

سنجش تاثیر رهبری مدیر و معلمان همیار بر تجارب آموزشی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

تاریخ دریافت مقاله : ۹۲/۴/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله : ۹۲/۵/۲۳

علی یاسینی*

دکتر حسن رضا زین آبادی**

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم***

دکتر حمیدرضا آراسته****

چکیده

هدف اصلی مقاله حاضر سنجش تاثیر رهبری مدیر و معلمان بر تجارب آموزشی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی بوده که از مجموع معلمان و مدیران مدارس راهنمایی، نمونه ای شامل ۱۵۰ معلم، ۳۰ مدیر و دانش آموزان ۶۰ کلاس درس سال سوم راهنمایی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند . داده ها و اطلاعات با استفاده از پرسشنامه ۲۵ آیتمی کامبورن و تایلور و نمرات پایانی درس ریاضی سال سوم راهنمایی مدارس شهر تهران گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت جهت بررسی روابط ساختاری بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، ابعاد تئوریزه شده رهبری مدیر، تاثیر معلمان همیار، و تغییر در تجارب آموزشی معلمان، از مدل یابی معادلات ساختاری چندسطحی استفاده شدیافته های تحقیق کارهای تجربی گذشته را تصدیق کرده و مساعدت های نوینی برای تحقیق در مورد زنجیره روابط مفروض بین تجارب رهبری اوگهی دانش آموزان فراهم آورهم رهبری مدیر و هم رهبری معلمان به طور قابل ملاحظه بر تجارب آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی تاثیر مکن دارند . مهمترین نتیجه این تحقیق وجود روابط علی غیرمستقیم، معنادار و قوی ای است که تاثیرات رهبری آموزاگیرایی دانش آموزان را تعدیل می نمایدنتایج نشان می دهد که کار مدیران بر پیشرفت دانش آموزان تاثیر می گذارد زیرا مدیران از طریق ارتقا دادن همکاری و ارتباط در فرآیند آموزش، به طور غیرمستقیم بر تجارب معلمان تگلزارفنی واژه های کلیدی: پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رهبری توزیع شده، بهسازی آموزش، رهبری معل

ادبیات موجود در زمینه تاثیر رهبری مدرسه بر یادگیری دانش آموزان به چهل سال قبل برمی گردد. اغلب ادبیات موجود اذعان داشته اند؛ اگر چه مدیران می توانند تاثیر قابل ملاحظه ای بر عملکرد دانش آموزان داشته باش ند، اما تاثیر آنها بواسطه دیگر جنبه های حیات مدرسه (مخصوصاً نحوه تدریس معلم در کلاس درس) تعدیل می شود. پژوهش های اخیر رهبری، طیف وسیعی از فعالیت های رهبری در مدرسه - مخصوصاً فعالیت های رسمی و غیررسمی رهبران مدرسه که توسط معلمان انجام می شوند - را در اثرگذاری بر عملکرد دانش آموزان و تجارب آموزشی مورد توجه قرار داده اند. مطالعات متعددی نیز رابطه بین رهبری مدرسه و موفقیت دانش آموزان را مورد مذاقه قرار داده اند. در پژوهش حاضر این دو روند با هم ترکیب شده، و اثرات هر دو منبع تغییر یعنی رهبری مدیر و تاثیر همیاران بر تجارب آموزشی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار می گیرد.

آنچه مشهود است؛ پژوهشگران شواهد ضعیفی در مورد اثرات مستقیم و اثرات متعامل و متقابل رهبری مدرسه بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی را گزارش کردند، اما شواهد نسبتاً محکمی در مورد اثرات غیرمستقیم وجود دارد. هالینگر و هک^۵ (۱۹۹۸) دریافته اند که مدیران دارای اثرات قابل قبول اما غیرمستقیم بر اثربخشی مدرسه و موفقیت دانش آموزان هستند مطالعه مارزانو، مک نولتی و واترز^۶ (۲۰۰۳) بر روی طیف وسیعی از مسئولیت های رهبری از جمله فرهنگ مدرسه، انگیزش کارکنان، حمایت آموزشی، و قابلیت پاسخگویی متمرکز بود آنها برای ابعاد مختلف رهبری، اندازه اثر را نیز محاسبه نمودند متوسط اندازه اثر برابر ۰.۲۵ بود. این مقدار بدین معناست که رابطه بین رهبری و موفقیت دانش آموزان قوی و معنادار است و ایتزیز، بوسکر و کروجر^۷ (۲۰۰۳) نیز در مطالعات فراتحلیلی خود اثرات مستقیم کمی را در بین رهبری مدیران مدارس ابتدایی یافتند، اما اثرات مستقیم در مدارس متوسطه قابل ملاحظه هالینگر، بیکن و دیویس^۸ (۱۹۹۶) رابطه بین رهبری مدیر و موفقیت دانش آموزان در خواندن را با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری بررسی نمودند آنها دریافته اند که هیچگونه اثر مستقیمی بین نشانگرهای رهبری مدیر و عملکرد دانش آموزان وجود ندارد سپس آنها مسیر متغیرهای مدرسه و کلاس درس، که رابطه بین رهبری مدیر و موفقیت دانش آموزان را تعدیل می نمایند، را بررسی نمودند و دریافته اند که متغیر رهبری مدیر به طور معناداری متغیرهای جو آموزشی و سازماندهی آموزشی را پیش بینی می نماید و این متغیرها به طور مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان مرتبط به طور خلاصه ادبیات موجود در زمینه رابطه بین تجارب مدیر و یادگیری دانش آموزان دو چیز ایالتی سارند: اول؛ مدیران می توانند اثر قابل ملاحظه ای بر موفقیت و یادگیری دانش آموزان داشته باشند؛ دوم؛ اینکه این اثرات به احتمال زیاد توسط دیگر عوامل کلاس درس و مدرسه تعدیل شده می شوند. براین دو سوال اساسی مطرح میشود:

- ۱- فعالیت های عمده ی مدیرانی که در کلاس ها و عملکرد دانش آموزان تغییر ایجاد می نمایند، کدامند؟
- ۲- دیگر عوامل مدرسه در بهسازی فرایند یادگیری دانش آموزان چه نقشی دارند؟

با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر به بررسی نقش حیاتی رهبری مدیر و سایر عوامل موثر در ارتقاء پیشرفت تحصیلی، می پردازد.

