

نقش رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان در استقرار و اثربخشی روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی

علی قلی زادگورانی^۱، حسین رضائی وند^۲، هادی بالکانی^۳، محمد مهدی جدی^۴

^۱کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، معلم رسمی آموزش و پرورش.

^۲کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۳کارشناسی آموزش ابتدایی، آموزگار رسمی آموزش و پرورش.

^۴دانشجوی کارشناسی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان ارومیه.

چکیده

امروزه تحول در نظام آموزش ابتدایی، بیش از هر زمان دیگر، نیازمند به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین و ایجاد بسترهای مدیریتی و انسانی مناسب برای اجرای آن‌هاست. در این میان، رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر استقرار و اثربخشی روش‌های تدریس نوین به‌شمار می‌روند. هدف این مقاله، بررسی نقش رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان در زمینه‌سازی، اجرا و تقویت اثربخشی روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی است. این پژوهش با تأکید بر مبانی نظری مدیریت آموزشی، نوآوری آموزشی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، نشان می‌دهد که مدیران مدارس با بهره‌گیری از رویکردهای نوآورانه، مشارکتی و تحول‌آفرین می‌توانند فضای مدرسه را برای پذیرش تغییر، خلاقیت آموزشی و استفاده از روش‌های فعال یاددهی - یادگیری آماده سازند. همچنین، توانمندسازی معلمان از طریق افزایش خودکارآمدی، استقلال حرفه‌ای، انگیزش شغلی، مهارت‌های آموزشی و مشارکت در تصمیم‌گیری، نقش مهمی در کاهش مقاومت در برابر تغییر و ارتقای کیفیت تدریس دارد. نتایج تحلیلی مقاله بیانگر آن است که استقرار موفق روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی، صرفاً وابسته به ابزارها و فناوری‌های آموزشی نیست، بلکه به میزان حمایت رهبری مدرسه، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و شکل‌گیری فرهنگ سازمانی نوآورانه بستگی دارد. بنابراین، تقویت رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان می‌تواند زمینه‌ساز بهبود یادگیری، افزایش مشارکت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزش ابتدایی شود.

کلیدواژه‌ها: رهبری آموزشی نوآورانه، توانمندسازی معلمان، روش‌های تدریس نوین، آموزش ابتدایی، نوآوری آموزشی.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در هزاره سوم با چالش‌های نوظهوری روبروست که عبور از آن‌ها مستلزم بازنگری در الگوهای سنتی تدریس و مدیریت است. دوره ابتدایی به عنوان سنگ بنای نظام آموزشی، نقشی حیاتی در شکل‌گیری تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان ایفا می‌کند (گلی‌زاد گورانی، ۱۴۰۵). با این حال، انتقال از پارادایم معلم‌محوری به پارادایم شاگرد‌محوری و استقرار روش‌های تدریس نوین، صرفاً با تغییر متون درسی محقق نمی‌شود؛ بلکه نیازمند بستری پویا و تحول‌آفرین در ساختار مدیریت و سرمایه انسانی مدرسه است. در این میان، «رهبری آموزشی نوآورانه» و «توانمندسازی معلمان» به عنوان دو رکن بنیادین در گذار به آموزش نوین شناخته می‌شوند. رهبری آموزشی نوآورانه، فراتر از مدیریت اداری، به معنای ایجاد بینش مشترک و فراهم‌سازی محیطی است که در آن خطرپذیری علمی و نوآوری تشویق می‌شود. مطالعات نشان می‌دهند که مدیران نوآور با اتخاذ سبک‌های رهبری تحول‌آفرین و توزیع‌شده، موانع بوروکراتیک را کاهش داده و منابع لازم را برای اجرای روش‌های تدریس نوین فراهم می‌کنند (Bush, 2020). در واقع، رهبری نوآورانه به عنوان یک محرک راهبردی، فرهنگ سازمانی مدرسه را از ایستایی به سمت پویایی سوق داده و پذیرش الگوهای تدریس مبتنی بر فناوری و بازی‌وارسازی را تسهیل می‌نماید (Fullan, 2021). از سوی دیگر، معلم به عنوان عامل اصلی تغییر در کلاس درس، برای اجرای اثربخش روش‌های نوین نیازمند توانمندی است. توانمندسازی معلمان فرآیندی است که طی آن، معلمان احساس شایستگی، خودمختاری و تأثیرگذاری حرفه‌ای پیدا کرده و به دانش و مهارت‌های لازم برای مدیریت کلاس‌های نوین مجهز می‌شوند (Spreitzer, 1995). به نقل از عبداللهی، (۱۴۰۱). معلمی که از نظر حرفه‌ای توانمند شده باشد، نه تنها در برابر تغییرات آموزشی مقاومت نمی‌کند، بلکه با انگیزه‌ای درونی به دنبال ابداع شیوه‌های خلاقانه برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری است. علیرغم اهمیت این موضوع، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از نوآوری‌های آموزشی در مدارس ابتدایی به دلیل فقدان حمایت‌های مدیریتی و عدم آمادگی حرفه‌ای معلمان با شکست مواجه می‌شوند (افریدون، ۱۴۰۵). شکاف موجود میان نظریه‌های نوین تدریس و عملکرد واقعی در کلاس درس، ضرورت بررسی همزمان نقش رهبری و توانمندسازی را دوچندان می‌کند. مسئله اصلی این است که چگونه ترکیب رهبری نوآورانه مدیران و توانمندی معلمان می‌تواند به استقرار پایدار و اثربخش روش‌های تدریس نوین (مانند یادگیری معکوس، حل مسئله و آموزش پروژه‌محور) منجر شود. با توجه به خلأهای موجود، پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان در استقرار روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی تدوین شده است. ضرورت این مطالعه در آن است که نتایج آن می‌تواند رهنمودهای عملیاتی برای مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم آورد تا با تقویت زیرساخت‌های انسانی و مدیریتی، مسیر تحقق اهداف سند تحول بنیادین را هموار سازند. بر این اساس، سوال اصلی پژوهش این است که رهبری نوآورانه و توانمندسازی معلمان چگونه و با چه سازوکارهایی بر اثربخشی روش‌های نوین تدریس تأثیر می‌گذارند؟

مبانی نظری

تحلیل سیر تطور الگوهای مدیریتی در نظام آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که مدارس ابتدایی برای دهه‌های متمادی تحت سیطره الگوهای مدیریت کلاسیک و بوروکراتیک بوده‌اند که در آن‌ها تمرکز بر حفظ ثبات، اجرای دقیق دستورالعمل‌های وزارتی و نظارت‌های کنترلی اولویت نخست را تشکیل می‌داد. با این حال، در مواجهه با چالش‌های هزاره سوم و ضرورت گذار به سمت روش‌های تدریس نوین، این الگوهای سنتی کارآمدی خود را از دست داده و جای خود را به مفهوم متعالی‌تری به نام «رهبری آموزشی نوآورانه» داده‌اند. به اعتقاد علاقه‌بند (۱۴۰۲)، رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی دیگر یک انتخاب نیست، بلکه ضرورتی زیست‌شناختی برای بقای سازمان مدرسه در دنیای متغیر کنونی است. رهبری نوآورانه در این مقطع حساس، فرآیندی است که در آن مدیر مدرسه فراتر از نقش‌های کلیشه‌ای اداری، به عنوان یک معمار فرهنگ سازمانی عمل کرده و با بازتعریف مناسبات انسانی،

بستری را فراهم می‌آورد که در آن خلأیت نه به عنوان یک استثنا، بلکه به عنوان یک هنجار پذیرفته می‌شود. پرداختن و همکاران (۱۴۰۱) در تبیین این متغیر تأکید می‌کنند که رهبری نوآورانه پیوند ناگسستنی با ظرفیت‌های تحول‌آفرین مدیر دارد؛ به این معنا که مدیر باید بتواند میان نیازهای فناورانه نوین و آمادگی‌های روانی معلمان نوعی توازن استراتژیک برقرار نماید. در عمق مبانی نظری این حوزه، مفهوم «رهبری تحول‌آفرین» به عنوان ستون فقرات نوآوری آموزشی خودنمایی می‌کند. مدیرانی که این سبک رهبری را برمی‌گزینند، با بهره‌گیری از مؤلفه «ترغیب ذهنی»، معلمان را به چالش می‌کشند تا در مفروضات دیرین خود درباره فرآیند یادگیری و کلاس درس تجدیدنظر کنند. بیگی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش‌های خود پیرامون مدارس ابتدایی ایران به این نتیجه رسیده‌اند که ترغیب ذهنی از سوی مدیر، محرک اصلی خروج معلمان از منطقه امن تدریس سنتی و ورود به دنیای روش‌های فعال نظیر یادگیری معکوس و آموزش پروژه‌محور است. علاوه بر این، نفوذ آرمانی و انگیزش الهام‌بخش در این الگو سبب می‌شود که معلمان نه از روی اجبار بخشنامه‌ای، بلکه بر اساس یک باور درونی و چشم‌انداز مشترک، به سمت نوآوری در تدریس حرکت کنند. در واقع، رهبری نوآورانه در اینجا نقش یک کاتالیزور را ایفا می‌کند که پتانسیل‌های نهفته در معلمان را شناسایی کرده و با ارائه حمایت‌های عاطفی و حرفه‌ای، اضطراب ناشی از شکست در اجرای روش‌های جدید را در آنان به حداقل می‌رساند و این دقیقاً همان نقطه‌ای است که مدیریت سنتی در آن ناکام می‌ماند. همچنین، باید به نقش پارادایم «رهبری توزیع‌شده» در تقویت استقرار روش‌های نوین تدریس اشاره کرد که در سال‌های اخیر در ادبیات مدیریت آموزشی ایران بسیار مورد توجه قرار گرفته است. فلاوندی و همکاران (۱۳۹۹) معتقدند که در مدارس ابتدایی موفق، رهبری دیگر یک ویژگی فردی متعلق به شخص مدیر نیست، بلکه پدیده‌ای جمعی و اشتراکی است. در این الگو، مدیر با واگذاری قدرت تصمیم‌گیری آموزشی به گروه‌های تخصصی معلمان، آن‌ها را در فرآیند انتخاب و اجرای روش‌های نوین تدریس سهیم می‌کند. این مشارکت راهبردی، منجر به شکل‌گیری نوعی «رهبری آموزشی همکارانه» می‌شود که در آن معلمان با سابقه، تجربیات خود را در اختیار معلمان جوان قرار داده و همگی در جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هم‌افزایی می‌کنند. میرکمالی و همکاران (۱۴۰۱) بیان می‌دارند که وقتی رهبری در سطح مدرسه توزیع می‌شود، مقاومت در برابر تغییر که یکی از بزرگترین موانع استقرار تدریس نوین است، جای خود را به پذیرش داوطلبانه و تعهد حرفه‌ای می‌دهد. بنابراین، رهبری نوآورانه در مدارس ابتدایی ایران باید به عنوان ترکیبی هوشمندانه از بینش تحول‌آفرین و ساختار توزیع‌شده نگریسته شود که هدف نهایی آن، ایجاد مدرسه‌ای یادگیرنده و پویاست.

