فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال نهم، شماره ۱ (پیاپی: ۳۸)، بهار ۱۴۰۵

بازآفرینی ساختارهای حقوقی مدرسه به میانجیِ رهبری آموزشی؛ از تبعیت منفعلانه تا عاملیت حقوقیِ مدیران در تحول سازمانی

مرتضی شهنازی گلچوان[1]*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۲۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۴
کد مقاله: ۸۰۵۵۶

چکـیده

سازمان مدرسه تحت فشار بوروکراسی، سیاست‌های کلان و پاسخگویی بیرونی است. مدیران به دلیل ضعف در سواد حقوقی عملی، اغلب به تبعیت منفعلانه و رهبری محافظه‌کارانه پناه می‌برند. این رویکرد، شکاف بین قانون و عمل را عمیق‌تر کرده، مدیران را درگیر دوراهی‌های اخلاقی و مقاومت سازمانی می‌کند و مدرسه را در برابر تغییر فلج می‌سازد. این مقاله با رویکرد توصیفی-تحلیلی به دنبال گذار از این انفعال به «عاملیت حقوقی» است. نتیجه آنکه خروج از بن‌بست نیازمند تغییر پارادایم به «رهبری آموزشی» است. مدیران باید با یادگیری حقوقیِ مبتنی بر واقعیت، به «معناسازی حقوقی» بپردازند؛ یعنی بخشنامه‌ها را بر اساس عدالت، اخلاق و روابط انسانی بومی‌سازی کنند. این فرآیند، مدیر را از مجری منفعل به کاتالیزور تغییر تبدیل می‌کند. چنین رهبرانی با خودکارآمدی، بهره‌گیری هوشمندانه از موقعیت و نقش ضربه‌گیر، میان الزامات بالادستی و ظرفیت‌های درونی هم‌راستایی ایجاد می‌کنند. در نهایت عاملیت حقوقی، ساختارهای صلب را بازآفرینی کرده و با حفاظت از یادگیری معلمان و گسترش مشارکت، زمینه‌ساز تحول پایدار می‌شود.

واژگـان کلـیدی: عاملیت حقوقی، رهبری آموزشی، تبعیت منفعلانه، معناسازی حقوقی، تحول سازمانی.

۱- گروه حقوق، رشته حقوق و علوم قضائی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی.

۱- مقدمه

سازمانِ مدرسه در دنیای امروز، نهادی پیچیده و در هم‌تنیده است که به‌طور مستمر در معرض بمبارانِ سیاست‌های کلان، بخشنامه‌های اداری و اصلاحات سریع ساختاری قرار دارد. در این محیطِ پرالتهاب، محیط‌های آموزشی غالباً در برابر تغییراتِ تحمیلی کُند عمل می‌کنند و همین امر، تنش‌های خُرد و کلانی را در سطح مناسبات قدرت و مقاومت‌های سازمانی به وجود می‌آورد (استار، ۲۰۱۱). در چنین فضایی، نقش مدیر مدرسه دچار سیاست‌زدگی شده و فشارهای ناشی از پاسخگویی‌های بوروکراتیک، سیاسی و بازاریِ بیرونی، درکِ سنتی از حرفه‌مندی در مدیریت آموزشی را دگرگون کرده است (شیپس و وایت، ۲۰۰۹). نتیجه‌ی این فشارها، شکل‌گیریِ ساختاری است که در آن، مدیران برای فرار از پیامدهای حقوقی و اداری، غالباً به رویکردی تقلیل‌گرایانه پناه می‌برند؛ رویکردی که در آن مدیر تنها نقش یک «مجریِ منفعل» و پاسبانِ بی‌چون‌وچرای مقررات را ایفا می‌کند و مدرسه به جای آنکه نهادی پویا برای یادگیری باشد، به ماشینِ اجرای قانون تبدیل می‌شود.

با این وجود، واقعیت‌های میدانِ عمل نشان می‌دهد که تقلیل دادنِ نقش مدیر به یک مجریِ ساده، کارایی سازمان را مختل می‌کند؛ چرا که همواره شکافی عمیق میانِ متنِ خشکِ سیاست‌های آموزشی و اصلاحاتِ مبتنی بر قانون، با ذهنیتِ مجریان و واقعیت‌های جاریِ مدرسه وجود دارد (گیبتون، ۲۰۰۴). هرچند ممکن است یک قانون یا سیاست روی کاغذ بسیار کارآمد و بی‌نقص به نظر برسد، اما اگر در بسترِ پیچیده‌ی مدرسه به‌درستی تفسیر و اجرا نشود، عملاً کارکرد خود را از دست می‌دهد (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). در اینجا، ضرورتِ خروج از چرخه‌ی «تبعیت منفعلانه» آشکار می‌شود؛ زیرا شواهد پژوهشی تأکید دارند که برای ایجاد هرگونه بهبود و تحولِ واقعی، مدیران باید در مرکزِ فرآیندِ تغییر قرار گیرند تا بتوانند به‌عنوان فعال‌سازِ تغییر، فرهنگ و ساختار سازمان را دگرگون سازند (وولفین و واینر، ۲۰۱۹). این چرخشِ مفهومی نیازمند آن است که قوانین نه به عنوان موانعِ بازدارنده، بلکه به عنوان ابزارهایی برای خلق ارزش و عدالت در مدرسه دیده شوند.

بر این اساس، مسئله‌ی اصلیِ مقاله حاضر، تبیینِ چگونگیِ گذار از تبعیتِ منفعلانه به سمت «عاملیت حقوقیِ مدیران» به میانجیِ رهبری آموزشی است. برای تحقق این تحولِ سازمانی، سیستم آموزشی نیازمندِ رهبرانی است که از هوشمندیِ حقوقی برخوردار باشند و بتوانند مسئولیت‌های حرفه‌ایِ خود را با فرآیند «معناسازی» گره بزنند (هیوز، ۲۰۲۳). در این چارچوب، مدیر با تکیه بر رهبری آموزشی، به جای اجرای کورکورانه‌ی بخشنامه‌ها، با تفسیر خلاقانه و درک امکاناتِ موقعیتی، میان فشارهای بیرونی و شرایط درونی مدرسه هم‌راستایی ایجاد کرده و ظرفیتِ نهادی را برای تغییر می‌سازد (لای، ۲۰۱۵). این پژوهش در پی آن است تا نشان دهد چگونه مدیران می‌توانند با عبور از نگاه مکانیکی به قانون و دستیابی به عاملیت حقوقی، ساختارهای حقوقی و اداری مدرسه را به نفعِ یادگیری، عدالت و تحول سازمانی بازآفرینی کنند.

