



Farhangian University

Identifying Strategies for Recruiting and Enhancing the Effectiveness of Instructional Leaders in Rural and Nomadic Multi-Grade Schools: A Qualitative Study

Afsaneh Abdoli ^{1*} , and Reza Borjiyan Cheragh Abad ²

1. *Corresponding author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. E-mail: Abdoli.a@lu.ac.ir
2. M.A. Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Lorestan University, Khorramabad, Iran. E-mail: borjian.r@fh.lu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Received: 2025/11/13

Reviewed: 2026/04/08

Accepted: 2026/04/14

Published Online:

2026/05/25

Pages: 201-226

Background and Objectives: Educational equity, as a fundamental right, is pursued in rural and nomadic areas through Multi-grade classrooms. However, these classrooms face significant structural and quality-related challenges. Educational and instructional leaders have been introduced as key agents for enhancing educational quality in such settings. The present study aimed to identify strategies for the recruitment and enhancement of effectiveness of these leaders in Multi-grade schools in Lorestan Province. **Methods:** This qualitative study was conducted using the thematic analysis approach proposed by Braun and Clarke (2006). The target population included all teachers and educational leaders working in multi-grade classrooms in Lorestan province, as well as experts and headquarters managers in the Department of Education for Rural and Nomadic Regions. Purposeful sampling combined with snowball sampling led to the selection of 22 participants (12 teachers and 3 educational leaders) along with 7 headquarters experts, at which point theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews lasting 45–60 minutes, which were subsequently transcribed. Content validity of the interview questions was confirmed by experts. Trustworthiness was ensured through triangulation and member checking, while reliability was established via independent coding by two researchers. **Findings:** The analysis of the data obtained from the three participant groups—teachers, educational leaders, and administrators—revealed multidimensional factors associated with the recruitment and effectiveness of educational leaders. From the perspective of teachers and educational leaders, recruitment incentives fell into three main categories: "financial incentives and tangible benefits," "intrinsic and spiritual motivations," and "social factors and occupational status." In contrast, recruitment barriers primarily included "livelihood challenges," "infrastructural deficiencies," and "weaknesses in management and policymaking." Administrators, on the other hand, emphasized "professional and individual competencies" as prerequisites for recruitment, alongside "financial and welfare incentives" and "spiritual and social motivations," while identifying "infrastructural-geographical barriers," "economic-occupational obstacles," and "sociocultural impediments" as deterrents. Regarding effectiveness, teachers and educational leaders categorized the competencies of an effective trainer into three domains: "communication skills and professional ethics," "specialized and managerial competencies," and "sustained intrinsic commitment." Their operational strategies focused on "innovative teaching methods," "resource mobilization," and "engagement with the local community." Administrators, meanwhile, identified "professional characteristics of the trainer," "effective operational strategies," and "local community participation" as key effectiveness factors, while reporting "structural-systemic barriers" and "cultural obstacles and resistances" as diminishing effectiveness. Finally, both groups proposed solutions at two levels: foundational (redesigning the compensation system, merit-based selection, and enhancing motivation) and strategic (continuous capacity building, transforming supervision, infrastructure development, cultural planning, and community engagement). **Conclusion:** This study demonstrates that the recruitment and effectiveness of educational leaders depend on moving beyond a unidimensional perspective toward an integrated, ecosystemic approach. This strategy must simultaneously strengthen three pillars: meritocratic recruitment, ongoing specialized empowerment, and comprehensive supportive systems. Educational leaders are not merely supervisors; they serve as ambassadors of educational quality and frontline implementers of equity in the most remote areas. Systematic investment in them represents an investment in breaking cycles of deprivation and realizing tangible educational justice.

Keywords:

Educational and instructional leader recruitment Challenges Operational Strategies for effectiveness Multi-grade school

Cite this Article: Abdoli, A., & Borjiyan Cheragh Abad, R. (2026). Identifying Strategies for Recruiting and Enhancing the Effectiveness of Instructional Leaders in Rural and Nomadic Multi-Grade Schools: A Qualitative Study. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 201-226. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.21494.1233>



© the authors

Publisher: Farhangian University





شناسایی راهکارهای جذب و ارتقای اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس چندپایه روستایی و عشایری: یک مطالعه کیفی

افسانه عبدلی^{۱*}، و رضا برجیان چراغ آباد^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: Abdoli.a@lu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: borjian.r@fh.lu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: عدالت آموزشی به عنوان یک حق اساسی، در مناطق روستایی و عشایری از طریق کلاس‌های چندپایه دنبال می‌شود. با این حال، این کلاس‌ها با چالش‌های ساختاری و کیفیتی مواجه هستند. راهبران آموزشی و تربیتی، به عنوان عاملان کلیدی بهبود کیفیت آموزش در این مدارس معرفی شده‌اند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی راهکارهای جذب و ارتقای اثربخشی این راهبران در مدارس چندپایه استان لرستان انجام شد. **روش‌ها:** این مطالعه کیفی با رویکرد تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان و راهبران آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندپایه استان لرستان و کارشناسان و مدیران ستادی در اداره آموزش و پرورش مناطق روستایی و عشایری بود. نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی منجر به انتخاب ۲۲ مشارکت‌کننده (۱۲ معلم و ۳ راهبر) و ۷ کارشناس ستادی شد تا اشباع نظری حاصل گردد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته (۴۵-۶۰ دقیقه) جمع‌آوری و پیاده‌سازی شدند. روایی محتوایی سؤالات توسط متخصصان تأیید شد. اعتبار از طریق مثلث‌بندی و بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و پایایی با کدگذاری مستقل دو محقق تأمین گردید. **یافته‌ها:** تحلیل یافته‌های حاصل از سه گروه مشارکت‌کننده (معلمان، راهبران و مسئولین) منجر به شناسایی عوامل چندوجهی مرتبط با جذب و اثربخشی راهبران شد. از دیدگاه معلمان و راهبران، مشوق‌های جذب در سه محور «مالی و امتیازات ملموس»، «انگیزه‌های درونی و معنوی» و «عوامل اجتماعی و موقعیت شغلی» قرار داشتند، در حالی که موانع جذب عمدتاً شامل «چالش‌های معیشتی»، «کمبودهای زیرساختی» و «ضعف در مدیریت و سیاست‌گذاری» بودند. مسئولین نیز بر «شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی» به عنوان پیش‌نیاز جذب، همراه با «مشوق‌های مالی و رفاهی» و «انگیزه‌های معنوی و اجتماعی» تأکید داشتند و «موانع زیرساختی-جغرافیایی»، «اقتصادی-حرفه‌ای» و «فرهنگی-اجتماعی» را بازدارنده می‌دانستند. در حوزه اثربخشی، از نگاه معلمان و راهبران، شایستگی‌های راهبر اثربخش در سه دسته «مهارت‌های ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای»، «شایستگی‌های تخصصی-مدیریتی» و «تعهد درونی پایدار» قرار گرفت. راهبردهای عملیاتی آنان بر «روش‌های نوآورانه تدریس»، «بسیج منابع» و «تعامل با جامعه محلی» متمرکز بود. مسئولین نیز «ویژگی‌های حرفه‌ای راهبر»، «استراتژی‌های عملیاتی مؤثر» و «مشارکت جامعه محلی» را عوامل اثربخشی دانسته و «موانع ساختاری-سیستمی» و «موانع فرهنگی و مقاومت‌ها» را کاهش‌دهنده اثربخشی گزارش کردند. در نهایت، راهکارهای پیشنهادی در دو سطح بنیادین (بازطراحی نظام پرداخت، گزینش شایسته‌سالار، تقویت انگیزش) و راهبردی (توانمندسازی مستمر، تحول در نظارت، توسعه زیرساخت، برنامه‌ریزی فرهنگی و مشارکت جامعه) از سوی هر دو گروه ارائه گردید. **نتیجه‌گیری:** این پژوهش نشان می‌دهد که جذب و اثربخشی راهبران آموزشی در گرو عبور از یک نگاه تک‌بعدی و اتخاذ یک راهبرد یکپارچه و اکوسیستمی است. این راهبرد باید سه ضلع جذب شایسته‌سالارانه، توانمندسازی تخصصی مستمر و ایجاد نظام حمایتی همه‌جانبه را همزمان تقویت کند. راهبران، تنها ناظر نیستند، بلکه سفیران کیفیت آموزش و مجریان خط مقدم عدالت آموزشی در مناطق دورافتاده هستند. سرمایه‌گذاری نظام‌مند بر آنان، سرمایه‌گذاری برای شکستن چرخه محرومیت و تحقق عینی عدالت آموزشی است.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۲۰۱-۲۲۶

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

واژه‌های کلیدی:

راهبر آموزشی و تربیتی

چالش‌های جذب

راهکارهای عملیاتی اثربخشی

مدرسه چندپایه

استناد به این مقاله: عبدلی، افسانه، و برجیان چراغ آباد، رضا. (۱۴۰۵). شناسایی راهکارهای جذب و ارتقای اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس چندپایه روستایی و عشایری: یک مطالعه کیفی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲)، ۲۰۱-۲۲۶.

<https://doi.org/10.48310/itt.2026.21494.1233>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

امروزه در تمام کشورهای جهان، آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان اصلی رشد و توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شناخته می‌شود و جوامع مختلف تلاش می‌کنند تا پوشش حداکثری دانش‌آموزان را در همه مناطق فراهم کنند. آموزش همگانی نه تنها یک ضرورت توسعه‌ای است، بلکه به عنوان یک حق اساسی بشری به رسمیت شناخته شده است. چنانکه ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر (۱۹۴۸) بر اجباری و رایگان بودن آموزش ابتدایی، محتوای آموزشی مناسب و اولویت والدین در انتخاب نوع آموزش تأکید دارد. در بند سوم اصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸) نیز «دولت موظف است و سایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد». با این حال، تحقق این حق در مناطق دورافتاده، روستایی و عشایری با چالش‌هایی همراه است، لذا در راستای تحقق این بند در این مناطق، ایده ایجاد کلاس‌های چندپایه طرح شد. این شیوه بخشی از استراتژی آموزشی برای دستیابی به هدف «آموزش برای همه»^۱ یونسکو نیز محسوب می‌شود (Thephavongsa, 2018) و در کنار استفاده از شیوه عادی آموزش تک‌پایه در مناطق پرتراکم، یک رویکرد یا استراتژی آموزشی برای مناطق دارای تراکم کم جمعیت است (Idris, 2019).

در این راستا، به دلیل تعداد نامتعادل دانش‌آموزان در هر پایه، دو یا چند پایه تحصیلی در یک کلاس ادغام می‌شوند تا حدنصاب تشکیل کلاس فراهم شود و آموزش بر عهده یک معلم واحد گذاشته می‌شود (Gasa, 2016). (2017) Sergio and Edgar می‌گویند که کلاس چندپایه به عنوان یک مداخله کارآمد در نظر گرفته می‌شود که به همه کودکان که احتمال دارد فرصت‌های تحصیل را از دست بدهند، دسترسی آموزشی می‌دهد. (Susen and Michael, 2016) نیز بیان می‌کنند که آموزش چندپایه فرصت تأمین نیازهای مختلف انواع دانش‌آموزان را فراهم می‌کند (Triwiyanto, 2017).

در ایران، کلاس‌های چندپایه عمدتاً در مناطق روستایی و عشایری رواج دارند و بر اساس آمار رسمی وزارت آموزش و پرورش، حدود ۴۸ هزار کلاس چندپایه در کشور وجود دارد و بیش از ۶۴۰ هزار دانش‌آموز در این کلاس‌ها مشغول به تحصیل هستند (شیوه‌نامه اداره کلاس‌های چند پایه، ۱۴۰۳). در مناطق عشایری که اغلب با مهاجرت فصلی و دسترسی محدود همراه است، این کلاس‌ها تنها راه پوشش آموزشی محسوب می‌شوند. در مناطق روستایی نیز، جدایی جغرافیایی و کمی جمعیت دانش‌آموزی منجر به ترکیب پایه‌های تحصیلی شده است. در همین راستا، معلمان که در کلاس‌های چندپایه تدریس می‌کنند باید از نظر دانش و توانایی دارای ویژگی‌های منحصربه‌فردی باشند که با تدریس معلمان در کلاس‌های تک‌پایه متفاوت است. اما مشاهده شده است که معلمان این‌گونه کلاس‌ها با مشکلات گوناگونی مواجه هستند. چنانکه Ramrathan & Ngubane (2013) در بررسی تجربه معلمان از کلاس‌های چندپایه دریافتند که معلمان با چالش‌هایی مانند عدم آموزش مناسب، حمایت ناکافی از طرف ذینفعان و عدم برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان چندپایه و کمبود منابع در مدرسه روبرو هستند. این چالش‌ها آموزش و یادگیری را در این کلاس‌ها دشوار کرده است. بخشی از این دشواری به دلیل این است معلمان نه تنها با گروه‌های سنی مختلف، بلکه با تنوع و تفاوت نیازهای دانش‌آموزان خود سروکار دارند (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). از سوی دیگر در تحقیقی مشابه Perry et al (2017) دریافتند که ادغام برنامه درسی، گسست توانایی، ارزیابی، زمان و افزایش حجم کار چالش‌هایی هستند که معلمان آموزش چندپایه باید با آن‌ها مقابله کنند. فقدان مواد آموزشی و دانش و مهارت‌های ناکافی معلمان از دیگر چالش‌های شناسایی شده توسط Nkoro et al (2014) بود. همچنین، معلمان این‌گونه کلاس‌ها، در مدیریت زمان با مشکل مواجه بودند. این به‌ویژه هنگام برنامه‌ریزی دروس و انجام فعالیت‌های کلاس درس بیشتر اتفاق می‌افتد. همچنین بسیاری از معلمان فاقد تجربه و صلاحیت حرفه‌ای هستند (Idris, 2019). در مناطق عشایری، مسائل زبانی و فرهنگی مانند دوزبانگی و مهاجرت فصلی چالش‌ها را دوچندان می‌کند. این مشکلات نه تنها یادگیری دانش‌آموزان را

مختل می‌کند، بلکه انگیزه معلمان را کاهش می‌دهد و به چرخه نابرابری آموزشی دامن می‌زند. در این زمینه، مطالعه بر روی هشت کشور آسیای جنوب شرقی یعنی مالزی، تایلند، ویتنام، اندونزی، فیلیپین، میانمار، کامبوج و تیمور لسته توسط Innorech (2012) نشان داد که معلمان به‌اندازه کافی شایستگی برای استفاده از رویکردها و استراتژی‌های مختلف در برخورد با دانش‌آموزان چندپایه را ندارند و این امر بر کیفیت آموزش و فرآیند یادگیری تأثیر گذاشته است (Thephavongsa, Idris, 2019). نیز به‌طور خاص نحوه اجرای تدریس چندپایه را در لائوس مورد مطالعه قرارداد و به این نتیجه رسید که معلمان دانش و مهارت کافی در مدیریت فعالیت‌ها و همچنین، اعتمادبه‌نفس و توانایی تهیه یک برنامه درسی مؤثر را ندارند. Gasa (2016) نیز به این نتیجه دست‌یافت که تدریس چندپایه با چالش‌هایی از جمله فقدان خط‌مشی در مورد تدریس چندپایه، عدم آموزش در تدریس چندپایه، کمبود حمایت مسئولین اداره آموزش ابتدایی، اضافه‌بار کاری و عدم توانایی در پوشش آن به دلیل محدودیت زمانی، زبان یادگیری و تدریس و کمبود محتوای دانشی به‌عنوان یک مانع مواجهه است. بنابراین می‌توان گفت گرچه تدریس در کلاس‌های چندپایه و مدیریت آن به‌طور اثربخش یکی از ضروری‌ترین راه‌حل‌ها برای توجه به حقوق کودکان دور افتاده محسوب می‌گردد، اما با چالش‌های زیادی مواجهه است که کیفیت آموزشی را متأثر می‌کند.

