

تأثیر رهبری توزیعی مدیران مدارس بر التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری عزت نفس سازمانی

سعید فرح‌بخش^۱، مسلم قبادیان^۲، سمانه رسولی^۳

Received: 04/09/2018
Accepted: 04/02/2019

صفحات: ۴۲۵-۴۰۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳
پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف دستیابی به التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان از منظر رهبری توزیعی، و با نگاه به عزت نفس سازمانی انجام شد. روش پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش معلمان زن مقطع ابتدایی شهر خرم‌آباد به تعداد ۸۵۰ نفر بود که حجم نمونه‌ای به تعداد ۲۳۳ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با توجه به حداکثر پارامترهای آزاد در مسیرهای فرض شده مدل معادلات ساختاری پژوهش به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسش‌نامه‌های استاندارد رهبری توزیعی، عزت نفس سازمانی، التزام شغلی و خودکارآمدی بود که روایی سازه و پایایی آن‌ها با آزمون آلفای کرونباخ تأیید شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss23 و amos23 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که متغیر برون‌زا (رهبری توزیعی) علاوه بر تأثیر مستقیم و معنادار خود بر تمام متغیرهای درون‌زا (عزت نفس سازمانی، التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان) به واسطه عزت نفس سازمانی معلمان، دارای نقش غیرمستقیم در تبیین خودکارآمدی آنان است. همچنین نتایج بیانگر تأثیر مستقیم و معنادار عزت نفس سازمانی بر خودکارآمدی معلمان بود اما تأثیر عزت نفس سازمانی بر التزام شغلی معلمان معنادار نبود.

کلیدواژه‌ها: رهبری توزیعی، التزام شغلی، خودکارآمدی، عزت نفس سازمانی.

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی فرهنگیان، لرستان، ایران.

۳- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

مقدمه

در انتقال میراث فرهنگی از نسلی به نسل دیگر و آماده‌سازی زمینه مساعد برای باروری میراث فرهنگی شاید هیچ‌یک از عناصر جامعه به اندازه معلم نقش اساسی ندارد (Kaviani, A. 2008). یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع کمک به فرد است تا خودکارآمد شود که این امر می‌تواند از طریق الگو گرفتن از خودکارآمدی معلمان در دانش‌آموزان نیز پایه‌گذاری شود. خودکارآمدی^۱ معلم، باور وی در مورد توانایی تعیین‌کنندگی و تولید بستر پیشرفت در زمینه تکالیف خاص و در محیط خاص است (Hosseinchari, Samavi, & Mohammadi, 2010). معلمان خودکارآمد قدرت غلبه بر نیازها و دشواری‌های نقش شغلی خود دارند؛ اهداف آموزشی را خود تنظیم می‌کنند و پیوسته در تلاش برای دستیابی به آنها حتی در شرایط نامطلوب هستند (Zeinalzadeh, 2013). به منظور اشتغال موفقیت‌آمیز و تعلق و وابستگی معلمان به محیط کار و شغل معلمی علاوه بر خودکارآمدی، التزام شغلی^۲ نیز مؤثر و کارساز است. التزام شغلی، حالتی است که افراد به طور جسمی، شناختی و هیجانی خودشان را در کار درگیر می‌کنند (Shaygan, 2015). معلمان دارای التزام شغلی، چنان شیفته و مجذوب کار خود می‌شوند که گویی در انجام وظایف شغلی خود خستگی ناپذیرند و بسیار پرانرژی و فعال، با جدیت، تمرکز و رضایت خاطر درگیر و دلبسته به شغل می‌شوند. یکی از عواملی که می‌تواند منتهی به خودکارآمدی و التزام شغلی معلمان شود و یکی از عوامل موفقیت هر سازمان، مفهوم رهبری و پیامدهای ناشی از آن به ویژه روی کارکنان سازمان است. استفاده از سبک‌های مختلف رهبری می‌تواند بر جنبه‌های مختلف کاری و روحی کارکنان مؤثر باشد (Seyed Javadin, Gholipour, & Janalizadeh Shouki, 2014). سبک رهبری مناسب مدیر مدرسه ضمن آنکه عامل تسهیل‌کننده و برانگیزاننده معلمان است. احساس تعهد و رغبت را در کارکنان به وجود می‌آورد تا آنها استعدادها و توانایی‌های خود را شکوفا سازند و برای تحقق برنامه‌های سازمان از دل و جان بکوشند (Farahbakhsh, 2012). در این میان سبک رهبری توزیعی نمود پیدا می‌کند که به معنای تسهیم قدرت و انجام هرچه بیشتر امور به دست کارکنان و معلمان مدارس است (Robinson, 2008). این شیوه زمینه را برای بازیابی نیروی جوانی کارکنان از طریق افزایش احترام حرفه‌ای فراهم می‌کند و شرایط را برای دانش‌آموزان و افزایش موفقیت آنها مهیا می‌کند (Rivers, 2010). پژوهش‌های به عمل آمده در خصوص رهبری، سازمان‌هایی را موفق نشان داده‌اند که کارکنان آنها فراتر از وظایف رسمی و حد انتظار تلاش می‌کنند

1. Self- efficacy

2. Job engagement

(Akbari, & Salehi, 2014). لذا اگر مدیریت آموزشی انگیزه‌ها و جذابیت‌های لازم را در محیط کار آموزشی بوجود آورد، شاید بسیاری از معلمان بی‌رغبت و بی‌تفاوت به سر شوق آمده و کار پرثمری را ارائه دهند (Mirkamali, 2010).

در این راستا عزت نفس سازمانی که بیانگر نگرش مثبت اعضای سازمان نسبت به عضویت خود در سازمان است، به عنوان محصول رهبری توزیعی در معلمان سبب می‌شود که آنان در ابعاد کار و فعالیت‌هایشان نیز حواسشان به جزئیات بیشتر بوده و متعهدانه‌تر و دقیق‌تر اهداف سازمانی را دنبال کنند. از طرفی اگر فرد این مسأله را در خود رشد دهد که او ارزشمند و دارای نقشی مهم و سازنده در سازمان موردنظر است با محیط کاری خود به خوبی سازگار می‌شود (Sadeghian, Abedi, & Baghban, 2009). تقویت احساس محبت، امنیت و عزت نفس در معلمان می‌تواند هم در جهت خودشکوفایی و خودکارآمدی آنان و هم در جهت هدایت دانش آموزان مؤثر واقع شود (Badri, 1979). به علاوه وجود عزت نفس می‌تواند در جهت کاهش ترک خدمت افراد، ارائه خدمات بهتر، دلبستگی به کار و همچنین ارتقای زمانی که افراد برای انجام کار صرف می‌کنند (Ariani, 2012)، و به عبارتی التزام هرچه بیشتر افراد به شغلشان شود. بنابراین پژوهش حاضر بر آن است که ضمن بررسی اثرات مستقیم رهبری توزیعی بر التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان، به بررسی اثرات غیر مستقیم با نقش میانجی‌گری عزت نفس سازمانی بپردازد.

