



Research Paper



The Model of Learning-Centered Leadership in Iran's Elementary Schools

Khalil Zandi ^{1*}, Siamak Sadeghi ²

1. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.

2. Ph.D. Student in Educational Management, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

**Article Info:****Received:** 2023/06/11**Accepted:** 2023/10/11**PP:** 1-16

Use your device to scan and read the article online:

**DOI:** 10.22098/AEL.2023.13073.1291**Keywords:**Leadership,
Learning,
Learning-centered
Leadership.**Abstract****Background and Objective:** In recent years, learning-centered leadership has been welcomed by educational thinkers and researchers. The purpose of this research was to determine the dimensions, components and indicators of learning-centered leadership in elementary schools of Iran.**research methodology:** The method of research was thematic analysis. The participants in this research were 10 elementary school teachers across the country who selected using the purposeful sampling approach and the snowball sampling method. Data collection tool was a semi-structured interview and its Trustworthiness confirmed based on the four criteria of Credibility, Dependability, Confirmability and Transformability.**Findings:** The results of research were designing a model for learning-centered leadership consisting of 60 indicators, 20 sub-themes and 9 main themes. The main themes included: development of a learning vision, developmental supervision, supporting of teacher professional development, development of professional learning communities, supporting pedagogical activities, learning-teaching modeling, creating a home-school interaction atmosphere based on learning, providing learning resources, and special attention to students with learning difficulties.**Conclusion:** The results of this research can facilitate the movement from the traditional meaning of educational leadership to its new understanding.**Citation:** Zandi K., Sadeghi S. (2024). The Model of Learning-Centered Leadership in Iran's Elementary Schools. *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(2), 1-16. Persian [<http://dx.doi.org/10.22098/AEL.2023.13073.1291>]***Corresponding author:** Khalil Zandi**Address:** Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.**Tell:** 09183738761**Email:** kh.zandi@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

The focus on school leadership as a central component of school reform and student achievement, and the development of accountability policies for school leaders have refined research on leadership in education (Wright, 2020); So that definition of leadership from its traditional meaning which is mainly based on executive and political roles, has changed to a newer concept namely learning-centered leadership, which focuses on supporting teacher professional development and improving student learning (Farnsworth, et al, 2019; Liu, et al, 2016 a). Learning-centered leadership is defined as “intentional efforts to inspire, guide, direct, support and participates in teacher learning with the goal of increasing professional knowledge and promoting school effectiveness” (Alazmi & Hammad, 2021). Learning-centered leaders enhance the capacity of the school to sustain well-defined, rigorous and continuous learning for both students and teaching staff (Kulophas & Hallinger, 2020). These leaders devote considerable energy to the development, articulation, implementation, and stewardship of a vision of learning that is shared and supported by the school community (Murphy, et al, 2007).

Despite the focus of international studies on Learning-centered leadership, it seems that this concept has not been considered in domestic studies, and there is a lack of models or conceptualizations about learning-centered leadership. In fact, despite the fact that more than a decade has passed since the introduction of the theory of learning-centered leadership in field of educational leadership and management, there is very little empirical evidence about this variable in Iran. Therefore, the main purpose of this research is to determine the components of learning-centered leadership in elementary schools in Iran. In order to explaining the learning-centered leadership model, following questions were examined:

- 1) What are the indicators of learning-centered leadership model?
- 2) What are the sub-themes of the learning-centered leadership model?
- 3) What are the main themes of the learning-centered leadership model?

Methodology:

This research is based on interpretative paradigm and with regarding to nature, purpose, approach, and method, it is respectively: exploratory, applied, inductive, and qualitative. In addition, thematic analysis selected as research strategy. Thematic analysis is a method for analyzing qualitative data that involves reading through a set of data and looking for patterns in the meaning of the data to find themes. The reason for using this method was its high flexibility for extracting and inferring hidden themes in the qualitative data set. The participants in this research were 10 primary school teachers in the country. Purposeful sampling and snowball sampling were used to select the sample. The data collection tool was a semi-structured interview, and each interview was about 50 to 70 minutes. The Trustworthiness of the interviews was confirmed based on the four criteria of Credibility, Dependability, Confirmability and Transformability.

Results:

The results of research were designing a model for learning-centered leadership consisting of 60 concepts, 20 sub-themes and 9 main themes. Each of the main themes are described below:

Development of a learning vision:

According to this theme, the learning-centered leader with the participation of teachers creates clear, measurable and realistic learning goals for the school, and always follows up on the realization of these goals.

Developmental supervision:

As a developmental supervision, the learning-centered leader visits classrooms in a planned manner and offers effective feedback and suggestions according to the developmental level and professional needs of the teachers. During this process, the leader provides an atmosphere that teachers express their professional concerns and challenges without worry and achieve practical solutions to improve teaching with the cooperation of the principal.

Supporting of teacher professional development:

According to this theme, the learning-centered leader always encourages teachers to learn new and more efficient methods and using these methods in the classroom. Such leader gives teachers enough opportunities to utilization new methods in teaching.

Development of professional learning communities:

The learning-centered leader pays special attention to collaborative activities and creates an atmosphere based on collaborative learning through mechanisms such as research teaching, encouraging teachers to share their experiences with each other, and learning meetings.

Supporting the development of pedagogical activities:

In this role, the learning-centered leader encourages teachers to use content, teaching methods, and learning assessment practices that connect school life with life outside of school.

Learning-teaching modeling:

Based on this theme, the learning-centered leader has a proper understanding of the phenomena affecting learning and shows her passion for continuous learning.

Creating an atmosphere of home and school interaction based on learning:

The learning-centered leader has a deep belief in the role of parents in increasing students' learning, and therefore tries to create an atmosphere of interaction between home and school based on learning.

Providing learning resources:

The learning-centered leader pays special attention to providing educational aids and facilities necessary for learning according to the needs of students and teachers.

Attention to students with learning problems:

The learning-centered leader is responsible for the learning of every student. He participates with the teachers and educational staff of the school in order to improve the learning of students with learning problems.

Discussion and conclusion

The results of research were designing a model for learning-centered leadership consisting of 60 concepts, 20 sub-themes and 9 main themes. The main themes included: development of a learning vision, developmental supervision, supporting of teacher professional development, development of professional learning communities, supporting pedagogical activities, learning-teaching modeling, creating a home-school interaction atmosphere based on learning, providing learning resources, and special attention to students with learning difficulties.

One of the implications of the current findings is facilitate the movement path from the traditional meaning of educational leadership to its newer concept. In fact, the identified themes are all focused on improving the learning of teachers and students. This feature shows that the theories of educational leadership and school managers should be focused not only on the executive and general management functions, but also on the learning axis.

Reference:

- Alazmi A A, Hammad W. (2021). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0): 1-20. <https://doi.org/10.1177/17411432211038007>
- Farnsworth S J, Hallam P R, Hilton S C. (2019). Principal Learning-Centered Leadership and Faculty Trust in the Principal. *NASSP Bulletin*, 103 (3): 209-228. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Kulophas D, Hallinger P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58 (6): 605-627. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2019-0222>
- Liu S, Hallinger P, Feng D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59: 79-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Murphy J, Elliott SN, Goldring E, Porter A C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27 (2): 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>

The Model of Learning-Centered Leadership in Iran's Elementary Schools

Wright J G. (2020). Learning Centered Leadership: Exploring How Distinguished Learning-Centered Principals Apply Key Processes of Learning Centered Leadership. *A Dissertation for the degrees of Doctor of Education, Brigham Young University*. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8429>



مقاله پژوهشی

الگوی رهبری یادگیری محور در مدارس ابتدایی ایران

خلیل زندی^۱ ID*، سیامک صادقی^۲ ID

۱. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۱۹

شماره صفحات: ۱۶-۱

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:

DOI: 10.22098/AEL.2023.13
073.1291

واژه‌های کلیدی:

رهبری، یادگیری،
رهبری یادگیری محور،

چکیده

مقدمه و هدف: در سال‌های اخیر، رهبری یادگیری محور مورد استقبال اندیشمندان و پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته است. هدف از پژوهش حاضر، تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای رهبری یادگیری محور در مدارس ابتدایی ایران بوده است.