برای کاستن از مشکلات این‌گونه کلاس‌ها، یکی از راهکارهای سند تحول بنیادین استفاده از معلم معلمان یا همان راهبران آموزشی و تربیتی جهت تسهیل امر یادگیری و جلوگیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان در این مدارس است (هدف عملیاتی ۵ به ویژه راهکار ۳-۵ سند تحول بنیادین) (دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۸). لذا در همین راستا، از سال ۱۳۹۵ راهبران آموزشی و تربیتی با تعریف وظایف جدید به نظام آموزشی معرفی شدند. اگرچه، این طرح با راهنمای تعلیماتی یا بازرس است، اما رویکرد جدید این طرح با طرح راهنمای تعلیماتی متفاوت بوده است؛ چراکه این طرح به‌عنوان یک هدف تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده آموزگاران در کلاس‌های چندپایه بوده است که با اجرای آن موانع و مشکلات کلاس درس با مشارکت آموزگاران شناسایی و رفع می‌گردد (سیدکلان و حیدری، ۱۳۹۹). در این راستا، راهبران آموزشی که اغلب از معلمان دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر و با سابقه مدیریت یا تدریس موفق در کلاس‌های چندپایه انتخاب می‌شوند، نقش تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده دارند و بر بهبود عملکرد معلمان تمرکز می‌کنند. این افراد با شرح وظایف بازدید ماهانه، بررسی طرح درس و ارائه راهنمایی‌های لازم، نیازسنجی و تعیین اولویت‌های آموزشی، حضور در شورای آموزگاران، هدایت و نظارت بر عملکرد آموزشی و تربیتی مدارس و ارائه پیشنهادهای مناسب و خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای به معلمان و کارکنان مدارس در طی سال تحصیلی و ارزشیابی از تمامی فعالیت‌های مدارس فعالیت می‌کنند (دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۸). با این حال، اثربخشی این طرح به جذب افراد شایسته و ارتقای عملکرد آن‌ها بستگی دارد.

روند متعارف در مفهوم‌سازی راهبری آموزشی، عموماً بر تأثیرگذاری راهبر بر رفتار معلمان و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان متمرکز است (Yu, 2009). در این راستا، تعاریف مختلفی ارائه شده است. برای نمونه، راهبری آموزشی به عنوان گونه‌ای از رهبری تعریف می‌شود که از طریق رفتارهای مستقیم و غیرمستقیم، به‌طور معناداری بر کیفیت آموزش معلمان و در پی آن، بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Leithwood & Strauss, 2009). در تعریفی کاربردی‌تر، این راهبری فرآیندی توصیف شده که در آن، راهبران در حوزه‌هایی مانند برنامه‌ریزی درسی و چالش‌های ناشی از تدریس چندپایه، به معلمان راهنمایی می‌دهند و فراگیران را به تحلیل نقاط ضعف خود ترغیب می‌کنند (Sim, 2011). در سطحی کلان‌تر، ماهیت راهبری در مفهوم عام آن، نه صرفاً در اعمال دستور، بلکه در توانایی نفوذ، برانگیختن و توانمندسازی دیگران برای مشارکت در موفقیت سازمان خلاصه می‌شود (House et al., 1999). به عبارت دیگر، راهبری مؤثر به معنای ترغیب افراد برای تحقق اهداف سازمان با حداکثر بهره‌وری از ظرفیت آنان است (Singh & Sharma, 2005). در همین چارچوب، اثربخشی راهبری به مثابه تحقق اهداف تعیین‌شده از طریق کنش جمعی و مشارکت‌جویانه تعریف می‌شود (Haseen, 2001). این اثربخشی، افزون بر دستیابی به نتایج مطلوب، بر چگونگی و فرآیند انجام کار برای

نیل به آن نتایج نیز تأکید دارد (شمس مورکانی، ۱۳۸۹). با وجود این، اثربخشی راهبران آموزشی در بافت خاص مدارس چندپایه روستایی و عشایری نیازمند توجه به دیدگاه آنها و انتظاراتی که معلمان این مناطق از آنها دارند. اثربخشی در این زمینه نه تنها به تحقق اهداف از پیش تعیین شده محدود می‌شود، بلکه شامل توانایی راهبر در ایجاد تغییرات مثبت در نگرش، دانش و عملکرد معلمان چندپایه و در نهایت، تأثیر غیرمستقیم بر بهبود شاخص‌های یادگیری دانش‌آموزان در شرایط پیچیده این مدارس است (Hallinger and Heck, 2010). این اثربخشی وابسته به کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های خاص بافتی است که فراتر از تجربه عمومی تدریس یا انتظارات تعریف شده به وسیله نظام آموزشی است. در واقع، مشکل اصلی در بسیاری از نظام‌های آموزشی، تمرکز صرف بر جذب (انتخاب بر اساس معیارهای عمومی) و غفلت از ارتقای مستمر اثربخشی پس از انتصاب است. عدم توجه به یک مدل جامع، به صورت چرخه‌ای از جذب هدفمند، توسعه حرفه‌ای مستمر، پشتیبانی سیستماتیک و ارزیابی مبتنی بر بازخورد باعث می‌شود که راهبران به جای ایفای نقش محوری خود، به بازرسانی وظیفه‌محور تبدیل شوند که تأثیر محدودی بر بهبود واقعی کلاس درس دارند. لذا، با توجه به پیچیدگی ذاتی تدریس در کلاس‌های چندپایه و چالش‌های مضاعف در مناطق روستایی و عشایری، جذب افراد واجد صلاحیت و سپس ارتقای مستمر اثربخشی عملکرد آنان به عنوان راهبر آموزشی، تبدیل به یک ضرورت راهبردی شده است.

با وجود اهمیت راهبران آموزشی در هدایت معلمان و کاهش چالش‌های کلاس‌های چندپایه روستایی و عشایری، تحقیقات در ایران نشان می‌دهد که تمرکز پژوهش‌ها بیشتر بر مشکلات کلی تدریس چندپایه (مرتضوی زاده و حسینی، ۱۴۰۰؛ کریمی و غفوری، ۱۳۹۷) در این کلاس‌ها بوده و کمتر به مسائل جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی پرداخته شده است. چنانکه بررسی ادبیات پژوهشی حاکی از خلأ قابل توجه در این حوزه است؛ برای نمونه جستجوهای گسترده نشان می‌دهد که مقالاتی که مستقیماً مرتبط با جذب یا اثربخشی راهبران باشند، محدود هستند (عابدینیا و همکاران، ۱۴۰۱) و بیشتر به تجارب زیسته یا چالش‌های کلی نقش آنها پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی به ویژه در استان‌هایی مانند لرستان - که دارای جمعیت قابل توجه روستایی و عشایری و تعداد زیادی مدارس چندپایه است - برجسته‌تر است. از میان ۳۰۴۰ راهبر تخصیص یافته به ۳۲ استان کشور، ۱۶۱ راهبر به این استان اختصاص یافته است (دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی، ۱۳۹۸). با این حال هم تجربه زیسته معلمان و به ویژه نویسندگان دوم این مقاله که در کلاس‌های چندپایه استان لرستان مشغول به تدریس است، حاکی از شکایت هم نسبت به جذب و هم اثربخشی برخی راهبران آموزشی و تربیتی است. در واقع، علی‌رغم اجرای طرح راهبران از سال ۱۳۹۵، چالش‌ها و راهکارهای جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی کمتر مورد پژوهش قرار گرفته که نتیجه آن عدم بهبود قابل توجه کیفیت آموزشی در مدارس چندپایه خواهد بود و این امر عدالت آموزشی را تهدید می‌کند. همچنین، گرچه راهبران از لحاظ حرفه‌ای باید دارای دانش و مهارت کافی برای تأثیرگذاری بر معلمان و دانش‌آموزان باشند، اما در عمل، عوامل مختلفی جذب و عملکرد آنها را متأثر می‌سازد که باید ضمن شناسایی آنها، راهکارهای مطلوب را نیز ارائه داد. در واقع، همانطور که قربانیان و همکاران (۱۴۰۰) می‌گویند جذب و نگهداشت این منابع انسانی با ارزش در عصر حاضر یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های سازمان‌ها می‌باشد. لذا پرسش کلیدی این است که برای جذب راهبرانی که از شایستگی‌های مورد انتظار برخوردار باشند، چه راهکارهایی وجود دارد؟ و پس از جذب، چگونه می‌توان اثربخشی آنان را به صورت مستمر ارتقا داد تا تأثیر ملموسی بر بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در این مدارس داشته باشند؟ پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم واکاوی عمیق تجارب ذی‌نفعان اصلی و کارشناسان ستادی درگیر در این زمینه است. بر این اساس، این پژوهش به عنوان گام اول و مطالعه‌ای اکتشافی، در صدد است تا تجارب زیسته، ادراکات و پیشنهادهای عملی معلمان و راهبران آموزشی را به عنوان دو گروه اصلی درگیر در فرآیند آموزش چندپایه و همچنین کارشناسان حوزه اجرایی آموزش روستایی و عشایری را در خصوص راهکارهای جذب و اثربخشی راهبران مورد واکاوی قرار دهد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج از ایران به بررسی کلاس‌های چندپایه و نقش راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس چندپایه، پرداخته‌اند. این مطالعات عمدتاً چالش‌های ساختاری، مدیریتی و آموزشی این کلاس‌ها را شناسایی کرده‌اند و به درک عمیق‌تر مسائل مرتبط با عدالت آموزشی در مناطق روستایی و عشایری کمک کرده‌اند که زمینه‌ساز پژوهش حاضر در ارائه راهکارهای عملی نیز شده‌اند. چنانکه در ایران، بشیری حدادان و همکاران (۱۳۹۴) در مطالعه خود با عنوان «توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلبر» چالش‌های کلیدی را شامل کمبود وقت، فضای آموزشی نامناسب، کمبود تجهیزات کمک‌آموزشی، نبود نظارت کافی، تعدد پایه‌ها، ارزشیابی پیچیده، مدیریت نظم و ارتباط محدود با والدین گزارش کردند. این یافته‌ها بر موانع ساختاری و سازمانی در آموزش چندپایه تأکید دارند. سیدکلان و حیدری (۱۳۹۹) در پژوهش «ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه از دیدگاه راهبران آموزشی» دریافتند که مشکلات مدیریت کلاس‌های چندپایه از متوسط به بالا بوده و راهنمایی‌های صریح معلمان، بیشترین تأثیر را در بهبود مدیریت کلاس دارد، در حالی که نظارت بر همه دانش‌آموزان کمترین اولویت را داراست. عابدینیا و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «مطالعه کیفیت خدمات راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان» نشان دادند که خدمات راهبران در برقراری روابط انسانی، رشد صلاحیت‌های حرفه‌ای و نظارت، بالاتر از حد متوسط است، اما در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی ضعیف عمل می‌کنند. همچنین، عابدینیا (۱۳۹۹) در پژوهش «رابطه سبک‌های رهبری راهبران با رضایت شغلی معلمان» دریافت که سبک‌های رهبری خدمتگزار، اقتضایی، تحول‌آفرین و کاریزماتیک با رضایت شغلی رابطه مثبت دارند و سبک کاریزماتیک قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی است. نتایج پژوهش عابدینیا و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان چندپایه استان گیلان» حاکی از تأثیر هشت عامل بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی بود؛ ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر، نظارت و راهنمایی، دانش فنی و مهارتی راهبر، جو سازنده و مشارکتی مدرسه، ایجاد انگیزش و حمایت از همکاران، ارتباط مؤثر، رشد و توانمندسازی همکاران، شرایط محیطی و اقتضایی مدرسه که در مجموع ۷۳/۳۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کردند. از بین این عوامل، ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر با ۱۱/۱۵ درصد دارای بیشترین سهم در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی است. نتایج پژوهش نادری بنی و همکاران (۱۴۰۲) در «رویکرد آمیخته در شناسایی نقش‌های راهبران آموزشی و تأثیرشان بر بهبود فرایند یاددهی-یادگیری» نیز حاکی از شناسایی پنج نقش توسعه‌ای، نقش آموزشی، نقش تدارکاتی، نقش رهبری و نقش نظارتی برای راهبران آموزشی و تأثیرشان بر بهبود فرایند یاددهی-یادگیری بود. نتایج پژوهش مرتضوی زاده (۱۴۰۳) در «چالش‌ها و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی» حاکی از نداشتن تعامل حرفه‌ای با معلمان، ارزشیابی غیرحرفه‌ای و ضعف دانشی و تخصصی بود. انتظارات و خواسته‌ها در سه مقوله اصلی شامل مرجعیت علمی راهبر، ارائه راه‌حل‌های کاربردی و بهسازی ارتباط اثربخش با معلمان بود.