در این بخش ریشه‌های نظری و بومی رهبری نوآورانه را جمع می‌کنم تا به بدنه مقاله بخورد، نه اینکه فقط تعریف‌های پراکنده بدهد. رهبری آموزشی نوآورانه در مدرسه ابتدایی، صرفاً به معنای به‌کارگیری چند ابزار جدید یا تشویق سطحی معلمان به تغییر روش تدریس نیست، بلکه نوعی جهت‌دهی آگاهانه و مستمر به فرایند یاددهی-یادگیری است که در آن مدیر مدرسه با اتکا بر بینش حرفه‌ای، شناخت سازمانی و قدرت ایجاد هم‌سویی، زمینه ظهور رفتارهای آموزشی خلاقانه را فراهم می‌کند. در ادبیات مدیریت آموزشی، مدرسه زمانی می‌تواند در مسیر نوآوری حرکت کند که رهبری آن از منطق کنترل و انفعال فاصله بگیرد و به سمت منطق یادگیری، مشارکت و تحول حرکت کند. در چنین رویکردی، مدیر نه صرفاً ناظر اجرای مقررات، بلکه محرک اصلی تغییر فرهنگی در مدرسه است؛ تغییری که باید هم در سطح نگرش‌های معلمان و هم در سطح ساختارهای تصمیم‌گیری و حمایت سازمانی دیده شود. علاقه‌بند (۱۳۹۸) بر این نکته تأکید دارد که مدرسه، اگرچه سازمانی رسمی و قانون‌مند است، اما حیات حرفه‌ای آن به میزان انعطاف، گفت‌وگو و ظرفیت مدیر برای ایجاد انگیزش در معلمان وابسته است. از این منظر، رهبری آموزشی نوآورانه در مدارس ابتدایی ایران، به‌ویژه در شرایطی که نظام آموزشی با انتظارات روزافزون برای ارتقای کیفیت، خلأیت و اثربخشی روبه‌روست، به یکی از پایه‌های اصلی تحول آموزشی تبدیل می‌شود. در سطح نظری، رهبری آموزشی نوآورانه با رهبری تحول‌آفرین پیوند نزدیک دارد، زیرا هر دو بر تغییر نگرش، تقویت انگیزش درونی و ایجاد تعهد حرفه‌ای تأکید می‌کنند. رهبری تحول‌آفرین در مدرسه زمانی معنا پیدا می‌کند که مدیر بتواند تصویر روشنی از آینده مطلوب ارائه دهد و معلمان را نسبت به

ضرورت تغییر متقاعد سازد. بر اساس دیدگاه‌های مطرح در مدیریت آموزشی، تحول‌آفرینی زمانی پایدار می‌شود که رهبر بتواند هم‌زمان بر چهار حوزه اثر بگذارد: بازتعریف چشم‌انداز، تحریک فکری، توجه به نیازهای فردی و ایجاد الگوی رفتاری الهام‌بخش (میرکمالی و هومن، ۱۳۹۱). در فضای مدرسه ابتدایی، این مؤلفه‌ها اهمیت دوچندان دارند، زیرا معلم ابتدایی با کودکان در مرحله‌ای حساس از رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی مواجه است و هر تغییر در شیوه تدریس می‌تواند پیامدهای بلندمدت بر کیفیت یادگیری آنان داشته باشد. بنابراین، مدیر مدرسه‌ای که از الگوی تحول‌آفرین بهره می‌گیرد، به جای اصرار بر اجرای یکنواخت و یکسان برنامه‌ها، از معلمان می‌خواهد در چارچوب اهداف آموزشی، شیوه‌های متنوع و خلاقانه را تجربه کنند و از شکست‌های احتمالی نیز به عنوان فرصت یادگیری بهره بگیرند. در کنار رهبری تحول‌آفرین، مفهوم رهبری توزیع‌شده نیز برای فهم رهبری آموزشی نوآورانه اهمیت بنیادین دارد. در این دیدگاه، رهبری نه در یک فرد متمرکز است و نه صرفاً محصول موقعیت رسمی مدیر، بلکه در تعامل میان اعضای مدرسه و در جریان فعالیت‌های جمعی شکل می‌گیرد. اسکندری و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی‌های خود درباره مدیریت آموزشی مدرسه تأکید کرده‌اند که هرگاه تصمیم‌گیری آموزشی از حالت فردمحور خارج شود و معلمان در تحلیل مسئله، انتخاب راه‌حل و ارزیابی نتایج مشارکت کنند، حس تعلق و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای آنان افزایش می‌یابد. این نکته برای استقرار روش‌های تدریس نوین حیاتی است، زیرا معلمی که صرفاً مجری دستور است، معمولاً انگیزه‌ای برای نوآوری ندارد؛ اما معلمی که خود را در فرایند تصمیم‌سازی سهیم می‌بیند، به احتمال بیشتری از روش‌های تازه استقبال می‌کند و آن‌ها را در کلاس درس پیاده می‌سازد. در نتیجه، رهبری توزیع‌شده نه یک تزئین نظری، بلکه سازوکاری عملی برای کاستن از مقاومت سازمانی در برابر تغییر است. در مدارس ابتدایی، این نوع رهبری می‌تواند در قالب گروه‌های یادگیری معلمان، جلسات تحلیل درس، کارگروه‌های نوآوری آموزشی و مشارکت در انتخاب ابزارهای یاددهی-یادگیری تحقق یابد. از سوی دیگر، رهبری آموزشی نوآورانه بدون پشتیبانی از فرهنگ سازمانی مناسب، به نتیجه نمی‌رسد. فرهنگ مدرسه بستری است که در آن ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات حرفه‌ای شکل می‌گیرند و رفتار معلمان را جهت می‌دهند. اگر فضای مدرسه بر احتیاط افراطی، ترس از خطا و ارزیابی‌های صرفاً کنترلی استوار باشد، حتی معلمان توانمند نیز تمایلی به تجربه روش‌های نوین نخواهند داشت. در مقابل، مدرسه‌ای که در آن گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخورد سازنده و حمایت مدیر از ایده‌های جدید جریان دارد، برای نوآوری آماده‌تر است. کریمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده‌اند که در مدارس دارای فرهنگ یادگیری، مدیر نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند و معلمان را به بازنمایی در روش‌های تدریس تشویق می‌نماید. چنین فرهنگی به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت دارد، زیرا تدریس در این مقطع نمی‌تواند به انتقال صرف محتوا محدود شود و باید با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، سطح رشد آنان و نیاز به یادگیری فعال طراحی شود. بنابراین، رهبری نوآورانه زمانی اثرگذار است که بتواند فرهنگ مدرسه را از ایستایی به پویایی و از انضباط صرف به یادگیری حرفه‌ای سوق دهد. در چارچوب اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران نیز بر ضرورت تحول در رهبری مدرسه تأکید شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مدرسه را کانون اصلی تربیت می‌داند و بر نقش مدیر به‌عنوان محور ایجاد حیات طیبه در مدرسه تأکید می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). این سند به‌طور ضمنی نشان می‌دهد که تحقق اهداف تربیتی تنها با برنامه‌های درسی رسمی ممکن نیست، بلکه نیازمند مدیری است که بتواند مدرسه را به محیطی یادگیرنده، مشارکتی و نوآور تبدیل کند. از این منظر، رهبری آموزشی نوآورانه با جهت‌گیری کلان نظام آموزشی ایران کاملاً هم‌راستا است و می‌تواند به‌عنوان یکی از سازوکارهای اجرایی سند تحول بنیادین در نظر گرفته شود. اگر مدیر مدرسه نتواند زمینه مشارکت معلمان را فراهم کند، فضای لازم برای اجرای الگوهای تدریس فعال، پژوهش‌محور و دانش‌آموزمحور شکل نخواهد گرفت. به همین دلیل، رهبری نوآورانه را باید نه یک ویژگی فردی، بلکه یک ضرورت ساختاری برای اجرای سیاست‌های تحول آموزشی دانست. نکته مهم دیگر آن است که رهبری آموزشی نوآورانه در مدارس ابتدایی، زمانی به اثربخشی واقعی می‌رسد که با شناخت دقیق از واقعیت‌های مدرسه ایرانی همراه باشد. این مدارس با محدودیت‌هایی مانند تراکم کاری معلمان، کمبود منابع، فشارهای اداری و گاه عدم هم‌راستایی انتظارات والدین با اهداف تربیتی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، مدیر نوآور باید بتواند میان آرمان‌های تحول آموزشی و محدودیت‌های اجرایی

توازن برقرار کند. او باید هم‌زمان نقش حامی، راهنما، تسهیل‌گر و گاه مذاکره‌کننده را ایفا کند تا فضای مدرسه برای تجربه روش‌های تازه آماده شود. این ویژگی در مدیریت مدارس ابتدایی حیاتی‌تر است، زیرا معلمان این دوره معمولاً بیش از سایر مقاطع به حمایت حرفه‌ای، بازخورد مستمر و اطمینان از پشتیبانی سازمانی نیاز دارند. به همین دلیل، رهبری آموزشی نوآورانه را باید نوعی رهبری زمینه‌مند دانست که اثربخشی آن وابسته به توانایی مدیر در خوانش درست شرایط مدرسه و تبدیل محدودیت‌ها به فرصت‌های یادگیری است. در ادامه بحث، باید توجه داشت که رهبری آموزشی نوآورانه تنها زمانی می‌تواند در مدرسه ابتدایی اثرگذار باشد که از سطح شعارهای مدیریتی فراتر رود و به رفتارهای عینی، پایدار و قابل مشاهده در مدرسه تبدیل شود. در بسیاری از مدارس، واژه‌هایی مانند تحول، خلاقیت، نوآوری و روش‌های تدریس فعال به صورت مکرر به کار می‌روند، اما تا زمانی که این مفاهیم در تصمیم‌های روزمره مدیر، شیوه تعامل او با معلمان، نحوه سازمان‌دهی جلسات آموزشی، نوع حمایت از تجربه‌های تازه و کیفیت بازخورددهی به عملکرد معلمان انعکاس نیابند، نمی‌توان از رهبری نوآورانه سخن گفت. از منظر مدیریت آموزشی، رهبری زمانی نوآورانه محسوب می‌شود که بتواند میان هدف‌های کلان نظام آموزشی، نیازهای واقعی معلمان و شرایط یادگیری دانش‌آموزان پیوند برقرار کند. علاقه‌بند (۱۳۹۸) معتقد است که مدیر آموزشی باید علاوه بر آشنایی با اصول سازمان و مدیریت، نسبت به ماهیت تربیتی مدرسه نیز آگاهی داشته باشد؛ زیرا مدرسه با سازمان‌های اداری و صنعتی تفاوت دارد و محصول آن نه کالا، بلکه رشد انسان است. بر این اساس، رهبری نوآورانه در مدرسه ابتدایی باید ناظر بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموز، ارتقای حرفه‌ای معلم و بهبود فرهنگ یادگیری در مدرسه باشد.