پیشینه پژوهش

در خصوص تأثیر رهبری توزیعی بر عزت نفس سازمانی، با توجه به هم‌پوشانی که میان این سبک از رهبری یا مدیریت یا رهبری مشارکتی وجود دارد، می‌توان به تحقیقات Abili, Naderi, Orei Yazdani & Nastizai (2014) اشاره کرد که بیانگر ارتباط مثبت و معنادار مدیریت مشارکتی با روحیه و عزت نفس سازمانی معلمان و مدیران مدارس شهر زاهدان بوده است. همچنین با توجه به معنای توانمندسازی که بیانگر ایجاد احساسات شایستگی، داشتن حق انتخاب، مؤثر بودن و معنادار بودن است؛ می‌توان تحقیق Mohammad Davood & Hosseini (2013) را نام برد که بیانگر رابطه مثبت و معناداری میان سه بعد رهبری توزیعی، از جمله: رهبری کلاسیک، نوظهور و طراحی‌نشده با توانمندسازی و رابطه منفی بعد رهبری آشفته با توانمندسازی دبیران هنرستان‌های شهر ساوه بوده است. در خصوص تأثیر رهبری توزیع‌شده بر خودکارآمدی؛ (Arianfar, Navidi Nekoo & Farahinejad (2012) در پژوهش خود نشان دادند که کارگیری رویکرد رهبری توزیعی، تأثیر مثبتی بر بهبود احساس خودکارآمدی و بروز

رفتارهای شهروندی سازمانی در معلمان مدارس ابتدایی پسرانه شهر تهران شده است. Yasini, Zeinabadi, Navehebrahim & Arasteh (2012) در پژوهشی دریافته‌اند که رهبری توزیع‌شده دارای رابطه مستقیم و معناداری با احساس کارآمدی است. همچنین رهبری توزیع‌شده از طریق احساس کارآمدی تأثیر غیرمستقیم معناداری بر دو متغیر تعهد و رضایت شغلی دارد. Mac Beath (2005) نیز در پژوهش خود دریافته که رهبری توزیع‌شده اثر مثبت و معناداری بر احساس کارآمدی معلمان دارد.

در مورد تأثیر رهبری توزیع‌شده بر التزام شغلی، با توجه به اینکه تعهد سازمانی بیانگر نوعی التزام عملی و احساس مسؤولیت و وظیفه در سازمان است؛ اشاره به تحقیقاتی در این خصوص ضرورت دارد. Hulpia, Devos & Rosseel (2009) در تحقیقات خود دریافته‌اند که رهبری توزیع‌شده هم رضایت و هم تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کند اما درجه پیش‌بینی تعهد بیشتر از رضایت شغلی است و بر اساس مدل مسیر و تحلیل رگرسیون به این نتیجه رسیده‌اند که رهبری توزیعی به طور مستقیم با تعهد سازمانی و به طور غیرمستقیم با رضایت شغلی رابطه دارد. Megan, & Wong (2013) در پژوهشی با عنوان «تأثیر رهبری صحیح و زمینه‌های زندگی کاری بر روی التزام شغلی» بین زمینه‌های زندگی کاری و رهبری صحیح با التزام شغلی ارتباط معناداری یافته‌اند. Akbarzadeh Saufi, Kojuri, Badi & Agheshlouei (2013) همچنین Stander & Rothmann (2010) در تحقیقات خود دریافته‌اند که توانمندسازی روانشناختی کارکنان با التزام شغلی رابطه دارد و قادر به پیش‌بینی آن است. Sadeghian, Abedi & Baghban (2010) در پژوهشی بین عزت نفس سازمانی با تعهد سازمانی و رضایت شغلی کارکنان آموزش و پرورش منطقه جرقویه سفلی رابطه معناداری یافته‌اند. Norman, Pierce & Gardner (2015) در پژوهش خود متغیر عزت نفس سازمانی رابطه مثبت و قابل توجهی با تعهد سازمانی و رضایت شغلی و رابطه منفی معناداری با قصد ترک و غیبت کارکنان در سازمان یافته‌اند.

در پژوهشی Mahdad, Adibi & Saffari (2018) به رابطه معنادار عزت نفس و خودکارآمدی کارکنان شرکت گاز اصفهان دست یافته‌اند. Atilgan, Ugur & Arca (2016) نیز در پژوهش خود بر روی معلمان برنامه رسمی گواهینامه آموزش در ترکیه دریافته‌اند که رابطه مثبتی بین عزت نفس و خودکارآمدی معلمان وجود دارد که این دو خود نیز بر شادکامی ذهنی آنان تأثیرگذار است. متغیر عزت نفس سازمانی در مطالعات مختلفی همواره به عنوان یک میانجی در نظر گرفته شده است (Cenkci & Otken, 2014). از جمله نتایج حاصل از پژوهش

- Lee & Peccei (2007) و Hosseini kohkamari, Mashallahi & bagaie (2015) حاکمی از نقش واسطه‌ای عزت نفس سازمانی در رابطه حمایت سازمانی ادراک شده و تعهد سازمانی است. موارد ذیل فرضیه‌های پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند:
- ۱) رهبری توزیعی بر عزت نفس سازمانی معلمان تأثیرگذار است.
 - ۲) رهبری توزیعی بر التزام شغلی معلمان تأثیرگذار است.
 - ۳) رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار است.
 - ۴) عزت نفس سازمانی بر التزام شغلی معلمان تأثیرگذار است.
 - ۵) عزت نفس سازمانی بر خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار است.
 - ۶) عزت نفس سازمانی نقش میانجی‌گری را در تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی معلمان ایفا می‌کند.
 - ۷) عزت نفس سازمانی نقش میانجی‌گری را در تأثیر رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان ایفا می‌کند.

مبانی نظری

یکی از باورهای اشتباه قبل از مطرح شدن سبک‌های مدیریت و رهبری این بود که تصور می‌شد رهبری همیشه و همواره از طرف بالا به پایین جریان دارد. با اعتقاد بیشتر به این طرز تفکر، کمتر می‌توان محیطی با عشق به کار ایجاد کرد (Fini, 2010). اصطلاح رهبری توزیع شده برای اولین بار به وسیله یک روانشناس استرالیایی به نام گیب به کار برده شد. از نگاه گیب هیچکس همه توانایی‌های لازم و دانش تخصصی موردنیاز برای اجرای اثربخش کارکردهای مختلف رهبری را ندارد (Mehra, Smith, Dixon, & Robertson, 2006). رهبری توزیع شده شکلی از رهبری افقی است که عمل رهبری در میان اعضای سازمانی انتشار یافته است. در چنین شرایطی تصمیم‌گیری و نفوذ سازمانی به جای دستورالعمل فردی به وسیله تعامل افراد کنترل می‌شود (Harris, 2008). طرفداران این مدل ادعا می‌کنند که رهبری توزیع شده ضروری است؛ چون سازمان‌های مدارس آنقدر پیچیده‌اند و فعالیت‌ها به حدی دامنه وسیعی دارند که هیچکس به طور انفرادی انرژی و مهارت لازم را ندارد که از پس تمام کارکردهای رهبری برآید. در نتیجه، مسؤلیت رهبری و هدایت این کارها بین افراد و نقش‌های چندگانه‌ای در مدارس توزیع می‌شود (Hoy & Miskel, 2015). Elmore (2000) پنج بعد اصلی رهبری توزیع شده را شناسایی کرد که عبارتند از: ۱- مأموریت، چشم‌انداز و اهداف؛ میزان درگیری معلمان و کارکنان مدرسه در طراحی و تدوین مأموریت، اهداف و چشم‌انداز مدرسه با هدف مشارکت در اثربخشی کلی

مدرسه ۲- فرهنگ مدرسه: ارزش‌ها، اعتقادات و هنجارهای سازمانی از جمله نحوه تفکر، احساس و عمل کارکنان در خصوص رهبری مدرسه ۳- تصمیم‌گیری مشترک مشارکت دادن معلمان در اتخاذ تصمیمات مدرسه و پاسخگویی در قبال انجام این تصمیمات ۴- ارزیابی و توسعه حرفه‌ای: ارج نهادن، تقدیر و ارزیابی از معلمان به عنوان رهبر آموزشی و دادن فرصت زمانی مناسب و منابع کافی در جهت عملکرد بهت ۵- تجارب رهبری: میزان درگیری کارکنان مدرسه در فرایند رهبری مدرسه (Rasouli, 2016).

