

## معلم رهبری و مقیاس سنجش آن در مدارس

رضا هویدا<sup>۱</sup>، سید هدایت الله داورپناه<sup>۲</sup> و حامد رضاییان<sup>۳</sup>

Received: 26/11/2017  
Accepted: 26/02/2018

صفحات: ۲۳۶-۲۱۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۰۵  
پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۷

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر مطالعه معلم رهبری و ساخت و اعتبار یابی مقیاس سنجش آن در مدارس بود. پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی بوده و جامعه آماری آن را کلیه دبیران دبیرستان‌های شهر یاسوج به تعداد ۷۴۰ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ تشکیل می‌دادند. با بهره‌گیری از مبانی نظری و تجربی پژوهش، مقیاس ۴۳ گویه ای برای سنجش معلم رهبری در ۸ بعد: «دانش و توانایی»، «چشم‌انداز توسعه‌ای»، «اخلاق»، «تقویت مسئولیت‌پذیری در دانش آموزان»، «نفوذ»، «همکاری»، «ایجاد محیط مثبت» و «قدردانی» طراحی گردید. پس از احراز روایی محتوایی به منظور اعتبار سنجی ابزار، نمونه ای ۲۵۲ نفری با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب و به پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دادند. روایی واگرا با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد و یافته‌ها نشان داد که ۸ عامل جمعاً ۶۰ درصد از واریانس آزمون را تبیین می‌نمایند و تمامی گویه‌ها به جزء ۴ گویه در ارتباط با عامل مربوط به خود دارای بار عاملی قابل قبول بوده و در نهایت ۳۹ گویه مورد تأیید قرار گرفت. روایی سازه ابزار نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم بررسی گردید و نتایج نشان داد که تمامی ابعاد پرسشنامه دارای ضرایب همبستگی معنی‌دار می‌باشند و از بار عاملی قابل قبولی با معلم رهبری برخوردار هستند؛ و عامل‌های «دانش و توانایی» و «نفوذ» بیشترین ضریب همبستگی و عامل‌های «دانش و توانایی» و «همکاری» کمترین ضریب همبستگی را باهم دارند. علاوه بر این نتایج ضریب آلفای کرونباخ نشان داد که مقیاس معلم رهبری و تمامی ابعاد آن از پایایی مطلوبی برخوردار می‌باشند. با توجه به نتایج حاصله، می‌توان گفت که مدل و ابزار اندازه‌گیری پیشنهادی ویژگی‌های لازم برای سنجش معلم رهبری را دارا می‌باشد.

**کلید واژگان:** معلم رهبری، مقیاس، مدارس.

### Teacher leadership and The Scale of its Measurement in Schools

Hoveyda, R.<sup>1\*</sup>, Davarpanah, H.A.<sup>2</sup> and Rezaieyan, H.<sup>3</sup>

**Abstract :** The purpose of this study was to study teacher leadership, construct and validate the scale of its measurement in schools. Research method was descriptive and statistical population included all High School Teachers in Yasuj City, 740 persons in academic year 2017- 2018. We used theoretical and empirical basis of research for designing a scale of 43 items to measure teacher leadership in 8 dimension: "knowledge and ability", "developmental vision", "ethics", "accountability", "influence", "participation", "Creating a positive environment " and " appreciation ". After confirming content validity by experts, In order to validate the tool, A sample of 252 faculty members by using proportional stratified random sampling selected and they answered the researcher-made questionnaire. divergent validity was investigated using exploratory analysis and findings showed that 8 factors totally explain 60 percent of variance test, and all items had acceptable factor loading according to their own factors except 4 items, and finally 39 items confirmed. Also The Construct validity of questionnaire was investigated through first and second order confirmatory factor analysis and The results showed that all dimensions of the questionnaire have significant correlation and significant loading factor with the teacher leadership, and The "knowledge and ability" and " influence " factors have the highest correlation coefficient, and the "knowledge and ability" and "participation" factors have the least correlation coefficient. In addition, the results of Cronbach's Alpha coefficient showed that the scale of teacher leadership and Its dimensions have a desirable reliability. According to the results, we can say that the proposed model and instrument of measurement have the necessary characteristics to measurement the teacher leadership.

**Keywords:** Teacher Leadership, Scale, Schools

۱. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه اصفهان
۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان

**Email:** h.davarpanah1991@gmail.com

\* نویسنده مسؤول:

## مقدمه

از نقش و وظایف معلمان تلقی‌های گوناگونی وجود دارد از جمله این تلقی‌ها، معلم به‌عنوان رهبر است. برلینر<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) خاطر نشان می‌کند که معلمان بسیاری از وظایف اجرایی را در کلاس انجام می‌دهند. به‌عنوان نمونه، آن‌ها در برنامه‌ریزی، انتقال اهداف، ساماندهی فعالیت‌های کلاسی، ایجاد جو لذت‌بخش کاری، آموزش افراد جدیدالورود به گروه کاری، مرتبط ساختن بخش کاری به دیگر واحدهای سیستم و انگیزش کسانی که عملکرد کاری را نظارت و ارزیابی نموده مشارکت می‌نمایند. به نظر او دانش‌آموزان افرادی هستند که در کسب و تولید دانش وارد می‌شوند و معلمان کار آنان را تسهیل می‌نمایند. انجام این کارهای اجرایی توسط معلمان در صورتی به رهبری تبدیل می‌شود که همراه با ایجاد این نگرش باشد که فراگیر کسی است که حامل امکانات و پیشامدهای نامحدودی بوده و یادگیری نیز نه تنها یک فعالیت مقدس و تحولی برای دانش‌آموز، بلکه برای جامعه فراگیران است. معلم رهبران جو آموزشی مدرسه را از طریق درگیر کردن همکاران در فعالیت‌های مختلف بهبود می‌بخشند. در انجام این کار، معلم رهبران کیفیت رهبری تحولی را از طریق افزایش فرآیندهای آموزشی در کلاس‌های درس و مدارس به‌عنوان یک کل نشان می‌دهند. به نظر سرجیوانی و استارات<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) معلمان می‌توانند شرایطی فراهم نمایند که دانش‌آموزان یاد بگیرند که آنان هم قابل‌احترام بوده و می‌توانند افراد مؤثری باشند، اعتمادبه‌نفس آنان افزایش یافته و به این باور برسند که می‌توانند کارهای بزرگ انجام دهند. معلمان در نقش رهبر باید تلاش کنند که تصور و نگرش دانش‌آموزان را تغییر داده و به دنبال شیوه‌هایی باشند که به آرامی و با ملایمت آن‌ها را در فعالیت‌های مدرسه مشارکت دهند. تمرکز کار معلم باید بر کار خود به‌عنوان رهبر و کار دانش‌آموزان باشد (سرجیوانی و استارات، ۱۳۹۳).

