

## بررسی نقش میانجی‌گر احساس کارآمدی در تأثیرگذاری سبک رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی کارکنان مدارس دولتی

علی یاسینی<sup>۱</sup>، حسن رضا زین‌آبادی<sup>۲</sup>، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم<sup>۳</sup>، حمیدرضا آراسته<sup>۴</sup>

**چکیده:** تأثیر سبک رهبری توزیع‌شده بر رضایت‌شغلی و تعهد سازمانی با نقش میانجی‌گر متغیر احساس کارآمدی معلمان هدف مطالعه حاضر است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده، جامعه‌ی مورد مطالعه شامل کلیه معلمان مدارس راهنمایی شهرستان تهران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و جدول کرجسی و مورگان تعداد ۱۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و مطالعه شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد استفاده شد. یافته‌ها نشان داد، رهبری توزیع شده پیش‌بینی کننده احساس کارآمدی معلم، رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان بوده، درجه تأثیرگذاری آن بر تعهد سازمانی بیش از سایر متغیرهاست. همچنین تأثیر رهبری توزیع شده بر رضایت شغلی به‌صورت غیرمستقیم است. متغیرهای دموگرافیک نیز تعهد سازمانی را بیش از رضایت شغلی تبیین می‌کنند. یافته‌ها نشان داد، هیچ‌کدام از متغیرهای دموگرافیک، احساس کارآمدی معلمان را پیش‌بینی نمی‌کنند. درنهایت کارآمدی نیز تعهد سازمانی و رضایت شغلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** رهبری توزیع شده، احساس کارآمدی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی.

۱. دانشجوی دکترا، مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استادیار، مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. دانشیار، مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. دانشیار، مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۳/۳۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۶/۲۲

نویسنده مسئول مقاله: علی یاسینی

Email: A\_Yas1363@yahoo.com

**مقدمه**

تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان برای اثربخشی و بهسازی مدرسه مهم است (Firestone & Pannell, 1993). پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که تعهد سازمانی و رضایت شغلی به‌طور مثبت با عملکرد سازمانی و عملکرد شغلی رابطه داشته، به‌طور منفی با نقل و انتقال و غیبت کارکنان مرتبط است (Dee, Henkin & Singleton, 2006). همچنین رهبری مدرسه با تعهد سازمانی معلمان (Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Koh, Steers & Terborg, 1995; Nguni, Slegers & Denessen, 2006) و رضایت شغلی (Aelterman, Engels, Petegem & Verhaeghe, 2007; Bogler & Somech, 2004) ارتباط دارد. در این مطالعات تنها بر رویکرد فردمحور؛ یعنی تأثیر رهبری یک فرد (مدیر مدرسه به‌منزله‌ی رهبر) بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی توجه شده است. اما در دهه گذشته، مدل‌های رهبری «تک فردی» به مدل‌های رهبری تسهیمی که بر توزیع رهبری در میان اعضای مدرسه تأکید دارند، تغییر یافته‌اند (Bush & Glover, 2003; Gromm, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). در مدارس امروزی که دارای پیچیدگی خاص خود هستند، رهبر مدرسه به تنهایی نمی‌تواند امور مدرسه را انجام دهد؛ از این‌رو، توزیع وظایف و نقش‌های رهبری در بین اعضای مدرسه ضرورت می‌نماید (Firestone & Martinez, 2007). با وجود پژوهش‌های متعدد درباره‌ی رهبری توزیع شده، هنوز رابطه‌ی رهبری توزیع شده با نگرش شغلی به واسطه نقش میانجی‌گر احساس کارآمدی معلمان، مورد کاوش و کنکاش قرار نگرفته است. در عصر مبتنی بر دانایی، در بیشتر مدارس، شکل توزیع شده رهبری به‌منزله‌ی رویکردی جدید قلمداد می‌شود که به پیروان اجازه داده می‌شود برای اثربخشی هرچه بیشتر دستاوردها، تصمیم‌گیری مشترک را در رأس کار خود قرار دهند (Yukl, 2002; Storey, 2004).

**مبانی نظری پژوهش**

مفهوم اصلی رهبری توزیع شده تا سال ۱۹۵۰، مجهول بود، اما در قرن ۲۱، توسط اسپیلان (۲۰۰۲) و المور (۲۰۰۰) تجدیدنظر شد. مدل رهبری قرن ۲۱، بر مفهوم تقویم مسئولیت در میان گروه‌های متعدد سازمانی درحالی که همه گروه‌ها به‌سوی ارزش‌های فرهنگی، نگرش‌ها و سنن مشترکی حرکت می‌کنند، تأکید دارد. هنگامی که رهبری توزیع شده از اواخر دهه ۱۹۹۰ مورد تجدیدنظر جدی قرار گرفت، پژوهشگران رهبری مانند المور، گروون، و اسپیلان درصدد جستجوی چارچوبی مفهومی برای رهبری توزیع شده برآمدند. المور در مطالعه‌ی خود پنج بعد اصلی رهبری توزیع شده (مانند مأموریت، چشم‌انداز و اهداف؛ فرهنگ مدرسه؛ تصمیم‌گیری

مشترک؛ ارزیابی و توسعه سازمانی؛ تجارب رهبری) که بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند را شناسایی کرد. المور (۲۰۰۰)، بیشتر بر تأثیر رهبری توزیع شده بر موفقیت دانش‌آموزان و بهسازی مدرسه تمرکز داشت. وی اذعان داشت، در راستای بهسازی مدرسه، مهارت‌ها، دانش و آرمان‌های افراد برای تکمیل وظایف رهبری باید بررسی شود (Harrison, 2005). دیگر پژوهشگر و اندیشمند رهبری توزیع شده، پیتروون (۲۰۰۵) بود. در کار گروون (۲۰۰۵)، رهبری توزیع شده در دو اصطلاح رهبری توزیع شده به‌منزله‌ی رابطه‌ای پویا بین رهبران و پیروان؛ و رهبری توزیع شده به‌منزله‌ی تسهیم امور بین همه‌ی افراد، و مشارکت دادن دیگران در تکالیف و نقش‌های رهبری خلاصه می‌شود (Gronn, 2000). اسپیلان (۲۰۰۲)، رهبری را فرآیند شناسایی، کسب، تخصیص، همکاری، و کاربرد اجتماعی و فرهنگی منابع موردنیاز برای برقراری شرایط ممکن تدریس و یادگیری، تعریف کرد؛ ازاین‌رو، رهبری توزیع شده به‌منزله‌ی تجارب توزیع شده‌ی رهبری که در سراسر بافت اجتماعی و موقعیتی مدرسه گسترش یافته، تعریف می‌شود. پژوهشگر دیگر در زمینه‌ی رهبری توزیع شده، گوردون (۲۰۰۵) است. هدف گوردون معین کردن تأثیر رهبری توزیع شده بر موفقیت دانش‌آموزان بود و نتیجه گرفت که ابعاد رهبری توزیع شده در مدرسی که دارای تجارب رهبری هستند، عملکرد بالای مدارس از طریق موفقیت دانش‌آموزان سنجیده می‌شود. گفته شده است که افزایش تجزیه کلاس و رهبری کلاس درس و مشاهده مکرر آن توسط دیگر معلمان باعث بهبود احساس کارآمدی معلم و بهبود نگرش آنها نسبت به توسعه حرفه‌ای شان می‌شود. احساس کارآمدی معلم عبارت است از قضاوت معلم درباره‌ی توانایی خود برای به‌دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری دانش‌آموزان، حتی در ارتباط با دانش‌آموزانی که انگیزه چندانی ندارند و در یادگیری با مشکل مواجه هستند، اعتقاد بر این است که این باور بر فعالیت‌ها، تلاش و پشتکار معلم در آموزش تأثیرگذار خواهد بود (Hoy, Tarter & Hoy, 2007). بنابراین، بررسی ارتباط سبک رهبری توزیع شده و احساس کارآمدی معلمان مهم است. درباره‌ی ارتباط این متغیر با رهبری توزیع شده، پژوهش‌های اندکی انجام شده است (Mascall, Leithwood, Strauss & Sacks, 2008; Greenleaf, 1997; Macbeath, 2005; Mitchell & Sackney, 2000; Little, 1982; Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002; Katzenmeyer, M. & Moller, 1996; Harris, A. & Muijs, 2005). آنها دریافته‌اند که رهبری توزیع شده اثر مثبت و معناداری بر احساس کارآمدی معلمان دارد.