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیری است و از نظر ماهیت، هدف، رویکرد و روش به ترتیب اکتشافی، کاربردی، استقرایی و کیفی است. همچنین راهبرد مورد استفاده، تحلیل تماتیک بوده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی در سطح کشور بودند که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که قابلیت اعتماد آن‌ها بر مبنای معیارهای چهارگانه باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری تأیید شد. اکتشاف مفاهیم اولیه، مضامین فرعی و مضامین اصلی، از طریق تحلیل تماتیک و با استفاده از کدگذاری باز، مقایسه مستمر داده‌ها، و یادداشت‌برداری تحقق پیدا کرد.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش دستیابی به الگوی رهبری یادگیری محور مشتمل بر ۶۰ نشانگر، ۲۰ تم فرعی و ۹ تم اصلی بود. تم‌های اصلی بیانگر رهبری یادگیری محور عبارت از توسعه چشم‌انداز یادگیری، نظارت و راهنمایی تحولی، حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم، توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، حمایت از توسعه فعالیت‌های پداگوژیکی، الگوی یاددهی یادگیری، ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری، تأمین منابع مورد نیاز یادگیری، و عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری بودند.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نتایج این پژوهش می‌تواند مسیر حرکت از معنای سنتی رهبری آموزشی به برداشت نوین از آن را تسهیل گرداند.

استناد: زندی، خلیل؛ و صادقی، سیامک. (۱۴۰۳). الگوی رهبری یادگیری محور در مدارس ابتدایی ایران. فصلنامه علمی- پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، (۲) ۵، ۱-۱۶.

*نویسنده مسئول: خلیل زندی

نشانی: گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

تلفن: ۰۹۱۸۳۳۸۷۶۱

پست الکترونیکی: Kh.zandi@cfu.ac.ir

در دهه‌های اخیر سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در سراسر دنیا با تقاضای فزاینده برای بهبود کیفیت آموزش و به تبع آن ارتقای بروندهای یادگیری دانش‌آموزان مواجه بوده‌اند. این مطالبات، پژوهشگران حوزه رهبری و مدیریت آموزشی را تشویق و یا تا حدی وادار کرده است تا در جستجوی شناسایی عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان برآیند (Özdemire et al, 2021). در این زمینه یکی از اصلی‌ترین عوامل پیشران یادگیری دانش‌آموزان و بهبود عملکرد مدرسه، رهبری مدیران مدارس است (Shen et al, 2021). شواهد زیادی وجود دارد که رهبری، عنصر اصلی (یا یکی از اصلی‌ترین عناصر) موفقیت مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Murphy et al, 2007). در واقع تحقیقات در حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهد که در عصر کنونی یعنی عصر پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری مدارس، به ویژه در مدرسی که نیاز به بهبود قابل توجهی دارند، مدیران نقشی اساسی را ایفا می‌کنند و در ارتقای فرهنگ مدرسه، انگیزش و نگهداشت معلمان، و به‌طور کلی بهبود عملکرد مدرسه نقشی مرکزی و مهم دارند (Wright, 2020). اعتقاد بر این است که رهبری مدرسه می‌تواند عامل ایجاد تفاوت در شرایط سازمانی، رفتارهای معلمان و بروندهای یادگیری دانش‌آموزان باشد (Bellibas et al, 2020).

تمرکز بر رهبری مدارس به عنوان عنصر مرکزی بهبود مدرسه و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، و همچنین تدوین و توسعه سیاست‌های پاسخگویی مدیران مدارس موجب بازنگری تحقیقات در خصوص رهبری در مدارس شده است (Wright, 2020). به‌طوری‌که تعریف رهبری از معنای سنتی آن که عمدتاً مبتنی بر نقش‌های اجرایی و سیاسی است به مفهومی جدیدتر یعنی رهبری یادگیری محور که بر حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم و بهبود یادگیری دانش‌آموز تمرکز دارد، تغییر یافته است (Farnsworth et al, 2019; Liu et al, 2016a).

رهبری یادگیری محور به عنوان تلاش‌های آگاهانه برای الهام بخشیدن، راهنمایی، هدایت، حمایت و مشارکت در یادگیری معلم با هدف افزایش دانش حرفه‌ای وی، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای اثربخشی مدرسه تعریف شده است (Alazmi & Hammad, 2021). رهبران یادگیری محور، ظرفیت مدرسه برای یادگیری مستمر، عمیق و روشن دانش‌آموزان و معلمان را فراهم می‌آورند (Kulophas & Hallinger, 2020). این رهبران اطمینان حاصل می‌کنند که چشم‌انداز و مأموریت مدرسه با مشارکت ذی‌نفعان مدرسه و در میان آن‌ها ایجاد شده است. آن‌ها همچنین مطمئن می‌شوند منابع اطلاعاتی مختلفی که یادگیری دانش‌آموزان را تعالی می‌بخشد در چشم‌انداز و اهداف مدرسه پیش‌بینی شده‌اند (Murphy et al, 2007). تمرکز رهبری یادگیری محور بر ایجاد و ارتقای یادگیری عمیق و متوازن میان فراگیران، کادر آموزشی و کادر اداری مدرسه است و در واقع می‌توان گفت که رهبری یادگیری محور به ارتقای یادگیری کل مجموعه به عنوان یک نظام توجه دارد (Portin et al, 2013).

اگرچه رهبری یادگیری محور شباهتهایی با سبک‌های رهبری پیشین از قبیل رهبری آموزشی و رهبری تحول آفرین دارد، اما به دلیل تمرکز بر «ظرفیت‌سازی برای ارتقای یادگیری همه اعضای جامعه مدرسه» از تئوری‌های پیشین متمایز می‌شود (Alazmi & Hammad, 2021; Liu et al, 2016b) می‌توان گفت جریان رهبری آموزشی با گنجاندن مؤلفه‌های رهبری تحول آفرین در دل خود پرورش یافته و ادغام این دو نوع رهبری به ظهور رهبری یادگیری محور منجر شده است (Wright, 2020). به بیان دیگر، دو ویژگی رهبری یادگیری محور، یکی تأکید بر نقش مدیران مدارس در یادگیری دانش‌آموزان و دیگری الهام از سبک‌های مختلف رهبری اثرگذار بر قابلیت‌ها و ظرفیت‌های معلمان است (Özdemire et al, 2021) و لذا می‌توان گفت که رهبری یادگیری محور آمیخته‌ای از رهبری آموزشی سنتی و رهبری تحول آفرین است که به ترتیب در دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ میلادی مطرح شدند (Farnsworth et al, 2019).

نظر به اهمیت در حال افزایش مفهوم رهبری یادگیری محور، در ادبیات بین‌الملل، مطالعات، الگوها و مفهوم‌پردازی‌های مختلفی در خصوص این سازه کلیدی صورت گرفته است. برخی از این مطالعات از اجماع و مقبولیت بیشتری برخوردار بوده و به مبنایی برای مطالعات بعدی تبدیل شده‌اند. به عنوان چند نمونه:

