

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی؛ پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه

زهرا همت یار^۱، بیژن عبدالهی^{۲*} عبدالرحیم نوه ابراهیم^۳، حسن رضا زین آبادی^۴

Received: 18/08/2018
Accepted: 06/09/2019

صفحات: ۱۶۰-۱۴۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۲۷
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر از نوع کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه بوده است. جامعه‌ی آماری شامل خبرگان و اعضاء هیأت علمی دانشگاه‌ها در رشته مدیریت آموزشی و مدیران موفق و تحول‌گرای مدارس ابتدایی شهر مشهد بوده است که با روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع مقوله ۲۳ نفر به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری، و با استفاده از ترکیب رویکرد هفت مرحله‌ای کلایزی و کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت کسب روایی داده‌ها از بررسی مشارکت‌کنندگان و جهت پایایی از توافق درونی دو کدگذار استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، ابعاد شخصیتی، ارزشی، دانش حرفه‌ای، تفکر استراتژیک، شناختی و مهارت مدیریت روابط می‌باشند. نتایج حاکی از آن است که رهبران آموزشی بینش‌مند از رویکردهای تقریباً مشابهی که ناظر به اهداف بلندمدت می‌باشد برخوردارند. بنابراین با به کارگیری فرایندهای گزینشی صحیح و اعمال استراتژی‌های توانمندسازی مناسب، می‌توان مدیریت روتین کنونی مدارس را به سمت رهبری بینش‌مند هدایت کرد.

کلید واژگان: رهبری آموزشی بینش‌مند، ویژگی‌های شخصیتی، ارزشی، دانش حرفه‌ای، تفکر استراتژیک، شناختی، مهارت‌های مدیریت روابط.

۱- دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران

۲- دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

Email: biabdollahi@yahoo.com

نویسنده مسئول:

۳- استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران

۴- دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

مقدمه

بدون شک رشد و تعالی جامعه در گرو آموزش‌هایی است که کودکان در طلایی‌ترین دوران یادگیری یعنی دوران مدرسه ابتدایی که کودکان در اوج حافظه، یادگیری و تبعیت از بزرگسالان هستند، دریافت می‌کنند. کیفیت آموزش در مدارس نیز در گرو شیوه مدیریتی مدیران مدارس ابتدایی است. رهبران واقعی آموزشی مدیرانی هستند که لازم است عناصر اساسی مؤثر در کیفیت و تعالی آموزش را بشناسند و به کار گیرند. بخصوص که امروزه، در عصری به سر می‌بریم که عصر مفاهیم و هنجارهایی است که روز به روز به نو می‌شوند و تقاضاها و فعالیت‌های مدارس را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند (Pashiardis & Brauckmann, 2009). از میان رویکردهای رهبری، وجود رهبرانی بینش‌مند از الزامات مدارس امروزی به شمار می‌رود (Irish, 2014). همچنانکه به اعتقاد محققانی همچون (Pink, 2006) و (Sirotnik, 2004) اجرای شیوه رهبری خاصی که به رهبری بینش‌مند تعبیر می‌شود، تحت شرایط کنونی سیستم آموزشی موجود ضروری می‌باشد (Loughead, 2009). یک بینش قوی، چهارچوب فکری مشترکی را برای همه فراهم می‌کند تا تصویر یکسانی از آن‌چه مدرسه در آینده می‌خواهد به آن برسد به وجود آید. چشم‌انداز از طریق رهبری بینش‌مند^۱ ظهور می‌کند (Sashkin, 1988; Sashkin & Sashkin, 2003). رهبری بینش‌مند یکی از رویکردهای نوین در عرصه رهبری است که به توانایی رهبر در تعریف و بیان شفاف بینش سازمان و انتقال آن به پیروان و کمک به آنها در جهت تحقق آن بینش اشاره می‌کند. (Sashkin & Sashkin, 2003) مدیرانی قادرند مدارس را به سازمان‌هایی موفق تبدیل کنند که بینش و مأموریت آموزشی مدرسه را به وضوح ترسیم و به سایر ابعاد مدرسه، منتقل کرده و تصمیمات خود را بر اساس آن اتخاذ کنند (Lesote & Snyder, 2011). با این حال تحقیقات نشان می‌دهند با وجودی که بسیاری از مدارس به خوبی مدیریت می‌شوند؛ اما بیشتر زمان آنها به عملیات سازمانی، تدارکات، نظم و انضباط دانش‌آموزان، و تعمیر و نگهداشت فضای فیزیکی مدرسه می‌گذرد، نه پیش‌بینی آینده و ترسیم آرمان مطلوب مدرسه. در حقیقت بیشتر مدیران آموزشی مدارس، مدیران بینش‌مند نمی‌باشند (Camburn & et al, 2010; Donaldson, 2007; Horang & et al; Lithwood & et al, 2004) به امور روزمره، مدیران مدارس را از پرداختن به آینده و ترسیم چشم‌انداز آینده مدرسه باز داشته است. این رهبران قادر نیستند نیروی انسانی و منابع سازمان را برای دستیابی به درک روشنی از بصیرت در بهبود آموزشی و بهسازی سازمان بسیج کنند (Arshbald, 2013). به عنوان مثال در مطالعاتی که (Finigan & Stewart, 2009) بر روی ۱۰ مدرسه ابتدایی انجام دادند به این

1. visionary leadership

نتیجه دست یافتند که تنها دو مدیر آموزشی از این تعداد، در حیطه مدیرانی بینش‌مند قرار گرفته و به فرایندهای بهبود سازمانی پرداخته بودند و توانسته بودند با ایجاد ارتباطات مناسب با پیروان، بینش و آرمان مطلوب خود را به آنها انتقال داده و آنها را در مسیر اجرای تغییرات مطلوب هدایت کنند. همچنین در پژوهشی که Cringan (1998) در ارتباط با توسعه مهارت‌های رهبری بینش‌مند در مدارس ابتدایی انجام داد، از مجموع ۴۴۷ مدیر مدرسه ابتدایی، که ۲۲۶ (۵۰/۶٪) زن و ۲۲۱ (۴۹/۴٪) درصد مرد بودند، تنها ۵۱ نفر (۱۱٪) از نظر ناظران مدیرانی بینش‌مند گزارش شدند. نتایج نهایی پژوهش به ضرورت توجه بیشتر به ایجاد رهبران بینش‌مند در مدارس تأکید می‌ورزید.

