مدیریت بر آموزش سازمانها سال دوازدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۲ شماره صفحه ۱۲۱-۹۹

تبیین نقش اعتماد در رابطه رهبری یادگیری‌محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان

الهام ابراهیمی، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

***حسین مطهری نژاد**، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

همایون آذری، استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

10. 52547/MEO.12.1.99

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش اعتماد در رابطه رهبری یادگیری‌محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام گرفت. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی (مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود. نمونه-ای متشکل از ۲۳۸ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای بر حسب ناحیه انتخاب شد. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه رهبری یادگیری‌محور، پرسشنامه اعتماد معلمان و پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای معلمان استفاده گردید. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ محاسبه شد و روایی سازه آنها از طریق تحلیل عاملی تاییدی تایید شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای SPSS 20 و AMOS 22 استفاده شد. آزمون فرضیه‌ها نشان داد که رابطه رهبری یادگیری‌محور با اعتماد معلمان، رابطه رهبری یادگیری‌محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان و رابطه اعتماد معلمان با یادگیری حرفه‌ای آنان مثبت و معنی‌دار است. نتایج مربوط به مولفه‌های اعتماد معلمان بیانگر این بود که رهبری یادگیری‌محور با اعتماد حسابگرانه، اعتماد خویشاوندی و اعتماد وفادارانه رابطه مثبت و معنی‌دار دارد، اما فقط رابطه اعتماد خویشاوندی با یادگیری حرفه‌ای معلمان مثبت و معنی‌دار بود. اعتماد معلمان در رابطه بین رهبری یادگیری‌محور و یادگیری حرفه-ای معلمان نقش میانجی دارد و از سه مولفه اعتماد معلمان تنها نقش میانجی اعتماد خویشاوندی مورد تائید قرار گرفت. سرانجام، نتیجه‌گیری شد که مدیران مدارس به عنوان رهبران یادگیری از طریق ایجاد اعتماد در معلمان می‌توانند نقش موثرتری در یادگیری حرفه‌ای معلمان داشته باشند.

واژگان کلیدی: یادگیری حرفه‌ای، اعتماد، رهبری یادگیری‌محور، معلمان ابتدایی

* نویسنده مسئول: hmotahhari@uk.ac.ir

دریافت مقاله:۱۴۰۱/۳/۲۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

Managing Education in Organizations Vol.12/No.1/ Spring 2023 Page 99-121

Explaining the Role of Trust in the Relationship of Learning-Centered Leadership with Teachers' Professional Learning

Elham Ebrahimi, M.A in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
*__Hossein Motahhari-Nejad__, Associate Professor, Department of Educational Administration, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
Homayoun Azari, Assistant Professor, Department of Educational Administration, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

10. 52547/MEO.12.1.99

Abstract
The aim of this study was to explaining the role of trust in the relationship of learning-centered leadership with teachers' professional learning. The research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation (structural equation modeling) in terms of method. A sample of 238 elementary school teachers in Kerman was selected by cluster sampling method according to region. In order to collect data, learning-centered leadership questionnaire, the teachers' trust questionnaire and the teachers' professional learning questionnaire were used. The reliability of the questionnaires was calculated using Cronbach's alpha coefficient of 0.96, 0.92 and 0.94, respectively, and their construct validity was confirmed through confirmatory factor analysis. SPSS 20 and AMOS 22 softwares were used for data analysis. The reliability of the questionnaires was confirmed using Cronbach's alpha coefficient and their construct validity was confirmed by confirmatory factor analysis. Hypothesis testing showed that the relationship between learning-centered leadership and teacher trust, the relationship between learning-centered leadership and teacher professional learning and the relationship between teacher trust and professional learning are positive and significant. The results related to the components of teacher trust showed that learning-oriented leadership has a positive and significant relationship with calculative trust, relational trust and faith trust, but only the relationship between relational trust and teacher professional learning was positive and significant. Trust mediates the relationship between learning-centered leadership and professional learning of teachers, and of the three components of teacher trust, only the mediating role of relational trust was confirmed. Finally, it was concluded that principals as leaders of learning can play a more effective role in professional learning by creating trust in teachers.

Keywords: Professional Learning, trust, learning-centered leadership, elementary teachers

* Corresponding author: hmotahhari@uk.ac.ir
Receiving Date: 14/6/2022 Acceptance Date: 22/12/2022

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

مقدمه

فرهنگ مدرسه، نظامی از جهت‌گیری‌های مشترک است که مجموعه‌ای را به شکل واحد کنار هم نگه می‌دارد و به آن هویتی متمایز می‌دهد (Hoy & Miskel, 2005). در صورتی که فرهنگ مدرسه از توسعه و یادگیری مستمر معلمان حمایت کند منجر به بهبود مداوم و پایدار در آموزش و پرورش دانش-آموزان می‌گردد (Thoonen et al., 2012; Fullan, 2009). ارزش‌ها، هنجارها و ساختارهایی که محرک و حامی یادگیری معلمان باشند، مدارس را قادر می‌سازند تا با تغییرات همسو شوند و به هدف‌های بلندپروازانه در خصوص یادگیری دانش‌آموزان جامعه عمل بپوشند (Sleegers et al., 2014; Little, 2012). شناخت ارتباط مهمی که بین توانایی معلمان و یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد منجر به افزایش مطالعاتی شده است که بر عوامل راهبردی موثر بر یادگیری حرفه‌ای معلمان تاکید دارند (Li, Hallinger, & Walker, 2015; Timperley, 2011; Cosner, 2009).

یادگیری حرفه‌ای به تنوعی از برنامه‌ها و روش‌ها برای یادگیری معلمان دلالت دارد. این نوع یادگیری اغلب در اشکال رسمی آن مانند برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، گروه‌های تدریس پژوهی و برنامه‌های نظارت و پایش رسمی مدنظر قرار می‌گیرد (Timperley, 2011). لیکن، یادگیری معلمان از طریق تعامل‌های غیر رسمی در طول جریان تدریس همکاران، برنامه‌ریزی‌های مشارکتی، سنجش‌های گروهی، و نظارت و پایش غیر رسمی نیز رُخ می‌دهد (Lai, Li, & Gong, 2016; Little, 2012).

یادگیری حرفه‌ای معلمان محصول فعالیت‌های فراهم شده از بیرون و مرتبط با شغل است که دانش معلمان را افزایش می‌دهد و عملکرد آموزشی آنها را به گونه‌ای تغییر می‌دهد که از یادگیری دانش‌آموزان حمایت می‌کند (Wei et al., 2009). همچنین پژوهشگران اظهار می‌دارند که یادگیری حرفه‌ای معلمان باید بر تعمیق دانش موضوعی و همچنین روش‌ها و فنون آموزش متمرکز باشد. تجارب یادگیری و پشتیبانی نباید نامنسجم و کوتاه مدت باشد بلکه باید مستمر و پایدار باشند. در واقع، ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای به عنوان یکی از ابزارهای تسهیل یادگیری مستمر در بین معلمان توصیه شده است (Motahhari-Nejad & Joza, 2020; Vescio, Ross, & Adams, 2008). علاوه بر این، یادگیری حرفه‌ای معلمان نه تنها با ظرفیت مدرسه برای بهبود، بلکه با نتایج یادگیری دانش‌آموزان نیز مرتبط است (Hattie, 2009).

