

## ارائه‌ی مدلی برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی

محمد محمدی<sup>۱\*</sup>، محبوبه سادات فدوی<sup>۲</sup> و هادی فرهادی<sup>۳</sup>

Received: 27/12/2017

صفحات: ۲۲۳-۲۰۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۶

Accepted: 05/05/2018

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

### چکیده

این پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. جامعه آماری آن را کلیه مدیران مستقل مدارس ابتدایی کشور به تعداد (۳۰۹۰۰) نفر تشکیل می‌دهند. نمونه آماری به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای، طی چند مرحله به تعداد ۳۳۶ نفر به صورت تصادفی متناسب با حجم انتخاب شدند. ابزار اصلی مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ای بوده که بر اساس نتایج یک مطالعه تطبیقی تهیه شده بود. روایی صوری توسط تعدادی از پاسخ‌دهندگان و روایی محتوایی بر اساس نظرات پانزده نفر از متخصصان مدیریت آموزشی انجام گرفت. پایایی این ابزار با پیش توزیع پرسشنامه و محاسبه ضریب آلفای کرون باخ به میزان (۰,۹۲۱) محاسبه شد. تحلیل آماری داده‌ها مبتنی بر روش‌های تحلیل عاملی (اکتشافی و تأییدی)، معادلات ساختاری، محاسبه بار عاملی‌ها و تبیین واریانس‌ها انجام شد. الگوی ارائه شده در پنج رویکرد با بار عاملی‌های به دست آمده به ترتیب مدیریتی-تکنیکی، انگیزشی-فوق انگیزشی، توانمندی‌های شخصی و معنوی، شناختی-فراشناختی و ساختاری-ارتباطی تدوین گردید. در این الگو ۵ رویکرد و ۱۵ مؤلفه به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی شناسایی شدند.

**کلمات کلیدی:** توانمندسازی، مدیران مدارس ابتدایی، کیفیت‌بخشی، مؤلفه‌های توانمندسازی

### مقدمه

۱. دانش‌آموخته‌ی دوره دکترای تخصصی رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. استادیار مدیریت آموزش عالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول: mahboube.fadavi@gmail.com

۳. استادیار روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران.

کیفیت جدی‌ترین خواسته و مطالبه‌ی مشتریان از سازمان‌های امروزی است. راز ماندگاری و بقای واقعی هر سازمان را باید در میزان توجه به عنصر کیفیت جستجو نمود؛ اما مطالبه‌ی کیفیت از آموزش و پرورش به دلایل متعدد، بسیار جدی‌تر است در درون آموزش و پرورش نیز کیفیت‌بخشی به آموزش ابتدایی، به دلیل عمومیت و گستردگی کمی و محتوایی آن ضرورتی انکارناپذیر است و این ضرورت چنان حیاتی است که بسیاری از کشورها، آموزش ابتدایی باکیفیت را، کلید رهایی و ابزار دستیابی به مهارت‌های زندگی عمومی در عصر جهانی‌شدن می‌دانند. برای تأثیرگذاری بیشتر و حرکت در مسیر کیفیت‌بخشی، یکی از عرصه‌هایی که دل‌مشغولی و دغدغه‌های زیادی را برای متولیان و صاحب‌نظران آموزش و پرورش ایجاد کرده است، مسئله مدیریت آموزش و پرورش به‌خصوص مدیریت مدارس و به شکل حساس‌تر مدیریت مدارس ابتدایی است؛ به‌گونه‌ای که امروزه مدیریت مدرسه به یکی از چالشی‌ترین و بااهمیت‌ترین مشاغل در جوامع امروزی تبدیل شده است (Allen, 2003). آن‌گونه که (Hand, 2013) می‌نویسد مدیریت آموزشی عامل کلیدی برای افزایش کیفیت آموزش در مدارس بوده و همین امر مدیر مدرسه را به‌عنوان فردی محوری در مدرسه برای بهبود و پیشرفت آموزشی تبدیل نموده است (Elmore, 2000).

واقعیت این است که رهبری مدرسه به‌طور فزاینده‌ای در سطح بین‌المللی به‌عنوان یک عامل حیاتی در بهبود، توانمندسازی و اثربخشی مدرسه، کیفیت معلم و موفقیت دانش‌آموزان شناخته شده است (Clark & Barber, 2010). پژوهش‌ها نشان می‌دهد رهبری آموزشی یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر مدرسه و نتایج یادگیری دانش‌آموزان از جمله سطح سواد، نتایج امتحانات و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Glover & Bush, 2016) تأیید نمودند که ۲۷ درصد تغییر در یادگیری و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به مؤلفه‌ی مدیریت و رهبری مدرسه است (Bush & Oduro, 2006).

همین دغدغه‌ها و نگرانی‌ها از یک‌سوی و الزام و ناچاری برای ارتقاء جایگاه مدیریت مدارس از سوی دیگر باعث تکاپو و تلاش هدفمند و عالمانه‌ی بسیاری از کشورها در این وادی شده است تا برای توانمند ساختن مدیران و رهبران آموزشی، ابتکارات و خلاقیت‌های زیادی را اجرا نموده و یا در دست مطالعه و برنامه‌ریزی قرار دهند (Bush, 2012). نقطه اشتراک و برجسته‌ی اکثر مطالعات و تلاش‌های علمی صورت گرفته در زمینه‌ی مدیریت و رهبری آموزشی مدارس، این است که آماده‌سازی، رشد و توانمندسازی مدیران مدارس از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است

(gBush, 2011) این امر توجه نظری و عملی به مفهوم توانمندسازی را به بخش جدایی‌ناپذیری از سیاست‌های سازمان‌های آموزشی تبدیل نموده است (Danida, 2004) توانمندسازی مدیران یکی از ضروری‌ترین اقدامات مناسب و عامل نجات‌بخش در شرایط امروزی تلقی شده که می‌تواند موفقیت سازمان‌ها را تضمین نماید. توانمندسازی مدیران و کارکنان باعث افزایش عملکرد، کاهش هزینه‌ها، حل اثربخش مشکلات و هماهنگی بیشتر در انجام کارها می‌شود (spreitzer, 2008).

