

توسعه فردی و تحول سازمانی

بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز

سید محمدحسین حیدرزاده^۱، حجت الله درفش^{۲*}

شیوه استناددهی: حیدرزاده، سید محمدحسین، و درفش،

حجت الله. (۱۴۰۵). بررسی عملکرد راهبران آموزشی از

دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز. توسعه فردی و

تحول سازمانی، ۴(۳)، ۱۷-۱.

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: h.darafsh@scu.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ: ۱ مهر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۶ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲۳ اسفند ۱۴۰۴

پژوهش حاضر با هدف بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - پیمایشی و از نوع کمی بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۴۲۴۸ نفر بود که بر اساس فرمول کوکران، ۳۵۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم هر ناحیه آموزشی انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته عملکرد راهبران آموزشی شامل ۲۹ گویه در پنج مؤلفه معیارها و ضوابط، رشد حرفه‌ای، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، فرآیند آموزش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بود. روایی ابزار از طریق روایی محتوایی و صوری و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف، آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن در نرم‌افزار SPSS-۲۷ استفاده شد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین کلی عملکرد راهبران آموزشی به طور معناداری پایین‌تر از حد متوسط بود ($p < 0/05$). همچنین، مؤلفه‌های معیارها و ضوابط، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شدند. مؤلفه رشد حرفه‌ای تفاوت معناداری با حد متوسط نداشت و در سطح متوسط قرار گرفت. در مقابل، مؤلفه فرآیند آموزش به طور معناداری بالاتر از حد متوسط بود ($p < 0/05$). نتایج آزمون فریدمن نیز نشان داد که بین رتبه مؤلفه‌های عملکرد راهبران آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$)؛ به طوری که فرآیند آموزش بالاترین رتبه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص داد. یافته‌های پژوهش نشان داد که عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز در مجموع مطلوب نیست و تنها در حوزه فرآیند آموزش عملکرد نسبتاً مطلوبی مشاهده می‌شود. بنابراین، به منظور ارتقای اثربخشی راهبران آموزشی، توجه بیشتر به معیارهای انتخاب، توانمندسازی حرفه‌ای، مهارت‌های ارزشیابی آموزشی و حمایت کاربردی از معلمان ضروری به نظر می‌رسد.

کلیدواژگان: راهبران آموزشی، معلمان ابتدایی، رهبری آموزشی، فرآیند آموزش، رشد حرفه‌ای، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، شهر اهواز



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت

دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0)

صورت گرفته است.

Personal Development and Organizational Transformation

Evaluating the Performance of Educational Leaders from the Perspective of Elementary School Teachers in Ahvaz

Seyed Mohammad Hossein Heydarzadeh¹, Hojjatollah Darafsh^{2*}

1. M.A. in Educational Management, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

*Corresponding Author's Email: h.darafsh@scu.ac.ir

How to cite: Heydarzadeh, S. M. H. & Darafsh, H. (2026). Evaluating the Performance of Educational Leaders from the Perspective of Elementary School Teachers in Ahvaz. *Personal Development and Organizational Transformation*, 4(3), 1-17.

Abstract

The present study aimed to investigate the performance of educational leaders from the perspective of elementary school teachers in Ahvaz. This study was applied in terms of purpose and quantitative descriptive-survey in terms of methodology. The statistical population consisted of all elementary school teachers in Ahvaz during the 2024–2025 academic year ($N = 4248$). Based on Cochran's formula, 351 teachers were selected through proportional stratified random sampling. Data were collected using a researcher-made questionnaire consisting of 29 items categorized into five dimensions: criteria and regulations, professional development, student behavior management, instructional process, and assessment of academic achievement. Content validity and face validity of the instrument were confirmed, and reliability was established using Cronbach's alpha coefficient. Data were analyzed using descriptive statistics, the Kolmogorov–Smirnov test, one-sample t-test, and Friedman test in SPSS version 27. The results of the one-sample t-test indicated that the overall performance of educational leaders was significantly lower than the theoretical average level ($p < 0.05$). The dimensions of criteria and regulations, student behavior management, and assessment of academic achievement were also significantly below the average level. The professional development dimension did not significantly differ from the average level and was evaluated as moderate. In contrast, the instructional process dimension was significantly above the average level ($p < 0.05$). Furthermore, the Friedman test demonstrated significant differences among the dimensions of educational leaders' performance ($p < 0.05$), with instructional process receiving the highest rank and assessment of academic achievement receiving the lowest rank. The findings revealed that the overall performance of educational leaders from the perspective of elementary school teachers in Ahvaz was not satisfactory, although relatively favorable performance was observed in the instructional process dimension. Therefore, improving selection criteria, professional empowerment, assessment competencies, and practical instructional support for teachers appears necessary to enhance the effectiveness of educational leaders.

Keywords: Educational leaders, elementary school teachers, instructional leadership, instructional process, professional development, assessment of academic achievement, Ahvaz

Submit Date: 14 March 2026

Revise Date: 18 May 2026

Accept Date: 27 May 2026

Publish Date: 23 September 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

راهبری آموزشی در دهه‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین محورهای تحول مدرسه و بهبود کیفیت یاددهی - یادگیری تبدیل شده است. مدرسه ابتدایی، به‌عنوان نخستین بستر رسمی شکل‌گیری تجربه آموزشی کودکان، بیش از سایر دوره‌ها نیازمند هدایت حرفه‌ای، نظارت آموزشی مؤثر، پشتیبانی از معلمان و ایجاد هماهنگی میان برنامه درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. در چنین بستری، راهبران آموزشی نقش واسطه‌ای میان سیاست‌های کلان آموزشی و عمل روزمره معلمان ایفا می‌کنند و می‌توانند از طریق هدایت، بازخورد، مشاهده کلاسی، توانمندسازی حرفه‌ای و حمایت تخصصی، کیفیت عملکرد آموزشی معلمان را ارتقا دهند. مطالعات جدید نشان داده‌اند که رهبری آموزشی زمانی اثربخش است که از سطح مدیریت اداری فراتر رود و به شکل مستقیم بر پداگوژی، عدالت آموزشی، تصمیم‌گیری مبتنی بر داده و توسعه حرفه‌ای معلمان اثر بگذارد (Bogler & Nir, 2025; Shaked, 2024; Viloría et al., 2024).

در ادبیات مدیریت آموزشی، راهبر آموزشی تنها ناظر بیرونی یا ارزیاب عملکرد معلم نیست، بلکه تسهیل‌گر یادگیری حرفه‌ای، حامی بهبود تدریس و عامل پیونددهنده میان نیازهای مدرسه و سیاست‌های نظام آموزشی محسوب می‌شود. چنین نقشی در مدارس ابتدایی اهمیت بیشتری دارد، زیرا معلمان این دوره با طیف گسترده‌ای از نیازهای شناختی، عاطفی، رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان مواجه‌اند و برای پاسخ‌گویی مؤثر به این نیازها، به حمایت حرفه‌ای مستمر نیاز دارند. پژوهش‌های مرتبط با رهبری توزیعی، رهبری پداگوژیک و رهبری معلم نشان می‌دهند که بهبود پایدار مدرسه زمانی رخ می‌دهد که راهبری آموزشی به‌صورت مشارکتی، زمینه‌مند و مبتنی بر نیازهای واقعی کلاس درس انجام گیرد (Farley, 2024; Okiri & Hercz, 2024; Siddiqui et al., 2021). بنابراین، عملکرد راهبران آموزشی را باید نه صرفاً بر اساس حضور رسمی آنان، بلکه بر مبنای میزان اثرگذاری آنان بر رشد حرفه‌ای معلمان، کیفیت فرایند آموزش، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنجید.

یکی از ابعاد مهم عملکرد راهبران آموزشی، نحوه انتخاب و به‌کارگیری آنان بر اساس معیارها و ضوابط حرفه‌ای است. اگر راهبران آموزشی بدون توجه به شایستگی‌های تخصصی، تجربه آموزشی، توانایی ارتباطی، سواد ارزشیابی و دانش رهبری انتخاب شوند، نمی‌توان انتظار داشت که نقش آنان در بهبود عملکرد مدارس اثربخش باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش رهبری آموزشی، آگاهی از محتوای یادگیری، توانایی مشاهده و تحلیل تدریس و برخورداری از نگرش حرفه‌ای نسبت به نقش مدرسه، از پیش‌شرط‌های اساسی رهبری مؤثر در مدرسه است (Kern & Palmer, 2024; Margie Rose Jedidiah E & Guevarra, 2023; Shaked, 2021). از این منظر، بررسی دیدگاه معلمان درباره میزان رعایت معیارها و ضوابط در انتخاب راهبران آموزشی می‌تواند تصویری روشن از مشروعیت حرفه‌ای و اعتمادپذیری این نقش در مدارس ابتدایی ارائه دهد.

