

# شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی پیش‌مدرسه‌ها

## ابتدایی؛ پژوهشی آمیخته

زهره‌تیا\*<sup>۱</sup>، بیژن عبدالمی<sup>۲</sup>، عبدالرحیم نوه ابراهیم<sup>۲</sup>، حسن رضائین آبادی<sup>۲</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی  
ترکیبی آمیخته


### چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند و شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع اجرای این شیوه رهبری در مدارس ابتدایی شهر مشهد با روش آمیخته بود. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی ۲۳ نفر از استادان دانشگاه‌ها و مدیران مدارس و جامعه آماری بخش کمی نیز ۲۵۱ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. ابزار پژوهش بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته از یافته‌های بخش کیفی بود. روایی صوری و محتوایی بخش کیفی با استفاده از ضریب CVR و پایایی با استفاده از توافق بین دو کدگذار و کنترل اعضا تأیید شد. پرسشنامه نهایی با روایی همگرای بالای ۰/۵ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ اجرا و با تحلیل عامل تأییدی اعتبارسنجی شد. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری و داده‌های کمی با استفاده از تحلیل عامل تأییدی صورت 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 عملیاتی‌شدن 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.

### واژگان کلیدی

بینش، رهبری آموزشی، رهبری آموزشی بینش‌مند

۱. نویسنده مسئول: دانش آموخته دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه

خوارزمی، تهران، ایران 

۲. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استاد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

### مقدمه

تحول اساسی و پایدار در هر جامعه در گرو متحول شدن نظام تعلیم و تربیت آن جامعه است. در این راستا، اهمیت نقش مدیران در ایجاد تحول در مدرسه را نمی‌توان انکار کرد. بسیاری از محققان، چالش‌های اصلاحات و بهبود مدرسه را به توانایی‌های رهبران وابسته می‌دانند و بر ارتباط بین توانایی رهبری و بهبود مدرسه اذعان داشته‌اند (المور<sup>۱</sup> ۲۰۰۰؛ هال و مورمن<sup>۲</sup> ۲۰۰۳). رهبری مدارس می‌تواند تأثیر بسزایی بر تدریس معلمان و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. مدیران آموزشی باید رهبرانی باشند که با داشتن بینشی عمیق از موقعیت موجود و مطلوب مدرسه، و ترسیم چشم‌اندازی مشترک، بر بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تمرکز کنند (استنلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). آنها باید در نقش رهبر بینش‌مند، اجتماع مدرسه را در ایجاد و حفظ ارزش‌ها، رسالت و اهداف مشترک مشارکت دهند. مدیرانی که قادرند بینش و مأموریت آینده مدرسه را به وضوح ترسیم نمایند و به صورت شفاف و آشکار به دیگر ابعاد مدرسه منتقل کنند و تصمیمات خود را بر اساس آن بینش عمیق بگیرند، می‌توانند با موفقیت مدارس را به سازمان‌هایی موفق تبدیل کنند. رهبری بینش‌مند یعنی داشتن چشم‌انداز، برنامه و افق بلندمدت. مهم‌ترین عامل موفقیت، برنامه بلندمدتی است که رهبر مجموعه برنامه‌ریزی می‌کند و در موردش فکر می‌کند. بینش و نگاه رهبر بر عملکرد مجموعه تأثیر می‌گذارد. یعنی گروهی که در یک مجموعه کار می‌کنند، معمولاً نگاه و برنامه‌هایشان را با نگاه رهبر سازمان هماهنگ می‌کنند و اینکه خود بینش وجه مشترکی می‌شود بین همه افرادی که در مجموعه کار می‌کنند. بنابراین در این رویکرد، یک بینش قوی، چهارچوب فکری مشترکی را برای افراد در مدرسه فراهم می‌کند تا همه اعضا، تصویر یکسانی از آنچه مدرسه در آینده می‌خواهد به آن دست یابد داشته باشند.

ویژگی‌های تبیین بینش صحیح، انتخاب و تصمیم‌گیری، به‌کارگیری مدیریت نفوذ برای تبیین بینش با پیروان، ساخت شبکه ارتباطی بین پیروان، توانمندسازی پیروان، پشتیبانی از دیدگاه‌های مبتنی بر واقعیت پیروان از ویژگی‌های مهم و ضروری رهبری بینش‌مند است (کرینگان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). مدیران آموزشی در نقش رهبران بینش‌مند، با نگاه به آینده، هدف‌های مدرسه را تعریف کرده، چگونگی تحقق آن و نحوه عمل خود را مشخص می‌کنند. همچنین با برخورداری از بینش لازم، پیشاپیش به مطالعه عکس‌العمل‌ها در برابر تصمیمات، حرکات و نتایج فعل و انفعالات می‌پردازند تا بتوانند به‌خوبی در فرصت مناسب به اهداف مورد نظر نائل گردند (صادق‌زاده و احمدی‌فر، ۱۳۸۷).

برخوردار نبودن مدیران مدارس از طرح و برنامه برای اداره مدرسه، آسیبی جدی در مدارس و نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود که موجبات بروز مشکلاتی همچون تهدید نظام آموزشی با

---

1. Elmore  
2. Hall & Moorman  
3. Stanly  
4. Cringan

رویدادهای آتی، نداشتن شفافیت در اهداف و آرمان‌ها، فراوانی تصمیمات مقطعی و کوتاه‌مدت و کمبود تصمیمات آینده‌نگرانه است. خاستگاه پیدایش این آسیب‌ها، ناشی از تمرکز صرف مدیران بر زمان حال و موضوعات جاری و روزمره است. به عبارت دیگر، این مشکل زمانی روی می‌دهد که مدیران آموزشی در مدارس فاقد بینش‌مندی و آینده‌نگری بوده و خود را برای مواجهه با موقعیت‌های آینده آماده نکرده‌اند (صادق‌زاده و احمدی‌فر، ۱۳۸۷). نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که بیشترین وقت مدیران مدارس در ایران، با امور کم اهمیت‌تر، از جمله امور تدارکاتی و اداری صرف سپری می‌شود. مدیران وقت بسیار کمی را به امور اساسی، از جمله برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی اختصاص می‌دهند. علت عمده پدید آمدن چنین وضعی یا ناشی از فقدان ویژگی‌های حرفه‌ای مدیریت آموزشی مدارس در ایران و یا فقدان فرصت برای پرداختن به امور مربوط به رهبری آموزشی، به فرض دارا بودن ویژگی‌های آن در مدیران، به علت پرداختن به امور جاری و تدارکاتی است (عبداللهی، ۱۳۹۲).

این در حالی است که برنامه‌ریزی در مدارس، یکی از وظایف و کارکردهای مهم مدیریت مدرسه است. طبق ماده ۵ آیین‌نامه اجرایی مدارس، مدیر مدرسه موظف است با مشارکت کارکنان مدرسه و اولیای دانش‌آموزان، برنامه بلندمدت و سالانه خود را در ابعاد مختلف و با رعایت ضوابط آموزش و پرورش تنظیم کرده، به تصویب شورای مدرسه برساند؛ اما اغلب مشاهده می‌شود که برنامه‌های ارائه شده معمولاً به شکل گزارش کار کلیشه‌ای بوده و خلاقیت لازم برای کیفیت بخشی به آموزش مدارس را نداشته، باعث شده تا مدیران آموزشی مدارس، عملاً همه چیز را به تقدیر و اتفاق واگذار کنند (بنار و محمدی، ۱۳۹۴). اظهارات برخی از مسئولان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش نیز نشان از وجود این معضل و فرورفتن جریان مدیریت آموزشی مدارس در روزمرگی و محافظه‌کاری دارد. بطحایی (۱۳۹۷) با اشاره به اینکه بر اساس سند تحول بنیادین، مرکز اصلی تعلیم و تربیت و کانون اصلی برنامه‌های آموزش و پرورش مدرسه است، اظهار می‌دارد که در سال‌های اخیر، نقش مدارس کمرنگ شده و صرفاً به مجری برنامه‌ها تبدیل شده‌اند. وی می‌افزاید آن‌قدر بخشنامه‌های متعدد به مدارس می‌فرستیم که مدیر و معلم مجال هیچ نوآوری و خلاقیتی ندارند و فقط بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های ارسال شده از سوی ستاد را اجرا می‌کنند.

به عبارت دیگر ماهیت، وظایف و مسئولیت‌های مدیران آموزشی در ایران بیشتر شکل اجرایی دارد تا تصمیم‌گیری علمی- آموزشی. بنابراین نوآوری در مدارس کمتر مشاهده می‌شود. اغلب وظایف مدیران، شکلی از پیش تعیین شده دارد. حدود اختیارات مدیران مدارس به اندازه‌ای نیست که دست آنان را در تصمیم‌گیری باز گذاشته باشد؛ لذا مدیریت در ایران، صرف نظر از دوره آموزشی مربوطه و نیز تنوع جغرافیایی و منطقه‌ای، عموماً شکل یکسانی دارد و میان مدیران، تفاوت رفتاری معناداری مشاهده نمی‌شود (عبداللهی، ۱۳۹۲). آموزش و پرورش کشور همواره از دغدغه-

های رهبر انقلاب نیز می‌باشد. ایشان در بیانات خود درباره لزوم تحول در نظام آموزش و پرورش کشور می‌فرمایند: «بهترین و برجسته‌ترین فکرها باید بنشینند برای آموزش و پرورش طراحی کنند. باید فلسفه آموزش و پرورش اسلامی واضح باشد. و بر اساس این فلسفه، افق آینده آموزش و پرورش کشور روشن باشد. معلوم باشد ما دنبال چه هستیم و به کجا می‌خواهیم برویم. و بر اساس آن خط کشی بشود، برنامه‌ریزی بشود و راه‌ها مشخص بشوند. آموزش و پرورش باید از روزمرگی بیرون بیاید. ما در آموزش و پرورش نیاز به تحول داریم» (خامنه‌ای، ۱۳۸۵). بدون داشتن بصیرت با نگاه به آینده مدارس، مدیران تنها اداره‌کننده وضع موجود خواهند بود، بدون اینکه بتوانند در مسیر رشد و تعالی مدرسه گام‌های مؤثری بردارند. با توجه به اینکه اقدام به هر عمل و پیاده‌سازی هر رویکردی نیازمند اقدامات و شرایط مناسب است و با توجه به چالش‌ها و مشکلاتی که عدم بینش‌مندی مدیران آموزشی مدارس به همراه دارد، لازم است از سوی متولیان امر تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش، در فراهم آوردن شرایط لازم و عوامل مؤثر در تسهیل اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس گام‌های جدی برداشته شود؛ لذا پژوهشگر با توجه به اهمیت موضوع، به بررسی پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند، پیامدها و اثرات اجرای رهبری بینش‌مند و مهم‌ترین موانع پیش روی اجرای این سبک رهبری در مدارس پرداخته است.

