فصلنامه علمی مدیریت مدرسه
دوره هشتم – شماره اول –بهار ۱۳۹۹

*Journal of School Administration*
*Vol 8, No 1,* Spring *2020*

# رابطه مولفه های خودکارآمدی معلم و اعتمادسازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی ادراک رهبری

الهام اسماعیلی [۱]، مریم سامری* [۲]، محمدحسنی [۳]

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۳۱
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵

صفحات: ۴۴۶-۴۱۶

Received: 21/06/2019
Accepted: 15/01/2020

## چکیده

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری شامل تمام معلمان رسمی دوره ابتدایی شهرستان ارومیه ۲۰۲۷ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای با بهره-گیری از فرمول کوکران تعداد ۳۲۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزارهای سنجش شامل پرسشنامه‌های استاندارد اعتماد سازمانی مدرسه (2003) Popen، خودکارآمدی معلم Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) پرسشنامه ادراک رهبری (1987)Schriesheim، پرسشنامه توسعه حرفه‌ای(2016) Godali بود که روایی و پایایی آن‌ها تایید شد و برای روایی آن از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و پایایی آن‌ها به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای اعتماد سازمانی مدرسه۰/۷۷، خودکارآمدی معلم۰/۷۹، ادراک رهبری۰/۷۹ و توسعه‌حرفه‌ای ۰/۸۸ برآورد شد. داده‌های پژوهش با استفاده از تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری و با نرم افزار SPSS وLISREL تجزیه و تحلیل گردید. نتایج پژوهش نشان داد که مولفه‌های خودکارآمدی معلم و ادراک رهبری با توسعه حرفه‌ای معلمان ارتباط مستقیم و معناداری دارد، اما مولفه‌های اعتماد سازمانی مدرسه اثرمستقیم و معنی‌داری بر توسعه حرفه‌ای ندارد. اثر غیرمستقیم مولفه‌های اعتماد و خودکارآمدی معلم بر توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق ادراک رهبری مثبت و معنی‌دار می‌باشد و ادراک رهبری نیز نقش میانجی را در ارتباط اعتماد سازمانی مدرسه و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای ایفا می-کند.

**کلید واژگان:** خودکارآمدی معلم، اعتماد سازمانی مدرسه، توسعه حرفه‌ای، ادراک رهبری

---

۱- دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
۲- استادیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
* نویسنده مسئول: Email: m.sameri@iaurmia.ac.ir
۳- استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ایران

**مقدمه**

معلم یکی از اساسی‌ترین ارکان نظام آموزش و پرورش بوده و نقش‌های متعددی از جمله هدایتگر فرآیند یادگیری، مربی، الگو و راهنمایی موثر دانش‌آموزان را برعهده دارد. میزان صلاحیت، کارآمدی و تسلط علمی و حرفه‌ای یک معلم تعیین‌کننده مسیر یاددهی و یادگیری پیشرفت دانش‌آموزان است. هیچ فرد دیگری جز معلم نمی‌تواند تاثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می‌گذرد داشته باشد به عبارت دیگر در آموزش وپرورش به هیچ تحول یا نوآوری نمی توان دست یافت مگر آنکه پیشاپیش معلمان به عنوان کارگزاران واقعی، مجهز به نگرش‌ها و باورهای مطلوب و اثربخش کرد. از این رو معلمان به منظور کار آمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند(Ezzati, Mirkamali & Homayini Damirchi, 2015: 128 ). بنا بر نظر(2009) Salehi, Niaz azari & Mootamedi Talouki آموزش کار آسانی نیست و به مراتب چیزی بیشتر از انتقال ساده اطلاعات می‌باشد (Salimi & Ramezani, 2014: 40).

هم‌چنین ( Blanton & Pugach (2005 بیان نموده‌اند تدریس فعالیتی آگاهانه و هدفدار است که نیازمند استفاده و تلفیق حرکت‌ها و فعالیت‌های ویژه در موارد و زمینه‌های خاص، مبتنی بر دانش و درک فراگیران و ایجاد تغییر در آن‌ها می‌باشد که توسط معلم، طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود، لذا مدرسان لازم است چالش‌های فراتر رفتن از انتقال صرف اطلاعات در آموزش مؤثر را بشناسند. بنا بر نظر(2000) Talkhabi در این رابطه، عملکرد موثر آموزشگران در تدریس و تأثیر آن بر روی یادگیرندگان، از متغیرهای مهم در اثربخشی سازمان آموزش و پرورش محسوب می‌شود(Zarei, Hosseinzadeh & Charmchian Langroudi, 2017: 97) بنابراین توسعهٔ حرفه‌ای معلمان به عنوان مهم‌ترین عامل نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت، دارای اهمیت زیادی می‌باشد. بهبود عملکرد دانش‌آموزان و مدرسه زمانی به وقوع خواهد پیوست که معلمان بر دانش تعلیم و تربیت اشراف کاملی داشته باشند. این معلمان در کنار تعامل پویا با همکاران و تعهد شغلی بالا باید با فعالیت‌های آموزشی و یادگیری عجین شده باشند. شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، ادامه تحصیل و گرفتن مدارک بالاتر در زمینه رشته خود، آگاهی از امور سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و آشنایی با علم روان‌شناسی و غیره می‌تواند نشانه‌ای از عجین شدن با دانش‌افزایی باشد(Ashrafi & Zainabadi, 2017.P19).

توسعه حرفه‌ای معلمان از متغیرهای مورد توجه در مدارس می‌باشد، که در حقیقت تلاش برای بالابردن ظرفیت‌های معلمان برای تدریس موثر و مسلح شدن به مهارت‌ها، نگرش‌ها و

دانش‌های جدیداست. توسعه حرفه‌ای معلمان بر بهبود کیفیت دانش و مهارت معلمان تاکید دارد، تا موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شود. بنابراین بایستی توجه به یادگیری دائم معلمان و هم‌چنین یادگیری بلندمدت، از دوره‌های دانشگاهی تا آموزش ضمن‌خدمت، جزء برنامه‌های همیشگی توسعه حرفه‌ای معلمان باشد(Kalantari Khandani & Farrokhi, 2016: 80-79). چنانچه لزوم توجه بیشتر به اهمیت توسعه حرفه‌ای بر روی پیامدهای فردی و برنامه‌ریزی در راستای ارتقای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان بیش از پیش مهم جلوه می‌نماید (Kordi & Nasti zayi, 2015: 83). در این میان یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند زمینه توسعه حرفه-ای معلمان را به نوعی فراهم سازد ادراک رهبری می‌باشد. به منظور فهم بهتر ادراک رهبری بهتراست به ابعاد این سازه توجه شود، در این زمینه Schriesheim (1987) نشان می‌دهد که می‌توان به دو بعد ملاحظات و شفافیت نقش در ادراک رهبری اشاره کرد. ادراک رهبری در حقیقت درک معلمان از رفتارهای رهبری یعنی مدیران مدارس، سبک‌های رهبری مدیران و تاثیر آن بر عملکرد علمی دانش‌آموزان می‌باشد و تعیین رابطه بین سبک‌های رهبری مدیران مدارس، آنگونه که توسط معلم درک می‌شود و به نوعی بر توسعه حرفه‌ای معلمان تاثیرگذار می‌باشد به عنوان ادراک رفتار رهبری محسوب می‌شود(Brenda Kay, 2011: 9-10). خودکارآمدی معلم می‌تواند از جمله عوامل تاثیر گذار در ادراک رهبری و توسعه‌حرفه‌ای معلمان باشد چنانچه خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شدهٔ فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است و با قضاوت افراد دربارهٔ توانایی آن‌ها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص ارتباط دارد و خودکارآمدی به احساس عزت نفس، ارزشمندی، کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود و درک توانایی نیز باعث می‌شود که او رفتارهای مؤثری را از خود بروز دهد. افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی واضح، خوب، تعریف شده، هماهنگ و باثبات هستند و از جمله افکاری است که کارکرد انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهدهمچنین متقابلا رهبران با ایجاد فضای مثبت و صمیمانه همراه با عزت نفس و سلامت روانی، در ترویج ویژگی-هایی مانند خوش‌بینی، امید، انعطاف پذیری و خودکارآمدی در دیگران مؤثر هستند. همچنین بنا بر اعتقاد ( Lutanz et al (2007 گرایش رهبران به توسعهٔ حرفه‌ای کارکنان و تلاش آنها در این راستا می‌تواند امید و درک صحیح از استعدادهای شخصی و مسیر پیشرفت شغلی را در آنان پرورش دهد؛ علاوه بر این، انگیزه‌هایی که یک رهبر برای فعالیت‌های خودکارآمدی به پیروان خود می‌دهد، مشارکت آنان را در فعالیت‌های سازمان بیشتر می‌کند (Weiseh, Abbaspour & Kochi, 2018 : 112).

بنا بر پیشینه پژوهش‌های قبلی، خودکارآمدی معلم تنها عامل تاثیرگذار نیست و عامل دیگری از قبیل اعتماد سازمانی مدرسه می‌تواند در ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای تاثیرگذار باشد. اعتماد به سازمان در جوامع امروزی نیازمند ایجاد اعتماد میان کارکنان و مدیران بخش‌های اجرایی است بنابراین ایجاد پیوند مناسب بین شغل و قابلیت‌های کارکنان در شرایط کنونی، یک ضرورت اساسی است، لذا کمتر به جلب اطاعت اعضا از طریق اجبار توجه می‌شود و بیشتر به سمت افزایش تعهد درونی شده و اتحاد در سازمان گرایش پیدا کرده‌اند و این امر هم جز در سایه‌ی اعتماد سازمانی میسر نمی‌گردد. بنابراین همه این عوامل باعث شده‌اند که ضرورت اهمیت اعتماد سازمانی بر توسعه حرفه‌ای کارکنان، در سازمان‌ها روز افزون گردد Galavandi ). (& Nagipour, 2016: 142 برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ضمن خدمت اگر طولانی مدت، متمرکز بر راهبردهای آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشند، مفیدتر هستند زیرا توسعه حرفه‌ای پیش نیاز اساسی مدارس اثربخش است و در خلق یک محیط یادگیرنده، نقش کلیدی را بر عهده دارد. در این مدارس افراد در کنار انجام وظایفشان فرصت یادگیری نیز دارند. در بافت مدارس اثربخش، توسعه حرفه‌ای در ارتقاء ارزش‌های مشترک، پیاده سازی تغییرات و فراهم نمودن فرصت‌های برابر برای همه نقش مهمی بر عهده دارد، یادگیری، فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان است. توسعه حرفه‌ای معلم شامل یادگیری مستمر درباره چگونگی تدریس، تسلط بر موضوع و حمایت از یادگیری دانش‌آموزان و کلید تبدیل شدن به معلم موفق است. باتوجه به مطالب بیان شده، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مولفه‌های خودکارآمدی معلم و اعتماد سازمانی مدرسه با نقش میانجی ادراک رهبری می‌تواند پیش‌بینی کننده توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی باشد یا خیر؟