از طرفی (Pierc et al (1989), نظریه Korman (1970) را که معتقد بود رخدادها و اتفاقات درون سازمان، نقش مهمی بر عزت‌نفس کارکنان دارند، تکامل بخشیدند و مفهوم عزت نفس سازمانی را ارائه کردند (Hemmati Nadoost Gilani, Hassanzadeh, & Monzavi, 2015). عزت نفس (حرمت نفس) به منزله بیان تأیید یا عدم تأیید فرد، نسبت به خویشتن است و نشان می‌دهد که تا چه اندازه یک فرد خود را توانا، ارزنده و پراهمیت می‌داند (Fathi Ashtiani & Dastani, 2009). عزت نفس سازمانی یکی از جنبه‌های خاص عزت نفس است که منعکس کننده ارزیابی افراد از شایستگی و ارزشمندی خود در محیط کار و سازمان است (Norman, Pierce & Gardner, 2015). به طور کلی تمام عوامل سازمانی و محیطی که افراد در آن کار می‌کنند می‌تواند تعیین‌کننده اعتقاد آنان به ارزشمندی و شایستگی خود در سازمان باشد (Elloy & Patil, 2012). این عوامل می‌تواند شامل شیوه مدیریت و رهبری در سازمان، جو سازمانی حمایتی، فرهنگ سازمانی، ساختار سازمانی و منابع کافی باشد. عزت نفس سازمانی در کار و سازمان، نیاز برای پیشرفت، چالش و انگیزش شغلی ذاتی، سازگاری شغلی و ابقا در کار (Sadeghian, Abedi & Baghban (2009). کاهش ترک خدمت افراد، ارائه خدمات بهتر به همکاران، مشتریان، کارفرمایان، همچنین ارتقای زمانی که افراد برای انجام کار صرف می‌کنند (Ariani (2012) را به دنبال خواهد داشت.

یکی از پیامدهای رهبری توزیعی و عزت نفس سازمانی، التزام شغلی است. التزام شغلی به میزان انرژی، دلبستگی شغلی و اثربخشی حرفه‌ای اشاره دارد (Shaygan, 2015). واژه التزام شغلی را نخستین بار کان در سال ۱۹۹۰ در ادبیات مدیریت مطرح کرد. وی در تحقیقاتش سه وضعیت روانی را یافت که افراد را به سوی التزام یا عدم التزام می‌کشاند: ۱. معنادار بودن (احساس کارمند مبنی بر اینکه مسئولیت او با ارزش و مفید است) ۲. امنیت (احساس امنیت کارکنان و اعتمادشان به دیگران در محیط کار و اینکه می‌توانند بدون ترس از پیامدهای ناخوشایند به کار خود ادامه دهند) ۳. در دسترس بودن (احساس کارمند مبنی بر اینکه تمام منابع فیزیکی، عاطفی و روانی در دسترس اوست (Taleghani, Pourvali, Mohammadi &

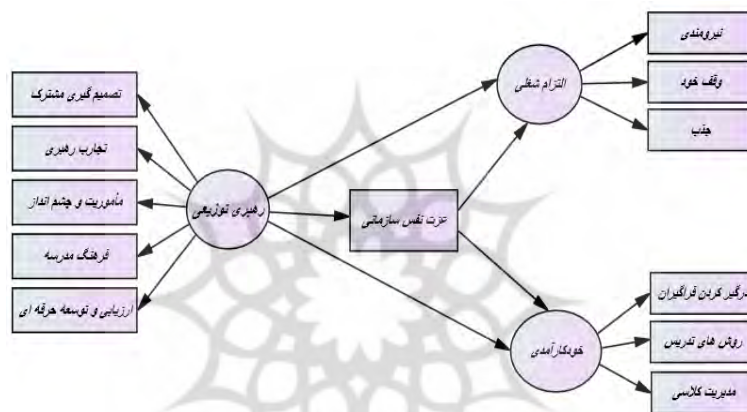
(Dianti, 2015). به زعم (Schaufeli, Bakke & Salanova, 2006) التزام شغلی دارای سه بعد نیرومندی یا سرزندگی^۱، وقف شدن یا فدایی شدن در کار^۲ و جذب، غرق یا شیفتگی^۳ است. نیرومندی، حالتی است که کارمند سطح بالایی از انرژی و پشتکار را با اشتیاق و انعطاف‌پذیری ذهنی در هم می‌آمیزد تا وظایفش را به خوبی به انجام رساند (Quinones, Broeck & Witte, 2013). وقف، دل‌بستگی عمیق با یک کار و احساس اهمیت، جدیت و چالش در کار است (Schaufeli, Bakke & Salanova, 2006). جذب، به تمرکز و غرق شدن در کار اشاره دارد. در این حالت افراد چنان شیفته کار خود می‌شوند که زمان کار برای آنان سریع می‌گذرد و افراد درمی‌یابند که جدا شدن از کار برایشان سخت است (Shaygan, 2015).

خودکارآمدی معلم نیز به عنوان یکی از پیامدهای ناشی از اعمال رهبری توزیعی مطرح شد. خودکارآمدی قضاوت کلی شخص درباره توانایی‌اش در انجام کار بخصوص است (Hoy & Miskel, 2015). خودکارآمدی بعد خاصی از عزت نفس است. در طول بیست سال گذشته طرح کارآمدی معلم از نظریه منشأ کنترل روتر و نظریه شناختی اجتماعی باندورا تکامل یافته است. از دیدگاه اول، کارآمدی معلم میزان باور معلمان در این باره است که تا چه حد می‌توانند بر تقویت کارهایشان تسلط داشته باشند. از دیدگاه دوم باندورا، کارآمدی معلم را نوعی خودکارآمدی تعریف کرده است (نتیجه فرایندی شناختی که در آن افراد باورهای درباره توانایی خوب عمل کردن خود ایجاد می‌کنند)، این باورها درباره خودکارآمدی بر مقدار تلاشی که افراد صرف می‌کنند، مدت زمان پایداری‌شان در رویارویی با دشواری‌ها و بر انعطاف‌پذیری آنان در برخورد با شکست‌ها و تنش‌ها که در موقعیت‌های دشوار تجربه می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (Hoy & Miskel, 2015). به زعم (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)، خودکارآمدی معلمان شامل ابعاد درگیر کردن دانش‌آموز در امور تحصیلی، خودکارآمدی در روش‌های تدریس و مدیریت کلاس است. به زعم (Hoy & Miskel, 2015) افراد از طریق تجربیات استادی، الگوبرداری، متقاعد شدن و برانگیختگی فیزیولوژیکی به خودکارآمدی می‌رسند. خودکارآمدی بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی‌های هوش باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله خودباوری، تلاشگر بودن و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها (خودرهبری) قرار دارد (Luthans & Peterson, 2002).

