

مدل‌سازی رهبری مدیران مدارس بر اشتیاق شغلی معلمان به واسطه فرهنگ مدرسه،

توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۶/۶؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۳/۳۰

قدرت‌اله کولایی^{۱*}، عادل زاهد بابلان^۱، مهدی معینی‌کیا^۲ و علی رضایی شریف^۳

چکیده

هدف: هدف این پژوهش مدل‌سازی نقش رهبری آموزشی مدیران از طریق فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی معلمان در اشتیاق شغلی آنان بود.

مواد و روش: روش پژوهش همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بوده و بدین‌منظور پنج ابزار پژوهش تحت عنوان مقیاس رهبری آموزشی هالینگر و وانگ (۲۰۱۵)، پرسشنامه فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵)، پرسشنامه تشخیص شغلی حکمن و اولدهام (۱۹۷۵)، پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتز (۱۹۹۵) و پرسشنامه اشتیاق شغلی شافلی و بیکر (۲۰۰۳) جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد. جامعه آماری این مطالعه را ۱۵۶۸ نفر از معلمان ابتدایی تشکیل می‌داد که تعداد ۳۱۰ نفر (با الفای ۰/۰۵) از ۵۶ مدرسه به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج تحلیل نشان داد که مدل علی مفروض از برازش مناسبی برخوردار بوده است ($CFI=0.99$ ، $GFI=0.87$) و رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی تنها با سازه‌های فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی معلمان میانجی‌گری می‌شود، به عبارت دیگر عدم حمایت یافته‌ها از تأثیر مستقیم رهبری بر اشتیاق شغلی، می‌تواند حکایت از برخی شکاف‌ها بین معلمان و رهبری باشد. چنانچه مدیران موفق در ایجاد رابطه دوسویه با معلمان می‌توانند در آنان احساس نیرومندی، وقف خود و جذب در کار ایجاد کنند. نقش مثبت فرهنگ مدرسه در رابطه بین دو متغیر بیانگر ضرورت توجه به اقتضات فرهنگی قبل از هرگونه اقدام به تغییر رویکرد است و مدیرانی که توانایی شکل‌دهی فرهنگ جدید و متناسب را نداشته باشند اقدامات آنان اغلب با شکست مواجه می‌شود. بنابراین می‌توان استنباط کرد رهبری بواسطه کنش‌ها و اعمال خود، تعیین‌کننده احساس کارکنان نسبت به جیستی فرهنگ سازمان است و فرهنگ به نوبه خود هرچه بتواند احساس ارزشمند بودن در کارکنان را از طریق جلب اعتماد آنان، نوع ویژگی‌های شغلی، و روندهای تصمیم‌گیری و مانند آن برانگیزد، کارکنان با اشتیاق بیشتری کار خواهند کرد. فرهنگ سازمانی پیش‌بینی‌کننده توانمندی روانشناختی است و چنانچه فرهنگ سازمانی مبتنی بر محیط‌های دوستانه، ارتباطات باز و انعطاف‌پذیر باشد موجبات مشارکت فراهم می‌شود. توانمندسازی در خلأ صورت نمی‌گیرد و به بستر مناسب فرهنگی نیاز دارد تا کارکنان به لحاظ روانی آماده‌ی پذیرش مسئولیت شوند، شوق یادگیری در آن‌ها به وجود آید و میان اعضا اعتماد ایجاد گردد از این رو اثربخشی توانمندسازی می‌تواند در میان فرهنگ‌ها متغیر باشد و ناهم‌خوانی بین توانمندسازی به عنوان یک کنش مدیریتی و ارزش‌های فرهنگی ممکن است تأثیر مثبت توانمندسازی را کاهش دهد. به عبارت دیگر توانمندسازی در فرهنگ‌های با فاصله قدرت پایین اثربخشی بیشتری دارد، لذا یکی از عوامل لازم در موفقیت اجرای برنامه‌ها یا راهبردهای توانمندسازی تقویت فرهنگ سازمان است. بدین منظور سازمان‌ها باید ابتدا منظور خود از توانمندسازی را تعریف کنند و آن را در دورنما یا بیانیه مأموریت خود به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی مشخص کنند سپس در مرحله بعدی همزمان با درونی‌سازی فرهنگ جدید آن را آغاز کنند. این اقدام با مشخص کردن نقش‌ها، توسعه محدوده کنترل مدیریت، تسهیل دستیابی به اطلاعات، حمایت و پشتیبانی از افراد، تشویق خلاقیت و خطری‌پذیری، و بالاخره ایجاد جو مشارکتی، عملیاتی می‌گردد. این فرآیند مستلزم تغییر نگرش کارکنان و سیستم سازمانی به خود و کارهایشان، می‌باشد و راهبرد توانمندسازی اتخاذ شده باید نیازها و فرهنگ همه افراد درون سازمان را مدنظر قرار دهد.

براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس رویکرد رهبری آموزشی را در مدیریت خود مورد توجه قرار دهند. مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی می‌توانند با کمک به معلمان در ارتقای توان رهبری جمعی خود، همیاری با یکدیگر و شکل‌دهی دورنمای مشترک، فرهنگ مدرسه مشارکتی و مثبت ایجاد کنند و با اقا ارزشمندی اهداف شغلی و سازمانی و بیان تأثیر اجتماعی فعالیت معلمان در افزایش احساس معناداری مؤثر باشند.

کلیدواژه‌ها: اشتیاق شغلی، توانمندسازی، رهبری آموزشی، فرهنگ مدرسه، ویژگی‌های شغلی.

* نویسنده مسئول: دکترای مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
gkoulaei@gmail.com

۱. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

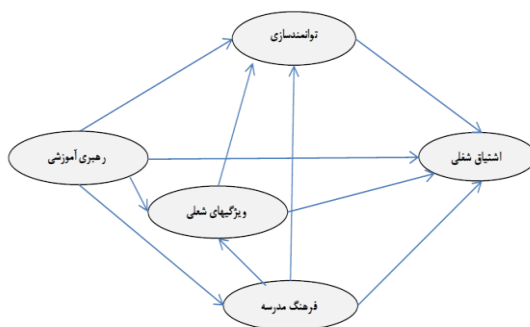
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. دانشیار گروه مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

رهبری همواره عاملی کلیدی در اثربخشی سازمان‌ها از جمله مدارس تلقی شده است. روند رو به رشد اصلاحات در نظام‌های آموزشی جهان در دهه‌های اخیر نیز توجه دست اندرکاران را به سوی رهبری در آموزش و پرورش جلب کرده و این توجهات با تحقیقات مرتبط با تبیین نقش رهبری آموزشی در اثر بخشی و بهسازی مدارس همراه شده‌اند (هالینگر و هابر^۱، ۲۰۱۲). یکی از کارکردهای تعیین کننده رهبری در اثربخشی سازمانی، برانگیختن اشتیاق شغلی^۲ کارکنان می باشد که نه تنها بر نگهداشت کارکنان، بهره‌وری و وفاداری تأثیر معنادار دارد بلکه با رضایت مشتریان و وجهه سازمان نیز مرتبط است، از این رو موجب مزیت رقابتی برای سازمان‌ها می گردد (سانداری^۳، ۲۰۱۱). چگونگی تأثیر رهبری آموزشی بر اشتیاق شغلی معلمان تحت تأثیر متغیرهای مختلفی است و روابط نسبتاً پیچیده‌ای بین آن‌ها برقرار است و مطالعه حاضر کوششی است به منظور تبیین فرایندی که از طریق آن رهبری با اشتیاق شغلی پیوند می‌یابد، لذا این پژوهش در صدد پاسخگویی به دوسؤال اصلی و هدایت‌کننده می‌باشد: الف) رهبری و اشتیاق شغلی چگونه می‌توانند با هم در ارتباط باشند؟ ب) چه مدلی را می‌توان از این ارتباط بالقوه با توجه به متغیرهای مطرح شده در ادبیات پژوهش، استخراج کرد؟

در راستای پاسخ به این سؤالات و نیز براساس مطالعات انجام شده، روابط بین سازه‌های مطرح شده به صورت مدل زیر (شکل ۱) طراحی شد و سوال اصلی مدل و فرضیه‌های مبتنی بر آن به صورت زیر تدوین گردید:

سوال اصلی: آیا داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه با مدل مفروض برازش خوبی دارد؟



شکل ۱. مدل پژوهش

1 Hallinger & Huber
 2 Work engagement
 3 Sundaray

فرضیه‌های پژوهش

۱. رهبری آموزشی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر مستقیم دارد.
۲. رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۳. رهبری آموزشی از طریق توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۴. رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۵. رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۶. رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه و ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.
۷. رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه، توانمندسازی معلمان و ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اشتیاق شغلی به میزان بکارگیری توان فیزیکی، روانی و ذهنی افراد در انجام کارهای مرتبط با نقش اشاره دارد و به عبارت دیگر کارکنان با اشتیاق با کار خود ارتباط نیرومند، خوشایند و اثربخش دارند (زو و توماس^۱، ۲۰۱۱). بدارکار^۲ (۲۰۱۴) معتقد است رهبری یکی از پیشایندهای کلیدی اشتیاق است. تحقیقات نیز نشان می‌دهد از میان عوامل بسیاری که می‌تواند بر توسعه اشتیاق شغلی تأثیر گذارد، رفتار رهبری مدیران است با این حال دانش زیادی در مورد چگونگی این تأثیر و نوع رفتارهای رهبری در دست نیست. امروزه کارکنانی که زمانی در برابر قدرت مقامی^۳ رهبران تمکین می‌کردند، از خود می‌پرسند از چه کسی و چرا باید تبعیت کنند و دوره مدیر مقامی^۴ در حال افول است و رهبری این نیروی کار جدید و نوظهور مستلزم دیدگاه‌های نو به رهبری است. در واکنش به این چالش جدید عده‌ای از رهبران سطح اشتیاق کارکنان خود را به‌عنوان یک استراتژی برای ساختن آینده سازمان مورد توجه قرار داده‌اند (شاک و هرد^۵، ۲۰۱۲). تحقیقات معدودی مستقیماً به بررسی ارتباط بین سبک‌های رهبری و انواع مختلف انگیزش پیروان پرداخته‌اند. در پژوهشی محققان دریافتند رهبری آموزشی دومین عنصر قدرتمند بعد از تربیت و آموزش معلم در تعیین موفقیت دانش‌آموز می‌باشد (آکاردی^۶، ۲۰۱۳) و از آنجا که بهسازی مدارس مستلزم تغییر وضعیت فعلی است سیاست‌گذاران معتقدند یکی از مؤثرترین

