

Developing a Model to Improve Educational Leadership Capacity of Farhangian University Students in Society-Engaged Higher Education

Mojtaba Taheri 

Ph.D. Student of Educational Administration, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: m-theri@stu.scu.ac.ir

Hamid Farhadi Rad* 

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Studies, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. E-mail: h.farhadirad@scu.ac.ir

Abdollah Parsa 

Associate Professor, Department of Educational Studies, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. E-mail: abd.parsa@scu.ac.ir

Sakineh Shahi 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: sshahi@scu.ac.ir

Abstract

This research was conducted with the aim of recognizing the underpinning factors of educational leadership capacity and presenting the educational leadership capacity model of Farhangian University's preservice teachers. To collect data, the qualitative research approach and grounded theory method (systematic design) have been used. The participants included 16 faculty members of Farhangian and public Universities in 2022-2023 through purposeful sampling. The data were collected through semi-structured interviews. The paradigmatic model based on the findings shows that the development of the educational leadership capacity of preservice teachers, as the key driver to actualize the society-engaged higher education at Farhangian University, leads to self-leadership at the individual level. At the organizational level, it leads to the formation of the basis of participation and self-management of the school. It also leads to the strengthening of the institutional position of Farhangian University at the extra-organizational level. Therefore, based on this model, it can be said that the above consequences are obtained through significant strategies such as co-creation, mentoring, reflective leadership, and leadership internship. These are influenced by contextual, causal, and intervening conditions such as the emerging requirements of the stakeholder community, exclusivity in teacher education, as well as, the economic and social conditions of the society.

Keywords: Leadership Capacity, Society Engaged, Student Teachers, Farhangian University

Cite this Article: Taheri, M., Farhadirad, H., Parsa, A., & Shahi, S. (2023). Developing a Model to Improve Educational Leadership Capacity of Farhangian University Students in Society-Engaged Higher Education. *Educational Psychology*, 20(73), 167-200. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.76484.3939>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2024.76484.3939>

Introduction

The era of society-engaged educational systems requires the consideration of the educational leaders to society and all internal and external stakeholders (Oonk et al., 2020). Therefore, the role of the school principal as an educational leader has undergone many changes that require capacity building and training. Leadership capacity in general is an individual's potential and willingness to develop the characteristics needed to perform effectively in challenging leadership roles (Korn Ferry, 2016). Based on this perspective, the educational leadership capacity is to conduct the educational processes that show the leader's responsible living within the school and wider society of stakeholders, even his/her own life. Educational leadership capacity is the process of using and directing the talents and abilities of teachers, students and other stakeholders in order to achieve common educational goals (Ochian, 2017). Most traditional and modern leadership theories also acknowledge that leadership and its capacity development have positive consequences for the individual, organization, and society. In general, the effective educational leadership of the school as a driving engine plays a key role in transforming normal and average conditions into excellent ones, improving organizational performance and alignment with the developments, and emerging society-engaged rationales of educational organizations. The capacity and capacity building of educational leadership can help to achieve these goals. In fact, capacity is a type of capability that is different from retrospective and passive competencies. Now Farhangian University, as the custodian of training future educational leaders, how can it develop the educational leadership capacity of its graduates by establishing an effective framework and model that would have beneficial consequences for society and the educational system, was one of the concerns of this research. Therefore, this research seeks to answer these questions: How is educational leadership capacity developed? To what extent do the university and the higher education system cultivate the leadership capacity of students? And basically, how much is the foundation and, conditions for its establishment in the policies, goals and programs of the educational system?

Methodology

The current study is qualitative, assessing various aspects of educational leadership capacity and presenting a conceptual model

through a grounded theory approach. This model encompasses causal, intervening, central, contextual, and consequential factors pertinent to educational leadership capacity. Sixteen faculty members from Farhangian University and other public universities in the academic year 1402-1401 participated through purposeful sampling, with data gathered via semi-structured interviews.

Findings

In the grounded theory, data analysis includes open, axial, and selective coding. This study used these three types of coding for qualitative data analysis. Following the interview analysis, 512 semantic units were identified, leading to 40 categories and 18 themes. A model was then developed around the central phenomenon to enhance the educational leadership capabilities of Farhangian University students.

Conclusion

It was assumed in this study that capable and intelligent principals, as educational leaders, can create the conditions for Farhangian University to be society-engaged, gaining the trust of both the internal and external educational communities. Developing the educational leadership capacity of students is a complex process that benefits both individuals and the organization, as well as society. To accomplish this, a multifaceted model was formulated, consisting of causal, contextual, and intervening factors, strategies, and consequences. The findings show that developing the educational leadership capacity of preservice teachers is crucial for realizing a society-engaged higher education at Farhangian University, leading to self-leadership at the individual level. At the organizational level, it facilitates participation and self-management in schools and strengthens the institutional position of Farhangian University at the extra-organizational level. To achieve these consequences, significant strategies such as co-creation, mentoring, reflective leadership, and leadership internship play a role, influenced by contextual, causal, and intervening conditions such as the evolving requirements of the stakeholder community, exclusivity in teacher education, and the economic and social conditions of society.

مدل بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در عصر جامعه‌محوری آموزش عالی

مجتبی طاهری

دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: m-theri@stu.scu.ac.ir

حمید فرهادی راد*

نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: h.farhadirad@scu.ac.ir

عبدالله پارسا

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: abd.parsa@scu.ac.ir

سکینه شاهی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: sshahi@scu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی عوامل شکل‌دهنده ظرفیت رهبری آموزشی و ارائه الگوی ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. برای گردآوری، تحلیل و تبیین داده‌ها روش نظریه داده بنیاد و رویکرد نظام‌مند (سیستماتیک)، استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۶ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه‌های دولتی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌های موردنیاز از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختارمند جمع‌آوری شد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان معلمان به‌عنوان پیشران کلیدی تحقق جامعه‌محوری دانشگاه فرهنگیان در سطح فردی به خود راهبری، در سطح سازمانی به شکل‌گیری بستر مشارکت و خودگردانی مدرسه، و در سطح فرا سازمانی به تقویت جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان منجر می‌شود. همچنین بر پایه یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت مزیت‌های نسبی فوق از طریق راهبردهای بسیار مهمی مانند هم‌آفرینی، رهبری، رهبری تأملی و کارورزی رهبری قابل‌دسترسی بوده و تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای، علی و مداخله‌گری مانند الزامات نوظهور جامعه ذینفعان، انحصارگرایی در تربیت معلم و شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: ظرفیت رهبری، جامعه‌محوری، دانشجویان معلمان، دانشگاه فرهنگیان

استناد به این مقاله: طاهری، مجتبی، فرهادی راد، حمید، پارسا، عبدالله، و شاهی، سکینه. (۱۴۰۳). مدل بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در عصر جامعه‌محوری آموزش عالی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷۳)، ۱۶۷-۲۰۰. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.76484.3939>

مقدمه

مدیریت و رهبری در عصر حاضر به شکل بی سابقه‌ای زیر ذره‌بین قرار گرفته است. ادراک فردی، توانایی و شایستگی رهبران عموماً و پی‌درپی از سوی جامعه به‌بوت نقد گرفته می‌شود و اراده و نیت آن‌ها نیز برای رهبری و هدایت به نظر می‌رسد مورد تردید است. برخی تحقیقات نشان می‌دهند اعتماد به مدیریت و رهبری در سطح جهان به پایین‌ترین میزان در دهه‌های اخیر رسیده است و در نظام‌های آموزشی و مدارس به‌عنوان تربیت‌کننده سرمایه‌های انسانی برای سایر بخش‌های اجتماع که قبلاً در صدر بوده‌اند، به زیر هشتاد درصد نزول کرده است و این در حالی است که برای رهبران آموزشی جوان و نو ورود وضعیت از این هم پایین‌تر است و به زیر هفتاد درصد رسیده است (Rainie et al., 2019) که شاید در نظام‌های آموزشی به عدم اعتماد به نظام فعلی پرورش مدیران و رهبران آموزشی و شایستگی‌های آن‌ها (Grissom et al., 2019)، عدم توجه جدی به مباحث مدیریت و رهبری آموزشی در دوره‌های تربیت‌معلم (علیمحمدی و همکاران، ۱۳۹۹)، و عدم نقش‌آفرینی رشته‌هایی مانند مدیریت آموزشی به‌عنوان متولی ظرفیت‌سازی رهبری آموزشی در دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزش عالی (خنifer و همکاران، ۱۴۰۰) و یا به‌کارگیری حداقلی دانش‌آموختگان مدیریت آموزشی در این حوزه و همچنین انفعال دانشجو معلمان در کلاس‌های آموزشی و نگاه حاشیه‌ای به ظرفیت خودراهبری و خودمدیریتی آن‌ها (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲) برمی‌گردد.

از سوی دیگر منطق سازمان‌های آموزشی تغییر کرده است. جامعه شبکه‌ای و دانش‌محور شده و نقش مدیر مدرسه به‌عنوان یک رهبر آموزشی، تحولات زیادی داشته که نیازمند ظرفیت‌سازی و آموزش است. در این جامعه دانشی، رویکردها به نظام آموزشی اعم از مدرسه و دانشگاه تغییر کرده است (فراستخواه، ۱۴۰۱). رویکرد معلم محوری و یادگیرنده محوری مورد نقد جدی است و نظام آموزشی تلاش می‌کند رویکردی جامعه‌محور با نگاه به نیازهای همه مشارکت‌کنندگان در پیش بگیرد (Caldwell & Spinks, 2021). در جامعه دانشی چاره‌ای جز مشارکت همه در نظام آموزشی نیست. نقش‌آفرینی و مشارکت همه کسانی که در محیط یادگیری حضور دارند مستلزم واگذاری فرایندها و هدایت امور به آن‌ها است (Aarrevaara et al., 2020). این پرسش که راهبری و هدایت این جامعه دانشی چه توانمندی‌ها و ظرفیتی نیاز دارد، از نوع نوین نگاه به این نظام آموزشی و الزامات زیست

در چنین جامعه نوپدیدي که مشخصه آن کلیت پیچیده و گاه متناقض است برمی‌خیزد؛ بنابراین به نظر می‌رسد معلمان، کارکنان آموزشی و سایر ذینفعان دغدغه این را دارند که رهبران آموزشی از عهده راهبری نظام کنونی آموزش و چرخش‌های پیشرو برمی‌آیند یا خیر. به‌طور کلی، آیا در رهبران آموزشی، ظرفیت رهبری آموزشی به معنای عام مفهوم و نه صرفاً رهبری برنامه درسی یا رهبری یادگیری، قابلیت راهبری چنین چالش‌ها و نگرانی‌های موجود شکل گرفته است یا خیر و اساساً ظرفیت رهبری آموزشی چگونه پرورش می‌یابد.

