

# طراحی چارچوب رهبری سوادآموزی معلم: یک مطالعه فراترکیب

■ راضیه شیخ‌الاسلامی\*\*\*

■ مهدی محمدی\*\*\*

■ مهدی کریمی\*\*

■ جعفر ترک‌زاده\*

## چکیده:

آموزش سواد خواندن و نوشتن در دوره ابتدایی اهمیت خاصی داشته و معلمان نقش مهمی در عملکرد سواد دانش‌آموزان دارند. بنابراین وجود معلمانی که شایستگی‌های رهبری را برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه سوادآموزی داشته باشند، ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش با هدف طراحی چارچوب رهبری سوادآموزی معلم صورت پذیرفت. به این منظور، با استفاده از روش پژوهش فراترکیب سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷)، تعداد ۶۵ مقاله منتخب بعد از مراحل ارزیابی کیفیت که با معیارهای مورد پذیرش منطبق بود، بررسی شد. در نتیجه فراترکیب، مجموع ۷۹ کد، ۱۲ مفهوم و ۳ مقوله یافت شد. مفاهیم شامل مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان، والدین و همکاران؛ مهارت‌های انگیزشی برای ایجاد علاقه و انگیزش در دانش‌آموزان در امر سوادآموزی؛ مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی؛ مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی؛ مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی؛ مهارت‌های نظارت و ارزیابی؛ دانش درباره نیازها و شرایط یادگیرنده؛ دانش درباره موضوعات و محتوای سوادآموزی؛ دانش درباره فناوری و ابزارهای آموزش و یادگیری؛ توجه به رشد مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای در درآمدت؛ علاقه، ایجاد انگیزه و اهداف شفاف در آموزش بود که یک معلم به‌عنوان رهبر سوادآموزی باید داشته باشد. همچنین، مفاهیم مورد نظر در سه مقوله اصلی با عنوان دانش، نگرش و مهارت گنجانده شد. سپس، چارچوب رهبری سوادآموزی معلم به شکل مفهومی ارائه شد. می‌توان نتیجه گرفت که معلمان، در نقش رهبری سوادآموزی، لازم است که نگرش خود را توسعه دهند. مهارت‌های مورد نیاز در این زمینه را کسب کنند و از دانش لازم برای آموزش سواد در جهت پیشرفت حرفه‌ای خود و ارتقا سواد دانش‌آموزان استفاده کنند.

## رهبری سوادآموزی، شایستگی‌های معلم، آموزش

## کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱۰/۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۳/۲۹

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱۱/۱۴

\* دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول) ..... dj2891@gmail.com  
\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران ..... mehdikarimi6855@gmail.com  
\*\*\* دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران ..... m48r52@gmail.com  
\*\*\*\* دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران ..... sheslami@shirazu.ac.ir

## مقدمه

پژوهش‌ها نشان داده است که مهم‌ترین عامل در موفقیت دانش‌آموزان، معلم است؛ ارتباط میان یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت تدریس معلمان یک رابطه مشخص است و یک معلم ضعیف می‌تواند تأثیر معناداری بر یادگیرندگان داشته باشد (دارلین هاموند<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ هاتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ چتی، فریدمن و راکف<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). مهارت‌های زبانی، خواندن و نوشتن از جمله اهداف مهم دوره ابتدایی است که تأکید بر روش‌های یادگیری صحیح و ارزیابی توانمندی‌های فراگیران برای اصلاح مشکلات آنان در این حوزه حائز اهمیت است (قبادی، فانی و فلاحی، ۱۳۹۳). توانایی دانش‌آموزان برای استفاده از خواندن، نوشتن و زبان علمی به‌عنوان ابزاری برای دسترسی به محتوای یادگیری اهمیت حیاتی دارد، زیرا رشد روزافزون تحقیقات تجربی، شواهدی را ارائه می‌دهد که مهارت‌های سوادآموزی به‌عنوان یک مهارت نگهداری و ضروری برای دانش‌آموزان ابتدایی در ارتباط با نه‌تنها تمام یادگیری‌های رسمی خود در مدرسه، بلکه دسترسی آن‌ها به دوره‌های بعد آموزش و پرورش و گزینه‌های شغلی در بزرگسالی موردنیاز است. بنابراین، معلمان ابتدایی به‌طور مداوم باید مهارت‌های سوادآموزی در کلاس‌های خود را ارتقا دهند (جور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). برای همه یادگیرندگان برای بهبود سواد (خواندن، نوشتن، گوش دادن، صحبت کردن، تفکر و مشاهده، ارتباط با چندین سامانه نمادین) و یادگیری محتوا باید بسیاری از رهبران سوادآموزی وجود داشته باشد (تیلور و گانتز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). آموزش سوادآموزی اثربخش، به معلمانی نیاز دارد که تصمیمات آموزشی پیچیده و سریع را برای پاسخ به نیازهای متنوع دانش‌آموزان خود ایجاد کنند (موران و جانسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). از نقش و وظایف معلمان تلقی‌های گوناگونی وجود دارد از جمله این تلقی‌ها، معلم به‌عنوان رهبر است (هویدا، داورپناه و رضاییان، ۱۳۹۶). با توجه به تلاش مدارس برای پاسخگویی در برابر معیارها، نقش معلم در کلاس به‌طور مداوم تکامل یافته است و لازم است که تمام متخصصان آموزشی در کلاس و مدارس خود رهبران سوادآموز باشند (شارپ و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). معلمان نقش مهمی در عملکرد سوادآموزی دانش‌آموزان دارند. از اولین روز کلاس، آموزش معلم بر موفقیت سوادآموزی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بنابراین کیفیت و محتوای برنامه‌های آمادگی معلم پیش از خدمت، در موفقیت دانش‌آموزان مشخص می‌شود (انجمن بین‌المللی خواندن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). امروزه مسئله رهبران و معلمان این است که چگونه همه دانش‌آموزان را آماده کنند تا عضو مفیدی برای جامعه باشند و مهارت‌های اولیه خواندن و نوشتن را برای رقابت در یک جامعه جهانی کسب کنند. بنابراین، ضروری است که جامعه آموزشی، محققان و متخصصان یک محیط آموزشی مناسب را برای حمایت دانش‌آموزان در زمینه سوادآموزی شناسایی کنند (وود<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). بحث رهبری سوادآموزی<sup>۱۰</sup> و معلم رهبری<sup>۱۱</sup> نزدیک به دو دهه است که مورد توجه پژوهشگران است (دنی و اسملی<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۰؛ آلینتون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۵؛ آلن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶؛ بین<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۴؛ مورفی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۵؛ فیشر و فری<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷؛ هریج<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۳؛ جور<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۶؛ هانگ، مونگیلو و مور<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۷؛ لیبر<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۷). بهبود و پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان از وظایف اصلی نظام آموزشی کشورهاست، و ارتقا

این مهارت باید یکی از نتایج و پیامدهای قطعی تعلیم و تربیت رسمی باشد، به گونه‌ای که دیگر نیازمند برنامه‌های تکمیلی برای بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان نباشیم؛ بنابراین بررسی و تحلیل چابکی، چرایی و عوامل مؤثر در ضعف دانش‌آموزان بر عهده متولیان تعلیم و تربیت است (صالحی، نیازآذری و معتمدی تلوکی، ۱۳۸۸).

نتایج مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن در سال ۲۰۱۶ نشان می‌دهد که کشور جمهوری اسلامی ایران، میانگینی پایین‌تر از مقیاس پرلز<sup>۲۱</sup> داشته و در بین ۵۰ کشور، رتبه ۴۵ را به دست آورده است (مولیس، امارتین، فوی و هوپر<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۷). از آنجا که وضعیت سواد خواندن در کشور ایران مطلوب نیست، بررسی اهمیت سوادآموزی و نقش معلم به‌عنوان رهبر سوادآموز در مدارس ایران ضرورت دارد. اهمیت این پژوهش در تدوین چارچوب رهبری سوادآموزی معلم است که به فهم معلمان از نقش خود به‌عنوان رهبران سوادآموز، اهداف آن در جهت بهبود و پیشرفت سواد دانش‌آموزان کمک می‌کند. لازم است که معلمان روش‌های آموزشی را به کار بگیرند و نتیجه اجرای آن برای مدیران و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، بتواند تغییرات مثبتی در عملکرد سواد دانش‌آموزان ایجاد کند. بنابراین، این پژوهش قصد دارد ابعاد و شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم را بر اساس اسناد و منابع موجود که در پژوهش‌های مختلف شناسایی شده است اما به‌طور جامع و یکپارچه نیست با استفاده از روش فراترکیب مقایسه، تفسیر، ترجمه و ترکیب نماید و در قالب چارچوبی مشخص ارائه کند. این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که شایستگی‌های رهبری معلم سوادآموز چیست؟ هدف از این پژوهش کیفی، طراحی چارچوبی برای رهبری سوادآموزی معلم است.

## ■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در دو دهه گذشته، دیدگاه‌های جدید در مورد رهبری در آموزش و پرورش ظهور کرده است. ادبیات پژوهش، تعداد روزافزونی از نقش رهبری را که به‌طور رسمی و غیررسمی توسط معلمان ایجاد می‌شود و نشان می‌دهد که چگونه آنان به بهبود آموزش و اصلاحات مدرسه کمک می‌کنند (شانتون، مک کینی، میر و فردریش<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۹). از نظر پینر، گومز، کانینگام، رینویل و کلی<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۵)، رهبر سوادآموزی، یک متخصص خواندن است که با معلمان و مدیران برای رشد و هدایت برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت، شناسایی و انتخاب ابزار خواندن، ارزیابی برنامه سوادآموزی، ارزیابی نقاط قوت و نیازهای دانش‌آموزان در خواندن، هماهنگی خواندن و نوشتن در سطوح مختلف، به‌کارگیری تغییرات سامانمند در مدارس و همکاری با کارکنان مدرسه، مانند مربیان، روان‌شناسان و گفتار درمانگران را بر عهده دارد. در تعریف دیگری، رهبری سوادآموزی، رهبری است که به‌طور راهبردی بر این امر تأکید دارد که آموزش سواد و شیوه‌های یادگیری در درون مدرسه رخ می‌دهد (جور، ۲۰۱۶). در این تعاریف رهبری سوادآموزی کسی است که تمام فعالیت‌های مدرسه و کلاس را بر آموزش و یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن

برنامه‌ریزی می‌کند. پژوهشگران ابعاد متفاوتی از رهبری سوادآموزی بیان کرده‌اند. مورفی (۲۰۰۴) ویژگی‌های رهبری و شیوه‌های مورد استفاده مدرسان سوادآموزی را که باعث افزایش سطح بالای سواد برای همه دانش‌آموزان می‌شود، شناسایی کرد. او یک چهارچوب رهبری سوادآموزی را شکل داد که شامل ده عملکرد یا ابعاد رهبری سوادآموزی است:

۱. ایجاد سواد به‌عنوان یک اولویت؛
۲. گسترش جایگاه مناسبی از باورها در مورد خواندن دانش‌آموزان صرف‌نظر از انگیزه آنان؛
۳. تضمین کیفیت آموزش؛
۴. به حداکثر رساندن استفاده از زمان؛
۵. ایجاد یک برنامه باکیفیت؛
۶. ارزیابی عملکرد و اطمینان از پاسخگویی؛
۷. ایجاد نظام خواندن هماهنگ و هم‌تراز؛
۸. پرورش توسعه کارکنان و ترویج جوامع زبان‌آموزان؛
۹. پیوند زدن بین خانه و مدرسه؛
۱۰. توسعه حرفه‌ای ظرفیت فکری و انسانی.

از نظر بوت و روزول، هشت ویژگی مدیران به‌عنوان رهبری سوادآموزی عبارت‌اند از:

۱. داشتن درک صحیح از مفاهیم و اصول سوادآموزی؛
۲. ترویج مدل آموزش سوادآموزی؛
۳. تضمین برنامه سوادآموزی؛
۴. تقویت فرهنگ سوادآموزی در مدرسه؛
۵. ارتباط ارزشیابی سواد با آموزش؛
۶. ترکیب داده‌های رسمی و غیررسمی برای ارزیابی برنامه سوادآموزی؛
۷. تسهیل پیشرفت حرفه‌ای متمرکز بر سواد برای کارکنان؛
۸. مشارکت نقش رهبری سوادآموزی با معلمان (بوت و روزول ۲۵، ۲۰۰۷).

