



The University of Tehran
Press

Woman in Development and Politics

Inequality Repeating Patterns: Fractal-Intersectionality Analysis of Challenges and Enablers Women Educational Leadership

Reyhaneh Shoghi¹ | Rezvan Hosseingholizadeh² | Seyed Ruhollah Hosseini³ |
Sohila Sadeghi Fasaei⁴

1. Department of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: shoghi.reyhane@mail.um.ac.ir
2. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: rhgholizadeh@um.ac.ir
3. Department of Clinical Psychology, Education and Psychology Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: r_hosseini@um.ac.ir
4. Faculty of Social Sciences, Department of Sociology, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: Ssadegi@ut.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	Although women are prevalent in the field of education, their representation in leadership and decision-making roles is still restricted. The interaction of individual, organizational, and societal factors reproduces this inequality; however, this multilevel linkage has been rarely elucidated in previous studies. The study conducted a qualitative meta-synthesis that was based on a systematic review of national and international studies in order to investigate this. The data were organized across micro, meso, and macro levels and analyzed using open and axial coding. Intersectionality was also employed as an interpretive lens to comprehend the disparities in the leadership experiences of women. The findings indicated that the challenges and enablers of women's leadership exhibit a recurring and self-similar pattern. The boundaries of possibility for women's leadership are influenced by cultural norms, patriarchal discourses, and policy structures at the macro level. This pattern is perpetuated at the meso level by informal power networks, discriminatory promotion practices, and inadequate institutional support. At the micro level, its repercussions manifest as internalized psychological barriers, fatigue, role conflict, and doubts about competence. In turn, women's agency is established through self-efficacy, resilience, leadership identity reconstruction, networking, mentoring, and the advocacy for policies that prioritize equity. Additionally, the intersectional analysis demonstrated that the quality of women's leadership experiences is influenced by their religion, race, social class, ethnicity, geographical location, and caregiving responsibilities. Ultimately, the simultaneous intervention in cultural attitudes, organizational practices, and support for women's lived experiences is necessary to address inequality in women's educational leadership.
Article history: Received Received in revised form Accepted Published online	
Keywords: <i>Educational leadership,</i> <i>Female leaders,</i> <i>Gender,</i> <i>Challenges,</i> <i>Enablers.</i>	

Cite this article: Shoghi, R., Hosseingholizadeh, R., Hosseini, S. R., & Sadeghi Fasaei, S. (2026). Inequality repeating patterns: A fractal-intersectional analysis of challenges and enablers of women's educational leadership. *Women in Development and Politics*,



© The Author (s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/000000000000000000000000>



DOI: <http://doi.org/00000000000000000000000000000000>

۱. مقدمه

تبادل جنسیتی در رهبری آموزشی، شاخص مهمی از عدالت و کیفیت حکمرانی است. با این حال، میان حضور گسترده زنان در حرفه آموزش و سهم آنان در جایگاه‌های تصمیم‌گیری فاصله‌ای پایدار وجود دارد که نشان می‌دهد دسترسی به حرفه آموزش، لزوماً به معنای دسترسی برابر به قدرت نیست (European Commission, 2021: 6; Robinson et al., 2020: 3; UNESCO, 2021). این شکاف تأیید شده به وسیله شواهد بین‌المللی (A.G. et al., 2025: 2)، تنوع دیدگاه‌ها و نوآوری را کاهش می‌دهد و اعتبار شایسته سالاری را زیر سؤال می‌برد (Marshall et al., 2017: 123; Eagly & Carli, 2007: 12-15).

این مسئله در ایران اهمیت ویژه‌ای یافته است؛ چرا که با وجود سهم زیاد زنان در جمعیت دانشجویی، فارغ‌التحصیلان و بدنه معلمان (Ministry of Education, 2023; Ministry of Science, Research and Technology, 2023)، حضور آنان در سطوح بالای مدیریت بازتاب نیافته است (Iranian Parliament Research Center, 2022: 142). این تناقض نشان می‌دهد سیاست‌های متمرکز بر افزایش دسترسی آموزشی برای تحقق برابری در رهبری کافی نیست و باید سازوکارهای پنهان محدودکننده یا تسهیلگر در درون فرهنگ، سازمان و تجربه فردی را شناخت. پژوهش حاضر در پاسخ به این نیاز شکل گرفته است. چارچوب‌های نظری موجود (پدرسالاری، سازمان‌های جنسیت‌مند و تقاطع‌گرایی)، هرچند بخشی از مسئله را روشن کرده‌اند، اما چالش‌ها و تواناسازها را غالباً فهرست‌وار و جداگانه گزارش کرده‌اند (Cruz-González et al., 2021: 3) و کمتر پیوند میان سطح کلان جامعه، میانی سازمان و خرد، تجربه فردی را توضیح داده‌اند. حتی پژوهش‌هایی که موانع را در سطح مدیریت میانی بررسی کرده‌اند (Thien et al., 2025: 179-181)، پاسخی به این پرسش ندارند که این عوامل چگونه در سطوح مختلف تکرار می‌شوند و هم‌زمان امکان عاملیت را شکل می‌دهند؛ بنابراین، خلأ اصلی پژوهش حاضر اثبات نابرابری نیست، بلکه تبیین سازوکارهای بازتولید آن و رابطه میان محدودیت و عاملیت است.

برای پرکردن این خلأ، پژوهش حاضر به روش فراترکیب کیفی و رویکرد مرور نظام‌مند، یافته‌های پراکنده پیشین را بازخوانی می‌کند. هدف این مطالعه، تبیین چالش‌ها و تواناسازهای رهبری آموزشی زنان و تدوین «مدل خودهماند-تقاطع‌ی» است؛ مدلی که نشان دهد الگوهای محدودیت و عاملیت چگونه در سطوح خرد، میانی و کلان بازتولید می‌شود و چگونه موقعیت‌های اجتماعی گوناگون، تجربه زنان از این الگوها را متفاوت می‌سازد.

۲. پیشینه پژوهش

رهبری آموزشی زنان پدیده‌ای چندسطحی است که در پیوند فرهنگ، سازمان و تجربه زیسته شکل می‌گیرد. تحلیل آن صرفاً با تمرکز بر موانع فردی کامل نمی‌شود، بلکه پرسش اصلی این است که برداشت‌های فرهنگی از جنسیت چگونه در قواعد سازمانی و تجربه روزمره زنان بازتاب می‌یابد. با این حال، زنان کنشگرانی منفعل نیستند و راهبردهایی برای مقاومت، شبکه‌سازی و بازتعریف هویت حرفه‌ای خود به کار می‌گیرند. این پژوهش برای فهم هم‌زمان «محدودیت ساختاری» و «عاملیت»، از ترکیب نظریه‌های فمینیستی، تقاطع‌گرایی و رویکرد سیستمی مبتنی بر خودهماندگی بهره می‌گیرد.

۲-۱. جنسیت به مثابه ساخت اجتماعی: جنسیت مجموعه‌ای از معناها و مناسبات قدرت ساخته شده در بستر اجتماعی است که بر تعریف شایستگی و امکان دسترسی به رهبری اثر می‌گذارد (Marshall et al., 2017: 2). در این ساختار، ویژگی‌هایی مانند اقتدار و تصمیم‌گیری بیشتر با مردانگی پیوند خورده‌اند. نظریه‌های فمینیستی با مفهوم «پدرسالاری»، این پیوند ساختاری را توضیح می‌دهند که از طریق نهادها، جایگاه برتر مردان را بازتولید می‌کند (Abbas et al., 2021: 23). در این نظم، مسئله توانایی اندک زنان نیست، بلکه معیارهای نانوشته‌ای است که رهبری را بر الگوهای مردانه تعریف می‌کند و زنان را به اثبات دائمی شایستگی وادار می‌سازد (O'Connor, 2020: 208).

۲-۲. سازمان‌های جنسیت‌مند و بازتولید نابرابری: براساس نظریه سازمان‌های جنسیت‌مند، نهادهای آموزشی بی‌طرف نیستند؛ قواعد استخدام و ارتقا بر پایه الگویی شکل گرفته که با زندگی مردان (فرد بدون مسئولیت مراقبتی و همیشه در دسترس) سازگارتر است (Acker, 1990: 139-141). این فرض‌ها در آموزش عالی نیز مسیر زنان به نقش‌های رهبری را محدود می‌سازد.

2) (Burkinshaw & White, 2017). تبعیض در اینجا همیشه آشکار نیست. گاهی قواعد ظاهراً برابرند، اما در عمل به نفع شبکه‌های غیررسمی مردانه و الگوی مسلط کار می‌کنند و رسیدن زنان بدنه آموزشی به مدیریت ارشد را با موانع پنهان روبه‌رو می‌سازند.

۲-۳. هنجارهای جنسیتی در فهم رهبری: رهبری آموزشی با ویژگی‌هایی تعریف شده که در برداشت عمومی مردانه تلقی می‌شود و بر تصور «رهبر مناسب» اثر گذاشته است (Robinson et al., 2017: 694). ذهنیت غالبی نظیر «مدیر فکر کن، مرد فکر کن»، رهبری اثربخش را با ویژگی‌های مردانه هم‌معنا می‌سازد (Genao & Wamba, 2016: 261). به‌جای استعاره «سقف شیشه‌ای»، مفهوم «هزارتوی رهبری» نشان می‌دهد زنان با مانع واحدی روبه‌رو نیستند، بلکه مجموعه‌ای از محدودیت‌های لایه‌لایه را تجربه می‌کنند (Eagly & Carli, 2007: 64). این محدودیت‌ها از سطح فردی (کاهش خودکارآمدی) تا بین فردی (پیش‌داوری) و ساختاری (سیاست‌های جنسیت‌مند ارتقا) امتداد دارند (Harvey et al., 2018: 46-48).

۲-۴. تقاطع گرایی و تفاوت تجربه زنان: تجربه نابرابری برای همه زنان یکسان نیست. تقاطع گرایی نشان می‌دهد تبعیض فقط بر پایه جنسیت توضیح داده نمی‌شود. محورهای قدرت مانند نژاد، طبقه و قومیت، جدا از هم عمل نمی‌کنند و درهم‌تنیده‌اند (Crenshaw, 1989: 145-150). بی‌توجهی به این هم‌پوشانی، بخشی از تجربه زنان را از تحلیل‌ها حذف می‌کند (Crenshaw, 1991: 1242-1245). این نظام‌های درهم‌تنیده، هم ستم و هم امکان مقاومت گروه‌های مختلف را شکل می‌دهند (Collins, 1990: 227-232, 2000: 227-232). در این پژوهش، زنان گروهی همگن فرض نمی‌شوند، بلکه عواملی مانند قومیت، طبقه، دین و مسئولیت‌های مراقبتی، شدت و شکل موانع یا فرصت‌های رهبری را تغییر می‌دهند (Curtis, 2017: 95).

۲-۵. رویکرد سیستمی و مفهوم خودهماندگی: برای فهم تداوم نابرابری در سطوح مختلف، از مفهوم «خودهماندگی» (فراکتال) برگرفته از هندسه مندلیت (۱۹۸۲) استفاده می‌شود؛ الگوهایی که ساختار کلی‌شان در مقیاس‌های کوچک‌تر تکرار می‌شود (Manongsong & Ghosh, 2021: 438). در سازمان‌های پویا نیز اجزای کوچک‌تر نشانه‌هایی از منطق کل را در خود دارند (Nonaka, 2015: 23) و میان سطوح مختلف سازمان، الگوهای تکرارشونده وجود دارد (Raye, 2014: 187-188). بر این پایه، منطق جنسیت‌مند قدرت در سطح کلان (هنجارهای فرهنگی)، میانی (قواعد سازمانی) و خرد (تردید و خودسانسوری) به‌صورت خودهمانند بازتولید می‌شود. این سطوح جدا نیستند؛ برای مثال، هنجار فرهنگی مردانه‌انگاری رهبری در سازمان به تردید در توان زنان و در سطح فردی به کاهش اعتمادبه‌نفس آنان منجر می‌شود.

۲-۶. چارچوب نظری پژوهش: مدل فراکتالی-تقاطع‌ی رهبری آموزشی زنان

برای عبور از نگاه فهرست‌وار به موانع رهبری زنان، پژوهش حاضر «مدل فراکتالی-تقاطع‌ی» را طرح می‌کند. این مدل با الهام از نظریه پیچیدگی، چالش‌ها و تواناها را نه عواملی منفک، بلکه الگوهایی درهم‌تنیده و بازتولیدشونده در سه سطح تحلیل می‌کند. در این چارچوب و با تکیه بر نظریه ساختاردهی، میان صورت‌بندی توصیفی «چالش و تواناسازی» و سطح نظری «محدودیت و عاملیت» تمایز نهاده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که ساختارها هم محدودکننده‌اند و هم بستر کنش را فراهم می‌سازند (Giddens, 1984: 25-26). این سه سطح عبارت‌اند از: سطح کلان (جامعه و فرهنگ)، سطح میانی (سازمان‌های آموزشی) و سطح خرد (تجربه زیسته و هویت).

سطح کلان (جامعه و فرهنگ): محدودیت‌ها در قالب هنجارهای جنسیتی و منطق پدرسالارانه‌ای ظاهر می‌شوند که رهبری را با ویژگی‌های مردانه گره می‌زند و مشروعیت زنان را هدف می‌گیرد (Abbas et al., 2021: 892). در مقابل، عاملیت از طریق مطالبه‌گری اجتماعی و نقد گفتمان‌های مسلط بروز می‌یابد.

سطح میانی (سازمان‌های آموزشی): بازتاب منطق کلان در نهادها است. محدودیت‌ها فراتر از سیاست‌های رسمی، در قالب «الگوریتم‌های تبعیض‌آمیز» (قواعد نانوشته و شبکه‌های غیررسمی) عمل می‌کنند که بر پایه الگوی مردانه «کارمند ایدئال» بنا شده‌اند (Acker, 1990: 148-149). عاملیت نیز از طریق شبکه‌سازی، منتورینگ و مذاکره سازمانی نمایان می‌شود.

سطح خرد (تجربه زیسته و هویت): از تولید روان‌شناختی فشارهای سطوح بالاتر است. محدودیت‌ها به‌صورت سندرم ایمپاستر، خودسانسوری و تعارض نقش‌ها نمود پیدا می‌کند که نشان‌دهنده طی کردن «هزارتوی رهبری» (موانع پیوسته و چندسطحی به‌جای

یک سد واحد) است (Eagly & Carli, 2007: 63-64). عاملیت نیز در قالب تاب‌آوری، خودکارآمدی و بازسازی هویت رهبری شکل می‌گیرد.

