شرکت کنندگان در اولویت قرار می‌دهد. در نهایت، اشباع نظری حجم نمونه را هدایت کرد. این اصل پیشنهاد می‌کند زمانی که هیچ اطلاعات مهم جدیدی از مصاحبه‌های بعدی به دست نمی‌آید، جمع‌آوری داده‌ها متوقف شود.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در امور انسانی، الگوهای ثابت و تکراری زیادی در عمل وجود دارند و محققان از فرآیند کدگذاری برای یافتن این الگوها در تحقیقات کیفی استفاده می‌کنند (Glaser, 1998) این کدها معمولاً از متن مکتوب مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی، روزنامه‌ها، مجلات، اسناد و غیره استخراج می‌شوند تا ماهیت پدیده‌ها را کشف کنند. در پژوهش حاضر، محقق مفاهیم خاصی را استخراج کرد و با بررسی و مطالعه خط به خط مصاحبه‌های انجام شده کدگذاری انجام گرفت. در میان رویکردهای مختلف گراند تئوری، سه رویکرد از محبوبیت چشمگیری برخوردار است. اولین رویکرد مبتنی بر نظریه سیستماتیک در سال ۱۹۹۰ توسط اشتراوس و کوربین بیان شد که در آن آنها سه مرحله شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی را پیشنهاد کردند (Strauss & Corbin, 1997) سپس در سال ۱۹۹۲ گلیرز با انتقاد و به چالش کشیدن نوع سیستماتیک، طرح نوظهور را پیشنهاد کرد. او اظهار داشت که نظریه باید بر پایه قواعد از پیش تعیین شده شکل بگیرد (Glaser, 1998) سپس بعدها چارمز^۵ نظریه گراند تئوری ساختارگرایی را پیشنهاد کرد که در آن بر تجربیات، باورها و ارزش‌های افراد تأکید زیادی داشت و روش‌های قبلی را مورد انتقاد قرار داد. او استدلال کرد که راهبرد گراند تئوری نباید بر اساس نمودارها و نقشه‌های مفهومی باشد و باید از طریق تجربه افراد به دست آید. چارمز نحوه کدگذاری نظریه داده بنیاد را به شرح زیر معرفی کرد:

کدگذاری اولیه

کدگذاری اولیه یا باز مرحله اولیه تحلیل به شمار می‌آیند. در این مرحله، کدها و مفاهیم شناسایی می‌شوند تا بعداً بر اساس برخی ویژگی‌های مشترک (Strauss & Corbin, 1997) دسته بندی شوند. در فرایند این مرحله، محقق باید نسبت به هر گونه احتمالات، واجد ذهنی باز باشد. این داده‌ها و کدها باید همواره با هم مقایسه شوند تا در مراحل بعدی دسته بندی تسهیل شود. بدین خاطر با مقایسه داده‌ها با یکدیگر، تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین کدها و دسته‌ها (روش‌های مقایسه‌ای ثابت) شناسایی شد و در نتیجه ۵۰ کد و ۱۲ دسته تشکیل شد. در جدول ۲ چندین کد که از لحاظ معنایی مشابهت زیادی داشتند ادغام شدند.

^۵ Charmaz.

جدول ۲: کدگذاری به روش ساخت‌گرایانه چارمز

کدگذاری نظری	کدگذاری متمرکز	کدگذاری اولیه
خودآگاهی انتقادی	خود اندیشی توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی استعمارزدایی رهبری	شناخت باورهای فردی، آگاهی در مورد پیشینه‌های فرهنگی، به چالش کشیدن تعصبات قومیتی خود، آگاهی از عوامل نابرابر در مدرسه، سازگار کردن فرهنگ مدرسه با فرهنگ دانش آموزان، بازنگری در اشتباهات گذشته خود، به چالش کشیدن فرهنگ حاکم در مدرسه، تلاش در جهت اصلاح ساختار مدرسه، پذیرش دانش آموزان از فرهنگ‌های مختلف، ذهن انعطاف پذیر، آگاهی از نقاط ضعف خود، خودداری از سوگیری‌های زبانی، نقد سیستم آموزشی متمرکز، به چالش کشیدن روش‌های تبعیض زبانی، جایگزین کردن تدریس به زبان مادری کودک، مطالبه کردن آموزش زبان مادری
فروتنی فرهنگی	آگاهی فرهنگی شایستگی فرهنگی مهارت فرهنگی حساسیت فرهنگی کنش متقابل فرهنگی	آگاهی از نحوه شکل‌گیری رفتار دانش آموز، داشتن اطلاعات در مورد زمینه‌های اجتماعی دانش آموزان، آگاهی از کلیشه‌ها و تعصبات فردی، توان سازگاری با شرایط جدید، احترام به فرهنگ‌های مختلف، خواندن مطالب چندفرهنگی، تعامل مستمر با دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف، تعامل یکسان با دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف، کسب مداوم اطلاعات در مورد فرهنگ‌های مختلف، فهم تأثیر فرهنگ بر رفتار دانش آموز، تشخیص شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی، شناخت تفاوت در آداب معاشرت بین فرهنگ‌ها، درک تفاوت فرهنگ دانش آموزان با فرهنگ غالب، قدردانی و ارزش گذاری برای تنوع
عدالت ترمیمی	مراقبت هنری دموکراتیزه کردن ساختار	رابطه سالم با دانش‌آموزان، تلاش برای حفظ رفاه مدرسه، رسیدگی به آسیب‌های موجود در مدرسه، رسیدگی به کم رویی دانش‌آموزان، تلاش برای تقویت دانش آموزان بی‌انگیزه، در نظر داشتن ویژگی‌های اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان ناکام در تحصیل، نظارت بر نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های مسالمت آمیز به‌جای سرکوب، برخورد مهربانانه با دانش‌آموزان، اجتناب از تنبیه بدنی، تلاش برای سازگاری فرهنگ دانش آموز و فرهنگ مدرسه
مشارکت خانواده و مدرسه	اشتراک فرهنگی سرمایه اجتماعی- فرهنگی	تمرکز بیشتر بر شباهت‌های فرهنگی دانش‌آموزان با فرهنگ مدرسه، تشکیل جلسات با معلمان و والدین، فراخواندن والدین جهت آگاهی از وضعیت تحصیلی فرزندانشان، اردوهای متعدد برای مناطق تفریحی محلی

کدگذاری متمرکز

مرحله دوم در گراند تئوری مبتنی بر نظریه چارمز، کدگذاری متمرکز است که در آن کدها مفهومی‌تر از گام قبلی هستند در اینجا، کدها ترکیب می‌شوند و تحلیلی‌ترین معنا را جهت طبقه بندی دارند. پس از بارها مقایسه کدها و مقوله‌های اولیه، یک دسته هسته مرکزی «رهبری پایدار فرهنگی و زبانی» به‌عنوان پدیده‌های اصلی و چهار دسته اصلی مرتبط پدید آمدند که هر کدام دارای ویژگی‌های منحصر به فردی هستند.

