

Developing and Validating a Teacher-Leadership Model in the Education System Using a Mixed-Methods Approach¹

Afshin Abedinia²  | Adel Zahed-Babelan³  |
Mehdi Moeinikia⁴  | Ali Khalegh-Khah⁵ 

1. This paper is abstracted from the first author's doctoral dissertation of, a PhD student in Educational Management at Mohaghegh Ardabili University.
2. PhD student in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. **Email:** a.abedinia@uma.ac.ir
3. **Corresponding Author:** Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. **Email:** zahed@uma.ac.ir
4. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. **Email:** m-moeinikia@uma.ac.ir
5. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. **Email:** kahleghkhah@uma.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Received: 29 April 2024 Revised: 22 May 2024 Accepted: 11 July 2024 Published: 19 July 2024 Keywords Teacher-Leadership, Education, Developing a Model, Validating.	Objective: This study aimed to develop and validate a teacher-leadership model in the education system. Method: This research was conducted using a sequential exploratory mixed-methods approach. Initially, the qualitative section of the study identified the dimensions and components of teacher-leadership through a meta-synthesis method. The qualitative sample included all papers published on teacher leadership from 2012 to 2023, with 48 studies selected through purposive sampling. The selected papers were analyzed using open, axial, and selective coding, and a conceptual model of teacher-leadership was developed. Subsequently, the quantitative section validated the proposed model using a correlational method based on structural equation modeling. The quantitative sample included all principals and teachers of public elementary schools in Talesh, Iran, totaling 744 individuals. According to Morgan's table, 257 individuals were selected through proportional random sampling. The data collection tool was a researcher-made questionnaire, whose validity was confirmed by experts and reliability calculated using Cronbach's alpha (0.93). Quantitative data is analyzed using confirmatory factor analysis in the structural equation modeling by SPSS and SmartPLS4 software. Results: The findings indicated that teacher-leadership in the education system comprises five main dimensions and 15 sub-components: continuous development and improvement (student learning improvement, teacher professional development, improvement of classroom management and teaching), participatory culture (collaboration, sharing, and participatory decision-making), capacity building (facilitation of changes, comprehensive support, and extracurricular communication), leadership behavior (vision development, inspiration, and influence), and professional ethics (ethical considerations, commitment, and appreciation). Conclusion: The people associated with education can use this model to implement teacher-leadership in schools and benefit from its advantages.

Cite this article

Abedinia, A., Zahed-Babelan, A., Moeinikia, M., & Khalegh-khah A. (2024). Developing and Validating a Teacher-Leadership Model in the Education System Using a Mixed-Methods Approach. *Applied Issues in Islamic Education*, 9 (2), 47-68.
<https://dx.doi.org/10.61186/qaie.9.2.47>



© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education.



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و
برنامه‌ریزی آموزشی



پژوهشگاه تعلیم و تربیت



پژوهشگاه
مطالعات آموزش و پرورش

طراحی و اعتبارسنجی الگوی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت^۱

افشین عابدی‌نیا^۲ | عادل زاهد بابلان^۳ | مهدی معینی‌کیا^۴ | علی خالق‌خواه^۵

- این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول، دانشجوی رشته مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی است.
- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. **رایانامه:** a.abedinia@uma.ac.ir
- نویسنده مسئول:** استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. **رایانامه:** zahed@uma.ac.ir
- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. **رایانامه:** m-moeinikia@uma.ac.ir
- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. **رایانامه:** kahleghkhah@uma.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی دریافت: ۱۰ اردیبهشت ۱۴۰۳ بازنگری: ۰۲ خرداد ۱۴۰۳ پذیرش: ۲۱ تیر ۱۴۰۳ انتشار: ۲۹ تیر ۱۴۰۳ کلیدواژه‌ها معلم‌رهبری، تعلیم و تربیت، یادگیری، مدرسه.	هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت بود. روش: این پژوهش به روش آمیخته اکتشافی انجام شده است. در بخش کیفی پژوهش از روش فراترکیب، برای شناسایی مؤلفه‌های معلم‌رهبری استفاده شد. جامعه آماری این بخش، شامل مقالات منتشرشده در حوزه معلم‌رهبری طی سال‌های ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۴ است که ۴۹ پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند، با توجه به میزان ارتباط با موضوع و پرسش‌های پژوهش، روش مطالعه، زمان و زبان مطالعه و کیفیت انجام پژوهش انتخاب شدند. داده‌های کیفی با جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی گردآوری شدند. مقالات منتخب با استفاده از روش کدگذاری تجزیه و تحلیل شدند. پایایی کدگذاری‌ها با استفاده از ضریب توافق کاپا در نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۲۲ به مقدار ۰/۷۶۳ تأیید شد و روایی آن نیز به تأیید پنج نفر از اساتید آموزش عالی استان اردبیل رسید. بخش کمی پژوهش، برای اعتبارسنجی الگوی معلم‌رهبری به روش هم‌بستگی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری بخش کمی، شامل معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر تالش به تعداد ۶۵۸ نفر است که مطابق جدول مورگان، ۲۴۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های کمی، پرسش‌نامه پژوهش‌گرساخته است که روایی آن از طرف اساتید صاحب‌نظر تأیید و پایایی آن نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. داده‌های کمی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای اسپ‌اس‌اس ۲۲ و اسمارت‌پی‌ال‌اس ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان دادند که معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت دارای ۵ مؤلفه اصلی و ۱۵ مؤلفه فرعی است که عبارتند از: مشارکت‌جویی (همکاری جمعی، تسهیم تجارب و تصمیم‌گیری مشارکتی)، رشد و بهبود مستمر (بهبود یادگیری دانش‌آموزان، رشد حرفه‌ای معلمان، بهبود مدیریت کلاس درس و تدریس)، ظرفیت‌سازی (تسهیل تغییرات، حمایت همه‌جانبه و ارتباط فراکلاسی)، رفتار رهبری (توسعه چشم‌انداز، الهام‌بخشی و تأثیر و نفوذ) و اخلاق حرفه‌ای (ملاحظات اخلاقی، تعهد و قدردانی). نتیجه‌گیری: دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌توانند از این مدل، جهت کاربست معلم‌رهبری در مدارس و بهره‌گیری از مزایای آن استفاده کنند.

عابدی‌نیا، افشین، زاهد بابلان، عادل، معینی‌کیا، مهدی، و خالق‌خواه، علی (۱۴۰۳). طراحی و اعتبارسنجی الگوی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۹ (۲)، ۶۸-۴۷.
<https://dx.doi.org/10.61186/qaiie.9.2.47>

استناد



© نویسندگان

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

در رویکردهای نوین رهبری، به جای رهبر واحد، صحبت از رهبران مدرسه است. از نظر پژوهش‌گران، رهبری تنها به تعداد محدودی از افراد بالای سازمان مربوط نمی‌شود؛ بلکه دامنه رهبری از مدیران به سایر اعضای سازمان در حال گسترش است (تینتوره، گراتاکوس و دی‌گوارا^۱، ۲۰۲۳). در گذشته، مدیر مدرسه تنها رهبر مدرسه و تصمیم‌گیرنده اصلی در مدرسه بود اما امروزه دوران رهبری منفرد آموزشی به سر رسیده است و مدیر مدرسه نمی‌تواند بدون مشارکت سایر کارکنان، به عنوان رهبر آموزشی خدمت کند. بلکه رهبری را باید در بین کارکنان مدرسه توزیع کند (روح‌الهی، ۱۳۹۹). از بین کارکنان مدرسه، معلمان کارگزاران اصلی صحنه تعلیم و تربیت هستند (تأیید، نظرزاده و خاکپور، ۱۴۰۲: ۱۴۹) که می‌توانند سطوح بالاتری از مسئولیت و رهبری را بر عهده بگیرند و تأثیر قابل توجهی بر آموزش، یادگیری دانش آموزان، توسعه کل مدرسه و حتی فراتر از آن داشته باشند (دوهرتی^۲، ۲۰۲۱). امروزه مدل جدیدی از رهبری به نام «معلم‌رهبری»^۳ در نظام تعلیم و تربیت در حال ظهور است که مورد توجه بسیاری از پژوهش‌گران بوده است. به اعتقاد چنگ و زتو^۴ (۲۰۱۶) معلم‌رهبری در قلب پیشرفت مدرسه نهفته است و ارتقای درک عمومی از آن می‌تواند کمک شایانی به موفقیت مدرسه و فرآیند آموزش و یادگیری کند.

معلم‌رهبری به اشکال گوناگونی تعریف شده است به طوری که روی تعریف، ماهیت و نقش‌های معلم رهبری اتفاق نظری وجود ندارد (شات، روکل و تامرز^۵، ۲۰۲۰؛ ونر و کمپبل^۶، ۲۰۱۷؛ نومرسکی^۷، ۲۰۱۳). اولین و تأثیرگذارترین بررسی ادبیات معلم‌رهبری، مربوط به پژوهش یورک-بار و دوک^۸ (۲۰۰۴) است که به طور گسترده مورد استناد قرار گرفته است و به عنوان نقطه مرجع، در پایگاه پژوهشی معلم‌رهبری تبدیل شده است به نظر وی، معلم‌رهبری فرآیندی است که طی آن معلمان به صورت فردی یا به طور جمعی بر همکاران، مدیران و سایر اعضای مدرسه تأثیر می‌گذارند تا شیوه‌های تدریس و یادگیری را با هدف افزایش یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان بهبود بخشند (یورک-بار و دوک، ۲۰۰۴: ۲۸۷). به اعتقاد چنگ و زتو (۲۰۱۶) ایده کلیدی معلم‌رهبری، صرف نظر از نقش‌های رسمی یا غیررسمی معلم‌رهبر، در نفوذ معلمان در دیگران برای کمک به بهبود مدرسه یا عملکرد آموزشی بنا شده است. اسمیت، هیز و لیون^۹ (۲۰۱۷) معلم‌رهبری را فرآیند تأثیرگذار و غیر نظارتی متمرکز بر بهبود عملکرد آموزشی، با هدف اصلی یادگیری دانش‌آموزان تعریف کردند. لین، لی و ریوردان^{۱۰} (۲۰۱۸) نیز، معلم‌رهبری را مجموعه‌ای از مهارت‌های معلم قلمداد می‌کنند که کیفیت آموزش و یادگیری را چه در کلاس درس و چه در خارج از آن، بهبود می‌بخشند و اثرات ماندگاری بر دانش‌آموزان بر جای می‌گذارند. داو^{۱۱} (۲۰۲۱) معلم‌رهبر را کسی می‌داند که نقش رهبری رسمی و غیررسمی در مدرسه را بر عهده گرفته است و با همکارانش همکاری می‌کند و در جهت کسب نتایج آموزشی بهتر، برای دانش‌آموزان تلاش می‌کند. از نظر روح‌الهی (۱۳۹۹) معلم‌رهبری فرآیندی است که در آن معلمان بر دیگران تأثیر می‌گذارند تا فعالیت‌های تدریس و

1. Tintore, Gratacos & Guevara
2. Doherty
3. Teacher leadership
4. Cheng & Szeto
5. Schott, Roekel & Tummers
6. Wenner & Campbell

7. Neumerski
8. York-Barr & Duke
9. Smith, Hayes & Lyons
10. Lin, Lee & Riordan
11. Dove

یادگیری را بهبود بخشند و موفقیت دانش‌آموزان را افزایش دهند. اگرچه تعاریف فوق متفاوت هستند اما همگی بر این نکته توافق دارند که معلم‌رهبری به معنای تأثیرگذاری معلم بر دیگران برای بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای یادگیری است به‌طور کلی معلم‌رهبری، یک فرآیند نفوذ است که براساس همکاری و اعتماد متقابل در داخل و خارج از کلاس درس اعمال می‌شود و هدف آن نیز بهبود کیفیت آموزشی، اثربخشی مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد (نگوین، هریس و نگ^۱، ۲۰۲۰).

