



A Comparative Study of Educational Leadership in Finland and England: Lessons for Iran

soraya ghorehjili^{1*}

1. Educational Administration, Tehran university, Iran

ABSTRACT

Keywords:

Educational leadership
Finnish educational leadership,
English educational leadership
comparative study

1 .Corresponding author
✉ shorehjili@gmail.com

Background and Objectives: Educational leadership is recognized as one of the key components of developing the quality of educational systems, and international research has shown that models, structures, policies, and programs for training school leaders in different countries have significant differences and similarities. Recent studies have emphasized that adapting educational leadership components to the cultural, organizational, and policy-making contexts of each country plays an important role in the success of schools. Therefore, the present study aimed to conduct a comparative study of educational leadership in Finland and the United Kingdom and provide lessons for Iran. **Method:** The present study was a qualitative-applied and comparative study in which the Bode model method, which has four stages of description, interpretation, juxtaposition, and comparison, was used to analyze data. The data collection tool for this study was a library type, and materials were collected through a review of 12 research and review articles from domestic and foreign journals, as well as 2 books related to the present study. **Findings:** The research findings showed that the type of education system in England is centralized and Finland is decentralized. In terms of leadership style, England uses distributed leadership and Finland uses distributed and participatory leadership. There is decentralization in the context of the UK. Reforms in teacher education have also been implemented in these countries. Educational workshops on educational leadership are held in these two countries. There are institutions in the field of education and training of educational leaders and managers in England. **Conclusion:** Based on the results obtained from the analysis of the findings, the two countries of England and Finland have emphasized the empowerment of leaders and the professional growth of educational leadership, leadership training, and granting responsibility to schools. This research can help educational planners and policymakers in selecting and appointing educational leaders in primary schools.


Received: ۱۴۰۴/۷/۳۰

Reviewed: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰

Accepted: ۱۴۰۴/۱۲/۱۰

PP: 1-18

Citation (APA): ghorehjili, S. (2026). A Comparative Study of Educational Leadership in Finland and England: Lessons for Iran. *Comparative Studies of Teacher Education (International Research)*, 4(2), 1-18.

 <https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>





مطالعه تطبیقی رهبری آموزشی در کشورهای فنلاند و انگلستان: آموزه‌هایی برای ایران

ثریا قوره جیلی^۱

۱. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، ایران.

مقاله پژوهشی / مروری

چکیده

پیشینه و اهداف: رهبری آموزشی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی توسعه کیفیت نظام‌های آموزشی شناخته می‌شود و پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که مدل‌ها، ساختارها، سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت رهبران مدارس در کشورهای مختلف تفاوت‌ها و شباهت‌های قابل توجهی دارند؛ مطالعات اخیر تأکید کرده‌اند که تطبیق مؤلفه‌های رهبری آموزشی با زمینه‌های فرهنگی، سازمانی و سیاست‌گذاری هر کشور نقش مهمی در موفقیت مدارس دارد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف، بررسی تطبیقی رهبری آموزشی در کشورهای فنلاند و انگلستان و آموزه‌هایی برای ایران انجام شده است. **روش:** روش پژوهش حاضر کیفی-کاربردی و از نوع تطبیقی بود که در آن از روش الگوی بردی که دارای چهار مرحله‌ی توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از نوع کتابخانه‌ای بوده و از طریق بررسی ۱۲ مقاله پژوهشی و مروری از مجلات داخلی و خارجی و همچنین ۲ کتاب مرتبط با پژوهش حاضر مطالب گردآوری شدند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان داد نوع سیستم آموزشی کشور انگلستان از سیستم متمرکز و فنلاند از سیستم غیرمتمرکز بهره می‌برد. در زمینه سبک رهبری انگلستان از رهبری توزیعی و فنلاند از رهبری توزیعی و مشارکتی بهره می‌برد. در بخش بسترها تمرکززدایی در انگلستان وجود دارد. اصلاحات در تربیت معلم نیز در این کشورها اعمال شده است. کارگاه‌های آموزشی با موضوع رهبری آموزشی در این دو کشور برگزار می‌شود. فعالیت مؤسسات در زمینه آموزش و تربیت رهبران و مدیران آموزشی در انگلیس وجود دارد. **نتیجه-گیری:** بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل یافته‌ها، دو کشور انگلستان و فنلاند به توانمندسازی رهبران و رشد حرفه‌ای رهبری آموزشی، تربیت رهبری و اعطای مسئولیت به مدارس تأکید کرده‌اند. این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزشی در انتخاب و به کارگیری رهبران آموزشی در مدارس ابتدایی کمک نماید.

واژه‌های کلیدی:

رهبری آموزشی
رهبری آموزشی فنلاند
رهبری آموزشی انگلستان
مطالعه تطبیقی

DOI:
doi.org/10.12345/tej.12.10.112

۱. نویسنده مسئول
s.ghorehjili@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۳۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۰

شماره صفحات: ۱-۱۸

مقدمه

رهبری آموزشی به عنوان یکی از محورهای کلیدی توسعه کیفیت آموزش، نقش تعیین کننده‌ای در بهبود عملکرد مدارس، ارتقای توان حرفه‌ای معلمان و تقویت عدالت آموزشی دارد. رهبران آموزشی نه تنها مسئول هدایت و مدیریت منابع انسانی و مالی مدارس هستند، بلکه نقش مهمی در شکل‌دهی فرهنگ مدرسه، افزایش انگیزه معلمان و دانش‌آموزان و ایجاد محیط یادگیری مثبت ایفا می‌کنند (Tian & Rautiainen, 2024). اهمیت این موضوع در دهه‌های اخیر افزایش یافته است؛ چرا که تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فناوری، و همچنین چالش‌های ناشی از پاندمی کووید-۱۹، فشارهای تازه‌ای بر رهبران آموزشی وارد کرده است. افزایش علاقه و تمایل به رهبری آموزشی مؤثر که در سال‌های اخیر مشهود است به دلیل فرایند اصلاحات سیستم‌های آموزشی مستمر در سراسر جهان است (Hallinger & Huber, 2012). اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن در موفقیت و بهسازی مدارس بر هیچ کس پوشیده نیست. محققان و سیاستگذاران آموزشی همواره بر این باورند که رهبری ستون اصلی بهسازی مدرسه به شمار می‌آید. اگر در گذشته مدیران قادر بوده‌اند که از مجرای رسمی و سلسله‌مراتبی در جهت اثربخشی مدرسه حرکت نمایند، در شرایط امروزی تأکید صرف بر چنین امری، اثربخشی مدارس را تضمین نخواهد کرد. به بیان دیگر نقش‌های مدیریتی دیگر در برابر چالش‌های نوین آموزشی کافی نبوده و مدیران در این بافت سرشار از چالش، نیازمند ابزاری با عنوان مهارت‌های رهبری هستند (Hallinger & Huber, 2012).

رهبری آموزشی مؤثر یک عامل کلیدی برای تحقق اهداف سیاست‌های ملی آموزش و پرورش و کاهش نابرابری‌ها در سطح مدرسه و جامعه است (کمیته اروپا؛ ۲۰۲۴) و مطالعات متعدد نشان داده‌اند که سبک و کیفیت رهبری آموزشی تأثیر مستقیم بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان، سلامت روان معلمان و کیفیت محیط یادگیری دارد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۵).

مدیران مدارس نقش‌های متعددی در هدایت مدرسه دارند. به دلیل نقش‌های چندوجهی که مدیران مدارس باید ایفا کنند، آنها باید تلاش کنند تا مهارت‌ها، کیفیت‌ها و ویژگی‌های رهبری آموزشی مناسبی داشته باشند که به آنها در دستیابی به چشم‌انداز و مأموریت وزارت آموزش کمک کند. علاوه بر این، موفقیت هر سازمانی به اثربخشی رهبر آن بستگی دارد زیرا رهبری مؤثر، بهره‌وری و اثربخشی احتمالی را در جهت اهداف سازمان تضمین می‌کند (Beri & Shu, 2018). مطالعه‌ای توسط Halligan-Rostek (2021) نشان داد که چگونه رهبران مؤثر با موفقیت بیشتری قادر به ایجاد یک چشم‌انداز مشترک با محوریت موفقیت دانش‌آموزان هستند و نیاز به رهبران مؤثرتر در مدارس را برای تأثیرگذاری بر نتایج مثبت مطرح می‌کند. یک مدیر آماده یک رهبر خوب و یک دارایی برای یک سازمان آموزشی خواهد بود (Bush, 2018).

رهبری مؤثر یکی از عوامل حیاتی سازمان‌های آموزشی است و نقش مهمی در موفقیت سازمان‌های امروزی دارد (Kim & Sydnes & Bataalden, 2021). پژوهش‌های جدید در مورد اثربخشی مدرسه توجه سیاستگذاران و پژوهشگران را به رهبری آموزشی مدیر متمرکز کرده است (Ali, 2017). به طوری که زمینه و الگوهای تحقیق برای ایجاد پایگاه دانش جهانی مدیریت و رهبری آموزشی در کشورهای در حال توسعه رو به افزایش است (Harris & et al., 2019). بنابراین بازنگری در معنا و مفهوم مدیریت آموزشی و پرداختن به رهبری آموزشی با توجه به نیازهای آینده جامعه و دینفعان بیش از پیش آشکار می‌گردد. از همین رو مسئله اصلی در این پژوهش مباحث مربوط به برآورده نشدن انتظارات و اهداف کلی نظام آموزشی با توجه به وضعیت موجود آموزش و پرورش در طول حاکمیت مدیریت آموزشی بر

1- European Commission

2-OECD

سطوح مختلف آموزش و پرورش و گذار به سمت رهبری آموزشی با واکاوی و بررسی شرایط و بسترهای لازم برای رسیدن به این مقصد می‌باشد.

