

تحلیل ساختاری اثر سبک رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسرانه شهر تهران

حسین عباسیان*

محمود ابوالقاسمی**

محمد قهرمانی***

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی الگوی ساختاری اثر سبک رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم، رضایت شغلی معلم، تعهدسازمانی معلم، اجرا شد. به‌منظور اجرای این پژوهش از مدارس راهنمایی مناطق بیست‌گانه شهر تهران، نمونه متشکل از ۴۰۶ معلم پایه سوم راهنمایی انتخاب شد. معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس نمرات آنها در دروس علوم و ریاضی اندازه‌گیری شد. تحلیل عاملی تأییدی الگوی اندازه‌گیری متغیر نهفته را تأیید کرد. در این پژوهش، اثر سبک رهبری توزیعی و متغیرهای میانجی‌گر بر پیشرفت تحصیلی در قالب الگوی مفروض و همچنین الگوی نهایی مورد تحلیل قرار گرفت. پنج شاخص اصلی شامل X^2 ، برازش مقایسه‌ای (CFI)، نیکویی برازش (GFI)، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) و نیکویی برازش تطبیقی (AGFI) برای گزارش میزان برازش الگوی مفروض پژوهش بررسی و گزارش شد. نتایج نشان داد که الگوی مفروض از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است ولی یکی از مسیرهای مفروض معنادار نمی‌باشد. با اصلاح الگو و ارائه الگوی نهایی، تمام تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم و کل بر آن معنادار بود. به‌طورکلی این الگو برازش خوبی با داده نشان داد و ۰/۱۱ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد. نتایج این پژوهش اهمیت توجه به اثر غیرمستقیم به سبک رهبری توزیعی را با توجه به متغیرهای میانجی‌گر را نشان می‌دهد.

واژگان کلیدی: سبک رهبری توزیعی، خوش‌بینی تحصیلی، رضایت شغلی، تعهدسازمانی، پیشرفت تحصیلی

* استادیار دانشگاه خوارزمی A_Abbasianedu@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شهید بهشتی mabolghasemi60@gmail.com

*** دانشیار دانشگاه شهید بهشتی Dr_ghahramani@yahoo.com

مقدمه

به‌منظور ایجاد اصلاحات اساسی و بهبود در نظام آموزشی تلاش‌های بسیاری صورت گرفته که هدف تمام این برنامه‌ها افزایش اثربخشی نظام آموزشی بوده است. اگر به سطح پایین‌تر نظام آموزشی توجه کنیم مدارس نیز بارها شاهد انجام پژوهش‌هایی به‌منظور افزایش اثربخشی در خود بوده‌اند. پژوهش در خصوص مدارس اثربخش به‌طور وسیعی به‌منظور گردآوری روش‌های بسیار مؤثر برای شکل‌دهی مدلی که نشان دهد مدارس باید چگونه فعالیت نمایند، تا موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تضمین گردد، صورت گرفته است. تعریف اسپرنز^۹ (۲۰۰۰) از اثربخشی مدرسه به‌طور خلاصه بیان می‌کند که اثربخشی مدرسه دلالت بر عملکرد مدرسه به‌عنوان برونداد دارد که این برونداد از طریق بررسی پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان مدرسه، اندازه‌گیری می‌شود. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص مهم در اثربخشی مدارس می‌باشد. پژوهشگران تاکنون مطالعات متعددی در خصوص بررسی راه‌های افزایش میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام داده و به نتایج متفاوتی رسیده‌اند. برخی از آنها به مسائل درونی مدرسه نظیر: ویژگی‌های معلمان، رفتارهای دانش‌آموزان، فرهنگ مدرسه، رهبری مدرسه، جو مدرسه و فعالیت‌های مرتبط با یاددهی - یادگیری پرداخته و برخی دیگر نیز به متغیرهای بیرونی مدرسه نظیر: جایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان، منطقه جغرافیای سکونت دانش‌آموزان و پیشینه خانوادگی آنها توجه داشته‌اند. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند، رهبری آموزشی، انتظارات بالا، جو منظم، برنامه درسی، تدریس و روش‌های ارزشیابی، عواملی هستند که بیشترین تأثیر را بر اثربخشی مدرسه دارند (هوی و میسکل^{۱۰}، ۲۰۰۸).

9. Scheerens

10. Hoy & Miskel

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد تأثیر برخی از عوامل بیش از سایرین بوده و یا تأثیر تعدادی از متغیرها وابسته به وجود متغیرهای دیگر می‌باشد (هالینگر و هک^{۱۱}، ۱۹۹۸؛ ماسکال^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۸؛ لیتووود و والس‌تورم^{۱۳}، ۲۰۰۸). یکی از این عواملی که مطالعات زیادی در مورد چگونگی ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی انجام شده، رهبری می‌باشد. رهبری به معنی توانایی در اعمال نفوذ بر گروه در جهت تأمین هدف در نظر گرفته می‌شود (پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۸). به‌طور خاص‌تر رهبری مدرسه به‌عنوان انجام فعالیت‌هایی برای تحریک و تأثیر بر دیگران به‌منظور تحقق اهداف و مقاصد مشترک مدرسه، تعریف می‌گردد (لیتووود و ریحل^{۱۴}، ۲۰۰۵). درحالی‌که نتایج بیشتر مطالعات صورت گرفته حاکی از آن است که رهبری مدرسه بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد، اما همه آنها در این نکته توافق دارند که تأثیر رهبری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناچیز ولی از لحاظ آماری معنادار می‌باشد (هاریس^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ سیلن و ملفورد^{۱۶}، ۲۰۰۲).