به طور سنتی، یادگیری معلمان به عنوان فرآیندی در نظر گرفته می‌شود که دانش از بیرون مدرسه (به طور معمول از طریق دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی) به معلمان انتقال داده می‌شود. این رویکرد «بیرون به درون» در یادگیری معلمان، دانش و سرمایه حرفه‌ای که در بین اعضای مدرسه وجود دارد را نادیده می-گیرد (Liu, Hallinger, & Feng, 2016; Barth, 1990). در طول زمان، فرآیند یادگیری حرفه‌ای در بین معلمان به عنوان تبادل دانش، مهارت‌ها و تجارب به منظور ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری مفهوم-سازی مجدد شد، اما متاسفانه در بیشتر اوقات این دانش و سرمایه حرفه‌ای نه به صورت انفرادی و نه

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

جمعی برای استفاده معلمان به اشتراک گذاشته نمی‌شود (Little, 2012; Konstantinou & Fincham, 2010). مدیران می‌توانند محیطی در مدرسه ایجاد کنند که معلمان در جستجو و به اشتراک‌گذاری دانش و سرمایه حرفه‌ای مشارکت فعال داشته باشند. برای یادگیری حرفه‌ای معلمان اهداف و ابعاد مختلفی در نظر گرفته شده است. به عنوان نمونه، Smylie (1995) با استفاده از چندین نظریه یادگیری بزرگسالان و مفهوم آموزش به عنوان یک فعالیت پیچیده، پویا و تأملی، چهار هدف یادگیری را شناسایی کرد که معلم را قادر می‌سازد تا با تغییرات سریع فراروی خود مواجه شود: تغییر در شیوه انجام کار، تجربه‌گرایی، اقدام تأملی و نوآوری. در این مطالعه، یادگیری حرفه‌ای معلمان به عنوان شکلی از یادگیری که بر تبادل پویا، تعاملی و مداوم تاکید دارد با چهار مولفه همکاری، تأمل کسب دانشو آزمایشگری در نظر گرفته شد (Liu et al., 2016).

در خصوص نقش رهبری مدیران مدارس در آموزش و پرورش شکی نیست. مدیران مدارس تاثیر زیادی بر معلمان و شرایط کاری در مدارس‌شان دارند و از این طریق می‌توانند در یادگیری دانش‌آموزان نیز نقش داشته باشند (Liu et al., 2016). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمیت رهبری برای بهبود تدریس را نمی‌توان دست کم گرفت چون مدیران مدارس بر معلمان خود و محیط یادگیری در مدارس تاثیر زیادی دارند (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Stoll et al., 2006) و رهبری آموزشی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خیلی مرتبط است (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). در دهه‌های گذشته نه تنها رهبری آموزشی بلکه همچنین مدل‌های رقیب آن مانند رهبری تحولی، رهبری توزیعی و رهبری اشتراکی توسط پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته‌اند (Hallinger, 2011). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رهبری تحولی، رهبری مشارکتی، رهبری توزیعی و رهبری آموزشی مدیران مدارس بر توانایی معلمان به طور عام و یادگیری حرفه‌ای معلمان به طور خاص اثرات مثبت دارند (Ahmad Yousofi, Motahhari-Nejad & Azari, 2018; Hallinger & Lu, 2014; Heck & Hallinger, 2014; Robinson et al., 2008; Geijsel et al., 2003). با این وجود، در ادبیات و پیشینه اختلاف نظر وجود دارد که مهمترین نوع رهبری برای ایجاد انگیزه و حمایت از یادگیری معلمان چیست (Vanblaere, & Devos, 2016).

دو مدل در زمینه رهبری مدرسه بسیار موثر و ماندگار هستند، یعنی رهبری تحولی و رهبری آموزشی (Hallinger, 2003). با این حال، این مدل‌های رهبری از لحاظ مفهومی با هم متفاوت هستند. رهبری تحولی یک راهبرد توانمندساز است بر نفوذ رهبران بر کارکنان‌شان تاکید دارد. به طور دقیق تر، رهبران تحولی بدون اِعمال قدرت بر افراد، بلکه از طریق آنها، عمل فردی و جمعی را به هم پیوند می‌دهند (Leithwood, 1992). این رهبران از طریق مشارکت از پایین به بالا کار می‌کنند و با معلمان همکاری می‌کنند تا توانایی و انگیزش آنها برای کار کردن در جهت بهبود کیفیت تدریس و آموزش افزایش یابد (Northouse, 2007). از سوی دیگر، رهبری آموزشی با جهت‌گیری نفوذ یک رهبر مشخص می‌شود.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

رهبران آموزشی بر تعاملات‌شان متمرکز می‌شوند و در کار اصلی آموزش و پرورش، یعنی تدریس، یادگیری و آموزش در کلاس درس مشارکت می‌کنند (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Hallinger, 2003). به طور معمول، رهبران آموزشی بر هماهنگی، پایش و ارزیابی برنامه درسی، نظارت بر آموزش و سنجش، و بهبود شرایط برای یادگیری تمرکز دارند (Marks & Printy, 2003). از اینرو، نسبت به رهبری تحولی شکلی از رهبری است که بر هدایت و راهنمایی مستقیم تاکید دارد (Vanblaere & Devos, 2016).

درباره کاربرد مدل‌های رهبری تحولی و آموزشی برای درک چگونگی مشارکت کانون‌های مختلف رهبری در بهبود مدرسه بحث‌های چندی صورت گرفته است (Hallinger, 2011). فراتحلیل بین‌المللی که توسط Robinson et al. (2008) انجام شد راهنمای مفیدی در این زمینه ارائه می‌دهد. آنها توانستند اثرات نسبی مدل‌ها و کانون‌های مختلف رهبری را در یادگیری دانش‌آموزان تخمین بزنند. این نتایج به وضوح نشان می‌دهد که رهبری آموزشی تأثیر رهبری مدیر مدرسه بر یادگیری را بهتر نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد که رهبری تحولی که در آموزش و پرورش انجام می‌شود، تمام فرآیندهایی که مدیران مدارس بر آموزش و یادگیری تأثیر می‌گذارند را اندازه‌گیری نمی‌کند. همچنین نتایج این فراتحلیل نشان داد مشارکت و حمایت مدیر مدسه از یادگیری حرفه‌ای معلمان بیشترین تاثیر بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان دارد. بنابراین، برای تحریک یادگیری معلمان، نقش مدیران مدارس باید از یک مدیر کسب و کار به یک رهبر آموزشی تغییر یابد (McLaughlin, & Talbert, 2007).

دانش‌پژوهان به دو جنبه مهم رهبری آموزشی اشاره کرده‌اند که برای مشارکت موفقیت آمیز مدیران مدارس در بهبود مدرسه ضروری هستند. اول، انتظار می‌رود که مدیران مدارس از دانش کافی در خصوص آنچه معلمان برای تدریس خوب نیاز دارند (برای مثال، دانش تدریس و دانش نسبت به محتوا) برخوردار باشند و اصول آموزش باکیفیت را درک کنند (Wahlstrom & Louis, 2008; Marzano, Waters, & McNulty, 2005). دوم، مدیران مدارس بتوانند از معلمان پشتیبانی فعال کنند، با معلمان تعامل برقرار کنند، به معلمان بازخورد مفید بدهند و آنها را به تأمل وادارند (Louis et al., 2010).