1. Xu & Thomas
3. Positional power
5. Herd, & Shuck

2. Bedarkar
4. leader as position
6. Accardi

راه‌های ایجاد تغییرات آموزشی، بهسازی رهبران مدارس می‌باشد. لذا نقش رهبران مدارس هنگام اعمال تغییرات از اهمیت بیشتری برخوردار است (هالینگر، ۱۹۹۲). هم‌چنین به نظر فقیه آرام و خادمی (۱۳۹۶) رابطه بین اشتیاق شغلی و حمایت سازمانی مثبت و معنادار می‌باشد و پیشنهاد کرده‌اند حمایت سازمانی در دستور کار مدیران قرار گیرد.

به علت رابطه تنگاتنگ فرهنگ با رهبری، فرهنگ به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم میانجی در این مطالعه مورد توجه قرار گرفته است. چنانکه شاین (۲۰۰۴) رهبری و فرهنگ را دو روی یک سکه می‌پندارد و از نظر او فرهنگ با رهبرانی پا به عرصه وجود می‌گذارد که ارزش‌ها و پیش فرض‌های خود را بر گروهی از افراد تحمیل می‌کنند. چنانچه آن گروه موفق گردد و پیش فرض‌ها مورد پذیرش قرار گیرند آنگاه فرهنگی خواهیم داشت که تعریف‌کننده رهبری و نوع رهبری قابل قبول برای نسل بعدی است. اما اگر گروه با مشکل انطباق مواجه شود یعنی وقتی محیط چنان تغییر کند که برخی از پیش فرض‌ها اعتبار خود را از دست دهند ایفای نقش رهبری بار دیگر ضرورت پیدا می‌کند. در این موقعیت جدید رهبری عبارت است از توانایی عدول از فرهنگی که خود رهبر ساخته و اعمال تغییرات تحولی که با ویژگی‌های جدید محیطی انطباق داشته باشد. بنابراین توانایی ادراک محدودیت‌های فرهنگ و تغییر فرهنگ در راستای انطباق آن با محیط، جوهر و چالش اصلی رهبری است. درک تأثیر ویژه جنبه‌های متعدد رهبری آموزشی و فرهنگ مدرسه منجر به بینش عمیق‌تری از تأثیر این دو مفهوم گسترده بر پیشرفت دانش‌آموز می‌گردد. گریفین (پیکولو و کالکویت^۱، ۲۰۰۶) از اولین کسانی بود که این ایده را مطرح کرد که رهبران می‌توانند درک افراد از شغل خود را بدون اعمال تغییر چندانی در ویژگی‌های شغلی آنان، تحت تأثیر قرار دهند. ساکس (۲۰۰۶) نیز در بررسی پیششایندهای اشتیاق شغلی اظهار می‌دارد مشاغلی که از نظر ویژگی‌های اصلی شغل (تنوع مهارت‌ها، ماهیت کار، اهمیت وظیفه، استقلال عمل و بازخورد) در سطح بالاتری هستند افراد را وامی‌دارند تا خود را بیشتر در اختیار کار قرار دهند و با آن درگیر شوند. هاگمن و اولدهام^۲ (۱۹۷۶) این نظریه را به‌منظور مطالعه انگیزش بواسطه طراحی شغل ارائه کردند.

از طرفی فرایند جهانی شدن الزام انتقال کنش‌های مدیریتی هم‌چون طراحی شغل در میان فرهنگ‌ها را موجب گردیده است. سؤال این است که آیا مدل طراحی شغل همانقدر که در سازمان‌های کشور مبدا مؤثر بوده در کشورهای مقصد نیز مؤثر بوده است. به‌عبارت دیگر آیا فرهنگ در رابطه بین طرح‌های شغلی خاص و پیامدهای رفتاری آن‌ها مداخله دارد. به‌عنوان مثال در کشوری مثل هندوستان که ابعاد فاصله قدرت و جمع‌گرایی فرهنگ در آن غالب است،

1. Piccolo & Colquitt

2. Hackman & Oldham

اعطای استقلال و ابتکار عمل به کارکنان درمقایسه با کسانی که صرفاً از آنان خواسته می‌شود کار مشخصی انجام دهند، کمتر احساس رضایت کنند. نقطه مقابل ایالات متحده است که کارکنان با استقلال عمل بیشتر راضی‌ترند. از این رو طرح‌های شغلی متفاوت در فرهنگ‌های متفاوت ظهور و بروز پیدا می‌کنند (ارز، ۲۰۱۰).

یافته‌های پژوهش راینهارت و همکارانش^۲ (۱۹۹۸) نشان داد می‌توان توانمندسازی را به‌عنوان مؤلفه‌ای دیگر در رابطه بین مدیران و معلمان ردیابی کرد و اگر هدف از اصلاحات آموزشی انتقال تصمیم‌گیری به کسانی است که در نزدیک‌ترین موقعیت قرار دارند آنگاه توانمندسازی از اهمیت برخوردار خواهد بود و رابطه بین مدیر و معلم برجسته می‌گردد.

یافته‌های پژوهش آریفین^۳ و همکاران (۲۰۱۴) تأثیر فرهنگ سازمانی، رهبری و ویژگی‌های شخصی معلمان بر اشتیاق شغلی آن‌ها را تأیید کرد و نقش میانجی فرهنگ میان رهبری و اشتیاق شغلی با عملکرد معلمان را نشان داد. همچنین فرهنگ سازمانی به‌عنوان عمده‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده اشتیاق شغلی در شرایط عملی، بود.

یافته‌های پژوهش کلرک و استاندر^۴ (۲۰۱۴) نیز فرضیه تأثیر غیرمستقیم رفتار رهبری بر اشتیاق کاری از طریق توانمندسازی روانشناختی را مورد حمایت قرار می‌دهد. توانمندسازی کارکنان توسط رهبر موجب احساس شایستگی بیشتر در آنان و تجربه معنا در کار آنان، می‌گردد و این امر موجب اشتیاق و وفاداری بیشتر آنان می‌گردد. به‌عبارت دیگر کارکنانی که قادر به برقراری ارتباط با سازمان و رهبران خود می‌شوند به‌طور فیزیکی، شناختی و هیجانی درگیر کار می‌شوند.

در پژوهش ایزدی و سادات (۱۳۸۹) نیز ارتباط بین ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی دبیران دبیرستان‌های دخترانه شهر تهران مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌های آنان نشان داد بین مؤلفه‌های ویژگی‌های شغلی مدل حکمن و اولدهام و ابعاد توانمندسازی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنابراین شناخت بیشتر ویژگی‌های شغل معلمی می‌تواند کمک مؤثری در مسیر توانمندسازی آنان باشد. صاحب‌نظران معتقدند هرچه شغل از نظر ویژگی‌ها غنی‌تر باشد کارکنان احساس بهتری نسبت به کار خود دارند و با انگیزه بالاتری کار می‌کنند.

از پژوهش‌هایی که در داخل کشور به مطالعه رابطه بین فرهنگ سازمانی با اشتیاق شغلی پرداخته پژوهش‌نعمی و همکاران (۱۳۹۰) می‌باشد که رابطه این دو سازه را با میانجیگری

1. Erez

2. James S. Rinehart, Paula M. Short, Rick Jay Short, Mona Eckly

3. Arifin

4. Klerk and Stander

توانمندسازی روانشناختی در یک شرکت صنعتی بررسی کرده و نتیجه گرفته شده حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین آن‌ها می‌باشد.