به‌رغم اهمیت و جایگاه والای مدیریت آموزشی، واقعیات نه‌چندان خوشایند نشان می‌دهد که در کشور اوضاع مدیریت آموزشی چندان مطلوب نیست. برای نمونه درحالی‌که شورای عالی آموزش و پرورش به‌عنوان بالاترین مرجع تصمیم‌گیری آموزش و پرورش کشور در سال ۱۳۸۲ تصویب نمود که تحصیلات مدیران مدارس نباید کمتر از لیسانس باشد، ولی در تحلیل صورت گرفته از وضعیت مدیران مدارس ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، معلوم گردید، نزدیک به ۱۰٪ مدیران مدارس، یعنی بیش از ۳۰۰۰ نفر از آن‌ها فاقد مدرک تحصیلی لیسانس هستند و بالاتر از این دغدغه، مشکل مرتبط نبودن مدرک تحصیلی با رشته شغلی و به‌ویژه نداشتن مدرک متناسب با رشته مدیریت آموزشی هست، به‌طوری‌که تنها ۶٪ مدیران مدارس ابتدایی کشور دارای مدرک تحصیلی مرتبط با مدیریت آموزشی هستند. با همه‌ی این موارد متأسفانه اطلاعات آماری دقیقی در خصوص رابطه مدرک تحصیلی و رشته شغلی مدیران مدارس و سایر توانمندی‌ها و صلاحیت‌های موردنیاز آن‌ها، در منابع رسمی وجود ندارد (Khasemi, 2017). در چنین وضعیتی لزوم ارائه یک الگوی منسجم و برخوردار از مبانی تئوریک و همچنین منطبق با واقعیات جامعه‌ی ما در زمینه‌ی توانمندسازی مدیران مدارس به‌خصوص مدیران مدارس ابتدایی ضرورتی است که به‌شدت نیاز به آن احساس می‌گردد تا به‌عنوان چراغ راهی برای حرکت در این مسیر بتوان از آن بهره‌برداری نمود. در همین راستا، این پژوهش با نگاه علمی و فنی سعی در ارائه الگوی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی و اعتبارسنجی آن دارد تا بتواند در شرایط سخت و پیچیده‌ی فرا روی مدیریت آموزشی کشور، به سهم خود کمکی به حرکت مطلوب در این سمت ایفا نماید.

مبانی نظری و پیشینه‌ی موضوع

کاربرد عمومی واژه توانمندسازی در ادبیات مدیریت به اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ برمی‌گردد (Rao, 2000). این اصطلاح و مفاهیم مرتبط با آن بعد از این دهه در متون مدیریتی و سازمانی به شدت رو به گسترش گذاشت (Gill, 2010). از آن زمان تاکنون مفهوم توانمندسازی در ابعاد و زمینه‌های گسترده‌ای مورد بحث قرار گرفته و معانی مختلفی بر آن اطلاق شده است. برخی ادعا دارند، این واژه از روان‌شناسی اجتماعی و تربیتی به‌عنوان "استراتژی برای افراد جهت حفظ کنترل جنبه‌های کلیدی زندگی آن‌ها" پدید آمد و به تدریج در بسیاری از عرصه‌های زندگی اجتماعی گسترش یافته است (Lawson, 2011). یکی از عرصه‌های اجتماعی که توانمندسازی به سرعت در آن رشد و تکامل یافته و به‌عنوان تعهد و چالشی جدی برای صاحب‌نظران و عالمان آن مطرح شد، عرصه‌ی مدیریت است. در حال حاضر توانمندسازی به‌عنوان یک موضوع مهم در محافل مدیریتی به رسمیت شناخته شده است و عنصر بنیادی موفقیت مدیریتی و سازمانی محسوب می‌شود (Ongori & Shunda, 2008).

در ادبیات تحقیق تعاریف مختلف و متنوع از توانمندسازی مدیران ارائه شده است برخی آن را به‌عنوان فرآیند تصمیم‌گیری غیرمتمرکز تعریف می‌کنند که در آن مدیران خواستار استقلال و خودمختاری بیشتری هستند (Woodside & Martin, 2008). در تعریفی دیگر توانمندسازی، واگذار کردن مسئولیت‌های جدید به مدیران است تا بتوانند استعداد و توانایی خود و کارکنان را توسعه دهند، خطر جویی را ترغیب نموده و موفقیت‌ها را رسمیت بشناسند (Evans & Lindsay, 2007). در واقع توانمندسازی فرآیندی است که به‌واسطه آن مدیران و افراد بر امور و کارهای خود تسلط بیشتری می‌یابند و با کسب قدرت بالا، کنترل بر منابع، اعتمادسازی، ظرفیت‌سازی و مشارکت فعال می‌توانند مسیر زندگی خود و کارکنان را به‌درستی هدایت کنند (Rifkin, 2003). در آموزش و پرورش، توانمندسازی مدیران مدارس به معنی توجه به حرفه‌گرایی، خودمختاری و داشتن آزادی عمل مدیران در طراحی و تدوین برنامه آموزشی، درسی، درگیری ذهنی، عاطفی و تعهد مدیران نسبت به آموزش و تدریس و به‌طور کلی نسبت به وظیفه خویش، توازن بین کنترل و آزادی عمل، خودکنترلی، خود مدیریتی، مسئولیت‌پذیری و انعطاف‌پذیری است (Abdollahi & Ashrafi, 2015).

در سطح بین‌المللی برخی برنامه‌های مرتبط با تغییرات آموزشی نیز ایده توانمندسازی را هدف گرفته‌اند و بر اجازه دادن به مدیر مدرسه و عوامل مدرسه‌ای برای تطبیق برنامه

درسی و آموزش برای رفع نیاز دانش آموزان، به صورت که خود تشخیص می‌دهند، تأکید دارند. آن‌ها اعتقاد دارند با اجرای برنامه‌های توانمندسازی در مدارس و با تکیه بر توانمندسازی مدیران مدارس می‌توان رفتار معلم را تغییر داد و در نهایت موفقیت دانش آموزان را بهبود بخشید (Zeichner, 2008). این اساسی‌ترین رسالت مدیران مدارس است که یافته‌های پژوهشی نیز آن را تأیید می‌کنند. اهمیت موضوع توانمندسازی مدیران مدارس باعث شده است که در حال حاضر این امر به یکی از چالش‌ها و تعهدات جدی کشورها تبدیل شود و پژوهش‌های زیادی در این زمینه صورت پذیرد و به ابعاد مختلف آن توجه شود. برای نمونه (Zhu, Sosik, Riggio & Yang, 2012) با اندازه‌گیری اثر توانمندسازی بر فعالیت‌های حرفه‌ای مدیران نشان دادند که توانمندسازی مدیران می‌تواند بر روی بسیاری از صفات شخصیتی وزندگی حرفه‌ای آنان اثرگذار باشد. در چارچوب توانمندسازی مدیران مدارس، ارائه شده توسط دانشگاه بیرمنگام<sup>۱</sup> بر سه مؤلفه اساسی دانش، مهارت و نگرش مورد نیاز مدیران و رهبران آینده مدارس تأکید شده است. دانش شامل: دانش درک فرآیند یاددهی و یادگیری، دانش درک اساسی رهبری مدرسه، دانش درک انواع مختلف پتانسیل‌های مشاوره‌ای در مدرسه، مهارت شامل: مهارت در تعیین اهداف، مأموریت و چشم‌انداز، مهارت‌های ارتباطی سطح بالا، مهارت در ارائه انواع بازخورد مناسب و نگرش شامل: تمایل به خود یادگیری، تمایل به ترویج ابتکار، اعتقاد به ملاحظات اخلاقی هست (Searby, 2010). در یک کار پژوهشی دیگر نیز (Greyling & Smith, 2006) مؤلفه‌های تصمیم‌سازی، رشد حرفه‌ای، منزلت و موقعیت، دانش و مهارت، استقلال و تأثیر را به عنوان مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه در آفریقای جنوبی تأیید نمودند. در ایران نیز (Jahanian, 2010) به استناد یک کار پژوهشی مهم‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس را به ترتیب میزان بار عاملی آن‌ها: فناوری اطلاعات و ارتباطات، روابط انسانی، فراشناختی، توسعه مشارکت، شناختی، تعهد، راهکارهای مدیریتی، شفاف‌سازی، الگوسازی، بصیرت مشترک، قدردانی، خودکارآمدی و خود مدیریتی اعلام نمود.

