



ارتقای خودکارآمدی معلمان در پرتو معلم رهبری

زهرا عظیمی^۱، سیروس قنبری^۲

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

azimizahra124@gmail.com

۲- استاد تمام دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

s.ghanbari@basu.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش شناسایی رابطه معلم رهبری با احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان به تعداد ۱۳۰۹ نفر (۱۸۴ نفر زن و ۱۲۵ نفر مرد) بود. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان، به تعداد ۳۰۲ نفر آزمودنی انتخاب شد. روش نمونه‌گیری با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد. جهت گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه معلم رهبری هویدا، داورپناه و رضاییان (۱۳۹۶) و خودکارآمدی تی اسپانن-موران و وولفولک (۲۰۰۱) استفاده گردید. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها مورد تایید متخصصین قرار گرفت. پایایی ابزار پژوهش با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۷ برای پرسشنامه معلم رهبری و ۰/۹۶ برای پرسشنامه خودکارآمدی محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص آمار توصیفی مانند (جدول، نمودار، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و نیز از روش آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) استفاده شد. نتایج نشان داد بین معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین مؤلفه‌های معلم رهبری مؤلفه‌های چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق و قدردانی بیشترین توان را در پیش‌بینی احساس خودکارآمدی معلمان دارند. با توجه به نتایج می‌توان گفت شیوه رهبری معلمان در کلاس درس و مدرسه بر افزایش تجربه احساس خودکارآمدی آنان اثرگذار است.

واژگان کلیدی: معلم رهبری، خودکارآمدی، معلمان

۱- مقدمه

اهمیت آموزش و پرورش بر هیچ کس پوشیده نیست، سرمایه‌ی امروز و آینده‌ی ماست، سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد، و همان چیزی است که بشر را از عصر تاریکی و جهل به عصر روشنایی و نور سوق بخشیده است. آموزش و پرورش پدیده‌ای عمومی در جهان است و سازمانی است که الگوی کلیه نهادها و سازمان‌های رسمی است. در فرآیند آموزش و پرورش، معلم رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش و پرورش، بدون وجود معلمان توانمند و دارای شایستگی حرفه‌ای میسر نمی‌باشد. بدیهی است که معلم زمانی می‌تواند به رسالت آموزشی خود عمل نماید و انتظارات اجتماعی را برآورده سازد که از ویژگی‌های مکفی و لازم برخوردار باشد. از مهمترین این ویژگی‌ها که با موفقیت یا شکست معلمان در ارتباط است، خودکارآمدی است (میراحمدی، خراسانی، ابوالقاسمی و مهری، ۱۳۹۸: ۲). مفهوم خودکارآمدی یکی از مفاهیم کلیدی نظریه‌ی شناختی-اجتماعی



بندورا می‌باشد. خودکارآمدی اشاره به یک باور عمومی در مورد صلاحیت برای به سرانجام رساندن وظایف دارد (زو، چن، لم و لیو، ۲۰۱۵: ۳). به عبارتی خودکارآمدی یک محصول یا نتیجه از قضاوت افراد است؛ درباره آنچه که می‌توانند با استفاده از مهارت‌های خود انجام دهند (کنتاس و دمیر، ۲۰۱۵: ۱۶۴۴). از سوی دیگر از آنجایی که در مسئله خودکارآمدی، معلم نقش کلیدی و اساسی در امر تعلیم و تربیت و افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، این مهم، ما را بیشتر متوجه وظیفه خطیر معلمی می‌نماید، چرا که معلم خودکارآمد می‌تواند گام مهمی جهت ارتقای کمی و کیفی مطالب یاد گرفته شده توسط فراگیران بردارد (پیر کمالی، مؤمنی مهموئی و پاکدامن، ۱۳۹۲: ۱۲۴). همچنین معلمان بنا به شرایط شغلی خود نیازمند درجه بالایی از خودکارآمدی هستند تا بتوانند آموزه‌های خود را به‌خوبی به دانش‌آموزان منتقل کنند، نبود خودکارآمدی در آن‌ها می‌تواند مشکلات عدیده‌ای را در اداره کلاس توسط آن‌ها ایجاد نماید (میراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲). در این میان به نظر می‌رسد معلم رهبری در شکل‌گیری باور و احساس خودکارآمدی معلمان می‌تواند اثرگذار باشد. یورک-بار و دوک^۳ (۲۰۰۴) معلم رهبری را بسیج و به‌کارگیری تخصص‌های معلم در تدریس و یادگیری برای بهبود فرهنگ و ساختار در مدرسه توصیف می‌کنند، به‌طوری‌که یادگیری دانش‌آموزان افزایش یابد. معلم رهبری فرآیندی است که طی آن معلمان، به‌صورت فردی یا به‌صورت جمعی، بر همکاران، مدیران و سایر اعضای مدرسه تأثیر بگذارند و باعث بهبود شیوه‌های تدریس و یادگیری باهدف افزایش یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان شوند (لی و لیو، ۲۰۲۰: ۳). معلم رهبران، جو آموزشی مدرسه را از طریق درگیر کردن همکاران در فعالیت‌های مختلف بهبود می‌بخشند (سرجیوانی و استارات، ۱۹۳۷، هویدا، سیادت و رحیمی، ۱۳۹۳: ۱۸۳-۱۸۲). در واقع رهبری در فرایندهای آموزشی به‌عنوان فرآیند تأثیر معلمان در کلاس درس در نظر گرفته می‌شود به‌طوری‌که آن‌ها ابتکار و عشق به کار خود را جهت دستیابی به اهداف تدریس و یادگیری از طریق کاری که انجام می‌دهند، نشان می‌دهند (الکارانسه و جبران صالح، ۲۰۱۰: ۴۱۴). در این خصوص پژوهش حاضر به بررسی ارتقای خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در پرتو معلم رهبری پرداخته است.