رهبران سوادآموز هم‌چنین باید بدانند که چطور یک فرهنگ سوادآموزی را در مدارس ایجاد کنند. هنگامی که معلمان تازه‌کار به کلاس‌های درس وارد می‌شوند، آن‌ها باید متخصصانی باشند که بتوانند (الف) جنبه‌های نهادی مدارس را مدیریت کنند؛ (ب) فرهنگی از سوادآموزی را در کلاس‌ها و مدارس خود ایجاد کنند، و (ج) مدافعان خوبی از بهترین شیوه‌های سوادآموزی باشند. فرهنگ کلاس سوادآموزی منعکس‌کننده اعتقادات و نگرش‌های مثبت نسبت به سواد و تلاش برای رشد عادات سواد مادام‌العمر در میان تمام یادگیرندگان است (شارپ، پایپر و ریمنود<sup>۲۶</sup>، ۲۰۱۸). آمادگی سواد معلمان تأثیر معناداری

در پرورش آنان برای رهبری سوادآموزی دارد (انجمن بین‌المللی سوادآموزی، ۲۰۱۰). تورنر، اپلگیت و اپلگیت<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۱)، ۵ ویژگی را برای آمادگی معلمان در نقش رهبر سوادآموز بیان می‌کند:

۱. ایجاد چشم‌اندازی از تدریس؛
۲. خلاقیت و استفاده از برنامه در تدریس؛
۳. استفاده از اطلاعات برای ارزیابی؛
۴. ارتباط با والدین؛
۵. معلم به‌عنوان مدل خواندن برای دانش‌آموزان.

همچنین، پژوهش‌های چری، کوین، سینتیا، هاگارد و بتی فورد<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۶)، کوین، هاگارد و فورد<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۶)، رأس، آدامز، باندی، دانا، دودمان و سوئین<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۱) و راجرز و اسکال<sup>۳۱</sup> (۲۰۱۳) بر آموزش معلمان برای آماده کردن آن‌ها برای نقش رهبری انجام شده است. پژوهش‌های مختلفی در زمینه رهبری سوادآموزی انجام شده است. ادوارد<sup>۳۲</sup> (۲۰۱۰) در پژوهش خود، با عنوان ابعاد رهبری سوادآموزی: تحلیل مهارت‌های رهبری سوادآموزی مدیران و پیشرفت خواندن دانش‌آموزان، ده بعد از رهبری سوادآموزی را با پیشرفت خواندن دانش‌آموزان در بین دو منطقه در ویرجینیای آمریکا بررسی کرد. نتایج نشان داد که ابعاد ۱. ایجاد سواد به‌عنوان یک اولویت؛ ۲. توسعه دیدگاه مناسبی از باورها؛ ۳. تضمین کیفیت آموزش؛ ۴. حداکثر رساندن زمان خواندن؛ ۵. ایجاد یک برنامه کیفیت؛ ۶. ارزیابی عملکرد و اطمینان از پاسخگویی؛ ۷. ایجاد سامانه یکپارچه و هماهنگ خواندن؛ ۸. پرورش توسعه کارکنان؛ و ۹. ترویج جوامع زبان‌آموزان؛ ارتباط معناداری با پیشرفت خواندن دانش‌آموزان داشتند و بعد «ایجاد ارتباط بین خانه و مدرسه» رابطه معناداری را نشان نداد. در پژوهش دیگری، جانسون، دمپستر، مکنزی، کلیوه، فلوکیگر، لاوت و وبستر<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۴) پروژه‌ای برای دولت استرالیا، با عنوان مدیران به‌عنوان رهبران سوادآموزی، انجام دادند که در آن، یک برنامه تحقیقاتی مشترک بین دانشگاه گریفیت، مدیران مدرسه، برای بررسی تأثیر پروژه ظرفیت رهبری بر پیشرفت خواندن کودکان اجرا شد. یافته‌های این برنامه تحقیقاتی، پیشرفت توانایی کودکان را در یادگیری خواندن تأیید کرد. همچنین، همکاری مدیران با رهبران محلی، نشانه‌های مهم و امیدوارکننده در بهبود خواندن را در مدارس نشان داد. جور (۲۰۱۶) در پژوهش خود، با عنوان تأثیر رهبری سوادآموزی در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی، نشان داد که مدیران در مدرسه‌های ایالت ایلینوی آمریکا دو سبک رهبری سوادآموزی را به کار می‌گیرند. آنان در اولویت‌بندی زمان آموزش برای سواد، ارائه مواد آموزشی، بودجه برای توسعه کارکنان و استفاده از منابع انسانی دو شیوه متفاوت را استفاده کردند. همچنین، یافته‌های این مطالعه نشان داد که توجه به سطح بالای اعتماد و احترام، باعث افزایش ظرفیت سازمانی، برای به‌کارگیری رهبری سوادآموزی در مدرسه است. لیبر (۲۰۱۷) در پژوهش خود، با عنوان ادراک مدیران به‌عنوان رهبران سوادآموزی در مدارس ابتدایی در ایالت کلرادو، به این نتیجه رسید که بین ادراک مدیران در به‌کارگیری رهبری سوادآموزی

در مدارس مشابهت وجود دارد. آنان در پذیرش برنامه‌های سوادآموزی و وفاداری به برنامه درسی؛ ایجاد فرهنگی با انتظارات بالا؛ مدل‌های رهبری توزیعی برای بهبود سوادآموزی و توسعه حرفه‌ای برای حمایت از آموزش زبان، هم‌عقیده بودند. اما بین ادراک مدیران در ارتباطات مدرسه با خانواده‌ها تفاوت وجود داشت. کیندال، کرو و الساس<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود، با عنوان تأثیر مدیر در پیشرفت حرفه‌ای معلمان مبتدی در آموزش سوادآموزی، به این نتیجه رسیدند که دانش معلمان تازه‌کار تأثیر معناداری بر آموزش سواد در دوره دبستان دارد و طراحی توسعه حرفه‌ای معلمان بر آموزش سواد به دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان داد که در حوزه رهبری سوادآموزی معلم، پژوهش چشمگیری انجام نشده است و بیشتر پژوهش‌ها نقش مدیران را به‌عنوان رهبران سوادآموز معرفی می‌کنند و همچنین در پژوهش‌ها تنها به برخی از شایستگی‌های رهبری سوادآموزی اشاره شده بود. از طرفی، چارچوب مشخصی برای رهبری سوادآموزی معلم انجام نشده است. لذا، این پژوهش به دنبال این مسئله است که چارچوب رهبری سوادآموزی معلم چیست؟

## ■ روش پژوهش

در این پژوهش که جنبه کیفی دارد، محققان به دنبال کشف چارچوب رهبری سوادآموزی معلم بر اساس منابع و اسناد موجود در این زمینه بودند که از روش فراترکیب استفاده شد. فراترکیب یک رویکرد منسجم به تجزیه و تحلیل داده‌ها در طول مطالعات کیفی است که محققان را قادر می‌سازد یک سؤال تحقیق خاص را مطرح کرده، سپس جست‌وجو، انتخاب، ارزیابی، جمع‌بندی و شواهد کیفی را برای پرداختن به سؤال پژوهش ترکیب کنند. این فرایند با استفاده از روش‌های کیفی دقیق برای تلفیق مطالعات کیفی موجود و ایجاد معانی بیشتر از طریق یک فرایند تفسیری انجام می‌شود (آروین، برادرسون و سامرز<sup>۳۵</sup>، ۲۰۱۰). به‌طور کلی، فراترکیب نوعی مطالعه کیفی است که اطلاعات و یافته‌های مستخرج از مطالعات کیفی دیگر با موضوع مرتبط و مشابه را بررسی می‌کند. در نتیجه، نمونه موردنظر برای فراترکیب، از مطالعات کیفی منتخب و بر اساس ارتباط آن‌ها با سؤال پژوهش ساخته می‌شود (رعنایی و دانشور، ۱۳۹۰). به دلیل پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های ویژه روش فراترکیب، توصیه می‌شود که گروهی از محققان با تجارب و مهارت‌های مختلف در فراترکیب حضور داشته باشند، به‌گونه‌ای که ارتباط، مشاوره و بحث پیرامون روند کار به‌طور مستمر بین آن‌ها در جریان باشد (محمدی، صابری، سلیمی و نوری، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر، برای کشف چارچوب رهبری سوادآموزی معلم، از روش فراترکیب (سندلوسکی و باروسو<sup>۳۶</sup>، ۲۰۰۷) استفاده شده است که اعضای تیم فراترکیب در این پژوهش را سه نفر متخصص آموزشی، یک نفر متخصص فراترکیب، یک نفر روان‌شناس تربیتی به همراهی کارشناس ارشد مدیریت اطلاعات برای افزایش دقت در جست‌وجوی منابع تشکیل دادند.

## ■ مراحل پژوهش

برای تحقق روش فراترکیب، از روش شش مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) استفاده شده است. در این روش برای رسیدن به چارچوب رهبری سوادآموزی معلم، باید شش گام را که شامل ۱. تنظیم سؤال پژوهش؛ ۲. جست‌وجوی منابع؛ ۳. ارزیابی کیفیت؛ ۴. تجزیه و تحلیل؛ ۵. ترکیب یافته‌های کیفی؛ ۶. اعتباریابی داده‌ها است، طی کرد که در ادامه مراحل و روش انجام کار توضیح داده می‌شود.

### ۱. تنظیم سؤال پژوهش

بعد از اینکه هدف اولیه مطالعه فراترکیب مشخص شد، لازم است شاخص‌های موضوع سؤال پژوهش که شامل (چه چیزی، چه کسی، چه زمانی و چگونه است) مشخص شود این معیارهای ورود به پژوهش را مشخص می‌کند و اینکه چه مقالاتی باید از مطالعه کنار گذاشته شود (سندلوسکی و باروسو ۲۰۰۷). چه چیزی: مشخص کردن اینکه چه چیزی مورد مطالعه است، در این مقاله سؤال تحقیق عبارت است از چارچوب رهبری سوادآموزی معلم چیست؟ در واقع یک معلم در نقش رهبری سوادآموز چه شایستگی‌هایی باید داشته باشد. چه کسی: منظور جامعه مورد مطالعه است که در این پژوهش پایگاه‌های داده و مجلات داخلی و خارج از کشور مدنظر است. چه زمانی: این شاخص چارچوب زمانی مقالات مورد بررسی را نشان می‌دهد. در این پژوهش بازه زمانی از سال ۱۹۹۱ تاکنون مدنظر است. چگونه: منظور، بررسی روش‌های گردآوری داده‌های پژوهش است که سند پژوهی مقاله‌ها بر اساس تحلیل مضامین مدنظر هستند.

### ۲. جست‌وجوی منابع

فرایند جست‌وجو و بازیابی منابع شامل پارامترهای متعددی مثل: موضوع مورد نظر، اعضای نمونه، زمان و روش است. علاوه بر پارامترها، انواع روش‌های جست‌وجو (دستی، الکترونیک) و عبارت‌های مورد جست‌وجو باید مشخص شوند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). در این مرحله، پژوهشگر کلمات کلیدی خود را برای جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی انتخاب و پس از آن جست‌وجوی نظام‌مند خود را بر مقالات منتشر شده در پایگاه‌های مختلف متمرکز کرد. در پژوهش حاضر، پنج پایگاه داده به زبان انگلیسی شامل اسکوپوس<sup>۳۷</sup>، ساینس<sup>۳۸</sup>، اشپرینگر<sup>۳۹</sup>، وایلی<sup>۴۰</sup>، گوگل اسکالر<sup>۴۱</sup>، و دو پایگاه داده به زبان فارسی شامل پایگاه نشریات کشور<sup>۴۲</sup> و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی<sup>۴۳</sup> انتخاب شدند. در این پایگاه‌ها، مقالات مرتبط با حوزه پژوهش از سال ۱۹۹۱ تا سال ۲۰۱۹ بررسی شد. در ابتدا، واژگان کلیدی رهبری سوادآموزی، مربی سوادآموزی<sup>۴۴</sup>، متخصص سوادآموزی<sup>۴۵</sup>، معلم سوادآموزی<sup>۴۶</sup>، جست‌وجو شد و سپس جست‌وجوی فرعی ادامه پیدا کرد و واژه‌های معلم رهبری، رهبری آموزشی<sup>۴۷</sup> و

شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان<sup>۴۸</sup> نیز نیز جست‌وجو شدند. پس از چندین مرحله غربال‌گری، تعداد ۱۸۰ مقاله که از نظر محتوا، ارتباط بیشتری با معیارهای پژوهش داشتند، انتخاب گردید. جدول ۱ فرایند جست‌وجوی نظام‌مند منابع را نشان می‌دهد.

