

پدیدارشناسی مفهوم رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه دانشجویان زبان آموز ایرانی

سعید صفدری^۱

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>موضوع رهبری معلم، با وجود اهمیت بسیار، در حوزه آموزش زبان چندان مورد توجه نبوده است. پژوهش کیفی حاضر بر اساس روش پدیدارشناسی و با هدف بررسی دیدگاه زبان‌آموزان درباره رهبری معلمان زبان انگلیسی و درک دقیق‌تری از مفهوم رهبری معلم در این رشته انجام شد. تعداد ۲۱ دانشجوی دوره کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس در این تحقیق شرکت کردند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته با شرکت‌کنندگان درباره ویژگی‌ها و صفاتی جمع‌آوری شد که رهبر-معلمان را متمایز می‌کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس کدگذاری و تحلیل مضمونی انجام شد و نشان داد که مجموعه‌ای از ویژگی‌های گوناگون در قالب پنج مضمون شامل تسلط حرفه‌ای، قابلیت‌های شخصیتی، توانمندی ارتباط، هدفمندی و انعطاف‌پذیری از نظر دانشجویان از خصوصیات اساسی رهبری معلمان زبان انگلیسی است. نتایج حاکی از این واقعیت اند که نظر دانشجویان درباره رهبری معلم از سطح دانش و تسلط معلم بر فنون تدریس فراتر می‌رود و شامل عناصری است که نه تنها ویژگی‌های فردی و رفتاری معلم را شامل می‌شوند، بلکه خود ممکن است محصول تعامل و کنش متقابل معلم و شاگردان باشند. می‌توان گفت که مفهوم رهبری معلم از دید زبان‌آموزان با دیدگاه‌های سنتی موجود تفاوت‌هایی نیز دارد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی پدیدارشناسی، تحلیل مضمون، رهبری معلم، زبان‌آموزان</p>

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

مقدمه

معلمی و تدریس، بی‌گمان، وظیفه‌ای پیچیده است که فقط با داشتن دانش تخصصی در رشته مورد نظر انجام‌شدنی نیست. خصوصیات و ویژگی‌های یک معلم موفق، علاوه بر تسلط بر موضوع درس، شامل احساس مسئولیت، توانایی ایجاد ارتباط، پروراندن انگیزه و علاقه یادگیری و توانمندسازی شاگردان است (مک‌گی و همکاران^۱، ۲۰۱۵). یکی از این ویژگی‌های کلیدی که اخیراً مورد توجه پژوهشگران در حوزه تعلیم و تربیت بوده است، خصوصیت رهبری معلم است که تاثیر آن نه تنها در درون کلاس بلکه فراتر از آن و در خارج از محیط آموزشی دارای اهمیت فراوان است (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳؛ فنر^۲، ۲۰۱۶؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۸؛ گرینیر و وایتهد^۳، ۲۰۱۶). نتایج شماری از تحقیقات تاکید می‌کنند که ارتقاء درک عمومی از رهبری معلم می‌تواند کمک درخوری به موفقیت فرایند آموزش و یادگیری نماید (چنگ و زتو^۴، ۲۰۱۶؛ فنر، ۲۰۱۶). امروزه اهمیت این موضوع بیش از گذشته مورد توجه واقع شده و از حوزه علوم تربیتی به حوزه‌های علمی دیگر نیز رسوخ کرده است. به عنوان مثال، در سال‌های اخیر، رهبری معلم در برخی از برنامه‌های تربیت و ارزشیابی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی از جمله Oxford TEFL نیز وارد شده است.

تعاریف گوناگونی از رهبری معلم ارائه شده است (شات و همکاران^۵، ۲۰۲۰؛ ونر و کمپل^۶، ۲۰۱۷). برخی تعاریف مفهوم مورد نظر را در معنای کلان و به عنوان بخشی از فرهنگ عمومی مدرسه در نظر گرفته‌اند. به عنوان مثال، کاتزنمیر و مولر^۷ (۲۰۰۹)، در یکی از نخستین تعاریف، ویژگی رهبری را مختص معلمانی می‌دانند که عضوی از جامعه بزرگتری از معلمان و فعالان آموزش هستند و با پذیرش مسئولیت، در جهت بهبود کیفیت آموزش، بر همکاران خود اثر می‌گذارند. در تعریفی مشابه، از منظر اسنوک و همکاران^۸ (۲۰۱۷) رهبری معلم فرایندی است که در طی آن، معلم بر همکاران، مدیران و دیگر اعضای موسسه آموزشی تاثیر گذاشته و از این

1. McGee, Haworth, & MacIntyre
2. Fenner
3. Greenier, & Whitehead
4. Cheng & Szeto
5. Schott, van Roekel, & Tummers
6. Wenner & Campbel
7. Katzenmeyer & Moller
8. Snoek, Enthoven, Kessels, & Volman

طریق به پیشرفت آموزش و در نهایت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌نماید. کریسول و همکاران^۱ (۲۰۱۸) نیز، در تعریفی بسیار گسترده، رهبری معلم را ناشی از درک عمیق او از خود، فعالیت تدریس و نظام آموزشی می‌دانند که معلم را او می‌دارد تا از طریق تعامل و مشارکت، به نوآوری در شیوه‌های تدریس و نظام آموزش بپردازد و به همکارانش کمک کند تا برای ارتقای کیفیت کار خود، تن به تغییرات سازنده و پایدار بدهند.

گروهی دیگر از تعاریف بر ارتباط و تاثیرگذاری معلم بر شاگردان متمرکز شده‌اند. برای نمونه، اکویست و مالمستروم^۲ (۲۰۱۸) معتقدند که رهبری معلم رفتاری است که در اثر برخی خصایص موثر وی پدیدار می‌گردد و در نتیجه آن، معلم در جریان فعالیت‌های مختلف، درون و بیرون کلاس درس و حتی فراتر از آن بر دانش‌آموزانش تاثیرات مهمی می‌گذارد. در نمونه‌ای دیگر، طبق تعریف اسمیت و همکاران^۳ (۲۰۱۷) رهبری معلم عبارت است از فرایندی تاثیرگذار که در جریان آن، معلم بر پیشبرد و بهبود فعالیت‌های آموزشی به هدف ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تمرکز می‌کند. لین و همکاران^۴ (۲۰۱۸) نیز، مفهوم یاد شده را مجموعه‌ای از مهارت‌های معلم قلمداد می‌کنند که کیفیت آموزش و یادگیری را چه در کلاس درس و چه در خارج از آن بهبود می‌بخشند و بر دانش‌آموزان اثرات ماندگاری به جای می‌نهند. گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) نیز رهبری معلم را در رفتار او در درون کلاس درس و در خلال تدریس و تعامل با شاگردان خلاصه کردند.

می‌توان گفت که علی‌رغم تفاوت‌های موجود در تعاریف مختلف، همگی بر این نکته توافق دارند که رهبری معلم به معنای تاثیرگذاری او بر دیگران برای بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای یادگیری است. چنگ و زتو (۲۰۱۶) نیز، بر این باورند که علی‌رغم فقدان تعریفی جامع، نکته کلیدی رهبری معلم در این است که او، فارغ از جایگاه و مسئولیت رسمی خود، بتواند بر اطرافیان نفوذ و تاثیر داشته باشد و باعث پیشرفت بشود. به نظر می‌رسد که این باور بیش از گذشته تقویت شده است که فرایند تدریس در درون مجموعه‌ای پیچیده‌تر متشکل از متغیرهای گوناگون اجتماعی فهمیده می‌شود و نه تنها مستلزم دانش تخصصی است بلکه نیازمند مهارت‌هایی فراتر از آن است. از این روی، فهم دقیق شیوه تعاملات و روابط اجتماعی افراد

-
1. Criswell, Rushton, Nachtigall, Staggs, Alemdar, & Capelli
 2. Oqvist & Malmström
 3. Smith, Hayes, & Lyons
 4. Lin, Li, & Riordan

حاضر در محیط کلاس، یعنی معلم و فراگیران، برای درک صحیح تر از رهبری معلم اجتناب ناپذیر است (چنگ و زتو، ۲۰۱۶؛ سینها و هانوشین^۱، ۲۰۱۷).