### پیشینه تحقیق

از اوایل دهه ۱۹۸۰، رویکردهای جدیدی که به رویکردهای نوین رهبری معروف می‌باشند شناسایی شدند. اصطلاح رهبری نوین به توصیف و طبقه‌بندی شماری از رویکردها اشاره می‌کند که چندین ویژگی مشترک دارند. همه آنها می‌کوشند توضیح دهند که چگونه رهبران قادرند سازمان را برای رسیدن به دستاوردهای برجسته و عالی هدایت کنند. دوم اینکه تلاش می‌کنند توضیح دهند که چگونه برخی از رهبران قادرند به سطح فوق‌العاده‌ای از انگیزش، تحسین، احترام، تعهد، از خودگذشتگی، وفاداری و عملکرد در پیروان دست‌یابند. همچنین نظریه‌های نوین رهبری بر رفتارهای جذب‌کننده نمادین و عاطفی رهبری، همچون برخورداری از بصیرت، تعادل در چهارچوب قوانین، توانمندسازی، الگوی نقش بودن، تصویرسازی، ریسک‌پذیری، رفتارهای حمایتی؛ همچنین رفتارهای مبتنی بر شناخت همچون تطبیق‌پذیری، حساسیت محیطی و عقلانیت تأکید می‌کنند. رهبری بینش‌مند نیز به‌عنوان یک سبک رهبری نوین، ابتدا توسط ساشکین<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) عملیاتی، و توسط نانوس<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) تعمیم یافت. سپس بنیس<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) با انجام تحقیقات بیشتر آن را توسعه بخشید. نظریه رهبری بینش‌مند در بعد سازمانی، نگرش وسیع‌تری است. ساشکین (۱۹۸۸) رهبری بینش‌مند را تلفیق سازنده بین ویژگی‌های شخصیتی رهبر، ویژگی‌های زمینه‌ای و

1. Sashkin  
2. Nanuse  
3. Bennis

فرهنگ سازمانی و ویژگی‌های رفتاری رهبر می‌داند. این تلفیق به گسترش فرایندهای رهبری در توسعه‌بخشی به یک بینش منجر می‌شود. وی در تبیین فرایند رهبری بینش‌مند خود، تکیه‌اش بر کار الیوت ژاک<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) است. در تقسیم‌بندی ژاک، افراد بر اساس توانایی‌های ادراکی، توانایی تفکر و برنامه‌ریزی مؤثر به سه دسته ضعیف، متوسط و قوی دسته‌بندی شده‌اند. رهبران بینش‌مند آن دسته از رهبرانی هستند که در مرحله عالی از رشد قرار دارند به گونه‌ای که می‌توانند فرایند برنامه‌ریزی ده سال و بیشتر را با بینش خویش طراحی کنند. بنابراین چالش حقیقی در این نظریه، برقراری ارتباط میان سطح فردی، با توجه و تأکید بر ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری رهبر و سطح سازمانی اقدامات و آثار رهبر است. این امر با در نظر گرفتن رهبر به عنوان یک فرد، بر حسب متغیرهای روانشناختی معین و رفتاری مشخص؛ و همزمان با در نظر گرفتن هدف، مقاصد، ارزش-ها، باورها و هنجارهای رفتار مشترک، مبتنی و همراه می‌باشد.

این سبک رهبری که از دهه ۱۹۹۰ ظهور پیدا کرده، در حوزه‌های مختلفی از جمله آموزش و پرورش (مونت گوووی و گووی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ فهلپس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ تامپسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳)، علوم سیاسی (استازسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰)، مذهب (کریستیان<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶)، و مدیریت (دیلتس<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶؛ نانوس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲؛ ساشکین و ساشکین، ۲۰۰۳) مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (به نقل از دیویدی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). نانوس (۱۹۹۲) ۴ نقش رهبری بینش‌مند را راهبر، عامل تغییر، سخنگو و مربی معرفی کرده است. هارپر<sup>۹</sup> (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که رهبران بینش‌مند به منظور مقابله مطلوب و شایسته با تغییرات پرشتاب که اساساً به محیط بیرونی مربوط است، باید از شایستگی‌های قدرت پیش‌بینی<sup>۱۰</sup>، سرعت<sup>۱۱</sup>، چابکی<sup>۱۲</sup> و ژرف‌نگری<sup>۱۳</sup> برخوردار باشند. رهبر بینش‌مند باید بتواند سازمان خود را دائماً به شیوه‌ای نو تعریف کند تا بینش وی در آنجا به واقعیت تبدیل شود (فپیس و پرتو، ۲۰۰۱). کرکپاتریک<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۴)، در یک تحقیق تجربی بر روی رهبری بینش‌مند مهم‌ترین رفتارهای کلیدی رهبران بینش‌مند در پیاده‌سازی بینش و دیدگاه خود در سازمان را مدل‌سازی نقش، توانمندسازی، ریسک‌پذیری، حمایت‌کنندگی، سازگاری، برانگیزاننده، توسعه‌بخشی، ترسیم چشم‌انداز عنوان کرده

- 
1. Jaques
  2. Montgomery and Gowe
  3. Fehlis
  4. Thompson
  5. Stazesky
  6. ChristiaNet
  7. Dilts
  8. Dwivedi
  9. Harper
  10. anticipation
  11. speed
  12. agility
  13. perceptiveness
  14. Kirkpatrick

است. گراوز<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) خلق چشم‌انداز آینده توسط رهبر، انتقال الهام‌بخش آن و پیاده‌سازی و اجرای آن را ۳ شاخه اصلی رهبری بینش‌مند معرفی کرده است. دهامیکا (۲۰۱۶) رهبری بینش‌مند را توانایی خلق و انتقال یک دیدگاه از یک حالت مطلوب می‌داند، که موقعیت فعلی را روشن ساخته و منجر به تعهد به آینده‌ای بهتر می‌گردد. از نظر وی، این دیدگاه چنان به پیروان الهام می‌بخشد که در آنها اعتماد به رهبر و تعهد نسبت به سازمان و آرمان رهبری را ایجاد می‌کند. در خارج از کشور مطالعاتی در ارتباط با عوامل زمینه‌ساز و همچنین پیامدهای رهبری بینش‌مند صورت گرفته که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

در پژوهشی پریبود هیانا، بن دان و بن یوسف<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) به بررسی تأثیر رهبری بینش‌مند بر چگونگی عملکرد حرفه‌ای معلمان و سیاست‌های آموزش عمومی در اندونزی پرداخته‌اند. در این پژوهش از رویکرد توصیفی کمی استفاده شده و جامعه آماری آن را مدیران و معلمان ۴۰ مدرسه که با روش هدفمند انتخاب شده‌اند تشکیل داده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن بود که رهبری آموزشی بینش‌مند تأثیر قابل توجهی بر نسبت آمادگی معلمان در اجرای سیاست‌های آموزشی، و به دنبال آن بر کیفیت عملکرد آنها داشته است.

آلبر نورو<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی، به بررسی تأثیر سبک رهبری بینش‌مند بر انگیزه معلمان و میزان آمادگی آنها در مواجهه با تغییرات برنامه درسی، با در نظر گرفتن فرهنگ سازمانی به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده پرداختند. جامعه آماری پژوهش معلمان درس حسابداری سه دبیرستان حرفه‌ای در مگیلانگ<sup>۴</sup> بودند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک رهبری بینش‌مند در مدیران آموزشی، تأثیر مثبتی بر معلمان در مواجهه با تغییرات برنامه درسی داشته است.

وریس تاسریم<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای موردی به بررسی تأثیر رهبری بینش‌مند بر فرایند تغییر در مدارس پرداخت. داده‌های این پژوهش که بر روی ۳ مدرسه غیرانتفاعی صورت گرفته بود از طریق مصاحبه، مشاهده و تحلیل اسناد به‌دست آمد. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که رهبر آموزشی بینش‌مند، خالق چشم‌انداز، تعیین‌کننده جهت، عامل تغییر و عامل هدایت‌کننده حرفه‌ای است. در این پژوهش رهبر بینش‌مند، بینش شخصی خود و چشم‌انداز شخصی سازمان را بر اساس ارزش‌های شخصی و ارزش‌های بنیادی سازمان توسعه می‌دهد. سپس برآیند آنها، جهت مشخص سازمان را تعیین می‌کند. همچنین تحول در بینش از طریق تحول در مفهوم، چشم‌انداز، رسالت و اهداف سازمان به مجموعه‌ای از برنامه‌ها و فعالیت‌ها و همچنین شناسایی زمینه‌های تغییر که به واسطه تجدید ساختار، بهبود و توسعه یافته‌اند صورت می‌گیرد.