این زمینه‌ها نشان می‌دهد که رهبری آموزشی نه فقط یک وظیفه مدیریتی، بلکه یک مهارت پیچیده و چندبعدی است که به توانایی رهبران در هماهنگی بین سیاست ملی، نیازهای محلی و توسعه حرفه‌ای معلمان بستگی دارد. به همین دلیل، درک تفاوت‌ها و شباهت‌های رهبری آموزشی در دو کشور با بافت‌های نهادی و فرهنگی متفاوت، می‌تواند چارچوبی برای طراحی سیاست‌های بهتر و انتقال تجارب موفق ارائه دهد (Tian & Rautiainen, 2024).

رهبری آموزشی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی و تضمین موفقیت مدارس و پیشرفت حرفه‌ای معلمان شناخته می‌شود و تأثیر آن بر عملکرد آموزشی و توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان بسیار قابل توجه است. با وجود پژوهش‌های متعدد در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی، بررسی‌های تطبیقی و نظام‌مند که به طور جامع مدل‌های رهبری مدارس، ساختار نظام آموزشی، بسترهای شکل‌گیری رهبری و برنامه‌های تربیت رهبران را در کشورهای پیشرفته انجام دهند، محدود است. مطالعه همزمان کشورهای فنلاند و انگلستان، که هر دو به عنوان نظام‌های آموزشی موفق و پیشرو شناخته می‌شوند، امکان شناسایی شباهت‌ها، تفاوت‌ها و بهترین رویه‌ها را فراهم می‌کند و می‌تواند تجربه‌های موفق هر کشور را برای بهبود سیاست‌ها و عملکرد آموزشی کشور خودمان مورد استفاده قرار دهد. اهمیت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که شناخت دقیق مؤلفه‌های رهبری آموزشی می‌تواند به راهنمایی سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی برای اتخاذ تصمیمات مبتنی بر شواهد و ارتقای کیفیت آموزش منجر شود و تجربه‌های بین‌المللی را با شرایط فرهنگی و سازمانی کشور ما تطبیق دهد. اهمیت مطالعه تطبیقی فنلاند و انگلستان در این زمینه از چند جنبه قابل تأمل است. فنلاند با ساختار آموزشی دولتی و تمرکز بر حرفه‌گرایی معلمان و عدالت آموزشی شناخته می‌شود. در این کشور، رهبران مدارس معمولاً از استقلال بالایی برخوردارند و تصمیم‌گیری بر اساس نیازهای محلی و دانش حرفه‌ای معلمان انجام می‌شود. در مقابل، انگلستان تجربه گسترده‌ای از بازسازی آموزشی، آکادمی‌سازی و سیاست‌های حساب‌پذیری دارد؛ این نظام‌ها چارچوب قانونی و نظارتی مشخصی برای رهبران مدارس فراهم می‌آورند، اما همزمان فشارهای اجرایی و ارزیابی عملکرد را افزایش می‌دهند.

این مطالعه از نظر روش‌شناختی نوآورانه است زیرا با بهره‌گیری از مدل چهارمرحله‌ای بردی و تحلیل نظام‌مند اسناد رسمی، گزارش‌ها و مقالات علمی، تصویری جامع و علمی از رهبری آموزشی در دو کشور ارائه می‌دهد، خلأ مطالعات تطبیقی جامع را پر می‌کند و ابعاد ساختاری، فرهنگی و برنامه‌های تربیت رهبران را به صورت هم‌زمان بررسی می‌کند که در تحقیقات پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نتایج این پژوهش می‌تواند به شناسایی و اقتباس بهترین تجربه‌ها و ایده‌های رهبری آموزشی کشورهای فنلاند و انگلستان برای بهبود نظام آموزشی کشور خودمان کمک کند.

سؤال اصلی:

رهبری آموزشی در کشورهای منتخب چگونه سازمان‌دهی، اجرا و حمایت می‌شود و این کشورها از نظر نوع نظام آموزشی، مدل‌های رهبری مدارس، بسترهای شکل‌گیری رهبری آموزشی و برنامه‌های تربیت و آموزش رهبران مدارس چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند؟

۱- نوع نظام آموزشی کشورهای منتخب چه ویژگی‌هایی دارد و چه تفاوت‌هایی میان آن‌ها دیده می‌شود؟

۲- مدل‌های رهبری مدارس در کشورهای منتخب چگونه تعریف، اجرا و ارزیابی می‌شوند؟

۳- بسترهای شکل‌گیری رهبری آموزشی در کشورهای منتخب چگونه است؟

۴- برنامه‌های تربیت و آموزش رهبران آموزشی در کشورهای منتخب چه ساختار، اهداف و روش‌هایی دارند؟

۵- این کشورها در مجموع چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های چهارگانه رهبری آموزشی دارند؟

پیشینه پژوهش

رهبری آموزشی اساساً با یادگیری و آموزش گره خورده است و این سبب تمایز رهبری آموزشی از انواع دیگر رهبری است. رهبر آموزشی فردی است که چشم‌اندازی را برای یادگیری ایجاد کرده و از یادگیری حمایت می‌کند، برنامه‌های یادگیری را مدیریت نموده و به منظور تأثیرگذاری در معلمان شور و اشتیاق فراوانی از خود نشان می‌دهد (Liu & Hallinger, 2018). در زمینه رهبری آموزشی پژوهش‌هایی انجام شده است که به شرح مختصری از آنها پرداخته شده است: در پژوهش Shafiee & et al (2023) تحت عنوان مرور سیستماتیک نقش رهبری آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: یک مطالعه فراترکیب که با استفاده از الگوی سندلوسکی و باروس انجام گرفت. مطابق با یافته‌های پژوهش، چهار سبک رهبری که عبارتند از: رهبری یکپارچه، رهبری آموزشی توزیع شده، رهبری اقتضایی و رفتاری می‌توانند به ارتقا اثر بخشی رهبری آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. رهبری آموزشی از طریق به کارگیری سبک‌های رهبری مؤثر، به صورت مستقیم از طریق ویژگی‌ها، مهارت‌ها و اقدامات و به صورت غیرمستقیم از طریق تأثیر بر شرایط مدرسه، معلمان و تعامل با شرکای اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش‌آفرینی کند. (Karacabey et al, 2022) به بررسی «رهبری آموزشی و رهبری تحولی و یادگیری حرفه‌ای معلم در مدارس ترکیه: بررسی اثرات میانجی اثربخشی معلمان جمعی و اعتماد معلم» پرداختند. نتایج حاکی از آن است که هر دو نوع رهبری آموزشی و تحولی مدیران به طور قابل توجهی بر یادگیری حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارند. (Rozenfeld & et al, 2020) در پژوهشی پیرامون عوامل مؤثر بر رهبری آموزشی، آن را فردی چندبعدی و پویا و آنرا تابعی از ویژگی‌های رهبر، پیروان و موقعیت یا شرایط دانسته و عواملی چون فرایند تغییرات سازمانی، فرهنگ حاکم بر سازمان‌های آموزشی، اعتماد به نفس و میزان شایستگی حرفه‌ای و نحوه ارتباطات را بر این فرایند تأثیرگذار می‌دانند.

Tichnor-Wagner (2019) در مطالعه خود با عنوان رهبری آموزشی با تفکر جهانی شدن با رویکرد اکتشافی گراند تئوری با هدف مشخص ساختن ویژگی‌های رهبری آموزشی به انجام رسیده است. مشارکت کنندگان شامل مدیران مدارس ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم بوده است. چهارمؤلفه اصلی تعیین اهداف ایجاد و تسهیل در توسعه‌ی یک چشم‌انداز و مأموریت مشترک با صلاحیت‌های بین‌المللی، توسعه‌ی دانش نیروی انسانی حمایت از دانش‌آموزان در قالب یک برنامه‌ی درسی و آموزشی شامل یادگیری‌های بین‌المللی، توسعه‌ی حرفه‌ای شغلی برای ورود به بازار جهانی، توسعه‌ی فردی تحت عنوان رهبر آموزشی بین‌المللی، بازساختار سازی سازمانی، توزیع رهبری آموزشی در بین همکاران، دریافت حمایت‌های محلی و منطقه‌ای، پیش‌بینی دقیق منابع و موقعیت‌های بین‌المللی، مقابله با نابرابری‌های اجتماعی، تنوع در تقدیر و سپاسگزاری، ارتباط محلی و منطقه‌ای را از ویژگی‌های یک رهبر آموزشی موفق بر شمرده‌اند. (Goddard, 2021) در تحقیقی به بررسی «باورهای کارآمدی اصلی برای رهبری آموزشی و ارتباط آنها با احساس کارآمدی جمعی معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان» پرداختند. نتایج حاکی از آن است که احساس کارآمدی مدیران مدارس تأثیر مثبتی بر باورهای کارآمدی جمعی معلمان دارد و این باورهای جمعی معلمان به طور غیرمستقیم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. (Day & Sammons, 2016) در پژوهشی تحت عنوان رهبری مدرسه موفق در دانشگاه ناتینگهام دو نوع رهبری تحول‌گرا و رهبری آموزشی را مورد بررسی قرار دادند و نهایتاً الگویی برای رهبری مدارس موفق ارائه کردند که شامل هفت بعد است: بهبود وضع آموزش و یادگیری، طراحی مجدد نقش‌ها و مسئولیت‌ها، بالا بردن کیفیت معلم، ایجاد روابط داخل مدرسه، ارتقا آموزش و یادگیری و در نهایت ایجاد روابط خارج از مدرسه. (Morris & et al., 2020) در مطالعه‌ی موردی خود با عنوان نقش رهبری آموزشی در پایه‌گذاری فرهنگ مثبت کارکنان در دوره‌ی دوم متوسطه که با هدف اجرای راهکارهای حمایت از توسعه‌ی فرهنگ مثبت مدرسه در بین کل کارکنان مدرسه به انجام رسیده است،

دریافته‌اند که چهار عامل تأثیرگذار در موفقیت یک رهبری آموزشی شناخت و ارزیابی، تصمیم‌گیری مشارکتی، رشد حرفه‌ای و رهبری حمایتی است. Kwan (2020) در تحقیقی به بررسی «آیا نظریه رهبری تحول آفرین قابل قبول است؟ بررسی مجدد اثر یکپارچه رهبری آموزشی و رهبری تحول آفرین بر نتایج دانش آموزان» پرداخت. نتایج حاکی از آن است که رهبری تحول آفرین نقش تعدیل کننده‌ای در تأثیر رهبری آموزشی بر نتایج دانش آموزان ایفا می‌کند.