اگر ما رهبری بینش‌مند و آینده‌نگر را در میان رهبران آموزشی توسعه ندهیم، آینده نظام آموزشی ما در معرض خطر جدی قرار خواهد گرفت. بدون داشتن بصیرت با نگاه به آینده مدارس، مدیران تنها اداره کننده وضع موجود خواهند بود بدون اینکه بتوانند در مسیر رشد و تعالی مدرسه گام‌های مؤثری بردارند. با این حال و با وجود اهمیت و نقش انکارناپذیر مدیریت آموزشی در توسعه و ساختار کلی مدارس، متأسفانه مطالعه‌ای جامع درباره وضعیت این حوزه از دانش در کشورمان در دسترس نیست. در مجموع، بررسی نتایج حاصل از پژوهش‌های محدود در این حوزه، نشان دهنده ۴ آسیب عمده می‌باشد: عدم نوآوری و خلاقیت در مدیریت مدارس؛ فقدان اندیشه مشارکتی؛ فقدان ارزیابی بر سیستم مدیریت آموزشی و فقدان برنامه‌ریزی استراتژیک (راهبردی) توسط مدیران که تمامی این چالش‌ها و آسیب‌ها، ریشه در عدم بینش و آگاهی مدیران نسبت به آرمانهای مطلوب و حیاتی نظام آموزش و پرورش و مدارس دارد. از بین این آسیب‌ها، فقدان برنامه‌ریزی استراتژیک و نداشتن طرح و برنامه برای اداره مدرسه به عنوان یک آسیب جدی در مدارس و نظام آموزشی کشور ما محسوب می‌گردد (Sadeghzadeh & Ahmadifar, 2006) که موجب بروز مشکلاتی همچون تهدید نظام آموزشی توسط رویدادهای آتی، ابهام در اهداف، فراوانی تصمیمات کوتاه مدت و کمبود تصمیمات آینده‌نگر می‌باشد. امروز درگیری مدیران مدارس در امور اجرایی و غفلت جدی آنها از رسالت اصلیشان از چالش‌های اساسی مدارس می‌باشد. مدیران مدارس عمدتاً درگیر رفع و رجوع امور اجرایی مدرسه بوده و تلاش می‌کنند تا وضعیت موجود را حفظ کرده و از تنش‌ها جلوگیری کنند و لذا بیشتر از سبک‌های مدیریتی سنتی و آمرانه استفاده می‌کنند (Amjadiyan & et al, 2018). با توجه به خلأ مسئله مورد نظر و لزوم توجه به آن، پژوهشگر با بهره‌گیری از رویکرد پژوهشی کیفی، به بررسی و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس پرداخته است و به دنبال پاسخ به این سؤال می‌باشد که مهمترین ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه تحقیق:

از اوایل دهه ۱۹۸۰، رویکردهای جدیدی که به رویکردهای نوین رهبری معروف می‌باشند شناسایی شدند (House & Aditya, 1997) اصطلاح رهبری نوین برای توصیف و طبقه‌بندی شماری از رویکردها که به شیوه جدیدی از مفهوم‌سازی و مطالعه در زمینه رهبری اشاره می‌کند به کار گرفته شد. نظریه‌های نوین رهبری، چندین ویژگی مشترک دارند. همه آنها تلاش می‌کنند توضیح دهند که چگونه رهبران قادرند سازمان را برای رسیدن به دستاوردهای برجسته و عالی هدایت کنند. دوم اینکه این نظریه‌ها تلاش می‌کنند توضیح دهند که چگونه برخی از رهبران قادرند به سطح فوق‌العاده‌ای از انگیزش، تحسین، احترام، تعهد، از خودگذشتگی، وفاداری و عملکرد در پیروان دست یابند. همچنین بر رفتارهای جذب‌کننده نمادین و عاطفی رهبری تأکید می‌کنند. رفتارهایی همچون برخورداری از بصیرت، تعادل در چارچوب قوانین، توانمندسازی، الگوی نقش بودن، تصویرسازی، ریسک‌پذیری، رفتارهای حمایتی؛ همچنین رفتارهای مبتنی بر شناخت همچون تطبیق‌پذیری، حساسیت محیطی و عقلانیت. در نهایت تأثیرات این طیف از سبک‌های نوین رهبری بر پیروان مواردی همچون ایجاد و توسعه عزت نفس در پیروان، تحریک انگیزه هیجانانگیز، شناسایی بصیرت ارزش‌ها و باورهای جمعی و رضایت و ارتقاء عملکرد پیروان عنوان شده است. رهبری بینش‌مند نیز به عنوان یک سبک رهبری نوین، ابتدا توسط (Sashkin, 1988) عملیاتی، و توسط (Nanu, 1992) تعمیم یافت. سپس (Benis & Nanus, 1994) و (Kozes & Pozner, 1997) با انجام تحقیقات بیشتر آن را توسعه بخشیدند. این سبک رهبری بعد از ظهور، در حوزه‌های مختلف از جمله آموزش و پرورش (Montgomery & Gowe, 2003; Thompson, 2003; Fehlis, 2005; Stazeky, 2000)، مذهب (Christia Net, 2006) و مدیریت (Harper & Nanus, 1995; Sashkin & Sashkin, 2003) مورد توجه محققان بوده است (Dwiredi, 2006). چارچوب نظریه فوق به نظریه (Kurt Lewins, 1940) باز می‌گردد که در آن رفتار انسان به منزله تابعی از شخصیت و وضعیت در نظر گرفته شده است. همچنین این نظریه، با نظریه (Bandura, 1977) سنخیت بیشتری دارد. وی معتقد است متغیرهای رفتاری، شخصیتی و وضعیتی همه در تعامل با یکدیگر قرار دارند تا بر یکدیگر تأثیر داشته، و احتمالاً یکدیگر را تعیین کنند (Ozgoli, 2004) تئوری رهبری بینش‌مند ساشکین، سه مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی رهبری، رفتار رهبری و موقعیت را با هم مد نظر قرار داده و در برمی‌گیرد (Sashkin, 1988). در این تئوری ویژگی‌های شخصیتی رهبر به عنوان عامل بسیار مهمی در هدایت اقدامات رهبری، همچنین هدایت سازمانی اعضا سازمانی در نظر گرفته شده است. در این نظریه، اولاً رهبران بینش‌مند دارای ویژگی‌های شخصیتی لازم و مهارت‌های ادراکی و پیش‌درآمدهایی برای ورود به فعالیت ایجاد یک بینش هستند. این نیازهای اولیه عبارتند از

نیاز رهبر به قدرت و تمایل به استفاده از آن (Howell 1989) مهارت‌های ادراکی بر سطح رشد ادراکی رهبر دلالت دارد (Jacuse, 1985) دومین عامل درک ابعاد زمینه‌ای کلیدی سازمان است. این جنبه‌های مهم، به نقش‌های خاصی مربوط می‌شود که فرهنگ سازمانی را تعریف می‌کند سومین عامل توانایی رهبر برای تدوین و تبیین بینش و آرمان خود است. این به معنای انتقال بینش و چشم‌انداز رهبری به اعضای سازمان به شیوه‌هایی است که الزام‌آور باشد، تا آنان را وادار سازد تا آن را کامل بپذیرند و موجبات تحقق آن را فراهم آورند. رهبران برای انجام این امر باید مهارت‌های رفتاری خاصی داشته باشند این مهارت‌ها برای اجرای سیاست‌ها و برنامه‌هایی که فلسفه سازمانی رهبر را منعکس و قابل اجرا می‌سازند، به کار می‌رود (Sashkin, 1988). تحلیل ادبیات نشان می‌دهد آغاز تحقیقات مفهومی در ارتباط با این سبک رهبری، در زمینه کسب و کار و مدیریت بوده است. این آثار به سرعت به وسیله جامعه رهبری آموزشی تجزیه و تحلیل شد و در دهه ۱۹۹۰ در این عرصه فعالانه مورد استفاده قرار گرفت (Loughead, 2009).

