

شناسایی مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی

حبیبه خاندوزی ^۱ علی اصغر بیانی ^۲ حسن صانمی ^{۲*} محمد مهدی نادری ^۲ مریم صفری ^۲	تاریخ چاپ نهایی: ۱ اسفند ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۹ شهریور ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۷ شهریور ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۱ شهریور ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۲۱ اردیبهشت ۱۴۰۵	شیوه استناددهی: خاندوزی، حبیبه، بیانی، علی اصغر، صانمی، حسن، نادری، محمد مهدی، و صفری، مریم. (۱۴۰۵). شناسایی مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۶)، ۲۹-۱.
--	--	--

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی با تأکید بر نیازها، الزامات و واقعیت‌های شغلی آنان بود. پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر رویکرد، کیفی بود و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی انجام شد. جامعه هدف شامل متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و راهبران آموزشی و تربیتی باسابقه بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت و فرایند مصاحبه تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت. اشباع اولیه تقریباً در مصاحبه شانزدهم حاصل شد، اما برای اطمینان بیشتر، سه مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد و در مجموع ۱۹ نفر در مطالعه مشارکت کردند. برای بررسی اعتمادپذیری یافته‌ها از معیارهای اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری استفاده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل و مفاهیم اولیه، مضامین فرعی و مضامین اصلی استخراج شدند. تحلیل داده‌ها نشان داد محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی از سه مضمون اصلی، هشت مضمون فرعی و ۵۹ مفهوم اولیه تشکیل شده است. مضمون «بهسازی مدیریتی» شامل توسعه فردی راهبران، توسعه آموزشی و توسعه برنامه درسی بود. مضمون «بهسازی حرفه‌ای» سه مؤلفه رهبری آموزشی، پژوهش محوری و تدریس و یادگیری را دربر گرفت. همچنین، مضمون «بهسازی حمایتی» شامل برنامه‌های حمایتی از راهبران و ترغیب راهبران به ارائه برنامه‌های حمایتی بود. یافته‌ها نشان دادند توانمندسازی راهبران نیازمند رویکردی چندبعدی است که به‌طور هم‌زمان شایستگی‌های فردی و مدیریتی، ظرفیت‌های رهبری آموزشی و پژوهشی، قابلیت‌های تدریس و یادگیری و حمایت‌های سازمانی و بین‌بخشی را پوشش دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد بازنگری در محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران بر اساس نیازها و چالش‌های واقعی محیط کار می‌تواند زمینه ارتقای کیفیت برنامه‌های توانمندسازی و افزایش آمادگی حرفه‌ای راهبران برای ایفای مؤثر نقش‌های آموزشی، مدیریتی و حمایتی در مدارس ابتدایی را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، توانمندسازی، راهبران آموزشی و تربیتی، آموزش ابتدایی، توسعه حرفه‌ای، رهبری آموزشی.

مشخصات نویسندگان:

- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران
- گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

پست الکترونیکی: ha.Saemi@iau.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به



نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

Identifying the Components of Curriculum Content for Empowering Educational and Training Leaders in Elementary Education

Habibe Khandoozi ¹ Ali Asghar Bayani ² Hassan Saemi ^{2*} Mohammad Mehdi Naderi ² Maryam Safari ²	Submit Date: 11 May 2026 Revise Date: 23 August 2026 Accept Date: 29 August 2026 Initial Publish: 31 August 2026 Final Publish: 20 February 2027	How to cite: Khandoozi, H., Bayani, A. A., Saemi, H., Naderi, M. M., & Safari, M. (2026). Identifying the Components of Curriculum Content for Empowering Educational and Training Leaders in Elementary Education. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(6), 1-29.
---	--	--

Abstract

This study aimed to identify the components of curriculum content for empowering educational and training leaders in elementary education with particular attention to their occupational needs, requirements, and workplace realities. This fundamental qualitative study was conducted using a phenomenological approach. The target population consisted of experts in educational sciences, psychology, and sociology, as well as experienced educational and training leaders. Participants were recruited through purposive sampling. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and continued until data saturation was achieved. Initial saturation occurred after approximately 16 interviews; however, three additional interviews were conducted to ensure adequacy, resulting in a final sample of 19 participants. Trustworthiness was established through the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Interview data were analyzed according to Colaizzi's seven-step analytical method, through which primary concepts, subthemes, and overarching themes were systematically extracted and organized. Analysis of the qualitative data revealed that the curriculum content required for empowering educational and training leaders in elementary education comprised three main themes, eight subthemes, and 59 primary concepts. The first main theme, managerial improvement, consisted of individual development, educational development, and curriculum development. The second theme, professional improvement, encompassed educational leadership, research orientation, and teaching and learning. The third theme, supportive improvement, comprised support programs for educational leaders and encouraging leaders to provide supportive programs. Collectively, the findings indicated that effective empowerment requires a multidimensional curriculum integrating individual and managerial competencies, educational leadership and research capacities, teaching and learning competencies, and organizational and intersectoral support. Revising empowerment curriculum content according to educational leaders' actual occupational needs and workplace challenges may improve the quality and relevance of empowerment programs and strengthen leaders' preparedness to perform their educational, managerial, professional, and supportive roles effectively in elementary schools.

Keywords: Curriculum, Empowerment, Educational and Training Leaders, Elementary Education, Professional Development, Educational Leadership.

Authors' Information:

ha.Saemi@iau.ac.ir

1. PhD Student of Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran
2. Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر در معرض مجموعه‌ای از تحولات عمیق، سریع و چندلایه قرار گرفته‌اند که ماهیت برنامه‌ریزی، مدیریت، رهبری و توسعه منابع انسانی در آموزش را دگرگون ساخته‌اند. گسترش فناوری‌های دیجیتال، جهانی‌شدن، تغییر الگوهای ارتباطی، تحول در نیازهای یادگیرندگان، افزایش پیچیدگی محیط‌های آموزشی و ضرورت پاسخ‌گویی به الزامات اجتماعی و حرفه‌ای جدید، سبب شده است که سازمان‌های آموزشی نتوانند صرفاً با اتکا به الگوهای سنتی مدیریت و آموزش به اهداف خود دست یابند. در چنین محیطی که با بی‌ثباتی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام مشخص می‌شود، نظام‌های آموزشی باید ظرفیت سازگاری، یادگیری مستمر و بازطراحی ساختارها و فرایندهای خود را تقویت کنند تا بتوانند آموزش پایدار و متناسب با نیازهای آینده را فراهم آورند (Minciu et al., 2025). بررسی تطبیقی نظام‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که کیفیت آموزش نه فقط تابع ساختار رسمی نظام آموزشی، بلکه وابسته به نحوه سازمان‌دهی منابع انسانی، سیاست‌های توسعه حرفه‌ای و چگونگی پیوند میان اهداف کلان و عملکرد عوامل آموزشی در سطح مدرسه است (Del Río et al., 2025; Vicente et al., 2024). در این چارچوب، آمادگی برای آینده مستلزم آن است که نظام آموزشی علاوه بر انتقال دانش، ظرفیت تفکر مستقل، یادگیری مادام‌العمر، انعطاف‌پذیری و سازگاری با تحولات پیش‌بینی‌ناپذیر را در میان یادگیرندگان و کارکنان آموزشی توسعه دهد (Tan, 2024).

تحقق چنین اهدافی بیش از هر چیز به کیفیت سرمایه انسانی فعال در نظام آموزشی وابسته است. معلمان، مدیران، راهبران آموزشی و تربیتی و سایر متخصصان آموزشی، عناصر واسط میان سیاست‌گذاری و تحقق واقعی اهداف آموزشی در مدرسه محسوب می‌شوند. مدیریت اثربخش منابع انسانی می‌تواند با ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای، افزایش مشارکت کارکنان، بهبود انگیزش و فراهم ساختن فرصت‌های توسعه شغلی، عملکرد مدارس را به شکل معناداری ارتقا دهد (Hoque & Atheef, 2024). از سوی دیگر، تحولات محیط آموزشی و ظهور فناوری‌های نوین ضرورت برخورداری کارکنان آموزشی از شایستگی‌هایی را مطرح کرده است که فراتر از مهارت‌های سنتی بوده و حوزه‌هایی مانند سواد دیجیتال، یادگیری مستمر، توان حل مسئله، تعامل حرفه‌ای و سازگاری را نیز شامل می‌شود (Hooshyar et al., 2025). در چنین فضایی، توانمندسازی منابع انسانی دیگر یک برنامه جانبی یا انتخابی نیست، بلکه بخشی از زیرساخت اساسی توسعه و اصلاح نظام آموزشی محسوب می‌شود؛ زیرا توانمندسازی می‌تواند قابلیت کارکنان را برای پذیرش مسئولیت، تصمیم‌گیری مستقل، مشارکت در فرایندهای سازمانی و پاسخ‌گویی خلاقانه به مسائل آموزشی افزایش دهد (Coetzee & Dsane, 2025).

مفهوم توانمندسازی در حوزه آموزش ماهیتی چندبعدی دارد و صرفاً به آموزش مجموعه‌ای از مهارت‌های فنی محدود نمی‌شود. توانمندسازی روان‌شناختی با ادراک افراد از شایستگی، معناداری کار، خودمختاری و اثرگذاری آنان ارتباط دارد و می‌تواند پیامدهای سازمانی و حرفه‌ای گوناگونی را تحت تأثیر قرار دهد (Llorente-Alonso et al., 2023). در محیط‌های آموزشی نیز توانمندسازی مستلزم ایجاد شرایطی است

که در آن کارکنان ضمن برخورداری از شایستگی حرفه‌ای، امکان مشارکت در تصمیم‌گیری، دسترسی به منابع، استقلال عمل و نقش‌آفرینی در فرایندهای آموزشی را داشته باشند. استقلال حرفه‌ای، با این حال، پدیده‌ای منفک از محیط نیست و در بستر روابط سازمانی، ساختار مدرسه و کیفیت تعامل میان عوامل آموزشی شکل می‌گیرد (Keddie et al., 2024). یافته‌های جدیدتر نیز تأکید می‌کنند که توانمندسازی در نظام آموزشی تحت تأثیر ترتیبات حکمرانی، ساختارهای همکاری، جریان اطلاعات، قواعد سازمانی و نحوه توزیع اختیار قرار دارد و از این‌رو باید آن را حاصل تعامل ظرفیت‌های فردی و شرایط نهادی دانست (Li et al., 2026).

از منظر حرفه‌ای، توانمندسازی می‌تواند توسعه دانش، مهارت و نگرش کارکنان آموزشی را تسهیل کرده و آنان را برای مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و متغیر آماده سازد. رهبران مدارس در این فرایند نقش تعیین‌کننده‌ای دارند؛ زیرا اعتماد، حمایت حرفه‌ای، فرصت مشارکت و سبک رهبری آنان می‌تواند کیفیت اقدامات آموزشی کارکنان را بهبود بخشد و زمینه شکل‌گیری رفتارهای حرفه‌ای مؤثر را فراهم کند (Yalçın et al., 2025). همچنین، رویکردهای نوین به توانمندسازی معلمان بر ضرورت ایجاد فرصت برای رشد فردی و حرفه‌ای، دسترسی به منابع، شکل‌گیری ارتباطات سازنده، همکاری و حمایت مدیریتی تأکید دارند (Kiral, 2025). توسعه حرفه‌ای مؤثر زمانی تحقق می‌یابد که افراد صرفاً دریافت‌کننده دانش نباشند، بلکه بتوانند به‌عنوان یادگیرندگان فعال، اهداف رشد خود را تعریف کنند، دانش و مهارت را در محیط واقعی به کار گیرند و توانایی خودارزیابی و یادگیری مادام‌العمر را تقویت نمایند (Fidalgo et al., 2025). حتی اقدام‌پژوهی نیز به‌عنوان رویکردی برای بازگرداندن عاملیت حرفه‌ای به کارکنان آموزشی و بهبود مستمر عملکرد آنان مورد تأکید قرار گرفته است (Crawford, 2025).