افزون بر احساس کارآمدی کارکنان، تعهد سازمانی و رضایت شغلی عوامل کلیدی در موفقیت هر سازمانی محسوب می‌شوند. سطوح بالای تعهد سازمانی و رضایت شغلی ناشی از تلاش مضاعف در جهت دستیابی به اهداف سازمانی است که با اثربخشی سازمانی مرتبط است، (Dee

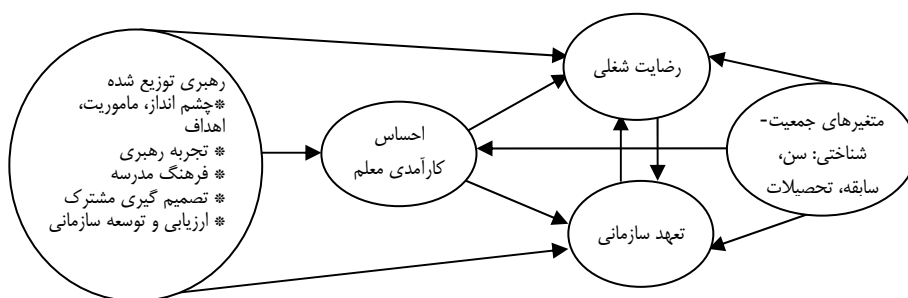
(et al., 2006). در این زمینه پژوهش‌ها حاکی از تأثیر معنادار سبک رهبری توزیع شده بر رضایت شغلی (Aelterman et al, 2007; Bogler, 2005, Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2004) و تعهد سازمانی کارکنان (Taylor & Tashakkori, French, & Caplan, 1972; Nguni et al., 2006; bogler et al., 2004) است. روسل، هولپیا و دواس (۲۰۰۸)، در پژوهش خود تحت عنوان بررسی رابطه بین سبک رهبری توزیع شده ادراک شده از سوی معلمان، رضایت شغلی و تعهد سازمانی به این نتیجه رسید که رهبری توزیع شده هم رضایت و هم تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کند اما درجه پیش‌بینی تعهد بیشتر از رضایت شغلی است و براساس مدل مسیر و تحلیل رگرسیون به این نتیجه رسید که رهبری توزیع شده به‌طور مستقیم با تعهد سازمانی و به‌طور غیرمستقیم با رضایت شغلی رابطه دارد. در مقابل نیر (۲۰۰۱)، در مطالعه خود اشاره کرد که رهبری توزیع شده و مشارکت در امور مدرسه اثر مثبتی بر تعهد به حرفه‌ی معلمی و اثرات منفی بر تعهد به مدرسه دارد.

همان‌گونه که گفته شد، متغیرهای رهبری سازمان، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و احساس کارآمدی کارکنان عواملی مهم و حیاتی برای موفقیت و اثربخشی سازمان هستند؛ بنابراین، روابط تأثیر و تأثر میان آنها نیز می‌تواند بر اثربخشی و بهسازی سازمان تأثیرگذار باشد. بر این اساس، پژوهش‌های متعددی اذعان داشته‌اند که سبک رهبری توزیع شده به‌واسطه وجود رابطه میان متغیرهای درون‌سازمانی (احساس کارآمدی و متغیرهای نگرش شغلی) بر اثربخشی سازمانی تأثیر می‌گذارد. در این خصوص، بوگلر و سامچ (۲۰۰۴)، دریافتند که احساس کارآمدی پیش‌بینی کننده‌ی مهمی برای تعهد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود. نابلاچ، وایتنگتون (۲۰۰۴) در مطالعه خود دریافت، بین احساس کارآمدی معلمان و تعهد شغلی آنها رابطه‌ی معناداری وجود دارد. این رابطه توسط متغیر سابقه تدریس تعدیل می‌شود و با افزایش سابقه شغلی رابطه دو متغیر منفی می‌شود؛ یعنی بین احساس کارآمدی و تعهد سازمانی معلمان رابطه منفی وجود دارد. کولادارسی (۱۹۹۲)، اذعان داشت که احساس کارآمدی فردی و جمعی دو عامل مهم پیش‌بینی‌کننده تعهد به حرفه تدریس هستند و بین کارآمدی و تعهد به حرفه تدریس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بلکبورن و رایینسون (۲۰۰۸)، در مطالعه خود تحت عنوان "ارزیابی کارآمدی و رضایت شغلی معلمان" به این نتیجه دست یافت که سه بعد کارآمدی یعنی مشارکت دانش‌آموز، تجارب آموزشی و مدیریت کلاس درس هر کدام نیز با رضایت شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارند. باکی (۲۰۱۱)، در مطالعه خود تحت عنوان "مطالعه کارآمدی معلمان رضایت شغلی، رضایت از زندگی و فرسودگی شغلی" دریافت که سه خرده‌مقیاس کارآمدی با رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری دارند. با این که سازه‌های پژوهش حاضر متأثر از سبک

رهبری مدرسه هستند، تحت تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز می‌توانند بر اثربخشی سازمانی تأثیر بگذارند. در این زمینه پژوهش‌های متعددی رابطه‌ی متغیرهای جمعیت‌شناختی با متغیرهای درون‌سازمانی را بررسی کرده‌اند. برخی از پژوهش‌ها نشان‌دهنده عدم‌رابطه بین متغیرهای جمعیت‌شناختی با تعهد، رضایت و احساس کارآمدی معلمان (Culver, S.M., Wolfe, & Cross, 1990) و برخی دیگر بیانگر وجود رابطه معنادار میان این متغیرها هستند (Reyes, 1992; Smylie, 1998).

