

Exploring the Necessary Platforms for the Transition from Educational Management to Educational Leadership in Iranian Schools

Farugh Ahmadi  Ph.D. Student in Educational Administration, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ahmadi.farugh@gmail.com

Hossein Abdullahi*  *Corresponding Author*, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abdollahi@atu.ac.ir

Ali Khorsandi Tasko  Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: khorsandi444@gmail.com

Morteza Taheri  Associate Professor, Department of Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: m.taheri@atu.ac.ir

ABSTRACT

Over the past few decades, educational leadership and the emphasis on the quality of school principals' performance have been central to the educational policies of developed countries. The present study aims to explore the necessary platforms for the transition from educational management to educational leadership within Iran's school system. This qualitative research was conducted using the systematic grounded theory approach. The participants included university faculty members affiliated with the Ministry of Science, experts in educational leadership-such as former Ministers of Education, Deputy Ministers, and the Secretary General of the Supreme Council of Education-as well as distinguished school principals who were actively engaged in educational and research activities during the 2023–2024 academic year. Based on the data analysis and the grounded theory framework, 12 core categories, 55 subcategories, and 203 concepts were extracted from the interviews. The findings revealed that key conditions such as decentralization within the educational system and a progressive and dynamic role for school principals are essential for this transition. Achieving educational leadership requires various strategies. In addition to a shift in political perspectives regarding the role of education and the function of school leaders, there must be a focus on the academic preparation and scientific training of principals. A more specialized and scholarly approach should guide the selection and appointment of school leaders. Accordingly, the study recommends that educational planners in Iran prioritize the standardization of educational leadership and promote decentralization by granting greater autonomy to schools and regional offices.

Keywords: Platforms, Transition, Educational management, Educational leadership, School principals, Structural reforms

Cite this Article: Ahmadi, F., Abdullahi, H., Khorsandi Tasko, A., & Taheri, M. (2025). Exploring the Necessary Platforms for the Transition from Educational Management to Educational Leadership in Iranian Schools. *Educational Leadership Research*, 9(34), 83-118. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80510.1763>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80510.1763>

Extended Abstract

Introduction

Leadership paradigms in education-particularly those concerned with social justice and organizational management-have experienced significant transformation in recent years. The scientific investigation of leadership frameworks in educational settings has become a focal point of contemporary academic discourse (Karakose et al., 2023).

Over the past few decades, the concept of educational leadership has gained increasing recognition and has been prioritized among management roles worldwide (Al-Mahdy et al., 2018). This shift is largely grounded in research that highlights the substantial influence of educational leadership on student achievement, school quality, and overall school improvement (Hallinger, 2012).

The central concern of this study arises from the observed gap between the expectations and overarching goals of the educational system and the current state of affairs under traditional educational management. This gap calls for a critical examination of the prerequisites and structural conditions necessary to transition effectively toward educational leadership at various levels of schooling.

Research Questions

This study aims to analyze and identify the foundational elements and contextual requirements for transitioning from educational management to educational leadership in schools. Accordingly, the central research question is:

What are the necessary platforms for the transition from educational management to educational leadership in schools?

Literature Review

Educational leadership is a comprehensive concept that encompasses all forms of leadership within educational contexts, despite varying interpretations of the term. It manifests in global arenas (e.g., international benchmarking and comparative assessments), national frameworks (e.g., governmental decisions on national curricula), and local environments such as schools and individual classrooms (Elo & Uljens, 2022).

In a study by Hematyar et al. (2019) titled "Identification and validation of the antecedents, consequences, and barriers of insightful educational leadership in Mashhad elementary schools", a mixed-methods approach was employed. The findings identified five dimensions of antecedents-decentralization, merit-based selection, social culture, human resource empowerment, and knowledge of religious values and educational foundations-across 22 indicators. Furthermore, four dimensions of

consequences were outlined: directive educational environments, organizational satisfaction and belonging, the attainment of a good life, and the implementation of the fundamental reform document, encompassing 21 indicators. Regarding barriers, the most significant factors were the centralized system, the excessive scope of directives and regulations, and the lack of infrastructural readiness to implement long-term plans and goals.

Similarly, Jimerson and Quebec Fuentes (2020), in their phenomenological qualitative study titled "Educational Leadership Approaches: Organizational Effects in Incompatible Environments", concluded that organizational and structural elements play a critical role in the effectiveness of educational leaders and the cultivation of collaborative environments within schools.

Methodology

This study employed a qualitative research design using the grounded theory approach. Data were collected through semi-structured interviews.

To this end, purposive sampling was used to select informed and expert individuals in the field of educational leadership, including university professors and distinguished school principals. Interviews were conducted with these participants to explore and identify the necessary platforms for the transition to educational leadership. The collected data were analyzed through the three stages of open, axial, and selective coding.

Discussion

Based on the results and the dimensions derived from the grounded theory model, a total of 12 main categories, 55 subcategories, and 203 conceptual codes were extracted from the interview data. Further findings emphasize that key prerequisites for this transition include decentralization within the educational system's structure, along with progressiveness and dynamism in the role of school administrators.

Conclusion

Achieving educational leadership necessitates the implementation of various strategies. In addition to shifting the political perspective toward the role of education-and, by extension, educational administrators-it is essential to adopt a scientific and academic approach to the training and professional development of school leaders.

Accordingly, the analysis suggests a revision of the country's centralized educational structure, advocating for a move toward

decentralization that takes into account cultural, ethnic, and geographical diversity. This requires the development of a comprehensive and inclusive framework, including a practical guide for the selection of school principals based on scientific and professional competencies in educational leadership. It also proposes the design of empowerment programs and the establishment of an academic field specifically dedicated to educational leadership to prepare qualified candidates for school leadership roles.





واکاوای بسترهای لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس ایران

فاروق احمدی

دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران. رایانامه: ahmadi.farugh@gmail.com

حسین عبداللہی *

نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران. رایانامه: abdollahi@atu.ac.ir

علی خورسندی طاسکوه

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

ali.khorsandi@atu.ac.ir

مرتضی طاهری

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

m.taheri@atu.ac.ir

چکیده

در چند دهه گذشته، رهبری آموزشی و توجه به کیفیت عملکرد مدیران مدارس در رأس سیاست‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته بوده است. هدف این پژوهش واکاوی بسترهای لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در نظام آموزشی (مدارس) ایران است. روش پژوهش حاضر از نوع کیفی است که به روش نظریه برخاسته از داده‌ها (نظریه زمینه‌ای سیستماتیک) انجام شده است. مشارکت کنندگان پژوهش، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، افراد صاحب نظر در ارتباط با رهبری آموزشی که دارای سوابقی مانند وزیر آموزش و پرورش، معاون وزیر و مدیر کلی شورای عالی آموزش و پرورش و مدیران شاخص مدارس مختلف که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی بودند. در یک نگاه کلی، بر مبنای نتایج به دست آمده و ابعاد الگوی داده بنیاد، ۱۲ مقوله اصلی، ۵۵ مقوله فرعی و ۲۰۳ مفهوم از مصاحبه‌های صورت گرفته استخراج گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد شرایط مهمی همچون تمرکززدایی در ساختار سیستم آموزش و پرورش، پیشروگرایی و پویایی در نقش مدیران مدارس برای این گذار لازم است. رسیدن به رهبری آموزشی نیازمند راهبردهای مختلفی است، علاوه بر تغییر نگاه سیاسی نسبت به کارکرد آموزش و پرورش و بالتبع مدیران در این نهاد، می‌بایست نسبت به تربیت و آموزش علمی مدیران روی آورد و با نگاهی تخصصی‌تر و آکادمی‌تر این افراد را برای تصدی مدیریت مدارس انتخاب و انتصاب داد. بر این اساس، تمرکز بر استانداردسازی برای رهبری آموزشی و حرکت به سوی تمرکززدایی با دادن اختیارات بیشتر به مدارس و مناطق، به برنامه‌ریزان آموزشی ایران پیشنهاد می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: بسترها، گذار، مدیریت آموزشی، رهبری آموزشی، مدیران مدارس، اصلاحات

ساختاری

استناد به این مقاله: احمدی، فاروق، عبداللہی، حسین، خورسندی طاسکوه، علی، و طاهری، مرتضی. (۱۴۰۴). واکاوی

بسترهای لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس ایران. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۹ (۳۴)، ۸۳-۱۱۸

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80510.1763>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

پارادایم‌های رهبری در آموزش و پرورش، به‌ویژه در زمینه عدالت اجتماعی و مدیریت سازمانی، دستخوش تحولات چشم‌گیری شده است. کاوش علمی ساختارهای رهبری در محیط‌های آموزشی، در گفتمان علمی اخیر جذابیت قابل‌توجهی به دست آورده است (Karakose et al., 2023). همان‌طور که چشم‌اندازهای آموزشی ما به تکامل ادامه می‌دهد، درک ساختارهای فکری پیچیده و مسیرهای تکاملی مدل‌های رهبری برای تقویت شیوه‌های آموزشی پایدار حیاتی می‌شود (Karakose et al., 2022).

مدیریت و رهبری آموزشی از جمله مفاهیمی هستند که در نوشته‌های نویسندگان به‌جای یکدیگر به کار گرفته شده‌اند. هرچند که تفکیک این دو مفهوم از یکدیگر تا حدی سخت است ولی باید گفت ضمن این که این دو مفهوم با هم متفاوت‌اند تا حدی لازم و ملزوم یکدیگر هستند. به‌منظور پاسخ‌گویی مطلوب و مناسب نظام آموزشی به پیشرفت‌ها و تحولات سریع علمی، فرهنگی و فناورانه عصر حاضر؛ مدارس در جهت همراهی و همگامی با این روند، نیازمند وجود رهبران آموزشی نوین و نواندیش هستند (علاقه‌بند، ۱۳۹۷).

در چشم‌انداز پویای آموزش، نقش‌های مرسوم رهبران مدرسه از مرزهای سنتی آن‌ها فراتر رفته است (Mincu, 2022). زمینه‌های آموزشی مدرن، شیوه‌های رهبری را می‌طلبد که انعطاف‌پذیر، سازگار، و پاسخگو به چالش‌ها و فرصت‌های پیچیده ارائه‌شده توسط یک جهان به هم پیوسته باشد (Harris, 2014).

Ingilish و همکاران (2018) بر این اعتقادند که نه تنها مدافعان، بلکه منتقدان بهبود مدارس بر این باورند که رهبری آموزشی، یک عنصر انتقادی است که بدون آن، مدارس دولتی از کودکان گرفته تا دبیرستان، نمی‌توانند بهبود یابند (Ingilish et al., 2018). آموزش و پرورش در قرن ۲۱ همچنان دست‌خوش تغییرات می‌شود، زیرا سیاست‌های جدید برای رسیدگی به چالش‌های نیازهای اجتماعی، توسعه اقتصادی و رشد ملی بازننگری یا اضافه می‌شوند. با سرعت گرفتن تغییرات، رهبران مدارس باید نقش‌های جدیدی را بر عهده بگیرند و مهارت‌های رهبری جدیدی را برای برآورده کردن این خواسته‌ها به دست آورند (Booth, 2023, 16).

