

## Investigating the Psychometric Properties of principals' instructional Management Rating Scale (PIMRS-22)

Ali Yousefi<sup>1</sup>, Adel Zahed Bablan<sup>2\*</sup>, Mehdi Moeinikia<sup>3</sup>

Received: 14/07/2020

صفحات: ۳۳۷-۳۵۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۲۴

Accepted: 14/01/2021

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۵

### Abstract

Increasing quantitative and qualitative development of the structure of the country's educational system, course content, the complexity of organizational issues of schools, professional development of teachers and the expectations of other institutions and organizations and parents and the educational system; It is necessary to pay attention to improving management and educational leadership. In order for schools to be effective, principals must have more professional competencies and competencies than others. School effectiveness requires setting and creating tools and scales to measure leadership effectiveness. Over the past few decades, researchers have used a number of conceptual frameworks to describe the various characteristics of educational leadership. The most well-known conceptual framework that has been used extensively is the PIMRS Scoring Learning Scale (PIMRS). As mentioned, Hallinger and Murphy (1985) present a model of educational leadership using three dimensions: "Defining the mission of the school" defines the role of the principal in working with others to ensure that the school Uses specific, measurable, and time-based goals for students' academic achievement. "Curriculum management" means the principal focuses on coordinating and controlling the school curriculum and education. The "development of a positive school learning atmosphere" is based

---

1. PhD of Educational Administrational, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabil University, Ardabil, Iran.

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

\*Corresponding Author:

Email: zahed@uma.ac.ir

3. Associate Professor of Distance Education Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabil University, Ardabil, Iran.

on the idea that effective schools create academic emphasis through high standards and expectations for students and teachers. Evidence presented in various studies suggests that the Manager Educational Leadership Rating Scale (PIMRS) can play a potentially useful role in empirical research leadership research. The PIMRS tool appears to provide reliable information about educational leadership; When grades are obtained from teachers. The PIMRS framework and tools have been used in many studies. Although a large number of studies have been performed using PIMRS; But the evidence for its reliability and validity is relatively limited in different countries.

The purpose of this study was to investigate the psychometric properties of the PIMRS-22. The research method was descriptive correlational. The statistical population of the study was 3064 teachers from 422 schools in Ardebil province. in the academic year 2018-19 with a total of 3064 teachers. A sample of 418 students was selected by using proportional stratified random sampling from 202 schools. The factor structure of this scale was studied in two stages using two methods of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. In exploratory factor analysis, data were analyzed by principal component analysis with varimax rotation. Performance indicators were good. Three factors with eigenvalues greater than one were found. These three factors can explain 74.23% of the variance. Confirmatory factor analysis results showed that the three-factor structure of the questionnaire including: school mission definition, Managing Instructional Program and Creating School Learning Climate, had a good fit with the data ( $X^2/DF=1.66$ ; CFI= 0.93; RMSEA=0.07). Analysis of reliability and convergent and discriminant validity of the questionnaire constructs showed that the questions are sufficiently accurate in measuring the questionnaire constructs. Therefore the questionnaire is highly reliable. Overall, the results showed that the questionnaire had good psychometric properties, and all 22 items remained without removing or modifying the scale. In the present study, PIMRS-22 was first translated from English into Persian. Then, in order to confirm the accuracy of the translation process, the translated Persian version was translated into English again and compared with the original form. Finally, the translated version of PIMRS-22 was reviewed by two instructors and two teachers. After preliminary implementation, the necessary changes were made to the

ambiguous discourses, which were distributed to school teachers as the final scale was prepared.

Therefore, according to the findings of this study, it is inferred that the improvement of the education system in Iran requires the acceptance of a model that can provide appropriate paths and solutions for all variables proposed in this study and all their dimensions, and also during the period. Specify the executive guarantee. In this regard, the implementation of the model "concept of educational leadership" proposed in this study with its comprehensive features can be a good model for the management of education and training in Iran and help achieve their goals. It seems that managers' leadership style is influenced by factors such as the basis of authority and the type of perception of managers' assumptions, the individual's behavioral reactions, and finally organizational factors. In the Iranian education system, people usually reach out to management and educational leadership through a teacher. For this reason, they probably do not have a proper understanding of management and educational leadership in mind. They look at the work of teaching management and leadership from the perspective of teachers. Although this attitude is good and necessary, it is not enough. The role of educational management and leadership should be played with regard to all elements and effective factors in the educational environment; Therefore, people who are assigned to school management should be equipped with special knowledge, attitudes and skills. School principals should pay serious attention to human relations management in school management and base their management style on participation and cooperation. It is important for schools for students to learn in a participatory and friendly way, and for staff to work collaboratively and share their knowledge and skills. Better learning happens when there is a strong and effective relationship between school and home.

**Keywords:** principal instructional management rating scale, defines a school mission, manages the instructional program, develops a positive school learning climate.

## بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزش مدیران (PIMRS-22)

علی یوسفی<sup>۱</sup>، عادل زاهد بابلان<sup>۲\*</sup>، مهدی معینی‌کیا<sup>۳</sup>

### چکیده

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان مدارس دولتی دوره اول متوسطه استان اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به حجم ۳۰۶۴ نفر از ۴۲۲ مدرسه بود. با در نظر گرفتن ۱۰ تا ۲۰ نمونه برای هر سؤال پرسش‌نامه در تحلیل عاملی، نمونه‌ای به حجم ۴۱۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از ۲۰۲ مدرسه انتخاب شد. ساختار عاملی این مقیاس طی دو مرحله با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی، داده‌ها به وسیله تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس تحلیل شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی پرسش‌نامه شامل: تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی و ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه، برآزش قابل قبولی با داده‌ها دارد و عوامل سه‌گانه آن زیربنای این ابزار را تشکیل می‌دهند. تحلیل پایایی، روایی همگرا و واگرای سازه‌های پرسش‌نامه نشان داد که سؤالات در سنجش سازه‌های پرسش‌نامه از دقت کافی برخوردارند؛ بنابراین تمام ۲۲ سؤال آن بدون حذف یا اصلاح در مقیاس باقی ماندند. به‌طور کلی نتایج حاکی از آن است که پرسش‌نامه از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار است و پژوهشگران می‌توانند در ارزیابی رهبری آموزشی مدیران در دوره اول متوسطه از آن استفاده کنند.

**کلیدواژه‌ها:** مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیر، تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی، ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه.