۲- وضعیت‌سنجی: شکاف میان قانون و عمل و چالشِ دانش حقوقی

پیش از آنکه بتوان از عاملیت حقوقی مدیران در بازآفرینی ساختارهای مدرسه سخن گفت، باید وضعیت موجود و دلایلِ ناکارآمدی رویکردهای فعلی را آسیب‌شناسی کرد. یکی از بنیادی‌ترین چالش‌ها در مدیریت آموزشی، وجود شکافی عمیق و تاریخی میانِ «متن قانون و سیاست‌ها» و «واقعیت‌های اجرایی و ذهنیت مدیران» است (گیبتون، ۲۰۰۴). سیاست‌گذاران غالباً قوانین را در فضایی آرمانی و بدون در نظر گرفتن پیچیدگی‌های میدان عمل طراحی می‌کنند، در حالی که در مدرسه، هیچ سیاستی هرچند روی کاغذ عالی به نظر برسد، اگر در بسترِ واقعی اجرا نشود، عملاً فاقد ارزش و کارکرد است (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). این فاصله معنادار باعث می‌شود که قوانین بالادستی هنگام ورود به اتمسفر مدرسه، دچار تحریف، توقف یا اجرای ناقص شوند.

در مواجهه با این شکافِ ساختاری و در واکنش به فشارهای فزاینده‌ی پاسخگویی و حسابرسی‌های بیرونی، مدیران غالباً به یک استراتژیِ بقا روی می‌آورند. در این چارچوبِ سیاست‌زده، احساسِ حرفه‌مندی جای خود را به ترس از تخلف و پاسخگویی‌های بوروکراتیک می‌دهد (شیپس و وایت، ۲۰۰۹). در نتیجه، مدیران برای در امان ماندن از پیامدهای تنبیهی، به جای اتخاذ رویکردی تحول‌آفرین، درگیرِ دوراهی‌های اخلاقی شده و به یک رهبریِ کاملاً تبادلی، محافظه‌کارانه و مبتنی بر رفع تکلیف تن می‌دهند (مته و اسکرایبنر، ۲۰۱۴). در این رویکرد تقلیل‌گرایانه، تمرکز صرفاً بر رعایتِ حداقل‌های قانونی و تبعیت کورکورانه است تا مدیر از هرگونه اتهام و دردسر اداری در امان بماند.

ریشه‌ی اصلیِ این ترس و انفعال را باید در وضعیتِ دانش حقوقی مدیران جست‌وجو کرد. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که مدیران مدارس، به‌رغم قرار گرفتن در نوک پیکانِ تصمیم‌گیری‌های قانونی، از دانشِ حقوقی بسیار محدود و شکننده‌ای برخوردارند. بررسی‌ها حاکی از آن است که مدیران در مواجهه با مسائل پیچیده قانونی (مانند آموزش ویژه)، به‌طور میانگین تنها قادر به پاسخگویی به حدود ۶۰ درصد از پرسش‌های حقوقی هستند که این امر خطرِ عدم درک صحیح قوانین و نقض آن‌ها را به شدت افزایش می‌دهد (کاسال، گولان و لمستر، ۲۰۲۱). این فقرِ آگاهی، پیامدهای مستقیمی بر تضییع حقوق دانش‌آموزان و معلمان دارد و لزوم استقرار برنامه‌های توسعه حرفه‌ایِ مستمر برای مدیران را بیش از پیش نمایان می‌سازد (العزمی، ۲۰۲۰).

با ردیابیِ علل این ضعف در سواد حقوقی، پیکانِ انتقاد به سمت برنامه‌های تربیت مدیر و آموزش‌های پیش از خدمت نشانه می‌رود. متأسفانه، شکاف‌های جدی و نگران‌کننده‌ای در برنامه‌های آموزش حرفه‌ای مدیران وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که مدیران در دوران آماده‌سازیِ پیش از خدمت، اطلاعات بسیار کمتر و سطحی‌تری نسبت به نیازِ واقعیِ خود در میدان عمل دریافت می‌کنند (کاسال و همکاران، ۲۰۲۴). در این دوره‌های رسمی، رویکرد غالب بر انتقالِ «یادگیریِ تئوریکِ حقوقی» و حفظ کردن مواد قانونی

استوار است، در حالی که نیاز مبرمِ مدیران در اتمسفر پرالتهاب مدرسه، «یادگیریِ عملی و مبتنی بر واقعیت» است تا بتوانند قوانین را در موقعیت‌های خاص و بحرانی پیاده‌سازی کنند (اشنایدر، ۲۰۲۱).

اهمیتِ این دانشِ کاربردی زمانی مشخص می‌شود که به ماهیتِ روزمره‌ی تصمیمات در مدرسه نگاه کنیم. مدیران تقریباً هر روز درگیرِ تصمیم‌گیری‌های انضباطی، آموزشی و تخصیص منابع هستند؛ تصمیماتی که صرفاً با خواندنِ خشکِ متنِ قانون قابل حل نیستند، بلکه نیازمند رویکردی مبتنی بر روابط انسانی، اخلاق و توجه به عدالت در بستر مدرسه می‌باشند (گولو و بیچام، ۲۰۲۰). در چنین شرایطی، مدیران به جای اینکه صرفاً ماشینِ اجرای بخشنامه باشند، نیازمندِ آمادگیِ حقوقیِ زمینه‌مند هستند تا بتوانند مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را در قالب «معناسازیِ حقوقی» برای معلمان و سایر اعضای سازمان ایفا کنند (هیوز، ۲۰۲۳).