مطالعه‌ای توسط Halligan and Rostek (2021) نشان داد که چگونه رهبران مؤثر با موفقیت بیشتری قادر به ایجاد یک چشم‌انداز مشترک با محوریت موفقیت دانش‌آموزان هستند و نیاز به رهبران مؤثرتر در مدارس را برای تأثیرگذاری بر نتایج مثبت مطرح می‌کند. هر سازمانی برای رسیدن به قله‌های پیشرفت، تحول و تعالی باید تن به تغییر دهد و اصلی‌ترین و مهم‌ترین نقطه‌ی تغییر در یک سازمان که می‌تواند کل آن را متحول نماید منابع انسانی آن است. امروزه به اثبات رسیده است که موتور محرکه و عامل حرکت و تحول در منابع سازمانی یک سازمان، مدیریت آن است و در جهان امروز آنچه مسلم است این است که برای تغییرات اساسی در یک سازمان، باید مدیران سازمان‌ها تبدیل به رهبرانی تأثیرگذار گردند زیرا که رهبری ظرفیت‌های چشم‌گیری برای ایجاد تغییر دارد، رهبری شامل طیف گسترده‌ای از انواع شیوه‌ها برای به حداکثر رساندن پتانسیل‌های سرمایه انسانی جهت نیل به اهداف سازمانی است که به نوعی موفقیت سازمانی نامیده می‌شود. رهبری بدین جهت بسیار مهم تلقی می‌شود که موفقیت یا شکست هر سازمانی منسوب به سبک رهبری فرد یا مجموعه افرادی است که فعالیت‌های سازمان را هدایت می‌کند (Demircioglu & Chowdhury, 2020).

ارزش‌ها و هدف، همراه با دانش درون فردی و بین فردی، به عنوان محوری برای رهبری مؤثر شناسایی شده‌اند (Harris, 2020). ارتقای دستاوردهای دانش‌آموزان، هدف اصلی برنامه‌های تغییرات و اصلاحات آموزشی در بیشتر کشورها است (Coburn et al., 2016)؛ بنابراین، مدیران عمدتاً به روشی غیرمستقیم بر دانش‌آموزان خود تأثیر می‌گذارند، از طریق ترویج یادگیری مشارکتی و ساختارهایی که به معلمان مدرسه اجازه می‌دهد به طور معمول از یکدیگر و با هم بیاموزند، در نتیجه توانایی‌های تدریس آن‌ها را بهبود می‌بخشند که به نوبه خود می‌تواند دستاوردهای دانش‌آموزان را ارتقا دهد (Hallinger, 2012). در این راستا، اصلاحات ملی به مدیران به عنوان ابزاری برای به حداکثر رساندن عملکرد مدرسه ارائه می‌شود و ملزم به حمایت از رشد معلمان و سایر کارکنان، تعیین اهداف روشن و مهم‌تر از همه، اطمینان از ارائه آموزش با کیفیت بالا در مدارس می‌باشند (Gawlik, 2015).

امروزه موضوع رهبری در حوزه مدیریت آموزشی به پدیده‌ای شایان توجه تبدیل شده است. ظهور مفهوم رهبری آموزشی، به اوایل دهه‌ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ برمی‌گردد؛ که در آن زمان، به عنوان یک موضوع فرعی، عمده مباحث آن درباره‌ی رهبری دموکراتیک بود و

جنبه‌هایی محدود از رهبری از قبیل روابط رهبر-پیرو، رفتار رهبری و توصیف نقش برخی از رهبران مدارس که همگی جزو موضوعات مطالعاتی رایج در تحقیقات مدیریت بازرگانی بودند، مورد مطالعه قرار می‌گرفت (Oplatka, 2017). در دهه‌ی ۱۹۸۰، رهبری آموزشی به حوزه‌ی مدیریت آموزشی نفوذ بیشتری یافت و انتشار مقالات بیشتری که دربرگیرنده واژه‌ی رهبری بود سبب شد مفاهیمی نوین دیگر مانند نقش رهبران مدرسه در زندگی معلمان و دانش‌آموزان مطرح شود و جایگاه مرکزی رهبری با انتشار آثاری از صاحب‌نظران این حوزه و ارائه الگوها و نظریه‌هایی که برگرفته از دیدگاه‌های شناختی و عملی نسبتاً جدید بود، پررنگ‌تر شد (Day et al., 2009).

در دهه‌های اخیر، رهبری آموزشی به تدریج در مجموعه نقش‌های مدیریتی در سراسر جهان مورد پذیرش و توجه ویژه قرار گرفت (Al-Mahdy et al., 2018). مبنای این تغییر ریشه در تحقیقاتی دارد که به تأثیر رهبری آموزشی در یادگیری دانش‌آموزان، کیفیت و بهبود مدرسه اهمیت و اعتبار زیادی داده‌اند (Hallinger, 2012)؛ به عبارت دیگر، در سال‌های اخیر به‌طور بی‌سابقه‌ای بر نقش رهبری مدیران مدرسه تأکید شده است (Romanowski, 2017)، در حالی که در گذشته مدیران مدارس عمدتاً به عنوان «مدیر» عمل می‌کردند، اصلاحات اخیر در مدارس آن‌ها را به «رهبران یادگیری و تغییر» مبدل کرده است (Al-Mahdy & Sywelem, 2016).

مفهوم رهبری دارای مجموعه وسیعی از تعاریف است. هیچ تعریف واحد یا کلی برای این واژه وجود ندارد و محققان تمایل دارند آن را متفاوت تعریف کنند (Noori, 2021). رویکرد تحقیق سنتی در مورد رهبری عمدتاً رهبر محور بوده و بر افرادی تمرکز دارد که قبلاً از طریق نقش یا موقعیت به عنوان رهبر شناخته شده‌اند (Liu et al., 2022).

رهبری آموزشی یک مفهوم گسترده‌ای است که اساساً به هر رهبری در آموزش علیرغم تفاوت در مفهوم‌سازی آن اشاره دارد (Elo & Uljens, 2022, Risku & Alava, 2021). رهبری آموزشی در زمینه‌های جهانی (مانند ارزیابی استاندارد مقایسه‌ای)، ملی (مانند تصمیمات دولتی برنامه‌های درسی ملی) و محلی، مانند سازمان‌ها و کلاس‌های درس فردی (Elo & Uljens, 2022) رخ می‌دهد. رهبری آموزش درواقع یاری و کمک به ایجاد فرصت‌های بهتر برای آموختن و آموزاندن است و در آموزش و پرورش باید متناسب با ساختار آموزش و پرورش باشد (Dexter et al., 2020).

علی‌رغم اهمیت نقش رهبری آموزشی و تفاوت عملکردی آن با مدیریت متأسفانه اغلب این دو یکی پنداشته شده که همین مسئله موجب بروز پیامدهای سوئی در حوزه عملکرد نظام‌های آموزشی گردیده است. رهبران در حقیقت توسعه‌دهنده رویکردهای جدید هستند و در مواجهه با چالش‌ها با نگاهی کل‌نگرانه و چندبعدی به مسائل و مشکلات می‌نگرند این در حالی است که مدیران عمل‌کننده محدود می‌باشند. هم‌چنین رهبری آموزشی با سایر اقدامات رهبری مؤثر، مانند تنظیم اهداف ارتباطی، مدیریت مدارس و تدوین برنامه درسی، ارتباط مثبت دارد. بر این اساس به حاشیه رانده شدن نقش رهبری مدیران آموزشی و یا یکی پنداشتن آن‌ها با مدیریت موجب خواهد شد تا از پتانسیل‌های نقش رهبری که متناسب با پویایی‌ها و پیچیدگی‌های محیط کنونی است استفاده مطلوب را نداشته و به تبع آن تصمیمات اتخاذی در راستای مدیریت و هدایت این نظام ارزشمند، نتواند پاسخ‌گوی الزامات و اقتضائات محیط متغیر باشد. این مسئله به‌نوبه خود پایداری و دوام مدارس را با مشکل مواجه می‌سازد (ادیب‌منش و همکاران، ۱۳۹۲).

هر رشته علمی به‌واسطه هویت علمی آن پویا و زنده است و رشته مدیریت آموزشی با گذشت بیش از یک قرن، همانند سایر رشته‌های دانشگاهی در فرایند پرفرازونشیب رشد خود با توفیق‌ها و ناکامی‌های زیادی روبرو بوده است. از نظر Hallinger and Chen (2014) تحلیل این تغییرات، می‌تواند ما را در شناخت درست از رشته‌های دانشگاهی یاری دهد. Hackmann and McCarthy (2011) مدیریت آموزشی را به‌عنوان حوزه‌ای تلقی می‌کنند که بر سر دوراهی مانده است. در همین راستا Foster (1999, cited in Oplatka, 2010) معتقد است ایده بنیان دانش علمی مدیریت آموزشی، تنها افسانه‌ای برای توجیه موقعیت‌هایی است که استادان مدیریت آموزشی از آن برخوردارند، و گرنه مفاهیم موجود در مدیریت آموزشی به کنترل اوضاع کمک قابل‌توجهی نمی‌کنند. نتایج پژوهش قلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که مهم‌ترین آسیب‌ها و مشکلات مدیریت آموزشی را عدم نوآوری و خلاقیت، عدم مشارکت، عدم برنامه‌ریزی استراتژیک راهبردی و فقدان ارزیابی آموزشی می‌دانند.

تغییر مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در سال‌های اخیر، صرفاً تغییرات معنایی نیست، بلکه با تغییرات اساسی در ماهیت این زمینه اتفاق افتاده است. به‌طوری‌که مفهوم

رهبری در ارتباط با بینش و ارزش‌ها و مدیریت در قالب فرایندها و ساختارها تعریف می‌شود (Bush, 13, 2008).

پژوهش‌های جدید در مورد اثربخشی مدرسه توجه سیاست‌گذاران و پژوهشگران را به رهبری آموزشی مدیر متمرکز کرده است (علی، ۲۰۱۷). به‌طوری‌که زمینه و الگوهای تحقیق برای ایجاد پایگاه دانش جهانی مدیریت و رهبری آموزشی در کشورهای در حال توسعه رو به افزایش است (Harris et al., 2019)؛ بنابراین بازنگری در معنا و مفهوم مدیریت آموزشی و پرداختن به رهبری آموزشی با توجه به نیازهای آینده جامعه و ذینفعان بیش‌ازپیش آشکار می‌گردد. از هم رو مسئله اصلی در این پژوهش مباحث مربوط به برآورده نشدن انتظارات و اهداف کلی نظام آموزشی با توجه به وضعیت موجود آموزش و پرورش در طول حاکمیت مدیریت آموزشی بر سطوح مختلف آموزش و پرورش و گذار به سمت رهبری آموزشی با واکاوی و بررسی عمیق شرایط و بسترهای لازم برای رسیدن به این مقصد است. مطالعه حاضر با هدف واکاوی و مشخص کردن بسترها و زمینه‌های لازم برای گذار به رهبری آموزشی در مدارس انجام شده است. بدین منظور، پژوهش حاضر دارای یک سؤال کیفی به شرح زیر است:

بسترهای لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس کدامند؟

پیشینه پژوهش

در پژوهش محمدی‌زاده و حسن صیف (۱۴۰۰) تحت عنوان «نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق» که در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی انجام گرفت، یافته‌های پژوهش نشان داد که رهبر آموزشی موفق برای مدارس متوسطه شهر شیراز دارای ۳۶ نشانگر در ۵ مقوله تعیین جهت، مدیریت فرهنگ و جوسازمانی، نظارت و ارزیابی آموزشی، مدیریت بر فرایند یاددهی-یادگیری در مدرسه و رشد و توسعه حرفه‌ای است.

