

REVIEW ARTICLE

Analyzing The Role of The Educational Director in Improving The Quality of Schools

Ali Lotfi¹

1. Master's degree in Physical Education, Sports Physiology, Islamic Azad University, Marivan, Iran..

Correspondence:

Ali Lotfi

Email: ali.lotfi2256@gmail.com

Receive Date: 09/Feb/2025

Revise Date: 26/Mar/2025

Accept Date: 01/Apr/2025

Publish Date: 22/May/2025

How to cite:

Lotfi, Ali. (2025). Analyzing The Role of The Educational Director in Improving The Quality of Schools. Learning Flow, 1(3), 1-13.

ABSTRACT

Purposes: The present study aimed to analyze the position of the educational principal and identify the mechanisms through which school leadership influences the enhancement of teaching-learning process quality. The central problem investigated was how transitioning from traditional bureaucratic management to instructional and pedagogical leadership can enhance learning quality indicators, teacher self-efficacy, and comprehensive school performance.

Methods: This study was conducted using a qualitative approach through a narrative-analytical review method. Data were gathered through a systematic search and examination of authoritative international and national literature and policy documents across major databases (Scopus, Web of Science, ERIC, as well as UNESCO and OECD reports). Thematic analysis was employed to extract and categorize the core components of the principal's role in school quality.

Findings: The results indicated that the impact of the educational principal on school quality manifests across four key dimensions: 1) pedagogical leadership, clinical supervision, and data-informed decision-making; 2) human capital development and fostering collective teacher efficacy through professional learning communities (PLCs); 3) engineering the organizational climate, psychological safety, and a learning-oriented culture; and 4) balanced distributed leadership and strategic engagement of parents and the community. Principals primarily influence instructional effectiveness and student achievement through affective, motivational, and structural pathways.

Conclusion: Based on the findings, improving school quality necessitates redefining the principal's position from a mere administrative manager to a "leader of learning and architect of professional development." Reducing superfluous bureaucratic burdens, emphasizing pedagogical guidance, structurally empowering teachers, and fostering an evidence-based culture serve as fundamental prerequisites for sustainable quality improvement in the educational system.

KEYWORDS

Educational Principal, Pedagogical Leadership, School Quality, Collective Teacher Efficacy, Professional Learning Communities (PLCs), Organizational Climate.



ماهنامه جریان یادگیری

سال اول، شماره سوم، پیاپی ۳، خرداد ۱۴۰۴ (۱-۱۳)

شماره پروانه انتشار وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۹۹۷۳۸

مقاله مروری

تحلیل جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس

علی لطفی^۱

چکیده

اهداف: پژوهش حاضر با هدف تحلیل جایگاه مدیر آموزشی و بازشناسی مکانیسم‌های اثرگذاری رهبری مدرسه بر ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری انجام شد. مسئله اصلی این بود که گذار از مدیریت بوروکراتیک و سنتی به رهبری آموزشی و پداگوژیک چگونه می‌تواند شاخص‌های کیفیت یادگیری، خودکارآمدی معلمان و بهبود عملکرد همه‌جانبه مدرسه را ارتقا بخشد.

روش‌ها: این مطالعه با رویکرد کیفی و به شیوه مرور روایتی-تحلیلی انجام شد. داده‌ها از طریق جست‌وجوی نظام‌مند و بررسی اسناد و پژوهش‌های معتبر بین‌المللی و ملی (پایگاه‌های Scopus، Web of Science، ERIC و گزارش‌های یونسکو و OECD) گردآوری شدند. جهت استخراج و دسته‌بندی مؤلفه‌های اصلی نقش مدیر بر کیفیت مدرسه، از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که اثرگذاری مدیر آموزشی بر کیفیت مدارس در چهار محور اصلی تجلی می‌یابد: (۱) رهبری پداگوژیک، نظارت بالینی و داده‌محوری، (۲) توسعه سرمایه انسانی و تقویت خودکارآمدی جمعی معلمان از طریق جوامع یادگیری حرفه‌ای، (۳) مهندسی اقلیم سازمانی، امنیت روانی و فرهنگ یادگیری‌محور، و (۴) توزیع متوازن رهبری و جلب مشارکت راهبردی والدین و جامعه. مدیران عمدتاً از طریق مسیرهای عاطفی، انگیزشی و ساختاری، اثربخشی تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، ارتقای کیفیت مدارس مستلزم بازتعریف جایگاه مدیر از یک کارگزار اداری صرف به «رهبر یادگیری و معمار توسعه حرفه‌ای» است. کاهش وظایف اداری زائد، تمرکز بر هدایت پداگوژیک، توانمندسازی ساختارمند معلمان و ایجاد فرهنگ مبتنی بر شواهد از الزامات بنیادین برای بهبود پایداری کیفیت در نظام آموزشی به شمار می‌آید.

واژه‌های کلیدی

مدیر آموزشی، رهبری پداگوژیک، کیفیت مدرسه، خودکارآمدی جمعی، جوامع یادگیری حرفه‌ای، اقلیم سازمانی.