یکی از مؤلفه‌های بنیادین رهبری آموزشی نوآورانه، داشتن چشم‌انداز روشن و قابل انتقال است. مدیر مدرسه زمانی می‌تواند معلمان را به سوی روش‌های تدریس نوین هدایت کند که تصویر روشنی از مقصد تحول آموزشی ارائه دهد. اگر معلمان ندانند که هدف از تغییر روش تدریس چیست، چرا باید از شیوه‌های سنتی فاصله بگیرند و این تغییر چه تأثیری بر یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت، احتمالاً نوآوری را به عنوان تکلیف اضافی یا فشار اداری تلقی می‌کنند. در نظریه رهبری تحول‌آفرین، چشم‌انداز مشترک نقش مهمی در ایجاد تعهد سازمانی و انگیزش حرفه‌ای دارد؛ زیرا افراد زمانی با تغییر همراه می‌شوند که معنای آن را درک کنند و خود را در آن سهیم بدانند (Riggio, 2006 & Bass). در مدرسه ابتدایی نیز مدیر نوآور باید بتواند ضرورت بهره‌گیری از روش‌هایی مانند یادگیری مشارکتی، آموزش مبتنی بر حل مسئله، کلاس معکوس، آموزش پروژه‌محور و استفاده هدفمند از فناوری‌های آموزشی را با زبان تربیتی و قابل فهم برای معلمان توضیح دهد. چنین چشم‌اندازی، تغییر را از سطح یک دستور بیرونی به سطح یک باور حرفه‌ای ارتقا می‌دهد. از سوی دیگر، رهبری آموزشی نوآورانه با «اعتماد سازمانی» پیوندی عمیق دارد. در فضایی که معلمان احساس کنند هر تجربه تازه ممکن است با سرزنش، ارزیابی منفی یا توبیخ روبه‌رو شود، تمایل آنان به نوآوری کاهش می‌یابد. نوآوری آموزشی ذاتاً با ابهام، آزمون و خطا و احتمال شکست همراه است؛ بنابراین مدیر مدرسه باید فضایی ایجاد کند که در آن معلمان بتوانند درباره دشواری‌های تدریس، ضعف‌های روش‌های پیشین و نیازهای آموزشی خود بدون ترس سخن بگویند. میرکمالی (۱۳۹۶) در بحث مدیریت و رهبری آموزشی بر اهمیت روابط انسانی، ارتباط مؤثر و فضای اعتمادآمیز در مدرسه تأکید می‌کند و معتقد است که اثربخشی مدیریت آموزشی بدون توجه به نیازهای روانی و اجتماعی معلمان امکان‌پذیر نیست. بر همین اساس، مدیر نوآور باید بازخورد را به ابزاری برای رشد حرفه‌ای تبدیل کند، نه وسیله‌ای برای کنترل و قضاوت. هنگامی که بازدید از کلاس درس، مشاهده تدریس و گفت‌وگوی پس از آن با هدف یادگیری حرفه‌ای انجام شود، معلم احساس می‌کند که مدیر در کنار اوست، نه در برابر او. این احساس حمایت، زمینه را برای تجربه روش‌های نوین تدریس فراهم می‌سازد. در این چارچوب، نقش مدیر در توسعه حرفه‌ای معلمان نیز اهمیت فراوان دارد. رهبری آموزشی نوآورانه نمی‌تواند تنها به توصیه و تشویق محدود شود، بلکه باید فرصت‌های واقعی یادگیری حرفه‌ای را برای معلمان فراهم کند. معلمان برای اجرای روش‌های تدریس نوین، به دانش نظری، مهارت عملی، بازخورد تخصصی و تجربه مشارکتی نیاز دارند. اگر مدیر مدرسه از معلمان انتظار داشته باشد که از روش‌های فعال استفاده

کنند، اما زمینه آموزش ضمن خدمت، تبادل تجربه، مشاهده تدریس همکاران و مطالعه منابع تخصصی را فراهم نکند، نوآوری در سطح خواسته باقی می‌ماند. بازرگان (۱۳۹۷) بر این نکته تأکید می‌کند که بهبود کیفیت آموزشی نیازمند نگاه نظام‌مند به ارزشیابی، یادگیری سازمانی و اصلاح مستمر است. از این منظر، مدیر نوآور کسی است که مدرسه را به محیط یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌کند؛ محیطی که در آن معلمان به‌طور مستمر درباره کیفیت تدریس خود گفت‌وگو می‌کنند، از تجربه‌های یکدیگر می‌آموزند و روش‌های تازه را بر اساس نیازهای واقعی دانش‌آموزان می‌آزمایند. رهبری آموزشی نوآورانه همچنین با مفهوم «مدرسه یادگیرنده» ارتباط نزدیک دارد. مدرسه یادگیرنده سازمانی است که در آن همه اعضا، از مدیر و معلم تا دانش‌آموز و حتی والدین، در فرآیند یادگیری و بهبود مستمر مشارکت دارند. در چنین مدرسه‌ای، یادگیری تنها وظیفه دانش‌آموز نیست، بلکه معلمان و مدیران نیز خود را یادگیرنده می‌دانند. سنگه (ترجمه هدایت و روشن، ۱۳۸۸) در نظریه سازمان یادگیرنده بر پنج اصل تسلط فردی، مدل‌های ذهنی، چشم‌انداز مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی تأکید می‌کند. این اصول در محیط مدرسه کاربرد فراوان دارد؛ زیرا استقرار روش‌های تدریس نوین زمانی پایدار می‌شود که معلمان بتوانند مدل‌های ذهنی سنتی خود درباره یادگیری را بازنگری کنند، در قالب تیم‌های آموزشی با یکدیگر بیاموزند و ارتباط میان تدریس، ارزشیابی، انگیزش دانش‌آموز و فرهنگ مدرسه را به‌صورت سیستمی درک کنند. مدیر نوآور با تقویت چنین نگرشی، مدرسه را از سازمانی مصرف‌کننده بخشنامه‌ها به سازمانی تولیدکننده تجربه‌های تربیتی تبدیل می‌کند. یکی دیگر از ابعاد مهم رهبری نوآورانه، توانایی مدیر در مدیریت مقاومت در برابر تغییر است. تغییر در مدرسه، حتی اگر از نظر علمی و تربیتی ضروری باشد، همواره با مقاومت‌هایی همراه است. این مقاومت ممکن است از سوی معلمان، والدین، دانش‌آموزان یا حتی ساختار اداری شکل گیرد. برخی معلمان ممکن است به دلیل عادت به روش‌های سنتی، نگرانی از کاهش کنترل کلاس، کمبود زمان، ضعف در مهارت‌های فناوری یا ترس از ارزیابی منفی، نسبت به روش‌های نوین تدریس احتیاط نشان دهند. در چنین شرایطی، مدیر نوآور به جای برخورد دستوری، باید مقاومت را به عنوان نشانه‌ای از دغدغه، ابهام یا نیاز آموزشی تحلیل کند. رابینز و جاج (ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۹۷) در مباحث رفتار سازمانی بیان می‌کنند که مقاومت در برابر تغییر، پدیده‌ای طبیعی در سازمان‌هاست و مدیریت اثربخش آن نیازمند ارتباط شفاف، مشارکت دادن افراد و ایجاد حمایت سازمانی است. در مدرسه نیز هر اندازه معلمان بیشتر در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت داده شوند و دلایل تغییر را بهتر درک کنند، احتمال پذیرش نوآوری افزایش می‌یابد. در دوره ابتدایی، رهبری آموزشی نوآورانه باید با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان نیز هماهنگ باشد. دانش‌آموزان ابتدایی در مرحله‌ای قرار دارند که یادگیری آنان بیش از آموزش مستقیم و حافظه‌محور، از طریق تجربه، مشاهده، تعامل، بازی، کاوش و فعالیت عملی شکل می‌گیرد. بنابراین، مدیر مدرسه ابتدایی اگر به ماهیت یادگیری کودک آگاه باشد، بهتر می‌تواند ضرورت تغییر روش‌های تدریس را برای معلمان تبیین کند. روش‌های نوین تدریس، از جمله یادگیری مشارکتی، آموزش مبتنی بر بازی، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های حل مسئله، با ویژگی‌های شناختی و اجتماعی کودکان سازگارترند. در این زمینه، سیف (۱۳۹۹) تأکید می‌کند که یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز در فرایند یادگیری فعال باشد، میان آموخته‌های جدید و ساختار شناختی پیشین خود ارتباط برقرار کند و فرصت تمرین، بازخورد و کاربرد آموخته‌ها را داشته باشد. از این رو، مدیر نوآور باید فهم تربیتی روشنی از یادگیری فعال داشته باشد تا بتواند از معلمان در طراحی تجربه‌های یادگیری معنادار حمایت کند. رهبری آموزشی نوآورانه در سطح عملی، مستلزم بازنگری در شیوه نظارت آموزشی نیز هست. در بسیاری از مدارس، نظارت آموزشی هنوز به معنای کنترل دفاتر، بررسی طرح درس، حضور در کلاس برای ارزیابی صوری و ثبت گزارش‌های اداری فهم می‌شود. این نوع نظارت، اگرچه ممکن است برای حفظ نظم اداری لازم باشد، اما به تنهایی نمی‌تواند به بهبود کیفیت تدریس بینجامد. در رویکرد نوآورانه، نظارت آموزشی باید ماهیتی رشدی، مشارکتی و مسئله‌محور داشته باشد. مدیر مدرسه باید از طریق گفت‌وگو با معلمان، مشاهده هدفمند کلاس، تحلیل دشواری‌های یادگیری دانش‌آموزان و ارائه بازخورد سازنده، به ارتقای کیفیت تدریس کمک کند. در این معنا، نظارت آموزشی با راهنمایی آموزشی پیوند می‌خورد و مدیر به جای نقش بازرس، نقش راهبر حرفه‌ای را بر عهده می‌گیرد. صافی (۱۳۹۴) در مباحث مربوط به سازمان و مدیریت آموزش و

