



<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1126182>

## درک چالش رهبری سطوح میانی در مدارس: تحلیل اثرگذاری رهبری آموزشی مدیران بر نقش معاونان

سعیده منصوری<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۳

### چکیده

رهبری آموزشی، در حقیقت، رویکردی درباره شیوه رهبری مدیران مدرسه است. این رویکرد به دنبال ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری می‌باشد. پژوهش حاضر در پی بررسی و تحلیل نحوه اثرگذاری رهبری آموزشی مدیران بر نقش و جایگاه معاونان مدرسه است. برای انجام این تحقیق، تعداد ۱۶ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر کرج به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و سپس، با بهره‌گیری از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته داده‌های مورد نیاز گردآوری شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از یک روش سه مرحله‌ای تحلیل محتوای کیفی شامل مرتب‌سازی، کدگذاری و طبقه‌بندی استفاده شد. این فرایند، در نهایت به ظهور سه مضمون و حوزه اصلی منتهی شد. دقت در یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که رهبری آموزشی مدیران در سه حوزه اصلی بر رهبری میانی و کارکرد معاونان مدارس تأثیر می‌گذارد. این سه حوزه عبارتند از: انتظارات از معاونان، انتخاب و انتصاب معاونان، و وجود ساختار سلسله مراتبی معاونان در مدارس. نتایج این پژوهش نشان دهنده اهمیت و تأثیرگذاری چندبعدی رهبری آموزشی بر جنبه‌های سازمانی متنوع و گوناگون رهبری میانی در مدارس می‌باشد. در پایان، ارتباط این نتایج با تصمیمات راهبردی مدیریت مدرسه مورد بحث واقع شده است.

**کلیدواژه‌ها:** رهبری میانی، معاونان، مدیریت مدرسه، رهبری آموزشی

## مقدمه

رهبری آموزشی یکی از مهم‌ترین مفاهیم مورد استفاده در عرصه تعلیم و تربیت است. مفهوم رهبری آموزشی به یک رویکرد رهبری در مدرسه اشاره دارد که بر مسئولیت مدیر برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری تأکید می‌کند (مورفی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ شاکد<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). مدیر به‌عنوان یک رهبر آموزشی، بشدت درگیر تعیین مأموریت تحصیلی مدرسه، هماهنگی برنامه درسی، نظارت و ارزیابی آموزش، تسهیل فرصت‌های رشد حرفه‌ای برای معلمان، و ایجاد فضایی در مدرسه است تا بتوان تدریس در کلاس و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقاء داده و به نتایج مثبت آموزشی دست یافت (هالینگر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ نومرسکی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ واکر و کیان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). پژوهش‌های موجود به‌طور گسترده‌ای تأثیر رهبری آموزشی مدیران بر پیشرفت دانش‌آموزان و بهبود مدرسه را مورد تأیید قرار داده‌اند (بویس و باورز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). اکنون مشخص شده است که رهبری آموزشی مدیران نقش مهمی در تسهیل و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۶). بررسی مجموعه جامعی از پیشینه پژوهش، چگونگی رهبری آموزشی مدیران را با افزایش کیفیت تدریس و بهبود دستاوردهای دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف سازمانی و جغرافیایی، و اجتماعی، از جمله مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان؛ مدارس دولتی، خصوصی و دولتی مستقل؛ و مدارس شهری و روستایی مرتبط دانسته‌اند (دی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ هالینگر و همکاران، ۲۰۲۰؛ هو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

پس از نقش کلیدی مدیران مدارس، نقش معاونان نیز در فرایند رهبری آموزشی حائز اهمیت فراوان است (لیپسکامب<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ بوش<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳؛ قاسم-زاده<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). در واقع، با توجه به تنوع و گستردگی وظایف و ابعاد رهبری آموزشی در مدارس، و

دشواری اجرای آنچه از نظر کمی و چه از لحاظ کیفی، اهمیت نقش معاونان مضاعف می‌گردد. در حقیقت، مدیران هرگز نمی‌توانند به تنهایی مجری سیاست‌های آموزشی در مدارس باشند و ضرورت دارد تا از طریق رهبری سطح میانی مدارس، که همان معاونان باشند، با معلمان و دانش‌آموزان ارتباط داشته و اهداف و سیاست‌ها را به ایشان منتقل نمایند. به همین جهت، می‌توان با قاطعیت گفت که زنجیره مدیریت و رهبری آموزشی بدون شفافیت نقش معاونان حلقه مفقود خواهد داشت و کارآمدی خود را از دست خواهد داد (واکر و کیان، ۲۰۲۲). این افراد، می‌توانند نقش هماهنگ‌کننده برنامه درسی، موضوعات درسی و نظایر آن را داشته و سمت‌های رهبری را در جایگاه پایین‌تر از مدیر و بالاتر از معلمان داشته باشند (ادواردز-گرووز<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). مسئولیت‌های آنها شامل حمایت و راهنمایی معلمان، اطمینان از اجرای مؤثر سیاست‌ها و ابتکار عمل و نوآوری در مدرسه، و پرورش فرهنگ مشارکتی در میان کارکنان است (هریس<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). بدون رهبری میانی مؤثر، مدارس برای دستیابی به اهداف خود و حفظ روند پیشرفت دانش‌آموز دچار مشکل می‌شوند (گروتنبور و لارکین<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۹). طبق نتایج به دست آمده از پژوهش انجام شده توسط میری صالح‌آباد<sup>۱۵</sup> و همکاران (۱۴۰۲)، مدیریت و رهبری میانی در کلیه سطوح آموزشی و بخصوص در مدارس ابتدایی نقش بسیار مهمی در ارتقای کیفیت یادگیری دارد. این پژوهش همچنین اظهار می‌دارد که معاونان به‌عنوان رهبران آموزشی، گذشته از امور مدیریتی، وظایف و مسئولیت‌های دیگری را هم برعهده دارند که به‌عنوان نمونه می‌توان به ایجاد یک محیط آموزشی تأثیرگذار، نظارت بر عملکرد معلمان، برنامه‌ریزی درسی، و تخصیص منابع اشاره کرد. (سلطانی و زین‌الدین میمند<sup>۱۶</sup>، ۱۴۰۰). صادقی گوغری و غفاری مجلج<sup>۱۷</sup> (۱۴۰۲) نیز رهبران میانی مدرسه را عاملی بسیار مؤثر در شکل‌دهی به فرهنگ و اهداف آموزشی مدرسه می‌دانند و معتقدند که آنها تأثیری ژرف بر کیفیت آموزش و بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

<sup>12</sup> Edwards-Groves

<sup>13</sup> Harris

<sup>14</sup> Grootenboer & Larkin

<sup>15</sup> Miri Salehabad

<sup>16</sup> Soltani & Zeinuddin Meimand

<sup>17</sup> Sadegh Goghari & Ghafari Mejlej

<sup>1</sup> Murphy

<sup>2</sup> Shaked

<sup>3</sup> Hallinger

<sup>4</sup> Neumerski

<sup>5</sup> Walker & Qian

<sup>6</sup> Boyce & Bowers

<sup>7</sup> Day

<sup>8</sup> Hou

<sup>9</sup> Lipscombe

<sup>10</sup> Bush

<sup>11</sup> Ghasemzadeh

از مدیران مدارس امروزی انتظار می‌رود (هالینگر و همکاران، ۲۰۲۰).

