

رابطه کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان ابتدایی

دکتر بیژن عبدالهی *

علی اکبر سادین **

چکیده

این مقاله به بررسی رابطه بین کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان می‌پردازد و با توجه به اینکه به توصیف وضع موجود می‌پردازد، در زمره تحقیقات توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل معلمان و مدیران مدارس ابتدایی نواحی چهارگانه کرج که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای و طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش اطلاعات پرسشنامه محقق‌ساخته کارکردهای رهبری آموزشی و پرسشنامه ابعاد تدریس مؤثر بودند که برای تعیین روایی صوری آنها از نظرات متخصصان و برای تعیین روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی و برای ضریب پایایی و محاسبه همسانی درونی گویه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که کارکردهای رهبری آموزشی مدیران عبارت‌اند از: کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی، برنامه‌ریزی درسی و اقدام‌پژوهی و مؤلفه‌های تدریس مؤثر معلمان عبارت‌اند از: تسلط بر محتوی، برنامه‌ریزی درسی (طرح درس)، استفاده از روش‌های متنوع تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس، درک تفاوت‌های فردی، رشد حرفه‌ای معلم و ارتباط با اولیاء. همچنین بین کارکردهای رهبری مدیران با تدریس مؤثر معلمان رابطه معناداری وجود دارد و در نهایت، به منظور پیش‌بینی تدریس مؤثر معلمان از طریق کارکردهای رهبری آموزشی از رگرسیون خطی با روش همزمان استفاده شد. نتایج بیانگر تبیین ۲۸ درصد از واریانس تدریس مؤثر معلمان از طریق کارکردهای رهبری آموزشی بوده است.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، تدریس مؤثر، کارکردهای رهبری آموزشی، ابعاد تدریس مؤثر.

* استادیار دانشگاه خوارزمی

** دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی

تاریخ دریافت: ۹۰/۴/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۱/۹

مقدمه

کارگزاران آموزشی نیک می‌دانند که مدیران، محوری‌ترین عامل هدایت برنامه‌های اصلاحات مدارس و نظام آموزشی هستند. طی دو دهه گذشته در اغلب کشورها تأکید اصلی جنبش اصلاحات آموزشی در سطح مدارس بر نقش مدیران بوده است. اغلب پژوهشگران، مدیران را به عنوان مهم‌ترین، بنیادی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین عامل تغییر و تحول در مدارس معرفی کرده‌اند. قاعدتاً ارتقاء کیفیت و ایجاد تحولات بنیادی در مدارس، نه تنها به کیفیت و صلاحیت‌های مدیریتی و تخصصی مدیران بستگی دارد، بلکه به میزان بسیار زیادی، متأثر از رهبری آنها نیز است. پژوهش‌های اثربخشی مدرسه، عموماً حاکی از آنند که قابلیت‌های مدیران در ایفای نقش‌های مؤثر رهبری، یکی از مولفه‌های اساسی مدارس امروز است (بوناروز^۱، ۲۰۰۵، به نقل از زین آبادی ۱۳۸۸). لیت‌وود و همکاران (۲۰۰۸) روش‌های روزمره مدیریتی را برای برآوردن انتظارات و چالش‌های نوظهور و مداوم مدارس کافی نمی‌دانند و معتقدند که بدون ایفای نقش‌های رهبری، اثربخشی مدارس به کندی روی خواهد داد.

وظیفه اساسی رهبری آموزشی^۲ عبارت از بهتر ساختن وضع آموختن کودکان است. اگر کسی در مقام رهبری آموزشی است نتواند در بهبود کیفیت آموزش مؤثر واقع شود وجود او در این مقام قابل دفاع و توجیه نیست (وایلز، ترجمه طوسی ۱۳۸۸). آموختن کودکان از طریق تدریس مؤثر^۳ از سوی معلمان انجام می‌گیرد و رهبری آموزشی با نفوذ بر معلمان، تولید منابع، فراهم کردن محیط آموزشی مناسب، و ایجاد انگیزش می‌تواند باعث آموزش اثربخش باشد (اولیوا^۴، ۱۹۹۶، ترجمه جواهری ۱۳۷۹). لیت‌وود^۵ (۱۹۹۳) بیان می‌دارد که رهبری آموزشی از یک سلسله رفتارهای تشکیل شده است که می‌تواند تأثیر فراوانی بر عملکرد معلمان در تدریس اثربخش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (به نقل از کوین^۶ ۲۰۰۴). صاحب‌نظران در مورد

-
1. Bonuros
 2. Instructional Leadership
 3. Effective teaching
 4. Oliva
 5. Leithwood
 6. Quinn

اینکه رهبری آموزشی باید بتواند فراهم کننده تدریس مؤثر برای دانش‌آموزان باشد، کاملاً موافق هستند ولی در اصول و خصوصیات با هم اختلاف نظر دارند (کویین ۲۰۰۴). رهبری آموزشی مؤثر و کارآمد در هسته مرکزی پیشرفت مدارس به طور کامل پذیرفته شده است و ثابت شده است که اعمال رهبری مؤثر باعث پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود و رهبری آموزشی قوی موجب کیفیت بخشی تدریس مؤثر معلمان است (موئیس و هریس^۱، ۲۰۰۳).

یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند در ارتقای کیفیت آموزشی، حفظ و نگهداری معلمان کارآمد و تحقق اهداف مدرسه نقش بسزایی داشته باشد، کارکردهای رهبری مدیر مدرسه است. فلسفه وجودی همه مدارس این است که دانش‌آموزان یاد بگیرند، اما آیا واقعاً این یادگیری برای همه دانش‌آموزان و با توجه به نیازها، علاقه‌ها و توانایی‌های متفاوت آنان صورت می‌گیرد؟ و چگونه یک مدیر در نقش رهبر آموزشی می‌تواند همه تلاش‌های مدرسه را به گونه‌ای سازماندهی کند که یادگیری برای همه دانش‌آموزان حاصل شود و تدریس مؤثری از معلمان مشاهده شود. !!! بهبود آموزش کلاسی، ابزارهایی در دست رهبران آموزشی است که عبارت‌اند از: تمرکز بر آنچه برای بهبود تدریس لازم است، مشاهده کلاس‌های درس، استفاده از داده‌های مربوط به موفقیت دانش‌آموزان و بررسی نمونه‌های کار دانش‌آموزان، رویکردهای ارتباط انسانی که به کار گرفته می‌شوند تا تعمق و حل مسئله معلمان توسعه پیدا کند و روال‌های کاری آنان بهبود یابند و ساختارها و چارچوب‌هایی برای روش‌های گوناگون کار فردی و گروهی با معلمان (گلیکمن، ۲۰۰۲). گلیکمن، گوردون و رز گوردون^۲ (۲۰۰۷) هدف رهبری آموزشی را بهبود آموزش و موفقیت مدرسه از طریق کار دموکراتیک و مشارکت معلمان برای پیشرفت دانش‌آموزان، رشد حرفه‌ای معلمان و برابری آموزشی می‌داند. برخی از کارکردهای مهم رهبری آموزشی عبارت از نظارت آموزش‌های کلاسی، توسعه کارکنان تعریف شده است (اسمیت و انورپوز^۳، ۱۹۸۹، ترجمه

1. Muijs & Harris
2. Gordon & Ross, Gordon
3. Smith & Andrews

بهرنگی (۱۳۸۸). در تعریفی جامع‌تر گلیکمن^۱ و همکاران (۲۰۰۷) پنج کارکرد برای رهبری آموزشی پیشنهاد کرده‌اند که عبارت‌اند از: کمک مستقیم به معلم^۲، رشد حرفه‌ای معلمان^۳، توسعه گروهی معلمان^۴، برنامه‌ریزی درسی^۵ و اقدام پژوهی^۶.