بعد دیگر عملکرد راهبران آموزشی، کمک به رشد حرفه‌ای معلمان است. رشد حرفه‌ای معلمان فرایندی مستمر، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه است که از طریق بازخورد هدفمند، یادگیری همکارانه، مشارکت در اجتماعات حرفه‌ای یادگیری، مشاهده کلاسی و فرصت‌های توسعه مهارت تقویت می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زمانی اثربخش هستند که با نیازهای واقعی معلمان، بافت مدرسه و اهداف یادگیری دانش‌آموزان پیوند داشته باشند (Ghbban, 2022; Özdemir, 2020; Teemant et al., 2024). از سوی دیگر، راهبری آموزشی می‌تواند زمینه شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان، تعهد کاری و خودکارآمدی آنان را فراهم کند، به‌ویژه زمانی که حمایت رهبر با

مشارکت، اعتماد و ارتباط دوسویه همراه باشد (Ching, 2023; Magpantay & Callo, 2023; Quaisley et al., 2024). بنابراین، ارزیابی میزان کمک راهبران آموزشی به رشد حرفه‌ای معلمان یکی از شاخص‌های اصلی سنجش کیفیت عملکرد آنان است. در کنار رشد حرفه‌ای، حمایت راهبران آموزشی در مدیریت رفتار دانش‌آموزان نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. معلمان ابتدایی روزانه با مسائل رفتاری، تفاوت‌های فردی، نیازهای عاطفی و چالش‌های کلاس درس روبه‌رو هستند و راهبران آموزشی می‌توانند از طریق مشاوره آموزشی، انتقال تجربه، معرفی راهبردهای مدیریت کلاس و کمک به ایجاد محیط یادگیری مثبت، نقش مهمی در این زمینه ایفا کنند. پژوهش‌های مربوط به رهبری مدرسه نشان داده‌اند که رهبران آموزشی باید علاوه بر دانش آموزشی، از سواد عاطفی، حساسیت فرهنگی و توانایی ایجاد فضای حمایتی برخوردار باشند (Horne, 2022; Parale & Paita, 2024; Schneider & Yitzhak-Monsonego, 2020). همچنین، رهبری اخلاقی و حمایت مدیران و راهبران می‌تواند انگیزش معلمان را افزایش دهد و آنان را در مواجهه با چالش‌های رفتاری و آموزشی توانمندتر سازد (Baker et al., 2022; Urooj et al., 2024). از این‌رو، بررسی عملکرد راهبران آموزشی در حوزه مدیریت رفتار دانش‌آموزان می‌تواند نشان دهد که این نقش تا چه حد از سطح نظارت رسمی به سطح حمایت عملی از معلم در کلاس درس نزدیک شده است.

یکی از محوری‌ترین حوزه‌های عملکرد راهبران آموزشی، کمک به فرایند آموزش است. راهبران آموزشی باید بتوانند با مشاهده تدریس، تحلیل فعالیت‌های کلاسی، ارائه بازخورد حرفه‌ای، پیشنهاد روش‌های نوین تدریس و کمک به بهبود طراحی آموزشی، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهند. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که رهبری آموزشی و نظارت آموزشی زمانی اثربخش است که مستقیماً بر کیفیت تدریس، محتوای آموزشی و راهبردهای یادگیری متمرکز شود (Ferrell & Garner, 2023; Pineda et al., 2024; Roble & Rebollido, 2022). در همین راستا، رهبری آموزشی مشترک و پداگوژیک، مدرسه را به محیطی برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌کند و موجب می‌شود معلمان در طراحی، اجرا و بازنگری فعالیت‌های آموزشی احساس پشتیبانی بیشتری داشته باشند (Farley, 2024; Okiri & Hercz, 2024). از این جهت، عملکرد راهبران آموزشی در فرایند آموزش می‌تواند یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت آنان در تحقق اهداف آموزشی مدارس ابتدایی باشد.

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز از حوزه‌های مهمی است که راهبران آموزشی باید در آن نقش فعال داشته باشند. ارزشیابی صرفاً سنجش پایانی یادگیری نیست، بلکه ابزاری برای تشخیص نیازهای یادگیری، اصلاح تدریس، شناسایی شکاف‌های آموزشی و تصمیم‌گیری آگاهانه در کلاس درس است. رهبران آموزشی اثربخش باید بتوانند معلمان را در طراحی ارزشیابی‌های معتبر، تحلیل نتایج، استفاده از داده‌ها و اصلاح برنامه‌های آموزشی یاری دهند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری آموزشی مبتنی بر داده و حساس به عدالت آموزشی می‌تواند به کاهش شکاف‌های یادگیری و بهبود تصمیم‌گیری آموزشی کمک کند (Moss, 2020; Vilorio et al., 2024; Woulfin & Gabriel, 2020). همچنین، توجه به نابرابری‌های ارزشیابی، زمینه فرهنگی دانش‌آموزان و کیفیت ابزارهای سنجش، بخشی از مسئولیت حرفه‌ای رهبران آموزشی در مدارس امروز است (Lund, 2024; Touloukian et al., 2024). بنابراین، ضعف یا قوت راهبران آموزشی در حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌تواند پیامد مستقیمی برای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد.

تحولات فناورانه و دیجیتالی نیز نقش راهبران آموزشی را پیچیده‌تر کرده است. امروزه مدارس با الزامات جدیدی مانند رهبری دیجیتال، ادغام فناوری در کلاس درس، آموزش مجازی و توسعه شایستگی‌های فناورانه معلمان مواجه‌اند. در چنین شرایطی، رهبر آموزشی باید بتواند

معلمان را در استفاده هدفمند از فناوری، طراحی فعالیت‌های یادگیری دیجیتال و ارتقای خودکارآمدی فناورانه حمایت کند (Chua & Soo, 2023; Macatangay & Callo, 2022; Paloma, 2023). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری دیجیتال مدیران و راهبران می‌تواند ارتباطات حرفه‌ای، توسعه مهارت‌های معلمان و کیفیت عملکرد آموزشی آنان را بهبود بخشد (Rusnati & Gaffar, 2021). از این نظر، ارزیابی عملکرد راهبران آموزشی در شهر اهواز باید با توجه به نیازهای نوپدید مدارس، تغییرات فناورانه و انتظارات جدید از نقش‌های آموزشی انجام گیرد.

از سوی دیگر، رویکردهای معاصر در رهبری آموزشی بر عدالت، زمینه‌مندی و پاسخ‌گویی فرهنگی تأکید دارند. راهبران آموزشی زمانی می‌توانند عملکرد مؤثری داشته باشند که شرایط محلی مدرسه، ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموزان، نیازهای معلمان و امکانات واقعی محیط آموزشی را درک کنند. طراحی برنامه‌های آموزشی و سوادآموزی مبتنی بر زمینه محلی، توجه به تفاوت‌های فرهنگی و شنیدن صدای معلمان، از عناصر مهم رهبری آموزشی نوین محسوب می‌شود (Dajani et al., 2020; Kerkhoff et al., 2025; Touloukian et al., 2024). همچنین، رهبری مبتنی بر عدالت اجتماعی نشان می‌دهد که راهبر آموزشی نباید تنها به بهبود شاخص‌های آموزشی بسنده کند، بلکه باید نسبت به برابری فرصت‌های یادگیری، رفع موانع ساختاری و حمایت از گروه‌های مختلف دانش‌آموزی حساس باشد (Shaked, 2024; Whitley et al., 2021). این نکته در مدارس ابتدایی شهر اهواز، با توجه به تنوع فرهنگی، اجتماعی و آموزشی، اهمیت دوچندانی دارد. مطالعات مرتبط با عملکرد معلمان نیز نشان می‌دهند که کیفیت رهبری مدرسه و حمایت آموزشی، با رضایت شغلی، تعهد سازمانی، خودکارآمدی، توانایی پژوهشی و عملکرد حرفه‌ای معلمان ارتباط دارد (Acera et al., 2023; Buiser & Chua, 2023; Debbarma & Momin, 2024). راهبران آموزشی می‌توانند از طریق ایجاد فرهنگ رهبری مثبت، تقویت تعاملات حرفه‌ای و حمایت از نوآوری، عملکرد معلمان را بهبود دهند (Baker et al., 2022; Magpantay & Callo, 2023). همچنین، تجربه برنامه‌های تخصصی مانند تربیت متخصصان ریاضی ابتدایی و توسعه رهبران معلم نشان داده است که سرمایه‌گذاری بر رهبری آموزشی تخصصی می‌تواند به شکل‌گیری ظرفیت‌های درون‌مدرسه‌ای برای بهبود یادگیری کمک کند (Auslander et al., 2023; Henrikson & Lumpe, 2021). بنابراین، بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره میزان اثربخشی این سازوکار حمایتی در مدارس ابتدایی فراهم کند.