مدل فراکتالی زمانی کامل می‌شود که لنز «تقاطع‌گرایی» بر آن قرار گیرد. فراکتال تکرار الگوها را در سه سطح نشان می‌دهد، اما تقاطع‌گرایی روشن می‌سازد که این الگوها براساس هم‌پوشانی جنسیت با نژاد، طبقه، دین و موقعیت جغرافیایی، کیفیت متفاوتی پیدا می‌کنند (Crenshaw, 1989: 149) و بی‌توجهی به آن‌ها بخشی از تجربه زنان را از تحلیل حذف می‌کند (Crenshaw, 1991: 1242-1244). براین اساس، پژوهش حاضر چالش‌ها و تواناسازها را در این سه سطح به‌هم‌پیوسته بررسی و پرسش‌های زیر را مطرح می‌کند:

۱. چالش‌های پیش‌روی زنان در کسب موقعیت‌های رهبری آموزشی کدام‌اند؟

۲. عوامل تواناساز در کسب موقعیت‌های رهبری آموزشی زنان کدام‌اند؟

۳. الگوهای فراکتالی-تقاطعی بازتولید محدودیت و عاملیت در مسیر رهبری آموزشی زنان چگونه قابل تبیین‌اند؟

۲-۷. مرور شواهد پژوهشی

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد نابرابری زنان در رهبری آموزشی ریشه در پیوند ساختارهای اجتماعی، قواعد سازمانی و تجربه روزمره دارد و این پیوند چندسطحی مسیر پیشرفت را پیچیده می‌سازد (Wang & Gao, 2022). در سطح سازمانی، رویه‌های ظاهراً بی‌طرف اما آلوده به سوگیری پنهان، در کنار قواعد استخدام، ارتقا و شبکه‌های غیررسمی، تبعیض را بازتولید می‌کنند و مسیر زنان در آموزش عالی (Ayyildiz & Banoglu, 2024) و مدیریت مدرسه (Bailes & Guthery, 2020) را با توقف و تأخیر نظام‌مند مواجه می‌سازند (Weiner et al., 2022; O'Connor, 2020). هم‌زمان، فرهنگ‌های جنسیتی که رهبری را مردانه تعریف می‌کنند، فشارهای روانی و تعارض نقش ایجاد کرده (Burton et al., 2020) و عواملی مانند ناامنی محیطی، آزار (Bhatti & Ali, 2022) و ریزکنش‌های تبعیض‌آمیز (Doharty & Esoe, 2022) بر کیفیت حضور آنان اثر می‌گذارد. باین‌حال، پژوهش‌ها عاملیت زنان را نیز نشان می‌دهد. زنان از طریق مقاومت، مذاکره (حتی در بافت‌های دینی و پساتعارض) و ایجاد شبکه‌های حمایتی، تجربه‌های خود را به منبعی برای بازتعریف رهبری تبدیل می‌کنند (Channing, 2022; Arar, 2019; Lopes Cardozo & Srimulyani, 2021). این عاملیت در فاصله‌گرفتن از الگوهای اقتدارگرا، تقویت سبک‌های مشارکتی، مراقبت‌محور و عدالت‌خواهانه نمود پیدا می‌کند که به پایداری و معنابخشی به کنش حرفه‌ای آنان می‌انجامد (Pifer et al., 2023; Johnson, 2024; Carrasco & Díaz, 2021). برآیند مطالعات تأیید می‌کند که ساختارهای محدودکننده و منابع توانمندساز جدا از هم عمل نمی‌کنند (Moyo et al., 2020).

با وجود این، بسیاری از پژوهش‌ها چالش‌ها و تواناسازها را فهرست‌وار و جداگانه گزارش کرده‌اند (Meza-Mejia et al., 2023)؛ درحالی‌که سقف‌های شیشه‌ای پنهان (Khan et al., 2024) و ماندگاری زنان در مدیریت (Clark-Saboda & Lemke, 2023) نتیجه پیوند میان سطح فردی، سازمانی و نهادی است. از این‌رو، تبیین این نابرابری به رویکردی سیستمی نیاز دارد که پیوندهای متقابل و منطق بازتولید نابرابری را در سطوح مختلف آشکار کند (Madelia et al., 2024).

۳. روش‌شناسی پژوهش

برای دستیابی به هدف پژوهش و تدوین الگوی مفهومی، از روش فراترکیب کیفی با رویکرد مرور نظام‌مند استفاده شد. این رویکرد، با اتکا بر اصول مرور نظام‌مند در جستجو و انتخاب مطالعات، امکان تحلیل، کدگذاری و یکپارچه‌سازی تفسیری یافته‌های کیفی پیشین به‌وجود می‌آورد و زمینه را برای صورت‌بندی چارچوب‌های مفهومی و نظری نوین فراهم می‌کند. فرایند مرور براساس چارچوب PRISMA طراحی و اجرا شد تا مراحل شناسایی، غربالگری، ارزیابی و ورود نهایی مطالعات به‌صورت شفاف گزارش شود (Moher et al., 2009: 4). به‌منظور شناسایی فراگیر مطالعات مرتبط، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی و داخلی انجام شد. پایگاه‌های بین‌المللی شامل Scopus، Web of Science، ERIC و Google Scholar و پایگاه‌های داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران (MagIran) و نورمگز (Noormags) بودند. بازه زمانی برای مطالعات بین‌المللی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ و برای مطالعات داخلی ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۳ تعیین شد تا ضمن تمرکز بر مطالعات معاصر، پوشش کافی از

پژوهش‌های ده‌ساله فراهم آید.

جستجو با ترکیب کلیدواژه‌های مرتبط در دو زبان فارسی و انگلیسی انجام گرفت. برای افزایش دقت جستجو، از عملگرهای بولی AND و OR و پرانتز برای گروه‌بندی مفاهیم استفاده شد. عبارت جستجوی انگلیسی به‌صورت زیر بود:

("Women in educational leadership" OR "Female principals" OR "Gender barriers in education")

OR "Challenges for women leaders" OR "Enablers for female leadership" OR "Women in school administration" OR "Gender equity in leadership") AND ("Education" OR "School" OR "University")

عبارت جستجوی فارسی نیز به‌صورت زیر تنظیم شد:

«زنان در رهبری آموزشی» OR «موانع رهبران زن» OR «چالش‌های رهبران زن» OR «زنان در مدیریت آموزشی» OR

«برابری جنسیتی در رهبری» OR «تسهیل‌گرهای زنان در مدیریت آموزشی» OR «تواناسازهای زنان در مدیریت آموزشی».

فرایند انتخاب مطالعات مطابق با چهار مرحله استاندارد PRISMA شامل شناسایی، غربالگری، ارزیابی واجد شرایط بودن و ورود نهایی انجام گرفت. در مرحله شناسایی، جستجوی اولیه در پایگاه‌های تعیین‌شده به شناسایی ۴۰۶۶ رکورد انجامید. سپس ۳۴ رکورد تکراری حذف شد و تعداد رکوردها به ۴۰۳۲ مورد رسید. در مرحله غربالگری، عنوان و چکیده رکوردها بررسی شد. در این مرحله، ۲۵۷۳ رکورد به دلیل نداشتن ارتباط مستقیم با موضوع کنار گذاشته شدند. همچنین ۷۱۳ رکورد به دلایلی مانند نبود چکیده قابل دسترس، نداشتن دسترسی به متن کامل، کنفرانسی بودن یا سایر ملاحظات روش‌شناختی حذف شد. در نتیجه ۷۴۶ مقاله برای بررسی متن کامل باقی ماند. در مرحله ارزیابی واجد شرایط بودن، متن کامل ۷۴۶ مقاله براساس معیارهای ورود بررسی شد. معیارهای ورود شامل انتشار در مجلات علمی معتبر نمایه‌شده به زبان فارسی یا انگلیسی، تمرکز مستقیم بر چالش‌ها یا تواناسازهای زنان در رهبری آموزشی، ارائه یافته‌های اصیل و دسترسی به متن کامل بود. در این مرحله، ۴۹۴ مقاله حذف شدند. علت حذف این مطالعات عدم تمرکز مستقیم و مشخص بر چالش‌ها یا تواناسازهای زنان در رهبری آموزشی در ۲۴۲ مقاله، عدم دسترسی به متن کامل در ۱۱۸ مقاله و ضعف کیفیت یا نداشتن تناسب روش‌شناختی و موضوعی در ۱۳۴ مقاله بود. در نهایت، ۲۵۲ مطالعه که تمامی معیارهای ورود را احراز کرده بودند، وارد فراترکیب شدند. شایان ذکر است که در پایگاه Google Scholar، به دلیل نبود امکان فیلتر دقیق زبان، جستجو بدون تفکیک اولیه زبان انجام شد. سپس در مرحله غربالگری، مطالعات مرتبط فارسی و انگلیسی شناسایی و موارد تکراری کنترل شدند. همچنین تعداد کل مقالات بازبینی‌شده از پایگاه‌های فارسی زبان SID، MagIran و Noormags در مجموع ۱۱ مورد بود. این تعداد اندک می‌تواند نشان‌دهنده خلأ پژوهشی در حوزه رهبری آموزشی زنان در مطالعات داخلی باشد. البته محدودیت نمایه‌سازی، پراکندگی کلیدواژه‌های فارسی و تفاوت در کاربرد اصطلاحات مرتبط با رهبری زنان نیز باید در تفسیر این رقم در نظر گرفته شود (شکل ۱).

شناسایی

رکوردهای شناسایی‌شده از پایگاه‌های داده

(n = 4066)

| ERIC (n=208) | Web of Science (n=1708) | Scopus (n=417) |
| Google Scholar (n=1722) |
| SID (n=10) | MagIran (n=1) | Noormags (n=0) |

↓

غربالگری

رکوردها، پس از حذف تکراری‌ها

(n = 4032)

↓

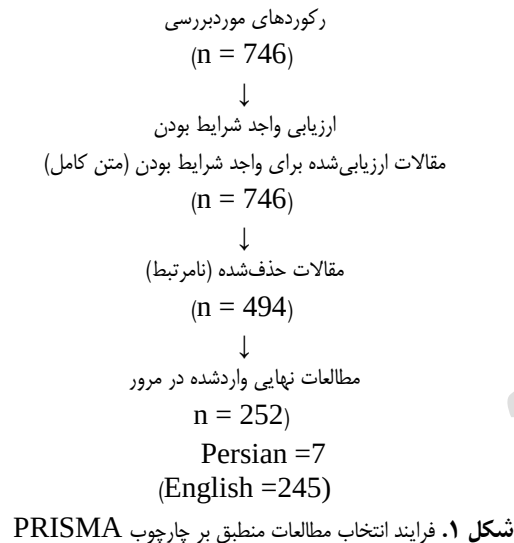
رکوردهای حذف‌شده

(n = 3286)

• عدم ارتباط موضوعی (n=2573)

• عدم دسترسی تمام متن، کنفرانسی بود و سایر دلایل (n=713)

↓



پس از تعیین نمونه نهایی، داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای کیفی استخراج و ترکیب شدند. کدگذاری در دو سطح باز و محوری (Strauss & Corbin, 1998: 101-127) و فرایند تحلیل به صورت دستی انجام گرفت. در گام نخست، متن مطالعات منتخب چندین بار خوانده و گزاره‌های مرتبط با چالش‌ها، تواناسازها، تجربه‌های رهبری زنان و زمینه‌های سازمانی یا اجتماعی آن‌ها استخراج شد. حاصل این مرحله ۲۶۷۴ کد باز اولیه بود. در گام بعد، کدهای مشابه یا هم‌پوشان از طریق مقایسه و ادغام، در قالب مقوله‌های فرعی و اصلی سازمان‌دهی شدند. در این فرایند، داده‌ها از مسیر خلاصه‌سازی، استخراج مفاهیم کلیدی و مقوله‌بندی مفهومی تقلیل یافتند. مفاهیم نهایی براساس نسبت آن‌ها با سه سطح خرد، میانی و کلان و بر پایه دو محور محدودیت و عاملیت طبقه‌بندی شدند.

برای اطمینان از کیفیت پژوهش، دو سطح کنترل روش‌شناختی در نظر گرفته شد. در سطح نخست، چارچوب PRISMA برای شفاف‌سازی فرایند جستجو، غربالگری، ارزیابی واجد شرایط بودن و ورود نهایی مطالعات به کار رفت. در سطح دوم، برای افزایش اعتمادپذیری تحلیل کیفی و فرایند فراترکیب، از معیارهای لینکلن و گوبا استفاده شد. باورپذیری از طریق بازخوانی مکرر داده‌ها، مقایسه مستمر کدها و بازبینی فرایند کدگذاری تأمین شد. انتقال‌پذیری نیز با توصیف روشن بافت پژوهش، پایگاه‌های جستجو، معیارهای ورود و ویژگی کلی مطالعات منتخب تقویت شد. همچنین وابستگی با ثبت دقیق مراحل جستجو، غربالگری، انتخاب مطالعات و تصمیم‌های تحلیلی دنبال شد. تأییدپذیری نیز از طریق حفظ مسیر ردیابی میان داده‌های اولیه، کدهای باز، مقولات محوری و یافته‌های نهایی فراهم آمد (Lincoln & Guba, 1985: 289-331).

۴. یافته‌های پژوهش

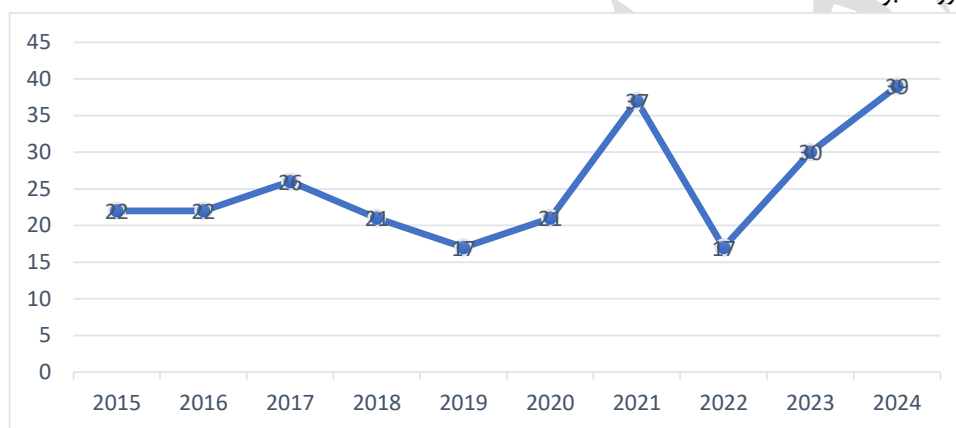
۴-۱. روند انتشار، پراکنش جغرافیایی و مشخصات روش‌شناختی مطالعات

بررسی ویژگی‌های کتاب‌سنجی و روش‌شناختی مطالعات (۲۰۱۵-۲۰۲۴؛ نمودار ۱) نشان می‌دهد روند تولید علمی در حوزه رهبری آموزشی زنان فاقد الگوی خطی یا افزایشی ثابت و دارای نوسان بوده است؛ به طوری که کمترین میزان انتشار در سال ۲۰۲۲ (۱۶ مقاله) و بیشترین میزان در سال‌های ۲۰۲۱ و ۲۰۲۴ (۳۷ مقاله) ثبت شده است. از منظر توزیع جغرافیایی، قاره آمریکا با ۹۵ مطالعه (۳۸/۸ درصد) بیش‌تاز است که بخش عمده آن به ایالات متحده (۸۵ مطالعه، ۳۴/۷ درصد) اختصاص دارد. در رتبه‌های بعدی، آسیا با ۵۹ (۲۴/۱ درصد) شامل کشورهای عربی (۲۰ مطالعه، ۸/۲ درصد) و هند و پاکستان (هر کدام ۷ مطالعه، ۲/۹ درصد)، آفریقا با ۳۸ (۱۵/۵ درصد) شامل غنا (۱۰ مطالعه، ۴/۱ درصد) و آفریقای جنوبی (۸ مطالعه، ۳/۳ درصد) و اروپا با ۳۱ (۱۲ درصد) شامل انگلستان (۱۴ مطالعه، ۵/۷ درصد) و اسپانیا (۶ مطالعه، ۲/۴ درصد) قرار دارند. همچنین ۱۱ مطالعه (۴/۵ درصد) مربوط به اقیانوسیه (عمدتاً استرالیا و نیوزیلند) و ۱۱ مطالعه (۴/۵ درصد) به پژوهش‌های چندملیتی اختصاص دارد. این

توزیع بیانگر تمرکز پژوهش‌ها بر کشورهای انگلیسی‌زبان و نظام‌های آموزشی توسعه‌یافته است. در سطح ملی نیز هیچ مطالعه انگلیسی‌زبانی به‌وسیله نویسندگان ایرانی در پایگاه‌های مورد بررسی منتشر نشده و فقط ۷ مطالعه فارسی واجد شرایط شناسایی شد.

