شناخت، رفتار، یادگیری

تأثیر رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر افزایش پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی

جابر عبد علی التمیمی[1]، رضوان حکیم‌زاده[2*]، ولید احمد حسن النعیمی[3]

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، پردیس بین المللی ارس، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. مدرس دانشگاه، دانشکده دندانپزشکی، دانشگاه دیالی، دیالی، عراق

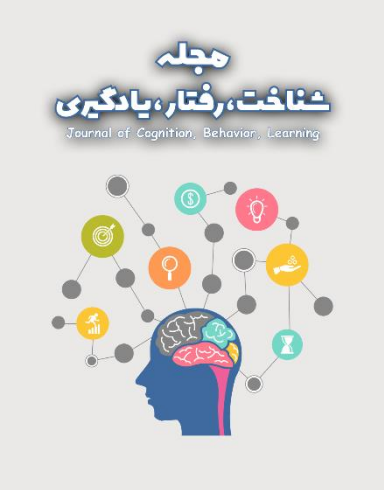
* ایمیل نویسنده مسئول: hakimzadeh@ut.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۵/۰۶ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۴ تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر میزان پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی مدارس متوسطه عراق بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی با رویکرد کمی بود. جامعه پژوهش را معلمان ریاضی مدارس متوسطه عراق تشکیل دادند که از میان آنان ۴۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از یک پرسشنامه ساختاریافته ۲۵ گویه‌ای گردآوری شد که شامل ۱۵ گویه برای سنجش رهبری مشارکتی و دموکراتیک و ۱۰ گویه برای سنجش پذیرش تغییرات آموزشی بود. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت ثبت شدند. روایی محتوایی ابزار با نظر متخصصان مدیریت آموزشی تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس رهبری مشارکتی و دموکراتیک ۰.۸۹ و برای مقیاس پذیرش تغییرات آموزشی ۰.۸۶ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به‌کارگیری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی ساده تحلیل شدند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = ۰.۶۳, p < ۰.۰۰۱$). همچنین، مدل رگرسیون خطی ساده معنادار بود ($F(۱,۴۴۸) = ۲۹۴.۹۶, p < ۰.۰۰۱$). رهبری مشارکتی و دموکراتیک توانست ۳۹.۷ درصد از واریانس پذیرش تغییرات آموزشی را تبیین کند ($R^2 = ۰.۳۹۷, Adjusted R^2 = ۰.۳۹۶$). ضریب رگرسیون استاندارد شده نیز مثبت و معنادار بود ($\beta = ۰.۶۳, t = ۱۷.۱۷, p < ۰.۰۰۱$) و نشان داد که افزایش رهبری مشارکتی و دموکراتیک با افزایش پذیرش تغییرات آموزشی همراه است. یافته‌ها نشان داد که رهبری مشارکتی و دموکراتیک نقش مهمی در تقویت پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی دارد و مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری، تقویت ارتباطات باز، احترام به دیدگاه‌های حرفه‌ای و توزیع مسئولیت می‌تواند آمادگی آنان را برای پذیرش و اجرای اصلاحات و نوآوری‌های آموزشی افزایش دهد.

کلیدواژگان: *رهبری مشارکتی، رهبری دموکراتیک، پذیرش تغییرات آموزشی، معلمان ریاضی، رهبری آموزشی، عراق.*



شیوه استناددهی: التمیمی، جابر عبد علی، حکیم‌زاده، رضوان، و حسن النعیمی، ولید احمد. (۱۴۰۵). تأثیر رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر افزایش پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۵)، ۱۸-۱.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Cognition, Behavior, Learning

The Effect of Participative and Democratic Leadership on Enhancing the Acceptance of Educational Changes among Mathematics Teachers

Jaber Abed Ali Al-Tameemi[1], Rezvan Hakim Zadeh[2]*, Waleed Ahmed Hassen Al-Nuaami[3]

1. PhD student in Educational Management, Aras International Campus, University of Tehran, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Educational Methods and Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
3. Professor, Department of Educational Management, Al-Mustafa University, Baghdad, Iraq.

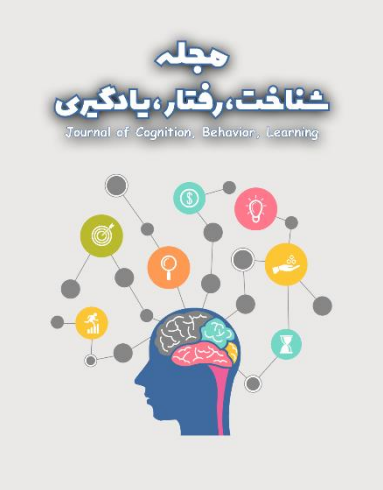
*Corresponding Author's Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

Submit Date: 2026-07-28 Revise Date: 2026-10-01 Accept Date: 2026-10-16 Publish Date: 2026-11-22

Abstract

This study aimed to examine the effect of participative and democratic leadership on the acceptance of educational changes among secondary-school mathematics teachers in Iraq. This applied study employed a quantitative descriptive-correlational design. The study population consisted of secondary-school mathematics teachers in Iraq, from whom 450 participants were selected using purposive sampling. Data were collected using a structured 25-item questionnaire comprising 15 items assessing participative and democratic leadership and 10 items measuring acceptance of educational change. Responses were recorded on a five-point Likert scale. Content validity was confirmed through expert review by specialists in educational management. Internal consistency was satisfactory, with Cronbach's alpha coefficients of 0.89 for the participative and democratic leadership scale and 0.86 for the educational change acceptance scale. Data were analyzed using SPSS, Pearson's correlation coefficient, and simple linear regression. Pearson's correlation analysis revealed a positive and statistically significant relationship between participative and democratic leadership and acceptance of educational change ($r = 0.63$, $p < 0.001$). The simple linear regression model was also statistically significant ($F(1,448) = 294.96$, $p < 0.001$). Participative and democratic leadership explained 39.7% of the variance in teachers' acceptance of educational change ($R^2 = 0.397$, Adjusted $R^2 = 0.396$). The standardized regression coefficient was positive and significant ($\beta = 0.63$, $t = 17.17$, $p < 0.001$), indicating that higher levels of participative and democratic leadership were associated with greater acceptance of educational changes. Participative and democratic leadership plays an important role in enhancing mathematics teachers' acceptance of educational change. Greater teacher involvement in decision-making, open communication, respect for professional perspectives, and shared responsibility may strengthen teachers' readiness to accept and implement educational reforms and innovations.

Keywords: *Participative leadership, democratic leadership, acceptance of educational change, mathematics teachers, educational leadership, Iraq.*



How to cite: Al-Tameemi, J.A., Hakim Zadeh, R., Hassen Al-Nuaami, W.A. (2026). The Effect of Participative and Democratic Leadership on Enhancing the Acceptance of Educational Changes among Mathematics Teachers. *Cognition, Behavior, Learning, 3*(5), 1-18.

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC4.0) License.

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر تحت تأثیر مجموعه‌ای از تحولات فناورانه، برنامه‌درسی، مدیریتی و اجتماعی قرار گرفته‌اند که مدارس را ناگزیر ساخته است به‌طور مستمر ساختارها، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و الگوهای سازمانی خود را بازنگری کنند. در چنین شرایطی، تغییر آموزشی دیگر یک رخداد مقطعی یا استثنایی نیست، بلکه بخشی پایدار از حیات مدرسه و حرفه معلمی محسوب می‌شود. با این حال، موفقیت هرگونه اصلاح یا نوآوری آموزشی تا حد زیادی به چگونگی ادراک و پذیرش آن از سوی معلمان وابسته است؛ زیرا معلمان اصلی‌ترین عاملان اجرایی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در سطح کلاس درس هستند و در صورت نبود پذیرش، حتی برنامه‌هایی که از نظر فنی و سیاستی مطلوب طراحی شده‌اند، ممکن است در مرحله اجرا با مقاومت، اجرای صوری یا ناکارآمدی مواجه شوند. شواهد موجود درباره اصلاحات آموزشی نشان می‌دهد که برداشت معلمان از آمادگی مدرسه، حمایت سازمانی و سازوکارهای پشتیبان نقش تعیین‌کننده‌ای در نگرش آنان نسبت به تغییرات دارد و پذیرش اصلاحات زمانی افزایش می‌یابد که تغییر به‌صورت فرایندی حمایت‌شده و مشارکتی تجربه شود (Avidov-Ungar & Elyashiv, 2021). از این منظر، بررسی عواملی که می‌توانند پذیرش تغییر را در میان معلمان تقویت کنند، یکی از مسائل اساسی مدیریت و رهبری آموزشی به شمار می‌رود.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر نحوه مواجهه معلمان با تغییرات آموزشی، سبک رهبری حاکم بر مدرسه است. رهبری مدرسه تنها به مدیریت امور روزمره، تقسیم وظایف یا نظارت اداری محدود نمی‌شود، بلکه نقش مهمی در شکل‌دهی به فرهنگ سازمانی، اعتماد حرفه‌ای، یادگیری جمعی و آمادگی کارکنان برای تحول ایفا می‌کند. مطالعات مربوط به اصلاح سیاست‌های رهبری مدرسه نشان داده‌اند که کیفیت رهبری و نحوه توزیع مسئولیت‌ها درون مدرسه می‌تواند بر ظرفیت مدرسه برای اجرای اصلاحات و پاسخگویی به الزامات جدید تأثیر بگذارد (Pont, 2020). همچنین، گذار از الگوهای متمرکز و بوروکراتیک به مدیریت مبتنی بر مدرسه، اهمیت مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری و استفاده از ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان را برجسته ساخته است (As'ad, 2021). در چنین رویکردی، مدرسه نه صرفاً یک سازمان سلسله‌مراتبی، بلکه یک اجتماع حرفه‌ای تلقی می‌شود که در آن رهبران و معلمان به‌صورت مشترک درباره مسائل آموزشی تصمیم می‌گیرند.

رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری، تبادل دیدگاه‌ها، اعتماد متقابل، مسئولیت مشترک و احترام به دانش حرفه‌ای اعضای مدرسه تأکید دارد. این سبک رهبری می‌تواند احساس مالکیت معلمان نسبت به تصمیم‌ها و تغییرات سازمانی را افزایش دهد و از این طریق، مقاومت آنان را در برابر اصلاحات کاهش دهد. پژوهش‌ها درباره توانمندسازی معلمان نشان داده‌اند که اعطای اختیار حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری و دسترسی به ساختارهای حمایتی با افزایش احساس اثربخشی و تعهد حرفه‌ای معلمان همراه است (Çelik et al., 2024). در همین راستا، مطالعات مرتبط با رهبری معلم نیز نشان می‌دهد که معلمان زمانی آمادگی بیشتری برای ایفای نقش‌های فراتر از تدریس سنتی دارند که ساختار مدرسه امکان مشارکت واقعی، ابتکار و تأثیرگذاری بر تصمیمات آموزشی را برای آنان فراهم کند (Aliu & Kaçaniku, 2023). از این رو، می‌توان انتظار داشت که رهبری مشارکتی یکی از بسترهای مهم برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به تغییرات آموزشی باشد.

مفهوم رهبری توزیع‌شده نیز از نظر نظری با رهبری مشارکتی و دموکراتیک پیوند نزدیکی دارد، زیرا در هر دو رویکرد، رهبری به فرد مدیر محدود نمی‌شود و ظرفیت‌های حرفه‌ای سایر اعضای سازمان نیز وارد فرایند تصمیم‌گیری و هدایت مدرسه می‌شود. شواهد نشان می‌دهد که رهبری توزیع‌شده می‌تواند خودکارآمدی معلمان و توان آنان برای اجرای شیوه‌های نوین آموزشی را تقویت کند (Wang et al., 2022). همچنین، مطالعات انجام‌شده در محیط‌های عربی نشان داده‌اند که ادراک معلمان از رهبری معلم تحت تأثیر ویژگی‌های سازمانی و فرهنگی مدرسه قرار دارد و توسعه نقش رهبری معلمان نیازمند ساختارهایی است که مشارکت آنان را به رسمیت بشناسد (Hammad et al., 2023). با این حال، تجربه برخی نظام‌های آموزشی منطقه نشان می‌دهد که وارد کردن الگوهای رهبری توزیع‌شده به ساختارهای آموزشی

متمرکز همواره ساده نیست و ممکن است میان آرمان‌های مشارکتی و ساختارهای موجود تعارض ایجاد شود (Hashem & Starr, 2022). این نکته برای کشورهای دارای نظام‌های آموزشی نسبتاً متمرکز، از جمله عراق، اهمیت ویژه‌ای دارد.

تحولات آموزشی همچنین نشان داده‌اند که اصلاحات زمانی با پذیرش بیشتری مواجه می‌شوند که معلمان بتوانند منطق، ضرورت و پیامدهای تغییر را درک کنند و در فرایند اجرا نقش داشته باشند. برای مثال، مطالعات درباره اصلاحات برنامه درسی نشان داده‌اند که نگرش معلمان نسبت به تغییرات برنامه‌ای با نحوه تجربه آنان از حمایت مدیریتی و فرصت مشارکت ارتباط دارد (Xuân, 2021). در مدیریت برنامه درسی نیز تأکید شده است که رهبران آموزشی باید از نقش صرفاً اداری فاصله گرفته و به هدایت مشارکتی برنامه درسی، پشتیبانی از یادگیری حرفه‌ای و ایجاد انگیزش در معلمان بپردازند (Lin, 2021). همچنین، تجربه تحول مدارس سنتی به مدارس جایگزین نشان داده است که رهبری برنامه درسی مدیران نقش مهمی در ترجمه سیاست‌های جدید به عملکرد روزمره مدرسه دارد (Hsieh et al., 2021). بنابراین، کیفیت رهبری می‌تواند به‌عنوان واسطه‌ای میان سیاست‌های اصلاحی و رفتار واقعی معلمان عمل کند.

پذیرش تغییر آموزشی صرفاً تابع ویژگی‌های فردی معلمان نیست، بلکه تحت تأثیر شرایط فرهنگی و سازمانی مدرسه نیز قرار دارد. فرهنگ مدرسه می‌تواند هم محرک تغییر و هم منبع مقاومت باشد. یافته‌های جدید درباره مقاومت در برابر تغییر نشان داده‌اند که هنجارهای سازمانی، روابط حرفه‌ای، الگوهای ارتباطی و برداشت کارکنان از عدالت و حمایت، می‌توانند شدت مقاومت در برابر اصلاحات مدرسه‌ای را تعیین کنند (Bakır & Altunay, 2025). در مقابل، فرهنگ‌های سازمانی که بر همکاری، یادگیری، اعتماد و نوآوری تأکید دارند، زمینه مطلوب‌تری برای بهبود تدریس و پذیرش راهبردهای جدید فراهم می‌کنند (Li, 2024). از همین رو، رهبری مشارکتی می‌تواند از طریق اثرگذاری بر فرهنگ مدرسه، پذیرش تغییرات آموزشی را به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم ارتقا دهد.

در سال‌های اخیر، گسترش فناوری‌های آموزشی نیز اهمیت نقش رهبران مدرسه را در پذیرش تغییر برجسته‌تر کرده است. تحول دیجیتال مدارس تنها با تأمین تجهیزات یا زیرساخت تحقق نمی‌یابد، بلکه مستلزم تغییر نگرش‌ها، مهارت‌ها و الگوهای کاری معلمان است. مطالعات مربوط به نوآوری دیجیتال مدرسه‌محور نشان داده‌اند که مدارس در مسیر تحول دیجیتال با چالش‌هایی مانند کمبود منابع، ضعف حمایت مدیریتی، محدودیت مهارت‌ها و مقاومت کارکنان روبه‌رو هستند (Quaicoe et al., 2023). در همین زمینه، شایستگی‌های رهبران میانی می‌تواند به‌طور معناداری بر پذیرش فناوری توسط معلمان اثر بگذارد و از طریق پشتیبانی، هماهنگی و تسهیل یادگیری حرفه‌ای، نگرش معلمان را نسبت به فناوری‌های جدید بهبود دهد (Lee & Beh, 2025). همچنین، پژوهش درباره فرایند پذیرش نوآوری در آموزش نشان می‌دهد که رهبری راهبردی در مراحل آگاهی، اقناع، تصمیم‌گیری، اجرا و تثبیت نوآوری نقش مهمی دارد (Giger et al., 2024). این شواهد نشان می‌دهد که پذیرش تغییر، چه در حوزه فناوری و چه در سایر ابعاد آموزشی، به شدت با کیفیت رهبری سازمانی مرتبط است.

رهبری تحول‌آفرین نیز در ادبیات مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از سبک‌های مؤثر در ایجاد انگیزش و مدیریت تغییر مطرح شده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبران تحول‌آفرین می‌توانند از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت فردی و تقویت انگیزش، آمادگی معلمان برای تغییر را افزایش دهند (Educational Officer et al., 2024). همچنین، رویکردهای کاربردی به رهبری تحول‌آفرین نشان می‌دهند که مشارکت همه اعضای جامعه مدرسه در مسیر تحول می‌تواند انسجام سازمانی و پذیرش تصمیمات را افزایش دهد (Heenan et al., 2024). عوامل مؤثر بر شکل‌گیری رهبری تحول‌آفرین مدیران نیز شامل شایستگی حرفه‌ای، روابط انسانی و توان هدایت سازمان در شرایط تغییر است (Saengsawang, 2024). با این حال، یکی از عناصر مشترک میان رهبری تحول‌آفرین و رهبری دموکراتیک، ایجاد فرصت برای مشارکت، تبادل دیدگاه و شکل‌گیری تعهد جمعی است.

از سوی دیگر، رهبری آموزشی نیز زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که با سایر اشکال رهبری تلفیق شود. یافته‌ها نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند رابطه میان رهبری آموزشی، یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود عملکرد تدریس را تقویت کند (Bellibaş et al., 2021). همچنین، عملکرد مدیران در زمینه رهبری آموزشی شامل نظارت بر تدریس، حمایت از توسعه حرفه‌ای، فراهم‌کردن منابع و ایجاد

فضای مناسب برای همکاری معلمان است .(Caingcoy, 2023) این الگوها نشان می‌دهند که نقش مدیر مدرسه در پذیرش تغییر باید فراتر از صدور دستور یا نظارت بر اجرای سیاست‌ها باشد و به ایجاد شرایطی منجر شود که معلمان در آن احساس مشارکت و تأثیرگذاری داشته باشند.

در کنار سبک رهبری، سرمایه حرفه‌ای معلمان نیز در موفقیت اصلاحات آموزشی نقش دارد. جوامع یادگیری حرفه‌ای میان‌مدرسه‌ای می‌توانند به معلمان کمک کنند تا منابع دانشی، شبکه‌های حرفه‌ای و ظرفیت سازگاری خود را در دوره‌های اصلاح آموزشی توسعه دهند (Hung, 2026). همین امر نشان می‌دهد که تغییر موفق نیازمند تعامل میان ظرفیت فردی معلم و محیط سازمانی حمایتگر است. توسعه رهبری معلم نیز می‌تواند به تقویت چنین ظرفیتی کمک کند و معلمان را از دریافت‌کنندگان منفعل اصلاحات به مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند تغییر تبدیل سازد .(Shen, 2022) در آموزش عالی نیز رهبری معلمان و استادان به‌عنوان منبعی برای ایجاد ارزش سازمانی، توسعه حرفه‌ای و بهبود تصمیم‌گیری مطرح شده است .(Meng, 2023) بنابراین، هرچه ساختار رهبری مدرسه فرصت بیشتری برای بروز عاملیت حرفه‌ای معلمان فراهم کند، احتمال پذیرش و درونی‌سازی تغییرات افزایش خواهد یافت.

اصلاحات آموزشی معمولاً با الزامات پاسخگویی نیز همراه هستند و این امر می‌تواند پذیرش یا مقاومت کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد. تجربه اجرای اصلاحات پاسخگویی نشان داده است که رهبری مدرسه در تفسیر، تعدیل و عملیاتی‌کردن سیاست‌های بیرونی نقش واسطه‌ای مهم دارد .(Mentini, 2023) همچنین، تجربه مدیران در زمینه خودمختاری و پاسخگویی نشان می‌دهد که هرچه مسئولیت مدرسه افزایش می‌یابد، نیاز به ظرفیت تصمیم‌گیری حرفه‌ای و مشارکت کارکنان نیز بیشتر می‌شود .(Alajmi, 2022) از سوی دیگر، ارزشیابی عملکرد رهبران زمانی اثربخش‌تر است که بازخورد از منابع متعدد دریافت شود و پاسخگویی از قالب کنترل یک‌سویه خارج شود .(Smoom, 2023) این رویکردها با اصول رهبری دموکراتیک سازگارند و نشان می‌دهند که مشارکت می‌تواند هم‌زمان با افزایش مسئولیت‌پذیری سازمانی تقویت شود.