Karatas (2019)، در مطالعه‌ای با عنوان اصول حرفه‌ای رهبری آموزشی در مدارس در قالب یک مطالعه‌ی ترکیبی از نوع طرح تبیینی متوالی، سه مضمون فراگیر باورها (حقوق بشر، دموکراسی، قانون، علمی بودن، احترام به تنوع فرهنگی، احترام به دانش آموزان و خانواده‌ها)؛ ارزش‌ها (عدالت، صداقت، صبر و بردباری، درک متقابل، مهربانی، اخلاص) و مهارت‌ها (ایجاد یادگیری‌های فعال، صراحت، شفافیت، در دسترس بودن، حامی، احترام‌گذار، بینش‌مند) را استخراج کرده است.

(Hallinger, 2020) در پژوهش خود به بررسی آیا اصولاً هنوز رهبران آموزشی هستند؟ نقشه علمی پایگاه دانش در رهبری آموزشی پرداختند. نتایج نشان می‌دهد که رهبری آموزشی مدیران نقش کلیدی در پیشرفت معلمان و دانش‌آموزان دارد. این یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت استمرار و تقویت این نوع رهبری در مدارس است.

Nadeem (2024) در پژوهش خود که با عنوان رهبری توزیع شده در زمینه‌های آموزشی: کاتالیزوری برای بهبود مدرسه انجام داد، با اقتباس از نظریه یادگیری اجتماعی و جوامع عملی، زیربنای نظری رهبری را به عنوان یک پدیده همساز روشن می‌کند. استراتژی‌های عملی شامل چشم‌انداز مشترک، نقش‌های روشن، تصمیم‌گیری توزیع شده، جوامع یادگیری مشارکتی، توسعه حرفه‌ای مستمر، ارتباط مؤثر، به رسمیت شناختن مشارکت‌ها و رهبری تطبیقی است. چالش‌های رهبری عبارتند از مقاومت در برابر تغییر، ابهام نقش و اعتمادسازی. بازتاب‌های انتقادی شامل اصلاح سیاست، آموزش عادلانه و پتانسیل تحول آفرین رهبری توزیع شده است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی- کاربردی از نوع مطالعه تطبیقی بود که با بهره‌گیری از الگوی چهارمرحله‌ای بردی شامل توصیف، تفسیر، همجواری^۳ و مقایسه^۴ انجام شد. در مرحله‌ی اول به توصیف هر یک از عوامل مورد تحقیق پرداخته می‌شود، سپس در مرحله‌ی تفسیر، اطلاعات مرحله‌ی قبل واری می‌شود. در مرحله‌ی همجواری نیز اطلاعات مراحل قبل طبقه‌بندی و کنار هم قرار می‌گیرند. در مرحله‌ی آخر نیز موارد مرحله‌ی قبلی مقایسه می‌شود تا نتیجه‌ی پژوهش حاصل شود.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از نوع کتابخانه‌ای بوده و از طریق مقالات پژوهشی و مروری از مجلات داخلی و خارجی و همچنین کتب مرتبط با پژوهش فعلی مطالب جمع‌آوری گردید. پژوهشگر برای دسترسی به منابع معتبر، با استفاده از کلیدواژه‌های نوع نظام آموزشی، مدل‌های رهبری مدارس، بسترهای شکل‌گیری رهبری آموزشی و برنامه‌های تربیت رهبران در پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی و داخلی از جمله؛ گوگل اسکولار، امرالد، اسپرینگر، الزویر، سیج، سیویلیکا، جهاد دانشگاهی، ایرانداک و پرتال جامع علوم انسانی جستجو کرده و از بررسی ۱۵ مقاله پژوهشی و مروری داخلی و خارجی و ۲ کتاب مرتبط با پژوهش، مطالب جمع‌آوری شدند. ملاک ورود منابع به حیطه‌ی بررسی عبارتند از: از نظر علمی معتبر بوده، به‌طور مستقیم به حوزه رهبری آموزشی مربوط بوده، توسط نهادهای رسمی منتشر شده (سایت‌های

1-Description

2-Interperation

3-Juxtaposition

4-Comparison

مرتبط و معتبر هر کشور، مقالات معتبر بین‌المللی در این زمینه، مقالات و گزارشات سازمان‌های جهانی یونسکو و سازمان بین‌المللی همکاری و توسعه اقتصادی)، و از نظر محتوایی توانایی ارائه اطلاعات قابل استناد برای مقایسه را داشته‌اند و اینکه نتایج حاصل از منابع مورد بررسی، در راستای عنوان پژوهشی حاضر بوده و در نیل به اهداف به پژوهشگر یاری رسانده که از طریق این گزینه، اعتبار و روایی پژوهش حاضر فراهم گردد. کیفیت مقالات انتخاب شده با استفاده از چک لیست ارزیابی اعتبار علمی و معیارهای استاندارد کیفی بررسی شد و دو عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان به طور مستقل تحلیل و امتیازدهی نمودند. درصد توافق بین اعضا محاسبه شد و در صورت وجود اختلاف نظر، با بحث و بررسی اولیه تلاش شد به اجماع برسند و در مواردی که اختلاف حل نمی‌شد نفر سوم برای تصمیم نهایی وارد عمل شد تا دقت و قابلیت اتکای داده‌ها تضمین شود. واحد مقایسه در این پژوهش، کشورهای فنلاند و انگلستان بوده است. تحلیل تطبیقی بر اساس مؤلفه‌های کلیدی رهبری آموزشی شامل ساختار نظام آموزشی، مدل‌های رهبری مدارس، بسترهای شکل‌گیری رهبری آموزشی و برنامه‌های تربیت و آموزش رهبران مدارس انجام شد. به این ترتیب، هر کشور به عنوان یک واحد تحلیلی مستقل در نظر گرفته شد و داده‌ها و اطلاعات مربوط به هر کشور به طور مجزا جمع‌آوری، تحلیل و سپس در کنار یکدیگر مقایسه شدند تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها در چارچوب چهار مرحله بردی استخراج شود.

یافته‌های پژوهش

مرحله توصیف

در کشور انگلستان؛ تأسیس انجمن تربیت معلم یک پیشرفت بزرگ بود که منجر به توسعه رهبری شد. در سال ۱۹۹۷، این انجمن، برنامه‌ی صلاحیت حرفه‌ای ملی برای سرپرستی را به عنوان اولین مدرک ملی برای مدیران در تمام سطوح تصویب کرد (Bush, 2016). این برنامه نسبتاً جامع شامل اقدامات و فعالیت‌های مربوط به شایستگی‌های قبل از خدمت، آماده‌سازی و آشنایی برای حمایت از رهبران جدید و آموزش ضمن خدمت برای رهبران باتجربه مدارس بود. همچنین این برنامه برای کسانی که می‌خواستند مدیر مدرسه شوند به منظور کسب مهارت‌های حرفه‌ای اجرا شد. محتوای این برنامه شامل مواردی چون شکل دادن به آینده، رهبری آموزشی، خودسازی و کار با گروه، مدیریت و سازمان و ضرورت حسابداری است که از موضوعات مهم مدیریت مدرسه است. همچنین، مدیران در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت آموزش می‌بینند که هدف آنها درک رابطه بین تمرکز بر توسعه شخصی و نقش‌های رهبری مؤثر و عملکرد مدرسه است (Turabik, 2017). از سال ۲۰۰۰ به بعد، نظام آموزش و پرورش انگلستان تغییرات متعددی را تجربه کرده است. برنامه‌های درسی مورد بازنگری و تغییر قرار گرفته‌اند. اهداف آموزشی تجدیدنظر شده و درسنامه‌ها به روز گردیده تا با نیازها و تغییرات جامعه همگام باشند. مدارس از مدیریت مستقل‌تری برخوردار شدند. مدیران مدارس، مسئولیت اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی را بر عهده گرفتند. هیئت امنای مدرسه در سطح مدارس شکل گرفت که تصمیمات مهمی در زمینه‌های مالی، منابع انسانی و سیاست‌های آموزشی می‌گیرد و مدیران مدرسه را نظارت می‌کنند. مقامات محلی بر مدارس نظارت داشته و سیاست‌های مدارس را تعیین می‌نمایند. از سال ۲۰۰۰، با تأسیس کالج ملی رهبری مدرسه اقدامات مربوط به برنامه‌های توسعه مدیران گسترش یافت و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر، جایگزین آموزش ضمن خدمت شد (چارچوب ارزیابی و محتوا صلاحیت حرفه‌ای ملی، ۲۰۱۹).