۲- تئوری و پیشینه پژوهش

خودکارآمدی سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناختی قرار دارد و به‌عنوان باور فرد درباره توانایی انجام عملکردهای موردنظر می‌باشد (عبدالله زاده و ملاقائی بهنمیری، ۱۴۰۱: ۱۴۷) و عبارت است از باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش برای اتخاذ سطوح انتخابی عملکرد که راهنما و شکل‌دهنده رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد می‌باشد. این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌گردند. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت‌ها، تنظیم اهداف و تعهد کاری می‌گردد (سنیسل بچاری، افرا، بان، دراری و شاه‌رخ، ۱۴۰۰: ۴۰۷). می‌توان گفت خودکارآمدی عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. عملکرد مناسب هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دائم در حال تغییر، مبهم، غیرقابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است (جعفری، رشید، خرم دل و جعفری، ۱۳۹۵: ۹۴). بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که توسط آن، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف، به‌گونه‌ای اثربخش سازمان‌دهی می‌شود (منصوریان، ۱۴۰۱: ۲۰۰). خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرو دهنده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (خدادوست، میرزا زاده و رشیدی، ۱۴۰۱: ۵۶). داشتن خودکارآمدی بالا باعث می‌شود فرد دست به عمل بزند و خودکارآمدی پایین باعث اجتناب در فرد می‌شود. زمانی که فرد حس می‌کند که توانایی

1. Zou, Chen, Lam & Liu

2. Kontas & Damir

3. York-Barr & Duke

4. Li & Liu

5. Sergiovanni & Starratt

6. Al-karasneh & Jubran Saleh



دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

انجام کاری را دارد، احتمالاً برای انجام چنین کاری اقدام می‌کند ولی زمانی که احساس توانایی برای انجام کاری را ندارد احتمال کمی وجود دارد که آن را انجام دهد (کرباسی و سامانی^۱، ۲۰۱۶: ۶۱۹). در واقع خودکارآمدی می‌تواند به عنوان یک واسطه بین ویژگی‌ها، نگرش، دیدگاه و تبدیل آن‌ها به رفتار و عمل، ایفای نقش کند (خسروی، پورشافعی و طاهر پور، ۱۳۹۹: ۶۹).

بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی دارای سه مؤلفه (بعد) می‌باشند: سطح، عمومیت و قدرت. "انتظارات کارآمدی" با داشتن این ابعاد چندگانه، تأثیرات مهمی در عملکرد فرد دارند (همت یار، ۱۳۹۸: ۲۲-۲۱). بندورا (۲۰۰۰) بیان می‌کند که انسان برای کسب اطلاعات، تصمیم‌گیری، حل مشکلات، مدیریت محیط و تمامی فرآیندهایی که خودکارآمدی فردی را تعیین می‌کند، به قابلیت‌های مهمی نیاز دارد که شامل قابلیت رمزگذاری، قابلیت جایگزینی، قابلیت دوراندیشی، قابلیت خودتنظیمی (خودسامانی) و قابلیت خوداندیشی (خودانعکاسی) هستند. بندورا (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که افراد به وسیله این قابلیت‌ها در رفتارهای خود، بیش‌ازپیش، فعال خواهند شد و قادر می‌شوند تا عملکردهای فردی خود را بهبود ببخشند. این ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها در کنترل اتفاقاتی که بر زندگی تأثیر می‌گذارد، تأثیر زیادی دارند (شاوران، ۱۳۹۰: ۵۷).

ریچاردسون^۲ (۱۹۹۹) حیطه‌های خودکارآمدی را شامل موارد زیر می‌داند:

(الف) خودکارآمدی اجتماعی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در رسیدن به معیارهای اجتماعی و ارتباطات اجتماعی است.
(ب) خودکارآمدی تحصیلی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است.

(ج) خودکارآمدی هیجانی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجان‌ها و افکار منفی است.

(د) خودکارآمدی جسمانی: به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان از انجام فعالیت‌ها و مهارت‌های فیزیکی و همچنین اطمینان از تأثیرگذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است.

خودکارآمدی معلمان به عنوان معیاری ذهنی از قابلیت‌های معلم در دستیابی به وظایف مرتبط در حرفه معلمی توصیف می‌شود و از جمله ابعاد مورد بررسی در زمینه تربیت معلم است (بارودی و شایا^۳، ۲۰۲۲: ۳). کوری و استلا^۴ (۲۰۱۸)، خودکارآمدی معلمان را به عنوان معیار انتظار معلمان از توانایی و اختیار تأثیرگذاری بر نتایج دانش‌آموزان توصیف کردند. در واقع آن‌ها آموزش خودکارآمدی را به عنوان عاملی برای اندازه‌گیری انتظارات اثربخشی معلمان در داشتن توانایی، تأثیرگذاری و نفوذ بر نتایج دانش‌آموزان در نظر گرفتند. خودکارآمدی معلمان نیز، به عنوان یک عامل زمینه‌ای، عبارت از باور به تأثیرگذاری بر یادگیری و ادراک معلمان از صلاحیت خود در برآوردن الزامات حرفه‌ای در یک موقعیت مشخص است (گدارد، هوی و وولفولک هوی^۵، ۲۰۰۴: ۴). شیوه ارتباط معلم با دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر خودکارآمدی معلمان قرار دارد. خودکارآمدی بالا سبب ایجاد ارتباط مثبت و خودکارآمدی پایین سبب ایجاد ارتباط منفی با دانش‌آموزان خواهد شد (صمدی، ۱۳۹۲: ۱۰۹). مطالعات مربوط به خودکارآمدی معلمان نشان می‌دهد عنا صر و مؤلفه‌هایی چون انطباق جریان تربیت با نیازهای خاص دانش‌آموزان، انگیزه دادن به دانش‌آموزان، حفظ نظم و انضباط، همکاری با همکاران و والدین و مواجهه سنجیده با تغییرات و چالش‌های آموزشی خودکارآمدی معلمان را افزایش می‌دهد و این افزایش خودکارآمدی مانند سپری آن‌ها را در برابر بی‌انگیزگی، استرس و فرسودگی شغلی محافظت می‌کند (اسکالویک و اسکالویک^۶، ۲۰۰۷: ۶۱۳). خودکارآمدی معلم به ارزیابی استعداد و توانایی معلم در درگیر کردن دانش‌آموزان برای یادگیری و حصول نتایج مناسب حتی برای دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌انگیزه اشاره دارد (تی اس چانن-موران، وولفولک هوی و هوی^۷، ۱۹۹۸: ۲۰۲). تی اس چانن-موران و وولفولک (۲۰۰۱)،

1. Karbasi & Samani

2. Richardson

3. Baroudi & Shava

4. Corry & Stella

5. Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy

6. Skaalvik & Skaalvik

7. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy



خودکارآمدی معلمان را شامل سه مؤلفه می‌دانند که عبارت‌اند از: ۱- درگیر کردن فراگیران ۲- روش‌های تدریس ۳- مدیریت کلاسی. بنابراین انسان برخوردار از خودکارآمدی در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است و خودکارآمدی این توانایی را به افراد می‌دهد تا بر رفتارهایشان کنترل و نظارت داشته باشند (یوسف پور اوندی، ملک‌زاده و عرفانیان خانزاده، ۱۳۹۶: ۲۲۲).