فقدانِ این قدرتِ معناسازی و ضعف در سواد حقوقیِ کاربردی، مدیران را در گردابی از مقاومت‌های سازمانی و تعارضات غرق می‌کند. وقتی قانونِ خشک با منافع عمومی، فرهنگِ مدرسه و نیازهای متنوعِ ذی‌نفعان برخورد می‌کند، خرده‌سیاست‌های مقاومت در برابر تغییرات سریع و دستورات از بالا به پایین شکل می‌گیرند (استار، ۲۰۱۱). در این نقطه، مدیر متوجه می‌شود که کارِ او در اجرای قانون صرفاً یک فرآیند مکانیکی نیست، بلکه ماهیتی کاملاً اخلاقی دارد و منافع و نگرانی‌های عمومیِ مدرسه، اجرای خطیِ قانون را به یک چالش و دوراهیِ اخلاقی بدل می‌سازد که نیازمند قضاوت‌های انسانی است (لاوری، ۲۰۲۰).

در جمع‌بندیِ این وضعیت‌سنجی می‌توان دریافت که تداومِ شرایط موجود، یعنی حفظِ شکاف میان تئوری و عمل و بی‌توجهی به ارتقای سواد حقوقیِ کاربردیِ مدیران، مانع از هرگونه تحول بنیادین در سازمانِ مدرسه می‌شود. تا زمانی که سیستم آموزشی نتواند با توانمندسازیِ مدیران، ترسِ از قانون را به درکِ ابزاری و سازنده از آن تبدیل کند، تبعیت منفعلانه همچنان الگوی غالبِ مدیریتِ مدارس باقی خواهد ماند (اشنایدر، ۲۰۲۱؛ کاسال و همکاران، ۲۰۲۱). خروج از این بن‌بست نهادینه شده، پیش‌نیازِ ضروری برای عبور از نقشِ کارمندیِ مدیر به سمتِ پذیرشِ نقشِ عاملیت در تفسیر و اجرای سازنده‌ی حقوق آموزشی است.

جدول ۱- خلاصه‌ی مباحثِ «وضعیت‌سنجی»

محور چالش / مؤلفه اصلی	علت / ریشه بروز مسئله	پیامد / وضعیت ایجادشده در مدرسه
شکاف میان متنِ قانون و عمل	طراحی آرمانیِ سیاست‌ها و بی‌توجهی قانون‌گذار به پیچیدگی‌های میدان عمل	تحریف، توقف یا اجرای ناقص و بی‌اثرِ بخشنامه‌ها در بستر واقعی مدرسه
سیاست‌زدگی و انفعال مدیریتی	فشارهای بوروکراتیک، ترس از پیامدهای تنبیهی و تمرکز بر پاسخگویی بیرونی	تقلیل نقش مدیر به «مجریِ منفعل»، اتخاذ رویکرد محافظه‌کارانه و رهبریِ تبادلی
فقر و شکنندگیِ دانش حقوقی	فقدان برنامه‌های توسعه حرفه‌ایِ مستمر و مؤثر در حوزه حقوق آموزشی	ناتوانی در حل مسائل (پاسخگویی تنها به ٪۶۰ موارد) و تضییع حقوق دانش‌آموزان و معلمان
ناکارآمدیِ آموزش‌های رسمی	غلبه‌ی «یادگیری تئوریک و حفظِ قانون» بر یادگیریِ «عملی و مبتنی بر واقعیت» در دوره‌های پیش‌ازخدمت	ناتوانی مدیران در «معناسازی حقوقی» و عدم تطبیق قوانین با شرایط بحرانی و خاص مدرسه
تعارض اخلاقی و مقاومت سازمانی	تقابلِ متنِ خشکِ قوانین با فرهنگ محلی، روابط انسانی، عدالت و نیازهای ذی‌نفعان	شکل‌گیری خرده‌سیاست‌های مقاومت و درگیریِ روزمره‌ی مدیر در دوراهی‌های اخلاقیِ فرساینده

۳- پویایی‌شناسی مقاومت و تعارضات اخلاقی در اجرای سیاست‌ها

ورود سیاست‌های آموزشی و اصلاحات مبتنی بر قانون به فضای مدرسه، هرگز یک فرآیند خطی و بدون اصطکاک نیست. مدرسه به عنوان یک سازمان پیچیده، دارای ابعاد روان‌شناختی و سازمانیِ خاص خود است که شیوه‌ی اعمال رهبری، شرایط کار و پذیرش تغییرات را در بستر خود شکل می‌دهد (کلار و اسلیتون، ۲۰۱۶). هنگامی که قوانینِ خشک و غیرقابل‌انعطافِ بالادستی با فرهنگِ محلی و پویایی‌های درونی سازمان برخورد می‌کنند، تضادی بنیادین میان متنِ قانونِ ارائه‌شده برای اصلاحات و ذهنیتِ مجریانِ آن شکل می‌گیرد (گیبتون، ۲۰۰۴). این تقابلِ ساختاری نشان می‌دهد که رویکردهای دستوریِ صرف نمی‌توانند پیچیدگی‌های نهفته در بافت مدرسه را مدیریت کنند و در نتیجه، بستری مستعد برای بروز تنش‌های سازمانی فراهم می‌شود.

در مواجهه با این اصلاحاتِ سریعِ ساختاری و سیاستی، سازمانِ مدرسه به‌طور تاریخی تمایل به حفظ وضع موجود دارد و در برابر تغییراتِ تحمیلی مقاومت نشان می‌دهد. این مقاومت غالباً در قالب «خرده‌سیاست‌های مقاومت» بروز پیدا می‌کند؛ جایی که معلمان و کارکنان در برابر بخشنامه‌هایی که استقلالِ حرفه‌ای آن‌ها را تهدید کرده یا با منطقِ روزمره کلاس درس همخوانی ندارند، ایستادگی می‌کنند (استار، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، پاسخگویی‌های بازاری، سیاسی و بوروکراتیکِ تحمیل‌شده از محیط

بیرونی، احساسِ حرفه‌مندی را در درون مدرسه تضعیف کرده و فضایی از بی‌اعتمادی را دامن می‌زند (شیپس و وایت، ۲۰۰۹). در چنین فضایی، مدیر مدرسه با بدنه‌ای از کارکنان روبه‌روست که اجرای سیاست‌های جدید را نه یک فرصت برای بهبود، بلکه مزاحمتی برای آرامش و امنیتِ شغلی خود می‌پندارند.