۱. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

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

Email: zahed@uma.ac.ir

\* نویسنده مسؤل:

۳. دانشیار برنامه‌ریزی آموزش از راه دور، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

## مقدمه

رشد فزاینده کمی و کیفی ساختار نظام آموزشی کشور، محتوای دروس، پیچیدگی مسائل سازمانی مدارس، رشد حرفه‌ای معلمان و انتظارات دیگر نهادها و سازمان‌ها و اولیا و نظام آموزشی؛ لزوم توجه به بهبود مدیریت و رهبری آموزشی را الزامی ساخته است (Behrangi, 2015). در میان ذی‌نفعان اساسی، نقش رهبری آموزشی مدیر در اثربخشی مدرسه بسیار مهم است. جامعه امروز از مدیران مدارس انتظاری بالاتر از اداره کردن معلمان، دانش‌آموزان و ایجاد نظم در مدرسه دارد و آن انجام وظیفه رهبری است (Badleh et al, 2020). اثربخشی مدرسه، مستلزم تنظیم و ایجاد ابزارها و مقیاس‌های سنجش اثربخشی رهبری هست. (Bridges (1982 بر کمبود ابزار تحقیقاتی با کیفیت بالا و همچنین بر مشکلات مداوم در کیفیت تحقیقات رهبری و مدیریت آموزشی تأکید کرد. در پاسخ به این مشکلات و سایر انتقادات، محققان چارچوب‌های مفهومی قوی‌تر و مبتنی بر پژوهش‌های تجربی را پیشنهاد کردند که در پی توصیف ابعاد نقش رهبری آموزشی مدیران بود (Bossert et al, 1982). در مفهوم‌سازی رهبری آموزشی (Hallinger & Murphy (1985 این مدل رهبری را با استفاده از سه بعد مطرح کردند: تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی و ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه. این سه عنصر، یک سازه مرتبه دوم به نام رهبری آموزشی مدیر را شکل دادند. پیشرفت مفهومی رهبری آموزشی با توسعه ابزارهای تحقیقاتی جدید همراه شد. این ابزارها متعاقباً به محققان آموزشی در فهم بهتر ماهیت رابطه بین رهبری آموزشی و فرایند آموزش و یادگیری کمک کردند (e.g. Hallinger & Heck, 1996; Hallinger & Murphy, 1985). برای نمونه (Hallinger & Murphy (1985 مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیر (PIMRS)<sup>۱</sup> را ساختند که یک ابزار تحقیقاتی است و در بیش از ۳۰ کشور مختلف ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است (Hallinger & Chen, 2015). در ایران پژوهشگران آموزشی از پرسش‌نامه دیگری نیز برای سنجش رهبری آموزشی مدیران استفاده کرده‌اند. پرسش‌نامه رهبری آموزشی (Hoy & Alig- Mielcarek (2003 یکی از آن‌ها است. این پرسش‌نامه شامل سه بعد ترویج پیشرفت حرفه‌ای مدرسه، تعریف اهداف و برقراری ارتباط بین آن‌ها و نظارت و ارائه بازخورد در فرایند تدریس و یادگیری است. در حالی که مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران (Hallinger (2013 به توصیف جامع‌تری از ویژگی‌های مختلف رهبری آموزشی می‌پردازد.

هدف این پژوهش، بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی فرم ۲۲ سؤالی مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران (PIMRS-22) است که توسط Hallinger (2013) طراحی شده و به پرکاربردترین مدل در تحقیقات تجربی تبدیل شده است. اهمیت این مطالعه برای مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی است که به‌طور فزاینده‌ای علاقه‌مند به ایجاد ابزار معتبر و پایا برای ارزیابی رهبری آموزشی مدیران مدارس در راستای اهداف مرتبط با آموزش و پرورش هستند. رهبری در مدارس فرایند پیچیده‌ای است و بیشتر شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های رهبری یا هماهنگ کردن رفتار رهبری صحیح و مناسب با شرایط خاص است (Hoy & Miskel, 2013). در نظام آموزشی ایران سطح مدیریت و رهبری آموزشی همچنان پایین است و در عمل از ظرفیت این حوزه علمی برای حل مسائل آموزشی و پرورشی استفاده چندانی به عمل نمی‌آید. در واقع، مدیران آموزشی به‌جای پرداختن به هدف‌های آموزشی، شرایط یاددهی و یادگیری شاگردان و سایر فعالیت‌های مرتبط با مدیریت برنامه آموزشی به مسائل اداری و فیزیکی مدارس تمرکز دارند (Sheikh Mohammadi & Khalkhali, 2018). سلسله مراتب فعلی رهبری در مدارس ایران بیانگر آن است که توزیع رهبری در بین تمام اعضای مدرسه ممکن نیست؛ مگر اینکه الگوهای رهبری مدارس به‌طور قابل‌توجهی تغییر یابد و تأسف‌آور و حتی نگران‌کننده است که معلمان تحصیل‌کرده به‌عنوان سرمایه‌های فکری سیستم آموزش و پرورش تمایلی به ایفای نقش رهبری ندارند (Aliakbari & Sadeghi, 2014).

تحقیقات منظم اندکی در ارتباط با رهبری آموزشی مدیران در زمینه مدارس ایران انجام شده است که این مسأله می‌تواند از شکاف‌های پژوهشی مهم در حوزه متغیر اثربخشی رهبری باشد. از جمله، فرایندهایی که رهبران به بهبود و پیشرفت مدارس کمک می‌کنند کاملاً مشخص نیست و مدیران دارای قابلیت رهبری آموزشی نیستند و به‌طور مؤثر نمی‌توانند به بهبود عملکرد مدارس کمک کنند. تحقیقات نشان می‌دهد، برنامه‌ریزی بهبود مدرسه با کیفیت بالا که انعکاس‌دهنده نیازها و اهداف مدرسه است، برای موفقیت مدیران در رهبری یک مدرسه مهم است (Meyers & Hitt, 2018). تأکید در مدارس امروز، در مورد رهبری مدرسه، آموزش و انتخاب رهبران مدرسه است. مدیران به‌منظور اثربخشی مدارس باید بیش از سایرین، از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای لازم برخوردار باشند. برای دستیابی به نظام آموزشی اثربخش، شرایط انتخاب مدیران مدارس باید بازتعریف شود. مدیران ارشد آموزش و پرورش در انتخاب مدیران مؤلفه‌هایی چون شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های علمی و تخصصی و شایستگی‌های فردی را مدنظر قرار دهند (Abbaspoor et al, 2020). بر این اساس، سنجش و

ارزیابی مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران مدارس نیازمند نوعی از ابزار سنجش اثربخشی رهبری است. مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران (PIMRS-22) یکی از این ابزارها است که در پژوهش حاضر به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن پرداخته می‌شود.