1. Vigor
2. Dedication
3. Absorption

مدل مفهومی

با وجود پژوهش‌های متعدد در ایران و حتی خارج از کشور، هنوز درباره تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی، تأثیر عزت نفس سازمانی بر التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان، همچنین در خصوص بررسی نقش میانجی عزت نفس سازمانی در تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان پژوهشی صورت نگرفته است. برای رسیدن به هدف اصلی پژوهش و به منظور پیش‌بینی احتمالی وجود رابطه بین متغیرهای پژوهش با توجه به پیشینه نظری و تجربی، الگوی مفهومی پژوهش طراحی شده است.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات، توصیفی-همبستگی با رویکرد مدلیابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل تمامی معلمان زن مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به تعداد ۸۵۰ نفر است که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی بر اساس نواحی ۱ و ۲ شهر خرم‌آباد، حجم نمونه ۲۶۵ نفر از بین معلمان انتخاب شد. در نهایت از ۲۴۸ پرسش‌نامه برگشت داده شده، ۲۳۳ پرسش‌نامه واجد شرایط در فرایند تجزیه و تحلیل استفاده شد (نرخ پاسخ‌گویی، ۸۸ درصد). با توجه به حجم نمونه موردنیاز در مدلیابی معادلات ساختاری که بنتلر و چو حجم

نمونه ۵ نفر برای هر پارامتر آزاد (نه هر متغیر) را توصیه می‌کنند (Hooman, 2008)؛ همچنین با توجه به اینکه حداکثر پارامتر آزاد در مدل ساختاری پژوهش حاضر ۳۰ پارامتر آزاد است، این تعداد نمونه برای انجام معادلات ساختاری کاملاً مناسب است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (با استفاده از نرم‌افزار Spss23) و از رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری (با استفاده از نرم‌افزار Amos23) استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات لازم به منظور بررسی فرضیه‌ها و سؤالات تحقیق از روش میدانی با ابزار پرسش‌نامه استفاده شد. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش حاضر عبارتند از:

برای سنجش ادراک معلمان از میزان توزیع رهبری در مدارس از پرسش‌نامه ۲۰ گویه‌ای (Elmore (2000) استفاده می‌شود. این پرسش‌نامه در ۵ بعد شامل: تصمیم‌گیری مشترک (سؤالات ۱-۶)، تجارب رهبری (سؤالات ۷-۱۱)، مأموریت، چشم‌انداز و اهداف (سؤالات ۱۲-۱۴)، فرهنگ مدرسه (سؤالات ۱۵-۱۷)، و ارزیابی و توسعه حرفه‌ای (سؤالات ۱۸-۲۰) است که بر اساس طیف پاسخگویی ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) تنظیم شده است. ضریب پایایی کل خرده‌مقیاس توسط (Yasini et al (2012) ۰/۸۴ گزارش شده است. روایی آن نیز از طریق روایی محتوایی به دست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ و روایی سازه ابعاد آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در مدل معادلات ساختاری، به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۵۵؛ ۰/۹۰ و ۰/۶۸؛ ۰/۷۵ و ۰/۵۷؛ ۰/۷۹ و ۰/۵۹؛ ۰/۸۵ و ۰/۶۵ به دست آمد. برای سنجش عزت‌نفس سازمانی از پرسش‌نامه‌ای که توسط (Pierc et al (1989) ساخته شده است، استفاده می‌شود. این پرسش‌نامه دارای ۱۰ گویه است که بر اساس طیف پاسخگویی ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) تنظیم شده است. پایایی این پرسش‌نامه به وسیله (Pierce & Gardner (2004) با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده و در بازآزمایی نیز ۰/۷۵ گزارش شده است. پایایی پرسش‌نامه مذکور در پژوهش Hosseini (2015) kohkamari, Mashallahi, & bagaie (2015) ، ۰/۸۰ است و به منظور بررسی اعتبار سازه، ضریب همبستگی این مقیاس با یک سؤال کلی ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ و روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در مدل معادلات ساختاری، به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۷۳ به دست آمد.

برای سنجش التزام شغلی از نسخه کوتاه مقیاس التزام شغلی اوترخت^۱ (UWES-9) از (Schaufeli, Bakke & Salanova (2006) استفاده شد که شامل ۹ ماده در سه زیرمقیاس

نیرومندی (سؤالات ۱، ۲، ۵)، وقف (سؤالات ۳، ۴، ۷)، جذب (سؤالات ۶، ۸، ۹) است و بر اساس طیف پاسخگویی ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) تنظیم شده است. در پژوهش (Ghanbari, ardlan, zandi & saifpanahi (2015) روایی ظاهری آن با استناد به نظر متخصصان تأیید شد. روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم نیز نشان داد که ۹ گویه در نظر گرفته شده، توصیف مناسبی از متغیر به عمل آورده و می‌توانند به سه مؤلفه مذکور تقلیل داده شوند. بررسی روایی همگرایی آن نیز نشان از همبستگی ۷۱ درصدی نمرات این مقیاس با نمرات مقیاس درگیری شغلی کانگو بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ و روایی سازه ابعاد آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در مدل معادلات ساختاری، به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۴؛ ۰/۷۶ و ۰/۶۰؛ ۰/۷۵ و ۰/۶۲ به دست آمد.

برای سنجش خودکارآمدی از پرسش‌نامه ۲۴ سؤالی Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳ عامل خودکارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان (۷ سؤال)، خودکارآمدی در راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و خودکارآمدی در مدیریت کلاس (۸ سؤال) است که بر اساس طیف پاسخگویی ۵ گزینه‌ای لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تنظیم شده است. اعتبار سازه آن به روش تحلیل عاملی توسط Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) Hoy (2001) ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل یاد شده به دست داده است و ضرایب پایایی برای کل پرسش‌نامه و عوامل آن به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ گزارش شده است. در پژوهش Hosseinchari, Samavi & Mohammadi (2010) نیز پایایی آن، ۰/۸۳، ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۷۳ به دست آمده است. روایی صوری آن نیز به وسیله چند تن از متخصصان در سطح مناسبی گزارش شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ و روایی سازه ابعاد آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در مدل معادلات ساختاری، به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۳؛ ۰/۷۹ و ۰/۶۲؛ ۰/۷۱ و ۰/۵۰ به دست آمد. لازم به ذکر است که سؤال ۱۴ از بعد درگیر کردن فراگیران به علت بار عاملی پایین و عدم معنی‌داری از مجموعه سؤالات حذف شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان مورد مطالعه نشان می‌دهد که از نظر سنی ۱۶۳ نفر (۷۰٪) حجم نمونه بیش از ۴۰ سال سن دارند. از نظر سابقه خدمت ۱۴۵ نفر (۶۲٪) آنان دارای سابقه خدمت بیش از ۲۰ سال بودند. مدرک تحصیلی اکثر آنان ۱۵۲ نفر (۶۵٪) لیسانس بود. رشته تحصیلی ۱۰۸ نفر (۴۶٪) آموزش ابتدایی، ۵۸ نفر (۲۵٪) علوم

تربیتی، و ۶۷ نفر (۲۹٪) رشته‌های غیرمرتبط بود. توصیف متغیرهای پژوهش: جهت توصیف متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون میانگین t تک گروهی وضعیت متغیرهای پژوهش در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱. بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون t تک گروهی

متغیر	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t	سطح معنی داری
رهبری توزیعی	۳	۴/۰۰	۰/۵۴	۲۳۲	۲۸/۳۳	۰/۰۰۰
عزت نفس سازمانی	۳	۳/۹۴	۰/۵۳	۲۳۲	۲۷/۰۰	۰/۰۰۰
التزام شغلی	۳	۴/۱۵	۰/۵۸	۲۳۲	۳۰/۲۴	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۳	۴/۱۳	۰/۵۸	۲۳۲	۲۹/۳۶	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج مندرج در جدول (۱) مقدار آزمون تی یک طرفه در سطح خطای ۱٪ معنادار است؛ بنابراین می‌توان با احتمال ۹۹٪ اظهار کرد که وضعیت موجود متغیرهای پژوهش در معلمان زن مدارس ابتدایی بالاتر از میانگین نظری پژوهش و در حد مطلوبی است. آزمون همبستگی پیرسون: از آنجا که یکی از پیش‌شرط‌های به کارگیری رویکرد متغیرهای مکنون در الگوی مدلیابی معادله ساختاری وجود همبستگی میان متغیرهای پژوهش است، به منظور رعایت این پیش‌شرط، تحلیل همبستگی پیرسون در جدول (۲) ارائه شده است.

