

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

(بررسی نقش میانجیگری متغیر خوش بینی تحصیلی معلمان)

The Effect of Distributed Leadership Style on Organizational Commitment and Job Satisfaction of Karaj Primary School Teachers

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۱؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۲/۲/۸؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۱۵

A. Yasini., (Ph.D.), F. Mohammadi., (Ph.D Student) & T. Yasini., (M.A)

علی یاسینی^۱، فایق محمدی^۲ و طاهره یاسینی^۳

Abstract: While analyzing the concept of distributed leadership, this study purposes to examine the effect of distributed leadership style on job satisfaction and organizational commitment with the mediating role of teachers' academic optimism variable. The method of this study is correlational-descriptive. Statistical population of this study includes all the teachers at primary schools of Karaj. By using multi-stage sampling of Jercey and Morgan, 160 teachers were selected as sample and were evaluated. For gathering data a standardized questionnaire was used, which consisted of four parts including measurement of leadership behavior, organizational commitment, organization-alsatisfaction, and academic-optimism. 66 questions consisted of 36 questions for measuring the academic optimism, 20 questions to measure leadership behavior, 6 questions to measure organizational commitment 6 questions to measure job satisfaction. The Results showed that the distributed leadership is the predictive of optimism, satisfaction and organizational commitment. But its influence degree on organizational commitment was more than other variables. Also, the impact of distributed leadership on job satisfaction was indirect. Demographic variables, explained the organizational commitment rather than job satisfaction and the findings showed that none of the demographic variables predicted academic optimism. Finally, academic optimism significantly predicted organizational commitment and job satisfaction.

Keywords: Distributed leadership, academic optimism, organizational commitment, job satisfaction

چکیده: ضمن واکاوی مفهوم رهبری توزیع شده، هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیر سبک رهبری توزیع شده بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی با نقش میانجیگر متغیر خوش بینی تحصیلی معلمان است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه مورد مطالعه شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهرستان کرج است. که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و جدول جرسی و مورگان تعداد ۱۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد شده، که شامل چهار قسمت (سنجش رفتار رهبر گورودن (۲۰۰۵)، تعهد سازمانی می‌یر و آلن (۱۹۹۰)، رضایت سازمانی آلترمن و ورهاق (۲۰۰۷)، و خوش بینی تحصیلی هوی و وولفوک (۲۰۰۹)) بود استفاده شد. پرسشنامه مذکور دارای ۶۶ گویه (۳۶ ایتم) برای سنجش خوش بینی تحصیلی، ۲۰ گویه برای سنجش رفتار رهبری، ۶ گویه برای سنجش تعهد سازمانی و ۶ گویه برای سنجش رضایت شغلی) است. داده‌ها با استفاده از رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که رهبری توزیع شده پیش‌بینی کننده خوش بینی، رضایت و تعهد سازمانی است. اما درجه تأثیر گذاری آن بر تعهد سازمانی بیش از سایر متغیرها است. هم چنین تأثیر رهبری توزیع شده بر رضایت شغلی به صورت غیر مستقیم است. متغیرهای دموگرافیک نیز تعهد سازمانی را بیش از رضایت شغلی تبیین می‌نمایند. هم چنین یافته‌ها نشان داد که هیچ کدام از متغیرهای دموگرافیک، خوش بینی تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کنند. در نهایت خوش بینی تحصیلی نیز تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی را به طور معناداری پیش‌بینی می‌نماید.

کلید واژه‌ها: رهبری توزیع شده، خوش بینی تحصیلی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی

۱. استادیار گروه مدیریت دانشگاه ایلام

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا همدان Mohammadi2642@yahoo.com

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

تعهد سازمانی^۱ و رضایت شغلی^۲ معلمان برای اثربخشی و بهسازی مدرسه مهم است (فیرستون و پنل^۳، ۱۹۹۳). پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که تعهد سازمانی و رضایت شغلی به‌طور مثبت با عملکرد سازمانی و عملکرد شغلی رابطه داشته و به‌طور منفی با نقل و انتقال و غیبت کارکنان مرتبط است (دی، هنکین، سینگلتون^۴، ۲۰۰۶؛ اوستروف^۵، ۱۹۹۲). هم‌چنین در برخی پژوهش‌ها، رهبری مدرسه با تعهد سازمانی معلمان (مطالعات هوی، تارتر، و بلیس^۶، ۱۹۹۰، استیرز و تیربورگ^۷، ۱۹۹۵؛ دنیسون^۸، ۲۰۰۶) و رضایت شغلی (مطالعات آلترمن، انگلس، ورهاخ^۹، ۲۰۰۷؛ بوگلر^{۱۰}، ۲۰۰۵، ایوانز و جانسون^{۱۱}، ۱۹۹۰) ارتباط معناداری داشته است. در این مطالعات تنها بر رویکرد فردمحور، یعنی تأثیر رهبری یک فرد (مدیر مدرسه به‌عنوان رهبر) بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی توجه شده است. اما در دهه گذشته، الگوهای رهبری «تک فردی»^{۱۲} به الگوهای رهبری تسهیمی^{۱۳} که بر توزیع رهبری در میان اعضای مدرسه تأکید دارند، تغییر یافته‌اند (بوش و گلاور^{۱۴}، ۲۰۰۳؛ گلن، ۲۰۰۲؛ گروون^{۱۵}، ۲۰۰۲؛ لیتوود^{۱۶}، ۲۰۰۳). در مدارس امروزی که دارای پیچیدگی خاص خود هستند، رهبر مدرسه به تنهایی نمی‌تواند امور مدرسه را انجام دهد، بنابراین توزیع وظایف و نقش‌های رهبری در بین اعضای مدرسه ضرورت می‌نماید (فیرستون و مارتینز^{۱۷}، ۲۰۰۷). با وجود پژوهش‌های متعدد در مورد رهبری توزیع شده^{۱۸}، هنوز رابطه بین رهبری توزیع شده با خوش بینی تحصیلی^{۱۹} معلمان به واسطه نقش میانجی-گر رضایت شغلی و تعهد سازمانی، مورد کاوش و کنکاش قرار نگرفته است. هم‌چنین ادبیات

1. Organizational Commitment
2. Job Satisfaction
3. Firestone & Panel
4. Day, Hancen & Singleton
5. Ostroff
6. Hoy, Tarter & Bless
7. Steers & Terborg
8. Dennison
9. Alterman, Engles & Wordshark
10. Bogler
11. Evans & Johnson
12. Single Leader
13. Shared Leadership
14. Bausch & Glower
15. Groom
16. Lethwood
17. Martinth
18. Distributed Leadership
19. Academic Optimism

مدیریت و رهبری آموزشی در کشورمان به‌ندرت به مفهوم‌پردزای سبک نوین رهبری توزیع‌شده پرداخته‌اند و این مفهوم از تیررس پژوهش‌های داخلی به‌دور مانده است. بر این می‌توان یکی از مسائل و ضرورت‌های انجام این پژوهش را شکاف دانشی و پژوهشی در خصوص رهبری توزیع‌شده عنوان کرد. پژوهش حاضر ضمن واکاری مفهوم رهبری توزیع‌شده درصدد است تا پیامدهای آن‌را مورد بررسی قرار دهد. در این میان، پیامدهایی مانند رضایت شغلی، تعهد سازمانی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان انتخاب شده‌اند و از آن‌جا که نقش رهبری توزیع‌شده بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی 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 با رضایت شغلی و تعهد سازمانی را مورد بررسی قرار دهد و نحوه تاثیرگذاری را مشخص نماید. در مجموع و به‌طور خلاصه می‌توان بیان داشت که آیا الگوی مفروض پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد و آیا خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند نقش میانجی‌گر در تاثیرگذاری سبک رهبری توزیع‌شده بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی را ایفا کند.

۲. مبانی نظری پژوهش

۲.۱. چارچوب رهبری توزیع‌شده

ماری پارکر فالِت بنیان‌گذار تمرکززدایی بود وی بر عمل رهبری تسهیمی که بازتابی از اندیشه‌های پروفیسور ادوارد دمینگ (TQM) بود، تاکید داشت. این فلسفه به‌عنوان راهی برای بهبود آموزش، بر فرآیند یاددهی یادگیری در مدارس تاثیر گذاشت. هم‌چنین 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 به‌منصه ظهور برسانند. اصطلاح رهبری توزیع‌شده ابتدا در سال ۱۹۵۱ در کتاب «پویایی گروه‌های مشارکتی»^۱ که توسط جک گیب^۲ نوشته شده بود، به‌کار رفت (لوسیا^۳، ۲۰۰۴). در این کتاب گیب نوشت که: «هم اکنون به‌طور چشمگیری بر روی رشد و توسعه همه اعضای سازمان یا گروه، توجه و تاکید می‌شود. این امر محدود به یک رهبر نمی‌شود، بلکه رهبری در بین افراد توزیع شده (فراگیر) است» (گیب^۴، ۱۹۵۱: ۱۸). از آن زمان به بعد، اصطلاحاتی مانند «رهبری

1. Dynamics Of Collaborative Groups

2. Gebb

3. Lusia

4. Geeb

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

معلم» و «تصمیم‌گیری مشترک»، در ادبیات آموزش نمود پیدا کرد (لوسیا^۱، ۲۰۰۴). مفهوم اصلی رهبری توزیع‌شده تا سال ۱۹۵۰ مجهول بود، اما در قرن ۲۱ توسط اسپیلان^۲ و المور تجدیدنظر شد. مدل رهبری قرن ۲۱، بر مفهوم تفویض مسئولیت در میان گروه‌های متعدد سازمانی در حالی که همه گروه‌ها به‌سوی ارزش‌ها، فرهنگ، نمادها و سنن مشترکی حرکت می‌کنند، تاکید دارد. هنگامی که رهبری توزیع‌شده از اواخر دهه ۱۹۹۰ مورد تجدیدنظر جدی قرار گرفت، محققان رهبری از جمله؛ ریچارد المور، پیترو گروون، و جیمز اسپیلان، درصد جستجوی چارچوبی مفهومی برای رهبری توزیع شده برآمدند. این جریان با المور شروع شد. مفهوم جدید وی از رهبری توزیع‌شده با تفویض مسئولیت‌ها در میان گروه‌های مختلف در سازمان در حالی که کار کردن به‌سوی ارزش‌ها، فرهنگ، نمادها و سنن مشترک وجود دارد، شروع می‌شود (المور، ۲۰۰۰؛ 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؛^۳ ۲ فرهنگ مدرسه؛^۴ ۳- تصمیم‌گیری مشترک؛^۵ ۴- ارزیابی و توسعه حرفه ای؛^۶ ۵- تجارب رهبری.^۷ (گوردون^۸، ۲۰۰۵).

