

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره چهارم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۵ مهر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۴ مهر ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۸ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ آبان ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

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

طراحی الگوی رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی

شیوه استناددهی: رضایی، حکیمه.، ابراهیمی، زینب.، و جلیلی، راضیه. (۱۴۰۵). طراحی الگوی رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی، *تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۴)، ۱-۲۵.

مشخصات نویسندگان:

۱. حکیمه رضایی: دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۲. زینب ابراهیمی*: گروه علوم تربیتی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۳. راضیه جلیلی: گروه علوم تربیتی. واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: Z.ebrahimi403@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و تبیین الگوی رهبری فراگیر از طریق شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آن در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی با جهت‌گیری استقرایی و مبتنی بر تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان شامل معلمان باتجربه مدارس ابتدایی، متخصصان دانشگاهی حوزه مدیریت آموزشی، مدیران مدارس و مدیران و کارشناسان ارشد آموزش‌وپرورش استان لرستان بودند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و گلوله‌برفی تا دستیابی به کفایت داده‌ها انجام شد و در مجموع ۱۶ مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با مدت ۴۵ تا ۶۵ دقیقه انجام گرفت. داده‌ها طی فرایندی مرحله‌ای از استخراج مفاهیم اولیه و مضامین پایه تا تشکیل مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر تحلیل شدند. برای افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همتایان و حفظ پیوند میان داده‌های خام و مضامین نهایی استفاده شد. تحلیل داده‌ها به شناسایی ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده در قالب چهار مضمون فراگیر منجر شد: «حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری»، «مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر»، «تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی» و «توانمندسازی، رهبری یادگیری و یادگیری‌پذیری سازمانی». الگوی استخراج‌شده نشان داد که رهبری فراگیر فراتر از ویژگی‌ها و رفتارهای فردی مدیر است و تحقق آن مستلزم نهادینه‌سازی عدالت، به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌ها، مشارکت واقعی ذی‌نفعان، ایجاد امنیت روان‌شناختی، روابط همدلانه و حمایتگر، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و پاسخ‌گویی انعطاف‌پذیر به تفاوت‌های یادگیری است. همچنین، ارتباط متقابل مضامین نشان داد که پایداری فراگیری زمانی حاصل می‌شود که مؤلفه‌های ساختاری، رابطه‌ای، روان‌شناختی و آموزشی به‌صورت هم‌زمان در مدرسه تقویت شوند. رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی یک الگوی چندبعدی و نظام‌مند است که با تلفیق عدالت‌محوری، مشارکت معنادار، حمایت انسانی و توانمندسازی حرفه‌ای می‌تواند زمینه شکل‌گیری محیط مدرسه‌ای پاسخ‌گو، عادلانه و یادگیرنده را فراهم کند و مبنایی برای بازطراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران و بهبود رویه‌های مدیریتی مدارس باشد.

واژگان کلیدی: رهبری فراگیر، مدارس ابتدایی، عدالت آموزشی، تحلیل مضمون، امنیت روان‌شناختی، توانمندسازی معلمان، لرستان.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 4, Year 2026

Submit Date: 29 June 2026
Revise Date: 26 September 2026
Accept Date: 07 October 2026
Publish Date: 23 October 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Designing an Inclusive Leadership Model in Primary Schools: A Qualitative Study

How to cite: Rezaei, H., Ebrahimi, Z., & Jalili, R. (2026). Designing an Inclusive Leadership Model in Primary Schools: A Qualitative Study. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(4), 1-25.

Authors' Information:

1. Hakimeh Rezaei: Ph.D. Student, Department of Educational Administration, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
2. Zeinab Ebrahimi*: Department of Educational Sciences, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
3. Razieh Jalili: Department of Educational Sciences, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran

Corresponding author's email: Z.ebrahimi403@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to design and explain an inclusive leadership model by identifying its dimensions and components in primary schools in Lorestan Province, Iran. This applied study employed a qualitative, inductive design based on thematic analysis. Participants comprised experienced primary school teachers, university specialists in educational administration, school principals, and senior education managers and experts in Lorestan Province. Purposive and snowball sampling were employed until adequate data coverage was achieved. In total, 16 in-depth semi-structured interviews lasting approximately 45–65 minutes were conducted. The data were analyzed progressively from initial concepts and basic themes to organizing and overarching themes. Trustworthiness was enhanced through participant checking, peer review by external experts, and maintenance of a transparent connection between the raw interview data and the final thematic structure. The analysis yielded 12 organizing themes clustered into four overarching themes: "Equitable Governance, Acceptance of Diversity, and Institutionalization of Inclusion"; "Participation, Dialogue, and Inclusive Relational Governance"; "Belonging, Psychological Safety, and Human-Centered Supportive Leadership"; and "Empowerment, Learning Leadership, and Organizational Learning Capacity." The resulting model indicated that inclusive leadership extends beyond the individual characteristics or behaviors of school principals and requires the institutionalization of equity, recognition of diversity, genuine stakeholder participation, psychological safety, empathetic and supportive relationships, teachers' professional empowerment, and flexible responsiveness to diverse learning needs. The interrelationships among the themes further suggested that sustainable inclusion emerges when structural, relational, psychological, and instructional dimensions are simultaneously embedded within school practices. Inclusive leadership in primary schools constitutes a multidimensional and systemic approach in which equity, meaningful participation, human-centered support, and professional empowerment operate in an integrated manner. The proposed model can provide a conceptual basis for redesigning school-principal professional development programs and improving managerial and educational practices toward more equitable, responsive, and learning-oriented schools.

Keywords: *Inclusive leadership, primary schools, educational equity, thematic analysis, psychological safety, teacher empowerment, Lorestan Province.*

مقدمه

تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و فناورانه در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با مجموعه‌ای از انتظارات جدید و پیچیده مواجه ساخته است. مدرسه در شرایط کنونی دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش و اجرای برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه به‌عنوان یک سازمان اجتماعی و تربیتی باید بتواند به تفاوت‌های فردی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان پاسخ دهد، فرصت‌های یادگیری عادلانه ایجاد کند، مشارکت ذی‌نفعان را ارتقا بخشد و محیطی ایمن، حمایتگر و یادگیرنده فراهم سازد. گسترش تنوع در جمعیت دانش‌آموزی و افزایش حساسیت نسبت به عدالت آموزشی، برابری فرصت‌ها و حق برخورداری همه یادگیرندگان از آموزش باکیفیت، موجب شده است که مفهوم فراگیری به یکی از محورهای اساسی اصلاح نظام‌های آموزشی تبدیل شود. در این چارچوب، فراگیری تنها به حضور فیزیکی گروه‌های مختلف در یک مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم ایجاد شرایطی است که در آن تمامی دانش‌آموزان، فارغ از توانایی‌ها، پیشینه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی یا نیازهای ویژه، از امکان مشارکت معنادار، یادگیری اثربخش و تجربه احساس تعلق برخوردار باشند (Ainscow, 2020; Carvalho, 2024; Theoharis, 2024).

تحقق چنین رویکردی بیش از هر چیز به کیفیت رهبری در مدرسه وابسته است. پژوهش‌های حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهند که مدیران مدارس از طریق جهت‌دهی به فرهنگ سازمانی، حمایت از معلمان، تسهیل همکاری، تنظیم فرایندهای تصمیم‌گیری و ایجاد فرصت‌های رشد حرفه‌ای می‌توانند بر کیفیت عملکرد آموزشی مدرسه اثرگذار باشند. نقش رهبران مدرسه در شرایطی که محیط‌های آموزشی با تنوع روزافزون و نیازهای پیچیده‌تر یادگیرندگان مواجه‌اند، از مدیریت امور اجرایی فراتر می‌رود و شامل شکل‌دهی به ارزش‌ها، هنجارها، روابط و فرایندهای سازمانی می‌شود. مطالعات مربوط به رهبری تحولی و رهبری یادگیری‌محور نیز نشان داده‌اند که نوع رهبری مدیر می‌تواند با عملکرد معلمان، فرهنگ سازمانی، کیفیت یاددهی ـ یادگیری و ظرفیت تغییر در مدرسه ارتباط داشته باشد (Bowers, 2020; Chunhui et al., 2024; Zandi & Sadeghi, 2024). از این منظر، رهبری مدرسه زمانی اثربخش تلقی می‌شود که علاوه بر توجه به نتایج آموزشی، بتواند زمینه مشارکت و رشد اعضا را نیز فراهم سازد.

در ادبیات جدید مدیریت و رهبری، «رهبری فراگیر» به‌عنوان رویکردی مطرح شده است که بر احترام به تفاوت‌ها، شنیدن صداهای متنوع، فراهم‌کردن فرصت مشارکت و ایجاد احساس ارزشمندی و تعلق در اعضای سازمان تأکید دارد. در این رویکرد، رهبر نه‌تنها تفاوت‌های موجود میان افراد را به رسمیت می‌شناسد، بلکه تلاش می‌کند آنها را به منبعی برای یادگیری، نوآوری و تقویت سرمایه اجتماعی سازمان تبدیل کند. رهبری فراگیر بر دسترس‌پذیری رهبر، گشودگی ارتباطی، پاسخ‌گویی به نیازهای متفاوت اعضا و ایجاد فرصت برای مشارکت آنان در تصمیم‌گیری تأکید می‌کند (Karimi & Khawaja, 2024; Zaccone & Pedrini, 2026). پژوهش‌های سازمانی نیز نشان داده‌اند که چنین رویکردی می‌تواند با تعهد، مشارکت کاری، رفتارهای شهروندی سازمانی و تمایل اعضا به ارائه ایده و بیان دیدگاه‌های خود ارتباط پیدا کند (Akhavan

et al., 2025; Babaei, 2021). بنابراین، رهبری فراگیر را می‌توان پاسخی مدیریتی به پیچیدگی حاصل از تنوع و ضرورت مشارکت گسترده اعضای سازمان دانست.

در محیط مدرسه، مفهوم رهبری فراگیر ابعاد ویژه‌ای پیدا می‌کند، زیرا رهبر مدرسه هم‌زمان با گروه‌های متفاوتی همچون دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان، والدین و اعضای جامعه محلی در ارتباط است. هر یک از این گروه‌ها دارای نیازها، انتظارات و تجربه‌های متفاوتی هستند و چگونگی پاسخ مدیر به این تفاوت‌ها می‌تواند بر احساس عدالت، تعلق و مشارکت آنان اثر بگذارد. مطالعات مربوط به مدارس فراگیر نشان داده‌اند که رهبری برای فراگیری مستلزم بازاندیشی در ساختارهای مدرسه، تخصیص منابع، روابط حرفه‌ای، نظام‌های حمایت آموزشی و الگوهای مشارکت ذی‌نفعان است (Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2020). از این رو، مدیر مدرسه در رویکرد فراگیر تنها یک مدیر اجرایی نیست، بلکه تسهیل‌گری است که باید موانع مشارکت و یادگیری را شناسایی کند و با بسیج ظرفیت‌های انسانی و سازمانی، امکان حضور و موفقیت گروه‌های مختلف را فراهم سازد.

یکی از بنیادی‌ترین ابعاد رهبری فراگیر، توجه به عدالت و برابری فرصت‌ها است. عدالت در محیط آموزشی به معنای برخورد کاملاً یکسان با همه افراد نیست، بلکه بر فراهم‌کردن حمایت متناسب با شرایط و نیازهای متفاوت تأکید دارد. رهبران فراگیر باید بتوانند نابرابری‌های موجود را شناسایی کنند، از بازتولید تبعیض در تصمیم‌های سازمانی جلوگیری نمایند و منابع و فرصت‌های آموزشی را به‌گونه‌ای تخصیص دهند که گروه‌های کم‌برخوردار نیز امکان مشارکت و پیشرفت داشته باشند. رویکرد عدالت‌محور به رهبری مدرسه، با مفاهیمی چون عدالت اجتماعی، رفع موانع ساختاری و حمایت از گروه‌هایی که ممکن است در نظام آموزشی کمتر دیده شوند پیوند دارد (Ainscow, 2020; Theoharis, 2024). یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با مدارس فراگیر نیز نشان می‌دهند که مدیران در تحقق عدالت باید فراتر از سیاست‌های رسمی حرکت کرده و نحوه اجرای آن سیاست‌ها را در تعاملات روزمره، تخصیص منابع و فرصت‌های یادگیری مورد توجه قرار دهند (DeMatthews et al., 2021; Sider et al., 2021).