رهبری یادگیری‌محور که گاهی به عنوان رهبری آموزشی در نظر گرفته می‌شود بر فعالیت‌های رهبری تاکید دارد که از توسعه معلمان و همچنین یادگیری دانش‌آموزان پشتیبانی می‌کند و شامل فعالیت-های سنتی مدیران مدارس یعنی نقش‌های اداری و سیاسی نمی‌شود. رهبران یادگیری‌محور چشم‌اندازی برای یادگیری در مدرسه به اشتراک می‌گذارند و یک محیط حمایتی نه تنها برای یادگیری دانش‌آموزان بلکه برای توسعه معلمان نیز ایجاد می‌کنند (Liu et al., 2016; Hallinger, 2011). آنها به عنوان مدل-های نقش عمل می‌کنند و تجارب یادگیری خودشان را به اشتراک می‌گذارند و به طور فعال در توسعه حرفه‌ای همراه با معلمان مشارکت می‌کنند (Robinson et al., 2008). همچنین مدیران مدارس از طریق کمک به تشخیص نیازهای توسعه معلمان، تشویق آزمایشگری، پیدا کردن و جمع‌آوری منابع برای

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

حمایت از یادگیری معلمان و بهبود شرایط برای کاربرد یادگیری‌های جدید، این نقش را تکمیل می‌کنند (Vanblaere & Devos, 2016; Hallinger, 2011; Barth, 1990).

علاوه بر این، بررسی عواملی که از طریق آنها مدیران مدارس بتوانند فرهنگ و ظرفیتی در مدرسه ایجاد کنند که از یادگیری معلمان و دانش‌آموزان پشتیبانی نماید از اهمیت خاصی برخوردار است. پژوهش-ها در خصوص رهبری و بهبود مدرسه، رابطه بین رهبری و اعتماد به ویژه نقش مدیران مدرسه در ایجاد شرایط اعتماد در معلمان و جامعه مدرسه را مورد تاکید قرار داده‌اند (Bryk & Schneider, 2002). همچنین Cosner (2009) دریافت که اعتماد منجر به توسعه دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های معلمان برای انجام اصلاحات ضروری می‌شود و آموزش‌های کلاسی آنها را بهبود می بخشد. این امر بر مفهوم اعتماد به عنوان یک عامل اجتماعی توانمندساز تاکید می‌کند که در هماهنگی با سایر ابعاد فنی موجب ایجاد بهبود در تدریس و یادگیری می‌شود (Bryk & Schneider, 2002).

اعتماد یک عامل اصلی در یادگیری انسان، در همکاری کردن، در رهبری، در اثربخشی مدارس و در ظهور فرهنگ‌های سازمانی است (Tschannen-Moran, 2009). لذا، یکی از عواملی که از طریق آن مدیران مدارس بر یادگیری حرفه‌ای معلمان تاثیر می‌گذارند، اعتماد معلمان به مدرسه و روابط کاری‌شان است (Li et al., 2015; Bryk & Schneider, 2002) که از قطعه قطعه شدن فرهنگ مدرسه و در نتیجه پرورش انزواطلبی در بین معلمان و محدود شدن تبادل دانش جلوگیری می‌کند (Rosenholtz, 1989). اگرچه بی‌اعتمادی می‌تواند در سطح بین فردی مزایایی داشته باشد، اما اثرات آن در سطح سازمانی می‌تواند فراگیر و منفی باشد و شبکه ارتباطی ضروری برای دستیابی به اهداف گروهی را از بین ببرد (Lewicki & Wiethoff, 2000). در مدارس با اعتماد کم، معلمان ارتباطات را مشکوک توصیف می‌کنند و مراقب آنچه می‌گویند هستند. آنها اغلب ارتباطات را مسدود یا تحریف می‌کنند تا از رویارویی با همکاران و مدیران اجتناب کنند و با مدیر مدرسه کمتر ارتباط برقرار می‌کنند. بنابراین، تبادل اطلاعات و دانش مورد نیاز برای پیشگیری و حل مسائل با مشکل مواجه می‌شود (Tschannen-Moran, 2004). مطالعه Bryk & Schneider (2003) نشان داد که مدارس با اعتماد کم یا بدون اعتماد تقریباً هیچ شانسی برای بهبود ندارند، در مقابل مدارس ابتدایی با اعتماد بالا بسیار بیشتر احتمال دارد که به پیشرفت-های قابل توجهی دست یابند.

با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده، مشخص است که اعتماد یکی از شرایطی است که مدیران مدارس را قادر می‌سازد تا همکاری اعضای مدرسه برای تلاش در جهت بهبود مدرسه را به دست آورند (Sleegers, et al., 2014; Bryk & Schneider, 2002)، بر انگیزش آنان تاثیر مثبت بگذارند (Thomsen, Karsten, Oort, 2015; Hallinger & Lu, 2014; Thoonen et al., 2011) و یادگیری حرفه‌ای معلمان را توسعه دهند (Hallinger & Lu, 2014; Tschannen-Moran, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009). همچنین برخی مطالعات انجام شده به صورت تجربی نشان دادند

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

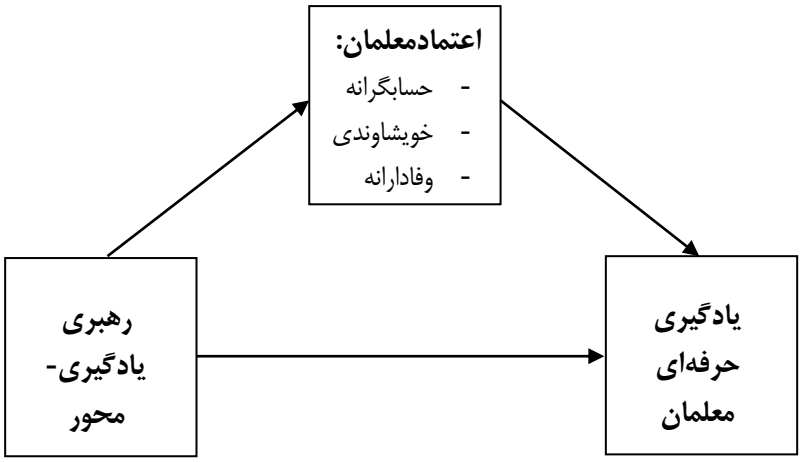
که اعتماد معلم در رابطه بین رهبری مدرسه و یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی ایفاء می‌کند (Liu et al., 2016; Li et al., 2015). در این مطالعه، اعتماد به عنوان تمایل معلمان به باز بودن و تکیه روی شایستگی، صداقت، حسن نیت و قابل اعتماد بودن همکاران و مدیران توصیف می‌شود (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) که با سه مولفه مجزا در نظر گرفته شد (Liu et al., 2016): ۱) اعتماد حسابگرانه به عنوان ارزیابی معلم از هزینه‌ها و منافعی که یک رابطه تبادلی با معلمان دیگر و مدیران می‌تواند داشته باشد، ۲) اعتماد خویشاوندی مبتنی بر تعهدات عاطفی است که همدلی، وابستگی و مراقبت واقعی برای رفاه یکدیگر را منعکس می‌سازد و ۳) اعتماد وفادارانه از باورهای مشترک، نگرش‌های کاری، نیت ها و انتظارات ناشی می‌شود. نتایج پژوهش Liu et al. (2016) بیانگر این است که از سه مولفه اعتماد معلمان، دوم مولفه اعتماد خویشاوندی و اعتماد حسابگرانه در رابطه رهبری مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی داشتند.

