

رابطه‌ی رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل

دریافت: ۱۳۹۹/۸/۱۶

پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴

مریم پوررحیم^۱

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل- ایران

رضا حسین پور

استادیار مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران- ایران

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل بود. این تحقیق از لحاظ هدف از نوع کاربردی، از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را معلمان شاغل در دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل به تعداد ۱۲۶۰ نفر تشکیل داده‌اند. برای تعیین حجم نمونه بر اساس جدول مورگان نمونه‌ای به تعداد ۳۷۴ انتخاب و به روش خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رهبری آموزشی اصغری و همکاران ۱۳۹۵، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی شرر و همکاران ۱۹۲۸، پرسشنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای دبیران شاه-پسند ۱۳۸۶، همکاران استفاده شده است که روایی محتوایی پژوهش توسط استادان و صاحب‌نظران تأیید شده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی ۰/۹۲، برای پرسشنامه‌ی خودکارآمدی ۰/۷۸ و همچنین برای توسعه‌ی حرفه‌ای ۰/۹۷ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل گردید. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری توصیفی، میانگین و انحراف استاندارد و تی تک نمونه‌ای، همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه‌ی حرفه‌ای، رابطه‌ی معناداری وجود دارد و میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه‌ی حرفه‌ای به طور معناداری بالاتر از میانگین است؛ همچنین متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر و خودکارآمدی با کمترین میزان تأثیر متغیر توسعه‌ی حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، خودکارآمدی، معلم، توسعه‌ی حرفه‌ای.

^۱ نویسنده مسئول: mery.poor.0930@gmail.com

The relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with professional development primary school teachers in district 2 of Ardabil.

Maryam Pourrahim¹

Master of Human Resource Education and Improvement, Payame Noor University, Shiraz, Iran

Reza hoseinpoor

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Hossein University. Tehran. Iran

Receipt: 2020/11/06

Acceptance: 2021/01/23

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with the professional development of primary school teachers in District 2 of Ardabil. This research was applied in terms of the purpose of the research and correlational in terms of descriptive method. The statistical population consists of 1260 primary school teachers in District 2 of Ardabil. To determine the sample size based on Morgan table, 374 samples were selected and selected by cluster sampling. To collect data, Asghari et al.'s (2011) educational leadership questionnaire, Scherer et al.'s self-efficacy questionnaire (2016) and Shahpasand et al.'s (2009) teachers' professional development questionnaire were used. The validity of the questionnaires was confirmed by professors and experts and the reliability of the questionnaires was obtained using Cronbach's alpha coefficient for the educational leadership questionnaire 0.92, for the self-efficacy questionnaire 0.78 and also for professional development 0.97. Data were analyzed using SPSS software and descriptive statistics, mean and standard deviation and one-sample t-test, Pearson correlation and multivariate regression were used to analyze the data. The results show that there is a significant relationship between educational leadership and self- efficacy with professional development. And the average scores of educational leadership, self-efficacy and professional development are higher than the average. The observed p level is significant in all variabls and the results show that educational leadership with the highest impact and self- efficacywith the lowest impact predicts professional development.

Keywords: Educational Leadership, Self-Efficacy, Teacher, Professional Development.

¹ Corresponding author: mery.poor.0930@gmail.com

مقدمه

با تسریع فرایند جهانی شدن و افزایش رقابت‌ها در سطح بین‌المللی، منابع انسانی شایسته‌ای که بتوانند نظام‌های متنوع خود را با چالش‌های ناشی از این تحولات سازگار سازند، اهمیت فزاینده‌ای پیدا کرده است. در سطح سازمان‌ها، مدیریت منابع انسانی و توجه به نیروی انسانی به‌عنوان فاکتوری مهم در راستای موفقیت سازمانی محسوب می‌گردد. تفاوت بین سازمان‌های کارآمد و ناکارآمد در نتیجه تفاوتی است که بین نیروی انسانی شایسته‌ی آن‌ها وجود دارد (Jahanian et al, 2014)؛ به همین دلایل منابع انسانی هر سازمانی به‌عنوان عامل راهبردی، مورد توجه قرار گرفته است (Heidarzadegan et al, 2013). نظام‌های آموزشی از این قاعده مستثنی نیستند. علاوه بر انتظارات عمومی که از آموزش و پرورش وجود دارد، سازگاری با تغییرات محیطی و ایجاد تغییر در آن نیازمند اصلاحات آموزشی و به تبع آن بهسازی عاملان آموزشی است. تجارب پیشین نشان می‌دهد که طرح‌های بهسازی بدون پیش‌بینی و طراحی فرصت‌های لازم برای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای ۳ معلم احتمال موفقیت موفقیت کمی دارند (Guskey, 2009). شواهد ارائه شده توسط دی‌پائولا و هوی نشان می‌دهد که در مؤسسات آموزشی با عملکرد بالا، توسعه‌ی عاملان آموزشی و غیر آموزشی به وضوح با طرح‌های توسعه‌ی این مؤسسات در ارتباط بوده است. در مؤسسات با عملکرد بالا، مجموعه‌ی معلمان علاوه بر قبول مسئولیت جمعی در موفقیت فراگیران، ظرفیت لازم برای کمک به بهبود یادگیری آنان را دارند (DiPaola & Hoy, 2013) و

این ظرفیت از طریق توسعه‌ی حرفه‌ای ۴ به عنوان فرایندی که دانش، مهارت، نگرش و خصوصیات مرتبط با ایفای نقش حرفه‌ای را بهبود می‌بخشد، فراهم می‌شود (Sparks & Loucks, 1989).