مدل‌های متنوعی برای تبیین شیوه‌های رهبری پیشنهاد شده‌اند. برخی از آن‌ها که بیشتر با موضوع رهبری معلم مرتبط هستند، عبارت‌اند از: رهبری خدمتگزار (کی یرش و پیترز^۲، ۲۰۱۷)، رهبری تحول‌آفرین (اندرسون^۳، ۲۰۱۷)، رهبری اصیل (بگلی^۴، ۲۰۰۱) و رهبری توزیعی (هریس^۵، ۲۰۱۳). بر اساس مدل رهبری خدمتگزار، رهبر کسی است که با نگاه به نیازها و منافع پیروان خود، با ایجاد حس اعتماد، انگیزه آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و به رشد و اعتلای ایشان کمک می‌کند. او جستجوگر آن است که مخدومانش ضمن دریافت خدمت، سالم‌تر، آزادتر و مستقل‌تر شده تا در نهایت بتوانند به خدمتگزاران بعدی تبدیل شوند. این مدل بر نقش رهبر خدمتگزار بجای رهبر کنترل‌کننده تاکید فراوان دارد (زبردست و همکاران، ۱۳۹۸). مدل تحول-آفرین امر رهبری را گونه‌ای همراهی الهام‌بخش برمی‌شمرد. رهبر تحول‌خواه درصدد تغییر وضع موجود از طریق ترسیم افق‌های روشن و برانگیختن پیروان به فعالیت بیشتر است. او الگویی آرمانی برای پیروانش است، با تشویق و حمایت پیروانش را تحریک به پیشرفت می‌کند، با هدف‌گذاری، تزریق اعتماد به نفس و انگیزه، الهام‌بخش افراد می‌گردد و با هر یک از پیروانش به مثابه فردی متفاوت و مستقل از دیگران رفتار می‌کند (بیگلری و همکاران، ۱۳۹۹). از منظر رهبری اصیل، روابط صادقانه و اخلاقی در اولویت‌اند. رهبران اصیل از طریق همدلی و توجه صادقانه به دیگران، و ثبات در رفتار و عملکرد، مشروعیت می‌یابند. یکی از جنبه‌های مهم این نوع رهبری ایجاد اعتماد متقابل به‌جای تکیه بر قدرت‌نمایی و تحکم است. این امر مستلزم عملکرد صادقانه، مسئولیت‌پذیری و درستکاری شخص رهبر است تا به واسطه چنین شفافیتی فضای اعتماد را ممکن سازد (اکبری و همکاران، ۱۳۹۵). چهارمین مدل رهبری توزیعی است. در رهبری توزیعی، وظایف و مسئولیت‌های رهبر در میان افراد سازمان توزیع می‌شود و آنچه مهم است، نه مناصب و سمت‌ها، بلکه تخصص و عملکرد است. در این مدل، نقش یک‌یک افراد در ایجاد محیطی سازنده از طریق ارتباط اهمیت دارد (هریس، ۲۰۱۳). فصل مشترک همه

-
1. Sinha & Hanuscin
 2. Kiersch & Peters
 3. Anderson
 4. Begley
 5. Harris

مدل‌های فوق‌الذکر این است که بر توانمندسازی اعضا تاکید دارند. علاوه بر این، همه مدل‌های یاد شده رهبران را افرادی می‌دانند که درستکاری و کوشش صادقانه را ترویج می‌کنند. آن‌ها این کار را نه از راه موعظه یا دستور، بلکه با اعمال و کردار خود به پیروانشان القا می‌کنند و خود بهترین الگو برای انگیزه‌بخشی به زیردستان می‌شوند.

علی‌رغم وجود برخی ابهامات نظری، تا آنجا که به تعامل مستقیم معلم با شاگردان مربوط است، اهمیت و نقش رهبری معلم در پیشبرد اهداف و بهبود دستاوردهای آموزشی مشهود است. پژوهش‌های پیشین عموماً رابطه معناداری میان رهبری معلم با موفقیت تحصیلی (اکویست و مالمستروم، ۲۰۱۸؛ مائو و همکاران^۱، ۲۰۲۰؛ هویدا و همکاران، ۱۳۹۶) و همچنین با خلاقیت دانش‌آموزان (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳؛ مشایخ و برزیده، ۱۳۸۹) یافته‌اند. برخی مطالعات نیز به کاوش در ویژگی‌های اساسی رهبر-معلمان پرداخته و دریافته‌اند که چنین افرادی دارای مهارت و تخصص حرفه‌ای چشمگیر (استرویو و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ لیلینبرگ^۳، ۲۰۱۶) شخصیت کاریزماتیک و نافذ (یینگ و هو^۴، ۲۰۱۵)، صبر و شکیبایی و همدلی نسبت به شاگردان (استاین^۵، ۲۰۲۰؛ گرینیر و وایتهد، ۲۰۱۶)، انضباط فردی و رفتار هدفمند (استاین، ۲۰۲۰) و نیز شور و اشتیاق نسبت به حرفه خود (چنگ و زتو، ۲۰۱۶) هستند و می‌کوشند تا خود الگو و نمونه رفتاری درستی باشند از آنچه توصیه می‌کنند. (گرینیر و وایتهد، ۲۰۱۶).

تحقیقاتی که در قلمرو آموزش زبان انگلیسی به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند و مؤلفه‌های رهبری معلم در کلاس‌های آموزش زبان را تبیین نموده‌اند، بسیار انگشت شمارند. اندک پژوهش‌های نزدیک به این موضوع در آموزش زبان هم بیشتر بر نکاتی همچون مدیریت موسسات آموزشی، پیشبرد برنامه‌های آموزشی و انجام برنامه‌ریزی آموزشی و طرح درس متمرکز بوده‌اند (چین^۶، ۲۰۲۰؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۱۵). گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) از مدرسان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) خواستند تا شایستگی‌ها و اعمالی که به رهبری در کلاس درس مربوط است را توصیف کنند. مصاحبه‌شوندگان اشاراتی به خصوصیات شخصیتی نظیر شکیبایی، همدلی و اشتیاق معلم نیز داشتند، اما تاکید اصلی ایشان بر ویژگی‌های آموزشی، مدیریتی و

-
1. Mao, Chen, Ling, & Huebner
 2. Struyve, Hannes, Meredith, Vandecandelaere, Gelen, & De fraine
 3. Liljenberg
 4. Ying & Ho
 5. Stein
 6. Chien

سازمانی رهبر بوده است. در تحقیقی دیگر این پژوهشگران، نظرات زبان آموزان کره‌ای نیز به دیدگاه‌های مدرسان افزوده شد. نتایج گفتگوهای مفصل با آن‌ها دلالت بر آن داشت که ترکیبی از خصایص گوناگون به‌ویژه صفات شخصیتی نظیر انعطاف‌پذیری، رابطه دوستانه با شاگردان و شور و شوق معلم از اجزای اصلی تشکیل دهنده رهبری معلم اند (وایتهد و گرینیر، ۲۰۱۹).