از منظر محتوایی، مطالعات موجود بر دو محور متمرکز است: «چالش‌های پیش‌روی زنان» (۱۵۵ مطالعه، ۶۳/۳ درصد) و «تواناسازهای رهبری زنان» (۹۰ مطالعه، ۳۶/۷ درصد) که حاکی از رویکرد مسئله‌محور و معطوف به شناسایی موانع در پژوهش‌ها است. از نظر جامعه هدف، ۱۷۶ مطالعه (۷۱/۸ درصد) منحصرأ بر زنان، ۱۸ مطالعه (۷/۳ درصد) بر هردو جنسیت و ۵۱ مطالعه (۲۰/۸ درصد) بر منابع غیرانسانی (مانند اسناد) متمرکز بوده‌اند. همچنین آموزش عالی (۱۳۴ مطالعه، ۵۴/۷ درصد)، مدارس (۷۸ مطالعه، ۳۱/۸ درصد) و سایر سازمان‌های آموزشی (۳۳ مطالعه، ۱۳/۵ درصد) بسترهای اصلی پژوهش بوده‌اند.

درنهایت، از نظر روش‌شناختی، رویکرد کیفی با ۱۹۹ مطالعه (۸۱/۲ درصد) بر رویکردهای کمی (۲۶ مطالعه، ۱۰/۶ درصد) و آمیخته (۲۰ مطالعه، ۸/۲ درصد) غلبه دارد. در میان مطالعات کیفی، پدیدارشناسی (۳۶ مطالعه)، مطالعه موردی (۳۲ مطالعه)، مطالعات مروری (۳۳ مطالعه)، روایت‌پژوهی (۲۹ مطالعه)، پژوهش‌های اکتشافی (۲۲ مطالعه) و پژوهش تاریخی (۱۰ مطالعه) پرتکرارترین روش‌های به‌کاررفته بوده‌اند.



نمودار ۱. حجم تولید مقالات در سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴

۴-۲. یافته‌های بخش کیفی

پرسی اول پژوهش: چالش‌های پیش‌روی زنان در کسب موقعیت‌های رهبری آموزشی کدام‌اند؟

در چارچوب مدل فراکتالی-تقاطعی، چالش‌های گزارش‌شده در مطالعات منتخب در سه سطح خرد، میانی و کلان سازمان‌دهی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد موانع رهبری زنان مجموعه‌ای پراکنده از مشکلات فردی یا سازمانی نیستند. این موانع در سطوح مختلف تکرار و از طریق پیوند میان فرهنگ، سازمان و تجربه زیسته زنان بازتولید می‌شوند. فشارهای سطح کلان و میانی، در سطح خرد به شکل پیامدهای روان‌شناختی، هویتی و عاطفی ظاهر می‌شوند و به تداوم چرخه نابرابری کمک می‌کنند.

الف) سطح خرد: تجربه فردی، هویت حرفه‌ای و پیامدهای روان‌شناختی

۱. چالش‌های فردی و روان‌شناختی

در سطح خرد، بخشی از کدهای استخراج‌شده از مطالعات منتخب به چالش‌هایی مربوط بود که در ظاهر فردی‌اند، اما در تحلیل فراکتالی، بازتاب درونی‌شده ساختارهای فرهنگی و سازمانی به‌شمار می‌آیند. این چالش‌ها ۹۳/۸ درصد از کل کدهای استخراج‌شده را تشکیل دادند. در این سطح، محدودیت‌ها از راه تضعیف خودباوری، افزایش فرسودگی عاطفی، دشوارشدن تثبیت هویت رهبری و کاهش احساس شایستگی، بر عاملیت زنان اثر می‌گذارند. این چالش‌ها در سه زیرالگو قابل تحلیل‌اند.

۱-۱. درونی‌سازی محدودیت‌ها و تضعیف خودپنداره رهبری: نخستین زیرالگو به درونی‌سازی محدودیت‌های فرهنگی و سازمانی در ذهنیت زنان مربوط است. در این وضعیت، نظم جنسیت‌مند موجود در سطح جامعه و سازمان، در سطح فردی به‌صورت تردید نسبت به شایستگی، دشواری در ساخت هویت حرفه‌ای و فشارهای عاطفی ظاهر می‌شود. پیام تاریخی و اجتماعی

نامناسب دانستن زنان برای نقش‌های اقتدارآمیز در شکل‌گیری این تجربه نقش دارد (Eagly & Carli, 2007). برخی مطالعات نشان می‌دهد زنان با وجود برخورداری از شایستگی‌های حرفه‌ای، اعتمادبه‌نفس شکننده و خودکارآمدی کمتری را در مسیر رهبری تجربه می‌کنند (Kelil & Asefa, 2019). در برخی موارد، این وضعیت در قالب سندرم ایمپاستر بروز می‌یابد؛ یعنی زنان موفقیت‌های خود را بیش از آنکه نتیجه توانایی و تلاش خود بدانند، به عوامل بیرونی یا شرایط موقعیتی نسبت می‌دهند (Banker, 2023). این الگو در تجربه زنان رهبر در بافت‌های آموزشی مختلف نیز مشاهده شده است (Semela & Hailu, 2024). همچنین برخی مطالعات نشان می‌دهد تردید در شایستگی و احساس نابسندگی می‌تواند زنان را به رفتارهای خودمحدودکننده سوق دهد و میل آنان به پیشرفت در مسیر رهبری را کاهش دهد (Manongsong & Ghosh, 2021). در این چارچوب، کاهش جاه‌طلبی شغلی را نمی‌توان نشانه نداشتن انگیزه فردی دانست. این وضعیت بیشتر محصول اجتماعی‌شدن جنسیتی و مواجهه مداوم با پیام‌هایی است که رهبری را با مردانگی پیوند می‌دهد. کاهش تمایل زنان به پذیرش نقش‌های مدیریتی در برخی مطالعات با فشارهای فرهنگی و انتظارات جنسیتی مرتبط دانسته شده است (Lu, 2020). همچنین محدودیت‌های خانوادگی و اجتماعی می‌تواند در شکل‌گیری احتیاط شغلی و تردید در ورود به موقعیت‌های رهبری نقش داشته باشند (Nurbayani et al., 2019).

۱-۲. مسیرهای غیرخطی و موقعیتی ورود به رهبری: دومین زیرالگو به غیرخطی بودن مسیر ورود زنان به نقش‌های مدیریتی مربوط است. برخلاف مسیرهای رسمی، تدریجی و از پیش برنامه‌ریزی شده، برخی زنان در اثر نیازهای سازمانی، فشارهای موقعیتی یا دعوت‌های ناگهانی وارد نقش‌های رهبری می‌شوند. این ورود شتاب‌زده، بدون آمادگی روانی و حمایت نهادی کافی، بار شناختی و عاطفی زنان را افزایش می‌دهد. مطالعات نشان می‌دهد زنان در برخی بافت‌های آموزشی، بدون طی کردن مسیرهای حمایتی و آماده‌ساز، مسئولیت‌های مدیریتی سنگینی را برعهده می‌گیرند (Connell et al., 2015). این وضعیت می‌تواند به فرسودگی شغلی، تعارض نقش‌ها و احساس غرق‌شدن در مسئولیت‌ها منجر شود (Phuong et al., 2023). در برخی موارد، زنان مدیر هم‌زمان با انتظارات حرفه‌ای، خانوادگی و اجتماعی روبه‌رو می‌شوند و ناچارند میان نقش‌های متعدد خود تعادل برقرار کنند (Smiley et al., 2021). فشار ناشی از پذیرش نقش‌های مدیریتی در شرایط کمبود حمایت سازمانی نیز در مطالعات مربوط به رهبری زنان در مدارس گزارش شده است (Bodalina & Mestry, 2022). از منظر فراکتالی، این زیرالگو نشان می‌دهد ساختار فرصت در سطح سازمانی چگونه به فشار روان‌شناختی در سطح فردی تبدیل می‌شود. هنگامی که سازمان مسیر روشن، حمایت نهادی و فرصت رشد تدریجی برای زنان فراهم نمی‌کند، ورود به رهبری به تجربه‌ای پرتنش و فرساینده بدل می‌شود.

۱-۳. تشدید چالش‌های خرد در موقعیت‌های تقاطعی: سومین زیرالگو نشان می‌دهد چالش‌های خرد برای همه زنان با شدت و کیفیت یکسان تجربه نمی‌شود. زنانی که در موقعیت‌های تقاطعی قرار دارند، افزون بر سوگیری جنسیتی، با فشارهای ناشی از نژاد، قومیت، طبقه اجتماعی یا موقعیت فرهنگی نیز روبه‌رو می‌شوند. در چنین وضعیتی، تجربه رهبری با لایه‌های بیشتری از قضاوت، حذف و فرسودگی همراه است. برای زنان رنگین‌پوست یا زنان متعلق به اقلیت‌های قومی، فشارهای روزمره ناشی از ریزپرخاصگری‌ها می‌تواند بار روانی و عاطفی رهبری را افزایش دهد (Doharty & Esoe, 2022). مفهوم «مالیات سیاهان» نیز به هزینه‌های اضافی‌ای اشاره دارد که رهبران سیاه‌پوست برای اثبات شایستگی، مقابله با کلیشه‌ها و حمایت از گروه‌های حاشیه‌ای می‌پردازند (Showunmi, 2021). این فشارها گاهی به ناهمخوانی هویتی، خستگی عاطفی و احساس بی‌تعلقی سازمانی منجر می‌شود (Townsend, 2021). تجربه زنان رهبر سیاه‌پوست نیز نشان می‌دهد درهم‌تنیدگی جنسیت و نژاد می‌تواند پیامدهایی منفی برای سلامت روان و احساس امنیت حرفه‌ای ایجاد کند (Burton et al., 2020). در برخی مطالعات، زنان متعلق به گروه‌های اقلیت، هم‌زمان با تردید در شایستگی، فشار نمایندگی گروه خود و ضرورت مقابله روزمره با سوگیری‌های پنهان مواجه بوده‌اند (Manongsong & Ghosh, 2021). در این سطح، تقاطع‌گرایی نشان می‌دهد محدودیت فقط به جنسیت وابسته نیست و موقعیت‌های نژادی، قومی، طبقاتی و فرهنگی، شدت فشارها و هزینه‌های عاملیت را تغییر می‌دهند؛ بنابراین، مدل فراکتالی-تقاطع می‌کند چالش‌های روان‌شناختی زنان نه به عنوان ضعف فردی، بلکه به عنوان بازتاب چندسطحی ساختارهای نابرابر فهم شود.

ب) سطح میانی فراکتال: سازمان‌های آموزشی و سازوکارهای نهادی

سطح میانی به چالش‌هایی اشاره دارد که از درون سازمان‌های آموزشی برمی‌خیزند و هنجارهای کلان جنسیتی را به رویه‌های

نهادی، قواعد ارتقا، الگوهای ارزیابی و شبکه‌های قدرت تبدیل می‌کنند. در این سطح، موانع رهبری زنان عمدتاً در دو حوزه «چالش‌های نهادی/سازمانی» و «چالش‌های آموزشی و مهارتی» ظاهر می‌شود.

۲. چالش‌های نهادی و سازمانی

این حوزه ۰/۲۱ درصد داده‌ها را دربرگرفت و نشان داد نابرابری جنسیتی در سازمان‌های آموزشی از طریق فرهنگ سازمانی، شبکه‌های نخبگانی، قواعد رسمی و رویه‌های غیررسمی بازتولید می‌شود. هنجارهای انحصارگرا، شبکه‌های مردسالار و ضعف سازوکارهای پاسخگویی، مسیر دسترسی زنان به موقعیت‌های رهبری را محدود می‌کند.

۲-۱. سوگیری نخبگان و نگرش‌های فرهنگی نهادینه‌شده: یکی از پایدارترین موانع نهادی، سوگیری نخبگان^۱ و رسوب نگرش‌های فرهنگی مردم‌محور در سازمان‌های آموزشی است. در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی، جایگاه‌های ریاستی و مدیریتی همچنان با ویژگی‌هایی پیوند می‌خورند که مردانه تلقی می‌شوند. این ذهنیت به شکل‌گیری جنسیت‌زدگی نهادی می‌انجامد و زنان را در فرایندهای انتخاب و ارتقا با تردید و داوری‌های سخت‌گیرانه‌تری روبه‌رو می‌سازد (Vella, 2022). در برخی زمینه‌ها، برداشت‌های سنتی از نقش‌های جنسیتی همچنان بر ارزیابی ظرفیت رهبری زنان اثر می‌گذارد (Akbar et al., 2023). این سوگیری از طریق شبکه‌های غیررسمی و حلقه‌های بسته تصمیم‌گیری تقویت می‌شود. شبکه‌های نخبگانی اغلب دسترسی به اطلاعات، حمایت و فرصت‌های مدیریتی را در اختیار گروه‌های نزدیک به قدرت قرار می‌دهند و مسیر ارتقای زنان را محدود می‌کنند (O'Connor, 2020). در چنین ساختاری، زنان برای اثبات صلاحیت خود ناچارند بسیار بیشتر از معیارهای معمول تلاش کنند و هم‌زمان، با کم‌اعتبارسازی سبک‌های رهبری یا حوزه‌های پژوهشی خود مواجه شوند (Semela et al., 2020). این وضعیت در فضای آکادمیک نیز به حاشیه‌رانی علایق، تجربه‌ها و شیوه‌های رهبری زنان منجر می‌شود (Wallace & Wallin, 2015). در موقعیت‌های تقاطعی، سوگیری نخبگان شدت بیشتری می‌یابد. زنان اقلیت، به‌ویژه زنان سیاه‌پوست، علاوه بر سوگیری جنسیتی، با نژادپرستی ساختاری، شکایت نخبگان و هزینه‌های مضاعف اثبات شایستگی روبه‌رو می‌شوند. مفهوم «مالیات سیاهان» به همین هزینه‌های اضافی اشاره دارد که در قالب فشار روانی، بار نمایندگی و ضرورت مقابله مداوم با کلیشه‌ها تجربه می‌شود (Townsend, 2021). این وضعیت، دسترسی زنان اقلیت به فرصت‌های رهبری را محدودتر می‌کند (Weiner et al., 2021).

۲-۲. ضعف پاسخگویی سازمانی و نظارت کنترل‌گرا: نبود پاسخگویی سازمانی و نارسایی در تحقق عدالت جنسیتی از چالش‌های مهم سطح میانی است. بسیاری از نهادهای آموزشی با وجود سیاست‌های رسمی برابری، همچنان زیر تأثیر فرهنگ غالب مردانه و نبود شفافیت در رویه‌های بوروکراتیک اداره می‌شوند (Sampson & Ridyolph, 2021). در چنین سازمان‌هایی، زنان ممکن است به موقعیت‌های مدیریتی راه یابند، اما اختیار، حمایت و مشروعیت لازم برای اثرگذاری واقعی را به‌دست نیاورند. مدیران زن در بسیاری از زمینه‌ها با نظارت شدیدتر و داوری سخت‌گیرانه‌تر روبه‌رو هستند. این نظارت، ریشه در شکاف اعتماد سازمانی به توان مدیریتی زنان دارد و سبب می‌شود خطاهای آنان سریع‌تر به ضعف شخصی یا جنسیتی نسبت داده شود (Dzimiri & Jita, 2022). هم‌زمان، غلبه مدیریت‌گرایی نتولیبرال با تأکید بر رقابت، سنجه‌های کمی و کنترل عملکرد، سبک‌های مشارکتی و رابطه‌محور زنان را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد (Wang & Gao, 2022). در نتیجه، شیوه‌های متفاوت رهبری زنان، به‌جای آنکه به‌عنوان ظرفیت سازمانی شناخته شود، گاهی نشانه‌ای از ناکارآمدی تلقی می‌شود. رویکردهای نابینا به هویت نیز این وضعیت را تشدید می‌کند. این رویکردها با نادیده گرفتن تفاوت‌های جنسیتی، نژادی و طبقاتی، تجربه زنان اقلیت را از سیاست‌گذاری سازمانی حذف می‌کند (Weiner et al., 2021) که پیامد آن، کاهش احساس تعلق، ناامنی حرفه‌ای و بازتولید تبعیض پنهان در محیط‌های آموزشی است (Evans et al., 2019).