در کشور فنلاند در اوایل دهه ۱۹۹۰ و بر مبنای اصلاح قوانین آموزشی، سیستم کاملاً غیرمتمرکزی شکل گرفت. مسئولان اداره آموزش محلی اختیار بیشتری یافتند. مسئولیت تعیین محتوای آموزشی و انتخاب مواد درسی به نهادهای بومی آموزشی تفویض گردید. رهبری آموزشی در سطح مدارس بیشتر مورد توجه قرار گرفت. بالغ بر ۴۱۶ اداره آموزش

محلی متولی برنامه‌های مدرسه‌ای و تعیین مدیران مدارس با در نظر داشتن شاخص‌های رهبری آموزشی شدند (Simola & et al., 2017). در سال ۱۹۹۳ هیئت دولت، طرح توسعه نظام آموزشی فنلاند ارائه نمود. این طرح مبتنی بر ارائه اصلاحات و توسعه نظام آموزش و پرورش در یک دوره کوتاه مدت ۵ سال از سال ۱۹۹۵ تا سال ۲۰۰۰ بود. این طرح نقشه راه جدید مدارس را تبیین می‌نمود. مدیران در نقش رهبران آموزشی مسئول تمام امور مدرسه تلقی شده و اختیارات خاصی نیز به آنها تفویض گردید. آنها در تنظیم برنامه‌های استراتژیک محلی برای ادارات آموزش و پرورش مشارکت داده شدند. انتصابات سیاسی مدیران به سمت احراز صلاحیت حرفه‌ای و مبتنی بر مهارت‌ها و شایستگی‌ها سوق داده شد، در سال ۲۰۱۰ در یک سیاست توسعه‌ای دیگر، دولت طرح توسعه آموزش و پژوهش را ارائه نمود. این طرح سند مهمی برای تحقق اهداف در سطح مدارس بوده و رویکرد تحولی دیگری در آموزش و پرورش فنلاند را ایجاد نموده است. بر مبنای این سند، انجمن مشترکی برای رهبری مدرسه و تدوین چشم‌انداز کوتاه مدت و بلندمدت برای مدرسه فراهم می‌شود (Kajamaa & Kumpulainen, 2019).

مرحله تفسیر

در مرحله دوم، داده‌های مربوط به نظام آموزشی هر کشور در زمینه ساختار نظام آموزشی، شرایط تصدی مدیران مدارس و برنامه‌های آماده سازی آنها به عنوان رهبران آموزشی تفسیر می‌شود. به طور کلی، سیستم آموزشی انگلستان ساختار غیرمتمرکز را نشان می‌دهد. دولت مرکزی، مقامات محلی، کلیساها و سایر سازمان‌های داوطلبانه، هیئت مدیره مؤسسات آموزشی و کارکنان آموزشی دارای مسئولیت‌های مشترک در زمینه‌های مختلف هستند (Brown & Militello, 2016). برای تصدی سمت مدیریت مدرسه، معلم بودن و داشتن مدرک کارشناسی ارشد یا دکترا الزامی است. گواهینامه‌های معتبر نیز توسط دولت پذیرفته می‌شود. علاوه بر این، تجربه و شایستگی برای مدیریت از جمله شرایط مطلوب است. برنامه صلاحیت حرفه‌ای ملی برای سرپرستی برای کسب مهارت‌های حرفه‌ای نامزدهای مدیریت مدرسه اعمال می‌شود. با استفاده از این برنامه، یک آموزش عملی و حرفه‌ای، مبتنی بر بهبود مدرسه برای معلمان که می‌خواهند مدیر شوند هدفگذاری شده است. استخدام و انتخاب مدیران مدارس توسط شورایی مرکب از گروه‌های مرتبط (مدیران، معلمان، نمایندگان اولیا، نمایندگان دانش‌آموزان، نمایندگان دولت محلی) تعیین می‌شود. در مرحله بعد، درخواست‌های انتصاب به مقامات محلی ارسال می‌شود. عملکرد داوطلبان، از نظر تدریس و مدیریت، طی یک جلسه بررسی می‌گردد. همچنین چندین فعالیت دیگر از جمله کار با یک مدیر مجرب و شرکت در پروژه‌های توسعه مدرسه نیز در طول دوره آموزشی مد نظر قرار می‌گیرد. علاوه بر این از روش‌هایی مانند مصاحبه با متقاضیان، تست‌های روانشناسی و نظر والدین نیز استفاده می‌شود. کاندید برگزیده در پایان مراحل به عنوان مدیر مدرسه منصوب خواهد شد. برای مدیر منتخب، بودجه‌ای در نظر گرفته می‌شود تا در دو سال آینده برای آموزش‌هایی مانند دوره‌های تحقیقاتی، مربیگری یا مشاوره در راستای پیشرفت حرفه‌ای وی هزینه شود (چارچوب سرپرستی صلاحیت حرفه‌ای ملی، ۲۰۲۰). هیئت‌های مدرسه نیازهای رشد حرفه‌ای مدیران مدارس و اقدامات لازم برای رفع این نیازها را ارزیابی می‌کنند. ارزشیابی و استانداردهای حرفه‌ای مدیران مدارس که به عنوان دستورالعمل تلقی می‌شوند عبارتند از: فرهنگ مدرسه، تدریس، برنامه درسی و ارزشیابی، رفتار، نیازها و ناتوانی‌های آموزشی اضافی و ویژه، رشد حرفه‌ای، مدیریت سازمانی، بهبود مستمر مدرسه، مشارکت و پاسخگویی.

طراحان برنامه‌ها بر این باورند که طیف گسترده‌ای از انواع مختلف آموزش وجود دارد، از جمله آموزش حضوری، هم‌تا به هم‌تا، آنلاین، فردی و مبتنی بر کار. آماده سازی مقدمات لازم برای این آموزش‌ها شامل مواردی مانند آموزش رهبری در حین کار، چالش و حمایت از طریق مربی یا مربیگری، دسترسی به منابع با کیفیت بالا، دسترسی به تحقیقات و شواهد به روز است. نامزدهای مدیریت مدرسه در هنگام برگزاری یا مدیریت یک جلسه مورد مشاهده قرار می‌گیرند. همچنین،

چندین فعالیت دیگر مانند کار زیر نظر یک مدیر مجرب، برگزاری جلسه طوفان فکری، شرکت در پروژه‌های توسعه مدرسه نیز در طول دوره انجام می‌شود (استانداردهای راهنمای مدیران، ۲۰۲۰). فرایند رهبری آموزشی در انگلستان بر حصول اطمینان از ارائه آموزش باکیفیت بالا که نیازهای همه دانش‌آموزان را برآورده می‌کند، متمرکز است و هدف آن حمایت از مدارس و معلمان برای بهبود مستمر عملکرد و ارائه بهترین آموزش ممکن برای دانش‌آموزان است.

در حال حاضر در کشور فنلاند، الزامات شایستگی مدیر و معاون با هدف تقویت مهارت‌های حرفه‌ای آنها از طریق تأکید بر تحصیلات بیشتر در حال اصلاح است. این اصلاح به این معنی است که هم مدیران و هم معاونان دارای شرایط یکسانی برای رهبری آموزشی خواهند بود. در گذشته شایستگی‌های مدیران مبتنی بر داشتن گواهینامه مدیریت آموزشی بودند که عمدتاً شامل شایستگی در آشنایی با قوانین آموزش و پرورش و مدیریت آموزش و پرورش بود. امروزه معلمی که مشتاق مدیر شدن باشد این فرصت را دارد که به روش‌های متعددی کسب شایستگی کند. هیئت ملی آموزش و پرورش فنلاند هنوز گواهینامه مدیریت آموزشی را به عنوان مدرک می‌پذیرد اما محتویات و اجرای این گواهی نامه جهش‌های زیادی به سمت واقعیت‌های شغلی داشته است. شایستگی‌ها از مدیریت آموزشی به سمت رهبری آموزشی تغییر یافته است.

تصدی رهبری مدرسه، دارای دو مسیر است. در مسیر اول (معلم-مدیر)، مدیر مدرسه از میان معلمان باتجربه استخدام می‌شود و برای احراز پست، مدرک کارشناسی ارشد، کسب شایستگی‌های تدریس، گواهینامه مدیریت آموزشی بر اساس نوع مدرسه و تجربه‌ی تدریس ضروری است. گواهینامه‌ی مدیریت آموزشی را هیئت ملی آموزش فنلاند ارائه می‌کند یا از طریق مطالعه‌ی دانشگاهی در رشته‌ی مدیریت آموزشی به دست می‌آید. برای دوره‌های مهارت‌آموزی رهبری مدرسه، مقررات ملی وجود ندارد و جز مسئولیت‌های مدیریت شهری است. دوره‌های مهارت‌آموزی مدیریت مالی و پداگوژی برای مسئولیت رهبری مهم است. در مسیر دوم (دانشگاهی)، با دریافت مدرک دانشگاهی در رشته‌ی رهبری آموزشی میتوان پست رهبری مدرسه را کسب کرد. مطالعه‌ی رهبری آموزشی در دانشگاه، قلمرو موضوعی بحث شده را پوشش می‌دهد و سایر اطلاعات درباره‌ی شغل مدیر مدرسه با پژوهش، مصاحبه، تجربه‌ی مدیریت در مدرسه و مربیگری به دست می‌آید. دوره‌های دانشگاهی، برای شرکت کنندگان، توسعه‌ی حرفه‌ای را فراهم می‌کنند و شرکت کنندگان پروژه‌ی نهایی خود را با توجه به چشم‌اندازهای مدیریتی و ابزارهای لازم برای تحول مدرسه انتخاب می‌کنند. همچنین، با هدف فراهم کردن دیدگاه جامع رهبری برای مدارس امروز، برخی سازمان‌های محلی و سازمان‌های خصوصی، دوره‌های آموزشی ارائه می‌کنند که متقاضیان زیادی دارد. در شرایطی که دوره‌های آموزش پیش از خدمت عملی نباشد، داوطلبان باید از تجربه معاون مدرسه برخوردار باشند که بیشتر مدیران مدرسه از این روش استفاده می‌کنند (شورای ملی آموزش فنلاند، ۲۰۱۷).