مبانی نظری پژوهش

۵ Hallinger and Heck

۶ Waters, Marzano, and McNulty

۷ Witziers, Bosker, and Kruger

۸ Hallinger, Bickman, and Davis

الف) رهبری توزیع شده

رهبری توزیع شده یکی از اظهارات قدیمی رهبری است که بیان می‌دارد، جهت دستیابی به اهداف سازمان، باید از طریق افراد عمل کرد به لحاظ تبارشناسی مفهومی، این اصطلاح تقریباً به سال ۱۲۵ قبل از میلاد مسیح برمی‌گردد. در آئین توراتی، این اصطلاح به عنوان جایگزینی برای سبک رهبری موسی «ع»، نه برای انجام کار مشارکتی با دیگران؛ به کار گرفته می‌شد. مدل توراتی بر این اصل استوار بود که: «یک بزرگ مرد نه تنها باید جهت سوددهی به خود مطالعه و تلاش کند، بلکه باید برای سود بخشی به گاو نیز تلاش نماید (اودورو، ۲۰۰۴). این اصول بنا بر گفته ی مک بیس (۲۰۰۴)، تنها به تفویض اختیار اشاره ندارد، بلکه به محیطی اشاره دارد که افراد درون آن قادرند رشد کنند و برای رهبری کردن توانمند شوند. اصول رهبری توزیع شده تا نیم قرن گذشته به عنوان سبکی از رهبری تئوریزه نشده بود و از آن دهه به بعد بنا به گفته ی گروون (۲۰۰۲)، در تئوری های سازمانی و روانشناسی اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار شد و از دهه ی ۱۹۹۰ به بعد به عنوان یک مسئله ی عمده در ادبیات رهبری مدرسه مطرح شد (گروون، ۲۰۰۲). در کار قدیمی کاتز و کان (۱۹۶۶)، رویکرد توزیع شده دیده می‌شود. از نظر آنها چشم انداز توزیع شده در مورد رهبری، رهبری را مترادف با کار مدیران یا ناظران آموزشی دانسته که در آن، کار رهبری به نحوی از انحاء افراد مختلفی را درگیر می‌کند (کاتز و کان، ۱۹۶۶). در واقع، مفهوم رهبری توزیع شده، یک نوع حرکت افراطی از نگرش های سنتی رهبری استوار این مفهوم نوین، رهبری به عنوان نقشی رسمی قلمداد شود، بلکه شامل تعامل افراد سازمان در قالب یک تیم کاری، با هدف رهبری کردن اهداف، نقش ها و مسئولیت های سازمانی است (هانت، ۲۰۰۴) و برای تحقق این مهم، دارا بودن رفتار، مهارت و دانش رهبری، حائز اهمیت است. چرا که این ویژگی ها به افراد اجازه می‌دهند که همانند یک رهبر فکر کنند و مشارکتی فعالانه در خلق رهبری توزیع شده داشته باشند. در رهبری توزیع شده یا به تعبیر نوین «فراقهرمان»، به روابط انسانگرایانه مانند کار تیمی، مشارکت، توانمندسازی، ریسک پذیری، و کنترل اندک روی دیگران، تاکید و تمرکز می‌شود. در این پارادایم نوین، رهبری مدرسه دستور و فرمان نمی‌دهد، بلکه کار را از طریق دیگران و تسهیم قدرت با آنها انجام می‌دهد و برای همه ی افراد مدرسه، اطلاعات و داده‌هایی در باب برنامه ها، عملیات و رویه های کاری مدرسه فراهم می‌آورد (ایچر، ۲۰۰۳). در رهبری توزیع شده بنا بر اظهارات گروون (۲۰۰۲)، وظایف رهبری توسط معلمان راهبر، هیئت امنای مدرسه، یا دانش آموزان صورت می‌گیرد و حتی به دانش آموزان اجازه داده می‌شود، و به آنها اعتماد می‌شود تا کلاس درس و فعالیت های یادگیری را به عنوان یک معلم، هدایت نمایند. در پارادایم رهبری توزیع شده آنچه مشهود است، افزایش قدرت دانش آموزان و معلمان است (لایت فوت، ۲۰۰۴). رهبری توزیع شده به مدیران اجازه می‌دهد که به جایگاه رسمی و نقش های غیر رسمی افراد توجه نماید و در واقع بحث مسئولیت رهبران مدرسه را مطرح سازد. در این پارادایم آنهایی که نقش رهبری را بر عهده می‌گیرند بر مبنای دانش مورد نیاز عمل می‌کنند، پس مفروضه ی اساسی این الگو رهبری کردن بر مبنای دانش موجود و فرهنگ یادگیری است (اسپیلان، ۲۰۰۱).

اسپیلان (۲۰۰۶) اذعان داشته است که رهبری توزیع شده می‌تواند اثرات قابل ملاحظه ای بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. بنابراین مفروضه دانستن رابطه بین رهبری توزیع شده و دستاوردهای یادگیری دانش آموزان دارای جنبه های متعددی است. برخی از نویسندگان اذعان داشته اند که جستجو نمودن این رابطه تلاشی پوچ و بی فایده را در پی دارد. آنها استدلال دارند تحقیق برای یافتن رابطه هنجاری بین الگوهای خاص رهبری توزیع شده و موفقیت دانش آموزان متأسفانه راهنمای واضحی برای تجربه و عمل رهبری بوجود نمی‌آورد (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۳۵). دیگر محققان بر این باورند که رهبری توزیع شده زمانی مطلوب می‌باشد که کیفیت فعالیت های رهبری بتواند به معلمان جهت فراهم آوری آموزش اثربخش برای دانش آموزان، مساعدت

نماید (تیمپرلی، ۲۰۰۹: ۲۲۰). در راستای تفکر در مورد این مفروضات، رابینسون و هاریس (۲۰۰۸) استدلال داشته اند اگر ادبیات رهبری با ادبیات تعلیم و تربیت پیوند بخورد، آنوقت انجام هرگونه پژوهش در مورد رابطه بین رهبری توزیع شده و دستاوردهای حاصل از یادگیری دانش آموزان می تواند به عنوان امری ممکن قلمداد شود و رضایت مندی محقق را برآورده نماید. با وجود رابطه نزدیک تجارب و عمل رهبری با اهداف تعلیم و تربیت، عمل یادگیری حاصل خواهد شد، پس می توان این سوال را مورد مطرح ساخت که «چگونه شکل ها و الگوهای مختلف رهبری توزیع شده به یادگیری دانش آموزان کمک می نماید؟».