در مورد جایگاه معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت می‌توان گفت که معلم‌رهبری، جایگزین رهبری مدیران در مدارس نمی‌شود بلکه معلمان با پذیرش و ایفای نقش رهبری، توان و ظرفیت رهبری مدرسه را افزایش می‌دهند و می‌توانند برای تمامی اعضای مدرسه، به‌خصوص مدیران مفید واقع شوند (طحانی نائینی، ۱۳۹۸). مدیران مدارس بیش‌ترین تأثیر را بر معلم‌رهبری دارند (اکتون^۲، ۲۰۲۲: ۱۶). سبک رهبری مدیران بر شرایط کاری روزمره معلمان در سطح مدرسه و کلاس درس تأثیرگذار است. اگر مدیران، ارزش‌های رهبری را در بین معلمان توزیع کنند معلمان می‌توانند به‌عنوان رهبر، دانش‌آموزان و سایر همکاران مدرسه را برای عملکرد بهتر تحت تأثیر قرار دهند (یعقوب و دون^۳، ۲۰۱۸). تأثیر معلم‌رهبری نه‌تنها در درون کلاس و مدرسه، بلکه فراتر از آن و در خارج از محیط آموزشی نیز دارای اهمیت است (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳؛ هونزیکر^۴، ۲۰۲۲؛ کاماروزمان، موسی و هاشم^۵، ۲۰۲۰؛ ونر و کمپیل، ۲۰۱۷). شات و همکاران (۲۰۲۰) تأثیرات معلم‌رهبری بر سطوح مختلف کارکرد مدرسه را در چهار دسته طبقه‌بندی کردند. دسته اول، تأثیرات معلم‌رهبری در سطح معلم است؛ معلم‌رهبری برای معلمان پیامدهای فردی مفیدی دارد به‌طوری‌که سبب پیشرفت حرفه‌ای معلمان، انعطاف‌پذیری بیش‌تر برای پذیرش نقش‌های جدید، رضایت شغلی و به‌کارگیری راهبردهای موفق در حل مسائل می‌شود. دسته دوم، تأثیرات معلم‌رهبری در سطح مدرسه است؛ در این سطح، معلم‌رهبری سبب توسعه برنامه درسی، بهبود آموزشی، ایجاد اعتماد، حمایت از همکاران و تغییرات در فرهنگ مدرسه می‌شود. دسته سوم، تأثیرات معلم‌رهبری در سطح فوق مدرسه است؛ معلم‌رهبری در این سطح، سبب مشارکت والدین در شبکه‌های معلمان و جوامع یادگیری حرفه‌ای، توانمند ساختن والدین، تأثیرگذاری بر سیاست‌های مرتبط و تحقق عدالت آموزشی می‌شود. دسته چهارم، تأثیرات معلم‌رهبری در سطح دانش‌آموزان است؛ در این سطح، معلم‌رهبری سبب موفقیت تحصیلی، رشد یادگیری دانش‌آموزان، مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری مبتنی بر پژوهش و توسعه و هم‌چنین افزایش انگیزه آموزشی و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. رهبر آموزشی با به‌کارگیری سبک رهبری هادی و اجرای راهبردهای هدایت‌پذیری، زمینه‌ساز ایجاد مؤلفه‌های هدایت‌پذیری در دانش‌آموزان خواهد بود (شعبانی، شفییعی و دیالمه، ۲۰۲۰: ۲).

بین صاحب‌نظران و پژوهش‌گران در تعیین مؤلفه‌های معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت، دیدگاه مشترکی وجود ندارد. در این زمینه مطالعات زیادی در خارج از کشور انجام شده است اما مطالعات داخلی بسیار اندک هستند. به همین دلیل، برای استخراج مؤلفه‌های معلم‌رهبری بیش‌تر از یافته‌های پژوهش‌های خارجی استفاده شده است. در ادامه به برخی از مهم‌ترین و مرتبط‌ترین این پژوهش‌ها می‌

1. Nguyen, Harris & Ng
2. Acton
3. Yaacob & Don

4. Hunzicker
5. Kamaruzaman, Musa & Hashim

پردازیم: تینتوره و همکاران (۲۰۲۳) طی مروری بر ادبیات معلم‌رہبری کشور اسپانیا از سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۲ نشان دادند که مهم‌ترین عناصر معلم‌رہبری شامل یجاد فرهنگ اعتماد و همکاری، کار گروهی و اهداف مشترک، تشویق مشارکت، ایجاد سازمان انعطاف‌پذیر و تمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان است. زاراته، تجرو هیوز و مگین^۱ (۲۰۲۳) طی پژوهشی یک مدل چهار عاملی برای اندازه‌گیری ظرفیت معلم رہبری ارائه کردند که شامل اعتماد آموزشی، ملاحظات اخلاقی، همکاری و شیوه‌های ارزیابی است. چن^۲ (۲۰۲۲) نیز مدلی برای درک رفتارهای معلم‌رہبری با عوامل ترویج یادگیری حرفه‌ای، تمرکز بر فرآیند یادگیری، تشویق به همکاری جمعی، درگیر شدن در تصمیم‌گیری و ارتباط با وابستگی‌های خارجی طراحی کرده است. از نظر هونزیکر (۲۰۲۲) ویژگی‌های مفهوم معلم‌رہبری شامل دانش‌آموزمحوری، عمل‌گرا، فراتر از یک کلاس درس، تأثیر مثبت و مبتنی بر همکاری است. اکتون (۲۰۲۲) طی پژوهشی کیفی در کشور کانادا به این نتیجه دست یافت که هر چند معلم‌رہبران افرادی پرشور، توانا و با انگیزه بالا هستند اما این ویژگی‌ها به‌تنهایی برای تضمین موفقیت آنان کافی نیستند و عوامل دیگری از قبیل فرهنگ مدرسه، ساختار مدرسه و مدیر مدرسه می‌تواند به معلم‌رہبران کمک کند و یا مانع شود. وانگ و شیا^۳ (۲۰۲۲) یک مقیاسی برای سنجش معلم‌رہبری در آموزش دوره کودکی، در چین طراحی کرده است که دارای چهار بُعد هدایت آموزش و توسعه حرفه‌ای، ویژگی‌های معلم‌رہبران، شرکت در تصمیم‌گیری در سطح مدرسه، تنوع و بهبود مستمر است. شیا، سونگ و هو^۴ (۲۰۲۱) در طی پژوهشی یک مدل شش عاملی برای حوزه‌های مختلف اقدام معلم‌رہبری پیشنهاد می‌کنند که ابعاد آن شامل: رہبری انجمن، رہبری یادگیری حرفه‌ای، رہبری ارزیابی، رہبری آموزش، رہبری جامعه و رہبری سیاست (خط‌مشی) است. نتایج پژوهش کاساپوگلو و کاراجا^۵ (۲۰۲۱) سه ویژگی کلیدی برای معلم رہبران نشان داد که شامل ویژگی‌های فردی (منصف و قابل اعتماد بودن)، ویژگی‌های حرفه‌ای (خودشکوفایی، خودسازی و الگو بودن) و ویژگی‌های اجتماعی (داشتن مهارت‌های ارتباطی مؤثر) است. نتایج پژوهش شات و همکاران (۲۰۲۰) یک چارچوب مفهومی سه سطحی برای معلم‌رہبری نشان داد که شامل پیشایندهای سطح معلم (مهارت، آمادگی و شخصیت خود معلم)، پیشایندهای سطح مدرسه (مدیر، همکاران و زمینه سازمانی) و پیشایندهای سطح فوق مدرسه (اساتید، اداره و انجمن‌ها) است. کاماروزمان و همکاران (۲۰۲۰) طی پژوهشی، مدل‌های مختلف معلم‌رہبری از سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۷ را گردآوری و تجزیه و تحلیل کردند از نظر آن‌ها معلم‌رہبری دارای جنبه‌های مشترکی از جمله، نقش معلمان فراتر از کلاس درس، نقش‌ها و تخصص در شیوه‌های آموزشی، استقلال و توانمندسازی معلمان، توانایی معلمان برای تأثیرگذاری بر معلمان دیگر برای بهبود، همکاری و اشتراک‌گذاری شیوه‌ها، توسعه حرفه‌ای معلمان، مشارکت معلم در فعالیت‌های رہبری، کمک به جامعه، به رسمیت شناختن کار معلم‌رہبر، محیط‌های کاری و بهبود نتایج دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش شرار و نواب^۶ (۲۰۲۰) یک مدل چهار بُعدی برای معلم‌رہبری در زمینه آموزشی پاکستان با ابعاد اتخاذ تصمیمات آموزشی، کمک به معلمان تازه‌کار، هدایت رویدادهای مدرسه، اتصال به جامعه بزرگ‌تر نشان داد. نتایج پژوهش یعقوب و دون (۲۰۱۸) چهار بُعد تحت عناوین خودآگاهی، ارتباط و تغییر، تنوع و مهارت آموزشی، بهبود سازمان‌یافته و مستمر برای