رهبران مدرسه، مسئولیت‌های گسترده، با استقلال درخور توجه‌ای دارند و در برابر کیفیت کار مدرسه، یادگیری دانش-آموزان و سنجش آنها مسئول هستند. رهبران مدارس، حامی و هادی مربیان و معلمان می‌باشند. آموزه‌های نوآورانه و آینده‌نگرانه دارند و با رویکرد مشارکتی و رهبری توزیعی در راستای تحقق سیاست‌های آموزشی، برنامه‌های کلان ابلاغی اقدام می‌نمایند. در یک نگاه کلی ویژگی‌های رهبری آموزشی در مدارس فنلاند به شرح ذیل است:

- * رهبری توجه به یادگیری: بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان و تعیین اولویت‌ها برای یادگیری مؤثر و رشد آنها.
- * رهبری تعلیم و تربیت: تأکید بر توسعه معنویت و ارزش‌آموزی در دانش‌آموزان، تربیت شهروندان مسئول و اخلاقی.
- * رهبری حرفه‌ای: برخورداری از دانش و تجربه حرفه‌ای در زمینه آموزش و مدیریت.
- * رهبری تیمی: تشویق همکاری و هم‌ترازی در تیم‌های مدرسه، همکاری مؤثر و تلاش مشترک برای بهبود آموزش.

*رهبری مشارکتی: معلمان و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی مشارکت داده می‌شوند. رهبری معنوی: ایجاد معنویت و انگیزه در مدرسه و توانمندسازی اعضای مدرسه برای تحقق اهداف مشترک.

مرحله سوم مجاورت

در این مرحله داده‌های مربوط به بسترهای تحقق رهبری آموزشی از لحاظ نوع سیستم آموزشی، مدل‌های رهبری بسترهای شکل‌گیری رهبری در مدارس، برنامه‌های آموزش و تربیت رهبری و ویژگی‌های رهبری در مدارس در کشورهای مورد مطالعه بررسی می‌شود. نکته اصلی که در اینجا باید مورد توجه قرار گیرد، تحقق رهبری آموزشی در این کشورها و بیان تفاوت‌ها و شباهت‌ها است.

سیستم آموزشی فنلاند توجه جهانی را به دلیل نتایج استثنایی دانش‌آموزان به خود جلب کرده است، و در قلب موفقیت آن، کاربرد نوآورانه رهبری قرار دارد. رویکرد فنلاند به آموزش بر همکاری، تصمیم‌گیری مشترک و مشارکت فعال معلمان در شکل‌دهی شیوه‌های آموزشی تأکید دارد (Sahlberg, 2021). این تأکید بر رهبری، چشم‌انداز آموزشی را دوباره تعریف کرده و به دستاوردهای آموزشی فنلاند کمک قابل توجهی کرده است. در فنلاند، مدیران مدارس موقعیت اجتماعی بسیار خوبی دارند. متقاضیان مدیریت مدرسه باید واجد شرایط تدریس در مدارس محل درخواست خود باشند. برای مدیران نه تنها داشتن مدرک فوق لیسانس، بلکه مدرک تدریس نیز ضروری است. همچنین، داوطلبان باید گواهی مدیریت آموزشی داشته باشند یا باید یک برنامه رهبری آموزشی را که شامل گواهینامه ۲۵ واحدی در مدیریت آموزشی است، تکمیل کرده باشند (آژانس ملی آموزش فنلاند، ۲۰۱۷).

بر اساس مباحث مطرح شده در مراحل توصیف و تفسیر، مهم‌ترین یافته‌های به دست آمده در کشورهای مورد بررسی به شرح زیر می‌باشد:

جدول شماره ۱: مهم‌ترین نکات مراحل توصیف و تفسیر

فنلاند	انگلستان	----- -
غیرمتمرکز و مبتنی بر شهرداری‌ها، برنامه درسی غیرمتمرکز	غیرمتمرکز بر دموکراسی مشارکتی در سطح مدیریت مدارس، برنامه درسی متمرکز	سیستم آموزشی
رهبری توزیعی و مشارکتی	رهبری توزیع شده	مدل‌های رهبری در مدارس
گذار به مدرسه جامع؛ کاهش رویه‌های استاندارد سنتی؛ اضافه نمودن موضوع رهبری آموزشی به الزامات کسب مدرک از دانشگاه‌های تربیت معلم؛ ارائه گواهینامه مدیریت آموزشی با اصلاحات و محتوای جدید؛ راه اندازی رشته دانشگاهی رهبری آموزشی و ارائه مدرک کارشناسی ارشد بین‌المللی در رهبری آموزشی.	تمرکززدایی در حوزه مدیریت منابع و بودجه؛ تأسیس انجمن تربیت معلم؛ طرح صلاحیت حرفه‌ای ملی برای سرپرستی؛ تأسیس کالج ملی رهبری مدرسه؛ تدوین صلاحیت حرفه‌ای رهبری.	بسترهای شکل‌گیری رهبری در مدارس
آموزش چند بعدی در مؤسسه رهبری آموزشی در دانشگاه جیواسکیلا؛ اضافه شدن موضوع رهبری آموزشی به الزامات کسب مدرک دانشگاه‌های تربیت معلم؛ برنامه رهبری حرفه‌ای توسط شهرداری‌ها.	طراحی برنامه‌های توسعه رهبری؛ آژانس تربیت معلم و اعطای مدرک مرتبط؛ آماده سازی سیستماتیک برای رهبری مدرسه؛ آموزش و توسعه رهبری در آموزش قبل از خدمت معلمان	آموزش رهبری

ویژگی- های رهبری در مدارس	خودمدیریتی مدارس؛ تصمیم‌گیری مشارکتی در مدارس؛ توسعه مهارت‌های تحلیل موقعیت؛ تشویق مدارس به مشارکت دادن حداکثری اولیا در امور مدرسه؛ تفویض مسئولیت به مدارس در جهت ارتقا سطح کیفی و کمی آموزش؛ داشتن صلاحیت تدریس و تجربه تدریس رهبران آموزشی؛ رهبری برای یادگیری؛ یادگیری شخصی؛ مربیگری و کوچینگ، شبکه سازی و یادگیری گروهی	توسعه تیم‌های رهبری، توسعه رهبری بین مدرسه‌ای، باز توزیع رهبری؛ جانشینی رهبری؛ رهبری آموزشی برای یادگیری و عدم تأکید صرف بر نتیجه؛ پشتیبانی آموزشی؛ تدریس در کلاس‌ها؛ استقلال و آزادی عمل؛ تمرکز بر ارتقای سطح کیفیت کار؛ حامی و هادی مربیان و معلمان؛ توسعه حرفه‌ای و آینده نگری.
---------------------------------------	--	--

مرحله چهارم: مقایسه

مطالعه موردی کشورهای مورد بررسی بینش‌های ارزشمندی را برای سیستم آموزشی کشور ایران ارائه می‌دهد. این کشورها با اولویت‌بندی رهبری آموزشی، توزیع شده و مشارکتی نشان داده‌اند که فرهنگ همکاری، تصمیم‌گیری مشترک و اعتماد به مربیان می‌تواند به نتایج تحول‌آفرین منجر شود. تأکید بر استقلال مدیر و معلم، مسئولیت جمعی و دیدگاه مشترک برای تعالی، راه را برای یک سیستم آموزشی هموار کرده است که نه تنها از نظر تحصیلی موفق، بلکه بر رشد همه جانبه دانش‌آموزان نیز متمرکز است. در نتیجه، موفقیت سیستم آموزشی این کشورها به عنوان نمونه‌ای قانع‌کننده از پتانسیل تحول‌آفرین رهبری آموزشی است. رویکرد مشارکتی به رهبری، استقلال مدیر و معلم، دیدگاه مشترک و تمرکز بر رفاه دانش‌آموزان به وضعیت این کشورها به عنوان یک نیروگاه آموزشی کمک کرده است. بر مبنای نتایج و یافته‌های مرتبط در مرحله سوم، دو کشور انگلستان و فنلاند که دارای تجارب موفق در زمینه رهبری آموزشی در سطح مدارس می‌باشند، به شرح ذیل مقایسه می‌گردند:

از لحاظ سیستم آموزشی: از لحاظ نوع سیستم آموزشی کشورهای فنلاند و انگلستان هر دو دارای سیستم غیرمتمرکز می‌باشند. از لحاظ نوع برنامه درسی: از لحاظ نوع برنامه درسی کشور فنلاند غیرمتمرکز بوده ولی انگلستان متمرکز است. از لحاظ مدل رهبری: از لحاظ مدل رهبری کشور انگلستان رهبری توزیعی را ترویج می‌کند ولی فنلاند دارای مدل رهبری توزیع شده می‌باشند. از لحاظ بسترهای شکل‌گیری رهبری: به منظور گذر به رهبری آموزشی، کشورهای انگلستان و فنلاند در مرحله اول بر تمرکززادگی و در بخش‌های مختلف اقدام کرده و سپس اصلاحات آموزشی را اعمال نموده‌اند. هر دو کشور در بخش برنامه‌های تربیت معلم همسو با رهبری آموزشی اصلاحاتی را اعمال و موارد لازم را در برنامه‌های تربیت معلم مدنظر قرار داده‌اند. در هر دو کشور، توجه به مقوله رهبری آموزشی در قالب اسناد مالی بالادستی توجه شده است. در کشور انگلیس، کالج و مؤسسه ملی برای رهبری آموزشی تأسیس شده است و به شکل مشابهی در کشور فنلاند، رشته‌ی دانشگاهی مجزا با عنوان رهبری آموزشی ایجاد شده است. شباهت‌ها و تفاوت‌ها در ابعاد و مؤلفه‌های رهبری آموزشی در کشورهای منتخب: با بررسی نتایج جدول شماره ۱ میتوان گفت ابعاد مختلف سیستم تربیتی کشورها با مؤلفه‌هایی چون نوع سیستم، سبک رهبری، نوع برنامه درسی، بسترها، آموزش رهبری، ویژگی‌های رهبری مقایسه شده‌اند. در این مقایسه، دو کشور مورد بررسی قرار گرفته‌اند: در بخش سیستم: انگلستان، از سیستم غیرمتمرکز بهره می‌برند، در حالی که فنلاند از سیستم متمرکز استفاده می‌کند. در زمینه سبک رهبری: انگلستان رهبری توزیعی را ترویج می‌کند. فنلاند از رهبری توزیعی استفاده می‌کند. در بخش برنامه درسی: فنلاند از برنامه درسی غیرمتمرکز استفاده می‌کند. انگلستان از برنامه درسی متمرکز بهره می‌برد. در بخش بسترها: تمرکززادگی در انگلستان و فنلاند وجود دارد. اصلاحات تربیت معلم نیز در این کشورها اعمال می‌شود. توجه به مقوله رهبری و تأسیس کالج و مؤسسه ملی رهبری در انگلستان مشاهده می‌شود. فنلاند از رشته آموزشی مجزا استفاده می‌کند. در زمینه آموزش رهبری: هر

دو کشور از طراحی برنامه آموزش رهبری بهره می‌برند. -برگزاری کارگاه‌های موضوع رهبری آموزشی نیز در این کشورها صورت می‌گیرد. -فعالیت مؤسسات و انجمن‌های خصوصی در این زمینه در انگلستان وجود دارد. -در بخش ویژگی‌های رهبری: -توسعه رهبری آموزشی و توانمندسازی رهبران در دو کشور مدنظر قرار دارد. -مشارکت دادن حداکثری اولیا در دو کشور ترویج می‌شود. -توسعه مهارت‌های تحلیل موقعیت رهبران در دو کشور مدنظر قرار دارد. -توسعه حرفه‌ای و آینده‌نگری نیز در دو کشور مورد توجه قرار گرفته است.

جدول شماره ۲: شباهت‌ها و تفاوت‌های رهبری آموزشی در کشورهای انگلیس و فنلاند

ابعاد	مؤلفه‌ها	انگلستان	فنلاند
سیستم	غیرمتمرکز	*	*
	متمرکز		
مدل و سبک رهبری	توزیعی	*	*
	رهبری مشارکتی		*
نوع برنامه درسی	غیرمتمرکز	*	*
	متمرکز		
بسترها	تمرکززدایی		*
	اصلاحات در تربیت معلم	*	*
رشته آموزشی مجزا	توجه به مقوله رهبری	*	*
	تأسیس کالج و مؤسسه ملی رهبری	*	
	طراحی برنامه آموزش رهبری	*	*
آموزش رهبری	برگزاری کارگاه با موضوع رهبری آموزشی	*	*
	فعالیت مؤسسات و انجمن‌های خصوصی		*
	توسعه رهبری آموزشی و توانمندسازی رهبران	*	*
ویژگی‌های رهبری	مشارکت دادن حداکثری اولیا	*	*
	توسعه مهارت‌های تحلیل موقعیت رهبران	*	*
	توسعه حرفه‌ای و آینده‌نگری	*	*

با بررسی نتایج جدول فوق می‌توان گفت ابعاد مختلف سیستم تربیتی کشورها با مؤلفه‌هایی چون نوع سیستم، سبک رهبری، نوع برنامه درسی، بسترها، آموزش رهبری و ویژگی‌های رهبری مقایسه شده‌اند. در این مقایسه، دو کشور انگلستان و فنلاند مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در بخش سیستم انگلستان، غیرمتمرکز و در حالیکه فنلاند از سیستم متمرکز استفاده می‌کند. در زمینه سبک رهبری انگلستان توزیعی را ترویج می‌کند ولی فنلاند از رهبری توزیعی بهره می‌برد. نوع برنامه درسی نیز در کشورهای مورد بررسی به صورت زیر است: فنلاند از برنامه درسی غیرمتمرکز استفاده می‌کند ولی انگلستان از برنامه درسی متمرکز بهره می‌برد. در بخش بسترها در انگلستان و فنلاند تمرکززدایی وجود دارد. اصلاحات در تربیت معلم نیز در این کشورها اعمال می‌شود و توجه به مقوله رهبری و تأسیس کالج و مؤسسه ملی رهبری در انگلستان مشاهده می‌شود و فنلاند از رشته آموزشی مجزا استفاده می‌کند. در زمینه آموزش رهبری: هر دو کشور از طراحی برنامه آموزش رهبری بهره می‌برند و برگزاری کارگاه‌های موضوع رهبری آموزشی نیز در این کشورها صورت می‌گیرد و تنها در کشور انگلستان فعالیت مؤسسات و انجمن‌های خصوصی در این زمینه وجود دارد. در بخش ویژگی‌های رهبری توسعه رهبری آموزشی و توانمندسازی رهبران در هر دو کشور وجود دارد. مشارکت دادن حداکثری اولیا در هر دو کشور رایج است و توسعه مهارت‌های تحلیل موقعیت رهبران در هر دو کشور مدنظر قرار دارد و توسعه حرفه‌ای و آینده‌نگری نیز در هر کشور مورد توجه قرار گرفته است.

نتیجه‌گیری

در دنیای امروز که تغییرات سریع و گسترده رخ می‌دهد، رهبران آموزشی میتوانند با ایجاد مدارس یادگیرنده، به بهبود مستمر کیفیت آموزش کمک کنند. آنها میتوانند با توسعه حرفه‌ای معلمان، ایجاد فرهنگ یادگیری در مدارس و استفاده از فناوری‌های نوین، به ارتقا سطح دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان کمک کنند (Liu & Li & Wang, 2020). رهبری آموزشی، به عنوان نیروی محرکه و هدایتگر در نظام‌های آموزشی، نقش بسیار مهمی در ارتقا کیفیت آموزش و پرورش ایفا می‌کند (Prelli, 2018). بر مبنای نتایج مطالعات و پژوهش‌های انجام گرفته، کشورهای مختلف به دلایل متعددی به دنبال استقرار و تقویت رهبری آموزشی در مدارس خود هستند. یکی از دلایل اصلی این است که رهبران آموزشی میتوانند با ایجاد محیط‌های یادگیری پویا و مشارکتی، به بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری کمک کنند. آنها همچنین میتوانند با طراحی برنامه‌های درسی نوآورانه و مرتبط با نیازهای جامعه، دانش‌آموزان را برای زندگی در قرن بیست و یکم آماده کنند (Villarrubia, 2024).

رهبران آموزشی نقش مهمی در مدیریت منابع انسانی و مالی مدارس ایفا می‌کنند. با تخصیص بهینه منابع، آنها میتوانند به بهبود زیرساخت‌های آموزشی و فراهم آوردن امکانات لازم برای یادگیری مؤثر کمک کنند. همچنین رهبران آموزشی میتوانند با ایجاد همکاری بین مدارس، مناطق آموزشی و سایر نهادهای مرتبط، به توسعه نظام آموزشی کمک کنند و از تجربیات موفق دیگران بهره‌مند شوند (Carvalho & et al., 2011). یکی دیگر از دلایل اهمیت رهبری آموزشی، توانایی آن در پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان است. رهبران آموزشی میتوانند با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی متنوعی را طراحی کنند و به نیازهای ویژه دانش‌آموزان با نیازهای خاص پاسخ دهند. همچنین، آنها میتوانند با ترویج عدالت آموزشی، فرصت‌های برابر را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند (Grogan, 2024). بر مبنای تجزیه و تحلیل‌های صورت گرفته میتوان مهم‌ترین بسترها را به شرح ذیل دسته‌بندی و جمع‌بندی نمود:

تمرکززدایی و روند رو به افزایش استقلال مدارس

تمرکززدایی و افزایش استقلال مدارس یکی از رویکردهای کلیدی در اصلاح سیستم‌های آموزشی است که هدف آن بهبود کیفیت و کارایی آموزش از طریق انتقال قدرت و مسئولیت از سطوح بالاتر مدیریتی به مدارس و نهادهای محلی است. این رویکرد به مدارس امکان می‌دهد تا برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس خود را با نیازهای محلی و دانش‌آموزان تطبیق دهند و منابع مالی خود را به طور بهینه‌تری مدیریت کنند. مزایای این رویکرد شامل بهبود کیفیت آموزش، افزایش انعطاف‌پذیری و تقویت مشارکت محلی است که موجب ارتقا انگیزه و تعهد مدیران و معلمان می‌شود. با این حال، چالش‌هایی مانند نیاز به توانمندسازی کارکنان، تضاد منافع بین نهادهای مختلف و عدم توازن منابع نیز وجود دارد (Shahin & et al., 2024). تحلیل تمرکززدایی در نظام آموزشی انگلستان و فنلاند نشان می‌دهد که ریشه‌های این تحول در دو مسیر تاریخی و سیاستی متفاوت شکل گرفته است. در انگلستان، تمرکززدایی بیشتر با هدف افزایش رقابت آموزشی، پاسخ‌گویی مدارس و تقویت سازوکارهای بازار محور انجام شد؛ به طوری که سیاست‌هایی مانند واگذاری اختیارات به مدارس، ایجاد آکادمی‌ها، و کاهش نقش دولت مرکزی با هدف بالا بردن کارآمدی، شفافیت و کنترل نتایج یادگیری دنبال شد (Greany & Higham, 2018).

