

Identifying the Effective Factors on the Effectiveness of Educational Leaders from the Viewpoint of Multi-grade Teachers in Guilan Province

Afshin Abedinia^{1*}, Adel Zahed Babelan², Mahdi Moeinikia³, Taghi Akbari⁴

1. Ph.D. Student in Educational Management, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

(Received: December 6, 2020; Accepted: May 11, 2021)

Abstract

Purpose of present research was to identify the factors affecting the effectiveness of educational leaders in multi-grade schools in Guilan province. The research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation method. The statistical population of the study includes all teachers of multi-grade primary schools in Guilan province with 1945 people. Based on Morgan table, a sample of 322 people was selected by stratified random sampling method. The data collection tool is a researcher-made questionnaire whose validity was confirmed by experts and reliability was obtained using Cronbach's alpha of 0.91. SPSS software and exploratory factor analysis were used to analyze the data. Based on the results, the factors affecting the effectiveness of educational and training leaders were summarized in eight factors, respectively: the personal and personality traits of the leader; Supervision and guidance; Technical knowledge and skills of the leader; Constructive and participatory atmosphere of the school; Motivate and support colleagues; effective communication; Growth and empowerment of colleagues; Environmental and contingent conditions of the school. Which in total explain 73.32% of the total variance. Among these factors, the personal and personality traits of the leader with 11.15% have the largest share in the effectiveness of educational leaders. Therefore, those who seek effective supervision and leadership in education should consider these factors.

Keywords: Educational leaders, Effectiveness, Multi-grade teachers, Primary schools.

شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی از دیدگاه

معلمان چندپایه استان گیلان

افشین عابدی نیا^{۱*}، عادل زاهد بابلان^۲، مهدی معینی کیا^۳، تقی اکبری^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۴. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه استان گیلان بود. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و به روش توصیفی-همبستگی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان به تعداد ۱۹۴۵ نفر بود. بر مبنای جدول مورگان، نمونه‌ای به حجم ۳۲۲ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن توسط اساتید صاحب نظر تأیید و پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰.۹۱ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. براساس نتایج تحلیل، عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی به ترتیب در هشت عامل خلاصه شدند: ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر؛ نظارت و راهنمایی؛ دانش فنی و مهارتی راهبر؛ جو سازنده و مشارکتی مدرسه؛ ایجاد انگیزش و حمایت از همکاران؛ ارتباط مؤثر؛ رشد و توانمندسازی همکاران؛ شرایط محیطی و اقتضایی مدرسه که در مجموع ۷۳.۳۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. از بین این عوامل، ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر با ۱۱/۱۵ درصد داری بیشترین سهم در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی است. بنابراین، افرادی که به دنبال نظارت و راهبری اثربخشی در آموزش و پرورش هستند باید این عوامل را مد نظر قرار دهند.

واژگان کلیدی: اثربخشی، راهبران آموزشی و تربیتی، مدارس ابتدایی، معلمان چندپایه.

مقدمه

نیروی انسانی به عنوان مهمترین سرمایه هر سازمان به حساب می‌آید. منابع انسانی با توجه به توانمندی‌های نامحدود فکری، در تحول سازمان نقش محوری دارد. هر نهادی برای رسیدن به عملکرد شغلی مطلوب و کارایی و بهره‌وری مؤثر، در پی راه‌هایی است که کارکنان را به حدی از توانایی برساند که تأثیر بیشتری بر روی کارشان بگذارند (محمدی مقدم و عباسپور، ۱۳۹۳). آموزش و پرورش به عنوان نهادی پویا و در حال تغییر به رهبری و نظارت نیاز حیاتی دارد، تا اطمینان حاصل کند که منابع انسانی و مادی به اثربخش‌ترین و کارآمدترین وجه در جهت بهبود و توسعه یادگیری دانش‌آموزان صرف می‌شود (باویر، خوب‌آیند و دوستی، ۱۳۹۷). به منظور بهبود مدیریت و تسهیل امر نظارت و راهنمایی بر فعالیتهای آموزشی و پرورشی، افرادی توانمند به عنوان راهبر آموزشی با اهداف ارتقای کیفی امور آموزشی و تربیتی، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، افزایش سطح علمی فراگیران و جلوگیری از افت تحصیلی با ارائه خدمات مشاوره‌ای و راهنمایی به کار گرفته شدند.

راهبر آموزشی فردی از نیروهای رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که با وجود شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی روزآمد، هدایت، راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مناسب با تمرکز بر فعالیتهای مدارس و مدیران، معلمان و سایر کارکنان در جهت دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای کارکنان، در راستای تحقق اهداف آموزش و پرورش بر عهده دارد (دفتر آموزش دبستانی، ۱۳۹۸). راهبران آموزشی و تربیتی از سال ۱۳۹۵ با پست سازمانی «راهبر آموزشی و تربیتی» در مدارس چندپایه روستایی و عشایری در مناطق محروم سراسر کشور به کارگرفته شدند که در واقع، مسئولیت نظارت و رهبری بر فرایند یاددهی-یادگیری کلاس‌های چندپایه را بر عهده دارند و به معلمان در ارائه طرح درس‌های جامع، تدریس مطالب و موضوعات درسی به صورت همزمان برای پایه‌های مختلف در یک کلاس یاری می‌رسانند. راهبران آموزشی و تربیتی جایگزین مدیران

مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شده‌اند تا ضعف‌های حوزه نظارت و رهبری این طرح را پوشش داده و تحولی اساسی در حوزه رهبری آموزشی مدارس چندپایه ایجاد کنند.

وظیفه رهبری آموزشی و تربیتی در مدارس مستقل بر عهده مدیر مدرسه است. این مهم در مدارس چندپایه بر دوش راهبران آموزشی و تربیتی است، در مدارس چندپایه مدیرآموزگاران با توجه به محدودیت زمانی، علاوه بر مدیریت مدرسه، وظیفه تدریس در کلاس‌های درس را نیز بر عهده دارد. از طرفی، به کارگیری انواع نیروها در دوره آموزش ابتدایی اعم از نیروهای جدیدالاستخدام، سرباز معلمان، نیروهای شرکتی، حق‌التدریسی‌ها، مربیان پیش‌دبستانی و سوادآموزان نهضتی که با محتواهای آموزشی کتب درسی آشنایی آن‌چنانی ندارند؛ هدایت و راهبری اثربخشی را از طرف راهبران آموزشی و تربیتی جهت تسهیل فرایندهای آموزش و یادگیری این مدارس می‌طلبند (عابدی‌نیا، ۱۳۹۹).