در سطح بین‌المللی، Hargreaves et al (2001) در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش چندپایه در پرو، سریلانکا و ویتنام: مروری کلی» نشان دادند که انزوا، کمبود امکانات، فقدان صلاحیت معلمان و استراتژی‌های ضعیف یادگیری از موانع اصلی آموزش چندپایه هستند. Brown (2010) در پژوهش خود با عنوان «تدریس چندپایه. مروری بر مسائل، روندها و پیامدهای عملی آن برای تربیت معلم در آفریقای جنوبی» دو آسیب اصلی را محدودیت‌های جمعیتی (ناشی از مهاجرت روستایی) و مشکلات اداری (کمبود معلم، غیبت و رقابت والدین برای مدارس باکیفیت) عنوان کرد. Ramrathan & Ngubane (2013) نیز در پژوهش خود با عنوان «رهبری آموزشی در کلاس‌های درس چند پایه: معلمان تک پایه چه چیزی می‌توانند از تاب‌آوری خود بیاموزند» چالش‌هایی مانند کمبود آموزش مناسب، حمایت ناکافی و نبود منابع را در کلاس‌های چندپایه شناسایی کردند. Hyry-Beihammer & Hascher (2015) در پژوهش خود با عنوان «شیوه‌های

تدریس چندپایه در مدارس ابتدایی اتریش و فنلاند» بر تنوع نیازهای دانش‌آموزان و دشواری مدیریت گروه‌های سنی مختلف تأکید کردند. مطالعه انجام شده با عنوان «صداهاى ناامیدی: چالش‌های معلمان چندپایه در یک منطقه روستایی در آفریقای جنوبی» توسط Du Plessis & Subramanien (2014) در آفریقای جنوبی سه نوع از چالش‌های پیش روی معلمان در مدارس چندپایه را شناسایی و گروه‌بندی کردند:

چالش‌های مرتبه اول مربوط به چالش‌های درونی یا چالش‌های مربوط به معلم که چالش‌های سطح خرد (خود) نیز نامیده می‌شوند (نگرش غیرمراقبتی و بی‌توجهی درک شده از بخش آموزش ابتدایی نسبت به معلمان، عدم آمادگی برای تدریس چندپایه، کمبود انگیزه معلمان، برداشت‌های منفی در مورد دانش‌آموزان چند پایه‌ای).

چالش‌های مرتبه دوم مربوط به چالش‌های بیرونی یا چالش‌های سطح مدرسه که چالش‌های سطح متوسط (مدرسه) نیز نامیده می‌شوند (تأثیر انزوا و فاصله بر ارتباطات و تدریس، محدودیت‌های زمانی و اضافه‌بار کاری در نتیجه نقش‌های متعدد، کمبود منابع، چالش‌های برنامه درسی، چالش‌های مرتبط با یادگیرنده).

چالش‌های مرتبه سوم مربوط به چالش‌های سیستم، همچنین به‌عنوان چالش‌های سطح کلان (سطح سیستم، فراتر از مدرسه و خود) شناخته می‌شوند (عدم حمایت والدین، فقدان آموزش برنامه درسی از خارج، عدم حمایت گروه آموزش ابتدایی از سوی مسئولان).

Nkoro et al (2014) نیز در پژوهشی با عنوان «چشم‌اندازها و چالش‌های رویکرد تدریس چندپایه در مدارس متوسطه نیجریه» فقدان مواد آموزشی و مهارت‌های ناکافی معلمان را به‌عنوان موانع اصلی معرفی کردند. Gasa (2016) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی شیوه‌های رهبری آموزشی در چارچوب تدریس چندپایه: تجربیات مدیران و معلمان» در آفریقای جنوبی دریافت که فقدان خط‌مشی، کمبود آموزش، اضافه‌بار کاری و محدودیت زمانی موانع اصلی آموزش چندپایه هستند. وی استراتژی‌هایی مانند کار تیمی، نظارت و استفاده از داوطلبان را برای غلبه بر این چالش‌ها پیشنهاد کرد. Perry et al (2017) نیز در پژوهش خود به عنوان «کلاس‌های ترکیبی» به مشکلات ادغام برنامه درسی، ارزشیابی و مدیریت زمان اشاره کردند. Thephavongsa (2018) نیز در پژوهش خود با عنوان «ارتقای مهارت‌های تدریس معلمان چندپایه از طریق درس‌پژوهی» در لائوس نشان داد که معلمان فاقد دانش، مهارت و اعتمادبه‌نفس برای مدیریت کلاس‌های چندپایه هستند. Taole (2019) در پژوهش خود با عنوان «رهبری آموزشی به عنوان مدلی برای رهبری در مدارس چند پایه» بر اهمیت رهبری مشارکتی و کار تیمی در تحقق اهداف آموزشی در کلاس‌های چندپایه تأکید کرد. Idris (2019) در پژوهشی چالش‌های راهبران را در دانش، مهارت و منابع شناسایی و پیشنهادهایی نظیر ایجاد برنامه درسی ویژه، دوره‌های آموزشی پیشرفته، تخصیص بودجه و همکاری بین‌مدرسه‌ای ارائه داد. Thaba-Nkadimene (2020) در پژوهشی با عنوان «استفاده از رویکرد عملگرایانه انتقادی در بررسی نقش رهبری آموزشی در مدارس چند پایه لیمپوپو در آفریقای جنوبی» به کمبود آگاهی پداگوژیک، نبود برنامه درسی خاص و کمبود منابع مدرن به‌عنوان چالش‌های اصلی راهبران اشاره کرد.

Taole et al (2024) در پژوهش خود برای شناسایی «چالش‌های رهبری آموزشی در مدارس چندپایه روستایی» دریافتند که مدیران در مدارس چندپایه روستایی در آموزش‌های مقدماتی برای تجهیز آن‌ها به دانش و مهارت لازم برای شروع نقش‌های خود به عنوان مدیر، شرکت نمی‌کنند. در نتیجه، آن‌ها با چالش ایجاد تعادل بین نقش‌های تدریس و مدیریت خود مواجه هستند. با این حال، تقویت کار گروهی با معلمان می‌تواند راهبردی باشد که می‌تواند به مدیران در مدیریت و اجرای موفقیت‌آمیز وظایفشان کمک کند. عدم دسترسی به منابع فناوری و نیروی انسانی، نگرانی‌های جدی برای شرکت‌کنندگان در هدفشان برای ارائه آموزش با کیفیت است. مشارکت فعال والدین باعث حمایت از مدیران و معلمان در بافت روستایی چندپایه می‌شود. Peltonen & Kilpeläinen (2025) در پژوهشی با عنوان «آموزش معلمان مدارس روستایی در فنلاند: تدریس چندپایه و فراگیری» دریافتند که ویژگی‌های تدریس و یادگیری چندپایه که توسط معلمان شناسایی شده‌اند عبارتند از: آزادی تدریس و یادگیری، همکاری با والدین، آشنایی با کودک، محیطی امن با

قوانین کلاس، استراتژی‌ها و فضای خوب، امکان ایجاد موقعیت‌های یادگیری برای انواع یادگیرندگان، فردیت و عدم مقایسه بین دانش‌آموزان و یادگیری از سایر دانش‌آموزان. این مطالعات نشان می‌دهند که آموزش چندپایه با چالش‌های چندسطحی مواجه است و راهبران آموزشی نقش کلیدی در بهبود کیفیت آموزش دارند، اما نیاز به حمایت‌های سیستمی، آموزش حرفه‌ای و منابع کافی دارند.

پیشینه پژوهشی نشان‌دهنده یک الگوی کلی تمرکز بر شناسایی چالش‌ها و موانع ساختاری-مدیریتی در آموزش چندپایه با تأکید بر نقش حمایتی راهبران آموزشی است. این ایده‌ها هم توصیفی و تحلیلی و هم پیشنهادمحور هستند، اما عمدتاً بر تشخیص مسئله استوارند تا درمان عملی. به عبارت دیگر، مطالعات موجود عمدتاً تشخیصی-تحلیلی هستند (شناسایی چالش‌ها و عوامل)، اما کمتر راهکارمحور (ارائه راه‌حل‌های عملی برای جذب و اثربخشی) هستند. این خلأ، آغازی برای انجام این مطالعه کاربردی است. پژوهش حاضر با تمرکز بر راهبران آموزشی در مناطق روستایی و عشایری استان لرستان، به دنبال تکمیل این پیشینه و ارائه راهکارهای عملی برای بهبود عملکرد آن‌هاست. بر همین اساس، سؤال‌های ذیل در این پژوهش مورد توجه قرار گرفتند؛ (۱) چه عواملی در جذب راهبران آموزشی و تربیتی مؤثر هستند و چه چالش‌های باعث می‌شود که راهبران آموزشی از پذیرش این موقعیت اجتناب کنند؟ (۲) راهبردها و عوامل مؤثر بر اثربخشی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی چه هستند و چه چالش‌هایی ممکن است اثربخشی آن‌ها را پایین بیاورد؟ (۳) چه راهکارهایی برای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی وجود دارد؟

روش

این پژوهش از نوع کیفی است و با هدف شناسایی راهکارهای مطلوب برای جذب و ارتقای اثربخشی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی در کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی و عشایری استان لرستان انجام شده است. رویکرد کیفی به دلیل ماهیت اکتشافی موضوع و نیاز به درک عمیق دیدگاه‌ها و تجربیات مشارکت‌کنندگان انتخاب شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان (۲۹۲۱) و راهبران آموزشی و تربیتی (۱۷۲) شاغل در کلاس‌های چندپایه مناطق روستایی و عشایری استان لرستان و مسئولین حوزه آموزش عشایری و روستایی بود. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و با بهره‌گیری از تکنیک گلوله‌برفی انجام شد. نمونه‌گیری از این افراد تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۱۵ نفر (۱۲ معلم چندپایه و ۳ راهبر آموزشی و تربیتی) و ۷ مسئول حوزه آموزش عشایری و روستایی در پژوهش شرکت کردند. معیارهای انتخاب شامل داشتن تجربه تدریس یا راهبری در کلاس‌های چندپایه، فعالیت در مناطق روستایی یا عشایری استان لرستان و تمایل به مشارکت در پژوهش بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شدند. مصاحبه‌ها با استفاده از یک راهنمای مصاحبه طراحی شده که شامل سؤالات باز در مورد راهکارهای جذب و ارتقای اثربخشی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی بود، انجام گرفت. سؤالات مصاحبه پیش از اجرا توسط متخصصان حوزه آموزش بررسی و تأیید شد تا از روایی محتوایی آن‌ها اطمینان حاصل شود. مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در برخی موارد تلفنی انجام شدند و هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده روش تحلیل مضمون صورت پذیرفت. این روش توسط براون و کلارک (۲۰۰۶) پیشنهاد شده و یکی از پرکاربردترین روش‌ها در تحقیقات آموزشی است. این روش به محقق اجازه می‌دهد تم‌ها را مستقیماً به سؤالات پژوهش مرتبط کند (مثلاً تم‌های مرتبط با جذب، اثربخشی و راهکارها). گام‌های آن به شرح زیر است: آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی تم‌ها، بازبینی تم‌ها، تعریف و نام‌گذاری تم‌ها و در نهایت تولید گزارش. برای افزایش اعتبار تحلیل، از روش‌های بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و مثلث‌بندی^۱ با استفاده از نظرات متخصصان استفاده شد. همچنین، برای افزایش پایایی، فرآیند کدگذاری توسط دو محقق به صورت مستقل انجام شد.

یافته‌ها

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه شونده‌گان

ویژگی	دسته‌بندی	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۵	۶۸,۲٪
	زن	۷	۳۱,۸٪
تحصیلات	کارشناسی	۸	۳۶,۴٪
	کارشناسی ارشد	۱۳	۵۹,۱۰٪
	دکتری	۱	۴,۵٪
	معلم چندپایه	۱۲	۵۴,۵٪
سمت سازمانی	راهبر آموزشی	۳	۱۳,۶٪
	مسئول در آموزش و پرورش	۷	۳۱,۸٪
	عشایر	۸	۳۶,۴٪
محل خدمت	روستا	۷	۳۱,۸٪
	سازمان آموزش و پرورش	۷	۳۱,۸٪
	میانگین سن	۴۰ سال	
	میانگین سابقه کار	۱۷ سال	

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی ۲۲ مشارکت‌کننده در پژوهش را نشان می‌دهد. نمونه پژوهش شامل ۱۵ مرد (۶۸,۲٪) و ۷ زن (۳۱,۸٪) بود. بیشتر مشارکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی ارشد (۵۹,۱٪) و در سمت معلمی چندپایه (۵۴,۴٪) فعالیت می‌کردند. از نظر محل خدمت، ۸ نفر (۳۶,۴٪) در مناطق عشایری، ۷ نفر (۳۱,۸٪) در مناطق روستایی و ۷ نفر (۳۱,۸٪) در سازمان آموزش و پرورش مشغول به کار بودند. میانگین سنی ۴۰ سال و میانگین سابقه خدمت ۱۷ سال بود.

سؤال اول پژوهش: چه عواملی در جذب راهبران آموزشی و تربیتی مؤثر هستند و چه چالش‌های باعث می‌شود که راهبران آموزشی از پذیرش این موقعیت اجتناب کنند؟

جدول ۲. عوامل و چالش‌های جذب راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان و راهبران

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
مشوق‌های جذب	عوامل مالی و رفاهی که به	- پاداش مناطق محروم، حق سختی کار، حق بیتوته، افزایش دو برابری حقوق (مصاحبه ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴)	
	مشوق‌های مالی و صورت عینی و ملموس،	- ارائه تسهیلات ویژه مانند مسکن، اینترنت، وسیله نقلیه شخصی یا سازمانی (مصاحبه ۱، ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۳)	
مشوق‌های جذب	جذابیت سمت راهبری را	- محاسبه سنوات خدمت بیشتر یا ارتقای سریع‌تر رتبه (مصاحبه ۷، ۱۳)	
	افزایش می‌دهند.	- پرداخت اضافه‌کار بیشتر، حق مأموریت، داشتن سرویس ایاب‌وذهاب (مصاحبه ۸)	
مشوق‌های جذب	انگیزه‌های غیرمادی ناشی از علاقه شخصی، حس	- افزایش حقوق راهبران به عنوان شرط جذب بهترین‌ها (مصاحبه ۸)	
	انگیزه‌های درونی	- علاقه شخصی، انگیزه خدمت، روحیه جهادی (مصاحبه ۲، ۳، ۵، ۸، ۱۳)	
	و معنوی	- انگیزه معنوی و پاداش اخروی (انجام کار برای رضای خدا) (مصاحبه ۴، ۱۲، ۱۳)	
	سمت این شغل سوق می‌دهد.	- گریز از هیاهوی شهری و علاقه به سادگی و طبیعت (تیپ شخصیتی) (مصاحبه ۳، ۱۴)	
		- عشق و علاقه به خدمت و کمک به افراد دورافتاده (مصاحبه ۵)	
		- باور به نقش مدرسه در ساختن ایران قوی (مصاحبه ۱۳)	

