

## نقش میانجی خودکارآمدی جمعی بین رهبری آموزشی مدیران با تعهد معلمان مدارس شمال استان فارس

مرضیه حیدری<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۷

### چکیده

ارتقای کیفیت آموزش و عملکرد و کارآمدی معلمان یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش محسوب می شود و یکی از فرآیندهای کارآمدی و عملکرد معلمان، رهبری آموزشی است. این مطالعه با هدف تبیین نقش میانجی خودکارآمدی جمعی معلم بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلمان مدارس شمال استان فارس انجام شده است. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش را معلمان مدارس شمال استان فارس تشکیل می دهند که تعداد آنها حدود ۲۸۰۰ نفر بوده است. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۳۸ نفر با روش تصادفی ساده انتخاب گردید. جهت اندازه گیری رهبری آموزشی مدیران از پرسشنامه الیک میلکارک (۲۰۰۳)، خودکارآمدی جمعی چن (۲۰۱۵) و تعهد معلم از پرسشنامه چان و همکاران (۲۰۰۸) استفاده گردید. پایایی پرسشنامه به وسیله ضریب آلفای کرونباخ و پایایی مرکب و روایی آن توسط روایی سازه و محتوایی مورد بررسی و تایید قرار گرفت. با استفاده از تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری فرضیات تحقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که رهبری مدیران آموزشی تاثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی جمعی و تعهد معلم دارد. همچنین رابطه بین خودکارآمدی جمعی و تعهد معلم نیز مثبت و معنادار ارزیابی شد. همچنین نتایج نشان داد خودکارآمدی جمعی نقش میانجی بین رهبری مدیران آموزشی و تعهد معلم ایفا می کند.

**کلمات کلیدی:** رهبری آموزشی مدیران، تعهد معلم، خودکارآمدی جمعی

<sup>۱</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، واحد آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، آباد، ایران. mhidary@iaubadeh.ac.ir

## مقدمه

منابع انسانی یکی از ارزشمندترین دارایی‌های سازمانی و مهم‌ترین مزیت رقابتی و کمیاب‌ترین منبع در اقتصاد دانش‌محور به حساب می‌آیند (بل کورت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). از آنجا که تعهد افراد به سازمان، به نتایج مهمی مانند کاهش جا به جایی، افزایش انگیزه و رفتار شهروند سازمانی و حمایت اجتماعی منجر می‌شود، سازمان‌ها به دنبال نیروی کار متعهد هستند (وون و بنک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). آلن و مایر با انتشار بیش از ۱۵ تحقیق دربارهٔ تعهد سازمانی از سال ۱۹۸۴ در این زمینه بیشترین سهم را داشته‌اند. تعهد نشان‌دهنده تعامل عاطفی فرد با اهداف، ارزش‌ها و فعالیت‌های یک سازمان می‌باشد (مایر و آلن، ۲۰۰۴). مایر و آلن تعهد سازمانی را نگرش و حالتی روانی می‌دانند که نشان‌دهنده نوعی تمایل، نیاز و الزام برای ادامهٔ اشتغال در یک سازمان است. تمایل یعنی علاقه و خواست قلبی برای ادامهٔ فعالیت در سازمان است. نیاز، یعنی فرد به سبب سرمایه‌گذاری‌هایی که در سازمان کرده، ناچار به ادامهٔ خدمت در آن است و الزام، عبارت از دین، مسئولیت و تکلیفی است که فرد در برابر سازمان دارد و خود را ملزم به ماندن در آن می‌بیند (به نقل از کلین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). آلن و مایر مدلی سه بعدی را مبتنی بر مشاهده شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که در تعاریف تعهد سازمانی وجود داشت، طراحی کردند (مایر و هرسکویچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). آنها سه بعد از تعهد سازمانی را ارائه داده‌اند که شامل تعهد عاطفی به معنای دلبستگی هیجانی و احساس هویت و درگیری کارمندان در سازمان است، تعهد مستمر که در بردارندهٔ تمایل فرد به ماندن در سازمان است و منعکس‌کننده هزینه‌های ترک سازمان در مقابل منافع ماندن در آن است و تعهد هنجاری که شامل الزام و تکلیف به باقیماندن در سازمان می‌شود. این بعد از تعهد موجب می‌شود که کارکنان به علت احساس وفاداری یا وظیفه در سازمان باقی بمانند و آنها احساس کنند کارشان انجام دادن کار صحیح است (آلن و مایر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱). حفظ کارکنان متعهد به سازمان از اولویت‌های اصلی سازمان‌های کنونی است. هر چه کارکنان به سازمان متعهدتر باشند، رضایت، انگیزش و عملکرد افراد در سطح مطلوب‌تری قرار خواهد گرفت (نینگر، لیمن، کاوولد و هنسل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). سازمان آموزش و پرورش به منظور تحقق اهداف والای خود یعنی تعلیم و تربیت نیازمند برخورداری از معلمان تلاشگر، دلسوز و متعهد است تا با داشتن التزام عملی و احساس

---

1. Belcourt

2. Kwon & Banks

3. Klein & Park

4. Meyer & Herscovitch

5. Allen & Meyer

6. Neining, Lehmann-Willenbrock, Kauffeld, & Henschel

مسئولیت و وظایف خود را به بهترین شکل انجام داده و موجب افزایش کارایی، اثربخشی و بهره‌وری نظام آموزشی گردند.

عوامل بسیاری در تعهد سازمانی تأثیر گذارند؛ یکی از عواملی که همانندسازی افراد با سازمان را پرورش می‌دهد و سبب افزایش تعهد سازمانی آنها می‌شود، رهبری است (لروی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) که تاکنون تعاریف بسیاری برای آن ارائه شده است؛ اما به طور کلی، رهبری فرایند تأثیرگذاری بر فعالیت‌های فرد و گروه در اقدام به سوی تحقق هدف در موقعیتی معین است (هرسی و بلانچارد<sup>۲</sup>، ۱۳۹۳). احساس عمیق تعهد از ویژگی‌های انسان‌های سرآمد است و رفتار رهبران سازمان محیطی را به وجود می‌آورد که در آن سازمان و کارکنانش می‌توانند به سرآمدی و تعهد دست یابند (سرایداران، ۱۳۹۳). در حقیقت رهبری در معلمان احساس تعهد و رغبت را به وجود می‌آورد تا آنها استعدادها و توانایی‌های خود را شکوفا سازند و برای تحقق برنامه‌های سازمان تلاش نمایند (فرح بخش، ۱۳۹۱). در این میان، رهبر آموزشی به عنوان فردی که دیگران را به تعهد در برابر رهیافت‌های مدیریت و کارهای حرفه‌ای آموزشی در تعلیم و تربیت فرا می‌خواند، فعالیت‌هایی فراتر از مدیریت انجام می‌دهد (تورانی، ۱۳۹۳). معلمان زمانی تعهد بیشتری به مدرسه دارند که رهبران به آسانی در دسترس بوده، مشکلات آنها را به طور کارآمد حل نموده یا معلمان را به منظور مشارکت در فعالیت‌ها توانمند سازند (هالپیا، دواس و ون کین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