معلم رهبری<sup>۳</sup> همانند مفاهیم دیگر در بیش از چند دهه دچار تغییر و تحول شده است (آرجنت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲)؛ بنابراین روی تعریف، ماهیت و نقش‌های معلم رهبری اتفاق نظری وجود ندارد (نیومرسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). ایده اصلی معلم رهبری صرف‌نظر از نقش‌های رسمی یا غیررسمی معلم رهبر، در نفوذ معلمان در دیگران برای کمک به بهبود مدرسه یا عملکرد آموزشی بنا شده است (کاتزنمایر و مولر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹ به نقل از چنگ و سزتو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). به نظر گرون<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) با توجه به

1. Berlinere

2. Sergiovanni &amp; Starratt

3. teacher leadership

4. Argent

5. Neumerski

6. Katzenmeyer &amp; Moller

7. Cheng &amp; Szeto

8. Gronn

این که مفهوم معلم رهبری ریشه در رهبری توزیعی دارد، ماهیت آن به عنوان یک پدیده پویا و نه یک پدیده ثابت درک می شود (چنگ و سزتو، ۲۰۱۶). برخی از محققان معلم رهبری را به عنوان نقش های رسمی و غیررسمی از قبیل رهبری جامعه یادگیری حرفه ای<sup>۱</sup> (PLC) یا مربی همکار تعریف نموده اند. یورک-بار و دوک<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) معلم رهبری را به عنوان بسیج و به کارگیری تخصص های معلم در تدریس و یادگیری برای بهبود فرهنگ و ساختار در مدرسه به طوری که یادگیری دانش آموزان افزایش یابد، توصیف کردند (راس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

معلم رهبری بیشتر یک رهبری مشارکتی و جمعی است تا یک رهبری فردی. بر اساس چنین رهبری، معلمان یکدیگر را در این تلاش جمعی مشارکت می دهند تا یادگیری در مدرسه بهبود یابد. به نظر دی و هریس اتحاد روابط کاری صمیمی بین معلمان که از طریق آن یادگیری متقابل صورت می گیرد، شاید مهم ترین بعد معلم رهبری باشد. یک معلم ممکن است روابط بسیار خوبی با دانش آموزان داشته باشد اما از عهده رهبری کار با همکاران بر نیاید. رهبری و دستیابی به مهارت های آن درگرو کار گروهی با معلمان است (سرجیوانی و استارات، ۱۳۹۳). در مجموع باید گفت که معلم رهبری به عنوان موقعیت های عملی تعریف می شود که بر فعالیت های معلمان که نقش رهبر را بر عهده می گیرند، تمرکز دارد (سینها و هانیوشن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷).

صرف نظر از موقعیت یا نقش، توسعه معلم رهبری از طریق تقسیم آن در سه موج توصیف می شود. در موج اول معلم رهبری برابر است با به رسمیت شناختن اهمیت نقش های رهبری رسمی که معلمان آن را بر عهده می گیرند (به عنوان مثال، رئیس گروه آموزشی، سرگروه معلمان). موج دوم معلم رهبری برای تأیید اهمیت معلمان به عنوان رهبران آموزشی، پدیدار شد و در این موج معلم رهبری باتجربه و تخصص آموزشی معلمان و توانایی های بالقوه آنها برای توسعه حرفه ای دیگران (همکاران) همراه شده است (هریس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). موج سوم معلم رهبری روی اصلاح فرهنگ مدرسه و ارائه فضایی برای معلمان در جهت مشارکت داشتن در توسعه و پیشرفت مداوم مدرسه متمرکز است. در این موج توسعه معلم رهبری ارتباط نزدیکی با فرایند بهبود و پیشرفت مدرسه دارد. در حال حاضر معلم رهبری به عنوان عنصر کلیدی در بهبود تدریس حرفه ای و افزایش

---

1. professional learning community

2. York, Barr & Duke

3. Ross

4. Sinha & Hanuscin

5. Harris

پیشرفت و بازسازی مدرسه در نظر گرفته می‌شود (سیلوا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰ به نقل از ژانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴).

معلمانی در امر رهبری موفق‌اند که طیف وسیعی از مهارت‌ها، دانش گسترده، نگرش سالم در مورد خدمت به دیگران و تمایل و گرایش به خدمت کردن را دارا باشند. آن‌ها سطوح بالایی از مهارت را در هر کدام از حوزه‌های تخصص، همکاری، تفکر و توانمندسازی توسعه می‌دهند، مهم‌ترین عوامل برای معلم رهبری در درون خود معلمان وجود دارد (مورفی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بسیاری از تحلیلگران به شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز برای معلم رهبران پرداخته‌اند: یک طبقه‌بندی از این مهارت‌ها توسط هریس و لامبرت<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) ارائه شده است: ۱- اقدامات و فعالیت‌های شخصی (گوش دادن و توجه به بازخورد- خود اندیشی - خودارزیابی- دلواپسی (نگرانی)، تکریم (احترام)). ۲- مهارت‌های جمعی (تصمیم‌گیری- تیم سازی- حل مسئله- حل تعارض و اختلاف). ۳- مهارت‌های حرفه‌ای و دانش (ارتباطات- نفوذ - پاسخگویی- دانش حرفه‌ای). ۴- تغییر مأموریت (برنامه‌ریزی- تغییر- توسعه حرفه‌ای و پشتیبان) (هریس و میوجس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). آرجنت (۲۰۱۲) شش بعد را برای معلم رهبری در نظر گرفته است که عبارت‌اند از: چشم‌انداز: در مبانی نظری رهبری، تمرکز شدیدی بر نیاز به رهبران برای ایجاد یک چشم‌انداز برای سازمان‌های خود وجود دارد. نتیجه محوری و پاسخگویی: رهبری در طول زمان تغییر کرده است ولی با این حال در همه دوره‌ها نتیجه محوری و پاسخگویی به عنوان مهارت اصلی رهبری به کاررفته است. نفوذ: تحقیقات نشان می‌دهد که توانایی تأثیرگذاری بر دیگران و ایجاد تغییرات پایدار، وظیفه مهم رهبر می‌باشد. اخلاق: مطالعه مؤثر رهبری بدون بحث در مورد اخلاق، کامل نخواهد بود. اخلاق در تحقیقات رهبری مؤثر، برجسته می‌باشد. دانش و توانایی: دورکمن<sup>۶</sup> و همکاران (۱۹۹۷) معتقدند که دانش و توانایی رهبر برای انجام انواع فعالیت‌ها، یک شایستگی عمده است که یک رهبر باید آن را داشته باشد. همکاری: روند اخیر رهبری بر توانایی همکاری با همکاران و پیروان خود تأکید دارد (آرجنت، ۲۰۱۲).

ژانگ<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) شش متغیر کلیدی را به عنوان ابعاد معلم رهبری معرفی کرده است. این شش بعد معلم رهبری شامل ایجاد انرژی در کلاس درس، ظرفیت‌سازی، تأمین امنیت محیط، گسترش چشم‌انداز، مواجهه و به حداقل رساندن بحران و بعد جستجو و ترسیم موفقیت می‌باشد. ایجاد

