

## تأثیر رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده بر خودکارآمدی معلم و رضایت شغلی معلمان زن

نازنین غلامی<sup>۱</sup>، کورش سهرابی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناس مشاوره، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناس علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، واحد کرمانشاه، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

### چکیده

این پژوهش باهدف بررسی رابطه تأثیر رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده بر خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان زن مدارس شهرستان اسلام‌آباد غرب اجرا شد. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری آن معلمان زن ابتدایی شهر اسلام‌آباد غرب بودند که از میان آنان ۱۰۰ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای انتخاب شد. ابزارهای پژوهش پرسشنامه‌ی رضایت شغلی آلترمن و همکاران (۲۰۰۷)، رهبری آموزشی عبدالهی و همکاران (۲۰۱۱)، خودکارآمدی ریگز و نایت (۱۹۹۴)، رهبری توزیع‌شده‌ی گوردون (۲۰۰۵)، بود. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که تمام متغیرهای مورد بررسی با همدیگر ارتباط معناداری دارند ( $p < 0/01$ ). همچنین با بررسی میزان ارتباط متغیر رضایت شغلی و خودکارآمدی با سایر متغیرها مشخص شد، اگر همه‌ی متغیرها وارد معادله شوند، رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی رابطه‌ی معنی‌داری با رضایت شغلی و خودکارآمدی دارند.

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی، رضایت شغلی، رهبری آموزشی، رهبری توزیع‌شده، معلمان زن

## ۱. مقدمه

داده‌های آموزشی نشان‌دهنده‌ی این است که در تحقیقات مختلف از معلمان به‌عنوان یک واحد تجزیه‌وتحلیل استفاده‌شده است. دلیل این موضوع ناشی از تأثیرگذاری معلمان بر یادگیری دانش آموزان است (دارلینگ و هاموند، ۲۰۰۰). دو عامل اساسی مرتبط با معلم، شامل خودکارآمدی و رضایت شغلی، توجه محققان را به خود جلب کرده است. مطالعات در نظر دارند که ارتباط بین این دو موضوع را کشف کنند. از طرف دیگر، محققان به ارتباط بین این دو متغیر و عملکرد و نتایج معلمان علاقه‌مند هستند. مطالعات مختلف در زمینه‌ی خودکارآمدی معلمان و رضایت شغلی نشان‌دهنده‌ی ارتباط قابل‌توجه این دو متغیر با تعهد، سطح استرس، فرسودگی شغلی و شیوه‌های مدیریت کلاس (آموزش، فعالیت‌های یادگیری و مشارکت دانش آموزان در یادگیری)، دارند (لادیو، ۲۰۰۵؛ پااولیک، ۲۰۱۲؛ ریلم و همکاران، ۲۰۰۴؛ زی و کومن، ۲۰۱۶). همچنین در برخی پژوهش‌ها، رهبری مدرسه با خودکارآمدی معلم و رضایت شغلی ارتباط معناداری داشته است (نصیری و شیخ‌آبادی، ۱۳۹۹؛ طاهری و هویدا، ۱۳۹۸). در این مطالعات بر رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی توجه نشده است. در مدارس امروزی که دارای پیچیدگی خاص خود هستند، رهبر مدرسه به‌تنهایی نمی‌تواند امور مدرسه را انجام دهد، بنابراین توزیع وظایف و نقش‌های رهبری و رهبری آموزشی در بین اعضای مدرسه ضرورت می‌نماید (اسکرینر و همکاران، ۲۰۰۴). رهبری در نظام آموزش و پرورش و مدارس جایگاه متفاوتی نسبت به رهبری در سایر سازمان‌ها دارد. رهبری در هیچ مجموعه‌ای مانند آموزش و پرورش و به‌ویژه مدارس تا این حد چالش‌برانگیز و در عین حال قابل‌تأمل نبوده است (شهرابی و همکاران، ۲۰۲۰).

اصلاحات آموزشی در دو دهه اخیر فشارهای فزاینده‌ای بر رهبران مدرسه تحمیل نموده است. در این عصر مبتنی بر قابلیت پاسخگویی، رهبران مجبورند تفکراتشان را تغییر داده و مهارت‌های رهبری را در سراسر مدرسه توسعه بخشند و از این طریق می‌توانند مدل توزیع‌شده‌ای از اثربخشی مدرسه را به منصه‌ی ظهور برسانند. اصطلاح رهبری توزیع‌شده ابتدا در سال ۱۹۵۱ در کتاب (پویایی گروه‌های مشارکتی) که توسط جک گیب نوشته‌شده بود، به کار رفت (لوسی، ۲۰۰۴). در این کتاب گیب نوشت که: هم‌اکنون به‌طور چشمگیری بر روی رشد و توسعه همه اعضای سازمان یا گروه، توجه و تأکید می‌شود. این امر محدود به یک رهبر نمی‌شود، بلکه رهبری در بین افراد توزیع‌شده (فراگیر) است (یاسینی و همکاران، ۲۰۱۴). از آن زمان به بعد، اصطلاحاتی مانند (رهبری معلم)، (تصمیم‌گیری مشترک)، در ادبیات آموزش نمود پیدا کرد (لوسی، ۲۰۰۴). مفهوم اصلی رهبری توزیع‌شده تا سال ۱۹۵۰ مجهول بود، اما در قرن ۲۱ توسط اسپیلان و المور تجدیدنظر شد. مدل رهبری قرن ۲۱، بر مفهوم تفویض مسئولیت در میان گروه‌های متعدد سازمانی در حالیکه همه گروه‌ها به‌سوی ارزش‌ها، فرهنگ، نمادها و