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کاربردی است و روش آن توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. بستر کار در این پژوهش مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری با تأکید بر دو مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری بوده و باهدف ارائه الگوی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور انجام شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه مدیران مستقل مدارس ابتدایی کشور به تعداد (۳۰۹۰۰) نفر برابر جدول شماره (۱) هست.

جدول (۱) تعداد مدیران مستقل دوره‌ی ابتدایی کشور در سال ۱۳۹۵

مدیران مستقل زن	مدیران مستقل مرد	جمع
۱۴۴۹۸	۱۶۴۰۲	۳۰۹۰۰

برای انتخاب نمونه بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای در خوشه‌ی اول، ناحیه ۳ کشور شامل (استان‌های چهارمحال و بختیاری، اصفهان و یزد) به‌طور تصادفی به‌عنوان جامعه آماری مورد مطالعه انتخاب گردید. در گام‌های بعدی نمونه آماری بر اساس جدول انتخاب نمونه مورگان و گرجسی، از میان استان‌های واقع در ناحیه ۳ نیز یازده شهرستان و ناحیه آموزشی برابر جداول شماره (۲) به‌صورت کاملاً تصادفی و با رعایت سهم مناطق برخوردار، نیمه برخوردار، محروم و عشایری، جنسیت، موقعیت شهری و روستایی به تعداد (۳۳۶) انتخاب گردیدند.

جدول (۲): جامعه و حجم نمونه آماری مورد مطالعه به تفکیک زن و مرد

کل جامعه آماری مورد مطالعه به تفکیک زن و مرد					نمونه آماری به تفکیک زن و مرد				
جنسیت	اصفهان	یزد	چهارمحال	جمع	جنسیت	اصفهان	یزد	چهارمحال	جمع
زن	۹۲۰	۲۵۹	۲۰۹	۱۳۸۸	زن	۱۱۳	۳۲	۲۶	۱۷۱
مرد	۷۹۶	۲۳۱	۳۰۸	۱۳۳۵	مرد	۹۸	۲۹	۳۸	۱۶۵
جمع	۱۷۱۶	۴۹۰	۵۱۷	۲۷۲۳	جمع	۲۱۱	۶۱	۶۴	۳۳۶

مهم‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش یک پرسشنامه‌ی بسته پاسخ ۹۰ گویه‌ای بوده که پژوهشگر به استناد یک کار پژوهشی کیفی و تطبیقی و مبتنی بر مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ایران و ۵ کشور پیشرفته‌ی جهان (آمریکا، انگلستان، ژاپن، آفریقای جنوبی و استرالیا) طراحی نموده بود. ابتدا روایی صوری پرسشنامه بر اساس نظرات ۳۰ نفر از پاسخ‌دهندگان انجام شد و سپس برای سنجش روایی محتوایی پرسشنامه، طی چندین نوبت نظرات اساتید راهنما و مشاور و ۱۵ نفر از خبرگان رشته‌های مدیریت آموزشی، آموزش ابتدایی و توانمندسازی اخذ و اصلاحات لازم در هر مرحله به عمل آمد. برای محاسبه پایایی چند کار

اساسی صورت پذیرفت. ابتدا پرسشنامه به صورت آزمایشی در بین ۳۰ نفر از افراد جامعه توزیع گردید و برای تعیین ضریب اعتماد، مقدار ضریب آلفای کرون باخ تک تک گویه ها، مؤلفه ها و درنهایت ضریب آلفای کرون باخ کل محاسبه شد که مقدار (۰,۹۲۱) این ضریب حکایت از ضریب اعتماد و پایایی بالای این ابزار دارد. به جز ضریب آلفای کرون باخ، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان از تبیین (۸۲,۵) درصد از واریانس ها توسط ۱۵ عامل کشف شده داشته است و در حین انجام این دو کار نظرات خبرگان مدیریت آموزشی و توانمندسازی نیز اعمال گردید. در پایان پرسشنامه نهایی در بین نمونه آماری توزیع گردید. اطلاعات حاصله از مطالعات میدانی با استفاده از نرم افزارهای Spss18 و LISREL 8.8 و مبتنی بر روش های تحلیل آماری اکتشافی (عاملی و تأییدی)، معادلات ساختاری، محاسبه بار عاملی ها و تبیین واریانس ها، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و درنهایت با استفاده از شاخص های نیکویی برازش مدل های ساختاری در سه گروه شاخص های مطلق، نسبی و مقتصد اعتبار نهایی الگو برآورد گردید.

#### یافته های پژوهشی

۱. ابعاد و مؤلفه های اصلی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور جمهوری ایران کدامند؟

برای پاسخ به این سؤال ابتدا شروط انجام تحلیل عاملی اکتشافی از طریق اجرای آزمون بارتلت و آزمون کفایت نمونه برداری برابر جدول شماره (۴) انجام شد.

جدول (۳): آزمون بارتلت و کفایت نمونه برداری

متغیر	کفایت نمونه برداری	بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی داری
آماره	۰,۹۴۲	۳۱۸۴۸,۷۱۶	۴۰۰۵	۰/۰۰۰۱

پس از اطمینان در مورد مناسب بودن شرایط برابر مفاد جدول فوق، تحلیل عاملی انجام شد که در مجموع ۱۵ عامل مهم به‌عنوان مؤلفه‌های توانمندسازی مدیران مدارس (برابر جدول ۴) مشخص شدند. این مؤلفه‌ها مبتنی بر مطالعات تطبیقی، مبانی نظری و پیشینه‌ی تجربی در پنج رویکرد، مطابق جدول شماره (۵) قرار داده شدند.

