



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN

ISSN:  
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational  
Research and Planning

## Abstract

# Designing a professional development model for teachers to play a leadership role in primary schools

- Elhām Vosooghifard, Graduated in Educational Management at Shahid Beheshti University, Tehran, Iran<sup>1</sup>
- Gholāmrezā Shams (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran<sup>2</sup>
- Mahmoud Abolghāsemi (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran<sup>3</sup>

The purpose of this study was to design a teacher professional development model to play a leadership role in primary schools. The research population consisted of all university experts, school principals, and teachers of Guilān province. Using a purposeful sampling method of snowball type, 12 university experts, school principals, and teachers were selected and semi-structured interviews were conducted with them. After the interviews, their transcripts were analyzed using the thematic analysis technique. In this research, the credibility of the findings was checked through accurate and regular description of the processes of data coding and analysis, and their written and visual representations. Also, the Delphi technique was used to validate the research model, and a binomial test was used to analyze the results. The results of the qualitative section of this study showed that in order to avoid wasting the teachers' energy and capital, they are expected to improve their abilities in the four personality dimensions: Management ability (with 6 components), developmental perspective (4 components), collaboration (5 components), and impact and influence (10 components). Also, the schools are expected to make efforts on teachers' professional growth and development (four components). In addition, the results of the validation of the research model showed the sufficient validity of this model. In contrast, the two components of "creating a critical environment" and "playing the role of mentor" did not have enough validity.

## Keywords

Teachers' Professional Development, Leadership Role, Primary Schools

**E-mail:** 1. E.vosooghifard69@gmail.com (Corresponding Author) 2. gh\_shams@sbu.ac.ir  
3. abolghasemi@sbu.ac.ir

Serial No.87. 22(3): Autumn. 2023  
Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

# طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی

■ الهام وثوقی فرد\* ■ غلامرضا شمس\*\* ■ محمود ابوالقاسمی\*\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی است. جامعه پژوهش را خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مدیران و معلمان مدارس استان گیلان تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی با دوازده نفر از اعضای جامعه پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. سپس با استفاده از روش تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها تحلیل شدند. در این پژوهش، به منظور اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها فرایند کدگذاری، تحلیل، نمایش نوشتاری و دیداری داده‌ها منظم و دقیق توصیف شدند. همچنین به منظور اعتبارسنجی الگوی پژوهش از روش دلفی و برای تحلیل نتایج از آزمون دوجمله‌ای استفاده شد. نتایج بخش کیفی نشان می‌دهد برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو و سرمایه معلمان انتظار می‌رود معلم‌ها در چهار بعد شخصیتی توانایی‌های خود را ارتقا دهند: توانایی مدیریتی (شش مؤلفه)؛ چشم‌انداز توسعه‌ای (چهار مؤلفه)؛ تشریح‌مسابعی (پنج مؤلفه) و تأثیرگذاری و نفوذ (ده مؤلفه). همچنین از مدارس انتظار می‌رود در بعد زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان (چهار مؤلفه) تلاش کنند. علاوه بر این، نتایج اعتبارسنجی الگوی پژوهش نشان‌دهنده اعتبار کافی این الگوست. در مقابل دو مؤلفه «ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد» و «ایفای نقش منتورینگ» اعتبار کافی نداشتند.

توسعه حرفه‌ای معلمان، نقش رهبری، مدارس ابتدایی

کلید واژه‌ها:

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۲۱ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۱۰ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۹

\* (نویسنده مسئول) دانش‌آموخته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: E.vosoughifard69@gmail.com

\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: gh\_shams@sbu.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

E-mail: abolghasemi@sbu.ac.ir

## مقدمه

در جهان پرتلاطم امروزی، که سازمان‌ها و جوامع با تحولات شگرف محیطی و فناوری و به تبع آن تجارت جهانی و جهانی‌شدن روبه‌رویند، توان دستیابی به سطح مطلوب و مدنظر از عملکرد سازمان‌ها در حاله‌ای از ابهام فرورفته است. در این رهگذر، آنچه می‌تواند حیات بالنده و روبه‌رشد سازمان‌ها را تضمین کند، وجود نظام مدیریتی مقتدر و کارآمد است. باوجوداین، هنگامی که درباره رهبری در نظام آموزشی فکر می‌کنیم، تصویرهای مدیران ارشد وزارت نظام آموزشی، مدیران مناطق و مدارس، رهبری سازمان، محیطی دنج برای تفکر و محرمانه‌بودن به ذهن خطور می‌کند. علاوه بر این، بیشتر کسانی که رهبری آموزشی را بر عهده دارند در مدارس و مناطق آموزشی‌ای فعالیت می‌کنند که بر آموزش معلمان و نظارت آن‌ها، مسئولیت‌پذیری نظام آموزشی و ارائه آموزش‌هایی برای آماده کردن متخصصان آینده تمرکز دارند؛ البته همه این موارد در محیطی وجود دارند که همواره چالش برانگیز و نامشخص است.

در این راستا، مدارس، در نقش سازمانی آموزشی، برای دستیابی به اهداف خود باید معلمان را به مجموعه‌ای از دانش‌ها تجهیز کنند تا در زمان‌های بحرانی قادر به رفع بحران باشند؛ زیرا در صورت آگاه‌نبودن به این دانش‌ها، نتایجی از قبیل شکست سازمان یا هزینه‌های فراوان ناشی از تکرار برخی فرایندهای تصمیم‌گیری و استفاده نامطلوب از دانش انتظار می‌رود. ضرورت این امر از آنجا ناشی می‌شود که معلمان در حین تدریس باید در زمینه‌های ایجاد شبکه‌های دانش‌آموزی، الگوبودن و هدایت و جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان و... تصمیم‌گیری کنند (ایجاز و انتظار، ۲۰۱۳). باوجوداین، معلمان در جایگاه سرمایه اصلی مدارس با مسائل متعددی مواجه‌اند؛ از جمله مدیریت رفتار دانش‌آموزان برای کاهش حواس‌پرتی (نگانگ، ۲۰۱۲)، نداشتن مقیاس استاندارد برای بررسی نقش رهبری معلمان (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، انجام کارهای اداری و مدیریتی، پاسخ‌گویی به خواسته‌های نهادهای مالی به‌منظور تضمین کیفیت و انجام فعالیت‌های پژوهشی معلمان (مککیم و سوانویک، ۲۰۱۱)، بی‌ثباتی مدیریتی (طالبیان و تصدیقی، ۱۳۸۵)، نبود دیدگاه آینده‌نگر در خصوص اهداف و مأموریت‌های سازمان (هوجقان و ملکی، ۱۳۹۵) و پیچیدگی تصمیم‌ها (الوانی، ۱۳۸۶). گفتنی است این مسائل در بعضی مواقع با هم پیوستگی و هم‌پوشانی دارند.

مسائل فوق نشان می‌دهند که اگر معلمان دانش کافی مدیریتی و رهبری و توانایی تصمیم‌گیری نداشته باشد، چه‌بسا آینده دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازند (استینرت، ۲۰۱۴). از این رو، معلم در نقش رهبر کلاس باید با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق هدف‌های آموزشی را فراهم کند و استعداد‌های دانش‌آموزان را شناسایی و با آن‌ها به‌خوبی ارتباط برقرار کند و در آن‌ها انگیزه مطالعه و پژوهش ایجاد کند. آگاهی از مسائل ذکرشده امکان‌پذیر نیست؛ مگر این‌که به‌منظور شناخت مفاهیم رهبری مدارس از طریق توسعه معلمان گام برداریم و به‌سوی آینده با نگاه به راهبردهای جدید حرکت کنیم. در این خصوص، الگوهای توسعه معلمان زمینه لازم را برای آموزش و شکفتن و توسعه معلمان با هدف ایفای نقش رهبری مدارس فراهم می‌کند (ایجاز و انتظار، ۲۰۱۳).