در این میان، مدیر مدرسه در کانونِ این طوفان سازمانی و در موقعیتی بسیار شکننده قرار می‌گیرد. از یک سو، نظام‌های آموزشی با ابزارهای نظارتی، مدیران را برای اجرای دقیق و بی‌نقصِ بخشنامه‌ها تحت فشار قرار می‌دهند، و از سوی دیگر، مدیر به عنوان یک رهبر آموزشی موظف است از فرصت‌های یادگیریِ معنادار و امنیت روانیِ معلمان در برابر این سیاست‌های سخت‌گیرانه محافظت کند (سوئینی، پیتارینن و پیهالتو، ۲۰۱۶). این موقعیتِ متناقض، مدیران را درگیرِ دوراهی‌های اخلاقیِ پیچیده‌ای در مسیر اصلاحات مدرسه می‌کند؛ دوراهی‌هایی که در آن‌ها مدیران باید میانِ فشار برای «اجرای بی‌چون‌وچرای قانون» و «حفظ ارزش‌های انسانی و روابط سازمانی» دست به انتخابی فرساینده بزنند (مته و اسکرایبنر، ۲۰۱۴).

تصمیم‌گیری در این شرایط تعارض‌آمیز، فراتر از یک کنشِ اداری یا اعمال قانون است و ماهیتاً به یک «کارِ اخلاقی» مبدل می‌شود. مدیران همواره با مسائلی روبه‌رو هستند که در آن‌ها منافع عمومی، نگرانی‌های ذی‌نفعان و پیامدهای تصمیمات، با متنِ خشک قانون در تضاد قرار می‌گیرند و لزومِ اخلاقی بودنِ رویه‌های مدیریتی را برجسته می‌سازند (لاوری، ۲۰۲۰). به عنوان مثال، تصمیم‌گیری‌های انضباطی یا اعمال مقررات که تقریباً به صورت روزمره در مدرسه جریان دارند، صرفاً اعمالِ یک بند قانونی نیستند، بلکه مستقیماً با مفاهیمِ عدالت اجتماعی، روابط انسانی و ارزش‌های اخلاقی گره خورده‌اند (گولو و بیچام، ۲۰۲۰). بنابراین، مدیر نمی‌تواند بدون در نظر گرفتنِ پیامدهای انسانی و تضییع احتمالی حقوق افراد، به اجرای مکانیکیِ سیاست‌ها بسنده کند.

متأسفانه، در شرایط فقدانِ مهارت‌های لازم برای مدیریت این تعارضات، سبکِ رهبریِ مدیران دچار انحطاط می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیران برای فرار از این دوراهی‌های اخلاقی و به دلیل ترس از فشارهای بیرونی، به جای اتخاذِ «رهبریِ تحول‌آفرین» که نیازمند فرهنگ‌سازی، اقناع و تغییرِ نگرش است، به سمت «رهبریِ تبادلی» و اجبارگرایانه کشیده می‌شوند تا صرفاً وظایف محوله را از سر باز کنند (آتاسوی، ۲۰۲۰). در همین راستا، دانشِ محدود حقوقیِ مدیران نیز مزید بر علت می‌شود تا نتوانند به درستی از حقوق دانش‌آموزان و معلمان در برابر بخشنامه‌های ناقص دفاع کنند (العزمی، ۲۰۲۰). این رویکردِ تقلیل‌گرایانه، نه تنها از بروز مقاومت‌ها نمی‌کاهد، بلکه مانع از شکل‌گیری یک جامعه‌ی حرفه‌ایِ منسجم و متمرکز می‌شود و ظرفیت نهادیِ مدرسه برای پذیرش هرگونه تغییرِ مثبت را نابود می‌سازد (کینگ و نیومن، ۲۰۰۱).

برای عبور از این پویایی‌های مخرب و مدیریتِ کارآمدِ تعارضات اخلاقی، بازتعریفِ نقش مدیر در فرآیند اجرای سیاست‌ها امری حیاتی است. نهادهای سیاست‌گذار باید بپذیرند که هراندازه یک سیاست یا قانون روی کاغذ مطلوب باشد، اگر در سطح مدرسه به درستی اجرا نشود، عملاً فاقد کارکرد است؛ از این رو، حضور و شنیده شدنِ «صدای مدیر» به عنوان نماینده‌ی واقعیاتِ مدرسه، یک ضرورتِ انکارناپذیر در موفقیتِ هر اصلاحاتی است (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). مدیران برای غلبه بر این چالش‌ها، باید از هوشمندیِ حقوقی برخوردار شوند تا بتوانند با پذیرشِ «مسئولیت‌های معناسازیِ حرفه‌ای»، قوانینِ پیچیده و گاه متعارض را برای معلمان و بافت محلی مدرسه تفسیر کرده و تعارضات اخلاقی را به فرصتی برای یادگیری و انطباقِ سازمانی تبدیل کنند (هیوز، ۲۰۲۳).

۴- چرخش مفهومی: از تبعیت منفعلانه تا رهبری آموزشی و معناسازی حقوقی

برای خروج از بن‌بستِ انفعال و مدیریتِ تعارضات ناشی از اجرای خشکِ بخشنامه‌ها، نیازمند یک چرخش مفهومیِ بنیادین در درکِ نقش مدیر مدرسه هستیم. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، فاصله‌ی معنادار میان متن سیاست‌ها و ذهنیت مجریان، اجرای اثربخش اصلاحات آموزشی را مختل می‌سازد و این شکاف با دستورات از بالا به پایین پر نخواهد شد (گیبتون، ۲۰۰۴). غلبه بر این چالش و گذار از رویکرد تقلیل‌گرایانه‌ی «تبعیت منفعلانه»، مستلزم آن است که مدیر از حاشیه‌ی اجرای طوطی‌وارِ قانون خارج شده و دقیقاً در مرکز ثقلِ فرآیند بهبود و تغییر مدرسه قرار گیرد (وولفین و واینر، ۲۰۱۹). در این پارادایم جدید، مدیر دیگر یک کارمندِ اداری و ماشین امضای بخشنامه‌های بالادستی نیست، بلکه یک رهبر آموزشی است که رسالتِ بازآفرینیِ ساختارهای حقوقی را در جهت اهداف عالیِ تربیتیِ سازمان بر عهده دارد.