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
عوامل اجتماعی و موقعیت شغلی	جاذبیت‌های مرتبط با جایگاه اجتماعی، استقلال عمل و پیشرفت حرفه‌ای که این سمت ایجاد می‌کند	- افزایش شأن اجتماعی، شناخته شدن به عنوان الگو (مصاحبه ۱) - ایجاد مسیر شغلی روشن، رهایی از نظارت مستقیم، رسیدن به پختگی علمی (مصاحبه ۱، ۹) - پذیرش گرم در جامعه محلی و دوستی صمیمانه (مصاحبه ۴) - شأن و منزلت اجتماعی (مصاحبه ۷) - لذت بردن از ارتباط با مردم روستایی (مصاحبه ۶)	۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱
چالش‌های معیشتی و نابرابری مالی	ناکافی بودن مشوق‌های مالی در قبال سختی کار و هزینه‌های بالا و احساس نابرابری با سایر پست‌ها	- تفاوت ناچیز حقوق با معلمان شهری یا مدیران آموزگاران (مصاحبه ۸، ۹، ۱۵) - هزینه‌های سنگین ایاب و ذهاب و استهلاک خودروی شخصی (مصاحبه ۳، ۹، ۱۰، ۱۵) - عدم پرداخت به موقع مزایا (حق ایاب و ذهاب، محرومیت) (مصاحبه ۱۰) - عدم وجود انگیزه مالی خاص، قطع سهمیه سوخت (مصاحبه ۷) - افزایش حقوق ناچیز نسبت به مسئولیت (مصاحبه ۹)	۱۵، ۱۰، ۹، ۳، ۲، ۱
موانع و چالش‌های جذب	فقدان یا نامناسب بودن کمبودهای زیرساختی و رفاهی	- راه‌های نامناسب، صعب‌العبور، خاکی و نایمن (مصاحبه ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۴) - نبود امکانات اولیه (مسکن مناسب، آب آشامیدنی سالم، برق، اینترنت، آنتن تلفن، مراکز درمانی) (مصاحبه ۱، ۴، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴) - مدارس فرسوده (کانکسی، کپری، چادری) و عدم امکانات بهداشتی (مصاحبه ۴، ۱۴) - سرما و گرمای شدید، دوری از خانواده (مصاحبه ۳، ۱۳) - نبود تغذیه مناسب (مصاحبه ۷، ۱۲)	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱
ضعف در مدیریت و سیاست‌گذاری	نبود نظام شفاف، شایسته‌سالار و حمایت‌گر برای جذب و نگهداشت راهبران.	- عدم وجود برنامه جذب مشخص یا اثربخشی پایین برنامه‌های موجود (مصاحبه ۱، ۲، ۹، ۱۰) - انتخاب افراد بر اساس رابطه، جناح‌بندی سیاسی و قوم‌و خویشی (پارتی‌بازی) (مصاحبه ۲، ۴، ۱۰) - فقدان حمایت مالی، روانی و فنی از راهبران (مصاحبه ۲، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴) - عدم تعریف جایگاه راهبری در فیش حقوقی و ساختار (مصاحبه ۷) - گستردگی زیاد حوزه مسئولیت و حجم بالای بخشنامه‌ها (مصاحبه ۹، ۱۰)	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱

طبق نتایج درج شده در جدول ۲. عوامل و چالش‌های جذب راهبران آموزشی و تربیتی شامل (۱) مضمون «مشوق‌های جذب» شامل سه مضمون فرعی (مالی و امتیازات ملموس، انگیزه‌های درونی و معنوی، عوامل اجتماعی و موقعیت شغلی) است که عوامل تسهیل‌کننده پذیرش سمت راهبری را نشان می‌دهند و (۲) مضمون «موانع و چالش‌های جذب» نیز شامل سه مضمون فرعی (چالش‌های معیشتی و نابرابری مالی، کمبودهای زیرساختی و رفاهی، ضعف در مدیریت و سیاست‌گذاری) است که دلایل اصلی اجتناب یا عدم تمایل افراد شایسته به پذیرش این موقعیت را توصیف می‌کند.

جدول ۳. عوامل و چالش‌های جذب راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
عوامل مؤثر در جذب	شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی	ویژگی‌های دانشی، نگرشی و مهارتی که یک نامزد راهبری باید دارا باشد تا برای این نقش	- داشتن سلامت کامل جسمانی و روانی، خوش‌اخلاقی، انعطاف‌پذیری (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹) - تجربه تدریس در مدارس چندپایه روستایی و عشایری (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۲)

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		جذب شود	- تعهد، انگیزه بالا و روحیه همکاری تیمی (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲)
			- تسلط کامل بر کتب درسی شش پایه ابتدایی (مصاحبه ۱۹، ۲۱، ۲۲)
			- آشنایی با روش‌های نوین تدریس و فناوری اطلاعاتی (مصاحبه ۱۸، ۲۱)
			- افزایش حقوق، حق سختی کار، حق ایاب و ذهاب، پاداش مناطق محروم (مصاحبه ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱)
		جذابیت‌های اقتصادی و امکاناتی که انگیزه اولیه برای پذیرش مسئولیت ایجاد می‌کند	- ارائه خودرویی سازمانی یا وسیله نقلیه مناسب برای بازدید (مصاحبه ۱۶، ۱۹، ۲۱)
	مشوق‌های مالی و رفاهی		- پرداخت هزینه تعمیرات و استهلاک خودرویی شخصی (مصاحبه ۲۱)
			- تسهیلات رفاهی مانند کارت هدیه، وام، لوازم تحریر (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۲۰)
			- خدمت به دانش‌آموزان مناطق محروم و احساس رسالت معلمی (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۲۰)
		ارزش‌های درونی و جایگاه اجتماعی که به عنوان مشوق‌های غیرمادی عمل می‌کنند	- احترام و منزلت اجتماعی بالای نقش راهبری (مصاحبه ۲۱، ۲۲)
	انگیزه‌های معنوی و اجتماعی		- فرصت توسعه فردی، کسب تجارب جدید و آشنایی با فرهنگ‌های مختلف (مصاحبه ۱۹، ۲۱)
			- پیشرفت شغلی و داشتن چشم‌انداز روشن در آینده (مصاحبه ۲۱، ۲۲)
		مشکلات فیزیکی و امکاناتی که سفر و زندگی در مناطق روستایی و عشایری را دشوار می‌کند	- جاده‌های صعب‌العبور، مسیرهای خاکی و دورافتاده، مشکلات رفت و آمد در فصول بارانی (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۱)
	موانع زیرساختی و جغرافیایی		- نبود اینترنت، امکانات رفاهی اولیه و جای مناسب برای استراحت (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۹)
			- مدارس فرسوده، کانکسی و بدون تجهیزات استاندارد (مصاحبه ۱۶، ۱۹)
			- هزینه بالای استفاده از خودرویی شخصی و عدم تناسب حقوق با استهلاک خودرو (مصاحبه ۲۰، ۲۱)
			- حجم بالای کار، انتظارات زیاد و پاسخگویی چندجانبه (مصاحبه ۱۶، ۲۱، ۲۲)
		هزینه‌های پنهان شغل و سختی‌های ذاتی نقش که فرد را دلسرد می‌کند	- عدم ثبات و قطع شدن مبالغ حق مأموریت و دهگردشی (مصاحبه ۲۱)
	موانع اقتصادی و حرفه‌ای		- دوری از خانواده و تأثیر منفی بر زندگی شخصی (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۱)
			- دوزبانه بودن دانش‌آموزان (لری و لکی) و نیاز به تسلط بر زبان محلی (مصاحبه ۱۶، ۲۱، ۲۲)
		تفاوت‌های فرهنگی و زبانی که ارتباط و پذیرش را برای فرد دشوار می‌کند	- فقر حاکم بر روستاها و نگرش‌های سنتی به تحصیل، به ویژه تحصیل دختران (مصاحبه ۱۶، ۲۱)
	موانع فرهنگی و اجتماعی		- احساس تنهایی، غربت و فشار روحی در محیط جدید (مصاحبه ۱۶، ۲۱)
			- جذب و انتصاب‌های غیرشایسته‌محور و نفوذ عوامل غیرتخصصی (مصاحبه ۱۸، ۲۱)

طبق نتایج درج شده در جدول ۳. عوامل و چالش‌های جذب راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری شامل (۱) مضمون «عوامل مؤثر در جذب» شامل سه مضمون فرعی (شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی، مشوق‌های مالی و رفاهی، انگیزه‌های معنوی و اجتماعی) است که از نگاه مسئولین، مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده و پیش‌نیازهای پذیرش سمت راهبری را نشان می‌دهند و (۲) مضمون «چالش‌های بازدارنده از پذیرش مسئولیت» نیز شامل سه مضمون فرعی (موانع زیرساختی و جغرافیایی، موانع اقتصادی و حرفه‌ای، موانع فرهنگی و اجتماعی) است که دیدگاه مسئولین را نسبت به دلایل اصلی اجتناب افراد شایسته از پذیرش این موقعیت، با تأکید بر شرایط خاص مناطق روستایی و عشایری، توصیف می‌کند.

سؤال دوم پژوهش: راهبردهای عملیاتی و عوامل مؤثر بر اثربخشی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان و راهبران چیست و چه چالش‌هایی اثربخشی آنها تهدید می‌کند؟

جدول ۴. عوامل و چالش‌های مؤثر در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان و راهبران

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		- مهارت روابط انسانی، ارتباط مؤثر، جلب اعتماد، رفتار محترمانه و صمیمانه (مصاحبه ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۳، ۱۵)	
		- توانایی ایجاد اعتماد، ارتباط مؤثر، حفظ اسرار و برخورد مبتنی بر احترام با معلمان و اخلاق حرفه‌ای	
		- رازداری، انتقادپذیری، مشورت‌جویی و عدم تحقیر دیگران (مصاحبه ۷، ۸، ۱۳)	
		- حسن خلق، روحیه شاد و صبر و حوصله بالا (مصاحبه ۳، ۴، ۸، ۱۳)	
		- حلقه اتصال بودن، محرم راز همکاران (مصاحبه ۸، ۱۳)	
		- برخورد مناسب، حفظ شادابی کلاس (مصاحبه ۱۰)	
		- تسلط بر محتوای درسی و روش‌های تدریس چندپایه (مصاحبه ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۳)	
		- مهارت مدیریت زمان، برنامه‌ریزی و سازماندهی (مصاحبه ۱، ۱۳)	
شایستگی‌های راهبر اثربخش	شایستگی‌های تخصصی و مدیریتی	تسلط بر درس، آگاهی از دانش آموز چندپایه، توانایی برنامه‌ریزی، سازماندهی، حل مسئله و راهبری حرفه‌ای معلمان	- توانایی پذیرش و توانایی حل مسئله (مصاحبه ۱، ۴، ۱۳) - توانایی رهبری تیمی، توانمندسازی و رشد حرفه‌ای معلمان (مصاحبه ۵، ۹، ۱۳، ۱۴) - آشنایی با اسناد بالادستی و توانایی تبیین آن‌ها (مصاحبه ۵، ۹) - تسلط بر ابزار نظارتی خاص (دفتر فرایند) (مصاحبه ۸)
		- عشق و علاقه به کودکان و خدمت، وجدان کاری (مصاحبه ۲، ۱۱، ۱۲، ۱۳)	
تعهد و انگیزش درونی پایدار		عشق به کار، مسئولیت‌پذیری، پشتکار و استعانت از باورهای معنوی برای تداوم فعالیت در شرایط سخت	- مسئولیت‌پذیری، پیگیری مستمر و پشتکار (مصاحبه ۷، ۱۲) - روحیه جهادی، توکل و استعانت از معنویات (ذکر خدا، نماز) (مصاحبه ۳، ۱۳، ۱۴) - مطالعه آثار بهمن بیگی و الگوبرداری (مصاحبه ۱۳) - تعهد به شغل به عنوان پیش‌شرط (مصاحبه ۲)
راهبردهای عملیاتی اثربخشی	روش‌های نوآورانه تدریس و مدیریت کلاس	به‌کارگیری روش‌های فعال و متناسب با ساختار چندپایه برای مدیریت بهینه زمان و افزایش مشارکت	- تدریس تلفیقی (پروژه‌محور، محور موضوعی) و روش همخوانی (مصاحبه ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۱) - استفاده از دانش‌آموزان به عنوان «همیار معلم» یا «مرشد» (مصاحبه ۱، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵) - برنامه‌ریزی هفتگی ویژه، طرح درس تلفیقی و استفاده از دو

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
			تابلو (مصاحبه ۱، ۳، ۱۳)
			- مدیریت مشارکتی و ایجاد گروه‌های همیار (مصاحبه ۱، ۱۰، ۱۲)
			- تدریس مباحث مشترک به طور همزمان (مصاحبه ۵)
			- تولید محتوای آموزشی محلی با استفاده از طبیعت و مواد دست‌ساز (مصاحبه ۱، ۱۲)
			- استفاده از فناوری‌های آفلاین (کتاب الکترونیکی، کلیپ، اپلیکیشن، ویدیو پروژکتور) (مصاحبه ۱، ۸، ۱۱، ۱۳)
			- جلب حمایت خیرین، نهادهای محلی و مشارکت جامعه (مصاحبه ۱، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴)
			- مدیریت بهینه و اشتراک‌گذاری منابع بین مدارس (مصاحبه ۲)
			- استفاده از خانه‌های خالی، چادر یا فضای آزاد (مصاحبه ۶، ۸، ۱۰، ۱۳)
			- ایجاد اعتماد و همکاری با خانواده‌ها و بزرگان محلی (مصاحبه ۱، ۴، ۸)
			- استفاده از چهره‌های مذهبی و فرهنگی برای ترغیب تحصیل (به ویژه دختران) (مصاحبه ۱، ۷)
			- جلب کمک برای تأمین فضا، امکانات و امنیت مدرسه (مصاحبه ۱، ۲، ۴، ۵، ۸، ۱۲)
			- نظارت مستمر والدین و فعال‌سازی انجمن اولیا و مربیان (مصاحبه ۴، ۷)
			- نقش رابط و حلقه اتصال (مصاحبه ۸، ۱۵)
			- سیستم نظارتی و ارزیابی فرمالیته، غیرتخصصی یا غیرسازنده (مصاحبه ۱، ۲، ۷، ۹)
			- فقدان حمایت روانی، مالی و فنی از سوی اداره (مصاحبه ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵)
			- گستردگی حوزه مسئولیت و حجم بالای بخشنامه‌های اداری (مصاحبه ۹، ۱۰، ۱۱)
			- عدم تعریف جایگاه و اختیار روشن برای راهبر در ساختار (مصاحبه ۷، ۹، ۱۱)
			- کنترل و مداخله بی‌رویه اداره (فشار اداره) (مصاحبه ۱۱)
			- مقاومت، حسادت یا برچسب‌زنی معلمان نسبت به راهبر (دیدگاه جاسوس اداره) (مصاحبه ۸، ۱۳، ۱۴)
			- ضعف تخصصی برخی معلمان در مدیریت کلاس چندپایه (مصاحبه ۷، ۱۵)
			- وجود معلمان «بدقلق» یا با انگیزه پایین (مصاحبه ۹)
			- عدم همکاری برخی معلمان حوزه راهبری (مصاحبه ۱۰)
			- عدم اولویت تحصیل دختران و ازدواج زودرس (مصاحبه ۱، ۴، ۷، ۱۲، ۱۴)
			- عدم پیگیری تحصیلی توسط والدین (به ویژه در جوامع عشایری) (مصاحبه ۱۰، ۱۲، ۱۵)
			- چالش زبان‌های محلی (لری، لکی) و ضعف درک فارسی هستند
			استفاده خلاق از محیط، فناوری و جلب مشارکت بیرونی برای جبران کمبود امکانات
			ایجاد پیوند و اعتماد با اولیا و بزرگان محلی برای حمایت از مدرسه و حل چالش‌های فرهنگی
			نظام نظارتی ناکارآمد، فقدان حمایت سازمانی، حجم بالای کار اداری و عدم اختیار کافی
			مقاومت و ضعف در سطح معلمان
			بازرها و ساختارهای اجتماعی که مانع اصلی تحصیل، به ویژه برای دختران، و تعامل مؤثر هستند
چالش‌های کاهنده اثربخشی			
مقاومت و ضعف در سطح معلمان			
چالش‌های عمیق فرهنگی-اجتماعی			