با این حال، پذیرش تغییر در مدرسه همیشه فرایندی ساده و عاری از تعارض نیست. برخی تغییرات آموزشی ممکن است با باورها، هنجارها یا تجربه‌های حرفه‌ای معلمان در تعارض قرار گیرند. پژوهش درباره سیاست‌های آموزشی و انضباطی نشان داده است که اصلاحات علاوه بر ابعاد فنی، دارای ابعاد هنجاری و سیاسی هستند و واکنش کارکنان به آن‌ها تحت تأثیر برداشت آنان از عدالت، مشروعیت و پیامدهای اجتماعی سیاست قرار دارد .(Daramola et al., 2023) همچنین، ادراک مدیران از روش‌های جدید ارزشیابی مانند ارزشیابی مبتنی بر استانداردها نشان می‌دهد که حتی تغییراتی که بر پایه اهداف بهبود آموزشی طراحی شده‌اند، در صورت نبود فهم مشترک و حمایت کافی می‌توانند با ابهام یا مقاومت روبه‌رو شوند .(Morris et al., 2025) از این رو، مشارکت معلمان در گفت‌وگو و تصمیم‌گیری می‌تواند به افزایش مشروعیت ادراک‌شده تغییر کمک کند.

مطالعات مربوط به جو آموزشی نیز نشان داده‌اند که موفقیت اصلاحات برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به عواملی مانند حمایت سازمانی، آمادگی کارکنان، دسترسی به منابع و کیفیت تعاملات حرفه‌ای بستگی دارد .(Tessema et al., 2025) به همین ترتیب، ادراک معلمان از مدل‌های جامع مداخله آموزشی نیز نشان می‌دهد که پذیرش برنامه‌ها زمانی بیشتر است که کارکنان کاربردپذیری، حمایت و سازگاری آن‌ها با نیازهای واقعی کلاس درس را احساس کنند .(Menzies et al., 2020) این یافته‌ها اهمیت توجه به صدای معلمان را در فرایند تغییر برجسته می‌کنند و نشان می‌دهند که تغییرات تحمیلی و فاقد مشارکت احتمالاً با مقاومت بیشتری مواجه خواهند شد.

در سطح مدیریت کلان مدرسه نیز شواهد بر اهمیت الگوهای مدیریتی نوین تأکید دارند. استفاده از راهبردهای مدیریتی جدید در آموزش پیش‌دانشگاهی می‌تواند به افزایش انعطاف‌پذیری، مشارکت کارکنان و پاسخگویی بهتر به محیط متغیر آموزشی کمک کند .(Veliciu, 2024) همچنین، پژوهش‌های مرتبط با رهبری آموزشی در دوره اصلاحات بر ضرورت توسعه ظرفیت مدیران برای هدایت تغییر، ایجاد هماهنگی و حمایت از نوآوری تأکید کرده‌اند .(Zeng, 2023) در سطح حکمرانی مدرسه نیز سبک رهبری مدیران می‌تواند میزان مشارکت ذی‌نفعان و

کیفیت روابط میان مدرسه و جامعه را تحت تأثیر قرار دهد .(Ning, 2024) این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد که رهبری مشارکتی نه‌تنها بر روابط درون مدرسه، بلکه بر ظرفیت کلی سازمان برای سازگاری با محیط جدید اثرگذار است.

در مدارس متوسطه، اهمیت این موضوع در مورد معلمان ریاضی می‌تواند حتی بیشتر باشد. آموزش ریاضی در بسیاری از نظام‌های آموزشی تحت تأثیر تغییرات مستمر در برنامه درسی، روش‌های حل مسئله، ارزشیابی، فناوری‌های دیجیتال و رویکردهای دانش‌آموزمحور قرار گرفته است. بنابراین، معلمان ریاضی باید به‌طور مداوم با انتظارات و شیوه‌های جدید حرفه‌ای سازگار شوند. در چنین شرایطی، اگر تغییرات بدون مشارکت معلمان طراحی یا اجرا شوند، احتمال شکل‌گیری احساس تحمیل، کاهش انگیزش یا مقاومت افزایش می‌یابد. در مقابل، هنگامی که مدیران از شیوه‌های دموکراتیک، مشورت، تصمیم‌گیری مشترک و حمایت حرفه‌ای استفاده می‌کنند، معلمان می‌توانند خود را بخشی از فرایند تغییر بدانند. پژوهش درباره رهبری معلمان در مدارس متوسطه نیز نشان داده است که تقویت فرصت‌های رهبری و مشارکت حرفه‌ای معلمان می‌تواند ظرفیت آنان را برای پاسخگویی به نیازهای نوظهور مدرسه افزایش دهد.(Xie, 2024)

با وجود توسعه گسترده ادبیات مربوط به رهبری تحول‌آفرین، توزیع‌شده، آموزشی و رهبری معلم، هنوز نیاز به بررسی مستقیم رابطه میان رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی در بافت‌های متفاوت فرهنگی و آموزشی وجود دارد. به‌ویژه در کشورهای عربی، ساختارهای اداری، هنجارهای سازمانی و سنت‌های مدیریتی ممکن است نحوه تجربه مشارکت در مدارس را متفاوت سازند. مطالعات موجود نشان داده‌اند که برداشت از رهبری و میزان آمادگی برای توزیع مسئولیت در کشورهای مختلف عربی یکسان نیست (Hammad et al., 2023).همچنین، تجربه سیاست‌های وارداتی در برخی کشورهای منطقه نشان می‌دهد که انتقال الگوهای مشارکتی بدون توجه به زمینه نهادی ممکن است با محدودیت مواجه شود .(Hashem & Starr, 2022) از این رو، بررسی تجربی این رابطه در مدارس عراق می‌تواند به فهم بهتر نقش رهبری مدرسه در مدیریت تغییرات آموزشی کمک کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر افزایش پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی مدارس متوسطه عراق بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، توصیفی-همبستگی بود و با رویکرد کمی انجام شد. هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر رهبری مشارکتی و دموکراتیک بر میزان پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی مدارس متوسطه عراق بود. در این چارچوب، رهبری مشارکتی و دموکراتیک به‌عنوان متغیر پیش‌بین و پذیرش تغییرات آموزشی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش را معلمان ریاضی شاغل در مدارس متوسطه عراق تشکیل دادند. با توجه به گستردگی جغرافیایی جامعه پژوهش و محدودیت‌های اجرایی مرتبط با دسترسی به تمام اعضای جامعه، نمونه‌ای متشکل از ۴۵۰ معلم ریاضی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. در انتخاب شرکت‌کنندگان تلاش شد معلمانی با سطوح متفاوت سابقه تدریس و تجربه حرفه‌ای در نمونه حضور داشته باشند تا نمونه پژوهش تا حد امکان منعکس‌کننده تنوع موجود در میان معلمان ریاضی مدارس متوسطه باشد. معیار اصلی ورود به پژوهش، اشتغال به تدریس درس ریاضی در مقطع متوسطه در زمان اجرای مطالعه و تمایل آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. همچنین، پرسشنامه‌هایی که به‌صورت ناقص تکمیل شده بودند یا بخش قابل‌توجهی از پاسخ‌های آن‌ها مفقود بود، برای ورود به تحلیل نهایی مناسب تلقی نشدند. پیش از تکمیل ابزار پژوهش، هدف کلی مطالعه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت در پژوهش داوطلبانه است، اطلاعات جمع‌آوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت و پاسخ‌های آنان به‌صورت محرمانه تحلیل می‌شود. داده‌ها بدون ثبت اطلاعات هویتی مستقیم شرکت‌کنندگان جمع‌آوری شدند تا محرمانگی پاسخ‌ها و آزادی معلمان در بیان دیدگاه‌های خود درباره سبک رهبری و تغییرات آموزشی حفظ شود.

داده‌های پژوهش با استفاده از یک پرسشنامه ساختاریافته مشتمل بر ۲۵ گویه گردآوری شد که برای سنجش دو سازه اصلی پژوهش، یعنی رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی، تنظیم شده بود. بخش مربوط به رهبری مشارکتی و دموکراتیک شامل ۱۵ گویه بود و میزان ادراک معلمان از مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری مدرسه، امکان بیان دیدگاه‌ها و پیشنهادهای حرفه‌ای، مشورت مدیران با معلمان پیش از اتخاذ تصمیم‌های آموزشی، توزیع مسئولیت، تشویق به همکاری گروهی، احترام به دیدگاه‌های متفاوت، تبادل آزاد اطلاعات و حمایت مدیریت از مشارکت معلمان در تصمیم‌های مرتبط با تدریس و برنامه‌های آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌داد. نمره بالاتر در این بخش نشان‌دهنده ادراک بیشتر معلم از وجود الگوهای رهبری مشارکتی و دموکراتیک در محیط مدرسه بود. بخش دوم پرسشنامه شامل ۱۰ گویه مربوط به پذیرش تغییرات آموزشی بود و نگرش و آمادگی معلمان را برای پذیرش و اجرای تغییرات مرتبط با برنامه درسی، روش‌های جدید تدریس، فناوری‌های آموزشی، شیوه‌های نوین ارزشیابی، اصلاح فرایندهای یاددهی-یادگیری و سایر نوآوری‌های آموزشی مورد سنجش قرار می‌داد. نمرات بالاتر این مقیاس نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر، انعطاف‌پذیری بیشتر و آمادگی بالاتر معلمان برای پذیرش و اجرای تغییرات آموزشی بود.