### الگوی مفروض پژوهش

براساس ادبیات و پژوهش‌های یاد شده در بخش مبانی نظری، مدل مفروض زیر ارائه می‌شود. در مدل یاد شده رهبری توزیع شده مبتنی بر الگوی پنج عاملی اسپیلان (۲۰۰۲) و چهار عاملی گوردون (۲۰۰۵) است.



نمودار ۱. الگوی مفروض پژوهش

### متدولوژی پژوهش

موضوع پژوهش حاضر مطالعه رابطه‌ی سبک رهبری توزیع شده، تعهد سازمانی، رضایت شغلی و تأثیر آنها بر احساس کارآمدی معلمان است؛ بنابراین، رابطه یاد شده از طریق نقش میانجی‌گری تعهد سازمانی و رضایت شغلی در تأثیرگذاری سبک رهبری توزیع شده بر احساس کارآمدی معلمان بررسی می‌شود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده که در آن از روش‌های رگرسیون چندگانه و مدل مسیر استفاده شده است. روش جمع‌آوری اطلاعات شامل مطالعه کتابخانه‌ای و مطالعه میدانی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه معلمان مدارس راهنمایی شهرستان تهران بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۱۶۰ معلم انتخاب و مطالعه شدند. گفتنی است، برای کنترل متغیرهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و

تعمیم‌پذیری بالای داده‌ها، از پنج محدوده جغرافیایی شهر تهران (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) و از بین مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش مناطق ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۷، ۱۹ انتخاب شدند. سپس از هر خوشه، در هر یک از مناطق نامبرده، فهرست مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانه دولتی استخراج و از میان آنها به‌طور تصادفی هفتاد مدرسه (۳۵ مدرسه دخترانه و ۳۵ مدرسه پسرانه) انتخاب شده، با مراجعه به هر مدرسه، تعداد چهار معلم ریاضی و سه معلم علوم به‌عنوان نمونه، مورد مطالعه قرار گرفته شد. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. در ادامه تحلیل مسیر با هدف محاسبه رابطه مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای مستقل و وابسته و همچنین بررسی روابط متقابل میان رضایت شغلی و تعهد سازمانی استفاده شده است. قبل از توزیع ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌های یاد شده از انگلیسی به فارسی ترجمه شد و پس از ترجمه ابتدا پایلوت شده، پایایی آن مورد قبول واقع شد. سپس ابزارهای اصلی توزیع و به مدت سه هفته جمع‌آوری شدند. از ۱۸۶ پرسشنامه، تعداد ۱۶۰ پرسشنامه تکمیل و عودت داده شدند. از این تعداد، ۲۶ پرسشنامه به‌صورت ناقص پر شده بودند؛ بنابراین، از روند آنالیز آماری خارج شدند. از این‌رو، تعداد ۱۶۰ (حدود ۸۶ درصد) پرسشنامه در نهایت مورد آنالیز قرار گرفتند. ۸۷ درصد پاسخ‌گویان را زن و حدود ۱۳ درصد دیگر را مرد تشکیل دادند. ۳۰ درصد افراد دارای سن ۲۵-۳۰، حدود ۲۳ درصد دارای سن ۳۵-۳۱ سال، حدود ۳۷ درصد دارای سن ۴۰-۳۶ سال و مابقی بالای ۴۰ سال سن داشتند. ۷۴ درصد پاسخ‌گویان متأهل و بقیه مجرد بودند. ۸۵ درصد افراد دارای سطح تحصیلات لیسانس، حدود ۳۷ درصد دارای سابقه کار بیش از ۵ سال و ۱۷ درصد افراد دارای سابقه کار کمتر از ۳ سال بودند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از چهار پرسشنامه که هر کدام شامل خرده مقیاس‌هایی خاص می‌باشد، استفاده شده است. از آنجا که هر سنجش موضوع ویژه‌ای را می‌سنجد و شامل محتوای خاصی هستند، روایی و پایایی هر یک از سنجش‌ها به‌صورت مجزا محاسبه شده است. تعهد به حرفه تدریس به‌منزله‌ی نگرش معلمان نسبت به حرفه خود اشاره دارد و معمولاً بر تعهد حرفه‌ای، جهت‌گیری کاری و تعهد نسبت به تخصص تمرکز دارد. تعهد به شغل تدریس به‌میزان مشغولیت روانی و فیزیکی معلمان در زندگی روزانه اشاره دارد (Knobloch & Whittington, 2004; Mathieu, & Zajac, 1990; Meyer, & Allen, 1997; Mowday, Steers, & Porter, 1979).

برای سنجش تعهد به حرفه و شغل معلمی از پرسشنامه تعهد به حرفه و شغل معلمی بلاو (۱۹۸۵) که شامل سیزده گویه است، استفاده شده است. در ابتدا بلاو، هجده گویه را برای سنجش تعهد به حرفه معلمی به‌کار گرفت و پس از تحلیل عاملی تعداد آنها به سیزده گویه تقلیل یافت. ابزار اصلی تدوین شده توسط بلاو؛ شامل ۲۸ سؤال است که تعهد سازمانی را در چهار بعد

تعهد نسبت به گروه کاری، تعهد به شغل معلمی، تعهد در قبال حرفه تدریس و تعهد به مدرسه مورد سنجش قرار می دهد (Knobloch et al., 2004). بنابراین، در این پژوهش تنها از دو بعد تعهد به حرفه تدریس (۷ گویه) و تعهد به شغل معلمی (۶ گویه) استفاده شده است. در این پژوهش معلمان منتخب با انتخاب یکی از نمره های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵))، میزان موافقت خود را با هر سیزده گویه بیان داشته اند. برای سنجش مقدار پایایی پرسشنامه تعهد سازمانی (تعهد به حرفه تدریس و شغل معلمی) از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی کل ابزار بالا، ۰/۸۱۶ به دست آمد. با این که مقدار پایایی به دست آمده مطلوب و مناسب بود، اما ضریب تمیز (همبستگی هر گویه با همبستگی کل) یکی از گویه ها منفی بود؛ بنابراین حذف شد. با حذف این گویه، مقدار پایایی ابزار به ۰/۸۶ افزایش یافت. همچنین پس از حذف یک گویه، مقدار پایایی دو خرده مقیاس تعهد به حرفه تدریس و تعهد به شغل تدریس به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۰۷ به دست آمد. این ابزار در مطالعه کلب (۲۰۰۰)، استفاده شد و پایایی کلی آن ۰/۷۶ برآورد شد. همچنین در مطالعه بلاو (۱۹۸۵)، پایایی کلی ابزار ۰/۷۹ و پایایی دو خرده مقیاس تعهد به حرفه و شغل تدریس به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۹ گزارش شد (Meyer et al., 1997; Mowday et al., 1979). برای سنجش رهبری توزیعی از پرسشنامه گوردون استفاده شده است. این ابزار شامل چهار خرده مقیاس (اهداف، مأموریت ها و چشم انداز مدرسه با سه آیتم، تجربه رهبری با پنج آیتم، تصمیم گیری مشارکتی با شش آیتم، ارزیابی و توسعه حرفه ای با سه آیتم و فرهنگ حمایتی مدرسه با سه آیتم) است. گوردون (۲۰۰۵)، اذعان داشت که ابزار یاد شده از روایی سازه ای قابل قبولی برخوردار است. دپارتمان آموزش کارولینای جنوبی (۲۰۰۸)، نیز در مطالعه خود روایی سازه این ابزار را تأیید کرده است. پایایی این ابزار نیز در مطالعات نیومن (۲۰۰۷)، گوردون (۲۰۰۵)، گانتر و همکاران (۲۰۰۸)، میشل اسمیت (۲۰۰۷) و دایورز (۲۰۱۰)، بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است. در این مطالعه پایایی کل ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و پایایی هر خرده مقیاس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۳ و ۰/۷۱ به دست آمد. برای اندازه گیری رضایت شغلی معلمان از پرسشنامه رضایت شغلی آلترمن و همکاران (۲۰۰۷)، استفاده شده است. ابزار یاد شده با شش گویه، رضایت شغلی معلمان و معلمان رهبر را مورد اندازه گیری قرار می دهد. این پرسشنامه به نظر آلترمن و همکاران (۲۰۰۷)، ابزار مناسبی برای اندازه گیری رضایت شغلی معلمان و معلمان رهبر است (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Aelterman et al., 2007). پایایی این ابزار در مطالعه هولپیا و همکاران (۲۰۰۹)، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ گزارش شد. همچنین روایی این ابزار توسط هولپیا و همکاران (۲۰۰۹)، با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی، مورد قبول واقع شد. در این پژوهش، پایایی این ابزار ۰/۷۹ به دست آمد