در این راستا، چندین محقق و پژوهشگر این مفهوم را مستقیماً در قلمرو رهبری آموزشی به کار گرفتند (Powe, 1992) آثار تحقیقات بنیادی نانوس (Nanuse, 1992) را برای اجرای تحقیقات نظری در زمینه رهبر آموزشی بینش‌مند به کار گرفت. هدف او معطوف ساختن توجه مدیران مدارس به واقعیت‌ها، انتظارات، و موضوعات جدید رهبری در اداره کردن مدارس بود. نتیجه حاصل از این پژوهش‌ها حاکی از این بود که رویکرد رهبری بینش‌مند، اولین و مهمترین اولویت رهبران مدارس آینده می‌باشد. (Shown & Spady 2001) الگوی یکپارچه‌ای را که از تحقیقات تجربی و نظری صورت گرفته در مورد رهبری آموزشی استخراج شده است را ارائه کرده‌اند که هدف آنها ارائه طرحی برای دستیابی به موفقیت، به ویژه برای رهبران مدارس می‌باشد. این محققان اثر خود را به عنوان تجزیه و تحلیلی از ادبیات رهبری آموزشی توصیف می‌کنند که برای هدایت رهبران آموزشی در سازمان‌های قرن ۲۱ طراحی شده است. در این الگو رهبری بینش‌مند یکی از ۵ قطب اصلی رهبری اثربخش مدرسه می‌باشد (Loughead, 2009). در ادامه (Thompson, 2003) بحث کاربرد این رهبری را در پیشرفت آموزش و پرورش توسعه داد. این پژوهشگر بر چالش رهبران آموزشی قرن ۲۱ تأکید می‌ورزد که نیازمند قدرت تحولند. وی اساس رهبری اثربخش در مدرسه را به داشتن بینش و بصیرتی قوی وابسته می‌داند که به ترویج احساسات عمیق و ایجاد حسی از تعهد درونی در معلمان منجر می‌گردد.

روش تحقیق

هدف پژوهش حاضر کاربردی و از لحاظ روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد که به منظور شناسایی مؤلفه‌های رهبری آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، از راهبرد

پدیدارشناسی^۱ استفاده شده است. پدیدارشناسی یک روش تحقیق کیفی است که به نمایاندن ادراکات تجربه‌های انسانی در مورد پدیده‌های مختلف می‌پردازد. (Chenary, 2006, in Emami, 2012) تعداد مشارکت‌کنندگان مورد نیاز برای مطالعاتی از این دست، بر اساس ماهیت مطالعه و اطلاعات جمع‌آوری شده متفاوت است. به عنوان مثال محقق ممکن است تا زمانیکه معتقد شود که به حدی از اشباع و اشباع مقوله‌ای^۲ رسیده است که در آن حد، فهم روشن‌تری از تجربه در صحبت‌های بعدی با مشارکت‌کنندگان به دست نمی‌آید، به مصاحبه کردن با مشارکت‌کنندگان ادامه دهد. در پژوهش حاضر نیز از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است. در این روش هدف محقق، خلق یک توصیف جامع از پدیده تجربه شده توسط مشارکت‌کنندگان، برای دستیابی به درک ساختاری آن است. تحلیل داده‌ها شامل هفت مرحله، تا رسیدن به هدف است که برگرفته از رویکرد کلایزی است. همچنین در بخش تحلیل محتوا، کشف و استخراج مقوله‌ها از شیوه کدگذاری استفاده شده است. در پایان هر مصاحبه، و پس از یادداشت برداری از بیانات ضبط شده شرکت‌کنندگان، با هدف درک عمیق احساسات و تجارب آنها، این اظهارات چندین بار مورد مطالعه قرار گرفته است. سپس زیر اطلاعات و مفاهیم کلیدی خط کشیده شده و بدین ترتیب عبارات و جملات مهم مشخص و متمایز شده اند. (کدگذاری باز). در مرحله سوم محقق تلاش کرده است از این عبارات و جملات مشخص شده، یک مفهوم مرتبط با معنی و احساس مصاحبه‌شونده استخراج کند. سپس با مقایسه مفاهیم و درک شباهت‌ها و تفاوت‌های بین آنها، به دسته‌بندی مفاهیم در طبقات متمایز پرداخته شده. (کدگذاری محوری). در مرحله ششم محقق با تعریف سناریویی از مفاهیم دسته شده و درک عمیق بین دسته‌ها، به تدوین دسته‌های کلی‌تر اقدام کرده است. سپس محقق با توجه به کدهای منتخب نهایی، به توصیف جامعی از پدیده مورد نظر پرداخته است.

جامعه آماری پژوهش را اعضاء هیأت‌علمی و خبرگان دانشگاهی در رشته مدیریت آموزشی و مدیران برجسته و موفق مدارس تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی تا رسیدن به اشباع مقوله بوده است. نمونه انتخاب شده را ۲۳ نفر تشکیل داده‌اند ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته و عمیق بوده است که سوالات مصاحبه مورد تأیید اساتید این حوزه قرار گرفته است.

1. Phenomenography

2. Creswell

جدول شماره ۳: اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

ردیف	مقطع تحصیلی	تعداد
۱	دکتری	۱۰
۲	دانشجوی دکتری	۳
۳	کارشناسی ارشد	۷
۴	کارشناسی	۳