کدگذاری نظری

پیچیده‌ترین سطح کدگذاری، کدگذاری نظری است که در آن روابط احتمالی بین دسته‌های برآمده از کدگذاری متمرکز مشخص می‌شود. این مرحله یکپارچه است و نظرات گردآوری شده را در مراحل قبلی به سمت یک جهت نظری سوق می‌دهد. در این مرحله، رابطه بین مقوله یا پدیده‌های اصلی (رهبری پایدار فرهنگی) و سایر مقوله‌ها (مؤلفه‌های خودآگاهی انتقادی، فروتنی فرهنگی، عدالت ترمیمی و مشارکت خانواده و مدرسه) بر اساس مداخله محققان در ادبیات، فرایند کدگذاری و گروه‌های کانونی شناسایی شدند

اعتبار سنجی

پایایی نتایج متأثر از پایایی کدهای استخراج‌شده در فرآیند تحلیل داده‌ها است که برای آن از پایایی میانجی^۶ استفاده شد. برای محاسبه پایایی نتایج، چند مصاحبه به‌عنوان نمونه از مصاحبه‌های انجام‌شده انتخاب شد. دو بار در یک بازه زمانی کوتاه و مشخص کدگذاری شده است. سپس کدهای شناسایی شده در دو بازه زمانی برای هر مصاحبه با هم مقایسه شدند. در هر مصاحبه، کدهایی که در هر دو بازه مشابه بودند با برچسب "موافق" و کدهای غیرمشابه "مخالف" نام‌گذاری شدند. بر اساس این روش، تعداد کل کدها برابر با ۵۵ و تعداد کل موارد توافق شده برابر با ۷۱ درصد و قابل قبول بوده است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری انجام شده از پایایی مناسبی برخوردار است.

^۶ interceder reliability.

یافته ها

استراوس و کوربین استدلال کردند که رابطه بین مقولات، زیرمجموعه‌ها و مفاهیم پدیدار شده را می‌توان با استفاده از ادبیات تأیید کرد. شکل ۱ مقوله‌های در حال ظهور و رابطه آنها با مفهوم اصلی "رهبری پایدار فرهنگی و زبانی" را نشان می‌دهد. علاوه بر این، دسته‌ها و زیرمجموعه‌های مرتبط با آنها نوشته شده است. این روابط به‌طور مفصل به شرح زیر توضیح داده شده است:

۱- خودآگاهی انتقادی

در شرح اولین بعد از رهبری پایدار فرهنگی، تعدادی از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که رهبر نیاز به آگاهی از خود و ارزش‌ها، عقاید، تمایلات خود و یا پیشینه‌های دانش آموزان دارد. آنها باور داشتند که این آگاهی را می‌توان توسعه داد. چنانکه یک برنامه آماده‌سازی تربیت مدیران خوب که به فرهنگ، زبان، هویت ملی و سایر زمینه‌های دیگر می‌پردازد، برای ایجاد آگاهی انتقادی لازم است «من به‌عنوان یک زن چندین ساله مدیرم هنوز هیچ برنامه‌ای در جهت شناخت فرهنگ بومی دانش آموزان به من ابلاغ نشده... خوب اینا خیلی لازمه وزارت آموزش و پرورش اصلاً توجهی که نمیکنه... مصاحبه شماره ۲». همچنین برخی دیگر باور داشتند که مدیر مدرسه بایستی از هرگونه عواملی که نابرابری را بازتولید می‌کند آگاهی داشته باشند. «بعضی مواقع معلمان میگن این دانش آموزان اصلاً متوجه برخی از مطالب نمیشن. خوب منم بهشون میگم اگر آنها تنبلی‌ای دارند صرفاً ناشی از کم کارهای آنان نیست، نبود زبان مادری و... هم اینا هم تأثیر داره... شماره ۱» به‌طور کلی آنها بیان کردند که تعصبات برخی از مدیران در مورد زبان فارسی در مدارس جای شگفتی دارد «متأسفانه پارسال در میان جلسه‌ای از دوستان مدیر، که از سوی آموزش و پرورش منطقه برگزار شد، برخی از مدیران سخت پافشاری می‌کردند برای اینکه دانش آموزان خیلی سریع و خوب به زبان فارسی مسلط بشن، بهتره تدریس معلمان هم فارسی باشه... مصاحبه شمار ۵»

۲- فروتنی فرهنگی

بعد دیگری که با توجه به گفته‌های مشارکت‌کنندگان استخراج گردید به مجموعه‌ای از مفاهیم و ویژگی‌های مختلفی اشاره دارد که اصل برابری را نهادینه ساخته و قدرت را به‌طور متوازن میان اعضای اجتماع مدرسه تقسیم می‌کند. «همیشه عادت دارم وقتی دانش آموزی یا حتی والدینشون به دفترم مراجعه می‌کنند برای اینکه احساس کوچکی بهشون دست نده، احساس نکنن که خودشون رو کم جلوه بدن، همیشه از جایگاه اصلی خودم میان روبه‌روشون می‌نشینم، اکثر اوقات با این حرکتیم در واقع خوشحالی رو تو چهره دانش آموزان و والدینشون مشاهده کرده‌ام... مصاحبه شماره ۲» برخی دیگر از معلمان با وجود اینکه از سیستم متمرکز و فرهنگ یکنواخت بر جو مدرسه گلایه داشتند اما همواره می‌کوشیدند که فرهنگ و ساختار حاکم بر مدرسه را حتی‌الامکان با خصوصیات و ویژگی‌های یادگیرندگان وفق دهند، چنانکه وجود تفاوت‌های فرهنگی در برخی از مدارس و مظلومیت این دانش آموزان روحیه حساسیت را تقویت کرده بود «ما تو مدرسه‌مون در اینجا که به نایس مشهوره و جزء مناطق حاشیه محسوب میشه، دانش آموز عرب آبادانی داریم... طرز رفتارمون با اونا مثل یه دانش آموز کرده حتی معلمشون به من همیشه میگه درسته من عربی بلد نیستم ولی کم کم داریم کُردی بهش آموزش میدیم، که از مطالب درسی جا نمونه...». عده‌ای از مدیران به مسئله شناخت و کسب آگاهی در باب تنوع فرهنگی اکتفا نکردند بلکه حضور مستمر در میان دانش آموزان متنوع فرهنگی و تعامل بی‌وقفه با آنان را نیز جزء آن دسته از ویژگی‌های مدیرانی پنداشتند که به یادگیرندگان واجد تنوع فرهنگی و زبانی اهمیت می‌دهند «این دانش آموز عربی که گفتم هر بار که زنگ تفریح زده میشه میاییم با همه بچه‌ها بازی می‌کنیم، باهم حرف می‌زنیم... مصاحبه شماره ۱۳»