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 (نقل از هاریسون^۹، ۲۰۰۵). چارچوب رهبری توزیع‌شده المور مبتنی بر تئوری پیوندهای سست^{۱۰} است. در سال ۱۹۷۰، کارل ویک^{۱۱} مفهوم پیوندهای سست را معرفی نمود. ویک این تئوری را در مورد دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها به‌کار گرفت (لوسیا، ۲۰۰۴). او در این نظریه، رابطه ضعیف نظارت بوروکراتیک با فعالیت‌های آموزشی کارکنان آموزشی را مورد بررسی قرار داده است. در سازمان‌های با پیوند سست معلمان و مدیران مدرسه یک حالت جدایی از هم را دارند و به تعبیر المور (۲۰۰۰) شبیه شانه (کارتن) تخم‌مرغ

-
1. Lusia
 2. Spillan
 3. Mission, Vision And Goals
 4. School Culture
 5. Common Decision Making
 6. Assessment And Professional Development;
 7. Leadership Practice
 8. Gordon
 9. Harrison
 10. Loose Coupling
 11. Weick

هستند، به صورت مجزا در جهت رسیدن به اهداف گروهی و اهداف مدرسه کار می‌کنند و در عین حال ممکن است که با همدیگر هماهنگ و هم‌خوان نباشند، با این حال 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 به سوی قابلیت پاسخگویی در ازای مشارکت در فعالیت‌های جمعی، سوق دهد (المور، ۲۰۰۴). بر مبنای تئوری پیوندهای سست و یک، تغییرات نباید در فرآیند واقعی تدریس و یادگیری اتفاق بیفتد، بلکه این امر باید در ساختار سازمانی صورت بگیرد (لوسیا، ۲۰۰۴) براساس نقطه نظرات کوبان^۱ (۱۹۸۸)، دلایل متعددی برای کار بست تئوری پیوند سست وجود دارد. یکی از دلایل عمده کار بست این تئوری، می‌تواند به رخ دادن تغییرات در ساختار یادگیری و تدریس (نه در فرآیند واقعی یادگیری) اشاره نمود. دلیل دیگر این است که مدیر مدرسه یک رهبر آموزشی است. دلایل اجرایی تئوری پیوند سست بنا به این دلیل که آموزش هرگز در جستجوی شکل ثابتی از رهبری توزیع شده نبوده، ابهام‌آمیز است.

دیگر محقق و اندیشمند رهبری توزیع‌شده، پیتر گروون^۲ است. وی در استرالیا از سال ۱۹۹۰ شروع به ترویج و توسعه تئوری رهبری توزیع‌شده پرداخت؛ و در این راستا جریان کار جک گیب استرالیایی را در کار خود به کار گرفت (لوسیا، ۲۰۰۴). در کار گروون، رهبری توزیع‌شده در دو اصطلاح خلاصه می‌شود:

۱- رهبری توزیع شده به‌عنوان رابطه‌ای سیال بین رهبران و پیروان؛ ۲- رهبری توزیع‌شده به عنوان تسهیم امور بین همه افراد، و مشارکت دادن دیگران در تکالیف و نقش‌های رهبری (گروون، ۲۰۰۰).

از نظر گروون (۲۰۰۰) رهبری توزیع‌شده تأثیر زیادی بر منابع اطلاعاتی از طریق رهبری دارد، زیرا رهبری همانند «استخری از مهارت‌ها و تخصص‌هاست»^۳. در رهبری توزیع شده، به واسطه افزایش همکاری، خطای کمتری در امر قضاوت و تصمیم‌گیری به وجود می‌آید. بر مبنای ایده گروون، اصل همکاری، کارکرد مهمی در رهبری توزیع‌شده قلمداد می‌شود (اسپیلان^۴، ۲۰۰۴). گروون معتقد است توزیع وظایف رهبری مبتنی بر تئوری فعالیت (فعالیت به‌عنوان ارتباط بین گروه و سازمان تعریف می‌شود) است. تئوری فعالیت در اندیشه روان‌شناسان مارکسیست؛ به‌ویژه ویگوتسکی (اسپیلان و شرر^۵، ۲۰۰۴) و تئوری لیونت^۱ که اخیراً به‌وفور در

1. Kuban
2. Gronn
3. Pool Of Skills And Expertise
4. Spillane
5. Sherer

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

کارهای انگلستروم^۲ دیده می‌شود، ریشه دارد. لیونت معتقد است؛ فعالیت متشکل از سه عنصر انگیزه، فعالیت، و اجرا کردن فعالیت است. بر مبنای ایده گروون، فعالیت هسته اصلی سازمان را تشکیل می‌دهد و پلی ارتباطی بین ساختار و عامل محسوب می‌شود (لوسیا، ۲۰۰۴). الگوهای شکل‌گیری یک سازمان وابسته به فعالیت‌های آن سازمان است، فعالیت‌ها بر حسب زمان، مکان، فرهنگ و ساختار تعریف می‌شوند (گروون، ۲۰۰۰). دو واحد کاری عمده با تئوری فعالیت سروکار دارند:

- ۱- تیمی که برای اهداف خاصی سازماندهی شده است؛ و با دقت کامل برای وظایفی که باید انجام دهد، انتخاب می‌شوند؛
- ۲- کاری که به‌طور خودجوش و اتفاقی از اعتقادات و روابط درون شخصی افراد سرچشمه می‌گیرد.

تئوری فعالیت دارای سه مزیت عمده است:

- ۱- هرگونه شکاف موجود در رهبری را پر می‌نماید؛
 - ۲- کارها و امور سازمان را تکمیل می‌نماید؛
 - ۳- به‌واسطه آن رهبری به‌عنوان «یک عامل سیال» قابل درک است (گروون، ۲۰۰۰).
- فعالیت، ابزاری برای نمایان ساختن رفتارهای افراد در درگیری با جهان مادی (جهان اجتماعی و طبیعی) است. بنا بر اظهارات گروون (۲۰۰۰)، مبنای تئوری رهبری توزیع‌شده (شناخت توزیع-شده)، الگوی تعامل عاملان (فعالیت‌کنندگان) با مصنوعات و ابزارهای درون سازمان (ریشه گرفته از سازمان) است. گروون اهمیت شناخت را به‌خوبی احساس کرد، اما این موضع باید با احتیاط کامل وارد یک رویکرد و چارچوب مطالعاتی شود. (لوسیا، ۲۰۰۴). وی معتقد است تئوری فعالیت اساساً برای رهبری توزیع‌شده با پیش زمینه تئوری شناخت، مفهوم‌سازی شده است. بر مبنای اظهارات گروون (۲۰۰۱)، شناخت فراتر از ظرفیت ذهنی افراد است، هم‌چنین این سازه شامل تعاملات، مصنوعات، و موقعیت‌ها می‌شود (اسپیلان و شرر، ۲۰۰۴). شناخت در سراسر فرهنگ مدرسه، مواد و مصنوعات از طریق تلاش هم کارانه جهت کامل نمودن وظایف رهبری؛ توزیع می‌گردد (لوسیا، ۲۰۰۴).

بعد از گروون، اسپیلان، هالورسون، و دایاموند، با پشتوانه مالی مرکز مطالعات علوم ملی، مطالعه‌ای را به مدت ۵ سال در ۱۳ مدرسه دنبال کردند. آن‌ها چارچوب مفهومی رهبری توزیع-شده را بر مبنای تئوری فعالیت و تئوری شناخت توزیع‌شده تدوین نمودند و تجارب و اقدامات^۳

1. leont'ev's
2. Angstrom
3. Practice

رهبری را در وظایف، فعالان، تعاملات روزمره رهبران مدرسه خلاصه کردند (لوسیا، ۲۰۰۴؛ هاریسون، ۲۰۰۵؛ اسپیلان و شرر، ۲۰۰۴). ابعاد اقدامات رهبری و رابطه بین ابعاد رهبری دیدگاه روشنی در مورد این که رهبران چگونه عمل می‌کنند، را فراهم می‌آورد (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۴). اسپیلان و همکاران رهبری را به‌عنوان فرآیند شناسایی، کسب، تخصیص، همکاری، و کاربرد اجتماعی و فرهنگی منابع مورد نیاز برای برقراری شرایط ممکنه تدریس و یادگیری، تعریف نمودند؛ لذا رهبری توزیع‌شده به‌عنوان، تجارب توزیع‌شده رهبری که در سراسر بافت اجتماعی و موقعیتی مدرسه گسترش یافته، تعریف می‌شود (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۴). رهبری توزیع‌شده در مورد تجارب رهبری است نه در مورد رهبران و نقش آن‌ها. (اسپیلان، ۲۰۰۶). تجارب و اقدامات رهبری هم به‌عنوان تفکر و هم به‌عنوان فعالیت دیده می‌شود و محصول تعاملات بین رهبران مدرسه، پیروان، و موقعیت می‌باشد (اسپیلان و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسپیلان، ۲۰۰۶).