1. Zarate, Tejero Hughes & Maggin

2. Chen

3. Wang & Xia

4. Xia, Song & Hu

5. Kasapoglu & Karaca

6. Sharar & Nawab

عملکرد معلم‌رهبری در محیط مالزی نشان داد. آنجل و دی‌هارت^۱ (۲۰۱۶) طی پژوهشی یک مدل چهار عاملی برای معلم‌رهبری ایجاد کردند که ابعاد آن شامل اشتراک‌گذاری تخصص، اشتراک‌گذاری رهبری، فوق‌تمرین‌کننده و انتخاب مدیر است. یوئت، یوسف و سیدمحمد^۲ (۲۰۱۶) مقیاسی برای شایستگی‌های معلم‌رهبری ایجاد کردند که دارای ابعاد پرورش فرهنگ مشارکتی، تسهیل در پیشرفت‌ها و ایجاد استانداردها، الگوسازی و ویژگی‌ها و مهارت‌های رهبری، عمل کردن به‌عنوان رهبر ارجاعی است. نتایج پژوهش صفدری (۱۴۰۰) نشان داد که خصوصیات رهبری معلمان زبان انگلیسی شامل تسلط حرفه‌ای، قابلیت‌های شخصیتی، توانمندی ارتباط، هدف‌مندی و انعطاف‌پذیری است. روح‌الهی (۱۳۹۹) طی پژوهشی نشان داد که رابطه معناداری بین معلم‌رهبری و حرفه‌گرایی با نقش میانجی اشتیاق شغلی برقرار است. رحمانی و دیالمه (۱۳۹۸) برای رهبری حکمت‌محور در سازمان‌های آموزشی از منظر اسلام چهار عامل (عقلانیت و حیانی، استحکام‌بخشی ناظر به واقع، پیش‌گیری رشد‌مدار و عملیاتی‌سازی به‌هنگام) را در نظر گرفتند. هویدا، داورپناه و رضائیان (۱۳۹۶) مقیاسی برای سنجش معلم‌رهبری در مدارس با ابعاد دانش و توانایی، چشم‌انداز توسعه‌ای، مسئولیت‌پذیری، نفوذ، محیط مثبت و قدردانی، همکاری و اخلاق ایجاد کردند. نتایج پژوهش ملکی، سلمانی، عباسپور، حکیم‌زاده و امیرتیموری (۱۳۹۵) نشان داد که معلم رهبری به ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای، همکاری در مدرسه و اثربخشی اجرای برنامه درسی منجر می‌شود و موفقیت در این نقش، بیش‌تر به وجود شرایط مناسب در مدارس و خود معلمان بستگی دارد.

با توجه به مطالب بیان‌شده، معلم‌رهبری یکی از مدل‌های جدید رهبری در نظام تعلیم و تربیت امروزی است که ظرفیت‌های بسیار مثبت و سازنده‌ای در مدارس ایجاد کرده است. در حالی که در پژوهش‌های داخلی، کم‌تر به موضوع معلم‌رهبری پرداخته شده است و خلاء پژوهشی در این زمینه کاملاً محسوس است. هم‌چنین با توجه به تغییر و تحولات عصر حاضر، شیوه‌های سنتی رهبری در مدارس از توانایی‌های لازم، برای برخورد با تحولات و چالش‌های مدارس امروزی برخوردار نیستند و مدارس بدون تغییر در شیوه‌های رهبری خود نمی‌توانند پاسخ‌گوی چالش‌ها و مقتضیات امروزی باشند در نظام تعلیم و تربیت کشور ما، نقش رهبری صرفاً توسط مدیران مورد تأکید است که اغلب آن‌ها نیز مهارت و یا زمان کافی برای اختصاص دادن به تمام امور رهبری را ندارند (طحانی نائینی، ۱۳۹۸) و از ظرفیت رهبری در سطوح پایین‌تر، به‌خصوص توسط معلمان استفاده نشده است (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶). از این‌رو هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت است و پژوهش‌گر ضمن یکپارچه‌سازی یافته‌های مطالعات پیشین، در نظر دارد به پرسش‌های اساسی زیر پاسخ دهد: مؤلفه‌های معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت کدامند؟ مدل مناسب معلم‌رهبری در این نظام چگونه است؟ آیا مدل طراحی شده، از برازش مناسبی برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) در دو بخش انجام شده است. در بخش اول، با استفاده از روش فراترکیب مطابق رویکرد هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو^۳، مؤلفه‌های معلم

1. Angelle & DeHart

2. Yuet, Yusof & Syed Mohamad

3. Sandelowski & Barroso

رهبری از مبانی نظری و پیشینه پژوهشی استخراج شدند. جامعه آماری بخش کیفی پژوهش، شامل کلیه مطالعات فارسی و انگلیسی منتشرشده در پایگاه‌های معتبر داخلی (پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، ایران‌داک، مگیران، جهاد دانشگاهی، پایگاه مجلات تخصصی نور و علم‌نت) و خارجی (اسکوپوس^۱، وب‌آو ساینس^۲، گوگل اسکالر^۳، ساینس دایرکت^۴ و اسپرینگر^۵) در زمینه معلم‌رهبری طی سال‌های ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۴ است. در این راستا با جست‌وجوی کلیدواژه «معلم‌رهبری»^۶ و معادل انگلیسی آن در پایگاه‌های اطلاعاتی، ۳۴۸ پژوهش درباره معلم‌رهبری یافت شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس فرآیند شکل ۱ عناوین، چکیده، محتوا و کیفیت روش پژوهش این مقالات با توجه به معیارهایی از جمله میزان ارتباط با موضوع و پرسش‌های پژوهش، نوع مطالعه (پژوهش کیفی)، زمان مطالعه (۲۰۱۲ تا ۲۰۲۳)، زبان مطالعه (فارسی و انگلیسی) و کیفیت انجام پژوهش مورد بررسی و غربال‌گری قرار گرفتند و در نهایت، ۴۹ پژوهش مرتبط با اهداف پژوهش به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و مواردی که دارای ارتباط کم‌تری بودند، از فرایند فراترکیب کنار گذاشته شدند. محتوای پژوهش‌های منتخب با استفاده از روش کدگذاری تجزیه و تحلیل شدند. بر مبنای یافته‌های بخش کیفی پژوهش، مؤلفه‌های معلم‌رهبری احصاء شدند و مدل مفهومی معلم‌رهبری طراحی شد.



شکل ۱: فرآیند انتخاب مطالعات نهایی مرتبط با موضوع

جهت کنترل کیفیت یافته‌های بخش کیفی، تلاش شده حتی‌الامکان بیش‌ترین تعداد مقاله‌های مرتبط شناسایی و گردآوری شوند و برای بررسی روایی ابزار پژوهش، علاوه‌بر جذب نظر اساتید راهنما و مشاور در فرآیند انجام پژوهش، یافته‌ها در اختیار پنج نفر از متخصصین پژوهش کیفی قرار گرفت این متخصصین از اساتید روش پژوهش در آموزش عالی استان اردبیل هستند که به روش هدفمند انتخاب شدند. آن‌ها پس از بازنگری فرآیند مطالعه، نتایج کیفی را تأیید کردند. برای تعیین پایایی، از روش توافق بین دو کدگذار استفاده شده بدین‌صورت که علاوه‌بر پژوهش‌گری که کدگذاری اولیه را انجام داده است، پژوهش‌گر همکار دیگری نیز کدگذاری یافته‌ها را انجام دادند. به‌منظور بررسی میزان توافق کدگذاری‌ها، از ضریب توافق کاپا استفاده شد. شاخص کاپا بین یک تا منفی یک در نوسان است هرچه مقدار این سنج به عدد یک نزدیک‌تر باشد، نشان می‌دهد که توافق بیش‌تری بین کدگذاری‌ها وجود دارد (زاهد

بابلان و محمدی، ۱۴۰۱: ۱۰۲). البته باید این نکته را هم مدنظر داشته باشیم که ضریب معناداری کمتر از ۰/۰۵ نشان‌دهنده معناداری توافق است. با استفاده از نرم‌افزار اسپاس عدد معناداری ۰/۰۱ و مقدار شاخص ۰/۷۶۳ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی خوب و مناسبی است.

بخش دوم پژوهش، یعنی بخش کمی، به‌منظور اعتبارسنجی و تعمیم یافته‌های بخش کیفی انجام گرفت. این بخش به روش توصیفی از نوع هم‌بستگی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری این بخش شامل کلیه معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر تالش در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ به تعداد ۶۵۸ نفر است که مطابق جدول مورگان، ۲۴۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ایزار گردآوری بخش کمی پژوهش، پرسش‌نامه پژوهش‌گرساخته ۴۷ پرسشی بود که پرسش‌های آن مبنای یافته‌های بخش کیفی پژوهش تدوین شدند. روایی این پرسش‌نامه از طرف اساتید صاحب‌نظر گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی تأیید شد و پایایی آن نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. داده‌های بخش کمی پژوهش با استفاده از شاخص‌های توصیفی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم در چارچوب مدل معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزارهای اسپاس ۲۲ و اسمارت پی‌ال‌اس ۴، تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، داده‌های گردآوری شده بخش‌های کیفی و کمی پژوهش به تفکیک هر یک از پرسش‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

پژوهش‌گر، نخست به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که مؤلفه‌های معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت کدامند؟ جهت استخراج مؤلفه‌های معلم‌رهبری از روش پژوهش کیفی از نوع فاکتورکسب استفاده شد. مقالات منتخب با استفاده از روش کدگذاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در مرحله اول با استفاده از روش کدگذاری، ۴۹ مطالعه منتخب نهایی، به‌صورت خط‌به‌خط مورد بررسی قرار گرفت و مفاهیم معلم‌رهبری در قالب ۲۱۶ کد باز (کد اولیه) استخراج شد. به‌علت تکراری بودن، بعضی از کدها حذف شدند و در نهایت ۱۷۱ کد اولیه باقی ماند. سپس با کنار هم قرار دادن کدهای اولیه مشابه و ارتباطات مفهومی بین آن‌ها ۱۵ مؤلفه فرعی برای معلم‌رهبری مشخص شد و در نهایت با کنار هم قرار دادن مؤلفه‌های فرعی، ۵ مؤلفه اصلی برای مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت استخراج شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مقالات منتخب پژوهش حاضر در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: فرآیند کدگذاری مقالات منتخب

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کدهای اولیه (کدهای باز)
مشارکت‌جویی	همکاری جمعی	ضروری و ارزشمند دانستن همکاری با دیگران، رهبری انجمن (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، لذت بردن از همکاری، حمایت از فرهنگ همکاری در مدرسه، ایجاد فرهنگ اعتماد و همکاری (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳)، تشویق و دعوت به همکاری، تنظیم برنامه‌های تیمی و تقسیم مسئولیت‌ها با دیگران، شرکت در کارگاه‌ها (چن، ۲۰۲۲)، همکاری متقابل معلم‌رهبران با دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدارس، همکاری متقابل معلم‌رهبران با والدین، اعضای جامعه و همکاران سایر مدارس

