

**Identifying the optimal model of educational leadership in education
(Case study: school principals of the first elementary school in Tehran)**

Maryam Shahrabi Farahani*

Received: 2019/10/25

Aliakbar Khosravi Babadi**

Accepted: 2019/11/28

Abbas Khorshidi***

Abstract

The aim of this study was to present the model of educational-oriented leadership in cultural organizations with emphasis on school principals in the first elementary school in Tehran. The research was an exploratory mixed method (qualitative and quantitative) that required the required data in the qualitative section (based on grounded theory) and quantitative (based on cross-sectional survey method). In the qualitative section, the statistical population included experts and specialists in the field of educational leadership who were selected by targeted sampling method and snowballs. Data were collected using a semi-structured interview. Then it was completed with the help of Delphi technique and brainstorming. The results of coding based on Grounded theory led to the identification of 248 indicators, 39 components and 5 dimensions including belief dimension, dimension of work and environment, dimension of leadership style, dimension of organizational and work ability of leader and dimension of personal, intellectual and emotional characteristics of leadership. The study population in a quantitative section included all school principals in the first elementary school in Tehran (415 people). The Cochran's formula was used to determine the sample size, and 199 individuals were identified and randomly selected from the sample class. Data analysis using the confirmatory factor analysis test showed that the findings of the quantitative section are exactly the same as the qualitative section. According to the obtained results, it can be said that the obtained pattern is more comprehensive than other patterns, and on the other hand, this pattern is only suitable for the characteristics and implications of the first elementary period. Therefore, applying and implementing this model can be of great help to effective educational leadership in the first elementary period school.

Keywords: Educational Leadership, Cultural Organizations, dimensions of belief, work and environment, leadership style, organizational and work ability of leader and personal, intellectual and emotional characteristics of leadership.

* Ph.D. Student of Education Management at Islamic Azad University m.sh.fara@gmail.com

** Assistant Professor of Educational Sciences at Islamic Azad University

Ali.Khosravi_Babadi@iauctb.ac.ir

*** Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University- Islamshahr Branch

a_khorshidi40@yahoo.com

رهبری آموزشی در آموزش و پرورش دوره ابتدایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۷

مریم شهبازی فراهانی*

علی اکبر خسروی بآبادی**

عباس خورشیدی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی رهبری آموزش‌مدار در سازمان‌های فرهنگی با تأکید بر مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران انجام شده است. بدین منظور مبتنی بر رویکرد پژوهش‌های ترکیبی از نوع اکتشافی (کیفی و کمی)، در دو بخش کیفی (بر اساس داده‌بنیاد خودپهور) و کمی (بر پایه روش پیمایشی مقطعی) داده‌های مورد نیاز گردآوری گردید. در بخش کیفی جامعه آماری شامل متخصصان و خبرگان حوزه رهبری آموزشی بود که به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی آگاهانه از نوع هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری گردید. سپس به کمک فن دلفی و بارش مغزی تکمیل شد. نتایج حاصل از کدگذاری مبتنی بر روش داده‌بنیاد خودپهور منجر به شناسایی ۲۴۸ شاخص، ۳۹ مؤلفه و ۵ بعد اعتقادی، ساختار کار و محیط، سبک رهبری، توانایی سازمانی و کاری رهبر و ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری گردید. جامعه مورد بررسی در بخش کمی شامل کلیه مدیران مدارس دوره اول ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران با مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر به تعداد ۴۱۵ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد و تعداد ۱۹۹ نفر تعیین و به روش تصادفی طبقه‌ای نمونه انتخاب شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی نشان داد یافته‌های بخش کمی عیناً مؤید بخش کیفی است. پژوهش حاضر ضمن ارائه الگوی رهبری آموزشی متشکل از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها برای مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران، راهکارهایی را برای اجرای الگوی مزبور شناسایی و تدوین کرده است که در ادامه به آنها پرداخته شده است. الگوهای رهبری آموزشی، رویکردهای متفاوتی به رهبری و مدیریت سازمان‌های آموزشی دارند و یک تئوری خاص نمی‌تواند رهبری و مدیریت مدرسه را به‌طور کامل به تصویر بکشد. با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت الگوی ارائه شده در مقایسه با سایر الگوها دارای جامعیت بیشتری است و از طرف دیگر این الگو صرفاً متناسب با ویژگی‌ها و استلزامات دوره اول ابتدایی است. از آنجاکه مدارس ابتدایی به عنوان نهاد زیربنایی و شکل‌دهنده افراد جامعه بوده و بذریعه، تقوا، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عشق و... در دوره ابتدایی پاشیده می‌شود، این دوره در واقع نیازمند رهبری تجسم‌گرا است. بنابراین به‌کارگیری و عملیاتی کردن الگوی مزبور می‌تواند به رهبری آموزشی اثربخش در دوره اول ابتدایی کمک بسزایی نماید.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، سازمان‌های فرهنگی، بعد اعتقادی، بعد ساختار کار و محیط، بعد سبک رهبری، بعد توانایی سازمانی و کاری رهبر و بعد ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری.

* گروه علوم تربیتی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. m.sh.fara@gmail.com

** گروه علوم تربیتی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Khosravi.edu@gmail.com

*** گروه علوم تربیتی واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. a_khorshidi40@yahoo.com

مقدمه

هرچند سال‌ها رهبری یک موضوع اصلی در بین محققان بوده است، اما تغییرات چشمگیر اجتماعی که در طول دو دهه اخیر اتفاق افتاده باعث شده که بحث رهبری مهم‌تر شود (داکت و مک فارلن^۱، ۲۰۰۳). در واقع از آنجا که رهبری یک عامل کلیدی برای بهبود عملکرد سازمان است، موفقیت یا شکست سازمان وابسته به اثربخشی رهبری در تمام سطوح است.

به اعتقاد هرسی، بلانچارد و جانسون^۲ (۲۰۰۶) سازمان‌های موفق یک ویژگی عمده دارند که آنها را از سازمان‌های غیرموفق متمایز می‌کند و آن ویژگی رهبری پویا و اثربخش است. بنابراین از آنجا که بسیاری از ناکامی‌ها و شکست‌های سازمان‌ها، شرکت‌ها و حتی پروژه‌های تحقیقاتی به علت ضعف رهبری بوده است سازمان‌ها به طور مستمر در جستجوی رهبران اثربخش هستند (هرست^۳، ۲۰۰۳). به همین دلیل مسأله بسیار مهم در هر نظام، انتخاب و انتصاب مدیریت و رهبران واجد شرایط به گونه‌ای است که بتواند در اداره سازمان‌ها مؤثر واقع شود، یعنی رهبری اثربخش داشته باشد.

آموزش و پرورش علاوه بر تربیت نیروی انسانی برای توسعه اقتصادی و تحولات اجتماعی می‌تواند باورها و ارزش‌ها را در دانش‌آموزان با اعتماد به نفس، تقویت هویت مذهبی و ملی و تشویق به کارهای خلاقانه در جامعه فراهم نماید که همین امر سبب رشد و بالندگی، رقابت و تحول در اجتماع خواهد شد (هو، کی و لئو^۴، ۲۰۱۴).

یکی از ضروری‌ترین اقدامات این است که مدیران، رهبران و کارکنان حوزه ستادی باید از کارهای روزمره و خسته‌کننده کاملاً به دور باشند و همواره با طراحی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، آینده نظام آموزشی و کشور را تضمین کنند. متأسفانه در نظام

1 . Duckett & Macfarlane
2 . Hersey, Blanchard & Johnson
3 . Herbst
4 . Ho, ke & leo

آموزش و پرورش کارهای ستادی و صف مجزا و روشمند نیست و تداخل کاری در تدوین اولویت‌ها، راهبردها، طرح‌ها و برنامه‌ها وجود دارد. رهبری و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش با مشخص ساختن هدف‌ها و اولویت‌های آموزشی کشور و کشیدن نقشه و طرح-هایی برای رسیدن به آن اهداف سروکار دارد (تروپ، لیبرمن و ریم^۱، ۲۰۱۱). رهبری و برنامه‌ریزی آموزشی برداشتی است منطقی و علمی برای حل مسائل آموزشی مشتمل بر تعیین هدف‌ها و منابع بررسی راه‌های رسیدن به اهداف و بالاخره پیاده کردن برنامه براساس شناسایی وضع کنونی و روند آن. کار رهبران و برنامه‌ریزان علاوه بر تعیین هدف‌ها، تدبیر وسایل برای رسیدن به اهداف نیز هست. اگر تعیین اهداف در سطوح و مراحل دیگری انجام گیرد دلیل بر جدایی هدف با برنامه نیست، بلکه تعیین هدف منبای برنامه-ریزی است. در رویکرد مدیریت برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل آورده شده است (آزیترو و همکاران^۲، ۲۰۱۴).

اگرچه همه فراگردها دارای کارکرد مهم و جداگانه‌ای هستند اما در اصل کارکرد مدیریت به دو صورت تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرای تصمیم شامل سازماندهی، رهبری (هدایت) و کنترل (نظارت) می‌باشد. لذا رهبری و هدایت اهمیت و ارزش ویژه‌ای در مدیریت دارد (گودمن^۳، ۲۰۱۲). با توجه به ارزش ویژه‌ای که رهبری و هدایت در مدیریت آموزشی دارند و رشد سریع و گسترش تکنولوژیکی در سال‌های اخیر خصوصاً در آموزش و پرورش، مسئولان و محققان به این سمت و سو سوق پیدا کرده‌اند که در چنین شرایطی، مفهوم و کارکرد رهبری آموزشی را بیشتر مورد توجه قرار دهند تا به موفقیت بیشتری دست یابند. بر این اساس می‌توان گفت رهبری یک مفهوم کلیدی در علوم انسانی است و تعداد بسیار زیادی از مطالعات را طی ۵۰ سال اخیر موجب شده است. اما با وجود همه این مطالعات، هنوز موضوع رهبری بیش از هر عنوان دیگری در علوم رفتاری ناشناخته باقی

1 . Trope, Liberman & Rim

2 . Zeiteiro et al

3 . Goodman

مانده است (کچینک^۱، ۱۹۹۹). به اعتقاد محققان رهبری توانایی اثر گذاشتن بر نگرش‌ها، توانایی‌ها و باورهای کارکنان در جهت رسیدن به اهداف سازمانی است. اما در این میان رهبری در نظام آموزش و پرورش و مدارس جایگاه متفاوتی نسبت به رهبری در سایر سازمان‌ها دارد. رهبری در هیچ مجموعه‌ای مانند آموزش و پرورش و به ویژه مدارس تا این حد چالش‌برانگیز و در عین حال قابل تأمل نبوده است. باید پذیرفت مناسبات معلمان و کارکنان، مناسبات منحصر بفردی است و این امر بدان خاطر است که معلمان اعمال قدرت و مدیریت رهبران را به دلیل اعتمادی که به آنها دارند، داوطلبانه می‌پذیرند و هر زمان بخواهند می‌توانند این رابطه را بر هم بزنند و یا خدشه‌دار کنند. در نقطه مقابل معلمان می‌توانند کار خود را با عشق و علاقه انجام داده و خیلی بیشتر از آنچه انتظار می‌رود و استانداردها تدوین کردند، وقت و انرژی صرف کنند. این همان چیزی است که باید به عنوان حلقه مفقوده در آموزش و پرورش از آن نام برد و رهبری باید به دنبال کشف و یافتن آن باشد.