قلبِ تپنده‌ی این چرخشِ مفهومی و کلیدِ ورود به عاملیت مدیریتی، در مفهومِ کلیدیِ «معناسازی حقوقی[1]» نهفته است. وقتی بخشنامه‌ها و سیاست‌های کلان به مدرسه می‌رسند، غالباً متونی انتزاعی، مبهم و گاه با واقعیت‌های محلی در تعارض هستند. در اینجا، رهبران آموزشی که از نظر حقوقی هوشیارند، قانون را به عنوان یک دستورالعمل کور نمی‌پذیرند؛ بلکه با بر عهده گرفتنِ مسئولیت‌های حرفه‌ایِ معناسازی، این متون قانونی را در بستر زیستِ روزمره‌ی مدرسه تفسیر کرده و برای معلمان و سایر ذی‌نفعان

1. Legal Sensemaking

قابل‌فهم و کاربردی می‌سازند (هیوز، ۲۰۲۳). این معناسازی به مدیران اجازه می‌دهد تا دستوراتِ ساختاری را با فرهنگ سازمانیِ مدرسه هم‌سو کنند و از اعمالِ بی‌روحِ قانون که صرفاً به مقاومت و دل‌زدگی می‌انجامد، جلوگیری نمایند.

تحققِ این سطح از معناسازی و تفسیرِ خلاقانه، در گرو تغییرِ نگاه به فرآیند آموزش و یادگیری حقوقی مدیران است. مدیر برای آنکه بتواند در نقش یک مفسر و معناساز ظاهر شود، باید از مرزهای محدودِ «یادگیری حقوقی تئوریک»—که صرفاً بر حفظ کردنِ طوطی‌وار مواد قانونی در دوره‌های پیش‌ازخدمت متمرکز است—عبور کند و به مهارتِ «یادگیری حقوقیِ عملی و مبتنی بر واقعیت» دست یابد (اشنایدر، ۲۰۲۱). این نوع از سواد حقوقیِ کاربردی و زمینه‌مند، به مدیر شجاعت و آگاهیِ تحلیلی می‌بخشد تا در مواجهه با چالش‌های پیچیده‌ی قانونی، به جای پناه بردن به محافظه‌کاریِ افراطی، با اتکا به دانشِ عملیِ خود دست به اقدام زده و راه‌حل‌های قانونی را با شرایط خاصِ مدرسه منطبق سازد.

یکی از ابعاد برجسته‌ی این معناسازی در چارچوب رهبری آموزشی، پیوندِ ناگسستنیِ آن با اخلاق و عدالت است. معناسازیِ حقوقی هرگز یک فرآیند صرفاً شناختی یا یک مانورِ اداری نیست؛ بلکه تصمیمی عمیقاً اخلاقی است، زیرا کارکردهای اصلی مدیریت و تصمیم‌سازی در مدرسه همواره با منافع عمومی، نگرانی‌های ذی‌نفعان و ارزش‌های انسانی گره خورده است (لاوری، ۲۰۲۰). هنگامی که مدیر در موقعیت‌های حساس مانند تصمیمات انضباطی یا مدیریت بحران‌های دانش‌آموزی قرار می‌گیرد، معناسازیِ او باید بر پایه حفظ روابط انسانی، انصاف و تحقق عدالت استوار باشد، نه صرفاً اجرای مکانیکیِ یک بند تنبیهی (گولو و بیچام، ۲۰۲۰). در این حالت، توانایی حقوقی مدیر در خدمتِ ارزش‌های اخلاقی سازمان قرار می‌گیرد.

از منظر رهبری آموزشی، این چرخش مفهومی همچنین به معنای درکِ نقش مدیریت به عنوان یک «فرآیندِ پویای یادگیرنده» است که هدف آن صیانت از هسته‌ی اصلیِ مدرسه یعنی فرآیند آموزش است. مدیر با استفاده از عاملیت و توان معناسازیِ خود، به جای انتقال مستقیم و بدون فیلترِ فشارهای ناشی از پاسخگویی‌های بیرونی به درون سازمان، به مثابه یک ضربه‌گیر عمل می‌کند و با این کار، فرصت‌های معلمان برای درگیری در فرآیندهای یادگیریِ معنادار را خلق و از آن‌ها محافظت می‌نماید (سوئینی، پیتارینن و پیهالتو، ۲۰۱۶). رهبر آموزشی با این رویکرد، فضایی امن و باثبات برای کادر آموزشی فراهم می‌آورد تا معلمان بتوانند بدون دغدغه‌ی تنش‌های بخشنامه‌ای، بر رسالت اصلی خود متمرکز شوند.

در نهایت، بلوغِ این چرخشِ مفهومی زمانی محقق می‌شود که مدیر مدرسه از یک تماشاگر منفعل، به یک کنشگرِ فعال و صاحب‌صدا در نظام آموزشی تبدیل گردد. سیاست‌گذاران باید بپذیرند که هر قانونی، هرچقدر هم در تئوری مطلوب باشد، اگر در سطح مدرسه قابلیتِ اجرایی نداشته باشد محکوم به شکست است؛ از این رو، اعمالِ «صدای مدیر» برای تطبیق، نقد و بومی‌سازیِ سیاست‌ها امری حیاتی است (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). این رهبران با اتکا به درکِ بالای خودکارآمدی، توانایی آن را می‌یابند تا اصلاحات را به‌طور اثربخشی در بافتِ مدرسه نهادینه کنند (هسبول، ۲۰۱۹). در این سطح عالی از رهبری، مدیر با شناسایی و «بهره‌گیری از امکاناتِ موقعیتی»، میان خواسته‌های بیرونیِ سیستم و شرایط و ظرفیت‌های درونی مدرسه هم‌راستایی ایجاد می‌کند (لای، ۲۰۱۵). این دقیقاً همان نقطه‌ی عطفی است که «تبعیت منفعلانه» پایان یافته و بستر برای ظهور «عاملیت حقوقی» مدیران در مسیر تحول سازمانی فراهم می‌گردد.