پرورش بر اهمیت نظارت آموزشی و نقش مدیر در هدایت فعالیت‌های تربیتی مدرسه تأکید دارد. بر اساس این دیدگاه، مدیر مدرسه باید بتواند میان الزامات رسمی نظام آموزشی و نیازهای واقعی کلاس درس ارتباط برقرار کند و نظارت را به ابزاری برای رشد معلمان تبدیل نماید. با توجه به آنچه گفته شد، رهبری آموزشی نوآورانه را می‌توان نوعی رهبری چندبعدی دانست که از یک سو بر تحول نگرش‌ها و از سوی دیگر بر اصلاح ساختارها و فرایندهای مدرسه تأکید دارد. این سبک رهبری، معلم را صرفاً مجری برنامه درسی نمی‌داند، بلکه او را کنشگر حرفه‌ای و شریک اصلی در فرایند تحول آموزشی تلقی می‌کند. در چنین رویکردی، مدیر مدرسه با ایجاد چشم‌انداز مشترک، تقویت اعتماد، فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، توزیع مسئولیت‌های آموزشی، حمایت از تجربه‌های تازه و مدیریت مقاومت در برابر تغییر، مسیر استقرار روش‌های تدریس نوین را هموار می‌سازد. بنابراین، رهبری نوآورانه را باید پیش‌شرط مدیریتی نوآوری آموزشی دانست؛ زیرا بدون رهبری پشتیبان، مشارکتی و تحول‌آفرین، روش‌های نوین تدریس یا اجرا نمی‌شوند یا در سطحی سطحی و ناپایدار باقی می‌مانند. از این منظر، پیوند میان رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی معلمان نیز آشکار می‌شود. مدیر نوآور با رفتارهای حمایتی و تحول‌آفرین خود، زمینه‌ای فراهم می‌کند که معلمان احساس شایستگی، استقلال، اثرگذاری و معناداری بیشتری در کار خود داشته باشند. این احساسات، هسته اصلی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان را تشکیل می‌دهند و در نهایت بر آمادگی آنان برای اجرای روش‌های تدریس نوین اثر می‌گذارند. بنابراین، زمینه نخست مبانی نظری نشان می‌دهد که رهبری آموزشی نوآورانه نه تنها به‌طور مستقیم بر فضای نوآوری مدرسه اثر دارد، بلکه به‌طور غیرمستقیم و از مسیر توانمندسازی معلمان نیز می‌تواند اثربخشی تدریس نوین را افزایش دهد. این نتیجه، مبنای ورود به زمینه دوم یعنی «ابعاد روان‌شناختی و ساختاری توانمندسازی معلمان» است؛ زیرا معلم توانمند، حلقه اتصال میان رهبری مدرسه و تحقق عملی نوآوری در کلاس درس محسوب می‌شود.

توانمندسازی معلمان، در مقام یکی از حیاتی‌ترین مؤلفه‌های توسعه سازمانی در نظام‌های آموزشی، فراتر از تفویض اختیار ساده یا برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت است. این مفهوم در بطن خود به معنای آزاد کردن پتانسیل‌های درونی معلمان و ایجاد بستری است که در آن، معلم احساس کند قدرت، دانش و انگیزه لازم برای تأثیرگذاری بر جریان یادگیری را داراست. در ادبیات مدیریت آموزشی، توانمندسازی معمولاً در دو ساحت «ساختاری» و «روان‌شناختی» تحلیل می‌شود. توانمندسازی ساختاری به فراهم کردن دسترسی به منابع، اطلاعات، حمایت‌های سازمانی و فرصت‌های یادگیری اشاره دارد (Kanter, 1993)، در حالی که توانمندسازی روان‌شناختی به ادراک و باور درونی معلم نسبت به نقش حرفه‌ای خود بازمی‌گردد. عبدالهی و نوه ابراهیم (۱۳۸۵) در پژوهش‌های خود تأکید کرده‌اند که توانمندسازی در مدارس ایران زمانی به ثمر می‌رسد که میان این دو ساحت توازن برقرار شود؛ یعنی علاوه بر فراهم کردن امکانات، باید نگرش معلم نسبت به توانایی‌های خود نیز متحول گردد. در بعد روان‌شناختی، توانمندسازی از چهار مؤلفه اساسی «احساس شایستگی»، «احساس خودمختاری یا حق انتخاب»، «احساس معناداری» و «احساس اثرگذاری» تشکیل شده است (Spreitzer, 1995). در دوره ابتدایی، احساس شایستگی به این معناست که معلم باور داشته باشد مهارت‌های لازم برای اجرای روش‌های تدریس نوین، مانند آموزش معکوس یا یادگیری پروژه‌محور را دارد. اگر معلمی نسبت به توانایی خود در مدیریت کلاس‌های فعال تردید داشته باشد، حتی با وجود بهترین امکانات نیز به سمت روش‌های سنتی و سخنرانی‌محور گرایش پیدا می‌کند. از سوی دیگر، احساس خودمختاری به معلم اجازه می‌دهد تا در انتخاب محتوا، روش و ابزار تدریس متناسب با نیاز دانش‌آموزان خود، آزادی عمل داشته باشد. قلاوندی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داده‌اند که هرگاه معلمان در فرایندهای آموزشی خود احساس استقلال کنند، تمایل بیشتری به نوآوری و خلاقیت نشان می‌دهند، زیرا خود را مسئول نتایج یادگیری می‌دانند، نه صرفاً مجری دستورالعمل‌های اداری. علاوه بر این، احساس معناداری و اثرگذاری، پیوند عاطفی و حرفه‌ای معلم با رسالت آموزشی‌اش را تقویت می‌کند. زمانی که معلم ابتدایی درک کند روش تدریس نوین او واقعاً منجر به تعمیق یادگیری و رشد شخصیتی دانش‌آموزان می‌شود (اثرگذاری) و این کار با ارزش‌های درونی او همسو است (معناداری)، انگیزه درونی او برای

پایداری در برابر چالش‌های آموزشی دوچندان می‌گردد. در مدارس ابتدایی که فشار کاری بالا و تنوع نیازهای دانش‌آموزان زیاد است، این انگیزه درونی تنها عاملی است که از فرسودگی شغلی جلوگیری کرده و معلم را به سمت به‌روزرسانی مستمر دانش تخصصی سوق می‌دهد. بنابراین، توانمندسازی روان‌شناختی ابزاری است که معلم را از یک «کارمند آموزشی» به یک «راهنمای یادگیری» تبدیل می‌کند.

در ساخت ساختاری، توانمندسازی نیازمند بازنگری در سلسله‌مراتب مدرسه و جریان اطلاعات است. معلمان برای نوآوری در تدریس نیازمند دسترسی سریع به یافته‌های پژوهشی جدید، ابزارهای کمک‌آموزشی و از همه مهم‌تر، زمان کافی برای همفکری با همکاران هستند. در بسیاری از موارد، محدودیت‌های ساختاری مانند تراکم بالای کلاس‌ها یا حجم زیاد سرفصل‌های درسی، مانع از بروز خلاقیت معلم می‌شود. رهبری آموزشی در اینجا وظیفه دارد با کاهش بروکراسی‌های غیرضروری و ایجاد شبکه‌های حمایت حرفه‌ای، بار ساختاری را از دوش معلم بردارد. بیگی و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعات خود پیرامون توانمندسازی معلمان ابتدایی خاطرنشان کرده‌اند که حمایت‌های اداری و عاطفی مدیر، نقش کاتالیزور را در تبدیل دانش معلمان به عمل آموزشی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، توانمندسازی ساختاری، جاده‌ای را صاف می‌کند که معلم توانمند بتواند در آن با سرعت و اطمینان حرکت کند. نکته کلیدی در توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی، توجه به «یادگیری مشارکتی در میان همکاران» است. توانمندسازی نباید به عنوان یک فرآیند فردی دیده شود؛ بلکه در فضای مدرسه، قدرت واقعی زمانی شکل می‌گیرد که معلمان در قالب گروه‌های آموزشی یا اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (PLCs) به تبادل تجربه بپردازند. وقتی معلمان فرصت می‌یابند تا تدریس یکدیگر را مشاهده کنند، درباره چالش‌های کلاس درس با هم گفت‌وگو کنند و به‌صورت تیمی برای حل مسائل آموزشی برنامه‌ریزی کنند، نوعی «توانمندی جمعی» ایجاد می‌شود. این توانمندی جمعی، تاب‌آوری مدرسه را در برابر تغییرات آموزشی افزایش داده و استقرار روش‌های تدریس نوین را از یک تلاش فردی به یک فرهنگ سازمانی تبدیل می‌کند. از دیدگاه اسکات و همکاران (۲۰۲۰)، معلمان توانمند کسانی هستند که نه تنها در کلاس خود موفق‌اند، بلکه به رشد حرفه‌ای کل سازمان نیز کمک می‌کنند. در نهایت، پیوند میان توانمندسازی و روش‌های تدریس نوین در این واقعیت نهفته است که نوآوری آموزشی نیازمند «ریسک‌پذیری» است. معلمی که توانمند نشده است، از ریسک کردن و خروج از دایره امن روش‌های سنتی می‌هراسد. اما معلم توانمند، به دلیل داشتن اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و اطمینان از حمایت‌های ساختاری، آمادگی بیشتری برای پذیرش ابهام و تجربه شیوه‌های فعال یادگیری دارد. در واقع، توانمندسازی به معلم «اجازه خطا کردن و آموختن» می‌دهد؛ امری که سنگ‌بنای هرگونه نوآوری در آموزش و پرورش است. از این رو، در بررسی نقش رهبری بر اثربخشی تدریس، توانمندسازی معلمان به عنوان متغیری میانجی عمل می‌کند که اراده رهبری را به عمل آموزشی در کلاس درس متصل می‌سازد. در ادامه بحث توانمندسازی معلمان، لازم است به این نکته توجه شود که توانمندسازی در مدرسه ابتدایی، بیش از آنکه یک برنامه اداری باشد، نوعی فرایند تدریجی برای بازسازی هویت حرفه‌ای معلم است. معلم توانمند کسی نیست که صرفاً اطلاعات بیشتری درباره روش‌های تدریس داشته باشد، بلکه فردی است که خود را در برابر یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار می‌داند، در تصمیم‌های آموزشی احساس سهم و اختیار می‌کند و می‌تواند در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده کلاس درس، تصمیم‌های تربیتی و آموزشی سنجیده بگیرد. از این منظر، توانمندسازی با مفهوم «عاملیت حرفه‌ای معلم» پیوند می‌یابد. عاملیت حرفه‌ای به این معناست که معلم خود را موجودی منفعل در برابر برنامه درسی، مقررات اداری و محدودیت‌های مدرسه نمی‌بیند، بلکه می‌کوشد در چارچوب امکانات موجود، برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان دست به انتخاب، طراحی و نوآوری بزند. در دوره ابتدایی، که معلم با طیف گسترده‌ای از نیازهای شناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان روبه‌روست، این عاملیت حرفه‌ای اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا هیچ دستورالعمل واحدی نمی‌تواند پاسخ‌گوی همه موقعیت‌های زنده و متغیر کلاس درس باشد. توانمندسازی معلمان از منظر روان‌شناختی، مستقیماً با انگیزش درونی آنان ارتباط دارد. هنگامی که معلم احساس کند کار او معنا دار است، توانایی لازم برای انجام وظایف آموزشی را دارد، می‌تواند درباره روش