در مدرسه‌ای که رهبری ضعیف یا غیر اثربخشی وجود داشته است، در آن مدرسه وظیفه آموزشی به خوبی انجام نمی‌شود اما در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت اثربخش یا قوی وجود داشته است، نه تنها معلمان توانسته‌اند انجام وظیفه کنند، بلکه کارکنان و دانش‌آموزان نیز به خوبی برانگیخته شده‌اند، آنان می‌دانستند که چه اهدافی دارند؛ زیرا ارتباطات شفاف و صمیمانه بوده است و افراد احساس کردند که همکار یکدیگرند و در راستای اهداف مشترک کار می‌کنند. رهبری مدرسه قبل از هر چیزی بر فرایند آموزش - یادگیری متمرکز است (دیویس، ۲۰۰۸، ترجمه عبدالهی و ساکی، ۱۳۸۹). این نگرش از سوی دفتر استانداردهای آموزشی که رهبری را فرایند احساس هدفمندی، دارای چشم‌انداز روشن و تمرکز شدید بر پیشرفت دانش‌آموزان، همراه با دانش و ابتکار رهبری تدریس و برنامه‌ریزی درسی می‌داند، تقویت می‌شود (افستد، ۲۰۰۳). به هر حال، گفته شد که آموزش و یادگیری به قلب رهبری موفق مدرسه وابسته است. مادامی که رهبری برافزایش یادگیری دانش‌آموزان و تقویت آموزش تأکید داشته باشد، بیشتر قدرتمند است. این دلیلی است که چرا اندیشه رهبری یادگیری محور مهم است. رهبران یادگیری محور با تأثیر بر یادگیری دانش‌آموزان نفوذ خود را بر معلمان بیشتر می‌کنند (همان منبع).

بنابراین، با توجه به تأثیر نقش رهبری آموزشی در تدریس اثربخش معلمان، این مقاله در صدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

رهبری آموزشی متشکل از چه وظایف و کارکردهایی است؟

تدریس مؤثر معلمان از چه ابعادی شکل گرفته است؟

-
1. Glickman
 2. Direct assistance to teachers
 3. Staff development
 4. group development
 5. Curriculum development
 6. Action research

آیا بین کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس و تدریس مؤثر معلمان رابطه وجود دارد؟

۴. آیا کارکردهای رهبری آموزشی می‌توانند تدریس مؤثر معلمان را پیش‌بینی کنند؟
مطالعات بسیار زیادی رهبری آموزشی را عنصر کلیدی در تدریس اثربخش معلمان نشان داده‌اند. در تحقیقات سنتی بیشتر به ماهیت کمی تعریف رهبری آموزشی تأکید داشتند ولی اخیراً بر بعد کیفی بیشتر از کمی تأکید دارند. در ادبیات مدیریت آموزشی، نقش رهبر اغلب مشاهده رفتارهای آشکار معلم و دانش‌آموزان را شامل می‌شد ولی اخیراً با رویکردهای علم تدریس، نقش رهبری عملاً تغییر یافته است (بلاس و بلاس^۱، ۱۹۹۹). بدین معنی که جهت‌گیری مشاهده رفتاری با نگاه سلسله‌مراتبی به جهت‌گیری راهنمایی و اصلاح تدریس تبدیل شده است (هانتز^۲، ۱۹۸۴). در واقع، با اشکال همکاری و مشاوره پیوند خورده است (اسکات^۳ و همکاران، ۲۰۰۰). در طی زمان، فلسفه‌ها و جنبش‌های آموزشی نقش ناظر را به شیوه‌های کاملاً متناقضی تفسیر کرده‌اند؛ از بازرس^۴ گرفته تا رهبر آموزشی؛ یعنی نقش‌های کاملاً متفاوتی برای ناظر تعیین کرده‌اند (نولان و هوور^۵، ۲۰۰۸، ترجمه عبدالمهی، ۱۳۸۸).

از سال ۱۹۹۵ تاکنون نظارت و راهنمایی آموزشی^۶ بر رهبری آموزشی تأکید داشته است که هدف اصلی این دوران ارتقای سطح کیفیت تدریس معلمان، تخصصی و حرفه‌ای شدن کار معلمی، بهبود شرایط یادگیری و در نهایت خودکنترلی و خود-یادگیری است (خورشیدی، ۱۳۸۲). همچنین وایلز و باندی (۲۰۰۴) آخرین مفهوم در حال حاضر از نظارت و راهنمایی آموزشی را رهبری آموزشی معرفی می‌کنند و وظیفه نظارت را آموزش چگونه آموزش دادن به معلمان، و رهبری حرفه‌ای در تدوین مجدد آموزش می‌دانند (ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۸). وجود کارکردهای رهبری و کیفیت تداوم آنها در تحقق هدف‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. امروزه رهبران آموزشی با

1. Blasé & Blase
2. Hunter
3. scat
4. Inspector
5. Nolan & Hoover
6. Suprvision

معلمان و به کمک آنان کار و فعالیت می‌کنند و از طریق همکاری حرفه‌ای سعی در ارتقای کیفیت عملکرد معلمان و رفع مسائل و مشکلات آنان را دارند (نیکنامی، ۱۳۸۸). در ابتدا، کارکردهای رهبری خیلی ساده بود و هدف اصلی آنها تفتیش و بازرسی محیط‌های آموزشی بود. به بیان دیگر، رهبری آموزشی بیشتر در قالب نقص‌یابی، تنبیه، تهدید و گزارش‌دهی انجام می‌گرفت (جازر^۱، ۲۰۰۴، کوپین ۲۰۰۴، سالیوان و گلانز^۲، ۲۰۰۵، گلیکمن و همکاران ۲۰۰۷، نولان و هوور^۳، ۲۰۰۸ ترجمه عبدالهی، ۱۳۸۸). امروزه رهبری آموزشی و ابعاد تدریس اثربخش تحولات فراوانی کرده‌اند. نظریه‌پردازان وظایف متعددی برای رهبری آموزشی و ابعاد تازه‌ای برای تدریس اثر-بخش قائل شده‌اند که به برخی از آنها می‌پردازیم:

سادر^۲ (۱۹۸۷ به نقل از کوپین ۲۰۰۴) در تحقیقاتی که انجام داد برای رهبر آموزشی مؤثر چهار کارکرد: فراهم کننده منابع^۳، منبع آموزشی^۴، رابط اهداف^۵، حضور آشکارا^۶، در مدرسه برای ایجاد انگیزش قائل شده است. هالینگر و مورفی^۷ (۱۹۸۵) در مطالعه‌ای که انجام دادند رهبری آموزشی را در سه حوزه دسته‌بندی کردند که عبارتند از: الف) تبیین رسالت مدرسه^۸، مدیریت برنامه‌های آموزشی^۹ و بهبود جو مدرسه^{۱۰}. بلاس و بلاس (۱۹۹۹) در مطالعه‌ای تأثیر رهبری آموزشی بر تدریس را بررسی کردند و در نهایت رفتارهای رهبری آموزشی را در سه منظر بیان نمودند که عبارت‌اند از: صحبت کردن با معلمان (تبادل نظر)^{۱۱}، بالا بردن رشد حرفه‌ای معلمان^{۱۲} و ایجاد زمینه برای بازخورد معلمان^{۱۳}. وایلز و باندی (۲۰۰۴) بیان می‌کنند: رهبری در مدارس محصول چیزهایی از جمله پیش‌روشن، هدف‌های جهت‌دهنده و تلاش‌های

1. Jazsar
2. soder
3. Resource provider
4. Instructional resource
5. goals communicator
6. Visible presence
7. Hallinger and Murphy
8. Definig The School Mission
9. Managing The Instructional Programme
10. Promoting School Climate
11. Talking With Teachers(Conferencing)
12. Promoting Teachers Professional Growth
13. Fostering Teachers Reflection

برنامه‌ریزی شده، کاربرد گزینشی منابع و اشتغال روزافزون معلمان است. برای رهبری آموزشی مؤثر چندین کیفیت ضروری وجود دارد: درک موقعیت‌های یک سازمان، وظایف آن، هدف‌ها، و توانایی پیوند درونی این وظایف با نیازهای اساسی انگیزشی افراد که در آن کار می‌کنند و می‌آموزند. وظیفه اصلی رهبری بهتر ساختن وضع یادگیری دانش‌آموزان است. در همین راستا، کارکردهای رهبری آموزشی را به شرح ذیل بیان می‌دارد. کارکردهای رهبری در سه بعد تقسیم بندی شده‌اند که این سه بعد عبارت‌اند از: اداری، برنامه درسی و آموزش درسی است که هر کدام از ابعاد دارای وظایفی است (ترجمه بهرنگی ۱۳۸۸).

در نهایت، گلیکمن و همکاران (۲۰۰۷) پنج کارکرد اساسی: کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، توسعه گروهی معلمان، برنامه‌ریزی درسی و اقدام پژوهی را بیان کرده‌اند.

اگر این باور صحیح است که وظیفه تدریس در مدارس از جمله وظایف با اهمیت در امر یادگیری دانش‌آموزان است، توجه به این وظیفه و چگونگی اجرای آن، عوامل مؤثر بر آن و نیز حیطه‌هایی که این وظیفه در آنها صورت می‌گیرد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس برخی از ویژگی‌های تدریس مؤثر را با توجه به تحقیقات انجام گرفته بیان می‌شود.

ایوانیکی^۱ (۱۹۸۹) شاخص‌هایی برای تدریس مؤثر بیان کرد که در پنج حیطه مختلف: برنامه‌ریزی، مدیریت کلاس، تدریس، ارزیابی و مسئولیت‌های حرفه‌ای طبقه‌بندی شده‌اند (نقل از نولان و هوور ۲۰۰۸ ترجمه عبدالهی ۱۳۸۸). الیوا^۲ (۱۹۹۶)، ترجمه جواهری، (۱۳۸۷) برای تدریس مؤثر چهار حیطه بیان کرده است که عبارت‌اند از: انتخاب هدف، تحت نظر داشتن عملکرد دانش‌آموزان، باز خورد به دانش‌آموزان و استفاده از تقویت مثبت. هریس (۱۹۹۸) ویژگی‌های تدریس مؤثر را این چنین بیان می‌کند: توجه به محتوای آموزشی، انتقال مناسب مطالب، دریافت بازخورد و سؤالات مؤثر، فراهم کردن فرصت مناسب برای اصلاح ابهامات، توضیح درباره اهداف آموزشی،

1. Iwanicki
2. Oliva

دانش درباره محتوای درسی، ارتباط با دانش‌آموزان، هدف قرار دادن مقاصد شناختی، برقرار کردن ارتباط بین تدریس خود و سایر مباحث، مسئولیت در قبال دانش‌آموزان، مشاوره و مدیریت کلاس. الوشاهی و کوک^۱ (۲۰۰۹) تأکید می‌کند که تدریس مؤثر در برگیرنده اصول زیر است. اول، مطابق بودن با آمادگی افراد که در برگیرنده سطح دانش یادگیرندگان است. دوم، آموزش که در برگیرنده ارتباطات مؤثر است. سوم، تمرین که اشاره می‌کند به نیاز دانش‌آموزان برای درگیری مستقیم در فرایند تدریس است. چهارم، خلاصه کردن. پنجم، توضیح دادن که اشاره می‌کند به بحث درباره مسائل پیچیده. ششم، بحث کردن که شامل دادن بازخورد به افراد است. نولان و هوور (۲۰۰۸) ترجمه عبدالهی (۱۳۸۸) با مطالعه مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و درک نقاط مشترک و نقاط اختلاف بین ویژگی‌ها، حیطه‌های هشت‌گانه را طراحی کرده‌اند که مشترکات همه ابعاد را پوشش می‌دهد. این ابعاد عبارت‌اند از: تسلط بر محتوی، برنامه‌ریزی درسی، استفاده از روش‌های متنوع در تدریس، ارزشیابی آموزشی، ایجاد جو مثبت، درک تفاوت‌های فردی (از قبیل فرهنگی، نیازهای خاص...)، رشد حرفه‌ای خود (معلم) و ارتباط با والدین و همکاران.

در ادامه به چند پژوهش که در حوزه‌های مربوط به رابطه رهبری آموزشی و تدریس پرداخته اشاره می‌شود؛ گلیکمن (۲۰۰۲) در تحقیقی تحت عنوان "رهبری آموزشی برای تدریس مؤثر" بر وجود رابطه بین تدریس مؤثر و رهبری آموزشی تأکید داشتند. در این پژوهش کارکردهای رهبری آموزشی در ارتباط مستقیم با کلاس درس و تدریس اثر بخش مورد بررسی قرار گرفت و بین آنها رابطه معناداری بوده است. فرضیات مطالعه او بر اساس ارتباط نظارت کلینیکی، مربیگری هم‌تا، دوستان تحلیلگر و اقدام پژوهی با تدریس مؤثر بوده که آنالیز داده‌ها حکایت از معنادار بودن داشته است. در مطالعه‌ای ویتزریس^۲ و همکاران (۲۰۰۳) با عنوان "رهبری آموزشی و پیشرفت دانش-آموزان" انجام دادند، کمک مستقیم به معلمان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که کمک مستقیم تأثیر زیادی در بهبود عملکرد معلم و در نهایت در پیشرفت

1. Alweshahi and cook

2. Witziers

تحصیلی دانش‌آموزان دارد. مارک و پریتیسی^۱ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان "اصول رهبری و عملکرد دانش‌آموزان، ادغام رهبری تغییر^۲ و رهبری آموزشی" انجام دادند که در این بررسی بر نیاز رهبری تغییر در مدارس تأکید شد ولی ادغام آن با رهبری آموزشی بسیار مؤثرتر در تدریس مؤثر معلمان می‌شد. دائل و وایت (۲۰۰۵) در تحقیقی که در مدارس ایالت پنسلویا انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین رفتارهای رهبری مدیر که بر گرفته از ۵۰ شاخص هالینگر (۱۹۸۷) است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

در نهایت، رهبری آموزشی یکی از مفاهیم ارزشمند در مدرسه است که هدف اصلی آن بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. و برای اینکه رهبری آموزش به هدف اصلی خود نائل شود، باید در جهت بهبود تدریس معلمان تلاش کند.