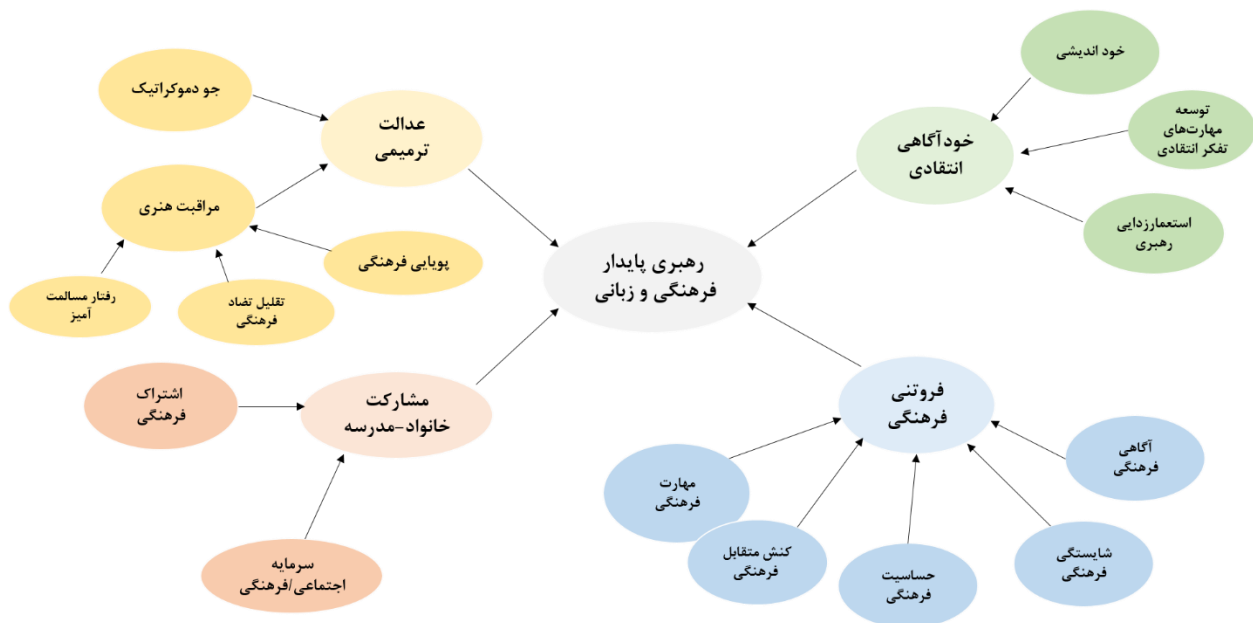
۳- عدالت ترمیمی

مشارکت‌کنندگان به‌صراحت بیان داشتند که مدیران از بیشتر سایر اعضای مدرسه از جمله معلم و معاون... می‌توانند در ساخت جو برابر و فضای آرام برای دانش آموزان نقش داشته باشند، آنها می‌توانند از طریق آسیب‌شناسی مشکلات موجود در مدرسه و کاهش تنش‌های کلاسی و حتی بین کلاسی، فضای مسالمت آمیزی را در بافت مدرسه محقق سازند «یادمه یک سال قبل از کرونا بود که معلمی

دوتا از دانش آموزان کلاسش را از کلاس بیرون کرده بود، وقتی آمدن دفتر، تصمیم گرفتیم که به اولیای آنها زنگ بزنیم، بعد از اینکه با اولیای آنها حرف زدیم دیدم که پدر و مادر اینان تو خونه نمیزارن برن بیرون و مثل یک زندانی انگار زندانی شون کردن... خوب اینا هم مجبورن تو مدرسه خودشون رو تخلیه کنند، بعد به همراه مشاور مدرسه تصمیم گرفتیم که یک دوره سه ماهه در طول هفته برای والدین در رابطه با رفتار درست با فرزندانشان برگزار کنیم. اساساً خروجی قابل قبولی داشت... مصاحبه شماره ۵» برخی دیگر از مدیران اعتراض داشتند که امروز ما در مدارس شاهد دانش آموزان زیادی هستیم که انگیزه آن چنانی برای تحصیل ندارند. مدیر بایستی فضایی را برای دانش آموزان در مدرسه فراهم کند که تا حدودی شور و شوق تحصیل میان آنان برانگیزاند «هر روزه من شاهد این صحنه هستم، دانش آموز میان میگن آقای مدیر ما دیگه حوصله درس خوندن نداریم، فلانی تو تهران پولداره، جزء طبقه بالادست جامعه ست، زبان و مذهب و همه چیزش اوکیه و... خوب ببینید درسته اینهایی که میگن نقش اساسی داره ولی اصلاً محتوای درسی، سبک برنامه‌ها، رفتارها ماها و معلمانمون و حتی والدین همه اینها نیز بی‌تقصیر نیستند... مصاحبه شماره ۸»