در گذشته‌های نسبتاً دور، راهنمای‌های تعلیماتی مفهومی بیشتر شبیه بازرسی و رعایت ضوابط آموزشی داشت. اما امروزه راهبری در نظارت تحولی به دنبال ایجاد یک مدل همکارانه بین خود و معلم است تا به معلم کمک کند که از هم و با هم یاد بگیرند و به اصلاح و بهبود تدریس و فعالیت‌هایی که منجر به رشد دانش‌آموزان می‌شود بپردازند (گلیکمن، گوردون^۱ و گوردون، ۱۳۹۱). بنابراین، راهبر آموزشی یاری‌رسان آموزشی و بهبوددهنده فرایند آموزش و عملی است که معلم و دانش‌آموز را یک قدم به پیش می‌برد. این شیوه از نظارت، سبب تغییرات در رفتار معلم می‌شود که سبب افزایش کیفیت یادگیری و آموزش می‌شود (گلانز^۲، ۲۰۱۲). در حقیقت، رهبری فعالیتی سازمانی است که فرصت‌های یادگیری را برای توسعه حرفه‌ای معلمان و به منظور پیشرفت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی فراهم می‌کند (رجب‌زاده، لسانی و مطهری‌نژاد، ۱۳۹۴). به طور کلی بنابر تعریف‌های گوناگون صاحب‌نظران از نظارت و راهبری آموزشی، همه دیدگاه‌ها به اصلاح فرایند آموزشی و یادگیری اتفاق نظر دارند. بنابراین، کیفیت آموزش به عنوان اولین اولویت راهبر

1. Glickman & Gordon
2. Jeffrey glanz

آموزشی اثربخش است (زاهدبایلان و همکاران، ۱۳۹۹). منظور از کیفیت آموزش؛ انجام تغییرات مدنظر به صورت مطلوب و موفقیت‌آمیز در فراگیران می باشد (خدیوی و سید کلان، ۱۳۹۷). رهبری موفق برای موفقیت مدارس و سیستم‌های آموزش و پرورش لازم می‌باشد (بوش^۱، ۲۰۰۷). مدرسی که تحت عنوان مدارس موفق نام گرفته‌اند از رهبری شایسته و متمایزی برخوردار بوده‌اند (هابر^۲، ۲۰۰۹). یک رهبر موفق می‌تواند عامل ایجاد تغییرات مثبت در موفقیت دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه‌ای باشد که آن را رهبری می‌کند (لامبرت^۳، ۲۰۰۶). رهبران آموزشی در مدارس باید دارای ویژگی‌های فردی و مهارت‌های حرفه‌ای ویژه‌ای باشند تا توان رویارویی و پاسخگویی به نیازهای رو به رشد دانش‌آموزان را داشته باشند (ساگرو^۴، ۲۰۱۵). طی سال‌های اخیر کاهش کیفیت آموزش و پرورش به فقدان رهبری و ضعف مدیریت افرادی که مسئولیت اجرایی در مدارس داشتند، نسبت داده شده است (نک و مانز^۵، ۲۰۱۳). بی‌شک مدارس کشور ما نیز بدون رهبری آموزشی مؤثر و موفق قادر به اصلاح و بهبود عملکرد خود و نیز پاسخگویی مسئولیت‌های روزافزون خویش نخواهند بود (مرد، زین‌آبادی و آراسته، ۱۳۹۶). نقش نظارت و راهنمایی تا قبل از ۱۳۹۵، توسط مدیران مجتمع‌های آموزشی انجام می‌گرفت که مطالعات زیادی هم در این زمینه انجام گرفته است. نتایج تحقیق اکبرزاده، وحدانی‌اسدی و تنهای‌رشوانلو (۱۳۹۱) نشان می‌دهد مجتمع‌ها کمترین تأثیر را در فعالیتهای آموزشی و پرورشی و فعالیت‌های کلاس درس داشته است. با افزایش چالش‌های جدید در مدارس نسبت به دهه‌های گذشته، تنها با روش‌های سنتی مدیریتی و بدون ایفای نقش‌های مؤثر رهبری، اثربخشی مدارس به کندی پیش می‌رود، حتی در مواردی، امکان‌پذیر نمی‌باشد (مهدوی‌پور، ۱۳۹۷).

برای دستیابی به این که راهبری آموزشی اثربخش چه ویژگی‌هایی دارد و به چه شیوه‌ای و با کدام اصول نظارتی انجام می‌گیرد. باید عوامل مؤثر بر اثربخشی فعالیت‌های آنان با مطالعه نظریه‌ها و مکاتب رهبری و پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط مورد بررسی و شناسایی قرار گیرد. یکی

1. Bush
2. huber
3. Lambert
4. Sugrue
5. Neck & Manz

از این عوامل، سبک رهبری است که نقش بسیار مهمی در اثربخشی فردی و سازمانی دارد و تعیین‌کننده جو حاکم بر سازمان و تعامل راهبران آموزشی با زیردستان خود است. بنابر تئوری‌های اقتضایی رهبری یک قاعده مشخص یا بهترین سبک برای رهبری وجود ندارد و اثربخشی رهبر تابعی از رهبر (ارزش‌ها و اعتقادات رهبر، دانش و آگاهی‌ها)، پیروان (مسئولیت‌پذیری، همسویی با اهداف سازمان و تجربیات آنان، میزان مستقل‌بودن)، موقعیت و شرایط (محیطی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی) است (شمس مورکانی، ۱۳۸۹). براساس نظریه مسیر-هدف؛ راهبران اثربخش راه را نشان می‌دهند و به پیروان خود کمک می‌کنند که به هدف مورد نظر خود دست یابند تا موانع و مشکلات را از بین ببرند. رفتار راهبران متناسب با عوامل مرتبط با محیط و زیردستان به صورت ارشادی، حمایتی و مشارکتی می‌باشد. پس راهبران برای کسب موفقیت باید با توجه به محیط (ساختار کار، سیستم رسمی اختیارات) و ویژگی پیروان، شیوه رهبری خود را تغییر دهند (استیون پی^۱، ۱۹۷۷). مکتب هوش هیجانی؛ داشتن هوش هیجانی بالا را لازمه کار راهبری می‌داند مؤلفه‌های هوش هیجانی شامل خودآگاهی، خودتنظیمی، انگیزش، همدلی و مهارت‌های اجتماعی می‌باشد (کوپرز و ویلبر^۲، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش حجازی (۱۳۹۷) نشان داد آثار مستقیم هر یک از مؤلفه‌های هوش هیجانی با پیشرفت‌گرایی شغلی مثبت و معنادار است.

شمس مورکانی (۱۳۸۹) در پاسخ به سؤال «چه چیزی رهبری را اثربخش می‌سازد؟» عوامل سلامتی روانی و فیزیکی، دانش و فراست، اهداف روشن و ارزشمند، اعتقاد، احساس مسئولیت، انگیزش، ابتکار را برمی‌شمارد. در پژوهشی کالج ملی برای آموزش و رهبری^۳ (۲۰۱۰) اصول کلیدی موفقیت راهبران آموزشی را شامل: تعریف چشم‌انداز، ارزش‌ها و جهت؛ ایجاد اعتماد؛ بهبود شرایط برای تدریس و یادگیری؛ ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری؛ بازسازی بخش‌هایی از سازمان و طراحی مجدد نقش‌ها و مسئولیت‌ها؛ ارتقای کیفیت معلمان؛ ایجاد همکاری داخلی؛ ایجاد روابط قوی خارج از مدرسه می‌داند. بیک‌مور^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش خود در مدارس متوسطه در بریتانیا، به این نتیجه

-
1. Steven p
 2. Kupers & Weibler
 3. National College for Teaching and Leadership
 4. Bickmore

رسید که مدیران مدارس، با استفاده از ایجاد ساختارهای حمایت‌کننده و ایجاد روابطی آمیخته با اعتماد در معلمان، نسبت به ایجاد جوی سازنده و حمایتی در مدرسه اقدام می‌کنند و این روش، بر پیشرفت تحصیلی و تعالی مدارس اثر قابل ملاحظه‌ای گذاشته است که تحقق این مسئله جز از طریق ایفای نقش رهبری آموزشی توسط مدیران و معلمان ارشد امکان‌پذیر نخواهد بود. نتایج پژوهش نصیری ولیک‌بنی و ساکی (۱۳۹۵) در مدارس استان همدان نشان داد که میانگین عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل در رشته مدیریت آموزشی بیشتر از میانگین عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل در سایر رشته‌ها، در به کارگیری سبک‌های رهبری است. لذا از نظر معلمان، مدیران فارغ‌التحصیل در رشته مدیریت آموزشی عملکرد بهتری را در استفاده از سبک‌های رهبری مدارس نسبت به مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها دارند.