روش پژوهش

روش تحقیق توصیفی^۳ و از نوع همبستگی^۴ است. جامعه آماری متشکل از معلمان (زن: ۲۹۱۴، مرد: ۴۶۶) و مدیران (۳۹۹ نفر) مدارس ابتدایی نواحی چهارگانه کرج است. حجم نمونه آماری معلمان با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۵ (۱۹۶۰) ۳۴۶ نفر و با محاسبه افت نمونه ۱۵ درصدی حجم نمونه به تعداد ۳۹۶ نفر افزایش یافت. برای انتخاب نمونه معرف جامعه معلمان و مدیران از ترکیب روش‌های نمونه‌گیری طبقه‌ای و خوشه‌ای تک مرحله‌ای با رعایت نسبت‌ها استفاده شده است. بدین منظور، از چهار ناحیه آموزشی کرج با رعایت متغیر جنسیت تعداد نمونه هر ناحیه مشخص شد سپس با استفاده از روش تصادفی منظم، از تمام نواحی ۱۳۲ مدرسه به عنوان مدارس نمونه انتخاب شد در ادامه، از هر مدرسه به صورت تصادفی ساده سه معلم به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. در خصوص نمونه مدیران، نظر به اینکه مدیران در مورد معلمان مربوطه نظر می‌دهند، پس کلیه مدیران مدارس انتخاب شده به عنوان مدیران نمونه

1. mark & printy
2. trensformtional leadership
3. Descriptive research
4. Correlational research
5. krejcie&morgan

پژوهش انتخاب شدند که تعداد ۱۳۲ مدیر متناسب با مدارس لحاظ شد. نمودار بیانگر روش خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب نمونه است.



نمودار (۱) روش خوشه‌ای تک مرحله‌ای

جدول ذیل حجم نمونه معلمان و مدیران را با توجه به حجم جامعه و رعایت تناسب با توجه به نواحی نشان می‌دهد.

جدول (۱) حجم نمونه معلمان و مدیران

نواحی	حجم نمونه معلمان زن	حجم نمونه معلمان مرد	حجم نمونه مدیران
زن	نسبت	مرد	نسبت
جمع	۳۴۰	۸۶	۵۶
		۱۴	۱۳۲

در این پژوهش از دو پرسشنامه کارکردهای رهبری و تدریس مؤثر استفاده شد. پرسشنامه کارکردهای رهبری آموزشی: اساس تشکیل ابزار مورد استفاده، بررسی ادبیات و تحلیل‌های کارشناسی نخبگان و متخصصان بود. برای بررسی اجزاء تشکیل‌دهنده (گویه‌ها) پرسشنامه، و برای مطمئن شدن از معرف بودن و ویژگی‌های لازم که پژوهشگر قصد اندازه‌گیری آن را دارد، از روایی صوری استفاده شد. بر این اساس برای سنجش روایی صوری، پرسشنامه‌ها در بین ۵ استاد مدیریت آموزشی و همچنین بین ۵ دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی توزیع شد. از روایی سازه^۱، برای تشخیص اینکه ابزار اندازه‌گیری تا چه اندازه یک سازه یا یک خصیصه‌ای که مبنای نظری دارد را اندازه

می‌گیرد استفاده شد و بر همین اساس، تحلیل مورد استفاده به منظور تأیید ساختار عاملی فرض شده و آزمون قدرت و معناداری سهم هریک از متغیرها در اندازه‌گیری سازه کارکردهای رهبری تحلیل عاملی تأییدی^۱ بود که نتایج در بخش یافته‌ها ارائه گردیده است و برای برآورد پایایی^۲ پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ^۳ استفاده شده است بدین گونه پرسشنامه برای اجرای اولیه بین ۳۰ نفر از حجم هردو نمونه توزیع شد و پایایی پرسشنامه‌ها مورد بررسی قرار گرفت که آلفای کرونباخ ابزار مربوطه ۰/۹۱ بوده است. در نهایت، پرسشنامه کارکردهای رهبری با ۵ مؤلفه و ۴۷ گویه تأیید قرار گرفت. همچنین برای تحلیل بهتر و روشن‌تر مؤلفه‌های پژوهش از درجه‌بندی طیف لیکرت استفاده شده است.

پرسشنامه تدریس مؤثر: اساس تشکیل ابزار مورد استفاده استانداردهای نولان و هوور(۲۰۰۸) بود. برای تعیین روایی از نظرات متخصصان استفاده شد. ساختار عاملی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در بخش یافته‌ها ارائه شده است و برای برآورد ضریب پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. بدین گونه پرسشنامه برای اجرای اولیه بین ۳۰ نفر از حجم هردو نمونه توزیع شد و پایایی پرسشنامه ۰/۸۴ بوده است. در نهایت، پرسشنامه تدریس مؤثر با ۸ مؤلفه و ۴۱ گویه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای تحلیل بهتر و روشن‌تر مؤلفه‌های پژوهش از درجه بندی طیف لیکرت استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال شماره یک: رهبری آموزشی متشکل از چه وظایف و کارکردهایی است؟
به منظور تأیید ساختار عاملی و آزمون قدرت و سهم هریک از متغیرهای مشاهده شده در اندازه‌گیری متغیر نهفته برونزای رهبری آموزشی، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. در معادلات ساختاری مدل ساختاری وجود دارد که همه متغیرهای تئوریکی را در خود دارد و روابط علی ممکن بین متغیرها را توصیف می‌کند. در