کاربرد موفقیت‌آمیز توسعه‌ی حرفه‌ای، نیازمند توجه به سه عنصر اساسی محتوا، فرایند و زمینه است. محتوا (اشاره به دانش، مهارت، نگرش و خصوصیات هدف (صلاحیت مورد نیاز) دارد) و فرایند، (چگونگی ارتقای آن‌ها را نشان می‌دهد). زمینه (مشمول بر بستر، محیط، نظام ساختاری و فرهنگی است که شایستگی‌های مورد نیاز در آن اتفاق افتاده و بعد از توسعه، کاربردی می‌شوند). زمینه، عنصر مهمتری در مقایسه با عناصر دیگر است (Harwell, 2003; Guskey, 2009)؛ به این دلیل که موفقیت اقدامات و چگونگی توسعه‌ی معلمان وابسته به عوامل زمینه‌ای نظیر خصوصیات اجتماعات یادگیری (مانند احساس خودکارآمدی ۵ معلمان)، رهبری مناسب آموزشی، همچنین زمان و منابع لازم است (Harwell, 2003). از طرف دیگر انتقال و کاربردی‌سازی شایستگی، نیازمند زمینه‌ای است که آن را جذب شود و برای استفاده از آن آمادگی وجود داشته باشند (Guskey, 2009).

توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان می‌تواند با متغیرهای متعددی ارتباط داشته باشد که یکی از این متغیرها خودکارآمدی است (Asghari et al, 2015) که یک متغیر زمینه‌ای است. خودکارآمدی از مفاهیم مهمی است که از نظریه‌ی شناخت اجتماعی باندورا نشئت گرفته است. خودکارآمدی، اشاره دارد به طرز تفکر افراد و باور آن‌ها نسبت به توان خود در انجام دادن کارها و فعالیت‌ها. طبق این نظر، افراد مایل‌اند فعالیت‌هایی انجام دهند

4. Professional development

5. Self-efficacy

3. Professional competencies

کیفیت و ایجاد تغییرات اساسی در مدارس، نه تنها به کیفیت و صلاحیت‌های مدیریتی، بلکه تا حد زیادی، به رهبری آن‌ها بستگی دارد. تحقیقات اثربخشی مدارس، به‌طور کلی نشان می‌دهد که توانایی مدیران در ایفای نقش رهبری مؤثر، عنصر اصلی مدارس امروزی است (Zeinabadi, 2010).

روش‌های روزمره مدیریتی برای برآوردن انتظارات و چالش‌های نوظهور و مداوم مدارس کافی نیست و بدون ایفای نقش‌های رهبری، اثربخشی مدارس به‌کندی و در سطح پایینی روی خواهد داد (Leithwood et al, 2008). وظیفه اساسی رهبری آموزشی عبارت از بهینه‌سازی وضعیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی 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 نخواهد بود (Wales, 2009).

یادگیری از طریق تدریس مؤثر از سوی معلمان انجام می‌گیرد و رهبری آموزشی با نفوذ بر معلمان، تولید منابع، فراهم کردن محیط آموزشی مناسب و ایجاد انگیزش می‌تواند باعث بهبود اثربخشی آن باشد؛ رهبری آموزشی متشکل از سلسله رفتارهایی است که می‌تواند تأثیر فراوانی بر عملکرد معلمان در تدریس اثربخش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد؛ بنابراین آنچه بیان شد، در این پژوهش تلاش می‌شود رابطه‌ی رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه‌ی حرفه‌ای، به‌گونه‌ای منظم و قابل اتکا تشریح و بررسی شود. در سازمان مورد پژوهش میزان توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ همچنان‌که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انعکاس یافته است و پرداختن به این مسئله می‌تواند راهگشایی خیلی از مسائل این سازمان گردد.

که در انجام آن احساس اطمینان داشته باشند و اگر افراد در انجام فعالیت‌های احساس ناتوانی کنند، به‌طور معمول از انجام آن فعالیت اجتناب می‌کنند. باورهای خودکارآمدی بر اندازه‌ی انرژی برای انجام دادن فعالیت‌ها و ایستادگی در مقابل موانع اثر مستقیم دارد (Ferla et al, 2009). باورها و انتظارات در مورد نتیجه با باورهای کارآمدی ارتباط دارند؛ چون این باورها، انتظارات را معین می‌کنند و از آن‌جا که پیامد مورد انتظار افراد به خاطر آن‌چه می‌توانند انجام دهند، به قضاوت‌هایشان بسیار وابسته هستند؛ در این موارد، اگر درک از خود کارآمدی کنترل شود، انتظارات نتیجه، بدون شک نقشی مهم در پیش‌بینی رفتار خواهد داشت (Abdullahi, 2011)؛ بر این مبنا خودکارآمدی معلمان، به عنوان یک عامل زمینه‌ای، عبارت از باور به تأثیر گذاری بر یادگیری و ادراک معلمان از صلاحیت خود در برآوردن الزامات حرفه‌ای در یک موقعیت مشخص است (Goddard, Hoy, & Woolfolk 2004). (Hoy

عامل دیگر که می‌تواند با توسعه‌ی حرفه‌ای ارتباط داشته باشد، رهبری آموزشی است. نتایج پژوهش Yazdani et al. (2020) نشان داده است که، اهمیت روزافزون شایستگی‌ها در مدیریت منابع انسانی و ضرورت‌ها و مسائل اساسی خاص مدیریت مدرسه و گسترش پارادایم رهبری آموزشی باعث اهمیت بیش از پیش توسعه‌ی حرفه‌ای مدیران مدارس شده است. نمایندگان آموزشی نیک می‌دانند که مهمترین عامل در هدایت برنامه‌های اصلاح و تغییر مدارس و نظام آموزشی، مدیران هستند. در طی دو دهه‌ی آینده، جنبش اصلاحات آموزشی در مدارس متکی بر مدیران خواهد بود؛ به عنوان یک قاعده، بهبود

دارای ۱۰ بعد است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش (Jahanian et al, 2014) مورد تأیید قرار گرفته است. در بررسی دیگری پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ 0.87 به دست آمده است (Shah Pasand et al, 2009).