<sup>۱</sup>Darling and Hammond<sup>۲</sup>Ladebo<sup>۳</sup>Paulik<sup>۴</sup>Rimm et al<sup>۵</sup>Zee and Koomen<sup>۶</sup>Scribner et al<sup>۷</sup>Shahrabi et al<sup>۸</sup>Dynamics Of Collaborative Groups<sup>۹</sup>Gebb<sup>۱۰</sup>Lucia et al<sup>۱۱</sup>Spillan

سنن مشترکی حرکت می‌کنند، تأکید دارد. رهبری توزیع‌شده با تفویض مسئولیت‌ها در میان گروه‌های مختلف در سازمان درحالی‌که کار کردن به‌سوی ارزش‌ها، فرهنگ، نمادها و سنن مشترک وجود دارد، شروع می‌شود (لوسیا، ۲۰۰۴).

المور مطالعه‌ای طولی در مورد رهبری توزیع‌شده را با پشتیبانی مالی موسسه علوم ملی، هدایت نمود. وی پنج بعد اصلی رهبری توزیع‌شده که بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند را شناسایی نمود:

- ۱- مأموریت، چشم‌انداز و اهداف ؛ ۲- فرهنگ مدرسه ؛ ۳- تصمیم‌گیری مشترک ؛ ۴- ارزیابی و توسعه حرفه‌ای ؛ ۵- تجارب رهبری (گوردون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

المور (۲۰۰۰)، بیشتر بر تأثیر رهبری توزیع‌شده بر موفقیت دانش‌آموزان و بهسازی مدرسه تمرکز داشت. وی اذعان داشت که در راستای بهسازی مدرسه، مهارت‌ها، دانش و آرمان‌های افراد برای تکمیل وظایف رهبری شناسایی می‌شوند (یاسینی و همکاران، ۲۰۱۴). رهبری توزیع‌شده بدین معنا نیست که هیچ فردی در قبال عملکرد کلی سازمان مسئولیتی بر عهده ندارد، بلکه در این رویکرد، رهبر باید فرهنگ انتظارات مرتبط با مهارت‌ها و دانش افراد خلق نماید و افراد را به‌سوی قابلیت پاسخگویی در ازای مشارکت در فعالیت‌های جمعی، سوق دهد (یاسینی و همکاران، ۲۰۱۴).

مدیریت و رهبری آموزشی ازجمله مفاهیمی است که در نوشته‌های نویسندگان به‌جای یکدیگر بکار گرفته شده‌اند. هرچند که تفکیک این دو مفهوم از یکدیگر تاحدی سخت است ولی باید گفت ضمن اینکه این دو مفهوم باهم متفاوت هستند؛ لازم و ملزوم هم هستند. رهبری، قدرت جذب و نفوذ در پیروان و توانایی پذیراند شخصیت خود در آن‌ها به‌نحوی که پیروان داوطلبانه رهبری او را در یک شرایط معین بپذیرا شوند، است. بدین ترتیب می‌توان مدیریت رهبری و مدیریت آموزشی را به شرح زیر تعریف کرد (شهرابی و همکاران، ۲۰۲۰). مدیریت و رهبری آموزشی فرایندی است اجتماعی که با به‌کارگیری مهارت‌های انسانی، مفهومی، تخصصی، علمی، هنری و تجربی کلیه منابع، انسانی ارزشی، مالی و تکنولوژیکی را سازمان‌دهی و از طریق تأمین نیازهای مادی و معنوی، کارکنان، معلمان و دانش‌آموزان هدف‌ها و سیاست‌های تعلیم و تربیت را محقق سازد. تولیدور و همکاران معتقدند رهبری فرایند نفوذ اجتماعی است که رهبر در جستجوی مشارکت داوطلبانه زیردستان برای تلاش در جهت رسید به اهداف سازمانی است (افجه ای و همکاران، ۲۰۱۴). مطالعات پیرامون رهبری نشان داده‌اند که توانایی رهبری مستقیماً با عملکرد، رفتار و واکنش‌های زیردستان که شامل رضایت شغلی، خوشحالی، تعهد عاطفی به سازمان، کاهش نرخ جابجایی، کاهش رفتارهای گوشه‌گیری، افزایش عملکرد شغلی، پیگیری اهداف چالشی‌تر، دستیابی به هدف، پشتکار، مقاومت بیشتر در برابر استرس و ارزش پیشرفت هست، رابطه دارد. گذشته از این واکنش‌های زیردستان به رهبری ناشایسته شامل مواردی همچون جابجایی، تعارض غیر کارکردی، نافرمانی و خرابکاری هست (استرانگ و خونرت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

خودکارآمدی و رضایت شغلی عوامل کلیدی در موفقیت هر سازمانی محسوب می‌شوند. سطوح بالای خودکارآمدی و رضایت شغلی ناشی از تلاش مضاعف در جهت دستیابی به اهداف سازمانی که با اثربخشی سازمانی مرتبط است (هاریس و همکاران، ۲۰۰۷). خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت‌های مشخص است و با قضاوت افراد درباره