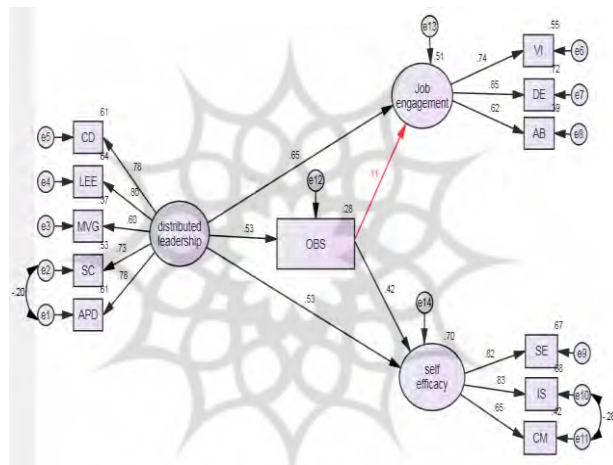
جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیرها	رهبری توزیعی	عزت نفس سازمانی	التزام شغلی	خودکارآمدی
رهبری توزیعی	۱			
عزت نفس سازمانی	۰/۶۳	۱		
التزام شغلی	۰/۷۵	۰/۲۳	۱	
خودکارآمدی	۰/۷۱	۰/۵۴	۰/۸۱	۱

** معنی داری در سطح خطای یک درصد * معنی داری در سطح خطای پنج درصد

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، همه ضرایب همبستگی مثبت و از لحاظ آماری معنادار هستند. بنابراین می‌توان مدل معادلات ساختاری را برای متغیرهای حاضر در مدل رسم کرد.

مدل سازی معادلات ساختاری: در پژوهش حاضر برای بررسی فرضیه های پژوهش توسط تحلیل مسیر در معادلات ساختاری؛ هریک از ابعاد متغیرهای رهبری توزیعی، التزام شغلی و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای مشهود و متغیر عزت نفس سازمانی به علت نداشتن بعد به عنوان متغیر مشهود؛ در نهایت متغیرهای رهبری توزیعی، التزام شغلی و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای مکنون در نظر گرفته شدند. مدل مسیر روابط بین متغیرها با نمایش بارهای عاملی استاندارد شده در شکل (۲)؛ شاخص های برازندگی حاصل از بررسی مدل در جدول (۳)؛ ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و معنی داری آن در جدول (۴)؛ و نتایج معنی داری مسیرهای غیرمستقیم پژوهش با استفاده از روش بوت استرپ در جدول (۵) ارائه شده است.



شکل ۲) مدل مسیر تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان با میانجی گری عزت نفس سازمانی

جدول ۳. مقدار معیار و گزارش شده شاخص های برازندگی مدل ساختاری پژوهش

RMR	RMSEA	CFI	IFI	TLI	GFI	X ² /df	شاخص ها
< ۰/۱۰	< ۰/۰۸	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۳	مقدار معیار
۰/۰۷۱	۰/۰۷۸	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۲	۲/۳۳	مقدار گزارش شده

با توجه به مقدار گزارش شده شاخص های برازندگی مندرج در جدول (۳)، مشاهده می شود که الگوی ساختاری پژوهش برازش خوبی با داده های حاصل از میدان دارد.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش و معنی‌داری آن

نتیجه فرضیه پژوهش	سطح معنی داری (P)	مقدار t (CR)	ضریب مسیر (اثر مستقیم)	مسیر		فرضیه‌های پژوهش
				عزت نفس سازمانی	رهبری توزیعی	
تأیید	۰/۰۰۰	۷/۵۵	۰/۵۳	عزت نفس سازمانی	رهبری توزیعی	H1
تأیید	۰/۰۰۰	۶/۸۷	۰/۶۵	التزام شغلی	رهبری توزیعی	H2
تأیید	۰/۰۰۰	۷/۳۱	۰/۵۳	خودکارآمدی	رهبری توزیعی	H3
رد	۰/۱۳	۱/۵۲	۰/۱۱	التزام شغلی	عزت نفس سازمانی	H4
تأیید	۰/۰۰۰	۶/۹۰	۰/۴۲	خودکارآمدی	عزت نفس سازمانی	H5

ضرایب استاندارد الگوی پژوهش که در جدول (۴) ارائه شده است بیانگر این است که رهبری توزیعی تأثیر مثبت و معنی‌دار بر عزت نفس سازمانی به مقدار (۰/۵۳) درصد، بر التزام شغلی به مقدار (۰/۶۵) درصد، و بر خودکارآمدی به مقدار (۰/۵۳) درصد داشته است. سپس عزت نفس سازمانی هم تأثیر مثبت و معنی‌داری بر خودکارآمدی به مقدار (۰/۴۲) درصد داشته است. در خصوص مسیر عزت نفس سازمانی به التزام شغلی، به علت عدم معنی‌داری ضریب مسیر که بیش از ۰/۰۵ و مقدار t آن (۱/۵۲) که کمتر از (۱/۹۶) است، فرضیه چهارم تأیید نشد. به این معنی که عزت نفس سازمانی تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر التزام شغلی معلمان نداشت.

جدول ۵. نتایج مسیرهای میانجی‌گری (غیر مستقیم) پژوهش و معنی‌داری آن

نتایج بوت استرپ مسیرهای غیر مستقیم	ضریب تبیین	اثرات			مسیر			فرضیه‌های پژوهش		
		حد بالا	حد پایین	تأثیر کل	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر مستقیم	وابسته		میانجی	مستقل
P										
۰/۲۰	۰/۱۶	-۰/۰۳	۰/۵۱	۰/۷۱	۰/۰۵۸	۰/۶۵	التزام شغلی	عزت نفس سازمانی	رهبری توزیعی	H6
۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۱۵	۰/۷۱	۰/۷۶	۰/۲۲	۰/۵۳	خودکارآمدی	عزت نفس سازمانی	رهبری توزیعی	H7