پذیرش و ارزش‌گذاری تنوع نیز بخش جدایی‌ناپذیر رهبری فراگیر است. در چنین رویکردی، تفاوت‌های فردی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی به‌عنوان مسئله‌ای که باید حذف یا یکسان‌سازی شود تلقی نمی‌شوند، بلکه بخشی از واقعیت مدرسه و منبعی بالقوه برای یادگیری و رشد جمعی محسوب می‌شوند. رهبر فراگیر تلاش می‌کند محیطی ایجاد کند که افراد بتوانند هویت و دیدگاه خود را بدون ترس از طردشدن یا بی‌ارزش‌شدن بیان کنند. ایجاد چنین اقلیمی مستلزم شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به تنوع، کاهش سوگیری و تقویت تعامل میان گروه‌های مختلف است. Dwertmann و van Dijk بر نقش رهبر در ایجاد اقلیم مثبت تنوع و تقویت ادراک فراگیری در میان اعضای سازمان تأکید کرده‌اند (Dwertmann & van Dijk, 2020). همچنین، پژوهش‌های جدید در حوزه رهبری فراگیر نشان می‌دهند که پذیرش تفاوت‌ها زمانی می‌تواند به پیامدهای مثبت منجر شود که با مشارکت واقعی، اعتماد و احساس ارزشمندی همراه باشد (Latha, 2025).

بعد مهم دیگر رهبری فراگیر، مشارکت در تصمیم‌گیری و شنیده‌شدن صدای ذی‌نفعان است. در مدیریت سنتی مدرسه، بسیاری از تصمیم‌ها ممکن است در ساختاری سلسله‌مراتبی و با مشارکت محدود معلمان، دانش‌آموزان یا خانواده‌ها اتخاذ شوند؛ درحالی‌که رهبری فراگیر بر ایجاد

سازوکارهایی تأکید دارد که از طریق آنها دیدگاه گروه‌های مختلف در تصمیم‌گیری‌های مدرسه انعکاس یابد. مشارکت معنادار زمانی شکل می‌گیرد که افراد علاوه بر امکان بیان دیدگاه، بتوانند بر نتایج تصمیم‌ها نیز اثر بگذارند. پژوهش‌های حوزه رهبری فراگیر نشان داده‌اند که توجه رهبر به صدای کارکنان و ایجاد فرصت برای مشارکت می‌تواند ظرفیت همکاری و نوآوری را افزایش دهد (Babaei, 2021). در محیط مدرسه نیز شکل‌گیری ساختارهای مشارکتی، شوراها، گفت‌وگوی حرفه‌ای و همکاری میان مدیر، معلم، دانش‌آموز و خانواده از عناصر مهم رهبری فراگیر شناخته شده است (Alnuaimi & Opoku, 2024; Sider et al., 2021).

مشارکت واقعی بدون وجود امنیت روان‌شناختی امکان‌پذیر نیست. امنیت روان‌شناختی به شرایطی اشاره دارد که در آن افراد احساس کنند می‌توانند دیدگاه‌ها، نگرانی‌ها و حتی اشتباهات خود را بدون ترس از تحقیر، تنبیه یا طرد شدن بیان کنند. رهبران فراگیر از طریق گشودگی، پذیرش نظرات متفاوت و واکنش حمایتگرانه به خطاها می‌توانند چنین فضایی را ایجاد کنند. یافته‌های پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که امنیت روان‌شناختی می‌تواند در رابطه میان رهبری فراگیر و یادگیری از خطا نقش مهمی داشته باشد (Nazari & Yousefi, 2020). همچنین، بررسی تأثیر رهبری فراگیر بر سلامت روان‌شناختی و رفتار نوآورانه کارکنان نشان داده است که کیفیت تجربه روان‌شناختی اعضا یکی از سازوکارهای مهم اثرگذاری این سبک رهبری است (Sepahvand et al., 2020). بنابراین، رهبر فراگیر باید محیطی را ایجاد کند که در آن اعضای مدرسه از آزادی نسبی برای بیان دیدگاه، آزمون ایده‌های جدید و یادگیری از تجربه برخوردار باشند.

کیفیت روابط انسانی نیز در تحقق رهبری فراگیر نقش اساسی دارد. همدلی، احترام، گوش‌دادن فعال و توانایی درک نیازهای دیگران از ویژگی‌هایی هستند که می‌توانند مدیر را در شکل‌دهی روابط حمایتی و اعتمادآمیز یاری دهند. در محیط مدرسه، مدیر با موقعیت‌های متعددی مواجه می‌شود که نیازمند درک عاطفی و اجتماعی دقیق است؛ از تعارض میان اعضای مدرسه گرفته تا مشکلات یادگیری یا شرایط خاص خانوادگی دانش‌آموزان. پژوهش‌های مرتبط با هوش هیجانی رهبران مدرسه نشان داده‌اند که توانایی درک و تنظیم هیجان‌ها و توجه به احساسات دیگران با کیفیت رهبری در مدارس ارتباط دارد (Gómez-Leal et al., 2022). در همین راستا، رویکردهای جدید به رهبری فراگیر بر اهمیت تعامل انسانی، اعتماد و حمایت عاطفی در کنار مؤلفه‌های ساختاری و مدیریتی تأکید می‌کنند (Karimi & Khawaja, 2024).

در کنار روابط حمایتی، رهبری فراگیر مستلزم توجه به کیفیت یاددهی ـ یادگیری و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان است. فراگیری آموزشی زمانی تحقق پیدا می‌کند که معلمان بتوانند روش‌های تدریس خود را متناسب با تفاوت‌های دانش‌آموزان تنظیم کنند و از مهارت و منابع لازم برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع برخوردار باشند. در این میان، مدیر مدرسه نقش مهمی در حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان، تسهیل تبادل تجربه و ایجاد فرهنگ همکاری دارد. پژوهش درباره رهبری آموزشی نشان داده است که مهارت‌های رهبری آموزشی مدیران با کارآمدی و عملکرد معلمان ارتباط دارد (Daing & Mustapha, 2023). همچنین، فعالیت‌هایی مانند اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و سازوکارهای یادگیری مشارکتی می‌توانند زمینه توسعه مستمر معلمان و بهبود توانایی آنان در مواجهه با مسائل آموزشی را فراهم سازند (Salapong,

2025). در مدارس فراگیر، این یادگیری حرفه‌ای باید مشخصاً معطوف به شناخت تفاوت‌ها، آموزش تمایزیافته و حمایت از یادگیرندگان دارای نیازهای متنوع باشد.

یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که مدیران مدارس فراگیر با چالش‌هایی پیچیده و چندسطحی مواجه‌اند. آنان باید هم‌زمان سیاست‌های آموزشی را اجرا کنند، نیازهای معلمان و دانش‌آموزان را پاسخ دهند، منابع محدود را مدیریت کنند و فرهنگ سازمانی مناسبی برای فراگیری ایجاد نمایند. بررسی ادراک و تجربه مدیران نشان داده است که حرکت به سوی مدرسه فراگیر نیازمند تغییر در باورها، رویه‌ها و ساختارهای سازمانی است و تنها با اتخاذ چند رفتار مدیریتی پراکنده حاصل نمی‌شود (DeMatthews et al., 2021). همچنین، مطالعه مدیران مدارس در حمایت از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نشان داده است که موفقیت در این حوزه مستلزم ترکیبی از دانش تخصصی، همکاری حرفه‌ای، حمایت سازمانی و تعهد رهبر به ارزش‌های فراگیر است (Sider et al., 2021). بر همین اساس، Adams و همکاران نیز رهبری فراگیر را حوزه‌ای چندبعدی معرفی کرده‌اند که هم شامل اقدامات مدیریتی و هم جهت‌گیری ارزشی رهبران مدرسه است (Adams et al., 2023).

در پژوهش‌های مرتبط با سنجش و ارزیابی رهبری فراگیر نیز بر چندبعدی‌بودن این سازه تأکید شده است. اعتبارسنجی ابزارهای رهبری فراگیر در محیط‌های آموزشی نشان داده است که رهبری فراگیر با مجموعه‌ای از رفتارها و نگرش‌های مرتبط با عدالت، مشارکت، حمایت از تفاوت‌ها و کیفیت آموزشی پیوند دارد (Crisol Moya et al., 2020). همچنین، بررسی ارزش‌ها، دانش، باورها، نگرش‌ها و عملکرد مدیران مدارس در زمینه آموزش فراگیر نشان می‌دهد که رفتار فراگیر رهبر از بنیان‌های شناختی و ارزشی او جدا نیست و برای تحقق عملی آن باید دانش و نگرش مدیران نیز توسعه پیدا کند (Tsirantonaki & Vlachou, 2024). این یافته‌ها بر ضرورت توجه هم‌زمان به ابعاد فردی، سازمانی و آموزشی رهبری فراگیر دلالت دارند.

رخدادهای کلان اجتماعی و بحران‌های آموزشی نیز اهمیت این رویکرد را برجسته‌تر کرده‌اند. همه‌گیری کووید-۱۹ نشان داد که نابرابری‌های آموزشی می‌توانند در شرایط بحرانی تشدید شوند و گروه‌هایی که از منابع اقتصادی، فناوری یا حمایت خانوادگی کمتری برخوردارند، بیشتر در معرض محرومیت آموزشی قرار گیرند (Bozkurt et al., 2022). چنین تجربه‌هایی اهمیت وجود رهبرانی را نشان می‌دهد که بتوانند به‌صورت انعطاف‌پذیر به تفاوت شرایط اعضای مدرسه پاسخ دهند، منابع را عادلانه‌تر توزیع کنند و از استمرار مشارکت و یادگیری گروه‌های مختلف حمایت نمایند. از این منظر، فراگیری نه‌فقط یک آرمان اخلاقی، بلکه ظرفیتی سازمانی برای مواجهه با تغییر، بحران و پیچیدگی است.

در ایران نیز طی سال‌های اخیر توجه به رهبری فراگیر و رویکردهای نزدیک به آن افزایش یافته است. پژوهش Khakvatan و همکاران با تمرکز بر نظام آموزشی ایران به ارائه الگویی از رهبری فراگیر پرداخته است و نشان می‌دهد که این مفهوم در بافت آموزشی کشور نیز واجد ابعاد متنوع سازمانی، انسانی و مدیریتی است (Khakvatan et al., 2024). در حوزه رهبری آموزشی مدارس ابتدایی نیز پژوهش‌هایی به شناسایی مؤلفه‌های رهبری آموزشی و یادگیری‌محور پرداخته‌اند و بر نقش مدیر در هدایت فرایندهای آموزشی، حمایت از معلمان و بهبود

عملکرد مدرسه تأکید کرده‌اند (Shahrabi Farahani et al., 2020; Zandi & Sadeghi, 2024). این مطالعات نشان می‌دهند که در بافت ایرانی، توجه به کیفیت رهبری مدرسه و پیوند آن با یادگیری و توسعه حرفه‌ای به‌تدریج جایگاه بیشتری یافته است.

بااین‌حال، بخش قابل توجهی از مطالعات داخلی درباره رهبری فراگیر در سازمان‌هایی خارج از محیط مدرسه انجام شده است و بیشتر بر پیامدهایی نظیر نوآوری، یادگیری از خطا، سلامت روان‌شناختی، تعهد یا مشارکت کارکنان تمرکز داشته‌اند (Akhavan et al., 2025; Babaei, 2021; Nazari & Yousefi, 2020; Sepahvand et al., 2020). اگرچه این مطالعات به روشن‌شدن سازوکارهای رهبری فراگیر کمک کرده‌اند، انتقال مستقیم یافته‌های آنها به مدرسه با محدودیت‌هایی همراه است؛ زیرا مدرسه از نظر اهداف، ذی‌نفعان، ساختار روابط، ماهیت کار حرفه‌ای و مسئولیت اجتماعی با سایر سازمان‌ها تفاوت دارد. بنابراین، لازم است رهبری فراگیر در بستر واقعی مدرسه و با توجه به تجربه مدیران، معلمان و متخصصان آموزشی مورد مطالعه قرار گیرد.