یکی از الگوهای نوین که موجب رشد و توسعه صلاحیت‌های رهبری در مدارس می‌شود، شناسایی پتانسیل‌های رهبری در میان معلمان است. با این حال، یافته‌ها درباره تأثیر معلم‌رهبری در سطح مدرسه تا حدودی متغیرند. تحقیقات نشان می‌دهند برای شناسایی این پتانسیل‌ها چندین راهبرد وجود دارد؛ از جمله واگذاری مسئولیت‌ها به معلمان، درگیر کردن و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، عمل کردن و اجرای قوانین دموکراتیک در مدرسه (هویدا و داورپناه، ۱۳۹۸؛ جهانیان، ۱۳۸۸). همچنین شواهد حاکی از آن است که معلم‌رهبری با ترکیبی از افزایش همکاری معلم و افزایش مسئولیت، تأثیرات مثبت در تحول مدارس و نظام‌هاست (هریس، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد توانمندسازی معلمان به افزایش اعتماد به نفس و رضایت شغلی منجر می‌شود که به نوبه خود سبب بهبود عملکرد و نتایج بالقوه بسیار بهتر برای یادگیرندگان می‌شود (رایان، ۱۹۹۹). علاوه بر این، نتایج پژوهش ادی اسپایسر<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) نشان می‌دهد تشویق معلمان برای برعهده گرفتن نقش‌های رهبری در خودکارآمدی و رفتار آن‌ها تأثیر مثبت دارد و به تبع آن در نتایج یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است. صرف نظر از نقش‌های رسمی و غیررسمی معلم در جایگاه رهبر، ایده اصلی معلم‌رهبری بر نفوذ معلمان در دیگران برای کمک به بهبود مدارس یا عملکرد آموزشی بنا شده است (چنگ و سزتو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶). در مجموع گفتنی است که این عامل بر مبنای موقعیت‌های عملی تعریف می‌شود که بر فعالیت‌های معلمانی که نقش رهبر را بر عهده می‌گیرند تمرکز دارد (سینها و هانیوشن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷). اوون<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷) معتقد است هر فردی توانایی تبدیل شدن به رهبر را دارد، اما باید محیطی ایدئال برایش فراهم شود تا از این ویژگی بالقوه استفاده کند. همچنین برای داشتن رهبر در مدرسه یا هر سازمانی، باید ساختارها دموکراتیک‌تر و سلسله‌مراتب کمتر باشد. در تحقیقی دیگر، کوین<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند مؤلفه رهبری باید در برنامه‌های آماده‌سازی و تربیت معلمان در نظر گرفته شود و افراد مشتاق به رهبری آموزش داده شوند. بنابراین، ایجاد الگوی جامع توسعه رهبری معلمان در چرخه زندگی آن‌ها هدفی ارزشمند است. در واقع الگوی توسعه رهبری در بین معلمان، تداوم رهبری سازمان را به نحو احسن تضمین و مشارکت معلمان را تقویت می‌کند. همچنین قادر است در برنامه‌ریزی، تنظیم هدف‌ها، ایجاد انگیزه در همکاران و ایجاد فرهنگ سازمانی مثبت به معلمان کمک کند. بر این اساس، با توجه به نبود تحقیقاتی به منظور شناخت و سازمان‌دهی و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری، هدف پژوهش حاضر طراحی الگویی برای توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان است.

## ■ مبانی نظری

ویگینز<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۴) باور دارد معلمان باید نقش رهبری را بر عهده داشته باشند و از این طریق دانش خود را گسترش دهند و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند. به این منظور، رهبران مدرسه نباید

همیشه از منبعی بیرون از معلمان تعیین شوند. پشتیبانی و هدایت دانش‌آموزان در حوزه‌ای خاص روشی است که معلمان می‌توانند توانایی خود را در اجرا اثبات کنند و این موضوع را که نقش معلمان در رهبری برای موفقیت دانش‌آموزان ضروری است به‌وضوح نشان دهند. گفتنی است طبق نظر مولر و پنیک<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۶) اصطلاح «رهبری معلم» اغلب اشتباه تفسیر و فهمیده می‌شود فقدان این شفافیت ممکن است منجر به آشفتگی مفهومی شده و در رسیدن به این نتیجه مانع ایجاد کند که معلمان کسانی‌اند که نقش رهبری را بر عهده دارند.

از ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی بین‌المللی مشهود است که درخصوص تعریف اصطلاح «رهبری معلم» وجود دارد و در واقع باید پذیرفت که سردرگمی‌های مفهومی بیش از معنای دقیق رهبری معلم است و باعث می‌شود پیگیری مشروعیت آن در حوزه رهبری بسیار مشکل‌تر باشد. برای مثال، وزلی<sup>۱۴</sup> رهبری معلم را «توانایی تشویق همکاران به تغییر و انجام کارهایی می‌داند که آن‌ها معمولاً بدون نفوذ رهبر می‌توانند انجام دهند (وزلی، ۱۹۹۱، ص. ۲۵)». یورک‌بر و دوک<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۴) رهبری معلم را فرایندی تعریف می‌کند که معلمان به‌صورت فردی یا مشارکتی با تأثیرگذاری در همکاران و مدیران و سایر اعضای جامعه مدرسه انجام می‌دهند تا فعالیت‌های تدریس و یادگیری با هدف افزایش یادگیری و موفقیت دانش‌آموز بهبود یابد. کاتزنمایر و مولر<sup>۱۶</sup> رهبران معلم را این‌گونه تعریف می‌کنند: «معلمانی که رهبران داخل و خارج از کلاس درس هستند و با همانندی و مشارکت با جامعه معلمان یادگیرنده و رهبران معلم و دیگران عمل آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و بهبود می‌بخشند (مولر، ۲۰۰۱، ص. ۴۲)». طی چهل سال گذشته، تعریف‌ها و توصیف‌های گوناگونی از رهبر معلمان مطرح شده است. اما هیچ تعریف واحدی پذیرفته نشده است (کوزنزا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۵). از این‌رو، ونر و کمبل<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کنند پژوهشگران رهبری معلمی را با توجه به زمینه خاصی که در آن مطالعه انجام می‌شود تعریف کنند.

