

Research Paper



Modeling the effect of educational leadership on teachers' self-leadership with the mediation of professional development

Ali khaleghkhah¹, Afshin Abedinia^{2*}, Shahla Janahmadi³

1. Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. Ph.D. of Educational Administration, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

3. Ph.D. student in Educational Administration, Faculty of Educational Sciences, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

**Article Info:**

Received: 2022/09/13

Accepted: 2023/06/10

PP: 152-170

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/AEL.2023.11517.1159

Keywords:

Professional development,
Teachers' Self-Leadership,
Educational leadership,
School managers

Abstract

Background and Objective: This research was conducted with the purpose of modeling the effect of educational leadership through professional development on teachers' self-leadership in a quantitative way.

research methodology: The research method is descriptive correlation type based on structural equation model and its statistical population was formed by all the teachers of public and non-governmental girls' and boys' primary schools in Talash city, numbering 763 people, based on Morgan's table, a sample of 257 people A stratified random selection was made. In order to collect data, three standard questionnaires were used, educational leadership by Hallinger & Wang (2015), professional development by Godali (2016) and self-leadership by Houghton & Neck (2002), whose reliability using Cronbach's alpha method was 0.85 and 87. 0 and 0.91 were calculated and the validity of the questionnaires was determined through confirmatory factor analysis. Analysis of research data was done using structural equation modeling method and Spss and Lisrel software.

Findings: The findings showed that the assumed causal model has a good fit and can be generalized to the research community. The direct effect of educational leadership on teachers' self-leadership (0.58) and on professional development (0.93) is positive and significant. Also, the direct effect of professional development on teachers' self-leadership strategies (0.53) is positive and significant. The indirect effect of educational leadership with the mediation of professional development on teachers' self-leadership (0.49) is positive and significant.

Conclusion: Therefore, it can be concluded that educational leadership, along with the mediator role of professional development, has an effective role in teachers' self-leadership. Therefore, administrators can lead teachers to self-leadership by using appropriate educational leadership and professional development.

Citation: Khaleghkhah, A. , Abedinia, A. and Janahmadi, Sh. (2025). Modeling the effect of educational leadership on teachers' self-leadership with the mediation of professional development. *Journal of Applied Educational Leadership*,6(3), 152-170. Persian [<https://doi.org/10.22098/ael.2023.11517.1159>]

***Corresponding author:** Afshin Abedinia

Address: Ph.D. of Educational Administration, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tell: 09117635965

Email: afshen.abedi@gmail.com

Extended Abstract

Introduction:

According to educational thinkers, teachers are the largest and most important influential factor in the education process, forming the foundation of a successful education system (Khanifaret al, 2021). Today's teachers, more than any other era, need to grow in their individual areas and personal maturity so that they can overcome the challenges of the environment by focusing on their internal abilities (Hassanzadeh & Mohammadi, 2019). One tool that can be very helpful in this regard is the development of teacher self-leadership. Research results show that there is a positive relationship between teacher self-leadership and job performance in school (Omenyi & Emengini, 2022) and a variety of individual and organizational outcomes (Abid et al, 2021). Self-leadership is a set of individual behaviors or strategies that employees apply to themselves to control their own behaviors (Cheong et al, 2019). Self-leadership includes three strategies: behavior-based strategy, natural reward strategy, and constructive thinking strategy (Neck et al, 2019; Houghton & Neck, 2006). Behavior-based strategy enhances self-awareness and facilitates behavioral management of the individual through methods such as self-goal setting, self-reward, self-punishment, self-monitoring, and self-control. Natural reward strategy: refers to positive experiences related to the process of doing the work and achieving its result. The natural reward strategy emphasizes the more pleasurable aspects of an activity, such that successfully completing a task can be considered a reward in itself and increase the individual's intrinsic motivation, self-determination, and sense of competence. Constructive thinking strategies create positive thinking patterns and replace destructive and negative self-talk with optimistic self-talk. This strategy can change thinking patterns and have a positive effect on expected outcomes and includes evaluating beliefs and assumptions, self-talk, and visualizing successful performance (Houghton & Neck, 2006). One of the factors affecting teachers' self-leadership is the educational leadership of school principals. Research has shown that the leadership style of principals is the most important factor in the growth and development of teachers (Navid Adham & Shafizade, 2020). Another factor that affects teachers' self-leadership is teachers' professional development. To enhance teachers' professional growth, school administrators must shape the learning environment in a supportive manner that leads to the development of teachers' self-leadership (Pashiardis, 2014).

As mentioned, teacher self-leadership is related to factors such as educational leadership and professional development; however, no research has examined the relationship between these variables and their interaction in educational organizations, especially in schools. Therefore, the purpose of this study is to present a model to investigate the effect of educational leadership through professional development on the self-leadership of elementary school teachers in Talesh city. The researcher seeks to investigate and answer the question: Can educational leadership through professional development predict teachers' self-leadership? Does the theoretical model presented fit with real data?

Methodology:

This research was conducted in a quantitative manner and as a descriptive-correlational study based on structural equation modeling, which is applied in terms of purpose. The statistical population of the research consists of all teachers of girls' and boys' schools, both public and private, in the primary education course of Talesh city in the academic year 1400-401, totaling 763 people (397 women, 366 men). The sample size was determined using Morgan's table using stratified random sampling method of 257 people (133 women and 124 men). The data collection tool includes three standard questionnaires as follows, whose questions are evaluated on a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). To assess the educational leadership construct, the Hallinger & Wang (2015) Educational Leadership Questionnaire was used, which consists of 22 items and has three subscales. Gudali's (2016) Professional Development Questionnaire was used to measure professional development. This questionnaire has 19 items and 4 components. To measure teachers' self-leadership, the Houghton & Neck (2002) Self-Leadership Questionnaire was used. This questionnaire consists of 35 questions and consists of three dimensions. Research data analysis was performed using descriptive indicators, correlation matrix, and structural equation modeling method using SPSS 22 and LISREL 8.8 statistical software.

Results:

The research findings showed that the direct effect of educational leadership on teachers' self-leadership is positive and significant with a path coefficient of (0.58) and a t-statistic of (2.57) at a 95% confidence level; that is, educational leadership directly increases or decreases teachers' self-leadership. The direct effect of educational leadership on teachers' professional development is positive and significant with a path coefficient of (0.93) and a t-statistic of (14.50) at a 99% confidence level; in other words, educational leadership has a direct effect on teachers' professional development. Educational leadership explains 45% of the variance in

teachers' professional development. The direct effect of professional development on teachers' self-leadership is positive and significant with a path coefficient of (0.53) and a t-statistic of (2.38) at a confidence level of 95; this means that professional development has a direct effect on teachers' self-leadership. The indirect effect of educational leadership on teachers' self-leadership through the mediation of professional development is positive and significant with a path coefficient of ($0.53 \times 0.93 = 0.49$) and a t-statistic of (2.34) at a 95% confidence level. By calculating the Sobel test online on the Sobel website, the z value = 2.34 and the p-value = 0.00 were obtained, which is higher than 1.96, so the indirect effect is significant at the 0.95 level and the professional development variable plays a mediating role. The total effect of educational leadership on teachers' self-leadership is obtained by the sum of the direct and indirect path coefficients ($0.58 + 0.49 = 1.07$). Which is positive and significant at the 95% confidence level. In general, according to the output obtained from the LISREL analysis, the set of educational leadership and professional development variables explain 87% of the variance in teachers' self-leadership.

Discussion and conclusion

Teacher self-leadership is a very important and vital issue in today's dynamic educational environments. The results of the study showed that educational leadership also directly affected teachers' self-leadership, which is consistent with the results of Mayhew's (2008) research that there is a positive and significant relationship between the leadership style of school principals and teachers' self-leadership readiness; and Marshall et al (2012) that the behavior of leaders in the school environment affects teachers' self-leadership. Therefore, school administrators should guide teachers towards self-leadership strategies by employing favorable and participatory leadership styles, delegating authority, and increasing self-confidence. Educational leadership also indirectly (through professional development) affected teachers' self-leadership. The results of this section are also consistent with the results of Yasini et al (2013) who state that leadership indirectly affects teachers' job performance through its influence on mediating variables. Ross (2013) states that effective leadership programs can be beneficial in increasing the productivity and knowledge of employees for self-improvement; Maleki et al (2016) states that leadership in schools can be distributed among teachers, which can lead to the creation of a professional learning community and greater collaboration in the school; Therefore, professional development acts as a mediating variable. In addition to implementing the desired educational leadership style in the school, administrators should also consider the professional development of teachers. If teachers have professionalism, they will better apply self-leadership strategies.

The total effect of educational leadership on teachers' self-leadership from the sum of two direct and indirect paths showed that educational leadership has an effect on teachers' self-leadership. In total, the sum of educational leadership and professional development variables explained 87% of the variance in teachers' self-leadership, which indicates the high importance of these two variables in explaining the self-leadership construct. This should be the focus of educational and training managers and leaders; therefore, educational leaders are able to transform teachers into self-directed teachers through professional development programs, which will improve teacher performance and student progress.