1. Groves
2. Pribudhiana, Bin Don & Bin Yusof
3. Albir Nurut
4. Magilang
5. Waris Tasrim

تیلور، کورنلیوس و کالوین<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) پژوهشی را با عنوان رابطه بین رهبری بینش‌مند و اثربخشی سازمانی، بر روی ۱۳۵ رهبر سازمان و ۲۲۱ کارمند از ۵۲ سازمان مختلف انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده رابطه معنی‌دار بین رفتارهای رهبری بینش‌مند و اثربخشی سازمان بود. بر این اساس، رهبران بینش‌مند از طریق آموزش و توسعه اجرایی، شیوه‌هایی را در سازمان توسعه می‌دهند که مهارت آنها را تحت تأثیر قرار داده، به‌طور قابل توجهی بر اثربخشی سازمان تأثیر مثبت خواهد داشت.

همچنین بالتاسی و دیگران (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان تأثیر رهبری بر رضایت شغلی، به این نتیجه دست یافتند که سطح رضایت شغلی کارکنان در سازمان‌های برخوردار از رهبری بینش‌مند، از کارکنانی که از رهبری تحول‌گرا و رهبری تعاملی برخوردار بودند بسیار بالاتر بود.

نتایج حاصل از پژوهش ییلماز و کاراهام<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) و دالجین و توپالوقلو<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) نیز حاکی از بالا بودن سطح رضایت شغلی پیروان در سازمان‌های برخوردار از رهبران بینش‌مند بوده‌اند. آنها ضمن به‌دست آوردن تأثیر مثبت رهبران بینش‌مند بر عملکرد پیروان، نشان دادند که این سطح از رضایت شغلی، حاصل توانایی رهبری در پیش‌بینی تحولات و تعیین اهداف و آرمان‌های آینده بوده است که خود در کاهش ابهام در ادراک پیروان، نقش اساسی داشته و به رضایت شغلی آنان منجر گردیده است.

نتایج حاصل از تحقیقات کانتابیوترا و آوری (۲۰۰۶) بر روی رهبری بینش‌مند نشان داد که توانمندسازی و توسعه عملکرد پیروان از جمله پیشایندها و الزامات اجرای رهبری بینش‌مند در سازمان‌ها می‌باشد.

کوین<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهشی به بررسی تأثیر مستقیم ارتباطات عاطفی رهبران بر اجرای رهبری بینش‌مند، همچنین اثر تعدیل‌کنندگی اظهارات عاطفی رهبر، بر رابطه بین رهبری بینش‌مند و میزان تغییرات سازمانی پرداخت. جامعه آماری پژوهش را ۱۰۸ رهبر ارشد سازمانی و ۳۲۵ کارمند از ۶۴ سازمان تشکیل می‌دادند. نتایج پژوهش حاکی از این بود که رفتارهای عاطفی رهبر، به‌شدت با اجرای سبک رهبری بینش‌مند ارتباط دارد. همچنین اظهارات عاطفی رهبران، رابطه بین سبک رهبری بینش‌مند و میزان تغییرات سازمانی را تعدیل می‌کند. رهبران بینش‌مند برخوردار از مهارت‌های بیان عاطفی بالا، بزرگ‌ترین تغییرات و نوآوری‌های سازمانی را در سازمان‌های خود داشتند.

نتایج بررسی‌های محقق حاکی از این است که در ارتباط پیشایندها، پیامدها و موانع اجرای رهبری آموزشی بینش‌مند مطالعاتی در داخل کشور صورت نگرفته است. بدین ترتیب، با توجه به شرایط

1. Taylor, Colvin & Cornelius  
2. yilmaz & karaham  
3. Dalgin & Topaloglo  
4. Kevin



بومی و ساختار فرهنگی کشور، در این پژوهش تلاش شده تا به شناسایی عوامل ایجادکننده و پیشایندهای رهبری آموزشی بینش مند، پیامدها و موانع اجرای آن در مدارس پرداخته شود. بنابراین محقق به دنبال پاسخگویی به پرسش های زیر است:

### پرسش های پژوهش

- ۱- پیشایندهای رهبری آموزشی بینش مند در مدارس ابتدایی شهر مشهد کدامند و اعتبار آن به چه میزان است؟
- ۲- پیامدهای رهبری آموزشی بینش مند در مدارس ابتدایی شهر مشهد کدامند و اعتبار آن به چه میزان است؟
- ۳- مهم ترین موانع اجرای رهبری بینش مند در مدارس کدامند؟

### روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات کاربردی و به لحاظ گردآوری داده ها، در دسته تحقیقات آمیخته اکتشافی است. ابتدا به منظور شناسایی پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش مند از پژوهش کیفی استفاده شد. بعد از گردآوری، تحلیل و استخراج نشانگرها، محقق به طرح پرسشنامه ای مبنی بر نشانگرهای مورد نظر اقدام کرده است. گردآوری، تحلیل و اعتبارسنجی داده های گردآوری شده از پرسشنامه محقق ساخته، مرحله کمی پژوهش را تشکیل می دهد. محیط پژوهش بخش کیفی را استادان و خبرگان دانشگاه ها (شهید بهشتی، الزهرا، فردوسی، دانشگاه فرهنگیان مشهد) در رشته مدیریت آموزشی همچنین مدیران برجسته مدارس ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل داده اند. در انتخاب اعضای هیئت علمی، به سابقه طرح های پژوهشی در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی، انجام پژوهش در ابعاد مختلف مدرسه و ترجمه و یا تألیف کتاب در زمینه مدیریت و رهبری مدارس توجه شده است. اعضای هیئت علمی انتخاب شده دارای رتبه علمی استادیار تا استاد تمام بوده و در کنفرانس ها و همایش های علمی، در زمینه رهبری آموزشی سخنرانی داشته اند. در ارتباط با مدیران مدارس، به روش هدفمند، مدیران برجسته ای که نگاهی بلندمدت به فعالیت های حوزه تعلیم و تربیت داشته و دارای طرح و برنامه های عملیاتی و نوآورانه بودند انتخاب شدند. معیار قضاوت برای نمونه گیری، کفایت نظری بود. در نهایت نمونه پژوهشی بخش کیفی را ۲۳ نفر (۹ نفر اعضای هیئت علمی و ۱۴ نفر مدیر مدرسه) تشکیل دادند.

جامعه آماری بخش کمی را تمامی مدیران مدارس ابتدایی دولتی شهرستان مشهد به تعداد ۷۲۰ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل می دهند که حجم نمونه بر اساس فرمول نمونه گیری کوکران ۲۵۱ نفر به دست آمد. روش نمونه گیری در بخش کمی، تصادفی طبقه ای بوده است. ابتدا ۸ ناحیه



آموزش و پرورش، به منظور کنترل متغیرهای فرهنگی-اقتصادی و تعمیم پذیری بیشتر داده‌ها، به دو طبقه برخوردار و کمتر برخوردار تقسیم، و از هر طبقه یک ناحیه (ناحیه ۴ با ۹۰ مدیر و ناحیه تبادلکان با ۲۰۳ مدیر) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور کاهش خطا در نمونه‌گیری، پرسشنامه محقق‌ساخته برای تمامی مدیران مدارس این دو ناحیه ارسال شد و در نهایت تعداد ۲۶۶ پرسشنامه به صورت کامل در اختیار پژوهشگر قرار گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه ۶۲ گویه‌ای محقق‌ساخته‌ای است که گویه‌های آن از کدهای باز استخراج شده از کدگذاری مصاحبه‌ها به دست آمده است. این پرسشنامه دارای سه حیطه (پیشایندها، پیامدها و موانع رهبری آموزشی بینش‌مند) می‌باشد. پیشایندها با ۵ بعد و ۲۲ گویه، پیامدها با ۴ بعد و ۲۰ گویه و موانع رهبری با ۱۹ گویه. برای روایی یافته‌ها در بخش کیفی، از نظرات ارزشمند استادان و متخصصان دانشگاهی که در این حوزه خبره و مطلع بودند، همچنین به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد. در انتخاب افراد تلاش شد تا برای کسب اطلاعات متنوع و درک مفهوم مورد نظر، از نمونه‌هایی در گروه‌های متفاوت و مرتبط با موضوع استفاده شود. در انتخاب اعضای هیئت علمی، به سابقه طرح‌های پژوهشی، تألیف و یا ترجمه کتاب و مقالات در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی توجه شده است. بدین ترتیب یک گروه از شرکت‌کنندگان را اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در رشته مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم تربیت، و در گروه مدیران مدارس نیز با هدف درک تجارب گسترده و متنوع‌تر، هم از مدارس دولتی و هم غیرانتفاعی، مدیران برجسته به صورت هدفمند گلوله برفی انتخاب شده‌اند. همچنین بخشی از یافته‌ها در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان در مصاحبه قرار گرفت و از آنها درخواست شد تا ضمن مطالعه یافته‌های حاصل از مصاحبه صورت‌گرفته، به این سؤال پاسخ دهند که آیا پژوهشگر استنباط درستی از دیدگاه و نظرات بیان‌شده از سوی آنها داشته است؟ و آیا نتایج حاصل از مصاحبه‌ها تبیین‌کننده خوبی برای مفهوم مورد بررسی می‌باشد؟ مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که پژوهشگر نظرات آنها را به دقت ادراک کرده و تحلیل درستی از بیانات ارائه‌شده داشته است؛ که این مسئله روایی یافته‌های حاصل از کدگذاری‌ها را تأیید می‌کند. برای محاسبه پایایی یافته‌های حاصل از کدگذاری، از پایایی توافق بین دو کدگذار<sup>۱</sup> استفاده شد. میزان (درصد) توافق درون موضوعی دو کدگذار باید ۶۰ درصد یا بیشتر از آن باشد. محقق به همراه کدگذار همکار، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق درون موضوعی به‌عنوان شاخص پایایی با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد. پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات زیر ۷۳/۲۸٪ درصد به دست آمد:

فرمول ۱:

$$\text{درصد توافقی درونی} = \frac{2 \left( \text{تعداد توافقات} \right)}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

جدول شماره ۱: نتایج بررسی پایایی بین دو کدگذار

ردیف	شماره مصاحبه	تعداد کل داده ها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی توافقی درونی
۱	۲	۹۶	۳۶	۶	۷۵٪
۲	۷	۹۸	۳۰	۸	۶۱.۲۲٪
۳	۱۰	۶۸	۳۰	۲	۸۸.۲۳٪
کل		۲۶۲	۹۶	۱۶	۷۳.۲۸٪

برای بررسی روایی محتوایی ابزار پژوهش، پرسشنامه اولیه، توسط چند نفر از خبرگان دانشگاهی و دانشجویان دکتری مورد بررسی و بازخورد قرار گرفت و نظرات آنها درباره گویه‌های پرسشنامه دریافت شد. در گام دوم برای ارزیابی مناسب بودن و ارتباط گویه‌ها با موضوع مورد پژوهش، از فرم ارزیابی CVR استفاده شد. در این پژوهش از آنجا که تعداد پنل متخصصان ۱۰ نفر می‌باشند، اعتبار محتوایی آیتم هایی که CVR برای آنها بالای ۰/۶+ به دست آمده است پذیرفته خواهد شد و سؤالاتی که دارای CVR کمتر از این مقدار باشند از پرسشنامه حذف خواهند شد؛ در نتیجه این بازخوردها و حذف مواردی که با هم همپوشانی داشتند و تغییرات صورت گرفته، پرسشنامه اولیه به ۶۲ گویه کاهش یافت.

در روایی سازه از دو نوع روایی همگرا و واگرا با کمک نرم افزار Smart-Pls 2 استفاده شد. در بررسی روایی همگرا یافته‌ها نشان داد ضرایب معناداری تمام بارهای عاملی بزرگتر از ۰.۵۸ بود (آماره تی) یعنی تمامی بارهای عاملی با اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود؛ مقادیر تمام بارهای عاملی نیز بالای ۰.۵ بود (رابطه متغیر آشکار و پنهان)؛ میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همه مؤلفه‌ها بالای ۰.۵ بود و همین‌طور پایایی ترکیبی همه مؤلفه‌ها بزرگتر از میانگین واریانس استخراج شده آن بود؛ لذا می‌توان گفت که روایی همگرای سازه‌های مدل تأیید می‌شوند. در بررسی روایی واگرا نیز از آزمون فورنل و لارکر و آزمون بار عرضی ۲ استفاده شد. در آزمون

فورنل و لارکر یافته‌ها نشان داد، جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر پنهان بیشتر از حداکثر همبستگی آن متغیر با دیگر متغیرهای پنهان مدل بود؛ همچنین نتایج آزمون بار عرضی نشان داد، بارهای عاملی هر کدام از متغیرهای پژوهش بیشتر از بارهای عاملی مشاهده‌پذیر دیگر مدل‌های اندازه‌گیری موجود در مدل بود و از سوی دیگر بار عاملی هر متغیر مشاهده‌پذیر بر روی متغیر پنهان متناظرش حداقل ۰.۱ بیشتر از بارهای عاملی همان متغیر مشاهده‌پذیر بر متغیرهای پنهان دیگر بود؛ بنابراین نتایج این دو آزمون بیانگر روایی و اگر بود. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ۱ محاسبه شد. مقادیر این ضریب برای همه متغیرهای پژوهش، بالای ۰/۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن ابزار اندازه‌گیری بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در مرحله اعتباریابی در بخش کمی از آزمون تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم افزار smart-pls2 استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

**تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش:** داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. ابتدا بیانات ضبط شده شرکت کنندگان کلمه به کلمه بر روی کاغذ یادداشت و چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت. سپس عبارات مهم مشخص و متمایز شده‌اند. (کدگذاری باز<sup>۲</sup>). نتیجه این مرحله، خلاصه کردن اطلاعات بسیار به دست آمده از مصاحبه‌ها به درون مفاهیم و دسته‌بندی‌هایی است که در این پرسش‌ها مشابه هستند. سپس از این عبارات و جملات مشخص شده، یک مفهوم مرتبط با معنی و احساس مصاحبه‌شونده استخراج شد. با مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های بین مفاهیم، دسته‌بندی مفاهیم در طبقه‌های متمایز صورت گرفت (کدگذاری محوری<sup>۳</sup>). سپس با تعریف سناریویی از مفاهیم دسته‌بندی شده و درک عمیق بین دسته‌ها، به تدوین دسته‌های کلی‌تر اقدام شد. سپس با توجه به کدهای منتخب نهایی، به توصیف جامعی از پدیده مورد نظر پرداخته شد. (کدگذاری انتخابی یا گزینشی<sup>۴</sup>).

در پاسخ به سؤال اول پژوهش و شناسایی مهم‌ترین پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند، ۲۲ نشانگر (سوالات Q1 تا Q22) استخراج شد که در قالب ۵ بُعد جمع‌بندی و تبیین یافتند: تمرکززدایی (۶ نشانگر)، شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران (۲ نشانگر)، فرهنگ‌سازی اجتماعی

1. Composite Reliability (CR)
2. Open coding
3. Axial coding
4. Selective coding

(۶ نشانگر)، توانمندسازی منابع انسانی (۳ نشانگر)، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت (۵ نشانگر).

**جدول شماره ۲: ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به پیشایندهای رهبری آموزشی**

**بینش‌مند**

سازه	کدهای انتخابی (ابعاد)	کدهای محوری (مؤلفه‌ها)	کدهای باز (نشانگرها)
توانمندسازی منابع انسانی	بومی سازی		دور شدن نظام آموزش و پرورش از تمرکز حاکم بر آن و دادن اختیار عمل به مناطق.
	اعتماد بخشی و تفویض اختیار		توجه به تفاوت‌های قومی، اقلیمی و جغرافیایی در فرایند برنامه‌ریزی مدارس و تدوین محتوای کتب درسی.
			برخورداری مدیران آموزشی مدارس از فرصت کافی برای طراحی و اجرای برنامه‌های عملیاتی متناسب با نیازهای حوزه کاری خود.
	امنیت شغلی		آزادی عمل بیشتر مدیران مدارس در اداره مدرسه و تفویض اختیار از ادارات آموزشی به مدارس.
			استخدام مدیران با نگاه بلندمدت.
فرهنگ‌سازی اجتماعی	شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران		کنار رفتن سیاست‌زدگی در گزینش افراد در آموزش و پرورش
	حمایت‌های مالی		توجه همزمان به رویکرد تخصصی و تجربی در گزینش مدیران رشته مرتبط با مدیریت برای احراز شغل مدیریت.
	حمایت‌های تخصصی		پشتیبانی مالی و سرمایه‌گذاری در راستای توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش و اجرای طرح و برنامه‌های مدرسه
	همراهی جامعه و مدرسه		وجود تیمهای مشاوره‌ای و تخصصی در کنار مدارس استفاده از مشارکت مدیران مدارس در ترسیم چشم‌انداز آموزش و پرورش.
معرفت به ارزشهای دینی و مبانی تعلیم و تربیت			بینش‌مندی تمام سطوح سلسله مراتب در وزارت آموزش و پرورش همراهی نهادهای جامعه با مدارس و تعامل درون‌سازمانی و برون-سازمانی.
			استفاده از ظرفیت والدین در اقدامات عملی و پروژه‌های تربیتی.
			مطالبه‌گری جامعه از اقدامات و عملکرد مدارس
مبانی تعلیم و تربیت			گذراندن دوره‌های عملی و کارآموزی در زمینه عملیات میدانی در مدیران و معلمان
			تدوین رسالت و چشم‌انداز مدرسه با مشارکت اعضای مدرسه.
ارزشهای دینی			آشنایی اعضای مدرسه با چشم‌انداز بزرگ آموزش و پرورش و سند تحول کشور.
			همخوانی برنامه‌های مدرسه با سند تحول بنیادین ۱۴۰۴ و ابلاغ و دستورالعمل‌های رهبری.
			ارزش‌های صریح و شفاف مدیر نسبت به چشم‌انداز عالی مدرسه
			جهت‌گیری تعلق یا عدم تعلق به دنیا در مدیر.
			هماهنگی رهبر و چشم‌انداز وی با ارزش‌ها، آرمان‌ها و اهداف جامعه.

پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش و شناسایی مهم‌ترین پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند، ۲۱ نشانگر (سوالات Q23 تا Q43) استخراج شد که در قالب ۴ بُعد محیط آموزشی هدایتگر (۵ نشانگر)، رضایتمندی و تعلق سازمانی (۷ نشانگر)، دستیابی به حیات طیبه (۶ نشانگر)، عملیاتی شدن سند تحول بنیادین (۳ نشانگر) به صورت زیر جمع‌بندی و تبیین یافتند:

جدول شماره ۳: ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند

سازه	کدهای انتخابی (ابعاد)	کدهای محوری (مؤلفه‌ها)	کدهای باز (نشانگرها)
محیط آموزشی هدایتگر	تعالی مدرسه	تبدیل مدرسه به کانون تعلیم و تربیت و بالندگی افزایش بینش‌مندی و بصیرت سازمانی مدارس نسبت به نیازهای تربیتی و آموزشی آینده	تعالی مدرسه
	ارتقاء کیفیت محیط آموزشی	حرکت مدرسه در مسیر تحقق آرمان‌ها بالا رفتن دانش و مهارت اعضای مدرسه ابتکار در تدریس و ارتقای کیفی فرایندهای مدرسه	ارتقاء کیفیت محیط آموزشی
رضایت و تعلق سازمانی (معلمان و دانش‌آموزان، اولیا)	ارزشمندی در معلمان	احساس ایجاد انگیزه و حس هیجان اعضای مدرسه برای تجربه‌های جدید و کاهش مقاومت در برابر تغییرات	احساس ارزشمندی در معلمان
	تعلق سازمانی	احساس تعلق و دلبستگی افراد (معلمان، دانش‌آموزان) به مدرسه تعهد تمام اعضای مدرسه به اهداف مدرسه و چشم‌انداز رهبر مسئولیت‌پذیری و همگامی سازمانی اعضا	تعلق سازمانی
	بازتاب مثبت نسبت به عملکرد مدرسه	افزایش توانمندی‌های اولیا در همراهی با مدرسه	بازتاب مثبت نسبت به عملکرد مدرسه
	همراهی اولیا و رضایت و بازتاب مثبت اولیا	کشف، پرورش، شکوفایی و توسعه استعدادها و توانایی‌ها در دانش-آموزان	همراهی اولیا و رضایت و بازتاب مثبت اولیا
دستیابی به حیات طیبه	مهارت‌های زندگی در آینده	توسعه بینش و آگاهی دانش‌آموزان نسبت به محیط زندگی توانمندسازی دانش‌آموزان برای برپا کردن یک زندگی باکیفیت در آینده.	مهارت‌های زندگی در آینده
	تربیت نسلی مقید به ارزشهای دینی، اخلاقی و انسانی	مدرسه کانون برنامه‌ریزی برای ابدیت انسان‌ها توجه به رشد همزمان تزکیه و تعلیم تربیت دانش‌آموزان تراز اول انقلاب و آشنا با سبک ایرانی-اسلامی.	تربیت نسلی مقید به ارزشهای دینی، اخلاقی و انسانی
	عملیاتی شدن سند تحول بنیادین	رشد ارزش‌های ملی و پرورشی و مهارت‌های عملی تحول در تمامی ابعاد آموزش و پرورش. تعلیم و تربیت بر اساس مؤلفه‌های سند تحول بنیادین.	عملیاتی شدن سند تحول بنیادین

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش و شناسایی مهم‌ترین موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، در نهایت ۱۹ مانع اصلی (سؤالات Q44 تا Q62) به دست آمد که عبارتند از: ۱. سنت‌گرایی و محافظه‌کاری افراد باسابقه، ۲. نیروی انسانی فرسوده و بی‌انگیزه، ۳. ترس و نداشتن اعتماد به نفس مدیر، ۴. جو مسموم در مدرسه و مورد پذیرش نبودن مدیر از طرف همکاران، ۵. فردگرایی، ۶. بی‌ثباتی و ناامنی شغلی مدیران، ۷. آشنا نبودن با دانش مدیریت و رهبری، ۸. عدم خلاقیت و تحول‌پذیری، ۹. کمبود منابع و مشکلات اقتصادی، ۱۰. نداشتن بینش و ناآگاهی مدیران رده‌های بالای سازمان، ۱۱. متناسب نبودن اهداف و چشم‌اندازها با واقعیت‌های موجود، ۱۲. بسنده کردن به تئوری و مغفول‌ماندن از عملیات میدانی، ۱۳. بالا بودن حجم اهداف در بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها، ۱۴. نظام متمرکز، ۱۵. عدم درک تنوع و کتاب‌های درسی از پیش طراحی‌شده، ۱۶. ضعیف بودن لایه ارتباطی مدیر، ۱۷. مغایرت بین بینش و چشم‌انداز مدیر و معلمان، ۱۸. آماده نبودن زیرساخت‌های آموزش و پرورش برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت، ۱۹. فقر فرهنگی در بین برخی اولیا. در بخش کمی، موانع شناسایی‌شده از بخش کیفی پژوهش مورد رتبه‌بندی از دیدگاه مدیران مدارس جامعه پژوهش قرار گرفت.

**تحلیل داده‌های بخش کمی پژوهش:** پرسشنامه محقق‌ساخته اجرا شد و با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، ابعاد تشکیل‌دهنده هر سازه مورد تأیید قرار گرفت و از داده‌های حاصل از آن، برای اعتبارسنجی الگوی مفهومی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی به روش حداقل مربعات جزئی، سؤال‌هایی که کفایت لازم برای تبیین متغیرها را ندارند شناسایی و حذف می‌شوند. در این پژوهش تمامی بارهای عاملی متغیرهای پژوهش دارای بار عاملی بیش از ۰/۴ بودند؛ که با این نتایج نیازی به حذف هیچ گویه‌ای نیست. هم‌چنین با استفاده از شیوه تحلیل مسیر به آزمون مدل پژوهش پرداخته شد. معناداری مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدها، با توجه به ضرایب  $t$  مقادیر بیش از ۲/۵۸ برای این آماره، در سطح معناداری ۹۹ درصد به دست آمد. به عبارت دیگر، مقدار  $t$  متناظر با هر بار عاملی، بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردار هستند. در بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، مقدار CR (پایایی ترکیبی) همبستگی درونی شاخص‌ها بیشتر از ۰/۷ و پایایی اشتراکی بیشتر از ۰/۵ به دست آمد که نشان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدهاست.

از شروط روایی همگرا ۱۱. معنادار بودن بارهای عاملی، ۲. بارهای عاملی بالاتر از ۰/۷، ۳. میانگین واریانس استخراجی (AVE)  $> 0.5$  و ۴.  $CR > AVE$  (پایایی ترکیبی بزرگتر از میانگین واریانس استخراجی). نتایج حاصل از آزمون روایی مدل اندازه‌گیری پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند حاکی از برقرار بودن تمامی این پیش شرط‌ها بوده است. بنابراین این تحقیق

دارای روایی همگراست. روایی واگرا با آزمون فورنل لارکر بررسی شد؛ که نتایج حاکی از برقرار بودن روایی واگرا در این تحقیق است. شاخص کیفیت مدل (معیار Q2) بیان می‌کند که آیا متغیرهای پژوهش با کیفیت مناسبی توسط گویه‌ها مورد سنجش قرار گرفته‌اند یا نه؟ که با شاخص‌های CVCOM و CVRED سنجیده می‌شود این شاخص با مقادیر ۰/۰۲ (ضعیف)، ۰/۱۵ (متوسط)، و ۰/۳۵ (قوی) مقایسه می‌شود.

جدول شماره ۴: محاسبه کیفیت مدل اندازه‌گیری

متغیر	CVCOM	CVRED	متغیر	CVCOM	CVRED
پیشاپندها	۰.۳۵۲۶۵۴	۰.۳۵۲۶۵۴	پیامدها	۰.۲۹۸۴۶۷	۰.۲۲۵۱۵۶
تمرکززدایی	۰.۳۹۳۲۰۰	۰.۳۹۳۲۰۰	محیط آموزشی هدایتگر	۰.۳۷۲۹۸۹	۰.۳۲۱۲۱۵
شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران	۰.۷۱۲۵۳۷	۰.۷۱۲۵۳۷	رضایتمندی و تعلق سازمانی	۰.۳۴۶۲۴۴	۰.۲۶۵۸۴۰
توانمندسازی منابع انسانی	۰.۶۹۴۶۰۹	۰.۶۹۴۶۰۹	دستیابی به حیات طیبه	۰.۴۴۰۱۴۶	۰.۲۸۹۹۰۵
معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت فرهنگ‌سازی اجتماعی	۰.۷۰۹۱۰۲	۰.۷۰۹۱۰۲	عملیاتی شدن سند تحول	۰.۵۷۵۳۴۲	۰.۳۰۸۰۱۸
	۰.۵۴۱۲۴۹	۰.۵۴۱۲۴۹			

با توجه به مقایسه اعداد جدول، در مجموع مدل اندازه‌گیری از کیفیت بالایی برخوردار است که نشان می‌دهد محقق شاخص‌های مناسبی را برای اندازه‌گیری متغیرها انتخاب کرده است. آزمون RSQUER (معیار R2) ارتباط بین واریانس تبیین شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن می‌سنجد. مقدار R2 بر اساس ۰/۱۹ ضعیف، ۰/۳۳ متوسط و ۰/۶۷ قوی می‌باشد. مطابق با خروجی جدول شماره ۵، مقادیر R2 بالا ارزیابی می‌شود. تنها در ابعاد شایسته‌گزینی و توانمندسازی منابع انسانی در حد متوسط و متوسط به بالاست، اما در بقیه موارد قوی ارزیابی شده است. همچنین جدول خروجی مدل نیز در زیر آورده شده است.

جدول شماره ۵: آزمون R2

متغیر	R2	متغیر	R2
پیشایندها	۰.۵۸۳۵۳۵	پیامدها	۰.۷۵۰۵۲۷
تمرکززدایی	۰.۶۹۱۳۵۸	محیط آموزشی هدایتگر	۰.۵۹۲۸۹۷
شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران	۰.۴۷۱۴۸۳	رضایتمندی و تعلق سازمانی	۰.۷۶۸۳۹۵
توانمندسازی منابع انسانی	۰.۵۳۳۵۴۵	دستیابی به حیات طیبه	۰.۷۹۱۵۴۸
معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت	۰.۶۵۹۲۱۶	عملیاتی‌شدن سند تحول	۰.۵۴۶۶۵۵
فرهنگ‌سازی اجتماعی	۰.۸۱۴۵۵۰		

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش که شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی بود، از آزمون فریدمن استفاده شد. آزمون فریدمن نشان داد که اهمیت و رتبه موانع مطرح شده در مورد رهبری بینش‌مند با یکدیگر متفاوت است. مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۳۶۲.۵۳۷ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۱ قرار دارد. معنادار بودن آزمون فریدمن بدین معناست که رتبه بندی موانع بامعناست.