۴- مشارکت خانواده و مدرسه

یکی دیگر از ابعادی که از بطن گفته‌های مشارکت کنندگان استخراج گردید مشارکت متقابل بود تا اهمیت تعامل باز، روابط سالم، احترام به تفاوت‌ها و قدرت مشترک بین خانواده‌ها و مدارس را بیشتر نمایان سازد. مدیران اذعان داشتند که تلاش می‌کنند تا از طرق برگزاری جلسات مختلف از جمله نشست با اولیای دانش آموزان، مراسمات محلی و... هرچه بیشتر رابطه بین خانواده و مدرسه را تحکیم کنند «ما در طول هر ماه حداقل یه بار از اولیای دانش آموزان دعوت می‌کنیم که در مدرسه حضور داشته باشند، با آنها در مورد مشکلات تحصیلی فرزندانشان، هزینه‌های تحصیلی، ایاب و ذهاب و بسیاری دیگر از مسائل مهم صحبت می‌کنیم... مصاحبه شماره ۱۱» البته برخی از مدیران به چالش‌هایی اشاره کردند که بحث مشارکت را مختل می‌کند، «متأسفانه اکثریت والدین در بحث زمان مشکل دارند، عده‌ای میگن که ما نمی‌تونیم در اون تایم حضور داشته باشیم... اینها باعث میشه مدیریت و برنامه‌ریزی‌هایی که از قبل صورت گرفته رو با مشکل مواجه کند. مصاحبه شماره ۱۴». برخی دیگر از مشارکت کنندگان بیان کردند، مشارکت خانواده عمدتاً به نقش‌های منحصر به فرد والدین مربوط می‌شود، این نوع تعامل به ارتقای ارتباطات و روابط سازنده و شناسایی نقش‌های مکمل در میان سیستم‌ها مربوط می‌شود. مدیران همچنین ادعا کردند که ما سعی داریم که به معلمان بگوییم که در سر کلاس مطالب درسی را حتماً به زبان مادری بچه‌ها ارائه کنند تا بهتر بتوانند اهمیت استفاده از زبان خانوادگی خود را در فهم مطالب درسی درک کنند. البته برخی از مدیران هم باور داشتند فرهنگ رسمی مدرسه در همه‌ی ابعاد با فرهنگ دانش آموز تعارض ندارد، ما بایستی آن بخش‌ها را برجسته کنیم «خوب ببینید ما گُردها اشتراکات فراوانی با فرهنگ فارسی زبانان داریم، من خودم به‌شخصه به این مشترکات بسیار توجه می‌کنم... مصاحبه شونده شماره ۴». شکل ۱ شبکه مضامین طراحی شده و توضیح تجربیات به دست آمده از رهبری پاسخگوی فرهنگی در مدارس را نشان می‌دهد.



شکل ۱: شبکه مضامین ترسیم شده از ابعاد و شاخص‌های رهبری پایدار فرهنگی و زبانی

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه از طریق روش گراند تئوری ساخت‌گرایانه چارمز درصدد طراحی الگوی رهبری پایدار فرهنگی با راهبرد فرهنگ مراقبت بود. محققان با ۱۵ نفر از مدیران باتجربه و متخصص مصاحبه کردند. آنها در ضمن مصاحبه وقت کافی را در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار دادند تا تجربیات و باورهای خویش را در مورد رهبری پایدار فرهنگی و زبانی عرضه دارند. بعد از گردآوری و ثبت داده‌ها مجموعه‌ای از کدهای مناسب در باب موضوع موردنظر پدیدار گشت، در نهایت پس از غربال‌گری و دسته‌بندی کدها مفاهیم زیر استخراج شدند: خودآگاهی انتقادی، عدالت ترمیمی، فروتنی فرهنگی و مشارکت مدرسه-خانواده. با گذری بر مطالعات قبلی در داخل کشور هنوز این مفهوم در میان محققان مورد بررسی قرار نگرفته است، اگرچه موضوعاتی با عناوینی چون رهبری فرهنگی، آموزش مبتنی بر فرهنگ صورت گرفته است، وانگهی تفاوت ریزی میان این مفاهیم وجود دارد که در بخش شرح پیشنهادها می‌توان به آن مراجعه کرد.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مفهوم «خودآگاهی انتقادی» به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رهبری فرهنگی مدرسه، نقش اساسی در ایجاد محیطی فراگیر و حساس به تفاوت‌های فرهنگی ایفا می‌کند. این نتایج را می‌توان از چند منظر تبیین کرد: ۱. ضرورت آگاهی فرهنگی مدیران: مشارکت‌کنندگان در این تحقیق بر این باور بودند که مدیران مدارس باید نسبت به پیشنهادها و فرهنگ خود و دانش‌آموزان آگاهی داشته باشند. این آگاهی به مدیران کمک می‌کند تا از تعصبات کلیشه‌ای و پیش‌داوری‌های ناخودآگاه اجتناب کنند. مطالعاتی مانند Walls et al. (2021) و Khalifa et al. (2016) نیز تأکید کرده‌اند که مدیران باید مفروضات و دانش خود را به چالش بکشند تا بتوانند محیطی عادلانه و منصفانه برای همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از پیشنهادها و فرهنگ‌شان، ایجاد کنند. این امر به ویژه در جوامع چندفرهنگی اهمیت دارد، زیرا ناآگاهی از تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند به تبعیض و نابرابری در محیط آموزشی منجر شود. ۲. چالش‌های نظام آموزشی متمرکز: برخی از مشارکت‌کنندگان به این نکته اشاره کردند که نظام آموزشی متمرکز ایران، با تصویب قوانین یکسان برای همه مدارس، ممکن است مدیران را از توجه به زمینه‌های محلی و فرهنگی خاص هر مدرسه دور کند. این مسئله به ویژه در کشورهایی با تنوع فرهنگی بالا، مانند ایران، می‌تواند چالش‌برانگیز باشد. به عنوان مثال، Abdzadeh & Baker (2020) اشاره کرده‌اند که در آموزش زبان‌های خارجی، فرهنگ زبان‌آموز نقش مهمی ایفا می‌کند، اما سیاست‌های هژمونیک فرهنگی ممکن است مانع از توجه کافی به این موضوع شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدیران مدارس باید در چارچوب قوانین متمرکز، انعطاف‌پذیری بیشتری