Reference:

- Abid, G., Arya, B., Arshad, A., Ahmed, S., & Farooqi, S. (2021). Positive personality traits and self-leadership in sustainable organizations: Mediating influence of thriving and moderating role of proactive personality. *Sustainable Production and Consumption*, 25, 299-311. [<https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.09.005>]
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58. [<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.08.005>]
- Godali, H. (2016). *Investigating the relationship between research course and professional development of primary school teachers in Kashan*. Master Thesis, Kashan University. [Persian]
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.

- Hassanzadeh, A., Mohammadi, M. (2019). The study of the status of teacher's self-leadership behaviors in schools of Tehran. *Journal of School Administration*, 7(1), 275-297. [Persian] [<https://doi.org/10.34785/J010.1398.207>]
- Houghton, J.D. Neck, C.P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8): 672-691. [<https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940210450484>]
- Houghton, J.D. Neck, C.P. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295. [<https://doi.org/10.1108/02683940610663097>]
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Saadat, S., Naderi Beni, N., Sayfi, A. (2021). Model the Competencies and Abilities of Middle Education Managers: a Mixed Research. *Educational and Scholastic studies*, 10(1), 163-193. [Persian]
- Maleki, H., Salmani, B., Abbaspour, A., Hakimzadeh, R., Amir Teimouri, M. (2016). Teacher Leadership in the Implementation of the Curriculum: Challenges and Opportunities. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 53-81. [Persian] [<https://doi.org/10.22054/qric.2016.7069>]
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S., & Soutar, G. (2012). The Influence Personality and Leader Behaviours have on Teacher Self-leadership in Vocational Colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723. [<https://doi.org/10.1177/1741143212456910>]
- Mayhew, J. A. (2008). *Adult learners' perceptions of their employers' leadership behaviors and their own readiness for self-directed learning*. Indiana Wesleyan University.
- Navid Adham, M., Shafi'zāde, H. (2020). The relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran. *Educational Innovations*, 19(2), 35-56. [Persian] [<https://doi.org/10.22034/jei.2020.112754>]
- Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Sage Publications
- Omenyi, A. S. , & Emengini, B. (2022). Teachers' Perceived Organizational justice as a correlate of their job performance in Secondary schools in Southeast, Nigeria. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 4(1), 83-92.
- Pashiardis, P. (2014). The Conceptualization and Development of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework. In *Modeling School Leadership across Europe*. Springer, Dordrecht. 13-46
- Ross, S. (2014). A conceptual model for understanding the process of self-leadership development and action-steps to promote personal leadership development. *The Journal of Management Development*, 33(4), 299-323. [<https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMD-11-2012-0147>]
- Yasini, A., Abbasian, A., Yasini, T. (2013). The Effect of Principals' Distributed Leadership Style on Teacher job Performance: Introducing a Model. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 4(13), 33-50. [Persian]



مقاله پژوهشی

مدل سازی تأثیر رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان با میانجی گری توسعه‌ی حرفه‌ای

علی خالق خواه^۱، افشین عابدی نیا^{۲*}، شهلا جان احمدی^۳

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

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

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۰

شماره صفحات: ۱۷۰-۱۵۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI: 10.22098/AEL.2023.11517.1159

واژه‌های کلیدی:

توسعه‌ی حرفه‌ای، خودرهبری معلمان، رهبری آموزشی، مدیران مدارس

چکیده

مقدمه و هدف: این پژوهش با هدف مدل سازی تأثیر رهبری آموزشی از طریق توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان به شیوه‌ی کمی انجام شده است.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری می باشد و جامعه‌ی آماری آن را کلیه‌ی معلمان مدارس دخترانه و پسرانه دولتی و غیردولتی دوره‌ی ابتدایی شهر تالش به تعداد ۷۶۳ نفر تشکیل دادند که بر مبنای جدول مورگان، نمونه‌ای به حجم ۲۵۷ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد، رهبری آموزشی Hallinger & Wang (2015)، توسعه‌ی حرفه‌ای Godali (2016) و خودرهبری Houghton & Neck (2002) استفاده گردید که پایایی آن‌ها با استفاده از روش الفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۹۱ محاسبه گردید و روایی پرسشنامه‌ها از طریق تحلیل عاملی تاییدی تعیین گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از روش مدل سازی معادلات ساختاری و نرم افزارهای Spss و Lisrel انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که مدل علی مفروض از برازش مناسبی برخوردار و قابل تعمیم به جامعه‌ی پژوهش است. اثر مستقیم رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان (۰/۵۸) و بر توسعه حرفه‌ای (۰/۹۳) مثبت و معنادار است؛ همچنین اثر مستقیم توسعه‌ی حرفه‌ای بر راهبردهای خودرهبری معلمان (۰/۵۳) مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم رهبری آموزشی با میانجی گری توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان (۰/۴۹) مثبت و معنادار است.

بحث و نتیجه گیری: بنابراین می توان نتیجه گرفت که رهبری آموزشی به همراه نقش میانجی توسعه حرفه‌ای، دارای نقش مؤثری در خودرهبری معلمان است؛ لذا مدیران می توانند با استفاده از رهبری آموزشی مناسب و توسعه‌ی حرفه‌ای، معلمان را به سمت خودرهبری سوق دهند.

استناد: خالق خواه، علی؛ عابدی نیا، افشین و جان احمدی، شهلا. (۱۴۰۴). مدل سازی تأثیر رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان با میانجی گری توسعه حرفه‌ای. فصلنامه علمی- پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، ۶(۳)، ۱۷۰-۱۵۲.

*نویسنده مسئول: افشین عابدی نیا

نشانی: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

تلفن: ۰۹۱۱۷۶۳۵۹۶۵

پست الکترونیکی: afshen.abedi@gmail.com

در عصر جدید، سرعت فزاینده تحولات علمی و فناوری، نظام آموزش و پرورش را با چالش‌های متعددی مواجه ساخته است. آموزش و پرورش جهت رویارویی با این چالش‌ها، باید سرمایه‌های اصلی و ارزشمند خود، یعنی معلمان را آماده نماید زیرا هر گونه تحول و بهبود در نتایج آموزش و پرورش به کیفیت معلمان بستگی دارد (Alijan nodehpashangi et al, 2018). به نظر متفکران مسائل تربیتی، معلمان بزرگترین و مهمترین عامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت هستند که شالوده و اساس یک سیستم آموزشی موفق را تشکیل می‌دهند (Khanifaret al, 2021). معلمان امروزی بیش از هر دوره دیگری، نیاز به رشد حوزه‌های فردی و بلوغ شخصی دارند تا بتوانند با تمرکز بر توانایی‌های دورنی خویش بر چالش‌های محیط فائق آیند (Hassanzadeh & Mohammadi, 2019). یکی از ابزارهای که می‌تواند در این زمینه بسیار کمک‌کننده باشد، توسعه خودرهبری معلمان است.

خودرهبری به عنوان سبک جدید رهبری می‌تواند پاسخگوی چالش‌هایی باشد که سازمان‌های آموزشی قرن بیست‌ویکم با آن مواجه‌اند (Mosavi et al, 2020). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه‌ی مثبتی بین خودرهبری معلمان و عملکرد شغلی در مدرسه (Omenyi & Emengini, 2022) و انواع نتایج فردی و سازمانی (Abid et al, 2021) وجود دارد. نظریه‌ی خودرهبری بر پایه و اساس نظریه‌ی یادگیری اجتماعی و نظریه‌ی شناخت اجتماعی Bandura (1977) شکل گرفته است که توضیح می‌دهد افراد چگونه می‌توانند شناخت، انگیزه و رفتار خود را تحت تأثیر قرار دهند. خودرهبری به معنای یافتن راهکارها و راهبردهایی است که با استفاده از آن افراد می‌توانند با ایجاد انگیزه در خود به عملکرد بهتر و احساس رضایت بیشتر در حوزه کاری خود دست یابند. با کمک این راهکارها، افراد می‌توانند ادراکات، تمایلات و رفتارهای خود را در مسیر صحیح و بهبوددهنده‌ای قرار دهند و برای یافتن انگیزه، کمتر به عوامل بیرونی متکی باشند (Hassanzadeh & Mohammadi, 2019). خودرهبری یک مجموعه‌ای از رفتارها یا استراتژی‌های فردی است که کارکنان برای کنترل رفتارهای خود بر خود اعمال می‌کنند (Cheong et al, 2019). خودرهبری یک دیدگاه تأثیرگذاری بر خود است که به فرد توانایی مدیریت، رهبری، کنترل رفتارهای شخصی برای دستیابی به اهداف مورد نظر جهت مزیت رقابتی پایدار ارائه می‌دهد (Abid et al, 2021). معلمان خودرهبر، اساساً افرادی با انگیزه، مولد و خلاق هستند و بر آنچه می‌توانند انجام دهند تا بهترین باشند، تمرکز می‌کنند (Aslani & Hozoori, 2016). خودرهبری شامل سه راهبرد؛ راهبرد رفتارمحوری، راهبرد پاداش طبیعی و راهبرد تفکر سازنده می‌باشد (Neck et al, 2019; Houghton & Neck, 2006). راهبرد رفتارمحوری؛ خودآگاهی را تقویت می‌کند و مدیریت رفتاری فرد را از طریق روش‌هایی مثل خودهدفگذاری، خودپاداش‌دهی، خودتنبیهی، خودنگری و خودفرمانی تسهیل می‌کند. راهبرد پاداش طبیعی؛ به تجربیات مثبت در ارتباط با فرآیند انجام کار و حصول نتیجه آن مربوط می‌شود. راهبرد پاداش طبیعی بر روی جنبه‌های لذت‌بخش‌تر یک فعالیت تأکید دارد به‌طوری که انجام موفقیت‌آمیز یک کار به خودی خود می‌تواند نوعی پاداش محسوب شود و انگیزش درونی، خودتیمی و احساس شایستگی فرد را افزایش دهد. راهبردهای تفکر سازنده؛ شیوه‌های تفکر مثبت را ایجاد می‌کند و خودگویی مخرب و منفی را با خودگویی خوش‌بینانه جایگزین می‌کند این راهبرد می‌تواند الگوهای تفکر را تغییر دهد و بر پیامدهای مورد انتظار اثر مثبتی بگذارد و شامل ارزیابی باورها و مفروضات، خودنجوایی و تجسم عملکرد موفق است (Houghton & Neck, 2006). معلمان با بکارگیری هر کدام از راهبردهای مذکور می‌توانند به سطح بالاتری از خودرهبری و اثربخشی دست یابند.