## مبانی نظری پژوهش

سازمان‌های آموزشی هر جامعه، همانند سازمان‌های دیگر، سعی در تحقق اهداف خود را در اولویت قرار می‌دهند و این موضوع، زمینه بررسی و مطالعه توسعه حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند. توسعه حرفه‌ای در حقیقت نوعی یادگیری معلمان می‌باشد که دانش دریافتی خود را بخاطر رشد دانش‌آموزان بکار می‌گیرند. یادگیری‌حرفه‌ای معلم یک فرایند پیچیده است که مستلزم در نظرگرفتن عوامل شناختی و عاطفی معلمان به صورت فردی و جمعی و ظرفیت و تمایل هر کسی برای بهبود یا تغییر با توجه به شرایط اعتقادات و باورها و درکی که در آن قرار دارد می باشد .(Bautista & Ruiz, 2015: 243 ) بنا بر اعتقاد (2016) Godali از جمله ابعاد

در ارتباط با توسعه حرفه‌ای معلمان (مهارت در مدیریت کلاس‌داری، توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی درسی، فاوای آموزشی) می‌باشد. چنانچه Folan (2001) استدلال می کند که دلایل محکمی وجود دارد که باور داشته باشیم که متغیر ادراک رهبری نماینده نیروهای مستقل اما متقابل تقویت کننده برای تغییر و توسعه حرفه‌ای مثبت هستند ( Fu Chang, 2017: 143). بنا بر نظر gouya (2001) مسائل عمده‌ای در رابطه با توسعهٔ حرفه‌ای و آموزش معلمان مطرح است، که مهمتر از همه، چگونگی تحول در فرآیند آموزش، چگونگی تغییر باورها و نگرش‌ها با عنوان خودکارآمدی و ایجاد چارچوب نظری مناسب برای یادگیری معلمان است (Khakbaz, Fadaei & Mousapour, 2007: 125). پس می‌توان گفت از جمله افکاری که کارکرد انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، باورهای خودکارآمدی، یعنی قضاوت‌های شخص دربارهٔ توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای دسته‌ای از اعمال است که برای دستیابی به انواع خاصی از عملکردها لازمند. این باورها مقدمهٔ انگیزش، بهزیستی و پیشرفت شخصی هستند؛ چون تا زمانی که فرد معتقد نباشد اعمال آن‌ها به پیامدهای مورد نظر منجر می‌شود، اشتیاق کمتری برای توسعه، عمل و پشتکارخواهند داشت (Weiseh, Abbaspour & Kochi, 2018: 112). از جمله مولفه‌های مطرح در خودکارآمدی معلمان، درگیرکردن فراگیران در امر آموزش می‌باشد که به نوعی معلم در مدیریت کلاس درس اقداماتی را برای ایجاد نظم، ایجاد انگیزه، درگیرکردن فراگیران و جلب مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری انجام می‌دهد (Rezayi & Haghani, 2015: 192). معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از روش‌ها و شیوه‌های مناسب امر آموزش را به نحوی موثر و کارآمد نمایند تا منجر به یادگیری بهینه گردد که از جمله مولفه‌های دیگر خودکارآمدی معلم، راهبردهای آموزشی می‌باشد؛ لذا معلمان باید با شناخت کامل ویژگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزانشان از یک سری روش‌ها و راهبردهایی در امر اموزش و تدریس بهره بگیرند که نهایتا به آموزشی موثر و با کیفیت منجر شود (Azim pour, Mesr Abadi & yarmohammad zade, 2017: 19). بنا بر اعتقاد Safavi (1993) مدیریت کلاس که از ابعاد خودکارآمدی معلم می‌باشد همان رهبری کردن امور کلاس درس از طریق تنظیم برنامه درسی، سازماندهی مراحل کار و منابع، سازماندهی محیط به منظور بالا بردن کارایی، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و پیش بینی مسائل بالقوه است (Godali, 2016: 23).

موضوع بسیار مهم که در تمام علوم اجتماعی و بشری اهمیت دارد، اعتماد سازمانی است. تا زمانی که سازمان‌ها در قالب ساختار اجتماعی وجود دارند، اعتماد شرط لازم برای آن‌ها است چرا که اعتماد یک ساختار اجتماعی است. با افزایش پیچیدگی یک سیستم، نیاز به اعتماد به

طور نسبی افزایش می‌یابد که منجربه افزایش خلاقیت و ابتکار عمل شده و به نوعی موجب توسعه حرفه‌ای کارکنان در سازمان می‌شود که این در مفهوم با توسعه کارکنان سازمان رابطه هم افزایی دارد(Galavandi & Nagipour, 2016: 142). از جمله مولفه‌های اعتماد سازمانی، تعهد سازمانی می‌باشد که وجود تعهد سازمانی باعث می‌شود گروهی کارمند متخصص و ماهر که تجربه‌ای در کار خود اندوخته‌اند، در سازمان گرد هم آیند (Sharifi Asl, Chabok, Hatamizadeh & Reza Soltani, 2011: 2).

از مولفه های در ارتباط با اعتماد سازمانی، صداقت و درستی می‌باشد و با مفاهیمی چون درستکاری، بی‌ریایی، راست‌گویی و وفای به عهد مشخص می‌شود. بنا به نظر Clarke& Payne (1997) در صداقت و درستی مجموعه‌ای از قواعد و موازین اخلاقی (منصف بودن، همسانی گفتار و کردار، همسانی اعمال گذشته فرد با اعمال کنونی ) است که مورد پذیرش و قبول اعتمادکننده است (Yazdkhashti & Hemmati, 2009: 82). یکی دیگر از مولفه‌های اعتماد سازمانی، شایستگی می‌باشد که عبارت است از هر گونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت‌آمیزی را به نمایش بگذارد ( Dibayi Saber, Abbasi, Fathi Vajargah & Safayi movahed, 2016: 110). در رابطه با اعتماد سازمانی عواملی از قبیل قابلیت اتکا و اعتبار دخیل می‌باشد. قابلیت اتکا، میزانی است که اعتمادکننده می‌تواند به فرد یا گروهی دیگر اتکا داشته باشد یا روی آن‌ها حساب کند و به نوعی از احساس اطمینان اشاره دارد که متضمن برآورده شدن نیازها و خواسته‌های فرد به بهترین وجه ممکن است(Yazdkhashti & Hemmati, 2009: 83). بنا بر اظهار Dayvis (1942) ادراک رهبری "نیروی پویای اصلی است که انگیزه می‌بخشد و سازمان را در انجام آن هماهنگ می‌کند. در یک سازمان، رهبری توانایی فرد در ایجاد انگیزه، تا دیگران را قادر می‌سازد تا در جهت اثربخشی و موفقیت و توسعه‌حرفه‌ای سازمان‌هایی که در آن عضویت دارند" گام بردارند ( Khatun, 2013: 36). چنانچه Huber (2011) بیان می‌کند داشتن توسعه حرفه‌ای، فرصتی برای تأمل جدی بر عملکرد و رفتار فرد ایجاد می‌کنند که باعث داشتن پایداری بیشتری در انتقال فعالیت بپردازد(Daniëls, Hondeghem, & Dochy, 2019: 120).

## پیشینه پژوهش

احساس خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین خصیصه‌های معلمان است که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. چنانچه در پژوهشی Hoveyda & Taheri (2019) در رابطه بین رهبری در مدارس و باورهای خودکارآمدی معلمان بیان نمودند که خودکارآمدی باور به

توانایی شخص در انجام فعالیت‌های مورد نیاز در جهت تحقق عملکرد مورد نظر می‌باشد که تاثیر بسیاری بر رفتار و اهداف فرد دارد، چنانچه رویارویی با پیچیدگی‌ها و چالش‌های پیش روی مدارس نیازمند وجود معلمانی است که هم از ویژگی‌ها و توانایی‌های ذاتی برخوردار باشند و نتایج نشان دهنده رابطه مثبت بین رهبری و خودکارامدی می‌باشد. پژوهش‌هایی در رابطه مولفه‌های خودکارآمدی با ادراک‌رهبری صورت گرفته است، چنانچه در پژوهشی Abbaspour Kochi & Weiseh (2018) در رابطه بین رهبری و خودکارآمدی کارکنان با تأکید بر نقش فرهنگ سازمانی( مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه ایلام) دریافتند که خودکارآمدی با ادراک رهبری رابطه دارد. در پژوهشی(Hyseni-Duraku & Hoxha (2017 در رابطه بین ادراک رهبری و خودکارآمدی معلمان تأکید کرده‌اند تا مدیریت کلاس به عنوان مولفه خودکارآمدی معلمان را به منظور ارتقاء حضور و تشویق مداوم، به عنوان خودکارآمدی تأمین کنند. خودکارآمدی معلمان و توانایی مدیریت کلاس نقش تعیین‌کننده‌ای در اهداف و رفتار آن‌ها و ادراک رهبری دارد چنانچه در ادراک رهبری، درک معلمان از شفاف‌سازی نقش‌ها و ملاحظات رهبران نسبت به کارکنان خود مطرح است، تا تعهدات لازم را نیز ارائه دهند و نشان دهنده ارتباط معنی‌داری بین خودکارآمدی و ادراک رهبری می‌باشد. در پژوهشی Kentucky (2016) با عنوان رابطه بین خودکارآمدی و ادراک رهبری بیان کردند، که خودکارآمدی و ادراک رهبری بر یکدیگر اثرات مثبت و معنی‌داری دارند.

در پژوهشی Shojaee & Mortazavi (2015) در بررسی رابطه رهبری اصیل ادراک شده با مالکیت روانشناختی ترویجی و مالکیت روانشناختی پیشگیری کننده، یافته‌های پژوهش نشان داد میان رهبری اصیل شفافیت رابطه‌ای و پردازش متعادل اطلاعات با مولفه‌های خودکارآمدی، تعلق، همانندی و پاسخگویی رابطه مثبت و معناداری دارند. هم‌چنین در پژوهشی (2013) Khatun خود نیز در بررسی رابطه بین روش‌های آموزشی و سبک‌های یادگیری به عنوان مولفه-های خودکارآمدی معلمان در یادگیری مهارت‌های ادراک‌رهبری، ادراک‌رهبری را یک "پدیده جهانی" توصیف کرده است که فرآیند ورود به فعالیت‌ها را شامل می‌شود و در حقیقت گروهی سازمان یافته در تلاش‌های خود برای تعیین هدف و دستاورد می‌باشد که نشان دهنده رابطه بین مولفه خودکارآمدی با ادراک رهبری می‌باشد. در پژوهشی Farahinejad, Navidi Neko & Arianfar (2012) در بررسی سبک رهبری توزیعی و تاثیرات آن بر رفتار شهروندی سازمانی و احساس خودکارامدی معلمان ( مطالعه موردی: دبستان‌های پسرانه شهر تهران) دریافتند که رابطه مثبتی بین ادراک رهبری و خودکارآمدی وجود دارد. در رابطه بین اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن ) با ادراک رهبری، پژوهش‌هایی انجام شده است، چنانچه در پژوهشی Boyacı,