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		(مصاحبه ۱) - نگاه به معلم و راهبر به عنوان فردی غریبه (مصاحبه ۹) - سطح گفتار پایین مردم منطقه (مصاحبه ۱۳)	

طبق نتایج درج شده در جدول ۴. عوامل و چالش‌های مؤثر بر اثربخشی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی شامل (۱) مضمون «شایستگی‌های راهبر اثربخش» شامل سه مضمون فرعی (مهارت‌های ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های تخصصی و مدیریتی، تعهد و انگیزش درونی پایدار) است که ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای لازم برای عملکرد موفق راهبران را توصیف می‌کند. (۲) مضمون «راهبردهای عملیاتی اثربخشی» نیز شامل سه مضمون فرعی (روش‌های نوآورانه تدریس و مدیریت کلاس، بسیج منابع و مقابله با محدودیت‌ها، تعامل سازنده با جامعه محلی) است که رویکردهای عملی برای ارتقای عملکرد را نشان می‌دهد. (۳) مضمون «چالش‌های کاهنده اثربخشی» شامل سه مضمون فرعی (نارسایی‌های سیستم اداری و حمایتی، مقاومت و ضعف در سطح معلمان، چالش‌های عمیق فرهنگی-اجتماعی) است که موانع اصلی کاهش تأثیرگذاری راهبران را بیان می‌کند.

جدول ۵. عوامل و چالش‌های مؤثر در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		- تسلط بر روش‌های تدریس نوین و مدیریت کلاس‌های چندپایه (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲)	
	ویژگی‌های حرفه‌ای راهبر	مهارت‌ها و شایستگی‌های کلیدی که یک راهبر را در انجام وظایفش موفق می‌کند	- قدرت ارتباط مؤثر، صبوری، عدم قضاوت سریع و اقتدار در حین صمیمیت (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹) - خلاقیت، انعطاف‌پذیری و توانایی مدیریت بحران (مصاحبه ۱۶، ۲۱) - روحیه کار تیمی، مشورت‌پذیری و پیگیری دقیق مسائل (مصاحبه ۱۸، ۱۹، ۲۱)
عوامل مؤثر بر اثربخشی	استراتژی‌های عملیاتی مؤثر	روش‌ها و رویکردهای خاصی که راهبران برای بهبود عملکرد در کلاس‌های چندپایه به کار می‌برند	- استفاده از استراتژی «معلم‌یار» و همیار معلم از دانش‌آموزان قوی‌تر (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۲) - گروه‌بندی هدفمند دانش‌آموزان و طراحی تکالیف چندسطحی (مصاحبه ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰) - تدریس تلفیقی دروس مرتبط و استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی (مصاحبه ۱۶، ۲۱) - برنامه‌ریزی دقیق زمانی و استفاده از بسته‌های یادگیری (کاربرگ، پروژه) (مصاحبه ۲۲)
	مشارکت جامعه محلی	نقش والدین، ریش‌سفیدان و نهادهای محلی در تقویت عملکرد راهبر	- جلب اعتماد خانواده‌ها و ریش‌سفیدان برای کاهش ترک تحصیل و افزایش مشارکت (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۲) - استفاده از ظرفیت خیرین محلی برای تأمین منابع و تجهیزات (مصاحبه ۱۸، ۲۲) - حل و فصل اختلافات بین معلم و اولیا با وساطت بزرگان محلی (مصاحبه ۲۱) - تبدیل مدرسه به کانون فرهنگی محله با مشارکت دهیاری و شورا (مصاحبه ۱۶، ۱۹)
چالش‌های کاهش‌دهنده اثربخشی	موانع ساختاری و سیستمی	ضعف‌های نظام آموزشی و حمایتی که کار راهبر را با مانع مواجه می‌کند	- جذب معلمان کم‌تجربه و غیرمرتبط (ماده ۲۸، نهضت بدون آموزش کافی) (مصاحبه ۱۸، ۲۱) - فاصله زیاد بین آموزش‌های تئوریک راهبران با واقعیت‌های عملی کلاس‌های چندپایه (مصاحبه ۲۱)

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		- کمبود منابع آموزشی، فضای فیزیکی استاندارد و تجهیزات کمک آموزشی (مصاحبه ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲) - نبود حمایت مالی و روانی مؤثر از سوی سازمان (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱)	
		- نگرش منفی برخی معلمان به نقش راهبری (نظارت به جای همراهی) (مصاحبه ۱۷)	
	چالش‌های ناشی از	- مقاومت معلمان و اولیا در برابر روش‌های جدید تدریس و تکالیف نوین (مصاحبه ۲۱، ۲۲)	
موانع فرهنگی و مقاومت‌ها	باورها و رفتارهای سنتی در محیط مدرسه و جامعه	- تأثیر منفی مسائل فرهنگی (مانند ازدواج زودهنگام دختران) بر انگیزه تحصیلی (مصاحبه ۲۱، ۲۲)	
		- ضعف مهارت‌های پایه (خواندن و نوشتن) دانش‌آموزان به دلیل فقر محیطی (مصاحبه ۲۱، ۲۲)	

طبق نتایج درج شده در جدول ۵. عوامل و چالش‌های مؤثر در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری شامل (۱) مضمون «عوامل مؤثر بر اثربخشی» شامل سه مضمون فرعی (ویژگی‌های حرفه‌ای راهبر، استراتژی‌های عملیاتی مؤثر، مشارکت جامعه محلی) است که از نگاه مسئولین، مهم‌ترین عواملی را نشان می‌دهد که باعث می‌شود یک راهبر آموزشی و تربیتی در مناطق روستایی و عشایری بتواند نقش خود را به شکلی موفق و کارآمد ایفا کند و (۲) مضمون «چالش‌های کاهش‌دهنده اثربخشی» نیز شامل دو مضمون فرعی (موانع ساختاری و سیستمی، موانع فرهنگی و مقاومت‌ها) است که دیدگاه مسئولین را نسبت به موانع اصلی که اثربخشی راهبران را در عمل با کاهش مواجه می‌سازد، توصیف می‌کند.

سؤال سوم پژوهش: چه راهکارهایی برای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی وجود دارد؟

جدول ۶. راهکارهای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان و راهبران آموزشی تربیتی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		- افزایش چشمگیر حقوق و مزایا (تا دو برابر مناطق شهری) (مصاحبه ۲، ۶، ۷، ۱۳)	
	بازطراحی نظام پرداخت و پشتیبانی رفاهی	ایجاد تمایز معنادار و عادلانه در درآمد و تأمین ضروریات رفاهی برای جبران سختی کار	- اختصاص خودروی سازمانی، سهمیه سوخت و کمک هزینه مسکن (مصاحبه ۱، ۳، ۶، ۱۳، ۱۵) - قراردادن شغل در ردیف مشاغل سخت و زیان‌آور و کاهش سن بازنشستگی (مصاحبه ۲، ۱۱)
		- اعطای وام کم‌بهره، تسهیلات بانکی و پاداش‌های دوره‌ای (مصاحبه ۶، ۱۱، ۱۳)	
راهکارهای بنیادین برای جذب و نگهداشت		- افزایش ضریب سختی کار و فوق‌العاده خاص (مصاحبه ۹)	
		- اولویت دادن به جذب نیروهای بومی دارای تجربه و شناخت منطقه (مصاحبه ۱، ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۵)	
	استقرار نظام گزینش شایسته‌سالار و شفاف	طراحی فرآیندی مبتنی بر صلاحیت، تجربه و بومی‌گری و حذف فساد و رابطه‌مداری	- اجرای فرآیند گزینش چندمرحله‌ای (آزمون تخصصی، مصاحبه، آزمون عملی) (مصاحبه ۴، ۶، ۱۱، ۱۵) - پرهیز مطلق از پارتی بازی، رابطه‌مداری و انتخاب‌های سلیقه‌ای و سیاسی (مصاحبه ۲، ۴، ۸، ۱۰)
		- جذب از میان معلمان مجرب، بانگیزه و دارای روحیه پژوهشگری (مصاحبه ۶، ۹، ۱۳)	
		- تحقیقات کامل حراست قبل از انتصاب (مصاحبه ۹)	

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
		ایجاد سازوکارهای قدرشناسی، اعطای اختیار و تضمین ثبات برای افزایش تعلق خاطر	- تقدیر و تشویق رسمی در سطوح عالی (استانی، کشوری) (مصاحبه ۴، ۶، ۱۱، ۱۴) - ایجاد نظام ارتقای شغلی شفاف و سریع تر (مصاحبه ۱، ۷) - ابلاغ آیین نامه (ایمنی شغلی) و اختیاردهی بیشتر به راهبران (مصاحبه ۱، ۸، ۹) - ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه و فضای گفت‌وگوی حرفه‌ای (مصاحبه ۱) - بازگرداندن ابهت و اعتبار به پست راهبری (مصاحبه ۹)
	تقویت انگیزش و امنیت شغلی		
		ارائه آموزش‌های عملی، متمرکز بر نیازهای واقعی و تلفیق آن در نظام تربیت معلم	- برگزاری دوره‌های کاربردی، عملی و مستمر درباره مدیریت کلاس چندپایه و روش‌های نوین (مصاحبه ۱، ۴، ۵، ۸، ۱۳) - گنجانیدن واحدهای درسی تخصصی کلاس چندپایه در دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه ۱۲، ۱۳) - استفاده از ظرفیت اساتید مجرب و معلمان موفق برای آموزش (مصاحبه ۸، ۱۳) - تعیین محل خدمت آینده از ابتدا و کارورزی عملی در همان مناطق (مصاحبه ۱۲)
	توانمندسازی تخصصی مستمر و کاربردی		
		تبدیل رابطه اداره با راهبر از حالت دستوری به خدمت‌رسانی و پشتیبانی	- تغییر نگرش از «راهبر در خدمت اداره» به «اداره در خدمت راهبر» (مصاحبه ۱۰) - طراحی سیستم نظارتی غیرتنبیهی، سازنده و مبتنی بر بازخورد (مصاحبه ۱، ۱۱) - استخدام ناظران متخصص و با تجربه در حوزه چندپایه (مصاحبه ۲) - حمایت لجستیکی، فنی و روانی مستمر از راهبران توسط اداره متبوع (مصاحبه ۵، ۱۰، ۱۳) - ارتباط مستقیم راهبران با مراکز تصمیم‌گیری عالی (مصاحبه ۱، ۸، ۱۱)
	تحول در نظام نظارت و حمایت سازمانی		
		تجهیز مدارس به ابزارهای نوین و بازاندیشی در ساختار فیزیکی ارائه خدمات آموزشی	- تجهیز مدارس به بسته‌های دیجیتال آفلاین، تبلت و لپ‌تاپ (مصاحبه ۱، ۱۳، ۱۵) - توسعه شبکه‌های آموزش از راه دور و پشتیبانی مجازی (مصاحبه ۱) - ایجاد «مجموع‌های آموزشی» در روستاهای مرکزی یا مدارس شبانه روزی (مصاحبه ۶، ۸) - تدوین بسته محتوای آموزشی ویژه کلاس چندپایه متناسب با فرهنگ و جغرافیای استان (مصاحبه ۱) - نوسازی و حذف مدارس کانکسی، کپری و چادری (مصاحبه ۱۳)
	توسعه زیرساخت و فناوری آموزشی		
		اجرای برنامه‌های منسجم برای تغییر نگرش خانواده‌ها و نهادینه کردن مشارکت محلی	- اجرای برنامه‌های فرهنگ سازی مستمر برای خانواده‌ها درباره اهمیت تحصیل (مصاحبه ۸، ۱۱، ۱۴) - استفاده مؤثرتر از ظرفیت ریش‌سفیدان، خیرین و نهادهای محلی (مصاحبه ۱، ۸) - تقویت و فعال‌سازی انجمن اولیا و مربیان (مصاحبه ۷) - مشاوره و گفت‌وگوی مستقیم با خانواده‌ها (مصاحبه ۱۱، ۱۴)
	برنامه‌ریزی برای نفوذ فرهنگی و مشارکت جامعه		

طبق نتایج درج شده در جدول ۶. راهکارهای پیشنهادی برای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و

تربیتی شامل (۱) مضمون «راهکارهای بنیادین برای جذب و نگهداشت» شامل سه مضمون فرعی (بازطراحی نظام پرداخت و پشتیبانی رفاهی، استقرار نظام گزینش شایسته‌سالار و شفاف، تقویت انگیزش و امنیت شغلی) است که پیشنهادهای اساسی برای تسهیل پذیرش و تداوم خدمت در سمت راهبری را ارائه می‌دهد. (۲) مضمون «راهکارهای راهبردی برای ارتقای اثربخشی» نیز شامل چهار مضمون فرعی (توانمندسازی تخصصی مستمر و کاربردی، تحول در نظام نظارت و حمایت سازمانی، توسعه زیرساخت و فناوری آموزشی، برنامه‌ریزی برای نفوذ فرهنگی و مشارکت جامعه) است که اقدامات بلندمدت و سیستمی برای افزایش تأثیرگذاری عملکرد راهبران را توصیف می‌کند.