بدیهی است که مدل‌های رهبری گذشته برای چالش‌های آینده مناسب نیستند. سؤالی اساسی در اینجا این است که کدام‌یک از مدل‌ها یا شیوه‌های رهبری بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان دارد؟ در حال حاضر، شناسایی و تدوین مدل‌های رهبری جدیدی که بتواند تأثیر مثبت بر یادگیری دانش‌آموزان بگذارد یکی از دغدغه‌های صاحب‌نظران در حوزه آموزش می‌باشد. پژوهشگران رهبری شواهد زیادی را در خصوص نقصان چارچوب‌های مفهومی رهبری مدرسه ارائه نموده و معتقد بودند که این مدل‌ها نمی‌توانند به‌صورت اثربخش نیازهای جدید نظام آموزشی را برطرف نمایند. لذا نیاز به یک تئوری رهبری مؤثر بیش‌ازپیش احساس گردید. در مطالعات اخیر، رهبری توزیعی به‌عنوان یک

-
11. Hallinger & Heck
 12. Mascal
 13. Leithwood & Wahlstrom
 14. Riehl
 15. Harris
 16. Silin & Mulford

رویکرد رهبری نوین و تأثیرگذار بر عملکرد مدرسه مورد توجه واقع شده است (گرون^{۱۷}، ۲۰۰۰؛ هاریس، ۲۰۰۴؛ اسپیلان^{۱۸}، ۲۰۰۶). در یک اصطلاح کاربردی، رهبری توزیعی به واسطه تعامل پویا بین رهبران، پیروان و فعالیت‌های رهبری، مشخص می‌شود. در مدرسه فعالیت‌های رهبری می‌تواند توسط افرادی به‌غیر از مدیر نیز انجام شود. به دلیل عدم انجام پژوهش‌های تجربی کافی هنوز در خصوص اثر رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی ابهامات وجود دارد، و هنوز این سؤال قابل پرسش است که آیا رهبری توزیعی به‌عنوان یک مدل رهبری جدید بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ در صورت پاسخ مثبت آیا این تأثیر دارای اهمیت می‌باشد؟

بسیاری از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه رهبری مدرسه نشان می‌دهند که رهبری تأثیر مستقیم بسیار ناچیز و غیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، تأثیر رهبری مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهای دیگری صورت می‌پذیرد (هالینگر و هک، ۱۹۹۸؛ اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۴؛ هاریس، ۲۰۰۶؛ لیثوود و لوین^{۱۹}، ۲۰۰۵؛ دی^{۲۰} و همکاران، ۲۰۰۹؛ ویتزر و همکاران، ۲۰۰۳). با توجه به تأثیر غیرمستقیم رهبری بر یادگیری دانش‌آموزان، مهمترین چالش برای پژوهش در مورد تأثیرات رهبری شناسایی مجموعه‌ای از متغیرهای میانجی^{۲۱} قابل دفاع و تعیین ماهیت فعالیت رهبری در میان این متغیرها می‌باشد. پژوهش‌ها متغیرهای میانجی تأثیرگذار بر ارتباط بین رهبری و پیشرفت تحصیلی را در سه دسته کلی، شرایط مدرسه^{۲۲} (ساختار، فرهنگ، فرایند یادگیری سازمانی، اندازه مدرسه، ارتباط با خانواده و...)، شرایط کلاس^{۲۳} (اندازه

17. Gronn

18. Spillane

19. Levin

20. Day

21. Mediator variable

22. School condition

23. Classroom condition

کلاس، میزان آموزش، گروه‌بندی دانش‌آموزان، برنامه درسی و ...) و متغیرهای فردی معلمان (مهارت‌ها ، میزان دانش تخصصی ، سابقه تدریس ، انگیزش ، تعهد ، رضایت شغلی و ...) طبقه‌بندی نموده‌اند (لیتوود و لوین ، ۲۰۰۵ ؛ لیتوود و همکاران ، ۲۰۰۴ ؛ دی و همکاران ، ۲۰۰۹).

اساس انتخاب میانجی گرها توسط محققان اغلب مبهم می‌باشد، توافق کمی بین محققان در انتخاب متغیرهای میانجی وجود دارد (لیتوود و همکاران ، ۲۰۱۰). در بین تعداد بی‌شمار متغیرهای میانجی تأثیر رهبران بر دانش‌آموزان ، پژوهش‌ها به‌طور قابل‌توجهی بر باورهای معلمان^{۲۴} و حالت‌های هیجانی^{۲۵} آنها تأکید می‌کنند (ماسکال و همکاران ، ۲۰۰۸). متغیرهای عاطفی که اثر معناداری بر یادگیری دانش‌آموزان داشته و در پژوهش‌های تجربی بسیاری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند شامل کارآمدی^{۲۶} فردی و جمعی معلم، رضایت شغلی^{۲۷} ، تعهدسازمانی^{۲۸} ، روحیه، استرس، مشارکت در مدرسه، اعتماد معلم به همکاران ، والدین و دانش‌آموزان می‌باشد (لیتوود و همکاران ، ۲۰۱۰).

از میان متغیرهای میانجی مطرح‌شده ، تعهدسازمانی و رضایت شغلی معلمان دو متغیری هستند که در اثربخشی و بهبود مدرسه حائز اهمیت می‌باشند. به‌عبارت‌دیگر هم تعهدسازمانی و هم رضایت شغلی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم و قدرتمند در اثربخشی و بهبود سازمانی در نظر گرفته می‌شوند. چندین مطالعه نشان داده‌اند که رهبری مدرسه با تعهدسازمانی (هوی و همکاران ، ۱۹۹۰ ؛ کج^{۲۹} و همکاران ، ۱۹۹۵ ؛ نیگونی^{۳۰} و همکاران ، ۲۰۰۶) و رضایت شغلی ارتباط دارد (الترمن^{۳۱} و همکاران ، ۲۰۰۷ ؛ بوگلر^{۳۲} ، ۲۰۰۵).

-
- 24. Teacher's beliefs
 - 25. Emotional states
 - 26. Efficacy
 - 27. Job satisfaction
 - 28. Organizational commitment
 - 29. Koh
 - 30. Neguni
 - 31. Aelterman
 - 32. Bogler