یکی از عوامل مؤثر بر خودرهبری معلمان، رهبری آموزشی مدیران مدارس است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک رهبری مدیران، مهمترین عامل در رشد و بالندگی معلمان هستند (Navid Adham & Shafizade, 2020)؛ همچنین رفتار رهبران در محیط مدرسه، بر خودرهبری معلمان تأثیرگذار است (Marshall et al, 2012)؛ بنابراین مدارس باید به گونه‌ای مدیریت و رهبری شوند که خودرهبری به‌عنوان یک فرهنگ و بخش طبیعی فعالیت‌های روزانه درآمده و به‌عنوان عملکرد بهینه برای همه کارکنان مدرسه مطرح باشد. این تغییر نگاه از مدیریت سنتی به خودرهبری، نیاز به رهبرانی دارد که قادرند به کارکنانشان، در تبدیل به خودرهبر شدن کمک نمایند (Norris, 2008). رهبری، توانایی اثر گذاشتن بر نگرش‌ها، توانایی‌ها و باورهای کارکنان در جهت رسیدن به مطلوبیت‌های اساسی سازمان است (Hashemi & Abbasi, 2018). به اعتقاد وایلز فعالیت رهبری شامل یاری و مدد به بهبود کار و هر عملی آموزشی است که بتواند معلم را یک قدم پیش‌تر ببرد. نقش رهبر، حمایت، تقویت، یاری و مساعدت و سرانجام همکاری کردن است (Abedinya,

(2020). راهبران آموزشی وظیفه دارند که رفتار خودرهبری را در کارکنان مدرسه پرورش دهند (Nientied & Toska, 2021). جهت تحقق این امر، راهبران آموزشی باید قدرت را بین معلمان و کارکنان مدرسه تسهیم کنند و بسیاری از اختیارات را به آنان تفویض نمایند. وقتی که رهبری از تصمیم‌گیری براساس نظرات معلمان و سایر همکاران استفاده می‌کند انگیزه، احساس ارزشمندی و استقلال معلمان افزایش می‌یابد که به بروز رفتارهای خودرهبری خواهد شد (Pirhayati et al, 2019). رهبری اثربخش یکی از مهمترین وجوه تمایز سازمان‌های موفق و ناموفق است (Pirzad et al, 2018). اگر مدیران، در اداره‌ی مدرسه سبک‌ها، اصول و روش‌های مدیریت و رهبری مناسب را بکار گیرند، سبب بهبود عملکرد آموزشی معلمان خواهند شد (Ujianto et al, 2021). مدیران با انتخاب سبک رهبری مناسب می‌توانند دیدگاه جمعی را تقویت کنند، الگوی رفتارهای مطلوب را برای توانمندسازی و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان داشته باشند و درگیری‌هایی را که ممکن است در کار پیچیده مدرسه ایجاد شود، میانجی‌گری نمایند (Esmaili et al, 2020). Yasini et al (2013) اظهار دارند که رهبری به طور غیرمستقیم و به واسطه تأثیرگذاری بر متغیرهای میانجی بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد. رهبران باید رهبری خود را به گونه‌ای مورد توجه قرار دهند که تجارب مثبت، برانگیزاننده، عواطف و هیجانات مطلوب برای معلمان ایجاد شود.

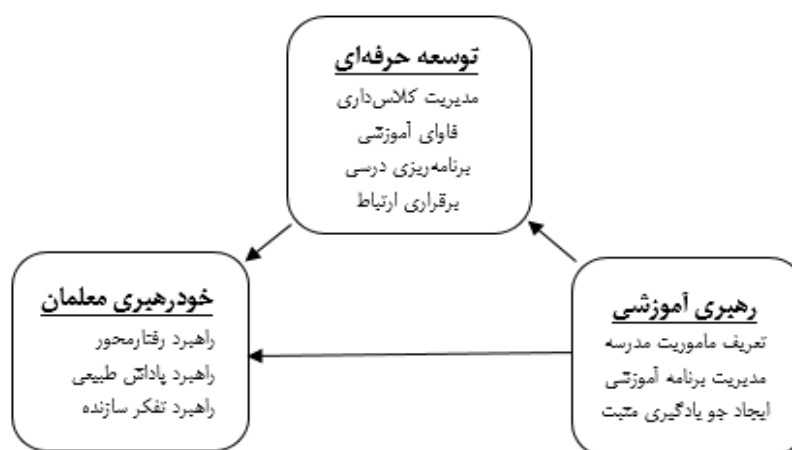
عامل دیگری که بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان است. شواهد حاصل از مطالعات al Chalikias et al (2021) و Skordoulis et al (2015) نشان از تأثیر مستقیم رهبری آموزشی مدیر مدرسه بر رشد حرفه‌ای معلمان دارد. رشد و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان یکی از مقوله‌های مهم رهبران آموزشی موفق است (Mohammadizadeh & Seif, 2021). مدیران مدارس باید برای افزایش رشد حرفه‌ای معلمان، محیط یادگیری را به گونه حمایتی شکل دهند تا منجر به توسعه‌ی خودرهبری معلمان شود (Pashiaridis, 2014). توسعه حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان است (Chang et al, 2017) و شامل یادگیری مستمر درباره‌ی چگونگی تدریس، تسلط بر موضوع و حمایت از یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (Esmaili et al, 2020). صلاحیت حرفه‌ای معلم، به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود؛ به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (Moradian & Hejazi, 2021)؛ بنابر اعتقاد Godali (2016) مولفه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان عبارتند از: مهارت در مدیریت کلاس‌داری، توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی درسی، فاوای آموزشی. براساس آکادمی ملی تحقیقات آموزشی (2016) در اصلاحات اخیر، بالا بردن توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از وظایف مهم مدیران مدارس تبدیل شده است. موفقیت بخش‌های مختلف آموزشی، به طور معنی‌داری از راه دسترسی معلمان و مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای باکیفیت، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (Jafary et al, 2017). بنابراین لازم است در راستای ارتقای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بیش از پیش برنامه‌ریزی نمود (Kordi & Nastiezaee, 2015). نتایج پژوهش al Forootani et al (2013) بیانگر این است که حمایت مدیران و سرپرستان از کارکنان و فراهم آوردن زمان، اطلاعات، همراهی، منابع و پاداش می‌تواند باعث خودرهبری و خودتوسعه‌ای کارکنان شود. رهبران آموزشی از طریق ایجاد فرهنگ و جو همکاری و یادگیری، ایجاد فرصت حضور در کنفرانس‌ها و کارگاه‌ها، ارائه منابع و برگزاری جلسات ضمن خدمت که منجر به پرورش نوآوری معلم می‌شود، رشد حرفه‌ای معلمان را افزایش می‌دهند (Rajabzade et al, 2015).

یافته‌های پژوهش al Amzat & et al (2022) نشان دادند که رهبری آموزشی و توزیعی بر توسعه حرفه‌ای معلمان مدارس جاکارتا در اندونزی تأثیر مستقیم دارد و مدیران می‌توانند از طریق رهبری آموزشی از توسعه حرفه‌ای معلمان حمایت کنند؛ همچنین Matahela & Van Rensburg (2021) طی پژوهشی نشان دادند که محیط حامی خودمختاری، توسعه حرفه‌ای مستمر، الگوبرداری و رهبری مشترک از سازه‌های معتبر خودرهبری هستند و از خودرهبری می‌توان به‌عنوان یک سبک رهبری برای دستیابی به عملکرد موفق برای افراد و سازمان‌ها از جمله موسسات آموزشی استفاده کرد. یافته‌های پژوهش al Pourrahim & Hoseinpoor (2020) نشان داد که رابطه معناداری بین رهبری آموزشی با توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهر اردبیل وجود دارد و رهبری آموزشی با بیشترین میزان تأثیر توسعه حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی می‌کند. Maleki et al (2016) طی پژوهشی نشان دادند که بین رهبری توزیع‌یافته در مدرسه و رهبری معلم رابطه‌ی مثبت وجود دارد و رهبری می‌تواند در بین معلمان توزیع گردد که این امر منجر به اجتماع یادگیری حرفه‌ای، مشارکت