1. Silva

2. Zhang

3. Murphy

4. Harris & Lambert

5. Harris & Muijs

6. Druckman

7. Ngang

انرژی در کلاس درس به معنای این است که با همکاران خود در مورد تدریس و رسیدگی به دانش‌آموزان، همکاری می‌کنند. علاوه بر این، معلمان دانش‌آموزان را به شرکت در بحث و گفت‌وگو و درگیر شدن در فرایند یادگیری، تشویق می‌نمایند. ظرفیت‌سازی به معنای ایجاد فرصت‌هایی است که معلمان برای رهبری دانش‌آموزان در فعالیت و فرایندهای یادگیری فراهم می‌نمایند. تأمین امنیت محیط به معنای اطمینان معلمان از ایمن بودن محیط کلاس درس برای دانش‌آموزان و اطمینان از اینکه مواد آموزشی برای تدریس و یادگیری مناسب، کافی و به‌خوبی سازمان‌دهی شده می‌باشد. گسترش چشم‌انداز به معنای این است که معلمان وظایف خود را جهت دستیابی به رسالت و چشم‌انداز آموزشی درک و اجرا می‌کنند و به‌طور هم‌زمان والدین و سرپرستان را در آموزش دانش‌آموزان مشارکت داده و به آن‌ها در مورد پیشرفت و نیازهای دانش‌آموزان اطلاع‌رسانی می‌کنند. علاوه بر این، آن‌ها نیازهای دانش‌آموزان را شناسایی نموده و اقداماتی جهت پاسخگویی به این نیازها انجام می‌دهند. بعد مواجهه و به حداقل رساندن بحران به معنای این است که معلمان قادر به مدیریت رفتار دانش‌آموزان جهت کاهش حواس‌پرتی می‌باشند، همچنین این بعد شامل رسیدگی فوری به مشکلات دانش‌آموزان، بررسی پیشینه سلامت فیزیکی (جسمی) و رفتار دانش‌آموزان جهت انجام اقدامات لازم، می‌باشد. آن‌ها همچنین جلسه والدین و معلمان را برای حل مشکلات تشکیل می‌دهند، جلسات معلمان را به‌صورت منظم جهت گفت‌وگو برای اطمینان از امنیت دانش‌آموزان سازمان‌دهی می‌کنند. جستجو و ترسیم موفقیت به معنای این است که معلمان درباره ایده‌ها و رویکردهای جدید با فکر باز استقبال می‌کنند، تکنیک‌ها تدریس و مدیریت دانش‌آموزان را با همکاران خود به اشتراک می‌گذارند، برگزاری کارگاه‌ها یا سمینارهای برای به‌روز کردن مهارت‌ها، ارجاع به متخصصان و کتاب‌ها برای غلبه بر چالش‌ها؛ و تلاش برای بهبود خود و حرفه‌ای شدن، می‌توانند از جمله اقدامات در جهت دستیابی به پیشرفت باشند.

کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱) اظهار می‌دارند که معلم رهبری از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر متفاوت است و مدرسی که معلم رهبری را پذیرفته‌اند، ویژگی‌های خاصی دارند. در چنین مدرسی معلمان برای دستیابی به دانش و مهارت‌های جدید تلاش می‌کنند و برای کمک به دیگران تشویق می‌شوند. در این مدارس از استراتژی‌های متنوعی برای کمک به معلمان و کارکنان جهت کسب دانش و مهارت نظیر توسعه حرفه‌ای، خواندن حرفه‌ای و یادگیری فعال استفاده می‌شود. همچنین همکاران و مدیران، رهبری و مشارکت معلمان را به رسمیت می‌شناسند. معلمان تشویق می‌شوند که در جهت ارتقای پیشرفت و نوآوری اقدام نمایند. معلمان از آزادی عمل برخوردارند و منابع جهت حمایت از تلاش‌های آن‌ها فراهم شده است. معلمان در مورد موضوعات آموزشی و مسائل مربوط به دانش‌آموزان همکاری می‌کنند. همچنین در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دارند به‌گونه‌ای که مدیر گروه، رهبران تیم و سایر رهبران کلیدی با مشارکت معلمان انتخاب می‌شوند. معلمان

به راحتی نظرات و احساسات خود را به اشتراک می‌گذارند و به خاطر اشتباهات سرزنش نمی‌شوند. در چنین مدرسی جو مثبتی حاکم است و رضایت عمومی از محیط کاری وجود دارد. معلمان از سوی والدین، دانش‌آموزان و مدیران احساس احترام می‌کنند. به‌طور کلی این ویژگی‌ها در هفت بعد خلاصه می‌شوند که عبارت‌اند از کانون پیشرفت، به رسمیت شناختن معلمان، استقلال، همکاری، مشارکت، ارتباطات باز و محیط مثبت (نیزمس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

یکی از بهترین راهبردهای که موجب رشد و توسعه صلاحیت‌های رهبری در مدارس می‌شود این است که پتانسیل‌های رهبری را در بین معلمان شناسایی کنیم. تحقیقات نشان داده‌اند که برای شناسایی این پتانسیل‌ها چند استراتژی وجود دارد: واگذاری مسؤلیت‌ها به معلمان، درگیر کردن و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، عمل کردن و اجرای قوانین دموکراتیک در مدرسه. اوون<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) معتقد است که هر فردی توانایی تبدیل شدن به یک رهبر را دارد، اما باید یک محیط ایده آل برای او فراهم بشود تا بتواند از این پتانسیل استفاده نماید و برای داشتن رهبر در یک مدرسه یا هر سازمانی، ساختارها باید دموکراتیک‌تر و سلسله‌مراتب کمتر باشد. فرایند انتقال مسؤلیت به معلمان و دخالت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها می‌تواند معلمان را برای نقش رهبری آماده سازد؛ که این امر احساس مسؤلیت درون آن‌ها به وجود می‌آورد که می‌تواند برای آماده‌سازی رهبران آینده سازنده باشد. در همین زمینه کوین، هاگارد و فورد<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند که مؤلفه رهبری باید در برنامه‌های آماده‌سازی و تربیت معلمان در نظر گرفته شود. همچنین در مدارس نیز افراد مشتاق به رهبری آموزش داده شوند.

پیشینه تجربی قابل توجهی وجود دارد که به‌طور انحصاری روی ماهیت، شکل و تأثیر معلم رهبری تمرکز دارد. تیلور<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱) و لئونارد<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش‌های خود ویژگی و تأثیرات دوره‌ها و برنامه‌ها معلم رهبری را مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ بلکمن<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) و فروست (۲۰۱۲) در پژوهش‌های خود تأثیر کارگاه مربیگری و پروژه‌های معلم رهبری را مورد بررسی قرار داده‌اند. قمرآوی<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود به بررسی نقش اعتماد مدیران مدارس در ظهور معلم رهبری پرداخته‌اند. همچنین جیکوبسون<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) اثرات معلم رهبری بر

1. Nesmith

2. Owen

3. Quinn, Haggard, & Ford

4. Taylor

5. Leonard

6. Blackman

7. Ghamrawi

8. Jacobson

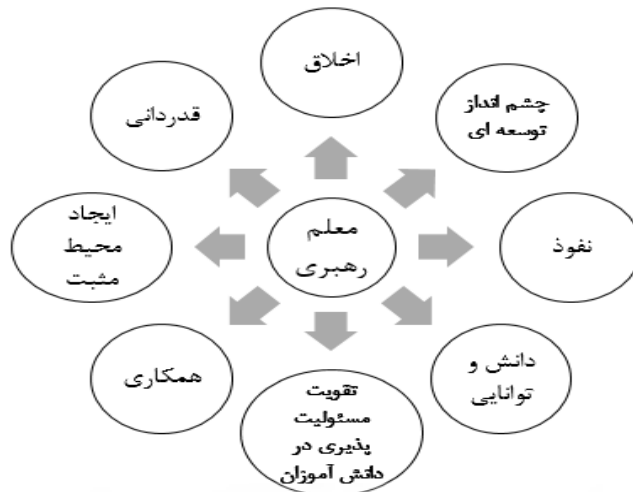
موفقیت دانش‌آموزان و بهبود مدرسه را مورد مطالعه قرار داده‌اند. لوئب<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰) فرصت‌ها و ظرفیت‌ها برای بهبود رهبری آموزشی را مورد بررسی قرار داده‌اند. فریمن و مکنزی<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود این مسأله را مورد بررسی قرار دادند که معلمان رهبر چگونه دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهند و رهبری خود را درک می‌کنند. هاو و استابز<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) و لتوایت<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) نیز عواملی که رشد رهبری و ساخت هویت رهبری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مطالعه کرده‌اند (سینها و هانیوشن، ۲۰۱۷).