دیدگاه متداول درباره رهبری آموزشی مدیران شامل سه بعد است که از ۱۰ کارکرد تشکیل می‌گردد (هالینگر و مورفی<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵؛ هالینگر و وانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵): بعد اول، که مأموریت مدرسه را تعریف می‌کند، شامل دو کارکرد است: (۱) طراحی و شکل‌دهی به اهداف آموزشی مدرسه و (۲) ابلاغ آن اهداف به تمامی طرف‌های بایسته. بعد دوم، یعنی مدیریت برنامه آموزشی، سه کارکرد را در برمی‌گیرد: (۳) هماهنگ‌سازی برنامه درسی مدرسه؛ (۴) نظارت و ارزیابی آموزش؛ و (۵) نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان. بعد سوم، یعنی ایجاد جو مثبت یادگیری در مدرسه، شامل پنج کارکرد است: (۶) حفاظت از زمان آموزشی در برابر تهدیدها؛ (۷) ایجاد محرک برای برانگیختن معلمان، (۸) ایجاد انگیزه برای تشویق یادگیری دانش‌آموزان؛ (۹) ارتقاء رشد حرفه‌ای مستمر کارکنان؛ و (۱۰) توجه بسیار زیاد به تعاملات با کیفیت با معلمان و دانش‌آموزان.

بلیز و بلیز<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) یک چارچوب جامع برای رهبری آموزشی عرضه نمودند و در آن طرح کلی دو موضوع اصلی همراه با ۱۱ استراتژی مجزا جهت تأثیرگذاری بر تغییرات در شیوه‌های آموزشی را ترسیم کردند. موضوع اول، تسهیل تأمل معلم از طریق گفتگو است و شامل پنج راهبرد است: (۱) ارائه پیشنهاد؛ (۲) ارائه بازخورد؛ (۳) نشان دادن فنون. (۴) مشارکت در رسیدگی به امور همزمان با درخواست مشاوره و نظر؛ و (۵) تقدیر و تشکر از دیگران. موضوع دوم، تشویق پیشرفت حرفه‌ای شامل شش راهبرد است: (۱) تمرکز بر مطالعه فرایند یاددهی و یادگیری. (۲) تشویق معلمان به همکاری با یکدیگر؛ (۳) گسترش روابط معلمی بین کارکنان؛ (۴) حمایت از باز طراحی برنامه‌ها؛ (۵) استفاده از اصول یادگیری، رشد و پرورش بزرگسالان در امور مربوط به رشد کارکنان؛ و (۶) به‌کارگیری اقدام‌پژوهی برای برنامه‌ریزی آموزشی.

در همین راستا، استرانگ<sup>۶</sup> و همکارانش (۲۰۰۸) خلاصه‌ای از پنج ویژگی کلیدی رهبری آموزشی را که مدیران برای دستیابی به اهداف آموزشی بکار می‌گیرند، بیان کردند، که عبارتند از: (۱) ایجاد و حفظ یک چشم‌انداز

با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که رهبری آموزشی مدیران چگونه به شکل‌گیری رهبری میانی مدرسه در سطح معاونان می‌انجامد. برای شناسایی نحوه اثرگذاری رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی، این پژوهش جنبه‌های خاصی از کار مدیران را مورد بررسی قرار می‌دهد، که از جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: راهبردهایی که مدیران برای به حداکثر رساندن سهم معاونان بکار می‌گیرند، چگونه با آنها برای هدایت پیشرفت مدرسه همکاری می‌کنند، و چگونه آنها را راهنمایی می‌کنند (شاکد، ۲۰۲۳). این پژوهش با انجام مصاحبه با این مدیران برای درک تأثیر رهبری آموزشی‌شان بر رهبری میانی، روشن می‌کند که چگونه پویایی درونی در نظام رهبری مدرسه می‌تواند به بهبود یاددهی، یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان کمک کند.

## ادبیات پژوهش

### رهبری آموزشی

نقش مدیران آموزشی در طول زمان تکامل قابل توجهی یافته است. در گذشته، مدیران عمدتاً وظیفه مدیریت امور اداری و سازمانی، مانند اطمینان از ایمنی دانش‌آموزان، اجرای سیاست‌های مدرسه، و نظارت بر تعمیر و نگهداری وسایل مدرسه را بر عهده داشتند. وظایف روزانه مانند سفارش تدارکات و هماهنگی سرویس مدرسه معمولاً بر عهده مدیران بود (گلنز<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). اما اکنون نقش مدیران تغییر کرده است. امروزه مشخص شده که رهبری آموزشی یکی از حیاتی‌ترین مسئولیت‌های مدیران است و آنها دیگر تنها مدیران اجرایی محسوب نمی‌شوند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۶؛ شاکد، ۲۰۲۳). با وجود پرداختن به وظایف اداری متعددی که می‌توانند باعث غفلت از این مسئولیت حیاتی شوند، مدیران تأثیرگذار متوجه هستند که تمرکز بر آموزش تأثیرگذارترین راه برای بهره‌مندی دانش‌آموزان است (نومرسکی و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه، آنها رهبری آموزشی را در اولویت قرار داده و خود را وقف بهبود کیفیت تدریس و پرورش فرهنگ یادگیری می‌کنند که خود باعث پیامدهای مثبت بعدی می‌گردد (گلیکمن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، اعمال و اجرای رهبری آموزشی

<sup>3</sup> Hallinger & Murphy

<sup>4</sup> Hallinger & Wang

<sup>5</sup> Blasé & Blasé

<sup>6</sup> Stronge

<sup>1</sup> Glanz

<sup>2</sup> Glickman

عملکرد کلی مدرسه مسئولیتی ندارند. اما برعکس، مدیران مدارس در قبال تمامی جنبه‌های عملکرد مدرسه مسئولیت سازمانی دارند (هریس و همکاران، ۲۰۱۹؛ لیسکامب و همکاران، ۲۰۲۳). مدیران خط‌مشی و سیاست‌های مدرسه را شکل داده و دستورالعمل‌ها را تعیین می‌کنند، در حالی که مدیران میانی برای اجرای این سیاست‌ها تلاش می‌کنند (برایات و رائو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹؛ ادواردز-گرووز و همکاران، ۲۰۱۹).

دی‌نوبیل<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) یک مدل جامع برای رهبری میانی در مدارس پیشنهاد کرد (شکل ۱). این مدل بین نقش‌هایی که معاونان ایفا می‌کنند و روش‌هایی که برای ایفای آن نقش‌ها بکار می‌برند تفاوت قائل می‌شود. بخش مرکزی مدل شامل نقش‌های متنوعی است که از مدیریت تا رهبری را دربرمی‌گیرد و نقش‌های دانشجو محور، اداری، سازمانی، نظارتی، رشد کارکنان و نقش‌های استراتژیک را شامل می‌شود. در بخش زیرین این نقش‌ها ابزارهایی وجود دارد که رهبران میانی می‌توانند برای دستیابی به نقش خود از آنها استفاده کنند: رهبری تیم‌ها، مدیریت روابط، مدیریت زمان، برقراری ارتباط مؤثر و مدیریت خویشتن. این مدل همچنین بر ورودی‌هایی (سمت راست) مانند افراد، فرایندها و شرایط که می‌توانند بر کار رهبران میانی تأثیر بگذارند، و خروجی‌های بالقوه (در سمت چپ) که می‌توانند به اثربخشی مدرسه کمک کنند تأکید می‌کند.