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کدهای اولیه (کدهای باز)
رشد و بهبود مستمر		(فیرمن و مکنزی ^۱ ، ۲۰۱۲)، درخواست کمک از همکاران و کارکنان مدرسه در شرایط چالش‌برانگیز (آراسیون ^۲ ، ۲۰۱۴)، تمرکز بر ظرفیت‌سازی جمعی (رأس ^۳ ، ۲۰۱۹)، تقویت کار گروهی (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، تقویت ارتباط کاری مثبت از طریق همکاری (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، رهبری مشارکتی (هونزیکر، ۲۰۲۲).
	تسهیم تجارب	اشتراک‌گذاری مهارت‌ها و شیوه‌های مدیریت کلاس درس با سایر همکاران (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰)، اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌های آموزشی با همکاران دیگر (کوزانزا ^۴ ، ۲۰۱۵)، اشتراک‌گذاری تخصص، دانش و تجارب خود (حماد، ساوالحی، سلیم‌الحری، المری و مراد ^۵ ، ۲۰۲۳)، اشتراک‌گذاری فرصت‌های رهبری و احساسات (آنجل و دی‌هات، ۲۰۱۶)، اشتراک‌گذاری ایده‌ها و روش‌های جدید، اشتراک‌گذاری حرفه‌ای کار خود در سازمان‌های خارج از مدرسه مانند ارائه در کنفرانس‌ها و مشاوره (فیرمن و مکنزی، ۲۰۱۲).
	تصمیم‌گیری مشارکتی	شرکت معلم‌رهبران در سیاست‌گذاری‌های مربوط به مدرسه و شغل معلمی، حل تعارضات بین همکاران (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، درگیر شدن در تصمیم‌گیری (چن، ۲۰۲۲)، ارائه بازخوردهای سازنده به مدیران جهت افزایش بهبودی مدرسه، پرورش توانایی تصمیم‌گیری در همکاران و دانش‌آموزان، کمک به تصمیم‌گیری آگاهانه دانش‌آموزان (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، ایجاد جامعه دموکراتیک در مدرسه (کاتزنمایر و مولر ^۶ ، ۲۰۱۳)، احترام به نظرات و دیدگاه‌های متفاوت (وانگ و شیا، ۲۰۲۲).
رشد و بهبود مستمر	بهبود یادگیری دانش‌آموزان	هدف قرار دادن یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان (ونر و کمپبل، ۲۰۱۷)، تشویق دانش‌آموزان به یادگیری (اکوست و مالمسترم ^۷ ، ۲۰۱۸)، تعیین اهداف تحصیلی برای دانش‌آموزان (چن، ۲۰۲۲)، استفاده از راهبردهای مختلف برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان، ارائه بازخوردهای سازنده به دانش‌آموزان دارای مشکل (دمیر ^۸ ، ۲۰۱۴)، سازمان‌دهی فعالیت‌ها با توجه به پذیرش کودکان (وانگ و شیا، ۲۰۲۲)، توسعه پتانسیل دانش‌آموزان برای تفکر مرتبه بالاتر (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، بهبود نتایج و عملکرد دانش‌آموزان (خان و مالک ^۹ ، ۲۰۱۳)، تشویق دانش‌آموزان به پذیرفتن مسئولیت یادگیری خود و خودارزیابی (منصور ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸)، راهنمایی دانش‌آموزان در به‌کارگیری دانش خود در موقعیت‌های واقعی، بهبود حل مسئله و تفکر خلاق دانش‌آموزان (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶) و سوق دادن دانش‌آموزان به سمت یادگیری خودتنظیمی (طلحانی نائینی، ۱۳۹۸).
	توسعه حرفه‌ای معلمان	فراهم کردن فرصت‌های رشد حرفه‌ای (کاساپوگلو و کاراجا، ۲۰۲۱)، تلاش در جهت کسب دانش و مهارت‌های جدید (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، توسعه جوامع یادگیری حرفه‌ای (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳)، حمایت از یادگیری همکاران، فعالیت‌ها و تجارب توسعه‌دهنده (اسمایلی و اکرت ^{۱۱} ، ۲۰۱۸)، توانمندسازی معلمان، چابکی یادگیری معلمان (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰)، شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه و جانبی (چن، ۲۰۲۲)، تمرین یادگیری مادام‌العمر (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، به‌کارگرفتن دانش نظری در عمل، آگاهی از اشتباهات و اصلاح آن‌ها در اسرع وقت (وانگ و شیا، ۲۰۲۲)، انجام مطالعات مشارکتی با آموزش عالی یا سایر سازمان‌های پژوهشی، به‌کارگیری یافته‌های پژوهشی کارشناسان خارجی (شیا و همکاران، ۲۰۲۱).
	بهبود مدیریت کلاس درس و تدریس	طراحی و استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان مختلف، نوآوری در راهبردهای مدیریت کلاس درس، ترکیب شیوه‌های آموزشی با نظریات دانشگاهی، ایجاد گروه‌های یادگیری برای بهبود تدریس همکاران (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، بهبود مدیریت کلاس درس (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، تخصص در شیوه‌های آموزشی (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰)، مشاهده تدریس

1. Fairman & Mackenzie

2. Oracion

3. Ross

4. Cosenza

5. Hammad, Sawalhi, Salim Al-Harhi, Alamri & Morad

6. Katzenmeyer & Moller

7. Oqvist & Malmstrom

8. Demir

9. Khan & Malik

10. Mansor

11. Smylie & Eckert

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کدهای اولیه (کدهای باز)
		همکاران و ارائه پیشنهادها آموزشی، تنظیم روش تدریس با توجه به نظرات همکاران، نوآوری در روش‌های تدریس، تغییر در روش‌های تدریس برای رفع نیازهای کودکان (وانگ و شیا، ۲۰۲۲)، بهبود آموزش و تدریس (شات و همکاران، ۲۰۲۰)، توسعه و بهبود برنامه درسی مدرسه، اثربخشی معلمان در اجرای برنامه درسی (ملکی و همکاران، ۱۳۹۵).
	تسهیل تغییرات	رویکرد انعطاف‌پذیر (ریوروس، نیوتن و داکوستا ^۱ ، ۲۰۱۳)، کم‌رنگ شدن مقاومت در برابر تغییر (صدری، ۱۴۰۰)، آمادگی دریافت نظرات و اعمال تغییرات (پوگرت، الکساندرو و شانون ^۲ ، ۲۰۱۶)، سازمان‌دهی منابع برای تغییر در سطح مدرسه، زیر سؤال بردن شیوه‌های موجود، فرهنگ‌سازی مجدد مدرسه (فیرمن و مکنزی، ۲۰۱۲)، تمایل به ریسک‌های حرفه‌ای، امتحان موارد جدید (هونزیکر، ۲۰۲۲)، تسهیل تغییرات در سطح کلاس، مدرسه و فرامدرسه (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳)، تغییر برنامه آموزشی زمانی که مؤثر نباشد، تغییر در شیوه‌های تدریس معلمان (هایرون، گو و چو ^۳ ، ۲۰۱۵)، اجرای راهبردهای جدید (شات و همکاران، ۲۰۲۰)، تلفیق چالش و لذت، تشویق به تفکر انتقادی و خلاق (وانگ و شیا، ۲۰۲۲)، حذف محدودیت‌های سفت و سخت (صریریان، هویدا و سیادت، ۱۴۰۱).
ظرفیت‌سازی	حمایت همه‌جانبه	ایجاد فضای سازنده و حمایتی، تأمین امنیت محیط، حمایت مدیران جهت توسعه معلم‌رهبری، (اسمیلی و اکرت، ۲۰۱۸)، مواجهه و به حداقل رساندن بحران (نانگ ^۴ ، ۲۰۱۲)، کمک به ایجاد روابط خوب با همکاران (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، به رسمیت شناختن معلم‌رهبری (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰)، ایجاد سازمان انعطاف‌پذیر (ریوروس و همکاران، ۲۰۱۳)، عدم سرزنش یا تمسخر به‌خاطر خطا و اشتباه، ابراز احساسات و نظرات به‌صورت آزادانه، تلاش در جهت رفع مشکلات همکاران و دانش‌آموزان (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، ایجاد هم‌دلی، ایجاد روابط نزدیک با فراگیران (صریریان‌مبارکه و همکاران، ۱۴۰۱)، ایجاد ظرفیت سازمانی با حمایت و پشتیبانی (فیرمن و مکنزی، ۲۰۱۲)، کمک به معلمان تازه‌کار (شرار و نواب، ۲۰۲۰)، حمایت و دفاع از دانش‌آموزان (هونزیکر، ۲۰۲۲)، تعامل و درک متقابل (چنگ و زتو، ۲۰۱۶)، تضمین استقلال معلمان، حمایت مناسب از افزایش حقوق معلمان، پذیرش نظرات (آراسکال و کیلینک ^۵ ، ۲۰۱۹).
	ارتباط فراکلاسی	ارتباط معلم‌رهبران با دانش‌آموزان بیش از کلاس خود (شات و همکاران، ۲۰۲۰)، کمک فراتر از نقش‌های تعیین‌شده خود در کلاس درس (هونزیکر، ۲۰۲۲)، ارتباط با معلمان و متخصصان مدارس هم‌تا، ارتباط با مدیران دفاتر آموزشی، ارتباط با پژوهش‌گران سازمان‌های آموزشی، ارتباط با والدین در مورد یادگیری فرزندان، صحبت غیررسمی با دانش‌آموزان در زمان استراحت (چن، ۲۰۲۲)، رهبری جامعه، درخواست کمک از خانواده‌ها و اعضای جامعه جهت رشد دانش‌آموزان، پاسخ‌گو بودن خارج از کلاس (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، ارتباط خارجی و اتصال به جامعه بزرگ‌تر (شرار و نواب، ۲۰۲۰)، ایجاد کلاس به‌عنوان یک جامعه بزرگ‌تر (صریریان‌مبارکه و همکاران، ۱۴۰۱)، کمک به جامعه (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰).
رفتار رهبری	توسعه چشم‌انداز	تلاش در جهت ایجاد چشم‌انداز مشترک در بین همکاران و دانش‌آموزان، هدایت دانش‌آموزان به سمت مسیرهای هدف‌مند، کوشش در جهت تحقق چشم‌اندازهای آموزشی، استقبال از ایده‌های جدید (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، تعقیب عمده اهداف (هونزیکر، ۲۰۲۲)، شکل‌گیری جهت مدرسه، جست‌وجو و ترسیم موفقیت (نانگ ^۴ ، ۲۰۱۲)، ترویج تحقق اهداف مشترک (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، آماده شدن برای آینده و برنامه داشتن (اسمیلی و اکرت، ۲۰۱۸).
	الهام‌بخشی	القای نگرش مثبت، ایجاد انگیزه و اشتیاق به یادگیری در دانش‌آموزان، ایجاد باور به توانایی انجام کارهای بزرگ در همکاران، ایجاد باور در دانش‌آموزان جهت به فعل رساندن توانایی‌های بالقوه خود، تلاش جهت اصلاح نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به درس و کلاس (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، ایجاد انرژی در کلاس درس، تغییر نگرش همکاران (هونزیکر، ۲۰۲۲).