Fatih Karacabey & Bozkuş (2018) در رابطه بین نقش اعتماد سازمانی مدرسه بر تأثیر رهبری مدیران مدارس بر رضایت شغلی معلمان نشان دادند که رابطه معنی‌داری بین اعتماد سازمانی و رهبری مدیران وجود دارد. در پژوهشی Bligh (2017) در رابطه بین اعتماد سازمانی و ادراک رهبری به نتایجی دست یافتند که نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنی‌داری بین مولفه‌های اعتماد سازمانی و ادراک رهبری می‌باشد. از جمله مولفه‌های اعتمادسازمانی، تعهد سازمانی می‌باشد چنانچه در پژوهشی که Rahimiyan & Majidian fard (2017) در رابطه بین تعهد سازمانی و رهبری انجام دادند دریافتندکه تعهد سازمانی به عنوان ابعاد اعتماد سازمانی رابطه مثبت و معناداری با رهبری دارد. همچنین در پژوهشی Seyyed naghavi (2012) & Kaheh در رابطه بین اعتماد سازمانی و مولفه‌های آن دریافتند که در حقیقت شفافیت در روابط، ارائه و بیان اصالت خود به دیگران است؛ که این قبیل رفتارها، با آشکار سازی و به اشتراک‌گذاری اطلاعات و بیان افکار و احساسات حقیقی، اعتماد متقابل را بهبود می‌بخشد، بدین ترتیب رفتارهای ادراک شده رهبری که از طریق رفتارهایش به عنوان یک کیفیت پایدار از سوی پیروان درک می‌شود و با ایجاد چنین اعتمادی آن‌ها را در یافتن ارزش‌ها، باورها و معنای زندگی هدایت می‌کنند و اهداف را در راستای ارزش‌ها تعیین می‌سازد نشان از وجود رابطه مثبت و معنادار بین ادراک رهبری و اعتماد سازمانی مدرسه می‌باشد.

بر اساس آکادمی ملی تحقیقات آموزشی (2016) در ابتکارات اصلاحات اخیر، بالابردن توسعه حرفه‌ای معلمان به یکی از وظایف مهم در مدارس تبدیل شده است(Fu Chang, 2017: 144). چنانچه در رابطه بین ادراک رهبری و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان، در پژوهشی(Dochy, Hondeghem, Daniëls (2019 در رابطه با مروری بر توسعه حرفه‌ای و ادراک رهبری در مجموعه‌های آموزشی دریافتند که استفاده از طیف وسیعی از فعالیت‌های یادگیری و ادراک رهبری که شامل دامنه فعالیت‌های یادگیری شامل روش‌های نظری یادگیری از طریق دوره‌ها و سخنرانی‌ها، کارگروهی، پروژه‌ها و روش‌های بازتابی هستند به نوعی وجود رابطه ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای معلمان را به نوعی بیان می‌کند. در پژوهشی Godlesky (2018) در رابطه بین ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای معلمان در نتایج به دست آمده از این تحقیق دریافت که همچنین، حمایت از ادراک رهبری معلمان از طریق آموزش و فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای می‌تواند ظرفیت سازمان را پشتیبانی کند. علاوه بر این، نتایج این مطالعه تحقیقاتی می‌تواند به شکل دادن به فرصت‌های آینده و برای پشتیبانی و شکل‌گیری توسعه دوره‌های آموزشی ارائه شده برای معلمان کمک نماید. در پژوهشی که Fu Chang (2017) در

رابطه بین ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای معلمان در مدرسه ابتدایی یونگ‌فو انجام داد در این مطالعه سعی بر این داشت که نشان دهد ادراک رهبری چه تاثیری بر توسعه حرفه‌ای معلمان داشت. در نتایج پژوهش دریافت که شکل دادن صحیح به ادراک رهبری می‌تواند باعث توسعه حرفه‌ای معلمان شود و این نشان دهنده رابطه مثبت و معنی‌دار بین ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد. سرانجام، بر اساس یافته‌ها، این مطالعه پیشنهاداتی در مورد چگونگی ارتقاء برنامه‌های آموزش ادراک رهبری ارائه داد و با توجه به تأثیر ادراک رهبری در پیشرفت حرفه‌ای معلمان، نتیجه این تحقیق اطلاعات مفیدی را برای مدیران مدارس ارائه می‌دهد.

در پژوهشی(2016) Geren در رابطه با برداشت اصول توسعه حرفه‌ای: گزینه‌هایی که از رهبری مؤثر پشتیبانی می‌کند را بیان می‌کند فرآیند توسعه جزء فرآیندهای اصلی آموزشی می‌باشد که گزینه‌های رهبری مؤثر را پشتیبانی می‌کند. در رابطه بین اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان در پژوهشی که Galavandi & Nagipour (2016) در رابطه با پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای کارکنان بر اساس مولفه‌های اعتماد سازمانی در بین دبیران زن مقطع متوسطه شهرستان ارومیه دریافتند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین مولفه‌های اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای کارکنان وجود دارد و مولفه‌های اعتماد می‌تواند ابعاد توسعه‌ی حرفه‌ای کارکنان را به طور مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کنند. در پژوهشی Kosar (2015) نشان داد که بین خودکارآمدی معلم، اعتماد مدرسه و حرفه‌ای بودن معلم ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد و سطوح اعتماد معلمان و درک صحیح بودن خود، پیش‌بینی کننده‌های مهم حرفه‌ای بودن معلم بودند. چنانچه Opfer and Pedder (2011) Cordingley (2015) پیشنهاد می‌کنند که پژوهش در مورد توسعه‌حرفه‌ای معلمان را باید به تصویر درآورد تا بهتر فهمید که در چه شرایطی، چرا و چگونه معلمان یاد می‌گیرند. پژوهش‌هایی به طور جدی نشان داده‌اند که خودکارآمدی معلم و (مولفه‌های آن) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد، در بررسی پیشینه پژوهشی Admiraala, Schenkeb, Jonga, Emmelotband & Sligteb (2019) در رابطه راهبردهای آموزشی به عنوان مولفه خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان بیان نمودند که از جمله مولفه‌های خودکارآمدی، راهبردهای آموزشی می‌باشد که در مدارس مطرح شده و با کلیه فعالیت‌ها و آموزش‌های توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه مثبتی دارد و این فعالیت‌ها می‌تواند فعالیت‌های دوره‌ای مانند کارگاه و کلاس‌های جلساتی برای به اشتراک گذاشتن دانش و تجربیات، جلسات تأمل و جلسات آموزش مربیان در مدرسه باشد و به طور کلی، یک آکادمی توسعه حرفه‌ای را در آموزش آغاز می کنند.

در پژوهشی Ertürk, Sezgin Nartgün (2019) در رابطه بین مولفه‌های خودکارآمدی معلم و درک تسلط شخصی و توسعه حرفه‌ای معلمان براساس نتایج تحقیق در این راستا می‌توان ادعا کرد که معلمان با حس خودکارآمدی خود مطالعات حرفه‌ای و انتشارات مرتبط با حوزه خود را دنبال می‌کنند و به تبع آن خود را توسعه داده و با مشورت همکاران خود اطلاعات جدید کسب می‌کنند. همچنین می‌توان ادعا کرد که معلمان در سمینارها، دوره‌ها و کارگاه‌هایی شرکت می‌کنند که به پیشرفت حرفه‌ای آنها کمک می‌کند و اطلاعات را با همکاران خود که در مدارس دیگر کار می‌کنند، تبادل می‌کنند. اعتقاد بر این است که این عناصر برای توسعه حرفه‌ای مؤثر هستند.

همچنین در پژوهشی Gardner, Hyler & Darling-Hammond (2017) در رابطه با تاثیر راهبردهای آموزشی به عنوان مولفه های خودکارآمدی معلم بر توسعه حرفه‌ای معلمان دریافتند که توسعه حرفه‌ای معلمان به عنوان روشی مهم برای حمایت از مهارت‌های فزاینده پیچیده‌ای که برای موفقیت دانش‌آموزان باید مدنظر قرار دهند، مورد توجه روز افزون است. اشکال پیشرفته راهبردهای آموزشی و تدریس برای توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان از جمله تسلط عمیق بر محتوای چالش برانگیز، تفکر انتقادی، حل مسئله پیچیده، ارتباطات و همکاری‌های مؤثر و خودمحوری مورد نیاز است که به نوبه خود، توسعه حرفه‌ای مؤثر برای کمک به معلمان در یادگیری و تصحیح استراتژی‌های آموزشی که برای آموزش این مهارت‌ها لازم است مدنظر می‌باشد، که نتایج مطالعه به دست آمده حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین توسعه حرفه‌ای معلمان، راهبردهای آموزشی می‌باشد. راهبردهای آموزشی فعال فرصت‌هایی را برای معلمان فراهم می‌کند تا در طراحی و تمرین، استراتژی‌های جدید تدریس دست به دست هم دهند تا با توسعه حرفه‌ای با کیفیت بالا، فضایی را برای معلمان ایجاد کنند تا ایده‌ها را به اشتراک بگذارند و در یادگیری خود مشارکت کنند، غالباً در زمینه‌های شغلی تعبیه شده که استراتژی‌های جدید آموزشی را به دانش‌آموزان و کلاس‌های معلمان مربوط می‌کنند. معلمان با کار مشترک می‌توانند جوامعی ایجاد کنند که فرهنگ و آموزش سطح کل کلاس، بخش، مدرسه یا منطقه را تغییر دهند.

چنانچه در پژوهشی Al Rashed,Yang, Mohaidat ,Alnuaimi & Badri (2016) در رابطه بین مدیریت کلاس به عنوان مولفه‌های خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان، که درک نیازها، تأثیرات و موانع توسعه حرفه‌ای معلمان: مورد مطالعه منطقه ابوظبی را مورد بررسی قرار دادند دریافتند که ایجاد یک وسیله مؤثر برای حمایت و حفظ معلمان برای ایجاد یک محیط با

کیفیت یادگیری برای دانش‌آموزان و یک محیط کار جهت پشتیبانی از معلمان بسیار مهم است. توسعه حرفه‌ای برای پر کردن شکاف مهارت‌های معلمان جدید و ادامه پیشرفت تخصصی معلمان، ضروری است. توسعه حرفه‌ای برای به روز نگه داشتن معلم با شیوه‌های مداوم در حال تغییر و نیازهای دانش‌آموزان ضروری است. بنابراین نتایج مطالعه نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین مدیریت کلاس و توسعه حرفه‌ای معلمان وجود دارد.

در پژوهشی Taheri (2012) با عنوان مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، بیان نمودند اگر معلمان حس خودکارآمدی و باور درونی داشته باشند و اینکه اگر برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ضمن خدمت طولانی مدت، متمرکز بر راهبردهای آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان و در ارتباط با برنامه درسی باشند، مفیدتر هستند و در رابطه با مولفه‌های خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان، رابطه راهبردهای آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان، معلمان خواستار بهترین-ها برای دانش‌آموزان هستند و می‌خواهند آنها از بهترین فرصت‌ها و پیامدهای یادگیری برخوردار گردند.