جدول (۴): عامل‌های به‌دست‌آمده به ترتیب اهمیت در واریانس‌های تبیین شده

درصد واریانس تبیین شده	عامل‌های به‌دست‌آمده به ترتیب اهمیت در واریانس‌های تبیین شده	آماره‌ها و سطوح معناداری	رویکرد
۰,۹۸	رشد حرفه‌ای	Chi-square=783.12 Df=272 Rmsea=0.079	مدیریتی - تکنیکی
	بعد تخصصی مدیریتی		
	بعد فنی یاددهی یادگیری		
۰,۹۷	حمایت و اعتماد	Chi-square=146.73 Df=52 Rmsea=0.078	انگیزشی-فوق انگیزشی
	افزایش رضایت شغلی		
	بهبود روابط انسانی		
۰,۹۶	نقش الگویی مطلوب	Chi-square=816.45 Df=272 Rmsea=0.080	توانمندی‌های شخصی و معنوی
	توانمندی‌های فردی		
	اخلاق مندی و معنویت‌گرایی		
۰,۹۵	خود مدیریتی و خود راهبری	Chi-square=52.95 Df=24 Rmsea=0.063	روان‌شناختی- فراشناختی
	تأثیرگذاری و نفوذ		
	پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری		



۰,۹۴	مهندسی شغلی و ساختار سازمانی	Chi-square=365.78	ساختاری - ارتباطی
	ترسیم مأموریت و چشم‌انداز	Df=132	
	اختیار و قدرت تصمیم‌گیری	Rmsea=0.079	

کفایت نمونه‌گیری، مقدار کای اسکوئر، Sig کمتر از (۰,۰۵) و همچنین مقدار واریانس‌های تبیین شده بسیار بالا، نشان از مطلوب بودن، تحلیل عاملی دارد.

**سؤال دوم:** چه الگوی را می‌توان جهت توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی ارائه نمود؟ پژوهشگر بر اساس مطالعات تطبیقی و مبنای نظری و همچنین تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصله از پرسشنامه بعد از انجام تحلیل عاملی اکتشافی به بررسی تأیید عاملی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و ترسیم معادلات ساختاری پرداخته است. در تحلیل عاملی تأییدی محقق در جستجوی الگویی بوده است که فرض می‌شود داده‌های تجربی را توصیف و تبیین می‌کند و این الگو مبتنی بر اطلاعات درباره‌ی ساختار داده هست. با بررسی میزان ضریب تعیین، بتا، بتای استاندارد و مقادیر T الگوی مفهومی، مشخص شد کدام‌یک از مؤلفه‌ها بیشترین تبیین واریانس را داشته‌اند و همچنین مشخص شد که آیا این ضرایب معنادار هستند؟ با جمع‌بندی مطالعات و مبنای نظری و همچنین مطالعات تطبیقی، ۵ رویکرد اساسی معطوف به توانمندسازی به‌خصوص توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی، تحت عناوین رویکردهای ساختاری-ارتباطی، روان‌شناختی-فراشناختی، انگیزشی-فراانگیزشی، تکنیکی-مدیریتی و در آخر هم توانمندی‌های شخصی و معنوی احصاء گردیدند. با تشکیل معادله ساختاری مرتبه اول (مدل اندازه‌گیری) برای تبیین واریانس‌های تبیین‌کننده‌ی مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی و مرتبه دوم (الگو ساختاری) به‌منظور مشاهده‌ی واریانس‌های تبیین‌کننده‌ی مؤلفه‌ها بر روی عامل پنهان و کلی‌تری به نام رویکردها، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد:

در رویکرد ساختاری-ارتباطی، سه مؤلفه‌ی مهم مهندسی شغلی و سازمانی، ترسیم مأموریت و چشم‌انداز، اختیار و قدرت تصمیم‌گیری، در آزمون تحلیل عاملی مرتبط با آن شناخته شدند. در بین این مؤلفه‌ها، مؤلفه‌ی مهندسی شغلی با بار عاملی (۰,۹۹) بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو را داشت. ضمن معنادار بودن همه‌ی گویه‌ها مربوط به این مؤلفه، به‌جز

گویه‌ی اول، گویه‌ی تقویت توان فن‌آوری اطلاعات در شرح شغلی مدیران با بار عاملی (۰,۸۸) بیشترین و کاهش فاصله صف و ستاد با مدرسه با بار عاملی (۰,۶۸) کمترین نقش را در تبیین‌کنندگی واریانس الگو داشتند. مؤلفه‌ی ترسیم مأموریت و چشم‌انداز بار عاملی (۰,۹۳) در رتبه دوم قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو قرار داشت که در این مؤلفه نیز با تأیید همگی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول، گویه‌ی توانمندسازی مدیران در ترسیم الگو با بار عاملی (۰,۸۷) بیشترین و گویه‌ی تأکید بر رسالت بین‌المللی مدیران با بار عاملی (۰,۴۶) کمترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس الگو را داشته است. مؤلفه‌ی اختیار و قدرت تصمیم‌گیری با بار عاملی (۰,۹۰) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌های این بعد از الگو داشته است. ضمن معنادار بودن ضریب همگی گویه‌ها، گویه‌ی بسترسازی برای استقلال فکری مدیران با بار عاملی (۰,۸۸) بیشترین و گویه‌ی دادن اختیارات همه‌جانبه به مدیران با بار عاملی (۰,۷۲) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌ها داشته است.

در رویکرد روان‌شناختی-فراشناختی سه مؤلفه‌ی مهم خود‌مدیریتی و خود‌راهبری، تأثیرگذاری و نفوذ، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در تحلیل عاملی مرتبط با آن شناخته شدند. در این رویکرد مؤلفه‌ی خود‌مدیریتی و خود‌راهبری با بار عاملی (۰,۹۹) بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو را داشت. ضمن معنادار بودن همگی گویه‌های این مؤلفه، به‌جز گویه‌ی اول، گویه‌ی پذیرفتن قدرت خود‌راهبری مدیران مدارس از سوی افراد مافوق با بار عاملی (۰,۹۳) بیشترین و منعطف بودن مدیران در شرایط لازم با بار عاملی (۰,۷۸) کمترین نقش را در تبیین‌کنندگی واریانس الگو داشتند. مؤلفه‌ی تأثیرگذاری و نفوذ با بار عاملی (۰,۹۴) در رتبه دوم قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو قرار دارد. در این مؤلفه نیز با تأیید همگی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول، باور داشتن مدیر به قدرت تأثیرگذاری بر ذی‌نفعان با بار عاملی (۱) بیشترین و گویه‌ی عدم غفلت مدیر از تأثیر تصمیمات خود بر کارکنان با بار عاملی (۰,۸۰) کمترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس الگو را داشته است. مؤلفه‌ی پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری با بار عاملی (۰,۸۷) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌های الگو داشته است. ضمن معنادار بودن ضریب همگی گویه‌های مرتبط با این مؤلفه، گویه‌ی پاسخگو بودن مدیر متناسب با اهداف مدرسه با بار عاملی (۰,۸۴) بیشترین و گویه‌ی مقید بودن مدیر به پاسخگویی به ذی‌نفعان با بار عاملی (۰,۷۴) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌ها داشته است.