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	کدهای اولیه (کدهای باز)
	تأثیر و نفوذ	اتخاذ موضع رهبری، رشد به‌عنوان رهبر (پوکرت و همکاران، ۲۰۱۶)، توانایی معلم‌رهبران جهت تأثیرگذاری بر معلمان، سیاست‌ها یا تصمیم‌گیری‌ها (ونر و کمپیل، ۲۰۱۷)، الگوبرداری از ارزش‌ها و رفتارهای مختلف معلم‌رهبر (کوزانزا، ۲۰۱۵)، توزیع رهبری در میان معلمان (فیرمن و مکنزی، ۲۰۱۲)، مشارکت معلم در فعالیت‌های رهبری (کاماروزمان و همکاران، ۲۰۲۰)، هدف و روش نفوذ معلم‌رهبران (آراسکال و کیلینک، ۲۰۱۹)، هدایت رویدادهای مدرسه، هدایت و راهنمایی معلمان و دانش‌آموزان (شرار و نواب، ۲۰۲۰)، الگو قرار دادن شیوه‌های تدریس برای همکاران (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، طراحی کار رهبری (اسمایلی و اکرت، ۲۰۱۸)، نقش رهبری رسمی، تغییر رفتار همکاران (روح‌الهی، ۱۳۹۹)، کمک به معلمان و دانش‌آموزان جهت تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، افزایش توانایی دانش‌آموزان برای رهبر بودن (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶).
	ملاحظات اخلاقی	رفتار کردن بر مبنای معیارها و ارزش‌های اخلاقی، حمایت از معیارها و ارزش‌های اخلاقی، رعایت موازین اخلاقی، احترام متقابل به دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، الگوی بودن و نشان دادن استانداردهای اخلاقی، تلقین ارزش‌های اخلاقی (یوئت و همکاران، ۲۰۱۶)، دارای شایستگی‌های اخلاقی (آراسیون، ۲۰۱۴)، استدلال اخلاقی (اسمایلی و اکرت، ۲۰۱۸)، منصف، قابل اعتماد بودن و خوشرو (کاساپوغل و کاراجا، ۲۰۲۱).
اخلاق حرفه‌ای	تعهد	داشتن تعهد عمیق و مستمر، عمل کردن فراتر از شرح وظایف خود (رأس، ۲۰۱۹)، احساس مسئولیت و تعهد درونی در قبال یادگیری دانش‌آموزان (فیرمن و مکنزی، ۲۰۱۲)، افزایش مسئولیت‌پذیری (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳)، عمل‌گرا بودن (هونزیکر، ۲۰۲۲)، ایجاد تعهد در پیروان ایجاد تعهد عمیق در خود برای یادگیری، تعهد به حمایت از همکاران (اسمایلی و اکرت، ۲۰۱۸).
	قدردانی	ارزشمند دانستن شایستگی‌های هر همکار (شیا و همکاران، ۲۰۲۱)، انتقال حس مهم و باارزش بودن همکاران و دانش‌آموزان، ایجاد محیط مثبت و قدردانی، تحسین و تشویق کردن دانش‌آموزان و همکاران قدردانی از تلاش‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، تقدیر از موفقیت‌ها به شکل مناسب در برنامه‌ها و مراسم‌های مدرسه (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶)، قدردانی از عملکرد استثنایی اعضای تیم (چن، ۲۰۲۲).

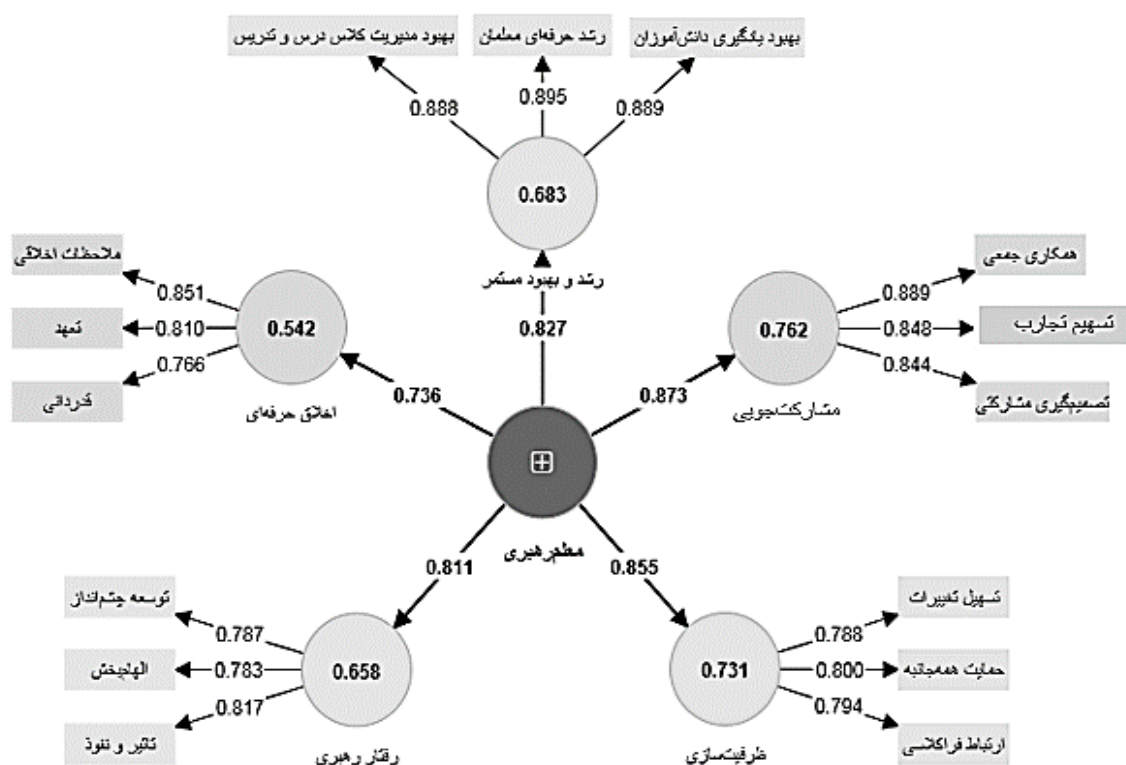
با توجه به نتایج جدول ۱، معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت دارای ۵ مؤلفه اصلی و ۱۵ مؤلفه فرعی است که عبارتند از: مشارکت‌جویی (همکاری جمعی، تسهیم تجارب و تصمیم‌گیری مشارکتی)، رشد و بهبود مستمر (بهبود یادگیری دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود مدیریت کلاس درس و تدریس)، ظرفیت‌سازی (تسهیل تغییرات، حمایت همه‌جانبه، ارتباط فراکلاسی)، رفتار رهبری (توسعه چشم‌انداز، الهام‌بخشی و تأثیر و نفوذ) و اخلاق حرفه‌ای (ملاحظات اخلاقی، تعهد و قدردانی).

در این مرحله پژوهش‌گر به این پرسش پاسخ دهد که چه مدلی برای معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت قابل ارائه است؟ پس از احصای مؤلفه‌های اصلی و فرعی معلم‌رهبری از بخش کیفی پژوهش (روش فراترکیب) و در نظر گرفتن روابط موجود بین آن‌ها و یافته‌های پژوهش‌گران، یک الگوی جامع از مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت مطابق شکل ۲ ترسیم شد.

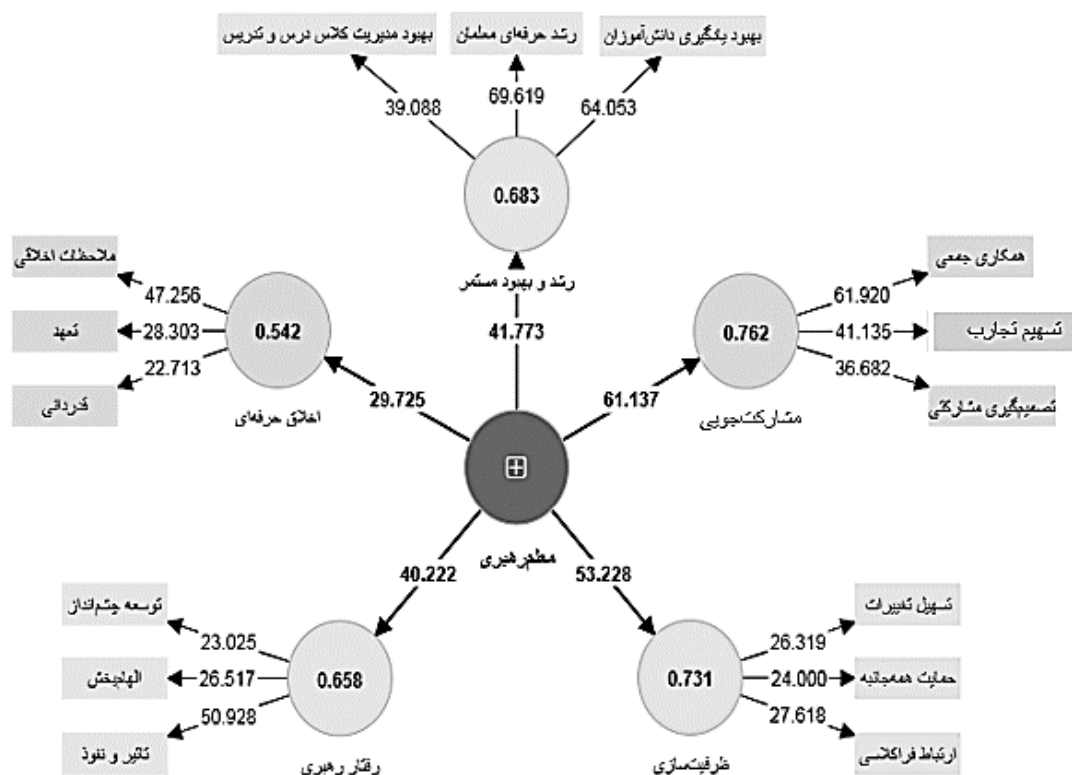


شکل ۲: مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت

در نهایت پژوهش‌گر در پی پاسخ به این پرسش است که آیا مدل معلم‌رهبری ارائه‌شده در نظام تعلیم و تربیت از برآزش مناسبی برخوردار است؟ برای اعتبارسنجی مدل مفهومی معلم‌رهبری و برآزش آن با داده‌های گردآوری‌شده از روش‌های پژوهش کمی (تحلیل عاملی تأییدی و تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. در این راستا، داده‌های کمی گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم و معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ۴ تجزیه و تحلیل شدند. شکل ۳ خروجی مدل اندازه‌گیری معلم‌رهبری را به همراه بارهای عاملی نشان می‌دهد و شکل ۴ نمرات تی مربوط به آزمون مدل معلم‌رهبری را نشان می‌دهد.