-
1. Confirmatory Factor Analysis
 2. Reliability
 3. Cronbach Alpha

الگویابی معادلات ساختاری، اعداد کوچک‌تر مجذور خی نشانگر برازش مناسب مدل آزمون شده است. این شاخص در حجم نمونه‌های بالاتر معمولاً معنادار است و وابستگی زیادی به حجم نمونه دارد. بر همین اساس، به تنهایی شاخص مناسب و مطمئنی برای برازش الگو تلقی نمی‌شود. (χ^2/df) در مورد این شاخص نظرات مختلفی وجود دارد. برخی نسبت کوچک‌تر از ۲ و برخی کوچک‌تر از ۳ و برخی نیز حتی نسبت کوچک‌تر از ۵ را به عنوان شاخص مطلوب برای نیکویی برازش در نظر گرفته‌اند. به هر جهت، هر چه این نسبت به ۱ نزدیک‌تر باشد، بهتر است. (RMSEA) بر اساس این شاخص، مقادیر کمتر از ۰/۵ نشان دهنده برازش مناسب است. GFI شاخص تطابق کوواریانس مشاهده شده با کواریانس مدل تثوریکی است و تحت تأثیر حجم نمونه است. عدد این شاخص بین صفر و یک قرار می‌گیرد و هر قدر عدد به دست آمده به یک نزدیک‌تر باشد، مدل مناسب‌تر و برازنده‌تر است. (AGFI) با توجه به اینکه GFI تحت تأثیر نمونه است، این شاخص تا حدی نسبت به حجم نمونه و درجات آزادی GFI را تعدیل می‌کند و مقادیر نزدیک به یک نشان دهنده نیکویی برازش الگو با داده‌های گردآوری شده است. (CFI) ماتریس کواریانس پیش‌بینی شده با مدل را با کواریانس مدل تثوریکی مقایسه می‌کند. این شاخص بین صفر و عدد یک قرار می‌گیرد و اندازه نزدیک به یک حاکی از برازش مناسب است. به طور کلی، مقادیر بالاتر از ۰/۹ تا ۱، بر برازش مناسب الگو دلالت دارد (قاضی طباطبائی، ۱۳۷۴، هومن، ۱۳۸۸، زین‌آبادی، ۱۳۸۹).

جدول (۲) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیر نهفته برونزای کارکردهای رهبری آموزشی در تحلیل عاملی تأییدی

کارکردها	گویه	پارامتر استاندارد شده	مجذور همبستگی های چندگانه	T
کمک مستقیم به معلم	۱	۰/۸۲	۰/۶۷	**۱۷/۰۳
	۲	۰/۷۸	۰/۶۱	**۱۵/۹۰
	۳	۰/۸۴	۰/۷۱	**۱۷/۸۳
	۴	۰/۷۶	۰/۵۸	**۱۵/۲۸
	۵	۰/۷۸	۰/۶۱	**۱۵/۹۴
	۶	۰/۶۷	۰/۴۶	**۱۳/۰۲
	۷	۰/۷۶	۰/۵۸	**۱۵/۲۵
	۸	۰/۸۲	۰/۶۸	**۱۷/۱۷
	۹	۰/۷۷	۰/۶۰	**۱۵/۶۴
	۱۰	۰/۷۴	۰/۵۵	**۱۴/۸۲
توسعه حرفه‌ای معلمان	۱۱	۰/۸۷	۰/۷۵	**۱۸/۶۲
	۱۲	۰/۷۹	۰/۶۲	**۱۶/۰۸
	۱۳	۰/۶۹	۰/۴۸	**۱۳/۴۴
	۱۴	۰/۸۰	۰/۶۴	**۱۶/۵۲
	۱۵	۰/۷۹	۰/۶۳	**۱۶/۲۸
	۱۶	۰/۷۳	۰/۵۳	**۱۴/۳۶
	۱۷	۰/۸۰	۰/۶۳	**۱۶/۳۷
	۱۸	۰/۸۳	۰/۶۸	**۱۷/۳۲
	۱۹	۰/۸۰	۰/۶۳	**۱۶/۳۴
	۲۰	۰/۸۲	۰/۶۷	**۱۷/۱۲
توسعه گروهی معلمان	۲۱	۰/۸۱	۰/۶۵	**۱۶/۷۰
	۲۲	۰/۸۰	۰/۶۵	**۱۶/۴۹
	۲۳	۰/۷۲	۰/۵۲	**۱۴/۱۷
	۲۴	۰/۸۱	۰/۶۵	**۱۶/۵۱
	۲۵	۰/۷۹	۰/۶۳	**۱۶/۱۸
	۲۶	۰/۷۲	۰/۵۲	**۱۴/۰۷
	۲۷	۰/۶۴	۰/۴۰	**۱۱/۹۶
	۲۸	۰/۷۴	۰/۵۴	**۱۴/۴۸
	۲۹	۰/۶۹	۰/۶۲	**۱۶/۰۱
	۳۰	۰/۸۶	۰/۷۳	**۱۸/۱۴
توسعه برنامه‌ریزی درسی	۳۱	۰/۶۴	۰/۴۲	**۱۲/۱۶
	۳۲	۰/۸۳	۰/۶۹	**۱۷/۴۳
	۳۳	۰/۸۰	۰/۶۵	**۱۶/۵۴
	۳۴	۰/۷۸	۰/۶۱	**۱۵/۸۰
	۳۵	۰/۷۶	۰/۵۸	**۱۵/۳۶
	۳۶	۰/۷۹	۰/۶۲	**۱۶/۰۷

**۱۶/۹۲	۰/۶۷	۰/۸۲	۳۷	اقدام پژوهی
**۱۴/۹۱	۰/۵۶	۰/۷۵	۳۸	
**۱۵/۳۵	۰/۵۸	۰/۷۶	۳۹	
**۱۶/۹۷	۰/۶۷	۰/۸۲	۴۰	
**۱۸/۲۶	۰/۷۳	۰/۸۶	۴۱	
**۱۶/۳۳	۰/۶۴	۰/۸۰	۴۲	
**۱۷/۷۷	۰/۷۱	۰/۸۴	۴۳	
**۱۸/۱۱	۰/۷۳	۰/۸۵	۴۴	
**۱۸/۹۸	۰/۷۷	۰/۸۸	۴۵	
**۱۶/۳۲	۰/۶۴	۰/۸۰	۴۶	
**۱۹/۱۵	۰/۷۸	۰/۸۸	۴۷	

با توجه به اطلاعات جدول (۲) ضرایب برآورد شده، از لحاظ آماری معنادار است. مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده (نشانگر)، نشان-دهنده قدرت بار عاملی بر کارکردهای رهبری (متغیر نهفته) بوده و مقادیر t بزرگ‌تر از ۲ معناداری این سهم را نشان می‌دهد. ضرایب استاندارد شده و مجذور همبستگی چندگانه برای هر یک از نشانگرها به صورت جداگانه برآورد شده است. این ضرایب در واقع معیار قوت و قدرت همبستگی خطی و مجذور آنها، معرف نسبت واریانس تبیین شده توسط متغیر نهفته است. مقادیر نزدیک به یک نشان می‌دهد که وسیله اندازه‌گیری، مناسب و با مدل اندازه‌گیری به خوبی هماهنگ است. براساس این مقادیر، متغیرهای مورد نظر با توان نسبتاً خوبی سازه کارکردهای رهبری آموزشی را اندازه‌گیری می‌کنند.