بوش^۲ معتقد است که مدیریت آموزشی باید عمدتاً با اهداف و مقاصد آموزش و پرورش در ارتباط باشد. این اهداف و مقاصد هدایت‌گر هستند و اساس مدیریت سازمان‌های آموزشی را تشکیل می‌دهند. هدف مدیریت، تحقق اهداف معین آموزشی است (بوش، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۴). چنانچه این ارتباط بین هدف و مدیریت واضح و دقیق نباشد، خطر مدیریت‌گرایی یعنی تأکید بر روی روش‌ها و نادیده گرفتن اهداف و ارزش‌های آموزشی وجود دارد (بوش، ۱۹۹۹، ص. ۲۴۰).

(یوکل^۳، ۲۰۰۲، صص. ۴-۵) معتقد است که «تعریف رهبری قراردادی و ذهنی است. بعضی تعاریف مفیدتر از بقیه هستند؛ اما تعریف صحیح وجود ندارد». بوش و گلاور^۴ در تعریف رهبری می‌گویند رهبری فرایند نفوذ جهت دستیابی به اهداف موردنظر است.

1 . Kuchinke
2 . Bush
3 . Yukl
4 . Bush & Glover

رهبران موفق یک چشم‌انداز مبتنی بر ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای خود برای مدرسه‌شان ترسیم می‌کنند. آنها این چشم‌انداز را در هر فرصتی بیان می‌کنند و برای به اشتراک گذاشتن این چشم‌انداز در کارکنان‌شان و دیگر ذینفعان‌شان نفوذ می‌کنند. فلسفه، ساختارها و فعالیت‌های مدرسه برای دستیابی به این چشم‌انداز مشترک بکار گرفته می‌شود. آنها سه بعد رهبری را به عنوان مبنای یک تعریف مفید شناسایی کرده‌اند: «رهبری به عنوان فرایند نفوذ، رهبری و ارزش‌ها و بینش» (بوش و گلاور، ۲۰۱۴، ص. ۵۵۴).

بر مبنای این تعریف و از آنجا که آموزش و پرورش موتور محرکه یک جامعه است و مکانی است که رسالت آن تبدیل انسان‌ها به سرمایه انسانی است؛ در واقع رسالت اصلی آموزش و پرورش ایجاد و تولید انسان‌های توسعه‌یافته است. آنچه در تحقق این رسالت مهم‌تر جلوه می‌نماید، رهبری آموزشی و آموزشگاهی است. رهبری آموزشی به مثابه روح و قلب یک نهاد آموزشی است که بدون آن سازمان آموزشی به یک محل بی‌خاصیت مقلد و اسراف‌گرا تبدیل می‌شود. برخلاف آنچه که گفته‌اند بسیاری از کمبودها در نظام‌های آموزشی نشأت گرفته از سوء رهبری آموزشی است. اگرچه تاکنون در خصوص رهبری آموزشی اقدامات مؤثر و چشمگیری از لحاظ رشد کمی انجام شده است، اما این مهم از لحاظ نظری هنوز نیاز به پژوهش دارد. دلیل بارز آن نیز فقدان یک الگوی رهبری آموزشی به ویژه در مدارس ابتدایی به عنوان نهاد زیربنایی و شکل‌دهنده افراد جامعه است. چرا که بذر تعهد، تقوا، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عشق و ... در دوره ابتدایی پاشیده می‌شود و این دوره در واقع نیازمند رهبری تجسم‌گرا است. با عنایت به موارد فوق، پژوهشگر درصدد است به این سؤال اصلی، پاسخ دهد که الگوی مناسب رهبری آموزش‌مدار در سازمان‌های فرهنگی - آموزشی با تأکید بر مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران چیست؟ برای پاسخ به این سؤال، سؤال‌های فرعی زیر شکل گرفته است:

- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند؟

- ارزیابی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران از دیدگاه کاربران چگونه است؟
- راهکارهای مناسب برای اجرای الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند؟

مرور مبانی نظری

همیشه واژه رهبری الهام‌بخش بوده است. سازمان‌ها همواره نیاز به فردی دارند که ورای وظایف مدیریتی عمل کند. در ذهن و روح افراد نفوذ کرده و مشتاقانه آن‌ها را با خود همراه کند. همان‌طور که در یک تیم فوتبال کاپیتان تیم یک رهبر نیز هست و بر این مبنا انتخاب می‌گردد. در سازمان‌ها نیز مدیرانی باید انتخاب گردند که توانایی رهبری داشته باشند. اهداف کلان سازمان محقق نخواهد شد مگر اینکه رهبرانی توانمند در رأس آن قرار داشته باشند.

مدیریت و رهبری آموزشی از جمله مفاهیمی است که در نوشته‌های نویسندگان به جای یکدیگر بکار گرفته شده‌اند. هرچند که تفکیک این دو مفهوم از یکدیگر تا حدی سخت است ولی باید گفت ضمن اینکه این دو مفهوم با هم متفاوت هستند؛ لازم و ملزوم هم هستند. رهبری، قدرت جذب و نفوذ در پیروان و توانایی پذیراندن شخصیت خود در آن‌ها به نحوی که پیروان داوطلبانه رهبری او را در یک شرایط معین پذیرا شوند، است. بدین ترتیب می‌توان مدیریت رهبری و مدیریت آموزشی را به شرح زیر تعریف کرد.

مدیریت و رهبری آموزشی فرایندی است اجتماعی که با به‌کارگیری مهارت‌های انسانی، مفهومی، تخصصی، علمی، هنری و تجربی کلیه منابع، انسانی ارزشی، مالی و تکنولوژیکی را سازمان‌دهی و از طریق تأمین نیازهای مادی و معنوی، کارکنان، معلمان و دانش‌آموزان هدف‌ها و سیاست‌های تعلیم و تربیت را محقق سازد. تولید و همکاران معتقدند رهبری فرایند نفوذ اجتماعی است که رهبر در جستجوی مشارکت داوطلبانه

زیردستان برای تلاش در جهت رسیدن به اهداف سازمانی است (مقیم، ۱۳۹۴). همچنین رواج و بلینگ رهبری را فرایند نفوذ بر یک گروه سازمان یافته در جهت تحقق اهداف آن تعریف کرده اند (غلامزاده، ۱۳۹۳).

رهبر سازمان فردی است که تمرکز پیروان خود را بر مأموریت و اهداف سازمان معطوف کرده و باعث می شود تا پیروان از روی میل و مشتاقانه انرژی روحی، عاطفی و فیزیکی خود را بر یک تلاش هماهنگ و دسته جمعی به منظور تحقق مأموریت و اهداف سازمان معطوف نمایند (وینستون و پترسون^۱، ۲۰۰۶). مطالعات پیرامون رهبری نشان داده اند که توانایی رهبری مستقیماً با عملکرد، رفتار و واکنش های زیردستان که شامل رضایت شغلی، خوشحالی، تعهد عاطفی به سازمان، کاهش نرخ جابجایی، کاهش رفتارهای گوشه گیری، افزایش عملکرد شغلی، پیگیری اهداف چالشی تر، دستیابی به هدف، پشتکار، مقاومت بیشتر در برابر استرس و ارزش پیشرفت می باشد، رابطه دارد. گذشته از این واکنش های زیردستان به رهبری ناشایسته شامل مواردی همچون جابجایی، تعارض غیر کارکردی، نافرمانی و خرابکاری می باشد (استرانگ و کوهنرت^۲، ۲۰۰۹).

بوش (۲۰۱۳) از تعاریف انجام شده توسط سایرین، سه بعد برای رهبری به عنوان مبنای یک تعریف مفید شناسایی کرده است: رهبری به عنوان نفوذ، رهبری و ارزش ها، رهبری و بینش. در تعریف لوسیر و آکوا^۳ (۱۳۹۱) از رهبری، پنج مفهوم اصلی به ترتیب نمودار زیر گنجانده شده است: رهبران-پیرو، اهداف سازمانی، اعمال نفوذ، تغییر، افراد. نویسندگان مختلف، بسیاری از تئوری های مدیریت آموزشی را مطرح کرده اند. این دیدگاه ها نقاط مشترک زیادی با هم دارند. جالب اینجاست که مدل های مشابه اسامی مختلفی دارند، یا در شرایط خاص رویکردهای مختلف یک اسم دارند (کاتبرت، ۱۹۸۴). اما مدیریت در آموزش و پرورش باید به روش التقاطی بررسی شود. مدل ها از

1 . Winston & Patterson
2 . Strang & Kkuhnert
3 . Lussier & Achua

رشته‌های مختلفی اقتباس شده‌اند و در موارد خاص برای توضیح ویژگی‌های منحصر به فرد سازمان‌های آموزشی تدوین شده‌اند. برای فهم مدل‌های موجود به طبقه‌بندی و گروه‌بندی نیاز داریم که به ما امکان می‌دهد افکار و باورهای متفاوت را به‌طور نظام‌مند بررسی کنیم (کاتبرت، ۱۹۸۴، ص. ۳۹). جدیدترین تقسیم‌بندی از مدل‌های مدیریت آموزشی توسط بوش (۲۰۰۸ و ۲۰۱۳) مطرح شده است که شش مدل رسمی، همکارانه، سیاسی، ذهنی، ابهامی و فرهنگی را برشمرده است که در آموزش و پرورش انگلستان تا حدودی به‌طور تجربی اثبات شده است. اما در کنار مدل‌های مدیریت آموزشی، برای رهبری آموزشی نیز طبقه‌بندی‌هایی ارائه شده است. بهترین نوع از این سنخ متعلق به لیتوود، جنتز و استینج^۱ (۱۹۹۹) می‌باشد که از ۱۲۱ مقاله و چهار مجله بین‌المللی، شش مدل را شناسایی کرده‌اند. اما در جدیدترین طبقه‌بندی بوش و گلاور (۲۰۰۲) این سنخ شناسی را در ۱۰ مدل توسعه دادند که در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): نوع‌شناسی مدل‌های مدیریت و رهبری