در پژوهش همت‌یار و همکاران (۱۳۹۹) که تحت عنوان «شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی مشهد؛ پژوهشی آمیخته» انجام گرفت، بر اساس نتایج، پیشایندها با ۵ بعد (تمرکززدایی، شایسته‌گزینی، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی و معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت) و ۲۲ نشانگر و پیامدها با ۴ بعد (محیط آموزشی هدایت‌گر، رضایت‌مندی و تعلق سازمانی، دست‌یابی به حیات طیبه و عملیاتی شدن سند تحول بنیادین) و ۲۱ نشانگر به دست

آمد. در ارتباط با موانع، نظام متمرکز، بالا بودن حجم اهداف بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها و آماده نبودن زیرساخت‌ها برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت در مدارس به ترتیب دارای بالاترین رتبه‌ها بودند.

Antinluoma و همکاران (2021) چند مورد پژوهش کیفی در زمینه شیوه‌های رهبری، فرهنگ، همکاری معلمان، یادگیری حرفه‌ای و توسعه را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که مدیران نقش اصلی را در پیشرفت مدارس به‌عنوان جامعه یادگیری حرفه‌ای^۱ ایفا کرده‌اند روابط بین کارکنان بر اساس اعتماد متقابل و باز بودن گزارش شده است و اعضا تشویق می‌شوند تا نظرات خود را بیان کنند. مسئولیت مشترک دانش‌آموزان، حمایت از همسالان، تشویق و تدریس مشترک انجام می‌شد. شرایط ساختاری به‌عنوان یکی از موانع توسعه مدارس به‌عنوان جامعه یادگیری حرفه‌ای گزارش شده است.

Khumalo (2021) در پژوهش توصیفی خود با استفاده از دادن پرسشنامه به معلمان، به بررسی نقش رهبری مدیران مدارس ابتدایی در ارتقاء پایداری از طریق ایجاد انگیزه در معلمان پرداخت و نتیجه گرفت در مواردی که انگیزه در معلمان وجود دارد به میزان قابل توجهی از عملکردهای مدیریتی و رهبری مدیران تأثیر گرفته‌اند.

Jimerson and Quebec Fuentes (2020) در پژوهش خود که بر اساس روش کیفی از نوع پدیدارشناسی تحت عنوان «رویکردهای رهبری آموزشی: تأثیرات سازمانی در محیط‌های ناسازگار» انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که عوامل سازمانی و ساختاری، نقش مهمی در ایفای نقش رهبران آموزشی به‌صورت اثربخش و ایجاد جو مشارکتی در مدارس دارد.

موضوع رهبری آموزشی مدرسه نشان‌دهنده چالش‌های اساسی برای مدیریت مدارس است. بر اساس پیشینه پژوهش، صاحب‌نظران علم رهبری و مدیریت آموزشی بر این باورند که مسیر برای رشد و اثربخشی مدرسه از طریق رهبری آموزشی مدیر ممکن می‌شود؛ بنابراین ضروری است به ویژگی‌های سیستم مدیریت در مدارس از جمله ویژگی‌های شخصیتی مدیران، سبک رهبری، مدیریت تغییر و تحول، آینده‌نگری، بهره‌وری، انعطاف‌پذیری، مشارکت اولیاء، فناوری اطاعات و ارتباطات و غیره توجه گردد.

با توجه به مطالب گفته‌شده، دانش موجود در زمینه گذار به رهبری آموزشی کفایت لازم را نداشته و خلأ پژوهشی در این زمینه به‌خوبی احساس می‌شود و شایسته است تا با مطالعات عمیق‌تری که در بستر مدارس کشور صورت می‌گیرد، علاوه بر شناسایی ابعاد گوناگون آن، عوامل اثربخش و زمینه‌ساز این رهبری با توجه به شرایط حاکم بر نظام آموزش و پرورش کشور موردبررسی قرار گیرد. در همین راستا، پژوهش حاضر به دنبال شناسایی زمینه‌ها و شرایط لازم برای گذار و تحقق رهبری آموزشی به‌جای مدیریت آموزشی انجام شده است.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی بود که به روش نظریه برخاسته از داده‌ها (نظریه زمینه‌ای) انجام شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. نظریه برخاسته از داده‌ها یک روش عام، استقرایی و تفسیری است که توسط Glaser (1967, 1978)، Strauss (1967, 1987, 1998)، و Corbin (1998, 2004) به وجود آمد. روش نظریه زمینه‌ای، روش پژوهش کیفی است که به‌وسیله آن با استفاده از یک دسته داده، نظریه‌ای تکوین پیدا می‌کند (ملکی و همکاران، ۱۴۰۱). روش نظریه زمینه‌ای معمولاً به سه شیوه اجرا می‌شود: شیوه سیستماتیک، شیوه نوظهور و شیوه سازاگرا. در این تحقیق از روش سیستماتیک که به استراوس و کوربین نسبت داده می‌شود برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. روش سیستماتیک خود دارای سه مرحله اصلی کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی^۳ است. در کدگذاری باز پژوهشگر از تحلیل داده‌های خام (مصاحبه‌ها، مشاهده‌ها، یادداشت‌های روزانه و یادداشت‌های فنی)، مقوله‌های مقدماتی را در ارتباط با پدیده‌ی موردبررسی از طریق سؤال کردن درباره‌ی داده‌ها، مقایسه موارد، رویدادها و دیگر حالات پدیده‌ها برای کسب شباهت‌ها و تفاوت‌ها استخراج می‌کند تا مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی را استخراج نماید. کدگذاری باز تا مرحله اشباع مقوله‌ها و در قالب یک فرایند زیگزاگی (رفت و برگشتی) ادامه می‌یابد. در کدگذاری محوری یکی از مقوله‌های کدگذاری باز به‌عنوان مقوله یا پدیده‌ی اصلی انتخاب‌شده و در مرکز فرایند قرار

1. open Coding
2. axial Coding
3. selective Coding

می‌گیرد و سپس سایر مقوله‌ها (زیر مقوله‌ها) به آن ربط داده می‌شود. در هنگام جست‌وجو برای یافتن پدیده اصلی، محقق باید به دنبال الگوهایی تکراری از رویدادها، اتفاقات، یا کنش‌هایی باشد که افراد یا سازمان‌ها، به تنهایی یا با یکدیگر، در پاسخ به مشکلات و موقعیت‌های پیش رو از خود بروز می‌دهند. بدین ترتیب، در کدگذاری محوری تلاش می‌شود تا مقولات بر اساس الگوی پارادایمی ایجاد و کشف شوند. در کدگذاری انتخابی، مقوله‌ها در یک چارچوب نظری یکپارچه و پالایش می‌گردند. در یکپارچه‌سازی، مقوله‌ها حول پدیده اصلی یا محوری سازمان‌دهی می‌شوند. به عبارت دیگر، کدگذاری انتخابی، یافته‌های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله محوری را انتخاب می‌کند، به شکلی نظام‌مند آن را به دیگر مقوله‌ها ربط می‌دهد، آن روابط را اثبات و مقوله‌های را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، تکمیل می‌کند. بنابراین، مقوله محوری، بخش بسیار مهمی از یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست.

ابعاد این مدل نظام‌مند شامل چهار پارادایم کلی شرایط علی، استراتژی‌های تعاملی، عوامل مداخله‌گر و زمینه است که اطراف مقوله محوری شکل می‌گیرد. این مدل محقق را قادر می‌سازد تا درباره داده‌ها به‌طور منظم و سیستماتیک بیندیشد و آن‌ها را به شیوه‌ای پیچیده به هم مرتبط کند. مقوله محوری: مسئله یا مشکل اصلی است. در پژوهش به دنبال حل چه مسئله‌ای هستیم؟ اگر به دنبال رهبر نمودن مدیران آموزشی هستیم، باید بینم مسئله اصلی چیست؟ و چرا مدیران مدارس امروزی رهبر آموزشی نیستند؟

مشارکت‌کنندگان پژوهش، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های وزارت علوم، افراد صاحب‌نظر در ارتباط با رهبری آموزشی که دارای سوابقی مانند وزیر آموزش و پرورش، معاون وزیر و دبیر کلی شورای عالی آموزش و پرورش و مدیران شاخص مدارس مختلف که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی بودند. معمولاً در پژوهش‌های کیفی، افراد بر اساس اطلاعات یا تجربه‌ای که درباره موضوع مورد مطالعه دارند برای شرکت در پژوهش انتخاب می‌شوند. بر این اساس با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ از نوع زنجیره‌ای^۲، مشارکت‌کنندگان برای پاسخگویی به سؤال پژوهش انتخاب شدند. انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش بر اساس ملاک‌های الف) برخورداری از تجربه و تخصص لازم؛ ب) انجام فعالیت آموزشی و پژوهشی در زمینه رهبری آموزشی؛

1. purposeful sampling
2. chain sampling

ج) تألیف کتب در زمینه رهبری آموزشی؛ د) داشتن سابقه اجرایی در زمینه مدیریت و رهبری بود. همچنین ملاک انتخاب مدیران مدارس داشتن تحصیلات تکمیلی در سطح دکتری مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، انجام امور پژوهشی در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی، انتخاب به‌عنوان مدیر نمونه کشوری، داشتن مقام برتر کشور در جشنواره‌های تجارب برتر مدیریت، داشتن سوابق کاری با حداقل ۲۰ سال در حوزه مدیریت مدارس بود.