در نظام آموزش و پرورش ایران نیز اصلاحاتی که در برنامه درسی و آموزش صورت می‌گیرد مستلزم سازگاری معلمان با هدف‌های آموزشی جدید و روش‌های تدریس نوین است. در این راستا، تاکید روی مشارکت معلمان در یادگیری و پشتیبانی از یادگیری آنها در سرتاسر مسیر شغلی‌شان (یعنی یادگیری حرفه‌ای) در حال افزایش است (OERP, 2013; SCCR, 2011). این تلاش‌ها برای اصلاح آموزش و پرورش در ایران منجر به شکل‌گیری دوباره رابطه بین مدیران مدارس و معلمان می‌شود. لذا، سیاست‌گذاران، دانش‌پژوهان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی به طور روز افزون علاقمند به درک نقشی هستند که مدیران مدارس می‌توانند در حمایت از یادگیری هم معلمان و هم دانش‌آموزان داشته باشند.

در این پژوهش، با توجه به اثری که رهبری مدیر مدرسه می‌تواند در حمایت از یادگیری معلمان داشته باشد و همچنین نقشی که اعتماد در رابطه رهبری مدیر مدرسه با یادگیری معلمان ایفاء می‌کند (Liu et al., 2016; Li et al., 2015)، مدل مفهومی (شکل ۱) و فرضیه‌های پژوهشی تدوین شدند. نیاز به مشخصات دقیق مدل مفهومی هم دلالت‌های نظری و هم کاربردی دارد (Heck & Hallinger, 2010). از منظر نظری، مشخص کردن صریح ماهیت رابطه بین متغیرها در مدل مفهومی هم برای وضوح گفتمان فکری و هم برای انجام مطالعات تجربی معتبر ضروری است (Hallinger & Heck, 2011). از منظر عملی، مشخص کردن دقیق ماهیت اثرات رهبری مدیر مدرسه (یعنی مستقیم، غیرمستقیم، یا هر دو) ضروری است تا مسئولان را به سمت انتخاب استراتژی‌ها و هدف‌هایی هدایت کند که محتمل‌ترین آنها هستند و تأثیر زیادی بر نتایج مطلوب دارند (Kyriakides et al., 2009).

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

براساس مدل مفهومی پژوهش، رهبری یادگیری‌محور هم اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم بر یادگیری حرفه‌ای معلمان دارد و اعتماد معلمان و مولفه‌های آن در تعامل با رهبری یادگیری‌محور در ایجاد این اثرات نقش دارند. بنابراین، فرضیه‌های پژوهشی عبارتند از: ۱) رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد معلمان رابطه دارد، ۲) رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه دارد، ۳) اعتماد معلمان با یادگیری حرفه‌ای آنان رابطه دارد، ۴) اعتماد معلمان در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارد، ۵) رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد حسابگرانه، خویشاوندی و وفادارانه معلمان رابطه دارد، ۶) اعتماد حسابگرانه، خویشاوندی و وفادارانه معلمان با یادگیری حرفه‌ای آنان رابطه دارند و ۷) اعتماد حسابگرانه، خویشاوندی و وفادارانه در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی دارند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش به معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمان محدود شد تا جامعه مورد مطالعه همگن تر باشد (N =۲۲۶۹). با استفاده از فرمول Cochran (1997) با اشتباه مجاز ۰/۰۶ حجم نمونه ۲۳۸ نفر برآورد شد که ۲۲۰ نفر از معلمان در پژوهش مشارکت کردند. به دلیل پراکندگی جغرافیایی مدارس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، نمونه مورد نظر از میان مدارس و معلمان مقطع ابتدایی ناحیه ۱ و ۲ شهر کرمان انتخاب شد.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

جهت گردآوری داده‌ها در زمینهٔ متغیرهای مورد مطالعه از سه پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه رهبری یادگیری‌محور، پرسشنامه اعتماد معلمان و پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای معلمان که این پرسشنامه ها از مطالعه .Liu et al (2016) اقتباس شدند. پرسشنامه رهبری یادگیری‌محور دارای ۲۴ گویه است که از چهار مولفه ایجاد یک چشم‌انداز مشترک (شش گویه)، پشتیبانی از یادگیری (هشت گویه)، مدیریت برنامه یادگیری (پنج گویه) و سرمشق بودن (پنج گویه) تشکیل شده است. پرسشنامه اعتماد معلمان شامل ۱۷ گویه و سه مولفه است: اعتماد حسابگرانه (پنج گویه)، اعتماد خویشاوندی (شش گویه) و اعتماد وفادارانه (شش گویه). برای تعیین ماهیت و میزان درگیری معلمان در یادگیری حرفه‌ای از پرسشنامه‌ای با ۲۴ گویه و چهار مولفه استفاده شد: همکاری (شش گویه، تأمل (هفت گویه)، آزمایشگری (پنج گویه) و کسب دانش (شش گویه). معلمان مورد مطالعه براساس یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌های پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در این پژوهش، رهبری یادگیری‌محور و یادگیری حرفه‌ای معلمان به صورت کلی، اما اعتماد معلمان هم در سطح کلی و هم در سطح مولفه‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند.

برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها و خرده مقیاس‌های آنها از ضریب آلفای کرونباخ و به منظور تعیین روایی سازه پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. سرانجام، به منظور آزمون فرضیه‌ها از مدل-یابی معادلات ساختاری با روش برآورد بیشینه احتمال استفاده شد. تحلیل‌های مورد نظر با استفاده از نرم افزارهای SPSS 20 و AMOS 22.0 انجام شدند. برای آزمون برازش مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری چندین شاخص برازش وجود دارد (Harrington, 2008)؛ زیرا سنجش جنبه‌های متنوع خوبی برازش تنها از طریق یک شاخص برازش واحد امکان‌پذیر نیست (Schumacker & Lomax, 2004). برازش کلی مدل از طریق آزمون خی‌دو ارزشیابی شد. از آنجا که آزمون خی‌دو به طور قابل ملاحظه‌ای به حجم نمونه حساس است (Kline, 2010)، نسبت خی دو به درجه آزادی (χ^2/df) نیز محاسبه گردید که مقدار مساوی یا کمتر از ۳ به عنوان یک برازش قابل قبول در نظر گرفته شد (Hair et al., 2013). همچنین شاخص-های برازش دیگر شامل شاخص برازش تطبیقی (CFI) بیشتر از ۰/۹۰، جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ و جذر میانگین پس مانده‌های استاندارد شده (SRMR) کمتر از ۰/۰۸ به عنوان برازش قابل قبول مدنظر قرار گرفتند (Van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012).

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه نشان داد که ۱۷۸ نفر از معلمان مورد مطالعه زن (۸۱ درصد) و ۴۲ نفر (۱۹ درصد) از آنان مرد بودند. از لحاظ مدرک تحصیلی، ۱۷ نفر (۷/۷ درصد) از معلمان دارای مدرک کاردانی، ۱۶۶ نفر (۷۵/۵ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۳۷ نفر (۱۶/۸ درصد) دارای مدرک

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

کارشناسی ارشد بودند. از معلمان مورد مطالعه، ۱۸ نفر (۸/۲ درصد) بین ۱ تا ۱۰ سال، ۶۵ نفر (۲۹/۵ درصد) بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۱۳۷ نفر (۶۲/۳ درصد) بین ۲۱ تا ۳۰ سال سابقه خدمت داشته‌اند.

نتایج حاصل از میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده‌اند. مقادیر مربوط به کجی و کشیدگی متغیرها کمتر از |۳| برای کجی و |۸| برای کشیدگی هستند. لذا مفروضه نرمال بودن تک متغیری برقرار است (Kline, 2010).

آزمون مدل اندازه‌گیری در سه مرحله انجام شد (Liu et al., 2016). در مرحله اول، ضرایب آلفای کرونباخ برای ارزشیابی همسانی درونی متغیرهای اصلی و خرده مقیاس‌ها محاسبه شد (Hair et al., 2010). همانطور که در جدول ۱ مشخص است، تمامی ضرایب پایایی محاسبه شده بالاتر از ۰/۷۰ هستند که بیانگر همسانی درونی گویه‌ها در هر پرسشنامه و خرده مقیاس است (Nunnally, 1978).