زمان مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۹۰ دقیقه متفاوت بوده و کلیه مصاحبه‌ها با کسب رضایت مصاحبه شونده‌ها ضبط و سپس پیاده‌سازی شده است. با توجه به اینکه پژوهشگر به دنبال شناسایی مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند می‌باشد، از سؤالاتی استفاده شده که حداکثر اطلاعات از تجارب میدانی مدیران استخراج شود. به عنوان مثال از مصاحبه شونده خواسته شد تا در مورد چشم‌اندازی که برای مدرسه خود دارند صحبت کند و اینکه چه اقداماتی برای دستیابی به آن چشم‌انداز انجام داده‌اند؟ چه استراتژی‌هایی را طراحی کرده‌اند؟ تا چه حد به اهداف بلندمدت خود دست یافته‌اند؟ و اینکه مجموعه را چگونه با خود همراه ساخته‌اند؟ پژوهشگر در طول مصاحبه، از پرسش‌های کنکاشی جهت دریافت حداکثر اطلاعات از مصاحبه شونده‌ها و درک عمیق از موضوع مورد نظر بهره برده است. همچنین از ابراز نظرات شخصی، پیش‌داوری و قضاوت‌های شخصی خودداری کرده و تلاش کرده است تا داده‌های کیفی به صورت کاملاً مستقل و اکتشافی به دست آید. جهت کسب روایی در انتخاب افراد سعی شده تا جهت دریافت اطلاعات متنوع، از نمونه‌هایی در گروه‌های متفاوت و البته مرتبط با موضوع استفاده شود. در انتخاب مدیران از مدارس (دولتی، غیر انتفاعی)، بهترین نمونه‌های مرتبط با موضوع، به صورت هدفمند انتخاب شدند. در ارتباط با اساتید و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی دانشگاه‌ها نیز از اساتید مشهد و تهران (دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه تربیت معلم مشهد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، دانشگاه الزهرا تهران) در رشته مدیریت آموزشی و فلسفه تعلیم تربیت بهره گرفته شده است. جهت بررسی صحت یافته‌ها از روش بررسی توسط اعضا استفاده شد. باین هدف پژوهشگر حدود ۲۰ درصد یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها را در اختیار یک چهارم از مصاحبه شونده‌ها قرار داده و از آنها درخواست کرده است که ضمن مطالعه محتوای ارسالی، مطابقت یا مغایرت یافته‌ها را با آنچه مد نظر آنها بوده اعلام کنند. نتایج حاکی از مطابقت بالا میان استنباط پژوهشگر از مضامین مصاحبه‌های صورت گرفته و منظور مد نظر مصاحبه شونده‌ها بود. برای تعیین پایایی، از روش پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) استفاده شد که با وجود اجماع بالا بین دو تحلیلگر (ضریب توافق ۰/۸۶)، بین برخی مغایرت‌ها در انتخاب کدهای گزینشی نهایی نیز توافق

حاصل شد. محقق جهت روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه، از مشورت اساتید این حوزه بهره برده است.

یافته‌ها:

در پاسخ به سؤال پژوهشی تعیین مؤلفه‌ها و ابعاد رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، با تحلیل محتوای مصاحبه‌های صورت گرفته، ۱۸۴ شاخص به دست آمد که با حذف موارد تکراری و ادغام شاخص‌های همجنس و مشابه، این تعداد به ۵۸ شاخص کاهش یافت که در نهایت در قالب ۲۲ زیر مقوله و ۶ مقوله اصلی به صورت ذیل جمع‌بندی گردید.

جدول شماره ۴: ابعاد و مؤلفه‌های رهبران آموزشی بینش‌مند

تعداد نشانگرها	زیر مقوله ها	مقوله کلی
۱۳	۱- ذکاوت و هوشیاری. ۲-روحیه تحولگرایی ۳- قاطعیت و تداوم در مسیر حرکت ۴- اعتدال و میانه روی ۵- انگیزه بخشی	مؤلفه‌های شخصیتی
۱۳	۱-روحیه توکل و خدا محوری. ۲- شهود و بصیرت ۳- تاب آوری ۴- مهارت های مراقبت و درک تنوع ۵- پایبندی به ارزشها	مؤلفه‌های ارزشی
۱۰	-دانش مدیریت و رهبری. ۲- مهارتهای تصمیم گیری اثربخش. ۳- مدیریت اثربخش منابع ۴- مهارت‌های نظارت و کنترل حمایتگرانه	مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای
۶	آگاهی به وضع موجود و مطلوب ۲- آینده نگری و داشتن چشم انداز	مؤلفه‌های تفکر استراتژیک
۱۰	۱- نفوذ و اثرگذاری. ۲- برونگرایی ۳- مهارت مذاکره و متقاعدسازی ۴- ارتباطات برون سازمانی	مؤلفه‌های مدیریت روابط
۶	-خردمندی ۲- جامع‌نگری و فرصت شناسی	مؤلفه‌های شناختی

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند انجام شده است. از تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختار و عمیق، ۶ مقوله اصلی و ۲۲ زیرمقوله با ۵۸ نشانگر حاصل شد که در ادامه به تشریح و توضیح آنها پرداخته می شود.

ویژگی های شخصیتی

یکی از مسائلی که در زمینه رهبری آموزشی بینش‌مند مطرح است ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد. در مصاحبه‌های صورت گرفته نیز صفات شخصیتی مدیران و تأثیر آن بر چگونگی بینش و عملکرد

آنها مورد توجه مصاحبه شونده‌گان بود. به عنوان مثال یکی از مدیران شرکت کننده در مصاحبه در ارتباط با این ویژگی‌ها اینگونه بیان کرده است: « یک چیز مهم این است که مدیر مدرسه باید ریسک‌پذیر باشد. ریسک‌پذیری مدیر خیلی مهم است. آدم‌های ترسو و آدم‌هایی که استرس دارند نمی‌توانند مدیران اثربخشی باشند. مدیر برای موفقیت باید از قوت و استقامت لازم برخوردار باشد. مورد دیگر مصمم بودن است. من خودم حرفی را که می‌زنم پاش هستم. تصمیمی که می‌گیرم در اجرای آن مصمم هستم ». اما در ارتباط با اینکه این ویژگی‌ها آموختنی است یا باید به طور ذاتی در یک شخص وجود داشته باشد تا حائز شایستگی برای احراز پست مدیریت مدرسه باشد یا نه، نظرات مختلفی ارائه شد. البته اکثر مصاحبه شونده‌گان معتقد بودند که مدیران آموزشی که برای این سمت گزینش می‌شوند باید افرادی باشند که تا حدود زیادی واجد خصوصیات شخصیتی مرتبط با این حوزه باشند. این مسئله ضرورت توجه به فرایند گزینش مدیران آموزشی را نشان می‌دهد. یکی از مصاحبه‌شونده‌گان که از اعضاء هیأت علمی دانشگاه فردوسی، و مؤسس یکی از مدارس غیرانتفاعی موفق مشهد می‌باشد در این زمینه اظهار داشته است: « من معتقدم که یک سری از ظرفیت‌های پایه باید در آن آدم باشد. همه رهبری آموختنی نیست.

یعنی یک جایی شاید یک سری از تکنیک‌ها را شما بتوانی به آنها منتقل بکنید. ولی داشتن مثلا فرض کنید روح جوشیدن با آدم‌ها، روح احساس اعتماد داشتن به آدم‌ها؛ در واقع اگر خمیرمایه‌اش را نداشته باشی، آموختنش خیلی آموختنی‌های ممکن به این مفهوم نیست. مثلاً می‌گوییم ارتباط مؤثر را می‌خواهیم به آدم‌ها یاد بدهیم. آیا شما ارتباط مؤثر در یک سطح مشخصی را می‌توانید به همه آدم‌ها یکسان یاد بدهید؟ من می‌گویم نه.» با توجه به تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۱۳ نشانگر و ۵ زیرمقوله برای ابعاد شخصیتی مدیران بینش‌مند با عناوین ۱- ذکاوت و هوشیاری. ۲- روحیه تحولگرایی ۳- قاطعیت و تداوم در مسیر حرکت ۴- اعتدال و میانه روی و ۵- انگیزه بخشی شناسایی شد. این یافته با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی همچون (Sashkin, 1988)، (Nanus, 1992)، (Haghverditaghanaki, 2013)، (Harper, 2001)، (Kouzes & Posner, 1997)، (Halsted, 1993)، (Ozcoli, 1985)، (Westley & Mintezberg, 1989) مطابقت دارد. آنها نیز ویژگی‌های شخصیتی را یکی از عوامل مؤثر در رهبری بینش‌مند می‌دانند. به عنوان مثال (Kouzes & Posner, 1997) با توجه به مطالعات خود استدلال می‌کنند که شخصیت به طور مطلق یک ویژگی ضروری برای رهبران بینش‌مند می‌باشد. کارکنان مایلند نسبت به صداقت و درستی رهبران خود اطمینان کامل داشته باشند و نتیجه آن را مشاهده کنند. آنها انتظار دارند که رهبران نسبت به اظهارات خود وفادار بوده، بر اصول مهم ایستادگی کنند.