فقدان نظریات و برنامه‌های عملیاتی مناسب درباره رهبری معلم در آموزش زبان انگلیسی کاملاً محسوس است و در عین حال، پژوهش چشمگیری درباره رهبری معلمان زبان انگلیسی در تعامل مستقیم با زبان آموزان به چشم نمی‌خورد. وایتهد و گرینیر^۱ (۲۰۱۹) این کم توجهی را معلول این ذهنیت می‌دانند که رهبری معلم همواره مترادف با رفتار دوستانه و مدیریت کلاس درس قلمداد شده است. از آنجاکه یادگیری زبان‌های خارجی امر بسیار پیچیده‌ای است که مجموعه بسیار گسترده و متنوعی از عوامل گوناگون شناختی، عاطفی، زبانشناختی و اجتماعی بر آن اثر می‌گذارند، معلمان زبان‌های خارجی باید به ابزار رهبری موفق و مهارت‌های مربوط به آن مجهز بشوند تا به یاری زبان‌آموزان بیایند. بنابراین، به نظر می‌رسد که زمان مناسب برای انجام پژوهش‌های بیشتر فرا رسیده است و ضروری است تا ابعاد مفهوم رهبری معلم از دیدگاه افراد و گروه‌های مختلف دخیل در فرایند آموزش و یادگیری زبان مطالعه شود تا بتوان به درک شفاف‌تری از ماهیت آن در آموزش زبان انگلیسی، خصوصاً در جامعه ایران، نائل شد. هدف پژوهش حاضر نیز بررسی مفهوم رهبری معلم از دیدگاه زبان‌آموزان ایرانی است که در سطح دانشگاه به تحصیل اشتغال دارند. بدین جهت، پرسش زیر برای انجام تحقیق طرح شد:

از نظر دانشجویان زبان‌آموز ایرانی، معلمان زبان انگلیسی با چه ویژگی‌های (شخصیتی، مدیریتی، آموزشی و ...) به عنوان رهبر شناخته می‌شوند؟

روش‌شناسی پژوهش

با عنایت به ماهیت اکتشافی این پژوهش رویکرد کیفی برای اجرای آن انتخاب شد. همچنین، رویکرد کیفی این امکان را فراهم می‌کند تا بتوان به شیوه توصیفی، یافته‌ها را از زاویه دید شرکت‌کنندگان در تحقیق دید و ارائه کرد. روش پژوهش پدیدارشناسی است. به این ترتیب که از طریق گفتگو و انجام مصاحبه با شرکت‌کنندگان، تجربه مستقیم و زیسته ایشان از پدیده مورد مطالعه به دست می‌آید و به پژوهشگر امکان می‌دهد تا با پردازش داده‌های کیفی به دیدگاه افراد

مورد مصاحبه نزدیک شده و خود را در جریان ادراک ایشان قرار دهد (کرسول^۱، ۲۰۰۷). جامعه این پژوهش دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. علت انتخاب زبان آموزان از میان دانشجویان این بود که اولاً، انتظار می‌رود آن‌ها در قیاس با زبان‌آموزان نوجوان، دارای بلوغ شناختی و تجربه بیشتری برای تفکر و گفتگو درباره موضوعی با پیچیدگی رهبری معلم باشند. دوم، با توجه به شرایط تحصیلی و سنی، این افراد با معلمان و مدرسان زبان انگلیسی بیشتری تعامل داشته لذا امکان مقایسه و تحلیل مناسب-تری دارند. از میان جامعه پژوهش و به شیوه نمونه‌گیری هدفمند در ابتدا ۱۶ نفر با بیشترین تنوع ممکن انتخاب شدند و سپس در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها، تا زمانی که اشباع داده‌ها حاصل شود، این تعداد به ۲۱ نفر افزایش یافت. نمونه تحقیق متشکل از ۱۱ دانشجوی زن و ۱۰ دانشجوی مرد با میانگین سنی ۲۱/۴ سال بود که ۱۲ نفر دانشجوی سال سوم و ۹ نفر دانشجوی سال چهارم مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی بودند.

داده‌های این پژوهش با بهره از مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام پذیرفت. پیش از جمع‌آوری داده‌های اصلی تحقیق، برای اطمینان از کیفیت پرسش‌ها و تمرین روال مصاحبه، فرایند مصاحبه به صورت آزمایشی با سه نفر شرکت‌کننده انجام شد که دارای خصوصیات و شرایط مشابهی با شرکت‌کنندگان اصلی پژوهش بودند. کارآمدی پرسش‌های مصاحبه در طی این مرحله آزمایشی و تمرینی به تایید رسید. سپس، داده‌های اصلی پژوهش طی یک بازه زمانی یک ماهه از طریق مصاحبه‌هایی که هر یک بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه به درازا کشید، از طریق ضبط صدا گردآوری شد. در سراسر مصاحبه‌های انجام شده کوشش شد تا شرکت‌کنندگان پس از طرح سوالات کلی و پایه‌ای، محدود نشوند به گونه‌ای که بتوانند با کمترین مداخله، قطع رشته سخن و یا تلاش برای جهت‌دهی به پاسخ‌هایشان، آزادانه افکار و تجربیات خود را ابراز کنند. مصاحبه‌ها به زبان فارسی برگزار شد که زبان مادری کلیه افراد بود. شایان ذکر است پیش از آغاز مصاحبه برای رعایت جنبه‌های اخلاقی تحقیق، ضمن تشریح اهداف پژوهشی، موافقت و رضایت همه شرکت‌کنندگان برای شرکت در این پژوهش، ضبط صدا و استفاده از داده‌ها برای اهداف پژوهشی، اخذ شد. برای اطمینان از روایی و پایایی تحقیق از چهار معیار باورپذیری (اعتبار)، تاییدپذیری، اطمینان-پذیری، و انتقال‌پذیری بر اساس روش لینکلن و گوبا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد.

-
1. Creswell
 2. Lincoln & Guba

برای بررسی دقیق داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. بدین ترتیب که پس از پایان فرایند گردآوری داده‌ها، متن پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه به دقت روی کاغذ پیاده شد. متن مصاحبه‌ها چند دور خوانده شد تا به درک بهتر کلیت مصاحبه‌ها کمک کند. سپس، در گام بعدی تحلیل، متن‌ها به دقت خوانده شدند و جملات، عبارات و واحدهایی که حاوی معانی مرتبط با تجارب شرکت‌کنندگان درباره موضوع تحقیق بودند، علامت‌گذاری شدند. پژوهشگر با استفاده از حاشیه‌نویسی در صفحات، توضیحات لازم برای ثبت اولیه و یادآوری مفاهیم برای شناسایی و دسته‌بندی آینده را فراهم کرد. در مرحله بعد، معانی مشخص شده که از درون متن استخراج شده بودند کدگذاری شدند. پس از آن، کدهای به دست آمده با دقت بازبینی شدند و کوشش شد تا مجموعه کدهای به دست آمده در قالب مضامین و مقولات بزرگ‌تر، در ارتباط با یکدیگر سازماندهی شوند. بدین گونه، کدهای پراکنده در قالب مضمون‌هایی که مفاهیمی کلان‌تر و بنیادین‌تر را در بر می‌گیرند، دسته‌بندی شدند. در گام بعدی، مجموعه مضامین حاصل شده با یکدیگر مقایسه شدند تا در صورت وجود همپوشانی‌های احتمالی و یا بالعکس، گستردگی بیش از حد مضامین، با تلفیق و یا تفکیک اصلاح شوند. هرچند در این پژوهش نشانه‌بارزی از چنین وضعیتی مشاهده نشد. سپس، مضامین نهایی با داده‌های اولیه مطابقت داده شد و نمونه‌هایی از نقل قول‌هایی که نمایانگر معنی و مفهوم هر کدام از مضامین بودند، برای تشریح نهایی و تدوین گزارش انتخاب شدند.