تانگ<sup>۶</sup> و همکاران در پژوهش خود (۲۰۲۲) ادبیات رهبری میانی را بررسی کردند تا چارچوبی طراحی کنند که بتواند رهبری آموزشی رهبران میانی را تعریف نماید. مدل پیشنهادی آنها شامل پنج بعد متمایز است: تعیین هدف و جهت گروه آموزشی، مدیریت و تسهیل آموزش، ایجاد و حفظ فرهنگ مثبت، رشد و بهبود برنامه درسی، و ارتقاء یادگیری معلم و توسعه حرفه‌ای.

با توجه به اهمیت رهبری میانی برای اثربخشی مدرسه (گور<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹)، پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که رهبری آموزشی مدیران چگونه رهبری میانی مدرسه را شکل می‌دهد. با بررسی رابطه بین رهبری آموزشی مدیران و رهبری میانی، این پژوهش به دنبال روشن کردن رابطه بین دو شکل رهبری بوده و

آموزشی روشن که اهداف یادگیری را تعیین کرده و حمایت جامعه را برای رسیدن به این اهداف تأمین و تضمین می‌کند؛ ۲) توزیع نقش‌های رهبری برای توانمندسازی معلمان راهبر و تقویت مهارت‌های آنان؛ ۳) رهبری جامعه‌ای متحد از فراگیران حرفه‌ای از طریق ارائه فرصت‌های ارزشمند رشد کارکنان؛ ۴) تصمیم‌گیری بر اساس داده‌ها و شواهد جهت هدایت استراتژی‌های آموزشی؛ و ۵) نظارت بر شیوه‌های تدریس برای اطمینان از کاربرد مؤثر برنامه‌های درسی و تکنیک‌های آموزشی.

ادغام این چارچوب‌های اساسی، چهار عنصر اصلی را که برای رهبری آموزشی کاملاً ضروری هستند به‌وضوح نشان می‌دهد: چشم‌انداز آموزشی، که شامل ایجاد و جذب و تأمین حمایت پیرامون چشم‌اندازی متمرکز بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان است؛ برنامه آموزشی، که مستلزم مدیریت و تقویت فرایند آموزش جهت تضمین آموزش و نتایج یادگیری اثربخش است؛ جو آموزشی، که بر ایجاد فرهنگ تعالی تحصیلی و رشد معلم متمرکز دارد، که خود این مسأله نیز بر رشد حرفه‌ای مستمر مربیان برای بهبود مستمر روش‌های آموزشی آنها تأکید دارد (شاکد، ۲۰۲۳).

از دیرباز، مدیران مسئول اصلی اجرای رهبری آموزشی بوده‌اند (هالینگر و همکاران، ۲۰۲۰). اما، پژوهش‌های اخیر نشان داده است که این نقش باید با دیگران به‌اشتراک گذاشته شود (لیثوود<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ عزیزخانی<sup>۲</sup>، ۱۴۰۰). سایر مسئولیت‌های پیچیده و متعدد مدیران باعث می‌شود برای انجام این نقش حیاتی و آن هم به تنهایی، زمان محدودی در اختیار داشته باشند. علاوه بر این، مدیران ممکن است برای رهبری و حمایت مؤثر معلمان در شیوه‌های آموزشی‌شان دانش کافی از همه رشته‌های تحصیلی نداشته باشند (بوش<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). بنابراین، بذل توجه به رهبران میانی به‌عنوان رهبران آموزشی برای بهبود مدرسه امری بسیار مهم است (لیسکامب و همکاران، ۲۰۲۳).

### رهبری میانی معاونان در مدارس

نقش رهبری میانی و مدیریت از نظر عملکرد و مسئولیت تفاوت‌های بارزی دارند. رهبران میانی وظایف مدیریتی و آموزشی را بر عهده می‌گیرند اما در قبال

<sup>4</sup> Bryant & Rao

<sup>5</sup> De Nobile

<sup>6</sup> Tang

<sup>7</sup> Gurr

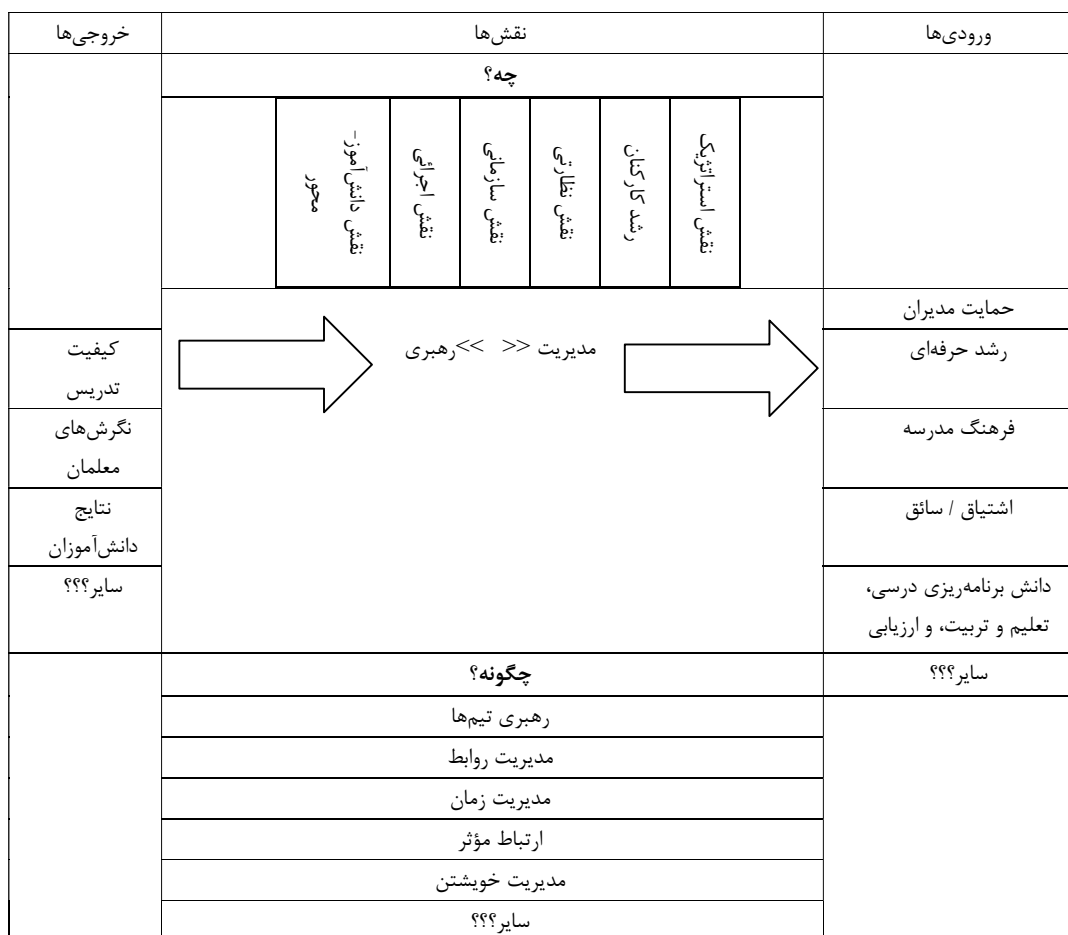
<sup>1</sup> Leithwood

<sup>2</sup> Azizkhani

<sup>3</sup> Bush

بنابراین، این پژوهش رابطه متقابل بین نقش‌های رهبری در تمام سطوح سلسله مراتب مدرسه و نقش آنها در ایجاد یک محیط آموزشی موفق را مورد تأکید قرار می‌دهد.