### مبانی نظری پیشینه پژوهش

در ادبیات آموزشی، رهبری به‌عنوان یک عامل مرتبط با مدارس اثربخش برای بهبود کیفیت آموزش تعریف شده است (Bush, 2015). بر اساس تحقیقات مدرسه اثربخش در دهه ۱۹۷۰، توصیف اولیه مدیرانی که مدارسشان پیشرفت قابل توجهی را نشان داده است، اغلب بر دیدگاهی قهرمانانه از توانایی‌هایشان تأکید داشت و تغییرات به مدیران نسبت داده می‌شد. رهبران آموزشی همواره به‌عنوان مدیران و رهبران قوی و هدفمند، سازنده فرهنگ، مبتنی بر هدف و افرادی که تخصص را با کاریزما ترکیب می‌کنند؛ شناخته می‌شوند (Hoy & Miskel, 2013). سیاست‌گذاران آموزشی بر این ایده باور داشتند که مسیر برای بهبود مدرسه از طریق رهبری آموزشی مدیر ممکن می‌شود. در آن زمان مفهوم رهبری آموزشی به دلیل عدم وجود مدل‌های بنیادی تعیین‌کننده ابعاد کلیدی رهبری آموزشی، مبهم بود. از اوایل دهه ۱۹۸۰، تمرکز بر روی مدیر به‌عنوان رهبر آموزشی بود و محققان شروع به توسعه و تدوین مدل‌های مختلف و انواع پرسش‌نامه‌ها برای درک رهبری آموزشی کردند (Hallinger, 2011). مهم‌ترین مفهوم‌سازی از نقش رهبری آموزشی در مدرسه، «مدل مدیریت آموزشی» بود که توسط Bossert et al (1982) تهیه شد. چارچوب مدیریت آموزشی آن‌ها مدلی بود که تا به امروز به‌طور مستمر راهنمای محققان در این زمینه بوده است (Hallinger, 2011). مدل اقتضایی پیشنهادی Bossert et al (1982) این فرضیه را که ویژگی‌های شخصیتی، منطقه‌ای و محیط بیرونی بر رفتارهای مدیریتی مدیر تأثیر می‌گذارند را، ارائه دادند. مدیر بر جو مدرسه و سازمان آموزشی را که باهم بر عملکرد دانش‌آموزان اثرگذار هستند؛ تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Heck et al (1990) مدل را به‌صورت تجربی آزمودند و تأییدیه‌ای قابل توجه برای فرضیه اصلی آن پیدا کردند: مدیران، پیشرفت دانش‌آموزان را به شکل غیرمستقیم با ایجاد سازمان آموزشی در مدارس خود، از طریق اقدامات مشارکتی و ایجاد جو مدرسه و فرهنگی که دارای اهداف روشن و انتظارات بالا برای پیشرفت تحصیلی و رفتار اجتماعی است، تحت تأثیر قرار می‌دهند. با توجه به این مدل، برخی محققان تعدادی از خصوصیات مربوط به ویژگی‌های فردی مدیران را شناسایی کرده‌اند (e.g. Bridges, 1982; Hallinger & Murphy, 1985). در طی دهه‌های بعدی، این ویژگی‌های فردی به‌طور گسترده در رابطه با نقش مدیران در شکل دادن رفتار رهبری صحیح

مدرسه مورد مطالعه قرار گرفته است (e.g. Hallinger, 2013 & Hallinger et al, 2018). شواهد تجربی به‌طور فزاینده نشان می‌دهد که رهبری، انگیزه و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را تقویت می‌کند و بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و بهبود مدرسه تأثیر می‌گذارد (e.g. Hallinger et al, 2017; Zheng et al, 2018). در طی چند دهه گذشته، محققان (

(Bossert et al, 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger et al, 2018

تعدادی از چارچوب‌های مفهومی را برای توصیف ویژگی‌های مختلف رهبری آموزشی مورد استفاده قرار داده‌اند. مشهورترین چارچوب مفهومی که به فراوانی مورد استفاده قرار گرفته است مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیر (PIMRS) است (Antoniou & Lu, 2018). Hallinger et al (2018) یک مدل از رهبری آموزشی را با استفاده از سه بعد مطرح می‌کند: «تعریف مأموریت مدرسه» نقش مدیر را در کار با دیگران مشخص می‌کند تا تضمین کند که مدرسه از اهداف مشخص و قابل‌اندازه‌گیری و مبتنی بر زمان برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده می‌کند. «مدیریت برنامه آموزشی» یعنی مدیر بر هماهنگی و کنترل برنامه درسی مدرسه و آموزش تمرکز دارد. «ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه» بر اساس این ایده است که مدارس اثربخش تأکید تحصیلی را از طریق معیارها و انتظارات بالا برای دانش‌آموزان و معلمان ایجاد می‌کنند. پژوهشگران معتقدند که عمل رهبری آموزشی بر اساس هنجارهای نهادی، سیاسی و فرهنگی است و از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است (Walker & Hallinger, 2015). مطالعات جدید تلاش کرده‌اند تا راه‌هایی را که مدیران بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند کشف کنند. امروزه به‌طور گسترده پذیرفته شده است که رهبری آموزشی، تأثیرات خود را در یادگیری دانش‌آموزان از طریق بهبود شیوه‌های آموزشی معلمان ایجاد می‌کند (Boyce & Bowers, 2018; Day et al, 2016). تحقیقات نشان می‌دهد که بین یادگیری دانش‌آموزان و رهبری اثربخش رابطه قوی وجود دارد. به‌طور خاص، رهبری شرایط یادگیری را فراهم می‌کند، افراد را در مدرسه آماده می‌سازد، جو مثبت یادگیری مدرسه‌ای را ایجاد می‌کند و انجام همکاری میان‌ذی‌نفعان را تشویق می‌کند (Knapp et al, 2010).

بسیاری از مطالعات انجام‌شده در سال‌های گذشته به‌منظور افزایش درک و اهمیت رهبری آموزشی صورت گرفته است. شواهد ارائه‌شده در مطالعات مختلف نشان می‌دهد که PIMRS می‌تواند نقش بالقوه و مفید در تحقیقات تجربی رهبری آموزشی داشته باشد. به نظر می‌رسد ابزار PIMRS اطلاعات قابل‌اعتماد و معتبری در مورد رهبری آموزشی ارائه می‌دهد؛ زمانی که ارزیابی‌ها از معلمان به دست می‌آید. چارچوب و ابزار PIMRS در مطالعات بسیاری مورد