با وجود اهمیت راهبران آموزشی، چالش‌هایی مانند ابهام در نقش، ضعف معیارهای انتخاب، کمبود آموزش تخصصی، محدود بودن زمان حضور در مدارس، تمرکز بیش از حد بر امور اداری و فاصله میان سیاست و عمل می‌تواند عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار دهد. برخی مطالعات نشان داده‌اند که رهبری آموزشی اگر فاقد دانش محتوایی، مهارت ارتباطی، حمایت سازمانی و پیوند با نیازهای واقعی معلمان باشد، نمی‌تواند به تغییر پایدار در کلاس درس منجر شود (Bogler & Nir, 2025; Ferrell & Garner, 2023; Özdemir, 2020). علاوه بر این، نقش‌های نوین آموزشی ایجاب می‌کند که راهبران آموزشی در کنار دانش پداگوژیک، از توانایی تحلیل داده، درک فناوری، حساسیت فرهنگی و مهارت‌های تسهیل‌گری برخوردار باشند (Chua & Soo, 2023; Pineda et al., 2024; Vilorio et al., 2024). از این رو، سنجش عملکرد آنان از دیدگاه معلمان، که مخاطبان مستقیم خدمات راهبری آموزشی هستند، می‌تواند تصویری واقعی‌تر از کارآمدی این نقش ارائه دهد.

در نظام آموزشی ایران و به‌ویژه در مدارس ابتدایی شهر اهواز، راهبران آموزشی می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در بهبود کیفیت تدریس، کاهش فاصله میان سیاست‌های آموزشی و اجرای کلاسی، توانمندسازی معلمان و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. با این حال، اثربخشی این نقش وابسته به آن است که معلمان تا چه اندازه عملکرد راهبران را در حوزه‌هایی مانند معیارها و ضوابط انتخاب، رشد حرفه‌ای، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، فرایند آموزش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مطلوب بدانند. از آنجا که معلمان به‌طور مستقیم با راهبران آموزشی تعامل دارند، دیدگاه آنان می‌تواند یکی از معتبرترین منابع برای ارزیابی کیفیت عملکرد این گروه حرفه‌ای باشد. بنابراین، انجام پژوهشی پیمایشی در این زمینه می‌تواند هم به غنای ادبیات مدیریت آموزشی کمک کند و هم داده‌هایی کاربردی برای تصمیم‌گیری مدیران آموزش و پرورش، بازنگری در معیارهای انتخاب راهبران و طراحی برنامه‌های توانمندسازی آنان فراهم آورد.

هدف پژوهش حاضر بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی - پیمایشی از نوع کمی است. انتخاب رویکرد کمی در این مطالعه به دلیل ضرورت جمع‌آوری داده‌های عینی و قابل اندازه‌گیری درباره عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز صورت گرفت. رویکرد کمی این امکان را فراهم می‌سازد که دیدگاه‌های معلمان به‌صورت نظام‌مند، استاندارد و مبتنی بر تحلیل‌های آماری مورد بررسی قرار گیرد و نتایج حاصل قابلیت تعمیم به جامعه گسترده‌تری از معلمان را داشته باشد. همچنین، استفاده از روش پیمایشی به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا با بهره‌گیری از پرسشنامه، اطلاعات مورد نیاز را از تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان در مدت زمان مناسب و با هزینه کمتر جمع‌آوری نماید. از سوی دیگر، ساختار عددی و استاندارد داده‌های کمی موجب افزایش دقت، عینیت و قابلیت مقایسه نتایج با سایر پژوهش‌های مشابه در حوزه مدیریت آموزشی می‌شود و امکان ارائه راهکارهای علمی و کاربردی برای بهبود عملکرد راهبران آموزشی را فراهم می‌سازد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس آمار اخذشده از اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان، تعداد آنان ۴۲۴۸ نفر گزارش شد. این جامعه شامل معلمان زن و مرد شاغل در پایه‌های اول تا ششم ابتدایی در مدارس دولتی، غیردولتی، هیئت‌امنائی، شاهد و سایر مدارس فعال در نواحی چهارگانه شهر اهواز بود. از این تعداد، ۱۰۸۰ نفر مربوط به ناحیه یک، ۱۴۴۰ نفر مربوط به ناحیه دو، ۶۷۹ نفر مربوط به ناحیه سه و ۱۰۴۹ نفر مربوط به ناحیه چهار بودند. این معلمان دارای سوابق شغلی و مدارک تحصیلی متنوعی بودند که از فوق‌دیپلم تا کارشناسی ارشد و بالاتر را در بر می‌گرفت. انتخاب این جامعه آماری به دلیل نقش کلیدی معلمان ابتدایی در فرایند تعلیم و تربیت و ارتباط مستقیم آنان با سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی صورت گرفت. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. با توجه به حجم جامعه آماری ۴۲۴۸ نفری و در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد، مقدار خطای ۰.۰۵ و نسبت برآوردی ۰.۵، حجم نمونه برابر با ۳۵۱ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم هر ناحیه آموزشی انجام شد تا نمایندگی مناسبی از معلمان مناطق مختلف شهر اهواز در پژوهش حفظ شود.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته عملکرد راهبران آموزشی بود که با اقتباس از مبانی نظری و مطالعات پیشین حوزه مدیریت آموزشی طراحی شد. این پرسشنامه از دو بخش تشکیل شده بود. بخش نخست شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان مانند جنسیت، سابقه خدمت، مدرک تحصیلی و پایه تدریس بود. بخش دوم شامل ۲۹ گویه تخصصی در قالب پنج مؤلفه اصلی بود که عبارت

بودند از معیارها و ضوابط حرفه‌ای، رشد حرفه‌ای، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، فرایند آموزش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. گویه‌های ۱ تا ۶ به مؤلفه معیارها و ضوابط، گویه‌های ۷ تا ۱۳ به رشد حرفه‌ای، گویه‌های ۱۴ تا ۱۸ به مدیریت رفتار، گویه‌های ۱۹ تا ۲۴ به فرایند آموزش و گویه‌های ۲۵ تا ۲۹ به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اختصاص داشتند. پاسخ‌گویی به سؤالات بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام شد و امتیاز کل عملکرد راهبران آموزشی از مجموع نمرات تمامی گویه‌ها به دست آمد.

به‌منظور بررسی روایی ابزار پژوهش، از روایی محتوایی و روایی صوری استفاده شد. در مرحله نخست، پرسشنامه در اختیار پنج نفر از متخصصان مدیریت آموزشی قرار گرفت تا میزان تناسب، جامعیت، وضوح و هم‌خوانی گویه‌ها با اهداف پژوهش بررسی شود. پس از دریافت نظرات اصلاحی، تغییراتی در واژه‌پردازی، ترتیب گویه‌ها و شفاف‌سازی برخی مفاهیم اعمال شد. در مرحله دوم، برای بررسی روایی صوری، پرسشنامه توسط سه نفر از صاحب‌نظران حوزه مدیریت آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفت و پیشنهادهایی در زمینه ساده‌سازی عبارات و افزایش روانی متن ارائه گردید که در نسخه نهایی اعمال شد. همچنین برای سنجش پایایی ابزار، یک مطالعه مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از معلمان ابتدایی شهر اهواز انجام گرفت و ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مختلف و کل پرسشنامه محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های معیارها و ضوابط ۰.۸۶، رشد حرفه‌ای ۰.۸۳، مدیریت رفتار ۰.۸۰، فرایند آموزش ۰.۷۵، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ۰.۷۶ و کل پرسشنامه ۰.۷۸ است که همگی بالاتر از ۰.۷۰ بوده و بیانگر پایایی مطلوب ابزار پژوهش می‌باشند.