۱. کارشناسی ارشد تربیت بدنی گرایش فیزیولوژی ورزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، میوان، ایران.

نویسنده مسئول:

علی لطفی

رایانامه: ali.lotfi2256@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

استناد به این مقاله:

لطفی، علی. (۱۴۰۴). تحلیل جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس. *جریان یادگیری*، ۱(۳)، ۱-۱۳.



مقدمه

کیفیت مدرسه به عنوان یک سازه چندبعدی، سنگ بنای نظام های آموزشی موفق در سراسر جهان محسوب می شود و پژوهش های حوزه مدیریت و رهبری تربیتی به طور فزاینده ای بر نقش محوری و ساختاری رهبری مدرسه در هدایت فرایندهای یاددهی-یادگیری تأکید دارند. گزارش های مرجع بین المللی نظیر گزارش جهانی پایش آموزش یونسکو (UNESCO, 2024)، رهبری آموزشی را «در قلب آموزش باکیفیت و یادگیری پایدار» توصیف کرده و نشان می دهند که شایستگی ها و کنش های حرفه ای رهبران آموزشی—از مدیران مدارس تا سطوح نظارتی و ستادی—اصلی ترین متغیر تعیین کننده خط مشی ها و مسیرهای پیشرفت یادگیری به شمار می روند. در چارچوب نظریه های نوین سازمان های یادگیرنده، مدرسه صرفاً یک نهاد بوروکراتیک و مجری دستورالعمل های اداری نیست، بلکه به مثابه یک اجتماع یادگیری حرفه ای^۱ تعریف می شود که ارتقای کیفیت آن مستقیماً با توانمندی مدیر در سازماندهی محیط فیزیکی و روانی، پشتیبانی تخصصی از کادر آموزشی و همسوسازی چشم اندازها و اهداف خرد و کلان برنامه درسی پیوند خورده است.

در ادبیات معاصر مدیریت آموزشی، تمایز روشنی میان «اداره امور اداری مدرسه^۲» و «رهبری آموزشی و یادگیری^۳» شکل گرفته است. در پارادایم های سنتی، تمرکز مدیران عمدتاً بر نظارت های شکلی، مدیریت تدارکات، ثبت حضور و غیاب و رعایت آیین نامه ها قرار داشت؛ حال آنکه رهبری آموزشی نوین بر این اصل استوار است که مدیر مدرسه باید به عنوان یک «راهبر و تسهیل گر فعال در هسته فنی آموزش» یعنی تدریس در کلاس درس حضور داشته باشد (Murphy, 1985; Robinson et al., 2008 & Hallinger). این تحول رویکردی نشان می دهد که نظارت بر کیفیت تدریس، بررسی مستمر برنامه درسی، ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده به معلمان و ایجاد انتظارات تحصیلی بالا، اثری مستقیم، پایدار و معنادار بر پیامدهای شناختی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان بر جای می گذارد.

شواهد تجربی گسترده نشان می دهند که اگرچه رهبری مدرسه به ندرت به صورت مستقیم بر نمرات آزمون های استاندارد دانش آموزان اثر می گذارد، اما از طریق «مسیرهای میانجی و غیرمستقیم»، تعیین کننده ترین نقش را در کیفیت کل مدرسه ایفا می کند. بر اساس مدل مفهومی لیت وود و همکاران (Leithwood et al., 2020) معروف به «مدل چهار مسیر» (عقلانی، عاطفی، سازمانی و خانوادگی)، مدیران اثربخش با بهبود ظرفیت حرفه ای معلمان (مسیر عقلانی)، تقویت خودکارآمدی و اشتیاق شغلی کادر مدرسه (مسیر عاطفی)، بهینه سازی ساختارها و تخصیص منابع (مسیر سازمانی) و درگیرسازی والدین و جامعه محلی (مسیر خانوادگی)، زمینه های بهینه سازی یادگیری را فراهم می سازند. از این دیدگاه، مدیران آموزشی مهندسان اصلی اقلیم مدرسه و فرهنگ سازمانی یادگیری محور به شمار می آیند (OECD, 2016).

با وجود تأکیدات مکرر بر ضرورت ایفای نقش رهبری آموزشی، در عرصه عمل شکافی عمیق میان انتظارات اسناد بالادستی و واقعیت های زیسته مدیران در مدارس وجود دارد. داده های تطبیقی مطالعات بین المللی تدریس و یادگیری تالیس نشان می دهد که مدیران در بسیاری از نظام های آموزشی بخش عمده ای از زمان و انرژی روزانه خود را صرف امور بوروکراتیک، مدیریت بحران های جاری و گزارش نویسی های فرسایشی می کنند (OECD, 2019). این اضافه بار اداری عملاً مدیران را از رصد کلاس های درس، گفتگوهای حرفه ای با معلمان و طراحی برنامه های بالندگی

1. PLC

2. School Management

3. Instructional Leadership



معلمان بازمی‌دارد. در نتیجه، جایگاه مدیر به یک مدیر اجرایی کم‌اثر تنزل یافته و چرخه بازتولید آموزش سنتی تداوم می‌یابد.