در خصوص ارتباط بین رهبری توزیع‌شده، رضایت شغلی و تعهدسازمانی معلمان، نتایج نشان می‌دهند معلمان زمانی تعهد بیشتری به مدرسه دارند که رهبران به‌آسانی در دسترس بوده، مشکلات آنها را به‌طور کارآمد حل نموده یا معلمان را به‌منظور مشارکت در فعالیت‌ها توانمند ساخته و همچنین به‌صورت روزانه فعالیت‌های آنها را بررسی نمایند (هولپیا^{۳۳} و همکاران، ۲۰۱۱)، همچنین انسجام تیم رهبری و میزان حمایت رهبری ارتباط مثبتی با تعهدسازمانی دارد. میزان توزیع فعالیت‌های رهبری در مدرسه با میزان تعهدسازمانی معلمان رابطه معناداری دارد به این معنا که هر چه فعالیت‌های رهبری از طریق تعامل اعضای سازمان باهم انجام شود، تعهدسازمانی افراد نیز به سازمان بیشتر می‌گردد، همچنین توزیع رهبری در میان تیم رهبری، با تعهدسازمانی و رضایت شغلی معلمان نیز ارتباط دارد (هولپیا و همکاران، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های تجربی اندکی در خصوص بررسی اثر رهبری توزیع‌شده بر تعهدسازمانی و رضایت شغلی معلمان صورت گرفته است (هولپیا و همکاران، ۲۰۰۹؛ هولپیا و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین هنوز ابهاماتی در خصوص تأثیر رهبری توزیع‌شده بر تعهدسازمانی و رضایت شغلی معلمان وجود دارد. از سویی دیگر آن‌طور که پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند، رضایت شغلی و تعهدسازمانی معلمان می‌توانند دو متغیر پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند (کوشمان^{۳۴}، ۱۹۹۲؛ دانتا، ۲۰۰۲؛ فایرستون و پنل^{۳۵}، ۱۹۹۳). مسئله دیگر این است که رهبری توزیع‌شده می‌تواند به‌واسطه تأثیر بر رضایت شغلی معلمان و تعهدسازمانی آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. با توجه به شواهد تجربی بیان‌شده، در این پژوهش فرض می‌شود که رضایت شغلی معلمان بر تعهدسازمانی آنها تأثیر مثبت گذاشته و از این طریق بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز اثر مثبت خواهد گذاشت.

33. Hulpia

34. Kushman

35. Firestone & Pennell

برخی دیگر از پژوهش‌های انجام‌شده در مورد متغیرهای میانجی اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، بر حالت‌های هیجانی معلمان تأکید دارند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶، گودارد^{۳۶} و همکاران، ۲۰۰۲؛ اسمیت^{۳۷} و هوی، ۲۰۰۷). میزان موفقیت رهبری در بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند از طریق تأثیر رهبری بر انگیزش معلمان، باورها و احساسات مرتبط با آن تعیین شود. یافته‌های پژوهش هوی و همکارانش (۲۰۰۶) نشان داد که میزان بسیار زیادی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به واسطه متغیری که خوش‌بینی تحصیلی^{۳۸} نام دارد، تبیین می‌گردد. خوش‌بینی سازه‌ای که علاوه بر جایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها ارتباط دارد. سه ویژگی تشکیل‌دهنده خوش‌بینی تحصیلی مدرسه، تأکید تحصیلی^{۳۹}، کارآمدی جمعی معلم^{۴۰} و اعتماد^{۴۱} کادر آموزشی به دانش‌آموزان و والدین می‌باشد. مکگیوگان^{۴۲} و هوی (۲۰۰۶) خوش‌بینی تحصیلی را بدین صورت تعریف می‌نمایند: «اشتراک باور میان کادر آموزشی که پیشرفت مهم است و کادر آموزشی قابلیت کمک به افزایش پیشرفت دانش‌آموزان را دارند و دانش‌آموزان و والدین می‌توانند برای مشارکت در فعالیت‌های مدرسه قابل اعتماد باشند. به‌طور خلاصه، اعتماد به نفس زیادی در مدرسه وجود دارد که دانش‌آموزان از لحاظ تحصیلی موفق خواهند شد. ص ۲». تعدادی از پژوهش‌ها خوش‌بینی تحصیلی را به پیشرفت مدرسه بعد از کنترل جایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان مرتبط دانسته‌اند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ هوی و اسمیت، ۲۰۰۷؛ مکگیوگان و هوی، ۲۰۰۶).

-
- 36. Goddard
 - 37. Smith
 - 38. Academic optimism
 - 39. Academic emphasis
 - 40. Collective Efficacy
 - 41. Trust
 - 42. McGuigan

برد^{۴۳} و همکاران (۲۰۱۰) و فای^{۴۴} و همکاران (۲۰۰۹) به دنبال گسترش مفهوم خوش‌بینی تحصیلی به معلمان بودند. آنها فرض کردند که خوش‌بینی تحصیلی به سطح معلم قابل‌انتقال است و می‌تواند شامل عوامل مشابه خوش‌بینی تحصیلی مدرسه، احساس کارآمدی معلم، تأکید تحصیلی معلم و اعتماد به دانش‌آموزان و والدین باشد. برد و همکاران (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند معلمان باید قادر باشند تا ارتباط قابل‌اعتمادی با دانش‌آموزان و والدین آنها، برقرار نمایند. زمانی که محیط قابل‌اعتماد ایجاد می‌گردد، دانش‌آموزان برای ریسک کردن و یادگیری از اشتباهات احساس راحتی می‌کنند و والدین باور پیدا می‌کنند که معلمان به دنبال ایجاد بهترین محیط یادگیری برای کودکان آنها هستند. معلمان باید این اعتماد را داشته باشند که دانش‌آموزان به یادگیری علاقه دارند و آنها می‌توانند مهارت‌های رسیدن به موفقیت را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند.

نتایج پژوهش ماسکال و همکارانش (۲۰۰۸) نشان داد که بین الگوی برنامه‌ریزی شده^{۴۵} رهبری توزیع‌شده و خوش‌بینی تحصیلی معلمان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین چانگ^{۴۶} (۲۰۱۱) به این نتیجه رسید که سبک رهبری توزیعی به‌صورت غیرمستقیم از طریق خوش‌بینی تحصیلی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌های قبلی نشان دادند خوش‌بینی تحصیلی ارتباط معنادار مثبتی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته و می‌تواند به‌صورت معناداری آن را پیش‌بینی کند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). در خصوص ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان و میزان رضایت شغلی و تعهدسازمانی آنها تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. لذا در این پژوهش ارتباطی بین خوش‌بینی تحصیلی با رضایت شغلی معلمان و تعهدسازمانی آنها، در نظر گرفته نشده است.