برخی مطالعات نشان می‌دهد که معلم رهبری ممکن است به دلیل اعتماد به نفس شخصی خود فرد و یا میل ذاتی برای رهبری ظهور کند و تشویق و حمایت مستمر معلمان برای رهبری توسط مدیران در مدرسه و یا در سطح منطقه به‌عنوان تأثیرات اضافی نشان داده شده است. برخی مطالعات نیز هنجارهای فرهنگی گسترده در مدرسه نظیر استقلال، مساوات‌طلبی و احترام به ارشادیت را به‌عنوان موانع تلاش معلمان برای معلم رهبری نشان داده‌اند (اسمیت<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). علیرغم این که معلم رهبری در طی چند دهه موضوع مطالعه پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف بوده است، باین حال در ایران این موضوع تاکنون مغفول واقع شده و در نتیجه مقیاس استاندارد آن را مورد بررسی قرار دهد، وجود ندارد. از این رو پژوهشگران در این مقاله نسبت به طراحی و هنجاریابی مقیاس متناسب با بافت فرهنگی کشور مبادرت ورزیدند.

**الگوی سنجش معلم رهبری:** در این پژوهش بر اساس مبانی نظری و تجربی پژوهش به‌ویژه نظریه کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱) نقل شده در نیزمس، (۲۰۱۱) و دیدگاه آرجنت (۲۰۱۲)، ۸ ویژگی به‌عنوان ابعاد معلم رهبری در نظر گرفته شد که در شکل ۱، قابل‌رؤیت است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- 
1. Loeb
  2. Fairman & Mackenzie
  3. Howe & Stubbs
  4. Lewthwaite
  5. Smith



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

در فرایند پژوهش برای عملیاتی نمودن مفاهیم موجود در مدل پیشنهادی، با بهره‌گیری از مبانی نظری و تجربی پژوهش برای هر یک از ابعاد معلم رهبری، گویه‌هایی تدوین شد. پس از تدوین گویه‌ها و طراحی فرم اولیه مقیاس معلم رهبری، با بهره‌گیری از نظرات متخصصان (۸ نفر از متخصصان مدیریت آموزشی و علوم تربیتی)، مطابقت هر گویه با خرده‌مقیاس مربوط به خود و مطابقت هر خرده مقیاس با معلم رهبری و همچنین قابل فهم و واضح بودن گویه‌ها بررسی گردید. در نهایت طبق نظر متخصصان گویه‌های نامربوط و یا تکراری حذف و ۴۳ گویه مورد تأیید قرار گرفت و در مقیاس پیشنهادی برای سنجش معلم رهبری گنجانده شدند. طرح اولیه مقیاس معلم رهبری در جدول (۱) قابل رؤیت می‌باشد.

جدول (۱): طرح اولیه مقیاس معلم رهبری

معلم رهبر کسی است که:	دانش و توانایی
۱- دانش و تجربه خود را در اختیار معلمان جدید قرار می‌دهد.	
۲- ایده‌ها و روش‌های جدید را با معلمان دیگر به اشتراک می‌گذارد.	
۳- در کسب دانش و مهارت‌های جدید تلاش می‌نماید.	
۴- در برابر یادگیری و پیشرفت هر دانش‌آموز احساس مسؤلیت و تعهد می‌نماید.	
۵- کار خود را به‌عنوان یک وظیفه تلقی نموده و با تمام وجود به آن علاقه‌مند است.	
۶- نقش معلمان را در بهبود عملکرد مدرسه از طریق پرورش آنان ممکن می‌داند.	
۷- به‌صورت فعال از توسعه حرفه‌ای معلمان حمایت می‌کند.	



چشم‌انداز توسعه‌های	<p>۸- چشم‌انداز آمادگی برای زندگی در آینده را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد.</p> <p>۹- در جهت ایجاد چشم‌انداز مشترک در بین همکاران و دانش‌آموزان تلاش می‌نماید.</p> <p>۱۰- دانش‌آموزان را از بی‌هدفی به سمت مسیر هدفمند جهت می‌دهد.</p> <p>۱۱- از ایده‌های جدید استقبال می‌نماید.</p> <p>۱۲- در جهت تحقق چشم‌اندازهای آموزش از هیچ کوششی دریغ نمی‌کند.</p>
اخلاق	<p>۱۳- از معیارها و ارزش‌های اخلاقی جامعه خود آگاه است.</p> <p>۱۴- از معیارها و ارزش‌های اخلاقی جامعه خود حمایت می‌کند.</p> <p>۱۵- معیارها و ارزش‌های اخلاقی جامعه خود را مبنای رفتار خود قرار می‌دهد.</p> <p>۱۶- دیگران را در حمایت از معیارها و ارزش‌های اخلاقی جامعه خود تشویق می‌نماید.</p>
پاسخگویی در دانش‌آموزان تقویت مسؤلیت‌پذیری	<p>۱۷- دانش‌آموزان را در پذیرفتن مسؤلیت برای یادگیری خود تشویق می‌کند.</p> <p>۱۸- دانش‌آموزان را به سمت خودارزایی سوق می‌دهد.</p> <p>۱۹- دانش‌آموزان را در به‌کارگیری دانش خود در موقعیت‌های واقعی راهنمایی می‌کند.</p> <p>۲۰- دانش‌آموزان را در جهت پاسخگو بودن در برابر آن چه می‌دانند تشویق می‌کند.</p>
قوت	<p>۲۱- حس مهم و باارزش بودن و توانایی انجام کارهای بزرگ را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد.</p> <p>۲۲- این باور را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که می‌توانند توانایی‌های بالقوه خود را به فعلیت برسانند.</p> <p>۲۳- در جهت اصلاح نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به درس و کلاس تلاش می‌نماید.</p> <p>۲۴- این باور را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که می‌توانند با همکاری یکدیگر کلاس ممتازی داشته‌که قابل‌تحسین دیگران باشد.</p> <p>۲۵- اشتیاق به یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت می‌نماید.</p> <p>۲۶- به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط قوت خود را بهبود بخشند و نقاط ضعف خود را به حداقل برسانند.</p>
همکاری	<p>۲۷- ارتباط کاری مثبت را از طریق همکاری تقویت می‌نماید.</p> <p>۲۸- کیفیت یادگیری را در مدرسه از طریق همکاری با همکاران خود بهبود می‌بخشد.</p> <p>۲۹- با معلمان در جهت بهبود فعالیت‌های مدرسه همکاری می‌کند.</p> <p>۳۰- دانش‌آموزان را در جهت فرهنگ همکاری در کلاس تشویق و حمایت می‌نماید.</p> <p>۳۱- با معلمان در حل مسائل و مشکلات دانش‌آموزان همکاری می‌نماید.</p> <p>۳۲- با دیگر معلمان مدرسه در مورد تدریس و برنامه درسی گفتگو می‌کند.</p>
محیط مثبت	<p>۳۳- در روابط خود با دانش‌آموزان و همکاران یک منبع انرژی مثبت و امید به زندگی است.</p> <p>۳۴- نسبت به دانش‌آموزان و همکاران احترام متقابل قائل است.</p> <p>۳۵- به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد با رعایت موازین اخلاقی به‌صورت آزادانه و در مورد احساسات و نظرات خود، اظهار نظر نمایند.</p> <p>۳۶- دانش‌آموزان را به خاطر خطا و اشتباه سرزنش یا تمسخر نمی‌کند.</p> <p>۳۷- وقتی برای دانش‌آموزان یا همکار دیگری مشکلی پیش می‌آید با او همدردی نموده و در جهت رفع آن به او کمک می‌نماید.</p> <p>۳۸- با همکاران خود و دانش‌آموزان در زمینه مسائل و مشکلات مدرسه به‌راحتی گفت‌وگو می‌کند.</p>