مدل‌های رهبری		مدل‌های مدیریت
اداری		رسمی
توزیعی	تحولی	مشارکتی
تقابلی		سیاسی
عاطفی	پست مدرن	ذهنی
اقتضایی		مبهم
آموزشی	اخلاقی	فرهنگی

منبع: بوش و گلاور، ۲۰۰۲

از آنجا که برخی ویژگی‌های مراحل رشدی کودکان در دوره اول ابتدائی شامل: حرکت شخصیت کودک به سمت سازمان‌یافتگی و پیچیده‌تر شدن، یادگیری مهارت‌های حرکتی، مهارت در کاربرد صحیح و سریع اندام‌های حسی و حرکتی، تقلید آگاهانه، تعدیل

خودمداری کودکانه، الگوگیری از بزرگسالان مورد علاقه، احساس مالکیت قوی، ظهور قدرت تشخیص خوب و بد، شروع تدریجی آرامش و ثبات عاطفی، ابتکار عمل و سلیقه شخصی، درک قواعد و رعایت آن در کارها، ورود به مرحله تفکر محسوس، قدرت تدریجی درک علت امور طبیعی، برخورداری از حافظه نیرومند، علاقه فراوان به صحبت کردن، علاقه مندی به رفاقت با همسالان، طرح ریزی نقشه انجام یک عمل، علاقه فراوان به یادگیری، برخورداری از قدرت درک مشکلات پیرامونی، برخورداری از کنجکاوی هدفمند و جهت دار می باشد، داشتن یک الگوی رهبری آموزشی در این دوره تحصیلی، ضرورت دارد.

پیشینه پژوهش

اما پژوهشگران و صاحب نظران مختلف در داخل و خارج از کشور پژوهش هایی را با موضوع رهبری آموزشی انجام داده اند که برخی از مهم ترین و جدیدترین پژوهش ها در ادامه ارائه شده است.

اکرامی (۱۳۸۲) در پژوهشی تحت عنوان الگوی رهبری آموزشی در دانشگاه های دولتی ایران به این نتیجه رسید که مجموعه پرسش های جو سازمانی از مؤلفه های دوستی و همکاری، پاداش دهی، روشنی خط مشی ها، خطرپذیری، و ضابطه ها و مجموعه پرسش های رهبری اثربخش آموزشی از مؤلفه های هدف مداری، ترغیب مداری، کارمداری، تحوّل مداری، تفاهم مداری، و انسان مداری تشکیل شده است. مشخصه های توصیفی، بیانگر آنند که در میان صفات نیمرخ، مسئولیت پذیری مدیران در بالاترین و جامعه پذیری آنان در پایین ترین سطح قرار دارند. در میان صفات سیاهه گوردون، تفکر ابتکاری مدیران به گونه ای نامحسوس ضعیف تر از سه صفت دیگر است. برای بررسی ارتباط بین عامل های سازنده ویژگی های شخصیتی، جو سازمانی، رهبری اثربخش آموزشی، و یافتن بهترین الگوی تبیین واریانس بین آنها، از دو روش تحلیل رگرسیون چند متغیری و تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شده است.

ساعتچی و عزیزپور شویی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان طراحی الگوی رهبری اثربخش دانشگاهی؛ معیارهای هشتگانه رهبری اثربخش را به ترتیب اهمیت در قالب ایجاد جاذبه، تیم‌سازی، توانمندسازی گروهی، بهبود مستمر عملکرد، دارا بودن چشم‌انداز، خود ارزیابی، الهام‌بخشی و مربیگری اولویت‌بندی کرده‌اند.

الهی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان طراحی الگوی آموزش اثربخش در پرستاری: مطالعه کیفی-گراندد نظریه؛ پس از شناسایی مفاهیم اساسی فرایند آموزش اثربخش در پرستاری، الگوی مشارکت حرفه‌ای مراقبت محور را طراحی کردند. تلاش برای مشارکت حرفه‌ای مراقبت‌محور، راهبرد اصلی بود که مشارکت‌کنندگان برای حل دغدغه خود در پیش می‌گرفتند که به عنوان متغیر مرکزی مطالعه ظاهر شد. این مفهوم مرکزی در ارتباط با شش مفهوم دیگر مطالعه قرار دارد که شامل «واگرایی مدیریت برنامه‌ریزی» به عنوان زمینه، «اجرای غیر اثربخش فرایند آموزش» به عنوان شرایط علی، «انگیزش» به عنوان شرایط مداخله‌گر، «کسب صلاحیت حرفه‌ای» و «مشارکت موقعیتی ناکارآمد» به عنوان راهکار و «کارآمدی نسبی آموزش» به عنوان پیامد می‌باشد. بعد از ظهور نظریه مشارکت حرفه‌ای مراقبت‌محور، با استفاده از نظریات مرتبط، مدل آموزش اثربخش در پرستاری با عنوان «مشارکت حرفه‌ای مراقبت‌محور» طراحی شد.

افجه‌ای، خسروپناه و بانسی (۱۳۹۳) در پژوهشی به طراحی الگوی جامع رهبری اثربخش سازمانی با رویکرد الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت پرداخته‌اند. بر اساس نتایج این تحقیق، سبک رهبری پیامبر اسلام (ص) بیشتر بر محور تحول فردی و خصوصی (تألیف قلوب و پایبندی به تعهدات) و تحول اجتماعی (بصیرت، تدبیر و ساماندهی و اعتدال و مشارکت) متکی بود که این دو محور، خود متکی به تحول اعتقادی اخلاقی (عبد متواضع، تقرب الهی، نصیحت‌پذیری و تحمل مخالفان) ایشان بوده است. همچنین نتایج این تحقیق حاکی از این است که منش رهبری امیرکبیر نیز مبتنی بر سه بعد اصلی اقتدار شخصی (قدرت اعتقادی و قدرت نفوذ)، اقتدار

اخلاقی (اخلاقی بودن اقدامات، عادلانه بودن اقدامات، مردمی بودن اقدامات) و اقتدار عملی (تحول طلبانه بودن اقدامات، فنی بودن اقدامات، توجه به منافع ملی در اقدامات) می باشد.

لینبورگ^۱ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود تحت عنوان تأثیر رهبری آموزشی مدیر بر تغییر در شیوه‌های آموزشی معلمان طی مصاحبه‌ای از معلمان و مدیران به شناسایی عناصر مؤثر بر شیوه‌های آموزشی معلمان پرداخت. او به این نتیجه رسید که از بین ۳۳ متغیر پیش‌بینی شده تجربه، دانش‌آموزان، همکاران معلم، تأثیرات خارجی، توسعه حرفه‌ای، باورهای شخصی، طرح بهبود مدرسه، ترویج توسعه حرفه‌ای، اهداف مرتبط، ارائه پشتیبانی، نفوذ اداری، ارائه منابع، اعضای خانواده، ارائه مشوق‌هایی برای معلمان، تقسیم‌بندی کردن کار، نظارت آموزشی، سیاست‌های دولتی و ملی، منابع فناوری، معاون مدیر، کارکنان اداره آموزش و پرورش، مربی سوادآموزی و صدور دستورات، تأثیرات خارجی و صدور دستورات، دارای بیشترین تأثیر بر شیوه‌های آموزشی معلمان است و نفوذ اداری، همکاران معلم، معلم، دانش‌آموزان تأثیری بر شیوه‌های آموزشی معلمان نداشتند. در کل تأثیر مدیران در مورد تغییر در شیوه‌های آموزشی معلمان محدود بود.

عبداله و کاسیم^۲ (۲۰۱۱) در مقاله خود با نام رهبری آموزشی و نگرش نسبت به تغییر سازمانی در میان مدیران مدارس متوسطه در پاهنگ مالزی دریافتند که مدیران دبیرستان‌های پاهنگ سطح بالایی از رفتارهای رهبری آموزشی را از خود نشان دادند و همچنین دید مثبتی نسبت به اجرای تغییرات سازمانی داشته‌اند. بین مؤلفه‌های رهبری آموزشی و نگرش نسبت به تغییر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

واترز و کمرون^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی به ارائه چارچوب رهبری متعادل آموزشی از طریق ایجاد ارتباط بین چشم‌انداز و عمل پرداختند. پژوهش مزبور در مؤسسه تحقیقات

1 . Lineburg

2 . Abdullah & Kassim

3 . Waters & Cameron

بین قاره‌ای آموزش و یادگیری^۱ در دنور ایالت کولارادو^۲ انجام شده است. در الگوی ارائه شده برای رهبری آموزشی متعادل، مسئولیت‌های رهبران آموزشی در داخل ساختار سازمانی مطرح شده است.

بوش و گلاور (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان «رهبری توزیعی در عمل: هدایت تیم‌های رهبری با عملکرد بالا در مدارس انگلیسی زبان»، بیان می‌کنند مدل‌های حماسی رهبری براساس نقش مدیر مدرسه به وسیله شناسایی ارزش رهبری توزیعی تکمیل می‌شود. نتایج نشان داد که تیم‌های رهبری با عملکرد بالا از ویژگی‌هایی نظیر انسجام و وحدت داخلی، تمرکز واضح به معیارهای بالا، ارتباطات دوسویه همراه با ذی‌نفعان داخلی و خارجی و تعهد به رهبری توزیعی برخوردار هستند.