این ضرورت در مدارس ابتدایی از اهمیت بیشتری برخوردار است. دوره ابتدایی مرحله‌ای اساسی در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموز نسبت به یادگیری، مدرسه، خود و دیگران است و تجربه‌های این دوره می‌توانند بر احساس تعلق، اعتماد، مشارکت و مسیر تحصیلی آینده او اثرگذار باشند. مدیر مدرسه ابتدایی باید بتواند میان عدالت آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی، تعامل با خانواده‌ها، توانمندسازی معلمان و ایجاد محیط امن و حمایتگر پیوند برقرار کند. مدل‌های رهبری فراگیر در کشورهای مختلف نیز بر این نکته تأکید دارند که رهبری اثربخش در مدارس نیازمند سازگاری با شرایط فرهنگی و سازمانی خاص هر محیط است (Alnuaimi & Opoku, 2024). از این رو، استفاده صرف از الگوهای توسعه‌یافته در سایر بافت‌ها نمی‌تواند همه پیچیدگی‌های مدارس ابتدایی ایران را تبیین کند.

از سوی دیگر، تحولات حوزه عدالت آموزشی و آموزش فراگیر نشان می‌دهد که ارزیابی رهبری مدرسه باید از سطح رفتارهای فردی مدیر فراتر رود و نحوه نهادینه‌شدن ارزش‌های فراگیر در ساختارها، فرایندها و روابط سازمانی را نیز دربرگیرد. رهبری فراگیر زمانی پایدار خواهد بود که عدالت در تخصیص فرصت‌ها، مشارکت در تصمیم‌گیری، شنیده‌شدن صداهای متفاوت، امنیت روان‌شناختی، همکاری با خانواده و جامعه، حمایت از معلمان و انعطاف‌پذیری آموزشی در قالب یک نظام منسجم عمل کنند. مطالعات اخیر نیز رهبری فراگیر را نه مجموعه‌ای منفصل از رفتارهای مدیریتی، بلکه الگویی از روابط و اقدامات هماهنگ می‌دانند که باید در فرهنگ و عملکرد سازمان تثبیت شود (Adams et al., 2023; Zaccone & Pedrini, 2026). در نتیجه، طراحی یک الگوی بومی نیازمند استخراج مؤلفه‌ها از تجربه‌های واقعی کنشگران آموزشی و سازمان‌دهی آنها در چارچوبی منسجم است.

استان لرستان به دلیل ویژگی‌های جغرافیایی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و وجود شرایط متنوع در مدارس شهری و غیرشهری، بستر قابل توجهی برای مطالعه رهبری فراگیر فراهم می‌کند. تفاوت در دسترسی به منابع، شرایط خانواده‌ها، نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و ظرفیت‌های مدارس می‌تواند مدیران را با موقعیت‌هایی مواجه سازد که در آنها صرف اجرای دستورالعمل‌های عمومی برای تحقق عدالت و فراگیری کافی نباشد. در چنین شرایطی، مدیر نیازمند مجموعه‌ای از ظرفیت‌های ارزشی، رابطه‌ای، آموزشی و سازمانی است که امکان پاسخ‌گویی انعطاف‌پذیر

به تفاوت‌ها را فراهم سازد. با وجود اهمیت این موضوع، هنوز در زمینه ارائه الگویی منسجم و مبتنی بر تجربه ذی‌نفعان برای تبیین رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی استان لرستان خلأ پژوهشی قابل توجهی وجود دارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی و تبیین الگوی رهبری فراگیر از طریق شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آن در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی و با جهت‌گیری استقرایی انجام شده است. راهبرد پژوهش، تحلیل مضمون بود که با هدف شناسایی و تبیین مؤلفه‌های رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی استان لرستان به کار گرفته شد. در این رویکرد، تلاش شد مفاهیم و الگوهای معنایی مرتبط با رهبری فراگیر از خلال دیدگاه‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان استخراج و در قالب ساختاری منسجم از مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر سازمان‌دهی شود.

مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل معلمان مدارس ابتدایی، متخصصان دانشگاهی حوزه مدیریت آموزشی و مدیران مدارس و مسئولان آموزشی مرتبط با موضوع پژوهش در استان لرستان بودند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با استفاده از روش گلوله‌برفی انجام شد؛ به این ترتیب که مشارکت‌کنندگان بر اساس تجربه، دانش و آشنایی آنان با موضوع رهبری فراگیر انتخاب شدند و از طریق معرفی افراد مطلع، امکان دسترسی به مشارکت‌کنندگان واجد تجربه و تخصص مرتبط فراهم شد. در مجموع، داده‌های پژوهش از طریق ۱۶ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مدت هر مصاحبه حدود ۴۵ تا ۶۵ دقیقه بود و پرسش‌های مصاحبه بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری فراگیر، نحوه نمود آن در محیط مدرسه و تجربه‌های مرتبط با تحقق این رویکرد متمرکز بود.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل مضمون بررسی شدند. در مرحله نخست، متن مصاحبه‌ها با دقت مطالعه شد و بخش‌های معنادار مرتبط با هدف پژوهش استخراج گردید. سپس، مفاهیم و کدهای اولیه بر اساس محتوای اظهارات مشارکت‌کنندگان شکل گرفتند و در قالب مضامین پایه صورت‌بندی شدند. در مرحله بعد، مضامین پایه با توجه به شباهت‌ها، تفاوت‌ها و ارتباط مفهومی آنها با یکدیگر مقایسه و دسته‌بندی شدند تا مضامین سازمان‌دهنده شکل گیرند. در ادامه، با بررسی ارتباط میان مضامین سازمان‌دهنده و توجه به الگوی معنایی کلی داده‌ها، مضامین فراگیر استخراج شدند. بدین‌ترتیب، تحلیل داده‌ها از سطح مفاهیم جزئی و نزدیک به متن مصاحبه‌ها آغاز شد و با حرکت به سوی دسته‌بندی‌های مفهومی گسترده‌تر، به تبیین ابعاد اصلی رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی استان لرستان انجامید.

برای افزایش اعتمادپذیری تحلیل، یافته‌های اولیه در اختیار دو عضو هیئت علمی و یک دانشجوی دکتری که در فرایند مصاحبه‌ها مشارکت نداشتند، قرار گرفت. نظرات آنان درباره صورت‌بندی و تفسیر یافته‌ها بررسی شد و اصلاحات لازم بر اساس بازخوردهای ارائه‌شده صورت پذیرفت. همچنین، در فرایند تحلیل تلاش شد پیوند میان داده‌های مصاحبه و مضامین استخراج‌شده حفظ شود و دسته‌بندی نهایی مضامین با محتوای

اظهارات مشارکت‌کنندگان سازگار باشد. حاصل این فرایند، شکل‌گیری ساختاری مضمون‌محور برای تبیین رهبری فراگیر بود که در آن مضامین پایه در قالب ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و این مضامین نیز در چهار مضمون فراگیر اصلی سازمان یافتند.

یافته‌ها

پس از انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ مشارکت‌کننده، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مبنای تحلیل کیفی پژوهش قرار گرفتند. مشارکت‌کنندگان، دیدگاه‌ها و تجربه‌های خود را درباره ابعاد مختلف رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی بیان کردند. بررسی پاسخ‌ها نشان داد که این دیدگاه‌ها طیفی از موضوعات مرتبط با عدالت آموزشی، پذیرش تفاوت‌های فردی و فرهنگی، مشارکت ذی‌نفعان، ارتباطات انسانی، توانمندسازی معلمان و ایجاد محیط یادگیری فراگیر را در بر می‌گرفتند.

در فرایند تحلیل، ابتدا محتوای مصاحبه‌ها بررسی و گزاره‌های مرتبط با پرسش پژوهش شناسایی شدند. سپس مفاهیم مستخرج از اظهارات مشارکت‌کنندگان در قالب مضامین پایه صورت‌بندی شدند. در مرحله بعد، مضامین پایه با توجه به نزدیکی معنایی و ارتباط مفهومی در قالب مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. در نهایت، ارتباط میان مضامین سازمان‌دهنده بررسی شد تا مضامین فراگیر به‌عنوان سطوح کلی‌تر و تبیین‌کننده الگوی رهبری فراگیر استخراج شوند.

در بررسی کفایت داده‌ها، نکته محوری آن بود که پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان در چند محور مفهومی نسبتاً پایدار همگرا شدند. در عین حال، هر یک از مصاحبه‌ها می‌توانستند نکات تکمیلی و مصادیق متفاوتی درباره چگونگی تحقق رهبری فراگیر در محیط مدرسه ارائه کنند. بر اساس ساختار نهایی گزارش‌شده در فصل یافته‌های پایان‌نامه، داده‌های کیفی در قالب ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده سامان یافتند که در چهار مضمون فراگیر اصلی قرار گرفتند. از آنجا که تعداد مصاحبه‌ها به‌تنهایی اثبات‌کننده اشباع داده‌ها نیست، گزارش دقیق زمان و مبنای توقف مصاحبه‌ها باید با مستندات فرایند گردآوری داده‌ها تطبیق داده شود.

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی را نمی‌توان صرفاً به رفتار فردی مدیر یا اتخاذ تصمیم‌های عادلانه محدود کرد؛ بلکه این رویکرد مجموعه‌ای از ارزش‌ها، روابط، فرایندهای مشارکتی و اقدامات حرفه‌ای و آموزشی را در بر می‌گیرد. در الگوی استخراج‌شده، مضامین پایه بیانگر مفاهیم مشخص و نزدیک به محتوای مصاحبه‌ها بودند؛ مضامین سازمان‌دهنده، این مفاهیم را در قالب دسته‌های معنادارتر به یکدیگر پیوند می‌دادند؛ و مضامین فراگیر، تصویر کلی‌تری از ابعاد اصلی رهبری فراگیر ارائه می‌کردند.

بر اساس نتایج تحلیل، چهار مضمون فراگیر اصلی شناسایی شد:

۱. حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری

۲. مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر

۳. تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی

۴. توانمندسازی و رهبری یادگیری

این چهار مضمون، ابعاد به‌هم‌پیوسته رهبری فراگیر را در مدرسه نشان می‌دهند. مضمون نخست بر مبانی ارزشی و عدالت‌محور رهبری فراگیر تأکید دارد؛ مضمون دوم، سازوکارهای مشارکت و تعامل با ذی‌نفعان را تبیین می‌کند؛ مضمون سوم، به کیفیت روابط انسانی و شرایط روان‌شناختی لازم برای مشارکت و یادگیری می‌پردازد؛ و مضمون چهارم، بر نقش مدیر در توانمندسازی معلمان و هدایت فرایندهای یاددهی ـ یادگیری متناسب با تفاوت‌ها و نیازهای یادگیرندگان متمرکز است. در ادامه، هر یک از این مضامین فراگیر با توجه به مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه مرتبط تبیین می‌شود.