شائمی، حاتم پور و رادمهر (۱۳۹۲) در پژوهش خود به رابطه معنی‌دار بین توانمندسازی و فرهنگ سازمانی در دانشگاه اصفهان پی بردند که با افزایش فرهنگ سازمانی میزان توانمندسازی با ضریب ۰,۴۸۳ رو به افزایش بود. به عبارت دیگر اگر فرهنگ سازمانی در راستای ارتقا توانمندسازی کارکنان باشد افراد با انگیزه و اشتیاق بیشتری به انجام وظایف شغلی می‌پردازند. توانایی و مهم‌رم (۱۳۸۹) نیز با اشاره به رابطه معنادار مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی با توانمندی کارکنان در میان معلمان ابتدایی شهر مشهد، معتقدند می‌توان انتظار داشت بهبود شرایط فرهنگ درون سازمانی، افزایش توانمندی کارکنان را به ارمغان آورد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی و به لحاظ روش از نوع همبستگی-مدل معادلات ساختاری است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این مطالعه را ۱۵۶۸ نفر از معلمان زن و مرد مدارس دولتی و غیردولتی ابتدایی نواحی دوگانه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ تشکیل می‌دهد. حجم نمونه برای ۱۶۰۰ نفر با استفاده از جدول مورگان با آلفای ۰,۰۵ و با روش تصادفی طبقه‌ای ۳۱۰ نفر تعیین شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای ارزیابی سازه رهبری آموزشی مدیران از پرسشنامه رهبری آموزشی هالینگر و وانگ-نسخه معلم (۲۰۱۵) استفاده گردید، که شامل ۲۲ گویه است و دارای سه خرده مقیاس می‌باشد، که عبارت‌اند از: تعریف مأموریت مدرسه، مدیریت برنامه‌های آموزشی، و ایجاد جو یادگیری مثبت در مدرسه. جهت ارزیابی فرهنگ مدرسه از پرسشنامه فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵) استفاده گردید، که یک پرسشنامه ۳۵ سؤالی است که میزان رهبری همیارانه مدیر^۱، حمایت همکارانه^۲ معلمان، مشارکت در یادگیری^۳ اولیا، توسعه حرفه‌ای^۴ معلمان، مشارکت معلمان^۵ در تصمیم‌گیری‌ها و وحدت هدف^۶ کارکنان مدرسه را ارزیابی می‌کند. به‌منظور سنجش ویژگی‌های شغلی از پرسشنامه تشخیص شغلی هکمن و اولدهام (۱۹۷۵) که شامل ۵ بعد تنوع شغل، اهمیت شغل، ماهیت شغل، استقلال شغل و بازخورد از نتایج بود، و برای اندازه‌گیری سازه توانمندسازی

1. Collaborative Leadership
3. Learning Partnership
5. Teacher Collaboration

2. Collegial Support
4. Professional Development
6. Unity of Purpose

معلمان از پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر^۱ (۱۹۹۵) شامل ابعاد معناداری، اثرگذاری، خودمختاری و شایستگی، استفاده شد. و برای ارزیابی اشتیاق شغلی معلمان از مقیاس کوتاه شده اشتیاق شغلی اترچت^۲ استفاده شد (شافولی و باکر^۳). این مقیاس ۹ سوالی است که ۳ زیر مقیاس انرژی، وقف خود^۴ و جذب کارکنان^۵ را می‌سنجد.

جدول ۱. ضرایب پایایی سازه‌ها و ابعاد آنها

ضریب پایایی	تعداد سوالات	ابعاد
۰,۹۷	۲۲	رهبری آموزشی
۰,۹۱	۵	تعریف مأموریت مدرسه
۰,۹۳	۷	مدیریت برنامه های آموزشی
۰,۹۴	۱۰	ارتقا جو یادگیری در مدرسه
۰,۹۸	۳۵	فرهنگ مدرسه
۰,۹۳	۱۱	رهبری مشارکتی
۰,۸۴	۴	حمایت همکارانه
۰,۸۷	۴	شراکت یادگیرانه
۰,۸۸	۵	توسعه حرفه ای
۰,۹۱	۶	مشارکت معلمان
۰,۸۸	۵	وحدت هدف
۰,۹۴	۱۱	توانمند سازی
۰,۸۱	۳	شایستگی
۰,۸۷	۳	خودمختاری
۰,۸۳	۳	تأثیرگذاری
۰,۷۰	۲	معنادار بودن
۰,۹۱	۲۳	ویژگیهای شغلی
۰,۶۳	۵	تنوع مهارتها
۰,۶۴	۴	هویت وظیفه
۰,۶۴	۴	اهمیت وظیفه
۰,۶۰	۴	استقلال
۰,۷۰	۶	بازخورد

1. Spreitzer
3. Schaufeli & Bakker
5. absorption

2. Utrecht Work Engagement
4. dedication

۰,۹	۹	اشتقاق شغلی
۰,۷۹	۳	نیرومندی
۰,۷۴	۳	وقف خود
۰,۷۹	۳	جذب

پایایی ابزارهای پژوهش

برای تعیین پایایی سازه‌های پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی درونی مقیاس کلی و خرده مقیاس‌های آن‌ها مطابق جدول ۱ در سطح قابل قبولی محاسبه شده است.

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های کمی حاصل از انجام این تحقیق، با استفاده از شاخص‌های برازش مدل مثل شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، برازش تطبیقی (CFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR) به دست آمده است. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار آماری LISREL 8.80 تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی، به تفکیک جنسیت، مدرک و سابقه کار در جدول ۲ آورده شده است. جنسیت غالب در مدارس ابتدایی شهر زنان می‌باشد و مدرک تحصیلی بیشتر از ۹۰ درصد شرکت‌کنندگان کارشناسی یا بالاتر می‌باشد.

جدول ۲. مشخصات دموگرافیک شرکت‌کنندگان در مطالعه

متغیر	تعداد (درصد)
جنسیت	
زن	۲۱۱ (۷۰٪)
مرد	۹۰ (۳۰٪)
مدرک تحصیلی	
دیپلم	۵ (۲٪)
فوق دیپلم	۱۶ (۵٪)
لیسانس	۲۰۳ (۶۷٪)
فوق لیسانس	۷۷ (۲۶٪)
سابقه کار	
۲-۵ سال	۲۶ (۹٪)
۶-۱۰ سال	۴۹ (۱۶٪)
۱۱-۱۵ سال	۶۷ (۲۲٪)
۱۶-۲۰ سال	۷۳ (۲۴٪)
۲۰ سال به بالا	۸۶ (۲۹٪)

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند در مدل‌یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمام متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده است. بنابراین پیش فرض نرمال بودن تک متغیری برقرار است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی و بررسی نرمال بودن متغیرها و مؤلفه‌های آن‌ها

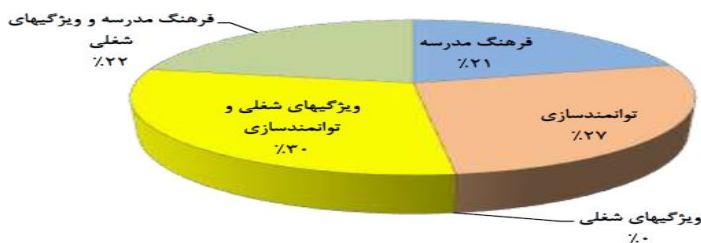
کشیدگی	چولگی	میانگین	مؤلفه‌ها	سازه‌ها
--/۸۱۶	--/۵۵۹	۲۰/۸۹	تعریف مأموریت مدرسه	رهبری آموزشی
--/۱۷۶	--/۷۸۱	۲۰/۰۳	مدیریت برنامه‌های درسی	
--/۴۶۰	--/۶۷۲	۴۰/۴۴	ارتقا جو یادگیری مدرسه	فرهنگ مدرسه
--/۳۹۹	--/۴۹۷	۴۳/۱۰	رهبری مشارکتی	
--/۶۵۸	--/۴۹۲	۱۵/۵۲	حمایت همکارانه	فرهنگ مدرسه
--/۴۸۱	--/۵۵۷	۱۵/۸۹	شراکت یادگیرانه	
--/۷۵۵	--/۳۴۷	۱۸/۸۰	توسعه حرفه ای	فرهنگ مدرسه
۰/۸۴۶	--/۸۸۲	۲۴/۲۹	مشارکت معلمان	
--/۱۴۲	--/۶۸۰	۱۹/۹۴	وحدت هدف	توانمندسازی
--/۶۶۲	--/۴۴۵	۱۲/۱۱	شایستگی	
--/۵۹۸	--/۳۹۶	۱۲/۰۷	خودمختاری	توانمندسازی
--/۲۲۱	--/۵۹۹	۱۲/۱۰	تأثیرگذاری	
--/۰۲۹	--/۷۳۴	۸/۳۲	معنادار بودن	ویژگی‌های شغلی
--/۷۳۰	--/۱۵۲	۲۱/۱۳	تنوع مهارت‌ها	
--/۱۴۶	--/۴۰۵	۱۵/۷۱	هویت وظیفه	ویژگی‌های شغلی
--/۸۷۰	--/۲۰۶	۱۶/۷۰	اهمیت وظیفه	
--/۷۶۲	--/۲۶۶	۱۶/۶۸	استقلال	ویژگی‌های شغلی
--/۵۴۳	--/۱۵۶	۱۹/۴۶	بازخورد	
۰/۳۰۵	--/۸۷۳	۱۲/۴۵	نیرومندی	اشتیاق شغلی
--/۰۷۱	--/۶۴۶	۱۲/۲۰	وقف خود	
--/۴۵۲	--/۵۸۸	۱۲/۲۷	جذب	

در جدول ۴ میانگین و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه گردیده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود همبستگی مثبت و معناداری بین متغیرهای پیش بین و اشتیاق شغلی وجود دارد. از بین متغیرهای پیش‌بین، توانمندسازی قوی‌ترین رابطه را با اشتیاق شغلی ($r=۰/۹۸$) داشت. پس از توانمندسازی به ترتیب متغیرهای فرهنگ مدرسه ($r=۰/۹۵$)، رهبری آموزشی ($r=۰/۸۹$) و ویژگی‌های شغلی ($r=۰/۷۹$) بیشترین همبستگی را با اشتیاق شغلی داشتند.