<sup>۱</sup>Mission, Vision And Goals

<sup>۲</sup>School Culture

<sup>۳</sup>Common Decision Making

<sup>۴</sup>Assessment And Professional Development

<sup>۵</sup>Leadership Practice

<sup>۶</sup>Gordon

<sup>۷</sup>Strang and Kuhnert

توانایی آن‌ها در انجام دادن یک کار یا انطباق با یک موقعیت خاص ارتباط دارد و خودکارآمدی به احساس عزت‌نفس، 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، تعریف‌شده، هماهنگ و باثبات هستند و ازجمله افکاری است که کارکرد انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین متقابلاً رهبران با ایجاد فضای مثبت و صمیمانه همراه با عزت نفس و سلامت روانی، در ترویج ویژگی‌هایی مانند خوش‌بینی، امید، انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی در دیگران مؤثر هستند. همچنین بنا بر اعتقاد لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، گرایش رهبران به توسعه 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، رضایت شغلی نیز به‌عنوان داشتن احساس و عواطف مثبت یا مطلوب که ناشی از ارزیابی شغل و تجارب شغلی یک فرد است، تعریف می‌شود (لوک، ۱۹۷۶).

پژوهش‌های تجربی زیادی در مورد تأثیر رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی بر خودکارآمدی و رضایت شغلی وجود ندارد، اما عقاید بی‌شماری در مورد رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی گزارش شده است. برای مثال، رهبری توزیع‌شده عاملی جهت پرورش دادن و تسريع نمودن فعالیت‌ها و نوآوری‌ها (اسکریبنر و همکاران، ۲۰۰۷). و خلق تعهد بالا نسبت به بینش مشترک مدرسه همراه با احساس تعلق به سیستم یادگیرنده (نیومن و سیمونز، ۲۰۰۰؛ هاریس و مویجز، ۲۰۰۴).

رهبر آموزشی بانفوذ بر معلمان، تولید منابع، فراهم کردن محیط آموزشی مناسب و ایجاد انگیزش می‌تواند باعث بهبود اثربخشی آن باشد رهبر آموزشی متشکل از سلسله رفتارهایی است که می‌تواند تأثیر فراوانی بر عملکرد معلمان در تدریس اثربخش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد.

از طرف دیگر رهبری آموزشی با به‌کارگیری مهارت‌های انسانی، مفهومی، تخصصی، علمی، هنری و تجربی کلیه منابع انسانی ارزشی، مالی و تکنولوژیکی را سازمان‌دهی و از طریق تأمین نیازهای مادی و معنوی، کارکنان، معلمان و دانش آموزان هدف‌ها و سیاست‌های تعلیم و تربیت را محقق می‌سازد (پور رحیم و حسین پور، ۲۰۲۱). لذا می‌توان اذعان داشت که بین رهبری توزیع شد و رهبری آموزشی با خودکارآمدی و رضایت شغلی رابطه‌ی مثبتی وجود دارد (پوررحیم و حسین پور، ۱۳۹۹؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۳؛ فتحی و همکاران، ۱۴۰۰؛ یاسینی و همکاران، ۱۳۹۳).

اما علیرغم وجود مزایای این رابطه، معایبی نیز گزارش شده است. هریس (۲۰۰۵)، اذعان می‌دارد که با مورد غفلت قرار دادن موانع سیاسی، فرهنگی و ساختاری رویارویی مدرسه، پیاده‌سازی فعالیت‌ها در قالب رهبری توزیع‌شده مشکل است (هاریس و موجیس، ۲۰۰۴). دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازسازی نقش‌های سازمانی ممکن است سردرگمی در افراد را موجب شده و تضاد نقش‌ها و سردرگمی در باب حق تصمیم‌گیری نهایی را در پی داشته باشد (ماس بیث، ۲۰۰۵؛ کوپلند، ۲۰۰۳).<sup>۱</sup> بوردمن (۲۰۰۱)، اذعان می‌دارد که در میان برخی از معلمان، توزیع وظایف رهبری از سوی رهبران مدارس به‌عنوان عدم شایستگی و شانه خالی کردن آن‌ها از مسئولیت‌های سازمانی قلمداد می‌شود (بوردمن، ۲۰۰۱). پور رحیم و حسین پور (۱۳۹۹)، در پژوهشی به رابطه رهبری آموزشی و خودکارآمدی معلم با توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی ناحیه ۲ شهر

