

Modeling the Role of University Administrators' Instructional Leadership in Students' Academic Achievement: The Mediating Roles of Teachers' Teaching Self-Efficacy and Students' Academic Engagement

Reyhaneh Seyfi¹, Fatemeh Madanipour^{2*}, Vahid Manzari Tavakoli³

1. M.A. in Educational Planning, Payame Noor University, Rafsanjan, Iran

2. M.A. in Educational Management, Khatam University Non-Profit, Tehran, Iran

3. Department of Educational Affairs and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 01 Jun 2026

Accepted: 07 Oct 2026

First Available: 08 Oct 2026

Final Publication: 23 Jul 2027

Keywords

Instructional Leadership,
Teaching Self-Efficacy,
Academic Engagement,
Academic Achievement,
Structural Equation Modeling.

ABSTRACT

This study aimed to model the role of university administrators' instructional leadership in students' academic achievement through the mediating roles of faculty members' teaching self-efficacy and students' academic engagement. This applied study employed a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The study population consisted of students and faculty members at Khatam University during the 2025–2026 academic year, and the final analyses were conducted using matched data from 320 students and their corresponding instructors in selected courses. Data were collected using an instructional leadership measure, a teaching self-efficacy scale, an academic engagement scale, and students' grade point averages. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling. The significance of indirect effects was examined using bootstrapping with 5,000 resamples. Instructional leadership had a significant positive effect on teaching self-efficacy ($\beta = 0.56, p < 0.001$) and directly predicted academic engagement ($\beta = 0.31, p < 0.001$). Teaching self-efficacy had significant positive effects on academic engagement ($\beta = 0.35, p < 0.001$) and academic achievement ($\beta = 0.21, p = 0.001$). Academic engagement exerted the strongest direct effect on academic achievement ($\beta = 0.43, p < 0.001$), while the direct effect of instructional leadership on academic achievement was also significant ($\beta = 0.17, p = 0.011$). Significant indirect effects were observed through teaching self-efficacy ($\beta = 0.118$), academic engagement ($\beta = 0.133$), and the sequential pathway of teaching self-efficacy and academic engagement ($\beta = 0.084$). The model explained 51% of the variance in academic achievement. Instructional leadership can enhance students' academic achievement both directly and indirectly by strengthening faculty members' teaching self-efficacy and increasing students' academic engagement. Accordingly, improving instructional leadership, supporting instructors' teaching capabilities, and promoting active student engagement may serve as effective strategies for improving educational outcomes in higher education.

How to cite:

Seyfi, R., Madanipour, F., & Manzari Tavakoli, V. (2027). Modeling the Role of University Administrators' Instructional Leadership in Students' Academic Achievement: The Mediating Roles of Teachers' Teaching Self-Efficacy and Students' Academic Engagement. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(3), 1-28.

* Corresponding Author:

Fatemeh Madanipour

E-mail: fmadanipour77@gmail.com



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Academic achievement is one of the principal indicators of educational effectiveness in higher education and reflects the interaction of individual, instructional, psychological, and organizational factors. Contemporary universities are increasingly expected not only to provide disciplinary knowledge but also to establish educational environments in which instructors can teach effectively and students can participate actively in learning. Within this context, instructional leadership has emerged as an important organizational mechanism through which administrators can influence teaching quality, faculty development, classroom processes, and ultimately student outcomes. Unlike administrative approaches that primarily emphasize organizational routines, instructional leadership focuses directly on the core processes of teaching and learning by clarifying educational goals, supporting instructors, monitoring instructional quality, facilitating professional development, and creating conditions conducive to effective learning. Empirical evidence indicates that educational leadership can influence student achievement both directly and indirectly through instructional quality and the broader educational climate (1, 2). Leadership may therefore be particularly important when its effects are considered through the psychological and behavioral mechanisms that connect administrators, instructors, and students.

One potentially important mechanism is teaching self-efficacy, defined as instructors' beliefs in their capacity to organize and execute the actions required to facilitate learning, manage educational situations, use appropriate instructional strategies, and engage students effectively. Leadership practices that provide professional support, resources, constructive feedback, autonomy, and opportunities for development may strengthen instructors' perceptions of competence and their confidence in dealing with instructional challenges. Recent studies have demonstrated that leadership contributes to the development of teachers' professional capabilities, motivation, innovative behavior, and job performance (4-6). Likewise, empowering leadership can strengthen positive professional orientations through psychological empowerment (7), while teachers' attitudes and supportive educational cultures have been found to predict teacher self-efficacy (9). Leadership, professional development, and innovation also constitute important components of teacher competence development (3). These findings support the proposition that teaching self-efficacy may function as an important intermediary

mechanism through which instructional leadership is translated into improved educational processes.

Student academic engagement represents another central mechanism linking the educational environment with academic achievement. Academic engagement encompasses students' behavioral participation, emotional commitment, energy, concentration, and cognitive investment in academic activities. Highly engaged students tend to participate more actively in classes, invest greater effort in assignments, persist when confronted with difficulties, and demonstrate stronger commitment to learning. Engagement is not merely an individual characteristic; rather, it can be shaped by instructional practices, institutional support, classroom climate, and the quality of interactions between instructors and students. Evidence from higher education suggests that leadership and supportive institutional conditions can strengthen students' autonomy, self-determination, and participation (11), while constructive supervisor–student interactions can promote meaningful educational experiences and student development (12). Furthermore, productive educational environments emerge from the interaction of leadership, management practices, and teacher motivation (13). It is therefore plausible that administrators influence students not only directly but also indirectly by strengthening instructors' confidence and improving the learning conditions that encourage academic engagement.

The relationship among leadership, instructors, and students is also embedded within organizational, cultural, and technological contexts. Ethical and supportive leadership has been associated with stronger teacher motivation and organizational commitment (16, 17), while social justice leadership and organizational culture can contribute to teacher wellbeing (18). Trust and cultural values may further shape how leadership practices are perceived by educators (19). In contemporary educational environments, administrators are also expected to support digital pedagogy, professional innovation, and adaptation to rapidly changing instructional conditions (8, 20). Moreover, the characteristics and expectations of newer generations of learners emphasize the need for flexible, participatory, and technology-responsive leadership competencies (21). Studies on academic guidance and student development likewise emphasize that educational systems must align institutional structures with learners' capacities and developmental needs (22). Although previous studies have examined separate associations among educational leadership, teacher characteristics, school climate, engagement, and student performance, fewer studies have integrated these factors into a single structural model in higher

education. Accordingly, the present study aimed to model the role of university administrators' instructional leadership in students' academic achievement through the mediating roles of faculty members' teaching self-efficacy and students' academic engagement.

METHODS AND MATERIALS

The present study was applied in purpose and descriptive-correlational in design, using structural equation modeling to examine direct and indirect relationships among the study variables. The study population consisted of faculty members and students at Khatam University during the 2025–2026 academic year. A stratified sampling procedure proportional to the size of faculties and academic programs was applied. After screening the collected data and matching student information with the corresponding instructors of selected courses, data from 320 students were retained for the final analyses. Eligibility criteria for students included current enrollment at Khatam University, completion of at least one academic semester, attendance in a course taught by a participating faculty member, and voluntary informed consent. Participating faculty members were required to have at least one year of university teaching experience and to be actively teaching during the semester of data collection. Instructional leadership and teaching self-efficacy were assessed through faculty responses, whereas academic engagement was assessed through student responses. Academic achievement was operationalized as the students' grade point average for the most recently completed academic semester on the university's 0–20 grading scale.

Instructional leadership was assessed using an adapted university-context version of the Principal Instructional Management Rating Scale framework. The measure assessed major dimensions including clarification of educational goals, management of teaching and learning, supervision and evaluation of instructional activities, and creation of a supportive educational climate. Teaching self-efficacy was assessed using the 24-item Teachers' Sense of Efficacy Scale, covering efficacy in instructional strategies, classroom management, and student engagement. Student academic engagement was measured using the student form of the Utrecht engagement framework, assessing vigor, dedication, and absorption in academic activities. Academic achievement was obtained from the students' semester grade point average. Prior to the main analyses, the dataset was evaluated for completeness, outliers, distributional properties, and multicollinearity. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were calculated, followed by confirmatory factor analysis to assess the measurement model. Internal consistency, composite

reliability, convergent validity, and discriminant validity were examined. Structural equation modeling was then used to estimate direct and indirect pathways. The significance of mediation effects was tested using 5,000 bootstrap resamples and 95% confidence intervals. Model fit was evaluated using χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA, SRMR, GFI, and AGFI indices, with the statistical significance level set at 0.05.

FINDINGS

The final sample consisted of 320 students, including 174 women (54.4%) and 146 men (45.6%). Their mean age was 23.41 years ($SD = 3.18$), with ages ranging from 18 to 34 years. A total of 207 students (64.7%) were undergraduate students and 113 (35.3%) were master's students. The mean academic achievement score was 16.47 ($SD = 1.38$). Descriptive analysis showed mean scores of 3.74 ($SD = 0.61$) for instructional leadership, 7.12 ($SD = 0.83$) for teaching self-efficacy, and 4.63 ($SD = 0.72$) for academic engagement. Skewness and kurtosis values were within acceptable ranges. All major study variables were positively and significantly correlated. Instructional leadership correlated with teaching self-efficacy at $r = 0.56$, academic engagement at $r = 0.49$, and academic achievement at $r = 0.41$. Teaching self-efficacy correlated with academic engagement at $r = 0.52$ and academic achievement at $r = 0.46$, while the strongest bivariate association was observed between academic engagement and academic achievement at $r = 0.58$.

The measurement model demonstrated satisfactory reliability and validity. Standardized factor loadings ranged from 0.74 to 0.86 for instructional leadership, from 0.78 to 0.88 for teaching self-efficacy, and from 0.76 to 0.90 for academic engagement. Cronbach's alpha coefficients were 0.89, 0.88, and 0.87, respectively, while composite reliability coefficients ranged from 0.91 to 0.92. Average variance extracted values were 0.68 for instructional leadership, 0.72 for teaching self-efficacy, and 0.77 for academic engagement. The structural model also demonstrated satisfactory fit: $\chi^2/\text{df} = 2.18$, CFI = 0.957, TLI = 0.948, RMSEA = 0.061, SRMR = 0.046, GFI = 0.932, and AGFI = 0.910.

Instructional leadership had a significant positive effect on teaching self-efficacy ($\beta = 0.56$, $p < 0.001$) and academic engagement ($\beta = 0.31$, $p < 0.001$). Teaching self-efficacy significantly predicted academic engagement ($\beta = 0.35$, $p < 0.001$) and academic achievement ($\beta = 0.21$, $p = 0.001$). Academic engagement had the strongest direct effect on academic achievement ($\beta = 0.43$, $p < 0.001$). Instructional leadership also retained a significant direct effect on academic achievement ($\beta = 0.17$, $p = 0.011$). Bootstrap analysis confirmed a significant indirect effect of instructional leadership on academic achievement through teaching self-efficacy ($\beta = 0.118$, 95% CI = 0.063–0.184) and through academic

engagement ($\beta = 0.133$, 95% CI = 0.072–0.211). The sequential indirect pathway from instructional leadership to teaching self-efficacy, then to academic engagement and ultimately to academic achievement was also significant ($\beta = 0.084$, 95% CI = 0.041–0.143). The model explained 31% of the variance in teaching self-efficacy, 39% of the variance in academic engagement, and 51% of the variance in academic achievement.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that instructional leadership is associated with academic achievement through both direct and indirect mechanisms. The comparatively strong path from instructional leadership to teaching self-efficacy suggests that administrators can influence educational outcomes substantially by shaping faculty members' confidence in their instructional capabilities. When faculty members perceive clearer educational direction, stronger professional support, adequate resources, and constructive feedback, they may be better positioned to employ effective teaching strategies, manage learning environments, and respond to students' educational needs.

The findings also highlight academic engagement as the most powerful direct predictor of academic achievement within the proposed model. This result emphasizes that even when leadership and instructional quality are favorable, improved achievement ultimately requires students to invest behavioral, emotional, and cognitive effort in learning. Teaching self-efficacy contributed to this process both directly and indirectly by promoting greater student engagement. Thus, instructors who perceive themselves as more capable may create learning environments that are more interactive, responsive, and motivating, thereby encouraging students to participate more actively in academic activities.

The significant sequential mediation pathway provides an especially important interpretation of the model. Instructional leadership appears to operate through a multistage process in which administrative practices first strengthen faculty members' teaching self-efficacy, enhanced instructional confidence subsequently facilitates stronger student engagement, and increased engagement contributes to higher academic achievement. At the same time, the remaining direct effect of instructional leadership on achievement indicates partial rather than complete mediation. This suggests that administrators may also influence student performance through additional mechanisms, including curricular coordination, resource allocation, educational policies, monitoring of instructional quality, and the broader institutional learning climate.

Overall, the study supports a multilevel understanding of academic achievement in which organizational leadership, instructor-level psychological resources, and student-level engagement operate as interconnected components of educational effectiveness. The model explained 51% of the variance in academic achievement, indicating substantial explanatory capacity. The findings imply that improving student outcomes requires more than interventions directed solely at students. Universities should simultaneously strengthen instructional leadership, enhance faculty teaching self-efficacy, and create learning environments that actively engage students. The study therefore concludes that instructional leadership can contribute meaningfully to students' academic achievement, particularly when administrative support is translated into stronger teaching self-efficacy and subsequently into greater academic engagement among students.

مدل‌یابی نقش رهبری آموزشی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس معلمان و درگیری تحصیلی دانشجویان

ریحانه سیفی^۱، فاطمه معدنی‌پور^{۲*}، وحید منظری توکلی^۳

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه پیام نور، رفسنجان، ایران

۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه غیرانتفاعی خاتم، تهران، ایران

۳. گروه آموزش امور تربیتی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی نقش رهبری آموزشی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و درگیری تحصیلی دانشجویان بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش شامل دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه خاتم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که در نهایت داده‌های ۳۲۰ دانشجو همراه با اطلاعات استادان مرتبط با دروس منتخب تحلیل شد. داده‌ها با استفاده از ابزار سنجش رهبری آموزشی، مقیاس خودکارآمدی تدریس، مقیاس درگیری تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و معناداری اثرات غیرمستقیم با روش بوت‌استرپ ۵۰۰۰ باز نمونه‌گیری بررسی شد. نتایج نشان داد رهبری آموزشی مدیران اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تدریس داشت ($\beta = 0.56, p < 0.001$) و به‌طور مستقیم نیز درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کرد ($\beta = 0.31, p < 0.001$). خودکارآمدی تدریس اثر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی ($\beta = 0.35, p < 0.001$) و پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0.21, p = 0.001$) داشت. درگیری تحصیلی قوی‌ترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی نشان داد ($\beta = 0.43, p < 0.001$) و اثر مستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی نیز معنادار بود ($\beta = 0.17, p = 0.011$). اثر غیرمستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تدریس ($\beta = 0.118$)، از طریق درگیری تحصیلی ($\beta = 0.133$) و از طریق مسیر زنجیره‌ای خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی ($\beta = 0.084$) معنادار بود. مدل ۵۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد. رهبری آموزشی مدیران می‌تواند هم به‌طور مستقیم و هم از طریق تقویت خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان، به بهبود پیشرفت تحصیلی منجر شود؛ بنابراین، ارتقای کیفیت رهبری آموزشی و حمایت از توانمندی‌های تدریس و مشارکت فعال دانشجویان می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر برای بهبود پیامدهای آموزشی دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گیرد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۷/۱۶

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها

رهبری آموزشی،

خودکارآمدی تدریس،

درگیری تحصیلی، پیشرفت

تحصیلی، مدل‌یابی معادلات

ساختاری.

شیوه ارجاع‌دهی:

سیفی، ریحانه، معدنی‌پور، فاطمه، و منظری توکلی، وحید. (۱۴۰۶). مدل‌یابی نقش رهبری آموزشی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس معلمان و درگیری تحصیلی دانشجویان. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۳)، ۱-۲۸.

نویسنده مسئول:

فاطمه معدنی‌پور

پست الکترونیکی: fmadanipour77@gmail.com

پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی نظام آموزش عالی و از معیارهای اساسی در ارزیابی کیفیت فرایندهای آموزشی، مدیریتی و یادگیری در دانشگاه‌ها به شمار می‌رود. عملکرد تحصیلی دانشجویان صرفاً حاصل توانایی شناختی یا تلاش فردی آنان نیست، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، آموزشی، سازمانی و مدیریتی شکل می‌گیرد. در محیط‌های دانشگاهی معاصر که با افزایش تنوع دانشجویان، توسعه فناوری‌های آموزشی، تغییر انتظارات از استادان و گسترش رویکردهای دانشجومحور همراه است، نقش مدیران آموزشی در ایجاد شرایط مساعد برای تدریس مؤثر و یادگیری عمیق اهمیت بیشتری یافته است. در این چارچوب، رهبری آموزشی به‌عنوان یکی از رویکردهای محوری مدیریت آموزشی، بر هدایت فعالیت‌های تدریس و یادگیری، حمایت از استادان، ایجاد انتظارات روشن آموزشی، تقویت کیفیت تدریس و فراهم کردن بستر سازمانی مناسب برای یادگیری تأکید دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که کیفیت رهبری در محیط‌های آموزشی می‌تواند به‌صورت مستقیم یا از طریق سازوکارهای واسطه‌ای بر کیفیت فرایندهای آموزشی و پیامدهای یادگیری اثر بگذارد (1, 2). از این منظر، بررسی سازوکارهایی که از طریق آنها رهبری آموزشی مدیران می‌تواند به پیشرفت تحصیلی دانشجویان منجر شود، به‌ویژه در آموزش عالی، اهمیت نظری و کاربردی قابل توجهی دارد.

رهبری آموزشی در ساده‌ترین تعریف به مجموعه رفتارها و اقداماتی اشاره دارد که مدیران برای ارتقای کیفیت تدریس، یادگیری و عملکرد آموزشی انجام می‌دهند. این مفهوم برخلاف رویکردهای صرفاً اداری به مدیریت، مدیر را نه فقط مسئول امور اجرایی، بلکه به‌عنوان هدایت‌کننده فرایند آموزش و تسهیل‌کننده توسعه حرفه‌ای مدرس معرفی می‌کند. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که مدیران آموزشی می‌توانند از طریق تبیین اهداف روشن، حمایت از نوآوری‌های آموزشی، ایجاد فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، بازخورددهی به استادان و توسعه فضای حمایتی، قابلیت‌های حرفه‌ای مدرسین را افزایش دهند (3, 4). در مطالعه‌ای دیگر، رهبری به‌عنوان فرایندی برای تبدیل ظرفیت‌های بالقوه اعضای آموزشی به قابلیت‌های بالفعل در پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان معرفی شده است (5). بنابراین، رهبری آموزشی را می‌توان سازوکاری سازمانی دانست که از طریق تأثیر بر نگرش‌ها، باورها، انگیزش و رفتارهای حرفه‌ای استادان، کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان را شکل می‌دهد.

یکی از مهم‌ترین مسیرهای اثرگذاری رهبری آموزشی بر پیامدهای تحصیلی، تأثیر آن بر کیفیت عملکرد و باورهای حرفه‌ای مدرسین است. پژوهش‌های انجام‌شده درباره سبک‌های مختلف رهبری نشان داده‌اند که رفتارهای مدیریتی می‌توانند عملکرد شغلی، نوآوری، انگیزش و تعهد مدرسین را تحت تأثیر قرار دهند. برای مثال، شواهد حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داده است که رهبری تحول‌آفرین مدیران می‌تواند ابعاد مختلف عملکرد شغلی معلمان را بهبود بخشد (6). همچنین، رهبری توانمندساز از طریق افزایش احساس توانمندی روان‌شناختی، نگرش‌های حرفه‌ای مثبت‌تری در میان مدرسین ایجاد می‌کند (7). از سوی دیگر، رهبری

دیجیتال، خلاقیت و ویژگی‌های کنش‌گرایانه نیز از طریق افزایش درگیری شغلی با رفتارهای نوآورانه مدرسین ارتباط دارند (8). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تأثیر مدیر بر عملکرد آموزشی اغلب به صورت غیرمستقیم و از طریق تغییر در سازه‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای مدرس تحقق می‌یابد.

در این میان، خودکارآمدی تدریس یکی از سازه‌های کلیدی است که می‌تواند رابطه بین رهبری آموزشی و پیامدهای تحصیلی را توضیح دهد. خودکارآمدی تدریس به باور مدرس درباره توانایی خود در طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی، مدیریت محیط یادگیری، ایجاد انگیزه در دانشجویان، استفاده از راهبردهای تدریس مناسب و مواجهه مؤثر با مشکلات آموزشی اشاره دارد. مدرسینی که خودکارآمدی بالاتری دارند معمولاً در انتخاب روش‌های آموزشی انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کنند، در برابر دشواری‌های تدریس پایداری بیشتری نشان می‌دهند و برای درگیر ساختن یادگیرندگان از راهبردهای متنوع‌تری استفاده می‌کنند. در مقابل، خودکارآمدی پایین می‌تواند با اجتناب از روش‌های نوآورانه، کاهش تلاش حرفه‌ای و وابستگی بیشتر به روش‌های تدریس سنتی همراه باشد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که نگرش‌های مثبت مدرسین و فرهنگ حمایتی محیط آموزشی می‌تواند خودکارآمدی آنان را به طور معناداری پیش‌بینی کند (9). از این رو، انتظار می‌رود رهبری آموزشی از طریق فراهم کردن حمایت، بازخورد، منابع و فرصت‌های رشد حرفه‌ای، زمینه ارتقای خودکارآمدی تدریس را فراهم سازد.

اهمیت نقش مدیران در تقویت شایستگی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای مدرسین در مطالعات متعددی تأیید شده است. پژوهش‌های مربوط به مدیریت توسعه صلاحیت معلمان نشان می‌دهد که رهبری، توسعه حرفه‌ای و نوآوری آموزشی سه مؤلفه مهم در ارتقای توانایی‌های مدرسین هستند (3). همچنین، بررسی راهبردهای رهبری مدیران در محیط‌های آموزشی فراگیر نشان داده است که حمایت مدیریتی و جهت‌دهی هدفمند می‌تواند شایستگی‌های تخصصی معلمان را برای پاسخ‌گویی بهتر به نیازهای یادگیرندگان ارتقا دهد (4). در همین راستا، رهبری مبتنی بر ارزش‌ها نیز می‌تواند با تقویت صلاحیت و احساس مسئولیت حرفه‌ای مدرسین همراه باشد (10). این شواهد نشان می‌دهند که رهبری اثربخش تنها به ساختاردهی امور آموزشی محدود نیست، بلکه بر باور مدرس درباره توانایی انجام موفقیت‌آمیز وظایف آموزشی نیز تأثیر می‌گذارد. بنابراین، خودکارآمدی تدریس می‌تواند یکی از سازوکارهای واسطه‌ای مهم در تبدیل رفتارهای رهبری مدیران به پیامدهای یادگیری دانشجویان باشد.

علاوه بر خودکارآمدی تدریس، درگیری تحصیلی دانشجویان یکی دیگر از متغیرهای تعیین‌کننده در تبیین پیشرفت تحصیلی است. درگیری تحصیلی مفهومی چندبعدی است که میزان مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی دانشجو در فرایند یادگیری را نشان می‌دهد. دانشجویی که از درگیری تحصیلی بالایی برخوردار است، در فعالیت‌های کلاسی مشارکت بیشتری دارد، برای انجام تکالیف تلاش بیشتری صرف می‌کند، نسبت به تحصیل احساس ارزش و اشتیاق دارد و از راهبردهای شناختی عمیق‌تر برای یادگیری استفاده می‌کند. درگیری تحصیلی همچنین می‌تواند نقش مهمی در استمرار تحصیل، کاهش فرسودگی آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی داشته باشد. پژوهش‌های مرتبط با خودتعیین‌گری دانشجویان در آموزش عالی نشان داده‌اند که رفتارهای رهبری آموزشی مدرسین و

شرایط حمایتی نهادی می‌توانند احساس خودمختاری، انگیزش و مشارکت فعال دانشجویان را تقویت کنند (11). همچنین، کیفیت تعاملات آموزشی و روابط هدایت‌گرانه میان استاد و دانشجو می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری تجارب یادگیری، توسعه رهبری و مشارکت تحصیلی دانشجویان داشته باشد (12).

درگیری تحصیلی از یک سو تحت تأثیر ویژگی‌های فردی دانشجو و از سوی دیگر متأثر از ساختار و کیفیت محیط آموزشی است. هنگامی که محیط دانشگاهی از حمایت مدیریتی، تدریس اثربخش، ارتباطات سازنده و انتظارات آموزشی روشن برخوردار باشد، احتمال مشارکت فعال دانشجویان در فرایند یادگیری افزایش می‌یابد. بر این اساس، رهبری آموزشی مدیران می‌تواند به‌طور مستقیم از طریق شکل‌دهی فضای آموزشی و به‌طور غیرمستقیم از طریق تقویت خودکارآمدی تدریس استادان، درگیری تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد. پژوهش‌های مربوط به فضای آموزشی و رهبری نشان داده‌اند که جو سازمانی یکی از حلقه‌های مهم میان رفتارهای رهبری و پیامدهای تحصیلی است (2). همچنین، ایجاد محیط آموزشی مولد نیازمند تعامل هم‌زمان رهبری، شیوه‌های مدیریتی و انگیزش مدرسین است (13). بنابراین، می‌توان انتظار داشت که درگیری تحصیلی در مدل اثرگذاری رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای مهمی ایفا کند.

یکی دیگر از نکات مهم در تبیین درگیری تحصیلی آن است که رفتار و کیفیت تدریس مدرس به‌طور مستقیم تجربه دانشجو از محیط یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مدرسینی که نسبت به توانایی‌های تدریس خود اطمینان دارند، معمولاً در ارائه بازخورد، تنوع‌بخشی به فعالیت‌های کلاسی، مدیریت تعاملات و تشویق مشارکت دانشجویان موفق‌تر هستند. از این منظر، خودکارآمدی تدریس تنها یک ویژگی فردی مدرس نیست، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک عامل زمینه‌ساز برای ایجاد درگیری تحصیلی در دانشجویان عمل کند. پژوهش درباره رابطه سبک رهبری معلم و اشتیاق تحصیلی نشان داده است که متغیرهای روان‌شناختی و محیطی، از جمله خودکارآمدی تحصیلی و جو مدرسه، می‌توانند در انتقال اثر رهبری به پیامدهای انگیزشی یادگیرندگان نقش واسطه‌ای ایفا کنند (14). این منطق را می‌توان به آموزش عالی نیز تعمیم داد؛ به این معنا که مدیریتی که خودکارآمدی استادان را تقویت می‌کند، احتمالاً از طریق بهبود کیفیت تعاملات آموزشی به افزایش درگیری دانشجویان منجر می‌شود.

پیشرفت تحصیلی نیز در این مدل به‌عنوان پیامد نهایی تعامل عوامل مدیریتی، آموزشی و روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود. عملکرد تحصیلی دانشجویان حاصل ترکیب فرصت‌های یادگیری، کیفیت تدریس، میزان مشارکت، انگیزش، شرایط روانی و حمایت سازمانی است. مطالعات انجام‌شده درباره رهبری آموزشی نشان داده‌اند که رابطه رهبری با پیشرفت تحصیلی معمولاً پیچیده و چندمرحله‌ای است و بخش مهمی از این اثر از طریق متغیرهایی مانند کیفیت تدریس، فرهنگ آموزشی، انگیزش و فضای یادگیری منتقل می‌شود (1, 2). همچنین، یافته‌های مربوط به سلامت روان دانشجویان نشان می‌دهند که عوامل روان‌شناختی نظیر اضطراب و افسردگی می‌توانند عملکرد دانشگاهی را کاهش دهند و از این طریق بر اهمیت ایجاد محیط‌های آموزشی حمایت‌کننده بیفزایند (15).

بنابراین، بررسی هم‌زمان متغیرهای مدیریتی و آموزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی می‌تواند تصویری جامع‌تر از عوامل مؤثر بر موفقیت دانشجویان ارائه دهد.

در محیط‌های آموزشی، کیفیت رهبری همچنین می‌تواند از طریق ایجاد احساس عدالت، اعتماد، تعلق و حمایت بر رفتار و انگیزش کارکنان آموزشی تأثیر بگذارد. برای نمونه، رهبری اخلاقی با انگیزش و تعهد معلمان رابطه دارد و می‌تواند به شکل‌گیری محیط سازمانی مثبت کمک کند (16). در پژوهشی دیگر نیز رهبری اخلاقی مدیران با تعهد سازمانی معلمان مرتبط گزارش شده است (17). علاوه بر این، تأثیر فرهنگ جمع‌گرایانه بر بهزیستی معلمان تا حدی از طریق رهبری مبتنی بر عدالت اجتماعی تبیین می‌شود (18). این یافته‌ها بیانگر آن است که رهبری آموزشی در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه در بستری از روابط اجتماعی، اعتماد و فرهنگ سازمانی عمل می‌کند. به همین دلیل، تأثیر مدیران بر باورهای حرفه‌ای استادان و مشارکت دانشجویان می‌تواند متأثر از نحوه تجربه آنان از محیط سازمانی و کیفیت تعاملات مدیریتی باشد.

فرهنگ و زمینه اجتماعی نیز می‌توانند نحوه ادراک و اثربخشی سبک‌های رهبری را تغییر دهند. مطالعات مربوط به پویایی‌های فرهنگی و روان‌شناختی رهبری نشان داده‌اند که اعتماد می‌تواند رابطه بین ارزش‌های فرهنگی مدرسین و انتظارات آنان از سبک‌های رهبری را تعدیل کند (19). از این رو، نمی‌توان الگوهای رهبری را بدون توجه به ویژگی‌های فرهنگی و سازمانی دانشگاه‌ها بررسی کرد. در محیط آموزش عالی ایران نیز ساختار روابط مدیریتی، انتظارات استادان و دانشجویان و ویژگی‌های فرهنگی محیط دانشگاه می‌توانند بر چگونگی اثرگذاری رهبری آموزشی تأثیرگذار باشند. همین امر ضرورت انجام مطالعات زمینه‌مند را افزایش می‌دهد؛ زیرا مدل‌هایی که در نظام‌های آموزشی دیگر تأیید شده‌اند، لزوماً بدون آزمون تجربی در دانشگاه‌های ایران قابل تعمیم نیستند.

از سوی دیگر، رهبری آموزشی در محیط‌های دانشگاهی امروز باید با تحولات فناورانه و الزامات جدید یاددهی - یادگیری نیز هماهنگ باشد. استفاده از فناوری، آموزش ترکیبی، یادگیری دیجیتال و توسعه شایستگی‌های فناورانه از جمله چالش‌هایی هستند که نقش مدیران آموزشی را گسترده‌تر کرده‌اند. پژوهش در زمینه توانمندسازی مدرسان زبان نشان داده است که آموزش حرفه‌ای، هیجان‌ها، رهبری و زیرساخت فناورانه به‌طور هم‌زمان بر کیفیت آموزش دیجیتال و توسعه شایستگی‌های یادگیرندگان اثر می‌گذارند (20). همچنین، رهبری دیجیتال می‌تواند همراه با خلاقیت و درگیری شغلی، زمینه رفتارهای نوآورانه مدرسین را فراهم آورد (8). در نتیجه، رهبری آموزشی در دانشگاه معاصر صرفاً به نظارت بر تدریس محدود نیست، بلکه باید ظرفیت استادان را برای مواجهه با تغییرات آموزشی، فناوری و نیازهای متنوع دانشجویان افزایش دهد.

توجه به ویژگی‌های نسل جدید دانشجویان نیز اهمیت خاصی دارد. دانشجویان امروز از نظر انتظارات آموزشی، شیوه‌های ارتباطی، گرایش به فناوری و نیاز به مشارکت و استقلال با نسل‌های پیشین تفاوت‌هایی دارند. در مطالعات مربوط به شایستگی‌های رهبری برای نسل Z، بر ضرورت انعطاف‌پذیری، ارتباط مؤثر، درک نیازهای نسل جدید، توانایی ایجاد مشارکت و بهره‌گیری از فناوری تأکید شده است (21). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با استعدادیابی و هدایت تحصیلی نشان می‌دهند که شناسایی درست توانمندی‌ها

و هدایت متناسب دانشجویان و دانش‌آموزان می‌تواند به شکل‌گیری مسیرهای تحصیلی کارآمدتر منجر شود (22). در چنین شرایطی، رهبری آموزشی می‌تواند از طریق هماهنگ کردن نیازهای دانشجویان با توانمندی‌های مدرسین و برنامه‌های آموزشی، نقش اساسی در بهبود مشارکت و پیشرفت تحصیلی ایفا کند.

از منظر روان‌شناختی نیز رهبری با شکل‌گیری ویژگی‌های انگیزشی و ارادی در محیط‌های آموزشی ارتباط دارد. پژوهش‌های مربوط به رشد صفات رهبری و اراده در دانشجویان نشان می‌دهد که محیط آموزشی می‌تواند در شکل‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی مرتبط با مسئولیت‌پذیری، پشتکار و خودتنظیمی نقش داشته باشد (23). اگرچه این مطالعات مستقیماً بر پیشرفت تحصیلی تمرکز ندارند، اما نشان می‌دهند که ساختار رهبری و فرهنگ آموزشی می‌تواند به ایجاد شرایطی منجر شوند که در آن دانشجویان با انگیزش و اراده بیشتری در فعالیتهای آموزشی مشارکت کنند. این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که درگیری تحصیلی صرفاً به حضور فیزیکی در کلاس محدود نیست، بلکه مستلزم سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و شناختی دانشجو در فعالیتهای یادگیری است.

در مجموع، مرور پیشینه نشان می‌دهد که رهبری آموزشی مدیران می‌تواند از مسیرهای مختلفی به بهبود نتایج آموزشی منجر شود. بخشی از این تأثیر از طریق توانمندسازی مدرسین، ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای، افزایش انگیزش و خودکارآمدی آنان اتفاق می‌افتد و بخش دیگری از طریق شکل‌دهی به فضای آموزشی، روابط حمایتی و افزایش درگیری دانشجویان تحقق می‌یابد (5، 11). با وجود این، بسیاری از پژوهش‌ها هر یک تنها بخشی از این زنجیره را بررسی کرده‌اند؛ برای مثال برخی بر رابطه رهبری و عملکرد مدرس، برخی بر رهبری و پیشرفت تحصیلی و برخی دیگر بر درگیری یا انگیزش دانشجویان تمرکز داشته‌اند. همچنین، بخش قابل توجهی از مطالعات در مدارس انجام شده است و شواهد کمتری درباره مدل‌های چندمیانجی در سطح آموزش عالی، به‌ویژه در بافت دانشگاهی ایران، وجود دارد.

این خلأ پژوهشی زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که در نظر داشته باشیم تأثیر رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی احتمالاً نه یک رابطه مستقیم و ساده، بلکه فرایندی چندمرحله‌ای است. مدیر آموزشی ابتدا می‌تواند با ایجاد حمایت، بازخورد، منابع و جهت‌گیری روشن، خودکارآمدی استاد را تقویت کند؛ استاد خودکارآمدتر نیز با استفاده از راهبردهای مؤثرتر تدریس، زمینه مشارکت و درگیری بیشتر دانشجو را فراهم می‌آورد؛ و در نهایت، دانشجوی درگیرتر احتمال بیشتری دارد که تلاش، تمرکز و استمرار لازم برای دستیابی به عملکرد تحصیلی مطلوب را نشان دهد. هم‌زمان، امکان وجود مسیرهای مستقل از رهبری به درگیری و پیشرفت تحصیلی نیز وجود دارد. آزمون چنین مدلی با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری می‌تواند امکان بررسی هم‌زمان روابط مستقیم، غیرمستقیم و زنجیره‌ای میان متغیرها را فراهم کند و نسبت به تحلیل‌های همبستگی ساده، تبیین دقیق‌تری از سازوکارهای اثرگذاری ارائه دهد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر مدلیابی نقش رهبری آموزشی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه خاتم با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و درگیری تحصیلی دانشجویان بود.

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه خاتم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. با توجه به ماهیت مدل پژوهش و ضرورت بررسی هم‌زمان روابط مستقیم و غیرمستقیم میان رهبری آموزشی مدیران، خودکارآمدی تدریس، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای متناسب با حجم از میان دانشکده‌ها و رشته‌های تحصیلی انجام شد. در نهایت، داده‌های مربوط به ۳۲۰ دانشجو که اطلاعات آنان با استادان دروس اصلی مربوطه تطبیق داده شده بود، وارد تحلیل نهایی شد. برای انتخاب نمونه، ابتدا دانشکده‌ها به عنوان طبقات اصلی در نظر گرفته شدند و سپس از هر دانشکده متناسب با تعداد دانشجویان، کلاس‌ها و دانشجویان واجد شرایط انتخاب شدند. ملاک‌های ورود دانشجویان به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دانشگاه خاتم در زمان اجرای پژوهش، گذراندن حداقل یک نیمسال تحصیلی، حضور در یکی از کلاس‌های استادان مشارکت‌کننده و رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه بود. همچنین، اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده باید حداقل یک سال سابقه تدریس در دانشگاه خاتم داشته و در نیمسال اجرای پژوهش دارای درس فعال برای دانشجویان نمونه می‌بودند. پرسشنامه رهبری آموزشی و خودکارآمدی تدریس توسط اعضای هیئت علمی تکمیل شد، در حالی که مقیاس درگیری تحصیلی توسط دانشجویان پاسخ داده شد. برای هر دانشجو، اطلاعات مربوط به استاد درس منتخب با پاسخ وی تطبیق داده شد تا ارتباط میان متغیرهای سطح تدریس و پیامدهای دانشجویی حفظ شود. پیشرفت تحصیلی نیز بر اساس معدل تحصیلی دانشجویان در پایان آخرین نیمسال تکمیل‌شده، با رضایت آنان، ثبت شد. پیش از گردآوری داده‌ها، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان تشریح شد و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت کاملاً داوطلبانه است، اطلاعات فردی محرمانه باقی خواهد ماند و داده‌ها صرفاً به صورت گروهی و با اهداف علمی تحلیل می‌شوند. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و موارد دارای الگوی پاسخ‌دهی نامعتبر، داده‌های ۳۲۰ دانشجو برای تحلیل آماری نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

برای سنجش رهبری آموزشی مدیران از نسخه متناسب‌سازی‌شده پرسشنامه رتبه‌بندی مدیریت آموزشی مدیران یا Principal Instructional Management Rating Scale استفاده شد. این ابزار بر مبنای چارچوب رهبری آموزشی هالینگر طراحی شده است و یکی از ابزارهای شناخته‌شده برای ارزیابی رفتارهای مدیران در زمینه هدایت فرایند آموزش و یادگیری محسوب می‌شود. در پژوهش حاضر، گویه‌های ابزار متناسب با محیط دانشگاهی تنظیم شدند تا به جای مدیریت مدرسه، رفتارهای آموزشی مدیران دانشگاهی، مدیران گروه‌ها و مسئولان آموزشی را منعکس کنند. ابعاد اصلی این ابزار شامل تعریف و تبیین اهداف آموزشی، مدیریت برنامه آموزشی و یادگیری، نظارت و ارزیابی فرایند آموزشی و ایجاد فضای حمایت‌کننده از آموزش است. پاسخ‌دهندگان میزان انطباق هر گویه با عملکرد مدیران آموزشی را بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ به معنای «بسیار کم» تا ۵ به معنای

«بسیار زیاد» مشخص کردند. نمره بالاتر نشان‌دهنده ادراک قوی‌تر از رهبری آموزشی مدیران بود. به‌منظور اطمینان از تناسب ابزار با محیط آموزش عالی، محتوای گویه‌ها پیش از اجرای اصلی توسط گروهی از متخصصان مدیریت آموزشی و آموزش عالی بررسی شد و اصلاحات زبانی لازم بدون تغییر در ساختار مفهومی مقیاس انجام گرفت.

خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی با استفاده از مقیاس احساس خودکارآمدی معلمان یا Teachers' Sense of Efficacy Scale که توسط Tschannen-Moran و Woolfolk Hoy تدوین شده است، اندازه‌گیری شد. نسخه بلند این مقیاس دارای ۲۴ گویه و سه مؤلفه «خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی»، «خودکارآمدی در مدیریت کلاس» و «خودکارآمدی در درگیر ساختن یادگیرندگان» است که هر مؤلفه با ۸ گویه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر، اعضای هیئت علمی میزان توانایی ادراک شده خود را برای انجام فعالیت‌های مختلف آموزشی بر اساس مقیاس پاسخ‌دهی ۹ درجه‌ای ابزار مشخص کردند؛ به‌گونه‌ای که نمرات بالاتر بیانگر احساس قابلیت و خودکارآمدی بیشتر در ایفای وظایف تدریس بود. با توجه به اجرای ابزار در محیط دانشگاه، اصطلاحات مرتبط با «دانش آموز» و «مدرسه» در صورت نیاز به «دانشجو» و «دانشگاه» تغییر داده شدند، بدون آنکه محتوای اصلی گویه‌ها دستخوش تغییر مفهومی شود. نمره کل خودکارآمدی تدریس از میانگین یا مجموع گویه‌های ابزار به دست آمد و نمرات ابعاد سه‌گانه نیز برای بررسی مدل اندازه‌گیری مورد استفاده قرار گرفتند. این مقیاس در پژوهش‌های مختلف آموزشی از ساختار عاملی مناسب و ضرایب پایایی مطلوب برخوردار بوده است.

برای سنجش درگیری تحصیلی دانشجویان از مقیاس درگیری تحصیلی Utrecht Work Engagement Scale—Student Form استفاده شد که نسخه دانشجویی مقیاس درگیری اوترخت است و به‌طور اختصاصی برای ارزیابی میزان درگیری افراد در فعالیت‌های تحصیلی به کار می‌رود. این مقیاس سه بعد اصلی «توانمندی یا سرزندگی تحصیلی»، «وقف‌شدگی تحصیلی» و «جذب‌شدگی در فعالیت‌های تحصیلی» را ارزیابی می‌کند. گویه‌های مقیاس میزان انرژی دانشجو هنگام انجام فعالیت‌های دانشگاهی، احساس اهمیت و اشتیاق نسبت به تحصیل و میزان تمرکز و غرق‌شدن وی در تکالیف و فعالیت‌های آموزشی را اندازه‌گیری می‌کنند. دانشجویان پاسخ‌های خود را بر اساس طیف درجه‌بندی ابزار مشخص کردند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر درگیری تحصیلی بود. نمره کل درگیری تحصیلی و نمرات مؤلفه‌های آن در تحلیل مدل اندازه‌گیری به کار گرفته شدند. شواهد حاصل از مطالعات پیشین در جمعیت‌های دانشجویی مختلف، روایی سازه و پایایی قابل قبول این مقیاس را تأیید کرده‌اند.

برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی دانشجویان استفاده شد. معدل آخرین نیمسال تحصیلی تکمیل‌شده هر دانشجو با رضایت وی از اطلاعات آموزشی ثبت و به‌عنوان شاخص عینی پیشرفت تحصیلی وارد مدل شد. استفاده از معدل به‌جای سنجش خودگزارشی عملکرد تحصیلی، امکان اندازه‌گیری مستقیم‌تر پیامد آموزشی را فراهم کرد و احتمال سوگیری ناشی از برآورد شخصی دانشجویان را کاهش داد. معدل بر اساس نظام نمره‌دهی دانشگاه و در دامنه ۰ تا ۲۰ ثبت شد و مقدار بالاتر آن نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی بیشتر بود.

داده‌ها پس از گردآوری، کدگذاری و از نظر کامل بودن پاسخ‌ها، داده‌های پرت و الگوهای پاسخ‌دهی غیرعادی بررسی شدند. تحلیل‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل، حداکثر، چولگی و کشیدگی برای متغیرهای اصلی پژوهش انجام شد. همچنین، پیش از آزمون مدل ساختاری، مفروضه‌های لازم شامل نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود داده‌های پرت چندمتغیره و نبود هم‌خطی چندگانه بررسی شد. برای بررسی روابط اولیه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. سپس، مدل اندازه‌گیری با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ارزیابی شد و بارهای عاملی، پایایی سازه‌ها و روایی همگرا و تمایزی مورد بررسی قرار گرفت. برای ارزیابی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی محاسبه شد و مقادیر ۰.۷۰ و بالاتر به‌عنوان سطح قابل قبول در نظر گرفته شدند. برای بررسی روایی همگرا نیز میانگین واریانس استخراج‌شده محاسبه شد و مقدار ۰.۵۰ و بالاتر به‌عنوان معیار مطلوب مورد توجه قرار گرفت.

پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، روابط فرض‌شده میان متغیرهای پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. در مدل ساختاری، رهبری آموزشی مدیران به‌عنوان متغیر برون‌زا، خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و درگیری تحصیلی دانشجویان به‌عنوان متغیرهای میانجی و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر پیامد در نظر گرفته شدند. مسیرهای مستقیم رهبری آموزشی به پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی و همچنین مسیرهای خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی برآورد شدند. علاوه بر این، اثرات غیرمستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی مورد آزمون قرار گرفت. معناداری اثرات میانجی با استفاده از روش بوت‌استرپ و ۵۰۰۰ بازنمونه‌گیری و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بررسی شد؛ به‌گونه‌ای که عدم قرار گرفتن صفر در فاصله اطمینان اثر غیرمستقیم به‌عنوان شواهد معناداری اثر میانجی در نظر گرفته شد. برازش کلی مدل نیز با استفاده از شاخص‌های χ^2/df ، Tucker-Comparative Fit Index، Lewis Index، Root Mean Square Error of Approximation و Standardized Root Mean Square Residual ارزیابی شد و به‌طور کلی مقادیر کمتر از ۳ برای χ^2/df ، مقادیر بالاتر از ۰.۹۰ برای CFI و TLI و مقادیر کمتر از ۰.۰۸ برای RMSEA و SRMR به‌عنوان نشانه‌های برازش قابل قبول مدل در نظر گرفته شدند. تمامی آزمون‌های آماری دوطرفه انجام شدند و سطح معناداری ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌های مربوط به ۳۲۰ دانشجوی دانشگاه خاتم که اطلاعات آنان با داده‌های استادان دروس منتخب تطبیق داده شده بود، مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع دانشجویان شرکت‌کننده، ۱۷۴ نفر معادل ۵۴.۴ درصد زن و ۱۴۶ نفر معادل ۴۵.۶ درصد مرد بودند. میانگین سنی دانشجویان ۲۳.۴۱ سال با انحراف معیار ۳.۱۸ بود و دامنه سنی آنان از ۱۸ تا ۳۴ سال قرار داشت. از نظر مقطع تحصیلی، ۲۰۷ نفر معادل ۶۴.۷ درصد در مقطع کارشناسی و ۱۱۳

نفر معادل ۳۵.۳ درصد در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین، ۹۲ دانشجو معادل ۲۸.۸ درصد در سال اول تحصیل، ۸۱ نفر معادل ۲۵.۳ درصد در سال دوم، ۷۶ نفر معادل ۲۳.۸ درصد در سال سوم و ۷۱ نفر معادل ۲۲.۲ درصد در سال چهارم یا بالاتر قرار داشتند. میانگین معدل تحصیلی دانشجویان برابر با ۱۶.۴۷ و انحراف معیار آن ۱.۳۸ بود. در بخش اعضای هیئت علمی نیز اطلاعات مربوط به استادان دروس منتخب که پرسشنامه‌های رهبری آموزشی و خودکارآمدی تدریس را تکمیل کرده بودند، با داده‌های دانشجویان تطبیق داده شد. میانگین سابقه تدریس استادان ۱۰.۶۲ سال با انحراف معیار ۵.۱۴ بود. بررسی اولیه داده‌ها نشان داد که میزان داده‌های گمشته ناچیز بوده و پس از کنترل کامل بودن پرسشنامه‌ها، هیچ موردی به دلیل نقص جدی اطلاعات از تحلیل نهایی حذف نشد. همچنین، بررسی مقادیر چولگی و کشیدگی، نمودارهای توزیع و شاخص‌های داده‌های پرت نشان داد که داده‌ها از شرایط مناسبی برای انجام تحلیل‌های همبستگی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری برخوردار بودند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
رهبری آموزشی مدیران	۳.۷۴	۰.۶۱	-۰.۳۸	-۰.۲۱	۱			
خودکارآمدی تدریس	۷.۱۲	۰.۸۳	-۰.۴۴	۰.۱۷	۰.۵۶**	۱		
درگیری تحصیلی دانشجویان	۴.۶۳	۰.۷۲	-۰.۳۱	-۰.۱۸	۰.۴۹**	۰.۵۲**	۱	
پیشرفت تحصیلی	۱۶.۴۷	۱.۳۸	-۰.۲۷	-۰.۳۵	۰.۴۱**	۰.۴۶**	۰.۵۸**	۱

مطابق نتایج جدول ۱، میانگین رهبری آموزشی مدیران برابر با ۳.۷۴ با انحراف معیار ۰.۶۱، میانگین خودکارآمدی تدریس برابر با ۷.۱۲ با انحراف معیار ۰.۸۳، میانگین درگیری تحصیلی دانشجویان برابر با ۴.۶۳ با انحراف معیار ۰.۷۲ و میانگین پیشرفت تحصیلی برابر با ۱۶.۴۷ با انحراف معیار ۱.۳۸ بود. مقادیر چولگی متغیرهای اصلی بین -۰.۴۴ تا -۰.۲۷ و مقادیر کشیدگی بین -۰.۳۵ تا ۰.۱۷ قرار داشت که بیانگر عدم انحراف شدید از توزیع نرمال بود. همچنین، تمامی ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش مثبت و در سطح ۰.۰۱ معنادار بودند. بیشترین همبستگی بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مشاهده شد که برابر با ۰.۵۸ بود و نشان داد دانشجویانی که از مشارکت، انرژی، تمرکز و درگیری بیشتری در فعالیتهای آموزشی برخوردار بودند، در مجموع عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری نیز داشتند. همبستگی رهبری آموزشی مدیران با خودکارآمدی تدریس برابر با ۰.۵۶ و با درگیری تحصیلی برابر با ۰.۴۹ بود. همچنین، بین رهبری آموزشی و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت ۰.۴۱ مشاهده شد. خودکارآمدی تدریس نیز با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری به میزان ۰.۵۲ و با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای به میزان ۰.۴۶ داشت. از آنجا که هیچ‌یک از ضرایب

همبستگی به سطوح بسیار بالا نظیر ۰.۸۰ یا ۰.۹۰ نرسیدند، شواهد اولیه‌ای از هم‌خطی شدید میان متغیرهای اصلی مشاهده نشد و بنابراین ادامه تحلیل با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مناسب تشخیص داده شد.

جدول ۲. شاخص‌های مدل اندازه‌گیری، پایایی و روایی همگرای سازه‌های پژوهش

سازه	تعداد شاخص	دامنه بار عاملی استاندارد	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج‌شده
رهبری آموزشی مدیران	۴	۰.۷۴-۰.۸۶	۰.۸۹	۰.۹۲	۰.۶۸
خودکارآمدی تدریس	۳	۰.۷۸-۰.۸۸	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۷۲
درگیری تحصیلی دانشجویان	۳	۰.۷۶-۰.۹۰	۰.۸۷	۰.۹۱	۰.۷۷
پیشرفت تحصیلی	۱	۱.۰۰	—	—	—

نتایج جدول ۲ نشان داد که مدل اندازه‌گیری پژوهش از کیفیت مطلوبی برخوردار بود. دامنه بارهای عاملی استاندارد شاخص‌های رهبری آموزشی مدیران بین ۰.۷۴ تا ۰.۸۶، خودکارآمدی تدریس بین ۰.۷۸ تا ۰.۸۸ و درگیری تحصیلی بین ۰.۷۶ تا ۰.۹۰ قرار داشت و تمامی بارهای عاملی در سطح ۰.۷۰ نشان داد که شاخص‌های مشاهده‌شده سهم مناسبی در تبیین سازه‌های نهفته مربوط به خود داشتند. ضریب آلفای کرونباخ برای رهبری آموزشی ۰.۸۹، برای خودکارآمدی تدریس ۰.۸۸ و برای درگیری تحصیلی ۰.۸۷ به دست آمد که همگی از مقدار معیار ۰.۷۰ بیشتر بودند و در نتیجه، همسانی درونی مطلوب ابزارها را تأیید کردند. مقادیر پایایی ترکیبی نیز به ترتیب ۰.۹۲، ۰.۹۱ و ۰.۹۱ بود که نشان‌دهنده ثبات مناسب سازه‌های اندازه‌گیری‌شده بود. میانگین واریانس استخراج‌شده برای رهبری آموزشی مدیران ۰.۶۸، برای خودکارآمدی تدریس ۰.۷۲ و برای درگیری تحصیلی ۰.۷۷ محاسبه شد و از آنجا که تمامی این مقادیر از ۰.۵۰ بیشتر بودند، روایی همگرای سازه‌ها تأیید شد. علاوه بر این، مقایسه روابط بین سازه‌ها و شاخص‌های روایی تمایزی نشان داد که هر سازه از سایر سازه‌های مدل قابل تفکیک است و همپوشانی مفهومی نامطلوبی میان آنها وجود ندارد. بنابراین، پیش از آزمون فرضیه‌های ساختاری، شواهد لازم برای کفایت مدل اندازه‌گیری فراهم شد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص برازش	مقدار به دست آمده	معیار قابل قبول	نتیجه
χ^2/df	۲.۱۸	کمتر از ۳.۰۰	مطلوب
CFI	۰.۹۵۷	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
TLI	۰.۹۴۸	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
RMSEA	۰.۰۶۱	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب
SRMR	۰.۰۴۶	کمتر از ۰.۰۸	مطلوب
GFI	۰.۹۳۲	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب
AGFI	۰.۹۱۰	بیشتر از ۰.۹۰	مطلوب

مطابق جدول ۳، تمامی شاخص‌های اصلی برازش مدل ساختاری در دامنه قابل قبول قرار داشتند. نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲.۱۸ بود که پایین‌تر از مقدار معیار ۳.۰۰ قرار داشت و برازش مناسب مدل با داده‌های مشاهده‌شده را نشان داد. شاخص برازش تطبیقی برابر با ۰.۹۵۷ و شاخص تاکر - لوئیس برابر با ۰.۹۴۸ به دست آمد که هر دو از مقدار حداقل ۰.۹۰ بیشتر بودند و بیانگر انطباق مناسب ساختار نظری پژوهش با ماتریس کوواریانس تجربی بودند. مقدار **RMSEA** برابر با ۰.۰۶۱ و مقدار **SRMR** برابر با ۰.۰۴۶ بود که هر دو کمتر از ۰.۰۸ قرار داشتند و خطای تقریبی مدل را در سطح مطلوب نشان دادند. همچنین، شاخص **GFI** برابر با ۰.۹۳۲ و شاخص **AGFI** برابر با ۰.۹۱۰ محاسبه شد که این مقادیر نیز برازش قابل قبول مدل را تأیید کردند. در مجموع، همگرایی شاخص‌های مطلق، تطبیقی و مبتنی بر خطا نشان داد که مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش برای بررسی اثر رهبری آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی از برازش آماری مناسب برخوردار است و امکان تفسیر ضرایب مسیر و اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل فراهم شده است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم مدل ساختاری

مسیر	β	خطای استاندارد	t	p	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	نتیجه
رهبری آموزشی $\leftarrow$ خودکارآمدی تدریس	۰.۵۶	۰.۰۵۷	۹.۸۲	<۰.۰۰۱	۰.۶۷ تا ۰.۴۵	معنادار
رهبری آموزشی $\leftarrow$ درگیری تحصیلی	۰.۳۱	۰.۰۶۴	۴.۸۴	<۰.۰۰۱	۰.۴۴ تا ۰.۱۹	معنادار
خودکارآمدی تدریس $\leftarrow$ درگیری تحصیلی	۰.۳۵	۰.۰۶۱	۵.۷۴	<۰.۰۰۱	۰.۴۷ تا ۰.۲۳	معنادار
رهبری آموزشی $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۱۷	۰.۰۶۷	۲.۵۴	۰.۰۱۱	۰.۳۰ تا ۰.۰۴	معنادار
خودکارآمدی تدریس $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۲۱	۰.۰۶۲	۳.۳۹	۰.۰۰۱	۰.۳۳ تا ۰.۰۹	معنادار
درگیری تحصیلی $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۴۳	۰.۰۵۸	۷.۴۱	<۰.۰۰۱	۰.۵۵ تا ۰.۳۲	معنادار
رهبری آموزشی $\leftarrow$ خودکارآمدی تدریس $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۱۱۸	۰.۰۳۱	—	۰.۰۰۱	۰.۱۸۴ تا ۰.۰۶۳	معنادار
رهبری آموزشی $\leftarrow$ درگیری تحصیلی $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۱۳۳	۰.۰۳۶	—	<۰.۰۰۱	۰.۲۱۱ تا ۰.۰۷۲	معنادار
رهبری آموزشی $\leftarrow$ خودکارآمدی تدریس $\leftarrow$ درگیری تحصیلی $\leftarrow$ پیشرفت تحصیلی	۰.۰۸۴	۰.۰۲۶	—	۰.۰۰۲	۰.۱۴۳ تا ۰.۰۴۱	معنادار

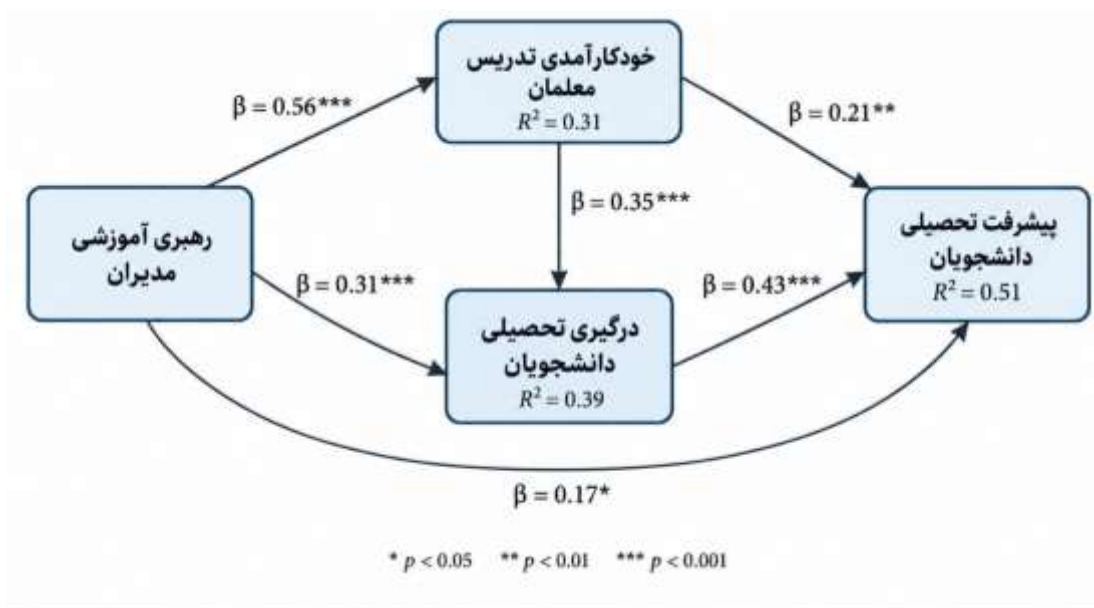
نتایج جدول ۴ نشان داد که رهبری آموزشی مدیران اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی داشت؛ به گونه‌ای که ضریب مسیر استاندارد این رابطه برابر با ۰.۵۶ بود و از نظر آماری در سطح کمتر از ۰.۰۰۱ معنادار شد. این یافته نشان می‌دهد که افزایش یک انحراف معیار در رهبری آموزشی مدیران با افزایش ۰.۵۶ انحراف معیار در خودکارآمدی تدریس همراه بود. رهبری آموزشی همچنین اثر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانشجویان داشت که ضریب استاندارد آن ۰.۳۱ به دست آمد. افزون بر این، خودکارآمدی تدریس با ضریب مسیر ۰.۳۵

اثر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانشجویان نشان داد و بیانگر آن بود که هرچه اعضای هیئت علمی در توانایی خود برای انتخاب راهبردهای تدریس، مدیریت موقعیت‌های آموزشی و درگیر ساختن دانشجویان اطمینان بیشتری داشته باشند، سطح مشارکت و درگیری تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد. اثر مستقیم رهبری آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی نیز مثبت و معنادار بود، اما اندازه این اثر برابر با ۰.۱۷ و از اثرات غیرمستقیم ضعیف‌تر بود. خودکارآمدی تدریس با ضریب استاندارد ۰.۲۱ اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشت، در حالی که قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی در مدل، درگیری تحصیلی دانشجویان با ضریب مسیر ۰.۴۳ بود.

نتایج بوت‌استرپ نیز نقش میانجی متغیرهای پژوهش را تأیید کرد. اثر غیرمستقیم رهبری آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تدریس برابر با ۰.۱۱۸ بود و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰.۰۶۳ تا ۰.۱۸۴ قرار داشت. از آنجا که مقدار صفر در این فاصله اطمینان قرار نگرفت، میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس معنادار بود. همچنین، اثر غیرمستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی برابر با ۰.۱۳۳ محاسبه شد و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن بین ۰.۰۷۲ و ۰.۲۱۱ قرار گرفت که معناداری این مسیر میانجی را تأیید کرد. افزون بر این، مسیر زنجیره‌ای رهبری آموزشی به خودکارآمدی تدریس، سپس درگیری تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی نیز معنادار بود و ضریب اثر غیرمستقیم آن برابر با ۰.۰۸۴ به دست آمد. فاصله اطمینان این اثر بین ۰.۰۴۱ و ۰.۱۴۳ قرار داشت و صفر در محدوده آن مشاهده نشد. بنابراین، نتایج نشان داد که رهبری آموزشی مدیران نه تنها به‌طور مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرتبط است، بلکه بخش مهمی از این رابطه از طریق ارتقای خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان منتقل می‌شود. با توجه به باقی ماندن اثر مستقیم رهبری آموزشی بر پیشرفت تحصیلی پس از ورود متغیرهای میانجی، الگوی میانجی‌گری از نوع جزئی ارزیابی شد.

مدل ساختاری همچنین توانست بخش قابل توجهی از واریانس متغیرهای درون‌زای پژوهش را تبیین کند. ضریب تعیین برای خودکارآمدی تدریس برابر با ۰.۳۱ بود؛ بنابراین، رهبری آموزشی مدیران ۳۱ درصد از واریانس خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی را تبیین کرد. مقدار R^2 برای درگیری تحصیلی برابر با ۰.۳۹ به دست آمد که نشان داد رهبری آموزشی مدیران و خودکارآمدی تدریس در مجموع ۳۹ درصد از تغییرات درگیری تحصیلی دانشجویان را توضیح دادند. همچنین، مقدار ضریب تعیین پیشرفت تحصیلی برابر با ۰.۵۱ بود؛ به این معنا که مجموعه رهبری آموزشی مدیران، خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و درگیری تحصیلی دانشجویان قادر بودند ۵۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. این مقدار نشان‌دهنده قدرت تبیینی مناسب مدل پیشنهادی پژوهش بود و مشخص ساخت که

علاوه بر اثر مستقیم رهبری آموزشی، سازوکارهای مرتبط با کیفیت ادراک شده تدریس و میزان مشارکت فعال دانشجویان در فعالیتهای تحصیلی نقش مهمی در تبیین تفاوت‌های عملکرد تحصیلی دارند.



شکل ۱. مدل نهایی روابط ساختاری میان رهبری آموزشی مدیران، خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی،

درگیری تحصیلی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی با ضرایب مسیر استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مدلیابی نقش رهبری آموزشی مدیران در پیشرفت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی و درگیری تحصیلی دانشجویان بود. یافته‌های مدلیابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل مفهومی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط پیش‌بینی‌شده میان متغیرها از حمایت تجربی مناسبی برخوردار بودند. به‌طور مشخص، رهبری آموزشی مدیران اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تدریس داشت، خودکارآمدی تدریس به‌طور مثبت درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کرد، رهبری آموزشی نیز به‌طور مستقیم با درگیری تحصیلی ارتباط داشت و درگیری تحصیلی قوی‌ترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی نشان داد. همچنین، رهبری آموزشی علاوه بر اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی، از طریق خودکارآمدی تدریس و درگیری تحصیلی دارای اثرات غیرمستقیم معنادار بود. معناداری مسیر زنجیره‌ای رهبری آموزشی به خودکارآمدی تدریس، سپس درگیری تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی نیز نشان داد که تأثیر رفتارهای مدیریتی بر عملکرد دانشجویان می‌تواند از یک فرایند چندمرحله‌ای عبور کند. در مجموع، این یافته‌ها بیانگر آن است که پیشرفت تحصیلی صرفاً محصول توانایی‌های فردی دانشجو نیست، بلکه به کیفیت رهبری آموزشی، باورهای حرفه‌ای استادان و میزان مشارکت فعال دانشجویان در فرایند یادگیری وابسته است.

نخستین یافته مهم پژوهش نشان داد که رهبری آموزشی مدیران اثر مثبت و نسبتاً قوی بر خودکارآمدی تدریس اعضای هیئت علمی دارد. این نتیجه بیانگر آن است که هر اندازه مدیران آموزشی در تعیین جهت‌گیری‌های روشن، حمایت از فرایند تدریس، ایجاد فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، ارائه بازخورد و فراهم‌سازی منابع آموزشی عملکرد مطلوب‌تری داشته باشند، اعضای هیئت علمی نیز باور بیشتری نسبت به توانایی خود در مدیریت فرایند یاددهی، استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب و درگیر ساختن دانشجویان خواهند داشت. این یافته با مطالعاتی که نقش رهبری را در توسعه شایستگی، انگیزش و توانمندی حرفه‌ای مدرسین برجسته کرده‌اند، همسو است. به‌طور خاص، پژوهش‌های مربوط به توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای مدرسین نشان داده‌اند که رهبری اثربخش می‌تواند شرایطی ایجاد کند که در آن معلمان و استادان احساس کنند از حمایت لازم برای تجربه‌کردن، نوآوری و حل مسائل آموزشی برخوردارند (3، 4). همچنین، رویکردی که رهبری را به‌عنوان فرایند تبدیل ظرفیت‌های بالقوه معلمان به قابلیت‌های بالفعل در پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان معرفی می‌کند، از این تبیین حمایت می‌کند (5). در چنین شرایطی، خودکارآمدی تدریس می‌تواند به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیامدهای روان‌شناختی حمایت مدیریتی ظاهر شود.

این یافته همچنین با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند رهبری می‌تواند از طریق ایجاد احساس توانمندی و حمایت، نگرش‌های شغلی و حرفه‌ای مدرسین را تقویت کند. برای نمونه، رهبری توانمندساز از طریق ارتقای توانمندی روان‌شناختی، نگرش‌های حرفه‌ای مثبت‌تر و احساس کنترل بیشتری نسبت به وظایف شغلی در معلمان ایجاد می‌کند (7). همچنین، شواهد نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین با ابعاد مختلف عملکرد شغلی معلمان ارتباط مثبت دارد (6). از منظر نظری، می‌توان گفت زمانی که مدیران آموزشی انتظارات روشن، حمایت حرفه‌ای و فضای مناسبی برای رشد فراهم می‌کنند، استادان فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت، دریافت بازخورد مثبت و مشاهده پیامدهای مطلوب عملکرد خود پیدا می‌کنند. این تجربه‌ها می‌توانند ادراک آنان از شایستگی شخصی را افزایش دهند و در نتیجه خودکارآمدی تدریس را تقویت کنند. یافته‌های مربوط به نقش نگرش‌های معلمان و فرهنگ آموزشی در پیش‌بینی خودکارآمدی نیز این استدلال را تقویت می‌کند که باورهای خودکارآمدی مدرسین در بستری اجتماعی و سازمانی شکل می‌گیرند و صرفاً ویژگی‌های ثابت فردی نیستند (9).

یافته دوم نشان داد که رهبری آموزشی مدیران اثر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانشجویان دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که کیفیت رهبری در سطح مدیریتی می‌تواند حتی پیش از در نظر گرفتن نقش استادان، بر نحوه مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری تأثیرگذار باشد. مدیران آموزشی از طریق ایجاد چشم‌انداز روشن، تأکید بر کیفیت آموزشی، حمایت از روش‌های دانشجویان، ایجاد فرصت‌های مشارکت و بهبود فضای سازمانی دانشگاه می‌توانند زمینه‌ای ایجاد کنند که دانشجویان احساس تعلق و مشارکت بیشتری در فرایند آموزشی داشته باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که رابطه میان رهبری، فضای آموزشی و پیامدهای دانشجویی را نشان داده‌اند، همسو است. مطالعات فراتحلیلی نشان داده‌اند که رهبری و جو آموزشی می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با پیشرفت دانشجویان ارتباط داشته باشد (2). همچنین، یافته‌های مربوط به نقش رهبری معلم و حمایت نهادی در خودتعیین‌گری

دانشجویان نشان می‌دهد که محیطی که در آن دانشجو احساس حمایت، اختیار و ارتباط مؤثر داشته باشد، احتمال بیشتری دارد که به مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی منجر شود (11).

از سوی دیگر، یافته مربوط به اثر خودکارآمدی تدریس بر درگیری تحصیلی دانشجویان نشان داد که استادانی که نسبت به توانایی‌های تدریس خود اطمینان بیشتری دارند، احتمالاً می‌توانند محیط آموزشی فعال‌تر و جذاب‌تری برای دانشجویان فراهم کنند. این رابطه از نظر آموزشی منطقی است؛ زیرا استاد خودکارآمد معمولاً آمادگی بیشتری برای استفاده از راهبردهای متنوع تدریس، مواجهه با تفاوت‌های فردی، تنظیم سطح دشواری فعالیت‌ها، ارائه بازخورد و ایجاد تعامل در کلاس دارد. چنین رفتارهایی می‌توانند انگیزش، مشارکت و تمرکز دانشجویان را افزایش دهند. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند سبک رهبری و فضای آموزشی می‌تواند از طریق سازه‌های روان‌شناختی به افزایش اشتیاق تحصیلی منجر شوند (14). همچنین، مطالعات مربوط به شایستگی حرفه‌ای و رهبری نشان داده‌اند که ارتقای توانایی‌های مدرسین، به‌ویژه در زمینه طراحی آموزشی و تعامل با یادگیرندگان، یکی از سازوکارهای اساسی برای ایجاد محیط یادگیری پویا و پاسخ‌گو است (3, 10).

یافته بعدی پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی در مدل بود. این نتیجه اهمیت نقش مشارکت فعال دانشجو را در دستیابی به پیامدهای تحصیلی برجسته می‌کند. دانشجویانی که در فعالیت‌های آموزشی از انرژی، تعهد، تمرکز و مشارکت بیشتری برخوردارند، معمولاً زمان بیشتری برای مطالعه اختصاص می‌دهند، تعامل بیشتری با استاد و همکلاسی‌ها دارند، از راهبردهای یادگیری عمیق‌تری استفاده می‌کنند و در برابر دشواری‌های آموزشی پایداری بیشتری نشان می‌دهند. بنابراین، منطقی است که سطح بالاتر درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر همراه باشد. پژوهش‌های مربوط به تعامل استاد و دانشجو نیز نشان داده‌اند که کیفیت این تعاملات می‌تواند بر تجربه یادگیری، مشارکت و توسعه توانمندی‌های دانشجویان تأثیر بگذارد (12). همچنین، یافته‌های مربوط به خودتعیین‌گری در آموزش عالی نشان می‌دهد که زمانی که دانشجو احساس شایستگی، استقلال و حمایت بیشتری دارد، مشارکت فعال‌تر و پایداری بیشتری در فعالیت‌های آموزشی خواهد داشت (11).

در کنار درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تدریس نیز اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی نشان داد. این یافته بیانگر آن است که باور استاد به توانایی خود در اداره کلاس و ارائه آموزش مؤثر می‌تواند به نتایج واقعی در عملکرد دانشجویان منجر شود. این رابطه احتمالاً از طریق کیفیت تدریس، سازمان‌دهی بهتر فعالیت‌های آموزشی، بازخورد مؤثر و استفاده از راهبردهای مناسب تدریس ایجاد می‌شود. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که رهبری آموزشی و کیفیت تدریس دو مؤلفه مرتبط هستند که در نهایت می‌توانند پیامدهای تحصیلی را بهبود دهند (1). همچنین، پژوهش‌های مربوط به آموزش دیجیتال و توسعه شایستگی مدرسین نشان داده‌اند که توانایی و آمادگی مدرس برای استفاده از روش‌ها و ابزارهای مناسب، نقش مهمی در تسهیل یادگیری دانشجویان دارد (20). از این منظر، خودکارآمدی تدریس را می‌توان یک سازوکار عملی دانست که کیفیت رهبری و حمایت سازمانی را به رفتارهای آموزشی اثربخش تبدیل می‌کند.

یافته مهم دیگر آن بود که رهبری آموزشی مدیران دارای اثر مستقیم و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. اگرچه اندازه این اثر نسبت به اثر درگیری تحصیلی کمتر بود، باقی ماندن آن در مدل نشان می‌دهد که رهبری آموزشی می‌تواند مستقل از مسیرهای میانجی نیز بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. این تأثیر ممکن است از طریق سیاست‌های آموزشی، تخصیص منابع، کیفیت برنامه‌ریزی درسی، نظارت بر اجرای برنامه‌ها، ایجاد استانداردهای آموزشی و حمایت از محیط یادگیری ایجاد شود. این یافته با مطالعاتی همسو است که تأثیر رهبری آموزشی بر کیفیت تدریس و پیشرفت دانشجویان را تأیید کرده‌اند (1). همچنین، نتایج فراتحلیل‌ها نشان داده است که رهبری و جو آموزشی می‌توانند به‌طور معناداری بر موفقیت تحصیلی اثرگذار باشند (2). بنابراین، نقش مدیران آموزشی را نمی‌توان صرفاً در سطح اداری یا حمایتی محدود کرد؛ بلکه تصمیمات و رفتارهای آنان می‌تواند پیامدهای قابل اندازه‌گیری در سطح دانشجو ایجاد کند.

نتایج مربوط به اثرات غیرمستقیم نشان داد که خودکارآمدی تدریس نقش میانجی در رابطه میان رهبری آموزشی و پیشرفت تحصیلی دارد. این یافته از این دیدگاه حمایت می‌کند که بخشی از تأثیر مدیر بر موفقیت دانشجویان ابتدا از طریق استاد اتفاق می‌افتد. مدیرانی که استادان را توانمند می‌سازند، از نوآوری‌های آنان حمایت می‌کنند و فضای روان‌شناختی امنی برای تجربه و یادگیری حرفه‌ای فراهم می‌آورند، می‌توانند احساس شایستگی و اثربخشی آنان را افزایش دهند. این باورهای تقویت‌شده نیز می‌توانند به انتخاب راهبردهای آموزشی مؤثرتر و نهایتاً عملکرد بهتر دانشجویان منجر شوند. پژوهش‌های مربوط به رهبری و تعهد شغلی نیز نشان داده‌اند که رهبری اخلاقی و حمایتی می‌تواند نگرش‌ها و رفتارهای مثبت کارکنان آموزشی را تقویت کند (16, 17). اگرچه این پژوهش‌ها مستقیماً خودکارآمدی تدریس را بررسی نکرده‌اند، اما از این منظر حمایت می‌کنند که متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با مدرس می‌توانند حلقه واسط میان مدیریت و پیامدهای آموزشی باشند.

همچنین، درگیری تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه میان رهبری آموزشی و پیشرفت تحصیلی داشت. این یافته نشان می‌دهد که مدیران از طریق ایجاد محیط آموزشی مطلوب می‌توانند دانشجویان را به مشارکت بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی سوق دهند و این افزایش مشارکت به عملکرد بهتر منجر شود. چنین نتیجه‌ای با مطالعاتی که بر نقش محیط آموزشی مولد و تعامل میان رهبری، مدیریت و انگیزش تأکید دارند، همخوان است (13). همچنین، شواهد نشان می‌دهد که ویژگی‌های فرهنگی و اعتماد نیز می‌توانند بر ادراک افراد از سبک رهبری و نحوه واکنش آنان تأثیر بگذارند (19). در محیط دانشگاهی، زمانی که دانشجو مدیریت آموزشی را منصفانه، حمایت‌کننده و جهت‌دهنده ادراک کند، احتمال بیشتری دارد که احساس تعلق و مسئولیت نسبت به فرایند یادگیری داشته باشد و این امر درگیری او را افزایش دهد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش تأیید مسیر میانجی زنجیره‌ای رهبری آموزشی، خودکارآمدی تدریس، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بود. این مسیر نشان می‌دهد که رهبری آموزشی می‌تواند ابتدا باورهای حرفه‌ای استادان را تقویت کند، سپس این باورها در قالب رفتارهای تدریس مؤثرتر به افزایش درگیری دانشجویان منجر شود و در نهایت این درگیری بیشتر به پیشرفت

تحصیلی بالاتر بینجامد. این نتیجه تصویری فرایندی و چندسطحی از تأثیر رهبری ارائه می‌کند و نشان می‌دهد که اثر مدیریت آموزشی بر دانشجویان لزوماً مستقیم و فوری نیست، بلکه ممکن است از لایه‌های مختلف سازمانی و روان‌شناختی عبور کند. این تبیین با رویکردهای جدید رهبری آموزشی که بر توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای و ایجاد محیط پاسخ‌گو تأکید دارند، سازگار است (5). همچنین، پژوهش‌هایی که بر اهمیت شایستگی‌های رهبری متناسب با نیازهای نسل جدید تأکید کرده‌اند، نشان می‌دهند که مدیران باید هم‌زمان بر کارکنان آموزشی و تجربه دانشجویان تمرکز داشته باشند (21).

در تبیین نتایج باید به نقش زمینه فرهنگی و سازمانی نیز توجه کرد. رهبری در محیط دانشگاهی همواره در بستری از انتظارات، ارزش‌ها، اعتماد و روابط اجتماعی شکل می‌گیرد. یافته‌های پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ارزش‌های فرهنگی و سطح اعتماد می‌تواند بر نحوه ادراک و پذیرش سبک‌های رهبری تأثیرگذار باشند (19). همچنین، رهبری مبتنی بر عدالت اجتماعی و فرهنگ جمع‌گرایانه می‌تواند با بهزیستی معلمان ارتباط داشته باشد (18). بنابراین، تأثیر رهبری آموزشی در دانشگاه خاتم را نیز باید در چارچوب شرایط سازمانی و فرهنگی محیط دانشگاه تفسیر کرد. به بیان دیگر، اثربخشی مدیران نه تنها به نوع رفتارهای آنان، بلکه به میزان سازگاری این رفتارها با انتظارات اعضای هیئت علمی و دانشجویان وابسته است.

یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند در چارچوب تغییرات جدید آموزش عالی تفسیر شود. آموزش دانشگاهی امروز با افزایش استفاده از فناوری، یادگیری ترکیبی و ضرورت توسعه شایستگی‌های دیجیتال همراه است. شواهد نشان داده‌اند که رهبری و زیرساخت‌های فناورانه می‌تواند بر توانایی مدرسین برای به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی اثر بگذارند (20). همچنین، رهبری دیجیتال از طریق افزایش درگیری شغلی می‌تواند رفتارهای نوآورانه معلمان را تقویت کند (8). این یافته‌ها نشان می‌دهد که رهبری آموزشی در دانشگاه‌های معاصر باید فراتر از نظارت سنتی بر تدریس عمل کند و زمینه لازم برای نوآوری، استفاده از فناوری و توسعه مستمر قابلیت‌های استادان را فراهم سازد. چنین محیطی می‌تواند هم خودکارآمدی استادان و هم درگیری دانشجویان را افزایش دهد. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر از یک مدل تلفیقی حمایت می‌کند که در آن رهبری آموزشی به‌عنوان متغیر سازمانی پایه، خودکارآمدی تدریس به‌عنوان سازوکار روان‌شناختی در سطح استاد، درگیری تحصیلی به‌عنوان سازوکار انگیزشی - رفتاری در سطح دانشجو و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان پیامد نهایی در نظر گرفته می‌شوند. این مدل نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی دانشجویان حاصل تعامل چندین سطح از عوامل است و نمی‌توان آن را فقط به ویژگی‌های فردی دانشجو نسبت داد. از یک سو، کیفیت رهبری می‌تواند شرایطی ایجاد کند که استادان احساس شایستگی و حمایت بیشتری داشته باشند و از سوی دیگر، تدریس مؤثرتر می‌تواند دانشجویان را به مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری سوق دهد. این زنجیره در نهایت می‌تواند به افزایش پیشرفت تحصیلی منجر شود. چنین نتیجه‌ای با دیدگاه‌های معاصر در مدیریت آموزشی که بر نقش رهبری در ایجاد محیط‌های یادگیری پاسخ‌گو، حمایتی و مشارکتی تأکید دارند، همخوان است (11، 12). در عین حال، نقش متغیرهای دیگری مانند هدایت تحصیلی، تفاوت‌های فردی و شرایط روان‌شناختی دانشجویان نیز نباید نادیده گرفته شود، زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هدایت مناسب تحصیلی و وضعیت روان‌شناختی

می‌توانند بر مسیر موفقیت تحصیلی اثرگذار باشند (15, 22). بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارتقای پیشرفت تحصیلی نیازمند رویکردی نظام‌مند است که هم مدیریت آموزشی، هم توانمندسازی اعضای هیئت علمی و هم مشارکت فعال دانشجویان را مورد توجه قرار دهد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه در یک دانشگاه انجام شد و ویژگی‌های سازمانی، فرهنگی و آموزشی دانشگاه خاتم ممکن است با سایر دانشگاه‌های دولتی، غیردولتی یا دانشگاه‌های واقع در سایر مناطق کشور متفاوت باشد؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به همه محیط‌های آموزش عالی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، بخش عمده متغیرهای پژوهش با استفاده از ابزارهای پرسشنامه‌ای و خودگزارشی اندازه‌گیری شدند و احتمال وجود سوگیری پاسخ‌دهی، تمایل به ارائه تصویر مطلوب اجتماعی یا خطای ادراکی وجود دارد. سوم، طرح پژوهش از نوع همبستگی و مقطعی بود و اگرچه مدلیابی معادلات ساختاری امکان آزمون روابط مستقیم و غیرمستقیم را فراهم کرد، نمی‌توان بر اساس این طرح درباره روابط علی قطعی میان متغیرها نتیجه‌گیری کرد. چهارم، پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل تحصیلی سنجیده شد و این شاخص اگرچه عینی‌تر از ارزیابی خودگزارشی است، ممکن است تحت تأثیر تفاوت در دشواری دروس، شیوه‌های ارزشیابی استادان و رشته‌های تحصیلی قرار گیرد. همچنین، برخی عوامل بالقوه مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی، انگیزش تحصیلی، حمایت خانواده، سلامت روان، کیفیت تعامل استاد - دانشجو و سابقه تحصیلی پیشین در مدل کنترل نشدند و می‌توانند بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این مدل را در دانشگاه‌های مختلف، رشته‌های تحصیلی متنوع و نمونه‌های بزرگ‌تر مورد آزمون قرار دهند تا میزان پایداری و قابلیت تعمیم روابط مشاهده‌شده بررسی شود. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند به روشن شدن توالی زمانی و جهت روابط میان رهبری آموزشی، خودکارآمدی تدریس، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی کمک کند. همچنین، استفاده از مدل‌های چندسطحی می‌تواند ساختار واقعی داده‌ها را بهتر منعکس کند؛ زیرا دانشجویان در کلاس‌ها، گروه‌های آموزشی و دانشکده‌های مختلف قرار دارند و بخشی از تفاوت‌ها ممکن است ناشی از سطح کلاس یا سازمان باشد. در مطالعات بعدی می‌توان متغیرهای دیگری مانند جو یادگیری، حمایت ادراک‌شده دانشگاه، کیفیت تعامل استاد - دانشجو، انگیزش درونی، خودتنظیمی یادگیری، تاب‌آوری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و سلامت روان را به مدل افزود. همچنین، مقایسه مدل در میان گروه‌های مختلف بر اساس جنسیت، مقطع تحصیلی، رشته، نوع دانشگاه یا سابقه تدریس استادان می‌تواند تفاوت‌های ساختاری مهمی را آشکار کند. استفاده هم‌زمان از داده‌های خودگزارشی، مشاهده کلاسی، ارزیابی همکاران و شاخص‌های عملکردی نیز می‌تواند اعتبار اندازه‌گیری متغیرها را افزایش دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران دانشگاهی رهبری آموزشی را به‌عنوان یکی از محورهای اصلی مدیریت دانشگاه مورد توجه قرار دهند و نقش خود را از مدیریت صرف امور اجرایی فراتر ببرند. طراحی برنامه‌های منظم توسعه حرفه‌ای برای

اعضای هیئت علمی، ارائه بازخورد سازنده درباره تدریس، حمایت از نوآوری آموزشی و فراهم کردن فرصت‌های تبادل تجربه می‌تواند به تقویت خودکارآمدی تدریس کمک کند. همچنین، ضروری است سیاست‌های آموزشی دانشگاه به گونه‌ای طراحی شوند که مشارکت فعال دانشجویان را در کلاس، فعالیت‌های پژوهشی، پروژه‌های گروهی و فرایند تصمیم‌گیری آموزشی افزایش دهند. مدیران گروه‌ها و دانشکده‌ها می‌توانند با ایجاد نظام‌های حمایتی، تسهیل ارتباط استاد و دانشجو، بهبود زیرساخت‌های آموزشی و تشویق روش‌های تدریس تعاملی، زمینه افزایش درگیری تحصیلی را فراهم سازند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود ارزیابی عملکرد مدیران آموزشی علاوه بر شاخص‌های اداری، شامل معیارهایی مانند حمایت از کیفیت تدریس، توسعه حرفه‌ای استادان، مشارکت دانشجویان و پیامدهای یادگیری باشد تا رهبری آموزشی به صورت عملی در ساختار مدیریت دانشگاه نهادینه شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Kemethofer D, Helm C, Warwas J. Does Educational Leadership Enhance Instructional Quality and Student Achievement? The Case of Austrian Primary School Leaders. *International Journal of Leadership in Education*. 2025;28(3):461-85. doi: 10.1080/13603124.2021.2021294.
2. Özdoğru M, Sarier Y, Korucuoglu T. How Leadership and School Climate Influence Student Achievement: Evidence from a Comparative Meta-Analysis. *Educational Process: International Journal*. 2025;15:e2025156. doi: 10.22521/edupij.2025.15.156.
3. Norman E, Masruri A, Wahid J, Hasbian Y. Managing Teacher Competence Improvement through Leadership, Professional Development, and Digital Innovation: A Systematic Literature Review. *Journal of Educational Management Research*. 2025;4(6):2135-70.

4. Fiantini I, Rifa'i M. School Principals' Leadership Strategies in Enhancing Inclusive Teachers' Competencies to Optimize Child Development. *Journal of Educational Management Research*. 2026;5(1):639-54. doi: 10.61987/jemr.v5i1.1734.
5. Kostogriz A, Manton C, Wilkinson J, Bright D, Fielding R, Gamble N, et al. Leadership as conversion: How school leaders enable teacher capabilities for responsive education in diverse schools. *International Journal of Leadership in Education*. 2026. doi: 10.1080/13603124.2026.2654866.
6. Ping H, Zhang Y. The Impact of Principals' Transformational Leadership on Multidimensionality of Teacher Job Performance: SEM Evidence from Chinese Schools. *Journal of Asian Research Association for Educational Management*. 2025;12(2):45-62.
7. Wang G. Exploring the Effects of Empowering Leadership on Teachers' Career Calling in China: The Mediating Role of Psychological Empowerment. *Chinese Education and Society*. 2025;58(3-4). doi: 10.1080/10611932.2025.2541589.
8. Siregar J, Widodo W, Permana R, Sriyono H, Saputro A. Evoking Teachers' Innovative Work Behavior: Perspective of Digital Leadership, Creativity, and Proactive Personality through Work Engagement. *European Journal of Educational Research*. 2026;15(1):323-39. doi: 10.12973/eu-jer.15.1.323.
9. Zahed Babolan A, Hosseinzadeh R, Hanifi Kalashani S. The Role of Teachers' Attitudes and School Culture in Predicting Elementary School Teachers' Self-Efficacy. *Educational Leadership Research*. 2025;9(34):223-46.
10. Sahrudin S. Implementation of Islamic Leadership Values by School Principals in Enhancing Teacher Competence in Public Junior High Schools in Indramayu. *Eduprof: Islamic Education Journal*. 2025;7(1):140-61. doi: 10.47453/eduprof.v7i1.348.
11. Assefa Y, Alhur AA, Tilwani SA, Spahiu I, Majeed H. The Influence of Teacher Leadership on Student Self-Determination in Higher Education: The Moderating Role of Institutional Support and Classroom Climate. *Social Sciences & Humanities Open*. 2025;12:102166. doi: 10.1016/j.ssaho.2025.102166.
12. Xi Y, Yang G, Zhang X. How Supervisor-Student Interactions Matter for Leadership Education: Insights From the 'Shimen' Ecosystem. *European Journal of Education*. 2026;61(2). doi: 10.1111/ejed.70573.
13. Sariakin S, Yeni M, Usman MB, Mare AS, Munzir M, Saleh M. Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education*. 2025;10.
14. Karimian Poor G, Hosseini S, Amrollahi Biouki M, Ghaed Rahmati M. The relationship between teacher leadership style and academic enthusiasm in students: The mediating role of school climate and academic self-efficacy. *Applied Educational Leadership*. 2024;5(3):234-46.
15. Otieno RA. Mental health and academic performance among university undergraduate students: Depression and anxiety. *Artificial Intelligence, Digital Learning, and Leadership: Redefining Higher Education*: IGI Global; 2025. p. 253-68.
16. Neves MdLG. Exploring the Relationship between Ethical Leadership, Teacher Motivation and Commitment in Portuguese Public Schools. *Frontiers in Education*. 2025;10:1456685. doi: 10.3389/feduc.2024.1456685.
17. Mesbahi S, Einollahi Rezabegloo A, Fathi E. The Effect of School Principals' Ethical Leadership on Teachers' Organizational Commitment in Public Schools of Ardabil Province. *Management and Development of Education and Learning*. 2025;4(2).
18. Ozodova M. The Effect of Collectivist Culture on Teachers' Wellbeing: Mediating Role of Social Justice Leadership. *International Journal of Educational Management*. 2025;39(4):898-915.
19. Polatcan M, Bellibaş MŞ, Apaydın Ç. Cultural and Psychological Dynamics in School Leadership: The Moderating Role of Trust in the Relationship Between Teachers' Cultural Values and Their Expectations for Paternalistic Leadership. *European Journal of Education*. 2025;60(1). doi: 10.1111/ejed.70002.
20. Ma H, Ismail L. Empowering Language teacher educators: the impact of training, emotions, leadership, and infrastructure on digital pedagogy and the facilitation of future teachers' competence. *Education and Information Technologies*. 2025;1-27. doi: 10.1007/s10639-025-13700-8.
21. Ahmadifar R, Mohammadi Gheshlagh P, Abdi S, Khakzad F, Sarbakhshrad A. Designing a Leadership Competency Model for Generation Z Students in Upper Secondary Schools of Kurdistan Province. *Interdisciplinary Studies in Education*. 2025;4(2):109-32.
22. Rajabian Dehzireh M, Moradi R, Taheri H. Developing the Components and Elements and Determining the Validity of the Talent Identification and Academic Guidance Model for Students in Alborz Schools. *Applied Educational Leadership*. 2025;6(1):171-91.
23. Sattarovich AU. Psychological Foundations of the Formation of Leadership and Willpower Qualities in the Personality of Students of Military Education. *PJP*. 2025;2(4):8. doi: 10.47134/pjp.v2i4.4590.