جدول ۷. راهکارهای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
راهکارهای بهبود جذب	اصلاح فرآیند جذب و گزینش	تغییر در رویه‌های	- جذب راهبران از بین معلمان بومی دارای تجربه و سابقه تدریس در کلاس‌های چندپایه (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۲۲)
		انتخاب برای ورود افراد شایسته و توانمند	- برگزاری آزمون‌های علمی، تجربی و عملی به جای انتصابات سیاسی و سلیقه‌ای (مصاحبه ۲۰، ۲۱) - اطمینان از داشتن صلاحیت‌های علمی، ارتباطی، مهارتی و روحیه کار تیمی (مصاحبه ۱۶، ۱۸، ۱۹)
راهکارهای بهبود جذب	ارتقای مشوق‌ها و حمایت‌ها	تقویت بسته‌های تشویقی مادی و معنوی برای جذاب‌تر کردن نقش	- افزایش حقوق، پرداخت حق سختی کار، حق ایاب و ذهاب و پاداش (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۱) - تأمین خودروی سازمانی یا پرداخت هزینه استهلاک خودروی شخصی (مصاحبه ۱۶، ۱۹، ۲۱) - ارائه تسهیلات رفاهی مانند مسکن، اینترنت و وام‌های کم‌بهره (مصاحبه ۱۶، ۱۷، ۱۸)
		ایجاد صندوق حمایت مالی منطقه‌ای برای راهبران (مصاحبه ۲۱)	
راهکارهای بهبود اثربخشی	توانمندسازی و آموزش‌های عملی	طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی کاربردی برای ارتقای شایستگی‌های راهبران	- برگزاری دوره‌های مستمر و عملی (نه فقط تئوریک) در زمینه مدیریت کلاس چندپایه و روش‌های تدریس نوین (مصاحبه ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱) - استفاده از تجارب راهبران پیشکسوت در قالب شبکه‌سازی و جانشین‌پروری (مصاحبه ۱۸، ۲۲) - آموزش تکنیک‌های ارتباط مؤثر، مدیریت زمان و استرس شغلی (مصاحبه ۲۲)
		تبدیل نگاه نظارت به راهبری و همراهی (کمک همکارانه به جای مچ‌گیری) (مصاحبه ۱۷، ۲۱)	
راهکارهای نوآورانه و سیاستی	حمایت سازمانی و بهبود سیستم نظارت	تغییر رویکرد از نظارت صرف به حمایت و ارائه بازخورد سازنده	- تقویت سیستم ارزیابی منصفانه و مبتنی بر شاخص‌های واقعی با استفاده از سامانه «سرال» (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱) - ارائه حمایت‌های روانی و عاطفی به راهبران توسط ادارات (مصاحبه ۲۱، ۲۲) - قدردانی مستمر، اعلام راهبران برتر و استفاده از نظرات آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها (مصاحبه ۱۷، ۱۸، ۲۱)
		بازنگری در سیاست‌ها و روش‌ها	- بازتعریف نقش راهبری در قالب احیای «مجمع‌های آموزشی» با ساختمان و معاونان مجزا (مصاحبه ۲۱) - بومی‌سازی و انعطاف‌پذیری محتوای درسی متناسب با نیازهای مناطق روستایی و عشایری (مصاحبه ۱۶، ۲۲) - استفاده از فناوری‌های ساده و در دسترس (لپ‌تاپ، تبلت، فیلم‌های آموزشی آفلاین) (مصاحبه ۱۶، ۲۱) - جمع‌آوری مدارس کانکسی و ساخت فضاهای استاندارد (مصاحبه ۱۹)

مضمون اصلی	مضامین فرعی	شرح مضمون	کدهای اولیه استخراج شده
- تغییر نگرش معلمان نسبت به نقش راهبر از ناظر به همراه (مصاحبه			
(۱۷)			

طبق نتایج درج شده در جدول ۷. راهکارهای بهبود وضعیت جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه مسئولین حوزه آموزش روستایی و عشایری شامل (۱) مضمون «راهکارهای بهبود جذب» شامل دو مضمون فرعی (اصلاح فرآیند جذب و گزینش، ارتقای مشوقها و حمایتها) است که از نگاه مسئولین، مهمترین اقدامات برای افزایش تمایل معلمان شایسته به پذیرش نقش راهبری و ورود افراد توانمند به این سمت را نشان می‌دهد و (۲) مضمون «راهکارهای بهبود اثربخشی» شامل سه مضمون فرعی (توانمندسازی و آموزش‌های عملی، حمایت سازمانی و بهبود سیستم نظارت، راهکارهای نوآورانه و سیاستی) است که دیدگاه مسئولین را نسبت به اقدامات لازم برای ارتقای عملکرد و کارآمدی راهبران آموزشی و تربیتی پس از پذیرش مسئولیت، در قالب تغییر رویکردهای سیستمی، آموزشی و حمایتی توصیف می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی راهکارهای جذب و ارتقای اثربخشی راهبران آموزشی در مدارس چندپایه روستایی و عشایری استان لرستان انجام شد. یافته‌های حاضر که انعکاس صدای میدان از دو گروه اصلی ذی‌نفعان (معلمان و راهبران) و مسئولین ستادی است، سه لایه به هم پیوسته از عوامل تا راهکارها را آشکار کرد که در ذیل، با تأکید بر همگرایی‌ها و واگرایی‌های دیدگاهی مورد بحث قرار می‌گیرد.

طبق نتایج مندرج در جدول ۲ و ۳، مضمون «مشوق‌های جذب» از دیدگاه معلمان و راهبران شامل سه مضمون فرعی (مالی و امتیازات ملموس، انگیزه‌های درونی و معنوی، عوامل اجتماعی و موقعیت شغلی) و از دیدگاه کارکنان ستادی شامل سه مضمون فرعی (شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی، مشوق‌های مالی و رفاهی، انگیزه‌های معنوی و اجتماعی) است که عوامل تسهیل‌کننده پذیرش سمت راهبری را نشان می‌دهند. مضمون «موانع و چالش‌های جذب» نیز از دیدگاه معلمان و راهبران شامل سه مضمون فرعی (چالش‌های معیشتی و نابرابری مالی، کمبودهای زیرساختی و رفاهی، ضعف در مدیریت و سیاست‌گذاری) و از دیدگاه کارکنان ستادی شامل سه مضمون فرعی (موانع زیرساختی و جغرافیایی، موانع اقتصادی و حرفه‌ای، موانع فرهنگی و اجتماعی) است که دلایل اصلی اجتناب یا عدم تمایل افراد شایسته به پذیرش این موقعیت را توصیف می‌کند. مطابق یافته‌های سؤال اول، جذب در یک میدان تنش‌زا رخ می‌دهد. از یک سو، مشوق‌های مالی و رفاهی (مانند پاداش مناطق محروم و تسهیلات مسکن)، مشوق‌های قدرتمند درونی-معنوی (انگیزه خدمت، روحیه جهادی) و اجتماعی (شأن و استقلال عمل) وجود دارند که به عنوان عوامل کلیدی جذب عمل می‌کنند و همسو با یافته‌های عابدنیا و همکاران (۱۴۰۱) در خصوص نقش محوری ویژگی‌های فردی است. از سوی دیگر، موانع ساختاری عینی (حقوق ناکافی، جاده‌های نامناسب، نبود حمایت سازمانی) به قدری سنگین است که می‌تواند آن انگیزه‌های اولیه را تحلیل ببرد. این تقابل، هسته مرکزی چالش جذب و اثربخشی است و توضیح‌دهنده پدیده گزینش معکوس است. به این معنی که افراد دارای صلاحیت و انگیزه بالا ممکن است به دلیل هزینه‌های ادراک شده، از پذیرش این سمت خودداری کنند. در حالی که ممکن است افرادی با انگیزه‌های ثانویه (مانند فرار از موقعیت‌های دیگر) یا تحت اجبار، جذب شوند. این امر مستقیماً بر کیفیت راهبری تأثیر منفی می‌گذارد. تأکید مکرر مشارکت‌کنندگان بر لزوم شایسته‌سالاری و شفافیت در گزینش، پاسخی مستقیم به همین تهدید و تأییدی بر یافته‌های Du Plessis & Subramanien (2014) در خصوص نقش مخرب سیاست‌گذاری ضعیف است. تفاوت‌های ظریف اما مهمی بین دو دیدگاه مشاهده می‌شود که مکمل یکدیگرند چنانکه معلمان و راهبران، «مشوق‌های مالی و امتیازات ملموس» را در اولویت اول جذب قرار می‌دهند (رویکرد انگیزشی-بیرونی)، در حالی که مسئولین، «شایستگی‌های حرفه‌ای و فردی»

(تجربه تدریس چندپایه، تسلط بر کتب درسی، سلامت روانی) را به عنوان پیش‌نیاز اصلی جذب مطرح می‌کنند (رویگرد صلاحیت‌محور). این تفاوت نشان می‌دهد که معلمان بیشتر به دنبال «چرا باید بپذیرم» هستند و مسئولین بیشتر به «چه کسی باید بپذیرد» می‌اندیشند. تلفیق این دو نگاه، ضرورت طراحی نظام جذبی را نشان می‌دهد که هم از نظر مالی و سوسه‌انگیز باشد و هم از نظر شایستگی‌های ورودی سخت‌گیرانه.

یافته‌های سؤال دوم مربوط به راهبردها، عوامل و چالش‌های اثربخشی در جداول ۴ و ۵. نیز نشان داد که مضمون «شایستگی‌های راهبر اثربخش» شامل سه مضمون فرعی (مهارت‌های ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای، شایستگی‌های تخصصی و مدیریتی، تعهد و انگیزش درونی پایدار) است که ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای لازم برای عملکرد موفق راهبران را توصیف می‌کند. مضمون «راهبردهای عملیاتی اثربخشی» نیز شامل سه مضمون فرعی از دیدگاه معلمان و راهبران (روش‌های نوآورانه تدریس و مدیریت کلاس، بسیج منابع و مقابله با محدودیت‌ها، تعامل سازنده با جامعه محلی) و سه مضمون فرعی (ویژگی‌های حرفه‌ای راهبر، استراتژی‌های عملیاتی مؤثر، مشارکت جامعه محلی) از دیدگاه مسئولین است که رویکردهای عملی برای ارتقای عملکرد را نشان می‌دهد. مضمون «چالش‌های کاهنده اثربخشی» از دیدگاه معلمان و راهبران شامل سه مضمون فرعی (نارسایی‌های سیستم اداری و حمایتی، مقاومت و ضعف در سطح معلمان، چالش‌های عمیق فرهنگی-اجتماعی) و از دیدگاه مسئولین شامل دو مضمون فرعی (موانع ساختاری و سیستمی، موانع فرهنگی و مقاومت‌ها) است که موانع اصلی کاهش تأثیرگذاری راهبران را بیان می‌کند. معلمان و راهبران، «مقاومت و ضعف در سطح معلمان» (حسادت، برچسب جاسوس، عدم همکاری) را به عنوان یکی از سه چالش اصلی اثربخشی مطرح می‌کنند، در حالی که مسئولین، این چالش را ذیل «موانع فرهنگی و مقاومت‌ها» ادغام کرده و بیشتر بر مسائل کلان‌تر مانند ازدواج زود هنگام دختران، فقر فرهنگی و دوزبانگی تأکید دارند. این تفاوت نشان می‌دهد که معلمان، تنش‌های میان فردی و حرفه‌ای را بیشتر حس می‌کنند، در حالی که مسئولین، مسئله را در سطح ساختارهای اجتماعی-فرهنگی می‌بینند. همچنین، تفاوت‌های ظریف اما مهمی بین دو دیدگاه مشاهده می‌شود که مکمل یکدیگرند چنانکه معلمان و راهبران، بر «تعهد و انگیزش درونی پایدار» (عشق به کار، روحیه جهادی، وجدان کاری) به عنوان یکی از سه رکن اصلی اثربخشی تأکید دارند، در حالی که مسئولین، بیشتر بر «استراتژی‌های عملیاتی عینی» مانند گروه‌بندی هدفمند، تکالیف چندسطحی و برنامه‌ریزی دقیق زمانی تمرکز می‌کنند. این تفاوت، شکاف بین «ارزش‌های نرم» (از نگاه مجربان) و «اقدامات سخت» (از نگاه ستاد) را نشان می‌دهد. راهبر اثربخش از نگاه معلمان، کسی است که «دلسوز و همراه» باشد، اما از نگاه مسئولین، کسی است که «روش‌های نوین را به درستی اجرا کند». در واقع، یافته‌ها تصویری از یک راهبر مبادله‌ای-تحول‌آفرین را نشان می‌دهد. اثربخشی تنها در تسلط تخصصی (روش‌های تدریس چندپایه) خلاصه نمی‌شود، بلکه مستلزم ترکیب بی‌نظیری از شایستگی‌ها مانند مهارت ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای برای جلب اعتماد (همسو با مفهوم رهبری خدمت‌گزار)، خلاقیت عملیاتی برای بسیج منابع محدود (مانند تدریس تلفیقی و استفاده از همیار معلم) و هوش فرهنگی برای تعامل با جامعه محلی است. این عوامل با پیشینه داخلی مانند نادری بنی و همکاران (۱۴۰۱) که نقش‌های توسعه‌ای، آموزشی و رهبری را شناسایی می‌کند و پیشینه خارجی مانند Peltonen & Kilpeläinen (2025) که بر محیط امن و همکاری با والدین تأکید دارد، همخوانی دارند. راهبردهای عملی مانند تدریس تلفیقی و بسیج منابع (با تأکید بر همیار معلم و جلب خیرین) نوآوری خلاقانه‌ای را نشان می‌دهند که می‌توان آن را راهبردهای محلی-محور نامید. استفاده از منابع بومی برای مقابله با محدودیت‌ها که در مطالعاتی مانند Gasa (2016) نیز پیشنهاد شده نیز کمتر عملیاتی شده است. به عبارت دیگر، راهبردهای عملیاتی گزارش شده، مانند تدریس تلفیقی، بسیج منابع محلی و تعامل با ریش‌سفیدان، نشان‌دهنده خلاقیت عملی و سواد متناسب با بافت است که تقریباً در هیچ دوره آموزشی رسمی به طور کامل آموزش داده نمی‌شود. این یافته، شکاف عمیق بین آموزش‌های نظری و نیازهای میدانی را که توسط Thephavongsa (2018) و Idris (2019) نیز اشاره شده‌اند، تأیید می‌کند. چالش‌های کاهنده اثربخشی، مانند نارسایی‌های اداری (حجم بخشنامه‌ها و نظارت فرمالیته) و مقاومت معلمان (حسادت و عدم همکاری)، با نتایج پژوهش

(2014) Du Plessis & Subramanien همسو هستند. این چالش‌ها چرخه اثربخشی را مختل می‌کنند، زیرا ضعف سیستمی (مانند عدم حمایت روانی) به کاهش انگیزش درونی منجر می‌شود که در نهایت افت تحصیلی در مناطق عشایری را تشدید می‌کند، جایی که مهاجرت فصلی و دوزبانگی (مانند لری و لکی) و چالش‌های فرهنگی دوچندان است. به این ترتیب، همانطور که یافته‌ها مؤید آن است که اثربخشی راهبر در این بافت خاص، بسیار فراتر از ایفای نقش سنتی ناظر یا بازرس است. راهبر اثربخش، ترکیبی از یک مربی حرفه‌ای، یک مددکار اجتماعی و یک دیپلمات محلی و یک مدیر منابع است. به عبارتی، راهبر اثربخش، هم مربی، هم تسهیل‌گر منابع و هم مذاکره‌کننده فرهنگی است. با این حال، این اثربخشی با چالش‌های سیستم اداری ناکارآمد (نظارت فرمالیته، حجم بخشنامه‌ها) و مقاومت‌های محلی تهدید می‌شود.