جدول ۲. پرسشنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای

متغیر	ابعاد
توسعه حرفه‌ای	مشارکت با هم قطاران برای دستیابی به اهداف شغلی (سوالات ۱۰-۱۲)
	تعهد در مبادله‌ی تجارب آموزشی (سوالات ۱۳-۲۰)
	تمایل به ارزشیابی مداوم (سوالات ۲۱-۲۸)
	دستیابی به فرصت‌های یادگیری و تجارب جدید (سوالات ۲۹-۳۷)
	هدایت تحقیق عملیاتی فراگیران (سوالات ۳۷-۴۲)
	آگاهی نسبت به مسائل آموزشی (سوالات ۴۳-۴۸)
	تلاش در جهت بهبود کیفیت تدریس (سوالات ۴۹-۵۲)
	مشارکت در کارگاه‌ها و سمینارها (سوالات ۵۳-۵۸)
	فرصت برای تبادل تجارب (سوالات ۵۹-۶۳)
	حمایت از تغییر (سوالات ۶۴)
میزان پایایی: 0.97	

پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی: رهبری آموزشی با استفاده از پرسشنامه‌ی ۴۵ سؤالی به همین نام که توسط (Abdollahi Sadin and, 2011) توسعه داده شده است، ارزیابی شد. این پرسشنامه دارای ۵ بعد است. روایی این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلفی (Abdollahi Sadin and, 2011; Asghari et al, 2015) تأیید گردیده و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ 0.91 به دست آمده است.

جدول ۳. پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی

متغیر	ابعاد
رهبری آموزشی	کمک مستقیم به معلمان (سوالات ۱، ۴، ۳۱، ۳۰، ۲۹، ۱۳، ۵، ۴)
	رشد حرفه‌ای معلمان معلمان (سوالات ۳۸، ۲۷، ۲۶، ۲۳، ۱۵)
	رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی معلمان (سوالات ۱۱، ۸، ۶، ۳، ۱)
رهبری آموزشی	برنامه ریزی درسی معلمان (سوالات ۳۹، ۳۶، ۳۲)
	اقدام پژوهی معلمان (سوالات ۳۵، ۳۳، ۲۴، ۲۲، ۲۰، ۱۶، ۱۲، ۳)
	میزان پایایی: 0.92

روش تحقیق

تحقیق حاضر از لحاظ هدف کاربردی است، از لحاظ روش توصیفی از نوع همبستگی و روش گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای و میدانی است. جامعه‌ی آماری این تحقیق را معلمان دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ تشکیل داده‌اند که بر اساس اسناد آموزش و پرورش ناحیه‌ی ۲ اردبیل به تعداد ۱۲۶۰ نفر هستند. با استفاده از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۷۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ بدین صورت که بعد از انتخاب ناحیه‌ی دو، از بین مدارس این ناحیه به صورت تصادفی، چندین مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه چندین معلم انتخاب شدند.

جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های استاندارد به صورت زیر استفاده شده است: پرسشنامه خود کار آمدی: برای سنجش خود کار آمدی شغلی از پرسشنامه استاندارد (Asghari et al, 2015) که از ۱۷ سؤال پنج درجه‌ای تشکیل یافته است، استفاده شده است. روایی این پرسشنامه در پژوهش (Khadivi et al, 2017) مورد تأیید قرار گرفته و میزان پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ 0.84 به دست آمده است (Asghari et al, 2015).

جدول ۱. پرسشنامه خودکارآمدی

متغیر	ابعاد
خودکارآمدی	گرایش به آغازگری (سوالات ۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۷، ۱۶)
	میل به گسترش تلاش (سوالات ۱۰، ۱۲، ۸، ۱۳، ۹)
	روش متفاوت در رویارویی (سوالات ۱، ۴، ۲)
میزان پایایی: 0.78	

پرسشنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای: توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از طریق پرسشنامه‌ی ۶۴ سؤالی شاه-پسند و همکاران سنجیده می‌شود؛ این پرسشنامه

خود کارآمدی کوچکتر از آن می‌باشد؛ همچنین با توجه به میانگین نمونه‌ی آماری به ترتیب برابر ۳/۵۹ و ۲/۸۶ و ۳/۶۲ و میانگین معیار مقایسه یعنی عدد ۳، اختلاف میانگین به ترتیب برابر ۰/۴۸، ۰/۱۴ و ۰/۶۲ حاصل شده است.

جدول ۶. نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت تعیین رابطه همبستگی بین رهبری آموزشی، خود کارآمدی یا توسعه حرفه‌ای

متغیرها	توسعه حرفه‌ای	رهبری آموزشی	خود کارآمدی
توسعه حرفه‌ای	۱		
رهبری آموزشی	۰/۴۸۳ **	۱	
خود کارآمدی	۰/۲۵۵ **	۰/۲۰۴ **	۱

مطابق نتایج جدول (۶) و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، می‌توان گفت بین رهبری آموزشی، خود کارآمدی و توسعه حرفه‌ای رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین توسعه حرفه‌ای با رهبری آموزشی ۰/۴۸ و خود کارآمدی ۰/۲۵ باشد.