دیگر محقق در زمینه رهبری توزیع‌شده، گوردون (۲۰۰۵) است. وی مطالعه‌ای کیفی روی ۱۳۹۱ نفر از کارکنان ۲۶ مدرسه ابتدایی و ۱۰ مدرسه متوسطه و عالی هدایت نمود. وی در کار خود مقیاس آماده‌سازی رهبری توزیع شده (DLRS) را به‌کار گرفت. هدف گوردون معین نمودن تأثیر رهبری توزیع‌شده بر موفقیت دانش‌آموزان بود. وی مقیاس (DLRS) را برای معین نمودن این امر که آیا تجارب رهبری در مدارس با عملکرد بالا و عملکرد ضعیف متفاوت هستند یا نه؟ به‌کار گرفت. وی نتیجه گرفت که ابعاد رهبری توزیع‌شده در مدرسی که دارای تجارب رهبری هستند، عملکرد بالای مدارس از طریق موفقیت دانش‌آموزان سنجیده می‌شود. هم‌چنین وی نتیجه دریافت که معلمان و مدیرانی که جدیداً به مدرسه ملحق شده‌اند، کاملاً از تجارب و اقدامات رهبری موثر بر مدرسه، آگاه نیستند؛ لذا گسترش رهبری توزیع‌شده در سراسر مدرسه منجر به بهبودی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. مقیاس (DLRS) توسط دپارتمان آموزش آمریکا تدوین شد و مبتنی بر پنج بعد رهبری توزیع شده است:

- ۱- مأموریت، چشم‌انداز و اهداف؛ ۲- فرهنگ مدرسه؛ ۳- تصمیم‌گیری؛ ۴- ارزیابی و توسعه حرفه‌ای؛ ۵- تجارب رهبری مبتنی بر کار ایلومور در مورد مدارس اثربخش.

۲.۲. خوش‌بینی تحصیلی معلمان^۱

خوش‌بینی تحصیلی باور جمعی و مشترک کادر آموزشی مبنی بر این است که آن‌ها می‌توانند وضع موجود را تغییر دهند، دانش‌آموزان قادرند یاد بگیرند و می‌توانند به عملکرد

1. Teachers' academic optimism

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

تحصیلی و علمی سطح بالا دست یابند (هوی و هوی، ۲۰۰۶). در واقع خوش‌بینی تحصیلی یک سازه جامع است که خوش‌بینی تحصیلی، اعتماد و تاکید تحصیلی را با هم ترکیب می‌کند. هر یک از مفاهیم فوق بیانگر یک باور احتمالی است. خوش‌بینی تحصیلی به این معناست که کادر آموزشی خود را باور دارد؛ کادر آموزشی می‌تواند تفاوت مثبتی ایجاد نماید. اعتماد منعکس‌کننده این باور است که والدین، معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند جهت بهبود یادگیری با هم همکاری نمایند. کادر آموزشی و دانش‌آموزان خود را باور دارند. در نهایت، تاکید تحصیلی^۱، یک رفتار پذیرفته شده است که به‌وسیله اعتماد و باور خوش‌بینی تحصیلی بر انگیزه می‌شود. خوش‌بینی تحصیلی یکی از مشخصه‌های مهم فردی معلمان است. براساس این سازه، اثربخشی، اعتماد و کارایی علمی (به‌عنوان مؤلفه‌های خوش‌بینی) در سطح فردی معلمان دارای معانی موازی و هم‌سطحی هستند (هوی، هوی و کارز^۲، ۲۰۰۴). خوش‌بینی در واقع به احساس معلم در مورد تأثیراتی که بر دانش‌آموزان دارد، اشاره دارد. در تعریفی دیگر خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان مجموعه‌ای از تعاملات جایی که اثربخشی جمعی اعتماد را در بین کارکنان تایید می‌کند در نظر گرفته می‌شود (هوی، تارتر و هوی^۳، ۲۰۰۷).

مطالعه اخیر هوی و همکاران (۲۰۰۶)، این نتیجه را به دست داد که خوش‌بینی تحصیلی بر موفقیت دانش‌آموزان اثرات چشم‌گیری دارد. خوش‌بینی تحصیلی شامل مجموعه‌ای از متغیرها مانند باورهای معلم، اعتماد، کارائی جمعی و تأکیدات علمی است. هوی و همکاران استدلال می‌کنند که خوش‌بینی یک سازه نوظهور مناسب عصر حاضر بوده، زیرا هر بافتی، احساسی از امکان و شدن را داراست. در این مطالعه خوش‌بینی تحصیلی هوی و همکاران به‌عنوان مقیاس سنجش باورهای معلم در نظر گرفته شده است.

۲.۳. رابطه رهبری توزیع‌شده، تعهد سازمانی و رضایت شغلی

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 که با اثربخشی سازمانی مرتبط است (دی و همکاران، ۲۰۰۶). در این مطالعه، تعهد سازمانی را به‌عنوان قدرت نسبی هویت فردی از طریق درگیری در فعالیت‌های سازمانی مشخص می‌شود، در نظر گرفته شده است (مودی، استیر و پورتر^۴، ۱۹۷۹). رضایت شغلی نیز به‌عنوان

-
1. Academic emphasis
 2. Hoy, Hoy & Kurz
 3. Hoy, Tarter & Hoy
 4. Mowday, Steers & Porter

داشتن احساس و عواطف مثبت یا مطلوب که ناشی از ارزیابی شغل و تجارب شغلی یک فرد است، تعریف می‌شود (لوک^۱، ۱۹۷۶). پژوهش‌های تجربی زیادی در مورد تأثیر رهبری توزیع‌شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی وجود ندارد، اما عقاید بی‌شماری در مورد رهبری توزیع‌شده گزارش شده است. برای مثال، رهبری توزیع‌شده عاملی جهت پرورش دادن و تسریع نمودن فعالیت‌ها و نوآوری‌ها (کراینر، می‌یر و واتسون^۲، ۲۰۰۴) و خلق تعهد بالا نسبت به بینش مشترک مدرسه همراه با احساس تعلق به سیستم یادگیرنده (هاریس و مویجز^۳، ۲۰۰۳؛ موریسون، ۲۰۰۲؛ نیومن و سایمون^۴، ۲۰۰۰). به‌علاوه، رابطه مثبتی بین رهبری توزیع‌شده و خوش‌بینی تحصیلی و اخلاق کاری کارکنان نیز یافت شده است (هاریس، ۲۰۰۵). رهبری توزیع‌شده نیز به‌عنوان عنصر اساسی عملکرد بالای سازمان‌های یادگیرنده قلمداد می‌شود (کریسپلز و یپ^۵، ۲۰۰۴)؛ لذا می‌توان اذعان داشت که بین تعهد سازمانی معلمان راهبر^۶ (معلمان درگیر در فعالیت‌های رهبری توزیع‌شده) و رضایت شغلی آن‌ها رابطه مثبتی وجود دارد. 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 رویاروی مدرسه، پیاده‌سازی فعالیت‌ها در قالب رهبری توزیع‌شده مشکل است. در سلسله مراتب سنتی رهبری مدارس، با وجود تحکیم ساختار رسمی، قدرت هم‌چنان در رأس مدرسه تمرکز دارد (به نقل از مایروتنز^۷ و همکاران، ۲۰۰۷). 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 (کاپلند^۸، ۲۰۰۳؛ مک‌بث^۹، ۲۰۰۵؛ نیومن و سیمون، ۲۰۰۰). بنابراین مهندسی مجدد ساختار و بازسازی نقش‌های افراد منجر به ابهام خط اقتدار برای معلمان و مدیران می‌شود (لیونتوس و لاشوی^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ اوسوالد^{۱۱}، ۱۹۹۷؛ اسمیت و پیل^{۱۲}، ۱۹۹۷).

-
1. Louk
 2. Scribner, Myers & Watson
 3. Harris And Muijs
 4. Neumann & Simon
 5. Crispels
 6. Teacher Leader
 7. Meyrowitz
 8. Coupland
 9. Mackbeass
 10. Liontos, L. B. And Lashwa
 11. Oswald
 12. Smith & Pyle

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

بوردمن^۱ (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. لیونتس و لاشوی (۱۹۹۷) نیز اذعان دارند که رهبری توزیع‌شده علاوه بر تأثیر مثبت بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی، می‌تواند اثرات منفی بر این دو سازه داشته باشد. روسل، هولپیا و دواس^۲ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود تحت عنوان بررسی رابطه بین سبک رهبری توزیع‌شده ادراک شده از سوی معلمان، رضایت شغلی و تعهد سازمانی به این نتیجه رسید که رهبری توزیع‌شده هم رضایت و هم تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کند اما درجه پیش‌بینی تعهد بیشتر از رضایت شغلی می‌باشد؛ و براساس مدل مسیر و تحلیل رگرسیون به این نتیجه رسید که رهبری توزیع‌شده به‌طور مستقیم با تعهد سازمانی و به‌طور غیرمستقیم با رضایت شغلی رابطه دارد.

در کار چندین محقق از جمله؛ هوی، تایلر و بلیس^۳ (۱۹۹۰)، استرز و تربورگ^۴ (۱۹۹۵)، دنیسون و گانی^۵ (۲۰۰۶)، مشاهده می‌شود که بین رهبری مدرسه و تسهیم امور با تعهد سازمانی رابطه معناداری وجود دارد. از سوی دیگر در کار محققانی مانند؛ آلترمن، انگلس، و ورهیج^۶ (۲۰۰۷)، بوگلر^۷ (۲۰۰۵)، ایوانز و جانسن (۱۹۹۰)، رابطه بین رهبری توزیع‌شده و رضایت شغلی معلمان معنادار گزارش شده است و بیان شده است که رهبری توزیع‌شده؛ نوآوری و خلاقیت را پرورش، و سطح بالای از تعهد سازمانی و احساس تعلق نسبت به مدرسه را پیش‌بینی می‌کند (کرایبزر، ساویر، مایرز، و واتسون^۸، ۲۰۰۴). از نظر می‌یر و آلن^۹ (۱۹۹۷)، مشارکت و درگیری کردن معلمان در اهداف مدرسه، تأثیر مثبتی بر تعهد سازمانی و احساس تعلق افراد نسبت به سازمان، دارد. متیو^{۱۰} (۱۹۹۱)، نیز اذعان دارد که رهبری توزیع‌شده در مدرسه، حمایت عاطفی برای معلم را فراهم، و به‌طور مستقیم رضایت شغلی آن‌ها را در پی دارد. وچ، موس شولدر، استیل و بت^{۱۱} (۱۹۹۸)، استدلال می‌دارند که توزیع فرآیند رهبری در بین معلمان و دیگر ذی‌نفعان، در وهله‌ی اول موجب احساس تعلق در افراد شده و به تبع رضایت شغلی و تعهد سازمانی را موجب