استفاده قرار گرفته است (Hallinger et al, 2015). علی‌رغم اینکه تعداد زیادی از مطالعات با استفاده از PIMRS انجام گرفته است اما شواهد برای پایایی و روایی آن در کشورهای مختلف نسبتاً محدود است. (Antoniou & Lu (2018) در مطالعه‌ای به بررسی پایایی و روایی PIMRS در نظام آموزشی چین پرداخته‌اند. تعداد ۳۱۱ معلم از پنج مدرسه متوسطه در منطقه «هیدین پکن» در این مطالعه شرکت کردند. به‌طور کلی، نتایج به‌دست‌آمده از پایایی و روایی PIMRS حمایت می‌کند. (MacKinnon et al (2019) در مطالعه‌ای با عنوان «آماده‌سازی رهبران آموزشی: ارزیابی یک برنامه منطقه‌ای برای سنجش اثربخشی درک شده» برنامه رهبری آموزشی را به سه گروه از رهبران آموزشی در نوا اسکوشیای ۱ کانادا آموزش داده‌اند. در ۹۵٪ نمونه مورد مطالعه، پیشرفت در مقوله‌های رشد حرفه‌ای، بهبود رهبری آموزشی و پیشرفت ملموس در اثربخشی اداری مشاهده شده است. هدف آکادمی رهبری آموزشی نوا اسکوشیا (NSILA)<sup>۲</sup> ارتقای ظرفیت رهبری آموزشی مدارس با هدف افزایش یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در مدارس دولتی نوا اسکوشیا است. در سال‌های اخیر، موقعیت مدیر مدرسه به یک مسؤلیت چندلایه تبدیل شده است. کارهای تحقیقاتی مربوط به توسعه حرفه‌ای مستمر (CPD)<sup>۳</sup> می‌تواند مدیران مدارس را به‌منظور بهبود کیفیت رهبری خود با جدیدترین داده‌ها تجهیز کند؛ به‌این‌ترتیب آن‌ها می‌توانند وضعیت فعلی را هنگام تصمیم‌گیری برای آینده درک کنند و در نظر بگیرند (Nasreen & Odhiambo, 2018).

پژوهش (Davis & Boudreaux (2019) با عنوان «ادراک راهبران آموزشی از شیوه‌های رهبری آموزشی مدیران مدرسه» انجام دادند. مفاهیم متعددی از این مطالعه پدیدارشناختی پدید آمده است که نشان می‌دهد راهبران آموزشی دریافته‌اند که مدیران مدرسه اثربخش الف) از سبک‌های ارتباطی متنوعی با همه ذی‌نفعان استفاده می‌کنند، ب) ظرفیت حرفه‌ای‌شان را ارتقا می‌دهند ج) از داده‌های متنوعی برای آگاهی از شیوه‌ها و تصمیمات آموزشی استفاده می‌کنند، د) یک بیانیه دیداری و سرنوشت‌ساز دارند و ه) زمان آموزش را برای معلمان با محدود وقفه روزانه به حداکثر رسانده و حفظ می‌کنند. یافته‌های Hallinger & Hosseingholizadeh (2019) در مطالعه‌ای با عنوان «مطالعه رهبری آموزشی در ایران: یک مطالعه ترکیبی از مدیران با عملکرد بالا و پایین» نشان داد که باوجود فعالیت در یک زمینه کاملاً متمرکز، مدیران با رتبه بالا در نمونه مورد مطالعه، از هم‌تایان پایین‌تر خود در شیوه‌های خاص رهبری آموزشی متفاوت

1. Nova Scotia

2. Nova Scotia Instructional Leadership Academy

3. Continuing Professional Development

بودند. به نظر می‌رسد آن‌ها بیشتر به نقش خود در توسعه کیفیت آموزش و یادگیری و نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. (Abdollahi & Karimi (2013) در یک پژوهش کیفی ابعاد رفتار رهبری آموزشی را از داده‌های خودشان به دست آوردند، این ابعاد شامل: ایجاد اعتماد، مشاهده کلاس درس، مربی‌گری همتایان، ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای، مدیریت فرایند تدریس و آموزش، اقدام پژوهی، جمع‌آوری و تفسیر منظم اطلاعات هستند. با توجه به زمینه مطالعاتی پژوهش، مدیران به‌منظور بهبود و اثربخشی مدارس باید از مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برخوردار باشند، نیز رسیدن به اثربخشی مدرسه نیازمند ایجاد و به‌کارگیری ابزارهای اندازه‌گیری اثربخشی رهبری است. مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران هالینگر (Hallinger, 2013) یک نوع ابزار تحقیقاتی است که در کشورهای مختلف دنیا مورد استفاده قرار گرفته است؛ بنابراین سؤالی که در این مطالعه مطرح شده، این است که آیا این ابزار برای استفاده در زمینه مدارس ایران از ساختار عاملی مناسب و همچنین از روایی و پایایی لازم برخوردار است؟ لذا مطالعه حاضر با بررسی سؤالات پژوهش نشان می‌دهد که چگونه PIMRS-22 به‌عنوان یک ابزار تحقیقاتی، می‌تواند برای استفاده در زمینه کشور ایران معتبر باشد.

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این مطالعه، کلیه معلمان دوره اول متوسطه استان اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشتمل بر ۳۰۶۴ نفر (۱۶۸۴ معلم مرد و ۱۳۸۰ معلم زن) از ۴۲۲ مدرسه بود. در این پژوهش نمونه آماری برحسب جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان ۳۴۶ نفر برآورد شد که با در نظر گرفتن ۱۰ تا ۲۰ نمونه برای هر سؤال پرسش‌نامه در تحلیل عاملی، نمونه‌ای به حجم ۴۱۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از ۲۰۲ مدرسه انتخاب شد. در اوایل دهه ۱۹۸۰ PIMRS در ایالات متحده به‌عنوان اولین ابزار معتبر برای اندازه‌گیری رهبری آموزشی بود. فرم اصلی PIMRS شامل ۱۱ خرده‌مقیاس و ۷۲ سؤال بود. در بازنگری بعدی، این ابزار به ۱۰ خرده‌مقیاس و ۵۰ سؤال کاهش داده شد (Hallinger & Chen, 2015). (Hallinger (2013 تغییراتی در ابزار PIMRS برای اصلاح و کاهش تعداد سؤالات از ۵۰ سؤال به ۲۲ سؤال انجام داد. هالینگر ابزار PIMRS-22 را آزمون کرد و دریافت که پایایی این ابزار ۰/۹۴ است، درحالی‌که پایایی سه بعد رهبری آموزشی بین ۰/۹۰ و ۰/۹۳ متغیر بود و این نشانگر پایایی بالای مقیاس است. هالینگر از تجزیه و تحلیل خود نتیجه گرفت که ابزار PIMRS-22 نسبت به ابزار اصلی ۵۰ سؤالی کارآمدتر و مؤثرتر است. ضریب پایایی این پرسش‌نامه در اکثر مطالعات بالای ۰/۸۰ گزارش شده است.