در مقابل، فنلاند با رویکردی کاملاً متفاوت، تمرکززدایی را نه برای رقابت، بلکه برای اعتمادسازی، حرفه‌ای‌سازی معلمان و تقویت عدالت آموزشی اجرا کرد. در این کشور استقلال مدارس در چارچوبی مبتنی بر اعتماد متقابل، استانداردهای ملی غیرامتحانی و تمرکز بر کیفیت معلمان شکل گرفته است. تفاوت این دو کشور با برخی پژوهش‌های پیشین که تمرکززدایی را عمدتاً با «کاهش نقش دولت مرکزی» یکسان می‌دانستند، در این است که انگلستان از

تمرکززدایی برای مدیریت مبتنی بر بازار استفاده می‌کند، اما فنلاند از آن برای تقویت حرفه‌ای‌گرایی و کیفیت آموزشی. در واقع، تمرکززدایی در فنلاند نه منجر به رقابت، بلکه به توزیع عادلانه فرصت‌ها و افزایش اختیار معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی انجامیده است؛ موضوعی که در ادبیات جدید نیز تأکید شده اما در پژوهش‌های قدیمی‌تر به‌وضوح بیان نشده بود (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006). بنابراین، مقایسه این دو تجربه نشان می‌دهد که تمرکززدایی یک مفهوم واحد و یکسان نیست و بر اساس بافت سیاسی، فرهنگی و تاریخی هر کشور معنا پیدا می‌کند. همچنین تحلیل حاضر نشان می‌دهد که برخلاف برخی مطالعات پیشین که تمرکززدایی را ذاتاً مثبت یا منفی ارزیابی می‌کردند، تأثیر آن کاملاً وابسته به فلسفه سیاست‌گذاری، شیوه تنظیم‌گری و ظرفیت حرفه‌ای بدنه آموزشی است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داده است که اولین بستر در کشورهای مورد بررسی این بوده است که در این کشورها حرکت به سمت تمرکززدایی و افزایش استقلال مدارس، بستر مهمی برای گذار به رهبری آموزشی بوده است. مصادیق این موضوع موارد ذیل می‌باشند: - در انگلستان، تمرکززدایی در حوزه مدیریت منابع و بودجه صورت گرفته است. - در فنلاند کاهش رویه‌های استاندارد سنتی و حرکت به سمت استقلال بیشتر مدارس دیده می‌شود.

ایجاد نهادها و برنامه‌های تخصصی رهبری آموزشی

ایجاد نهادها و برنامه‌های تخصصی رهبری آموزشی، به منظور تربیت و آماده‌سازی مدیران و رهبران آموزشی است که با دانش و مهارت‌های لازم بتوانند مدارس را به بهترین شکل ممکن مدیریت کنند. این نهادها شامل دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی و مراکز تخصصی دولتی یا خصوصی هستند که برنامه‌هایی مانند دوره‌های کارشناسی ارشد، دکترا، کارگاه‌های آموزشی و برنامه توسعه حرفه‌ای ارائه می‌دهند. اهداف این برنامه‌ها ارتقا مهارت‌های رهبری، توسعه دانش مدیریت آموزشی و توانمندسازی رهبران برای مقابله با چالش‌های مختلف است. این برنامه‌ها با تأکید بر مفاهیمی مانند رهبری تحولی، مدیریت تغییر و برنامه‌ریزی استراتژیک به افزایش کارایی و اثربخشی مدیریتی، بهبود کیفیت آموزش و ارتقا نتایج تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کنند (Smith, 2020). بر مبنای تحلیل‌های صورت گرفته در پژوهش حاضر، در کشورهای مورد بررسی، نهادها و برنامه‌های تخصصی برای تربیت و توسعه رهبران آموزشی ایجاد شده است. مصادیق این بستر موارد زیر هستند: - تأسیس کالج ملی رهبری مدرسه در انگلستان - راه اندازی رشته دانشگاهی رهبری آموزشی در فنلاند - این نهادها به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی تخصصی برای رهبران مدارس می‌پردازند.

تدوین استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای

تدوین استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای در حوزه آموزشی یکی از اقدامات کلیدی برای تضمین کیفیت و اثربخشی نظام آموزشی است. این استانداردها و صلاحیت‌ها به عنوان معیارهایی مشخص، تعیین می‌کنند که معلمان و مدیران آموزشی باید چه دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌هایی داشته باشند تا بتوانند به طور مؤثر وظایف خود را انجام دهند. استانداردهای حرفه‌ای شامل مواردی مانند تسلط بر محتوای درسی، مهارت‌های تدریس، توانایی‌های ارزیابی و مدیریت کلاس و توانایی ایجاد محیط حمایتی و مشوق برای دانش‌آموزان است. این استانداردها و صلاحیت‌ها به صورت مستمر به روز می‌شوند تا با تغییرات و نیازهای جدید نظام آموزشی همگام باشند. برنامه‌های آموزش و توسعه حرفه‌ای نیز باید بر اساس این استانداردها طراحی شوند تا معلمان و مدیران بتوانند به بهترین نحو ممکن آماده و توانمند شوند. تدوین و اجرای مؤثر این استانداردها موجب افزایش کیفیت آموزش، بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان، و تقویت اعتماد عمومی به نظام آموزشی می‌شود. کشورهای مختلف با تدوین و اجرای استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای تلاش می‌کنند تا به یک نظام آموزشی کارآمد و پایدار دست یابند (Leibur & Saks & Chounta, 2021). نتایج این پژوهش نیز نشان می‌دهد که تدوین استانداردها و صلاحیت‌های حرفه‌ای برای رهبران آموزشی در اکثر کشورها صورت گرفته است. مصادیق

زیر مؤید این مطلب می‌باشند: طرح صلاحیت حرفه‌ای ملی برای سرپرستی در انگلستان - اضافه کردن رهبری آموزشی به الزامات فارغ‌التحصیلی دانشگاه‌های تربیت معلم در فنلاند.

حرکت به سمت مدل‌های رهبری مشارکتی و توزیعی

مدل‌های رهبری مشارکتی و توزیعی به ایجاد فرهنگ همکاری، اعتماد متقابل و تعامل مثبت در محیط‌های آموزشی کمک می‌کنند. همچنین این مدل‌ها با توجه به دیدگاه‌ها و نیازهای متنوع، تصمیم‌گیری‌های بهتری را ممکن می‌سازند و انعطاف‌پذیری بیشتری در مواجهه با چالش‌ها و تغییرات فراهم می‌کنند. کشورهای مختلف با پذیرش و اجرای این مدل‌های رهبری سعی دارند تا از طریق ایجاد محیط‌های آموزشی پویاتر و پاسخگوتر، کیفیت و کارایی نظام آموزشی خود را ارتقا دهند و به نتایج بهتری در یادگیری دانش‌آموزان دست یابند (Hamlin & Patel, 2020). حرکت به سمت مدل‌های رهبری مشارکتی و توزیعی در نظام‌های آموزشی به منظور بهبود کارایی و انعطاف‌پذیری مدیریت مدارس و مراکز آموزشی است. در این مدل‌ها، رهبری به جای تمرکز در دست یک فرد یا گروه محدود، به صورت توزیعی و مشارکتی بین اعضای مختلف جامعه آموزشی تقسیم می‌شود. این رویکرد با تأکید بر همکاری و مشارکت فعال معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و حتی والدین در فرایندهای تصمیم‌گیری و اجرای برنامه‌ها، تلاش می‌کند تا از دانش و تجربیات همه اعضا برای بهبود کیفیت آموزش بهره‌برداری کند. در تمام کشورهای مورد بررسی، حرکت از مدل‌های سنتی و متمرکز رهبری به سمت مدل‌های مشارکتی و توزیعی دیده می‌شود. به عنوان مثال: رهبری توزیع شده در انگلستان، رهبری توزیعی و مشارکتی در فنلاند. این تغییر رویکرد، زمینه را برای مشارکت بیشتر معلمان و سایر ذینفعان در فرایند رهبری فراهم کرده است.