و همکاری بیشتر در مدرسه می‌گردد؛ همچنین Hamidi & Saadati (2015) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین کارکردهای رهبری مدیران و توانمندسازی معلمان همبستگی وجود دارد. یافته‌های پژوهش Mehri et al (2014) نشان داد که بین حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودرهبری دبیران همبستگی بالایی وجود دارد. نتایج پژوهش Abdolahi & sadin (2013) نشان داد که بین کارکردهای رهبری آموزشی مدیران با تدریس مؤثر معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. طی پژوهشی Rajaeepoor et al (2012) نشان دادند که بین استراتژی‌های خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان رابطه‌ی مثبت وجود دارد و از بین استراتژی‌های خودرهبری؛ استراتژی‌های رفتارمحور دارای اهمیت بیشتری در پیش‌بینی توانمندسازی روانشناختی اعضای هیئت علمی داشت. نتایج پژوهش Badri et al (2016) نشان داد که رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین مدیریت کلاس و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان وجود دارد و توسعه حرفه‌ای برای بروز نگه داشتن معلم با شیوه‌های مداوم در حال تغییر و نیازهای دانش‌آموزان ضروری است. در پژوهشی Ross (2013) در پی مدلی مفهومی برای درک فرایند توسعه خودرهبری و اقداماتی جهت توسعه رهبری فردی به این نتیجه رسید که برنامه‌های توسعه رهبری اثرگذار می‌تواند بر بهره‌وری و افزایش دانش کارکنان در جهت ارتقاء خود در امور محوله، مفید واقع شود. Jones-Clinton (2011) طی پژوهشی نشان داد که کیفیت رهبری مدرسه و جو مدرسه و پاسخگویی مدیران بر تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است. Mayhew (2008) طی پژوهشی به منظور مطالعه «ادراک یادگیرندگان بزرگسال از رفتارهای راهبران و آمادگی‌شان برای یادگیری خودرهبری» نشان داد که بین سبک رهبری مدیران مدارس و آمادگی خودرهبری معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.

با توجه به آن‌چه مطرح گردید مدارس امروزی در محیطی پرتلاطم، متغیر و پویا فعالیت می‌کنند در چنین شرایطی، اصول سنتی مدیریت و رهبری کارایی چندانی ندارد و تنها یک نفر در نقش مدیر مدرسه، قادر نخواهد بود به رهبری، انگیزش و جهت‌دهی فعالیت‌های تک‌تک معلمان بپردازد (Hassanzadeh & Mohammadi, 2019) بلکه مدیر مدرسه باید وظیفه تصمیم‌گیری، مدیریت عملکرد و انگیزش معلمان را تا حد زیادی به خود آن‌ها محول کند تا معلمان بتوانند با تمرکز بر توانایی‌های دورنی خویش بر چالش‌های محیط فائق آیند یکی از ابزارهای که می‌تواند در این زمینه بسیار کمک‌کننده باشد، توسعه «خودرهبری معلمان» است. از بین کارکنان مدرسه، معلمان به عنوان بزرگترین و مهمترین عامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت هستند (Khanifaret al, 2021) که می‌توانند کمبودها و کاستی‌های برنامه‌های آموزشی و تربیتی تدوین‌شده را رفع کنند و یا برنامه‌ای که در بهترین حالت تدوین شده است را به علت عدم مهارت لازم، پوچ یا بی‌اثر نمایند؛ بنابراین مدارس به عنوان نهادی پویا برای اجرای هرگونه تغییرات، تجدیدنظرها و اصلاحات در نظام آموزشی، نیازمند معلمانی خودراهبر هستند. معلمانی که به توانایی‌های درونی خود در انجام‌دادن وظایف و مسئولیت‌ها تکیه می‌کنند و می‌توانند سطوح بالاتری از مسئولیت را بر عهده بگیرند و تأثیر قابل توجهی بر آموزش، یادگیری و توسعه‌ی کل مدرسه داشته باشند. خودرهبری معلمان با عواملی همچون رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای در ارتباط است؛ اما تاکنون تحقیقی رابطه‌ی این متغیرها و تعامل آن‌ها را در سازمان آموزش و پرورش، به‌خصوص در مدارس بررسی نکرده است؛ از این رو هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل جهت بررسی تأثیر رهبری آموزشی از طریق توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان دوره‌ی ابتدایی شهرستان تالش می‌باشد و محقق به دنبال بررسی و رسیدن به پاسخ این سؤال است که آیا رهبری آموزشی از طریق توسعه حرفه‌ای می‌تواند خودرهبری معلمان را پیش‌بینی نماید؟ آیا مدل تئوری ارائه شده با داده‌های واقعی برازش می‌شود؟

براساس یافته‌های محققان و روابط موجود بین متغیرهای مطرح شده، شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد که برآزش آن با داده‌های گردآوری شده از نمونه مورد نظر، مورد آزمون قرار خواهد گرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم دارد.

رهبری آموزشی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیم دارد.

توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم دارد.

رهبری آموزشی از طریق توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به شیوه کمی و از نوع مطالعات توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است که از لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی معلمان مدارس دخترانه و پسرانه دولتی و غیردولتی دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان تالش در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۴۰۱ به تعداد ۷۶۳ نفر (۳۹۷ نفر زن، ۳۶۶ نفر مرد) تشکیل می‌دهد. حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۲۵۷ نفر (۱۳۳ نفر زن و ۱۲۴ نفر مرد) تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه استاندارد به‌صورت زیر است که سؤالات آن در طیف لیکرتی پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵)، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پرسشنامه رهبری آموزشی: برای ارزیابی سازه رهبری آموزشی از پرسشنامه رهبری آموزشی Hallinger & Wang (2015) استفاده گردید، که شامل ۲۲ گویه است و دارای سه خرده مقیاس می‌باشد که عبارت‌اند از: تعریف ماموریت مدرسه (۵ سؤال)، مدیریت برنامه‌های آموزشی (۷ سؤال) و ایجاد جو یادگیری مثبت در مدرسه (۱۰ سؤال). جهت بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره‌گیری شد که شاخص‌های برازش $GFI=0/89$, $CFI=0/95$, $AGFI=0/86$ و $RMSEA=0/05$ نشان داد که روایی این پرسشنامه مناسب می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب آن می‌باشد.

پرسشنامه توسعه حرفه‌ای: برای سنجش توسعه‌ی حرفه‌ای از پرسشنامه توسعه حرفه‌ای Gudali (2015) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۹ گویه و ۴ مؤلفه: مدیریت کلاس‌داری (۶ سؤال)، قنای آموزشی (۵ سؤال)، برنامه‌ریزی درسی (۴ سؤال)، توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان (۴ سؤال) می‌باشد. جهت بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی بهره‌گیری شد که شاخص‌های برازش $GFI=0/90$, $CFI=0/94$, $AGFI=0/89$ و $RMSEA=0/07$ نشان داد که روایی این پرسشنامه مناسب می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب آن می‌باشد.

پرسشنامه خودرهبری: برای سنجش خودرهبری معلمان از پرسشنامه خودرهبری Houghton & Neck (2002) استفاده شده است. این پرسشنامه با ۳۵ سؤال شامل سه بعد: راهبردهای تفکر سازنده (۱۲ سؤال)، راهبردهای رفتارمحور (۱۸ سؤال) و راهبردهای پاداش طبیعی

(۵ سؤال) می‌باشد. برای بررسی روایی کل مؤلفه‌های این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی بهره‌گیری شد که شاخص‌های برازش $CFI=0/94$, $GFI=0/93$, $AGFI=0/91$ و $RMSEA=0/04$ نشان داد که روایی این پرسشنامه مناسب می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه $0/91$ به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب آن می‌باشد. ضمناً روایی صوری و محتوایی هر سه پرسشنامه به تأیید چند تن از متخصصان و استادان علوم تربیتی رسید.

با توجه به وضعیت کرونایی جامعه، لینک پرسشنامه با احتساب تقریباً ۱۰ درصد ریزش برای ۲۸۵ نفر ارسال گردید که از این میزان نهایتاً ۲۵۷ پرسشنامه وارد مرحله‌ی تحلیل گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از شاخص‌های توصیفی، ماتریس همبستگی و روش مدل معادلات ساختاری به وسیله‌ی نرم‌افزارهای آماری SPSS ۲۲ و LISREL ۸/۸ انجام شد.