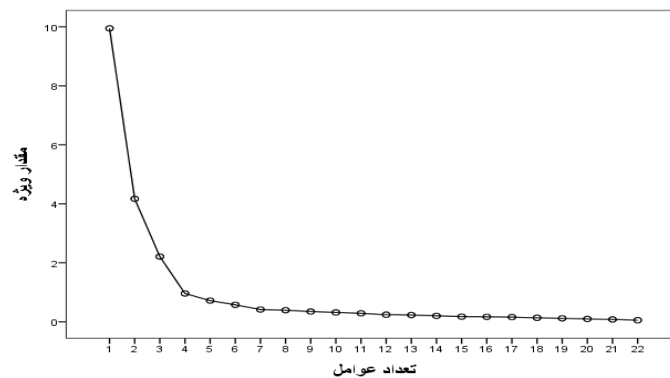
پرسش‌نامه کوتاه‌تر باعث افزایش کارایی فرایند جمع‌آوری داده‌ها و اثربخشی ابزار شد. از این رو، قادر به تولید بازخورد کیفی بهتر، از پاسخ‌دهندگان بود. در این مقیاس از معلمان خواسته می‌شود که میزان رهبری آموزشی مدیر خود را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) توصیف کنند که امتیاز بالاتر در مقیاس، نشان‌دهنده میزان رهبری آموزشی بیشتر مدیر است. PIMRS-22 شامل سه بعد: تعریف مأموریت مدرسه با ۵ سؤال، مدیریت برنامه آموزشی با ۷ سؤال و ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه با ۱۰ سؤال است. Hallinger & Chen (2015) در نتایج فراتحلیل‌ها برای فرم معلم PIMRS، سطح پایایی را برای هر سه خرده مقیاس بالاتر از ۰/۹۰ نشان داده‌اند. همچنین میانگین ضریب آلفای کرونباخ در ۱۲ مطالعه ۰/۹۴ بوده است (Hallinger et al, 2017). در مطالعه Aziz et al (2014) در سنگاپور و در مطالعه Ali (2017) در پاکستان ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۴ و برای هر سه بعد بین ۰/۷۵ و ۰/۸۸ متغیر بوده است. یافته‌های تجربی که پایایی ابزار PIMRS-22 را برای استفاده در زمینه ایران پشتیبانی می‌کند؛ در مطالعه Zahed et al (2018) گزارش شده است. در مطالعه حاضر PIMRS-22 ابتدا از زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شد. سپس، به منظور تأیید صحت فرایند ترجمه، نسخه ترجمه شده فارسی دوباره به زبان انگلیسی ترجمه شد و با فرم اصلی مقایسه شد. در نهایت، نسخه ترجمه شده PIMRS-22 توسط دو استاد مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی و دو معلم دبیرستان مورد بررسی قرار گرفت. پس از اجرای مقدماتی، تغییرات لازم در سؤالات مبهم اعمال شد. با آماده شدن مقیاس نهایی، در بین معلمان مدارس استان اردبیل توزیع شد. پرسش‌نامه‌ها به صورت مستقیم به پاسخ‌دهندگان تحویل داده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها ساختار عاملی و همچنین پایایی و روایی مقیاس بررسی شد.

### یافته‌ها

داده‌های تحقیق در بررسی ساختار عاملی با استفاده نرم‌افزار SPSS22 & AMOS22 و در برآورد پایایی و روایی مقیاس با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS3 مورد تحلیل قرار گرفت. بررسی ساختار عاملی: ساختار عاملی این مقیاس طی دو مرحله با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد.

الف) تحلیل عاملی اکتشافی: برای تعیین ساختار عاملی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. داده‌ها به وسیله تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس تحلیل شد.

از آنجایی که مقدار شاخص  $KMO^1$  برابر با  $0/90$  و نزدیک به یک بود؛ بنابراین تعداد داده‌های مورد نظر برای تحلیل عاملی مناسب بودند. مقدار معناداری آزمون کرویت بارتلت کوچک‌تر از  $5\%$  بود که نشان می‌داد ماتریس همبستگی بین متغیرها یک ماتریس واحد و همبندی نیست و می‌توان از تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار استفاده کرد. تمامی اشتراک‌های اولیه برابر یک بود و مقدار اشتراک استخراجی هیچ‌کدام از سؤالات کمتر  $0/5$  نبود. مقادیر قطری در ماتریس پاد تصویر همبستگی همگی بالاتر از  $0/85$  بودند؛ بنابراین مجموعه این شاخص‌ها قابلیت انجام تحلیل عاملی را نشان می‌داد. در این تحلیل، سه عامل دارای مقدار ویژه بزرگ‌تر از یک بودند و در تحلیل باقی ماندند. علاوه بر این نمودار اسکری کتل نیز وجود سه عامل با مقدار ویژه بزرگ‌تر از یک را تأیید کرد.



نمودار (۱) اسکری کتل برای نمایش تعداد عوامل متغیر رهبری آموزشی مدیر

جدول ۱. نتایج آزمون تحلیل عاملی برحسب عامل‌های استخراج شده

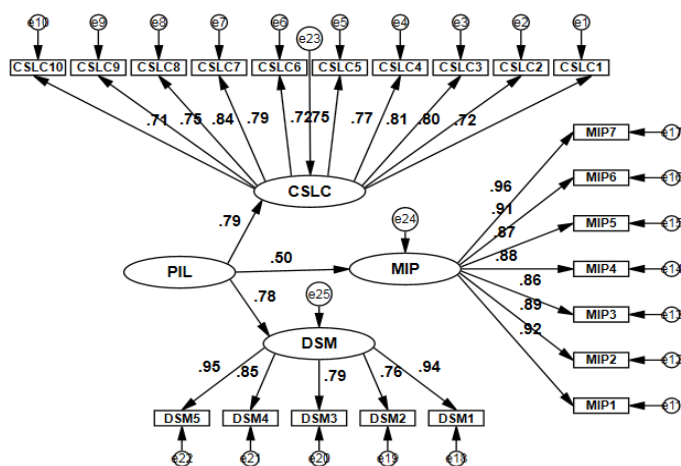
شماره	سؤالات	بار عاملی
۱	عامل ۱: تعریف مأموریت مدرسه مجموعه‌ای متمرکز از اهداف سالیانه مدرسه را تدوین می‌کند.	$0/88$
۲	در هنگام توسعه اهداف تحصیلی مدرسه از داده‌ها و اطلاعات مربوط به عملکرد دانش‌آموزان استفاده می‌کند.	$0/82$
۳	اهدافی را تدوین می‌کند که توسط معلمان در مدرسه به آسانی قابل درک هستند.	$0/74$
۴	مأموریت مدرسه را به‌طور مؤثر به اطلاع اعضای جامعه مدرسه می‌رساند.	$0/88$
۵	در هنگام تصمیم‌گیری‌های برنامه‌داری با معلمان، اهداف تحصیلی مدرسه را مورد توجه قرار	$0/82$

1. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy

	می‌دهد.	
	عامل ۲: مدیریت برنامه آموزشی	
۰/۹۰	از هماهنگ بودن اولویت‌های کلاس درس معلمان با اهداف و جهت‌گیری مدرسه اطمینان حاصل می‌کند.	۶
۰/۸۷	محصول کارهای دانش‌آموزان را در هنگام ارزشیابی آموزش کلاسی بررسی می‌کند.	۷
۰/۹۰	کسی را به‌عنوان مسؤول هماهنگی برنامه درسی در هر پایه تعیین می‌کند (مثلاً مدیر، معاون و یا معلم راهبر).	۸
۰/۸۷	هنگام تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، نتایج آزمون‌های مدرسه‌ای را لحاظ می‌کند.	۹
۰/۸۸	در بازبینی مواد برنامه درسی فعالانه شرکت می‌کند.	۱۰
۰/۹۰	با معلمان به‌طور انفرادی جلسه می‌گذارد تا درباره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بحث و مذاکره کند.	۱۱
۰/۹۲	از آزمون‌ها و سایر اندازه‌گیری‌های عملکردی به‌منظور سنجش تحقق اهداف مدرسه استفاده می‌کند.	۱۲
	عامل ۳: ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه	
۰/۷۳	معلمان را در استفاده از زمان آموزش برای تدریس و تمرین مهارت‌ها و مفاهیم جدید ترغیب می‌کند.	۱۳
۰/۷۶	برای گفت‌وگوهای غیررسمی با دانش‌آموزان و معلمان در زمان تنفس و زنگ تفریح وقت می‌گذارد.	۱۴
۰/۷۴	در فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی حضور پیدا می‌کند یا شرکت می‌کند.	۱۵
۰/۸۱	از تلاش و عملکرد معلمان به‌طور ویژه قدردانی می‌کند.	۱۶
۰/۸۰	از عملکرد ویژه معلمان از طریق یادداشت در پرونده پرسنلی‌شان، قدردانی می‌کند.	۱۷
۰/۷۳	در مقابل همکاری و کمک‌های خاص معلمان به مدرسه، برای آنان فرصت‌های رشد حرفه‌ای ایجاد می‌کند.	۱۸
۰/۷۱	فعالیت‌های حین خدمت معلم را در رابطه با آموزش، هدایت و رهبری می‌کند.	۱۹
۰/۷۵	در جلسات برای معلمان به‌منظور در میان گذاشتن ایده‌ها یا اطلاعات از فعالیت‌هایشان، زمان اختصاص می‌دهد.	۲۰
۰/۷۹	پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق مشاهده آن‌ها در محل کارشان تأیید می‌کند.	۲۱
۰/۷۱	عملکرد بهبودیافته دانش‌آموزان یا نمونه‌ای از آن را به اطلاع اولیا می‌رساند.	۲۲

جدول (۱) ماتریس چرخش یافته عامل‌ها را با روش واریماکس نشان می‌دهد. با دقت در جدول فوق، می‌توان به نقش بااهمیت هر یک از سؤالات و عامل‌ها در معرفی سازه‌های متغیر رهبری آموزشی مدیر پی برد. با توجه به انجام تحلیل عاملی روی ۲۲ سؤال رهبری آموزشی مدیر، سه عامل به‌عنوان عامل‌های اصلی شناسایی شدند. این سه عامل، با توجه به ادبیات موضوع به‌صورت تعریف مأموریت مدرسه (سؤالات ۱ تا ۵)، مدیریت برنامه آموزشی (سؤالات ۶ تا ۱۲) و ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه (سؤالات ۱۳ تا ۲۲) نام‌گذاری شدند.

ب) تحلیل عاملی تأییدی: به‌منظور تأیید ساختار عاملی به‌دست‌آمده و آزمون قدرت و معنی‌داری سهم هریک از متغیرها در اندازه‌گیری سازه رهبری آموزشی مدیر، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از برنامه Amos22 انجام گرفت که در نمودار (۲) ارائه شده است. کلیت مدل با استفاده از شاخص‌های برازش کلی تحلیل شد.



نمودار (۲) تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای سنجش سازه‌های رهبری آموزشی مدیران: تعریف مأموریت مدرسه (DSM)؛ مدیریت برنامه آموزشی (MIP)؛ ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه (CSLC)

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی رهبری آموزشی مدیران

PCFI	CFI	RMSEA	$\chi^2/df$	شاخص‌های برازش
۰/۸۲	۰/۹۳	۰/۰۷	۱/۶۶	مقدار شاخص
>۰/۶۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	<۳	مقدار مجاز

منبع مقدار مجاز: (Hu & Bentler, 1999)

جدول (۲) شاخص‌های کلی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم را برای سنجش سازه‌های متغیر رهبری آموزشی مدیر نشان می‌دهد. مقدار کای اسکوئر تحت تأثیر حجم نمونه قرار می‌گیرد و برای نمونه بزرگ احتمال رد فرض صفر افزایش می‌یابد. بنابراین از نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) به‌عنوان شاخص جایگزین استفاده شد. در مدل حاضر برابر ۱/۶۶ برآورد شده است که برای این شاخص مقدار زیر ۳ نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر ۰/۰۷ است که مقادیر کمتر از ۰/۰۸

نشان می‌دهد که مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است. شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۳ است که مقادیر ۰/۹۰ تا ۱ برازش قابل قبول مدل را نشان می‌دهد و شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) برابر با ۰/۸۲ است که مقادیر بالاتر از ۰/۶۰ نشان از برازش خوب مدل دارد. بر اساس شاخص‌های کلی برازش، در مجموع می‌توان گفت مدل ارائه شده در این پژوهش برازش قابل قبولی دارد. به این ترتیب تحلیل عاملی تأییدی وجود سه عامل را تأیید می‌کند.

برآورد پایایی و روایی همگرا و واگرا: برای برآورد پایایی سؤالات مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیران از روش همسانی درونی برحسب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی کل مقیاس برابر با ۰/۹۴ به دست آمد. ضریب به دست آمده به لحاظ عددی قابل قبول و معنادار است. همچنین برای تأیید پایایی هر کدام از سازه‌های تحقیق از آلفای کرونباخ و پایایی مرکب استفاده شد. همانطوری که جدول (۳) نشان می‌دهد، مقدار آلفای کرونباخ و پایایی مرکب (CR)<sup>۱</sup> از مقدار حداقلی مورد تأیید یعنی ۰/۷۰ برای تمام سازه‌ها بالاتر است؛ لذا پایایی سازه‌ها مورد تأیید است. همچنین نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد، روایی همگرا یا میانگین واریانس استخراج شده (AVE)<sup>۲</sup> تمام سازه‌ها بالای ۰/۵ و برای هر سازه  $AVE < CR$  است.