جدول ۱. فرایند جست‌وجوی نظام‌مند منابع

پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی جست‌وجو علمی جهاد دانشگاهی	اسکوپوس، ساینس، اشپرینگر، وایلی، گوگل اسکالر، پایگاه نشریات کشور و پایگاه اطاعات
کلیدواژه‌های جست‌وجو	رهبری سوادآموزی، مربی سوادآموزی، متخصص سوادآموزی، معلم سوادآموزی و کیفی، معلم رهبری، رهبری آموزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان
زمینه‌های جست‌وجو	عنوان، چکیده و کلمات کلیدی
بازه زمانی جست‌وجو	۱۹۹۱ تا ۲۰۱۹

### ۳. ارزیابی کیفیت

به‌طور کلی، در مورد به‌کارگیری معیارهای کیفیت برای تحقیقات کیفی و نحوه استفاده از آن‌ها اجماعی وجود ندارد. باوجوداین، تعداد زیادی از پژوهشگران مطالعات ارزیابی را برای فراترکیب استفاده می‌کنند (لاچال، راولوی، اوری و مورو<sup>۴۹</sup>، ۲۰۱۷). بعد از جست‌وجو و انتخاب منابع موردنظر، فرایند پژوهش با ارزیابی هر گزارش به‌صورت مجزا و سپس با ارزیابی مقایسه‌ای بین گزارش‌ها ادامه می‌یابد. ارزیابی تک‌به‌تک گزارش‌ها، با خواندن چندین باره هر گزارش تا آشنایی کامل با محتوا، نقاط قوت و ضعف روش‌شناسی و شناسایی یافته‌های هدف انجام می‌شود (سندلوسکی و باروسو ۲۰۰۷، به نقل از صابری، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر، ارزیابی مقالات توسط اعضای فراترکیب مشخص گردید. تعداد مقالات یافت شده ۱۸۰ مقاله بود که در این مرحله، هر مقاله توسط دو نفر بررسی و مقاله‌هایی که شامل این ویژگی‌های بودند از فراترکیب حذف شدند: ۱. مقالاتی که با سؤالات پژوهش مرتبط نبودند. در این مرحله ۴۰ مقاله به دلیل عدم ارتباط با سؤالات پژوهش کنار گذاشته شدند. ۲. مقالاتی که با روش پژوهش کمی انجام شده بودند. در این مرحله ۳۷ مقاله کنار گذاشته شدند. ۳. مقالاتی که نتایج آن‌ها به ویژگی‌های مهارت، نگرش و دانش معلمان در نقش رهبری سوادآموزی نپرداختند، که در این مرحله ۲۰ مقاله حذف گردید و تعداد ۹۳ مقاله باقی ماندند. سپس، مقاله‌های باقیمانده باید به لحاظ کیفیت محتوای بررسی شوند، به همین دلیل از برنامه مهارت‌های ارزیابی نقادانه (کسپ<sup>۵۰</sup>) استفاده گردید. این برنامه، مکانیزم



استاندارداری را برای ارزیابی کیفیت مطالعات کیفی مشمول فراترکیب فراهم می‌کند. این ابزار ده سؤالی کمک می‌کند تا مفهوم پژوهش کیفی درک، و دقت، روایی و اهمیت مطالعات کیفی پژوهش مشخص شود. این سؤالات شامل بررسی اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری که دربرگیرنده رابطه بین پژوهشگر و شرکت‌کنندگان است، ملاحظات اخلاقی، دقت تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان واضح و روشن یافته‌ها و ارزش پژوهش است (جلالی، ۱۳۹۴). هنگام استفاده از این ابزار، مقالات مطالعه می‌شود و برای هر مقاله به لحاظ داشتن ویژگی‌های بالا امتیازی بین یک تا پنج اختصاص می‌یابد. بر اساس مقیاس ۵۰ امتیازی، پژوهشگر، سیستم امتیازبندی (خیلی خوب، خوب، متوسط، ضعیف، خیلی ضعیف) مطرح کرده و مقالات را بر اساس درجه کیفی آن‌ها دسته‌بندی می‌کند (فرزانه کندری، شامی زنجانی، مانیان و حسن‌زاده، ۱۳۹۷). در این پژوهش، تعداد ۲۸ مقاله به دلیل کسب امتیاز متوسط، ضعیف و خیلی ضعیف حذف شدند و ۶۵ مقاله در فرایند ارزیابی پذیرفته شدند که از این تعداد، ۳۶ مقاله امتیاز خوب و ۲۹ مقاله امتیاز خیلی خوب را کسب کردند.

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) تکنیک دسته‌بندی یافته‌ها و کمی فراچکیده‌نویسی را برای تحلیل یافته‌های کیفی معرفی می‌کنند. در تکنیک دسته‌بندی، ایده‌ها یا موضوع‌های موردنظر فراترکیب، شناسایی و استخراج می‌شوند و در دسته‌های مشخصی قرار می‌گیرند. در کنار تکنیک دسته‌بندی، فراچکیده‌نویسی نیز به دلیل ایجاد مبنایی قوی‌تر و تعاملی‌تر برای تفسیرهای نوآورانه در فراترکیب، ابزاری بسیار مفید تلقی می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). فراخلاصه‌سازی کیفی، نوعی جهت‌گیری کمی یافته‌های کیفی است که آن‌ها، خلاصه موضوعی یا پیمایش داده‌ها هستند که مضامین را در میان یافته‌های گزارش‌ها، فهرست‌بندی و دفعات هر یافته را مشخص و یافته‌هایی با تکرار زیاد را پیدا می‌کند. تکنیک‌های فراخلاصه‌سازی کیفی شامل (الف) استخراج یافته‌ها، جداسازی آن‌ها از سایر عناصر گزارش تحقیق؛ (ب) ویرایش یافته‌ها برای دسترسی به آن‌ها برای هر خواننده؛ (ج) دسته‌بندی یافته‌ها در حوزه‌های موضوعی مشترک؛ و (د) خلاصه کردن یافته‌هاست (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، ابتدا، اطلاعات اولیه از مقالات مشخص گردید و بعد از شناسایی و استخراج داده‌های اولیه، تمام عوامل استخراج‌شده، به‌عنوان کد(مضامین پایه) در نظر گرفته شد. سپس، هر یک از این کدها، در یک مفهوم همانند دسته‌بندی گردید و مفاهیم (مضامین سازمان‌دهنده) پژوهش ایجاد شد. جداول ۲ تا ۱۱ کدهای استخراج‌شده رهبری سوادآموزی معلم را نشان می‌دهد.

## ۴-۱. مهارت‌های ارتباطی

جدول ۲، اولین جدول دسته‌بندی، به مهارت‌های ارتباطی معلم به‌عنوان رهبر سوادآموز اشاره دارد. به اشتراک‌گذاری ایده‌ها با همکاران در امر آموزش و ارتباط با والدین پرتکرارترین مؤلفه‌ها هستند. از دیدگاه پژوهشگران مختلف، این دو مقوله در مهارت‌های ارتباطی معلم اهمیت زیادی دارند.

## جدول ۲. مهارت‌های ارتباطی رهبری سوادآموزی معلم

مهارت‌های ارتباطی رهبری سوادآموزی معلم	فراوانی	نمونه منابع
ارتباط مستمر با والدین	۱۰	مراز، آگوزین و واتسون <sup>۵۱</sup> (۲۰۰۸)، تورنر و همکاران (۲۰۱۱)، تاونسند، بایتو، دمپستر، جانسون و استیونز <sup>۵۲</sup> (۲۰۱۷)
گفت‌وگو و تعامل اجتماعی در فرایند خواندن	۵	کایا <sup>۵۳</sup> (۲۰۱۴)، اورهولت و زامبوزیک <sup>۵۴</sup> (۲۰۱۳)
استفاده از زبان بدن در ارتباط با دانش‌آموزان	۲	هیلدنبراند و آرنندت <sup>۵۵</sup> (۲۰۱۶)، آرجنت <sup>۵۶</sup> (۲۰۱۶)
همکاری و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها با همکاران	۸	کومار <sup>۵۷</sup> (۲۰۱۳)، بین، کرن، گاتلی، اورتلیب، شتل، کالو و کاکس <sup>۵۸</sup> (۲۰۱۵)
تعامل یک‌به‌یک با دانش‌آموزان	۵	فلین <sup>۵۹</sup> (۲۰۰۷)، مونتیرو و بوتو <sup>۶۰</sup> (۲۰۰۸)
گوش دادن فعال معلم	۵۴	فیرمن و مکنزی <sup>۶۱</sup> (۲۰۱۵)، فلین <sup>۶۲</sup> (۲۰۰۷)

## ۴-۲. مهارت‌های انگیزشی

جدول ۳، مربوط به مهارت‌های انگیزشی معلم در نقش رهبر سوادآموز است. محققان در این دسته‌بندی به دنبال پاسخ به این سؤال بودند که کدام مؤلفه‌ها در مهارت‌های انگیزشی مورد توجه پژوهشگران بوده است. پرتکرارترین مؤلفه‌ها، تشویق برای ایجاد انگیزه؛ ایجاد محیطی دوستانه؛ همکاری و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان برای خواندن و نوشتن است.

جدول ۳. مهارت‌های انگیزشی

نمونه منابع	فروانی	مهارت‌های انگیزشی
سمالوجی و داران <sup>۶۳</sup> (۲۰۱۸)، بویل و فایو <sup>۶۴</sup> (۲۰۰۹)	۹	شنوندگی و علاقه‌مندی
کایا (۲۰۱۴)، اویست و مالماسترم <sup>۶۵</sup> (۲۰۱۶)	۱۱	حمایت سازنده
فرگوسن <sup>۶۶</sup> (۲۰۱۳)، نگانگ <sup>۶۷</sup> (۲۰۱۲)	۱۱	تشویق برای ایجاد انگیزه
فیرمن و مکنزی (۲۰۱۵)، تیلور، پیرسون، پیترسون و رودریگز <sup>۶۸</sup> (۲۰۰۳)	۹	ایجاد محیطی دوستانه
اویست و مالماسترم (۲۰۱۷)، بویل و فایو (۲۰۰۹)	۲	مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها
بویل و فایو (۲۰۰۹)، ویست و مالماستر (۲۰۱۶)	۲	گوش دادن به ایده‌های دانش‌آموزان
مونتیرو و بونو (۲۰۰۸)، آفجل و تیگ <sup>۶۹</sup> (۲۰۱۲)	۳	تبدیل کلاس به فضایی سرگرم‌کننده و دلپذیر
لویت و رداول <sup>۷۰</sup> (۲۰۱۳)، اسمیت و اشمیت <sup>۷۱</sup> (۲۰۱۲)	۷	دادن انگیزه و علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان برای یادگیری
اسمیت و اشمیت (۲۰۱۲)، کساپاوغلو <sup>۷۲</sup> (۲۰۱۵)	۲	دادن موضوعات سرگرم‌کننده و جالب برای دانش‌آموزان
کرمین، ماترام، کالینز، پاول و سافورد <sup>۷۳</sup> (۲۰۰۹)، لوتیس-فوکوم و توماس <sup>۷۴</sup> (۲۰۱۸)	۷	طراحی خلاقانه کلاس با مواد آموزشی (کلاس به‌عنوان کتابخانه)
سمالوجی و داران (۲۰۱۸)، فارلند، جونز، لوچینگر، کیسلر و اسمیت <sup>۷۵</sup> (۲۰۲۰)	۵	صبوری و دلسوزی
لئو و منگ <sup>۷۶</sup> (۲۰۰۹)، اکان و همکاران (۲۰۱۶)	۵	توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری
فارل و آویز <sup>۷۷</sup> (۲۰۱۴)، مونتیرو و بونو (۲۰۰۸)	۱۰	همکاری و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان برای خواندن و نوشتن
فارل و آویز (۲۰۱۴)، اورهولت و زامبوزیک (۲۰۱۳)	۸	استفاده از دانش قبلی دانش‌آموزان در آموزش
وارتون مک دونالد و همکاران (۱۹۹۸)، کساپاوغلو (۲۰۱۵)	۵	انتخاب املا و نوشتن و تدریس بر اساس علاقه و نیاز دانش‌آموز

### ۳-۴. مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی

جدول ۴ مربوط به دسته‌بندی با هدف شناسایی مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی معلم در نقش رهبر سوادآموز است. پژوهشگران، استفاده معلم از منابع غنی و متنوع، همچنین استفاده مؤثر از فضای فیزیکی، مواد آموزشی و فناوری و محیط کلاس را از پرتکرارترین مؤلفه‌ها در امر سوادآموزی بیان کرده‌اند.