ویژگی‌های ارزشی

بعد دوم به ویژگی‌های ارزشی، با ۱۳ نشانگر و ۵ زیر مقوله مربوط می‌شود. زیرمقوله‌های به دست آمده در این بعد ۱- روحیه توکل و خدا محوری، ۲- شهود و بصیرت، ۳- تاب‌آوری، ۴- مهارت‌های مراقبت و درک تنوع و ۵- پایبندی به ارزشها بوده است. از مهمترین این ارزشها، روحیه توکل و خدامحوری می‌باشد که در حقیقت جهان‌بینی ما را تشکیل می‌دهد. ما با تکیه بر اصول اعتقادی و مبانی دینی خود معتقد هستیم که انسان علاوه بر تمامی شایستگی‌ها، دانش، اطلاعات، قدرت و منابعی که در اختیار داشته یا کسب می‌کند، به دلیل محدودیت‌های انسانی، نمی‌تواند با قطعیت اقدامی را صورت داده، یا تصمیمی را با یقین به نتیجه آن، اتخاذ کند. در این شرایط عدم قطعیت، معتقدیم همانگونه که در قرآن نیز توصیه شده است: «فاذا عزمتم فتوکل علی الله»، باید با توکل به خداوند و تکیه بر اراده و مشیت او، قدم برداشته و اقدام کرد. در زمینه این ارزشها یکی از اساتید مصاحبه شونده اظهار می‌دارد: «با توجه به بینش اسلامی ما، یک رهبر بینش‌مند تا پیوند خود را با خدا محکم نکند یقین بداند که منحرف می‌شود. امروز تمام مصیبت‌هایی که بر جوامع بشری حاصل می‌شود، به دست رهبران بی‌توحید است. فرقی نمی‌کند در چه دینی باشد. مسیحیت باشد یا دین کلیمی حضرت موسی. این مذهب‌ها همه توحیدی هستند. مدیریت همواره باید در جهت تعالی انسان قدم بردارد نه در جهت تخریب انسانیت. پس علم هست؛ اما این پیوند وجود ندارد»

سایر اصول اخلاقی و ارزشی نیز از این بینش تأثیر می‌پذیرند. مثلاً مدیری که معتقد به اراده خداوند در تمامی امور می‌باشد، ویژگی تاب‌آوری و یا پایبندی به ارزشها در او عمیق‌تر خواهد بود. نظر یکی از مدیران در ارتباط با پایبندی به ارزشها: «ما دو شعار داشتیم. تربیت دینی و کیفیت برتر آموزشی. بعد از دو سال این دو شعار به همان یک شعار تربیت دینی تبدیل شد. یعنی همان دین به ما حکم می‌کند که استعدادها شکوفا شود. در حقیقت کیفیت برتر آموزشی در دل همان باید دیده شود. دین نسبت به خیلی از مسائل توصیه‌هایی می‌کند. ظرافت‌های بسیاری در آموزه‌های دینی وجود دارد. ما نسبت به دانش‌آموزان یک دیدگاهی داریم بسیار متفاوت از آنچه که حتی پدر و مادر نسبت به فرزند خود دارند. انسان‌هایی قابل رشد و تربیت که باید با نوع نگاهی که دین ما نسبت به انسان دارد؛ شخصیت، عزت نفس، کرامت انسانی؛ که باید به جد، نسبت به نوع رفتار و تعامل و ارتباط و توجه به مسائل مختلف او، بر اساس این نوع نگاهی که خالق انسان نسبت به انسان از همان ابتدای کودکی دارد بهش نگاه شود. خوب این کار سختی بود. نوع دیدگاه سنتی که به دانش‌آموز بود بر اساس همان معلم محوری و شرایط سنتی گذشته، که خوب می‌دانید نسبت به خود ما چگونه اعمال می‌شده. «ویژگی‌های ارزشی، هم ناظر به هدف است و هم ناظر به روش. در آموزش و پرورش، هدف مهم، ایجاد یک تفاوت در زندگی دانش‌آموزان

است. اما روش رسیدن به این هدف نیز حائز اهمیت است. نتایج این بخش در برخی زیرمقوله‌ها، تا حدودی با نتایج حاصل از مطالعات (Sashkin, 1988)، (Haghverditaghanaki, 2013) و (Sashkin, 1988) و (Halsted, 1993) همخوانی دارد.

مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای

بعد سوم به مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای رهبران آموزشی بینش‌مند، با ۴ زیرمقوله و ۱۰ نشانگر اختصاص دارد. دانش و تخصص یکی از قوی‌ترین منابع اعمال نفوذ است. به خصوص در جامعه‌ای که از نظر تکنولوژی پیشرفت کرده باشد (Shirvani, 2009). مهمترین زیر مؤلفه‌های دانش حرفه‌ای در این پژوهش ۱- دانش مدیریت و رهبری. ۲- مهارت‌های تصمیم‌گیری اثربخش. ۳- مدیریت اثربخش منابع و ۴- مهارت‌های نظارت و کنترل حمایت‌گرانه به دست آمده است.