پاسخ‌دهی به تمامی گویه‌های پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام شد، به‌گونه‌ای که گزینه «کاملاً مخالفم» نمره ۱، «مخالفم» نمره ۲، «نظری ندارم» نمره ۳، «موافقم» نمره ۴ و «کاملاً موافقم» نمره ۵ دریافت کرد. به‌منظور بررسی روایی محتوایی ابزار، نسخه اولیه پرسشنامه در اختیار گروهی از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی و رهبری آموزشی قرار گرفت و از آنان خواسته شد گویه‌ها را از نظر وضوح بیان، تناسب مفهومی، ارتباط با متغیرهای پژوهش، قابلیت فهم برای معلمان و پوشش مناسب ابعاد مورد مطالعه ارزیابی کنند. اصلاحات پیشنهادی متخصصان در نسخه نهایی اعمال شد و بر این اساس، روایی محتوایی ابزار برای استفاده در جامعه مورد مطالعه مطلوب ارزیابی گردید. برای بررسی پایایی و همسانی درونی مقیاس‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس ۱۵ گویه‌ای رهبری مشارکتی و دموکراتیک برابر با ۰٫۸۹ و برای مقیاس ۱۰ گویه‌ای پذیرش تغییرات آموزشی برابر با ۰٫۸۶ به دست آمد. این ضرایب که هر دو بالاتر از سطح متعارف ۰٫۷۰ بودند، نشان دادند که گویه‌های هر مقیاس از همسانی درونی مطلوبی برخوردار بوده و ابزار پژوهش از پایایی قابل‌قبولی برای سنجش سازه‌های موردنظر برخوردار است. نمره کل هر متغیر نیز بر اساس مجموع یا میانگین پاسخ‌های مربوط به گویه‌های همان مقیاس محاسبه شد؛ به‌گونه‌ای که نمره بالاتر در متغیر رهبری بیانگر ادراک قوی‌تر از رهبری مشارکتی و دموکراتیک و نمره بالاتر در متغیر پذیرش تغییرات آموزشی بیانگر آمادگی و پذیرش بیشتر نسبت به تغییرات و نوآوری‌های آموزشی بود.

پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها کدگذاری، بازبینی و برای تحلیل آماری وارد نرم‌افزار SPSS شدند. در مرحله نخست، داده‌ها از نظر کامل بودن پاسخ‌ها، وجود مقادیر مفقود، خطاهای احتمالی در ورود داده‌ها و مقادیر غیرعادی بررسی شدند. سپس برای توصیف وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار استفاده شد. میانگین به‌منظور تعیین سطح کلی ادراک معلمان از رهبری مشارکتی و دموکراتیک و میزان پذیرش تغییرات آموزشی و انحراف معیار برای بررسی میزان پراکندگی پاسخ‌ها پیرامون میانگین محاسبه شد. پیش از اجرای آزمون‌های استنباطی، مفروضه‌های مرتبط با استفاده از روش‌های پارامتریک بررسی شدند. توزیع متغیرها از نظر نرمال بودن مورد ارزیابی قرار گرفت و همچنین خطی بودن رابطه میان متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک و نبود موارد پرت اثرگذار بررسی شد تا مناسب بودن استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی ساده تأیید شود.

برای بررسی جهت و شدت رابطه بین رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضریب همبستگی مثبت و معنادار به این معنا در نظر گرفته شد که افزایش ادراک معلمان از رفتارهای رهبری مشارکتی و دموکراتیک با افزایش آمادگی آنان برای پذیرش تغییرات آموزشی همراه است. در مرحله بعد، به‌منظور تعیین میزان توان پیش‌بینی رهبری مشارکتی و دموکراتیک در تبیین پذیرش تغییرات آموزشی، تحلیل رگرسیون خطی ساده انجام شد. در مدل رگرسیونی، نمره رهبری مشارکتی و دموکراتیک به‌عنوان متغیر مستقل یا پیش‌بین و نمره پذیرش تغییرات آموزشی به‌عنوان متغیر وابسته یا ملاک وارد مدل شد. در تفسیر نتایج رگرسیون،

ضریب تعیین برای مشخص کردن درصد واریانس پذیرش تغییرات آموزشی تبیین‌شده توسط رهبری مشارکتی و دموکراتیک، آماره F برای بررسی معناداری کلی مدل و ضریب رگرسیون برای تعیین جهت و میزان اثر متغیر پیش‌بین مورد توجه قرار گرفت. سطح معناداری آماری برای تمامی آزمون‌های استنباطی برابر با ۰,۰۵ در نظر گرفته شد و مقادیر احتمال کمتر از این سطح به‌عنوان شواهدی برای وجود رابطه یا اثر آماری معنادار تفسیر شدند.

یافته‌ها

از مجموع ۴۵۰ معلم ریاضی شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۴۷ نفر (۵۴,۹ درصد) مرد و ۲۰۳ نفر (۴۵,۱ درصد) زن بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۳۸,۴۶ سال با انحراف معیار ۷,۸۲ سال بود و دامنه سنی آنان از ۲۴ تا ۵۹ سال متغیر بود. از نظر سابقه تدریس، ۹۶ نفر (۲۱,۳ درصد) کمتر از ۵ سال، ۱۴۲ نفر (۳۱,۶ درصد) بین ۵ تا ۱۰ سال، ۱۲۶ نفر (۲۸,۰ درصد) بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۸۶ نفر (۱۹,۱ درصد) بیش از ۲۰ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای داشتند. همچنین، ۳۰۸ نفر (۶۸,۴ درصد) دارای مدرک کارشناسی و ۱۴۲ نفر (۳۱,۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد یا بالاتر بودند. این توزیع نشان داد که نمونه پژوهش از نظر جنسیت، سن، سابقه تدریس و سطح تحصیلات از تنوع مناسبی برخوردار بود و معلمان با سطوح متفاوت تجربه حرفه‌ای در پژوهش حضور داشتند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی بین رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
رهبری مشارکتی و دموکراتیک	۳.۷۱	۰.۶۸	۱	
پذیرش تغییرات آموزشی	۳.۸۴	۰.۶۲	۰.۶۳***	۱

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین رهبری مشارکتی و دموکراتیک برابر با ۳,۷۱ و انحراف معیار آن برابر با ۰,۶۸ بود، در حالی که میانگین پذیرش تغییرات آموزشی ۳,۸۴ و انحراف معیار آن ۰,۶۲ به دست آمد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که به‌طور کلی، معلمان شرکت‌کننده ادراک نسبتاً بالایی از رهبری مشارکتی و دموکراتیک در محیط آموزشی داشتند و میزان پذیرش آنان نسبت به تغییرات آموزشی نیز بالاتر از سطح متوسط مقیاس بود. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی رابطه مثبت و از نظر آماری معناداری وجود دارد ($r = ۰.۶۳, p < ۰.۰۰۱$). بنابراین، افزایش ادراک معلمان از مشارکت در تصمیم‌گیری، مشورت، همکاری و شیوه‌های دموکراتیک مدیریت با افزایش آمادگی و نگرش مثبت آنان نسبت به پذیرش تغییرات آموزشی همراه بود. مقدار ضریب همبستگی همچنین نشان‌دهنده رابطه‌ای نسبتاً قوی میان دو متغیر اصلی پژوهش بود.

پیش از اجرای تحلیل رگرسیون خطی ساده، مفروضه‌های لازم برای استفاده از این تحلیل بررسی شد. بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان داد که مقادیر مربوط به رهبری مشارکتی و دموکراتیک به‌ترتیب برابر با -۰,۴۲ و -۰,۳۱ و مقادیر مربوط به پذیرش تغییرات آموزشی برابر با -۰,۳۶ و -۰,۲۷ بود که همگی در دامنه قابل‌قبول قرار داشتند و نرمال بودن تقریبی توزیع متغیرها را تأیید کردند. بررسی نمودار پراکنش نیز وجود رابطه خطی میان متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک را نشان داد. افزون بر این، نمودار باقیمانده‌های استانداردشده الگوی مشخص یا قیفی‌شکلی را نشان نداد و بنابراین مفروضه همسانی واریانس خطاها برقرار بود. مقادیر باقیمانده استانداردشده عمدتاً در محدوده -۳ تا +۳ قرار داشتند و مورد پرت شدید یا اثرگذاری مشاهده نشد. مقدار آماره دوربین–واتسون نیز برابر با ۱,۹۴ به دست آمد که قرار گرفتن آن در محدوده قابل‌قبول، استقلال خطاهای مدل رگرسیونی را تأیید کرد. در مجموع، نتایج بررسی مفروضه‌ها نشان داد که داده‌ها برای اجرای تحلیل رگرسیون خطی ساده مناسب بودند.

جدول ۲. نتایج رگرسیون خطی ساده برای پیش‌بینی پذیرش تغییرات آموزشی بر اساس رهبری مشارکتی و دموکراتیک

متغیر پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β	t	p
مقدار ثابت	۱.۷۱	۰.۱۳	—	۱۳.۱۵	<۰.۰۰۱
رهبری مشارکتی و دموکراتیک	۰.۵۷	۰.۰۳	۰.۶۳	۱۷.۱۷	<۰.۰۰۱

R	R^2	R^2تعدیل‌شده	F	p
۰.۶۳	۰.۳۹۷	۰.۳۹۶	۲۹۴.۹۶	<۰.۰۰۱

نتایج تحلیل رگرسیون خطی ساده نشان داد که مدل پیش‌بینی پذیرش تغییرات آموزشی بر اساس رهبری مشارکتی و دموکراتیک از نظر آماری معنادار بود ($F(1,448) = 294.96, p < 0.001$). ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰٫۶۳ و ضریب تعیین برابر با ۰٫۳۹۷ به دست آمد؛ بنابراین، رهبری مشارکتی و دموکراتیک به‌تنهایی توانست ۳۹٫۷ درصد از واریانس پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی را تبیین کند. ضریب تعیین تعدیل‌شده نیز برابر با ۰٫۳۹۶ بود که نزدیکی آن به ضریب تعیین اصلی، پایداری مناسب مدل را نشان داد. ضریب رگرسیون استانداردشده رهبری مشارکتی و دموکراتیک مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.63, t = 17.17, p < 0.001$) و ضریب غیراستاندارد آن برابر با ۰٫۵۷ به دست آمد. بر این اساس، با افزایش یک واحد در نمره رهبری مشارکتی و دموکراتیک، نمره پذیرش تغییرات آموزشی به‌طور متوسط ۰٫۵۷ واحد افزایش می‌یافت. در مجموع، یافته‌های تحلیل رگرسیون نشان داد که رهبری مشارکتی و دموکراتیک پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی است و افزایش مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و تقویت رویه‌های دموکراتیک در مدیریت مدارس می‌تواند با پذیرش بیشتر تغییرات و نوآوری‌های آموزشی همراه باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی در میان معلمان ریاضی مدارس متوسطه عراق رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی به‌دست‌آمده نشان داد که هرچه معلمان ادراک بیشتری از مشارکت در تصمیم‌گیری، امکان بیان دیدگاه‌های حرفه‌ای، مشورت مدیران، توزیع مسئولیت، همکاری گروهی و احترام به نظرات متفاوت داشته باشند، میزان آمادگی آنان برای پذیرش تغییرات آموزشی نیز افزایش می‌یابد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که رهبری مشارکتی و دموکراتیک توانست بخش قابل‌توجهی از واریانس پذیرش تغییرات آموزشی را تبیین کند. به‌طور مشخص، این متغیر توانست ۳۹٫۷ درصد از تغییرات مربوط به پذیرش تغییرات آموزشی را پیش‌بینی کند و ضریب رگرسیون استانداردشده ۰٫۶۳ نیز نشان‌دهنده نقش مثبت و نسبتاً قوی آن بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که سبک رهبری مدیران مدرسه صرفاً یک ویژگی مدیریتی نیست، بلکه می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل سازمانی مهم در شکل‌دهی به نگرش معلمان نسبت به اصلاحات و نوآوری‌های آموزشی در نظر گرفته شود.