تاریخچه رهبری معلم نیز بیان‌کننده نظر ونر و کمبل است. در ایالات متحده مفاهیم مدرن رهبری معلمان از جنبش‌های آموزشی نشئت گرفت. این جنبش‌ها در دهه ۱۹۸۰ در پاسخ به دو گزارش تأثیرگذار ظاهر شد: (۱) ملت در خطر: ضرورتی برای اصلاحات آموزشی از طریق کمیسیون ملی تعالی در آموزش در ۱۹۸۳؛ (۲) ملت مستعد: معلمانی برای قرن ۲۱ از طریق کارگروه کارنگی در تدریس به‌منزله یک حرفه در ۱۹۸۶ (فروست<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۲). در این زمینه، رهبری معلم به‌منزله بخشی از تلاش سراسری برای افزایش حرفه‌ای‌گرایی معلم پیش رفت. در فراخوانی تجدید تدریس حرفه‌ای در ایالات متحده، رهبری معلم در نقش کلید اهرم این ارتقا دیده شد (فروست<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۲). در اوایل دهه ۱۹۸۰، رهبری معلمان در درجه اول در طرح‌ها و زمینه‌های خاص و کوچک تعریف شد (ونر و کمبل، ۲۰۱۶). همچنین تحت تأثیر شبکه ملی بالندگی برای توسعه رهبری معلمان در تمامی مراحل شغلی، فعالیت‌های اصلاحی‌ای را در اواخر دهه ۱۹۸۰ و در اوایل دهه ۱۹۹۰ طراحی کردند و برای

افزایش کیفیت و بهبود شرایط تدریس، معلمان را فعالانه درگیر این فعالیت‌ها کردند. فعالیت‌ها بدین قرار بودند: نظام‌های پاداش مبتنی بر عملکرد، برنامه‌های آموزش معلمان، تصمیم‌گیری مبتنی بر مکان و توسعه حرفه‌ای مدارس. علاوه بر این، دلایل عمل‌گرایانه‌ای هم به‌منظور درگیر کردن فعال معلمان در فعالیت‌های اصلاحاتی مدارس شناخته شد: قدرت فردی بالا، در نظر گرفتن دیدگاه کارکنان، مالکیت بیشتر و تعهد به اهداف سازمانی. گفتنی است مهارت معلمان در این زمان به‌مثابه‌ی دارایی باارزش شناخته شد (یورک‌بار و دوک، ۲۰۰۴).

یورک‌بار و دوک (۲۰۰۴) بیان می‌دارند با تغییر مفهوم رهبری معلم در بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۰۴ از نقش رهبری رسمی معلم (از جمله ریاست دپارتمان و نماینده اتحادیه) به رهبران آموزشی (مانند منتور، توسعه‌دهنده برنامه درسی و رهبر کارگاه‌ها) و سپس به شرکت‌کنندگان در اصلاحات مدرسه (مانند نماینده گروه رهبری و مربی تحلیل داده‌ها) این امر منعکس‌کننده درک فزاینده‌ای است که بیان می‌کند ارتقا و بهبود آموزشی نیازمند فرهنگی سازمانی است که از همکاری و یادگیری مداوم پشتیبانی می‌کند و معلمان را در نقش سازندگان اصلی و مجدد فرهنگ مدرسه می‌شناسد. هم‌زمان با این جنبش، روند سراسری درگیر کردن معلمان در فعالیت‌های اصلاحاتی مدارس، فرهنگ مدارس را به محیطی مشترک تبدیل کرد؛ به‌گونه‌ای که آموزش و یادگیری و تحقیق دانش‌آموزان به‌هم‌چنان تبدیل شد. با وجود اینکه پژوهشگران به موضوع معلم‌رهبری و نقش مهم رهبری توجه نشان داده‌اند و تحقیقات خارجی زیادی در این زمینه انجام شده است، اما نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهند در داخل کشور پژوهش‌های کمتری مستقیم به این موضوع پرداخته است. خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج کشور در جدول ۱ ارائه شده است.

روشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

جدول ۱. یافته‌های مطالعات گوناگون در حوزه پژوهش حاضر

پژوهشگران	سال	یافته‌ها
بری <sup>۲۰</sup>	۲۰۱۹	● رهبری معلمی تحت‌تأثیر چهار عامل مهم اتفاق می‌افتد: ۱. سوق دادن به‌سوی شواهد و اسناد تأثیرات مثبت رهبری معلم؛ ۲. سیاست‌های منطقه‌ای و دولتی و تصویب نقش‌های رهبری معلمان؛ ۳. به‌اشتراک‌گذاری دانش و تجربه‌های خود از طریق رسانه‌های دیجیتال و نیز مهارت استفاده از آن؛ ۴. هدایت دانش‌علمی محققان و پژوهشگران درباره نحوه آموزش معلمان.
چونگ <sup>۲۱</sup> و همکاران	۲۰۱۸	● رهبری معلمی شامل چهار فعالیت اصلی است: ۱. همکاری با معلمان؛ ۲. مدل‌سازی آموزش مؤثر؛ ۳. ارائه منابع؛ ۴. حمایت از معلمان.
هانز یکر <sup>۲۲</sup>	۲۰۱۷	● پیشرفت معلم از نقش معلم به نقش رهبر معلم روندی تدریجی و گذراست که از این طریق معلمان نفوذ خود را در طول زمان گسترش می‌دهند؛ حتی بعضی از معلمان زمانی که خود را در نقش رهبر هم نمی‌بینند می‌توانند به‌طور مؤثر در دانش‌آموزان و مدارس و کلاس‌هایشان تأثیر بگذارند. گفتنی است بسیاری از معلمان این نوع از رهبری را ترجیح می‌دهند.

## جدول ۱. (ادامه)

یافته‌ها	سال	پژوهشگران
<ul style="list-style-type: none"> <li>معلم‌رهبری هشت بُعد دارد: ۱. دانش و توانایی (پنج مؤلفه)؛ ۲. چشم‌انداز توسعه‌ای (پنج مؤلفه)؛ ۳. اخلاق (چهار مؤلفه)؛ ۴. تقویت پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان (چهار مؤلفه)؛ ۵. نفوذ (شش مؤلفه)؛ ۶. همکاری و مشارکت (پنج مؤلفه)؛ ۷. محیط مثبت (پنج مؤلفه)؛ ۸. قدردانی (پنج مؤلفه).</li> </ul>	۱۳۹۶	هویدا و همکاران
<ul style="list-style-type: none"> <li>رهبر آموزشی موفق در مدارس متوسطه شهر تهران ۳۶ نشانگر در پنج مقوله دارد: ۱. تعیین جهت؛ ۲. مدیریت فرهنگ و جو سازمانی؛ ۳. نظارت و ارزیابی آموزشی؛ ۴. مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری در مدرسه؛ ۵. رشد و توسعه حرفه‌ای.</li> </ul>	۱۳۹۶	مرد و همکاران
<ul style="list-style-type: none"> <li>بین رهبری معلم و رهبری توزیع‌یافته در مدرسه رابطه است؛ بدین‌صورت که رهبری در مدرسه در میان معلمان توزیع می‌شود. این امر به ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای و مشارکت و همکاری بیشتر در مدرسه منجر می‌شود که در نهایت اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی را در پی خواهد داشت.</li> </ul>	۱۳۹۵	ملکی و همکاران

مروری بر مطالعات انجام‌شده در جدول ۱ نشان می‌دهد با وجود مطالعات اندک داخل کشور در حوزه رهبری معلم در مدارس، مطالعات گسترده‌ای در خارج از کشور بر روی رهبری معلم و نقش آن در توسعه انجام شده است که می‌تواند پایه بنیادی و نظری تحقیقات داخلی در این زمینه باشد. در این راستا، برنامه‌های توسعه معلمان در ایران برای ایفای نقش رهبری در نظام آموزشی به‌صورت نظام‌مند با خلأ مواجه بوده و اهمیت و ضرورت آن نادیده گرفته شده است؛ به‌گونه‌ای که بیشتر بر روش‌های تدریس و ارزشیابی، نظریه‌ها و رویکردهای آموزشی تأکید دارند و نقش معلم را در جایگاه تصمیم‌گیرنده، اداره‌کننده کلاس درس و سایر فعالیت‌ها و رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزی نادیده می‌گیرند. این پژوهش ممکن است خلأ موجود در این زمینه را برطرف کند. علاوه بر این، با توجه به خلأ پژوهشی ناشی از نبود استانداردها، سیاست‌ها، قانون‌ها و خط‌مشی‌های مشخص در زمینه توسعه معلمان برای ایفای نقش رهبری، این پژوهش پیش‌زمینه‌ای برای تعیین استانداردهای رهبر معلم است. در این راستا، انجام پژوهش‌هایی به‌منظور طراحی و تدوین الگوهای رهبری معلم در مدارس ضروری است. بر این اساس، پاسخ‌گویی به سؤالات زیر در این پژوهش مدنظر بوده است:

۱. ابعاد الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟
۲. مؤلفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟
۳. آیا الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان اعتبار کافی دارد؟



## ■ روش پژوهش

انتخاب روش پژوهش بستگی به هدف‌ها و ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد؛ بنابراین هنگامی می‌توان درباره نوع روش تحقیق تصمیم‌گیری کرد که ماهیت موضوع پژوهش و هدف‌ها و وسعت دامنه تحقیق مشخص باشد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱). روش پژوهش تحقیق حاضر کیفی و جامعه آماری آن به منظور انجام مصاحبه و گردآوری داده‌ها، خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مدیران و معلمان مدارس استان گیلان هستند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی استفاده شده است. بدین معنا که داشتن دانش و تجربه درباره موضوع پژوهش مدنظر قرار گرفته است. پژوهشگر به منظور گردآوری اطلاعات از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده کرده است. در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، سؤالات مصاحبه از قبل مشخص می‌شود و تمامی پاسخ‌دهندگان پرسش‌های مشابهی را به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند (دلور، ۱۳۹۶). همچنین تا زمانی که مشارکت‌کنندگان دیدگاه جدیدی را مطرح نکردند، مصاحبه‌ها با توجه به اشباع نظری ادامه یافت (پس از ده مصاحبه و دستیابی به اشباع نظری، برای اطمینان دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد). سپس پژوهشگران مصاحبه‌های گردآوری‌شده را در قالب سند متنی ارائه کردند و بعد از رسیدن به دیدگاه کلی از متن، تفکرات اولیه و یادداشت‌هایی را در حاشیه متن قرار دادند (کرسول<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۲). تحلیل و تفسیر یافته‌ها با اتکا به روش‌های تحلیل مضمون و استخراج مفاهیم به این صورت است که پژوهشگر نکات اصلی متن مصاحبه را استخراج می‌کند و به هریک مفهوم مناسبی اختصاص می‌دهد. سپس مفاهیم دارای معنای مشترک در قالب مقوله دسته‌بندی می‌شوند. همچنین از آنجا که تحلیل کیفی داده‌ها فرایند تفسیری است و ممکن است منعکس‌کننده دیدگاه پژوهشگران باشد، به منظور پایایی پژوهش، توصیف دقیقی از فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نمایش نوشتاری و دیداری آن‌ها به صورت منظم ارائه شد. علاوه بر این، به منظور اعتبارسنجی الگوی پژوهش از روش دلفی استفاده شد؛ بدین صورت که مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در قالب الگویی و با استفاده از شیوه دلفی در میان مصاحبه‌شوندگان بازآزمایی شد. پس از دریافت نتایج اجرای روش دلفی، داده‌های حاصل با استفاده از آزمون دو جمله‌ای تحلیل و نتایج آن ارائه شد.

## ■ یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که در بخش روش‌شناسی بیان شد، برای تحلیل داده‌های این پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده شد. پس از مرحله پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، داده‌ها کدگذاری و شواهد گفتاری هریک از مصاحبه‌ها شناسایی شدند. در گام بعد، هریک از شواهد گفتاری مفهوم‌سازی شد. منظور از مفهوم‌سازی این است که یک یا چند شاهد گفتاری استخراج‌شده در مرحله قبلی را انتخاب و به چند جزء تقسیم می‌کنند. به هر جزء عنوان یا برچسبی می‌دهند که با شواهد ارتباط مفهومی داشته باشد. درنهایت،

براساس میزان قرابت مفهومی شواهد با یکدیگر گروه‌بندی می‌شوند. در کل، به روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به‌نظر می‌رسد معانی یکسانی دارند و به پدیده‌های مشابهی ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی می‌گویند (حسن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴).

بعد از انجام مراحل فوق، به‌منظور طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری مقوله‌هایی شناسایی شدند که در ادامه بررسی می‌شوند.

### ◆ سؤال‌های اول و دوم پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان کدام‌اند؟ یافته‌های حاصل از مراحل کدگذاری در قالب جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. چارچوب کدگذاری در تحلیل مصاحبه‌ها

مقوله کلی	مقوله‌ها	مفاهیم
رهبری معلم	توانایی مدیریتی معلمان	<ul style="list-style-type: none"> <li>• توانایی مدیریت دیگران</li> <li>• مدیریت خویشتن</li> <li>• برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی</li> <li>• مدیریت کلاس درس</li> <li>• شناسایی و حل مسائل کلاسی</li> <li>• توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی</li> </ul>
	زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان	<ul style="list-style-type: none"> <li>• استقلال و آزادی عمل بیشتر برای معلمان</li> <li>• ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای سازمانی</li> <li>• ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد</li> <li>• حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود</li> <li>• ایجاد بستر مناسب برای توسعه معلمان</li> </ul>
	چشم‌انداز توسعه‌های	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آینده‌نگری معلمان</li> <li>• ایجاد امید در میان همکاران و دانش‌آموزان</li> <li>• خلق اهداف فردی و سازمانی</li> <li>• تعیین خط‌مشی و جهت‌گیری کلاسی و سازمانی</li> </ul>
	تشریک‌مسابی (همکاری و تعامل)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مشارکتی کردن فعالیت‌ها</li> <li>• به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌ها</li> <li>• قدرت شبکه‌سازی در میان همکاران و مدیران و دانش‌آموزان</li> <li>• ارتباط و تعامل سازنده</li> <li>• گروه‌سازی در میان همکاران</li> </ul>

جدول ۲. (ادامه)

مقوله کلی	مقوله‌ها	مفاهیم
رهبری معلم	تأثیرگذاری و نفوذ	<ul style="list-style-type: none"> <li>● الگو بودن معلمان</li> <li>● ایفای نقش منتور</li> <li>● داشتن شخصیت کاریزماتیک</li> <li>● خلاق و مبتکر بودن</li> <li>● قدرت قانع کردن دیگران</li> <li>● همدلی کردن با دانش‌آموزان و همکاران و سایر اعضا</li> <li>● داشتن قدرت برانگیزانندگی</li> <li>● خلق ارزش‌های نوین</li> <li>● مثبت‌اندیشی درباره مسائل</li> <li>● قدردانی کافی از سایر اعضا و همکاران</li> <li>● داشتن حس مسئولیت‌پذیری در زمینه مسائل</li> </ul>

بر اساس مصاحبه‌های انجام‌شده و با بررسی مضمون‌های پایه در زیرمجموعه مضمون‌های سازمان‌دهنده، ابعاد پنج‌گانه مضمون‌های سازمان‌دهنده مشخص می‌شوند. مطابق جدول ۲ این ابعاد عبارت‌اند از: ۱. توانایی مدیریتی معلمان؛ ۲. زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان؛ ۳. چشم‌انداز توسعه‌ای؛ ۴. تشریک‌مساعی (همکاری و تعامل)؛ ۵. تأثیرگذاری و نفوذ.