جدول (۳) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری متغیر برونزای کارکردهای رهبری آموزشی

مجدور خی ^۲ (χ^2)	درجه آزادی	نسبت خی دو بر درجه آزادی (χ^2/df)	سطح معناداری	ریشه خطای میانگین مجدورات تقریب (RMSEA)	شاخص نیکویی برازش (GFI)	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)
۴۲۵۰/۸۳	۱۰۲۴	۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۸۵	۰/۹۴

آماره‌های به دست آمده از برازش مدل در جدول شماره (۳) با توجه به ملاک‌های بیان شده بیانگر آن است که الگوی اندازه‌گیری متغیرهای نهفته برونزای پژوهش

(کارکردهای رهبری) با توجه به متغیرهای مشاهده شده، برآزش مناسبی با داده‌های گردآوری شده داشته است. بر همین اساس، متغیرهای مورد نظر با توان نسبتاً خوبی سازه کارکردهای رهبری آموزشی را اندازه‌گیری می‌کنند. بدین ترتیب، سازه کمک مستقیم، توسعه حرفه‌ای، توسعه گروهی، توسعه برنامه‌ریزی و اقدام پژوهی با ۴۷ نشانگر نسبتاً مناسب، به عنوان متغیرهای نهفته برون‌زای تحقیق معرفی می‌شود.

سؤال شماره دو: تدریس مؤثر از چه ابعادی شکل گرفته است؟

با توجه به اطلاعات جدول (۴) ضرایب برآورد شده، از لحاظ آماری معنادار است. مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده (نشانگر)، نشان‌دهنده قدرت بار عاملی بر ابعاد تدریس مؤثر (متغیر نهفته) بوده و مقادیر t بزرگ‌تر از ۲ معناداری این سهم را نشان می‌دهد. ضرایب استاندارد شده و مجذور همبستگی چندگانه برای هر یک از نشانگرها به صورت جداگانه برآورد شده است. این ضرایب در واقع، معیار قوت و قدرت همبستگی خطی و مجذور آنها، معرف نسبت واریانس تبیین شده توسط متغیر نهفته است. مقادیر نزدیک به یک نشان می‌دهد که وسیله اندازه‌گیری، مناسب و با مدل اندازه‌گیری به خوبی هماهنگ است. براساس این مقادیر، متغیرهای مورد نظر با توان نسبتاً خوبی سازه تدریس مؤثر را اندازه‌گیری می‌کنند.

جدول (۴) پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیر نهفته درون‌زای سازه تدریس مؤثر در تحلیل عاملی تأییدی

مقیاس	سئوالات مقیاس	پارامتر استاندارد شده	مجذور همبستگی هاس چندگانه	T
تسلط بر محتوی	۱	۰/۷۱	۰/۵۰	**۱۴/۱۲
	۲	۰/۷۶	۰/۵۷	**۱۵/۴۸
	۳	۰/۷۹	۰/۶۳	**۱۶/۵۹
	۴	۰/۶۶	۰/۴۴	**۱۲/۹۸
برنامه ریزی درسی (طرح درس)	۵	۰/۷۱	۰/۵۱	**۲۷/۱۴
	۶	۰/۷۴	۰/۵۵	**۱۵/۰۷
	۷	۰/۷۴	۰/۵۵	**۱۵/۱۸
	۸	۰/۷۶	۰/۵۸	**۱۵/۶۰
	۹	۰/۷۱	۰/۵۰	**۱۴/۲۵
استفاده از روش های متنوع تدریس	۱۰	۰/۷۳	۰/۵۳	**۱۴/۸۳
	۱۱	۰/۷۸	۰/۶۲	**۱۶/۴۷
	۱۲	۰/۷۳	۰/۵۴	**۱۴/۹۴
	۱۳	۰/۶۸	۰/۴۶	**۱۳/۵۳
	۱۴	۰/۶۰	۰/۳۶	**۱۱/۵۶
	۱۵	۰/۵۴	۰/۲۹	**۱۰/۱۲
ارزشیابی	۱۶	۰/۷۳	۰/۵۴	**۱۵/۰۰
	۱۷	۰/۶۶	۰/۴۴	**۱۲/۹۱
	۱۸	۰/۶۸	۰/۴۶	**۱۳/۲۸
	۱۹	۰/۷۶	۰/۵۷	**۱۵/۴۵
	۲۰	۰/۶۸	۰/۴۷	**۱۳/۴۹
	۲۱	۰/۷۷	۰/۵۹	**۱۵/۸۲
	۲۲	۰/۶۷	۰/۴۵	**۱۳/۰۹
مدیریت کلاس	۲۳	۰/۷۳	۰/۵۴	**۱۴/۷۷
	۲۴	۰/۷۵	۰/۵۷	**۱۵/۳۹
	۲۵	۰/۷۳	۰/۵۳	**۱۴/۶۳
	۲۶	۰/۶۸	۰/۴۷	**۱۳/۴۴
	۲۷	۰/۷۰	۰/۴۸	**۱۳/۷۹
درک تفاوت های فردی	۲۸	۰/۷۳	۰/۵۳	**۱۴/۷۵
	۲۹	۰/۶۱	۰/۳۷	**۱۱/۹۲
	۳۰	۰/۴۸	۰/۲۳	**۹/۱۶۰
رشد حرفه‌ای خود (معلم)	۳۱	۰/۶۰	۰/۳۶	**۱۱/۷۲
	۳۲	۰/۷۷	۰/۶۰	**۱۵/۸۷
	۳۳	۰/۸۳	۰/۷۰	**۱۷/۷۷
	۳۴	۰/۸۱	۰/۶۶	**۱۷/۰۴
	۳۵	۰/۶۷	۰/۴۵	**۱۳/۰۸
ارتباط (ولدین، همکاران و جامعه)	۳۶	۰/۷۷	۰/۶۰	**۱۵/۸۸
	۳۷	۰/۵۰	۰/۲۵	**۹/۳۷
	۳۸	۰/۵۴	۰/۲۹	**۱۰/۱۸
	۳۹	۰/۶۴	۰/۴۱	**۱۲/۴۷
	۴۰	۰/۷۹	۰/۶۲	**۱۶/۳۶
۴۱	۰/۶۸	۰/۴۷	**۱۳/۵۹	

جدول (۵) شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه‌گیری تدریس مؤثر

شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	شاخص نیکویی برازش (GFI)	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	سطح معناداری	نسبت خی دو بر درجه آزادی (χ^2/df)	درجه آزادی	مجذور خی (χ^2)
۰/۹۴	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۰۳	۰/۰۰۱	۵/۸	۷۵۱	۴۴۱۱/۶۵

آماره‌های به دست آمده از برازش مدل در جدول (۵) با توجه به ملاک‌های بیان شده بیانگر آن است که الگوی اندازه‌گیری متغیرهای نهفته درون‌زای پژوهش (تدریس مؤثر) با توجه به متغیرهای مشاهده شده، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده داشته است. بدین ترتیب، سازه‌های تسلط بر محتوی، برنامه‌ریزی درسی (طرح درس)، استفاده از روش‌های متنوع تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاس، درک تفاوت‌های فردی، رشد حرفه‌ای معلم و ارتباط با ۴۱ نشانگر نسبتاً مناسب به عنوان متغیرهای درون‌زای تحقیق معرفی می‌شود.