یافته‌های توصیفی

نتایج تحلیل داده‌ها به حصول پنج مضمون اصلی و ۲۸ مضمون فرعی انجامید که در جدول ۱ به طور خلاصه ارائه شده‌اند. رهبری معلم تحت پنج مضمون اصلی قابلیت‌های شخصی، توانمندی‌های ارتباطی، هدفمندی، انعطاف‌پذیری، و تسلط حرفه‌ای توصیف شدنی است. در ادامه، جزئیات خصوصیات و ویژگی‌هایی که دانشجویان به رهبری معلم منتسب کرده‌اند ارائه و مرور می‌گردد. برای حفظ حریم خصوصی افراد، در نقل قول‌ها از نام‌های مستعار استفاده شده است.

جدول ۱. مضمون‌های اصلی و فرعی رهبری معلم از دیدگاه شرکت‌کنندگان

مضمون اصلی	مضمون‌های فرعی
تسلط حرفه‌ای	برخورداری از دانش کافی و تسلط بر موضوع درس، فن بیان خوب، توانایی ارائه موثر مطالب

مضمون اصلی	مضمون‌های فرعی
قابلیت‌های شخصیتی	اعتماد به نفس، شخصیت کاریزماتیک، احساس مسئولیت، تعهد به وظایف، شور و اشتیاق، لذت از کار، ایجاد انگیزه و علاقه، القای نگرش مثبت
توانمندی‌های ارتباطی	ایجاد ارتباط مثبت، توانایی مدیریت، احترام، خوشرویی در ارتباط، همدلی و درک متقابل، تعامل و ایجاد فضای سازنده و حمایتی، داشتن گوش شنوا و پذیرش نظرات، دیدن تلاش‌ها و قدردانی از آن، پاسخگو بودن خارج از کلاس
هدفمندی	داشتن برنامه از پیش آماده شده، ارائه هدفمند و هوشمند مطالب، بیان شفاف اهداف، کمک به هدف‌گذاری شاگردان
انعطاف‌پذیری	رویکرد انعطاف‌پذیر، تلفیق چالش و لذت، نوآوری در روش تدریس، تقسیم کار با شاگردان، آمادگی دریافت نظرات و اعمال تغییرات

تسلط حرفه‌ای: دور از انتظار نبود که مضمون تسلط معلم بر محتوا و موضوع درس و بهره‌مندی از دانش و تخصص کافی یکی از معیارهای تفکیک‌ناپذیر رهبر-معلم باشد. بدیهی است که بدون داشتن این پیش‌شرط اساسی، دیگر ویژگی‌ها و خصایص مثبت اهمیت نخواهند داشت؛ اما دانشجویان حاضر در این پژوهش دانش و احاطه علمی را تنها عامل زیرمجموعه این مضمون ندانسته و در موارد فراوانی از توانایی معلم در انتقال دانش یاد کرده‌اند. برخورداری از صدای مناسب، بیان شفاف و قابل فهم، ادای درست کلمات و تلفظ صحیح اصوات، به‌ویژه در آموزش زبان انگلیسی که در آن ابزار و هدف به طرزی استثنایی یکی می‌شوند، از نکات کلیدی معلمان برجسته است. همچنین، از یک معلم توانمند انتظار می‌رود تا با آرامش و آهنگی معقول، با پرهیز از شتاب، مطالب را به شکل منظم و قابل تعقیب توسط زبان‌آموزان عرضه کند. نکته چشمگیر در داده‌های به‌دست آمده، توجه و پافشاری شرکت‌کنندگان بر ویژگی تلفظ درست توام با لهجه نزدیک به لهجه بریتانیایی یا آمریکایی است. همه مصاحبه‌شوندگان، بدون استثنا، این ویژگی را ذکر کرده و مهم دانسته‌اند. این تاکید و اصرار در یک نمونه نقل قول از دانشجویی به نام بیژن دیده می‌شود:

«اگر یک مدرس زبان بخواهد آنقدر گیرا، جذاب و متنفذ باشد که نقش رهبر و الگو را برای شاگردانش ایفا کند و شاگردانش او را به دیده احترام و تحسین ببینند، باید دانش انگلیسی عالی داشته باشد، اکسنت [لهجه] عالی بریتیش [بریتانیایی] یا امریکن [آمریکایی] داشته باشد و به شاگردانش نشان دهد که چه کیفیت فوق‌العاده‌ای دارد. مدرس زبانی که تلفظ‌هایش ایراد داشته

باشد و یا حتی لهجه جالبی نداشته باشد ... و شاگردانش متوجه این موضوع بشوند ... هرگز نمی‌تواند نظر آنان را جلب کند و احترام و توجه‌شان را به‌دست بیاورد. رهبر خوب کسی است که اگر... دنبالش بروی مثل او درخشان بشوی. اگر خودش عالی نباشد رهبر خوبی نیست.»

قابلیت‌های شخصیتی: این مضمون حاوی عناصر و مفاهیمی است که معلم واجد ویژگی‌های رهبری را دارای کاریزما و اعتماد به نفس برجسته‌ای می‌داند. چنین افرادی با رفتار و ظاهری گیرا و موقر، شخصیتی نیرومند و مسلط به نفس را به نمایش می‌گذارند که ناخودآگاه شاگردان را ترغیب به پیروی و احترام کرده و باور به توانمندی معلم را در ایشان راسخ‌تر می‌کند. دانشجویی به نام بهرام در این باره می‌گوید:

«معلم زبان ما در دبیرستان ... شبیه رهبران سیاسی ... که بر پیروانشان نفوذ فوق‌العاده‌ای دارند، ... همیشه این احساس را به ما... می‌داد که همه چیز را می‌داند و ما می‌توانیم هر پاسخی را از او دریافت کنیم و مطابق راهنمایی او عمل کنیم. به یاد دارم که حتی برخی از ما سعی می‌کردیم از شیوه راه رفتن، به دست گرفتن کتاب و یا سخن گفتن او تقلید کنیم. اطاعت از او ... برای ما امری بدیهی بود.»

همچنین، داشتن احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی نیز از جمله صفاتی بود که در قریب به اتفاق نظرات بارها تکرار و بر آن تاکید شد. وقت شناسی، ورود به کلاس راس ساعت مقرر و استفاده بهینه از زمان کلاس، اهمیت به کار و سبک نشمردن آن در کنار جدی گرفتن فعالیت‌ها از جمله خصایصی هستند که در رابطه با احساس مسئولیت به کرات توسط دانشجویان تکرار شد. به نظر آن‌ها چنین افرادی از حضور در کلاس و تدریس لذت می‌برند و تعهد و وظیفه-شناسی‌شان نمایشی مطمئن از شور و اشتیاق ایشان به کار معلمی است. سارا، یکی دیگر از دانشجویان، در این مورد چنین اظهار نظر کرده است:

«هر استاد موفق برای کارش ارزش قائل است. اما بعضی‌ها حتی یادشان می‌رود که هفته قبل چه تکلیفی داده‌اند... ما هم آن‌ها را خیلی جدی نمی‌گیریم. به نظر من بعضی از استادان و معلمان از تدریس زجر می‌کشند. از لحظه آمدن به کلاس بی‌حالی و بی‌علاقگی را در صورتشان می‌بینی. انگار به اندازه کافی نخوابیده‌اند. انگار شغلشان را هیچ دوست ندارند. نمی‌دانم ... شاید نباید وارد این حرفه می‌شدند، شاید ... فقط منتظر حقوق آخر ماه هستند. ... در چنین کلاس‌هایی، ما هم فقط منتظریم کلاس زودتر تمام بشود و وقتی استاد کلاس را زودتر از معمول تمام می‌کند، همه نفس راحتی می‌کشیم.»