این نتیجه با یافته‌های مطالعاتی همسو است که بر اهمیت مشارکت معلمان در فرایندهای تصمیم‌گیری و مدیریت تغییر تأکید کرده‌اند. Avidov-Ungar و همکاران نشان دادند که ادراک معلمان از آمادگی مدرسه، سازوکارهای حمایتی و نحوه هدایت اصلاحات، نقش مهمی در شکل‌گیری نگرش آنان نسبت به تغییرات آموزشی دارد (Avidov-Ungar & Elyashiv, 2021). هنگامی که معلمان احساس کنند در فرایند تغییر تنها دریافت‌کننده دستورات نیستند و فرصت مشارکت و تأثیرگذاری واقعی دارند، تغییرات آموزشی برای آنان مشروع‌تر، قابل‌درک‌تر و قابل‌پذیرش‌تر می‌شود. این موضوع در چارچوب یافته حاضر نیز قابل مشاهده است؛ به این معنا که رهبری دموکراتیک احتمالاً از طریق افزایش احساس مالکیت روان‌شناختی نسبت به تصمیم‌ها و برنامه‌های آموزشی، مقاومت در برابر تغییر را کاهش داده و تمایل به پذیرش نوآوری را افزایش می‌دهد.

یافته حاضر همچنین با ادبیات مرتبط با توانمندسازی معلمان همخوانی دارد. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به توانمندسازی معلمان نشان داده است که مشارکت در تصمیم‌گیری، استقلال حرفه‌ای، دسترسی به منابع و فرصت‌های اثرگذاری سازمانی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی هستند که می‌توانند احساس توانمندی و تعهد حرفه‌ای معلمان را تقویت کنند (Çelik et al., 2024). از این منظر، رهبری مشارکتی و دموکراتیک می‌تواند از طریق تقویت احساس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری، زمینه روان‌شناختی لازم برای پذیرش تغییرات را فراهم کند. معلمی که احساس می‌کند صدای او شنیده می‌شود و تجربه حرفه‌ای او در تصمیم‌گیری‌های مدرسه ارزشمند است، احتمالاً در برابر تغییرات جدید انعطاف بیشتری نشان می‌دهد و آن‌ها را کمتر به‌عنوان یک تهدید بیرونی درک می‌کند.

نتایج این پژوهش با مطالعات مربوط به رهبری توزیع‌شده نیز همسو است. Wang و همکاران نشان دادند که رهبری توزیع‌شده و رهبری معلم می‌توانند با افزایش خودکارآمدی معلمان و بهبود آمادگی آنان برای اجرای شیوه‌های آموزشی جدید همراه باشند (Wang et al., 2022). Meng نیز بر این نکته تأکید کرد که توزیع نقش‌های رهبری در میان اعضای سازمان آموزشی می‌تواند موجب افزایش مسئولیت‌پذیری، مشارکت حرفه‌ای و ظرفیت توسعه سازمانی شود (Meng, 2023). در واقع، رهبری مشارکتی و دموکراتیک با کاهش تمرکز تصمیم‌گیری و ایجاد فرصت برای مشارکت معلمان، شباهت مفهومی زیادی با رویکرد رهبری توزیع‌شده دارد. بنابراین، می‌توان گفت که یکی از سازوکارهای اصلی اثرگذاری رهبری مشارکتی بر پذیرش تغییر، فراهم‌کردن فرصت برای نقش‌آفرینی فعال معلمان در فرایند تحول است.

هم‌راستایی دیگری نیز میان یافته‌های حاضر و مطالعات انجام‌شده در کشورهای عربی مشاهده می‌شود. Hammad و همکاران نشان دادند که برداشت معلمان از رهبری معلم و امکان ایفای نقش‌های رهبری در مدارس کشورهای عربی تحت تأثیر فرهنگ سازمانی، ساختارهای مدیریتی و میزان حمایت مدیران قرار دارد (Hammad et al., 2023). همچنین، Hashem و Starr در بررسی مدارس اردن نشان دادند که اجرای الگوهای رهبری توزیع‌شده در محیط‌های آموزشی متمرکز با چالش‌هایی همراه است و گاهی ساختارهای سلسله‌مراتبی مانع مشارکت واقعی معلمان می‌شوند (Hashem & Starr, 2022). این یافته‌ها برای تبیین نتایج پژوهش حاضر در بافت عراق اهمیت دارد، زیرا در نظام‌های آموزشی دارای ساختارهای اداری متمرکز، هرگونه حرکت مدیران به سمت مشارکت، مشورت و توزیع مسئولیت می‌تواند اثر قابل‌توجهی بر نگرش معلمان نسبت به تغییرات داشته باشد.

یافته‌های این پژوهش با دیدگاه‌هایی که رهبری مدرسه را یکی از عناصر کلیدی در موفقیت اصلاحات آموزشی می‌دانند نیز مطابقت دارد. Pont در مرور سیاست‌های رهبری مدرسه نشان داد که نحوه هدایت و توزیع مسئولیت در مدرسه می‌تواند ظرفیت سازمان برای اجرای اصلاحات را تقویت یا تضعیف کند (Pont, 2020). در همین راستا، As’ad نشان داد که گذار از مدیریت بوروکراتیک و متمرکز به مدیریت مدرسه‌محور، نیازمند افزایش مشارکت کارکنان و تقویت نقش آنان در تصمیم‌گیری است (As’ad, 2021). بر این اساس، یافته حاضر را می‌توان به این صورت تفسیر کرد که رهبری مشارکتی، ساختار مدرسه را از یک نظام صرفاً سلسله‌مراتبی به یک اجتماع حرفه‌ای نزدیک‌تر می‌کند و همین امر پذیرش تغییر را برای معلمان تسهیل می‌سازد.

یافته‌های مربوط به نقش رهبری تحول‌آفرین نیز از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. مطالعات نشان داده‌اند که رهبران تحول‌آفرین با ایجاد چشم‌انداز مشترک، حمایت از کارکنان و افزایش انگیزش، می‌توانند آمادگی معلمان برای تغییر را افزایش دهند (Educational Officer et al., 2024). همچنین، Heenan و همکاران تأکید کرده‌اند که رهبری تحول‌آفرین زمانی بیشترین اثر را دارد که کل جامعه مدرسه در فرایند تحول درگیر شود و تغییر به‌عنوان یک فرایند مشترک و نه صرفاً یک دستور مدیریتی تجربه شود (Heenan et al., 2024). Saengsawang نیز نشان داد که شایستگی‌های ارتباطی، انگیزشی و سازمانی مدیران از عوامل مؤثر بر موفقیت رهبری تحول‌آفرین هستند (Saengsawang, 2024). بنابراین، اشتراک میان رهبری تحول‌آفرین و رهبری دموکراتیک را می‌توان در تأکید هر دو بر تعامل، اعتماد، انگیزش و مشارکت جست‌وجو کرد.

همچنین، نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های مرتبط با رهبری آموزشی سازگار است. Bellibaş و همکاران نشان دادند که تلفیق رهبری آموزشی و تحول‌آفرین می‌تواند یادگیری حرفه‌ای معلمان و بهبود شیوه‌های تدریس را تقویت کند (Bellibaş et al., 2021). Caingcoy نیز نشان داد که حمایت مدیران از فعالیت‌های آموزشی، بازخورد حرفه‌ای و فراهم‌کردن منابع می‌تواند زمینه بهتری برای عملکرد معلمان ایجاد کند (Caingcoy, 2023). در چنین شرایطی، معلمان تغییرات آموزشی را نه به‌عنوان فشار بیرونی، بلکه به‌عنوان بخشی از یک فرایند حرفه‌ای حمایت‌شده تجربه می‌کنند. این امر می‌تواند توضیح دهد که چرا در پژوهش حاضر، رهبری مشارکتی با پذیرش بیشتر تغییر همراه بوده است. از منظر فرهنگ سازمانی نیز یافته‌های پژوهش قابل تبیین است. Bakır و Altunay نشان دادند که فرهنگ مدرسه می‌تواند به‌طور مستقیم بر مقاومت یا پذیرش تغییر اثر بگذارد و هنجارهای سازمانی، روابط حرفه‌ای و سطح اعتماد از عناصر مهم در این زمینه هستند (Bakır & Altunay, 2025). Li نیز بر نقش فرهنگ سازمانی در بهبود تدریس و پذیرش راهبردهای جدید آموزشی تأکید کرده است (Li, 2024). رهبری مشارکتی احتمالاً از طریق ایجاد فضای ارتباطی باز، کاهش فاصله قدرت، تقویت اعتماد و افزایش همکاری بین مدیران و معلمان، نوعی فرهنگ سازمانی مساعد برای تغییر ایجاد می‌کند. در چنین فرهنگی، تغییر به‌جای آنکه با بی‌اعتمادی و مقاومت مواجه شود، بیشتر به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و بهبود حرفه‌ای درک می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر در حوزه فناوری و نوآوری آموزشی نیز قابل توضیح است. Quaicoe و همکاران نشان دادند که تحول دیجیتال در مدارس با چالش‌هایی مانند مقاومت کارکنان، کمبود حمایت و ضعف هماهنگی مدیریتی مواجه است (Quaicoe et al., 2023). Lee و Beh نیز دریافتند که شایستگی رهبران میانی می‌تواند بر پذیرش فناوری توسط معلمان تأثیر بگذارد (Lee & Beh, 2025). Giger و همکاران نیز بر اهمیت رهبری راهبردی در مراحل مختلف پذیرش نوآوری، از آگاهی تا تثبیت، تأکید کردند (Giger et al., 2024). این مطالعات نشان می‌دهند که پذیرش تغییرات فناورانه یا آموزشی صرفاً به ویژگی‌های خود نوآوری وابسته نیست، بلکه نحوه معرفی، توضیح، حمایت و مشارکت‌دهی کارکنان نیز نقش اساسی دارد.