با توجه به نتایج مندرج در جدول (۵) به علت عدم معنی‌داری ضریب مسیر تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی با میانجی‌گری عزت نفس سازمانی (۰/۰۵۸) که سطح معنی‌داری آن (۰/۲۰) بیش از (۰/۰۵) است، همچنین با توجه به حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان این مسیر که صفر را در بر می‌گیرد، فرضیه ششم پژوهش رد می‌شود. اما مندرجات جدول حاکی از معنی‌داری مسیر غیرمستقیم رهبری توزیعی بر خودکارآمدی با میانجی‌گری عزت نفس سازمانی است. با توجه به اینکه صفر بیرون از حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان مسیرها قرار می‌گیرد فرضیه هفتم پژوهش تأیید می‌شود. به این صورت که متغیر رهبری توزیعی علاوه بر تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی معلمان، از طریق متغیر میانجی عزت نفس سازمانی ۰/۲۲ اثر غیرمستقیم داشته است و با توجه به ضریب تبیین خودکارآمدی معلمان ۰/۷۱٪ از تغییرات واریانس خودکارآمدی معلمان توسط متغیر رهبری توزیعی و با نقش میانجی‌گری عزت نفس سازمانی تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در بخش توصیف متغیرهای پژوهش، یافته‌ها حاکی از آن است که وضعیت متغیرهای رهبری توزیعی مدیران از دیدگاه معلمان، عزت نفس سازمانی، التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان مطلوب و مناسب است. در مدارس ابتدایی که حساس‌ترین و شلوغ‌ترین مقطع تحصیلی است مدیر مدرسه به تنهایی نمی‌تواند همه وظایف رهبری را به انجام برساند، از این رو ضرورت به کارگیری این سبک از رهبری بیش از پیش احساس می‌شود. اما این نتیجه بدان معنی نیست که سبک رهبری توزیعی در مدارس ما آگاهانه و برنامه‌ریزی شده است، بلکه خودجوش (خودانگیخته) است؛ بسیاری از رفتارها و کارکردهای رهبری در این الگو از روی شانس، عادت یا بعضی عوامل دیگر است. چراکه بسیاری از معلمان و مدیران ما حتی با اصطلاح و مفهوم آن آشنایی نداشتند. به طور کلی، با توجه به این نتیجه جو کنونی و سازوکارهای اجرایی مدارس برای کاربست رهبری توزیع‌شده مناسب است. وضعیت مطلوب عزت نفس سازمانی، التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان نیز نقطه عطف و قوتی برای آینده آموزش و پرورش است. بدون شک عزت نفس سازمانی معلمان سبب انگیزش و پیشرفت کاری هر چه بیشتر آنان است. معلمان کارآمد، مصمم و بااراده، ضمن تلاش و پشتکار فراوان در به بار نشستن برنامه‌های آموزشی تدوین شده سیستم آموزش و پرورش، در القای حس خودکارآمدی به دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کنند. معلمان ملتزم نیز با احساس سرزندگی و توانایی، تلاش بی‌وقفه، شیفتگی و عشق به کار خود متعهدانه و دلسوزانه در راستای تحقق اهداف عالی آموزش و پرورش موجبات کارایی

و اثربخشی هرچه بیشتر نظام آموزشی را فراهم می‌کنند. کارکنانی که درگیر در کار می‌شوند و سطح التزام شغلی مطلوبی دارند قادر به هدایت انرژی و تلاش خود در جهت انجام کار به بهترین نحو ممکن هستند. این افراد در برخورد با سختی‌ها پرتوان‌تر بوده و حین انجام کار حس پرواز و قدرت دارند (Bakker & Derks, 2016).

در بخش یافته‌های استنباطی بر اساس فرضیه اول پژوهش، رهبری توزیعی تأثیر مثبت و معناداری بر عزت نفس سازمانی معلمان دارد. این یافته تا حدودی با یافته تحقیقات Abili et al (2014) و Mohammad Davood & Hosseini (2013) هم‌سوایی دارد. تحقیقات نشان داده است که ساختارهای سازمانی ارگانیک و انعطاف‌پذیر نسبت به ساختارهای مکانیکی، باعث عزت نفس سازمانی بیشتری می‌شوند. مشاغل پیچیده و چالش‌برانگیز بیش از مشاغل ساده، تکراری و بی‌اهمیت، باعث پرورش عزت نفس سازمانی می‌شوند (Izadi Yazdanabadi, 2007). بر اساس فرضیه دوم پژوهش، رهبری توزیعی مدیران تأثیر مثبت و معناداری بر التزام شغلی معلمان دارد. این یافته تا حدودی هم‌سو با یافته تحقیقات Megan و Hulpia, Devos & Rosseel (2009) و Wong (2013) است. با به‌کارگیری سبک رهبری توزیعی در مدارس و خلق موقعیت‌ها و فرصت‌های رشد و پیشرفت برای معلمان و افزایش و بهبود تعاملات میان مدیران و معلمان؛ زمینه التزام و تعهد بیشتر آنان به مدرسه و سازمان آموزش و پرورش فراهم می‌شود. به گونه‌ای که با انگیزه‌های قوی، متعهد و متمایل به حفظ و ادامه عضویت در مدرسه و آموزش و پرورش شده و فراتر از شرح وظایف مقرر و معمول خود به کار و فعالیت می‌پردازند. بر اساس فرضیه سوم پژوهش، رهبری توزیعی تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد. این یافته با یافته تحقیقات Yasini et al (2012)؛ Arianfar, Navidi Nekoo & Farahinejad (2012) و Mac Beath (2005) مطابقت دارد. معلمان به منظور کارآمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند. به زعم (Abbaszadeh, Ahmadi & Abdolmaleki, 2014) در مدرسه‌ای که رهبری توزیع‌شده اعمال شده است، معلمان قادرند تا در تخصصشان شریک شوند و دانش خود را افزایش دهند و دانش و تخصصشان را به درون کلاس‌هایشان انتقال دهند. رهبری توزیعی با توزیع قدرت، افزایش مشارکت و مسؤولیت‌پذیری و اعتماد به توانایی و شایستگی معلمان در ایفای وظایف و نقش‌های رهبری، به تقویت اعتماد به نفس و احساس خودکارآمدی معلمان منجر می‌شود.

در حقیقت می‌توان خودکارآمدی را به عنوان یکی از پیش‌نیازهای توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر گرفت، زیرا وقتی معلمان احساس مثبتی در مورد توانایی‌های خود داشته باشند و خود را در شغل و حرفه خود، توانمند تصور کنند؛ در عمل نیز برای بهبود عملکرد خود در زمینه تخصصی کوشش می‌نمایند (Esmaili, Sameri & Hasani, 2020).

در خصوص فرضیه چهارم پژوهش، نتایج حاکی از عدم تأثیر معنادار عزت نفس سازمانی بر التزام شغلی معلمان است. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات (Akbarzadeh Saufi et al (2013) و (Stander & Rothmann (2010) و (Norman, Pierce & Gardner (2015) در تناقض است. لذا این مسأله به پژوهش‌های اساسی‌تری نیازمند است. فرضیه پنجم پژوهش نیز، بیانگر تأثیر مثبت و معنادار عزت نفس سازمانی بر خودکارآمدی معلمان است. این یافته مشابه با یافته تحقیقات (Mahdad, Adibi & Saffari (2018) و (Atilgan, Ugur & Arca (2016) است. به طور کلی افرادی که به توانایی‌هایشان ایمان دارند، اعتماد به نفس زیادی از خود نشان می‌دهند. در موقعیت‌های دشوار و چالش‌برانگیز، کارکنانی که به ارزش‌های خود باور دارند برای برطرف ساختن موانع به سختی کار می‌کنند. علاوه بر این، این‌گونه افراد، از طریق افزایش سطح انگیزه و تلاش خود، در مقابل بازخوردهای منفی به صورت مثبت واکنش نشان می‌دهند (Izadi Yazdanabadi, 2007). معلمانی که از عزت نفس سازمانی بالایی برخوردارند تلاش بیشتری صرف کار می‌کنند. به هنگام ظهور موانع پشتکار بیشتر و اضطراب کمتری از خود نشان می‌دهند. در به کار بستن راهبردهای یادگیری انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در مدیریت کلاسی با اعتماد به نفس و به صورت مستقل تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی می‌کنند.

مطابق با فرضیه ششم، عزت نفس سازمانی در تأثیر رهبری توزیعی بر التزام شغلی معلمان نقش میانجی‌گری را ایفا نمی‌کند، لذا این مسأله به پژوهش‌های اساسی‌تری نیازمند است. با توجه به نتایج به دست آمده، متغیر رهبری توزیعی علاوه بر تأثیر مستقیمی که بر خودکارآمدی معلمان دارد، مطابق با فرضیه هفتم پژوهش، با میانجی‌گری متغیر عزت نفس سازمانی نیز دارای تأثیر غیر مستقیمی بر خودکارآمدی معلمان است. این یافته تا حدودی با تحقیقات Hosseini (2015) و (kohkamari, Mashallahi & bagaie (2015) و (Lee & Peccei (2007) که به نقش واسطه‌ای عزت نفس سازمانی در رابطه بین حمایت ادراک شده سازمانی و تعهد سازمانی اشاره کرده‌اند، مشابهت دارد. به‌کارگیری رهبری توزیع‌شده که در واقع بازگشت به اساس زندگی اجتماعی انسان بوده و بر این اساس استوار است که حاصل کار چند نفر در یک سازمان فراتر از حاصل تفکر و کار یک نفر به‌عنوان رئیس و مدیر است. در حیطه آموزشی به طور کلی و در سطح مدارس به طور خاص؛ از طریق اعطای قدرت و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و

سرنوشت مدارس، اعتماد به صلاحیت و شایستگی آنان برای ایفای نقش‌های رهبری، فراهم کردن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای برای آنان و آمادگی و مهیا ساختن برای تصدی مقام مدیریت می‌تواند احساس ارزشمندی و مفید بودن و در یک کلمه عزت نفس سازمانی را در معلمان بارور سازد تا به کمک آن، به خودکارآمدی در حیطة تدریس و مدیریت کلاسی نیز دست یابند. در واقع رهبری توزیعی با ایجاد انگیزه‌های شغلی و بالا بردن حس خودارزشی نسبت به مدرسه، معلمان را به تطابق و سازش بیشتر با مدرسه و تلاش بیشتر و تدابیری با کیفیت بهتر وادار می‌سازد. پیداست که خودکارآمدی معلمان، تأثیر بسزایی در عملکرد آنان دارد و به طور قطع موجب بالا رفتن راندمان آموزشی می‌شود. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادات زیر مطرح می‌شود.

- (۱) بنابر یافته‌های جمعیت‌شناختی بیش از دو سوم معلمان زن مقطع ابتدایی در رده سنی میانسال قرار دارند. با توجه به شرایط حساس و سختی کار در این مقطع، به نیروی کاری جوان‌تر با انرژی و توانایی بیشتر نیاز بیشتری احساس می‌شود. لذا به مسؤولان پیشنهاد می‌شود در فرایند انتخاب معلمان مقطع ابتدایی بیشتر از افراد جوان با مدارک عالیه و مرتبط با علوم تربیتی استفاده کنند.
- (۲) اگرچه با توجه به نتایج پژوهش وضعیت رهبری توزیعی مدیران از دیدگاه معلمان در حد مطلوبی است اما با توجه به خودجوش بودن سبک رهبری توزیعی در مدارس و نبود برنامه‌ریزی مدونی برای اجرای واقعی آن؛ در این راستا پیشنهاد می‌شود که مدیران ارشد با تجدیدنظر در رویه‌ها و ساختارهای سازمانی متمرکز و سلسله مراتبی مدارس، و حمایت از فعالیت‌های مشارکتی کارکنان مدارس و غیرمتمرکز شدن اهداف و برنامه‌های آنان، به تدریج زمینه اجرای اصولی این مدل را فراهم کنند.
- (۳) با توجه به تأثیرات مستقیم و معنادار رهبری توزیعی بر عزت نفس سازمانی، التزام شغلی و خودکارآمدی، همچنین تأثیرات غیرمستقیم رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان به واسطه متغیر عزت نفس سازمانی پیشنهاد می‌شود که مدیران مدارس به صورت اصولی با مفاهیم رهبری توزیعی و ابعاد آن، نحوه اجرا و مزایای به‌کارگیری آن در مدارس آگاهی و آشنایی یابند. همچنین با تشویق معلمان به مشارکت در تصمیمات آموزشی و غیر آموزشی، توزیع رهبری و قدرت در بین آنان، ایجاد یک فضای تعاملی و مبتنی بر همکاری در مدارس، ایجاد فرصت برای شکوفایی و ارتقای آنان به سطح بالاتر، داشتن انتظارات بالا از معلمان و محول کردن مسؤولیت‌های

چالش برانگیز به آن‌ها؛ نیازهای عزت نفس و خودشکوفایی آن‌ها را برآورده سازند و پایه و اساس التزام شغلی و خودکارآمدی معلمان را پی‌ریزی کنند.

محدودیت اصلی در انجام این تحقیق محدود بودن زمان معلمان بود به گونه‌ای که اکثر معلمان علی‌رغم میل باطنی به علت مشغله زیاد از همکاری و پاسخ به پرسش‌نامه‌ها سرباز می‌زدند. از طرفی به علت سختی دستیابی به معلمان مرد که اغلب در حومه شهر خرم‌آباد مشغول به خدمت هستند، جامعه و نمونه آماری تنها شامل معلمان زن بود. در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری داده‌های رهبری توزیعی مدیران از پرسش‌نامه دگرسنجی (رهبری توزیعی) استفاده شد و این امکان وجود دارد که پاسخ‌های معلمان به این سؤالات تا حدودی تحت تأثیر نوع تفکر و دیدگاه، و سوگیری قرار گیرد. لذا بررسی این مهم از دیدگاه خود مدیران و حتی مقایسه این دیدگاه‌ها با هم نیز می‌تواند در تحقیقات بعدی مثمر ثمر باشد.

منابع

- Abbaszadeh, N., Ahmadi, H., & Abdolmaleki, S. (2014). Study of the relationship between distributed leadership and organizational performance of primary school teachers in Tehran. *Educational Management Innovations*, 9(3): Series 35, 64-77. [in Persian].
- Abili, kh., Naderi, A., Orei Yazdani, B., & Nastizai, N. (2014). The relationship between participatory management and organizational morale and self-esteem of school principals and teachers in Zahedan. *Educational Leadership & Administration*, 8(1): 9-23. [in Persian].
- Akbari, M., & Salehi, K. (2014). An Appraisal of the Relationship between Transformational Leadership of the Managers and Employees' Effectiveness, Motivation and satisfaction. *Research in Human Resources Management*, 6(4): 129-155. [in Persian].
- Akbarzadeh Saufi, M., Kojuri, M. A. S., Badi, M., & Agheshlouei, H. (2013). The Impacts of Organizational Justice and Psychological Empowerment on Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Effect of Job Involvement. *Human Resource Management*, 1(3): 116-135.
- Arianfar, Kh., Navidi Nekoo, R., & Farahinejad, M. (2012). Distributed leadership and its impacts on organizational citizenship behaviors (OCB) and teachers 'sense of efficacy (Case Study: Boys' schools in Tehran). *Studies Management*, 94 and 95: 67- 77. [in Persian].
- Ariani, D. W. (2012). Linking Self-Esteem to Organizational Citizenship Behavior. *Business and Management Research*, 1(2): 26-38.