چالش نظری و کاربردی دیگری که در حوزه مدیریت مدارس مطرح است، تعدد سبک‌های رهبری و ابهام در به‌کارگیری کارآمدترین الگوهاست. با وجود رواج سبک‌هایی چون رهبری تحول‌آفرین^۱ یا رهبری توزیع‌شده^۲، مطالعات نشان می‌دهند که تمرکز صرف بر چشم‌اندازسازی کلی و ایجاد انگیزش بدون درگیر شدن با «هسته فنی تدریس و یادگیری»، نتایج ملموسی بر پیشرفت یادگیرندگان ندارد (Robinson et al., 2008; Spillane, 2006). چالش اساسی بسیاری از مدیران، ناتوانی در تلفیق هدفمند رهبری توزیع‌شده با نظارت آموزشی دقیق است؛ امری که باعث پراکندگی تصمیم‌گیری‌ها و کاهش کارایی فرایندهای ارزیابی کیفیت می‌شود.

اهمیت و ضرورت واکاوی جایگاه مدیر آموزشی زمانی آشکارتر می‌شود که به بافت‌های مدرسه‌ای متنوع و نامتوازن نگریسته شود. پژوهش‌ها اثبات کرده‌اند که اثرگذاری مدیر بر عملکرد مدرسه در مدرسی که با چالش‌های اجتماعی، اقتصادی و کمبود منابع مواجه‌اند، به‌مراتب برجسته‌تر از مدارس برخوردار است (Hallinger, 2011; UNESCO, 2024). در بافت‌های آسیب‌پذیر، حضور یک مدیر آموزشی توانمند و آگاه به شرایط بومی، با بازتعریف استانداردهای یادگیری، ارتقای روحیه جمعی معلمان و ایجاد محیط امن و حمایتی، از افت تحصیلی جلوگیری کرده و نقش یک اهرم سیاستی را در تحقق عدالت آموزشی و برابری فرصت‌های یادگیری ایفا می‌کند.

یکی از ابعاد حیاتی کیفیت‌بخشی به مدارس، ظرفیت‌سازی برای رهبری مشارکتی و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای است. رویکرد اسپیلین (Spillane, 2006) به رهبری توزیع‌شده نشان می‌دهد که رهبری یک عمل متمرکز بر یک فرد نیست، بلکه محصول تعامل میان رهبران، پیروان و موقعیت‌های یادگیری است. مدیرانی که نقش خود را از یک کنترل‌گر ارشد به یک بستر ساز برای توانمندسازی معلمان راهنما، سرگروه‌های آموزشی و تیم‌های هم‌اندیشی تغییر می‌دهند، زمینه را برای بازخورد همتایان، اقدام‌پژوهی و بهبود مستمر تدریس فراهم می‌سازند؛ متغیرهایی که در نهایت ارتقای کیفی عملکرد کلیه سطوح مدرسه را تضمین می‌کنند (Hattie, 2009).

در ادبیات تجربی، فراتحلیل‌های برجسته‌ای به سنجش وزن اثرگذاری رهبری آموزشی پرداخته‌اند. در فراتحلیل کلاسیک رابینسون، لوی و رو (Robinson et al., 2008) که ۲۷ مطالعه معتبر را مورد بازکاوی قرار داد، مشخص شد که اندازه اثر رهبری آموزشی (با شاخص هدایت و مشارکت در یادگیری و یاددهی) ۳ تا ۴ برابر بیشتر از رهبری تحول‌آفرین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین هتی (Hattie, 2009) در ترکیب گسترده فراتحلیل‌های خود در حوزه یادگیری مرئی^۳، تأکید کرد که زمانی مدیران اثربخش‌ترین نقش را در ارتقای مدرسه ایفا می‌کنند که خود را در جایگاه ارزیاب و یادگیرنده مداوم قرار داده و بر کیفیت تجارب کلاسی تمرکز کنند.

مطالعات متأخر نیز این جهت‌گیری را با تأکید بر پیچیدگی‌های بوم‌شناختی تأیید کرده‌اند. پژوهش‌های لیت‌وود و همکاران (Leithwood et al., 2020) بر اعتبار تجربی مدل چهار مسیر صحنه گذاشتند و نشان دادند که رفتار رهبر از طریق شکل‌دهی به باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان، فرهنگ کار تیمی و روابط سازنده میان مدرسه و خانه، بیش از هر متغیر ساختاری دیگری بر کیفیت مدرسه اثرگذار است. افزون بر این، ارزیابی داده‌های تالیس ۲۰۱۸

1. Transformational Leadership
2. Distributed Leadership
3. Visible Learning



توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD, 2019) نشان داد مدیرانی که رهبری آموزشی و پداگوژیک را با رویکردهای حمایتی ترکیب می‌کنند، سطوح بالاتری از رضایت شغلی، تعهد سازمانی معلمان و اقلیم یادگیری مثبت را به ارمغان می‌آورند.