پورتر و همکارانش (۲۰۰۶) الگویی مفهومی از رهبری یادگیری محور ارائه کرده‌اند که دو بعد کلی عناصر اصلی و فرایندهای کلیدی را شامل می‌شود. عناصر اصلی عبارت از استانداردهای بالا برای عملکرد دانش‌آموزان؛ برنامه درسی دقیق و جامع (محتوا)؛ آموزش با کیفیت (پداگوژی)؛ فرهنگ یادگیری و رفتار حرفه‌ای؛ پیوند با اجتماعات بیرونی؛ و پاسخگویی نظام‌مند عملکرد هستند. فرایندهای کلیدی در این الگو نیز برنامه‌ریزی؛ اجرا؛ تدارکات؛ حمایت؛ ارتباطات؛ و پایش هستند (Cravens, 2014). جوزف مورفی، استیفن الیوت، الن گلدبرینگ و آندرو پورتر در سال ۲۰۰۶ در گزارشی با عنوان «رهبری یادگیری محور: یک بنیان مفهومی»، چارچوبی جامع از رهبری یادگیری محور ارائه دادند. این صاحب‌نظران رفتارهای رهبران یادگیری محور را در هشت جنبه کلی شامل چشم‌انداز یادگیری؛ برنامه آموزشی؛ برنامه درسی؛ برنامه سنجش یادگیری؛ جوامع یادگیری؛ اکتساب و کاربرد منابع؛ فرهنگ سازمانی؛ و حمایت اجتماعی دسته‌بندی نمودند (Murphy et al, 2006). پورترین و همکاران (۲۰۱۳) نیز چهار بعد مهارت و تخصص در محتوا، دانش پداگوژی قدرتمند، توانایی ایجاد اعتماد رابطه‌ای و قابلیت ایجاد پیوندهای نظام‌مند بین اجزای مدرسه را به عنوان ابعاد رهبری یادگیری محور در نظر گرفتند (Portin et al, 2013). لیو و همکاران (۲۰۱۶ الف) از دیگر پژوهشگرانی هستند که به مفهوم پردازی سازه رهبری یادگیری محور اهتمام ورزیدند. این پژوهشگران ابزاری برای سنجش رهبری یادگیری محور مبتنی بر چهار مؤلفه و ۲۵ شاخص معرفی کردند. مؤلفه‌های رهبری یادگیری محور در الگوی لیو و همکاران، عبارت از خلق چشم‌انداز یادگیری، حمایت از یادگیری، مدیریت برنامه یادگیری، و الگو بودن هستند (Liu et al, 2016a). علیرغم تمرکز و توجه مطالعات خارجی حوزه رهبری آموزشی به رهبری یادگیری محور، به نظر می‌رسد این سازه در مطالعات داخلی چندان مورد توجه قرار نگرفته است و خلاء الگوها یا مفهوم‌پردازی‌ها پیرامون رهبری یادگیری محور به چشم می‌خورد. با این حال تحقیقاتی در ایران وجود دارد که بر سازه رهبری آموزشی و برخی مفاهیم مرتبط با آن تمرکز کرده‌اند. برای مثال رجب‌زاده و همکاران (۱۳۹۴) طی پژوهشی نشان دادند که ادراک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی مدیران، هم به صورت مستقیم و هم با واسطه نگرش نسبت به تغییر سازمانی، پیش‌بینی کننده معنادار اثربخشی معلم است. شایان ذکر است که در این پژوهش با استناد به پرسشنامه هوی و میلکارک (۲۰۰۳)، سه بعد ترویج پیشرفت حرفه‌ای مدرسه؛ تعریف اهداف و برقراری ارتباط بین آن‌ها؛ و نظارت و ارائه بازخورد در فرآیند تدریس و یادگیری، به عنوان ابعاد رهبری آموزشی در نظر گرفته شد (Rajabzade et al, 2016). شهرابی و همکاران (۱۳۹۹) به ارائه الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس دوره اول ابتدایی شهر تهران پرداختند. نتایج این مطالعه دستیابی به الگویی مشتمل بر ۳۹ مؤلفه و ۵ بعد بود. بر اساس الگوی ارائه شده، ابعاد رهبری آموزشی عبارت از «بعد اعتقادی»، «ساختار کار و محیط»، «سبک رهبری»، «توانایی سازمانی و کاری رهبر» و «ویژگی‌های شخصی، عقلی و عاطفی رهبری» بودند (Shahrabi Farahani et al, 2020). اصغری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی و رتبه‌بندی مؤلفه‌های رهبری آموزشی بر مبنای آموزه‌های دین اسلام» به سه بعد دین‌مداری (شامل دو مؤلفه دین‌مداری و استمداد الهی)، تعادل نفس (شامل سه مؤلفه تأدیب نفس، عجب‌شکنی و کرامت‌افزایی) و روابط کاری (شامل هفت مؤلفه هدایت سازمانی، مسئولیت‌پذیری، اعتمادسازی، تألیف قلوب، تحمل و مدارا، مشارکت، و عدالت محوری) به عنوان ابعاد رهبری آموزشی بر مبنای آموزه‌های اسلام قائل بودند (Asghari et al, 2021). یوسفی و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان «بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران (PIMRS-22)» انجام دادند. در این پژوهش با استناد به مدل هالینگر و مورفی (۱۹۸۵)، سه بعد مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی و ارتقای جو مثبت یادگیری به عنوان ابعاد سازه رهبری آموزشی مطرح شده و روایی سازه‌ای ابزار سنجش رهبری آموزشی از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (Yousefi et al, 2021). الحسن‌اوی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به «احصای مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی و بررسی تأثیر آن بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های عراق» پرداختند. نتایج این پژوهش دستیابی به الگوی رهبری آموزشی اخلاقی مشتمل بر سه بعد مهارت‌های رهبری آموزشی (شامل سه مؤلفه مهارت‌های آموزشی، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های حمایتی)، سواد اخلاقی (شامل پنج مؤلفه رهبری جو اخلاقی، مراقبت، عدالت، انتقاد، و اخلاق حرفه‌ای) و طراحی آموزشی (شامل چهار مؤلفه تعیین اهداف آموزشی، اجرای فرآیند یاددهی و یادگیری، توسعه حرفه‌ای، و نظارت و ارزشیابی آموزشی) بود (Alhasnawi et al, 2022).

مقایسه تحقیقات انجام گرفته در داخل و خارج از ایران، خلاء مطالعات و شواهد تجربی پیرامون رهبری یادگیری محور در مطالعات داخلی را به خوبی آشکار می‌سازد. در واقع علیرغم اینکه بیش از یک دهه از مطرح شدن نظریه رهبری یادگیری محور در تحقیقات حوزه رهبری و

مدیریت آموزشی می‌گذرد، شواهد تجربی خاصی در ایران در خصوص این سازه کلیدی در دسترس نیست. همچنین اگرچه مطالعاتی با محوریت رهبری آموزشی در ایران به چشم می‌خورد اما از یک سو برخی از این تحقیقات همچنان نگاه سنتی به رهبری آموزشی داشته و بیشتر بر کارکردهای اجرایی، سیاسی یا عمومی مدیریت توجه داشته‌اند؛ گویی که تعریف آن‌ها از رهبری آموزشی کاربرد محض تئوری‌های رهبری و مدیریت در آموزش و پرورش است و از سوی دیگر مطالعاتی هم که به رهبری آموزشی به عنوان مفهومی متمرکز بر توسعه یادگیری در مدارس پرداخته‌اند، به طور عمده عاریتی بوده و مبتنی بر ویژگی‌ها و زیست بوم نظام آموزش و پرورش ایران نیستند و از جامعیت چندانی هم برخوردار نمی‌باشند. به هر حال آن‌چه واضح به نظر می‌رسد، فقدان الگو یا مفهوم‌پردازی در خصوص تئوری رهبری یادگیری محور در مطالعات داخلی است. بنابراین دغدغه اصلی پژوهش حاضر، تبیین مؤلفه‌های رهبری یادگیری محور در مدارس ابتدایی ایران است. انتظار می‌رود این پژوهش بتواند به توسعه و گسترش ادبیات رهبری و مدیریت آموزشی، تمرکز بیشتر تحقیقات این حوزه بر مفهوم یادگیری در مدرسه و به ویژه تسهیل و تسریع حرکت از مفهوم سنتی رهبری آموزشی به رهبری یادگیری محور کمک نماید. همچنین از لحاظ کاربردی نیز نتایج این مطالعه می‌تواند در شناخت و درک بهتر رفتارهای رهبری اثربخش در مدارس، بهبود تصمیمات مدیران در جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود تعاملات و ارتباطات اعضای مدرسه، ارتقای یادگیری دانش‌آموزان و افزایش اثربخشی مدارس مفید باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیری است و از نظر ماهیت، هدف، رویکرد، و روش به ترتیب اکتشافی، کاربردی، استقرایی و کیفی است. همچنین راهبرد مورد استفاده، تحلیل تماتیک بوده است. تحلیل تماتیک یکی از راهبردهای تحقیق کیفی است که بر شناسایی الگوهای معنایی در یک مجموعه داده تمرکز دارد. دلیل استفاده از این راهبرد در پژوهش حاضر، انعطاف‌پذیری بالای آن برای احصاء و استنباط مضامین نهفته در مجموعه داده‌های کیفی بوده است. تحلیل تماتیک سعی می‌کند از طریق کدگذاری داده‌ها و تحلیل آن‌ها مشخص کند که داده‌ها به ما چه می‌گویند. این تحلیل در پی الگوییابی در داده‌هاست. زمانی که الگویی از داده‌ها به دست آمد، باید حمایت موضوعی از آن صورت گیرد. به عبارتی، تم‌ها از داده‌ها نشأت می‌گیرند (Gheshmi Meimand et al, 2019). شایان ذکر است که در این پژوهش از چارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) برای تحلیل تماتیک داده‌ها استفاده شده است. مشارکت کنندگان در این پژوهش معلمان مدارس ابتدایی در سطح کشور بودند. علت انتخاب معلمان به عنوان مطلعان کلیدی، ضرورت احصاء مؤلفه‌های رهبری یادگیری از تجارب زیسته ایشان بود. برای انتخاب مشارکت کنندگان از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و روش نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شد. از جمله ملاک‌های مشترک انتخاب نمونه مورد مطالعه، برخورداری از تجربه همکاری با حداقل دو مدیر مدرسه؛ و دارا بودن حداقل دو سال سابقه خدمت در مدارس ابتدایی شهری به عنوان معلم بود. علاوه بر این تلاش شد که با در نظر گرفتن ملاک تنوع (تنوع در جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه خدمت، شهر محل خدمت) در انتخاب مشارکت کنندگان، به افزایش اعتبار بیرونی تحقیق توجه شود. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و هر مصاحبه حدود ۵۰ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی از قبیل آزادی افراد در پذیرش یا عدم پذیرش همکاری با پژوهشگر، ناشناس ماندن مشارکت کنندگان و آزادی موافقت یا عدم موافقت با ضبط صدای ایشان، مصاحبه‌های صورت گرفته با دستگاه تلفن همراه ضبط شده و هر فایل صوتی پس از آن که به نوشتار تبدیل می‌شد، مورد تحلیل قرار می‌گرفت. انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و تحلیل آن به صورت همزمان صورت گرفت و با انجام ۸ مصاحبه اشباع نظری اتفاق افتاد؛ با این حال به منظور اطمینان از دستیابی به اشباع نظری، دو مصاحبه دیگر صورت گرفت و لذا مشارکت کنندگان در این تحقیق ۱۰ نفر بودند.