جدول ۱. الگوی نهایی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه مرتبط
حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری	عدالت، برابری و رفع تبعیض	عدالت و برابری فرصت‌ها؛ تقسیم عادلانه منابع و امکانات؛ مقابله با تبعیض و تعصب؛ خودآگاهی نسبت به سوگیری و جانبداری؛ پذیرش تفاوت‌های اقتصادی و اجتماعی؛ شفافیت و عدالت در اجرای قوانین
	پذیرش و ارزش‌گذاری تنوع و یکتایی افراد	پذیرش تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی؛ مدیریت تنوع فرهنگی و قومی؛ توجه به استعدادها و توانایی‌های متفاوت؛ توجه به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛ توجه به دانش‌آموزان کم‌برخوردار و محروم؛ توجه به دانش‌آموزان کمتر دیده‌شده یا کم‌حرف؛ تدریس متنوع و متناسب با تفاوت‌های فردی
	نهادینه‌سازی فراگیری در ساختارها و فرایندهای مدرسه	شوراها و سازوکارهای رسمی مشارکت؛ شفافیت در تصمیم‌گیری؛ نظرسنجی و دریافت بازخورد؛ تقسیم عادلانه منابع و امکانات؛ خودارزیابی و بازنگری مستمر؛ مسئولیت مشترک نسبت به مدرسه؛ تصمیم‌گیری مشترک و جمعی
مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر	مشارکت فراگیر و تصمیم‌گیری مشترک	مشارکت در تصمیم‌گیری؛ مشارکت معلمان؛ مشارکت والدین و خانواده؛ مشارکت دانش‌آموزان؛ تصمیم‌گیری مشترک و جمعی؛ شوراها و سازوکارهای رسمی مشارکت؛ نظرسنجی و دریافت بازخورد؛ شفافیت در تصمیم‌گیری و اطلاع‌رسانی
	شنیدن صداها، ارتباط باز و دسترس‌پذیری رهبر	شنیدن صدای ذی‌نفعان؛ گوش دادن فعال؛ ایجاد فضای امن برای بیان نظر و مشارکت؛ اعتمادسازی در مدرسه؛ تقویت ارتباط خانه و مدرسه؛ ارتباط با جامعه و سرمایه اجتماعی محلی؛ مدیریت تعارض از طریق گفت‌وگو
	همکاری، پیوند مدرسه ـ خانواده ـ جامعه	مشارکت والدین و خانواده؛ مشارکت معلمان؛ مشارکت دانش‌آموزان؛ تقویت ارتباط خانه و مدرسه؛ ارتباط با جامعه و سرمایه اجتماعی محلی؛ همکاری و کار تیمی؛ مسئولیت مشترک نسبت به مدرسه
تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی	تعلق، ارزشمندی و امنیت روان‌شناختی	احساس تعلق به مدرسه؛ احساس ارزشمندی و دیده‌شدن؛ ایجاد فضای امن برای بیان نظر و مشارکت؛ اعتمادسازی؛ رویکرد انسانی و احترام به کرامت افراد؛ ایجاد محیط شاداب و مثبت؛ مسئولیت مشترک نسبت به مدرسه
	همدلی، احترام و رهبری رابطه‌محور	همدلی و درک دیدگاه دیگران؛ گوش دادن فعال؛ رویکرد انسانی و احترام به کرامت افراد؛ مدیریت تعارض از طریق گفت‌وگو؛ ارتباط گرم و صمیمی؛ پذیرش تفاوت‌ها؛ تغییر رابطه مدیر از کنترل‌گری به حمایت و تسهیل‌گری
	رویکرد ترمیمی و حمایتگر در مدیریت رفتار و تعارض	مدیریت تعارض از طریق گفت‌وگو؛ رویکرد ترمیمی به جای تنبیه؛ رهبری حمایتی به جای کنترل‌گری؛ شفافیت و عدالت در اجرای قوانین؛ همدلی و درک دیدگاه دیگران؛ حفظ کرامت افراد
توانمندسازی، رهبری یادگیری و یادگیری‌پذیری سازمانی	توانمندسازی و عاملیت حرفه‌ای معلمان	توانمندسازی معلمان؛ آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان؛ تبادل تجربه و یادگیری بین معلمان؛ تقویت همکاری و کار تیمی؛ ایجاد فرصت برای آزمون و خطا؛ خودارزیابی و بازنگری مستمر؛ رهبری حمایتی به جای کنترل‌گری
	رهبری یادگیری و پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیری	تدریس متنوع و متناسب با تفاوت‌های فردی؛ توجه به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛ توجه به استعدادها و توانایی‌های متفاوت؛ توانمندسازی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان؛ فعالیت‌های گروهی و مشارکتی؛ آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان
	رهبری انعطاف‌پذیر، خلاق و یادگیرنده	انعطاف‌پذیری مدیریتی؛ خلاقیت و پذیرش ایده‌های جدید؛ خودارزیابی و بازنگری مستمر؛ فرصت برای آزمون و خطا؛ فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی فراگیر؛ محیط شاداب و مثبت؛ تغییر نقش مدیر از مدیر کنترل‌گر به تسهیل‌گر

۱. حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری

۱ـ۱. عدالت، برابری و رفع تبعیض

این مضمون بر مبانی ارزشی و ساختاری رهبری فراگیر تأکید دارد. توزیع عادلانه فرصت‌ها و منابع، مقابله با تبعیض و تعصب و آگاهی مدیر از سوگیری‌های فردی، از مهم‌ترین مؤلفه‌های آن هستند. یافته‌های مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که عدالت در این الگو صرفاً به برخورد یکسان با همه افراد محدود نیست، بلکه فراهم‌کردن فرصت رشد برای افراد با توانایی‌ها و شرایط متفاوت را نیز در بر می‌گیرد.

یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «مدیر یا رهبر فراگیر کسی هست که در مدیریتش تبعیض وجود و جایگاهی نداره و فرصت برابر برای افراد ایجاد می‌کند برای رشد شخصی و اجتماعی همکاران» (خبره ۶). مشارکت‌کننده دیگری بر تفاوت عدالت با مساوات تأکید کرد و بیان داشت: «یک مدیر فراگیر اعتقاد دارد که همه کودکان قابلیت یادگیری دارند، به همه آنها با هر توانایی احترام بگذارد، هیچ‌کدام را قضاوت نمی‌کند و عدالت‌محور است نه مساوات‌محور» (خبره ۵).

این دو استناد نشان می‌دهند که عدالت در رهبری فراگیر، هم به حذف تبعیض و هم به توجه به تفاوت نیازها و توانایی‌های اعضای مدرسه وابسته است.

۱ـ۲. پذیرش و ارزش‌گذاری تنوع و یکتایی افراد

این مضمون بر به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و کارکنان تأکید دارد. در این رویکرد، تفاوت‌ها نه مانعی برای اداره مدرسه، بلکه بخشی از واقعیت محیط آموزشی‌اند که باید در تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌های آموزشی و تعاملات روزمره مورد توجه قرار گیرند.

یکی از خبرگان اظهار کرد: «تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اقتصادی دانش‌آموزان را ببیند و ضمن پذیرش این تفاوت‌ها برای رشدشان برنامه‌ریزی داشته باشد» (خبره ۵). مشارکت‌کننده دیگری بر ضرورت توجه به گروه‌هایی که ممکن است در محیط مدرسه کمتر دیده شوند تأکید کرد: «حواسش به ضعیف‌ترها، بچه‌های خاص یا حتی کسانی که از نظر فرهنگی و خانوادگی فرق دارند هم هست [...] هر کسی همان‌جوری که هست حق دیده‌شدن دارد» (خبره ۱۲).

این شواهد نشان می‌دهند که پذیرش تنوع زمانی به رهبری فراگیر منجر می‌شود که به رفتار و تصمیم‌های عملی مدیر تبدیل شود و حضور و مشارکت گروه‌های مختلف را امکان‌پذیر سازد.

۱ـ۳. نهادینه‌سازی فراگیری در ساختارها و فرایندهای مدرسه

نهادینه‌سازی فراگیری به ایجاد سازوکارهایی اشاره دارد که اصول عدالت و مشارکت را از سطح باور و شعار به رویه‌های مستمر مدرسه منتقل می‌کنند. تشکیل شوراهای فراگیر، شفافیت تصمیم‌ها، دریافت بازخورد، تقسیم مسئولیت و بازنگری در فرایندهای مدرسه از مصادیق این مضمون‌اند.

یکی از مشارکت‌کنندگان تشکیل سازوکاری با حضور گروه‌های مختلف را ضروری دانست و گفت: «تشکیل کمیته فراگیر مدرسه با حضور نمایندگانی از دانش‌آموزان شامل افراد با نیازهای ویژه، مهاجر، اقوام مختلف، معلمان و اولیاء» (خبره ۳). مشارکت‌کننده دیگری بر شکل‌گیری شورای تصمیم‌گیری مشارکتی تأکید کرد: «برای این کار می‌توان یک شورای تصمیم‌سازی مشارکتی مدرسه تشکیل داد که در آن علاوه بر مدیر مدرسه و مشاور مدرسه، حداقل سه معلم و سه ولی [...] حضور داشته باشند» (خبره ۶).

این استنادها بر اهمیت طراحی ساختارهای رسمی برای مشارکت واقعی و تثبیت اصول فراگیری در تصمیم‌گیری‌های مدرسه دلالت دارند.

۲. مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر

۲ـ۱. مشارکت فراگیر و تصمیم‌گیری مشترک

مشارکت فراگیر به حضور مؤثر معلمان، والدین و دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری اشاره دارد. بر اساس این مضمون، مشارکت نباید صرفاً به دعوت افراد به جلسات یا نظرخواهی تشریفاتی محدود شود، بلکه لازم است دیدگاه‌های آنان در تصمیم‌های مدرسه انعکاس پیدا کند.

یکی از خبرگان بیان کرد: «به والدین هم فرصت می‌دهم تا در فرایندهای مدرسه مشارکت کنند و نظراتشان را به اشتراک بگذارند. این کار باعث می‌شود که همه اعضای جامعه مدرسه در جهت یک هدف مشترک حرکت کنند» (خبره ۱). مشارکت‌کننده دیگری تجربه‌ای از تصمیم‌گیری جمعی را شرح داد: «تشکیل شورای مشترک مدرسه شامل نمایندگان معلمان، اولیاء و حتی دانش‌آموزان بزرگ‌تر که ماهی یک‌بار تشکیل جلسه می‌دهد» و در ادامه به اجرای پیشنهادی اشاره کرد که پس از طرح و رأی‌گیری مورد توافق قرار گرفت (خبره ۳).

این شواهد نشان می‌دهند که مشارکت در رهبری فراگیر، هم به ایجاد فرصت بیان دیدگاه‌ها و هم به اثرگذاری واقعی ذی‌نفعان بر تصمیم‌های مدرسه وابسته است.

۲ـ۲. شنیدن صداها، ارتباط باز و دسترس‌پذیری رهبر

این مضمون بر شنیدن فعال، ایجاد فضای امن برای بیان دیدگاه‌ها و دسترس‌پذیری مدیر برای اعضای مدرسه تأکید دارد. در این چارچوب، مدیر با شنیدن نظرات متفاوت و پرهیز از پیش‌داوری، زمینه اعتماد و مشارکت را فراهم می‌کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان بر ضرورت ایجاد فضای امن تأکید کرد: «با ایجاد فضای امن برای بیان نظرات بدون ترس و پذیرش تفاوت‌ها، احترام به مشارکت همه معلمان در تصمیم‌گیری و فعالیت‌ها» (خبره ۱). مشارکت‌کننده دیگری تجربه خود از شنیدن صدای دانش‌آموزان را چنین

بیان کرد: «با روابط گرم و صمیمی با آنها، تشکیل شورای دانش‌آموزی و با برگزاری مرتب جلسات صدای آنها را شنیده‌ام و به تصمیمات آنها احترام گذاشته و اجرا نموده‌ام» (خبره ۱۴).

این دو استناد نشان می‌دهند که شنیدن صداها تنها یک مهارت ارتباطی نیست، بلکه سازوکاری برای به‌رسمیت‌شناختن افراد و تبدیل مشارکت به اقدام عملی است.

۲ـ۳. همکاری، پیوند مدرسه ـ خانواده ـ جامعه

این مضمون بر گسترش روابط مدرسه به محیط خانواده و جامعه محلی تأکید دارد. در این نگاه، خانواده‌ها و ظرفیت‌های اجتماعی پیرامون مدرسه، شرکای فرایند آموزشی‌اند و تعامل با آنها می‌تواند زمینه مشارکت و بهبود عملکرد مدرسه را تقویت کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «ارتباط با والدین هم خیلی مهم است، جلسات منظم با والدین می‌تواند که آنها هم از وضعیت مدرسه آگاه باشند و بتوانند مشارکت کنند» (خبره ۱). مشارکت‌کننده دیگری بر استفاده از ظرفیت‌های اجتماعی محلی تأکید کرد و به «فرصت‌ها، استفاده از مراسمات و اولیاء توانمند و کدخدامنشی و ارتباط با بزرگان محله به‌عنوان عضو انجمن» اشاره داشت (خبره ۷).