مفهوم معلم رهبری برای اولین بار توسط ویلارد والر^۱ در سال ۱۹۳۲ مطرح شد. کتاب جامعه‌شناسی تدریس والر (۱۹۳۲) به خاطر کار پیشگامانه‌اش در حوزه‌های تدریس، در مدارس به صورت گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گرفت، همچنین وی اولین فردی بوده که در مورد امکان رهبری معلمان بحث کرده است (پاجاک^۲، ۲۰۱۲: ۱۸۲). معلم رهبری، راهبردی اثربخش برای بهبود فرآیند آموزشی در کلاس درس و مدرسه معرفی می‌شود که از طریق مشاوره، راهنمایی، مربی‌گری و تسهیلگری و بسیج توانمندی‌ها، معلمان در نقش رهبران دست به نوآوری می‌زنند (فراست^۳، ۲۰۱۲: ۲۰۹)؛ و همچنین عاملی برای تغییر و تخصصی برای اصلاح برنامه‌های درسی شناخته شده است (هانزیکر^۴، ۲۰۱۲: ۲۶۸). برلینر^۵ (۱۹۸۳) خاطر نشان می‌کند که معلمان بسیاری از وظایف اجرایی را در کلاس انجام می‌دهند. به‌عنوان نمونه، آن‌ها در برنامه‌ریزی، انتقال اهداف، سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی، ایجاد جو لذت‌بخش کاری، آموزش افراد جدیدالورود به گروه کاری، مرتبط ساختن بخش‌های کاری به واحدهای دیگر سیستم و انگیزش کسانی که عملکرد کاری را نظارت و ارزیابی نموده، مشارکت می‌نمایند. از این نقش‌ها و وظایف معلمان، تلقی‌های گوناگونی وجود دارد از جمله این تلقی‌ها، معلم به‌عنوان رهبر است. معلم رهبران، جو آموزشی مدرسه را از طریق درگیر کردن همکاران در فعالیت‌های مختلف بهبود می‌بخشند. در انجام این کار، معلم رهبران کیفیت رهبری تحولی را از طریق افزایش فرآیندهای آموزشی در کلاس‌های درس و مدارس به‌عنوان یک کل نشان می‌دهند (سرجیوانی و استارات، ۱۹۳۷، ترجمه هویدا و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۸۳-۱۸۲). شاید مشخص‌ترین تعریف از معلم رهبری زمانی اتفاق بیفتد که معلمان خارج از وظایف عادی تدریس در کلاس، نقش‌های اضافی و رسمی را بر عهده بگیرند. معلم رهبری به‌طور سنتی به‌عنوان تعیین نقش رسمی در ساختار سازمانی سلسله‌مراتبی تعریف می‌شود. در این تعریف، معلم رهبری چیزی جدا از مسئولیت‌های منظم تدریس است و اغلب به سیاست‌ها و ابتکارات ایجاد شده توسط غیر معلمان گره خورده است (فیتزجرالد و گانتز^۶، ۲۰۰۸: ۳۳۴).

در مجموع باید گفت که معلم رهبری به‌عنوان موقعیت‌های عملی تعریف می‌شود (سینها و هانیوشن^۷، ۲۰۱۷: ۲)؛ که دارای ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی است. به‌طور مثال آرجنت^۸ (۲۰۱۲) شش بعد را برای معلم رهبری در نظر گرفته است که عبارت‌اند از: چشم‌انداز، نتیجه محوری و پاسخگویی، نفوذ، اخلاق، دانش و توانایی و همکاری. نانگ^۹ (۲۰۱۲) شش متغیر کلیدی را به‌عنوان ابعاد معلم رهبری معرفی کرده است. این شش بعد معلم رهبری شامل: ایجاد انرژی در کلاس درس، ظرفیت‌سازی، تأمین امنیت محیط، گسترش چشم‌انداز، مواجهه و به حداقل رساندن بحران و بعد جستجو و ترسیم موفقیت می‌باشد. هویدا و همکاران (۱۳۹۶) نیز هشت بعد را برای معلم رهبری در نظر گرفته‌اند که شامل: دانش و توانایی، چشم‌انداز توسعه‌ای، تقویت مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، نفوذ، محیط مثبت و قدردانی، همکاری و اخلاق می‌باشد.

گانتز و براین^{۱۰} (۲۰۱۰) معتقدند که همان‌طور که معلمان وقت و انرژی خود را برای شناسایی پیشرفت‌های احتمالی اختصاص می‌دهند، هم‌زمان برای موفقیت خود هم سرمایه‌گذاری می‌کنند. خوشبختانه، معلم رهبری افکار همکاری را گسترش می‌دهد. در