البته شورو شوق معلم به تنهایی اهمیتی زیادی ندارد، بلکه موضوع مهم‌تر انتقال آن به شاگردان است. اشتیاق و علاقه معلم درباره درس و فعالیت‌های مربوط به آن شخص معلم را به الگوی مناسبی تبدیل می‌کند که بدون نیاز به نصیحت و اندرز، در عمل و با رفتار مشتاقانه خود، علاقه به موضوع درس را در وجود شاگردان تقویت می‌کند و در نتیجه یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزه‌بخشی را فراهم می‌کند. این نکته که معلمان صاحب شوق و علاقه باعث افزایش انگیزه و علاقه شاگردان می‌گردند و نگاه آنان به فراگیری زبان را مثبت‌تر می‌نماید، نکته پرتکراری در نظرات شرکت‌کنندگان در این تحقیق بوده است. دیدگاه دانشجوی دیگری به نام پیروز در این باره خواندنی است:

«خیلی از مدرسان بر انتقال مطالب تمرکز می‌کنند اما اگر دانشجوی زبان ... واقعا علاقمند و باانگیزه باشد، خودش بدون نیاز به فشار بیرونی یاد می‌گیرد. بنابراین به نظر من، ... معلمی که رهبر خوبی باشد، الهام‌بخش شاگردش می‌شود و به جای سختگیری در کلاس، علاقه و انگیزه او را طوری متحول می‌کند که خودش به صورت خودکار زحمت بکشد و پیشرفت کند.»

توانمندی‌های ارتباطی: بخش بزرگی از داده‌های این پژوهش به این مضمون تعلق داشت. از نظر کمیت، حجم مطالبی که در پیوند با مسائل ارتباطی و تعامل معلم و شاگرد قرار داشت، به طور نسبی، بیشتر از مضامین دیگر بود. نخست، ویژگی‌های عمومی از قبیل خوشرویی، شکیبایی، مهربانی و احترام متقابل بارها مورد یادآوری و تاکید دانشجویان بودند. از نظر پاسخ دهندگان، صفات فردی و شخصیتی یاد شده مهم‌ترین ملزومات یک رهبر قلمداد شده و امکان برقراری رابطه مثبت و درک متقابل را به وجود می‌آورد. خصوصا، اگر معلمی بتواند همین صبر و شکیبایی و گشاده‌رویی را در خارج از محیط کلاس درس نیز از خود نشان دهد و روحیه تدافعی یا بازدارنده به خود نگیرد، تعامل مطلوب را بیش از پیش میسر می‌نماید. رهبری در ذات خود امری دوسویه است که با مشارکت دوجانبه ساخته می‌شود و طبعاً، بدون ارتباط مثبت امکان‌پذیر نمی‌گردد. در این خصوص، نقل قولی از فرشته، یکی دیگر از دانشجویان می‌تواند نمونه مناسبی در اختیار بگذارد که به کیفیت خاص و متفاوت آموزش زبان نیز اشاره دارد:

«صبر و حوصله و احترام خصیصه اصلی هر معلمی است که در روح و ذهن شاگردانش رسوخ می‌کند و قابلیت رهبری آن‌ها را دارد. در واقع، نبود فضای احترام‌آمیز و بدون استرس شرط لازم یادگیری است. کلاس‌های زبان انگلیسی پر از سوال و پیچیدگی و ابهام است. صحبت کردن به زبان خارجی به تنهایی تنش‌زا و اضطراب‌آور است. حالا زبان‌آموزی را مجسم کنید...

وسط همه این فشارها و سختی‌ها ... که معلمش بی‌حوصله یا تندخو باشد... نشود در حضورش سوال پرسید یا دچار اشتباه شد... تعامل غیر ممکن است. آیا می‌شود توقع رهبری از چنین معلمی داشت؟»

داده‌های تحقیق مملو از اهمیت و تاثیر همدلی، درک متقابل و ایجاد فضای مشارکتی و فعال است. دانشجویان عموماً ابراز کردند که رهبر باید گوش شنوا داشته باشد، نظرات، عقاید و پیشنهادها را بشنود و بدون تظاهر، آن‌ها را حقیقتاً درک کرده و پذیرا باشد. به علاوه، یک معلم با توانایی رهبری باید فضای سازنده و حمایتی برای یادگیری فراهم کند و با مدیریت صحیح، این فضا را پایدار نگه دارد. در چنین محیطی است که زبان‌آموزان قادر خواهند بود تا بدون فشار و اضطراب و احساس درماندگی از فرایند آموزش بهره‌مند شوند و حتی لذت ببرند. فرانک، یکی دیگر از پاسخ دهندگان به سوالات، در این زمینه می‌گوید:

«گاهی پیش آمده که از معلم پیروی نکرده‌ام یعنی ذهنم را تحت هدایت او قرار نداده‌ام، فقط برای پرهیز از پیامدهای منفی، از او به اجبار اطاعت کرده‌ام. می‌دانستم که اگر آن لغات ... قواعد ... را حفظ نکنم یا پاراگراف‌ها را ننویسم، باز گرفتار تندی و فشار او خواهم شد. کمی ترسناک است که ... نتوانی با معلم حرف بزنی. رهبری کردن یعنی درست خلاف این وضعیت ... نباید تحت فشار گذاشت، محیط مناسب زبان‌آموز را جذب و وادار به کار می‌کند.»

زبان‌آموزان انتظار و نیاز دارند تا تشویق شوند. یکی از خواسته‌های مهم آن‌ها این است که سعی و کوشش آنان در راه یادگیری و پیشرفت دیده شود و از آن قدردانی گردد. از دیدگاه شرکت کنندگان، یکی از ویژگی‌های رهبر تزریق اعتماد به نفس به زیردستانی است که در راه انجام وظایف و پیشبرد اهداف با همه توان می‌کوشند. نکته‌ای که در داده‌ها چندبار به چشم خورد این بود که زبان‌آموزان انتظار دارند تلاش‌هایشان، فارغ از اینکه منتهی به اهداف از پیش تعیین شده بشود یا نه، مورد تایید قرار گیرند. آن‌ها بر این باورند که به جای مقایسه با دیگران بهتر است با خودشان مقایسه شوند. از منظر ایشان، رهبران ناموفق با نادیده انگاشتن جد و جهد و تلاشی که منتهی به نتایج درخشان نشده، پیروان خود را ناامید و سرخورده می‌کنند. در این باره، بهمن می‌گوید:

«رهبر خوب حرکت و کوشش افرادش را می‌بیند و مشوق ادامه آن می‌شود. اوایل که نسبتاً ضعیف و مردود بودم، معلمی داشتم که مرتباً به من می‌گفت: خوب است! پیشرفت کردی! انگلیسیت بهتر شده! ... اعتماد به نفس می‌داد. به سوالاتم طوری پاسخ می‌داد که انگار سوال

خیلی هوشمندانه و مهمی پرسیده بودم. الان می‌فهمم که سوالاتم خیلی پیش پا افتاده بودند، اما او خیلی حساب شده و عاقلانه واکنش نشان می‌داد و ناامیدم نمی‌کرد.»