جدول شماره ۶: رتبه بندی موانع رهبری آموزشی بینش‌مند

مواع	Mean Rank	Chi-Square	sig
۱. نظام متمرکز	۱۴.۳۳		
۲. بالا بودن حجم اهداف، بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها	۱۳.۰۵		
۳. آماده نبودن زیرساخت‌های آپ برای اجرای طرح‌های بلندمدت	۱۲.۲۳		
۴. بسنده کردن به تئوری و مغفول ماندن از عملیات میدانی	۱۰.۵۴		
۵. سنت‌گرایی و محافظه‌کاری افراد باسابقه	۱۰.۲۵		
۶. فردگرایی	۱۰.۰۱		
۷. آشنا نبودن به علم مدیریت و رهبری	۹.۹۴		
۸. مغایرت بودن بین بینش و چشم انداز مدیران و معلمان	۹.۸۴	۳۶۲.۵۳۷	۰.۰۰۰
۹. متناسب نبودن اهداف و چشم‌اندازها با واقعیت‌های موجود	۹.۷۶		
۱۰. عدم درک تنوع و کتاب‌های درسی از پیش طراحی شده	۹.۵۲		
۱۱. عدم خلاقیت و تحول‌پذیری	۹.۴۰		
۱۲. نیروی انسانی فرسوده و بی‌انگیزه	۹.۲۵		
۱۳. فقر فرهنگی در بین برخی اولیا	۹.۲۱		
۱۴. بی‌ثباتی و ناامنی شغلی مدیران آموزشی	۹.۰۷		
۱۵. ضعیف بودن لایه ارتباطی مدیر	۹.۰۶		



- ۸.۹۳ ۱۶. ترس و نداشتن اعتماد به نفس مدیر
- ۸.۸۳ ۱۷. نداشتن بینش و ناآگاهی مدیران در رده‌های بالای سازمان
- ۸.۷۶ ۱۸. جو مسموم در مدرسه و مورد پذیرش نبودن مدیر از طرف همکاران
- ۸.۰۲ ۱۹. کمبود منابع و مشکلات اقتصادی

مقایسه میانگین رتبه‌های حاصل از بخش کمی پژوهش نشان داد که بالاترین میانگین رتبه (۱۴/۳۳) به نظام متمرکز، بعد از آن میانگین رتبه (۱۳/۰۵) به بالا بودن حجم اهداف در بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها و بعد از آن میانگین رتبه (۱۲/۲۳) به آماده نبودن زیرساخت‌های آموزش و پرورش برای اجرای طرح‌ها و اهداف بلندمدت اختصاص دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

امروز اساسی‌ترین نیاز آموزش و پرورش کشور، تحول‌بخشی و برخورداری از نگاهی نو و آینده‌نگرانه به ابعاد مختلف آموزشی-پرورشی است. با توجه به اینکه هر مدرسه، افزون بر برخورداری از جنبه عمومی، یک سازمان مستقل نیز محسوب می‌شود و دارای ویژگی‌ها، امکانات، الزامات و نیازمندی‌های منحصر به فرد خود است، این حرکت تحولی باید از درون خود مدارس و کلاس‌های درس آغاز شود. بدین ترتیب مدیران مدارس به‌عنوان عاملان تشخیص موقعیت کنونی و آینده مدرسه خود و ایجاد این تحول بخشی، در رأس دیگر ارکان مدرسه قرار دارند. رهبران آموزشی فرهیخته، با بینش‌مندی و بصیرتی که از آنان انتظار می‌رود، و با مشارکت اعضا، اقدام به ترسیم چشم‌انداز مدرسه کرده و با طراحی برنامه عملیاتی منطبق با آن چشم‌انداز، تمام اعضای مجموعه را برای دستیابی به آن بینش متعالی و نقطه مطلوب، همراه می‌سازند. این برنامه کاری در مدرسه، افزون بر اینکه زمینه‌ساز خروج مدارس از فعالیت‌های روتین و غیرتحول‌گرایانه خواهد بود، به همسویی و هم‌افزایی کارکنان و اعضای مدرسه نیز خواهد انجامید. رهبران آموزشی بینش‌مند هرگز آینده مدرسه خود را به دست تقدیر واگذار نمی‌کنند. رهبری بینش‌مند در مدارس برای برون‌رفت از شرایط کنونی مدارس که از عدم وجود نوآوری و نگاه استراتژیک و بلندمدت، همچنین عدم آمادگی در مواجهه با رویدادها و چالش‌های احتمالی آینده رنج می‌برند، راهکاری مناسب و ضروری می‌باشد. با توجه به این ضرورت، پژوهش حاضر نیز با هدف شناسایی و اعتبارسنجی پیشایندها و پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، همچنین شناسایی و رتبه‌بندی مهم‌ترین موانع اجرای این شیوه رهبری با رویکرد داده بنیاد و روش آمیخته (کمی-کمی) انجام گرفت. به‌منظور دستیابی به اهداف پژوهش، ابتدا در بخش کیفی با ۲۳ نفر از خبرگان دانشگاهی و مدیران تحول‌گرای آموزش و پرورش مصاحبه

شد. در ارتباط با پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند نهایتاً ۵ بُعد اصلی شناسایی و تبیین گردید که از این قرارند: تمرکززدایی، شایسته‌گزینی در انتصاب مدیران، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت.

این نتایج به‌جز بعد توانمندسازی که در پیشینه پژوهش نیز برخی محققان به آن اشاره کرده بودند، در تمامی موارد جزء نتایج بومی و دستاورد این پژوهش می‌باشند. یکی از مهم‌ترین پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند تمرکززدایی است. لازمه تحول در مدیریت مدارس از شیوه سنتی به شیوه بینشی و آینده‌نگرانه، تا حد زیادی منوط به تمرکززدایی از نظام آموزش-پرورش کشور است. تا زمانی که همه چیز از بالا به مدارس دیکته می‌شود و مدیران از اختیار و آزادی عمل در طراحی و اجرای برنامه‌ها برخوردار نیستند، اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس با موانع و مشکلات فراوانی روبه‌رو خواهد بود. وجود بوروکراسی و تمرکز بالا، انگیزه و نشاط مدیران و معلمان را تضعیف کرده، مانعی در جهت خلاقیت و نوآوری در طرح و برنامه‌های مدرسه با توجه به نیازها و اولویت‌های بومی مدرسه خواهد شد.

بعد دوم به شایسته‌گزینی در انتخاب مدیران مدارس اختصاص دارد. از مواردی که در بحث شایسته‌گزینی مدیران مطرح است شفافیت در روند انتخاب است. بسیاری از مدیران مدارس نه به دلیل توانایی‌های آنان، بلکه به علت پاره‌ای ملاحظات و سیاست‌زدگی‌ها در آموزش و پرورش انتخاب می‌شوند که ممکن است این انتخاب، به ناکارآمدی فرایندهای مدیریت در مدارس بینجامد. البته با تشکیل کمیته انتخاب و انتصاب مدیران مدارس که در سال ۹۷ تشکیل شد، تلاش شده تا انتخاب مدیران، بر مبنای شایسته‌گزینی صورت گیرد. ۳ فرایند اصلی این رویکرد، سوابق کاری و تجربی، آزمون کتبی از اسناد تحولی و منابع مدیریتی، و مصاحبه با در نظر گرفتن ملاک‌های روان‌شناختی، مدیریتی، قوانین و مقررات است. با اجرایی شدن این دستورالعمل، تا حدی می‌توان به انتخاب افراد شایسته‌تر امیدوار بود. اما اولاً باید دید که آیا این پست آن‌قدر از جاذبه و انگیزش لازم برخوردار است که افراد توانمند به حضور در این عرصه گرایش پیدا کنند؛ و ثانیاً آیا در فرایند گزینش افراد، همچنان به مسائل نظری و در سطح دانشی پرداخته می‌شود و یا توانمندی داوطلبان در حوزه‌های برنامه‌ریزی و عملیاتی نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد؟

همچنین بحث امکانات و منابع مالی در مدارس مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته بود. به‌خصوص مدیران شرکت‌کننده، از کمبود منابع و حمایت نکردن ادارات از طرح و برنامه‌های آنان به دلیل داشتن بار مالی معترض بودند. آنها معتقد بودند که اگر مدیری با توجه به ملاک‌های شایسته‌گزینی و بر اساس مهارت‌ها و توانمندی‌های مدیریتی انتخاب می‌شود، باید امکانات لازم در اختیار او قرار گیرد تا آنچه را معتقد است برای مدرسه او لازم و مفید است انجام دهد. البته آنها به این مسئله نیز اشاره می‌کردند که یک مدیر بینش‌مند، در راستای تحقق اهداف و آرمان‌های مدرسه خود از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند و برای تأمین منابع مالی مورد، از روش‌های

خلاقانه‌ای استفاده می‌کند که یکی از این راهکارها، استفاده از مشارکت جمعی و ظرفیت‌های مختلف جامعه است. مسلماً لازمه آن، ایجاد نوعی فرهنگ‌سازی اجتماعی نسبت به طرح و برنامه‌های مورد نظر در مدرسه است که این مفهوم نیز به‌عنوان یکی از پیشایندهای رهبری آموزشی بینش‌مند مورد توجه مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است. در صورتی که این بینش در اولیا نسبت به اهداف آموزش و پرورش و طرح و برنامه‌های مدرسه که در راستای تربیت انسان‌هایی جامعه‌پذیر و متعالی برای حضور در جامعه می‌باشد ایجاد شود، می‌توان از خلاقیت و مشارکت فکری اولیا نیز در این زمینه بهره برد. این همکاری و هم‌افزایی، نه تنها به گسترده شدن فضای تعلیم و تربیت در جامعه، و ایجاد پشتوانه‌ای محکم در اجرای طرح و برنامه‌ها منجر می‌گردد، بلکه توانمندسازی والدین و خانواده‌ها را نیز به دنبال خواهد داشت.