داشته باشند و به نیازهای فرهنگی خاص هر منطقه یا مدرسه توجه کنند. ۳. لزوم به چالش کشیدن مفروضات و تعصبات: مطالعات مختلفی مانند (De Matthews et al. (2017 و Cooper (2009 تأکید کرده‌اند که مدیران باید به طور مداوم مفروضات و تعصبات خود را به چالش بکشند. این فرآیند خودآگاهی انتقادی به مدیران کمک می‌کند تا از تأثیرات ناخودآگاه فرهنگی بر تصمیم‌گیری‌های خود آگاه شوند و اقداماتی آگاهانه‌تر و عادلانه‌تر در محیط مدرسه انجام دهند. این موضوع به ویژه در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان از پیشینه‌های فرهنگی متفاوتی برخوردارند، اهمیت دارد. ۴. فرهنگ مراقبت و رهبری پایدار فرهنگی: نتایج این تحقیق همچنین بر اهمیت «فرهنگ مراقبت» در رهبری پایدار فرهنگی تأکید می‌کند. خودآگاهی انتقادی مدیران به عنوان بخشی از این فرهنگ، به آن‌ها کمک می‌کند تا محیطی ایجاد کنند که در آن تفاوت‌های فرهنگی نه تنها به رسمیت شناخته می‌شوند، بلکه به عنوان یک ارزش تلقی می‌گردند. این رویکرد می‌تواند به ایجاد حس تعلق و مشارکت بیشتر در میان دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه منجر شود.

نتایج مربوط به کد «فروتنی فرهنگی» در این تحقیق، که شامل مؤلفه‌هایی مانند آگاهی فرهنگی، شایستگی فرهنگی، حساسیت فرهنگی، کنش متقابل فرهنگی و مهارت فرهنگی است، نشان می‌دهد که فروتنی فرهنگی به عنوان یک رویکرد اخلاقی و عملی در رهبری مدرسه، نقش کلیدی در ایجاد محیطی فراگیر و احترام‌آمیز نسبت به تنوع فرهنگی ایفا می‌کند. این نتایج را می‌توان از چند منظر تبیین کرد: ۱. تجلیل و احترام به فرهنگ یادگیرنده: مشارکت‌کنندگان در این تحقیق بر این باور بودند که علاوه بر خودآگاهی انتقادی، احترام و تجلیل از فرهنگ دانش‌آموزان امری حیاتی است. این دیدگاه با مطالعه Owen et al. (2011) همسو است که نشان می‌دهد مدیران باید با دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی و زبانی تعامل فعال داشته باشند و این تعامل را از طریق احترام و درک فرهنگ آن‌ها تقویت کنند. این رویکرد نه تنها به دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و تعلق می‌دهد، بلکه به ایجاد محیطی کمک می‌کند که در آن تفاوت‌های فرهنگی به عنوان یک دارایی تلقی می‌شوند. فروتنی فرهنگی در اینجا به معنای پذیرش این واقعیت است که مدیران باید از موضع قدرت فرهنگی خود فاصله بگیرند و به جای تحمیل فرهنگ غالب، به یادگیری از فرهنگ‌های دیگر تمایل نشان دهند. ۲. تعادل در تقسیم قدرت میان ذینفعان: یکی دیگر از یافته‌های مهم این تحقیق این است که مدیران باید از طریق رفتارهای متعادل، قدرت را به طور عادلانه میان ذینفعان مدرسه (مانند دانش‌آموزان، معلمان و والدین) تقسیم کنند و از هرگونه اقتدار مطلق اجتناب نمایند. این دیدگاه با مطالعاتی مانند Foronda et al. (2016) و Hook et al. (2013) همخوانی دارد که نشان می‌دهند فروتنی فرهنگی مستلزم ایجاد روابط متوازن قدرت است. در این رویکرد، مدیران به جای اعمال سلطه فرهنگی، به دنبال ایجاد مشارکت و همکاری با ذینفعان هستند. این امر به ویژه در محیط‌های آموزشی با تنوع فرهنگی بالا اهمیت دارد، زیرا نابرابری در قدرت می‌تواند به حاشیه‌نشینی برخی گروه‌های فرهنگی منجر شود. ۳. فروتنی فرهنگی به عنوان یک جهت‌گیری اخلاقی: مشارکت‌کنندگان همچنین به این نکته اشاره کردند که فروتنی فرهنگی در مدرسه مشابه با رویکردی است که در حوزه پزشکی (Tervalon & Murray-Garcia, 1998) مطرح شده است. در این رویکرد، فروتنی فرهنگی به عنوان یک جهت‌گیری اخلاقی تعریف می‌شود که مبتنی بر خودانعکاسی، ارزیابی مستمر، قدردانی از تفاوت‌ها و تعهد به یادگیری مادام‌العمر است. در بافت مدرسه، این بدان معناست که مدیران باید همواره در حال یادگیری از دانش‌آموزان و سایر ذینفعان باشند و از موضع "دانای کل" فاصله بگیرند. این رویکرد نه تنها به بهبود روابط میان فرهنگی کمک می‌کند، بلکه به مدیران اجازه می‌دهد تا به‌طور مؤثرتری به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند. در عین حال، فروتنی فرهنگی به عنوان بخشی از «فرهنگ مراقبت» در مدرسه، به مدیران کمک می‌کند تا محیطی ایجاد کنند که در آن همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از پیشینه فرهنگی‌شان، احساس ارزشمندی و حمایت کنند. این رویکرد نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه به ایجاد جامعه‌ای منسجم و همبسته در مدرسه منجر می‌شود.

یکی از دیدگاه‌های دیگر که بسیاری از مدیران بدان اشاره کردند بحث بازاندیشی در مسئله «عدالت ترمیمی» با مؤلفه‌هایی مانند مراقبت هنری، جو دموکراتیک و رفتار مسالمت‌آمیز با دانش‌آموزان بود. این نتیجه نشان می‌دهد که رویکرد عدالت ترمیمی به عنوان یک چارچوب جایگزین برای مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیز در مدارس، نقش مهمی در ایجاد محیطی حمایتی و عادلانه ایفا می‌کند. این نتایج را می‌توان از چند منظر تبیین کرد: ۱. بازاندیشی در مسئله عدالت در مدارس: بسیاری از مشارکت‌کنندگان در این تحقیق به این نکته اشاره کردند که رویکردهای سنتی به عدالت در مدارس، که اغلب مبتنی بر تنبیه و اخراج دانش‌آموزان است، نه تنها مشکلات را حل نمی‌کند،