شناسایی همه عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران، کاری بس گسترده است در این مطالعه سعی شده است تا علاوه بر موارد یادشده، فهرستی از مؤلفه‌های اصلی و پراهمیت مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی براساس نتایج جدیدترین تحقیقات داخلی و خارجی انجام گرفته در این حوزه، مطابق با جدول ۱ جمع‌آوری شود.

جدول ۱. مؤلفه‌های مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی

تحقیقات داخلی	عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی
همت‌یار و همکاران (۱۳۹۸)	ابعاد شخصیتی، ارزشی، دانش حرفه‌ای، تفکر استراتژیک، شناختی و مهارت مدیریت روابط.
مهدوی‌پور (۱۳۹۷)	مهارت ترسیم چشم‌انداز، مهارت برقراری ارتباط مؤثر، مهارت رشد پیروان، مهارت هدایت و راهنمایی پیروان، مهارت خودرهبری.
افروز، نامور و ستاری (۱۳۹۷)	دانش، مهارت، نگرش، سلامت روان.
مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۶)	تعیین جهت، مدیریت فرهنگ و جو سازمانی، نظارت و ارزیابی آموزشی، مدیریت بر فرایند یادگیری در مدرسه، رشد و توسعه حرفه‌ای.
اسدالهی (۱۳۹۶)	عوامل زمینه‌ای نظارت آموزشی اثربخش (ویژگی‌های مدیر، مهارت‌های مدیر و نیازها)، اقدامات و راهبردها نظارت آموزشی اثربخش (جلسات نظارتی، مشاهدات کلاسی، برقراری ارتباط مؤثر، تغییر و نوآوری، بکارگیری فناوری، تأمین بهداشت و ایمنی مدرسه، ایجاد انگیزه، توسعه حرفه‌ای، روابط انسانی مطلوب و رشد و پیشرفت دانش‌آموزان).
وشنی (۱۳۹۶)	سبک‌های نظارت و راهنمایی، سابقه خدمت و سطح تحصیلات.
نیکنامی (۱۳۹۶)	جو مدرسه، معلم، دانش‌آموز، فرهنگ، سوابق آموزشی و فرهنگی دانش‌آموز، وضعیت اجتماعی-اقتصادی منطقه آموزشی و دانش‌آموز.

تحقیقات داخلی	عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی
خرسندی (۱۳۹۵)	عوامل محیطی (تجربه رهبری، ارتباط اجتماعی، تحصیلات)، عوامل فردی (خصوصیات ظاهری، ثبات نظر، ابتکار، صداقت، وسعت نظر، هوش عاطفی، علاقه، برون‌گرا، اعتماد به نفس، توفیق‌طلبی، انعطاف) و عوامل سیستمی (ساختار کار، کنترل، رشد حرفه‌ای معلمان، مشارکت، ایجاد انگیزه، قدرت شخصی، قدرت پست و مقام، انسان‌گرایی).
هوی و میسکل به نقل از میرکمالی (۱۳۹۵)	شخصیتی (اعتماد به نفس، تمامیت، برون‌گرایی، بلوغ عاطفی، تحمل فشار)، انگیزه‌های (نیازهای کار و روابط، انتظارات، خودکارآمدی، نیازهای قدرت و موفقیت‌محوری) و مهارتی (فنی، رابطه‌ای و ادراکی).
عامری‌فر و جهانی (۱۳۹۲)	فرهنگ سازمانی، توجه به تیم و شبکه کاری.
روبرت ^۱ و همکاران (۲۰۱۸)	مدیریت منابع، چشم‌انداز رهبری، برقراری شبکه‌ای از ارتباطات مؤثر با معلمان، اولیا و دانش‌آموزان و ذینفعان، برنامه‌ریزی راهبردی، همکاری
کاربوگ، مارزانو و توف ^۲ (۲۰۱۷)	استراتژی و رفتار، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی، تأمل در آموزش، همکاری حرفه‌ای.
جیلز ^۳ (۲۰۱۶)	اخلاق، خودسازماندهی، یادگیری کارا، تمهیدات رشد، ارتباط و تعلق.
کارا و اوروک ^۴ (۲۰۱۵)	مهارت‌های ارتباطی، مدیریتی، شناختی، تعیین و توضیح چشم‌انداز، همدلی و استفاده مؤثر از فناوری.
آریراتانا ^۵ و همکاران (۲۰۱۵)	ارتباطات، توسعه روابط بین‌فردی، صلاحیت رهبری، کار تیمی، تفکر تحلیلی و حل خلاق مسئله، حرفه‌ای‌گرایی و اخلاق‌مداری، استفاده از فناوری اطلاعات.
ادو ^۶ و همکاران (۲۰۱۴)	اصل تواضع، مسئولیت‌پذیری، تغییرپذیری، کرامت انسانی، محرمانگی
گلیکمن، گوردون و گوردون (۱۳۹۱)	کمک مستقیم به معلم، رشد حرفه‌ای معلمان، توسعه گروهی معلمان، برنامه‌ریزی درسی، اقدام‌پژوهی، دانش، مهارت‌های ارتباطی و فنی.
کرک پاتریک و لوک ^۷ (۱۹۹۱)	جاه‌طلبی (دارای امیال و آرزوها)، صداقت و راستی، هوش سرشار، تمایل به رهبری، هدایت و نفوذ در دیگران، اعتماد به نفس، دانش فنی.

پس از تجزیه و تحلیل مطالب مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی در این پژوهش مؤلفه‌های زیر به عنوان عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی که به لحاظ مستندات علمی معتبر و از نظر بسامد، بیشترین تکرار و تأکید را داشته است شناسایی شد: خصوصیات ظاهری، سلامتی، تحصیلات، تجربه رهبری، صداقت، خلاقیت، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، تعهد، ایجاد انگیزه،

1. Robert
2. Carbaugh, Marzano & Toth
3. Giles
4. Kara & Erturk
5. Ariratana
6. Adu
7. Kirkpatrick & Locke

تعریف چشم‌انداز، احترام متقابل، دانش حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای، برنامه‌ریزی، مدیریت منابع، تکنولوژی آموزشی، کاربست فناوری، تصمیم‌گیری، توجه به شرایط و موقعیت، مهارت‌های ارتباطی، ملاحظات فردی، نگرش، همدلی، ساختار کار، جو مدرسه، فرهنگ سازمانی، قدرت رهبری، همکاری و مشارکت، رشد حرفه‌ای معلمان، ارزشیابی، انگیزه، خودآگاهی، مدیریت عواطف، مهارت اجتماعی، ارتقای کیفیت آموزش، نظارت و راهنمایی.