تحول دیجیتال نیز ابعاد تازه‌ای به مفهوم توانمندسازی در آموزش افزوده است. امروزه رهبری آموزشی نمی‌تواند بدون شناخت ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و پیامدهای فناوری‌های دیجیتال اثربخش باشد. رهبران آموزشی باید بتوانند فناوری را در خدمت ارتقای یاددهی، یادگیری، ارتباطات حرفه‌ای، تصمیم‌گیری و توسعه کارکنان قرار دهند (Anwar et al., 2025). تحول دیجیتال زمانی می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش منجر شود که با راهبری راهبردی، توسعه شایستگی‌های انسانی و درک انتقادی از زمینه‌های اجتماعی و سازمانی همراه باشد (Castañeda et al., 2025). در سطح مدیریت مدرسه نیز مدل‌های توانمندسازی جدید به ضرورت تقویت قابلیت‌های مدیریتی و حرفه‌ای مدیران در مواجهه با اقتضائات عصر دیجیتال اشاره دارند (Soltani & Tarin, 2024). توسعه کاربردهای هوش مصنوعی در نظام آموزشی نیز موجب شده است که برخورداری مدیران و رهبران از توانایی استفاده مسئولانه و هدفمند از فناوری به یکی از مؤلفه‌های جدید توانمندی حرفه‌ای تبدیل شود (Sadeghi & Shafipour Motlagh, 2025).

اگرچه اهمیت توانمندسازی در ادبیات آموزشی به‌طور گسترده مورد پذیرش قرار گرفته است، شواهد نشان می‌دهد برنامه‌های توانمندسازی در عمل همواره با نیازهای واقعی کارکنان آموزشی انطباق ندارند. تحلیل سیاست‌های توانمندسازی معلمان نشان داده است که میان سیاست‌های رسمی،

امکانات اجرایی، نیازهای حرفه‌ای و شرایط واقعی مدارس شکاف‌هایی وجود دارد که می‌تواند اثربخشی این برنامه‌ها را کاهش دهد (Talebi et al., 2023). موانعی مانند محدودیت فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، تراکم وظایف، مشکلات ساختاری، محدودیت منابع، نبود حمایت کافی و ضعف زیرساخت‌ها می‌توانند مشارکت اثربخش در برنامه‌های توانمندسازی را دشوار سازند (Saki et al., 2025; Sarbaz Moradlou et al., 2025). مطالعات مربوط به مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی نیز بر ضرورت طراحی محتوایی تأکید کرده‌اند که مستقیماً با نیازهای حرفه‌ای و مسائل محیط کار آنان پیوند داشته باشد (Abdollahi et al., 2022). به همین ترتیب، مدل‌های توانمندسازی در حوزه‌های تخصصی نشان داده‌اند که نیازسنجی، توجه به تجربه حرفه‌ای، طراحی آموزش‌های کاربردی و انطباق برنامه با زمینه شغلی عناصر مهم اثربخشی توانمندسازی هستند (Helali Aghdam et al., 2025).

این موضوع در دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا پیچیدگی فرایند یاددهی-یادگیری، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، اهمیت مداخلات زودهنگام، رابطه نزدیک مدرسه و خانواده و ضرورت نظارت مستمر بر کیفیت تدریس، نیازمند منابع انسانی توانمند و برخوردار از قابلیت‌های حرفه‌ای متنوع است. مطالعات نشان داده‌اند که نارسایی در استفاده از طرح درس و سایر ابزارهای برنامه‌ریزی آموزشی می‌تواند ناشی از مشکلاتی در زمینه دانش حرفه‌ای، نگرش، توانمندی اجرایی و شرایط سازمانی باشد (Esfahani, 2025). همچنین، طراحی برنامه‌های توانمندسازی برای معلمان دوره ابتدایی در محیط‌های تلفیقی و فراگیر نیازمند توجه همزمان به اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی است (Mohammadi et al., 2025). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی نیز نشان می‌دهد که محتوای آموزشی زمانی اثربخش خواهد بود که بر اساس صلاحیت‌هایی طراحی شود که فرد برای ایفای موفق نقش حرفه‌ای خود در موقعیت واقعی به آنها نیاز دارد (Karimi, 2024). در کنار معلمان و مدیران، راهبران آموزشی و تربیتی از جمله نیروهایی هستند که نقشی واسطه، هدایت‌گر و پشتیبان در بهبود کیفیت آموزش مدارس ابتدایی ایفا می‌کنند. این افراد از طریق نظارت و راهنمایی آموزشی، تعامل با معلمان، بررسی مشکلات یاددهی-یادگیری، انتقال تجربیات حرفه‌ای، پیگیری امور آموزشی و کمک به حل مسائل مدارس می‌توانند بر کیفیت عملکرد آموزشی تأثیر بگذارند. بررسی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی نشان داده است که ویژگی‌های فردی، دانش فنی و حرفه‌ای، مهارت‌های نظارتی، کیفیت ارتباط با معلمان، توان ایجاد انگیزش، حمایت از همکاران و توجه به شرایط محیطی مدارس از عناصر مهم عملکرد اثربخش آنان است (Abedinia et al., 2022). از سوی دیگر، شناسایی نقش‌های راهبران آموزشی نشان داده است که فعالیت آنان با بهبود فرایند یاددهی-یادگیری، هدایت حرفه‌ای معلمان و کیفیت بخشی به عملکرد مدرسه ارتباط دارد (Naderi Bani et al., 2023). بنابراین، اثربخشی این نقش تا حد زیادی وابسته به آن است که راهبران برای انجام وظایف متنوع خود از مجموعه‌ای هماهنگ از دانش، مهارت، نگرش و قابلیت‌های حرفه‌ای برخوردار باشند.

مطالعات مرتبط با شایستگی‌های راهبران آموزشی و تربیتی نیز این مسئله را تأیید می‌کنند. طراحی مدل شایستگی برای راهبران مدارس ابتدایی روستایی و عشایری نشان داده است که نقش آنان نیازمند مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی، حرفه‌ای، مدیریتی و ارتباطی است و اتکا به تجربه صرف برای ایفای اثربخش این نقش کافی نیست (Soltani et al., 2021). افزون بر این، عناصر نظارتی راهبران آموزشی و تربیتی دامنه گسترده‌ای از قابلیت‌های مرتبط با رهبری در بهسازی آموزشی، مهارت‌های نظری و علمی، روابط حرفه‌ای و شایستگی‌های اخلاقی را دربر می‌گیرد (Sheikhabadi et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد راهبران آموزشی در عمل نقشی چندوجهی دارند که در مرز میان نظارت، رهبری آموزشی، مشاوره حرفه‌ای، توسعه معلمان، برنامه‌ریزی و حل مسئله قرار می‌گیرد. از این رو، محتوای برنامه‌های توانمندسازی آنان باید متناسب با ماهیت چندبعدی این نقش طراحی شود.

با وجود اهمیت این جایگاه، راهبران آموزشی و تربیتی در محیط واقعی کار خود با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند. بررسی کیفی جایگاه، نقش و چالش‌های آنان نشان داده است که مسائل مربوط به جایگاه شغلی، نقش‌های آموزشی، مشکلات مالی، فاصله جغرافیایی و شرایط اجرایی می‌تواند عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار دهد (Kadkhoda et al., 2025). این امر به‌ویژه در مدارس که از نظر منابع، نیروی انسانی یا شرایط جغرافیایی با محدودیت مواجه‌اند اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. بنابراین، برنامه توانمندسازی راهبران نمی‌تواند صرفاً بر انتقال مجموعه‌ای عمومی از اطلاعات تمرکز داشته باشد، بلکه باید توانایی آنان را برای مواجهه با مسائل واقعی، حل چالش‌های مدرسه، هدایت معلمان و انطباق با شرایط متفاوت تقویت کند. در این زمینه، توجه به نیازها و چالش‌های ادراک‌شده ذی‌نفعان آموزشی، یکی از مبانی مهم تدوین محتوای برنامه‌های حمایتی و آموزشی محسوب می‌شود (Zamani et al., 2025).

مطالعات انجام‌شده درباره توانمندسازی سایر گروه‌های حرفه‌ای در نظام آموزشی نیز می‌تواند برای طراحی برنامه ویژه راهبران آموزنده باشد. برای نمونه، مدل توانمندسازی مشاوران مدارس نشان داده است که توسعه حرفه‌ای نیازمند توجه همزمان به عوامل فردی، حرفه‌ای، سازمانی و زمینه‌ای است (Azimi et al., 2023). پژوهش‌های مربوط به توانمندسازی دانشجومعلمان نیز بر نقش سبک‌های مدیریتی، وظایف مدیریتی و شایستگی‌های مدیریتی در شکل‌گیری ظرفیت حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (Nazarizadeh et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های توانمندسازی مؤثر باید از یک منطق چندسطحی برخوردار باشند و در کنار آموزش مهارت‌های فردی و حرفه‌ای، شرایط سازمانی و مدیریتی لازم برای استفاده از این مهارت‌ها را نیز مورد توجه قرار دهند. همچنین، رویکردهای جدید به یادگیری حرفه‌ای بر بازطراحی برنامه‌های توسعه کارکنان بر اساس نیازهای کلاس‌های درس و الزامات قرن بیست‌ویکم تأکید دارند (Roy, 2025).

از این منظر، محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی باید فراتر از موضوعات آموزشی پراکنده در نظر گرفته شود. چنین محتوایی باید بتواند میان توسعه فردی، مهارت‌های مدیریتی، رهبری آموزشی، پژوهش محوری، تدریس و یادگیری، استفاده از فناوری،

تعامل با خانواده و جامعه و دریافت و ارائه حمایت سازمانی پیوند برقرار کند. همچنین، توانمندسازی پایدار زمانی رخ می‌دهد که افراد علاوه بر دریافت آموزش، فرصت استفاده از آموخته‌ها، مشارکت در تصمیم‌گیری و برخورداری از حمایت حرفه‌ای را داشته باشند. از این‌رو، طراحی محتوا باید با شناخت دقیق وظایف، موقعیت‌ها و چالش‌هایی صورت گیرد که راهبران در محیط واقعی مدرسه با آنها مواجه می‌شوند. چنین رویکردی می‌تواند فاصله میان برنامه‌های رسمی توانمندسازی و نیازهای واقعی شغلی را کاهش داده و اثربخشی سرمایه‌گذاری‌های آموزشی را افزایش دهد. با وجود گسترش پژوهش‌ها در زمینه توانمندسازی معلمان، مدیران، مشاوران و سایر کارکنان آموزشی و نیز مطالعاتی که به شایستگی‌ها، نقش‌ها، مؤلفه‌های نظارتی و چالش‌های راهبران آموزشی و تربیتی پرداخته‌اند، تمرکز مستقیم بر «محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی» همچنان محدود است. بخش قابل توجهی از مطالعات موجود یا بر تعیین شایستگی‌های موردنیاز این گروه تمرکز داشته‌اند، یا اثربخشی و نقش‌های آنان را بررسی کرده‌اند، در حالی که این پرسش که برنامه توانمندسازی آنان دقیقاً باید شامل چه محتوایی باشد و این محتوا چگونه می‌تواند ابعاد فردی، مدیریتی، حرفه‌ای، آموزشی و حمایتی نقش راهبر را پوشش دهد، کمتر به‌صورت مستقل و مبتنی بر دیدگاه خبرگان بررسی شده است. در نتیجه، شناسایی نظام‌مند مؤلفه‌های محتوایی چنین برنامه‌ای می‌تواند به ایجاد مبنایی برای بازنگری دوره‌های توانمندسازی، افزایش تناسب آنها با واقعیت‌های شغلی راهبران و ارتقای کیفیت نقش‌آفرینی آنان در مدارس ابتدایی کمک کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی بود.

روش‌شناسی

این پژوهش به لحاظ هدف در دسته تحقیقات بنیادین قرار می‌گیرد؛ چرا که در پی ایجاد تولید علم در زمینه مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی در دوره ابتدایی است. برای اجرای این پژوهش از روش کیفی و راهبرد پدیدارشناسانه استفاده گردید. جامعه هدف این پژوهش شامل متخصصان علوم تربیتی، روانشناسان، جامعه‌شناسان و همچنین راهبران آموزشی و تربیتی با سابقه (بالای بیست سال سابقه کاری) بودند که انتخاب آن‌ها به روش هدفمند انجام شد. داده‌های پژوهش حاضر تقریباً در شانزده مصاحبه به اشباع رسید و داده‌ها در حال تکرار بودند، اما برای حصول اطمینان بیشتر سه مصاحبه تکمیلی نیز انجام گرفت و تا مصاحبه نوزدهم ادامه یافت.