جدول ۳. پایایی و روایی همگرا

سازه‌ها	سؤالات	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب CR	میانگین واریانس استخراج شده AVE
تعریف مأموریت مدرسه	۱ تا ۵	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۷۹
مدیریت برنامه آموزشی	۶ تا ۱۱	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۸۴
ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه	۱۲ تا ۲۲	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۶۳

علاوه بر این، نتایج بررسی روایی واگرا بر اساس شاخص فورنل-لارکر در جدول (۴) ارائه شده است. از نظر Fornell and Larcker (1981) روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان جذر میانگین واریانس استخراج شده برای هر سازه بیشتر از مقادیر همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد.

1. Composite Reliability

2. Average variance extracted

جدول ۴. روایی واگرا

ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه	مدیریت برنامه آموزشی	تعریف مأموریت مدرسه	سازه‌ها
		۰/۸۹	تعریف مأموریت مدرسه
	۰/۹۱	۰/۳۵	مدیریت برنامه آموزشی
۰/۷۹	۰/۳۸	۰/۵۶	ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه

چنانکه از جدول (۴) ملاحظه می‌شود، مقادیر موجود روی قطر اصلی ماتریس (جذر AVE) از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط بزرگ‌تر است؛ بنابراین سازه‌های تحقیق تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر. این یافته‌ها نشان می‌دهد، هر سه مؤلفه، هدف پرسش‌نامه را که اندازه‌گیری میزان رهبری آموزشی مدیران است برآورد می‌کند. همچنین سازه‌ها باهم چنان همبستگی بالایی ندارند که تمام آن‌ها تبدیل به یک سازه شوند و لذا مؤلفه‌ها تکراری نیستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رتبه‌بندی رهبری آموزشی مدیر (فرم ۲۲ سؤالی معلم) در مدارس دوره اول متوسطه استان اردبیل انجام شد. ساختار عاملی این مقیاس طی دو مرحله با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، وجود سه عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک را آشکار کرد. این عوامل به‌صورت تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی و ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه نام‌گذاری شده‌اند. در بررسی روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی سه عاملی این پرسش‌نامه برازندگی قابل قبولی با داده‌ها دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Antoniou & Lu, 2018; Hallinger et al, 2015; Hallinger et al, 2018) هم‌خوان است که همگی ساختاری سه عاملی را برای مقیاس مذکور برشمرده‌اند. نتایج بررسی پایایی با تأکید بر هم‌سانی درونی ابزار اندازه‌گیری نشان داد که مقدار آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۹۴ بود و مقیاس موردنظر از پایایی بالایی برخوردار است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های (zahed et al, 2018; Hallinger et al, 2017; Ali, 2017; Aziz et al, 2014) هم‌خوان است. به‌طورکلی نتایج حاکی از آن است که PIMRS-22 در زمینه مدارس ایران روایی و پایایی قابل قبولی دارد و عوامل سه‌گانه آن زیربنای این ابزار را تشکیل می‌دهند. یافته‌های این پژوهش تقریباً مشابه تحقیقات انجام‌گرفته در جوامع و فرهنگ‌های مختلف مورد بحث این مطالعه است.



و ضرایب پایایی و روایی آن نیز به نتایج تحقیقات پیشین نزدیک است؛ بنابراین پژوهشگران می‌توانند برای ارزیابی رهبری آموزشی مدیران در مدارس دوره اول متوسطه ایران از این ابزار استفاده کنند.

به‌طور کلی امروزه رهبری آموزشی یکی از ضرورت‌های اساسی مدارس کشور است. مدیران مدارس بدون ایفای نقش رهبری آموزشی، قادر به تحقق اهداف مدارس نخواهند بود. رهبری آموزشی بر بهبود آموزش و یادگیری در هسته فنی مدرسه تأکید دارد. مدیر مدرسه در مقابل همکاری و کمک‌های خاص معلمان به مدرسه، برای آنان فرصت‌های رشد حرفه‌ای ایجاد می‌کند. به همین منظور، مدیران آموزشی همانند معلمان نیازمند به توسعه حرفه‌ای هستند و با دستیابی به آن می‌توانند زمینه توسعه معلمان و شاگردان را فراهم کنند و نقش رهبری آموزشی را به نحو شایسته‌ای انجام دهند و راهبردهایی را که به تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه‌های آموزشی، ارتقای جو مثبت مدرسه و بهبود یادگیری شاگردان کمک می‌کند، به‌دست آورند. بنابراین آموزش مدیران و آماده کردن آن‌ها به عنوان رهبران آموزش‌دیده برای مدارس، می‌تواند از الزامات مهم وزارت آموزش و پرورش باشد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، تعریف مأموریت مدرسه اولین گام در برنامه‌ریزی راهبردی است تا همه ذی‌نفعان را قادر سازد به دید کلی مشترک دست یابند. مدیر مدرسه اهدافی را تعیین می‌کند که توسط معلمان در مدرسه به‌راحتی قابل فهم هستند و در هنگام تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، به مأموریت و اهداف آموزشی مدرسه توجه می‌کند. مدیریت برنامه آموزشی نیازمند آن است که مدیر مدرسه مشغول رسیدگی و نظارت بر تدریس و یادگیری در مدرسه باشد و از هماهنگ بودن اولویت‌های کلاس درس معلمان با اهداف و جهت‌گیری مدرسه اطمینان حاصل کند. بدیهی است، این وظیفه ایجاب می‌کند که مدیر دارای تخصص در آموزش و یادگیری و همچنین متعهد به پیشرفت مدرسه باشد.

رهبران آموزشی با هدف ارتقای یک جو یادگیری مدرسه‌ای، انگیزه، حمایت و یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای را در میان معلمان ایجاد می‌کند. مدیر مدرسه به‌عنوان رهبر آموزشی، درباره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با معلمان بحث و مذاکره می‌کند. مدیر با ارتقای جو مثبت آموزشی برای بهبود و پیشرفت مدرسه با معلمان و اولیای مدرسه همکاری می‌کند تا ظرفیت آموزشی ایجاد کند. در این راستا، مدیر، عملکرد بهبودیافته دانش‌آموزان را به اطلاع اولیا می‌رساند و معلمان را در استفاده از زمان آموزش برای یادگیری و تمرین مهارت‌ها و مفاهیم جدید تشویق می‌کند. همین‌طور، مدیرانی که می‌خواهند اثربخشی مدیریتی خود را بهبود بخشند، زمانی می‌توانند موفق شوند که نخست جو باز و قابل اعتماد ایجاد کنند. بهبود

مدرسه مستلزم تغییرات اساسی در مدیران مدارس است. مدیران نیاز به آموزش، دانش، سیاست‌های جدید و آمادگی برای به جریان انداختن شیوه‌های تأیید شده توسط پژوهشگران آموزشی دارند. امروزه مدیران خوب بر آموزش تمرکز می‌کنند؛ زیرا آن‌ها می‌دانند که انجام این کار بیش از هر چیز دیگری بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار سنجش رهبری آموزشی مدیران را مورد حمایت قرار داد. بیش‌ترین تأکید و اهمیت پرسش‌نامه آن است که امکان تغییر و بهبود مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود که از اطلاعات به‌دست آمده از این پرسش‌نامه در مدارس متوسطه کشور برای سنجش رهبری آموزشی مدیران و بهبود مدیریت و رهبری مدرسه استفاده شود.