دانش موجود در زمینه مهارت‌های مورد نیاز رهبران مدارس به ویژه دانش بومی، از غنای کافی برخوردار نیست (مرد، زین‌آبادی و آراسته، ۱۳۹۶). هر یک از مطالعات به صورت تک‌بعدی تأثیر عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را بررسی کرده‌اند. این پژوهش به صورت جامع به مطالعه همه عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران می‌پردازد. در ضمن واژه «راهبر آموزشی و تربیتی» واژه جدیدی در آموزش و پرورش می‌باشد. بنابراین، باید این شیوه جدید نظارت و رهبری در ایران بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد تا الگوها و نظریه‌های رهبری آموزشی مطرح شده از سوی صاحب نظران خارجی با ساختار فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور بومی‌سازی شود و عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی شناسایی شود تا راهبران را برای نظارتی کارآمدتر و هماهنگ‌تر برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان، تسهیل و بهبود یادگیری دانش‌آموزان یاری کند. با توجه به مطالب ارائه شده محقق در نظر دارد به سؤالات اساسی زیر پاسخ دهد:

۱. عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان کدامند؟

۲. سهم هر یک از عوامل در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی چه میزان است؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به روش توصیفی از نوع همبستگی تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده است و محقق به دنبال تلخیص یا دسته‌بندی کردن گویه‌های زیادی در قالب تعدادی عامل محدود است تا خصیصه‌های زیربنایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را مشخص کند. از لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. جامعه آماری آن را معلمان مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان در

سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل داده‌اند. که به تعداد ۱۹۴۵ نفر (۷۱۶ نفر زن و ۱۲۲۹ نفر مرد) می‌باشد. براساس جدول کرجسی مورگان تعداد ۳۲۲ نفر (۱۱۸ نفر زن و ۲۰۴ نفر مرد) به روش نمونه‌گیری نسبتی - تصادفی به عنوان نمونه تعیین شد با توجه به جدید بودن موضوع، پرسشنامه استاندارد وجود نداشت ابزار گردآوری اطلاعات مورد نظر پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته «شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی» است که شامل ۸۶ گویه است برای دستیابی به مؤلفه‌ها و سؤالات پرسشنامه، ضمن مطالعه دیدگاه‌های مکاتب رهبری، نظریه‌ها و مدل‌های نظارت، کتب و نیز مقالات داخلی و خارجی متعدد، براساس مبانی و پیشینه نظری پژوهش و نظرخواهی از استادان، صاحب‌نظران و معلمان و ضمناً با بهره‌گیری از پرسشنامه ارزیابی اجرای طرح راهبران آموزشی و تربیتی دفتر آموزش دبستانی، آیین‌نامه‌ها، شرح وظایف راهبران (دفتر آموزش دبستانی، ۱۳۹۸) و تجارب زیسته خود (راهبر آموزشی و تربیتی هستم)، فهرستی از مهمترین مؤلفه‌های مرتبط با موضوع، که به لحاظ مستندات علمی معتبر و از نظر بسامد، بیشترین تکرار و تأکید را در مقالات داشته‌اند استخراج شد. طرح اولیه پرسشنامه توسط چند نفر از متخصصان، از جمله اساتید راهنما و مشاور مربوطه بررسی شد که پس از اصلاح و بازنگری موارد پیشنهادی، پرسشنامه پایانی به صورت الکترونیکی طراحی شد و اعتبار صوری و محتوایی آن نیز از سوی متخصصان صاحب‌نظر مورد تأیید قرار گرفت. با ارسال لینک پرسشنامه از پاسخ‌دهندگان خواسته شد میزان تأثیر هر یک از گویه‌ها بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را بر مبنای مقیاس پنج‌درجه‌ای طیف لیکرت (خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲، خیلی کم = ۱) مشخص کنند. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب همبستگی آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ محاسبه شد که نشان‌دهنده توان بالای پرسشنامه است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی از جمله تحلیل عاملی اکتشافی به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام گرفت به منظور تأیید مناسب بودن تحلیل عاملی و رعایت پیش‌شرط‌های آن از آزمون‌های بارتلت و کفایت نمونه (KMO)^۱ استفاده شد.

1. Kaiser-Meyer-olkin

یافته‌های پژوهش

خصوصیات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی و سابقه خدمت به شرح جدول ۲ است.

جدول ۲. فراوانی نمونه

متغیرها	مقادیر	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۱۸	۳۷
	مرد	۲۰۴	۶۳
مدرک تحصیلی	دیپلم	۸	۳
	فوق دیپلم	۲۹	۹
	کارشناسی	۲۰۷	۶۴
سابقه خدمت	کارشناسی ارشد و بالاتر	۷۶	۲۴
	زیر ۷ سال	۴۷	۱۵
	۸ تا ۱۵ سال	۶۴	۲۰
	۱۶ تا ۲۴ سال	۶۹	۲۱
	بالای ۲۵ سال	۱۴۲	۴۴

مطابق با جدول ۲، ۳۷ درصد از کل پاسخ‌دهندگان را زنان، ۶۳ درصد را مردان تشکیل می‌دهند. تعداد مردان تقریباً دو برابر زنان می‌باشند. بیش از نیمی (۶۴ درصد) از افراد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی هستند و ۴۴ درصد از شرکت‌کنندگان سابقه بالای ۴۵ سال دارند.

سؤال اول: عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان کدامند؟

پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه، داده‌ها وارد نرم‌افزار SPSS شد به روش تحلیل عاملی اکتشافی تجزیه و تحلیل شد. نتایج آن به شرح جداول زیر می‌باشد.

جدول ۳. نتایج آزمون KMO و آزمون بارتلت

شاخص آماری	مقدار
KMO	۰٫۹۸
آزمون بارتلت	۳۱۰۸۷٫۶
درجه آزادی	۳۶۵۵
ضریب معناداری	۰٫۰۰۰

براساس جدول ۳ مقدار KMO برابر با ۰٫۹۸ است. چون این مقدار بزرگتر از ۰٫۹ می باشد نشان می دهد کفایت نمونه مورد نظر، برای تحلیل عاملی کافی است. همچنین مقدار بار تلت برابر ۳۱۰۸۷/۶ با درجه آزادی ۳۶۵۵ و $\text{sig} = ۰٫۰۰$ است با توجه به اینکه مقدار sig کمتر از ۰٫۰۵ است، نشان می دهد داده ها قابلیت تحلیل عاملی دارند. همچنین، با توجه به مقدار KMO و بار تلت می توان نتیجه گرفت که پیش شرط های اساسی برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی رعایت شده است و می توان از این روش استفاده کرد.

جدول ۴. تبیین واریانس

ردیف	مقادیر ویژه اولیه			مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شونده بدون چرخش			مقادیر ویژه و درصد واریانس تبیین شونده با چرخش		
	کل	درصد واریانس	درصد واریانس تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد واریانس تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد واریانس تجمعی
۱	۵۴٫۲۲	۶۳٫۰۴	۶۳٫۰۴	۵۴٫۲۲	۶۳٫۰۴	۶۳٫۰۴	۹٫۵۹	۱۱٫۱۵	۱۱٫۱۵
۲	۱٫۶۰	۱٫۸۶	۶۴٫۹۰	۱٫۶۰	۱٫۸۶	۶۴٫۹۰	۹٫۲۳	۱۰٫۷۳	۲۱٫۸۹
۳	۱٫۳۸	۱٫۶۱	۶۶٫۵۲	۱٫۳۸	۱٫۶۱	۶۶٫۵۲	۸٫۸۲	۱۰٫۲۶	۳۲٫۱۵
۴	۱٫۳۵	۱٫۵۷	۶۸٫۱۰	۱٫۳۵	۱٫۵۷	۶۸٫۱۰	۸٫۷۸	۱۰٫۲۱	۴۲٫۳۷
۵	۱٫۲۶	۱٫۴۶	۶۹٫۵۶	۱٫۲۶	۱٫۴۶	۶۹٫۵۶	۷٫۵۷	۸٫۸۰	۵۱٫۱۸
۶	۱٫۱۳	۱٫۳۲	۷۰٫۸۹	۱٫۱۳	۱٫۳۲	۷۰٫۸۹	۷٫۲۹	۸٫۴۸	۵۹٫۶۶
۷	۱٫۰۶	۱٫۲۴	۷۲٫۱۳	۱٫۰۶	۱٫۲۴	۷۲٫۱۳	۶٫۸۱	۷٫۹۲	۶۷٫۵۹
۸	۱٫۰۲	۱٫۱۹	۷۳٫۳۲	۱٫۰۲	۱٫۱۹	۷۳٫۳۲	۴٫۹۲	۵٫۷۳	۷۳٫۳۲
۹	۰٫۸۷	۰٫۹۹	۷۴٫۳۳						
۱۰	۰٫۸۶	۰٫۹۸	۷۵٫۳۲						
۱۱	۰٫۷۷	۰٫۹۰	۷۶٫۲۲						
۱۲	۰٫۷۲	۰٫۸۴	۷۷٫۰۷						
..									
۸۶	۰٫۰۴	۰٫۰۵	۱۰۰						