برای گردآوری داده‌های پژوهش از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته^۱ استفاده گردید. بدین منظور، ابتدا از طریق مطالعه اسناد موجود فهرستی از عوامل مربوط به موضوع پژوهش شناسایی گردید. فهرست مقدماتی به عنوان سئوالات مصاحبه و ابزار اولیه گردآوری داده‌ها مدنظر قرار گرفت و سپس راهنمای مصاحبه تدوین گردید و پژوهش‌گر از راهنمای مصاحبه در تمامی مصاحبه‌ها به یک شکل استفاده نمود. همچنین در طول فرایند

1. Semi-Structured

مصاحبه، سئوالاتی بر اساس پاسخ مشارکت کنندگان به منظور کشف جنبه‌های خاص و عمیق‌تر محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی در دوره ابتدائی از طریق مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته مطرح گردید. در فرایند عملیاتی گردآوری داده‌ها هر مصاحبه با توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان شروع و سپس با طرح سئوالات اصلی پژوهش که در راهنمای مصاحبه مشخص شده بودند، ادامه می‌یافت و در صورت نیاز متناسب با پاسخ مصاحبه‌شوندگان و به منظور کسب اطلاعات بیشتر، سئوالات جدیدی مطرح می‌گردید تا زوایای بیشتری از موضوع پژوهش مورد بحث قرار گیرد. در پایان هر مصاحبه نیز سئوال باز "فکر می‌کنید مطلبی هست که به آن در این حوزه نپرداخته‌اید؟" مطرح گردید و پس از ثبت پاسخ‌های این سئوال، مصاحبه خاتمه یافت. قابل ذکر است که پیش از مصاحبه با مصاحبه‌شوندگان، به منظور حداکثر مشارکت صاحب‌نظران و آشنایی آن‌ها با کلیت موضوع و جوانب آن، اهداف اصلی پژوهش و سئوالات مرتبط به مصاحبه‌شوندگان اطلاع‌رسانی گردید تا آن‌ها با آمادگی ذهنی بیشتر در مصاحبه پاسخ‌گوی سئوالات پژوهش‌گر باشند.

برای بررسی پایایی و روایی، از چهار معیار استفاده شد که به اعتقاد **Lincoln and Guba (۱۹۹۴)** با نام قابلیت اعتماد به عنوان جایگزین روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مطرح شده است. این معیارهای چهارگانه شامل قابلیت اعتبار، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری هستند. در پژوهش حاضر، برای افزایش اعتبار بار دیگر به مصاحبه‌شوندگان رجوع شد و درباره نتایج از آنان نظرخواهی شد. جهت دستیابی به قابلیت انتقال، فرایند تحقیق در تمام مراحل به طور دقیق تشریح شد. به منظور افزایش قابلیت اطمینان، در تمامی فرایند پژوهش از راهنمایی‌های اساتید و صاحب‌نظران استفاده شد و برای افزایش قابلیت تأییدپذیری، بازبینی و مرور مکرر یافته‌ها و تفسیرهای این پژوهش با در نظر گرفتن نتایج پژوهش‌های پیشین انجام شد.

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از فرایند مصاحبه‌ها، روش تحلیل مضمون با رویکرد **Colaizzi (۱۹۷۸)** مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل مضمون به‌عنوان یکی از رویکردهای نظام‌مند در پژوهش‌های کیفی، فرایندی است که طی آن داده‌های خام، پراکنده و چندگانه به مجموعه‌ای منسجم، عمیق، غنی و تفسیرپذیر تبدیل می‌شوند. این روش گام‌های مشخصی را دنبال می‌کند: ابتدا یافته‌های مهم خوانده شده و پژوهشگر با هم‌حسی نسبت به مشارکت کنندگان، درک عمیقی از آنان به دست می‌آورد و جملات حائز اهمیت مرتبط با موضوع را استخراج می‌کند. در مرحله بعد، به این جملات مفاهیم اختصاصی نسبت داده شده و سپس مفاهیم در قالب دسته‌ها و خوشه‌های معنایی سازماندهی می‌شوند. پس از آن، بازگشت به داده‌های اولیه و مقایسه مستمر آن‌ها صورت می‌گیرد تا توصیفی جامع از پدیده‌ی مورد مطالعه ارائه شود. در نهایت، توصیف پدیده‌ها به شرکت کنندگان بازگردانده می‌شود تا از نظرات آن‌ها جهت بررسی اعتمادپذیری نتایج استفاده شود.

یافته‌ها

در گام نخست تحلیل داده‌های گردآوری شده از مصاحبه‌ها، مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان تشریح شده است. سپس، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از رویکرد هفت‌مرحله‌ای کلایزی مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

شغل	رشته	تحصیلات	جنسیت	کد مصاحبه شونده‌گان
هیات علمی	مدیریت آموزشی	دکتر	مرد	۱
هیات علمی	روانشناسی	دکتر	مرد	۲
آموزش و پرورش	برنام‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	زن	۳
آموزش و پرورش	تکنولوژی آموزشی	دکتر	مرد	۴
هیات علمی	روانشناسی	دکتر	زن	۵
آموزش و پرورش	برنام‌ریزی درسی	دانشجوی دکتر	مرد	۶
آموزش و پرورش	برنام‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	مرد	۷
هیات علمی	مدیریت آموزشی	دکتر	زن	۸
هیات علمی	تکنولوژی آموزشی	دکتر	مرد	۹
هیات علمی	جامعه‌شناسی	دکتر	مرد	۱۰
آموزش و پرورش	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	مرد	۱۱
آموزش و پرورش	تکنولوژی آموزشی	دکتر	زن	۱۲
هیات علمی	برنام‌ریزی درسی	دکتر	مرد	۱۳
هیات علمی	آموزش عالی	دکتر	مرد	۱۴
آموزش و پرورش	برنام‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	زن	۱۵
هیات علمی	جامعه‌شناسی	دکتر	مرد	۱۶
هیات علمی	مدیریت آموزشی	دکتر	مرد	۱۷
هیات علمی	مدیریت آموزشی	دکتر	مرد	۱۸
آموزش و پرورش	برنام‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	مرد	۱۹

نتایج مربوط به تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه نشان داد از بین ۱۹ فرد مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه تعداد ۱۴ نفر مرد و ۵ نفر زن بودند. همچنین نتایج این بخش نشان داد از تعداد ۱۹ نفری که در فرایند مصاحبه‌ها همکاری داشتند تعداد ۱۳ نفر دارای تحصیلات دکتری، ۱ نفر دانشجوی دکتری و ۵ نفر کارشناسی ارشد در رشته‌های مذکور بودند. همچنین از میان مشارکت‌کنندگان، ۱۱ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه و تعداد ۸ نفر نیز نیروی رسمی آموزش و پرورش بودند.

در ادامه، گام‌های عملیاتی شده در فرایند تحلیل داده‌های مصاحبه بر اساس رویکرد کلایزی تشریح شده است. در ادامه نیز یافته‌های نهایی در قالب جدول ارائه گردیده است.

مرحله اول

در گام نخست، پس از اجرای مصاحبه‌های حضوری، متن تمامی مصاحبه‌ها به شکل مکتوب آماده شد تا بستر لازم برای تحلیل فراهم گردد. سپس، مطابق با مرحله اول رویکرد کلایزی، هر یک از متون مصاحبه به طور مکرر و با دقت تمام مطالعه شدند تا پژوهشگر در کی عمیق و جامع از محتوای گفتار و مقصود هر یک از مشارکت کنندگان به دست آورد.

مرحله دوم

در گام دوم پس از مطالعه‌ی دقیق متون، جملات و عبارات معنی دار که درک مقصود مشارکت کنندگان را تسهیل می کردند، از دل متون استخراج گردیدند. این فرایند برای تمامی مصاحبه‌ها به صورت نظام مند ادامه یافت تا مجموعه‌ای از عبارات کلیدی و معنادار گردآوری شود.

مرحله سوم

در گام سوم پس از شناسایی عبارات معنی دار، نوبت به شکل دهی واحدهای معنایی از طریق صورت بندی مفاهیم اولیه می رسد. در این مرحله، بر اساس تفکر زیربنایی هر عبارت، یک مفهوم به آن اختصاص داده می شود که بیانگر بنیان و منشأ زیربنایی آن عبارت است.

مرحله چهارم

در چهارمین گام از فرایند تحلیل داده‌ها، مرحله‌ی دسته بندی واحدهای معنایی استخراج شده در قالب مضامین فرعی آغاز می گردد. بدین ترتیب که مفاهیم اولیه‌ای که اشتراک معنایی بیشتری با یکدیگر دارند، در گروه‌هایی مجزا قرار گرفته و هسته‌ی اولیه‌ی مضامین فرعی را شکل می دهند. این مضامین فرعی در واقع پیش ساختارهایی برای ظهور مضمون اصلی به شمار می روند. به عبارت دیگر، در رویکرد کلایزی، مجموعه‌ای از مفاهیم که بیانگر موضوع مشترکی هستند، یک مضمون فرعی را پدید می آورند. سپس، مضامین فرعی مرتبط با یکدیگر در ترکیب با هم، ساختاری منسجم و متمایز از مضامین اصلی را ایجاد می کنند.

مرحله پنجم

در پنجمین گام از رویکرد کلایزی، پس از استخراج مضامین معنایی و فرعی در مراحل قبل، نوبت به واکاوی، تبیین و تشریح جامع مضامین اصلی می رسد؛ به این صورت که محقق، تمامی معانی و مضامین فرعی استخراج شده از متون را مورد مطالعه قرار می دهد، تا بتواند بر تجارب شرکت کنندگان تسلط پیدا کرده و توصیف جامعی از کیفیت تجارب ایشان به دست آورد. این توصیف جامع، به کمک بازخوانی مفاهیم اولیه و مضامین فرعی و سپس تشریح مضامین اصلی صورت می گیرد. در ادامه به تشریح مضامین اصلی و فرعی به دست آمده پرداخته شده است.

اولین مضمون اصلی: بهسازی مدیریتی

عنوان اولین مضمون اصلی استخراج شده، بهسازی مدیریتی است. این مضمون اصلی شامل مضامین فرعی توسعه فردی راهبران، توسعه آموزشی و توسعه برنامه درسی می‌باشد که در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. مفاهیم اولیه و مضامین فرعی بهسازی مدیریتی

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
توسعه فردی راهبران	آموزش تدوین و ارائه برنامه عملیاتی سالانه جهت انجام فعالیت‌ها آموزش در خصوص برگزاری جلسات هم‌اندیشی نظارت و رهبری آموزش در خصوص انواع دوره‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس آموزش سواد دیجیتال آموزش در خصوص روش‌های نوین دانش‌افزایی معلمان آموزش در خصوص تحلیل و بررسی مشاهدات صورت گرفته از کلاس‌های معلمان و ارائه بازخوردهای مناسب آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی موثر آموزش سازگاری و انعطاف‌پذیری آموزش مهارت‌های تیمی و رهبری آموزش مدیریت استرس و تاب‌آوری آموزش اخلاق و رفتار حرفه‌ای آموزش احترام و امانت‌داری آموزش شفافیت، انصاف و عدالت
توسعه آموزشی	آموزش‌های فنی و تخصصی اجرای برنامه‌های آموزشی در حین کار آموزش برای حضور و مشارکت در برنامه ریزی در جلسات مختلف شورای معلمان، مدرسه، انجمن و اولیای مدارس زیر مجموعه آموزش در خصوص نظارت بر اجرای مناسب برنامه درسی در طول سال تحصیلی، فراهم نمودن زمینه ارتقا و بهره‌وری مدارس آموزش در خصوص نظارت بر وضعیت آموزشی دانش‌آموزان و شناسایی دانش‌آموزان در معرض تکرار پایه و نیاز به توجه و ارائه راهکارهای لازم و پیگیری آن آموزش در خصوص به اشتراک گذاری نقاط قوت معلمان، ارائه خدمات به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه آموزش در خصوص تدوین شناسنامه عملکرد مدرسه جهت ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری
توسعه برنامه درسی	افزایش توانایی برای ارائه راهکار در جهت کاهش افت تحصیلی با توجه به شرایط محیطی و مدرسه در جلسات با معلمان افزایش توانایی در تبیین و توجیه طرح‌ها و برنامه‌های کیفیت بخشی دوره‌های مختلف افزایش توانایی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره آموزشی و تربیتی به معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش افزایش توانایی در ارائه راهکار و پیشنهاد اقدامات مناسب جهت بهبود امور آموزشی و توانمندی معلمان و رفع نقاط ضعف معلمان افزایش توانایی از طریق اشتراک گذاری دانش، تجربیات و مشکلات آموزشی در گروه‌های کاری و مجازی