فرایند اجرای پژوهش به‌صورت میدانی انجام شد. ابتدا مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان اخذ گردید و سپس با هماهنگی مدیران مدارس و نواحی آموزشی، پرسشنامه‌ها در میان معلمان منتخب توزیع شد. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و بر محرمانه بودن اطلاعات و داوطلبانه بودن مشارکت تأکید گردید. همچنین در صورت وجود ابهام در سؤالات، توضیحات لازم توسط پژوهشگر ارائه شد تا پاسخ‌دهندگان بتوانند با درک دقیق‌تری به سؤالات پاسخ دهند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌های جمع‌آوری‌شده کدگذاری و وارد نرم‌افزار آماری شدند تا مراحل تحلیل داده‌ها انجام گیرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. همچنین به‌منظور نمایش بهتر داده‌ها، از جداول و نمودارهای آماری استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی گردید. سپس برای تحلیل وضعیت عملکرد راهبران آموزشی و مقایسه میانگین پاسخ‌ها با مقدار فرضی، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. همچنین برای رتبه‌بندی و تعیین اولویت مؤلفه‌های عملکرد راهبران آموزشی، آزمون فریدمن به کار گرفته شد. تمامی تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ و در سطح معناداری ۰.۰۵ انجام شد.

یافته‌ها

از مجموع ۳۵۱ معلم شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۹۶ نفر معادل ۵۵.۸ درصد زن و ۱۵۵ نفر معادل ۴۴.۲ درصد مرد بودند. از نظر مدرک تحصیلی، ۱۳۹ نفر معادل ۳۹.۶ درصد دارای مدرک کارشناسی و ۲۱۲ نفر معادل ۶۰.۴ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. همچنین، از نظر سابقه تدریس، ۷۶ نفر معادل ۲۱.۷ درصد کمتر از ۱۰ سال، ۱۷۴ نفر معادل ۴۹.۶ درصد بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۱۰۱ نفر معادل ۲۸.۷ درصد بیش از ۲۰ سال سابقه تدریس داشتند. بنابراین، بیشترین فراوانی نمونه مربوط به معلمان زن، افراد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و بالاتر، و معلمان دارای سابقه تدریس ۱۰ تا ۲۰ سال بود.

Personal Development and Organizational Transformation

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین نمره	بیشترین نمره
معیارها و ضوابط	۲.۸۲	۰.۷۶	۱.۰۰	۵.۰۰
رشد حرفه‌ای	۲.۹۶	۰.۶۰	۱.۰۰	۴.۴۲
مدیریت رفتار دانش‌آموزان	۲.۹۰	۰.۷۸	۱.۰۰	۵.۰۰
فرآیند آموزش	۳.۲۰	۰.۶۶	۱.۱۶	۵.۰۰
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۲.۷۳	۰.۶۸	۱.۰۰	۴.۰۰
عملکرد راهبران آموزشی	۲.۹۲	۰.۳۴	۱.۷۷	۳.۷۱

نتایج توصیفی جدول ۱ نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های عملکرد راهبران آموزشی، «فرآیند آموزش» با میانگین ۳.۲۰ بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده و تنها مؤلفه‌ای است که میانگین آن بالاتر از حد متوسط نظری ۳ قرار دارد. پس از آن، رشد حرفه‌ای با میانگین ۲.۹۶ و مدیریت رفتار دانش‌آموزان با میانگین ۲.۹۰ در مراتب بعدی قرار گرفته‌اند. مؤلفه‌های معیارها و ضوابط با میانگین ۲.۸۲ و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با میانگین ۲.۷۳ پایین‌تر از سطح متوسط ارزیابی شده‌اند. همچنین میانگین کلی عملکرد راهبران آموزشی برابر با ۲.۹۲ به دست آمد که نشان می‌دهد عملکرد کلی آنان از دیدگاه معلمان، اندکی پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	آماره کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
معیارها و ضوابط	۰.۰۵۶	۰.۲۰۰
رشد حرفه‌ای	۰.۰۸۹	۰.۱۴۸
مدیریت رفتار دانش‌آموزان	۰.۰۷۱	۰.۲۰۰
فرآیند آموزش	۰.۰۹۳	۰.۱۰۴
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰.۰۹۲	۰.۱۱۷
عملکرد راهبران آموزشی	۰.۰۴۹	۰.۲۰۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰.۰۵ است. بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رد نمی‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های مربوط به متغیرهای معیارها و ضوابط، رشد حرفه‌ای، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، فرآیند آموزش، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و عملکرد کلی راهبران آموزشی از توزیع نرمال برخوردار هستند. بر این اساس، استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند آزمون t تک‌نمونه‌ای برای تحلیل سؤالات پژوهش مناسب است.

جدول ۳. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین متغیرها با مقدار معیار ۳

متغیر	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین	حد پایین فاصله اطمینان ۹۵٪	حد بالا فاصله اطمینان ۹۵٪
معیارها و ضوابط	-۴.۱۹۰	۳۵۰	۰.۰۰۰	-۰.۱۷۱۸۹۰	-۰.۲۵۲۵۸	-۰.۰۹۱۲۰
رشد حرفه‌ای	-۱.۱۸۴	۳۵۰	۰.۲۳۷	-۰.۰۳۸۲۵۸	-۰.۱۰۱۸۲	۰.۰۲۵۳۰
مدیریت رفتار دانش‌آموزان	-۲.۲۸۱	۳۵۰	۰.۰۲۳	-۰.۰۹۵۱۵۷	-۰.۱۷۷۱۹	-۰.۰۱۳۱۲
فرآیند آموزش	۵.۸۹۲	۳۵۰	۰.۰۰۰	۰.۲۰۸۹۲۷	۰.۱۳۹۱۹	۰.۲۷۸۶۶
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	-۷.۲۶۴	۳۵۰	۰.۰۰۰	-۰.۲۶۶۰۹۷	-۰.۳۳۸۱۵	-۰.۱۹۴۰۵
عملکرد راهبران آموزشی	-۳.۸۸۱	۳۵۰	۰.۰۰۰	-۰.۰۷۲۴۹۵	-۰.۱۰۹۲۳	-۰.۰۳۵۷۶

نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین کلی عملکرد راهبران آموزشی به‌طور معناداری کمتر از مقدار معیار ۳ است؛ زیرا مقدار t برابر با -۳.۸۸۱ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۰ به دست آمده است. همچنین، مؤلفه‌های معیارها و ضوابط، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز به‌طور معناداری پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی شده‌اند. در مؤلفه رشد حرفه‌ای، سطح معناداری برابر با ۰.۲۳۷ است که بیشتر از ۰.۰۵ بوده و نشان می‌دهد تفاوت میانگین این مؤلفه با مقدار معیار ۳ معنادار نیست؛ بنابراین، این بعد در سطح متوسط ارزیابی می‌شود. در مقابل، مؤلفه فرآیند آموزش با مقدار t برابر با ۵.۸۹۲ و سطح معناداری ۰.۰۰۰ به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط قرار دارد. بر این اساس، می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان، راهبران آموزشی در حوزه فرآیند آموزش عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند، اما عملکرد آنان در حوزه معیارها و ضوابط، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و عملکرد کلی پایین‌تر از سطح مطلوب ارزیابی شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مؤلفه‌های عملکرد راهبران آموزشی

رتبه	میانگین رتبه	رتبه	نتیجه‌گیری
۱	۳.۴۹	۱	بالاترین مطلوبیت
۲	۳.۰۲	۲	بالاتر از حد متوسط
۳	۳.۰۰	۳	در حد متوسط
۴	۲.۸۰	۴	پایین‌تر از حد متوسط
۵	۲.۷۰	۵	پایین‌ترین مطلوبیت
تعداد	کای اسکور	درجه آزادی	سطح معناداری
۳۵۱	۵۳.۲۱۲	۴	۰.۰۰۰