جدول ۴ مقادیر ویژه اولیه، درصد واریانس تبیین شده و تجمعی مؤلفه های استخراج شده را بدون چرخش و با چرخش نشان می دهد. مقادیر ویژه اولیه باید بزرگتر از یک باشد، هر چه این مقدار از

یک بزرگتر باشد، نشان‌دهنده آن است که مؤلفه مورد نظر واریانس بیشتری را تبیین می‌کند و بدین ترتیب مؤلفه‌های پایین‌تر در تبیین واریانس نقش کم‌تری دارند. بنابراین، از بین عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی در این مطالعه (۸۶ عامل) مقادیر ویژه ۸ عامل بزرگتر از یک است. این ۸ عامل در مجموع، ۷۳/۳۲ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند که براساس نزدیکی ضریب همبستگی مطابق با جدول ۵ گروه‌بندی و نا گذاری شده است.

سوال دوم: سهم هر یک از عوامل در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان به چه میزان است؟

جدول ۵. ماتریس عوامل چرخش یافته

بار عاملی	عامل اول: ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر ۱۱/۱۵
۰/۶۴۳	داشتن وجدان و قضاوت اخلاقی
۰/۶۱۴	برخورداری از مقبولیت و محبوبیت اجتماعی
۰/۵۹۴	اعتقاد قلبی و درونی به راهبری آموزشی و تربیتی
۰/۵۶۰	صادق و راستگو بودن
۰/۵۴۷	احساس مثبت از برخوردها و روابط اجتماعی
۰/۵۲۲	داشتن اعتماد به نفس
۰/۴۹۰	تبحر در رهبری گروه با ایجاد تفاهم و همکاری
۰/۴۸۹	احساس تعهد نسبت به آینده دانش‌آموزان
۰/۴۸۷	داشتن تجربه تدریس در کلاس‌های چندپایه
۰/۴۸۶	داشتن رضایت شغلی
۰/۴۶۱	داشتن دانش حرفه‌ای جهت موفقیت مدرسه
۰/۴۵۹	علاقه زیاد نسبت به فعالیت‌های دسته‌جمعی
۰/۴۴۷	داشتن تحصیلات عالی در گرایش‌های علوم تربیتی
۰/۴۱۶	ظاهری مناسب و آراسته
۰/۵۱۴	برخورداری از سلامتی جسمانی و روانی

عامل دوم: نظارت و راهنمایی ۱۰/۷۳	
۰/۶۱۹	بازدید از کلاس درس با هدف بهبود آموزشی، نه مچ‌گیری از همکاران
۰/۶۱۱	ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب برای تقویت قوت‌ها و از بین بردن ضعف‌ها
۰/۵۵۲	ارائه خدمات آموزشی و نظارتی در زمینه برنامه‌های سالانه و اجرایی مدرسه
۰/۵۴۷	جلوگیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان با ارائه خدمات مشاوره‌ای و آموزشی
۰/۵۲۸	مهارت تحلیل مسائل با ارائه راهکارهای مناسب
۰/۵۲۶	ارائه خدمات آموزشی و نظارتی در زمینه تدوین برنامه هفتگی خاص کلاس‌های چندپایه
۰/۵۲۵	بازدید و پیگیری مستمر از روند اجرای فرایند آموزشی و تربیتی
۰/۴۹۵	توانایی کنترل و هدایت امیال و حالات روحی مخرب
۰/۴۶۹	آموزش نحوه استفاده از وسایل کمک آموزشی به معلمان
۰/۴۵۸	ارزشیابی مستمر عملکرد معلمان
۰/۴۳۲	اهمیت دادن به نظرات و عقاید دیگران
۰/۴۲۷	اشتراک‌گذاری مستمر اطلاعات و دانش شغلی و یافته‌های جدید
۰/۴۱۳	ارزیابی اجرای صحیح برنامه‌های درسی و آموزشی مدرسه
۰/۴۰۰	شفاف‌سازی دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها برای همکاران
۰/۳۸۱	حمایت از معلمان در استفاده اثربخش از زمان با طراحی طرح درس چندپایه
عامل سوم: دانش فنی و مهارتی راهبر ۱۰/۲۶	
۰/۶۱۱	داشتن مهارت‌های نظارتی مانند مهارت‌های مشاهده، برنامه‌ریزی و ارزیابی
۰/۶۰۵	داشتن دانش حرفه‌ای برای رشد معلم
۰/۵۷۳	داشتن دانش روش‌های نوین تدریس و یادگیری
۰/۵۳۶	قدرت تخصص علمی برتر در زمینه دانش، مهارت و توانایی‌ها
۰/۵۲۴	داشتن تجربیات موفق در سمت مدیر مدرسه
۰/۴۹۳	تصمیم‌های قاطع و بدون تزلزل
۰/۴۸۴	داشتن سواد رسانه‌ای و فناوریانه
۰/۴۶۹	داشتن ایده‌های خلاق در آموزش و پرورش
۰/۴۶۲	آشنایی کامل با قوانین آموزشی و اداری
۰/۳۶۹	تمایل به دیر قضاوت کردن و فکر کردن پیش از انجام یک کار
۰/۳۴۷	مدیریت منابع و امکانات برای استفاده بهینه
۰/۳۸۳	اشرافیت به اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی

عامل چهارم: جو سازنده و مشارکتی مدرسه ۱۰/۲۱	
۰/۶۷۳	توجه به ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدرسه
۰/۵۹۷	بهره‌گیری از مشارکت همه اعضای مدرسه در اتخاذ تصمیم‌ها
۰/۵۶۲	جو و فرهنگ مثبت و سازنده در مدرسه
۰/۵۴۲	خوش‌بینی حتی در مواجهه با شکست
۰/۵۴۲	همکاری و مشارکت با کلیه مخاطبان و ذینفعان در مدرسه و خارج از آن
۰/۵۱۵	گرایش به پیگیری اهداف با انرژی و استمرار
۰/۴۸۷	اشتیاق فراوان نسبت به کار و کسب موفقیت
۰/۴۵۲	احساس مسئولیت نسبت به وظایف خود در مدرسه
۰/۳۹۹	اعتمادسازی و مورد پذیرش واقع شدن در بین همکاران
۰/۳۹۹	شرکت در جلسات شورای معلمان، انجمن اولیا و مربیان، مدرسه و ...
۰/۳۷۸	خودسنجی واقع‌گرایانه و خودانتقادی
۰/۳۸۲	مشارکت فعال در اجرای مناسبت‌ها (ملی، مذهبی و فرهنگی)
۰/۳۷۰	بهداشت و فضای روانی حاکم بر مدارس
عامل پنجم: ایجاد انگیزش و حمایت از همکاران ۸/۸۰	
۰/۶۳۹	ستایش و قدردانی از فعالیت‌های خلاقانه همکاران
۰/۵۴۶	تشویق همکاران جهت رشد و توسعه حرفه‌ای خود
۰/۵۱۲	ترغیب همکاران برای دستیابی به اهداف مدرسه به نحو احسن
۰/۵۰۲	احساس تعهد نسبت به آینده معلمان
۰/۴۵۸	تقدیر و سپاسگزاری از همکاران برتر و موفق
۰/۴۵۶	احساس همدردی و درک عاطفی همکاران
۰/۴۴۶	ایجاد محیط دوستانه و حمایت‌کننده در مدرسه
۰/۴۳۵	توانایی تشخیص و درک حالات روحی و احساسات خود و تأثیر آن بر معلمان
۰/۴۰۱	حمایت از همکاران برای انجام بهتر کارهایشان
عامل ششم: ارتباط مؤثر ۸/۴۸	
۰/۶۵۰	توانایی برقراری ارتباطات و تعاملات انسانی مؤثر
۰/۵۱۰	ایجاد نشاط و شادابی در مدرسه با حضور راهبران آموزشی و تربیتی
۰/۴۷۹	قدرت جذب و نفوذ در افراد و مورد پذیرش واقع شدن
۰/۴۷۱	سهولت در برقراری روابط با گروه‌های جدید
۰/۴۶۹	وفاداری همکاران به رهبران آموزشی و تربیتی
۰/۴۶۶	محول کردن برخی اختیارات به همکاران خود
۰/۴۴۵	توانایی رهبری تغییر و قدرت قانع‌کنندگی
۰/۴۱۶	احترام متقابل بین راهبران آموزشی و تربیتی با همکاران

عامل هفتم: رشد و توانمندسازی همکاران ۷،۹۲	
۰،۵۶۰	تخصص در پرورش و شکوفایی توانایی‌های بالقوه افراد
۰،۵۳۶	معرفی منابع علمی لازم جهت رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان
۰،۴۷۸	آموزش نحوه به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی
۰،۴۶۸	شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمان در اجرای صحیح برنامه درسی
۰،۴۶۲	داشتن مهارت رشد حرفه‌ای و بهسازی آموزشی
۰،۴۵۰	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، گارگاه‌های آموزشی و اقدام‌پژوهی
۰،۴۳۵	تعیین سطح انتظارات و اهداف روشن و مشخص برای همکاران
۰،۴۱۵	آموختن از دیگران به منظور بهبود عملکرد خویش
هشتم: شرایط محیطی و اقتضای مدرسه ۵،۷۳	
۰،۶۲۵	تجزیه و تحلیل موضوعات مختلف با توجه به شرایط و موقعیت، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منطقه آموزشی معلمان
۰،۵۵۶	تجزیه و تحلیل موضوعات مختلف با توجه به شرایط و موقعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منطقه آموزشی دانش‌آموزان
۰،۵۳۶	در نظر گرفتن نیازهای فردی مخاطبان در راستای ارائه خدمات آموزشی و تربیتی

در جدول ۵، عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی براساس نزدیکی ضریب همبستگی، گروه‌بندی و نام‌گذاری شده است. همچنین، ترتیب و اهمیت عامل‌ها و متغیرها در تحلیل و مقدار واریانس تبیین‌شده ارائه شده است. در ضمن، به علت هم‌سنج‌بودن و داشتن رابطه بالا گویه «برخوداری از سلامتی جسمانی و روانی» از عامل دوم به عامل اول و گویه «شرافیت به اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی» از عامل پنجم به زیر عامل سوم انتقال یافت.



شکل ۱. مدل نهایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش به نظارت و راهنمایی اثربخش در اجرای موفق و مؤثر برنامه‌های آموزشی و پرورشی نیاز مبرم دارد. راهبران آموزشی و تربیتی وظیفه‌ی هدایت، راهبری و نظارت مستمر بر فرایندهای آموزشی و پرورشی مدارس چندپایه را به عهده دارند. شناسایی عوامل اثربخش سبب می‌شوند که راهبران، با نظارت اثربخش و کارآمدتر بتوانند سبب رشد حرفه‌ای معلمان و اصلاح و بهبود فرایند آموزش و یادگیری و در نتیجه، بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند.

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان و تعیین سهم هر یک از عوامل انجام گرفته است. نتایج تحلیل

داده‌ها حاکی از آن است که ۸ عامل قادرند ۷۳/۳۲ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس چندپایه دوره ابتدایی استان گیلان را تبیین کنند که به ترتیب، به بحث و بررسی هر یک از آن‌ها پرداخته می‌شود.

عامل اول با عنوان «ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر» ۱۱/۱۵ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند و مهم‌ترین عامل مؤثر محسوب می‌شود، این یافته با نتایج تحقیقات افروز، نامور و ستاری (۱۳۹۷) مبنی بر مؤلفه شایستگی‌های رهبری مدارس اثربخش؛ و شنی (۱۳۹۶) مبنی بر رابطه مثبت و معنادار بین سبک‌های نظارت و راهنمایی، سابقه خدمت و سطح تحصیلات با اثربخشی راهبران آموزشی؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ خرسندی (۱۳۹۵) مبنی بر عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی؛ شمس مورکانی (۱۳۸۹) مبنی بر عامل رهبری اثربخش؛ کرک پاتریک و لوک (۱۹۹۱) مبنی بر ویژگی‌های راهبران اثربخش؛ همسو است.

عامل دوم با عنوان «نظارت و راهنمایی» ۱۰/۷۳ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که با نتایج تحقیقات مهدوی‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر مهارت‌های مورد نیاز رهبران؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۶) مبنی بر نشانگرهای رهبر آموزشی موفق همسو است. اما این نتیجه با یافته‌های پژوهش اکبرزاده، وحدانی اسدی و تنهای رشوانلو (۱۳۹۱) مبنی بر اینکه نظارت در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی و فعالیت‌های کلاس درس کمترین تأثیر را داشته است ناهمسو است به نظر می‌رسد ایشان نظارات و راهنمایی توسط مدیران مجتمع‌های آموزشی را مطالعه کرده است که چندان در نظارت موفق نبودند. در حالی که پژوهش حاضر نظارت و راهنمایی توسط راهبران آموزشی و تربیتی را بررسی کرده است.

عامل سوم با عنوان «دانش فنی و مهارتی راهبر» ۱۰/۲۶ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که با نتایج تحقیقات همت‌یار و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر مؤلفه رفتاری رهبری آموزشی بیش‌مند؛ افروز، نامور و ستاری (۱۳۹۷) مبنی بر مؤلفه شایستگی‌های رهبری

مدارس اثربخش؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ شمس مورکانی (۱۳۸۹) مبنی بر عامل رهبری اثربخش؛ کرک پاتریک و لوک (۱۹۹۱) مبنی بر ویژگی‌های راهبران اثربخش؛ آریراتانا و همکاران (۲۰۱۵) مبنی بر صلاحیت رهبری و حرفه‌ای‌گرایی همسو است.

عامل چهارم با عنوان «جو سازنده و مشارکتی مدرسه» ۱۰/۲۱ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که با نتایج تحقیقات مهدوی‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر مهارت‌های مورد نیاز رهبران؛ مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۶) مبنی بر نشانگرهای رهبر آموزشی موفق؛ خرسندی (۱۳۹۵) مبنی بر عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی همسو است. اما نتیجه پژوهش با پژوهش صفری (۱۳۸۱) مبنی بر این که بین نگرش نظارتی همکارانه معلمان راهنما با اثربخشی آن‌ها از دیدگاه معلمان حوزه نظارتشان رابطه معناداری وجود ندارد. ناهمسو است دلیل آن می‌تواند ناشی از بعد زمان و شرایط اجرایی باشد. چون با گذشت زمان عملکرد راهنمایان آموزشی و دید آن‌ها از بازرسی و نظارت تغییر کرده و همچنین، نگرش مدیران و معلمان هم تغییر کرده و بیشتر جنبه همکارانه یافته است.