روایت	<p>۳۹- از تلاش‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان خود در کلاس به صورت مناسب قدردانی می‌نماید.</p> <p>۴۰- از موفقیت‌های گروهی و کلاسی به شکل مناسب در برنامه‌ها و مراسم مدرسه تقدیر می‌نماید.</p> <p>۴۱- مدیریت را در برگزاری جشن به مناسب موفقیت‌های دانش‌آموزان و معلمان دیگر تشویق و کمک می‌نماید.</p> <p>۴۲- موفقیت‌ها و تجارب مثبت معلمان دیگر را در کلاس‌های خود بازگو می‌نماید.</p> <p>۴۳- برای موفقیت‌ها و تجارب مثبت دانش‌آموزان و معلمان احترام قائل می‌شود.</p>
-------	--

### روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع پیمایشی است که هدف آن ساخت و اعتبار یابی مقیاس معلم رهبری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش را دبیران دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل دادند که تعداد آن‌ها ۷۴۰ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به تعداد ۲۵۲ نفر تعیین گردید، لازم به ذکر که به دلیل عدم بازگشت تعداد ۴ پرسشنامه، در نهایت تعداد ۲۴۸ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم است. برای جمع‌آوری اطلاعات مقیاسی به منظور سنجش معلم رهبری در قالب ۴۳ گویه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم) با نمره ۱ تا ۵ طراحی و اجرا گردید. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از آزمون‌های کفایت حجم نمونه بارتلت (KMO)؛ تحلیل عاملی اکتشافی؛ معادلات ساختار (تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم) و آلفای کرونباخ با بهره‌گیری از نرم‌افزار 23 spss و Lisrel انجام گرفت.

### یافته‌ها

به منظور بررسی امکان انجام تحلیل عاملی بر نمونه تحقیق، فرض کفایت نمونه‌برداری با بهره‌گیری از آزمون بارتلت (KMO) بررسی شد. این شاخص برابر ۰/۸۶۱ به دست آمده و سطح معناداری آزمون بارتلت کمتر از مقدار ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار، مدل عاملی مناسب است؛ بنابراین می‌توان تحلیل عاملی را روی داده‌ها انجام داد ( $P \leq 0/05$ );  $(X^2=6192/358)$ .

### شاخص‌های روان‌سنجی

#### الف) روایی

برای تعیین روایی مقیاس معلم رهبری از سه روش: روایی محتوایی، روایی واگرا و روایی سازه بهره گرفته شد. برای سنجش روایی محتوایی از نظرات ۸ نفر از متخصصان مدیریت آموزشی و

علوم تربیتی استفاده شد. پس احراز روایی محتوایی، طرح اولیه مقیاس معلم رهبری به صورت ۴۳ گویه در قالب ۸ بعد (دانش و توانایی، چشم‌انداز توسعه‌ای، اخلاق، پاسخگویی، نفوذ، همکاری، ایجاد محیط مثبت، قدردانی) طراحی شد و به منظور بررسی میزان همبستگی هر یک از گویه‌ها با عامل مربوط به خود و سنجش روایی واگرا از تحلیل اکتشافی استفاده گردید، به طوری که با محدود کردن استخراج عوامل به ۸ عامل و استفاده از چرخش واریماکس و نقطه برش ۰/۴۰ تحلیل اکتشافی انجام شد. مقدار واریانس تبیین شده توسط عوامل و بارهای عاملی به دست آمده به ترتیب در جدول‌های ۲ و ۳ گزارش شده است.

جدول (۲): عامل‌های استخراج شده، مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل

مجموع مجذور بارها چرخش یافته			مجموع مجذور بارها استخراج شده			
درصد واریانس تراکمی	درصد واریانس	کل	درصد واریانس تراکمی	درصد واریانس	کل	
۱۰/۰۷۱	۱۰/۰۷۱	۴/۳۳۱	۲۸/۳۸۹	۲۸/۳۸۹	۱۲/۲۰۷	عامل ۱: همکاری
۱۹/۴۵۷	۹/۳۸۶	۴/۰۳۶	۳۶/۳۹۴	۸/۰۰۶	۳/۴۴۲	عامل ۲: نفوذ
۲۸/۶۰۴	۹/۱۴۷	۳/۹۳۳	۴۳/۳۹۳	۶/۹۹۸	۳/۰۰۹	عامل ۳: چشم‌انداز توسعه‌ای
۳۶/۶۷۵	۸/۰۷۱	۳/۴۷۱	۴۸/۵۶۲	۵/۱۶۹	۲/۲۲۳	عامل ۴: قدردانی
۴۴/۷۱۳	۸/۰۳۷	۳/۴۵۶	۵۳/۴۷۹	۴/۹۱۷	۲/۱۱۴	عامل ۵: اخلاق
۵۲/۳۶۹	۷/۶۵۶	۳/۲۹۲	۵۸/۲۰۹	۴/۷۳۰	۲/۰۳۴	عامل ۶: دانش و توانایی
۵۹/۳۲۵	۶/۹۵۶	۲/۹۹۱	۶۲/۲۸۹	۴/۰۷۹	۱/۷۵۴	عامل ۷: تقویت مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان
۶۶/۰۰۷	۶/۶۸۲	۲/۸۷۳	۶۶/۰۰۷	۳/۷۱۸	۱/۵۹۹	عامل ۸: ایجاد محیط مثبت

بر اساس یافته‌های جدول ۲، هشت عامل شناسایی شده دارای مقدار ویژه بزرگ‌تر از ۱ هستند و در تحلیل باقی می‌مانند. همه این هشت عامل از مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برخوردارند، ولی اهمیت همه آن‌ها برابر و به یک اندازه نیست. در این تحلیل، مهم‌ترین عامل، عامل ۱ (عامل همکاری) می‌باشد که این عامل به تنهایی ۱۰/۰۷۱ درصد از واریانس معلم رهبری را تبیین می‌نماید. همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود ارزش ویژه هر یک از عوامل پس از چرخش به ترتیب ۴/۳۳۱، ۴/۰۳۶، ۳/۹۳۳، ۳/۴۷۱، ۳/۴۵۶، ۳/۲۹۲، ۲/۹۹۱ و ۲/۸۷۳ می‌باشد؛ که هر کدام به ترتیب ۱۰/۰۷۱، ۹/۳۸۶، ۹/۱۴۷، ۸/۰۷۱، ۸/۰۳۷، ۷/۶۵۶، ۶/۹۵۶ و ۶/۶۸۲ درصد واریانس و در مجموع ۶۶/۰۰۷ درصد کل واریانس مقیاس معلم رهبری را تبیین می‌نمایند.