نتایج آزمون فریدمن در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین میانگین رتبه‌های مؤلفه‌های پنج‌گانه عملکرد راهبران آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد؛ زیرا مقدار کای اسکور برابر با ۵۳.۲۱۲ و سطح معناداری برابر با ۰.۰۰۰ به دست آمده است. بنابراین، معلمان مؤلفه‌های عملکرد راهبران آموزشی را به یک میزان ارزیابی نکرده‌اند. بر اساس میانگین رتبه‌ها، مؤلفه فرآیند آموزش با میانگین رتبه ۳.۴۹ در رتبه نخست و مطلوب‌ترین بعد عملکرد راهبران آموزشی قرار دارد. پس از آن، رشد حرفه‌ای با میانگین رتبه ۳.۰۲ و مدیریت رفتار دانش‌آموزان با میانگین رتبه ۳.۰۰ قرار گرفته‌اند. معیارها و ضوابط با میانگین رتبه ۲.۸۰ در جایگاه چهارم و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با میانگین رتبه ۲.۷۰ در پایین‌ترین جایگاه قرار دارد. بنابراین، مهم‌ترین نقطه قوت راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مربوط به کمک آنان در فرآیند آموزش است و مهم‌ترین نقطه ضعف آنان به حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مربوط می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز انجام شد. نتایج کلی پژوهش نشان داد که میانگین عملکرد راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان پایین‌تر از حد متوسط بوده و معلمان عملکرد آنان را در مجموع مطلوب ارزیابی نکرده‌اند. این یافته بیانگر آن است که اگرچه راهبران آموزشی در برخی حوزه‌ها توانسته‌اند نقش مؤثری ایفا کنند، اما در مجموع هنوز فاصله معناداری میان وضعیت موجود و سطح مطلوب عملکرد حرفه‌ای آنان وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر ضرورت بازتعریف نقش رهبری آموزشی، ارتقای کیفیت نظارت آموزشی و تقویت حمایت حرفه‌ای از معلمان تأکید کرده‌اند، همسو است (Bogler & Nir, 2025; Farley, 2024; Okiri & Hercz, 2024). همچنین، این نتیجه نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی، صرف حضور ساختاری

راهبران آموزشی برای ارتقای کیفیت آموزش کافی نیست و اثربخشی آنان وابسته به کیفیت تعامل، میزان تخصص، شیوه حمایت حرفه‌ای و توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی معلمان است (Pineda et al., 2024; Shaked, 2024).

نتایج مربوط به مؤلفه «معیارها و ضوابط» نشان داد که معلمان معتقدند راهبران آموزشی در سطح مطلوبی بر اساس معیارهای حرفه‌ای و ضوابط تخصصی انتخاب نمی‌شوند. این یافته را می‌توان نشانه‌ای از ضعف در فرایند انتخاب، انتصاب یا ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای راهبران آموزشی دانست. هنگامی که معلمان احساس کنند انتخاب راهبران بر اساس شایستگی‌های واقعی، تجربه تخصصی و توانایی‌های حرفه‌ای صورت نگرفته است، میزان اعتماد آنان به اثربخشی راهبری آموزشی نیز کاهش می‌یابد. این نتیجه با مطالعاتی که بر اهمیت دانش رهبری آموزشی، سواد محتوایی، شایستگی حرفه‌ای و مهارت‌های ارتباطی در انتخاب رهبران آموزشی تأکید کرده‌اند، همخوانی دارد (Kern & Palmer, 2024; Margie Rose Jedidiah E & Guevarra, 2023; Shaked, 2021). همچنین، پژوهش‌های مربوط به رهبری آموزشی نشان داده‌اند که عدم شفافیت در معیارهای انتخاب رهبران آموزشی می‌تواند مشروعیت حرفه‌ای آنان را در میان معلمان کاهش دهد و از اثربخشی برنامه‌های نظارت آموزشی بکاهد (Baker et al., 2022; Roble & Rebollido, 2022). در واقع، معلمان زمانی از راهبران آموزشی تأثیر می‌پذیرند که آنان را از نظر دانش تخصصی، تجربه آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای واجد صلاحیت بدانند.

در بخش «رشد حرفه‌ای»، یافته‌ها نشان داد که کمک راهبران آموزشی به رشد حرفه‌ای معلمان در سطح متوسط قرار دارد و تفاوت معناداری با حد متوسط مشاهده نشد. این نتیجه بیانگر آن است که اگرچه راهبران آموزشی تا حدودی در توسعه حرفه‌ای معلمان نقش دارند، اما این حمایت هنوز به سطحی نرسیده است که معلمان آن را به‌عنوان یک نقطه قوت برجسته ارزیابی کنند. یکی از دلایل احتمالی این وضعیت می‌تواند محدود بودن فرصت‌های تعامل حرفه‌ای، کمبود برنامه‌های منظم بازخورد آموزشی یا تمرکز بیش از حد راهبران بر وظایف اداری باشد. این یافته با پژوهش‌هایی که توسعه حرفه‌ای را نیازمند تعامل مستمر، بازخورد هدفمند، یادگیری مشارکتی و اجتماعات حرفه‌ای یادگیری می‌دانند، قابل تبیین است (Ghbban, 2022; Özdemir, 2020; Teemant et al., 2024). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که زمانی رشد حرفه‌ای معلمان بهبود می‌یابد که راهبران آموزشی نقش تسهیل‌گر و مربی حرفه‌ای را ایفا کنند و فضای اعتماد و یادگیری مشترک در مدرسه شکل گیرد (Auslander et al., 2023; Henrikson & Lumpe, 2021; Quaisley et al., 2024). بنابراین، متوسط بودن این مؤلفه می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که ظرفیت‌های بالقوه راهبری آموزشی در مدارس ابتدایی اهواز هنوز به‌طور کامل فعال نشده است.

نتایج مربوط به «مدیریت رفتار دانش‌آموزان» نشان داد که معلمان کمک راهبران آموزشی در این حوزه را کمتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. این یافته حاکی از آن است که راهبران آموزشی نتوانسته‌اند به‌طور مؤثر در زمینه مدیریت کلاس، کنترل رفتارهای دانش‌آموزان و ایجاد محیط یادگیری مثبت از معلمان حمایت کنند. مدیریت رفتار در مدارس ابتدایی از پیچیدگی زیادی برخوردار است و معلمان در این دوره نیازمند راهکارهای عملی، حمایت عاطفی و مشاوره تخصصی هستند. اگر راهبران آموزشی بیشتر بر ارزیابی رسمی و نظارت اداری تمرکز کنند و کمتر در حل مسائل واقعی کلاس درس مشارکت داشته باشند، طبیعی است که معلمان اثربخشی آنان را در این زمینه پایین ارزیابی کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر اهمیت سواد عاطفی، رهبری حمایتی و ایجاد فضای مدرسه‌ای مثبت تأکید کرده‌اند، همسو است (Parale & Paita, 2024; Schneider & Yitzhak-Monsonego, 2020; Urooj et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که رهبران آموزشی زمانی می‌توانند به مدیریت رفتار دانش‌آموزان کمک کنند که از مهارت‌های ارتباطی، درک شرایط روانی دانش‌آموزان و

توانایی حل مسئله برخوردار باشند (Horne, 2022; Whitley et al., 2021). بنابراین، پایین بودن این مؤلفه می‌تواند نشان‌دهنده نیاز به بازآموزی و توانمندسازی راهبران آموزشی در حوزه مدیریت رفتار و تعاملات انسانی باشد.