1. Willard Waller

2. Pajak

3. Frost

4. Hunzicker

5. Berlinere

6. Fitzgerald & Gunter

7. Sinha & Hanuscin

8. Argent

9. Ngang

10. Gutierrez & Bryan



همکاری، یک رهبر وجود ندارد، بلکه در عوض چندین رهبر متخصص وجود دارد. این همکاری و اشتراک به دلیل جو حرفه‌ای ایجاد شده از طریق معلم رهبری صورت می‌گیرد. اگر این جو وجود نداشته باشد، معلمان ممکن است نسبت به یکدیگر احساس رقابت کنند و دانش را پیش خود نگه دارند. به عبارتی دیگر، معلم رهبری می‌تواند به اشتراک گذاشتن دانش را ارتقاء دهد. در نتیجه، معلمان به فراگیری مستمر تبدیل می‌شوند و با تمایل بیشتری نظریه‌های جدید آموزشی را امتحان می‌کنند. معلم رهبری می‌تواند نقش مهمی در فرهنگ کلی مدرسه و حفظ معلم داشته باشد. معلم رهبری ممکن است این امر را از طریق استقرار یک فرهنگ سالم برای مدرسه، توسعه حرفه‌ای جهت حل مشکلات مربوط به یادگیری دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری مشترک توسط بسیاری از افراد انجام دهد (روح الهی و ونوسفادارانی، ۱۳۹۹: ۲۷-۲۶). بسیاری از تحلیلگران به شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز برای معلم رهبران پرداخته‌اند: یک طبقه‌بندی از این مهارت‌ها توسط هریس و لمبرت^۱ (۲۰۰۳) ارائه شده است: ۱- اقدامات و فعالیت‌های شخصی (گوش دادن و توجه به باز خورد- خود اندیشی- خودارزیابی- دلواپسی (نگرانی) و تکریم (احترام)). ۲- مهارت‌های جمعی (تصمیم‌گیری- تیم سازی- حل مسئله- حل تعارض و اختلاف). ۳- مهارت‌های حرفه‌ای و دانش (ارتباطات- نفوذ- پاسخگویی و دانش حرفه‌ای). ۴- تغییر مأموریت (برنامه‌ریزی- تغییر- توسعه حرفه‌ای و پشتیبان) (هریس و میوجس^۲، ۲۰۰۵: ۸۴). یکی از بهترین راهبردهایی که موجب رشد و توسعه صلاحیت‌های رهبری در مدارس می‌شود این است که پتانسیل‌های رهبری را در بین معلمان شناسایی کنیم. تحقیقات نشان داده‌اند که برای شناسایی این پتانسیل‌ها چند استراتژی وجود دارد: واگذاری مسئولیت‌ها به معلمان، درگیر کردن و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، عمل کردن و اجرای قوانین دموکراتیک در مدرسه (هویدا و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۲۲-۲۲۱). اوون^۳ (۲۰۰۷) بیان می‌دارد که هر فردی توانایی تبدیل شدن به یک رهبر را دارد؛ اما باید یک محیط ایده‌آل برای او فراهم بشود تا بتواند از این پتانسیل استفاده نماید و برای داشتن رهبر در یک مدرسه یا هر سازمانی، ساختارها باید دموکراتیک‌تر و سلسله مراتب کمتر باشد. فرایند انتقال مسئولیت به معلمان و دخالت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها می‌تواند معلمان را برای نقش رهبری آماده سازد؛ که این امر احساس مسئولیت درون آن‌ها به وجود می‌آورد که می‌تواند برای آماده‌سازی رهبران آینده سازنده باشد. در همین زمینه کوین، هاگارد و فورد^۴ (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند که مؤلفه رهبری باید در برنامه‌های آماده‌سازی و تربیت معلمان در نظر گرفته شود. همچنین در مدارس نیز افراد مشتاق به رهبری آموزش داده شوند. با مرور پیشینه‌ی پژوهش می‌توان گفت که تاکنون رابطه خودکارآمدی و معلم رهبری با متغیرهای بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است از جمله: سالاری و امین بیدختی (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که میان خودکارآمدی معلمان و مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای معلمان شهرستان بیرجند رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نخعی و اعلمی (۱۴۰۱) دریافتند که بین شادکامی با خودکارآمدی، شادکامی با سلامت سازمانی، سلامت سازمانی با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهر ستان کاشمر رابطه وجود دارد. نتایج پژوهش رضوانی، ایرانمنش و منظری توکلی (۱۴۰۰) حاکی از آن بود که ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی فرسودگی شغلی بودند. پویا، داورپناه و هویدا (۱۴۰۰) در یافته‌های پژوهش نشان دادند که معلم رهبری با پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارد. هویدا و داورپناه (۱۳۹۸) دریافتند که معلم رهبری با مهارت‌های حل مسئله و تفکر خلاق رابطه مثبت و معناداری دارد و معلم رهبری با میانجی‌گری تفکر خلاق به‌طور غیرمستقیم، ۹ درصد از واریانس مهارت‌های حل مسئله را تبیین می‌کند. نتایج پژوهش سیری پارپ، بوا سوان و ناتناچای^۵ (۲۰۲۲) حاکی از آن بود که رهبری آموزشی مدیر بر خودکارآمدی معلم از طریق اثربخشی جمعی معلم با نقش تعدیل شده معلم تأثیر می‌گذارد؛ و همچنین نتایج، دانش نظری و شواهد تجربی را در خصوص رابطه بین رهبری آموزشی مدیر و خودکارآمدی معلم با تأکید بر اثر واسطه‌ای تعدیل شده از نقش معلم افزایش می‌دهد. اکمان^۶ (۲۰۲۱) نشان داد بین معلم رهبری،

¹. Harris & Lambert

². Harris & Muijs

³. Owen

⁴. Quinn, Haggard & Ford

⁵. Siriparp, Buasuwana & Nanthachai

⁶. Akman



خودکارآمدی معلم و عملکرد معلم رابطه متوسط، مثبت و معناداری وجود دارد و از طریق معلم رهبری می‌توان خودکارآمدی و عملکرد را به‌طور معناداری پیش‌بینی کرد و رفتارهای رهبری معلم مفهوم مهمی در خودکارآمدی و عملکرد معلم می‌باشد. لی و لیو (۲۰۲۰) دریافتند که رهبری تحول‌آفرین به‌طور معنادار و مثبت با معلم رهبری مرتبط است. در این میان رهبری تحول‌آفرین و معلم رهبری هر دو رابطه مثبتی با خودکارآمدی معلمان دارند، اما فقط معلم رهبری با یادگیری دانش‌آموزان ارتباط مثبت دارد. بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش مورد مطالعه می‌توان گفت هنگامی که مسئولیت‌های رهبری را معلمان به عهده می‌گیرند، برای ایفای نقش رهبری، خود را توانمند کرده تا نتایج تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند و معلم رهبران با تصدیق و برانگیختن باورها و صلاحیت‌های همکاران، احساس خودکارآمدی را در آنان ارتقا می‌دهند. لذا پژوهش در صدد پاسخگویی به شیوه علمی به این سوال است که بین معلم رهبری با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد؟

۳- فرضیات پژوهش

- ۱- بین معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد.
- ۲- مؤلفه‌های معلم رهبری قدرت پیش‌بینی احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان را دارد.

۴- روش شناسی

۴-۱- روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش از روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۰۹ نفر (۱۱۸۴ معلم زن و ۱۲۵ معلم مرد)، که از این تعداد ۶۲۰ معلم در مدارس ناحیه یک (۵۲۲ زن و ۶۸ مرد) و ۶۸۹ معلم در مدارس ناحیه دو (۶۳۲ زن و ۵۷ مرد) بودند. در این پژوهش حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان، شامل ۳۰۲ نفر (۲۷۳ زن و ۲۹ مرد) محاسبه گردید. روش نمونه‌گیری نیز نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی است. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه معلم رهبری هویدا و همکاران (۱۳۹۶) دارای ۴۳ گویه و هشت مؤلفه (دانش و توانایی، چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق، تقویت پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، نفوذ، همکاری، ایجاد محیط مثبت، قدردانی) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت و پرسشنامه خودکارآمدی تی اسپچانن- موران و وولفولک (۲۰۰۱) دارای ۲۴ گویه و سه مؤلفه (درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس، مدیریت کلاسی) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شد. جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول شماره (۱) ارائه شده است. از روش روایی محتوایی جهت تعیین روایی ابزار استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری اسپاس ۱۶ انجام شد. در سطح توصیفی از آماره‌هایی نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون‌های کالموگروف - اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شد.