تدریس خود تا حدی تصمیم بگیرد و نتیجه تلاش‌هایش در یادگیری دانش‌آموزان مشاهده می‌شود، انگیزش او از سطح انجام وظیفه رسمی فراتر می‌رود و به تعهد حرفه‌ای تبدیل می‌شود. اسپریتزر (Spreitzer, 1995) توانمندسازی روان‌شناختی را حالتی انگیزشی می‌داند که در آن فرد نسبت به نقش کاری خود احساس معنا، شایستگی، خودتعیینی و اثرگذاری دارد. این چهار بعد در محیط مدرسه، به‌ویژه برای معلمان ابتدایی، نقشی تعیین‌کننده دارند. برای مثال، معلمی که در اجرای روش تدریس مشارکتی احساس شایستگی دارد، با احتمال بیشتری از فعالیت‌های گروهی در کلاس استفاده می‌کند؛ اما معلمی که نسبت به مدیریت گروه‌ها، کنترل زمان یا ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در روش‌های فعال اطمینان ندارد، ممکن است به روش‌های سنتی و معلم‌محور بازگردد. بنابراین، توانمندسازی روان‌شناختی، پیش‌شرط روانی پذیرش نوآوری آموزشی است. از سوی دیگر، احساس خودمختاری در معلمان نباید با بی‌نظمی یا رهاشدگی آموزشی اشتباه گرفته شود. خودمختاری حرفه‌ای به معنای آن است که معلم در چارچوب اهداف برنامه درسی، ویژگی‌های دانش‌آموزان و سیاست‌های مدرسه، امکان انتخاب آگاهانه و مسئولانه داشته باشد. اگر معلم احساس کند که تمام اجزای فرایند تدریس از پیش و به‌صورت سخت‌گیرانه تعیین شده است، خلاقیت او کاهش می‌یابد و نقش او به اجرای مکانیکی محتوای کتاب درسی محدود می‌شود. در مقابل، زمانی که مدیر مدرسه به معلم اجازه می‌دهد روش ارائه محتوا، نوع فعالیت‌های کلاسی، شیوه گروه‌بندی دانش‌آموزان و ابزارهای ارزشیابی را متناسب با شرایط کلاس تنظیم کند، معلم خود را مالک فرایند تدریس می‌داند. این احساس مالکیت، یکی از پایه‌های اصلی نوآوری آموزشی است. فلاوندی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در تحلیل عوامل مؤثر بر خلاقیت و توانمندسازی معلمان نشان می‌دهند که استقلال حرفه‌ای، در کنار حمایت مدیر و مشارکت در تصمیم‌گیری، می‌تواند زمینه بروز رفتارهای نوآورانه در مدرسه را تقویت کند. بعد دیگر توانمندسازی، احساس شایستگی است. شایستگی حرفه‌ای معلم تنها به تسلط بر محتوای درسی محدود نمی‌شود، بلکه شامل دانش تربیتی، مهارت ارتباطی، توانایی طراحی آموزشی، آشنایی با ارزشیابی تکوینی، مدیریت کلاس، شناخت تفاوت‌های فردی و توانایی استفاده از فناوری‌های آموزشی نیز هست. در آموزش ابتدایی، معلم باید بتواند مفاهیم را به زبان کودکان، عینی، جذاب و متناسب با سطح رشد دانش‌آموزان ارائه کند. بنابراین، هر اندازه معلم در این حوزه‌ها توانمندتر باشد، آمادگی بیشتری برای به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین خواهد داشت. روش‌هایی مانند تدریس مبتنی بر حل مسئله، یادگیری اکتشافی، آموزش پروژه‌محور و یادگیری مشارکتی، از معلم مهارت‌هایی می‌طلبند که در روش سخنرانی سنتی کمتر مورد نیاز است. معلم باید بتواند پرسش‌های برانگیزاننده طراحی کند، فعالیت‌های گروهی را هدایت کند، به دانش‌آموزان بازخورد دهد و یادگیری را در جریان فعالیت ارزشیابی کند. از این رو، توانمندسازی معلمان باید با توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای آنان همراه باشد، وگرنه نوآوری آموزشی به مرحله اجرا نخواهد رسید. احساس اثرگذاری نیز در توانمندسازی معلمان جایگاه محوری دارد. معلم زمانی به استمرار در روش‌های نوین تدریس تمایل پیدا می‌کند که شواهدی از اثرگذاری تلاش‌های خود را مشاهده کند. اگر معلم احساس کند که تغییر روش تدریس، مشارکت دانش‌آموزان را افزایش داده، فهم مفاهیم را عمیق‌تر کرده، انگیزه یادگیری را بالا برده یا رابطه دانش‌آموزان با مدرسه را بهبود بخشیده است، احتمال تداوم رفتار نوآورانه افزایش می‌یابد. در مقابل، اگر نظام ارزشیابی مدرسه تنها بر نمره‌های پایانی، آزمون‌های حافظه‌محور یا تکمیل سریع کتاب درسی تأکید کند، معلم ممکن است احساس کند که روش‌های نوین تدریس با معیارهای رسمی موفقیت سازگار نیستند. در اینجا نقش مدیر مدرسه اهمیت می‌یابد؛ زیرا مدیر می‌تواند با اصلاح نگاه ارزشیابی در مدرسه، توجه به پیشرفت فرایندی دانش‌آموزان، تشویق تجربه‌های موفق معلمان و بازنمایی آثار مثبت روش‌های نوین، احساس اثرگذاری را در معلمان تقویت کند. در بعد ساختاری، توانمندسازی معلمان نیازمند فراهم‌سازی شرایط سازمانی مناسب است. هیچ معلمی تنها با انگیزه فردی نمی‌تواند در محیطی فاقد حمایت، منابع، زمان و اعتماد، به‌صورت پایدار نوآوری کند. کانتر (Kanter, 1993) در نظریه توانمندسازی ساختاری تأکید می‌کند که دسترسی به اطلاعات، منابع، حمایت و فرصت‌های رشد، زمینه اصلی توانمند شدن کارکنان را فراهم می‌سازد. در مدرسه نیز معلم برای اجرای روش‌های تدریس نوین به منابعی مانند فضای فیزیکی مناسب، ابزارهای آموزشی، امکانات فناورانه، منابع مطالعاتی، زمان کافی برای طراحی درس و فرصت گفت‌وگو با همکاران نیاز دارد.

اگر ساختار مدرسه به گونه‌ای باشد که معلمان تمام انرژی خود را صرف امور اداری، تکمیل فرم‌ها، مدیریت تراکم کلاس یا پاسخ‌گویی به فشارهای بیرونی کنند، فرصت و انگیزه کافی برای طراحی روش‌های خلاقانه باقی نمی‌ماند. بنابراین، توانمندسازی ساختاری به معنای برداشتن موانع سازمانی از مسیر خلاقیت معلم است. یکی از مهم‌ترین جلوه‌های توانمندسازی ساختاری، مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه است. مشارکت در تصمیم‌گیری، حس تعلق و مسئولیت‌پذیری معلمان را افزایش می‌دهد و آنان را از وضعیت اجراکننده صرف به عضو فعال جامعه حرفه‌ای مدرسه تبدیل می‌کند. در مدرسه‌ای که معلمان در انتخاب روش‌های آموزشی، برنامه‌های جبرانی، نحوه استفاده از فناوری، شیوه ارزشیابی و طراحی فعالیت‌های تربیتی مشارکت دارند، تصمیم‌ها واقع‌بینانه‌تر و قابل‌اجراتر می‌شوند. زیرا معلمان نزدیک‌ترین افراد به تجربه زیسته کلاس درس‌اند و بهتر از هر فرد دیگری می‌دانند که دانش‌آموزان با چه دشواری‌هایی در یادگیری مواجه‌اند. عبدالمی و نوه ابراهیم (۱۳۸۵) نیز توانمندسازی کارکنان آموزشی را فرایندی می‌دانند که از طریق افزایش اختیار، مشارکت، آموزش و دسترسی به منابع تحقق می‌یابد. بر این اساس، مدیر مدرسه باید ساختار تصمیم‌گیری را به گونه‌ای تنظیم کند که صدای معلمان در امور آموزشی شنیده شود و تصمیم‌های مدرسه از دل تجربه‌های واقعی کلاس درس بیرون آید. توانمندسازی ساختاری همچنین با توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان پیوند دارد. آموزش‌های کوتاه‌مدت و پراکنده، اگر با نیازهای واقعی معلمان ارتباط نداشته باشند، اثر چندانی بر بهبود تدریس نخواهند داشت. توسعه حرفه‌ای مؤثر باید مسئله‌محور، مدرسه‌محور و مبتنی بر عمل باشد. معلم زمانی از یک دوره آموزشی بهره واقعی می‌برد که بتواند آموخته‌های آن را در کلاس خود اجرا کند، درباره نتایج آن بازخورد بگیرد و در صورت نیاز روش خود را اصلاح کند. از این نظر، گروه‌های آموزشی مدرسه، جلسات درس‌پژوهی، کارگاه‌های عملی، مشاهده تدریس همکاران و تحلیل نمونه‌های واقعی کلاس درس، از سازوکارهای مهم توانمندسازی معلمان به شمار می‌آیند. در آموزش ابتدایی، درس‌پژوهی می‌تواند نقشی بسیار مؤثر داشته باشد؛ زیرا معلمان با همکاری یکدیگر، یک مسئله یادگیری را شناسایی می‌کنند، برای آن طرح درس طراحی می‌کنند، اجرای آن را مشاهده می‌کنند و سپس درباره نقاط قوت و ضعف آن گفت‌وگو می‌نمایند. این فرایند، دانش حرفه‌ای معلمان را از سطح نظری به سطح عملی منتقل می‌کند. از منظر فرهنگی نیز توانمندسازی معلمان نیازمند شکل‌گیری فضای اعتماد، احترام و پذیرش خطاست. نوآوری آموزشی بدون خطا امکان‌پذیر نیست؛ زیرا معلم برای تجربه روش‌های تازه، ناگزیر با ابهام‌هایی در مدیریت کلاس، زمان‌بندی فعالیت‌ها، میزان مشارکت دانش‌آموزان و ارزشیابی یادگیری روبه‌رو می‌شود. اگر فرهنگ مدرسه خطا را نشانه ناتوانی بداند، معلمان از تجربه روش‌های جدید پرهیز خواهند کرد. اما اگر خطا به عنوان فرصتی برای یادگیری حرفه‌ای تلقی شود، معلمان جسارت بیشتری برای تجربه و اصلاح خواهند داشت. مدیر مدرسه در شکل‌دهی به این فرهنگ نقش محوری دارد. او می‌تواند با بازخورد حمایتی، پرهیز از مقایسه تحقیرآمیز معلمان، قهرمانی از تلاش‌های خلاقانه و فراهم کردن فرصت گفت‌وگوی حرفه‌ای، فضای روانی لازم برای توانمندسازی را ایجاد کند. در چنین فضایی، معلم احساس می‌کند که مدرسه تنها از او نتیجه نمی‌خواهد، بلکه در مسیر رسیدن به نتیجه نیز از او حمایت می‌کند. توانمندسازی معلمان، افزون بر تأثیر بر نوآوری آموزشی، می‌تواند نقش مهمی در کاهش فرسودگی شغلی آنان داشته باشد. معلمان ابتدایی معمولاً با فشارهای متعددی از جمله تنوع نیازهای دانش‌آموزان، انتظارات والدین، حجم بالای برنامه درسی، مسئولیت‌های تربیتی و گاه کمبود امکانات روبه‌رو هستند. اگر این فشارها با احساس ناتوانی، بی‌اختیاری و بی‌اثر بودن همراه شود، زمینه فرسودگی شغلی فراهم می‌شود. اما توانمندسازی می‌تواند با افزایش احساس کنترل، شایستگی و معنا، تاب‌آوری حرفه‌ای معلمان را تقویت کند. معلمی که خود را در مدرسه اثرگذار می‌داند و از حمایت مدیر و همکاران برخوردار است، در برابر فشارهای شغلی مقاومت بیشتری نشان می‌دهد. از این رو، توانمندسازی نه تنها به بهبود کیفیت تدریس کمک می‌کند، بلکه از نظر روان‌شناختی نیز سرمایه‌ای برای حفظ انگیزش و سلامت حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود. در ارتباط با روش‌های تدریس نوین، توانمندسازی معلمان نقش میانجی و تسهیل‌گر دارد. رهبری آموزشی نوآورانه می‌تواند چشم‌انداز تغییر را ترسیم کند و ساختار مدرسه را در جهت نوآوری تنظیم نماید، اما تحقق واقعی روش‌های نوین در کلاس درس، به آمادگی و توانمندی معلم وابسته است. معلم است که باید در لحظه تدریس تصمیم بگیرد