ظرفیت رهبری در مفهوم عام، پتانسیل و تمایل فرد به توسعه ویژگی‌هایی است که برای عملکرد اثربخش در نقش‌های چالش‌برانگیز رهبری موردنیاز هستند (Korn Ferry, 2016) و ظرفیت رهبری آموزشی در این دیدگاه، راهبری آن نوع از فرایندهای آموزشی است که زیست مسئولانه رهبر در راهبری خود، مدرسه و جامعه ذینفعان را نشان می‌دهد. ظرفیت رهبری آموزشی فرآیند به‌کارگیری و هدایت استعدادها و توان معلمان، دانش‌آموزان و سایر ذینفعان در جهت تحقق اهداف مشترک آموزشی است (Ochian, 2017). چنین ظرفیتی به دنبال آن نیست که فرد را به‌عنوان گره‌گشای اصلی مشکل نشان دهد، بلکه اعتماد و اطمینانی ایجاد می‌کند که مشکل قابل حل است (Oonk et al., 2020). بیشتر نظریه‌های رهبری سنتی و مدرن نیز اذعان دارند که رهبری و توسعه ظرفیت آن پیامدهای مثبتی برای فرد، سازمان و جامعه دارد (Rutkienė & Tandzegolskienė, 2021). نظریه‌های مختلفی مانند رهبری اصیل (Luthans & Avolio, 2003)، رهبری آگاهانه (Dethmer et al., 2015)، مدل ایجابی تمامیت (Erhard et al., 2017) و رهبری تأملی (Castelli, 2016) بر تأثیر مثبت ظرفیت رهبری بر عملکرد مثبت تأکید دارند. بر اساس ایده رهبری اصیل، افراد برای رسیدن به اوج عملکرد لازم است خود را رهبر، متعهد به یادگیری، دارای اعتماد به نفس، خودآگاه، و دوراندیش بوده و با خود و دیگران روراست باشند (Gardner et al., 2021). به باور Dethmer و همکاران (۲۰۱۵) رهبری آگاهانه تلاش دارد خود رهبر را از حالتی منفعل و آسیب‌پذیر به فردی فعال، مسئولیت‌پذیر در قبال خود و دیگران و کنج‌کاو برای یادگیری عمیق تبدیل کنند. Erhard و همکاران (۲۰۱۷) نیز در مدل پدیدارشناسی یادگیری مهارت رهبری (خلق یک رهبر)، ترکیب بدیعی از خود، رهبری و یادگیری را معرفی نمودند. به‌زعم Erhard و همکاران (۲۰۱۷) برای پرورش یک رهبر باید به راهبری به نحوی نگاه کرد که خود و فراتر از خود را در برگیرد و رهبر با پیوند هویت خود با برندی که در ذهن دیگران

ساخته، زیست مسئولانه در میدان عمل را ابزار بودن تلقی کند. در نهایت تأمل و اندیشه ورزی رفتاری است که رهبران در نظام‌های آموزشی می‌توانند با پرورش و توسعه آن، محیط آموزشی را به‌طور روزافزونی کارآمد (Castelli, 2016) و فرایندهای رهبری آموزشی را اثربخش و معنادار سازند.

از مجموع مباحث مطرح شده می‌توان چنین استنباط کرد که توجه به توسعه و بهبود ظرفیت رهبری در مفهوم عام و ظرفیت رهبری آموزشی در مفهوم خاص در نظام‌های آموزشی تأثیر مثبتی بر فرد، سازمان و جامعه دارد. به‌طور کلی رهبری آموزشی اثربخش مدرسه به‌عنوان موتور پیشران (Spector, 2019) چشم‌گیرترین امتیازی است که یک مدرسه می‌تواند نسبت به بقیه داشته باشد. رهبر آموزشی در تبدیل شرایط عادی و متوسط به عالی، بهبود عملکرد سازمانی و همایندی با تحولات، سازوکارها و منطق‌های نوپدید و جامعه‌محور سازمان‌های آموزشی نقش کلیدی دارد؛ بنابراین ظرفیت و ظرفیت‌سازی رهبری آموزشی می‌تواند در تحقق این اهداف کمک کند. این مسئله به‌ویژه در عصر جامعه‌محوری دانشگاه از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود؛ زیرا عصر جامعه‌محوری نظام‌های آموزشی، توجه به جامعه و ذی‌نفعان درونی و بیرونی را از سوی رهبران آن‌ها می‌طلبد (Oonk et al., 2020) که نیازمند ظرفیت‌سازی است. رهبری در چنین عصری که نگاه‌ها، نیازها و مهارت‌های زیست در آن از بعد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی تغییر کرده است، مستلزم بازتعریف و توسعه ظرفیت رهبری آموزشی به سمت توسعه ظرفیت و قابلیت‌ها و نه فقط شایستگی‌های گذشته‌نگر و منفعلانه، در سطح فردی، عملیاتی و استراتژیک است. درواقع ظرفیت نوعی قابلیت است. ریشه هر دو کلمه از capax برگرفته شده است که توان جذب و ذخیره‌سازی را می‌رساند و معطوف به آینده است. درحالی که شایستگی معطوف به گذشته است. از این رو، فهم تمایز بین شایستگی‌های رهبری و ظرفیت رهبری در حوزه توسعه رهبری اهمیت دارد؛ زیرا ندانستن این تمایز به شدت تربیت و تجهیز رهبران برای چالش‌های امروزی را با محدودیت مواجه می‌کند.

مطالعات و پژوهش‌ها در این حوزه نیز به واکاوی مسئله و تمرکز توجهات کمک می‌کنند. شریف‌الحسینی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود بر ظرفیت و قابلیت یادگیری در دانشگاه فرهنگیان تأکید دارند و یکی از جنبه‌های آن را توجه به رهبری و سبک‌های آن می‌دانند. عباسعلی و همکاران (۱۴۰۱) نیز توسعه ظرفیت رهبری را مؤلفه‌ای مؤثر بر ارتقای

ظرفیت کار تیمی در مدارس می‌دانند. با این وجود، در عمل در برنامه‌ریزی‌های دانشگاه چنین تأکیدی و ضرورتی مبنی بر توجه به قابلیت‌های رهبری به چشم نمی‌خورد. با نگاه به سرفصل برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان عدم توجه به توسعه ظرفیت رهبری آموزشی مشهود است. سرفصل فعلی مدیریت آموزشگاهی که تا حدی شاید می‌توانست به مسئله رهبری آموزشی بپردازد نیز در برنامه درسی بازنگری شده دانشگاه فرهنگیان به مدیریت کلاس درس و یادگیری بدل شده است (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹) که حکایت از نگاه محدودتر و تنها در حیطه هسته فنی و مدیریت کلاس به مسئله رهبری آموزشی است. وضعیت نامطلوب دانشگاه فرهنگیان در توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان خود در زمینه مدیریت و رهبری آموزشی (علیمحمدی و همکاران، ۱۳۹۹) و عدم کفایت شایستگی‌های رهبری و هدایت در کنار ظرفیت‌های ارتباطی و ادراکی مدیران آموزش و پرورش (خنیفر و همکاران، ۱۴۰۰) نیز شاهدی بر این ادعا است. بهبود اثربخشی مدیریت و رهبری آموزشی نیازمند آموزش‌های ویژه و بازتعریف وظایف و مسئولیت‌ها است که تنها آموزش‌های ضمن خدمت برای تحقق این امر کافی نیست (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۰). پرورش تفکر خلاق، ریسک‌پذیری و تمایل به تعامل با محیط با نگرشی جامع نسبت به چالش‌ها، امکان و ظرفیت رشد فردی معلمان و مدیران را فراهم می‌کند (شریف‌الحسینی و همکاران، ۱۴۰۰). وضعیت نامطلوب معلمان از نظر صلاحیت‌ها و مهارت‌های مدیریت و رهبری آموزشی (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸)؛ و عدم پرورش مهارت‌های نوظهور در این زمینه در دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان (علیمحمدی و همکاران، ۱۳۹۹)، به عدم تناسب محتوا و برنامه درسی با نیازهای فعلی و روز جامعه مبتنی بر مسئولیت اجتماعی برمی‌گردد، که عدم کیفیت مهارت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه را به دنبال دارد (نیستانی، ۱۳۹۱). در مجموع، به نظر می‌رسد مهم‌ترین کمبود و نقص برنامه درسی و آموزش کنونی در دانشگاه فرهنگیان به این مسئله برمی‌گردد که در همه رشته‌ها و گرایش‌ها سعی بر تربیت معلم است و تربیت مدیر و رهبر آموزشی در برنامه‌های آموزشی جایگاهی ندارد. گویی به صورت پیش‌فرض تلقی این است که معلمان خوب، مدیران و رهبران خوبی خواهند بود. در عین حال، ایجاد بستر و پرورش ظرفیت رهبری آموزشی در دانشگاه فرهنگیان لزوماً زمینه‌ساز به کارگیری دانش‌آموختگان، تنها در جایگاه مدیریت و رهبری مدارس نیست، بلکه ضرورتی است که به راهبری فرایندهای آموزشی در کلاس درس و ایجاد ظرفیتی فراگیر در محیط آموزشی و زندگی

فردی افراد کمک می‌کند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد ایجاد و پرورش ظرفیت رهبری آموزشی در بین دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان اصلی‌ترین و عمده‌ترین تربیت‌کننده ورودی‌های جدید به نظام آموزشی، عاملی اثرگذار بر هدایت و راهبری محیط پیچیده و نامطمئن کنونی است که با قابلیت‌ها و توانمندی بهتر بتوان انتظارات جامعه از آموزش را پاسخگو بود. در این راستا، در این پژوهش سعی می‌شود روش‌ها، مهارت‌ها، ملزومات و ابعاد بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شناسایی و مدلی جامع برای بهبود ظرفیت رهبری آموزشی ارائه گردد؛ بنابراین، اهداف زیر روشنگر فرایند پژوهش خواهند بود:

- شناسایی شاخص‌های ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان
- ارائه الگوی ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان

پیشینه پژوهش

سیر توسعه ظرفیت رهبری

مفهوم ظرفیت و پتانسیل رهبری به دنبال معرفی مفهوم شایستگی‌های شغلی^۱ توسط McClelland (۱۹۷۳) و مدل‌سازی شایستگی‌های رهبری و مدیریت Boyatzis (۱۹۸۲) که ابعاد شایستگی‌های رهبران و مدیران موفق را برمی‌شمرد به تدریج در ادبیات تحقیق جای گرفت. پژوهشگران و مؤسسات مختلف مانند Kozes & Posner (۲۰۰۷, ۲۰۱۲)؛ Korn Ferry (۲۰۱۶)؛ Pendelton and Furnham (۲۰۲۰, ۲۰۱۲) مشخصاً به گسترش دانش نظری و ادبیات تحقیق مفهوم پتانسیل و ظرفیت رهبری پرداختند. در عین حال مفهوم ظرفیت رهبری در نظام‌های آموزشی در قالب ظرفیت‌سازی رهبری (آموزشی) برای مدارس در مطالعات Lambert (۱۹۸۹) که از استادان بازنشسته و مؤسس مرکز رهبری آموزشی بود به چشم می‌خورد. Lambert (۲۰۰۱) ظرفیت رهبری آموزشی مدیران مدارس را تضمین‌کننده بهبود مستمر مدرسه می‌دانست و نگاهی توزیعی و مشارکتی به آن داشت. در مسیر توسعه ظرفیت رهبری مدرسه دوره‌های مهم و تأثیرگذاری قابل‌شناسایی است. از سال ۱۹۵۰ دانشگاه‌ها ارائه‌دهندگان برنامه‌های آموزش‌های توسعه رهبری مدرسه بودند (Grissom et al., 2019). هدف از این برنامه‌ها افزایش دانش دانشجویان در مورد تئوری مدیریت بود و محتوا عمدتاً از علوم رفتاری استخراج می‌شد (Kouzes & Posner, 2012). با این حال، تلاش شد تا

^۱ Job competencies

موضوعات علوم اجتماعی و انسانی در محتوا گنجانده شود. نقش مدیران در دهه ۱۹۸۰ به طرز چشمگیری تغییر کرد (Oplatka, 2022). مدیران از مسئول حفظ ثبات به مسئول رهبری فرآیندهای تغییر در مدارس خود تبدیل شدند (Hallinger et al., 2020) و پدیده مدیریت ماهیت اجتماعی پیدا کرد (Oplatka, 2022). در این دوره، دانشگاه‌ها دیگر تنها ارائه‌دهندگان چنین دانشی نبودند و چندین مؤسسه دولتی و خصوصی شروع به ارائه برنامه‌های رهبری مدرسه کردند. از سال ۲۰۰۰ برخلاف آموزش‌های مجزا، استفاده از مدارس به عنوان کلینیک‌های بالینی برای یادگیری مبتنی بر تجربه رایج شد (Oplatka, 2022). پس از سال ۲۰۰۸، رویکردهای آموزشی مانند تأمل، مشاهدات متمرکز، تجربیات میدانی، تیم‌های کاری، یادگیری مسئله محور مورد استفاده قرار گرفت (Byrne et al, 2018). Aas and Fluckiger (۲۰۱۶) به فرآیندهای مربیگری گروهی در برنامه‌های رهبری مدرسه در این دوره اشاره می‌کنند. به‌طور خلاصه، آنچه در مورد توسعه رهبری مدرسه از دهه ۲۰۰۰ برمی‌آید این است، اگرچه در اکثر کشورها دولت مرکزی تأثیر زیادی بر برنامه آموزش رهبری مدارس دارد، روش‌های سازمان‌دهی توسعه رهبری مدرسه از نظر تمرکززدایی، حرفه‌ای شدن و سیاسی شدن متفاوت است. در حال حاضر دانش بیشتری در مورد جنبه‌های استفاده از مدل‌های گروه‌های کاری و تیمی وجود دارد. اهداف توسعه رهبری مدرسه نیز گسترش یافته است و همچنین محتوای سازمان‌یافته در برخی کشورها به عنوان استاندارد ارائه می‌شود. در میان آموزش‌های جدید، انواع فناوری‌های دیجیتال وجود دارد. امروزه بیشتر می‌دانیم که چه نوع رهبری مدرسه‌ای ارائه می‌شود. اهداف برنامه‌ها، ارائه‌دهندگان، محتوا، پداگوژی و ساختار چگونه است.