نیز قصد دارد زمینه و بستر مناسب را برای کسب بصیرت و بینش عمیق در مورد اینکه چگونه مدارس می‌توانند ساختارهای رهبری خود را برای ارتقاء تدریس با کیفیت و نتایج مثبت دانش‌آموزان تقویت کنند، فراهم سازد.



شکل ۱- مدل رهبری میانی در مدارس (دی‌نوبیل، ۲۰۱۸)

### روش پژوهش

مطالعه قرار داد. این رویکرد با تحقیقات قبلی انجام شده توسط گدیک و بلیباس<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) و هالینگر<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، که تفاوت‌ها در رهبری آموزشی بین مدارس ابتدایی و متوسطه را مورد بررسی قرار دادند، مطابقت دارد. جهت انتخاب شرکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری هدفمند برای شناسایی مواردی که اطلاعات غنی و ارزشمندی ارائه می‌دهند، استفاده شد. این روش نمونه‌گیری در تحقیقات کیفی مؤثرتر از نمونه‌گیری تصادفی است (ون راینسوور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). بنابراین، از شماری از مسئولان آموزش و پرورش کرج خواسته شد تا مدیرانی که به

روش‌های پژوهش کیفی در زمان فقدان یا محدودیت دانش در موضوع مورد مطالعه مناسب‌تر هستند زیرا داده‌های عمیق و تبیینی را برای درک رفتار و تجربیات افراد جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کنند (مریام و تیسدل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). در ادامه مبحث، شرحی جامع از فرایند انتخاب شرکت‌کنندگان، روش‌های بکار گرفته شده برای گردآوری داده‌ها، و تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده ارائه می‌گردد.

### شرکت‌کنندگان در پژوهش

برای اطمینان از وجود ثبات در نوع داده‌های پژوهش، این تحقیق به‌طور اخص مدیران مدارس ابتدایی را محور

<sup>2</sup> Gedik & Belliba

<sup>3</sup> Hallinger

<sup>4</sup> van Rijnsoever

<sup>1</sup> Merriam & Tisdell

رابطه با تحصیلات این مدیران، یک مدیر دارای مدرک دکترا، ۱۳ مدیر دارای مدرک فوق لیسانس و دو نفر دارای مدرک لیسانس بودند. جدول ۱ اطلاعات لازم در مورد شرکت‌کنندگان در پژوهش را ارائه می‌دهد.

اعتقاد آنها دارای ویژگی رهبری آموزشی هستند را معرفی کنند. در نهایت، تعداد ۱۶ نفر از مدیران در نمونه گنجانده شدند. از این میان شش نفر زن و ۱۰ نفر مرد بودند. مدیران به‌طور میانگین ۴۱ سال سن داشتند و به‌طور میانگین دارای هشت سال سابقه کار مدیریتی بودند. در

جدول ۱- اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش

نام مستعار	جنسیت	سن	تجربه مدیریت	تحصیلات
مدیر ۱	مرد	۳۵	۸	ارشد
مدیر ۲	مرد	۳۳	۶	ارشد
مدیر ۳	مرد	۴۵	۶	کارشناسی
مدیر ۴	زن	۵۲	۱۰	کارشناسی
مدیر ۵	مرد	۴۰	۹	ارشد
مدیر ۶	زن	۴۶	۱۵	ارشد
مدیر ۷	مرد	۴۶	۹	ارشد
مدیر ۸	زن	۴۵	۸	ارشد
مدیر ۹	مرد	۳۶	۳	ارشد
مدیر ۱۰	زن	۳۹	۷	ارشد
مدیر ۱۱	مرد	۴۰	۵	ارشد
مدیر ۱۲	زن	۳۷	۷	ارشد
مدیر ۱۳	مرد	۴۲	۸	ارشد
مدیر ۱۴	مرد	۴۳	۱۱	ارشد
مدیر ۱۵	زن	۴۹	۷	ارشد
مدیر ۱۶	مرد	۴۶	۱۲	دکتری

### گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. پرسش‌های اصلی مصاحبه‌ها به نحوی مطرح شدند تا چگونگی تأثیرگذاری رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی مدرسه آشکار شود. نیمه‌ساختاریافته بودن مصاحبه به طرفین گفتگو امکان می‌داد تا مقداری اصل مصاحبه دور شوند و به نکات و جزئیاتی بپردازند که لزوماً در بطن سؤالات اصلی دیده نمی‌شد. این امر امکان دستیابی به جزئیات و اطلاعات بیشتر را فراهم می‌نمود. پرسش‌های اصلی مصاحبه به قرار زیر بودند:

### ۳) چگونه اطمینان حاصل می‌کنید که رهبران

میانی افراد فعال و کارآمدی در دستیابی به اهداف مدرسه هستند؟

### ۴) چگونه مدیران میانی مدرسه خود را راهنمایی

کرده و به عملکرد آنها جهت می‌دهید؟

مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی برگزار شد و هر کدام تقریباً یک ساعت به طول انجامید. پیش از آغاز مصاحبه، اهداف و دلایل انجام تحقیق برای ایشان تشریح شد و به آنها اطمینان داده شد که نام، اطلاعات شخصی و سایر موضوعات فردی و خصوصی ایشان به صورت محرمانه حفظ و نگهداری شده و افشا نمی‌گردد. همه مکالمات با اجازه مصاحبه‌شوندگان ضبط و سپس به دقت روی کاغذ پیاده شدند. در پایان از مصاحبه‌شوندگان سپاسگزاری و تشکر شد و هدیه کوچکی نیز به ایشان اهدا گردید.