با نظر به نتایج پژوهش چنین به نظر می‌رسد که یک چرخه معیوب جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را به محاق برده است که خود محصول سال‌ها غفلت سیاستی است. این چرخه معیوب به این صورت است؛ ضعف در گزینش و جذب باعث کاهش مشروعیت و مقبولیت راهبر نزد معلمان و مقاومت معلمان و برچسب «جاسوس» می‌شود. همچنین، کاهش اثربخشی نظارتی-حمایتی باعث تضعیف بیشتر جایگاه راهبر در ساختار اداری و کاهش انگیزه افراد مستعد برای جذب می‌شود. این چرخه با فقدان حمایت سازمانی (مالی، روانی، فنی) و حجم بالای کار اداری غیرمرتبط تشدید می‌شود. راهبر به جای تمرکز بر هدایت آموزشی، درگیر پیگیری بخشنامه‌های مکرر و رفع نواقص زیرساختی می‌شود. این یافته، تأییدی بر پژوهش‌هایی مانند بشیری حدادان (۱۳۹۴) درباره نبود نظارت کافی و نیز Nkoro et al (2014) درباره اضافه‌بار کاری است. در این راستا، چنین به نظر می‌رسد که مهم‌ترین نقطه اشتراک میان معلمان و راهبران و مسئولین، اجماع بر سر وجود یک «چرخه معیوب سیستمی» است. هر دو گروه، ناکارآمدی نظام گزینش (پارتنری بازی و عدم شایسته‌سالاری)، نارسایی مشوق‌های مالی (عدم تناسب حقوق با حجم کار و استهلاک خودرو) و ضعف زیرساخت‌های رفاهی (جاده‌های صعب‌العبور، مدارس کانکسی) را به عنوان موانع اصلی جذب و اثربخشی معرفی کردند. همچنین، هر دو بر ضرورت توانمندسازی مستمر و عملی، تغییر پارادایم نظارت از کنترلی به حمایتی و نقش حیاتی مشارکت جامعه محلی (به ویژه ریش‌سفیدان و خیرین) تأکید داشتند. این همگرایی نشان می‌دهد که مسئولین ستادی نیز به خوبی از واقعیت‌های میدانی آگاه هستند و شکاف شناختی قابل توجهی بین سیاستگذار و مجری وجود ندارد.

راهکارهای استخراج‌شده برای سؤال سوم، مطابق با نتایج مندرج در جداول ۶ و ۷. شامل مضمون «راهکارهای بنیادین برای جذب و نگهداشت» که خود شامل سه مضمون فرعی (بازطراحی نظام پرداخت و پشتیبانی رفاهی، استقرار نظام گزینش شایسته‌سالار و شفاف، تقویت انگیزش و امنیت شغلی) از دیدگاه معلمان و راهبران و دو مضمون فرعی (اصلاح فرآیند جذب و گزینش، ارتقای مشوق‌ها و حمایت‌ها) از نگاه مسئولین است که مهم‌ترین اقدامات برای افزایش تمایل معلمان شایسته به پذیرش نقش راهبری و ورود افراد توانمند به این سمت را نشان می‌دهند. مضمون «راهکارهای راهبردی برای ارتقای اثربخشی» نیز از دیدگاه معلمان و راهبران شامل چهار مضمون فرعی (توانمندسازی تخصصی مستمر و کاربردی، تحول در نظام نظارت و حمایت سازمانی، توسعه زیرساخت و فناوری آموزشی، برنامه‌ریزی برای نفوذ فرهنگی و مشارکت جامعه) و از دیدگاه مسئولین شامل سه مضمون فرعی (توانمندسازی و آموزش‌های عملی، حمایت سازمانی و بهبود سیستم نظارت، راهکارهای نوآورانه و سیاستی) است که اقدامات بلندمدت و سیستمی برای افزایش تأثیرگذاری عملکرد راهبران را توصیف می‌کند. راهکارهای پیشنهادی هر دو گروه، در چهار محور کلیدی همپوشانی دارند که می‌تواند این چرخه را بشکند: ۱) بازتعریف قرارداد اقتصادی-رفاهی (افزایش حقوق، خودرو، مسکن): راهکارهای مالی و رفاهی تنها حقوق نیستند، بلکه پیش شرط اخلاقی برای مطالبه تعهد در شرایط سخت کاری هستند. ۲) تخصصی‌سازی حرفه راهبری: گزینش سخت‌گیرانه بومی‌محور، گنجاندن واحدهای درسی چندپایه در دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های مستمر کاربردی، راهبری را از یک سمت اداری موقت به یک حرفه تخصصی ارتقا می‌دهد. این امر مستلزم ایجاد مسیر شغلی شفاف و نظام ارتقای مبتنی بر شایستگی است. ۳) تغییر پارادایم نظارتی (از کنترلی به حمایتی و

تسهیل‌گرانه): کلیدی‌ترین تحول، تغییر از پارادایم نظارت‌کنترلی به حمایت‌تسهیل‌گرانه و حمایتی است. تغییر نگرش از راهبر در خدمت‌اداره به اداره در خدمت راهبر، به معنی واگذاری اختیار، تأمین منابع و تبدیل راهبر به امانت‌دار تحول آموزشی در منطقه خود است و (۴) توسعه زیرساخت فناوریانه و فرهنگی: در این راستا، استفاده از فناوری (بسته‌های آفلاین، پشتیبانی مجازی) نیز می‌تواند بر محدودیت جغرافیایی غلبه کند. سواد بین فرهنگی نیز زمینه حمایت را فراهم می‌کند. این یافته‌ها، توصیه‌های پیشین (Idris, 2019; Gasa, 2016) را نه تنها تکرار، بلکه در یک نظام عملیاتی منسجم جای می‌دهد و بر ضرورت هماهنگی افقی بین این عرصه‌ها تأکید می‌ورزد. چنین راهکارهایی اگرچه در سطح عملیاتی ارزشمندند، اما در صورت عدم ادغام در یک چارچوب سیستمی، محکوم به شکست هستند. در واقع، با ترکیب یافته‌های هر دو گروه، می‌توان مدل دقیق‌تری از چرخه معیوب ارائه داد که در آن، ضعف در گزینش (تأکید مسئولین بر شایستگی‌ها) و ضعف در مشوق‌ها (تأکید معلمان بر جذابیت مالی) به طور همزمان باعث کاهش انگیزه افراد مستعد برای جذب می‌شود. این چرخه با فقدان حمایت سازمانی و مقاومت معلمان (دیدگاه معلمان) و نیز با موانع ساختاری-فرهنگی کلان (دیدگاه مسئولین) تشدید می‌گردد. این پژوهش نشان داد که مشکل جذب و اثربخشی راهبران، نه ناشی از ضعف افراد، بلکه محصول یک چرخه معیوب سیستمی است. هر دو گروه مشارکت‌کننده بر این چرخه اذعان دارند، اما هر کدام از زاویه متفاوتی به آن می‌نگرند: معلمان و راهبران، بیشتر تحت تأثیر عواقب میدانی این چرخه (هزینه‌های شخصی، مقاومت همکاران، نبود حمایت روانی) هستند و مسئولین، بیشتر بر علل ساختاری و پیش‌نیازهای ورودی (شایستگی‌ها، سیاست‌های کلان، زیرساخت‌ها) متمرکزند. راهکارهای پیشنهادی مشارکت‌کنندگان، صرفاً یک فهرست تجویزی نیست، چارچوبی نظام‌مند برای مهندسی مجدد نقش و موقعیت راهبر آموزشی است. این راهکارها پیشنهادهایی است که از بطن تجربه میدانی استخراج شده‌اند و برای تبدیل شدن به استراتژی‌های سیاستی نیاز به بررسی، اصلاح و تأیید در سطوح بالای مدیریتی دارند. به طور کلی، اگر با نظر به نتایج پژوهش به نوع چرخه‌های حاکم بر راهبری آموزشی تربیتی بپردازیم شاهد دو چرخه معیوب و تقویت‌کننده خواهیم بود:

- ۱) چرخه معیوب تخریب: ضعف در گزینش، زمینه کاهش مشروعیت راهبر و مقاومت معلمان و کاهش اثربخشی را فراهم می‌کند و به تدریج جایگاه شغلی راهبری را تضعیف و انگیزه افراد مستعد برای جذب کاهش می‌دهد.
 - ۲) چرخه تقویت‌کننده پیشنهادی: گزینش شایسته‌سالار بومی‌محور باعث افزایش مقبولیت و اثربخشی و همچنین ارتقای جایگاه اجتماعی و حمایت سازمانی می‌شود که نتیجه آن جذب بیشتر افراد مستعد و بانگیزه است.
- نقش راهکارهای شناسایی‌شده، شکست چرخه معیوب و تقویت چرخه تقویت‌کننده است. بنابراین، راهبر آموزشی در این بافت، سفیر تحول آموزشی و مجری عدالت آموزشی است. راهبران آموزشی، عامل کلیدی تضمین کیفیت در دورافتاده‌ترین نقاط هستند. سرمایه‌گذاری روی آنان، در حقیقت سرمایه‌گذاری در شکستن چرخه معیوب و تحقق وعده «آموزش برای همه» است. غفلت از این سرمایه انسانی، نه تنها به حاشیه‌راندن مدارس چندپایه که به تضعیف اساس عدالت و انسجام اجتماعی در بلندمدت خواهد انجامید. به این ترتیب، این پژوهش نشان داد که جذب و اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی در مدارس چندپایه روستایی و عشایری، تحت تأثیر عوامل چندلایه‌ای است که با چالش‌های سیستمی و فرهنگی گره خورده، اما با راهکارهای عملی مانند گزینش بومی و توانمندسازی مستمر قابل بهبود است. این راهکارها یک مدل اکوسیستمی را ارائه می‌دهند که در آن، جذب درست و اثربخشی راهبران نه تنها چالش‌ها را کاهش می‌دهد، بلکه به توسعه پایدار مناطق حاشیه‌ای کمک می‌کند. رویکردی که می‌تواند الگویی برای سیاست‌گذاری ملی باشد. سیاست‌گذاران آموزشی، می‌توانند با ادغام این مدل در سند تحول بنیادین، پوشش آموزشی در مناطق حاشیه‌ای را تقویت کنند. از آنجا که راهبران پل ارتباطی بین سیاست‌های کلان آموزشی و واقعیت تلخ و شیرین کلاس‌های چندپایه هستند، بهبود وضعیت آن‌ها، یک فوریت اخلاقی و تربیتی است. نتایج این مطالعه می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی در مناطق محروم، به‌ویژه در استان لرستان، مورد استفاده قرار گیرند. در نهایت با نظر به نتایج پژوهش، راهکارهای ذیل در سه سطح کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت پیشنهاد می‌شود:

سطح اول: اقدامات کوتاه‌مدت و کم‌هزینه (قابل اجرا ظرف ۶ ماه)

۱) تغییر در فرآیند گزینش بدون نیاز به تصویب قوانین جدید

پیشنهاد می‌شود که در ساختار فعلی، یک مرحله مصاحبه تخصصی با حضور دو راهبر باتجربه و یک معلم موفق چندپایه به فرآیند انتصاب اضافه شود. این مصاحبه صرفاً بر سؤالاتی شبیه به اینها، متمرکز باشد: «یک نمونه از چالش واقعی که در کلاس چندپایه حل کرده‌اید؟» و «چگونه با معلمی که همکاری نمی‌کند، رفتار می‌کنید؟» این کار نیازی به بودجه جدید ندارد و صرفاً با یک دستورالعمل اداری قابل اجراست.

۲) شفاف‌سازی ملموس مزایای موجود

بسیاری از معلمان از وجود «حق سختی کار» و «پاداش مناطق محروم» اطلاع دقیق ندارند یا نحوه محاسبه آن را نمی‌دانند. پیشنهاد می‌شود در این زمینه در یک برگه مزایای واقعی سمت راهبری شامل اعداد تقریبی (مثلاً «حق سختی کار معادل ۳۰٪ حقوق پایه») در اختیار هر نامزد بالقوه قرار گیرد. این کار هزینه تقریباً صفر دارد و مستقیماً با یافته «عدم اطلاع از مشوق‌ها» (جدول ۲) مرتبط است.

۳) کاهش بار اداری غیرضروری

بر اساس کدهای استخراج شده (مصاحبه ۹، ۱۰، ۱۱: «حجم بالای بخشنامه‌ها» و «فشار اداره»)، پیشنهاد می‌شود که اداره کل استان، یک پنل ساده (حتی در واتساپ یا ایتا) برای ارسال گزارش‌های ماهانه راهبران طراحی کند و تعداد فرم‌های کاغذی را مثلاً از ۵ فرم به ۱ فرم کاهش دهد. این کار مستلزم هزینه فناوری بالایی نیست و فقط نیاز به تصمیم مدیریتی دارد.

سطح دوم: اقدامات میان‌مدت با هزینه محدود (۶ ماه تا ۲ سال)

۴) ایجاد «صندوق حمایت از استهلاک خودرو» به جای وعده خودروی سازمانی

یافته‌ها نشان می‌دهد که «هزینه بالای استفاده از خودروی شخصی» (جدول ۲ و ۳) یکی از مهم‌ترین موانع است. به جای تأمین خودروی سازمانی (که هزینه بالایی دارد و در بودجه نیست)، پیشنهاد می‌شود به عنوان مثال پرداخت ماهانه مبلغ ثابتی (۲ میلیون تومان) تحت عنوان «کمک هزینه استهلاک و سوخت» به حساب راهبران واریز شود. این مبلغ حدود یک‌دهم هزینه خرید خودروی سازمانی است و مستقیماً با نیاز ابرازشده توسط ۸ مشارکت‌کننده (مصاحبه ۳، ۹، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۱) همخوانی دارد.

۵) دوره‌های آموزشی «همیار معلم» به جای کارگاه‌های نظری و برگزاری کارگاه‌های مربوط به سواد فرهنگی

مشارکت‌کنندگان از «فاصله زیاد بین آموزش‌های تئوریک با واقعیت عملی» (جدول ۵) انتقاد کرده‌اند. پیشنهاد می‌شود هر راهبر، هر سه ماه یک بار، یک جلسه ۲ ساعته «همیار معلم» را در یک کلاس چندپایه واقعی اجرا کند و فیلم آن را برای کارشناس ارسال کند. این روش، آموزش را از تئوری به عمل تبدیل می‌کند و نیازی به دعوت از اساتید خارج از استان ندارد. همچنین، کارگاه‌هایی برای توسعه سواد فرهنگی-اجتماعی برگزار شود که به منظور ایجاد اعتماد و نفوذ مؤثر از آداب، رسوم، زبان و ساختار قدرت در جامعه محل خدمت، شناخت عمیقی به دست دهد.