◆ سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان از اعتبار کافی برخوردار است؟

در این پژوهش روش دلفی در دو مرحله انجام شد و یافته‌های حاصل از آن به ترتیب زیر است. در مرحله اول، ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری (به‌دست‌آمده از مرحله قبل در مصاحبه‌ها) ارائه شد. سپس، با ادغام و طبقه‌بندی مفاهیم، پنج بُعد با ۳۱ مؤلفه به‌دست آمد (جدول ۲) که پاسخ‌گویان نظر خود را درباره هر یک از ۳۱ مؤلفه با انتخاب یکی از گزینه‌های «بله» یا «خیر» اعلام کردند. در ادامه از پاسخ‌دهندگان خواسته شد یکی از گزینه‌های لیکرت را بر اساس پاسخ به حالت دووجهی انتخاب کنند. در مجموع برای تعیین مهم‌ترین مؤلفه‌های هر یک از ابعاد پنج‌گانه، مؤلفه‌هایی انتخاب شدند که اهمیت آن‌ها از نظر خبرگان بین خیلی زیاد و زیاد بود. پاسخ‌دهندگان از بین ۳۱ مؤلفه، ۲۹ مؤلفه را تأیید کردند و با توجه به نتایج مرحله بررسی اعتبار الگوی پژوهش، پاسخ‌گویان دو مؤلفه «ایفای نقش منتورینگ» و «ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد» را تأیید نکردند؛ در نتیجه به‌دلیل معنادار نبودن در سطح  $0.05/0.05$  PP از فهرست مؤلفه‌ها حذف شدند.

در مرحله دوم، با توجه به مشخص شدن ۲۹ مؤلفه‌ای که شرکت‌کنندگان در مرحله اول برای مؤلفه‌های مؤثر در توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری مطرح کرده بودند، با ارائه توضیحی کوتاه درباره مرحله قبل، از پاسخ‌گویان خواسته شد تا دوباره نظر خود را درباره هر یک از ۲۹ مؤلفه مشخص شده با انتخاب یکی از گزینه‌های موجود در مقابل مؤلفه‌ها اعلام کنند. با توجه به میانگین نظر اعضای کارگروه که بیشتر از عدد چهار بود (نشان‌دهنده توافق زیاد و بسیار زیاد در بین اعضای کارگروه) و نتایج مراحل دوگانه روش دلفی (اتفاق نظر میان اعضای کارگروه) می‌توان به تکرار مراحل پایان داد. گفتنی است برای دستیابی به هدف تحقیق حاضر (طراحی و تدوین الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان) از روش دلفی، که یکی از روش‌های تحقیق کیفی است، استفاده شد. کارگروه دلفی متشکل از دوازده نفر از خبرگان دانشگاهی، مدیران و معلمان مدارس بود که پس از اجرای دو مرحله از روش دلفی، الگوی نهایی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان با پنج بُعد و ۲۹ مؤلفه طراحی شد (شکل ۱). پس از دریافت نتایج حاصل از اجرای روش دلفی، داده‌های حاصل با استفاده از آزمون دوجمله‌ای تحلیل و نتایج آن در قالب جدول‌های زیر ارائه شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های مرتبط با توانایی مدیریتی معلمان به دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۴	۶	۲	۰	۰	توانایی مدیریت دیگران
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۵	۵	۲	۰	۰	مدیریت خویشتن
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۶	۴	۲	۰	۰	برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۷	۵	۰	۰	۰	مدیریت معلمان در کلاس درس
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۵	۵	۲	۰	۰	شناسایی و حل مسائل کلاسی
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۴	۰	۰	۰	توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی

جدول ۳ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با توانایی مدیریت معلم در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار است.

**جدول ۴.** توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان به‌دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶				استقلال و آزادی عمل بیشتر برای معلمان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۵	۶	۱			ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای سازمانی
رد	۰/۳۸۸	۴	۸	۳	۵	۴			ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۳	۷	۲			حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۶	۴	۲			ایجاد بستری مناسب برای توسعه معلمان

جدول ۴ نشان می‌دهد که نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار است. به‌استثنای مقوله ایجاد محیطی انتقادپذیر و منتقد که در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار نیست.

**جدول ۵.** توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های چشم‌انداز توسعه‌ای به‌دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۵	۶	۱			آینده‌نگری معلمان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۳	۱			ایجاد امید در میان همکاران و دانش‌آموزان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			خلق اهداف فردی و سازمانی
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶				تعیین خط‌مشی و جهت‌گیری کلاسی و سازمانی

جدول ۵ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با چشم‌انداز توسعه‌ای در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار است.

## جدول ۶. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های تشریک‌مسابی (همکاری و تعامل) به‌دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			مشارکتی کردن فعالیت‌ها
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۷	۴	۱			به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌ها
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۷	۴	۱			قدرت شبکه‌سازی در میان همکاران و مدیران و دانش‌آموزان
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			ارتباط و تعامل سازنده
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۰	۲	۸	۲			گروه‌سازی در میان همکاران

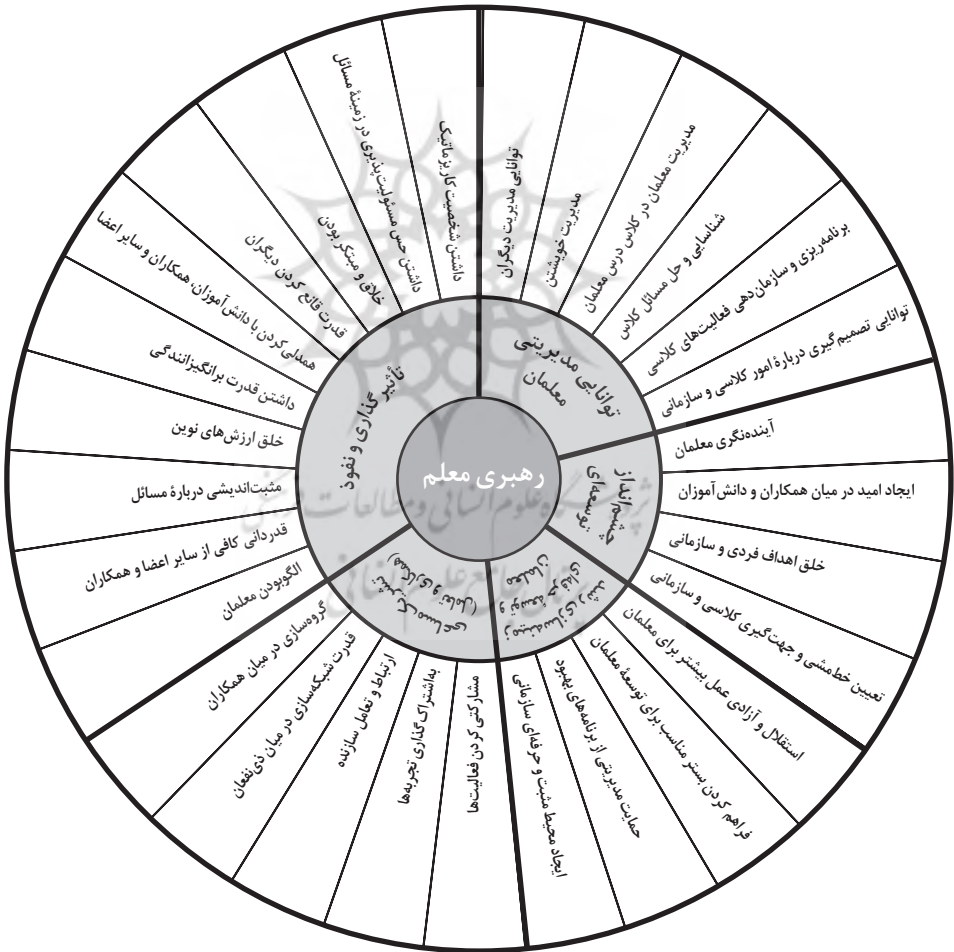
جدول ۶ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با تشریک‌مسابی (همکاری و تعامل) در سطح  $p \leq ۰/۰۵$  معنادار است.