علیرغم دانش گسترده در این حوزه برخی از نارسایی‌ها در توسعه رهبری مدرسه به چشم می‌خورد. اولین کاستی این است که آنچه دانشجویان، مربیان، اعضای هیئت علمی و ارائه‌دهندگان آموزش در مورد جنبه‌های مختلف توسعه رهبری مدرسه گزارش می‌دهند، منعکس‌کننده چگونگی پیشرفت و توسعه رهبری در آنچه Bryman (۲۰۱۶) «محیط‌های طبیعی» می‌خواند نیست. پاسخ‌های افراد می‌تواند به درک ما از چگونگی توسعه رهبری به صورت گذشته‌نگر و در قالب تجربه فردی کمک کند، اما دانش چندان در مورد چگونگی پیشرفت و توسعه ظرفیت رهبری که در جهت شکل‌دهی برنامه‌های جدید مهم است ارائه نمی‌دهد. از سوی دیگر دومین کاستی به این مسئله برمی‌گردد باوجوداینکه

مطالعات نشان داده است که توسعه رهبری اغلب در محیط‌های اجتماعی، گروه‌ها و تیم‌ها صورت می‌گیرد (Oplatka, 2022)، فقدان پژوهش‌ها در مورد جنبه‌های توسعه رهبری در محیط‌های اجتماعی مشهود است. در این مسیر مطالعه الگوهای تعاملات گفتمان، پویایی‌های اجتماعی و فرآیندهای یادگیری که در آن بسیاری از بازیگران شرکت می‌کنند مؤثر خواهد بود. سومین کاستی این است که پژوهش‌ها در عمل به اندازه کافی محیط‌های کاری، حرفه‌ها و موقعیت‌های مختلف را در هنگام سازمان‌دهی برنامه‌های آموزش و توسعه رهبری مدرسه منعکس نمی‌کند. همان‌طور که متقاضیان و دانشجویان متنوع هستند، مطالعات نشان می‌دهد، از دهه ۱۹۸۰ تعداد ارائه‌دهندگان آموزش افزایش یافته است که نیازمند نوع جدیدی از همکاری است و می‌تواند بر چگونگی تکامل برنامه‌های توسعه رهبری در محیط‌های مختلف تأثیر بگذارد. محققان به‌طور گسترده در مورد دستاوردها و همچنین موانع همکاری در محیط‌های کاری، حرفه‌ها و موقعیت‌ها مختلف تحقیق کرده‌اند. درعین‌حال، چنین موضوعاتی تا حد کمی در ادبیات تحقیق در مورد توسعه رهبری مدرسه موردبررسی قرار گرفته است. همچنین نیاز به چارچوبی وجود دارد که به تبیین فرآیندهایی تکاملی متقاضیان آموزش رهبری از محیط‌ها، حرفه‌ها و موقعیت‌های مختلف کمک کند. تئوری‌های جامعه شبکه‌ای، تئوری‌های مرز و یادگیری موقعیتی نمونه‌ای از نظریه‌ها هستند که می‌توانند جنبه‌هایی از توسعه رهبری مدرسه را که توجه زیادی به آن‌ها نشده است را روشن کند.

درمجموع آنچه در مورد توسعه رهبری مدرسه از اوایل قرن بیست و یکم برمی‌آید این است، اگرچه در اکثر کشورها دولت مرکزی تأثیر زیادی بر برنامه آموزش رهبری مدارس دارد، روش‌های سازمان‌دهی توسعه رهبری مدرسه متفاوت است. Normore and Lahera (۲۰۱۹) در پژوهش خود با مرور ادبیات پژوهشی روند تکامل برنامه‌های پرورش رهبری آموزشی دریافتند نحوه گزینش، اهداف و شیوه آموزش دوره‌های تربیت رهبر آموزشی با انتقادات و چالش‌های جدی مواجه است که نیازمند اصلاح و بازنگری است. به عقیده آن‌ها پرورش‌یافتگان این دوره‌ها برای رهبری آموزشی مدارس و نظام‌های آموزشی آمادگی لازم را ندارند. Endersby و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند آموزش رهبری و ایجاد ظرفیت آن نیازمند یک انجمن نخبگی در درون سازمان‌ها و نهادهاست. آن‌ها بیان می‌کنند برای ساختن یک رهبر که خود نیز بتواند مربی رهبران دیگر شود، همکاری انجمن‌های نخبگی و آموزش عالی حیاتی است. آموزش عالی می‌تواند رهبری را عنوان یک حرفه

^۱ boundary-work

معرفی کند که قابل یادگیری است. Barakat و همکاران (۲۰۱۹) با بررسی برنامه‌های پرورش رهبری، شایستگی فرهنگی را وجه غالب شایستگی‌های رهبر آموزشی در عصر حاضر می‌دانند. شایستگی فرهنگی پیش آمادگی‌ها و مهارت‌های لازم برای ارتباط، همکاری و مشارکت موفق رهبر با افراد با پیشینه‌های فرهنگی مختلف است. Harris and Jones (۲۰۲۰) در مطالعه خود با بررسی تأثیر کرونا بر رهبری مدرسه پیشنهاد کردند در رویه‌های رهبری مدارس و نظام‌های آموزشی باید تغییرات جدی ایجاد شود و در برنامه‌های آموزش رهبران به پرورش ظرفیت‌های لازم برای مواجهه با شرایط آشوب ناک توجه شود. آن‌ها معتقد هستند پیش از شیوع همه‌گیری کرونا، بسیاری از برنامه‌های آماده‌سازی و پرورش رهبری آموزشی به چالش‌های کنونی پیش روی مدارس و نظام آموزشی توجه نکرده بودند.

روش

روش انجام در این پژوهش، رویکرد پژوهش کیفی و روش نظریه داده بنیاد (طرح نظام‌مند) بود. در این پژوهش بر اساس معیارهای تعامل مؤثر با دانشگاه فرهنگیان و تجربه تحصیل و تدریس در آن و همچنین سابقه مدیریت و رهبری در نظام آموزشی از روش نمونه‌گیری هدفمند بهره گرفته شد؛ بنابراین در بخش اول پژوهش، با توجه به مبانی نظری و پیشینه، روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۱ نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه‌های دولتی، شاخص‌های اولیه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجو معلمان شناسایی شد. سپس جهت تکمیل و تأیید روایی این شاخص‌ها با ۵ از متخصصان و اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های سرآمد که سابقه تدریس در دانشگاه فرهنگیان داشتند مصاحبه نیمه ساختارمند با سؤالات پیگیرانه انجام شد. در نهایت شاخص‌های استخراج‌شده از تحلیل مصاحبه‌ها با توجه به اصل اشباع نظری مورد تأیید قرار گرفت.

اعتبار^۲ مصاحبه از طریق واری‌های اعضا و همسوسازی بررسی شد. با مقایسه کدهای استخراج‌شده از بطن مصاحبه‌ها و شباهت آن‌ها، هر چه شباهت کدهای استخراج‌شده مشابه باشد به این معنی است که مصاحبه‌های انجام گرفته از اعتبار کافی برخوردار هست (بازرگان، ۱۳۹۹) و در نتیجه اعتبار مصاحبه‌های انجام گرفته با این روش مورد تأیید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی (تحلیل محتوای کیفی و فرایند

^۱validity

^۲reliability

کدگذاری) استفاده شد. در نهایت مقوله اصلی پژوهش تعیین شد که مقدمه طراحی الگوی ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بود. در بخش دوم پژوهش الگوی ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان با توجه به شاخص‌های شناسایی شده طراحی و سپس توسط متخصصان رشته علوم تربیتی اعتباریابی شد.

یافته‌ها

پس از بررسی جمله به جمله و مشخص شدن داده‌های خام، برای رسیدن به کدهای اولیه عبارات، به دقت بررسی و مفهوم کلیدی مستتر در هر یک از عبارات استخراج شد. در برخی جمله‌ها، مصاحبه‌شوندگان از اصطلاحاتی استفاده می‌کردند که مستقیماً به عنوان یک کد، قابل استفاده بود و در برخی موارد، مفهومی در ورای جملات پنهان بود که محقق، یک مفهوم را به آن نسبت داده و به صورت یک کد اولیه در نظر گرفته است. به عنوان نمونه «دانشگاه فرهنگیان می‌تواند با هدایت عملکرد، توجه به نیازها و ... به شکوفایی دانشجومعلمان کمک کند»، برچسب مفهومی هدایت عملکرد، مستقیماً به عنوان یک کد قابل استنباط است؛ اما در جمله «دانشگاه فرهنگیان می‌تواند عملکرد... دانشجومعلمان را در مسیر درست قرار دهد»، مفهوم هدایت عملکرد، توسط محقق برای آن انتخاب شده است. در برخی عبارات نیز بیش از یک مفهوم مستتر بود. به عنوان نمونه: «... دانش و شایستگی مدرسان و هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان زمینه پذیرش و همکاری با آن‌ها از سوی دانشجومعلمان را در پی دارد»، چهار مفهوم: دانش، شایستگی، پذیرش و همکاری به عنوان چهار کد، استخراج شدند. کدهای اولیه، با توجه به سنخیت و تجانس با سایر کدهای کشف شده، ذیل مفهوم کلان تری قرار گرفته و این فرایند، بارها و بارها تکرار شد تا پس از پالایش‌های مکرر، کدهای اولیه به مفاهیم و مفاهیم نیز هر یک بر اساس فرایند تجانس مفهومی، در قالب مفاهیم گسترده تر به عنوان مقوله سازمان دهی شدند و همین طور مقولات به وجود آمده نیز بر اساس منطق مقایسه مستمر، برحسب قرابت مفهومی، در سطحی انتزاعی تر، در قالب طبقات با یکدیگر تلفیق شدند. پس از تحلیل کلی مصاحبه‌ها، تعداد ۶۴۳ کد اولیه شناسایی شد که پس از پالایش به ۵۱۲ واحد معنایی و ۴۰ کد محوری و ۱۸ طبقه تبدیل شدند. نتایج کدگذاری‌ها در جدول ۱ درج شده است.