بوش (۲۰۱۳) در پژوهشی تحت عنوان «رهبری آموزشی و رهبری برای یادگیری: چشم‌انداز جهانی»، ضمن مطالعه ادبیات بین‌المللی رهبری آموزشی، به رهبری آموزشی در آفریقای جنوبی می‌پردازد. بوش رهبری آموزشی را به عنوان یکی از نه مدل رهبری می‌داند و معتقد است این نوع رهبری به دلیل اینکه با فعالیت‌های مرکزی مدرسه یعنی تدریس و یادگیری درهم‌تنیده شده است، دارای اهمیت زیادی است و رهبری آموزشی از سایر انواع رهبری به دلیل تمرکز بیشتر از حد معمول آن روی «جهت نفوذ» متفاوت است. افزایش تأکید روی تدریس و یادگیری به عنوان فعالیت مرکزی مدرسه منجر به تأکید روی رهبری آموزشی در تعداد زیادی از کشورها شده است. در این پژوهش اجزای رهبری آموزشی اثربخش عبارتند از: نظارت، ارزشیابی، مشاهده، مدل‌سازی.

انجمن مدیران آنتاریو^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان آماده‌سازی مدیران و توسعه انجمن‌های رهبری مدارس در قرن ۲۱، ضمن ارائه سیزده مهارت مدیریتی برای مدیران در قرن ۲۱، از جمله مهارت‌های هوش هیجانی، تفکر تحلیلی، حل مسئله،

1 . Mid-continent research for education and learning

2 . Denver, Colorado

3 . Ontario Principals Council

نوآوری و خلاقیت ارتباطی، تکنولوژیکی، سازمانی، مدیریتی افراد، کار تیمی، توسعه مشارکت، تعامل با جامعه، ضد نژاد پرستی و برابری، آگاهی و تفاهم جهانی؛ سه مهارت اساسی رهبری را در قالب یک مدل ارائه کرده است.

بوش و گلاور^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «مدل‌های رهبری مدرسه: چه چیزی را می‌دانیم؟»، به ارائه مدل‌های رهبری پرداخته است. در نهایت پژوهش با ارائه یک نوع شناسی از انواع رهبری به ارائه الگوی مدنظر اقدام کرده است که انواع رهبری عبارت است از: رهبری آموزشی، رهبری مدیریتی، رهبری تحول‌گرا، رهبری اخلاقی، رهبری توزیعی، رهبری معلم، رهبری سیستمی، رهبری مشروط.

دپارتمان آموزشی پنسیلوانیا^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی اقدام به طراحی چارچوبی برای رهبری آموزشی نکرده است. الگوی ارائه شده در چهار حوزه به شرح زیر مطرح شده است. در حوزه اول یعنی رهبری فرهنگی/راهبردی چهار مؤلفه تدوین یک چشم‌انداز سازمانی، مأموریت و اهداف استراتژیک، استفاده از داده‌ها برای تصمیم‌گیری آگاهانه، ساخت یک محیط کاری توانمندساز و مشارکتی و هدایت تلاش‌ها برای بهبود مستمر شناسایی شده است. در حوزه دوم یعنی رهبری نظام‌ها هفت مؤلفه اهرم منابع انسانی و مالی، تضمین کیفیت بالا و عملکرد بالای کارکنان، موافقت با دستورات دولت فدرال، تدوین و اجرای انتظارات از دانش‌آموزان و کارکنان، ارتباط مؤثر و استراتژیک، مدیریت سازنده تعارضات، تضمین ایمنی مدرسه شناسایی شده است. در حوزه سوم یعنی رهبری برای یادگیری پنج مؤلفه هدایت کردن فرصت‌های بهبود مدرسه، تراز کردن برنامه‌های درسی، آموزشی و ارزیابی، پیاده‌سازی آموزش با کیفیت بالا، تعیین کردن انتظارات بالا برای همه دانش‌آموزان و به حداکثر رساندن زمان آموزش شناسایی شده است. در حوزه چهارم یعنی رهبری عمومی و حرفه‌ای سه مؤلفه به حداکثر رساندن

1 . Bush and Glover

2 . Pennsylvania Department of Education

مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای از طریق درگیر کردن والدین و گفت‌وگوهای عمومی، نشان دادن حرفه‌ای‌گری و پشتیبانی از رشد حرفه‌ای شناسایی شده است.

مؤسسه بین‌المللی مدارس مسیحی^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی اقدام به ارائه الگویی برای رهبری مدارس مسیحی کرده است. در این پژوهش توصیف شایستگی‌ها و رفتارها به عنوان مهم‌ترین عامل در عملکرد مدیران مدارس مسیحی عنوان شده است. این شایستگی‌ها در سه طبقه اصلی (۱) رهبری از طریق نفوذ دارای مؤلفه‌های تعهد، صداقت، شخصیت و علم شیمی، (۲) شایستگی‌های رابطه‌ای-مهارت‌های شخصی ضروری دارای مؤلفه‌های مدیریت افراد، ایجاد روابط، نتیجه‌گرایی و (۳) شایستگی‌های راهبردی دارای مؤلفه‌های رهبری آموزشی، رهبری عملیاتی و رهبری پیشرفت عنوان شده است. اسکات^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی به ارائه چارچوب قابلیت رهبری مدرسه پرداخته است. در چارچوب ارائه شده پنج بعد آموزشی، شخصی، راهبردی، سازمانی و بین‌فردی در سه حوزه هوش هیجانی، شیوه تفکر و نقشه تشخیصی شناسایی شده است. این الگو در بعد آموزشی، چهار مؤلفه دانش آموزشی، نرم‌افزار آموزشی، ساخت محیط آموزشی که منجر به حداکثر یادگیری دانش‌آموزان شود و ساخت انجمن‌های یادگیری؛ در بعد شخص مؤلفه‌های اخلاق و ارزش‌های حرفه‌ای، نقاط قوت فردی و تعهد در توسعه حرفه‌ای، قضاوت و تصمیم‌گیری؛ در بعد راهبردی مؤلفه‌های ایجاد فرهنگ و چشم‌انداز مدرسه، برنامه‌ریزی راهبردی، رهبری ساختمان (فضای آموزشی) و طرفداری و دفاع از مدرسه؛ در بعد سازمانی مؤلفه‌های عوامل مؤثر در یک چارچوب قانونی و سازمانی و مدیریت منابع در دستیابی به اهداف؛ در بعد بین فردی مؤلفه‌های ارتباط مؤثر، روابط سازنده، دیگران‌بازها را شناسایی کرده است.

1 . Association of Christian Schools International
2 . Scott

بخش مدرسه متحد لس آنجلس^۱ - شاخه توسعه رهبری و یادگیری حرفه‌ای (۲۰۱۶) در پژوهشی به ارائه چارچوب رهبری مدرسه لوسد^۲ پرداخته است. مدل ارائه شده دارای ۶ بعد شامل رهبری و رشد حرفه‌ای، مدیریت تغییر، آموزش، فرهنگ یادگیری و رفتار مثبت، خانواده و گفتمان، سیستم‌ها و عملیات می‌باشد. بعد اول دارای یک مؤلفه مدل‌های رفتارهای رهبری آموزش‌محور؛ بعد دوم دارای سه مؤلفه رهبری و مدیریت تغییر، توسعه و حفظ یک چشم‌انداز مشترک برای یادگیری مورد انتظار دانش‌آموزان، ایجاد و حفظ فرهنگ بهبود مستمر؛ بعد سوم دارای سه مؤلفه فراهم کردن حمایت از معلمان برای بهبود آموزش، ارتقاء کیفیت تدریس، یادگیری و رهبری، ارزیابی عملکرد همه کارکنان؛ بعد چهارم دارای دو مؤلفه ایجاد و نگهداری یک فرهنگ مساعد برای رشد معلم، ایجاد و نگهداری یک فرهنگ مساعد برای رشد دانش‌آموز؛ بعد پنجم دارای دو مؤلفه درگیر کردن خانواده و اعضای جامعه به عنوان شرکاء و برقراری ارتباط با خانواده‌ها و اعضای جامعه؛ بعد ششم دارای سه مؤلفه مدیریت افراد، زمان و منابع، ایجاد و حفظ یک مدرسه مولد و نشان دادن الزامات قانونی و سیاسی است.

دی و سامونز^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان «رهبری مدرسه موفق» در دانشگاه ناتینگهام، دو نوع رهبری تحول‌گرا و رهبری آموزشی را مورد بررسی قرار دادند و در نهایت با بررسی یافته‌های تحقیقات رهبری اثربخش و موفق مدارس انگلستان، الگویی برای رهبری مدارس موفق ارائه کردند. در این الگو هفت بعد شامل بهبود وضع آموزش و یادگیری، طراحی مجدد و غنی‌سازی برنامه درسی، تجدید ساختار سازمان؛ طراحی مجدد نقش‌ها و مسئولیت‌ها، بالا بردن کیفیت معلم (از جمله جانشین‌پروری)، ایجاد روابط درون مدرسه، ارتقاء آموزش و یادگیری، ایجاد روابط خارج از مدرسه شناسایی شده است.

1 . Los Angeles Unified School District
2 . LAUSD School Leadership Framework
3 . Christopher Day & Pamela Sammons

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) و از نظر روش اجرای پژوهش از نوع داده‌بنیاد خودظهور (مرحله کیفی) و پیمایشی مقطعی (مرحله کمی) است. جامعه آماری مرحله کیفی، کلیه صاحب‌نظران، خبرگان و متخصصان حوزه رهبری آموزشی شامل کلیه مطلعین کلیدی در حوزه رهبری آموزشی، مدیران ارشد سازمان آموزش و پرورش و صاحبان آثار علمی (کتاب، مقاله و ...) در حوزه رهبری آموزشی بودند. نمونه‌گیری مرحله کیفی، به شیوه غیراحتمالی آگاهانه و به روش هدفمند و گلوله برفی انجام شده است. جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی استان تهران با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر به تعداد ۴۱۵ نفر بودند که جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده و ۱۹۹ نفر انتخاب شد.

در بخش کیفی از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. در گام اول به منظور آشنایی با مفاهیم پایه و مبانی نظری و نیز آشنایی با مطالعات پیشین در خصوص موضوع مورد بحث از روش کتابخانه‌ای استفاده شد و با مطالعه اسناد و مدارک شامل کتب، مقالات، رساله‌ها، پایگاه‌های اطلاعاتی و ... مبانی نظری و پیشینه پژوهش به دست آمد. در گام دوم به منظور گردآوری داده‌ها، از روش میدانی استفاده شد. بدین طریق که ابتدا با تدوین فرم مصاحبه و فرم دلفی بخشی از داده‌ها به دست آمد. سپس با تشکیل جلسه، بارش مغزی داده‌های بخش کیفی تکمیل شد. ابزار مورد استفاده در این گام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در بخش کمی، برای گردآوری داده‌ها از روش میدانی استفاده شد. ابزار مورد استفاده در این مرحله پرسشنامه محقق‌ساخته بود که طی مرحله کیفی به دست آمد. این پرسشنامه دارای ۵ بعد، ۳۹ مؤلفه و ۲۴۸ شاخص (سؤال) بود که بر مبنای طیف پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده بود.