ملاک تعیین حجم نمونه در روش‌های کیفی، اشباع نظری داده‌ها^۱ است. مقصود از اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است. در این پژوهش نیز نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت که پس از مصاحبه با ۲۲ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مدیران شاخص مدارس، داده‌ها به اشباع رسیدند. جهت دستیابی به صحت و پایایی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش ارزیابی Lincoln and Guba (1985) (که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است) استفاده شد. بدین ترتیب چهار ملاک «اعتبار^۲»، «تأیید پذیری^۳»، «قابلیت اعتماد^۴» و «انتقال‌پذیری^۵» بررسی شد. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	رشته	مدرک تحصیلی	دانشگاه	سابقه کاری
۱	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	تهران	۲۶
۲	مدیریت آموزش عالی	دکتری تخصصی	شهید بهشتی	۲۸
۳	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	شهید رجایی	۳۰
۴	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	خوارزمی	۲۲
۵	برنامه‌ریزی آموزشی	دکتری تخصصی	تهران	۳۰
۶	مدیریت رفتار سازمانی و منابع انسانی	دکتری تخصصی	تربیت مدرس	۳۰
۷	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	شهید رجایی	۲۵

1. theoretical data saturation
2. credibility
3. confirmability
4. dependability
5. transferability

ردیف	رشته	مدرک تحصیلی	دانشگاه	سابقه کاری
۸	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	کردستان	۲۵
۹	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	ارومیه	۳۰
۱۰	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	ارومیه	۲۴
۱۱	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	شهید بهشتی	۲۶
۱۲	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش	۳۰
۱۳	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	علامه طباطبایی	۲۱
۱۴	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	خوارزمی	۲۶
۱۵	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۵
۱۶	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۷
۱۷	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۴
۱۸	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۰
۱۹	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۶
۲۰	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۵
۲۱	برنامه‌ریزی درسی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۲
۲۲	مدیریت آموزشی	دکتری تخصصی	مدیر مدرسه	۲۱

یافته‌ها

با توجه به ماهیت سؤال پژوهش، به منظور پاسخگویی به این سؤال پژوهشی از روش پژوهش نظریه زمینه‌ای (داده بنیاد) و رویکرد سیستماتیک استراوس و کورین استفاده گردید. یافته‌های به دست آمده در هر یک از مراحل به شرح ذیل است:

جدول ۲. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با شرایط علی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
تغییرات ساختاری	حرکت به سوی دموکراسی اداری	کاهش تعداد سطوح مدیریتی در سازمان؛ اعمال فرآیندهای تصمیم‌گیری سریع‌تر و کارآمدتر؛ ایجاد تیم‌های کاری متناسب با پروژه و برنامه‌ها به جای ساختارهای سلسله‌مراتبی
	هماهنگی در فرایند انتخاب و انتصاب مدیران	ایجاد استانداردهای واضح برای انتخاب مدیران؛ برگزاری جلسات هماهنگی بین کارشناسان مختلف سازمان برای انتخاب مدیران؛ تشکیل کمیته‌های انتخاب مستقل برای اطمینان از شفافیت فرایند انتخاب.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
تحول طلبی و تحول‌خواهی مدیران	عدم‌تغییر و تحول مکرر در تصدی مدیریت مدارس	استمرار مدیران برای اجرای طرح‌ها و برنامه‌های قبلی خود؛ تأثیرناپذیر بودن انتخاب مدیران با تغییر و تحولات مقامات سیاسی؛
	تفویض اختیارات به مدیران	اعطای اختیارات مدیریتی و تصمیم‌گیری به مدیران مدارس در مسائل مختلف اداری و آموزش؛ تشویق به شکوفایی مدیران در تصمیم‌گیری‌های خود بر اساس شرایط محلی و نیازهای مدرسه؛ ارتقاء احساس مسئولیت و خودانگیزه‌سازی مدیران در اجرای وظایف و تصمیم‌گیری‌هایشان.
	تمرکززدایی در ساختار، منابع و بودجه	حرکت از ساختار متمرکز و بوروکراتیک به سمت ساختار غیرمتمرکز و دموکراتیک؛ تخصیص منابع مالی و فیزیکی با توجه به نیازهای آموزشی و پرورشی به‌منظور بهره‌گیری بهینه از این منابع؛ ایجاد فرآیندهای شفاف و مدیریت منابع مالی بر اساس اولویت‌های آموزشی.
	مشارکت فعال کارکنان	توجه به نظرات معلمان در فرآیندهای تصمیم‌گیری؛ زمینه‌سازی برای مشارکت کارکنان در بخش‌های مختلف سازمان؛ بهره‌گیری از ایده‌های کارکنان در جهت بهبود فرآیندها و روش‌های کاری؛
	پیشروگرایی مدیران	تمرکز مدیران بر بهبودبخشی مستمر فرایندها، نوآوری‌ها، و اصلاحاتی که منجر به ارتقای کیفیت و عملکرد سیستم آموزشی می‌شود؛ توانایی ارائه فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و رشد برای مدیران و معلمان؛ ترویج فرهنگ حمایتگر از تفکر نوآورانه، انعطاف‌پذیری، و همکاری فعال بین اعضای محیط آموزشی؛
	نوگرایی و خلاقیت مدیران	توانایی ارائه و پیشنهاد راهکارهای نوآورانه برای حل مسائل آموزشی و سازمانی؛ ریسک‌پذیری مدیران و پذیرش خطاهای سازمانی به‌منظور یادگیری و بهبود؛ تمایل به ارائه و اجرای رویکردهای جدید در مواجهه با چالش‌های آموزشی و سازمانی؛ پذیرش تغییرات و انگیزه برای بهبود مستمر؛ توانایی تبدیل ایده‌های نو به عمل در عملکرد سازمانی؛
	مدیر در نقش راهبری و تسهیلگری	توانایی راهنمایی و هدایت معلمان و الهام بخشی به آن‌ها در انجام وظایف؛ تسهیل فرآیندهای کاری و حل مسائل موجود در سازمان.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
پویایی و انعطاف‌پذیری در مدیران	توانایی سازگاری مدیران با تغییرات محیطی و فناوری؛ ارائه راه‌حل‌های خلاقانه برای مسائل پیچیده؛ انجام تصمیم‌های سریع و اعمال تغییرات در صورت نیاز.	
توانایی تطابق با تغییرات	تمایل و اراده مدیران به ایجاد تغییرات و نوآوری‌ها در مدرسه؛ میزان فرهنگ تحول‌طلبی و نوآوری در آموزش و پرورش؛ توانایی مدیران در تطبیق با تغییرات و نوآوری‌ها در فرآیندهای آموزشی و مدیریتی	

برحسب نتایج به‌دست آمده (جدول ۲) و به‌منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست شرایط علی: شامل ۲ مقوله اصلی «تغییرات ساختاری» و «تحول‌خواهی و تحول‌طلبی مدیران» مدنظر قرار گیرد.

نمونه‌هایی از مصاحبه در این مورد به شرح زیر آمده است:

یکی از اساتید دانشگاهی این‌طور بیان کرد:

«اگر می‌خواهیم به سمت رهبری آموزشی برویم باید جسارت جراحی‌های بزرگ را داشته باشیم. بالاخره نظام آموزشی ما یک نظام متمرکز است. نظام متمرکز علاقه‌ای ندارد که اختیارات را به سمت مدرسه تفویض کند. تجربه‌های ناموفقی داشته‌ایم؛ مثلاً شعار مدرسه محوری که تقریباً بیست سال پیش مطرح شد در آموزش و پرورش محقق نشد به دلیل اینکه نظام آموزشی به‌رغم شعار مدرسه محوری علاقه‌ای به واگذاری اختیارات وسیع خودش ندارد و مدرسه در محدوده اختیارات است همه تکالیف و برنامه‌ها از بالا ابلاغ می‌شود و مدیر مجری است. این مدیر مجری نمی‌تواند رهبری آموزشی شود. رهبر آموزشی باید دستش باز باشد و اختیارت را به مدیر واگذار کنیم و با توجه به آن اختیارات انتظار مسئولیت نیز داشته باشیم. مدیر با توجه به آن باید پاسخگو باشد و در این شرایط مدیر دچار چالش می‌شود که باید کاری را انجام دهد. وقتی اختیارات محدود است و دستورات از بالا صادر می‌شود بنابراین مدیر پاسخگو نخواهد بود و همش می‌گوید از بالا و اداره به گفتند این کار را انجام دهیم بنابراین مانع بزرگ ما همان تمرکزی است که وجود دارد (کد ۳)».

جدول ۳. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با مقوله محوری

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانه‌ها)
رهبری آموزشی	ارتباط گرای	اعطای اختیار به کارکنان و تشویق آن‌ها به اتخاذ تصمیمات مستقل؛ ارتقاء احساس مسئولیت و توانمندسازی اعضای مدرسه در انجام وظایف؛ ارائه منابع و ابزارهای لازم برای افراد به منظور انجام بهتر وظایف؛ توجه به نیازها و توانایی‌های مختلف افراد در توزیع وظایف؛ ارتقاء ارتباط مستقیم و مؤثر بین مدیر و هریک از افراد مدرسه؛ ارتقاء ارتباطات میان سطوح مختلف مدرسه به منظور بهبود جریان اطلاعات و تبادل تجربیات؛ اشتراک مهارت‌ها و تخصص‌های اعضای مدرسه در درون گروه یا شبکه؛ واگذاری کارهای تخصصی به افراد متخصص درون مدرسه.
	حمایت مداری	تعیین و ارائه چشم‌انداز و مسیر تغییرات برای بهبود عملکرد و کیفیت آموزشی مدرسه؛ توسعه فرهنگ نوآوری، تغییر و تحول در سازمان؛ ارتقاء مهارت‌های حل مسئله و توانمندسازی کارکنان در مواجهه با چالش‌ها و مسائل جدید؛ ایجاد فرهنگی از انعطاف‌پذیری و آمادگی برای تغییر در محیط آموزشی؛ تعیین انتظارات عملکردی سطح بالا؛ تعهد افراد به اهداف سازمان (مشارکت همه در تحقق اهداف)؛ حمایت فردی معلمان از یکدیگر؛ مدل‌سازی بهترین عملکرد و مهم‌ترین ارزش‌های سازمانی.

برحسب نتایج به دست آمده (جدول ۳)، و به منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست مقوله رهبری آموزشی شامل ۲ مقوله «ارتباط گرای» و «حمایت مداری» مدنظر قرار گیرد. مقوله «ارتباط گرای» خود نیز دارای ۸ مفهوم و مقوله «حمایت مداری» مشتمل بر ۸ مفهوم است.