نتایج این پژوهش همچنین با مطالعات مربوط به اصلاحات برنامه درسی سازگار است. Tessema و همکاران نشان دادند که جو آموزشی، حمایت سازمانی و آمادگی کارکنان از عوامل مهم در اجرای موفق برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی هستند (Tessema et al., 2025). Xuân نیز نشان داد که ادراک معلمان از اصلاحات آموزشی و واکنش آنان به این اصلاحات تا حد زیادی به نحوه حمایت مدیریتی و شرایط اجرای تغییر بستگی دارد (Xuân, 2021). Lin نیز بر اهمیت رهبری برنامه درسی در هدایت معلمان و ایجاد هماهنگی در اجرای تغییرات تأکید کرده است (Lin, 2021). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که رهبری مشارکتی با فراهم‌کردن فرصت بحث، تبادل نظر و مشارکت معلمان در طراحی و اجرای تغییر، احتمال پذیرش تغییرات برنامه درسی را افزایش می‌دهد.

یافته حاضر همچنین با نتایج Hsieh و همکاران همسو است که نشان دادند رهبران مدارس در فرایند تحول از ساختارهای سنتی به الگوهای جایگزین، نقش محوری در هدایت برنامه درسی و کاهش ابهام کارکنان دارند (Hsieh et al., 2021). همچنین، Zeng بر این نکته تأکید کرده است که در شرایط اصلاحات آموزشی، رهبران باید توانایی ایجاد هماهنگی، تقویت مشارکت و مدیریت مقاومت را داشته باشند (Zeng, 2023). Veliciu نیز نشان داده است که استفاده از راهبردهای مدیریتی نوین می‌تواند به انعطاف‌پذیری بیشتر مدارس و افزایش ظرفیت آن‌ها برای پاسخگویی به تغییرات کمک کند (Veliciu, 2024). در مجموع، این مطالعات تأیید می‌کنند که سبک رهبری می‌تواند به‌عنوان یکی از عناصر واسطه‌ای مهم در فرایند تغییر آموزشی عمل کند.

از سوی دیگر، پذیرش تغییر به میزان مشروعیت ادراک‌شده تغییر نیز بستگی دارد. Daramola و همکاران نشان دادند که سیاست‌های آموزشی تنها ابعاد فنی ندارند، بلکه دارای ابعاد سیاسی و هنجاری نیز هستند و واکنش معلمان به آن‌ها متأثر از ادراک عدالت و مشروعیت است (Daramola et al., 2023). Morris و همکاران نیز نشان دادند که حتی اصلاحات ارزیابی که با هدف بهبود کیفیت طراحی می‌شوند، ممکن است در صورت نبود درک مشترک و حمایت کافی با مقاومت مواجه شوند (Morris et al., 2025). در چنین شرایطی، مشارکت

معلمان در فرایند تصمیم‌گیری می‌تواند مشروعیت تغییر را افزایش دهد، زیرا معلمان خود را بخشی از تصمیم می‌دانند و نه صرفاً موضوع اجرای آن.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات مربوط به رهبری معلم همخوانی دارد. Aliu و Kaçaniku نشان دادند که آمادگی معلمان برای ایفای نقش‌های رهبری زمانی افزایش می‌یابد که ساختار سازمانی مدرسه فرصت مشارکت و تأثیرگذاری را فراهم کند (Aliu & Kaçaniku, 2023). Shen نیز بر توسعه رهبری معلم در شرایط اصلاحات آموزشی تأکید کرده است (Shen, 2022). Xie نیز نشان داده است که رهبری معلمان در مدارس متوسطه می‌تواند از طریق مشارکت بیشتر در تصمیم‌گیری و همکاری حرفه‌ای تقویت شود (Xie, 2024). بنابراین، یافته حاضر را می‌توان نشان‌دهنده این واقعیت دانست که وقتی معلمان امکان ایفای نقش فعال در مدرسه پیدا می‌کنند، آمادگی بیشتری برای پذیرش تغییر نشان می‌دهند.

از منظر سرمایه حرفه‌ای نیز یافته‌ها قابل تفسیر هستند. Hung نشان داد که سرمایه حرفه‌ای معلمان در جوامع یادگیری حرفه‌ای، به‌ویژه در زمینه اصلاحات آموزشی، می‌تواند به افزایش ظرفیت سازگاری و یادگیری کمک کند (Hung, 2026). Menzies و همکاران نیز نشان دادند که ادراک مثبت معلمان از برنامه‌های مداخله‌ای زمانی افزایش می‌یابد که برنامه‌ها با نیازهای واقعی کلاس درس هماهنگ باشند و حمایت کافی برای اجرای آن‌ها فراهم شود (Menzies et al., 2020). بنابراین، رهبری مشارکتی می‌تواند با ایجاد فرصت برای یادگیری جمعی و تبادل تجربه، سرمایه حرفه‌ای معلمان را تقویت کرده و پذیرش تغییرات را افزایش دهد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعاتی که بر رابطه میان خودمختاری، پاسخگویی و مشارکت تأکید دارند نیز همسو است. Alajmi نشان داد که افزایش خودمختاری مدارس زمانی اثربخش خواهد بود که مدیران و کارکنان ظرفیت تصمیم‌گیری و پاسخگویی لازم را داشته باشند (Alajmi, 2022). Mentini نیز نشان داد که رهبری مدرسه در میانجی‌گری و ترجمه اصلاحات پاسخگویی به سطح عمل مدرسه نقش اساسی دارد (Mentini, 2023). Ning نیز بر نقش رهبری مدیران در حکمرانی مدرسه و تقویت مشارکت ذی‌نفعان تأکید کرده است (Ning, 2024). Smoom نیز نشان داده است که ارزیابی چندمنبعی رهبران می‌تواند به افزایش پاسخگویی و بهبود کیفیت مدیریت کمک کند (Smoom, 2023). در مجموع، این شواهد از این نتیجه حمایت می‌کنند که رهبری مشارکتی و دموکراتیک می‌تواند از طریق افزایش مشارکت، اعتماد، احساس مالکیت و مشروعیت تغییر، زمینه پذیرش بیشتر اصلاحات آموزشی را فراهم سازد.

یکی از محدودیت‌های اصلی پژوهش حاضر، استفاده از طرح مقطعی و همبستگی بود که امکان استنباط قطعی روابط علّی میان رهبری مشارکتی و دموکراتیک و پذیرش تغییرات آموزشی را محدود می‌کند. همچنین، داده‌ها بر اساس خودگزارشی معلمان گردآوری شدند و بنابراین ممکن است تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی یا برداشت‌های شخصی شرکت‌کنندگان قرار گرفته باشند. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند نیز تعمیم نتایج به تمام معلمان ریاضی عراق را با محدودیت مواجه می‌کند. افزون بر این، پژوهش تنها بر معلمان ریاضی مدارس متوسطه متمرکز بود و سایر مقاطع تحصیلی یا گروه‌های درسی بررسی نشدند. همچنین، متغیرهای سازمانی و فردی دیگری مانند فرهنگ مدرسه، خودکارآمدی، فرسودگی شغلی، اعتماد سازمانی و حمایت ادراک‌شده مدیران در مدل پژوهش وارد نشدند.

برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود از طرح‌های طولی یا شبه‌آزمایشی استفاده شود تا رابطه زمانی و احتمالی علّی میان سبک رهبری و پذیرش تغییر با دقت بیشتری بررسی شود. همچنین، ترکیب روش‌های کمی و کیفی می‌تواند به فهم عمیق‌تر تجربه معلمان از رهبری مشارکتی و چگونگی اثرگذاری آن بر پذیرش تغییرات کمک کند. انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای میان استان‌ها، مقاطع تحصیلی و گروه‌های درسی مختلف نیز می‌تواند میزان تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش دهد. پیشنهاد می‌شود در مدل‌های آتی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند اعتماد سازمانی، خودکارآمدی معلم، توانمندسازی روان‌شناختی، فرهنگ مدرسه و آمادگی سازمانی برای تغییر بررسی شود. همچنین، استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌تواند امکان آزمون هم‌زمان روابط مستقیم و غیرمستقیم میان این متغیرها را فراهم کند.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس از الگوهای تصمیم‌گیری مشارکتی بیشتر استفاده کنند و معلمان را از مراحل اولیه طراحی و برنامه‌ریزی تغییرات آموزشی در فرایند تصمیم‌گیری دخیل سازند. ایجاد شوراهای حرفه‌ای معلمان، جلسات منظم گفت‌وگو، گروه‌های کاری مشترک و سازوکارهای دریافت بازخورد می‌تواند به افزایش احساس مشارکت و مالکیت معلمان نسبت به تغییرات کمک کند. همچنین، مدیران باید پیش از اجرای اصلاحات، دلایل، اهداف و پیامدهای تغییر را به‌صورت شفاف برای معلمان توضیح دهند و فرصت کافی برای طرح نگرانی‌ها و پیشنهادها فراهم کنند. طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای مدیران در زمینه رهبری دموکراتیک، مدیریت تغییر، ارتباطات سازمانی و حل تعارض نیز می‌تواند اثربخشی مدیریت مدارس را افزایش دهد. علاوه بر این، تقویت اعتماد، قدردانی از مشارکت معلمان و اعطای اختیار حرفه‌ای متناسب با مسئولیت‌ها می‌تواند زمینه‌ای پایدار برای افزایش پذیرش تغییرات آموزشی در مدارس ایجاد کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Educational systems are increasingly required to respond to rapid changes in curriculum, assessment, instructional technologies, school governance, and professional expectations. In this context, educational change has become a continuous organizational process rather than an occasional intervention. The success of reforms, however, does not depend solely on the technical quality of new policies or instructional models; it also depends heavily on the willingness of teachers to understand, accept, and implement such changes in their daily professional practice. Teachers are central actors in the implementation of educational reform, and their perceptions of organizational readiness, support mechanisms, and the legitimacy of change can significantly affect the extent to which reforms are translated into actual classroom practice (Avidov-Ungar & Elyashiv, 2021). Therefore, identifying organizational and leadership factors that facilitate teachers' acceptance of educational change is essential for improving the effectiveness and sustainability of school reform.

School leadership is one of the most influential organizational factors shaping teachers' attitudes toward change. Leadership extends beyond administrative supervision and includes the creation of shared goals, professional trust, collaborative decision-making, and organizational conditions that enable teachers to participate meaningfully in school development. Contemporary school leadership reforms increasingly emphasize decentralization, professional participation, and the distribution of responsibility among school members (Pont, 2020). Similarly, the movement from bureaucratic-centralized management toward school-based management has highlighted the importance of involving teachers in decision-making and recognizing their professional expertise in organizational development (As'ad, 2021). Within this framework, participative and democratic leadership may provide an important mechanism through which teachers become more receptive to educational innovations and reforms.

Participative and democratic leadership is characterized by consultation, shared decision-making, open communication, respect for professional opinions, collective responsibility, and opportunities for teachers to influence school policies and instructional processes. These characteristics are closely related to teacher empowerment. Research on teacher empowerment has indicated that decision-making participation, professional autonomy, access to organizational support, and opportunities for meaningful influence can strengthen teachers' sense of competence and commitment (Çelik et al., 2024). Teacher leadership research likewise suggests that teachers are more prepared to assume active professional roles when organizational

structures provide genuine opportunities for participation and influence (Aliu & Kaçaniku, 2023). Distributed leadership studies have also shown that sharing leadership responsibilities can strengthen teacher self-efficacy and support the adoption of new instructional practices (Wang et al., 2022). These findings suggest that participative leadership may foster acceptance of change by increasing teachers' psychological ownership, professional agency, and perceived legitimacy of reform.

The importance of leadership becomes particularly evident when schools undergo curricular, technological, or organizational transformation. Studies of digital innovation have demonstrated that educational change often encounters barriers such as resistance, limited support, insufficient coordination, and uncertainty regarding implementation (Quaicoe et al., 2023). Leadership competencies can influence teachers' acceptance of new technologies by shaping the quality of support, communication, and professional learning available during implementation (Lee & Beh, 2025). Strategic leadership has also been identified as important throughout the different stages of innovation adoption, including awareness, persuasion, decision, implementation, and confirmation (Giger et al., 2024). More broadly, school culture can either support or hinder change, and organizational norms, trust, communication patterns, and professional relationships play an important role in determining whether teachers respond to reform with engagement or resistance (Bakır & Altunay, 2025). These findings indicate that the social and organizational environment created by school leaders may directly affect teachers' readiness to accept educational change.

The relevance of this issue is especially pronounced in educational systems characterized by relatively centralized administrative structures. Research from Arab educational contexts has shown that perceptions of teacher leadership and opportunities for professional participation vary according to organizational and cultural conditions (Hammad et al., 2023). Studies have also suggested that introducing distributed or participative leadership models into centralized systems may create tensions between formal hierarchical structures and the goal of broader professional participation (Hashem & Starr, 2022). Consequently, examining participative and democratic leadership in Iraq can contribute to a better understanding of how school leadership practices may affect teachers' responses to educational reform within a specific cultural and institutional context. Mathematics teachers represent an especially relevant group because they are frequently required to respond to changes in curriculum, problem-solving approaches, assessment practices, digital tools, and learner-centered instructional strategies. Accordingly, the present study aimed to examine the effect of participative and democratic leadership on increasing the acceptance of educational changes among secondary-school mathematics teachers in Iraq.

Methods and Materials

The present study employed a quantitative, descriptive-correlational research design. The target population consisted of mathematics teachers working in secondary schools in Iraq. Given practical and accessibility constraints, a purposive sample of 450 mathematics teachers was selected. Efforts were made to include teachers with varied levels of professional experience in order to provide sufficient diversity within the sample. Eligibility for participation required current employment as a secondary-school mathematics teacher and willingness to participate voluntarily. Participation was anonymous, and respondents were informed that their responses would be used only for research purposes.

Data were collected using a structured questionnaire containing 25 items divided into two main dimensions. The first dimension assessed participative and democratic leadership through 15 items. These items measured teachers' perceptions of participation in decision-making, consultation by school administrators, opportunities to express professional opinions, shared responsibility, collaborative work, respect for different viewpoints, and managerial support for teacher involvement in instructional and organizational decisions. The second dimension consisted of 10 items assessing acceptance of educational change, including willingness to adopt new curricula, instructional methods, educational technologies, assessment approaches, and innovations in

teaching and learning. All items were rated on a five-point Likert scale ranging from 1, “strongly disagree,” to 5, “strongly agree.”

Content validity was established through expert review by specialists in educational management and leadership. The experts evaluated the clarity, relevance, and conceptual appropriateness of the questionnaire items, and necessary revisions were incorporated before data collection. Internal consistency reliability was assessed using Cronbach’s alpha. The participative and democratic leadership scale demonstrated a Cronbach’s alpha of 0.89, while the educational change acceptance scale produced an alpha of 0.86, indicating satisfactory reliability.

The data were coded and analyzed using SPSS. Descriptive statistics, including means and standard deviations, were calculated for the main study variables. Pearson’s correlation coefficient was used to examine the strength and direction of the relationship between participative and democratic leadership and acceptance of educational change. Simple linear regression was then conducted to determine the extent to which participative and democratic leadership predicted teachers’ acceptance of educational change. Statistical significance was evaluated at the 0.05 level.

Findings

Among the 450 participating mathematics teachers, 247 were male, representing 54.9% of the sample, and 203 were female, representing 45.1%. The mean age of participants was 38.46 years, with a standard deviation of 7.82, and ages ranged from 24 to 59 years. In terms of teaching experience, 96 teachers, or 21.3%, had fewer than five years of experience; 142 teachers, or 31.6%, had between five and ten years; 126 teachers, or 28.0%, had between eleven and twenty years; and 86 teachers, or 19.1%, had more than twenty years of teaching experience. Regarding educational qualifications, 308 participants, or 68.4%, held a bachelor’s degree, while 142 participants, or 31.6%, held a master’s degree or higher.

Descriptive analysis showed that the mean score for participative and democratic leadership was 3.71 with a standard deviation of 0.68, indicating that teachers generally perceived a relatively high level of participative and democratic leadership in their school environments. The mean score for acceptance of educational change was 3.84 with a standard deviation of 0.62, suggesting that participants generally demonstrated a favorable level of readiness to accept educational innovations and reforms.

Pearson’s correlation analysis revealed a positive and statistically significant relationship between participative and democratic leadership and acceptance of educational change, with $r = 0.63$ and $p < 0.001$. This finding indicated that higher perceptions of participative leadership were associated with greater willingness among mathematics teachers to accept educational changes. The magnitude of the correlation suggested a moderately strong relationship between the two variables.

Before regression analysis, the relevant statistical assumptions were examined. Skewness and kurtosis values for both variables were within acceptable ranges, supporting approximate normality. Visual inspection of the scatterplot indicated a linear relationship between the predictor and outcome variables. Standardized residuals showed no severe outliers, and the residual distribution supported homoscedasticity. The Durbin-Watson statistic was 1.94, indicating acceptable independence of errors.

The simple linear regression model was statistically significant, $F(1,448) = 294.96$, $p < 0.001$. The multiple correlation coefficient was $R = 0.63$, and the coefficient of determination was $R^2 = 0.397$, with an adjusted R^2 of 0.396. Thus, participative and democratic leadership explained 39.7% of the variance in teachers’ acceptance of educational change. The standardized regression coefficient was positive and statistically significant, $\beta = 0.63$, $t = 17.17$, $p < 0.001$. The unstandardized coefficient was $B = 0.57$, indicating that a one-unit increase in perceived participative and democratic leadership was associated with an average increase of 0.57 units in educational change acceptance.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that participative and democratic leadership is strongly associated with teachers' acceptance of educational change and serves as a meaningful predictor of their readiness to engage with reform. The relatively high explanatory power of the regression model suggests that leadership practices are not peripheral organizational factors; rather, they constitute a substantial component of the conditions under which teachers interpret and respond to change. When teachers are consulted, allowed to express professional views, involved in decision-making, and treated as active contributors to school development, they may perceive educational reform as more legitimate, understandable, and professionally relevant.

A likely explanation for this relationship is that participative leadership increases teachers' sense of psychological ownership over organizational decisions. Educational change can generate uncertainty because it often requires teachers to alter familiar instructional routines, acquire new competencies, or redefine established professional roles. When these changes are imposed exclusively through top-down directives, teachers may experience reduced control and greater resistance. By contrast, participation in planning and decision-making may reduce uncertainty and transform change from an externally imposed demand into a shared professional process.

Participative and democratic leadership may also strengthen professional trust. Open communication between school leaders and teachers provides opportunities for clarification, feedback, and the resolution of concerns before they develop into resistance. In addition, respect for teachers' expertise may increase their confidence that reforms are being implemented with attention to classroom realities. This is particularly relevant for mathematics teachers, whose instructional practices may be affected by curriculum revisions, assessment reforms, technology integration, and changes in pedagogical expectations.

Another important implication is that the acceptance of educational change is not merely an individual psychological characteristic. It is also shaped by the organizational environment in which teachers work. Leadership can influence whether schools develop a culture of compliance or a culture of professional participation. In a participative environment, teachers are more likely to view themselves as contributors to organizational improvement. Such a perspective can foster responsibility, initiative, and willingness to experiment with new approaches.

The findings also have practical significance for school leadership development. Programs designed to improve the implementation of educational reform should not focus exclusively on technical management skills. School administrators may benefit from training in consultation, collaborative decision-making, conflict management, communication, delegation, and the facilitation of teacher involvement. Establishing professional committees, teacher councils, collaborative planning sessions, and structured feedback systems may provide concrete mechanisms for institutionalizing participative leadership.

The study should nevertheless be interpreted in light of several limitations. Because the research used a cross-sectional correlational design, causal conclusions cannot be established with certainty. The use of self-report measures may also have introduced response bias, including social desirability effects. In addition, purposive sampling limits the generalizability of the findings to all mathematics teachers in Iraq. Future studies could use longitudinal, experimental, or mixed-method designs to investigate the causal mechanisms through which leadership affects acceptance of change. Additional variables such as organizational trust, teacher self-efficacy, psychological empowerment, school culture, and readiness for change could also be examined as mediators or moderators.

In conclusion, the present study showed that participative and democratic leadership is positively and significantly associated with the acceptance of educational changes among secondary-school mathematics teachers in Iraq. The findings indicate that schools are more likely to achieve effective and sustainable reform when teachers are treated as active professional participants rather than passive recipients of managerial decisions. Strengthening consultation, shared decision-making, professional autonomy, and collaborative

leadership may therefore represent an important strategy for increasing teacher readiness for educational change and improving the implementation of future school reforms.

References

Alajmi, M. (2022). School Principals' Experiences Of autonomy and Accountability: Outcomes of the School Education Quality Improvement Project in Kuwait. *International Journal of Educational Management*, *36*(4), 606-617. https://doi.org/10.1108/ijem-09-2021-0366

Aliu, J., & Kaçaniku, F. (2023). An Exploration of Teacher Leadership: Are Future Teachers Ready to Lead? *Center for Educational Policy Studies Journal*, *13*(4), 37-62. https://doi.org/10.26529/cepsj.1634

As'ad, A. a. (2021). From Bureaucratic-Centralism Management to School Based Management: Managing Human Resources in the Management of Education Program. *Indonesian Research Journal in Education |Irje*, *5*(1), 201-225. https://doi.org/10.22437/irje.v5i1.12947

Avidov-Ungar, O., & Elyashiv, R. A. (2021). Teachers' Perceptions of Educational Reform: The Schools' Readiness, Supporting Mechanisms and Contributions of the Reform. *International Journal of Educational Management*, *35*(1), 173-187. https://doi.org/10.1108/ijem-12-2018-0386

Bakır, D., & Altunay, E. (2025). The Interplay of School Cultural Dynamics and Change: Exploring the Resistance to School Change. *European Journal of Education*, *60*(1). https://doi.org/10.1111/ejed.70059

Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The Moderation Role of Transformational Leadership in the Effect of Instructional Leadership on Teacher Professional Learning and Instructional Practice: An Integrated Leadership Perspective. *Educational Administration Quarterly*, *57*(5), 776-814. https://doi.org/10.1177/0013161x211035079

Caingcoy, M. (2023). Instructional Leadership Practices of School Administrators: The Case of El Salvador City Division, Philippines. https://doi.org/10.2139/ssrn.4315953

Çelik, O. T., Sarı, T., & Karagözoğlu, A. A. (2024). A Systematic Literature Review of Research on Teacher Empowerment. *Urban Education*, *60*(10), 2728-2763. https://doi.org/10.1177/00420859241301073

Daramola, E. J., Allbright, T. N., & Marsh, J. A. (2023). "Are You Saying That We're Racist?": Comparing Normative, Political, and Technical Dimensions of Instructional and Disciplinary Policies. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, *125*(4), 3-38. https://doi.org/10.1177/01614681231176921

Educational Officer, K. M. T., Mayokhi, B., & Mwila, P. M. (2024). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Teacher Motivation and Managing Change in Secondary Schools in Kigamboni Municipality. *Contemporary Research Analysis Journal*, *01*(06). https://doi.org/10.55677/craj/02-2024-vol01i6

Giger, V. M. D., Cayogyog, A. O., & Rubric-Remorosa, R. (2024). Exploring Strategic Leadership in the Adoption Journey: A Qualitative Study of the Five Stages of Diffusion of Innovation Theory in Education. *International Journal of Research Publications*, *149*(1). https://doi.org/10.47119/ijrp1001491520246518

Hammad, W., Sawalhi, R., Al-Harthi, A. S. A., Alamri, F. F., & Morad, H. (2023). Perceptions of Teacher Leadership in the Arab Region: A Comparative Analysis of Three Countries. *Educational Management Administration & Leadership*, *53*(2), 258-278. https://doi.org/10.1177/17411432231166888

Hashem, R., & Starr, K. E. (2022). Imported Policy Ideals and Distributed Leadership in Jordanian Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *52*(6), 1334-1351. https://doi.org/10.1177/17411432221134393

Heenan, I. W., Lafferty, N., & McNamara, P. (2024). An Applied Approach to Transformational Leadership for Whole School Communities: Perspectives of Primary School and System Leaders. *Societies*, *14*(12), 275. https://doi.org/10.3390/soc14120275

Hsieh, C. C., Tseng, H.-K., & Chen, R. J. (2021). Transformation From Traditional Schools to Alternative Schools: Curriculum Leadership of the Principals of Taiwanese Aborigines. *Asia Pacific Education Review*, *22*(1), 53-66. https://doi.org/10.1007/s12564-020-09663-9

Hung, J.-H. (2026). Teacher Professional Capital in Cross-School Professional Learning Communities of the Educational Reform Context: The Integration of Navigational Capital. *Sage Open*, *16*(1). https://doi.org/10.1177/21582440261426070

Lee, K. C. S., & Beh, W. F. (2025). Impact of Middle Leaders' Competencies on Teachers' Technology Acceptance in Malaysian TS25 Schools. *PLoS One*, *20*(9), e0332614. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332614

Li, M. (2024). Organizational Culture, Teaching Improvement Strategies, and Ability Among Chinese Art Education Faculty. *International Journal of Research Studies in Education*, *13*(4). https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24624

Lin, W. (2021). Analysis: The Enlightenment of Transformational Curriculum Leadership to the Management of School Physical Education Curriculum in My Country. *Frontiers in Educational Research*, *4*(11). https://doi.org/10.25236/fer.2021.041114

Meng, X. (2023). Research on the Influence, Value, and Development Strategy of Chinese University Teachers' Leadership—Based on the Perspective of Distributed Leadership Theory. *Research and Advances in Education*, *2*(1), 27-35. https://doi.org/10.56397/rae.2023.01.05

Mentini, L. (2023). Enacting Accountability Reforms in Brazil: The Mediating Role of School Leadership. *Praxis Educativa*, *18*, 1-21. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.20774.006

Menzies, H. M., Oakes, W. P., Lane, K. L., Royer, D. J., Cantwell, E. D., Common, E. A., & Buckman, M. M. (2020). Elementary Teachers' Perceptions of a Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Model of Prevention. *Remedial and Special Education*, *42*(4), 207-219. https://doi.org/10.1177/0741932519896860

Morris, S. R., Parra-Martínez, F. A., Wai, J., & Maranto, R. (2025). The Notorious SBG: Administrators' Perceptions of Standards-Based Grading Practices. *Journal of School Leadership*, *36*(1), 160-184. https://doi.org/10.1177/10526846251382329

Ning, Y. (2024). The Impact of Principal Leadership on School Governance: A Parent Involvement Perspective in China. *Proceedings of the International Conference on Advanced Research in Education Teaching and Learning*, *1*(1), 127-137. https://doi.org/10.33422/aretl.v1i1.488

Pont, B. (2020). A Literature Review of School Leadership Policy Reforms. *European Journal of Education*, *55*(2), 154-168. https://doi.org/10.1111/ejed.12398

Quaicoe, J. S., Ogunyemi, A. A., & Bauters, M. (2023). School-Based Digital Innovation Challenges and Way Forward Conversations About Digital Transformation in Education. *Education Sciences*, *13*(4), 344. https://doi.org/10.3390/educsci13040344

Saengsawang, C. (2024). Factors Affecting Transformational Leadership of School Administrators, Bang Khen District, Bangkok Metropolitan Administration. *International Journal of Religion*, *5*(11), 7354-7367. https://doi.org/10.61707/db9a5w26

Shen, X. (2022). Advocacy for the Development of Teacher Leadership in the Context of ECC Reforms in China. *Computational Intelligence and Neuroscience*, *2022*, 1-5. https://doi.org/10.1155/2022/8204999

Smoom, L. W. (2023). A Proposed Administrative Program to Evaluate the Job Performance of Leaders of Private Schools in Jerusalem Based on the 360-Degree Evaluation System. *Journal of Southwest Jiaotong University*, *58*(3). https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.58.3.26

Tessema, Y. M., Fereja, T., & Mohammed, A. B. (2025). Leveraging the Educational Climate: Addressing Challenges and Developing Strategies for Competency-Based Curricula in Ethiopian Health Science Colleges. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, *12*. https://doi.org/10.1177/23821205251385827

Veliciu, A. (2024). Implementation of Modern Managerial Strategies in Romanian Pre-University Education. *Journal Plus Education*, *35*(2), 12-22. https://doi.org/10.24250/jpe/2/2024/av/

Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2022). More Leadership, More Efficacy for Inclusive Practices? Exploring the Relationships Between Distributed Leadership, Teacher Leadership, and Self-Efficacy Among Inclusive Education Teachers in China. *Sustainability*, *14*(23), 16168. https://doi.org/10.3390/su142316168

Xie, C. (2024). Influencing Factors and Improvement Strategies for Junior Middle School Teacher Leadership in Regional Schools-Take Chaozhou City Guangdong China as an Example. *The Euraseans Journal on Global Socio-Economic Dynamics*(1(44)), 399-408. https://doi.org/10.35678/2539-5645.1(44).2024.399-408

Xuân, L. (2021). ELT Pedagogical Reforms: EFL High-School Teachers' Perceptions and Responses. *Can Tho University Journal of Science*, *13*(1). https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2021.006

Zeng, Y. (2023). How to Improve Educational Leadership in Colleges and Universities Under the Background of Educational Reform. *Journal of Education and Educational Research*, *2*(3), 44-48. https://doi.org/10.54097/jeer.v2i3.7300