(Hulpia et al., 2009). احساس کارآمدی معلم با استفاده از ابزار تدوین شده وودفولک هوی و موران (۲۰۰۱)، سنجیده شده است. ابزار یاد شده شامل دوازده گویه و در قالب طیف پنج قسمتی لیکرت طراحی شده است و سه خرده‌مقیاس کارآمدی معلم در مشارکت دادن دانش آموزان با چهار گویه، کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی با چهار گویه و کارآمدی معلم در مدیریت کردن کلاس با چهار گویه را اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار در مطالعات متعددی در سطح سیستم‌های آموزشی - به‌ویژه مدارس - به کار گرفته شده است (باکی، ۲۰۱۱). معلمان منتخب با انتخاب یکی از اعداد: ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ (کمترین میزان موافقت تا بیشترین میزان موافقت)، میزان موافقت خود را با هر دوازده گویه اعلام داشته‌اند. پایایی این ابزار در مطالعه برد، هوی و هوی (۲۰۰۹)، ۰/۷۶ گزارش شد. همچنین در مطالعه هوی (۲۰۰۶) و وودلفولک (۲۰۰۸)، پایایی ۰/۸۹ خوبی برای این ابزار گزارش شد. گفتنی است، پایایی کلی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ به دست آمد (وودفولک هوی و موران، ۲۰۰۳).

### یافته‌های پژوهش

جدول شماره (۱)، میانگین و انحراف استاندارد نمرات معلمان در هر یک از متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات معلمان

مؤلفه‌های اصلی	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار
رهبری توزیع شده	اهداف، چشم‌اندازها و مأموریت‌ها	۴/۲۸	۴/۲۸
	تجارب رهبری	۴/۴۹	۰/۸۸
	فرهنگ مدرسه	۴/۳۷	۰/۹۹
	مسئولیت مشترک	۳/۸۱	۱/۱۷
نگرش شغلی	رضایت شغلی	۴/۳۵	۱
	تعهد سازمانی	۴/۱۹	۰/۸۷
احساس کارآمدی	کارآمدی معلم در مشارکت دادن دانش‌آموزان	۴/۰۲	۰/۸۹
	کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی	۴/۲۷	۰/۹۴
	کارآمدی معلم در مدیریت کردن کلاس	۳/۹۷	۱/۰۴

با توجه به جدول شماره (۱)، از میان ابعاد رهبری توزیع شده بعد فرهنگ مدرسه بیشترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده است. رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان نیز بیشتر از حد متوسط بوده، در میان ابعاد احساس کارآمدی، مؤلفه کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی معلمان با میانگین ۴/۲۷ بالاترین میانگین است.



### بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش

برای بررسی رابطه‌ی متغیرهای مستقل (متغیرهای دموگرافیک- رهبری توزیع شده) و تعهد سازمانی، رضایت شغلی و احساس کارآمدی معلمان رگرسون چندگانه استفاده شد؛ بنابراین، یافته‌ها به شرح زیر است.

الف) رگرسون چندگانه: بررسی رابطه‌ی مستقیم متغیرهای مستقل با تعهد سازمانی، رضایت شغلی و احساس کارآمدی معلم  
برای سنجش رابطه‌ی ابعاد رهبری توزیع شده با تعهد و رضایت شغلی و همچنین احساس کارآمدی از رگرسون چندگانه به شرح زیر استفاده می‌کنیم.

جدول ۲. نتایج رگرسون چندگانه برای پیش‌بینی تعهد سازمانی و رضایت شغلی

تعهد سازمانی							رضایت شغلی							احساس کارآمدی معلمان						
Sig	t	F	R <sup>2</sup>	β	SE	B	Sig	t	F	R <sup>2</sup>	β	SE	B	Sig	t	F	R <sup>2</sup>	β	SE	B
۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۲۹					۰/۲۰	۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۰۴	۲/۰۸			۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۰۴	۲/۰۸		
۰/۴۰	۰/۱۱	۰/۴۴					۰/۵۰	۰/۱۱	۰/۳۹	۰/۰۰	۳/۵۱			۰/۴۸	۰/۱۰	۰/۲۶	۰/۰۰	۳/۵۱		
۰/۴۰	۰/۱۲	۰/۴۰					۰/۳۸	۰/۱۴	۰/۳۱	۰/۰۲	۲/۱۳			۰/۲۶	۰/۱۰	۰/۲۱	۰/۰۳	۲/۱۳		
۰/۲۶	۰/۰۹	۰/۲۳					۰/۳۰	۰/۱۲	۰/۲۸	۰/۰۱	۲/۲۸			۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۰۲	۲/۲۸		
۰/۳۰	۰/۱۲	۰/۴۰					۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۰۱	۳/۳			۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۲۵		
۰/۲۹	۰/۱۶	۰/۳۳					۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۲	۲/۱۲			۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴	۱/۰۹		
۰/۲۰	۰/۱۱	۰/۲۰					۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۲	۲/۱۲			۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴	۱/۰۹		

تجزیه و تحلیل رگرسون چندگانه مدل روی تعهد سازمانی نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت-شناختی و متغیرهای رهبری هرکدام به ترتیب (۰/۶۱) درصد و (۰/۲۳) درصد واریانس تعهد سازمانی را تبیین می‌کنند. همچنین تغییرات ضریب تعیین در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی تعهد سازمانی دارند؛ این میزان برابر (۰/۲۳) است. در میان متغیرهای جمعیت‌شناختی تنها سابقه کار به طور منفی (۰/۲۰-) تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کند و این یافته بدان معناست که با افزایش تعداد سال‌های سابقه خدمت میزان تعهد سازمانی معلمان کاهش می‌یابد. تغییرات ضریب تعیین برای متغیرهای رهبری (۰/۶۱) نشان می‌دهد، متغیرهای رهبری مهم‌ترین متغیرهای مستقل مرتبط با تعهد