جدول ۴. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با عوامل زمینه‌ای

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانه‌ها)
خود رهبری	خود توسعه‌ای مدیران و معلمان	شرکت مستمر مدیران و معلمان در دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارت‌زایی؛ ارزیابی عملکرد و بازخورد مستمر برای توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران؛ خودآگاهی مدیران نسبت به استعدادها، توانایی‌ها و احساساتشان؛ خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی مدیران.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانه‌ها)
خودمدیریتی مدارس و مدیران	ارتقاء مهارت‌های مدیران در زمینه مدیریت زمان، ارتباطات و حل مسائل؛ شناخت توانایی‌ها و استعدادها و تلاش برای پرورش و شکوفایی آن‌ها؛ شناسایی فرصت‌ها، تهدیدات و نقاط قوت و ضعف فراروی مدارس؛ استفاده از تجربه و دانش مدیران موفق و سابق در بهبود روندها و فرآیندهای مدرسه؛ جانشین پروری؛ به اشتراک‌گذاری تجربه مدیران سابق در سازمان؛ استفاده از مدیران قبلی به‌عنوان مدرس دوره‌ها و کارگاه‌های مهارت‌افزایی مدیران جدید.	
خودارزیابی مدارس و مدیران	ارزیابی مداوم عملکرد مدارس و مدیران بر اساس معیارهای کیفیت آموزشی و اداری؛ تجزیه و تحلیل مستمر عملکرد مدیران و مدارس و تصمیم‌گیری مناسب در جهت بهبود خود.	
مشارکت محوری	تشویق به مشارکت معلمان، دانش‌آموزان، والدین در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با مدرسه؛ ایجاد فضاهایی برای تبادل ایده‌ها و تجربیات بین اعضای مختلف مدرسه؛ ایجاد فرآیندهای مشورتی برای جمع‌آوری نظرات و پیشنهادهای اعضای مدرسه؛ افزایش اثربخشی مدرسه از طریق مشارکت؛ تأکید رهبری بر تعهد و قابلیت اعضای سازمان، اشتراک مهارت‌ها و تخصص‌های اعضای مدرسه در درون گروه یا شبکه؛ واگذاری کارهای تخصصی به افراد متخصص درون مدرسه.	
رهبری مشارکتی	تعیین و ارائه چشم‌انداز و مسیر تغییرات برای بهبود عملکرد و کیفیت آموزشی مدرسه؛ توسعه فرهنگ نوآوری، تغییر و تحول در سازمان؛ ارتقاء مهارت‌های حل مسئله و توانمندسازی کارکنان در مواجهه با چالش‌ها و مسائل جدید؛ ایجاد فرهنگی از انعطاف‌پذیری و آمادگی برای تغییر در محیط آموزشی؛ تعیین انتظارات عملکردی سطح بالا؛ تعهد افراد به اهداف سازمان (مشارکت همه در تحقق اهداف)؛ حمایت فردی معلمان از یکدیگر؛ مدل‌سازی بهترین عملکرد و مهم‌ترین ارزش‌های سازمانی.	

برحسب نتایج به‌دست‌آمده (جدول ۴) و به‌منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست شرایط زمینه‌ای شامل ۲ مقوله اصلی «خودرهبری» و «رهبری

مشارکتی» مدنظر قرار گیرد. مقوله «خودرهبری» مشتمل بر ۳ مقوله فرعی خود توسعه‌ای مدیران و معلمان (با ۴ مفهوم)، خودمدیریتی مدارس و مدیران (با ۷ مفهوم) و خودارزیابی مدارس و مدیران (با ۲ مفهوم) است. مقوله «رهبری مشارکتی» شامل ۲ مقوله فرعی مشارکت محوری (با ۶ مفهوم) و تشریک مساعی کارکنان (با ۸ مفهوم) است.

یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش این‌طور بیان کرد:

«مفهوم رهبری آموزشی می‌تواند جمع و تکمیل‌کننده سبک‌های خوب رهبری با خود باشد؛ مانند سبک مشارکتی، رهبری توزیعی، رهبری اخلاقی، یادگیری محور و... این سبک‌ها اینجا باید خودشان را نشان دهند. محتوای این سبک‌ها این است که اختیارات باید در سطح مدرسه در بین تمامی عوامل با توجه به شرایط توزیع شود (کل: ۶).»

جدول ۵. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با شرایط مداخله‌گر

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانه‌ها)
حمایت قانونی		توجه توأمان به ارتقاء فرهنگ سازمانی به‌گونه‌ای که به‌طور هم‌زمان به بهره‌وری فردی منافع فردی و و سازمانی توجه نماید؛ ارائه امکانات و پاداش‌های متناسب با سازمانی
		عملکرد مدیران برای تشویق به مشارکت و عملکرد بهتر.
		میزان آشنایی مدیران با قوانین و مقررات مربوط به حوزه قوانین و آموزش و پرورش؛ قوانین و مقررات اداری تسهیلگر یا مانع؛ مقررات اداری انعطاف‌پذیری در حین پایبندی به قوانین و مقررات در انجام فعالیت‌های مدیریتی؛ قوانین و مقررات موجود در زمینه تمرکز حاکم.
		تأکید قوانین و اسناد بالادستی
		نوع نگاه سیاست‌گذاران به کارکرد آموزش و پرورش و نقش مدیران مدارس در توسعه جامعه؛ نگاه سنتی حاکم بر ستاد آموزش و پرورش.
		بازتاب قوانین در اسناد
زیرساخت‌های سازمانی	فرهنگ سازمانی و محیطی مبتنی بر مشارکت	میزان توجه و اهمیت قوانین و اسناد بالادستی به موضوع رهبری آموزشی در مدارس؛ تبیین کامل و شفاف اسناد بالادستی درباره‌ی چگونگی تحقق رهبری آموزشی در مدارس.
		ایجاد فضای یادگیری مشارکتی برای اعضای مدرسه؛ تبادل دانش و تجربیات میان کارکنان مدرسه؛ ترویج فرهنگ یادگیری مستمر در محیط مدرسه؛ مدیریت دانش و تجربه در محیط مدرسه، فرهنگ همکاری و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های سازمانی؛ میزان ارج نهادن به دیدگاه‌ها و نظرات متنوع اعضای سازمان.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
	حرکت از مدیر	مهارت‌های رهبری و ارتباطاتی مدیران به منظور تسهیل برای تحول
	اداری به مدیر	به مدیر آموزشی و رهبر آموزشی؛ ارائه فرصت‌های آموزشی و
	آموزشی و رهبر	کارگاه‌های مرتبط با مهارت‌های رهبری و آموزشی برای مدیران.
	آموزشی	
	چشم‌انداز و	تعیین هدف‌ها، ارزش‌ها، و اهداف اصلی مدرسه؛ تعیین جهت‌گیری
	مأموریت	و شناسایی نقاط قوت و ضعف مدرسه و تعیین مسیری برای رسیدن
	مدرسه	به اهداف مدرسه؛ ترسیم وضعیت آینده با توجه به نیازها و
		خصوصیات جامعه و دانش‌آموزان مدرسه که باید به صورت شفاف
		و قابل اجرا باشد.
		فرآیندهای شفاف و منصفانه برای انتخاب و انتصاب مدیران؛ توجه
		به شایستگی و سطح توانمندی در انتخاب مدیران جدید؛ برنامه‌های
		آموزشی و حمایتی برای رشد حرفه‌ای مدیران جانشین؛ شفافیت و
		نظام انتخاب و
		تنوع‌بخشی به منابع مالی؛ بهبود زیرساخت‌ها و تجهیزات مدرسه؛
		تدوین و اجرای برنامه‌های توسعه منابع انسانی برای افزایش کیفیت
		انتصاب مدیران
		و کمیت کادر مدرسه؛ نظارت بر منابع مختلف مدرسه؛ توسعه
		مدارس
		سیستم‌های ارزیابی و انتخاب مناسب برای انتخاب بهترین مدیران
		برای مدارس؛ ارائه آموزش‌های لازم برای مدیران جدید به منظور
		بهبود عملکرد آن‌ها در مدارس.
	بودجه، منابع	توانایی تأمین بودجه و منابع مالی کافی برای اجرای برنامه‌های
	مالی، تجهیزات	آموزشی؛ توانایی تأمین تجهیزات و فناوری‌های لازم برای ارائه‌ی
	و امکانات	آموزش بهتر.
	موردنیاز	
		تمرکززدایی و تفویض اختیار به مدارس؛ برگزاری جلسات مستمر
		هویت بخشی
		در سطح مدرسه برای نیازسنجی و اولویت‌بندی نیازهای معلمان و
		به مدرسه
		دانش‌آموزان؛ تشکیل تیم‌های ارزیابی در سطح مدرسه و ارزیابی
		فعالیت‌های انجام‌شده‌ی معلمان در راستای رشد حرفه‌ای خود.

برحسب نتایج به دست آمده (جدول ۵)، و به منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست شرایط مداخله‌گر شامل ۲ مقوله اصلی «حمایت قانونی» و «زیرساخت‌های سازمانی با ۶ مقوله محوری» مدنظر قرار گیرد.

یکی از اساتید دانشگاهی این‌طور بیان کرد:

«مدیران امروز ما مدیر آموزشی هم نیستند، مدیر اداری هستند. مدیر امروزه باید هر روز بخشنامه جواب دهد، فرم پر کند و برای پرکردن فرم هم خیلی جا درست عمل نمی‌کنند و بیشتر عددسازی می‌کنند یعنی همان مدیر اداری هم داده‌هایش درست نیست حالا چه برسد به رهبر آموزشی؛ بنابراین اول باید مدیر اداری به مدیر آموزشی و بعد به رهبری آموزشی تبدیل کنیم. این مراحل هم باید طی شود ما نمی‌توانیم مستقیماً از مدیر اداری به رهبری آموزشی برویم. سیر تحولات مدیریت در کل دنیا در همه رشته‌ها این است که این مراحل باید طی شود. کد (۲)».

جدول ۶. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با شرایط راهبردها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
هویت بخشی به جایگاه رهبری آموزشی	تحصیلات دانشگاهی مرتبط با رهبری	حداقل یک مدرک تحصیلی دانشگاهی مرتبط با مدیریت آموزشی داشته باشند؛ دارای گواهینامه مرتبط با گذراندن کارگاه‌ها و دوره‌های تخصصی در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی.
	راه‌اندازی رشته دانشگاهی رهبری آموزشی	تدوین و اجرای برنامه‌های تحصیلی مناسب برای آموزش دانشجویان در زمینه رهبری آموزشی و مدیریت مدارس؛ ارتقای تجهیزات و امکانات آموزشی در دانشگاه فرهنگیان به‌منظور ارائه دوره‌ها و مواد آموزشی با کیفیت در زمینه رهبری مدارس؛ برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌های مختلف با حضور اساتید و متخصصان برای ارتقای دانش و مهارت‌های رهبری به دانشجویان رهبری مدارس.
	تربیت مدیران مدارس از طریق دانشگاه فرهنگیان	ایجاد برنامه‌های آموزشی و تربیتی ویژه برای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در زمینه مدیریت و رهبری مدارس؛ تدریس درس‌های تخصصی مرتبط با مدیریت و رهبری توسط اساتید مجرب و متخصص؛ ارائه فرصت‌های عملی برای دانشجویان به‌منظور کسب تجربه عملی در مدارس به‌عنوان مدیران کمکی.
	طراحی برنامه‌های توسعه رهبری	تحلیل نیازها و اولویت‌های آموزشی مدیران مدارس با همکاری متخصصین آموزش و پرورش؛ طراحی برنامه‌های آموزشی سازگار با نیازهای مدیران برای توسعه مهارت‌های