سؤال شماره سه: آیا بین کارکردهای رهبری آموزشی مدیران با تدریس مؤثر معلمان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول (۶) ماتریس همبستگی بین کارکردهای رهبری آموزشی با تدریس مؤثر

متغیرهای پژوهش	تدریس مؤثر	حجم نمونه	سطح معناداری
کمک مستقیم به معلم	۰/۴۴	۳۵۲	**۰/۰۰۱
رشد حرفه‌ای معلم	۰/۴۶	۳۵۲	**۰/۰۰۱
توسعه گروهی معلمان	۰/۴۰	۳۵۲	**۰/۰۰۱
برنامه ریزی درسی	۰/۴۸	۳۵۲	**۰/۰۰۱
اقدام پژوهی	۰/۲۵	۳۵۲	**۰/۰۰۱

$P < ۰/۰۱$ **

سؤال شماره چهار: آیا کارکردهای رهبری آموزشی می‌توانند تدریس مؤثر معلمان را پیش‌بینی کنند؟

به منظور پیش‌بینی تدریس مؤثر معلمان از طریق کارکردهای رهبری آموزشی از رگرسیون خطی با روش همزمان استفاده شد.

جدول (۷) پیش‌بینی تدریس مؤثر از طریق کارکردهای رهبری آموزشی

F	R ²	R	متغیرهای وارد شده به مدل
۳۱/۲۵	۰/۲۸	۰/۵۳	کمک مستقیم به معلم رشد حرفه‌ای معلم توسعه گروهی معلمان برنامه‌ریزی درسی اقدام پژوهی

نتایج رگرسیون چند گانه نشان داد که ۲۸ درصد از واریانس متغیر وابسته (تدریس مؤثر معلمان) از طریق متغیرهای مستقل (کارکردهای رهبری آموزشی مدیران) قابل تبیین است. مقدار F به دست آمده در سطح ۰/۰۵ معنادار است. می‌توان نتیجه گرفت که مدل رگرسیون مدل خوبی بوده و مجموعه متغیرهای مستقل قادرند تغییرات تدریس مؤثر را تبیین کنند.

جدول (۸) ضرایب پیش‌بینی تدریس مؤثر از طریق کارکردهای مدیریت

متغیرهای وارد شده به مدل	عرض از مبدا	شیب خط رگرسیون b شده	شیب خط رگرسیون (استاندارد شده) β	سطح معناداری
برنامه‌ریزی درسی	۴۸/۸۴	۰/۴۷	۰/۲۳	۰/۰۱۲
کمک مستقیم به معلم		۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۱۲
رشد حرفه‌ای معلم		۰/۴۲	۰/۱۵	۰/۱۰
توسعه گروهی معلمان		۰/۳۸	۰/۱۴	۰/۱۸
اقدام پژوهی		۰/۳۰	۰/۱۱	۰/۲۶

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۸؛ در مدل نهایی متغیر برنامه‌ریزی درسی از لحاظ آماری معنادار شد و با توجه به مقدار $\beta = ۰/۲۳$ ، $p < ۰/۰۵$ بیشترین تأثیر رگرسیونی را روی متغیر تدریس مؤثر داشته است که به ازای افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر برنامه‌ریزی درسی میزان تدریس مؤثر معلمان ۰/۲۳ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت، ولی متغیرهای پیش‌بین دیگر (اقدام پژوهی معلم، توسعه گروهی معلم، رشد حرفه‌ای معلم و کمک مستقیم به معلم)، به دلیل ناچیز بودن تأثیر رگرسیونی غیر معنادار به دست آمد.

نتیجه گیری

در این مقاله، با مطالعه ادبیات مؤلفه‌های مربوطه به کارکردهای رهبری آموزشی شناسایی شدند و سازه‌های مربوط به هر یک تنظیم شدند که با انجام تحلیل عاملی از این میان کارکردهای: کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، توسعه گروهی معلمان، برنامه ریزی درسی و اقدام پژوهی مورد تأیید قرار گرفتند. نتایج با یافته‌های (گلیکمن، ۲۰۰۲ و گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷) هماهنگی دارد و همچنین با بخشی از یافته‌های بلاس و بلاس، ۱۹۹۹؛ کویین، ۲۰۰۴؛ وایلز و باندی، ۲۰۰۴؛ لایت وود و جانتزی^۱، ۲۰۰۶ هماهنگی داشت و بر پایه یافته‌ها ابزار برای سنجش برخورداری مدیران از کارکردهای رهبری آموزشی فراهم شد.

یکی دیگر از کارهای مهم انجام شده بومی‌سازی استانداردهای تدریس نولان و هوور (۲۰۰۸) بوده است که پس از ترجمه و ارائه به خبرگان و تحلیل مؤلفه‌ها و گویه‌ها برای بومی‌سازی استانداردها برای اجرا به نمونه‌های ارائه شد که در ادامه با استفاده از تحلیل عاملی تدریس مؤثر متشکل از تسلط بر محتوا، برنامه‌ریزی تدریس، استفاده از روش‌های متنوع تدریس، ارزشیابی آموزشی، مدیریت کلاس، درک تفاوت فردی دانش‌آموزان، رشد حرفه‌ای و ارتباط با والدین، همکاران و جامعه مورد تأیید قرار گرفت که در بخشی از تحقیقات انجام شده از سوی استرانگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ سانتراک، ۲۰۰۸ ترجمه سعیدی و همکاران ۱۳۸۷؛ الوشاهی و کوک، ۲۰۰۹ در برخی از مؤلفه‌ها مورد تأیید قرار گرفتند که نولان و هوور (۲۰۰۸) در یک جمع بندی کلیه مؤلفه‌ها را مورد تأیید قرار داده‌اند و ابزاری برای سنجش تدریس مؤثر معلمان فراهم کرده‌اند و در طی فرایند بومی‌سازی با تغییرات لازم و تحلیل‌های آماری انجام گرفته مورد پذیرش واقع شد.

رابطه بین کارکردهای رهبری آموزشی با تدریس مؤثر معلمان به عنوان یک سازه مثبت و معناداری به دست آمد. تدریس مؤثر با برنامه‌ریزی درسی بیشترین ضریب

1. Leithwood&Jantzi
2. Stronge

همبستگی و با اقدام پژوهی کمترین ضریب همبستگی را نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده با بخشی از تحقیقات انجام شده توسط بلاس و بلاس، ۱۹۹۹؛ ثوث‌ورث^۱، ۲۰۰۲؛ دوفر^۲، ۲۰۰۲؛ گلیکمن، ۲۰۰۲؛ ویتزریس^۳ و همکاران، ۲۰۰۳؛ کویین، ۲۰۰۴؛ داونپورت و سامتاناً^۴، ۲۰۰۴؛ گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷، بوش^۵، ۲۰۰۸ هماهنگ است و مغایر با نتایج تحقیقات وایلز، ۱۹۶۷ است که این نوع مغایرت احتمالا به علت روش‌های نظارتی موجود در آن زمان بود.