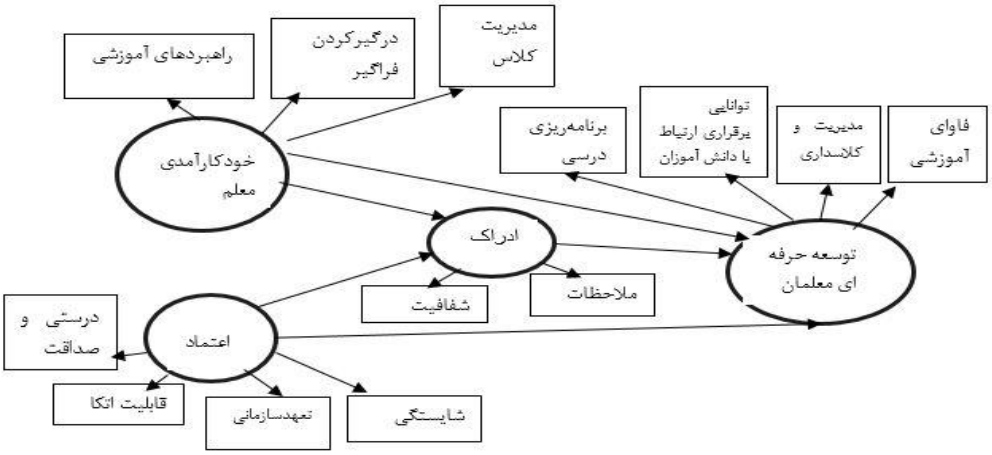
در مورد نقش میانجی ادراک رهبری در رابطه بین خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای، چنانچه در پژوهشی(Shariatnejad & Arefnejad, Sepahvand (2018 در تحلیل شاخصه‌های هویت رهبری اصیل در بهسازی انسانی با استفاده از رویکرد فرآیند رتبه‌بندی تفسیری دریافتند که رکن دیگر هویت رهبری بر خودافشایی و شفافیت نقش است. خودافشایی و شفافیت به فرآیند آشکار کردن نیات درونی فرد برای دیگران اشاره دارد. هر چه شفافیت فرد برای دیگران بیشتر باشد، فرصت پذیرش وی از سوی دیگران زیادتر می‌شود. در نتیجه‌گیری آنچه که در راستای بهسازی منابع انسانی اهمیت دارد این است که توسعه حرفه‌ای منابع انسانی مستلزم نیرویی خودکارآمد است که با استفاده از القای ظرفیت‌های روان شناختی به کارکنان، عملکرد آن‌ها را بهبود بخشد و نتایج نشان دهنده نقش میانجی ادراک رهبری در رابطه بین خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد. در پژوهشی Wahlstrom & Louis (2008) دریافتند هنگامی که رهبری به اشتراک گذاشته شود و جامعه حرفه‌ای مهم جلوه کند، افزایش دانش بر رفتارهای آموزشی معلمان و خودکارآمدی آنان اثرگذار بوده و ارتباط مستقیم با پیشرفت دانش‌آموزان دارد. در پیشینه‌های پژوهشی نشان داده شد که ادراک رهبری در رابطه‌ی اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد. چنانچه در پژوهشی Demir (2015) در رابطه با تاثیر اعتماد سازمانی بر فرهنگ ادراک رهبری معلمان در مدارس ابتدایی دریافت که اعتماد سازمانی مدرسه با ادراک رهبری رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، این خود بیانگر اثر

غیرمستقیم اعتماد سازمانی مدرسه بر ادراک رهبری و گسترش توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد.

هدف از این پژوهش بررسی رابطه مولفه‌های خودکارآمدی معلم و اعتمادسازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدائی با نقش میانجی ادراک رهبری می‌باشد و در راستای دستیابی به اهداف تحقیق و بر اساس روابط مفروض در مدل مفهومی (شکل ۱) فرضیه‌هایی به شرح ذیل مورد آزمون قرار می‌گیرند:

۱. خودکارآمدی و (مولفه‌های آن ) با ادراک رهبری رابطه دارد.
۲. اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن ) با ادراک رهبری رابطه دارد.
۳. ادراک رهبری و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد.
۴. اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد.
۵. خودکارآمدی و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد.
۶. ادراک رهبری در رابطه‌ی خودکارآمدی با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد.

ادراک رهبری در رابطه‌ی اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان و نقش میانجی دارد.




**شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش**

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی - همبستگی که با استفاده از تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش تمام معلمان رسمی مدارس ابتدایی شهر ارومیه با ۲۰۲۷ نفر هستند. نمونهٔ آماری پژوهش حاضر بر اساس فرمول کوکران و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۲۲ نفر از معلمان ابتدایی انتخاب شدند. در این پژوهش معلمان زن ناحیه یک ارومیه ۱۱۸نفر و معلمان مرد ناحیه یک ارومیه۳۰ نفر می‌باشد، معلمان زن ناحیه دو ارومیه ۱۲۸ نفر و معلمان مرد ناحیه دو ۴۶ نفر می‌باشند. بدین منظور از هر یک از نواحی آموزش و پرورش شهر ارومیه چند مدرسه ابتدایی و از بین آن‌ها چند تا از معلمان مدارس نیز انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل آماری پژوهش بر اساس نرم افزارهای SPSS وLISREL انجام شد.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر، پرسشنامه ادراک رهبری، پرسشنامه اعتمادسازمانی مدرسه، پرسشنامه توسعه حرفه‌ای، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی معلمان به کار گرفته شد.

توسعه حرفه‌ای معلمان: برای سنجش توسعه حرفه‌ای از پرسشنامه Godali ( 2016) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۹ گویه و ۴ مولفه ( مدیریت کلاسداری ۶سوال – فاوای آموزشی ۵ سوال – برنامه‌ریزی درسی ۴ سوال- توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان ۴ سوال) می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای می‌باشد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد که در این پژوهش مقدار آلفای کرونباخ برای مولفه‌های برنامه‌ریزی درسی ۰/۷۸، توانایی برقراری ارتباط با دانش آموزان ۰/۷۴، مدیریت کلاس داری ۰/۸۱ و فاوای آموزشی ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب این ابزار است. ادراک رهبری: برای سنجش ادراک رهبری از پرسشنامه Schriesheim ( 1987) استفاده شد که از ۱۶ گویه و ۲ خرده مقیاس شفافیت نقش (۵ سوال) و ملاحظات رهبری (۱۱ سوال) تشکیل شده است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد که مقدار آلفای کرونباخ برای مولفه های ملاحظات ۰/۷۱ و شفافیت ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب این ابزار است.

خودکارآمدی: برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه Tschannen-Moran & Woolfolk ( 2001) با ۲۴ سوال و با ۳ بعد( درگیر کردن فراگیر۷ سوال، راهبردهای آموزشی۹

سوال، مدیریت کلاس۸ سوال) می‌باشد استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد که در این پژوهش آلفای کرونباخ برای مولفه های راهبردهای آموزشی ۰/۸۱، درگیر کردن فراگیر ۰/۷۸ و مدیریت کلاس ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب آن است.

اعتماد سازمانی مدرسه: برای اندازه گیری اعتماد سازمانی از پرسشنامه Payen (2003) استفاده شده است شامل۱۶گویه شامل مولفه‌های درستی و صداقت۴سوال، قابلیت اتکا ۵ سوال، شایستگی۴، تعهدسازمانی۳ سوال می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه-ای می‌باشد که برای گزینه‌های «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» به ترتیب امتیازات۱، ۲، ۳ و ۴ و۵ در نظر گرفته می‌شود. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به دست آمد که مقدار آلفای کرونباخ برای مولفه‌های درستی و صداقت ۰/۷۸، قابلیت اتکا ۰/۷۳، تعهد سازمانی ۰/۷۵و شایستگی ۰/۷۲ به دست آمد. ضریب آلفای کل این ابزار ۰/۷۷ به دست آمد که نشانگر پایایی قابل قبول این ابزار است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۸ و برای تعیین ضریب آلفای کرونباخ از نرم افزار اس‌پی‌اس‌اس نسخه ۲۰ استفاده شد. جهت بررسی روایی ابزار با توجه به تعداد مولفه‌ها و حجم نمونه، علاوه بر روایی محتوایی، از تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل بهره برده شد. پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی، که در جدول ۱ اشاره گردیده تحلیل عاملی را مورد تایید قرار داد. لذا می‌توان گفت، ابزار پژوهش از روایی سازه نیز برخوردار بوده است.

**جدول ۱. مشخصه های برازندگی تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه ها**

| خرده مقیاس مشخصه | توسعه حرفه-ای معلمان | ادراک رهبری | خودکارآمدی | اعتماد سازمانی مدرسه |
|---|---|---|---|---|
| نسبت مجذور خی به درجه آزادی (**$X^2$/df**) | ۲/۱۶ | ۱/۸۹ | ۲/۳۵ | ۱/۶۹ |
| ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها (**RMSEA**) | ۰/۰۵۱ | ۰/۰۴۹ | ۰/۰۵۳ | ۰/۰۴۶ |
| شاخص نکویی برازش (**GFI**) | ۰/۹۴ | ۰/۹۶ | ۰/۹۵ | ۰/۹۶ |
| شاخص تعدیل شده نکویی برازش (**AGFI**) | ۰/۹۲ | ۰/۹۳ | ۰/۹۱ | ۰/۹۴ |
| شاخص برازش تطبیقی (**CFI**) | ۰/۹۶ | ۰/۹۷ | ۰/۹۶ | ۰/۹۷ |

با توجه به مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول ۱، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری متغیرهای توسعه حرفه‌ای معلمان، ادراک رهبری، خودکارآمدی و اعتماد

سازمانی مدرسه برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن سوالات با سازه‌های نظری است. لازم به ذکر است که یکی از شاخص‌های عمومی برای به حساب آوردن پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص‌های برازش، شاخص مجذور خی بهنجار است که از تقسیم ساده مجذور خی بر درجه آزادی مدل محاسبه می شود. چنانچه این مقدار کمتر از ۲ باشد مطلوب است و اگر از ۵ کمتر باشد با اغماض قابل قبول است. شاخص RMSEA در بیشتر تحلیل‌های عاملی تاییدی و مدل‌های معادلات ساختاری استفاده می‌شود. اگر مقدار این شاخص کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، برازندگی مدل خوب است. دامنه تغییرات GFI و AGFI و CFI نیز بین صفر و یک است. مقدار قابل قبول این سه شاخص باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشد.

## یافته های پژوهش

معلمان مدنظر در این پژوهش، معلمانی رسمی بودند که در مدارس ابتدایی شهر ارومیه مشغول به تدریس می‌باشند. بررسی نتایج توصیفی پژوهش نشان می‌دهد که بیشترین افراد نمونه آماری را کارکنان با سن ۴۰ تا ۵۰ سال (۴۵/۴ درصد) تشکیل می‌دهند. از نظر سطح تحصیلات معلمان، ۷/۸درصد فوق دیپلم و ۷۶/۴ درصد لیسانس، ۱۶درصد فوق لیسانس و بالاتر می‌باشند که بیشترین افراد نمونه آماری را کارکنان با مدرک لیسانس را تشکیل می‌دهند. بیشترین افراد نمونه آماری را کارکنان ناحیه دو آموزش و پرورش ارومیه با ۳۵/۸ درصد تشکیل می‌دهند که در امر آموزش فعالیت می‌نمایند.