در میان ابعاد مختلف، «فرآیند آموزش» بالاترین میانگین را به خود اختصاص داد و تنها مؤلفه‌ای بود که بالاتر از حد متوسط ارزیابی شد. این یافته نشان می‌دهد که راهبران آموزشی در حوزه کمک به تدریس، بهبود روش‌های آموزشی، ارائه بازخورد آموزشی و پشتیبانی از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری عملکرد مطلوب‌تری داشته‌اند. این نتیجه می‌تواند بیانگر آن باشد که بخش عمده فعالیت‌های راهبران آموزشی در مدارس ابتدایی بر مسائل مرتبط با تدریس و فرآیند کلاس درس متمرکز است و معلمان نیز بیشترین تعامل حرفه‌ای را در همین حوزه تجربه می‌کنند. این یافته با پژوهش‌هایی که رهبری آموزشی را عامل اصلی ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری معرفی کرده‌اند، همخوانی دارد (Bogler & Nir, 2025; Ferrell & Garner, 2023; Pineda et al., 2024). همچنین، مطالعات مربوط به نظارت آموزشی نشان داده‌اند که مشاهده کلاسی، بازخورد تخصصی و مشارکت در طراحی آموزشی می‌تواند موجب افزایش کیفیت عملکرد معلمان شود (Farley, 2024; Özdemir, 2020). از سوی دیگر، رهبری آموزشی مبتنی بر همکاری و یادگیری مشترک، معلمان را در پذیرش نوآوری‌های آموزشی و بهبود روش‌های تدریس توانمندتر می‌سازد (Kerkhoff et al., 2025; Woulfin & Gabriel, 2020). بنابراین، می‌توان گفت که مهم‌ترین نقطه قوت راهبران آموزشی در مدارس ابتدایی اهواز، تمرکز آنان بر بهبود فرآیند آموزش بوده است.

نتایج مربوط به «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» نشان داد که این مؤلفه پایین‌ترین سطح مطلوبیت را از دیدگاه معلمان داشته است. این یافته حاکی از آن است که راهبران آموزشی در زمینه طراحی ارزشیابی، تحلیل نتایج آموزشی، استفاده از داده‌های یادگیری و کمک به بهبود سنجش عملکرد دانش‌آموزان نتوانسته‌اند نقش مؤثری ایفا کنند. ارزشیابی تحصیلی یکی از تخصصی‌ترین حوزه‌های آموزش است و نیازمند دانش تحلیلی، آشنایی با روش‌های سنجش و توانایی استفاده از داده‌های آموزشی برای تصمیم‌گیری است. پایین بودن این مؤلفه می‌تواند ناشی از کمبود آموزش تخصصی راهبران در حوزه ارزشیابی، محدود بودن زمان تعامل با معلمان یا تمرکز بیشتر آنان بر امور اجرایی باشد. این نتیجه با پژوهش‌هایی که بر اهمیت رهبری مبتنی بر داده، عدالت در ارزشیابی و تحلیل نتایج یادگیری تأکید کرده‌اند، همسو است (Lund, 2024; Moss, 2020; Vilorio et al., 2024). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که اگر رهبران آموزشی نتوانند معلمان را در تفسیر داده‌های آموزشی و اصلاح فرایند یادگیری یاری دهند، ارزشیابی به فعالیتی صرفاً اداری و غیرکاربردی تبدیل می‌شود (Pineda et al., 2024; Touloukian et al., 2024). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین حوزه‌های نیازمند بازنگری و تقویت در عملکرد راهبران آموزشی است.

نتایج آزمون فریدمن نیز نشان داد که معلمان میان ابعاد مختلف عملکرد راهبران آموزشی تفاوت قائل شده‌اند و همه مؤلفه‌ها را به یک اندازه مطلوب ارزیابی نکرده‌اند. بالاتر بودن رتبه فرآیند آموزش و پایین بودن رتبه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که راهبران آموزشی بیشتر در حوزه تدریس و نظارت آموزشی فعال هستند و کمتر به جنبه‌های تحلیلی و ارزشیابی آموزشی می‌پردازند. این یافته با مطالعات مربوط به رهبری آموزشی در محیط‌های آموزشی در حال تحول همخوانی دارد که نشان می‌دهند بسیاری از رهبران آموزشی هنوز در گذار از نظارت سنتی به رهبری داده‌محور و تحلیلی با چالش مواجه‌اند (Chua & Soo, 2023; Macatangay & Callo, 2022; Rusnati & Gaffar, 2021). همچنین، پژوهش‌های مربوط به فرهنگ رهبری مدرسه نشان داده‌اند که اثربخشی راهبران زمانی افزایش می‌یابد که میان حمایت آموزشی، توسعه حرفه‌ای، ارزشیابی و تعامل انسانی توازن برقرار شود (Acera et al., 2023; Magpantay & Callo, 2023).

بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای ارتقای کیفیت عملکرد راهبران آموزشی، لازم است نگاه جامع‌تری به ابعاد مختلف رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی وجود داشته باشد.

از مجموع یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که راهبران آموزشی در مدارس ابتدایی شهر اهواز، اگرچه در برخی حوزه‌ها به‌ویژه فرآیند آموزش عملکرد نسبتاً مطلوبی دارند، اما در مجموع هنوز نتوانسته‌اند انتظارات حرفه‌ای معلمان را به‌طور کامل برآورده سازند. پایین بودن ارزیابی معلمان در مؤلفه‌هایی مانند معیارها و ضوابط، مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که نظام راهبری آموزشی نیازمند بازنگری در معیارهای انتخاب، برنامه‌های توانمندسازی، نحوه تعامل با معلمان و توسعه مهارت‌های تخصصی راهبران است. در شرایطی که مدارس ابتدایی با چالش‌های متعددی در زمینه کیفیت آموزش، عدالت آموزشی، تغییرات فناورانه و نیازهای متنوع دانش‌آموزان مواجه‌اند، نقش راهبران آموزشی بیش از گذشته اهمیت پیدا می‌کند و تقویت این نقش می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و عملکرد مدارس کمک کند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از ابزار پرسشنامه و اتکا به خودگزارشی معلمان بود که ممکن است تحت تأثیر نگرش‌های فردی، شرایط روحی پاسخ‌دهندگان یا ملاحظات سازمانی قرار گرفته باشد. همچنین، جامعه آماری پژوهش محدود به معلمان مدارس ابتدایی شهر اهواز بود و تعمیم نتایج به سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی باید با احتیاط انجام شود. از سوی دیگر، این پژوهش تنها از روش کمی استفاده کرده و امکان بررسی عمیق تجربیات و دیدگاه‌های معلمان از طریق روش‌های کیفی فراهم نشده است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، عملکرد راهبران آموزشی در سایر مقاطع تحصیلی و در مناطق مختلف کشور مورد بررسی قرار گیرد تا امکان مقایسه نتایج فراهم شود. همچنین، استفاده از روش‌های ترکیبی و کیفی مانند مصاحبه، مشاهده و تحلیل تجربه زیسته معلمان می‌تواند به درک عمیق‌تر از نقاط قوت و ضعف راهبری آموزشی کمک کند. بررسی رابطه عملکرد راهبران آموزشی با متغیرهایی مانند انگیزش شغلی معلمان، فرسودگی شغلی، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و فرهنگ سازمانی مدارس نیز می‌تواند از موضوعات مهم برای مطالعات آینده باشد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش در فرایند انتخاب راهبران آموزشی، معیارهای حرفه‌ای و تخصصی دقیق‌تری را مدنظر قرار دهد و برنامه‌های آموزشی مستمر برای توانمندسازی آنان طراحی کند. همچنین، لازم است راهبران آموزشی در حوزه‌هایی مانند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مدیریت رفتار دانش‌آموزان، تحلیل داده‌های آموزشی و مهارت‌های ارتباطی آموزش‌های کاربردی‌تری دریافت کنند. تقویت تعامل حرفه‌ای میان راهبران و معلمان، افزایش حضور میدانی راهبران در کلاس‌های درس و استفاده از بازخوردهای معلمان در ارزیابی عملکرد راهبران نیز می‌تواند به ارتقای اثربخشی نظام راهبری آموزشی در مدارس ابتدایی کمک کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Educational leadership has become one of the most influential factors in improving school effectiveness, teacher performance, and students' academic achievement. In elementary schools, where the foundations of learning, behavior, and social development are established, instructional leaders play a crucial role in supporting teachers and enhancing educational quality. Contemporary perspectives on educational leadership emphasize that instructional leadership should move beyond administrative supervision and focus directly on teaching, learning, professional development, classroom assessment, and instructional improvement (Bogler & Nir, 2025; Shaked, 2024). In this regard, educational leaders are expected to guide teachers professionally, facilitate collaborative learning environments, and contribute to sustainable school improvement.