جدول ۴. مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی

مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی	فراوانی	نمونه منابع
استفاده از منابع غنی و متنوع شامل کتاب‌ها و داستان‌ها	۹	کرمین و همکاران (۲۰۰۹)، رودریگز، کلمنته، رامیرز و مارتین-دومینگوئز <sup>۷۸</sup> (۲۰۱۸)،
استفاده از ابزارهای متنوع ارزیابی در آموزش خواندن و نوشتن	۲	اورهولت و زامبوزیک (۲۰۱۳)
استفاده مؤثر از فضای فیزیکی، مواد آموزشی و فناوری و محیط کلاس	۸	لئو و منگ (۲۰۰۹)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷)

### ۴-۴. مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی

چهارمین دسته‌بندی با هدف بررسی مهارت‌های معلم در استفاده از تکنیک‌های آموزشی در رهبری سوادآموزی است. پرتکرارترین مؤلفه‌ها در این عنوان، استفاده از محیط مناسب یادگیری، استفاده از استراتژی خواندن با صدای بلند و حداکثر زمان برای آموزش خواندن و نوشتن است که پژوهشگران به آن‌ها اشاره کرده‌اند.

جدول ۵. مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی در آموزش سوادآموزی

مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی	فراوانی	نمونه منابع
استفاده از محیط مناسب یادگیری	۶	مورفی (۲۰۰۵)، کمپیل و ونر <sup>۷۹</sup> (۲۰۱۷)
استفاده از حداکثر زمان برای آموزش خواندن و نوشتن	۵	آرچر <sup>۸۰</sup> (۲۰۰۴)، فارل و آویز (۲۰۱۴)
نوآوری در تدریس	۳	تورنر (۲۰۰۱)، کریمیان، آراسته، بهرنگی و زین‌آبادی (۱۳۹۷)
ایجاد ارتباط خواندن با دیگر موضوعات درسی	۲	اورهولت و زامبوزیک (۲۰۱۳)، وارتون-مک دونالد، پرسلی و همپستون <sup>۸۱</sup> (۱۹۹۸)

جدول ۵. (ادامه)

مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی	فراوانی	نمونه منابع
دادن تکالیف مرتبط با موضوع درسی	۳	فارل و آویز (۲۰۱۴)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)
پرسش و پاسخ درباره کتاب‌های کتابخانه	۳	رودریگز و همکاران (۲۰۱۸)، الفدلی، القس و العدوانی <sup>۸۲</sup> (۲۰۱۸)
استفاده از استراتژی خواندن با صدای بلند	۵	کرمین و همکاران (۲۰۰۹)، لویت و رداول (۲۰۱۳)
یادگیری خواندن در ارتباط با زندگی واقعی	۳	دانکن و کلونین <sup>۸۳</sup> (۲۰۱۸)، کایا (۲۰۱۴)
استراتژی پرسش محوری، استفاده از سؤالات با درجات کم متوسط و بالا برای افزایش درک خواندن	۴	کوسنیک، منا، دارامشی و بک <sup>۸۴</sup> (۲۰۱۸)، گیلسون، لیتل، روگ و بروس دیویس <sup>۸۵</sup> (۲۰۱۴)
استفاده از نقش آفرینی، گفت‌وگو و داستان در خواندن	۲	فلاین (۲۰۰۷)، هوی، براون و چان <sup>۸۶</sup> (۲۰۱۷)
استفاده از تکنیک داربست در آموزش	۱	ریدو، نامبیار و ابراهیم <sup>۸۷</sup> (۲۰۱۶)
استفاده از تکنیک بحث و گفت‌وگو	۵	کایا (۲۰۱۴)، ریدو و همکاران (۲۰۱۶)

۴-۵. مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی

جدول ۶ پنجمین دسته‌بندی مربوط به پاسخگویی به این سؤال است که معلم در نقش رهبر سوادآموزی باید چه مهارت‌هایی در برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی در حوزه خواندن و نوشتن داشته باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که سازمان‌دهی برنامه درسی و طراحی درس و الگوبرداری از همکاران بیشتر از سایر مؤلفه‌ها مدنظر پژوهشگران بوده است.

جدول ۶. مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی

مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی در خواندن و نوشتن	فراوانی	نمونه منابع
طراحی درس و الگوبرداری از همکاران	۴	لینچ و فرگوسن <sup>۸۸</sup> (۲۰۱۰)، سمالوجی و داران (۲۰۱۸)
سازمان‌دهی برنامه درسی	۶	لنو و منگ (۲۰۰۹)، آکین، یلدریم و گودوین <sup>۸۹</sup> (۲۰۱۶)
مطابقت دادن برنامه درسی با اهداف و استانداردها	۳	مورفی (۲۰۰۵)، وارتون مک دونالد و همکاران (۱۹۹۸)

## ۴-۶. مهارت‌های نظارت و ارزیابی

ششمین دسته‌بندی مربوط به مهارت‌های نظارت و ارزیابی معلم در نقش رهبری سوادآموز است. همان‌گونه که از جدول ۷ مشخص است، ارزیابی یادگیری از طریق همسالان، ارزیابی از پیشرفت دانش‌آموزان و بازخورد به‌موقع، پرتکرارترین مؤلفه‌ها در این زمینه است.

جدول ۷. مهارت نظارت و ارزیابی

مهارت نظارت و ارزیابی	منابع	نمونه منابع
ارزیابی یادگیری از طریق همسالان	۹	هوی و همکاران (۲۰۱۷)
ایجاد یک سیستم برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، ثبت پیشرفت و پاسخ به پیشرفت ناکافی	۵	هوی و همکاران (۲۰۱۷)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷)
مشاهده و پیگیری پیشرفت دانش‌آموز	۵	وارتون مک دونالد و همکاران (۱۹۹۸)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)
ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان و بازخورد به‌موقع	۷	هوی و همکاران (۲۰۱۷)، وارتون مک دونالد و همکاران (۱۹۹۸)
استفاده از انواع بازخورد فردی، تشویقی، بازخورد کنترلی، در حین کار	۳	اریکسون، بوئیستروپ و تورنبرگ <sup>۹۰</sup> (۲۰۱۸)، ایلاتلو وزند <sup>۹۱</sup> (۲۰۱۱)

## ۴-۷. دانش درباره یادگیرنده

هفتمین دسته‌بندی به دانش معلم درباره یادگیرنده اشاره می‌کند. دانش درک نیازهای دانش‌آموزان پرتکرارترین مؤلفه را به خود اختصاص داده است.

جدول ۸. دانش درباره یادگیرنده

دانش درباره یادگیرنده	فروانی	نمونه منابع
دانش درک نیازهای دانش‌آموزان	۸	کساپاوغلو (۲۰۱۵)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷)
دانش انتخاب موضوعات برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به خواندن	۴	فارل و آویز (۲۰۱۴)، مونتیرو و بونو (۲۰۰۸)
دانش درباره نیازهای یادگیرندگان مثل کتاب‌ها برنامه‌ها	۳	پومراننز و کاندی <sup>۹۲</sup> (۲۰۱۷)، توزند (۲۰۱۷)

جدول ۸. (ادامه)

نمونه منابع	فروانی	دانش درباره یادگیرنده
کایا (۲۰۱۴)	۱	دانش لازم برای انتخاب کتاب‌های باکیفیت برای دانش‌آموزان
جیل و آنماری <sup>۹۳</sup> (۲۰۱۵)، توزند (۲۰۱۷)	۳	دانش بهترین روش‌ها در آموزش خواندن
اینگل، تامپسون و ابل <sup>۹۴</sup> (۲۰۱۸)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)	۳	دانش تکنیک‌های اثربخش آموزشی

۴-۸. دانش محتوایی

موضوعات تدریس با یکدیگر متفاوت هستند و هریک ماهیت، نظم، روش و چارچوب منحصر به خود را دارند و معلمان باید درباره آن‌ها دانش و آگاهی لازم را فراگیرند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). دانش محتوایی در حوزه سوادآموزی به درک معلمان از اینکه چگونه کودکان می‌توانند به بهترین وجه نوشتن و خواندن را یاد بگیرند، اشاره می‌کند. در جدول ۹، هشتمین دسته‌بندی مربوط به دانش محتوایی معلم به‌عنوان رهبر سوادآموز است. معلمان باید نسبت به موضوع مورد تدریس آگاهی و دانش لازم را داشته باشند.

جدول ۹. دانش محتوایی

نمونه منابع	فروانی	دانش محتوایی
کرمین و همکاران (۲۰۰۹)، کایا (۲۰۱۴)	۳	دانش درباره ادبیات کودکان
مونتیرو و بونو (۲۰۰۸)، رودریگز و همکاران (۲۰۱۸)	۳	دانش دستور زبان و نگارش
داول، بیکمور و هووینگ <sup>۹۵</sup> (۲۰۱۲)، مراز و همکاران (۲۰۰۸)	۴	دانش ارزشیابی سواد
مرد، زین‌آبادی، عبداله‌هی و آراسته (۱۳۹۶)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)	۴	دانش درباره سبک‌های آموزش و یادگیری دانش‌آموز

۴-۹. دانش فناوری

نهمین دسته‌بندی مربوط به دانش فناوری معلم در نقش رهبر سوادآموز است. در جدول ۱۰، در این دسته‌بندی، دانش مربوط به استفاده از ابزار و تکنولوژی مد نظر پژوهشگران بوده است.

## جدول ۱۰. دانش فناوری

نمونه منابع	فراوانی	دانش فناوری
رودریگز و همکاران (۲۰۱۸)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷)	۵	دانش استفاده از فناوری از جمله ابزارهای دیداری و شنیداری (عکس‌ها، تصاویر، فیلم و صداها)، اینترنت، نرم‌افزارها و وسایل الکترونیکی در آموزش سواد

## ۴-۱۰. توجه به ارزش‌ها و نگرش‌های رهبری سوادآموزی معلم

جدول ۱۱ دسته‌بندی مربوط به ارزش‌ها و نگرش‌های معلم در نقش رهبر سوادآموزی است. نگرش‌ها و ارزش‌های معلمان می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد دانش‌آموزان بگذارد. در این دسته‌بندی، داشتن انتظارات و اهداف شفاف در ارتباط با دانش‌آموزان و معلم به عنوان مدلی از یادگیری و خواندن برای دانش‌آموزان پرتکرارترین مؤلفه را به خود اختصاص داده است.

