

Analysis of Pedagogically-centered Leadership' Indicators in Primary Schools

Naser Shirbagi*¹ & Mona Shaikhleh¹

* Corresponding Author: Professor of Educational Management, Department of Education Sciences, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: nshirbagi@uok.ac.ir

1. MA of Educational Management, Department of Education Sciences, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Abstract

Objectives: The school leader is recognized as a variable that needs to be changed to improve the educational system; therefore, the general purpose of this research was to identify the symptoms of the pedagogically-centered leadership model as an emerging style of leadership in primary schools of Sanandaj city. Pedagogically-centered leadership can enable learners to design their representations of knowledge instead of absorbing preconceived representations of others.

Materials and Methods: The current research was applied and developmental in terms of purpose, and terms of qualitative approach, it was implemented with a descriptive phenomenology strategy. The participants of the research included 18 principals of primary schools in Sanandaj selected purposefully, and their views and experiences were collected using the three-stage phenomenological interview protocol separately as follows: 1. the first interview focused on the history of the participant's life and helped to establish the context of the participant's experience; 2. in the second interview, the focus was on the details of the participant's experiences, which asked the participant to reconstruct the details of the lived experiences related to the subject area within the context of what happened; 3. in the last interview, the researcher focused on thinking about the meaning of experiences. The data was analyzed using the Attride-Stirling theme network method. Finally, 42 basic themes, 18 organizing themes, and finally 8 inclusive themes were counted. Four themes "enrichment of the art of teaching, professional development/independence of teachers, constructivist approach to learning, and parents' intervention in children's education" were extracted as the symptoms of the education leader. Also, four characteristics of "seeking participation, activist of social justice and equal opportunities, valuing subcultures and leader of leaders" were identified as unique characteristics of an education-oriented leader.

Shirbagi, N., & Shaikhleh, M. (2024). Analysis of Pedagogically-centered Leadership' Indicators in Primary Schools. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 17(1), 33-64. doi: [10.48308/mpes.2024.103531](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103531)



Copyright: © 2024 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Discussion and Conclusion: The data contained implicit implications: First, the implementation of this style of leadership in schools strongly requires major changes in the mental images of school community members. Including changing the paradigm of playing fixed roles to flexible, changing the paradigm of management to leadership, changing the paradigm of bureaucracy to specialization, changing the paradigm from teaching-oriented to learning-oriented, changing the paradigm of parental participation to parental intervention, and changing the paradigm of knowledge transfer to knowledge creation in students. Second, the results of the research emphasized the blended learning environment because today students need to be equipped with modern skills and technologies. In line with the implementation of this learning approach, in addition to equipping the environment with various facilities and resources, in-service trainings were also planned for teachers so that they could familiarize themselves with the abilities needed to use this approach. Finally, it is necessary to understand the teaching-learning process beyond its simple location in schools, and leaders should try not to use static and ineffective approaches and models, but to seek the link between the educational results of their schools with social realities and the needs of students, and try to fill educational gaps. Pedagogically-centered leadership can be created and developed in primary schools with three strategies; 1. selection of managers who have the unique characteristics of an education-oriented leader who is a leader of leaders, seeking participation, valuing subcultures, and an activist for social justice and equal opportunities; 2. selection of managers who can implement the mechanisms of pedagogically-centered leadership, i.e. enriching the art of teaching, developing and professional independence of teachers, adopting a constructivist approach to learning, and creating a platform for parents' involvement in children's education; 3. changing the mental images of school community members, which includes changing the image of managers from playing fixed roles to flexible roles, changing the image of managers from management to leadership, changing the image of managers from bureaucracy to specialization, changing the image of teachers from teaching-oriented to learning-oriented, changing the perception of parents from participating to interfering in their children's educational affairs at school and changing the perception of students from transferring knowledge to creating knowledge.

Keywords: Pedagogically-Centered Leadership, Teaching-learning Process, School Development, Primary School Principals, Leader of Leaders.





مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۳

دوره ۱۷، شماره ۱ (پیاپی ۳۲)

صفحات: ۶۴-۳۳

DOI: [10.48308/mpes.2024.103531](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103531)

ISSN: [2423-5261](https://www.issn.org/issn/2423-5261)

E-ISSN: [2538-6344](https://www.issn.org/issn/2538-6344)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳ بازنگری مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۰۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

واکاوی نشانگان رهبری تعلیم و تربیت محور در مدارس ابتدایی

ناصر شیربگی* و منا شیخله^۱

* نویسنده مسئول: استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
nshirbagi@uok.ac.ir

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

چکیده

هدف: رهبر مدرسه یک متغیر نیازمند تغییر در جهت بهبود نظام آموزشی شناخته می شود؛ لذا هدف کلی این پژوهش، شناسایی نشانگان الگوی رهبری تعلیم و تربیت محور به عنوان یک سبک نوظهور رهبری، در مدارس ابتدایی شهر سنندج بود. رهبری تعلیم و تربیت محور می تواند یادگیرندگان را قادر سازد که «به جای جذب بازنمایی های از پیش تصور شده دیگران، بازنمایی های خود را از دانش طراحی کنند».

مواد و روش ها: پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی و توسعه ای و از نظر رویکرد کیفی بوده که با راهبرد پدیدارشناسی توصیفی به اجرا درآمد. مشارکت کنندگان پژوهش شامل ۱۸ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر سنندج بوده اند که به صورت هدفمند و با استفاده از تکنیک نمونه گیری ملاک محور انتخاب شده و دیدگاه ها و تجارب آنان با بهره گیری از پروتکل مصاحبه سه مرحله ای پدیدارشناسانه به صورت جداگانه و در فاصله زمانی سه هفته به صورت ذیل استفاده شد: -۱ مصاحبه اول تمرکز بر تاریخ زندگی مشارکت کننده داشت و سبب تثبیت زمینه تجربه شرکت کننده می شد. -۲ در مصاحبه دوم، تمرکز بر جزئیات تجربیات مشارکت کننده بود که از مشارکت کننده می خواست تا جزئیات تجارب زیسته مرتبط با حوزه موضوع را در درون زمینه ای که اتفاق افتاده بازسازی نمایند. -۳ در مصاحبه آخر تمرکز پژوهشگر بر تفکر درباره معنای تجربه ها بود. داده ها با استفاده از روش شبکه مضامین آترید-استرلینگ و با کمک نرم افزار مکس. کیو. دی. ای مورد تحلیل قرار گرفت. در نهایت، ۴۲ مضمون پایه، ۱۸ مضمون سازمان دهنده و در نهایت ۸ مضمون فراگیر احصا گردید. چهار مضمون «غنا بخشی به هنر تدریس، توسعه/ استقلال حرفه ای معلمان، رویکرد سازنده گرایانه به یادگیری و مداخله والدین در آموزش فرزندان» به عنوان نشانگان رهبر تعلیم و تربیت محور استخراج شدند. هم چنین چهار ویژگی «مشارکت جو، کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت های برابر، ارزش گذار به خرده فرهنگ ها و رهبر رهبران» به عنوان ویژگی های منحصر به فرد یک رهبر تعلیم و تربیت محور شناسایی شدند.

بحث و نتیجه گیری: داده ها حاوی دلالت های ضمنی بودند: نخست اینکه: پیاده سازی این سبک از رهبری در مدارس به شدت نیازمند تغییرات عمده در انگاره های ذهنی اعضای اجتماع مدرسه است. از جمله: تغییر انگاره ایفای نقش های ثابت به انعطاف پذیر، تغییر انگاره مدیریت به رهبری، تغییر انگاره بوروکراسی به تخصص گرایی، تغییر انگاره از یاددهی محور به یادگیری محور، تغییر انگاره مشارکت والدین به مداخله والدین و تغییر انگاره انتقال دانش به ساخت دانش در دانش آموزان. دوم، نتایج پژوهش بر محیط یادگیری ترکیبی تأکید داشت چرا که امروزه دانش آموزان نیازمند تجهیز به مهارت ها و فناوری های روز هستند. در راستای پیاده سازی این رویکرد یادگیری، علاوه بر تجهیز محیط با امکانات و منابع مختلف، آموزش های ضمن خدمتی را نیز برای معلمان در نظر گرفته بودند تا بتوانند آن ها را

شیربگی، ناصر، و شیخله، منا. (۱۴۰۳). واکاوی نشانگان رهبری تعلیم و تربیت محور در مدارس ابتدایی. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۷(۱)، ۳۳-۶۴. doi: [10.48308/mpes.2024.103531](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103531)



Copyright: © 2024 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۳

دوره ۱۷، شماره ۱ (پیاپی ۳۲)

صفحات: ۳۳-۶۴

DOI: [10.48308/mpes.2024.103531](https://doi.org/10.48308/mpes.2024.103531)

ISSN: [2423-5261](https://www.issn.org/issn/2423-5261)

E-ISSN: [2538-6344](https://www.issn.org/issn/2538-6344)

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳ بازنگری مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۰۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱ چاپ مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

با توانایی های مورد نیاز در استفاده از این رویکرد آشنا سازند. نهایتاً اینکه، ضرورت دارد فرایند یاددهی-یادگیری فراتر از موقعیت ساده آن در مدارس درک شود و رهبران باید سعی کنند تا از رویکردها و مدل های ثابت و غیراثربخش استفاده نکنند بلکه به دنبال پیوند میان نتایج آموزشی مدارس خود با واقعیت های اجتماعی و نیازهای دانش آموزان و جامعه باشند و در راستای پر کردن خلأهای آموزشی تلاش نمایند. رهبری تعلیم و تربیت محور را می توان با سه راهبرد در مدارس ابتدایی ایجاد و توسعه داد؛ ۱ - انتخاب مدیرانی که ویژگی های منحصر به فرد رهبر تعلیم و تربیت محور یعنی رهبر رهبران، مشارکت جو، ارزش گذار به خرده فرهنگ ها و کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت های برابر را دارا باشند. ۲ - انتخاب مدیرانی که بتوانند سازوکارهای رهبر تعلیم و تربیت محور یعنی غنابخشی به هنر تدریس، توسعه و استقلال حرفه ای معلمان، اتخاذ رویکرد سازنده گرایانه به یادگیری و بسترسازی برای دخالت والدین در آموزش فرزندان را اجرایی نمایند. ۳ - تغییر انگاره های ذهنی اعضای جامعه مدرسه که شامل تغییر انگاره مدیران از ایفای نقش های ثابت به نقش های انعطاف پذیر، تغییر انگاره مدیران از مدیریت به رهبری، تغییر انگاره مدیران از بوروکراسی به تخصص گرایی، تغییر انگاره معلمان از یاددهی محور بودن به یادگیری محور شدن، تغییر انگاره والدین از مشارکت کردن به مداخله در امور آموزشی فرزندان شان در مدرسه و تغییر انگاره دانش آموزان از انتقال دانش به ساخت دانش است.

کلید واژه ها: رهبری تعلیم و تربیت محور، فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه مدرسه، مدیران مدارس ابتدایی، رهبر رهبران.



مقدمه

رهبری موضوعی است که از دیرزمان موجب هیجان دانشمندان و افراد عامی شده است. واژه مزبور وضعی را تداعی می‌کند که انسان افرادی قدرتمند و پویا را در نظر خود تجسم می‌کند؛ یعنی کسانی که می‌توانند ارتش پیروز را رهبری کنند و سرنوشتی را رقم بزنند. رهبری شکل خاصی از قدرت است که با نوع قدرت مرجع رابطه تنگاتنگی دارد زیرا مستلزم داشتن توانایی است و به شخصیت رهبر بستگی دارد تا بتواند پیروان خود را هدایت و رهبری کند، به‌گونه‌ای که آن‌ها در بسیاری از موارد داوطلبانه مطیع و فرمان‌بردار وی گردند (رابینز^۱، ۱۴۰۰).

تغییر در شکل مدارس و اداره آموزش و پرورش نقش رهبران مدارس را تغییر داده است. مدیران مدارس برای تحقق انتظارات دانش‌آموزان، معلمان و والدین و بهبود بهره‌وری باید آموزش ببینند و پیشرفت کنند از این‌رو با افزایش تدریجی انتظارات، مدیران نه تنها باید آموزش ببینند؛ بلکه معیارهای انتخاب آن‌ها نیز باید براساس دانش و مهارت‌های حرفه‌ای لازم برای موفقیت باشد (بوش^۲، ۱۳۹۹).

رهبری آموزشی بر بهبود فرایندهای تدریس و یادگیری در هسته فنی مدرسه تأکید می‌کند. رهبران آموزشی تلاش می‌کنند عواملی در مدرسه هم‌چون محتوای درسی، روش تدریس، راهبردهای ارزیابی و هنجارهای فرهنگی پیشرفت تحصیلی را تغییر دهند. این نوع رهبری می‌تواند از انواع منابع از جمله مدیران مدارس و سایر کادر آموزشی، معلمان، اولیا و خود دانش‌آموزان نشأت بگیرد (هوی و میسکل^۳، ۲۰۱۳).

در قرن بیست و یکم یک درک فزاینده وجود دارد که رهبری شغل تخصصی است که به آمادگی خاص نیاز دارد که دلایل زیادی می‌تواند داشته باشد؛ گسترش نقش رهبران مدارس، واگذاری اختیارات بیشتر به رهبران مدارس، افزایش فزاینده زمینه‌های مدارس (اشاره به تنوع قومی و فرهنگی در مدارس امروزه دارد) و آماده‌سازی مدیران مدارس که یک تعهد اخلاقی است (بوش^۴، ۲۰۱۹). امروزه در سازمان‌ها مسائل مربوط به یادگیری و شایستگی با مسئولیت‌های وظیفه‌ای مدیران و دستور کارهای سطح راهبردی آمیخته شده است.

سندبرگ و تارگاما^۴ (۲۰۰۷) چنین اولویت‌هایی را در عملکرد مدیریت شناسایی کرده و آن را به‌عنوان یک ضرورت برای مدیران توصیف می‌کنند تا «نقش آموزشی» را توسعه دهند. این عوامل بر افزایش شواهد اهمیت یادگیری در محل کار برای عملکرد و موفقیت سازمانی دلالت دارد. وقتی یادگیری در محل کار به‌عنوان کلید عملکرد سازمان تلقی می‌شود، دانش در مورد نحوه یادگیری افراد و نحوه تأثیرگذاری و پیشبرد چنین یادگیری مورد نیاز است، این امر در سازمان‌های مدرسه نیز صدق می‌کند.

بیشتر نظریه‌های مدیریت آموزشی خارج از آموزش و پرورش توسعه یافته‌اند و بعداً در مدارس و آموزش عالی بکار برده شده‌اند. مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی مبنی بر پیوند دو جنبه رفتار سازمانی و نگرش علوم تربیتی با تمرکز ویژه بر سازمان‌های آموزشی قرار دارد. آموزش در وهله اول یادگیری و در وهله دوم یاددهی و سپس مسائل مربوط به حمایت از این عملکردهاست. مدیریت آموزشی مستلزم حمایت از فرایند یادگیری و یاددهی است. در بسیاری از برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی، آن‌ها طوری آموزش داده می‌شوند که به این کارکردها اهمیتی داده نشود. این برنامه‌ها هم‌چون ماشین‌های ظرف‌شویی خط تولید هستند. (انگلیش^۵ و دیگران، ۱۳۹۷). در چنین شرایطی بحث آماده‌سازی مدیران مدارس بسیار حائز اهمیت است. مهم‌ترین موضوع برای برنامه آماده‌سازی رهبران آموزشی بهبود بخشیدن

1. Robbins
2. Bush
3. Hoy & Miskel
4. Sandberg & Targama
5. English

یادگیری در مدارس است. مسئله‌ای که در اینجا وجود دارد این هست که بسیاری فکر می‌کنند که مدارس ضعیف رهبران ضعیفی دارند در حالی که بسیاری از مدارس دارای رهبران خوبی هستند اما باز هم یادگیری ضعیفی اتفاق می‌افتد. الگوهای رهبری باید برای استقرار یادگیری و یاددهی در مرکز توجه و نه در حاشیه ایجاد شوند (انگلیش و دیگران، ۱۳۹۷). رهبری تعلیم و تربیت محور شامل دانش و روش‌هایی است که در آن‌ها می‌توان از محتوا استفاده کرد. مجموعه‌ای از اعمالی است که به دیگران انگیزه می‌دهد و کسب دانش، باورها یا مهارت‌های جدید را برای یادگیرندگان تسهیل می‌کند. هم‌چنین شامل این است که چگونه یک متخصص اهداف آموزشی را تنظیم و نظارت می‌کند، منابع مناسب را فراهم می‌کند، بر برنامه تدریس نظارت می‌کند و با مشاهده و ارائه بازخورد به یکدیگر، تدریس و یادگیری باکیفیت بالا را تضمین می‌کند. در سبک رهبری تعلیم و تربیت محور تمرکز رهبر بر مسائل مربوط به ساختار یا مدیریتی نیست بلکه رهبر بر یاددهی-یادگیری متمرکز است. بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه رهبری تعلیم و تربیت محور نشان می‌دهند که این نوع رهبری مدرسه می‌تواند یکی از عوامل کلیدی در ایجاد مدارس مؤثر و نظام‌های مدرسه مؤثر باشد (اسید، ۲۰۱۶).