برای تعیین اعتبار درونی (قابلیت اعتبار) داده‌ها از چندین روش استفاده شد: داده‌ها با مطالعه مبانی نظری، پیشینه تحقیق، منابع، مصاحبه با افراد کانونی انتخاب و تأیید شدند؛ نظرات و رهنمودهای گروهی از خبرگان لحاظ شد؛ برای تأیید دقت و صحت داده‌ها، در مورد اعتبار مطالعه از شیوه بررسی به وسیله اعضای پژوهش استفاده گردید. جهت تعیین اعتبار بیرونی (انتقال‌پذیری) یافته‌ها از تکنیک‌های حصول اشباع نظری؛ استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه‌ها؛ توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. جهت تعیین روایی (تأیید‌پذیری) یافته‌ها نیز از سه تکنیک جمع‌آوری داده-ها از منابع متعدد (منابع داده‌ها متنوع بوده و همسوسازی به کار گرفته شد)؛ تحلیل موارد منفی (پژوهشگر در تحلیل موارد منفی مصاحبه‌ها، تبیینات متناقض تفسیر شده را در داده‌ها حل کرده است)؛ انعطاف روش (برنامه مصاحبه، بارها ارزیابی مجدد شد و محتوا و فرآیندهای آن مورد بازبینی قرار گرفت و در تفسیرها، پیشنهادها و یافته‌ها کاملاً منعطف عمل شد) استفاده شد. اعتبار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد و روایی آن از روایی محتوایی (ضریب نسبی روایی محتوا) و روایی تأییدی (تحلیل عاملی تأییدی) انجام شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش کدگذاری نظری با رویکرد نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. تحلیل داده‌های به دست آمده در این پژوهش به صورت جداگانه صورت گرفت. به عبارت دیگر داده‌های کیفی با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و ملزومات انجام هر یک از این مراحل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در نهایت به نظریه‌ای برای تبیین الگوی رهبری آموزشی نائل شدیم. پس از تدوین پرسشنامه و جمع‌آوری داده‌های حاصل از پرسشنامه، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های مرسوم آمار توصیفی (رسم جداول توزیع فراوانی، نمودارها و جداول مشخصه‌های آماری) و استنباطی (آزمون آماری تحلیل عاملی تأییدی) انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از اجرای پژوهش در دو بخش کیفی و کمی ارائه شده است.

یافته‌های بخش کیفی

- داده‌های پژوهش از طریق فرایند کدگذاری مبتنی بر طرح نظریه داده‌بنیاد خودظهور تحلیل شدند. کدگذاری فرایندی تحلیلی است که طی آن داده‌ها، مفهوم‌گذاری می‌شوند و به هم می‌پیوندند تا نظریه را شکل دهند. تحلیل داده‌ها در این روند جدا از گردآوری و نمونه‌گیری صورت نمی‌گیرد. در طرح تحقیق، نظریه داده‌بنیاد مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام می‌شود که در ادامه تشریح شده است.
- ۱- **کدگذاری باز:** در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی به‌دست آمده در خصوص الگوی رهبری آموزشی از دو فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش و مصاحبه با خبرگان فهرست شدند. ابتدا مفاهیم و گزاره‌های به‌دست آمده در خصوص الگوی رهبری آموزشی از فرایند مطالعه اسناد و مدارک و پیشینه پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور بررسی و فهرست شدند. عبارات، مفاهیم و گزاره‌های مستخرج شده از پژوهش‌ها، با انجام تحلیل‌های دقیق، یکسان‌سازی (انتخاب وازگان صحیح‌تر، حذف مفاهیم مشترک) شد. در این فرایند ۲۰۱ گزاره و مفهوم به‌دست آمد که مبنای چک لیست و فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردید. در گام بعدی مصاحبه با خبرگان انجام شد. با انجام ۱۸ مصاحبه و تحلیل آنها طی ۶ مرحله، مصاحبه‌ها به حد اشباع نظری رسیدند. طی این ۱۸ مصاحبه ۲۴۸ گزاره و مفهوم به‌دست آمد. گزاره‌های به‌دست آمده با گزاره‌های بخش قبلی یعنی مطالعه اسناد و مدارک تلفیق شدند و در مجموع حاصل طی دو مرحله مصاحبه و مطالعه اسناد و مدارک ۲۲۴ گزاره کلیدی تحت عنوان کدهای باز احصاء شد.
- ۲- **کدگذاری محوری:** در این مرحله کدهای باز به‌دست آمده در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی مقوله‌بندی شدند. لذا با مقوله‌بندی کدهای باز و نام‌گذاری آنها، دسته مفهومی

بزرگتر تحت عنوان کدهای محوری شکل گرفتند (مؤلفه). این فرایند طی دو مرحله انجام شد و کدهای محوری اولیه (مؤلفه‌ها) مجدداً در دسته مفهومی بزرگتری قرار گرفتند (ابعاد). با انجام مرحله کدگذاری محوری، ۲۲۴ کد باز (شاخص) به دست آمده در قالب ۳۳ کد محوری (مؤلفه) دسته‌بندی شدند. سپس ۳۳ کد محوری به دست آمده در قالب ۴ کد محوری (بعد) بزرگتر دسته‌بندی شدند. کدهای محوری به شرح جدول شماره (۱) می‌باشد:

جدول شماره (۱): کدهای محوری حاصل از سند کاوی و مصاحبه با خبرگان

کدهای محوری (مؤلفه‌ها)					کدهای محوری (ابعاد)
پست مدرن	تقابلی/تعاملی	توزیعی	تحولی	مشارکتی	اداری/مدیریتی
ارزشی	تجسم‌گرا	آموزشی	اخلاقی	اقتضایی	عاطفی/احساسی
علاق و انگیزه‌های شخصی		حساسیت	روحیه‌بخشی		چالش‌پذیری
ارزش‌مداری		تحمل فشار	مصمم بودن		الهام‌بخشی
اقتدار حکمتی		فرهنگ و جو سازمانی	مدیریت تغییر		تعیین جهت
		ارتباطات	توانایی سازمانی		تجزیه و تحلیل و قضاوت
مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری		گفتمان آموزشی	مدل‌سازی		ارزیابی آموزشی
			رشد و توسعه حرفه‌ای		نظارت آموزشی

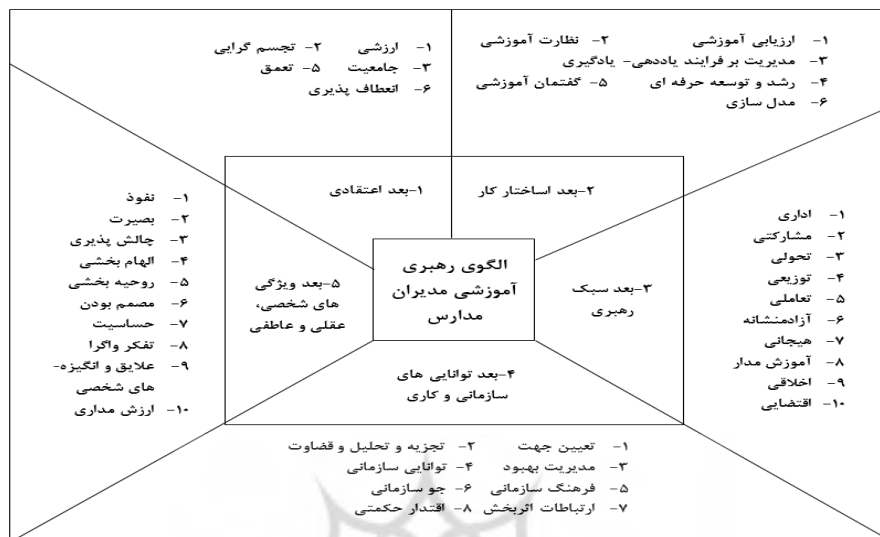
۳- **کدگذاری انتخابی:** برای انجام فرایند کدگذاری انتخابی از دو تکنیک دلفی و بارش مغزی استفاده شد؛ به گونه‌ای که ۱۵ نفر از خبرگان حوزه رهبری آموزشی انتخاب شدند و فرم دلفی برای آنها ارسال گردید. فن دلفی طی سه مرتبه انجام شد و در هر بار نقطه نظرات خبرگان اخذ و در فرم اعمال گردید. همچنین جلسه بارش مغزی با حضور ۸ نفر از خبرگان تشکیل شد. نهایت اینکه، نتایج کدگذاری باز و محوری در مرحله کدگذاری انتخابی تغییر یافت. به گونه‌ای که ۴ بعد مرحله قبل به ۵ بعد، ۳۳ مؤلفه به ۳۹

مؤلفه و ۲۲۴ شاخص به ۲۴۸ شاخص افزایش یافتند. در پایان مرحله کیفی ۵ بعد، ۳۹ مؤلفه و ۲۴۸ شاخص (جدول شماره ۲) تأیید شد.

جدول شماره (۲): ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از مرحله کیفی

مؤلفه‌ها					ابعاد
انعطاف‌پذیری	تعمق	جامعیت	تجسم‌گرایی	ارزشی	اعتقادی
گفتمان آموزشی		مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری		ارزیابی آموزشی	ساختار کار
مدل سازی		رشد و توسعه حرفه‌ای		نظارت آموزشی	
اخلاقی	هیجانی	تعاملی	تحولی	اداری/مدیریتی	سبک رهبری
اقتضایی	آموزش مدار	آزادمنشانه	توزیعی	مشارکتی	
ارتباطات اثربخش		فرهنگ سازمانی	مدیریت بهبود	تعیین جهت	توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر
اقتدار حکمتی		جو سازمانی	توانایی سازمانی	تجزیه و تحلیل و قضاوت	
علاقه و انگیزه شخصی	حساسیت	روحیه‌بخشی	چالش‌پذیری	نفوذ	ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری
ارزش‌مداری	تفکر واگرا	مصمم بودن	الهام‌بخشی	بصیرت	

همچنین الگوی اولیه مفهومی رهبری آموزشی مطابق شکل شماره (۱) شکل گرفت.