جدول ۴. ماتریس کواریانس متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	۱	۲	۳	۴
۱) رهبری آموزشی	۸۶/۲۳	۱			
۲) فرهنگ مدرسه	۱۳۷/۵۶	۰/۹	۱		
۳) توانمندسازی	۴۵/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۳	۱	
۴) ویژگی‌های شغلی	۹۰/۲۶	۰/۷۴	۰/۷۷	۰/۷۹	۱
۵) اشتیاق شغلی	۳۵/۳۳	۰/۸۹	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۷۹

در جدول ۵ می‌توان به مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها پرداخت. اثرات مستقیم همان ضرایب مسیر هستند که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود. اثرات غیرمستقیم این امکان را فراهم می‌آورند تا نقش میانجی متغیرها در مدل بررسی گرد و اثرات کل نیز مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم هستند. همان‌طور که در جدول ۴ و نمودارهای ۳ و ۴ نشان داده شده اثر مستقیم رهبری آموزشی بر اشتیاق شغلی و نیز ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق معنادار نیست ولی با اضافه شدن متغیرهای میانجی این ارتباط معنادار شده است. به عبارت دیگر به جز فرضیه‌های اول و چهارم بقیه فرضیه‌های پژوهش تأیید شده است.



شکل ۲. سهم متغیرهای میانجی از مجموع اثرات کل

براساس نتایج مدل یابی معادلات ساختاری در نمودارهای ۳ و ۴ و نیز جدول ۴، سوال اصلی پژوهش و ۷ فرضیه تدوین شده به ترتیب زیر بررسی شد:

سوال: آیا داده‌های جمع‌آوری شده با مدل مفروض برازش خوبی دارد؟

هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد مدل به‌طور کلی با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. همان‌طور که اشاره شد مجموعه وسیعی از شاخص‌های برازندگی وجود دارد که می‌تواند برای سنجش برازندگی کل مدل مورد استفاده قرار گیرند اما هیچ کدام از این شاخص‌ها از تمامی جهات بر بقیه برتری ندارند زیرا یک شاخص بسته به حجم نمونه، روش تخمین، پیچیدگی مدل، مفروضات نرمال بودن یا ترکیبی از شرایط فوق

مدل‌سازی رهبری مدیران مدارس بر اشتیاق شغلی معلمان به واسطه فرهنگ مدرسه، توانمندسازی... ۲۲۳
Archive of SID
 می‌تواند به‌طور متفاوت عمل کند. از این رو بسته به شرایط مدل می‌توان شاخص‌های مختلفی را
 برای برازش مدل مورد استفاده قرار داد (کلانتری، ۱۳۸۸).

جدول ۵. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل

متغیر اثرگذار	متغیر(های) میانجی	متغیر اثرپذیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	درصد
رهبری آموزشی	-	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰	-۰/۰۱	۰
رهبری آموزشی	فرهنگ مدرسه	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۲۰۰۲	-۰/۱۹۰۲	۲۱
رهبری آموزشی	توانمندسازی	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۲۵۷۴	-۰/۲۴۷۴	۲۷
رهبری آموزشی	ویژگی‌های شغلی	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۰۰۲۵	-۰/۰۰۰۷	۰
رهبری آموزشی	ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی فرهنگ	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۲۸۷۲	-۰/۲۷۷۲	۳۰
رهبری آموزشی	مدرسه و ویژگی‌های شغلی فرهنگ مدرسه،	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۲۰۸۳	-۰/۱۹۸۳	۲۲
رهبری آموزشی	ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی	اشتیاق شغلی	-۰/۰۱	۰/۹۱۶	-۰/۹۰۶	۱۰۰

طبق جدول ۶ شاخص‌های برازش مطلق: $GFI=0/88$ ، $AGFI=0/85$ و $SRMR=0/026$ بر برازش مطلوب دلالت داشته و شاخص‌های برازش تطبیقی: $NFI=0/99$ ، $NNFI=0/99$ ، $CFI=0/99$ ، $RFI=0/98$ و $IFI=0/99$ بر برازش بسیار مطلوب دلالت داشته و شاخص‌های برازش مقتصد $RMSEA=0/063$ و $\chi^2/df=1/99$ بر برازش مطلوب و مناسب مدل برآورد شده را نشان می‌دهد. بنابراین به استناد شاخص‌های مذکور می‌توان نتیجه گرفت مدل تدوین شده قابلیت تعمیم به جامعه پژوهش را دارد و توان تبیین کاربست سازه اشتیاق شغلی معلمان به

جدول ۶. شاخص‌های برازش

χ^2/df	RMSEA	PNFI	IFI	RFI	CFI	NNFI	NFI	SRMR	AGFI	GFI	برازندگی شاخص
۱-۳	< ۰/۰۵	> ۰/۶	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۵	> ۰/۸۵	> ۰/۹	دامنه پذیرش مقدار محاسبه شده
۱/۹۹	۰/۰۶۳	۰/۸۴	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲۶	۰/۸۵	۰/۸۸	

در بررسی فرضیه‌ها برای معنادار بودن روابط بین متغیرهای مکنون از آماره، (t value) استفاده شد. به‌منظور معنادار شدن روابط در سطح ۰/۰۵ مقدار t باید از ۱/۹۶ و در سطح ۰/۰۱ از ۲/۵۸ بیشتر بدست آید. براساس نتایج به دست آمده در نمودارهای ۳ و ۴ و جدول ۶ صحت و سقم فرضیه‌های پژوهش بررسی شد.

فرضیه ۱: رهبری آموزشی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر مستقیم دارد.

ضریب اثر مستقیم استاندارد شده و ضریب t به ترتیب برابر ۰/۰۱ و $t = ۰/۲۱$ می‌باشد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نیست یعنی رهبری آموزشی مدیران مدارس به‌طور مستقیم موجب افزایش یا کاهش اشتیاق شغلی معلمان نمی‌شود.

فرضیه ۲: رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل به ترتیب برابر ۰/۰۱، ۰/۶۲۹ و ۰/۶۱۹ می‌باشد که با توجه به نمودار ضرایب تی ۳ معنادار می‌باشد. هم‌چنین همان‌طور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود سهم این متغیر میانجی در مقایسه با متغیرهای دیگر در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی ۲۱ درصد می‌باشد که حکایت از سهم قابل قبول فرهنگ مدرسه در میانجیگری متغیرهای مستقل و وابسته مدل مفروض دارد. بنابراین با توجه به این تأثیر، نقش فرهنگ در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی معلمان تأیید می‌گردد و تأکیدی بر لزوم تمرکز بر تغییر فرهنگ قبل از هرگونه بهسازی مدارس می‌باشد. به عبارت دیگر بستر مناسب فرهنگ همیاری مبتنی بر مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه گرونرت شامل رهبری جمعی و اتخاذ مشارکتی تصمیمات توسط معلمان، همیاری و همکاری با یکدیگر در انجام وظایف سازمانی، و ارتباط مؤثر

با والدین در رابطه با عملکرد دانش‌آموزان و نزدیک ساختن انتظارات دو طرف، ارزش‌دهی به توسعه و رشد شخصی و به روزرسانی دانش و تلاش در راستای مأموریتی مشترک، شکل می‌گیرد.

فرضیه ۳: رهبری آموزشی از طریق توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل به ترتیب برابر $0/01-$ ، $0/257$ و $0/247$ می‌باشد که با توجه به شکل ضرایب تی معنادار می‌باشد. هم‌چنین همان‌طور که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود سهم این متغیر میانجی در مقایسه با متغیرهای دیگر در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی تقریباً ۲۷ درصد می‌باشد. این یافته تأثیر توانمندسازی به معنای تفویض اختیار مدیران به معلمان و برانگیختن احساس خودارزشمندی در آنان را نشان می‌دهد. این امر مستلزم فراهم کردن فرصت‌های تصمیم‌گیری و استقلال عمل برای معلمان از طرف مدیر و کاهش دیوان سالاری مرسوم در مدارس، می‌باشد.

فرضیه ۴: رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل به ترتیب برابر $0/01-$ ، $0/029$ و $0/019$ می‌باشد که با توجه به نمودار ۳ ضرایب تی معنادار نمی‌باشد. هم‌چنین همان‌طور که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود سهم این متغیر میانجی در مقایسه با متغیرهای دیگر در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی تقریباً ۰ درصد می‌باشد که حکایت از سهم ناچیز ویژگی‌های شغلی در میانجی‌گری متغیرهای مستقل و وابسته مدل مفروض دارد. به عبارت دیگر این متغیر رابطه بین رهبری و اشتیاق شغلی را میانجی‌گری نمی‌کند و فرضیه چهارم رد شده است.

فرضیه ۵: رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل به ترتیب برابر $0/01-$ ، $0/287$ و $0/277$ می‌باشد که با توجه به نمودار ۳ ضرایب تی معنادار می‌باشد. هم‌چنین همان‌طور که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود سهم این دو متغیر میانجی در مقایسه با متغیرهای دیگر در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی تقریباً ۳۰ درصد می‌باشد که حکایت از سهم قابل قبول متغیرهای ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی معلمان در میانجی‌گری متغیرهای مستقل و وابسته مدل مفروض دارد. این نتیجه بیانگر آن است که توجه به توسعه مشخصه‌های شغلی در طراحی شغل و افزایش شاخصه‌های شغلی پنج‌گانه موجب می‌شود معلمان توانمندی روانشناختی خود را نسبتاً بالاتر ارزیابی کنند و در خود شایستگی، مؤثر بودن و خودمختاری بیشتری احساس کنند و شغل خود را

معنادار تلقی کنند. به بیان دیگر غنی‌سازی شغلی در صورتی که با توانمندسازی همراه باشد موجبات اشتیاق شغلی بیشتر معلمان را فراهم می‌آورد.