از دیگر پیشایندهای رهبری بینش‌مند که در این مطالعه به‌دست آمده است، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان مدرسه است. افزون بر اینکه در انتصاب مدیران و گزینش معلمان باید به ابعاد مختلف دانشی، مهارتی، و اخلاقی آنها توجه کافی شود؛ در دوران حرفه‌ای نیز باید این فرایند رشد و توسعه توانمندی‌ها ادامه داشته باشد. به‌خصوص با توجه به تحولات و تغییراتی که جهان در زمینه‌های مختلف با آن روبه‌روست و آموزش و پرورش نیز متأثر از این تغییرات می‌باشد، ضروری است که معلمان و مدیران، به دانش روز و مهارت‌های مورد نیاز تربیت نسل آینده مسلح باشند؛ که لازمه آن، فراهم بودن فرصت و امکانات مناسب برای قرار گرفتن در این مسیر توانمندسازی است. البته محققانی همچون کانتایوترا و آوری (۲۰۰۶) و توانمندسازی و توسعه عملکرد پیروان را از دستاوردهای رهبری بینش‌مند معرفی کرده‌اند. اما در این پژوهش تقریباً تمامی مشارکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که معلمان برای همراهی مدیر مدرسه در دستیابی به اهداف مورد نظر، باید از توانمندی‌های لازم برخوردار باشند تا همراهی آنان، همراهی اثربخشی باشد.

بُعد دیگر، معرفت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت است. با توجه به اینکه کشور ما کشوری اسلامی و معتقد به مبانی دینی و اسلامی است، این جهان‌بینی اساس و پایه برنامه‌های تعلیم و تربیت را در مدارس تشکیل می‌دهد. در حقیقت رشد ارزش‌های دینی و فضایل اخلاقی در نسل آینده، از مهم‌ترین وظایف و کارکردهای نظام تعلیم و تربیت است. یک رهبر آموزشی بینش‌مند که چشم‌اندازی ارزشی را برای مدرسه خود متصور است و تمامی اعضای مدرسه را برای دستیابی به این بینش با خود همراه می‌سازد، باید ابتدا خود نسبت به مبانی و ارزش‌های اسلامی و ارزشی حاکم بر جامعه و مبانی تعلیم و تربیت اشراف و آگاهی داشته باشد، تا بتواند بینش خود را بر اساس این مبانی و ارزش‌ها ترسیم کند. در غیر این صورت، چه بسا ناآگاهی یا

برداشت‌های اشتباه و انحرافی، به درونی‌کردن ارزش‌های غلط در دانش‌آموزان و نسل آینده بینجامد.

پیامدهای رهبری آموزشی بینش‌مند، اثرات و نتایج حاصل از اجرای این سبک رهبری در مدرسه است. مهم‌ترین نتایج حاصل از این شیوه رهبری در این پژوهش، محیط آموزشی هدایتگر، رضایتمندی و تعلق سازمانی، دستیابی به حیات طیبه و عملیاتی‌شدن سند تحول بنیادین به دست آمد. تمامی مؤلفه‌های به دست آمده در این بخش به جز رضایتمندی و تعلق سازمانی بدیع و از دستاوردهای بومی این پژوهش است.

یکی از پیامدهای اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس، محیط آموزشی هدایتگر شناسایی شد. منظور از محیط آموزشی، عناصر مختلفی است که در چگونگی آن دخیل هستند. در مجموع، مدرسه از پنج عنصر کلی معلمان، نیروهای اداری و خدماتی، برنامه‌های آموزشی و پرورشی، گروه همسالان و فضای فیزیکی تشکیل شده است. تعامل این پنج عنصر در کنار هم، محیط آموزشی مدرسه را شکل می‌دهند. برای سازنده و پویا بودن مدارس، لازم است که تمامی این اجزا به صورت یک مجموعه واحد که در تعامل با هم قرار دارند در نظر گرفته شود، تا یک مجموعه هدفمند و معنادار شکل گیرد. رهبر آموزشی بینش‌مند باید در طرح و برنامه‌ها و سیاستگذاری‌های استراتژیک خود در مدرسه، از تمامی این عناصر بهره گرفته و راهکارهای لازم را برای همراهی آنها در رسیدن به بینش صحیح و ارزشی مدرسه، طراحی نماید. در این صورت است که یک محیط آموزشی هدایتگر شکل می‌گیرد؛ که دستاورد آن تربیت نسلی رشد یافته و جامعه‌ای پیشرو و توسعه‌یافته است.

از دیگر پیامدهای شناسایی شده، احساس رضایتمندی و تعلق سازمانی کارکنان در سازمانی است. احساس مثبت و نگرش مطلوبی که انسان از بودن در محیط کار تجربه می‌کند، نشان دهنده رضایتمندی اوست. دستیابی به بینش ارزشمند مدرسه در صورتی محقق خواهد شد که مجموعه اعضا، با خشنودی و رضایت کامل به انجام وظایف خود بپردازند. عدم رضایتمندی از محیط سازمانی به فرسودگی شغلی، کم‌کاری، غیبت، بی‌اعتمادی، تضعیف تعلق سازمانی و دیگر احساسات منفی منجر می‌شود که قطعاً در مسیر تلاش برای دستیابی به اهداف، اخلال ایجاد خواهد کرد. رهبر آموزشی بینش‌مند با شایستگی و مهارتی که در ایجاد جو مطلوب مدرسه دارد، موجبات رضایتمندی و تعلق اعضای مجموعه را فراهم می‌سازد و محیطی را ایجاد می‌کند تا افراد با رضایت و اشتیاق کامل، در مسیر تلاش برای حصول به مأموریت و بینش شایسته مدرسه، با وی همراه شوند. این بخش از نتایج به دست آمده، با نتایج حاصل از مطالعات پربیوهیانا، بن دان و بن یوسف (۲۰۲۰)، بالتاسی و همکاران (۲۰۱۲)، ییلماز و کاراهام (۲۰۱۰) و توپالاقلو و داگلین (۲۰۱۰) و منطبق است.

دیگر پیامد ارزشمند رهبری بینش‌مند، تربیت نسلی پایمند به هویت و ارزش‌های اسلامی و ملی است؛ چرا که رهبر آموزشی بینش‌مند با بصیرت کامل نسبت به ارزش‌های اسلامی-ملی و با تعهد به باورها و بینش جامعه اسلامی، با تدوین طرح و برنامه‌های راهبردی و بلندمدت، فرایندهای آموزشی و تربیتی مدرسه را با همراهی اعضای مجموعه، در مسیر تعالی‌خواهی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان در تمامی ابعاد وجودی آنها قرار می‌دهد. پیامد چنین شناخت و روشی پرورش انسان‌هایی مؤمن، صالح و برخوردار از حیات طیبه خواهد بود؛ چشم‌اندازی که از اهداف متعالی سند تحول بنیادین است. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان نیز ضمن تأکید بر اهمیت و جایگاه اساسی نظام تعلیم و تربیت در رشدیافتگی و توسعه نظام جمهوری اسلامی، اظهار داشتند که این هدف، منوط به تربیت و بالندگی علمی و دینی نسلی است که قرار است سکان‌دار اداره آینده این نظام باشند. با تربیت صحیح و پرورش ارزش‌های مورد پذیرش جامعه اسلامی همچون مسئولیت‌پذیری، عدالت‌خواهی، قانون‌گرایی، تعهد به فرهنگ اسلامی و تقرب به آموزه‌های دینی، نسلی بالنده و رشدیافته تربیت می‌شود که در تراز نظام مقدس جمهوری اسلامی است. آموزه‌های دینی و مبانی اسلامی، راهگشا و نقشه راه مناسبی است که باید مورد توجه مدیران و برنامه‌ریزان قرار گیرد.

از دستاوردهای بسیار مهم رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس، اجرایی و عملیاتی شدن سند تحول بنیادین است. امروز شاهد این جریان هستیم که با وجود تلاش‌های کارشناسی عظیمی که با مشارکت نخبگان بسیاری برای تدوین سند تحول صورت گرفته و چندین سال از ابلاغ آن می‌گذرد، هنوز این سند به‌طور صحیح و مطلوب در آموزش و پرورش کشور و مدارس عملیاتی نشده است. با توجه به اینکه سند تحول بنیادین فلسفه‌ای آموزشی-تربیتی با خصوصیات اسلامی-ایرانی است، بدون وجود برنامه‌ای عملیاتی در ابعاد مختلف فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، علمی و اقتصادی جهت دستیابی به رسالت و اهداف مد نظر آن امکان‌پذیر نخواهد بود. وجود مدیرانی بینش‌مند که قادر باشند بینش و مأموریت آینده مدرسه را با محوریت مؤلفه‌های سند تحول بنیادین و با در نظر گرفتن اولویت‌ها، اقتضائات و امکانات مدرسه خود به‌روشنی ترسیم کرده و برنامه عملیاتی خود را به همان روشنی به مجموعه و دیگر ابعاد مدرسه منتقل کنند و این امر را رهبری کنند، ضروری و راهگشا می‌باشد.