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

[Downloaded from journaliieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی، پایایی و روایی مدل اندازه‌گیری

سازه ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آلفای کرونباخ	بار عاملی
رهبری یادگیری‌محور	۴/۰۸	۰/۵۷	-۱/۱۱	۲/۶۳	۰/۹۶	
ایجاد یک چشم انداز مشترک	۴/۱۲	۰/۵۴	-۰/۹۶	۲/۰۲	۰/۸۴	۰/۸۷
پشتیبانی از یادگیری	۴/۰۹	۰/۶۳	-۱/۱۵	۲/۷۶	۰/۹۱	۰/۸۷
مدیریت برنامه یادگیری	۴/۰۸	۰/۶۴	-۱/۲۰	۲/۵۳	۰/۸۷	۰/۸۵
سرمشق بودن	۴/۰۴	۰/۶۸	-۱/۱۹	۲/۶۶	۰/۹۱	۰/۸۸
اعتماد معلمان	۳/۹۳	۰/۵۶	-۰/۸۲	۱/۳۱	۰/۹۲	
اعتماد حسابگرانه	۳/۸۹	۰/۶۴	-۰/۷۸	۰/۷۰	۰/۸۱	۰/۷۲
اعتماد خویشاوندی	۳/۹۰	۰/۶۴	-۰/۶۸	۰/۱۹	۰/۸۴	۰/۷۴
اعتماد وفادارانه	۳/۹۹	۰/۶۱	-۱/۱۸	۲/۵۱	۰/۸۵	۰/۹۵
یادگیری حرفه‌ای معلمان	۴/۲۱	۰/۴۵	-۰/۹۴	۳/۰۲	۰/۹۴	
همکاری	۴/۲۳	۰/۵۲	-۱/۵۹	۷/۵۹	۰/۸۸	۰/۸۴
تامل	۴/۱۹	۰/۵۰	-۱/۴۲	۶/۰۹	۰/۸۵	۰/۸۲
آزمایشگری	۴/۲۲	۰/۵۴	-۰/۹۲	۲/۴۴	۰/۸۲	۰/۸۴
کسب دانش	۴/۲۰	۰/۵۱	-۱/۰۱	۳/۱۴	۰/۸۱	۰/۸۲

در مرحله دوم، تحلیل عاملی تاییدی برای برآورد بارهای عاملی و تعیین شاخص های برازش مورد استفاده قرار گرفت. نتایج مدل‌های اندازه‌گیری شامل روابط متغیرهای نهفته با نشانگرهای مربوط به آنها نشان داد که همه بارهای عاملی در سطح $p <$ ۰/۰۰۱ معنی‌دار بودند. بنابراین، همه نشانگرها به طور معنی‌داری به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند (Bazargan, Dadras & Yousefi Afrashteh, 2014). بارهای عاملی برای گویه‌های پرسشنامه رهبری یادگیری‌محور از ۰/۶۱ تا ۰/۸۴، برای گویه‌های پرسشنامه اعتماد معلمان از ۰/۵۲ تا ۰/۸۳ و برای گویه‌های پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای معلمان از ۰/۵۱ تا ۰/۸۲ رتبه‌بندی شدند. مقادیر شاخص‌های برازش مدل‌های تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش در جدول ۲ آمده است. نتایج بیانگر این هستند که پرسشنامه‌های مورد نظر از روایی سازه قابل قبول برخوردار، یعنی ساختار عاملی آنها مورد تایید قرار گرفت.

در مرحله آخر، دو مدل کلی مورد آزمون قرار گرفت. در مدل اول، سه متغیر اصلی پژوهش شامل رهبری یادگیری‌محور، اعتماد معلمان و یادگیری حرفه‌ای معلمان همراه با مولفه‌های آنها در قالب یک مدل آزمون شدند. اما در مدل دوم به جای متغیر اصلی اعتماد معلمان، مولفه‌های آن به همراه گویه‌های هر مولفه جایگزین شد. همانطور که در جدول ۱ مشخص است، تمامی بارهای عاملی در سطح $p <$ ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند و بر طبق جدول ۲، همه شاخص‌های برازش در حد قابل قبول می‌باشند.

جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری

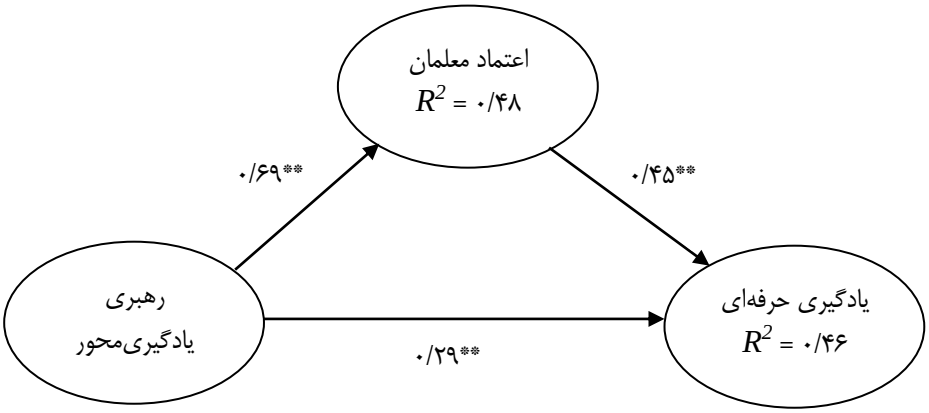
مدل ها	χ^2/df	CFI	RMSEA	SRMR
رهبری یادگیری‌محور	۲/۴۷۹	۰/۹۱۰	۰/۰۷۹	۰/۰۵۱
اعتماد معلمان	۲/۳۹۴	۰/۹۲۰	۰/۰۷۸	۰/۰۶۲
یادگیری حرفه‌ای معلمان	۲/۴۶۵	۰/۹۰	۰/۰۸۰	۰/۰۶۲
مدل اول	۲/۴۹۶	۰/۹۶۸	۰/۰۷۳	۰/۰۴۳
مدل دوم	۲/۲۷۹	۰/۹۳۲	۰/۰۷۸	۰/۰۷۱

به منظور آزمون فرضیه‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. مدل‌یابی معادلات ساختاری به محقق اجازه می‌دهد که مشخص کند کدام مسیرهای بین متغیرها در مدل مفهومی پژوهش معنی‌دار هستند و کدام یک از آنها معنی‌دار نیستند (Liu et al., 2016). مدل اول به منظور بررسی فرضیه‌های

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

اول تا چهارم مورد استفاده قرار گرفت که رابطه بین رهبری یادگیری‌محور و یادگیری حرفه‌ای با نقش میانجی اعتماد معلمان آزمون شد. شکل ۲ و جدول ۳ بیانگر نتایج آزمون فرضیه‌های اول تا چهارم هستند.



