

اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزش مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری - مجازی) پری سرایی^۱، صادق ملکی آوارسین^۲، جهانگیر یاری حاجی عطالو^۳ چکیده:

هدف: هدف از پژوهش حاضر، اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی) در دوره ابتدایی است.

روش: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، کمی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شده است. در مرحله اول، بر اساس نتایج مطالعات پیشین و تحلیل محتوای کیفی، پرسشنامه‌ای شامل ۷۸ سؤال طراحی گردید. در مرحله دوم، داده‌های مربوط به این پرسشنامه از ۳۰۰ معلم و مدیر مقطع ابتدایی که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند، گردآوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) با نرم‌افزار SPSS 16 و تحلیل عاملی تأییدی (CFA) با نرم‌افزار AMOS 22 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان دادند که مدل طراحی شده دارای برازش مناسب بوده و تمامی مؤلفه‌های اصلی آن (ویژگی و توانمندی‌های رهبری آموزش (حضوری - مجازی)، پیامدهای آموزش ترکیبی، محیط یادگیری، شایستگی‌های فناورانه برای رهبری آموزشی، نظام فلسفی و معرفت‌شناختی، ارزشیابی و بازخورد، و شرایط سازمانی آموزش ترکیبی) تأیید شدند. به‌طور مشخص، نتایج نشان داد که الگوی طراحی شده قادر است ۷۸٪ از واریانس ویژگی و توانمندی‌های رهبری آموزش (حضوری - مجازی)، ۷۵٪ از واریانس پیامدهای یادگیری، ۷۸٪ از واریانس محیط یادگیری، ۷۳٪ از واریانس شایستگی‌های فناورانه برای رهبری آموزشی، ۷۹٪ از واریانس نگرش فلسفی و معرفت‌شناختی، ۷۳٪ از واریانس ارزشیابی و بازخورد، و ۷۲٪ از واریانس شرایط سازمانی آموزش ترکیبی را تبیین کند.

نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه گرفت که الگوی ارائه شده از اعتبار لازم برخوردار بوده و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای بهبود رهبری آموزشی در آموزش ترکیبی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: اعتبارسنجی، الگوی رهبری آموزشی، آموزش ترکیبی، تحلیل عاملی، آموزش حضوری، آموزش مجازی.

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۳۰

پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۳/۲

^۱ - دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.
pari.saraei@iau.ir

^۲ - استاد گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول). s.maleki@iaut.ac.ir

^۳ - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. J.yari@iaut.ac.ir

مقدمه

رهبری آموزشی از جمله مفاهیم کلیدی در مدیریت نظام‌های آموزشی است که از دهه‌های ابتدایی قرن بیستم مورد توجه قرار گرفته و نقش مؤثری در بهبود کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری ایفا کرده است. در ابتدا، این نوع رهبری تحت تأثیر دیدگاه‌های مدیریت علمی و رویکردهای سنتی قرار داشت، اما با گذشت زمان و رشد نگرش‌های انسان‌گرایانه، ابعاد جدیدی از آن مطرح شد (کاتاوا و همکاران، ۲۰۲۵). در دهه‌های اخیر، با تحول در نظریه‌های یادگیری و افزایش انتظارات از مدارس برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، جایگاه رهبری آموزشی بیش از پیش پررنگ‌تر شده است. به‌ویژه مطالعات متعدد نشان می‌دهند که رهبری آموزشی اثربخش، تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، بهبود روش‌های تدریس معلمان، و ارتقای فرهنگ یادگیری در مدارس دارد (ندوشن و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به تحولات گسترده در فناوری‌های نوین و ورود ابزارهای دیجیتال به فضای آموزش، نظام‌های آموزشی نیز دستخوش تغییرات اساسی شده‌اند. از جمله این تحولات، گسترش «آموزش ترکیبی» یا همان ترکیب آموزش حضوری و مجازی است که در پی همه‌گیری کرونا به سرعت در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، رواج یافت. هرچند این شیوه آموزش، فرصت‌هایی مانند انعطاف‌پذیری در زمان و مکان، دسترسی بهتر به منابع آموزشی و کاهش هزینه‌ها را فراهم کرده، اما در عین حال چالش‌هایی نیز به همراه داشته است. از جمله می‌توان به کاهش تعامل چهره‌به‌چهره، ضعف در پیگیری فعالیت‌های یادگیری، دشواری‌های ارزیابی و افت مشارکت فعال دانش‌آموزان اشاره کرد (آلاریفی و سانگ^۲، ۲۰۲۴).

در چنین شرایطی، نقش رهبری آموزشی برای هدایت اثربخش مدارس در بستر آموزش ترکیبی، بسیار حساس‌تر و پیچیده‌تر شده است. مدل‌های سنتی رهبری، که بر مبنای تعاملات حضوری و ساختارهای کلاسیک طراحی شده‌اند، دیگر پاسخ‌گوی شرایط جدید نیستند و لازم است الگوهای نوینی طراحی شود که بتوانند هماهنگی با الزامات محیط‌های دیجیتال و ترکیبی عمل کنند (بروکنم و همکاران^۳، ۲۰۲۳). در ایران، گذار ناگهانی از آموزش حضوری به مجازی، بدون

^۱- Kataeva

^۲- Alarifi & Song

^۳- Brauckmann

آمادگی کافی زیرساختی و مهارتی، مشکلات فراوانی را برای مدیران و معلمان به وجود آورد؛ به گونه‌ای که بسیاری از مدارس نتوانستند به درستی فرایند یاددهی و ارزشیابی را در بسترهای نوین پیش ببرند. با ارائه مدل رهبری آموزش ترکیبی حضوری - مجازی علاوه بر مزایای آموزش حضوری از مزایای آموزش مجازی نیز می‌توان استفاده کرد و با تلفیق این دو نوع آموزش می‌توان از مزایای هر یک استفاده کرد و معایب هر کدام را با استفاده از دو نوع آموزش تا حد ممکن برطرف نمود. با استفاده از آموزش مجازی کاهش هزینه‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری، افزایش بهره‌وری، افزایش رضایت مندی شغلی کارکنان، یادگیری بهینه با انعطاف پذیری دوره‌های آموزش الکترونیکی، فراهم بودن بستر همیشه در دسترس آموزش مجازی، راحتی و آرامش در آموزش، همگام بودن با دانش روز را به همراه دارد و در کنار این نوع آموزش آموزش حضوری از مزایایی برخوردار است که می‌توان از این مزایا نیز بهره‌مند شد (فردریک و همکاران^۱، ۲۰۲۳).

در آموزش حضوری، دانش آموز به واسطه‌ی داشتن ارتباط چشمی با معلم تعامل بهتری برقرار می‌کند و این موضوع در نهایت به رعایت نظم منجر می‌شود. معلم نیز در آموزش حضوری بر دانش آموزان تسلط و کنترل بیشتری دارد. هنگامی که دانش آموز به صورت فیزیکی در کلاس حضور دارد، به دلیل ارتباط مستقیم دانش آموزان با یکدیگر، گفت‌وگو و پرسش و پاسخ درسی آن‌ها بیشتر می‌شود. دانش آموزان در کلاس‌های حضوری ارتباط بهتر و همکاری بیشتری با هم کلاسی‌های خود دارند که این ویژگی به بالابردن سطح روابط عمومی دانش آموزان کمک می‌کند. دانش آموزان در آموزش حضوری با یکدیگر ارتباط بیشتری دارند، درباره‌ی مسائل مختلف بحث می‌کنند و تجربه‌های خود را بازگو می‌کنند تا بقیه‌ی دانش آموزان از این تجربیات استفاده کنند. در آموزش حضوری دانش آموزان با هم کلاسی‌های خود ارتباط دوستانه برقرار می‌کنند، به یکدیگر کمک کرده و تجربیات خود را در اختیار هم قرار می‌دهند. این ارتباط دوستانه منجر به پیشرفت درسی و اخلاقی دانش آموزان می‌شود و این موضوع در نهایت باعث شکل‌گیری شخصیت اجتماعی مطلوب در دانش آموزان خواهد شد. همچنین نظارت و مدیریت عملکرد دانش آموزان در آموزش حضوری بدون نقص قابل انجام است (آرا و همکاران^۲، ۲۰۲۴).