شکل ۳: آزمون مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت با بارهای عاملی



شکل ۴: آزمون مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت با آماره تی

با توجه به شکل‌های ۳ و ۴ مقادیر بارهای عاملی و آماره تی برای مؤلفه‌های معلم‌رهبری در قالب جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مقادیر بارهای عاملی و آماره تی مدل کلی پژوهش

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	بار عاملی	آماره تی	سطح معناداری	نتیجه
مشارکت‌جویی	همکاری جمعی	۰/۸۸۹	۶۱/۹۲۰	۰/۰۱	تأیید
	تسهیم تجارب	۰/۸۴۸	۴۱/۱۳۵	۰/۰۱	تأیید
	تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۸۴۴	۳۶/۶۸۲	۰/۰۱	تأیید
رشد و بهبود مستمر	بهبود یادگیری دانش‌آموزان	۰/۸۸۹	۶۴/۰۵۳	۰/۰۱	تأیید
	رشد حرفه‌ای معلمان	۰/۸۹۵	۶۹/۶۱۹	۰/۰۱	تأیید
	بهبود مدیریت کلاس درس	۰/۸۸۸	۳۹/۰۸۸	۰/۰۱	تأیید
ظرفیت‌سازی	تسهیل تغییرات	۰/۸۷۷	۲۶/۳۱۹	۰/۰۱	تأیید
	حمایت همه‌جانبه	۰/۸۰۰	۲۴/۰۰۰	۰/۰۱	تأیید
	ارتباط فراکلاسی	۰/۷۹۴	۲۷/۶۱۸	۰/۰۱	تأیید
رفتار رهبری	توسعه چشم‌انداز	۰/۷۸۷	۲۳/۰۲۵	۰/۰۱	تأیید
	الهام‌بخشی	۰/۷۸۳	۲۶/۵۱۷	۰/۰۱	تأیید
	تأثیر و نفوذ	۰/۸۱۷	۵۰/۹۲۸	۰/۰۱	تأیید
اخلاق حرفه‌ای	ملاحظات اخلاقی	۰/۸۵۱	۴۷/۲۵۶	۰/۰۱	تأیید
	تعهد	۰/۸۱۰	۲۸/۳۰۳	۰/۰۱	تأیید
	قدردانی	۰/۷۶۶	۲۲/۷۱۳	۰/۰۱	تأیید

براساس شکل‌های ۳ و ۴ و جدول ۲ همه مؤلفه‌ها دارای بار عاملی مناسبی (بیش‌تر از ۰/۷) بر بُعد مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی با توجه به مقدار تی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. به عبارتی دیگر، مقدار تی متناظر با هر بار عاملی بیش‌تر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، می‌توان گفت که همه مؤلفه‌های فرعی از دقت لازم برای اندازه‌گیری مؤلفه اصلی مربوط به خود برخوردار هستند.

برای بررسی پایایی مدل کلی پژوهش، از دو معیار پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ استفاده شده است. اگر مقادیر این دو شاخص بیش‌تر از ۰/۷ محاسبه شود، نشان‌دهنده پایایی مدل اندازه‌گیری است. (حبیبی و کلاهی، ۱۴۰۱). برای بررسی روایی هم‌گرا مدل کلی پژوهش از شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) استفاده شده است. اگر مقدار این شاخص بیش‌تر از ۰/۵ باشد نشان‌دهنده روایی مدل اندازه‌گیری است. جدول ۳ مقادیر پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و AVE مؤلفه‌های مدل کلی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳: مقادیر پایایی و روایی مدل کلی پژوهش

مؤلفه‌های اصلی	پایایی ترکیبی (CR)	آلفای کرونباخ	روایی (AVE)
مشارکت‌جویی	۰/۸۹۶	۰/۸۲۵	۰/۷۴۱
رشد و بهبود مستمر	۰/۹۲۰	۰/۸۶۹	۰/۷۹۳
ظرفیت‌سازی	۰/۸۳۷	۰/۷۰۷	۰/۶۳۰
رفتار رهبری	۰/۸۳۸	۰/۷۱۵	۰/۶۳۴
اخلاق حرفه‌ای	۰/۸۵۱	۰/۷۳۹	۰/۶۵۶

با توجه به جدول ۳، مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ تمامی مؤلفه‌های اصلی مربوط به مدل کلی پژوهش بیش‌تر از ۰/۷ به‌دست آمده است. از این‌رو، پایایی مدل معلم‌رهبری مورد تأیید قرار

می‌گیرد. هم‌چنین شاخص AVE در مورد همه مؤلفه‌های اصلی مدل کلی پژوهش بیش‌تر از ۰/۵ محاسبه شده است که دلیلی بر روایی هم‌گرایی مناسب مدل معلم‌رهبری است.

در جدول ۴ ضریب مسیر، نمرات تی و ضریب تعیین (R^2) مدل کلی پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۴: ضریب مسیر، نمرات تی و ضریب تعیین (R^2) مدل کلی پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	ضریب تعیین (R^2)
معلم‌رهبری - مشارکت‌جویی	۰/۸۳۷	۶۱/۱۳۷	۰/۰۱	۰/۷۶۲
معلم‌رهبری - رشد و بهبود مستمر	۰/۸۲۷	۴۱/۷۷۳	۰/۰۱	۰/۶۸۳
معلم‌رهبری - ظرفیت‌سازی	۰/۸۵۵	۵۳/۲۲۸	۰/۰۱	۰/۷۳۱
معلم‌رهبری - رفتار رهبری	۰/۸۱۱	۴۰/۲۲۲	۰/۰۱	۰/۶۵۸
معلم‌رهبری - اخلاقی حرفه‌ای	۰/۷۳۶	۲۹/۷۲۵	۰/۰۱	۰/۵۴۲

با توجه به شکل‌های ۳ و ۴ و جدول ۴ مقادیر ضریب مسیر برای مؤلفه‌های اصلی مدل معلم‌رهبری، بالاتر از ۰/۷ و در حد مطلوب است. هم‌چنین مقادیر تی متناظر با هر ضریب بیش‌تر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. ضریب تعیین (R^2) ارتباط بین واریانس تبیین‌شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن نشان می‌دهد. مقدار این ضریب بین صفر تا ۱ است که مقادیر بزرگ‌تر، مطلوب‌تر هستند. سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به ترتیب ملاکی برای ضعیف، متوسط و قوی بودن شاخص ضریب تعیین توصیف شده است (حبیبی و کلاهی، ۱۴۰۱). با توجه به جدول ۴، مقادیر ضریب تعیین برای مؤلفه‌های اصلی معلم‌رهبری در حد قوی هستند. بنابراین به‌طور کلی می‌توان گفت که برآزش مدل مفهومی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت با داده‌های گردآوری شده مورد تأیید است.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش، معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت دارای ۵ مؤلفه اصلی و ۱۵ مؤلفه فرعی است که عبارتند از: مشارکت‌جویی (همکاری جمعی، تسهیم تجارب و تصمیم‌گیری مشارکتی)، رشد و بهبود مستمر (بهبود یادگیری دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود مدیریت کلاس درس و تدریس)، ظرفیت‌سازی (تسهیل تغییرات، حمایت همه‌جانبه، ارتباط فراکلاسی)، رفتار رهبری (توسعه چشم‌انداز، الهام‌بخشی و تأثیر و نفوذ) و اخلاق حرفه‌ای (ملاحظات اخلاقی، تعهد و قدردانی). در ادامه به بحث و بررسی هر یک از مؤلفه‌های معلم‌رهبری پرداخته شده است.

اولین مؤلفه اصلی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت تحت عنوان «مشارکت‌جویی» است که دارای سه مؤلفه فرعی؛ همکاری جمعی، تسهیم تجارب و تصمیم‌گیری مشارکتی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های تینتوره و همکاران (۲۰۲۳)، یوئت و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر ایجاد فرهنگ اعتماد و همکاری، زاراته و همکاران (۲۰۲۳)، چن (۲۰۲۲)، هونزیکر (۲۰۲۲)، شیا و همکاران (۲۰۲۱)، هویدا و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر همکاری؛ وانگ و شیا (۲۰۲۲)، شرار و نواب (۲۰۲۰) مبنی بر شرکت در تصمیم‌گیری‌ها؛ کاماروزمان و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر به اشتراک‌گذاری شیوه‌ها؛ آنجل و دی‌هارت (۲۰۱۶) مبنی بر اشتراک‌گذاری تخصص و رهبری هم‌سو است. در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که روح معلم‌رهبری، در انجام کارهای جمعی و مشارکتی است و در مدارس که جو و فرهنگ مشارکتی

حاکم نباشد امکان ظهور معلم‌رهبری بسیار کم است. معلم‌رهبران از طریق ایجاد فرهنگ مشارکتی و گروه‌های کاری با هم تعامل دارند تا بر تغییر هنجارها، باورها و شیوه‌های آموزشی تأثیر بگذارند. هم‌چنین معلم‌رهبران در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت فعال دارند و در مورد اجرای رویکردهای آموزشی جدید و پروژه‌های درسی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان هم‌فکری می‌کنند. آن‌ها دیدگاه‌های آموزشی و رویکردهای یادگیری را در مدرسه و یا خارج از آن، از طریق مشاوره، کنفرانس و نشریات با معلمان دیگر به اشتراک می‌گذارند.