سازمانی هستند. بر مبنای ضرایب استاندارد شده رگرسیون ( $\beta$ )، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد، متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون ( $0/405$ ) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد ( $0/404$ ) به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعهد سازمانی معلمان هستند. در ادامه چشم‌انداز، مأموریت و اهداف با ضریب رگرسیون ( $0/30$ ) و مسئولیت مشترک با ضریب رگرسیون ( $0/267$ ) دیگر متغیرهای تأثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده تعهد سازمانی هستند. مثبت بودن ضرایب رگرسیون همه‌ی متغیرهای رهبری نشان می‌دهند، تعهد سازمانی توسط هر یک از متغیرهای رهبری می‌تواند پیش‌بینی شود. تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه مدل روی رضایت شغلی نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای رهبری هر کدام به ترتیب ( $0/55$ ) درصد و ( $0/14$ ) درصد واریانس رضایت شغلی را تبیین می‌کنند. همچنین تغییرات ضریب تعیین در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی رضایت شغلی دارند؛ این میزان برابر ( $0/14$ ) است. در میان متغیرهای جمعیت‌شناختی سابقه کار به‌طور منفی ( $-0/139$ ) رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند و این یافته بدان معناست که با افزایش تعداد سال‌های سابقه خدمت، میزان رضایت شغلی معلمان کاهش می‌یابد. همچنین سن معلمان نمی‌تواند به‌طور مناسب پیش‌بینی خوبی برای رضایت شغلی افراد باشد؛ یعنی سن تغییرات رضایت شغلی معلمان را توجیه و تبیین نمی‌کند. تغییرات ضریب تعیین برای متغیرهای رهبری ( $0/55$ ) نشان می‌دهد، متغیرهای رهبری مهم‌ترین متغیرهای مستقل مرتبط با رضایت شغلی هستند. بر مبنای ضرایب استاندارد شده رگرسیون ( $\beta$ )، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد، متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون ( $0/501$ ) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد ( $0/386$ ) به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی معلمان هستند. در ادامه مسئولیت مشترک با ضریب رگرسیون ( $0/304$ ) و چشم‌انداز، مأموریت و اهداف با ضریب رگرسیون ( $-0/250$ ) دیگر متغیرهای تأثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی هستند. مثبت بودن ضرایب رگرسیون همه‌ی متغیرهای رهبری به‌جز متغیر چشم‌انداز، مأموریت و اهداف ( $-0/250$ ) نشان می‌دهند، رضایت شغلی توسط هر یک از متغیرهای رهبری، به‌جز چشم‌انداز، مأموریت و اهداف می‌تواند به‌طور مثبت پیش‌بینی شود. درباره‌ی احساس کارآمدی، تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه مدل نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای رهبری هر کدام به ترتیب ( $0/44$ ) درصد و ( $0/04$ ) درصد واریانس تعهد سازمانی را تبیین می‌کنند. همچنین تغییرات ضریب تعیین در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی تعهد سازمانی دارند؛ این میزان برابر ( $0/04$ ) است. در واقع هیچ‌کدام از متغیرهای جمعیت‌شناختی پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای احساس کارآمدی نیستند. همچنین بر مبنای ضرایب

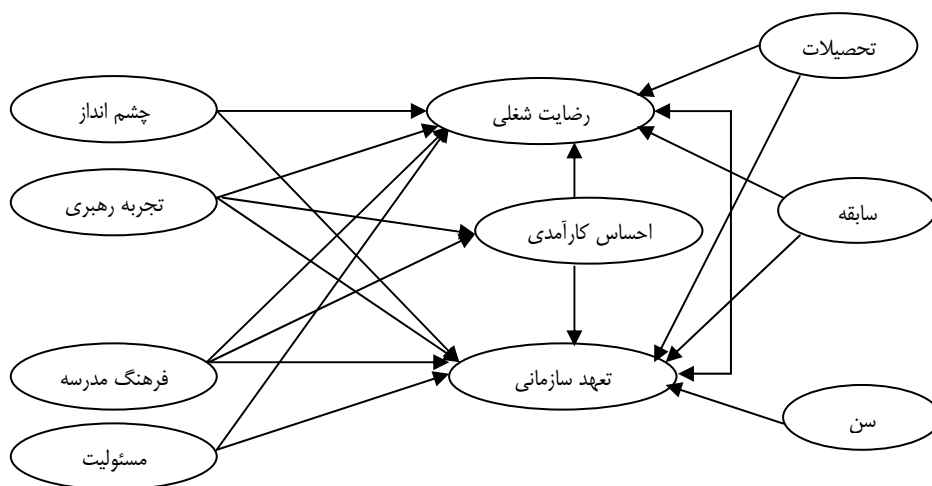
استاندارد شده رگرسیون ( $\beta$ )، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد، متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون (۰/۴۸) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد (۰/۲۶) به ترتیب مهم‌ترین پیش-بینی‌کننده تعهد سازمانی معلمان هستند. سایر متغیرهای رهبری، احساس کارآمدی معلمان را پیش‌بینی نمی‌کنند.

ب) رگرسیون چندگانه: بررسی رابطه مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای مستقل با تعهد سازمانی و رضایت شغلی

در جدول شماره (۳)، مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بررسی شده‌اند. در میان مؤلفه‌های رهبری توزیع شده، دو بعد چشم‌انداز و مسئولیت مشترک با احساس کارآمدی رابطه مستقیم ندارند. همچنین هیچ کدام از متغیرهای دموگرافیک با احساس کارآمدی رابطه مستقیم معناداری ندارند. در میان متغیرهای دموگرافیک، متغیر سن با رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان رابطه معناداری ندارد؛ بنابراین، براساس یافته‌های جدول شماره (۳)، الگوی نهایی پژوهش به شرح زیر است.