این شواهد نشان می‌دهند که رهبری فراگیر، مدرسه را نهادی جدا از محیط اجتماعی نمی‌بیند، بلکه بر ایجاد پیوندهای پایدار با خانواده‌ها و بهره‌گیری از سرمایه اجتماعی محلی تأکید دارد.

۳. تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی

۳ـ۱. تعلق، ارزشمندی و امنیت روان‌شناختی

این مضمون به ایجاد شرایطی اشاره دارد که در آن دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها احساس کنند دیده می‌شوند، مورد احترام‌اند و می‌توانند بدون ترس در فعالیت‌های مدرسه مشارکت کنند. احساس تعلق و ارزشمندی در این معنا، پیامد روابط حمایتی و فرصت‌های واقعی برای مشارکت است.

یکی از خبرگان رهبری فراگیر را با احساس تعلق و ارزشمندی پیوند داد و اظهار کرد که اعضای مدرسه باید «احساس ارزشمندی و تعلق کنند» (خبره ۳). مشارکت‌کننده دیگری گفت: «رهبری فراگیر یعنی هر کسی چه از معلم، دانش‌آموزان و اولیاء این احساس را داشته باشند که به این مدرسه تعلق دارند. مدیر باید محیطی فراهم کند که همه در بهبود شرایط مدرسه سهم داشته باشند» (خبره ۱۵).

این دو استناد نشان می‌دهند که تعلق به مدرسه تنها به حضور فیزیکی محدود نیست، بلکه با احساس ارزشمندی و امکان مشارکت در بهبود محیط آموزشی پیوند دارد.

۳ـ۲. همدلی، احترام و رهبری رابطه‌محور

این مضمون بر کیفیت روابط انسانی در مدرسه و اهمیت درک دیدگاه‌ها، نگرانی‌ها و نیازهای دیگران تأکید دارد. در رهبری رابطه‌محور، مدیر از نقش صرفاً نظارتی فاصله می‌گیرد و با همدلی، گفت‌وگو و احترام، روابط حمایتی و اعتمادآمیز را تقویت می‌کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان همدلی را ابزاری برای شناخت بهتر اعضای مدرسه دانست و بیان کرد: «همدلی چون به مدیر تازه‌کار این امکان را می‌دهد که نیازها، نگرانی‌ها، چالش‌های هر فرد را [...] درک کند» (خبره ۱). مشارکت‌کننده دیگری به پیامدهای گسترده‌تر همدلی اشاره کرد و گفت: «همدلی چون باعث کاهش تبعیض می‌شود، انگیزش جمعی می‌آورد و باعث حل تعارض می‌شود» (خبره ۸).

این یافته‌ها نشان می‌دهند که همدلی در رهبری فراگیر، هم بُعد شناختی و ارتباطی دارد و هم می‌تواند در کاهش تبعیض، تقویت انگیزش و مدیریت تعارض نقش ایفا کند.

۳ـ۳. رویکرد ترمیمی و حمایتگر در مدیریت رفتار و تعارض

این مضمون بر جایگزینی رویکردهای صرفاً تنبیهی و کنترل‌گرانه با روش‌های گفت‌وگومحور و ترمیمی تأکید دارد. هدف از مدیریت رفتار در این رویکرد، صرفاً مجازات فرد نیست، بلکه کمک به درک پیامدهای رفتار، جبران آسیب و فراهم‌کردن امکان اصلاح است.

یکی از خبرگان اظهار کرد: «به جای تمرکز بر تنبیه بر ترمیم و یادگیری از خطا تأکید شود. مثال دانش‌آموزی که رفتاری نامناسب داشته در فعالیتی مشارکت کند که به جامعه مدرسه سود برساند» (خبره ۴). مشارکت‌کننده دیگری تأکید کرد: «هدف تنبیه باید اصلاح رفتار باشد نه تحقیر و سرکوب [...] دانش‌آموز باید پیش از تنبیه از رفتار نادرست خود آگاه شود و حداقل یک‌بار فرصت برای اصلاح داشته باشد» (خبره ۶).

این استنادها نشان می‌دهند که رویکرد ترمیمی بر حفظ کرامت افراد، مسئولیت‌پذیری و یادگیری از خطا تکیه دارد و با جهت‌گیری انسانی و حمایتی رهبری فراگیر سازگار است.

۴. توانمندسازی، رهبری یادگیری و یادگیری‌پذیری سازمانی

۴ـ۱. توانمندسازی و عاملیت حرفه‌ای معلمان

این مضمون بر نقش مدیر در فراهم‌کردن فرصت‌های رشد حرفه‌ای، تبادل تجربه، همکاری و خودارزیابی معلمان تأکید دارد. توانمندسازی در این چارچوب صرفاً ارائه دوره آموزشی نیست، بلکه ایجاد شرایطی است که معلمان بتوانند در تصمیم‌های حرفه‌ای مشارکت کنند و روش‌های متناسب با نیازهای متنوع دانش‌آموزان را توسعه دهند.

یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «این نوع مدیران معلمان را تشویق می‌کنند تا به روش‌های تدریس متنوع و خلاق مجهز شوند و آنها را از طریق آموزش‌های ضمن خدمت توانمند می‌کنند» (خبره ۵). مشارکت‌کننده دیگری بر یادگیری گروهی و تبادل تجربه تأکید کرد: «برگزاری کارگاه‌های آموزشی منظم با موضوع تدریس تمایزیافته و مدیریت کلاس چندفرهنگی. تشکیل گروه‌های همیاری معلمان برای تبادل تجربه و راهکارهای علمی» (خبره ۳).

این یافته‌ها نشان می‌دهند که توانمندسازی معلمان مستلزم ترکیب آموزش هدفمند، همکاری حرفه‌ای و فراهم‌کردن فرصت‌های مستمر برای یادگیری و بهبود عملکرد است.

۴ـ۲. رهبری یادگیری و پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیری

این مضمون بر مسئولیت مدیر در پشتیبانی از فرایند یاددهی ـ یادگیری متناسب با تفاوت‌های فردی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان تأکید دارد. در این رویکرد، روش‌های تدریس یکسان برای همه یادگیرندگان کافی نیست و مدیر باید از تنوع در طراحی فعالیت‌ها و توجه به توانایی‌ها و نیازهای متفاوت حمایت کند.

یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار کرد: «طراحی فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی در سطوح مختلف و با روش‌های متنوع (نوشتاری، گفتاری، عملی و هنری) از اقدامات مشخص بوده است تا هر دانش‌آموز بتواند متناسب با توانایی خود موفقیت را تجربه کند» (خبره ۹). مشارکت‌کننده دیگری بر اهمیت آموزش معلمان تأکید کرد و گفت: «معلمان باید آموزش‌های هدفمند در خصوص سبک‌های یادگیری، مدیریت کلاس‌های ناهمگن و طراحی فعالیت‌های چندسطحی را ببینند» (خبره ۶).

این شواهد نشان می‌دهند که پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیری، مستلزم توجه هم‌زمان به طراحی آموزشی متنوع و توسعه توانمندی حرفه‌ای معلمان است.

۴ـ۳. رهبری انعطاف‌پذیر، خلاق و یادگیرنده

این مضمون بر انعطاف‌پذیری مدیر، پذیرش ایده‌های جدید، یادگیری مستمر و بازنگری در رویه‌های موجود تأکید دارد. رهبری فراگیر در این سطح، به‌جای اتکا به کنترل اداری ثابت، بر تسهیل‌گری، آزمون راهکارهای جدید و بهبود مستمر فرایندهای مدرسه تکیه می‌کند.

یکی از خبرگان تغییر نقش مدیر را ضروری دانست و اظهار کرد: «مدیر مدرسه زمانی می‌تواند به این مهم دست پیدا کند که نقش خود را از یک ناظر اداری به یک رهبر یادگیری تغییر دهد و این تغییر نبایستی تغییر مقطعی باشد بلکه به دید یک فرایند پیوسته باید به آن نگاه کند» (خبره ۶). مشارکت‌کننده دیگری بر خلاقیت و پذیرش ایده‌های تازه تأکید کرد و گفت: «در مدارس رهبری فراگیر بیشتر به مفهوم رهبری مدرسه به سمت‌وسوی ایده‌های جدید و متنوع و خلاقانه است [...] مدیر فراگیر خلاق است و محیط شاداب و لذت‌بخشی را برای کارکنان خود و دانش‌آموزان فراهم می‌کند» (خبره ۱۳).

این استنادها نشان می‌دهند که انعطاف‌پذیری و خلاقیت، ویژگی‌های فردیِ جدا از عملکرد مدرسه نیستند؛ بلکه از طریق ایجاد فضای یادگیری، پذیرش ایده‌های تازه و بازنگری مستمر در شیوه‌های اداره مدرسه، به یادگیری‌پذیری سازمانی کمک می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و تبیین الگوی رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته نشان داد که رهبری فراگیر در این مدارس را می‌توان در قالب چهار مضمون فراگیر و دوازده مضمون سازمان‌دهنده تبیین کرد. چهار مضمون فراگیر شامل «حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری»، «مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر»، «تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی» و «توانمندسازی، رهبری یادگیری و یادگیری‌پذیری سازمانی» بود. این الگو نشان می‌دهد که رهبری فراگیر را نمی‌توان صرفاً مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی یا رفتارهای مدیریتی مدیر مدرسه دانست، بلکه این نوع رهبری

مستلزم هم‌افزایی میان ارزش‌های عدالت‌محور، ساختارهای مشارکتی، کیفیت روابط انسانی، حمایت روان‌شناختی، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان و پاسخ‌گویی آموزشی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است. این برداشت چندبعدی با مطالعاتی همخوان است که رهبری فراگیر را نوعی رویکرد نظام‌مند به مدرسه می‌دانند که در آن عدالت، مشارکت، یادگیری و حمایت از تفاوت‌ها در سطوح مختلف سازمانی به یکدیگر پیوند می‌خورند (Adams et al., 2023; Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2021).

نخستین مضمون فراگیر، «حکمرانی عادلانه، پذیرش تنوع و نهادینه‌سازی فراگیری»، نشان داد که عدالت، برابری فرصت‌ها، مقابله با تبعیض، پذیرش تفاوت‌های فردی و فرهنگی و تبدیل فراگیری به رویه‌ای پایدار در ساختارهای مدرسه، از ارکان اساسی رهبری فراگیر محسوب می‌شوند. یافته‌ها نشان دادند که مدیر فراگیر نباید عدالت را به رفتار یکسان با همه افراد تقلیل دهد، بلکه باید تفاوت در نیازها، توانایی‌ها و شرایط دانش‌آموزان و کارکنان را در تخصیص فرصت‌ها، منابع و حمایت‌ها در نظر گیرد. این نتیجه با دیدگاه Ainscow درباره ضرورت پیوند فراگیری با عدالت آموزشی و حذف موانع مشارکت و یادگیری همسو است (Ainscow, 2020). همچنین Theoharis بر این نکته تأکید می‌کند که رهبران عدالت‌محور باید ساختارهایی را که موجب بازتولید نابرابری می‌شوند شناسایی و اصلاح کنند و از سطح شعارهای مربوط به عدالت اجتماعی فراتر روند (Theoharis, 2024). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی، رهبری فراگیر زمانی معنا پیدا می‌کند که عدالت از یک ارزش فردی به قاعده‌ای سازمانی برای تصمیم‌گیری و توزیع فرصت‌ها تبدیل شود.