در جهان پس از تحولات ناشی از فراگیری آموزش‌های ترکیبی و ورود فناوری‌های دیجیتال و هوش مصنوعی به مدارس، جایگاه مدیر آموزشی دستخوش بازتعریف شده است. مطالعات نوین سازمان یونسکو (UNESCO, 2024) و نظریه‌پردازان پداگوژی دیجیتال حاکی از آن است که مدیران علاوه بر سواد مدیریتی و برنامه درسی، نیازمند «رهبری آموزشی پداگوژیک دیجیتال» هستند. مدیر موفق امروز باید بتواند فناوری‌های آموزشی را به‌گونه‌ای همگرا سازد که به افزایش برابری، شخصی‌سازی یادگیری و غنی‌سازی آموزش کلاسی منجر شود، نه آنکه فناوری به ابزاری زائد و تشریفاتی بدل گردد.

با وجود مطالعات متعدد در حوزه سبک‌های رهبری، بخش عمده پژوهش‌ها یا بر بررسی مجزای سبک‌های رهبری فارغ از ابعاد فنی آموزش تمرکز داشته‌اند، یا به رابطه خطی و مستقیم مدیر با پیشرفت نمرات پرداخته‌اند که از تبیین مکانیسم‌های پنهان سازمانی و تعاملات میان‌فردی ناتوان است. نوآوری پژوهش حاضر در این است که با بهره‌گیری از یک رویکرد تحلیلی-انتقادی، به واکاوی نقش مدیر آموزشی در تقاطع «هسته فنی تدریس-یادگیری»، «فرهنگ سازمانی حمایتی» و «محیط‌های یادگیری پویا» می‌پردازد. این پژوهش می‌کوشد مکانیسم‌های غیرمستقیم اما تعیین‌کننده اثرگذاری مدیر را بازشناسی کرده و چارچوبی منسجم و کاربردی برای سیاست‌گذاری و بازتعریف نقش مدیران در ارتقای کیفیت واقعی مدارس ارائه دهد.

بر مبنای ضرورت‌ها، شواهد نظری و شکاف‌های یادشده، هدف اصلی پژوهش حاضر «تحلیل جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس با تمرکز بر مکانیسم‌های اثربخشی و هدایت یادگیری» است. برای تحقق این هدف جامع، پژوهش پیش رو درصدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های اساسی زیر است:

۱. مهم‌ترین سازوکارها و مکانیسم‌های اثرگذاری مدیر آموزشی بر ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری در مدارس کدامند؟

۲. رهبری آموزشی و پداگوژیک در مقایسه با مدیریت اداری-سنتی، چه تفاوتی در ارتقای اقلیم مدرسه، رشد حرفه‌ای معلمان و نتایج یادگیری ایجاد می‌کند؟

۳. چگونه می‌توان با بازتعریف نقش مدیران، موانع اجرایی را کاهش داده و مدلی بومی و کاربردی برای ارتقای مستمر کیفیت مدارس طراحی کرد؟

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به ماهیت مسئله و هدف آن که تحلیل جایگاه مدیر آموزشی و تبیین مکانیسم‌های اثرگذاری رهبری آموزشی بر ارتقای کیفیت مدارس است، از روش پژوهش کیفی از نوع مرور روایتی-تحلیلی منابع^۱ استفاده شد. مرور روایتی زمانی رویکردی کارآمد و معتبر به شمار می‌رود که هدف پژوهش، ترکیب، بازتفسیر و تحلیل انتقادی مبانی نظری و شواهد تجربی موجود پیرامون یک پدیده چندبعدی باشد، نه صرفاً اندازه‌گیری کمی یا آزمایشی یک متغیر مجزا در بافتی محدود (Ferrari, 2015; Snyder, 2019). در این چارچوب روش‌شناختی، پژوهشگر با واکاوی



جامع متون، الگوهای مفهومی و مدل‌های نظری معتبر در حوزه رهبری آموزشی، رفتار سازمانی و ارزیابی کیفیت مدرسه، درصدد روشن ساختن حلقه‌های مفقوده و ترسیم تصویری یکپارچه از سازوکارهای اثربخشی مدیر بر عملکرد کلینیکی و محیطی مدرسه است؛ امری که بیش از هر چیز نیازمند نگاهی کل‌نگر و تلفیقی به متون مرجع علمی است (Leary, 1997 & Baumeister).