جدول ۳. بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل با تعهد سازمانی و رضایت شغلی

رضایت شغلی			تعهد سازمانی			
اثرات کل استاندارد شده	اثرات غیرمستقیم استاندارد شده	اثرات مستقیم استاندارد شده	اثرات کل استاندارد شده	اثرات غیرمستقیم استاندارد شده	اثرات مستقیم استاندارد شده	
۰/۳۳	۰/۳۳	-	-۰/۱۰	-۰/۴۰	۰/۳۰	اهداف، چشم‌انداز
۰/۸۱	۰/۳۱	۰/۵۰	۰/۶۵	۰/۲۴	۰/۴۰	تجارب رهبری
۰/۹۸	۰/۵۹	۰/۳۸	۰/۵۳	۰/۱۲	۰/۴۰	فرهنگ مدرسه
۰/۳۳	۰/۳۳	-	۰/۴۴	۰/۱۸	۰/۲۶	مسئولیت مشترک
۰/۷۹	۰/۷۹	-	۰/۳۰	-	۰/۳۰	سن
۰/۷۷	۰/۸۸	-۰/۱۷	۰/۰۲	-۰/۲۸	۰/۲۹	سطح تحصیلات
۰/۱۵	۰/۲۹	-۰/۱۲	-۰/۰۰۵		-۰/۲	سابقه کار
۰/۴۹	-	۰/۴۹	-	-	-	تعهد سازمانی
-	-	-	۰/۱۴	-	۰/۱۴	رضایت شغلی
۰/۳۳	-	۰/۳۳	۰/۴۸	-	۰/۴۸	احساس کارآمدی
۰/۳۳	-	-	۰/۶۶			R <sup>2</sup>
16.9 (df=8)						X <sup>2</sup> (df)
CFI=0.97, GFI=0.97, AGFI=0.95, TLI=0.934, SRMR=0.011, RMSEA=0.042						شاخص‌های برازش



نمودار ۲. الگوی نهایی پژوهش

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند، پژوهش درباره‌ی رهبری توزیع شده و ارتباط آن با تعهد سازمانی و رضایت شغلی با نقش میانجی‌گر متغیر احساس کارآمدی نادر است. برای پر کردن شکاف و خلأ موجود، در این پژوهش ما دیدگاه‌های معلمان مدارس راهنمایی تهران (تعداد ۱۶۰) را درباره‌ی رهبری توزیع شده و ارتباط آن با تعهد سازمانی و رضایت شغلی‌شان موردسنجش قرار دادیم. در این راستا افزون‌بر رگرسیون چندگانه از تحلیل مسیر نیز استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد، معلمان مدرسه مهم‌ترین عامل برای بررسی ابعاد پنج‌گانه رهبری توزیع شده هستند. نتایج آمار توصیفی نشان داد، جو کنونی مدارس راهنمایی و سازوکارهای اجرایی برای کاربری رهبری توزیع شده مناسب است؛ زیرا کلیه مولفه‌های رهبری توزیع شده (از دیدگاه معلمان) بالاتر از حد متوسط هستند. آنها اذعان نموده‌اند که تجربه فعالیت‌ها و وظایف رهبری از سوی معلمان همراه با بسترسازی و مناسب‌سازی فرهنگ مدرسه می‌توانند، مهم‌ترین عامل برای پیاده‌سازی رهبری توزیع شده در مدارس قلمداد شوند. در این باره اسپیلان (۲۰۰۶)، اذعان نمود که فرهنگ مناسب برای پیاده‌سازی رهبری توزیع شده، فرهنگ حمایتی و مشارکت‌جویانه همراه با مشارکت فعالانه معلمان (به‌منزله‌ی معلمان رهبر) در فعالیت‌های تصمیم‌گیری مدرسه است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد، معلمان از سطوح بالای تعهد سازمانی و رضایت شغلی برخوردارند.

این یافته با نتایج پژوهش‌های آلترمن (۲۰۰۷) و نونیا (۲۰۰۶) همراستا است. نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر نشان داد، متغیرهای مستقل تعهد سازمانی معلمان را به خوبی پیش‌بینی می‌کنند. همچنین در این پژوهش رابطه ضعیفی بین متغیرهای مستقل و رضایت شغلی یافت شد. این یافته با یافته‌های دینهام و اسکات (۲۰۰۰)، واندربگ و هابرم (۱۹۹۹) همراستا است. بر این اساس می‌توان استدلال کرد که متغیرهای مربوط به رهبری در مدرسه به طور مستقیم با میزانی که معلمان احساس وفاداری می‌کنند و میزانی که آنها خود را به دیگران با مشارکت در سازمان می‌شناسانند و احساس مثبت داشتن نسبت به شغل معلمی، ارتباط دارد. نتایج پژوهش نشان داد، مؤلفه‌های تجربه رهبری و فرهنگ مناسب مدرسه، مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان هستند. همچنین متغیرهای مستقل دارای رابطه مستقیم قوی با تعهد سازمانی و رابطه قوی غیرمستقیمی با رضایت شغلی (که توسط احساس کارآمدی و تعهد سازمانی تعدیل می‌شود) دارند. با توجه به مطالب بالا، رابطه‌ی ادراک معلمان از رهبری توزیع شده و تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی‌شان با میانجی‌گری احساس کارآمدی معلمان تاکنون مطالعه نشده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد، تجربه رهبری از سوی معلمان، به منزله‌ی تفویض اختیار وظایف رهبری مدرسه از سوی مدیر به معلمان و در قانون توجه قرار دادن معلم به منزله‌ی رهبر مدرسه، تسهیم روشن و آشکار وظایف و نقش‌های رهبری که رابطه قوی‌ای با تعهد سازمانی معلمان دارد، تعریف می‌شود. این یافته اشاره به این امر دارد که معلمان رهبر باور دارند که رهبری مدرسه تنها از طریق تجربه رهبری و وجود فرهنگ مناسب مدرسه به طور اثربخش هدایت می‌شود و این امر به نوبه خود منجر به تعهد معلمان نسبت به مدرسه و رضایت بیشتر آنها نسبت به شغل‌شان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های کاریوان (۱۹۹۰)، نونیا (۲۰۰۶) و سین و بیلینگسلی (۱۹۹۸) همراستا است. نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر نشان می‌دهد، متغیرهای مستقل به طور معناداری تعهد سازمانی معلمان را تبیین می‌کند (بیشترین تبیین مربوط به متغیر تجربه رهبری با ضریب رگرسیون ۰/۴۰۵ و فرهنگ مدرسه با ضریب رگرسیون ۰/۴۰۴ است). رابطه قوی میان متغیرهای مستقل و رضایت شغلی نیز یافت شد (بیشترین تبیین مربوط به متغیر تجربه رهبری با ضریب رگرسیون ۰/۵۰۱ و فرهنگ مدرسه با ضریب رگرسیون ۰/۳۸۶ است). بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت، متغیرهای مربوط به رهبری مدرسه به طور مستقیم با درجه‌ای که افراد احساس تعلق و تعهد می‌کنند، رابطه دارند و با مشارکت افراد در امور مدرسه، احساس و نگرش مثبتی نسبت به شغل پیدا می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دینهام و اسکات (۲۰۰۰) و واندربگ و هابرم (۱۹۹۹) همراستا است. سایر نتایج نشان می‌دهد، در میان متغیرهای رهبری، به طور مشترک متغیر تجربه رهبری بیشترین