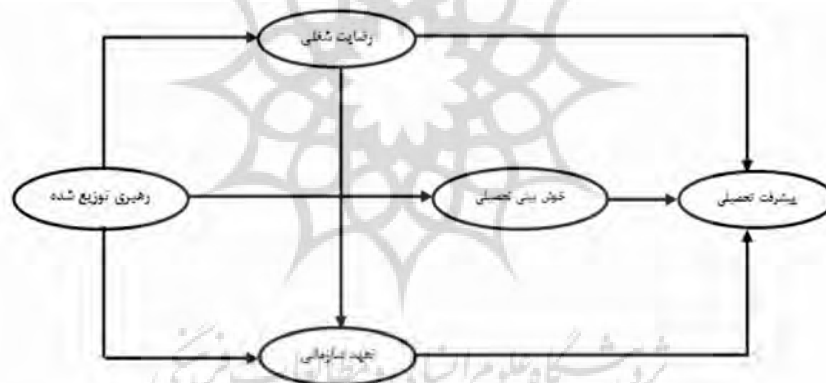
43. Beard

44. Fahy

45. Planful

46. Chang

درمجموع مرور ادبیات و پیشینه تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه میان رهبری توزیعی و پیشرفت تحصیلی چندان روشن نیست و مستلزم بررسی‌های بیشتری می‌باشد. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش شفاف کردن رابطه میان رویکرد رهبری توزیعی و باورهای معلمان (خوش بینی تحصیلی، رضایت شغلی، تعهدسازمانی) و چگونگی تأثیر آنها در قالب یک الگو بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. به‌منظور پیش‌بینی احتمال وجود رابطه میان متغیرهای مذکور و پیشرفت تحصیلی، با توجه به یافته‌ها و پیشینه تحقیقاتی، الگوی فرضی (الگوی ۱) باهدف اندازه‌گیری میزان ارتباط و تأثیر رهبری توزیعی بر باورهای معلم از قبیل خوش‌بینی تحصیلی، رضایت شغلی و تعهدسازمانی و میزان ارتباط و تأثیر رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی از طریق باورهای معلم، طراحی شد.



الگوی ۱. الگوی مفروض پژوهش

هدف پژوهش حاضر این است که نقش سبک رهبری توزیعی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را در قالب الگوی مفروض، به‌منظور ارائه الگوی مناسب جهت تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بررسی نماید. برای رسیدن به هدف پژوهش سؤالات زیر موردبررسی قرار گرفتند:

آیا اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بر الگوی مفروض توسط داده‌ها حمایت می‌شود؟

آیا الگوی مفروض برازش خوبی با داده‌های گردآوری شده دارد؟
 الگوی نهایی پژوهش پس از اصلاح، به چه صورت است؟
 آیا اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بر الگوی نهایی توسط داده‌ها حمایت می‌شود؟
 آیا الگوی نهایی برازش خوبی با داده‌ها دارد؟
 الگوی نهایی به چه میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌نماید؟

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است و جامعه آماری آن شامل معلمان مدارس راهنمایی پسرانه مناطق ۲۰ گانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ می‌باشد. در تعیین حجم نمونه به‌زعم بنتلر و چو^{۴۷} (۱۹۸۸) پژوهشگران به ازای هر پارامتر حداقل ۵ نمونه می‌توانند انتخاب نمایند (بنتلر و چو به نقل از هومن، ۱۳۸۴). بر همین اساس در این پژوهش نیز تعداد پارامترهای موردبررسی در الگوی مفروض (۵۰ پارامتر) مبنای تعیین حجم نمونه قرار گرفت. با توجه به اهمیت حجم بالا در این‌گونه از پژوهش‌ها، به ازای هر پارامتر ۸ آزمودنی انتخاب گردید (۴۰۰) و مقداری نیز (۱۰ درصد) بیشتر از حد مقرر داده گردآوری شد. برای انتخاب نمونه‌ها از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده می‌شود. به‌منظور کنترل متغیرهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و تعمیم‌پذیری داده‌ها خوشه‌های مورداستفاده، از ۵ محدوده جغرافیایی شهر تهران (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) و از بین مناطق ۲۰ گانه آموزش و پرورش انتخاب شدند. با توجه به پراکندگی متفاوت مدارس دولتی و غیرانتفاعی در مناطق آموزش و پرورش تهران، انتخاب از بین خوشه‌ها و مناطق به‌صورت نسبی انجام گرفت.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار LISREL استفاده شد. از طریق این نرم‌افزار، نخست روایی سازه ابزارهای اندازه‌گیری و تعیین چگونگی اندازه‌گیری

متغیر نهفته در قالب الگو اندازه‌گیری بررسی و سپس روابط علی میان متغیرهای نهفته در قالب الگوی ساختاری مطالعه شد. در مورد گزارش الگو با داده‌ها، از شاخص‌های خی دو (X²)، برازش مقایسه‌ای^{۴۸} (CFI) بین ۰/۹ تا ۱، نیکویی برازش^{۴۹} (GFI) بین ۰/۹ تا ۱، نیکویی برازش انطباقی^{۵۰} (AGFI) بین ۰/۹ تا ۱ و ریشه میانگین خطای مجذورات تقریب^{۵۱} (RMSEA) کمتر از ۰/۶ مورد استفاده قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از اسناد و مدارک برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی و از ۴ پرسشنامه با طیف پنج‌گانه لیکرت به شرح زیر استفاده شد: پرسشنامه سبک رهبری توزیعی: برای اندازه‌گیری رهبری توزیعی مدرسه از دو خرده‌مقیاس حمایت مدیر (۱۰ گویه) و راهنمایی مدیر (۳ گویه)، پرسشنامه رهبری توزیعی هولپیا و دووس (۲۰۰۹) استفاده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر دو خرده‌مقیاس‌های حمایت رهبر و راهنمایی رهبر ۰/۹۶ و برای کل ابزار نیز ۰/۹۶ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلم: برای اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی معلمان از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی معلمان برد و همکاران (۲۰۱۰) دارای ۱۱ گویه استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس کارآمدی معلم (۴ گویه)، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان (۴ گویه) و تأکید تحصیلی (۳ گویه) است. پایایی پرسشنامه برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و برای کل ابزار ۰/۸۷ به دست آمد.

48. Comparative Fit Index (CFI)

49. Goodness of Fit Index (GFI)

50. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

51. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

پرسشنامه تعهدسازمانی: برای اندازه‌گیری تعهدسازمانی معلمان از پرسشنامه تعهدسازمانی مودی و همکاران (۱۹۷۹) دارای ۱۵ گویه استفاده شده است. پس از محاسبه پایایی، حذف ۳ گویه منجر به افزایش پایایی ابزار شد و در نهایت پایایی پرسشنامه برابر با ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه رضایت شغلی: برای اندازه‌گیری رضایت شغلی معلمان از یکی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رضایت شغلی مینسوتا^{۵۲} (رضایت شغلی درونی) فرم کوتاه دارای ۱۲ گویه، استفاده شد. پایایی پرسشنامه رضایت شغلی درونی ۰/۹۳ به دست آمد. پیشرفت تحصیلی: نمرات سال گذشته دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در آزمون نهایی دروس ریاضیات و علوم اندازه‌گیری و ملاک بررسی این متغیر قرار گرفت. از آنجایی که آزمون نهایی این دروس در سال سوم راهنمایی به صورت مشترک برگزار شده بود، امکان مقایسه داده را برای پژوهشگر تسهیل نمود.