مضمون فرعی: توسعه فردی راهبران

این مضمون فرعی شامل ۱۳ مفهوم اولیه است که عبارتند از: آموزش تدوین و ارائه برنامه عملیاتی سالانه جهت انجام فعالیت‌ها، آموزش در خصوص برگزاری جلسات هم‌اندیشی نظارت و رهبری، آموزش در خصوص انواع دوره‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس، آموزش سواد دیجیتال، آموزش در خصوص روش‌های نوین دانش افزایی معلمان، آموزش در خصوص تحلیل و بررسی مشاهدات صورت گرفته از کلاس‌های معلمان و ارائه بازخوردهای مناسب، آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی موثر، آموزش سازگاری و انعطاف پذیری، آموزش مهارت‌های تیمی و رهبری، آموزش مدیریت استرس و تاب‌آوری، آموزش اخلاق و رفتار حرفه‌ای، آموزش احترام و امانت داری و آموزش شفافیت، انصاف و عدالت.

مضمون فرعی: توسعه آموزشی

این مضمون فرعی شامل ۷ مفهوم اولیه است که عبارتند از: آموزش‌های فنی و تخصصی، اجرای برنامه‌های آموزشی در حین کار، آموزش برای حضور و مشارکت در برنامه ریزی در جلسات مختلف شورای معلمان، مدرسه، انجمن و اولیای مدارس زیر مجموعه، آموزش در خصوص نظارت بر اجرای مناسب برنامه درسی در طول سال تحصیلی، فراهم نمودن زمینه ارتقا و بهره‌وری مدارس، آموزش در خصوص نظارت بر وضعیت آموزشی دانش آموزان و شناسایی دانش آموزان در معرض تکرار پایه و نیاز به توجه و ارائه راهکارهای لازم و پیگیری آن، آموزش در خصوص به اشتراک گذاری نقاط قوت معلمان، ارائه خدمات به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و آموزش در خصوص تدوین شناسنامه عملکرد مدرسه جهت ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری.

مضمون فرعی: توسعه برنامه درسی

این مضمون فرعی شامل ۷ مفهوم اولیه است که عبارتند از: افزایش توانایی برای ارائه راهکار در جهت کاهش افت تحصیلی با توجه به شرایط محیطی و مدرسه در جلسات با معلمان، افزایش توانایی در تبیین و توجیه طرح‌ها و برنامه‌های کیفیت بخشی دوره‌های مختلف، افزایش توانایی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره آموزشی و تربیتی به معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش، افزایش توانایی در ارائه راهکار و پیشنهاد و اقدامات مناسب جهت بهبود امور آموزشی و توانمندی معلمان و رفع نقاط ضعف معلمان و افزایش توانایی از طریق اشتراک گذاری دانش، تجربیات و مشکلات آموزشی در گروه‌های کاری و مجازی.

دومین مضمون اصلی: بهسازی حرفه‌ای

عنوان دومین مضمون اصلی استخراج شده، بهسازی حرفه‌ای است. این مضمون اصلی شامل مضامین فرعی رهبری آموزشی، پژوهش محوری و تدریس و یادگیری می‌باشد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مفاهیم اولیه و مضامین فرعی بهسازی حرفه‌ای

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
رهبری آموزشی	افزایش توانایی در پیگیری مشکلات اداری آموزشی و پرورشی معلمان آموزش در خصوص بازدید مستمر از کلاس معلمان کم تجربه، اصلاح روش تدریس معلمان افزایش توانایی در خصوص نیازسنجی و اولویت بندی آموزش همکاران و برنامه ریزی آموزش در خصوص داشتن تعامل مناسب با اداره جهت هماهنگی در پیشبرد امور آموزش در خصوص حل مسائل و چالش های کلاس درس معلمان افزایش توانایی در نظارت بر اجرای جز به جز و گام به گام راهبردها و فعالیت های پیشنهادی به معلمان افزایش توانایی در نظارت بر تشکیل بانک های اطلاعاتی محتوایی افزایش توانایی تلفیق دروس با فناوری های جدید مانند هوش مصنوعی
پژوهش محوری	افزایش توانایی در خصوص انواع روش های نوین تحقیق تشکیل گروه های پژوهشی با همکاران به منظور افزایش توانایی های پژوهشی توانایی نظارت اجرا و هدایت برنامه های اقدام پژوهی درس پژوهی و غیره در مدارس تحت پوشش در جهت بهبود سطح آموزش ارائه مقالات علمی و پژوهشی و شرکت در همایش ها انجام دادن کارهای پژوهشی مشترک با همکاران، معلمان و اساتید دانشگاهی متناسب با نیازهای شغلی
تدریس و یادگیری	افزایش توانایی در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در خلق دانش و یادگیری مداوم فراگیران و توسعه یادگیری مادام العمر تدریس الگویی تلفیقی در کلاس های تحت پوشش خود برای معلمان و دانش آموزان افزایش توانایی در ارائه نمونه های مختلف موضوعاتی که قابل تلفیق هستند به صورت سناریوی آموزشی افزایش توانایی در آشنایی با روش های مختلف تدریس و به کارگیری موثر مهارت های تدریس توانایی در ترویج آموزش های مبتنی بر کار و مشارکت گروهی توانایی در نظارت بر اجرای مناسب ارزشیابی کیفی توصیفی پوشه کار و عملکرد فرایند محور آموزش برای مدیریت و نظارت بر اداره کلاس های چند پایه آموزش در خصوص ارزیابی کیفیت آموزشی معلمان آموزش بر نظارت در خصوص کلاس های چند پایه نظارت بر برنامه ها و کارگاه های در نظر گرفته شده برای دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری نظارت بر گزارش دهی به والدین و مسئولین مدرسه در خصوص پیشرفت دانش آموزان

مضمون فرعی: رهبری آموزشی

این مضمون فرعی شامل ۸ مفهوم اولیه است که عبارتند از: افزایش توانایی در پیگیری مشکلات اداری آموزشی و پرورشی معلمان، آموزش در خصوص بازدید مستمر از کلاس معلمان کم تجربه، اصلاح روش تدریس معلمان، افزایش توانایی در خصوص نیازسنجی و اولویت بندی آموزش همکاران و برنامه ریزی، آموزش در خصوص داشتن تعامل مناسب با اداره جهت هماهنگی در پیشبرد امور، آموزش در خصوص حل مسائل و چالش های کلاس درس معلمان، افزایش توانایی در نظارت بر اجرای جز به جز و گام به گام راهبردها و فعالیت های پیشنهادی به معلمان، افزایش توانایی در نظارت بر تشکیل بانک های اطلاعاتی محتوایی و افزایش توانایی تلفیق دروس با فناوری های جدید مانند هوش مصنوعی.

مضمون فرعی: پژوهش محوری

این مضمون فرعی شامل ۵ مفهوم اولیه است که عبارتند از: افزایش توانایی در خصوص انواع روش‌های نوین تحقیق، تشکیل گروه‌های پژوهشی با همکاران به منظور افزایش توانایی‌های پژوهشی، توانایی نظارت اجرا و هدایت برنامه‌های اقدام پژوهی درس پژوهی و غیره در مدارس تحت پوشش در جهت بهبود سطح آموزش، ارائه مقالات علمی و پژوهشی و شرکت در همایش‌ها و انجام دادن کارهای پژوهشی مشترک با همکاران، معلمان و اساتید دانشگاهی متناسب با نیازهای شغلی.

مضمون فرعی: توسعه برنامه درسی

این مضمون فرعی شامل ۱۱ مفهوم اولیه است که عبارتند از: افزایش توانایی در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در خلق دانش و یادگیری مداوم فراگیران و توسعه یادگیری مادام‌العمر، تدریس الگویی تلفیقی در کلاس‌های تحت پوشش خود برای معلمان و دانش‌آموزان، افزایش توانایی در ارائه نمونه‌های مختلف موضوعاتی که قابل تلفیق هستند به صورت سناریوی آموزشی، افزایش توانایی در آشنایی با روش‌های مختلف تدریس و به کارگیری موثر مهارت‌های تدریس، توانایی در ترویج آموزش‌های مبتنی بر کار و مشارکت گروهی، توانایی در نظارت بر اجرای مناسب ارزشیابی کیفی توصیفی پوشه کار و عملکرد فرایند محور، آموزش برای مدیریت و نظارت بر اداره کلاس‌های چند پایه، آموزش در خصوص ارزیابی کیفیت آموزشی معلمان، آموزش بر نظارت در خصوص کلاس‌های چند پایه، نظارت بر برنامه‌ها و کارگاه‌های در نظر گرفته شده برای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری و نظارت بر گزارش‌دهی به والدین و مسئولین مدرسه در خصوص پیشرفت دانش‌آموزان.

سومین مضمون اصلی: بهسازی حمایتی

عنوان سومین مضمون اصلی استخراج شده، بهسازی حمایتی است. این مضمون اصلی شامل مضامین فرعی رهبری آموزشی، پژوهش محوری و تدریس و یادگیری می‌باشد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۴. مفاهیم اولیه و مضامین فرعی بهسازی حمایتی

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
برنامه‌های حمایتی از راهبران	فراهم نمودن یک محیط آموزشی مناسب در نظر گرفتن پاداش حذف قوانین دست و پاگیر دادن استقلال شغلی فراهم نمودن امکانات و تجهیزات آموزشی مورد نیاز
ترغیب راهبران به ارائه برنامه‌های حمایتی	شناسایی توانمندی‌ها و قابلیت‌های والدین و استفاده از آنها در رفع مشکلات مدارس هماهنگی با مسئولان شهری و روستایی برای حل مشکلات مدارس هماهنگی با ادارات بهداشت برای دریافت خدمات پزشکی برای دانش‌آموزان ارائه راهکارهای خلاقانه در زمینه گسترش ارتباط خانواده‌ها با مدارس شرکت در جلسات اولیا و مربیان

مضمون فرعی: برنامه‌های حمایتی از راهبران

این مضمون فرعی شامل ۵ مفهوم اولیه است که عبارتند از: فراهم نمودن یک محیط آموزشی مناسب، در نظر گرفتن پاداش، حذف قوانین دست و پاگیر، دادن استقلال شغلی و فراهم نمودن امکانات و تجهیزات آموزشی مورد نیاز.

مضمون فرعی: ترغیب راهبران به ارائه برنامه‌های حمایتی

این مضمون فرعی شامل ۵ مفهوم اولیه است که عبارتند از: شناسایی توانمندی‌ها و قابلیت‌های والدین و استفاده از آنها در رفع مشکلات مدارس، هماهنگی با مسئولان شهری و روستایی برای حل مشکلات مدارس، هماهنگی با ادارات بهداشت برای دریافت خدمات پزشکی برای دانش‌آموزان، ارائه راهکارهای خلاقانه در زمینه گسترش ارتباط خانواده‌ها با مدارس و شرکت در جلسات اولیا و مربیان.

مرحله ششم

در گام ششم از رویکرد تجزیه و تحلیل کلایزی، یافته‌های حاصل از محتوای برنامه درسی توانمندسازی حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی، به صورت یک چارچوب منسجم و کلی سازماندهی می‌شوند. به این منظور، جدولی طراحی شد که در آن تمامی واحدهای معنایی، مضامین فرعی و محورهای اصلی به طور کامل و دقیق درج شده‌اند.