^۱- Frederick

^۲- Arar et al

رهبری آموزشی در سال‌های اخیر، معنایی فراتر از مدیریت سنتی پیدا کرده است. زمانی بود که نقش رهبران آموزشی در چارچوب‌هایی ثابت تعریف می‌شد: برنامه‌ریزی، نظارت، هدایت کارکنان و اداره کلاس‌ها. اما امروز، با ظهور فناوری‌های نوین و گسترش آموزش‌های مجازی، این تصویر به کلی دگرگون شده است. اکنون دیگر از یک رهبر آموزشی انتظار نمی‌رود فقط در دفتر مدرسه بنشیند یا به بررسی گزارش‌ها اکتفا کند. او باید همکار، الهام‌بخش و یادگیرنده‌ای پویا باشد؛ کسی که بتواند در محیط‌های مجازی، ترکیبی و آنلاین، فرایند یادگیری را نه تنها مدیریت، بلکه معنا بخشد. این نوع رهبری، بیشتر به هنر شباهت دارد تا صرفاً یک مهارت اداری. رهبران موفق در فضای آموزش مجازی، باید ویژگی‌هایی فراتر از دانش فنی داشته باشند. تسلط بر ابزارهای دیجیتال مهم است، اما کافی نیست. آنان باید از مهارت‌هایی چون ارتباط مؤثر دیجیتالی، همدلی در فضای آنلاین، انعطاف‌پذیری ذهنی، تاب‌آوری در برابر تغییرات سریع و حتی نوعی حساسیت فرهنگی برخوردار باشند. این رهبران، نیاز دارند تا همزمان مربی، تسهیل‌گر، و الگویی الهام‌بخش برای دیگران باشند (مالیلین^۱، ۲۰۲۲).

از نظر نظری، الگوهایی مانند رهبری تحول‌آفرین^۲ زمینه‌ساز نوعی رهبری پویا و انگیزشی در فضای دیجیتال است. چنین رهبری‌ای بر رشد فردی، اعتمادسازی، انگیزش درونی و ایجاد چشم‌انداز مشترک میان معلمان و دانش‌آموزان تأکید می‌کند (ایتون و همکاران^۳، ۲۰۲۴). در کنار آن، نظریه رهبری سازشی^۴ نیز مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این نوع رهبری به رهبران امکان می‌دهد تا با تغییرات مداوم و غیرقابل پیش‌بینی فضای یادگیری ترکیبی، به صورت فعالانه و انعطاف‌پذیر مواجه شوند. از سوی دیگر، مفاهیم یادگیری خودتنظیمی، سازنده‌گرایی اجتماعی، و یادگیری شخصی‌شده نیز به عنوان چارچوب‌های نظری مکمل، جایگاه مهمی در تبیین نقش رهبران آموزشی دارند. وقتی کلاس‌های درس از شکل فیزیکی به سمت پلتفرم‌های مجازی حرکت می‌کنند، رهبران آموزشی باید توانایی طراحی محیط‌هایی را داشته باشند که در آن یادگیرندگان بتوانند خودمختار، فعال و متعهد باقی بمانند.

^۱- Mallillin

^۲- Transformational Leadership

^۳- Eaton et al

^۴- Adaptive Leadership

همچنین، در این نوع رهبری، داده‌ها نقش کلیدی ایفا می‌کنند. رهبر آموزشی باید بداند چطور از اطلاعات عملکرد دانش‌آموزان استفاده کند؛ نه صرفاً برای ارزیابی، بلکه برای تصمیم‌گیری هدفمند، شخصی‌سازی یادگیری و ارتقاء کیفیت تدریس. این امر، نیازمند درکی عمیق از «تحلیل داده‌های یادگیری» و «بازخورد مؤثر» است. در نهایت، می‌توان گفت که رهبری آموزشی در محیط‌های ترکیبی و مجازی، ترکیبی است از فناوری، انسان‌محوری، و اندیشه راهبردی. رهبر امروزی، فقط یک مدیر نیست؛ او معمار تجربه‌های یادگیری است، پلی بین انسان و فناوری، و تسهیل‌گری برای رشد فردی و جمعی. رهبری در این عصر، مسئولیتی پیچیده، اما در عین حال فرصت‌آفرین است (فیتریان^۱، ۲۰۲۳).

در سال‌های اخیر، توجه فزاینده‌ای به مسئله رهبری آموزشی در محیط‌های یادگیری نوین به‌ویژه ترکیبی، مجازی و آنلاین معطوف شده است. در همین راستا، زارع‌سنجی‌لک و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «استراتژی‌های نوظهور رهبری برای محیط‌های یادگیری ترکیبی» به بررسی راهبردهای نوین رهبری در بسترهای تلفیقی پرداخته‌اند. آنان با شناسایی هفت حوزه کلیدی از جمله رویکردهای تطبیقی، ارتباطات پیشرفته، سلامت روان، فناوری، فرهنگ سازمانی، مدیریت عملکرد و مشارکت، بر ضرورت انعطاف‌پذیری و انسان‌گرایی در رهبری تأکید دارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رهبران موفق از شیوه‌های سنتی فاصله گرفته و به سمت رهبری نتیجه‌محور و مبتنی بر رفاه روانی اعضا گرایش یافته‌اند.

در پژوهشی دیگر، افجه و همکاران (۱۴۰۲) تحت عنوان «الگوی رهبری مجازی»، نقش فناوری اطلاعات در بازتعریف مفهوم رهبری را برجسته ساخته‌اند. در این مطالعه، مؤلفه‌هایی چون هوش هیجانی، هوش فرهنگی، همدلی دیجیتال، تاب‌آوری و مهارت‌های ارتباطی و رفتاری دیجیتال به‌عنوان ارکان اصلی رهبری در بسترهای مجازی معرفی شده‌اند. به‌ویژه مهارت‌هایی نظیر سواد دیجیتال، برندسازی شخصی، اعتمادسازی الکترونیکی و توانمندسازی، از اهمیت بالایی برخوردارند. در ادامه همین رویکرد، رئوفی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری کلاس درس در فضای مجازی» به بررسی ضرورت هدایت صحیح فرایند تدریس مجازی پرداخته‌اند. آنان بر نقش تجربه تدریس آنلاین، استفاده از فعالیت‌های علمی، و

^۱ - Fitriani

بهره‌گیری از ابزارهای ارتباطی برای تسهیل گفتگو و ایجاد تعامل تأکید داشته‌اند. هم‌چنین، علیجان نوده پشننگی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان «مؤلفه‌های اثربخشی رهبری آموزش و یادگیری کلاس درس در مدارس متوسطه» به شناسایی معیارهایی برای اثربخشی معلمان به عنوان رهبران کلاس پرداخته‌اند. این پژوهش نشان می‌دهد که توسعه مستمر دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، شرط لازم برای موفقیت رهبری آموزشی در سطح مدرسه است. از سوی دیگر، ثقفی (۱۳۹۴) در پژوهشی کیفی با عنوان «یک مدل جامع مرکب برای آموزش معماری» به ترکیب بهینه‌ای از یادگیری حضوری و مجازی در کارگاه‌های طراحی معماری پرداخته است. او با بهره‌گیری از نظریه زمینه‌گرا، مدلی چندبعدی ارائه داده که بر اساس آن می‌توان از طریق خودتعیینی، خودتدبیری و شخصی‌سازی، محیط یادگیری ساختارگرایانه را بهبود بخشید. یافته‌های این مطالعه بر مزایا و محدودیت‌های محیط‌های یادگیری مرکب نیز تأکید دارد.