جدول (۱) پایایی ابزار گردآوری اطلاعات (پرسشنامه‌ها)

تعداد گویه	آلفای کرونباخ	پرسشنامه
۴۳	۰/۹۷	معلم رهبری
۲۴	۰/۹۶	خودکارآمدی

۵- بحث نتایج یافته‌ها



۵-۱- آمار توصیفی

نتایج پژوهش بیانگر آن است که نمونه مورد مطالعه از لحاظ جنسیت ۲۷۳ نفر (۹۰/۴ درصد) زن و ۲۹ نفر (۹/۶ درصد) مرد هستند. از نظر سن ۲۵ نفر (۸/۳ درصد) بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۸۷ نفر (۲۸/۸ درصد) بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۱۵۴ نفر (۵۱ درصد) بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۳۳ نفر (۱۰/۹ درصد) ۵۱ سال و بالاتر است. ۳ نفر (۱ درصد) نیز سن خود را ذکر نکرده‌اند. از لحاظ میزان تحصیلات ۵ نفر (۱/۷ درصد) دیپلم، ۳۲ نفر (۱۰/۶ درصد) کاردانی، ۱۹۰ نفر (۶۲/۹ درصد) کارشناسی، ۶۹ نفر (۲۲/۸ درصد) کارشناسی ارشد و ۴ نفر (۱/۳ درصد) دکتری است. ۲ نفر (۰/۷ درصد) میزان تحصیلات خود را ذکر نکرده‌اند. سنوات خدمت ۴۵ نفر (۱۴/۹ درصد) کمتر از ۱۰ سال، ۱۲۶ نفر (۴۱/۷ درصد) بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۱۱۴ نفر (۳۷/۷ درصد) ۲۱ تا ۳۰ سال و ۱۵ نفر (۵ درصد) ۳۱ سال و بالاتر است. ۲ نفر (۰/۷ درصد) میزان سابقه خدمت خود را ذکر نکرده‌اند. از نظر محل خدمت ۱۴۳ نفر (۴۷/۴ درصد) از معلمان مورد مطالعه در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه یک و ۱۵۹ نفر (۵۲/۶ درصد) در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه دو، مشغول به خدمت بودند.

۵-۲- آمار استنباطی

برای بررسی پیش فرض استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک از آزمون کالموگروف-اسمیرونوف استفاده شده است. هدف از انجام این آزمون این است که مشخص شود آیا توزیع داده‌ها از وضعیت نرمال برخوردارند یا نه.

جدول (۲) نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرونوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	تعداد نمونه	مقدار Z	سطح معناداری
معلم رهبری	۳۰۲	۱/۳۵۲	۰/۰۵۲
احساس خودکارآمدی	۳۰۲	۱/۳۲۳	۰/۰۶۰

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرونوف در جدول (۲) می‌توان اظهار نمود که توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند؛ زیرا سطح معناداری مقادیر Z در هر یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد ($P > 0.05$). بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد.

فرضیه (۱) بین معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه وجود دارد.

جدول (۳) بررسی رابطه معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون

رابطه متغیرها	درگیر کردن فراگیران	روش‌های تدریس	مدیریت کلاسی	احساس خودکارآمدی
دانش و توانایی	ضریب همبستگی	۰/۳۱۶	۰/۳۰۳	۰/۲۹۲
	سطح معناداری	**۰/۰۰۰۱	**۰/۰۰۰۱	**۰/۰۰۰۱
چشم‌انداز توسعه‌ای	ضریب همبستگی	۰/۴۰۷	۰/۳۵۸	۰/۳۹۲



**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۴۳۴	۰/۴۰۸	۰/۳۹۱	۰/۴۵۱	ضریب همبستگی	اخلاق
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۳۷۲	۰/۳۵۱	۰/۳۳۷	۰/۳۸۵	ضریب همبستگی	تقویت پاسخگویی و مسئولیت پذیری در دانش- آموزان
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۴۱۹	۰/۴۰۸	۰/۳۶۶	۰/۴۳۵	ضریب همبستگی	نفوذ
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۴۰۷	۰/۳۹۷	۰/۳۵۰	۰/۴۲۶	ضریب همبستگی	همکاری
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۴۰۵	۰/۳۹۲	۰/۳۷۶	۰/۳۹۵	ضریب همبستگی	محیط مثبت
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۳۹۳	۰/۳۸۱	۰/۳۵۵	۰/۳۹۵	ضریب همبستگی	قدردانی
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	
۰/۴۹۴	۰/۴۷۱	۰/۴۴۶	۰/۵۰۵	ضریب همبستگی	معلم رهبری
**./...۱	**./...۱	**./...۱	**./...۱	سطح معناداری	

** در سطح ۰/۰۱ معنادار است. تعداد=۳۰۲

* در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول (۳) نشان داد که بین معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان ($p=0/0001$ و $r=0/494$) رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد؛ به عبارتی با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که با افزایش معلم رهبری در مدارس، میزان احساس خودکارآمدی معلمان افزایش می یابد. همچنین بین مؤلفه های دانش و توانایی ($p=0/0001$ و $r=0/317$)، چشم انداز توسعه ای ($p=0/0001$ و $r=0/392$)، اخلاق ($p=0/0001$ و $r=0/434$)، تقویت پاسخگویی و مسئولیت پذیری در دانش-آموزان ($p=0/0001$ و $r=0/372$)، نفوذ ($p=0/0001$ و $r=0/419$)، همکاری ($p=0/0001$ و $r=0/407$)، محیط مثبت ($p=0/0001$ و $r=0/405$) و قدردانی ($p=0/0001$ و $r=0/393$) در سطح ۰/۰۱ با احساس خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به عبارتی با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که با افزایش دانش و توانایی، چشم انداز توسعه ای، اخلاق، تقویت پاسخگویی و مسئولیت پذیری در دانش آموزان، نفوذ، همکاری، محیط مثبت و قدردانی در معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان، میزان احساس خودکارآمدی معلمان افزایش می یابد. همچنین رابطه همه مؤلفه های معلم رهبری با احساس خودکارآمدی و همه مؤلفه های آن در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار شد زیرا ($p<0/01$). بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت که با افزایش معلم رهبری و همه مؤلفه های آن در مدارس ابتدایی شهر همدان، میزان احساس خودکارآمدی و همه مؤلفه های آن در بین معلمان، افزایش می یابد.