۲-۳. ناکارآمدی سازوکارهای عدالت اجتماعی: مطابق یافته‌ها، اسناد و سیاست‌های برابری، به‌تنهایی به تغییر واقعی در جایگاه زنان منجر نمی‌شود. در بسیاری از نهادهای آموزشی، ابتکارات مربوط به عدالت جنسیتی در سطح نمادین باقی می‌ماند و به‌دلیل نبود قدرت اجرایی، توان مقابله با رویه‌های سنتی و تبعیض‌آمیز را ندارد (O'Connor, 2020). این وضعیت به شکل‌گیری

سیاست‌گذاری نمادین و عدالت ویتروینی می‌انجامد. در چنین شرایطی، زنان ممکن است در سازمان حضور داشته باشند، اما سهم آنان از قدرت واقعی، تصمیم‌گیری و کنترل منابع محدود بماند. نابرابری در این حالت حذف نمی‌شود، بلکه در قالبی جدید و قانونی‌شده ادامه می‌یابد (Nurbayani et al., 2019). این نوع حاشیه‌رانی مدرن، حضور زنان را می‌پذیرد، اما امکان اثرگذاری آنان را محدود می‌کند (Mousa, 2021).

۳. چالش‌های آموزشی و مهارتی

این حوزه ۷۴/۲۱ درصد از داده‌ها را تشکیل و نشان داد مسیر توسعه صلاحیت‌های رهبری برای زنان در بسیاری از سازمان‌های آموزشی نابرابر است. برنامه‌های آموزشی نامتوازن، دسترسی محدود به منابع، کمبود منتورینگ، ضعف شبکه‌های حرفه‌ای و شکاف دیجیتال، ظرفیت زنان را برای رقابت مؤثر در تصدی نقش‌های رهبری کاهش می‌دهد.

۳-۱. ساختارهای صلب و شکاف در توسعه صلاحیت‌های رهبری: نظام‌های آموزشی در برخی زمینه‌ها مانند فیلترهای ساختاری عمل می‌کنند و مسیر صعود زنان را محدود می‌سازند. اقلیم سازمانی غالباً بر مدل‌های مدیریتی مردانه استوار است و دسترسی زنان به مربی‌گری، تجربه‌های مدیریتی و شبکه‌های حرفه‌ای را کاهش می‌دهد (Phuong et al., 2023). شکاف در منتورینگ، زنان را به شبکه‌های پراکنده و غیررسمی وابسته می‌کند و انزوای حرفه‌ای آنان را افزایش می‌دهد (Pifer et al., 2024). نبود آموزش‌های راهبردی برای آمادگی در نقش‌های مدیریتی کلان نیز فرصت رشد زنان را محدود می‌کند. برنامه‌های یکسان و غیرحساس به جنسیت، نیازهای خاص زنان رهبر را نادیده می‌گیرد (Qadhi et al., 2023). افزون بر آن، بار سنگین تدریس و مسئولیت‌های اجرایی خرد، زمان و انرژی لازم برای توسعه صلاحیت‌های مدیریتی عالی را کاهش می‌دهد (Cummins, 2017). در موقعیت‌های تقاطعی، این ساختارها برای زنان اقلیت حاشیه‌سازتر می‌شود و توهین‌های نژادی-جنسیتی یا حذف نمادین، حتی در سطوح بالاتر نیز تداوم می‌یابد (Doharty & Esoe, 2022).

۳-۲. محتوای آموزشی و چالش‌های پداگوژیک: محتوای آموزشی و روش‌های تدریس نیز می‌توانند نابرابری را بازتولید کنند. در برخی برنامه‌های درسی، رهبری همچنان با مفروضات جنسیتی پیوند می‌خورد و صفات مردانه به‌عنوان هنجار رهبری بازنمایی می‌شود (Ryan et al., 2021). پداگوژی‌های محافظه‌کارانه نیز با تأکید بر جامعه‌پذیری سنتی، زنان را به پذیرش نقش‌های فرودست سوق می‌دهد و مشارکت آنان را در گفتمان‌های قدرت محدود می‌کند (Bayır & Dönmez, 2020). از منظر تقاطع‌گرایی، این مسئله زمانی تشدید می‌شود که محتوای آموزشی بر استانداردهای سفیدپوست‌محور یا مردمحور تکیه کند و تجربه زیسته، دانش بومی و روایت‌های زنان اقلیت را به حاشیه براند (Weiner et al., 2021). چنین حذف معرفتی‌ای می‌تواند به بیگانگی هویتی و کاهش احساس تعلق حرفه‌ای منجر شود (Domingue, 2015).

۳-۳. کمبود شبکه‌های حرفه‌ای و فرصت‌های منتورینگ: کمبود الگوهای نقش و منتورهای برجسته، اعتمادبه‌نفس و انگیزه زنان را برای ورود به موقعیت‌های تصمیم‌گیری تضعیف می‌کند (Banker, 2023). شبکه‌های مردانه در مؤسسات علمی نیز زنان را از تعاملات غیررسمی و اطلاعات کلیدی برای ارتقای شغلی محروم می‌سازد (O'Connor, 2020). نتیجه این وضعیت، شکاف در سرمایه اجتماعی و محدودشدن دسترسی زنان به فرصت‌های مدیریتی است (Gallego-Moron & Matus-Lopez, 2023). برای زنان سیاه‌پوست و زنان اقلیت، این چالش با انزوای مضاعف همراه است. آنان افزون بر کمبود منتور، با فشارهای تبعیض نژادی-جنسیتی نیز روبه‌رو می‌شوند و در بسیاری موارد ناچارند این فشارها را در سکوت تحمل کنند (Showunmi, 2021).

۳-۴. شکاف دیجیتال و چالش‌های فناورانه: شکاف دیجیتال به‌عنوان مانعی نوظهور در بازتولید نابرابری جنسیتی عمل می‌کند. در بسیاری از مناطق درحال توسعه، ضعف زیرساخت‌های فناوری اطلاعات، مدیریت روزمره و دسترسی زنان به کارگاه‌های دانش‌افزایی، منابع آموزشی و نشست‌های راهبردی را محدود می‌سازد (Moyo & Perumal, 2019). حتی در برخی بافت‌های توسعه‌یافته نیز زنان اقلیت با موانع ساختاری در دسترسی به منابع فناورانه روبه‌رو هستند (Avolio et al., 2020). در برخی کشورها، با وجود توانایی نسل جوان رهبران زن در استفاده از فناوری، ساختارهای سنتی مانع بهره‌گیری مؤثر از این توانمندی‌ها در تصمیم‌گیری می‌شود (Mousa, 2021). افزون بر آن، دیجیتالی‌شدن فرایندهای اداری می‌تواند بار کاری مدیران زن را افزایش و فرصت آنان را برای تمرکز بر توسعه راهبردی کاهش دهد (Leavy et al., 2024).

ج) سطح کلان: چالش‌های اجتماعی - فرهنگی، اقتصادی و سیاستی

در سطح کلان، تحلیل از مرزهای سازمان فراتر می‌رود و به میدان اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاستی وارد می‌شود. در این سطح، مشروعیت رهبری به‌طور بنیادین با جنسیت پیوند می‌خورد. هنجارهای پدرسالار، روایت‌های تاریخی، بازنمایی‌های رسانه‌ای، تفسیرهای محدودکننده مذهبی، ساختارهای بازار کار و سیاست‌گذاری‌های ناکافی، در کنار یکدیگر رهبری را به‌عنوان قلمروی مردانه تثبیت می‌کنند و مسیر زنان را از نظر نهادی، نمادین و معنایی محدود می‌سازند.

۴. چالش‌های اجتماعی - فرهنگی

این حوزه ۲۰/۱۸ درصد از داده‌ها را دربرگرفت و نشان داد هنجارهای اجتماعی و انتظارات فرهنگی، یکی از عمیق‌ترین لایه‌های محدودیت در مسیر رهبری زنان است. ساختارهای پدرسالار، بازنمایی‌های جنسیتی، روایت‌های تاریخی و قرائت‌های محدودکننده مذهبی، دیده‌شدن، مشروعیت‌یابی و پویایی زنان را در عرصه‌های رهبری کاهش می‌دهد.

۴-۱. هنجارهای فرهنگی و بازدارنده‌های جنسیتی: هنجارهای فرهنگی و انتظارات جنسیتی، شبکه‌ای از محدودیت‌های نامرئی ایجاد می‌کنند که مسیر رهبری زنان را به‌هزارتویی پیچیده تبدیل می‌سازد (Smiley et al., 2021). کلیشه «زن به‌مثابه مراقب» همچنان تدریس و خدمات آموزشی را حرفه‌ای زنانه و رهبری را قلمروی مردانه تصویر می‌کند (Cannito et al., 2023). در برخی بافت‌ها، این تصویر با بازنمایی مداوم زنان در نقش‌های مراقبتی و حمایتی تقویت می‌شود و امکان تصور زنان به‌عنوان رهبر را محدود می‌کند (Semela & Hailu, 2024). چنین سوگیری‌ای به پدیده «مدیر فکر کن، مرد فکر کن» منجر می‌شود و مشروعیت حرفه‌ای زنان را در تعارض با تصورات سنتی از زنانگی قرار می‌دهد (Ali & Rasheed, 2021). این فشارها برای زنان حاشیه‌نشین و اقلیت، شدت بیشتری پیدا می‌کند. در چنین موقعیت‌هایی، جنسیت با نژاد، قومیت و طبقه درهم‌تنیده می‌شود و عاملیت زنان را با لایه‌های بیشتری از طرد و قضاوت روبه‌رو می‌سازد (Johnson, 2024). برخی زنان اقلیت برای هماهنگی با هنجار غالب سازمانی، ناچار به پنهان‌سازی یا تعدیل بخشی از هویت فرهنگی خود می‌شوند (Pinto et al., 2024). تجربه ریزپر خاشگری‌ها و کلیشه‌های نژادی-جنسیتی نیز عاملیت زنان اقلیت را در محیط‌های آموزشی فرسوده می‌کند (Doharty & Esoe, 2022). ساختارهای آموزشی نیز اغلب بازتاب فرهنگ پدرسالار جامعه‌اند. شبکه‌های قدرت مردانه از ورود زنان به فرایندهای تصمیم‌گیری جلوگیری می‌کنند و ارتقای شغلی آنان را به تأخیر می‌اندازند (Tangonyire, 2023). این تأخیر در ارتقا، در برخی نظام‌های آموزشی به‌صورت ساختاری و تکرارشونده عمل می‌کند (Bailes & Guthery, 2020). هنجارهای فرهنگی، با تحمیل بار مضاعف مسئولیت‌های خانگی، شرایطی نابرابر ایجاد می‌کند که در آن، پیشرفت شغلی زنان با میزان انطباق آنان با انتظارات سنتی سنجیده می‌شود (Shava et al., 2021). این وضعیت، تهدید کلیشه را فعال و زنان را وادار می‌کند همواره شایستگی خود را در برابر معیارهای مردمحور اثبات کنند (McCullough, 2020).

۴-۲. میراث تاریخی و مقاومت فرهنگی: مسیر رهبری زنان تحت تأثیر میراث‌های تاریخی قرار دارد. این میراث‌ها نوعی اینرسی فرهنگی ایجاد و تغییرات نهادی را کند می‌کنند. کم‌نمایی تاریخی زنان در جایگاه‌های رهبری سبب شده است رهبری به‌طور نمادین و عینی در قلمرو مردانه تعریف شود؛ برای نمونه، در مالت از میان ۲۸ وزیر آموزش از سال ۱۹۲۱ تاکنون، فقط ۳ زن بوده‌اند (Vella, 2022). چنین الگوهایی صعود زنان را به‌عنوان وضعیتی غیرعادی بازنمایی و مشروعیت آنان را در نقش‌های رهبری شکننده می‌کنند (Mousa, 2021). این میراث‌ها از طریق جامعه‌پذیری جنسیتی بازتولید می‌شوند. فرهنگ و سنت، زنان را برای نقش‌های مطیع و حمایتی آماده می‌کند و همین امر حتی بر داوری همکاران زن درباره توان رهبری زنان اثر می‌گذارد (Shava et al., 2021). در برخی بافت‌ها، زنان مدیر همچنان با این انتظار روبه‌رو هستند که در عین ایفای نقش رهبری، از هنجارهای سنتی زنانگی فاصله نگیرند (Semela & Hailu, 2024). از منظر تقاطع‌گرایی، این میراث برای زنان رنگین‌پوست فرساینده‌تر است. نبود تاریخی الگوهای نقش برای زنان سیاه‌پوست، آنان را در خلأ حافظه سازمانی قرار می‌دهد و مسیر تصور رهبری را دشوار می‌سازد (Johnson, 2021). همچنین برخی روایت‌های تاریخی و سازمانی، زنان سیاه‌پوست را در نقش‌های کلیشه‌ای مانند مراقبت‌کننده، حل‌کننده بحران یا نیروی خدماتی بازنمایی می‌کند و امکان دیده‌شدن آنان به‌عنوان رهبر را محدود می‌سازد (Weiner et al., 2022).

۳-۴. بازنمایی رسانه‌ای و انگ‌واره‌های جنسیتی: رسانه‌ها و گفتمان‌های عمومی با بازتولید تصاویر کلیشه‌ای، افق‌های رهبری زنان را محدود می‌کند. رسانه گاه به‌جای گسترش امکان‌های رهبری، ویژگی‌های احساسی، وابستگی یا فرودستی زنان را برجسته می‌سازد و اقتدار حرفه‌ای آنان را تضعیف می‌کند (Ryan et al., 2021). این بازنمایی‌ها بر ادراک سازمانی از شایستگی زنان نیز اثر می‌گذارد (Wisewood, 2021). قاب‌بندی رسانه‌ای می‌تواند در نسل‌های جوان‌تر، احساس انسداد مسیر شغلی ایجاد کند. هنگامی که زنان رهبر به‌ندرت دیده می‌شوند یا با تصویرهایی از ناکامی و فشار نمود می‌یابند، رهبری برای دختران و زنان جوان کمتر دست‌یافتنی به‌نظر می‌رسد (Burkinshaw & White, 2020). در موقعیت‌های تقاطعی، بازنمایی رسانه‌ای برای زنان سیاه‌پوست شکلی از خشونت نمادین پیدا می‌کند. گفتمان‌های عمومی گاه آنان را میان دو تصویر «قدرت‌خشن» و «آسیب‌پذیری مطلق» گرفتار می‌سازد (Doharty & Esoe, 2022). در جوامع سنتی‌تر نیز زنان شاغل در سطوح عالی گاه به‌عنوان افرادی تصویر می‌شوند که از هنجارهای اجتماعی یا مذهبی فاصله گرفته‌اند (Arar & Shapira, 2016). این تصویرسازی، رهبری زنان را با نداشتن زنانگی یا غفلت از خانواده پیوند می‌زند (Almaki et al., 2016).