در سطح بین‌المللی، آوایس (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «رهبری در آموزش آنلاین» به اهمیت نقش رهبری در ارتقاء کیفیت آموزش آنلاین اشاره کرده است. از نظر وی، تسلط بر فناوری اطلاعات و شناخت نیازهای درونی معلمان، از جمله عوامل کلیدی برای موفقیت در این فضا به شمار می‌رود. هم‌چنین الکساندر (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «رهبری در دستیابی به مدارس یادگیری ترکیبی»، با بررسی تجارب مدیران مدارس موفق در پیاده‌سازی یادگیری ترکیبی، نشان داده است که عواملی نظیر همکاری مؤثر، تقویت فرهنگ مدرسه، و بهره‌گیری هوشمندانه از داده‌ها در ارزیابی آموزشی، نقش مهمی در اثربخشی رهبری ایفا می‌کنند. یافته‌های این تحقیق بر ضرورت بررسی تفاوت‌های بین مدارس موفق و ناموفق در پیاده‌سازی یادگیری ترکیبی تأکید دارند.

مطالعه‌ی ادبیات پژوهشی در حوزه رهبری آموزشی نشان می‌دهد که اگرچه این مفهوم بارها در تحقیقات مختلف واقعیت آن است که آموزش ترکیبی، فضایی ایستا و یکنواخت نیست؛ بلکه بستری پویا، چندوجهی و گاه پرتنش است که رهبران آموزشی را با مسائلی پیچیده، تصمیم‌های فوری و موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر مواجه می‌کند. از این رو، نیاز به الگوهای احساس می‌شود که نه تنها از دل نظریه برآمده باشند، بلکه تجربه‌محور، زمینه‌مند و برگرفته از نیازهای زیسته معلمان و مدیران در محیط واقعی باشند. پژوهش حاضر، دقیقاً در پاسخ به این نیاز طراحی شده است؛ گامی برای اعتباربخشی به الگویی کاربردی از رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی با محوریت آموزش

ترکیبی. مدلی که هم بتواند به بهبود فرایند یاددهی-یادگیری کمک کند، و هم در عمل راهنمای مدیران و تصمیم گیران آموزشی باشد. این تلاش نه فقط شکافی نظری را پر می کند، بلکه زمینه ساز تدوین سیاست های هوشمندانه تری در مدیریت آموزش ابتدایی نیز خواهد بود.

بررسی پیشینه پژوهشی نیز نشان می دهد که هرچند مطالعات متعددی در زمینه رهبری آموزشی انجام شده، اما اغلب آن ها یا به صورت کلی به این مفهوم پرداخته اند یا در سطوح آموزشی متوسطه و دانشگاهی متمرکز بوده اند. در حالی که دوره ابتدایی به عنوان پایه ای ترین سطح آموزش، نیازمند الگوهایی است که متناسب با ویژگی های سنی، روانی و آموزشی دانش آموزان این مقطع طراحی شده باشند. در این راستا، پژوهش سرایی و همکاران (۱۴۰۳) الگویی اولیه برای رهبری آموزشی در آموزش های ترکیبی ارائه کرده اند که مؤلفه هایی مانند شایستگی های رهبری، محیط یادگیری، فناوری، ارزشیابی و عوامل سازمانی را دربر می گیرد. اما این مدل تاکنون از نظر تجربی مورد بررسی قرار نگرفته و میزان تطابق آن با نیازهای واقعی مدارس مشخص نیست.

از سوی دیگر، با توجه به اینکه در آموزش ترکیبی، معلمان و مدیران با موقعیت های پیچیده تری مواجه هستند، لازم است مدل هایی طراحی شود که نه تنها نظریه محور، بلکه مبتنی بر شواهد و داده های واقعی محیط آموزشی باشند. به همین دلیل، پژوهش حاضر در تلاش است تا الگوی رهبری آموزشی متناسب با آموزش ترکیبی در دوره ابتدایی را مورد اعتبارسنجی قرار دهد؛ مدلی که با واقعیت های میدانی مدارس انطباق داشته باشد و بتوان از آن به عنوان چارچوبی کاربردی برای بهبود فرآیند مدیریت آموزشی بهره گرفت. انجام این پژوهش می تواند ضمن غنی سازی ادبیات علمی حوزه رهبری آموزشی، زمینه ساز ارائه راهکارهای عملی برای سیاست گذاران آموزشی، مدیران مدارس و طراحان برنامه های درسی باشد. در نهایت، این مطالعه گامی در جهت پر کردن خلأ نظری و عملی موجود در زمینه رهبری آموزش های ترکیبی به ویژه در مقطع ابتدایی محسوب می شود. بنابراین هدف اصلی این پژوهش، اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزش مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری - مجازی) است.

روش تحقیق

در این پژوهش به منظور اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی)، از یک روش تحقیق توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. بخش اول از نوع مطالعات اسنادی و ثانویه است که با شیوه فرا ترکیب به دنبال اکتشاف درون مایه های اصلی و فرعی

رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی) در دوره ابتدایی می‌باشد. هدف فراترکیب، تفسیری است که می‌کوشد تا به درک و توضیح پدیده‌هایی که در مطالعات گذشته مورد بررسی قرار گرفته‌اند این تحقیق در تلاش است تا مدل رهبری آموزشی را که می‌تواند در محیط‌های آموزشی ترکیبی مؤثر واقع شود، مورد ارزیابی و اعتبارسنجی قرار دهد. برای این کار، ابتدا داده‌ها از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شدند و سپس با استفاده از تحلیل‌های آماری پیچیده مانند تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جامعه آماری این تحقیق مدیران و معلمان مدارس ابتدایی در شهر تبریز بودند که در شرایط آموزش ترکیبی مشغول به تدریس هستند. این گروه به دلیل تأثیرات گسترده‌ای که آموزش ترکیبی بر شیوه تدریس آن‌ها دارد، به عنوان جامعه هدف انتخاب شدند. حجم کل جامعه آماری حدود ۱۵۰۰ نفر است و از این میان، حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، برابر با ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری از این جامعه به صورت تصادفی ساده انجام گرفت تا تنوع کافی در ویژگی‌ها و تجربیات معلمان در زمینه آموزش ترکیبی در نمونه وجود داشته باشد. به این ترتیب، معلمان مختلفی از نظر ویژگی‌های دموگرافیک و تجربی در این تحقیق مشارکت داشتند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه‌ای محقق ساخته بود که به منظور سنجش مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف الگوی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی طراحی شده بود. این پرسشنامه به صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای تنظیم شده بود که به مدیران و معلمان اجازه می‌داد تا بر اساس تجربیات خود در آموزش ترکیبی، به سوالات پاسخ دهند. پرسشنامه شامل بخش‌هایی بود که به ارزیابی مؤلفه‌هایی چون مدیریت کلاس، تعاملات معلم و دانش‌آموز، استفاده از تکنولوژی در تدریس و موارد مشابه می‌پرداخت.