## جدول ۷. توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های تأثیرگذاری و نفوذ به‌دست آمده از روش دلفی

نتیجه	Sig	احتمال مشاهده		فراوانی مقوله‌ها					عنوان مقوله
		≤ ۳	> ۳	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
تأیید	۰/۰۳۹	۲	۱۱	۸	۲	۲			الگو بودن معلمان
رد	۰/۱۴۶	۳	۹	۵	۴	۳			ایفای نقش منتور
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			داشتن شخصیت کاربزماتیک
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۳	۸	۱			خلاق و مبتکر بودن
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۲	۹	۱			قدرت قانع کردن دیگران
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۱۰	۲	۰			همدلی کردن با دانش‌آموزان و همکاران و سایر اعضا
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۶	۵	۱			داشتن قدرت برانگیزانندگی
تأیید	۰/۰۰۶	۱	۱۱	۸	۳	۱			خلق ارزش‌های نوین
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۶	۶	۰			مثبت‌اندیشی درباره مسائل
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۵	۷				قدرت کافی از سایر اعضا و همکاران
تأیید	۰/۰۰۱	۰	۱۲	۸	۴				داشتن حسن مسئولیت‌پذیری در خصوص مسائل

جدول ۷ نشان می‌دهد نتایج آزمون دوجمله‌ای در حوزه مقوله‌های مرتبط با تأثیرگذاری و نفوذ در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار است؛ به‌استثنای مقوله ایفای نقش منتور که در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار نیست.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده و بعد از بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش، الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان برای ایفای نقش رهبری در مدارس ابتدایی استان گیلان با پنج مؤلفه اصلی (توانایی مدیریتی معلمان، زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، چشم‌انداز توسعه‌ای، تشریک‌مساعی و تأثیرگذاری و نفوذ) و ۲۹ مؤلفه فرعی مشخص شد که در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی نهایی رهبری معلم

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

اگر توسعه حرفه‌ای معلمان را وسیله‌ای برای آمادگی و تقویت آن‌ها در همه نقش‌ها در نظر بگیریم، توسعه نقش رهبری معلمان باید بخشی از برنامه جامع توسعه آنان باشد. علاوه بر این، برنامه جامع شامل طیف وسیعی از فعالیت‌هایی است که معلمان را به لحاظ توسعه حرفه‌ای قادر می‌سازد تا در نقش کنشگری مهم در سازمان شناخته شوند. همچنین برنامه جامع موجب نوعی تعادل بین کار و زندگی آن‌ها می‌شود. در ورای همه این عوامل، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های توسعه حرفه‌ای، توسعه نقش رهبری معلمان است (کیل<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۵). توسعه نقش رهبری معلمان در حال حاضر از این جنبه مهم است که آموزش و پرورش و به‌طور خاص مدارس با بسیاری از مشکلات مواجه‌اند که مدیران مدارس به‌تنهایی نمی‌توانند آن‌ها را برطرف کنند. مدیران به حمایت و همکاری معلمان نیاز دارند و در این راه نباید حرفه و نقش اصلی معلمان نادیده گرفته شود؛ زیرا این افراد حامل اصلی ارزش‌های آموزش و پرورش‌اند و چشم‌انداز معلمی را به اشتراک می‌گذارند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد در بُعد توانایی مدیریتی معلمان، معلم باید از مجموعه‌ای از مهارت‌ها و شایستگی‌ها برخوردار باشند. مانند توانایی مدیریت دیگران، مدیریت خویشتن، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی، مدیریت کلاس درس، شناسایی و حل مسائل کلاسی و توانایی تصمیم‌گیری در امور کلاسی و سازمانی. این موضوع را محققانی مثل جین<sup>۲۵</sup> و همکاران (۲۰۱۰) با عنوان «مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر» مطرح کرده‌اند؛ بدین معنا که به‌منظور بهبود مدرسه، باید مدیران ارشد و معلمان با یکدیگر همکاری و برای تغییرات اساسی تصمیم‌گیری کنند. هریس و مویجز (۲۰۰۳/۱۳۹۳) بیان می‌کنند بهبود مدارس نیاز به مفهوم‌سازی مجدد رهبری دارد که به‌موجب آن معلم‌ها و مدیران در تصمیم‌گیری و خطرپذیری سهیم شوند. این امر به‌جای تأکید بر تفویض رهبری بالا به پایین در کار بهبود مدارس، بر رهبری فعال و مشارکتی یا مدیریت بر مدیریت‌ناپذیر تأکید دارد. به همین منظور، لازم است مهارت‌ها و توانایی‌های مدیریتی معلمان توسعه داده شوند تا بتوانند با مدیریت مدرسه همکاری کنند. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش توسعه حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این‌رو، در دهه گذشته کانون بحث و گفت‌وگو درباره کیفیت مدارس اثربخش، بیشتر متوجه توسعه حرفه‌ای معلمان بوده است (ریشتر<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که باید زمینه مناسب برای استقلال و آزادی عمل بیشتر معلمان، ایجاد محیط مثبت و حرفه‌ای



سازمانی، حمایت مدیریتی از برنامه‌های بهبود و بستر مناسب برای توسعه معلمان فراهم شود. دلیل اهمیت کیفیت توسعه حرفه‌ای معلمان، تشدید مشکلات پیش‌روی معلمان و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است. آنچه در کانون این تلاش‌ها و به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان با اهمیت است، زمینه‌سازی و بستر مناسب برای توسعه معلمان با ایجاد امکانات سازمانی، حمایت‌های مدیریتی و نیز آزادی و استقلال عمل بیشتر معلمان است.

علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد معلمان برای ایفای نقش رهبری بیش از هر چیزی به آینده‌نگری نیاز دارند. بدین معنی که معلمان وظایف خود را برای دستیابی به رسالت و چشم‌انداز آموزشی درک و اجرا کنند و هم‌زمان والدین و سرپرستان را در آموزش دانش‌آموزان مشارکت دهند و به آن‌ها درباره پیشرفت و نیازهای دانش‌آموزان اطلاع‌رسانی کنند. علاوه بر این، معلم‌ها باید نیازهای دانش‌آموزان را شناسایی کنند و اقدام‌هایی را برای پاسخ‌گویی به این نیازها انجام دهند. به‌عبارت‌دیگر، نیاز است معلمان درباره مسائل و مشکلات دانش‌آموزان دیدگاهی آینده‌نگر داشته باشند، در میان همکاران و دانش‌آموزان برای امیدآفرینی تلاش کنند، به برآورده‌ساختن هدف‌های فردی و سازمانی کمک کنند و خط‌مشی‌ها و چشم‌اندازهای سازمانی را مشخص کنند. آرجنت<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۲) هم در تحقیق خود در خصوص ضرورت چشم‌انداز سازمانی بیان می‌کند: «تمرکز زیاد بر رهبرانی است که به دنبال ایجاد و توسعه یک چشم‌انداز برای سازمان‌هایشان هستند.» علاوه بر این، نتایج این پژوهش با نتایج لیتل<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۰) هم‌راستا است و بیانگر آن است که رهبری معلم در عمل نیازمند فعالیت‌ها، اقدام‌ها و برنامه‌های مشارکتی و مبتنی بر کار تیمی و گروهی است؛ زیرا یکی از پایه‌های اساسی رهبری معلم همکاری و تعامل مبتنی بر کار تیمی و گروهی است. در این خصوص، هرینس و مویجز (۱۳۹۳/۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کنند رهبری معلم فقط از طریق طرح‌ریزی ارزش‌های مشترک اتفاق می‌افتد و سهیم‌شدن در ارزش‌ها پیش از هر چیز از طریق بحث مشترک درباره شیوه و عمل تدریس توسعه می‌یابد؛ البته اگر رهبران معلم بخواهند در مدرسه تفاوت ایجاد کنند، بسیار مهم است که در گروه‌های مبتنی بر تشریک‌مساعی کار کنند. به‌اختصار در پژوهش‌ها تأکید شده است که رهبری معلم نه‌فقط بیشتر در محیط‌های مبتنی بر تشریک‌مساعی رشد می‌یابند، بلکه رهبران معلم باید به خلق فرهنگ‌های تشریک‌مساعی و رشد و یادگیری مشترک در مدارس کمک کنند.