یافته‌ها

خصوصیات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نشان داد که ۵۱/۸ درصد (معادل ۱۳۳ نفر) از کل پاسخ‌دهندگان را زنان و ۴۸/۲ درصد (معادل ۱۲۴ نفر) را مردان تشکیل می‌دهند. و از نظر سطح تحصیلات ۱/۹ درصد دیپلم؛ ۱۶ درصد فوق‌دیپلم، ۵۷/۲ درصد کارشناسی و ۲۴/۹ درصد کارشناسی ارشد و بالاتر می‌باشند و ۳۶ درصد از شرکت‌کنندگان سابقه بالای ۲۵ سال دارند. در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرها (میانگین و انحراف استاندارد) و در جدول (۲) نتایج آزمون بررسی نرمال بودن متغیرها ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
رهبری آموزشی	۸۹/۷۶	۱۰/۸۳
توسعه حرفه‌ای	۷۸/۱۳	۸/۵۶
خودرهبری معلمان	۱۵۱/۵۰	۱۳/۴۵

جدول ۲. نتایج آزمون بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیرها	کولموگروف-اسمیرنوف		
	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
رهبری آموزشی	۰/۵۳	۲۵۷	۰/۰۷۶
توسعه حرفه‌ای	۰/۵۳	۲۵۷	۰/۰۷۷
خودرهبری معلمان	۰/۴۷	۲۵۷	۰/۲۰۰

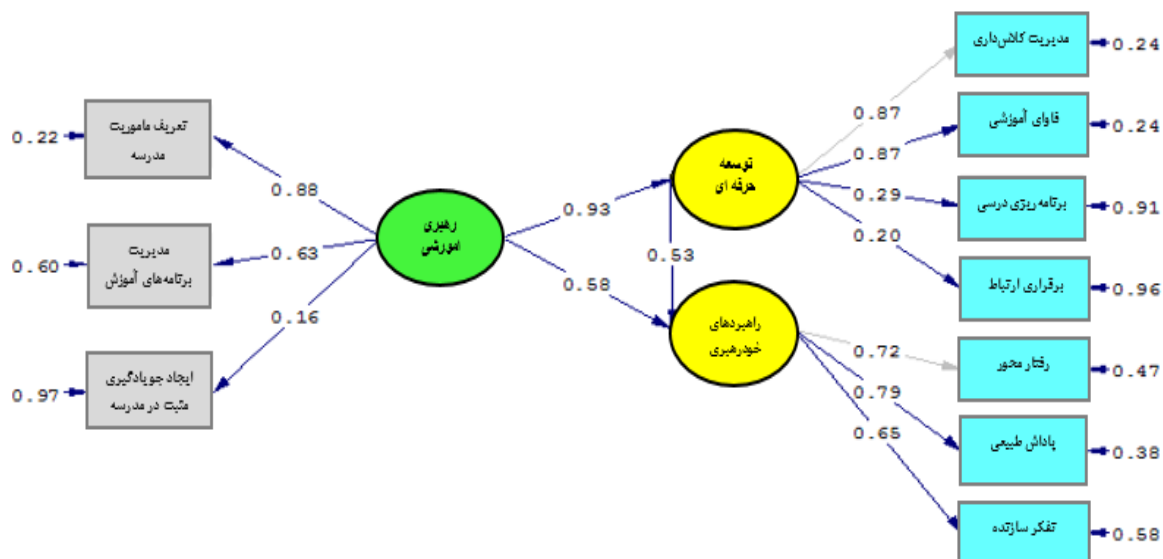
در مدلیابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. برای نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. که با توجه به نتایج آن در جدول (۲) سطح معناداری بیشتر از $0/05$ در همه متغیرها نشان می‌دهد که داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند؛ بنابراین برای آزمون فرضیه‌ها از روش‌های پارامتریک مانند مدلیابی معادلات ساختاری با روش بیشینه احتمال و نرم‌افزار LISREL استفاده شد. در جدول (۳) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	رهبری آموزشی	توسعه حرفه‌ای	خودرهبری معلمان
رهبری آموزشی	**۱		
توسعه حرفه‌ای	**۰/۶۷	**۱	
خودرهبری معلمان	**۰/۷۹	**۰/۸۲	**۱

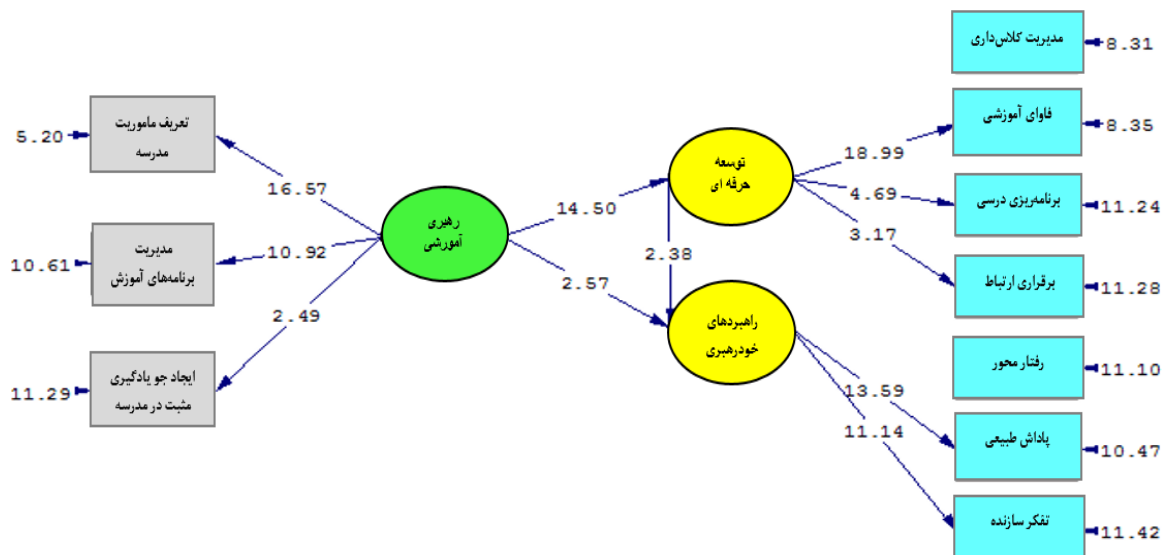
معنی‌داری در سطح $**0/01$

با توجه به جدول (۳)، رابطه مثبت و معناداری بین تمامی متغیرهای مدل نظری وجود دارد. بیشترین رابطه مربوط به رابطه‌ی توسعه حرفه‌ای با خودرهبری معلمان ($r=0/82$)، کمترین رابطه‌ی مربوط به رابطه‌ی رهبری آموزشی با توسعه حرفه‌ای ($r=0/67$) در سطح معناداری $0/01$ است؛ همچنین رابطه رهبری آموزشی با خودرهبری معلمان ($r=0/79$) می‌باشد؛ از این رو، همبستگی بالای بین متغیرهای پژوهش پیش‌فرض استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری را برقرار می‌کند. برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ استفاده شده است. شکل (۲) الگوی آزمون شده پژوهش حاضر را با ضرایب استاندارد و شکل (۳) با ضرایب t نشان می‌دهد.



Chi-Square=38.50, df=32, P-value=0.19883, RMSEA=0.028

شکل ۲. الگوی آزمون شده پژوهش با ضرایب استاندارد



Chi-Square=38.50, df=32, P-value=0.19883, RMSEA=0.028

شکل ۳. الگوی آزمون شده پژوهش با ضرایب t

همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود بالاترین ضریب مربوط به مسیر رهبری آموزشی به توسعه حرفه‌ای ($0/93$) است. ضرایب مسیر بین توسعه حرفه‌ای و خودرهبری معلمان ($0/53$) و از رهبری آموزشی به خودرهبری معلمان ($0/58$) است. برای بررسی معنادار بودن

روابط بین متغیرهای مکنون از آماره (t -valu) استفاده شده است که در شکل (۳) آمده است. به منظور معنادار شدن روابط در سطح 0.05 مقدار t باید از قدر مطلق $1/96$ و در سطح 0.01 از $2/58$ بیشتر به دست آید نتایج به دست آمده از آزمون t نیز نشان می‌دهد همه مسیرها معنادار است.

جدول ۴. مسیرهای آزمون شده در مدل معادلات ساختاری

مسیرها	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل
	ضریب مسیر	آماره t	ضریب مسیر	آماره t	
رهبری آموزشی $\leftarrow$ خودرهبری	$0/58$	$2/57$	$0/49$	$2/34$	$1/07$
توسعه حرفه‌ای $\leftarrow$ خودرهبری	$0/53$	$2/38$	—	—	$0/53$
رهبری آموزشی $\leftarrow$ توسعه حرفه‌ای	$0/93$	$14/50$	—	—	$0/93$

در جدول (۴) می‌توان به مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها پرداخت. اثرات مستقیم همان ضرایب مسیر هستند که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود. اثرات غیرمستقیم این امکان را فراهم می‌آورند تا نقش میانجی متغیرها در مدل بررسی گردد و اثرات کل نیز مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم هستند. براساس نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری در شکل‌های (۲) و (۳) و نیز جدول (۴)، سؤال اصلی پژوهش و پنج فرضیه‌ی تدوین شده به ترتیب زیر بررسی می‌گردد:

سوال اصلی: آیا مدل تئوری ارائه شده با داده‌های واقعی برازش می‌شود؟

هدف از ارزیابی برازش کل مدل، این است که مشخص شود تا چه حد، مدل به طور کلی با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. برای بررسی برازندگی مدل پژوهش حاضر از شاخص‌های برازندگی زیر استفاده شده است که مقادیر محاسبه شده و حد قابل پذیرش این شاخص‌ها در جدول (۵) گزارش شده است.