جدول ۱. نتایج کدگذاری

طبقه‌ها	مقوله‌ها	نمونه مفهوم
پرورش رهبران آموزشی آینده	رصد و پایش تجارب و قابلیت‌های رهبری دانشجومعلم	شایستگی بدو ورود دانشجومعلم، نقش‌آفرینی دانشگاه در انتصاب، ساختار متولی رهبری مدرسه، جذب و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم، نظام انتصاب فرایندمدار، رصد قابلیت‌ها، ...
	مسیر حرفه‌ای بالقوه رهبری	مسیر ارتقا شغل و پست سازمانی، معلم آموزگار، معاون مدرسه، مدیر، مدیریت ادارات آموزش و پرورش، انگیزه توسعه حرفه‌ای، ساختار بالقوه رهبری، رهبری بالقوه، ...
آشنایی با الزامات نوظهور جامعه ذینفعان	تحولات جهانی و چرخش‌های پیشروی نظام تعلیم و تربیت	جامعه دانشی، درک رهبران از نوپدیده‌ها، جهانی‌شدن، سناریوهای نظام آموزشی، یادگیری محوری، یادگیری شخصی شده، طراحی برای آینده، ...
	خواست و اراده تحول بنیادی در نظام آموزشی	اسناد بالادستی نظام تحول، نگرش فعال، کنشگری رهبران، تعهد به رشد، تحول بنیادین نظام آموزشی، نوسازی، درک برنامه تحول، پویایی نظام آموزشی، ...
تحقق جامعه‌محوری دانشگاه	انتظارات جامعه ذینفعان و ساختارهای فرهنگی و سیاسی کشور	بی‌تفاوتی ذینفعان درونی، بی‌تفاوتی ذینفعان بیرونی، نگاه دولت به دانشگاه، نگاه جامعه به دانشگاه، تغییر گفتمان فکری حاکم، انتظارات عمومی، جایگاه دانشگاه فرهنگیان در جامعه، بهبود خدمات به جامعه، رضایت جامعه، توجه به تفاوت‌های فردی، ...
	ارزش پیشنهادی جدید	مسئولیت اجتماعی دانشگاه، ارزش افزوده به جامعه، گذر به نوآوری، خلق ارزش برای نظام آموزشی، دانش‌آموختگان شایسته و باارزش، تعامل دانشجومعلم با جامعه، تسهیل ارتباط معلمان با دانشگاه فرهنگیان، دانش بیرونی، سرمایه اجتماعی، ...
درک تغییرات بنیادین در شیوه اداره مدرسه	رهبری مدرسه به‌عنوان فعالیت مشترک	تمایز رهبر و رهبری، کثرت‌گرایی، مشارکت جمعی، دیدگاه نو نسبت به کارکرد مدرسه، رهبری مشارکتی، دعوت به مشارکت، ...
	ذهن‌سازی مشکلات در مقابل انفعال مدیران مدارس	تصورسازی آینده مدرسه، آینده‌گزینی، کنشگری، چالش‌های رهبری، درگیری ذهنی دانشجومعلم نسبت به چالش‌ها، آمادگی و بازاندیشی، تصویر ذهنی مطلوب...
عوامل درون‌متنی	برنامه درسی معلم	محتوایی رهبرساز، تربیت‌معلم محور، اجرای محدودکننده،

طبقه‌ها	مقوله‌ها	نمونه مفهوم
	محور	ضرورت بازنگری سرفصل‌ها، محتوای درسی چندجانبه نگر، عدم دریافت محتوای موردنیاز، تغییر در محتوای آموزش‌ها، ...
	جو توانمندساز	تأکید بر نمره، اعتماد، کنش و رفتار مدرس دانشگاه، تمایل به یادگیری کمتر از همدیگر، تشویق به یادگیری، برنامه درسی پنهان، نگرش تسهیم دانش، جو خلاقانه، خود تعیین گری...
	نظام آموزشی متمرکز	عدم کارکرد درست نظام‌های پایین‌دستی، سیاست‌های متمرکز، تمرکزگرایی بنیادی، نگاه سلسله مراتبی، وابستگی به دانای کل، پیرو پروری، محتوای رسمی از پیش تعیین‌شده، استقلال بخشی،
عوامل برون‌متنی	جایگاه نظام آموزشی در نظام بودجه‌ریزی کشور	نگاه سرمایه‌ای به آموزش، اختصاص بودجه کافی به دانشگاه، توزیع عادلانه بودجه، توجه ضرورت توجه به بودجه دانشگاه، سهم نظام آموزشی در تولید ناخالص داخلی، ...
	سیاست‌ها و برنامه‌های فرادستگاهی	سیاست‌های بیرون از نظام آموزشی، حمایت دولتمردان، برنامه‌ریزی دولتی، نظام قدرت، دخالت در جذب هیئت‌علمی و دانشجومعلم،
	گسترش شبکه‌ها و تعامل با محیط بیرونی	یادگیری انعطاف‌پذیر، آگاهی جامعه محلی، نفوذ شبکه‌ها، توجه به رقبای تعلیم و تربیت، ارتباطات اثربخش، فرصت‌های مطالعاتی،...
دخالت‌های انحصارگرایان در تربیت معلم	نسبت انحصار در تربیت معلم	بیگانگی دانشگاه فرهنگیان از آموزش عالی، ظرفیت تخصصی تربیت معلم، ظرفیت سایر دانشگاه‌ها، تعامل دانشگاه‌ها، حضور اساتید سرآمد، گسست نظام دانشگاهی از فرایند تربیت معلم، ...
	ضعف در مشارکت مسئولانه	اشتراک‌گذاری تجارب، شرکت در همایش‌ها، نگاه قشریندی شده، تعامل گروه‌های درسی، متولی تربیت معلم، ...
	تلقی حرفه‌ای از رهبری آموزشی	عدم درک متقابل مدیران بالادستی از مدیریت مدرسه، حرفه مدیریت و رهبری مدرسه، تقویت و حمایت از انجمن‌های علمی مدیران، مشکلات ساختاری دانشگاه، ...
ناپایداری مسیر شغلی	بستر حرکت به سوی فرصت	رفع نگرانی‌های تسهیم دانش رهبری، فراهم کردن شرایط و امکانات، ایجاد فرصت رشد، قرار گرفتن در مسیر رشد، ...
	نظام جذب و نگهداری	کارراهه مدون شغلی، چشم‌انداز شغلی، مسیر و استانداردهای حرفه‌ای، مدیران مشتاق، تمایل به تعالی، ...

طبقه‌ها	مقوله‌ها	نمونه مفهوم
تکانه‌های سیاسی و اقتصادی	تعالی بخش	
	تغییرات سیاسی (هیئت دولت و پارلمان)	سیاست‌های گاه و بی گاه، وحدت رویه در سیاست‌گذاری، سیاسی بودن نظام آموزشی، اثربخشی کلی دانشگاه فرهنگیان در بین سیاست‌گذاران، سیاست‌های کلان، اهمیت دانشگاه فرهنگیان، فاصله سیاست‌گذاری و اجرا، ...
	تأثیر تحریم‌ها و نوسانات اقتصادی	اختصاص بودجه مناسب، تحریم و ارتباطات بین‌المللی، منابع مالی پایدار، طرح‌های گاه و بی گاه، ...
رهیاری	توسعه جانشین پروری	هم آموزی (مشاهده توسط گروه همگنان)، مشاهده رفتارهای رهبری دیگران، تعاملات بین فردی آموزنده، جانشین پروری، ...
	تحرك بخشی به دانش	انتقال تجارب توسط مدرسان، الگوبرداری از مدرسان، دانش جدای از بستر مدرسه، تحرك دانش نظری به سمت چالش‌ها، ...
	شکل‌گیری بستر گفتگوی اثربخش	تعامل متقاعدکننده استاد و دانشجومعلم، تدریس تعاملی، گشودگی، گفتگوی آگاهی‌بخش، محیط دوستانه، ...
رهبری تأملی	تأمل و معناداری در کار	ایجاد فرصت تأمل در کلاس درس، دعوت به تأمل آموزش و ارزشیابی مسئله محور، دعوت به تأمل، آموزش انتقادی، ...
	حس تعلق به دانشگاه	مشارکت دانشجومعلم در سمینارها و نشست‌های همفکری، تلقی درست دانشگاه از دانشجومعلم، رها شدن دانش‌آموختگان، ارتباط مستمر با دانشگاه، حس افتخار به دانشگاه، ...
	هم‌زیستی فعال	زیست فعالانه، روحیه با هم کار کردن، بهبود روابط دانشجو با دانشگاه، سایش اجتماعی، زمینه مشارکت فعال، ارزش‌آفرینی، ...
کارورزی رهبری	تمرین رهبری در آزمایشگاه رهبری	شبیه‌سازی تصمیمات رهبری، پیوند آموزش نظری و عملی، تمرین رهبری، محک تئوری‌های رهبری، بستر دست ورزی، ...
	آموزش مبتنی بر واقعیت	کارورزی ساختارمند، ارائه راهکارهای عملی در کلاس، قابلیت کاربرد در مدرسه، تدریس محتوا به صورت کاربردی، عمل مبتنی بر نظریه، تفکر پیوندی، ...
	شکل‌نگرفتن پروژه بهبود مدرسه	مشارکت مدرسه و دانشگاه، پروژه‌سازی، حمایت دانشگاه‌های سرآمد، همگرایی آموزش‌ها، تیم سازی، ...
پروژه محور کردن نظام آموزش دانشگاه فرهنگیان	شکل‌گیری مسئله	شکل‌گیری مسئله مشترک، محتوای مسئله محور، واقعیت

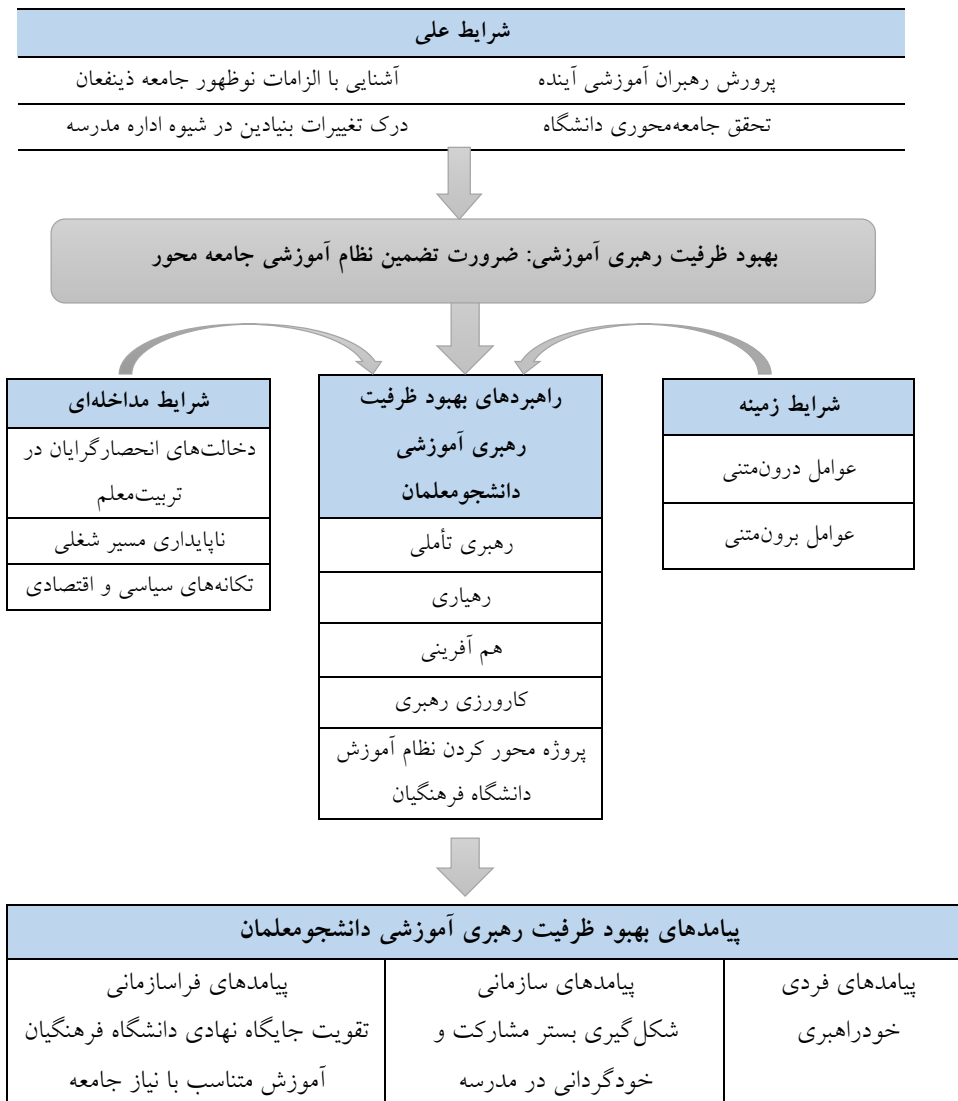
طبقه‌ها	مقوله‌ها	نمونه مفهوم
خود راهبری	محور	مدرسه، آموزش مبتنی بر چالش‌های مدرسه، ...
	تمایل به خود توسعه‌ای	القاء احساس مفید و ارزشمند بودن، حفظ وضع موجود، میل به پیشرفت فردی، حس رخوت و بی‌انگیزگی، ...
	توسعه قابلیت‌های پویا	تقویت حس قابلیت داشتن، نیازسازی به جای نیازسنجی، همایندی با تغییرات و نوآوری، محیط خلاقانه، ...
	شکل‌گیری مشترک	نزدیکی دیدگاه ذینفعان نظام آموزشی، مدرسه محوری، تلقی دولت به عنوان مسئول کیفیت آموزش، ...
شکل‌گیری بستر مشارکت و خودگردانی در مدرسه	استقلال بخشی به مدرسه	هویت بخشی به مدرسه، استقلال در تصمیم‌گیری، تناقض استقلال و مشارکت، هنجارهای رسمی مدرسه، ...
	شخصیت یافتگی دانشگاه فرهنگیان	برند معلم ساز، اعتماد اجتماعی به دانشگاه، الگو بودن اساتید دانشگاه فرهنگیان، آموزش متمایز، ابطال‌پذیری دانشگاه، نقش کنشگران مرزی در معرفی دانشگاه، ...
تقویت جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان	تقلیل نگاه ایزاری به دانشگاه فرهنگیان	اجبارهای محیطی در انتخاب دانشجومعلم، تلقی مثبت جامعه از دانشگاه، نهاد اجتماعی اثربخش، تقلیل رسالت دانشگاه، ...
	انفصال محتوای برنامه درسی با نیاز جامعه	محتوای جامعه‌محور، آموزش مقطعی و گذرا، تنوع در موضوعات درسی، عدم انعطاف در موضوعات، محتوای کلیشه‌ای، ...
آموزش متناسب با نیاز جامعه	مطالبه گری ذینفعان	مشارکت و دعوت گری ذینفعان، فشارهای جامعه، ارتباط مؤثر، تعامل با دانشگاه، اعتماد به عملکرد دانشگاه، ...