جدول ۵. مفاهیم اولیه، مضامین فرعی و مضامین اصلی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
بهبود مدیریت	توسعه فردی راهبران	آموزش تدوین و ارائه برنامه عملیاتی سالانه جهت انجام فعالیت‌ها آموزش در خصوص برگزاری جلسات هم‌اندیشی نظارت و رهبری آموزش در خصوص انواع دوره‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس آموزش سواد دیجیتال آموزش در خصوص روش‌های نوین دانش‌افزایی معلمان آموزش در خصوص تحلیل و بررسی مشاهدات صورت گرفته از کلاس‌های معلمان و ارائه بازخوردهای مناسب آموزش هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی موثر آموزش سازگاری و انعطاف‌پذیری آموزش مهارت‌های تیمی و رهبری آموزش مدیریت استرس و تاب‌آوری آموزش اخلاق و رفتار حرفه‌ای آموزش احترام و امانت‌داری آموزش شفافیت، انصاف و عدالت
	توسعه آموزشی	آموزش‌های فنی و تخصصی اجرای برنامه‌های آموزشی در حین کار آموزش برای حضور و مشارکت در برنامه ریزی در جلسات مختلف شورای معلمان، مدرسه، انجمن و اولیای مدارس زیر مجموعه

آموزش در خصوص نظارت بر اجرای مناسب برنامه درسی در طول سال تحصیلی، فراهم نمودن زمینه ارتقا و بهره‌وری مدارس		آموزش در خصوص نظارت بر وضعیت آموزشی دانش آموزان و شناسایی دانش آموزان در معرض تکرار پایه و نیاز به توجه و ارائه راهکارهای لازم و پیگیری آن	
آموزش در خصوص به اشتراک گذاری نقاط قوت معلمان، ارائه خدمات به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه		آموزش در خصوص تدوین شناسنامه عملکرد مدرسه جهت ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری	
افزایش توانایی برای ارائه راهکار در جهت کاهش افت تحصیلی با توجه به شرایط محیطی و مدرسه در جلسات با معلمان		توسعه برنامه درسی	
افزایش توانایی در تبیین و توجیه طرح‌ها و برنامه‌های کیفیت بخشی دوره‌های مختلف		افزایش توانایی ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره آموزشی و تربیتی به معلمان و کارکنان مدارس تحت پوشش	
افزایش توانایی در ارائه راهکار و پیشنهاد و اقدامات مناسب جهت بهبود امور آموزشی و توانمندی معلمان و رفع نقاط ضعف معلمان		افزایش توانایی از طریق اشتراک گذاری دانش، تجربیات و مشکلات آموزشی در گروه‌های کاری و مجازی	
افزایش توانایی در پیگیری مشکلات اداری آموزشی و پرورشی معلمان		رهبری آموزشی	بهبود حرفه‌ای
آموزش در خصوص بازدید مستمر از کلاس معلمان کم تجربه، اصلاح روش تدریس معلمان		افزایش توانایی در خصوص نیازسنجی و اولویت بندی آموزش همکاران و برنامه ریزی	
افزایش توانایی در خصوص داشتن تعامل مناسب با اداره جهت هماهنگی در پیشبرد امور		آموزش در خصوص حل مسائل و چالش‌های کلاس درس معلمان	
افزایش توانایی در نظارت بر اجرای جز به جز و گام به گام راهبردها و فعالیت‌های پیشنهادی به معلمان		افزایش توانایی در نظارت بر تشکیل بانک‌های اطلاعاتی محتوایی	
افزایش توانایی تلفیق دروس با فناوری‌های جدید مانند هوش مصنوعی		افزایش توانایی در خصوص انواع روش‌های نوین تحقیق	
تشکیل گروه‌های پژوهشی با همکاران به منظور افزایش توانایی‌های پژوهشی		توانایی نظارت اجرا و هدایت برنامه‌های اقدام پژوهی درس پژوهی و غیره در مدارس تحت پوشش در جهت بهبود سطح آموزش	
ارائه مقالات علمی و پژوهشی و شرکت در همایش‌ها		انجام دادن کارهای پژوهشی مشترک با همکاران، معلمان و اساتید دانشگاهی متناسب با نیازهای شغلی	
افزایش توانایی در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در خلق دانش و یادگیری مداوم فراگیران و توسعه یادگیری مادام‌العمر		تدریس و یادگیری	
تدریس الگویی تلفیقی در کلاس‌های تحت پوشش خود برای معلمان و دانش آموزان		افزایش توانایی در ارائه نمونه‌های مختلف موضوعاتی که قابل تلفیق هستند به صورت سناریوی آموزشی	
افزایش توانایی در آشنایی با روش‌های مختلف تدریس و به کارگیری موثر مهارت‌های تدریس		توانایی در ترویج آموزش‌های مبتنی بر کار و مشارکت گروهی	
توانایی در نظارت بر اجرای مناسب ارزشیابی کیفی توصیفی پوشه کار و عملکرد فرایند محور		آموزش برای مدیریت و نظارت بر اداره کلاس‌های چند پایه	
آموزش در خصوص ارزیابی کیفیت آموزشی معلمان		آموزش بر نظارت در خصوص کلاس‌های چند پایه	
نظارت بر برنامه‌ها و کارگاه‌های در نظر گرفته شده برای دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری		نظارت بر گزارش‌دهی به والدین و مسئولین مدرسه در خصوص پیشرفت دانش آموزان	
فراهم نمودن یک محیط آموزشی مناسب		برنامه‌های حمایتی	بهبود حمایتی
در نظر گرفتن پاداش		راهبران	

حذف قوانین دست و پاگیر	
دادن استقلال شغلی	
فراهم نمودن امکانات و تجهیزات آموزشی مورد نیاز	
ترغیب راهبران به ارائه	شناسایی توانمندی‌ها و قابلیت‌های والدین و استفاده از آنها در رفع مشکلات مدارس
برنامه‌های حمایتی	هماهنگی با مسئولان شهری و روستایی برای حل مشکلات مدارس
	هماهنگی با ادارات بهداشت برای دریافت خدمات پزشکی برای دانش‌آموزان
	ارائه راهکارهای خلاقانه در زمینه گسترش ارتباط خانواده‌ها با مدارس
	شرکت در جلسات اولیا و مربیان

مرحله هفتم

در مرحله آخر از مراحل تحلیل داده‌ها به روش کلایزی، نتایج نهایی به دست آمده در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و از آنان درخواست شد، تا نظرات خود را در خصوص این مسئله را در قالب سه سؤال زیر اعلام نمایند:

۱. آیا مطالب گردآوری شده منعکس کننده دانش و تجربه شما در رابطه با محتوای برنامه درسی توانمندسازی حرفه‌ای راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی می‌باشد؟

۲. اگر مغایرتی وجود دارد، لطفاً مطالبی را که قابل حذف یا افزودن می‌باشد بیان نمایید.

۳. اگر نکاتی وجود دارد که می‌تواند به تکمیل اطلاعات فوق کمک نماید، لطفاً آن را بیان نمایید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که محتوای مورد نیاز برای توانمندسازی این گروه را می‌توان در سه مضمون اصلی «بهبودی مدیریتی»، «بهبودی حرفه‌ای» و «بهبودی حمایتی» سازمان‌دهی کرد. بهبودی مدیریتی شامل سه مضمون فرعی توسعه فردی راهبران، توسعه آموزشی و توسعه برنامه درسی بود؛ بهبودی حرفه‌ای نیز رهبری آموزشی، پژوهش محوری و تدریس و یادگیری را دربر گرفت؛ و در نهایت، بهبودی حمایتی شامل برنامه‌های حمایتی از راهبران و ترغیب راهبران به ارائه برنامه‌های حمایتی بود. این ساختار نشان می‌دهد که توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی را نمی‌توان به انتقال دانش تخصصی یا برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت محدود کرد، بلکه محتوای برنامه درسی آنان باید مجموعه‌ای منسجم از شایستگی‌های فردی، مدیریتی، آموزشی، پژوهشی، رهبری و حمایتی را پوشش دهد. این برداشت با دیدگاه‌های جدید درباره توانمندسازی همسو است که آن را فرایندی چندبعدی و متأثر از ظرفیت‌های فردی، ساختار سازمانی، استقلال حرفه‌ای، دسترسی به منابع و مشارکت در تصمیم‌گیری می‌دانند (Keddie et al., 2024; Li).

(et al., 2026; Llorente-Alonso et al., 2023).

نخستین مضمون اصلی، «بهبودی مدیریت»، نشان داد که توانمندسازی راهبران مستلزم توجه همزمان به توسعه فردی، توسعه آموزشی و توسعه برنامه درسی آنان است. در ارتباط با توسعه فردی، یافته‌ها بر مؤلفه‌هایی مانند سواد دیجیتال، هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی، سازگاری و انعطاف‌پذیری، مهارت‌های تیمی و رهبری، مدیریت استرس و تاب‌آوری و اخلاق و رفتار حرفه‌ای تأکید داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که شایستگی‌های فردی و حرفه‌ای را زیربنای اثربخشی کارکنان و رهبران آموزشی معرفی کرده‌اند. عابدینیا و همکاران نشان دادند ویژگی‌های فردی و شخصیتی، دانش فنی و مهارتی، ارتباط مؤثر و توان ایجاد انگیزش از عوامل مهم اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی است (Abedinia et al., 2022). همچنین مدل شایستگی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس ابتدایی بر ضرورت برخورداری آنان از ظرفیت‌های فردی و حرفه‌ای متناسب با پیچیدگی وظایف تأکید دارد (Soltani et al., 2021). یافته حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که راهبر آموزشی در موقعیتی فعالیت می‌کند که مستلزم تعامل مستمر با معلمان، مدیران، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و مدیران آموزش و پرورش است؛ بنابراین، برخورداری از دانش فنی بدون توانایی مدیریت هیجان، برقراری ارتباط، سازگاری با موقعیت‌های متفاوت و رفتار حرفه‌ای نمی‌تواند عملکرد مطلوب را تضمین کند. در همین راستا، توانمندسازی روان‌شناختی نیز با احساس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری افراد ارتباط دارد و می‌تواند کیفیت عملکرد حرفه‌ای را ارتقا دهد (Llorente-Alonso et al., 2023).

مضمون فرعی دوم در بهسازی مدیریتی، «توسعه آموزشی» بود. یافته‌ها نشان داد راهبران باید برای آموزش‌های فنی و تخصصی، آموزش ضمن خدمت، مشارکت در برنامه‌ریزی مدرسه، نظارت بر اجرای برنامه درسی، بررسی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، حمایت از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و ارزیابی عملکرد آموزشی مدارس آماده شوند. این نتیجه با پژوهش عبدالهی و همکاران همسو است که توسعه حرفه‌ای در دوره ابتدایی را نیازمند برنامه درسی سازمان‌یافته و متناسب با نیازهای واقعی شغل می‌دانند (Abdollahi et al., 2022). همچنین محمدی و همکاران در طراحی برنامه توانمندسازی معلمان ابتدایی بر ضرورت توجه به اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تأکید کرده‌اند (Mohammadi et al., 2025). تبیین این یافته آن است که راهبر آموزشی، خود بخشی از زنجیره تضمین کیفیت آموزش مدرسه است و برای آنکه بتواند عملکرد معلم و فرایند یاددهی-یادگیری را ارزیابی و اصلاح کند، ابتدا باید دانش آموزشی و توانایی تشخیص مسائل آموزشی را در سطحی بالاتر توسعه دهد. یافته‌های نادری بنی و همکاران نیز مؤید آن است که نقش‌های راهبران با بهبود فرایند یاددهی-یادگیری پیوند مستقیم دارد (Naderi Bani et al., 2023). بنابراین، توسعه آموزشی راهبران باید از آموزش نظری فراتر رفته و مشاهده کلاس، تحلیل تدریس، ارائه بازخورد حرفه‌ای، حل مسئله آموزشی و طراحی مداخلات متناسب با نیازهای مدرسه را شامل شود.