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند.

**جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش**

| متغیر | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | کشیدگی |
|---|---|---|---|---|
| توسعه حرفه‌ای معلمان | ۴/۳۵ | ۰/۴۵ | -۰/۵۸ | -۰/۰۷ |
| برنامه‌ریزی درسی | ۴/۵۶ | ۰/۴۴ | -۱/۰۴ | ۰/۴۳ |
| توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان | ۴/۳۲ | ۰/۴۷ | -۰/۶۳ | ۰/۱۴ |
| مدیریت و کلاس‌داری | ۴/۳۴ | ۰/۵۴ | -۰/۶۰ | -۰/۲۹ |
| فاوای آموزشی | ۴/۲۳ | ۰/۵۶ | -۰/۴۸ | -۰/۳۲ |
| ادراک رهبری | ۴/۲۴ | ۰/۶۵ | -۱/۱۲ | ۱/۱۷ |
| شفافیت | ۴/۲۷ | ۰/۶۴ | -۱/۱۶ | ۱/۱۰ |
| ملاحظات | ۴/۲۰ | ۰/۷۴ | -۱/۰۳ | ۰/۸۱ |
| خودکارآمدی معلم | ۴/۴۹ | ۰/۴۵ | -۱/۰۱ | ۰/۴۹ |
| راهبردهای آموزشی | ۴/۵۸ | ۰/۴۴ | -۱/۰۷ | ۰/۵۹ |
| درگیرکردن فراگیر | ۴/۳۲ | ۰/۵۴ | -۰/۶۶ | -۰/۲۱ |
| مدیریت کلاس | ۴/۵۹ | ۰/۵۱ | -۱ | ۱/۰۴ |
| اعتماد سازمانی مدرسه | ۴/۳۰ | ۰/۷۲ | -۱/۰۹ | ۱/۰۹ |
| درستی و صداقت | ۴/۳۲ | ۰/۷۳ | -۱/۰۶ | ۱/۱۰ |
| قابلیت اتکا | ۴/۲۶ | ۰/۷۴ | -۱/۰۷ | ۱/۰۷ |
| تعهد سازمانی | ۴/۲۸ | ۰/۷۶ | -۱/۰۵ | ۱/۰۹ |
| شایستگی | ۴/۳۶ | ۰/۷۵ | -۱/۱۱ | ۱/۱۱ |

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر به دست آمده چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریبا بین ۱- و ۱+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نمود. در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده‌است.

**جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش**

| شماره | متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ | ۱۴ | ۱۵ | ۱۶ | ۱۷ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | توسعه حرفه-ای معلمان | ۱ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲ | برنامه‌ریزی درسی | ۰/۷۹** | ۱ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۳ | توانایی برقراری ارتباط | ۰/۹۵** | ۰/۷۴** | ۱ | | | | | | | | | | | | | | |
| ۴ | مدیریت و کلاس داری | ۰/۸۹** | ۰/۶۶** | ۰/۸۰** | ۱ | | | | | | | | | | | | | |
| ۵ | فاوای آموزشی | ۰/۸۷** | ۰/۵۶** | ۰/۷۷** | ۰/۷۶** | ۱ | | | | | | | | | | | | |
| ۶ | ادراک رهبری | ۰/۵۱** | ۰/۴۶** | ۰/۵۲** | ۰/۴۰** | ۰/۳۸** | ۱ | | | | | | | | | | | |
| ۷ | شفافیت | ۰/۵۰** | ۰/۴۴** | ۰/۵۱** | ۰/۳۹** | ۰/۳۸** | ۰/۹۳** | ۱ | | | | | | | | | | |
| ۸ | ملاحظات | ۰/۴۶** | ۰/۴۳** | ۰/۴۷** | ۰/۳۶** | ۰/۳۳** | ۰/۹۴** | ۰/۷۶** | ۱ | | | | | | | | | |
| ۹ | خودکارآمدی معلم | ۰/۶۳** | ۰/۶۳** | ۰/۶۲** | ۰/۵۳** | ۰/۴۵** | ۰/۵۲** | ۰/۴۶** | ۰/۵۱** | ۱ | | | | | | | | |
| ۱۰ | راهبردهای آموزشی | ۰/۶۱** | ۰/۶۴** | ۰/۵۹** | ۰/۵۳** | ۰/۴۶** | ۰/۴۷** | ۰/۴۳** | ۰/۴۶** | ۰/۹۱** | ۱ | | | | | | | |
| ۱۱ | درگیر کردن فراگیر | ۰/۵۴** | ۰/۵۳** | ۰/۵۴** | ۰/۴۵** | ۰/۳۸** | ۰/۴۷** | ۰/۴۱** | ۰/۴۷** | ۰/۹۰** | ۰/۷۵** | ۱ | | | | | | |
| ۱۲ | مدیریت کلاس | ۰/۵۷** | ۰/۵۷** | ۰/۵۷** | ۰/۴۸** | ۰/۴۰** | ۰/۴۷** | ۰/۴۲** | ۰/۴۶** | ۰/۹۰** | ۰/۷۸** | ۰/۶۸** | ۱ | | | | | |
| ۱۳ | اعتماد سازمانی مدرسه | ۰/۴۶** | ۰/۳۹** | ۰/۴۸** | ۰/۳۹** | ۰/۳۲** | ۰/۶۳** | ۰/۵۹** | ۰/۵۹** | ۰/۵۲** | ۰/۴۸** | ۰/۴۰** | ۰/۵۵** | ۱ | | | | |
| ۱۴ | درستی و صداقت | ۰/۴۷** | ۰/۴۰** | ۰/۴۸** | ۰/۴۰** | ۰/۳۴** | ۰/۶۰** | ۰/۴۱** | ۰/۵۷** | ۰/۴۹** | ۰/۴۶** | ۰/۳۷** | ۰/۵۲** | ۰/۹۵** | ۱ | | | |
| ۱۵ | قابلیت اتکا | ۰/۴۰** | ۰/۳۴** | ۰/۴۴** | ۰/۳۴** | ۰/۲۷** | ۰/۶۰** | ۰/۵۷** | ۰/۵۷** | ۰/۵۱** | ۰/۴۵** | ۰/۴۰** | ۰/۵۳** | ۰/۹۷** | ۰/۸۹** | ۱ | | |
| ۱۶ | تعهد سازمانی | ۰/۴۶** | ۰/۳۹** | ۰/۴۸** | ۰/۴۰** | ۰/۳۳** | ۰/۶۲** | ۰/۵۸** | ۰/۵۹** | ۰/۵۱** | ۰/۴۷** | ۰/۳۸** | ۰/۵۴** | ۰/۹۶** | ۰/۸۹** | ۰/۹۰** | ۱ | |
| ۱۷ | شایستگی | ۰/۴۴** | ۰/۴۰** | ۰/۴۶** | ۰/۳۸** | ۰/۳۰** | ۰/۶۰** | ۰/۵۷** | ۰/۵۶** | ۰/۵۰** | ۰/۴۷** | ۰/۳۷** | ۰/۵۳** | ۰/۹۷** | ۰/۹۱** | ۰/۹۲** | ۰/۹۳** | ۱ |

*p<0.05, **p<0.01

با توجه به جدول شماره ۳، مولفه‌های خودکارآمدی معلم (راهبردهای آموزشی، درگیر کردن فراگیر و مدیریت کلاس) و مولفه‌های اعتماد سازمانی مدرسه (درستی و صداقت، قابلیت اتکا، تعهد سازمانی و شایستگی) رابطه مثبت و معنی‌داری با مولفه‌های ادراک رهبری (شفافیت و ملاحظات) و مولفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان (برنامه‌ریزی‌درسی، توانایی برقراری ارتباط با

دانش‌آموزان، مدیریت و کلاسداری و فاوای‌آموزشی) دارند. همچنین رابطه مولفه‌های ادراک رهبری (شفافیت و ملاحظات) با مولفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان (برنامه ریزی درسی، توانایی برقراری ارتباط با دانش آموزان، مدیریت و کلاسداری و فاوای آموزشی) مثبت و معنی دار است. در ادامه در جدول ۴ نتایج مربوط به اثرات مستقیم آورده شده است.

**جدول ۴. برآوردهای ضرایب اثرات مستقیم**

| متغیرها برآوردها | پارامتر استاندارد شده | خطای استاندارد برآورد | آماره t |
|---|---|---|---|
| **اثر مستقیم خودکارآمدی بر:** | | | |
| ادراک رهبری | ۰/۲۹*** | ۰/۰۸ | ۴/۸۹ |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۶۴*** | ۰/۰۶ | ۹/۸۳ |
| اثر مستقیم اعتماد سازمانی مدرسه بر: | | | |
| ادراک رهبری | ۰/۵۳*** | ۰/۰۵ | ۸/۹۸ |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۰۱ | ۰/۰۴ | ۰/۱۶ |
| **اثر مستقیم ادراک رهبری بر:** | | | |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۲۵*** | ۰/۰۵ | ۳/۴۳ |

***p<0.001

با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم خودکارآمدی معلم بر ادراک رهبری (۰/۲۹) و توسعه حرفه‌ای معلمان (۰/۶۴) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی دار است. اثر مستقیم اعتماد سازمانی مدرسه بر ادراک رهبری (۰/۵۳) نیز مثبت و در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. اما این متغیر اثر مستقیم معنی‌داری بر توسعه حرفه‌ای معلمان (۰/۰۱) ندارد. همچنین اثر مستقیم ادراک رهبری بر توسعه حرفه‌ای معلمان (۰/۲۵) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی دار است. در جدول ۵، نتایج مربوط به اثرات غیر مستقیم گزارش شده است.

**جدول ۵. برآوردهای ضرایب اثرات غیرمستقیم**

| متغیرها برآوردها | پارامتر استاندارد شده | خطای استاندارد برآورد | آماره t |
|---|---|---|---|
| اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر: | | | |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۰۷** | ۰/۰۲ | ۲/۹۷ |
| اثر غیرمستقیم اعتماد سازمانی مدرسه بر: | | | |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۱۳** | ۰/۰۲ | ۳/۱۸ |

**p<0.01

با توجه به جدول ۵، اثر غیرمستقیم خودکارآمدی (۰/۰۷) و اعتماد سازمانی مدرسه (۰/۱۳) بر توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است. این اثر از طریق ادراک رهبری بر توسعه حرفه‌ای معلمان وارد می‌شود. بنابراین ادراک رهبری نقش واسطه‌ای در ارتباط خودکارآمدی و اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. در ادامه به مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته می شود.