ارائه الگو

در این مرحله نظریه به وجود آمده، حول مقوله محوری، به صورت مدل تصویری و روایت ارائه می‌شود (Strauss & Corbin, 2014). روایت توصیفی این تحقیق به این شرح است: از مجموع بررسی ادبیات پژوهش و تحلیل نظر مشارکت کنندگان می‌توان نتیجه گرفت که بهبود ظرفیت رهبری آموزشی با توجه به ارتباط و همایندی آن با موضوع جامعه‌محوری در دانشگاه فرهنگیان رویکردی اثربخش برای دانشجومعلم، مدرسه، دانشگاه و سایر ذینفعان خواهد بود که پیامدهای مثبتی برای فرد، سازمان و جامعه دارد. بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم به پرورش رهبران آینده برای نظام آموزشی کمک می‌کند و آن‌ها را با الزامات نوظهور جامعه ذینفعان و تحولات بنیادین در شیوه اداره مدرسه آشنا می‌سازد و می‌تواند ارزش متقابلی هم برای دانشجومعلم و هم دانشگاه فرهنگیان فراهم سازد که

در نهایت به تحقق جامعه‌محوری دانشگاه می‌انجامد. دانشجومعلم‌ان به دنبال غنی‌سازی و عینیت‌بخشی به تجربه‌های آموزشی خود، فرصت رهبری، مشارکت در فرایندها و درک الزامات زیست در جامعه پیچیده و آشوبناک هستند. در عین حال، دانشگاه فرهنگیان همواره دغدغه پاسخگویی به جامعه و گروه ذینفعان را دارد، به نحوی که ارزش پیشنهادی جدیدی در قالب رهبران آموزشی بالقوه به جامعه گسیل کند که فرایند بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان به تحقق این خواسته‌ها کمک می‌کند و در نهایت به تقویت جایگاه دانشگاه فرهنگیان در جامعه و اعتماد به دانش‌آموختگان آن از نظر ظرفیت داشتن برای رهبری شرایط موجود منجر می‌شود. در مجموع، ظرفیت رهبری آموزشی سازه‌ای چندوجهی است که دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان و جامعه را درگیر می‌سازد. در دانشگاه فرهنگیان با استفاده از راهبردهای رهبری، هم‌آفرینی، رهبری تأملی، کارورزی رهبری و پروژه محور کردن نظام آموزش دانشگاه فرهنگیان می‌توان ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان را توسعه داد. همچنین، برنامه درسی رهبرساز، جو توانمندساز و نظام آموزشی غیرمتمرکز به عنوان عوامل درون‌متنی و تقویت جایگاه نظام آموزشی در بودجه‌ریزی کشور، حمایت سیاست‌ها و برنامه‌های فرادستگاهی و گسترش شبکه‌ها و تعاملات با محیط بیرونی به عنوان عوامل برون‌متنی زمینه استقرار و عملیاتی شدن راهبردهای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان را امکان‌پذیر خواهند کرد. البته تحقق چنین شرایطی منوط به کنترل و استفاده اثربخش از شرایط و عوامل مداخله‌گری چون: دخالت‌های انحصارگرایان در تربیت معلم، ناپایداری مسیر شغلی و تکانه‌های سیاسی و اقتصادی است که نقش تسهیل‌کننده یا بازدارنده را در اجرایی ساختن راهبردها و به تبع آن تحقق ظرفیت رهبری آموزشی بازی می‌کنند. چنانچه ظرفیت رهبری آموزشی به عنوان سازه‌ای اثربخش در دانشگاه فرهنگیان نهادینه شود، پیامدهای آن در جهت خودراهبری، شکل‌گیری بستر مشارکت و خودگردانی مدرسه، آموزش متناسب با نیاز جامعه و در نهایت تقویت جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان خواهد بود که در سطح فردی (دانشجومعلم‌ان)، سازمانی (مدارس و دانشگاه فرهنگیان) و فراسازمانی (جامعه) تأثیرگذار است.

شکل ۱. الگوی بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان



تفسیر و تبیین الگوی بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان

شرایط علی مربوط به پدیده محوری ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان: پرورش رهبران آموزشی آینده، آشنایی با الزامات نوظهور جامعه ذینفعان، درک تغییرات بنیادین در شیوه اداره مدرسه و تحقق جامعه‌محوری دانشگاه عوامل به وجود آورنده و پیش‌نیاز پدیده

«توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان» در دانشگاه فرهنگیان هستند. جامعه‌محوری دانشگاه به معنای نقش‌آفرینی دانش‌آموختگان آن به‌عنوان سرمایه‌های پرورش‌یافته در خدمت جامعه است (Symaco & Tee, 2019). انتظارات جامعه ذینفعان و ساختارهای فرهنگی و سیاسی کشور از رهبران آموزشی مدرسه گسترش یافته است (Tan et al., 2021) که این مسئله ضرورت توجه به بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان به‌عنوان مدیران بالقوه نظام آموزشی را نشان می‌دهد. دانشجومعلم‌ان مدیران بالقوه و رهبران آموزشی آینده هستند، که پس از فراغت از تحصیل بسیار محتمل است در پست معاونت، مدیریت مدرسه یا مدیر آموزگاری به کار گمارده شوند. از طرف دیگر، تمایل فرد به ارتقا شغل و پست سازمانی موجب می‌شود دانشجومعلم‌ان در مسیر حرفه‌ای خود در اندیشه مدیریت و رهبری آموزشی مدرسه باشند و مسیر درست حرفه‌ای از معلمی تا احتمالاً مدیریت مناطق و بالاتر را طی کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان که تجربه مدیریت در سطوح مختلف نظام آموزشی را دارا بود اظهار می‌کرد: «...زمانی که فرد فارغ‌التحصیل شد، این فرد وارد حوزه کاری می‌شود و تازه ما متوجه می‌شویم که بلد کار هست یا نه. دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان سال اول کار، مدیر آموزگار می‌شود؛ درحالی‌که آموزش و آمادگی برای این کار را کسب نکرده است. اصلاً مسیر درست حرفه‌ای را هم طی نکرده است!...»

مسیر بالقوه حرفه‌ای بسیاری از دانشجومعلم‌ان در آینده از مدیریت و رهبری آموزشی می‌گذرد که نیاز است آن‌ها رصد و پایش شوند و در دانشگاه فرهنگیان ساختاری که عهده‌دار رهبری مدرسه باشد و در انتخاب و انتصاب مدیران مدارس نقش داشته باشد شکل بگیرد. این ساختار می‌تواند در فرایند جذب و استخدام در بدو ورود دانشجومعلم‌ان نیز به قابلیت رهبری آموزشی آن‌ها توجه کند و پس از دانش‌آموختگی به آموزش و پرورش در انتخاب مدیران خود کمک کند؛ بنابراین، دانشجومعلم‌ان به‌عنوان رهبران آموزشی آینده نیازمند کسب آموزش‌هایی از جنس رهبری آموزشی هستند و این مسئله از الزامات و انتظارات جامعه ذینفعان نظام آموزشی است؛ بنابراین پیش‌نیاز رهبری آموزشی توسعه و بهبود ظرفیت آن است که ناظر بر خواست و اراده اسناد بالادستی و تحول بنیادین در نظام آموزشی که بیشتر پژوهش‌ها، آموزش‌های فعلی دانشگاه فرهنگیان و سیاست‌های حاکم را ناظر بر این مسئله نمی‌دانند (خنیفر و همکاران، ۱۴۰۰). الزامات نوظهور جامعه ذینفعان به این موضوع اشاره دارد که رهبر آموزشی ضمن اشراف بر اسناد بالادستی و تحولات جهانی،

تصویر درستی از آینده ترسیم کند که در آن سناریوهای محتمل با توجه به چرخش‌های پیش رو نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود (شریف الحسینی و همکاران، ۱۴۰۰). گسترش انتظارات و توقعات جامعه ذینفعان موافق و مخالف از نومعلم‌ان به‌عنوان رهبران آموزشی، نظام تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان را به سمتی می‌کشاند که حلاوت و شیرینی این دانش‌آموختگان به دل جامعه بنشیند و نقشی فعال در حال و آینده جامعه ایفا کنند و ارزش افزوده و پیشنهادی جدیدی (Akhilesh, 2017) خلق کنند. شیوه‌های اداره مدرسه نیز در حال گذار و تحول است. مدرسه زندانی نیست که والدین بچه خود را به آن بسپارند و مطالبه و مشارکت در اداره آن نداشته باشند. امروزه همه ذینفعان درون و بیرون باید خود را در اداره کردن مدرسه سهیم بدانند. مفهوم رهبر و رهبری مدرسه متفاوت از هم هستند (هالینگر و همکاران، ۲۰۲۰). رهبری مدرسه در مقایسه با رهبر که جایگاهی فردی را به ذهن می‌رساند، امری مشارکتی است.

بهبود ظرفیت رهبری آموزشی: ضرورت تضمین نظام آموزشی جامعه‌محور، به‌عنوان پدیده محوری: محور اصلی توسعه و بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجو‌معلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، جامعه‌محوری است. هنگامی دانشجو‌معلم‌ان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مدیران بالقوه و رهبران آموزشی آینده در نظام تعلیم و تربیت به جامعه آینده کمک خواهند کرد که از الزامات نوظهور جامعه ذینفعان آگاه باشند، تحولات جهانی و چرخش‌های پیش رو نظام تعلیم و تربیت را بدانند، و اراده و خواست برای تحول در نظام آموزشی داشته باشند. دانشگاه فرهنگیان و جامعه با تجهیز امکانات، حمایت و به‌کارگیری محتوای چندجانبه نگر و جامعه‌محور جو توانمندسازی ایجاد می‌کند، که از دل آن اعتماد و استقلال بروز می‌یابد و ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور شکل می‌گیرد. شکل‌گیری ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور مستلزم به چالش کشیدن انحصارگرایی در تربیت دانشجو‌معلم‌ان، عدم تمرکز نظام آموزشی و تعریف مسیر شغلی است به‌نحوی که به مدیریت و رهبری آموزشی شخصیت ببخشد و بستر حرکت به‌سوی فرصت را برای دانشجو‌معلم‌ان فراهم کند تا به پیامدهای موردنظر که همان خودراهبری، بسترسازی برای خودگردانی نظام آموزشی و مهم‌تر از همه تقویت جایگاه نهادی نظام تربیت‌معلم و دانشگاه فرهنگیان در جامعه بلافصل و دور است دست یابد. توسعه ظرفیت رهبری آموزشی هویتی به دانشگاه فرهنگیان و رهبری مدرسه در جامعه می‌دهد، به‌نحوی که، دانشگاه فرهنگیان به‌وضوح با

پرورش رهبران آموزشی جامعه‌محور در حیات اجتماعی نقش آفرین است (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸) و پیامدهای آن به‌عنوان رهبران مدارس در جامعه سودمند هستند.