جدول ۲. خلاصه‌ی مباحث «چرخش مفهومی» مسیر گذار از پارادایم سنتی به پارادایم نوینِ رهبری آموزشی

شاخص / مؤلفه	رویکرد سنتی (تبعیت منفعلانه)	رویکرد نوین (رهبری آموزشی و معناسازی حقوقی)
جایگاه و نقش مدیر	مجریِ حاشیه‌ای، کارمندِ اداری و ماشین امضای بخشنامه‌ها	کنشگرِ فعال، صاحب‌صدا و قرار گرفته در مرکزِ فرآیند بهبود و تغییر
مواجهه با متن قانون	اجرای مکانیکی، خشک و طوطی‌وارِ متون انتزاعیِ قانون	»معناسازی حقوقی»؛ تفسیر قانون و انطباق آن با بستر روزمره‌ی مدرسه
نوع دانش حقوقی	یادگیریِ تئوریک، انتزاعی و حفظ کردنِ مواد قانونی	یادگیریِ کاربردی، عملی و مبتنی بر واقعیت‌های میدان عمل
مبنای تصمیم‌گیری	تمرکز بر رفع تکلیف اداری و اجرای بی‌روحِ بندهای تنبیهی	تمرکز بر عدالت، حفظ روابط انسانی، انصاف و ارزش‌های اخلاقی سازمان
تأثیر بر کادر آموزشی	انتقالِ مستقیمِ فشارهای نظارتی و بیرونی به درون مدرسه	ایفای نقشِ «ضربه‌گیر» و محافظت از فضای آرام و یادگیرنده‌ی معلمان
استراتژی اجرای سیاست‌ها	پذیرش بی‌چون‌وچرای دستورات از بالا به پایین و سکوت سازمانی	بهره‌گیری از «امکانات موقعیتی» و استفاده از صدای مدیر برای بومی‌سازی قوانین

۵- عاملیت حقوقی مدیران: خلق ظرفیت و فعال‌سازی تغییر سازمان

عبور از انفعال و دستیابی به درک و معناسازی حقوقی، تنها مقدمه‌ای برای کنشِ اصلی است؛ کنشی که در قالب «عاملیت حقوقی» نمود پیدا کرده و مدیر را به کاتالیزوری برای تحول سازمان تبدیل می‌کند. عاملیت حقوقی به این معناست که مدیر، قانون را نه به عنوان یک مانعِ محدودکننده، بلکه به عنوان ابزاری استراتژیک برای فعال‌سازی و پیشبرد اهداف مدرسه به کار می‌گیرد. در این سطح از کنشگری، مدیران هوشیار از نظر حقوقی، نقشی حیاتی در بازطراحی فرآیندها ایفا می‌کنند (هیوز، ۲۰۲۳). آن‌ها با قرار گرفتن در مرکزِ فرآیندِ بهبود مدرسه، به جای انتظار برای دریافت دستورات خشکِ بالادستی، با ابتکار عمل خود فرآیندِ تغییر را فعال کرده و فرهنگ سازمان را در جهت توسعه و یادگیریِ مستمر شکل می‌دهند (وولفین و واینر، ۲۰۱۹).

ظهور این عاملیت، پیش و بیش از هر چیز در گرو ارتقای سطحِ «خودکارآمدی» رهبران آموزشی است. تغییرات سازمانی و اجرای اصلاحاتِ پیچیده‌ی قانونی نیازمند رهبرانی است که به توانمندی‌های خود در مدیریتِ بحران‌ها و پیچیدگی‌ها ایمان داشته باشند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که احساس بالای خودکارآمدیِ مدیر، یکی از ویژگی‌های کلیدی و متمایزکننده در مدارسِ با عملکرد بالاست که به آن‌ها اجازه می‌دهد اصلاحات را به شکلی کارآمد و مؤثر در سازمان پیاده‌سازی کنند (هسبول، ۲۰۱۹). این باور عمیق به توانمندیِ درونی، ظرفیت رهبری مدرسه را حتی در ساختارهای تمرکززدایی‌شده نیز به شدت افزایش می‌دهد و مدیر را از یک مجریِ مردد، به رهبری قاطع و تأثیرگذار در فرآیند بهبود مدرسه بدل می‌سازد (سیندهواد و همکاران، ۲۰۲۰).

مدیرانِ دارای عاملیت حقوقی، برای پیشبرد این تغییرات از استراتژیِ هوشمندانه‌ی «بهره‌گیری از امکانات موقعیتی» استفاده می‌کنند. از آنجا که اعمال رهبری مدیران در خلأ رخ نمی‌دهد و همواره توسط شرایط روان‌شناختی و ابعاد سازمانیِ محیطِ پیرامونشان شکل می‌گیرد (کلار و اسلیتون، ۲۰۱۶)، یک مدیرِ عامل به‌خوبی می‌داند که اجرای یکپارچه و کورکورانه‌ی یک قانون در همه بسترها ممکن نیست. بنابراین، او با خوانشِ دقیقِ موقعیت، تلاش می‌کند تا میان فشارهای تحمیلیِ بیرونی (مانند بخشنامه‌های وزارتی) و شرایط و ظرفیت‌های درونی مدرسه، هم‌راستایی و تعادل ایجاد کند (لای، ۲۰۱۵). این انعطاف‌پذیری و درکِ بستر محلی، به مدیر اجازه می‌دهد تا راه‌حل‌های قانونی را شخصی‌سازی کرده و قانون را در خدمتِ نیازهای واقعی سازمان قرار دهد.

در این فرآیندِ انطباق و فعال‌سازی، «صدای مدیر» به عنوان حلقه وصل میانِ سیاست‌گذار کلان و میدانِ عمل، نقشی تعیین‌کننده می‌یابد. نهادهای قانون‌گذار باید این واقعیت را بپذیرند که هراندازه یک سیاست در تئوری بی‌نقص به نظر برسد، اگر در مرحله‌ی اجرا با واقعیت‌های مدرسه تطبیق داده نشود و عاملیت مجریان را نادیده بگیرد، هرگز کارایی نخواهد داشت و محکوم به شکست است (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). مدیران با تکیه بر یادگیری‌های عملی و مبتنی بر واقعیتی که از تجربه زیسته در میدان به دست آورده‌اند (اشنایدر، ۲۰۲۱)، از صدای حرفه‌ایِ خود برای نقد، اصلاح و بومی‌سازی سیاست‌ها استفاده می‌کنند و با این کنش، از اجرای فرمایشی و بی‌تأثیر قوانین در مدرسه جلوگیری به عمل می‌آورند.