در رویکرد انگیزشی-فوق انگیزشی سه مؤلفه‌ی مهم حمایت و اعتماد، افزایش رضایت شغلی و بهبود روابط انسانی، در تحلیل عاملی مرتبط با آن شناخته شدند، مؤلفه‌ی حمایت و اعتماد با بار عاملی (۱) بالاترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این مدل را داشت. ضمن معنادار بودن همه‌ی گویه‌های مرتبط با این مؤلفه به‌جز گویه‌ی اول، گویه‌ی برخورداری مدیران از امنیت و ثبات با بار عاملی (۰,۹۰) بیشترین و عدم ترس مدیران از اشتباهات احتمالی با بار عاملی (۰,۷۱) کمترین نقش را در تبیین‌کنندگی واریانس مدل داشتند. مؤلفه‌ی بهبود روابط انسانی با بار عاملی (۰,۹۸) در رتبه دوم قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو قرار داشت که در این مؤلفه نیز با تأیید همه‌ی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول، گویه تقویت توان ارتباطی مدیران با بار عاملی (۰,۹۰) بیشترین و گویه‌ی تقویت مهارت‌های میان فردی مدیران با بار عاملی (۰,۷۶) کمترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس مدل را داشته است. مؤلفه‌ی افزایش رضایت شغلی با بار عاملی (۰,۹۶) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌های الگو داشته است. ضمن معنادار بودن ضریب همه‌ی گویه‌های این مؤلفه، گویه‌ی برخورداری مدیران از احترام حرفه‌ای با بار عاملی (۰,۹۱) بیشترین و گویه‌ی پرداخت حقوق و مزایا با بار عاملی (۰,۶۱) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌ها داشته است.

در رویکرد مدیریتی-تکنیکی سه مؤلفه‌ی مهم رشد حرفه‌ای، بعد تخصصی مدیریتی و بعد فنی یاددهی یادگیری در تحلیل عاملی مرتبط با آن شناخته شدند، مؤلفه‌ی بعد فنی با بار عاملی (۰,۹۸) بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو را داشت. ضمن معنادار بودن همه‌ی گویه‌های مرتبط با این الگو به‌جز گویه‌ی اول، گویه‌ی توجه به ارزیابی فرایند یاددهی یادگیری با بار عاملی (۰,۹۳) بیشترین و گویه‌ی دفاع قوی مدیر از فرایند یاددهی یادگیری با بار عاملی (۰,۷۱) کمترین نقش را در تبیین‌کنندگی واریانس الگو داشتند. مؤلفه‌ی بعد تخصصی مدیریتی نیز با بار عاملی (۰,۹۸) در رتبه دوم قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو قرار داشت که در این مؤلفه نیز با تأیید همه‌ی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول، گویه تقویت فرهنگ‌سازمانی با بار عاملی (۰,۸۹) بیشترین و گویه‌ی شفاف نمودن نقش مدیر در مدرسه با بار عاملی (۰,۷۵) کمترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس الگو را داشته است. مؤلفه‌ی رشد حرفه‌ای با بار عاملی (۰,۹۳) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌های الگو داشته است. ضمن معنادار بودن ضریب همه‌ی گویه‌ها، گویه‌ی تجربه‌آموزی مدیران جدید از مدیران با سابقه با بار عاملی (۰,۸۶) بیشترین و گویه‌ی ارتباط با کانال‌های پژوهشی با بار عاملی (۰,۷۵) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌ها داشته است.

در رویکرد شخصی-معنوی سه مؤلفه‌ی مهم توانمندی‌های فردی، اخلاق‌مندی و معنویت‌گرایی و نقش الگویی مدیر، در تحلیل عاملی مرتبط با آن شناخته شدند، مؤلفه‌ی نقش الگویی مدیر با بار عاملی (۰,۹۹) بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو را داشت. ضمن معنادار بودن همه‌ی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول، گویه‌ی رعایت اصل تکریم در انجام امور با بار عاملی (۰,۹۸) بیشترین و گویه‌ی تکریم رفتارهای منطبق با ارزش‌های سازمانی با بار عاملی (۰,۷۹) کمترین نقش را در تبیین‌کنندگی واریانس الگو داشتند. مؤلفه‌ی توانمندی‌های فردی نیز با بار عاملی (۰,۹۸) در رتبه دوم قدرت تبیین‌کنندگی واریانس‌های این الگو قرار داشت که در این مؤلفه نیز با تأیید همه‌ی گویه‌ها به‌جز گویه‌ی اول و گویه‌ی مربوط به هوش سیاسی، گویه‌ی توسعه قابلیت‌های شخصی و فردی با بار عاملی (۰,۹۲) بیشترین و گویه‌ی درک ماهرانه‌ی سیاست‌های آموزشی با بار عاملی (۰,۵۸) کمترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس الگو را داشته است. مؤلفه‌ی اخلاق‌مندی و معنویت‌گرایی با بار عاملی (۰,۹۲) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌های الگو داشته است. ضمن معنادار بودن ضریب همه‌ی گویه‌های مرتبط با این مؤلفه، گویه‌ی برخورد عزتمندانه مسئولین با مدیران با بار عاملی (۰,۹۰) بیشترین و گویه‌ی ایجاد استانداردهای اخلاقی در مدرسه با بار عاملی (۰,۷۷) کمترین نقش را در تبیین واریانس‌ها داشته است. با جمع‌بندی موارد ذکرشده و با ساده‌سازی الگوهای ساختاری ارائه‌شده، در پایان الگو نهایی برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور شکل زیر ارائه می‌گردد.



شکل (۱) الگو نهایی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور

سؤال سوم: الگو ارائه شده برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی به چه میزان از اعتبار برخوردار است؟

برای نشان دادن اینکه الگو ترسیم شده بر مبنای چارچوب نظری و پیشینه تجربی پژوهش تا چه اندازه با داده‌های گردآوری شده در این پژوهش انطباق دارد؛ از شاخص‌های نیکویی برازش در سه دسته‌ی مهم شاخص‌های نیکویی برازش مطلق، تطبیقی (نسبی) و مقتصد استفاده شده است. بدین صورت که هر چه مقدار آن شاخص‌ها متناسب باشد، نشانگر حمایت قوی‌تر داده‌ها از الگوی نظری تفسیر خواهد شد. در جدول شماره ۶ به برخی از مهم‌ترین این شاخص‌ها اشاره شده است.