-
1. Boardman
 2. Hulpia, Rossel & Devos,
 3. Taylor & Bliss
 4. Steers & Terborg
 5. Dennison & Gunny
 6. Aelterman, Engels, Petegem & Verhaeghe
 7. Bugler
 8. Scribner, Mayers & Watson
 9. Meyer & Allen
 10. Mathieu
 11. Wech, Mossholder, Steel & Bennett

سازمانی را موجب می‌شود. متیو، زاجاک^۱ (۱۹۹۰)، تائ، ایشیدا، و ماسودا^۲ (۱۹۹۸)، معتقدند که وضوح نقش‌ها در فرآیند رهبری چندگانه امور، رابطه مثبتی با تعهد سازمانی و رضایت شغلی دارد. باگلر (۲۰۰۱)، بایرن^۳ (۱۹۹۹)، فرنچ و کاپلان^۴ (۱۹۹۷)، دریافتند که در جریان رهبری توزیع‌شده، مشارکت در تصمیم‌گیری مدرسه تأثیر مثبتی بر تعهد به مدرسه و رضایت شغلی افراد دارد. در مقابل نیر^۵ (۲۰۰۱) در مطالعه خود اشاره کرد که رهبری توزیع‌شده و مشارکت در امور مدرسه اثر مثبتی بر تعهد به حرفه معلمی و اثرات منفی بر تعهد به مدرسه دارد. سامچ (۲۰۰۵) نیز دریافت که مشارکت در تصمیمات مدرسه رابطه مستقیمی با تعهد سازمانی ندارد. هم‌چنین تایلر و تاشاکوری^۶ (۱۹۹۵) نیز اذعان دارند، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه همیشه به‌عنوان عاملی که رضایت و تعهد سازمانی را پیش‌بینی نماید، ظاهر نمی‌شود. هابرم^۷ (۱۹۹۹)، ولف و کالور (۱۹۹۰)، و بوگلر (۲۰۰۵)، استدلال می‌کنند که رهبری توزیع‌شده می‌تواند منجر به رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای و سازمانی شود، با این وجود در کنار رهبری توزیع‌شده عوامل و متغیرهای مدرسه و متغیرهای جمعیت‌شناختی از جمله، اندازه تیم رهبری، سن، جنس، میزان تجربه رهبری، سطح تجارب معلمان بر رضایت شغلی، تعهد سازمانی و اثربخشی سازمانی تأثیر می‌گذارد.

رابطه بین رهبری توزیع‌شده و خوش‌بینی تحصیلی

در مورد ارتباط این متغیر با رهبری توزیع‌شده پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. از جمله ماسکال، لیتوود، اشتراس و ساکس^۸ (۲۰۰۸) در مطالعه خود با عنوان بررسی ارتباط بین رهبری توزیع‌شده و خوش‌بینی تحصیلی که بر روی یک نمونه ۱۶۴۰ نفری از معلمان ابتدایی و دبیرستان در ایالت انتاریو و از طریق نظرسنجی آنلاین انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بین رویکردهای برنامه‌ریزی شده به رهبری توزیع‌شده و سطح بالایی از خوش‌بینی معلمان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. هم‌چنین در مطالعه دیگری هولپیا و داویس^۹ (۲۰۱۰) به بررسی ارتباط بین تعهد سازمانی و رهبری توزیع‌شده از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته پرداختند. آن-

-
1. Mathieu And Zajac
 2. Tao, Ishida & Masuda
 3. Bueren
 4. French & Kaplan
 5. Neer
 6. Tashakkori
 7. Huberman
 8. Mascall, Leithwood, Straus And Sacks
 9. Hulpia And Devos

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

ها دریافتند؛ زمانی معلمان بیشتر نسبت به مدرسه متعهد بودند که رهبران آن مدرسه بیشتر در دسترس بوده و معلمان را به مشارکت در امر تصمیم‌گیری تشویق می‌کردند (به نقل از الوفتو منون^۱، ۲۰۱۱). در ادبیات رهبری معلم هم پژوهش‌هایی وجود دارند که به‌وضوح اثر رهبری معلم را بر خوش‌بینی تحصیلی معلم نشان داده‌اند (مک‌بث، ۱۹۹۸؛ کراوزر، کاگان، فرگوسن وهانن^۲، ۲۰۰۰). ستشل^۳ (۲۰۰۸) بیان داشته است، در حالی که ادبیات رهبری و بهسازی مدرسه به‌وضوح نشان می‌دهند که رهبری توزیع‌شده اثری مثبت بر خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، اما تجربه عملی و واقعی رهبری توزیع‌شده و تاثیر آن بر متغیرهای مذکور واضح نیست. کاتزمایر و مولر^۴ (۱۹۹۶) گزارش کرده‌اند که تجربه رهبری توسط معلم باعث افزایش میزان خوش‌بینی تحصیلی و بهبود عملکرد تدریس آن‌ها می‌شود. هریس و میوجز (۲۰۰۴) در مطالعات اخیر خود در مدارس انگلستان، رابطه مثبتی بین شکل توزیع‌شده رهبری در مدارس و سطوح خوش‌بینی تحصیلی معلمان و دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. (فراس^۵، ۲۰۰۱ و یایر^۶، ۲۰۰۰) نیز اذعان دارند که افزایش تجزیه کلاس و رهبری کلاس درس و مشاهده مکرر آن توسط دیگر معلمان باعث بهبود خوش‌بینی تحصیلی معلم و بهبود نگرش آن‌ها نسبت به توسعه حرفه‌ای شان می‌شود. آنجل، نیکسون، نورتون، نیلز^۷ (۲۰۱۱) در مطالعه خود تحت عنوان "بررسی رابطه رهبری معلم، خوش‌بینی تحصیلی جمعی معلمان و اعتماد در مدرسه" به این نتیجه دست یافتند که بین سه متغیر مذکور رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

رابطه بین رضایت شغلی و تعهد سازمانی با خوش‌بینی تحصیلی معلمان

در این خصوص بوگلر، سامچ (۲۰۰۴) دریافتند که خوش‌بینی تحصیلی معلم پیش‌بینی‌کننده مهمی برای تعهد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود. چن، لائو، لیم و هوگان (۲۰۰۸) در مطالعه خود تحت عنوان "پیش‌بینی‌کننده‌های فردی و سازمانی تعهد معلمان: نقش میانجی‌گر خوش-بینی تحصیلی معلم و هویت شناسی توسط مدرسه" دریافتند که خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان عاملی پیش‌بینی‌کننده تعهد معلمان، رابطه متغیرهای مستقل و تعهد را به‌طور کامل تعدیل می‌نماید. نابلاچ و وایتنگتون^۸ (۲۰۰۴) در مطالعه خود با عنوان "تفاوت در خوش‌بینی تحصیلی

1. Eliophotou Menon
2. Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann
3. Setchel
4. Katzenmeyer & Moller
5. Frase
6. Yair
7. Angelle, Nixon, Norton & Niles
8. Knobloch & Whittington

مرتبط با تعهد شغلی معلمان تازه کار" دریافتند که بین خوش‌بینی تحصیلی معلمان و تعهد شغلی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. این رابطه توسط متغیر سابقه تدریس تعدیل می‌شود و با افزایش سابقه شغلی رابطه بین دو متغیر منفی می‌شود. یعنی بین خوش‌بینی تحصیلی و تعهد سازمانی معلمان رابطه منفی وجود دارد. کولادارسی (۱۹۹۲) در مطالعه احساس خوش‌بینی تحصیلی و تعهد به حرفه تدریس به این نتیجه رسید که خوش‌بینی تحصیلی فردی و جمعی دو عامل مهم پیش‌بینی‌کننده تعهد به حرفه تدریس هستند و بین خوش‌بینی تحصیلی و تعهد به حرفه تدریس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هم‌چنین وی دریافت که متغیرهایی مانند جنس، جو مدرسه، نسبت دانش‌آموز، معلم نیز پیش‌بینی‌کننده تعهد به حرفه تدریس هستند. در نهایت آن‌ها استدلال نموده‌اند که تعهد به حرفه تدریس در میان معلمان که از خوش‌بینی تحصیلی بالایی برخوردارند، بیشتر است. بلکبورن و رابینسون^۱ (۲۰۰۸) در مطالعه خود تحت عنوان "ارزیابی خوش‌بینی تحصیلی و رضایت شغلی معلمان" به این نتیجه دست یافته‌اند که سه بعد خوش‌بینی تحصیلی یعنی مشارکت دانش‌آموز، تجارب آموزشی و مدیریت کلاس درس هر کدام نیز با رضایت شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری دارند. باکی^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه خود تحت عنوان "مطالعه خوش‌بینی تحصیلی معلمان، رضایت شغلی، رضایت از زندگی و فرسودگی شغلی" دریافت که سه خرده‌مقیاس خوش‌بینی تحصیلی با رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری دارند. کاپرارا، باربارانلی، استکا و مالون^۳ (۲۰۰۶) در مطالعه خود با عنوان "خوش‌بینی تحصیلی معلمان پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان" به این نتیجه دست یافته‌اند که خوش‌بینی تحصیلی معلم به‌ویژه خوش‌بینی تحصیلی معلمان دارای رابطه‌ای مثبت و معنادار با رضایت شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن‌ها با متغیرهای پژوهش

متغیرهای دموگرافیک از جمله متغیرهایی هستند که در ارتباط با متغیرهای درون سازمانی قرار می‌گیرند و می‌توانند بر آن‌ها تاثیرگذار باشند. رایحل و سیپل^۴ (۱۹۹۶) دریافتند که متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند سن و جنس بر تعهد حرفه‌ای معلمان تاثیر ندارد. در حالی که کولادارسی^۵ (۱۹۹۲) به این نتیجه دست یافت که زنان نسبت به مردان به‌طور متوسط دارای تعهد معلمی (شغلی) بالاتری هستند. کالور، ولف و کراس^۶ (۱۹۹۰) در مطالعه تعهد حرفه‌ای