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل تماتیک صورت گرفت. همانند دیگر پژوهش‌های کیفی، اکتشاف مضامین فرعی و مضامین اصلی با استفاده از کدگذاری باز، مقایسه مستمر داده‌ها، و یادداشت‌برداری تحقق پیدا کرد. در نهایت با مبنا قرار دادن معیارهای چهارگانه گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) از کیفیت نتایج تحقیق کیفی حاضر اطمینان حاصل شد. به این ترتیب که برای تحقق معیار باورپذیری، به برخی از نقل قول‌های مشارکت کنندگان اشاره شده است. علاوه بر این در جریان تحقیق از زاویه‌بندی یا سه‌گوشه‌سازی

تحلیل گر استفاده شد و پس از اعمال برخی تغییرات جزئی، بین سه تحلیلگر اتفاق نظر ایجاد شد. برای تحقق معیار اطمینان پذیری، به روش کنترل توسط اعضا استناد شد. به این معنا که کدها و مفاهیم استخراج شده به مصاحبه شونده بازگردانده می شد و اغلب پس از تغییراتی جزئی مورد تأیید ایشان قرار می گرفت. برای اطمینان از معیار تأیید پذیری، تلاش شده است تا کلیه مراحل و اقدامات صورت گرفته در پژوهش به روشنی توضیح داده شود و در نهایت به منظور احراز ویژگی انتقال پذیری تحقیق تلاش شد تا مشارکت کنندگان تحقیق از لحاظ شهر محل خدمت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت، دارای تنوع و گوناگونی باشند.

یافته‌ها

در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد نمونه ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، چهار نفر از مشارکت کنندگان، مرد و شش نفر نیز زن بوده‌اند. از این افراد، چهار نفر دارای مدرک کارشناسی، سه نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر نیز دارای مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری بوده‌اند. جوانترین فرد مشارکت کننده در این پژوهش ۲۸ سال و مسن‌ترین مصاحبه شونده نیز ۴۹ سال سن داشته است. شش نفر از افراد مورد مطالعه دارای سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال و چهار نفر نیز دارای سابقه خدمت بیشتر از ۱۰ بوده‌اند. تأمل در این اطلاعات و البته توجه به پراکندگی افراد مورد مطالعه از لحاظ شهر محل خدمت و رشته تحصیلی نشان می‌دهد که رعایت ملاک تنوع در فرآیند نمونه‌گیری (با هدف افزایش اعتبار بیرونی پژوهش) تا حد زیادی تحقق یافته است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مطلعان کلیدی مشارکت کننده در پژوهش

شماره مطلعان کلیدی	جنسیت	سن (سال)	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	شهر محل خدمت	سابقه خدمت (سال)
۱	مرد	۳۶	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	همدان	۶
۲	مرد	۳۷	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	کرج	۵
۳	زن	۲۸	کارشناسی	علوم تربیتی	مریوان	۴
۴	زن	۳۱	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	شهریار	۳
۵	مرد	۴۰	کارشناسی ارشد	مشاوره مدرسه	مشهد	۱۵
۶	زن	۴۹	کارشناسی	ادبیات	تهران	۲۶
۷	زن	۴۶	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	گنبد کاووس	۲۲
۸	زن	۲۹	کارشناسی	آموزش ابتدایی	تهران	۴
۹	مرد	۴۰	دکتری	روانشناسی تربیتی	اصفهان	۵
۱۰	زن	۴۴	کارشناسی	علوم تربیتی	سندج	۱۸

در این پژوهش از چارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶) برای تحلیل تماتیک داده‌ها استفاده شده شد. چارچوب براون و کلارک مشتمل بر شش مرحله‌آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجو برای تم‌ها، بررسی تم‌ها، تعریف تم‌ها و نگارش و تحلیل نهایی است (Ghasemi & Hashemi, 2020). البته مانند سایر تحقیقات کیفی، در این پژوهش نیز مراحل تحلیل تماتیک نه به صورت خطی بلکه طی یک فرآیند رفت و برگشت مستمر مبتنی بر حساسیت نظری، یادداشت‌برداری، مقایسه مستمر داده‌ها و ادغام و اصلاح و احصای چندباره تم‌ها صورت گرفته است.

در گام اول برای آشنایی با داده‌ها، قبل از هر اقدامی تلاش شد تا پیش‌داوری‌ها و پیش‌فرض‌های ذهنی پژوهشگران به تعلیق درآید. به این منظور مصاحبه‌ها با یک سؤال بسیار باز پاسخ در مورد «مهم‌ترین ویژگی یک مدیر مدرسه برای بهبود عملکرد معلم» آغاز می‌شد و در ادامه با توجه به دیدگاه‌های فرد، سؤالات پیگیری پرسیده می‌شد. از دیگر اقدامات برای فرونهیشت پیش‌فرض‌های پژوهشگران، موکول کردن مطالعه عمیق مبانی نظری به بعد از رسیدن به اشباع نظری و البته تبدیل کامل مصاحبه‌ها به نوشتار و مطالعه چندباره آن‌ها بود.

در گام دوم به منظور استخراج نشانگرها از کدگذاری باز استفاده شد. کدگذاری باز در این پژوهش به صورت تفسیری صورت گرفت و به همین ترتیب در گام‌های بعدی یعنی استخراج تم‌ها نیز تلاش شد تا تحلیل‌ها به سمت شناسایی تم‌های پنهان پیش رود. می‌توان کدگذاری

باز را یکی دیگر از اقدامات مفید برای پیش‌گیری از اعمال پیش‌داوری‌ها دانست؛ چراکه هیچ مفهومی از قبل مورد توجه قرار نمی‌گیرد مگر آن‌که از دل داده‌ها بیرون آید. در جدول ۲ نمونه‌ای از کدگذاری تفسیری ارائه شده است تا به برخی نقل قول‌های مطلعان کلیدی نیز اشاره شده باشد. یادآور می‌شود که کدگذاری باز به صورت نظری انجام گرفت؛ به این معنا که تنها کدهای مفید، در الگوی تماتیک پژوهش جای داده می‌شدند و از کدهای غیرمفید صرف‌نظر می‌شد. ملاک مفید بودن کدها هم مرتبط بودن آن‌ها با مفهوم «یادگیری محوری» بود.