جدول ۷. نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه بین رهبری آموزشی، خود کارآمدی و توسعه حرفه‌ای

مؤلفه‌ها	ضرایب غیر استاندارد		ضریب استاندارد Beta	T	Sig
	B	انحراف معیار			
مقدار ثابت	۷۸/۸۰۸	۱۷/۳۶۵		۴/۵۳۸	۰/۰۱
رهبری آموزشی	۱/۰۰۸	۰/۰۹۵	۰/۴۹	۱۰/۵۶۳	۰/۰۱
خود کارآمدی	۰/۲۲۵	۰/۳۶۱	۰/۱۴	۲/۸۶۴	۰/۰۲۸

تأثیر متغیرهای رهبری آموزشی و خود کارآمدی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و توسعه‌ی حرفه‌ای به عنوان متغیر ملاک، با استفاده تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود تحلیل شد؛ همان‌طور که در جدول شماره‌ی (۷) مشاهده می‌شود، مقادیر مشاهده شده در همه متغیرها به غیر از بعد لذت درک شده معنادار است و نتایج نشان می‌دهد که متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر با بتای (BETA=۰/۴۹) و خودکارآمدی با کمترین میزان

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های نظیر تی، پیرسون و رگرسیون استفاده شده است؛ برای این منظور از نرم افزار آماری SPSS بهره گرفته شده که برای تحلیل وضعیت هر یک از متغیرها از آزمون T تک نمونه‌ای و برای شناسایی رابطه‌ی بین متغیرها از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

جدول ۴. نتایج آزمون کولمگروف-اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق

متغیر	رهبری آموزشی	خودکارآمدی	توسعه حرفه‌ای
میانگین	۱۶۱/۶۱	۴۴/۰۱	۲۳۲/۱۳
انحراف معیار	۲۲/۰۱	۸/۰۵	۴۵/۳۸
مقدار z کولمگروف-اسمیرنوف	۰/۴۸۷	۰/۱۶۳	۰/۱۰۷
سطح معنی داری	۰/۰۹۴	۰/۱۴۴	۰/۱۷۲

طبق نتایج جدول (۴) توزیع متغیرهای رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه‌ی حرفه‌ای نرمال است و جهت تحلیل فرضیات می‌توان از آزمون‌های پارامتریک (پیرسون، رگرسیون و تی تک نمونه‌ای) استفاده کرد.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت رهبری آموزشی، خود کارآمدی و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار مقایسه = ۳	
			اختلاف میانگین	t
رهبری آموزشی	۳/۵۹	۰/۴۸	۰/۵۹	۲۳/۳۵۳
خود کارآمدی	۲/۸۶	۰/۵۴	-۰/۱۴	-۴/۸۷
توسعه حرفه‌ای	۳/۶۲	۰/۷۰	۰/۶۲	۱۷/۰۸۰

با توجه به میانگین و مقادیر معناداری (جدول ۵) که کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان گفت میانگین وضعیت رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل به صورت معناداری بالاتر از میانگین نظری و متغیر

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و مقادیر معناداری، گرایش به آغازگری و روش متفاوت در رویارویی) معلمان دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر اردبیل به صورت معناداری بالاتر از میانگین نظری و بعد میل به گسترش تلاش کمتر از آن بوده است. میانگین نمونه آماری به ترتیب برابر ۳/۸۶، ۲/۷۰ و ۳/۸۲ حاصل شده و اختلاف میانگین به ترتیب برابر ۰/۸۶، ۰/۲۹ و ۰/۸۲ است.

جدول ۱۰. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت ابعاد توسعه حرفه ای معلمان دوره

ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل						
متغیرها	میانگین	معیار	اختلاف میانگین	مقدار مقایسه=۳	درجه آزادی	سطح معنی داری
مشارکت با هم قطاران برای دستیابی به اهداف شغلی	۳/۴۸	۰/۸۰	۰/۴۸	۱۱/۶۹	۳۷۳	۰/۰۱
تعهد در مبادله تجارب آموزشی	۳/۶۷	۰/۷۳	۰/۶۷	۱۷/۹۶	۳۷۳	۰/۰۱
تمایل به ارزشیابی مداوم	۳/۷۱	۰/۶۶	۰/۷۱	۲۰/۸۳	۳۷۳	۰/۰۱
دستیابی به فرصت‌های یادگیری و تجارب جدید	۳/۷۲	۰/۶۷	۰/۷۲	۲۰/۹۱	۳۷۳	۰/۰۱
هدایت تحقیق عملیاتی فراگیران	۳/۴۵	۰/۷۵	۰/۴۵	۱۱/۷۴	۳۷۳	۰/۰۱
آگاهی نسبت به مسایل آموزشی	۳/۸۴	۰/۶۷	۰/۸۴	۲۴/۳۴	۳۷۳	۰/۰۱
تلاش در جهت بهبود کیفیت تدریس	۳/۶۴	۰/۷۳	۰/۶۴	۱۷/۰۲	۳۷۳	۰/۰۱
مشارکت در کارگاه‌ها و سمینارها	۳/۶۹	۳/۷۶	۰/۶۹	۳/۵۹	۳۷۳	۰/۰۱
فرصت برای تبادل تجارب	۳/۴۱	۰/۸۳	۰/۴۱	۹/۶۲	۳۷۳	۰/۰۱
حمایت از تغییر	۳/۳۶	۱/۰۹	۰/۳۶	۶/۴۸	۳۷۳	۰/۰۱