۱) از چه راهبردهایی برای به حداکثر رساندن

نقش معاونان استفاده می‌کنید؟

۲) آیا می‌توانید مثال‌هایی از نحوه همکاری خود

با آنها ذکر کنید که باعث بهبود کیفیت فرایند

آموزشی شده است؟

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پژوهشگر از یک فرایند سه‌مرحله‌ای شامل مرتب‌سازی، کدگذاری و طبقه‌بندی استفاده کرد (بازلی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). دو مرحله نخست مرتب‌سازی و کدگذاری بودند که شامل سازمان‌دهی و شناسایی داده‌های مرتبط با موضوع تحقیق بودند. مرحله سوم، یعنی طبقه‌بندی، برای نشان دادن الگوها و روندهای موجود در داده‌ها و شناسایی رویه‌های نظام‌مند مستتر در آن استفاده شد. مرحله مرتب‌سازی در فرایند تجزیه و تحلیل بسیار مهم بود زیرا مستلزم این بود که ابتدا پژوهشگر مصاحبه‌های پیاده شده روی کاغذ را بخواند و سپس در مورد اینکه کدام گروه از داده‌ها نیازمند کدگذاری و استخراج هستند، تصمیم مقتضی را اتخاذ نماید. هدف اولیه مرحله مرتب‌سازی عبارت بود از شناسایی اظهارات مرتبط با سؤال پژوهش و اطمینان از بررسی دقیق تمام داده‌ها. در طول مرحله کدگذاری، پژوهشگر داده‌های مرتب شده را مطالعه کرده و کدهایی را به آن بخش‌هایی از داده‌ها که بیانگر مفاهیم یا ایده‌های خاصی بودند اختصاص داد. پژوهشگر از کدگذاری باز استفاده کرد، به این معنی که به آن دسته از داده‌هایی که فاقد مقوله‌ها و طبقه‌بندی‌های از پیش تعیین شده بودند، کدهایی داده شد که نشان دهنده مهم‌ترین ویژگی‌های مربوط به آن مقوله‌ها بودند. پژوهشگر جهت مقایسه بخش‌های کدگذاری شده با سایر پژوهشگران و اصلاح تعاریف کدها از یک رویکرد مقایسه‌ای ثابت استفاده کرد (تیمرمانز و تاووری<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). مرحله سوم، یعنی طبقه‌بندی، شامل گروه‌بندی بخش‌های کدگذاری شده به دسته‌هایی بر اساس ویژگی‌های مشترک بود. مقوله‌های ایجاد شده اساس یافته‌های این پژوهش را تشکیل می‌دادند (برگین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

## یافته‌های پژوهش

این پژوهش به بررسی چگونگی تأثیر رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی مدرسه پرداخت. از طریق تجزیه و تحلیل کیفی داده‌های مصاحبه، سه حوزه کلیدی

شناسایی شدند که در آنها رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی تأثیر می‌گذارد: انتظارات از رهبران میانی، انتصاب رهبران میانی، و سلسله مراتب رهبران میانی. این یافته‌ها در بخش‌های زیر ارائه و جهت تأیید آنها به نقل قول‌هایی از شرکت‌کنندگان اشاره شده است.

## انتظارات از رهبران میانی

پژوهش حاضر نشان داد که اولین حوزه‌ای که در آن رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی مدرسه تأثیر می‌گذارد، مربوط به انتظاراتی است که از رهبران میانی وجود دارد. با توجه به نقش آنها به‌عنوان رهبران آموزشی، مدیران تمایل داشتند بر مسئولیت‌های آموزشی رهبران میانی تأکید کنند. مدیران مایل بودند که معاونان دارای جهت‌گیری آموزشی باشند، و این شامل آنهایی که پست‌های آموزشی نداشتند، مانند معاون فرهنگی هم می‌شد. معاونان فرهنگی زمان زیادی را صرف مسائل غیرآموزشی مانند رسیدگی به مشکلات انضباطی و هماهنگی فعالیت‌های فرهنگی می‌کنند. با این حال، مدیر ۱۴ از آنها می‌خواست که به یادگیری توجه زیادی داشته باشند: «من دائماً به معاون فرهنگی خودم یادآوری می‌کنم که مراقب یادگیری دانش‌آموزانی که با او در ارتباط هستند، باشد» زیرا «این مسأله نه فقط با مدیریت دانش‌آموزان و رفتار آنها، بلکه به کیفیت آموزش ما و پیشرفت دانش‌آموزان مان هم مرتبط است.» به همین ترتیب، زمانی که مدیر ۹ مجبور شد یک معاون فرهنگی انتخاب کند، مهارت‌های آموزشی نامزدهای این پست را در نظر گرفت. او گفت: «یک معاون فرهنگی تصمیمات زیادی در مورد معلمان و دانش‌آموزان می‌گیرد و من می‌خواهم این تصمیمات بر اساس قضاوت آموزشی باشد.»

حتی مدیران میانی با نقش‌های غیرآموزشی ملزم به بررسی دقیق عوامل آموزشی بودند. مدیر ۲ گفت: «هماهنگ‌کننده سفرهای درسی و گشت‌وگذارهای علمی نه تنها باید تدارکات و ایمنی را در نظر بگیرد، بلکه لازم است مراقب ملاحظات آموزشی نیز باشد، زیرا سفرهای مدرسه باید فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان ما فراهم کنند تا خارج از کلاس درس چیزی بیاموزند و مفاهیمی را که در طول درس‌های خود آموخته‌اند تقویت کنند.» مدیر ۵ نیز گفت: «من برای هماهنگ‌کننده فعالیت‌های

<sup>1</sup> Bazeley

<sup>2</sup> Timmermans & Tavory

<sup>3</sup> Bergin

دور کند تا برای چیزهای واقعاً مهم وقت کافی داشته باشد، پس این گزینش یک معضل محسوب می‌شود اما اگر یک نفر را به‌عنوان معاون آموزشی تعیین کند تا این حوزه به بهترین شکل ممکن مدیریت کند، آن وقت حق با اوست.»

با در نظر گرفتن این شرایط، استدلال برخی از شرکت‌کنندگان در پژوهش این بود که مدیران در حالی که خودشان کنترل حوزه آموزشی را به‌عهده می‌گیرند، وظایف حوزه‌های دیگر را به سایرین محول کنند. مدیر ۱۳ اظهار داشت: «خیلی چیزها را می‌خواهم به دیگران محول کنم، اما وقتی نوبت به یاددهی و یادگیری می‌رسد، می‌خواهم خودم بر آنها نظارت کنم تا مطمئن شوم که کارها آن‌طور که من می‌خواهم انجام شوند.» مدیر ۱۶ هم در یک واکنش مشابه اظهار داشت: «هر مدیر خودش تصمیم می‌گیرد که چه وظایفی را به دیگران محول کند و چه وظایفی را شخصا انجام دهد. اینکه خودم شخصا بر معلمان نظارت داشته باشم برای من بسیار مهم است، زیرا این حوزه‌ای است که معتقدم دخالت من ضروری است.»

#### سلسله مراتب رهبران میانی

حوزه سوم به نحوه سازماندهی رهبران میانی در سطوح مختلف اختیارات مربوط می‌شود. مدیرانی که رهبری آموزشی را معین می‌کردند، اهمیت پست‌های آموزشی و صاحبان پست‌ها را در ساختار قدرت مدرسه بالا می‌بردند. با سازماندهی رهبران میانی در سطوح مختلف اختیارات، مدیر طبقه‌بندی روشنی از نقش‌ها و مسئولیت‌ها ایجاد می‌کند. این طبقه‌بندی نشان می‌دهد که برخی از پست‌ها نفوذ یا اقتدار بیشتری نسبت به سایرین دارند و یک سیستم رهبری پلکانی در درون مدرسه ایجاد می‌شود. بنابراین، سازماندهی رهبران میانی و تأکید بر نقش‌های رهبری آموزشی در ساختار قدرت مدرسه، نشان‌دهنده سلسله مراتب از طریق ایجاد یک سیستم رهبری پلکانی، تخصیص متمایز قدرت و اختیارات و تأثیر آنها بر پویایی عملیاتی و فرهنگی مدرسه است.