شکل (۱): الگوی مفهومی رهبری آموزشی در پایان مرحله کیفی

یافته‌های بخش کمی

قبل از استفاده از آزمون‌های پارامتریک در تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف توزیع داده‌ها مشخص شد. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف ($P=0,617$; $f=202$; $K-S=0,927$) نشان داد توزیع داده‌ها نرمال است، لذا امکان بهره‌مندی از آزمون‌های پارامتریک و به‌طور خاص آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای تحلیل داده‌های این پژوهش مهیا است. نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای پنج بعد الگو به شرح زیر به‌دست آمده است.

(۱) **بعد اعتقادی:** نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد اعتقادی بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ می‌باشد، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد اعتقادی دارند. همچنین معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را مشخص است. میزان مقادیر یا ضرایب به‌دست آمده t -value که خارج از بازه

±۱,۹۶ بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد اعتقادی در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشند.

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۳) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خلی دو به درجه آزادی ۲,۳۱ و کوچکتر از ۳ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰,۰۶۳ و کوچکتر از ۰,۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) نیز به ترتیب ۰,۹۱ و ۰,۹۰ به دست آمد که بعد اعتقادی را تأیید می‌کنند.

جدول (۳): شاخص‌های نیکویی برازش بعد اعتقادی

شاخص‌های برازش	X ²	df	p- value	X ² /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰,۰۵	≥ ۳	≥ ۰,۰۸	≤ ۰,۹	≤ ۰,۹
میزان به دست آمده	۷۸۵,۱۴	۳۴۰	۰,۰۰۱	۲,۳۱	۰,۰۶۳	۰,۹۱	۰,۹۰

۲) **بعد ساختار کار:** نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد ساختار کار بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ می‌باشد، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه-گیری مؤلفه‌ها و بعد ساختار کار دارند. همچنین معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را مشخص می‌کند. میزان ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه ±۱,۹۶ بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد ساختار کار در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشند.

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۴) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲,۱۸ و کوچکتر از ۳ است. مقدار RMSEA برابر با ۰,۰۴۸ و کوچکتر از ۰,۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص GFI و شاخص AGFI نیز به ترتیب ۰,۹۲ و ۰,۹۱ به دست آمد که بعد ساختار کار را تأیید می‌کنند.

جدول (۴): شاخص‌های نیکویی برازش بعد ساختار کار

شاخص‌های برازش	X ²	df	p- value	X ² /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰,۰۵	≥ ۳	≥ ۰,۰۸	≤ ۰,۹	≤ ۰,۹
میزان به‌دست آمده	۳۴۴۵	۱۵۸۰	۰,۰۰۱	۲,۱۸	۰,۰۴۸	۰,۹۲	۰,۹۱

۳) بعد سبک رهبری: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد سبک رهبری بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ می‌باشد، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه-گیری مؤلفه‌ها و بعد سبک رهبری دارند. همچنین معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. میزان ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه ±۱,۹۶ بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد سبک رهبری در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشند.

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۵) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۱,۸۴ و کوچکتر از ۳ است. مقدار RMSEA برابر با ۰,۰۵۸ و کوچکتر از ۰,۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند GFI و AGFI نیز به ترتیب ۰,۹۳ و ۰,۹۰ به دست آمد که بعد سبک رهبری را تأیید می‌کنند.

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش بعد اقتصادی

شاخص‌های برازش	X ²	df	p- value	X ² /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰,۰۵	≥ ۳	≥ ۰,۰۸	≤ ۰,۹	≤ ۰,۹
میزان به دست آمده	۳۴۴۵	۱۵۸۰	۰,۰۰۱	۱,۸۴	۰,۰۵۸	۰,۹۳	۰,۹۰

۴) **بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر:** نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ می‌باشد، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر دارند. همچنین معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را مشخص می‌کند. میزان ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه $\pm 1,96$ بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشند.

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۶) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲,۹۹ و کوچکتر از ۳ است. مقدار RMSEA برابر با

۰,۰۳ و کوچکتر از ۰,۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند GFI و AGFI نیز به ترتیب ۰,۹۵ و ۰,۹۳ به دست آمد که بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر را تأیید می‌کند.

جدول (۶): شاخص‌های نیکویی برازش بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر

شاخص‌های برازش	X ²	df	p-value	X ² /df	RMSEA	GFI	AGFI
دامنه قابل پذیرش	-	-	≥ ۰,۰۵	≥ ۳	≥ ۰,۰۸	≤ ۰,۹	≤ ۰,۹
میزان به دست آمده	۲۵۹۲	۱۲۹۷	۰,۰۰۱	۱,۹۹	۰,۰۳۹	۰,۹۴	۰,۹۲

(۵) بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری: نتایج آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی بیانگر آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده بزرگتر از ۰,۳ می‌باشد، بنابراین رابطه مطلوبی بین متغیر مشاهده شده با متغیر پنهان برقرار است و نقش مهم و معناداری در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری دارند. همچنین معناداری ضرایب بین متغیرهای آشکار و پنهان را بیان می‌کند. میزان ضرایب به دست آمده t-value که خارج از بازه $\pm ۱,۹۶$ بودند، نشان دادند رابطه بین شاخص‌ها و مؤلفه‌های بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشند.

در خصوص شاخص‌های برازش الگو، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی (جدول ۷) نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خلی دو به درجه آزادی ۱,۸۶ و کوچکتر از ۳ است. مقدار RMSEA برابر با ۰,۰۶۸ و کوچکتر از ۰,۰۸ است. سایر شاخص‌های برازندگی مانند GFI و AGFI نیز

به ترتیب ۰,۹۳ و ۰,۹۰ به دست آمد که بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری را تأیید می‌کنند.

جدول ۷: شاخص‌های نیکویی برازش بعد ویژگی‌های شخصی، عقلانی و عاطفی رهبری

AGFI	GFI	RMSEA	X ² /df	p-value	df	X ²	شاخص‌های برازش
≤ ۰,۹	≤ ۰,۹	≥ ۰,۰۸	≥ ۳	≥ ۰,۰۵	-	-	دامنه قابل پذیرش
۰,۹۰	۰,۹۳	۰,۰۶۸	۱,۸۶	۰,۰۰۱	۱۱۷۹	۲۱۸۸	میزان به دست آمده

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

➤ *الگوی رهبری آموزشی مناسب برای مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران چیست؟*

نخستین یافته پژوهش حاضر؛ بیانگر آن است که الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران با ۵ بعد، ۳۹ مؤلفه و ۲۴۸ شاخص در دو بعد کیفی و کمی به دست آمد. لازم به ذکر است که الگوی فوق از نظر استراتژی تجربی است زیرا الگویی که پژوهشگر ارائه کرده در عملکرد سازمان، فرد و گروه اثرگذار و مؤثر خواهد بود. از منظر فلسفی از نوع پراگماتیسم می‌باشد چرا که کاربردی و عملکردی است. از طرفی از منظر منطق پژوهش از نوع استقرایی و از نظر الگو از نوع هنجاری می‌باشد.

➤ *ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند؟*

یافته‌های پژوهش در خصوص سؤال اول پژوهش مبنی بر ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی رهبری آموزشی برای مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران

کدامند؟ بیانگر آن است که الگوی رهبری آموزشی دارای ۵ بعد، ۳۹ مؤلفه و ۲۴۸ شاخص است که در ادامه تشریح شده است:

● بعد اعتقادی

از بین شاخص‌های به دست آمده در مرحله کدگذاری باز، ۲۸ شاخص در قالب پنج مؤلفه ارزشی، تجسم‌گرایی، جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری، بعد اعتقادی را تشکیل دادند.

بعد اعتقادی رهبری عبارت است از مجموعه عواملی که جهان‌بینی، نگرش‌ها و ارزش‌های رهبر را نشان می‌دهد. ایمان و اعتقاد: شرط مهم و اساسی برای مدیریت در جامعه اسلامی، اعتقاد و ایمان کامل به مبانی اسلام است. ایمان و اعتقاد برای رهبر، ایمان جامعی است که در آن معرفت قلبی، اقرار زبانی و التزام عملی به ارکان اسلام باشد.

لذا اعتقاد و باور رهبر آموزشی به ارزش‌های حاکم بر سازمان نظیر، داشتن ایمان توحیدی و تشکیلاتی، اعتقاد داشتن به فلسفه سازمان، توجه به جنبه‌های مادی و معنوی به صورت توانمند، وجود بصیرت خلق‌کننده آینده برتر، دادن انگیزش، تعهد و عمل مبتنی بر ارزش به کارکنان، سهمیم کردن کارکنان در رسالت سازمانی با رهبران، ایجاد بصیرت در کارکنان، ایجاد هویت جمعی در کارکنان، ایجاد وحدت رویه، راهکار، خط مشی و اهداف بین گروه‌های کاری، هدایت رفتار و عملکرد کارکنان به سمت آرمان‌های ارزشی سازمان و تبدیل تفاوت‌ها به اشتراک و یگانگی و متعاقب آن انسجام فعالیت‌های سازمانی، می‌تواند منجر به رهبری اثربخش آموزشی در مدارس شود.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر، رهبر آموزشی با مسلح کردن خود به پنج مؤلفه اعتقادی شامل ارزش‌های حاکم، تجسم‌گرایی، جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری در راستای رهبری اثربخش آموزشی، گام برخواهد داشت.

● بعد ساختار کار

از بین شاخص‌های به دست آمده در مرحله کدگذاری باز، ۵۸ شاخص در قالب شش مؤلفه ارزیابی آموزشی، نظارت آموزشی، مدیریت بر فرایند یاددهی-یادگیری، رشد و توسعه حرفه‌ای، گفتمان آموزشی و مدل سازی، بعد ساختار کار و محیط را تشکیل دادند.

بعد ساختار کار و محیط؛ عبارت است از کلیه فعالیت‌های فنی-تخصصی شغل مدیریت مدرسه شامل ارزیابی آموزشی، نظارت آموزشی، مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری، رشد و توسعه حرفه‌ای، گفتمان آموزشی و مدل‌سازی که با به‌کارگیری رهبری آموزشی می‌تواند به نحوه مطلوب‌تری آنها را انجام دهد. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که مدیریت مدرسه با به‌کارگیری از توانمندی‌های رهبری خود در زمینه فعالیت‌های فوق‌الذکر، به تحقق آنها کمک بیشتری نماید.