برای ارزیابی روایی پرسشنامه، ابتدا آن را به گروهی از متخصصان حوزه‌های مختلف آموزشی و رهبری آموزشی ارسال کرده و نظرات و پیشنهادات آن‌ها دریافت شد. پس از اعمال اصلاحات لازم، نسخه نهایی پرسشنامه آماده برای توزیع بود. برای سنجش پایایی پرسشنامه، از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برابر با ۰/۸۸ بود. این مقدار نشان‌دهنده پایایی بالای ابزار و قابلیت استفاده آن در جمع‌آوری داده‌های تحقیق بود. داده‌های جمع‌آوری شده پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، به وسیله نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند. نخست، برای شناسایی مؤلفه‌ها

و ابعاد الگوی رهبری آموزشی از تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) استفاده شد. این تحلیل کمک کرد تا ساختار و روابط میان متغیرهای مختلف الگو به طور دقیق تر شناسایی شود. پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی، برای تأیید روابط میان این مؤلفه‌ها و ارزیابی مدل نهایی، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) انجام شد. این تحلیل به‌ویژه در ارزیابی صحت روابط بین مؤلفه‌ها و ابعاد مدل مورد استفاده قرار گرفت. در این مرحله، شاخص‌هایی چون RMSEA، CFI و TLI برای ارزیابی برازش مدل و تأیید صحت آن مورد توجه قرار گرفتند. به‌طور کلی، مقادیر مناسب این شاخص‌ها نشان‌دهنده برازش خوب مدل و تأیید روابط موجود در آن بودند.

در نهایت، برای تحلیل روابط پیچیده و بررسی تأثیرات متقابل بین متغیرها و ابعاد مختلف الگوی رهبری آموزشی، از مدل معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. این مدل به پژوهشگران امکان می‌دهد تا نه تنها روابط مستقیم بلکه روابط غیرمستقیم میان متغیرها را نیز بررسی کنند و تأثیرات آن‌ها بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی ترکیبی را ارزیابی کنند. مدل معادلات ساختاری به‌ویژه در تحلیل داده‌های پیچیده و چندمتغیره مفید است و در این تحقیق به کمک آن روابط پیچیده بین مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف الگوی رهبری آموزشی به‌طور جامع تحلیل شدند.

در مجموع، این پژوهش با استفاده از تحلیل‌های آماری پیشرفته، توانست مدل رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی را اعتبارسنجی کند و روابط میان ابعاد مختلف این مدل را شفاف‌سازی نماید. این روش‌ها از جمله تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری، ابزارهایی کارآمد برای بررسی و ارزیابی اعتبار الگو در پژوهش‌های مشابه به شمار می‌روند. در بخش یافته‌ها حاصل از فرایند اسناد و مصاحبه‌ها بایک دیگر ترکیب و فرایند یکسان‌سازی و حذف و ادغام کلیدی بدست آمده انجام شد و نتیجه حاصل در جدول تحلیلی آورده شده است.

یافته‌ها

ابتدا با روش کیفی و انجام فرایند مصاحبه، نتایج زیر حاصل شد که در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی برای طراحی الگوی رهبری آموزشی در آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی)

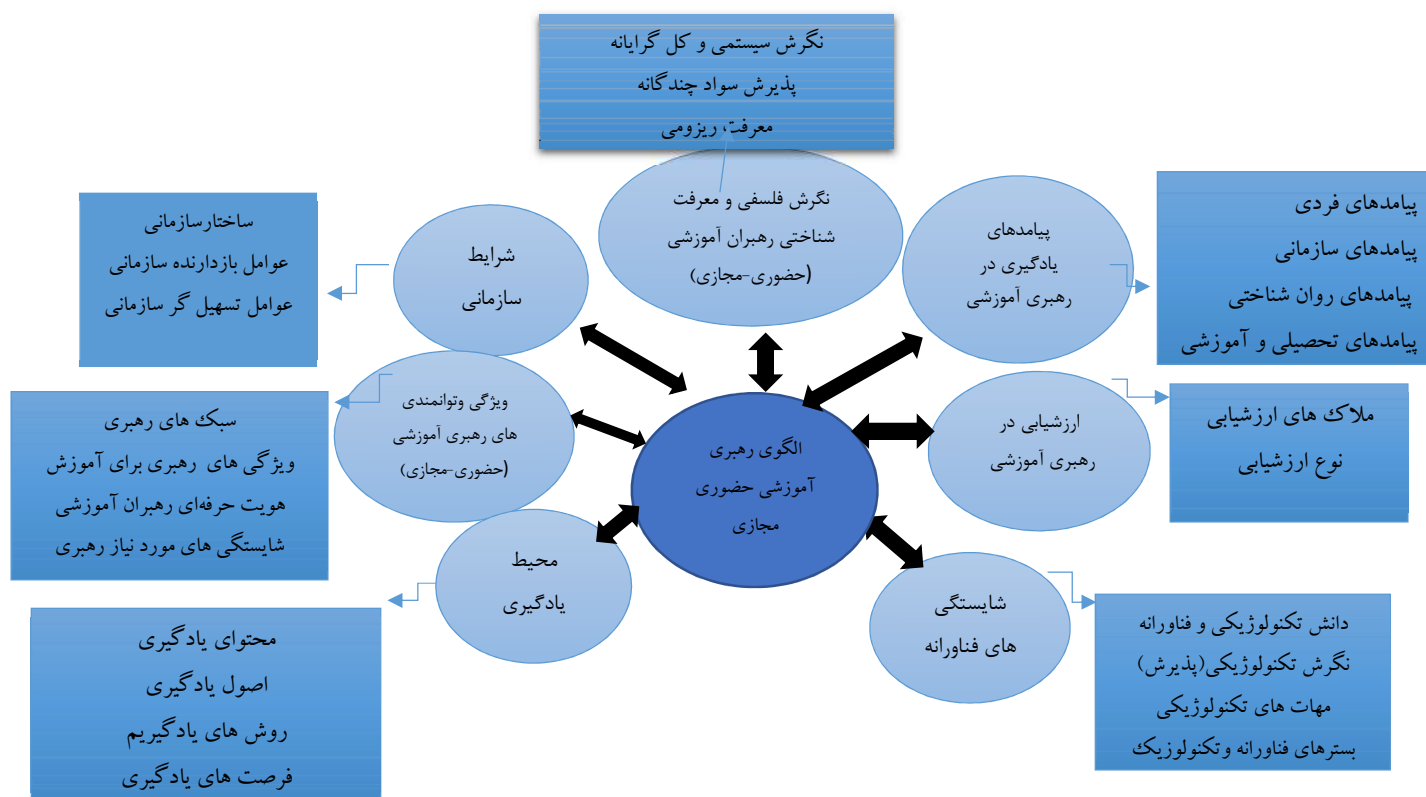
مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین پایه
ویژگی و توانمندی های رهبری آموزشی (حضوری-مجازی)	سبک های رهبری	بکارگیری سبک رهبری مربیگری بکارگیری سبک رهبری کارزماتیک بکارگیری سبک رهبری الکترونیکی برخورداری از روحیه تحول افزینی بهره گیری از سبک رهبری تفاوت نگر بهره گیری از سبک رهبری اقتضائی بهره گیری از سبک رهبری دموکراتیک
	ویژگی های رهبری	کسب تجربه های نوین اعتماد افزینی در معلمان و کادر مدرسه برخورداری از انگیزه و روحیه انتقاد پذیری واقع بینی و روابط بین فردی بالا
	شایستگی های رهبری	برخورداری از شایستگی مدیریتی برخورداری از از شایستگی کل نگرانه برخورداری از شایستگی مدیریت زمان ایفای نقش تسهیل گری ایفای نقش حمایتگری
	هویت حرفه ای رهبران	ارتقا و توسعه حرفه ای توانائی ایجاد فرهنگ آموزش ترکیبی ارتقای سواد معلمان ارتقاء سواد رسانه ای والدین دانشگری و بصیرت