Recent studies have highlighted that effective instructional leadership is associated with teachers' motivation, professional growth, self-efficacy, and instructional effectiveness (Acera et al., 2023; Ching, 2023; Magpantay & Callo, 2023). Instructional leaders can positively influence teachers through classroom observation, constructive feedback, mentoring, and promoting professional learning communities (Ghbban, 2022; Özdemir, 2020). Moreover, distributed and collaborative leadership approaches have been increasingly emphasized in educational systems worldwide, indicating that leadership effectiveness depends on meaningful interactions with teachers and contextual responsiveness (Farley, 2024; Okiri & Hercz, 2024).

Teacher leadership and instructional supervision have also been recognized as essential components of school reform and educational innovation. Studies indicate that educational leaders contribute significantly to improving classroom instruction, integrating technology into teaching, and fostering inclusive and culturally responsive educational practices (Chua & Soo, 2023; Lund, 2024; Vilorio et al., 2024). Additionally, instructional leaders who support equitable teaching practices and data-informed decision-making can reduce achievement gaps and improve educational outcomes (Moss, 2020; Touloukian et al., 2024). Therefore, evaluating the performance of educational leaders from teachers' perspectives provides valuable insight into the effectiveness of educational leadership practices within schools.

Another important dimension of educational leadership is supporting teachers' professional development. Professional development is considered a continuous process that enables teachers to improve their instructional competencies, pedagogical knowledge, and classroom management skills. Research has shown that sustained professional development programs, instructional coaching, and collaborative learning opportunities significantly enhance teacher performance and instructional quality (Quaisley et al., 2024; Teemant et al., 2024). Similarly, studies on leadership culture and teacher efficacy indicate that school leaders who create supportive professional environments can increase teachers' organizational commitment and instructional confidence (Baker et al., 2022; Macatangay & Callo, 2022).

Furthermore, instructional leadership is increasingly connected with ethical leadership, emotional literacy, and culturally responsive practices. Educational leaders are expected not only to supervise instruction but also to support teachers emotionally, address classroom challenges, and foster inclusive school climates (Parale & Paita, 2024; Schneider & Yitzhak-Monsonego, 2020; Urooj et al., 2024). Effective instructional leadership also requires sensitivity to local educational contexts and

collaboration with teachers to design meaningful learning experiences (Kerkhoff et al., 2025). Consequently, the role of educational leaders has become more multidimensional and complex in modern educational systems.

Despite the recognized importance of instructional leadership, many educational systems still face challenges related to unclear leadership roles, insufficient professional preparation, weak selection criteria, and limited instructional support for teachers. Research suggests that ineffective leadership practices may reduce teacher satisfaction and weaken instructional quality (Debbarma & Momin, 2024; Roble & Rebolledo, 2022). Therefore, understanding teachers' perceptions of educational leaders' performance is essential for identifying strengths, weaknesses, and areas requiring improvement. In the context of elementary schools in Ahvaz, evaluating educational leaders' performance can provide important implications for improving instructional supervision, teacher support, and educational effectiveness. Accordingly, the present study aimed to investigate the performance of educational leaders from the perspective of elementary school teachers in Ahvaz.

Methods and Materials

This study employed a quantitative descriptive-survey design. The statistical population consisted of all elementary school teachers in Ahvaz during the 2024–2025 academic year. According to official statistics obtained from the Khuzestan Department of Education, the total number of elementary school teachers was 4,248. Using Cochran's formula, a sample size of 351 teachers was determined. Participants were selected through proportional stratified random sampling from the four educational districts of Ahvaz.

Data were collected using a researcher-made questionnaire designed to assess educational leaders' performance. The questionnaire consisted of two sections. The first section included demographic information such as gender, educational degree, and teaching experience. The second section contained 29 items categorized into five dimensions: criteria and regulations, professional development, student behavior management, instructional process, and assessment of academic achievement. Responses were measured using a five-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree."

Content validity and face validity of the instrument were confirmed by educational management specialists. Reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient through a pilot study conducted with 30 elementary school teachers. The reliability coefficients for all dimensions were above 0.70, indicating acceptable internal consistency.

Data were analyzed using descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, and standard deviation. Inferential statistics included the Kolmogorov–Smirnov test for normality assessment, one-sample t-tests for comparing means with the theoretical average, and the Friedman test for ranking the dimensions of educational leaders' performance. Statistical analyses were conducted using SPSS version 27.

Findings

The demographic findings showed that 55.8% of participants were female and 44.2% were male. Regarding educational degree, 60.4% held a master's degree or higher, while 39.6% held a bachelor's degree. In terms of teaching experience, 49.6% had between 10 and 20 years of teaching experience.

Descriptive statistics indicated that the highest mean score belonged to the instructional process dimension ($M = 3.20$, $SD = 0.66$), while the lowest mean score belonged to assessment of academic achievement ($M = 2.73$, $SD = 0.68$). The overall mean score for educational leaders' performance

was 2.92 (SD = 0.34), indicating that teachers evaluated the overall performance of educational leaders below the average level.

Results of the Kolmogorov–Smirnov test demonstrated that all variables followed a normal distribution because significance levels were greater than 0.05. Therefore, parametric tests were used for inferential analysis.

The one-sample t-test results revealed that the overall performance of educational leaders was significantly lower than the theoretical average of 3 ($t = -3.881$, $p < 0.001$). The dimensions of criteria and regulations, student behavior management, and assessment of academic achievement were also significantly below the average level. However, the professional development dimension did not differ significantly from the average level, indicating a moderate evaluation by teachers. In contrast, the instructional process dimension was significantly above the average level ($t = 5.892$, $p < 0.001$), suggesting that educational leaders performed more effectively in supporting instructional practices and classroom teaching.

The Friedman test demonstrated significant differences among the five dimensions of educational leaders' performance ($\chi^2 = 53.212$, $p < 0.001$). The instructional process dimension received the highest rank, followed by professional development and student behavior management. Criteria and regulations ranked fourth, while assessment of academic achievement received the lowest rank.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicated that elementary school teachers in Ahvaz generally evaluated the performance of educational leaders as below average. Although educational leaders demonstrated relatively positive performance in supporting instructional processes, their effectiveness in areas such as academic assessment, student behavior management, and adherence to professional selection criteria was considered insufficient. These findings suggest that instructional leadership practices in elementary schools still face important challenges related to professional competence, instructional support, and educational supervision.

The strong performance observed in the instructional process dimension suggests that educational leaders are primarily focused on classroom instruction, teaching strategies, and pedagogical guidance. Teachers appeared to value the support they received in improving instructional activities and teaching practices. However, weaker performance in academic assessment indicates that educational leaders may lack sufficient expertise or practical involvement in helping teachers design effective assessment strategies and interpret learning data. Similarly, the low evaluation of criteria and regulations suggests that teachers may question the transparency and professionalism of the selection process for educational leaders.

The moderate evaluation of professional development implies that educational leaders provide some level of professional support, but these efforts may not be systematic, continuous, or sufficiently responsive to teachers' needs. Additionally, the lower evaluation of student behavior management may indicate that educational leaders are less engaged in addressing practical classroom challenges and behavioral issues faced by teachers.

Overall, the findings emphasize the need for improving the professional preparation and instructional competencies of educational leaders. Educational systems should prioritize transparent selection criteria, continuous professional development programs, and specialized training in instructional supervision, classroom assessment, and teacher support. Strengthening collaboration between teachers and educational leaders may also contribute to more effective instructional leadership practices and improved educational outcomes in elementary schools.