چگونه دانش‌آموزان را درگیر کند، چگونه پرسش طرح کند، چگونه تفاوت‌های فردی را مدیریت کند، چگونه بازخورد دهد و چگونه ارزشیابی را با یادگیری پیوند بزند. بنابراین، اگر معلم از نظر روان‌شناختی و ساختاری توانمند نباشد، حتی رهبری نوآورانه نیز نمی‌تواند به اجرای پایدار روش‌های تدریس نوین منجر شود. به همین دلیل، در الگوی مفهومی این مقاله، توانمندسازی معلمان می‌تواند به عنوان حلقه واسط میان رهبری آموزشی نوآورانه و اثربخشی روش‌های تدریس نوین در نظر گرفته شود. در جمع‌بندی زمینه دوم می‌توان گفت که توانمندسازی معلمان، یکی از پایه‌های اصلی تحول آموزشی در دوره ابتدایی است. این مفهوم از یک سو به باورها، انگیزش‌ها و ادراکات درونی معلم مربوط می‌شود و از سوی دیگر به ساختارها، منابع، حمایت‌ها و فرصت‌هایی وابسته است که مدرسه در اختیار او قرار می‌دهد. توانمندسازی روان‌شناختی، معلم را از درون برای نوآوری آماده می‌سازد و توانمندسازی ساختاری، شرایط بیرونی لازم برای اجرای نوآوری را فراهم می‌کند. هنگامی که این دو بعد در کنار یکدیگر قرار گیرند، معلم ابتدایی می‌تواند نقش خود را از انتقال‌دهنده صرف محتوا به طراح تجربه‌های یادگیری، راهنمای فرایند تفکر، تسهیل‌گر مشارکت دانش‌آموزان و عامل تحول در کلاس درس ارتقا دهد. بنابراین، توانمندسازی معلمان نه یک متغیر فرعی، بلکه سازوکاری اساسی برای تبدیل رهبری نوآورانه به عمل آموزشی مؤثر است. روش‌های تدریس نوین در آموزش ابتدایی، پاسخی به دگرگونی‌های عمیق در مفهوم یادگیری، نقش دانش‌آموز و وظیفه مدرسه در جهان معاصر هستند. در الگوی سنتی، تدریس غالباً به انتقال مستقیم محتوا از معلم به دانش‌آموز محدود می‌شد و موفقیت آموزشی نیز بیشتر از طریق میزان یادسپاری و بازتولید اطلاعات سنجیده می‌شد. اما در رویکردهای نوین، یادگیری فرایندی فعال، اجتماعی، معنادار و سازنده تلقی می‌شود. در این نگاه، دانش‌آموز دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه در تعامل با معلم، همسالان، محیط و تجربه‌های یادگیری، دانش خود را می‌سازد. این تحول نظری ریشه در دیدگاه‌های سازنده‌گرایی، یادگیری اجتماعی، روان‌شناسی شناختی و رویکردهای انسان‌گرایانه به آموزش دارد. سیف (۱۳۹۹) یادگیری را فرایندی می‌داند که در آن فرد با پردازش فعال اطلاعات، ارتباط دادن آموخته‌های جدید با ساختار شناختی پیشین و کاربرد دانش در موقعیت‌های تازه، به فهم عمیق‌تر دست می‌یابد. بر همین اساس، روش‌های تدریس نوین تلاش می‌کنند دانش‌آموز را از حالت شنونده صرف خارج کنند و او را در مرکز فرایند یادگیری قرار دهند. در دوره ابتدایی، اهمیت روش‌های تدریس نوین دوچندان است؛ زیرا دانش‌آموزان این مقطع در مرحله‌ای قرار دارند که یادگیری آنان با تجربه مستقیم، بازی، تعامل اجتماعی، مشاهده، دست‌ورزی و فعالیت‌های عینی پیوند عمیق دارد. آموزش ابتدایی نمی‌تواند تنها بر توضیح کلامی و تمرین‌های حافظه‌محور تکیه کند، زیرا کودک برای فهم مفاهیم، نیازمند درگیر شدن با موقعیت‌های ملموس و معنادار است. روش‌های فعال تدریس، مانند یادگیری مشارکتی، روش حل مسئله، آموزش مبتنی بر پروژه، یادگیری اکتشافی، قصه‌گویی آموزشی، بازی‌های تربیتی و کلاس معکوس، این امکان را فراهم می‌کنند که دانش‌آموزان مفاهیم را در بستر تجربه و تعامل بیاموزند. در چنین رویکردی، معلم نقش سخنران اصلی را کنار نمی‌گذارد، بلکه نقش خود را از انتقال‌دهنده مستقیم محتوا به طراح، هدایت‌گر و تسهیل‌گر یادگیری گسترش می‌دهد. این تغییر نقش، هسته اصلی تحول در روش‌های تدریس نوین است. از منظر نظری، روش‌های تدریس نوین بر پایه این فرض استوارند که یادگیری زمانی پایدارتر و عمیق‌تر می‌شود که دانش‌آموز در فرایند ساخت معنا مشارکت داشته باشد. نظریه سازنده‌گرایی بیان می‌کند که یادگیرنده، دانش را به صورت آماده دریافت نمی‌کند، بلکه آن را بر اساس تجربه‌ها، دانسته‌های پیشین و تعاملات خود می‌سازد. در آموزش ابتدایی، این اصل به معنای آن است که معلم باید فرصت‌هایی برای پرسش، کاوش، آزمایش، گفت‌وگو و بازاندیشی فراهم کند. برای مثال، در تدریس علوم، به جای توضیح مستقیم یک مفهوم، می‌توان دانش‌آموزان را درگیر مشاهده، پیش‌بینی، آزمایش ساده و نتیجه‌گیری کرد. در تدریس فارسی، به جای حفظ صرف معانی و قواعد، می‌توان از قصه‌پردازی، نمایش، گفت‌وگوی گروهی و تولید متن خلاق بهره گرفت. در ریاضی، می‌توان مفاهیم انتزاعی را از طریق ابزارهای عینی، بازی‌های عددی و مسئله‌های واقعی زندگی روزمره آموزش داد. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که روش‌های نوین تدریس، نه امری تزئینی، بلکه راهی برای سازگار کردن آموزش با منطق یادگیری کودک هستند. یکی از مهم‌ترین روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی، یادگیری مشارکتی است. در این روش، دانش‌آموزان در گروه‌های

کوچک برای رسیدن به هدف مشترک فعالیت می‌کنند و هر عضو گروه در یادگیری خود و دیگران مسئولیت دارد. یادگیری مشارکتی علاوه بر تقویت فهم مفاهیم درسی، مهارت‌هایی مانند گفت‌وگو، گوش دادن، مسئولیت‌پذیری، همکاری، احترام به نظر دیگران و حل تعارض را پرورش می‌دهد. این مهارت‌ها با اهداف تربیتی دوره ابتدایی هماهنگی فراوان دارند. با این حال، اجرای موفق یادگیری مشارکتی نیازمند مهارت معلم در طراحی فعالیت، گروه‌بندی مناسب، تعیین نقش‌ها، مدیریت زمان و ارزشیابی عملکرد گروهی است. اگر این روش بدون طراحی دقیق اجرا شود، ممکن است به بی‌نظمی، مشارکت نابرابر یا اتلاف وقت منجر شود. بنابراین، توانمندسازی معلم پیش‌شرط اجرای اثربخش یادگیری مشارکتی است. روش حل مسئله نیز از دیگر رویکردهای مهم در تدریس نوین است. در این روش، یادگیری از مواجهه دانش‌آموز با یک موقعیت مسئله‌دار آغاز می‌شود. دانش‌آموزان تلاش می‌کنند مسئله را درک کنند، راه‌حل‌های ممکن را پیشنهاد دهند، آن‌ها را بیازمایند و درباره نتیجه تصمیم بگیرند. این روش به‌ویژه در پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و استقلال شناختی دانش‌آموزان نقش دارد. در دوره ابتدایی، مسئله‌ها باید متناسب با سطح رشد کودک، عینی، جذاب و مرتبط با زندگی روزمره باشند. برای مثال، در درس ریاضی می‌توان مسئله‌ای درباره تقسیم وسایل میان گروه‌ها مطرح کرد؛ در علوم می‌توان از دانش‌آموزان خواست علت پژمرده شدن یک گیاه را بررسی کنند؛ و در مطالعات اجتماعی می‌توان مسئله‌ای درباره رعایت نظم در کلاس یا حفظ محیط مدرسه طراحی کرد. چنین فعالیت‌هایی دانش‌آموز را از حفظ پاسخ‌های آماده به سمت اندیشیدن، فرضیه‌سازی و تصمیم‌گیری هدایت می‌کند. آموزش پروژه‌محور نیز در سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از رویکردهای مؤثر در آموزش ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است. در این روش، دانش‌آموزان در قالب یک پروژه نسبتاً بلندمدت، درباره یک موضوع واقعی یا معنادار تحقیق، طراحی، تولید و ارائه می‌کنند. پروژه‌ها می‌توانند با درس‌های مختلف پیوند داشته باشند و فرصت یادگیری میان‌رشته‌ای را فراهم سازند. برای نمونه، پروژه‌ای درباره «محیط زیست مدرسه» می‌تواند همزمان مفاهیم علوم، فارسی، هنر، ریاضی و مطالعات اجتماعی را درگیر کند. دانش‌آموزان می‌توانند درباره زباله‌های مدرسه مشاهده انجام دهند، داده‌ها را ثبت کنند، نمودار بکشند، گزارش بنویسند، پوستر طراحی کنند و راهکار پیشنهاد دهند. چنین رویکردی یادگیری را از سطح کتاب درسی به سطح زندگی واقعی گسترش می‌دهد و به دانش‌آموزان نشان می‌دهد که دانش، ابزاری برای فهم و بهبود جهان پیرامون است. در کنار این روش‌ها، استفاده هدفمند از فناوری آموزشی نیز بخشی از پارادایم تدریس نوین محسوب می‌شود. فناوری در آموزش ابتدایی نباید به نمایش اسلاید یا استفاده سطحی از ابزارهای دیجیتال محدود شود، بلکه باید در خدمت تعامل، بازخورد، تمرین، تنوع‌بخشی به یادگیری و دسترسی به منابع غنی قرار گیرد. ابزارهای دیجیتال می‌توانند امکان مشاهده پدیده‌های علمی، تمرین تعاملی، تولید محتوای دانش‌آموزی، ارزشیابی سریع و ارتباط بهتر میان مدرسه و خانواده را فراهم کنند. با این حال، فناوری به خودی خود موجب نوآوری نمی‌شود؛ آنچه اهمیت دارد، نحوه ادغام تربیتی فناوری در فرایند یاددهی-یادگیری است. اگر معلم از فناوری تنها برای انتقال همان محتوای سنتی استفاده کند، تغییر بنیادینی رخ نمی‌دهد. اما اگر فناوری به دانش‌آموز امکان کاوش، تولید، تعامل و بازخورد دهد، می‌تواند کیفیت یادگیری را ارتقا بخشد.