شکل ۲- رابطه بین متغیرها در مدل مربوط به آزمون فرضیه‌های اول تا چهارم
($p < ۰/۰۵^{*}$ ،$p < ۰/۰۱^{**}$)

جدول ۳- ضرایب مسیر، مقادیر t و نتایج آزمون فرضیه‌های اول تا چهارم

فرضیه	مسیر	β	مقدار t	وضعیت
اول	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد معلمان	۰/۶۹**	۱۱/۱۵	تایید
دوم	رهبری یادگیری‌محور ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۲۹**	۳/۱۷	تایید
سوم	اعتماد معلمان ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۴۵**	۴/۷۳	تایید
چهارم	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد معلمان ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۳۱**	۴/۴۰	تایید

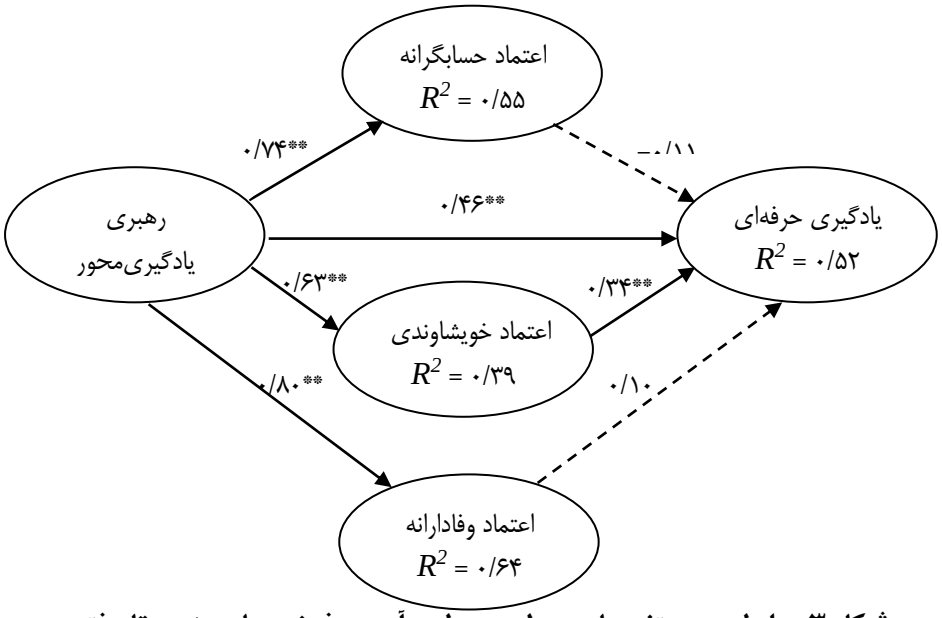
$P < ۰/۰۵^{*}$ $P < ۰/۰۱^{**}$

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-25]
[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

نتایج نشان داد که رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد معلمان ($p < ۰/۰۱$، ۱۱/۱۵ = t، ۰/۶۹ = β)، رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p < ۰/۰۱$، ۳/۱۷ = t، ۰/۲۹ = β) و رابطه بین اعتماد معلمان و یادگیری حرفه‌ای آنان ($p < ۰/۰۱$، ۴/۷۳ = t، ۰/۴۵ = β) مثبت و معنی‌دار است. در ضمن، رهبری یادگیری‌محور ۴۸ درصد (R^2=۰/۴۸) واریانس اعتماد معلمان را تبیین می‌کند، در صورتی که رهبری یادگیری‌محور و اعتماد معلمان، ۴۶ درصد (R^2=۰/۴۶) واریانس یادگیری حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کنند.

علاوه بر این، نتایج نشان داد که اثر غیر مستقیم رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p < ۰/۰۱$، ۴/۴۰ = t، ۰/۳۱ = β) مثبت و معنی‌دار است. بنابراین، اعتماد معلمان نقش میانجی در رابطه رهبری یادگیری محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان ایفاء می‌کند. اثر کل رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p < ۰/۰۱$، ۸/۶۳ = t، ۰/۶۰ = β) نیز مثبت و معنی‌دار است.

مدل دوم به منظور بررسی فرضیه‌های پنجم تا هفتم استفاده شد که رابطه بین رهبری یادگیری‌محور و یادگیری حرفه‌ای با نقش میانجی مولفه‌های اعتماد معلمان مورد آزمون قرار داد. نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌های پنجم تا هفتم در شکل ۳ و جدول ۴ آمده است.



شکل ۳- رابطه بین متغیرها در مدل مربوط به آزمون فرضیه‌های پنجم تا هفتم ($p < ۰/۰۵^*$، $p < ۰/۰۱^{**}$)

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

نتایج نشان داد که رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد حسابگرانه معلمان ($p < ۰/۰۱$، $t = ۷/۴۷$، $\beta = ۰/۷۴$)، رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد خویشاوندی معلمان ($p < ۰/۰۱$، $t = ۶/۶۲$، $\beta = ۰/۶۳$) و رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با اعتماد وفادارانه معلمان ($p < ۰/۰۱$، $t = ۹/۴۹$، $\beta = ۰/۸۰$) مثبت و معنی‌دار است. رهبری یادگیری‌محور ۵۵ درصد (R^2=۰/۵۵) واریانس اعتماد حسابگرانه، ۳۹ درصد (R^2=۰/۳۹) واریانس اعتماد خویشاوندی و ۶۴ درصد (R^2=۰/۶۴) واریانس اعتماد وفادارانه معلمان را تبیین می‌کند.

همچنین نتایج نشان داد که رابطه اعتماد حسابگرانه با یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p > ۰/۰۵$، $t = -۱/۰۲$، $\beta = -۰/۱۱$) و رابطه اعتماد وفادارانه با یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p > ۰/۰۵$، $t = ۰/۸۳$، $\beta = ۰/۱۰$) معنی‌دار نیست، اما رابطه اعتماد خویشاوندی با یادگیری حرفه ای‌معلمان ($p < ۰/۰۱$، $t = ۳/۷۰$، $\beta = ۰/۳۴$) مثبت و معنی‌دار است. در ضمن، رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p < ۰/۰۱$، $t = ۲/۷۳$، $\beta = ۰/۴۶$) در مدل دوم نیز مثبت و معنی‌دار شد. رهبری یادگیری‌محور و مولفه‌های اعتماد معلمان، ۵۲ درصد (R^2=۰/۵۲) واریانس یادگیری حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کنند.

در خصوص اثر غیر مستقیم رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان نتایج نشان داد که اعتماد حسابگرانه ($p > ۰/۰۵$، $t = -۱/۰۲$، $\beta = -۰/۰۸$) و اعتماد وفادارانه ($p > ۰/۰۵$، $t = ۰/۸۳$، $\beta = ۰/۰۸$) در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی ندارند، اما اعتماد خویشاوندی ($p < ۰/۰۵$، $t = ۳/۲۳$، $\beta = ۰/۲۱$) در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی ایفاء می‌کند. اثر کل رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان ($p < ۰/۰۵$، $t = ۶/۲۲$، $\beta = ۰/۶۷$) مثبت و معنی‌دار است.

جدول ۴- ضرایب مسیر، مقادیر t و نتایج آزمون فرضیه‌های پنجم تا هفتم

فرضیه	مسیر	β	مقدار t	وضعیت
پنجم	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد حسابگرانه	۰/۷۴**	۷/۴۷	تایید
	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد خویشاوندی	۰/۶۳**	۶/۶۲	تایید
	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد وفادارانه	۰/۸۰**	۹/۴۹	تایید
ششم	اعتماد حسابگرانه ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	-۰/۱۱	-۱/۰۲	رد
	اعتماد خویشاوندی ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۳۴**	۳/۷۰	تایید
	اعتماد وفادارانه ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۱۰	۰/۸۳	رد

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

هفتم	رهبری یادگیری‌محور ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۴۶**	۲/۷۳	تایید
	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد حسابگرانه ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	-۰/۰۸	-۱/۰۲	رد
	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد خویشاوندی ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۲۱**	۳/۲۳	تایید
	رهبری یادگیری‌محور ← اعتماد وفادارانه ← یادگیری حرفه‌ای معلمان	۰/۰۸	۰/۸۳	رد

$P < ۰/۰۵^{*}$ $P < ۰/۰۱^{**}$

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین نقش اعتماد در رابطه رهبری یادگیری‌محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان انجام شد. به طور مشخص‌تر، نقش میانجی اعتماد معلمان و مولفه‌های آن در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داد که رابطه رهبری یادگیری-محور مدیر مدرسه با اعتماد معلمان، رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان و رابطه اعتماد معلمان با یادگیری حرفه‌ای آنان مثبت و معنی‌دار است. یافته‌های مطالعات قبلی نیز رابطه بین رهبری و اعتماد به ویژه نقش مدیران مدرسه در ایجاد شرایط اعتماد در معلمان و جامعه مدرسه را مورد تاکید قرار داده‌اند (Bryk & Schneider, 2002)، همچنین نشان داده‌اند که اعتماد منجر به توسعه دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های معلمان برای انجام اصلاحات ضروری می‌شود و آموزش‌های کلاسی آنها را بهبود می‌بخشد (Conser, 2009). بنابراین، مدیران مدارس از طریق ایجاد اعتماد می‌توانند یادگیری حرفه‌ای معلمان را توسعه دهند (Hallinger & Lu, 2014; Tschannen-Moran, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009). به طور دقیق تر، در این مطالعه اثر رهبری یادگیری‌محور بر یادگیری حرفه‌ای معلمان مثبت بود و اعتماد معلمان در رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی داشت. این یافته‌ها از اهمیت برخوردارند زیرا از یک سو، با نتایج پژوهش Liu et al. (2016) و پژوهش Li et al. (2015) همسو هستند و از سوی دیگر، پیشنهاد می-کنند که میزان استفاده مدیران مدارس از رهبری یادگیری‌محور منجر به ایجاد تفاوت در یادگیری و عملکرد معلمان در مدارس مختلف می‌شود. همچنین، اعتماد معلمان راهبرد مفیدی برای مدیران مدارس در این زمینه است. از نظر عملی، این می‌تواند به این معنا باشد که وقتی معلمان فضای مدرسه را مورد اعتماد ببینند، یادگیری حرفه‌ای را امن‌تر و مناسب تر احساس می‌کنند (Vanblaere & Devos, 2016; Wahlstrom & Louis, 2008). مطالعات انجام شده، اعتماد معلمان را به عنوان یک شرط بالقوه

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

ضروری و البته ناکافی برای ایجاد تغییر و بهبود مدرسه برجسته می‌کنند (Bryk & Schneider, 2002, 2003).

در این پژوهش، تحلیل‌های مربوط به اعتماد معلمان بینش‌های بیشتری در خصوص رابطه متغیرهای اصلی ایجاد کرد. در این راستا، رابطه رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه با هر سه مولفه اعتماد (حسابگرانه، خویشاوندی و وفادارنه) مثبت و معنی‌دار بود، اما فقط اعتماد خویشاوندی، یعنی تعهد عاطفی داشتن نسبت به یکدیگر با یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه دارد. از آنجا که یادگیری حرفه‌ای عمدتاً شامل تبادل، تأمل و تفسیر دانش پیچیده و اغلب ضمنی است (Vanblaere & Devos, 2016; Little, 2012)، همدلی، وابستگی و مراقبت واقعی معلمان برای رفاه یکدیگر می‌تواند تمایل برای اشتراک‌گذاری دانش را افزایش دهد. همچنین در این مطالعه فقط اثر غیر مستقیم رهبری یادگیری‌محور مدیر مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای معلمان از طریق اعتماد خویشاوندی مورد تائید قرار گرفت، اما در پژوهش Liu et al. (2016) علاوه بر اعتماد خویشاوندی، اعتماد حسابگرانه نیز در رابطه رهبری یادگیری‌محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش میانجی داشت. براساس یافته‌های این دو پژوهش، اعتماد وفادارانه با یادگیری حرفه‌ای معلمان رابطه ندارد و نقش میانجی ایفاء نمی‌کند.

افزایش پژوهش‌ها در خصوص یادگیری حرفه‌ای معلمان به دلیل نتایج مطالعات قبلی است که پیشنهاد می‌کنند مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای شرط ضروری برای بهبود پایدار مدرسه است (Heck & Hallinger, 2014; Sleegers et al., 2014; Geijsel et al., 2003). بنابراین، اگر یادگیری معلمان به عنوان پیش شرط بهبود پایدار مدرسه پذیرفته شود، درک نقشی که رهبری مدیران مدارس در پرورش فرهنگ‌های مولد و مبتنی بر یادگیری ایفاء می‌کنند ضروری است (Wang, 2016; Timperley, 2011). این امر منجر به علاقه فعلی به چگونگی تقویت یادگیری معلمان توسط مدیران مدارس شده است (Li et al., 2015; Hallinger & Lu, 2014).

یافته‌های این مطالعه توسط چندین عامل محدود شده است. از یک سو، این مطالعه بر شناسایی اثرات میانجی یک جنبه از ظرفیت مدرسه متمرکز شد؛ اعتماد معلمان. در واقع، جنبه‌های مختلف ظرفیت مدرسه به یادگیری حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند (Heck & Hallinger, 2009; Mulford & Silins, 2003). در حالی که اعتماد معلمان به عنوان متغیر میانجی قابل دفاع است، یادگیری حرفه‌ای معلمان می‌تواند تحت تاثیر سایر متغیرهایی باشد که در این مطالعه حذف شده‌اند. از سوی دیگر، مطالعه حاضر به جای یادگیری دانش‌آموزان بر یادگیری حرفه‌ای معلمان به عنوان متغیر وابسته متمرکز شد. آزمون چند سطحی جامع که بر دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان تاکید کند در پژوهش‌هایی که به تدوین خط‌مشی‌های رهبری منجر می‌شوند اهمیت بیشتری دارند. با این حال، در مدل‌های مفهومی گسترده‌تری که به دنبال توصیف اثرات رهبری بر یادگیری دانش‌آموزان هستند پژوهش‌هایی می‌تواند انجام شود که به طور محدودتر بر روابط کلیدی تمرکز داشته باشند. با کاهش پیچیدگی مدل مفهومی، قادر به آزمون روابط

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

مشخصی هستیم. لذا این شیوه می‌تواند به عنوان یک رویکرد مفید برای مطالعات دیگری باشد که هدف مشابهی برای تعیین مسیرهای ارتباطی بین رهبری و یادگیری دارند (Li et al., 2015).

به طور خاص، نمونه‌ای از مدارس در سطح ملی مورد مطالعه قرار نگرفته‌اند. این بدان معنی است که یافته‌های این پژوهش نمی‌تواند به عنوان نماینده همه مدارس در ایران تفسیر شود. همچنین نتایج این مطالعه به مدارس ابتدایی شهری محدود شده‌اند، لذا برای درک تفاوت‌های احتمالی بین مدارس شهری و روستایی و مدارس مقطع ابتدایی و متوسطه به تحلیل‌ها و پژوهش‌های بیشتری نیاز است. علاوه بر این، در این تحقیق از یک طرح پیمایشی مقطعی استفاده شد. اگرچه این برای دستیابی به دیدگاه اولیه در مورد نحوه تعامل رهبری با یادگیری معلمان مناسب تلقی می‌شد، اما طرح پیمایش مقطعی روابط علی بین متغیرهای مورد مطالعه را بیان نمی‌کند. در ضمن رویکرد نظرسنجی، در حالی که دیدگاه گسترده‌ای را در مورد رهبری و یادگیری معلمان ارائه می‌کند، نمای دقیق و نزدیکی از این پویایی‌ها ارائه نمی‌کند. لذا برای درک عمیق‌تر این تعاملات نیازمند انجام پژوهش‌های کیفی هستیم.