از مهم‌ترین عواملی که بر مدیریت و رهبری آموزشی در مدرسه تأثیرگذار است می‌توان به ارزیابی و نظارت آموزشی اشاره کرد که بر این اساس رهبر آموزشی می‌تواند اقداماتی نظیر ارزیابی مستمر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان و خودارزیابی، ارزیابی برنامه درسی و آموزشی، تدوین و اجرای انتظارات از دانش‌آموزان و کارکنان، تراز کردن برنامه‌های درسی و آموزشی، ارزیابی و بهبود شیوه‌های آموزشی از طریق مشاهده هدفمند، بررسی و پیگیری کیفیت تدریس معلمان، نظارت بر کیفیت تدریس معلم و اجرای طرح درس را انجام دهد.

رهبران آموزشی باید نسبت به رشد و توسعه حرفه‌ای خود، کارکنان و معلمان حساس بوده و زمینه و شرایط رشد و توسعه حرفه‌ای را فراهم کنند و با درگیر کردن و شریک کردن اولیاء و مربیان در تصمیمات مربوط به مدرسه و ساخت انجمن‌های یادگیری در مدرسه با ایجاد یک فهم و بینش مشترک در گفتمان در جهت موفقیت بیشتر دانش‌آموزان گام بردارند. همچنین با حمایت از مدرسه تحت سرپرستی و تعیین

انتظارات سطح بالا از طریق به‌کارگیری و ایفای نقش مربیگری و هدایتگری، مدرسه را به عنوان الگو یا مدل موفقیت برای سایر مدارس معرفی نمایند.

● بعد سبک رهبری

از بین شاخص‌های به‌دست آمده در مرحله کدگذاری باز، ۵۸ شاخص در قالب ده مؤلفه اداری/مدیریتی، مشارکتی، تحولی، توزیعی، تعاملی، آزادمنشانه، هیجانی، آموزش-مدار، اخلاقی و اقتضایی بعد سبک رهبری را تشکیل دادند.

بعد سبک رهبری؛ عبارت است از کلیه روش‌ها و مدل‌هایی که مدیر مدرسه می‌تواند در جهت رهبری مطلوب‌تر به‌کار گیرد تا فعالیت‌های مدرسه در راستای تحقق اهداف و چشم‌انداز کلان تعریف‌شده، شکل گیرد. در تبیین این یافته نیز می‌توان عنوان کرد که مدیران مدارس باید با توجه به شرایط و ویژگی‌های سازمانی مدرسه‌ای که در آن فعالیت می‌کنند، سبک رهبری مناسب را برگزینند. هرچند بر اساس اصول و نظریه‌های علمی در یک سازمان می‌توان متناسب با هر موقعیتی سبکی را برای رهبری انتخاب کرد. به عنوان مثال زمانی که وقت کافی برای تصمیم‌گیری وجود دارد و شناسایی کلیه ابعاد و جنبه‌های مسئله حائز اهمیت است می‌توان از سبک‌های مشارکتی استفاده کرد و در همین خصوص و زمانی که وقت کمی برای تصمیم‌گیری وجود دارد می‌توان به سبک اداری رجوع کرد.

کلیه سبک‌های رهبری شناسایی شده در این پژوهش برای رهبری آموزشی در مدارس، کاربرد دارند و بر اساس نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر به‌کارگیری آنها بسته به زمان، حساسیت، منابع و ... قابلیت استفاده دارند و مورد تأیید خبرگان و کاربران قرار گرفته است. اما در حین حال می‌توان گفت سبک رهبری آموزش‌مدار، هیجانی و آزادمنشانه برای محیط‌های آموزشی با توجه به ویژگی‌های اختصاصی آنها، کاربرد بیشتری دارد.

● بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبری

از بین شاخص‌های به‌دست آمده در مرحله کدگذاری باز، ۵۳ شاخص در قالب هشت مؤلفه تعیین جهت، تجزیه و تحلیل و قضاوت، مدیریت بهبود، توانایی سازمانی، فرهنگ سازمانی، جو سازمانی، ارتباطات اثربخش، اقتدار حکمتی بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبر را تشکیل دادند.

بعد توانایی‌های سازمانی و کاری رهبری؛ بیشتر به مواردی اشاره می‌کند که در همه سازمان‌ها و برای رهبران همه سازمان‌ها ضروری است. رهبران آموزشی می‌توانند با جهت‌گیری و جهت‌دهی صحیح به فعالیت‌های آموزشی از طریق تعیین چشم‌انداز، اهداف، راهبردها و برنامه‌های عملیاتی، تجزیه و تحلیل محیط آموزشی و قضاوت در خصوص جنبه‌های مختلف مسائل فضای آموزشی، تلاش در جهت تثبیت وضعیت موجود در راستای بهبود و تغییرات مثبت همراه با پیشرفت‌های جدید علمی و تکنولوژیکی، به تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزشی کمک نماید.

همچنین با بررسی، مطالعه و شناخت دقیق جنبه‌های مختلف فرهنگ و جو سازمانی مدرسه، زمینه‌های رشد و حمایت از معلمان و دانش‌آموزان را فراهم کنند و به ارتقاء و بهبود جو و فرهنگ سازمانی حاکم کمک کنند. این مهم از طریق به‌کارگیری توانایی‌های ارتباطی رهبران و اقتدار حکمتی آنها محقق خواهد شد. به این معنا که از طریق برقراری ارتباط سازنده با دانش‌آموزان، معلمان و اولیاء، آنها را از کم و کیف موضوعات و مسائل مدرسه مطلع نماید و به واسطه دانش و تخصص و برخورداری از ویژگی‌های فرمندی خود، آنها را با تصمیمات و برنامه‌های اتخاذ شده، همراه نماید.

• بعد ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری

از بین شاخص‌های به‌دست آمده در مرحله کدگذاری باز، ۵۱ شاخص در قالب ده مؤلفه نفوذ، بصیرت، چالش‌پذیری، الهام‌بخشی، روحیه‌بخشی، مصمم بودن، حساسیت، تفکر واگرا، علایق و انگیزه‌های شخصی و ارزش‌مداری، بعد ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری را تشکیل دادند.

بعد ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری؛ به این معناست که رهبران آموزشی به‌واسطه برخورداری از یک‌سری ویژگی‌های شخصی، عقلانی و احساسی-عاطفی خود می‌توانند به رهبری آموزشی مدارس کمک نمایند. این ویژگی‌ها شامل نفوذ، بصیرت، چالش‌پذیری، الهام‌بخشی، روحیه‌بخشی، حساسیت، مصمم بودن، تفکر واگرا، علایق و انگیزه‌ها و ارزش‌مداری است. در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که رهبری بیش از هر چیز دیگری به ویژگی‌های فرد رهبر وابسته است. کارکنان در سازمان‌ها به‌واسطه یکسری ویژگی‌های خاص که مدیران از آنها برخوردارند آنها را به عنوان رهبر می‌پذیرند و بخش زیادی از مدیران به دلیل نداشتن این ویژگی‌ها، علیرغم مدیریت مجموعه تحت سرپرستی‌شان، توانایی رهبری آن را ندارند. لذا برخورداری یا کسب ویژگی‌های شناسایی شده در این پژوهش به عنوان ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبران، مدیران آموزشی را به رهبران آموزشی تبدیل می‌کنند. رهبران آموزشی با برخورداری از ویژگی‌های فرمندی و کاریزماتیک نظیر، دانش و تخصص، الگو بودن، ارتباطات سازنده و .. به قلب کارکنان نفوذ می‌کنند و از این طریق اهداف مدرسه را به کمک معلمان و کارکنان به راحتی محقق می‌کنند. چنین افرادی به‌طور مستمر تلاشگرند و پیشاپیش سایرین برای تحقق اهداف فعالیت می‌کنند، نسبت به کارکنان و مشکلات آنها حساس هستند و سعی می‌کنند آنها را برطرف کنند، به جای یأس و ناامیدی در کارکنان به آنها روحیه می‌دهند و شکست کارکنان را موفقیت قلمداد می‌کنند. این گونه افراد در تصمیمات‌شان مصمم هستند و تا دست‌یابی به هدف، توقف نمی‌کنند.

بنابراین افرادی با چنین ویژگی‌هایی، خیلی زود به رهبران گروه‌ها تبدیل می‌شوند و الگویی برای سایر اعضای گروه می‌شوند و به‌طور داوطلبانه سایر کارکنان یا اعضای گروه، خواسته‌ها و نظرات آنها را انجام می‌دهند. لذا نتایج به‌دست آمده مؤید این مطلب است که یکی از اثرگذارترین عوامل بر رهبری آموزشی، ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبران است.

➤ ارزیابی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره

اول ابتدایی شهر تهران از دیدگاه کاربران چگونه است؟

نتایج پژوهش در خصوص سؤال دوم پژوهش؛ بیانگر آن است که نتایج حاصل از بخش کیفی، در بخش کمی توسط کاربران به‌طور کامل مورد تأیید قرار گرفته است. لازم به توضیح است که شاخص‌های برازش الگوی فوق، همگی در سطح مطلوبی قرار گرفته‌اند، به‌طوری‌که بیانگر یک ساختار زیربنایی مکنون از شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد الگوی رهبری آموزشی برای مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران را نشان می‌دهند و یافته‌های بخش کمی عیناً مؤید بخش کیفی است.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش افجه‌ای و همکاران (۱۳۹۳)، مرزوقی و همکاران (۱۳۹۴)، اسکات (۲۰۱۵)، بخش مدرسه متحد لس آنجلس (۲۰۱۶)، دپارتمان آموزشی پنسیلوانیا (۲۰۱۴)، مؤسسه بین‌المللی مدارس مسیحی (۲۰۱۴)، بوش (۲۰۱۳)، بوش (۲۰۱۲)، همخوانی دارد.

نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر به لحاظ مقایسه‌ای از دو جنبه قابل بحث است: اول اینکه یافته و دستاورد نهایی پژوهش حاضر، الگویی نسبتاً جامع و کامل بر اساس استلزامات و ویژگی‌های نظام آموزش ابتدایی کشور است و از سایر الگوهای ارائه شده توسط صاحب‌نظران با توجه به اینکه برای جوامعی غیر از آموزش و پرورش و حتی آموزش ابتدایی تدوین شده‌اند، مناسب‌تر است. دوم این که الگوی به‌دست آمده در مقایسه با سایر الگوها، از نظر ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های به‌دست آمده، جامعیت بیشتری را نشان می‌دهد. این موضوع با شش پژوهش داخلی و خارجی مقایسه شده است که ضمن برخورداری الگوی پژوهش حاضر از اکثر ابعاد و مؤلفه‌های آنها، تعدادی بعد و مؤلفه جدید شناسایی و احصاء کرده است که نقطه قوتی برای پژوهش حاضر است و دستاورد اصلی پژوهش، جامعیت الگو و بومی بودن آن برای نظام آموزش ابتدایی بر اساس ویژگی‌های فعلی نظام آموزش و پرورش و سند تحول

بنیادین آموزش و پرورش است. نتایج به دست آمده از مقایسه الگوی حاضر با سایر پژوهش‌ها در زیر ارائه شده است.

علاوه بر بررسی جامع موضوع رهبری در آموزش و پرورش از دیدگاه خبرگان در پژوهش حاضر، محقق توجه ویژه‌ای نیز به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش داشته است. در فصل ششم سند تحت عنوان راهبردهای کلان؛ بند ۹ اشعار می‌دارد: استقرار نظام مدیریت اثربخش، کارآمد، مسئولیت‌پذیر و پاسخگو و بسترسازی برای استقرار نظام کارآمد منابع و مصارف در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور (هدف‌های ۲، ۴، ۶، ۷) و همچنین فصل هفتم تحت عنوان راهکارها؛ در بند ۲۲ راهکار ارتقا و بهبود مستمر کیفیت نظام کارشناسی، مدیریت و راهبری آموزشی و تربیتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مطرح شده است.

راهبردهای مطرح شده به طور کاملاً محسوس در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بخش کیفی مورد استفاده قرار گرفت و در نهایت با تأیید خبرگان در قالب شاخص‌های کلیدی در ابزار پژوهش و الگوی نهایی رهبری آموزشی ارائه شد که خود گویای همخوانی نتایج پژوهش حاضر با اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور می‌باشد.

راهکارهای مناسب برای اجرای الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران کدامند

یافته نهایی پژوهش حاضر؛ بیانگر آن است که پژوهش حاضر ضمن ارائه الگوی رهبری آموزشی متشکل از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها برای مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران، راهکارهایی را برای اجرای الگوی مزبور شناسایی و تدوین کرده است که در ادامه به آنها پرداخته شده است.

الگوهای رهبری آموزشی، رویکردهای متفاوتی به رهبری و مدیریت سازمان‌های آموزشی دارند و یک تئوری خاص نمی‌تواند رهبری و مدیریت مدرسه را به طور کامل

به تصویر بکشد. هر تئوری و الگویی برخی ابعاد سازمان را بررسی می‌کند و کاربرد هر رویکرد بر اساس موقعیت، شرایط و اعضای سازمان است. لذا گفته شده است اعتبار مدل‌ها و الگوهای مختلف به پنج مسئله بستگی دارد: اندازه سازمان، ساختار سازمانی، دسترسی به زمان برای مدیر، دسترسی به منابع و محیط بیرونی سازمان. با توجه به نتایج به دست آمده، راهکارهای زیر مطرح می‌شود:

- مدیران و مسئولان ارشد نظام آموزش و پرورش ابتدایی در خصوص نیاز و ضرورت اجرایی کردن الگوی رهبری آموزشی توجیه شوند و ضمانت اجرایی سطح بالا برای اجرای آن پیش‌بینی شود.
- کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت برای تقویت مهارت‌های رهبری مدیران مدارس برگزار شود و نقاط قوت و ضعف و موقعیت کاربرد آن هر سبک رهبری را با آنها یاد بدهند.
- توانایی‌های سازمانی مدیران از قبیل هدف‌گذاری، تحلیل و قضاوت، ارتباطات سازمانی فرهنگ‌شناسی را تقویت کنند.
- فعالیت‌های اصلی و هسته‌ای مدارس از قبیل نظارت و ارزیابی آموزشی، مدیریت فرایند یاددهی و یادگیری، و ... را بهبود بدهند.
- مدیران مدارس با کلیه ابعاد و مؤلفه‌های الگوی رهبری آموزشی ارائه شده، آشنا شوند تا بتوانند به اجرایی شدن آن کمک نمایند.
- در انتخاب مدیران مدارس، به ویژگی‌های رهبر آموزشی که در این پژوهش شناسایی شده، توجه خاصی شود تا مدیران آموزشی برای تبدیل شدن به رهبران آموزش موفق دارای حداقل‌های رهبری به خصوص ویژگی‌های اعتقادی، شخصی، عقلی، عاطفی باشند.
- کلیه مدیران آموزشی توجیه شوند که بهترین سبک یا روش رهبری وجود ندارد، بلکه باید با ترکیب سبک‌های مختلف رهبری، ضعف‌های آنها را پوشش داد؛ لذا متناسب با

پنج ویژگی پیش گفته در زمان‌های مختلف و موضوعات پیش آمده از سبک رهبری متناسب با آنها استفاده شود.

کتابنامه

- افجه‌ای، سیدعلی اکبر؛ خسروپناه، عبدالحسین و بانسی، عباداله (۱۳۹۳). طراحی الگوی جامع رهبری اثربخش سازمانی با رویکرد الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۳(۱)، ۹۵-۱۱۴.
- اکرامی، محمود (۱۳۸۲). الگوی رهبری آموزشی در دانشگاه‌های دولتی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۹(۳).
- الهی، نسرین (۱۳۹۱). طراحی الگوی آموزش اثربخش در پرستاری: مطالعه کیفی-گراند نظریه. رساله دکتری تخصصی، دانشکده علوم پزشکی دانشگاه تربیت مدرس.
- ساعتچی، محمود و عزیزپور شویی، علی‌اکبر (۱۳۸۴). طراحی الگوی رهبری اثربخش دانشگاهی، دانشور رفتار، ۱۲(۱۱)، ۱-۱۸.
- غلامزاده، داریوش (۱۳۹۳). رهبری: استنتاج درس‌هایی از بافت سازمان. تهران: انتشارات ترمه.
- لوسیر، رابرت و آکورا، کریستوفر (۱۳۹۱). رهبری اثربخش، ترجمه علی‌اکبر فرهنگی. مرتضی رفیع جهان دیده، تهران: انتشارات خجسته.
- مقیم، سید محمد (۱۳۹۴). مبانی سازمان و مدیریت. تهران: انتشارات راه‌دان.
- Abdullah, J. B., & Md Kassim, J. (2011). Instructional Leadership and Attitude towards Organizational Change among Secondary Schools Principal in Pahang, Malaysia. *Procedia- Social and Behavioral Sciences Journal*, 15: 3304-3309.
- Association of Christian Schools International. (2014). *The Christian School Leadership Framework*. ACSI.
- Azeiteiro, U. M., Bacelar-Nicolau, P., Caetano, F. J. P., & Caeiro, S. (2014). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 11(2): 226.
- Bush, T. & Glover, D. (2002). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.

- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? Educational Management. *Administration and Leadership*, 36(2): 271–288.
- Bush, T. (2013). Instructional Leadership and Leadership for Learning: Global and South African Perspectives. *Education as Change*, 17(S1): S5–S20.
- Bush, T., and D. Glover. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., and D. Glover. (2012). Distributed Leadership in Action: Leading High Performing Leadership Teams in English Schools. *School Leadership & Management*, 32(1): 21–36.
- Bush, T., Coleman, M. and Si, X. (1999). Managing secondary schools in Chin. *Compare*, 28(2): 183-96.
- Bush, Tony. Glover, Derek. (2014) School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 34(5): 553-571
- Day, Christopher. Sammons, Pamela. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust. The University of Nottingham.
- Duckett, H. & Macfarlane, E., (2003). Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Retailing. *Leadership & Organization Development Journal*, 24: 309-317.
- Goodman. J.K, & Malkoc, J. (2012). Choosing here and now versus there and later: the moderating role of psychological distance on assortment size preferences. *J. Consum. Res*, 39 (4): 751–768.
- Herbest, Joel David. (2003). *Organizational servant leadership and its relationship to secondary school effectiveness*. Doctoral Dissertation, Florida Atlantic.
- Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth & Dewey, Johnson. (2006). *Management of organizational behavior*. 6th Ed. Euglewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall. P.91.
- Ho, C. K., Ke, W., & Liu, H. (2014). Choice decision of e-learning system: Implications from construal level theory. *Information & Management*, 10(61), 223-227.
- Kuchinke, PK. (1999). *Leadership and culture*. Human resource development quarterly. 10.
- Leithwood, K., D. Jantzi, and R. Steinbach. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

- Lineburg, P. N. (2010). *The Influence of the Instructional Leadership of iii cciaals on Cgggge in hhhhhhls' Ittt ccctioilll cccctics*. Doctoral dissertation, the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Los Angeles Unified School District. (2016). *LAUSD School Leadership Framework*. LAUSD Professional Learning and Leadership Development Branch.
- Ontario Principals Council. (2014). *Preparing Principals & Developing School Leadership Associations for the 21st Century*. Exemplary Leadership in Public Education. Ontario Principals Council.
- Pennsylvania Department of Education. (2014). *Framework for Leadership*. Pennsylvania Department of Education, 2014.
- Root, Edward. L. et al. (2005). *Maryland Instructional Leadership Framework*. Maryland State Department of Education. Baltimore, Maryland.
- Scott, Geoff. (2015). *School Leadership Capability Framework*. State of NSW, Department of Education and Training- Professional Learning and Leadership Development Directorate.
- Strang, S. E & Kkuhnert, K. W. (2009). Personality and leadership Developmental Levels as predictors of leader performance. *The leadership quarterly*, 20(3): 421-433.
- Tng, Cheong Sing. (2009). *An Educational Leadership Framework Based on Traditional and Contemporary Leadership Theories*. E-Leader Kuala Lumpur, 2009.
- Trope, Y., Liberman, N., & Rim, S. (2011). *Prediction: A Construal-Level Theory Perspective*. In Predictions in the Brain: Using Our Past to Generate a Future Oxford University Press.
- Waters, Tim. Cameron, Greg. (2012). *The Balanced leadership framework: connecting vision with action*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International journal leadership studies*, 11(2): 6-40.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی