



Developing Teacher Leadership in Schools: Presenting a Conceptual Model

Omid Shariati 

Department of Educational Sciences, University of
Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail:
om86ir@yahoo.com

Naser Shirbagi *


Corresponding Author: Department of Educational
Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-
mail: nshirbagi@uok.ac.ir

**Mohammad
Amjad Zebardast**


Department of Educational Sciences, University of
Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail:
a.zabardast.uok.ac.ir

ORCID

Omid Shariati



<https://orcid.org/0000-0001-7435-0570>

Naser Shirbagi



<https://orcid.org/0000-0001-8770-4227>

MohammadAmjad
Zebardast



<https://orcid.org/0000-0003-0457-8216>

Abstract

Considering the developments in the educational system and the necessity of transitioning from traditional teaching models, the concept of teacher leadership has been considered as one of the effective components in improving school performance. The present study aimed to explain the process of teacher leadership formation in secondary schools in Sanandaj, using a qualitative approach and based on the systematic data-based theory of Strauss and Corbin (1997). Data were collected through semi-structured interviews with teachers, administrators, and university professors and continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis was performed using MAXQDA (2020) software in three stages of open, axial, and selective coding. The

findings led to the extraction of a paradigmatic model that included causal, contextual, and intervening conditions, the central phenomenon, strategies, and consequences of teacher leadership. The results showed that teacher leadership is a process, interactive, and context-based phenomenon that is shaped by organizational conditions, school culture, and support patterns, and can lead to improving the quality of learning, strengthening teachers' professional identity, and developing a participatory culture in schools.

Keywords: Teacher leadership, Teachers' professional identity, educational transformation, Grounded theory

Cite this Article: Shariati, Omid; Shirbagi, Naser; & Zebardast, MohammadAmjad (1405). Teacher leadership in schools: Presenting a Conceptual Model. *Educational Leadership Research*? (?), ?-?. Doi: 10

Extended Abstract

Introduction

Given the rapid social and educational changes, teachers are expected to play an active role in improving learning and school development beyond their traditional role (Mundhe, 2025). In the meantime, teacher leadership has been proposed as an effective capacity in promoting professional collaboration, educational innovation, and organizational culture (Katzenmeyer & Moller, 2009; Wenner & Campbell, 2017), but its realization in practice faces obstacles such as centralized structures and limited professional growth opportunities (Poekert, 2014). In Iran, despite the emphasis of upstream documents on the professional role of teachers, this phenomenon still requires a deep and contextual explanation in the real context of schools. Therefore, the present study, using a data-based theory approach, examines the formation and dimensions of teacher leadership in secondary schools in Sanandaj.

Research Question

How is teacher leadership formed in secondary schools in Sanandaj, and what dimensions and components explain this phenomenon in the educational context of these schools?

Literature Review

A review of international literature indicates the pivotal role of teacher leadership in improving the quality of education, facilitating professional learning, and increasing job satisfaction (Warren, 2021; Li, 2024), although its full realization requires supportive infrastructure and organizational trust (Lazaridou & Thomaidou, 2025). In Iran, several studies have also designed measurement tools and examined the positive consequences of this construct on variables such as problem solving and student well-being (Hoveida et al., 2017; Tahmasbzadeh Sheikhlari, 2020; Abedinia et al., 2014). However, the existing literature faces conceptual, theoretical, and methodological gaps, as most studies have focused on identifying its static and quantitative dimensions rather than explaining the process of “how it emerged” and the interactive logic of this phenomenon. Therefore, the present study, using a data-based theory approach, seeks to present a process-based and contextual model to explain the mechanisms of development, causal conditions, and consequences of teacher leadership in the real context of schools.

Methodology

This research was conducted with a qualitative approach and Grounded Theory strategy to explain the process of teacher leadership formation in secondary schools in Sanandaj. Data were collected through 16 in-depth and semi-structured interviews with experienced teachers and educational management experts, using purposive sampling and then theoretical sampling until complete saturation was achieved. Data analysis was performed in three stages of open, axial, and selective coding with the help of MAXQDA 2020 software, which led to the identification of the axial category and the development of a conceptual model. To ensure the validity and reliability of the findings, Lincoln & Guba (1985) criteria were used, including participant review and peer review, and all ethical considerations, including informed consent and data confidentiality, were carefully observed.

Results

The analysis of interview data within the framework of grounded theory, after extracting 302 initial codes, 66 central codes, and 18 main

categories, led to the identification of the central phenomenon of "gradual formation of the leadership role among teachers." The findings showed that this phenomenon is formed in response to the evolution of educational needs, the increasing complexity of learning issues, the inefficiency of traditional teaching models, and the desire of teachers to play a more active role. At the same time, the centralized and bureaucratic structure, the hierarchical school culture, work pressure, and lack of resources as background conditions limit the field of professional action of teachers. Also, the support and facilitating role of the principal, organizational support, incentive policies, and professional development opportunities as intervening conditions can strengthen or weaken the emergence and continuation of this role. In response to these conditions, teachers use strategies such as professional empowerment, creating learning networks and collaborative interactions, pedagogical innovation in the classroom, and redefining their role through participation in decision-making to expand the scope of their professional impact. The consequences of this process were also evident at three levels: at the individual level, increasing motivation, job satisfaction, and strengthening professional identity; at the educational level, improving the quality of learning and student participation; and at the organizational level, forming a culture of participatory leadership and strengthening collaboration in the school. Overall, the findings showed that teacher leadership is not a mere individual characteristic, but a process and contextual phenomenon that emerges from the interaction between the real needs of education, structural constraints, managerial support, and teachers' professional activism.

Discussion

Teacher leadership in secondary schools in Sanandaj does not have a formal or institutional role, and is mostly situational, informal, and dependent on the individual agency of teachers; a phenomenon that is formed from the interaction of individual characteristics (commitment, experience, motivation) with organizational conditions (school culture, professional trust, and principal support). Strategies such as networking, teamwork, and peer empowerment in this context are

mainly compensatory and are used to cover structural limitations. As a result, the main distinction of the research is the contextuality, individual-centeredness, and instability of this type of leadership and its consequences.

Conclusion

Teacher leadership in secondary schools in Sanandaj is a latent and ongoing capacity that can help improve learning, strengthen teachers' identity and motivation, and expand professional collaboration; but this capacity has not yet become a sustainable and institutionalized mechanism. Its sustainability and continuity depend more than anything on managerial support, the level of professional trust, and the availability of opportunities for interaction and collective learning. Therefore, the key issue is not simply the existence of teacher leadership actions, but how to consolidate and support it organizationally to transform local and individual outcomes into lasting school changes.

Author Contributions

First author: Identification and selection of participants; conducting 16 semi-structured interviews and collecting field data; transcribing the interviews and performing qualitative analysis (open, axial, and selective coding using MAXQDA software); extracting categories and the core phenomenon; interpreting the findings; and drafting the initial version of the manuscript and the extended abstract.

Second author (supervisor): Designing the theoretical framework and research methodology; supervising the coding process and data analysis; examining and verifying the accuracy of the extracted categories and the paradigm model; revising, providing expert review, and finalizing the manuscript.

Third author (advisor): Contributing to the design of the conceptual model; supervising the overall progress of the study; reviewing and qualitatively evaluating the results; and providing revision suggestions for the final version of the manuscript.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors sincerely thank all teachers, administrators, and professors in Sanandaj for their honest participation in data collection, as well as academic and professional colleagues in the field of education for their scientific support and guidance during various stages of the research.

Ethical Considerations

The authors have adhered to ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

معلم رهبری در مدارس: ارائه یک مدل مفهومی

امید شریعتی	گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: om86ir@yahoo.com
ناصر شیربگی *	نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران، رایانامه: nshirbagi@uok.ac.ir
محمدامجد زبردست	گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: a.zabardast@uok.ac.ir

چکیده

با توجه به تحولات نظام آموزشی و ضرورت گذار از الگوهای سنتی تدریس، مفهوم معلم رهبری به عنوان یکی از مؤلفه‌های مؤثر در بهبود عملکرد مدارس مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با هدف تبیین فرایند شکل‌گیری معلم رهبری در مدارس متوسطه شهر سنندج، با رویکرد کیفی و بر مبنای نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۱۹۹۷) انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته با معلمان، مدیران و استادان دانشگاه گردآوری و تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA (2020) و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. یافته‌ها به استخراج یک مدل پارادایمی منجر شد که شامل شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدهای معلم رهبری بود. نتایج نشان داد که معلم رهبری پدیده‌ای فرایندی، تعاملی و بافت‌محور است که تحت تأثیر شرایط سازمانی، فرهنگ مدرسه و الگوهای حمایتی شکل می‌گیرد و می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری، تقویت هویت حرفه‌ای معلمان و توسعه فرهنگ مشارکتی در مدارس منجر شود.

کلیدواژه‌ها: معلم رهبری، هویت حرفه‌ای معلمان، تحول آموزشی، نظریه داده بنیاد

استناد به این مقاله: شریعتی، امید، شیربگی، ناصر و زبردست، محمدامجد (۱۴۰۵). معلم رهبری در مدارس: ارائه یک مدل مفهومی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۴(۴)، ۴-۹. doi: 10

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر با تحولات گسترده اجتماعی، فرهنگی و فناورانه روبه‌رو شده‌اند؛ تحولاتی که انتظارات از مدرسه و معلم را دستخوش تغییر کرده و نقش معلمان را بیش از پیش در مرکز توجه قرار داده است (Mundhe, 2025; Miramon et al., 2024). در چنین شرایطی، از معلمان انتظار می‌رود تنها مجری برنامه‌های درسی نباشند، بلکه به‌عنوان کنشگران حرفه‌ای در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، توسعه مدرسه و تقویت همکاری‌های حرفه‌ای مشارکت فعال داشته باشند. در همین راستا، مفهوم معلم‌رهبری به‌عنوان یکی از مفاهیم مهم در ادبیات رهبری آموزشی مطرح شده است؛ مفهومی که بر نقش معلمان در هدایت فرایندهای آموزشی، اثرگذاری بر همکاران و مشارکت در بهبود مدرسه تأکید دارد (Katzenmeyer & Moller, 2009). از این منظر، معلم نه فقط اجراکننده برنامه‌های آموزشی، بلکه عاملی اثرگذار در یادگیری، نوآوری، تصمیم‌سازی و تحول مدرسه تلقی می‌شود. Kahne and Westheimer (2000) نیز بر این باورند که معلمان باید نه تنها برای ایفای نقش در نهادهای موجود آماده شوند، بلکه توانایی مشارکت در ساختن و تحول‌بخشی به نهادهای آموزشی آینده را نیز داشته باشند.

با وجود گسترش توجه پژوهشی به این مفهوم، درباره تعریف، ابعاد و شیوه شکل‌گیری آن هنوز اجماع نظری کاملی وجود ندارد. در بیشتر تعاریف، رهبری معلم به فرایندی اشاره دارد که در آن معلمان فراتر از نقش رسمی تدریس، در هدایت فعالیت‌های آموزشی، اثرگذاری حرفه‌ای بر همکاران و مشارکت در بهبود مدرسه ایفای نقش می‌کنند (Angelle, 2013; Shrum & Levin, 2010). برخی پژوهشگران این مفهوم را بیشتر در قالب توزیع نقش‌های رهبری در مدرسه فهم کرده‌اند و برخی دیگر بر ظرفیت معلمان برای اثرگذاری بر همکاران، مدیران و فرایندهای آموزشی تأکید داشته‌اند (Katzenmeyer & Moller, 2009; Wenner & Campbell, 2017). در هر حال، وجه مشترک این دیدگاه‌ها، به‌رسمیت شناختن معلم به‌عنوان کنشگری حرفه‌ای است که می‌تواند در سطوح مختلف مدرسه نقش‌آفرینی کند. از همین رو، رهبری معلم به کلاس درس محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند در حوزه‌هایی مانند هدایت برنامه‌های درسی، طراحی و ارزیابی مواد آموزشی، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، حمایت و مربیگری همکاران، تسهیل یادگیری جمعی و پیشبرد اصلاحات مدرسه نیز بروز یابد (Barron et al., 1995; Stone et al., 1997; Bond, 2015).

همچنین نشان داده‌اند که معلم‌رهبری می‌تواند به بهبود یادگیری دانش‌آموزان، تقویت همکاری حرفه‌ای معلمان، توسعه نوآوری آموزشی و ارتقای فرهنگ سازمانی مدرسه بینجامد (York Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017). با این حال، تحقق این ظرفیت در عمل همواره ساده نیست و عواملی مانند تمرکز ساختاری، فشارهای اداری، محدودیت منابع، کمبود زمان و نبود فرصت‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند بروز آن را محدود کنند (Poekert, 2014).

در ادبیات نظری این حوزه نیز تلاش‌هایی برای تبیین ابعاد و سازوکارهای رهبری معلم صورت گرفته است. York-Barr and Duke (2004) رهبری معلم را به صورت فرایندی چندمرحله‌ای از اثرگذاری حرفه‌ای در مدرسه تبیین می‌کنند که در آن ویژگی‌ها و شایستگی‌های معلمان، نقش‌ها و فعالیت‌های رهبری آنان و شرایط زمینه‌ای مدرسه در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند و از طریق همکاری حرفه‌ای، مربیگری، الگوسازی و تسهیل یادگیری جمعی، به پیامدهایی مانند بهبود تدریس، تقویت ظرفیت حرفه‌ای و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان منتهی می‌شوند. Sinha and Hanuscin (2017) این مفهوم را در سه بعد دیدگاه‌های معلم نسبت به رهبری، شیوه‌های رهبری معلم و هویت رهبری معلم صورت‌بندی کرده‌اند و بر همسویی میان باورها، فعالیت‌ها و هویت حرفه‌ای در تحقق مؤثر رهبری معلم تأکید دارند. Smylie and Eckert (2018) با نگاهی سیستمی‌تر، رهبری معلم را حاصل تعامل ظرفیت‌های فردی معلمان با شرایط سازمانی و فرهنگی مدرسه می‌دانند و نقش عواملی چون حمایت مدیر، ساختارهای مشارکت، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، منابع سازمانی و فرهنگ مدرسه را در تسهیل یا محدودسازی آن برجسته می‌سازند. در مجموع، این چارچوب‌ها نشان می‌دهند که رهبری معلم پدیده‌ای چندبعدی و چندسطحی است و فهم آن مستلزم توجه هم‌زمان به ویژگی‌های فردی، کنش‌های حرفه‌ای و بستر سازمانی مدرسه است.

با وجود غنای نسبی این ادبیات، بخش عمده چارچوب‌ها و مطالعات موجود در بسترهای غیرایرانی شکل گرفته‌اند و کمتر به چگونگی بروز و شکل‌گیری رهبری معلم در زمینه‌های آموزشی و فرهنگی متفاوت پرداخته‌اند. در ایران نیز هرچند اسناد بالادستی، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، بر نقش فعال و حرفه‌ای معلمان در هدایت

فرایندهای آموزشی و بهبود مدرسه تأکید کرده‌اند و برخی مطالعات داخلی نیز به بررسی وضعیت رهبری معلم یا عوامل مرتبط با آن پرداخته‌اند (یوسفی، زاهد بابلان و معینی کیا، ۱۴۰۰؛ هویدا، داورپناه و رضاییان، ۱۳۹۶)، اما شواهد موجود نشان می‌دهد که تحقق این نقش در مدارس ایران با موانعی مانند تمرکزگرایی اداری، محدود بودن اختیار تصمیم‌گیری معلمان، برخی محدودیت‌های فرهنگی و کمبود فرصت‌های رشد حرفه‌ای روبه‌رو است. افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌های داخلی بیشتر بر سنجش متغیرهای مرتبط با رهبری معلم متمرکز بوده‌اند و کمتر به تبیین عمیق، فرایندی و زمینه‌مند این پدیده در بستر واقعی مدارس پرداخته‌اند. این خلأ، ضرورت انجام پژوهش‌هایی را نشان می‌دهد که بتوانند چگونگی شکل‌گیری رهبری معلم را در زمینه‌های آموزشی خاص و با توجه به شرایط واقعی مدرسه تبیین کنند.

این مسئله در مدارس دوره متوسطه شهر سنندج اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا این مدارس در بستری اجتماعی، فرهنگی و سازمانی فعالیت می‌کنند که می‌تواند بر تعاملات حرفه‌ای معلمان و نحوه بروز رهبری معلم اثرگذار باشد. با وجود تأکیدهای سیاستی بر نقش حرفه‌ای معلمان، هنوز روشن نیست که رهبری معلم در این بستر چگونه شکل می‌گیرد، چه شرایطی آن را تسهیل یا محدود می‌کند و از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی برخوردار است. از این‌رو، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از نظریه داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین^۱، در پی شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری معلم و تبیین فرایند شکل‌گیری آن در مدارس دوره متوسطه شهر سنندج است.

بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش چنین طرح می‌شود: رهبری معلم در مدارس دوره متوسطه شهر سنندج چگونه شکل می‌گیرد و چه ابعاد و مؤلفه‌هایی این پدیده را در بستر آموزشی این مدارس تبیین می‌کند؟

پیشینه پژوهش

گسترش مفهوم معلم رهبری در دهه‌های اخیر موجب شده است پژوهش‌های متعددی در زمینه ابعاد، کارکردها و پیامدهای این پدیده در نظام‌های آموزشی مختلف انجام شود. در سطح بین‌المللی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلم رهبری نقشی مهم در بهبود یادگیری حرفه‌ای معلمان و ارتقای کیفیت آموزش دارد. برای مثال، Warren (2021) در یک مطالعه

1. strauss and corbin's data-based theory

مفهومی بر اهمیت مهارت‌های رهبری معلمان در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس تأکید می‌کند و آن را عاملی مؤثر در بهبود تعاملات آموزشی می‌داند. همچنین Abrahamsen and Helstad (2024) در پژوهشی کیفی نشان دادند که رهبری هم‌سطح معلمان می‌تواند نقش مهمی در تسهیل یادگیری حرفه‌ای همکاران ایفا کند؛ با این حال، تحقق این نقش مستلزم وجود اعتماد متقابل، مشروعیت حرفه‌ای و فرهنگ یادگیری در مدرسه است. در مطالعه‌ای دیگر درباره معلم رهبری در آموزش عالی در چند کشور عربی نیز مشخص شد که اگرچه معلمان می‌توانند از طریق حمایت حرفه‌ای از همکاران و ایجاد فرهنگ یادگیری نقش‌های رهبری غیررسمی ایفا کنند، اما موانع ساختاری نظیر سلسله‌مراتب سازمانی و نبود سیاست‌های حمایتی مانع گسترش این نقش‌ها می‌شود. افزون بر این، Li (2024) نشان داد که مشارکت معلمان در نقش‌های رهبری با افزایش رضایت شغلی و انگیزش حرفه‌ای آنان ارتباط معناداری دارد. Lazaridou and Thomaidou (2025) نیز با بررسی چالش‌های عملیاتی شدن معلم رهبری در مدارس یونان تأکید کردند که تحقق این مفهوم نیازمند حمایت سیاستی، اعتماد سازمانی و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان است.

در مجموع، مطالعات خارجی ضمن تأیید اهمیت معلم رهبری، بیش از همه بر کارکردها، ظرفیت‌ها و موانع اجرایی آن متمرکز بوده‌اند و کمتر مدلی فرایندی و زمینه‌مند از چگونگی شکل‌گیری این پدیده در بسترهای آموزشی خاص ارائه کرده‌اند.

در ایران نیز طی سال‌های اخیر توجه پژوهشگران به مفهوم معلم رهبری افزایش یافته است. برخی از این پژوهش‌ها بر شناسایی ابعاد و طراحی ابزارهای سنجش این سازه متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، هویدا و همکاران (۱۳۹۶) با هدف پر کردن خلأ ابزارهای سنجش، مقیاسی برای اندازه‌گیری معلم رهبری طراحی و اعتباریابی کردند که شامل ابعاد مختلفی مانند دانش و توانایی حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، همکاری و ایجاد محیط مثبت آموزشی است. در پژوهشی دیگر، عابدی‌نیا و همکاران (۱۴۰۳) با رویکرد آمیخته به طراحی و اعتباریابی مدل معلم رهبری در نظام آموزش و پرورش پرداختند و مؤلفه‌هایی نظیر رهبری اخلاقی، تحولی، مشارکتی، فرهنگی و حرفه‌ای را شناسایی کردند. در گروهی دیگر از مطالعات نیز پیامدهای معلم رهبری مورد توجه قرار گرفته است؛ به‌طوری که نتایج پژوهش هویدا و داورپناه (۱۳۹۸) نشان داد معلم رهبری می‌تواند از طریق تقویت تفکر خلاق به بهبود مهارت حل مسئله دانش‌آموزان کمک کند و طهماسب‌زاده شیخ‌لار (۱۳۹۹) نیز رابطه مثبت میان

معلم رهبری و سرزندگی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان را گزارش کرده است. همچنین در برخی پژوهش‌های کیفی داخلی، به نقش بسترهای سازمانی و زمینه‌ای در تحقق رهبری آموزشی توجه شده است؛ به گونه‌ای که بریهی و عبداللهی (۱۴۰۲) در یک مطالعه موردی نشان دادند تحقق رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی نیازمند فراهم بودن مجموعه‌ای از بسترهای سازمانی، معلم‌محور، دانش‌آموز‌محور و خانواده‌محور است. هاشمی و شیربگی (۱۴۰۳) نیز با رویکرد داده‌بنیاد مدلی برای رهبری اثربخش در مدارس ابتدایی شهر سنندج ارائه کردند و بر نقش عوامل زمینه‌ای و ساختاری و نیز راهبردهای حمایتی و مدیریتی در شکل‌گیری الگوهای رهبری مدرسه تأکید داشتند.

در مجموع، مطالعات داخلی بیشتر بر شناسایی مؤلفه‌ها، ابزارسازی و بررسی روابط میان متغیرها متمرکز بوده‌اند و کمتر به واکاوی عمیق فرایند شکل‌گیری معلم رهبری، شرایط زمینه‌ای بروز آن و تعاملات حرفه‌ای مؤثر در تحقق این پدیده پرداخته‌اند.

با توجه به مرور مطالعات پیشین، می‌توان گفت ادبیات موجود در حوزه معلم رهبری با سه نوع خلأ اصلی مواجه است. نخست، خلأ مفهومی؛ زیرا اگرچه در پژوهش‌های داخلی و خارجی ابعاد و مؤلفه‌های متعددی برای معلم رهبری شناسایی شده، اما هنوز به روشنی مشخص نشده است که این ابعاد چگونه در بستر واقعی مدرسه پدیدار می‌شوند، چه نسبتی با یکدیگر دارند و از چه فرایندی عبور می‌کنند تا به کنش معلم رهبری منتهی شوند. به بیان دیگر، در مطالعات پیشین بیشتر «چه بودن» مؤلفه‌ها روشن شده است، نه «چگونه شدن» و «چگونه عمل کردن» آن‌ها در متن واقعی زندگی حرفه‌ای معلمان. از همین رو، ابعادی نظیر فرایند شکل‌گیری هویت معلم رهبری، نقش تعاملات حرفه‌ای و غیررسمی میان معلمان، شرایط سازمانی و فرهنگی تسهیل‌کننده یا بازدارنده، و راهبردهایی که معلمان برای اعمال نفوذ حرفه‌ای در مدرسه به کار می‌گیرند، همچنان کمتر به صورت میدانی تبیین شده‌اند.

دوم، خلأ نظری است. مدل‌های موجود، به‌ویژه در مطالعات داخلی، عمدتاً ابعاد معلم رهبری را به صورت توصیفی، طبقه‌بندی‌شده و نسبتاً ایستا ارائه کرده‌اند و کمتر توانسته‌اند روابط علی، زمینه‌ای و تعاملی میان این ابعاد را در قالب یک الگوی تبیینی روشن سازند. در نتیجه، هنوز مشخص نیست که معلم رهبری تحت تأثیر چه شرایط علی و مداخله‌گری شکل می‌گیرد، چگونه در بستر مدرسه تداوم می‌یابد، و چه پیامدهایی برای کنشگران و سازمان آموزشی به همراه دارد. بنابراین، پژوهش حاضر در پی آن است که به جای صرف شناسایی

ابعاد، منطق درونی و سازوکار تکوین معلم رهبری را در یک مدل تبیینی آشکار کند؛ مدلی که بتواند روابط میان شرایط، کنش‌ها و پیامدها را توضیح دهد، نه اینکه صرفاً فهرستی از مؤلفه‌ها ارائه کند.

سوم، خلأ روش‌شناختی است. بخش عمده پژوهش‌های انجام‌شده، به‌ویژه در ایران، از جنس مطالعات کمی، همبستگی، ابزارسازی یا اعتبارسنجی مدل بوده‌اند؛ در حالی که فهم پدیده‌ای مانند معلم رهبری، که ماهیتی تعاملی، بافت‌مند و اجتماعی دارد، نیازمند رویکردی اکتشافی و فرایندمحور است. از این منظر، نظریه داده‌بنیاد بهترین انتخاب روش‌شناختی برای پژوهش حاضر به شمار می‌رود؛ زیرا این رویکرد برخلاف روش‌هایی که صرفاً به آزمون چارچوب‌های ازپیش‌تعیین‌شده می‌پردازند، امکان می‌دهد مفاهیم و مقولات اصلی از دل تجربه‌های زیسته و داده‌های میدانی مشارکت‌کنندگان استخراج شود. همچنین نظریه داده‌بنیاد به پژوهشگر کمک می‌کند تا شرایط علی، بسترهای زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدهای پدیده را در قالب یک مدل فرایندی و زمینه‌مند بازسازی کند. از این رو، مزیت پژوهش حاضر نسبت به مطالعات پیشین در آن است که می‌کوشد معلم رهبری را نه صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها یا پیامدها، بلکه به‌مثابه یک فرایند اجتماعی شکل‌گیرنده در متن واقعی مدرسه تبیین کند و از این طریق، ابعاد مغفول‌مانده و روابط پنهان میان آن‌ها را آشکار سازد.

روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد نظریه داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین انجام شد. انتخاب این رویکرد با هدف تبیین فرایند شکل‌گیری معلم رهبری در بستر واقعی مدرسه و استخراج الگوی مفهومی زمینه‌مند از تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان صورت گرفت. نظریه داده‌بنیاد با تأکید بر تولید نظریه برآمده از داده‌ها، امکان شناسایی شرایط علی، زمینه‌ای، راهبردهای کنش و پیامدهای مرتبط با پدیده مورد مطالعه را فراهم می‌کند؛ از این رو برای فهم پویایی‌های معلم رهبری در محیط مدرسه مناسب تشخیص داده شد.

میدان مطالعه این پژوهش مدارس دوره متوسطه شهر سنندج بود. مشارکت‌کنندگان شامل دو گروه بودند: (۱) معلمان شاغل در مدارس متوسطه به‌عنوان کنشگران اصلی میدان مدرسه و (۲) خبرگان حوزه مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان مطلعان کلیدی. حضور اعضای هیئت علمی مدیریت آموزشی در چارچوب منطق نمونه‌گیری نظری و با هدف

غنی‌سازی تحلیل مفهومی صورت گرفت؛ زیرا این افراد با برخورداری از دانش تخصصی در حوزه رهبری آموزشی و تجربه تعامل حرفه‌ای با مدارس، امکان تعمیق و تکمیل مقوله‌های در حال شکل‌گیری را فراهم می‌کردند.

انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند و بر اساس معیارهایی نظیر حداقل ۱۵ سال سابقه تدریس، تجربه مشارکت در فعالیتهای حرفه‌ای مدرسه و تمایل به همکاری در پژوهش انجام شد. همچنین برای افزایش غنای داده‌ها، تنوع مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت، سابقه خدمت و نوع مدرسه مورد توجه قرار گرفت. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

ردیف	جنسیت	سمت	مدرک و رشته تحصیلی	سابقه کاری در مدرسه یا دانشگاه	نوع مدرسه یا دانشگاه	شیوه مصاحبه	زمان مصاحبه
۱	مرد	استاد دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	۳۰	دولتی	حضور	۷۲
۲	مرد	مدیر مدرسه	دکتری زبان‌شناسی	۳۰	غیرانتفاعی	مجازی	۵۵
۳	مرد	دبیر متوسطه	کارشناسی ارشد ادبیات	۱۹	دولتی عادی	حضور	۶۰
۴	زن	دبیر متوسطه	کارشناسی ارشد ریاضی	۲۱	نمونه دولتی	مجازی	۴۵
۵	زن	دبیر متوسطه	کارشناسی ارشد علوم تجربی	۲۴	شاهد	مجازی	۵۳
۶	زن	دبیر متوسطه	دکتری روانشناسی	۱۸	عادی دولتی	حضور	۷۸
۷	مرد	مدیر مدرسه	دکتری مدیریت آموزشی	۲۲	عادی دولتی	حضور	۶۵
۸	مرد	استاد دانشگاه	دکتری مدیریت آموزشی	۲۰	دولتی	حضور	۷۴
۹	مرد	دبیر متوسطه	کارشناسی ارشد علوم اجتماعی	۱۷	عادی دولتی	حضور	۷۷
۱۰	مرد	استاد دانشگاه	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	۱۹	دولتی	حضور	۴۵

۱۱	مرد	دبیر متوسطه	کارشناسی ارشد شیمی	۲۵	غیرانتفاعی	مجازی	۵۰
۱۲	زن	مدیر	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	۳۰	دولتی عادی	مجازی	۵۸
۱۳	مرد	مدیر	کارشناسی حسابداری	۲۷	استعداد درخشان	حضوری	۴۸
۱۴	مرد	استاد دانشگاه	دکتری کتابداری و اطلاع رسانی	۱۶	دولتی	حضوری	۶۸
۱۵	زن	دبیر متوسطه	دکتری شیمی	۲۳	استعداد درخشان	مجازی	۵۷
۱۶	زن	استاد دانشگاه	دکتری مدیریت تکنولوژی	۲۰	آزاد	حضوری	۷۰

نمونه‌گیری به صورت هدفمند آغاز و در ادامه با منطق نمونه‌گیری نظری دنبال شد. پس از تحلیل اولیه داده‌ها و شکل‌گیری مقوله‌های مقدماتی، انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی بر اساس نیازهای مفهومی پژوهش انجام گرفت تا ابعاد و روابط میان مقوله‌ها روشن‌تر شود. گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. نشانه‌های اشباع از حدود مصاحبه چهاردهم آشکار شد؛ با این حال، به منظور اطمینان از تثبیت مقوله‌ها و تکمیل روابط مفهومی، دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد. در مجموع ۱۶ مصاحبه عمیق انجام گرفت.

پس از اخذ هماهنگی‌های لازم از اداره آموزش و پرورش و مدیران مدارس، فرایند ورود به میدان آغاز شد و ارتباط با مشارکت‌کنندگان واجد شرایط برقرار گردید. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پرسش‌ها با تمرکز بر تجربه‌های مرتبط با نقش‌های رهبری، تعاملات حرفه‌ای و شرایط زمینه‌ای شکل‌گیری معلم رهبری طراحی شد. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در برخی موارد مجازی و در زمان مورد توافق انجام گرفت. مدت هر مصاحبه به طور متوسط ۴۵ تا ۷۸ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. متون حاصل پس از بازخوانی‌های مکرر برای کدگذاری و تحلیل در نرم‌افزار MAXQDA(2020) وارد شد.

گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان انجام شد. تحلیل بر اساس مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. در کدگذاری باز، داده‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی و ۳۰۲ کد اولیه استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی و روابط میان شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردهای کنش و پیامدها تحلیل شد. در نهایت، در کدگذاری انتخابی، مقوله محوری شناسایی و الگوی مفهومی نهایی تدوین گردید.

برای ارتقای اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها از معیارهای اعتمادپذیری Lincoln and Guba (1985) استفاده شد. اعتبار از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان تأمین شد؛ بدین ترتیب که خلاصه مقوله‌ها و تفسیرهای اولیه در اختیار پنج نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و بازخوردهای آنان در بازنگری تحلیل‌ها اعمال شد. همچنین، بازبینی همتایان^۲ طی سه جلسه با حضور دو متخصص روش تحقیق کیفی انجام شد و انسجام و منطق تحلیلی مقوله‌ها مورد ارزیابی و اصلاح قرار گرفت.

در تمامی مراحل پژوهش، ملاحظات اخلاقی رعایت شد. پیش از انجام مصاحبه‌ها، هدف پژوهش و نحوه استفاده از داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان تبیین و رضایت آگاهانه آنان اخذ شد. محرمانگی اطلاعات تضمین و تمامی داده‌ها با حذف مشخصات هویتی و به صورت کدگذاری شده نگهداری شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته در این پژوهش بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد نظام‌مند اشتراوس و کوربین و با استفاده از روش مقایسه مستمر انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی شد و در مجموع ۳۰۲ کد اولیه استخراج گردید که بازتاب‌دهنده طیف متنوعی از تجارب، برداشت‌ها و تفسیرهای معلمان درباره ابعاد و مؤلفه‌های معلم‌رهبری در مدارس سنندج بود. در ادامه، این کدها به طور مستمر با یکدیگر و با داده‌های جدید مقایسه شدند و در نتیجه، کدهای دارای همپوشانی مفهومی ادغام و برخی کدهای تکراری یا کم‌ارتباط حذف گردید. این فرایند به تدریج به شکل‌گیری مفاهیم منسجم‌تر انجامید که در مرحله کدگذاری محوری در قالب ۶۶ کد

1. member check

2. peer debriefing

محوری سازمان‌دهی شدند. در این مرحله، روابط میان مفاهیم و مقوله‌ها بررسی شد و برخی مفاهیم نزدیک در قالب مقوله‌های گسترده‌تر بازتعریف یا با یکدیگر ترکیب شدند تا ساختار مفهومی روشن‌تری از پدیده مورد مطالعه شکل گیرد.

در ادامه و در مرحله کدگذاری گزینشی، با تمرکز بر انسجام مفهومی و تبیین روابط میان مقوله‌ها، ۱۸ مقوله اصلی استخراج و در چارچوب مدل پارادایمی سامان‌دهی شد. در این مرحله، مقوله‌ها حول یک مفهوم مرکزی یکپارچه شدند و الگوی مفهومی پژوهش به تدریج شکل گرفت. طی مراحل پایانی تحلیل و در جریان نمونه‌گیری نظری، مصاحبه‌های تکمیلی با هدف غنی‌تر شدن ابعاد مقوله‌ها و بررسی کفایت مفهومی آنها انجام شد. بررسی داده‌های حاصل از این مصاحبه‌ها نشان داد که اطلاعات جدید عمده‌ای در چارچوب مقوله‌های موجود قابل تفسیر است و مفهوم یا بعد تازه‌ای به ساختار مفهومی پژوهش افزوده نمی‌شود. بدین ترتیب، مقوله‌ها به سطحی از ثبات و انسجام رسیدند که نشان‌دهنده دستیابی به اشباع نظری در داده‌ها بود.

بر اساس تحلیل انتخابی، پدیده محوری پژوهش «شکل‌گیری تدریجی نقش رهبری در میان معلمان» شناسایی شد و سایر مقوله‌ها در ارتباط با این پدیده معنا یافته و آن را تبیین کردند. خلاصه روند شکل‌گیری و تقلیل کدها و مقوله‌ها در جدول شماره ۲ ارائه شده است. یافته‌های پژوهش در ادامه بر اساس اجزای مدل پارادایمی شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدها ارائه می‌شود.

جدول ۲: خلاصه یافته‌های پژوهش بر اساس کدهای باز، محوری و گزینشی

کدهای محوری	کدهای گزینشی	نقش در الگوی نهایی
تصمیم‌گیری از بالا به پایین (۱،۳،۴،۷)، قوانین خشک و آیین‌نامه‌های محدودکننده (۶،۷،۹،۱۳،۱۶)، بوروکراسی و مستندات غیرضروری (۶،۸،۱۰)، تمرکزگرایی (۲،۴،۵)	ساختار متمرکز و بوروکراتیک	شرایط زمینه‌ای
فرهنگ سلسله‌مراتبی و دستوری (۱،۳،۴،۷،۸،۱۲)، نبود فرهنگ مشارکتی در فضای مدرسه (۱،۴،۸،۱۰)، رقابت ناسالم بین همکاران (۱۶،۱۲)	فرهنگ سازمانی سنتی	
حجم زیاد کارهای غیرحرفه‌ای (۴،۶،۹)، مشکلات معیشتی و اقتصادی (۳،۷،۱۵،۱۶)، کمبود امکانات و بودجه (۶،۹)، فشار ساعات تدریس بالا (۶،۷،۱۳)	فشار کاری و محدودیت منابع	
پیشگیری محیط آموزشی و تغییرات اجتماعی و فناورانه (۱،۲۸)، انتظارات جدید خانواده‌ها و جامعه (۳)، نیاز به نوآوری و بهبود مستمر (۲،۸،۱۲)، نیاز به معلمان به‌روز و حرفه‌ای (۷،۸،۹،۱۴،۱۶)	تحول نیازهای آموزشی	شرایط علی
تمرکز بر انتقال دانش صرف (۱،۳،۹)، روش‌های سنتی و متمرکز (۴،۷،۱۱،۱۶)، کنکور و حفظیات (۶،۱۱،۱۴)، نبود گفت‌وگو حرفه‌ای در مدارس (۶،۷،۱۲)	ناکارآمدی مدل‌های سنتی تدریس	
مشارکت در تصمیم‌گیری آموزشی (۱،۲،۳،۱۴،۱۶)، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی (۲،۶،۱۰،۱۳)، پیشگامی در	تمایل معلمان به ایفای نقش فعال‌تر در بهبود تدریس	

		پروژه‌های مشترک (۳،۴)، راهنمایی همکاران تازه‌کار (۲۸،۹،۱۱)
شرایط مداخله‌گر	نقش تسهیل‌گر مدیر	مدیر به‌عنوان تسهیل‌گر تغییر (۱،۳،۴،۷،۹)، اعتماد و حمایت مدیر (۵،۷،۱۲،۱۵) ایجاد جو مشارکتی توسط مدیر (۴،۷،۱۵)، مدیر حرفه‌ای شرط موفقیت (۱۰،۱۴،۱۵،۱۶)
	حمایت سازمانی	تفویض اختیار به معلمان (۱،۲،۵،۸،۱۴)، اصلاح سیاست‌های ارتقاء شغلی (۷،۸،۹)، حمایت قانونی و فرهنگی (۵،۸،۱۳)، کاهش ساعات تدریس برای مشارکت بیش‌تر (۶،۱۲،۱۴،۱۶)
	سیاست‌های تشویقی و آموزش‌های ضمن خدمت	مشوق‌های مالی و معنوی (۲،۵،۶،۷،۱۲،۱۳،۱۶)، آموزش مهارت‌های رهبری و ارتباطی (۲،۵،۶،۸،۹،۱۰،۱۲)، کارگاه‌های عملی و توسعه حرفه‌ای (۵،۸،۱۳،۱۴،۱۵)، شرکت در کارگاه‌ها و سمینارها (۱،۳،۴،۸،۱۰،۱۴)
پدیده اصلی	شکل‌گیری تدریجی نقش رهبری در میان معلمان	الهام‌بخش و هدایت‌گر یادگیری (۱،۵،۶،۱۲،۱۶)، الگو برای همکاران و دانش‌آموزان (۲،۵،۷،۹،۱۲)، عامل تحول مدرسه (۷،۹،۱۵)
راهبردها	توانمندسازی معلمان	آموزش مهارت‌های نرم و رهبری (۲،۵،۶،۸،۹،۱۱،۱۴)، ارتقای دانش و یادگیری مداوم (۲،۵،۸،۱۴،۱۵)، تولید محتوا و انتخاب محتوا (۱۰،۱۳،۱۶)، تقویت کاریزمای معلمی (۹،۱۰،۱۲)
	ایجاد شبکه‌های یادگیری	شبکه‌های حرفه‌ای میان معلمان (۲،۵،۸،۱۵،۱۶)، گروه‌های یادگیری مشترک (۳،۴،۶،۷،۹،۱۲،۱۵)، جلسات هم‌اندیشی و کمیته‌های تخصصی (۱،۳،۷،۱۱،۱۲)، کارگاه‌های آموزشی برای والدین (۹،۱۱،۱۵،۱۶)

تثویق به خلاقیت و کار گروهی	اجرای طرح‌های خلاقانه (۵،۶،۹،۱۲)، کار گروهی با دانش‌آموزان (۶،۱۳)
	پروژه‌های مشترک آموزشی (۳،۴،۸،۱۰)، نگاه تیمی و گشتالتی به کلاس (۱۰،۱۲،۱۳)
باز تعریف شرح وظایف	بازنگری در نقش‌ها و وظایف معلمان (۱،۷،۱۲،۱۴)، مشارکت در قانون‌گذاری مدرسه (۶،۱۶)، مسئولیت‌های معنادار برای معلمان (۱۱،۱۴،۱۵)
	افزایش حس تعلق و خودکارآمدی (۱،۲،۵،۹،۱۵)، رضایت شغلی و انگیزه بیشتر (۲،۵،۸،۱۲،۱۶)، ارزش‌گذاری به نقش معلم (۶،۱۰،۱۳)
پیامدها	
ارتقای کیفیت یادگیری	یادگیری فعال‌تر دانش‌آموزان (۵،۶،۹،۱۵،۱۶) بهبود کیفیت آموزشی (۲،۵،۸،۹،۱۲،۱۳،۱۵)، شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان (۶،۷،۱۵)
	حرفه‌ای‌گری معلم رهبر (۱۰،۱۱،۱۳،۱۶)، ارتقای جایگاه اجتماعی معلم (۲،۶،۷،۱۲،۱۵)، تولید محتوا و مقاله علمی (۱۰،۱۱،۱۲)
تقویت هویت حرفه‌ای	فرهنگ اعتماد و احترام متقابل (۴،۵،۷،۸)، شکل‌گیری فرهنگ جامعه یادگیرنده در مدرسه (۴،۹،۱۱،۱۴)، فرهنگ مشارکتی و کار تیمی (۱۲،۱۶،۵،۷)
	رهبری مشارکتی در مدرسه

شرایط زمینه‌ای: محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی کنش حرفه‌ای معلمان

تحلیل داده‌ها نشان داد که شکل‌گیری معلم‌رهبری در مدارس، نه در یک بستر خنثی، بلکه در زمینه‌ای روی می‌دهد که از پیش با محدودیت‌های ساختاری، هنجارهای فرهنگی و فشارهای حرفه‌ای شکل گرفته است. این شرایط زمینه‌ای صرفاً «پس‌زمینه» ظهور معلم‌رهبری نیستند، بلکه میدان عمل معلمان را تعریف می‌کنند و تعیین می‌سازند که آنان تا چه حد می‌توانند از نقش صرفاً اجرایی فاصله بگیرند و به سمت عاملیت حرفه‌ای حرکت کنند. در واقع، داده‌ها نشان داد که معلم‌رهبری در این پژوهش، واکنشی مستقیم به بسترهای محدودکننده‌ای است که از یک سو امکان ابتکار را کاهش می‌دهند و از سوی دیگر، برخی معلمان را به جست‌وجوی راه‌های غیررسمی برای اثرگذاری سوق می‌دهند.

۱- ساختار متمرکز و بوروکراتیک: تقلیل معلم به مجری

یکی از مهم‌ترین زمینه‌های مؤثر بر شکل‌گیری این فرایند، ساختار متمرکز و بوروکراتیک آموزش و پرورش است. در این ساختار، تصمیم‌گیری عمدتاً در سطوح بالادستی انجام می‌شود و معلم بیش از آنکه به‌عنوان یک کنشگر حرفه‌ای شناخته شود، در موقعیت اجراکننده سیاست‌ها و بخشنامه‌ها قرار می‌گیرد. به همین دلیل، امکان مشارکت مؤثر در تصمیم‌سازی‌های مدرسه‌ای محدود می‌شود و ابتکار عمل معلم، اغلب به کنش‌های فردی و غیررسمی تقلیل می‌یابد.

یکی از مشارکت‌کنندگان این وضعیت را چنین توصیف می‌کند:

«بیشتر وقت‌ها ما فقط باید چیزی را که از بالا آمده اجرا کنیم. اگر هم ایده‌ای داشته باشی، معلوم نیست اصلاً جایی برای مطرح کردنش باشد.» (مصاحبه ش ۳)

آنچه از این داده‌ها برمی‌آید، صرفاً وجود یک ساختار بوروکراتیک نیست؛ بلکه مهم‌تر از آن، تجربه شدن این ساختار به‌عنوان محدودیتی برای اثرگذاری حرفه‌ای است. در چنین شرایطی، رهبری معلمان نه از مسیرهای رسمی، بلکه از خلال تلاش برای عبور محتاطانه از این محدودیت‌ها امکان بروز پیدا می‌کند.

۲- فرهنگ سازمانی سنتی و سلسله‌مراتبی: کنترل ابتکار و تضعیف گفت‌وگوی حرفه‌ای

دومین زمینه اثرگذار، فرهنگ سازمانی سنتی و سلسله‌مراتبی حاکم بر مدرسه است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که حتی در مواردی که مانع رسمی روشنی وجود ندارد، هنجارهای مسلط مدرسه می‌تواند خود به مانعی برای بروز رفتارهای رهبری تبدیل شوند. در این فرهنگ، تبعیت، هماهنگی با رویه‌های موجود و پرهیز از به‌چالش کشیدن وضعیت موجود ارزش بیشتری از گفت‌وگو، نقد حرفه‌ای و ابتکار جمعی پیدا می‌کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان در توصیف این فضا می‌گوید:

«بیشتر همکاران ترجیح میدن که تدریسون روانجام بدن و توی کارایی که خلاقانه ست و به نظرشون دردسر درست میکنه شرکت نکنن.» (مصاحبه ش ۸)

در این بستر، مسئله صرفاً کمبود اختیار اداری نیست؛ بلکه نوعی فرهنگ احتیاط و خودمحدودسازی نیز شکل می‌گیرد که به تدریج امکان رهبری توزیع‌شده و یادگیری جمعی را کاهش می‌دهد. از این رو، معلمانی که در چنین فضایی به نقش‌های اثرگذار نزدیک می‌شوند، ناگزیرند پیش از هر چیز بر مقاومت‌های فرهنگی و روابط سلسله‌مراتبی غلبه کنند.

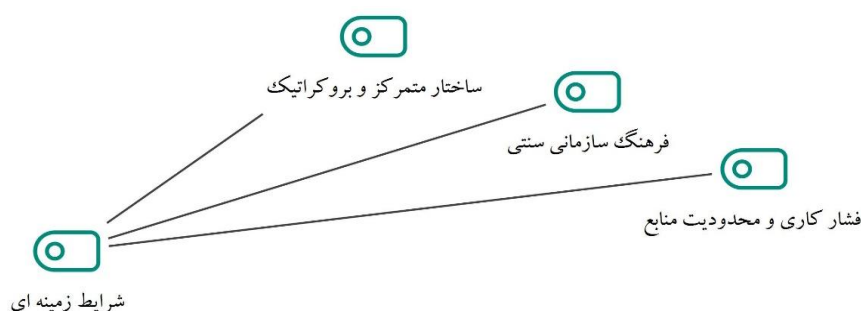
۳- فشار کاری و محدودیت منابع: فرسایش ظرفیت کنشگری

یافته‌ها همچنین نشان داد که فشار کاری بالا، کمبود منابع و نبود مشوق‌های حرفه‌ای، از دیگر شرایط زمینه‌ای مهمی هستند که ظرفیت رهبری معلمان را تضعیف می‌کنند. در چنین وضعیتی، حتی معلمانی که از انگیزه و توان حرفه‌ای لازم برخوردارند، بخش زیادی از انرژی خود را صرف پاسخ‌گویی به مطالبات روزمره، فشارهای آموزشی و انتظارات بیرونی می‌کنند و فرصت کمتری برای مشارکت در فعالیت‌های توسعه‌ای یا ایفای نقش‌های رهبری می‌یابند.

یکی از دبیران در این باره می‌گوید:

«خیلی از معلم‌ها ظرفیتش رو دارن ولی سیستم این فضا رو نمی‌ده... حمایت نشدن باعث دلسردی می‌شه» (مصاحبه ش ۴).

بر این اساس، کم‌رنگ بودن معلم‌رهبری را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی یا کمبود مهارت نسبت داد؛ بلکه باید آن را در پیوند با فرسایش تدریجی انرژی حرفه‌ای معلمان در بستر فشارهای انباشته شده فهمید. در نتیجه، فشار کاری و محدودیت منابع نه تنها مانع ظهور کنش رهبری می‌شوند، بلکه دامنه و پایداری آن را نیز محدود می‌کنند. مدل مفهومی استخراج شده از این سه مؤلفه زمینه‌ای در نمودار شماره ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱- مدل استخراج شده شرایط زمینه‌ای معلم رهبری

شرایط علی: تحول نیازهای آموزشی و ضرورت بازتعریف نقش معلم
تحلیل داده‌ها نشان داد که شکل‌گیری معلم‌رهبری در مدارس مورد مطالعه، صرفاً حاصل یک سیاست از پیش طراحی شده یا یک ویژگی فردی معلمان نیست؛ بلکه واکنشی به مجموعه‌ای از تغییرات و فشارهای درونی نظام آموزشی است که به تدریج ضرورت بازتعریف نقش حرفه‌ای معلمان را برجسته کرده است. در این میان، داده‌های مصاحبه سه منبع اصلی را آشکار ساختند که به عنوان شرایط علی، زمینه شکل‌گیری تلاش‌های رهبری‌آمیز از سوی معلمان را فراهم می‌کنند. این عوامل در تعامل با یکدیگر، وضعیتی را ایجاد می‌کنند که در آن برخی معلمان تلاش می‌کنند فراتر از نقش رسمی خود عمل کرده و در بهبود فرایندهای آموزشی مدرسه اثرگذار باشند.

۱- تحول نیازهای آموزشی: پیچیده‌تر شدن مسائل یادگیری

نخستین عامل علی، تغییرات گسترده در نیازهای آموزشی و پیچیده‌تر شدن مسائل یادگیری در مدرسه است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که تحولات اجتماعی، گسترش فناوری‌های ارتباطی و تغییر انتظارات خانواده‌ها، ماهیت مسائل آموزشی را دگرگون کرده است. در چنین شرایطی، الگوهای سنتی تدریس که بر انتقال محتوا و تبعیت از برنامه‌های از پیش تعیین شده تکیه دارند، برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان کافی به نظر نمی‌رسند. یکی از مدیران مدارس نیز این ضرورت را چنین توصیف کرد: «معلمی

که به روزه و به همه‌ی نیازهای دانش‌آموزانش آگاهی داره خیلی راحتتر میتونه به سری تغییرات رو توی کلاس و حتی مدرسه ش به وجود بياره» (مصاحبه ش ۱۴).

از این منظر، پیچیده‌تر شدن مسائل آموزشی، نیاز به کنشگری حرفه‌ای معلمان را افزایش می‌دهد و آنان را به سمت ایفای نقش‌هایی فراتر از تدریس صرف سوق می‌دهد؛ نقشی که در آن معلم تلاش می‌کند در بهبود شیوه‌های یاددهی-یادگیری و حل مسائل مدرسه نقش فعال‌تری ایفا کند.

۲- ناکارآمدی مدل‌های سنتی تدریس و ساختار متمرکز

دومین عامل علی که در داده‌ها برجسته شد، تجربه ناکارآمدی برخی الگوهای رایج تدریس و ساختارهای متمرکز اداره مدرسه است. مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کردند که بسیاری از رویه‌های موجود، بیش از آنکه به بهبود یادگیری کمک کنند، بر اجرای دستورالعمل‌ها و انجام تکالیف اداری تأکید دارند. در نتیجه، معلمان در عمل با فاصله‌ای میان الزامات رسمی و نیازهای واقعی کلاس درس مواجه می‌شوند. یکی از مشارکت‌کنندگان این وضعیت را چنین توصیف می‌کند:

«سیستم فعلی، معلم رو بیشتر به سمت تکلیف‌پردازی و نمره دادن سوق داده و فضای لازم برای رهبری رو فراهم نکرده است» (مصاحبه ش ۷).

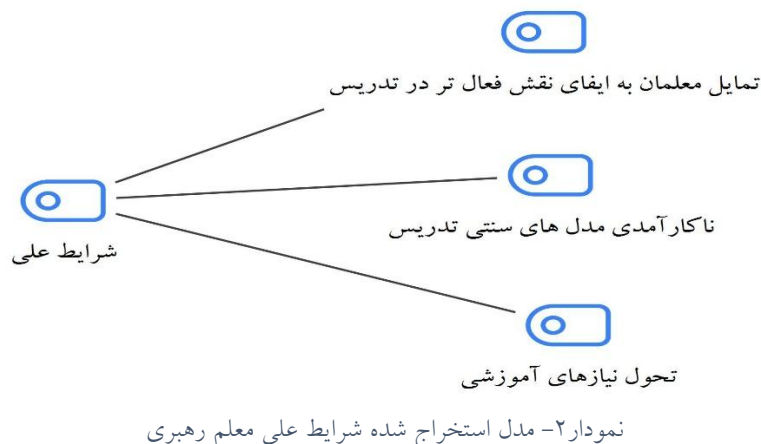
در چنین شرایطی، برخی معلمان برای پاسخ‌دادن به نیازهای واقعی یادگیری، ناگزیر به ابتکار عمل و جست‌وجوی راه‌های تازه برای اثرگذاری در محیط مدرسه می‌شوند؛ کنش‌هایی که به تدریج می‌تواند به شکل‌گیری نقش‌های رهبری در میان آنان منجر شود.

۳- تمایل معلمان به ایفای نقش فعال‌تر در بهبود تدریس

سومین عامل علی، تمایل و انگیزه درونی برخی معلمان برای مشارکت فعال‌تر در بهبود فرایندهای آموزشی است. تجربه مستقیم حضور در کلاس درس و مواجهه روزمره با مسائل آموزشی، به معلمان نوعی شناخت عملی از مشکلات و راه‌حل‌های ممکن می‌دهد. بسیاری از مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که معلمان در صورت فراهم شدن فرصت، می‌توانند نقش مؤثرتری در تصمیم‌سازی‌ها و بهبود شیوه‌های تدریس ایفا کنند. یکی از دبیران با سابقه بیان کرد که: «معلم‌ها به خیلی از مشکلات آگاهن و خیلی‌هاشون هم راهکارهای خیلی خوبی دارن؛ فقط باید فرصت داشته باشن» (مصاحبه ش ۶).

در مجموع، مجموعه عوامل علی شناسایی شده وضعیتی را پدید می‌آورد که در آن معلمان با تناقض میان آنچه مدرسه رسمی انتظار دارد و آنچه واقعیت آموزشی نیاز دارد؛ روبه‌رو می‌شوند. این تناقض، نقطه آغاز فعالیت حرفه‌ای است: برخی معلمان برای پاسخ‌دادن به نیازهای واقعی کلاس، به تدریج از نقش‌های تعریف‌شده فراتر می‌روند و مسئولیت‌هایی را برعهده می‌گیرند که در ساختار رسمی برای آن‌ها پیش‌بینی نشده است. از این منظر، معلم‌رهبری نه یک خصوصیت فردی، بلکه برآیند فرآیندی است که در آن معلم در واکنش به گسست میان ساختار و عمل، دامنه اثرگذاری خود را بازتعریف می‌کند.

مدل استخراج شده مربوط به شرایط علی معلم‌رهبری در نمودار شماره ۲ نشان داده شده است.



شرایط مداخله گر: حمایت مدیریتی و سیاست های تشویقی

تحلیل داده ها نشان داد که در کنار شرایط زمینه ای و علی، مجموعه ای از عوامل نیز وجود دارد که می توانند مسیر شکل گیری و بروز معلم رهبری را تعدیل کنند. این عوامل نه مستقیماً منشأ شکل گیری رهبری معلمان هستند و نه به طور کامل خارج از فرآیند آن قرار دارند؛ بلکه به عنوان شرایطی عمل می کنند که می توانند دامنه و کیفیت کنشگری معلمان را تسهیل یا محدود سازند. در داده های این پژوهش، چهار عامل اصلی به عنوان شرایط مداخله گر شناسایی شد: نقش تسهیل گر مدیر، حمایت سازمانی، سیاست های تشویقی و فرصت های توسعه حرفه ای.

۱- نقش تسهیل گر مدیر

یافته ها نشان می دهد که نحوه کنش مدیر مدرسه می تواند در تقویت یا تضعیف رفتارهای رهبری معلمان نقش تعیین کننده ای داشته باشد. در مدارس که مدیران فضای اعتماد، تعامل و مشارکت را تقویت می کنند، معلمان فرصت بیشتری برای طرح ایده ها و مشارکت در تصمیم گیری های آموزشی پیدا می کنند. یکی از مشارکت کنندگان در این باره می گوید: «اگر مدیر باهوش باشد و فضا بدهد، معلم ها خودشان کم کم وارد نقش رهبری می شن» (مصاحبه ش ۳).

این یافته ها نشان می دهد که مدیر، در صورتی که نقش تسهیل گر را بپذیرد، می تواند زمینه ای فراهم کند که در آن ابتکارهای حرفه ای معلمان مجال بروز پیدا کند.

۲- حمایت سازمانی

حمایت سازمانی در سطح مدرسه و همچنین در سطح ساختارهای اداری آموزش و پرورش نیز از جمله عواملی است که می تواند بر نحوه بروز رهبری معلمان اثر بگذارد. مشارکت کنندگان تأکید داشتند که معلمان زمانی تمایل بیشتری به مشارکت و ابتکار عمل نشان می دهند که احساس کنند دیدگاه ها و تلاش هایشان با

مقاومت یا بی توجهی مواجه نمی شود. یکی از معلمان در این باره می گوید: «معلم باید احساس امنیت شغلی کنه و بدون آگرایده بده، سرکوب نمی شه» (مصاحبه ش ۹)

مصاحبه شونده دیگری نیز به اهمیت حمایت اشاره می کند: «خیلی کم می بینم مدیران همکاران را در تصمیم گیری ها دخالت بدن... اصلاً اعتقادی به تفویض اختیار ندارن» (مصاحبه ش ۳).

این داده ها نشان می دهد که نبود حمایت ساختاری، فرهنگی و مالی می تواند رهبری معلمان را به تلاش های فردی و پراکنده محدود کند.

۳- سیاست های تشویقی و نظام پاداش

وجود سیاست های تشویقی، نظام پاداش دهی و سازوکارهای انگیزشی، یکی از مهم ترین عوامل مداخله گر در تقویت رفتارهای رهبری معلمان است. یکی از معلمان تأکید می کند: «انگیزه مالی بی تأثیر نیست، چون حس ارزشمندی رو زیاد می کنه» (مصاحبه ش ۳).

برخی دیگر به ضرورت ایجاد فرصت زمانی برای مشارکت حرفه ای اشاره کردند:

«اگر ساعت تدریس کمتر بشه، معلم می تونه توی فعالیت های مدرسه و کارهای مشترک بیشتر مشارکت کنه.» (مصاحبه ش ۹)

این یافته ها نشان می دهد که سیاست های تشویقی، چه در قالب پاداش های مادی و چه از طریق واگذاری مسئولیت و فرصت مشارکت، می تواند انگیزه کنشگری حرفه ای معلمان را افزایش دهد.

۴- آموزش های ضمن خدمت و توسعه ی حرفه ای

آخرین عامل مداخله گر شناسایی شده در داده ها، فرصت های یادگیری حرفه ای برای معلمان است. مشارکت کنندگان تأکید داشتند که بسیاری از معلمان برای ایفای نقش های رهبری به مهارت ها و دانش جدید نیاز دارند. یکی از معلمان در این زمینه می گوید:

«ما هیچ وقت یاد نگرفتیم چطور رهبری کنیم؛ این چیزها آموزش می خواد.» (مصاحبه ش ۶)

یکی دیگر از مشارکت کنندگان نیز بر اهمیت برگزاری دوره های مرتبط تأکید می کند:

«دوره های آموزشی مرتبط می تواند خیلی به معلمان کمک کنه.» (مصاحبه ش ۱۲)

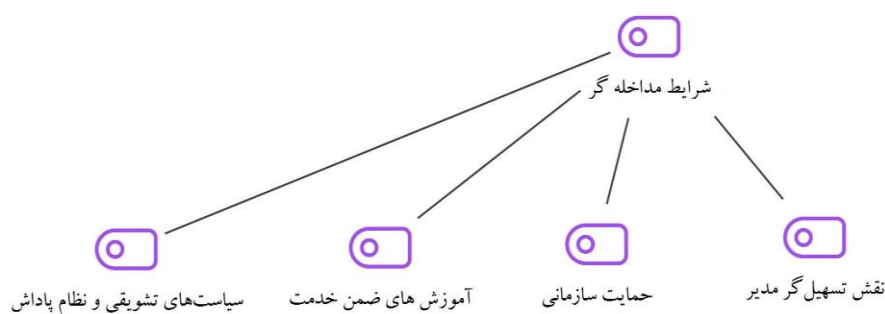
همچنین برخی به نشانه هایی از حرکت تدریجی نظام آموزشی در این مسیر اشاره کردند:

«آموزش و پرورش در سال های اخیر به موضوع هایی مثل نظارت بالینی و یادگیری همکارانه توجه بیشتری نشان می ده و این نشونه خوبیه.» (مصاحبه ش ۵)

این برنامه ها می توانند ظرفیت های حرفه ای معلمان را در حوزه هایی مانند همکاری، بازاندیشی در عمل و هدایت فعالیت های آموزشی تقویت کنند.

در مجموع، یافته ها نشان می دهد که شرایط مداخله گر بیش از آنکه منشأ شکل گیری معلم رهبری باشند، چارچوبی را شکل می دهند که در آن کنشگری معلمان می تواند تقویت یا محدود شود. حمایت مدیران، پشتیبانی سازمانی، سیاست های انگیزشی و فرصت های یادگیری حرفه ای عواملی هستند که می توانند فضای لازم برای بروز ابتکارهای حرفه ای معلمان را فراهم کنند. در غیاب این شرایط، رفتارهای رهبری بیشتر به

تلاش‌های فردی و پراکنده محدود می‌شود؛ اما در صورت فراهم بودن آن‌ها، امکان گسترش و تثبیت این کنش‌ها در سطح مدرسه افزایش می‌یابد.
مدل استخراج شده مربوط به شرایط مداخله‌گر معلم رهبری در نمودار شماره ۳ نشان داده شده است.



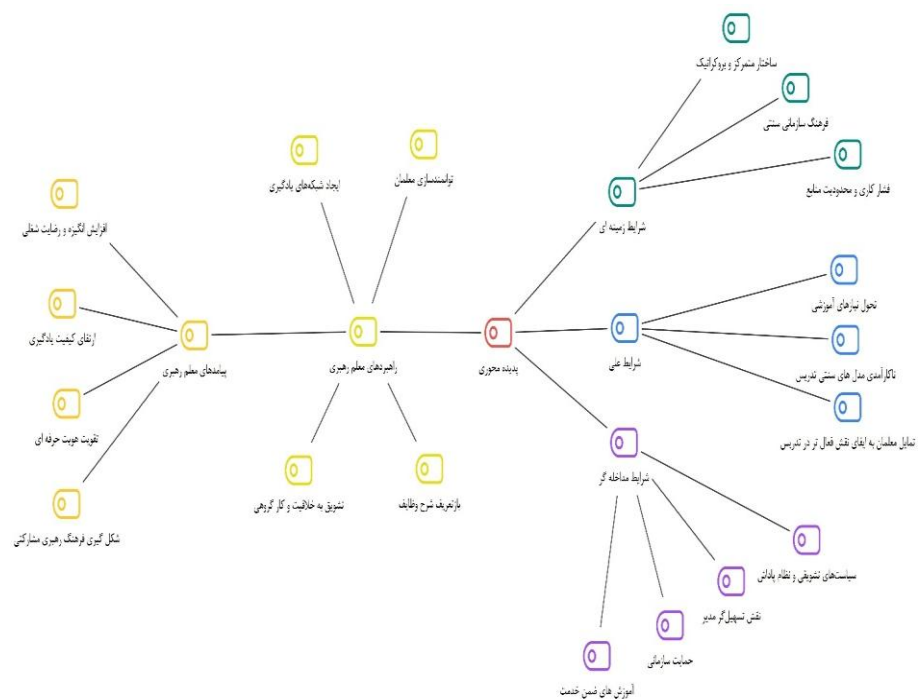
نمودار ۳- مدل استخراج شده شرایط مداخله‌گر معلم رهبری

پدیده محوری: شکل‌گیری تدریجی نقش رهبری در میان معلمان
تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که پدیده محوری این پژوهش را می‌توان به صورت فرآیند «شکل‌گیری تدریجی نقش‌های رهبری در میان معلمان در بستر عمل حرفه‌ای مدرسه» درک کرد. در روایت مشارکت‌کنندگان، رهبری معلم نه یک جایگاه رسمی و ثابت، بلکه نوعی الگوی کنش حرفه‌ای است که در جریان مواجهه روزمره با مسائل آموزشی شکل می‌گیرد. معلمان به دلیل ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان و آگاهی نزدیک از مسائل کلاس، نخستین افرادی هستند که نیاز به تغییر در شیوه‌های یاددهی-یادگیری یا فرایندهای مدرسه را تشخیص می‌دهند و همین موقعیت عملی آن‌ها را به‌سوی پذیرش نقش‌هایی فراتر از تدریس سوق می‌دهد. چنان‌که یکی از دبیران می‌گوید: «دبیران چون ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان دارند و از دغدغه‌های او نا باخبرن، نقش مهمی توی جهت دادن به کارای مدرسه دارند» (مصاحبه ش ۴) و مشارکت‌کننده دیگری اشاره می‌کند: «وقتی معلم خودش را مؤثر بدونه، تصمیم‌ها رو با دقت بیشتری می‌گیره و سعی می‌کنه توی کارهای مدرسه نقش فعال‌تری داشته باشه.» (مصاحبه ش ۱۶)

این فرآیند به تنهایی رخ نمی‌دهد؛ بلکه تنها در پیوند با سایر مقوله‌ها قابل فهم است. شرایط علی، با ایجاد شکاف میان آنچه کلاس درس واقعاً نیاز دارد و آنچه ساختار رسمی ارائه می‌دهد، فشار اولیه برای بازتعریف نقش معلمان را فراهم می‌کنند. این بازتعریف نقش در بستر شرایط زمینه‌ای مانند ساختار بوروکراتیک و فرهنگ سلسله‌مراتبی، در فضایی شکل می‌گیرد که هم محدودیت و هم امکان کنشگری ایجاد می‌کند.
در این میان، شرایط مداخله‌گر از جمله حمایت مدیر، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و سیاست‌های تشویقی، می‌توانند مسیر شکل‌گیری نقش‌های رهبری را تقویت یا محدود کنند. این عوامل تعیین می‌کنند

که آیا کنشگری معلمان تثبیت می‌شود یا در سطح تلاش‌های فردی باقی می‌ماند. پیامدهای این فرآیند نیز — مانند تقویت همکاری، افزایش احساس مالکیت حرفه‌ای و شکل‌گیری شبکه‌های یادگیری — نشان می‌دهد که نقش‌های رهبری چگونه در عمل استقرار می‌یابند و سپس به‌عنوان نیرویی برای تداوم و بازتولید این چرخه عمل می‌کنند.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که پدیده محوری این پژوهش محصول برهم‌کنش میان نیازهای واقعی کلاس درس، محدودیت‌های ساختار مدرسه، تلاش‌های کنشگران معلمان و سطح حمایتی است که محیط مدرسه در اختیار آنان قرار می‌دهد. نمودار شماره ۴ این پدیده محوری و ارتباطات آن با سایر مقوله‌ها را نشان می‌دهد.



نمودار ۴- پدیده محوری معلم رهبری و ارتباط آن با سایر مقوله‌ها

راهنم‌ها: روش‌های مورد استفاده معلمان برای ایفای نقش رهبری
تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که شکل‌گیری تدریجی نقش‌های رهبری در میان معلمان، صرفاً یک موقعیت یا عنوان رسمی نیست، بلکه در عمل روزمره‌ی مدرسه ساخته می‌شود. معلمان در مواجهه با محدودیت‌های ساختاری و در عین حال با تکیه بر مسئولیت حرفه‌ای خود، تلاش می‌کنند دامنه اثرگذاریشان را گسترش

دهند. راهبردهایی که در این پژوهش شناسایی شد، در واقع شیوه‌هایی است که معلمان از طریق آن‌ها این نقش رهبری را در عمل شکل می‌دهند. این راهبردها نشان می‌دهد که رهبری معلم نه از طریق اختیار رسمی، بلکه از مسیر یادگیری حرفه‌ای، همکاری با همکاران و اثرگذاری تدریجی در فرایندهای مدرسه تحقق پیدا می‌کند. در ادامه این راهبردها معرفی می‌شوند.

۱. توانمندسازی: تقویت مستمر ظرفیت‌های تخصصی و مهارتی

نخستین روشی که معلمان برای ورود به عرصه رهبری به کار می‌گیرند، پر کردن شکاف‌های دانشی و مهارتی خود از طریق یادگیری مستمر است. معلمان به‌خوبی درک کرده‌اند که توانایی علمی، پیش شرط توانایی برای رهبری است. این راهبرد شامل آموزش مهارت‌های نرم، یادگیری مداوم، انتخاب یا تولید محتوا و تقویت کاریزمای معلمی است.

یکی از معلمان در این باره می‌گوید: «اولش حس می‌کردم حرفم خریدار نداره، چون اطلاعاتم قدیمی بود. نشستم خودم یاد گرفتم چطور با نرم‌افزارهای جدید محتوا تولید کنم. وقتی بقیه دیدن کارم نتیجه‌میده، خودشون اومدن سراغم که یادشون بدم؛ اونجا بود که فهمیدم دارم تأثیر می‌ذارم» (مصاحبه ش ۸).

۲. ایجاد شبکه‌های یادگیری و توسعه تعاملات همکارانه: رهبری جمعی

راهبرد مهم دیگر، ایجاد فضاهای مشارکتی برای تبادل تجربه، یادگیری جمعی و همکاری بین معلمان است. این شبکه‌ها به معلمان امکان می‌دهد از انزوای حرفه‌ای خارج شوند و نقش رهبری را در قالب فعالیت‌های جمعی تجربه کنند. یکی از معلمان تجربه خود را این گونه بیان می‌کند: «یه گفت‌وگوی ساده با همکارا باعث شد چند تا ایده قشنگ برای پروژه کلاس محور دربیاد» (مصاحبه ش ۹). معلم دیگری نیز بر اهمیت شروع تدریجی تأکید دارد: «باید از کارها و تجربه‌های کوچیک شروع کنیم تا بقیه هم همراه بشن» (مصاحبه ش ۱۵). این شبکه‌ها شامل گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، پروژه‌های مشترک، جلسات تبادل تجربه و حلقه‌های بازخورد است و زمینه شکل‌گیری رهبری توزیع‌شده را فراهم می‌کند.

۳. نوآوری آموزشی و خلاقیت در کلاس درس: رهبری مبتنی بر عمل

یکی از روش‌های کلیدی معلمان، اثبات توانمندی رهبری در میدان عمل یعنی کلاس درس است. آن‌ها با اجرای طرح‌های خلاقانه، کار گروهی با دانش‌آموزان، پروژه‌های مشترک آموزشی و نگاه گشتالتی و تیمی به کلاس، نتایج ملموس کسب می‌کنند که علاوه بر تأثیرگذاری بر کیفیت آموزش الگویی برای سایر همکاران می‌شود.

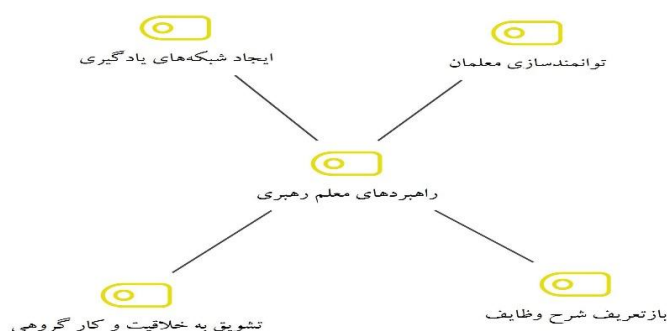
در این زمینه، یکی از معلمان می‌گوید: «من منتظر بخشنامه نشدم. شیوه ارزشیابی رو به ارزشیابی گروهی عوض کردم و بچه‌ها خیلی فعال‌تر شدن. وقتی معلم‌های دیگه دیدن کلاس من چقدر پراثری شده، خودشون داوطلب شدن بیان سر کلاس‌م بشینن تا یاد بگیرن» (مصاحبه ش ۴).

۴- بازتعریف شرح وظایف: مشارکت فعال در تصمیم‌سازی

معلمان پیشرو برای ایفای نقش رهبری، آگاهانه در شوراها و مدرسه و جلسات گروه‌های آموزشی شرکت می‌کنند تا صدای خود را به گوش تصمیم‌گیران برسانند. آن‌ها با پذیرش مسئولیت پروژه‌های خاص

(مثل برگزاری نمایشگاه‌ها، مدیریت طرح‌های پژوهشی یا هدایت گروه‌های درسی)، قلمرو نفوذ خود را از کلاس به سطح مدرسه گسترش می‌دهند.

مدیر یکی از مدارس در توصیف این راهبرد می‌گوید: «بعضی معلم‌ها هستند که فقط میان درس‌شون رو میدن و می‌رن، اما بعضی دیگه خودشون میان می‌گن فلان مشکل رو تو مدرسه دیدیم و این هم راه حلش؛ این‌ها همون‌هایی هستن که مدرسه رو به جلو می‌برن» (مصاحبه ش ۱۴).



نمودار ۵- مدل استخراج شده راهبردهای معلم رهبری

پیامدها: ارتقای کیفیت یادگیری و شکل‌گیری فرهنگ رهبری مشارکتی
تحلیل داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اجرای راهبردهای استخراج‌شده در مسیر «شکل‌گیری تدریجی نقش رهبری در میان معلمان» پیامدها محدود به سطح فرد یا کلاس باقی نمی‌ماند. بلکه پیامدها در چند سطح جلوه می‌کنند: در سطح معلم (انگیزه و هویت)، در سطح فرایند آموزشی دانش‌آموزان (کیفیت یادگیری) و در سطح سازمان مدرسه (فرهنگ مشارکتی و رهبری توزیع‌شده). به همین دلیل، آنچه در داده‌ها برجسته است این است که رهبری معلم نه یک ویژگی صرف، بلکه حاصل تعامل راهبردها با شرایط علی و زمینه‌ای و نیز تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر است؛ و در نهایت، مدرسه را به سمت مشارکت حرفه‌ای و یادگیری معنادارتر پیش می‌برد.

در داده‌ها چهار پیامد اصلی شناسایی شد که هر یک به‌طور مستقیم از مسیر راهبردها (توانمندسازی، شبکه‌های یادگیری، نوآوری و تصمیم‌سازی) تغذیه می‌شوند:

تحلیل داده‌ها نشان داد که اجرای راهبردهای مرتبط با معلم‌رهبری، مجموعه‌ای از پیامدهای فردی، آموزشی و سازمانی را در مدرسه به‌دنبال دارد. این پیامدها نه تنها بر کیفیت یادگیری و عملکرد معلمان اثر می‌گذارند، بلکه به تغییر فرهنگ مدرسه و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان نیز منجر می‌شوند. چهار پیامد اصلی در داده‌ها شناسایی شد که در ادامه معرفی می‌شود:

۱- افزایش انگیزه و رضایت شغلی معلمان

یکی از برجسته‌ترین پیامدهای معلم‌رہبری، افزایش انگیزه و احساس ارزشمندی در میان معلمان است. زمانی که معلمان در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت می‌کنند و نقش فعال‌تری در مدرسه دارند، احساس تعلق و رضایت بیشتری تجربه می‌کنند. یکی از معلمان می‌گوید: «از وقتی به سری تحولات رو توی کلاس ایجاد کردم احساس رضایت بیشتری دارم، احساس می‌کنم این نوع تغییرات رو باید بیشتر کنم، چون واقعاً خودم توی کلاس حس بهتری دارم» (مصاحبه ش ۱۰). این افزایش انگیزه، بهبود عملکرد، کاهش فرسودگی شغلی و تقویت روحیه همکاری را به دنبال دارد.

۲- ارتقای کیفیت یادگیری و تجربه آموزشی دانش‌آموزان

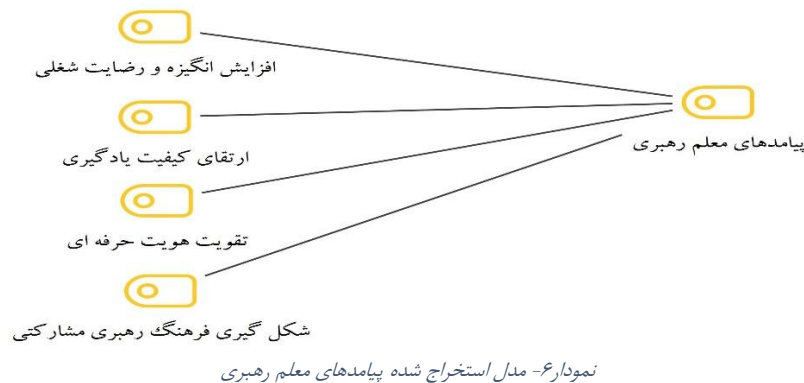
داده‌ها نشان می‌دهد که حضور معلمان رهبر، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم ارتقا می‌دهد. معلمان رهبر با خلاقیت، تعامل بیشتر و طراحی فعالیت‌های مشارکتی، محیط یادگیری را پویا و معنادار می‌کنند. یکی از معلمان تجربه خود را چنین بیان می‌کند: «از وقتی خودم بیشتر درگیر کلاس شدم احساس می‌کنم یادگیری بچه‌ها هم عمیق‌تر شده» (مصاحبه ش ۹). مصاحبه‌شونده دیگری نیز به نقش فعالیت‌های گروهی اشاره می‌کند: «توی کارهای گروهی و پروژه‌ها استعدادهای بچه‌ها بهتر دیده میشه» (مصاحبه ش ۱۲). این پیامد شامل افزایش مشارکت دانش‌آموزان، بهبود مهارت‌های اجتماعی، و رشد یادگیری عمیق و پایدار است.

۳- تقویت هویت حرفه‌ای و احساس اثرگذاری معلمان

یکی از پیامدهای مهم، تقویت هویت حرفه‌ای معلمان است. زمانی که معلمان در تصمیم‌سازی مشارکت می‌کنند، مسئولیت‌های رهبری را می‌پذیرند و نقش خود را فراتر از تدریس می‌بینند، احساس اثرگذاری و ارزشمندی بیشتری پیدا می‌کنند. معلم دیگری اشاره می‌کند: «وقتی توی شورای مدرسه نظرم رو گفتم و بعد دیدم توی تصمیمی که برای بهتر شدن عملکرد مدرسه گرفتم، حرف منم تأثیر داشته، واقعاً حس کردم دیده می‌شم و کارم ارزش داره.» (مصاحبه ش ۷). این پیامد، هویت حرفه‌ای معلمان را تقویت کرده و آنان را به کنشگران فعال و مسئول در مدرسه تبدیل می‌کند.

۴- شکل‌گیری فرهنگ رهبری مشارکتی در مدرسه

یکی از پیامدهای کلیدی، تغییر تدریجی فرهنگ مدرسه از حالت سلسله‌مراتبی به فرهنگ مشارکتی است. داده‌ها نشان می‌دهد که با تقویت نقش معلم‌رهبر، روابط حرفه‌ای در مدرسه انسانی‌تر، مشارکتی‌تر و مبتنی بر اعتماد می‌شود. یکی از معلمان می‌گوید: «از وقتی توی تصمیم‌گیری‌ها نظر ما رو هم دخالت میدن احساس اعتماد بیشتری نسبت به مدیر و کادر مدرسه دارم» (مصاحبه ش ۵) و مصاحبه‌شونده دیگری تأکید می‌کند: «مدیر باید جو مشارکتی ایجاد کنه... وقتی این اتفاق بیفته، بقیه همکارا هم وارد کار می‌شن» (مصاحبه ش ۷). این پیامد به شکل‌گیری رهبری توزیع‌شده، افزایش همکاری بین معلمان و تقویت سرمایه اجتماعی مدرسه منجر می‌شود.



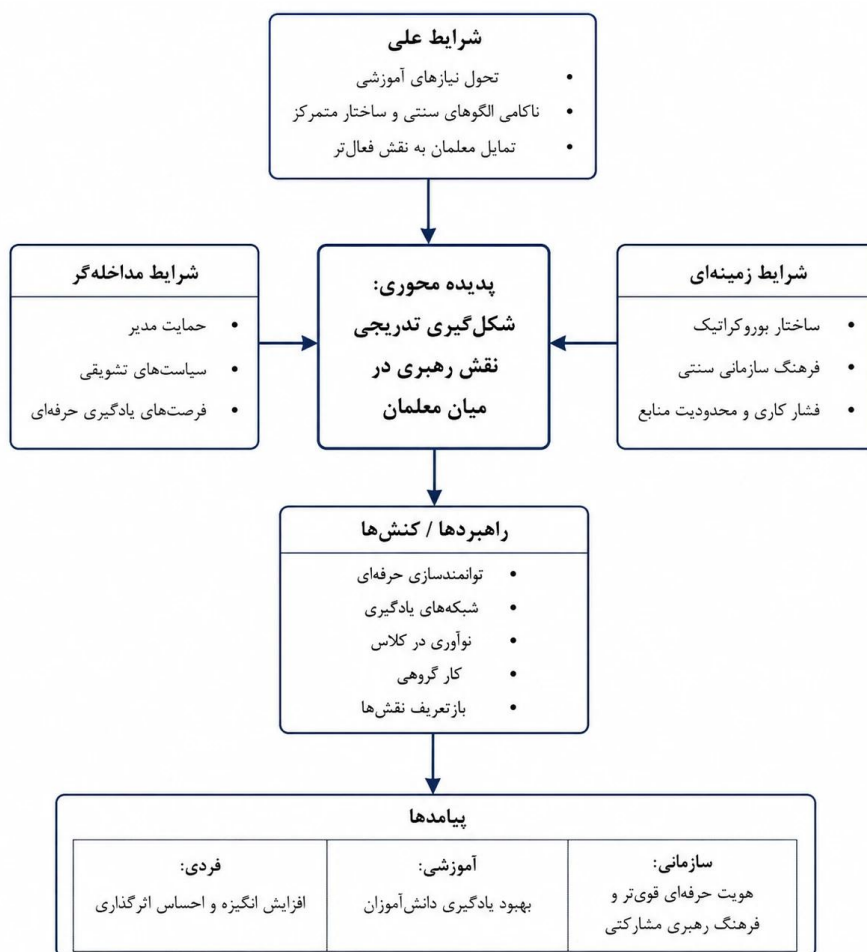
تحلیل نظام مند داده ها نشان داد که پدیده «شکل گیری تدریجی نقش رهبری در میان معلمان» در نتیجه تعامل پویای مجموعه ای از عوامل علی، زمینه ای، مداخله گر و کنش های حرفه ای شکل می گیرد. در سطح شرایط علی، یافته ها نشان داد که تحول نیازهای آموزشی، پیچیده تر شدن مسائل یادگیری، ناکارآمدی برخی الگوهای سنتی تدریس و ساختار متمرکز اداره مدرسه، همراه با تمایل معلمان به ایفای نقش فعال تر در بهبود فرایندهای آموزشی، زمینه اولیه ظهور معلم رهبری را فراهم کرده است. این عوامل در تعامل با یکدیگر، وضعیتی را ایجاد می کنند که در آن معلمان برای پاسخ گویی به نیازهای واقعی یادگیری، ناگزیر به فراتر رفتن از نقش های رسمی و پذیرش مسئولیت های حرفه ای گسترده تر می شوند.

در کنار این عوامل، شرایط زمینه ای شامل ساختار متمرکز و بوروکراتیک، فرهنگ سازمانی سنتی و فشار کاری همراه با محدودیت منابع، فضایی را شکل می دهد که در آن امکان بروز رهبری معلمان هم زمان می تواند محدود و در مواردی تسهیل شود. همچنین مجموعه ای از شرایط مداخله گر نظیر نقش حمایتی و تسهیل گر مدیر، سیاست های تشویقی و فرصت های یادگیری حرفه ای، مسیر ظهور این نقش را تعدیل کرده و ظرفیت لازم برای شکل گیری آن را تقویت می کنند.

در واکنش به این ترکیب از محدودیت ها و فرصت ها، کنشگران مدرسه مجموعه ای از راهبردهای عملی را به کار می گیرند. این راهبردها از جمله توانمندسازی حرفه ای، ایجاد شبکه های یادگیری، نوآوری در کلاس، کار گروهی و بازتعریف نقش ها، نشان می دهد که معلمان چگونه به صورت فعال تلاش می کنند دامنه اثر گذاری حرفه ای خود را گسترش دهند و رهبری را در جریان فعالیت های روزمره آموزشی تجربه و تحقق بخشند.

پیامدهای حاصل از این کنش ها نیز در سه سطح فردی، آموزشی و سازمانی قابل مشاهده است: افزایش انگیزه و احساس اثر گذاری، بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان، تقویت هویت حرفه ای معلمان و در نهایت شکل گیری فرهنگ رهبری مشارکتی در مدرسه. این پیامدها صرفاً نتایج پراکنده نیستند، بلکه ادامه منطقی راهبردهایی اند که در پاسخ به شرایط ساختاری، فرهنگی و حرفه ای اتخاذ شده اند.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم‌رهبری پدیده‌ای تک‌عاملی یا صرفاً وابسته به ویژگی‌های فردی نیست، بلکه برآیند تعامل مستمر میان تحولات آموزشی، ساختارهای سازمانی، فرهنگ مدرسه، حمایت‌های مدیریتی و کنش‌های حرفه‌ای معلمان است. این روابط در مدل پارادایمی پژوهش (نمودار شماره ۷) در قالب یک ساختار یکپارچه ترسیم شده است.



نمودار ۷- مدل پارادایمی معلم رهبری

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلم‌رهبری در مدارس متوسطه سندج بیش از آنکه یک نقش رسمی و ساختاری باشد، پدیده‌ای موقعیتی و تا حد زیادی وابسته به کنش‌های فردی معلمان است. مدل پارادایمی به‌دست‌آمده نشان داد که شکل‌گیری این پدیده از یک سو تحت تأثیر شرایط علی مانند تعهد حرفه‌ای، تجربه و انگیزه معلمان قرار دارد و از سوی دیگر در بستر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر مانند فرهنگ سازمانی مدرسه، میزان اعتماد حرفه‌ای و نوع حمایت مدیریتی تکوین می‌یابد. برهم‌کنش این شرایط موجب می‌شود رهبری معلمان عمدتاً به صورت کنش‌های غیررسمی، پراکنده و مبتنی بر ابتکار فردی بروز کند. این یافته با نتایج Katzenmeyer and Moller (2009) و همچنین Fairman and Mackenzie (2015) همسو است که رهبری معلمان را فرایندی مبتنی بر نفوذ حرفه‌ای، تعاملات همکارانه و کنش فراتر از نقش رسمی می‌دانند. با این حال، در یافته‌های حاضر، غیررسمی بودن این نقش نه صرفاً یک ویژگی حرفه‌ای، بلکه تا حدی پیامد محدودیت جایگاه رسمی معلمان در ساختار مدرسه است؛ از این رو، پژوهش حاضر بر جنبه بافت‌مند و موقعیتی این پدیده تأکید بیشتری دارد.