هدفمندی: مضمون هدفمندی در برگزیده مفاهیمی است که بر هدف‌گذاری فرایند آموزش و تدریس و اجرای قاعده‌مند و فکورانه آن تاکید دارد. آمادگی معلم پیش از آغاز کلاس، ارائه منظم مطالب مطابق یک برنامه از پیش طراحی شده است. دانشجویان معتقدند که معلمان با خصایص رهبری تمایل درونی دارند که برجسته و کم‌نقص باشند و قبل از اقدام به کار، درباره آنچه می‌خواهند و آنچه نمی‌خواهند تصمیم می‌گیرند و سپس، بر اساس همان برنامه مدون عمل می‌کنند. این مفهوم تا حدی به احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی نزدیک است، اما ویژگی متمایز آن تاکید پاسخ دهندگان بر موضوع طراحی و آماده‌سازی قبلی و اقدام مطابق آن بود، مفهومی که با اهمیت دادن به وظیفه و انضباط حرفه‌ای ریشه‌های نزدیکی دارد اما دارای ابعاد عملیاتی و ملموس‌تری است. جملات دانشجویی بنام داریوش موید این مطلب است:

«احساس می‌کردم که ... این استاد... قدرت رهبری دارد چون همیشه چیزهای زیادی برای کلاس آماده داشت و اینطور بود که انگار واقعا چیزی در مغزش داشت که می‌خواست درس بدهد و گام به گام به آن فکر کرده و جورش کرده بود... اما بعضی از مدرسان ... مشخص است که پا به کلاس می‌گذارند و بعد می‌بینند چه پیش می‌آید... اصلا خوب نیست... حس می‌کنی قابل اعتماد نیستند و اگر بخواهی واقعا یاد بگیری، خودت باید دست به کار بشی و برنامه‌ریزی کنی. در این موارد، باز هم برای گرفتن راهنمایی و برنامه‌ریزی و پیدا کردن منابع خوب ... به سراغ امثال همان استاد با برنامه و با فکر می‌رویم.»

علاوه بر این موارد، انتقال اهداف تعیین شده به زبان آموزان و در پی آن توانمندسازی آنان در درک و تعیین اهداف یادگیری خود و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن از جمله ویژگی‌های یادشده برای رهبری معلم بود. به عبارت ساده‌تر، شرکت‌کنندگان در مصاحبه بر این باور بودند که رهبر خوب نه تنها خود دارای هدف و برنامه رسیدن به هدف است بلکه زبان‌آموزان را نیز بر می‌انگیزد، تشویق می‌کند و تعلیم می‌دهد تا با پیروی از الگوی عملی رهبر، هدفمند، طراح و برنامه‌ریز باشند و بالاخره، مدیریت و کنترل یادگیری خود را بیشتر در دست بگیرند. برخی از دانشجویان، مانند شادی، ضمن اشاره به این موضوع درباره نقش رهبر-معلم در آشنایی‌شان با مفهوم اهداف کوتاه مدت و بلند مدت نیز صحبت کردند:

«[وقتی سخن از هدف‌گذاری به میان می‌آید] ذهنیت ما [اغلب به دنبال] اهداف متعالی یا کلان است... موفق شدن، دکتر شدن، زبان‌دان شدن و غیره. در بعضی کلاس‌ها، معلمانی... حتی غیرمستقیم، یاد می‌دهند که چطور هدف‌های نزدیک و دور تعیین کنیم. حتی یکی از استادان برای مقابله با سستی و رخوت... که باعث می‌شود کتابی را هرگز نخوانم،... یاد داد که هدف-گذاری کنم،... مثلاً روزی ۱۰ صفحه بخوانم و با خودم قرار بگذارم تا انجام نشده، سراغ کار دیگری نروم. خیلی موثر بود... یا مثلاً روزی پنج لغت جدید یاد بگیرم... یا شیوه درست کتاب خواندن را یاد داد که با یکبار خواندن... بفهمم... وقتی این چیزها را بدانی، خیلی اعتماد به نفس و کنترل روی خودت پیدا می‌کنی... رهبر خوب رهبر بودن را یاد می‌دهد.»

انعطاف‌پذیری: مضمون یافت شده بعدی محصول اشارات متعدد به توانایی رهبر در حفظ تعادل بین ابعاد گوناگون آموزشی، روانی، عاطفی و غیره در فرایند تدریس است. دانشجویان حاضر در این تحقیق، عموماً، رهبر-معلمان خوب را افرادی میانه‌رو می‌دانند که قادرند میان مشکلات یادگیری و لذت آن تعادلی مطلوب و بهینه برقرار کنند. محتوای درس و شیوه مدیریت کلاس در بهترین حالت، نه آنقدر ساده است که منجر به یادگیری محتوای جدید نشود و نه آنقدر دشوار که یادگیری را به فعالیتی طاقت‌فرسا بدل نماید. فرهاد از دانشجویانی است که در این باره نظر داده است:

«زبان خارجی سخت است. معلم خوب، درس را یاد می‌دهد و شما را به جلو هدایت می‌کند؛ رهبر خوب، طوری شما را هدایت می‌کند که سختی کار... اضطراب و فشار را کمتر حس کنید. از یک استاد معروف دانشگاه شنیدم که کلاس زبان باید کلاس فان و لذت باشد... اگر خوش نگذرد، زود رها می‌کنید.»

همچنین، برخی از دانشجویان در مورد اهمیت انعطاف‌پذیری معلمان در امر طراحی برنامه درسی و آمادگی ایشان برای گنجاندن تکنیک‌ها و روش‌های نوین سخن گفتند. از نظر ایشان، تکرار یک شیوه به مدت طولانی و نبود احساس نیاز به تغییر، تنوع و آزمودن روش‌های جدید خصلت یک معلم بی‌انگیزه و خنثی است. معلمانی که می‌خواهند رهبر باشند، باید توانایی و منابع خود را مرتباً به روز کنند، از چالش به‌کارگیری روش‌های نو نهراسند و همواره در جستجوی روشی بهتر و پربازده‌تر باشند. در کنار این مسئله، استفاده از طنز، تقسیم کار با شاگردان و اعطای آزادی عمل بیشتر برای اینکه بخشی از مسئولیت‌ها را به عهده بگیرند، نیز در دیدگاه

مصاحبه شوندگان به چشم می‌خورد. یکی از دانشجویان به نام میترا در توصیف معلمی با این ویژگی گفته است:

«... او فقط کتاب را درس نمی‌داد، کتاب یکی از منابعش بود. همیشه برای کمک به ما از چیزهای دیگری هم استفاده می‌کرد... که در کتاب نبودند. همیشه منتظر بودیم که چیز جدیدی رو کند ... که معمولا جذاب و هیجان انگیز بود. حتی نمایش بازی می‌کردیم. یا گاهی از ما می‌خواست یک شعر فکاهی یا لطیفه فارسی را به انگلیسی برگردانیم که خیلی خنده‌دار بود ولی لغت‌هایی که در این کار یاد می‌گرفتیم، هرگز فراموش نمی‌شد... اما کسانی هم هستند که اگر کتاب نداشته باشند، چیزی هم برای گفتن ندارند.»

از منظر دانشجویان، رهبری به مفهوم تسلط و اقتدار بر دیگران، عملکردی مستبدانه، سلسله-مراتبی و نقدناپذیر به دنبال دارد، در حالی که رهبری معلم اساسا باید الهام‌بخش بوده و از انتقاد و پیشنهاد استقبال کند. هر چند به گفته آنان در مواردی که کم نیست، معلمان این دو نوع متمایز رهبری را با یکدیگر مخلوط می‌کنند و به جای رهبری شاگردان به اعمال تسلط و قدرت از بالا می‌پردازند، رهبر-معلمانی نیز هستند که توان قبول نقد را دارند و در واکنش به نظرات مفید، شیوه کار خود را تغییر و ارتقا می‌دهند. دانشجویان این موضوع را در چند مورد با ابراز ستایش و تحسین نسبت به معلمانی بیان کردند که خود در این کار پیشگام می‌شوند و از شاگردان نظرخواهی می‌کنند. ادامه سخنان میترا به این نکات مربوط است:

«... باید از شاگردان پرسد کجای کار اشکال داشت، می‌خواهند چه چیزی تغییر کند، کدام قسمت را دوست نداشتند یا ... نظرشان را پرسد و بدون لجبازی یا حس مقابله... و یکدندگی... منصفانه درباره تدریس فکر کند و آن را بهتر کند. چه کسی بهتر از شاگردی که ساعت‌ها در آن کلاس بوده، می‌تواند قضاوت کند شاید بعضی‌ها غرض‌ورزی کنند... اما خرد جمعی در نهایت اشتباه نمی‌کند.»

