

The Relationship between Learning-Oriented Leadership and Teacher Agency: The Mediating Role of Trust

Khalil Zandi¹ , Mojgan Derakhshan² , Siamak Sadeghi^{3*} 

1. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Management, Branch Kerman, Azad University, Kerman, Iran
3. PhD Student in Educational Management, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran

Citation: Zandi, K., Derakhshan, M., & Sadeghi, S. (2023). The relationship between learning-oriented leadership and teacher agency: the mediating role of trust. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 10(2), 261-274.

Abstract

Introduction

Recent research suggested that teacher agency played a crucial role in fostering teacher capacity to learn and teach, which, in turn, influenced schools performance improvement. Teacher agency refers to the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of education quality. Considering the role of teacher agency in improving learning in schools, searching for the antecedents of this variable can be one of the concerns of researchers in the field of education. Therefore, the purpose of this research was to determine the mediating role of trust in the relationship between learning-oriented leadership and teacher agency.

Method

The research method was a correlational description. The statistical population was primary school teachers of Hamedan province. The statistical sample was 102 people who were selected using the convenience sampling method. Data collection tools were three questionnaires of learning-oriented leadership, teacher trust and teacher agency, which were developed by Liu et al. (2016a) and Liu et al. (2016b). Before running the questionnaires on the main sample, the validity of the questionnaires was confirmed by experts and their reliability confirmed according to Cronbach's alpha coefficients. After implementing the questionnaires, the convergent

* **Corresponding Author:** Siamak Sadeghi
Email: sadeghi.siamak@yahoo.com



validity, discriminant validity, internal consistency and composite reliability of the research instrument were confirmed as part of the data analysis phase. Data were analyzed using structural equation modeling.

Results

The Results showed that learning-oriented leadership significantly predicts teachers' trust and agency. Also, teachers trust was a significant predictor of teacher agency. These findings confirm the mediating role of trust in the relationship between learning-oriented leadership and teacher agency.

Discussion

One of the interesting points in the findings is that the indirect effect of learning-centered leadership on teacher agency (mediated by trust) is more than its direct effect, and this well shows the role of trust in the link between leadership and teachers' agency. Therefore, it is recommended that school administrators increase the agency of teachers through the use of learning-oriented leadership behaviors and create a trusting environment in the school.

Keywords: learning-oriented leadership, trust, agency

رابطه رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم: نقش میانجی اعتماد

خلیل زندی^۱، مژگان درخشان^۲، سیامک صادقی^{۳*}

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار گروه مدیریت، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده

مطالعات اخیر نشان می‌دهد که عاملیت معلم نقش مهمی در تقویت ظرفیت یادگیری معلمان برای تدریس و یادگیری ایفا می‌کند و به‌نوبه خود بر بهبود عملکرد مدارس اثرگذار است. عاملیت معلم، بیانگر قابلیت وی در انجام اقدامات هدفمند و سازنده به‌منظور هدایت مسیر رشد حرفه‌ای خود و کمک به بهبود کیفیت آموزش است. با توجه به نقش عاملیت معلم در بهبود یادگیری در مدارس، جستجوی پیشایندهای این سازه مهم می‌تواند یکی از دغدغه‌های پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت باشد. با این رویکرد، هدف از پژوهش حاضر تبیین نقش اعتماد در رابطه بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش معلمان مقطع ابتدایی استان همدان بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۱۰۲ نفر به‌عنوان نمونه آماری مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسش‌نامه رهبری یادگیری محور، اعتماد معلم و عاملیت معلم بودند که توسط لیو و همکاران (۲۰۱۶a) و (۲۰۱۶b) تدوین و اعتباریابی شده‌اند. روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها در دو سطح مورد بررسی قرار گرفت. قبل از اجرای پرسش‌نامه‌ها روی نمونه اصلی، روایی آن‌ها با استناد به نظر متخصصان و پایایی آن‌ها با استناد به ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. پس از اجرای پرسش‌نامه‌ها نیز از روایی همگرا، روایی واگرا، همسانی درونی و پایایی ترکیبی ابزارهای پژوهش به‌عنوان بخشی از تجزیه و تحلیل داده‌ها اطمینان حاصل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که رهبری یادگیری محور پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار اعتماد و عاملیت معلم بود. همچنین اعتماد معلم پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار عاملیت معلم بود. این یافته‌ها بیانگر نقش میانجی اعتماد در ارتباط بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم است. یکی از نکات قابل تأمل در یافته‌های پژوهش این است که اثر غیرمستقیم رهبری یادگیری محور بر عاملیت معلم (با واسطه متغیر اعتماد) بیش از اثر مستقیم آن است و این امر به‌خوبی نقش اعتماد را در پیوند بین رهبری مدیران و عاملیت معلمان نشان می‌دهد. بنابراین به مدیران مدارس توصیه می‌شود از طریق کاربست رفتارهای رهبری یادگیری محور و تلاش برای ایجاد فضایی مبتنی بر اعتماد در مدرسه، به افزایش پویایی و عاملیت معلمان کمک کنند.

کلیدواژگان: رهبری یادگیری محور، اعتماد، عاملیت

* نویسنده مسئول: سیامک صادقی

رایانامه: sadeghi.siamak@yahoo.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، عوامل مربوط به مدرسه و به‌ویژه معلمان هستند (Nikkhah & Salehi, 2019). در واقع مطالعات حوزه یادگیری در مدارس گویای آن است که در کنار عناصر خارج از مدرسه از قبیل شرایط خانوادگی، فرهنگ محل زندگی و ویژگی‌های والدین و دانش‌آموزان، عوامل درون‌مدرسه‌ای و به‌ویژه معلمان نیز عامل بسیار مهمی در ارتقای یادگیری در مدرسه هستند. در این زمینه تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که عاملیت معلم نقش مهمی در تقویت ظرفیت یادگیری معلمان برای تدریس و یادگیری ایفا می‌کند و به‌نوبه خود بر بهبود عملکرد مدارس اثرگذار است (Bellibas et al., 2020). عاملیت معلم به توانایی معلمان برای تصمیم‌گیری در مورد نیازهای یادگیری خود و برعهده گرفتن مسئولیت توسعه حرفه‌ای در طول زندگی کاریشان اشاره دارد (Alazmi & Hammad, 2021). در واقع این مفهوم بیانگر قابلیت معلم در انجام اقدامات هدفمند و سازنده به‌منظور هدایت مسیر رشد حرفه‌ای خود و کمک به بهبود کیفیت آموزش است (Gouyuan, 2020). (Farmasari, 2021) معتقد است که عاملیت بیانگر ظرفیت معلمان برای کمک به تغییر در محیط حرفه‌ای خود است و دستیابی به آن تا حد زیادی به باورهای کارآمدی آن‌ها بستگی دارد (Farmasari, 2021). از زاویه‌ای دیگر، مفهوم عاملیت معلم برای توصیف ظرفیت و قابلیت کاربست روش‌های فعال در فعالیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است. در این معنا، عاملیت معلم به شایستگی وی در برنامه‌ریزی و اعمال تغییرات آموزشی و هدایت و مدیریت این تغییرات در محیط‌های آموزشی اشاره دارد (Gouyuan, 2020). (Liu et al., 2016a). برای متغیر عاملیت معلم به چهار بعد اثربخشی یادگیری، اثربخشی تدریس، خوش‌بینی و مشارکت سازنده قائل هستند. اثربخشی یادگیری بیانگر باور معلم به میزان انگیزه، توانایی و پشتکارش برای یادگیری در یک محیط مبتنی بر تعاملات علمی است. اثربخشی تدریس به‌معنای باور معلم به توانایی‌اش در کار اثربخش با دانش‌آموزان مختلف و دستیابی به اهداف خود در کلاس درس است. خوش‌بینی بیانگر نگرش مثبت معلم به همکاران و احتمال موفقیت در آینده است و درنهایت، مشارکت سازنده نشان‌دهنده باور معلمان به اثربخشی تلاش‌های آن‌ها در یادگیری و یاددهی به دیگران و باور به گسترش نفوذ و تأثیر حرفه‌ای خود در مدرسه است (Liu et al., 2016a). از آنجا که عاملیت معلم برای خود معلمان، رهبران، سیاست‌گذاران آموزشی و طراحان برنامه‌های درسی ارزش‌های عملی و پایداری را ایجاد می‌کند و به رشد دانش‌آموزان هم در جنبه‌های تحصیلی و هم در جنبه‌های غیرتحصیلی کمک می‌کند، لذا به یک مفهوم محوری در تحقیقات آموزشی تبدیل شده است (Vu, 2020). در تأیید این ادعا، (Cong-lem, 2021) طی پژوهشی با عنوان «عاملیت معلم: مرور نظام‌مند ادبیات بین‌المللی»، ۱۰۴ مطالعه تجربی مربوط به سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۲۰ را انتخاب و مورد مطالعه قرار داد که نتایج حاکی از رشد فزاینده تحقیقات درخصوص عاملیت معلم در سال‌های اخیر بود. به‌طوری‌که ۶۶ درصد از مطالعات صورت‌گرفته (۶۹ مطالعه) تنها به سه سال آخر مربوط بود. با توجه به اهمیت و نقش عاملیت معلم در بهبود یادگیری در مدارس، جستجوی پیشایندهای این سازه مهم می‌تواند یکی از دغدغه‌ها و سؤالات پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت باشد. در این زمینه یکی از اصلی‌ترین عوامل پیشران یادگیری دانش‌آموزان و بهبود عملکرد مدرسه، رهبری مدیران مدارس است (Shen et al., 2021). به‌طور ویژه (Farmasari, 2021) بیان می‌کند که رهبران مدارس اصلی‌ترین محرک عاملیت معلمان در محیط‌های آموزشی هستند و به‌مثابه آنزیم‌ها یا پروتئین‌هایی هستند که تولید یک محصول ژنی را افزایش می‌دهند (Farmasari, 2021). به‌نظر می‌رسد یکی از سبک‌های نوین رهبری که بتواند پیش‌بینی‌کننده عاملیت معلم باشد، سبک رهبری یادگیری‌محور است؛ چراکه ویژگی بارز این نظریه، ظرفیت‌سازی برای ارتقای یادگیری و حمایت از توسعه حرفه‌ای معلم و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است (Farnsworth et al., 2019; Liu et al., Alazmi & Hammad, 2021; Liu et al., 2016b). از لحاظ تجربی نیز رابطه رهبری یادگیری‌محور و عاملیت معلم در برخی پژوهش‌های خارجی از جمله تحقیقات (Hallinger et al., 2017) و (Liu et al., 2016a)؛ (Bellibas et al., 2020)؛ (Alazmi & Hammad, 2021) تأیید شده است.

رهبری یادگیری‌محور به‌عنوان تلاش‌های آگاهانه برای الهام بخشیدن، راهنمایی، هدایت، حمایت و مشارکت در یادگیری معلم با هدف افزایش دانش حرفه‌ای وی، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و ارتقای اثربخشی مدرسه تعریف شده

است (Alazmi & Hammad, 2021). این سبک از رهبری، آمیخته‌ای از اصول رهبری آموزشی و رهبری تحول آفرین است که بر رفتارهای رهبری مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان تأکید دارد (Wright, 2020). Liu et al. (2016a) چهار مؤلفه خلق چشم‌انداز یادگیری، حمایت از یادگیری، مدیریت برنامه یادگیری و الگو بودن را به‌عنوان ابعاد رهبری یادگیری محور در نظر گرفته‌اند. خلق چشم‌انداز یادگیری بیانگر ایجاد بینش و افقی از یادگیری در مدرسه است که به موجب آن معلمان را برای یادگیری بیشتر برمی‌انگیزاند. این مفهوم به تلاش رهبران مدرسه برای ایجاد فرهنگ یادگیری اشاره دارد (Bellibas et al., 2020). حمایت از یادگیری بیانگر تلاش‌های رهبران مدارس برای ایجاد یک محیط مناسب است که در آن یادگیری حرفه‌ای به یک هنجار مشترک بین معلمان و مدیران مدرسه تبدیل شود (Kilinc et al., 2020). مدیریت برنامه یادگیری بیانگر اقدامات رهبر از قبیل سازماندهی، مشارکت، سرپرستی و نظارت بر فعالیت‌های گوناگونی است که با هدف ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان صورت می‌گیرد (Bellibas et al., 2020). سرانجام الگو بودن بیانگر آن است که مدیر مدرسه به‌عنوان یک سرمشق مناسب از توجه به یادگیری عمل می‌کند تا از این طریق معلمان را به یادگیری حرفه‌ای ترغیب کند (Alazmi & Hammad, 2021). با فرض وجود رابطه بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم، سؤال دیگری که مطرح می‌شود این است که رهبری یادگیری محور از طریق چه سازوکاری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عاملیت معلم باشد و چه متغیرهایی می‌توانند نقش میانجی را در ایجاد یا افزایش این رابطه ایفاء نمایند؟ در این زمینه شواهد معتبری وجود دارد که نشان می‌دهد اعتماد معلمان می‌تواند تلاش‌های رهبران مدارس برای جلب مشارکت معلمان در بهبود مدارس را به نتیجه برساند (Liu et al., 2016a). اعتماد معلمان اجرای بسیاری از کارکردهای روزانه مدارس را تسهیل می‌کند و یک ضرورت مهم برای شروع تغییرات و برنامه‌های تحولی است (Zeinabadi & Rastegarpour, 2010). چنانچه مدیران نزد معلمان به‌عنوان افرادی قابل اعتماد ادراک شوند، اطمینان معلمان به سخنان، نیت و رفتارهای آن‌ها افزایش یافته و این باور در معلمان شکل می‌گیرد که مدیران به‌دنبال تحقق منافع آن‌ها هستند (Piryaei, 2015). شکل‌گیری چنین اعتمادی می‌تواند زمینه‌ساز بهبود بروندهای نگرشی، شناختی و حرفه‌ای معلمان گردد. اعتماد یک حالت روان‌شناختی است که طی آن فرد به‌واسطه انتظارات مثبتی که از نیت و رفتارهای دیگران دارد، خود را در معرض پذیرش پیامدهای عاطفی رفتارهای آن‌ها قرار می‌دهد (Hallinger et al., 2017). به بیان ساده، اعتماد بیانگر میزان باور فرد به حسن نیت دیگران است و اعتماد معلمان نیز با ویژگی‌هایی همچون باور معلم به گشودگی، خیرخواهی، شفافیت، شایستگی، صداقت، حسن نیت، دوری از تزویر و صمیمیت رهبران، همکاران و دیگر اعضای کادر آموزشی مدرسه مشخص می‌شود (Talebizade et al., 2021). Liu et al. (2016a) برای متغیر اعتماد معلم قائل به سه مؤلفه اعتماد حسابگرانه، اعتماد رابطه‌ای و اعتماد قلبی هستند. اعتماد حسابگرانه به‌عنوان ارزیابی معلم از هزینه‌ها و منافع تعامل با معلمان دیگر و رهبران مدرسه در نظر گرفته می‌شود. اعتماد رابطه‌ای بر پیوندهای عاطفی معطوف است و بیانگر میزان همدلی، وابستگی و مراقبت واقعی برای آرامش و رفاه یکدیگر است و در نهایت اعتماد قلبی، از باورها، نگرش‌های کاری، نیت و انتظارات مشترک ناشی می‌شود (Liu et al., 2016a). علی‌رغم نو بودن نسبی سازه‌هایی همچون رهبری یادگیری محور، اعتماد معلمان و عاملیت معلم در سال‌های اخیر مطالعات ارزشمندی پیرامون روابط این متغیرها صورت گرفته است. به‌عنوان نمونه Ebrahimi et al. (2023) پژوهشی با عنوان «تعیین نقش اعتماد در رابطه رهبری یادگیری محور با یادگیری حرفه‌ای معلمان» انجام دادند. نتایج حاکی از تأیید نقش میانجی اعتماد در رابطه بین رهبری یادگیری محور و یادگیری حرفه‌ای معلمان بود. (Talebizade et al., 2021) پژوهشی با عنوان «تحلیل ارتباط بین رهبری یادگیری محور مدیران مدارس و یادگیری حرفه‌ای معلمان: نقش میانجی اعتماد و رفتار تسهیم دانش» انجام دادند. نتایج نشان داد که رهبری یادگیری محور هم به‌صورت مستقیم و هم با واسطه اعتماد و رفتار تسهیم دانش، پیش‌بینی‌کننده معنادار یادگیری حرفه‌ای معلمان است. (Alazmi & Hammad, 2021) پژوهشی با عنوان «مدل‌یابی روابط بین رهبری مدیر مدرسه و یادگیری حرفه‌ای معلم در کویت: اثرات میانجی اعتماد و عاملیت معلم» انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که رهبری یادگیری محور به‌صورت مستقیم تأثیر معناداری بر یادگیری حرفه‌ای معلم نداشت اما با واسطه دو متغیر اعتماد و عاملیت معلم، پیش‌بینی‌کننده یادگیری حرفه‌ای معلم بود.

Hallinger et al. (2017) پژوهشی با عنوان «اندازه‌گیری اثرات رهبری یادگیری‌محور بر یادگیری حرفه‌ای معلمان در تایلند» انجام دادند. نتایج نشان داد که رهبری یادگیری‌محور هم به‌صورت مستقیم و هم با واسطه دو متغیر اعتماد معلم و عاملیت معلم، پیش‌بینی‌کننده معنادار یادگیری حرفه‌ای معلم است. (Bellibas et al. (2020 طی پژوهشی به بررسی تأثیر رهبری یادگیری‌محور بر فعالیت‌های معلم رهبری با نقش میانجی عاملیت معلم پرداختند. یافته‌ها نشان داد که رهبری یادگیری‌محور مدیران مدارس هم به‌صورت مستقیم و هم با واسطه عاملیت معلم، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار معلم رهبری بود. (Farnsworth et al. (2019 پژوهشی با عنوان «رهبری یادگیری‌محور مدیران مدارس و اعتماد کادر آموزشی به مدیر» انجام دادند. نتایج حاکی از رابطه مثبت و معنادار رهبری یادگیری‌محور با اعتماد به مدیر مدرسه بود. با مرور مطالعات پیشین می‌توان انتظار داشت روابط معناداری بین رهبری یادگیری‌محور، اعتماد معلم و عاملیت معلم برقرار باشد. با این حال اطمینان از وجود این روابط در گرو شواهد تجربی بیشتر است. چراکه متغیرهایی همچون رهبری یادگیری‌محور و عاملیت معلم به‌دلیل نو بودن در مطالعات داخلی چندان مورد توجه قرار نگرفته‌اند و پژوهشی که روابط این متغیرها با میانجی‌گری اعتماد معلمان را بررسی کرده باشد، در دسترس نیست. بنابراین هدف نهایی پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی اعتماد معلمان در رابطه بین رهبری یادگیری‌محور و عاملیت معلم بوده است. برای دستیابی به این هدف، فرضیه‌های جزئی زیر مطرح و مورد بررسی قرار گرفت؛ (۱) رهبری یادگیری‌محور رابطه معنی‌داری با عاملیت معلم دارد. (۲) رهبری یادگیری‌محور رابطه معنی‌داری با اعتماد معلم دارد. (۳) اعتماد معلم رابطه معنی‌داری با عاملیت معلم دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ زمان گردآوری داده‌ها؛ مقطعی و از لحاظ روش؛ توصیفی و از میان روش‌های توصیفی یک تحقیق همبستگی مبتنی بر الگویابی معادلات ساختاری محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش معلمان مقطع ابتدایی استان همدان بودند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۰۲ پرسش‌نامه پس از حدود سه ماه پیگیری گردآوری شد.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسش‌نامه رهبری یادگیری‌محور، اعتماد معلم و عاملیت معلم بودند که توسط Liu et al. (2016a) و Liu et al. (2016b) تدوین و اعتباریابی شده‌اند. پرسش‌نامه رهبری یادگیری‌محور شامل ۲۵ ماده و چهار مؤلفه خلق چشم‌انداز یادگیری، حمایت از یادگیری، مدیریت برنامه یادگیری و الگو بودن است. پرسش‌نامه اعتماد معلم شامل ۱۷ ماده و سه مؤلفه اعتماد منطقی، اعتماد رابطه‌ای و اعتماد قلبی است. در نهایت پرسش‌نامه عاملیت معلم مشتمل بر ۲۴ ماده و چهار مؤلفه اثربخشی یادگیری، اثربخشی تدریس، خوش‌بینی و مشارکت سازمانده است. شایان ذکر است که دو پرسش‌نامه رهبری یادگیری‌محور و اعتماد معلم در ایران توسط Ebrahimi et al (2023) مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن‌ها تأیید شده است. در پژوهش حاضر روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها در دو سطح مورد بررسی قرار گرفت. در سطح اول روایی پرسش‌نامه‌ها با استناد به نظر پنج نفر از متخصصان رشته علوم تربیتی تأیید شد و سپس پایایی آن‌ها با استناد به ضریب آلفای کرونباخ بر روی نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر از معلمان بررسی و تأیید شد. در این مرحله پایایی پرسش‌نامه رهبری یادگیری‌محور ۰/۸۹۹، اعتماد معلم ۰/۸۴۶ و عاملیت معلم ۰/۸۰۱ گزارش شد. در سطح دوم پس از اجرای پرسش‌نامه‌ها نیز از روایی همگرا، روایی واگرا، سازگاری درونی و پایایی ترکیبی ابزارهای پژوهش به‌عنوان بخشی از تجزیه و تحلیل داده‌ها اطمینان حاصل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نرم‌افزارهای مورد استفاده برای آماده‌سازی و تحلیل داده‌ها SPSS نسخه ۱۹ و Smart PLS نسخه ۳ بودند.

یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش گزارش شده است.

Table 1. Mean and standard deviation of research variables and Kolmogorov Smirnov test

Variables	Descriptive indicators		One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
	Mean	Standard Deviation	Kolmogorov-Smirnov Z	Sig.	Is it normal?
Learning-Centered Leadership	3.78	0.866	1.165	0.133	Yes
Teacher Trust	4.14	0.491	0.760	0.610	Yes
Teacher Agency	3.94	0.695	0.510	0.957	Yes

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین رهبری یادگیری محور برابر با ۳/۷۸، میانگین اعتماد معلم ۴/۱۴ و میانگین عاملیت معلم ۳/۹۴ بوده است. براساس طیف سه درجه‌ای پایین (۱ تا ۲/۳۳)، متوسط (۲/۳۴) تا (۳/۶۶) و بالا (۳/۶۷ تا ۵) می‌توان گفت که از نظر معلمان مورد مطالعه میانگین هر سه متغیر مورد اشاره در سطح بالایی بوده است.

علاوه بر این در جدول ۱ نتایج آزمون کولموگوروف اسمیرنوف پیرامون بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها گزارش شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود سطح معناداری متناظر با آماره Z در مورد هر سه متغیر اصلی پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ بوده است و لذا فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها پذیرفته می‌شود.

برای آزمون مدل مفهومی پژوهشی «ارتباط رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم به صورت مستقیم و با واسطه اعتماد معلم» از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. در نمودار ۱ و ۲ خروجی الگویابی معادلات ساختاری به ترتیب در حالت معنی‌داری و تخمین استاندارد ارائه شده است.

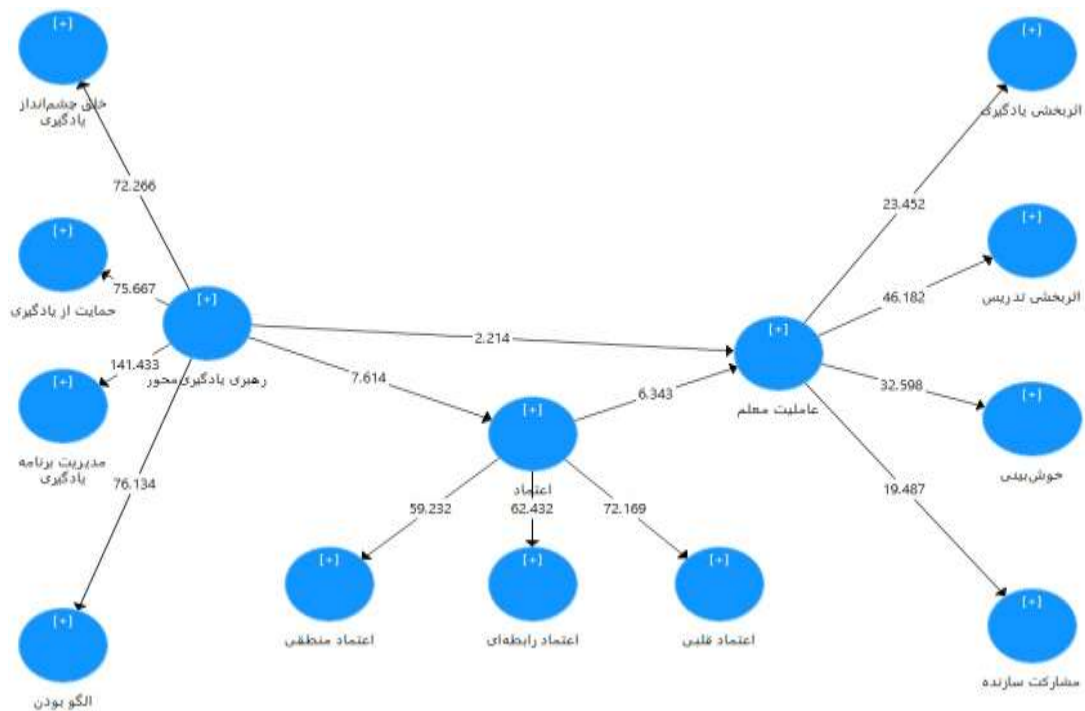


Figure 1. The observed measurement model

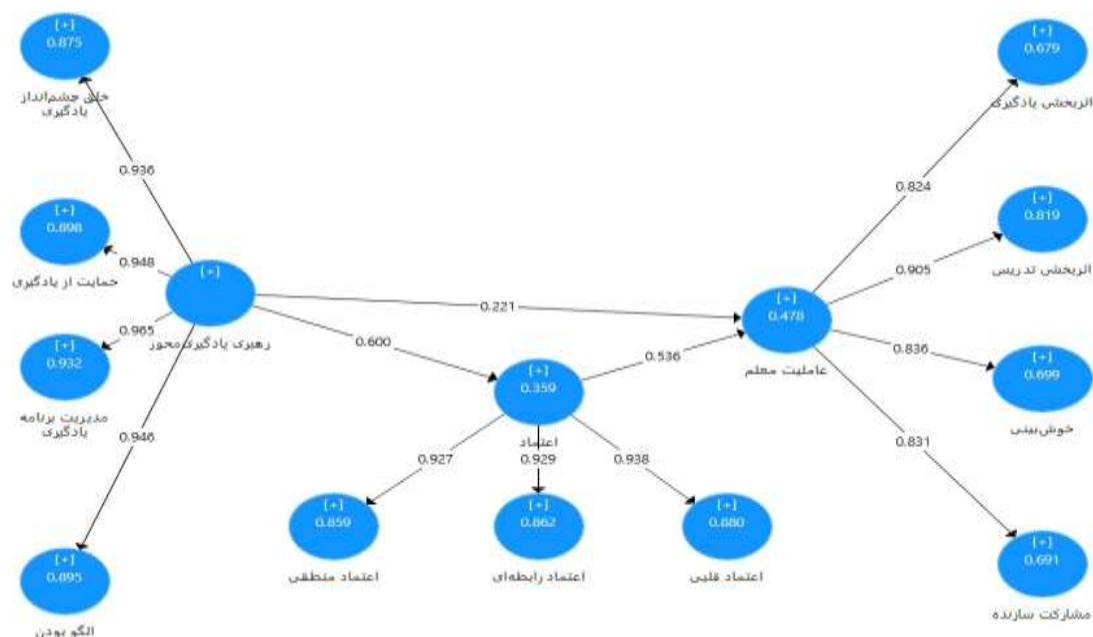


Figure 2. The observed Structural model

به منظور ارزیابی مدل اندازه‌گیری پژوهش در گام اول بارهای عاملی شاخص‌های بیانگر متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، بارعاملی همه شاخص‌ها (سوالات پرسش‌نامه‌ها) بالاتر از ۰/۵ بوده و در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. در جدول ۳ روایی همگرای هر یک از ابعاد پژوهش گزارش شده است.

Table 2. Factor loading and t statistics of questionnaire items

Learning-oriented Leadership			Teacher Trust			Teacher Agency		
Item	beta	t	item	beta	t	item	beta	t
1	0.863	23.80	1	0.803	22.79	1	0.657	10.05
2	0.884	35.86	2	0.729	12.98	2	0.749	16.42
3	0.771	15.61	3	0.817	20.32	3	0.700	10.12
4	0.844	20/79	4	0.836	30.08	4	0.794	6.12
5	0.893	33.81	5	0.738	14.87	5	0.742	14.11
6	0.887	35.43	6	0.830	22.02	6	0.664	9.50
7	0.793	20.58	7	0.580	6.81	7	0.735	14.46
8	0.779	16.56	8	0.823	20.40	8	0.824	25.76
9	0.672	9.54	9	0.905	41.16	9	0.696	8.78
10	0.815	24.93	10	0.826	22.38	10	0.791	20.86
11	0.906	50.30	11	0.799	16.61	11	0.708	13.73
12	0.862	28.61	12	0.794	22.17	12	0.581	6.59
13	0.784	16.70	13	0.772	16.07	13	0.639	10.57
14	0.817	23.85	14	0.810	24.97	14	0.703	10.91
15	0.866	31.09	15	0.782	22.20	15	0.822	20.07
16	0.909	51.15	16	0.771	14.57	16	0.805	16.55
17	0.868	33.42	17	0.793	18.90	17	0.823	25.29
18	0.901	40.70	-	-	-	18	0.739	14.60
19	0.814	21.92	-	-	-	19	0.641	6.51
20	0.828	20.05	-	-	-	20	0.808	20.37
21	0.875	31.29	-	-	-	21	0.793	15.33
22	0.913	51.94	-	-	-	22	0.746	12.00
23	0.916	46.38	-	-	-	23	0.801	20.26
24	0.879	31.64	-	-	-	24	0.736	14.58
25	0.880	33.75	-	-	-	-	-	-

Table 3. Cronbach's alpha, composite reliability and convergent validity of the model dimensions

Variables	Cronbach's alpha	Composite reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Building a learning vision	0.928	0.944	0.736
Providing learning support	0.922	0.936	0.650
Managing learning program	0.932	0.947	0.748
Modeling	0.936	0.952	0.797
Rational trust	0.844	0.889	0.617
Relational trust	0.883	0.913	0.640
Faith trust	0.877	0.907	0.620
Learning efficiency	0.775	0.842	0.517
Teaching efficiency	0.838	0.879	0.511
Optimism	0.838	0.885	0.608
Constructive engagement	0.849	0.888	0.572

در گام دوم از ارزیابی مدل اندازه‌گیری پژوهش، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ابعاد تشکیل‌دهنده سازه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۳). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تمامی مؤلفه‌های مورد بررسی بالاتر از ۰/۷ است که نشانگر پایایی قابل قبول مدل اندازه‌گیری پژوهش است. بر اساس نتایج جدول ۳ میانگین واریانس استخراج‌شده در مورد همه مؤلفه‌های مورد بررسی بالاتر از ۰/۵ است لذا روایی همگرای آن‌ها تأیید می‌شود.

Table 4. Discriminated validity of the model dimensions based on the Fornell-Larcker index

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Building a learning vision	0.858										
2. Providing learning support	0.739	0.806									
3. Managing learning program	0.804	0.844	0.865								
4. Modeling	0.853	0.847	0.868	0.893							
5. Calculative trust	0.566	0.463	0.527	0.514	0.786						
6. Relational trust	0.512	0.429	0.462	0.466	0.796	0.800					
7. Faith trust	0.618	0.542	0.612	0.620	0.719	0.701	0.787				
8. Learning efficiency	0.430	0.357	0.430	0.405	0.532	0.503	0.496	0.719			
9. Teaching efficiency	0.465	0.437	0.447	0.433	0.535	0.521	0.551	0.666	0.715		
10. Optimism	0.504	0.483	0.485	0.500	0.607	0.566	0.605	0.649	0.656	0.780	
11. Constructive engagement	0.427	0.397	0.387	0.395	0.476	0.497	0.452	0.540	0.705	0.559	0.756

پس از تأیید روایی همگرای ابعاد پژوهش، در گام بعدی روایی واگرایی این ابعاد با استناد به معیار فورنل-لارکر بررسی شد. از نظر (Fornell-Larcker (1981) روایی واگرایی وقتی در سطح قابل قبول است که میانگین واریانس استخراج‌شده برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر مدل باشد. همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود تمام مؤلفه‌های مدل، تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارند تا با سازه‌های دیگر. بنابراین روایی واگرایی همه مؤلفه‌های مورد بررسی تأیید می‌شود. پس از تأیید پایایی و روایی مؤلفه‌های بیانگر متغیرهای پژوهش در ادامه پایایی و روایی سازه‌های کلی مدل پژوهش نیز بررسی شدند. براساس نتایج جدول ۵، مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی هر سه متغیر کلی پژوهش بالاتر از ۰/۷ است. بنابراین پایایی آن‌ها تأیید می‌شود. همچنین میانگین واریانس استخراج‌شده در مورد هر سه متغیر بالاتر از ۰/۵ است و لذا روایی همگرای آن‌ها تأیید می‌شود. درنهایت با توجه به این که میانگین واریانس استخراج‌شده برای هر متغیر بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر است، لذا روایی واگرایی متغیرهای پژوهش نیز تأیید می‌شود.

Table 5. Reliability and validity of research variables

Variables	Cronbach's alpha	Composite reliability	Convergent validity	Discriminated validity		
				(1)	(2)	(3)
(1) Learning-oriented Leadership	0.977	0.979	0.900	0.949	-	-
Teacher Trust	0.947	0.952	0.867	0.600	0.931	-
Teacher Agency	0.929	0.937	0.722	0.542	0.668	0.850

پس از اطمینان از برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش، مدل ساختاری پژوهش ارزیابی شده است. برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش به سه معیار هم‌خطی، ضریب تعیین و قدرت پیش‌بینی مدل استناد شده است. اولین معیار مورد بررسی در این بخش شاخص VIF (شاخص تورم واریانس) است. از آنجاکه مقدار VIF در مورد روابط بین متغیرهای پژوهش کمتر از ۵ است، لذا می‌توان میزان هم‌خطی را منطقی و قابل قبول دانست و نیازی به اصلاح مدل احساس نمی‌شود. دومین معیار مورد بررسی ضریب تعیین است که برابر با توان دوم همبستگی میان مقادیر واقعی و پیش‌بینی شده یک سازه درون‌زای معین است. از نظر Chin (1999)، مقادیر ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به ترتیب ضعیف، متوسط و قوی برآورد می‌شوند. براساس نتایج جدول ۶، ضریب تعیین تعدیل شده در خصوص دو متغیر اعتماد آکادمیک و عاملیت معلم به ترتیب ۰/۳۵۳ و ۰/۴۶۷ است. از آنجا که بر اساس معیار Chin (1999) این ارقام در دامنه متوسط برآورد می‌شوند، لذا می‌توان دقت پیش‌بینی مدل پژوهش را قابل قبول دانست.

Table 6. Evaluation of the observed structural model

Variables	R ²	R ² Adjusted	Q ²	Variance Inflation Factor (VIF)		
				(1)	(2)	(3)
(1) Learning-oriented Leadership	-	-	-	-	1.00	1.56
(2) Teacher Trust	0.359	0.353	0.179	-	-	1.56
(3) Teacher Agency	0.478	0.467	0.163	-	-	-

در نهایت آخرین معیار برای ارزیابی برازش مدل ساختاری پژوهش، قدرت پیش‌بینی مدل است. (Henseler et al. 2009). مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵، ۰/۳۵ را به ترتیب بیانگر قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی ارزیابی کرده‌اند. نتایج جدول ۶، قدرت پیش‌بینی سازه‌های مستقل بر روی دو متغیر اعتماد آکادمیک و عاملیت معلم به ترتیب ۰/۱۷۹ و ۰/۱۶۳ است. از آنجا که براساس معیار Henseler et al. (2009) این ارقام در دامنه متوسط برآورد می‌شوند، لذا می‌توان دقت پیش‌بینی مدل پژوهش را قابل قبول دانست. پس از اطمینان از برازش مدل اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش در ادامه فرضیه‌های جزئی پژوهش و سپس فرضیه کلی پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند و نتایج در جدول ۷ گزارش شده است.

Table 7. The results of research hypotheses

Hypothesis	Path	Path coefficient	t	Result
First	Leadership → Teacher Agency	0.221	2.17	Confirmed
Second	Leadership → Teacher Trust	0.600	7.50	Confirmed
Third	Teacher Trust → Teacher Agency	0.536	6.11	Confirmed
Overall	Leadership → Teacher → Agency	0.322	4.42	Confirmed

بر اساس نتایج جدول ۷، در مورد همه مسیرهای مورد بررسی مقدار آماره t بالاتر از ۱/۹۶ بوده است و لذا می‌توان گفت که فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند. در مورد مسیرهای مستقیم، بالاترین ضریب مسیر مربوط به رابطه رهبری

یادگیری محور و اعتماد معلم با ضریب مسیر ۰/۶۰۰ است. به طور کلی براساس نتایج جدول ۷ می توان نتیجه گرفت که؛ ۱. رهبری یادگیری محور پیش بینی کننده معنی دار عاملیت معلم است. ۲. رهبری یادگیری محور پیش بینی کننده معنی دار اعتماد معلم است. ۳. اعتماد معلم پیش بینی کننده معنی دار عاملیت معلم است. ۴. اعتماد معلم می تواند نقش میانجی را در رابطه بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم ایفا کند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش بیانگر آن بود که رهبری یادگیری محور به صورت مستقیم و با واسطه اعتماد معلمان، پیش بینی کننده معنی دار عاملیت معلم است. تأیید رابطه مستقیم بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم همسو با یافته های Alazmi & Hammad (2021)، Bellibas et al. (2020)، Liu et al. (2016a) و Hallinger et al. (2017) است. تأیید رابطه بین رهبری یادگیری محور و اعتماد معلم همسو با یافته های Ebrahimi et al. (2023)، Talebizade et al. (2021)، Alazmi & Hammad (2021) و Farnsworth et al. (2019) است. تأیید رابطه بین اعتماد معلم و عاملیت وی نیز همسو با یافته های Alazmi & Hammad (2021) می باشد. علاوه بر این، تأیید نقش میانجی اعتماد معلم در ارتباط بین رهبری یادگیری محور و عاملیت معلم در راستای یافته های Ebrahimi et al. (2023)، Talebizade et al. (2021)، Alazmi & Hammad (2021) و Hallinger et al. (2017) است که همگی آن ها نقش میانجی اعتماد را در ارتباط بین رهبری یادگیری محور و یادگیری حرفه ای معلمان بررسی و تأیید کردند. اگرچه یافته های پژوهش بیانگر اثر مستقیم و معنادار رهبری یادگیری محور بر عاملیت معلم بود و چنین نتایجی از پشتوانه نظری و تجربی معتنا بهی برخوردار است اما شاید نکته قابل توجه تر یافته های تحقیق حاضر مربوط به اثر غیرمستقیم رهبری یادگیری است؛ جایی که ضریب مسیر غیرمستقیم رهبری یادگیری محور به عاملیت معلم (با واسطه متغیر اعتماد معلم) بیش از ضریب مسیر مستقیم این متغیر است و این امر به خوبی نقش اعتماد را در پیوند بین رهبری مدیر و عاملیت معلم نشان می دهد. در توضیح این یافته ها می توان گفت رهبران یادگیری محور از طریق تدوین، تبیین و تصریح اهداف یادگیری مدرسه که عمدتاً با جلب مشارکت خود معلمان صورت می گیرد، انتظارات از کادر اداری و آموزشی مدرسه را روشن می سازند و در ادامه با نمایش رفتارها و اقداماتی همچون راهنمایی معلمان، حمایت از فعالیت های نوآورانه آن ها، تشویق معلمان به همکاری و همفکری با یکدیگر، فراهم ساختن منابع یادگیری مورد نیاز معلمان و البته شاید مهم تر از همه، ارائه تصویری از خود به عنوان الگوی تلاش و جستجو برای یادگیری جوی را فراهم می آورند که طی آن کادر اداری و آموزشی مدرسه به راحتی می توانند دغدغه ها، مشکلات، ایده ها و انتقادات خود را بیان کنند. بدیهی است چنین جوی باعث می شود که معلمان احساس کنند مدیر و همکاران در کنار آن ها بوده و می توانند روی حمایت ها و همفکری های آن ها حساب کنند. استمرار و نهادینه شدن چنین فضا و نگرشی موجب افزایش اعتماد معلمان به مدیر، همکاران، اهداف و ساختار مدرسه می گردد. بدیهی است شکل گیری اعتماد در میان معلمان موجب غنی تر شدن و اثربخشی بیشتر فعالیت های یادگیری و یاددهی آن ها می گردد؛ چراکه می توانند آزادانه و با آرامش خاطر، مسائل یادگیری و چالش های تدریس خود را مطرح کنند و روی کمک اعضای مدرسه برای دستیابی به بهترین راه حل ها حساب کنند. از سوی دیگر معلمان در چنین فضایی، تمایل و انگیزه بیشتری برای کمک به همکاران و حل مسائل حرفه ای آن ها خواهند داشت و در اثنای این حمایت ها و همفکری ها، احساس مفید بودن و اثربخش بودن در آن ها گسترش می یابد. بنابراین قابل انتظار است که معلمانی که از اعتماد بیشتری به ارکان مدرسه برخوردارند، یادگیری، یاددهی و مشارکت بهتر و اثربخش تری خواهند داشت، نسبت به ثمربخشی تلاش هایشان خوش بین تر خواهند بود و در یک کلام از احساس عاملیت بیشتری برخوردار خواهند بود.

اگرچه نتایج پژوهش حاضر می‌تواند الهام‌بخش مدیران مدارس، معلمان و پژوهشگران باشد اما باید توجه داشت که بهره‌برداری از یافته‌ها صرفاً با استفاده از نتایج پژوهش‌های تکمیلی دیگر صورت گیرد؛ چراکه محدود بودن حجم نمونه و استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس دو محدودیت اصلی پژوهش حاضر بوده است و امکان هرگونه تعمیم نتایج را منوط به پژوهش‌های بیشتر با نمونه آماری گسترده‌تر می‌گرداند. به هر حال با توجه به یافته‌های اخیر مبنی بر نقش رهبری یادگیری‌محور در ارتقای اعتماد و عاملیت معلم پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی موضوعاتی همچون طراحی الگوی بومی رهبری یادگیری‌محور، تبیین مؤلفه‌های رهبری یادگیری‌محور، تبیین راه کارهای استقرار و استمرار رهبری یادگیری‌محور و البته بررسی ارتباط این متغیر با سایر برون‌دادهای حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار گیرد. درنهایت با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهایی کاربردی با هدف بهبود و ارتقای رفتارهای رهبری یادگیری‌محور و به تبع آن افزایش اعتماد و عاملیت معلمان مطرح نمود. براین اساس به مدیران مدارس توصیه می‌شود:

- با مشارکت معلمان نسبت به تدوین اهداف تحولی مدرسه اقدام نمایند.
- با مشارکت معلمان نسبت به تدوین برنامه‌ای مناسب برای دستیابی به اهداف تحولی مدرسه اقدام نمایند.
- اطمینان حاصل کنند که معلمان وظایف حرفه‌ای خود و انتظارات مدرسه را به خوبی درک کرده‌اند و در مسیر آن گام برمی‌دارند.
- معلمان را به همکاری با یکدیگر با هدف بیان و رفع مشکلات تدریس تشویق کنند.
- معلمان را به کاربست روش‌های جدید مدیریت کلاس، روش‌های نوین تدریس و شیوه‌های نوین سنجش یادگیری تشویق کنند.
- زمان‌هایی را به گفت‌وگو یا برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی با معلمان پیرامون روش‌های تدریس اثربخش اختصاص دهند.
- تلاش کنند منابع مورد نیاز برای یادگیری معلمان از قبیل کتاب‌های راهنما، فیلم‌های آموزشی برتر و ... را فراهم نمایند.
- از یادگیری نکات جدید و مفید استقبال کنند تا به‌عنوان سرمشقی برای معلمان در نظر گرفته شوند.
- دانش و آموخته‌های ارزشمند خود پیرامون روش‌های یاددهی یادگیری را با معلمان در میان بگذارند.
- در هنگام مواجهه معلمان با مشکلات تدریس، در نقش یک حامی و راهنمای دلسوز و امانت‌دار ظاهر شوند.
- به فعالیت‌های اقدام پژوهی، کنش‌پژوهی و تدریس پژوهی معلمان اهمیت دهند و در فرصت‌های مختلف از معلمان تلاشگر در این زمینه‌ها قدردانی به عمل آورند.
- به مناسبت‌های مختلف از معلمانی که به همکاران دیگر در جهت رفع مسائل یادگیری و یاددهی آن‌ها کمک نموده‌اند، قدردانی نمایند.
- بر بهبود تدریس به‌عنوان هدف نهایی یادگیری حرفه‌ای معلم تأکید کنند.

تشکر و قدردانی

از همکاری و مساعدت همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می‌گردد.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Alazmi, A. A., & Hammad, W. (2021). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1-20. <https://doi.org/10.1177/17411432211038007>
- Bellibas, M. S., Gümüş, S., & Kılınç, A. C. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centered leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55(2), 200-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-336.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Ebrahimi, E., Motahari-Nejad, H., & Azari, H. (2023). Explaining the role of trust in the relationship of learning-centered leadership with teachers' professional learning. *Journal of Managing Education in Organization*, 12(1), 99-121. (In Persian) <https://doi.org/10.52547/meo.12.1.99>
- Farmasari, S. (2021). Understanding teacher agency in practice: An ecological approach. *advances in social science. Education and Humanities Research*, 556, 224-229. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.080>
- Farnsworth, S. J., Hallam, P. R., & Hilton, S. C. (2019). Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal. *NASSP Bulletin*, 103(3), 209-228. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Guoyuan, S. (2020). *Teacher agency*. In *book encyclopedia of teacher education*. London: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_271-1
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New challenges to international marketing* (Vol. 20, pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
- Kilinc, A. C., Bellibas, M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 48(6), 790-808 <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1828833>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-662. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>
- Nikkhah, N., & Salehi, S. (2019). The relationship of teachers' psychological capital and psychological security with students' academic achievement. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 6(2), 193-212. (In Persian) <https://doi.org/10.22055/jiops.2019.31310.1148>
- Piryaei, S. (2015). Prosocial motivation and job performance: The moderating role of intrinsic motivation, perceived task significance and supervisor trustworthiness. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 2(1), 17-36. (In Persian) <https://doi.org/10.22055/jiops.2016.12448>

- Shen, J., Ma, X., Mansberger, N., Wu, H., Palmer, L., Poppink, S., & Reeves, P. (2021). The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Talebizade, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibas, M. S. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100970>
- Vu, T. N. (2020). Examining teacher agency among teacher educators: An action research in Vietnam. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(7), 94-113. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss7/6>
- Wright, J. G. (2020). *Learning centered leadership: Exploring how distinguished learning-centered principals apply key processes of learning centered leadership*. A Dissertation for the degrees of Doctor of Education, Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/8429>
- Zeinabadi, H., & Rastegarpour, H. (2010). Factors affecting teacher trust in principal: testing the effect of transformational leadership and procedural justice. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1004-1008. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.226>