فرضیه ۶: رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه و ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل به ترتیب برابر ۰/۰۱-، ۰/۶۵۸ و ۰/۶۴۸ می‌باشد که با توجه به شکل ۳ ضرایب تی معنادار می‌باشد. همچنین همان‌طور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود سهم این دو متغیر میانجی در مقایسه با کل متغیرها در رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی تقریباً ۲۲ درصد می‌باشد که در مجموع دو متغیر اثر قابل قبولی بر اشتیاق شغلی دارند هرچند سهم عمده در این تأثیرگذاری از آن فرهنگ مدرسه است.

فرضیه ۷: رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی معلمان بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل به ترتیب برابر ۰/۰۱-، ۰/۹۱۶ و ۰/۹۰۶ می‌باشد که با توجه به شکل ۳ ضرایب تی معنادار می‌باشد. بنابراین فرضیه اصلی مدل مبنی بر میانجیگری متغیرهای فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی در رابطه بین رهبری آموزشی مدیران مدارس و اشتیاق شغلی معلمان مورد تأیید قرار می‌گیرد و با توجه به معنادار نبودن اثر مستقیم رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی می‌توان نتیجه گرفت متغیرهای واسطه رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته مدل مفروض را به‌طور کامل میانجیگری می‌کنند.

در کل با توجه به خروجی بدست آمده از تحلیل لیزرل مجموعه متغیرهای رهبری آموزشی، فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی ۹۷ درصد واریانس اشتیاق شغلی را تبیین می‌کنند.

EN=0. 22*Culture+0. 78*Empower+0. 011*Jobcharacter-0. 014*Leader, Errorvar=0. 026,R²=0. 97

(0. 079)	(0. 10)	(0. 041)	(0. 069)	(0. 011)
2. 83	7. 6	0. 28	-0. 21	2. 4

و بالایی وجود دارد اما این همبستگی پس از ورود متغیرهای میانجی حذف شده است. این یافته فرضیه اول پژوهش مبنی بر «تأثیر مستقیم رهبری آموزشی بر اشتیاق شغلی معلمان» را مورد حمایت قرار نمی‌دهد و می‌توان استنباط کرد بدون فراهم بودن زمینه فرهنگی و انجام آماده سازی‌های لازم اتخاذ رویکرد رهبری آموزشی شاید حتی نتیجه عکس دهد این یافته با پژوهش پاولوا (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد این نتیجه نسبتاً غیرمنتظره مبنی بر عدم رابطه معنادار مستقیم بین رهبری و اشتیاق شغلی می‌تواند حاکی از برخی شکاف‌ها بین کارکنان و رهبری باشد از جمله عدم آگاهی مدیران از نیازهای کارکنان که پاسخ به آن‌ها موجب احساس نیرومندی و انرژی، وقف خود و جذب در کار آنان می‌شود. طبق نظریه تبادل رهبر-پیرو (LMX) چنانچه کارکنان رابطه دوسویه خوب با مدیران برقرار کنند، از خود کوشش بیشتری نشان خواهند داد و سستی این روابط منجر به شکل‌گیری روابط رسمی و برون گروهی می‌شود. این امر ضرورت آموزش‌های بیشتر مدیران در زمینه برانگیختن اشتیاق کارکنان را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد کنش‌های رهبری مدیران مدارس و راهبردهای مدیریتی جهت برانگیختن اشتیاق معلمان ناکارآمد باشد که البته نیاز به تحقیق بیشتر در آینده را خاطر نشان می‌سازد. به هر حال پر کردن شکاف بین مدیران و معلمان از طریق برگزاری نشست‌های تعاملی و نه رسمی اداری می‌تواند موجب توسعه مدیریت مدارس و افزایش سطح اشتیاق معلمان گردد. مدیران لازم است به منابع و منافع مورد نظر معلمان پی برند. تأمین این منابع در آن‌ها احساس مقابله به مثل ایجاد خواهد کرد و در واقع آنان با ارتقا سطح اشتیاق خود در صدد تلافی منابع دریافت شده، بر می‌آید.

نتایج تحلیل آماری این مطالعه نشان داد تأثیر رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه بر اشتیاق شغلی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. این یافته فرضیه دوم پژوهش را مورد حمایت قرار می‌دهد و با نتایج پژوهش‌های شاین (۲۰۰۴)، پیترسون و دیل (۱۹۹۸)، ولنتاین (۲۰۰۶، ص ۲)، لولکیر (۲۰۰۵)، و نوید ادهم (۱۳۹۱)، صفرزاده و همکاران (۱۳۹۳)، آندرمین (۱۹۹۱)، آریفین و یوماهیر (۲۰۱۴) و نایدو و مارتینز (۲۰۱۴)، استانیسلاوف و ایوانوف (۲۰۱۴)، لوییس و اسمیت (۱۹۹۱)، نای (۲۰۱۶) و گوردون (۲۰۱۳) همسو بود. رهبران مدرسی که قادر به شکل دادن فرهنگ همیاری هستند باید انتظار بهره‌مندی از عملکرد بهتر معلمان و رضایت بیشتر آنان و نیز عملکرد موفق تر دانش‌آموزان را داشته باشند. اگرچه همکاری به‌طور شهودی قابل قبول است اما فرهنگ سنتی آموزش و پرورش هنوز استقلال عمل و فردیت را ارزشمند می‌شمارد. بنابراین توجه به اقتضات فرهنگی در مدیریت یک ضرورت است و مطالعات نشان داده علت شکست بیشتر اقدامات تغییر، ریشه در مدیریت دارد و مدیران باید قبل از ترغیب دیگران به تغییر خود را تغییر دهند و شوق تغییر به فرهنگ حاکم سازمانی تبدیل شود و در این راستا مدیر باید بتواند

تصویر آرمانی مشترک در سازمان ایجاد کند تا شوق حرکت به سوی تحول ایجاد شود. شکل‌گیری فرهنگ یادگیری اثربخش در مدارس موجب می‌گردد تصویری گروهی متشکل از افراد حرفه‌ای را در ذهن ایجاد کند. در چنین مدرسی معلمان در قالب اهداف مشترک درگیر فعالیت‌های مشارکتی می‌شوند و در قبال یادگیری دانش‌آموزان احساس مسئولیت جمعی می‌کنند. در مدارس با فرهنگ یادگیری، تبادل ایده‌ها با همکاران برای معلمان ارزشمند است و ارزش‌های حاکم در راستای حمایت از محیطی امن و سالم است در این مدارس انتظارات از سطح بالایی برخوردار است و این به معنای رهبری قوی در مدرسه است و نه سخت‌گیرانه. وجود معلمان باانگیزه و اشتیاق بالا لازمه موفقیت هر مدرسه است و این ممکن نیست مگر مدیران از توانمندی ایجاد فرهنگ حمایت‌کننده پرورش کارکنان با اشتیاق برخوردار باشد (ویلی، ۲۰۱۰). یکی از عوامل کلیدی شکل‌گیری چنین فرهنگی احساس اعتماد معلمان نسبت به مدیران است و شکل‌گیری اعتماد نیازمند اطلاع‌رسانی و ارتباطات شفاف و دوستانه از طرف مدیران است که پیامد آن ارتقای اشتیاق شغلی خواهد بود. در واقع اعتماد به مدیریت پایه اساسی فرهنگ اشتیاق محسوب می‌شود. در این صورت کارکنان در انجام کارهایی که فراتر از وظایف رسمی آنان است احساس امنیت می‌کنند، در انجام کارهای دشوار اصرار می‌ورزند و در موارد لزوم خطر می‌پذیرند. رمز این اعتماد نیز برخورد منصفانه می‌باشد (میسی و همکاران، ۲۰۰۹). لوییسی و اسمیت (۱۹۹۱) معتقدند معلمان نسبت به برنامه‌های تغییر از خود اشتیاق نشان نمی‌دهند مگر آنکه این برنامه‌ها مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی معلمان و مدیران باشند. به عبارت دیگر اصلاحات یا ساختارهای اجباری، پیامدهای مورد انتظار را به بار نمی‌آورند.

رهبری آموزشی از طریق توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های رحیمی و قناتی (۱۳۹۴)، ضیایی و همکاران (۱۳۸۷)، حسن‌پور و همکاران (۱۳۹۰)، الیس (۲۰۱۲)، مکسفیلد و فلومرفلت (۲۰۰۹)، جوزه و مامفلی (۲۰۱۴) و راینهارت و همکاران (۱۹۹۸)، هم‌خوانی دارد. رهبران می‌توانند با اعتمادآفرینی، حمایت از معلمان، فراهم کردن ساختارهای مدیریت مشارکتی، برانگیختن خودمختاری و نوآوری، الگو بودن در ویژگی‌ها و رفتارهای حرفه‌ای، حداقل ساختن تهدیدات و برانگیختن خطرپذیری، موجب درک توانمندی در معلمان گردند. رهبران می‌توانند با قرار دادن اطلاعات استراتژیک یا عملیاتی در اختیار کارکنان، ارزشمندی کار و معناداری آن را به کارکنان بنمایانند. آن‌ها می‌توانند با فراهم کردن مشارکت و خودمختاری احساس خود تعیین‌کنندگی و تأثیرگذاری را در کارکنان افزایش دهند. بنابراین پیچیدگی‌ها، ابهامات، انتظارات مستمر و مسئولیت‌های فراوان مدیریت امروز، رویکرد رهبری بالا به پایین را نفی می‌کند و رهبری مدارس امروز به تنهایی و

بدون بهره‌مندی از ساختارهای توانمندساز ممکن نخواهد بود. لازمه این امر رفع برخی کنترل‌ها و آموزش معلمان در تسهیل تصمیم‌گیری مشارکتی است. در این میان اعتماد مدیر به معلمان، متغیر اصلی در توانمندسازی معلمان است زیرا این امکان را فراهم می‌کند تا قدرت را با آن‌ها سهیم شود و با افزایش توانمندی رهبری معلمان، آنان را مورد حمایت قرار دهد. هم‌چنین مدیران می‌توانند در راستای توجه به رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان نیازسنجی انجام دهند تا تمرکز نزدیک‌تری بر فعالیت‌های رشد حرفه‌ای داشته باشند.