با توجه به خروجی جدول شماره ۱۰، ابعاد توسعه‌ی حرفه‌ای (مشارکت با هم قطاران برای دستیابی به اهداف شغلی، تعهد در مبادله تجارب آموزشی، تمایل به ارزشیابی مداوم، دستیابی به فرصت‌های یادگیری و تجارب جدید، هدایت تحقیق عملیاتی فراگیران، آگاهی نسبت به مسایل آموزشی، تلاش در

تاثیر با بتای (BETA=۰/۱۴) متغیر توسعه‌ی حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۸. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت ابعاد رهبری آموزشی معلمان دوره

ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل						
متغیرها	میانگین	معیار	اختلاف میانگین	مقدار مقایسه=۳	درجه آزادی	سطح معنی داری
کمک مستقیم به معلمان	۳/۴۰	۰/۴۸	۰/۴۰	۱۶/۰۸۱	۳۷۳	۰/۰۱
رشد حرفه‌ای معلمان	۳/۴۴	۰/۵۹	۰/۴۴	۱۴/۴۸۷	۳۷۳	۰/۰۱
رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی	۳/۷۳	۰/۵۸	۰/۷۳	۲۴/۲۴۸	۳۷۳	۰/۰۱
برنامه ریزی درسی	۳/۶۳	۰/۵۶	۰/۶۳	۲۱/۷۷۵	۳۷۳	۰/۰۱
اقدام پژوهی	۳/۷۵	۰/۷۵	۰/۷۵	۱۹/۵۷۱	۳۷۳	۰/۰۱

طبق نتایج جدول (۸) میانگین نمونه‌ی آماری برای ابعاد کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی، برنامه‌ریزی درسی و اقدام پژوهی به ترتیب برابر ۳/۴۰، ۳/۴۴، ۳/۷۳، ۳/۶۳ و ۳/۷۵ حاصل شده است و با توجه به میانگین نظری (یعنی ۳)، اختلاف میانگین به ترتیب برابر ۰/۴۰، ۰/۴۴، ۰/۷۳، ۰/۶۳ و ۰/۷۵ است؛ بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت ابعاد رهبری آموزشی (کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی، برنامه‌ریزی درسی و اقدام پژوهی) معلمان دوره‌ی ابتدایی در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارند.

جدول ۹. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت ابعاد خودکارآمدی معلمان دوره

ابتدایی ناحیه ۲ شهر اردبیل						
متغیرها	میانگین	معیار	اختلاف میانگین	مقدار مقایسه=۳	درجه آزادی	سطح معنی داری
گرایش به آغازگری	۳/۸۶	۰/۸۴	۰/۸۶	۹/۰۰	۳۷۳	۰/۰۱
میل به گسترش تلاش	۲/۷۰	۰/۵۹	۰/۷۰	۰/۷۳	۳۷۳	۰/۰۱
روش متفاوت در رویارویی	۳/۸۲	۰/۸۱	۰/۸۲	۹/۵۰۳	۳۷۳	۰/۰۱

جهت بهبود کیفیت تدریس، مشارکت در کارگاه‌ها و سمینارها، فرصت برای تبادل تجارب و حمایت از تغییر) معلمان دوره‌ی ابتدایی ناحیه ۲ شهرداری اردبیل به صورت معناداری بالاتر از میانگین نظری قرار دارد؛ به نحوی که اختلاف میانگین به ترتیب برابر $0/48$ و $0/67$ ، $0/71$ ، $0/72$ ، $0/45$ ، $0/64$ ، $0/69$ ، $0/41$ و $0/36$ حاصل شده است؛ بر این اساس می‌توان گفت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در وضعیت نسبتاً مناسبی قرار داشته است.

جدول ۱۱. نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت تعیین رابطه همبستگی بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی ابعاد آن‌ها با توسعه حرفه‌ای

متغیرها	توسعه حرفه‌ای	کمک مستقیم به معلمان	رشد حرفه‌ای معلمان	رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی	برنامه ریزی درسی	اقدام پژوهی	گرایش به آغاز گری	میل به گسترش تلاش	روش متفاوت در رویارویی
توسعه حرفه‌ای	۱								
کمک مستقیم به معلمان	$0/692^{**}$	۱							
رشد حرفه‌ای معلمان	$0/765^{**}$	$0/691^{**}$	۱						
رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی	$0/794^{**}$	$0/668^{**}$	$0/810^{**}$	۱					
برنامه ریزی درسی	$0/745^{**}$	$0/590^{**}$	$0/719^{**}$	$0/758^{**}$	۱				
اقدام پژوهی	$0/690^{**}$	$0/660^{**}$	$0/607^{**}$	$0/630^{**}$	$0/192^{**}$	۱			
گرایش به آغاز گری	$0/701^{**}$	$0/634^{**}$	$0/631^{**}$	$0/156$	$0/134$	$0/359$	۱		
میل به گسترش تلاش	$0/349^{**}$	$0/457^{**}$	$0/369^{**}$	$0/347^{**}$	$0/510^{**}$	$0/478^{**}$	$0/609^{**}$	۱	
روش متفاوت در رویارویی	$0/498^{**}$	$0/660^{**}$	$0/325^{**}$	$0/620^{**}$	$0/327^{**}$	$0/255^{**}$	$0/091$	$0/242^{**}$	۱

می‌دهد که بین رهبری آموزشی و ابعاد آن با توسعه‌ی حرفه‌ای رابط‌های مستقیم وجود دارد. ضرایب همبستگی بین توسعه‌ی حرفه‌ای با گرایش به آغازگری $0/25$ ، میل به گسترش تلاش $0/34$ و روش متفاوت در رویارویی $0/29$ حاصل شده است که حاکی از وجود رابطه‌ی مستقیم و معنادار بین خودکارآمدی و ابعاد آن با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بوده است.