بخش دیگری از مضمون نخست بر «پذیرش و ارزش‌گذاری تنوع» تأکید داشت. داده‌ها نشان دادند که مدیران فراگیر باید تفاوت‌های دانش‌آموزان از نظر توانایی، وضعیت اقتصادی، زمینه فرهنگی، نیازهای ویژه و سبک‌های یادگیری را به رسمیت بشناسند و این تفاوت‌ها را در برنامه‌ها و تصمیم‌های مدرسه لحاظ کنند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که فراگیری را نه به معنای حضور صوری گروه‌های متفاوت، بلکه به معنای مشارکت واقعی و برخورداری آنان از فرصت اثرگذاری می‌دانند (Dwertmann & van Dijk, 2020; Karimi & Khawaja, 2024). در مطالعه Crisol Moya و همکاران نیز رهبری فراگیر با توجه به تفاوت‌های یادگیرندگان، حمایت از عدالت آموزشی و ایجاد ظرفیت برای مشارکت گروه‌های مختلف پیوند داده شده است (Crisol Moya et al., 2020). همچنین یافته‌های Tsirantonaki و Vlachou نشان می‌دهد که ارزش‌ها، باورها، دانش و نگرش مدیران نسبت به آموزش فراگیر می‌تواند نحوه برخورد آنان با تفاوت‌های دانش‌آموزان را شکل دهد (Tsirantonaki & Vlachou, 2024). در نتیجه، پذیرش تنوع در الگوی حاضر نه یک ویژگی اخلاقی منفرد، بلکه بخشی از منطق تصمیم‌گیری و عمل مدیریتی است.

یافته دیگر در این بخش، ضرورت «نهادینه‌سازی فراگیری در ساختارها و فرایندهای مدرسه» بود. این مضمون نشان داد که تشکیل شوراهای مشارکتی، شفافیت در تصمیم‌گیری، دریافت بازخورد، تقسیم مسئولیت و بازنگری مستمر در رویه‌ها می‌تواند فراگیری را از سطح نگرش‌های فردی مدیر به سطح ساختارهای پایدار مدرسه منتقل کند. این نتیجه با پژوهش DeMatthews و همکاران همخوان است که تأکید دارند مدارس فراگیر موفق صرفاً به نگرش مثبت مدیر متکی نیستند، بلکه دارای ساختارهای حمایتی، رویه‌های هماهنگ و فرایندهای تصمیم‌گیری سازگار با نیازهای متنوع دانش‌آموزان هستند (DeMatthews et al., 2020). همچنین مطالعه Alnuaimi و Opoku نشان داد که

رهبری فراگیر در مدارس با ایجاد فرهنگ مشارکتی، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد، تعامل با خانواده و توسعه حرفه‌ای مستمر ارتباط دارد (Alnuaimi & Opoku, 2024). این یافته‌ها از این برداشت حمایت می‌کنند که فراگیری زمانی پایدار می‌شود که در قواعد، ساختارها و رویه‌های روزمره مدرسه تثبیت شود.

دومین مضمون فراگیر، «مشارکت، گفت‌وگو و حکمرانی رابطه‌ای فراگیر»، شامل مشارکت فراگیر و تصمیم‌گیری مشترک، شنیدن صداها و ایجاد ارتباط باز و دسترس‌پذیر و همچنین گسترش پیوند مدرسه با خانواده و جامعه بود. یافته‌ها نشان دادند که مشارکت واقعی زمانی شکل می‌گیرد که معلمان، والدین و دانش‌آموزان صرفاً مخاطب تصمیم‌های مدیر نباشند، بلکه بتوانند در فرایند شکل‌گیری و اجرای تصمیم‌ها نقش ایفا کنند. این نتیجه با دیدگاه‌های مربوط به رهبری فراگیر که بر «صدای اعضا» و امکان اثرگذاری واقعی آنان تأکید دارند، همسو است (Babaei, 2021; Zaccone & Pedrini, 2026). مطالعه Sider و همکاران نیز نشان داد که مدیران مدارس فراگیر در حمایت از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به همکاری گسترده با معلمان، خانواده‌ها و سایر ذی‌نفعان نیاز دارند (Sider et al., 2021). بنابراین، یافته پژوهش حاضر بر این نکته تأکید می‌کند که رهبری فراگیر بدون بازتوزیع بخشی از قدرت تصمیم‌گیری و تقویت سازوکارهای مشارکت جمعی تحقق نخواهد یافت.

مؤلفه «شنیدن صداها و ارتباط باز» نیز نشان داد که دسترس‌پذیری مدیر، گوش‌دادن فعال و ایجاد فضای امن برای بیان دیدگاه‌ها، از عناصر اصلی رهبری فراگیر هستند. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که نشان داده‌اند اعضای سازمان زمانی مشارکت بیشتری نشان می‌دهند که احساس کنند دیدگاه آنان مورد توجه قرار می‌گیرد و امکان بیان نگرانی یا پیشنهاد بدون ترس از پیامدهای منفی وجود دارد (Dwertmann & van Dijk, 2020; Latha, 2025). یافته‌های پژوهش Akhavan و همکاران نیز نشان می‌دهد که رهبری فراگیر می‌تواند از طریق تقویت تعهد و درگیری شغلی، رابطه کارکنان با سازمان را بهبود بخشد (Akhavan et al., 2025). از این منظر، شنیده‌شدن صرفاً یک تجربه ارتباطی نیست، بلکه یکی از سازوکارهای شکل‌گیری اعتماد و تعلق سازمانی محسوب می‌شود.

یافته‌های مربوط به پیوند «مدرسه ـ خانواده ـ جامعه» نیز نشان داد که رهبری فراگیر، مرز مدرسه را به محیط داخلی آن محدود نمی‌کند. خانواده‌ها و جامعه محلی می‌توانند منابع مهمی برای شناخت نیازهای دانش‌آموزان، حل مسائل و تقویت سرمایه اجتماعی مدرسه باشند. این نتیجه با الگوی Alnuaimi و Opoku همسو است که تعامل با خانواده و جامعه را یکی از مؤلفه‌های رهبری فراگیر معرفی کرده‌اند (Alnuaimi & Opoku, 2024). همچنین Carvalho با تأکید بر نقش مدرسه در تحقق اهداف اجتماعی و کاهش نابرابری، بر ضرورت پیوند مدرسه با مسائل و ظرفیت‌های جامعه تأکید دارد (Carvalho, 2024). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که مدیر فراگیر باید از رویکرد مدرسه‌محور صرف فاصله گرفته و خانواده و جامعه را به‌عنوان شرکای فرایند آموزشی در نظر گیرد.

سومین مضمون فراگیر، «تعلق، امنیت روان‌شناختی و رهبری انسانی ـ حمایتی»، نشان داد که احساس دیده‌شدن، ارزشمندی، امنیت برای بیان نظر، همدلی، احترام و رویکرد ترمیمی در مدیریت رفتار و تعارض، بخش مهمی از تجربه رهبری فراگیر را تشکیل می‌دهد. یافته‌ها در این زمینه با پژوهش Nazari و Yousefi همخوان است که نقش امنیت روان‌شناختی را در رابطه میان رهبری فراگیر و یادگیری از خطا برجسته

کرده‌اند (Nazari & Yousefi, 2020). همچنین Sepahvand و همکاران نشان دادند که رهبری فراگیر از طریق بهبود سلامت روان‌شناختی می‌تواند زمینه رفتارهای نوآورانه کارکنان را فراهم کند (Sepahvand et al., 2020). این همسویی نشان می‌دهد که اعضای مدرسه برای مشارکت واقعی و یادگیری مستمر به محیطی نیاز دارند که در آن اشتباه، تفاوت نظر و بیان نگرانی به تهدیدی برای شأن و جایگاه آنان تبدیل نشود.

مؤلفه «همدلی، احترام و رهبری رابطه‌محور» نیز نشان داد که مدیران فراگیر باید از رابطه صرفاً نظارتی و کنترل‌محور فاصله گرفته و به سمت تعامل انسانی و حمایتگر حرکت کنند. این یافته با مرور نظام‌مند Gómez-Leal و همکاران درباره ارتباط هوش هیجانی و رهبری مدرسه همسو است که نشان می‌دهد توانایی شناخت و تنظیم هیجان‌ها و درک هیجانات دیگران در کیفیت روابط رهبری نقش مهمی دارد (Gómez-Leal et al., 2022). همچنین Karimi و Khawaja در تبیین رهبری فراگیر بر گشودگی، حمایت و دسترس‌پذیری رهبر تأکید کرده‌اند (Karimi & Khawaja, 2024). بر این اساس، همدلی در الگوی حاضر تنها یک خصلت شخصیتی نیست، بلکه ابزاری مدیریتی برای شناخت نیازها، کاهش تعارض و شکل‌دهی اعتماد در مدرسه محسوب می‌شود.

در همین مضمون، یافته‌ها بر جایگزینی رویکردهای صرفاً تنبیهی با رویکردهای ترمیمی و حمایتگر تأکید داشتند. اگرچه همه منابع مورد استفاده مستقیماً به مدیریت ترمیمی رفتار نپرداخته‌اند، این یافته با منطق کلی رهبری فراگیر که بر حفظ کرامت، حمایت از افراد و ایجاد فرصت برای یادگیری و اصلاح تأکید دارد، سازگار است (Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2021). در چنین الگویی، هدف مدیریت تعارض صرفاً کنترل رفتار نیست، بلکه بازسازی رابطه، افزایش مسئولیت‌پذیری و حفظ احساس تعلق فرد به مدرسه است. این جهت‌گیری به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت دارد، زیرا تجربه برخورد مدیر و معلم با خطا می‌تواند بر شکل‌گیری ادراک دانش‌آموز از عدالت، امنیت و ارزشمندی اثرگذار باشد.

چهارمین مضمون فراگیر، «توانمندسازی، رهبری یادگیری و یادگیری‌پذیری سازمانی»، بر سه حوزه توانمندسازی و عاملیت حرفه‌ای معلمان، رهبری یادگیری و پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیری و رهبری انعطاف‌پذیر و یادگیرنده تأکید داشت. یافته‌ها نشان دادند که مدیر فراگیر باید فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، تبادل تجربه، همکاری و آزمون روش‌های جدید را برای معلمان فراهم سازد. این نتیجه با مطالعات مربوط به رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای همسو است. Daing و Mustapha نشان داده‌اند که مهارت‌های رهبری آموزشی مدیران با عملکرد و کارآمدی معلمان ارتباط دارد (Daing & Mustapha, 2023). همچنین Salapong بر اهمیت سازوکارهای یادگیری حرفه‌ای مشارکتی در تقویت ظرفیت معلمان تأکید کرده است (Salapong, 2025). یافته‌های Zandi و Sadeghi نیز در بافت مدارس ابتدایی ایران بر اهمیت رهبری یادگیری‌محور و نقش مدیر در حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان تأکید دارد (Zandi & Sadeghi, 2024).

مؤلفه پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیری نیز نشان داد که رهبری فراگیر باید مستقیماً با فرایند یاددهی ـ یادگیری پیوند داشته باشد. مدیر تنها مسئول اداره منابع و روابط نیست، بلکه باید از روش‌های متنوع تدریس، توجه به نیازهای ویژه و طراحی فرصت‌های یادگیری متناسب با توانایی‌های متفاوت حمایت کند. این نتیجه با یافته‌های Crisol Moya و همکاران درباره ارتباط رهبری فراگیر با کیفیت آموزش و پاسخ‌گویی

به تفاوت‌های یادگیرندگان همسو است (Crisol Moya et al., 2020). همچنین DeMatthews و همکاران نشان داده‌اند که نقش مدیر در حمایت از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه شامل هدایت آموزشی، پشتیبانی از معلمان و ایجاد هماهنگی میان ساختارهای مدرسه است (DeMatthews et al., 2020). یافته‌های Tsirantonaki و Vlachou نیز بر اهمیت دانش، نگرش و عملکرد مدیران در تحقق آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای معلولیت تأکید دارند (Tsirantonaki & Vlachou, 2024).