**جدول ۶. برآوردهای ضرایب اثرات کل**

| متغیرها برآوردها | اثرات مستقیم | اثرات غیرمستقیم | اثرات کل |
|---|---|---|---|
| اثر خودکارآمدی معلم بر: | | | |
| ادراک رهبری | ۰/۲۹*** | - | ۰/۲۹*** |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۶۴*** | ۰/۰۷** | ۰/۷۱*** |
| اثر اعتماد سازمانی مدرسه بر: | | | |
| ادراک رهبری | ۰/۵۳*** | - | ۰/۵۳*** |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۰۱ | ۰/۱۳** | ۰/۱۴* |
| اثر ادراک رهبری بر: | | | |
| توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۲۵*** | - | ۰/۲۵*** |

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

یافته های جدول ۶ اثرات کل نشان می‌دهد که هم اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم خودکارآمدی بر توسعه حرفه‌ای معلمان معنی‌دار می‌باشد. اما در مورد اعتماد سازمانی مدرسه فقط اثر غیر مستقیم معنی‌دار می‌باشد و این متغیر اثر مستقیم معنی‌داری بر توسعه حرفه‌ای معلمان ندارد. بنابراین می‌توان گفت که اعتماد سازمانی مدرسه اثر مستقیمی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ندارد و از طریق ادراک رهبری اثر غیر مستقیم و معنی‌داری بر این متغیر دارد. همچنین بیشترین اثر کل مربوط به اثر خودکارآمدی بر توسعه حرفه‌ای معلمان (۰/۷۱) می باشد. بنابراین خودکارآمدی مهمترین نقش را در پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. در جدول ۷ واریانس تبیین شده متغیرها آورده شده است.

**جدول ۷. واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش**

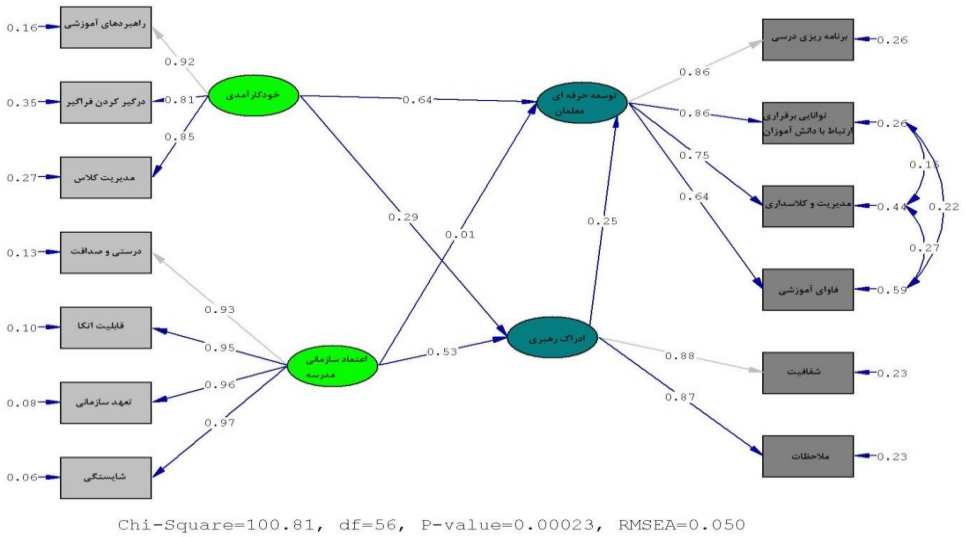
| ردیف | متغیر | واریانس تبیین شده ($R^2$) |
|---|---|---|
| ۱ | توسعه حرفه ای معلمان | ۰/۶۴ |
| ۲ | ادراک رهبری | ۰/۵۳ |

با توجه به جدول ۷، خودکارآمدی معلم، ادراک رهبری و اعتماد سازمانی مدرسه در مجموع ۶۴ درصد از واریانس توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کنند. خودکارآمدی و اعتماد سازمانی مدرسه نیز در مجموع ۵۳ درصد از واریانس ادراک رهبری را تبیین می‌کنند. جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش $X^2$/df, RMSEA, CFI, GFI و AGFI گزارش می‌شود. در جدول ۸ مشخصه‌های برازندگی مدل ارائه شده است.

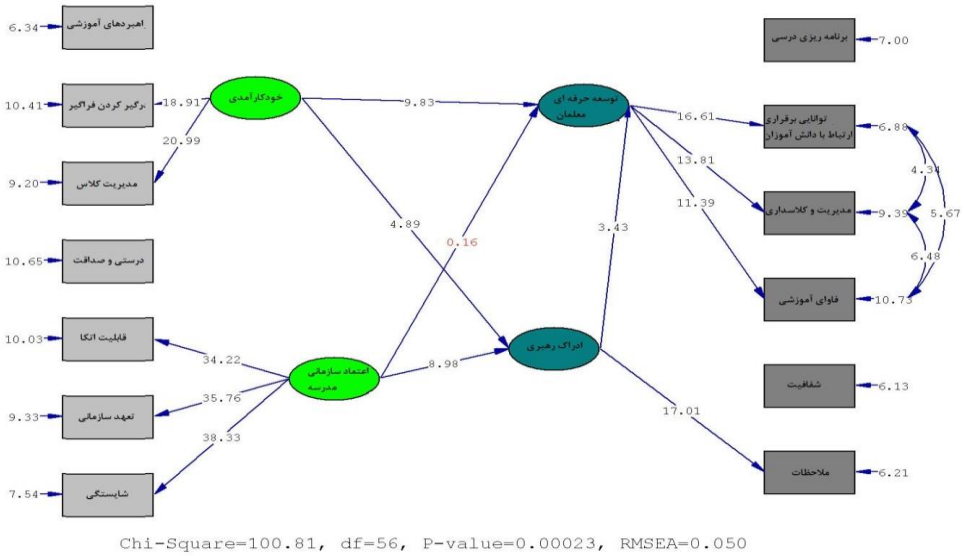
**جدول ۸. مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش بینی توسعه حرفه ای معلمان**

| خرده مقیاس مشخصه | برآورد |
|---|---|
| نسبت مجذور خی به درجه آزادی (**$X^2$/df<3**) | ۲/۱۶ |
| مجذور خی (**$X^2$**) | ۱۰۰/۸۱ |
| درجه آزادی (**df**) | ۵۶ |
| سطح معنی داری (**p**) | ۰/۰۰۱ |
| ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها (**RMSEA<0.08**) | ۰/۰۵ |
| شاخص نکویی برازش (**GFI>0.90**) | ۰/۹۵ |
| شاخص تعدیل شده نکویی برازش (**AGFI>0.90**) | ۰/۹۳ |
| شاخص برازش تطبیقی (**CFI>0.90**) | ۰/۹۹ |

یکی از شاخص‌های عمومی برای به حساب آوردن پارامترهای آزاد در محاسبه شاخص‌های برازش، شاخص مجذور خی بهنجار است که از تقسیم ساده مجذور خی بر درجه آزادی مدل محاسبه می شود. چنانچه این مقدار کمتر از ۲ باشد مطلوب است و اگر از ۵ کمتر باشد با اغماض قابل قبول است. شاخص RMSEA در بیشتر تحلیل‌های عاملی تاییدی و مدلهای معادلات ساختاری استفاده می‌شود. اگر مقدار این شاخص کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، برازندگی مدل خوب است. دامنه تغییرات GFI و AGFI **و** CFI نیز بین صفر و یک است. مقدار قابل قبول این سه شاخص باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشد. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۸ گزارش شده است برازش مدل پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح مطلوبی قرار دارد. در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد و آماره t) ارائه شده است.




**شکل ۲: نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد)**




**شکل ۳: نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (آماره t)**

در جدول ۹ نتایج بررسی فرضیه های پژوهش گزارش شده است.

**جدول ۹. نتایج بررسی فرضیه های تحقیق**

| شماره | فرضیه | نتیجه |
|---|---|---|
| ۱ | خودکارآمدی معلم و (مولفه‌های آن) با ادراک رهبری رابطه دارد. | تایید شد |
| ۲ | اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن) مدرسه با ادراک رهبری رابطه دارد. | تایید شد |
| ۳ | ادراک رهبری و (مولفه‌های آن) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. | تایید شد |
| ۴ | اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن) مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. | تایید نشد |
| ۵ | خودکارآمدی معلم و (مولفه‌های آن) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. | تایید شد |
| ۶ | ادراک رهبری در رابطه خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد. | تایید شد |
| ۷ | ادراک رهبری در رابطه اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد. | تایید شد |

## بحث ونتیجه گیری

نتایج این پژوهش، حمایت‌های تجربی برای ارتباط نظری بین مولفه‌های خودکارآمدی معلم، اعتماد سازمانی مدرسه، با میانجیگری ادراک رهبری بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدائی را در قالب یک مدل ساختاری فراهم آورده است. در واقع این پژوهش به تبیین علی پاره‌ای از عواملی که می‌توانند به طور مستقیم و غیرمستقیم بر توسعه حرفه‌ای تاثیرگذار باشند، پرداخته است.

با توجه به فرضیه اول که خودکارآمدی معلم و (مولفه‌های آن ) با ادراک رهبری رابطه دارد. نتایج به دست آمده در این پژوهش بیانگر این بود که خودکارآمدی معلم و مولفه‌های آن که شامل (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس درس و درگیرکردن فراگیر) می‌باشد با ادراک رهبری رابطه دارد و با پژوهش‌های(2019) Taheri& Hoveyda و (2018) Weiseh & Kochi Abbaspour همخوانی دارد و هم‌چنین با پژوهش‌های (2017) Hyseni & Hoxha Duraku؛ ( Shojaee & Mortazavi, 2015)؛ Farahinejad , Navidi Neko & Arianfar (2012)؛ Kentucky (2016) که نشان دهنده رابطه معنی‌داری بین خودکارآمدی معلم و رفتارهای رهبری ادراک شده می‌باشد همخوانی دارد. بنابراین می‌توان گفت زمانی که معلمان به آن حد از خودکارآمدی برسند در وجود خود به نوعی از احساس کارآمد بودن و توانمند بودن دست یافته و مواردی از قبیل شفافیت رابطه‌ای و ملاحظات رهبری را به خوبی درک خواهند نمود و برای توسعه حرفه‌ای و دانش افزایی، قدم‌های اساسی بر خواهند داشت. در راستای تایید این فرضیه، در پژوهشی(2017) Mathews در رابطه با ارتباط میان خودکارآمدی معلمان

ابتدائی و رهبری ساختاری نشان دادند، معلمانی که از حس خودکارآمدی بالایی برخوردار بودند، با ادراکی که از رفتار رهبری مدیران خود داشتند به توانایی مدیران خود برای ایجاد شرایط موثر اعتقاد داشتند و به آن احساس دست یافتند که از طرف مدیران خود حمایت می‌شوند. این بیانگر این بود که خودکارآمدی معلم با ادراک رهبری رابطه مثبت دارد و ادراک رهبری خود نیز متقابل در افزایش خودکارآمدی معلمان موثر است.

با توجه به فرضیه دوم، اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن ) با ادراک رهبری رابطه دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین اعتماد سازمانی مدرسه و مولفه‌های آن که شامل (صداقت و درستی، اتکا و وابستگی، تعهد سازمانی، قابلیت شایستگی ) می‌باشد با ادراک رهبری رابطه مثبت و معناداری دارد.