جدول (۵) آماره‌های مربوط به شاخص‌های برازش الگو

معیار	نماد	ملاک (دامنه پذیرش شاخص)	یافته
آماره کای دو به درجه آزادی	Chi-Square Df	X2/df کمتر از ۳	۲/۹۹۱
سطح معناداری	P-Value	۰/۰۵	۰/۰۰۰۰۱
شاخص برازش نسبی هنجار شده	NFI	۰,۹۵	۰,۹۶
شاخص برازش نسبی هنجار نشده	NNFI	۰,۹۵	۰,۹۷
شاخص برازش نسبی فزاینده	IFI	۰,۹۵	۰,۹۷
ریشه میانگین مربعات خطا	RMSEA	۰/۰۸	۰/۰۸۰
ریشه میانگین باقی مانده	RMR	۰/۰۵	۰/۰۴۹

شاخص‌های نیکویی برازش شامل NFI، NNFI و IFI که به ترتیب شاخص‌های برازش نسبی هنجار شده، هنجار نشده و فزاینده بوده و در گروه شاخص‌های برازش نیکویی تطبیقی قرار دارند، به ترتیب برابر ۰,۹۶، ۰,۹۷ و ۰,۹۷ برآورد شدند و در مقایسه با دامنه پذیرش بالای (۰,۹۵) برای همگی این شاخص‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که نتایج مدل قابل اعتماد بوده است.

شاخص‌های RMSEA و RMR که به ترتیب ریشه میانگین مربعات خطا و ریشه میانگین باقیمانده، بوده و به ترتیب برابر با ۰,۰۸۰ و ۰,۰۴۹ برآورد شده‌اند و این آماره‌ها نیز کمتر از حد قراردادی ۰,۰۸ و ۰,۰۵ بوده است. دامنه پذیرش شاخص کای اسکوتر بهنجار شده به‌عنوان یکی از شاخص‌های نیکویی برازش مقتصد نیز بین ۲ تا ۳ هست و این آماره نیز در حد مطلوبی قرار دارد. با این شواهد می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده در جامعه موردنظر از برازش خوب و قابل قبولی برخوردار هست.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

این پژوهش باهدف ارائه الگوی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور طراحی شده بود. در این پژوهش ۱۵ مؤلفه‌ی توانمندسازی در ۵ رویکرد کلی شناسایی شدند که حداقل بار عاملی‌ها آن‌ها (۰,۸۷) و حداکثر آن (۱) هست. در سؤال اول رویکردهای کلی توانمندسازی مدیران شامل ساختاری-ارتباطی، روان‌شناختی-فراشناختی، انگیزشی-فرا انگیزشی، مدیریتی-تکنیکی و شخصی-معنوی بوده که هر رویکرد سه مؤلفه را در برداشته است. شاخص‌های کفایت نمونه‌برداری، آزمون بارتلت و مقدار Sig نشان از معناداری این یافته‌ها بوده است. در سؤال دوم، الگویی برای توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی کشور ارائه شد که در این الگو به ترتیب مؤلفه‌های بعدمدیریتی-تکنیکی با بار عاملی (۰,۹۸)، بعد انگیزشی-فرا انگیزشی (۰,۹۷)، بعد شخصی-معنوی (۰,۹۶)، بعد روان‌شناختی-فراشناختی (۰,۹۵) و بعد ساختاری-ارتباطی با بار عاملی (۰,۹۴) بیشترین سهم را در تبیین واریانس الگو داشتند. در مؤلفه‌های بعد مدیریتی-تکنیکی، مؤلفه‌های بعد تخصصی مدیریتی و بعد فنی یاددهی یادگیری بیشترین سهم، در مؤلفه‌های بعد انگیزشی-فرا انگیزشی مؤلفه‌های حمایت و بهبود روابط انسانی بیشترین سهم، در مؤلفه‌های بعد شخصی و معنوی مؤلفه‌های توانمندی‌های فردی و نقش الگویی مدیر بیشترین سهم، در مؤلفه‌های بعد روان‌شناختی-فراشناختی مؤلفه‌های خود مدیریتی و خود راهبری و مؤلفه‌ی تأثیرگذاری و نفوذ بیشترین سهم و در نهایت در مؤلفه‌های بعد ساختاری-ارتباطی مؤلفه‌های مهندسی شغلی و ساختار سازمانی و مؤلفه‌ی ترسیم چشم‌انداز بیشترین سهم را در تبیین واریانس‌ها در ابعاد خود و در کل الگو توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی داشتند که از لحاظ آماری معنادار هستند.

در سؤال سوم نتایج به دست آمده نشان می‌دهد میزان همبستگی میان سؤالات توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی با مؤلفه‌های پنج‌گانه‌ی و زیر مؤلفه‌های آن یعنی رشد حرفه‌ای، بعد تخصصی مدیریتی، بعد فنی یاددهی یادگیری، حمایت و اعتماد، رضایت شغلی، بهبود روابط انسانی، تأثیرگذاری و نفوذ، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، خود مدیریتی و خود راهبری، مهندسی شغلی و ساختار سازمانی، ترسیم مأموریت و چشم‌انداز، اختیار و تصمیم‌گیری، توانمندی‌های فردی، اخلاق‌مندی و معنویت‌گرایی و نقش الگویی مدیر معنی‌دار است و با توجه به شاخص‌های برآزش نیکویی الگو از مطلوبیت خوبی برخوردار می‌باشند. در بررسی مؤلفه‌های مرتبط با بعد ساختاری-ارتباطی، فرض صفر رد شده و میزان تأثیر مؤلفه‌های این بعد در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از حد متوسط هست. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Huczynsk, 2001)، (Vecchio, 2005)، (Fullam, 1998)، (Ford & Fottle, 1995)، (Smith and Greyling, 2006) و (Jahanian, 2010) همسویی دارد. نقطه تمرکز بعد ساختاری ارتباطی، تفویض اختیار به مدیران است. واگذاری قدرت به مدیران عملیاتی همواره یکی از جدی‌ترین مسائل مدیریت آموزشی بوده است. بسیاری از کشورها و بسیاری از نظام‌های آموزشی با باور به اثربخشی این شیوه حرکت به سوی نظام غیرمتمرکز و تفویض اختیار را آغاز نموده‌اند. برای نمونه مدیران مدارس ژاپن دارای اختیارات وسیعی می‌باشند و می‌توانند مدرسه تحت مدیریت خود را با اقتدار اداره نمایند (Abdallahi, 2015).

در بررسی مؤلفه‌های مرتبط با بعد روان‌شناختی-فراشناختی، فرض صفر رد شده و میزان تأثیر مؤلفه‌های این بعد در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از حد متوسط هست. نتایج این نتایج با پژوهش‌های (Greyling & Smith, 2006)، (Robbins, 2002)، (Tubbs & Moss, 2000) و (Jahanian, 2010) همسویی دارد. در تحقق اهداف این بعد باید گفت که صحبت از توانمندسازی مدیران مدارس بدون باور به درک و شناخت مؤثر و معنادار مدیر از کار خویش، تقریباً بی‌معناست. مدیر مدرسه به معنای واقعی باید کارش برایش مهم باشد؛ در تصمیم‌گیری‌ها مؤثر باشد. در انگلستان برای مدیران مدارس آزادی همراه با پاسخگویی توأم است. مدیران مدارس اهدافشان را خودشان تعیین کرده و در برابر عملکردشان در چارچوب ملی معین، پاسخگو خواهند بود و این امر به آن‌ها شناخت و هویت می‌بخشد (Bush, 2011).