درنهایت، مهم‌ترین ویژگی که رهبر معلمی بیش از هر چیز دیگری به آن نیاز دارد و در نتایج پژوهش حاضر نیز خودنمایی کرده است، داشتن قدرت تأثیرگذاری و نفوذ

در دانش‌آموزان و همکاران و مدیریت مدرسه و حتی خانواده‌های دانش‌آموزان است؛ تاجایی که گران<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۰) بیان می‌کند رهبری جدا از هر گونه نقش رسمی یا رئیس بودن، به‌منزله جریان نفوذ و تأثیر در سازمان است. در همین زمینه، چنگ و سزتو (۲۰۱۶) نیز به رهبر معلم در نقش کسی نگاه می‌کنند که مبنای نفوذشان در دیگران برای کمک به بهبود مدارس یا عملکرد آموزشی است. تحقیقات نشان می‌دهد وظیفه مهم رهبر نفوذ و تأثیرگذاری به‌معنای توانایی تأثیرگذاری در دیگران و ایجاد تغییرات پایدار است (آرجنت، ۲۰۱۲). نفوذ و تأثیرگذاری معلمان از عوامل گوناگونی همچون الگو بودن، خلاق و مبتکر بودن، داشتن شخصیت کاریزماتیک، مثبت‌اندیشی، داشتن قدرت برانگیزانندگی و یا قدرت اقناع نشئت می‌گیرد.

براین‌مبنا، رهبر معلمی فرصتی برای تفسیر متفکرانه، نقد و استدلال و فرصتی برای ایجاد نظام‌های حمایتی و توسعه حرفه‌ای معلمان در شش بُعد مشارکت‌محوری، میانجیگری، شبکه‌سازی، دانش و توانایی، قدردانی و انگیزه است. برای تحقق این امر باید رهبر معلم را در فعالیت‌های مدرسه و تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داد و زمینه همکاری او را در فعالیت‌های گروهی فراهم کرد تا بتواند در نقش واسط میان معلمان و دانش‌آموزان یا معلمان و مدیران و یا همکاران ایفای نقش کند. همچنین توانایی شبکه‌سازی میان همکاران و دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان و دانش و توانایی و آگاهی لازم را در ارتباط با نظریات و الگوهای رهبری داشته باشد و در زمان مناسب از دانش‌آموزان خود تقدیر کند و آن‌ها را تشویق کند تا وظایف خود را به‌خوبی انجام دهند و بتواند انگیزه را میان همکاران و دانش‌آموزان ایجاد کند. به‌عبارتی دیگر، آن‌ها را به انجام فعالیت‌ها برانگیزاند.

علاوه بر این، نیاز است معلمان برای ایفای نقش رهبری در سطح کلاس درس و مدرسه آمادگی کافی را به‌دست آورند و در راه توسعه خود حتی به‌صورت جزئی و گام‌به‌گام قدم بردارند. از این‌رو، این امر به الگوی جامع نیازمند است تا معلمان به آمادگی کافی برای ایفای نقش رهبری برسند. بر همین اساس، از معلمان انتظار می‌رود در چهار بُعد توانایی مدیریتی معلمان، چشم‌انداز توسعه‌ای، تشریک‌مساعی، تأثیرگذاری و نفوذ به یافته‌های این پژوهش عمل کنند. همچنین از مدارس انتظار می‌رود با عمل به نتایج این پژوهش در بُعد زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان از هدر رفتن نیرو و سرمایه معلمان جلوگیری کنند. نکته مهم این است که نتایج این پژوهش به توسعه حرفه‌ای معلمان، هم از دیدگاه فردی و هم از دیدگاه سازمانی، توجه کرده است. علاوه بر این، به‌احتمال زیاد مدارس و مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌هایی که به‌طور مؤثر نیازهای لازم برای توسعه رهبری معلمان (اعضای هیئت‌علمی) خود را برطرف می‌کنند، شاهد

موفقیت، پاسخ‌گویی، نوآوری و همکاری هستند.

مدارس و مؤسسه‌ها با در نظر گرفتن برنامه‌های جامع به منظور توسعه نقش رهبری معلمان می‌توانند نیازهای توسعه نقش رهبری معلمان را اولویت‌بندی کنند و برنامه‌هایی اجرایی برای توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر بگیرند. در این راه، همان‌طور که پیش‌بینی می‌شود، بهترین نتایج زمانی رخ می‌دهند که مخاطبان، هدف‌ها، شکل و فعالیت‌های برنامه‌ایفای نقش رهبری به‌دقت طراحی شوند تا با یکدیگر هماهنگ شوند. از این‌رو، نیاز است مدارس به توسعه حرفه‌ای معلمان به منظور ایفای نقش رهبری توجه کنند و به حل مشکلات جدی سازمانی و تحقق فرصت‌های جدید رشد و نوآوری کمک کنند. گفتنی است به منظور عملی‌شدن هر پیشنهادی، ضروری است شرایط و امکانات لازم برای عملی‌شدن آن فراهم شود. از این‌رو، لازم است مدیران و مسئولان آموزش و پرورش شرایط و امکانات لازم را برای عملی‌شدن پیشنهادهای تحقیق حاضر فراهم کنند. امید است یافته‌های این پژوهش و پیشنهادهای ارائه‌شده، راهی برای حل مسائل موجود و کارایی و اثربخشی هرچه بیشتر معلمان و مدارس شود. در پایان، راهکارهایی برای رسیدن به هریک از ابعاد الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان با هدف ایفای نقش رهبری ارائه می‌شوند:

### بعد توانایی مدیریتی معلمان

- با توجه به تأثیر رهبر معلمان در دانش‌آموزان و همکاران و مدیران پیشنهاد می‌شود معلمان سعی کنند نظرها، عقیده‌ها، احساس‌های دیگران و چگونگی تأمین امنیت روانی و محیطی آرام و مناسب برای دیگران را بشناسند؛ بدین منظور توسعه توانایی‌های مدیریتی آنان بسیار مهم است.
- یکی از توانایی‌های معلمان برای ایفای نقش رهبری، کنترل هیجان‌ها و احساس‌ها برای رسیدن به هدف‌های تعیین‌شده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود این افراد از خصوصیات فردی خود شناخت کافی به‌دست آورند و از طریق ایجاد انگیزش، تمرین زیاد و طولانی، بازخورد و تمرکز روی رفتار تلاش کنند.

### زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان

- به منظور زمینه‌سازی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان پیشنهاد می‌شود شوراهای معلمی و مدارس شکل بگیرند. این شوراها در جایگاه بدیلی برای مفهوم اجتماع یادگیری حرفه‌ای در مدارس با تغییر و تعدیل شرح وظایف و نقش معلمان به تسهیل رهبری معلمان و هدایت و راهبری یادگیری کمک می‌کنند. در عین حال، شوراها می‌توانند نقش‌ها و وظایف جدید و فعالی را از معلمان انتظار داشته باشد.

- پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان ارشد مدارس و مناطق آموزشی با رایزنی و ارتباط با وزارت آموزش و پرورش، سازوکارها و ابتکارهایی را برای ترویج و توسعه رهبری معلمی ایجاد کنند تا همکاری معلمان و وزارت آموزش و پرورش تقویت شود. همچنین زمینه‌های مشترک گروهی را با شکل‌گیری اجتماع‌های علمی و تقویت انجمن‌های علمی در بین آنان ایجاد کنند.

### چشم‌انداز توسعه‌ای

- معلمان با شرکت در کارگاه‌ها و همایش‌ها و هم‌اندیشی‌ها، سیاست‌ها و قانون‌ها و خط‌مشی‌های مناسب را انتخاب کنند تا جهت‌گیری و سیاست‌های سازمانی و کلاسی شکل بگیرد.

- از آنجاکه یکی از نقش‌های رهبری امیدآفرینی است، پیشنهاد می‌شود معلم‌رهبرها چنین نقشی را در خود پرورش دهند و در بین دانش‌آموزان و همکاران خود امیدآفرینی کنند و دیدگاهی آینده‌نگر داشته باشند.

### تشریک‌مساعی

- از آنجاکه ایفای نقش رهبری مستلزم ارتباط با سایر همکاران و دانش‌آموزان و سایر اعضاست، پیشنهاد می‌شود به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان و همکاری و تعامل متقابل، شبکه‌ای در بین اعضای ذی‌نفع ایجاد شود.

### تأثیرگذاری و نفوذ

- با توجه به نقش رهبری معلمان در خلق و جهت‌دهی ایده‌های دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود معلمان با برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌ها و جلسه‌های هم‌اندیشی نگرش خود را به دانش‌آموزان به شکل مثبتی تغییر دهند تا از ایده‌های جدید استقبال کنند. همچنین، این باور در آنان شکل گیرد که قادرند توانایی‌های بالقوه خود را به فعلیت برسانند.

- برای ایجاد قدرت برانگیزانندگی، لازم است معلمان با نظرها و الگوها و رویکردهای انگیزشی آشنا شوند تا بتوانند دانش‌آموزان و همکاران خود را به یادگیری و همکاری تشویق کنند.

- بهتر است قبل از شروع سال تحصیلی یا در هر سال تحصیلی برای معلمان جلسه‌های توجیهی برگزار شود تا هم با مسائل و مسئولیت‌های شغلی خود آشنا شوند و هم در آن زمینه پاسخ‌گو باشند.

## منابع REFERENCES

- حسن آبادی، مهسا، الیاسی، قنبر و رضایی‌زاده، مرتضی. (۱۳۹۴). شناسایی و مدل‌سازی انگیزه‌های به‌کارگیری نظام مدیریت عملکرد منابع انسانی در کسب‌وکارهای بزرگ ایرانی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۲(۶)، ۱۹۴-۱۶۷.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. انتشارات رشد.
- طالبیان، محمدحسن و تصدیقی، محمدعلی. (۱۳۸۵). مشکلات فراروی ساختار تعلیم و تربیت ایران در هزاره سوم و راهکارهای آن. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۹(۲۲)، ۹۹-۱۱۹.
- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۱). کتاب روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی). انتشارات ارسباران.
- مرد، سیدرضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، عبدالهی، بیژن و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۰۶-۲۲۷.
- ملکی، حسن، سلمانی، بابک، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۵). رهبری معلم در اجرای برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۳)، ۸۱-۵۳.
- الوانی، مهدی. (۱۳۸۶). *خط‌مشی‌گذاری عمومی*. انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- هریس، آما و مویجز، دنیل. (۱۳۹۳). بهبود مدارس از طریق رهبری معلم (ترجمه عباس عباس‌پور و یونس صحرانورد). دانشگاه علامه طباطبایی (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۳).
- هوجقان، محمدحسین و ملکی، بهنام. (۱۳۹۵). بررسی چالش‌های نظام آموزشی کشور ایران [مقاله ارائه‌شده]. چهارمین همایش علمی پژوهشی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران.
- هویدا، رضا، داورپناه، سیدهدایت‌الله و رضائیان، حامد. (۱۳۹۶). رهبری معلم و مقیاس سنجش آنان در مدارس. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۱۷-۲۳۶.
- هویدا، رضا و داورپناه، سید هدایت‌الله. (۱۳۹۸). نقش معلم‌رهبری در بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان با میانجی‌گری تفکر خلاق. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴(۱)، ۸۳-۱۰۰.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه نظام مدیریت مشارکتی در سازمان‌های آموزشی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۵(۱)، ۵۳-۷۱.

- Argent, J. L. (2012). *An analysis of the impact of a teacher leadership program on the perception of leadership skills*. East Carolina University.
- Berry, B. (2019). Teacher leadership: Prospects and promises. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 49-55.
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). Pearson Publication.
- Eddy Spicer, D. H. (2011). Power and knowledge-building in teacher inquiry: Negotiating interpersonal and ideational difference. *Language and Education*, 25(1), 1-17.
- Frost, d. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Gronn, P. (2000) 'Distributed Properties: A New Architecture for Leadership', *Educational Management & Administration* 28(3), 317-38.

- Harris, A. (2015), Teacher Leadership. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 24, 60-63.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Ijaz, A. T., Intzar, H. B. (2013). Leadership styles and Practices and their Impact on school administration: A case of primary schools from Punjab, Pakistan. *Life science Journal*, 10(9), 97 -112.
- Jain, R., Triandis, H. C., & Weick, C. W. (2010). *Managing research, development and innovation: Managing the unmanageable* (Vol. 34). John Wiley & Sons.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Corwin Press.
- Kiel, D. H. (2015). *Creating a faculty leadership development program*. Academic Impressions.
- Little, J.W. (2000). Assessing the Prospects for Teacher Leadership. In Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (Eds), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 390-421). Jossey-Bass.
- McKimm, J. & Swanwick, T. (2011). Educational leadership. In T. Swanwick & J. McKimm (Eds.), *ABC of clinical leadership*, (pp. 38-43). Blackwell Publishing.
- Moller, G. & Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal In T. Swanwick & J. leadership*. Eye on Education.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom. How teachers can develop a new generation of leaders*. Routledge Taylor & Francis.
- 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.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., & Böhmer, M. (Eds), *Teachers' professional development* (pp. 97-121). Brill.
- Ryan, J. (1999, April). *Inclusive Leadership for Ethnically Diverse Schools: Initiating and Sustaining Dialogue* [Paper presentation]. The Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431862.pdf>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017), Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.
- Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. Teachers College Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 86(2), 1-38.
- Wiggins, R.A. (1994, March). *The Principal as Instructional leader: Inducement or Deterrent to teachers' Personal Professional Growth?* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380886.pdf>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-31.

## پی‌نوشت‌ها

- 1 Ijaz and Intzar
2. Ngang
3. McKimm & Swanwick
4. Steinert
5. Harris
6. Ryan
7. Eddy Spicer
8. Cheng & Szeto
9. Sinha & Hanuscin
10. Owen

11. Quinn
12. Wignes
13. Moller and Pankake
14. Wasley
15. York-Barr & duke
16. Katzenmeyer & Moller
17. Cosenza
18. Wenner and Campbell
19. Frost
20. Berry

21. Cheung
22. Hunzicker
23. Creswell
24. Kiel
25. Jain
26. Richter I
27. Argent
28. Little
29. Gronn