مسئله اصلی این است که هرگز رهبری مدرسه براساس اصول یادگیری-یاددهی طراحی نشده‌اند بلکه برای استقرار نظم و انضباط طراحی گردیده‌اند و در آن‌ها تنها یک الگوی یاددهی و یادگیری اجرا می‌شود. نکته اصلی رویکرد مفهومی، فلسفی و نگرشی برای مدیریت و رهبری آن است که در آماده‌سازی رهبران مدارس، ما آن‌ها را نه براساس اصول یادگیری و یاددهی بلکه بر مبنای الگوهای کارایی مدیریتی، نظم و هماهنگی سازمانی، آموزش می‌دهیم (انگلیش و دیگران، ۱۳۹۷). بیشتر نظریه‌های مدیریت آموزشی خارج از آموزش و پرورش توسعه یافته‌اند و بعداً در مدارس و آموزش عالی بکار برده شده‌اند. مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی مبنی بر پیوند دو جنبه رفتار سازمانی و نگرش علوم تربیتی با تمرکز ویژه بر سازمان‌های آموزشی قرار دارد. آموزش در مرحله اول یادگیری و در مرحله دوم یاددهی و سپس مسائل مربوط به حمایت از این عملکردهاست. مدیریت آموزشی مستلزم حمایت از فرایند یادگیری و یاددهی است. در بسیاری از برنامه‌های آماده‌سازی رهبران آموزشی، آن‌ها طوری آموزش داده می‌شوند که به این کارکردها اهمیتی داده نشود. این برنامه‌ها هم‌چون ماشین‌های ظرف‌شویی خط تولید هستند. الگوهای رهبری باید برای استقرار یادگیری و یاددهی در مرکز توجه و نه در حاشیه ایجاد شوند (انگلیش و دیگران، ۱۳۹۷).

از جهات مختلفی انگیزه برای تغییر سبک‌های رهبری در مدارس به وجود آمده است، کسانی مانند پائولو فریره به دنبال «تعلیم و تربیت محرومین» یا «تعلیم و تربیت انتقادی» بودند. شاغلین در آموزش و پرورش می‌خواهند مرزهای مراقبت و آموزش را از طریق ایده تربیت اجتماعی دوباره تغییر دهند؛ و دولت‌ها می‌خواهند فعالیت‌های معلمان را با الزام تبعیت از «فنون تعلیم و تربیت» محدود کنند (اسمیت، ۲۰۱۲). به‌طور واضح می‌توان گفت که در عمل نیز هنوز تلاشی در جهت اولویت قرار گرفتن فرایند یاددهی-یادگیری در مرکز توجه فعالیت مدارس انجام نشده و با توجه به پژوهش‌های داخلی هنوز هم تأکید مدارس بر انتقال دانش است. با وجود پژوهش‌های متعدد در زمینه رهبری اما هیچ پژوهشی درباره رهبری تعلیم و تربیت محور به‌طور دقیق در پژوهش‌های داخلی وجود ندارد؛ لذا در جهت عملی شدن و استقرار یافتن رویکرد رهبری تعلیم و تربیت محور لازم است که قبل از هر برنامه اجرایی، نشانگان این سبک از رهبری، یعنی رهبری تعلیم و تربیت محور را واکاوی نمایم. در چنین شرایطی که توجه به رهبری تعلیم و تربیت محور در مدارس بسیار پایین است و پژوهش‌ها نیز در این زمینه مورد غفلت قرار گرفته است و

1. Oced

2. Smith

هم‌چنین باتوجه‌به اهمیت رهبری تعلیم و تربیت‌محور در مدارس به‌ویژه مدارس ابتدایی به نظر می‌رسد که انجام پژوهش در این زمینه و عوامل مرتبط با آن ضروری باشد.

در این راستا، دو پرسش عمده مطرح شده در پژوهش عبارت بودند از:

- ۱) باتوجه‌به ذهنیات و تجربیات مشارکت‌کنندگان، رهبری تعلیم و تربیت‌محور در بستر مدارس ابتدایی ایرانی بر چه معانی و نشانگانی استوار است؟
- ۲) چه ویژگی‌هایی می‌تواند رهبران تعلیم و تربیت‌محور را به یک رهبر مجزا و منحصر‌به‌فرد از سایر رهبران آموزشی تبدیل کند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تأکید بر رهبری به‌عنوان بنیان تعلیم و تربیت موفقیت‌آمیز، به این معنی است که معلمان باید تعلیم و تربیت را به‌عنوان راهبردهای بزرگ‌تر از تدریس مفهوم‌سازی کنند، جایی که مربیان به‌عنوان رهبران در کمک به دانش‌آموزان در یادگیری و رشد فعالیت می‌کنند. تعلیم و تربیت موفق سه حوزه مجزا را در برمی‌گیرد: ۱ - اجرای راهبردهای آموزشی مؤثر، ۲ - فنون مدیریت محیط/کلاس درس و ۳ - طراحی برنامه درسی (مارزانو، ۲۰۰۷). از این‌رو، معلمانی که پتانسیل خود را در ایجاد ظرفیت‌های رهبری دانش‌آموزان به حداکثر می‌رسانند باید با برنامه یا نتایج دوره موردنظر خود و تئوری مربوط به توسعه دانش‌آموزان و رهبری هدفمند سازگار باشند. به‌عنوان مثال، سرپرستان دانش‌آموزان برای پیشرفت رهبری آنان باید مجموعه‌ای از نتایج را در نظر داشته باشند؛ باید سطح رشد و نمو ورودی دانش‌آموزان معمولی را که تحت‌نظر آن‌ها نظارت می‌کنند درک کنند و یک برنامه کلی برای ساختن ظرفیت رهبری خود بسازند. در آخر اینکه، آن‌ها باید در جلسات، تعامل‌ها و نظارت کلی دانش‌آموزان، از مجموعه‌ای مؤثر و از فنون آموزشی استفاده کنند تا به اهداف خود برسند (بروکس و نورمور، ۲۰۱۵). رهبری تعلیم و تربیت‌محور می‌تواند یادگیرندگان را قادر سازد که «به‌جای جذب بازنمایی‌های از پیش تصور شده دیگران، بازنمایی‌های خود را از دانش طراحی کنند؛ تا برای پشتیبانی از تفکر بازتابی عمیق مورد استفاده قرار گیرد که برای یادگیری معنی‌دار لازم است. این باعث می‌شود یادگیری، آگاهانه و چالش‌برانگیز باشد» (مک‌میلان، ۲۰۰۷، ص ۱۹۸۶). رهبری تعلیم و تربیت‌محور، عمیقاً با دانش محتوا، یاددهی و یادگیری و ارزشیابی ارتباط دارد (لودویگ و هرشل، ۱۹۹۸). همه این‌ها شامل چندین شیوه است که تجربه دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد. در همین زمینه است که معلمان و رهبران آموزشی نیازمند پرسیدن دو سؤال زیر هستند: الف- چگونه آموزش مؤثر برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های متنوع انجام می‌شود؟ ب- دانش‌آموزان چگونه می‌توانند در محیط‌های پیچیده، پویا و تعاملی خانه، کلاس و غیره درباره دانش‌های مختلف بیاموزند و از آن‌ها استفاده کنند (اسمیت، ۲۰۱۲).

کانون‌های سازمان‌دهنده رهبری تعلیم و تربیت‌محور شامل شش مورد ذیل است: ۱. آگاهی از چگونگی رشد و پیشرفت انسان‌ها که شامل پیشرفت گروه‌محور و تمایزات فرهنگی در خانواده است و پس از آن «مشخص نمودن طرح تجارب یادگیری و روش‌های خاص تسهیل یادگیری». ۲. درک دقیق از فرایند یادگیری و اینکه چگونه این درک می‌تواند موجب یادگیری شود. ۳. دانش گسترده درباره الگوهای مفهومی مربوط به رشته و چگونگی تأثیر آن‌ها بر گفتمان رشته‌ها. ۴. درک این موضوع که چگونه روش‌های آموزشی

1. Marzano
2. Brooks & Normore
3. McMillan
4. Ludwig & Herschel
5. Smith

ویژه به دیدگاه‌های نظری خاص ارتباط پیدا می‌کنند و اینکه، چگونه بر موقعیت و شرایط فلسفی خاص در حصول یادگیری بلندمدت متمرکز می‌شود. ۵. استفاده از راهبردهای مختلف برای ارزشیابی روش‌های آموزشی که به کارگیری الگوهای ارزشیابی معتبر را شامل می‌شود. ۶. چگونگی پیوند و انسجام تمامی موارد بیان شده برای ایجاد استانداردهای هسته‌ مشترک برنامه‌های درسی که در حال توسعه هستند (هالینز^۱، ۲۰۱۱، ص ۳۹۷). به عبارت دیگر، رهبری تعلیم و تربیت محور معلمان و مدیرانی را در بر می‌گیرد که در یک محیط همکارانه و کمتر سلسله‌مراتبی و ساختاربندی شده فعالیت می‌کنند.

رهبری تعلیم و تربیت محور ماهیتاً به عنوان فعالیتی مشارکتی و مردم‌سالار قلمداد می‌شود. در این معنا این رویکرد نوعی رهبری است که سلسله‌مراتب را غیرمتمرکز می‌سازد و روابط بالادست/زیردست را از میان می‌برد و سبب ایجاد ترکیبات جدیدی از روابط خواهد شد که افراد به کاری که باید انجام دهند، حساسیت بیشتری دارند. رهبری تعلیم و تربیت محور، چیزی فراتر از شناخت یک کارورز سنتی در کلاس درس و دارای صلاحیت تخصصی بالا است. هم‌چنین، ترکیب حوزه‌های رهبری آموزشی و رهبری معلم را که مبنایی برای مدارس مردم‌سالارتر فراهم می‌سازد، مدنظر قرار می‌دهد. همان‌طور که وودز^۲ (۲۰۰۵) اشاره کرده است: «پراکندگی و توزیع رهبری که معلمان را هم شامل می‌شود، می‌تواند اهدافی را در برگیرد که دموکراسی و عدالت اجتماعی را ارتقا می‌دهند» (ص ۶۲). ارتباط بین تعلیم و تربیت مردم‌سالار و پیگیری عدالت اجتماعی بسیار نزدیک است؛ بنابراین، این پیشرفت‌ها به عنوان شروع مجدد مرکزیت قدرتمند رهبری آموزشی برای آموزش عمومی قلمداد می‌شود.

سوابق پژوهشی که به طور مستقیم به موضوع رهبری تعلیم و تربیت در مدارس ایران پرداخته باشد، وجود ندارد. از دید پیشینه‌کاوی یک الگوی رهبری آموزشی مشابه با رهبری تعلیم و تربیت محور در یک دهه گذشته به نام رهبری درسی^۳ مطرح شده است. این رویکرد نیز همانند رهبری تعلیم و تربیت محور نسبت به دیگر الگوهای رهبری از این نظر متفاوت است که بر روی جهت و نه فرایند رهبری تأکید دارد. الگوی رهبری مزبور در وهله اول تأکید زیادی بر روی هدف آموزش دارد و روی نیاز جهت تمرکز بر یاددهی-یادگیری به مثابه هدف اصلی نهادهای آموزشی تأکید می‌کند. رهبری درسی از طرف کالج ملی انگلستان برای رهبری^۴ حمایت می‌شود و آن را یکی از ده بخش رهبری خود در نظر می‌گیرد. البته این الگوی رهبری درباره فرایندی که از طریق آن رهبری آموزش توسعه می‌یابد، کمتر نظر می‌دهد. به عبارت دیگر، این الگو بر «چیستی» رهبری آموزشی و نه بر «چگونگی» آن تمرکز دارد. از این رو، ایراداتی بر آن گرفته شده است. به عنوان مثال: اهداف مهم آموزش و پرورش شامل رفاه دانش‌آموز، آموزش اجتماعی کردن، و فرایند تبدیل شدن افراد جوان به بزرگسالان را کم اهمیت می‌پندارد. هم‌چنین، بر جنبه‌های کمتر آکادمیک آموزش شامل ورزش، هنر و موسیقی کمتر تأکید می‌کند (بوش^۵، ۲۰۱۰).

میل و پالئولوگو^۶ (۲۰۱۳) با بررسی رهبری آموزشی در قرن ۲۱ بیان می‌کند که به جای استفاده از مدل‌های رهبری باید رهبری را عملی ببینیم که صرفاً به دوگانگی آموزش، یادگیری و نتایج مربوط نمی‌شود، بلکه به مفهوم‌سازی یکپارچه روابط بین تدریس، بوم‌شناسی یادگیری جامعه و مجموعه اجتماعی از محورهایی که سازمان آموزشی در آن قرار دارد مرتبط است؛ بنابراین، این درک از رهبری آموزشی به پیوندهای بین پیامدهای آموزشی مطلوب و مجموعه واقعیت‌های اجتماعی که محیط آموزشی را احاطه کرده است، مربوط است.

1. Hollins
2. Woods
3. Instructional Leadership
4. National College for School Leadership (NCSL)
5. Bush
6. Male & Palaiologou

پالئولوگو (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان رهبری تعلیم و تربیت‌محور در قرن بیست و یکم نتیجه می‌گیرند یکی از یافته‌های کلیدی این است که ما باید از استفاده از مدل‌های رهبری تغییر جهت داده و در عوض به رهبری به‌عنوان یک عمل نگاه کنیم که این‌طور نیست که صرفاً به دوگانگی آموزش، یادگیری و پیامدها پردازد، بلکه به مفهوم‌سازی یکپارچه از روابط بین آموزش، محیط یادگیری و مجموعه اجتماعی از محورهایی که سازمان آموزشی در آن قرار دارد، توجه دارد؛ بنابراین، این درک از رهبری تعلیم و تربیت‌محور به پیوندهای بین پیامدهای آموزشی مطلوب و مجموعه واقعیت‌های اجتماعی که محیط آموزشی را احاطه کرده است، مربوط می‌شود.

ترور میل و یوانا پالئولوگو (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان رهبری تعلیم و تربیت‌محور در عمل: دو مطالعه موردی در مدارس انگلستان انجام داد؛ نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد داده‌ها شش دسته از فعالیت‌های رهبری تعلیم و تربیت‌محور را شناسایی می‌کند که به رشد مستمر این مدارس کمک می‌کنند: ایجاد فرهنگ موفقیت، مدیریت انتظارات بیرونی، انتخاب و القای کارکنان، مدیریت یک محیط حمایتی قوی، حفظ روابط داخلی مؤثر و رفتار رهبری مدیر.