هم اکنون طیف وسیعی از مطالعات؛ رابطه بین رهبری توزیع شده و دستاوردهای دانش آموزان را مد نظر قرار داده اند. دو مطالعه به طور خاص بر روی اینکه «ما از رهبری توزیع شده و موفقیت دانش آموزان چه می دانیم» تمرکز نموده اند. اولین مطالعه توسط لیتوود و جانتزی (۲۰۰۰) در کانادا انجام شد و دومین مطالعه توسط سیلینس و مالفورد (۲۰۰۲) در نئسمانیا انجام گرفت که در آن به رابطه بین دو متغیر مذکور به صورت تجربی پرداخته شده است. یافته‌های حاصل از تحقیق لیتوود و جانتزی (۲۰۰۰) نشان داد که توزیع نمودن نسبت وسیعی از فعالیت های رهبری بین معلمان، تاثیر مثبتی بر اثربخشی معلمان و مشارکت دانش آموزان در فرآیند یادگیری دارد. آنها همچنین بیان داشتند که معلمان همیار نسبت به مدیران مدارس تاثیر قابل ملاحظه ای بر مشارکت نمودن دانش آموزان در فعالیت های یاددهی - یادگیری دارند. سیلینز و مالفورد (۲۰۰۲) در کار خود اطلاعات فراوانی دال بر تاثیر انواع نقش های توزیع شده رهبری بر یادگیری و موفقیت دانش آموزان بدست آوردند. آنها به این نتیجه دست یافتند که یادگیری دانش آموزان زمانی بهبود می یابد که منابع رهبری در سراسر اجتماع یادگیرنده (مدرسه) توزیع شود و معلمان در زمینه‌های مهم مربوط به کارشان توانمند شوند. در سطح خردتر، دیگر مطالعات رابطه مثبتی بین رهبری توزیع شده و یادگیری دانش آموزان را بیان داشته اند. مطالعه انجام شده در مورد رهبری معلمان همیار در انگلستان، رابطه مثبتی بین میزان مشارکت معلمان در تصمیم گیری، انگیزش دانش آموزان و خودکارآمدی آنها را گزارش کرده است (هاریس و میوجز، ۲۰۰۴). جائیکه معلمان احساس می کردند که بیشتر در تصمیم گیری ها مشارکت دارند، هم روحیه معلمان و هم روحیه دانش آموزان بهبود می یافت.

ب) نقش معلمان و مدیران در رهبری توزیع شده و تاثیر آنها بر پیشرفت تحصیلی

همانند یک رهبر آموزشی، نقش مدیران شامل مشاوره دادن، اعتمادسازی، همکاری، توسعه حرفه ای معلمان، و آموزش مربی گری است (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۱). ویلیامز (۲۰۰۰) مطالعه‌ای کمی در مورد اثربخشی مدیران در مدارس متوسطه تِنسی انجام داد. وی به این نتیجه رسید که مدیران وقت زیادی را صرف بهبود آموزش و تدوین برنامه درسی نمی کنند. اما مدیران کارشان را بر حمایت از کارکنان ستادی، از طریق فرآیند ارتباط متمرکز می کنند. مدیران باید وقت زیادی را به گوش دادن و حمایت از معلمان اختصاص دهند، در حالیکه کار فعالانه آنها به برداشتن موانع برای رهبری معلمان مربوط می شود (کاتزنمیر و مولر، ۱۹۹۶).

در مطالعه‌ای که بلاس و بلاس (۱۹۹۹) بر روی مدیران انجام دادند؛ به این نتیجه رسیدند که مدیران متعهدند به : اعتمادسازی، تمرکز بر نیازهای دانش آموزان جهت دستیابی به موفقیت تحصیلی بیشتر، تسهیل ارتباط و همکاری بین همه رهبران، و داشتن انتظارات بالا برای افراد مشارکت کننده در وظایف رهبری. هالینگر (۲۰۰۳) بعد از مرور مطالعات تجربی و مفهومی رهبران آموزشی و تحولی، به این نتیجه رسید که رهبر آموزشی از طریق همراستایی با استانداردها، تخصیص زمان و برنامه درسی موجود در مأموریت های سازمان، بر کیفیت دستاوردهای مدرسه تفلوکز با توجه به مطالعات صورت گرفته در حوزه رهبری مدرسه، می توان بیان داشت که «مدیر مدرسه به تنهایی نمی تواند دانش و مهارت های لازم برای رهبری کردن سازمان را فراهم آورد»، لذا رهبری توزیع شده در مدرسه بر

مبنای اعتماد شکل می‌گیرد و مدیران باید قدرت و کنترلی که موجب چالش بین کارکنان و مدیریت می‌شود، را رها نمایند (هاریس، ۲۰۰۲). موتر (۲۰۰۴)، دریافت که رهبری توزیع شده برای کارهای متعدد مدیر، کمک شغل فراهم می‌آورد. وی با هدف درک بهتر مفهوم همکاری در رهبری، مطالعه کمی را در پنج مدرسه انجام داد. و به این نتیجه رسید که «همکاری» به بهبودی مشارکت معلم در تصمیم‌گیری‌ها و مشارکت در وظایف رهبری، منجر می‌شود. بنابراین اجرای موفقیت آمیز رهبری توزیع شده بدین معناست که کاهشی در زمینه فشار مدیران روی معلمان بوجود آمده است و مدیران در رهبری توزیع شده، معلمان را قادر می‌سازند تا در انجام وظایف شان خودکارآمدی بیشتری داشته باشند (اودرو، ۲۰۰۴؛ اسپیلان، ۲۰۰۶).