طبق نتایج جدول (۱۱) ضریب همبستگی بین توسعه‌ی حرفه‌ای با کمک مستقیم به معلمان $0/69$ ، رشد حرفه‌ای معلمان $0/76$ ، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی $0/79$ ، برنامه‌ریزی درسی $0/74$ و اقدام پژوهی $0/69$ به دست آمده است و با توجه به این که سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان $0/95$ کمتر از $0/05$ است. مقادیر حاصل شده نشان

جدول ۱۲. نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه بین ابعاد رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای

Sig.	t	ضریب استاندارد Beta	ضرایب غیر استاندارد		مؤلفه‌ها
			B	انحراف معیار	
			۱/۸۵۰	۹/۳۴۰	مقدار ثابت
$0/001$	۲۰/۵۶	$0/۲۰$	$0/058$	۱/۱۸۳	کمک مستقیم به معلمان
$0/001$	۱۲/۸۰۱	$0/۱۱$	$0/088$	۱/۱۲۹	رشد حرفه‌ای معلمان
$0/001$	۱۷/۲۷۵	$0/۲۲$	$0/100$	۱/۷۲۸	رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی
$0/001$	۲۱/۴۷۹	$0/۲۳$	$0/081$	۱/۷۴۵	برنامه ریزی درسی
$0/001$	۷۴/۹۲۲	$0/۵۲$	$0/014$	۱/۰۲۶	اقدام پژوهی

معناداری در تبیین توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان دارند؛ به نحوی که بعد میل به گسترش تلاش (BETA=۰/۲۳) و روش متفاوت در رویارویی (BETA=۰/۲۴) متغیر توسعه‌ی حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه‌ی رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی ناحیه‌ی ۲ اردبیل بود. نتایج نشان می‌دهد میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه‌ی حرفه‌ای بالاتر از حد متوسط است؛ همچنین بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه‌ی حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد و هر دو پیش‌بینی کننده توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان هستند. متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر و خودکارآمدی با کمترین تأثیر توسعه‌ی حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند؛ چنین نتایجی موید شواهد تحقیقاتی بوده‌اند که از بررسی عوامل مؤثر بر توسعه‌ی حرفه‌ای عوامل آموزشی حاصل شده است (Shah Pasand et al, 2017; Khadivi, Yari, Seyed Nazari, 2017; Mirza Beigi, 2014; Nourshahi, 2014; and Goddard et al, 2015).

در تئوری سازمان، اهمیت و ضرورت توسعه‌ی حرفه‌ای ابتدا در مکتب روابط انسانی بیان شد و مبتنی بر این فرضیه بود که بهره‌وری، انعطاف‌پذیری و شکوفایی سازمان، به طور طبیعی از توسعه‌ی حرفه‌ای نشئت می‌گیرد و سازمان‌های مشارکتی از طریق اعتماد و اطمینان مدیریت به زیردستان و برعکس، داشتن ارتباطات باز، هدف‌گذاری مشترک میان مدیران و کارکنان، کنترل پایین، بهره‌وری بالا، غیبت و ترک خدمت پایین تعریف می‌شوند. باورهای خودکارآمدی، پیش‌بینی ساده‌ی دربارۀ رفتار، نیست و با «می‌خواهم انجام دهم» کاری ندارد؛ بلکه با اینکه «می‌توانم انجام دهم» سروکار دارد (Biabangard, 2013). در این دیدگاه افراد به عنوان خود سازمان دهنده، فعال، خود

برای شناسایی سهم ابعاد رهبری آموزشی (کمک مستقیم به معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی، برنامه‌ریزی درسی، اقدام پژوهی) در پیش‌بینی توسعه‌ی حرفه‌ای به عنوان متغیر ملاک، رگرسیون چند گانه به روش ورود تحلیل شد. همان‌طور که در جدول شماره‌ی (۱۲) مشاهده می‌شود مقادیر بنای استاندارد شده در متغیرهای کمک مستقیم به معلمان (BETA=۰/۲۰)، رشد حرفه‌ای معلمان (BETA=۰/۱۶)، رشد حرفه‌ای معلمان به صورت گروهی (BETA=۰/۲۲)، برنامه‌ریزی درسی (BETA=۰/۲۳) و اقدام‌پژوهی (BETA=۰/۰۵۲) معنادار است و توسعه‌ی حرفه‌ای می‌تواند به اندازه‌ی قابل توجهی توسط ابعاد رهبری آموزشی پیش‌بینی شود که در این بین سهم اقدام پژوهی بیشتر از سایر ابعاد بوده است.