عامل پنجم با عنوان «ایجاد انگیزش و حمایت از همکاران» ۸/۸۰ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که این یافته با نتایج تحقیقات مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۷) مبنی بر مؤلفه شایستگی‌های رهبری مدارس اثربخش؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ خرسندی (۱۳۹۵) مبنی بر عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی؛ شمس مورکانی (۱۳۸۹) مبنی بر عامل رهبری اثربخش؛ بیک‌مور (۲۰۱۶) مبنی بر ایجاد ساختارهای حمایت‌کننده و جوی حمایتی در مدرسه همسو است.

عامل ششم با عنوان «ارتباط مؤثر» ۸/۴۸ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که این یافته‌ها با نتایج تحقیقات مهدوی‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر مهارت‌های مورد نیاز رهبران؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ پاتریک و لوک (۱۹۹۱) مبنی بر ویژگی‌های راهبران اثربخش؛ روبرت و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر برقراری شبکه‌ای از ارتباطات مؤثر با معلمان، اولیا و دانش‌آموزان و ذینفعان؛ همسو است.

عامل هفتم با عنوان «رشد و توانمندسازی همکاران» ۷/۹۲ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که این یافته‌ها با نتایج تحقیقات مهدوی‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر مهارت‌های مورد نیاز رهبران؛ مرد، زین‌آبادی و آراسته (۱۳۹۷) مبنی بر مؤلفه شایستگی‌های رهبری مدارس اثربخش؛ اسدالهی (۱۳۹۶) مبنی بر مؤلفه نظارت آموزشی اثربخش؛ خرسندی (۱۳۹۵) مبنی بر عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی همسو است.

عامل هشتم با عنوان «شرایط محیطی و اقتضایی مدرسه» ۵/۷۳ درصد از عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی را تبیین می‌کند که این یافته‌ها با نتایج تحقیقات مهدوی‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر اینکه برای اثربخشی رهبری مدرسه، توجه به ویژگی‌های اعضای مدرسه یعنی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان ضروری است. و توجه به اقتضات دانش‌آموزان بسیار اهمیت دارد؛ خرسندی (۱۳۹۵) مبنی بر عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی همسو است.

با توجه به اینکه درصدهای عوامل تبیین‌کننده کل واریانس در پنج عامل اول تقریباً نزدیک به هم و یکسان هستند، می‌توان نتیجه گرفت باید در کار نظارت و راهبری مجموعه این عوامل را در کنار همدیگر در نظر داشت و به همه آنها توجه کرد. زیرا امر تدریس و یادگیری بسیار پیچیده است و به تبع نظارت و راهبری آن نیز متأثر از عوامل مختلفی خواهد بود. با وجود این در این تحقیق عامل ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر بیشترین تأثیر و عامل شرایط محیطی و اقتضایی مدرسه کمترین تأثیر را در اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی دارد.

در پایان، با در نظر گرفتن محدودیت‌های پژوهش از قبیل در دسترس نبودن پرسشنامه استاندارد «عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی» عدم پاسخگویی به موقع برخی از پاسخ‌دهندگان به ایمیل‌ها و محدود بودن پژوهش به معلمان چندپایه دوره ابتدایی، با توجه به نتایج پژوهش حاضر راهکارهایی برای ارتقای اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی پیشنهاد می‌شود.

الف) راهکارهای پیشنهادی به مدیران آموزش و پرورش:

۱. با توجه به اینکه عامل «ویژگی‌های فردی و شخصیتی راهبر» بیشترین تأثیر را بر اثربخشی فعالیت‌های راهبران دارد. مدیران آموزش و پرورش باید در انتخاب افراد برای تصدی پست راهبر آموزشی و تربیتی؛ افرادی را که اعتقاد قلبی و درونی به راهبری آموزشی و

- تربیتی دارند و افراد برخوردار از مقبولیت و محبوبیت اجتماعی، دارای تبحر در رهبری گروه، تحصیلات عالی در گرایش‌های علوم تربیتی و... را در اولویت قرار دهند.
۲. با برگزاری نشست‌های تخصصی، انتشار مجلات و بروشورها در زمینه نظارت اثربخش؛ یک فرهنگ و گرایش مثبت برای تغییر نگرش از دیدگاه «بازرسی و مچ‌گیری» به «رهبری اثربخش و دست‌گیری» در تمام سطوح از سازمان تا مدرسه نسبت به راهبران آموزشی و تربیتی اثربخش ایجاد کنند.
۳. برای توانمندسازی راهبران آموزشی و تربیتی دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی مناسب برای آشنایی با عوامل نظارت آموزشی اثربخش برگزار شود. به طوری که آنان برای ایفای نقش رهبری اثربخش آماده‌تر باشند.
۴. سازمان آموزش و پرورش باید راهبران آموزشی و تربیتی را تشویق به ادامه تحصیل در رشته‌های مرتبط کند تا با داشتن راهبرانی متخصص و مسلط به فنون نظارت و رهبری که می‌توانند تحولی عظیم در حوزه نظارت و راهنمایی در آموزش و پرورش ایجاد کنند.
- (ب) راهکارهای پیشنهادی به راهبران آموزشی و تربیتی:
۱. راهبران آموزشی و تربیتی باید بتوانند جوی مورد اعتماد برای پذیرش و تأثیرگذاری در معلمان ایجاد کنند. ضمن این که پست «راهبر آموزشی و تربیتی» در آموزش و پرورش جدید می‌باشد راهبران با مشارکت در جلسات شورای معلمان، انجمن اولیا و مربیان، مدرسه و... باید معلمان را نسبت به هدف حضور خود در مدرسه آگاه کنند تا اعتماد متقابل بین معلم - راهبر شکل گیرد و بتواند در جوی سازنده و مشارکتی، فعالیت‌های اثربخشی داشته باشد.
۲. با توجه به اینکه اختیارات راهبران آموزشی و تربیتی ناشی از تخصص و روابط میان فردی است نه سلسله‌مراتب اداری؛ راهبران آموزشی و تربیتی باید بیشتر به تخصص، مهارت‌ها، توانایی‌های حرفه‌ای خود متکی باشد، به آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها متوسل نشوند. تا معلمان نیز در پذیرش رهنمودهای او تمایل‌های بیشتری از خود نشان دهند.