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
		رهبری؛ ارزیابی و بازخورد مداوم برنامه‌های آموزشی با هدف بهبود پیشرفت مدیران.
	برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی توسعه مهارت‌های رهبری مدیران	برگزاری دوره‌های آموزشی با محوریت مهارت‌های رهبری مدیران مدارس؛ ارائه کارگاه‌های عملی برای تمرین و تثبیت مهارت‌های رهبری در مدیران؛ استفاده از متخصصین و مشاوران مجرب در زمینه رهبری برای برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌ها.
	سطح آمادگی و توانمندی‌های حرفه‌ای مدیران	میزان آشنایی با روش‌های نوین و فعال تدریس؛ میزان توانایی مدیران در استفاده از ابزارهای ارزشیابی؛ میزان آشنایی با روش‌های مختلف کلاس داری؛ مهارت و توانایی مدیران در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تربیتی دانش‌آموزان.
توانمندسازی حرفه‌ای مدیران	آموزش حرفه‌ای مدیران در زمینه رهبری	برگزاری دوره‌های آموزشی متنوع با محوریت مهارت‌های تیم سازی و شبکه‌سازی، تفکر استراتژیک و خلاق، حل مسئله، تصمیم‌گیری و... برای توسعه مهارت‌های رهبری مدیران؛ پشتیبانی از مدیران در راستای اعمال مهارت‌های آموخته‌شده در محیط مدارس.
	آموزش رهبران با بهره‌گیری از متخصصان	ارائه دوره‌های آموزشی تخصصی توسط متخصصان رهبری در حوزه‌های مختلف مدیریت و رهبری آموزشی؛ برگزاری کارگاه‌های عملی با موضوعات مرتبط با مدیریت و رهبری توسط اساتید و متخصصان؛ ایجاد بسترهای آموزشی تعاملی و همکاری با مراکز آموزشی و تحقیقاتی برای بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای علمی و فناورانه در زمینه رهبری آموزشی.
	ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران	ارائه برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای مدیران؛ فراهم آوردن فرصت‌های ارتقاء شغلی و توسعه حرفه‌ای برای مدیران؛ ارزیابی و بازخورد مداوم برای بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران.
	زمینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر	ارائه فرصت‌های آموزشی و پژوهشی مداوم برای مدیران و کارکنان؛ تشکیل دوره‌ها، کارگاه‌ها و نشست‌های آموزشی مداوم با هدف ارتقاء دانش و مهارت‌های فنی و رهبری؛

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
		استفاده از فناوری‌های آموزشی مدرن برای ارتقاء یادگیری مداوم.
	شایستگی مدیران برای واگذاری	سطح تعهد مدیران برای واگذاری اختیارات؛ تجربیات قبلی مدیران؛ سطح تخصص مدیران در حوزه تصمیم‌گیری. اختیارات
	توسعه شایستگی‌های دیجیتال	ارائه دوره‌ها و آموزش‌های مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات برای مدیران و کارکنان؛ تشویق به استفاده از ابزارها و روش‌های دیجیتال در فرآیندهای مدیریتی و آموزشی؛ توسعه مهارت‌های مدیران در زمینه استفاده اثربخش از فناوری‌های دیجیتال در ارتقاء عملکرد سازمانی.
	مشارکت مدیران در سطوح مختلف	ایجاد فرصت‌های مشارکت فعال مدیران در فرآیندهای تصمیم‌گیری مدرسه؛ تشویق و حمایت از مدیران برای ارائه پیشنهادها، ایده‌ها و راهکارهای خود برای بهبود عملکرد و کیفیت مدرسه؛ فرهنگ‌سازمانی مبتنی بر احترام و ارزش‌گذاری از نقش و مشارکت مدیران در سطوح مختلف مدرسه.
	انگیزش و علاقه‌مندی مدیران	سطح انگیزش مدیران برای بهبود کیفیت وضعیت آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد مدرسه؛ سطح احساس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی مدیران در انجام وظایف؛ رضایت شغلی مدیران؛ سطح تعهد به اهداف و ارزش‌های سازمانی و انگیزش برای دستیابی به آن‌ها.
توانمندی‌های شناختی-نگرشی	ایجاد نگرش مبتنی بر تغییر و تحول	توسعه فرهنگ‌سازمانی مبتنی بر تغییر و تحول، نوآوری و خلاقیت؛ ترویج یادگیری مادام‌العمر و ارتقاء مهارت‌های تطبیقی برای مدیران و کارکنان؛ تشویق به ارائه ایده‌های نوآورانه و پیشنهادهایی برای بهبود فرآیندها و عملکرد.
	خود انگیزشی مدیران	ارائه فرصت‌های توسعه حرفه‌ای برای مدیران و کارکنان بر اساس نیازهای شناسایی‌شده در ارزیابی؛ تعهد مدیران به رشد حرفه‌ای و توسعه مهارت‌های خود؛ به‌روزرسانی مهارت‌ها و دانش مدیریتی مدیران.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
	تیپ شخصیتی مدیران	انعطاف‌پذیری و توانایی سازگاری مدیران با موقعیت‌ها و افراد مختلف؛ قدرت ارتباطی و توانایی ایجاد ارتباطات مثبت با دیگران.
	اعتماد به پتانسیل‌های مدیران	میزان توجه به ایده‌ها و پیشنهادهای مدیران برای بهبود عملکرد سازمانی؛ ارائه فرصت‌هایی برای رشد و پیشرفت حرفه‌ای مدیران مدارس؛ میزان بهره‌گیری از استعدادها و توانایی‌های منحصربه‌فرد مدیران برای تحقق اهداف سازمانی.

برحسب نتایج به‌دست‌آمده (جدول ۶) و به‌منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست راهبردها شامل ۳ مقوله اصلی «هویت بخشی به جایگاه رهبری آموزشی»، «توانمندسازی حرفه‌ای مدیران» و «توانمندی‌های شناختی - نگرشی» مدنظر قرار گیرد.

یکی از اساتید دانشگاهی در این ارتباط این‌طور بیان کرد:

«اگر بخواهیم مدیر آموزشی در قامت رهبر آموزشی ببینیم، باید سه سطح از شایستگی‌ها را انتظار داشته باشیم: سطح اول که اساس و مهم‌تر از همه است، شایستگی‌های تعلیم و تربیتی است: کس که می‌خواهد مدیر مدرسه و رهبر آموزشی باشد باید تجربه عمیق و موفقیتی از معلمی داشته باشد. یک فهم درستی از تعلیم و تربیت داشته باشد تا بتواند مسائل مربوط به آن را تحلیل کند چون این فرد یک تحلیل‌گر آموزشی است و این امر با داشتن تجربه، مطالعه و... به دست می‌آید. چنین فردی باید با روش‌ها و فنون تدریس آشنایی داشته باشد و بداند که یادگیری چگونه اتفاق و توسعه پیدا می‌کند. سطح دوم شایستگی‌های رهبری است. رهبری کسی است که می‌خواهد عده‌ای را پشت سر یک چشم‌انداز بسیج کند و افراد را برانگیزاند تا مشارکت کنند و احساس مالکیت نسبت به تغییرات مدرسه داشته باشند، بنابراین چنین فردی باید توانایی‌های رهبری را هم داشته باشد سطح سوم شایستگی‌های عمومی هستند. شخص رهبر آموزشی باید دلسوز باشد و دانش‌آموزان را به‌مثابه فرزندان خود، معلمان را به‌مثابه اعضای خانواده خود و اولیا را به‌عنوان شریک تعلیم و تربیت بداند. رهبری آموزشی باید صبور و امیدوار باشد. امیدواری و ویژگی عمومی مهمی است. رهبر باید

امیدوار باشد که می‌تواند تغییرات را ایجاد کند. داشتن پشتکار، از مشکلات نهراسد و خسته نشود. چشم‌اندازی روشن برای مدرسه داشته باشد. کد (۳)»

یکی دیگر از اساتید دانشگاهی در این ارتباط این‌طور بیان کرد: «ما اصلاً گریز و راهی جز پرورش مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی نداریم. دانش‌آموزان امروز جز نسل آلفا و زد هستند و ویژگی‌های شخصیتی خاصی دارند و مدیران و معلمان امروز ما به درد این دانش‌آموزان نمی‌خورند. اگر مدیر و معلمان خودشان را با این ویژگی‌ها تطبیق ندهند حذف خواهند شد. برای هر یک از این دانش‌آموزان باید یک برنامه شخصی‌سازی‌شده بنویسیم. کد (۲)»

جدول ۷. یافته‌های مستخرج از کدگذاری‌های ۳ گانه در ارتباط با شرایط پیامدها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانه‌ها)
فرایند محوری	توسعه رویکرد	توسعه روش‌های فعال یاددهی-یادگیری مبتنی بر تعامل دانش‌آموزان؛ توسعه فعالیت‌های گروهی و مشارکتی بین دانش‌آموزان و معلمان؛ مشارکت فعال دانش‌آموزان در تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر فعالیت‌های مدیریتی، آموزشی و پرورشی مدرسه؛ متناسب‌سازی تجربیات آموزشی و پرورشی با شرایط رشد.
	توجه به مدیریت فرایندمدار در مدارس	بهبود فرآیندهای مدیریتی و اداری در مدارس با استفاده از روش‌های مدرن مدیریت فرایند؛ ارتقاء توانمندی‌های مدیران در زمینه مدیریت فرایندها؛ ارتباط مداوم با اعضای مدرسه برای شناسایی و حل مشکلات مدیریتی و بهبود فرآیندها.
	تحقق رویکرد مدرسه محوری	برنامه محوری در اداره مدرسه؛ توسعه برنامه‌های درسی بومی با تأکید بر نیازها و اقتضائات محلی؛ ارتقای میزان مشارکت اعضای جامعه محلی و انجمن اولیاء و مربیان در فرآیند تصمیم‌گیری مدرسه؛ ارتقاء همکاری بین مدرسه و خانواده به‌منظور حل مسائل آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان.
سازمان اثربخش	بهبود روابط انسانی در مدرسه	ارتقاء همکاری و احترام متقابل بین معلمان و مدیر مدرسه؛ حفظ و ارتقای کرامت مربی و متربی؛ جو مناسب سازمانی.
	کارآمدی و اثربخشی فعالیت انجمن اولیاء و مربیان	مشارکت فعال خانواده‌ها در فرایندهای تصمیم‌سازی و برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت بر فعالیت‌های، مدیریتی، آموزشی و پرورشی مدرسه؛ حضور فعال اعضای انجمن اولیاء و مربیان در جلسات و فعالیت‌های مدرسه.