۴-۴. نهادهای مذهبی و جزم‌اندیشی تفسیری: نهادهای مذهبی و قرائت‌های محدودکننده از آموزه‌های دینی، در برخی بافت‌ها نقش مهمی در تحدید منزلت رهبری زنان دارد. در جوامع غربی و مدیترانه‌ای، نفوذ تاریخی کلیسا همچنان می‌تواند به‌عنوان مانعی نمادین در برابر به‌رسمیت‌شناختن اقتدار زنان عمل کند (Vella, 2022). این وضعیت نوعی سقف جنسیتی قدسی ایجاد می‌کند و مرزهای مشروعیت رهبری را با برداشت‌های دینی پیوند می‌زند (Hannum et al., 2015). در برخی بافت‌های اسلامی، تک‌صدایی دینی مردم‌محور، فضای عمومی را برای عاملیت زنان تنگ می‌کند و رهبری آنان را به انتظارات اخلاقی و جنسیتی خاص متصل می‌کند (Lashari & Shah, 2024). در این فضا، حجاب، بدن زنانه و اقتدار مدیریتی در چارچوبی کنترل‌گرانه تفسیر می‌شود (Lopes Cardozo & Srimulyani, 2021). برخی قرائت‌های مردم‌محور نیز دانش و اقتدار را با ایستمولوژی‌های مردانه پیوند می‌زند و جایگاه زنان را در تصمیم‌گیری محدود می‌کند (Mousa, 2021). در چنین شرایطی، خروج زنان از قالب‌های از پیش تعیین‌شده، گاهی به‌عنوان تخطی از اصول دینی یا فرهنگی بازنمایی می‌شود (Arar, 2019).

۵-۴. بحران‌های کلان و فرسایش عاملیت: بحران‌های کلان، مانند نوسانات اقتصادی، اپیدمی‌ها و بحران‌های زیست‌محیطی می‌توانند دستاوردهای شکننده برابری جنسیتی را تضعیف کنند. در زمان بحران، منطق بقای نهادی اغلب بر عدالت جنسیتی پیشی می‌گیرد و برنامه‌های حمایت از رهبری زنان در معرض حذف یا کاهش قرار می‌گیرد. شوک‌های مالی معمولاً بودجه‌های مربی‌گری و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زنان را زودتر از سایر حوزه‌ها تحت فشار قرار می‌دهد (Cummins, 2017). بحران‌های محیطی و اجتماعی نیز مرز میان حوزه خصوصی و عمومی را بازتعریف می‌کند و زنان را دوباره به نقش‌های مراقبتی سوق می‌دهد (Lopes Cardozo & Srimulyani, 2021). پاندمی کووید-۱۹ نمونه‌ای روشن از این وضعیت بود؛ زیرا تراکم نقش‌ها، افزایش مسئولیت‌های مراقبتی و حذف تدریجی از شبکه‌های حرفه‌ای، فشار بیشتری بر زنان رهبر وارد کرد (Shah, 2021). در این شرایط، زنان با فرسودگی، کاهش فرصت‌های شبکه‌سازی و نشت بیشتر از مسیر رهبری مواجه می‌شوند (Ayyildiz & Banoglu, 2024). دیجیتالی‌شدن و افزایش الزامات اداری پس از بحران نیز می‌تواند بار کاری زنان مدیر را تشدید کند (Leavy et al., 2024).

۵. چالش‌های اقتصادی و بازار کار

این حوزه ۱۳/۷۵ درصد داده‌ها را شامل شد و به محدودیت‌هایی مربوط است که از ساختارهای اقتصادی، الگوهای اشتغال و سیاست‌های حمایتی ناکافی ناشی می‌شوند. تعارض کار و زندگی، گتوسازی شغلی، نابرابری در دسترسی به منابع مالی و محدودیت در اختیار تصمیم‌گیری، مسیر ارتقای شغلی زنان را تضعیف می‌کنند.

۵-۱. تعادل کار-زندگی و شکاف‌های سیاست‌گذاری حمایتی: تعارض کار و زندگی یکی از موانع پایدار رهبری زنان است. زنان رهبر اغلب با «نوبت دوم» مواجه‌اند؛ یعنی پس از انجام‌دادن مسئولیت‌های حرفه‌ای، همچنان بار اصلی کار خانگی و مراقبت از فرزندان را برعهده دارند (Wisewood, 2021). این وضعیت، انرژی و زمان لازم برای حضور در شبکه‌های حرفه‌ای و پذیرش مسئولیت‌های مدیریتی را کاهش می‌دهد (Torres Zamora & Villagra Bravo, 2023). سازمان‌های آموزشی اغلب بر الگوی

«کارمند ایدئال» تکیه دارند؛ الگویی که فرد را بدون مسئولیت خانگی و همیشه در دسترس تصور می‌کند. این الگو با تجربه بسیاری از زنان، به‌ویژه مادران، ناسازگار است (Gallego-Moron & Matus-Lopez, 2023). نبود سیاست‌هایی مانند مرخصی زایمان منعطف، مهدکودک محل کار و حمایت از مراقبت سبب می‌شود رهبری با مادرانگی در تعارض قرار گیرد (Semela & Hailu, 2024). در سطح سازمانی نیز استفاده زنان از سیاست‌های حمایتی گاهی با «جریمه مراقبت» همراه می‌شود و شانس ارتقا را کاهش می‌دهد (Banker, 2023). از منظر تقاطع‌گرایی، این فشار برای زنان اقلیت پیچیده‌تر است. کلیشه‌هایی مانند «زن سیاه قدرتمند» می‌تواند درخواست حمایت را برای زنان سیاه‌پوست دشوار کند و آنان را وادار سازد بارهای مضاعف را در سکوت تحمل کنند (Johnson, 2021). این وضعیت در تجربه زنان سیاه‌پوست در مدارس و دانشگاه‌ها نیز با انزوای عاطفی و فشار روانی همراه بوده است (Doharty & Esoe, 2022).

۵-۲. ساختارهای اقتصادی و الگوهای اشتغال: ساختارهای اقتصادی و الگوهای اشتغال نیز به‌عنوان سازوکارهای طرد نظام‌مند عمل می‌کنند. زنان در بسیاری از بافت‌ها در بخش‌های کم‌ارزش‌تر یا خدماتی متمرکز می‌شوند؛ درحالی‌که کرسی‌های راهبردی و مدیریتی در اختیار ساختارهای مردسالار باقی می‌ماند (Vella, 2022). این تمرکز شغلی، زنان را از ورود به حوزه‌های قدرت‌آفرین باز می‌دارد (Sethuraman et al., 2021). الگوهای ارتقا در بازار کار معمولاً بر هنجار مسیر شغلی خطی، پیوسته و بدون وقفه طراحی شده‌اند. این هنجار با چرخه‌های زیستی، مسئولیت‌های مراقبتی و وقفه‌های حرفه‌ای زنان سازگار نیست و به ارتقای با تأخیر منجر می‌شود (O'Connor, 2020). در مدیریت آموزشی نیز تأخیر در ارتقا برای زنان و گروه‌های حاشیه‌ای به‌صورت ساختاری گزارش شده است (Bailes & Guthery, 2020). از منظر اقتصاد سیاسی نژاد، زنان سیاه‌پوست و اقلیت‌های قومی در موقعیت‌های شغلی متزلزل‌تر قرار می‌گیرند و دسترسی محدودتری به مسیرهای پایدار پیشرفت دارند (Weiner et al., 2022).

۵-۳. چالش‌های مالی و ساختاری: چالش‌های مالی و ساختاری، به محدود شدن اختیار زنان در تصمیم‌گیری و اجرای برنامه‌های نوآورانه منجر می‌شود. در بسیاری از بافت‌های آکادمیک، زنان حتی در جایگاه‌های مدیریتی میانی، کنترل کافی بر منابع مالی و راهبردی ندارند (Banker, 2023). این وابستگی مالی، رهبران زن را برای اجرای طرح‌های خود به شبکه‌های موجود قدرت وابسته نگه می‌دارد (Ali & Rasheed, 2021). توزیع نابرابر بورسیه‌ها، بودجه‌های پژوهشی و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای نیز مسیر صعود زنان را محدود می‌کند (Hardy et al., 2021) و کمبود منابع برای آموزش‌های پیشرفته و فرصت‌های دکتری حرفه‌ای، به‌ویژه در بافت‌های کم‌برخوردار، شکاف رهبری را عمیق‌تر می‌سازد (Cummins, 2017). از منظر تقاطع‌گرایی، زنان سیاه‌پوست اغلب در مدارس منسوب می‌شوند که با فقر بودجه‌ای مزمن روبه‌رو هستند و ناچارند کمبود منابع را با عاملیت فردی خود جبران کنند (Weiner et al., 2022). این وضعیت فرسودگی شغلی و هزینه‌های اضافی رهبری را برای آنان افزایش می‌دهد (Doharty & Esoe, 2022).

۶. چالش‌های ساختاری و سیاستی: این حوزه ۱۴/۳۹ درصد از داده‌ها را دربرگرفت و نشان داد حتی در حضور قوانین و سیاست‌های برابری خواهانه، ساختارهای قدرت می‌توانند مانع تحقق عدالت رویه‌ای شوند. شکاف میان قانون‌گذاری و اجرا، کم‌بازنمایی سیاسی زنان و ضعف جامعه مدنی، عاملیت سیاسی و سازمانی زنان را محدود می‌کند.

۶-۱. شکاف میان قانون‌گذاری نمادین و عدالت رویه‌ای: در بسیاری از نظام‌های سیاسی و آموزشی، تصویب قوانین برابری جنسیتی به تغییر واقعی در ساختار قدرت منجر نشده است. قوانین رسمی، زمانی که با سازوکارهای اجرایی و پاسخگویی همراه نباشد، در برابر شبکه‌های غیررسمی قدرت ناکارآمد می‌ماند (Vella, 2022). در چنین شرایطی، معیارهای ارتقا با وجود ظاهر بی‌طرفانه، در عمل به سود الگوهای رفتاری مردانه عمل می‌کند (Cannito et al., 2023). فرایندهای استخدام و ارتقا نیز گاهی به‌جای شایسته‌سالاری، تحت تأثیر سیاست‌های هویتی حذف‌گرا قرار می‌گیرد. تأخیر ساختاری در ارتقای زنان می‌تواند به یکی از شیوه‌های حفظ توازن قدرت در سازمان تبدیل شود (Bailes & Guthery, 2020). در برخی بافت‌ها، شبکه‌های غیررسمی مردانه بر تصمیم‌های رسمی اثر می‌گذارد و فرصت‌های زنان را محدود می‌کند (Kohtamäki et al., 2023). از منظر تقاطع‌گرایی، بسیاری از مداخلات سیاستی به تفاوت‌های نژادی، طبقاتی و هویتی حساس نیستند و تجربه زنان سیاه‌پوست را نادیده می‌گیرند.

(Pinto et al., 2024).

۶-۲. کم‌بازنمایی سیاسی زنان و پدیده توکنیسم: کم‌بازنمایی سیاسی زنان نوعی محرومیت ساختاری چندلایه ایجاد می‌کند. هنگامی که زنان در هسته‌های تصمیم‌گیری حضور محدودی دارند، مطالبات و تجربه‌های آنان نیز کمتر به سیاست تبدیل می‌شود. در بسیاری از بخش‌ها، سهم زنان از نقش‌های تصمیم‌گیری همچنان اندک است و این امر به ناشنایی سیستماتیک در برابر نیازهای آنان می‌انجامد (Wisewood, 2021). حضور اندک زنان در برخی ساختارهای مدیریتی بیشتر جنبه نمادین دارد. در این وضعیت، زنان ممکن است در ظاهر نماینده تنوع باشند، اما اختیار واقعی برای اثرگذاری بر تصمیم‌ها نداشته باشند (Hakim, 2022). این توکنیسم در برخی نظام‌های آموزشی با حفظ قدرت تصمیم‌گیری در دست گروه‌های مردانه همراه است (Akbar et al., 2023). برای زنان اقلیت، کم‌بازنمایی با کلیشه‌های نژادی و طبقاتی نیز پیوند می‌خورد و مسیر ورود آنان به قدرت را محدودتر می‌سازد (Johnson, 2021). همچنین افزایش حضور زنان در قوای مقننه می‌تواند احتمال انتصاب زنان در سطوح عالی دانشگاهی را افزایش دهد و این پیوند میان عرصه سیاست و سقف‌های شیشه‌ای دانشگاهی را نشان می‌دهد (D'Apice et al., 2024).

۶-۳. خلأهای جامعه مدنی و حمایت‌گری: ضعف نهادهای جامعه مدنی، سازمان‌های غیردولتی و جنبش‌های اجتماعی، زنان را در برابر ساختارهای قدرت تنها می‌گذارد. در بسیاری از بافت‌های آکادمیک، پلتفرم‌های حمایت‌گر که به‌طور خاص بر عدالت جنسیتی در رهبری تمرکز کنند، کم‌رنگ‌اند. در نتیجه، تجربه‌های تبعیض‌آمیز زنان به‌جای تبدیل شدن به مسئله‌ای سیاستی، در سطح تجربه‌های شخصی باقی می‌ماند (Wang & Gao, 2022). در برخی بافت‌ها، نبود حمایت جمعی موجب می‌شود زنان برای پیشبرد مسیر رهبری خود بیش از حد به ابتکارات فردی وابسته شوند (Semela & Hailu, 2024). این وضعیت در کشورهایی مانند اتیوپی و غنا نیز مشاهده شده است؛ جایی که مشارکت ذی‌نفعان در حمایت از رهبری زنان محدود است و رهبران زن پشوانه اجتماعی کافی برای به‌چالش کشیدن هنجارهای مردسالارانه ندارند (Semela et al., 2020). چنین انزوایی، عاملیت زنان را شکننده می‌کند و امکان تبدیل تجربه فردی به تغییر نهادی را کاهش می‌دهد (Adongo et al., 2023).

پرسش دوم پژوهش: تواناسازهای زنان در کسب موقعیت‌های رهبری آموزشی کدام‌اند؟

تواناسازهای رهبری زنان در آموزش

در برابر چالش‌های بازدارنده، تواناسازها مجموعه‌ای از نیروهای فردی، سازمانی و ساختاری‌اند که امکان حضور، پایداری و اثرگذاری زنان را در مسیر رهبری آموزشی تقویت می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد عاملیت زنان نتیجه یک مسیر خطی و فردی نیست، بلکه در تعامل میان خودباوری، شبکه‌های حمایتی، فرصت‌های سازمانی، سیاست‌های برابری محور و تغییرات فرهنگی شکل می‌گیرد. براین اساس، تواناسازهای رهبری زنان در سه سطح خرد، میانی و کلان سازمان‌دهی شدند.