علاوه بر مدیران (به عنوان رهبران مدرسه)، معلمان همیار در محیطی همکارانه به منظور تسهیم ایده‌ها، بحث و گفتگو در مورد مسائل، و تسهیم آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، با هم همکاری می‌کنند (سیلوا، گیمبرت و نولان، ۲۰۰۰). معلمان رهبر (همیار) رؤیای ایجاد تفاوت را در سر دارند و از طریق تفکر و ژرفانگری، هدف بهسازی مدرسه را دنبال کرده و بر یادگیری و آموزش دادن دانش آموزان تمرکز می‌نمایند (لامبرت، ۲۰۰۳). کاتزنمایر و مولر (۱۹۹۶) سه نقش حیاتی را برای معلمان رهبر و همیار معرفی کرده اند:

۱- معلمان رهبر فرصت‌های رهبری کردن را برای همکاران و دانش آموزان شان فراهم می‌آورند؛ معلمان درحالیکه در نقش مربی یا تسهیل‌گر ظاهر می‌شوند، ممکن است بازخوردهایی نیز برای دانش آموزان فراهم آورند.

۲- معلمان وظایف رهبری و کارکردهای رهبری را درون و بیرون مدرسه انجام می‌دهند؛ بنابراین وظایف رهبری ممکن است شامل نقش‌های آموزشی یا پژوهشی باشد؛

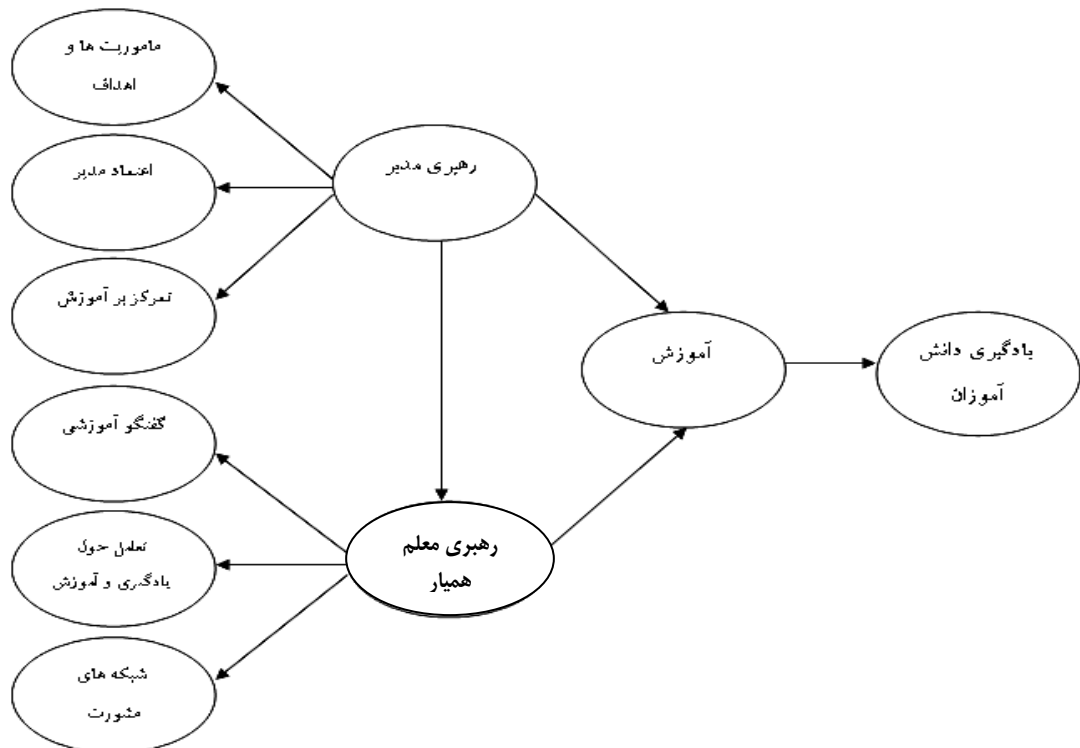
۳- معلمان رهبر در تصمیم‌گیری‌های درون و بیرون مدرسه مشارکت می‌کنند. بنابراین معلمان ممکن است در خدمت کمیته‌ها و انجمن‌های مدرسه باشند.

معلمانی که دارای نقش رهبری هستند، احساس تعلق بیشتری به مدرسه دارند و این امر منجر به افزایش انگیزه، تخصص‌گرایی و تعهد سازمانی و حرفه‌ای آنها می‌شود (بلاس و بلاس، ۲۰۰۱). معلمان هنگامی که تجارب رهبری شان افزایش می‌یابد مزایای متعددی از جمله: کارآمدی معلم، بهبود عملکرد آموزش، تاثیرگذاری بر دیگر معلمان، قابلیت پاسخگویی، ماندگاری معلم در مدرسه، کسب می‌نمایند (کاتزنمایر و مولر، ۱۹۹۶).

ایمان و مارلو (۲۰۰۴) مطالعه‌ای کمی را در مورد این موضوع که چرا معلمان در حرفه خود باقی می‌مانند، را هدایت نمودند. آنها دریافتند، معلمان زمانی در شغل خود باقی می‌مانند که مدیران آنها را تشویق کرده، ایده‌های آنها مورد توجه قرار داده، و دیگر معلمان با آنها همکاری نمایند (۲۰۰۰) مطالعه‌ای کیفی (مصاحبه همراه با داده‌های بیوگرافیکی) را در مورد سه معلم انجام داد و به این نتیجه رسید که معلم همیار، دیگر معلمان را پرورش می‌دهند، حتی اگر آن دسته از معلمان در بعد دیگر مدرسه درگیر آموزش باشند معلمان همیار در حالیکه به دیگر معلمان در دستیابی و سازگاری با تغییرات و اطلاعات جدید کمک می‌نمایند، در فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای نیز مشارکت می‌کنند. اسون، هوریچ و لوماس (۱۹۹۷) سه مطالعه را به منظور مقایسه ویژگی‌های معلمان رهبر، انگیزه‌ها، نقش‌ها، حمایت‌ها، موانع، و اثرات معلمان رهبر بر تجارب رهبری و بهسازی مدرسه، با هم تلفیق نمودند. در هر مطالعه روش مثلث بندی بکار گرفته شد. آنها دریافتند که در بین سه مدرسه ادراکات متفاوتی از رهبری توزیع شده از حیث نقش‌ها، فعالیت‌ها، و مسئولیت‌های معلمان رهبر وجود دارد. معلمانی که بر بهسازی مدرسه تاکید دارند، توانمند بوده و دانش آموزان شان را نیز توانمند می‌کنند. دانش آموز توانمند کسی است که با هدف افزایش موفقیت دانش آموزان در جهت بهسازی مدرسه تلاش می‌نماید (لامبرت، ۲۰۰۳).