جدول ۲: نمونه‌ای از کدگذاری باز

نقل قول‌ها	کدهای اولیه تولید شده (آشکار و پنهان)
مشارکت کننده شماره ۱: مدیر مدرسه جدید با هماهنگی قبلی یک روز به کلاس بنده آمد و در مورد تدریس و فعالیت‌های کلاسی با هم گفت و گو می‌کردیم. نوبت به کتاب فارسی رسید و وقتی کتاب رو از یکی از بچه‌ها گرفت دید که جواب سؤالات و فعالیت‌های کتاب داخل کتاب نوشته شده (درست و نادرست، درک مطلب، معنی شعر و ...). بعد از پایان کلاس با هم به دفتر رفتیم و به من گفت که دانش آموزان ابتدایی دو کتاب فارسی دارند یک کتاب فارسی خوانداری و یکی هم کتاب نگارش. در کتاب فارسی خوانداری هیچی نباید نوشته بشه چون ارزش علمی کتاب پایین میاد و باعث میشه بچه‌ها بیشتر مطالب رو حفظ کنند و به سطوح بالاتر شناختی نرسند. شما هر چی میخوای بگی باید در کتاب نگارش اونا نوشته بشه. این تجربه بسیار ارزشمندی بود که در هیچ کلاس ضمن خدمتی به ما آموزش نداده بودند.	- بازدیدهای از پیش تعیین شده از کلاس - گفت‌وگوهای غیررسمی با معلم پیرامون تدریس و فعالیت‌های کلاسی - گفت‌وگوها و نشست‌های پس از بازدید کلاسی - آگاهی و اشراف به محتوای برنامه درسی - شناخت مناسب از سطوح اهداف یادگیری در حوزه شناختی
مشارکت کننده شماره ۲: با اینکه در شرف بازنشستگی بود اما خیلی کار می‌کرد. یک ویدیو پروژکتور با هزینه شخصی خریده بود و توی دفتر نصب کرده بود. گاهی کلیپی، پاورپوینتی یا مطلب جالبی تهیه می‌کرد و به معلم‌ها نشان می‌داد. می‌گفت اگه واقعاً دوست داشتید شما هم به کار ببندین. ما رو هم تشویق می‌کرد مطالب مفید و آموزنده رو با همدیگه مطرح کنیم. اواسط سال پروژکتور یکی از کلاس‌ها سوخت. پروژکتور خودش رو برد گذاشت توی اون کلاس.	- الگوی یاددهی و یادگیری - تلاش برای آشنا ساختن معلمان با مفاهیم و روش‌های نوین - تشویق معلمان به کار بست روش‌های نوین - تشویق یادگیری مشارکتی معلمان - تلاش برای تأمین وسایل کمک آموزشی
مشارکت کننده شماره ۳: کار کردن باهاش راحت و واقعاً کمک میکنه. یه بار بهش گفتم حس می‌کنم بچه‌ها محیط دایره رو خوب یاد نگرفتین. یه متر از کتو میزش بیرون آورد و با استفاده از سطل زباله‌ای که شکل دایره بود، محیط دایره رو حساب کرد. گفت اگه دوست داشتی این‌طوری بهشون یاد بده. شاید ساده باشه اما از اون روز به بعد تصمیم گرفتم برای آموزش مباحث ریاضی از مثال‌های عینی و واقعی استفاده کنم و واقعاً خیلی جواب می‌ده. خودش توی دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌کنه. ابتدای سال با همکارا جلسه میذاره و انتظاراتشو میگه. همیشه به نظرات ما هم توجه می‌کنه. تا الان چند بار جلسه گذاشته و در مورد مسائل مختلف بچه‌ها صحبت می‌کنیم. معتقده که نباید به خاطر جشنواره یا اجرای مقررات باشه بلکه باید واقعاً برای تدریس فایده داشته باشه. مثلاً وقتی درس پژوهی انجام میشه، خودش پیگیره. خیلی به یادگیری بچه‌ها اهمیت میده. یه بار از یه روان‌شناس کودک دعوت کرد چند جلسه‌ای به مدرسه آمد و دانش‌آموزانی که دارای اختلال بودند شناسایی شدند و با همکاری والدین به مرکز اختلال یادگیری شهرستان ارجاع داده شدند.	- ایجاد جو بیان مشکلات تدریس بدون واژه‌ها از سرزنش یا قضاوت شدن - راهنمایی معلمان در حل مشکلات تدریس - تبیین اهداف مدرسه با مشارکت معلمان - بیان روشن انتظارات از معلمان - توجه به درس پژوهی و یادگیری همکارانه - توجه به دانش‌آموزان دشوار یا دارای نیازهای ویژه - تعامل مثبت با والدین پیرامون مسائل یادگیری دانش‌آموزان

در گام سوم و چهارم از تحلیل تماتیک، جستجوی تم‌ها و بررسی آن‌ها صورت گرفت تا تم‌های فرعی و اصلی ایجاد شوند. تم‌های فرعی بیانگر سازه‌هایی بودند که دو یا چند مورد از نشانگرهای استخراج شده در کدگذاری باز را در بر گرفته و تم‌های اصلی سازه‌های کلان‌تری بودند که دو یا چند تم فرعی را پوشش می‌دادند. البته یکی از تم‌های فرعی یعنی «عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری» در زیر چتر هیچ‌یک از تم‌های اصلی قرار نمی‌گرفت و لذا به تنهایی به عنوان یک تم اصلی مجزا در نظر گرفته شد. شایان ذکر است که دو گام جستجوی تم‌ها و بررسی تم‌ها به صورت خطی نبود و همچنان که گفته شد طی یک جریان مقایسه مستمر و اصلاح یا تغییر مستمر مفاهیم (نشانگرها)، تم‌های فرعی و اصلی شناسایی شدند. در جدول ۳، تم‌های اصلی، تم‌های فرعی و نشانگرهای مربوط به آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۳: تم‌های اصلی و فرعی بیانگر رهبری یادگیری محور

تم‌های اصلی	تم‌های فرعی	نشانگرها
توسعه چشم‌انداز یادگیری	تدوین اهداف آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - در آغاز سال تحصیلی با همفکری کادر آموزشی مدرسه به تدوین اهداف آموزشی مدرسه می‌پردازد. - اهداف آموزشی مدرسه را به اهداف جزئی‌تر و قابل سنجش تجزیه می‌کند. - انتظارات سطح بالا اما منطقی و دست‌یافتنی از عملکرد معلمان دارد.
	تصریح اهداف آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - به شیوه‌های مختلف (از قبیل جلسات، گفت‌وگوهای غیررسمی، بروشور، تابلوی اعلانات)، اهداف آموزشی تعیین شده را تصریح و یادآوری می‌کند. - انتظارات واضح و روشنی از عملکرد معلمان دارد.
	پایش اهداف آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - بهبود یادگیری در مدرسه را محور اصلی برنامه‌های مدرسه قرار می‌دهد. - تحقق اهداف آموزشی را پیگیری می‌کند.
نظارت و راهنمایی تحولی	بازدید کلاسی توسعه محور	<ul style="list-style-type: none"> - از کلاس‌های درس، بازدیدهای مستمر و از قبل برنامه‌ریزی شده‌ای به عمل می‌آورد. - هدف وی از بازدیدهای کلاسی کمک به معلمان در بهبود تدریس و یادگیری دانش‌آموزان است. - پس از بازدیدهای کلاسی، نظرات ارزشمندی برای بهبود فعالیت‌های یاددهی یادگیری به معلمان ارائه می‌دهد.
	راهبری شخصی شده	<ul style="list-style-type: none"> - متناسب با نیازهای یادگیری متفاوت معلمان، توصیه‌ها و پیشنهادهای مختلفی به آن‌ها ارائه می‌دهد. - ارزیابی و بازخورد به معلمان را با توجه به سطح توانایی‌های آن‌ها و با هدف بهبود عملکردشان ارائه می‌دهد.
	راهبری کلینیکی	<ul style="list-style-type: none"> - زمان‌هایی را برای راهنمایی و ارائه مشاوره در خصوص سؤالات و مشکلات تدریس معلمان اختصاص می‌دهد. - جوی را فراهم می‌آورد که معلمان بدون ترس و نگرانی، مسائل و مشکلات تدریس خود را با وی در میان بگذارند.
حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم	تشویق یادگیری معلم	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان را به حضور در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی متناسب با نیازهای حرفه‌ای آن‌ها در خارج از ساعات مدرسه تشویق می‌کند. - به شنیدن آموخته‌های معلمان از حضور در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی علاقه نشان می‌دهد. - به معلمان کمک می‌کند برنامه توسعه فردی متناسب با نیازهای حرفه‌ای خود را تدوین کرده و برای تحقق آن تلاش کنند.
	تسهیل انتقال یادگیری معلم	<ul style="list-style-type: none"> - به معلمان فرصت کاربست آموخته‌های حاصل از حضور در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی را می‌دهد. - معلمان را به کاربست آموخته‌های حاصل از حضور در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی تشویق می‌کند.
	حمایت از ابتکار و استقلال معلم	<ul style="list-style-type: none"> - از کاربست روش‌های نوین تدریس و سنجش یادگیری توسط معلمان استقبال می‌کند. - به معلمان فرصت آزمودن روش‌های نوین در تدریس را می‌دهد. - به اشتباه‌های معلمان در هنگام کاربست و آزمودن روش‌های نوین به عنوان پل موفقیت می‌نگرد.
توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری	حمایت از تدریس پژوهی	<ul style="list-style-type: none"> - به تدریس پژوهشی و اقدامات همکارانه معلمان برای رفع مشکلات تدریس و رهبری کلاس اهمیت می‌دهد. - با علاقه و جدیت نتایج تدریس پژوهشی معلمان را پیگیری می‌کند.
	جو یادگیری همکارانه	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان با تجربه‌تر را به همکاری و تسهیم تجربیات با معلمان تازه کار تشویق می‌کند. - جلسات فردی یا گروهی با معلمان در مورد مسائل آموزشی مدرسه را همواره در دستور کار قرار می‌دهد. - به ایجاد جوی که طی آن معلمان به راحتی در مورد مسائل آموزشی از یکدیگر راهنمایی و مشورت بگیرند، کمک می‌کند. - مستندسازی تجربیات اثربخش معلم و تسهیم آن با معلمان دیگر را مورد توجه قرار می‌دهد.
	حمایت از یادگیری موقعیتی	<ul style="list-style-type: none"> - معلمان را به استفاده از محتواهای آموزشی جبرانی یا تکمیلی در کلاس تشویق می‌کند. - به معلمان در پیوند دادن محتوا با موقعیت‌های زندگی خارج از مدرسه کمک می‌کند. - معلمان را به استفاده از روش‌های تدریس مسئله محور و فراگیر محور تشویق می‌کند. - معلمان را به استفاده از روش‌های نوین سنجش یادگیری (همچون سنجش عملکردی، کارپوشه‌ای، پروژه‌ای) تشویق می‌کند.
پداگوژیکی	برابری فرصت‌های یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> - برای دسترسی همه دانش‌آموزان به امکانات آموزشی و کمک آموزشی، فارغ از وضعیت اقتصادی، نژاد و قومیت آن‌ها بی‌وقفه تلاش می‌کند. - معلمان را به جلب مشارکت همه دانش‌آموزان در یادگیری تشویق می‌کند. - از کاربرد روش‌های نوین رهبری و مدیریت کلاس درس استقبال می‌کند.