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های(2012) Kaheh & Seyyed naghavi (2012)؛ Boyacı, Fatih Karacabey & Bozkuş (2018)؛ Rahimiyan (2017) همسو بوده و هم‌چنین با پژوهش‌های Majidian fard & Bligh (2017) همخوانی دارد. چنانچه در راستای این ادعا در پژوهشی Rahayuningsih (2019) در رابطه با تاثیر مثبت اعتماد سازمانی، نقش مهم اعتماد را در تقویت روابط کاری برای اطمینان در سازمان‌ها دانسته است و در حقیقت اعتماد در سازمان با افزایش تعهد سازمانی، موجب نگرش و درک بهتری نسبت به رهبران شده و این می‌تواند بر تمایل به فعالیت‌های یادگیری مشترک تأثیرگذار باشد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت زمانی که در مدارس اعتماد سازمانی ایجاد شود و همکاران به یکدیگر و به مدیران اعتماد نموده و این اعتماد باعث می‌شود که شفافیت نقش و ملاحظات رهبری را به خوبی درک نموده و به مدیران و توصیه‌های آن‌ها را در جهت رونق توسعه حرفه‌ای مدنظر قرار دهند. در حقیقت اعتماد سازمانی در مدرسه در رفتارها و نگرش معلمان نسبت به کارشان و تعاملات اجتماعی و ادراک رهبری آنان در مدارس تأثیر می‌گذارد و زمانی که معلمان به مدیران خود اعتماد دارند بهتر کار خواهند کرد و این امر مدیران مدارس را قادر می‌سازد که فرصتی برای معلمان فراهم نمایند تا عملکرد خود را بهبود بخشند و معلمان تمایل دارند به مدیران اعتماد کنند و درک درستی از رفتار مدیران داشته باشند، کسانی که به آن‌ها انگیزه می‌دهند و به مشارکت تشویق می‌کنند و آنها را به سمت خودسازی و توسعه‌حرفه‌ای ترغیب کنند.

با توجه به فرضیه سوم، ادراک رهبری و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. نتایج پژوهش نشان داد که ادراک رهبری و مولفه‌های آن که شامل ( شفافیت و ملاحظات رهبری) می‌باشد با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد، این یافته‌ها با پژوهش‌های

پیشین (2017) Chang؛ (2018) Godlesky؛ (2016) Geren همخوانی دارد. می‌توان ادعا کرد که عدم تأثیر ادراک رهبری در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت برای توسعه یادگیری مدرسه ممکن است به عدم بهره‌وری مطلوب در این آموزش‌ها منجر شود. اعتقاد بر این است که می‌توان با شفافیت و ملاحظات رهبری و درک صحیح معلمان از رفتارهای رهبری برنامه-های آموزش ضمن خدمت را به شکلی ترتیب داد تا معلمان بتوانند خودشان را توسعه دهند و به آن‌ها در بهبود شایستگی‌هایشان کمک کنند و باعث توسعه حرفه‌ای شوند ( Ertürk & Sezgin Nartgün, 2 019: 392). در حقیقت رهبری و رفتار ادراک شده رهبر، فعالیتی سازمانی است که فرصت‌های یادگیری را برای توسعه حرفه‌ای معلمان و به منظور پیشرفت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی، فراهم می‌کند ( Rajabzadeh, Lesani & Motahari Nejad, 2015: 168).

با توجه به فرضیه چهارم اعتماد سازمانی مدرسه و (مولفه‌های آن) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. همچنین نتایج بیانگر این بود که رابطه اعتماد سازمانی و مولفه‌های آن که شامل (صداقت و درستی، اتکا و وابستگی، تعهد سازمانی، قابلیت شایستگی ) با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی مورد تایید نمی‌باشد. که با پژوهش‌های( Galavandi & Nagipour ( 2016 همخوانی ندارد. که دلیل آن می‌تواند به علت استفاده از ابزارهای گوناگون، گروه‌های متفاوت سنی و فرهنگ‌های متفاوت شرکت‌کنندگان در پژوهش باشد. اعتمادسازمانی به معنی داشتن اطمینان به نیات واعمال دیگران است و عامل لیدی در روابط متقابل نوین به شمار می‌رود. اعتماد به سازمان در دست‌یابی به اهداف آن نقش مهمی دارد. پیچیدگی و نداشتن اطمینان ذاتی در ماهیت کسب وکار امروزی و حجم همکاری‌های متقابل، اثربخشی روابط کاری را پیچیده کرده است. اعتماد اثرات درون فردی و بین فردی ایجاد کرده و روابط درون و برون سازمان را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد و پایین بودن اعتماد درون سازمانی، نوعا افزایش تعارض، بی‌ثباتی سازمانی، ترک خدمت، کاهش انگیزش و مانع تراشی بر سر تحقق اهداف سازمانی را در پی خواهد داشت(Abdollahzadeh Delawari & Zameni, 2015: 50).

با توجه به فرضیه پنجم که خودکارآمدی معلم و (مولفه‌های آن ) با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. این فرضیه در این پژوهش مورد تایید می باشد و مولفه‌های خودکارآمدی معلم که شامل (راهبردهای آموزشی، مدیریت کلاس درس و درگیر کردن) فراگیر می‌باشد با توسعه حرفه‌ای معلمان رابطه دارد که با پژوهش‌های Al Rashed,Yang, Mohaidat , Alnuaimi & Badri (2016)؛ Darling-Hammond (2017)؛ Gardner(2017) ؛ Admiraala et al (2019) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت زمانیکه نوعی حس توانمندی و خودکارآمد

بودن در فرد ایجاد شود به عنوان نوعی نیروی سوق دهنده در فرد عمل نموده و باعث گرایش فرد به سمت پیشرفت و رسیدن به توسعه حرفه‌ای فرد از لحاظ دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی می‌گردد. چنانچه در رابطه بین خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای Motaghinia, Weis Karami & Deldar ( 2018) در پژوهشی در مورد اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی برای معلمان شاغل، دریافتند که توسعه حرفه‌ای از طریق دوره‌های ضمن خدمت، سبب توانمندی و جلوگیری از فرسودگی شغلی آنان خواهد شد و خودکارآمدی با توسعه حرفه-ای معلمان رابطه دارد و نتایج به دست آمده از این پژوهش بیانگر این است که، خودکارآمدی باور درونی فرد است که معلمان را در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای از طریق دوره‌های ضمن خدمت توانمند می‌سازد و در حقیقت خودکارآمدی، یکی از متغیرهای تاثیرگذار بر معلم است که می‌تواند محور برنامه‌های آماده سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان قرار گرفته و او را در مواجهه با مشکلات ناشی از ضعف توانمندی آموزشی مصون نگه دارد.

با توجه به فرضیه ششم که ادراک از رهبری در رابطه‌ی خودکارآمدی معلم با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد. نتایج بدست آمده در این پژوهش بیانگر آن است که بین خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای معلمان با میانجیگری ادراک رهبری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، که با پژوهش‌های(Sepahvand, Arefnejad & Shariatnejad (2018 همخوانی دارد در راستای این ادعا در پژوهشی Ghunu (2019) در رابطه بین خودکارآمدی و ادرک رهبری نشان داد که خودکارآمدی برای درک فرد در رابطه با کنترل خود، تنظیم فرایند تفکر، انگیزش و وضعیت روانی و عاطفی معلم مهم است و فردی که دارای خودکارآمدی بالایی است برای دستیابی به هدف خود تلاش خواهد کرد. چنانچه خودکارامدی با سه شاخصه درگیری دانش‌آموزان، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس به معلمان کمک می‌کند که دانش و مهارت خود را بهبود بخشند و در بهبود کیفیت یادگیری و پیشرفت و توسعه شغلی معلمان به عنوان حرفه‌ای نیز کمک نمایند، که در این میان ادراک رهبری با شفاف سازی نقش و ملاحظات رهبری نقش موثرتری ایفا خواهد کرد(Ghunu, 2019: 226 ).

در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت زمانی که معلمان شفافیت نقش رهبر و ملاحظات رهبری را درک نمایند حس خودکارآمدی خود را تقویت نموده و در عرصه توسعه حرفه‌ای و آموزش از همکاران و اندوختن دانش، فعال و کوشا خواهند بود. در حقیقت می‌توان خودکارآمدی را به عنوان یکی از پیش نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر گرفت. زیرا، وقتی معلمان احساس مثبتی در مورد توانایی‌های خود داشته باشند و خود را در شغل و حرفه خود، توانمند تصور کنند و در عمل نیز برای بهبود عملکرد خود در زمینه تخصصی کوشش نمایند، تبعاً برای اینکه

این احساس خودکارآمدی تسری پیدا نموده و موجب توسعه حرفه‌ای بالاتری گردد نیازمند ادراک رهبری سازنده‌ای می‌باشد در اینجا، رهبر در ایجاد، حفظ و ارتقای این احساسات مثبت، نقش ارزنده‌ای خواهد داشت.

با توجه به فرضیه هفتم که ادراک رهبری در رابطه اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد، این فرضیه تایید می‌شود و اعتماد سازمانی مدرسه به صورت غیرمستقیم بر توسعه حرفه‌ای تاثیر دارد که ادراک رهبری در رابطه‌ی اعتماد سازمانی مدرسه با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد، که با پژوهش‌های Demir (2015) ؛ Wahlstrom & Louis (2008) همخوانی دارد در این پژوهش‌ها که رابطه اعتماد سازمانی و ادراک رهبری و توسعه حرفه‌ای را مورد بررسی قرار دادند یافته‌ها نشان دهنده رابطه مثبت و قوی بین این سه متغیر بود. در نهایت نتایج نشان داد که ادراک رهبری در رابطه اعتماد سازمانی مدرسه، خودکارآمدی معلمان بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان نقش میانجی را دارد. رهبر با شفافیت نقش و ملاحظات رهبری خود در ادراک رهبری نقش سازنده‌ای ایفا نموده که با ایجاد حس اعتقاد و اعتمادسازمانی در کارکنان، نه تنها آن‌ها را برای انجام عملکرد مؤثر تشویق می‌کند، بلکه آنان را به سازمان خود متعهدتر نیز می‌نماید و این خود نیز می‌تواند در گسترده نمودن توسعه‌ی حرفه-ای معلمان و دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی آنان اثرگذار باشد.