«توسعه برنامه درسی» سومین مضمون فرعی بهسازی مدیریتی بود. یافته‌ها نشان داد توانایی ارائه راهکار برای کاهش افت تحصیلی، تبیین برنامه‌های کیفیت‌بخشی، ارائه راهنمایی و مشاوره آموزشی به معلمان، پیشنهاد اقدامات اصلاحی و اشتراک دانش و تجربه باید بخشی از محتوای برنامه درسی

توانمندسازی راهبران باشد. این نتیجه با دیدگاه برنامه درسی شایستگی محور همخوان است؛ زیرا در چنین رویکردی، محتوا باید بر اساس توانایی‌هایی سازمان یابد که فرد برای انجام موفق وظایف واقعی حرفه‌ای به آنها نیاز دارد (Karimi, 2024). همچنین نارسایی در برنامه‌ریزی آموزشی و استفاده ناکافی از ابزارهایی مانند طرح درس نشان می‌دهد که کیفیت اجرای برنامه درسی به دانش، نگرش و مهارت حرفه‌ای عوامل آموزشی وابسته است (Esfahani, 2025). از این منظر، راهبر آموزشی تنها ناظر اجرای برنامه درسی نیست، بلکه باید بتواند میان اهداف رسمی برنامه درسی، نیازهای دانش‌آموزان و عملکرد واقعی معلمان پیوند برقرار کند. تأکید پژوهش‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی بر نیازسنجی و انطباق آموزش با شرایط واقعی مدرسه نیز این تبیین را تقویت می‌کند (Helali Aghdam et al., 2025; Sarbaz Moradlou et al., 2025).

دومین مضمون اصلی، «بهبودی حرفه‌ای»، شامل رهبری آموزشی، پژوهش محوری و تدریس و یادگیری بود. در بعد رهبری آموزشی، یافته‌ها بر توانایی پیگیری مشکلات اداری و آموزشی معلمان، مشاهده کلاس معلمان کم تجربه، کمک به اصلاح تدریس، نیازسنجی آموزشی، تعامل با اداره آموزش و پرورش، حل مسائل کلاس، نظارت بر اقدامات پیشنهادی و استفاده از فناوری‌های جدید از جمله هوش مصنوعی تأکید داشتند. این نتیجه به‌طور مستقیم با نتایج شیخ‌آبادی و همکاران همسو است که رهبری در بهسازی آموزشی، مهارت‌های نظری و علمی و شایستگی‌های حرفه‌ای را از مؤلفه‌های مهم فعالیت نظارتی راهبران معرفی کرده‌اند (Sheikhabadi et al., 2024). همچنین مطالعه نادری بنی و همکاران نشان داده است که نقش راهبران آموزشی با هدایت و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری ارتباط دارد (Naderi Bani et al., 2023). بر این اساس، راهبری مؤثر زمانی شکل می‌گیرد که نظارت از حالت کنترل اداری خارج شده و به فرایندی برای هدایت، بازخورد، تسهیل یادگیری معلمان و حل مسئله تبدیل شود.

این یافته با مطالعات مربوط به رهبری و توانمندسازی در محیط‌های آموزشی نیز همخوانی دارد. رهبران مدرسه از طریق ایجاد اعتماد، حمایت از حرفه‌ای‌گری و فراهم کردن فرصت مشارکت می‌توانند بر کیفیت اقدامات آموزشی تأثیرگذار باشند (Kiral, 2025). Yalçın et al., 2025 نیز نشان داده است که حمایت، فراهم کردن منابع، تقویت ارتباطات و ایجاد فرصت توسعه فردی و حرفه‌ای از اقدامات اساسی رهبران برای توانمندسازی کارکنان آموزشی است (Kiral, 2025). علاوه بر این، تحول دیجیتال موجب شده است که رهبری آموزشی مستلزم برخورداری از شایستگی‌های جدید برای هدایت استفاده آموزشی از فناوری باشد (Anwar et al., 2025; Castañeda et al., 2025). تأکید یافته‌های حاضر بر تلفیق فناوری‌های جدید و هوش مصنوعی نیز با مدل‌های توانمندسازی مدیران در عصر تحول دیجیتال همخوانی دارد (Sadeghi & Shafipour, 2024). Motlagh, 2025; Soltani & Tarin, 2024. بنابراین، رهبری آموزشی در برنامه توانمندسازی راهبران باید هم ابعاد انسانی و ارتباطی و هم ابعاد فناورانه و تحول‌آفرین را دربر گیرد.

«پژوهش محوری» از دیگر مضامین فرعی بهسازی حرفه‌ای بود. یافته‌ها نشان داد آشنایی با روش‌های نوین پژوهش، تشکیل گروه‌های پژوهشی، هدایت اقدام پژوهی و درس پژوهی، ارائه مقالات علمی و انجام پژوهش‌های مشترک باید در محتوای برنامه‌های توانمندسازی راهبران گنجانده شود. این یافته با دیدگاهی همسو است که اقدام پژوهی را ابزاری برای تقویت عاملیت حرفه‌ای و بهبود تدریس بر اساس مسائل واقعی محیط آموزشی معرفی می‌کند (Crawford, 2025). همچنین توسعه شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر مستلزم آن است که کارکنان آموزشی بتوانند اطلاعات را جست‌وجو، ارزیابی و در حل مسائل حرفه‌ای استفاده کنند (Fidalgo et al., 2025). پژوهش محوری به راهبر امکان می‌دهد تصمیم‌های خود را صرفاً بر تجربه شخصی یا رویه‌های تثبیت‌شده استوار نکند، بلکه مسائل مدرسه را به‌صورت نظام‌مند شناسایی، شواهد را جمع‌آوری و راه‌حل‌های متناسب با زمینه را ارزیابی کند. به این ترتیب، راهبر از انتقال‌دهنده دستورالعمل‌ها به یک کنشگر تأملی و تولیدکننده دانش کاربردی تبدیل می‌شود.

مضمون فرعی دیگر بهسازی حرفه‌ای، «تدریس و یادگیری» بود. توانایی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، تدریس الگویی، طراحی سناریوهای آموزشی، کاربرد روش‌های متنوع تدریس، ترویج مشارکت گروهی، نظارت بر ارزشیابی کیفی-توصیفی، مدیریت کلاس‌های چندپایه، ارزیابی کیفیت آموزش معلمان و پیگیری دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری از جمله مؤلفه‌های این مضمون بود. این یافته با پژوهش‌های مربوط به توانمندسازی حرفه‌ای که یادگیری مستمر و توسعه مهارت‌های تدریس را ضروری می‌دانند، همسو است (Fidalgo et al., 2025; Roy, 2025). در شرایط متغیر آموزشی امروز، توانمندسازی باید قابلیت یادگیری و بازآموزی مستمر را در کارکنان ایجاد کند؛ زیرا محیط‌های آموزشی با نیازهای متنوع یادگیرندگان و تحولات سریع روش‌ها و فناوری‌ها روبه‌رو هستند (Minciu et al., 2025). همچنین مدیریت اثربخش منابع انسانی در مدارس زمانی می‌تواند به بهبود عملکرد منجر شود که فرصت‌های توسعه حرفه‌ای مستمر در اختیار کارکنان قرار گیرد (Hoque & Atheef, 2024). بنابراین، راهبر باید علاوه بر توانایی راهنمایی معلم، خود الگوی یادگیری مستمر و کاربرد روش‌های نوین باشد.

سومین مضمون اصلی پژوهش «بهسازی حمایتی» بود. نخستین مضمون فرعی آن، برنامه‌های حمایتی از راهبران بود که شامل فراهم کردن محیط آموزشی مناسب، پاداش، کاهش قوانین دست‌وپاگیر، استقلال شغلی و تأمین امکانات و تجهیزات آموزشی می‌شد. اهمیت این یافته را می‌توان بر اساس این واقعیت تبیین کرد که توانمندسازی تنها محصول افزایش دانش و مهارت نیست و زمینه سازمانی باید امکان استفاده از این شایستگی‌ها را فراهم کند. استقلال حرفه‌ای افراد به شدت به ساختار و روابط محیط کار وابسته است (Keddie et al., 2024) و توانمندسازی نیز می‌تواند توسط ساختارهای حکمرانی، توزیع اختیار، دسترسی به اطلاعات و منابع تسهیل یا محدود شود (Li et al., 2026). از سوی دیگر، پژوهش‌های مرتبط با سیاست‌های توانمندسازی وجود شکاف میان سیاست‌های رسمی و شرایط اجرایی را یکی از چالش‌های تحقق توانمندسازی دانسته‌اند (Talebi et al., 2023). مطالعات کیفی نیز نشان داده‌اند که محدودیت‌های سازمانی و ساختاری می‌تواند مانع تحقق مطلوب برنامه‌های

توانمندسازی شوند (Saki et al., 2025). بنابراین، آموزش راهبر بدون فراهم کردن استقلال، منابع و حمایت کافی، ممکن است به افزایش دانش منجر شود، اما الزاماً به تغییر عملکرد حرفه‌ای منتهی نخواهد شد.

این نتیجه همچنین با یافته‌هایی همخوان است که نشان می‌دهد راهبران آموزشی با مشکلات مرتبط با جایگاه حرفه‌ای، شرایط اجرایی، مسائل مالی و دشواری‌های محیط کار مواجه‌اند (Kadkhoda et al., 2025). از این رو، برنامه درسی توانمندسازی باید در کنار توسعه فردی و حرفه‌ای، چگونگی ایجاد بستر حمایت سازمانی را نیز مورد توجه قرار دهد. مدل‌های توانمندسازی گروه‌های مختلف آموزشی نیز بر اهمیت حمایت مدیریتی و شرایط زمینه‌ای تأکید کرده‌اند (Azimi et al., 2023; Nazarizadeh et al., 2025). علاوه بر این، توانمندسازی در محیط آموزشی می‌تواند زمانی به اصلاح پایدار منجر شود که موانع ساختاری کاهش یافته و کارکنان امکان مشارکت و عمل حرفه‌ای پیدا کنند (Coetzee & Dsane, 2025). بنابراین، حمایت سازمانی را باید نه یک عامل جانبی، بلکه بخشی از سازوکار تحقق توانمندسازی در نظر گرفت.