<sup>۱</sup>Neuman & Simmons

<sup>۲</sup>Harris & Muijs

<sup>۳</sup>MacBeath

<sup>۴</sup>Copland

<sup>۵</sup>Boardman

اردبیل پرداختند که نتایج نشان داد که بین رهبری آموزشی و خودکارآمدی با توسعه حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد و میانگین نمرات رهبری آموزشی، خودکارآمدی و توسعه حرفه‌ای بالاتر به‌طور معناداری بالاتر از میانگین است. همچنین متغیر رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر و خودکارآمدی با کمترین میزان تأثیر متغیر توسعه حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. دونوهو (۲۰۱۸)، نشان داد که رهبری آموزشی از طریق تأثیر بر خودکارآمدی معلمان نیز می‌تواند به‌طور غیرمستقیم توسعه معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. هنگامی که رهبران آموزشی پذیرنده ریسک و اشتباهات بوده و از معلمان حمایت کنند، باور آنان نسبت به توانایی خود در اثرگذاری بر نتایج کار دانش آموزان استحکام یافته و آمادگی بیشتری برای پذیرش چالش‌ها و پشتکار و تلاش بیشتر پیدا می‌کنند (دونوهو و همکاران، ۲۰۱۸). آنچه از این تحقیق<sup>۴</sup> حاصل شده به‌طور یقین وجود ارتباط قوی بین رهبران آموزشی و معلمان و افزایش اعتماد به معلمان باعث تقویت عزت‌نفس و پیشرفت هر چه بهتر در کار معلمان و دانش آموزان خواهد بود و درنهایت سبب موفقیت کلیه‌ی اجزای سازمان آموزشی و به‌ویژه دانش آموزان خواهد بود. فتحی و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهشی به بررسی ارتباط میان رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی آنان: رویکرد مدل معادلات ساختاری پرداختند که نتایج نشان داد که رهبری آموزشی مدیران تأثیر مثبتی بر کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان دارد. به عبارت دیگر، هنگامی که معلمان رفتارهای مدیریت آموزشی مدیران را مناسب تصور کنند تعهد، درگیری حرفه‌ای و رضایت شغلی بیشتری هم خواهند داشت. یافته‌های پژوهش حاضر راهکارهای نظری و آموزشی ارزشمندی برای مدیریت مدرسه در ایران ارائه خواهد کرد (فتحی و همکاران، ۱۴۰۰). آلترمن و همکاران (۲۰۰۷)، بوگدر (۲۰۰۵)، رابطه بین رهبری توزیع‌شده و رضایت شغلی معلمان معنادار گزارش شده است و بیان شده است.

باوجود پژوهش‌های متعدد در مورد رهبری توزیع‌شده هنوز رابطه بین رهبری توزیع‌شده با رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان و همچنین تأثیر رهبری آموزشی بر خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان مورد کاوش و کنکاش قرار نگرفته است. همچنین ادبیات

مدیریت و رهبری آموزشی در کشورمان به‌ندرت به مفهوم‌پردازی سبک نوین رهبری توزیع‌شده پرداخته‌اند و این مفهوم از تیررس پژوهش‌های داخلی به دور مانده است. بنابراین می‌توان یکی از مسائل و ضرورت‌های انجام این پژوهش را شکاف دانشی و پژوهشی در خصوص رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی عنوان کرد. پژوهش حاضر ضمن واکاری مفهوم رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی درصدد است تا پیامدهای آن را موردبررسی قرار دهد. در این میان، پیامدهایی مانند رضایت شغلی، خودکارآمدی معلمان انتخاب‌شده‌اند و از آنجا که نقش رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان در مطالعات خارج از کشور به‌واسطه نقش میانجیگری متغیرهای مختلفی سنجیده شده است، هدف این پژوهش آن است که روابط مستقیم و غیرمستقیم بین رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی با رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان زن را موردبررسی قرار دهد و نحوه تأثیرگذاری را مشخص نماید. درمجموع و به‌طور خلاصه می‌توان بیان داشت که سؤال اصلی این پژوهش این است که آیا رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی بر رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد یا خیر؟

## ۲. روند اجرای پژوهش

روش پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بوده و روش جمع‌آوری اطلاعات شامل مطالعه کتابخانه‌ای و مطالعه میدانی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن مدارس ابتدایی شهرستان اسلام‌آباد غرب بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۰۰ معلم انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

<sup>۴</sup>Donohoo et al

رهبری توزیع شده: در این تحقیق برای سنجش رهبری توزیعی از پرسشنامه گوردون (۲۰۰۵)، استفاده شده است (رسولی و همکاران، ۲۰۱۷). این ابزار شامل ۴ خرده مقیاس (اهداف، مأموریت‌ها و چشم‌انداز مدرسه با ۳ آیت، تجربه رهبری با ۵ آیت، تصمیم‌گیری مشارکتی با ۶ آیت، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای با ۳ آیت و فرهنگ حمایتی مدرسه با ۳ آیت)، است. گوردون (۲۰۰۵)، اذعان داشت که ابزار مذکور از روایی سازه‌ای 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)، بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (رسولی و همکاران، ۲۰۱۷). در این پژوهش پایایی ۰/۸۵ برای ابزار مذکور (پایایی کل)، و برای هر بعد به ترتیب ضریب پایایی ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۸۰، به دست آمد.

رضایت شغلی: برای اندازه‌گیری رضایت شغلی معلمان از پرسشنامه رضایت شغلی (آلترمن و همکاران، ۲۰۰۷)، استفاده شده است ابزار مذکور با ۴ گویه رضایت شغلی معلمان و معلمان رهبر را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. این پرسشنامه به‌زعم آلترمن و همکاران (۲۰۰۷)، ابزار مناسبی برای اندازه‌گیری رضایت شغلی معلمان و معلمان رهبر است. پایایی پرسشنامه رضایت شغلی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمده است (کواینگ و همکاران، ۲۰۲۰). روایی پرسشنامه رضایت شغلی ۰/۷۸ محاسبه و تأیید گردید.