References

- Acera, F. S., S.Tan, M. R., & Alonsabe, O. C. (2023). Correlation of Administrators' Leadership Practices and the Teachers' Performance Among Public Elementary and Secondary Schools. *International Journal of Social Science and Human Research*, 06(06). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i6-61>
- Auslander, S. S., Bingham, G. E., Tanguay, C., & Fuentes, D. S. (2023). Developing Elementary Mathematics Specialists as Teacher Leaders During a Preparation Program. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(4), 665-689. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09582-7>
- Baker, R., Massougbdji, A., Portwood, B., Smith-Harrah, E., & Sutherland, D. H. (2022). One Size Does Not Fit All: How Leadership Strategies Affect Teacher Satisfaction and Retention. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 25(4), 378-393. <https://doi.org/10.1177/15554589221120776>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2025). Direct and Indirect Effects of School Principals' Instructional Leadership on 21st Century Pedagogy. *Journal of School Leadership*, 35(4), 240-260. <https://doi.org/10.1177/10526846251343273>
- Buiser, B. L. A., & Chua, E. N. (2023). Work Management Skills and Research Capability of Elementary School Teachers in Building Desirable Work Performance. *International Journal of Research Publications*, 127(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001271620235065>
- Ching, D. A. (2023). Mediation Effect of Self-Efficacy on Situational Leadership Style and Leader's Support to Teacher's Performance. *International Journal of Research Publications*, 135(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp10013511020235572>
- Chua, C. S. K., & Soo, L. M. J. (2023). E-Leadership: Reconceptualising Teacher Leadership in the Singapore Digitised Educational Landscape. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 23-45. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.3>
- Dajani, D. J., Katz-Berger, H., King, M. B., Lang, L., Levy, A., & Pulvermacher, Y. (2020). Teacher Leadership Development: Building Bridges Not Borders Between Israeli Jewish and Palestinian Educators. *Journal of Research in International Education*, 19(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/1475240920954858>
- Debbarma, D., & Momin, P. N. S. (2024). Factors Influencing the Performance of Elementary School Teachers: A Systematic Review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4450710/v1>
- Farley, C. (2024). Instructional Principalship: A Shared Leadership for Learning Framework to Improve Administrative Academic Scholarship in Comprehensive Schools. *Open Journal of Leadership*, 13(02), 195-216. <https://doi.org/10.4236/ojl.2024.132012>
- Ferrell, V., & Garner, J. (2023). Administrators' Capacity for Supporting Reform-oriented Science Instruction: An Urban School District Case Study. *Science Education*, 107(5), 1238-1268. <https://doi.org/10.1002/sce.21803>
- Ghbban, E. A. I. (2022). Teachers' Perceptions Concerning Practicing Professional Learning Communities at Elementary Schools in Saudi Arabia. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, 3(34), 69-121. <https://doi.org/10.52132/ajrsp.e.2022.34.5>
- Henrikson, R., & Lumpe, A. T. (2021). Implementation of a Pilot Elementary Mathematics Specialist Endorsement Program. *Education Sciences*, 11(3), 93. <https://doi.org/10.3390/educsci11030093>
- Horne, D. (2022). School Leadership's Role in the Disruption of Math Anxiety. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 48-72. <https://doi.org/10.29173/ijll4>
- Kerkhoff, S. N., Lannin, A., Kline, K., O'Daniels, K., Sheerman, J., Singer, N. R., Obubo, L., Hammond, D., Brosch, T., Higgins, N., & Napitupulu, A. (2025). Honoring Local Context: Designing Collaborative Pre-K-12 School Literacy Action Plans. *AERA Open*, 11. <https://doi.org/10.1177/23328584251329906>
- Kern, B. D., & Palmer, L. J. (2024). Development and Maturation of School Principals' Viewpoint of Physical Education's Value to the Academic Mission. *European Physical Education Review*, 31(4), 525-540. <https://doi.org/10.1177/1356336x241287471>
- Lund, C. M. (2024). Prioritizing Equitable Mathematics Teaching Practices: A Case for Culturally Responsive Instructional Supervision. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 27(3), 13-26. <https://doi.org/10.1177/15554589231223734>
- Macatangay, J., & Callo, E. C. (2022). Preparedness and Promotion of Technology Leadership Toward Self-Efficacy and Instructional Performance. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 3(3), 171-194. <https://doi.org/10.53378/352920>
- Magpantay, M. J. U., & Callo, E. C. (2023). Leadership Culture in Elementary School and Its Implications to Efficacy and Commitment of Teachers. *International Journal of Research Publications*, 128(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001281720235168>
- Margie Rose Jedidiah E, A., & Guevarra, D. P. (2023). Knowledge, Skills, and Mindset of School Heads in the Workplace Towards Classroom Teaching Performance. *International Journal of Research Publications*, 131(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001311820235422>
- Moss, C. M. (2020). Role of Educational Leadership in Confronting Classroom Assessment Inequities, Biased Practices, and a Pedagogy of Poverty. 863-887. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_147

- Okiri, P. O., & Hercz, M. (2024). Distributed Pedagogical Leadership Practice for Sustainable Pedagogical Improvement: A Literature Review (2010–2023). *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12723>
- Özdemir, N. (2020). How to Improve Teachers' Instructional Practices: The Role of Professional Learning Activities, Classroom Observation and Leadership Content Knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0189>
- Paloma, M. A. S. (2023). Technology Leadership Standards of Education Leaders, Teachers' Technological Adoption and the Integration of Technologies in the Classroom. *International Journal of Research Publications*, 124(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001241520234818>
- Parale, L. P. T. C. D., & Paita, L. M. C. (2024). Leadership Education Program: Promoting Equality in the Delivery of Inclusive Education. *International Journal of Research Publications*, 151(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp1001511620246804>
- Pineda, S. J. V., Habagat, J. B. A., Lucido, J. B., & Obediente, A. E. (2024). Leveraging Classroom Observation Tools (COT) for an Enhanced Instructional Supervisory Practice. *International Journal of Research Studies in Education*, 13(6). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24040>
- Quaisley, K., Funk, R., Pai, L., Ahrens, S., Smith, W., & Thomas, A. (2024). Impacting Elementary <sc>STEM</Sc> Teacher Leadership Identities. *School Science and Mathematics*, 125(5), 519-531. <https://doi.org/10.1111/ssm.18313>
- Roble, D. B., & Rebollido, M. (2022). The Application of Principal Leadership Art and Leadership Innovation in School Management and Teaching Plan. *Journal of Research in Vocational Education*, 4(8). [https://doi.org/10.53469/jrve.2022.04\(08\).05](https://doi.org/10.53469/jrve.2022.04(08).05)
- Rusnati, I., & Gaffar, M. F. (2021). Implementation of Principal's Digital Leadership in Communication and Teacher Professional Development at School. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.018>
- Schneider, A., & Yitzhak-Monsonego, E. (2020). Elements in School Principalship: The Changing Role of Pedagogy and the Growing Recognition of Emotional Literacy. *International Journal of Child Youth and Family Studies*, 11(4.2), 37-56. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs114.2202019987>
- Shaked, H. (2021). Perceptions of Israeli School Principals Regarding the Knowledge Needed for Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 655-672. <https://doi.org/10.1177/17411432211006092>
- Shaked, H. (2024). Integrating Instructional Leadership With Social Justice Leadership: Insights From Israel's Principals. *Educational Administration Quarterly*, 60(4), 452-492. <https://doi.org/10.1177/0013161x241266806>
- 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 & Practices*, 236-251. <https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i2/1766>
- Teemant, A., Sherman, B., & Tyra, S. (2024). The Long Arc of Learning: Perspectives and Innovations From 20 years of U.S. National Professional Development Program Projects. *Tesol Journal*, 15(4). <https://doi.org/10.1002/tesj.872>
- Touloukian, C., Price, D., & Eller, K. H. (2024). Listening to and Learning From Teachers: An Ecological Perspective of Culturally Responsive Digital Pedagogies During a Historic Moment. *Teachers College Record*, 126(9), 3-46. <https://doi.org/10.1177/01614681241298809>
- Urooj, T., Sherazi, S. T., & Ali, S. (2024). Ethical Leadership of Head Teachers and Its Impact on Teachers' Motivation at the Elementary Level. *Research Journal for Societal Issues*, 6(1), 93-100. <https://doi.org/10.56976/rjsi.v6i1.179>
- Viloria, M. d. L., Gallardo, C. A., Lozano, R., & Garza, L. d. I. (2024). Closing the Emergent Bilingual Achievement Gaps: A South Texas Culturally Responsive School Principals' Data-Driven Decision-Making and Instructional Interventions. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 28(2), 14-28. <https://doi.org/10.1177/15554589241290995>
- Whitley, J., Duquette, C., Gooderham, S., Elliott, C., Orders, S., & Klan, A. (2021). Implementation of a Differentiated Instruction Initiative: Perspectives of Leaders. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(196), 49-64. <https://doi.org/10.7202/1078517ar>
- Woulfin, S. L., & Gabriel, R. (2020). Interconnected Infrastructure for Improving Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.339>