آخرین مضمون فرعی، «ترغیب راهبران به ارائه برنامه‌های حمایتی» بود. شناسایی ظرفیت والدین، هماهنگی با مسئولان شهری و روستایی، استفاده از ظرفیت دستگاه‌های بهداشتی، گسترش ارتباط خانواده با مدرسه و مشارکت در جلسات اولیا و مربیان از مؤلفه‌های این بخش بودند. این یافته نشان می‌دهد که نقش حمایتی راهبر صرفاً در داخل مدرسه تعریف نمی‌شود، بلکه راهبر می‌تواند حلقه اتصال میان مدرسه، خانواده و نهادهای اجتماعی باشد. یافته‌های عابدینیا و همکاران نیز بر اهمیت حمایت از همکاران، ارتباط مؤثر و شرایط محیطی در اثربخشی راهبران تأکید کرده‌اند (Abedinia et al., 2022). همچنین توجه به نیازهای واقعی ذی‌نفعان و دریافت تجربه آنان می‌تواند مبنای طراحی خدمات آموزشی و حمایتی متناسب‌تر قرار گیرد (Zamani et al., 2025). در نتیجه، توانمندسازی راهبران باید آنان را برای بسیج ظرفیت‌های پیرامونی مدرسه و ایجاد شبکه‌ای از حمایت‌های آموزشی و اجتماعی آماده سازد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد برنامه درسی توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره ابتدایی باید از رویکردی جامع، نیازمحور و مبتنی بر واقعیت‌های حرفه‌ای برخوردار باشد. توسعه فردی و آموزشی بدون رهبری حرفه‌ای و پژوهش‌محوری کافی نیست و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای نیز در فقدان حمایت سازمانی و منابع مناسب نمی‌تواند به عملکرد پایدار منجر شود. در عصر تحولات سریع آموزشی، توانمندسازی باید ظرفیت انطباق، یادگیری مادام‌العمر، استفاده از فناوری و پاسخ‌گویی به تحولات محیطی را نیز تقویت کند (Hooshyar et al., 2025; Minciu et al., 2025). از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی برای دستیابی به کیفیت و آمادگی آینده به نیروی انسانی برخوردار از عاملیت، انعطاف‌پذیری و توان پاسخ‌گویی به شرایط نوظهور نیاز دارند (Del Río et al., 2025; Tan, 2024; Vicente et al., 2024). بر این مبنای بازنگری در محتوای دوره‌های توانمندسازی راهبران و حرکت از آموزش‌های عمومی به سمت برنامه‌هایی متناسب با شایستگی‌ها و مسائل واقعی آنان می‌تواند زمینه ارتقای کیفیت رهبری آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود فرایندهای آموزشی مدارس ابتدایی را فراهم سازد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی و پدیدارشناسانه پژوهش سبب می‌شود یافته‌ها منعکس‌کننده تجربه‌ها و برداشت‌های مشارکت‌کنندگان در زمینه مورد مطالعه باشند و تعمیم آنها به تمامی راهبران آموزشی و تربیتی یا همه مناطق آموزشی با احتیاط صورت گیرد. دوم، مشارکت‌کنندگان از میان صاحب‌نظران علوم تربیتی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و راهبران با سابقه به شیوه هدفمند انتخاب شدند؛ از این رو ممکن است دیدگاه گروه‌هایی مانند معلمان، مدیران مدارس، دانش‌آموزان، والدین و مدیران اجرایی آموزش و پرورش به اندازه کافی در استخراج مؤلفه‌ها منعکس نشده باشد. سوم، داده‌ها عمدتاً از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند و امکان تأثیر عواملی مانند تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی یا محدودیت در یادآوری تجربه‌ها وجود دارد. همچنین تفاوت شرایط مدارس از نظر موقعیت جغرافیایی، امکانات، تعداد دانش‌آموزان، چندپایه بودن کلاس‌ها و سطح برخورداری می‌تواند بر نیازهای توانمندسازی راهبران اثرگذار باشد که بررسی تفصیلی این تفاوت‌ها در محدوده پژوهش حاضر قرار نداشت.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت مورد بررسی و اعتبارسنجی قرار گیرد. استفاده از روش‌های آمیخته می‌تواند امکان تبدیل مضامین و مفاهیم شناسایی‌شده به یک ابزار استاندارد برای سنجش نیازهای توانمندسازی راهبران و تعیین وزن و اولویت هر مؤلفه را فراهم سازد. همچنین می‌توان دیدگاه معلمان، مدیران مدارس، والدین و مدیران آموزش و پرورش را با دیدگاه راهبران مقایسه کرد تا تصویری چندجانبه از محتوای مطلوب برنامه توانمندسازی به دست آید. طراحی و اجرای یک بسته آموزشی مبتنی بر سه محور بهسازی مدیریتی، حرفه‌ای و حمایتی و ارزیابی اثربخشی آن بر شایستگی‌های راهبران، کیفیت نظارت آموزشی، عملکرد معلمان و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان نیز پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، مطالعات آینده می‌توانند نقش عواملی مانند سابقه کار، منطقه خدمت، نوع مدرسه، دسترسی به فناوری و میزان حمایت سازمانی را در تعیین نیازهای آموزشی و اثربخشی برنامه‌های توانمندسازی بررسی کنند. بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش محتوای دوره‌های توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی را بر مبنای سه محور بهسازی مدیریتی، بهسازی حرفه‌ای و بهسازی حمایتی بازطراحی کنند و پیش از تدوین هر دوره، نیازسنجی شغلی منظم انجام دهند. محتوای آموزشی باید علاوه بر دانش نظری، شامل تمرین‌های عملی در زمینه مشاهده و تحلیل کلاس، ارائه بازخورد، حل مسئله، رهبری آموزشی، پژوهش و اقدام‌پژوهی، کاربرد فناوری و هوش مصنوعی، مدیریت کلاس‌های چندپایه، مهارت‌های ارتباطی و همکاری با خانواده و جامعه باشد. همچنین لازم است دوره‌ها به شکل مستمر و مرحله‌ای برگزار شوند و سازوکارهایی برای متورینگ، شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای، تبادل تجربه و ارزیابی پس از آموزش ایجاد شود. فراهم کردن استقلال شغلی متناسب، امکانات و تجهیزات لازم، مشوق‌های حرفه‌ای، کاهش موانع اداری و مشارکت دادن راهبران در طراحی و بازنگری برنامه‌های توانمندسازی نیز می‌تواند زمینه انتقال آموخته‌ها به محیط واقعی کار و پایداری آثار برنامه‌ها را تقویت کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

تشکر و قدردانی

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

Extended Abstract

Introduction

Contemporary educational systems operate in an environment characterized by rapid technological development, increasing diversity of learners, changing professional expectations, and growing demands for accountability and educational quality. These developments have created a need for educational systems to move beyond conventional approaches to human resource development and to establish more adaptive, competency-oriented, and context-responsive mechanisms for professional empowerment. In a world increasingly characterized by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity, educational systems are expected to continuously strengthen the capacities of their human resources so that schools can respond effectively to emerging instructional and organizational challenges (Minciu et al., 2025). Comparative evidence also indicates that the effectiveness of educational systems is closely related to the quality of institutional arrangements, educational policies, professional capacities, and mechanisms through which educational objectives are translated into school-level practices (Del Río et al., 2025; Vicente et al., 2024). Future-oriented education therefore requires not only curricular reform but also systematic investment in those who guide, supervise, and support educational practice (Tan, 2024).

Human resources constitute one of the most influential components of school effectiveness because teachers, principals, educational leaders, and other educational professionals directly mediate between formal policies and actual teaching-learning processes. Effective human resource management can strengthen professional competence, motivation, organizational participation, and school performance (Hoque & Atheef, 2024). Accordingly, empowerment has emerged as a central strategy for developing the capabilities required for meaningful professional performance. Empowerment in educational settings involves more than the

transmission of technical knowledge; it incorporates professional autonomy, participation, access to resources, perceived competence, and opportunities to influence organizational processes (Keddie et al., 2024; Llorente-Alonso et al., 2023). More recent perspectives similarly emphasize that empowerment is shaped by governance structures, collaboration, information flows, institutional arrangements, and opportunities for professional agency (Li et al., 2026).

The need for empowerment has become particularly important in the context of digital transformation. Educational professionals are increasingly expected to possess digital literacy, adaptive capacity, problem-solving skills, and competencies for integrating emerging technologies into educational practice (Anwar et al., 2025; Castañeda et al., 2025). Models of empowerment in contemporary educational contexts therefore emphasize the development of managerial, technological, professional, and interpersonal capabilities (Sadeghi & Shafipour Motlagh, 2025; Soltani & Tarin, 2024). At the same time, professional empowerment should facilitate lifelong learning, reflective practice, collaboration, self-directed development, and the capacity to use evidence for improving educational practice (Crawford, 2025; Fidalgo et al., 2025). Such perspectives indicate that empowerment programs should be designed around authentic occupational needs rather than generic or decontextualized training content.

Within elementary education, educational and pedagogical leaders have a particularly important role because they supervise teaching processes, guide teachers, identify instructional problems, facilitate professional development, support curriculum implementation, and connect schools with administrative and community resources. Previous research has shown that their effectiveness is associated with personal characteristics, technical and professional knowledge, supervision and guidance, effective communication, support for colleagues, motivation, and sensitivity to contextual conditions (Abedinia et al., 2022). Their roles are also closely connected with improvement of the teaching-learning process and the professional guidance of teachers (Naderi Bani et al., 2023). Moreover, competency-based analyses have demonstrated that educational leaders require multidimensional professional, managerial, interpersonal, and instructional capabilities (Soltani et al., 2021), while supervisory models have emphasized educational leadership, theoretical and scientific competence, professional relationships, and ethical competencies (Sheikhabadi et al., 2024).

Despite the importance of these roles, educational leaders encounter numerous occupational challenges, including ambiguities concerning professional position and role, administrative demands, financial difficulties, geographic constraints, limited resources, and complex working conditions (Kadkhoda et al., 2025). Similar research on professional empowerment has shown that limitations in professional development opportunities, organizational support, infrastructure, and implementation conditions may reduce the effectiveness of empowerment initiatives (Saki et al., 2025; Sarbaz Moradlou et al., 2025; Talebi et al., 2023). Consequently, empowerment curricula should be designed according to actual job requirements and should integrate individual, instructional, managerial, research, leadership, and supportive dimensions. Although several studies have examined teacher empowerment, principal empowerment, professional competencies, and the

supervisory roles of educational leaders (Abdollahi et al., 2022; Mohammadi et al., 2025; Nazarizadeh et al., 2025), considerably less attention has been paid specifically to the content that should constitute an empowerment curriculum for educational and pedagogical leaders in elementary education. Therefore, the present study aimed to identify the components of curriculum content for empowering educational and pedagogical leaders in elementary education.

Methods and Materials

The present study was fundamental in purpose and employed a qualitative research approach using a phenomenological strategy. The target population consisted of experts in educational sciences, psychology, and sociology, together with experienced educational and pedagogical leaders who had substantial professional experience. Participants were selected through purposive sampling based on their expertise and relevance to the research problem. Data collection was conducted through in-depth, semi-structured interviews. An initial interview guide was developed after reviewing relevant documents and identifying preliminary dimensions associated with empowerment and educational leadership. During each interview, additional probing questions were asked according to participants' responses in order to explore their experiences and perspectives in greater depth.

Data collection continued until saturation was achieved. Repetition of information became evident after approximately 16 interviews; nevertheless, three additional interviews were conducted to ensure sufficient saturation, producing a final sample of 19 participants. The sample included 14 men and five women; 13 participants held doctoral degrees, one was a doctoral student, and five held master's degrees. Eleven participants were university faculty members and eight were employees of the education system.

Trustworthiness was addressed through credibility, transferability, dependability, and confirmability. Participant feedback on the findings, detailed documentation of research procedures, consultation with experts, and repeated review of interpretations were used to enhance methodological rigor. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step procedure. Interview transcripts were repeatedly reviewed, significant statements were extracted, meanings were formulated, related concepts were clustered into subthemes, and subthemes were subsequently integrated into overarching themes. The final thematic structure was returned to participants for confirmation and refinement.

Findings

Analysis of the interview data resulted in 59 primary concepts organized into eight subthemes and three main themes: managerial improvement, professional improvement, and supportive improvement.

The first main theme, managerial improvement, contained three subthemes: individual development of leaders, educational development, and curriculum development. Individual development included competencies related to annual operational planning, supervisory meetings, modern teaching approaches, digital literacy, teacher professional learning, analysis of classroom observations, effective feedback, emotional intelligence, communication skills, adaptability, flexibility, teamwork, leadership, stress management, resilience,

professional ethics, respect, integrity, transparency, fairness, and justice. Educational development encompassed technical and specialized training, in-service education, participation in school planning and meetings, supervision of curriculum implementation, monitoring students' educational status, identification of students at risk, support for students with special needs, and preparation of school performance profiles. Curriculum development included the capacity to propose strategies for reducing academic failure, explain quality-improvement programs, provide educational consultation, recommend corrective actions, and share knowledge and professional experiences through face-to-face and virtual professional groups.

The second main theme, professional improvement, included educational leadership, research orientation, and teaching and learning. Educational leadership involved addressing teachers' administrative and educational problems, observing inexperienced teachers' classrooms, contributing to improvement of teaching methods, conducting educational needs assessments, interacting effectively with educational authorities, solving classroom problems, supervising recommended strategies, developing content information banks, and integrating emerging technologies such as artificial intelligence into teaching. Research orientation included knowledge of contemporary research methods, formation of collaborative research groups, supervision of action research and lesson study, participation in scientific conferences, preparation of research articles, and collaboration with teachers and university faculty on job-related research. Teaching and learning included the use of information and communication technologies, model teaching, development of integrated instructional scenarios, application of diverse teaching strategies, promotion of collaborative learning, supervision of qualitative-descriptive assessment, management of multigrade classrooms, evaluation of teacher instructional quality, support for students with learning problems, and communication of student progress to parents and school personnel.