فرایند گردآوری داده‌ها از طریق جست‌وجوی هدفمند و نظام‌یافته در پایگاه‌های داده معتبر بین‌المللی و ملی (نظیر Scopus، Web of Science، ERIC، ScienceDirect، Google Scholar، Noormags، SID و) همچنین اسناد و گزارش‌های سیاستی سازمان‌های بین‌المللی (از جمله UNESCO و OECD) انجام پذیرفت. واژگان کلیدی مورد جست‌وجو شامل ترکیبات مفهومی «رهبری آموزشی»، «کیفیت مدرسه^۱»، «بهبودی مدرسه^۲»، «توسعه حرفه‌ای معلمان^۳»، «اقلیم سازمانی مدرسه^۴» و «مدل‌های اثرگذاری رهبری» بود. ملاک‌های ورود منابع به فرایند مطالعه عبارت بودند از: (۱) ارتباط مستقیم با نقش‌ها و پیامدهای رهبری و مدیریت آموزشی؛ (۲) اعتبار و اصالت علمی منبع (مجلات دارای داوری همتا یا گزارش‌های نهادهای بین‌المللی مرجع)؛ و (۳) غنای مفهومی و قابلیت استناد شواهد. منابعی که صرفاً به جنبه‌های اداری-بوروکراتیک مجزا پرداخته بودند یا از کیفیت روش‌شناختی لازم برخوردار نبودند، از چرخه تحلیل خارج شدند.

جهت تحلیل و ترکیب داده‌های متنی مستخرج از منابع، از تحلیل مضمون مفهومی^۵ بر پایه الگوی ۶ مرحله‌ای براون و کلارک (Clarke, 2006; Nowell et al., 2017 & Braun) بهره گرفته شد. در این فرایند، پس از غوطه‌وری در متون و استخراج کدهای اولیه، مفاهیم مشترک پیرامون اقدامات مدیران، متغیرهای میانجی و پیامدهای کیفی مدرسه‌ای سازمان‌دهی شدند. سپس، کدهای مفهومی بازبینی و در قالب مضامین اصلی و فرعی—شامل «نظارت پداگوژیک و هدایت تدریس»، «تسهیل یادگیری حرفه‌ای معلمان»، «مهندسی اقلیم و فرهنگ مشارکتی» و «همسوسازی منابع و ساختارها» طبقه‌بندی و پالایش گردیدند. در نهایت، با تلفیق این مضامین، چارچوبی تحلیلی و مستدل برای بازشناسی جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت همه‌جانبه مدارس تدوین گردید.

یافته‌های پژوهش

فرایند تحلیل مضمون و سنتز روایتی—تحلیلی متون پژوهشی پیرامون نقش و جایگاه مدیر آموزشی، نشان‌دهنده آن است که اثرگذاری مدیر بر کیفیت مدارس یک فرایند خطی و تک‌بعدی نیست، بلکه منظومه‌ای از تعاملات ساختاری، پداگوژیک، روان‌شناختی و فرهنگی را در بر می‌گیرد. بر اساس تحلیل داده‌های کیفی مستخرج از اسناد و مطالعات تجربی، یافته‌های پژوهش حاضر در قالب چهار مضمون اصلی و دوازده زیرمضمون تخصصی به شرح زیر استخراج و سازمان‌دهی شدند:

1. School Quality
2. School Improvement
3. Teacher Professional Development
4. School Climate
5. Conceptual Thematic Analysis



شکل ۱. جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس

۱. رهبری پداگوژیک، نظارت بالینی و درگیر شدن با هسته فنی آموزش

نخستین مضمون محوری استخراج‌شده از متون، لزوم گذار مدیر از نقش ناظر صرفاً اداری به «راهنمای یادگیری و پداگوژی» است. یافته‌ها نشان می‌دهند مدرسی بالاترین سطوح کیفیت آموزشی را تجربه می‌کنند که در آن‌ها مدیر به‌طور مستمر با هسته فنی تدریس و یادگیری در تعامل است (Murphy, 1985; Robinson et & Hallinger, 2008). این مضمون از سه زیرمضمون کلیدی تشکیل شده است:

- **الف) نظارت بالینی و ارائه بازخورد سازنده توصیفی:** مدیران اثربخش نظارت کلاسی را از حالت مچ‌گیری و ارزیابی تشریفاتی به جلسات گفتگوی حرفه‌ای، بازبینی طرح درس‌ها و ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده تبدیل می‌کنند که مستقیماً کیفیت تدریس را ارتقا می‌دهد (Hattie, 2009).
- **ب) همسوسازی برنامه درسی با نیازهای یادگیرندگان:** مدیر با تسهیل انطباق برنامه درسی ملی با شرایط بومی و نیازهای دانش‌آموزان، از تراکم بی‌حاصل و سردرگمی آموزشی جلوگیری می‌نماید.
- **ج) پایش مستمر داده‌های پیشرفت یادگیری:** مدیران آموزشی با استفاده از داده‌های ارزیابی مستمر، نقاط قوت و ضعف عملکرد تحصیلی را شناسایی کرده و تصمیم‌گیری‌های آموزشی مدرسه را مبتنی بر شواهد عینی^۱ اتخاذ می‌کنند (Schildkamp, 2019).