در بررسی مؤلفه‌های مرتبط با بعد انگیزشی-فوق انگیزشی، فرض صفر رد شده و میزان تأثیر مؤلفه‌های این بعد در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از حد متوسط بوده است.

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Greyling & Smith, 2006)، (Jahanian, 2010) و (Kanter, 1983) همسویی دارد. بررسی سوابق نظری و پژوهشی نشان می‌دهد، بعد انگیزشی-فوق انگیزشی تأثیر عمیقی بر توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی دارد. یکی از چالش‌های کلیدی که تأثیر قابل‌توجهی بر فعالیت‌های مدارس در سراسر افریقای جنوبی گذاشته است، فقر انگیزشی مدیران مدارس است (Clarke, 2007). در مؤلفه‌های درونی الگوی انگیزشی-فوق انگیزشی، مؤلفه‌ی حمایت و اعتماد به مدیران بیشترین جایگاه را دارد و این حقیقتی است که با نتایج جهانی نیز سازگاری دارد. یافته‌های پژوهش معتبر پروژه بین‌المللی موفقیت مدیران مدارس در انگلیس حاکی از همبستگی بالای بین اعتماد به مدیریت مدارس و بهبود مؤثر در فرایند یاددهی و یادگیری هست؛ این اعتماد همچون آبشاری بین والدین، مدیریت ارشد و نهادهای حاکم، جاری است و عمدتاً توسط سیستم‌های ارزشی فردی، اخلاقی تضمین می‌شود (Day, 2005). به نظر می‌رسد یکی از خلأهای جدی در کشور عدم‌حمایت و اعتماد به مدیران مدارس است که تغییرات پی‌درپی مدیران، عدم ثبات مدیریت، محدود بودن دامنه اعتماد به مدیران، گوشه‌ای از این وضعیت نگران‌کننده است که باید در برنامه‌ریزی‌های آتی به آن توجه نمود. نکته جالب در مؤلفه‌های بعد انگیزشی-فوق انگیزشی این بوده است که مدیران مدارس برای گویه‌ی احترام حرفه‌ای به مدیران در مقایسه با سایر گویه‌ها همچون افزایش حقوق و مزایا ارزش بیشتری قائل بودند.

در بررسی مؤلفه‌های مرتبط با بعد مدیریتی-تکنیکی، فرض صفر رد شده و میزان تأثیر مؤلفه‌های این بعد در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از حد متوسط هست. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Blanchard & Zigarmi & Zigarmi, 1983)، (Jahanian, 2010) و (Greyling & Smith, 2006) همسویی دارد. اهمیت توجه به این بعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن، به‌ویژه مؤلفه‌ی توجه به بعد فنی یاددهی یادگیری در توانمندسازی مدیر مهم است. یافته‌های جهانی در زمینه‌ی مدیریت آموزشی نشان می‌دهد که توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در بعد مدیریتی-تکنیکی و به‌خصوص مدیریت یاددهی و یادگیری در رأس اولویت‌ها بوده است. (Southworth, 2004) با اعتراف به این واقعیت که ارتقاء یاددهی و یادگیری اثربخش، هدف فراموش‌شده‌ی مدارس است، علت استقبال از رهبری متمرکز بر یادگیری را به دلیل اثرگذاری بی‌بدیل آن‌ها در تحقق این امر می‌داند. (Matseke, 1998) نیز در مقاله‌ای با



عنوان مدیران برتر سازنده‌ی مدارس برتر، بر نقش حیاتی مدیر در فرایند یاددهی یادگیری تمرکز نموده و خواهان طراحی ساختاری‌های سازمانی مناسب برای توانمندسازی مدیران تازه منصوب‌شده برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری می‌باشند.

در بررسی مؤلفه‌های مرتبط با بعد شخصی-معنوی، فرض صفر رد شده و میزان تأثیر مؤلفه‌های این بعد در توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بیشتر از حد متوسط هست. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Seibert, 2004)، (Robbins, 2002) و (Arnold, 2000) همسویی دارد. هم‌راستا با این نتایج (Sergiovanni, 1991) بیان می‌کند که: گفتمان و شناخت مدیریت باید گفتمان و شناخت اصول اخلاقی و معنویت باشد. پژوهش‌های (Woods, 2007) نشان داد که ۵۲٪ مدیران به‌واسطه توانایی‌هایشان الهام‌بخش کارکنان هستند و این موضوع اهمیت رهبری معنوی و اعتمادبه‌نفس اخلاقی را به‌عنوان مؤلفه‌ی مهم توانمندسازی مدیران مدارس برای ما روشن می‌کند. در نتایج مرتبط با بعد فردی هم باید گفت رهبری مدارس به‌صورت ارزش‌های شخصی، خودآگاهی و قابلیت‌های عاطفی بیان می‌شود (Greenfield, 1991)، (Day, 2001) در تحقیقی درباره‌ی دوازده مدرسه اثربخش در انگلستان نشان دادند که رهبران خوب و توانمند، از مجموعه روشنی از ارزش‌های فردی و آموزشی پیروی می‌کنند.

در پایان به استناد نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود: ۱. از آنجایی که مؤلفه‌ی حمایت و اعتماد در بعد انگیزشی- فوق انگیزشی دارای بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی واریانس توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی بوده است، مسئولین وزارت آموزش و پرورش برنامه‌ریزی برای ثبات مدیریتی و افزایش اعتماد به مدیران را در رأس اولویت‌های خود قرار دهند. درحالی که شواهد نشان می‌دهد مدیران مدارس ابتدایی در حال حاضر از عدم ثبات و بی‌اعتمادی به آن‌ها رنج می‌برند. ۲. در مؤلفه‌ی رضایت شغلی، گویه‌ی احترام حرفه‌ای مدیران دارای بالاترین بار عاملی بوده و حتی در مقابل گویه‌ی ای چون حقوق و دستمزد، تبیین‌کننده‌ی مقدار بیشتری از واریانس‌ها بوده است، لذا پیشنهاد می‌شود مسئولین آموزش و پرورش با طراحی مکانیسم‌هایی زمینه‌ی ارتقاء احترام حرفه‌ای مدیران مدارس را افزایش دهند. جالب‌ترین نکته در این زمینه این بوده است که در مقایسه عوامل بهداشتی و انگیزشی برای رضایت شغلی، مدیران مدارس حرمت بیشتری برای عوامل انگیزشی قائل شده بودند. این امر برنامه‌ریزان و مسئولان را به تفکر بیشتری وادار می‌نماید. ۳. در میان رویکردهای مورد مطالعه، رویکرد مدیریتی-تکنیکی و در میان مؤلفه‌های این بعد، بعد فنی یاددهی یادگیری دارای بار عاملی بسیار بالایی بوده است. پیشنهاد می‌شود متولیان در توانمندسازی مدیران مدارس بعد فنی یاددهی و یادگیری را در رأس برنامه‌های خود

قرار دهند. ۴. از آنجایی که اعتبار الگوی ارائه‌شده کاملاً بالاست، وزارت آموزش و پرورش زمینه‌ی تبیین و تفسیر این الگو را فراهم نموده و در گام‌های بعدی زمینه‌ی اجرایی آن را فراهم نماید. البته تنوع فرهنگی، جغرافیایی، اجتماعی و... موجود در کشور، به‌خصوص گستردگی جامعه آماری مدارس ابتدایی، باید در زمان کاربست این مدل مورد توجه قرار گیرد.