۳. راهبران آموزشی و تربیتی اثربخش باید دوره‌های ضمن خدمت، گارگاه‌های آموزشی و اقدام‌پژوهی برای رشد و توسعه حرفه‌ای همکاران برگزار کنند.
۴. راهبران آموزشی و تربیتی اثربخش باید به نظرات و پیشنهادهای و انتقادات و بازخوردهای دیگران توجه کنند و آنان را در تصمیم‌های آتی خود در نظر بگیرند و همچنین، از ایده‌های خلاقانه همکاران ستایش و قدردانی کنند.
۵. راهبران آموزشی و تربیتی اثربخش باید فرهنگ خوداصلاحی و خودرهبری را بین همه عوامل آموزشی و تربیتی حوزه راهبری خود توسعه می‌دهد.
- با توجه به اینکه این پژوهش به شیوه کمی بوده پژوهش‌های آینده می‌توانند از روش‌های پژوهشی کیفی یا آمیخته برای شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی استفاده کنند. یا پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق کشور انجام گیرد تا عواملی که در این پژوهش بررسی نشده‌اند، مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

- اسدالهی، مهناز (۱۳۹۶). مطالعه تجربه زیسته مدیران مدارس ابتدایی در زمینه نظارت آموزشی اثربخش در شهر الشتر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان.
- افروز، داریوش، نامور، یوسف، و ستاری، صدرالدین (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های شایستگی رهبری مدارس اثربخش با رویکرد سلامت روان. سلامت و بهداشت، ۹(۲)، ۲۳۹-۲۲۵.
- اکبرزاده، محمد، وحدانی اسدی، محمدرضا، و تنهای رشوانلو، فرهاد (۱۳۹۱). طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی و پرورشی در فرایند تحقق مدرسه‌محوری مجتمع‌های آموزشی و پرورشی: تمرکززدایی یا تمرکزگرایی. مجموعه اولین همایش مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شهری وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- باویر، سیدبختیار، خوب‌آیند، رضا، و دوستی، ثریا (۱۳۹۶). نقش نظارتی راهبران آموزشی و انتظارات در مدارس. شیراز: کتیبه نوین.
- حجازی، اسد (۱۳۹۷). رابطه مؤلفه‌های هوش هیجانی با پیشرفت‌گرایی شغلی معلمان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۲)، ۱۹۱-۱۷۷.
- خدییوی، اسداله، و سیدکلان، سیدمحمد (۱۳۹۷). بررسی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تدریس در دانشگاه فرهنگیان؛ مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۱۸)، ۷۰-۳۹.
- خرسندی، مانده (۱۳۹۵). بررسی عوامل حیاتی موفقیت رهبری آموزشی؛ مورد مطالعه مدیران مدارس شهر قائمشهر. پایان نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه آموزش عالی سبز.
- دفتر آموزش دبستانی معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۸). دستورالعمل اجرایی راهبران آموزشی و تربیتی مدارس روستایی و عشایری.
- رابینز، استیفن پی (۱۹۷۷). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه فرزاد امیدواران، کامیار رئیسی فر و محمدرضا اخوان انوری، تهران: کتاب مهربان نشر.

- رجب‌زاده، مرضیه، لسانی، مریم، و مطهری‌نژاد، حسین (۱۳۹۴). رابطه درک معلمان از رفتارهای رهبری آموزشی مدیر با اثربخشی و نگرش آن‌ها نسبت به تغییر سازمانی. *پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۵)، ۱۷۶-۱۴۹.
- زاهد بابلان، عادل، معینی‌کیا، مهدی، اکبری، تقی، و عابدی‌نیا، افشین (۱۳۹۹). *راهبران آموزشی و تربیتی اثربخش*. تهران: نشر سخنوران.
- شمس مورکانی، غلامرضا (۱۳۸۹). *مدیریت آموزشی*. تهران: آذر.
- صفری، اسماعیل (۱۳۸۱). *بررسی رابطه بین نگرش نظارتی معلمان راهنما با اثربخشی آن‌ها از دیدگاه آموزگاران مدارس ابتدایی شهرستان دزفول*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- عابدی‌نیا، افشین (۱۳۹۹). رابطه بین سبک‌های رهبری راهبران آموزشی و تربیتی با رضایت شغلی معلمان مدارس چندپایه دوره ابتدایی شهرستان تالش. *رهبری آموزشی کاربردی*، ۱(۱)، ۴۲-۲۹.
- عامری‌فر، فرشاد، و جهانی، جعفر (۱۳۹۲). رابطه بین فرهنگ سازمانی با اثربخشی مدیران و دبیران مدارس متوسطه. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳(۴)، ۱۷۰-۱۵۵.
- گلیکمن، کارل‌دی، گوردون، استفن‌بی، و گوردون، ژوویتا ام. راس (۱۳۹۱). *نظارت و رهبری آموزشی*. ترجمه غلامرضا شمس مورکانی، محمود ابوالقاسمی، تهران: مرکز چاپ و انتشارات.
- محمدی مقدم، یوسف، و عباسپور، جعفر (۱۳۹۳). فراتحلیل ارتباط میان کیفیت زندگی کاری و عملکرد کارکنان در سازمان‌های ایران. *مدیریت منابع در نیروی انتظامی*، ۲(۵)، ۱۲۶-۹۷.
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا، و آراسته، حیدررضا (۱۳۹۶). نشانگرهای یک راهبر آموزشی موفق با یک مطالعه پدیدارشناسانه. *مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۱۲۸-۱۰۹.
- مهدوی‌پور، فائزه (۱۳۹۷). *شناسایی مهارت‌های رهبری مدارس دخترانه دوره اول متوسطه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س).
- میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۹۵). *رهبری و مدیریت آموزشی*. تهران: یسپرون.

نصیری ولیکبنی، فخرالسادات، و ساکی، جواد (۱۳۹۵). مقایسه عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل رشته مدیریت آموزشی با عملکرد مدیران فارغ‌التحصیل سایر رشته‌ها (مطالعه موردی: مدیران مدارس استان همدان). *پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری*، ۲(۴)، ۱۷۱-۱۶۳.

نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۶). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. تهران: سمت.

وشنی، امیر (۱۳۹۶). نقش سطح تحصیلات، سنوات خدمت و سبک‌های نظارتی در اثربخشی راهبران آموزشی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی. *کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، مؤسسه آموزش عالی شان‌دیز*.

همت‌یار، زهرا، عبدالهی، بیژن، نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم، و زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۸). ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی؛ پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه. *مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۱۶۰-۱۴۳.

- Adu E. O., Akinloye G. M., & Olaoye O. F. (2014). Internal and external school supervision: Issues, challenges and wayforward. *Int J EduSci*, 7(2), 269 - 278.
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. (2015). Development of leadership soft skills among educational administrators. *Social and Behavioral Sciences*, 186(20), 331 - 336.
- Bickmore, D. (2016). The middle grades principal: A research agenda. *Middle School Review*, 2(3), 1-10.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice, *South African Journal of Education*, 27(3), 391- 406.
- Carbaugh, B. G., Toth, M. D., & Marzano, R. J. (2017). *The Marzano Focused School Leader Evaluation Model*. Learning Sciences Marzano Center.
- Giles, S. (2016). The most important leadership competencies, according to leaders around the world. *Harvard Business Review*, 15(3), 96-104.
- Glanz, J. (2012). *silverstein chair in professional ethics and Jewish values*. Azrieli Graduate School and Administration Yeshiva University. New York.
- Huber, S. G. (2009). *School leadership-international perspectives*. Springer Science & Business Media. 10(6).
- Kara, S. B. K., & Ertürk, A. (2015). Mental models of the school principals on "leadership". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 17(4), 2145 - 2152.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Perspectives*, 5(2), 48-60.
- Kupers, W., & Weibler, J. (2006). How emotional is transformational really? Some Suggestion for a necessary extension. *Leadership & Organization Development*. 27(5), 38 - 68.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3), 238-254.

- National College for Teaching and Leadership (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Research and analysis.
- Neck C. P., & Manz C. C. (2013). *Mastering self-leadership. Empowering yourself for personal excellence*. 6th ed. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Robert, K., Craig, A., Brierton, J., & Tomal, D. (2018). Superintendent core competencies of school leaderships. *Lutheran Education Journal*, 3(9), 33-49.
- Sugrue, C. (2015). Principal professional learning: Sources of sustenance? *Unmasking School Leadership Journal*, 7(25), 93-120.