از آنجاییکه در کشور ما تقریباً اکثر مدیران آموزشی از بین معلمان انتخاب می‌شوند، این چالش وجود دارد که این افراد از دانش حرفه‌ای در حوزه رهبری و مدیریت آموزشی برخوردار نبوده، در طول دوران مدیریت به مرور تجربه لازم را کسب کنند که این روند، نه تنها به زمانی طولانی نیازمند است، بلکه می‌تواند به درونی شدن تجارب غلط در این افراد منجر گشته، در نتیجه بر عملکرد مدارس تأثیر منفی بگذارد. یکی از مدیران در این زمینه اظهار داشته است: «ما اگر بخواهیم وارد حوزه رهبری بینش‌مند شویم اولین قدم باید این باشد که این رهبری چگونه انتخاب می‌شود. هیچ مدیر مدرسه‌ای تحصیل کرده علم مدیریت نیست. تمامی مدیران مدارس انتخاب شده از آموزگاران هستند. مثلاً مدیری که الان بیست و چند سال سابقه مدیریت دارد از اول مثلاً یک سال آموزگار بوده، بعد آمده در حوزه مدیریت. یعنی علم مدیریت ندارد. حالا یک وقت هست یک آدم علاقه‌مند و پیگیر است و خودش می‌رود دنبال کار و یک چیزهایی را هم یاد می‌گیرد. یک وقت هست که اینطوری نیست. بعد این شخص چگونه می‌تواند رهبری بینش‌مند را ساری و جاری کند. عالمانه برخورد کند. اول اهداف مشخص کند و بعد برنامه‌ریزی کند. بعد مطابق این برنامه‌ها راهکارهای اجرایی بدهد. قدم اول ما نقص دارد. یعنی واقعاً مدیریت علم است. برخی مدیران به من زنگ می‌زنند و راهنمایی می‌خواهند که مثلاً در یک زمینه‌ای چه کار کنند و چه کار نکنند. سؤالاتی که می‌پرسند سؤالات بسیار پیش پا افتاده‌ای است. یعنی در واقع در اولین قدم‌های مدیریت مانده‌اند. بعد می‌گویند چرا شما مدیریت قبول کردی؟ می‌گویند که خوب دیگه به من اصرار کردند.» توسعه و بهسازی مدیران مدارس یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است تا مدیران حرفه‌ای و توسعه‌یافته‌تری مدارس را به عنوان سازمان‌های اجتماعی بنیادی، به سوی سازمان‌های آموزشی حرفه‌ای و تخصصی هدایت نموده و بدین طریق سنگ بنای رشد و توسعه جامعه را پایه‌ریزی کنند (Joodaki & et al, 2018). نتایج این بخش همراستا با نتایج حاصل از

پژوهش‌های (Halsted (1993)، Yang (1995) Farzaneh & et al (2015) و (2017) Farahbakhsh مشاهده شده است.

ویژگی‌های تفکر استراتژیک

بعد چهارم به ویژگی‌های تفکر استراتژیک رهبران آموزشی بینش‌مند با ۲ زیرمقوله و ۶ نشانگر مربوط می‌باشد. زیرمقوله‌های استخراج شده عبارت‌اند از: ۱- آگاهی به وضع موجود و مطلوب ۲- آینده نگری و داشتن چشم انداز. چشم‌انداز تصویری آرمانی و ایده‌آل از آنچه باید انجام دهیم و آنچه می‌توان انجام داد را ارائه می‌دهد. دارا بودن آرمان مشخص، اولین شرط رهبری موفق است. (Curtis & Manning (2009) رهبران آموزشی مدارس در جهت افزایش احتمال رسیدن به چشم‌انداز مطلوب سازمان خود از طریق طراحی اقدامات، اقتصادی عمل کردن، تطبیق برنامه‌ها با رشد تکنولوژی، تمرکز بر اهداف و کنترل و پایش مستمر فعالیت‌ها، ملزم به برنامه‌ریزی استراتژیک برای آموزشگاه خود هستند. لازمه برنامه‌ریزی استراتژیک، برخورداری از تفکر استراتژیک می‌باشد. در ارتباط با اهمیت برخورداری مدیران از چشم‌انداز سازمان یکی از اساتید مصاحبه شونده اظهار داشت: «از نظر من رهبری بینش‌مند در گام اول شاید مأموریت شماره یکش یکپارچه‌سازی دانش‌هایی است که در آن حوزه کاری وجود دارد، و تولید یک بینش، چشم انداز و افق که قرار است ما به آن برسیم. رهبری که نتواند این را به صورت شفاف و روشن دربیان و برای خودش درونی شده باشد، و بعداً در عمل ... حالا نمادهایی که دارد، شکل مدرسه‌ای که دارد، شکل کلاس‌هایی که دارد، به والدینش، به مربیان خودش که دارند کار می‌کنند، به طراحان برنامه‌اش؛ نتواند اینها را منتقل کند، عملاً هیچ کاری از پیش نمی‌برد.»

همچنین یکی از مدیران در ارتباط با اهمیت بینش و چشم‌انداز مشترک بین رهبری آموزشی و اعضاء مجموعه اینگونه بیان داشت که: «بالاخره بینش و نگاه مدیر به همه عملکرد مجموعه تأثیر می‌گذارد. یعنی گروهی که با آدم کار می‌کنند معمولاً نگاهشان و برنامه‌هایشان را با نگاه مدیر هماهنگ می‌کنند. اینکه خود بینش وجه مشترکی می‌شود بین همه افرادی که در مجموعه کار می‌کنند. اگر من فقط نگاه علمی باشد، همه تیم نگاهشان علمی می‌شود. اگر من نگاه فقط تربیتی باشد همه نگاهشان به این سمت گرایش پیدا می‌کند. اما اگر دو بال علم و تربیت را با هم اصرار دارم همه تیم هم این نظر را با من خواهند داشت. بالاخره سعی می‌کنند این هماهنگی را داشته باشند.» مدیر دیگری می‌گوید: «چشم‌انداز، چارچوب ذهنی مشترکی ایجاد می‌کند که بر اساس آن می‌توان آینده را ساخت. بنابراین چشم‌انداز، تصور منحصر به فرد و ویژه از آینده است. یعنی هر مجموعه بینش و چشم‌انداز مخصوص به خود را دارد. چشم‌انداز رهبر باعث می‌شود تا پاسخ لازم برای ۳ سؤال اساسی را داشته باشیم: کی هستیم؟ چه می‌کنیم؟ و به کجا می‌خواهیم

برویم؟» نتایج این بخش تقریباً در تمامی مؤلفه‌ها با نتایج تحقیقات (Sashkin, Nanus (1988)، (1992)، (2013) Haghverditaghanaki، Harper (2001)، Kouzes & Posner، (1997)، (1993) Halsted، (1985) Ozgoli، (1989) Westley & Mintezberg همراستا می‌باشد.

مدیریت روابط:

بعد پنجم به ویژگی‌های مدیریت روابط در رهبران بینش‌مند با ۴ زیرمقوله و ۱۰ نشانگر اشاره می‌کند. زیرمقوله‌های مدیریت روابط در رهبران آموزشی بینش‌مند ۱- نفوذ و اثرگذاری، ۲- برونگرایی، ۳- مهارت مذاکره و متقاعدسازی، و ۴- ارتباطات برون سازمانی شناسایی شده است. داده‌های به دست آمده از مصاحبه با مدیران و خبرگان بیانگر آن بود که چگونگی ارتباطات درون و برون سازمانی در رهبری بینش‌مند حائز اهمیت بسیاری است. مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که رهبران بینش‌مند، تعاملی مطلوب و معقول در محیط کار ایجاد می‌کنند. در این رابطه یکی از مدیران چنین بیان می‌کرد: «مدیر باید بتواند آن انطباق و سازگاری را با مجموعه‌اش داشته باشد. ارتباط با دیگران داشته باشد که این یک نکته خیلی مهم است. فرض کنید که در اینجا نسبت به تغییر نگرش مدیرعامل قبلی و مدیرعامل فعلی همه نیروها مقاومت داشتند نسبت به طرح و برنامه‌ها. این بالاخره وظیفه من مدیر است که با توجه کردن همکاران و صحبت کردن و ارتباطی که با آنها دارم متوجه طرح و برنامه‌ها بشوند.»