مدیر ۴ گفت که منظم و مکرر با معاونان آموزشی، جلسه برگزار می‌کند. مدیرانی که با وجود دغدغه‌های فراوان وقت خود را صرف برگزاری جلسات با رهبران میانی، که مسئول ارتقاء آموزش هستند می‌کنند،

فوق برنامه و نظایر آن روشن کردم که فعالیت‌های فوق‌برنامه نه تنها باید جذاب، سرگرم‌کننده و لذت‌بخش باشند، بلکه باید با برنامه درسی مرتبط بوده و با اهداف تحصیلی همسو باشند.» مدیر ۱۰ نیز تأکید داشت: «جدول زمانی باید ابزاری باشد که به ما کمک کند تا به اهداف تحصیلی خود دست یابیم، بنابراین هماهنگ‌کننده برنامه‌ها نه تنها باید یک جدول زمانی خوب ایجاد کند، بلکه باید آن را به‌گونه‌ای طراحی کند که فرصت‌های یادگیری بهینه را برای دانش‌آموزان فراهم کند.»

#### انتصاب رهبران میانی

مضمون دومی که در تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی در مورد چگونگی تأثیر رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی مدرسه پدیدار شد، مربوط به معرفی رهبران میانی بود. به دلیل محدودیت‌هایی مانند مشکلات بودجه‌ای که مدیران در هنگام انتصاب معاونان خود در مدارس با آنها مواجه هستند، آنها نمی‌توانند مدیران میانی را کانلاً بر اساس تمایل خودشان انتخاب کنند و باید از میان تمام نقش‌ها و وظایف رهبری میانی، آنهایی که اهمیت بیشتری دارند را انتخاب کنند. مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی تمایل دارند وظایف آموزشی را بر وظایف اداری اولویت دهند. آنها معمولاً منابع را صرف وظایفی می‌کنند که مستقیماً به بهبود یاددهی و یادگیری در کلاس مرتبط هستند، مانند هماهنگی و نظارت بر برنامه درسی یا سنجش و ارزشیابی آموزشی. مدیر ۱۱ در این باره توضیح داد: «من دوست دارم همه معاونان مورد نیاز خود را در کنارم و در دسترس دائم داشته باشم، اما باید انتخاب‌های دشواری انجام بدهم، لذا نقش‌های آموزشی را در اولویت قرار می‌دهم زیرا معتقدم که باید منابع خود را صرف مواردی بکنم که مستقیم‌ترین تأثیر را بر موفقیت دانش‌آموزان داشته باشند.»

به‌عنوان مثال، شرکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که اهمیت حوزه آموزشی ایجاب می‌کند که انتصاب معاون آموزشی بر انتصاب سایر معاونان تقدم داشته باشد. حتی اگر به این معنی باشد که سایر حوزه‌ها از اهمیت و توجه کافی برخوردار نشوند، حوزه آموزشی نباید مورد بی‌توجهی قرار بگیرد یا به خطر بیفتد. با وجود این مدیر ۱ اظهار داشت که این امر یک مسأله عمده است: «سؤال این است که چرا مدیر یک معاون آموزشی را منصوب می‌کند. اگر بخواهد آموزش را از ذهن خود



طی پژوهش حاضر، مشخص شد انتظاراتی که مدیران مدارس از معاونان دارند در اصل نشان دهنده نحوه رهبری آموزشی مدیران آن مدارس بود. از گذشته، انتظارات در حوزه رهبری آموزشی عمدتاً بر مدیران متمرکز بوده است (هالینگر و همکاران، ۲۰۲۰). اما به اعتقاد بسیاری، این مسئولیت باید بین افراد متعدد توزیع شود. در اغلب موارد، طیف گسترده وظایف پیچیده مدیران توانایی آنها را برای ایفای یک‌تنه این نقش حیاتی محدود می‌کند (لیثوود و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، ممکن است مدیران دارای تخصص در همه رشته‌های تحصیلی که برای راهنمایی و حمایت مؤثر معلمان در امور آموزشی ضروری است، نباشند (لیپسکامب و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، به رسمیت شناختن رهبران میانی به‌عنوان رهبران آموزشی برای تقویت کارکرد مدرسه حیاتی است (بوش، ۲۰۲۳). پژوهش حاضر، ضمن تأیید این دیدگاه‌ها، نشان داد که شرکت‌کنندگان در پژوهش، که خود جزو رهبران آموزشی بودند، انتظارات خاصی از رهبران میانی مدرسه در ذهن داشتند. تصور آنها از رهبران میانی این بود که آنها نقش فعالی در هدایت شیوه‌های آموزش مؤثر و همچنین راهنمایی و حمایت از معلمان از طریق ارائه راهبردهای آموزشی، منابع و فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای داشته باشند. همکاری بین رهبران میانی و معلمان برای طراحی برنامه‌های درسی، اجرای مؤثر آموزش و ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان مورد انتظار مدیران بود. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان در پژوهش پیش‌بینی می‌کردند که رهبران میانی باید نسبت به گسترش فرهنگ بهبود مستمر، ترویج نوآوری و رویکردهای پژوهش‌محور در کلاس درس اهتمام بورزند. آنها به معاونان خود به‌عنوان الگوهای لازم برای توسعه آموزش می‌نگریستند که در خدمت تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان هستند. در نهایت، شرکت‌کنندگان در پژوهش باور داشتند که رهبران میانی نقشی محوری در تضمین کیفیت آموزش در مدرسه ایفا می‌کنند که سرانجام، منجر به بهبود نتایج دانش‌آموزان و تعالی همه‌جانبه تعلیم و تربیت می‌گردد.

علاوه بر این، در راستای این دیدگاه که رهبران میانی باید به‌عنوان رهبران آموزشی به رسمیت شناخته شوند (بوش، ۲۰۲۳)، اولویت‌دهی به انتصاب رهبران

به‌وضوح اهمیت بهبود آموزش و یادگیری را نشان می‌دهند. از این گذشته، رهبران میانی با برگزاری جلسات مکرر با مدیران، در سطح بالاتری از سلسله مراتب مدرسه قرار می‌گیرند و با مدیران ارتباط نزدیک و مستقیم پیدا می‌کنند.

راه دیگر برای ارتقاء آن دسته از رهبران میانی، که مسئول بهبود آموزش هستند، به سطوح بالای سلسله مراتب مدرسه عبارت است از انتصاب آنها به‌عنوان اعضای تیم مدیریت مدرسه. برخی مسئولیت‌های معمول در تیم مدیریت مدرسه ممکن است شامل تعیین اهداف مدرسه و توسعه استراتژی‌ها برای دستیابی به آنها، توسعه و اجرای سیاست‌ها و رویه‌های مدرسه، و ایجاد و مدیریت بودجه مدرسه باشد. به‌عنوان اعضای تیم مدیریت مدرسه، مدیران میانی که مسئول بهبود آموزش هستند، می‌توانند بر موفقیت کلی مدرسه تأثیر بگذارند. مدیر ۱۵ در این مورد این تبیین را ارائه کرد: «با گنجاندن آنها در تیم مدیریت، تضمین می‌کنم که نظرات آموزشی در فرایند رهبری و تصمیم‌گیری کلی مدرسه لحاظ می‌شوند.»