مطالعات در برخی از کشورها نشان می‌دهد در طول ۵۰ سال گذشته رهبری آموزشی به عنوان رویکردی است که با نتایج یادگیری مرتبط بوده (دیل و فیلیپس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ رابینسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). همچنین این رویکرد بر نگرش و رفتارهای مثبت معلم و کیفیت آموزش و بهبود مدرسه بسیار تأثیر گذار بوده است (هنگ و هالینگر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ لان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). در طول ۲۰ سال گذشته محققان مطالعات مربوط به اثرات رهبری آموزشی شامل سازمان مدرسه (مانند فرهنگ و جو مدرسه) و نگرش‌های معلم (مانند تعهد و رضایت شغلی) که با یادگیری دانش آموز و پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده است، را گسترش داده اند (لیتوک و

1. Leroy

2. Hersey & Blanchard

3. Hulpia, Devos & Van Keen

4. Dale & Philips

5. Robinson

6. Heck & Hallinger

7. Lan

جانتزی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ هوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ جیسم<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). در نتیجه تعداد زیادی از مطالعات به بررسی تاثیر رهبری آموزشی بر تعهد معلمان (میرزا و ردزوان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ هالینگر و لو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ پانوماسی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰)، کارآمدی (دیل و فیلیپس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ فنکرا و بلیس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱؛ هالینگر و همکاران، ۲۰۱۷)، اعتماد (لی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ لیو<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ پیامن<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷)، و رضایت شغلی (کمپرا<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ پلزنک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴) پرداخته اند. یکی از رایج ترین مدل های رهبری آموزشی توسط هالینگر و مورفی (۱۹۸۵) در ایالات متحده آمریکا مطرح شده است. این چارچوب سه بعد را برای نقش رهبری آموزشی پیشنهاد کرده است که عبارتند از: تعریف ماموریت مدرسه، مدیریت برنامه های آموزشی و توسعه جو مثبت یادگیری مدرسه (هالینگر و مورفی<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۵؛ هالینگر و وانگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵). تعریف ماموریت مدرسه به مسئولیت مدیر برای بیان و ارتباط یک چشم انداز برای یادگیری، حمایت برای تصویب چشم انداز در زندگی مدرسه اشاره دارد. مدیریت برنامه آموزشی به اقدامات رهبر جهت توسعه هماهنگی و نظارت بر کیفیت تدریس و یادگیری اشاره دارد. در این بعد وظایف مربوط به هماهنگی برنامه درسی و نظارت آموزشی اغلب با همکاری معاونان، مدیران بخش و رهبران معلمان انجام می شود. توسعه جو مثبت یادگیری اشاره دارد به ایفای نقش مدیر در ایجاد شرایطی که در معلمان انگیزه ایجاد کند و معلمان و دانش آموزان را در جهت مشارکت سازنده در تدریس، یادگیری و بهبود مدرسه حمایت می کند (هالینگر و وانگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از عواملی که می تواند بر تعهد معلمان تاثیر گذار باشد، خودکارآمدی می باشد. تحقیقات اولیه در مورد خودکارآمدی معلم یا اعتقاد معلم به توانایی هایش که به طور مثبتی بر یادگیرندگان تاثیر

1. Leithwood & Jantzi

2. Hoy

3. Jussim

4. Mirza & Redzuan

5. Hallinger & Lu

6. Ponnusamy

7. Dale & Phillips

8. Fancera & Bliss

9. Li

10. Liu

11. Piyaman

12. Caprara

13. Pelzang

14. Murphy

15. Wang

دارد، قدرت انتظارات معلم را نشان می دهد (جاسیم و هاربر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ روزنتال و جاکوبسن<sup>۲</sup>، ۱۹۶۸). باندورا بیان کرد که کارآمدی جمعی اعتقاد مشترک یک گروه در مورد سازماندهی و مدیریت فازهای لازم برای تولید مهارت در سطوح خاص است (باندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). به عبارت دیگر، کارآمدی جمعی، باور گروه را در مورد کارآمدی سازماندهی اقدامات مورد نیاز برای انجام یک کار نشان می دهد و قدرت سازمان را تعیین می کند. کارآمدی جمعی معلم یعنی درک معلمان از این که تلاش آنها به عنوان یک گروه می تواند تاثیر مثبتی بر دانش آموزان داشته باشد (گودارد، هوی و هوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). از این تعریف می توان استنتاج کرد که گروهی از معلمان که دارای سطح بالایی از کارایی جمعی هستند، برای غلبه بر موانعی که با آموزش دانشجویان مواجه می شوند، پایدارتر خواهند بود (دمیر، ۲۰۰۸).

در طول زمان یافته های تحقیقات در مورد انتظارات معلم شیوه تفکر ما را درباره باورها و انتظارات رهبران آموزشی تغییر داده است (لیتود و جانتزی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). به طور مثال محققان دریافتند که رهبران آموزشی می توانند کارآمدی جمعی اعضای مدرسه را تقویت و افزایش دهند (دیل و فیلیس، ۲۰۱۱؛ هالینگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ هورتون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳، ریو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ سالزر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). شیوه های رهبری تاثیرگذار در این مطالعات تاکید شده است که شامل بیان دیدگاه الهام بخش یادگیری برای مدرسه، تعیین اهداف قابل دست یابی، مشخص کردن استانداردهای عملکرد معلمان و دانش آموزان که تاثیر مثبتی بر یادگیری دانش آموز و موفقیت مربیان دارد (کالیک<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ کپرا<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ روس و کری<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶؛ سولومون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷). مطالعات آلدفری<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۶ و ۲۰۱۶) در مورد کارآمدی معلمان در جوامع عربی نشان می دهد که متغیرهای مختلفی ممکن است بر توسعه و سطح عقاید خودکارآمدی معلم تاثیر گذارد. این متغیرها شامل ارزشهای مرتبط با معلمان در برنامه های آموزش و پرورش، ماهیت روابط دانش آموز- معلم والدین - معلم، و ویژگی های نهادی سیستم های آموزشی می باشد. رهبران