راهبردهای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور

بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان نیازمند فعالیت‌های متفاوتی از قبیل هم‌آموزی، مشاهده، تعاملات بین فردی آموزنده، تحرک دانش، انتقال تجارب، الگوبرداری از مدرسان، تعامل فکورانه با اساتید و دیگر دانشجویان، مشارکت در کنفرانس‌های کلاسی و نشست‌های همفکری هستند. همچنین، آموزش‌های کاربردی و مسئله محور، هم‌زیستی فعال، تمرین رهبری در بستر واقعی مدرسه و درمجموع تشکیل پروژه‌های بهبود ازجمله این اقدامات هستند. این اقدامات و به‌طور کلی راهبردهای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان را می‌توان به مقوله‌های کلی رهیاری، کارورزی رهبری، رهبری تأملی، هم‌آفرینی و پروژه محور شدن نظام تربیت‌معلم طبقه‌بندی کرد.

الف) رهیاری: رهیاری حاصل هم‌تعاملات بین فردی و هم‌آموزی خود دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان و هم انتقال تجارب مدرسان و همکاران باسابقه است. مفهوم رهیاری می‌تواند موجب همکاری و هم‌افزایی متنی و متور (رهیار) شود. به بیانی دیگر رهیار کسی است که دانش، تخصص و مشاوره خود را به کسانی که تجربه کمتری دارند ارائه می‌دهد (Mullen & Klimaitis, 2021). متور با بهره‌گیری از تجربه و مهارت‌های خود، افراد تحت حمایت خود را در مسیر درست هدایت و به افراد تازه‌کار برای یافتن فرصت‌های رشد حرفه‌ای، به دست آوردن اعتماد به نفس و بهبود مهارت‌های فردی کمک می‌کند (دانشمندی و همکاران، ۱۳۹۶). از این منظر، مشاهده شدن توسط گروه همگنان، مشاهده کردن رفتار همکاران و تعاملات بین فردی آموزنده بین دانشجومعلم‌ان از مقاطع، رشته‌ها و شرایط کاری مشابه این امکان را فراهم می‌کند که آن‌ها روش‌های راهبری امور سایر همکاران خود را ببینند و از بازخوردهای دیگران، نسبت به شیوه راهبری خود آگاه شوند، هرچند تعاملات بین فردی آموزنده فراوانی بالایی ندارند، بااین حال نقش مؤثری در توسعه ظرفیت رهبری دانشجومعلم‌ان دارند، برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان که تجربه تحصیل و تدریس در دانشگاه فرهنگیان و مدیریت مدرسه را داشت اظهار می‌کرد: «به نظر من از صد در صد

مهارت‌های مورد نیاز رهبری آموزشی، تنها ده درصد را دانشجومعلم‌ان یاد می‌گیرند، آن هم مربوط به تعاملات و مشاهده رفتار رهبری گروه همسالان و مدرسان است.»

ب) کارورزی رهبری: کارورزی رهبری از طریق تمرین رهبری و آموزش‌های مبتنی بر واقعیت مدرسه محقق می‌شود. ارائه محتوا به صورت کاربردی شیوه آموزش برای ظرفیت‌سازی رهبری آموزشی را تسهیل می‌کند. یادگیری مبتنی بر عمل^۱ تأکید زیادی بر مشارکت فراگیر دارد و فرآیندی عملی، تکلیف محور و در جهت پرورش و بازآفرینی ملموس است (Drake, 2020). یادگیری مبتنی بر عمل به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیران فعالانه در روش‌های عملی و تخیلی یادگیری مشارکت می‌کنند (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸). دانشجومعلم‌ان انتظار دارند مدرسان عملاً محتوای دروس نظری را ملموس کنند و به ارائه تنها کنفرانس‌های معمول و طرح مباحث ذهنی و تئوریک اکتفا نکنند، چنان‌که یکی از مشارکت‌کنندگان که مدیر مدرسه دوره متوسطه اول است و سابقه تحصیل و تدریس در دانشگاه فرهنگیان را دارد بیان می‌کند: «اساتیدی که به عنوان استاد مباحث کارورزی یا دروسی که می‌تواند جنبه کاربردی داشته باشند تدریس می‌کنند، باید آن قدر به خودشان اطمینان و تجربه کافی داشته باشند که یادگیری را ملموس کنند. موقعیت ایجاد کنند، تا دانشجومعلم بتواند خود را در موقعیت تصور کند و تصمیم‌ها را شبیه‌سازی کند.»

ج) رهبری تأملی: رهبری تأملی مدرس دانشگاه فرهنگیان و واداشتن دانشجویان به تأمل و معناداری در کار الهام‌بخش و الگویی برای دانشجومعلم‌ان است، تا با اعتماد و الهام گرفتن از او و برقراری روابط دوسویه و مثبت به قابلیت‌های خود باور داشته باشند و همه تلاش خود را برای بهبود ظرفیت رهبری آموزشی خود مشابه آنچه درک می‌کند به کار گیرند. تعامل متقاعدکننده استاد و دانشجومعلم و تدریس دوسویه و تعاملی فرصت اظهارنظر و محیط گشوده برای ارتباطات باز ایجاد می‌کند، که افراد نظرات خود را بیان کنند. به دنبال خلق محیط باز نقدها و نقطه نظرات دیگران هم مطرح می‌شود و تأمل بر عمل خود شکل می‌گیرد که مقروضات فرد را به چالش می‌کشد. آیا مقروضات من درباره انجام چنین عملی از ابتدا درست بوده یا نیازمند بازنگری است؟ این گونه، فعالیت فرد معنادار می‌شود و تأمل و عمل فکورانه راهبردی مؤثر در برخورد با مسائل و برای راهبری امور می‌شود. تأمل و عمل فکورانه رفتاری است که رهبران در نظام‌های آموزشی می‌توانند با پرورش آن، محیط

^۱ learning by doing

آموزشی را به‌طور روزافزونی کارآمد و فرایندهای رهبری آموزشی را اثربخش و معنادار سازند (Castelli, 2016).

د) هم‌آفرینی: هم‌آفرینی انگیزه‌های متفاوت دانشجو معلمان و دانشگاه فرهنگیان را هم‌جهت و چشم‌انداز و رسالت مشترکی را ترسیم می‌کند که مشارکت، هم‌افزایی، تیم‌سازی و درنهایت همزیستی فعال را به ارمغان می‌آورد. همزیستی فعال فرد را از انفعال و عرضه اطلاعات بر او به یادگیرنده حرفه‌ای تبدیل می‌کند که نه تنها تعالی خود بلکه تعالی دیگران و حتی سازمان خود را دنبال می‌کند (طاهرپور، ۱۳۹۷) و قدرت آگاهی‌آفرینی دارد (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۰). هم‌آفرینی دانشجو معلمان و دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به تشخیص تحولات محیطی، نیازهای ذینفعان، توانمندی‌های دانشگاه‌های رقیب و مدعی، تغییر سلیقه جامعه و نظام آموزشی و واکنش به موقع کمک کند و از دل آن رهبران آموزشی جامعه محور خلق می‌گردد؛ بنابراین، از طریق برنامه‌های آگاهی‌بخش درباره دانشگاه، پشتیبانی مسئولین و کارکنان دانشگاه از رویکرد مشارکتی با دیگر نهادهای آموزشی، بهبود کیفیت آموزش و پژوهش، و مشارکت در زمینه معرفی و شهرت بخشی به دانشگاه، زنجیره ارزشی محقق می‌شود که رهبران آموزشی قابل اعتماد را به جامعه معرفی می‌کند. شرکت دانشجو معلمان در همایش‌های برون دانشگاهی، ارزش بخشی به دوره‌های آموزشی و وجود رسانه قوی برای معرفی دانشگاه فرهنگیان، این دانشگاه را به برندی معلم ساز تبدیل خواهد کرد که تمایل به مشارکت همه ذینفعان درون و بیرون را به همراه دارد. در این جهت یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌کند: دانشگاه فرهنگیان در تلقی درست از دانشجو بودن از منظر جامعه دانشی ضعیف دارد. دانشگاه بستر و فرصت لازم برای دانشجو معلمان برای شرکت در سمینارها، نشست‌های همفکری و به‌طور کلی معرفی بهتر خود و دانشگاه فراهم نمی‌کند. این مسئله حس تعلق به دانشگاه ایجاد می‌کند. ظرفیت ایجاد می‌کند که دانشجو معلم نقش و سازمان (دانشگاه) خود را در اجتماع بهتر معرفی کند. خود را طوری مقبول نشان دهد که می‌تواند رهبر و جریان ساز این جامعه دانشی باشد.

ه) پروژه محور کردن نظام آموزش دانشگاه فرهنگیان: پروژه محور کردن نظام آموزش دانشگاه فرهنگیان به این واقعیت اشاره دارد که آموزش‌ها از جنس مسئله محور نیست و پروژه بهبودی با مشارکت دانشگاه‌های سرآمد، دانشگاه فرهنگیان و مدارس بر مبنای واقعیت‌های موجود نظام آموزشی شکل نگرفته است. یکی از مصاحبه‌شوندگان که تجربه

غنی در مدیریت مدارس و تدریس در دانشگاه فرهنگیان داشت و اکنون به عنوان عضو هیئت علمی در یکی از دانشگاه‌های بنام در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی مشغول به فعالیت است اظهار می‌کند: «پروژه‌هایی باید تعریف شود در حوزه بهبود مدرسه با مشارکت دانشگاه‌های سرآمد که رشته علوم تربیتی دارند، چون هیئت علمی قوی‌تری دارند. دانشگاه فرهنگیان و مدارس با بودجه معقولی یکی از این مشکلات را هدف قرار دهند. در این پروژه بدنه دانشی ایجاد می‌کنید که مستند و مسئله محور است. هم مبنای اجرای مدیر مدرسه می‌شود و هم مبنای کتاب تألیفی استاد دانشگاهی می‌شود که آن را تدریس کند. کتابی می‌شود که خاستگاه کشور ماست. در این پروژه‌های بهبود یک تیم از دانشگاه به عنوان مجری، دانشگاه فرهنگیان به عنوان آموزش دهنده و مدارس به عنوان بستر حضور دارند.

شرایط زمینه‌ای مربوط به بسط پدیده ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان: راهبردهای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان متأثر از بستری هستند که در آن به وقوع می‌پیوندند. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها، این عوامل زمینه‌ای در قالب دو مقوله کلی عوامل درون‌متنی و عوامل برون‌متنی قابل بررسی هستند. عوامل درون‌متنی یکی از عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان است که مستقیماً به ذینفعان و بازیگران درون نظام تربت معلم برمی‌گردد و حداقل از سه منظر برنامه درسی معلم محور، جو توانمندساز، و نظام آموزشی متمرکز نقش مؤثری بر بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان دارد. یکی از عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی است. برنامه درسی حداقل از سه بعد محتوای رسمی برنامه درسی، نحوه اجرای برنامه درسی و جنبه پنهان برنامه درسی (ملکی، ۱۳۹۶) نقش مؤثری بر توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان دارد. تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش به معلم محور بودن برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان از این منظر که معلم تربیت می‌کند و نه رهبر آموزشی اذعان داشتند؛ بنابراین نه تنها در محتوای برنامه درسی که به صورت رسمی ارائه می‌گردد و مصوب دانشگاه فرهنگیان است جایی برای رهبری آموزشی گنجانده نشده است (خنیفر و همکاران، ۱۴۰۰)، در اجرای همین محتوای معلم محور نیز به کسب مهارت‌های رهبری در کلاس توجه نمی‌گردد. وجه دیگر برنامه درسی رسمی و آشکار، برنامه درسی پنهان است (ملکی، ۱۳۹۶) که به صورت

غیررسمی و از دل تعاملات با یکدیگر و رفتار اجتماعی یاد گرفته می‌شود. برنامه درسی پنهان هم به دلیل تأکید بر ارزشیابی کمی نگر و تمایل اندک دانشجوی معلمان به یادگیری از هم در زمینه کسب مهارت‌های رهبری آموزشی مغفول مانده است.