فورستن سیزر^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با رویکرد اقدام‌پژوهی در بررسی رهبری تعلیم و تربیت پیشرفته دریافت که یادگیری و رشد دانش‌آموزان مؤلفه‌های مهم رهبری تعلیم و تربیت مدیران است و رهبری تعلیم و تربیت عبارت است از تنظیم شرایط برای معلمان به‌گونه‌ای که به آن‌ها فرصت داده شود تا تدریس خود را بهبود بخشند. او همچنین توضیح می‌دهد که رهبران تعلیم و تربیت نه تنها در مورد تغییرات صحبت می‌کنند، بلکه هم‌چنین خواستار اقدامات مشخص در کار داخلی مدارس هستند و این امر شامل سازماندهی ترتیبات پیرامونی به‌گونه‌ای است که یادگیری و شیوه‌های مشارکتی مدرسه را ممکن می‌سازد.

پینگ و چودی^۲ (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان برداشت مدیران از رهبری تعلیم و تربیت‌محور در مدارس ابتدایی در جمهوری چک نتیجه گرفتند در بیشتر موارد بعد مشارکتی رهبری تعلیم و تربیت‌محور مهم‌ترین بعد در نظر گرفته می‌شود. این تحقیق تأیید کرد که رهبری تعلیم و تربیت‌محور باید فرایندی از مشارکت، یادگیری و حمایت باشد که رضایت همه ذی‌نفعان را افزایش دهد.

آلونسو-یانز^۳ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شیوه‌های رهبری تعلیم و تربیت‌محور می‌تواند نابرابری‌ها در مدارس رفع نماید و موجب رفاه و یادگیری دانش‌آموزان گردد که موجب ایجاد محیطی سرشار از اعتماد می‌گردد.

سزار آگوستو هویزا نونز^۴ (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان رهبری تعلیم و تربیت‌محور در همه‌گیری کووید ۱۹ نتایج این پژوهش نشان داد این بیماری همه‌گیر نشان‌دهنده آموزش در سال‌های آینده خواهد بود که برای آن تصمیمات سیاسی، فنی و اقتصادی اتخاذ خواهد شد که فرایندهای آموزشی را اصلاح می‌کند و علاوه بر فرایندهای یاددهی-یادگیری که در آن رهبران تعلیم و تربیت‌محور نقش بسیار مهمی دارند. تغییر رهبری در مدارس باید در نظر گرفته شود و به سمت جوامع حرفه‌ای حرکت کند شکلی که در آن رهبران تعلیم و تربیت‌محور در مدارس نوعی رهبری توزیعی را هم دنبال کنند.

بدمار^۵ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان رهبری تعلیم و تربیت‌محور توسط مدیران مدارس محروم در اسپانیا نشان دادند معلمان مورد بررسی و مدیران مصاحبه‌شونده هر دو موافق بودند که باید به آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، به‌ویژه در هنگام استخدام کادر آموزشی، سهم بیشتری داده شود تا به آن‌ها اجازه

1. Forssten seiser
2. Peng & Chudy
3. Alonso-yanz
4. Nunez
5. Bedmar

داده شود مدارس واقعاً کارآمد را مدیریت کنند. این به نوبه خود به نیاز به اجماع در مورد سیاست آموزشی که نقش مدیران مدارس اسپانیایی را تنظیم می کند، اشاره می کند تا به آن ها امکان رهبری واقعی آموزشی و در نتیجه تضمین فرایندهای یاددهی-یادگیری بهینه را بدهد.

آرویدسو^۱ و دیگران (۲۰۲۲) در پژوهی با عنوان رهبری تعلیم و تربیت محور: مطالعه تطبیقی از انگلستان، یونان و سوئد نشان دادند که بین رهبری سازمانی و رهبری تعلیم و تربیت محور تفاوت وجود دارد. رهبران تعلیم و تربیت محور کسانی هستند که ممکن است هیچ مسئولیت سازمانی نداشته باشند؛ اما تعامل مستقیم بین کودکان و بزرگسالان و عناصر آموزشی تشکیل دهنده آموزش را رهبری می کنند. آن ها هم چنین تأکید می کنند که در انگلستان هیچ مسیر مشخصی برای صلاحیت رهبری برای کارکنان وجود ندارد.

به عنوان جمع بندی پیشینه پژوهشی می توان گفت بسیاری از مدارس کشور با فشارهای پیش بینی شده و پاسخ گویی مواجه اند و با شدیدتر شدن فشارهای محیطی، به دانش، مهارت و انعطاف پذیری بیشتری نیاز دارند. بیشتر کشورها از خودگردانی مدارس استقبال می کنند که حیطة عمل رهبری را توسعه می دهد و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیمی بر عملکرد دانش آموزان دارد. رهبران موفق به طور فزاینده ای بر یادگیری-تمرکز اصلی و منحصر به فرد سازمان های آموزشی- تأکید می کنند. از این رو، پژوهش حاضر، بر شناسایی جوهره های «چپستی و چگونگی» مفهوم رهبری تعلیم و تربیت محور در مدارس ابتدایی جهت پیاده سازی آن و استفاده در برنامه های آماده سازی نسل جدید مدیران مدارس و تربیت معلمان کشور متمرکز شده است.

روش شناسی پژوهش

رویکرد و راهبرد: پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی و توسعه ای و از نظر رویکرد کیفی بوده که با راهبرد پدیدارشناسی توصیفی به اجرا درآمد. رویکردهای کیفی برای تحقیق به عمق معنا و تجربیات ذهنی افراد و فرایندهای معناسازی آن ها اهمیت می دهد (لیوی^۲، ۲۰۱۷) و ضمن درک عمیق، پیچیده و دقیقی از معانی، اعمال، پدیده های غیرقابل مشاهده و قابل مشاهده، مسائلی را که در زیر سطح رفتارها و اعمال وجود دارد بررسی می کند (کوهن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸)؛ لذا از بین روش های کیفی مختلف، با توجه به هدف پژوهش حاضر که در پی جمع آوری معنای تجربه زیسته مدیران به عنوان رهبر تعلیم و تربیت محور است، مناسب ترین راهبرد، پدیدارشناسی توصیفی است. پدیدارشناسی توصیفی کمتر بر تفسیر محقق متکی بوده و بیشتر بر توصیف تجربیات مشارکت کنندگان از پدیده سروکار دارد (مستاکس^۴، ۱۹۹۴) بر این باور است که باید از مشارکت کنندگان درباره تجارب و زمینه هایی که این تجارب در آن ها رخ داده است سؤال شود. هدف اصلی پدیدارشناسی، کاهش یا تقلیل دادن تجربیات فردی مشارکت کنندگان نسبت به یک پدیده به منظور توصیف ماهیت فراگیر آن است؛ بنابراین پدیدارشناسی تنها یک توصیف نیست، بلکه فرایندی تفسیری است که در آن محقق معانی تجربه شده را تفسیر می کند (ون مانن^۵، ۱۹۹۰). این توصیف شامل آنچه افراد تجربه کرده اند و چگونگی کسب این تجربه است (مستاکس^۶، ۱۳۹۱). در پدیدارشناسی محقق جوهره تجربه های بشری را درباره یک پدیده آن گونه که مشارکت کنندگان در پژوهش توصیف کرده اند، شناسایی می کند (کرسول^۷، ۲۰۱۸) که در این راستا محقق باید تجربه های شخصی خود را کنار بگذارد

1. Arvidsso
2. Leavy
3. Cohn
4. Moustakas
5. Van manen
6. Moustakas
7. Creswell

و آماده پذیرش توصیفات مشارکت‌کنندگان باشد که اپوخه خوانده می‌شود. هدف این پژوهش، توصیف تجربیات زیسته مدیران، به همان صورتی که در زندگی واقعی تجربه کرده‌اند، است. *میدان تحقیق و مشارکت‌کنندگان*: میدان تحقیق عبارت بود از تمام مدیران مدارس ابتدایی سطح شهر سنندج که در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مدیر مدرسه بودند. مشارکت‌کنندگان بالقوه، مدیران مدارس ابتدایی شهر سنندج بودند که حداقل ۱۵ سال سابقه حضور در آموزش و پرورش را تجربه کرده و دست‌کم ۵ سال تجربه مدیریت مدارس را داشته باشند. در یک مطالعه پدیدارشناسی (ریمن^۱، ۱۹۸۶؛ به نقل از کرسول، ۱۳۹۱) توصیه کرده است که ۱۰ نفر مورد بررسی قرار گیرند؛ لذا از بین همه مدیران مدارس ابتدایی شهر سنندج، ۱۸ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با تکنیک ملاک‌محور انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. مشارکت‌کنندگان افرادی بودند که در زمینه پژوهش دارای نظرات ارزشمندی بودند که محقق با انتخاب این مشارکت‌کنندگان، به اشباع نظری در جمع‌آوری اطلاعات رسید به این معنی که محقق دریافت که مشارکت‌کنندگان دیگر مطلب تازه‌ای برای بیان ندارند. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه گردیده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	سطح تحصیلات	سابقه خدمت به سال	مدت زمان مصاحبه به دقیقه	شیوه مصاحبه	دفعات مصاحبه
۱	مرد	کارشناسی	۲۹	۱۱۰	حضور	۳
۲	مرد	کارشناسی	۲۴	۸۷	حضور	۳
۳	مرد	کارشناسی	۲۹	۹۵	حضور	۳
۴	مرد	کارشناسی ارشد	۲۸	۷۰	حضور	۲
۵	مرد	کارشناسی ارشد	۲۳	۹۰	حضور	۳
۶	زن	کارشناسی ارشد	۲۶	۷۳	تلفنی	۳
۷	زن	کارشناسی	۱۹	۱۲۰	حضور	۳
۸	زن	کارشناسی ارشد	۲۹	۸۳	مجازی	۳
۹	زن	کارشناسی	۲۶	۸۵	حضور	۳
۱۰	زن	کارشناسی	۲۸	۶۷	تلفنی	۲
۱۱	زن	کارشناسی	۲۹	۷۵	مجازی	۲
۱۲	زن	کارشناسی ارشد	۱۹	۱۰۰	حضور	۲
۱۳	زن	کارشناسی ارشد	۲۲	۱۰۵	تلفنی	۳
۱۴	مرد	دکتری	۱۴	۱۱۰	حضور	۳
۱۵	مرد	کارشناسی ارشد	۱۸	۹۸	حضور	۳
۱۶	مرد	کارشناسی ارشد	۱۶	۹۲	حضور	۳
۱۷	مرد	کارشناسی ارشد	۲۰	۱۲۱	حضور	۳
۱۸	مرد	کارشناسی ارشد	۲۳	۱۲۴	حضور	۳

ابزار گردآوری داده‌ها: مصاحبه یکی از بهترین ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات است. با توجه به هدف پژوهش لازم بود که داده‌هایی غنی در تعامل با مشارکت‌کننده‌ها کسب شود. از این‌رو از پروتکل‌های مصاحبه عمیق و پدیدارشناسانه که شامل اجرای مجموعه‌ای از سه مصاحبه به‌صورت جداگانه و در فواصل زمانی سه هفته متوالی استفاده شد. در ذات فرایند مصاحبه عمیق، علاقه‌ای به فهم تجربه زیسته دیگران و معنایی که از آن تجربه می‌سازند، پنهان است (ون مانن^۱، ۱۹۹۰). روند مصاحبه‌های سه‌گانه به‌صورت ذیل است: ۱- مصاحبه اول، تمرکز پژوهشگر بر تاریخ زندگی مشارکت‌کننده است که سبب تثبیت زمینه تجربه شرکت‌کننده می‌شود. همان‌طور که پاتون^۲ (۱۹۸۹)، می‌گوید بدون داشتن زمینه، امکان کمی برای کشف معنای یک تجربه وجود دارد. محقق از مشارکت‌کننده سؤالاتی باز، از گذشته تا امروز مرتبط با موضوع می‌پرسد. ۲- در هفته بعد و مصاحبه دوم، تمرکز پژوهشگر بر جزئیات تجربیات مشارکت‌کننده است که با پرسش تعدادی سؤال از مشارکت‌کننده می‌خواهد تا تجارب مرتبط با حوزه موضوع را در درون زمینه‌ای که اتفاق افتاده بازسازی نمایند و تمرکز اصلی بر جزئیات تجربه زیسته شرکت‌کننده است. ۳- در هفته سوم و مصاحبه آخر تمرکز پژوهشگر بر تفکر درباره‌ی معنای تجربه است. محقق، مشارکت‌کننده را از طریق پرسش تعدادی سؤال باز ترغیب به فکر کردن می‌کند تا مشارکت‌کننده بتواند درکش را از تجربه‌ی خود معنادار کند. اعتبار سؤالات مصاحبه توسط صاحب‌نظران تأیید گردید. هدف محقق از مصاحبه‌های سه‌گانه این است که مصاحبه‌شونده تجربیات خود را در چارچوب موضوع تحقیق، دوباره بازسازی نماید. بین هر مصاحبه، باید ۳ روز تا یک هفته فاصله باشد؛ این محدوده زمانی، تأثیر حالت‌های شخصی احتمالی بر مصاحبه‌ها را کم می‌کند (سیدمن^۳، ۱۳۹۵). مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۴۰ دقیقه تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. شیوه اجرای پژوهش: قبل از انجام مصاحبه‌های اصلی، ابتدا، مصاحبه با یکی از دانشجویان دکتری انجام گرفت تا نقاط ضعف و قوت مشخص شود. پیش از شروع هر مصاحبه شرحی از هدف مصاحبه و موضوع پژوهش به تمام مصاحبه‌شوندگان ارائه شد. بعد از این مقدمه، از مصاحبه‌شوندگان اجازه گرفته شد که مصاحبه آن‌ها ضبط شود. ضبط مصاحبه روی نوار به شرطی که با اجازه مصاحبه‌شونده انجام گیرد روش مناسبی برای پژوهش کیفی است (شریفی و شریفی، ۱۳۹۹). در جریان مصاحبه ابتدای هر مصاحبه با سؤالاتی که نسبتاً خنثی بودند شروع و در ادامه به سؤالاتی مهم و اصلی‌تر پرداخته شد که این رویکرد سبب می‌شد مصاحبه‌شونده بهتر به سؤالات پاسخ دهند. هم‌چنین در تمام مصاحبه‌ها سعی شد که ترتیب سؤالات و نحوه بیان آن‌ها یکسان باشد که این موضوع از نظر سرمد و دیگران (۱۴۰۱) باعث می‌شود که تفاوتی در پاسخ‌ها از سوی مصاحبه‌شوندگان مشاهده نشود. هم‌چنین ترتیب سؤالات به‌گونه‌ای بود که هر پرسش دنباله سؤال قبلی باشد، این موضوع باعث می‌شد که یک نظم خاصی در دادن پاسخ مصاحبه‌شوندگان مشاهده شود. هم‌چنین به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که برای داده‌های مصاحبه مراقبت‌های ویژه در نظر گرفته شده است؛ بنابراین، به دلیل ماهیت حساس مصاحبه‌ها و بابت تعهد اخلاقی، برای این کار از اسم مستعار برای تمام مصاحبه‌شونده‌ها استفاده شده است. حفظ و محرمانه بودن مصاحبه‌شوندگان خود جز اصول بسیار مهمی بود که در این پژوهش مدنظر قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: مصاحبه‌های ضبط شده که با اجازه شرکت‌کنندگان صورت می‌گرفت، بلافاصله پیاده‌سازی شد. داده‌هایی که با کمک ابزارهای فنی ضبط می‌شوند، پیاده‌سازی متن آن‌ها در اولین فرصت مرحله‌ای ضروری برای تفسیر است. (کوال و اکونل^۴، ۲۰۰۴؛ به نقل از جیلی ۱۳۹۹) و بعد از آن کدگذاری داده‌ها شروع شد. منظور از کدگذاری فرایندی است که طی آن داده‌ها تجزیه، مفهوم‌سازی،

1. Van Manen
2. patton
3. Seidman
4. Kowall & Oconnell

و به شکل جدیدی در کنار یکدیگر قرار داده می‌شوند (اشتراوس و کوربین^۱، ۱۹۹۸). در مرحله تحلیل، از بین روش‌های متعددی که برای تحلیل مضمون وجود دارد، تحلیل براساس روش تحلیل مضمونی آترید-استرلینگ^۲ (۲۰۰۱) انتخاب گردید. تحلیل مذکور دارای سه مرتبه تحلیل مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر است که در سه مرحله و شش گام انجام می‌شود. نخست با دقت و موشکافی در متن، عباراتی را که دارای ویژگی برجسته و موضوعات مهم در ارتباط با موضوع پژوهش بودند به‌عنوان کد اولیه برجسته شد و سپس با استفاده از نرم‌افزار مکس.کیو.دی.ای^۳ ۲۰۲۰ تحلیل‌ها انجام شده است.