- Atilgan, E., Ugur, D., & Arca, A. (2016). Self-efficacy, Self-esteem, and Subjective Happiness of Teacher Candidates at the Pedagogical Formation Certificate Program. *Education and Training Studies*, 4(8): 72-82.
- Badri, M. (1979). *Application of Psychology in School*. Tehran, Soroush. [in Persian].
- Bakker, A. B., & Derks, D. (2016). Who takes the lead? A multi-source diary study on leadership, work engagement, and job performance. *Organizational Behavior*, 37, 309-325.
- Cenkci, T., & Otken, A. B. (2014). Organization-based self-esteem as a moderator of the relationship between employee dissent and turnover intention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 404 - 412.
- Elloy, D., & Patil, V. (2012). Exploring the Relationship between Organization-Based Self Esteem and Burnout: A Preliminary Analysis. *International Journal of Business and Social Science*, 3(9): 283- 288.
- Elmore, R. f. (2000). Bulding a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4): 6- 13.
- Esmaili, E., Sameri, M., & Hasani, M. (2020). The relationship between school self-efficacy and organizational trust with professional development of primary school teachers: the role of mediator of leadership perception. *School Administration (JSA)*, 8(1): 416-446. [in Persian].
- Farahbakhsh, S. (2012). *Human Relations Management of Educational Organizations*. First Edition, Tehran: AIJ. [in Persian].
- Fathi Ashtiani, A., & Dastani, M. (2009). *Psychological tests: evaluation of personality and mental health*. first edition, Tehran: Besat. [in Persian].
- Fini, M. I. (2010). *Principles of creating a love of work*. translated by Ali Moftakhr, Tehran: Asim. [in Persian].
- Ghanbari, S., ardalan, M., zandi, K., & saifpanahi, H. (2015). Validity and Reliability of Utrecht Nine-item Work Engagement Scale (UWES-9). *JMDP. Management and Development Process*, 28(2) :181-197. [in Persian].
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Educational Administration* , 46(2): 172-188.
- Hemmati Nadoost Gilani, M., Hassanzadeh, M. S., & Monzavi, F. (2015). Study of the relationship between spirituality in the workplace and organizational self-esteem. *Organizational Behavior Studies*, 4(1): 51-74. [in Persian].
- Hooman, H. A. (2008). *Structural Equation Modeling Using LISREL Software*. Tehran, Samat. [in Persian].
- Hosseinchari, M., Samavi, A., & Mohammadi, M. (2010). Study of psychometric parameters of the teacher self-efficacy questionnaire. *Education and Learning Studies*, 2(2): 85-126. [in Persian].
- Hosseini kokkamari, P., Mashallahi, A., & bagaie, R. (2015). Mediating Role Of Organizational-based Self-esteem On The Relationship Of Perceived

- Organizational Support With Job Satisfaction And Affective Commitment. *Nursing and Midwifery*, 13(1): 55-63. [in Persian].
- Hoy, W. K., & Miskel, C. J. (2015). *Educational Management: Theory, Research and Application*. translated by Nader Soleimani, Mahmoud Safari and Seyed Morteza Nazari, first edition:samt. [in Persian].
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 291-317.
- Izadi Yazdanabadi, A. (2007). Psychological analysis of efficient personality. *Management Studies in Development & Evolution*, 53, 95-124. [in Persian].
- Kaviani, A. (2008). Participatory Management in Schools. Qom, Selseleh. [in Persian].
- Lee, J., & Peccei, R. (2007). Perceived organizational support and affective commitment: the mediating role of organizational-based self-esteem in the context of job insecurity. *organizational behavior*, 28(6): 661-685.
- Luthans, F., & Peterson, S. (2002). Employee engagement and manager self efficacy. *management development*, 21, 376-387.
- Mac Beath, J. (2005). *Distributed Leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- Mahdad, A., Adibi, Z., & Saffari, S. (2018). Predicting of Self – Efficacy through Perceived Organizational Support and Self – Esteem (Case: Isfahan province Gas Company). *Human Resource Management in Oil Industry*, 9(35): 59-82. [in Persian].
- Megan, RN., & Wong, RN. (2013). The influence of authentic leadership and areas of work life on work engagement of registered nurses. *Nursing Management*, 21(3): 529-540.
- Mehra, A., Smith, B. R., Dixon, A. L., & Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly*, 17(6): 232-245.
- Mirkamali, S. M. (2010). *Leadership and Educational Management*. 18th edition, Tehran, Yastroon. [in Persian].
- Mohammad Davoodi, A. H., & Hosseini, T. (2013). Study of the relationship between distributive leadership and teacher empowerment; Case Study. *Human Resource Studies*, 3(10): 57-72. [in Persian].
- Norman, S.M., Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2015). Leader roles, organization-based self-esteem, and employee outcomes. *Leadership & Organization Development*, 36(3): 253-270.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L.L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem, construct definition, measurement and validation. *Academy of management*, 32, 622-648.

- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). self-esteem within the work and Organizational context : A review of the Organization-based self-esteem literature. *management*, 30(5): 591-622.
- Quinones, M., Broeck, A. V., & Witte, H. D. (2013). Do Job Resources Affect Work Engagement Via Psychological Empowerment? A Mediation Analysis. *Work and Organizational Psychology*, 29, 127-134.
- Rasouli, S. (2016). *A Study of the Effect of Distributed leadership of Administration on Organizational Commitment of Teachers with Mediating Organizational-based self-esteem in Primary schools of Khorramabad city*. Master Thesis in Educational Administration, under the guidance of Iraj Nikpi, Lorestan University, Faculty of Educational Sciences. [in Persian].
- Rivers, SH. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement*. ProQuest Publisher, Dissertation, UMI Number: 3412486.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Educational Administration*, 46(2): 241-256.
- Sadeghian, F., Abedi, M. R., & Baghban, I. (2009). Study of the relationship between organizational based self-esteem with organizational feedback and job adjustment and type Indications. *Educational and Psychological Research*, 4(2): 49-66. [in Persian].
- Sadeghian, F., Abedi, M. R., & Baghban, I. (2010). Study of the relationship between organizational self-esteem with organizational commitment and job satisfaction in education staff. *Job and organizational counseling*, 2(4): 109-125. [in Persian].
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire, A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4): 701-716.
- Seyed Javadin, R., Gholipour, A., & Janalizadeh Shouki, M. (2014). Identification Effect of Toxic Leadership Style In Organization On The Consequences of Human Resource Management. *Research in Human Resources Management*, 6(4): 109-127. [in Persian].
- Shaygan, L. (2015). Study of the effect of job commitment on the performance of employees of central offices (headquarters) of Parsian Bank. Master Thesis in Human Resources, under the guidance of Mohammad Reza Rabiee Mandjin, Azad University of Central Tehran. [in Persian].
- Stander, M. W., & Rothmann, S. (2010). Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. *Industrial Psychology*, 36(1): 1-8.
- Taleghani, Gh., Pourvali, B., Mohammadi, M., & Dianti, M. (2015). A reflection on job Engagement in view of psychological capital by considering the mediated role of job Burnout. *Public Administration*, 7(4): 765-782. [in Persian].

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Yasini, A., Zeinabadi, H. R., Navehebrahim, A., & Arasteh, H. (2012). The Mediating Role of Sense of Efficacy in Influencing Distributed Leadership on Organizational Commitment and Job Satisfaction of State-Run Schools Employees. *Public Administration, 4(4)*:129-148. [in Persian].
- Zeinalzadeh, S. (2013). Mental health in schools by enhancing self-efficacy. *the growth of school counseling, 8(3)*: 6-9. [in Persian].