کد انتخابی	کد محوری	کد باز (نشانگرها)
	توسعه مدرسه پژوهنده در مدارس	توسعه روش اقدام پژوهی جهت حل مسائل و مشکلات آموزشی و رفتاری دانش آموزان؛ توسعه رویکرد درس پژوهی جهت حل چالش های آموزشی و یادگیری دانش آموزان؛ ارتقاء فرهنگ تحقیق و پژوهش در مدارس؛ مهارت تصمیم گیری مبتنی بر دانش و پژوهش؛ مهارت همه جانبه نگری و یکپارچگی مدیران؛ مهارت پایشگری مداوم محیطی و مدرسه؛ تجربه قبلی مدیران در حوزه پژوهش ازجمله پژوهش های مدرسه ای (درس پژوهی، اقدام پژوهی و...) و ارائه ی مقالات و مطالب علمی؛ دریافت جوایز و افتخارات مرتبط با عملکرد در حوزه تدریس و پژوهش.
برنامه های درسی اثربخش		طراحی برنامه ها بر اساس هویت دوره های تحصیلی؛ انعطاف پذیری برنامه ها و توجه به تفاوت های فردی ازجمله تفاوت در استعدادها؛ پیوند برنامه ها با تجارب واقعی زندگی، طراحی برنامه های درسی مبتنی بر نیازهای دانش آموزان؛ ایجاد تنوع در محتوا و روش های آموزشی؛ ارتقاء ارتباط و همکاری بین مدیران، معلمان، و اعضای جامعه مدرسه برای بهبود برنامه درسی.
کیفیت بخشی به اجرای طرح های برنامه ویژه مدرسه (بوم) و طرح تدبیر و تعالی		ارزیابی مداوم عملکرد و پیگیری اجرای طرح ها با رویکرد بهبود مستمر؛ ایجاد فرصت هایی برای بازخورد و به اشتراک گذاری تجربیات معلمان در اجرای طرح ها؛ افزایش انگیزش معلمان برای شرکت در طرح های برنامه ویژه و طرح تدبیر و تعالی.
یادگیری مادام العمر		ایجاد فرهنگی از تحریک و تشویق به یادگیری مادام العمر در مدرسه؛ ارائه فرصت های آموزشی و توسعه شخصی برای معلمان و کارکنان مدرسه؛ تشویق به ایجاد فرآیندهای بازخورد و ارزیابی مداوم برای بهبود عملکرد معلمان و دانش آموزان؛ ایجاد محیطی که از خطاها به عنوان فرصت های یادگیری استفاده می کند؛ تشویق به ایجاد فرهنگی از انعطاف پذیری و پذیرش تغییر برای یادگیری مداوم در مدرسه؛ متنوع سازی فرصت های تربیتی و یادگیری تعالی بخش؛ یادگیری مشارکتی؛ یادگیری مستمر دانش آموزان؛ ایجاد فضایی یادگیرنده برای ارتقاء مهارت های یادگیری در محیط مدرسه.

برحسب نتایج به‌دست‌آمده (جدول ۷) و به‌منظور گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس می‌بایست پیامدها شامل ۲ مقوله اصلی «فرایندمحوری» و «سازمان اثربخش» مدنظر قرار گیرد.

مقوله «فرایندمحوری» دارای ۳ مقوله فرعی توسعه رویکرد دانش‌آموز محوری (با ۴ مفهوم)، توجه به مدیریت فرایندمدار در مدارس (با ۳ مفهوم) و تحقق رویکرد مدرسه محوری (با ۴ مفهوم) است.

مقوله سازمان اثربخش مشتمل بر ۶ مقوله فرعی بهبود روابط انسانی در مدرسه (با ۳ مفهوم)، کارآمدی و اثربخشی فعالیت انجمن اولیاء و مربیان (با ۲ مفهوم)، توسعه مدرسه پژوهنده در مدارس (با ۸ مفهوم)، برنامه‌های درسی اثربخش (با ۵ مفهوم)، کیفیت‌بخشی به اجرای طرح‌های برنامه ویژه مدرسه (بوم) و طرح تدبیر و تعالی (با ۳ مفهوم) و یادگیری مادام‌العمر (با ۹ مفهوم) است.

یکی از اساتید این‌طور بیان کرد: «اگر استقرار رهبری آموزشی را داشته باشیم وضعیت ما خیلی بهتر خواهد شد اما تمامی مشکلات (مانند مشکلات ساختاری، بودجه و...) حل نخواهد شد. مشکلات زیادی داریم از جمله عملکرد دانش‌آموزان ما در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز و یا میانگین پایین معدل نهایی دانش‌آموزان و... این مشکلات با تحقق رهبری آموزشی تا حدی به سمت مطلوب حرکت خواهد کرد. (کد ۹)»

جدول ۸. نتایج کلی مقوله‌های اصلی، فرعی و مفاهیم بر اساس ابعاد طرح نظام‌مند داده بنیاد

ابعاد الگو	تعداد مقوله‌های اصلی	تعداد مقوله‌های فرعی	تعداد مفاهیم
شرایط علی	۲	۱۱	۳۳
مقوله‌ی محوری	۱	۲	۱۶
عوامل زمینه‌ای	۲	۵	۲۷
شرایط مداخله‌گر	۲	۱۰	۳۳
راهبردها	۳	۱۸	۵۳
پیامدها	۲	۹	۴۱
جمع	۱۲	۵۵	۲۰۳

در یک نگاه کلی، بر مبنای نتایج به‌دست‌آمده و ابعاد الگوی داده بنیاد، ۱۲ مقوله اصلی، ۵۵ مقوله فرعی و ۲۰۳ مفهوم از مصاحبه‌های صورت گرفته استخراج گردید (جدول ۸).

شکل ۱. الگوی پارادایمی تغییر از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی



بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه واکاوی و تبیین بسترها و عوامل لازم برای گذار از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی در مدارس بوده است. بر اساس نتایج حاصل از مطالعه عوامل گوناگونی برای گذار به رهبری آموزشی شناسایی شدند. با توجه به نتایج به‌دست آمده و همچنان در شکل بالا مشاهده می‌گردد مصادیق مربوط به هر یک از مؤلفه‌های محوری رهبری آموزشی در جعبه‌های مربوط (شرایط علی، بسترها، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) ارائه شده است.

در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان گفت ظرفیت رهبری آموزشی برای ارتقای بهبود مدرسه مشهود است و روایتی متقاعدکننده را شکل می‌دهد که بر پتانسیل تحول‌آفرین آن در شکل‌دهی مجدد چشم‌انداز آموزشی تأکید می‌کند. این امر با نتایج ابطی (۱۴۰۳) که معتقد است رهبری مؤثر در سازمان‌ها نقش کلیدی در شکل‌گیری عملکرد مطلوب و تصویرسازمانی دارد همسو است.

با درگیر کردن فعال معلمان، دانش‌آموزان، والدین و اعضای جامعه در فرآیند مشارکتی تصمیم‌گیری، مدارس آماده دستیابی به مجموعه‌ای جامع از نتایج مثبت هستند که در تمام جنبه‌های آموزش طنین‌انداز می‌شود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های شفيعی و همکاران (۱۴۰۲) که معتقدند سبک‌های رهبری که عبارت‌اند از رهبری یکپارچه، رهبری آموزشی توزیع‌شده، رهبری اقتضایی و رهبری رفتاری می‌توانند به ارتقاء اثربخشی رهبر آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند هم‌راستا است. همچنین یافته‌های پژوهش آن‌ها حاکی از تأثیر مستقیم رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شخصی رهبر، مهارت‌ها و اقدامات؛ و تأثیر غیرمستقیم رهبری آموزشی از طریق بهبود شرایط مدرسه، بهبود شرایط کلاس درس، ارتقاء اثربخشی معلمان و تعامل با شرکای اجتماعی است (شفيعی و همکاران، ۱۴۰۲).

بر اساس یافته‌های مستخرج از پژوهش مشخص گردید که علیرغم تأکیدات اسناد بالادستی بر موضوع رهبری آموزشی، در این اسناد و مطالعات پژوهشی قبلی چهارچوب مشخص و عملیاتی برای تغییرات و چرخش تحول‌آفرین از نقش «مدیر» به «رهبری آموزشی» و یا بسترهای لازم برای گذار از این موضوع مهم پرداخته نشده است. به همین دلیل، پارادایم اصلی پژوهش جهت گذار از مدیر به رهبری آموزشی شکل گرفته است. بر مبنای این امر،

شرایط مهمی همچون تمرکززدایی در ساختار سیستم آموزش و پرورش، پیشرو گرایی، پویایی و شایسته سالاری در نقش و انتخاب مدیران لازم است مورد توجه قرار گیرد. این نتایج با پژوهش توسلی (۱۳۹۹) درباره بی توجهی به «شایسته سالاری» و «تخصص گرایی» و تمایل به «سرمایه سوزی» در مدیریت های آموزش و پرورش ایران، به بی توجهی به ضوابط علمی و حرفه ای در انتخاب مدیران آموزش و پرورش و دهن کجی به اصول تخصص گرایی و شایسته گزینی، یعنی عدم آگاهی از رسالت، آرمان ها و اهداف این سازمان و چشم پوشی آشکار از اصل تعهد حرفه ای سازمانی اشاره شده است، هم راستا است.

در طی سه دهه گذشته، در بسیاری از کشورها، تغییرات سیاستی پیرامون آموزش به سمت تمرکززدایی پیش رفته است. این امر منجر به پیچیده تر شدن سیستم های آموزشی از طریق حکمرانی چندسطحی ساخته شده در سطوح مختلف مسئولیت و استقلال بیشتر به ادارات آموزش و پرورش و مدارس در سطح محلی شده است. در این چارچوب آموزشی گسترده تر، ابعاد مختلف جدیدی در نقش یک رهبر مدرسه تعبیه شده است که در کنار یادگیری و تدریس پیشرو به عنوان تسهیل کننده همکاری و کار جمعی متخصصان در جامعه مدرسه دیده می شود (Pont, 2021).

رسیدن به رهبری آموزشی نیازمند راهبردهای مختلفی است، علاوه بر تغییر نگاه سیاسی نسبت به کارکرد آموزش و پرورش و بالتبع مدیران در این نهاد، می بایست نسبت به تربیت و آموزش علمی مدیران روی آورد و با نگاهی تخصصی تر و آکادمیکی تر این افراد را برای تصدی مدیریت مدارس انتخاب و انتصاب داد. بدیهی است در این فرایند، عوامل مداخله گری هم وجود دارند که می توانند اجرای گذار را تحت تأثیر قرار دهند، شایستگی ها و صلاحیت های خود مدیران، منابع انسانی، مالی، فیزیکی و قوانین و اسناد حامی از جمله این موارد هستند. با توجه به شرایط و زمینه های موجود در نظام آموزش و پرورش و استلزامات اسناد پشتیبان، در گذار از مدیر به رهبری آموزشی، رهبری از نوع مشارکتی می تواند در نظام آموزش و پرورش ایران جوابگو باشد. پیامد چنین حرکت تحول آفرین، بهبود جنبه های کیفی آموزش و پرورش در ابعاد مختلف، ارتقاء شایستگی های مدیران و معلمان در سطوح مختلف، کیفیت بخشی به فعالیت های انجمن اولیا و مربیان، ایجاد فرهنگ سازمانی رشد دهنده و یادگیری محور خواهد بود.