ساختار منعطف و غیر متمرکز در مدرسه ساختار سازمانی	ساختار سازمانی پویا در مدرسه	روشن بودن اهداف و انتظارات و چشم انداز مدرسه برای معلمان و کادر مدرسه	عوامل باز دارنده	بهبود ارتباطات سازمانی توسط رهبر آموزشی	شرایط سازمانی برای رهبری آموزشی
محیط یادگیری برای رهبری آموزشی	محیط آموزش ترکیبی	محتوا تلفیق محتوا در سطح مدرسه بهره گیری از تلفیق روشی در بین محتوا	اشنائی با روش های سازماندهی ترکیبی ی متنوع	توجه به اصول آموزش ترکیبی (حضوری - مجازی)	محیط یادگیری انعطاف پذیر و جامع بها دادن به تعدد و تنوع فراگیران
فرصت های آموزش ترکیبی (حضوری - مجازی)	فرصت های آموزش ترکیبی (حضوری - مجازی)	تدارک فرصت های یادگیری متعدد و کل نگرانه	تدارک تجربیات غنی یادگیری و پایدار تجربه تدریس آنلاین	دانش فناوریانه	اشنائی به فناوری اطلاعات و ارتباطات اشنائی به پلتفرم های مجازی و فناوری اپلیکیشن های آموزش اشنائی به محیط آموزش های الکترونیکی سواد دیجیتالی معلمان
پذیرش فناوری	اعتماد و باور به فرهنگ دیجیتال	اعتماد به فناوری به عنوان مکمل آموزش	شایستگی های فناوریانه برای رهبری آموزشی	اعتماد به فناوری به عنوان مکمل آموزش	پذیرش فناوری

مهارت های فناوری		مهارت رهبری فرهنگ دیجیتال
بسترهای فناورانه		توانائی تسهیلگر سخت‌افزاری و نرم‌افزاری وجود منابع آموزشی دیجیتالی و آموزش تلویزیونی مهارت و توانائی و دانش مدیریت ابزارهای وب تمهید تجهیزات و زیرساخت های آموزش ترکیبی توانمندسازی معلمان برای استفاده از فناوری
نگرش فلسفی و معرفت شناختی رهبران آموزشی	نگرش سیستمی و کل نگرانه	داشتن معرفت کل نگرانه برخورداداری از نگاه مساله محور به علوم آشنائی با نظریه های جدید روان شناختی و معرفت شناختی بهره گیری از تمام حواس دانش آموز
	پذیرش سواد چند گانه	
	معرفت های نوین	اعتقاد به ساختن گرایی در یادگیری و یاددهی اعتقاد به اشتراک گذاری دانش
پیامدهای یادگیری در رهبری آموزشی	پیامدهای تحصیلی و آموزشی	کمک به تقویت مهارت خودراهبری یادگیری کمک به به یادگیری عمیق تر و ماندگارتر کمک به به رشد فرهنگ خلاقیت کمک به بهبود فرایند آموزش کمک به به بهبود و ارتقای عملکرد تحصیلی
	پیامد های اجتماعی و فرهنگی	کمک به به افزایش شایستگی اجتماعی کمک به تحقق عدالت آموزشی

کمک به رشد و توسعه فردی دانش اموزان و معلمان	پیامدهای فردی کمک به به خلق تعهد حرفه ای در معلمان
روانشناختی کمک به توجه به تفاوت‌های فردی	پیامدهای کمک به توسعه دانش و مهارت‌های بین فردی
کمک به ارتقای عملکرد سازمانی کمک به توسعه مدرسه خلاق کمک به رشد حرفه ای مدیران کمک به رشد صلاحیت‌های حرفه ای مدیران کمک به رشد صلاحیت‌های حرفه ای معلمان	پیامدهای سازمانی
لزوم بازخورد فوری و انی بهره گیری از سیستم ارزیابی مستمر بهره گیری از سیستم ارزشیابی ترکیبی بهره گیری از سیستم ارزشیابی فرایند محور بهره گیری از سیستم ارزشیابی یادگیری همزمان و غیرهمزمان	نوع ارزشیابی ارزشیابی در رهبری آموزشی (حضوری - مجازی)
اعتقاد به نقش ارزشیابی فرایند یاددهی یادگیری	ملاک ارزشیابی

در ادامه با استخراج نتایج نهایی الگوی پژوهش مطابق شکل زیر حاصل شد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی) در دوره ابتدایی

این الگو به عنوان یک چارچوب نظری برای تحلیل و بررسی مؤلفه‌های مختلف رهبری آموزشی در شرایط آموزشی ترکیبی در نظر گرفته شده است. برای اعتبارسنجی این الگو، ۳۰۰ پرسشنامه در میان معلمان مدارس ابتدایی توزیع و جمع‌آوری گردید. داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی، مؤلفه‌های مختلف الگو شناسایی و استخراج شدند، و در تحلیل عاملی تأییدی، ساختار روابط میان مؤلفه‌ها و ابعاد مختلف الگو تأیید شد.

جدول ۲. مؤلفه‌های استخراج شده تحلیل عاملی نهایی پرسشنامه رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی)

مؤلفه	استخراج اولیه			استخراج بعد از چرخش واریماکس		
	کل	درصد	تراکمی	کل	درصد	تراکمی
اول	۱۶/۷۶	۲۱/۷۷	۲۱/۷۷	۱۵/۹۸	۲۰/۷۶	۲۰/۷۶
دوم	۱۳/۹۱	۱۸/۰۲	۳۹/۸۴	۱۱/۶۵	۱۵/۱۳	۳۵/۸۹
سوم	۹/۵۲	۱۲/۳۶	۵۲/۲۱	۱۰/۱۸	۱۳/۲۳	۴۹/۱۳
چهارم	۸/۵۰	۱۱/۰۴	۶۳/۲۶	۸/۹۷	۱۱/۶۵	۶۰/۷۸
پنجم	۵/۳۷	۶/۹۸	۷۰/۲۴	۵/۲۹	۶/۸۷	۶۷/۶۶
ششم	۴/۳۸	۵/۶۴	۷۵/۸۹	۵/۲۴	۶/۸۰	۷۴/۴۷
هفتم	۳/۳۲	۴/۳۱	۸۰/۲۰	۴/۳۸	۵/۶۹	۸۰/۱۶

در جدول ۲، بارهای عاملی هر یک از سؤالات پرسشنامه بر روی هفت مؤلفه استخراج شده پس از چرخش واریماکس مشخص شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، بارهای عاملی بیشتر از ۰,۴۰ برای اختصاص هر سؤال به یک مؤلفه در نظر گرفته شده‌اند. پس از اعمال چرخش واریماکس، مؤلفه‌ها و ابعاد مدل به‌طور معناداری بهبود یافته و بیش از ۷۰٪ واریانس در ابعاد مختلف الگو تبیین شده‌اند. این امر نشان‌دهنده این است که ساختار مدل توانسته است به‌خوبی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های رهبری آموزشی را در محیط‌های آموزشی ترکیبی نمایان کند. همچنین، نام‌گذاری هر یک از مؤلفه‌ها با توجه به محتوای سؤالات و با استفاده از نظریه‌ها و ابزارهای پیشین انجام شد.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل عاملی تأییدی سنجش پرسشنامه رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی)