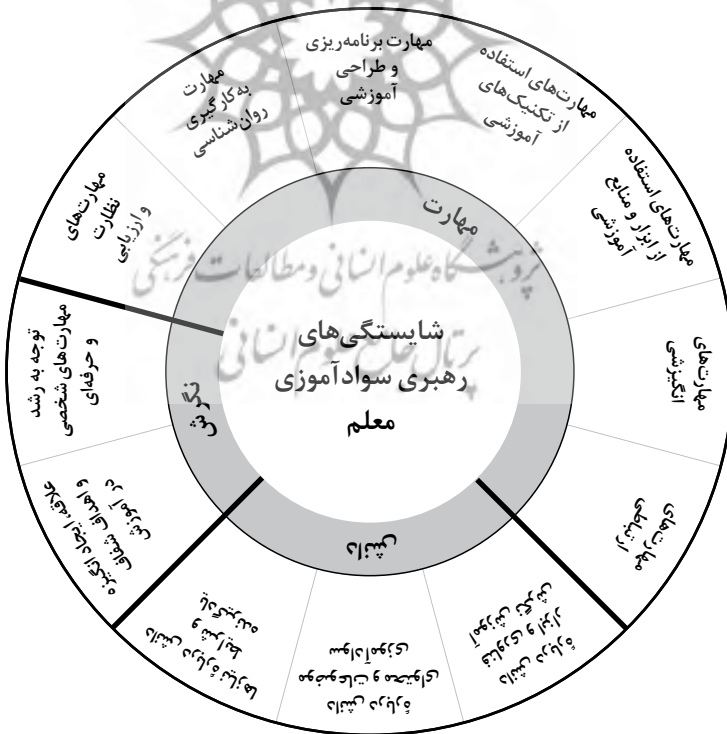
## جدول ۱۱. توجه به ارزش‌ها و نگرش‌های رهبری سوادآموزی معلم

نمونه منابع	فراوانی	توجه به ارزش‌ها و نگرش‌های رهبری سوادآموزی معلم
لوپیس و توماس (۲۰۱۸)، ایبو و اسوه <sup>۹۶</sup> (۲۰۱۷)	۶	شرکت در کارگاه، کنفرانس‌های آموزشی حرفه‌ای
کمپیل و ونر (۲۰۱۷)، فیرمن و مکنزی (۲۰۱۲)	۶	توجه به توسعه حرفه‌ای درازمدت
چابان و مولونی <sup>۹۷</sup> (۲۰۱۶)، کیامپا و گالاگر <sup>۹۸</sup> (۲۰۱۶)	۵	احساس خود کارآمدی
یایلی <sup>۹۹</sup> (۲۰۰۹)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)	۲	نگاه معلم به خود به عنوان پژوهشگر
پیئاتا و حمزه <sup>۱۰۰</sup> (۲۰۰۹)، وارنون مک دونالد و همکاران (۱۹۹۸)، آنجل و تیگ (۲۰۱۲)	۱۰	داشتن ارتباطات مثبت با دانش‌آموزان
جور (۲۰۱۶)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)	۳	متعهد به ایجاد علاقه به خواندن در کلاس
کساپاوغلو (۲۰۱۵)، کریمیان و همکاران (۱۳۹۷)	۸	عشق و علاقه به آموزش
اویست و مالماستریم (۲۰۱۷)، کایا (۲۰۱۴)	۱۰	اهداف شفاف و بالا برای عملکرد دانش‌آموزان
اورهولت و زامبوزیک (۲۰۱۳)، تورنر (۲۰۱۱)	۱۱	مدلی از یادگیری و خواندن برای دانش‌آموزان
آصاف <sup>۱۰۱</sup> (۲۰۰۸)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷)	۲	معلم به عنوان مسئول ارتقا و یادگیری دانش‌آموزان

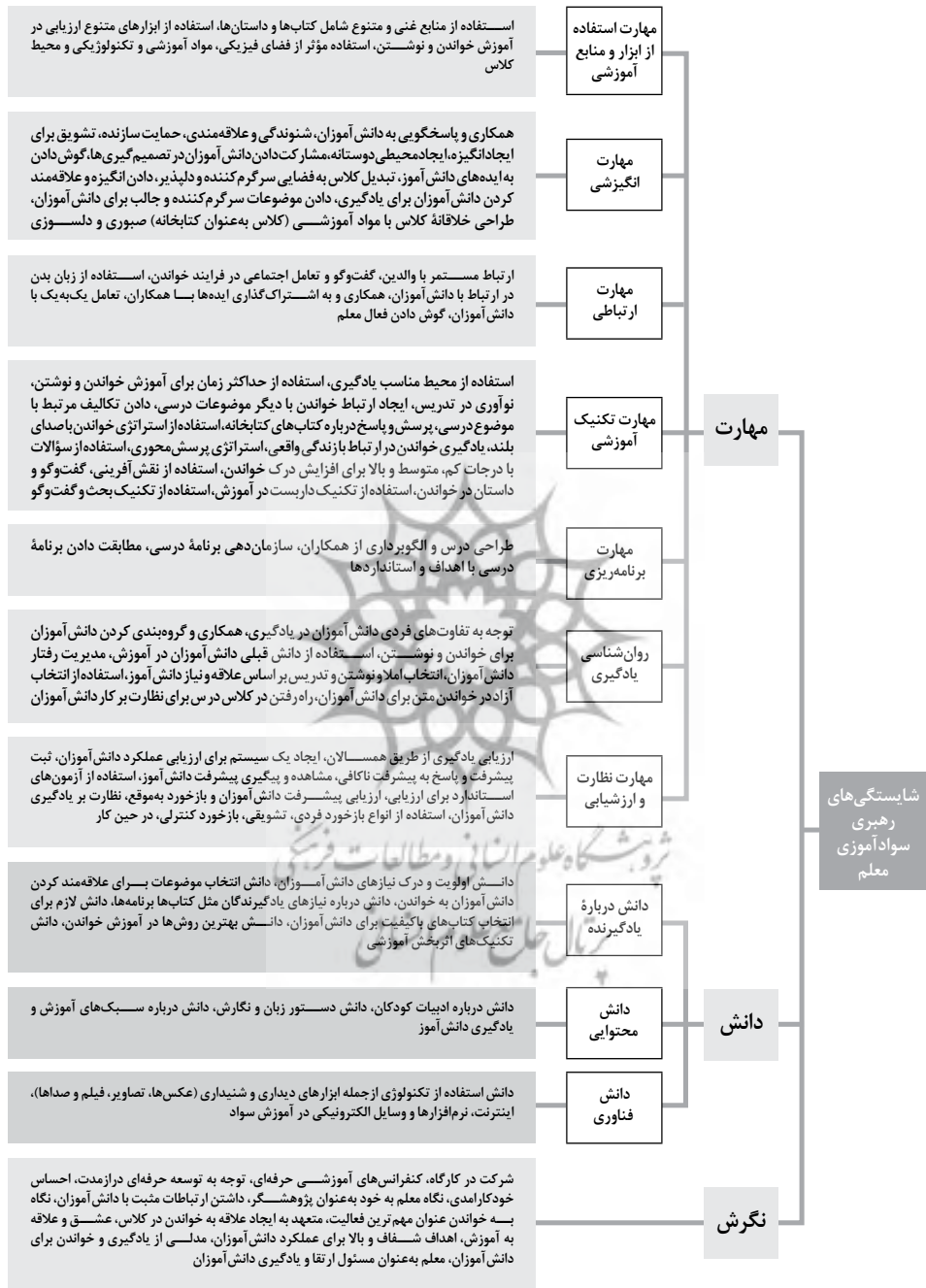


### ۵. ترکیب یافته‌ها

مرحله ترکیب یافته‌ها، با یافتن استعاره‌ها و مفاهیم اصلی هر گزارش و مقایسه آن با سایر استعاره‌ها با مفاهیم همان گزارش یا دیگر گزارش‌ها انجام می‌شود. زبان مورد استفاده در ترکیب باید دربرگیرنده استعاره‌های جدیدی باشد که در عین اختصار، بسیار زیرکانه‌تر، گسترده‌تر، واضح‌تر و معتبرتر از استعاره‌های مورد استفاده در مطالعات اولیه باشد (نابلیت و هیر، ۱۹۸۸، به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). در خلاصه کردن یافته‌ها، تعداد عبارات‌های استخراج‌شده، کم و ویرایش شده، سپس در قالبی کوتاه و مختصر خلاصه می‌شود. برای اینکه همه یافته‌ها با موضوع مشابه یکجا باشند، بهتر است برای آن‌ها پوشه‌هایی ساخته شود. پژوهشگر می‌تواند عبارتهایی بسازد که در عین دقیق بودن، جامع و دربرگیرنده یافته‌ها هم باشد (جلالی، ۱۳۹۴). در این مرحله، یافته‌ها استخراج و مفاهیم مرتبط با شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم دسته‌بندی شد. سپس، ضمن مطابقت با سایر مفاهیم پوشه‌هایی جدید از مفاهیم به وجود آمد و در سه مقوله مهارت، دانش و نگرش قرار گرفت. شکل ۱ مدل مفهومی تقلیل یافته چارچوب شایستگی رهبری سوادآموزی معلم و شکل ۲ چارچوب کلی شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم



شکل ۲. چارچوب شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم

## ۶. اعتباریابی<sup>۱۰۲</sup> داده‌ها

در فراترکیب از موقعی که پژوهشگران مطالعه خود را به تصویر می‌کشند و در طول اجرای آن، همیشه باید به فکر راه‌هایی باشند تا اعتبار پژوهش را بهینه کنند. سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) چهار نوع اعتباریابی را برای فراترکیب معرفی می‌کنند:

۱. **اعتباریابی توصیفی<sup>۱۰۳</sup>**: روایی توصیفی به صحت واقعی داده‌ها اشاره دارد. در مطالعات ترکیبی از تحقیقات کیفی، این به معنای شناسایی کلیه گزارش‌های تحقیقاتی مربوطه و شناسایی دقیق و توصیف اطلاعات از هر گزارش موجود در مطالعه است،

۲. **اعتباریابی تفسیری<sup>۱۰۴</sup>**: نوع روایی است که در توضیحات مربوط به بررسی اعضا یا اعتبار مخاطب به آن اشاره شده است،

۳. **اعتباریابی نظری<sup>۱۰۵</sup>**: اعتبار نظری به اعتبار تفسیرهای محققان اشاره دارد. داده‌های اولیه در مطالعات تحقیق کیفی شامل یافته‌های گزارش‌های مطالعات در پژوهش‌ها است،

۴. **اعتباریابی عملی<sup>۱۰۶</sup>**: به معنای کاربردی بودن ابزار و قابلیت انتقال دانش اشاره دارد.

مطالعات فراترکیب به کاربردی بودن، به‌موقع بودن و قابل ترجمه بودن برای ادغام تحقیق یا ترکیب شواهد اشاره می‌کند. سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) برای اعتباریابی مطالعات فراترکیب، روندهایی را که در جدول ۱۶ آمده است، پیشنهاد می‌دهند.