مضمون ویژگی متمایز و تکراری متن است که در نظر پژوهشگر، بیان‌کننده تجربه و درک خاصی در رابطه با سؤالات پژوهش است (کینگ و هورکس^۴، ۲۰۱۰). تحلیل مضمونی ابزار مفیدی است که با رسم شبکه‌های مضمونی تحلیل را ارائه می‌دهد. شبکه مضامین، مضامین اصلی یک متن را خلاصه می‌کند. شبکه‌های مضامین ابزاری قوی و بسیار حساس برای نظم‌دهی و ارائه تجزیه و تحلیل‌های کیفی است؛ لذا ابزاری برای تحلیل هستند و نه خود تحلیل. وقتی شبکه‌های مضمونی با مضامین فراگیر حاصل از پژوهش شکل گرفت آنگاه می‌توان به‌صورت ابزاری تحلیل، از آن‌ها برای تفسیر استفاده کرد تا نتایج برای خوانندگان قابل‌فهم شود (آترید استرلینگ، ۲۰۰۱).

اعتباریابی پژوهش: برای ملاک‌های تضمین صحت و قابلیت اعتماد پژوهش کیفی از ملاک‌های گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) که شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری است استفاده شد: اعتبارپذیری: در این پژوهش چندین بار به‌طور مداوم مصاحبه‌های انجام گرفته مورد بررسی قرار گرفت و بعد از آن متن مصاحبه‌ها از طریق ایمیل برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد تا تأیید نمایند که این همان چیزی است که در مصاحبه بیان کرده‌اند، نظرات افراد نشان داد که یافته‌ها انعکاسی از دیدگاه‌های آن‌هاست. انتقال‌پذیری: انتقال‌پذیری یافته‌ها بدان معنی است که چقدر می‌توان از یافته‌های به‌دست‌آمده از تحقیق در زمینه‌های دیگر استفاده کرد. اغلب پژوهشگران کیفی جهت افزایش انتقال‌پذیری یافته‌های خود سعی می‌نمایند با توضیحات عمیق، دقیق و هدفمند فرایند پژوهش و اعمال انجام شده در زمینه مطالعه، امکان پیگیری مسیر پژوهش و خصوصیات جمعیت مورد مطالعه را برای دیگران فراهم سازند (رضاپور، ۱۳۹۶). در این پژوهش با توضیح کامل چگونگی انتخاب مشارکت‌کنندگان، شرح کامل نحوه انجام گرفتن مصاحبه‌های عمیق پدیدارشناسانه، شرح روش گردآوری داده‌ها به تقویت معیار انتقال‌پذیری پرداخته شد تا خواننده بتواند در مورد انتقال اطلاعات به موقعیت‌های دیگر تصمیم بگیرد. تأییدپذیری: در این پژوهش با داشتن کتابچه کد و دادن متن مصاحبه‌ها به چند مشاور خارج از پژوهش، برای کدگذاری مستقل و بررسی مجدد بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها که کدگذاری شده بود به تقویت معیار تأییدپذیری داده‌ها پرداخته شد که هدف آن دستیابی به فهرستی از کدهای اصلی و توافق بین کدگذاران بجای لیست کاملی از کدها بود که پایایی آن با استفاده از ضریب کاپای فلیس ۰.۸۲ محاسبه گردید که نشان‌دهنده توافق خوب و مناسبی بین کدگذاران است. نهایتاً این اطمینان به مصاحبه‌شوندگان داده شد که برای فایل مصاحبه‌های آن‌ها مراقبت‌های ویژه‌ای در نظر گرفته شده است. روزتا^۵ (۲۰۰۱) پیشنهاد می‌کند از مراقبت‌های خاصی برای سوژه‌ی تحقیقاتی استفاده کنید زمانی که افراد تجربیات شخصی خود را مطرح می‌کنند؛ چون آن‌ها ممکن است هنجارهای جوامع خود را به چالش بکشند و دیدگاهی سنتی را نپذیرند. بر همین اساس به دلیل ماهیت حساس مصاحبه از اسم مستعار برای تمام مصاحبه‌شونده‌هایم استفاده شد.

1. Strauss & Cobin
2. Attride-Stirling
3. MAXqda 2020
4. King & Horrocks
5. Rosetta

تحلیل داده‌ها

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها در دو بخش اصلی ارائه خواهد شد. تحلیل مضمونی آترید-استرلینگ (۲۰۰۱) دارای سه مرتبه تحلیل مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر است که در سه مرحله و شش گام انجام می‌شود.

بخش الف: شیوه کدگذاری: از تحلیل متن مصاحبه‌های پیاده شده جمعاً ۹۰ کد اولیه، ۴۲ مضمون پایه، ۱۸ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت ۸ مضمون فراگیر احصا شد که در جداول ۲ و ۳ نمونه از آن‌ها ارائه شده‌اند.

مرحله نخست تحلیل (تجزیه متن): در این مرحله سه‌گام زیر طی شد.
گام نخست: ابتدا مصاحبه‌های متنی در قالب چارچوب کدگذاری (تحلیل مضمونی) ایجاد شده، قرار گرفت.

گام دوم: با توجه به کدهای اولیه به دست آمده و موضوعاتی که کدها درباره آن بحث می‌کردند، مضامین پایه شناسایی شد.

گام سوم: پس از سازمان‌دهی و بازبینی مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر انتخاب شدند.

مرحله دوم تحلیل (کاوش در متن): این مرحله دارای دو گام زیر بود.

گام چهارم: شبکه‌های مضمونی رسم شده و به توصیف و تفسیر آن‌ها پرداخته شد.

گام پنجم: شبکه‌های مضمونی، خلاصه گردید.

مرحله سوم (ادغام و اکتشاف): این مرحله شامل آخرین گام تحلیل بود.

گام ششم: الگوهای به دست آمده در گام پنجم در قالب دو نمودار تفسیر گردید.

مرحله نخست از تحلیل مضمونی، مرحله تجزیه متن است. در گام نخست این مرحله، کدهای اولیه به صورت دستی از متن گفتارهای مصاحبه‌شوندگان استخراج گردید، سپس کدهای اولیه استخراج شده در قالب چارچوب کدگذاری قرار گرفت. در گام دوم، مضامین پایه شناسایی شدند که در جدول (۲) نمونه‌ای از شیوه کدگذاری ارائه شده است.

جدول ۲. شیوه تبدیل کدهای اولیه به مضامین پایه^۱

ردیف	کدهای اولیه	موضوعات مورد بحث	مضامین پایه تشخیص داده شده
(۱)	افزایش توانایی معلمان، اهمیت‌دادن به نظرات و ایده‌های معلمان، توجه به نقش معلمان در مدارس، ایجاد شرایط یادگیری برای معلمان، برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان، برگزاری جلسات متعدد با معلمان، نظرخواهی از معلمان در مورد تصمیمات گرفته شده، مشارکت دادن معلمان در امورات مدرسه، توجه به ایده‌های معلمان در تدریس، فراهم‌سازی امکانات تدریس برای معلمان	در نظر گرفتن توانایی‌های معلمان تصمیم‌گیری مشارکتی توجه مدیر به نیازهای معلمان برجسته‌سازی معلم در نقش یاددهی-یادگیری توجه مدیر به توسعه حرفه‌ای معلمان	رهبر مدرسه شرایطی فراهم می‌کند تا معلمان بتوانند به توانایی‌های خود دست یابند (توانمندسازی). معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه مشارکت می‌کنند. هر معلم در فرایند یاددهی-یادگیری تصمیم‌گیرنده نهایی است. رهبر مدرسه با برگزاری کارگاه‌های آموزشی به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند.

<p>(۲) مدیر سعی دارد محیط آموزشی فراهم سازد تا دانش‌آموزان دانش خود را بسازند (سازنده‌گرایی). مدیر سعی می‌کند فضای آموزشی را برای دانش‌آموزان از فضای سنتی خارج سازد. مدیر شرایطی را فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان بتوانند توانایی‌های خود را به چالش بکشند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند تا بر نحوه یادگیری خود نظارت کنند.</p>	<p>پرنک شدن نقش دانش‌آموز در یادگیری ایجاد فضای آموزشی متنوع ساخت دانش مدیریت دانش‌آموزان بر یادگیری خود آشناسازی دانش‌آموزان با توانایی‌های خود</p>	<p>(۲) توجه به دانش‌آموز و نیازهای او، در نظر گرفتن نیازهای مختلف و متنوع دانش‌آموزان، خود بهسازی دانش‌آموزان، تمرکز نکردن بر یک بعد از آموزش، فراهم ساختن فضای یادگیری چالش‌برانگیز، ایجاد فضایی برای تحریک یادگیری دانش‌آموزان، کمک به دانش‌آموز در جهت یادگیرنده بودن، افزایش توانایی دانش‌آموزان در یادگیری، شناسایی استعدادها و دانش‌آموزان، فراهم ساختن محیطی برای شناخت بیشتر دانش‌آموزان از توانایی‌های خود، استفاده از شیوه‌های آموزشی جدید، توجه به عامل خودنظارتی در دانش‌آموزان، توجه و تأمل دانش‌آموز در فرایند یادگیری</p>
<p>والدین در امورات و تصمیمات مدرسه مداخله می‌کنند (دخالت والدین). رهبر مدرسه از نظرات والدین در ارتباط با مدرسه استقبال می‌کند. رهبر مدرسه از راه‌های مختلفی برای دخالت والدین استفاده می‌کند. رهبر مدرسه معتقد است که ارتباط مدرسه با خانه موجب هم‌افزایی می‌شود.</p>	<p>دیدگاه والدین به‌عنوان یک منبع ارزشیابی همیاری والدین در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مدرسه حضور مستمر و مداوم والدین</p>	<p>(۳) ارزشیابی والدین از فرایند یاددهی-یادگیری، استفاده از نظرات والدین به‌عنوان یک ذی‌نفع، اعتقاد به تصمیم‌گیری بهتر با حضور والدین، اعتقاد به چندبعدی بودن آموزش، توجه و اهمیت به عملکرد دانش‌آموزان، فراهم‌سازی زمینه‌هایی برای حضور بیشتر والدین در مدرسه، برگزاری جلسات متعدد با حضور والدین، اعتقاد به هم‌افزایی در تصمیمات با حضور والدین، توجه به اهمیت نقش والدین در آموزش فرزندان، اهمیت حضور فعال والدین در مدرسه، آگاهی والدین از فرایندهای آموزشی مدرسه</p>
<p>رهبر فرهنگ‌های متنوع را در راستای غنی‌سازی محیط فرهنگی مدرسه در نظر دارد (فرهنگ‌پذیری). رهبر به فرهنگ‌های متنوع در مدرسه توجه می‌کند. توجه به فرهنگ‌های مختلف در فرایند یاددهی-یادگیری برای رهبر در اولویت است.</p>	<p>توجه به خرده‌فرهنگ‌های موجود در مدرسه در نظر گرفتن خرده‌فرهنگ‌ها به‌عنوان زمینه‌ای برای نوآوری توجه به محیطی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد</p>	<p>(۴) ساخت فرهنگ نوین، توجه به تنوع‌های فرهنگی، ایجاد نوآوری‌های فرهنگی، بوم‌شناسی یادگیری، خلق نوآوری با استفاده از فرهنگ‌های متنوع، توجه به زمینه‌های فرهنگی مختلف، درک نیازهای ناشی از تنوع فرهنگی، در نظر گرفتن خرده‌فرهنگ‌ها در برنامه‌های مدرسه، جای‌دادن تنوع فرهنگی در تصمیمات مدرسه، فراهم‌ساختن محیطی برای یادگیری فرهنگ‌های مختلف.</p>

در ستون نخست جدول (۲) کدهای اولیه که از متن مصاحبه‌ها استخراج شده بود، آمده است. در ستون دوم جوهره یا موضوعات مورد بحثی که در کدهای اولیه تشخیص داده شده ارائه شده است و نهایتاً در ستون سوم مضامین پایه شناسایی شده براساس الگوی تحلیل مضمون آترید-استرلینگ (۲۰۰۱)

احصا شده‌اند. برای نمونه، در ردیف (۴) جدول (۲) کدهای اولیه (ساخت فرهنگ نوین، توجه به تنوع‌های فرهنگی، بوم‌شناسی یادگیری) که در خصوص ساخت فرهنگ نو و توجه به خرده‌فرهنگ‌ها بحث نموده‌اند، نهایتاً به مضمون پایه فرهنگ‌پذیری تلخیص شده‌اند.

بخش ب: شیوه شناسایی مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر: در ادامه مرحله نخست از تحلیل مضمون، در گام سوم پس از بررسی و بازبینی مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر شناسایی شد. در این بخش از تحلیل، ۱۸ مضمون سازمان‌دهنده و به دنبال آن ۸ مضمون فراگیر به دست آمد که نمونه‌ای از نتایج آن در جدول (۳) نمایش داده شده است.

جدول ۳. شیوه استخراج مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر از مضامین پایه^۱

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
۱. رهبر شرایطی فراهم می‌کند تا معلمان بتوانند به توانایی‌های خود دست یابند. ۲. معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه مشارکت می‌کنند. ۳. هر معلم در فرایند یاددهی-یادگیری تصمیم‌گیرنده نهایی است. ۴. رهبر مدرسه با برگزاری کارگاه‌های آموزشی به توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند.	الف- هر معلم در نقش یک رهبر ب- تصمیم‌گیری غیربوروکراتیک ج- توانمندسازی معلمان	رهبر رهبران
۱. رهبر سعی دارد محیط آموزشی فراهم سازد تا دانش‌آموزان دانش خود را بسازند. ۲. مدیر سعی می‌کند فضای آموزشی را برای دانش‌آموزان از فضای سنتی خارج سازد. ۳. مدیر شرایطی را فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان بتوانند توانایی‌های خود را به چالش بکشند. ۴. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند تا بر نحوه یادگیری خود نظارت کنند.	الف- ساخت دانش ب- اشتراک دانش ج- یادگیری خودراهبری د- به چالش کشیدن دانش موجود ه- بازسازی و بازآفرینی دانش و- یادگیرنده مادام‌العمر ز- تأمل انتقادی	اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری
۱. والدین در امورات و تصمیمات مدرسه مداخله می‌کنند. ۲. رهبر مدرسه از نظرات والدین در ارتباط با مدرسه استقبال می‌کند. ۳. رهبر مدرسه از راه‌های مختلفی برای دخالت والدین استفاده می‌کند. ۴. رهبر مدرسه معتقد است که ارتباط مدرسه با خانه موجب هم‌افزایی می‌شود.	الف- ارتباط متقابل خانه و مدرسه ب- اهمیت نقش خانواده ج- توسعه دخالت والدین د- هم‌افزایی خانه و مدرسه	تشویق برای دخالت والدین در آموزش فرزندان
۱. رهبر سعی می‌کند کلاس درس را به امکانات مختلف آموزشی تجهیز نماید. ۲. برای رهبر توجه به دانش‌آموزان و درک نیازهای آنان مهم است. ۳. رهبر با فراهم‌سازی شرایط آموزشی پویا، مسئولیت یادگیری را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند.	الف- محیط آموزشی چندرسانه‌ای ب- تعهد نسبت به یادگیری خود ج- ارضای نیازهای همه‌جانبه دانش‌آموزان د- توانمندسازی فراگیران برای تفکر مستقل ه- یاددهی چگونه یادگرفتن	غنابخشی به هنر تدریس

مشارکت‌جویی	الف- بسترسازی برای یک مدرسه مردم‌سالارانه ب- تصمیم‌گیری اشتراکی ج- انعطاف‌پذیری نقش‌ها در مدرسه د- داشتن چشم‌انداز	۱. در مدرسه همکاران در انجام امور با یکدیگر مشارکت دارند. ۲. رهبر مسئولیت‌های خود را به همکاران تفویض می‌کند. ۳. اعضای مدرسه برای رسیدن به یک هدف مشترک تلاش می‌کنند.
ارزش‌گذار به خرده‌فرهنگ‌ها	الف- ساخت یک فرهنگ نوین ب- رهبری خرده‌فرهنگ‌ها ج- پذیرش تنوع	۱. رهبر فرهنگ‌های متنوع را در راستای غنی‌سازی محیط فرهنگی مدرسه در نظر دارد. ۲. رهبر به فرهنگ‌های متنوع در مدرسه توجه می‌کند. ۳. توجه به فرهنگ‌های مختلف در فرایند یاددهی-یادگیری برای رهبر در اولویت است.
کنشگری برای عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر	الف- عدالت‌محوری ب- افزایش ظرفیت معلمان ج- ایجاد مدرسه چابک د- بازسازی مدرسه بر مبنای روان‌شناسی مثبت	۱. رهبر جهت برقراری برابری میان اعضای مدرسه تلاش می‌کند. ۲. مدرسه و برنامه‌های آن منعطف و قابل‌تغییر است. ۳. رهبر مدرسه را متناسب با تغییرات جامعه جلو می‌برد.
توجه به استقلال و توسعه حرفه‌ای معلمان	الف- توسعه سرمایه اجتماعی ب- حرفه‌ای‌گرایی در رهبران آموزشی ج- انتقال آموزش به محل کار	۱. رهبر جوی از اعتماد و احترام را میان اعضای جامعه مدرسه فراهم می‌کند. ۲. فضای آموزش و مدرسه به‌گونه‌ای است که اعضای مدرسه می‌توانند به‌راحتی به منابع آموزشی دسترسی داشته باشند. ۳. رهبر سعی دارد فضایی را فراهم کند تا معلمان بتوانند آموزش‌ها و تخصص‌های خود را به مدرسه منتقل کنند.