پرسشنامه‌ی رهبری آموزشی: رهبری آموزشی با استفاده از پرسشنامه‌ی ۴۵ سؤالی به همین نام که توسط عبدالهی و همکاران (۲۰۱۱)، توسعه داده شده است (کانسوی و پارلار، ۲۰۱۸). ارزیابی شد. این پرسشنامه دارای ۵ بعد است. روایی<sup>۲</sup> این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلفی تأیید گردیده و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمده است (کانسوی و پارلار، ۲۰۱۸).

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی: پرسشنامه‌ی خودکارآمدی شغلی توسط ریگز و نایت (۱۹۹۴)، طراحی شده که در ۴ مولفه برای سنجش باورهای خودکارآمدی فردی، انتظار پیامدهای فردی، باورهای کارآمدی جمعی و انتظار پیامدهای جمعی هست. گویه‌ها نیز بر اساس تعاریف نظری در هر ۴ ساختار و خصوصیت این باورها در محیط شغلی پاسخ‌دهنده‌ها، طراحی شده‌اند. روایی این پرسشنامه‌ها به دلیل استاندارد بودن و استفاده شدن در مقاله‌های متعدد مورد تأیید است. برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها نیز از آزمون ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. پایایی برای ابعاد خودکارآمدی شغلی، باورهای خودکارآمدی فردی، انتظار پیامدهای فردی، انتظار پیامدهای جمعی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۸۶، بود. ابزارهای اصلی پژوهش توزیع و به مدت دو هفته جمع‌آوری شدند. از ۱۸۶ پرسشنامه، تعداد ۱۶۰ پرسشنامه تکمیل و عودت داده شدند. تعداد ۱۶۰ پرسشنامه در نهایت مورد آنالیز قرار گرفتند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از رگرسیون چندگانه استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد ارزیابی قرار گرفتند. این تجزیه و تحلیل با نسخه‌ی SPSS ۲۲ انجام گرفت.

### ۳. یافته‌ها

در جدول ۱ همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. این جدول نشان می‌دهد که تمام متغیرهای مورد بررسی با همدیگر ارتباط معناداری دارند. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، ضرایب به‌دست آمده نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مستقیم و معنادار خودکارآمدی معلمان زن و رهبری توزیع شده ( $r=0/465$  و  $p<0/01$ )، بین رضایت شغلی و رهبری توزیع شده

<sup>۲</sup>Cansoy & Parlar

( $r=0/456$  و  $p<0/01$ )، بین خودکارآمدی معلمان زن و رهبری آموزشی ( $r=0/333$  و  $p<0/01$ )، بین رضایت شغلی معلمان و رهبری آموزشی ( $r=0/444$  و  $p<0/01$ )، بین رهبری آموزشی و رهبری توزیع شده ( $r=0/464$  و  $p<0/01$ )، است. یعنی با افزایش هر کدام از متغیرها دیگری نیز افزایش پیدا می کند و با کاهش هر کدام دیگری نیز کاهش پیدا می کند.

جدول ۱ همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخصه ای آماری	۱	۲	۳	۴
رهبری توزیع شده	ضریب همبستگی	۱			
رهبری آموزشی	ضریب همبستگی	۰/۳۳۳	۱	-	
خودکارآ مدی	ضریب همبستگی	۰/۴۶۵	۰/۴۸۴	۱	-
رضایت شغلی	ضریب همبستگی	۰/۴۵۶	۰/۴۴۴	۰/۴۶۴	۱

جدول ۲ معنی داری پیش بینی بین رضایت شغلی با رهبری توزیع شده و رهبری آموزشی

شاخصه های آماري متغیرها	درجه آزادی	مجموع مجذورات	F	میانگین مجذورات	سطح معناداری
رگرسیون	۳	۶۵۶۹/۸۶	۱۲/۸۷	۲۱۸۹/۹۵	۰/۰۰۱
باقی مانده	۹۶	۱۶۳۳۳/۱۲		۱۷۰/۱۳۷	-
کلی	۹۹	۲۲۹۰۲/۹۹			-

جدول ۲ نشان می دهد که بین نمرات پیش بینی رضایت شغلی با رهبری آموزشی و رهبری توزیع شده رابطه ی معناداری وجود دارد ( $F=12/87$  و  $P=0/001$ ).

جدول ۳ معنی‌داری پیش‌بینی بین خودکارآمدی معلمان زن با رهبری توزیع‌شده و رهبری آموزشی

شاخص‌های آماري متغيرها	درجه آزادي	مجموع مجذورات	F	میانگین مجذورات	سطح معناداري
رگرسیون	۳	۷۵۷۶/۷۶	۱۱/۷۸	۲۳۸۷/۸۸	۰/۰۰۱
باقی‌مانده	۹۶	۱۷۲۲۳/۲۱		۱۶۰/۲۳۲	-
کلی	۹۹	۳۲۸۰۷/۸۷			-

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین نمرات پیش‌بینی خودکارآمدی با رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده رابطه‌ی معناداری وجود دارد ( $F=11/78$  و  $P=0/001$ ).