جدول (۳): نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس معلم رهبری با بار عاملی هر گویه به روش

## چرخش واریماکس

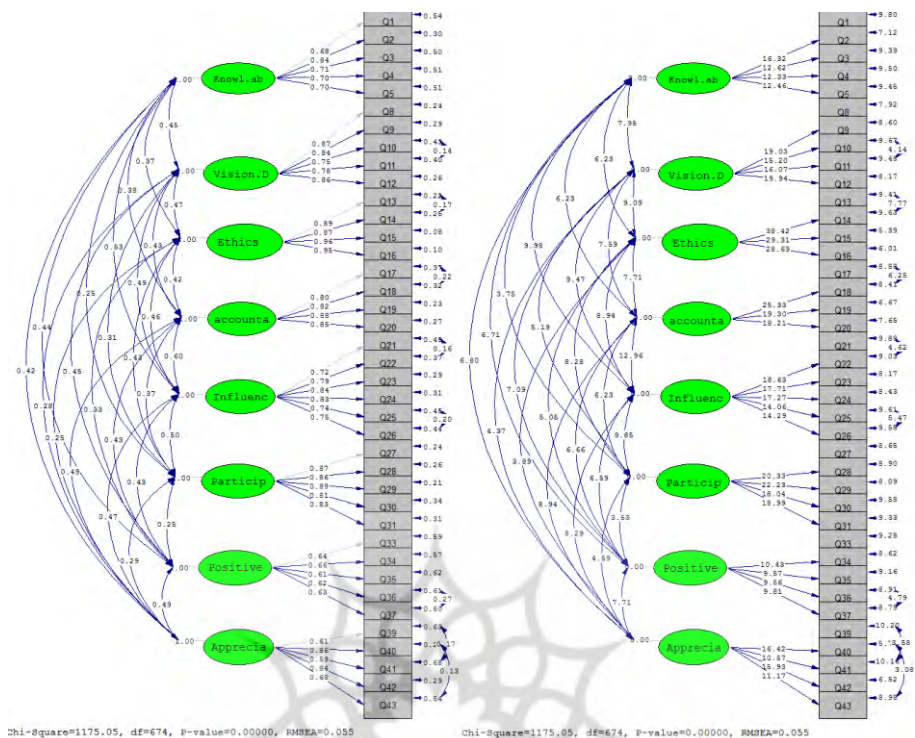
عامل چهارم		عامل سوم		عامل دوم		عامل اول	
بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه
۰/۷۰۹	گویه ۳۹	۰/۸۰۱	گویه ۸	۰/۷۱۵	گویه ۲۱	۰/۸۳۷	گویه ۲۷
۰/۸۱۶	گویه ۴۰	۰/۷۹۸	گویه ۹	۰/۷۴۵	گویه ۲۲	۰/۸۵۰	گویه ۲۸
۰/۶۹۶	گویه ۴۱	۰/۸۰۸	گویه ۱۰	۰/۷۷۰	گویه ۲۳	۰/۸۶۴	گویه ۲۹
۰/۷۶۱	گویه ۴۲	۰/۷۸۹	گویه ۱۱	۰/۷۶۲	گویه ۲۴	۰/۸۰۵	گویه ۳۰
۰/۷۰۱	گویه ۴۳	۰/۸۳۸	گویه ۱۲	۰/۶۷۲	گویه ۲۵	۰/۸۴۴	گویه ۳۱
				۰/۶۵۹	گویه ۲۶	-	گویه ۳۲
عامل هشتم		عامل هفتم		عامل ششم		عامل پنجم	
بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه
۰/۷۱۹	گویه ۳۳	۰/۷۸۷	گویه ۱۷	۰/۷۱۷	گویه ۱	۰/۸۶۴	گویه ۱۳
۰/۶۲۸	گویه ۳۴	۰/۸۲۲	گویه ۱۸	۰/۷۵۶	گویه ۲	۰/۸۳۷	گویه ۱۴
۰/۶۳۰	گویه ۳۵	۰/۷۶۶	گویه ۱۹	۰/۷۲۳	گویه ۳	۰/۸۷۲	گویه ۱۵
۰/۷۰۴	گویه ۳۶	۰/۷۲۸	گویه ۲۰	۰/۷۱۷	گویه ۴	۰/۸۶۲	گویه ۱۶
۰/۷۴۳	گویه ۳۷			۰/۷۳۳	گویه ۵		
-	گویه ۳۸			-	گویه ۶		
				-	گویه ۷		

یافته‌های جدول ۳، نشان‌دهنده همبستگی هر یک از گویه‌ها با عامل مربوط به خود می‌باشد. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، عامل اول «همکاری» است. در این عامل گویه‌های ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰ و ۳۱ بیشترین بار عاملی را با آن نشان دادند. همچنین گویه‌های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ بیشترین بار عاملی را با عامل دوم «نفوذ»؛ گویه‌های ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ بیشترین بار عاملی را با عامل سوم «چشم‌انداز توسعه‌ای»؛ گویه‌های ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲ و ۴۳ بیشترین بار عاملی را با عامل چهارم «قدردانی»؛ گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶ بیشترین بار عاملی را با عامل پنجم «اخلاق»؛ گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ بیشترین بار عاملی را با عامل ششم «دانش و توانایی»؛ گویه‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ بیشترین بار عاملی را با عامل هفتم «تقویت پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان»؛ گویه‌های ۳۳، ۳۴، ۳۵ و ۳۶ بیشترین بار عاملی را با عامل هشتم «ایجاد محیط مثبت»؛ و نشان دادند. علاوه بر این مطابق با یافته‌های جدول ۲، یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که ۴ گویه (۶، ۷، ۳۲ و ۳۸) از بار عاملی لازم (کمتر از نقطه برش ۰/۴) برخوردار نیستند و از لحاظ قرار گرفتن در ذیل مؤلفه موردنظر و ارتباط مفهومی با آن، نامناسب تشخیص داده شده‌اند، بنابراین از پرسشنامه حذف شدند. از ۴۳ گویه، سپس ۳۹ گویه

باقی ماند که در مراحل بعدی پژوهش، تجزیه و تحلیل‌ها (روایی سازه و پایایی ابزار) بر روی این ۳۹ گویه صورت گرفته است.

**روایی سازه:** به منظور سنجش دقیق‌تر میزان اعتبار ابزار طراحی شده با بهره‌گیری از معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه آن نیز مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه نتایج حاصل از سنجش روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم در قالب شکل‌های مربوطه نشان داده شده و بار عاملی هر گویه با عامل مربوط به خود، همبستگی عوامل با یکدیگر و نیز بار عاملی هر یک از عوامل با متغیر معلم رهبری با استفاده از نرم‌افزار Lisrel تحلیل و بررسی شده است.

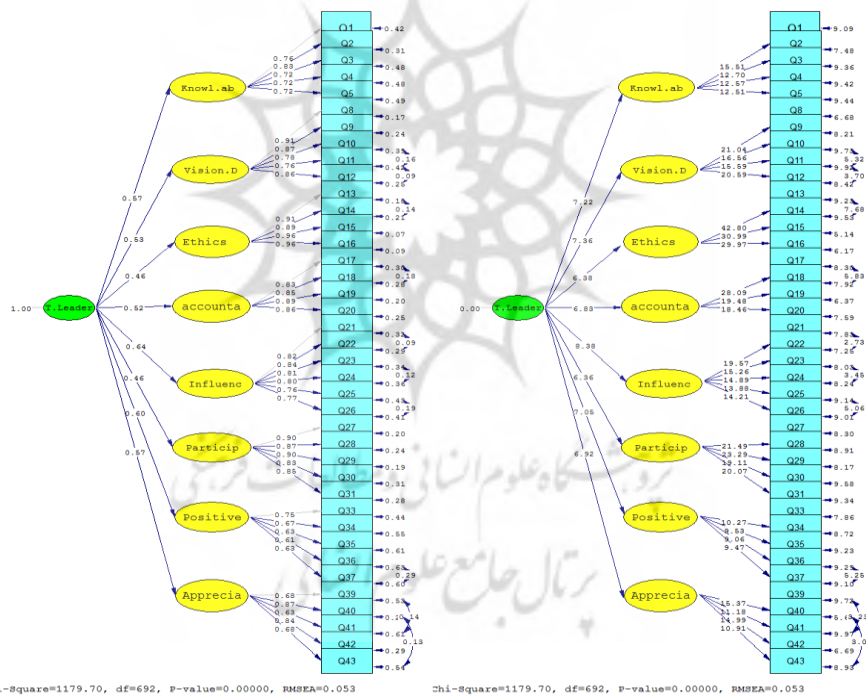
**تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول:** به منظور بررسی بارهای عاملی گویه‌های با عامل مربوط به خود و همچنین بررسی سطح همبستگی عامل‌های شناسایی شده در تحلیل اکتشافی، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، بهره گرفته شد. همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود در حالت تخمین استاندارد، بارهای عاملی تمامی گویه‌های روی عامل مربوط به خود بالای ۰/۴۰ می‌باشد؛ که با توجه به اینکه در حالت تخمین معناداری، آماره تی (t) برای تمامی گویه‌های بالاتر از ۱/۹۶ می‌باشد، می‌توان گفت تمامی گویه‌های از بار عاملی قابل‌قبولی با عامل مربوط به خود برخوردار بوده و مورد تأیید می‌باشد. همچنین یافته‌های شکل دو نشان می‌دهد که گویه‌های ۲، ۸، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۴ و ۴۰ بیشترین بار عاملی را با عامل مربوط به خود دارند. علاوه بر این نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی میان عامل‌های شناسایی شده معنادار و قابل قبول می‌باشد ( $t \geq 1/96$ )؛ و عامل‌های «دانش و توانایی» و «نفوذ» بیشترین ضرایب همبستگی و عامل‌های «دانش و توانایی» و «همکاری» کمترین ضرایب همبستگی را باهم دارند. جزئیات بیشتر مربوط به بارهای عاملی و همبستگی بین عامل‌های شناسایی شده در شکل ۲، قابل مشاهده می‌باشد.