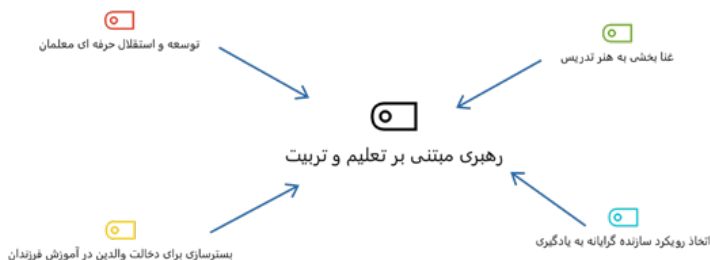
همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود در ستون‌های سمت راست مضامین پایه استخراج شده از جدول (۲) آمده است که با انتزاع بخشی و استفاده از تفسیر و تجرید مضامین سازمان‌دهنده استخراج شده و با شدت بخشی به کاهش داده‌ها و تلخیص و تجرید مضامین فراگیر استنباط گردید. به‌عنوان مثال در اولین ردیف از جدول (۳)، مضامین پایه (رهبر شرایطی فراهم می‌کند تا معلمان بتوانند به توانایی‌های خود دست یابند، معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه مشارکت می‌کنند، هر معلم در فرایند یاددهی-یادگیری تصمیم‌گیرنده است و رهبر سعی در توسعه حرفه‌ای معلمان دارد) مضامین سازمان‌دهنده (هر معلم در نقش رهبر، تصمیم‌گیری غیربوروکراتیک و توانمندسازی معلمان) استخراج گردید. در نهایت یک مضمون فراگیر (رهبر رهبران) احصا گردید. لازم به ذکر است که در بخشی از ردیف‌های جدول تعداد مضامین سازمان‌دهنده با مضامین پایه برابر است و این به دلیل رعایت تلخیص و جهت تنظیم ظاهری جداول صورت گرفته است.

در مرحله دوم تحلیل یعنی کاوش در متن، در گام چهارم با توجه به مضامین فراگیر استخراج شده شبکه‌های مضمونی رسم شده و به تفسیر آن‌ها پرداخته شد. در گام پنجم پس از بازبینی، شبکه‌های مضمونی خلاصه گردید. در آخرین مرحله از تحلیل یعنی مرحله ادغام و اکتشاف، در گام ششم الگوهای به‌دست‌آمده در گام پنجم در قالب دو نمودار تفسیر شد و با توجه به نمودارهای رسم شده به سؤالات پژوهش پاسخ داده شد که در بخش زیر مشاهده می‌شود.

یافته‌های پژوهش

دو سؤال اصلی پژوهشی مطرح شده بود که در این بخش با توجه به مضامین فراگیر به‌دست آمده از متن مصاحبه‌ها (ارائه شده در جدول ۳) و نمودارهای رسم شده به شیوه خطی^۱ به آن‌ها پاسخ داده می‌شود.

پرسش نخست: با توجه به ذهنیات و تجربیات مشارکت‌کنندگان، رهبری تعلیم و تربیت محور در بستر مدارس ابتدایی بر چه نشانگانی استوار است؟ براساس تحلیل مضمونی و یافته‌های ارائه شده در جدول (۳) چهار مضمون فراگیر به‌عنوان نشانگان رهبر تعلیم و تربیت محور شناسایی شد که در شکل ۱ به تصویر کشیده شده‌اند:



شکل ۱. نشانگان رهبری تعلیم و تربیت محور

همان‌طور که در شکل (۱) که خروجی تحلیل‌ها در نرم‌افزار MAXQDA است نیز قابل مشاهده است، نشانگان رهبری تعلیم و تربیت محور در قالب چهار مضمون فراگیر تحت عناوین غنا بخشی به هنر تدریس، توسعه و استقلال حرفه‌ای معلمان، اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری و بسترسازی برای دخالت والدین در آموزش فرزندان احصا گردید که در ادامه به تشریح هر یک از این مضامین پرداخته خواهد شد. غنا بخشی به هنر تدریس: نخستین نشانه رهبری تعلیم و تربیت محور غنا بخشی به هنر تدریس است. نقش معلم در تدریس تنها انتقال‌دهنده معلومات به دانش‌آموزان نیست؛ بلکه توانایی معلم در شناسایی نیازهای یادگیرندگان در آموزش، آماده‌سازی محیط متناسب با محتوای مطالب آموزشی و چگونگی انتقال مطالب به دانش‌آموزان است که نشان‌دهنده هنر معلم در تدریس است. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که رهبر تعلیم و تربیت محور به این بُعد از تدریس توجه دارد و سعی می‌کند فضایی را برای معلمان فراهم آورد تا بتوانند هنر تدریس را غنی سازند. در واقع وقتی معلمان سعی می‌کنند مطالب آموزشی را به روش‌های مختلف و متنوع به دانش‌آموزان آموزش دهند رهبر از این ایده استقبال می‌کند و تا حد امکان شرایط را برای معلمان در راستای اجرای روش‌های آموزشی فراهم می‌کند؛ زیرا آن‌ها معتقدند که معلم مستقیماً با دانش‌آموزان در ارتباط است و نیازهای متنوع دانش‌آموزان را می‌بیند و بهتر درک می‌کند پس باید از ایده‌های معلمان در تدریس استقبال کرد. یکی از مدیران زن مشارکت‌کننده در مصاحبه در زمینه هنر تدریس می‌گوید:

[۷]... بعضی از معلمان به من می‌گن که می‌خوان فلان مطلب رو با یک روش خاصی آموزش بدن و من واقعاً وقتی می‌بینم معلم مدرسه فقط به فکر این نیست که مطالب رو انتقال بده و سعی می‌کنه هنرمندانه کارش رو انجام بده، خیلی خوشحال میشم و تا جایی که بتونم کمکش می‌کنم ...

یکی دیگر از مدیران تجربه خود را در این زمینه، این‌گونه شرح می‌دهد:

[۱۱]... من حتی در برخی از کلاس‌های درس زمینه‌های آموزش چندرسانه‌ای رو هم فراهم کردم و به معلمان کمک کردم تا جایی که می‌تونن به شیوه‌های مختلف به یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند و واقعاً معلمان هم استقبال کردن...

اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری: یکی دیگر از نشانگان رهبر تعلیم و تربیت محور توجه به موضوع سازنده‌گرایی و اهمیت نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری است. رهبر برای ایجاد این رویکرد یادگیری در مدرسه سعی می‌کند دانش و روش‌های آموزشی موجود در مدرسه را به چالش بکشد و آن‌ها را مورد بازنگری قرار دهد. رهبر معتقد است که باید محیط مدرسه و یادگیری به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند بر یادگیری خود نظارت داشته باشند و به یک یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل شوند و به عبارتی

دانش‌آموزان چگونگی یادگیری را یاد بگیرند که این امر در صورتی امکان‌پذیر است که فضای یادگیری مدرسه از صورت سنتی خودش فاصله بگیرد و متناسب با تغییرات جامعه حرکت کند. یکی از مدیران زن تجربه خود را در زمینه رویکرد دانش‌آموز، محور یادگیری، این‌گونه توصیف کرد:

[۱۲]... به نظر من فضای آموزشی مثل قبل نیست امروزه دانش‌آموزان رو نمی‌توانیم سر کلاس بزاریم و بهشون آموزش بدیم و این چیزیه که باید بهش توجه بشه و شرایطی فراهم بشه تا معلمان بتونن از روش‌های تدریسی استفاده کنند که دانش‌آموزان رو در فرایند یادگیری درگیر می‌کنه یک مدیر مرد درباره رویکرد سازنده‌گرایی به یادگیری بیان کرد:

[۵]... باید مدرسه سعی کنه دانش‌آموز رو درگیر آموزش و یادگیری کنه. این‌طوری دانش‌آموز با نقطه‌ضعف‌ها و قوت‌های یادگیری‌اش آشنا میشه و در فرایند یادگیری می‌دونه که باید چیکار کنه تا بهتر یاد بگیره و می‌تونه فرایند یادگیری‌اش رو نظارت کنه.

در این زمینه وینر^۱ (۲۰۰۲) می‌گوید: «یادگیری سازنده‌گرایی به‌نوعی یادگیری اشاره دارد که در آن مطالب یادگیری به یادگیرنده منتقل نمی‌گردد بلکه یادگیرنده شخصاً در فرایند یادگیری درگیر می‌شود و دانش خود را می‌سازد. از منظر رویکرد سازنده‌گرایانه دانش به‌سادگی نمی‌تواند به دانش‌آموزان عرضه شود بلکه دانش‌آموزان باید در جریان یادگیری معنای خاص خودشان را بسازند».

استقلال و توسعه حرفه‌ای معلمان: یکی دیگر از نشانگان رهبری تعلیم و تربیت‌محور استقلال و توسعه حرفه‌ای معلمان بود. منظور از استقلال حرفه‌ای این است که معلمان در عملکرد حرفه‌ای خود آزاد باشند. در کلاس‌های درس خودشان تصمیم‌گیرنده نهایی باشند و بهترین رویه‌ها و روش‌ها را انتخاب کنند. در فرایند انجام وظایف از سوی سایر معلمان و مدیر احساس فشار نکنند و در مدیریت کلاس به‌طور مستقل عمل نمایند. هویل و جان^۲ (۱۹۹۵) تعریف می‌کنند که استقلال معلم گونه‌ای مثبت از استقلال است که آزادی معلم را برای ساخت یک تعلیم و تربیت شخصی ارائه می‌کند. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که تأکید بر فرایند یاددهی-یادگیری و توجه به ارتقای سطح کیفیت، نیازمند توجه به معلم و فراهم آوردن زمینه‌های استقلال کاری او است؛ چرا که معلم به دلیل ارتباط مستقیم با کلاس درس و جریان آموزش می‌تواند تصمیم‌های بهتری داشته باشد. همان‌طور که نظریه‌پردازان سازمانی استدلال می‌کنند که افزایش استقلال حرفه‌ای کارکنان مانند قدرت تصمیم‌گیری و آزادی بیشتر فکر و عمل بیشتر می‌تواند موجب بهبود کارایی سازمانی شود (لوتانز^۳، ۱۹۹۲؛ به نقل از شیربگی و همکاران، ۱۳۹۶). هم‌چنین پورتر^۴ (۱۹۸۹) بیان کرده است که استقلال معلمان کلید آموزش بهتر است که با درگیری معلم در مشخص ساختن استانداردهای پیشرفت دانش‌آموزان حاصل می‌گردد. از سوی دیگر توجه رهبر به معلم و استقلال حرفه‌ای او باعث می‌شود که معلم جهت افزایش توانایی و دانش خود برای مدیریت هرچه بهتر فرایند یاددهی-یادگیری و ارتقای سطح عملکرد حرفه‌ای خود به سمت یادگیری و افزایش دانش و تخصص خود حرکت کند که این امر زمینه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند و موجب می‌شود اگر مدیر در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان تصمیم به برگزاری دوره‌ها و انجام اقداماتی داشته باشد معلمان از آن‌ها استقبال کنند.

مدیران مشارکت‌کننده بیان کردند که هر ماه یک‌بار جلساتی را در مدرسه برگزار می‌کنند و در آن جلسه معلمان روش‌ها و برنامه‌هایی و ایده‌هایی را که خود آن‌ها طراحی کرده و در کلاس اجرا می‌کنند معرفی و شرح می‌دهند تا سایر معلمان هم از تصمیمات و برنامه‌های آن‌ها بهره ببرند و از سوی دیگر این

1. Weiner
2. Hoyle & John
3. Luthans
4. Porter

امر به معلمان نشان می‌دهد که آن‌ها در زمینه‌های یاددهی-یادگیری استقلال دارند. یکی از مدیران زن درباره استقلال حرفه‌ای معلمان این‌گونه گفت:

[۱۳]... معلمان مستقیم با کلاس درس و دانش‌آموز درگیرند و بهتر می‌تونن مسائل کلاسی و آموزش رو لمس کنن و اگه من به‌عنوان مدیر، این استقلال رو به معلم ندم که مطابق با مسائل تصمیم‌گیری کنه یا برنامه‌ها رو تنظیم کنه قطعاً آموزش پیشرفت نمی‌کنه و در کل مدرسه عملکرد خوبی نداره...

یکی از مدیران درباره استقلال معلمان در تصمیم‌گیری تشریح کرد:

[۹]... من همیشه به نظرات معلمان احترام می‌گذارم چون اعتقادم اینه که نباید در مدرسه یه نفر تصمیم‌گیری داشته باشه و نباید ساختار متمرکز باشه. باید همیشه سطحی از آزادی و مستقل بودن در مدرسه وجود داشته باشه تا بتونیم از همه تخصص‌ها استفاده کنیم...

بسترسازی برای دخالت والدین در آموزش فرزندان: آخرین نشانه از نشانگان رهبر تعلیم و تربیت محور باور به این موضوع است که مدارس باید بتوانند بستری را فراهم کنند تا والدین در آموزش فرزندان‌شان به‌جای مشارکت مداخله کنند. مدرسه باید با والدین در ارتباط باشد تا بتواند آموزش مؤثری داشته باشد چرا که وقتی آموزشی در مدرسه صورت می‌گیرد این آموزش باید در خانه ادامه پیدا کند تا یادگیری تثبیت گردد. والدین باید در این امر سهیم باشند؛ زیرا گاهی اوقات دانش‌آموزان در هنگام انجام فعالیت‌های خانه متوجه برخی از مطالبی می‌شوند که در کلاس درس به‌خوبی متوجه نشده‌اند و یا آن‌ها را یاد نگرفته‌اند؛ بنابراین وجود این ارتباط ضروری به نظر می‌رسد.