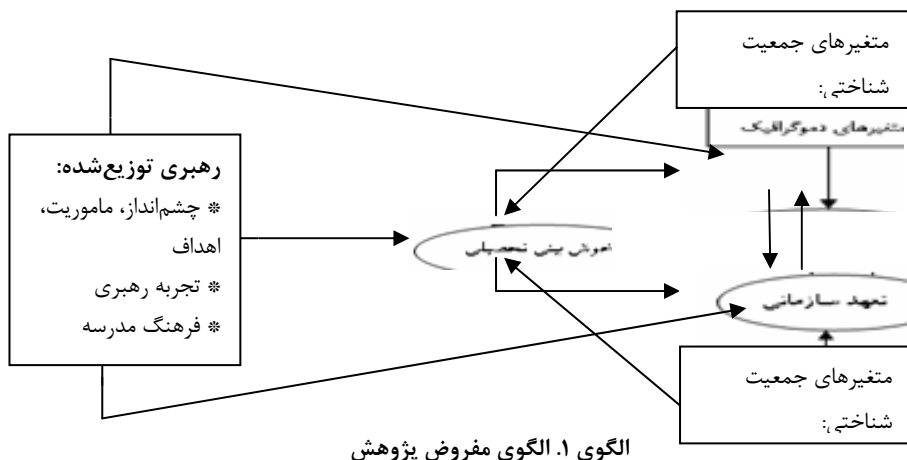
-
1. Blackburn & Robinson
 2. Baki
 3. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone
 4. Riehl and Sipple
 5. Coladarci
 1. Culver, Wolfe & Cross

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

سیاه‌پوست‌ها و سفیدپوست‌ها دریافت که عامل جنس پیش‌بینی‌کننده معناداری در بین معلمان سفیدپوست است در حالی که در میان سیاه‌پوست‌ها چنین نیست. در خصوص سایر متغیرهای جمعیت‌شناختی از جمله تجربه و سابقه تدریس؛ رایس^۱ (۱۹۸۹) به این نتیجه دست یافت که سابقه تدریس با تعهد حرفه‌ای معلمان رابطه معناداری دارد در حالی که یافته‌های ریچل و سیپل (۱۹۹۶) و کولادارسی (۱۹۹۲) مغایر با یافته‌های وی بود. کوین^۲ (۱۹۹۷) دریافت که رابطه بین سابقه تدریس و تعهد حرفه‌ای معلمان ضعیف و منفی است. اسمیل^۳ (۱۹۸۸) براساس تحلیل مسیر بیان داشت که نسبت دانش‌آموزان کمتر موفق به معلمان کلاس دارای اثر منفی بر خوش-بینی تحصیل فردی است. از سوی دیگر وی دریافت که وجود تعامل با همکاران در خصوص موضوعات آموزشی دارای اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی فردی است. با توجه به تفاوت آرای که در میان پژوهشگران در مورد تاثیر یا عدم تاثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر سایر متغیرهای سازمانی وجود دارد. در این پژوهش به بررسی این متغیرها در ارتباط با متغیرهای اصلی پژوهش پرداخته شده است.

۳.۲. الگوی مفروض پژوهش

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



الگوی ۱. الگوی مفروض پژوهش

1. Reyes
2. Quinn
3. Smylie

متدولوژی 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 مدارس ابتدایی شهرستان کرج بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۱۶۰ معلم انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) سنجش تعهد سازمانی: جهت سنجش تعهد سازمانی از پرسشنامه می‌یر و آلن (۱۹۹۰) استفاده شده است. این ابزار سه بعد تعهد را می‌سنجد: تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری. ابزار موردنظر براساس طیف ۵ قسمتی لیکرت تدوین شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰,۸۶ برآورد شد. در این پژوهش نیز پایایی ۰/۷۹ برای ابزار مذکور حاصل شد. پایایی مولفه‌های این ابزار نیز به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۱ محاسبه گردید.

ب) **سنجه رهبری توزیع شده:** در این تحقیق برای سنجش رهبری توزیعی از پرسشنامه گوردون (۲۰۰۵) استفاده شده است. این ابزار شامل ۴ خرده‌مقیاس (اهداف، مأموریت‌ها و چشم‌انداز مدرسه با ۳ آیتم، تجربه رهبری با ۵ آیتم، تصمیم‌گیری مشارکتی با ۶ آیتم، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای با ۳ آیتم و فرهنگ حمایتی مدرسه با ۳ آیتم) است. گوردون (۲۰۰۵) اذعان داشت که ابزار مذکور از روایی سازه‌ای قابل قبولی برخوردار است. دپارتمان آموزش کارولینای جنوبی^۱ (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 پژوهش پایایی ۰/۸۴ برای ابزار مذکور (پایایی کل) و برای هر بعد به ترتیب ضریب پایایی ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۷۸، و ۰/۸۰ به‌دست آمد.

ج) **سنجه رضایت شغلی:** برای اندازه‌گیری رضایت شغلی معلمان از پرسشنامه رضایت شغلی (آلترمن و همکاران، ۲۰۰۲) 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 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 مطالعه حاضر این ضریب ۰/۸۸ به‌دست آمد.

د) **سنجه خوش‌بینی تحصیلی:** برای اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی معلمان از ابزار تدوین شده برد، هوی و وولفوک^۲ (۲۰۰۹) که مشتمل بر سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی جمعی، تأکید تحصیلی و اعتماد کار آموزشی به دانش‌آموزان و والدین است، استفاده شده است. پایایی این ابزار در مطالعه برد و همکاران (۲۰۰۹) ۰٫۷۶ گزارش شد. همچنین در مطالعه هوی (۲۰۰۶) و وودلفولک (۲۰۰۸) پایایی خوبی برای این ابزار گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی کلی این ابزار ۰/۷۹ به‌دست آمد. پایایی سه خرده‌مقیاس نیز به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۶ و ۰/۷۲ به‌دست آمدند.

لازم به‌ذکر است که قبل از توزیع ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌های مذکور از انگلیسی به فارسی ترجمه گردید و پس از ترجمه ابتدا پایلوت شده و پایایی آن مورد قبول واقع شد. سپس ابزارهای اصلی توزیع و به‌مدت 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 و بنابراین از روند آنالیز آماری خارج گردیدند، بنابراین تعداد ۱۶۰ (حدود ۸۶ درصد) پرسشنامه

1. South Carolina Department of Education

2. Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy

در نهایت مورد آنالیز قرار گرفتند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از رگرسیون چندگانه استفاده شده و نیز برای پی بردن به روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای مستقل و وابسته و نیز بررسی روابط متقابل میان رضایت شغلی و تعهد سازمانی از تحلیل مسیر استفاده شده است.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۱۶۰ معلم مورد مطالعه قرار گرفته شدند و پرسشنامه‌ها توسط آن‌ها تکمیل گردید. به‌طور خلاصه یافته‌های توصیفی به شرح زیر است.

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 ۳۱-۳۵ سال، حدود ۳۷ درصد دارای سن ۳۶-۴۰ 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. در ادامه میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای پژوهش محاسبه شده‌اند. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات معلمان در هریک از متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات معلمان

انحراف معیار	میانگین	متغیرهای پژوهش	نوع داده
۱,۹۹	۴,۲۸	اهداف، چشم‌اندازها و مأموریت‌ها	رهبری توزیع شده
۰,۸۸۷	۴,۴۹	تجارب رهبری	
۰,۹۹۹	۴,۳۷	فرهنگ مدرسه	
۱,۱۷	۳,۸۱	مسئولیت مشترک (تلفیقی مؤلفه‌های تصمیم‌گیری مشارکتی و توسعه حرفه‌ای)	
۱	۴,۳۵	رضایت شغلی	شغلی
۰,۸۷۵	۴,۱۹	تعهد حرفه‌ای	
۰,۸۹۳	۴,۰۳	تاکید تحصیلی	تحصیلی
۰,۹۴۵	۴,۲۷	خوش‌بینی تحصیلی جمعی	
۱,۰۴	۳,۹۷	اعتماد کادر آموزشی به دانش آموزان و والدین	

با توجه به جدول 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

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

بوده و در میان ابعاد خوش بینی تحصیلی، مولفه خوش‌بینی جمعی معلمان با میانگین ۴/۲۷ بالاترین میانگین است.

بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش

جهت بررسی رابطه بین متغیرهای مستقل (متغیرهای دموگرافیک - رهبری توزیع‌شده) و تعهد سازمانی، رضایت شغلی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان رگرسیون چندگانه مورد استفاده قرار گرفت. بنابراین یافته‌های به شرح زیر است.

الف) رگرسیون چندگانه: بررسی رابطه مستقیم متغیرهای مستقل با تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی

جهت سنجش رابطه ابعاد رهبری توزیع‌شده با تعهد و رضایت شغلی و هم‌چنین خوش‌بینی تحصیلی از رگرسیون چندگانه استفاده به شرح استفاده شده است.

جدول ۲. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی

متغیر وابسته ۱		متغیر وابسته ۲							متغیر وابسته ۳				
تعهد حرفه‌ای		رضایت شغلی							خوش بینی تحصیلی				
B	احراف استاندارد	ضریب رگرسیون (β)	R'	F	t	مقدار معناداری	B	احراف استاندارد	ضریب رگرسیون (β)	R'	F	t	مقدار معناداری
معیارهای مستقل	اهداف چشم انداز ما و ماوریشها	.۱۹۱	.۰۹۹	.۳۰۰	۲.۹۵	.۰۰۴	۲.۰۰۸	.۰۶۶	.۰۸۳	.۱۳۳	.۰۹۰	۶.۲۲	.۰۲۶
	نخواب رهبری	.۴۴۴	.۱۱۱	.۴۰۵	۲.۹۸	.۰۰۰	۳.۵۱۳	.۰۰۱	.۰۶۷	.۱۰۴	.۴۸۷	۳.۳۳۷	.۰۰۲
	فرهنگ مدرسه	.۴۰۴	.۱۲۱	.۴۰۴	۳.۴۷	.۰۰۲	۲.۳۲۸	.۰۲۶	.۰۱۵	.۱۰۸	.۲۶۵	۱.۹۸۳	.۰۴۱
	مسئولیت مشترک	.۱۳۳	.۰۹۱	.۲۶۸	۲.۵۷	.۰۱۲	۲.۳۲۲	.۰۲۶	.۱۲۶	.۱۲۸	.۱۰۲	.۹۱۱	.۲۶۵
معیارهای مستقل	سن	.۴۰۴	.۱۲۱	.۳۰۲	۳.۳۴	.۰۰۱	.۲۵۳	.۰۰۱	.۱۲۶	.۱۶۶	.۰۹۶	.۹۲۳	.۰۲۲
	سطح تحصیلات	.۳۳	.۱۶۴	.۳۹۲	۲.۲۶	.۰۱۶	۱.۹۹	.۰۰۶	.۰۱۴	.۰۰۶	.۰۰۴	.۴۳۷	.۰۶۰
	سابقه کار	-	.۱۱۵	-۲.۰	.۱۵	.۰۴۶	۱.۳۶۶	.۰۳۴	.۰۲۳	.۱۱۴	.۰۱۷	.۱۹۸	.۸۲۲
		.۱۸											

تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه مدل بر روی تعهد حرفه‌ای نشان می‌دهد که متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای رهبری هرکدام به ترتیب (۰/۶۱) درصد و (۰/۲۳) درصد واریانس تعهد حرفه‌ای را تبیین می‌نمایند. هم‌چنین تغییرات ضریب تعیین در جدول ۲ نشان می‌دهد که

متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی تعهد حرفه‌ای دارند. این میزان برابر (۰/۲۳) است. در میان متغیرهای جمعیت‌شناختی تنها سابقه کار به‌طور منفی (۰/۲۰-) تعهد حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌نماید و این یافته بدان معناست که با افزایش تعداد سال‌های سابقه خدمت میزان تعهد حرفه‌ای معلمان کاهش می‌یابد.

تغییرات ضریب تعیین برای متغیرهای رهبری (۰/۶۱) نشان می‌دهد که متغیرهای رهبری مهم‌ترین متغیرهای مستقل مرتبط با تعهد حرفه‌ای هستند. بر مبنای ضرایب استاندارد شده رگرسیون (β)، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون (۰/۴۰۵) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد (۰/۴۰۴) به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعهد حرفه‌ای معلمان می‌باشند. در ادامه چشم‌انداز، ماموریت و اهداف با ضریب رگرسیون (۰/۳۰) و مسئولیت مشترک با ضریب رگرسیون (۰/۲۶۷) دیگر متغیرهای تاثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده تعهد حرفه‌ای هستند. مثبت بودن ضرایب رگرسیون همه متغیرهای رهبری نشان می‌دهند که تعهد حرفه‌ای توسط هریک متغیرهای رهبری می‌تواند پیش‌بینی شود.

تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه مدل بر روی رضایت شغلی نشان می‌دهد که متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای رهبری هرکدام به ترتیب (۰/۵۵) درصد و (۰/۱۴) درصد واریانس رضایت شغلی را تبیین می‌نمایند. همچنین تغییرات ضریب تعیین در جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی رضایت شغلی دارند. این میزان برابر (۰/۱۴) است. در میان متغیرهای جمعیت‌شناختی سابقه کار به‌طور منفی (۰/۱۳۹-) رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌نماید 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 (۰/۵۵) نشان می‌دهد که متغیرهای رهبری مهم‌ترین متغیرهای مستقل مرتبط با رضایت شغلی هستند. بر مبنای ضرایب استاندارد شده رگرسیون (β)، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون (۰/۵۰۱) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد (۰/۳۸۶) به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی معلمان هستند. در ادامه مسئولیت مشترک با ضریب رگرسیون (۰/۳۰۴) و چشم‌انداز، ماموریت و اهداف با ضریب رگرسیون (۰/۲۵۰-) دیگر متغیرهای تاثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی هستند. مثبت بودن ضرایب رگرسیون همه متغیرهای رهبری به جز متغیر چشم‌انداز، ماموریت و اهداف (۰/۲۵۰-) نشان می‌دهند که رضایت شغلی توسط هر یک متغیرهای رهبری، به جزء چشم‌انداز، ماموریت و اهداف می‌تواند به‌طور مثبت پیش‌بینی شود.

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

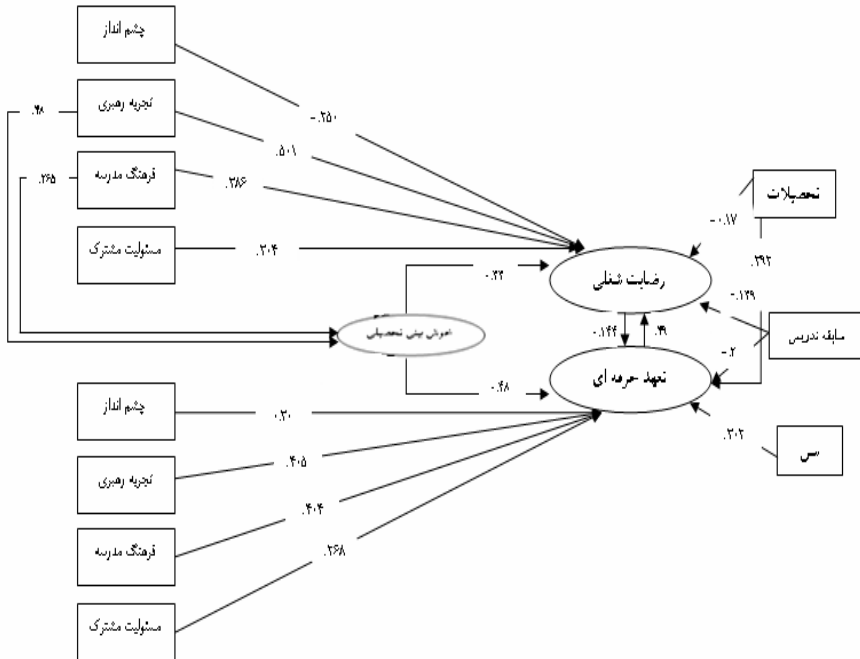
در مورد خوش‌بینی تحصیلی تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه مدل می‌دهد که متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای رهبری هرکدام به ترتیب (۰/۴۴) درصد و (۰/۰۴) درصد واریانس تعهد حرفه‌ای را تبیین می‌نمایند. هم‌چنین تغییرات ضریب تعیین در جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیرهای جمعیت‌شناختی نقش نسبتاً کمتری در پیش‌بینی تعهد حرفه‌ای دارند. این میزان برابر (۰/۰۴) است. در واقع هیچ‌کدام از متغیرهای جمعیت‌شناختی پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای خوش‌بینی تحصیلی نیست. هم‌چنین بر مبنای ضرایب استاندارد شده رگرسیون (β)، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که متغیرهای تجربه رهبری با ضریب رگرسیون (۰/۴۸) و فرهنگ مدرسه با ضریب استاندارد (۰/۲۶) به ترتیب مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعهد حرفه‌ای معلمان می‌باشند. سایر متغیرهای رهبری، خوش‌بینی تحصیلی معلمان را پیش‌بینی نمی‌کنند.

ج) رگرسیون چندگانه: بررسی رابطه مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل با تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی

جدول ۳. روابط مستقیم و غیر مستقیم متغیرها مستقل با تعهد و رضایت

رضایت شغلی			تعهد حرفه‌ای			
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	-	-۰,۱۰۶	-۰,۴۰۶	۰,۳۰۰	اهداف، چشم‌اندازها و مأموریت‌ها
۰,۸۱	۰,۳۱	۰,۵۰۱	۰,۶۵۴	۰,۲۴۹	۰,۴۰۵	تجارب رهبری
۰,۹۸۱	۰,۵۹۵	۰,۳۸۶	۰,۵۳	۰,۱۲۶	۰,۴۰۴	فرهنگ مدرسه
۰,۳۳	۰,۳۳	-	۰,۴۴۸	۰,۱۸	۰,۲۶۸	مسئولیت مشترک
۰,۷۹۲	۰,۷۹۲	-	۰,۳۰۲	-	۰,۳۰۲	سن
۰,۷۷۲	۰,۸۸۲	-۰,۱۷	۰,۰۲	-۰,۲۸۲	۰,۳۹۲	سطح تحصیلات
۰,۱۵۱	۰,۲۹	-۰,۱۳۹	-۰,۰۰۵	-	-۰,۲۰	سابقه کار
۰,۴۹	-	۰,۴۹	-	-	-	تعهد حرفه‌ای
-	-	-	۰,۱۴۴	-	۰,۱۴۴	رضایت شغلی
۰,۳۳	-	۰,۳۳	۰,۴۸	-	۰,۴۸	خوش‌بینی تحصیلی
۰,۳۳	-	-	۰,۶۶			R^2
16.9 (df=8)						X^2 (df)
CFI=0.97, TLI=0.934, SRMR=0.011, RMSEA=0.22						شاخص‌های برازش

در جدول ۳، مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در میان مولفه‌های رهبری توزیع‌شده، دو بعد چشم‌انداز و مسئولیت مشترک با خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیم ندارند. هم‌چنین هیچ‌کدام از متغیرهای دموگرافیک با خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیم معناداری ندارند. در میان متغیرهای دموگرافیک، متغیر سن با رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان رابطه معناداری ندارد. بنابراین، براساس یافته‌های جدول ۳، الگوی نهایی پژوهش به شرح زیر است.