جدول ۵. مشخصه‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده

شاخص‌های برازش	مقدار محاسبه شده	حد قابل پذیرش
X^2/df	$1/20$	کمتر از ۳
GFI	$0/97$	بیشتر از $0/9$
CFI	1	بیشتر از $0/9$
AGFI	$0/95$	بیشتر از $0/8$
NFI	$0/98$	بیشتر از $0/9$
PNFI	$0/70$	بیشتر از $0/6$
RMSEA	$0/028$	کمتر از $0/08$

با توجه به جدول (۵) شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ($X^2/df = 1/2$) کمتر از ۳ می‌باشد که دلالت بر برازش مطلوب دارد. مقادیر محاسبه شده شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/97$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI = 1$) و شاخص برازش هنجار شده ($NFI = 0/98$) بیشتر از $0/9$ ، برازش بسیار مطلوب و مناسب مدل برآورد شده را نشان می‌دهد. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته ($AGFI = 0/95$) بیشتر از $0/8$ ، شاخص برازش ایجاز ($PNFI = 0/7$) بیشتر از $0/6$ می‌باشد و شاخص مجذور میانگین مربعات خطای تقریب ($RMSEA = 0/02$) کمتر از $0/05$ نشان‌دهنده‌ی برازش عالی مدل پژوهش با داده‌های گردآوری شده است؛ بنابراین برازش مدل پیش‌بینی خودرهبری معلمان در سطح خوبی است و این مشخصه‌ها حاکی از همسویی مدل برازش شده با جامعه‌ی نظری پژوهش است؛ به‌طوری که به استناد شاخص‌های مذکور می‌توان نتیجه گرفت مدل تدوین شده قابلیت تعمیم به جامعه‌ی آماری پژوهش را دارد و توان تبیین کاربست سازه خودرهبری معلمان به همراه رهبری آموزشی با میانجی‌گری توسعه‌ی حرفه‌ای را دارد.

فرضیه‌ی ۱: رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم دارد؛ اثر مستقیم رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان با ضریب مسیر (۰/۵۸) و آماره $t(2/57)$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است؛ یعنی رهبری آموزشی به طور مستقیم موجب افزایش یا کاهش خودرهبری معلمان می‌شود.

فرضیه‌ی ۲: رهبری آموزشی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیم دارد؛ اثر مستقیم رهبری آموزشی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان با ضریب مسیر (۰/۹۳) و آماره $t(14/50)$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد مثبت و معنادار است؛ به عبارتی دیگر رهبری آموزشی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر مستقیم دارد. رهبری آموزشی ۴۵ درصد واریانس توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را تبیین می‌کند.

فرضیه‌ی ۳: توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم دارد؛ اثر مستقیم توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان با ضریب مسیر (۰/۵۳) و آماره $t(2/38)$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است؛ یعنی توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم دارد؛ بنابراین مدیران باید جهت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تلاش نمایند اگر معلمان حرفه‌مندی داشته باشند آنان راهبردهای خودرهبری را بهتر به‌کار خواهند گرفت.

فرضیه ۴: رهبری آموزشی از طریق توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد؛ ضریب مسیر اثرات غیرمستقیم از حاصل ضرب دو تا مسیر مستقیم به دست می‌آید. تأثیر غیرمستقیم رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان با میانجی‌گری توسعه‌ی حرفه‌ای با ضریب مسیر $(0/49 = 0/53 \times 0/93)$ و آماره $t(2/34)$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. با محاسبه آنلاین آزمون سوبل در سایت سوبل، مقدار $Z = 2/34$ و مقدار $p\text{-value} = 0/00$ به دست آمد که چون این مقدار بالاتر از عدد $1/96$ است، اثر غیرمستقیم در سطح $0/95$ معنادار است و متغیر توسعه‌ی حرفه‌ای، نقش میانجی را ایفا می‌کند.

فرضیه‌ی ۵: رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد؛ اثر کل رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان با مجموع ضریب مسیر مستقیم و غیرمستقیم $(1/07 = 0/58 + 0/49)$ به دست می‌آید. که در سطح اطمینان ۹۵ درصد مثبت و معنادار است. در کل با توجه به خروجی به دست آمده از تحلیل لیزرل مجموعه متغیرهای رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای ۸۷ درصد واریانس خودرهبری معلمان را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

خودرهبری معلمان موضوعی بسیار مهم و حیاتی در محیط‌های پویای آموزشی امروزی است. معلمان خودرهبر با تجهیز خود به مجموعه‌ای از راهبردهای خودرهبری از قبیل؛ رفتارمحور، پاداش طبیعی و تفکر سازنده موجب عملکرد بهینه و پیشبرد اهداف نظام آموزشی می‌شوند. با توجه به آن‌چه در ادبیات پژوهش مطرح شد خودرهبری معلمان متأثر از رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای است. هدف پژوهش حاضر تبیین رابطه‌ی ساختاری سازه‌های رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان دوره‌ی ابتدایی شهرستان تالش با میانجی‌گری توسعه‌ی حرفه‌ای است. روابط یادشده از طریق مدل معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده، به بحث و بررسی هر یک از فرضیه‌های پژوهش می‌پردازیم:

با توجه به فرضیه‌ی اول، نتایج پژوهش نشان داد که رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Mayhew (2008) مبنی بر این‌که بین سبک رهبری مدیران مدارس و آمادگی خودرهبری معلمان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ Norris (2008) مبنی بر این‌که مدارس باید به گونه‌ای مدیریت و رهبری شوند که خودرهبری به عنوان یک فرهنگ و بخش طبیعی فعالیت‌های روزانه درآمده و به‌عنوان عملکرد بهینه برای همه کارکنان مدرسه مطرح شود؛ Marshall et al (2012) مبنی بر این‌که رفتار رهبران در محیط مدرسه، بر خودرهبری معلمان تأثیرگذار است؛ Forootani et al (2013) همراهی و حمایت مدیران از کارکنان و فراهم آوردن زمان، اطلاعات، منابع و پاداش می‌تواند باعث خودرهبری کارکنان شود؛ Pirhayati et al (2019) اگر رهبری از نظرات معلمان استفاده کند منجر به بروز رفتارهای خودرهبری خواهد شد؛ همچنین با نتایج پژوهش‌های Zahed Babelan et al (2019)، Esmaili et al (2020) همسو است. خودرهبری معلمان برای مدیران مدارس بسیار مهم و ارزشمند است با توجه به این نتیجه می‌توان ادعا داشت که مدیران مدارس کوشش می‌کنند معلمانی داشته باشند که بتوانند در شرایط مقتضی

بهترین تصمیم را بگیرند و کارآمدترین برنامه‌های آموزشی را ارائه کنند؛ بدین جهت آن‌ها باید بر روی مربیان و معلمان سرمایه‌گذاری کنند و با به‌کارگیری سبک‌های رهبری مطلوب و مشارکتی، تفویض اختیار و بالا بردن اعتماد به نفس، معلمان را به انواع راهبردهای خودرهبری مجهز کنند تا از این طریق به توانمندسازی کارکنان در شرایط متغیر سازمان‌های امروزی بپردازند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش، تأثیر مستقیم رهبری آموزشی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بود که موید فرضیه‌ی دوم پژوهش است. این نتیجه با یافته پژوهش‌های Pourrahim & Hoseinpoor (2020) مبنی بر این که بین رهبری آموزشی با توسعه‌ی حرفه‌ای رابطه معناداری دارد؛ Hamidi & Saadati (2015) مبنی بر این که بین کارکردهای رهبری مدیران و توانمندسازی معلمان همبستگی وجود دارد؛ Rajabzade et al (2015) مبنی بر رهبری آموزشی فعالیتی سازمانی است که فرصت‌های یادگیری را برای توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان فراهم می‌کند؛ Chalikias et al (2021) و Skordoulis et al (2015) مبنی بر این که رهبری آموزشی مدیر مدرسه تأثیر مستقیم بر رشد حرفه‌ای معلمان دارد؛ Jones-Clinton (2011) مبنی بر این که کیفیت رهبری مدرسه بر تسهیل رشد حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار است؛ همسو است. کاوش در ادبیات موجود پیرامون این موضوع نشان می‌دهد که رهبری و خصوصیات آن بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارد براساس آکادمی ملی تحقیقات آموزشی (2016) بالا بردن توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان یکی از وظایف مهم مدیران مدارس است. مدیران مدارس از طریق ایجاد فرهنگ و جو همکاری مشترک، ایجاد فرصت حضور در کنفرانس‌ها و کارگاه‌ها، ارائه‌ی منابع و برگزاری جلسات ضمن خدمت رشد حرفه‌ای معلمان را افزایش می‌دهند.

همچنین با توجه به فرضیه‌ی سوم، نتایج پژوهش حاکی از تأثیر مستقیم توسعه حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان بود که با یافته‌های پژوهش Esmaili et al (2020) مبنی بر این که توسعه حرفه‌ای معلم سبب یادگیری مستمر و کلید تبدیل شدن به معلم موفق است؛ پژوهش Badri et al (2016) مبنی بر این که رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و مدیریت کلاس وجود دارد؛ Pashiardis (2014) مبنی بر این که رشد حرفه‌ای معلمان، منجر به توسعه‌ی خودرهبری معلمان می‌شود؛ همسو است؛ در واقع توسعه حرفه‌ای، سفری مادام‌العمر برای یادگیری است که در طول زندگی حرفه‌ای یک معلم، به‌طور پیوسته جریان دارد و موجب افزایش مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های معلمان می‌گردد و کم‌کم عملکرد آن‌ها را در کلاس بهبود می‌بخشد (Maleki et al, 2016). توسعه‌ی حرفه‌ای کلید اصلی پیشرفت معلمان (Chang et al, 2017) و حرکت به سمت‌وسوی خودرهبری است. بسیاری از اختیارات، به معلمان حرفه‌ای تفویض می‌گردد و در انجام وظایف استقلال دارند؛ به‌طوری که با اتکا به دانش، تخصص، مهارت‌های خود می‌توانند بنابر بر اقتضا، تصمیمات مؤثر را اتخاذ نمایند و در جهت پیشبرد اهداف آموزشی گامی مؤثر بردارند؛ بنابراین، مدیران باید وقت بیشتری به برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان اختصاص دهند و از این طریق به کسب راهبردهای خودرهبری معلمان کمک نمایند.