علی‌رغم اینکه یکی از یافته‌های پژوهش حاضر، بهبود عملکرد آموزشی مطلوب به دنبال تحول‌گرایی حرفه‌ای مدیران مدارس به‌عنوان رهبران آموزشی است، اما پژوهشی هم‌سو با این موضوع که گذار به رهبری آموزشی را مدنظر داشته باشد وجود ندارد.

بنابراین می‌توان گفت اجرای رهبری آموزشی در محیط‌های آموزشی، مدل سلسله‌مراتبی سنتی را به فرآیندی پویا و مشارکتی تبدیل و با اتخاذ استراتژی‌هایی که چشم‌انداز مشترک را ترویج، نقش‌ها را روشن و ذینفعان را توانمند و به‌صورت مستمر تشویق می‌کند. در این صورت مدارس می‌توانند به‌طور مؤثری از تخصص جمعی اعضای جامعه خود استفاده کنند. رهبری، تصمیم‌گیری و نوآوری را تقویت می‌کند و فرهنگ مالکیت مشترک را در تعقیب تعالی آموزشی در مدارس ایجاد می‌کند. در راستای نتایج به‌دست‌آمده پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- اولویت دادن شورای عالی آموزش و پرورش به بازنگری در ساختار متمرکز آموزشی کشور و حرکت به‌سوی تمرکززدایی با توجه به تنوع فرهنگی، قومی و جغرافیایی، در قالب یک برنامه جامع و فراگیر
- طراحی دستورالعملی خاص برای انتخاب مدیران مدارس بر اساس شایستگی‌های علمی و تخصصی به‌عنوان رهبران آموزشی و برنامه‌های عملیاتی برای توانمند کردن آن‌ها
- ایجاد یک رشته دانشگاهی تحت عنوان رهبری آموزشی به‌منظور تربیت افراد متقاضی به‌عنوان رهبران مدارس
- تمرکز بر استانداردسازی رهبری آموزشی و تعیین یک نهاد خارجی برای سنجش و ارزیابی این معیارها برای پذیرش متقاضیان توسط شورای عالی آموزش و پرورش
- برنامه تحقق رهبری آموزشی باید به‌صورت حرفه‌ای و به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از روند بهبود وضعیت سازمان‌های آموزشی توسط شورای عالی آموزش و پرورش پیگیری و در سطوح مختلف مدارس، مناطق، شهرها، استان‌ها و کشور برنامه‌ریزی شود.

یافته‌های این پژوهش به سیاست‌گذاران، قانون‌گذاران و مسئولان عالی آموزشی کمک می‌کند تا با توجه به نتایج این پژوهش و تجارب کشورهای دارای نظام آموزشی موفق در زمینه رهبری آموزشی، سیاست‌هایی را برای گذار به رهبری آموزشی اتخاذ نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع ندارند.

سپاسگزاری

از کلیه عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری رساندند کمال تشکر را داریم. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی است.

منابع

- ابطحی، معصومه السادات. (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر نقش تصویرسازی ذهنی دانشگاه علامه طباطبائی در رهبری مؤثر آموزشی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۸(۲۹)، ۱۶۷-۱۴۴.
- ادیب‌منش، مرزبان، محمدی، زیدان، نوری، ابوالقاسم، طاهری، مهدی. (۱۳۹۲). رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و سبک رهبری با بهره‌وری خدمات آموزشی مدیران مدارس. *مطالعات روان‌شناختی*، ۹(۲).
- اینگلیش، فنویک، پاپا، رزماری، مولن، کارل ای، کرایتون، تید. (۲۰۱۸). *رهبری آموزشی در ۲۰۵۰*. ترجمه ناصر شیربگی (۱۳۹۷). تهران: انتشارات آثار معاصر.
- توسلی، داریوش. (۱۳۹۹). بی‌توجهی به شایسته‌سالاری و تخصص و گرایش سرمایه‌سوزی در آموزش و پرورش مدیریت- تحلیل معلمان ایران، مقاله آنلاین در سایت صدای معلم.
- حسینقلی زاده، رضوان، آهنگیان، محمدرضا، نوفرستی، علی و کوهسار، معصومه. (۱۳۹۵). سیری در تاریخ اندیشه‌های مدیریت آموزشی با نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی. *مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۲)، ۱۵۲-۱۲۸.
- صغری شفیعی، فاطمه؛ دیالمه، نیکو؛ شعبانی، محدثه. (۱۴۰۲). مرور سیستماتیک نقش رهبری آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: یک مطالعه فراترکیب، *فصلنامه علمی-پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی*، ۴(۴)، ۲۱۴-۱۸۷.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۷). *مقدمات مدیریت آموزشی*. تهران: نشر روان.
- محمدی زاده، مینا، حسن صیف، محمد. (۱۴۰۰). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *مجله علمی رهبری آموزشی کاربردی*، ۲(۳).
- ملکی، شیوا، زاهد بابلان، عادل، خالق‌خواه، علی و تقوی، حسین. (۱۴۰۱). طراحی مدل پارادایمی مدرسه زندگی: بر اساس نظریه داده بنیاد. *تدریس پژوهی*، ۱۰(۳)، ۳۳۰-۳۰۳.

همت‌یار، زهرا، عبدالحی، بیژن، نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم، رضازین آبادی، حسن. (۱۳۹۹). شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی مشهد؛ پژوهشی آمیخته. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۸(۳)، ۵۱-۲۷.

References

- Abtahi, M. S. (2024). Identifying and Prioritizing the Factors in fluencing the Mental Imagery Role of Allameh Tabataba'i University in Effective Educational Leadership. *Educational Leadership Research*, 8(29), 144-167. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78709.1729>. [In Persian].
- Adibmanesh, M., Mohammadi, Z., Nouri, A., Taheri, M. (2012). The relationship between the big five factors of personality and leadership style with the effectiveness of educational services of school principals. *Psychological Studies*, 9(2). [In Persian]
- Alagheband, A. (2017). *The basics of educational management*. ravan publication. [In Persian].
- Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan* / Niaz Ali. PhD thesis, University of Malay.
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69(1), 191-201.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L. & Auli Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontiers in Education*, 6, 1-14.
- Booth, K. (2023). *Establishing a Student-Centered Culture: A Case Study Identifying Leadership Skills of Exemplary School Principals.*, California School of Education. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Global A Private Nonprofit Affiliate of the University of Massachusetts Irvine.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Coburn, C. E., Hill, H. C., & Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and Implementation: The common core state standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45, 243-251. doi:10.3102/0013189X16651080.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Demircioglu M A, Chowdhury F. (2020). Entre preneurship in public organizations: the role of leadership behavior. *Small Business Economics*, 1-17.
- Dexter, S., Clement, D., Moraguez, D. (2020). (Inter) Active learning tools and pedagogical strategies in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(3), 173-191.
- Elo, J., & Uljens, M. (2022). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership: A non-affirmative approach. *Higher Education*, 85, 1281. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>.

- English, F., Papa, R., Mullen, C., Crichton, T. (2018). *Educational leadership in 2050. Translation: Shirbaghi, N.*(2017). Publications of contemporary works. [In Persian]
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53, 393–415. doi:10.1108/JEA-08-2013-0092.
- Hackmann, D.G., & McCarthy, M.M. (2011). *At a Crossroads: The Educational Leadership Professoriate in the 21st Century*, UCEA Leadership Series. ERIC.
- Halligan-Rostek, A. B. (2021). *The impact of elementary principal leaders on school performance in urban Pennsylvania school districts* (UMI No. 28150473) [Doctoral Dissertation, Alvernia University].
- Hallinger, p., & Chen, J. (2014). Review of research on educational Leadership and management in Asia: A Comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012, *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: *international perspectives*, 359-367.
- Hammatyar, Z., Abdolahi, B., Noh Ebrahim, A., Rezazin Abadi, H. (2019). Identifying and validating the antecedents, consequences and obstacles of visionary educational leadership in Mashhad primary schools; Mixed research. *Quarterly Journal of New Educational Thoughts*, 18(3), 51-27. [In Persian]
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. <https://doi.org/10.4135/9781483332574>.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326.
- Harris, A., Jones, M., Adams, D., & Cheah, K. (2019). Instructional leadership in Malaysia: a review of the contemporary literature. *School Leadership & Management*, 39(1), 76-95.
- Hossein Qalizadeh, R., Ahanchian, M R., Nofarsti, A & Kohsar, M. (2015). A look at the history of educational management ideas with a look at international experiences. *Research Journal of Fundamentals of Education*, 6(2), 128-152. [In Persian]
- Jimerson, J. B., Quebec Fuentes, S. (2020). Approaches to Instructional Leadership: Organizational Influences in Contexts of (Mis) match. *Journal of School Leadership*.6.
- Karakose, T., Papadakis, S., Tülübas, T., & Polat, H. (2022). Understanding the intellectual structure and evolution of distributed leadership in schools: A science mapping-based bibliometric analysis. *Sustainability*, 14(24), Article 16779.
- Karakose, T., Tülübas, T., & Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003-2022. *In Frontiers in education* (Vol. 8), Article 1139648. Frontiers.
- Khumalo, S.S. (2021). *A Descriptive Analysis of the Leadership Practices of Primary School Principals in Promoting Sustainability Through Motivating Teachers*. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 42-54.
- Liu, Z., Riggio, R. E., Reichard, R. J., & Walker, D. O. (2022). Everyday leadership: The construct, its validation, and developmental antecedents. *International Leadership Journal*, 14(1), 3-35.
- Maleki, Sh., Zahid Bablan, A., Khaliqkha, A & Tagvi, H. (2022). Designing a life school paradigm model: based on foundational data theory. *Teaching Research*, 10(3) 300-330. [In Persian]

- Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52(3-4), 231-242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Mohammadizadeh, M., Hasan Saif, M. (2021). Indicators of a successful educational leader; Findings of a phenomenological study. *Scientific Journal of Applied Educational Leadership*, 2(3). [In Persian]
- Noori, A. Q. (2021). Students' experiences of their leadership development through the leadership subject taught in Universiti Teknologi Malaysia. *Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEEP)*, 3(8), 1-9. <https://doi.org/10.32996/jweep.2021.3.8.1>.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). "The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review", *Review of Education*, 5(3), 267-307.
- Pont, B. (2021). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>.
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen [From school keeping into educational leadership]. In A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A-S. Smeds Nylund (Eds.). *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen [Leadership in the field of education]*, 10-27). PS-kustannus.
- Romanowski, M. H., & Romanowski, M. H. (2017). Neoliberalism and Western accreditation in the Middle East: A critical discourse analysis of educational leadership Constituent Council standards. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 70-84.
- Soghari Shafiei, F., Daylame, N., Shabani, M. (2022). A systematic review of the role of educational leadership in the academic progress of students: a meta-composite study, *Applied Educational Leadership Scientific-Research Quarterly*, 4(4), 187-214. [In Persian].
- Tavasli, D. (2019). Ignoring meritocracy and expertise and tendency to burn capital in management education and training - analysis of teachers in Iran, *online article on the teacher's voice site*. [In Persian].