در بخش شناسایی و اولویت‌بندی موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، مهم‌ترین مانع، نظام متمرکز در آموزش و پرورش ایران و بالا بودن حجم بخشنامه‌ها به‌دست آمد. در آموزش و پرورش نیز همواره دستورات و الگوهای عمل، به‌صورت بخشنامه و یکپارچه و هماهنگ و بدون توجه به شرایط مناطق مختلف و همچنین مدارس، از سطوح بالای وزارت به سطوح پایین ابلاغ شده است و حدود اختیارات نیز مشخص می‌شود تا فراتر از آن اقدامی صورت نپذیرد. این بی‌اعتمادی

و به تبع آن تفویض‌نکردن اختیار و آزادی عمل به مدارس، در طول زمان به کاهش توانمندی، شایستگی و خلاقیت در مدیران و معلمان منجر شده و آنان را به مجریان بی‌چون و چرای دستورات ابلاغی تبدیل خواهد کرد. از سوی دیگر، خود این نظام متمرکز که تمامی قدرت و نفوذ را در تدوین برنامه‌ها، طراحی راهکارها و تعیین نحوه عملکرد و اقدامات در سیطره خود دارد، همچنان ساختاری قدیمی و مبتنی بر الگوها و قالب‌های سنتی است که از دیرباز برای ساختار تعلیم تربیت کشور طراحی شده است. در ارتباط با موانع رهبری آموزشی بینش‌مند، از آنجاکه هیچ‌گونه پژوهشی در داخل کشور صورت نگرفته، تنها به استناد بر داده‌ها و اطلاعات حاصل از پژوهش میدانی و مصاحبه با خبرگان و مدیران بسنده شده است. در مطالعات بعدی، این دستاوردها باید در بوتۀ آزمایش و پژوهش‌های بیشتری گذاشته شود. اما در مطالعات صورت‌گرفته در خارج از کشور نیز در ارتباط با موانع، مطالعاتی به‌دست نیامد.

#### پیشنهادهای پژوهش:

۱. پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش در آزمون‌های گزینش افراد برای احراز پست مدیریت مدرسه، در کنار آزمون‌های نظری و دانشی، برخورداری از بینش عمیق و هدفمند در اداره مطلوب مدرسه و داشتن توانمندی در ترسیم چشم‌انداز و داشتن طرح و برنامه‌های بلندمدت را از ملاک‌های گزینش متقاضیان در نظر گرفته، همچنین به صورت متناوب، دوره‌های آموزشی در حوزه پژوهشی و عملیات میدانی، با حضور خبرگان، برای مدیران مدارس برگزار شود.

۲. ضروری است نواحی آموزش و پرورش، همچنین نهادهای اجتماعی و فرهنگی مرتبط، به منظور بسترسازی مناسب اجرای رهبری بینش‌مند در مدارس، پیشنهادها و عوامل مؤثر همچون تمرکززدایی، شایسته‌گزینی، فرهنگ‌سازی اجتماعی، توانمندسازی منابع انسانی و معرفت‌افزایی نسبت به ارزش‌های دینی و مبانی تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار داده و بستر مناسب را در این زمینه فراهم گردانند.

۳. شایسته است دستاوردهای حاصل از اجرای اثربخش این شیوه رهبری در مدارس برخوردار از مدیران بینش‌مند بررسی شده، اقدامات صورت گرفته و تجارب حاصله، در تمامی مدارس به صورت پنل، مقاله، نشریه و کتاب به اشتراک گذاشته شده و در اختیار تمام مدیران و مدارس قرار گیرد.

۴. با توجه به نتایج حاصل از ارزیابی موانع رهبری بینش‌مند، وجود نظام متمرکز و سپس بالا بودن حجم اهداف و بخشنامه‌های ابلاغ شده به مدارس، به عنوان مهم‌ترین موانع شناسایی شده‌اند. بر این اساس شایسته است وزارت آموزش و پرورش، به جای ابلاغ دستورالعمل‌های مشابه و یکسان به تمام مدارس کشور که بدون در نظر گرفتن شرایط بومی و نیازها و الزامات هر منطقه صورت می‌گیرد، با اعطای اختیارات و امکانات لازم به مدارس، فرصت ترسیم چشم-

انداز مطلوب مدرسه و طراحی برنامه استراتژیک بلندمدت با توجه به اولویت‌های بومی به مدیران داده شود. طبعاً باید نظارت‌های لازم برای اطمینان از حصول نتایج از طرف مراجع ذیربط صورت گیرد.

#### محدودیت‌های پژوهش:

۱. از محدودیت‌های پژوهش، شناسایی مدیران آموزشی بینش‌مند از بین دیگر مدیران به‌عنوان نمونه آماری بود که به ویژگی‌های بسیاری در این مدیران بستگی دارد. محقق کوشیده تا با انتخاب روش نمونه‌گیری هدفمند، بهترین گزینه‌ها برای مشارکت در مطالعه مورد نظر انتخاب شوند.

۲. همچنین بدیع‌بودن موضوع تحقیق و آشنا نبودن مدیران مدارس با این واژه و برداشت‌های متفاوت از آن، از دیگر محدودیت‌های این مطالعه محسوب می‌شود. محقق کوشیده تا با ارائه توضیحاتی در ارتباط با مفهوم رهبری بینش‌مند در شروع مصاحبه‌ها، درک واحدی از موضوع در مشارکت‌کنندگان حاصل شود.

۳. محدودیت دیگر مطالعه حاضر این است که به دلیل فقدان پیشینه پژوهش در ارتباط با موضوع مورد مطالعه در داخل کشور، امکان مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های بومی دیگر امکان‌پذیر نبود.

#### فهرست منابع

- Abdullah, H. (2014). General and professional characteristics of high school principals in Iran, *education and training Journal*, 118: 93-115(Text in persian).
- Albir Nurut, M. T. (2016). *The Effect of Principals' Visionary Leadership Style and Teachers' Work Motivation on the Accounting Theachers' Readiness in Facing Curicullum Changes with the Organizational Culture as Moderating Variable*, State University, Yogyakarta.
- Baltaci, F., Kara, E., Tascan, E. and Avsalli, H. (2012). *The Effect of leadership on Job Stisfaction. (Visionary Leadership, Transformational leadership, Transactional leadership)*. Akdeniz University, Antalya, Turkey.
- Bannar, N. A. and Mohammadi, A. A. (2016). *Operational method of the document of fundamental transformation of education at the micro level (school). Strategic planning approach*, Tehran, Monadiye Tarbiat Cultural Institute, (Text in persian).
- Bennis, W. G. (1994). *On Becoming a Leader*. New York, Addison-Westly Publishing.
- Bathayi, S. M. (12 May, 1397), Increase the freedom of action of managers, Available at: <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1397/02/17/1719429>. (Text in persian).
- Cringan, A. G. (1997). *Visionary Leadership and Elementary School Principals*, California, Department of Educational Management.



- Dalgin, T. and Topaloğlu, C. (2010). "The Relationship Between Leadership Behaviors and Job Satisfaction: An Application in Five Star Hotel Enterprises Operating in Marmaris", 11th National Tourism Congress Proceedings, Çolakoglu.
- Dharmika K. A. S. (2016). Visionary leadership and Organizational Commitment: The Mediating Effect of Leader Member Exchange (LMX). Department of Human Resource Management. University of Kelaniya Wayamba. *Journal of Management*, 4(1): 1-10. DOI: 10.4038/wjm. v4i1.7452
- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary Leadership: A Survey of Literature Case Study of Dr A.P.J. Abdul Kalam at Drdl. Kurukshetra University. *The Journal of Vision*, 10(3): 11-21.
- Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership and Organizational Development Journal*, 27: 566-583.
- Elmore, R. (2000). Leadership for effective middle school practice: Conclusion. *Phi Delta Kappan; Bloomington*, 82(4): 291-292.
- Hale, E. L. and Moorman, H.N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Washington. Illinois Education Research Council.
- Harper, S. C. (2001). *The Forward-Focused Organization: Visionary Thinking & Breakthrough Leadership to Create Your Company Future*, New York, Amacom Books Publisher.
- Jaques, E. (1986). *How Leaders Develop Requisite Organizational Structures*. In *The Nature of Leadership*, New York, Sage Publications.
- Khamenei, S. A. (12 May, 2006). Speeches at teacher meetings across the country. Available at: <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3339>. (Text in persian).
- Kantabutra, S. and Avery, G. (2006). Follower Effect in the Visionary Leadership Proces. *Journal of Business & Economics Research*, 4(5): 55-66.
- Kevin, S. G. (2006). Leader Emotional Expressivity, Visioning Leadership & Organizational Change, *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7): 566-583.
- Kirkpatrick, S. (2004). Visioning Leadership Theory. *Encyclopedia of Leadership. Sage Publication*, 16(2):1615-1618.
- Nanuse, B. (1992). *Creating Compelling Sense of Direction for Your Organization*, New York, John Wiley & Sons inc.
- Phipps, S. A. and Prieto, L. C. (2011). The influence of personality factors on transformational leadership: Exploring the moderating role of political skill, *International Journal of Leadership Studies*, 6: 430-447.
- Pribudhiana, p., Bin Donb, Y. and bin Yusof, M. R. (2020). The Influence of Visionary Leadership towards The Teaching Profession in Indonesia, *Argentine Journal of Clinical Psychology*, 29(4): 496-505.
- Sadeghzadeh, A. and Ahmadifar, M. (2009). Pathology of the educational management system of the country and its impact on the current situation of the educational system, *Cultural Engineering Monthly*, 2(15): 6-12 (Text in persian).
- Sashkin, M. (1988). The visionary Principal School Leadership for the Next Century. Office of Educational Research and Important United State Department of Education, *Journal of Education and Urban Society*, 20(3):239-249.



- Stanly, C. G. (2007). *Standards for School Leaders: Considering Historical, Political & National Organizational Influences*, Alabama, Auburn University.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J. and Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6): 566-583.
- Waris Tasrim, I. (2015). Visionary Leadership in the Process of Change in Effective Schools: A Multicase Study in Three Primary Schools, *International Journal of Science and Research*, 6(8): 128-136.
- Yılmaz, H. and Karahan, A. (2010). Examining the Relationships Between Leadership Behavior, Organizational Creativity and Employee Performance: A Research in Uşak, *Journal of Management and Economics*, 17 (2): 145-158



© 2022 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