البته باید توجه داشت که عاملیت حقوقی صرفاً یک کنشِ فردی و قهرمانانه نیست، بلکه برای اثربخشی پایدار نیازمندِ بسترسازیِ فرهنگی است. در این نقطه، سبکِ «رهبری تحول‌آفرین» به کمک مدیر می‌آید تا مقاومت‌های بدنه سازمان را در برابر قوانین و تغییرات جدید کاهش دهد. مدیران با بهره‌گیری از ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین، از فرهنگ مدرسه به عنوان یک متغیرِ میانجی و قدرتمند برای افزایش ظرفیتِ مدیریتِ تغییر سازمانی استفاده می‌کنند (آتاسوی، ۲۰۲۰). در این اتمسفرِ تحول‌یافته، تصمیم‌گیری‌های قانونی و انضباطیِ مدیر دیگر به عنوان اِعمالِ زور یا بوروکراسیِ خشک تلقی نمی‌شوند، بلکه چون بر پایه اخلاق، عدالت و حفظ روابط انسانی استوارند، اعتماد معلمان را جلب کرده و همبستگی سازمانی را تقویت می‌نمایند (گولو و بیچام، ۲۰۲۰).

در نهایت، غایتِ اصلیِ عاملیت حقوقیِ مدیران، «خلق ظرفیت سازمانی» پایدار و توانمندسازیِ همه‌جانبه‌ی نهادِ مدرسه است. مدیرانِ عامل با درکِ ماهیتِ فرآیندیِ رهبری، تلاش می‌کنند تا مانند یک سپرِ دفاعی از فرصت‌های یادگیری معلمان محافظت کرده و آنان را در طراحی و اجرای تصمیمات مشارکت دهند (سوئینی، پیتارینن و پیهالتو، ۲۰۱۶). این مشارکت‌دهی، منجر به شکل‌گیریِ جوامع حرفه‌ایِ قدرتمندی در مدرسه می‌شود که می‌توانند برنامه‌های توسعه و تغییر را به صورت منسجم و متمرکز پیش ببرند و ظرفیت نهادیِ سازمان را برای مواجهه با چالش‌های حقوقی و آموزشیِ آینده ارتقا بخشند (کینگ و نیومن، ۲۰۰۱). در چنین مدرسه‌ای که ساختارهای حقوقیِ آن توسط رهبر آموزشی بازآفرینی شده است، تبعیت منفعلانه برای همیشه جای خود را به کنشگریِ جمعی و پویایی سازمانی داده است.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

تقابلِ مستمر میان ساختارهای صلبِ حقوقی و پویایی‌های سیالِ مدرسه، یکی از پیچیده‌ترین دیالکتیک‌های مدیریت آموزشی در عصر حاضر است. پژوهش حاضر با واکاویِ این تقابل، نشان داد که رویکردِ سنتیِ مدیریت—که در واکنش به فشارهای فزاینده‌ی بوروکراتیک، سیاسی و بازاری، مدیران را به سمتِ «تبعیت منفعلانه» و محافظه‌کاری سوق داده بود—عملاً

سازمانِ مدرسه را در برابر تغییراتِ سازنده فلج کرده است (شیپس و وایت، ۲۰۰۹؛ مته و اسکرایبنر، ۲۰۱۴). در این پارادایمِ سیاست‌زده، شکافِ عمیق میان متن آرمانیِ بخشنامه‌ها و واقعیت‌های پیچیده‌ی میدانِ عمل (گیبتون، ۲۰۰۴)، به جای آنکه به عنوان فرصتی برای تطبیق دیده شود، به منبعی برای ترسِ سازمانی و اجرای کورکورانه تبدیل شده بود. با این حال، تحلیل‌های ارائه‌شده در این مقاله روشن ساخت که بقا و بالندگیِ نهاد مدرسه در گروِ یک گذارِ پارادایمیک است؛ گذاری از نقطه‌ی تقلیل‌گرایانه‌ی «مدیر به‌مثابه‌ی پاسبانِ قانون» به جایگاهِ استراتژیکِ «مدیر به‌مثابه‌ی عاملِ حقوقی و رهبرِ تغییر». این تحول نشان می‌دهد که بازآفرینی ساختارهای مدرسه هرگز با دستوراتِ از بالا به پایین محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند عاملیتی است که بتواند قانون را در بستر زیستِ روزمره‌ی مدرسه بازخوانی کند (وولفین و واینر، ۲۰۱۹).

هسته‌ی مرکزیِ این بازآفرینی ساختاری، در پیوندِ ارگانیک میان «سواد حقوقیِ کاربردی» و «مسئولیتِ معناسازیِ رهبر آموزشی» نهفته است. مدیرانِ تقلیل‌گرا قانون را به چشمِ زنجیری بر پای سازمان می‌بینند، اما مدیرانِ دارای عاملیت، به مددِ یادگیریِ حقوقیِ مبتنی بر واقعیت (اشنایدر، ۲۰۲۱)، متون خشک و بخشنامه‌های انتزاعی را به عنوان ماده‌ی خامی برای «معناسازی حرفه‌ای» به کار می‌گیرند (هیوز، ۲۰۲۳). در این فرآیندِ تحلیلی و عمیق، رهبر آموزشی به جای انتقالِ مستقیمِ استرسِ ناشی از سیاست‌های بالادستی به درون مدرسه، نقشِ یک ضربه‌گیرِ هوشمند را ایفا می‌کند که ضمن محافظت از امنیت روانی و فرصت‌های یادگیری معلمان (سوئینی، پیتارینن و پیهالتو، ۲۰۱۶)، دوراهی‌های اخلاقی و تعارضاتِ ناشی از اجرای سیاست‌ها را مدیریت می‌نماید. در چنین سطحی از بلوغ، اعمال مقررات دیگر یک کنشِ مکانیکی نیست، بلکه تصمیمی کاملاً اخلاقی و مبتنی بر روابط انسانی، عدالت و نیازهای واقعیِ دانش‌آموزان است که از دلِ آن، قانون در خدمت انسانِ حاضر در مدرسه قرار می‌گیرد (گولو و بیچام، ۲۰۲۰؛ لاوری، ۲۰۲۰).