1. Jussim & Harber

2. Rosenthal & Jacobson

3. Bandura

4. Hoy

5. Leithwood & Jantzi

6. Horton

7. Rew

8. Salazar

9. Çalik

10. Caprara

11. Ross & Gray

12. Solomon

13. Aldhafri

مدرسه از راه اهداف قابل دسترس، استانداردهای شفاف، ایجاد جو همکارانه در مدرسه و برقراری ارتباط بین فعالیت معلمان با نتایج تلاش های دانش آموزان می تواند بر کارآمدی گروهی معلم تاثیر گذارد. همچنین رهبران به طور مستقیم از راه الگوبرداری، تشویق، ترغیب، بازخورد و افزایش عملکرد تیمی بر کارآمدی گروهی تاثیر می گذارند. همچنین وظیفه اصلی رهبر در سازمان های کنونی ایجاد انگیزه و نگرش مثبت در کارکنان، تقویت روحیه و افزایش حس همکاری و ارزشمندی در آنان است. بنابراین یکی از عوامل اساسی و مهم در توسعه و موفقیت سازمان ها، سبک رهبری مدیران و صلاحیت های آنان است (پالمر و همکاران، ۲۰۰۲). ذوالریاستین و ایرانبان (۱۳۹۸) در مطالعه خود به بررسی متغیرهای سازمانی و روان شناختی مرتبط با انگیزش شغلی کارکنان پرداختند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی بالاترین ارتباط با انگیزش شغلی کارکنان و تعهد آنان دارد. شیر محمدزاده و همکاران (۱۳۹۷). در مطالعه ای به بررسی نقش میانجی خودکارآمدی شغلی در رابطه بین توسعه حرفه ای با رضایت و تعهد شغلی پرداختند. نتایج نشان داد بین خودکارآمدی با رضایت و تعهد شغلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. علاوه بر این نتایج نشان داد که نقش میانجی خودکارآمدی شغلی در رابطه توسعه حرفه ای با رضایت و تعهد شغلی تأیید می شود. حجازی، صادقی و خاکی (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان مدارس راهنمایی کهریزک انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد بین متغیرهای نگرش شغلی، کارآمدی، کارآمدی جمعی و تعهدشغلی معلمان رابطه معنادار وجود دارد. به عبارتی دیگر، زمانی که معلمان دارای نگرش مثبت به شغل خود باشند، احساس کارآمدی بالایی دارند و محیط کارشان برانگیزاننده است، تعهد شغلی بالایی نشان می دهند. المهدی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود به بررسی ارزش یابی نقش رهبری آموزشی و کارآمدی جمعی معلمان بر تعهد معلمان پرداختند. نتایج نشان داد رهبری آموزشی بر خودکارآمدی جمعی و خودکارآمدی و رهبری آموزشی بر تعهد معلمان تاثیر دارد. همچنین خودکارآمدی جمعی معلم نقش میانجی بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم ایفا می کند. ژانگ<sup>۳</sup>، یان و لی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان ارتباط بین رهبری آموزشی، یادگیری حرفه ای و خودکارآمدی معلم به این نتیجه رسیدند که بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین فعالیت گروهی و گفتگوی بازتابی نقش میانجی بین اثرات رهبری آموزشی بر خودکارآمدی معلم ایفا می کند.

<sup>1</sup> Palmer

<sup>2</sup> . Al-Mahdy

<sup>3</sup> . Zheng

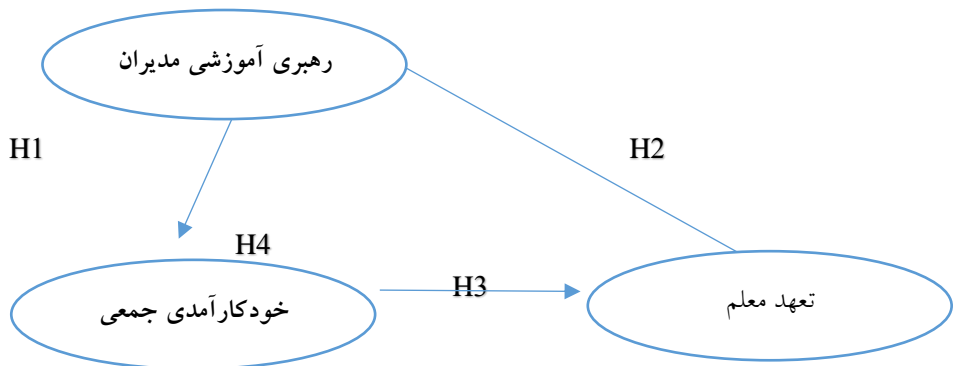
هالینگر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) پژوهشی در زمینه تاثیر خودکارآمدی و رهبری آموزشی بر خودکارآمدی جمعی و تعهد معلمان انجام دادند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی و رهبری آموزشی مدیران بر خودکارآمدی جمعی و تعهد معلمان تاثیر معناداری دارد. آیل<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی تاثیر مدیران "رهبری آموزشی و معلمان" و تعهد در سه کالج علمی در مالزی پرداختند. نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین رهبری آموزشی و سطح تعهد معلمان بالا است. سالیک<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۲) در بررسی ارتباط بین رهبری آموزشی مدیران و خودکارآمدی معلمان با خودکارآمدی جمعی معلمان مدارس ابتدایی آنکارا به این نتیجه رسیدند که رهبری آموزشی تاثیر مستقیم و مثبتی بر خودکارآمدی جمعی معلمان دارد. همچنین خودکارآمدی معلمان ارتباط بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی جمعی معلمان را تعدیل می‌کند. مطالعات نشان می‌دهد علاوه بر رابطه مثبت بین رهبری مدیر و تعهد معلم، رهبری مدیر با نگرش‌های دیگر معلم که با تعهد معلم مرتبط است، ارتباط دارد. این نگرش‌ها شامل روحیه معلم، خودکارآمدی و رضایت شغلی (الهجری، ۲۰۱۴) می‌باشد. مطالعات رهبری در بوتان (پلزنک، ۲۰۱۴)؛ ایران (هالینگر، ۲۰۱۷)؛ هنگ کنگ (هالینگر و لو، ۲۰۱۴)؛ و مالزی (روسدی، ۲۰۱۲)؛ پانوسامی، ۲۰۱۰) نشان می‌دهد بین رهبری آموزشی و تعهد معلمان رابطه مثبتی وجود دارد. در مقوله رهبری تا چند دهه قبل در سازمانهای آموزشی تحقیقات و مطالعات کمتری نسبت به سایر سازمانها انجام شده است. در دهه‌های اخیر توجه به رهبری آموزشی و موضوعات مرتبط با آن پررنگ‌تر شده است (احمدی، ۱۳۹۲). لیکن به طور همزمان متغیرهای رهبری آموزشی، کارآمدی جمعی و تعهد معلمان در مدارس شمال استان فارس بررسی نشده است. با توجه به دلایل فوق هدف این پژوهش بررسی تاثیر رهبری آموزشی، کارآمدی جمعی و تعهد معلمان در مدارس شمال استان فارس می‌باشد تا در نهایت به این سوال اساسی پاسخ دهد که آیا رهبری آموزشی مدیران و کارآمدی جمعی معلم بر تعهد معلمان مدارس شمال استان فارس تاثیر دارد؟ شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

---

1. Ail

2. Hallinger

3. Çalik



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

### فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: بین رهبری آموزشی مدیران با کارآمدی جمعی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین رهبری آموزشی مدیران با تعهد معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین کارآمدی جمعی معلمان با تعهد معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه چهارم: کارآمدی جمعی معلم نقش میانجی بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم ایفا می کند.

### روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان مدارس شمال استان فارس به تعداد (۲۸۰۰ نفر) بوده است. از این جامعه تعداد ۳۳۸ نفر با استفاده روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب گردیدند.

### ابزار اندازه گیری

**رهبری آموزشی مدیران:** به منظور سنجش رهبری آموزشی از پرسشنامه الیک میلکارک<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۲۳ گویه است، که رفتار رهبری آموزشی را به صورت یک مقیاس لیکرت شش درجه ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، معمولاً، تقریباً همیشه و همیشه) می سنجد و شامل ۳ بعد ترویج پیشرفت حرفه ای مدرسه (گویه های ۱ تا ۷)، تعریف اهداف و برقراری ارتباط بین آنها (گویه

<sup>۱</sup> Alig-Mielcarek



های ۸ تا ۱۵) و نظرات و ارائه بازخورد در فرآیند تدریس و یادگیری (گویه های ۱۶ تا ۲۳) است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش رجب زاده و همکاران (۱۳۹۴) ۰/۹۴ بدست آمد که نشان دهنده هماهنگی درونی بالای سوالات پرسشنامه می باشد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه پژوهش حاضر ۰/۷۶ برآورد گردید.

**خودکارآمدی جمعی:** جهت سنجش خودکارآمدی جمعی از پرسشنامه چن (۲۰۱۵) استفاده گردید که خودکارآمدی جمعی را در قالب ۳ سوال می سنجد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش باقری و همکاران (۱۳۹۴) ۰/۷۹۸ بدست آمد که نشان دهنده هماهنگی درونی نسبتا بالای سوالات پرسشنامه می باشد. جهت سنجش این متغیر از یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (کاملا مخالفم تا کاملا موافقم) استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه پژوهش حاضر ۰/۸۱ برآورد گردید.

**تعهد معلم:** چان<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۸) این ابزار را در ۴ سوال طراحی و به منظور بررسی تعهد معلم مورد استفاده قرار دادند. سوالات در طیف لیکرتی پنج گزینه ای از کاملا مخالفم تا کاملا موافقم مورد بررسی قرار می گیرد. آلفای کرونباخ ابزار فوق ۰/۸۲ گزارش شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش مساح و همکاران (۱۳۹۶) ۰/۷ به دست آمد که نشان دهنده هماهنگی درونینسبتا بالای سوالات پرسشنامه می باشد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه پژوهش حاضر ۰/۷۵ برآورد گردید.

همچنین ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش المهدی و همکاران (۲۰۱۸) برای رهبری مدیران آموزشی (۰/۷۴)، خودکارآمدی جمعی (۰/۷۱) و تعهد معلم (۰/۸۵) محاسبه شده است.

### یافته های پژوهش

نتایج شاخص های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای رهبری آموزشی مدیران، خودکارآمدی جمعی، تعهد معلم در جدول ۱ و آزمون فرض نرمال بودن متغیرها در جدول ۲ گزارش شده است.

<sup>۱</sup> chen

<sup>۲</sup> Chan et al

جدول ۱. نتایج میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

انحراف معیار	میانگین	متغیر
۰/۶۵	۳/۸۲	رهبری آموزشی مدیران
۰/۶۹	۳/۹۳	خودکارآمدی جمعی
۰/۷۴	۳/۶۰	تعهد معلم

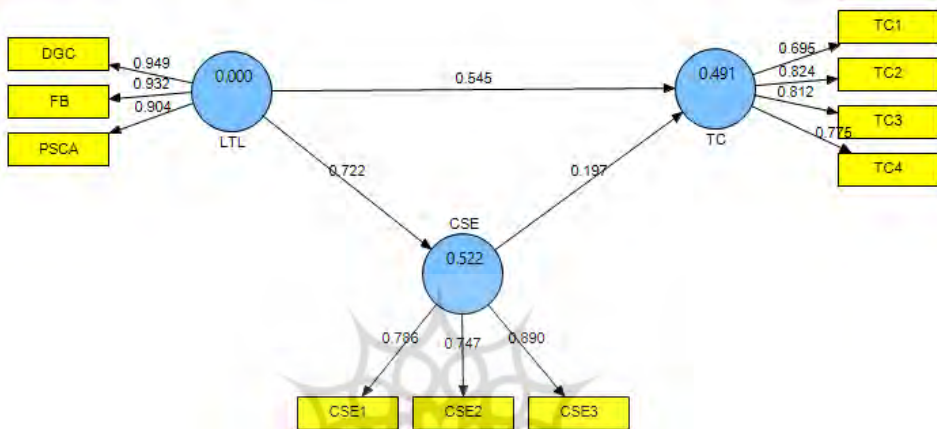
جدول ۲. آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

معیارها	رهبری آموزشی مدیران	خودکارآمدی جمعی	تعهد معلم
کولموگروف Z	۰/۰۸۹	۰/۱۰۷	۰/۰۸۴
اسمیرنوف			
سطح معناداری	۰/۱۸۷	۰/۰۸۴	۰/۱۹۹

بر طبق جدول (۲) به دلیل اینکه سطح معناداری همه‌ی متغیرها از  $\alpha=0/05$  بزرگ تر است، پس فرض  $H_0$  مبنی بر نرمال بودن آنها رد نمی‌شود. بنابراین در آزمون این متغیرها باید از آزمون‌های پارامتری استفاده کرد.

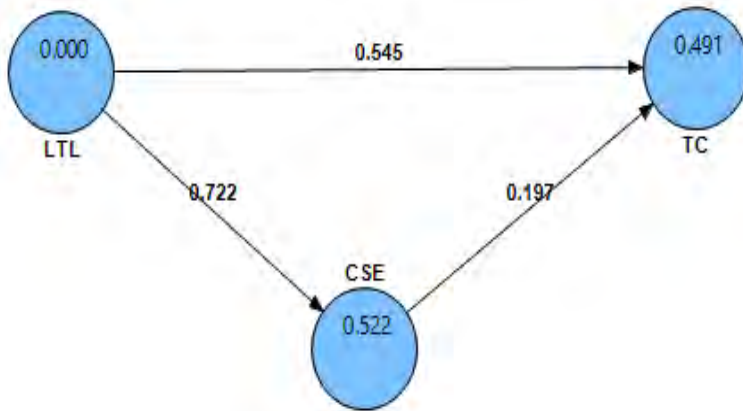
### تجزیه و تحلیل مدل مفهومی پژوهش

برای بررسی مدل مفهومی پژوهش از مدل سازی PLS-SEM استفاده شده است. ضرایب مسیر در حالت استاندارد هستند و مقدار آن ها بین -۱ تا +۱ تغییر می کنند.