الگوی ۲. الگوی نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که پژوهش در مورد رهبری توزیع‌شده و ارتباط آن با تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی با نقش میانجیگر متغیر خوش‌بینی تحصیلی نادر است. برای پر کردن شکاف و خلأ موجود، در این پژوهش ما دیدگاه‌های معلمان مدارس ابتدایی کرج (تعداد ۱۶۰) را در مورد رهبری توزیع‌شده و ارتباط آن با تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلیشان مورد سنجش قرار دادیم. در این راستا علاوه بر رگرسیون چندگانه از تحلیل مسیر نیز استفاده نمودیم. نتایج پژوهش نشان داد که معلمان مدرسه مهم‌ترین عامل برای بررسی ابعاد ۵ گانه رهبری توزیع‌شده

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

هستند. نتایج حاصل از آمار توصیفی نشان داد که جو کنونی مدارس ابتدایی و سازوکارهای اجرایی برای کاربست 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 مناسب سازی فرهنگ مدرسه می‌تواند به‌عنوان 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 مشارکت جویانه همراه با مشارکت فعالانه معلمان (به‌عنوان معلمان رهبر) در فعالیت‌های تصمیم‌گیری مدرسه است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان از سطوح بالای تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های آلترومن (۲۰۰۷) و نونیا^۱ (۲۰۰۶) همراستاست.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر نشان داد متغیرهای مستقل تعهد حرفه‌ای معلمان را به‌خوبی پیش‌بینی می‌نمایند. همچنین در این پژوهش رابطه ضعیفی بین متغیرهای مستقل و رضایت شغلی یافت شد. این یافته با یافته‌های دینهام و اسکات (۲۰۰۰) و اندرنبرگ و هابرمن، (۱۹۹۹) همراستاست. بر این اساس می‌توان استدلال نمود که متغیرهای مربوط به رهبری در مدرسه به‌طور 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 که مولفه‌های تجربه رهبری و فرهنگ مناسب مدرسه، مهم‌ترین متغیرهای تاثیرگذار بر تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان هستند. همچنین متغیرهای مستقل دارای رابطه مستقیم قوی با تعهد حرفه‌ای و رابطه قوی غیرمستقیمی با رضایت شغلی (که توسط خوش‌بینی تحصیلی و تعهد حرفه‌ای تعدیل می‌شود) دارند.

با توجه به مطالب بالا، رابطه بین ادراک معلمان از رهبری توزیع شده و تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلیشان با میانجیگری خوش‌بینی تحصیلی معلمان تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است.

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 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 کارپوان (۱۹۹۰)؛ نونیا (۲۰۰۶)؛ سین و بیلینگسلی (۱۹۹۸) همراستا است.

نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل به طور معناداری تعهد سازمانی معلمان را تبیین می‌نماید (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 که متغیرهای مربوط به رهبری مدرسه به طور مستقیم با درجه-ای 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؛ واندربگ و هابرم، ۱۹۹۹ همراستا است. سایر نتایج نشان می‌دهد که در میان متغیرهای رهبری، به طور مشترک متغیر تجربه رهبری بیشترین رابطه را با دو متغیر تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی معلمان دارد. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که 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 نمود که هرچند رابطه بین رهبری توزیع‌شده، تعهد سازمانی و رضایت شغلی در ادبیات پیشین معنادار گزارش شده است اما نقش میانجیگر خوش-بینی تحصیلی میان این دو دسته متغیرها بدیع بوده و هدف این پژوهش نیز بررسی نقش میانجیگر خوش‌بینی تحصیلی در تاثیرگذاری رهبری توزیع‌شده بر تعهد حرفه‌ای و رضایت شغلی است. بر این اساس می‌توان گفت که رهبری توزیع‌شده دارای رابطه مستقیم و معناداری با خوش‌بینی تحصیلی است. همچنین رهبری توزیع‌شده از طریق خوش‌بینی تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معناداری بر دو متغیر تعهد و رضایت شغلی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تاثیر مستقیم رهبری توزیع‌شده بر تعهد سازمانی به واسطه خوش‌بینی تحصیلی بیشتر از تاثیر غیرمستقیم رهبری توزیع‌شده بر رضایت شغلی است. از میان مولفه‌های خوش‌بینی تحصیلی، مولفه خوش‌بینی تحصیلی جمعی بیشترین تاثیر را بر تعهد سازمانی افراد دارد. همچنین اعتماد کادر آموزشی به دانش‌آموزان نیز دارای رابطه معناداری با تعهد حرفه‌ای است. در مورد رابطه خوش‌بینی تحصیلی با رضایت شغلی می‌توان گفت که تاکید تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی جمعی به ترتیب بیشترین تاثیر را بر رضایت شغلی دارند. بر این اساس مولفه خوش‌بینی

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

تحصیلی جمعی به‌طور مشترک هم بر رضایت و هم بر تعهد حرفه‌ای معلمان تأثیر معناداری دارد. یافته‌های آمار توصیفی نیز مؤید این امر است. میانگین‌های مربوط به مولفه‌های خوش‌بینی تحصیلی نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی جمعی با میانگین ۴/۲۷ و تأکید تحصیلی با میانگین ۴/۰۳ بیشترین مقادیر را به خود نسبت داده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که معلمان اذعان داشته‌اند که خوش‌بینی تحصیلی جمعی بیشترین تأثیر را در اجرای نقش‌ها و فعالیت‌های رهبری ایفا می‌نماید. هم‌راستا یا یافته‌های این پژوهش، نتایج پژوهش‌های متعددی (کاریوان، ۱۹۹۰؛ نونیا، ۲۰۰۶؛ سین و بیلینگسلی، ۱۹۹۸) بیانگر این امر هستند که وجود خوش‌بینی تحصیلی در مدرسه باعث افزایش در میزان تعهد نسبت به مدرسه و بهبود نگرش نسبت به شغل معلمی می‌شود. علاوه بر یافته‌های فوق، دیگر یافته‌های پژوهش بیانگر این امر است که تصمیم‌گیری مشارکتی به‌طور مثبت با تعهد سازمانی معلمان رابطه دارد. این یافته، با نتایج پژوهش‌های گذشته (کاشمن^۱، ۱۹۹۲) مبنی بر این‌که تصمیم‌گیری مشارکتی تعهد سازمانی معلمان با سازمان را افزایش می‌دهد، هم‌راستاست. رابطه مذکور هر چند ضعیف‌تر از رابطه تجربه رهبری و فرهنگ مدرسه با تعهد سازمانی (ضریب رگرسیون برابر با ۰/۲۶ است) است، اما این تأثیر برای رضایت شغلی (با ضریب رگرسیون ۰/۳۰) بیشتر از تعهد سازمانی (با ضریب رگرسیون ۰/۲۶) است. هم‌چنین رهبری توزیع‌شده دارای رابطه مستقیم معناداری با خوش‌بینی تحصیلی دانش-آموزان است. از میان مولفه‌های رهبری توزیع‌شده، مولفه مسئولیت مشترک و چشم‌انداز سازمانی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای خوش‌بینی تحصیلی نیستند. زیرا سطح معناداری آن‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است. همانند موارد قبلی دو مولفه تجربه رهبری (با ضریب رگرسیون ۰/۴۸۷) و فرهنگ مدرسه (با ضریب رگرسیون ۰/۲۵۶) پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای خوش‌بینی تحصیلی هستند.

براساس متغیرهای دموگرافیک مورد استفاده در این پژوهش، نتایج نشان داد که هر سه متغیر مورد مطالعه دارای رابطه معناداری با تعهد حرفه‌ای معلمان می‌باشند. اما این رابطه برای متغیر سابقه کار منفی و معکوس (با ضریب رگرسیون ۰/۲-) است. متغیر سن دارای بیشترین تأثیر بر تعهد حرفه‌ای (با ضریب رگرسیون ۰/۳۰) است. هم‌چنین مشخص شد که متغیر سن دارای رابطه غیرمعناداری با رضایت شغلی معلمان است و بنابراین پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رضایت شغلی معلمان است. متغیر سابقه کار و سطح تحصیلات به‌طور معکوس با رضایت شغلی معلمان رابطه معنادار دارند. بیشترین تأثیر بر رضایت شغلی را متغیر سطح تحصیلات (با ضریب

رگرسون ۱۷/۰-) دارد. در مورد خوش‌بینی تحصیلی نیز نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از متغیرهای دموگرافیک پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای خوش‌بینی تحصیلی 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 به‌طور اساسی و معناداری رضایت شغلی را دقیق‌تر پیش‌بینی می‌نماید. این یافته منطبق بر نتایج پژوهش‌های متیو (۱۹۹۱)، کالور^۱ (۱۹۹۰)، واندربرگ و لانس^۲ (۱۹۹۲)، و هولپیا، دواس و روسل (۲۰۰۹) است. از آن جایی که پیش‌بینی و پسا‌بینی میان دو متغیر رضایت و تعهد سازمانی به‌طور واضح مشخص نیست. بر این اساس می‌توان روابط میان رضایت و تعهد سازمانی را دوسویه تلقی نمود، زیرا سنجش تاثیر آن‌ها به‌صورت مجزا امری پیچیده و دشوار است.

مطالعه حاضر نظریه رهبری توزیع‌شده گروون (۲۰۰۵) و اسپیلان (۲۰۰۶) که جنبه رهبری افزوده شده به‌عنوان مهم‌ترین مشخصه آن است را اقتباس نموده‌ایم. البته تنها افزوده شدن رهبران ملاک نیست، بلکه تجربه عمل رهبری نیز ویژگی مهم رهبری توزیع‌شده است که اسپیلان (۲۰۰۶) آن را امری فراتر از عمل فردی افراد می‌داند. این مطالعه نشان داد که رهبری توزیع‌شده دارای اثر مستقیم بر تعهد حرفه‌ای و رضایت است و میزان تبیین‌شوندگی تعهد حرفه‌ای بیشتر از رضایت شغلی است. همچنین خوش‌بینی تحصیلی نیز متاثر از سبک رهبر توزیع‌شده است و میزان تبیین آن کمتر از رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای معلمان است. همچنین میزان تبیین‌شوندگی تعهد سازمانی توسط متغیرهای دموگرافیک بیشتر از رضایت شغلی و خوش‌بینی تحصیلی است.

با در نظر داشتن یافته‌های پژوهش حاضر، این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها از تیررس محدودیت‌های پژوهش به‌دور نبوده و با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. مهم‌ترین محدودیت شکاف دانشی و بینشی در خصوص رابطه رهبری توزیع‌شده با خوش‌بینی تحصیلی و تاثیر آن بر دو متغیر تعهد و رضایت است. به‌علاوه، قلمرو مکانی پژوهش به مدارس ابتدایی شهرستان کرج محدود بوده و 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 و لازم است در پژوهش‌های آینده متغیرهای مرتبط با تعهد سازمانی و رضایت شغلی از جمله؛ توسعه حرفه‌ای کارکنان، ثبات سازمانی، کارآمدی معلمان، رفتار شهروندی سازمانی و ... مورد توجه و مطالعه قرار گیرند. می‌توان کمی بودن نوع پژوهش را

1. Caloor

2. Wanderberg & Lunss

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

محدودیت دیگر پژوهش دانست و نیاز است برای مطالعه دقیق تر سبک رهبری مدارس از مطالعه کیفی همراه با مصاحبه و مشاهده مشارکتی استفاده شود.