رابطه را با دو متغیر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند، رابطه مستقیم معناداری میان متغیرهای مستقل با تعهد سازمانی و رابطه غیرمستقیم قوی میان متغیرهای مستقل و رضایت شغلی وجود دارد. با توجه به مطالب بالا، می‌توان استدلال کرد، هرچند رابطه‌ی رهبری توزیع شده، تعهد سازمانی و رضایت شغلی در ادبیات پیشین معنادار گزارش شده است اما نقش میانجی‌گر احساس کارآمدی میان این دو دسته متغیرها بدیع بوده، هدف این پژوهش نیز بررسی نقش میانجی‌گر احساس کارآمدی در تأثیرگذاری رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی است. بر این اساس می‌توان گفت، رهبری توزیع شده دارای رابطه مستقیم و معناداری با احساس کارآمدی است. همچنین رهبری توزیع شده از طریق کارآمدی دارای تأثیر غیرمستقیم معناداری بر دو متغیر تعهد و رضایت شغلی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، تأثیر مستقیم رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی به واسطه احساس کارآمدی بیشتر از تأثیر غیرمستقیم رهبری توزیع شده بر رضایت شغلی است. از میان مؤلفه‌های احساس کارآمدی، مؤلفه کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی بیشترین تأثیر را بر تعهد سازمانی افراد دارد. همچنین اعتماد کادر آموزشی به دانش آموزان نیز دارای رابطه معناداری با تعهد سازمانی است. درباره‌ی رابطه احساس کارآمدی با رضایت شغلی می‌توان گفت، کارآمدی معلم در مشارکت دادن دانش آموزان و کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی به ترتیب بیشترین تأثیر را بر رضایت شغلی دارند. بر این اساس مؤلفه کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی به طور مشترک هم بر رضایت و هم بر تعهد سازمانی معلمان تأثیر معناداری دارد؛ یافته‌های آمار توصیفی نیز مؤید این امر است. میانگین‌های مربوط به مؤلفه‌های احساس کارآمدی نشان می‌دهد، کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی با میانگین ۴/۲۷ و کارآمدی معلم در مشارکت دادن دانش آموزان با میانگین ۴/۰۳ بیشترین مقادیر را به خود نسبت داده‌اند؛ بنابراین می‌توان گفت، معلمان اذعان داشته‌اند که کارآمدی معلم در اجرای راهبردهای آموزشی بیشترین تأثیر را در اجرای نقش‌ها و فعالیت‌های رهبری ایفا می‌کند. همراستا با یافته‌های این پژوهش، نتایج پژوهش‌های متعددی (کاریوان، ۱۹۹۰؛ نونیا، ۲۰۰۶؛ سین و بیلینگسلی، ۱۹۹۸) بیانگر این امر هستند که وجود احساس کارآمدی در مدرسه باعث افزایش در میزان تعهد نسبت به مدرسه و بهبود نگرش نسبت به شغل معلمی می‌شود. افزون بر یافته‌های بالا، دیگر یافته‌های پژوهش بیانگر این امر است که تصمیم‌گیری مشارکتی به طور مثبت با تعهد سازمانی معلمان رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گذشته (کاشمن، ۱۹۹۲) مبنی بر این که تصمیم‌گیری مشارکتی تعهد سازمانی معلمان با سازمان را افزایش می‌دهد، همراستا است. رابطه یاد شده، هرچند ضعیف‌تر از رابطه تجربه رهبری و فرهنگ مدرسه با تعهد سازمانی

(ضریب رگرسیون برابر با ۰/۲۶ می باشد) است، این تأثیر برای رضایت شغلی (با ضریب رگرسیون ۰/۳۰) بیشتر از تعهد سازمانی (با ضریب رگرسیون ۰/۲۶) است. همچنین رهبری توزیع شده دارای رابطه مستقیم معناداری با احساس کارآمدی دانش آموزان است. از میان مؤلفه های رهبری توزیع شده، مؤلفه مسئولیت مشترک و چشم انداز سازمانی پیش بینی کننده خوبی برای احساس کارآمدی نیستند؛ زیرا سطح معناداری آنها بیشتر از ۰/۰۵ است. همانند موارد قبلی دو مؤلفه تجربه رهبری (با ضریب رگرسیون ۰/۴۸۷) و فرهنگ مدرسه (با ضریب رگرسیون ۰/۲۵۶) پیش بینی کننده های مناسبی برای احساس کارآمدی هستند. براساس متغیرهای دموگرافیک مورد استفاده در این پژوهش، نتایج نشان داد، هر سه متغیر مورد مطالعه دارای رابطه معناداری با تعهد سازمانی معلمان هستند. اما این رابطه برای متغیر سابقه کار منفی و معکوس (با ضریب رگرسیون ۰/۲-) است. متغیر سن دارای بیشترین تأثیر بر تعهد سازمانی (با ضریب رگرسیون ۰/۳۰) است. همچنین مشخص شد، متغیر سن دارای رابطه غیرمعناداری با رضایت شغلی معلمان است؛ بنابراین، پیش بینی کننده خوبی برای رضایت شغلی معلمان نیست. متغیر سابقه کار و سطح تحصیلات به طور معکوس با رضایت شغلی معلمان رابطه معنادار دارند. بیشترین تأثیر بر رضایت شغلی را متغیر سطح تحصیلات (با ضریب رگرسیون ۰/۱۷-) دارد. درباره ی احساس کارآمدی نیز نتایج نشان داد، هیچ کدام از متغیرهای دموگرافیک پیش بینی کننده های خوبی برای احساس کارآمدی معلمان نیستند. در این پژوهش به این نتیجه دست یافتیم که بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان رابطه متقابلی وجود دارد و تعهد سازمانی به طور اساسی و معناداری رضایت شغلی را دقیق تر پیش بینی می کند. این یافته منطبق بر نتایج پژوهش های متیو (۱۹۹۱)، کالور (۱۹۹۰)، واندربگ و لانس (۱۹۹۲)، و هولپیا، دواس و روسل (۲۰۰۹) است. از آنجا که پیشابندی و پسابندی میان دو متغیر رضایت و تعهد سازمانی به طور واضح مشخص نیست، می توان روابط میان رضایت و تعهد سازمانی را دوسویه تلقی کرد؛ زیرا سنجش تأثیر آنها به صورت مجزا امری پیچیده و دشوار است. در مطالعه حاضر نظریه رهبری توزیع شده گروون (۲۰۰۵) و اسپیلان (۲۰۰۶) که جنبه رهبری افزوده شده به منزله ی مهم ترین مشخصه آن است را اقتباس کرده ایم. البته تنها افزوده شدن رهبران ملاک نیست بلکه تجربه عمل رهبری نیز ویژگی مهم رهبری توزیع شده است که اسپیلان (۲۰۰۶) آن را امری فراتر از عمل فردی افراد می داند. این مطالعه نشان داد، رهبری توزیع شده دارای اثر مستقیم بر تعهد سازمانی و رضایت است و میزان تبیین شونده ی تعهد سازمانی بیشتر از رضایت شغلی است. همچنین احساس کارآمدی نیز متأثر از سبک رهبر توزیع شده است و میزان تبیین آن کمتر از رضایت شغلی و تعهد سازمانی معلمان است. همچنین میزان تبیین شونده ی تعهد سازمانی توسط متغیرهای دموگرافیک بیشتر از رضایت