یافته مربوط به انعطاف‌پذیری و یادگیری‌پذیری مدیر نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. شرایط مدارس ثابت نیست و مدیران باید بتوانند در برابر مسائل جدید، تغییرات اجتماعی و تفاوت‌های محیطی، شیوه‌های خود را بازنگری کنند. تجربه همه‌گیری کووید-۱۹ به‌روشنی نشان داد که نظام‌های آموزشی در برابر بحران‌ها به ظرفیت سازگاری و پاسخ‌گویی انعطاف‌پذیر نیاز دارند و نابرابری‌های موجود در شرایط بحران می‌توانند تشدید شوند (Bozkurt et al., 2022). همچنین مطالعات رهبری مدرسه نشان داده‌اند که فرهنگ سازمانی و شیوه رهبری می‌توانند در سازگاری معلمان با تغییر و حفظ عملکرد آنان نقش داشته باشند (Chunhui et al., 2024). از این رو، یادگیری‌پذیری سازمانی در الگوی حاضر به معنای توان مدرسه برای بازاندیشی در رویه‌ها و تبدیل تجربه‌های جدید به اصلاحات پایدار است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که رهبری فراگیر در مدارس یک ساخت چندبعدی و زمینه‌مند است. پژوهش Khakvatan و همکاران نیز در ارائه الگوی رهبری فراگیر برای نظام آموزشی ایران بر مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مدیریتی و انسانی تأکید کرده است (Khakvatan et al., 2024). یافته‌های Shahrabi Farahani و همکاران درباره رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی نیز نقش مدیر در هدایت فرایندهای آموزشی و تقویت عملکرد مدرسه را برجسته می‌سازد (Shahrabi Farahani et al., 2020). در عین حال، پژوهش‌های داخلی انجام‌شده در سایر سازمان‌ها نشان داده‌اند که رهبری فراگیر با متغیرهایی مانند صدای کارکنان، نوآوری، امنیت روان‌شناختی، سلامت روان و تعهد سازمانی ارتباط دارد (Akhavan et al., 2025; Babaei, 2021; Nazari & Yousefi, 2020; Sepahvand et al., 2020). الگوی استخراج‌شده در پژوهش حاضر این مفاهیم را در بستر مدرسه بازتعریف کرده و نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی، این ابعاد باید با عدالت آموزشی، یادگیری دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان پیوند بخورند.

در نهایت، یافته‌ها نشان دادند که چهار مضمون اصلی شناسایی‌شده را نباید مستقل از یکدیگر تلقی کرد. عدالت بدون مشارکت می‌تواند به تصمیم‌گیری از بالا به پایین منجر شود؛ مشارکت بدون امنیت روان‌شناختی ممکن است به مشارکت صوری محدود شود؛ حمایت عاطفی بدون توانمندسازی حرفه‌ای نمی‌تواند کیفیت یادگیری را تضمین کند؛ و توانمندسازی حرفه‌ای بدون ساختارهای عادلانه ممکن است تنها در دسترس برخی گروه‌ها قرار گیرد. از این منظر، رهبری فراگیر یک نظام به‌هم‌پیوسته است که در آن عدالت، مشارکت، تعلق و یادگیری یکدیگر را تقویت می‌کنند. این برداشت با دیدگاه‌های معاصر درباره رهبری فراگیر به‌عنوان بستری برای رفتار شهروندی، تعلق، همکاری و عملکرد سازمانی همسو است (Zaccone & Pedrini, 2026) و همچنین با تأکید Adams و همکاران بر ضرورت نگاه یکپارچه به شیوه‌ها، چالش‌ها و جهت‌گیری‌های آینده رهبری فراگیر در مدارس سازگاری دارد (Adams et al., 2023). بنابراین، ارزش افزوده الگوی حاضر در آن است که

رهبری فراگیر را نه به‌عنوان یک سبک رفتاری منفرد، بلکه به‌عنوان چارچوبی سازمانی برای بازآرایی روابط، ساختارها و فرایندهای آموزشی در مدرسه ابتدایی تبیین می‌کند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از ۱۶ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته سبب می‌شود که نتایج بیش از آنکه قابل تعمیم آماری باشند، بیانگر درک عمیق از تجربه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در بافت مورد مطالعه باشند. دوم، پژوهش در مدارس ابتدایی استان لرستان انجام شد و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سازمانی این استان ممکن است بر مضامین استخراج‌شده اثر گذاشته باشد؛ بنابراین، انتقال مستقیم نتایج به سایر استان‌ها یا دوره‌های تحصیلی باید با احتیاط صورت گیرد. سوم، داده‌ها عمدتاً بر گزارش‌های شفاهی مشارکت‌کنندگان استوار بود و مشاهده مستقیم رفتار مدیران یا تحلیل اسناد و رویه‌های مدرسه به‌صورت گسترده در فرایند گردآوری داده‌ها وارد نشد. همچنین، ماهیت تفسیری تحلیل مضمون می‌تواند تا حدی تحت تأثیر قضاوت پژوهشگران در دسته‌بندی و تفسیر مفاهیم قرار گرفته باشد، هرچند برای افزایش اعتمادپذیری از بازبینی و بررسی همتایان استفاده شد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و در استان‌ها و مناطق جغرافیایی متفاوت مورد آزمون قرار گیرد تا میزان ثبات ابعاد و مؤلفه‌های آن بررسی شود. همچنین، می‌توان بر اساس مضامین و مؤلفه‌های شناسایی‌شده، ابزار استاندارد سنجش رهبری فراگیر در مدارس ابتدایی طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را ارزیابی کرد. استفاده از روش‌های کمی مانند تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌تواند برای بررسی ساختار عاملی مدل و روابط میان ابعاد آن مفید باشد. انجام مطالعات آمیخته نیز می‌تواند ضمن حفظ عمق داده‌های کیفی، امکان آزمون الگو در نمونه‌های گسترده را فراهم سازد. پیشنهاد می‌شود دیدگاه دانش‌آموزان و والدین نیز به‌طور مستقل بررسی شود تا میزان همگرایی یا تفاوت برداشت گروه‌های مختلف از رفتار فراگیر مدیران مشخص گردد. پژوهش‌های طولی نیز می‌توانند پیامدهای اجرای رهبری فراگیر بر تعلق دانش‌آموزان، امنیت روان‌شناختی، عملکرد معلمان، مشارکت خانواده و شاخص‌های آموزشی را در طول زمان بررسی کنند.

پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های الگوی رهبری فراگیر در طراحی برنامه‌های انتخاب، آموزش و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. دوره‌های توانمندسازی مدیران بهتر است علاوه بر مهارت‌های اداری، بر عدالت آموزشی، مدیریت تنوع، تصمیم‌گیری مشارکتی، گوش‌دادن فعال، ایجاد امنیت روان‌شناختی، مدیریت ترمیمی تعارض و حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان تمرکز داشته باشند. همچنین، مدارس می‌توانند سازوکارهای رسمی برای مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری ایجاد کنند و به‌صورت دوره‌ای میزان دسترس‌پذیری فرصت‌ها و منابع برای گروه‌های مختلف را ارزیابی نمایند. تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان، تقویت ارتباط مدرسه با خانواده و جامعه محلی، ایجاد کانال‌های امن برای بیان دیدگاه‌ها و طراحی نظام بازخورد مستمر می‌تواند به نهادینه‌شدن فراگیری کمک کند. افزون بر این، ارزیابی عملکرد مدیران می‌تواند شاخص‌هایی مانند عدالت در تصمیم‌گیری، مشارکت ذی‌نفعان، حمایت از تفاوت‌های یادگیری، ایجاد احساس تعلق و توسعه حرفه‌ای معلمان را نیز دربرگیرد تا رهبری فراگیر به بخشی از ساختار رسمی مدیریت مدرسه تبدیل شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

تشکر و قدردانی

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

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Contemporary schools operate in increasingly complex social, cultural, economic, and educational environments in which student populations differ substantially in terms of abilities, learning needs, socioeconomic backgrounds, cultural experiences, and access to educational opportunities. Under such conditions, schools can no longer be viewed merely as institutions responsible for curriculum delivery; rather, they are expected to create equitable, participatory, supportive, and responsive learning environments for all students. This shift has made inclusion and equity central concerns in educational policy and school leadership. Inclusive education emphasizes not only the physical presence of diverse learners in the same educational setting, but also their meaningful participation, sense of belonging, access to learning opportunities, and ability to benefit from school resources and processes (Ainscow, 2020; Carvalho, 2024; Theoharis, 2024).

School leadership is a critical mechanism through which these expectations can be translated into organizational practices. School principals shape organizational culture, influence teachers' professional behavior, organize decision-making processes, facilitate collaboration, allocate resources, and create conditions that either enable or constrain participation. Research on educational and learning-centered leadership has shown that leadership practices can affect teacher performance, organizational culture, instructional quality, and the school's capacity for continuous improvement (Bowers, 2020; Chunhui et al., 2024; Zandi & Sadeghi, 2024). Accordingly, leadership in contemporary schools requires more than administrative control; it demands the ability to respond to diversity, cultivate trust, support teachers, and establish structures that facilitate participation and learning.

Inclusive leadership has emerged as an approach that emphasizes openness, accessibility, recognition of individual differences, participation in decision-making, and the creation of a climate in which members feel respected and valued. In this approach, diversity is not treated as a problem to be minimized but as a potential organizational resource. Inclusive leaders are expected to listen to different voices, encourage participation, reduce exclusion, and provide opportunities for individuals to contribute meaningfully to organizational processes (Karimi & Khawaja, 2024; Zaccone & Pedrini, 2026). Studies conducted in organizational settings have also linked inclusive leadership with work engagement, organizational commitment, employee voice, and innovative behavior (Akhavan et al., 2025; Babaei, 2021). These findings suggest that inclusive leadership may influence organizational outcomes partly by strengthening members' sense of involvement and psychological connection to the organization.

Within schools, inclusive leadership acquires additional significance because principals interact simultaneously with teachers, students, parents, educational specialists, and local communities. Effective inclusive school leadership therefore requires attention to both organizational and pedagogical dimensions. Previous research has shown that leaders of inclusive schools need to address resource allocation, participation, professional collaboration, instructional support, and the educational needs of students who may be marginalized or require additional assistance (Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2020). Likewise, studies of school principals have indicated that meaningful inclusion involves changes in beliefs, school structures,

professional relationships, and day-to-day practices rather than isolated managerial actions (DeMatthews et al., 2021; Sider et al., 2021).

Equity is a central component of inclusive leadership. In educational settings, equity does not necessarily imply identical treatment for all students or staff members, but rather fair access to opportunities and support according to differing needs and conditions. Inclusive leadership therefore requires principals to recognize structural barriers, challenge discriminatory practices, and ensure that differences in background or ability do not become sources of exclusion (Ainscow, 2020; Theoharis, 2024). At the same time, inclusive leadership involves recognizing and valuing diversity. Leaders need to create a climate in which differences are acknowledged and respected, and in which individuals are able to participate without fear of marginalization. The creation of a positive diversity climate has been identified as an important leadership mechanism for strengthening inclusion and belonging (Dwertmann & van Dijk, 2020).

Participation and voice are also essential dimensions of inclusive leadership. Teachers, students, and parents are more likely to develop a sense of ownership when they are not merely informed about decisions but are able to influence them. Studies have therefore emphasized shared decision-making, stakeholder participation, and the inclusion of multiple perspectives in school governance (Alnuaimi & Opoku, 2024; Sider et al., 2021). This participatory dimension is closely related to psychological safety. Members of a school community need to feel that they can express concerns, admit errors, or present alternative viewpoints without humiliation or negative interpersonal consequences. Research in Iranian organizational settings has shown that psychological safety may play an important role in the relationship between inclusive leadership and learning from errors (Nazari & Yousefi, 2020), while other studies have linked inclusive leadership to psychological well-being and innovative behavior (Sepahvand et al., 2020).

Inclusive leadership also has a strong relational dimension. Empathy, respectful communication, accessibility, and active listening enable principals to understand the needs and concerns of different school members and to develop supportive relationships. Research on emotional intelligence and school leadership has highlighted the relevance of emotional and relational competencies to effective leadership behavior (Gómez-Leal et al., 2022). In addition, inclusive leadership requires attention to teachers' professional empowerment and instructional practice. Principals must provide opportunities for professional learning, collaboration, experimentation, and differentiated instruction. Studies of instructional leadership have shown that school administrators' leadership skills are associated with teacher performance and efficacy (Daing & Mustapha, 2023), while professional learning structures can strengthen teachers' capacity to respond to diverse educational needs (Salapong, 2025).