چارچوب مفهومی تحقیق

ترسیم نمودن روندهای مختلف پژوهش های صورت گرفته در مورد رهبری مدیر و چگونگی تاثیر معلمان بر همکاران در مدرسه، منشأ شکل گیری چارچوبی مفهومی پژوهش می باشد که در آن تاثیر دو متغیر مکنون بر آموزش و یادگیری دانش آموزان مشخص شده است. چارچوب مفهومی تحقیق در شکل ۱ ترسیم شده است:



شکل شماره ۱: چارچوب مفهومی تحقیق

در چارچوب مفهومی ارائه شده، رهبری مدیر به عنوان سازه ای متشکل از تاکید رهبران بر ماموریت ها و اهداف سازمان، تاکید بر اجتماع یادگیرنده و اعتماد، و تمرکز بر آموزش در نظر گرفته شده است. سازه دوم تحت عنوان "تاثیر معلمان همیار" نامگذاری شده و بر عمل تاثیر معلمان بر همکاران خود دلالت دارد. در این پژوهش، تاثیر معلمان همیار به عنوان عامل مکنون متشکل از مباحثات آموزشی، تعامل میان اعضای مدرسه حول مسائل یادگیری و آموزش، و شبکه های مشاوره آموزشی در نظر گرفته شده است. اگر چه این سه عامل با هم همپوشانی دارند، اما به لحاظ مفهومی مجزا از هم فرض شده اند. مباحثات آموزشی در این چارچوب، به عنوان گفتگوهای مربوط به مسائلی آموزشی میان همکاران تعریف شده است. تعاملات میان اعضای مدرسه حول مسائل آموزش و یادگیری به عنوان فعالیت های ویژه مانند هدایت مشاهده ها، فراهم آوری بازخورد، و بررسی کردن کار دسته جمعی دانش آموزان قلمداد شده است.

در این پژوهش فرض بر این است که رهبری مدیر به طور غیرمستقیم بر میزانی که معلمان بر همکاران خود تاثیر می گذارند، اثر دارد. همچنین، هم رهبری مدیر و هم تاثیر معلمان همیار برای تاثیر بر تجارب آموزشی معلمان بکار گرفته شده اند و فرض شده است که به طور مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارند.

روش پژوهش

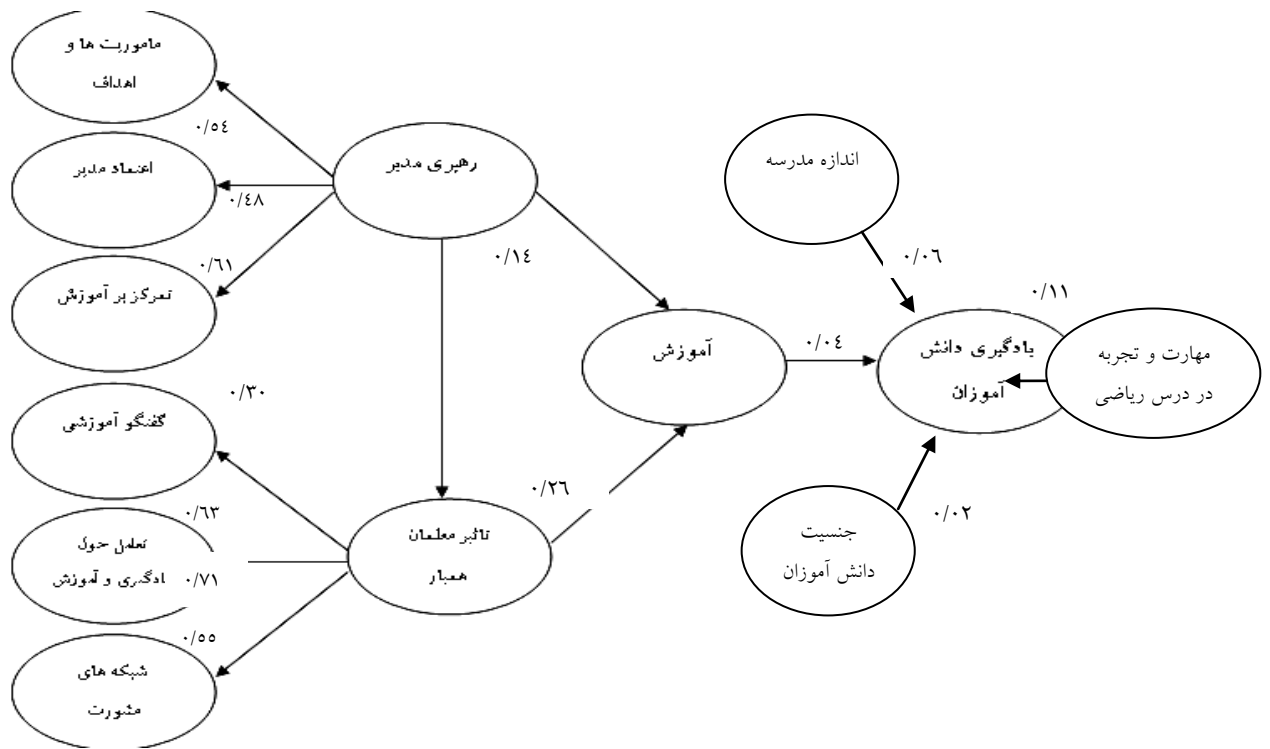
هدف مطالعه حاضر بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم رهبری مدیر و معلم بر تجارب آموزشی معلمان و