شاخص های برازش	CMIN	AGFI	CFI	IFI	RMSEA	CMIN/DF
	$DF=269$					
دامنه پذیرش	عدم معناداری	۰/۹	۰/۹	۰/۹	<۰/۰۵	۱-۵
مقدار مدل پیشنهادی	۹۹۸/۴۶	۰/۸۴	۰/۷۵	۰/۷۲	۰/۰۸	۲/۵۶
مقدار مدل نهایی	۶۶۷/۸۰	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۰۴۱	۱/۸۹

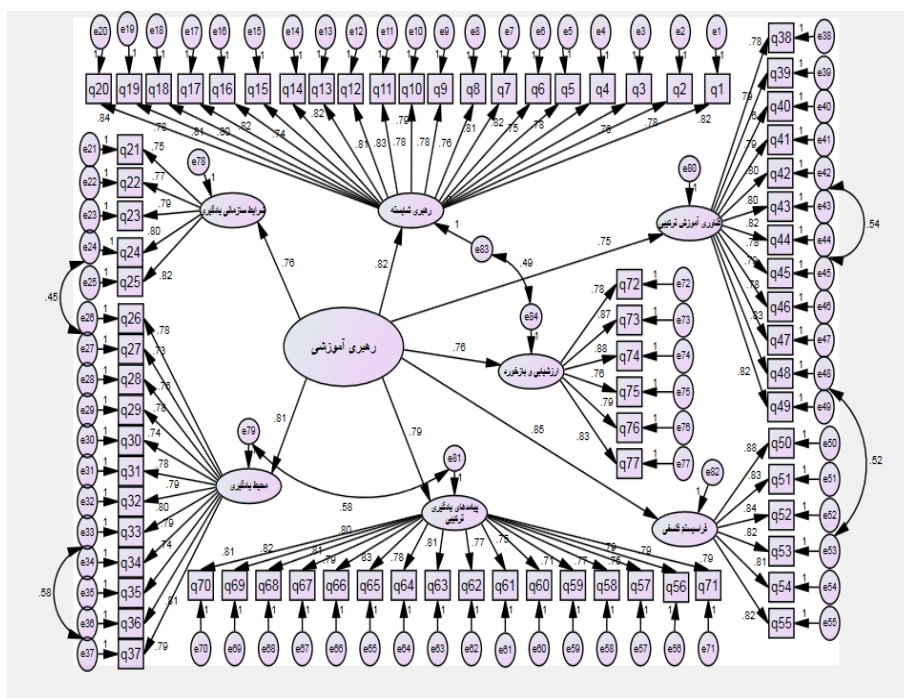
در جدول ۳، شاخص های برازش مدل عاملی تأییدی برای سنجش پرسشنامه رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی آورده شده است. مدل پیشنهادی با استفاده از شاخص هایی مانند *CMIN*، *AGFI*، *CFI*، *IFI* و *RMSEA* ارزیابی شده است. مقدار مدل نهایی نشان دهنده برازش مناسب مدل با داده ها است. به طور خاص، شاخص های *CFI* (0.98)، *IFI* (0.97) و *RMSEA* (0.041) همگی در محدوده مطلوب قرار دارند که نشان دهنده تناسب خوب مدل با داده های واقعی است. همچنین، نسبت *CMIN/DF* برابر با ۱.۸۹ است که نشان دهنده برازش خوب مدل است، زیرا این مقدار باید در محدوده ۱ تا ۳ باشد.

جدول ۴. رتبه بندی عاملی بار دوم براساس مرتبه سازه تشکیل در اول مرتبه اثر سازه های متغیر مستقل رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی) در دوره ابتدایی

رتبه	متغیر پنهان	بار عاملی	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری	<i>R2</i>
۱	ویژگی و توانمندی های رهبری آموزش	۰/۸۲	۰/۸۵	۰/۱۱۶	۲/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸
۲	پیامدهای آموزش ترکیبی	۰/۷۹	۰/۸۸	۰/۱۱۴	۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵
۳	محیط یادگیری	۰/۸۱	۰/۸۹	۰/۱۱۲	۸/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۷۸

۴	شایستگی های فناوریانه	۰/۷۵	۰/۸۴	۰/۱۰۴	۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳
برای رهبری آموزشی							
۵	نگرش فلسفی و معرفت شناختی	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۱۱۷	۷/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹
۶	ارزشیابی و بازخورد	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۰۹۲	۶/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳
۷	شرایط سازمانی	۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۰۹۵	۷/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۷۲
یادگیری ترکیبی							

جدول ۴، به بررسی اثر سازه‌های مرتبه اول بر سازه‌های مرتبه دوم می‌پردازد. نتایج این جدول نشان می‌دهند که از میان مؤلفه‌های مختلف مانند ویژگی و توانمندی های رهبری آموزش (حضوری - مجازی)، پیامدهای آموزش ترکیبی، محیط یادگیری، شایستگی های فناوریانه برای رهبری آموزشی، نگرش فلسفی و معرفت‌شناختی، ارزشیابی و بازخورد و شرایط سازمانی آموزش ترکیبی، بیشترین بار عاملی مربوط به "نگرش فلسفی و معرفت‌شناختی" (۰/۸۵) است که اثر مستقیمی قوی بر سازه‌های مرتبه دوم دارد. کمترین بار عاملی نیز به "شایستگی های فناوریانه برای رهبری آموزشی" (۰/۷۵) مربوط است که در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها اثر کمتری دارد، اما همچنان معنادار است. در همین راستا، درصد تبیین واریانس هر یک از سازه‌ها نشان می‌دهد که بیشترین درصد واریانس مربوط به "نگرش فلسفی و معرفت‌شناختی" (۰/۷۹٪) و کمترین درصد واریانس مربوط به "شرایط سازمانی آموزش ترکیبی" (۰/۷۲٪) است. این نشان‌دهنده این است که برخی از مؤلفه‌ها نقش برجسته‌تری در تشکیل الگوی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی دارند و به‌طور مؤثرتر بر سایر مؤلفه‌ها و نتایج آموزشی تأثیر می‌گذارند.



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که مدل رهبری آموزشی طراحی شده توسط سرایی و همکاران (۱۴۰۳) از اعتبار مناسبی برخوردار است. از آنجا که شاخص‌های برازش مدل به‌طور کلی در محدوده مطلوب قرار دارند و همچنین بارهای عاملی و اثرات مستقیم مؤلفه‌ها معنادار و قوی هستند، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی پیشنهادی برای رهبری آموزشی در آموزش ترکیبی (حضور-مجازی) در دوره ابتدایی با داده‌های گردآوری شده هم‌خوانی دارد و می‌تواند به‌عنوان یک ابزار معتبر در طراحی و پیاده‌سازی استراتژی‌های رهبری آموزشی در این محیط‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضور-مجازی) در دوره ابتدایی بود. نتایج این تحقیق در زمینه اعتبارسنجی الگوی رهبری

آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی (حضوری-مجازی) در مقطع ابتدایی نشان‌دهنده این است که پس از انجام اصلاحات لازم، این مدل توانسته است با داده‌ها تطابق خوبی پیدا کند. به‌ویژه، نتایج تحقیق نشان می‌دهند که این مدل قادر به تبیین بخش قابل توجهی از واریانس مولفه‌های مختلف، همچون ویژگی و توانمندی‌های رهبری آموزشی پیامدهای آموزش ترکیبی، محیط یادگیری، شایستگی‌های فناورانه آموزش ترکیبی، نگرش فلسفی شناختی، ارزشیابی و بازخورد، و شرایط سازمانی در آموزش ترکیبی بوده است. در این مطالعه برای تحلیل و تبیین این مولفه‌ها، از دو نظریه برجسته بهره گرفته شده است. اولین نظریه‌ای که در تبیین این مولفه‌ها مؤثر واقع شده، نظریه رهبری تحولی^۱ است که باس^۲ (۱۹۸۵) معرفی شده است و دیگری، نظریه یادگیری اجتماعی^۳ است که توسط بندورا ۱۹۹۷ توسعه داده شده است. این دو نظریه به‌خوبی ابعاد مختلف این مدل را پوشش داده و در تحقیقات مختلف به‌طور گسترده‌ای استفاده شده‌اند. نظریه رهبری تحولی که توسط باس مطرح شده، بر اهمیت نقش رهبران در ایجاد تغییرات و تحولات در سازمان‌ها و جوامع آموزشی تأکید دارد. طبق این نظریه، رهبران تحولی با الهام‌بخشی به پیروان خود، آنها را تشویق به دستیابی به اهداف بزرگ‌تر و تغییرات مثبت در محیط‌های آموزشی می‌کنند. در این مدل رهبری آموزشی مناسب برای آموزش ترکیبی، رهبری شایسته و توانمندی معلمان در هدایت فرآیندهای آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی در بهبود کیفیت یادگیری شناخته می‌شود.

یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های انجام‌شده توسط زارع‌سنجی‌لک و همکاران (۱۴۰۳)، افجه و همکاران (۱۴۰۲)، رئوفی و همکاران (۱۴۰۲) و همچنین علیجان نوده پشنگی و همکاران (۱۳۹۷) نیز قرابت معنایی دارد. این مطالعات هر یک به شیوه‌ای بر تحول نقش رهبران آموزشی در محیط‌های مجازی و تلفیقی تأکید داشته‌اند و عواملی چون هوش هیجانی، سواد رسانه‌ای، تاب‌آوری روانی و توانمندسازی فرهنگی را در موفقیت رهبری آموزش مؤثر دانسته‌اند. هم‌جهتی این دیدگاه‌ها با نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد که طراحی الگویی بومی برای رهبری در فضای آموزش ترکیبی - به‌ویژه در مدارس ابتدایی - نه تنها ضرورت دارد، بلکه می‌تواند خلأهای موجود را در سیاست‌گذاری و هدایت نظام آموزشی به‌صورت علمی و عملی پر کند. در مجموع، این پژوهش با

^۱- Transformational Leadership

^۲- Bass

^۳- Social Learning Theory

رویکردی کاربردی و زمینه‌محور، گامی مؤثر در جهت پاسخ به نیازهای واقعی مدارس در عصر یادگیری ترکیبی به‌شمار می‌رود. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، با مجموعه‌ای از مطالعات داخلی و بین‌المللی هم‌راستا بوده و بر این نکته تأکید دارند که رهبری آموزشی در بسترهای نوین، به‌ویژه در قالب آموزش‌های ترکیبی، دیگر نمی‌تواند محدود به نقش‌های سنتی مدیریتی باقی بماند. همان‌طور که در تحقیقات مالیلین (۲۰۲۲)، فیتزایانی (۲۰۲۳) و ایتون و همکاران (۲۰۲۴) نیز مطرح شده، رهبران آموزشی امروز باید علاوه بر مهارت‌های فناورانه، از توانمندی‌هایی همچون همدلی دیجیتال، انعطاف‌پذیری ذهنی، و توان ارتباطی بالا برخوردار باشند. پژوهش حاضر نیز، با تمرکز بر آموزش ابتدایی، نشان می‌دهد که رهبری مؤثر در این فضا، نیازمند نگاهی چندبعدی و انسان‌محور است؛ جایی که رهبر آموزشی باید نه‌فقط یک مدیر، بلکه همراهی الهام‌بخش برای معلمان و دانش‌آموزان باشد تا فرایند یاددهی-یادگیری را به تجربه‌ای پویا و هدفمند تبدیل کند.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان با نظریه رهبری تحول‌آفرین تبیین کرد. این نظریه بر توانایی رهبران در الهام‌بخشی به معلمان و دانش‌آموزان، ایجاد تغییرات مثبت و ارتقاء سطح انگیزه و تعهد آنها تأکید دارد. رهبران تحول‌آفرین نه‌تنها در فرآیندهای یاددهی-یادگیری حضور فعال دارند، بلکه با ایجاد فضایی پویای آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان را به سوی هدف‌های بلندپروازانه هدایت می‌کنند. در الگوی طراحی شده برای آموزش ترکیبی، رهبری شایسته به‌عنوان یکی از ارکان اصلی مدل، با توجه به نظریه رهبری تحول‌آفرین، نقش اساسی دارد. یافته‌ها نشان می‌دهند که رهبری مؤثر در محیط‌های آموزشی ترکیبی باید توانایی ایجاد تغییرات معنادار را داشته باشد و از طریق الهام‌بخشی و توانمندسازی معلمان، آنها را به سمت ارتقاء کیفیت یادگیری هدایت کند. به‌طور خاص، توانمندی معلمان در هدایت فرآیندهای آموزشی و استفاده بهینه از فناوری‌های نوین، یکی از مؤلفه‌های کلیدی در رهبری تحول‌آفرین است که در این مدل به‌خوبی تبیین شده است.

در کنار رهبری تحول‌آفرین، نظریه رهبری سازشی به‌ویژه در موقعیت‌هایی که نیاز به انعطاف‌پذیری و همگامی با تغییرات محیطی است، کاربرد دارد. این نظریه بر لزوم تطبیق سبک‌های رهبری با شرایط و چالش‌های خاص هر محیط آموزشی تأکید دارد (دن و همکاران^۱، ۲۰۲۳). رهبران سازشی باید قادر باشند به سرعت تغییرات را شناسایی کرده و شیوه‌های رهبری خود را برای مواجهه با این

^۱ - Deng et al

تغییرات تنظیم کنند. در مدل طراحی شده برای آموزش ترکیبی، محیط یادگیری و فناوری آموزش ترکیبی دو مؤلفه‌ای هستند که از نظریه رهبری سازشی بهره می‌برند. محیط‌های آموزشی ترکیبی، که به‌طور مداوم در حال تغییر و تحول هستند، نیازمند رهبری سازشی هستند تا بتوانند از تمامی امکانات فناوری به‌طور مؤثر استفاده کرده و تغییرات در نحوه تدریس و یادگیری را به‌خوبی مدیریت کنند. همچنین، این محیط‌ها به‌ویژه در مقطع ابتدایی، نیازمند ایجاد شرایطی انعطاف‌پذیر هستند که در آن، معلمان بتوانند به راحتی از ترکیب روش‌های سنتی و نوین آموزش بهره‌مند شوند. یافته‌ها نشان می‌دهند که رهبران آموزشی در این فضا باید قادر باشند سبک‌های رهبری خود را بر اساس شرایط خاص هر مدرسه و ویژگی‌های دانش‌آموزان تنظیم کنند.

از آنجا که یکی از مؤلفه‌های مهم در مدل طراحی شده، پیامدهای یادگیری ترکیبی است، این بخش نیز باید با استفاده از مفاهیم رهبری تحول‌آفرین و سازشی تبیین شود. در این راستا، رهبری آموزشی باید بر ارتقاء پیامدهای یادگیری تأکید کند، به‌ویژه با در نظر گرفتن فناوری‌های نوین که می‌توانند بر کیفیت و اثربخشی فرآیند یاددهی-یادگیری در محیط‌های ترکیبی تأثیر بگذارند. (اوزن و یاوز^۱، ۲۰۲۲). یافته‌ها نشان دادند که ارزشیابی و بازخورد نیز یکی از ابعاد اصلی این مدل است که در چارچوب رهبری تحول‌آفرین و سازشی قابل تبیین است. رهبران آموزشی باید ارزشیابی‌هایی را طراحی کنند که نه تنها با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد، بلکه انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تکنولوژی‌های روز باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که الگوی رهبری آموزشی طراحی شده برای آموزش ترکیبی در مقطع ابتدایی از اعتبار مناسبی برخوردار است. این مدل قادر است بخش‌های مختلف فرآیند آموزشی، از جمله رهبری شایسته، پیامدهای یادگیری، محیط یادگیری، فناوری‌های آموزشی، ارزشیابی و بازخورد، و شرایط سازمانی را به‌طور مؤثر پوشش دهد. از آنجا که این الگو با نظریه‌های رهبری تحول‌آفرین و رهبری سازشی هم‌راستا است، می‌توان گفت که این مدل برای بهبود رهبری آموزشی در دوره‌های ترکیبی به‌ویژه در مدارس ابتدایی، راه‌حل‌های مناسبی ارائه می‌دهد.

برای تحقق الگوی رهبری آموزشی در آموزش ترکیبی، ضروری است که معلمان در استفاده از فناوری‌های نوین آموزش و روش‌های تدریس آنلاین و حضوری آموزش ببینند. این آموزش‌ها باید

^۱- Özen & Yavuz

به گونه‌ای طراحی شوند که معلمان را قادر سازند تا با بهره‌گیری از ویژگی‌های رهبری تحول‌آفرین و سازشی، فرآیند یاددهی-یادگیری را به‌طور مؤثر مدیریت کنند. رهبران آموزشی باید توانایی تطبیق سبک‌های رهبری خود را با شرایط و تغییرات مختلف محیط‌های آموزشی ترکیبی داشته باشند. بنابراین، آموزش‌های حرفه‌ای در زمینه رهبری سازشی برای مدیران مدارس ابتدایی پیشنهاد می‌شود.

منابع

- افجه، سیدعلی اکبر، خاشعی ورنامخواستی، وحید، دهقانان، حامد، مسوه مبارکه، آرتیمس. (۱۴۰۲). الگوی رهبری مجازی، **مطالعات مدیریت بهبود و تحول**، ۳۲(۱۰۷): ۴۴-۷.
- ثقفی، محمودرضا. (۱۳۹۴). یک مدل جامع مرکب برای آموزش معماری: ترکیبی از محیط‌های یادگیری حضوری و مجازی. **فناوری آموزش**، ۹(۳): ۱۵۵-۱۶۵.
- ثقفی، محمودرضا. (۱۳۹۴). یک مدل جامع مرکب برای آموزش معماری: ترکیبی از محیط‌های یادگیری حضوری و مجازی. **فناوری آموزش**، ۴(۲): ۲۶۳-۲۵۳.
- رفوئی، مریم، موسوی، فرانک، منصور پاشائی، وحید، فتاحی، لیلا، رحیمی، محمدرضا، بابائی، امیرعلی، خشنور، فوزیه. (۱۴۰۲). واکاوی ابعاد و مولفه‌های رهبری کلاس درس در فضای مجازی، **فصلنامه تعالی تعلیم و تربیت و آموزش**، ۱(۳): ۵۴-۳۹.
- زارع سنجی لک، میثم، قهرمان بلارغو، حامد، پاکدامن قولنجی، عرفان، کباسی، سجاد. (۱۴۰۳). **استراتژی‌های نوظهور رهبری برای محیط‌های یادگیری ترکیبی**، سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، غیائی ندوشن، سعید، عباسپور، عباس، قدمی، کاوه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین هوش معنوی با رهبری آموزشی مدیران دانشگاه علامه طباطبائی، **مجله مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی**، ۴(۸): ۲۰-۴۱.
- علیجان نوده پشنکی، مجید، بهرنگی، محمدرضا، عبداللهی، بیژن، زین آبادی، حسن. (۱۳۹۷). مؤلفه‌های اثربخشی رهبری آموزش و یادگیری کلاس درس در مدارس متوسطه. **پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی**، ۲(۲۲): ۸۰-۶۵.
- Alarifi, B. N., & Song, S. (2024). Online vs in-person learning in higher education: effects on student achievement and recommendations for leadership. **Humanities and Social Sciences Communications**, 11(1), 100-121.

- Arar, K., Özücü, D., Gümüş, S. (2024). Educational leadership and policy studies in refugee education: a systematic review of existing research. *Educational Review*, 76(4), 1032-1056.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. **Professional development in education**, 49(1), 4-15.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. **Professional development in education**, 49(1), 4-15.
- Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K., & Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. **Human Resource Development International**, 26(5), 627-641.
- Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K., & Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. **Human Resource Development International**, 26(5), 627-641.
- Eaton, L., Bridgman, T., & Cummings, S. (2024). Advancing the democratization of work: A new intellectual history of transformational leadership theory. **Leadership**, 20(3), 125-143.
- Kezar, A. J. (Ed.). (2023). **Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education**. Taylor & Francis.
- Liu, B. F., Shi, D., Lim, J. R., Islam, K., Edwards, A. L., & Seeger, M. (2022). When crises hit home: How US higher education leaders navigate values during uncertain times. **Journal of Business Ethics**, 179(2), 353-368.
- Luong, P. A. (2022). Applying the concepts of “community” and “social interaction” from Vygotsky’s sociocultural theory of cognitive development in math teaching to develop learner’s math communication competencies. **Vietnam Journal of Education**, 209-215.
- Mallillin, L. L. D. (2022). Adaptive theory approach in leadership: a guide to educational management system and mechanisms. **European Journal of Education Studies**, 9(7), 12-33.

Validation of an appropriate educational leadership model for blended learning (face-to-face - virtual)

Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.18, No 4, Winter 2024, No.70

Validation of an appropriate educational leadership model for blended learning (face-to-face - virtual)

Pari Saraiy¹, Sadeg Maleki Avarsin², Jahangir Yari Haj Ataloo³

Abstract:

Purpose: The aim of the present study is to validate an educational leadership model suitable for blended learning (face-to-face-virtual) in elementary school.

Methods: This study is applied in terms of purpose and quantitative in terms of method using exploratory and confirmatory factor analysis. In the first stage, based on the results of previous studies and qualitative content analysis, a questionnaire consisting of 78 questions was designed. In the second stage, data related to this questionnaire were collected from 300 elementary school teachers and principals who were selected through random sampling. In order to analyze the data, exploratory factor analysis (EFA) with SPSS 16 software and confirmatory factor analysis (CFA) with AMOS 22 software were used.

Findings: The findings showed that the designed model had a good fit and all of its main components (characteristics and capabilities of educational leadership (face-to-face-virtual), outcomes of blended learning, learning environment, technological competencies for educational leadership, philosophical and epistemological system, evaluation and feedback, and organizational conditions of blended learning) were confirmed. The results showed that the designed model is able to explain 78% of the variance in educational leadership characteristics and capabilities (face-to-face-virtual), 75% of the variance in learning outcomes, 78% of the variance in learning environment, 73% of the variance in technological competencies for educational leadership, 79% of the variance in philosophical and epistemological attitudes, 73% of the variance in evaluation and feedback, and 72% of the variance in organizational conditions of blended learning.

Conclusion: These findings confirm that the presented model has the necessary validity and can be used as a framework for improving educational leadership in blended learning.

Keywords: Validation, Educational Leadership Model, Blended Learning, Factor Analysis, Face-to-Face Learning, Virtual Learning.

¹- PhD Student, Educational Management, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran, pari.saraiy@iau.ir

²- Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (Corresponding Author, s.maleki@iaut.ac.ir)

³- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran, J.yari@iaut.ac.ir