دومین مؤلفه اصلی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت تحت عنوان «رشد و بهبود مستمر» بود که دارای سه مؤلفه فرعی؛ بهبود یادگیری دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود مدیریت کلاس درس و تدریس است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های وانگ و شیا (۲۰۲۲) مبنی بر ایجاد بهبود سازمان‌یافته و مستمر، تینتوره و همکاران (۲۰۲۳)، هونزیکر (۲۰۲۲)، داو (۲۰۲۱)، شات و همکاران (۲۰۲۰) و نگوین و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر پیشرفت و بهبود نتایج دانش‌آموزان، چن (۲۰۲۲)، شیا و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر ترویج یادگیری حرفه‌ای، کامروزمان و همکاران (۲۰۲۰)، صفدری (۱۴۰۰) مبنی بر توسعه حرفه‌ای معلمان، همسو است. در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که معلم‌رهبری در قلب رشد و پیشرفت مدرسه نهفته است (چنگ و زتو، ۲۰۱۶) و شامل اقداماتی است که سبب رشد مستمر، توسعه حرفه‌ای معلمان، بهبود شیوه‌های تدریس و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. بیش‌ترین ارتباط معلم‌رهبری با متغیر توسعه حرفه‌ای است به‌طوری‌که پوکرت و همکاران (۲۰۱۶) معلم‌رهبران را به‌عنوان توسعه‌دهندگان حرفه‌ای مدرسه می‌شناسند. پژوهش‌گران شواهد بالقوه‌ای از تأثیر مفید معلم‌رهبری بر نتایج دانش‌آموزان ارائه دادند از جمله داو (۲۰۲۱)، شات و همکاران (۲۰۲۰)، نگوین و همکاران (۲۰۲۰) و روح‌الهی (۱۳۹۹) که نشان دادند پیشرفت و انگیزه آموزشی دانش‌آموزان در نتیجه معلم‌رهبری افزایش می‌یابد. معلم‌رهبران شوق یادگیری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا نقش‌های سنتی خود را از یادگیرندگان منفعل به دانش‌پژوهان فعال تغییر دهند.

سومین مؤلفه اصلی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت تحت عنوان «ظرفیت‌سازی» بود که دارای سه مؤلفه فرعی؛ تسهیل تغییرات، محیط کار حمایتی، ارتباط فراکلاسی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های تینتوره و همکاران (۲۰۲۳)، صفدری (۱۴۰۰) مبنی بر تسهیل تغییرات و ایجاد سازمان انعطاف‌پذیر، زاراته و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر ملاحظات اخلاقی، چن (۲۰۲۲)، شیا و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر ارتباط با سازمان‌های خارجی، کامروزمان و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر محیط کار حمایتی و استقلال معلمان، شات و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر تأثیرات فرامدرسه‌ای، شرار و نواب (۲۰۲۰) مبنی بر کمک به معلمان تازه‌کار، هویدا و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر ایجاد محیط مثبت و قدردانی همسو است. در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که معلم‌رهبری می‌تواند ظرفیت‌های بسیار مثبت و سازنده‌ای در مدارس ایجاد کند. معلم‌رهبری با ایجاد محیط کار حمایتی سبب می‌شود معلمان به‌خاطر اشتباهات سرزنش و توبیخ نشوند بلکه مورد حمایت قرار گیرند تا مشکلشان حل شود. معلم‌رهبری با حمایت از ایجاد تغییر سبب می‌شود که معلم‌رهبران شیوه‌های موجود را زیر سؤال ببرند و همیشه به دنبال راهی بهتر باشند. هم‌چنین پژوهش‌گران معتقدند که معلم‌رهبری به‌عنوان پدیده‌ای فراتر از دیوارهای کلاس

درک می‌شود (تینتوره و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین این فرصت برای معلم‌رهبران وجود دارد که با دانش‌آموزان بیش از کلاس خود، معلمان و متخصصان مدارس همتا، پژوهش‌گران سازمان‌های آموزشی و خانواده‌ها در ارتباط باشند و فراتر از نقش‌های تعیین شده خود در کلاس درس انجام وظیفه کنند.

چهارمین مؤلفه اصلی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت تحت عنوان «رفتار رهبری» بود که دارای سه مؤلفه فرعی؛ توسعه چشم‌انداز، الهام‌بخشی و تأثیر و نفوذ است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های هونزیکر (۲۰۲۲) مبنی بر تأثیر مثبت، کاساپوگلو و همکاران (۲۰۲۱)، یوئت و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر الگو بودن به‌عنوان یک حرفه‌ای، شیا و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر رهبری آموزش و ارزیابی، کاماروزمان و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر مشارکت معلمان در فعالیت‌های رهبری و توانایی تأثیرگذاری بر دیگر معلمان، شات و همکاران (۲۰۲۰)، هویدا و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر داشتن نفوذ، شرار و نواب (۲۰۲۰) مبنی بر هدایت رویدادهای مدرسه، آنجل و دی‌هارت (۲۰۱۶) مبنی بر اشتراک‌گذاری رهبری، هم‌سو است. در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که معلم‌رهبری در واقع یک تغییر پارادایم در رهبری است که به موجب آن نقش رهبری در میان معلمان توزیع می‌شود و معلمان نقش رهبری رسمی و غیررسمی را در مدرسه برعهده می‌گیرند بنابراین باید رفتار رهبری از خود نشان دهند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، تأثیر و نفوذ معلمان بر دیگران برای کمک به بهبود مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان است. معلم‌رهبران هم‌چنین برای تصمیم‌گیری در مورد اهداف و چشم‌انداز مدرسه دخالت می‌کنند. باور به توانایی انجام کارهای بزرگ در همکاران و دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

آخرین مؤلفه اصلی معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت تحت عنوان «اخلاق حرفه‌ای» بود که دارای سه مؤلفه فرعی؛ ملاحظات اخلاقی، تعهد و قدردانی است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های تینتوره و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر این که داشتن تعهد از عوامل مؤثر بر معلم‌رهبری است؛ کاساپوگلو و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر این که منصف، قابل اعتماد، الگو بودن و برخورداری از مهارت‌های ارتباطی مؤثر از ویژگی کلیدی معلم‌رهبری هستند؛ زاراته و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر این که ملاحظات اخلاقی و اعتماد آموزشی از مؤلفه‌های معلم‌رهبری هستند؛ شات و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر این که ایجاد اعتماد یکی از پیامدهای معلم‌رهبری است؛ برادران و نیری‌پور (۱۳۹۹) مبنی بر این که رهبری آموزشی در مدرسه زمانی که مبتنی بر احسان باشد، جو اخلاقی در مدرسه شکل می‌گیرد؛ هویدا و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر این که اخلاق و قدردانی از ابعاد مقیاس معلم‌رهبری هستند؛ هم‌سو است. در تبیین این مؤلفه می‌توان گفت که پیوند اخلاق با رهبری پیوندی ناگسستنی است و داشتن اخلاق حرفه‌ای از جمله ابعادی است که معلم‌رهبران باید از آن برخوردار باشند تا بتواند به‌عنوان یک رهبر عمل کنند. در مدل معلم‌رهبری فضایی شکل می‌گیرد که در آن معلمان بر مبنای معیارها و ارزش‌های اخلاقی رفتار می‌کنند و برای همکاران و دانش‌آموزان احترام و اعتماد متقابل قائل هستند و ضمن تریک موفقیت‌ها در موقعیت‌های مناسب از آن‌ها تقدیر و قدردانی می‌کنند. هم‌چنین معلم‌رهبران با توجه به تعهد عمیقی که نسبت به حرفه خود و یادگیری دانش‌آموزان دارند، فراتر از نقش‌های تعیین شده خود در کلاس‌های درس عمل می‌کنند و همین امر سبب می‌شود که علی‌رغم عوامل بازدارنده، با عزمی راسخ تا رسیدن به قله موفقیت به مسیر خود ادامه دهند.

بر پایه نتایج بخش کمی پژوهش، اعتبارسنجی مدل معلم‌رهبری در نظام تعلیم و تربیت مورد تأیید آماری قرار گرفت و می‌توان اذعان کرد که مدل معلم‌رهبری ارائه‌شده برای نظام تعلیم و تربیت از برآزش مناسبی برخوردار بود. یافته‌های این بخش نیز هم‌سو با یافته‌های بخش کیفی نشان داد که مدل معلم‌رهبری دارای ۵ مؤلفه اصلی (رشد و بهبود مستمر، فرهنگ مشارکتی، ظرفیت‌سازی، رفتار رهبری و اخلاق حرفه‌ای) و ۱۵ مؤلفه فرعی است که هر یک از این مؤلفه‌های اصلی می‌توانند در حد قوی مدل معلم‌رهبری را تبیین کنند. بیش‌ترین ضریب تبیین مربوط به مؤلفه «رشد و بهبود مستمر» به مقدار (۰/۶۸۳) و کم‌ترین آن مربوط به مؤلفه «اخلاق حرفه‌ای» به مقدار (۰/۵۴۲) است.

پژوهش حاضر همانند بسیاری از مطالعات دیگر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود یکی از آن‌ها، محدود بودن منابع فارسی در پیشینه ادبیات معلم‌رهبری به‌علت نوظهور بودن پدیده معلم‌رهبری بود و محدودیت دیگر، مربوط به عدم دسترسی به مقالات تمامی کشورها و همچنین ترجمه مقالات غیر انگلیسی بود. با توجه به این که مدل مفهومی معلم‌رهبری این پژوهش در مدارس دوره ابتدایی شهرستان تالش اعتبارسنجی شده است. پژوهش‌گران دیگر می‌توانند مدل مفهومی معلم‌رهبری به‌دست‌آمده از یافته‌های این پژوهش را در نمونه‌هایی از جوامع آماری مختلف اعتبارسنجی کنند و یا مقیاسی برای سنجش معلم‌رهبری طراحی کنند.

پیشنهادهای کاربردی

به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که برای کمک به ظهور معلم‌رهبری در مدرسه، یک محیط کار حمایتی و همکارانه شکل دهند و معلمان را در تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های مدرسه شرکت دهند و ضمن توجه به نظرات و پیشنهادات معلمان، اطمینان دهند که نظرات آن‌ها بر پیشرفت مدرسه و دانش‌آموزان تأثیرگذار خواهد بود.

به معلم‌رهبران پیشنهاد می‌شود که در کلاس‌های درس خود، یک محیط مثبت و صمیمی شکل دهند به‌طوری‌که دانش‌آموزان بتوانند آزادانه نظرات خود را بیان کنند و به‌دلیل اشتباه سرزنش نشوند؛ بلکه مورد حمایت همه‌جانبه قرار گیرند.