فرضیه (۲) مؤلفه های معلم رهبری قدرت پیش بینی احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان را دارد.

برای پیش بینی احساس خودکارآمدی معلمان بر اساس مؤلفه های معلم رهبری و همچنین مقایسه شدت تأثیر مؤلفه های معلم رهبری از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شده است.

جدول (۴) رگرسیون چندگانه همزمان بین مؤلفه های معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان

دوین کتفرس ملی مطالعات خانوادہ و مدرسہ



شاخص‌ها	مجموع مجذورات SS	درجہ آزادی df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین R2	ضریب تعیین اصلاح شده R ²	دوربین واتسون
رگرسیون	۳۱/۸۰۳	۸	۳/۹۷۵	۱۴/۳۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۰	۰/۲۸۱	۰/۲۶۲	۱/۸۹۹
باقیمانده	۸۱/۲۰۸	۲۹۳	۰/۲۷۷						
کل	۱۱۳/۰۱۱	۳۰۱							

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۴) میزان آماره دوربین واتسون برابر با ۱/۸۹۹ بود که نشان می‌دهد باقیمانده‌ها با هم همبستگی ندارند و مستقل از هم هستند. هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین وجود نداشته و میزان F مشاهده شده در گام‌های رگرسیون در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. با توجه به مقدار R² تعدیل‌شده، مؤلفه‌های معلم رهبری، مجموعاً ۲۶/۲ درصد از واریانس نمرات احساس خودکارآمدی را تبیین می‌کنند. به عبارت دیگر تنها ۲۶/۲ درصد از تغییرات احساس خودکارآمدی، ناشی از مؤلفه‌های معلم رهبری است.

جدول (۵) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی احساس خودکارآمدی بر اساس مؤلفه‌های معلم رهبری

مفروضه‌های هم‌خطی	تورم‌واریانس VIF	تولرنس Tolerance	سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد		مقدار ثابت
					Beta	میانگین خطای استاندارد B	
			۰/۰۰۰۱	۸/۲۰۵		۰/۲۰۹	۱/۷۱۷
	۲/۲۴۹	۰/۴۴۵	۰/۲۲۸	۱/۲۰۸	-۰/۰۹۰	۰/۰۶۹	-۰/۰۸۳
	۲/۷۷۸	۰/۳۶۰	۰/۰۳۲	۲/۱۶۰	۰/۱۷۸	۰/۰۷۱	۰/۱۵۳
	۲/۵۷۵	۰/۳۸۸	۰/۰۰۰۱	۳/۸۴۴	۰/۳۰۵	۰/۰۶۶	۰/۲۵۲
	۳/۵۶۸	۰/۲۸۰	۰/۷۸۲	۰/۲۷۶	-۰/۰۲۶	۰/۰۷۱	-۰/۰۲۰
	۵/۰۹۳	۰/۱۹۶	۰/۶۱۶	۰/۵۰۳	-۰/۰۵۶	۰/۰۹۴	-۰/۰۴۷
	۳/۲۲۳	۰/۳۱۰	۰/۶۷۱	۰/۴۲۵	۰/۰۳۸	۰/۰۷۷	۰/۰۳۳
	۳/۷۸۲	۰/۲۶۴	۰/۱۶۹	۱/۳۷۸	۰/۱۳۳	۰/۰۷۹	۰/۱۰۹
	۳/۳۳۸	۰/۳۰۰	۰/۰۴۶	۲/۰۰۷	۰/۱۸۲	۰/۰۷۴	۰/۱۴۸

به منظور شناسایی و مقایسه شدت و جهت تأثیر مؤلفه‌های رهبری معلم، ضرایب بتا نیز محاسبه شده، با توجه به مقادیر بتا و سطح معنی‌داری مقادیر t در جدول (۵)، مؤلفه‌های چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق و قدردانی بر احساس خودکارآمدی معلمان تأثیر داشته و وارد مدل رگرسیون شده‌اند. بنابراین مؤلفه‌های چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق و قدردانی، توانایی پیش‌بینی احساس خودکارآمدی معلمان را دارند. تأثیر مؤلفه‌های چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق و قدردانی مثبت و به ترتیب به اندازه ۰/۱۷۸، ۰/۳۰۵ و ۰/۱۸۲ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری مقدار t به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ است، این مؤلفه‌ها سهم معنی‌داری در پیش‌بینی احساس خودکارآمدی معلمان دارند. بیشترین تأثیر مربوط به مؤلفه اخلاق و کمترین تأثیر مربوط به مؤلفه چشم‌انداز توسعه‌ای است. ضرایب متغیرهای مؤثر در مدل، در زیر آمده است. مدل نهایی عبارت است از:

$$+1/717 + (\text{قدردانی}) 0/182 + (\text{اخلاق}) 0/305 + (\text{چشم‌انداز توسعه‌ای}) 0/178 = \text{احساس خودکارآمدی}$$