جدول ۱۳. روش‌های بهینه کردن اعتبار مطالعات فراترکیب کیفی (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷)

رویه‌ها	توصیفی	تفسیری	نظری	عملی
مشورت با کتابدار مرجع	✓			
مشاوره با متخصصان در حوزه فراترکیب			✓	
مشاوره با متخصصان آموزشی				✓
ارزیابی هر گزارش توسط حداقل دو پژوهشگر	✓	✓		
جلسات هفتگی تیم پژوهشی برای بحث درباره جست‌وجوی نتایج و تدوین و اصلاح استراتژی‌های جست‌وجو	✓			
جلسات هفتگی تیم پژوهشی برای بحث در مورد ارزیابی نتایج و تدوین و اصلاح مطالعه استراتژی‌های ارزیابی	✓	✓		
جلسات هفتگی تیم پژوهش برای توافق بر حیطه‌ها و بحث و مذاکره درباره آن‌ها	✓	✓	✓	
مستند کردن تمام مراحل تغییرات در فرایندها و نتایج	✓	✓	✓	✓

در این پژوهش، برای بهینه‌سازی و ارتقای اعتبار، از تمامی مراحل مذکور سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷) استفاده گردید. بدین ترتیب، پژوهش حاضر با توجه به انجام این مراحل از چهار نوع اعتبار توصیفی، تفسیری، نظری و عملی برخوردار است.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از انجام این پژوهش شناسایی شایستگی‌های رهبری سوادآموزی معلم بود. با توجه به اینکه در پژوهش‌های ذکر شده تنها به تعدادی از این شایستگی‌ها اشاره شده بود و از طرفی چهارچوب مشخصی برای رهبری سوادآموزی معلم وجود نداشت. تلاش شد با استفاده از روش فراترکیب و تلفیق یافته‌ها چهارچوب جدیدی برای رهبری سوادآموزی معلم ارائه شود. شناسایی این چهارچوب با استخراج کدهای مختلف از میان ۶۵ مقاله پژوهش کیفی صورت گرفت که در مجموع ۷۹ کد، ۱۲ مفهوم و ۳ مقوله استخراج شد و از نتیجه حاصل، چهارچوبی کیفی به دست آمد (جدول ۱۵) مفاهیم شامل مهارت‌های ارتباطی درباره دانش‌آموزان، والدین و همکاران، مهارت‌های انگیزشی برای ایجاد علاقه و انگیزش در دانش‌آموزان در امر سوادآموزی، مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی در ارتباط با آموزش خواندن و نوشتن، مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی، مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی، مهارت‌های نظارت و ارزیابی، دانش درباره نیازها و شرایط یادگیرنده، دانش درباره موضوعات و محتوای سوادآموزی، دانش درباره روش‌ها و سبک‌های آموزش و یادگیری، توجه به رشد مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای در درازمدت، علاقه، ایجاد انگیزه و اهداف شفاف در آموزش بود که یک معلم به‌عنوان رهبر سوادآموزی باید در آن‌ها تخصص داشته باشد. در نهایت سه مقوله اصلی با عنوان دانش، نگرش و مهارت شناسایی گردید.

از آنجاکه دولت‌ها، مدارس، معلمان، مربیان، محققان و سیاست‌گذاران همچنان با چالش یافتن بهترین روش‌ها برای بهبود سوادآموزی و یادگیری درگیر هستند (کوسنیک و همکاران، ۲۰۱۸)، پژوهش‌های مختلف آموزشی عامل مهم پیشرفت دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن را تأثیر مثبت رهبری سوادآموزی می‌دانند (ناپ کاپلند، هونینگ، پلسکی و پورتین<sup>۱۰۷</sup>، ۲۰۱۰؛ جانسون و همکاران، ۲۰۱۴؛ پینلو<sup>۱۰۸</sup>، ۲۰۱۵؛ جور، ۲۰۱۶). ضرورت سطح بالای پیشرفت سوادآموزی در بین دانش‌آموزان غیرقابل‌انکار است، زیرا تحقیقات آموزشی همواره اهمیت توجه به یادگیری دانش‌آموزان را که در طی تجربه‌های آموزشی مهارت‌های سوادآموزی قوی دارند، اثبات کرده است (جور، ۲۰۱۶). در این پژوهش ۱۰ مؤلفه فرعی از رهبری سوادآموزی معلم شناسایی گردید. اولین مؤلفه، مهارت‌های ارتباطی معلم است مهارت‌های ارتباطی خوب معلم، نیاز اساسی موفقیت دانش‌آموزان است. معلم با مهارت‌های ارتباطی ضعیف نمی‌تواند باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارتقاء علمی آنان شود (خان، خان، ضیا-الاسلام و خان<sup>۱۰۹</sup>،

۲۰۱۷). یافته‌های پژوهش‌های علیزاده و جویباری (۱۳۹۵)، تلخایی، عباسی، لشکری و تلخایی (۱۳۸۹)، خان و همکاران (۲۰۱۷) به نقش مهارت‌های ارتباطی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌کند. در این پژوهش مهارت‌های ارتباطی معلم در نقش رهبر سوادآموز شامل ارتباط مستمر با والدین، گفت‌وگو و تعامل اجتماعی در فرایند خواندن، استفاده از زبان بدن در ارتباط با دانش‌آموزان، همکاری و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها با همکاران بود همکاران، تعامل یک‌به‌یک با دانش‌آموزان، گوش دادن به ایده‌های آنان بود. که یک معلم به‌عنوان رهبر سوادآموز باید داشته باشد. رهبران سواد باید از چالش‌ها، درگیری‌ها و محدودیت‌های مرتبط با آموزش آگاه باشند. باید همچنین در ایجاد و حفظ یک شبکه حمایت‌کننده از روابط حرفه‌ای بین همکاران با مهارت‌های شناختی و عاطفی مرتبط با تدریس آگاه باشند (تانگ، چنگ و وونگ<sup>۱۱۰</sup>، ۲۰۱۶، برومر و سارجر تی<sup>۱۱۱</sup>، ۲۰۱۷).

دومین مؤلفه مهارت‌های انگیزشی معلم در نقش رهبر سواد است. از نظر اوبوت، اسین و آکپان<sup>۱۱۲</sup> (۲۰۱۴) هر روش تدریس تا حد زیادی به میزان انگیزش یادگیرنده بستگی دارد. انگیزه یادگیرنده باعث افزایش مشارکت در فرایند یادگیری می‌شود. این پژوهش با برخی از یافته‌های یانگ و هو<sup>۱۱۳</sup> (۲۰۱۵)، عسکری متین و کیانی (۱۳۹۷) دربارهٔ ایجاد محیطی دوستانه برای افزایش انگیزه مطابقت دارد. طبق یافته‌های پژوهش، معلم در نقش رهبری سوادآموزی باید بتواند محیطی برای انگیزش دانش‌آموزان به وجود بیاورد که فرایند یادگیری خواندن و نوشتن را برای آنان تسهیل کند. مواردی شامل همکاری و پاسخگویی به دانش‌آموزان شنوندگی و علاقه‌مندی، حمایت سازنده تشویق برای ایجاد انگیزه ایجاد محیطی دوستانه مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها گوش دادن به ایده‌های دانش‌آموزان، تبدیل کلاس به فضایی سرگرم‌کننده و دلپذیر دادن انگیزه و علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان برای یادگیری دادن موضوعات سرگرم‌کننده و جالب برای دانش‌آموزان طراحی خلاقانه کلاس با مواد آموزشی (کلاس به‌عنوان کتابخانه) صبوری و دلسوزی اثربخشی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در یادگیری، همکاری و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان برای خواندن و نوشتن، استفاده از دانش قبلی دانش‌آموزان در آموزش، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، انتخاب املا و نوشتن و تدریس بر اساس علاقه و نیاز دانش‌آموز، بود. سومین مؤلفه مربوط به مهارت‌های استفاده از ابزار و منابع آموزشی است. پژوهش‌های کرمین و همکاران (۲۰۰۹)، لویت و رداول (۲۰۱۳)، رودریگز و همکاران (۲۰۱۸) به نقش و اهمیت معلم در استفاده از ابزار و منابع آموزشی در تدریس اشاره کرده‌اند. از نظر تیلور و کالینز<sup>۱۱۴</sup> (۲۰۰۳) کلاس‌های درس در تمام زمینه‌های محتوا که از سواد برای بهبود دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، علاوه بر کتاب درسی، باید دارای ابزارهای یادگیری باشند. ابزارهای یادگیری منابعی هستند که معلمان از آن‌ها برای کمک به دانش‌آموزان در یادگیری‌های اساسی در برنامهٔ درسی استفاده می‌کنند (تیلور و کالینز، ۲۰۰۳). چهارمین مؤلفه،

مهارت‌های استفاده از تکنیک‌های آموزشی در آموزش سوادآموزی است. در این مؤلفه استفاده مناسب از محیط یادگیری بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داد. از نظر تیلور و کالینز (۲۰۰۳) در بسیاری از مدارس، برای رهبری سوادآموزی یافتن فضای تدریس کافی یک چالش واقعی است. پژوهش‌های مورفی (۲۰۰۵)، کمپبل و ونر (۲۰۱۷) نیز به نقش رهبری آموزشی در ایجاد محیط مناسب یادگیری اشاره کرده‌اند. همچنین این پژوهش با برخی از یافته‌های ریدو و همکاران (۲۰۱۶)، کایا (۲۰۱۴) درباره استفاده از تکنیک‌های آموزشی مطابقت دارد. پنجمین مؤلفه مربوط به مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی معلم در نقش رهبر سواد است که شامل طراحی درس و الگوبرداری از همکاران، سازمان‌دهی برنامه درسی، مطابقت دادن برنامه درسی با اهداف و استانداردها از جمله مواردی بود که در این پژوهش یافت شد. از نظر پاتانکار و جاداو<sup>۱۱۵</sup> (۲۰۱۳) برنامه درسی نقش مهمی در زمینه آموزش معلمان دارد. برنامه درسی تعامل برنامه‌ریزی شده دانش‌آموزان با محتوای آموزشی، مطالب، منابع و فرآیندهای ارزیابی میزان دستیابی به هدف آموزشی است. معلمان باید دارای برخی خصوصیات مانند برنامه‌ریز، طراح، مدیر، ارزیاب، محقق، تصمیم‌گیرنده و مدیر باشند. معلمان نقش مربوطه را در هر مرحله از روند توسعه برنامه درسی ایفا می‌کنند.

ششمین مؤلفه مربوط به مهارت‌های نظارت و ارزیابی معلم به‌عنوان رهبر سوادآموز است. این مؤلفه شامل ارزیابی یادگیری از طریق همسالان، ایجاد یک سیستم برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، ثبت پیشرفت و پاسخ به پیشرفت ناکافی، مشاهده و پیگیری پیشرفت دانش‌آموز، استفاده از آزمون‌های استاندارد برای ارزیابی، ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان و بازخورد به موقع، نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان، استفاده از انواع بازخورد فردی، تشویقی، بازخورد کنترلی بود. از نظر هوی و همکاران (۲۰۱۷) ارزیابی نه فقط برای رتبه‌بندی، تأیید یا ارزشیابی دانش‌آموزان، بلکه برای بهبود یادگیری آنان نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد و انتظار می‌رود معلمان بر نحوه یادگیری دانش‌آموزان و به کارگیری استراتژی‌هایی که باعث بهبود یادگیری آن‌ها می‌شود، توجه کنند و از آن‌ها خواسته می‌شود که دانش، مهارت و منابع لازم برای اجرای این سیاست داشته باشند. همچنین برای ارزیابی از طریق همسالان، دانش‌آموزان برای انجام یک پروژه مطالعات عمومی به گروه‌هایی تقسیم می‌شوند. هر گروه مجبور است یک ارائه پاورپوینت را انجام دهد. هر گروه باید کارهای دیگران را ارزیابی کرده و پیشنهادهایی در مورد نحوه بهبود ارائه دهد. هر گروه باید براساس بازخوردهایی که دریافت می‌کنند، کار خود را پاسخ دهند و اصلاح کنند (هوی و همکاران، ۲۰۱۷). هفتمین مؤلفه رهبری سوادآموزی معلم، دانش درباره یادگیرنده است. این دانشی است که معلمان، یا به تجربه و یا از طریق مطالعه روان‌شناختی، از دانش‌آموزان دوره‌های که در آن تدریس می‌کند به دست می‌آورند. در واقع این نوع دانش علاوه بر اینکه بخش روان‌شناسی رشد دانش قبلی را پوشش می‌دهد، متناظر با شناخت از دانش‌آموزان یک کلاس

در یک سال تحصیلی خاص است که معلم در آن کلاس مشغول به تدریس است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). نهمین مؤلفه دانش فناوری معلم در نقش رهبری سوادآموزی است. این دانش بر به‌کارگیری فناوری‌های گوناگون، از فناوری‌های ساده مانند مداد کاغذ و گچ و تخته‌سیاه گرفته تا فناوری‌های پیشرفته مانند رایانه، اینترنت، ویدئو، وایت بردهای هوشمند و انواع نرم‌افزارها در عرصه آموزش توسط معلمان اشاره دارد (ساکي، ۱۳۹۲ به نقل از احمدی و همکاران، ۱۳۹۵). افزایش توانایی‌های معلم در عصر دانایی و بهره‌گیری مناسب از سواد اطلاعاتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سواد رسانه‌ای مبتنی بر اسناد بالادستی مانند سند تحول و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان جایگاه توجه به این بعد را با اهمیت معرفی می‌کند تا معلم آینده در این زمینه توانایی‌های لازم را به دست آورد (علی محمدی، جبّاری و نیازآذری، ۱۳۹۸). دهمین مؤلفه مربوط نگرش‌ها و ارزش‌های معلم در نقش رهبر سوادآموز است. جرنیو<sup>۱۱۶</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش خود پنج نگرش و عملکرد که اغلب مورد بحث قرار می‌گیرند عبارت‌اند از: یک دلسوزی واقعی و مهربانی معلم، تمایل به اشتراک‌گذاری مسئولیت در گیر در یک کلاس، حساسیت صمیمانه به تنوع دانش‌آموزان، انگیزه‌ای برای ارائه تجربه‌های یادگیری معنادار برای همه دانش‌آموزان، و اشتیاق برای تحریک خلاقیت دانش‌آموزان می‌داند. نگرش‌ها و ارزش‌های مؤثر در نهایت توسط معلمان می‌تواند تأثیر مثبتی بر زندگی دانش‌آموزان بگذارد.