## پیشنهادات پژوهش

پژوهش حاضر تنها برای معلمان شهر ارومیه انجام شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه این به صورت کیفی و با ابزارهای مختلف برای شهرها و استان‌های دیگر نیز انجام شود. با توجه به اینکه ادراک رهبری در رابطه بین مولفه‌های خودکارآمدی و اعتمادسازمانی با توسعه حرفه‌ای معلمان نقش میانجی را ایفا می‌کند، لذا پیشنهاداتی در این پژوهش مطرح می‌گردد که مدیران مدارس با شفافیت نقش و ملاحظات رهبری خود هر چه بیشتر با افزایش خودکارآمدی معلمان و ایجاد اعتمادسازمانی در مدارس در توسعه حرفه‌ای معلمان فعال و کوشا باشند. همچنین بخاطر رسیدن به هدف تأمین پشتیبانی علمی قوی‌تر از مدیران مدارس انتظار می‌رود که با دوره‌های ضمن خدمت و اتخاذ مهارت‌های جدید در تدریس، پیشرفت توسعه حرفه‌ای مدارس را با موفقیت بیشتری آغاز کنند. توسعه‌حرفه‌ای معلمان با اعتماد و تمایل به مشارکت در فعالیت‌های تقویتی مرتبط انجام می‌شود پیشنهاد می‌شود که با ادراک رهبری صحیح در مدارس توسعه حرفه‌ای معلمان را بر حسب تمایل آن‌ها برای شرکت در

فعالیت‌های تقویت کننده مرتبط با تدریس و تأثیر مورد انتظار مشارکت تقویت شود و با توجه به مهم جلوه نمودن توسعه حرفه‌ای معلمان پیشنهاد می‌شود الگوی برنامه درسی جدید و تدریس از برنامه درسی دانش محور به برنامه‌ای تغییر یابد که بر فعالیت‌ها و شیوه‌های بیشتر برای دستیابی به کسب دانش بپردازند که می‌تواند کلید تبدیل شدن به معلم موفق باشد.

## منابع


Abdollahzadeh Delawari, N., & Zameni, F. (2015). Investigating the Relationship between Organizational Trust and Organizational Learning among Education and Training Staff in Urban Development: *Educational Management Innovations*,10(2): 58-49. [in Persian]

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 1-15.

Arianfar, Kh ., Navidi Neko, R., & Farahinejad, M. (2012). Investigating istributive Leadership Style and its Effects on Organizational Citizenship Behavior and Teachers' Self-efficacy (Case Study: Tehran Elementary School Boys), *Journal of Management Research,Special*, Issue on Issues 94 and 95 / Spring and Summer 2012: 66-77. [in Persian]

Ashrafi, S., & Reza Zainabadi, H. (2017). Engagement with a teacher's job: Examining syndromes, dimensions, and assessing the status of schools in the city of Khorramabad. Quarterly *Journal of Educational Innovation*, 64: 7-18. [in Persian]

Azim pour, E., Mesr Abadi, J., & Yarmohammad Zadeh, P. (2015). Design and validation of teacher training strategies scale. *Scientific Journal of Educational Research*. 8(31): 63-75.

Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang Guang., & Al Rashed, A. (2016). Perception of Teachers' Professional Development Needs, Impacts, and Barriers: The Abu Dhabi Case, *SAGE* ,OpenJuly-September 2016: 1 –15© The Author(s) 2016DOI: 10.1177/2158244016662901.

Bautista, A., & Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development:International Perspectives and Approaches, *Psychology, Society, & Education*, 2015. Vol. 7(3), pp. 240-251.

Bird, J., Wang, Ch., Watson, J., & Murray, L. (2009). Relationships among Principal Authentic Leadership and Teacher Trust and Engagement Levels, *Journal of School Leadership*, 19(2) :153-171.

Boyacı, A., Fatih Karacabey, M., & Bozkuş, K. (2018). The Role of Organizational Trust in the Effect of Leadership of School Administrators on Job Satisfaction of Teachers, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 24(3): 437-482

Brenda Kay, H. (2011). *Teacher's Perception of their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement inImproving and non-improving schools*,Graduate Theses and issertations, http://scholarcommons.usf.edu/etd/3726.

Daniëls, E ., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educationalsettings, *Educational Research Review*, 27 (2019): 110–125.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development (research brief). Palo Alto, CA: *Learning Policy Institute*. info@learningpolicyinstitute.org.

Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools, *Educational Sciences: Theory & Practice* • 2015 June • 15(3) • 621-634

Dibayi Saber, M., Abbasi, E., Fathi Vajargah ,K., & Safayi movahed, S. (2016).Explaining the Professional Teacher Competency omponents and Analyzing Its Place in the Upper Certificate of Education in Iran, *Biannual Journal of Training & LearningResearches*,13(2)/24, Autumn & winter2016 : 109-123. [in Persian]

Ertürk, R., & Sezgin Nartgün, S. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.596918.

Fu Chang, D. (2017) . Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development, IAFOR Journal of Education,5(3): 139-154.

Geren, L. L. (2016)."*Principals' Perceptions Of Professional Development: Options That Support Effective Leadership*".Theses & Dissertations. 615: 1-202, https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/615.

Ghunu, N. (2019). Teacher's Perception of Principal Leadership on Self-efficacy, Advances in Social Science, *Education and Humanities Research* (ASSEHR), 258: 225-230.

Godali ,H. (2016). *Investigating the relationship between study program and professional development of elementary teachers in Kashan,* Master thesis. Educational Sciences Faculty of Humanities. Kashan University:1-107. [in Persian]

Godlesky, L. E. (2018). *Examining The Relationship Between Teacher Leadership Perception And Professional Learning Community Engagement*. Theses And Dissertations Rowan University: 1-202, Https://Rdw.Rowan.Edu/Etd.

Hibbard, B. L. (2016). "*Teacher Perception Of Principal Leadership Practices: Impacting Teachers' Sense Of Self-Efficacy In RuralAppalachia Kentucky*,Online Theses and Dissertations. 374:1-201, https://encompass.eku.edu/etd/374.

Hoxha, L., & Hyseni-Duraku, Z. (2017). The Relationship between Educational Leadershipand Teachers' Self-efficacy, *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, Volume XX(eISSN: 2301-2218): 2508- 2519.

Kalantari Khandani, E., & Farrokhi, M. H. (2016). Take a look at the professional development of Fiction Teachers and Tutorials and Learning Activities. *Quarterly Journal of Teacher Training Fc*. 2 (3): 96-73.

Kentucky, E. (2016). *Teacher Perception Of Principal LeadershipPractices: Impacting Teachers' Sense Of Self-Efficacy In Rural Appalachia KentuckyBrandon Lee HibbardEastern Kentucky University*, Theses and DissertationsStudent Scholarship.

Khakbaz, Z. S., Fadaei, M. R., & Mousapour, N.A. (2007). The Effect of Study * on the Professional Development of Mathematical Teachers, 2007, *Quarterly Journal of Education* , 94: 123-146.

Khatun, R . (2013). A Study of the Relationship Between Instructional Methods and Learning Styles in Learning Leadership Skills, *International Journal on Leadership*, Volume 1 Issue 2 October 2013: 34-47, https://www.researchgate.net/publication/259189201.

Kordi, E., & Nasti zayi, N. (2015). The Relationship between Servant Leadership Style and Organizational Learning with Teachers' Job Engagement in Zahedan Exceptional Schools.Quarterly Journal of Career & Organizational , 7(23): 68-91. [In Persian].

Koşar, S. (2015). *Trust in School Principal and Self-efficacy as Predictors of Teacher Professionalism*, Received: 04.02.2015, Publisher: Türk Eğitim Derneği.

Mathews, T. (2017). *The Relationship between Elementary Teachers' Perceived Self-Efficacy and Principals'Facilitation of Professional Learning Communities, for the degree of Phd Of Education with an emphasis on Educational Leadership*, College of Saint Mary: 1-110.

Mortazavi, L., & Shojaee, M. H. (2015). Investigating the Relationship between Genuine Leadership Perceived with Promotional Psychological Ownership and Preventive Psychological Ownership; *Transformation Management Research Journal*, 7(2): 104-128. [in Persian]

Mottaghinia, M.R., Veis Karami, H. A.,& Deldar, A.A. (2018). Self-efficacy: What's in use in teacher training and development, *Modern Teacher Education Strategies Quarterly*, 4 (5): 29-52. [in Persian]

Naghipour, K., & Ghalavandi, H. (2016). Predicting staff development based on organizational trust components among female high school teachers in Urmia.

*Journal of Educational Leadership and Management Islamic Azad University of Garmsar Branch*: 139-155. [in Persian]

Rahayuningsih, I. (2019). The Positive Impact of Organizational Trust: a Systematic Review, *Journal of Educational, Health and Community Psychology*,8(1), 2019 E-ISSN 2460-8467.

Rajabzadeh, R., Lesani, M., & Motahari Nejad, H. (2015). The Relationship between Teachers' Perceptions of Leadership and Educational Leadership with Their Effectiveness and Their Perception of Organizational Change. *Leadership Research and Educational Management, Quarterly Journal,* 7(5*):* 94- 154. [in Persian]

Rezayi, H., & Haghani, F .(2015). Classroom management Techniques: Tips for managing classroom, Iranian *Journal of Medical Education*: 15(27) : 192-204. [in Persian]

Sahami, S., Gheisar, M., & Abbasi, Z. (2012). Investigating the Attitudes of Teachers and Experts toward the Performance of Managers with Degrees in Management and Educational Planning and Other Fields, *New Approach in Educational Management*, 12, 97-85. [in Persian]

Salimi, J., & Ramezani, Gh. (2014). Identifying the Effective Teaching Components and Assessing the Teaching Condition (Case Study of Applied University of Kurdistan). *Quarterly Journal of Measuring and Evaluation Studies*, 4 (8): 61 - 33. [in Persian]

Sepahvand, R., Arefnejad, M., & Shariatnejad, A. (2018). Analysis of Genuine Leadership Identity Indicators in Human Improvement Using the Interpretive Ranking Process Approach, *Public Management Research*, (11): 199-227. [in Persian]

Seyyed naghavi, M. A., & Kaheh, M. ( 2012). The Role of Genuine Leadership in Improving the Level of Creativity and Employee Exhaustion, *Quarterly Journal of Management Studies (Improvement and Evolution)*,23(76): 1-27. [in Persian]

Sharifi Asl ,Z., Chabok ,A., Hatamizadeh ,N., & Reza Soltani, P. (2012). The Relationship of Organizational Commitment with the Productivity of the Members of the Rehabilitation Group: Razi Nursing Educational-Therapeutic Center (2011), *Journal of Nursing and Midwifery Faculty Birjand University of Medical Sciences*, 9(2): 1-8. [in Persian]

Taheri, M. (2012). *Model of teacher professional development in teacher training centers, PhD thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology*, Shahid Beheshti University: 1-63. [in Persian]

Taheri, M., & Hoveyda, R. (2012). Reflective Leadership in Schools and Its Role in Improving Teachers' Self-Efficacy Beliefs, *Journal of School Administration*, 7(2): 1-19. [in Persian]

Wahlstrom, K., & Seashore Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership:The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility, *Educational Administration Quarterly*,Vol. 44, No. 4 (October 2008) 458-495.

Weiseh, S.M., Abbaspour, H., & Kochi, S. ( 2018), The Effect of Genuine Leadership on Employees' Self-Efficacy with Emphasis on the Role of Organizational Culture (Case Study: Ilam University Personnel). *Journal of Scientific Research Ilam Culture*, 60 and 61: 102-129. [in Persian]

Yazdkhashti, B., & Hemmati, R. (2009). Students' confidence in teachers and their promotion strategies: Case study of secondary schools Zanjan city, *Quarterly Journal of Education* , 99: 97-69. [in Persian]

Zarei, H. A., & Gholam Hosseinzadeh, A. K., & Charmchian Langroudi, M. (2017). Modeling the Structural Equation for Teaching Effectiveness of Middle Eastern Mathematicians, Scientific and Research *Journal of Education and Evaluation*, 10 (38): 113-95.[in Persian]