International research has increasingly conceptualized inclusive school leadership as a multidimensional construct that integrates equity, participation, support, professional learning, and organizational change (Adams et al., 2023; Crisol Moya et al., 2020; Tsirantonaki & Vlachou, 2024). In the Iranian context, research has also begun to address inclusive and learning-centered leadership in education (Khakvatan et al., 2024; Shahrabi Farahani et al., 2020; Zandi & Sadeghi, 2024). Nevertheless, a considerable proportion of domestic research on inclusive leadership has been conducted outside school contexts and has focused on outcomes such as innovation, psychological safety, employee engagement, and organizational commitment (Akhavan et al., 2025; Babaei, 2021; Nazari & Yousefi, 2020; Sepahvand et al., 2020). Therefore, a need remains for context-sensitive models that explain inclusive leadership specifically within primary schools and reflect the experiences of educational stakeholders. Accordingly, the present study aimed to design and explain an inclusive leadership model by identifying its dimensions and components in primary schools in Lorestan Province, Iran.

Methods and Materials

This study was applied in purpose and qualitative in approach, with an inductive orientation. Thematic analysis was used as the main analytical strategy. The participants consisted of experienced primary school teachers, university specialists in educational administration, school principals, and senior education managers and experts in Lorestan Province. Participants were selected through purposive sampling, supplemented by snowball sampling, in order to identify individuals with relevant knowledge and experience concerning school leadership and inclusion.

Data were collected through 16 in-depth, semi-structured interviews. Each interview lasted approximately 45 to 65 minutes. The interview questions focused on the meaning and characteristics of inclusive leadership, manifestations of inclusive leadership in school settings, the role of principals in responding to diversity, stakeholder participation, teacher support, psychological safety, and the organizational conditions required for inclusion.

The interview data were analyzed through a multilevel thematic process. First, the transcripts were read carefully and meaningful segments related to the research question were identified. Initial concepts and basic themes were then extracted from the participants' statements. In the next stage, conceptually related basic themes were compared, grouped, and organized into broader organizing themes. Finally, the relationships among the organizing themes were examined to identify overarching themes representing the principal dimensions of inclusive leadership. To enhance trustworthiness, the preliminary findings were reviewed by academic experts and a doctoral student who had not participated in the interviews, and revisions were made based

on their feedback. Continuous links between the raw data and the final thematic structure were maintained throughout the analysis.

Findings

The thematic analysis resulted in the identification of 12 organizing themes clustered within four overarching themes. The first overarching theme was "Equitable Governance, Acceptance of Diversity, and Institutionalization of Inclusion." This theme comprised three organizing themes: justice, equality, and elimination of discrimination; acceptance and valuing of diversity and individual uniqueness; and institutionalization of inclusion in school structures and processes. The findings indicated that inclusive leadership requires equitable distribution of opportunities and resources, awareness of bias, recognition of cultural and individual differences, attention to students with special or disadvantaged conditions, and the incorporation of inclusion into formal school procedures and decision-making mechanisms.

The second overarching theme was "Participation, Dialogue, and Inclusive Relational Governance." It included inclusive participation and shared decision-making; hearing voices, open communication, and leader accessibility; and cooperation among the school, family, and community. The findings showed that meaningful participation goes beyond symbolic consultation and requires stakeholders to have actual opportunities to influence school decisions. Active listening, transparent communication, and accessible leadership were identified as mechanisms for strengthening trust and participation. In addition, sustained cooperation with families and local communities was found to support inclusive school governance.

The third overarching theme was "Belonging, Psychological Safety, and Human-Centered Supportive Leadership." This theme consisted of belonging, perceived value, and psychological safety; empathy, respect, and relationship-oriented leadership; and a restorative and supportive approach to behavior and conflict management. Participants emphasized the importance of creating a school environment in which teachers, students, and parents feel seen, respected, and able to express their views without fear. Empathy and respectful communication were regarded as essential for building trust and managing differences. The findings also indicated that restorative approaches, rather than exclusively punitive strategies, are more consistent with inclusive leadership because they preserve dignity and promote responsibility and learning.

The fourth overarching theme was "Empowerment, Learning Leadership, and Organizational Learning Capacity." It consisted of teacher empowerment and professional agency; learning leadership and responsiveness to learning differences; and flexible, creative, and learning-oriented leadership. Participants emphasized that inclusive principals should support teachers' professional development, peer learning, collaboration, experimentation, and self-reflection. They should also encourage differentiated instruction and educational practices that respond to students' varied abilities and needs. Finally, effective inclusive leadership was characterized by managerial flexibility, openness to new ideas, continuous review of school practices, and a shift from controlling leadership toward facilitative leadership.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that inclusive leadership in primary schools is a multidimensional and systemic phenomenon rather than a discrete set of managerial behaviors. The four overarching themes demonstrate that inclusion depends on the interaction of structural, relational, psychological, and instructional dimensions. Equity and recognition of diversity establish the normative foundation of inclusive leadership; participation and dialogue provide mechanisms for shared governance; belonging and psychological safety create the relational conditions necessary for meaningful engagement; and empowerment and learning leadership connect inclusion directly to teaching and professional development.

The first theme suggests that inclusive leadership becomes sustainable only when equity and diversity are embedded in school structures rather than remaining personal values of individual principals. Fairness in resource allocation, recognition of different needs, and formal mechanisms for participation transform inclusion into an organizational property. This finding is particularly important because it distinguishes inclusive leadership from benevolent or supportive leadership. A principal may be personally supportive, yet inclusion will remain fragile if school procedures continue to reproduce unequal access or marginalize particular groups.

The second theme highlights the importance of distributed participation. Inclusive leadership requires a shift from unilateral decision-making toward relational governance in which teachers, students, parents, and community members have opportunities to contribute to school decisions. Such participation strengthens legitimacy, increases shared responsibility, and allows school leaders to access knowledge that may otherwise remain invisible. In this sense, voice is not merely a communication strategy but a governance mechanism.

The third theme demonstrates that inclusion is also an emotional and psychological experience. Individuals cannot participate meaningfully when they fear humiliation, exclusion, or punishment. Psychological safety, empathy, respectful communication, and restorative conflict management therefore function as essential conditions for inclusive participation. These findings suggest that school leaders should consider the emotional consequences of managerial practices, particularly in primary schools where students' early experiences of fairness, belonging, and authority may shape their later relationship with school.

The fourth theme extends inclusive leadership into the instructional core of the school. Inclusion cannot be achieved solely through administrative fairness or positive interpersonal relationships; it must also influence teaching, professional learning, and responsiveness to diverse learning needs. Teacher empowerment is therefore central because teachers are the primary agents through whom inclusive values are translated into classroom practice. Leadership that supports professional learning, experimentation, differentiated instruction, and reflective practice strengthens the school's capacity to respond to diversity in a sustainable manner.

Overall, the proposed model suggests that inclusive leadership in primary schools should be understood as an integrated organizational approach in which equity, participation, belonging, and learning reinforce one another. Equity without participation may remain hierarchical; participation without psychological safety may become symbolic; support without professional empowerment may not improve learning; and professional development without equitable structures may benefit only selected groups. The significance of the model therefore lies in its integrated nature and in its grounding in the lived experiences of educational stakeholders in Lorestan Province.

In conclusion, inclusive leadership in primary schools requires the simultaneous institutionalization of equitable governance, recognition of diversity, stakeholder participation, psychological safety, supportive human relationships, teacher empowerment, differentiated learning support, and organizational learning. The model developed in this study provides a context-sensitive framework that can inform leadership development, school improvement, and future empirical evaluation of inclusive leadership in Iranian primary education.

References

Adams, D., Hussain, S., & Tan, K. L. (2023). Inclusive leadership for schools: Practices, challenges, and future directions. In *Educational leadership: Contemporary theories, principles, and practices* (pp. 85-99). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_6

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Akhavan, Afrinzadeh, K., & Mahdi. (2025). The effect of inclusive leadership on employee work engagement: The mediating role of organizational commitment and turnover intention at Yazd Province Airport. *NAJA Human Resources*, *19*(8), 149-176.

Alnuaimi, A., & Opoku, M. P. (2024). Female school leadership in the United Arab Emirates: Validation of a 'heuristic' inclusive education leadership model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *24*(3), 597-611. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12657

Babaei, M. R. (2021). *The effect of inclusive leadership on team innovation: The mediating role of team voice and the moderating role of performance pressure* [Master's thesis, Payame Noor University, Yazd Center].

Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K., & McLeskey, J. (2018). Leadership for effective inclusive schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *42*(1), 65-81. https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6

Bowers, A. J. (2020). *Examining a congruency-typology model of leadership for learning using two-level latent class analysis with TALIS 2018*.

Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö., & Castellanos-Reyes, D. (2022). The impact of COVID-19 on education: A meta-narrative review. *TechTrends*, *66*(5), 883-896. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0

Carvalho, A. (2024). School and the UN 2030 Agenda: Promoting sustainability, combating poverty and reducing inequalities.

Chunhui, L., Azar, A. S., & Ahmad, A. (2024). Transformational leadership's impact on teacher's work performance through the mediation of organization culture: Literature review. *UCJC Business and Society Review*, *21*(80). https://doi.org/10.3232/UBR.2024.V21.N1.07

Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, *12*(13), 5375. https://doi.org/10.3390/su12135375

Daing, C. A., & Mustapha, L. C. (2023). School administrators' instructional leadership skills and teachers' performance and efficacy in senior high schools in the national capital region, Philippines. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, *11*(1), 1. https://doi.org/10.15739/IJEPRR.23.001

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, *58*(5), 539-554. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177

DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, *57*(1), 3-48. https://doi.org/10.1177/0013161X20913897

Dwertmann, D. J., & van Dijk, H. (2020). A leader's guide to fostering inclusion by creating a positive diversity climate. In *Inclusive Leadership* (pp. 149-161). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429449673-11

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, *52*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987

Karimi, H., & Khawaja, S. (2024). Inclusive leadership. *Edelweiss Applied Science and Technology*, *8*(6), 2403-2414. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2486

Khakvatan, M., Yari Hajatallou, J., & Daneshvar Heris, Z. (2024). An inclusive leadership model for education in Iran. *Educational Leadership and Management*, *18*(2), 161-188.

Latha, D. R. (2025). Fostering resilience through inclusion: The role of inclusive leadership in the workplace. *International Scientific Journal of Engineering and Management*, *4*, 1-7. https://doi.org/10.55041/ISJEM03344

Nazari, F., & Yousefi, B. (2020). Modeling the effect of inclusive leadership on learning from errors among employees of sport and youth departments in western Iran: The mediating role of psychological safety and moderating role of power distance. *Organizational Behavior Management in Sport Studies*, *7*(4), 101-113.

Salapong, M. (2025). School administrators' leadership behavior in implementing Learning Action Cell (LAC). *Social Science and Humanities Journal*, *9*, 7668-7838. https://doi.org/10.18535/sshj.v9i05.1820

Sepahvand, R., Saedi, A., & Momeni Mofrad, M. (2020). Analyzing and evaluating the effect of inclusive leadership style on employee innovative behavior: The mediating role of psychological health. *Innovation Management in Defense Organizations*, *3*(3), 131-150.

Shahrabi Farahani, M., Khosravi Babadi, A. A., & Khorshidi, A. (2020). Identifying a model of instructional leadership among school principals: A case study of the first three grades of elementary schools in Tehran. *Management and Planning in Educational Systems*, *13*(2), 265-298.

Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villella, M., Ling, P., & Repp, C. (2021). Inclusive school leadership: Examining the experiences of Canadian school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *21*(3), 233-241. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515

Theoharis, G. (2024). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press.

Tsirantonaki, S., & Vlachou, A. (2024). Inclusive educational leadership and research instrument validation: School principals' values, knowledge, beliefs, attitudes and practices regarding inclusive education of disabled students. *European Journal of Inclusive Education*, *3*(1), 119-141. https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505

Zaccone, M. C., & Pedrini, M. (2026). Cultivating inclusive leadership: A catalyst for enhanced organizational citizenship. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, *26*(6), 1338-1357. https://doi.org/10.1108/CG-01-2024-0065

Zandi, K., & Sadeghi, S. (2024). A learning-centered leadership model in Iranian elementary schools. *Applied Educational Leadership*, *5*(2), 1-16.