تبدیل شدن به رهبران سوادآموز، مستلزم این است که معلمان با جدیت در سفر پرشور روشنفکری سوادآموزی شرکت کنند. همه معلمان می‌توانند انتظار داشته باشند که از هر سو با راهبردهای جدید، بینش جدید از پژوهش‌ها و سیاست‌های آموزشی و ارزیابی محلی و ملی بمباران شوند. رهبران سواد، آموزگار معلمانی هستند که ایده‌های جدیدی را به آزمایش می‌گذارند و آن‌ها را در برابر ارزش‌های خود به‌عنوان آموزگاران متعهد می‌سنجند (تورنر، ۲۰۱۱). بنابراین، رهبری سوادآموزی معلم می‌تواند فرصت‌هایی را برای معلمان برای دستیابی به اهدافشان در جهت پیشرفت و موفقیت سواد دانش‌آموزان یاری دهد. اگر چه در پژوهش‌های پیشین، رهبری سوادآموزی بررسی شده بود اما پژوهش‌های صورت گرفته، این موضوع را در مورد مدیران مدارس، متخصصان و مربیان سوادآموزی انجام داده بودند و پژوهشی که به دنبال چارچوبی برای رهبری سوادآموزی معلم با رویکرد فراترکیب کیفی باشد، مورد واکاوی قرار نگرفته بود و مدلی از آن ارائه نشده بود. چارچوب به‌دست آمده می‌تواند مبنای پژوهش‌های آتی در آموزش، هدایت و به‌کارگیری این مؤلفه‌ها برای معلمان به‌عنوان رهبران سوادآموز باشد. همچنین می‌تواند در جهت ساخت ابزار و راهنمای عملی برای متخصصان سوادآموزی و سایر افراد دخیل در امر آموزش خواندن و نوشتن مورد استفاده قرار گیرد.

دانش‌آموزان را در استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی، مورد ارزیابی قرار دهند.

## منابع

- احمدی، غلامعلی، امینی زرین، علیرضا و مهدی‌زاد تهرانی، آیدین. (۱۳۹۵). بازنگری انواع دانش معلمی (دیدگاه لی شولمن) از منظر نظریه خبرگی (دیدگاه لیوت آیزنر) و ارتباط آن با فناوری آموزشی نمونه‌ای از یک پژوهش توصیفی-تحلیلی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۵(۴)، ۲-۷.
- تلخایی، علیرضا، عباسی، رسول، لشکری، کبری و تلخایی، غلامرضا. (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های ارتباطی در رفتار کلاسی معلمان و رابطه آن با درصد قبولی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۵(۳)، ۲۵-۴۳.
- فرزانه کندی، نرگس، شامی زنجانی، مهدی، مانیان، امیر و حسن‌زاده، علیرضا. (۱۳۹۷). ارائه چارچوبی برای تبیین شایستگی‌های مدیر ارشد دانش با روش فراترکیب. پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۳۳(۴)، ۱۴۱۹-۱۴۵۰.
- قیادی، کاووس، فانی، حجت اله و فلاحی، ویدا. (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۴۰)، ۱۱۵-۱۲۸.
- صابری، مریم. (۱۳۹۷). طراحی چارچوب برنامه درسی آموزش ماهیت علم و تأثیر اجرای آن بر رویکرد ماهیت علم دانشجو معلمان در تدریس فیزیک- پژوهش چند مطالعه‌ای (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه شیراز.
- صالحی، محمد، نیاز آذری، کیومرث و معتمدی تلاوکی، محمدتقی. (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. نوآوری‌های آموزشی، ۸(۴)، ۶۰-۹۷.
- رعنائی، حبیب و دانش‌سور، وحید. (۱۳۹۰). طراحی مدل جامع انسانی با استفاده از روش فرا ترکیب کیفی. فصلنامه علمی ترویجی مطالعات منابع انسانی، ۱(۱)، ۱-۲۰.
- عسکری متین، سجاد و کیانی، غلامرضا. (۱۳۹۷). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۴(۲)، ۹-۳۰.
- علیزاده، سهیلا و جووباری، آریتا. (۱۳۹۵). رابطه مهارت‌های ارتباطی معلمان با انگیزه به مطالعه در دانش‌آموزان ابتدایی کلاس ششم. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸(۲۹)، ۳۱-۴۲.
- علی محمدی، غلامعلی، جباری، نگین و نیاز آذری، کیومرث. (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. نوآوری‌های آموزشی، ۱(۱۸)، ۷-۳۲.
- جلالی، رستم. (۱۳۹۴). متاسنتز روش‌ها و فنون. کرمانشاه: نشر دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه.
- کریمیان، حیدر، آراسته، حمیدرضا، بهرنگی، محمدرضا و زین‌آبادی، حسن. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. دومانه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۵)، ۱۷۸-۱۹۰.
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن رضا، عبدالهی، بیژن و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. مدیریت مدرسه، ۵(۲)، ۵۹-۱۲۸.
- محمدی، مهدی، صابری، مریم، سلیمی، قاسم و نوری، نوشین. (۱۳۹۷). راهنمای عملی روش فراترکیب در شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در تدریس ماهیت علم. مطالعات برنامه درسی، ۱۳(۵۰)، ۷۵-۱۰۸.
- هویدا، رضا، داورپناه، سعید هدایت‌الله و رضائیان، حامد. (۱۳۹۶). معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس. مدیریت مدرسه، ۵(۲)، ۲۱۷-۲۳۶.
- Ayebo, A & Assuah, C. (2017). Exploring Teachers' Knowledge of Classroom Management and Control. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 169-185.
- Argent, J. L. (2012). *An analysis of the impact of a teacher leadership program on the perception of leadership skills* (Doctoral Dissertation, East Carolina University). Retrieved from [https://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3825/Argent\\_ecu\\_0600D\\_10588.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3825/Argent_ecu_0600D_10588.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Archer, J. A. (2004). *Characteristics of an effective teacher of reading in an elementary school setting* (Doctoral Dissertation, The Louisiana State University). Retrieved from <https://digitalcommons.lsu.edu/>



- Allington, R. L. (1995). Literacy lessons in the elementary schools: Yesterday, today, and tomorrow. In R.L. Allington & S.A. Walmsley (Eds.), *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools* (pp. 1–15). New York: Teachers College Press.
- Allen, J. (2006). *Becoming a literacy leader: Supporting learning and school change*. Portland, ME: Stenhouse.
- Al-Fadley, A. Al-Holy, A. & Al-Adwani, A. (2018). Teacher Perception of Parents' Involvement in Their Children's Literacy and Their Reading Instructions in Kuwait EFL Primary School Classrooms. *International Journal of Education and Practice*, 6(3), 120-133.
- Akin, S. Yildirim, A. & Goodwin, A. L. (2016). Classroom Management through the Eyes of Elementary Teachers in Turkey: A Phenomenological Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(3), 771-797.
- Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to high stakes testing pressures. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(3), 239-252.
- Angelle, P. & Teague, G. M. (2012). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 23-65.
- Bean, R. M. (2004). Promoting effective literacy instruction: The challenge for literacy coaches. *The California Reader*, 37(3), 58-63.
- Bean, R. M. Kem, D. Goatley, V. Orlieb, E. Shettel, J. Calo, K. & Cox, M. A. (2015). Specialized literacy professionals as literacy leaders: Results of a national survey. *Literacy research and instruction*, 54(2), 83-114.
- Broemmel, A. D. & Swaggerty, E. A. (2017). "I've tried and I've died this year": First-year teachers reflect on literacy reform. *New Educator*, 13(1), 41–52.
- Booth, D. & Roswell, J. (2007). *The literacy principal: leading, supporting, and assessing reading and writing initiatives* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse
- Buehl, M. Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-408.
- Campbell T, Wenner, J. A. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171
- Ciampa, K. & Gallagher, T. L. (2016). Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: Examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices. *Teachers and Teaching*, 22(7), 858-878.
- Chaaban, Y. & Moloney, R. (2016). An Exploratory study of the factors associated with literacy teachers' integration of technology: a study of Lebanese schools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 128-139.
- Quinn, C. L., Haggard, C. S., & Ford, B. A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: A model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1), 55-68.
- Cemaloğlu, N. & Duran, A. (2018). Teacher Leadership Perceptions in Turkish Culture: A Qualitative Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 45-59.
- Chetty, R. Friedman, J. & Rockoff, J. (2013). *Measuring the impact of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w19424>
- Cremin, T. Mottram, M. Collins, F. Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Denny, J. W. Smylie, M. A. (1990). Teacher leadership: tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Dowell, S. Bickmore, D. & Hoewing, B. (2012). A framework for defining literacy leadership. *Journal for Reading Education*, 37(2), 7-15.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/>
- Duncan, w. Colvin, e. (2018). Leadership and Literacy Processes in School Improvement Creating and Supporting a Community of Success: A Case Study Examining the Principal's Role in the Reconstitution of a Campus to Transform Literacy and Learning. *Systemics, Cytbernetics and Informatics*, 16(2), 23-28.
- Edwards, J. M. (2010). *Dimensions of literacy leadership: An analysis of middle-level principals' literacy leadership proficiencies and student reading achievement* (Doctoral dissertation, The George Washington University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3397792).
- Erwin, E. J. Brotherson, M. J. & Summers, J. A. (2010). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Eriksson, E. Boistrup, L. B. & Thornberg, R. (2018). A qualitative study of primary teachers' classroom feedback rationales. *Educational Research*, 60(2), 189-205.
- Farrell, T. S. & Ives, J. (2014). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Farland, A. K. Jones, J. Luchsinger, J. Kissler, K. & Smith, D. C. (2020). The experiences of midwives in integrated maternity care: A qualitative metasynthesis. *Midwifery*, 80, 54-102.
- Fairman, J. C. Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Fisher, D. & Frey, N. (2007). Implementing a schoolwide literacy framework: Improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher*, 61, 32-43.
- Ferguson, K. (2013). Exploring the role of literacy coaches: A case study of three schools in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(4), 535-552.
- Flynn, N. (2007). What do effective teachers of literacy do? Subject knowledge and pedagogical choices for literacy. *Literacy*, 41(3), 137-146.
- Gorr, M. K. (2016). *The influence of literacy leadership on teaching and learning in Illinois elementary schools: a multiple case study* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign). Retrieved from <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/90722>.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in education*, 13(1), 5-15.
- Gilson, C. M. Little, C. A. Ruegg, A. N. & Bruce-Davis, M. (2014). An investigation of elementary teachers' use of follow-up questions for students at different reading levels. *Journal of Advanced Academics*, 25(2), 101-128.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Retrieved from [https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt\\_hattie.pdf](https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf)
- Hong, C. E. Mongillo, G. & Moore, N. (2017). Exploring literacy assessment through teacher leader collaborative inquiry. In S. A. Lawrence (Ed.), *Literacy Program Evaluation and Development. Initiatives for P-12 Teaching* (pp. 224-238). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0669-0.ch012. .
- Herridge, R. L. (2013). *A multiple case study of the literacy instructional leadership behaviors of elementary principals in North Carolina* (Doctoral dissertation, North Carolina State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3575627).
- Hildenbrand, S. M. Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: a qualitative study. *Teacher Development*, 20(2), 147-161.
- Hui, S. K. F. Brown, G. T. & Chan, S. W. M. (2017). Assessment for learning and for accountability in classrooms: The experience of four Hong Kong primary school curriculum leaders. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 41-51.