نکته قابل تأملی که در این میان وجود داشت تأکید مدیران بر امر دخالت به‌جای مشارکت بود؛ آن‌ها معتقد بودند که والدین نه‌تنها در امورات مدرسه باید مشارکت داشته باشند بلکه مدیران به دخالت والدین در امورات آموزشی فرزندان‌شان در مدرسه اهتمام ورزند؛ چرا که مشارکت امری برنامه‌ریزی شده و رسمی است و مرتبط با برنامه‌هایی است که در راستای حل مشکلات انجام می‌شود اما دخالت والدین به درگیر شدن و شرکت داوطلبانه والدین در فرایندهای آموزشی فرزندان‌شان اشاره دارد که در آن والدین در تمامی فعالیت‌های آموزشی مدارس شرکت می‌کنند. یکی از مدیران در تأکید اهمیت نقش والدین اظهار کرد:

[۳]... به نظر من والدین از عواملی هستند که عملکرد مثبت و منفی مدرسه را به‌خوبی و سریع احساس می‌کنند و به همین دلیل به نظر من والدین می‌تونن یک عامل خوب برای ارزشیابی عملکرد مدرسه باشن که می‌تونه عملکرد مدرسه رو به سمت بهبود بیره...

یکی دیگر از مدیران با تجربه مرد در زمینه مداخله والدین می‌گوید:

[۲]... والدین به‌عنوان کسانی که در خارج از مدرسه هستن می‌تونن از بیرون و از دیدگاه کلی مدرسه رو مورد ارزیابی قرار بدن و این باعث میشه ابعاد مختلف مدرسه مثل آموزشی، فرهنگی، تربیتی و غیره نقادانه‌تر دیده بشه و اگه از دیدگاه والدین در مدارس استفاده بشه قطعاً میشه تغییرات مثبتی رو در عملکرد مدرسه دید...

پرسش دوم: چه ویژگی‌هایی می‌تواند رهبران تعلیم و تربیت محور را به یک رهبر منحصره‌فرد و مجزا از سایر رهبران آموزشی تبدیل کند؟ براساس تحلیل مضامین چهار ویژگی به‌عنوان ویژگی‌های منحصره‌فرد رهبر تعلیم و تربیت محور به دست آمد که در شکل (۲) به تصویر کشیده شده است.



شکل ۲. ویژگی‌های منحصر به فرد یک رهبر تعلیم و تربیت محور

همان‌طور که در شکل (۲) نمایان شده است، ویژگی‌های منحصر به فرد رهبر تعلیم و تربیت محور را در قالب چهار مضمون فراگیر تحت عناوین مشارکت جو، کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر، ارزش گذار به خرده فرهنگ‌ها و رهبر رهبران احصا گردیدند که در ادامه به تشریح این مضامین پرداخته شده است. رهبر رهبران: نخستین مؤلفه احصا شده در خصوص ویژگی‌های منحصر به فرد یک رهبر تعلیم و تربیت محور، نگاه به اعضای سازمان به‌عنوان یک رهبر است. در واقع مدیر مدرسه معتقد است که معلمان توانایی‌های خاص خود را دارند و می‌توانند کلاس‌های درس و فرایند آموزش خود را رهبری نمایند. از سوی دیگر آن‌ها سعی می‌کنند از توانایی‌ها و ایده‌های معلمان در راستای تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌های مدارس استفاده نمایند و به‌نوعی به سمت خلق مدیریت مشارکتی حرکت کنند زیرا آن‌ها معتقدند که با استفاده از مدیریت مشارکتی نه تنها می‌توان از تفکرات معلمان و توانایی‌های آن‌ها بهره گرفت بلکه این مشارکت و انتقال افکار به یکدیگر موجب می‌گردد که معلمان در کنار یکدیگر رشد یابند و از نظرات یکدیگر بهره‌مند گردند و در تصمیم‌گیری‌های کلاسی به‌صورت فردی نیز از تفکرات و ایده‌های یکدیگر بهره ببرند. در واقع، مدیر سعی می‌کند زمینه‌هایی را فراهم کند تا هر یک از معلمان تبدیل به یک رهبر شوند و به عبارتی سعی می‌کند معلم-رهبری را در مدرسه خلق نماید. یکی از مدیران در تأکید معلم رهبری این‌گونه اظهار کرد: [۱۰]... هرکسی که معلم میشه بالاخره یه ایده‌ها و توانایی‌هایی داره اگه نتونه اونا رو در کلاس درس و مدرسه پیاده کنه اون توانایی‌ها از بین میره. به نظر من باید معلم در تعیین اهداف و برنامه برای کلاس‌های درسش آزاد باشه و اختیار عمل داشته باشه تا بتونه عملکرد بهتری داشته باشه و از طرفی این کار بهش انگیزه میده. باید بزاریم معلمان خودشون تصمیم‌گیرنده باشن اونا مستقیماً با کلاس درس در ارتباطن و قطعاً بهترین تصمیم‌گیرندن...

یکی دیگر از مدیران مرد درباره اهمیت توسعه رهبری معلمان در مدرسه می‌گوید:

[۱۶]... به نظر من مدیر باید به این نکته توجه داشته باشه که معلمانش همیشه باید به توانایی‌ها و مهارت‌های جدید مجهز باشن به‌خاطر همین باید مدام اونا رو به‌روز کنه که این کار می‌تونه در قالب برگزاری کارگاه‌های آموزشی و آموزش مهارت‌های مختلف به معلمان باشه...

کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر: یکی دیگر از ویژگی‌های رهبر تعلیم و تربیت محور که او را از سایر رهبران متمایز می‌سازد، رهبری برای تحقق عدالت در اجتماعات است. عدالت به‌عنوان یک ارزش اخلاقی برای انسان است که تنها با رعایت حقوق افراد جامعه ممکن می‌شود. یکی از نیازهای اساسی انسان، تحقق عدالت اجتماعی است که رهبر تعلیم و تربیت محور در جهت تحقق آن تعهد دارد که فرصتی برابر برای شکوفایی استعدادها و دانش‌آموزان فراهم آورد. این مسئولیت رهبران است که به‌عنوان عوامل تغییر، شرایط مدرسه را چه از نظر منابع و چه از نظر یاددهی-یادگیری به‌روز نمایند. رهبران با برقراری

انصاف و دادن قدرت به معلمان شرایطی را فراهم می‌آورند که معلمان بتوانند در موقعیت‌های خاص دانش‌آموزان، بهترین عملکرد عادلانه را داشته باشند.

برخی از مدیران مشارکت‌کننده به این امر اشاره داشتند که گاهی اوقات سعی می‌کنند همراه با معلمان برخی از امکانات مدرسه را که به یادگیری بیشتر دانش‌آموزان کمک می‌کند و باعث می‌شود که دانش‌آموزان مدرسه از دانش‌آموزان سایر مدارس عقب نمانند، تهیه می‌کنند و هزینه‌های آن‌ها را متقبل می‌شوند و این همکاری را صرفاً به این خاطر انجام می‌دهند تا اگر دانش‌آموزان مدارس دیگر از امکانات و منابع آموزشی بیشتری برای یادگیری برخوردارند دانش‌آموزان آن‌ها هم فرصت پیشرفت تحصیلی یکسانی با سایر دانش‌آموزان داشته باشند و از تحصیل و پیشرفت عقب نمانند. یکی از مدیران زن مشارکت‌کننده این‌گونه نقش کنشگری کارکنان مدرسه را برجسته می‌کند:

[۸]... به عقیده من همه دانش‌آموزان این استعداد رو دارند که بتونن پیشرفت کنن و موفق بشن به‌خاطر همین تا جایی که امکان داشته باشه سعی می‌کنم که شرایط متفاوت مدارس، تأثیرات کمتری رو یادگیری‌شان داشته باشه. مثلاً پیش اومده برخی از معلمان داوطلب شدن که کلاس‌های جبرانی برای دانش‌آموزان ضعیف برگزار کنن و من خیلی استقبال کردم و شرایط رو براشون فراهم کردم...

مشارکت‌جو: ویژگی مشارکت‌جو بودن که به‌عنوان یکی از ویژگی‌های رهبری تعلیم و تربیت محور برجسته گردید به این امر اشاره دارد که رهبر تمایل به ایجاد فضای مشارکتی دارد او سعی می‌کند فضایی را خلق نماید تا اعضای جامعه مدرسه بتوانند در امورات مدرسه مشارکت کنند و از نظرات آنان استفاده می‌کند. از دیدگاه او اعضای مدرسه دارای چشم‌انداز و هدف مشترکی هستند که همه برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند؛ بنابراین باید اعضای مدرسه در کنار یکدیگر باشند و رهبر باید این فضا را برای آن‌ها فراهم کند. البته ایجاد کردن چنین فضایی نیاز به این دارد که رهبر دارای شخصیتی انعطاف‌پذیر باشد و با تفویض برخی از اختیارات خود سعی کند جوی از اعتماد را ایجاد کند و فضایی برای اظهار نظر، گفتگو و انتقادپذیری را خلق نماید. براساس پژوهش‌های میدانی در برخی از مدارس مدیران صندوق‌هایی را در دفتر مدرسه قرار داده بودند که مخصوص انتقادات و نظرات معلمان در مورد عملکرد مدیر بود. یکی از مدیران زن که مدیر یکی از مدارس خاص دوره ابتدایی است در زمینه مشارکت‌جویی مدیر این‌گونه شرح می‌دهد:

[۱۸]... در مدرسه افراد مختلف با توانایی‌های مختلفی مشغول به فعالیت هستن خب قطعاً اگه من بخوام مدرسه به موفقیت برسد باید از این توانایی‌های مختلف بهره ببرم. من خیلی وقت‌ها بخشی از کارهایی رو که باید انجام بدم برحسب تخصص همکارانم به اونا واگذار می‌کنم و ازشون می‌خوام که در انجام کار بهم کمک کنن خب این قطعاً باعث میشه که معلمان حس اعتماد من به خودشون رو احساس کنن و نسبت به توانایی‌هاشون اعتماد به‌نفس بگیرن...

ارزش‌گذار به خرده‌فرهنگ‌ها: آخرین ویژگی احصا شده در زمینه ویژگی‌های رهبر تعلیم و تربیت محور ارزش‌گذاری به خرده‌فرهنگ‌هاست. وجود فرهنگ‌های مختلف در مدارس اجتناب‌ناپذیر است و این رهبر مدرسه است که می‌تواند با تدابیر خود تنوع‌های فرهنگی را بپذیرد و زمینه‌های متفاوت این فرهنگ‌ها را درک نماید. براساس تحلیل نتایج پژوهش یکی از ویژگی‌هایی که رهبر تعلیم و تربیت محور را متمایز می‌سازد توجه به خرده‌فرهنگ‌های موجود در مدرسه و ارزش نهادن به آن‌ها است. رهبر به این امر واقف است که آموزش و یادگیری نمی‌تواند بی‌تأثیر از تنوع‌های فرهنگی موجود در مدرسه باشد و نه تنها نباید این تنوع‌های فرهنگی را نادیده گرفت بلکه باید از این تنوع برای غنی‌سازی محیط فرهنگی مدرسه بهره گرفت. برخی از مدیران بیان کردند زمانی که برنامه‌ای در مدرسه اجرا می‌شود سعی می‌کنند از این فرهنگ‌های مختلف استفاده کنند و آن‌ها را در برنامه جای دهند و به سایر دانش‌آموزان معرفی کنند و از این طریق دانش‌آموزان را با سایر فرهنگ‌ها آشنا می‌کنند.

یکی از مدیران باسابقه مرد ارزش‌گذاری به خرده‌فرهنگ‌ها را این‌گونه شرح می‌دهد:

[۱۷]... ما در مدرسه انواع دانش‌آموزان رو داریم که متعلق به فرهنگ‌های مختلفی هستن و این یک چیز طبیعی و من همیشه سعی می‌کنم که از این فرهنگ‌های مختلف استفاده کنم و سعی می‌کنم با برگزاری برنامه‌های مختلف از جمله مسابقات بومی-محلی بچه‌ها را با فرهنگ‌های مختلف آشنا سازم... یکی دیگر از مدیران بر اهمیت تنوع فرهنگی این‌گونه تأکید کرد:

[۱۵]... من همیشه سعی می‌کنم تفاوت‌های فرهنگی که در مدرسه هست رو در نظر بگیرم حتی معلمان یک مدرسه هم دارای فرهنگ‌های مختلفی هستنند و من همیشه به معلمان هم این مورد رو یادآوری می‌کنم تا در کلاس‌های درس و آموزش‌شان این‌رو در نظر داشته باشن و بهش اهمیت بدن...

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش ضمن تشریح مضامین فراگیر به‌دست آمده، از طریق یک بحث تحولی^۱ چگونگی ایجاد و توسعه رهبری تعلیم و تربیت‌محور توضیح داده می‌شود. بحث تحولی بحثی است که در آن چگونگی ایجاد و توسعه یک پدیده اجتماعی را توضیح می‌دهد (هینینک^۲ و دیگران، ۲۰۲۰). سپس به تفسیر چشم‌اندازهای مشارکت‌کنندگان درباره رهبری تعلیم و تربیت‌محور پرداخته می‌شود.

نشانیگان رهبری اشاره به مؤلفه‌هایی دارد که رهبران تعلیم و تربیت‌محور با این ویژگی‌ها عین شده‌اند به‌گونه‌ای که این رهبران با داشتن این ویژگی‌ها شناخته می‌شوند و نشانه‌هایی هستند که رهبر تعلیم و تربیت‌محور به‌وسیله آن‌ها معرفی می‌گردد. نتایج نشان داد که مشارکت‌کنندگان نشانیگان یک رهبر تعلیم و تربیت‌محور را در چهار مؤلفه توسعه و استقلال حرفه‌ای معلمان، غنابخشی به هنر تدریس، اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری و بسترسازی برای دخالت والدین در آموزش فرزندان معرفی کردند. به عبارت دیگر آن‌ها معتقد بودند که یک رهبر تعلیم و تربیت‌محور باید دارای این نشانه‌ها و مؤلفه‌ها باشد حتی اگر به‌طور قلبی به آن‌ها باور نداشته باشد. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که فردی رهبر تعلیم و تربیت‌محور است که معلمان و فعالیت آن‌ها را در مدرسه مهم بشمارد و به توسعه حرفه‌ای آن‌ها کمک کند و از سوی دیگر با در نظر گرفتن یک محیط سازنده معلمان را نسبت به تعهدات و شرایط شغلی‌شان مستقل سازد و با تجهیز کلاس‌های درس و فضای آموزشی به معلمان در ارتقا و بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری کمک کند و به عبارتی موجب غنابخشی به هنر تدریس گردد. هم‌چنین بیان کردند که رهبری تعلیم و تربیت سعی دارد به معلمان کمک کند که فضای یادگیری برای دانش‌آموزان فضایی برای جستجو و حل مسئله باشد تا آن‌ها بتوانند خودشان دانش خود را بسازند و عمیقاً نقش والدین را در تربیت و آموزش فرزندان مهم می‌دانند بنابراین تا جایی که می‌توانند شرایط را برای دخالت آن‌ها در تصمیمات مدرسه فراهم می‌سازند. هدف دیگر پژوهش حاضر دستیابی به ویژگی‌های منحصربه‌فرد رهبر تعلیم و تربیت‌محور بود. ویژگی‌های منحصربه‌فرد ویژگی‌هایی است که یک رهبر تعلیم و تربیت‌محور باید به‌طور ذاتی آن خصوصیات را داشته باشد و همان‌طور که از عنوان آن می‌توان برداشت کرد، این ویژگی‌ها منحصر به این رهبر است. یعنی حتی اگر کسی بر اجرای فعالیت‌های این رهبران نظارت نداشته باشد آن‌ها تعهدات خود را قلباً به بهترین صورت انجام می‌دهند و این ویژگی‌ها را در فعالیت‌های خود نشان می‌دهند زیرا این ویژگی‌ها جزء صفات ذاتی این رهبران است.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر، رهبر رهبران، مشارکت‌جو و ارزش‌گذار به خرده‌فرهنگ‌ها از ویژگی‌های رهبران تعلیم و تربیت‌محور است. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که رهبران تعلیم و تربیت‌محور سعی دارند تا جایی که می‌توانند شرایط و فرصت‌های یکسانی را برای تحصیل دانش‌آموزان فراهم سازند چون به این امر باور قلبی دارند که همه دانش‌آموزان توانایی‌ها و

استعدادهای خاص خود را دارند و در صورت مهیا بودن شرایط می‌توانند استعدادهايشان را شکوفا کنند. هم‌چنین رهبر تعلیم و تربیت محور به توانایی معلمان نیز ایمان دارد و همین موضوع موجب می‌شود که معلمان به‌عنوان رهبران در کلاس درس فعالیت کنند و خودشان در فعالیت‌های کلاس درس تصمیم‌گیرنده باشند. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که رهبر تعلیم و تربیت محور ضمن رهبر پنداشتن معلمان و دادن اختیار به آن‌ها، در تصمیم‌گیری‌های مدرسه با آن‌ها مشارکت می‌کند و به نظرات‌شان احترام می‌گذارد. این رهبر فضای مدرسه را به‌گونه‌ای ایجاد می‌کند که افراد بتوانند آزادانه در آن اظهارنظر نمایند و به تفاوت‌های فرهنگی و خرده‌فرهنگ‌های موجود در مدرسه احترام می‌گذارد و آن‌ها را فرصتی برای تنوع و خلاقیت در نظر می‌گیرد.