یکی از عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان، جو توانمندساز است. جو توانمندساز حداقل از سه بعد اعتماد؛ استقلال و خودتعیین‌گری نقش مؤثری بر ظرفیت رهبری آموزشی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان دارد. چنانچه ساختار سازمانی یک واحد آموزشی از نوع توانمندساز باشد، به سبب باز گذاشتن افراد زمینه ارتقای میزان اعتماد اعضا به سازمان فراهم می‌گردد و بستری مناسب برای افزایش رضایت، میل به یادگیری، کاهش احساس بیگانگی و افزایش نوآوری ایجاد می‌شود. در ساختار توانمندساز خواستار اطاعت کورکورانه نیستیم و فرد استقلال دارد. دانشجو و حتی مدرس در کوچک‌ترین مسائل باید بوروکراسی‌های دست و پاگیر را دنبال کند و عملاً خود اختیاری ندارد. تمرکز و تمرکزگرایی نظام آموزشی اعم از نظام آموزش عمومی در قالب آموزش و پرورش (فراستخواه، ۱۴۰۱) که واحد فعالیت دانشجوی معلمان در آینده است و نظام دانشگاه فرهنگیان که واحد مسئول تربیت آن‌ها است نیز تأثیرگذار است. Zeinabadi (۲۰۲۲) معتقد است در بستر متمرکز نظام آموزشی زمینه برای پرورش رهبران آموزشی با چالش مواجه می‌شود.

عوامل برون‌متنی یکی دیگر از دسته عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان است که به ذینفعان و بازیگران بیرون نظام تربیت‌معلم برمی‌گردد و حداقل از سه منظر جایگاه نظام آموزشی در نظام بودجه‌ریزی کشور، سیاست‌ها و برنامه‌های فرادستگاهی، و گسترش شبکه‌ها و تعاملات با محیط بیرونی نقش مؤثری بر بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان دارد. نگاه سرمایه‌ای به آموزش و تخصیص سهم بیشتر از تولید ناخالص داخلی به آن، که پژوهش‌ها سهم پایین‌تر از میانگین جهانی (کمتر از ۵ درصد) را نشان می‌دهند (فراستخواه، ۱۴۰۱) می‌تواند به شروع و تداوم برنامه‌های تربیت‌معلم کمک کند. از طرفی تدوین سیاست‌ها خارج از چهارچوب نظام آموزشی، دانشگاه فرهنگیان را در پله‌ای قرار می‌دهد که به دنبال گسترش روابط با سایر منابع نمی‌رود و عملاً پاسخگویی در قبال عملکرد خود به جامعه نخواهد داشت.

شرایط مداخله‌گر مؤثر بر راهبردهای تحقق ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان: با توجه به نتایج کدگذاری، کنش و واکنش متقابل و فرایند توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر مرتبط با دخالت‌های انحصارگرایان در تربیت معلم، ناپایداری مسیر شغلی و تکانه‌های سیاسی و اقتصادی است. منظور از انحصارگرایی این است که دانشگاه فرهنگیان تقریباً تنها متولی تربیت دانشجومعلمان و ورودی‌های آموزش و پرورش در کشور محسوب می‌گردد و سایر دانشگاه‌ها مستقیم دخیل نیستند (فراسخواه، ۱۴۰۱). انحصارگرایی تعامل دانشگاه فرهنگیان را با سایر دانشگاه‌های سرآمد در زمینه تربیت معلم را با مشکل مواجه می‌کند. چشم‌انداز متصور برای تربیت معلم چنین نشان می‌دهد که مشارکت و دعوت‌گری از ذینفعان در آن جایگاهی ندارد. به استناد سیاست‌های کلی تحول در نظام آموزش و پرورش، منابع انسانی موردنیاز در مشاغل آموزشی و تربیتی در چارچوب شایستگی‌های مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، صرفاً از طریق دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تأمین می‌شود و هرگونه استخدام خارج از این طریق ممنوع است (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، نحوه مشارکت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در تربیت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش عملاً بسیار محدود است. از سوی دیگر حتی خود آموزش و پرورش هم به‌عنوان ذینفع مستقیم در تربیت دانشجومعلمان دخیل نیست. اکثر مصاحبه‌شوندگان به این نکته اذعان داشتند که پروژه‌های بهبود شکل نمی‌گیرد که دانشگاه فرهنگیان با مدارس ارتباط داشته باشد و مسئله‌ای مطرح شود که با مشارکت و دعوت‌گری ذینفعان حل شود؛ بنابراین بستری برای حرکت به‌سوی فرصت هم شکل نمی‌گیرد. درنهایت، بسیاری از تغییرات سیاسی مانند تغییر هیئت دولت و پارلمان هم بر سیاست‌های جذب و پرورش تربیت معلم تأثیرگذار است که تصویر فرد از آینده شغلی خویش را با چالش مواجه می‌کنند.

پیامدهای راهبردهای به‌کارگیری هم‌آفرینی در دانشگاه: توسعه ظرفیت رهبری آموزشی جامعه‌محور در دانشگاه فرهنگیان تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، پیامدهایی برای دانشجومعلمان به همراه دارد. با توجه به نظرات شرکت‌کنندگان، این پیامدها را می‌توان در قالب سه مقوله کلی پیامدهای فردی (خودراهبری)، پیامدهای سازمانی (شکل‌گیری بستر مشارکت و خودگردانی در مدرسه) و پیامدهای فراسازمانی (تقویت جایگاه نهادی دانشگاه

فرهنگیان، و آموزش متناسب با نیاز جامعه) تقسیم‌بندی نمود. البته این تقسیم به معنی تحقق کامل یکی و عدم بروز دیگری نیست، بلکه هرکدام از نتایج تا اندازه‌ای توسط مصاحبه‌شوندگان گزارش شده‌اند. در سطح فردی، بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان از این منظر که ظرفیت‌سازی ناظر بر آینده است (Lambert, 2001) به تمایل به خود توسعه‌ای و توسعه قابلیت‌های پویا کمک خواهد کرد. ظرفیت رهبری آموزشی ظرفیتی پایدار است و به‌نوعی قابلیت و مهارتی انتقال‌پذیر^۱ (Oonk et al., 2020) است که در عصر جامعه‌محوری نظام تعلیم و تربیت فرد را قادر می‌سازد توانایی و حس قابلیت داشتن برای رهبری آموزشی را در خود احساس کند. در سطح مدرسه، لازمه خودگردانی، توزیع اختیار و مسئولیت (Caldwell & Spinks, 2021) است. حال آنکه بسیاری از کارگزاران فعلی شاغل در نظام آموزشی کفایت و قابلیت لازم برای تفویض اختیارات را ندارد؛ بنابراین بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجومعلم‌ان می‌تواند سازه‌ای قدرتمند در جهت پرورش کارگزاران توانمند و ایجاد بستر برای مشارکت ذینفعان در خودگردانی مدرسه باشد به‌نحوی که به تقویت اعتماد به دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و بهبود جایگاه نهادی آن در جامعه شود. دانشگاه فرهنگیان زمانی نهادی اثربخش در تربیت معلم می‌شود و آموزش متناسب با جامعه ارائه می‌دهد که دانش‌آموختگان آن در نقش رهبران آموزشی آینده اعتمادی در جامعه ایجاد کنند که از پس راهبری شرایط پیچیده کنونی برمی‌آیند. نیاز امروز دانشگاه فرهنگیان کنشگری مرزی افراد و سپس تبدیل افراد به نهادهای شخصیت یافته است. دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و رهبران آموزشی آینده در قامت کنشگران مرزی می‌توانند بین نظام رسمی مدرسه و فضای غیررسمی جامعه تردد کنند و جایگاه نظام تربیت معلم و رهبران آموزشی را تقویت کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه جامعه‌محور دانشگاهی است که به‌وضوح در حیات اجتماعی سهم و نقش دارد؛ در جامعه دیده می‌شود و دانش‌آموختگان و برون‌دادهای علمی و پژوهشی آن، پیامدهایی نافع و قابل اعتماد هستند (بیانیه آینده دانشگاه‌ها در ایران، ۱۳۹۹). دانشگاه فرهنگیان با چنین نگاهی می‌تواند با خلق و توسعه دانش سودمند، و ارزش‌آفرین در حال و آینده جامعه

^۱ transferable skill

نقش آفرین باشد و دانش‌آموختگان آن به‌عنوان یکی از ارزشمندترین عناصر کلیدی توسعه، سهم بسزایی در شکل‌دهی، هدایت و رهبری جامعه آینده و توانمندسازی مدارس در تأمین این هدف داشته باشند. بررسی ادبیات و یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد ظرفیت‌سازی مدیران و رهبران مدارس به‌عنوان دانش‌آموختگانی که در حساس‌ترین جایگاه نظام آموزشی و در نقش موتور پیشران (Spector, 2019) و راهبری قابل‌اعتماد برای جامعه درونی و بیرونی نظام آموزشی به کار گرفته می‌شوند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. فرض بر این است که مدیران توانمند و هوشمند، در نقش رهبران آموزشی به‌عنوان کانون هدایت و راهبری مدرسه، می‌توانند شرایط را برای دستیابی به چنین هدفی مهیا سازند. مدیران در نقش رهبران آموزشی نه‌تنها ضروری است بدانند مدرسه به چه چیزی دست یابد، بلکه به معلم و دیگر ذینفعان هم کمک کنند تا برای دستیابی به این اهداف با یکدیگر همکاری کنند (Brauckmann et al, 2023)؛ بنابراین دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان رهبران آموزشی آینده و مدیران بالقوه باید با الزامات نوظهور جامعه ذینفعان آشنا باشند و تغییرات بنیادین در شیوه اداره مدرسه را درک کنند تا در یک فرایند دوسویه به توسعه ظرفیت رهبری آموزشی خود و تحقق جامعه‌محوری دانشگاه فرهنگیان کمک کنند. توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان دانشجو‌معلمان ساختاری تعاملی می‌سازد که هم فرد، هم سازمان (مدرسه و دانشگاه) و هم جامعه بهره‌مند می‌شوند. به عبارت دیگر، دانشجو‌معلمان نه‌تنها خود راهبر می‌شوند، بلکه توانایی دارند سازمان‌های آموزشی و جامعه بلافصل خود را هدایت و همراه کنند. در حقیقت توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانش‌آموختگان دانشگاه به بهبود شیوه‌های انجام فعالیت‌های شخصی، بهبود فرایندهای انجام کار تخصصی و حتی بهبود استراتژی‌های رهبری و همراهی ذینفعان بیرونی کمک می‌کند. حال چقدر زمینه توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجو‌معلمان در دانشگاه فرهنگیان فراهم است به عوامل زمینه‌ای درون‌متنی مانند ترسیم برنامه درسی رهبر‌ساز، استقرار جو توانمندساز و نظام آموزشی غیرمتمرکز بستگی دارد. همچنین، جایگاه آموزش در نظام بودجه‌ریزی کلان، سیاست‌های فرادستگاهی و گسترش شبکه‌ها از شرایط زمینه‌ای برون‌متنی است که توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان را تسریع می‌کند.