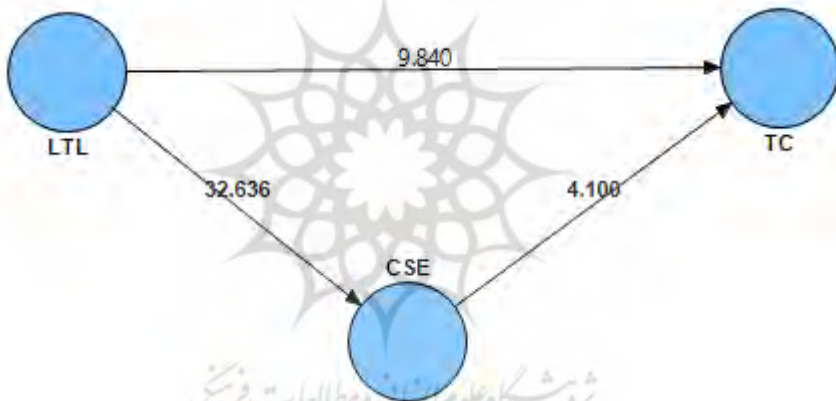


شکل ۲. مدل اولیه پژوهش

هرچه مقدار ضریب مسیر به یک و یا منفی یک نزدیک تر باشد تأثیرگذاری آن مسیر بیشتر است. ضرایب استاندارد مدل های بیرونی (بارهای عاملی) به نوعی نشان دهنده اعتبار سازه است. برای اینکه مدل های انعکاسی از برازش خوبی برخوردار باشند باید بارهای عاملی بیشتر از ۰/۷ باشد. در مدل ساختاری اولیه پژوهش، تعدادی از گویه ها بار عاملی کمتر از ۰/۷ که با حذف گویه های ضعیف تر مدل اصلاح شده بدست می آید. در مدل ساختاری نهایی همه بارهای عاملی مدل های بیرونی بیشتر از ۰/۷ است هر یک هم که کمتر از ۰/۷ باشد با توجه به اینکه میزان متوسط واریانس استخراج شده متغیرها بالاتر از ۰/۵ می باشد لذا موردی ندارد (هئیر و همکاران، ۲۰۱۳). ضریب تعیین برای متغیرهای مفهومی درون زا محاسبه و داخل بیضی متغیر نشان داده شده است. لازم به ذکر است برای متغیرهای برون زا مقدار ضریب تعیین محاسبه نمی شود. در شکل (۴) مدل ساختاری پژوهش در حالت معناداری بر اساس آمار  $t$  نشان داده شده است.



شکل ۳. مدل نهایی جهت بررسی و آزمون فرضیه ها در حالت استاندارد



شکل ۴. مدل نهایی جهت بررسی و آزمون فرضیه ها با مقادیر t

## فرضیه های پژوهش

## جدول ۲. نتایج فرضیه های پژوهش

نتیجه	P-Value	t-Value	ضریب مسیر	مسیر
تایید فرضیه	۰/۰۱	۳۲/۶۳۶	۰/۷۲۲	رهبری آموزشی ← خودکارآمدی جمعی
تایید فرضیه	۰/۰۱	۹/۸۴۰	۰/۵۴۵	رهبری آموزشی ← تعهد معلمان
تایید فرضیه	۰/۰۱	۴/۱۰۰	۰/۱۹۷	خودکارآمدی جمعی معلمان ← تعهد معلمان
تایید فرضیه	۰/۰۱	۴/۰۶۸	۰/۲۰۷	رهبری آموزشی مدیران ← خودکارآمدی جمعی ← تعهد معلم

بر اساس جدول (۲) ضریب مسیر مستقیم رهبری آموزشی مدیران و خودکارآمدی جمعی معلمان برابر با ۰/۷۲۲ و مقدار آماره  $t$  برابر با ۳۲/۶۳۶؛ ضریب مسیر مستقیم رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلمان برابر با ۰/۵۴۵ و مقدار آماره  $t$  برابر با ۹/۸۴۰؛ ضریب مسیر مستقیم خودکارآمدی جمعی معلمان و تعهد معلمان برابر با ۰/۱۹۷ و مقدار آماره  $t$  برابر با ۴/۱۰۰ است که بیشتر از ۱/۹۶ می باشد. بنابراین ضرایب مسیر مستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. بنابراین می توان استنباط نمود رهبری آموزشی مدیران بر روی خودکارآمدی جمعی و تعهد معلمان؛ و خودکارآمدی جمعی معلمان بر روی تعهد معلمان موثر است.

همچنین مقدار ضریب مسیر غیر مستقیم نقش میانجی رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم برابر آماره  $t$  برابر با ۴/۰۶۸ است که بیشتر از ۱/۹۶ می باشد. بنابراین ضریب مسیر غیر مستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. لذا می توان استنباط نمود خودکارآمدی جمعی معلم نقش میانجی بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم ایفا می کند.

## بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از بررسی رابطه رهبری آموزشی مدیران و کارآمدی جمعی معلمان نشان داد ضریب مسیر مستقیم رهبری آموزشی مدیران و خودکارآمدی جمعی معلمان برابر با  $0/722$  می باشد. مقدار آماره  $t$  برابر با  $32/636$  است که بیشتر از  $1/96$  می باشد. بنابراین ضریب مسیر مستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. لذا می توان استنباط نمود رهبری آموزشی مدیران بر روی خودکارآمدی جمعی معلمان موثر است. بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. نتایج این پژوهش با پژوهش های عباسیان، محبی و میزراپور (۱۳۹۵)؛ ژانگ، یان و لی (۲۰۱۸)؛ هالینگر و همکاران (۲۰۱۷)؛ سالیگ و همکاران (۲۰۱۲)؛ ویلدم و وینگارت (۱۹۹۳) همسو می باشد. با توجه به نتایج پژوهش می توان استنباط نمود مدیران استان فارس می توانند از طریق ایجاد و توسعه احساس کارآمدی در معلمان بر پیامدهای مدرسه تاثیر زیادی بگذارند. آنها علاوه بر این که مسئول شرایط کاری در مدرسه هستند در قبال معلمانی که در آن شرایط کار می کنند، مسئولیت دارند. مدیران در نقش رهبری آموزشی اگر بتوانند روابط صمیمی و مستحکمی را میان معلمان و دانش آموزان ایجاد کنند، از نیازهای فردی معلمان آگاه باشند، از ایجاد اختلال و بی نظمی در فعالیت های آموزشی معلمان جلوگیری کنند، از طریق جلب مشارکت معلمان در تصمیم گیری های مدرسه آنها را توانمند کنند و در اتخاذ تصمیمات آموزشی به آنها آزادی عمل بدهند، متناسب با شرایط و مقتضیات مدرسه از روش های رهبری متنوعی استفاده کنند و جوی ایجاد نمایند که در آن معلمان خود را عضوی از یک گروه بدانند و در جهت هدف مشترکی فعالیت کنند و در امور مدرسه نظارت درستی داشته باشند و به معلمان بازخورد دهند می توانند احساس خودکارآمدی فردی و جمعی را در آنها ارتقا دهند.