۲. توسعه ظرفیت حرفه‌ای و خودکارآمدی جمعی معلمان (مسیر عقلانی و عاطفی)

یافته‌های حاصل از سنتز پژوهش‌ها بر پایه مدل چهار مسیر لیت‌وود و همکاران (Leithwood et al., 2020) تأکید دارد که معلمان اصلی‌ترین واسطه میان اقدامات مدیر و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان هستند. نقش مدیر در این محور شامل موارد زیر است:

- **الف) بسترسازی برای جوامع یادگیری حرفه‌ای^۱:** مدیر مدرسه شرایط زمانی و ساختاری لازم را برای تشکیل گروه‌های هم‌اندیشی، درس‌پژوهی^۲ و اقدام‌پژوهی معلمان مهیا می‌سازد که به اشتراک تجرب زیسته و حل مسئله مشارکتی منجر می‌شود (Stoll et al., 2006).
- **ب) طراحی برنامه‌های بالندگی هدفمند و شخصی‌سازی‌شده:** به‌جای دوره‌های ضمن خدمت عمومی و ناکارآمد، مدیر نیازهای واقعی کادر آموزشی را شناسایی کرده و فرصت‌های توانمندسازی مهارت‌محور (به‌ویژه در حوزه پداگوژی دیجیتال و سنجش تکوینی) را فراهم می‌آورد.
- **ج) تقویت خودکارآمدی جمعی معلمان^۳:** شواهد آماری فراتحلیل‌ها نشان می‌دهد ایجاد باور جمعی در معلمان مبنی بر اینکه می‌توانند بر یادگیری سخت‌ترین دانش‌آموزان نیز اثر بگذارند (با اندازه اثر $d < 1.5$)، مستقیماً از طریق رفتارهای حمایتی، اعتمادبخشی و قدردانی مدیر شکل می‌گیرد (Donohoo et al., 2018; Hattie, 2009).

۳. مهندسی اقلیم سازمانی، امنیت روانی و اعتماد نهادی (مسیر سازمانی و عاطفی)

کیفیت مدرسه تا حد زیادی محصول «اتمسفر روانی و اجتماعی» حاکم بر محیط آموزشی است. یافته‌ها مبین آن است که اقدامات رفتاری و ارتباطی مدیر، بنیان اقلیم مدرسه را تعیین می‌کند (OECD, 2016):

- **الف) برقراری امنیت روانی و فضای باز برای نوآوری:** مدیر با کاهش ترس معلمان از خطا کردن و تشویق به استفاده از روش‌های تدریس خلاق، جو سازمانی را از ایستایی خارج کرده و فضایی یادگیرنده پدید می‌آورد.
- **ب) مدیریت رفتار مثبت و کاهش تعارضات:** ایجاد قوانین شفاف، انضباط مبتنی بر احترام متقابل و سازوکارهای انگیزشی برای دانش‌آموزان، محیطی امن و بدون تنش را برای یادگیری حداکثری فراهم می‌سازد.
- **ج) ارتقای حس تعلق سازمانی و تعهد شغلی:** رفتارهای اخلاقی، عدالت رویه‌ای و شفافیت مدیر، رضایت شغلی معلمان را افزایش داده و مانع از فرسودگی شغلی و فرار سرمایه‌های انسانی از مدرسه می‌شود (OECD, 2019).

۴. رهبری توزیع‌شده، هم‌افزایی با جامعه محلی و مدیریت راهبردی منابع

در نهایت، یافته‌ها نشان دادند که در مدارس باکیفیت و سرآمد، مدیریت از حالت اقتدارگرایی تک‌نفره خارج شده و الگوی رهبری مشارکتی حاکم است (Spillane, 2006; UNESCO, 2024):

1. PLCs
2. Lesson Study
3. Collective Teacher Efficacy



- الف) تفویض اختیار ساختاریافته و رهبری توزیع شده: مدیر با واگذاری مسئولیت‌های علمی و اجرایی به سرگروه‌های آموزشی، معلمان راهنما و شوراهای دانش‌آموزی، حس مالکیت جمعی نسبت به اهداف مدرسه را تقویت می‌کند (Spillane, 2006).
- ب) مشارکت معنادار اولیا و جامعه محلی (مسیر خانوادگی): مدیران اثربخش والدین را نه صرفاً حامیان مالی، بلکه شرکای تربیتی و آموزشی تلقی کرده و از ظرفیت‌های اجتماعی و فرهنگی پیرامون مدرسه در جهت بهبود محیط یادگیری استفاده می‌کنند (Leithwood et al., 2020).
- ج) تخصیص بهینه منابع مادی و دیجیتالی: مدیر آموزشی توانمند محیط فیزیکی و فناورانه مدرسه را به گونه‌ای مدیریت می‌کند که تمامی ابزارها و فضاها در خدمت ارتقای کیفیت کلاس درس و تسهیل عدالت آموزشی قرار گیرند.