۶) نظام «قدردانی غیرمالی ساختاریافته»

یافته‌ها نشان می‌دهد که «تقدیر و تشویق رسمی» (جدول ۶ و ۷) از دیدگاه هر دو گروه مهم است. پیشنهاد می‌شود در هر منطقه، سالانه دو راهبر به عنوان «راهبر نمونه عشایری/روستایی» انتخاب و نام آن‌ها در بخشنامه‌های استانی اعلام شود و یک لوح تقدیر امضاشده توسط مدیرکل دریافت کنند. این کار هزینه ناچیزی دارد اما اثر انگیزشی آن بر اساس مصاحبه‌ها (مصاحبه ۴، ۶، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱) بسیار بالاست.

سطح سوم: اقدامات بلندمدت و ساختاری (نیازمند پیگیری در سطح وزارت)

۷) بازنگری در تعریف «جایگاه راهبری در فیش حقوقی»

بر اساس کد «عدم تعریف جایگاه راهبری در فیش حقوقی و ساختار» (مصاحبه ۷، ۹، ۱۱)، پیشنهاد می‌شود که

وزارت آموزش و پرورش، یک کد شغلی مجزا با عنوان «راهبر آموزشی مناطق کم‌برخوردار» ایجاد کند که ضریب حقوق آن بیشتر از معلم عادی باشد. این پیشنهاد در کوتاه‌مدت قابل اجرا نیست اما به عنوان یک خروجی سیاستی از این پژوهش، می‌تواند در قالب یک نامه رسمی به سازمان اداری استخدامی کشور ارسال شود.

۸) احیای تدریجی «مجتمع‌های آموزشی»

مشارکت‌کنندگان (به ویژه در جدول ۷) به راهکار «بازتعریف نقش راهبری در قالب مجتمع‌های آموزشی» اشاره کرده‌اند. پیشنهاد واقعی این است که در یک منطقه پایلوت (مثلاً شهرستان کوهدشت لرستان)، دو مجتمع آموزشی با ۵ مدرسه زیرمجموعه هر مجتمع تشکیل شود و راهبر به عنوان «مدیر مجتمع» با اختیار نسبی و معاون آموزشی مجزا فعالیت کند. پس از ارزیابی یک ساله، در صورت موفقیت، به تدریج در سایر مناطق گسترش یابد. این روش، هزینه‌بر است، اما ریسک کمتری نسبت به اجرای سراسری یکباره دارد.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول و مسئول مکاتبات، ایده اصلی پژوهش را پیشنهاد و تحلیل داده‌ها را انجام داده و نگارش اولیه و نهایی مقاله را بر عهده داشته است. نویسنده دوم، که خود معلم کلاس‌های چندپایه است، مسئولیت اجرای مباحثه‌ها را پذیرفت و در این فرآیند تلاش و زحمات فراوانی متحمل شد.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هر گونه تعارض منافع است.

منابع

- بشیری حدادان، کلثوم؛ محمودی، فیروز؛ رضایور، یوسف و ادیب، یوسف. (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیبر. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۲ (۲): ۱۰۷-۱۲۰. doi: 10.22070/2.7.107
- سید کلان، سید محمد و حیدری، عبدالحسین. (۱۳۹۹). ارزیابی مدیریت کلاس‌های درس چندپایه مدارس ابتدایی از دیدگاه راهبران آموزشی. دوفصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۶ (۱۳): ۱۸-۲۰.
- شمس مورکانی، غلامرضا. (۱۳۸۹). اثربخشی رهبری مدیران ایران و هندوستان: تأثیر جنسیت و نوع مدرسه. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۵ (۱): ۸۹-۱۱۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی
- شیوه‌نامه اداره کلاس‌های چند پایه. (۱۴۰۳). شیوه‌نامه اداره کلاس‌های چند پایه تدوین شد. کد خبر: ۸۳۱۵۷۸ ۲۳ بهمن ۱۴۰۳. <https://fararu.com/fa/news/831578>
- عابدی نیا، افشین. (۱۳۹۹). رابطه بین سبک‌های رهبری راهبران آموزشی و تربیتی با رضایت شغلی معلمان مدارس چندپایه. مجله رهبری آموزشی کاربردی، ۱ (۱): ۲۹-۴۲.
- عابدی نیا، افشین؛ زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی و اکبری، تقی. (۱۴۰۱). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان چندپایه استان گیلان. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱ (۳): ۶۴۲-۶۱۷.
- عابدی نیا، افشین؛ معینی کیا، مهدی و قربانزاده، پدرام. (۱۳۹۹). مطالعه کیفیت خدمات راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه معلمان مدارس چندپایه. فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۲ (۱): ۸۶-۷۸.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۵۸). مرکز پژوهش‌های مجلس.
- قربانیان، حسین، ابراهیمی، سید عباس و زارعی، عظیم اله. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جذب، نگهداشت و توانمند سازی در نظام تربیت معلم کشور با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۷ (۱۲): ۸۰-۶۱. doi: 20.001.1.26457156.1400.7.12.4.2
- کریمی، محمدصادق و غفوری، خالد. (۱۳۹۷). مزیت‌ها و محدودیت‌های کلاس‌های چندپایه براساس تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه. فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، ۳ (۲): ۷۴-۵۹.
- مرتضوی زاده، سید حشمت الله. (۱۴۰۳). چالش‌ها و انتظارات معلمان کلاس‌های چندپایه از راهبران آموزشی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، 72. doi: 10.48310/itt.2024.16896.972
- مرتضوی زاده، سید حشمت الله، حسینی، محمد. (۱۴۰۰). واکوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۶ (۱): ۱۱۵-۱۴۰.
- نادری بنی، ناهید؛ کرمی، حسین و قضاوی، منصوره. (۱۴۰۲). رویکرد آمیخته در شناسایی نقش‌های راهبران آموزشی و تأثیرشان بر بهبود فرایند یاددهی - یادگیری. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۸ (۲): ۷۸-۵۵. Doi: [10.22108/nea.2023.134827.1820](https://doi.org/10.22108/nea.2023.134827.1820)
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی. شماره ۷۹/۸۸۰۷۹/۲۰۰.

References

- Abedinia, A. (2020). Relationship between leadership styles of educational and training leaders with job satisfaction of multigrade primary school teachers in Talesh city. *Applied Educational Leadership*, 1 (1), 29-42. [In Persian]
- Abedinia, A., Moeinikia, M., & Ghorbanzadeh, P. (2020). A study of the quality of services provided by educational leaders from the perspective of multigrade teachers. *New Approach in Educational Sciences*, 2 (1), 78-86. [In Persian]
- Abedinia, A., Zahed Babelan, A., Moeinikia, M., & Akbari, T. (2022). Identifying the Effective Factors on the Effectiveness of Educational Leaders from the Viewpoint of Multi-grade Teachers in Guilan Province. *Journal of Educational and Scholastic Studies (JESS)*, 11 (3), 617-642. [In Persian]

- Bashiri Haddadan, G., Mahmoodi, F., Rezapoor, Y., & Adib, Y. (2016). Describing the Experience and Perception of Teachers and Experts from Education in Multi-grade Classes of Primary Schools in Rural Areas of Kalibar. *Teaching and Learning Research*, 12(2), 107-120. doi: 10.22070/2.7.107 [In Persian]
- Brown, B. A. (2010). Multi-grade Teaching. *A Review of Issues, Trends and Practices Implications for Teacher Education in South Africa*. University of Fort Hare, South Africa.
- Constitution of the Islamic Republic of Iran. (1979). Tehran: Islamic Consultative Assembly Research Center. [In Persian]
- Cornish, L., & Jenkins, K. (2015). Teaching Principals. In *Bush Tracks: The opportunities and challenges of rural teaching and leadership*. Taipei: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6300-097-0_10.
- Du Plessis, A., & Subramanien B. (2014). Voices of despair: Challenges for multi-grade teachers in a rural district in South Africa. *Educational Research for Social Change (ERSC)* 3(1), 20-36.
- Gasa, A. N. (2016). *Exploring instructional leadership practices within the context of multi-grade teaching: experiences of principals and teachers* (Doctoral dissertation).
- Ghorbanian, H., Ebrahimi, S. A. and Zarei, A. (2021). Identifying the dimensions and components of recruitment, retention and empowerment in the teacher education system of the country with emphasis on the document of fundamental transformation of education. *Theory and Practice in Teachers Education*, 7(12), 61-80. Doi: [20.1001.1.26457156.1400.7.12.4.2](https://doi.org/10.1001.1.26457156.1400.7.12.4.2) [In Persian]
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*, 30(2), 95-110.
- Hargreaves E., Montero C., Chau N., Sibli M. and Thanh T. (2001). "Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview", *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, No. 6, pp. 499-520.
- Haseen, T. (2001). Manual for leadership effectiveness scale. *Agra: Rakhi Prakashan Company*.
- House R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Gupta, V. (1999). As cited in Dastmalchian, A., Javidan, M., & Alam, K. (Eds.) (2001). Effective leadership and culture in Iran: An empirical study. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (4): 532-558.
- Hyry-Beihammer, E. & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. doi:10.1016/j.ijer.2015.07.002.
- Idris, J. (2019) Understanding School Leaders' Challenges and Needs in THE Management of Multigrade Classrooms. International academic conference on education, 8-10 november, oxford, united kingdom.
- Innotech, S. (2012). Quality indicators of multigrade instruction in Southeast Asia. *Seameo Innotech Research Updates, SIREP Report*, (3).
- Karimi, M. S., & Ghafoori, K. (2018). The Limitations and Benefits of Multi-Grade Classes Based on Multi-grade Classes Teachers' Lived Experiences. *Journal of Teacher's Professional Development*, 3 (2), 59-74. [In Persian]
- Leithwood, K., & Strauss, T. I. I. U. (2009). Turnaround schools: Leadership lessons. *Education Canada*, 49(2), 26-29.
- Ministry of Education of Iran. (2019). *Executive directive for educational and training leaders* (Directive No. 88079/200). Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Mortezavizadeh, S. H. (2024). Challenges and expectations of teachers of multigrade classes from educational leaders. *Theory and Practice in Teachers Education*, doi: 10.48310/itt.2024.16896.972 [In Persian]
- Mortezavizadeh, S. H., & Hasani, M. (2021). Analyze Novice Teachers' Experiences of Teaching Challenges in Multigrade Classrooms. *Journal of New Educational Approaches*, 16 (1), 115-140. [In Persian]
- Naderibeni, N., Karami, H., & Ghazavi, M. (2023). Qualitative identification the roles of educational supervisors and their impact on improving the teaching-learning process. *Journal of New Educational Approaches*, 18 (2), 55-78. Doi:[10.22108/nea.2023.134827.1820](https://doi.org/10.22108/nea.2023.134827.1820) [In Persian]

- Newton, P., & Wallin, D. (2013). The teaching principal: An untenable position or a promising model? *The Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 1–17. DOI: [10.55016/ojs/ajer.v59i1.55675](https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v59i1.55675)
- Nkoro, A. E., Emoruwa, F. O., & Erinsakin, M. O. (2014). The prospects and challenges of multigrade teaching approach in secondary schools in Nigeria. Paper presented International Conference on Arts, Economics and Management (ICAEM'14), Dubai, UAE.
- Office of Multigrade Classes Administration. (2024). *Multigrade classes administration directive approved*. (News Code: 831578). Fararu News Agency. [In Persian]
- Peltonen, T., & Kilpeläinen, R. (2025). Training of village school teachers in Finland: Multi-grade teaching and inclusion. *International Journal of Educational Research*, 133, 102685. DOI: [10.1016/j.ijer.2025.102685](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102685)
- Perry, C., Love, B & McKay, K. (2017). Composite classes. Providing research and information services to the Northern Ireland Assembly.
- Ramrathan, L., & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience?. *Education as Change*, 17(sup1), S93-S105.
- Sergio C. and Edgar E. R. D. L. C. (2017). “Controlling administrative discretion promotes social equity? Evidence from a natural experiment”, *Public Administration Review*, Vol. 77, No. 1, pp. 80-89. doi.org/10.1111/puar.12590
- Seyyed Kalán, S. M., & Heydari, A. H. (2020). Evaluating the management of multi-grade elementary school classrooms from the perspective of educational leaders. *Pouyesh in education and consultation*, 6 (13), 2-18. [In Persian]
- Shams Mourkani, G. R. (2010). Leadership effectiveness of principals in Iran and India: Influence of gender and kind of school. *Journal of New Educational Approaches*, 5 (1), 89-110. [In Persian]
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 1784-1800.
- Singh, K. P., & Sharma, L. (2005). Administrative leadership and process of development. *Research Journal of Philosophy and Social Sciences*, 31 (1-2): 47-57.
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *The fundamental transformation document of education*. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]
- Susen S. and Michael A. K. (2016). “Perceptions of differentiating pedagogy for gifted readers, typically developing readers, and students with reading difficulties in multi-grade primary classrooms”, *Australasian Journal of Gifted Education*, Vol. 25, No. 2. DOI: [10.21505/ajge.2016.0015](https://doi.org/10.21505/ajge.2016.0015)
- Taole, M. J. (2019). Instructional Leadership as a Model for Leadership in Multi-Grade Schools. In *Predictive Models for School Leadership and Practices* (pp. 59-77). IGI Global. DOI: [10.4018/978-1-5225-5858-3.ch004](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5858-3.ch004)
- Taole, M. J., Mudau, P. K., Majola, X. M., & Mukhati, F. (2024). Instructional leadership challenges in rural multigrade schools. *Research in Educational Policy and Management*, 6(1), 102-122. DOI: [10.46303/repam.2024.8](https://doi.org/10.46303/repam.2024.8)
- Thaba-Nkadimene, K. L. (2020). Using critical pragmatic approach in examining the role of instructional leadership within Limpopo multi-grade teaching schools in South Africa. *Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA)*, 9(1), 67-87. DOI: [10.31920/2050-4284/2020/9n1a4](https://doi.org/10.31920/2050-4284/2020/9n1a4)
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the teaching skills of the multi-grade teachers through lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17, 4, 71-87. DOI: [10.26803/ijlter.17.4.5](https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.5)
- Triwiyanto, T. (2017). Multigrade Teaching: A Solution for Teacher Shortage and Educational Quality Improvement in Indonesia. *Journal of Business and Economics*, Volume 8, No. 10, pp. 867-875. [doi.org/10.15341/JBE\(2155-7950\)/10.08.2017/007](https://doi.org/10.15341/JBE(2155-7950)/10.08.2017/007)
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*, Article 26. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- YU, V. (2009). Principal Leadership for Private Schools Improvement: The Singapore Perspective. *Journal of International Social Research*, 1(6).