اوجِ تجلیِ این عاملیتِ حقوقی زمانی است که درکِ موقعیتیِ مدیر، منجر به فعال‌سازیِ ظرفیت‌های نهفته‌ی سازمان برای تحول می‌شود. رهبران آموزشیِ توانمند با تکیه بر خودکارآمدیِ بالای خود (هسبول، ۲۰۱۹) و بهره‌گیریِ خلاقانه از «امکانات موقعیتی»، میان الزاماتِ تحمیلی بیرونی و شرایطِ خاصِ درون‌مدرسه‌ای نوعی هم‌راستایی و هارمونی ایجاد می‌کنند (لای، ۲۰۱۵). آن‌ها با شنیده شدنِ صدای حرفه‌ایِ خود در فرآیندِ اجرای سیاست‌ها، نشان می‌دهند که سیاست‌گذاریِ بدون در نظر گرفتنِ عاملیتِ مجریان، پروژه‌ای شکست‌خورده است (آنجل و لوماسکولو، ۲۰۲۰). در اینجا، سبکِ رهبری تحول‌آفرین به عنوان یک میانجیِ قدرتمند عمل کرده و با تغییرِ فرهنگِ مدرسه، مقاومت‌های خُردِ سازمانی در برابر تغییر (استار، ۲۰۱۱) را به همبستگی برای بهبودِ مستمر تبدیل می‌کند (آتاسوی، ۲۰۲۰). به این ترتیب، عاملیت حقوقی مدیر، ساختارِ بسته‌ی مدرسه را به یک سیستمِ باز، سازگار و یادگیرنده مبدل می‌سازد که ظرفیت بالایی برای مواجهه با چالش‌های نوپدید دارد.

در نهایت، جمع‌بندیِ این مقاله بر یک واقعیتِ غیرقابل‌انکار تأکید می‌ورزد: اعمالِ رهبریِ مؤثر و تحول‌ساز در مدرسه، همواره در محلِ تلاقیِ «کنشِ فردیِ مدیر» و «شرایط روان‌شناختی و ساختاریِ سازمان» شکل می‌گیرد (کلار و اسلیتون، ۲۰۱۶). بازآفرینی ساختارهای حقوقیِ مدرسه امکان‌پذیر نیست مگر آنکه نظام‌های سیاست‌گذارِ کلان، دست از تولید «کارمندانِ بوروکرات» بردارند و در عوض، برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را به سمتِ تربیت «عاملانِ حقوقی» و «رهبرانِ آموزشیِ هوشیار» هدایت کنند (کاسال و همکاران، ۲۰۲۴). پیامِ نهاییِ این چارچوبِ تحلیلی آن است که قانون به خودیِ خود توانِ تغییر مدرسه را ندارد؛ این روحِ دمیده‌شده از سوی رهبرِ آموزشی، شجاعتِ اخلاقی در تفسیرِ ساختارها و عاملیتِ حقوقیِ مدیران است که می‌تواند بخشنامه‌های بی‌جان را به نیروی محرکه‌ای برای عدالت آموزشی، بالندگی سازمانی و تحولِ پایدارِ نهادِ مدرسه تبدیل نماید.

منابع

1) Alazmi, A. A. (2020). Principals' knowledge of school law in Kuwait: Implications for professional development. International Journal of Educational Management, 35(1), 283–296.
2) Angelle, P. S., & Lomascolo, D. J. (2020). Principal voice for successful policy implementation: Lessons learned from teacher tenure. Research in Educational Administration & Leadership, 5(1), 234–273.
3) Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. International Journal of Progressive Education, 16(5), 256–274.
4) Casale, E. G., Golann, D. W., & LeMaster, E. (2021). U.S. school principals and special education legal knowledge: A scoping review. International Review of Research in Developmental Disabilities, 60, 213–258.

5) Casale, E. G., Green, A. F., Goldman, S. E., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2024). Preparing special educators and school principals in special education law: An undervalued area of professional training? Teacher Education and Special Education, 47(3), 225–241.
6) Gibton, D. (2004). Minding the gap: Principals' graphic mindscapes on educational policy and law-based reform: A qualitative technique for evaluation and policy analysis. Studies in Educational Evaluation, 30(1), 37–59.
7) Gullo, G. L., & Beachum, F. D. (2020). Principals navigating discipline decisions for social justice: An informed grounded theory study. Heliyon, 6(12), Article e05736.
8) Hesbol, K. A. (2019). Principal self-efficacy and learning organizations: Influencing school improvement. International Journal of Educational Leadership Preparation, 14(1), 33–51.
9) Hughes, T. (2023). School administrators' priorities for legal literacy training. Research in Educational Administration & Leadership, 8(4), 726–760.
10) Kellar, F., & Slayton, J. (2016). Fostering and achieving organizational change: A framework for studying the complexities of school leadership. Journal of School Leadership, 26(4), 690–715.
11) King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. International Journal of Educational Management, 15(2), 86–94.
12) Lai, E. (2015). Enacting principal leadership: Exploiting situated possibilities to build school capacity for change. Research Papers in Education, 30(1), 70–94.
13) Lowery, C. (2020). Moral literacy and school leadership: Perceptions of principals in Southeast Ohio on the ethics of decision-making. Journal of Educational Administration, 58(1), 112–127.
14) Mette, I. M., & Scribner, J. P. (2014). Turnaround, transformational, or transactional leadership: An ethical dilemma in school reform. Journal of Cases in Educational Leadership, 17(4), 3–18.
15) Schneider, T. L. (2021). A social constructivist grounded theory of school principal legal learning. Journal of Research on Leadership Education, 16(3), 226–242.
16) Shipps, D., & White, M. (2009). A new politics of the principalship? Accountability-driven change in New York City. Peabody Journal of Education, 84(3), 350–373.
17) Sindhvad, S., Richardson, J. W., Ivanov, A., & Lingat, J. E. M. (2020). Predictors of public school leadership capacity in Bishkek. FIRE: Forum for International Research in Education, 6(2), 24–44.
18) Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change: Principals' hands-on leadership strategies in school reform. School Leadership & Management, 36(4), 452–469.
19) Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. Educational Management Administration & Leadership, 39(6), 646–660.
20) Woulfin, S. L., & Weiner, J. (2019). Triggering change: An investigation of the logics of turnaround leadership. Education and Urban Society, 51(2), 222–246.