نتایج حاصل از بررسی رابطه رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلمان نشان می دهد ضریب مسیر مستقیم رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلمان برابر با  $0/545$  می باشد. مقدار آماره  $t$  برابر با  $9/840$  است که بیشتر از  $1/96$  می باشد. بنابراین ضریب مسیر مستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. لذا می توان استنباط نمود رهبری آموزشی مدیران بر روی تعهد معلمان موثر است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. نتایج این پژوهش با پژوهش های هالینگر و همکاران (۲۰۱۷)؛ آیل و همکاران (۲۰۱۵)؛ هالینگر و لو، ۲۰۱۴؛ روس و گری، ۲۰۰۶؛ سولومون، ۲۰۰۷؛ پلزننگ، ۲۰۱۴؛ روسدی، ۲۰۱۲؛ پانوسامی، ۲۰۱۰ همخوانی دارد. در تبیین نتایج می توان گفت معلمان استان فارس مورد احترام باشند، تعهد بیشتری از خود نشان می دهند. رهبران آموزشی آموزش و پرورش فارس بایستی برای مدارس چشم اندازی خاص ترسیم کرده و آن را به همه کارکنان و معلمان منتقل نمایند. لیکن اگر

معلمان در ترسیم چشم انداز مشارکت نمایند، بیشتر آن را درک می کنند و برای تحقق آن تلاش بیشتری می کنند و تعهد آنها نسبت به کار و مدرسه بیشتر می باشد. رهبری آموزشی به بهبود کار آموزشی و فعالیت های معلم کمک و یاری می رساند تا آنها با تلاش های مدرسه در جهت بهبود کیفیت و به روز بودن آموزش و پرورش بیشترین همکاری را نمایند. در آموزش و پرورش استان فارس نیز اگر مدیران به عنوان یک رهبر آموزشی از معلمان حمایت نمایند و فرصت های یادگیری و کسب تجربه بیشتری در اختیار معلمان قرار دهند و در فعالیت های مختلف مدرسه آنها را دخیل نماید، انگیزه بیشتری در آنان ایجاد کرده و برای تحقق اهداف مدرسه تلاش بیشتری نموده و نسبت به کار مدرسه و انجام وظایف خود تعهد بیشتری خواهند داشت.

نتایج حاصل از بررسی رابطه کارآمدی جمعی معلمان و تعهد معلمان نشان می دهد ضریب مسیر مستقیم خودکارآمدی جمعی معلمان و تعهد معلمان برابر با ۰/۱۹۷ می باشد. مقدار آماره  $t$  برابر با ۴/۱۰۰ است که بیشتر از ۱/۹۶ می باشد. بنابراین ضریب مسیر مستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. لذا می توان استنباط نمود خودکارآمدی جمعی معلمان بر روی تعهد معلمان موثر است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. این نتایج با یافته های پژوهش ذوالریاستین و ایرانبان (۱۳۹۸)؛ شیرمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۷)؛ حجازی، صادقی و خاکی (۱۳۹۱)؛ المهدی و همکاران (۲۰۱۸) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان گفت باورهای معلمان به عنوان یک غربال شناختی بر روی اندیشه و اعمال ورودی و خروجی آن ها عمل می کند. این باورها مفاهیم ذاتی شناخته می شوند و آنها را به سمت اندیشیدن و عمل کردن به روش های خاص، بدون تفکر آگاهانه سوق می دهد (پاژره و همکاران، ۲۰۱۷: ۷). از آنجا که منشأ کارآمدی جمعی، شایستگی آموزشی معلمان و بافت آموزشی و امکانات موجود در مدرسه و جامعه است، از این طریق بر عملکرد دانش آموزان و معلمان و ایجاد تعهد در معلمان تأثیر می گذارد و یادگیری دانش آموزان را تضمین می کنند و کارآمدی جمعی فرصتی برای درک فرهنگ سازمانی و نیز پیامدهای گروهی فراهم کرده و می تواند به گسترش دانش علمی در زمینه عملکرد سازمان به ویژه مدارس کمک نماید. خودکارآمدی جمعی را می توان اطمینانی دانست که یک تیم در حوزه عملکردی خاص متصور هستند و زمانی تحقق می یابد که افراد یک گروه یا تیم به قابلیت ها و باورهای گروه معتقد و برای تحقق و کارآمدی آن مصمم باشند. گولی و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند تیم هایی که خودکارآمدی جمعی بالاتری دارند، کارکرد بهتری در محیط های تکراری و جدید از خود نشان می دهند. وقتی اعضای گروه توانایی های کلی گروه خود را مد نظر دارند و تصورات خود از خودکارآمدی جمعی را درباره سطوح

رفتارهای گروه نشان می دهند، خودکارآمدی جمعی اعضای گروه افزایش می یابد. بنابراین اگر معلمان مدارس شمال استان فارس خودکارآمدی جمعی بالایی داشته باشند عملکرد بهتر و تعهد بیشتری نسبت به کار خود داشته که این امر می تواند در یادگیری دانش آموزان تاثیر بسزایی بگذارد.

نتایج حاصل از بررسی نقش میانجی کارآمدی جمعی معلم بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم نشان می دهد مقدار ضریب مسیر غیرمستقیم برابر آماره  $t$  برابر با  $۴/۰۶۸$  است که بیشتر از  $۱/۹۶$  می باشد. بنابراین ضریب مسیر غیرمستقیم فوق در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می باشند. لذا می توان استنباط نمود کارآمدی جمعی معلم نقش میانجی بین رهبری آموزشی مدیران و تعهد معلم ایفا می کند و فرضیه چهارم پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. این نتایج با یافته های پژوهش المهدیو همکاران (۲۰۱۸) همسو می باشد. در تبیین نتایج می توان گفت رهبری آموزشی فعالیتی است که فرصت های یادگیری را برای توسعه حرفه ای معلمان و به منظور پیشرفت دانش آموزان در فعالیت های آموزشی فراهم می کند (عبداللهی و همکاران، ۲۰۱۳). مدیران ماموریت آموزشی را تعریف نموده، برنامه آموزشی را مدیریت کرده و کلیت مرکز آموزشی را به پیش برده و به منظور اطمینان از این که آموزش کلاسی در راستای اهداف مدرسه است کلاس های درس را مورد بازبینی قرار داده و بر فرایند تدریس و یادگیری نظارت دارد و به معلمان و دانش آموزان بازخورد می دهند (هوی و میلکارک، ۲۰۰۳). بنابراین اگر معلمان شمال استان فارس به توانایی های حرفه ای خود ایمان داشته باشند زمان، انرژی و تلاش بیشتری صرف حرفه خویش می کنند. باورهای آنها بر تعهد شغلی شان اثر می گذارد. باورهای مثبت این قابلیت را دارند که تعهدشغلی آنان را حفظ کرده و حتی آن را افزایش دهند. احساس کارآمدی جمعی در بین معلمان شمال فارس در حقیقت باورهایی هستند که در صورت مثبت بودن تعهد را ژرف تر و ماندگاری تعهد را تضمین می کنند. بر اساس نتایج پژوهش پیشنهادت زیر ارائه می گردد: - مدیران با معلمان تعامل سازنده داشته باشند؛ از بازخوردها استقبال کنند؛ به نظرات و عقاید آنها احترام بگذارند و قبل از هر گونه تصمیم گیری اطلاعات را با کمک معلمان تجزیه و تحلیل کنند؛ همگی این موارد باعث افزایش کارآمدی جمعی آنان می شود.