همچنین یکی از اساتید در ارتباط با مهارت‌های رهبری آموزشی بینش‌مند در برقرار کردن ارتباطات مطلوب با لایه‌ها و نهادهای مختلف اجتماع چنین می‌گوید: «لایه‌های ارتباطی رهبر مدرسه باید به شدت متنوع باشد. یعنی علاوه بر پرسنل خودش، باید توی لایه بچه‌ها، اولیا، لایه فعالان فرهنگی خودش (چون به شدت به آنها نیاز دارد)، حتی توی لایه آدم‌های مذهبی جامعه، لایه آدم‌های سیاسی جامعه، دائماً باید با اینها ارتباط برقرار کند تا بتواند کار را پیش ببرد.» همچنین داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از این بود که رهبران آموزشی بینش‌مند علاوه بر دارا بودن مهارت‌های ارتباطی، باید از مهارت‌های مذاکره و متقاعدسازی نیز برخوردار باشد. مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌داشتند که گاهی در مدرسه تعارضاتی بین همکاران، و یا مدیر و همکاران، و یا اولیا با کادر مدرسه ایجاد می‌شود که رهبر آموزشی باید با صبر و دوراندیشی و به کارگیری روش‌های مطلوب مذاکره، راه‌حل مناسبی را برای مرتفع ساختن این تعارضات جست و جو کند. در این زمینه یکی از مدیران می‌گوید: «اینکه می‌گویم نمی‌دانم ایرادی دارد یا نه؟ نه! به نظر من ایرادی ندارد. خیلی وقت‌ها دفتر من می‌شود کلانتری. من می‌شوم رئیس کلانتری. خیلی وقت‌ها دفتر من می‌شود دفتر مشاوره. یک روان‌شناسم که دو تا مراجع با حال بد را معالجه

می‌کنم و آرام می‌کنم.» همچنین مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که ویژگی نفوذ و اثرگذاری مدیر از الزامات رهبران بینش‌مند می‌باشد. چرا که تا رهبر آموزشی مورد پذیرش افراد در سازمان مدرسه قرار نگرفته باشد قادر نخواهد بود مجموعه را برای دستیابی به چشم‌انداز با خود همراه سازد. این مرجعیت را مدیر با توسعه شایستگی‌ها و توانمندی‌های خود کسب می‌کند. در این ارتباط یکی از خبرگان مصاحبه‌شونده چنین اظهار می‌دارد: «احترام که با تهدید و زور و مقررات نیست. باید از خودت وجودی بسازی که هم در بعد علمی قوی باشی و هم در بعد معنویت و اخلاق، تا بتوانی آن شخصیت لازم را کسب کنی. ایصال به مطلوب یعنی باید شخصی از خودت بسازی که تو را در حیطه مدیریتی آدمی علمی بشناسند، و هم در مراودات و تعاملات و دیگر مسائل اخلاقی شما را آدم باارزشی بدانند. تا این نباشد نمی‌توانی در دل‌های افراد تحت سرپرستیت نفوذ کنی.» نتایج این بخش از پژوهش با مطالعات همچون Sashkin (1988)، Nanus (1992)، Halsted (1993)، Westley & Mintezberg (1989) همسو می‌باشد.

ویژگی‌های شناختی

بعد ششم رهبری آموزشی بینش‌مند را ویژگی‌های شناختی با ۲ زیرمقوله و ۶ نشانگر تشکیل می‌دهند. زیرمقوله‌های این بعد رهبری ۱- مدیریت خردمندانانه و ۲- جامع‌نگری و فرصت‌شناسی شناسایی شد. یکی از نکاتی که مدیران مصاحبه‌شونده در شیوه رهبری و مدیریت خود به آن تأکید داشتند به بهره‌گیری از شیوه اداره جمعی و مشارکتی در مدرسه بود. مدیران به این نکته اشاره داشتند که یک رهبر بینش‌مند بدون استفاده از خردجمعی، قادر به رسیدن به افق ترسیم شده نخواهد بود. یکی از مدیران بیان کرده است که: «بهترین ساختار در مدرسه ساختاری هست که بر خرد جمعی تکیه داشته باشد. مدیر موفق مدیری است که به شورای مدرسه، به انجمن اولیا، به شورای دانش آموزی به بسیج دانش آموزی اهمیت بدهد و معمولاً به کمک این مجموعه تصمیم‌گیری کند. و در نهایت خودش تصمیم‌نهایی را اتخاذ کند.» یکی دیگر از مدیران می‌گوید: «برای اینکه مدیر آن کارزمای مورد نظر را داشته باشد باید بر مبنای عقل و خردمندی رفتار کند. عقل هم درست فکر کردن را به ما می‌گوید و هم درست تدبیر کردن را. یعنی مدیر، هر عملی را که می‌خواهد از او سر بزند با معیار عقل بسنجد. ما این ویژگی را در کمتر مدیری مشاهده می‌کنیم.» مصاحبه‌شوندگان فرصت‌شناسی را که به عنوان یک ویژگی معرفتی و شناختی مدیران شناسایی شده است، نشانه شناخت عمیق مدیر از عوامل درون و برون سازمانی و منابع در اختیار، من جمله منابع انسانی حوزه مدیریت خود دانسته‌اند. اینکه یک مدیر آموزشی باید نسبت به نیازهای مدرسه خود عمیقاً آگاهی داشته، از هر فرصتی از استعداد و توانمندی کارکنان مدرسه در جهت کیفیت بخشی و تعالی‌سازی مدرسه بهره‌گیرد. این مقوله با نتایج حاصل از مطالعات

Harper (2001) همراستا می‌باشد. در مجموع تجارب زیسته مدیران و نظرات خبرگان نشان داد که مدیران مدارس برای تبدیل شدن به رهبران بینش‌مند باید در ابعاد شخصیتی، دانش حرفه‌ای، ارزشی، ارتباطی، شناختی و تفکر استراتژیک توسعه یابند و شایستگی‌های لازم را کسب کنند. نتایج حاکی از آن است که رهبران آموزشی بینش‌مند از رویکردهای تقریباً مشابهی که ناظر به اهداف بلندمدت می‌باشد برخوردارند. بنابراین با به کارگیری فرایندهای گزینشی صحیح و اعمال استراتژی‌های توانمندسازی مناسب، می‌توان مدیریت روتین کنونی مدارس را به سمت رهبری بینش‌مند هدایت کرد.

محدودیت‌ها:

۱- از محدودیت‌های این مطالعه، شناسایی مدیران آموزشی بینش‌مند از بین سایر مدیران به عنوان نمونه آماری بود که به ویژگی‌های بسیاری در این مدیران بستگی دارد. محقق تلاش کرده است تا با انتخاب روش نمونه‌گیری هدفمند، بهترین گزینه‌ها برای مشارکت در مطالعه مورد نظر انتخاب شوند.