بلکه می‌تواند به تشدید رفتارهای ناسالم مانند قلدری و بازیگوشی منجر شود. این رویکردها معمولاً بدون توجه به پیشنهادها اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، ناکامی آن‌ها را به عنوان یک مشکل فردی قلمداد می‌کنند. این در حالی است که عدالت ترمیمی بر درک ریشه‌های رفتارهای چالش‌برانگیز و تلاش برای حل تعارضات از طریق گفت‌وگو و ترمیم روابط تأکید دارد. مطالعه [Cavanagh et al. \(2014\)](#) نیز نشان می‌دهد که اجرای پروژه‌های عدالت ترمیمی، مانند ایمن‌سازی مدرسه، می‌تواند به بازگشت دانش‌آموزان به محیط آموزشی و کاهش رفتارهای ناسالم کمک کند. ۲. مراقبت هنری و جو دموکراتیک: یکی از مؤلفه‌های کلیدی عدالت ترمیمی در این تحقیق، «مراقبت هنری» است. مراقبت هنری به معنای استفاده از روش‌های خلاقانه و هنری برای ایجاد فضایی امن و حمایتی در مدرسه است. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات و تجربیات خود را به شیوه‌های غیرمستقیم و مثبت بیان کنند. مشارکت‌کنندگان همچنین به اهمیت ایجاد جو دموکراتیک در مدرسه اشاره کردند. در چنین محیطی، دانش‌آموزان و سایر ذینفعان می‌توانند در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داشته باشند و احساس کنند که صدای آن‌ها شنیده می‌شود. این امر به کاهش احساس بی‌عدالتی و افزایش حس تعلق در دانش‌آموزان کمک می‌کند. ۳. رفتار مسالمت‌آمیز با دانش‌آموزان: عدالت ترمیمی بر رفتار مسالمت‌آمیز و غیرتنبیهی با دانش‌آموزان تأکید دارد. این رویکرد به جای سرکوب رفتارهای ناسالم، به دنبال درک علل این رفتارها و تلاش برای حل تعارضات از طریق گفت‌وگو و همکاری است. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق اشاره کردند که مدیران در برخی موارد با اتکا به دانش و درایت خود، تفاوت‌ها و تضادهای فرهنگی بین خانواده و مدرسه را کاهش می‌دهند و بر نقاط مشترک تأکید می‌کنند. این رویکرد نه تنها به کاهش تنش‌ها کمک می‌کند، بلکه به ایجاد فضایی مسالمت‌آمیز و هماهنگ در مدرسه منجر می‌شود. ۴. گفت‌وگو جدید صلح در مدارس: مطالعه [Cavanagh et al. \(2014\)](#) به گفت‌وگو جدید صلح در مدارس اشاره می‌کند که مبتنی بر عدالت ترمیمی و مراقبت هنری است. این گفت‌وگو به جای تمرکز بر تنبیه و انضباط سخت‌گیرانه، بر ایجاد فضایی امن و حمایتی تأکید دارد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند رشد کنند و یاد بگیرند. این رویکرد به ویژه در مدرسه‌ای که با تنوع فرهنگی و اجتماعی روبرو هستند، اهمیت دارد، زیرا به مدیران و معلمان کمک می‌کند تا به جای سرکوب تفاوت‌ها، از آن‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد استفاده کنند. ۵. کاهش تضادهای فرهنگی بین خانواده و مدرسه: یکی دیگر از یافته‌های مهم این تحقیق این است که مدیران می‌توانند با استفاده از عدالت ترمیمی، تضادهای فرهنگی بین خانواده و مدرسه را کاهش دهند. این امر از طریق شناسایی و برجسته‌سازی نقاط مشترک بین فرهنگ خانواده و فرهنگ مدرسه امکان‌پذیر است. این رویکرد نه تنها به کاهش تنش‌ها کمک می‌کند، بلکه به ایجاد همکاری و مشارکت بیشتر بین خانواده‌ها و مدرسه منجر می‌شود.

در نهایت، نتایج مربوط به کد «مشارکت خانواده-مدرسه» با مؤلفه‌هایی مانند اشتراک فرهنگی و سرمایه اجتماعی-فرهنگی نشان می‌دهد که تعامل سازنده بین خانواده و مدرسه نقش کلیدی در ایجاد محیطی حمایتی و مؤثر برای یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این نتایج را می‌توان از چند منظر تبیین کرد: ۱. نقش منحصر به فرد والدین در مشارکت خانواده-مدرسه: مدیران در این تحقیق بر این باور بودند که مشارکت خانواده در مدرسه به نقش‌های منحصر به فرد والدین مربوط می‌شود. این مشارکت نه تنها به بهبود ارتباطات بین خانواده و مدرسه کمک می‌کند، بلکه به شناسایی نقش‌های تکمیلی بین این دو سیستم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، خانواده و مدرسه می‌توانند با همکاری یکدیگر، نیازهای دانش‌آموزان را به‌طور جامع‌تری برطرف کنند. این دیدگاه با نظریه‌های سرمایه اجتماعی همسو است که بر اهمیت شبکه‌های ارتباطی و همکاری بین نهادهای مختلف برای دستیابی به اهداف مشترک تأکید می‌کنند. ۲. استفاده از زبان مادری در کلاس درس: یکی از یافته‌های جالب تحقیق این بود که مدیران به معلمان توصیه می‌کنند تا در صورت امکان، مطالب درسی را به زبان مادری دانش‌آموزان ارائه کنند. این رویکرد نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم درسی را بهتر درک کنند، بلکه به آن‌ها اهمیت استفاده از زبان میراث خود را یادآوری می‌کند. این دیدگاه با مطالعه [Beauregard \(2014\)](#) همسو است که نشان می‌دهد در کشورهای مانند کانادا، استفاده از زبان مادری دانش‌آموزان مهاجر در کلاس درس می‌تواند به بهبود یادگیری و افزایش مشارکت خانواده‌ها در فرآیند آموزشی کمک کند. این رویکرد همچنین به حفظ و تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان کمک می‌کند. ۳. اشتراک فرهنگی و کاهش تعارضات: اکثریت مدیران در این تحقیق اشاره کردند که فرهنگ رسمی مدرسه لزوماً با فرهنگ دانش‌آموزان در تعارض نیست. آن‌ها بر این باور بودند که باید بخش‌هایی از فرهنگ مدرسه و فرهنگ دانش‌آموزان را که بیشترین سنخیت را دارند، شناسایی و برجسته کنند. این رویکرد مبتنی بر نظریه تطابق فرهنگی^۷ ([Gharakhanlou et al, 2016Wyatt, 2009](#)) است که بر اهمیت