برای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجو‌معلمان در دانشگاه فرهنگیان و تحقق یک نظام جامعه‌محور از پنج راهبرد کلی استفاده می‌شود. رهیاری از طریق توسعه جانشین‌پروری

و تحرک بخشی به دانش، ماهیتی عینی به آموزش‌های دانشگاهی می‌دهد. تأمل از مسیر گفتگوی آزاد فرصتی فراهم می‌کند که باورهای خود را به چالش کشید (Castelli, 2016). رهبری بدون تفکر و تأمل به اثربخشی سازمان منجر نخواهد شد (Rainie et al., 2019). این رویکرد با فرایند یادگیری گره خورده است؛ پس می‌توان این رویکرد را راهبردی مناسب در جهت اداره سازمان‌های آموزشی به‌ویژه مدارس، و استقرار رهبری آموزشی در نظر گرفت. راهبرد هم‌آفرینی به این مسئله اشاره دارد که اگر دانشگاه فرهنگیان دغدغه بهبود قابلیت‌ها و ظرفیت‌های دانشجویان خود را دارد که ارزش پیشنهادی جدیدی برای جامعه ایجاد کنند، از پس راهبری نظام آموزشی برآیند، و ارزش متقابلی هم برای خود و هم دانشگاه فرهنگیان ایجاد کنند باید انگیزه‌های متفاوت دانشجویان و دانشگاه فرهنگیان را هم‌جهت و چشم‌انداز و رسالت مشترکی را ترسیم که مشارکت، همکاری، هم‌افزایی و تیم‌سازی را به ارمغان می‌آورد. همچنین برای توسعه ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان می‌توان از دوره‌های کارورزی رهبری مبتنی بر تشکیل پروژه‌های بهبود با مشارکت دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه‌های دولتی سرآمد و مدارس بهره‌گرفت.

راهبردهای مذکور متأثر از شرایط مداخله‌گر انحصارگرایی، نظام آموزشی متمرکز و مسیر شغلی هستند. توسعه ظرفیت رهبری آموزشی با تمرکزگرایی و نگاه انحصارگرایانه در تربیت معلم محقق نخواهد شد. تا زمانی که دانشگاه بستر حرکت به‌سوی فرصت را برای دانشجویان فراهم نکند و مدیریت و رهبری مدرسه حرفه مشخصی قلمداد نشود، ظرفیت‌سازی رهبری با چالش مواجه خواهد شد و پیامدهای متصور برای آن در سطح فردی، سازمانی و فراسازمانی کم‌رنگ می‌گردند. بهبود ظرفیت رهبری آموزشی دانشجویان می‌تواند سازه‌ای قدرتمند در جهت پرورش کارگزاران فکور و بستری برای مشارکت ذینفعان در خودگردانی مدرسه ایجاد کند به‌نحوی که به تقویت اعتماد به دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و بهبود جایگاه نهادی آن در جامعه شود. دانشگاه فرهنگیان زمانی نهادی اثربخش در تربیت معلم می‌شود و آموزش‌های آن متناسب با خواست جامعه خواهند بود که دانش‌آموختگان آن در نقش رهبران آموزشی آینده اعتمادی در جامعه ایجاد کنند که از پس راهبری شرایط پیچیده کنونی برمی‌آیند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز است. در پایان، نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از مشارکت کنندگان در پژوهش قدردانی کنند.

منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۹). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری* (ویرایش پنجم). تهران: نشر دیدار.
- بیانیه آینده دانشگاه‌ها در ایران: جامعه‌محور و کارآفرین. (۱۳۹۹). مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور. تهران.
- حنیفر، حسین، ابراهیمی، صلاح‌الدین، سعادت، سارا، نادری بنی، ناهید و سیفی، علی. (۱۴۰۰). مدل شایستگی‌ها و توانایی‌های مدیران میانی آموزش و پرورش: پژوهشی آمیخته. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۱)، ۱۶۱-۱۹۳.
- دانشمندی، سمیه، فتحی واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت، و قلیچ لی، بهروز (۱۳۹۶). واکاوی اقدامات متور و متنی در منتورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها: رویکردی کیفی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱۴(۲)، ۵۵-۲۹.
- رحیمی، رقیه، قرونه، داود و آهنگیان، محمدرضا. (۱۴۰۰). ابعاد و الزامات حرفه‌ای شدن مدیران مدارس. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۱)، ۱۳۷-۱۶۱.
- شریف الحسینی، مهناز، قربانی، محمود و فریرزی، الهام. (۱۴۰۰). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه قابلیت یادگیری سازمانی در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۲)، ۲۱۱-۲۴۴.
- شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). *برنامه درسی کارشناسی رشته آموزش ابتدایی خاص دانشگاه فرهنگیان*. بازنگری شده در تاریخ ۱۳۹۹/۹/۲۸.
- طاهرپور، فاطمه. (۱۳۹۷). رابطه بین سایش اجتماعی و هم‌آفرینی با نقش میانجی عزت نفس سازمانی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های برتر ایران. *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ۱(۳۳)، ۱۲۸-۱۰۹.
- طاهری، مجتبی و هویدا، رضا. (۱۳۹۸). رهبری تاملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان. *مدیریت مدرسه*، ۸(۲)، ۱-۱۹.

علیمحمدی، غلامعلی، جباری، نگین و نیاز آذری، کیومرث. (۱۳۹۹). توانمندسازی حرفه‌ای دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در افق مهارت‌های نوظهور. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۲)، ۲۳۱-۲۶۴.

فراستخواه، مقصود. (۱۴۰۱). آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبانی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴(۴)، ۶۷-۹۵.

ملکی، حسن. (۱۳۹۶). *مقدمات برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات سمت.

نیستانی، محمدرضا. (۱۳۹۱). *اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش*. اصفهان: نشر آموخته.

References

- Aarrevaara, T., Finkelstein, M., Jones, G. A., & Jung, J. (2021). *Universities in the knowledge society*. Springer International Publishing.
- Aas, M., & Fluckiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: an international journal of theory, research and practice*, 9(1), 38-52.
- Abbasalinezhad, S., Fayyaz, I., Raznahan, F., & khorsandi Taskooh, A. (2022). Identifying the effective components to improve the karmic capacity in elementary schools based on the document on the transformation of education. *Educational Psychology*, 18(66), 55-75. [In Persian]
- Akhilesh, K. B. (2017). Co-Creation and Learning. In *Co-Creation and Learning* (pp. 45-54). Springer, New Delhi.
- Ali mohammadi, G., Jabbary, N., & Niazazari, K. (2020). Professional Empowerment of Farhangian University Graduates in Emerging Skill Vision. *Educational and Scholastic studies*, 9(2), 231-264. [In Persian]
- Barakat, M., Reames, E., & Kensler, L. A. (2019). Leadership preparation programs: Preparing culturally competent educational leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(3), 212-235.
- Bazargan, A. (2020). *An introduction to qualitative and mixed research methods: common approaches in the behavioral sciences (5th ed.)*. Tehran: Didar publication. [In Persian]
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Byrne, L., Stratford, A., & Davidson, L. (2018). The global need for lived experience leadership. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 41(1), 76.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2021). *The self-managing schools*. Routledge.
- Castelli, P. A. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. *Journal of Management Development*, 35(2), 217-236.
- Daneshmandi, S., Fathi vajargah, K., Khorasani, A., & Ghelichli, B. (2017). Exploring the Interaction between Mentor & Mentee in Mentoring of New Hired Faculty Members of Universities: Qualitative Approach. *Training & Development of Human Resources*, 4(14):29-55. [In Persian]

- Dethmer, J., Chapman, D., & Klemp, K. (2015). *The 15 Commitments of Conscious Leadership: A New Paradigm for Sustainable Success*. Sage publications. [In Persian].
- Drake, T. A. (2022). Learning by doing: A daily life study of principal interns' leadership activities during the school year. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(1), 24-54.
- Endersby, L., Jenkins, D. M., & Priest, K. L. (2019). Leadership Education: Advancing a Community of Practice. *New Directions for Student Leadership*, 164, 141-149.
- Erhard, W. H., Jensen, M. C., & Zaffron, S. (2017). Integrity: A Positive Model that Incorporates the Normative Phenomena of Morality, Ethics, and Legality (Abbreviated Version). In *Integrity in Business and Management* (pp. 11-39). Routledge.
- Farasatkah, M. (2023). The Future View of Iranian Higher Education Quality; A Grounded Theory based Model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14(4), 67-95. [In Persian]
- Gardner, W. L., Karam, E. P., Alvesson, M., & Einola, K. (2021). Authentic leadership theory: The case for and against. *The Leadership Quarterly*, 32(6), 101495.
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Woo, D. S. (2019). Principal preparation programs and principal outcomes. *Educational administration quarterly*, 55(1), 73-115.
- 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. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School leadership & management*, 40(4), 243–247.
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Saadat, S., Naderi Beni, N., & Sayfi, A. (2021). Model the Competencies and Abilities of Middle Education Managers: A Mixed Research. *Educational and Scholastic studies*, 10(1), 163-193. [In Persian]
- Korn Ferry (2016), Assessment of Leadership Potential. Research Guide and Technical Manual, available at: http://static.kornferry.com/_KFALP_Technical Manual_final.pdf (accessed November 12, 2017).
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *Leadership is everyone's business*. Wiley.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *Leadership practices inventory: LPI*. Wiley.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. ASCD.
- Lambert, L. (2001). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive organizational scholarship*, 241-258.
- Maleki, H. (2017). *The basics of curriculum planning*. Tehran: Samit Publications. [In Persian]
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). *Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, ۱۴۸۳(۱), ۱۹-۳۵.
- Neyestani, M. (2012). *The principles and basics of dialogue: the method of recognition and education*. Isfahan: Neshar Oghedeh. [In Persian]
- Normore, A. H., & Lahera, A. (2019). The evolution of educational leadership preparation programmes. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 27-42.
- Ochian, S. (2017). Educational Leadership. *Proceedings Education*, 1(4), 265-271.

- Oonk, C., Gulikers, J. T., Den Broke, P. J., Wesselink, R., Beers, P. J., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*, 80 (4), 701-718.
- Oplatka, I. (2022). Towards the post-neoliberal era in education: some speculations about future directions in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 664-674.
- Pendleton, D. A., Furnham, A. F., & Cowell, J. (2020). *Leadership: No More Heroes*. Springer Nature.
- Pendleton, D., & Furnham, A. (2012). *Five tasks of leading*. In *Leadership: All You Need to Know* (pp. 61-73). Palgrave Macmillan, London.
- Rahimi, R., Ghorrooneh, D., & Ahanchian, M. R. (2021). Dimensions and Implications of the Professionalization of School Principals (The Case: Girls' High Schools in Mashhad). *Educational and Scholastic studies*, 10(1), 137-162. [In Persian]
- Rainie, L., Keeter, S., & Perrin, A. (2019). *Trust and Distrust in America*. Pew Research Center.
- Rutkienė, A., & Tandzegolskienė, I. (2021). *Approaches to the leadership in education*. Proceedings of the international scientific conference (pp. 549-559). Sabiedrība: Society, integration, education.
- Sharifalhosaini, M., Ghorbani, M., & Fariborzi, E. (2021). Construction and Evaluation of Validity and Reliability of Organizational Learning Capability Questionnaire in Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 244-211. [In Persian]
- Soleymani, S., Aliabadi, K., & Zaraii Zavaraki, E. (2023). The Effect of Performing a Flipped Learning Pattern (FLP) on Desire for Learning, Self-control, and Self-Management of Students. *Educational Psychology*, 19(69), 32-75. [In Persian]
- Spector, B. (2019). *Constructing Crisis*. Cambridge University Press.
- Statement on the future of universities in Iran: community-oriented and entrepreneurial. (2019). *National Research Institute for Science Policy*. Tehran. [In Persian]
- Statutes of Farhangian University (2012). Tehran: *Ministry of Education*. [In Persian]
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage publications. [In Persian].
- Supreme Council of Educational Planning. (2020). *Bachelor's curriculum in the field of special elementary education of Farhangian University*. Revised on 9/28/2019. [In Persian]
- Symaco, L. P., & Tee, M. Y. (2019). Social responsibility and engagement in higher education: Case of the ASEAN. *International Journal of Educational Development*, 66(2), 184-192.
- Taheri, M., & Howida, R. (2018). Reflective leadership in schools and its role in improving teachers' self-efficacy beliefs. *School Management*, 8(2): 1-19. [In Persian]
- Taherpour, F. (2017). The relationship between social undermining and co-creating with mediating role of organizational self- esteem among faculty members of selected Iranian universities. *Public Administration Perspective*, 9(1), 109-128. [In Persian]
- Tan, S. C., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: aligning education with needs for knowledge creation in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 10(2), 1-24.
- Zeinabadi, H. (2022). Principals' role in teachers' knowledge-sharing beliefs, intention and behavior in Iranian schools: exploring the impact of knowledge-sharing leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(5), 493-510.