جدول ۴ ضریب همبستگی استاندارد و غیراستاندارد

متغيرها	شاخص‌های آماري	بتا	T	سطح معناداري
عدد ثابت			۰/۶۷۵	۰/۴۳۸
رهبری آموزشی		۰/۰۷۶	۰/۵۹۳	۰/۰۰۲
رهبری توزیع‌شده		۰/۲۸۷	۳/۹	۰/۰۰۴

متغير ملاک: رضایت شغلي

در جدول ۴، ضرایب خام و استاندارد معادلات رگرسیون تبدیل به  $t$  گردیده و معنی‌دار بودن آن‌ها مشخص شده است. نتایج نشان می‌دهد که اگر همه متغیرها هم‌زمان بررسی و وارد معادله شوند، رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده رابطه معنی‌داری را با رضایت شغلی دارد (به ترتیب  $P=0/002$  و  $P=0/004$ ).

جدول ۵ ضریب همبستگی استاندارد و غیراستاندارد

متغيرها	شاخص‌های آماري	بتا	T	سطح معناداري
---------	-------------------	-----	---	-----------------



عدد ثابت			۰/۷۷۶	۰/۳۵۴
رهبری آموزشی		۰/۰۸۷	۰/۶۹۳	۰/۰۰۳
رهبری توزیع شده		۰/۳۶۷	۴/۱۱	۰/۰۰۲

متغیر ملاک: خودکارآمدی معلمان

در جدول ۵، ضرایب خام و استاندارد معادلات رگرسیون تبدیل به  $t$  گردیده و معنی دار بودن آن‌ها مشخص شده است. نتایج نشان می‌دهد که اگر همه متغیرها هم‌زمان بررسی و وارد معادله شوند، رهبری آموزشی و رهبری توزیع شده رابطه معنی‌داری را با خودکارآمدی معلمان دارد (به ترتیب  $P=0/003$  و  $P=0/002$ ).

#### ۴ بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف بررسی تأثیر رهبری آموزشی و رهبری توزیع شده بر خودکارآمدی معلم و رضایت شغلی در معلمان زن مدارس سطح شهرستان اسلام‌آباد غرب انجام شد. از نتایج این پژوهش آن است که بین رضایت شغلی و رهبری توزیع شده در بین معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد که یافته‌ی به‌دست‌آمده با نتایج یافته‌های لیا و همکاران (۲۰۲۰)، یاسینی و همکاران (۱۳۹۳)، همخوانی دارد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تجربه رهبری از سوی معلمان، به‌عنوان تفویض اختیار وظایف رهبری مدرسه از سوی مدیر به معلمان و در کانون توجه قرار دادن معلم به‌عنوان رهبر مدرسه، تسهیم روشن و آشکار وظایف و نقش‌های رهبری که رابطه قوی با تعهد حرفه‌ای 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 به‌طور اثربخش هدایت می‌شود و این امر به‌نوبه خود منجر به تعهد معلمان نسبت به مدرسه و رضایت به بیشتر آن‌ها نسبت به شغلشان می‌شود (یاسینی و همکاران، ۲۰۱۴).

از نتایج دیگر این پژوهش آن است که بین رضایت شغلی و رهبری آموزشی در بین معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد که یافته‌ی به‌دست‌آمده با نتایج یافته‌های فتحی و همکاران (۱۴۰۰)، عابدی نیا (۱۳۹۹)، بلیباس و لیا (۲۰۱۷)، همخوانی دارد.<sup>۶</sup>

فتحی و همکاران (۱۴۰۰)، نشان دادند که رهبری آموزشی مدیران تأثیر مثبتی بر کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان دارد. به‌عبارت دیگر، هنگامی که معلمان رفتارهای مدیریت آموزشی مدیران را مناسب تصور کنند تعهد، درگیری حرفه‌ای و رضایت شغلی بیشتری هم خواهند داشت. یافته‌های پژوهش حاضر راهکارهای نظری و آموزشی ارزشمندی برای مدیریت مدرسه در ایران ارائه خواهد کرد (فتحی و همکاران، ۱۴۰۰). عابدی نیا نشان دادند که بین سبک رهبری خدمتگزاری ( $2/0/05 > sig=82$ )، سبک رهبری اقتضایی ( $2/0/05 > sig=79$ )، سبک رهبری تحول‌آفرین ( $2/0/05 > sig=83$ ) و سبک رهبری کاریزماتیک ( $2/0/05 > sig=88$ )، با رضایت شغلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در ضمن سبک‌های رهبری ۸۴ درصد از رضایت شغلی را تبیین می‌کنند به‌طوری که سبک رهبری کاریزماتیک نسبت به سایر سبک‌ها، پیش‌بینی کننده بهتر رضایت شغلی هست.