علی‌رغم محدودیت‌های ذکر 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، رهبری توزیع شده را براساس نظریه و الگوی گروون (۲۰۰۵) و اسپیلان (۲۰۰۶) تعریف شده است و برای آن ۴ خرده‌مقیاس که ذکر آن‌ها رفت، سنجیده شده‌اند. دوم این‌که، در این پژوهش از ابزارهای سنجش روا و پایا جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد که توسط آن می‌توان تاحدودی خلأ موجود در ادبیات پژوهش را برطرف نمود. سومین نقطه قوت این پژوهش بدیع و نو بودن متغیر رهبری توزیع شده و بررسی رابطه آن با متغیرهای مهم تعهد، رضایت و خوش‌بینی تحصیلی معلمان است که هرکدام به نوبه خود متضمن اثربخشی مدارس هستند.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی برای مدیران مدرسه، دست‌اندرکاران و مسئولان امر آموزش به شرح زیر توصیه می‌شود.

مدیران مدارس بایستی در مورد این‌که به چه صورت رهبری توزیع شده 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 توزیع شده و شیوه مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به اداره مدرسه و کاربرد موثرتر الگوی رهبری توزیع شده، آموزش‌هایی داده شود.

مدیران مدارس باید نقش حساس و تعیین‌کننده خود در هدایت مدارس به صورت کارآ و ایجاد اثربخشی در مدارس آگاه باشند و بر این عقیده استوار باشند که نقش آن‌ها کمتر از نقش معلمان در اثربخشی و ایجاد فرصت‌های رشد و بهسازی مدارس نیست و در این راه باید به مساعی خویش مثمرتر واقع شوند.

مدیران باید بر این امر واقف باشند که کوچک‌ترین فعالیت و اقدام آن‌ها در مدرسه آثار منفی به‌دنبال خواهد داشت، بنابراین همواره باید اهتمام به صحت آن داشته باشند. نقش مدیر همواره در معرض قضاوت تمام ذی‌نفعان درونی مدرسه و به‌طور خاص معلمان است و آن‌ها بیش از هر چیز، از نوع رهبری او متأثرند.

مدیران مدارس بایستی موانع رویاروی کاربست رهبری توزیع شده را شناسایی کرده و با به حداقل رساندن آن‌ها، اصول رهبری توزیع شده را با توجه به فرهنگ حاکم بر مدارس به کار بگیرند. در این راه بایستی برنامه‌های کاری و زمانی مدارس تغییر یابند به نحوی که مدیران تنها مشارکت‌کننده در فعالیت‌های اداره مدرسه و معلمان تنها فرد مشارکت‌کننده در فعالیت‌های

کلاسی نباشند. هم‌چنین باید منابع از طریق رهبری توزیع شده 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.

معلمان تازه کار بایستی بیشتر از سایر افراد در الگوی توزیع شده مشارکت کنند. مشارکت معلمان در اجرای الگوی رهبری توزیع شده مستلزم یادآوری این امر است که تجربه تنها معیار برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی و اثربخشی مدارس نیست، بلکه معیار اصلی تخصص و دانش در مورد شیوه هدایت امور مدرسه است. بنابراین مدیران باید معلمان تازه‌کار را به پذیرش مسئولیت‌های بیشتر تشویق نماید.

برای اجرای اصول رهبری توزیع شده در مدارس، ساختار، شبکه روابط، فرآیندها، فرهنگ و جو مدرسه، ادراکات و نگرش‌ها، عقاید و عملکرد معلمان باید تغییر یابند. شروع و آغازگر اصلی این تغییرات مدیر مدرسه بوده و مدیر باید در نقش یک تسهیل‌گر و حامی معلمان و دانش‌آموزان ظاهر شود. بنابراین مدیران مدارس باید ضمن توجه به برنامه‌ریزی استراتژیک در مدرسه و تحلیل نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدات رویاروی اجرای یک برنامه جدید، برای آماده‌سازی معلمان، دانش‌آموزان و سایر همکاران، دوره‌های آموزشی مبتنی بر آموزش اصول رهبری توزیع شده و شیوه‌های اجرای نقش‌های رهبری را در دستور کار خود قرار دهد.

آنچه مشهود است، اجرای اصول رهبری توزیع شده و پیاده‌سازی الگوی آن، مستلزم برخورداری معلمان، مدیران و سایر کارکنان از دانش، مهارت و توانایی‌های بروز است. امر تسهیل‌کننده این شرایط، توجه مدیران به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و تاکید بر نیازهای حرفه‌ای و شغلی ایشان بوده و در این راستا مدیران باید به‌طور مستمر فرصت‌های یادگیری موثر را برای معلمان فراهم آورند. ایجاد فرصت‌های یادگیری مستلزم آگاهی از سطوح برخورداری متفاوت معلمان از مهارت، دانش و توانایی‌هاست. بنابراین مدیران باید در راستای پیاده‌سازی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، تفاوت‌های فردی (دانشی، مهارتی، بینشی) معلمان را مدنظر داشته باشد.

کیفیت بخشی مدرسه، مستلزم تنظیم اهدافی مشخص است که باید در راستای اهداف وزارت آموزش و پرورش باشد از آنجائی که اهداف وزارت آموزش و پرورش بسیار کلی بوده و مدیران باید برحسب دوره تحصیلی و با نگاه به اهداف کلی، اهداف اختصاصی و تفصیلی و قابل دستیابی را تدوین کنند. بر این اساس برای تدوین اهداف عملیاتی، تحلیل نقاط قوت، ضعف، فرصت‌های و تهدیدات و هم‌چنین جلب مشارکت تمامی ذی‌نفعان به‌ویژه معلمان برای

تأثیر رهبری توزیع شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی کرج

عملیاتی کردن این اهداف، مهم می‌باشد. و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش باید به این مهم توجه نمایند.

برای به‌کارگیری اقدامات و تجارب آموزشی به‌طور اثربخش و کارآمد، مدارس نیازمند به-کارگیری شبکه اجتماعی از داده‌ها و اطلاعات می‌باشد تا از این طریق، آگاهی و شناخت ذینفعان مدرسه در خصوص ساختارهای جریان اطلاعات و شیوه‌های همکاری در این شبکه ارتباطی، را ارتقاء بخشد. ترسیم نقشه‌های اطلاعاتی و شبکه ارتباطی، بهترین راه انتقال دانش در سراسر اجتماع یادگیرنده و بهترین شیوه برای تشخیص نقاط ضعف شبکه‌های ارتباطی است. از آن-جائی‌که ایجاد ساختارهای همکارانه و تحلیل روابط موجود برای به‌کارگیری اثربخش رهبری توزیع‌شده، حیاتی هستند، بنابراین استفاده از تجارب و اقدامات آموزشی در قالب نقشه و شبکه-های ارتباطی می‌تواند ابزاری برای تلاش همکارانه و بینش‌مند معلمان و مدیران مدرسه فراهم آورد و به تبع آن پیوندهایی میان معلمان ایجاد شده که قابلیت‌های کل مدرسه را برای همکاری و اجرای اقدامات رهبری توزیع‌شده فراهم می‌آورد.

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.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A (2009). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. Working Paper, Ohio State University.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (20۰۹). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- 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*. Volume 49, pp 1-11.
- Boardman, M. (2001). The value of shared leadership: Tasmanian teachers' and leaders' differing views. *International Studies in Educational Administration*, 29, 2-10.
- Boardman, M. (2001). The value of shared leadership: Tasmanian teachers' and leaders' differing views. *International Studies in Educational Administration*, 29, 2-10.
- 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

- Caprara, G., V. Barbaranelli, C. Steca, P., Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (2006) 473-490
- Chan, Wai-Yen (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification with School. *American Educational Research Journal*. Vol. 45, No. 3, pp. 597-630
- Chrispeels, J., & Yep, M. (2004, April). Principals and teachers reflect on sharing leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395.
- Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- 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.
- Eliophotou Menon (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership *Department of Education, University of Cyprus*, E-mail: melmen@ucy.ac.cy
- Elmore, Richard 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.
- Gordon, Z. (2005). The effect of distributed leadership on student achievement (Doctoral Dissertation, Central Connecticut State University, 2005).
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership *ducational Management and Administration*, 28(3), 317-337
- Harris, A. (2003) Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility?, *School Leadership & Management*, 23, 3, 313-324.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31, 437-448.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. Berkshire, UK: Open University Press.
- 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. (۲۰۰۸). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational Psychological Measurement*, December 200۸, 69, 6, 1013-1034
- 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.
- Lashway, L. (2003). *Distributed leadership*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Liontos, L. B., & Lashway, L. (1997). Shared decision-making. In S.C. Smith & P.K. Piele (Eds.), *School leadership: Handbook for excellence* (pp. 226–250). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293–1349). Chicago: Rand McNally.
- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study*. (Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, 2004). Dissertation Abstracts International, AAT3159315.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2004). *Educational Administration: Concepts and practices* (4th ed.). Belmont, California: Thomson Wadsworth.
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25, 349–366.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 69–101.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 69–101.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MO: University of Missouri.
- Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Neuman, M. and Simmons, W. (2000), "Leadership for student learning", *Phi Delta Kappan*, 9– 13.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Myers, V., & Watson, T. (2004, April). Teacher teams and distributed leadership: A study of group creativity and collaboration. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA
- 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, Simon, H.A. (1976). *Administrative behavior. A study of decision making processes in administrative organizations* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psy chological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., & Sherer, J. Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. Paper presented at the American Education Association. San Diego,
- Storey, J. (2004), "Changing theories of leadership and leadership development", *Educational management and administrator*, 11-38
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46, 214-228.
- 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.
- Wech, B. A., Mossholder, K.W., Steel, R.P., & Bennett, N. (1998). Does work group cohesiveness affect individuals' performance and organizational commitment? A cross level examination. *Small Group Research*, 29, 472-494.