تمرکز مضمون انعطاف‌پذیری بر این است که رهبری معلم لزوما توجه او به شاگردانش به عنوان افراد مستقل و صاحب‌نظر را می‌طلبد. آن‌ها باید تعادلی میان کار و لذت فراهم کنند و سعی کنند تا سبک‌های مختلف زبان‌آموزان و علایق ایشان را حتی‌الامکان در نظر بگیرند و در روش تدریس‌شان منعکس کنند. معلمان منعطف احساسات و نظرات شاگردان را جویا شده و بر اساس آن رویکرد خود را اصلاح و بهبود می‌بخشند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان دادند که از نظر زبان‌آموزان، رهبری معلم زبان انگلیسی از آنچه معنای سنتی رهبری و دربرگیرنده اقتدار یک فرد در یک ساختار سلسله‌مراتبی است فاصله گرفته و به مفهوم متفاوتی به جنبه‌های انسان‌گرایانه و مدرن‌تر نزدیک شده است. این درک جدید از رهبری در زمینه یا بافت فرهنگی و آموزشی ایران شایان توجه است. در ایران، ساختار آموزشی و روابط سازمانی آن بسیار سلسله‌مراتبی و متمرکز است و همانند سایر فرهنگ‌های شرقی رابطه سنتی میان معلم و شاگرد بر پایه اطاعت شاگرد از فرمان معلم و حتی تحمل تندی و استبداد گاه و بیگاه او استوار شده است (صفری^۱، ۲۰۱۷). اما یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهند که در تصویر آرمانی زبان‌آموزان ایرانی، رهبر چندان با مؤلفه‌های اقتدارمنشانه شناخته نمی‌شود و بیشتر با نقش تعاملی و اخلاق‌مدارش تعریف می‌گردد. پژوهش وایتهد و گرینیر (۲۰۱۹) بر روی زبان‌آموزان کره‌ای نیز نشانگر درک مشابهی در میان آنان است. این موضوع می‌تواند به تقویت این گمان نیز بینجامد که شاید آنچه به عنوان ذهنیت سنتی شرقی از روابط معلم و شاگرد مفروض تلقی می‌شود، در جهان دگرگون شده امروز، در حال تغییر و تحول بنیادین است. این تفسیر با استنتاج‌های چین (۲۰۲۰) در محیط آموزشی تایوان نیز مطابقت دارد.

همچنین، زبان‌آموزان نشان دادند که میان تدریس خوب در کلاس و رهبری معلم تمایز آشکاری قائل اند. نقش رهبر-معلم از وظایف فنی و ارائه محتوای درس فراتر می‌رود و مستلزم برخورداری از ویژگی‌های متنوع دیگری است که لزوماً در راستای فنون تدریس خوب قرار نمی‌گیرند. این موضوع با یافته‌های چند پژوهش دیگر شباهت نسبی دارد (فرنر، ۲۰۱۶؛ کیدوری و همکاران، ۱۳۹۸؛ سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۳). ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی معلم و جذابیت‌های رفتاری او در این مورد بسیار اهمیت دارند. با این حال، مفهوم رهبری معلم حتی در اینجا نیز متوقف نمی‌گردد و با تعامل و ارتباط با زبان‌آموزان امتداد می‌یابد. بدین معنی که رهبر فقط بر مبنای ویژگی‌های شخصیتی و فردی خود شایستگی رهبری پیدا نمی‌کند. بسیاری از کیفیت‌های لازم برای رهبری در جریان تعامل و ارتباط با شاگردان به‌طور مشترک ساخته می‌شود. بخش بزرگی از وظایف و اهداف رهبر معلم به تقویت عواطف سازنده و مثبت، فراهم آوردن الگوی عملی و افزایش انگیزه یادگیری در زبان‌آموزان در درون و بیرون کلاس

درس اختصاص دارد که طبعا محصول فعالیت‌های تعاملی و مشارکتی است و به خصوصیات یک فرد محدود نمی‌شود. سینها و هانوشین (۲۰۱۷) و چنگ و زتو (۲۰۱۶) نیز بر این واقعیت صحنه گذاشته و رهبری معلم را ناشی از کار گروهی در موقعیت‌های عملی می‌دانند.

آنچه از دیدگاه زبان‌آموزان دریافت می‌شود این است که رهبری بیش از اینکه به تکمیل اهداف آموزشی مربوط باشد، در پرورش ظرفیت‌های ارتباطی و تحول‌نگرش شاگردان متجلی می‌شود. یافته‌های این تحقیق وجود تفاوت‌های بارز بین مدیریت یادگیری و آموزش درس از یک سو و تزریق اعتماد به نفس و رضایت از یادگیری از سوی دیگر را آشکارا تقویت می‌نماید. بعضی از پژوهش‌هایی که در ایران به موضوع رهبری و یا شایستگی‌های معلمان پرداخته‌اند، از این دیدگاه پشتیبانی می‌کنند. برای مثال، مشایخ و برزیده (۱۳۸۹) و سلیمانی نژاد (۱۳۹۳) اتفاق نظر دارند که سبک رهبری تلفیقی (تلفیقی از وظیفه‌مداری و رابطه‌مداری) تاثیر مثبتی بر یادگیری و بروز خلاقیت فراگیران دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رهبری معلم امری پیچیده، چندجانبه، پویا و برآیند تعامل متغیرهای گوناگونی است که به تکنیک‌های آموزش محدود نمی‌شوند. تحقیقات وایتهد و گرینیر (۲۰۱۹)، گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶)، و چین (۲۰۲۰) نیز موید این مطلب اند.

علاوه بر موارد مذکور، برخی دیگر از مضامین یافت شده در داده‌های این پژوهش نیز با نتایج تحقیقات دیگران هم‌راستا و هم‌جهت است. در حقیقت، دور از انتظار نبود که صفات و خصایص مثبتی که به طور سنتی و متعارف به معلمان تاثیرگذار و موفق منتسب می‌شود، در نتایج تحقیقات دیگر نیز وجود داشته باشد. مثلا، مضمون تخصص و تسلط حرفه‌ای در تحقیق استروویو و همکاران (۲۰۱۸) و لیلینبرگ (۲۰۱۶) نیز دیده می‌شود. ویژگی‌های اعتماد به نفس و شخصیت نافذ را هم بینگ و هو (۲۰۱۵) تایید کرده‌اند. همچنین، سینها و هانوشین (۲۰۱۷) در دسترس بودن معلم خارج از کلاس و تداوم مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، و گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶) اشتیاق به کار، فضای مساعد و احترام را از مصادیق ویژگی‌های شایستگی و رهبری معلم برشمرده‌اند. سرانجام حس تعهد و مسئولیت، القای حس هدفمندی به شاگردان، درک اهمیت حرفه معلمی و نیز نقدپذیری و شکیبایی نیز که به عنوان قابلیت‌هایی مهم مورد تاکید شرکت‌کنندگان در این مطالعه بوده اند، به خصوصیات مورد اشاره استاین (۲۰۲۰)، گرینیر و وایتهد (۲۰۱۶)، و چنگ و زتو (۲۰۱۶) شباهت تام دارند.