یکی از یافته‌های قابل توجه، ماهیت جبرانی بسیاری از راهبردهایی است که معلمان برای ایفای نقش رهبری به کار می‌گیرند. راهبردهایی همچون توانمندسازی همکاران، ایجاد شبکه‌های یادگیری، تقویت کار گروهی و بازتعریف شرح وظایف، در ظاهر با الگوهای مطرح‌شده در Abrahamsen and Helsta (2024)، Bradley-Levine (2017) و Fairman and Mackenzie (2015) همخوانی دارند؛ زیرا در این مطالعات نیز همکاری حرفه‌ای و یادگیری جمعی از عناصر محوری رهبری معلمان محسوب شده‌اند. با این حال، تفسیر داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در مدارس مورد مطالعه، این راهبردها بیشتر کارکردی جبرانی دارند؛ بدین معنا که معلمان آن‌ها را نه در چارچوب سازوکارهای نهادینه توسعه حرفه‌ای، بلکه برای مواجهه با محدودیت‌های ساختاری و ایجاد حداقلی از فضای مشارکت به کار می‌گیرند. از این منظر، یافته حاضر با پژوهش‌های داخلی مانند پورصابری و همکاران (۱۴۰۲) و هویدا و همکاران (۱۳۹۶) نیز همسو است که بر اتکای مشارکت حرفه‌ای به ابتکار معلمان بیش از سازوکارهای رسمی تأکید کرده‌اند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که پیامدهای معلم‌رہبری در سه سطح فردی، آموزشی و سازمانی قابل تحلیل است. در سطح فردی، ایفای نقش‌های رہبری با تقویت احساس عاملیت، افزایش انگیزه و معنا در کار و تحکیم هویت حرفه‌ای همراه است؛ یافته‌ای که Li (2024) و Katzenmeyer & Moller (2009) همراستاست. در سطح آموزشی نیز نتایج با Warren (2022) و Prabahar و همکاران (2024) همسو است؛ زیرا رہبری معلمان با ارتقای کیفیت یادگیری، افزایش مشارکت دانش‌آموزان و غنی‌تر شدن فرایند تدریس پیوند دارد. در سطح سازمانی نیز یافته‌ها با Bond (2015)، Lazaridou and Thomaïdou (2025) و Campbell و همکاران (2018) همخوان است که نشان داده‌اند رہبری معلمان می‌تواند به شکل‌گیری فرهنگ حرفه‌ای مشارکتی و تعاملات مثبتی بر اعتماد منجر شود.

با وجود این همسویی‌ها، پژوهش حاضر یک تمایز مهم را آشکار می‌کند: پیامدهای مثبت معلم‌رہبری در مدارس مورد مطالعه غالباً موضعی، فردمحور و تا حدی ناپایدار باقی می‌مانند و کمتر به تغییرات ماندگار سازمانی تبدیل می‌شوند. در بسیاری از پژوهش‌های بین‌المللی، رہبری معلمان در بستری گزارش شده است که ساختارهای حمایتی، شبکه‌های حرفه‌ای و برنامه‌های توسعه‌ای، تداوم این نقش را تضمین می‌کنند؛ اما در این بافت، پایداری پیامدها بیش از هر چیز به ویژگی‌های فردی معلمان و نوع نگاه مدیر وابسته است. بنابراین تفاوت اصلی نه در ماهیت پیامدها، بلکه در میزان نهادینه‌شدن و دوام آن‌هاست. این تمایز نشان می‌دهد که معلم‌رہبری در این زمینه، علی‌رغم ظرفیت اثرگذاری بالا، از پشتوانه ساختاری کافی برخوردار نیست.

از منظر نظری، یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم‌رہبری در مدارس متوسطه سنندج بیشتر به‌عنوان «ظرفیت نهفته حرفه‌ای» قابل فهم است تا یک نقش تثبیت‌شده سازمانی. فعال‌شدن این ظرفیت به ترکیبی از انگیزش فردی، اعتماد بین‌فردی، حمایت مدیریتی و فرصت‌های تعامل حرفه‌ای وابسته است. از این رو، رہبری معلمان در این بافت بیش از آنکه جایگاهی تثبیت‌شده باشد، ظرفیتی در حال تحقق است که بسته به شرایط مدرسه می‌تواند فعال یا پنهان باقی بماند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلم‌رہبری در تقاطع میان عاملیت حرفه‌ای معلمان و محدودیت‌های ساختاری مدرسه شکل می‌گیرد. همسویی نتایج با ادبیات پیشین، بر تکرارپذیری برخی ابعاد این پدیده نظیر اهمیت همکاری حرفه‌ای، نفوذ غیررسمی

و یادگیری جمعی دلالت دارد؛ اما تمایز اصلی این پژوهش در تأکید بر بافت‌مندی، ناپایداری و وابستگی آن به شرایط محلی است. بدین ترتیب، معلم‌رهبری نه صرفاً به‌عنوان الگویی هنجاری، بلکه به‌مثابه پدیده‌ای حساس به زمینه و نیازمند حمایت ساختاری تفسیر می‌شود. در جمع‌بندی می‌توان گفت که معلم‌رهبری در مدارس متوسطه سنندج عمدتاً در قالب کنش‌های حرفه‌ای غیررسمی و رابطه‌محور ظهور می‌یابد و ظرفیت قابل توجهی برای ارتقای یادگیری، تقویت همکاری حرفه‌ای و بهبود فضای مدرسه دارد؛ با این حال، این ظرفیت هنوز به سازوکاری پایدار و نهادینه تبدیل نشده است. بنابراین مسئله اساسی نه صرفاً وجود رهبری معلمان، بلکه چگونگی تثبیت، تداوم و حمایت سازمانی از آن است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: شناسایی و انتخاب مشارکت‌کنندگان، انجام ۱۶ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و گردآوری داده‌های میدانی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و تحلیل کیفی (کدگذاری باز، محوری و گزینشی در نرم‌افزار MAXQDA)، استخراج مقولات و پدیده محوری، تفسیر یافته‌ها و نگارش پیش‌نویس اولیه مقاله و چکیده مبسوط.

نویسنده دوم (استاد راهنما): طراحی چارچوب نظری و روش‌شناسی پژوهش، نظارت بر فرآیند کدگذاری و تحلیل داده‌ها، بررسی و کنترل صحت مقولات استخراج شده و مدل پارادایمی، اصلاح، بازبینی تخصصی و نهایی‌سازی متن مقاله.

نویسنده سوم (استاد مشاور): مشارکت در طراحی مدل مفهومی، نظارت بر روند پیشرفت پژوهش، مطالعه و بازبینی کیفی نتایج و ارائه پیشنهادها و اصلاحی در متن نهایی مقاله.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر حمایت مالی نداشته است و با هزینه شخصی نویسندگان انجام شده است.

سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی معلمان، مدیران و استادان شهر سنندج که با مشارکت صادقانه و ارزشمند خود زمینه اجرای این پژوهش و گردآوری داده‌ها را فراهم کردند، صمیمانه سپاسگزاری نمایند. همچنین از همکاران دانشگاهی و پژوهشگران حوزه آموزش و پرورش که با راهنمایی‌ها و حمایت‌های علمی خود در مراحل طراحی، تحلیل و بازنگری پژوهش یاری‌رسان بودند، قدردانی می‌شود. در پایان، از داوران محترم مجله نیز به سبب ارائه دیدگاه‌ها و پیشنهادهای علمی و ساختاری که به ارتقای کیفیت مقاله کمک کرد، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- بریهی، مریم، و عبداللهی، حسین (۱۴۰۳). شناسایی بسترهای تحقق رهبری آموزشی در مدارس دوره ابتدایی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۸(۳۲)، ۹۱-۶۷.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.75643.1670>
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، د. (۱۳۹۹). رابطه معلم رهبری با سرزندگی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۵(۵۹)، ۱۶۹-۱۸۶.
[20.1001.1.27173852.1399.15.59.11.3](https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78905.1737)
- عابدی نیا، ا، زاهدبابلان، ع؛ معینی کیا، مهدی و خالق خواه، ع (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی مدل معلم رهبری در نظام آموزش و پرورش با رویکرد آمیخته، مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۳(۳).
<http://journalieaa.ir/article-1-722-fa.html>
- هاشمی، پردیس، و شیربگی، ناصر (۱۴۰۳). مدل رهبری اثربخش معلمان فاقد صالحیت در مدارس ابتدایی: کاربردی از نظریه داده بنیاد. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۸(۳۰)، ۴۸-۴۷.
<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.78905.1737>
- هویدا، ر، داورپناه، س.ه. و رضاییان، ح. (۱۳۹۶). معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۲۱۷-۲۳۶.
- هویدا، ر، و داورپناه، س.ه. (۱۳۹۸). نقش معلم رهبری در بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان با میانجی‌گری تفکر خلاق. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۴(۱)، ۸۹-۱۰۷.
<https://doi.org/10.22108/nea.2020.110155.1208>

References

- Abrahamsen, H. N., & Helstad, K. (2024). Teacher leadership: Leading professional learning among peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(3), 636-650.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2323652>

- Angelle, P. S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *Research in Middle Level Education Online*, 33(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462068>
- Barron, B. G., Henderson, M. V., & Newman, P. (1995). Strategic leadership: A theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 178. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/strategic-leadership-theoretical-operational/docview/1416360561/se-2>
- Bond, N. (2015). *The power of teacher leaders*. Routledge.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and reflection: Preparing teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 372–383. <https://doi.org/10.1177/0022487100051005005>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673–692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Lazaridou, A., & Thomaidou, S. (2025). Fostering the evolution of teacher leadership in Greek schools. *European Journal of Educational Management*, 8(1), 63–74. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.63>
- Li, X. (2024). Improvement of Job Satisfaction Based on Teacher Leadership. *International Journal of New Developments in Education*, 6(4). doi: [10.25236/IJNDE.2024.060409](https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060409).
- Miramón, S., Kilag, O. K., Groenewald, E., & Barayuga, L. (2024). Teacher leadership in the Philippines: Evaluating its impact on K-12 education reform. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRIS)*, 1(1), 162–167. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/21>
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 111–132. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Mundhe, D. E. (2025). *Evolving practices, emerging trends, and future trajectories across all academic streams*.
- Poekert, P. E. (2014). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315541075/teacher-leadership-professional-development?refId=e88b8166-de03-4219-86e4-3086f1208254&context=ubx>
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2013). Preparing future teacher leaders. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(3), 97–103. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784711>

- Siddiqui, K. A., Chachar, Z. A., Zafar, Z., Dool, M. A., & Kumar, A. (2021). Perceptions of teachers about teacher leadership: A systematic literature review. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 236–251. <https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i2/1766>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356–371. <https://www.elsevier.com/open-access/userlicense/1.0/>
- Smylie, M., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577. <https://doi.org/10.1177/1741143217694893>
- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49–64. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462878>
- Warren, L. L. (2021). The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom. *Education Journal*, 10(1), 8–15. DOI:[10.11648/j.edu.20211001.12](https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12)
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/003465430740032>
- Beriehi, M., & Abdollahi, H. (2024). Identifying the contexts for the realization of instructional leadership in primary schools. *Educational Leadership Research*, 8(32), 67–91. (in Persian)
- Tahmasbzadeh Sheykhlar, D. (2020). The relationship between teacher leadership and students' academic buoyancy, academic emotions, and academic well-being. *Modern Psychological Research*, 15(59), 169–186. (in Persian)
- Abediniya, A., Zahed-Babalan, A., Moeini Kia, M., & Khaleghkhah, A. (2024). Designing and validating a teacher leadership model in the education system using a mixed-method approach. *Management of Organizational Education*, 13(3). (in Persian)
- Hashemi, P., & Shirbagi, N. (2024). An effective teacher leadership model for teachers lacking professional competence in primary schools: An application of grounded theory. *Educational Leadership Research*, 8(30), 6–48. (in Persian)

- Hoveyda, R., Davarpanah, S. H., & Rezaeian, H. (2017). Teacher leadership and its measurement scale in schools. *School Management Quarterly*, 5(2), 217–236. (in Persian)
- Hoveyda, R., & Davarpanah, S. H. (2019). The role of teacher leadership in improving students' problem-solving skills with the mediating role of creative thinking. *New Educational Approaches*, 14(1), 89–107. (in Persian)