جدول ۱. ماتریس تحلیلی مضامین، ابعاد و سازوکارهای اثرگذاری مدیر بر کیفیت مدارس

مضمون اصلی	ابعاد و زیرمضامین	سازوکار اثرگذاری بر کیفیت مدرسه
۱. رهبری پداگوژیک و هدایت تدریس	• نظارت بالینی • پایش داده‌محور پیشرفت • انطباق برنامه درسی	بهبود مستقیم کیفیت آموزش کلاسی و کاهش افت تحصیلی
۲. توسعه ظرفیت حرفه‌ای معلمان	• جوامع یادگیری حرفه‌ای • بالندگی مهارت‌محور • خودکارآمدی جمعی	ارتقای شایستگی‌های تدریس و افزایش انگیزش و تعهد کادر آموزشی
۳. مهندسی اقلیم و فرهنگ مدرسه	• ایجاد امنیت روانی • عدالت رویه‌ای و شفافیت • محیط امن و اخلاق‌مدار	کاهش تنش‌های رفتاری، ارتقای اشتیاق به یادگیری و پیشگیری از فرسودگی
۴. رهبری توزیع شده و منابع راهبردی	• تفویض اختیار به معلمان • تعامل اثربخش با خانواده‌ها • مدیریت هوشمند زیرساخت‌ها	جلب مشارکت پایدار اولیا و ایجاد ساختار سازمانی چابک و منعطف

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل جایگاه مدیر آموزشی در ارتقای کیفیت مدارس و بازشناسی مکانیسم‌های اثربخشی رهبری مدرسه بر متغیرهای یاددهی-یادگیری بود. یافته‌های حاصل از سنتز روایتی-تحلیلی پژوهش‌ها نشان داد که جایگاه مدیر آموزشی در گذار از نقش سنتی «مجری بخشنامه‌ها و نگهدارنده نظم بوروکراتیک» به نقش نوین «معمار اقلیم یادگیری و تسهیل‌گر شایستگی‌های پداگوژیک» بازتعریف می‌شود. بر اساس مضامین استخراج‌شده، اثرگذاری مدیر بر ارتقای کیفیت مدرسه در چهار محور به‌هم‌پیوسته تجلی می‌یابد: ۱) رهبری پداگوژیک و نظارت بالینی، ۲) توسعه ظرفیت حرفه‌ای و خودکارآمدی جمعی معلمان، ۳) مهندسی اقلیم سازمانی و روان‌شناختی، و ۴) توزیع متوازن رهبری و بهره‌گیری از سرمایه‌های محیطی.



در تبیین مضمون نخست، هم‌راستا با یافته‌های رابینسون و همکاران (Robinson et al., 2008) و هالینگر و مورفی (Murphy, 1985 & Hallinger)، اثبات می‌شود که درگیر شدن مستقیم مدیر با «هسته فنی آموزش» یعنی حضور هدفمند در فرایند تدریس، گفتگوهای پداگوژیک پس از مشاهده کلاس و ارائه بازخوردهای توصیفی سازنده، بالاترین اندازه اثر را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. هنگامی که مدیر مدرسه بر اهداف برنامه درسی اشراف داشته باشد و داده‌های سنجش تکوینی را به‌صورت مستمر تحلیل کند (Schildkamp, 2019)، تصمیم‌گیری‌های آموزشی از حدس و گمان‌های سلیقه‌ای به سمت شواهد عینی سوق می‌یابد؛ امری که افت تحصیلی را به حداقل می‌رساند.

در خصوص مضمون دوم و سوم، نتایج این پژوهش مدل چهار مسیر لیت‌وود و همکاران (Leithwood et al., 2020) را تأیید می‌کند؛ بدین معنا که اثرگذاری مدیر بر یادگیرندگان عمدتاً «غیرمستقیم و میانجی‌گانه» است. مدیر با برقراری امنیت روانی، شفافیت در تصمیم‌گیری و عدالت رویه‌ای (مسیر عاطفی و سازمانی)، مانع از فرسودگی شغلی معلمان شده و زمینه را برای شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای فراهم می‌سازد (Stoll et al., 2006; OECD, 2019). در چنین بستری، «خودکارآمدی جمعی معلمان» — که به تعبیر هتی (Hattie, 2009) و دونوو و همکاران (Donohoo et al., 2018) قدرتمندترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است — تقویت می‌شود و معلمان باور پیدا می‌کنند که توانایی هدایت تحصیلی تمامی دانش‌آموزان را دارا هستند.

سرانجام در تبیین مضمون چهارم، شواهد نشان می‌دهند که پیچیدگی روزافزون مدارس امروز امکان مدیریت فردمحور و سلسله‌مراتبی را سلب کرده است. بهره‌گیری از رویکرد رهبری توزیع‌شده (Spillane, 2006) و تبدیل والدین و جامعه محلی به شرکای راهبردی مدرسه (UNESCO, 2024)، ظرفیت تطبیق‌پذیری مدرسه با چالش‌های نوظهور (نظیر تحول دیجیتال و ناهمگونی نیازهای یادگیرندگان) را دوچندان می‌سازد. در نتیجه، مدیر آموزشی باکیفیت کسی نیست که همه کارها را به تنهایی انجام دهد، بلکه کسی است که بسترهای یادگیری تیمی، نوآوری روش‌شناختی و پاسخگویی دوجانبه را در تمام ارکان مدرسه نهادینه سازد.