یادگیری دانش آموزان است. روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی بوده که در آن داده ها و اطلاعات از مدارس راهنمایی شهر تهران گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت بررسی روابط ساختاری بین یادگیری دانش آموزان، ابعاد تئوریزه شده رهبری مدیر، تاثیر معلمان رهبر، و تغییر در تجارب آموزشی معلمان از مدل یابی معادلات ساختاری چندسطحی استفاده شد. جامعه آماری شامل ۳۰ مدرسه راهنمایی شهر تهران می باشد که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۱۵۰ معلمان و دانش آموزان ۳۰ کلاس درس ریاضی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. لازم به ذکر است که به منظور کنترل متغیرهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و تعمیم پذیری بالای داده ها، از ۵ محدوده جغرافیایی شهر تهران (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) و از بین مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش مناطق ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۷، ۱۹ انتخاب شدند. سپس از هر خوشه، در هر یک از مناطق نامبرده، فهرست مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه دولتی استخراج و از میان آنها به طور تصادفی ۷۰ مدرسه (۳۵ مدرسه دخترانه و ۳۵ مدرسه پسرانه) انتخاب شده و با مراجعه به هر مدرسه، تعداد ۴ معلم ریاضی به عنوان نمونه، مورد مطالعه قرار گرفته شد. جهت جمع آوری داده ها دو ابزار استاندارد شده مورد استفاده قرار گرفت. یکی پرسشنامه تجارب رهبری معلم که توسط کامبورن، راوان و تیلور^۹ (۲۰۰۳) تدوین شد. این ابزار شامل ۲۵ سوال بوده و ۶ بعد را می سنجد. ابزار دوم نمره های امتحان نهایی (کشوری) درس ریاضیات دانش آموزان سال سوم راهنمایی در سال ۱۳۹۰-۱۳۹۱ می باشد. قبل از توزیع ابزارهای پژوهش، پرسشنامه های مذکور از انگلیسی به فارسی ترجمه گردید و پس از ترجمه ابتدا پایلوت شده و پایایی آن مورد قبول واقع شد. سپس ابزارهای اصلی توزیع و به مدت سه هفته جمع آوری شدند. از ۱۸۶ پرسشنامه، تعداد ۱۶۰ پرسشنامه تکمیل و عودت داده شدند. از این تعداد، ۱۰ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بودند و بنابراین از روند آنالیز آماری خارج گردیدند. از این تعداد ۸۷ درصد پاسخگویان را زن و حدود ۱۳ درصد دیگر را مرد تشکیل دادند. ۳۰ درصد افراد دارای سن ۲۵-۳۰، حدود ۲۳ درصد دارای سن ۳۱-۳۵ سال، حدود ۳۷ درصد دارای سن ۴۰-۴۶ سال و مابقی بالای ۴۰ سال سن داشتند. ۷۴ درصد پاسخگویان متأهل و بقیه مجرد بودند. ۸۵ درصد افراد دارای سطح تحصیلات لیسانس، حدود ۳۷ درصد دارای سابقه کار بیش از ۵ سال و ۱۷ درصد افراد دارای سابقه کار کمتر از ۳ سال بودند.

یافته ها

الف) تاثیر مستقیم رهبری مدیر و رهبری معلمان همیار بر تجارب آموزشی معلمان و یادگیری دانش آموزان

نتایج نشان دهنده رابطه مثبت رهبری مدیر و رهبری معلم (معلمان همیار) با تغییر در تجارب معلمان در درس ریاضی می باشد. مسیر ساختاری از رهبری مدیر به تاثیر همیاران نیز همبستگی بالا و رابطه قوی را تصدیق می نماید. همچنین روابط مستقیم بین تغییر در تجارب آموزشی معلمان و تغییرات کلی کلاس درس، در یادگیری دانش آموزان در درس ریاضی معنادار نیست. جدول شماره ۲ ضرایب مسیر ساختاری برآورد شده در مدل معادلات ساختاری را نشان می دهد. نتایج نشان می دهد که رهبری مدیر دارای رابطه ای مثبت و معناداری با تغییرات معلم در آموزش ریاضی است. لذا می توان اذعان داشت، مدیرانی که بر آموزش تمرکز دارند، اعتماد و اجتماع یادگیرنده را تقویت بخشیده و به طور واضح ماموریت ها و اهداف را به معلمان که درجه زیادی از تغییرات در تجارب آموزشی شان را گزارش داده اند، منتقل می کند.



جدول شماره ۲: ضرایب تاثیر مستقیم رهبری مدیر و تاثیر معلمان همیار بر تجارب آموزشی معلم و یادگیری دانش آموزان

سطوح پیش بینی	متغیرهای پیش بینی	نتیجه	اثرات مستقیم استاندارد شده	خطای استاندارد
سطح معلم	رهبری مدیر	تغییر در آموزش	۰.۱۴	(۰.۰۴)**
	تأثیر معلمان همیار	تغییر در آموزش	۰.۲۶	(۰.۰۵)***
	رهبری مدیر	تأثیر معلمان همیار	۰.۳۰	(۰.۰۵)**
سطح دانش آموز	تغییر در آموزش	یادگیری دانش آموزان	۰.۰۴	(۰.۰۴)**
	جنسیت	یادگیری دانش آموزان	۰.۰۲	(۰.۰۱)**
	مهارت و تجربه در درس ریاضی	یادگیری دانش آموزان	۰.۱۱	(۰.۰۱)**
	نوع و اندازه مدرسه	یادگیری دانش آموزان	۰.۰۶	(۰.۰۲)**
χ^2 (df=8) 16.9				
CFI=0.97, GFI=0.97, AGFI=0.95, TLI=0.934, SRMR=0.011, RMSEA=0.042				شاخص های برازش