هنگامی که مدیر در مدرسه حضور ندارد، وظایف و مسئولیت‌های وی معمولاً به‌طور موقت به یکی از مدیران میانی منتقل می‌شود. زمانی که مدیران میانی که مسئولیت‌های آموزشی را بر عهده دارند، این صلاحیت را دارند که در غیاب مدیران جایگزین آنها شوند، موقعیت‌شان در سلسله مراتب مدرسه بیشتر تثبیت می‌شود. مدیر ۳ این‌گونه توضیح داد: «وقتی هماهنگ‌کننده آموزشی در غیاب من جایگزین من می‌شود، نه تنها عملکرد روان و مطلوب مدرسه را تضمین می‌کند، بلکه باعث استحکام وضعیت خودش هم می‌شود. با سپردن چنین مسئولیت‌های حیاتی به او، به تخصص او هم اضافه می‌کنم.»

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی در سطح مدارس ابتدایی انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه کیفی منجر به کشف سه جنبه بسیار مهم گردید که تأثیر رهبری آموزشی مدیران را بر رهبری میانی نشان می‌داد: انتظارات از رهبران میانی، انتصاب رهبران میانی و ساختار سلسله مراتبی رهبران میانی.

نیازمند بهبود هستند را شناسایی کنند، و متناسب با نیاز هر معلم از او حمایت کنند.

سلسله مراتب رهبران میانی همچنین شیوه رهبری آموزشی مدیران را منعکس می‌کند. شرکت‌کنندگان در پژوهش که رهبری آموزشی را در مدارس خود به اجرا گذاشته بودند، باعث شدند اهمیت پست‌های آموزشی و افرادی که آن پست‌ها را در ساختار قدرت در اختیار داشتند پررنگ‌تر گردد. با اولویت دادن به آموزش و ارزش‌گذاری نقش رهبران میانی در هدایت شیوه‌های آموزش مؤثر، این مدیران با تغییر ساختار سازمانی، اهمیت رهبری آموزشی را منعکس کردند. از رهبران میانی که در تولید برنامه درسی، راهبردهای آموزشی، و حمایت معلمان تخصص داشتند، قدردانی شده و به آنان اختیارات تصمیم‌گیری بیشتری داده شد.

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین (قاسم‌زاده و همکاران، ۲۰۱۸؛ بوش، ۲۰۲۳؛ لیثوود و همکاران، ۲۰۲۰) در مورد ماهیت جامع رهبری آموزشی همسویی نشان می‌دهد، که فراتر از جنبه‌های آموزشی گسترش می‌یابد و به‌طور قابل توجهی بر ابعاد مختلف سازمانی رهبری میانی در مدارس تأثیر می‌گذارد. رهبری آموزشی انتظاراتی را که از رهبران میانی وجود دارد شکل می‌دهد و نقش آنها را در سازمان باز تعریف می‌کند. با تأکید بر مسائل آموزشی، رهبران آموزشی بر کارکردها و مسئولیت‌های اساسی که به رهبران میانی محول می‌شود تأثیر می‌گذارند تا اطمینان حاصل کنند که آنها نقشی محوری در پیشبرد بهبود آموزشی و پیشرفت دانش‌آموزان دارند. علاوه بر این، رهبری آموزشی نقش مهمی در انتصاب رهبران میانی ایفا می‌کند. رهبری آموزشی با شکل‌دهی فعال معیارها و فرایندهای انتخاب، به ایجاد تیمی از رهبران میانی کمک می‌کند که می‌توانند به‌طور مؤثر از اهداف آموزشی مدرسه حمایت کرده و آنها را به پیش ببرند. همچنین، رهبری آموزشی به‌طور قابل توجهی بر سلسله مراتب و ساختار سازمانی رهبران میانی در مدرسه تأثیر می‌گذارد. رهبران آموزشی با ترسیم خطوط شفاف مسئولیت‌پذیری و فرایندهای تصمیم‌گیری، یک ساختار سازمانی منسجم ایجاد می‌کنند که امکان همکاری مؤثر، هماهنگی و اجرای ابتکارات آموزشی در سراسر مدرسه را فراهم می‌نماید. بنابراین، رهبری در این مفهوم فراتر از دغدغه-

میانی، تأثیر رهبری آموزشی مدیران را هر چه بیشتر به نمایش گذاشت. مدیران معمولاً هنگام انتخاب رهبران میانی برای مدارس خود با محدودیت‌هایی مواجه هستند. آنها باید از طریق اتخاذ تصمیماتی درباره اولویت‌بندی جایگاه‌ها این چالش‌ها را با برنامه‌ریزی صحیح مدیریت نمایند. شرکت‌کنندگان در پژوهش تمایل داشتند اولویت را به نقش‌ها و وظایفی بدهند که بجای مدیریت، مستقیماً با آموزش مرتبط هستند. تخصیص منابع به نفع پست‌هایی مانند معاون آموزشی یا برنامه‌ریزان آموزشی انجام می‌شد که به تقویت آموزش در کلاس کمک می‌کردند. این تأکید نشان دهنده تعهد آنها به سرمایه‌گذاری در سمت‌هایی بود که به‌طور مستقیم بر کیفیت آموزش ارائه شده به دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. علی‌رغم درگیری دائمی مدیران در وظایف اداری مختلف، که می‌تواند توجه آنها را منحرف کند، آنان اذعان دارند که تمرکز بر آموزش تأثیرگذارترین راهی است که می‌تواند منافع دانش‌آموزان را برآورده نماید (نومرسکی و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، این دسته از مدیران، خود را وقف ارتقاء کیفیت تدریس و پرورش فرهنگ یادگیری می‌کنند که باعث تسهیل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (گلیکمن و همکاران، ۲۰۱۷). پیش از این، مدیران مدارس در درجه اول و حتی تنها مسئول وظایف اداری و سازمانی بودند (گلنز، ۲۰۲۱). اما نقش مدیران در آموزش معاصر تغییر کرده است. رهبری آموزشی اکنون به‌عنوان یک جنبه محوری از مسئولیت‌های مدیریت پدیدار شده که آنها را از مدیریت اداری صرف دور می‌کند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۶؛ شاکد، ۲۰۲۳). شرکت‌کنندگان در پژوهش معتقد بودند که مسئولیت‌های مربوط به سایر حوزه‌ها را باید به دیگران محول کرد تا کنترل حوزه آموزشی را برای خود حفظ کنند. واگذاری وظایف غیرآموزشی، مانند وظایف اداری یا اجرایی، به مدیران امکان می‌دهد تا وقت و انرژی خود را بر نقش‌های مهم‌تر رهبری آموزشی متمرکز کنند. با سپردن این وظایف به کارکنان شایسته، رهبران می‌توانند زمان را صرف تقویت شیوه‌های تدریس و یادگیری کنند. مشارکت شخصی در حوزه آموزشی، مدیران را قادر می‌سازد تا درک عمیقی از فرایندهای آموزشی در مدارس خود کسب کنند. این دانش دست اول آنها را قادر می‌سازد تا بازخورد هدفمند ارائه دهند، زمینه‌هایی که