⁷. cultural compatibility

هماهنگی بین فرهنگ مدرسه و فرهنگ دانش‌آموزان تأکید می‌کند. تطابق فرهنگی نه تنها به کاهش تعارضات کمک می‌کند، بلکه به ایجاد محیطی فراگیر و حمایتی منجر می‌شود که در آن دانش‌آموزان احساس تعلق و ارزشمندی می‌کنند. ۴. سرمایه اجتماعی-فرهنگی: مشارکت خانواده-مدرسه به عنوان یک شکل از سرمایه اجتماعی-فرهنگی در نظر گرفته می‌شود. این سرمایه به شبکه‌های ارتباطی، هنجارها و ارزش‌های مشترک بین خانواده و مدرسه اشاره دارد که می‌تواند به بهبود عملکرد آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند. مدیران در این تحقیق بر این باور بودند که تقویت این سرمایه از طریق مشارکت فعال خانواده‌ها و استفاده از اشتراکات فرهنگی، می‌تواند به ایجاد محیطی هماهنگ و مؤثر برای یادگیری منجر شود.

این تحقیق با وجود ارائه بینش‌های ارزشمند درباره الگوی رهبری پایدار فرهنگی مدرسه و تأکید بر فرهنگ مراقبت، دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج به آن‌ها توجه شود. این محدودیت‌ها شامل ماهیت کیفی تحقیق، حجم نمونه محدود، ویژگی‌های خاص نظام آموزشی ایران، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها، و تأکید بر نظریه‌های خاص است. برای کاهش این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از روش‌های ترکیبی (کیفی و کمی) استفاده شود، حجم نمونه افزایش یابد، و تنوع فرهنگی و جغرافیایی بیشتری در نظر گرفته شود، بین مدارس مختلف بررسی تطبیقی انجام شود، از چارچوب نظری گسترده تری استفاده شود و تأثیر سیاست‌های کلان آموزشی بر رهبری فرهنگی مدرسه و فرهنگ مراقبت بررسی شود. از لحاظ عملی نیز پیشنهادهایی از جمله طراحی برنامه‌های آموزشی برای مدیران و معلمان، ایجاد جو دموکراتیک در مدارس، اجرای پروژه‌های عدالت ترمیمی، تقویت مشارکت خانواده-مدرسه، ایجاد فضای مسالمت‌آمیز و مراقبت‌محور، تدوین راهنمای عملی برای مدیران و ارزیابی مستمر برنامه‌های مدیران ارائه می‌شود.

در پایان، برای افزایش درک خوانندگان از پویایی و تقویت ثبات فرهنگی و زبانی در مدارس شهرهای کردستان، ضروری است که گام‌های مناسبی در جهت مشارکت جامعه و توسعه رهبری برداشته شود. سازماندهی گفتگوهای اجتماعی یا جلسات تالار شهر که در آن اعضای اجتماع مدرسه می‌توانند آشکارا درباره آداب و رسوم، فرهنگ منطقه و... بحث کنند. ضروری است. در واقع این گفت‌وگوها به عنوان پایه‌ای برای درک متقابل، پر کردن شکاف‌های موجود میان جامعه و مدرسه و ترویج شفافیت و مسئولیت‌پذیری در بافت آموزش عمل می‌کند. علاوه بر این، ایجاد برنامه‌های توسعه رهبری با هدف پرورش میراث فرهنگی که ارزش‌های رهبری اخلاقی، مسئولیت اجتماعی و رهبری فراگیر را نشان می‌دهد، بسیار حیاتی است. چنین برنامه‌هایی می‌توانند راهکارهایی برای توانمندسازی رهبران نوظهور در پی خدمت مؤثرتر به جوامع خود ارائه دهند.

تشکر و قدردانی

نویسنده مقاله از تمام معلمان شرکت کننده در این پژوهش صمیمانه سپاسگزاری می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

هیچگونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Abdzadeh, Y., & Baker, W. (2020). Cultural awareness in an Iranian English language classroom: A teaching intervention in an interculturally “conservative” setting. *Journal of English as a Lingua Franca*, 9(1), 57-80. [In Persian] <https://doi.org/10.1515/jelf-2020-2030>
- Bass, L. (2019). Caring for high school students in transcultural spaces: Accessing student voice. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 421–438. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481530>
- Beauregard, F., Petrakos, H., & Dupont, A. (2014). Family-School Partnership: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1119914>
- Bibi, S., & Rayner, S. M. (2024). Establishing a Culture of Care: The Responsibility of Educational Leadership. In *Critical Education Leadership and Policy Scholarship: Introducing a New Research Methodology* (pp. 77-89). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83549-472-120241007>
- Bonanno, S. L., Walls, J., Lavigne, A. L., & Washburn, K. (2023). Theorizing a Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Exploring the Intersections of Cultural Sustainance and Care. *Journal of School Leadership*, 33(3), 241-268. <https://doi.org/10.1177/10526846221133985>
- Borck, C. R. (2019). I belong here.”: Culturally sustaining pedagogical praxes from an alternative high school in Brooklyn. *Urban Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00536-z>
- Borrero, N., Flores, E., & de la Cruz, G. (2016). Developing and enacting culturally relevant pedagogy: Voices of new teachers of color. *Equity and Excellence in Education*, 49(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1119914>
- Buss, E. (2024). An Examination of the Perspectives of Principals of High-Performing Urban High Schools and Establishing Cultures of Care. Education Doctoral. Paper 600. <http://libguides.sjfc.edu/citations>
- Cavanagh, T., Vigil, P., & Garcia, E. (2014). A Story Legitimizing the Voices of Latino/Hispanic Students and their Parents: Creating a Restorative Justice Response to Wrongdoing and Conflict in Schools. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 565–579. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958966>
- Cooper, C. W. (2009). Parent involvement, African American mothers, and the politics of educational care. *Equity and Excellence in Education*, 42(4), 379–394. <https://doi.org/10.1080/10665680903228389>
- Creswell, C., Nauta, M. H., Hudson, J. L., March, S., Reardon, T., Arendt, K., ... & Kendall, P. C. (2021). Research Review: Recommendations for reporting on treatment trials for child and adolescent anxiety disorders—an international consensus statement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(3), 255-269. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13283>
- Davis, A. M. (2022). Culture of care and prosocial leadership: Autoethnography of an elementary school principal navigating Covid-19 (Doctoral dissertation, Portland State University). <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>
- De Matthews, D. E., Carey, R. L., Olivarez, A., & Moussavi Saeedi, K. (2017). Guilty as charged? Principals’ perspectives on disciplinary practices and the racial discipline gap. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 519–555. <https://doi.org/10.1177/0013161x17714844>
- Foronda, C., Baptiste, D. L., Reinholdt, M. M., & Ousman, K. (2016). Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(3), 210-217. <https://doi.org/10.1177/1043659615592677>
- Gelber, A. (2023). *Building a Culture of Care for Student Activities Staff*. Wilmington University (Delaware). <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>
- Gharakhanlou, Y. J., Ghaemizadeh, M., & Naghdi, A. (2016). Exploring the Impact of the Cultural Capital on Compatibility between Ethnic, National and Global. *Journal of Social Studies*, 2(2), 34-40. [In Persian] <https://doi.org/10.1111/jcpp.13283>
- Glaser, B. G. (1998). Doing grounded theory: Issues and discussions. (No Title).