نشانه‌ها	تم‌های فرعی	تم‌های اصلی
<ul style="list-style-type: none"> - شناخت مناسبی از عوامل مؤثر بر یادگیری دارد و آن را با معلمان در میان می‌گذارد. - شناخت مناسبی از سبک‌های یادگیری دارد و پیرامون آن با معلمان گفت‌وگو می‌کند. - درک خوبی از اصول تعلیم و تربیت و اصول یادگیری دارد و پیرامون آن با معلمان گفت‌وگو می‌کند. - شناخت مناسبی از روش‌های تدریس فعال دارد و پیرامون آن با معلمان گفت‌وگو می‌کند. - بر محتوای برنامه درسی پایه‌های مختلف اشراف دارد. 	<ul style="list-style-type: none"> آگاهی و آگاهی‌بخشی پیرامون عوامل پداگوژیکی 	الگوی یاددهی یادگیری
<ul style="list-style-type: none"> - همواره به شنیدن و آموختن روش‌ها، اصول و مفاهیم یادگیری نوین از معلمان اشتیاق نشان می‌دهد. - پذیرای پیشنهادهای و انتقادهای والدین و معلمان در خصوص عملکرد خود و مدرسه است. - بخش مهمی از جلسات فردی و گروهی وی با والدین حول محور مسائل یادگیری دانش‌آموزان است. - والدین را از اهداف آموزشی مدرسه و چگونگی دستیابی به آن آگاه می‌سازد. - با کمک کادر آموزشی، والدین را نسبت به اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی مدرسه متقاعد می‌کند. - همواره بر لزوم تعامل مناسب معلمان و والدین در خصوص مسائل یادگیری دانش‌آموزان تأکید می‌کند. - از رفتارها و شیوه‌های اثربخش معلمان، نزد والدین حمایت می‌کند. - از انتظارات منطقی والدین، نزد معلمان حمایت می‌کند. 	<ul style="list-style-type: none"> متقاعدسازی والدین تسهیل تفاهم والد-معلم 	ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری
<ul style="list-style-type: none"> - با فراهم آوردن مواد و وسایل کمک آموزشی لازم، شخصی سازی یادگیری در مدرسه را تسهیل می‌کند. - به برگزاری کلاس‌های فوق برنامه در مدرسه اهتمام می‌ورزد. - کتابخانه مدرسه را با توجه به نیازهای معلمان و دانش‌آموزان تجهیز می‌کند. 	<ul style="list-style-type: none"> تأمین امکانات شخصی سازی یادگیری 	تأمین منابع مورد نیاز یادگیری
<ul style="list-style-type: none"> - برای تهیه کتاب‌های راهنما، کتاب‌های علمی و سایر منابع یادگیری معلمان تلاش می‌کند. - در تأمین نوشت افزار و سایر وسایل ضروری برای دانش‌آموزان کم بضاعت تلاش می‌کند. - بین حجم فضاهای آموزشی مدرسه و حجم هر کلاس تناسب - به تجهیز فضاهای آزمایشگاهی، ورزشی و فرهنگی مدرسه اهمیت می‌دهد. 	<ul style="list-style-type: none"> تأمین امکانات تسهیل یادگیری 	
<ul style="list-style-type: none"> - به فعالیت‌های اقدام پژوهی معلمان تا زمان حل مشکلات شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان اهمیت می‌دهد. - در شناسایی علل و راه‌های رفع مشکلات دانش‌آموزان دشوار با معلم همکاری می‌کند. - به ایجاد تیم‌هایی از کادر آموزشی و پرورشی مدرسه برای شناسایی علل و راه‌های رفع مشکلات دانش‌آموزان دشوار اهتمام می‌ورزد. - معلمان را برای صرف زمان اضافی جهت کار با دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری متقاعد می‌کند. - می‌تواند مشاوره‌های خوبی به معلمان در مورد نحوه کار با دانش‌آموزان دارای مشکلات شناختی، عاطفی رفتاری ارائه دهد. 	<ul style="list-style-type: none"> عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری 	عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود نتایج این پژوهش حاکی از شناسایی ۶۰ کد باز غیر تکراری، ۲۰ تم فرعی و ۹ تم اصلی بود. پس از شناسایی تم‌های اصلی و فرعی در ادامه تعریف تم‌ها و تدوین الگوی تماتیک رهبری یادگیری محور به عنوان خروجی نهایی پژوهش مورد توجه قرار گرفت. به این منظور ابتدا هر یک از تم‌های اصلی با توجه به تم‌های فرعی و مفاهیم تحت پوشش خود به صورت جامع اما مختصر توضیح داده شده و سپس از طریق بیان روابط محتمل تم‌های اصلی با یکدیگر، الگوی تماتیک رهبری یادگیری محور ارائه شده است.

توسعه چشم‌انداز یادگیری:

بر اساس این تم، رهبر یادگیری محور با مشارکت معلمان اهداف یادگیری روشن، قابل سنجش و واقع‌گرایانه‌ای برای مدرسه تدوین می‌نماید و ضمن آن که به صورت مستمر به تصریح و یادآوری آن‌ها می‌پردازد، تحقق این اهداف را همواره مورد پیگیری قرار می‌دهد. نظارت و راهنمایی تحولی:

رهبر یادگیری محور در نقش راهنمای تحولی اقدام به بازدهی‌های از پیش تعیین شده از کلاس درس و ارائه بازخوردها و پیشنهادهای سازنده متناسب با سطح تحول و نیازهای حرفه‌ای معلمان می‌کند. طی این فرآیند رهبر یادگیری محور جوی را فراهم می‌آورد که معلمان بدون نگرانی دغدغه‌ها و چالش‌های حرفه‌ای خود را بیان کنند و با همفکری مدیر به راه‌کارهای عملی برای بهبود تدریس دست یابند.

حمایت از توسعه حرفه‌ای معلمان:

بر اساس این تم، رهبر یادگیری محور همواره معلمان را به یادگیری روش‌های نوین و کارآمدتر و به‌کارگیری این روش‌ها در کلاس درس تشویق می‌کند و به معلمان فرصت کافی برای آموختن روش‌های تازه در تدریس را ارائه می‌دهد.

توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری:

رهبر یادگیری محور توجه ویژه‌ای به فعالیت‌های همکارانه داشته و از طریق سازوکارهایی همچون اهمیت دادن به تدریس پژوهی، تشویق معلمان به تسهیم تجربیات خود با یکدیگر و برگزاری نشست‌های دو یا چند نفره، جوی مبتنی بر یادگیری مشارکتی را ایجاد می‌نماید.