آنچه در مطالعات پیشین مدل‌های مختلف رهبری به عنوان اصول بنیادین ذکر شده‌اند، در مضامین به‌دست آمده از داده‌های این تحقیق وجود دارند. به‌عنوان نمونه، مدل رهبری خدمتگزار بر اولویت دادن به مخدومان (در اینجا زبان‌آموزان) و کمک به رشد فردی آنان تأکید می‌کند و مخدومان (در اینجا زبان‌آموزان) از رهبر انتظار دارند تا به آن‌ها برای واقعیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه‌شان یاری رساند. بر اساس مدل رهبری تحولگرا هم از رهبر-معلمان توقع می‌رود تا خود بهترین نمونه عملی و مثال زندنی گفته‌ها و توصیه‌هایشان باشند، الهام‌بخش شاگردان بوده و در یک سیر تحولی، به آن‌ها انگیزه و اعتماد به نفس بدهند. بر طبق مدل رهبری اصیل جلب اعتماد زبان‌آموزان با تمسک به صداقت و شفافیت و احترام متقابل و نه بر اساس قدرت، لازمه رهبری معلم است. رهبری توزیعی نیز تعامل و همکاری و تقسیم‌سازنده کار را رمز موفقیت می‌داند. آنچه از یافته‌های این تحقیق بر می‌آید، توجه زبان‌آموزان به همه این موارد بود. از منظر ایشان، رهبری کارآمد معلم نیازمند تمام کیفیت‌های فوق‌الذکر است که از مرزهای محدود درس، کلاس، دوره آموزشی، آزمون و نمره فراتر می‌رود. رهبر-معلم کسی است که زبان‌آموز را به سطحی بالاتر از دریافت‌کننده دانش برساند و شخصیت یادگیرنده آن‌ها را تقویت کند تا در راه دشوار و زمان‌بر فراگیری یک زبان خارجی دچار افت انگیزه و اشتیاق نشوند، روحیه تلاش برای رسیدن به هدف را حفظ کنند، پایدار باشند و مسئولیت‌پذیر بمانند. این دیدگاه خصوصاً از آنجا تقویت می‌شود که از میان همه مضامین فرعی مورد اشاره شرکت‌کنندگان تنها سه مؤلفه مستقیماً به تسلط بر محتوای تخصصی درس و ارائه خوب آن مربوط است و اکثر مؤلفه‌های به‌دست آمده به جنبه‌های شخصیتی، رفتاری و نگرش معلم توجه دارد.

هدف تحقیق پدیدارشناسانه حاضر بررسی و درک بهتر رهبری معلم زبان انگلیسی از دیدگاه زبان‌آموزان ایرانی بود. مضامین یافت شده در این پژوهش قطعی و جامع نیستند و بی‌گمان تحقیقات بیشتری برای کشف مفاهیم و مضمون‌های پنهان دیگر درباره رهبری معلم به‌طور عمومی و همین‌طور در آموزش زبان ضروری خواهد بود. پژوهش حاضر همچون هر کار تحقیقاتی دیگری دچار برخی محدودیت‌ها بوده است که می‌تواند در پژوهش‌های آینده مورد توجه محققان قرار گیرند. این محدودیت‌ها را می‌توان به ویژه در زمینه تعداد شرکت‌کنندگان، استفاده از ابزارهای کمی و کیفی متنوع و همچنین، در نظر گرفتن متغیرهایی از قبیل سطوح مختلف بسندگی زبان، سن و جنسیت افراد و به‌ویژه بافت فرهنگی و جغرافیای پژوهش‌جبران نمود تا تصویر کامل‌تری از درک زبان‌آموزان از رهبری معلم و احتمالاً نیازها و ترجیحاتشان را

ترسیم کرد. نتایج این پژوهش، ضمناً، می‌تواند آگاهی و درک معلمان و مربیان را نسبت به رهبری معلم افزایش دهد و توجه آنان را به عناصر مورد نیاز زبان‌آموزان از جمله جنبه‌های انسانی حرفه معلمی جلب کند. مضامین به‌دست آمده می‌توانند چهارچوب‌های نوینی برای آموزش قبل و حین خدمت معلمان و نیز، ارزشیابی عملکرد آنان فراهم کند.

منابع

- Akbari, M., Pourvali, B., Dianati, M., Mohammadi, M., & Rezaei, N. (2016). Authentic leadership and psychological capital: Effect role Mediator of trust and psychological contract breach. *Journal of Public Administration*, 8(3), 511-532. (Text in Persian)
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365. <https://doi.org/10.1080/13603120110078043>.
- Biglari, M., Ghorbanizadeh, V., Sharifzadeh, F., & Seyednaghavi, M. (2020). Designing a transformational leadership model at the technical and vocational. *Journal of Future Studies Management*, 31(1), 55-68. (Text in Persian)
- Cheng, A. Y., Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Chien, C. W. (2020). Taiwanese elementary school English teachers' perception of teacher leadership. *Research in Education*, 108(1), 46-61. <https://doi.org/10.1177/0034523718809390>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemdar, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*, 102, 1265-1287. <https://doi.org/10.1002/sce.21472>
- Fenner, D. S. (2016). *The preparation of the ESL educator in the era of college-and-career readiness standards*. TESOL International Association.
- Greenier, V. T., & Whitehead, G. E. K. (2016). Towards a model of teacher leadership in ELT: Authentic leadership in classroom practice. *RELC Journal*, 47(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0033688216631203>
- Harris, A. (2013). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Hoveyda, R., Davarpanah, S. H., & Rezaieyan, H. (2017). Teacher leadership and the scale of its measurement in schools. *Journal of School Administration*, 5(2), 217-236 (Text in Persian)
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin.

- Kiersch, C., & Peters, J. (2017). Leadership from the inside out: Student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 148-168. <https://doi.org/10.12806/v16/i1/t4>
- Kizori, A. M., Mohammadi Hosseini, A., & Soleymani, E. (2019). Students' perception of faculty members' teaching competencies in higher education (case study of Firdausi University of Mashad). *Journal of Teaching Research*, 7(4), 1-24. (Text in Persian)
- Lin, W., Lee, M., & Riordan, G. (2018). The role of teacher leadership in professional learning community (PLC) in international baccalaureate (IB) schools: A social network approach. *Peabody Journal of Education*, 93(5), 534-550. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1515833>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context—a case study. *School Leadership & Management*, 36(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Mao, J., Chen, J., Ling, Y., & Huebner, E. S. (2020). Impact of teachers' leadership on the creative tendencies of students: The mediating role of goal-orientation. *Creativity Research Journal*, 32(3), 228-236. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821569>
- Mashayekh, P., & Barzideh, A. (2011). A survey on the effect of teacher leadership style on primary school student's creativity. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 6(1), 143-158. (Text in Persian)
- McGee, A., Haworth, P., & MacIntyre, L. (2015). Leadership practices to support teaching and learning for English language learners. *TESOL Quarterly*, 49, 92-114. <https://doi.org/10.1002/tesq.162>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Safari, P. (2017). Proletarianization of English language teaching: Iranian EFL teachers and their alternative role as transformative intellectuals. *Policy Futures in Education*, 15(1), 74-99. <https://doi.org/10.1177/1478210316681203>
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sinha, S., Hanuscin, D. L. (2017), Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.005>
- Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26-56. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1025855>

- Soleymannejad, A. (2014). Teachers' leadership style and students' creativity in guidance schools. *Thought and the Child*, 5(10), 59-76. (Text in Persian)
- Stein, L. (2020): Teacher leadership: The missing factor in America's classrooms, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1716671>
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701-718. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Whitehead, G. E. K., & Greenier, V. T. (2019). Beyond good teaching practices: Language teacher leadership from the learners' perspective. *TESOL Quarterly*, 53(4), 960-985. <https://doi.org/10.1002/tesq.526>
- Ying, I. D., & Ho, D. (2015). Developing preservice teachers as leaders: A case of early childhood education in Hong Kong. In *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)*. Emerald Group Publishing Limited 51-69. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000025023>
- Zebardast, M. A., Azizi, S. K., & Shariati, O. (2019). The organizational climate as a mediator between servant leadership and organizational citizenship behavior. *Journal of School Administration*, 7(1), 40-63.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).