به معلم‌رهبران پیشنهاد می‌شود که با الگو قرار دادن رفتار و فعالیت‌های حرفه‌ای خود، افراد را تحت تأثیر کارهای خود قرار دهند و آن‌ها را در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان هدایت کنند.

به سیاست‌گذاران نظام تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود با برگزاری نشست‌های تخصصی، انتشار مجلات و بروشورها در زمینه معلم‌رهبری؛ یک فرهنگ و گرایش مثبت برای تغییر نگرش از دیدگاه «رهبری واحد مدیر مدرسه» به سمت «معلم‌رهبری» ایجاد کنند تا زمینه برای ظهور معلم‌رهبری در مدارس فراهم شود.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از اساتید گرامی، مدیران و معلمان عزیز که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- برادران، مریم، و نیری پور، زهرا سادات (۱۳۹۹). الزامات حمایت سازمانی ادراک شده در مدرسه صالح در سند تحول آموزش و پرورش. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۵ (۱)، ۱۷۲-۱۲۹. <https://doi.org/10.29252/qaie.5.1.129>
- پورصابری، رقیه، زین آبادی، حسن رضا، عبدالهی، بیژن، و عباسیان، حسین (۱۴۰۲). رهبری یادگیری غیررسمی معلمان در مدرسه: تدوین و اعتباریابی الگوی نشانگان و ابعاد. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۱)، ۱۰۵-۸۵. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.2851>
- تأئید، مهدی، نظرزاده، محسن، و خاکپور، عباس (۱۴۰۲). تأثیر سبک رهبری دیجیتال در تدریس دیجیتال معلمان با نقش میانجی توانمندسازی روان شناختی. *نوآوری های آموزشی*، ۲۲ (۱)، ۱۶۳-۱۴۷. <https://doi.org/10.22034/jei.2023.364006.2466>
- حبیبی، آرش، و کلاهی، بهاره (۱۴۰۱). *مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی*. جهاد دانشگاهی: تهران. چاپ دوم.
- رحمانی، نیره، و دیالمه، نیکو (۱۳۹۸). الگوی رهبری حکمت محور از منظر اسلام در سازمان های آموزشی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۳)، ۷۸-۵۳. <http://dx.doi.org/10.29252/qaie.4.3.53>
- روح الهی، الهام (۱۳۹۹). *تعیین رابطه معلم رهبری با حرفه گرایی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در میان معلمان دوره متوسطه خمینی شهر* [پایان نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- زاهد بابلان، عادل، و محمدی، طاهره (۱۴۰۱). ارائه الگوی چهارلایه برای امکان سنجی و استقرار اثربخش فرهنگ کیفیت در آموزش عالی با رویکرد فراترکیب. *آموزش علوم دریایی*، ۹ (۲)، ۹۶-۱۱۳. <https://doi.org/10.22034/rmt.2022.535475.1882>
- شعبانی، محدثه، شفیعی، فاطمه صغری، و دیالمه، نیکو (۱۴۰۳). طراحی الگوی نقش رهبری آموزشی در هدایت پذیری دانش آموزان با تأکید بر قرآن کریم: سبک رهبری هادی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۹ (۱)، ۱۳۴-۱۰۵. <https://doi.org/10.61186/qaie.9.1.5>
- صفدری، سعید (۱۴۰۰). پدیدارشناسی مفهوم رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه دانشجویان زبان آموز ایرانی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۷ (۳)، ۲۲۲-۲۰۹. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31323.3040>
- طحانی نائینی، زهرا (۱۳۹۸). *رابطه معلم رهبری بر یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان شهرستان نائین* [پایان نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه خوارزمی.
- ملکی، حسن، سلمانی، بابک، عباسپور، عباس، حکیمزاده، رضوان، و امیر تیموری، محمدحسن (۱۳۹۵). رهبری معلم در اجرای برنامه درسی: چالش ها و فرصت ها. *پژوهش کیفی در برنامه درسی*، ۱ (۳)، ۸۱-۵۳. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7069>
- هویدا، رضا، داورپناه، سید هدایت الله، و رضائیان، حامد (۱۳۹۶). معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس. *مدیریت مدرسه*، ۵ (۲)، ۲۲۶-۲۱۷. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25384724.2017.5.2.11.1>

References

- Acton, K. S. (2022). Environmental teacher leadership: overcoming barriers posed by school culture, school structure, and the principal. *International Journal of Leadership in Education*. Published online: <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032369>
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(1), 85-118. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.4>
- Araskal, S., & Kilinc, A. C. (2019). Investigating the factors affecting teacher leadership: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi*, 25(3), 419-468. doi: 10.14527/kuvey.2019.011
- Baradaran, M., Nayeripour, Z, S. (2020). Requirements of organizational support perceived in Saleh School in the Education Transformation Document. *qaiie*. 5(1), 129-172. <https://doi.org/10.29252/qaiie.5.1.129>. [In Persian]
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630-648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 100(58), 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in teacher education*, 24(2), 79-99.
- Demir, K. (2014). Teacher leadership culture scale: A study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Doherty, J. (2021). Teacher leadership as a model of school leadership and professional development. *Profession*, 18(9), 167-181.
- Dove, K. G. (2021). Classroom Equity and the Role of a Teacher Leader: Making Classrooms Equitable to All Students. In B. Zugelder (Eds.), *Empowering Formal and Informal Leadership While Maintaining Teacher Identity*, 109-134. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6500-1.ch005>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38(2), 229-246. doi: 10.1080/19415257.2012.657865
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management*, 35(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Hammad, W., Sawalhi, R., Salim Al-Harthi, A., Alamri, F., & Morad, H. (2023). Perceptions of teacher leadership in the Arab region: A comparative analysis of three countries. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231166888>
- Hunzicker, J. L. (2022). Is It Teacher Leadership? Validation of the Five Features of Teacher Leadership Framework and Self-Determination Guide. *International Journal of Teacher Leadership*, 11(1), 5-28.
- Kamaruzaman, N. L., Musa, K., & Hashim, Z. (2020). Teacher leadership: Concept and framework. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 574-587. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7628>
- Kasapoglu, H., & Karaca, B. (2021). Teachers' Views on Teacher Leadership: A Qualitative Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 66-82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.5>

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Khan, S., & Malik, S. (2013). Is teacher leadership a fantasy or reality? A review. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3(3), 66-72.
- Lin, W., Lee, M., & Riordan, G. (2018). The role of teacher leadership in professional learning community (PLC) in international baccalaureate (IB) schools: A social network approach. *Peabody Journal of Education*, 93(5), 534-550. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1515833>
- Maleki, H., Salmani, B., Abbaspour, A., Hakimzadeh, R., & Amir Teimouri, M. H. (2016). Teacher Leadership in the Implementation of the Curriculum: Challenges and Opportunities. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 53-81. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7069> .[In Persian]
- Mansor, M., Yunus, J., & Yuet, F. K. C. (2018). Validity and Reliability of the Teacher Leadership Inventory in Malaysian Educational Context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(3), 480-488. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i3/4566>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Nguyen, D., Harris, A. and Ng, D. (2020) A review of the empirical research on teacher leadership (2003 - 2017): evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Oqvist, A., & Malmstrom, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Oracion, P. (2014) *Teacher leadership in public schools in the Philippines*, [Doctoral dissertation, UCL Institute of Education]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10021652/>
- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: An internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226559>
- Poursaberi, R., Zeinabadi, H., Abdollahi, B., & Abasian, H. (2023). Leadership of Teachers' Informal Learning in School: Developing and Validating a Model. *Educational and Scholastic studies*, 12(1), 105-85. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.2851> . [In Persian]
- Rahmani, N., Dialame, N. (2019). A wisdom-based leadership model from an Islamic perspective for educational organizations. *qaiie*. 4(3), 53-78. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.4.3.53> . [In Persian]
- Riveros, A., Newton, P., & da Costa, J. (2013). From Teachers to Teacher-Leaders: A Case Study. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-15. <http://www.csupomona.edu/~education/ijtl/index.shtml>
- Ross, C. L. (2019). *Informal teacher leadership: How and why classroom teachers engage in leadership* [Doctoral dissertation, The State University of New Jersey, School of Graduate Studies]. <https://search.proquest.com/docview/2302689072>
- Safdari, S. (2021). Phenomenology of EFL Teacher Leadership from the Viewpoint of Iranian College Language Learners. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 209-222. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31323.3040> . [In Persian]
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer publishing company.

- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Shabani, M., Shafiee, F. S., & Dialameh, N. (2024). Modeling the Role of Educational Leadership in the Guidance-ability of Students with Underscoring the Holy Quran: Hadi Leadership Style. *qaiie*. 9(1), 105-134. <https://doi.org/10.61186/qaiie.9.1.5>. [In Persian]
- Sharar, T., & Nawab, A. (2020). Teachers' perceived teacher leadership practices: A case of private secondary schools in Lahore, Pakistan. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100049>
- Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46(5), 267-288. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.005>
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893>
- Ta'yid, M., Nazarzāde Zāre, M., & Khākpoor, A. (2023). The impact of digital leadership style on teachers' digital teaching with the mediating role of psychological empowerment. *Journal of Educational Innovations*, 22(1), 147-163. <https://doi.org/10.22034/jei.2023.364006.2466>. [In Persian]
- Tintore, M., Gratacos, G., & Ladron de Guevara, B. (2023). A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*. Published online: <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Wang, M., & Xia, J. (2022). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 649-671. <https://doi.org/10.1177/1741143220949546>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Xia, C., Song, P., & Hu, H. (2021). Measuring teacher leadership in different domains of practice: Development and validation of the teacher leadership scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 409-419. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00527-9>
- Yaacob, W. S. W., & Don, Y. (2018). Teacher Leadership Model: Roles and Values. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 112-121.
- 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), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yuet, F. K. C., Yusof, H., & Syed Mohamad, I. S. (2016). Development and validation of the teacher leadership competency scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(2), 43-69. <https://doi.org/10.32890/mjli2016.13.2.2>
- Zahed bablan, A., & Mohammadi, T. (2022). Provide a four-tier model for feasibility and effective deployment of Quality culture in higher education with a Meta-Synthesis approach. *Journal of Research on Management of Teaching in Marine Sciences*, 9(2), 96-113. <https://doi.org/10.22034/rmt.2022.535475.1882>. [In Persian]
- Zarate, K., Tejero Hughes, M., & Maggin, D. M. (2023). Special education teacher leadership: Toward a teacher leadership framework for professional development. *Exceptionality*, 31(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100393>