شکل (۲): تحلیل عاملی مرتبه اول در حالت تخمین استاندارد و حالت تخمین معناداری

جهت بررسی برازندگی الگوی معادلات ساختاری مرتبه اول از شاخص‌های مجذور خی (Chi-Square)، سطح معناداری مجذور خی (P-value)، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)، خی دو به هنجار (X2/DF)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص نکویی برازش (GFI) استفاده گردید. از آنجایی که مجذور خی تحت تأثیر حجم نمونه است، سطح معناداری مجذور خی (P-value)، به تنهایی ملاک معتبری برای ارزیابی برازش مدل نیست؛ بنابراین به منظور بررسی برازش مدل از سایر شاخص‌ها استفاده می‌شود. نتایج نکویی برازش مدل نشان داد که RMSEA، X2/DF، NFI، IFI، CFI، PNFI و GFI به ترتیب ۰/۰۵۵، ۱/۷۴، ۰/۹۳، ۰/۹۷، ۰/۸۵ و ۰/۸۰ می‌باشد. شاخص‌های IFI، NFI، CFI، PNFI و GFI دارای دامنه صفر تا یک هستند، هرچه اندازه آن‌ها به یک نزدیک‌تر شود بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند. همچنین زمانی که PNFI بزرگ‌تر از ۰/۵؛ خطای تقریبی (RMSEA) کوچک‌تر از ۰/۰۸؛ و خی دو به هنجار (X2/DF) نیز کوچک‌تر از ۳ باشد، دلالت بر برازش مطلوب مدل دارد. بر

اساس این نتایج می توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوب برخوردار می باشد و ساختار کلی روابط مورد آزمون در تحلیل عامل مرتبه اول از طریق داده های به دست آمده تأیید می شود. تحلیل عامل مرتبه دوم: به منظور بررسی اینکه هر کدام از ابعاد معلم رهبری چه میزان از ویژگی های معلم رهبری را تبیین می نمایند از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. چنانچه در شکل ۳ ملاحظه می شود، در حالت تخمین استاندارد، بارهای عاملی تمامی عامل ها روی معلم رهبری بالای ۰/۴۰ می باشد؛ که با توجه به این که در حالت تخمین معناداری، آماره تی (t) برای تمامی عامل ها بالاتر از ۱/۹۶ می باشد، می توان گفت تمامی عامل ها از بار عاملی قابل قبولی برخوردار هستند. همچنین یافته های تحلیل عامل مرتبه دوم نشان می دهد که از بین عامل های شناسایی شده به ترتیب عامل نفوذ، ایجاد محیط مثبت، دانش و توانایی و قدردانی بیشترین بار عاملی با معلم رهبری دارند. جزئیات بارهای عاملی ابعاد معلم رهبری در شکل ۳ قابل مشاهده است.



شکل (۳): تحلیل عاملی مرتبه دوم در حالت تخمین استاندارد و حالت تخمین معناداری

نتایج نکوتی برازش مدل تحلیل عامل مرتبه دوم نشان داد که IFI، NFI، X2/DF، RMSEA، CFI و PNFI به ترتیب ۰/۵۳، ۱/۷۰، ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ می باشد. از آن جاکه شاخص های IFI، NFI، CFI، GFI بزرگ تر از ۰/۹۰ و نزدیک به ۱ هستند و PNFI بزرگ تر از

۰/۵؛ خطای تقریبی (RMSEA) کوچکتر از ۰/۰۸؛ و خی دو به هنجار ( $X^2/DF$ ) نیز کوچکتر از ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوب برخوردار می‌باشد و ساختار کلی روابط مورد آزمون در تحلیل عامل مرتبه دوم از طریق داده‌های به‌دست‌آمده تأیید می‌شود.

### ب) پایایی

بعد از مشخص شدن ساختار عاملی پرسشنامه و رواسازی آن، به‌منظور بررسی ضریب پایایی پرسشنامه و هریک از خرده‌مقیاس‌های آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب بین ۰ و ۱ متغیر است که هرچه قدر ضریب آلفای کرونباخ به یک نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی ابزار است. پایایی مقیاس معلم رهبری در دو مرحله محاسبه گردید. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس معلم رهبری و تمامی خرده مقیاس‌های آن در اجرای مقدماتی و نهایی بیشتر از ۰/۷ می‌باشد که نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی مقیاس طراحی شده می‌باشد.

جدول (۴): ضریب پایایی مقیاس معلم رهبری و خرده مقیاس‌های آن

متغیر	مؤلفه‌ها	اجرای مقدماتی	اجرای نهایی	پایایی کل در اجرای مقدماتی	پایایی کل در اجرای نهایی
معلم رهبری	دانش و توانایی	۰/۸۹۴	۰/۸۴۳	۰/۹۳۲	۰/۹۳۴
	چشم‌انداز توسعه‌ای	۰/۹۶۲	۰/۹۱۶		
	اخلاق	۰/۹۹۷	۰/۹۵۶		
	تقویت مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان	۰/۷۹۳	۰/۸۹۷		
	نفوذ	۰/۸۱۸	۰/۹۰۴		
	همکاری	۰/۸۱۲	۰/۹۳۰		
	محیط مثبت	۰/۸۲۸	۰/۷۹۰		
	قدردانی	۰/۹۲۷	۰/۸۵۱		

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه معلم رهبری انجام شد. به‌منظور طراحی و ساخت پرسشنامه معلم رهبری براساس مبانی نظری و تجربی پژوهش به‌ویژه نظریه کاتزنمایر و مولر (۲۰۰۱ نقل‌شده در نیزمس، ۲۰۱۱) و پژوهش آرجنت (۲۰۱۲)، ۸ ویژگی به‌عنوان ابعاد معلم رهبری در نظر گرفته شد. این ۸ بعد عبارت‌اند از: دانش و توانایی؛ چشم‌انداز توسعه‌ای؛ اخلاق؛



تقویت پاسخگویی و مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان؛ نفوذ؛ همکاری و مشارکت؛ محیط مثبت؛ و قدردانی. بعد از مشخص شدن ابعاد پرسشنامه، با بهره‌گیری از مبانی نظری و تجربی پژوهش پرسشنامه اولیه در قالب ۴۳ گویه طراحی گردید.