جدول ۱۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بین ابعاد خودکارآمدی و توسعه‌ی حرفه‌ای

مؤلفه‌ها	ضرایب غیر استاندارد		ضریب استاندارد Beta	t	Sig
	B	احتراف معیار			
مقدار ثابت	۰/۷۳۱	۱۲/۳۸۵		۰/۳۵۸	۰/۰۰۰
	۲۱۳			۱۷	۰
گرایش به آغازگری	۰/۶۱۴	۰/۷۹۵	۰/۰۵	۰/۷۷۲	۰/۴۴
میل به گسترش تلاش	۲/۶۲۶	۰/۸۰۰	۰/۲۳	۳/۲۸۱	۰/۰۱
روش متفاوت در رویارویی	۳/۶۱۶	۱/۶	۰/۲۴	۳/۶۰۴	۰/۰۱

برای شناسایی سهم ابعاد خودکارآمدی (گرایش به آغازگری، میل به گسترش تلاش و روش متفاوت در رویارویی) در پیش‌بینی توسعه‌ی حرفه‌ای به عنوان متغیر ملاک رویه مشابهی طی شد؛ همان‌طور که در جدول شماره‌ی (۱۳) نشان داده شده است، به غیر از بعد گرایش به آغازگری سایر ابعاد خودکارآمدی سهم

آموزشی پذیرنده ریسک و اشتباهات بوده و از معلمان حمایت کنند، باور آنان نسبت به توانایی خود در اثرگذاری بر نتایج کار دانش‌آموزان استحکام یافته و آمادگی بیشتری برای پذیرش چالش‌ها و پشتکار و تلاش بیشتر پیدا می‌کنند (Donohoo, 2016). آنچه از این تحقیق حاصل شده به‌طور یقین وجود ارتباط قوی بین رهبران آموزشی و معلمان و افزایش اعتماد به معلمان باعث تقویت عزت نفس و پیشرفت هر چه بهتر در کار معلمان و دانش‌آموزان خواهد بود و در نهایت سبب موفقیت کلیه‌ی اجزای سازمان آموزشی و به ویژه دانش‌آموزان خواهد شد.

انجام موفقیت‌آمیز وظایف چالش برانگیز و یادگیری از آن‌ها، دسترسی به تجارب موفقیت‌آمیز معلمان و همکاران دیگر، تشویق معلمان از طریق گفت‌وگو، بحث و افناع معلمان در جهت توسعه‌ی ظرفیت ابتکار و چیرگی بر چالش‌ها و نهایتاً تحمل فشارها در زمان بروز چالش‌ها و تداوم در عملکرد مؤثر در شرایط بحرانی، همگی منبع خودکارآمدی هستند (Goddard Hoy & Woolfolk Hoy, 2004). تعمق در نحوه‌ی تحقق این منابع نشان می‌دهد که همه‌ی آن‌ها می‌توانند نقش غیرقابل انکاری در توسعه‌ی ظرفیت‌ها و توانمندی‌های معلمان داشته باشند. با توجه به نتایج و شواهد حاصل در تحقیق، پیشنهاداتی به ترتیب زیر ارائه می‌شود:

پیشنهاد می‌شود عوامل تقویت‌کننده خودکارآمدی معلمان و توسعه‌ی حرفه‌ای در بین معلمان افزایش یابد و به مواردی از قبیل ابعاد رهبری آموزشی (کمک معلمان، رشد معلمان، اقدام پژوهی، رشد جمعی معلمان، برنامه تحصیلی) را که باعث بالا رفتن میزان خودکارآمدی معلمان و توسعه‌ی حرفه‌ای می‌شود توجه ویژه شود و برنامه‌ریزی‌های در سطح کلان و خرد اوسط آموزش و پرورش مورد اجرا قرار گیرد.

مسئولان آموزش و پرورش باید از ظرفیت برقراری روابط شبکه‌ای با سازمان‌های دیگر اطلاع داشته باشند. ناتوانی در این مورد سبب ارتباط و اطلاعات کم در زمینه‌های متعدد سازمان و بی‌اعتمادی در بین دبیران می‌شود و این روابط و به اشتراک‌گذاری تجربیات می‌تواند زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای افراد را فراهم کند.

انعکاس‌گر و خود نظم جو و نه موجودی واکنش‌گر که به وسیله‌ی رویدادهای بیرونی شکل می‌گیرند، در نظر گرفته می‌شود. خودکارآمدی بالا موجب پایداری و استقامت می‌شود، افرادی که احساس خود کارآمدی دارند، بعد از شکست به سادگی تسلیم نمی‌شوند، بلکه برای رسیدن به اهدافشان به دنبال راه‌های دیگر می‌روند. با توجه به این‌که افراد برخوردار از خودکارآمدی بالا به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند؛ از این رو هنگام مواجهه با مشکلات زندگی کمتر افسرده و مضطرب می‌شوند. افرادی که از خود کارآمدی بالا برخوردارند، از نقاط قوت و ضعف خود مطلع‌اند، آن‌ها اهداف واقع بینانه‌ای انتخاب می‌کنند و از خود انتظارات معقولی دارند و از مزایای استفاده از مقابله متمرکز به مشکل (مسأله مدار) و در مقابل متمرکز بر هیجان (هیجان مدار) آگاه هستند؛ چون آن‌ها به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند، از مشکلات دشوار زندگی هرگز اجتناب نمی‌کنند؛ زیرا می‌دانند که از عهده‌ی آن‌ها برمی‌آیند (Mohammad Khani, 2013). عنصر حیاتی در فراهم آوردن زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای، مدیران و حمایت آن‌ها از توسعه‌ی حرفه‌ای است. برونداد هر برنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای نهایتاً وابسته به اهمیتی است که این برنامه نزد مدیران دارد و این نکته‌ی کلیدی در موفقیت توسعه‌ی حرفه‌ای است (Harwell, 2003). مدیران می‌توانند از طریق شناسایی و رفع موانع توسعه نیز بر ارتقای ظرفیت معلمان تأثیرگذار باشند (DiPaola & Hoy, 2013).