حمایت از توسعه فعالیت‌های پداگوژیکی:

در نقش حمایت از توسعه فعالیت‌های پداگوژیکی، رهبر یادگیری محور تلاش می‌کند معلمان را به کاربرد محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های سنجشی تشویق نماید که زمینه آماده شدن تک تک دانش‌آموزان برای مواجهه مناسب با رویدادهای زندگی واقعی را فراهم می‌آورد. در واقع رهبر یادگیری محور به حمایت از معلمان در استفاده از روش‌هایی می‌پردازد که زندگی مدرسه را با زندگی خارج از مدرسه پیوند دهد.

الگوی یاددهی - یادگیری:

بر اساس این تم، رهبر یادگیری محور درک مناسبی از پدیده‌های مؤثر بر یادگیری دارد و از طریق گفت‌گو با معلمان پیرامون این پدیده‌ها، نه تنها اشتیاق خود به یادگیری مستمر را نشان داده و الهام‌بخش معلمان می‌شود بلکه زمینه افزایش درک آن‌ها از این پدیده‌ها را نیز فراهم می‌آورد.

ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری:

رهبر یادگیری محور باور عمیقی به نقش والدین در افزایش یادگیری دانش‌آموزان دارد و لذا تلاش می‌کند از طریق متقاعدسازی والدین نسبت به اثربخش بودن روش‌های جاری مدرسه و نزدیک کردن دیدگاه‌های معلم و والدین، به ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری اهتمام ورزد.

تأمین منابع مورد نیاز یادگیری:

رهبر یادگیری محور توجه ویژه‌ای به تأمین وسایل کمک آموزشی و امکانات لازم برای یادگیری متناسب با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و معلمان دارد.

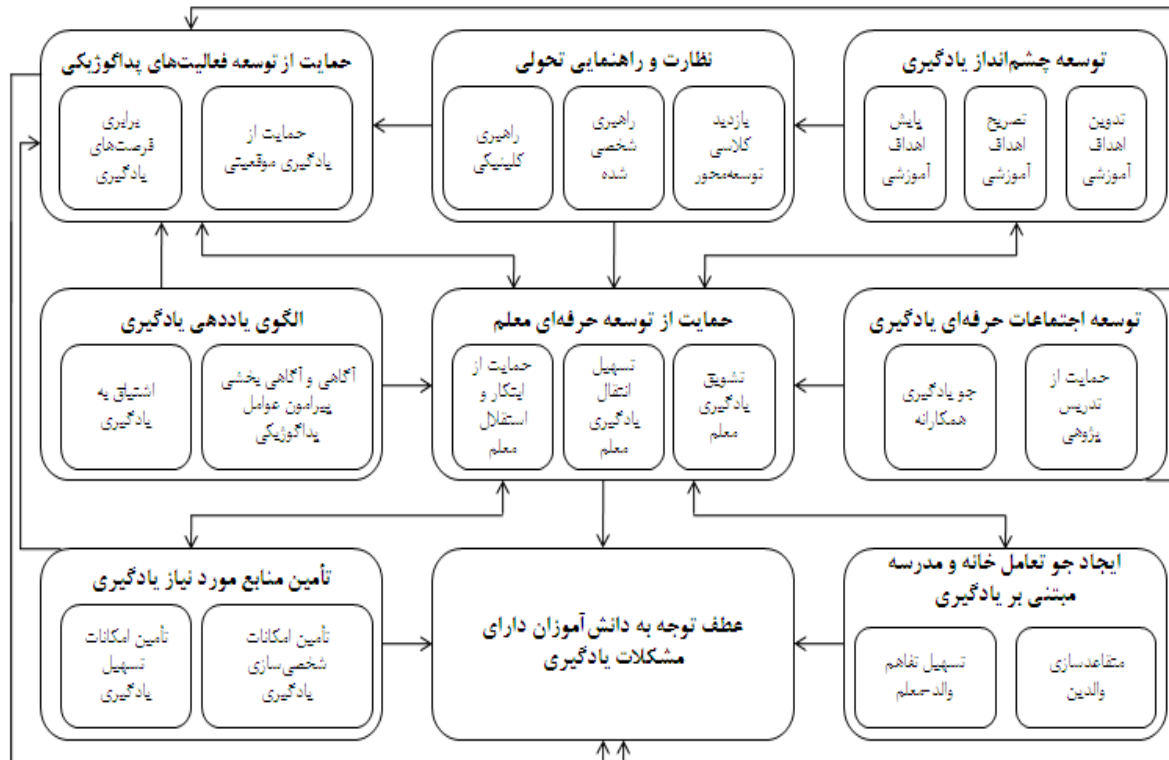
عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری:

رهبر یادگیری محور، مدرسه را مسئول یادگیری تک تک دانش‌آموزان می‌داند و با این دیدگاه، تلاش و همکاری عمیقی با معلمان و کادر آموزشی و پرورشی مدرسه در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری به عمل می‌آورد.

الگوی تماتیک رهبری یادگیری محور

به عنوان آخرین گام تحلیل تماتیک، در شکل ۱، الگوی تماتیک رهبری یادگیری محور ارائه شده است. تأمل در معنا و مفهوم تم‌های اصلی استخراج شده بیانگر احتمال وجود روابط یک‌سویه یا دوسویه‌ای بین این تم‌ها است. برای مثال در خصوص «توسعه چشم‌انداز یادگیری» به نظر می‌رسد که این تم می‌تواند محتوای انتظارات مدیر از معلم را مشخص نموده و از این طریق به رفتارهای «نظارت و راهنمایی تحولی» جهت دهد. همچنین تدوین و تصریح اهداف آموزشی نه تنها مسیر یادگیری معلم و زمینه حمایت از «توسعه حرفه‌ای معلم» را تسهیل می‌سازد بلکه معلم توسعه یافته می‌تواند به نوبه خود مشارکت و اثربخشی بیشتری در تدوین اهداف آموزشی و «توسعه چشم‌انداز یادگیری» مدرسه داشته باشد. برای تم‌های دیگر نیز به همین ترتیب روابط یک‌سویه یا دوسویه‌ای قابل تصور است. شایان ذکر است که اگرچه بعضی

از تم‌ها ممکن است تنها با یک یا دو تم دیگر روابط مفروض مستقیمی داشته باشند اما در عین حال به نظر می‌رسد از طریق اثرگذاری بر همان یک یا دو تم محدود، می‌توانند زمینه اثرات غیرمستقیم بر سایر تم‌ها را نیز فراهم آورند. به هر حال با توجه به ماهیت هدف پژوهش که نه تبیین روابط علی متغیرها بلکه دستیابی به ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای رهبری یادگیری محور بوده است، مفهوم کلان یادگیری محوری رهبر به نوعی سازمان‌دهنده و معیار تمییز کدهای مفید از کدهای غیرمفید بوده است. بنابراین پژوهشگران درگیر شناسایی یک تم سازمان‌دهنده از میان تم‌های احصا شده نبوده‌اند اما در عین حال می‌توان «حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم» را یکی از مرکزی‌ترین تم‌های استخراج شده دانست که تحت تأثیر یا تأثر متقابل با بسیاری از تم‌های دیگر بوده است.



شکل ۱: الگوی تماتیک رهبری یادگیری محور

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای رهبری یادگیری محور در مدارس ابتدایی انجام شد. نتایج پژوهش دستیابی به الگوی رهبری یادگیری محور مشتمل بر ۲۰ تم فرعی و ۹ تم اصلی بود. تم‌های اصلی که بیانگر ابعاد رهبری یادگیری محور هستند عبارت از توسعه چشم‌انداز یادگیری، نظارت و راهنمایی تحولی، حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم، توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، حمایت از توسعه فعالیت‌های یادگویی، الگوی یاددهی یادگیری، ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری، عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، تأمین منابع مورد نیاز یادگیری، و تأمین امکانات یادگیری. در این میان می‌توان «حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم» را یکی از مرکزی‌ترین تم‌های استخراج شده دانست و این امر مؤید دیدگاه فرانسورث و همکاران (۲۰۱۹) است که به صراحت حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم را ویژگی اصلی رهبری یادگیری محور و وجه تمایز آن از معنای سنتی رهبری می‌دانند (Farnsworth et al, 2019). بسیاری از تم‌های احصا شده دیگر نیز در راستای یافته‌های پژوهش‌های پیشین است. برای مثال شناسایی تم «توسعه چشم‌انداز یادگیری» همسو با الگوهای ارائه شده از سوی پژوهشگرانی است که خلق چشم‌انداز یادگیری را به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی رهبری یادگیری محور در نظر گرفته‌اند (Murphy et al, 2006Liu et al, 2016a). احصای تم «توسعه اجتماعات حرفه‌ای یادگیری» نیز همسو