یافته‌ها

به منظور بررسی مطلوبیت الگوی اندازه‌گیری متغیرهای نهفته، و قابل قبول بودن آن برای بررسی الگوی ساختاری، نخست ساختار عاملی هر یک از آنها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. نتایج این تحلیل عاملی نشان داد که ساختار عاملی پرسشنامه‌ها از مطلوبیت برخوردار است.

سپس به منظور بررسی الگوی اندازه‌گیری متغیر نهفته برون‌زا و درون‌زا و برازش این الگوها، تحلیل عاملی تأییدی، قبل و بعد از گروه‌بندی گویه‌ها، مورد استفاده قرار گرفت. روش الگویابی معادلات ساختاری به زیاد بودن تعداد نشانگرها بسیار حساس است و برای کاهش آنها روش‌های مختلفی به کار می‌رود که یکی از آنها گروه‌بندی گویه‌ها است. با این روش می‌توان نشانگرهای متغیر نهفته را در صورتی که تعدادشان بیشتر از پنج و حجم نمونه نیز بالا باشد، گروه‌بندی کرد (هال، اسنر و سینگرفوست، ۱۹۹۹ به

نقل از زین‌آبادی، ۱۳۸۹). در این پژوهش از این روش برای متغیرهای نهفته درون‌زای رضایت شغلی و تعهدسازمانی استفاده شد. با تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر نهفته برون‌زا رهبری توزیعی قدرت و معناداری دو نشانگر حمایت مدیر و راهنمایی مدیر (X1 و X2) و متغیر نهفته درون‌زا خوش‌بینی تحصیلی قدرت و معناداری سه نشانگر تأکید تحصیلی، احساس کارآمدی و اعتماد به دانش‌آموزان و والدین (Y1 تا Y3)، شاخص‌های نیکویی برازش الگو، نشان داد که الگوهای مذکور به صورت اشباع‌شده^{۵۳} با برازش کامل می‌باشند. مدل اشباع‌شده مدلی است که در آن مقدار خبی دو حداقل ممکن یا مقدار صفر خواهد بود (قاسمی، ۱۳۸۹). همچنین با تحلیل عاملی قبل از گروه‌بندی قدرت و معناداری ۱۲ نشانگر در اندازه‌گیری متغیرهای نهفته مستقل شامل تعهدسازمانی و رضایت شغلی، برازش الگوی اندازه‌گیری آنها با داده‌ها، تأیید شد.

پس از گروه‌بندی نشانگرهای تعهدسازمانی و تبدیل آن به ۴ نشانگر (سه‌به‌سه)، تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نیکویی برازش (X2=۰/۱۲، RMSEA = ۰/۰۰۰، = ۱، GFI = ۱، AGFI=۱، CFI=۱) برازش مناسب الگوی اندازه‌گیری چهار نشانگر (Y4 تا Y7) این متغیر را با داده‌ها نشان داد. برای متغیر رضایت شغلی، پس از گروه‌بندی نشانگرها به ۴ نشانگر (سه‌به‌سه) کاهش پیدا کرد. تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نیکویی برازش (X2 = ۹/۱۹، RMSEA = ۰/۰۹، GFI = ۰/۹۹، AGFI=۰/۹۴، CFI=۱) نشان‌دهنده این بود که الگوی اندازه‌گیری چهار نشانگر (Y8 تا Y11) این متغیر با داده‌ها برازش مناسبی داشته است. در ادامه جدول ماتریس همبستگی و کوواریانس متغیرهای نهفته و جدول اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای نهفته ارائه شده است.

جدول ۵. ماتریس همبستگی و کوواریانس متغیرهای نهفته پژوهش

متغیرهای نهفته	۱	۲	۳	۴	۵
پیشرفت تحصیلی	۱	۰/۲۸*	۰/۲۵*	۰/۲۷*	۰/۲۹*
خوش بینی تحصیلی	۰/۰۴	۱	۰/۴۵*	۰/۵۰*	۰/۸۳*
تعهدسازمانی	۰/۰۶	۰/۰۵	۱	۰/۴۳*	۰/۶۲*
رضایت شغلی	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۹	۱	۰/۶۹*
رهبری توزیعی	۰/۱۶	۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۳۶	۱

<۰/۰۵* p

جدول ۶. اثرات کل متغیر نهفته برونزا بر متغیرهای نهفته درونزا

متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر رهبری توزیعی بر		
خوش بینی تحصیلی	۰/۲۱*	۰/۷۳*
رضایت شغلی	۰/۳۶*	۰/۶۹*
تعهدسازمانی	۰/۲۶*	۰/۶۸*
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۲۹*

<۰/۰۵* p

جدول ۷. اثرات کل متغیر نهفته درونزا بر متغیرهای نهفته درونزا

متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر خوش بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰*	۰/۱۵*
اثر تعهدسازمانی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۱۲*
اثر رضایت شغلی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۱۵*
اثر رضایت شغلی بر تعهدسازمانی	۰/۰۴	۰/۰۵