۶- بحث و نتیجه گیری

کلیدی ترین نهاد اثرگذار در تأمین و تربیت نیروی انسانی و همین طور زمینه ساز رشد فکری و اخلاقی انسان ها در یک جامعه پویا، نهاد آموزش و پرورش می باشد و معلمان نیز به عنوان قلب تپنده این نهاد اجتماعی نقش اساسی برعهده دارند تا بتوانند نیروی انسانی کارآمد و خلاق برای جامعه تربیت نمایند. در واقع معلمان در نقش رهبر می توانند این مسئولیت اساسی را بر عهده بگیرند و موجب پیشرفت و توسعه جامعه شوند. معلم رهبری با ترکیبی از افزایش همکاری معلم و افزایش مسئولیت، دارای اثرات مثبت بر تحول مدارس و دانش آموزان است. قابل تشخیص ترین و قدرتمندترین اثر معلم رهبران بر روی خودشان است زیرا شواهد نشان می دهد که توانمندسازی معلمان منجر به افزایش اعتماد به نفس و رضایت شغلی می شود که این به نوبه خود سبب بهبود عملکرد و نتایج بالقوه بسیار بهتر برای یادگیرندگان می شود (هویدا و داورپناه، ۱۳۹۸: ۹۳). بر این اساس اهمیت رهبری معلمان با تجربه احساس خودکارآمدی در آمیخته است. چرا که شیوه ارتباط معلم با دانش آموزان به شدت تحت تأثیر خودکارآمدی معلمان قرار دارد و معلم خودکارآمد می تواند نقش کلیدی و اساسی در امر تعلیم و تربیت و افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا کند. در این پژوهش تلاش شده است به بررسی رابطه معلم رهبری با خودکارآمدی پرداخته شود. تجزیه و تحلیل فرضیه اول پژوهش نشان داد، بین معلم رهبری و احساس خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد به عبارتی می توان گفت که با افزایش دانش و توانایی، چشم انداز توسعه ای، اخلاق، تقویت پاسخگویی و مسئولیت پذیری در دانش آموزان، نفوذ، همکاری، محیط مثبت و قدردانی در معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان، میزان احساس خودکارآمدی معلمان افزایش می یابد. این نتیجه با نتایج پژوهش های سیری پارپ و همکاران (۲۰۲۲)، اکمان (۲۰۲۱) و لی و لیو (۲۰۲۰) که در مطالعات خود رابطه معلم رهبری را با خودکارآمدی معلمان معنادار گزارش نمودند، همسو است. در تبیین این فرضیه می توان گفت فر صت رهبری معلم در مدرسه به صورت مثبتی روی خود معلمان نیز ثمربخش است به طوری که باورهای معلم در مورد مهارت ها و توانایی های در شیوه تفکر، احساس و رفتار وی مؤثر واقع شده و راهنمایی مفید در شیوه عملکرد و شکل دهی رویدادهای زندگی و کاری می باشد. در واقع توسعه نقش معلم به عنوان رهبر می تواند علاوه بر انجام مسئولیت های تدریس و ارتقاء مهارت های یادگیری فراگیران در کلاس، بر رفتار و باور دیگر اعضای مدرسه نیز تأثیرگذار باشد. معلمان رهبر با ایمان به توانمندی خود همکاران را مشتاق به شکوفایی توانایی و استعدادهایشان کرده و به عنوان الگویی حرفه ای به تقویت احساس کارآمدی در معلمان کمک می کنند. احساس خودکارآمدی در موقعیت تدریس معلم موجب عملکرد موفقیت آمیز دانش آموزان می شود و هنگامی که معلم عهده دار رهبری شود از طریق اشتراک تجربیات و ارتباطی مثبت با همکاران قابلیت های خودکارآمدی خود را قوت می بخشد و تحقق اهداف آموزشی را میسر می کند.

یافته های فرضیه دوم پژوهش نشان داد، از بین مؤلفه های معلم رهبری مؤلفه های چشم انداز توسعه ای، اخلاق و قدردانی توانایی پیش بینی احساس خودکارآمدی معلمان را دارند. بیشترین تأثیر مربوط به مؤلفه اخلاق و کمترین تأثیر مربوط به مؤلفه چشم انداز توسعه ای است. نتیجه این فرضیه با یافته های پژوهش اکمان (۲۰۲۱) همراستا است. می توان گفت احساس خودکارآمدی در فرد موجب کمک به استفاده از مهارت ها در موقعیت های گوناگون شده و حس موفقیت را افزایش می دهد. در این میان معلم رهبران با شناخت نیازهای آموزشی، حفظ ارزش های اخلاقی و ترویج احترام متقابل، در ایجاد نگرش مثبت و تحول در خودباوری دانش آموزان و همکاران نقش دارند. معلمان رهبر بر باورها و توانایی های نیرومند خود تکیه کرده و موجب تسهیل در پیشرفت آموزش و یادگیری فراگیران می شوند. با توجه به نتایج فرضیه اول و دوم پژوهش، بر اساس تأثیر متغیر معلم رهبری بر احساس خودکارآمدی معلمان به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس پیشنهادات زیر مطرح می گردد:

- معلم رهبران با تقویت مهارت های ارتباطی و کلامی می توانند، باور به توانایی در همکاران را تشویق و تلقین نمایند.
- با تشکیل تیم های بهبود در مدارس، معلمان را به ایجاد انگیزه و همدلی با یکدیگر ترغیب نمایید.
- با تدوین آیین نامه ها و دستورالعمل های روشن و شفاف مشارکت معلمان را تسهیل کرده تا باور به کارآمدی افزایش یابد.



- مدیران مدارس و معلم رهبران با رفتاری سرشار از صداقت، انصاف، اعتماد و احترام متقابل در پرتو رعایت اصول اخلاقی در القای حس کارآمدی کارکنان کوشا باشند.
- در جهت افزایش حس کارآمدی معلمان در تعیین اهداف مشترک مدرسه و بررسی نیازهای آموزشی دانش آموزان به معلمان فرصت همکاری بدهید.
- معلمان بیشترین زمان خود را در کلاس درس می گذرانند، لذا پیشنهاد می شود تا به شرایط فیزیکی و رفاهی محیط کار توجه شود و با در اختیار گذاشتن تجهیزات آموزشی مناسب، شیوه های تدریس بهبود و سطح کارآمدی معلمان ارتقاء یابد.

منابع و مراجع

منابع فارسی:

- ۱- پیرکمالی، م.ع؛ مؤمنی مهموئی، ح. و پاکدامن، م. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۱۰): ۱۳۵-۱۲۳.
- ۲- پویا، م؛ داورپناه، ه.ا. و هویدا، ر. (۱۴۰۰). نقش معلم رهبری در پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان. اولین کنفرانس بین المللی علوم اجتماعی، روانشناسی، علوم تربیتی و علوم انسانی، <https://civilica.com/doc/1360706>
- ۳- جعفری، ف.ز؛ رشید، س؛ خرم دل، ک. و جعفری، ف.ا. (۱۳۹۵). ابعاد خودکارآمدی به عنوان پیش بین فرسودگی شغلی کارکنان جمعیت هلال احمر استان فارس. فصلنامه امداد و نجات، ۸(۳): ۱۰۱-۹۲.
- ۴- خدادوست، ر؛ میرزا زاده، ز.س. و رشیدی، ع. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی و عملکرد شغلی معلمان تربیت بدنی با نقش میانجی اعتماد سازمانی. فصلنامه علمی تربیت بدنی و علوم ورزشی، ۱(۴): ۶۷-۵۴.
- ۵- خسروی، ح؛ پورشفافی، ه. و طاهرپور، ف. (۱۳۹۹). تحلیل رابطه خودکارآمدی و نشاط کاری با نقش میانجی امیدواری در معلمان مقطع ابتدایی شهر بیرجند. فصلنامه علمی مطالعات فرهنگی- اجتماعی خراسان، ۱۴(۳): ۸۲-۶۵.
- ۶- رضواندی، ع؛ ایرانمنش، ز. و منظری توکلی، و. (۱۴۰۰). بررسی پیش بینی پذیری فرسودگی شغلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و خودکارآمدی در معلمان ابتدایی. پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۷(۱۵): ۶۸-۵۷.
- ۷- روح الهی ورنوسفادانی، ا. (۱۳۹۹). تبیین رابطه معلم رهبری با حرفه گرایی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در میان معلمان دوره متوسطه خمینی شهر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- ۸- سالاری، س. و امین بیدختی، ع.ا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی معلمان و مدیریت دانش با توسعه حرفه ای معلمان شهرستان بیرجند. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۸(۳): ۱۴۲-۱۲۵.
- ۹- سرجیوانی، ت. و استارات، ر. (۱۳۹۳). بازتعریف نظارت آموزشی، ترجمه رضا هویدا، علی سیادت و حمید رحیمی. انتشارات دانشگاه اصفهان: اصفهان.
- ۱۰- سنیسل بچاری، ش؛ افرا، ا؛ بان، م؛ دراری، ف. و شاهرخی، ش. (۱۴۰۰). ارتباط خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی در دانشجویان اتاق عمل. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۶): ۴۱۲-۴۰۵.
- ۱۱- شاوران، ح.ر. (۱۳۹۰). تحلیل روابط چندگانه میان اعتماد، عملکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی دانشگاه های منتخب دولتی شهر اصفهان. پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- ۱۲- صمدی، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۰(۱۷): ۱۲۶-۱۰۵.
- ۱۳- عبدالله زاده، ب. و ملا آقائی بهنمیری، ص. (۱۴۰۱). رابطه بین کیفیت زندگی کاری در مدرسه و انگیزه پیشرفت با خودکارآمدی معلمان آموزش و پرورش شهرستان بابلسر. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۳(۸): ۱۶۰-۱۴۶.
- ۱۴- منصوریان، ف. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش اخلاق حرفه ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۳(۷): ۲۰۹-۱۹۵.



- ۱۵- میراحمدی، خ؛ خراسانی، ا؛ ابوالقاسمی، م. و مهری، د. (۱۳۹۸). اجتماعات یادگیری حرفه‌ای (PLC): راهبرد حیاتی بهبود خودکارآمدی معلمان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۶(۱): ۱-۱۴.
- ۱۶- نخعی، ز. و اعلمی، م. (۱۴۰۱). بررسی رابطه شادکامی بر سلامت سازمانی با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان کاشمر. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵(۵۳): ۱۶۷-۱۵۷.
- ۱۷- همت‌یار، ر. (۱۳۹۸). رابطه منبع کنترل و سلامت روان با خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کاویان.
- ۱۸- هویدا، ر؛ داورپناه، ه. ا. و رضاییان، ح. (۱۳۹۶). معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس. دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۲): ۲۱۷-۲۳۶.
- ۱۹- هویدا، ر. و داورپناه، ه. ا. (۱۳۹۸). نقش معلم رهبری در بهبود مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان با میانجی‌گری تفکر خلاق. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۴(۱): ۱۰۰-۸۳.
- ۲۰- یوسف‌پور اوندیری، ق؛ ملک‌زاده، غ. و عرفانیان خانزاده، ح. (۱۳۹۶). نقش واسطه معنویت سازمانی در رابطه رهبری اخلاقی و خودکارآمدی کارکنان (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد). علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۴(۱): ۲۶۱-۲۲۱.

منابع لاتین:

- 21- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744.
- 22- Al-Karasneh, S. M. & Saleh, A. M. J. (2010). Islamic perspective of creativity: A model for teachers of social studies as leaders. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 2(2), 412-426.
- 23- Argent, J. L. (2012). An analysis of the impact of a teacher leadership program on the perception of leadership skills. *East Carolina University*
- 24- Baroudi, S. & Shaya, N. (2022). Exploring predictors of teachers' self-efficacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. *Education and Information Technologies*, 1-18.
- 25- Corry, M. & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: A review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12.
- 26- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2), 205-227.
- 27- Fitzgerald, T. & Gunter, H. M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International journal of leadership in education*, 11(4), 331-340.
- 28- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- 29- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- 30- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional development in education*, 38(2), 267-289.
- 31- Karbasi, S. & Samani, S. (2016). Psychometric properties of teacher self-efficacy scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 618-621.
- 32- Kontas, H. & Demir, M. (2015). The effect of pedagogical formation courses upon the professional self-efficacy perception of pre-service teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1643-1649.
- 33- Li, L. & Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 1-18.
- 34- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.
- 35- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom: How teachers can develop a new generation of leaders*. Routledge.
- 36- Pajak, E. F. (2012). Willard Waller's *Sociology of Teaching Reconsidered*: "What Does Teaching Do to Teachers?". *American Educational Research Journal*, 49(6), 1182-1213.
- 37- Quinn, C. L., Haggard, C. S. & Ford, B. A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: A model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1), 55-68.
- 38- Richardson, E. D. (1999). *Adventure-based therapy and self-efficacy theory: Test of a treatment model for late adolescents with depressive symptomatology*. Virginia Polytechnic Institute and State University.



- 39- Siriparp, T., Buasuwan, P. & Nanthachai, S. (2022). *The effects of principal instructional leadership, collective teacher efficacy and teacher role on teacher self-efficacy: A moderated mediation examination. Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(2), 353-360.
- 40- Sinha, S. & Hanuscin, D. L. (2017). *Development of teacher leadership identity: A multiple case study. Teaching and teacher education*, 63, 356-371.
- 41- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- 42- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). *Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- 43- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- 44- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- 45- Zou, H., Chen, X., Lam, L. W. R. & Liu, X. (2015). *Psychological capital and conflict management in the entrepreneur-venture capitalist relationship in China: The entrepreneur perspective. International Small Business Journal*, 34(4), 446-467.