به‌منظور رواسازی ابزار طراحی‌شده با بهره‌گیری از نظرات متخصصان مدیریت آموزشی و علوم تربیتی واجد شرایط روایی محتوایی ابزار تأیید گردید و سپس با استفاده از تحلیل اکتشافی روایی واگرا ابزار موردسنجش قرار گرفت و نتایج نشان داد که تمامی گویه‌های به جزء ۵ گویه (۶، ۷، ۳۲ و ۳۸) در ارتباط با عامل مربوط به خود دارای بار عاملی قابل قبول هستند؛ بنابراین براساس نتایج تحلیل اکتشافی با حذف گویه‌هایی که از لحاظ قرار گرفتن در ذیل مؤلفه موردنظر و ارتباط مفهومی با آن، نامناسب تشخیص داده شده‌اند (گویه‌های ۶، ۷، ۳۲ و ۳۸)، تعداد گویه‌های پرسشنامه از ۴۳ گویه به ۳۹ گویه کاهش یافت.

پس از بررسی روایی واگرا ابزار، به‌منظور سنجش دقیق‌تر میزان اعتبار ابزار طراحی‌شده با بهره‌گیری از معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه آن نیز مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول نشان داد که تمامی گویه‌های از بار عاملی قابل قبولی با عامل مربوط به خود برخوردار بوده و مورد تأیید می‌باشد. همچنین یافته‌ها نشان داد که گویه‌های ۲، ۸، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۴ و ۴۰ بیشترین بار عاملی و را با عامل مربوط به خود دارند. علاوه بر این نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول داد تمامی ابعاد پرسشنامه دارای ضرایب همبستگی معنی‌دار و قابل قبول با یکدیگر می‌باشند ( $r \geq 1/96$ )؛ و عامل‌های «دانش و توانایی» و «نفوذ» بیشترین ضریب همبستگی ( $r=0/53$ ) و عامل‌های «دانش و توانایی» و «همکاری» کمترین ضریب همبستگی ( $r=0/25$ ) را باهم دارند. همچنین نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان داد که تمامی عامل‌ها از بار عاملی قابل قبولی برخوردار هستند و از بین عامل‌های شناسایی‌شده عامل «نفوذ» با بار عاملی ۰/۶۴ نقش تعیین‌کننده‌ای در رهبری معلمان دارد، پس از آن «ایجاد محیط مثبت» با بار عاملی ۰/۶۰؛ «دانش و توانایی» با بار عاملی ۰/۵۷؛ «قدردانی» با بار عاملی ۰/۵۷؛ «چشم‌انداز توسعه‌ای» با بار عاملی ۰/۵۳؛ «تقویت پاسخگویی و مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان» با بار عاملی ۰/۵۲؛ «اخلاق» با بار عاملی ۰/۴۶ و «مشارکت و همکاری» با بار عاملی ۰/۴۶ به ترتیب بیشترین بار عاملی را با معلم رهبری دارند. به این ترتیب با توجه به یافته‌های فوق روایی ابزار تأیید گردید. همچنین به‌منظور بررسی پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج ضریب آلفای کرونباخ نشان داد که پایایی کلی پرسشنامه معلم رهبری و تمامی خرده‌مقیاس‌های آن در دو مرحله اجرای مقدماتی و نهایی بیشتر از ۰/۷ می‌باشد که نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی پرسشنامه طراحی‌شده می‌باشد. به این ترتیب پایایی پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار گرفت. در فرم نهایی پرسشنامه، بعد «دانش و توانایی» از طریق ۵ گویه (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵)؛ بعد «چشم‌انداز

توسعه‌ای» از طریق ۵ گویه (گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)؛ بعد «اخلاق» از طریق ۴ گویه (گویه‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴)؛ بعد «تقویت پاسخگویی و مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان» از طریق ۴ گویه (گویه‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸)؛ بعد «نفوذ» از طریق ۶ گویه (گویه‌های ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴)؛ بعد «همکاری و مشارکت» از طریق ۵ گویه (گویه‌های ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹)؛ بعد «ایجاد محیط مثبت» از طریق ۵ گویه (گویه‌های ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴)؛ و بعد «قدردانی» نیز از طریق ۵ گویه (گویه‌های ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸ و ۳۹) سنجیده می‌شود.

با توجه به نبود پرسشنامه بومی در زمینه معلم رهبری، همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد به نظر می‌رسد که پرسشنامه تهیه‌شده بتواند این خلأ را برطرف نماید؛ بنابراین در پژوهش‌هایی که هدف آن‌ها مطالعه و بررسی معلم رهبری در مراکز آموزشی باشد، می‌توان از این پرسشنامه استفاده نمود. در پایان باید گفت، به‌منظور بهبود مدارس، نباید نقش معلمان را نادیده گرفت و مهم است که بر نقش محوری و اساسی معلمان در تحولات مدرسه تأکید شود. لامبرت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) که این دیدگاه را مطرح کرده است، تأکید می‌کند که معلمان باید مسؤولیت‌های اصلی و عمده را برای توسعه مدارس به عهده بگیرند؛ بنابراین تلاش برای توسعه توانایی‌های رهبری معلمان در تمام سطوح مدارس ضروری است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

- سرچیوانی، توماس و استارات، رابرت. (۱۳۹۳). *باز تعریف نظارت آموزشی*، ترجمه رضا هویدا، علی سیادت و حمید رحیمی، انتشارات دانشگاه اصفهان.
- Argent, J. L. (2012), *An analysis of the impact of a teacher leadership program on the perception of leadership skills*. East Carolina University.
- Blackman, A. (2010), Coaching as a leadership development tool for teachers. *Professional development in education*, 36(3): 421-441.
- Cheng, A. Y., Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58: 140-148.
- Fairman, J. C., Mackenzie, S. V. (2015), How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1): 61-87.
- Frost, D. (2012), From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2): 205-227.
- Ghamrawi, N. (2011), Trust me: Your school can be better—A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348
- Harris, A. (2015), Teacher Leadership. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (24): 60-63.
- Harris, A., Muijs, D. (2005), *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1): 33-44.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Leonard, J., Petta, K., Porter, C. (2012). A fresh look at graduate programs in teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 38(2), 189-204
- Loeb, H., Elfers, A. M., Plecki, M. L. (2010). Possibilities and potential for improving instructional leadership: Examining the views of national board teachers. *Theory Into Practice*, 49(3), 223-232.
- Nesmith, B. S. (2011). *An investigation of National Board Certified teachers' perceptions of teacher leadership dimensions on school support for teacher leadership involvement in high-and low-performing elementary schools in South Carolina*. South Carolina State University
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?. *Educational administration quarterly*, 49(2): 310-347.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31: 231-235.
- Owen, H. (2007). *Creating leaders in the classroom. How teachers can develop a new generation of leaders*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Quin, C. L., Haggard, C. S., Ford, B.A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: a model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1): 55-68.

- Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S., Swain, C. (2011), Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27(8): 1213-1222.
- Sergiovanni, T., Starratt, R. (2007), *Supervision: A redefinition*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Sinha, S., Hanuscin, D. L. (2017), Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63: 356-371.
- Smith, P. S., Hayes, M. L., Lyons, K. M. (2017), The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 920-929
- Zhang, J. W., Lo, L. N. K., Chiu, C. S. (2014). Teacher leadership in university-school collaboration for school improvement (USCSI) on the Chinese Mainland. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(3): 199-220.