در ادامه با توجه به فرضیه‌ی چهارم، نتایج پژوهش نشان داد که رهبری آموزشی با میانجی‌گری توسعه‌ی حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. پژوهشی که ترکیب این متغیرها را بررسی کرده باشد، یافت نشد؛ ولی نتایج حاصل از این بخش نیز از جهاتی با نتایج پژوهش Yasini et al (2013) که اظهار می‌دارند رهبری به‌طور غیرمستقیم و به واسطه‌ی تأثیرگذاری بر متغیرهای میانجی بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد؛ Ross (2013) مبنی بر این که برنامه‌های رهبری اثرگذار می‌تواند بر بهره‌وری و افزایش دانش کارکنان برای ارتقای خود، در انجام امور محول‌شده مفید واقع شود؛ Norris (2008) سازمان‌ها جهت تغییر از مدیریت سنتی کارکنان به خودرهبری نیاز به رهبرانی دارد که قادرند به کارکنانشان در تبدیل به خودرهبر شدن کمک کنند؛ Maleki et al (2016) رهبری در مدرسه می‌تواند در میان معلمان توزیع گردد که این امر می‌تواند منجر به ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای، مشارکت و همکاری بیشتر در مدرسه گردد؛ در نهایت اثربخشی معلمان در اجرای برنامه‌ی درسی را در پی داشته باشد؛ همچنین با نتایج پژوهش‌های Rajabzade et al (2015)؛ Navid Adham & Shafizade (2020)؛ همسو است؛ زیرا آنان نیز در یافته‌های خود به نتایج مشابهی دست یافتند؛ بنابراین توسعه‌ی حرفه‌ای به‌عنوان متغیر میانجی عمل می‌کند. مدیران علاوه بر به‌کارگیری شیوه‌ی رهبری آموزشی مطلوب در مدرسه باید توسعه حرفه‌ای معلمان را نیز مد نظر قرار دهند. اگر معلمان حرفه‌ای داشته باشند آنان راهبردهای خودرهبری را بهتر به‌کار خواهند گرفت.

با توجه فرضیه پنجم، در نهایت به این نتیجه می‌توان رسید که رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد که با یافته‌های پژوهش Mehri et al (2014) مبنی بر این که بین رهبری و حمایت مدیریت و رشد حرفه‌ای خودرهبری دبیران همبستگی بالایی وجود دارد؛

Abdolahi & sadin (2013) مبنی بر این که بین کارکردهای رهبری مدیران با تدریس مؤثر معلمان رابطه‌ی معنادار وجود دارد؛ Nientied & Toska (2021) مبنی بر این که راهبران آموزشی وظیفه دارند که رفتار خودرهبری را در کارکنان مدرسه پرورش دهند؛ Norris (2008) راهبران قادرند به کارکنانشان در تبدیل به خودرهبر شدن کمک کنند؛ همسو است. رهبری آموزشی هم به‌طور مستقیم بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد که در این رابطه در فرضیه‌ی اول بحث شد و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق توسعه حرفه‌ای بر خودرهبری معلمان تأثیر داشت که در فرضیه‌ی چهارم مطرح گردید اثر کل رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان از مجموع دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم نشان داد که رهبری آموزشی بر خودرهبری معلمان تأثیر دارد. در کل مجموع متغیرهای رهبری آموزشی و توسعه‌ی حرفه‌ای ۸۷ درصد واریانس خودرهبری معلمان را تبیین می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی اهمیت بالای این دو متغیر، در تبیین سازه‌ی خودرهبری است. که باید مورد توجه مدیران و راهبران آموزشی و تربیتی قرار گیرد؛ بنابراین راهبران آموزشی قادرند از طریق برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای، معلمان را به معلمانی خودراهبر تبدیل کنند که سبب بهبود عملکرد معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان می‌شوند.

از جمله محدودیت مطالعه حاضر این است که داده‌ها فقط از معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر تالش گردآوری شده بود، با توجه به این که معلمان و دانش‌آموزان در دوره ابتدایی ثابت هستند؛ از این رو نتایج مطالعه صرفاً به این جامعه قابل تعمیم است و در تعمیم نتایج به سایر دوره‌های تحصیلی و شهرها باید جانب احتیاط در نظر گرفته شود؛ بر اساس این محدودیت، پیشنهاد می‌گردد تحقیقات آینده به مطالعه این موضوع در دوره‌های تحصیلی متوسطه و نمونه‌هایی از جوامع دیگر بپردازند. با توجه به این که این پژوهش به شیوه کمی بوده پژوهش‌های آینده می‌توانند از روش‌های پژوهشی کیفی یا آمیخته استفاده کنند تا عواملی که در این پژوهش بررسی نشده‌اند؛ از قبیل: اشتیاق شغلی، فرهنگ سازمانی، درگیری شغلی و ویژگی‌های شخصیتی معلمان و تأثیر آن بر خودرهبری معلمان را مورد مطالعه قرار دهند.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

در پایان براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادات کاربردی زیر ارائه می‌گردد:

مدیران مدارس باید فرهنگ خودرهبری را بین تمامی عوامل آموزشی و تربیتی مدرسه توسعه دهند و مدرسه را به یک سازمان یادگیرنده و دانشی که در آن همه مسئول خلق دانش و خلاقیت و نوآوری هستند تبدیل کنند؛ بدین طریق معلمان به توانایی‌ها و استعدادها خود در به عهده گرفتن مسئولیت خطیر و بزرگ تعلیم و تربیت باور پیدا می‌کنند و راهبردهای خودرهبری را در انجام وظایف محول شده به‌کار می‌گیرند.

مدیران مدارس در اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، به جای این که انتقال‌دهنده صرف اطلاعات و آموزش باشند باید بر تسهیل‌گری، مشکل‌گشایی و تحقیق تأکید نمایند و جو مطلوبی برای برنامه‌ها و تجارب یادگیری معلمان فراهم کنند و شخصیتی انعطاف‌پذیر و الهام‌بخش داشته باشند و معلمان را به سمت خودرهبری ترغیب نمایند.

مدیران مدارس در راستای افزایش خودرهبری معلمان باید محیط و فضای کاری را به گونه‌ای فراهم نمایند که معلمان با موقعیت‌هایی مواجه شوند که ضمن بهره‌گیری از مهارت‌های خودارزیابی، از نقاط قوت و ضعف خود در محیط شغلی آگاهی یافته به‌طوری که تسهیل‌کننده فرایند خودرهبری معلمان باشد.

امروزه اعمال هر گونه روش نظارتی تفتیش‌گونه و کنترلی در نظام‌های آموزشی، نتایج زیانباری دارد؛ بنابراین به مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد با بهره‌گیری از روش‌های نظارت کلینیکی و تحولی و ایجاد ساختارهای مدیریت مشارکتی و اعطای حق تصمیم‌گیری در پرورش خودرهبری معلمان تأثیرگذار باشند.

چنانچه ارتباطات مناسبی بین مدیران مدارس با معلمان برقرار بشود به‌گونه‌ای که مدیران و راهبران آموزشی، استعداد، مهارت و توانایی فردی معلمان را به‌درستی بشناسد و از ایده‌های آنان در جهت ایجاد تغییرات در محیط و فرایند و شرایط کاری استفاده کند؛ علاوه بر افزایش هماهنگی میان مدیران و معلمان، خودرهبری معلمان نیز افزایش خواهد یافت.