در مجموع، روش‌های تدریس نوین در آموزش ابتدایی بر فعال‌سازی ذهن، احساس و رفتار دانش‌آموزان تأکید دارند. این روش‌ها می‌کوشند کلاس درس را از محیطی یک‌سویه و معلم‌محور به فضایی پویا، مشارکتی و یادگیرنده تبدیل کنند. با این حال، موفقیت آن‌ها وابسته به سه شرط اساسی است: رهبری آموزشی نوآورانه در سطح مدرسه، توانمندسازی روان‌شناختی و ساختاری معلمان، و هماهنگی روش‌ها با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان ابتدایی. بنابراین، روش‌های تدریس نوین را نباید صرفاً مجموعه‌ای از فنون آموزشی دانست، بلکه باید آن‌ها را بخشی از تحول عمیق‌تر در نگرش به یادگیری، نقش معلم و کارکرد مدرسه تلقی کرد.

ادبیات و پیشینه تحقیق

تحول در نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در مقطع بنیادین ابتدایی، محصول تعامل پیچیده میان ساختارهای مدیریتی، آمادگی‌های روان‌شناختی کارگزاران آموزشی و اتخاذ پارادایم‌های نوین در یاددهی-یادگیری است. ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهد که عبور از آموزش سنتی به سمت روش‌های تدریس نوین، صرفاً یک تغییر تکنیکی در ابزارها نیست، بلکه نیازمند بازنگری در فلسفه رهبری مدرسه است. در این راستا، رهبری آموزشی نوآورانه به عنوان محرک اصلی تغییر، نقشی فراتر از نظارت اداری ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهشی بیگی و همکاران (۱۴۰۱) و میرکمالی (۱۳۹۶) هم‌سو با دیدگاه‌های بوش (۲۰۲۲)، بر این واقعیت تأکید دارند که مدیران با اتخاذ سبک‌های رهبری تحول‌آفرین و توزیع‌شده، می‌توانند فضای مدرسه را از حالتی ایستا به محیطی یادگیرنده تبدیل کنند. در چنین محیطی، رهبر آموزشی با ایجاد چشم‌انداز مشترک و تحریک فکری معلمان، مقاومت سازمانی در برابر تغییر را کاهش داده و زمینه‌ساز پذیرش الگوهای نوین تدریس می‌شود. در واقع، پیشینه پژوهش حاکی از آن است که هرگاه رهبری مدرسه بر حمایت عاطفی و حرفه‌ای متمرکز شده، اشتیاق معلمان برای خروج از دایره امن روش‌های سنتی و ورود به عرصه‌های تجربه‌گرایی خلاقانه به‌طور معناداری افزایش یافته است.

به موازات نقش رهبری، مفهوم توانمندسازی معلمان به عنوان متغیر میانجی و کلیدی در تحقق اهداف آموزشی مطرح است. ادبیات موضوعی در این حوزه، توانمندسازی را نه یک اقدام مقطعی، بلکه فرایندی مستمر از ارتقای احساس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری می‌داند. پژوهش‌های عبدالهی و نوه ابراهیم (۱۳۸۵) و مطالعات کلاسیک اسپریتزر (۱۹۹۵) نشان می‌دهند که توانمندسازی روان‌شناختی، پیوند میان اراده مدیریتی و عمل آموزشی را برقرار می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهشی قلاوندی و همکاران (۱۳۹۳)، معلمانی که در محیط کار خود احساس استقلال حرفه‌ای دارند و خود را در تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی سهیم می‌بینند، با کیفیت بالاتری به پیاده‌سازی روش‌های تدریس فعال مانند یادگیری مشارکتی و معکوس روی می‌آورند. در واقع، ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که توانمندسازی ساختاری (دسترسی به منابع و اطلاعات) زمانی به اثربخشی تدریس منجر می‌شود که با توانمندسازی روان‌شناختی (باور به توانمندی خود) گره خورده باشد. از این منظر، پیشینه تحقیق بر این نکته اصرار دارد که معلم توانمند، ریسک‌پذیری بالاتری برای آزمون روش‌های جدید در کلاس‌های پرچالش ابتدایی دارد.

در حوزه روش‌های تدریس نوین، پارادایم‌های آموزشی از معلم‌محوری به سمت دانش‌آموز‌محوری و سازنده‌گرایی تغییر جهت داده‌اند. یافته‌های پژوهشی سیف (۱۳۹۹) و بازرگان (۱۳۹۷) هم‌راستا با اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نشان می‌دهند که روش‌های نوین تدریس (نظیر حل مسئله، پروژه‌محور و اکتشافی) نه تنها منجر به تعمیق یادگیری می‌شوند، بلکه مهارت‌های نرم و تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان دوره ابتدایی تقویت می‌کنند. با این حال، تحلیل یکپارچه پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که استقرار این روش‌ها با چالش‌های عدیده‌ای روبه‌روست. مطالعات کریمی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از آن است که کمبود مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و ضعف در حمایت‌های رهبری، اصلی‌ترین موانع در مسیر گذار از روش‌های سنتی به نوین هستند. در واقع، سنتز نظری ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که روش‌های نوین تدریس در خلأ شکل نمی‌گیرند؛ بلکه محصول مستقیم رهبری نوآورانه‌ای هستند که توانمندسازی معلمان را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده است.

ارتباط متقابل این سه متغیر در پیشینه‌های تجربی اخیر به‌وضوح قابل مشاهده است. برای نمونه، نتایج پژوهش‌های انجام شده در دهه اخیر (از جمله مطالعات فولان، ۲۰۲۱ و علاقه‌بند، ۱۴۰۲) نشان می‌دهد که یک رابطه علی و معلولی میان «رهبری تحول‌آفرین»، «تعهد حرفه‌ای معلم» و «نوآوری در کلاس درس» وجود دارد. در مدارس ابتدایی ایران نیز، بررسی پیشینه‌ها نشان‌دهنده آن است که مدیرانی که فضای گفتمان حرفه‌ای و درس‌پژوهی را تقویت کرده‌اند، توانسته‌اند سطح توانمندی معلمان را ارتقا داده و در نتیجه، اثربخشی روش‌های نوین تدریس را در کلاس‌های خود تضمین کنند. این پیشینه‌ها بر این نکته وفاق دارند

که نوآوری آموزشی زمانی پایدار می‌ماند که از سطح بخشنامه‌های اداری فراتر رفته و به بخشی از هویت حرفه‌ای معلم و فرهنگ سازمانی مدرسه تبدیل شود. این هم‌سویی یافته‌ها نشان می‌دهد که رهبری نوآورانه با فراهم کردن زیرساخت‌های فیزیکی و روانی، و توانمندسازی با ارتقای سرمایه انسانی، دو بازوی اصلی برای تحقق آموزش در هزاره سوم هستند.

در نهایت، جمع‌بندی ادبیات و پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های متعددی به‌طور جداگانه به هر یک از این متغیرها پرداخته‌اند، اما نیاز مبرمی به نگاهی سیستمی و یکپارچه به پیوند میان رهبری نوآورانه و توانمندسازی در راستای اثربخشی تدریس نوین در دوره ابتدایی احساس می‌شود. ضرورت این پژوهش نیز از همین خلأ ناشی می‌شود؛ چرا که دوره ابتدایی به عنوان حساس‌ترین مرحله رشد، بیشترین نیاز را به معلمان توانمند و رهبران نوآور دارد تا بتواند از شیوه‌های یادگیری فعال برای پرورش نسل‌های آینده بهره ببرد. بنابراین، مبانی نظری و تجربی مرور شده، چارچوب استواری را فراهم می‌سازند که نشان می‌دهد موفقیت در کلاس درس نوین، ریشه در توانمندسازی معلم و حمایت‌های هوشمندانه رهبری مدرسه دارد و این سه ضلع، کلیتی تفکیک‌ناپذیر در مهندسی نوین آموزشی محسوب می‌شوند.

یافته‌ها

تحلیل جامع داده‌های استخراج شده از مبانی نظری و پیشینه‌های تجربی، نشان‌دهنده یک پیوستگی ساختاری میان متغیرهای پژوهش است. یافته‌ها حکایت از آن دارند که استقرار و اثربخشی روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی، تابعی از یک «منظومه کنشی» است که در آن، رهبری آموزشی نوآورانه به عنوان نیروی محرک (Catalyst)، توانمندسازی معلمان به عنوان عامل تسهیل‌گر (Facilitator) و روش‌های نوین تدریس به عنوان خروجی عملکردی (Functional Output) عمل می‌کنند. در ادامه، جزئیات این یافته‌ها در سه لایه تحلیلی و به صورت یکپارچه تبیین می‌گردد:

۱. لایه ساختاری-فرهنگی: رهبری به مثابه مهندسی محیط نوآوری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نخستین گام در استقرار روش‌های نوین تدریس، تغییر در «اکوسیستم مدرسه» است. مدیرانی که از سبک رهبری نوآورانه و توزیع‌شده بهره می‌برند، موفق شده‌اند ساختارهای صلب و سلسله‌مراتبی را به ساختارهای شبکه‌ای و حمایتی تبدیل کنند. یافته‌ها مؤید این مطلب است که رهبری نوآورانه با ایجاد «امنیت روان‌شناختی»، ریسک‌پذیری معلمان را برای رها کردن روش‌های سنتی (سخنرانی‌محور) افزایش می‌دهد. در این لایه، یافته‌ها نشان می‌دهند که مدیر مدرسه با بازتعریف نقش خود از «ناظر ارشد» به «تسهیل‌گر حرفه‌ای»، زمان و منابع لازم برای طراحی آموزشی را در اختیار معلمان قرار داده و با تقویت فرهنگ «درس‌پژوهی»، زمینه‌ای فراهم می‌کند که در آن، روش‌های تدریس نوین نه به عنوان یک دستورالعمل اداری، بلکه به عنوان یک ضرورت حرفه‌ای درک شوند.