پیشنهادهای کاربردی (اجرایی و مدیریتی)

بر مبنای یافته‌های پژوهش، راهکارهای عملیاتی زیر برای مدیران مدارس و سیاست‌گذاران نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود:

۱. کاهش تصدی‌گری اداری و اختصاص سهم زمانی مشخص به نظارت آموزشی: به مدیران

مدارس توصیه می‌شود حداقل ۳۰ تا ۴۰ درصد از زمان هفتگی خود را به جای پرداختن به امور بوروکراتیک و نامه‌نگاری‌های تکراری، به حضور در کلاس‌های درس، گفتگوهای پداگوژیک با معلمان و ارائه بازخوردهای بالینی اختصاص دهند.

۲. تأسیس و حمایت از جوامع یادگیری حرفه‌ای و درس‌پژوهی: بسترسازی ساختاری (تخصیص

ساعات هفتگی مشترک در برنامه هفتگی مدرسه) برای برگزاری جلسات درس‌پژوهی، تبادل تجارب تدریس و اقدام‌پژوهی میان‌رشته‌ای معلمان در محیط مدرسه.



۳. استفاده از سیستم‌های ارزیابی مبتنی بر شواهد و داده‌های عملکردی: راه‌اندازی داشبوردهای کلاسی ساده برای رصد روند پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان به منظور اتخاذ تدابیر جبرانی و پشتیبانی پداگوژیک زودهنگام قبل از رسیدن به امتحانات پایانی.

۴. تفویض اختیار ساختاریافته به سرگروه‌های آموزشی و معلمان سرآمد: طراحی سازوکار رهبری توزیع‌شده از طریق واگذاری اختیارات طراحی برنامه‌های درسی مکمل، نظارت همتایان و راهبری پایه‌ها به معلمان بانگیزه و شایسته.

۵. بازتعریف ارتباط با اولیا از مشارکت مالی به شراکت تربیتی-یادگیری: ایجاد کارگاه‌های مهارت‌افزایی والدین، جلسات هم‌اندیشی منظم پیرامون اقلیم عاطفی دانش‌آموزان و درگیرسازی خانواده‌ها در پایش روند رشد یادگیری فرزندان.

پیشنهادهای پژوهشی (برای پژوهشگران آینده)

جهت تعمیق ادبیات پژوهشی و پاسخ به ابعاد دیده‌نشده این حوزه، بررسی موضوعات زیر پیشنهاد می‌گردد:

۱. مطالعه آمیخته (کمی-کیفی) پیرامون موانع ساختاری اجرای رهبری آموزشی: بررسی میدانی موانع بوروکراتیک و فرهنگی که مانع از ایفای نقش پداگوژیک مدیران در مدارس دولتی و محروم می‌شود.
۲. مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) مسیرهای اثرگذاری مدیر: آزمون تجربی مدل چهار مسیر لیت‌وود با میانجی‌گری متغیرهایی چون خودکارآمدی جمعی معلمان، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و اقلیم نوآوری در بافت مدارس کشور.
۳. بررسی نقش مدیر در رهبری تحول دیجیتال و یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی: انجام پژوهش‌های کیفی پدیدارشناسی یا گراند تئوری پیرامون شایستگی‌های نوین مدیران در مواجهه با ابزارهای هوش مصنوعی و آموزش‌های ترکیبی در مدارس.
۴. طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی ارزشیابی شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس: تدوین شاخص‌های جامع ارزیابی مدیران آموزشی مبتنی بر اسناد تحول و استانداردهای شایستگی بین‌المللی.

تعارض منافع

نویسنده/نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، حرفه‌ای، سازمانی یا شخصی که بتواند بر فرایند گردآوری، تحلیل، تفسیر داده‌ها یا نتایج این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود ندارد. این پژوهش به‌صورت کاملاً مستقل و صرفاً با اهداف علمی و آکادمیک به انجام رسیده است.

مشارکت های نویسندگان

همه نویسندگان مسئولیت طراحی کلی پژوهش، تعیین چارچوب مفهومی، جست و جوی نظام مند منابع، تحلیل و تفسیر مطالعات، نگارش پیش نویس اولیه مقاله و بازنگری نهایی متن را بر عهده داشته اند؛ همچنین در فرایند بازبینی انتقادی محتوا، تأیید نسخه نهایی مقاله و پاسخ گویی به نظرات داوران مشارکت مؤثر داشته و مسئولیت کامل محتوای علمی مقاله را می پذیرند.

تامین مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی خاصی از سوی نهادهای دولتی، دانشگاهی، بخش خصوصی یا سازمان های بین المللی دریافت نکرده است و تمامی مراحل اجرای آن به صورت مستقل و با هزینه های شخصی نویسنده/نویسندگان صورت گرفته است.

فهرست منابع

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *The Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The Four Paths Model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 257–264. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1612048>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.



- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/25: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JOCU7749>