<۰/۰۵* p

جدول ۸. اثرات غیرمستقیم متغیر نهفته برونزا بر متغیرهای نهفته درونزا

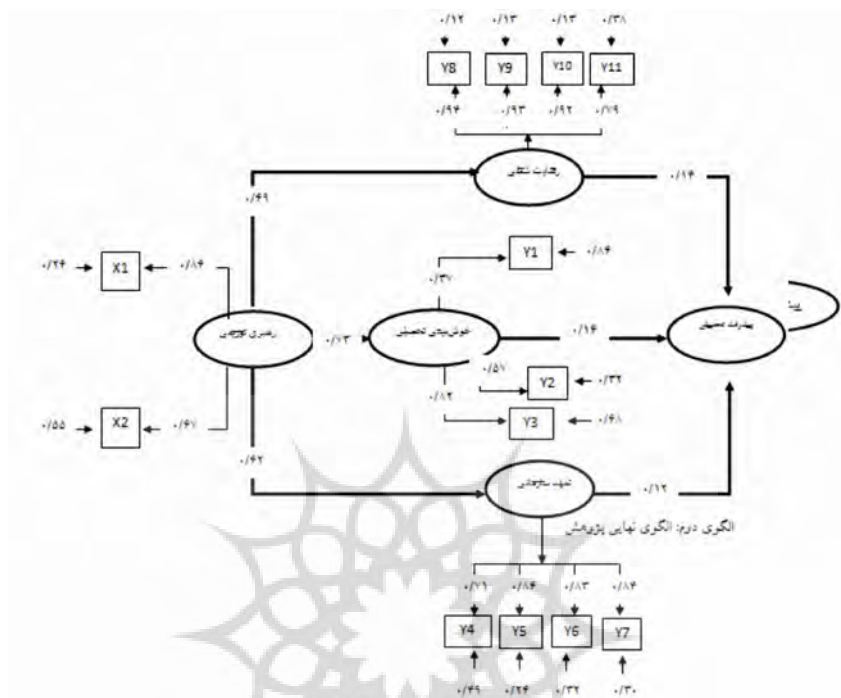
متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر رهبری توزیعی بر		
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۲۹*
تعهدسازمانی	۰/۰۱	۰/۰۳

* $p < 0.05$

در پاسخ به سؤال شماره یک، جداول اثرات کل و غیرمستقیم نشان می‌دهد به غیر از اثر مستقیم رضایت شغلی بر تعهدسازمانی و اثر غیرمستقیم رهبری توزیعی بر تعهدسازمانی از طریق رضایت شغلی، تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم معنادار می‌باشد. لذا در پاسخ به سؤال شماره یک باید بیان داشت که همه مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در الگوی مفروض، به وسیله داده‌ها تأیید نمی‌شوند.

برای پاسخ به سؤال شماره دو شاخص‌های نیکویی برازش الگو مفروض ($\chi^2 = 206.05$ ، $RMSEA = 0.06$ ، $CFI = 0.97$ ، $GFI = 0.93$ ، $AGFI = 0.90$) نشان دادند که الگو با داده‌های گردآوری شده برازش مطلوبی دارند. در پاسخ به سؤال شماره سه، اثر متغیر نهفته درونزا رضایت شغلی بر متغیر نهفته درونزا تعهدسازمانی از الگو مفروض حذف و الگو اصلاح گردید. شکل زیرالگوی اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی



الگوی دوم: الگوی نهایی پژوهش

به منظور پاسخ به سؤال شماره ۴ اثرات کل و غیرمستقیم متغیرهای نهفته الگوی نهایی پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه ارائه می‌گردد.

جدول ۹. اثرات کل متغیر نهفته برونزا بر متغیرهای نهفته درونزا (الگوی نهایی)

متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر رهبری توزیعی بر		
خوش بینی تحصیلی	۰/۲۱*	۰/۷۳*
رضایت شغلی	۰/۳۶*	۰/۶۹*
تعه‌دسازمانی	۰/۲۶*	۰/۶۲*
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۲۹*

$p < ۰/۰۵$ *

جدول ۱۰. اثرات کل متغیر نهفته درون‌زا بر متغیرهای نهفته درون‌زا (الگوی نهایی)

متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰*	۰/۱۶*
اثر تعهدسازمانی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۱۲*
اثر رضایت شغلی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۵*	۰/۱۴*

<۰/۰۵*p

جدول ۱۱. اثرات غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زا بر متغیرهای نهفته درون‌زا (الگوی نهایی)

متغیر	برآورد پارامتر b	پارامتر استاندارد شده B
اثر رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۱۶*	۰/۲۹*

<۰/۰۵*p

نتایج به دست آمده حاکی از معناداری تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم الگوی نهایی پژوهش می‌باشد. در پاسخ به سؤال ۵، شاخص‌های نیکویی برازش الگوی نهایی پژوهش ($GFI = ۰/۹۳$ ، $CFI = ۰/۹۷$ ، $RMSEA = ۰/۰۶$ ، $X^2 = ۲۰۵/۹۶$) بیانگر این واقعیت بود که الگوی نهایی پژوهش، برازش مطلوبی با داده‌های گردآوری شده دارد. نهایتاً برای پاسخ سؤال آخر، نتایج نشان داد، با توجه به اینکه متغیر نهفته پیشرفت تحصیلی، به عنوان متغیر نهفته درون‌زا نهایی در نظر گرفته شده، الگوی نهایی ۰/۱۱ از واریانس این متغیر را به طور معنادار تبیین می‌نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص ارتباط بین رهبری توزیعی با متغیرهایی نظیر خوش‌بینی تحصیلی، رضایت شغلی و تعهدسازمانی شواهد تجربی بسیار کمی وجود دارد. در این پژوهش سعی شد که این ارتباطات مورد بررسی قرار گیرد. به منظور بررسی ارتباط بین رهبری توزیعی و متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، رضایت شغلی و تعهدسازمانی و همچنین بررسی ارتباط این متغیرها با پیشرفت تحصیلی، مدل مفروض بر اساس ادبیات نظری موجود در این زمینه تدوین گردید. از طریق تحلیل معادلات ساختاری برازش مدل مفروض با داده‌های گردآوری، مورد آزمون قرار گرفت.

شواهد اندکی وجود دارد که تأثیر رهبری مدرسه در ابعاد خوش‌بینی تحصیلی را نشان داده باشد (مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش نشان داد که رهبری توزیعی می‌تواند رضایت شغلی، خوش‌بینی تحصیلی و تعهد سازمانی معلمان را به همراه داشته باشد و این سبک رهبری به صورت غیرمستقیم و از طریق سه متغیر میانجی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد. یافته‌ها نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری بین رهبری توزیعی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج پژوهش‌های قبلی را تأیید می‌نماید. رهبری توزیعی برنامه‌ریزی شده با خوش‌بینی تحصیلی معلمان ارتباط بالا و معناداری دارد (ماسکال و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین سبک رهبری توزیعی به صورت مستقیم بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان تأثیر می‌گذارد (چانگ، ۲۰۱۱). با توجه به یافته‌ای پژوهش حاضر و مطالعات قبلی می‌توان به این نتیجه رسید که سبک رهبری توزیعی و خوش‌بینی تحصیلی غیرقابل تفکیک می‌باشند. در عمل معلمان فعالیت‌های آموزشی خود را هماهنگ با برنامه‌های اجرایی مدرسه انجام می‌دهند. تدریس عامل مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. لذا، رهبر مدرسه باید بررسی نماید چگونه می‌تواند خوش‌بینی تحصیلی در معلمان ایجاد نماید تا از آن طریق کیفیت تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. به این منظور، مفهوم رهبری توزیعی یک منبع ارزشمندی را فراهم می‌کند. به وسیله این سبک رهبری، معلمان فرصت‌های بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای خود پیدا می‌کنند.