- تقسیم برخی از وظایف مدیریتی برای توسعه مدیریت مشارکتی بین معلمان و ایجاد احساس کارآمدی جمعی در آنان
- در تعامل با معلمان و ارتباطات خود به صورت شفاف و روشن عمل کنند تا در نهایت شاهد مدرسی با معلمانی متعهد به مدرسه باشند.
- تعیین هدف های مشترک و شفاف در مدرسه با مشارکت معلمان در جهت افزایش حس کارآمدی جمعی معلم
- با تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان و حمایت آنان، بهبود روابط و تعاملات در آموزش و پرورش، درگیر کردن معلمان در کارها و توجه به روحیه معلمان احساس تعهد را در آنان افزایش دهند.
- به کارگیری شیوه های موثر رهبری در جهت تقویت خودکارآمدی جمعی معلمان
- ایجاد هماهنگی و ایجاد حس همکاری بین معلمان در تیم های کاری در جهت تقویت و ارتقای کارآمدی جمعی، عملکرد تیمی و تعهد معلمان نسبت به آموزش و تدریس
- فراهم سازی تمهیداتی در برنامه های آموزش و پرورش جهت تقویت و افزایش باورهای معلمان و آگاه سازی معلمان نسبت به پیچیدگی های حرفه تدریس

## منابع

- احمدی، حسین. (۱۳۹۲). **بررسی رابطه رهبری توزیع شده با عملکرد سازمانی معلمان ابتدایی دولتی شهر تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- باقری، مهدی؛ رنجبر، محمد حسین؛ تب، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی نقش واسطه‌ای اعتماد و خودکارآمدی جمعی بر رابطه بین رهبری تحول آفرین و عملکرد تیمی (مطالعه موردی: اداره کل آموزش و پرورش استان هرمزگان). **نشریه پژوهش در نظام های آموزشی**، ۹(۳۱)، ۱۲۷-۱۶۲.
- تورانی، حیدر. (۱۳۹۳). **مدیریت فرایندمدار در مدرسه**. تهران: منادی تربیت.
- حجازی، الهه؛ صادقی، ناهید؛ خاکی، سکینه خاتون. (۱۳۹۱). رابطه نگرش شغلی، احساس کارآمدی و کارآمدی جمعی با تعهد شغلی معلمان، **فصلنامه نوآوری آموزشی**، ۱۱(۴۲)، ۷-۳۰.
- ذوالریاستین، محمدعلی؛ ایرانبان، سید جواد. (۱۳۹۸). مدل علی خودکارآمدی، تعهد سازمانی و خشنود شغلی با انگیزش شغلی کارکنان، **روش ها و مدل های روان شناختی**، ۱۰(۳۵)، ۱-۱۶.
- رجب زاده، راضیه؛ لسانی، مهدی؛ مطهری نژاد، حسین. (۱۳۹۴). رابطه درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی مدیر با اثربخشی و نگرش آنها نسبت به تغییر سازمانی، **پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی**، ۲(۵)، پاییز ۱۳۹۴، ۱۷۶-۱۴۹.
- سرایداریان، حمید. (۱۳۹۳). **در مسیر سرآمدی، آموزش تعالی سازمانی ویژه کارکنان**، تهران: منادی تربیت.
- شیرمحمدزاده، محسن؛ قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل؛ کاظم زاده بیطالی، مهدی. (۱۳۹۷). نقش میانجی خودکارآمدی شغلی در رابطه بین توسعه حرفه ای با رضایت و تعهد شغلی کارکنان ادارات ورزش و جوانان **فصلنامه تخصصی انجمن ارگونومی و مهندسی عوامل انسانی ایران**، ۳۰-۳۹، (۱)۶.
- فرحبخش، سعید. (۱۳۹۱). **مدیریت روابط انسانی سازمانهای آموزشی**. تهران: آیش.
- مساح، هاجر؛ عربی سامانی، سیدحمیدرضا؛ کلانتری، مهرداد. (۱۳۹۶). نقش اشتیاق کاری در رابطه کامیابی در کار با تعهد به تدریس، رضایت شغلی و احساس تعلق شغلی: ارائه ی الگوی خودگردان، **مشاوره شغلی و سازمانی**، ۹(۱)، ۴۸-۷۲.

هرسی، پال و پلانچارد، کنث. (۱۳۹۳). **مدیریت رفتار سازمانی**: کاربرد منابع انسانی (ترجمه علی علاقه بند)، تهران: انتشارات امیرکبیر.

- Ail, N. M. B. M., bin Taib, M. R., bt Jaafar, H., & bin Omar, M. N. (2015). Principals' instructional leadership and teachers' commitment in three Mara Junior Science Colleges (Mjsc) in Pahang, Malaysia. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 191, 1848-1853.
- Aldhafri, S. S. (2006). **The organizational climate of Omani schools in relation to teachers' sense of efficacy: A multilevel examination of the mediating effects of teachers' perceived collective efficacy. Unpublished doctoral dissertation.** Vancouver, Canada: University of British Columbia.
- Aldhafri, S. S. (2016). **Theoretical and psychometric review of Arabic teachers' selfefficacy beliefs research.** In R. B. King, & A. B. Bernardo (Eds.), *The psychology of Asian learners* (pp. 139e155). Singapore: Springer.
- Alhajri, S. A. (2014). **Transformational leadership, novice teacher morale and efficacy in Oman.** Unpublished doctoral dissertation. Georgetown, Malaysia: Universiti Sains Malaysia.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). **A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement (Doctoral dissertation, The Ohio State University).**
- Bellingham, J., & Gibson, P. S. (2016). The influence of Gulf states' culture upon workplace behaviour and motivation: A research program. **International Journal of Business and Globalisation**, 16(2), 171e187.
- Allen, N. J & Meyer, J. P. (1991). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. **Journal of Occupational Psychology**, 63(1), 1-18.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. **Teaching and Teacher Education**, 69, 191-201.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control.** New York: Freema.
- Bellingham, J., & Gibson, P. S. (2016). The influence of Gulf states' culture upon workplace behaviour and motivation: A research program. **International Journal of Business and Globalisation**, 16(2), 171e187.