با توجه به مباحث گفته شده، پدیده اجتماعی رهبری تعلیم و تربیت محور را می‌توان با سه راهبرد در مدارس ابتدایی ایجاد و توسعه داد؛ ۱ - انتخاب مدیرانی که ویژگی‌های منحصر به فرد رهبر تعلیم و تربیت محور یعنی رهبر رهبران، مشارکت‌جو، ارزش‌گذار به خرده‌فرهنگ‌ها و کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر را دارا باشند. ۲ - انتخاب مدیرانی که بتوانند سازوکارهای رهبر تعلیم و تربیت محور یعنی غنابخشی به هنر تدریس، توسعه و استقلال حرفه‌ای معلمان، اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری و بسترسازی برای دخالت والدین در آموزش فرزندان را اجرایی نمایند. ۳ - تغییر انگاره‌های ذهنی اعضای جامعه مدرسه که شامل تغییر انگاره مدیران از ایفای نقش‌های ثابت به نقش‌های انعطاف‌پذیر، تغییر انگاره مدیران از مدیریت به رهبری، تغییر انگاره مدیران از بوروکراسی به تخصص‌گرایی، تغییر انگاره معلمان از یاددهی محور بودن به یادگیری محور شدن، تغییر انگاره والدین از مشارکت‌کردن به مداخله در امور آموزشی فرزندان‌شان در مدرسه و تغییر انگاره دانش‌آموزان از انتقال دانش به ساخت دانش است.

در نتیجه پژوهش، دو گروه اشارات کاربردی حاصل شد که هر کدام از این اشارات کاربردی سه مورد از تغییر انگاره‌های ذهنی را در برمی‌گیرد. سه مورد از تغییر انگاره‌ها مربوط به مدیران و سه مورد دیگر از تغییر انگاره‌ها مربوط به بقیه اعضای جامعه مدرسه است. دسته اول اشارات کاربردی مرتبط با مدیران مدارس است که شامل سه مؤلفه تغییر انگاره‌های ایفای نقش‌های ثابت به انعطاف‌پذیری نقش‌ها، تغییر انگاره‌ها از مدیریت به رهبری و سومین مورد تغییر انگاره‌ها از بوروکراسی به سمت تخصص‌گرایی است.

(۱) تغییر انگاره ایفای نقش‌های ثابت به انعطاف‌پذیر: براساس تحلیل‌ها می‌توان گفت که رهبران تعلیم و تربیت محور به این امر آگاهی دارند که جامعه امروز به سرعت در حال تغییر و تحول است و هم‌راستا با این تغییرات خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان و دیدگاه جامعه نسبت به جایگاه و نقش مدرسه تغییر کرده است؛ لذا این رهبران تمام تلاش و تخصص خود را به کار می‌گیرند تا بتوانند نقش رهبری خود را در مدرسه توزیع کنند و سعی دارند معلمان را به رهبران کلاس درس تبدیل نمایند زیرا معلمان کسانی هستند که مستقیماً با دانش‌آموزان در ارتباط هستند و با فضای آموزش و فرایند یادگیری ارتباط مستقیم دارند. رهبر با تغییر انگاره‌های ذهنی خود نسبت به اعضای جامعه مدرسه موجب ایجاد انعطاف‌پذیری در نقش‌ها می‌گردد. در راستای انعطاف‌پذیری نقش می‌توان به نظریه سیستم‌های سست‌پیوند^۱ اشاره داشت که در آن رهبر سعی دارد اعضای مدرسه را به‌گونه‌ای به یکدیگر پیوند دهد که آن‌ها تا کمترین حد ممکن به یکدیگر وابسته باشند و این ریسک را کاهش می‌دهد که تغییر در یکی از اعضا موجب تغییر و اختلال در سایر اعضا شود. به‌عنوان مثال مدیر مدرسه مشغول تدریس در کلاس است در حالی که معلم مشغول هماهنگی‌ها در دفتر مدرسه است و معلم دیگر به بازدید از کلاس همکارش مشغول است؛ یعنی نقش‌ها در مدرسه ثابت نیستند بلکه منعطف‌اند و در بین افراد جابه‌جا می‌شود.

نظریه سیستم‌های سست‌پیوند در الگوی سایبرنتیک برنباوم^۲ (۱۹۸۸؛ به نقل از دادخواه، ۱۳۹۱) نیز

1. Loosely coupled systems
2. Birnbaum

مطرح شده است. طبق این نظریه هرچه واحد سازمانی و هسته تخصصی ثبات بیشتری داشته باشد، ارتباط سیستم‌های مدیریتی با یکدیگر باید سست‌تر و با محیط محکم‌تر باشد. به عبارت دیگر روابط سلسله‌مراتبی متمرکز در سطح پایینی قرار دارد و سطوح مدیریتی در کمترین حد وابستگی به یکدیگر قرار دارند و این امر ریسک را کاهش می‌دهد که تغییر در یکی از اعضا موجب تغییر و اختلال در سایر اعضا شود. پیوندهای سست عناصر فردی را تشویق می‌کند تا با شرایط یا رویدادهای محیطی سازگار شوند (اسکات^۱، ۱۹۸۷؛ ویک^۲، ۱۹۷۶).

نظریه سیستم‌های سست پیوند هم‌چنین به چندین عنصر اجازه می‌دهند تا خواسته‌های متناقض را با یکدیگر تطبیق و آن‌ها را برآورده سازند. در پیوند سست رویدادهای مرتبط بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند اما هر رویداد موجودیت و ویژگی‌های فیزیکی و منطقی‌اش را حفظ می‌کند. پیوند آن‌ها محدود، انفاقی، ضعیف، کم‌اهمیت و غیرمسئولانه است. به عبارت دیگر پیوند سست حاکی از ناپایداری، تزلزل و موقتی بودن همه پیوندهایی است که سازمان را یکپارچه می‌سازد (بوش^۳، ۱۴۰۰).

رهبر تعلیم و تربیت با تفویض اختیارات به معلمان و همکاران و فراهم ساختن محیطی انعطاف‌پذیر موجب این امر می‌شود که اعضای مدرسه وظایف مختلفی انجام دهند و ارتباطات رسمی و مدیریتی مدرسه را کاهش می‌دهد و موجب می‌شود که معلمان توانایی‌های مختلفی کسب نمایند. معلمان علاوه بر نقش‌های معلمی می‌توانند وظایف و نقش‌های دیگر هم‌چون رهبری مدرسه، معاونت و غیره را بر عهده بگیرند.

همان‌طور که بنیس^۴ (۱۹۸۹) اشاره می‌کند که امروزه سازمان‌ها فقط یک رهبر ندارند بلکه کارکنانی دارند که در حیطه وظایف‌شان مانند رهبران، خودشان را به صورت مداوم با شرایط و نیازهای محیط سازگار می‌سازند، کارکنان دیگر را توانمند ساخته و به کارشان معنا می‌بخشند، مهارت‌های مواجه شدن با شرایط دشوار و فائق آمدن بر آن‌ها را دارند. با توجه به نتایج پژوهش و مضامین به دست آمده می‌توان رهبری تعلیم و تربیت محور را تا حدودی رهبری موازی قلمداد کرد. رهبری موازی ماهیتاً فعالیتی مشارکتی و دموکراتیک است و نوعی رهبری است که تمرکز در سلسله‌مراتب و روابط بالادست/زیردست را از بین می‌برد و ترکیبات جدیدی از روابط را در سازمان خلق می‌کند (انگلیش^۵ و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از شیربگی و صادقی، ۱۳۹۹).

(۲) تغییر انگاره مدیریت به رهبری: یکی دیگر از تغییرات انگاره‌های ذهنی، تبدیل انگاره مدیریت به رهبری است. (بوش، ۲۰۲۰) به سه بعد تفاوت رهبری با مدیریت اشاره دارد او معتقد است که نفوذ، ارزش‌ها و تغییر است که یک تعریف مفید از رهبری و تمایز آن با مدیریت را مشخص می‌سازند. او نفوذ را فرایند تأثیر اجتماعی یک فرد یا گروه بر فرد یا گروه دیگر به منظور تنظیم روابط در سازمان می‌داند. در مورد ارزش‌ها بیان می‌کند که رهبری با ارزش‌ها در ارتباط است و انتظار می‌رود رهبران براساس ارزش‌های حرفه‌ای و فردی عمل کنند و در زمینه تغییر شرح می‌دهد که رهبران باید دارای توانایی ایجاد تغییر باشند. بنابراین رهبر باید این توانایی را داشته باشد که بتواند با رفتار و روابط خوب خود با معلمان و کارکنان مدرسه بر آن‌ها تأثیر بگذارد تا بتواند روابط اعضای مدرسه را براساس اهداف مشخص شده هماهنگ نماید و از سوی دیگر رهبر باید ارزش‌های بخصوصی را در مدرسه مشخص نماید و با توجه به فرایند نفوذی که دارد موجب شود که اعضای مدرسه نیز ارزش‌های رهبر را به عنوان ارزش‌های خود بشناسند و آن‌ها را درونی سازند و نهایتاً رهبر بتواند با توجه به بینش و چشم‌انداز خود تغییرات لازم را برای رسیدن به اهداف

1. Scott
2. Weick
3. Bush
4. Benis
5. English

مدرسه در ساختار و برنامه‌های مدرسه ایجاد نماید بدون اینکه آن تغییرات فضای سازمان را به هم بریزد و موجب مقاومت اعضای مدرسه شود.

رهبر تعلیم و تربیت معتقد است که امروزه نظام آموزشی بیشتر از همیشه به رهبری نیاز دارد و باید از واژه مدیریت و اعمال آن در مدارس اجتناب کرد. مدیران معتقد بودند که رهبر تعلیم و تربیت محور چشم‌اندازی از آنچه می‌تواند مدرسه به آن دست یابد مشخص می‌سازد و سپس آن را به اعضای مدرسه منتقل می‌کند و استراتژی‌هایی را برای تحقق بخشیدن به آن توسعه می‌دهد و روابط میان اعضای مدرسه را نظم می‌بخشد، برای دستیابی به آن‌ها به اعضای مدرسه انگیزه می‌دهد و با بیان واضح و شفاف خواسته‌های خود از اعضای مدرسه و دستیابی مدرسه به اهداف مشخص شده را امکان‌پذیر می‌سازد. رهبر به این امر واقف است که یک مدیر باید رهبر باشد تا بتواند به نتایج مطلوب مدرسه دست یابد.

(۳) تغییر انگاره بوروکراسی به تخصص‌گرایی: تغییر محیط بوروکراسی به تخصص‌گرایی از دیگر تغییرات انگاره ذهنی رهبر تعلیم و تربیت محور است. براساس نتایج پژوهش یک رهبر تعلیم و تربیت محور بر این موضوع واقف است که وقتی فردی وارد سازمانی می‌شود با خود تخصص‌ها و مهارت‌هایی را به همراه دارد که باید به آن‌ها توجه و از آن‌ها استقبال کرد به عبارت دیگر رهبر به انتقال یادگیری به محیط کار معتقد است و به این امر توجه دارد که در مدرسه باید از تخصص‌های معلمان استفاده نمود و براساس تخصص‌های معلمان باید تقسیم کار صورت بگیرد و ساختار مدرسه را از ساختاری خشک و یکنواخت که محیط آن برای معلمان فرسودگی به همراه دارد به ساختاری منعطف و فضایی برای شکوفایی و رشد تبدیل نمود.

همان‌طور که هوی و میسکل^۱ (۲۰۱۳) با اشاره به نظریه وبر که یکی از پیامدهای تقسیم کار را تخصصی شدن می‌دانند بیان کرد که با تخصصی شدن کارها، کارایی افزایش می‌یابد که این امر به نوبه خود به هدایت کارکنانی منجر می‌شود که در زمینه انجام وظایف محوله، دانش و خبرگی کسب کنند. آن‌ها هم‌چنین بیان می‌کنند که تقسیم کار سازمان را قادر می‌سازد کارکنان را براساس شایستگی‌های فنی استخدام کند؛ بنابراین، تقسیم کار تخصصی کردن موجب افزایش دانش تخصصی میان کارکنان مدارس می‌شود.

دسته دوم اشارات کاربردی برای سایر اعضای جامعه مدرسه: دسته دوم اشارات کاربردی که در ارتباط با سایر اعضای جامعه مدرسه است که شامل تغییر انگاره‌های ذهنی معلم از یاددهی محور بودن به یادگیری محور شدن، تغییر انگاره والدین از مشارکت کردن به مداخله والدین در امور آموزشی فرزندان‌شان و تغییر انگاره دانش‌آموزان از انتقال دانش به ساخت دانش است.

(۴) تغییر انگاره از یاددهی محور به یادگیری محور: انگاره ذهنی دیگر رهبر تعلیم و تربیت محور که متوجه فعالیت‌های معلم در کلاس درس است تغییر انگاره ذهنی تدریس به سوی یک محیط یادگیرنده محور است. در یک محیط یادگیرنده محور دانش چیزی نیست که وجودی مجرد داشته باشد و از معلم به دانش‌آموزان منتقل شود به عبارت دیگر دانش اکتسابی نیست بلکه ساختنی است (اورنشتاین و هاکینز^۲، ۲۰۱۶).

همان‌طور که شیرو^۳ (۲۰۱۷) بیان کرد که قرار دادن دانش‌آموزان در مرکز فرایند یاددهی-یادگیری، یک اصل منطقی است و براین اساس یادگیرندگان، خودشان به درک و فهم امور می‌رسند. رهبر مدرسه معتقد است که معلمان باید از روش‌های تدریس سنتی در کلاس درس فاصله بگیرند به عبارت دیگر مطالب نباید به صورت یک‌طرفه و از سوی معلم به دانش‌آموزان ارائه گردد زیرا موجب از بین رفتن خلاقیت در دانش‌آموزان می‌گردد.

رهبران مدرسه معتقد بودند که دانش‌آموزان دوست دارند که کاوشگری کنند و تفسیر و قضاوت داشته

1. Hoy & Miskel

2. Ornstein & Hunkins

3. Schiro

باشند؛ لذا معلم باید این شرایط را برای آن‌ها فراهم سازد تا دانش‌آموزان نحوه یادگیری را تمرین کنند؛ به عبارت دیگر معلم باید فضای آموزش را در کلاس درس به گونه‌ای فراهم سازد که دانش‌آموزان در آن به کشف مفاهیم درسی بپردازند و نظرهای خود را مطرح کنند و به ارزیابی آن‌ها بپردازند. همان‌طور که پترسون^۱ (۲۰۱۲) بیان می‌کند که معلم مرجع دانش نیست بلکه راهنمای کسب دانش و تسهیل‌کننده فرایند یادگیری برای یادگیرندگان است و تلاش می‌کند محیطی غنی متناسب با نیازهای فراگیران فراهم آورد. تأکید بر روش‌های نوین در یاددهی-یادگیری و تبدیل روش‌های تدریس از نتیجه‌محور به فرایندمحور از نتایج کاربردی پژوهش است.