- Ingle, K. Thompson, C. T. & Abila, Z. W. (2018). An exploration of preferred teacher characteristics and hiring tools in Belize. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 414-428.
- International Reading Association. (2010). *Standards for reading professionals-Revised 2010*. International Reading Assoc.
- Ilanlou, M. & Zand, M. (2011). Professional competencies of teachers and the qualitative evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1143-1150.
- Johnson, G., Dempster, N., McKenzie, L., Klieve, H., Fluckiger, B., Lovett, S., Riley, T. & Webster, A. (2014). *Principals as Literacy Leaders with Indigenous Communities: Leadership for learning to read-Both ways*. Kingston, Australia: Australian Primary Principals Association. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/sspapers/2293>.
- Jill, L & Annemarie, B. (2015). *Leadership for Literacy in the 21st Century. Association of Literacy Educators and Researchers (ALER)*. Retrieved from <https://cdn.ymaws.com/www.aleronline.org>
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). Urban renewal: The urban school leader takes on a new role. *The Learning Professional*, 31(2), 24-29.
- Kaya, M. (2014). The qualities of effective literacy teachers: the dynamics of effective teachers' beliefs, their practices and students' responses. *J. Educ. Hum. Dev*, 3, 41-57.
- Khan, A. Khan, S. Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kosnik, C. Menna, L. Dharamshi, P. & Beck, C. (2018). Constructivism as a framework for literacy teacher education courses: the cases of six literacy teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 105-119.
- Kasapoglu, H. (2015). Efficient teacher behavior in classroom management according to the views of primary school students. *The Anthropologist*, 22(2), 424-434.
- Kumar, M. V. (2013). The Influence of Teacher's Professional Competence on Students' Achievement. *IOSR Journal of Engineering, (Online)*, 3(11).12-18.
- Kindall, H. D., Crowe, T., & Elsass, A. (2018). The principal's influence on the novice teacher's professional development in literacy instruction. *Professional Development in Education*, 44(2), 307-310.
- Lachal, J., Revah-Levy, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: an original method to synthesize qualitative literature in psychiatry. *Frontiers in psychiatry*, 8:269. doi: 10.3389/fpsy.2017.00269.
- Lear, J. M. (2017). *Principal Perceptions as Literacy Leaders at High-Need Elementary Schools* (Doctoral dissertation, University of Denver). Retrieved from <https://digitalcommons.du.edu/etd/1244/>
- Liu, S. & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313-328.
- Lewis-Fokum, Y. & Thomas, J. (2018). Exploring how teachers teach literacy at grade one in Jamaica: a pilot study of three classrooms. *Early Child Development and Care*, 188(9), 1234-1245.
- Lynch, J. & Ferguson, K. (2010). Reflections of Elementary School Literacy Coaches on Practice: Roles and Perspectives. *Canadian journal of education*, 33(1), 199-227.
- Levitt, R. & Owl, R. R. (2013). Effects of early literacy environments on the reading attitudes, behaviours and values of veteran teachers. *Learning Environments Research*, 16(3), 387-409.
- Mraz, M. Algozzine, B. & Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141-157.
- Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play.

- Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Monteiro, M. I. & Bueno, B. O. (2008). Knowledges and practices of successful literacy teachers (Brazil, 1950–1980). *Paedagogica Historica*, 44(1-2), 179-191.
  - Mullis, I. V. S. Martin, M. O. Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
  - Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin Press.
  - Murphy, J. (2004). *Leadership for literacy: Research-based practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
  - Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(5), 231-235.
  - Obot, I. M. Essien, E. E. & Akpan, I. M. (2014). Teachers motivatopnal skills as a strategy for enhancing Effectiveness in Teaching Social Studies Education Social Studies Education Towards national Development in Nigeria. *British Journal of Education*, 2(1), 31-38.
  - Overholt, R. & Szabocsik, S. (2013). Leadership content knowledge for literacy: Connecting literacy teachers and their principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 53-58.
  - Oqvist, A. & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
  - Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
  - Patankar, D. P. S. & Jadhav, M. S. (2013). *Role of teachers in curriculum development for teacher education*. In *National Conference on Challenges in Teacher Education, Physical Education and Sports*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/258023165>.
  - Pomerantz, F. & Condie, C. (2017). Building bridges from pre-service experiences to elementary classroom literacy teaching: Challenges and opportunities. *Teaching and teacher education*, 64, 211-221.
  - Pinello, C. S. (2015). *A Regression Study: Middle School Literacy Leadership Practices in Virgini* (Doctoral dissertation, The George Washington University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3669715).
  - Quin, C. L. Haggard, C. S. Ford, B.A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: a model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1), 55-68.
  - Rogers, C. & Scales, R. Q. (2013). Preservice Teachers' Perceptions of Teacher Leadership: Is It about Compliance or Understanding? *Issues in Teacher Education*, 22(2), 17-37.
  - Rido, A. Nambiar, R. M. & Ibrahim, N. (2016). Teaching and Classroom Management Strategies of Indonesian Master Teachers: Investigating a Vocational English Classroom. 3L: Language, Linguistics, Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 93-109.
  - Ro, E. (2016). Exploring teachers' practices and students' perceptions of the extensive reading approach in EAP reading classes. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 32-41.
  - Rodríguez, I. Clemente, M. Ramírez, E. & Martín-Domínguez, J. (2018). How and for how long is literacy taught in early childhood education? A multiple-case study of the classroom practices of seven teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 738-759.
  - Ross, D. Adams, A. Bondy, E. Dana, N. Dodman, S. & Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1213-1222.
  - Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

- Sharp, L. A. Piper, R. & Raymond, R. D. (2018). Are We Preparing Teachers for Literacy Leadership? *The Reading Teacher*, 72(2), 223-232.
- Shanton, K. D. McKinney, M. Meyer, T. & Friedrich, L. (2009). Composing literacy leadership in professional development: New meanings of practice and process. In *58th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 294-311). Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.8384&rep>.
- Smith, M. A. & Schmidt, K. (2012). Teachers Are Making a Difference: Understanding the Influence of Favorite Teachers. *Qualitative Report*, 17(36), 1-25.
- Tang, S.Y.F. Cheng, M.M.H. & Wong, A.K.Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149-162.
- Turner, J. D. Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2011). New teachers as literacy leaders. *The Reading Teacher*, 64(7), 550-552.
- Taylor, B. M. Pearson, P. D. Peterson, D. S. & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104, 3-28.
- Taylor, R. & Collins, V. D. (2003). *Literacy leadership for grades 5-12*. Virginia: ASCD Publisher.
- Tang, S.Y.F. Cheng, M.M.H. & Wong, A.K.Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149-162.
- Yayli, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 206-209.
- Ying, I. D. & Ho, D. (2015). Developing Preservice Teachers as Leaders: A Case of Early Childhood Education in Hong Kong. In L Orland-Barak & CJ Craig (Eds.), *International teacher education : promising pedagogies* (Pt. B, pp. 51-69). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000025023>
- Woods, A. D. (2014). *A Correlation Study of Leadership Indicators and Literacy Outcomes: Examining a State Adopted Leadership Assessment Mode* (Doctoral dissertation, University of South Carolina – Columbia). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/2688/>
- Wepner, S. B., Gómez, D. W., Cunningham, K. E., Rainville, K. N., & Kelly, C. (2015). *Literacy leadership in changing schools: 10 keys to successful professional development*. New York: Teachers College Press.
- Wharton-McDonald, R. Pressley, M. & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The elementary school journal*, 99(2), 101-128.

پرتال جامع علوم انسانی

## پی‌نوشت‌ها

1. Darling- Hammond
2. Hattie
3. Chetty, Friedman & Rockoff
4. Gore
5. Taylor and Gunter
6. Moran and Johnson
7. Sharp et al
8. IRA(International Reading Association)
9. Woods
10. Literacy leadership
11. Teacher Leadership
12. Denny & Smylie
13. Allington
14. Allen
15. Bean
16. Murphy
17. Fisher & Frey
18. Herridge
19. Hong, Mongillo & Moore
20. Lear
21. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)
22. Mullis, Imartin, Foy & Hooper
23. Shanton, McKinney, Meyer & Friedrich
24. Wepner, Gómez, Cunningham, Rainville& Kelly
25. Booth & Roswell
26. Sharp, Piper & Raymond
27. Turner, Applegate & Applegate
28. Cheri, Quinn, Cynthia, Haggard & Betty Ford
29. Quin, Haggard & Ford
30. Ross, Adams, Bondy, Dana, Dodman & Swain
31. Rogers & Scales
32. Edwards
33. Johnson, Dempster, Mckenzie, Klieve, Fluckiger, Lovett & Webster
34. Kindall, Crowe & Elsass
35. Erwin, Brotherson & Summers
36. Sandelowski and Barroso
37. Scopus, Wiley Online, Taylor & Francis
38. Science Direct
39. Springer
40. Wiley
41. Google Scholar
42. Magiran
43. Sid
44. Literacy coach
45. Literacy specialist
46. Literacy Teacher
47. Educational Leadership
48. Teacher's Professional Competences
49. Lachal, Revah-Levy, Orri & Moro
50. Casp )Critical Appraisals Skills Programme(
51. Mraz, Algozzine & Watson
52. Townsend, Bayetto, Dempster, Johnson & Stevens
53. Kaya
54. Overholt & Szabocsik
55. Hildenbrand & Arndt
56. Argent
57. Kumar
58. Bean, Kern, Goatley, Ortlieb, Shettel, Calo & Cox
59. Flynn
60. Monteiro & Bueno
61. Fairman & Mackenzie
62. Flynn
63. Cemaloğlu & Duran
64. Büehl & Fives
65. Oqvist & Malmström
66. Ferguson
67. Ngang
68. Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez
69. Angelle & Teague
70. Levitt and Red Owl
71. Smith & Schmidt
72. Kasapoglu
73. Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford
74. Lewis-Fokum & Thomas
75. Farland, Jones, Luchsinger, Kissler & Smith
76. Liu & Meng
77. Farrell & Rives
78. Rodríguez, Clemente, Ramírez & Martin-Domínguez
79. Campbell & Wenner
80. Archer
81. Wharton-McDonald, Pressley & Hampston
82. Al-Fadley, Al-Holy & Al-Adwani
83. Duncan & Colvin
84. Kosnik, Menna, Dharamshi & Beck
85. Gilson, Little, Ruegg & Bruce-Davis
86. Hui, Brown & Chan
87. Rido, Nambiar & Ibrahim
88. Lynch & Ferguson
89. Akin, Yildirim & Goodwin
90. Eriksson, Boistrup & Thornberg
91. Ilanlou & Zand
92. Pomerantz and Condie
93. Jill & Annemarie
94. Ingle, Thompson & Abla
95. Dowell, Bickmore & Hoewing
96. Ayebo & Assuah
97. Chaaban & Moloney
98. Ciampa & Gallagher
99. Yayli
100. Pianta & Hamre
101. Assaf
102. Validity
103. Descriptive
104. Interpretive
105. Theoretica
106. Pragmatic
107. Knapp, Copland, Honig, Plecki & Portin
108. Pinello
109. Khan, Khan, Zia-Ul-Islam & Khan
110. Tang, Cheng & Wong
111. Broemmel & Swaggerty
112. Obot, Essien & Akpan
113. Ying & Ho
114. Taylor & Collins
115. Patankar & Jadhav
116. Goumeau