الف) سطح خرد: تواناسازهای درون فردی و روان‌شناختی

در سطح خرد، تواناسازها به منابع درونی، روان‌شناختی و هویتی مربوط‌اند؛ منابعی که به زنان کمک می‌کنند خود را شایسته نقش‌های رهبری بدانند، در برابر فشارهای محیطی پایداری ورزند و هویت حرفه‌ای خود را بازسازی کنند. خودکارآمدی و عاملیت شخصی، مهم‌ترین تواناساز این سطح است. زنان زمانی توان بیشتری برای ورود به رهبری پیدا می‌کنند که صلاحیت‌ها و دستاوردهای خود را بازشناسند و باور کنند که می‌توانند در برابر موانع ساختاری و تبعیض‌های جنسیتی اثرگذار باشند (Channing, 2022). توانایی اجرا، تولید نتیجه و تجربه موفقیت‌های حرفه‌ای نیز خودکارآمدی را تقویت می‌کند و موانع را از وضعیت تهدیدهای غیرقابل عبور به چالش‌هایی قابل مدیریت بدل می‌سازد (Van Tyle & Watkins, 2017). تاب‌آوری روان‌شناختی و سرسختی نیز در پایداری زنان نقش مهمی دارد. این تواناساز به تحمل فشار محدود نمی‌شود، بلکه توان بازسازی روانی و حرفه‌ای در برابر ناملایمات را دربر می‌گیرد. ویژگی‌هایی مانند سرسختی، شوخ‌طبعی، معنویت و معناجویی می‌توانند در مواجهه با ریزپرخاشگری‌ها، تبعیض‌های روزمره و فشارهای ساختاری نقش ترمیمی داشته باشند (Curtis, 2020). همچنین تاب‌آوری و ویژگی‌های شخصی درونی می‌تواند مسیر شغلی زنان را در بافت‌های فرهنگی محدودکننده تقویت کند (Al-Wahaibi, 2020). بر ساخت هویت رهبری و آگاهی انتقادی، سومین تواناساز مهم در سطح خرد است. در این فرایند، زنان خود را نه در حاشیه رهبری، بلکه به‌عنوان کنشگرانی

صاحب صلاحیت و اثرگذار تعریف می‌کنند. آگاهی تقاطعی به زنان کمک می‌کند موقعیت حاشیه‌ای خود را به نقطه‌ای برای فهم بهتر نابرابری و نقد هژمونی مسلط تبدیل کنند (Davids, 2018). درک روشن از «کیستی خود» نیز حس عاملیت را تقویت می‌کند و امکان کنش رهبرانه را افزایش می‌دهد (Moorosi, 2020). در تجربه زنان آفریقایی-آمریکایی، حاشیه‌مندی می‌تواند به منبعی برای نقد ساختارهای قدرت و بازتعریف رهبری تبدیل شود (Davis & Maldonado, 2017). انگیزش درونی و نوع‌دوستی نیز در بسیاری از مطالعات به‌عنوان پشتوانه پایدار رهبری زنان گزارش شده است. بسیاری از زنان، رهبری را نه فقط راهی برای کسب مقام، بلکه فرصتی برای ایجاد تغییر مثبت، خدمت به دیگران و رشد فردی و جمعی می‌دانند (Nakitende, 2019). انگیزه خدمت و معناجویی، پایه‌ای پایدارتر از انگیزه‌های بیرونی برای تداوم مسیر رهبری فراهم می‌کند (Sanfilippo, 2024).

ب) سطح میانی: تواناسازهای رابطه‌ای و سازمانی

در سطح میانی، تواناسازها به کیفیت روابط، شبکه‌های حمایتی، فرصت‌های یادگیری و سازوکارهای سازمانی مربوطاند. این سطح نشان می‌دهد توانمندی زنان فقط از درون فرد شکل نمی‌گیرد، بلکه به میزان دسترسی آنان به اعتماد، حمایت، منتورینگ، سرمایه اجتماعی و فرصت‌های توسعه حرفه‌ای وابسته است.

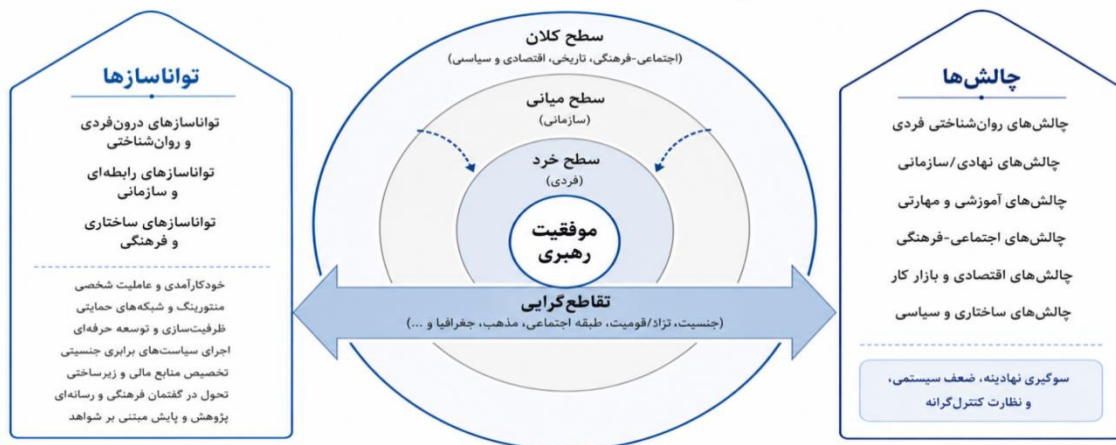
شبکه‌های پایدار مبتنی بر اعتماد و احترام، یکی از پایه‌های مهم رهبری زنان‌اند. کیفیت و پایداری روابط حرفه‌ای، بیش از صرف گستردگی شبکه‌ها اهمیت دارد. محیط‌هایی که بر اعتماد، احترام متقابل و مسئولیت مشترک استوارند، ظرفیت‌های نهفته زنان را فعال می‌کنند و امکان مشارکت مؤثرتر آنان را در تصمیم‌گیری فراهم می‌سازند (Aisoli-Orake et al., 2022). منتورینگ و شبکه‌های حمایتی با ۱۸/۰۴ درصد فراوانی، برجسته‌ترین تواناساز این سطح بود. زنان برای رشد حرفه‌ای، به منتورهایی نیاز دارند که نیازهای یادگیری، تجربه‌های جنسیتی و مسیرهای خاص پیشرفت آنان را درک کنند (Channing, 2022). این حمایت می‌تواند رسمی یا غیررسمی باشد. پشتیبان‌ها نیز با استفاده از سرمایه سیاسی و نفوذ سازمانی خود، زنان را به فرصت‌های کلیدی متصل می‌کنند، رؤیت‌پذیری آنان را افزایش می‌دهند و در برابر موانع سازمانی از آنان حمایت می‌کنند (Okoli et al., 2020). چنین حمایت‌هایی زنان را در سازمان مرئی‌تر و مسیر دسترسی آنان به نقش‌های رهبری را هموارتر می‌کند (Davis & Maldonado, 2017). ظرفیت‌سازی و توسعه حرفه‌ای با ۱۶/۳۶ درصد فراوانی، دومین تواناساز مهم در سطح میانی بود. این تواناساز شامل یادگیری مستمر، کسب مهارت‌های جدید، شرکت در دوره‌های آموزشی و به‌روزرسانی دانش تخصصی است. ذهنیت رشد، زنان را به یادگیرندگانی فعال در مسیر رهبری تبدیل می‌کند و امکان بازسازی توانایی‌های حرفه‌ای را فراهم می‌سازد (Redding, 2020). کسب تخصص و اعتمادبه‌نفس نیز برای حضور مؤثر زنان در فضاهای تخصصی، به‌ویژه حوزه‌هایی مانند علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات اهمیت دارد (Tomko et al., 2021). سبک رهبری تحول‌گرا و مراقبت‌محور، یکی دیگر از تواناسازهای سازمانی است. زنان با تأکید بر همدلی، اخلاق مراقبت، شنیدن فعال، مشارکت و توزیع قدرت می‌توانند تیم‌های متعهدتر بسازند و با چالش‌های محیطی بهتر مواجه شوند (Channing, 2022). هویت رهبری مبتنی بر همدلی، مراقبت و مشارکت در برابر الگوهای اقتدارگرا و رقابتی رهبری قرار می‌گیرد (Carrasco & Díaz, 2021). همچنین رهبری تحول‌گرا در تجربه زنان می‌تواند توانمندسازی روان‌شناختی زیردستان را تقویت کند (Ben Bakar & Al-Faiz, 2021). ناوبری راهبردی و فرصت‌جویی فعالانه نیز نشان‌دهنده کنشگری هوشمندانه زنان در سازمان است. زنان موفق معمولاً منتظر فراهم شدن خودبه‌خودی فرصت‌ها نمی‌مانند، بل که با شناخت قواعد بازی، شناسایی فرصت‌ها و ورود هدفمند به شبکه‌های دشوار، فعالانه مسیر پیشرفت خود را می‌سازند (Davis & Maldonado, 2017). به‌رسمیت شناختن قدرت فردی در یافتن و تثبیت فرصت‌های پیشرفت، یکی از راهبردهای مهم زنان برای عبور از ساختارهای محدودکننده است (Channing, 2022).

ج) سطح کلان: تواناسازهای ساختاری و فرهنگی

در سطح کلان، تواناسازها به سیاست‌ها، قوانین، منابع، گفتمان‌های فرهنگی و نظام تولید دانش مربوطاند. این سطح نشان می‌دهد عاملیت زنان زمانی پایدارتر می‌شود که با حمایت‌های ساختاری، سیاست‌های اجرایی، منابع عادلانه و تغییر در تصویر اجتماعی رهبری همراه باشد. اجرای سیاست‌های برابری جنسیتی، با ۱۵/۲۴ درصد فراوانی، یکی از مهم‌ترین تواناسازهای سطح کلان بود. چارچوب‌های قانونی و سیاست‌های حمایتی، زیربنای عدالت جنسیتی در رهبری آموزشی است. توسعه رهبری زنان به محیطی

تواناساز نیاز دارد که در آن قانون، سیاست و فرهنگ سازمانی از حضور زنان حمایت کند (Arar & Oplatka, 2015). اثربخشی این سیاست‌ها زمانی افزایش می‌یابد که با سازوکارهای نظارتی و ارزیابی مستمر همراه باشد (Titley et al., 2024). تخصیص منابع مالی و زیرساختی نیز برای تحقق عدالت ضروری است. سیاست‌های برابری بدون منابع کافی، به تغییر واقعی منجر نمی‌شود. سرمایه‌گذاری در آموزش، توسعه مهارت‌ها، فرصت‌های حرفه‌ای و زیرساخت‌های حمایتی می‌تواند مسیر دسترسی زنان به رهبری را تقویت کند (Arar & Oplatka, 2015). بهبود شرایط کاری و برچیدن موانع ساختاری نیز برای تبدیل ظرفیت زنان به اثرگذاری مدیریتی اهمیت دارد (Albaddawi, 2024). تحول در گفتمان فرهنگی و رسانه‌ای، تواناساز دیگری در سطح کلان است. تصویر عمومی از زنان رهبر بر واقعیت‌های سازمانی اثر می‌گذارد. بازنمایی مثبت زنان در رسانه‌ها و نقد کلیشه‌هایی که رهبری را مردانه و زنان را نیازمند آموزش یا اصلاح می‌دانند، می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای حضور زنان ایجاد کند (Reis & Grady, 2017). نقد فرضیات جنسیتی در متون فرهنگی و مذهبی نیز برای تغییر نگرش‌های تاریخی به رهبری زنان اهمیت دارد (Marshall et al., 2017). همچنین توجه به تفاوت‌های فرهنگی و پرهیز از نگاه یکسان‌نگر، امکان طراحی راهبردهای بومی توانمندسازی را فراهم می‌کند (Arar & Oplatka, 2015). پژوهش و پایش مبتنی بر شواهد نیز نقشی راهبردی در سیاست‌گذاری دارد. مطالعات تطبیقی و زمینه‌مند می‌تواند موانع و ظرفیت‌های رهبری زنان را در بافت‌های مختلف آشکار و از تعمیم‌های کلی‌گرایانه جلوگیری کند (Albaddawi, 2024). چنین پژوهش‌هایی برای فهم تفاوت زمینه‌های شهری و روستایی با بافت‌های فرهنگی گوناگون اهمیت دارد. مطالعات تطبیقی همچنین می‌تواند وضعیت زنان را در نظام‌های آموزشی مختلف روشن‌تر و سیاست‌گذاری را دقیق‌تر کند (Arar & Oplatka, 2015). آگاهی از فراگیری و برابری با ۱۵/۶ درصد فراوانی، از دیگر تواناسازهای سطح کلان بود. رهبری زنان زمانی عادلانه‌تر فهم می‌شود که زنان به‌عنوان گروهی همگن در نظر گرفته نشوند. تجربه آنان در پیوند با نژاد، طبقه، جغرافیا، قومیت و سایر موقعیت‌های هویتی شکل می‌گیرد. آموزش سوگیری ضمنی و حساسیت جنسیتی می‌تواند نگرش‌های پنهان و کلیشه‌های جنسیتی را در سطوح مختلف سازمانی کاهش دهد و زمینه پذیرش رهبری زنان را تقویت کند (Tarbuton, 2019).

مدل فراکتالی-تقاطعی حاصل از تحلیل نتایج این پژوهش که در آن چالش‌ها و تواناسازهای رهبری آموزشی زنان در سه سطح خرد، میانی و کلان و در پیوند با موقعیت‌های تقاطعی تبیین شده‌اند، به‌طور خلاصه در شکل ۲ به تصویر کشیده شده است.



شکل ۲. مدل فراکتالی-تقاطعی زنان در کسب موقعیت‌های رهبری آموزشی

۶. بحث

تحلیل تطبیقی مطالعات داخلی با مطالعات جهانی نشان داد چرخه فراکتالی بازتولید نابرابری در ایران، با وجود هم‌پوشانی با الگوهای بین‌المللی، صورت‌بندی خاصی دارد. در مطالعات غربی، نژاد، رنگ پوست و رقابت‌های نئولیبرالی بازار کار نقش برجسته‌ای در بازتولید نابرابری دارد، اما در بافت ایران، تفسیرهای دین‌محور، هنجارهای سنتی خانوادگی، فرهنگ مردسالار و ساختارهای سیاسی-سازمانی وزن بیشتری پیدا می‌کند. در سطح کلان، هنجارهای مبتنی بر سنت‌گرایی از ریشه‌های اصلی موانع رهبری زنان معرفی

شده‌اند و فرهنگ مردسالار، تعریف قدرت را به سود مردان شکل می‌دهد (Abedini & Mansouri, 2018). ساختارهای سیاسی- قانونی و ذهنی نیز به صورت درهم‌تنیده عمل می‌کنند و هسته قدرت مدیریتی را بر پایه تبعیض نهادی سامان می‌دهند (Gholami et al., 2015). در سطح میانی، مطالعات داخلی نشان می‌دهد سازوکارهای سازمانی قدرت در ایران تحت تأثیر تعصبات نانوشته، کلیشه‌های جنسیتی و شبکه‌های مردسالار قرار دارد. نابرابری‌های جنسیتی پنهان و کلیشه‌های جنسیتی، از موانع اصلی ارتقای زنان در سازمان‌های آموزشی‌اند (Yousefvand & Abdollahi, 2024). فرهنگ سازمانی نیز توزیع قدرت را به سود مردان تثبیت و از بازتولید نابرابری در مدیریت آموزشی پشتیبانی می‌کند (Hosseingholizadeh et al., 2015). در سطح خرد، پیامدهای روان‌شناختی این ساختارها در احساس غیبت، نادیده‌انگاری و تضعیف خودباوری زنان مدیر ظاهر می‌شود. استعاره «قلمرو اشغال‌های سرگردان» این تجربه غیبت و فقدان مشروعیت را توصیف می‌کند (Falhati, 2023). همچنین با وجود انگیزه زنان برای نوآوری، طرحواره نامطلوب جامعه و فشارهای چندگانه می‌تواند خودباوری آنان را کاهش دهد (Ahmadheidari et al., 2024)؛ بنابراین، مکانیسم بازتولید نابرابری در ایران کمتر بر منطق صرفاً مادی بازار و بیشتر بر توافقات نمادین، کنترل‌های هویتی، سنت‌گرایی و فرهنگ سازمانی مردم‌محور استوار است. این تمایز نشان می‌دهد انتقال مستقیم مدل‌های غربی به بافت ایران، بدون توجه به هسته فرهنگی و نهادی نابرابری، نمی‌تواند به مداخله‌ای پایدار منجر شود.

یافته‌های این پژوهش همسو با نظریه‌های فراکتالی در مدیریت مؤید آن است که الگوهای نابرابری در سطوح مختلف تکرار می‌شود و هر سطح، نشانه‌هایی از منطق سطح دیگر را در خود دارد (Wheatley, 2006). این یافته با مفهوم «سازمان‌های جنسیت‌مند» نیز سازگار است؛ زیرا سازمان‌ها، حتی با قواعد ظاهراً بی‌طرف، می‌توانند منطق جنسیتی قدرت را بازتولید کنند (Acker, 1990). در سطح خرد، شناسایی سازوکارهایی مانند درونی‌سازی شکست، تردید در شایستگی و سندرم ایمپاستر، با مطالعات مربوط به هزارتوی رهبری و نگرش‌های نقش جنسیتی همسو است (Eagly & Carli, 2007). تجربه سندرم ایمپاستر در میان زنان رهبر نیز نشان می‌دهد بخشی از فشارهای روان‌شناختی زنان از مواجهه مداوم با معیارهای نابرابر مشروعیت و شایستگی ناشی می‌شود (Banker, 2023). نقش تشدیدکننده تقاطع‌گرایی نیز در یافته‌های پژوهش برجسته بود. نتایج نشان داد تجربه رهبری برای همه زنان یکسان نیست و زنانی که در موقعیت‌های نژادی، قومی، طبقاتی یا فرهنگی حاشیه‌ای قرار دارند، با هزینه‌های مضاعف‌تری مواجه می‌شوند. این یافته با مطالعاتی همخوان است که ریزپرخاشگری‌ها، حذف نمادین و فشارهای نژادی- جنسیتی را از موانع اصلی تجربه زنان اقلیت در رهبری آموزشی دانسته‌اند (Doharty & Esoe, 2022). مطالعات مربوط به زنان سیاه‌پوست نیز نشان می‌دهد رهبری در موقعیت‌های تقاطعی، با فشارهای هم‌زمان سازمانی، نژادی و جنسیتی همراه است و همین امر هزینه عاملیت را افزایش می‌دهد (Johnson, 2024).

در حوزه تواناسازها، یافته‌ها نشان داد زنان فقط در برابر محدودیت‌ها واکنش نشان نمی‌دهند، بلکه با استفاده از راهبردهای فعال، مسیرهای تازه‌ای برای رهبری می‌سازند. ناوبری راهبردی، استفاده از شبکه‌های غیررسمی، منتورینگ، سرمایه‌گذاری رابطه‌ای و بازتعریف هویت رهبری، از مهم‌ترین سازوکارهای عاملیت زنان در سطح میانی و خرد بودند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند زنان آفریقایی-آمریکایی از موقعیت حاشیه‌ای خود برای نفوذ، مقاومت و بازتعریف رهبری استفاده می‌کنند (Davis & Maldonado, 2017)؛ بنابراین، عاملیت زنان را نباید به سطح فردی تقلیل داد. این عاملیت در پیوند با شبکه‌ها، منابع سازمانی و گفتمان‌های اجتماعی شکل می‌گیرد.

۷. نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های حاصل از مرور نظام‌مند شواهد پژوهشی ناظر به رهبری زنان در آموزش عالی نشان داد رهبری آموزشی زنان را نمی‌توان به فهرستی از موانع و تواناسازها تقلیل داد. پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، یعنی تبیین «مکانیسم‌های دیالکتیکی بازتولید محدودیت و عاملیت» نشان می‌دهد رهبری زنان در آموزش درون‌نظمی چندسطحی شکل می‌گیرد؛ نظمی که در آن الگوهای محدودیت و عاملیت در سطوح کلان، میانی و خرد تکرار می‌شوند و یکدیگر را تقویت می‌کنند. از این منظر، نابرابری جنسیتی در رهبری آموزشی یک تبعیض خطی و منفرد نیست، بلکه حاصل پیوند میان ساختارهای فرهنگی، سازوکارهای سازمانی و تجربه زیسته زنان است. در سطح محدودیت، براساس یافته‌ها، موانع رهبری زنان از سطح کلان آغاز می‌شوند و در سطوح میانی و خرد

بازتاب می‌یابد. در سطح کلان نیز هنجارهای پدرسالار، روایت‌های تاریخی، تفسیرهای محدودکننده دینی و الگوهای فرهنگی، مشروعیت رهبری را بیشتر با مردانگی پیوند می‌زنند و زنان را در موقعیت «دیگری» قرار می‌دهند. در سطح میانی، همین منطق در قالب سوگیری‌های نخبگانی، شبکه‌های غیررسمی مردانه، مدیریت‌گرایی نئولیبرال، توکنیسم و عدالت ویتروینی بازتولید می‌شود و دسترسی زنان به منابع، فرصت‌های ارتقا و فرایندهای تصمیم‌گیری را محدود می‌کند. در سطح خرد، این فشارها به شکل پیامدهای روان‌شناختی و هویتی مانند سندرم ایمپاستر، خودکارآمدی پایین، فرسودگی شغلی و تردید در شایستگی ظاهر می‌شود؛ بنابراین، چالش‌هایی که در ظاهر فردی به نظر می‌رسند، درواقع بازتاب فشارهای فرهنگی و سازمانی‌اند و نباید به کاستی شخصی زنان نسبت داده شوند. در برابر این سازوکار بازدارنده، یافته‌ها نشان دادند زنان در مسیر رهبری منفعل نیستند. در سطح خرد، عاملیت از راه برساخت هویت رهبری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و آگاهی انتقادی پدیدار می‌شود. در سطح میانی، این عاملیت به نوابری راهبردی، سرمایه‌گذاری رابطه‌ای، منتورینگ، شبکه‌سازی و استفاده از سبک‌های رهبری تحول‌گرا و مراقبت‌محور تبدیل می‌شود. در سطح کلان نیز عاملیت زنان در مطالبه اصلاح سیاست‌های عمومی، نقد گفتمان‌های فرهنگی و تلاش برای تغییر تصویر اجتماعی رهبری زنان نمود می‌یابد. براین اساس، عاملیت زنان خارج از ساختار شکل نمی‌گیرد، بلکه در دل همان ساختارهایی ساخته می‌شود که مسیر آنان را محدود می‌کنند.

تقاطع‌گرایی در این تحلیل نقش تعیین‌کننده دارد. یافته‌ها مشخص کرد جنسیت به‌تنهایی تجربه زنان از رهبری را توضیح نمی‌دهد. درهم‌تنیدگی جنسیت با نژاد، طبقه، قومیت، دین و موقعیت جغرافیایی، شدت و کیفیت موانع را تغییر می‌دهد. برای زنان رنگین‌پوست، زنان اقلیت و زنانی که در موقعیت‌های حاشیه‌ای قرار دارند، موانع رهبری چندلایه‌تر و فرساینده‌تر است؛ بنابراین، مداخلات آموزشی و سیاستی زمانی اثربخش خواهند بود که تفاوت موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زنان را در نظر بگیرند و از یکسان‌نگری به تجربه زنان پرهیز کنند.

مرور جغرافیایی تولید دانش، وجود نوعی خلأ اپیستمولوژیک را در سطح ملی آشکار کرد؛ به‌گونه‌ای که در برابر حجم گسترده مطالعات انگلیسی‌زبان، فقط ۷ مطالعه فارسی واجد شرایط شناسایی شدند. این کم‌نمایی نشان می‌دهد ایران با وجود درگیری با چالش‌های مشابه جهانی در حوزه رهبری آموزشی زنان، در حاشیه تولید بین‌المللی دانش قرار دارد (Falhati, 2023; Ahmadheidari et al., 2024; Gholami et al., 2015; Hosseingholizadeh et al., 2015; Abedini & Mansouri, 2022; Yousefvand & Abdollahi, 2024; Baltork et al., 2022). این وضعیت ضرورت خوانش بومی‌شده مسئله را برجسته می‌سازد؛ زیرا همین مطالعات محدود نشان می‌دهند تجربه زنان مدیر در ایران، افزون بر موانع مشترک جهانی، با فشارهای فرهنگی، هویتی، ذهنی و سازمانی ویژه‌ای همراه است. از این‌رو، تحلیل بافت ایرانی فقط مکمل مطالعات جهانی نیست، بلکه برای فهم تفاوت‌های هسته‌ای در سازوکار بازتولید نابرابری ضرورت دارد.

نتیجه نهایی پژوهش آن است که ارتقای رهبری آموزشی زنان به مداخلات هماهنگ و چندسطحی نیاز دارد. آموزش مهارت‌های فردی بدون تغییر در فرهنگ و سیاست، اثر محدودی خواهد داشت. اصلاح قوانین نیز بدون تغییر در رویه‌های سازمانی، شبکه‌های قدرت و سازوکارهای پاسخگویی، به تغییر پایدار منجر نمی‌شود. مداخلات مؤثر باید هم‌زمان در سه سطح طراحی شوند: در سطح خرد، از طریق تقویت خودکارآمدی، تاب‌آوری و هویت رهبری زنان؛ در سطح میانی، از طریق اصلاح فرایندهای استخدام، ارتقا، منتورینگ، شبکه‌سازی و پاسخگویی سازمانی؛ و در سطح کلان، از طریق تغییر گفتمان‌های فرهنگی، بازنگری سیاست‌ها و توجه به بسترهای دینی، طبقاتی و فرهنگی. چنین رویکردی می‌تواند چرخه بازتولید محدودیت را تضعیف و زمینه گسترش عاملیت زنان را در رهبری آموزشی فراهم کند.

۸. تعارض منافع

در این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

References

A.G., D. M., Rino, R., & Wardi, Y. (2025). Women leadership and its barriers: A systematic literature review. *International Journal of Engineering Business and Social Science*, 3(4).

- Abbas, Z., Fatima, A., & Qutoshi, S. B. (2021). The challenges of educational leadership: A feminist perspective lens. *International Review of Management and Business Research*, 10(1).
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139–158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Adongo, A. A., Dapaah, J. M., & Azumah, F. D. (2023). Gender and leadership positions: Understanding women's experiences and challenges in patriarchal societies in Northern Ghana. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 43(11–12), 1114–1137. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-02-2023-0028>
- Aisoli-Orake, R., Bue, V., Aisi, M., Ambelye, I., Betasolo, M., Nuru, T., ... & Roberts, N. (2022). Creating sustainable networks to enhance women's participation in higher education in Papua New Guinea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(2), 208–220. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2037267>
- Akbar, H., Al-Dajani, H., Ayub, N., & Adeinat, I. (2023). Women's leadership gamut in Saudi Arabia's higher education sector. *Gender, Work & Organization*, 30(5), 1649–1675. <https://doi.org/10.1111/gwao.13003>
- Albaddawi, E. A. (2024). Advancing women's empowerment: Influential factors in the educational sector of Jordan. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, 2024(1–2), 248–269.
- Ali, A., & Rasheed, M. (2021). Financial constraints and women's leadership in public schools. *Educational Finance Review*, 32(4), 301–318. <https://doi.org/10.3233/EFR-210056>
- Almaki, S. H., Silong, A. D., Idris, K., & Abd. Wahat, N. W. (2016). Challenges faced Muslim women leaders in higher education. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), 75–86.
- Arar, K. (2019). The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: Context, personal cost, and coping. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 749–765. <https://doi.org/10.1177/1741143217753191>
- Arar, K., & Oplatka, I. (2015). The discourse on Arab women principals: Empowerment or control? *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 335–359. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1024247>
- Arar, K., & Shapira, T. (2016). Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel. *Gender and Education*, 28(7), 851–866. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1124070>
- Avolio, B., Chávez, J., & Vilchez-Román, C. (2020). Factors that contribute to the underrepresentation of women in science careers worldwide: A literature review. *Social Psychology of Education*, 23(3), 773–794. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09558-y>
- Ayyildiz, P., & Banoglu, K. (2024). The leaky pipeline: Where 'exactly' are these leakages for women leaders in higher education? *School Leadership and Management*, 44(2), 120–139. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2323731>
- Bailes, L. P., & Guthery, S. (2020). Held down and held back: Systematically delayed principal promotions by race and gender. *AERA Open*, 6(2), 233285842092929. <https://doi.org/10.1177/2332858420929298>
- Banker, D. V. (2023). Status of women leadership in the Indian higher education sector. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 662–680. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0216>
- Bayır, Ö. Ö., & Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(1), 163–202. <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.004>
- Ben Bker, H., & Al-Fayez, M. (2021). Transformational leadership and psychological empowerment by women. *Journal of Management Development*, 40(5), 673–688. <https://doi.org/10.1108/JMD-08-2020-0415>
- Bhatti, A., & Ali, R. (2022). Negotiating sexual harassment: Experiences of women academic leaders in Pakistan. *Journal of International Women's Studies*, 23(1), 258–273. <https://doi.org/10.31414/jiws.23.1.258>
- Bodalina, K. N., & Mestry, R. (2022). A case study of the experiences of women leaders in senior leadership positions in the education district offices. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 452–468. <https://doi.org/10.1177/1741143220940320>
- Burkinshaw, P., & White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities: Women in HE leadership. *Administrative Sciences*, 7(3), 30. <https://doi.org/10.3390/admsci7030030>
- Burton, L. J., Cyr, D., & Weiner, J. M. (2020). "Unbroken, but bent": Gendered racism in school leadership. *Frontiers in Education*, 5, 52. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00052>
- Cannito, M., Naldini, M., & Santero, A. (2023). Investigating the glass ceiling in Italian academia: Women's strategies and barriers to career advancement. *Sociologica*, 17(2), 93–114. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/17592>
- Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Channing, J. (2022). "Oh, I'm a damsel in distress": Women higher education leaders' narratives. *Journal of Women in Educational Leadership*, 20(2), 11–24. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.205>
- Clark-Saboda, J. L., & Lemke, M. (2023). Revisiting Acker's gendered organizational theory: What women overcome to stay in the superintendency. *Frontiers in Education*, 8, 1160225.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1160225>

Clark-Saboda, J. L., & Lemke, M. (2023). Revisiting Acker's gendered organizational theory: what women overcome to stay in the superintendency. *Frontiers in Education*, 8(May), 1–14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1160225>

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.).

Connell, R., Fawcett, B., & Meagher, G. (2015). Gender relations in the new millennium. *Feminism & Psychology*, 25(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/0959353514562812>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1), 139–167.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>

Cunningham, C., Hill, S., & Zhang, W. (2022). Gender equality and educational leadership in Chinese schools. *Power and Education*, 14(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/17577438211058965>

Curtis, S. (2017). Black women's intersectional complexities: The impact on leadership. *Management in Education*, 31 (2), 94–102. <https://doi.org/10.1177/0892020617696635>

Curtis, S. (2020). Threadbare BUT bonded—Weaving stories and experiences into a collective quilt of Black women's leadership. *Frontiers in Education*, 5, 117. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00117>

D'Apice, H. K., Song, J., & Wotipka, C. M. (2024). A milestone in the pursuit of gender equality: Predicting first women presidents in U.S. higher education institutions, 1980–2018. *Sociology Compass*, 18(4), e13204. <https://doi.org/10.1111/soc4.13204>

Daids, N. (2018). When identity and leadership intersect: The experiences of six female principals in South Africa. *Africa Education Review*, 15(1), 157–174. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1264865>

Davis, D. R., & Maldonado, C. (2017). Shattering the glass ceiling: The leadership development of African American women in higher education. *Advancing Women in Leadership Journal*, 35, 48–64. <https://doi.org/10.21423/awl-j-v35.a125>

Doharty, N., & Esoe, M. (2022). 'Demonstrable experience of being a Mammy or Crazy Black Bitch' (essential). A critical race feminist approach to understanding Black women headteachers' experiences in English schools. *Race, Ethnicity and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13613324.2022.2122520>

Dzimiri, C., & Jita, L. C. (2022). Outsiders inside: The place of new, inexperienced female school heads in the community. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 2085358. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2085358>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Women and the labyrinth of leadership*. Harvard Business School Press.