فرصت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای محدود به برنامه‌های مدون و رسمی نیستند (Sparks & Loucks, 1989)؛ رهبران آموزشی با ایجاد محیط سازمانی مساعد، بستر لازم برای برقراری تعاملات چندگانه و آزاد را فراهم کنند. جو توأم با اعتماد، آزاد اندیشی و مجاز دانستن انجام اشتباهات هنگام به کارگیری رویکرد جدید تدریس و صلاحیت‌های ارتقا یافته (DiPaola & Hoy, 2103) می‌تواند، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از طریق روش‌های بین فردی و همکارانه را تسهیل کند.

رهبری آموزشی از طریق تأثیر بر خودکارآمدی معلمان نیز می‌تواند به طور غیر مستقیم توسعه‌ی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. هنگامی‌که رهبران

زیادی به کیفیت رهبری آموزشی و مقوله‌هایی همچون آموزش، کار تیمی، روابط بین فردی، مهارت و ارتباطات سازمانی در بین دبیران داشته باشد؛ چرا که توسعه حرفه‌ای معلمان به منزله رشد علمی و فرهنگی یک جامعه است.

با توجه به این‌که هر سازمانی به دنبال توسعه‌ی حرفه‌ای نیروی انسانی است و نیروی انسانی به سازمان در رسیدن به اهداف سازمان نقش مهمی ایفا می‌کند و با توجه به این‌که کاهش کیفیت رهبری آموزشی در سازمان مَحَلّ توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان است، پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش توجه

References

- Abdollahi, B. and Sadin, A. A. (2011). Relationship between Educational Leadership Functions of School Principals and Effective Teaching of Primary Teachers. *Journal of Research in Educational Systems*, 3(14), 52-74. [in persian].
- Abdollahi, B. (2011). The role of self-efficacy in employee empowerment. *Tadbir Magazine*, 17(168), 44-60. [in persian].
- Abtahi, H. (2007). *Human Resource Management, Second Edition*. Tehran: Simia Publishing. [in persian].
- Abtahi, H. and Abbasi, S. (2007). Empowerment of employees in new organizations. Tabriz: Foroozeh Publications. [in persian].
- Ackfeldt, A. L., & Coote, L. V. (2005). A study of organizational citizenship behaviors in a retail setting. *Journal of business research*, 58(2), 151-159.
- Asghari, A.; Khodapnahi, M. K. and Saleh Sadeghpour, B. (2015). Relationship between empowerment and self-efficacy with educational leadership functions. *Journal of Psychology*, 3(12), 227-239. [in persian].
- Biabangard, I. (2013). *Educational Psychology*. Tehran: Virayesh Publication. [in persian].
- Bozeman, D. P., Hochwarier, W. A., Perrewew, P. L., & Brymer, R. A. (2001). Organizational Politics, Perceived Control, and Work Outcomes: Boundary Conditions on the Effects of Politics. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(3), 486-503.
- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2013). Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development. IAP.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin Press.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4), 499-505.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Golparvar, M. (2010). Pattern of Promoting Organizational Citizenship Behaviors through Job Attitudes, Professional Development, Leadership Support and Empowerment, *Insight Quarterly*, 16(44), 140-200. [in persian].
- Harwell, S. H. (2003). *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*. CORD Texas: CORD Communications, Inc.
- Heidarzadegan, A.; Farhang, A. and Ghorbani, M. (2013). Investigating the Simple and Multiple Relationship between Staff Development and

- Organizational Commitment. Quarterly Journal of New Approach in Educational Management, 5(3),43-58. [in persian].
- Hejazi, Y.; Pardakhtchi, M. H. and Shahpasand, M. R. Teachers professional development approaches. Tehran: University of Tehran. [in persian].
- Jahani, R. and Qudsi, S. (2014). The Relationship between Health and Organizational Justice with Professional Development of Employees in Educational Organizations, Quarterly Journal of New Approach in Educational Management, 5(3),97-114. [in persian].
- Khadivi, A.; Yari, J. And Seyed Nazari, N. (2017). The role of job rotation in the self-efficacy of the staff of health and educational centers. Tabriz University of Medical Sciences, International Midrit Conference, Challenges and Strategies, 10 (43), 2-7. [in persian].
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and management, 28(1), 27-42.
- Mirza Beigi, M. A. (2014). Investigating the Educational Needs Related to the Professional Development of Radio and Television Faculty Instructors. Two Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems. 1(2),55-75. [in persian].
- Mohammad Khani, S. (2013). Complete set of life skills. Tehran: Specialized Media Publications. [in persian].
- Nourshahi, N. (2014). Factors Affecting the Professional Development of Faculty Members Providing Strategies for Improvement. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 20 (2),95-120. [in persian].
- Shah Pasand, M. R.; Hejazi, Y.; Rezvanfar, A. and Saebi, M. (2009). Survey and Determining the Level of Professional Development of Instructors of Training Centers and Complexes of the Ministry of Jihad Agriculture, Journal of Research and Construction, 20 (7),184-172. [in persian].
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. Journal of staff development, 10(4), 40-57.
- Wales, Kimble. (2009). Educational management and leadership (translated by Mohammad Ali Tusi). Tehran: Baztab.
- Yazdani, Z. ; Karami, M. and Qaroneh, D. (2018). Educational leadership development: patterns, methods and effects of professional development of school principals, Sixth International Conference on New Research Achievements in Social Sciences and Educational Sciences and Psychology, Isfahan.
- Zeinabadi, H. (2010). Investigating the role of transformational leadership style on academic achievement of Tehran students. PhD thesis, Faculty of Educational Sciences: Tarbiat Moallem University. [in persian].