- Hargreaves, E., Elhawary, D., & Mahgoub, M. (2017). 'The teacher who helps children learn best': affect and authority in the traditional primary classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1314318>
- Holmes, W. T., & Young, S. (2018). Culturally sustaining instructional leadership: Perspectives from Native American public-school principals in Montana and Wyoming. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(2), 17–31. <https://doi.org/10.1515/jelf-2020-2030>
- Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington, E. L., Jr., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counseling Psychology*, 60(3), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0032595>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Kurian, N (2020). 'Kindness isn't important, we need to be scared': disruptions to the praxis of peace education in an Indian school. *Journal of Peace Education*, 17(2), 186–207. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1728237>
- Leu Bonanno, S. (2022). Examining the Foundations of Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Towards a Democratic Project of Schooling in Dual Language Bilingual Education. *Educational Administration Quarterly*, 1(40). <https://doi.org/10.0013161X221106972>.
- Lipscomb, S. T., Swander, W., & Mason, E. (2024). Building Cultures of Care in Schools: Centering Relationships at the Intersection of Trauma-Informed Education and Restorative Practices. *Contemporary School Psychology*, 28(4), 653–669. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00481-5>
- López Tremoleda, J., & Kerton, A. (2021). Teaching a culture of care: why it matters. *Rev. Bioetica & Derecho*, 51, 43. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103–126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Mainiero, K. (2023). *Creating Inclusive Practices Through a Culture of Caring in School Leadership: A Principal's Perspective*. <https://digitalcommons.latech.edu/dissertations/1001>
- Mantejhi, M. (2015). The Skills of Cultural Managers from the Perspective of the Quran. *Journal of Cultural and Social Awareness*, 24(6), 109–132. <https://doi.org/10.1017/s0047404517000562> [In Persian]
- Mohebbi Otaghvari, E., Mohammad Davoodi, A. H., & Sharifi Rad, G. (2022). Providing and Validating Cultural Leadership Assessment Tools in School Principals of Qom Province. *Sociology of Education*, 7(2), 63–75. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.534701.1121>
- Morris, M. (2016). *Pushout: The criminalization of Black girls in schools*. The New Press.
- Nash, B. L., Dunham, H., Murdter-Atkinson, J., & Mosley Wetzel, M. (2023). A Culturally Sustaining Approach to Multimodal Literacies: Building from Students' Funds of Knowledge in Field-Based Teacher Education. *Literacy Research and Instruction*, 63(2), 151–175. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153766>
- Omidkhoda, M. H., & Ghorbanizadeh, V. (2023). Identifying factors affecting cultural leadership in universities Subject of study: the representative body of the Supreme Leader in universities. *Organizational Culture Management*, 21(2), 107–121. [In Persian] <https://doi.org/10.22059/jomc.2023.356406.1008529>
- Owen JJ, Tao K, Leach MM, Rodolfa E. (2011). Clients' perceptions of their psychotherapists' multicultural orientation. *Psychotherapy (Chic)*, 48(3), 274–282. doi: 10.1037/a0022065. PMID: 21639652.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds), (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.22059/jomc.2023.356406.1008529>
- Riley, K. (2013). *Leadership of place: Stories from schools in the US, UK and South Africa*. A and C Black.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language; Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 45(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/s0047404517000562>
- Ryu, J., Walls, J., & Seashore Louis, K. (2022). Caring leadership: The role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>.
- Smylie, M. A., Murphy, J., & Louis, K. S. (2016). Caring school leadership: A multidisciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123(1), 1–35. <https://doi.org/10.1086/688166>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of health care for the poor and underserved*, 9(2), 117-125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Tienken, C. H. (2013). Neoliberalism, social Darwinism, and consumerism masquerading a school reform. *Interchange*, 43(4), 295–316. <https://doi.org/10.1007/s10780-013-9178-y>
- Tremoleda, J. L., Kerton, A., Mazhary, H., & Greenhough, B. (2023). New perspectives for teaching Culture of Care and their strengths and challenges. *Laboratory Animals*, 57(2), 170-181. <https://doi.org/10.1177/00236772221127352>
- Walls, J., Ryu, J., Fairchild, L., & Johnson, J. (2021). Contexts of belonging: Toward a multilevel understanding of caring and engagement in schools. *Educational Policy*, 35(5), 748-780. <https://doi.org/10.1177/0895904819843590>.
- Washington, S. A., & Johnson, L. (2023). Toward culturally sustaining/revitalizing Indigenous family-school-community leadership. *Frontiers in Education*, 8: 1192095. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1192095>
- Williams, S. S. (2020). Culturally sustaining leadership: Supporting the resilience of Indigenous students in the United States and Australia. *Journal of School Leadership*, 30(6), 565-587. <https://doi.org/10.1177/1052684620951725>
- Wilson, C. M. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: An African-American principal's counter narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557–577. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023360>
- Wyatt, T. (2009). The Role of Culture in Culturally Compatible Education. *Journal of American Indian Education*, 48(3), 47–63. <http://www.jstor.org/stable/24398754>
- Zembylas, M. (2017). Practicing an ethic of discomfort as an ethic of care in higher education teaching. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 5(1), 1-17. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-84af40fde>