نتایج پژوهش نشان داد که سبک رهبری توزیعی اثر مستقیم و معناداری بر رضایت شغلی معلمان دارد. انگیزش پیرونی از روش‌هایی که رهبران با توجه به آنها سازمان را رهبری می‌نمایند، اثر می‌پذیرد و از آن طریق می‌تواند بر انگیزه درونی کارکنان مانند رضایت شغلی تأثیر بگذارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که سبک رهبری ملاحظه‌گرانه که در آن رهبر به منظور انجام فعالیت‌های مدرسه با معلمان مشارکت دارند، ارتباط

معناداری با رضایت شغلی دارد (سانکر^{۵۴}، ۲۰۰۹). رفتارهای مدیر به صورت مستقیم بر کارکنان مدرسه، به ویژه بر رضایت شغلی آنها تأثیر می‌گذارد (گریفیث^{۵۵}، ۲۰۰۴). پژوهش‌های بی‌شماری این عقیده را تأیید نموده‌اند که رضایت شغلی ارتباط مثبتی با تصمیم‌گیری مشارکتی دارد (روس‌میلر^{۵۶}، ۱۹۹۲؛ آبادپیرلو^{۵۷}، ۲۰۰۵). رهبری قوی مدرسه، به عنوان یک عاملی در نظر گرفته می‌شود که بر رضایت شغلی معلم و انگیزش او تأثیر می‌گذارد (نگونی و همکاران، ۲۰۰۶). برخی از مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که سبک رهبری توزیعی به صورت غیرمستقیم بر رضایت شغلی معلمان اثر می‌گذارد (بوگلر، ۲۰۰۱؛ جو^{۵۸}، ۲۰۱۰).

یافته‌های پژوهش همسو با نتایج پژوهش هولپیا و دووس (۲۰۰۹) می‌باشد. آنها بیان می‌کنند که ارتباط مثبت بین رهبری تیمی و رضایت شغلی نشان‌دهنده این است که بیشتر رهبران مدرسه، رهبری تیمی را به عنوان یک فعالیتی در نظر می‌گیرند که در آن پیوستگی گروهی و عدم ابهام نقش وجود دارد.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که سبک رهبری توزیعی به صورت مستقیم و معنادار بر تعهدسازمانی تأثیر می‌گذارد. معلمان متعهد تلاش شغلی زیادی انجام داده و تمایل اندکی به ترک شغل خود و ارائه رفتار کناره‌گیرانه نظیر، غیبت دارند (سینگ و بلینسگسلی^{۵۹}، ۱۹۹۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تعهدسازمانی کارکنان به صورت مثبت با فعالیت‌های رهبری سازمان ارتباط دارد (میر و آلن، ۱۹۹۷). در محیط آموزشی نیز این ارتباط بین رهبری مدرسه و تعهدسازمانی کارکنان نیز دیده می‌شود (نگیونی و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج به دست آمده یافته‌های پژوهش قبلی (هولپیا و دووس، ۲۰۱۰؛ هولپیا و همکاران، ۲۰۰۹؛ هولپیا و همکاران، ۲۰۱۲) را مورد تأیید قرار می‌دهد.

54. Sancar

55. Griffith

56. Rossmiller

57. Abad Perillo

58. Joo

59. Singh & Billingsley

هولپیا و دووس (۲۰۱۰) در پژوهش خود بیان نمودند که معلمان تعهد بالایی را از خود گزارش می‌دهند اگر رهبران مدرسه قابل دسترس بوده، مشکلات را به صورت اثربخش حل نموده و آنها را در فعالیتهای مدرسه مشارکت دهند. همچنین هولپیا و همکاران (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که درک معلمان نسبت به رهبری تیمی و میزان حمایت رهبر، دو متغیر پیش‌بینی کننده مهم برای تعهدسازمانی معلمان می‌باشند.

نتایج پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی به صورت مستقیم و معنادار بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی بعد از کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پیشرفت قبلی دانش‌آموزان، بر پیشرفت تحصیلی آنها به صورت معنادار تأثیر می‌گذارد. آنها بیان می‌کنند کارآمدی جمعی اعتماد معلمان را افزایش داده و باعث می‌گردد معلمان علی‌رغم وجود مشکلات به صورت اثربخش به امر آموزش بپردازند. اعتماد به والدین و دانش‌آموزان نیز باعث تشویق به همکاری بین آنها و معلمان می‌گردد. یافته‌های پژوهش همچنین نتایج پژوهش بول^{۶۰} (۲۰۱۰) را مورد تأیید قرار می‌دهد. بول در پژوهش خود به این نتیجه رسید که همبستگی مثبتی بین خوش‌بینی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. تاکنون پژوهش‌های اندکی در خصوص ارتباط مستقیم خوش‌بینی تحصیلی معلمان در یک مدل ساختاری، انجام شده است. بدین معنی که خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یک میانجی‌گر در مدل‌های ساختاری مورد بررسی قرار بگیرند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که رضایت شغلی و تعهدسازمانی معلمان، اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است که این نتایج دور از انتظار نبوده است. معلمانی که از شغل خود رضایت بالایی دارند با کیفیت بالا و با اشتیاق بیشتری به امر تدریس مبادرت می‌ورزند. بر همین اساس می‌توان انتظار داشت که

همواره بین شاخص‌های پیشرفت تحصیلی و رضایت شغلی معلمان همبستگی بالایی وجود داشته باشد. رضایت شغلی به‌عنوان ابزاری برای افزایش تدریس مطلوب و به دنبال آن کیفیت آموزش بالا، در نظر گرفته می‌شود. نتایج پژوهش، یافته‌های پژوهش‌های قبلی را مورد تأیید قرار می‌دهد. رضایت شغلی به‌صورت معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (میچالوا^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ بوگلر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲). همچنین در یک الگوی ساختاری نیز رضایت شغلی اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (گریفیث، ۲۰۰۴). روز و گری (۲۰۰۶) با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری به این نتیجه رسیدند که تعهدسازمانی، به‌ویژه تعهد آنها به ارزش‌های مدرسه، اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. نتایج پژوهش حاضر هماهنگ با نتایج پژوهش پارک (۲۰۰۵) و روز و همکاران (۲۰۰۶) بوده است.