(۵) تغییر انگاره مشارکت والدین به مداخله والدین: از دیگر اشارات کاربردی تغییر انگاره‌های ذهنی اعضای جامعه مدرسه نسبت به والدین است. رهبر تعلیم و تربیت محور جایگاه والدین در مدرسه را بسیار مهم می‌داند و با در نظر گرفتن فضای مشارکتی و اظهار نظر آزادانه فضای مداخله والدین در امورات آموزشی را فراهم می‌کند. ارتباط خانه و مدرسه برای رهبر تعلیم و تربیت محور اهمیت بالایی دارد؛ زیرا رهبر به هم‌افزایی خانه و مدرسه در تصمیمات و فعالیت‌ها اعتقاد دارد و از سوی دیگر معتقد است که آموزش مؤثر و یادگیری بالای دانش‌آموزان زمانی ایجاد می‌شود که خانه و مدرسه در ارتباط با یکدیگر باشند. همان‌طور که هیت‌مایکل^۲ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که در کشورهای در حال توسعه، والدین آموزش را به عنوان ابزار دستیابی فرزندان‌شان به دانش و مهارت‌های بهتر و موقعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتر در نظر می‌گیرند. در این راستا، فلین و نولان^۳ (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان دادند که مداخله والدین منجر به بهبود پیشرفت تحصیلی، حضور بهتر در مدرسه و نرخ دانش‌آموختگی بالاتر می‌شود. رهبر تعلیم و تربیت محور به مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه به صورت یک موضوع برنامه‌ریزی شده معتقد نیست و تأکید دارد که شرایط مدرسه باید به گونه‌ای باشد که والدین بتوانند در هر لحظه و بدون برنامه‌ریزی قبلی در امورات مدرسه مداخله داشته باشند و نظرات خود را به رهبر انتقال دهند. به عبارت دیگر از دیدگاه رهبر تعلیم و تربیت محور مشارکت والدین در امورات و تصمیمات مدرسه جای خود را به مداخله والدین می‌دهد زیرا معتقدند که این امر می‌تواند تأثیر بالایی بر اثربخشی آموزش و مدرسه داشته باشد. هم‌چنان که شیربگی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود بیان می‌کنند که وقتی ابتکارات و برنامه‌ها مبتنی بر روابط احترام‌آمیز و اعتماد بین کارکنان مدرسه و خانواده‌ها باشد در ایجاد و نگهداری پیوندهایی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را حمایت می‌کند خیلی کارآمدتر خواهند بود و برقراری روابط مثبت با والدین و ارائه روش‌های عملی، به موفقیت آموزشی فرزندان‌شان کمک می‌کند. مداخله فراتر از مشارکت است همان‌طور که دسفورجس و ابوچار^۴ (۲۰۰۳) ضمن تفاوت گذاشتن بین این دو مفهوم، مداخله را فعالیتی خودجوش، اما مشارکت را برنامه‌ریزی شده می‌دانند؛ مداخله روندی از پایین به بالا دارد، مشارکت فرآیندی از بالا به پایین است بیشتر و نوعاً در ارتباط با برنامه‌هایی است که هدفش حل مشکل مداخله ناکافی یا عدم مداخله والدین است (دسفورجس و ابوچار، ۲۰۰۳؛ نقل از شیربگی و همکاران، ۱۳۹۴).

(۶) تغییر انگاره انتقال دانش به ساخت دانش در دانش‌آموزان: آخرین تغییر، تغییر انگاره ذهنی دانش‌آموزان از انتقال یاددهی محور در کلاس درس به سوی یادگیری محور و به عبارت دیگر رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری است. این رهبران به ایجاد محیط‌های سازنده‌گرایانه یادگیری معتقدند که در آن دانش‌آموزان عامل اصلی در فرآیند یادگیری هستند و نقش سازنده دانش را بر عهده دارند که این امر باید از سوی معلمان حمایت شود. همان‌طور که واتسون^۵ (۲۰۰۱) بیان می‌کند که دانش‌آموزان، دانش خود را

1. Peterson
2. Haitt-Micheal
3. Flyn & Nolan
4. Desforjes & Abouchar
5. Watson

می‌سازند و ایده‌های خود را تحکیم می‌بخشند و زمانی که به‌وسیله معلم راهنمایی شوند بهتر درک می‌کنند که این امر به‌مرور سطح آگاهی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و آن‌ها می‌توانند به سازمان‌دهی یادگیری خود با استفاده از فراشناخت بپردازند. بنابراین فراهم ساختن زمینه‌های استفاده از روش‌های نوین تدریس و تأکید بر آن یکی از عوامل مهم در تدریس در نظر رهبر است.

نتایج پژوهش بر محیط یادگیری ترکیبی تأکید داشت چرا که امروزه دانش‌آموزان نیازمند تجهیز به مهارت‌ها و فناوری‌های روز هستند. در راستای پیاده‌سازی این رویکرد یادگیری، علاوه بر تجهیز محیط با امکانات و منابع مختلف، آموزش‌های ضمن خدمتی را نیز برای معلمان در نظر گرفته بودند تا بتوانند آن‌ها را با توانایی‌های مورد نیاز در استفاده از این رویکرد آشنا سازند. در نهایت می‌توان گفت که ضرورت دارد یاددهی-یادگیری فراتر از موقعیت ساده آن در مدارس درک شود و رهبران باید سعی کنند تا از رویکردها و مدل‌های ثابت و اثربخش استفاده نکنند بلکه به دنبال پیوند میان نتایج آموزشی مدارس خود با واقعیت‌های اجتماعی و نیازهای دانش‌آموزان و جامعه باشند و در راستای پر کردن خلأهای آموزشی تلاش نمایند. نتایج بدست آمده از این تحقیق با مؤلفه‌های رفتار رهبری، انتخاب و القای کارکنان و مدیریت انتظارات بیرون پژوهش میل و پالولوگو (۲۰۱۷)؛ مؤلفه‌های یادگیری و شیوه‌های مشارکتی سیزر (۲۰۲۰)؛ مؤلفه تأکید بر یادگیری پینگ و چودی (۲۰۲۱)؛ مؤلفه رفع نابرابری در مدارس یانز (۲۰۲۱)؛ مؤلفه‌های رهبر رهبران و تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایانه به یادگیری نونز (۲۰۲۱) و سه مؤلفه درک فرایندهای یادگیری، دانش الگوهای مفهومی رشته تدریس و فهم پدافروزی از اصول رهبری تعلیم و تربیت محور اتا هالینز (۲۰۱۱) همسو است اما در این پژوهش علاوه بر نشانگان، ویژگی‌های منحصر به فرد رهبر تعلیم و تربیت محور نیز بیان شده است.

در نهایت، قابل ذکر است که یکی از محدودیت‌های پژوهش، عدم تمایل تعدادی از مدیران برای ضبط صدای‌شان در جلسه مصاحبه بود. به دلیل مسائل فرهنگی بیشتر مدیران زن اجازه ضبط جلسه مصاحبه را نمی‌دادند. مهم‌ترین محدودیت پژوهش عدم آشنایی مدیران با مفهوم رهبری بود. تعدادی از مدیران به دلیل حساسیت ویژه رهبری و مسائل سیاسی تمایلی به استفاده از واژه رهبری ندارند و تأکیدشان بر مدیریت بود در نتیجه مفهوم رهبری جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده است. در راستای اجرای سبک رهبری تعلیم و تربیت محور برخی از مهم‌ترین پیشنهادات کاربردی به شرح زیر ارائه می‌شود:

- ایجاد بستر و فضایی برای دخالت والدین به‌جای مشارکت آن‌ها، از طریق آموزش و آگاه‌سازی آنان،
- انتخاب و انتصاب افراد دارای ویژگی‌های ماندن: مشارکت‌جو، کنشگر عدالت اجتماعی و فرصت‌های برابر، ارزش‌گذار به خرده فرهنگ‌ها برای پست مدیریت مدارس،
- آگاهی‌بخشی به معلمان جهت فرصت دادن به دانش‌آموزان برای ساخت دانش،
- تلاش در جهت تبدیل فرآیندهای کلاس درس از یاددهی محور به یادگیری محور

منابع

- Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. (2012). Changing school management. Finnish National Board of Education.
- Alonso-Yanez, G., Friesen, S.H., Preciado-Babb, A., & Brown, B. (2021). Emergence in School Systems: Lessons from Complexity and Pedagogical Leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 65-82.
- Attride-Stirling, J. (2001), "Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research", *Qualitative Research*, 1, (3), 385-405.
- Aplatka, I. (2010). "A historical analysis of educational management as a scientific field". Translated by Naser Shirbegi (2017). Tehran: Contemporary works. [In Persian]
- Bennis, W.G. (1989). Managing the dream leadership in the 21st century. *Journal of Organizational*

- Change Management*, 21(1).6-10.
- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: redefining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58(1), 95–113.
- Brooks, J.S., & Normore, A.H. (2015). Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 798-807.
- Bush, T. (2010). Educational leadership and management: theory, policy, and practice, *South African Journal of Education*, 27(3): 391-406.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (Eds.). (2019). *Principles of educational leadership & management*. Sage
- Bush, T. (2020). "Theories of leadership and educational management. Translated by Mohammad Hassani", Maryam Sameri, and Narges Sokouti (2021). Urmia: Urmia University Press.
- Cavanagh, R., & MacNeill, N. (2002). School Visioning: Developing a culture for shared creativity. *The Practising Administrator*, 24(3), 15-18.
- Cedefop. (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Educational*, (8th ed) , London: RoutledgeFalmer.
- Collander-Brown, D. (2005). Being with another as a professional practitioner: uncovering the nature of working with individuals." *Youth and Policy*, (86), 33–48.
- Corbin, J & Strauss, A.(2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Fourth Edition, New York, Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantities, and mixed methods approaches* (4th ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J.W. and Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage, Los Angeles.
- Creswell, John W. (2012). *Qualitative research method and design. Translation: Tahmurth Hasanqolipour, Mojtabi Berari and Ashkan Al-Hayari* (2011). Tehran: Negah Danesh Publications. [In Persian]
- Curtis, A. M. (2009). *A curriculum for preschool child: learning to learn*. Routledge, London.
- Edmonds, W. A & Kennedy, T. D. (2017). *An Applied Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* (2ed ed). Los Angeles. Thousand Oaks: SAGE.
- Field, J. (2003). *Social Capital (London: Routledge)*. Freire, P. (1972) Cultural Actions of Freedom (Harmondsworth: Penguin).
- Flynn,G., & Nolan, B.(2008). What Do School Principals Think about current School-Family Relationship? *NASSP Bullentin*, 92(3), 173-190.
- Forssten Seiser, A. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study

- involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5), 791-806.
- García, Í., & Tadeu, P. J. A. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9 (3), 145-161.
- Haitt-Micheal, D.B. (2005). *Promising practices for family involvement in schooling across the continents*. (ED) Greenwich, CT: Information age publishing.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. SAGA Publication Limited, Thousand Oaks.
- Hollins, E. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 9th ed. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational management: theory, research and application*. Translated by Nader Soleimani, Mahmoud Safari and Seyed Morteza Nazari. (2017). Tehran: Samit Publications. [In Persian]
- Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*, London: Cassell.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews In Qualitative Research*. Sage, London.
- Leavy, P. (2011b). *Oral history: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York, NY: The Guilford Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados, M., & Cobano-Delgado Palma, V. C. (2021). *Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain*. *School Leadership & Management*, 1-21.
- Macneill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). *Beyond Instructional Leadership : Towards Pedagogic Leadership*, 11.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <http://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748.
- Male, T., Palaiologou, I., Argyropoulou, E., Styf, M., Arvidsson, C., & Ince, A. (2022). *Pedagogical leadership: A comparative study from England, Greece and Sweden*. Bloomsbury Academic.
- Martinez, I., & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*, 3(3), 1-15.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Miller, P. (2021). Anti-racist school leadership: making ‘race’ count in leadership preparation and development. *Professional Development in Education*, 47(1), 7-21.
- Miller, P. W. (2013). *“The nature of school leadership: global practical perspectives”* Translated by Shirbaghi, Nasser (2020). Tehran: Contemporary works. [In Persian]

- Mohammadpour, Ahmad (1400). *Against the Method: Philosophical Backgrounds and Practical Procedures in Qualitative Methodology*. Tehran: Logos. [In Persian]
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noddings, N. (2005). *Caring in education. the encyclopaedia of informal education*, [www.inf-ed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm Retrieved October 16, 2012].
- Núñez, C. A. H. (2021). *Pedagogical leadership in Covid-19 pandemic*. Revista Iberoamericana de la Educación.
- Oecd, (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Crossref.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum Foundations, Principles And Issues*. (7th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Palaiologou, I. (2015) *Transdisciplinarity in early years: a case for doxastic pedagogy*; Paper presented at British Early Childhood Education and Care Conference, Birmingham, England, February.
- Paredes, L. M. N., Vargas, I. M., Aranda, E. A. E., & Hernández, Y. C. U. (2019). The Director's Pedagogical Leadership and its incidence in Teaching Performance. *Journal of Global Education Sciences*, 1(1), 43-52.
- Patton, M.Q. (1989). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Peng, D., & Chudy, S. (2021). Practitioners' perceptions of pedagogical leadership in primary schools in the Czech Republic. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Peterson, M, B. (2012). Learner-Centered Curriculum: Design and Implementation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 136 – 140.
- Phillips, D. R. & Roper, K. O. (2019). A framework for talent management in real estate. *Journal of Corporate Real Estate*, 11 (1): 7–16. [In Persian]
- Philk, w. (2006). *An introduction to qualitative research*. Translated by Hadi Jalili (2019). Tehran: Ney Publishing.
- Porter, A.C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(4), 343-356.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Syntheses Iteration (BES). Ministry of Education.
- Robbins, Stephen P. (2017). *Fundamentals of organizational behavior*. Translated by Ali Parsaian and Seyyed Mohammad Arabi (2021). 50th edition. Tehran: Publication of Cultural Research Office. [In Persian]
- Sandberg, J., & Targama, A. (2007). *Managing Understanding In Organizations*. London: Sage
- Schiro, M. S. (2017). *Curriculum theory; Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE. 2007
- Scott, W.R. (1987). *Organizations Rational, Natural And Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Seidman, Irving (2012). *Interview as a qualitative research method*. Translation: Seyed Ali Koshazadeh, Alireza Jabri and Sara Hosseini Arani (2015). Tehran: Mahkame. [In Persian]
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5):4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37–46. <http://doi.org/10.1080/1360312980010104>
- Shirbegi, N., & Fatehi. R. (2018). *Educational Leadership in 2050, Perceptions, Challenges and Commitments*. Tehran: Publication of contemporary works. [in Persian]

- Shirbaghi, Nasser; Azizi, Nematullah and Amiri, Sheila. (2014). Analyzing the concept of participation and intervention in children's education from the perspective of parents and teachers. *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(22), 21-54. [in Persian]
- Silcox, S., & MacNeill, N. (2006). *Pedagogic leadership : the key to whole school renewal*.
- Siraj-Blatchford, I., & Hallet, E. (2014). *Effective and caring leadership in the early years*. London: Sage.
- Smith, L. T. (2012). *Research Adventures on Indigenous Lands*. In Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples (Second edition, pp.81-97). Dunedin: Otago University Press
- Southworth, G. (2004a). A response from the National College for School Leadership', *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(3): 339-54.
- Stewart, T. (1998). *Intellectual Capital* (London: Nicholas Brealey).
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Canada: The University of Western Ontario.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for learning*, 16(3), 140-147
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiner M (2002). *Learner – centered Teaching: Five Key Changes to Practice Jossy Bass USA*.
- West-Burnham, J. & Coates, M. (2005). *Personalizing Learning* (London: Network Educational Press).
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility*. Sense Publishers. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>