۲. لایه روان‌شناختی-مهارتی: توانمندسازی به مثابه پل ارتباطی

تحلیل عمیق یافته‌ها در بخش توانمندسازی نشان می‌دهد که میان «ادراک توانمندی» و «اثربخشی تدریس نوین» رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. یافته‌های این پژوهش تبیین می‌کند که توانمندسازی تنها به معنای برگزاری دوره‌های ضمن خدمت نیست؛ بلکه ابعاد چهارگانه آن (احساس معنا، شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری) به عنوان زیربنای انگیزشی معلم عمل می‌کنند. یافته‌های جزئی‌تر نشان می‌دهند معلمان که در لایه اول (توسط رهبری نوآورانه) مورد حمایت قرار گرفته‌اند، در این لایه به «خودکارآمدی» بالاتری دست یافته‌اند. این دسته از معلمان، روش‌های تدریس نوین (مانند یادگیری پروژه‌محور و حل مسئله) را نه به عنوان باری اضافی، بلکه به عنوان ابزاری برای تحقق «معنای حرفه‌ای» خود تلقی می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که

توانمندسازی، اضطراب ناشی از ناتوانی در مدیریت کلاس‌های نوین را کاهش داده و میل به خودراهبری حرفه‌ای را در معلمان ابتدایی تقویت می‌کند.

۳. لایه عملکردی: اثربخشی روش‌های تدریس نوین در بستر کلاس درس

در نهایت، یافته‌های حاصل از سنتز داده‌ها نشان می‌دهد که «اثربخشی» روش‌های تدریس نوین، محصول نهایی تلاقی دو لایه پیشین است. در کلاس‌هایی که تحت مدیریت معلمان توانمند و رهبری حمایتگر اداره می‌شوند، روش‌های تدریس نوین از حالت «نمایشی» خارج شده و به مرحله «تعمیق یادگیری» رسیده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که در این الگو، دانش‌آموزان دوره ابتدایی درگیری شناختی بالاتری از خود نشان داده و مهارت‌های قرن بیست و یکم (خلاقیت، تفکر انتقادی و همکاری) در آن‌ها شکوفا شده است. جزئیات یافته‌ها حاکی از آن است که اثربخشی تدریس نوین در این مدارس، تنها در نمرات پیشرفت تحصیلی خلاصه نمی‌شود، بلکه در «اشتیاق به یادگیری» و «کاهش افت تحصیلی پنهان» تجلی یافته است. یافته‌های یکپارچه پژوهش ثابت می‌کند که بدون رهبری نوآورانه، توانمندسازی معلمان ابتر می‌ماند و بدون معلمان توانمند، روش‌های تدریس نوین به شکلی سطحی و ناکارآمد اجرا می‌شوند.

به طور کلی، یافته‌های پژوهش در قالب یک مدل مفهومی یکپارچه نشان می‌دهد که رهبری آموزشی نوآورانه از طریق بازسازی ساختارها و فرهنگ مدرسه، بستر لازم برای توانمندسازی روان‌شناختی و ساختاری معلمان را فراهم می‌آورد. این معلمان توانمند شده، با تکیه بر احساس شایستگی و خودمختاری خود، پارادایم‌های روش تدریس نوین را به شکلی اثربخش و متناسب با نیازهای بومی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی به کار می‌بندند. این چرخه بهبود مستمر، نشان‌دهنده آن است که نوآوری در آموزش ابتدایی یک پدیده خطی نیست، بلکه فرایندی سیستمی است که در آن هر متغیر، تقویت‌کننده و پیش‌شرط متغیر بعدی است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل و تبیین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که استقرار موفق و اثربخش روش‌های تدریس نوین در دوره ابتدایی، پدیده‌ای تک‌عاملی نبوده و محصول مستقیم هم‌افزایی ساختاری میان رهبری آموزشی نوآورانه و توانمندسازی روان‌شناختی و ساختاری معلمان است. این نتیجه‌گیری هم‌سو با رویکردهای تحولی مدیریت آموزشی تأکید می‌کند که مدیران مدارس ابتدایی باید از نقش‌های سنتی نظارتی به سمت رهبری تحول‌آفرین و تسهیل‌گر حرکت کنند تا بتوانند با ایجاد امنیت روان‌شناختی در جو سازمانی، اشتیاق معلمان را به نوآوری برانگیزند. در واقع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که توانمندسازی معلمان، واسطه‌ای حیاتی میان رفتارهای رهبری مدیر و عملکرد تدریس نوین در کلاس درس است؛ به این معنا که حمایت‌های فیزیکی و منابع ساختاری رهبر نوآور زمانی به تغییر رفتار آموزشی منجر می‌شود که در روان معلم به حس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری حرفه‌ای تبدیل شده باشد. از منظر کاربردی، نظام آموزش ابتدایی برای عبور از چرخه‌های فرسایشی آموزش سنتی و حافظه‌محور، نیازمند بازتعریف نقش معلمان به عنوان عاملیت‌های خلاق تغییر است که این امر تنها در سایه توزیع قدرت تصمیم‌گیری، حمایت عاطفی و ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای آنان محقق می‌شود. در نهایت، بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزش و پرورش با تمرکز بر توانمندسازی مدیران مدارس در حوزه رهبری نوآورانه و ترویج الگوهای مشارکتی نظیر درس‌پژوهی، بستری فراهم آورند که در آن روش‌های تدریس فعال نه به عنوان یک الزام اداری، بلکه به عنوان یک فرهنگ جاری و پویا در مدارس ابتدایی مستقر و اثربخش گردد.

پیشنهادهای کاربردی

برای کاربردی‌سازی یافته‌های پژوهش و ارتقای سطح نوآوری در مدارس ابتدایی، پیشنهادات زیر در سه سطح مدیریتی، آموزشی و ساختاری ارائه می‌گردد:

۱. **استقرار جوامع یادگیری حرفه‌ای (PLC):** پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس به جای برگزاری نشست‌های اداری سنتی، حلقه‌های «درس‌پژوهی» و «اقدام‌پژوهی» را تقویت کنند. در این جلسات، معلمان با اشتراک‌گذاری تجارب زیسته خود در اجرای روش‌های تدریس نوین، به توانمندسازی متقابل پرداخته و از حمایت هم‌تایان بهره‌مند می‌شوند.

۲. **بازنگری در نظام ارزشیابی عملکرد معلمان:** پیشنهاد می‌گردد معیارهای ارزیابی معلمان از تمرکز بر «نمرات نهایی دانش‌آموزان» و «تکمیل بودجه‌بندی کتاب»، به سمت سنجش «میزان به‌کارگیری روش‌های فعال»، «خلاقیت در طراحی آموزشی» و «میزان مشارکت دانش‌آموزان» تغییر یابد تا انگیزه معلم برای نوآوری تقویت شود.

۳. **تفویض اختیار و اعطای خودمختاری حرفه‌ای:** مدیران باید با اتخاذ سبک رهبری توزیع‌شده، در انتخاب ابزارهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی کیفی-توصیفی و نحوه چیدمان فضای کلاس، به معلمان اختیار عمل بیشتری بدهند. این احساس مالکیت بر فرایند تدریس، مستقیماً به افزایش توانمندی روان‌شناختی منجر می‌شود.

۴. **طراحی کارگاه‌های توانمندسازی مسئله‌محور:** به جای آموزش‌های تئوریک متمرکز، پیشنهاد می‌شود دوره‌های ضمن‌خدمت بر مبنای «نیازسنجی واقعی معلمان هر مدرسه» و به صورت کارگاهی (Workshop) طراحی شوند؛ به گونه‌ای که معلمان روش‌های نوین (مانند کلاس معکوس یا یادگیری پروژه‌محور) را در محیطی شبیه‌سازی شده تمرین کنند.

۵. **ایجاد «بانک تجارب نوآوری» در مدرسه:** پیشنهاد می‌شود بستری (فیزیکی یا دیجیتال در شبکه شاد) فراهم گردد تا معلمان بتوانند محتواهای آموزشی خلاقانه، بازی‌های تربیتی موفق و طرح‌درس‌های نوین خود را مستندسازی کرده و با نام خود منتشر کنند. این اقدام، حس «اثرگذاری» و «ماندگاری حرفه‌ای» را در آن‌ها تقویت می‌کند.

۶. **بهبودی فضای فیزیکی و زیرساخت‌های فناورانه:** با توجه به اینکه روش‌های نوین تدریس نیازمند محیطی پویا هستند، پیشنهاد می‌شود مدارس از ساختار کلاس‌های ردیفی به سمت فضاهای یادگیری منعطف (Flexible Learning Spaces) حرکت کنند و دسترسی معلمان به منابع چندرسانه‌ای و کیت‌های آموزشی نوین تسهیل گردد.

منابع

۱. بیگی، مرضیه؛ سبحانی، علی و افشار، حسن. (۱۴۰۱). نقش رهبری آموزشی نوآورانه در توسعه حرفه‌ای و خلاقیت معلمان ابتدایی. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۲.
۲. بازرگان، عباس. (۱۳۹۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دوران.
۳. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۹). *روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.

۴. عبدالهی، بیژن و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران: نشر ویرایش.
۵. علاقه‌بند، علی. (۱۴۰۲). *مدیریت آموزشی*. تهران: نشر روان.
۶. قلاوندی، حسن؛ قلعه‌ئی، علیرضا و شالچی، ولی. (۱۳۹۳). رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی با خلاقیت معلمان مقطع ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰(۱)، ۷۷-۹۸.
۷. کریمی، فریبا؛ سلیمانی، محمد و احمدی، رضا. (۱۳۹۹). واکاوی موانع استقرار روش‌های تدریس نوین در نظام آموزش ابتدایی ایران. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹(۷۴)، ۲۳-۴۰.
۸. میرکمالی، سید محمد. (۱۳۹۶). *رهبری و مدیریت آموزشی*. تهران: نشر یسپرون.
9. Bush, T. (2022). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). London: SAGE Publications.
10. Fullan, M. (2021). *The New Meaning of Educational Change* (6th ed.). New York: Teachers College Press.
11. Kanter, R. M. (1993). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
12. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.