- Belcourt, M., Bohlander, G. & Snell, S (2008). **Managing Human Resource**. 5th Canadian Edition. Thomson-nelson.
- Çalik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kiling, K. A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473e490.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chen, M.-F., (2015). Self-efficacy or Collective Efficacy Within the Cognitive Theory of Stress Model: Which More Effectively Explains People's Self-reported Proenvironmental Behavior?, *Journal of Environmental Psychology*, doi: 10.1016/j.jenvp.2015.02.002.
- Dale, A., & Phillips, R. (2011). Influences of instructional leadership, transformational leadership and the mediating effects of self-efficacy on student achievement. **In Paper presented at the 6th international conference of the American institute of higher education, Charleston, SC.**
- Demir, K. (2008). Dönüşümcü liderlik ve kolektif yeterlik inancı: İşbirliği kültürü ve öz yeterlik inancının rolü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Fancera, S. F., & Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership & Policy in Schools*, 10(3), 349-370.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2017), Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran, *Educational Management Administration & Leadership*, DOI: 10.1177/1741143217700283.

- Hallinger, P. (2017). Revealing a hidden literature: Systematic research on educational leadership and management in Africa. **Educational Management Administration & Leadership**. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>.
- Hallinger, P., & Hammad, W. (2017). **Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research**. Educational management Administration and Leadership. <https://doi.org/10.1177/1741143217717280>.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. **Educational Management Administration & Leadership**. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>.
- Hallinger, P., & Lu, J. F. (2014). Modeling the effects of principal leadership teacher commitment on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. **School Leadership & Management**, 35(5), 481e501.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. **The Elementary School Journal**, 86(2), 217e247.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). **Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale**. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hamad, O. H., & Al-Ani, W. T. (2016). School improvement in Oman: Perceptions and practices. **Journal of Educational Research and Review**, 4(1), 1-5.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. **Journal of Educational Administration**, 52(5), 653e681.
- Horton, T. (2013). **The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty schools**. Unpublished doctoral dissertation. Arlington, TX: University of Texas at Arlington.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. **Learning and Instruction**, 18(5), 492e498.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keen, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers organizational commitment: Examining the source of the leadership function, **Educational Administration Quarterly**, 47(5), 1-44.

- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. **Personality and Social Psychology Review**, 9(2), 131e155.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for largescale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. **School Effectiveness and School Improvement**, 17(2), 201e227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. **Educational Administration Quarterly**, 44(4), 496e528.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. **Educational Management Administration & Leadership**, 44(1), 20e42.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? **Journal of Educational Administration**, 54(6), 661e682.
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Brinsfield, C. T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: revisiting assumptions and removing confounds, **Academy of Management Review**, 37 (1), 130–151.
- Klein, H. J., & Park, H. (2015). Organizational Commitment. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 17, 334-340.
- Kwon, I. G., & Banks, D. W. (2004). Factors related to the organizational and professional commitment of internal auditors, **managerial Auditing Journal**, 19(5), 606-220.
- Leroy, H., Palanski, E., & Simons, T. (2012). Authentic leadership and behavioral integrity as divers of follower commitment and performance, **Springer science business media B.V**, 107, 255-264.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model, **Human Resource Management Review**, 11, 299-326.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). **TCM employee commitment survey academic users guide**. London. Ontario: University of Western Ontario.
- Mirza, M., & Redzuan, M. R. (2012). The relationship between principal's leadership styles and teacher's organizational trust and commitment. **Life Science Journal**, 9(3), 1356e1362.

- Neininger, A., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S., & Henschel, A. (2010), Effects of team and organizational commitment, **Journal of Vocational Behavior**, 76(3), 567-579.
- Palmer, B., Walls, M., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and effective leadership, **Journal of Leadership & Organization Development**, 22 ,5-10.
- Pelzang. (2014). **Influence of principals' instructional leadership on teachers' job satisfaction and role commitment in Bhutan**. Unpublished master thesis. Jaipur, India: Jaipur National University.
- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. **Journal of Educational Administration**. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0142>.
- Ponnusamy, P. (2010). **The relationship of instructional leadership, teachers' organizational commitment and school effectiveness in Malaysia**. Unpublished master thesis. Georgetown, Malaysia: Universiti Sains Malaysia.
- Rew, J. (2013). **Instructional leadership practices and teacher efficacy beliefs: Crossnationalevidence from TALIS**. Unpublished doctoral dissertation. Tallahassee,FL: Florida State University.
- Robinson, V. M. (2006). Putting education Romanowski, M. H., & Romanowski, M. H. (2017). Neoliberalism and Western accreditation in the Middle East: A critical discourse analysis of educational leadership Constituent Council standards. **Journal of Educational Administration**, 55(1), 70e84.
- Rosdi, S. B. H. (2012). **Instructional management of head teachers and its relation to teachers' commitment to teaching work**. Unpublished master thesis. Selangor, Malaysia: Universiti Teknologi Mara.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. **The Urban Review**,3(1), 16e20.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. **School Effectiveness and School Improvement**, 17(2), 179e199.
- Salazar, W. (2014). **The relationship among principal instructional leadership, collective teacher efficacy and student academic achievement in Appalachia Eastern Kentucky high schools**. Unpublished doctoral dissertation. Richmond, KY: Eastern Kentucky University.

- Solomon, C. B. (2007). **The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement.** Unpublished doctoral dissertation. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. **Educational Management Administration & Leadership**, 1-18, doi:10.1177/1741143218764176.





## **The mediating role of teacher self-efficacy between principals' educational leadership and teachers' commitment in North Fars province**

Marzieh Heydari<sup>1</sup>

### **Abstract**

Improving the quality of teacher education and performance and efficiency is one of the major goals of education and one of the processes of teacher effectiveness and performance is educational leadership. The purpose of this study was to the mediating role of teacher self-efficacy between principals' educational leadership and teachers' commitment in North Fars province. The method of this research is descriptive-correlational. The statistical population of this study is comprised of teachers in the northern schools of Fars province with a population of about 2800. The sample size was 338 individuals using random sampling method. The Ellik Millkar (2003) questionnaire, Chen's collective self-efficacy questionnaire (2015), and the teacher commitment questionnaire were used to measure principals' educational leadership. The reliability of the questionnaire was assessed by Cronbach's alpha coefficient and its composite reliability and validity by content and content validity. The research hypotheses were analyzed using structural equation modeling technique. The results of the study indicated that educational managers' leadership had a positive and significant effect on teacher's self-efficacy and teacher commitment. Teacher plays.

**Keywords:** Leadership Educational Leadership, Teacher Commitment, Collective Self-Efficacy

---

<sup>1</sup> . Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Abadeh Branch, Islamic Azad University, Abadeh, Iran [mhidary@iauabadeh.ac.ir](mailto:mhidary@iauabadeh.ac.ir) (Corresponding Author)