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز بود از جمله اینکه: مطالعه حاضر تنها به مدارس دولتی متوسطه دوره اول استان اردبیل محدود بود؛ بنابراین یافته‌های آن تنها با احتیاط به تمام مدارس کشور تعمیم داده می‌شود. براساس این محدودیت، پیشنهاد می‌شود که مطالعات مشابه در مدارس استان‌های دیگر ایران با دوره‌های مختلف تحصیلی انجام شود. تحقیقات آینده ممکن است وضعیت رهبری آموزشی مدیران مدارس را در مناطق و نواحی مختلف ایران آشکار سازد. مطالعات پژوهشی آینده می‌تواند بر چگونگی تغییر سیاست‌ها و قوانین آموزشی در مدارس دوره اول متوسطه متمرکز شود. تلاش‌های پژوهشی در زمینه بزرگ‌تر باعث افزایش و ارائه دیدگاه‌های جدید در مدارس متوسطه می‌شود. این رویکردهای تحقیقاتی به رهبران آموزشی کمک می‌کند تا با تصمیم‌گیری‌های آگاهانه عملکرد کلی مدرسه و شاگردان را بهبود بخشند و حفظ کنند. اثربخشی مدرسه مستلزم تنظیم اهداف و تعریف مأموریت مدرسه است که باید در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد. اهداف و مأموریت وزارت آموزش و پرورش بسیار کلی است؛ لذا پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس برحسب دوره‌های تحصیلی و با نگاه به اهداف کلی، مأموریت و اهداف اختصاصی و کاربردی آسان و قابل درکی را تدوین کنند و همچنین مدیران، مأموریت مدرسه را به‌طور مؤثر به اطلاع اعضای مدرسه برسانند. مطابق با مؤلفه مدیریت برنامه آموزشی، نقش مدیران در مدیریت و رهبری برنامه آموزشی باید با توجه به تمام عناصر و عوامل مؤثر در محیط آموزشی ایفا شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود، افرادی که به مدیریت مدارس گمارده می‌شوند در ارتباط با برنامه‌های درسی، اهداف و جهت‌گیری‌های مدرسه و ارزشیابی آموزشی به دانش و مهارت‌های ویژه‌ای مجهز باشند. برای این منظور می‌توان از شاخص‌ها و کارکردهای تعریف شده در مدل رهبری آموزشی هالینگر (Hallinger, 2013)

برای بهبود رهبری مدیران مدارس و سنجش تحقق اهداف مدرسه استفاده کرد. بر اساس یافته‌های مربوط به مؤلفه ارتقای جو مثبت یادگیری مدرسه، ایجاد یک جو و محیط آموزشی مناسب برای آموزش و یادگیری در مدرسه مهم است که بدانیم چگونه مدیران خوب می‌توانند به بهبود آموزش و یادگیری کمک کنند؛ لذا پیشنهاد می‌شود مدیران در مقابل همکاری و کمک‌های نوآورانه معلمان به مدرسه، فعالیت‌های حین خدمت معلمان را در رابطه با آموزش هدایت و رهبری کنند، برای آنان فرصت‌های رشد حرفه‌ای ایجاد و از تلاش و عملکرد معلمان به‌طور ویژه قدردانی کنند.

### منابع

- Abbaspour, A., Khorsandi, A., Khosravi, M., Taghavifard, M. & Azimi Moghadam, H. (2020), Designing a competency model for high school principals. *Journal of School Administration (JSA)*, 8(2): 340-360. [In Persian].
- Abdollahi, B., & Karimi, M. (2013). The study of indigenous dimensions of the principals' instructional leadership role in Iranian elementary schools based on grounded theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 817-820. [In Persian].
- Ali, N. (2017) Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan. *Doctoral dissertation*, University of Malaya.
- Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4): 576-592. [In Persian].
- Antoniou, P., & Lu, M. (2018). Evaluating the measuring properties of the principal instructional management rating scale in the Chinese educational system: Implications for measuring school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4): 624-641.
- Aziz, N. A. A., Foui, F. S., Hassan, A., & Asimiran, S. (2014). Instructional leadership: validity and reliability of PIMRS 22-item instrument. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(23): 200-206.
- Badleh, A., Nemati, S., & Hosseini, H. (2020). The Relationship between Ethical Leadership of School Principals and Social Adjustment of Elementary Students. *Journal of School Administration (JSA)*, 8(1): 97-114. [In Persian].
- Behrangi, M. R. (2015). Educational and school management. *Thirteenth Edition, Kamal Tarbiat*. [In Persian].

- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational administration quarterly*, 18(3): 34-64.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning. *Journal of Educational Administration*, 56(2): 36-68.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3): 12-33.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4): 487-489.
- Davis, F., & Boudreaux, M. K. (2019). Charter School Principals' Instructional Leadership Practices. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1): 7-25.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2): 221-258.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(1): 39-50.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2): 271-306.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2): 126-149.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1): 5-27.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1): 5-44.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2019). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (4): 595-616.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2): 217-247.
- Hallinger, P., Adams, D., Harris, A., & Suzette Jones, M. (2018). Review of conceptual models and methodologies in research on principal instructional

- leadership in Malaysia: A case of knowledge construction in a developing society. *Journal of educational administration*, 56(1): 104-126.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-17
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2): 94-125.
- Hoy, W. K., & Alig- Mielcarek, J. M. (2003). A Model of School Successes: Instructional Leadership, Academic Press and Student Achievement. *Doctoral dissertation*. The Ohio State University.
- Hoy, W. k., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, Research & Practice (9th Ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1): 1-55.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and practice in urban systems. *Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy—University of Washington*.
- MacKinnon, G. R., Young, D., Paish, S., & LeBel, S. (2019). Preparing Instructional Leaders: Evaluating a Regional Program to Gauge Perceived Effectiveness. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 14(1): 1-20.
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: an analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-21.
- Nasreen, A., & Odhiambo, G. (2018). The Continuous Professional Development of School Principals: Current Practices in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 40(1): 245-266.
- Sheikh Mohammadi, Z. & Khalkhali, A. (2018). Principals' lived experience of the secondary school curriculum. *Journal of School Administration (JSA)*, 6(1): 22-42. [In Persian].
- Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4): 554-570.
- Zahed, A., Moeinikia, M., Rezaei Sharif, A., & Kolaei, G. (2018). Modeling the role of educational leadership of principals through school culture in teachers'

- job passion. *A new approach to educational management*. 10(3): 24-1. [In Persain]
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6): 843-859.