داده‌های این پژوهش بر معیارهای خودگزارش شده تکیه دارند که ممکن است در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته باشند. برای کاهش این محدودیت، پژوهش‌های آتی می‌توانند مصاحبه‌هایی با رهبران میانی در فرایند پژوهش برگزار کنند که از طریق آنها بتوانند داده‌های عینی‌تری در رابطه با برداشت مدیران از رهبری آموزشی جمع‌آوری نمایند. علاوه بر این، مشاهدات مستقیم شیوه‌های رهبری آموزشی می‌توانند تصویر ارزشمندی را ارائه دهند. همچنین، این پژوهش، با عنایت به ماهیت کیفی خود، همبستگی معناداری بین تأثیر مدیران و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آنها مانند جنسیت، تجربه و تحصیلات پیدا نکرد. لذا، تحقیقات کمی آینده با حجم نمونه‌های بزرگ‌تر ممکن است به کشف تفاوت‌های بالقوه مرتبط با این عوامل جمعیت‌شناختی کمک کنند. پرداختن به این محدودیت‌ها و انجام پژوهش‌های بیشتر می‌تواند درک ما از تأثیر رهبری آموزشی بر رهبری میانی را افزایش دهد.

های آموزشی است و به میزان قابل توجهی بر جنبه‌های مختلف رهبری میانی در مدارس تأثیر می‌گذارد. رهبران آموزشی با دخالت فعال در عناصر منابع انسانی تضمین می‌کنند که رهبران میانی برای پیشبرد بهبود آموزشی، تقویت نتایج دانش‌آموزان و کمک به موفقیت کلی مدرسه به مقدار لازم مجهز هستند.

از لحاظ عملی، این پژوهش بر اهمیت ارائه تعریفی واضح از انتظارات آموزشی و انتقال آن تعریف به رهبران میانی تأکید می‌کند. جهت ارتقای آموزش مؤثر، مدیران باید درک مشترکی از نقش‌ها و مسئولیت‌های خاص تعیین شده برای رهبران میانی را داشته باشند. علاوه بر این، این پژوهش نقش حیاتی مدیران را در انتصاب رهبران میانی مورد تأکید قرار می‌دهد. بنابراین، مدیران تشویق می‌شوند تا فرایندهای انتصابی منظم و شفاف را ایجاد کنند که عواملی مانند تخصص آموزشی، قابلیت‌های بالقوه رهبری و همسویی با چشم‌انداز آموزشی مدرسه را مد نظر داشته باشند. علاوه بر این، پژوهش حاضر تأکید دارد که رهبران میانی با مسئولیت‌های رهبری آموزشی در رتبه‌های بالاتر در سلسله مراتب مدرسه قرار بگیرند. در نتیجه، مدیران باید ارتقاء اهمیت پست‌های آموزشی و افرادی که آنها را در ساختار قدرت سازمانی در اختیار دارند، در اولویت قرار دهند. با اجرای این مفاهیم عملی، مدیران می‌توانند نفوذ خود را بر رهبری میانی افزایش دهند که به یک چارچوب رهبری آموزشی منسجم‌تر و مؤثرتر منجر می‌شود. این امر به نوبه خود به بهبود نتایج آموزشی و یادگیری در سراسر مدرسه کمک خواهد کرد.

در مقایسه با پژوهش‌های قبلی، این پژوهش فهم جدیدی در مورد تأثیر رهبری آموزشی مدیران بر رهبری میانی در مدارس در اختیار می‌گذارد. با وجود این، لازم است که برخی محدودیت‌های خاص این طرح پژوهشی را خاطر نشان نمود. اول اینکه مکان پژوهش به شهر کرج محدود می‌شد، و با عنایت به تأثیر قابل توجه عوامل زمینه‌ای بر رهبری مدرسه (هالینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸)، هنگام تعمیم یافته‌ها به سایر بافت‌های فرهنگی باید احتیاط نمود. پژوهش‌های آتی می‌توانند مطالعات تطبیقی را در شهرهای مختلف انجام دهند. شایان ذکر است که

<sup>1</sup> Hallinger

## References

- Azizkhani, P. (1400). *Investigating factors affecting cultural intelligence: A solution to increase human skills in the direction of transformation management*. 4th International Conference of Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamedan. (in Persian)
- Bazeley, P. (2020). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Bergin, T. (2018). *An introduction to data analysis: Quantitative, qualitative and mixed methods*. Sage.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Boyce, J. & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182.
- Bryant, D. A., & Rao, C. (2019). Teachers as reform leaders in Chinese schools. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 663-677.
- Bush, T. (2023). The importance of middle leadership for school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 267-269.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I., et al. (2019). Driving change from 'the middle': Middle leading for site based educational development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 315-333.
- Gedik, S., & Bellibas, M. S. (2015). Examining schools' distributed instructional leadership capacity: Comparison of elementary and secondary schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 101-110.
- Ghasemzadeh, K., Jafari, P., & Ghourchian, N. (2018). Investigating the status of promotion of the role of the assistants of elementary schools in Mazandaran province to educational leadership. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(special issue), 95-110.
- Glanz, J. (2021). Personal reflections on supervision as instructional leadership: From whence it came and to where shall it go? *Journal of Educational Supervision*, 4(3), 66-81.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (10<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Grootenboer, P., & Larkin, K. (2019). Middle leading small-scale school projects. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1733-1745.
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47-49). Peter Lang.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet?: A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.

- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., et al. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Hou, Y., Cui, Y. & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 543-558.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management, Administration & Leadership*, 51(2), 270-288.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4<sup>th</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Miri Salehabad, Z., Mollagohlamali, Z., Rafiei, A., & Yahyapour Kusha Shah, M. (1402). The effect of principals' educational leadership on the academic achievement of primary school students. *Strategic Research Quarterly in Education*, 1(7), 15-31. (in Persian)
- Murphy J., Neumerski C. M., Goldring E., et al. (2016). Bottling fog? The quest for instructional management. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 455-471.
- Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., et al. (2018). Restructuring instructional leadership: How multiple-measure teacher evaluation systems are redefining the role of the school principal. *The Elementary School Journal*, 119(2), 270-297.
- Sadeghi Goghari, P., & Ghafari Majlach, M. (1402). *A study on transformational leadership in the education organization*. 18th International Conference on Management, Economy and Development. (in Persian)
- Shaked, H. (2023). *New explorations for instructional leaders: How principals can promote teaching and learning effectively*. Rowman and Littlefield.
- Soltani, M., & Zeinuddin Meimand, Z. (1400). *The role of management and leadership in the school of the future*. The Second National Conference of Future School, Ardabil. (in Persian)
- Stronge, J. H., Richard, H. B.m, & Catano, N. (2008). *Qualities of Effective Principals*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tang, J., Bryant, D. A., & Walker, A. D. (2022). School middle leaders as instructional leaders: Building the knowledge base of instruction-oriented middle leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 511-526.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2022). *Data analysis in qualitative research: Theorizing with abductive analysis*. University of Chicago Press.
- van Rijnsoever, F. J. (2017). (I can't get no) saturation: A simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PloS one*, 12(7), e0181689.
- Walker, A. & Qian, H. (2022). Developing a model of instructional leadership in China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 147-167.