<sup>۶</sup>Bellibas, and Liu

به راهبران آموزشی و تربیتی پیشنهاد می‌گردد که با بهره‌گیری از سبک‌های رهبری جدید موجبات رضایت شغلی معلمان مدارس چندپایه را فراهم آورند. رهبری آموزشی با تأکید اساسی بر بهبود آموزشی، به توسعه باورهای آموزشی معلمان کمک می‌کند و این عامل رضایت شغلی معلمان را به میزان قابل‌توجهی افزایش می‌دهد (لیا و همکاران، ۲۰۲۱). رهبری آموزشی با تأکید بر تأثیرگذاری بر دیگران جهت رسیدن به اهداف خاص همراه با هدایت‌گری به‌دوراز هرگونه خشونت و تعصب و تحمیل هست که این عوامل می‌تواند با تأثیرگذاری روی معلمان رضایت شغلی آن‌ها را به دنبال داشته باشد. یک راهبر آموزشی بانفوذ بر قلب معلمان و دانش آموزان و اولیای آن‌ها که همه‌روزه با آن‌ها ارتباط دارد و در کنارشان است، می‌تواند رضایت شغلی را در معلمان و دانش آموزان و اولیا را به وجود آورد (نیا، ۲۰۲۰). امروزه راهبر آموزشی در نظارت تحولی به دنبال ایجاد یک مدل همکاری بین خود و معلم است تا به معلم کمک کند از هم و باهم یاد بگیرند و با یکدیگر به دنبال اصلاح و بهبود تدریس و فعالیت‌هایی که منجر به رشد دانش آموزان می‌شود، هستند (عابدی نیا، ۲۰۲۰). این عوامل می‌تواند با تأثیرگذاری روی معلمان رضایت شغلی آن‌ها را به دنبال داشته باشد.

از نتایج دیگر این پژوهش آن است که بین خودکارآمدی و رهبری آموزشی در بین معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد که یافته‌ی به‌دست‌آمده با نتایج یافته‌های پور رحیم و حسین پور (۱۳۹۹)، همخوانی دارد.

خودکارآمدی بالا موجب پایداری و استقامت می‌شود، افرادی که احساس خودکارآمدی دارند، بعد از شکست به‌سادگی تسلیم نمی‌شوند، بلکه برای رسیدن به اهدافشان به دنبال راه‌های دیگر می‌روند. با توجه به این که افراد برخوردار از خودکارآمدی بالا به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند؛ از این‌رو هنگام مواجه با مشکلات زندگی کمتر افسرده و مضطرب می‌شود. افرادی که از خودکارآمدی بالا برخوردارند، از نقاط قوت و ضعف خود مطلع‌اند، آن‌ها اهداف واقع‌بینانه‌ای انتخاب می‌کنند و از خود انتظارات معقولی دارند و از مزایایی استفاده از مقابله متمرکز به مشکل (مساله مدار) و در مقابل متمرکز بر هیجان (هیجان مدار)، آگاه هستند؛ چون آن‌ها به مهارت‌های مقابله‌ای خود اطمینان دارند، از مشکلات دشوار زندگی هرگز اجتناب نمی‌کنند؛ زیرا می‌دانند که از عهده‌ی آن‌ها برمی‌آیند (پور رحیم و حسین پور، ۱۳۹۹). رهبران آموزشی با ایجاد محیط سازمانی مساعد، بستر لازم برای برقراری تعاملات چندگانه و آزاد را فراهم می‌کنند. جو توأم با اعتماد، آزاداندیشی و مجاز دانستن انجام اشتباهات هنگام به‌کارگیری رویکرد جدید تدریس و صلاحیت‌های ارتقا یافته می‌تواند، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان از طریق روش‌های بین فردی و همکارانه را تسهیل کند (دی پاولو و هوی، ۲۰۱۳). رهبری آموزشی<sup>۷</sup> از طریق تأثیر بر خودکارآمدی معلمان نیز می‌تواند به‌طور غیرمستقیم توسعه‌ی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. هنگامی که رهبران آموزشی پذیرنده ریسک و اشتباهات بوده و از معلمان حمایت کنند، باور آنان نسبت به توانایی خود در اثرگذاری بر نتایج کار دانش آموزان استحکام یافته و آمادگی بیشتری برای پذیرش چالش‌ها و پشتکار و تلاش بیشتر پیدا می‌کنند (دونوهو، ۲۰۱۶). آنچه از این تحقیق حاصل شده به‌طور یقین وجود ارتباط قوی بین رهبران آموزشی و معلمان و افزایش اعتماد به معلمان باعث تقویت عزت‌نفس و پیشرفت هر چه‌بهر در کار معلمان و دانش آموزان خواهد بود و درنهایت سبب موفقیت کلیه‌ی اجزای سازمان آموزشی و به‌ویژه دانش آموزان خواهد شد. انجام موفقیت‌آمیز وظایف چالش‌برانگیز و یادگیری از آن‌ها، دسترسی به تجارب موفقیت‌آمیز معلمان و همکاران دیگر، تشویق معلمان

<sup>۷</sup>DiPaola & Hoy

از طریق گفت‌وگو، بحث و اقناع معلمان در جهت توسعه‌ی ظرفیت ابتکار و چیرگی بر چالش‌ها و تداوم در عملکرد مؤثر در شرایط بحرانی، همگی منبع خودکارآمدی هستند (گودارد و همکاران، ۲۰۰۴).<sup>۸</sup>

درمجموع نتایج این مطالعه نشان داد که رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده بر خودکارآمدی و رضایت شغلی معلم تأثیر دارد و شواهدی را ارائه می‌دهد که رهبری آموزشی و رهبری توزیع‌شده با خودکارآمدی و رضایت شغلی معلم مرتبط است. این پژوهش نشان داد که ارتباط مستقیم بین رهبری توزیع‌شده و رضایت شغلی و خودکارآمدی معلم وجود دارد، همچنین ارتباط مستقیم بین رهبری آموزشی و رضایت شغلی و خودکارآمدی معلم وجود دارد.