۲- همچنین بدیع بودن موضوع تحقیق و عدم آشنایی مدیران مدارس با این واژه و برداشت‌های متفاوت از آن، از دیگر محدودیت‌های این مطالعه محسوب می‌شود. محقق تلاش کرده تا با ارائه توضیحاتی در ارتباط با مفهوم رهبری بینش‌مند در شروع مصاحبه‌ها، درک واحدی از موضوع در مشارکت‌کنندگان حاصل شود.

۳- از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، منابع بسیار اندک فارسی در حوزه رهبری بینش‌مند می‌باشد که محقق با بررسی، ترجمه و تحلیل متون خارجی در این زمینه و شناسایی مفهوم منسجمی در این رابطه، این خلا را تا حد زیادی مرتفع کرده است.

پیشنهادات:

- ۱- در جهت توانمندسازی مدیران مدارس در ترسیم چشم‌انداز آینده مدرسه و داشتن طرح و برنامه‌های بلندمدت جهت دستیابی به این چشم‌انداز، دوره‌های آموزشی در حوزه عملیات میدانی، با حضور کارشناسان و خبرگان این حوزه برگزار شود.
- ۲- در گزینش افراد برای احراز پست مدیریت دقت عمل شایسته‌ای صورت گرفته و برخورداری از بینش و بصیرت رهبری از ملاک‌های انتخاب مدیران در نظر گرفته شود.
- ۳- پیشایندها و عوامل مؤثر بر ایجاد و توسعه این شیوه رهبری در مدارس مورد بررسی قرار گرفته و بستر مناسب در این زمینه فراهم گردد.

- ۴- اثرات و پیامدهای حاصل از اجرای اثربخش این شیوه رهبری در مدارس برخوردار از میران بصیر و بینش‌مند بررسی شده، اقدامات صورت گرفته و تجارب حاصله، در تمامی مدارس به اشتراک گذاشته شود.
- ۵- لازم است محققان و پژوهشگران حوزه رهبری و مدیریت آموزشی این شیوه رهبری را در ابعاد مختلف نظری و میدانی مورد مطالعه قرار دهند.
- همچنین لازم است در جهت غنی سازی منابع در این حوزه از مطالعه، از سوی اندیشمندان ومؤلفان اقدام جدی صورت گرفته، رهبری بینش‌مند به متون واحدهای درسی رشته‌های مدیریت در تمام مقاطع تحصیلی اضافه گردد.

منابع

- Amjadian, K., Taghipour, Z., Zamani, A., & Moghaddam, L. (2017). Providing a model for school leadership based on spiritual leadership in elementary school. *School Management Journal*, 2(7), 124-147.
- Arshbald, D. (2013). Visionary Leadership Problem- Based Learning as a Teaching Tool. *leadership Education*, 2 (12).
- Azgoli, M. (2004). *Vision Strategic Leadership*. Tehran: Imam Hussein University Press. [in Persian]
- Banar, N. A., & Mohammadi, A. A. (2015). *Operational Method of Documenting the Fundamental Transformation of Education at the Micro Level (School)*. Tehran: Accuracy Publications. [in Persian]
- Camburn, E., Spillane, J., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737.
- Cringan, G. A. (1998). Visionary leadership and elementary school principals.
- Curtis, K., & Manning, G. (2011). *The Art of Leadership*. translated by R. Mir Abbasi and I. Sharifi., Tehran: Azarakhsh. [in Persian]
- Donaldson, G. A. (2007). What do teachers bring to leadership? *Educational Leadership*, 65(1), 26-29.
- Farahbakhsh, S., Jafari Sarabi, M., Siyah Kamari, E., Gholami, M., & Moradi, S. (2017). Formulation of professional-scientific competencies of elementary school principals of Lorestan province. *Two Journal of School Management*, 5 (1), 113-127.[in Persian]
- Farzaneh, M., Pour Karimi, J., & Nowruz, M. (2015). Providing a model of professional competence for high school principals. *Journal of Educational Leadership and Management*, 9 (122), 85-96. [in Persian]
- Finnigan, K., & Stewart, T. (2009). Leading change under pressure: examination of principa leadership in low-performing schools. *School Leadership Journal*, 19(5), 586-618.

- HaghVerdi Taganaki, M. (2012). *Elements of Visionary Educational Leadership with Emphasis on Religious Teachings*. Tehran: Imam Sadegh University.[in Persian]
- Joodaki, A., Mohammadkhani, K., & Mohammad Davodi, A. H. (2017) Presenting the Model of Professional Development of High School Principals: A theory based on data. *School Management Journal*, 2(7), 251-272. [in Persian]
- Halsted, R. (1993). "A Thesis Presented to the Faculty of the U.S. Army Command and General Staff College Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Military Art and Science". United States Military Academy. West Point, New york.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership. *The Journal of Management*, (23), 409-474.
- Howell, J. M. (1988). *Two faces of charisma: Socialized and personalized leadership in organizations*. In J. A. Conger, & R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership, The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Irish, S. C. (2014). *Leadership Qualities Necessary for Educational Leaders to Becom Effective Turnaround Principals: A Grounded Theory Study. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctore* . Liberary University, Lynchburg.
- Kouzes , J. M ., & Posner, B . Z. (1997). *The Leadership Challenge*. San Francisca: Jossey- Bass.
- Loughead, M. R. (2009). "A Transformational Model of Visionary Leadership. Submitted to the Graduate Faculty of School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Fducation". University of Pittsburgh.
- Nanuse, B. (1992). *Visionary leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional Development Needs of School Principals. *Common Wealth Education Partnerships*.(120-124).
- Pink, D. H. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future?* New York, NY: Penguin Group.
- Powe, K. (1992). Visionary Leadership and Waves of the Future, Updating School Board. *Policies*, 23(8), 1-3.
- Sadeghzadeh, A. r., & Ahmadifar, M. (2006). Pathology of the Educational Management System and its Impact on the Status of the Educational System. *Journal of Cultural Engineering*, 2 (15 & 16), 6-12. [in Persian]
- Sashkin, M. (1988). *The visionary leader*. In J. Conger, & B. Kanungo (Eds), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, 60-122, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sashkin, M., & Sashkin, M.G. (2003). *Leadership that Matters. The Critical Factors for Making Difference in Peoples Lives & Organizations Success*. San Francisco: Berrett - Koehler .

- Shirvani, A., Ansari, M. I., & Ebrahimi, S. (2009). *Leadership in the 21st Century*. Isfahan: Pooyesh Andishe. [in Persian]
- Sigaroudi, E., Dehghan N., Nahid., Rahnavard, Z., & Nourisaeed, A. (2012). Qualitative Research Methodology: Phenomenology. *Comprehensive Nursing and Midwifery Journal*, 22 (68), 56-63.[in Persian]
- Sirotnik, K. A. (2004). *Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Westley, F ., & Mintezberg, H. (1989). Visionary Leadership and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.