در پایان به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌گردد که کارگاه‌های آموزشی جهت آموزش راهبردهای خودرهبری برای کارکنان مدارس برگزار نمایند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abdolahi, B., sadin, A. (2013). Relationship between educational leadership functions of school principals and effective teaching of elementary teachers. *Journal of Research in Educational Science*, 6(19), 51-74. [Persian]
- Abedinya, A. (2020). Relationship between leadership styles of educational and training leaders with job satisfaction of multigrade primary school teachers in Talesh city. *Applied Educational Leadership*, 1(1), 29-42. [Persian]
- Abid, G., Arya, B., Arshad, A., Ahmed, S., & Farooqi, S. (2021). Positive personality traits and self-leadership in sustainable organizations: Mediating influence of thriving and moderating role of proactive personality. *Sustainable Production and Consumption*, 25, 299-311. [<https://doi.org/10.1016/j.spc.2020.09.005>]
- Alijan nodehpashangi, M., Behrangi, M., Abdollahi, B., Zeinabadi, H. (2018). Components of Teaching/Learning Leadership Effectiveness in the Classroom Secondary Schools. *Research in School and Virtual Learning*, 6(2), 65-80. [Persian] [<https://www.magiran.com/p1938295>]
- Amzat, I. H., Yanti, P. G., & Suswandari, S. (2022). Estimating the Effect of Principal Instructional and Distributed Leadership on Professional Development of Teachers in Jakarta, Indonesia. *SAGE Open*, 12(3), 1-19. [<https://doi.org/10.1177/21582440221109585>]
- Aslani, F., Hozoori, M. J. (2016). Developing a Model of Antecedents and Consequences of Organizational Self leadership (case study: Payamenoor University). *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 4(16), 94-73. [Persian]
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *Sage Open*, 6(3), 1-15. [<https://doi.org/10.1177/2158244016662901>]
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Chalikias, M., Raftopoulou, I., Kyriakopoulos, G. L., & Zakopoulos, V. (2021). The school principal's role as a leader in teachers' professional development: the case of public secondary education in Athens. *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 461-474. [[https://doi.org/10.21511/ppm.18\(4\).2020.37](https://doi.org/10.21511/ppm.18(4).2020.37)]
- Chang, D. F., Chen, S. N., & Chou, W. C. (2017). Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development, *IAFOR Journal of Education*, 5(3): 139-154. [<https://doi.org/10.22492/ije.5.3.07>]

- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58. [https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.08.005]
- Esmaili, E., Sameri, M., Hasani, M. (2020). The relationship between school self-efficacy and organizational trust with professional development of primary school teachers: the role of mediator of leadership perception. *Journal of School Administration*, 8(1), 446-416. [Persian] [https://doi.org/10.22098/acl.2023.13344.1315]
- Forootani, Z., Azar, A., Ahmadi, S., Asgari nejad, M. (2013). Design and Define Self - development of Human Resources Model. *Quarterly Journal of Public Organizations Management*, 1(4), 61-78. [Persian] [https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2322522.1392.1.0.4.8]
- Godali, H. (2016). *Investigating the relationship between research course and professional development of primary school teachers in Kashan*. Master Thesis, Kashan University. [Persian]
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Hamidi, F., Saādati, R. (2015). The relationship between principals' leadership functions and empowerment of primary school teachers. *Educational Innovations*, 14(2), 47-60. [Persian] [https://noavaryedu.oerp.ir/?lang=en]
- Hashemi, S. A., Abbasi, A. (2018). Development and improvement of educational leaders; A research approach to identify barriers and challenges ahead. *Educational Leadership & administration*, 12(2), 221-240. [Persian] [https://dori.net/dor/20.1001.1.20086369.1396.8.32.9.9]
- Hassanzadeh, A., mohammadi, M. (2019). The study of the status of teacher's self-leadership behaviors in schools of Tehran. *Journal of School Administration*, 7(1), 275-297. [Persian] [https://doi.org/10.34785/J010.1398.207]
- Houghton, J.D. Neck, C.P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8): 672-691. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940210450484]
- Houghton, J.D. Neck, C.P. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295. [https://doi.org/10.1108/02683940610663097]
- Jafari, H., Abolghsemi, M., ghahramani, M., khorasani, A. (2017). Model of Elementary Teachers Professional Development (Case study: Special Schools for Mentally Retarded Students in Tehran). *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(25), 75-95. [Persian] [https://doi.org/10.22054/jpe.2017.22681.1581]
- Jones-Clinton, T. J. (2011). *Principals as facilitators of professional development with teachers as adult learners*. University of Missouri-Saint Louis.
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Saadat, S., NaderiBeni, N., Sayfi, A. (2021). Model the Competencies and Abilities of Middle Education Managers: a Mixed Research. *Educational and Scholastic studies*, 10(1), 163-193. [Persian]
- Kordi, G., Nastiezaee, N. (2015). The Relationship between Servant Leadership Style and Organizational Learning with Teachers' Job Engagement in Zahedan Exceptional Schools. *Career and Organizational Counseling*, 7(23), 68-91. [Persian]

- Maleki, H., Salmani, B., Abbaspour, A., Hakimzadeh, R., Amir Teimouri, M. (2016). Teacher Leadership in the Implementation of the Curriculum: Challenges and Opportunities. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 53-81. [Persian] [<https://doi.org/10.22054/qric.2016.7069>]
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S., & Soutar, G. (2012). The Influence Personality and Leader Behaviours have on Teacher Self-leadership in Vocational Colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723. [<https://doi.org/10.1177/1741143212456910>]
- Matahela, V. E., & Van Rensburg, G. H. (2021). Self-Leadership Practices of Nurse Educators at South African Nursing Education Institutions. *The Open Nursing Journal*, 15(1), 422-432. [<https://doi.org/10.2174/1874434602115010422>]
- Mayhew, J. A. (2008). *Adult learners' perceptions of their employers' leadership behaviors and their own readiness for self-directed learning*. Indiana Wesleyan University.
- Mehri, D., Pardakhtchi, M., Shams Murkani, G., Mahjub Eshratbadi, H. (2014). The relationship between management supports with self-directed teachers professional development. *Journal of Educational Scinces*, 21(1), 93-114. [Persian]
- Mohammadzadeh, M., Seif, M. (2021). Indicators of a successful educational leader; Findings of a phenomenological study. *Applied Educational Leadership*, 2(3), 1-14. [Persian] [<https://doi.org/10.22098/ael.2021.1540>]
- Moradian, Y., & Hejazi, A. (2021). Predicting organizational virtue based on moral leadership mediated by moral culture. *Applied Educational Leadership*, 2(2), 69-78. [Persian]
- Mosavi, M., Abasian, H., Abdollahi, B., ZeinAbadi, H. (2020). Designing an Appropriate Pattern for Leadership in Education in Guilan Province. *Journal of School Administration*, 8(2), 185-162. [Persian] [<https://doi.org/10.22055/edus.2020.31892.2960>]
- Navid Adham, M., Shafi'zāde, H. (2020). The relationship between the transformational leadership and job performance of second cycle high school teachers of Tehran. *Educational Innovations*, 19(2), 35-56. [Persian] [<https://doi.org/10.22034/jei.2020.112754>]
- Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Sage Publications.
- Nientied, P., & Toska, M. (2021). Self-Leadership and Empowering Leadership in a Western Balkan Context. *International Review of Management and Marketing*, 11(1), 36-47. [<https://doi.org/10.32479/irmm.10893>]
- Norris, S. E. (2008). An examination of self-leadership. *Emerging leadership journeys*, 1(2), 43-61.
- Omenyi, A. S. ., & Emengini, B. (2022). Teachers' Perceived Organizational justice as a correlate of their job performance in Secondary schools in Southeast, Nigeria. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 4(1), 83-92.
- Pashiardis, P. (2014). The Conceptualization and Development of the Pashiardis-Brauckmann Holistic Leadership Framework. In *Modeling School Leadership across Europe*. Springer, Dordrecht. 13-46
- Pirhayati, S., Salehi, K., farzad, V., Moghadamzadeh, A., Hakinzadeh, R. (2019). Systematic Review of Effective Factors in Assessing Effective primary Schools. *Research in School and Virtual Learning*, 7(1), 47-58. [Persian] [<https://sid.ir/paper/262910/en>]

- Pirzad, A., Saki, R., Karimi, F. (2018). Investigating the components of effective behavior of Farhangian University managers in order to provide a model for improving management and its compliance with the requirements in this university. *Journal of Research in Educational Science*, 12(Special Issue), 337-359. [Persian]
- Pourrahim, M., Hoseinpoor, R. (2020). The relationship between educational leadership and teacher self-efficacy with professional development primary school teachers in district 2 of Ardabil. *Applied Educational Leadership*, 1(3), 65-76. [Persian]
- Rajabzade, R., lesani, M., Motahharinejad, H. (2015). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change and Their Effectiveness. *Research on Educational Leadership and Management*, 2(5), 149-176. [Persian]
- Rajaeepoor S, Rahimi H, Aghababaei R. The Analysis of Self Leadership Strategies and Its Relationship with Psychological Empowerment Faculty Members at University of Isfahan Medical Science. *J Med Educ Dev*. 2012; 4 (7):1-9. [Persian]
- Ross, S. (2014). A conceptual model for understanding the process of self-leadership development and action-steps to promote personal leadership development. *The Journal of Management Development*, 33(4), 299-323. [<https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMD-11-2012-0147>]
- Skordoulis, M., Sparangis, P., Stampolis, O., Mougkolia, I., Papageorgiou, A., & Chondreli, C. (2015). A framework for quality in education: Applying quality function deployment to a higher education institute. In *10th ERA International Scientific Conferences. Aigáleo, Greece*.
- Ujianto, A.D., Riyanto, Y., Karwanto, R. (2021). Principal's Leadership Style to Improve Teacher Performance and Educational Performance. *Review of International Geographical Education Online*, 11(9): 876-882. []
- Yasini, A., Abbasian, A., Yasini, T. (2013). The Effect of Principals' Distributed Leadership Style on Teacher job Performance: Introducing a Model. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 4(13), 33-50. [Persian]
- Zahed Babelan, A., Moeinikia, M., Rezaeisharif, A., Koulaci, G. (2019). Modeling the role of school principals' instructional leadership in teacher job engagement through school culture. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(39), 1-24. [Persian]
[<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1398.10.39.1.9>]