اگرچه رهبری آموزشی بر ویژگی‌های شغلی تأثیر مستقیم مثبت و معنادار دارد ولی در پژوهش حاضر رابطه مستقیم بین ویژگی‌های شغلی و اشتیاق شغلی معنادار بدست نیامده است یعنی ویژگی‌های شغلی رابطه بین رهبری و اشتیاق شغلی را میانجیگری نمی‌کند و فرضیه چهارم تأیید نشده است. تأثیر مستقیم رهبری آموزشی بر ویژگی‌های شغلی با نتایج تحقیق پروونوا و همکاران (۲۰۰۶)، گانیه، سنکال و کوستر (۱۹۹۷)، پیکولو و کالکویت (۲۰۰۶) و سیمس، زیلاگی، اندرو و کِلر (۱۹۷۶) هم‌خوانی دارد. این تحقیقات نشان داده‌اند کارکنان اطلاعات موجود در زمینه اجتماعی شغل را به‌منظور قضاوت در مورد معناداری، اهمیت و تنوع شغل، بکار می‌برند و یکی از این منابع مهم این اطلاعات مدیران هستند که می‌توانند به‌طور قابل ملاحظه‌ای نگرش کارکنان را نسبت به شغل یا وظیفه خود تحت تأثیر قرار دهند. رهبران می‌توانند با پیوند دادن کار به اهداف بزرگ‌تر (اهداف سازمانی) و اهداف شخصی کارکنان، تأثیر مستقیم بر ادراک آنان از مشاغل و وظایف‌شان داشته باشند. به هر حال رهبری ویژگی‌های شغلی ادراک شده را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما این ادراک الزاماً منجر به تغییر در اشتیاق شغلی نمی‌شود.

رهبری آموزشی از طریق ویژگی‌های شغلی و توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیبرت و همکاران (۲۰۱۱)، گانیه و همکاران (۱۹۹۷) همسو است به عبارت دیگر ویژگی‌های شغلی توانمندسازی را پیش‌بینی می‌کنند. برای مثال اهمیت وظیفه و دریافت بازخورد از دیگران با احساس معناداری کار، رابطه دارد. هم‌چنین دریافت بازخورد هم‌زمان با احساس تأثیرگذاری رابطه دارد و علاوه بر آن استقلال با تأثیرگذاری نیز ارتباط دارد بنابراین مشاغلی که از نظر بازخورد غنی هستند با میزان بالایی از احساس خودمختاری و تأثیرگذاری رابطه دارند و هم‌زمان تک تک مؤلفه‌های توانمندسازی با انگیزش درونی رابطه دارد. به عبارت دیگر نظریه توانمندسازی روانشناختی علاوه بر آن که ریشه در نظریه ویژگی‌های شغلی همکن و اولدهام دارد آن را توسعه نیز داده است. توماس و ولت هاوس (۱۹۹۰) استنتاج کرده‌اند؛ به‌منظور ارتقای توانمندی و بدنبال آن انگیزش درونی باید یا محیط را تغییر داد و یا ادراک از محیط. طراحی شغل نمونه‌ای از تغییر نوع اول است. برای مثال با ترکیب

وظایف و افزایش مؤلفه تنوع مهارت‌ها، و گشودن کانال‌های ارتباطی به‌منظور افزایش مؤلفه بازخورد، می‌توان ویژگی‌های شغلی را غنی‌تر کرده و به دنبال آن مؤلفه‌های توانمندسازی ارتقا یابد. بنابراین رهبری مدرسه هم می‌تواند با مداخله در ویژگی‌های شغلی و هم با بروز رفتارهایی که موجب ادراک توانمندی در معلمان می‌شود تأثیرگذار باشد. از این رو در عصر آموزشی امروز، نقش سنتی کنترل‌کنندگی مدیران به علت گسترش محدوده وظایف آنان در حال کاهش است و توانمندسازی در بقا مدیریت اهمیت مهم دارد و توانایی حمایت از توانمندی افراد عنصری حیاتی است. پیچیدگی‌های مدیریت امروز رویکرد رهبری بالا به پایین را نفی می‌کند و مدیران اذعان دارند وظایف آنان از ابهام بیشتر، انتظارات مستمر و مسئولیت‌های فراوان برخوردار است بنابراین رهبری مدارس کلان شهرهای امروز به تنهایی و بدون بهره‌مندی از ساختاری توانمندساز ممکن نخواهد بود.

هم‌چنین رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه و ویژگی‌های شغلی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. این یافته با پژوهش‌های پیکولو، گرین بام و عیسی (۲۰۱۲)، هان و نا (۲۰۰۶) و ارز (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد

ویژگی‌های شغلی در فرهنگ‌های متفاوت ارزشمندی متفاوت دارد. به‌عنوان مثال کارکنانی که عادت به دریافت دستور از مقامات بالا دارند، به دلیل ضعف مؤلفه خودمختاری چندانی رضایت شغلی ندارند اما در فرهنگ‌هایی که استقلال عمل کارکنان محترم شمرده می‌شود، خودمختاری در رضایت شغلی آنان عاملی مهم به‌شمار می‌رود. به عبارت دیگر نوع فرهنگ تأثیر ویژگی‌های شغلی بر رضایت شغلی را تعدیل می‌کند. بنابراین لازم است قبل از تغییر طرح‌های شغل و افزایش غنای ویژگی‌های شغل، ارزش‌ها و نگرش‌های مرتبط با این ویژگی‌ها در افراد به تدریج ایجاد شود. و بالاخره رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه، توانمندسازی و ویژگی‌های شغلی معلمان بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد.

نتایج نشان داد رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه، ویژگی‌های شغلی، توانمندسازی بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد و فرضیه هفتم به‌عنوان فرضیه اصلی پژوهش حاضر تأیید می‌شود. رابطه بین فرهنگ و توانمندسازی در پژوهش‌های متعددی مورد تأیید قرار گرفته است (سوتایروفسکی، ۲۰۱۴؛ چاکار و آرتورک، ۲۰۱۰؛ هیوبی و همکاران، ۲۰۰۴؛ اپلیام و همکاران، ۱۹۹۹؛ هانولد، ۱۹۹۷؛ صفرزاده و همکاران، ۱۳۹۲ و عبودی و همکاران، ۱۳۹۳). تأثیر غیرمستقیم رهبری آموزشی از طریق فرهنگ مدرسه و ویژگی‌های شغلی بر توانمندسازی معلمان در پژوهش‌های هیوبی و همکاران (۲۰۰۴)، چاکار و آرتورک (۲۰۱۰)، اپلیام و همکاران (۱۹۹۹) هانولد (۱۹۹۷)، توانایی و همکاران (۱۳۸۹)، صفرزاده و همکاران (۱۳۹۲)، تقی‌پور

(۱۳۸۸)، سادات نوشهر (۱۳۹۰)، کوینانس و همکاران (۲۰۱۳)، دوپلرمین و گوین (۲۰۱۵)، گانیه و همکاران (۱۹۹۷) مورد تأیید قرار گرفته است. این یافته حکایت از آن دارد که متغیرهای میانجی رابطه بین رهبری آموزشی و اشتیاق شغلی معلمان را به‌طور کامل میانجیگری می‌کنند. بنابراین می‌توان استنباط کرد رهبری بواسطه کنش‌ها و اعمال خود، تعیین‌کننده احساس کارکنان نسبت به چيستی فرهنگ سازمان است و فرهنگ به نوبه خود هرچه بتواند احساس ارزشمند بودن در کارکنان را از طریق جلب اعتماد آنان، نوع ویژگی‌های شغلی، و روندهای تصمیم‌گیری و مانند آن برانگیزد، کارکنان با اشتیاق بیشتری کار خواهند کرد. فرهنگ سازمانی پیش‌بینی‌کننده توانمندی روانشناختی است و چنانچه فرهنگ سازمانی مبتنی بر محیط‌های دوستانه، ارتباطات باز و انعطاف‌پذیر باشد موجبات مشارکت فراهم می‌شود. به عبارت دیگر توانمندسازی در خلأ صورت نمی‌گیرد و به بستر مناسب فرهنگی نیاز دارد تا کارکنان به لحاظ روانی آماده‌ی پذیرش مسئولیت شوند، شوق یادگیری در آن‌ها به وجود آید و میان اعضا اعتماد ایجاد گردد از این رو اثربخشی توانمندسازی می‌تواند در میان فرهنگ‌ها متغیر باشد و ناهم‌خوانی بین توانمندسازی به‌عنوان یک کنش مدیریتی و ارزش‌های فرهنگی ممکن است تأثیر مثبت توانمندسازی در فرهنگ‌هایی که مؤلفه فاصله قدرت آن‌ها بالاست و اعضای عادت به دریافت دستور از مافوق دارند، را کاهش دهد. به عبارت دیگر توانمندسازی در فرهنگ‌های با فاصله قدرت پایین اثربخشی بیشتری دارد. لذا یکی از عوامل لازم در موفقیت اجرای برنامه‌ها یا راهبردهای توانمندسازی تقویت فرهنگ سازمان است. بدین‌منظور سازمان‌ها باید ابتدا منظور خود از توانمندسازی را تعریف کنند و آن را در دورنما یا بیانیه مأموریت خود به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی مشخص کنند سپس در مرحله بعدی همزمان با درونی‌سازی فرهنگ جدید آن را آغاز کنند. این اقدام با مشخص کردن نقش‌ها، توسعه محدوده کنترل مدیریت، تسهیل دستیابی به اطلاعات، حمایت و پشتیبانی از افراد، تشویق خلاقیت و خطرپذیری، و بالاخره ایجاد جو مشارکتی، عملیاتی می‌گردد. این فرآیند مستلزم تغییر نگرش کارکنان و سیستم سازمانی به خود و کارهایشان، می‌باشد و راهبرد توانمندسازی اتخاذشده باید نیازها و فرهنگ همه افراد درون سازمان را مدنظر قرار دهد. بنابراین اگر فرهنگ سازمانی مناسبی نباشد تلاش‌های توانمندسازی با شکست مواجه خواهد شد. این اشارات در راستای مدل مطالبات و منابع شغلی (JD-S) است که بیان می‌دارد کاستن از مطالبات شغلی مانند بارکاری و عاطفی، ابهام نقش، عدم اطمینان شغلی و مانند آن و افزودن منابع شغلی هم‌چون استقلال عمل، بازخورد، اختیار تصمیم‌گیری، مهارت‌های لازم کاری، معناداری شغلی، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای، دسترسی به اطلاعات و جو سازمانی خوب که از مؤلفه‌های متغیرهای میانجی این پژوهش هستند، موجب ارتقا‌انگیزش و به زیستی می‌گردد.

محدودیت اصلی مطالعه حاضر آن است که داده‌ها فقط از معلمان ابتدایی شهر ارومیه گردآوری شده بود، از اینرو نتایج مطالعه صرفاً به جامعه معلمان ابتدایی شهر ارومیه قابل تعمیم است. براساس این محدودیت، پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتر در آینده به مطالعه در دوره‌های تحصیلی متوسطه و نمونه‌هایی از جوامع دیگر بپردازند. محدودیت دیگری که می‌توان عنوان کرد آن است که جمع آوری داده‌ها صرفاً از معلمان صورت گرفته است، تحقیقات دیگر می‌توانند نظرات مدیران مدارس، مسئولین ادارات، دانش‌آموزان و یا اولیای آنان را مبنای سنجش قرار دهند.

براساس یافته‌های تحقیق پیشنهادات زیر ارائه شده است:

با توجه به فرضیه اول مبنی بر عدم رابطه مستقیم بین رهبری آموزش و اشتیاق شغلی، به نظر می‌رسد آگاهی ناکافی مدیران از نیازهای معلمان، شکاف‌هایی را بین آنان و معلمان بوجود آورده است لذا پیشنهاد می‌شود برگزاری جلسات غیررسمی و تعاملی در دستور کار مدیران قرار گیرد همچنین دوره‌های مستمر حرفه‌ای و برنامه‌های آموزشی برای مدیران در راستای اهداف رهبری آموزشی به‌منظور برانگیختن و الهام بخشیدن به معلمان طراحی گردد و انتصاب مدیران مدارس نیز براساس شاخص‌ها و کارکردهای تعریف شده مدل رهبری آموزشی هالینگرو مورفی صورت گیرد. در این راستا مقیاس سنجش رهبری آموزشی مدیران (PIMRS) ده کارکرد شغلی مرتبط با رهبری آموزشی در مدارس اثربخش را در عملکرد مدیران بازنمایی می‌کند و نتایج آن را می‌توان برای ارزیابی مدیران و نیز تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مورد استفاده قرار داد. لازم است در ارزیابی مدیران صرفاً به خودارزیابی مدیران اکتفا نشود زیرا تحقیقات نشان داده غالباً مدیران مقداری دست بالا را می‌گیرند و ضرورت دارد در کنار آن، مقیاس در کادر آموزشی مدارس مورد نظر نیز اجرا گردد تا نیمرخ دقیق‌تری از کنش‌های مدیران بدست آید.

همچنین قبل از هرگونه تغییر و اصلاح فرهنگ مدارس، فرهنگ هر مدرسه مورد مطالعه و سنجش قرار گیرد برای این منظور می‌توان از پرسشنامه فرهنگ مدرسه گرونرت استفاده کرد که مورد اعتباریابی نیز قرار گرفته است و سپس مدیران می‌توانند تلاش‌های لازم جهت نهادینه کردن ارزش‌های بوجود آورنده فرهنگ همیاری مبتنی بر هر یک از مؤلفه‌های شش گانه فرهنگ مدرسه گرونرت را آغاز کنند: به‌منظور ارتقا رهبری مشارکتی در مدرسه به‌عنوان مؤلفه اول فرهنگ همیاری باید گفت مفهوم کانونی آن فرآیند مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌سازی‌های آموزشی است که لازمه آن ارائه اطلاعات مرتبط با موضوعات تحصیلی است در این صورت معلمان می‌توانند ایده‌های خود را به‌منظور حل مشکلات آموزشی مطرح کنند و مدیران ضمن جدی گرفتن و ارزشمند دانستن نظرات باید به ارزیابی‌های حرفه‌ای معلمان اعتماد کنند و ایده

های نو و خلاقانه آن‌ها را مورد حمایت قرار دهند. در این راستا ایجاد ساختارهای رسمی جهت فراهم نمودن پذیرش نقش رهبری توسط معلمان در مدرسه لازم است. همکاری معلمان به‌عنوان مؤلفه دوم حاصل اقدامات مدیر به‌منظور تسهیل تعامل میان معلمان است. لذا پیشنهاد می‌شود مدیران فرصت‌های گفتگو، همکاری و بازدید و مشاهده کلاس‌های یکدیگر را در قالب برنامه زمان بندی شده فراهم کنند. به‌منظور توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای علاوه بر بهره‌گیری از سایت‌های تخصصی، مطالعه کتب و شرکت در سمینارها و دوره‌ها، تبادل نظر و گفتگوهای حرفه‌ای مرتبط با تجارب و دانش برگرفته از خودآموزی‌ها موجب پرورش حرفه‌ای مؤثرتر و تولید دانش حرفه‌ای خواهد شد لذا گردهمایی در محیط‌های غیررسمی و دوستانه و یا ایجاد شبکه‌های ارتباطی اجتماعی واقعی و یا مجازی برای تسهیم ایده‌ها و تجارب امکان تعامل را مهیا می‌کند. وحدت هدف وقتی موضوعیت دارد که معلمان در جهت مأموریت و دورنمایی مشترک برای مدرسه کار می‌کنند بنابراین پیشنهاد می‌شود این هدف مشترک که در بردارنده انتظارات از دانش‌آموزان و اولیا و ارزش‌های مدرسه است در آغاز سال تحصیلی اعلام شود. یگانگی هدف به فعالیت‌ها جهت می‌دهد. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود مدیران برای شکل‌دهی فضای کمک و حمایت همکاران به یکدیگر، اعتماد را در میان آنان توسعه دهند. و در نهایت مشارکت اولیا و هماهنگی آنان با معلمان برای حمایت از دانش‌آموزان مستلزم داشتن انتظارات مشترک می‌باشد لذا پیشنهاد می‌شود ارتباطات باز و روابط مستمر مبتنی بر احترام و اعتماد بین خانه و مدرسه برقرار شود و این ارتباطات نباید تنها به هنگام بروز مشکلات آموزشی تربیتی محدود شود. علاوه بر این توانمندسازی به معنای احساس معناداری کار، خودمختاری و آزادی عمل در انجام کار، تأثیرگذاری و شایستگی تأثیر مثبت بر رابطه بین رهبری و اشتیاق شغلی دارد لذا به مدیران پیشنهاد می‌شود اقدامات زیر می‌تواند موجب افزایش توانمندسازی در معلمان گردد: اعطا حق تصمیم‌گیری و مشارکت در اداره مدرسه که مستلزم کاهش دیوان‌سالاری و نظام کنترلی رایج در مدارس و نیز ایجاد ساختارهای مدیریت مشارکتی است؛ ارتباط دادن کار معلمی به مأموریت سازمانی و اهداف گسترده‌تر موجب احساس معناداری می‌شود؛ تکریم، قدردانی، دادن بازخوردهای بیشتر از نتایج فعالیت‌ها و ارائه پاداش‌های مادی و معنوی متناسب با الگوی انگیزشی معلمان موجب افزایش احساس خودکارآمدی، شایستگی و تأثیرگذاری آنان خواهد شد.

منابع

- Accardi, J. (2013). *The Exemplary Practices of Professional Development School Principals in the Area of Instructional Leadership*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Appelbaum, S. H., Hébert, D., & Leroux, S. (1999). Empowerment: Power, culture and leadership-A strategy or fad for the millennium? *Journal of Workplace Learning*, 11(7), 233-254.
- Arifin, Freddy; Troena, Eka Afnan; Djumahir; and Rahayu, Mintarti (2014). The Influence of Organizational Culture, Leadership, And Personal Characteristics towards Work Engagement and Its Impacts on Teacher's Performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 3 (1), PP. 20-29.