** $p < .05$

دومین سوالی که مطرح می شود این است که آیا رهبری مدیر با نفوذ همیار معلم مرتبط است؟ در این رابطه یافته ها نشان داد که رابطه معنادار در مدل ساختاری، تاثیر رهبری مدیر بر نفوذ همیار است. در این مدل رهبری مدرسه، توسط توسعه اهداف و ماموریت ها، ایجاد جوی همکارانه و مبتنی بر اعتماد، و تمرکز بر بهسازی آموزشی مشخص می شود. همچنین مشاهده شد که تاثیر معلمان همیار پیش بینی کننده مثبت و معنادار تغییر معلمان در آموزش است. سطوح بالایی از مباحثه آموزشی، تعامل حول یادگیری و آموزش، و شبکه های مشاورت میان معلمان

همیار با افزایش میزان تغییر در آموزشی که معلمان گزارش داده اند، مرتبط است. سومین سوالی که مطرح می شود رابطه قوی و نسبی رهبری مدیر و تاثیر معلمان همیار با تغییر معلم در آموزش است. همانطوری که در جدول ۲ نشان داده شده سات نفوذ همیار رابطه مستقیمی با تغییر در آموزش دارد و این امر توسط رهبری معلم انجام می گیرد. در مورد درس ریاضیات، تفاوت قابل ملاحظه ای بین تاثیرات معلمان همیار و رهبری مدیر بر تجارب آموزشی گزارش شده از سوی معلمان دارد.

چهارمین سوالی که مطرح می گردد این است که آیا رابطه معناداری بین تغییر معلم در آموزش و افزایش یادگیری دانش آموز در درس ریاضی وجود دارد؟

یافته ها نشان می دهند که بعد از کنترل ویژگی ها و پیشینه دانش آموزان، به لحاظ آماری رابطه مثبت معناداری بین تغییرات ایجاد شده توسط معلم در امر آموزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی وجود ندارد. سوال نهایی شامل بررسی روابط مستقیم میان رهبری مدیر، نفوذ همیاران، و یادگیری دانش آموزان است. نتایج تاثیر رهبری بر آموزش درس ریاضی معنادار بوده، اگر چه تغییر در آموزش به طور معناداری یادگیری ریاضی دانش آموزان را پیش بینی نمی کند. ترسیم رابطه موفقیت دانش آموزان به رهبری مدیر و تاثیر معلمان همیار برمی گردد. اثرات مستقیم و اثر کل در جدول شماره ۳ نشان داده شده اند. اولین ردیف آماری، اثرات غیر مستقیم رهبری مدیر و تاثیر معلمان همیار بر تغییر در آموزش ریاضی و یادگیری دانش آموزان را نشان می دهد. رهبری مدیر به طور معناداری از طریق تغییر در آموزش با یادگیری دانش آموزان رابطه دارد. در این جدول اندازه اثر بین متغیر پیش بین و دستاوردها از طریق مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم ذکر شده است. اثر کل تاثیر معلمان همیار بر یادگیری دانش آموزان در درس ریاضی برابر ۰.۰۲ است ($SE=0.009$)، و اندازه اثر رهبری مدیر برابر ۰.۰۳ می باشد ($SE=0.00$).

جدول شماره ۳: اثرات غیر مستقیم استاندارد شده رهبری مدیر و تاثیر معلمان همیار بر یادگیری درس ریاضی

اثرات غیر مستقیم				
پیش بین	ملاک	نقطه مقابل	b	SE
مدیر	آموزش	معلمان همیار	۰.۰۰۸	(۰.۲۶)
مدیر	دانش آموز	آموزش	۰.۰۲	(۰.۰۰۰)
مدیر	دانش آموز	همیار/ آموزش	۰.۰۱	(۰.۰۳)
معلمان همیار	دانش آموز	آموزش	۰.۰۲	(۰.۰۸)
اثرات کل				
پیش بین	ملاک	نقطه مقابل	b	SE
رهبری مدیر	یادگیری دانش آموز	-	۰.۰۳	(۰.۰۰۰)
تاثیر معلمان همیار	یادگیری دانش آموز	-	۰.۰۲	(۰.۰۹)

علاوه بر اثرات مستقیم، غیر مستقیم و اثرات کل، شاخص های نیکویی برازش حاکی از برازش خوب الگوی

مفروض پژوهش با داده ای گراوری شده و متغیرهای عمده پژوهش می باشد . همانگونه که ملاحظه می شود، شاخص χ^2 دو (X²) معنادار می باشد. همچنین نسبت χ^2/df دو بر درجه آزادی (X²/df)، برابر با ۱۶/۹ و بیشتر از ۲، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) برابر با ۰/۰۴ و کمتر از ۰/۰۶، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۷ و بالاتر از ۰/۹، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) برابر ۰/۹۵ و بیشتر از ۰/۹ و نهایتاً شاخص برازش مقایسه ای (CFI) برابر ۰/۹۷ و بالاتر از ۰/۹، می باشند . بنابراین تمامی شاخص ها نشان دهنده برازش قوی الگوی مفروض می باشند.