پیشنهاد می‌شود عوامل تقویت‌کننده خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان افزایش یابد و به مواردی از قبیل رهبری آموزشی (کمک معلمان، رشد معلمان، اقدام پژوهی، رشد جمعی معلمان، برنامه تحصیلی) را که باعث بالا رفتن میزان خودکارآمدی و رضایت شغلی معلمان می‌شود، توجه ویژه شود و برنامه‌ریزی‌هایی در سطح کلان و خرد آموزش و پرورش مورداجرا قرار گیرد. مدیران مدارس بایستی در مورد اینکه به چه صورت رهبری توزیع‌شده اجرا شود و چگونه مدیران، معلمان و سایر ذینفعان در این فرآیند مشارکت کنند، رهنمودها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را در دستور کار خود قرار دهد. درون برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، بایستی به مدیران در خصوص ابعاد و عناصر رهبری توزیع‌شده و شیوه مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به اداره مدرسه و کاربرد مؤثرتر الگوی رهبری توزیع‌شده، آموزش‌هایی داده شود. مدیران مدارس بایستی موانع رویاروی کاربست رهبری توزیع‌شده را شناسایی کرده و با به حداقل رساندن آن‌ها، اصول رهبری توزیع‌شده را با توجه به فرهنگ حاکم بر مدارس به کار بگیرند. در این راه بایستی برنامه‌های کاری و زمانی مدارس تغییر یابند به‌نحوی که مدیران تنها مشارکت‌کننده در فعالیت‌های اداره مدرسه و معلمان تنها فرد مشارکت‌کننده در فعالیت‌های کلاسی نباشند. همچنین باید منابع از طریق رهبری توزیع‌شده تخصیص یابند و این امکان فراهم آید که معلمان بتوانند برای اجرای اثربخش راهبردهای آموزشی در کلاس درس، منابع لازم را دریافت نمایند. مدیران باید معلمان را به مشارکت در فعالیت‌های مدرسه تشویق نمایند و به آن‌ها اجازه دهد تا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی دخیل باشند و برای این مهم، لازم است اعتماد و احترام متقابل درون مدرسه افزایش دهد.

## منابع

Abedinia, A. (2020). Relationship between leadership styles of educational and training leaders with job satisfaction of primary school teachers in Talesh city. *Applied Educational Leadership*, 1 (1), 29-42.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.

Afjei, a. a., Khosropanah, a., & Baneshi, e. (2014). Planning a Comprehensive Pattern of Leadership for Organizational Effectiveness (Based on Iranian- Islamic Development Pattern). 3(7), 95-114.

<sup>۸</sup>Goddard et al

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*. 18(5), 112-119.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational citizenship behavior in schools. *Teaching commitment, professional commitment and organizational and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Boardman, M. (2001). The Value of Shared Leadership: Tasmanian Teachers' and Leaders' Differing Views. *International Studies in Educational Administration*, 29(3).
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*. 11(6), 122-129.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 375-395.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. education policy analysis archives. URL <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>.
- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2013). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*: IAP. 10(2), 34-43.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*: Corwin Press. 6(12), 55-65.
- Fathi, J, Ahmadinejad, M, Salehi, M (1400), A study of the relationship between teachers' educational leadership, teachers' collective efficiency and teachers' job satisfaction: A structural equation model approach. *Journal of School Management*. 3 (8), 112-123
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.
- Gordon, Z. V. (2003). The effect of distributed leadership on student achievement.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). Improving schools through teacher leadership.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession: An examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*. 22(2), 35-42.

- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*: Florida Atlantic University.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School leadership and management*, 25(4), 349-366.
- Nasiri, f., & ghaderi sheykheabadi, M. (2021). Analysis of the correlation between positive leadership and smart leadership with school entrepreneurship: Teachers' self-efficacy mediating role Testing. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(4), 237-۲۵۸ .doi: 10.22051/jontoe.2020.32142.3089
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9-12.
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138-149.
- Pourrahim, M., & Hoseinpoor, R. (2020). The relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with professional development primary school teachers in district 2 of Ardabil. *Applied Educational Leadership*, 1(3), 65-77
- Riggs, M., & Knight, P. A. (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 755-766
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341
- Qing, M., Asif, M., Hussain, A., & Jameel, A. (2020). Exploring the impact of ethical leadership on job satisfaction and organizational commitment in public sector organizations: The mediating role of psychological empowerment. *Review of Managerial Science*, 14(6), 1405-1432.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational administration quarterly*, 43(1), 67-100.
- Shahrabi Farahani, M., Khosravi Babadi, A., & Khorshidi, A. (2020). Identifying the optimal model of educational leadership in education (Case study: school principals of the first elementary school in Tehran). *Religion & Communication*, 26(56), 301-338.
- Strang, S. E., & Kuhnert, K. W. (2009). Personality and leadership developmental levels as predictors of leader performance. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 421-433.
- Taheri, M., & Hoveida, R. (2019). Introducing and developing reflective leadership at schools And its role in improving teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of School Administration*, 7(2), 1-19. doi: 10.34785/j010.2019.143
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Yasini, A., Mohammadi, F., & Yasini, T. (2014). The Effect of Distributed Leadership Style on Organizational Commitment and Job Satisfaction of Karaj Primary School Teachers. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 7(1), 146-176.