The third main theme, supportive improvement, consisted of support programs for educational leaders and encouraging leaders to provide supportive programs. Support for leaders included providing an appropriate educational environment, incentives, reduction of restrictive administrative regulations, professional autonomy, and access to required educational facilities and equipment. Encouraging leaders to provide supportive programs included identifying parents' capacities, collaborating with urban and rural authorities to address school problems, coordinating with health organizations to obtain services for students, developing creative approaches to strengthen family-school relationships, and participating actively in parent-teacher meetings.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that empowerment of educational and pedagogical leaders in elementary education is inherently multidimensional. The emergence of managerial, professional, and supportive improvement as the three overarching themes demonstrates that an effective empowerment curriculum cannot be restricted to theoretical knowledge or isolated professional skills. Educational leaders operate simultaneously as supervisors, instructional advisers, professional development facilitators, curriculum supporters, researchers,

organizational coordinators, and links between schools and external stakeholders. Consequently, the content of their empowerment programs should reflect this complex professional reality.

Managerial improvement highlights the importance of developing the leader as an individual professional while simultaneously strengthening the capacity to guide educational processes and curriculum implementation. Personal competencies such as emotional regulation, communication, resilience, ethical conduct, teamwork, and adaptability appear essential because educational leadership involves continuous interaction with people and frequent exposure to organizational and instructional challenges. Educational and curriculum development further suggest that leaders must possess sufficient pedagogical expertise to analyze classroom practices, recognize student and teacher needs, provide useful feedback, and contribute meaningfully to curriculum implementation and instructional improvement.

Professional improvement extends this role beyond conventional supervision. The findings portray educational leadership as a developmental rather than merely controlling function. Leaders are expected to observe, diagnose, facilitate, guide, and support teachers while also interacting effectively with educational authorities. The identification of research orientation as a separate subtheme is particularly important because it positions educational leaders as reflective practitioners capable of systematically examining school problems rather than relying exclusively on routine experience. Research competencies, action research, lesson study, and professional collaboration can enable leaders to generate context-sensitive solutions and evaluate the consequences of interventions.

The teaching and learning dimension similarly indicates that leaders need direct familiarity with contemporary pedagogy. Their credibility as instructional leaders depends on their ability to understand teaching methods, assessment practices, multigrade education, digital technologies, diverse learning needs, and emerging instructional tools. Therefore, professional learning should remain continuous and practically connected to classroom realities.

Supportive improvement demonstrates that individual competence alone cannot guarantee empowerment. Educational leaders require an organizational environment in which professional autonomy, appropriate resources, incentives, manageable regulations, and necessary facilities allow them to apply their competencies. At the same time, empowered leaders should themselves become sources of support for teachers, schools, families, and communities. Their ability to mobilize parental, community, health, and administrative resources can strengthen the overall capacity of schools to address educational and student needs.

Overall, the findings suggest that curriculum content for empowering educational and pedagogical leaders should be redesigned as an integrated and needs-based framework combining managerial development, instructional and research competence, educational leadership, continuous learning, and organizational and community support. Such a curriculum can reduce the gap between formal professional development programs and the actual realities of educational leadership. By aligning empowerment content with the occupational responsibilities and challenges of leaders, educational systems may strengthen their capacity to support

teachers, improve teaching-learning processes, facilitate effective curriculum implementation, and enhance the quality of elementary education.

References

- Abdollahi, M., Arefi, M., Fathi Vajargah, K., & Khorasani, A. (2022). Designing a Curriculum Model for the Professional Development of Elementary School Teachers in the Iranian Educational System. *Quarterly Journal of Human Resource Education and Development*, 9(32), 25-51. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24233277.1401.9.32.12.5>
- Abedinia, A., Zahed Bolbolan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2022). Identifying Factors Affecting the Effectiveness of Educational and Pedagogical Leaders from the Perspective of Multigrade Teachers in Guilan Province. *Educational and School Studies*, 11(3), 617-642. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.21.7>
- Anwar, C., Aznem, A., Payung, L. T., & Hidayanto, D. N. (2025). Empowering Education through Digital Leadership: The Evolving Role of School Principals. *Journal of Educational Management Research*, 4(5), 2402-2413. <https://doi.org/10.61987/jemr.v4i5.1243>
- Azimi, D., Ghamari Givi, H., Rezaei Sharif, A., & Sheikh-Eslami, A. (2023). Designing a School Counselor Empowerment Model: A Qualitative Approach. *Counseling Research*, 22(85), 6-55. <https://doi.org/10.18502/qjcr.v22i85.12535>
- Castañeda, L., Viñoles-Cosentino, V., Postigo-Fuentes, A. Y., Herrero-Ramila, C., & Cachia, R. (2025). Educational empowerment and strategic guidance: A critical perspective on regional educational digital transformation. *European Educational Research Journal*, 14749041251398083. <https://doi.org/10.1177/14749041251398083>
- Coetzee, M., & Dsane, N. A. (2025). Empowerment in education: Breaking barriers to reform. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 28(1), 6179. <https://doi.org/10.4102/sajems.v28i1.6179>
- Crawford, R. (2025). Responding to the de-professionalisation of teaching: Empowering teachers to enhance their pedagogy through action research. *Education Sciences*, 15(3), 274. <https://doi.org/10.3390/educsci15030274>
- Del Río, A., Knutsen, C. H., & Lutscher, P. M. (2025). Education policies and systems across modern history: A global dataset. *Comparative Political Studies*, 58(5), 851-889. <https://doi.org/10.1177/00104140241252075>
- Esfahani, M. (2025). Exploring the Deficiencies Affecting Elementary School Teachers' Nonuse of Lesson Plans. *Qualitative Research in Curriculum*, 6(18), 1-25. <https://doi.org/10.22054/jti.2024.76119.1406>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Jarrah, A., Abu Khurma, O., Hashem, R., Al Shannag, Q., & Johnson, J. D. (2025). Empowering educators: a roadmap for teachers to build lifelong learning competencies. *Education Sciences*, 15(8), 1063. <https://doi.org/10.3390/educsci15081063>
- Helali Aghdam, H., Alizadeh Nasrabad Olya, Z., & Madadi Nansa, E. (2025). Designing a Professional Empowerment Model for Physical Education Teachers Based on the Educational Experiences of Faculty Members. *Education, Training and Sustainable Development*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.61838/jtesd.85>
- Hooshyar, E., Taghizadeh, H., & Tari, G. (2025). Designing a Model of Sustainable Human Resource Empowerment Indicators with Emphasis on Industry 4.0 in the Banking Industry. *Personal Development and Organizational Transformation*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.145>
- Hoque, K. E., & Atheef, M. (2024). A review of human resource management practices and their impact on school performance (2012–2022). *Human Resources Management and Services*, 6(1), 3392-3392. <https://doi.org/10.18282/hrms.v6i1.3392>
- Kadkhoda, M., Pourshafei, H., & Ghasemi, S. A. (2025). The Position, Role, and Challenges of Educational Leaders: A Qualitative Study. *Applied Educational Leadership*, 6(2), 102-121. <https://doi.org/10.22098/acl.2025.16222.1498>
- Karimi, M. (2024). Prioritizing the Most Important Indicators and Components of a Competency-Based Curriculum Model. *Qualitative Research in Curriculum Planning*, 5(14), 155-180. <https://doi.org/10.22054/qric.2024.81946.389>
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., & Gobby, B. (2024). Teacher professional autonomy in an atypical government school: matters of relationality and context. *Oxford Review of Education*, 50(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2236941>
- Kiral, B. (2025). Teacher Empowerment as a Structure Supporting Teachers' Development: Principals' Practices and Ideal Empowerment. *Sage Open*, 15(2), 21582440251339309. <https://doi.org/10.1177/21582440251339309>
- Li, M., Wu, M., Shan, X., & Chen, X. (2026). Teacher Empowerment and Governance Pathways for Climate-Resilient Education Systems. *Sustainability*, 18(6), 3057. <https://doi.org/10.3390/su18063057>
- Llorente-Alonso, M., Garcia-Ael, C., & Topa, G. (2023). A meta-analysis of psychological empowerment: Antecedents, organizational outcomes, and moderating variables. *Current Psychology*, 43, 1759-1784. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04369-8>
- Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R. C., & Ciocoiu, C. N. (2025). The challenges of the VUCA world and the education system: The need for change to ensure sustainable learning process. *Sustainability*, 17(14), 6600. <https://doi.org/10.3390/su17146600>
- Mohammadi, F., Nateghi, F., & Seifi, M. (2025). Designing and Validating an Empowerment Program Model for Elementary School Teachers in Integrated-Inclusive Education. *Educational Leadership Research*, 9(33), 259-300. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.81578.1775>
- Naderi Bani, N., Karami, H., & Ghazavi, M. (2023). A Mixed-Methods Approach to Identifying the Roles of Educational Leaders and Their Impact on Improving the Teaching-Learning Process. *New Educational Approaches*, 18(2), 55-78. <https://doi.org/10.22108/nea.2023.134827.1820>

- Nazarizadeh, M., Khorasani, A., Shams, G., & Ebrahimi, A. (2025). Managerial Factors Influencing the Empowerment of Student Teachers: Developing and Validating a Model Based on a Mixed-Methods Approach (Qualitative–Qualitative–Quantitative). *Assessment and Practice in Educational Sciences*, 3(4), 1-17. <https://doi.org/10.61838/japes.128>
- Roy, S. (2025). Empowering educators: reimagining professional learning for 21st-century classrooms. *Interdisciplinary Perspectives of Education*, 2(1), 117-123. <https://doi.org/10.65525/ipe.v2i1.16>
- Sadeghi, Z., & Shafipour Motlagh, F. (2025). Designing an Empowerment Model for Entrepreneurial School Principals Using Artificial Intelligence. *Entrepreneurship Education and Management*, 4(1), 69-90. <https://doi.org/10.22126/eme.2025.11908.1157>
- Saki, M., Khorshidi, A., Faghih Aram, B., Hejazi, A., & Rezaei, M. (2025). Designing an Empowerment Model for Faculty Members of Lorestan Universities of Medical Sciences Using a Grounded Theory Approach. *Research and Innovation in Education and Development*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.61838/jsied.206>
- Sarbaz Moradlou, R., Zahed Bolbolan, A., Heydari Raziabad, N., & Rahimzadeh, V. (2025). Designing and Validating a Professional Empowerment Model for Elementary School Teachers. *Teacher Professional Development*, 10(1), 81-123. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18975.1885>
- Sheikhabadi, I., Bagheri, M., & Jahed, H. A. (2024). Identifying Supervisory Components of Educational and Pedagogical Leaders of Elementary Schools to Provide a Comprehensive Model for the Education System. *Sociology of Education*, 10(1), 295-304. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.2008390.1446>
- Soltani, N., Rabiei Mandajin, M., Hakkak, M., & Jamshidi Avanki, M. (2021). Designing a Competency Model for Educational-Pedagogical Leaders of Rural and Nomadic Elementary Schools in the Ministry of Education Based on Grounded Theory. *Management Development and Transformation*(46), 101-116. <https://doi.org/10.22034/jgeq.2022.327930.3553>
- Soltani, P., & Tarin, H. (2024). Designing an Empowerment Model for Elementary School Principals in the Era of Digital Transformation. *Management and Planning in Educational Systems*, 17(2), 313-346. <https://doi.org/10.48308/mpes.2025.237683.1524>
- Talebi, A., Khorsandi, A., & Ghiasi, S. (2023). A Critical Analysis of Teacher Empowerment Policies. *Educational Leadership Research*, 7(26), 104-135. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.70737.1626>
- Tan, C. (2024). Future-readiness and its educational implications: A Daoist interpretation. *Research in Comparative and International Education*, 19(2), 224-238. <https://doi.org/10.1177/17454999241230238>
- Vicente, R. S., Reomero, J. I., Flores, L. C., Amora, M. S., & Almagro, R. E. (2024). Comparative analysis of two educational systems in both basic and higher education between Japan and Singapore. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(1), 114-135. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i11243>
- Yalçın, M. T., Atasoy, R., & Göçen, A. (2025). Trust, Professionalism and Empowerment: How School Leaders Shape Instructional Practices. *European Journal of Education*, 60(2), e70087. <https://doi.org/10.1111/ejed.70087>
- Zamani, M., Keshavarz Afshar, H., & Bahonar, F. (2025). Students' Perceived Needs and Challenges Regarding School Counseling Services. *Qualitative Research in Curriculum*, 6(21), 163-192. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.88884.445>