با یافته‌های پژوهشگرانی است که در الگوهای خود از ابعادی همچون فرهنگ یادگیری یا جوامع یادگیری نام برده‌اند (Murphy et al, 2006). تم «الگوی یاددهی یادگیری» هم به طور مستقیم همسو با یافته‌های پژوهشگرانی است که در تحقیقات خود به الگو بودن به عنوان یکی از ابعاد اصلی رهبری یادگیری محور و رهبری آموزشی اشاره کرده‌اند (Alhasnawi et al, Liu et al, 2016a; 2022). شایان ذکر است که تأکید بر مؤلفه الگو بودن در سایر تئوری‌های رهبری همچون رهبری دانش، رهبری اخلاقی و رهبری اصیل نیز به چشم می‌خورد. تم «تأمین منابع مورد نیاز یادگیری» نیز مشابه با مؤلفه «اکتساب و کاربرد منابع» در الگوی مورفی و همکاران (۲۰۰۶) است. به هر حال مقایسه نتایج این پژوهش با الگوهای قبلی رهبری یادگیری محور و رهبری آموزشی حاکی از همسویی آن‌ها با یکدیگر است. در عین حال برخی تم‌های شناسایی شده همچون «نظارت و راهنمایی تحولی»، «ایجاد جو تعامل خانه و مدرسه مبتنی بر یادگیری» و «عطف توجه به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری» نیز وجود دارند که در الگوهای پیشین رهبری یادگیری محور به طور دقیق تصریح نشده‌اند اما در عین حال در ادبیات رهبری و مدیریت آموزشی به معنای اعم واژه‌هایی آشنا هستند.

یکی از دستاوردها یا تلویحات یافته‌های پژوهش حاضر، تسهیل مسیر حرکت از معنای سنتی رهبری آموزشی به مفهوم جدیدتر آن است. در واقع تم‌های شناسایی شده همگی حول محور بهبود یادگیری معلمان، دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان مستقیم مدرسه هستند. این ویژگی نشان می‌دهد که باید تمرکز تئوری‌های رهبری آموزشی و تمرکز مدیران مدارس نه فقط بر کارکردهای اجرایی و عمومی مدیریت، بلکه بر محور یادگیری معطوف باشد. یکی دیگر از دستاوردها یا ویژگی‌های الگوی حاضر، جامع بودن آن است؛ به طوری که بر خلاف بسیاری از الگوهای قبلی که عمدتاً به چند مؤلفه محدود به عنوان ابعاد رهبری یادگیری محور پرداخته‌اند، یافته‌های تحقیق حاضر جامع‌تر بوده و ابعاد و مؤلفه‌های بیشتری را به عنوان عوامل زیربنایی رهبری یادگیری محور استخراج نموده است. این امر می‌تواند در دستیابی به تعریفی کامل‌تر از رهبری یادگیری محور راه‌گشا باشد و البته نشان می‌دهد که مدیران مدارس برای اثربخشی بیشتر باید حایز و قائل به ویژگی‌ها و رفتارهای رهبری مختلفی باشند که از آن جمله می‌توان به نمایش الگویی از یاددهی-یادگیری، اشراف بر پدیده‌های مؤثر بر یادگیری، ترویج فرهنگ یادگیری و توسعه مستمر حرفه‌ای، تدارک منابع مورد نیاز یادگیری و . . . اشاره نمود. به هر حال با توجه به ماهیت پژوهش‌های کیفی، پژوهش‌های تکمیلی دیگر می‌تواند به شناخت و استقرار بیشتر رفتارهای رهبری یادگیری محور کمک نماید. به طور ویژه باید توجه داشت که مشارکت‌کنندگان در این تحقیق ۱۰ نفر بوده‌اند و لذا بهره‌برداری و تعمیم یافته‌ها در گرو انجام پژوهش‌های کیفی و کمی دیگر است. در این زمینه پیشنهاد می‌شود که مفاهیم استخراج شده در این پژوهش با رویکرد کمی در قالب پرسشنامه بر روی نمونه‌های بزرگ‌تر اجرا و اعتباریابی شود. همچنین به مدیران مدارس توصیه می‌شود از طریق کاربست مفاهیم و نمایش رفتارهای بیانگر رهبری یادگیری محور، بیش از پیش مسیر توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل نمایند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچ‌گونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Alazmi A A, & Hammad W. (2021). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0): 1-20.
[\[https://doi.org/10.1177/17411432211038007\]](https://doi.org/10.1177/17411432211038007)

- Alhasnawi V K, Malekzadeh G, Maharati Y, & Farahi M M. (2022). Enumerating the components of ethical educational leadership and examining its impact on the social responsibility of faculty members in Iraqi universities. *Journal Iranian political sociology*, 5 (8): 2004-2052. [<https://doi.org/10.30510/PSI.2022.316730.2692>] (In Persian)
- Asghari A A, Imani M N, & Safari M. (2021). Evaluating and Ranking the Components of Educational Leadership based on the Teachings of Islam. *Jundishapur Education Development Journal*, 12 (0): 314-326. [<https://doi.org/10.22118/edc.2021.263538.1658>] (In Persian)
- Bellibas M S, Gümüş S, & Kılınc A C. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centered leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55 (2): 200-216 . [<https://doi.org/10.1111/ejed.12387>]
- Cravens X C. (2014). The cross-cultural validity of the Learning-Centered Leadership framework and its assessment instrument for principals. *Journal of Educational Administration*, 52 (1): 2-36. [<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2012-0102>]
- Farnsworth S J, Hallam P R, & Hilton S C. (2019). Principal Learning-Centered Leadership and Faculty Trust in the Principal. *NASSP Bulletin*, 103 (3): 209-228. [<https://doi.org/10.1177/0192636519871624>]
- Ghasemi Y, & Hashemi A. (2020). Doing a Research by Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching (Case Study: Music usage of M.A. Students at Ilam University). *Ilam Culture*, 20 (64 & 65): 7-33. [https://www.farhangeilam.ir/article_106790.html?lang=fa] (In Persian)
- Gheshmi Meimand A, Pourkiani M, & Rahmati M M. (2019). Thematic Analysis of the Culture of Sport in Iran. *Sport Development and Management*, 8 (2): 118-128. [<https://doi.org/10.22124/JSMD.2019.3723>] (In Persian)
- Kulophas D, & Hallinger P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58 (6): 605-627. [<https://doi.org/10.1108/JEA-12-2019-0222>]
- Liu S, Hallinger P, & Feng D. (2016 a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59:79-91. [<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>]
- Liu S, Hallinger P, & Feng D. (2016 b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54 (6): 661-662. [<https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>]
- Murphy J, Elliott S N, Goldring E, & Porter A C. (2006). Leadership for learning: A Conceptual Foundation. *Report prepared for the Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment, Vanderbilt University*. [<https://www.researchgate.net/publication/234590886>]
- Murphy J, Elliott SN, Goldring E, & Porter A C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27 (2): 179-201. [<https://doi.org/10.1080/13632430701237420>]
- Özdemir N, Gün F, & Yirmibes A. (2021). Learning-centered leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community

- and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 0 (0): 1-21. [<https://doi.org/10.1177/17411432211034167>]
- Portin B S, Russell F A, Russell C, & Knapp M S. (2013). Leading Learning-Focused Teacher Leadership in Urban High Schools. *Journal of School Leadership*, 23 (2): 220-252. [<https://doi.org/10.1177/105268461302300202>]
- Rajabzade R, Lesani M, & Motahharinejad H. (2016). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change and their effectiveness. *Research on Educational Leadership and Management*, 2 (5): 149-176. [<https://doi.org/10.22054/jrlat.2017.2622.1063>] (In Persian)
- Shahrabi Frahani M, Khosravi Babadi A, & Khorshdi A. (2021). Identifying the Educational Leadership Pattern of School Administrators (Case study: The First Primary School in Tehran). *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 33 (2): 265-298. [<https://doi.org/10.52547/MPES.13.2.265>] (In Persian)
- Shen J, Ma X, Mansberger N, Wu H, Palmer L, Poppink S, & Reeves P. (2021). The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 70: 1-9. [<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>]
- Wright J G. (2020). Learning Centered Leadership: Exploring How Distinguished Learning-Centered Principals Apply Key Processes of Learning Centered Leadership. *A Dissertation for the degrees of Doctor of Education, Brigham Young University*. [<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8429>]
- Yousefi A, Zahed bablan, A, & Moeinikia M. (2021). Investigating the Psychometric Properties of principals' instructional Management Rating Scale (PIMRS-22). *School Administration*, 9 (1): 337-358. [https://jsa.uok.ac.ir/article_61859.html] (In Persian)