در طول دهه گذشته، دانش‌پژوهان یافته‌های مطالعات نظری و تجربی مربوط به ابعاد فنی و رابطه‌ای رهبری مدرسه را بررسی و ترکیب کرده‌اند. این ترکیب‌ها بیانگر این هستند که اقدامات رهبری که به طور مستقیم بر بهبود کیفیت تدریس و یادگیری تمرکز دارند (بعد فنی) و اقدامات رهبری که ظرفیت مدارس را برای حفظ نوآوری و بهبود مستمر افزایش می‌دهند (بعد رابطه ای) به طور متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند (Louis et al., 2010; Leithwood et al., 2008; Hallinger, 2003). بنابراین، مدل‌های مربوط به اثرات میانجی رهبری برای یادگیری فرض می‌کنند که اثر اصلی رهبری مدرسه نه از طریق تعامل مستقیم مدیر مدرسه با دانش‌آموزان، بلکه با تلاش رهبر در شکل‌دهی به فرهنگ و ساختار مدرسه و تسهیل اثربخشی معلمان به دست می‌آید. مدیران مدارس به عنوان رهبران یادگیری نقش کلیدی برای تغییر مدرسه و توسعه معلمان ایفاء می‌کنند (Li et al., 2015). این مطالعه تاییدی است بر پژوهش‌های قبلی در جواع غربی که اعتماد را به عنوان میانجی بین تلاش‌های مدیر مدرسه برای تقویت یادگیری و توسعه معلمان در نظر گرفته‌اند و یافته‌ها را به یک زمینه اجتماعی– فرهنگی بسیار متفاوت گسترش می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که رهبری موفق مدرسه هم بر برنامه درسی و فرآیندهای آموزش و یادگیری و هم بر انگیزه گسترده‌تر معلمان و توسعه ظرفیت مدرسه تمرکز دارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس جهت بهبود ظرفیت مدرسه و افزایش مشارکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای در ایجاد شرایط اعتماد در مدرسه سرمایه‌گذاری کنند چون پرورش اعتماد جمعی جنبه اصلی کار ظرفیت‌سازی مدیران مدارس است (Conser, 2009) و فقدان اعتماد بین رهبران و کارکنان مدرسه می‌تواند مانعی غیرقابل عبور برای بهبود مدرسه باشد (Bryk & Schneider, 2003).

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

با در نظر گرفتن این نتیجه‌گیری، تلاش‌های تجربی اخیر تمایل به استفاده از مدل‌های مفهومی دارند که هر دو بعد فنی و رابطه‌ای رهبری مدرسه را در بر بگیرند (Thoonen et al., 2012; Sebastian & Allensworth, 2012; Walker & Ko, 2011). لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، جنبه‌های دیگر رهبری مدرسه هم در بعد فنی و هم در بعد رابطه‌ای مورد مطالعه قرار بگیرند. همچنین به بررسی و مشخص نمودن ابزارها و اقدامات مولدی بپردازند که رهبران مدرسه با استفاده از آنها فرهنگی را ایجاد و ارائه کنند که بر یادگیری انسان‌ها تاکید کند و این امکان را ایجاد نماید که دانش‌آموزان و معلمان به یادگیرندگان مادام‌العمر تبدیل شوند و باقی بمانند.

از آنجا که در نظام آموزشی ایران، سیستم‌های پاسخگویی تحمیلی از بیرون به طور فزاینده‌ای بر کار روزانه معلمان در کلاس درس تاثیر می‌گذارند، مدیران مدارس به عنوان رهبران یادگیری باید نقش ظریفی در ایجاد تعادل بین انتظارات مسئولان نظام آموزشی برای کارآیی و نیازهای معلمان برای یک محیط کاری حرفه‌ای رضایت بخش ایفاء کنند. کمک به معلمان برای یافتن و حفظ معنا و هدف در کارشان یک چالش کلیدی برای مدیران مدرسه در این زمینه است (Lee, Walker & Chui., 2012; Walker & Ko, 2011). در این راستا، پیشنهاد می‌شود که اعتماد به عنوان یک عنصر ضروری برای درگیر کردن معلمان در همکاری و یادگیری حرفه‌ای مدنظر قرار گیرد.

تعارض منافع/ حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول با عنوان «بررسی رابطه رهبری یادگیری‌محور با اعتماد و یادگیری حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهر کرمان» است. نتایج این پژوهش با منافع هیچ سازمان و شرکتی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

Ahmad Yousofi, M., Motahhari-Nejad, H., & Azari, H. (2018). Teachers Participating in Professional Learning Activities: The Role of Personal, Organizational, and Administrative Factors. *Quarterly journal of education*, 34(2), 53-72 (In Persian).

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bazargan, A., Dadras, M., & Yousefi Afrashteh, M. (2014). Construction and validation of an instrument to measure the quality of academic services to students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(2), 73-97 (In Persian).

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.

Cochran, W.G. (1977). *Sampling Techniques*. New York: John Wiley & Sons.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 101-113.
Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Hair, J. F., Ringle, C. M., Hult, G. T. M., & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM).* Thousand Oaks, CA: SAGE.
Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
Hallinger, P., & Lu, J. F. (2014). Modeling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 35(5), 481-501.
Harrington, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 626-658.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational leadership and reform*. Greenwich, CT: Information Age.
Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). New York: Guilford Press.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

Konstantinou, E., & Fincham, R. (2010). Not sharing but trading: Applying a Maussian exchange framework to knowledge management. *Human Relations*, 64(6), 823-842.

Kyriakides, L., et al. (2009). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Research Journal*, 36(1), 1-24.

Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.

Lee, M., Walker, A., & Chui, Y. L. (2012). Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 586-611.

Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(3), 8-12.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, A. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 21-42.

Lewicki, R. J., & Wiethoff, C. (2000). Trust, trust development, and trust repair. In M. Deutsch & P. T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco (pp.86-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2015). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.

Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 22-46). London: Routledge.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 151-165). Berkshire: Open University Press.

Motahhari-Nejad, H., & Joza, H. (2020).Analyzing the structural relationships of professional learning community and teachers' commitment with mediator role of collective efficacy. *Managing Education in Organization*, 9(1), 91-113 (In Persian).

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.

Northouse, P. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Nunnally, J. C. 1978. *Psychometric theory* (2th ed.). New York: McGraw-Hill.

OERP (2013). *National curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Ministry of Education, Organization for Educational Research and Planning (In Persian).

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Ltd.

SCCR (2011). *Document of fundamental transformation of education*. Tehran: Supreme Council for Cultural Revolution (In Persian).

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Sebastian, J. & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

Sleegers, P., Thoonen, E. J., Oort, F., & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.

Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

Thomsen, M., Karsten, S., & Oort, F. J. (2015). Social exchange in Dutch schools for vocational education and training the role of teachers' trust in colleagues, the supervisor and higher management. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 755-771.

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. London: McGraw-Hill Education.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.

Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486-492.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education,* 24, 80-91.

Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-496.

Walker, A., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership and Management*, 31(4), 369-392.

Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.

Wei, R. C., et al. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council. Available at http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-25]

[DOI: 10.52547/meo.12.1.99]