در پایان، نتایج پژوهش نشان دادند که الگوی نهایی (اصلاح‌شده) پژوهش برای تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق سبک رهبری توزیعی و میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلم، رضایت شغلی و تعهدسازمانی، مناسب می‌باشد. الگوی موردبررسی در این پژوهش می‌تواند یکی از الگوهای موجود برای تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد که اثر غیرمستقیم رهبری مدرسه را با توجه به میانجی‌گرهای مهم در مدرسه، موردبررسی قرار می‌دهد. در مدل برآزش شده این تحقیق، درصد واریانس تبیین‌شده پیشرفت تحصیلی ۰/۱۱ است که به نظر می‌رسد عوامل دیگری در پیش‌بینی این متغیر نقش دارند، لذا شناسایی این عوامل در پژوهش‌های آتی، ضروری به نظر می‌رسد. به همین منظور پیشنهاد می‌گردد که سایر عوامل تأثیرگذار نظیر عوامل مربوط به شرایط مدرسه، محیط کلاس و غیره موردبررسی قرار گیرند.

منابع

- رابینز، استیفن (۱۳۸۵) رفتار سازمانی، ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی: دفتر پژوهش‌های فرهنگی .
- زین‌آبادی، حسن رضا (۱۳۸۹) نقش مدیران در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران: آزمون اثر سبک رهبری تحولی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۴، ۸۹-۱۲۶
- قاسمی، وحید (۱۳۸۹) مدل‌سازی ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی. انتشارات جامعه‌شناسان.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴) مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. انتشارات سمت.
- Abad Perillo, M. (2005). Empowered Principals' Decision-Making Styles, Teacher's Job Satisfaction and Student Academic Achievement. *A Journal of Basic Education*, 3(1), 114-128.
- Alterman , A . Engle , N & Petegem , K . Verhaeghe , J (2007) The well-being of teacher in Flanders: The importance of a Supportive School Culture. *Educational Studies* . 33. 285-297.
- Beard, K., Hoy, w., & Hoy, w. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 136-1144.
- Bevel, R. (2010). The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama: for the degree of Doctor of Education in the Department of Educational Leadership ,Policy, and Technology Studies in the Graduate School of The University of Alabama.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminate analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665-673.
- Bogler , R (2005) Satisfaction of Jewish and Arab teacher in Israel. *Journal of School Psychology*. 145. 19-33
- chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.

- Dannetta, V. (2002). What Factors Influence a Teacher's Commitment to Student Learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report: University of Nottingham*. .
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. (2009). Individual academic optimism of secondary teachers: A new concept and its measure.: (Research Report).
- Firestone, A., & Pennell, R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Goddard, R., Hoy, W., Woolfolk, A. (2002) Collective Teacher Efficacy Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 37. 479-507.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Distributed leadership as a unit of analysis, The Leadership Quarterly* 13, 423-451.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2006) Opening up the 'Black Box' of Leadership Practice : Taking a Distributed Leadership. *Leadership and Management* . 34 (2) 37-45
- Hoy, W., Tarter, C., Bliss, J. (1990) Organizational Climate, School health, and Effectiveness : A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*. 26. 260-279.
- Hoy, W., & Mikel, G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. 8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Hoy, w., Tarter, C., & Hoy, w. (2006). Academic optimism of school: A force student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 32(2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(291-317).
- 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), 728.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(4), 1-40.
- Joo , Y. (2010). *The Structural Analysis of the Effects of Distributed Leadership on Teacher Professionalism: The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.*
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319 – 333.
- Kushman , J (1992) *The Organizational Dynamics of Teacher workplace Commitment : A Study of Urban elementary and middle school.* *Educational Administration Quarterly*. 25. 5-42
- Leithwood, k., & Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning: Conceptual and Methodological Challenges*, Research Report: Department For Education and Skills.
- Leithwood, k., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: The Wallace Foundation.* Retrieved September 23, 2006, from www.wallacefoundation.org.
- Leithwood , K. Wahlstrom , K (2008) *Linking Leadership to Student Learning : Introduction.* *Educational Administration Quarterly*. 44 (4) .455-457

- Leithwood, k., Patten, s., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Leithwood, k., & Riehl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership? : In V , Firestone & C , Riehl (Eds) , *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. Teachers College Press.
- Lok, P., & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 16(8), 594-613.
- Mascall, B., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L., & Hoy, w. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership & Policy in school*, 5(3), 203-229.
- Meyer, J., & Allen, N. (1997). *Commitment in the Workplace*: Thousand Oaks, CA:Sage.
- Michaelowa, L. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa: *Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) Hamburg Institute of International Economics*.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224 – 247.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case. *school Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Park , I (2005) Teacher Commitment and its Effect on Student Achievement in American High School. *Educational Research and Evaluation*. 11 (5).461-465.
- Rossmiller, A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management & Administration*, 20(3), 132-146.
- Ross, J., & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.

- Rose, R., Beh, L., Uli, J., & Idris, K. (2006). An analysis of quality of work life(QWL) and carrer-related variable. *American Journal of Applied Sciences*, 3(12), 21-59.
- Sancar, M. (2009). leadership behaviors of school principal in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855-2864.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *Fundamentals of educational planning*, 68.
- Smith, P., & Hoy, w. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Silins , H . Mulford , B (2002) Leadership and School Results , In Leithwood, K , & Hallinger , P (2002). *Second International Handbook of Educational leadership and Administration* . Norwell , M A : Kluwer Academic Publishers . PP 561-612.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1998). Professional support and its effects on teacher commitment. *Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership: JOSSY-BASS*.
- Spillane, J., Diamond, J., & Halverson, R. (2001). Investing school leadership practice: A distriduted perspective. *educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Toward a Theory of Leadership Practice : A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34.
- Wagner, C (2008) *Academic Optimism of Virginia School Teachers : Relationship to Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement* . Dissertation Presented to The Faculty of the school of Education. www.ProQuest.com