European Commission. (2021). *She figures 2021: Gender in research and innovation*. Publications Office of the European Union.

Evans, D. P., Sales, J. M., Krause, K. H., & Del Rio, C. (2019). You have to be twice as good and work twice as hard: A mixed-methods study of perceptions of sexual harassment, assault and women's leadership among female faculty at a research university in the USA. *Global Health, Epidemiology and Genomics*, 4, e6. <https://doi.org/10.1017/ghg.2019.5>

Falhati, M. (2023). Absent leaders and ghost power: The symbolic presence of women. *Journal of Middle Eastern Studies*, 59(2), 234–250. <https://doi.org/10.1080/00263206.2021.1982345>

Gallego-Moron, N., & Matus-Lopez, M. (2023). Exploring self-exclusion as a gendered barrier in Spanish universities. A mixed methodological study. *Women's Studies International Forum*, 99, 102797. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102797>

Genao, S., & Wamba, N. (2016). Teacher candidates' perceptions on female and male leadership candidates' leadership styles. In I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (Vol. 25, pp. 279–296). Springer. <https://doi.org/10.1108/S1479-366020160000025016>

Gholami, K., Shirbaghi, N., & Hosseini, S. (2015). Women's understanding of power in educational management: Cooperation vs. domination. *Journal of Educational Leadership*, 4(2), 55–72 (In Persian)

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520909281>

- Hakiem, R. A. D. (2022). Advancement and subordination of women academics in Saudi Arabia's higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1528–1541. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1933394>
- Hannum, K. M., Muhly, S. M., Shockley-Zalabak, P. S., & White, J. S. (2015). Women leaders within higher education: Supports barriers and experiences of being a senior leader. *Advancing Women in Leadership*, 35, 65–75.
- Hardy, K., Williams, M., Bullington, K., & Commodore, F. (2021). Preparing to fill the leadership gap: The challenges facing women leaders in mid-level positions at urban community colleges. *Journal of Women in Educational Leadership*, 19(2), 71–87. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.202>
- Harvey, S., Voelker, D. K., Cope, E., & Dieffenbach, K. (2018). Navigating the leadership labyrinth: Barriers and supports of a woman collegiate coach in a 20-year leadership role. *Sports Coaching Review*, 7(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/21640629.2017.1353232>
- Hosseingholizadeh, M., Ghasemi, M., Nasiri, M., & Ahmadabadi, A. (2015). Investigating the relationship between gender, organizational culture, and power distribution. *Journal of Management and Planning in Education Systems*, 3(2), 145–162 (In Persian)
- Iranian Parliament Research Center. (2022). *Investigation of barriers to the presence of women in managerial positions in the education system*. Office of Research (In Persian)
- Johnson, N. N. (2021). Balancing race, gender, and responsibility: Conversations with four Black women in educational leadership in the United States of America. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 624–643. <https://doi.org/10.1177/1741143221991839>
- Johnson, N. N. (2024). Rooted in justice: One Black woman's unique, intersectional educational leadership journey. *School Leadership and Management*, 44(2), 140–158. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2290512>
- Johnson, N. N., & Fournillier, J. B. (2022). Increasing diversity in leadership: Perspectives of four Black women educational leaders in the context of the United States. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 174–192. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985976>
- Johnson, N. N., & Johnson, T. L. (2024). The Race-Gender-Equity-Leadership Matrix: Intersectionality and its application in higher education literature. *Journal of Black Studies*, 55(7), 591–613. <https://doi.org/10.1177/00219347241259454>
- Kelil, H. K., & Asefa, M. (2019). Factors affecting women's participation in educational leadership in Ethiopia. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 16(2), 155–174.
- Khan, M., Sulaiman, R., Nazir, O., Khan, S., & Awan, S. (2024). The unseen in the glass ceilings: examining women's career advancement in higher education institutions through a multi-level institutional lens. *Human Resource Development International*. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2342762>
- Kohtamäki, V., Zheng, G., & Jinia, N. (2023). Gender inequality in academic leadership: Bangladesh, China and Finland. *Higher Education Quarterly*, 1–15. <https://doi.org/10.1111/hequ.12447>
- Lashari, A., & Shah, W. A. (2024). Religious monoglossia/heteroglossia and discourses of women leadership in Pakistani higher education. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432241293244>
- Leavy, D., Baum, D., Calvert, I., Bowles, B., Erickson, H., Owens, M., & Ashcraft, J. (2024). The unique professional journey of female high school principals in Utah. *Education Sciences*, 14(5), 445. <https://doi.org/10.3390/educsci14050445>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lopes Cardozo, M. T. A., & Srimulyani, E. (2021). Analysing the spectrum of female education leaders' agency in Islamic boarding schools in post-conflict Aceh, Indonesia. *Gender and Education*, 33(7), 847–863. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1544361>
- Lu, X. (2020). The barriers, facilitators, and solutions for women in educational leadership roles in a Chinese university. *International Journal of Chinese Education*, 9(1), 5–24. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340117>
- Madela, S. J., Sepeng, P., & Ngobeni, E. T. (2024). The Effects of Workplace Discrimination on Women in Education Leadership: A Case of Waterberg District in Limpopo Province. *Research in Educational Policy and Management*, 6(1). <https://doi.org/10.46303/repam.2024.1>
- Mandelbrot, B. B. (1982). *The fractal geometry of nature*. W. H. Freeman.
- Manongsong, A. M., & Ghosh, R. (2021). Developing the positive identity of minoritized women leaders in higher education: How can multiple and diverse developers help with overcoming the impostor phenomenon? *Human Resource Development Review*, 20(4), 436–485. <https://doi.org/10.1177/15344843211040732>
- Marshall, C., Johnson, M., & Edwards, T. (2017). A feminist critical policy analysis of patriarchy in leadership. In B. S. Cooper (Ed.), *Sexuality in education* (pp. 131–150).
- McCullough, L. (2020). Proportions of women in STEM leadership in the academy in the USA. *Education Sciences*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci10010001>
- Meza-Mejia, M. del C., Villarreal-García, M. A., & Ortega-Barba, C. F. (2023). Women and leadership in

- higher education: A systematic review. *Social Sciences*, 12(10), 555. <https://doi.org/10.3390/socsci12100555>
- Ministry of Education. (2023). *Detailed statistics of teachers and education staff of the country*. Planning and Statistics Office. (In Persian)
- Ministry of Science, Research and Technology. (2023). *Statistics of higher education in Iran*. Higher Education Planning Office. (In Persian)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- Moorosi, P. (2020). Constructions of leadership identities via narratives of African women school leaders. *Frontiers in Education*, 5, 86. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00086>
- Mousa, M. (2021). From intersectionality to substantive representation: Determinants of the representation of women faculty in academic contexts: Voices of Egyptian academic leaders. *Journal of Women, Politics & Policy*, 43(1), 24–47. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.1990317>
- Moyo, Z., & Perumal, J. (2019). Disadvantaged school contexts and female school leadership in Zimbabwe. *International Journal of African Renaissance Studies*, 14(1), 83–105. <https://doi.org/10.1080/18186874.2019.1610900>
- Nakitende, M. G. (2019). Motivation and perseverance of women in education leadership in the United States of America. *Journal of Science and Sustainable Development*, 6(2), 75–101. <https://doi.org/10.4314/jssd.v6i2.5>
- Nonaka, I. (2015). Dynamic organizational capabilities: Distributed leadership and fractal organization. In N. Tsunoda (Ed.), *Strategic management of military capabilities: Seeking ways to foster military innovation* (pp. 20–30). National Institute for Defense Studies.
- Nurbayani, S., Komariah, S., Nurohim, S., & Nurhizkhy, D. (2019). Women's leadership as top management in educational institution: Society construction and cultural dilemma. *Proceedings of the International Conference on Research and Academic Community Services (ICRACOS 2018)*, 258, 311–314. <https://doi.org/10.2991/icream-18.2019.65>
- O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 207–228. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1737903>
- Okoli, G. N., Moore, T. A., Thomas, S. L., & Allen, T. T. (2020). Minority women in educational leadership. In S. C. Carr (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1711–1727). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_109
- Phuong, J., Rowe, P., & Lawless, A. (2023). Navigating the river: Experiences of women academic leaders in Vietnam. *Australian Journal of Management*, 48(4), 754–768. <https://doi.org/10.1177/03128962231180261>
- Pifer, M. J., Tevis, T. L., & Baker, V. L. (2023). Train for the job you want (or will be asked to take): Envisioning the doctorate as preparation for equity-minded leadership in higher education. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(3), 366–380. <https://doi.org/10.1108/SGPE-01-2023-0012>
- Pinto, R., Douglas, T. R. M. O., Lane-Bonds, D., & McMillian, R. (2024). Yes she can: Examining the career pathways of Black women in higher education senior leadership position. *Advances in Developing Human Resources*, 26(2–3), 73–107. <https://doi.org/10.1177/15234223241254574>
- Qadhi, S., Du, X., Chaaban, Y., Al-Thani, H., & Floyd, A. (2023). The role identities of women middle management academic leaders in STEM higher education. *European Journal of Engineering Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2263377>
- Raye, J. (2014). Fractal organisation theory. *Journal of Organizational Transformation & Social Change*, 11(3), 187–188. <https://doi.org/10.1179/1477963313Z.00000000025>
- Reis, T. C., & Grady, M. L. (2017). A review of women's leadership conferences: Ways public research institutions support female students opting-in. *Journal of Women in Educational Leadership*, 15(2), 87–103. <https://doi.org/10.13014/k2j1012p>
- Robinson, I. M., White, R. E., & Robinson, D. B. (2020). Indigenous women in educational leadership: Identifying supportive contexts in Mi'kmaw Kina'matnewey. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 691–711. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562103>
- Robinson, K., Shakeshaft, C., Grogan, M., & Newcomb, W. S. (2017). Necessary but not sufficient: The continuing inequality between men and women in educational leadership, findings from the American Association of School Administrators mid-decade survey. *Frontiers in Education*, 2, 12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00012>
- Ryan, L., Díaz, E. R., & Grow Lindy Ryan, A. P. (2021). Women in computer science and engineering: A transformational leadership approach to gender equity. *Advancing Women in Leadership Journal*, 40. <http://www.awlj.org/>
- Sampson, P. M., & Ridolph, T. (2021). Content analysis of dissertations on women superintendents from 2017-2020. *School Leadership Review*, 16(1), 50–61.

https://scholarworks.sfasu.edu/elementaryed_facultypubs/30

Sampson, P. M., & Ridyolph, T. (2021). Content Analysis of Dissertations on Women Superintendents from 2017-2020. *School Leadership Review*, 16(1). https://scholarworks.sfasu.edu/elementaryed_facultypubs/30

Sanfilippo, J. H. (2024). Empowering the next generation: Unveiling leadership motivators for millennial women in Christian higher education. *Christian Higher Education*, 23(1-2), 68-89. <https://doi.org/10.1080/15363759.2024.2304739>

Semela, T., & Hailu, S. (2024). Women's leadership dilemma: Why Ethiopian women in academia prefer to stay away from decision-making? *Higher Education Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00371-2>

Semela, T., Bekele, H., & Abraham, R. (2020). Navigating the river Nile: The chronicle of female academics in Ethiopian higher education. *Gender and Education*, 32(3), 328-346. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1400522>

Sethuraman, K. N., Lin, M., Rounds, K., Fang, A., Lall, M. D., Parsons, M., ... & Dobiesz, V. A. (2021). Here to chair: Gender differences in the path to leadership. *Academic Emergency Medicine*, 28(9), 993-1000. <https://doi.org/10.1111/acem.14221>

Shava, G. N., Chasara, T., Tlou, F. N., & Mathonsi, E. (2021). Leadership and gender, women management: The social realist analytical theoretical view point. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(1), 245-250.

Showunmi, V. (2021). A journey of difference: The voices of women leaders. *Frontiers in Education*, 6, 548870. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.548870>

Showunmi, V., & Kaparou, M. (2003). The challenge of leadership: Ethnicity and gender among school leaders in England, Malaysia and Pakistan. In B. S. Cooper (Ed.), *Sexuality in education* (pp. 95-119). Routledge. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58567-7>

Smiley, S., Zakrajsek, A., & Fletcher, K. (2021). Leadership journeys: Reflections on experiences and challenges from women in academic leadership. *Journal of Women in Educational Leadership*, 19(1), 17-33. <https://doi.org/10.32873/unl.dc.jwel.2001>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Tangonyire, R. C. (2023). Performing and challenging gendered walls in leadership spaces in single sex schools: Lessons from a male-led girls' basic school in Ghana. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 637-654. <https://doi.org/10.1177/1741143221998699>

Tarbuton, T. (2019). The leadership gap in education. *Multicultural Education*, 27(1), 19-21.

Thien, L. M., Lim, H. L., Ahmad Shabudin, A. F., Che Aman, R., Ismail, A., Zuharah, W. F., & Muftahu, M. (2025). Women leadership in higher education: Exploring enablers and challenges from middle-level academics' perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), Article 95. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04278-6>

Tomko, M., Alemán, M. W., Newstetter, W., Nagel, R. L., & Linsey, J. (2021). Participation pathways for women into university makerspaces. *Journal of Engineering Education*, 110(3), 700-717. <https://doi.org/10.1002/jee.20402>

Torres Zamora, M. P., & Villagra Bravo, C. (2023). Pedagogical leadership and gender: The obstacles that female school directors face in Southern Chile. *School Leadership and Management*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2262500>

Townsend, C. V. (2021). Identity politics: Why African American women are missing in administrative leadership in public higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 584-600. <https://doi.org/10.1177/1741143220935455>

UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Fact sheet: Women in education*. UNESCO.

Vella, R. (2022). Leadership and women: The space between us. Narrating the stories of senior female educational leaders in Malta. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 121-139. <https://doi.org/10.1177/1741143220929034>

Wallace, J., & Wallin, D. (2015). 'The voice inside herself': Transforming gendered academic identities in educational administration. *Gender and Education*, 27(4), 412-429. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1019838>

Wang, T., & Gao, S. (2022). Systematic review of research on women and educational leadership in Mainland China, Hong Kong and Taiwan. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432221142150>

Wang, T., & Gao, S. (2022). Systematic review of research on women and educational leadership in Mainland China, Hong Kong and Taiwan. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221142150>

Weiner, J. M., Cyr, D., & Burton, L. J. (2021). Microaggressions in administrator preparation programs: How

Black female participants experienced discussions of identity, discrimination, and leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 16(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1942775119858655>

Weiner, J., Garrett-Walker, W., Strickland, T., & Burton, L. (2022). Reifying discrimination on the path to school leadership: Black female principals' experiences of district hiring/promotion practices. *Frontiers in Education*, 7, 925510. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.925510>

Wisewood, S. A. (2021). Exploration of women's leadership development challenges and transformational learning: A positional paper. *Advancing Women in Leadership Journal*, 40, 87–98. <http://www.awlj.org/>

Yousefvand, H., & Abdollahi, M. (2024). Hidden inequalities in the promotion of female educational managers. *Journal of Women's Studies*, 12(3), 89–105 (in Persian).