#### منابع

- Abdollahi, H. (2015). analyzing the general and professional characteristics of the managers of secondary schools of iran in terms of documents and resolutions of the supreme council education. *Quarterly Journal of Education*, (133)
- Allen, J. G. (2003). *A study of the professional development needs of Ohio principals in the area of educational technology* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Arnold, J.A., Arad, S., Rhoades, J.A., Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 3(21), 249-269.
- Barber, M., Whelan, F., Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*. New York: McKinsey & Company
- Barling, J. & Cooper, C. (2008). *Organizational Behavior*. London: SAGE.
- Blanchard, K., Zigarmi, D., Zigarmi, P. (1987). *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through situational leadership*. New York
- Bush, T. (2011). *Leadership theories and training management*. Translation of Mohammed Hosni and colleagues. Urmia University
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678
- Bush, T. and Oduro, G. K. T. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375
- Bush, T., Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. *International journal of educational management*, 30(2), 211-231.
- Clarke, A. (2007). *The handbook of school management*. Cape Town: Kate McCallum.
- Danida. (2004). Farmer empowerment: Experiences, lessons learned and ways forward. *Danish Institute of International Studies*
- DAY, C. (2005). Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools, *Journal of Educational Administration*, 43(6), pp. 573-583.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education* 4(1): 39-56.
- Earley P and Weindling D. (2004). *Understanding School Leadership*. London, UK: SAGE Publications.

- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Evans, J.Lindsay, W M. (2007). *The management and control of Quality*, fifth edition
- Fetterman, D. M. Wandersman. A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Division of Guilford Publication
- Ford, R. C. & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *The Academy of Management Executive*, 9(3), 21-29.
- Fullam, C. Lando, A. R. Johansen, M. L. Reyes, A. & Szaloczy, D. M. (1998). The triad of empowerment: Leadership, environment, and professional traits. *Nursing Economics*, 16(5), 254.
- Gill, A. Flaschner, A.B.Bhutani, S. (2010). The Impact of Transformational Leadership and Empowerment on Employee Job Stress. *Business and Economics Journal*, BEJ-3, pp.1-11.
- Greenfield, T. (1991). 'Reforming and revaluing educational administration: whence and when cometh the phoenix', *Educational Management and Administration*, 19(4): 200-17.
- Hand, M. (1995). Empowerment: you can't give it, people have to want it, *Management Development Review*, 8(3), 36-40
- Hao, N. T. (2013). Recruitment of School Principals in Vietnam: Using Evidences for Changing Appointment Policies. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 1(3).
- Hechanova, M. Regina, M. Alampay, R. B. A. Franco, E. P. (2006). Psychological Empowerment, Job Satisfaction and Performance among Filipino Service Workers. *Asian Journal of Social Psychology*, 9 (1), pp.72-78
- Huczynski, A. & Buchanan, D.A. (2004). *Organizational behaviour: an introductory text*.
- Jahanian.R. (2010). Approaches and dimensions of empowerment managers empowerment framework. *Quarterly Journal of management payam*(27).131-154
- Kanter, R.M. (1983). *The Change Masters.: innovation for productivity in the American New York: Simon and Schuster*.
- Khsemi.m. (2017). look at the education of schools managers in Iran and advanced countries , the international conference of research in science and technology . Tehran. The institute is the saramad convention .
- Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? *A Review. Power and Education*, 3(2), 89-103.
- Matseke, S.K. (1998). *Top principals make top schools*. Sowetan, 13 January.
- Moss, S. Tubbs, S. L. (2000). *Human Communication: Prinsip-Prinsip Dasar*.
- Ongori, H. Shunda, J.P.W. (2008). Managing Behind the Scenes: Employee Empowerment. *The International Journal of Applied Economics and Finance*, 2(2), pp.84-94.
- Rao, V. S. P. (2000). *Human Resource Management*. New Delhi: Anurag Jain.
- Rezaipor.A. (2011). *Civil Service Management Act* . Tehran. Publisher andisheh
- Rifkin, S.B. (2003). A Framework Linking Community Empowerment and Health Equality: It is Matter of CHOICE, *Journal of health, Population and nutrition*, 21(3)

- Robbins, T. L. Crino, M. D. Fredendall, L. D. (2002). An integrative model of the empowerment process. *Human resource management review*, 12(3), 419-443.
- Rue, L. Byars, C. (2003). Job satisfaction of administrators in a public suburban school district. *Dissertation Abstracts International*, 21(2).
- Searby, L.J. (2010). Preparing future principals: Facilitating the development of a mentoring mindset through graduate coursework. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 5-22.
- Seibert, Scott. (2004). Taking Empowerment to the next level: A multiple-level model of empowerment, Performance and satisfaction. *Academy of Management Journal*, Vol. 47, No. 3, pp. 332-349.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers
- Short, P.M. Greer, J.T. Melvin, W.M. (1994). Creating Empowered Schools: lessons in change, *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.
- Smith, E. Greyling, A. (2006). Empowerment perceptions of educational managers from previously disadvantaged primary and high schools: an explorative study. *South African journal of education*, 26(4), 595-607.
- Smith, V. (2004). Empowering Teachers: empowering children? How can researchers initiate and research empowerment? *Journal of Research in Reading*, 27(4), 413-424.
- Southworth, G. (2004). *Learning-centred leadership*. In: Davies B (ed) *The Essentials Of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing, pp.75-92.
- Spreitzer, G. (2008). *Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work*. Ann Arbor, 1001, 48109-1234.
- Sulaimani, N. Motahari, A.A. (2013). The relationship of empowerment and job commitment of semnan secondary school managers. *Research in Curriculum Planning*, 23(23), 101-122
- Vecchio, R.P. (2005). *Organizational behavior: Core concepts*. South-Western Pub.
- Woods, G. (2007). The importance of spiritual experience in educational leadership. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 35(1), 135-155
- Woodside, A. G. Martin, D. (2008). *Tourism Management: Analysis, Behaviour, and Strategy*. London.
- Zeichner, K. Ndimande, B. (2008). Contradictions and Tensions in the Place of Teachers in Educational Reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia, *Teachers and Teaching*, 14(4), 331-343.
- Zhu W, Sosik J J, Riggio R E, Yang B. (2012). Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: The role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 13(3), 186-212