بحث

این تحقیق هم کارهای گذشته را تائید نموده و هم مساعدت های جدیدی برای تحقیق روی زنجیره روابط مفروض بین تجارب رهبری و یادگیری دانش آموزان فراهم آورده است. اول، همراستا با مطالعات مربوط به تاثیر رهبری مدیر بر یادگیری دانش آموزان (هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ لیتوود و همکاران، ۲۰۰۴؛ واترز و همکا ران، ۲۰۰۳؛ ویتزیرز و همکاران، ۲۰۰۳) ما شواهد تجربی ای یافتیم که رهبری مدیر بر یادگیری دانش آموزان، مخصوصاً از طریق تجارب آموزشی معلمان تاثیر می گذارد. کمک عمده این تحقیق، اثرات معنادار و قوی تاثیر معلمان همیار بر تجارب و عمل آموزش است. دومین عامل مکنون که تاثیر معلمان همیار بود تاثیر قابل ملاحظه ای بر تجارب آموزشی معلم در درس ریاضیات دارد. این امر شواهد اولیه در مورد تاثیر رهبری معلم بر تجارب کلاس درس معلمانی که یادگیری دانش آموزان را موجب می شود، را فراهم آورد که به نوبه خود از ظهور مسائل کلیدی در ادبیات رهبری معلم حمایت می نماید (مانجین و استویلینجا، ۲۰۰۸؛ اسپیلان، ۲۰۰۶). در درس ریاضیات، تاثیر معلمان همیار بر تجارب آموزش تقریباً دوبرابر تاثیر رهبری مدیر بود. لذا می توان اذعان داشت که در مورد درس ریاضیات، مدیرانی که ممکن است گرایش به راحت طلبی داشته باشند، رهبران معلم این خلاء را از طریق فراهم آوری مساعدت های لازم پر می نمایند. مدیران رابطه غیرمستقیمی با تغییر آموزش از سوی معلم دارند و این رابطه توسط تاثیر معلمان همیار تعدیل می گردد. در مورد درس ریاضیات، اثرات کلی که مدیران بر تغییر در آموزش دارند (هم اثرات مستقیم و اثرات غیرمستقیم) به طور چشمگیری توسط اثر استاندارد شده افزایش می یابد . البته وقتی که اثر غیرمستقیم شان شبکه های معلم همیار را هم شامل شود (SE=0.08). اثرات غیر مستقیم مدیران و معلمان همیار نیز به طور معناداری با یادگیری دانش آموزان در درس ریاضی مرتبط است . اگر چه تاثیر معلمان همیار دارای اثر مستقیم بزرگتری بر آموزش معلم است، رهبری مدیر در تاثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان در درس ریاضی، دارای اثر کل بزرگتری است، زیرا اندازه اثر بواسطه اثر غیرمستقیم معلم همیار بوجود می آید . این امر اشاره دارد که مدیران مهمترین عامل در یادگیری دانش آموزان در درس ریاضیات می باشند زیرا تاثیر غیرمستقیم شان در آموزش معلم از طریق همکاری و ارتباط حول آموزش معلمان همیار صورت می پذیرد . لذا بواسطه ایجاد جوی همکارانه، مدیران تاثیر بیشتری می توانند بر یادگیری دانش آموزان داشته باشند.

استفاده از الگویابی معادلات ساختاری چندسطحی، در این پژوهش چندین مزیت به همراه داشت . اول اینکه در مدل یکسانی که متغیرهای مستقل و وابسته استفاده می شوند، متغیرهای مکنون می توانند تخمین زده شوند . دوم، در حالیکه متغیرهای وابسته در بخشی از مدل به عنوان پیش بینی کننده های دیگر متغیرها محسوب می شوند، این چارچوب ما را قادر ساخت تا روابط پیچیده میان متغیرها را مشخص نمائیم. آموزش معلم و یادگیری دانش آموزان در این تحقیق به عنوان دستاوردهای آنی و اولیه تعیین شدند.

یافته های این تحقیق نشان داد که تاثیر عمده مدیران بر عملکرد دانش آموزان به طور مستقیم نمی باشد، اما تاثیر

آنها بر معلمانی که با دانش آموزان به طور مستقیم ارتباط دارند، مستقیم و قابل ملاحظه است . همچنین یافته ها نشان داد که تاثیر مدیر بر عملکرد دانش آموزان زمانی افزایش می یابد که مدیر با دیگر رهبران مدرسه همک ارانه کارها را پیش برد این مسیر غیرمستقیم اشاره به راههایی دارد که مدیران در آن، به مفاهیم بهسازی مدرسه همانند ماموریتها و اهداف، اجتماع یادگیرنده، اعتماد توجه دارند. لذا می توان بیان داشت که مدیران از طریق کار با معلمان همیار و همکاری با آنها می توانند موجبات بهسازی مدارس را فراهم آورند.

- Anderberg, M. R. (1973). *Cluster analysis for applications*. New York: Academic Press.
- Bass, B. M. (1990). *The Bass & Stogdill handbook of leadership* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-329.
- Coleman, J. S. (1997). Social capital in the creation of human capital. *Frontier Issues in Economic Thought*, 3, 213-215.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77(2), 148-171.
- Goldring, E., Huff, J., Pareja, A., & Spillane, J. (2008, March). Measuring principals' content knowledge of learning centered leadership. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, New York.
- Goldring, E., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 239-253.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties, a new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-550.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-62.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heck, R., Larson, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2006). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Holland, P. W., & Rubin, D. B. (1983). On Lord's paradox. In H. Wainer & S. Messick (Eds.), *Principals of modern psychological measurement* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.
- Leithwood, K. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 199-215.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H., & Dart, B. (1993). Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of*

Education, 68(2), 85-109.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: Wallace Foundation.

Lin, N. (2001). Social capital: A theory of social structure and action. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (Eds.). (2008). Effective teacher leadership. New York: Teachers College Press.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). Mplus statistical analysis. Los Angeles: Muthén and Muthén.

Pescosolido, A. T. (2001). Informal leaders and the development of group efficacy. *Small Group Research*, 32(1), 74-93.

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.

Schneier, C. E., & Goktepe, J. R. (1983). Issues in emergent leadership: The contingency model of leadership, leader sex, and leader behavior. In H. Blumberg,

A. P. Hare, V. Kent, & M. Davies (Eds.), *Small groups and social interactions* (pp. 413-421). Chichester, UK: Wiley.

Showers, B. (1984). Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training. Eugene, OR: Center for Education Policy and Management.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.

Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Supovitz, J. A. (2008). Instructional leadership in American high schools. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 144-162). New York: Teachers College Press.

Supovitz, J. A., & Poglinco, S. M. (2001). *Instructional leadership in standardsbased reform*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Wainer, H. (1991). Adjusting for differential base rates: Lord's paradox again. *Psychological Bulletin*, 109, 147-151.

Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Weinbaum, E. H., Cole, R. P., Weiss, M. J., & Supovitz, J. A. (2008). Going with the flow: Communication and reform in high schools. In J. A. Supovitz & E. H. Weinbaum (Eds.), *The implementation gap* (pp. 68-102). New York: Teachers College Press.

Wheelan, S. A., & Johnston, F. (1996). The role of informal member leaders in a system containing formal leaders. *Small Group Research*, 27(1), 33-55.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2001). *Understanding by design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill. Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

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.