شغلی و احساس کارآمدی است. با در نظر داشتن یافته‌های پژوهش حاضر، این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها از تیررس محدودیت‌های پژوهش به دور نبوده، با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. مهم‌ترین محدودیت شکاف دانشی و بینشی درباره‌ی رابطه رهبری توزیع شده با احساس کارآمدی و تأثیر آن دو متغیر تعهد و رضایت است. به علاوه، قلمرو مکانی پژوهش به مدارس راهنمایی شهرستان تهران محدود بوده، امید است در پژوهش‌های آینده سایر مقاطع که دارای شیوه مدیریت و ساختار سازمانی متفاوتی هستند نیز مورد مطالعه و مقایسه قرار گیرند. همچنین متغیرهای دموگرافیک این پژوهش محدود بوده، لازم است در پژوهش‌های آینده متغیرهای مرتبط با تعهد سازمانی و رضایت شغلی مانند توسعه سازمانی کارکنان، ثبات سازمانی، احساس کارآمدی معلمان، رفتار شهروندی سازمانی و ... مورد توجه و مطالعه قرار گیرند. می‌توان کمی بودن نوع پژوهش را محدودیت دیگر پژوهش دانست و نیاز است برای مطالعه دقیق‌تر سبک رهبری مدارس از مطالعه کیفی همراه با مصاحبه و مشاهده مشارکتی استفاده شود. برخلاف محدودیت‌های یاد شده، این پژوهش دارای دلایل نظری مهم برای اثربخشی مدارس و بهبود ادبیات پژوهش در زمینه رهبری مدرسه است. اولین دلیل ضمنی، تشریح مفهوم نوین و بدیع رهبری توزیع شده است. در این مطالعه، ما رهبری توزیع شده را براساس نظریه و الگوی گروون (۲۰۰۵) و اسپیلان (۲۰۰۶)، تعریف کردیم و برای آن چهار خرده‌مقیاس که ذکر آنها رفت، قائل شدیم. دوم این که، در این پژوهش از ابزارهای سنجش روا و پایا برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد که توسط آن می‌توان تاحدودی خلأ موجود در ادبیات پژوهش را برطرف کرد. سومین نقطه قوت این پژوهش بدیع و نو بودن متغیر رهبری توزیع شده و بررسی رابطه آن با متغیرهای مهم تعهد، رضایت و احساس کارآمدی معلمان است که هر کدام به‌نوبه خود متضمن اثربخشی مدارس هستند. از مجموع یافته‌های پژوهش پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می‌شود: (۱) با وجود این که مبانی نظری مدیریت در مدرسه بیشتر از اندیشه‌های مدیریتی در سازمان‌های دیگر گرفته شده است، این به معنای تسری کامل و بدون پژوهش اندیشه‌ها و یافته‌ها به مدارس نیست؛ (۲) بدون شک مخاطب اصلی نتایج پژوهش حاضر، مدیران مدارس و معلمان هستند. با توجه به شرایط حاکم بر مدارس کشور، بهره‌مندی معلمان و مدیران از احساس کارآمدی، رضایت شغلی و تعهد به حرفه و سازمان امری حیاتی قلمداد می‌شود و مدیران و معلمان رهبر می‌توانند با تجهیز هرچه بیشتر خود به قابلیت‌های رهبری اثربخش، به‌ویژه رهبری توزیع شده، در توسعه و بهسازی نگرش شغلی در خود و همکاران نقش اساسی ایفا کنند؛ (۳) مسئولان و دست‌اندرکاران امر آموزش و بهسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش، مستلزم انجام اقداماتی هستند که بتوانند مدیران و معلمان را برای کاربست رهبری توزیع شده در مدارس آماده کنند؛ (۴) در پایان پیشنهاد



می‌شود، پژوهشگران نسبت به آزمون الگوی نهایی در مدارس مقاطع مختلف و سازمان‌های مختلف به تفکیک جنسیت معلمان و مدیران یا اضافه کردن برخی از متغیرهای دیگر مانند اعتماد در مدرسه، احساس کارآمدی معلمان و ... که برای آنها توجیه منطقی و نظری وجود دارد مبادرت ورزند.

## منابع

- Aelterman A. Engels N. Van Petegem K. & Verhaeghe J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285–297.
- Baki B. (2011). The Study of Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction, Life Satisfaction and Burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108, 2011.
- Blackburn J. Joy. & Robinson J. Shane. (2008). Assessing Teacher Self-Efficacy And Job Satisfaction Of Early Career Agriculture Teachers In Kentucky. *Journal of Agricultural Education*, 49, 1-11.
- Bogler R. & Somech. A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289.
- Bush T. & Glover D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence (Full Report)*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Crowther F. Kaagan S. S. Ferguson M. & Hann L. (2002). *Developing teacher leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Culver S.M. Wolfle L.M. & Cross L.H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323–349.
- Dee J.R., Henkin A.B. & Singleton C.A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: *Examining the effects of team structures*. *Urban Education*, 41, 603–627.
- Elmore R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute
- Firestone W. A. & Martinez M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 3-35.

- Firestone W.A. & Pennell J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489–525.
- French J.R.P. & Caplan R.D. (1972). *Organizational stress and individual strain*. In A.J. Marrow (Ed.), *The failure of success* (pp. 30–67). New York: Amacom.
- Gordon Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation, Central Connecticut State University, 2005).
- Greenleaf R. (1977). *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gronn P. (2000). Distributed properties : A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-337
- Harris A. & Muijs D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harrison N. (2005). *The Impact of distributed leadership on teachers*. (Doctoral dissertation, Indiana University, 2005). Dissertation Abstracts International, AAT318 9149.
- Hoy W. K. & Moran T. S. (2003). Teachers' efficacy and student academic achievement: *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319–333.
- Hoy W. K. Tarter C. J. & Hoy A. (2007). *Academic optimism of schools: A force for student achievement*. In W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Charlotte, NC: Information Age.
- Hoy W.K. Tarter C.J. & Bliss J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: *A comparative analysis*. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260–279.
- Hulpia H. Devos G. & Rosseel Y. (2008). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational Psychological Measurement*. 69, 6, 1013-1034
- Katzenmeyer M. & Moller G. (1996). *Awakening the sleeping giant*. Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- Knobloch N. A. & Whittington M. S. (2004). Differences in Teacher Efficacy Related To Career Commitment Of Novice Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 35(2), 31-36.

- Koh W. L. Steers R. M. & Terborg J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319–333.
- Leithwood K. Mascal B. Strauss T. Sacks R. Memon N. & Yashkina A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Little J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 3, 325\_/340.
- Macbeath J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25, 349–366.
- Mascal B. Leithwood K. Strauss T. & Sacks R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46, 214–228.
- Mathieu J. E. & Zajac D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171–194.
- Meyer J.P. & Allen N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell C. and Sackney L. (2000), *Profound Improvement, Building Capacity for a Learning Community*, Swets & Zeitlinger, Lisse.MO: University of Missouri.
- Mowday R. Steers R. & Porter L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Nguni S. Slegers P. & Denessen E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177.
- Reyes P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. Madison, WI:Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Scribner J.P. Sawyer R.K. Watson S.T. & Myers V.L. (2004). *Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration*. Columbia,

- Smylie M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30
- Spillane J. P. (2002). *Distributed leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Spillane J. P. (2006). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69, 143-150.
- Storey A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24, 249-265.
- Taylor D.L. & Tashakkori A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217-231.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Vandenberghe R. & Huberman A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yukl G. (2002). *Leadership in Organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.