- Bedarkar, M., & Pandita, D. (2014). A study on the drivers of employee engagement impacting employee performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 133, 106-115.
- Çakar, N. D., & Ertürk, A. (2010). Comparing innovation capability of small and medium-sized enterprises: examining the effects of organizational culture and empowerment. *Journal of Small Business Management*, 48(3), 325-359.
- De Willermin, E., & Nguyen, H. (2015). Empowerment job design and satisfaction of the blue-collars' motivational needs: A case study of Étoile du Rhône and Rastatt Mercedes-Benz factories.
- Dee, Jay R.; Alan B. Henkin & Lee Duemer (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, vol. 41 ISS 3 PP. 257-277.
- Erez, Miriam (2010). Culture and Job Design. *Journal of Organizational Behavior*. 31, 389-400.
- Faghiharam, B. & Khademi, M. (2017). *The Relationship between Organizational Support and Innovative Organizational Climate and Employees Job Engagement of The Ministry of Science, Research and Technology*. *Journal of Management and Planning In Educational systems*, 1(10), 133-146. (In Persian)
- Gagné, M., Senecal, C. B., & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: a multidimensional model. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(14), 1222-1240.
- Goosen, C. J. (2010). The impact of job and organizational characteristics on engagement at work in a petrochemical company (Doctoral dissertation, North-West University).
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3).
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: *international perspectives*, 359-367.
- Hallinger, Philip & Wang, Wen-Chung (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer
- Han, H. J., & Na, S. I. (2006). A Causal Model among Principal Leadership, Job Characteristics, Organizational Culture and Teacher Empowerment Associated with Organizational Effectiveness of Vocational High Schools. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 115-140.
- Hasanpoor, A. (2011). *The Survey on the Role of Transformational Leadership in Employee Empowerment*. *Management Research in Iran*, 15(10), 159-180. (In Persian)
- Honold, L. (1997). A review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in organizations*, 5(4), 202-212.
- Izadi Yazdanabadi, A. and Nooshevar, H. (2010). *Teacher Job Characteristics and its Relationship with Empowerment*. *Journal of Human Resource Management Research*, 3(2) 167-187. (In Persian)
- Klerk, Sonja de and Stander, Marius W. (2014). Leadership Empowerment Behaviour, Work Engagement and Turnover Intention: The Role of Psychological Empowerment. *Journal of Positive Management*. 5(3). Pp 28-45.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Le Clear, E. A. (2005). Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Maxfield, C. & Flumerfelt, S. (2009). The empowering principal: Leadership behaviors needed by effective principals as identified by emerging leaders and principals. *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 39-48.
- Navid Adham, M. (2012). *Managerial Requirments for Fundamental Change in Eucation*. *Quarterly Journal of Culture Strategy*, 17-18. (In Persian)
- Noami, A.; Tagipoor, A. and Neisi, A. (2011). *Organizational Culture Relation with Job Motivation, Job Engagement and innovative behaviours mediated by Psychological empowerment*. *International Journal of Behavioural Sciences*, 4(5), 325-334.
- Pavlova, E. (2013). Predicting employee engagement and job satisfaction among cabin crew.
- Peterson, K. D., & Deal, Terrence (2009). *The shaping school culture fieldbook*.

- Piccolo, R. F., Greenbaum, R. L., & Eissa, G. (2012). *Ethical leadership and core job characteristics: Designing jobs for employee well-being*. In Work and Quality of Life (pp. 291-305). Springer Netherlands.
- Piccolo, Ronald F. & Colquitt, Jason A. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 2, 327-340.
- Purvanova, R. K., Bono, J. E., & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational leadership, job characteristics, and organizational citizenship performance. *Human performance*, 19(1), 1-22.
- Quiñones, M., Van den Broeck, A., & De Witte, H. (2013). Do job resources affect workengagement via psychological empowerment? A mediation analysis. *Revista de Psicología Del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 127-134.
- Rahimi, A. and Ghanati, N. (2015). *Human Empowerment; Case studt: Ministry of Education and training*. Journal cultural Management, 9 (27), 1-14. (In Persian)
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34(1_suppl), 630-649.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-61.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University*, Utrecht.
- Schein, Edgar H. (2004). *Organizational culture and leadership*. 3rd edition. The Jossey-Bass business & management series
- Shamei Barzaki, A.; Bahrami, S.; Hatampoor, F. & Radmehr, R. (2014). *Staff Perception of Organizational Culture and their Job Satisfaction*. Journal of Health Information Management, 10(7), 997-1006. (In Persian)
- Shuck, Brad and Herd, Ann Mogan (2012). Employee Engagement and Leadership: Exploring the Convergence of Two Frameworks and Implications for Leadership Development in HRD. *Human Resource Development Review*.
- Sims, Henry P.; Szilagyi, Jr., Andrew D. And Keller, Robert T. (2014). The Measurement of Job Characteristic. *The Academy of Management Journal*, Vol. 19, No. 2 (Jun., 1976), pp. 195-212.
- Spreitzer, Gretchen M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, Vol. 38, No. 5, pp. 1442-1465.
- Sundaray, B. K. (2011). Employee engagement: a driver of organizational effectiveness. *European Journal of Business and Management*, 3(8), 53-59.
- Tavanaei Sharoodi, E. and Mahram, B. (2010). *Study of the Amount of Teachers capabilities and its Relation with Organizational Culture Dimentions at Elementary School*. New Educational Approaches, 5(2), 23-40. (In Persian)
- Valentine, J. (2006). *A collaborative culture for school improvement: Significance, definition, and measurement*. Research Summary. Middle Level Leadership Center. Columbia, MO: University of Missouri.
- Xu, J., & Cooper Thomas, H. (2011). How can leaders achieve high employee engagement? *Leadership & Organization Development Journal*, 32(4), 399-416.
- Ziaei, M.; Nargesian, A. & Aybaghi, S. (2009). The Role of Spiritual Leadership on Human Resource Empowerment in the University of Tehran. *Journal of Public Administration*, 1(1), 67-68. (In Persian)

**Modeling School Leadership in Teachers work Engagement through School
Culture, Empowerment and Job Characteristics**

Gh. Koulaei*, **A. Zahed Babelan¹**, **M. Moeinikia²** & **A. Rezaei Sharif³**

Received: 2017/08/28

Accept: 2018/06/20

Abstract

Objective: The aim of this study is modeling principals' instructional leadership through school culture, empowerment and job characteristics of teachers in their job engagement .

Materials and Method: The study method is structural equation modeling and for this purpose five research tool known as a Principal Instructional Management Rating Scale by Hallinger and Wang (2015), school culture survey by Gruenert (2005), Job Diagnostic Survey by Hackman and Oldham (1975), Psychological Empowerment Questionnaire by Spreitzer (1995) and Job Engagement questionnaire by Schaufeli and Baker (2003) was used for data collection. This survey was administered to 250 subjects whom selected through stratified sampling method .

Results and Conclusion: The results showed that the model fit the data. (RMSEA=0. 067, CFI =0. 99, GFI=0. 87) and the relationship between educational leadership and job engagement is mediated by school culture, empowerment and job characteristics of teachers. The finding that the direct relation between instructional leadership and work engagement was non-significant in the model and the first hypothesis was not supported, is because of some probable gaps between employees and leadership. The positive association of instructional leadership and school culture reveals necessary attention to cultural requirements before any change of approach. And those principals who can't shape a new culture often fail. Therefore, principals need to work harder at articulating the basis of reform and at creating interest among teachers in engaging in education. One of the more powerful influences a leader can have on followers is in the 'management of meaning' as leaders define and shape the 'reality' in which followers work. School culture has role in increasing teachers' psychological empowerment. So school culture which is based on open communication and flexibility allows teachers to participate in decision making and express their opinions and support feedback and this in turn, will increase work engagement. When leaders thus increase employees' degree of authority, decision-making and accountability, share information and support, develop and coach employees for innovative performance, employees will experience feelings of control. When individuals feel that their inputs are valued and that they make a meaningful contribution to the business strategy (impact), they will feel more engaged. Empowerment needs cultural background to make employees ready to accept new responsibilities. In other words the effectiveness of empowerment among different cultures is variable. For instance in low power-distance cultures it is more effective. So organizations need to define empowerment and consider it in their

* Corresponding Author: Doctorate in Educational Administration of Mohaghegh Ardebili University, Educational Sciences Department, Ardebil, Iran. gkoulaei@gmail.com

1. Professor of Mohaghegh Ardebili University, Educational Sciences Department, Ardebil, Iran.

2. Associate Professor of Mohaghegh Ardebili University, Educational Sciences Department, Ardebil, Iran.

3. Associate Professor of Mohaghegh Ardebili University, Counseling Department, Ardebil, Iran.

Archive of SID

statement of mission as a cultural component and then commencing to internalize new culture. This procedure requires changing the attitude of either employees and whole system and considering empowerment strategy of organization according to the needs and culture of all those who are involved. Since managers are mostly characterised as being the decision makers, empowerment strategies need to start where the power lies, at the top. Given the increasing complexity of the global environment, it is no longer conceivable for managers to be the source of all knowledge; therefore, managers need to consult and involve workers in the decision-making process as opposed to merely expecting worker compliance. It is suggested for school principals to take educational leadership approach in their management. Principals as instructional leaders can develop positive and collaborative school culture by helping teachers to improve their capability of collective leadership, collaborating each other and creating common vision. They can be effective in increasing meaningfulness through inspiring worthiness of work and organizational goals and explanation of social influence of teachers' activities.

Key words: work engagement, empowerment, Instructional leadership, school culture, job characteristics.