در پاسخ به این سؤال: "آیا کارکردهای رهبری آموزشی می‌توانند تدریس مؤثر معلمان را پیش‌بینی کنند؟"

نتایج رگرسیون چند گانه نشان داد که ۲۸ درصد از واریانس تدریس مؤثر معلمان از طریق کارکردهای رهبری آموزشی مدیران قابل تبیین است. بنابراین، عوامل دیگری هم وجود دارند که در اثربخشی تدریس معنادار هستند که در پژوهش‌های دیگر می‌بایست بررسی شود. نتایج به دست آمده با نتایج بخشی از تحقیقات اعتمادی ۱۳۷۷، خدیوی و قورچیان، ۱۳۸۶؛ بلاس و بلاس، ۱۹۹۹؛ پاژاک، ۲۰۰۰؛ گوردون، ۲۰۰۰؛ ثوث‌ورث، ۲۰۰۲؛ گلیکمن، ۲۰۰۲؛ هریس، ۲۰۰۲؛ کویین، ۲۰۰۴؛ دانل و وایت^۶، ۲۰۰۵؛ بنکس^۷، ۲۰۰۵؛ گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ واهلستروم^۸ و همکاران ۲۰۰۸ هماهنگ است. با توجه به نتایج به دست آمده و تحقیقات انجام شده قبلی می‌توان این گونه مطرح کرد که یکی از عوامل معنادار در تدریس اثر بخش "کارکردهای رهبری مدیر" است و در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

در بیان کلی و با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش، کارکردهای رهبری تأثیر گذار در تدریس مؤثر معلمان دارد و ارتباطی معنادار بین آنها موجود است؛ یعنی با اعمال کارکردهای رهبری آموزشی تدریس اثربخش هم بهبود می‌یابد. لازم به توضیح

-
1. Southworth
 2. Dufour
 3. Witziers
 4. Davenoport&smetana
 5. Bush
 6. Donnell & Whit
 7. Baneks
 8. Wahlstrom

است که اعمال کارکردهای رهبری آموزشی یکی از روش‌های بهینه‌سازی عملکرد معلم در تدریس است و روش‌های دیگری هم وجود دارد که در مقاله حاضر به آن پرداخته نشده است، ولی همچنان که مشاهده شد یکی از مؤثرترین‌ها استفاده از کارکردهای رهبری آموزشی است و می‌توان با بهینه‌سازی عملکرد حرفه‌ای معلم در تدریس به هدف غائی آموزش و پرورش یعنی بهبود یادگیری دانش‌آموزان نزدیک‌تر شد؛ از نتایج پژوهش می‌توان در سازمان‌های آموزش و پرورش استفاده کرد و همچنین قابل استفاده برای مدیران و معلمان است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- اعتمادی، مژگان (۱۳۷۷). بررسی رابطه نگرش‌های نظارتی معلمان راهنما و اثر بخشی آنها در مدارس ابتدایی شهر تهران، *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- الیوا، پیترا (۱۹۹۶). *نظارت و رهبری آموزشی در مدارس امروز*، (ترجمه منوچهر جواهری، ۱۳۷۹). تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاری های بین المللی.
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲). *نظارت و راهنمایی تعلیماتی*. تهران: یسטרان.
- دیویس، کیت (۲۰۰۸). *اصول و مبانی رهبری مدرسه* (ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی، ۱۳۸۸). تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.
- زین آبادی، حسن (۱۳۸۹). بررسی نقش سبک رهبری تحولی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تهران، *پایان نامه دکتری*. دانشکده علوم تربیتی: دانشگاه تربیت معلم.
- سانتراک، جان دبلیو (۲۰۰۸). *روان‌شناسی تربیتی*، (ترجمه سعیدی، عراقچی و دانش‌فر ۱۳۸۷). تهران، رسا.
- قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۷۷). "روشهای لیزرل و ساختار آن". *نشریه دانشکده علوم انسانی واجتماعی دانشگاه تبریز*، شماره ۱۶۹، صص ۴۳-۷۶.
- قورچیان، خدیوی (۱۳۸۶). *نظارت حمایتی*، نظارت کلاس‌های درس در هزاره سوم. *فصل نامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۶.
- نولان، جیمز و هوور، لیندا، ای (۲۰۰۸). *نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم: نظریه و عمل* (ترجمه بیژن عبدالهی ۱۳۸۸). تهران: آثار معاصر.
- نیکنامی، مصطفی (۱۳۸۸). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۸). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: انتشارات سمت.
- وایلز جان و باندی (۲۰۰۴). *مدیریت نظارت و راهنمای آموزشی: راهنمای عملی برنامه ریزی آموزشی* (ترجمه محمد رضا بهرنگی ۱۳۸۸). تهران: کمال تربیت.
- وایلز، کیمبل (۱۳۸۸). *مدیریت و رهبری آموزشی* (ترجمه محمد علی طوسی). تهران: بازتاب.
- Alweshahi, y. Cook, d. (2009). domains of effective teaching process students perspectives in tow medical schools , *university of alberta, usa*. 31(2),125-130.
- Baneks, a (2005). approaches to multicultural curriculum reform. *Journal of multicultural education*. 25(9), 242-264.
- Bush, t. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful

- change? *Journal of Educational management administration leadership*, 36(2), 271-288.
- Blase, j., & blase, j. (1999). *Micro political strategies used by administrators and teachers in instructional conferences*. *Journal of Educational Administration*, 42, 345-360.
- Davenport, j. & smetana, l (2004). helping new teacher achieve excellence. *The delta kappa gamma bulletin*, 70(2), 18-22.
- Dufour, r (2002). how deep is your support system? *Journal of staff development*, 23(2), 72-73.
- Donnell, robert j. O and white. p (2005). within the accountability era: principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *Journal of Educational administration quarterly*. Vol. 38, no. 5. 643-670.
- Glickman, carl d (2002). *Leadership for learning : how to help teachers succeed*. Association for supervision and curriculum development.
- Glickman, carel & gordon , stephen. P & ross - gordon , jotiva (2007). *Supervision and instructional leadership*. Pearson instructional edition.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hunter, M. (1984). *Knowing, teaching and supervising*. In P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Harris, a. (1998). effective teaching: a review of the literature. *Journal of leadership and management*, vol. 18, no. 2, pp. 169-183.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Jazzar , michael (2004). university of north carolina at charlotte educational leadership and student achievement. *the elusive search for an association*, vol. 39, no. 3: 398-425.
- Leithwood, k., harris, a., & hopkins, d. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *Journal of school leadership & management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*. 17(2), 201- 227.
- Muijs, daniel, harris (2003). teacher leadership-improvement through empowerment? *Educational management & administration* 31(4): 437- 448.
- Pajak, f. (2000). *Approaches to clinical supervision: alternatives for improving instruction*. Norwood, ma: christopher-gordon.
- Quinn, m. David (2004). *The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement*. Emerald.
- Southworth, g. (2002). instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *Journal of school leadership and management*, 22: 73-92.

- Stronge, James, Tucker, Pamela & Hindman, Jennifer (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for supervision and curriculum development.
- Scott, Nelson, Barbara and Annet, Sassi (2000). Shifting approaches to supervision: the case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, no. 4, 553-584.
- Sullivan, Susan and Jeffrey, Glanz (2005). *Supervision that improves teaching*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wahlstrom, J., Louis, Karen Seashore (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Journal of Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no. 4, 458-495.
- Witziers, Bob, Bosker, R., Krüger, I. (2003). Instructional or managerial leadership: the principal role! *Journal of Cases in Educational Leadership* 2004; 7; 28.