فرهنگ سازمانی و اجتماعی

فرهنگ سازمانی و اجتماعی در نظام‌های آموزشی نقشی بنیادین در تعیین کیفیت و اثربخشی آموزش ایفا می‌کند. فرهنگ بر نحوه تعامل کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تأثیر می‌گذارد و میتواند مشوق همکاری، نوآوری و تعهد به یادگیری باشد (Dai Chan & Yee, 2018). از سوی دیگر، فرهنگ اجتماعی به باورها و ارزش‌های گسترده‌تری اشاره دارد که در جامعه پیرامون سازمان آموزشی وجود دارد و بر انتظارات و حمایت‌های جامعه از نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد (Hald & Gillespie & Reader, 2021). یک فرهنگ سازمانی مثبت میتواند انگیزه کارکنان و دانش‌آموزان را افزایش دهد، محیطی حمایتی و مشوق یادگیری ایجاد کند و به بهبود عملکرد کلی مدرسه کمک کند. به همین ترتیب، فرهنگ اجتماعی پشتیبان و حمایت‌گر میتواند به افزایش منابع، مشارکت جامعه در امور آموزشی و تقویت ارتباط بین مدارس و خانواده‌ها منجر شود.

در این راستا، پیشنهادهایی برای بهره‌برداری سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی جهت بهبود نظام آموزشی توصیه می‌شود:

- *الزام اجرای آزمون جامع تعیین صلاحیت مدیران در موضوعات مختلف از جمله توانمندی‌های تخصصی رهبری آموزشی.
- *لزوم گسترش کیفی سازی دوره‌های مهارت‌آموزی و سمینارها و همایش‌های علمی قبل و حین خدمت جهت توانمندسازی مدیران و تأمین بودجه لازم جهت اجرا.
- *بازنگری در تعیین گزینش مدیران مدارس از سوی سیاستگذاران آموزشی و قرار دادن ملاک‌های مرتبط برای جذب مدیرانی با شرایط مرتبط.
- *طراحی گواهینامه‌های رهبری آموزشی سطح بندی شده مقدماتی و پیشرفته با توجه به حساسیت اداره مدارس و ارزیابی مستمر در تمدید یا تجدید نظر گواهینامه‌های صادر شده.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با توجه به ماهیت تطبیقی و کتابخانه‌ای - اسنادی آن دارای چند محدودیت است. نخست، داده‌ها صرفاً از منابع منتشر شده و اسناد رسمی، گزارش‌ها و مقالات علمی استخراج شده‌اند و امکان دستگام مشاهده مستقیم یا مصاحبه با سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی وجود نداشته است. دوم، تحلیل‌ها بر اساس اطلاعات موجود در منابع منتخب انجام شده و ممکن است برخی جنبه‌های عملی و تجربه‌های واقعی رهبری آموزشی در مدارس، به دلیل محدودیت دسترسی به داده‌های میدانی، منعکس نشده باشد. سوم، با وجود تلاش برای انتخاب منابع معتبر و به‌روز، محدودیت‌هایی در دسترس‌پذیری اسناد کامل یا آخرین نسخه سیاست‌ها و برنامه‌ها در دو کشور وجود داشته است. در نهایت، همان‌طور که در پژوهش‌های کتابخانه‌ای رایج است، تفسیر نتایج بر اساس داده‌های موجود انجام شده و ممکن است برخی تغییرات جدید در سیاست‌ها یا مدل‌های رهبری آموزشی پس از انتشار منابع بررسی شده، لحاظ نشده باشد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش به صورت کتابخانه‌ای و اسنادی انجام شده و از داده‌های انسانی مستقیم استفاده نشده است. بنابراین، هیچ شرکت‌کننده‌ای در مطالعه دخیل نبوده و نیازی به کسب رضایت یا حفظ محرمانگی اطلاعات شخصی وجود نداشته است. کلیه منابع مورد استفاده شامل اسناد رسمی، گزارش‌های دولتی و مقالات علمی معتبر بوده و تحلیل و گزارش‌دهی بر اساس داده‌های عمومی و منتشرشده انجام شده است. رعایت استانداردهای اخلاق پژوهشی در تحلیل و استناد به منابع به صورت کامل رعایت شده است.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هر گونه تعارض منافع بوده است.

منابع

- Aravena, F. (2016). Preparing school principals in the Chilean scenario: lessons from Australia, England and the United States. *Journal of educational administration and history*, 48(4), 342-357. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210586>
- Beri, N., & SHU'AIBU, M. U. S. A. (2018). Leadership styles of school administrators and teacher effectiveness: A metanalysis. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), 846-853.
- Brown, C., & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of educational administration*, 54(6), 703-726. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0109>
- Bush, T. (2016). School Leadership and Management in England: The Paradox of Simultaneous Centralisation and Decentralisation. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.1>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J. L., & Alves, J. M. (2021, October). Strategy and strategic leadership in education: A scoping review. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 706608). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.706608>
- Dai, J., Chan, H. K., & Yee, R. W. (2018). Examining moderating effect of organizational culture on the relationship between market pressure and corporate environmental

- strategy. *Industrial Marketing Management*, 74, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2018.05.003>
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust. The University of Nottingham.
- European Commission. (۲۰۲۴). *Education and Training Monitor ۲۰۲۴: Finland country report*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu>
- Finnish National Agency for Education. (2017). *Finnish education in nutshell*, Available from: http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf.
- Finnish National Board of Education (2017). *International survey on educational leadership: A survey on school leaders work and continuing*. Retrieved from <http://www.oph.fi/en>.
- Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Kim, M. (2021). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 20(3), 472-493. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369>.
- Greany, T., & Higham, R. (2018). Hierarchy, Markets and Networks: Analysing the Policy Logics of School Improvement Reforms in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 421-441. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143216665834>
- Grogan, M. (2024, February). Insights in leadership in education: 2022. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1372208). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372208>
- Hald, E. J., Gillespie, A., & Reader, T. W. (2021). Causal and corrective organisational culture: A systematic review of case studies of institutional failure. *Journal of Business Ethics*, 174, 457-483. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04620-3>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 359-367. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hamlin, R. G., & Patel, T. (2020). Toward an emergent Asian behavioural model of perceived managerial and leadership effectiveness: a cross-nation comparative analysis of effective and ineffective managerial behaviour of private sector managers in India and South Korea. *Human Resource Development International*, 23(3), 259-282. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1700076>
- Harris, A., Jones, M., Adams, D., & Cheah, K. (2019). Instructional leadership in Malaysia: A review of the contemporary literature. *School Leadership & Management*, 39(1), 76-95. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1453794>
- Kim, T. E., Sydnes, A. K., & Batalden, B. M. (2021). Development and validation of a safety leadership Self-Efficacy Scale (SLSES) in maritime context. *Safety science*, 134, 105031. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105031>
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Karatas, I. H. (2019). Principles of professionalism in school principalship. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 588-599. DOI: [10.13189/ujer.2019.070232](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070232)
- Kumpulainen, T. (2019). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raporitt ja selvitykset 2017:20*. Teachers and principals in finland 2016. Reports of National Board of Education 2017: 2, Helsinki, Opetushallitus.
- Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0013161X19861137>
- Leibur, T., Saks, K., & Chounta, I. A. (2021). Towards acquiring teachers' professional qualification based on professional standards: Perceptions, expectations and needs on the application process. *Education Sciences*, 11(8), 391. <https://doi.org/10.3390/educsci11080391>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational administration quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>

- Liu, P., Li, L., & Wang, J. (2020). Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623922>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- National professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework: A guide for NPQ participants (2019). Department for Education. Available.
- National professional Qualification (NPQ): Headship framework. (2020). Department for Education, available at: <http://www.gov.uk/government/publications>.
- OECD. (۲۰۲۵). Education at a glance ۲۰۲۵: OECD indicators — Finland country note. Paris: OECD Publishing.
- Prelli, G. E. (2018). Educational leaders as Sherpas: how leaders' actions promote collective teachers' efficacy. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1).
- Rozenfeld, I. Yemini, M. & Engel, L. C. (2020). Walking between the raindrops: the role of religion in globalised schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16.
- Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Pres
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M., & Sahlstrom, F. (2017). Dynamics in education politics (p. 168).
- Shafiee, F. S., Dialame, N. and Shabani, M. (2023). A systematic review of the role of educational leadership in the academic progress of students: a Meta-synthesis Study. *Applied Educational Leadership*, 4(4), 187-214. [doi: 10.22098/ael.2023.13764.1350](https://doi.org/10.22098/ael.2023.13764.1350)
- Smith, h. (2020). Transitional leadership in Education: Anew paradigm. *Journal of Educational leadership*, 7(1), 10-20.
- Shahin, B., Rowan, S., Mazloum, T., & Kawar, N. (2024). Effective Leadership and Its Impact on the Educational Community. *Journal of Educational Leadership in Action*, 9(2), 9. <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1150>
- Tichnor-Wagner, A., & Manise, J. (2019). Globally competent educational leadership: A framework for leading schools in a diverse, interconnected world. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development and Longview Foundation. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n2a869>
- Tian, M., & Rautiainen, M. (2024). Academies in England and independent schools in Finland: A distributed leadership perspective. *Education Sciences*, 14(6), 412-428. <https://doi.org/10.3390/educsci14060412>
- Tian, M. (2016). Distributed leadership in Finnish and Shanghai schools. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (571). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26589.41443>
- Turabik, T., Baskan, A. G., & Kocak, S. (2014). Certain Developed Countries' School Manager Training Models and in The Light of These Models Suggestions for Turkey's School Manager Training. *WCETR2013*, (236- 243). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.110>
- Villarrubia, M., Ortiz Jiménez, M., González García, P., & Suárez-Campos, L. (2024). Evaluation of sustainability in university tutoring programs for educational leadership: a case study. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416666>