

## ارائه الگوی بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس علی نظری\*، رفیق حسینی و ناصر شریکی<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس مقطع متوسطه انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی و با تأکید بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران، دبیران مدارس دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ (۲۴۷۷ نفر) بودند که برای اعتباریابی الگو، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران ۳۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار مورد استفاده مقیاس محقق‌ساخته براساس شبکه مضامین بخش کیفی پژوهش بود، که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ به دست آمد و روایی صوری و محتوایی آن با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین اعتبار الگو به کمک دو نرم‌افزار SPSS و AMOS انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که مدل تدوین شده رهبری مراقبتی مدیران مدارس از شاخص‌های برازش مطلوبی برخوردار است و همه مؤلفه‌های مدل ارائه شده دارای روایی سازه است.

کلید واژه‌ها: رهبری مراقبتی؛ مدیران مدارس؛ دوره متوسطه

---

۱. \* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. [Ali.nazari1569@gmail.com](mailto:Ali.nazari1569@gmail.com)  
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. [hasani.rafigh@gmail.com](mailto:hasani.rafigh@gmail.com)  
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. [nshirbagi@gmail.com](mailto:nshirbagi@gmail.com)  
- این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشجو در رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی است.  
DOI:10.22051/jontoe.2020.29549.2918  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

## مقدمه

تحقق اهداف مدارس و به تبع آن تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش، نیازمند توجه خاص به مدیران مدارس و به‌ویژه به نقش رهبری آن‌ها است. پژوهش‌های متعددی تأثیر رهبری مدیران مدارس را بر ساختار، فرهنگ و مأموریت‌های مدرسه، ایجاد و حفظ محیط یادگیری سالم و مثبت، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، تشویق و برانگیختن معلمان، تأمین رضایت و کامیابی آن‌ها متذکر شده‌اند (ود<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ چرین و دنیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ روز کوزنس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). گرون<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) معتقد است که در گذشته اگر مدیران می‌توانستند از مجرای رسمی و سلسله مراتبی به دنبال اثربخشی مدارس باشند، امروزه تأکید صرف بر چنین موضوعاتی، اثربخشی مدرسه را تضمین نخواهد کرد. مدیران در برخورد با چالش‌های نوین نیازمند ابزاری تحت عنوان رهبری هستند و نقشه‌های مدیریتی به منظور برخورد با این چالش‌ها کافی نیستند. لامبرت<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) معتقد است که یک رهبر موفق می‌تواند عامل ایجاد تغییرات مثبت در موفقیت دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه‌ای باشد که او آن را رهبری می‌کند. ایجاد یک محیط یادگیری موفق در مدرسه مستلزم برقراری روابط مثبت است (لیمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). آنچه تحت عنوان رابطه حسنه با معلمان مطرح می‌شود، پدید آوردن تمام زمینه‌ها و شرایط لازم برای ایجاد روحیه، علاقه‌مندی به کار و انگیزش و رضایت آن‌ها در محیط کارشان در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش است (میر کمالی، ۱۳۹۴). چنین روابط مثبتی می‌تواند از طریق یک سری ارزش‌ها بر مبنای مراقبت<sup>۷</sup> بنیان موفقیت مدرسه را بنا نهد (سرجیوانی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴). مراقبت بر اساس اهداف گسترده خود تعریف می‌شود. برخی از این اهداف عبارت از توسعه عمومی و رفاه دیگران، رفع نیازهای ویژه افراد و توسعه ظرفیت مراقبت میان خود فرد و دیگران هستند (لوئیس، مورفی و اسمیلی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). تدریس و یادگیری و سخت‌گیری و حمایت، توابعی از ماهیت و کیفیت روابط اجتماعی میان

1. Wood
2. Cherian and Daniel
3. Ross and Cozzens
4. Gronn
5. Lambert
6. Lyman
7. Care
8. Sergiovanni
9. Louis, Murphy and Smylie

دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدارس و والدین هستند (مورفی و تورز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). از این لحاظ، رهبری مدرسه ذاتاً یک رابطه اجتماعی است و مراقبت و رهبران مراقبتی مبنای مهمی را برای جامعه مدرسه فراهم می‌آورند. واگنر و آلن<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) بر این باورند که مدارس که عملکرد آموزشی قوی دارند، دارای جوامع مراقبتی هستند که در آن‌ها روابط بین فردی و انتظارات عالی تحصیلی وجود دارند.

تحقیقات انجام شده در حوزه آموزش و پرورش به طور کلی و در زمینه اهمیت روابط اجتماعی میان دانش‌آموزان، معلمان و رهبران به طور خاص، سرشار از اشارات مستقیم یا غیرمستقیم به مفهوم مراقبت هستند (مورفی و تورز، ۲۰۱۴). تعاریف نظام‌مند از این مفهوم بسیار کم و محدود هستند و هیچ اتفاق نظری در مورد تعریف دقیق مراقبت وجود ندارد، اما در حوزه فلسفه و اخلاق مباحثی به‌ویژه توسط افرادی همچون میراف<sup>۳</sup> (۱۹۷۱)، بلاستین<sup>۴</sup> (۱۹۹۱)، لارابی<sup>۵</sup> (۱۹۹۲)، نادینگز<sup>۶</sup> (۲۰۰۵؛ ۲۰۱۳) مطرح شده‌اند. به‌عنوان مثال، میراف (۱۹۷۱) مراقبت را به‌عنوان فرآیند کمک به دیگران در راستای گسترش حقوق شخصی‌شان می‌داند. یا اظهار می‌دارد که «مراقبت کردن از یک شخص به معنای کمک به وی جهت رشد و تعالی است». نادینگز (۲۰۱۳) مراقبت را به‌عنوان «هرگونه واکنش اندیشمندانه انسانی که دیگران را قادر به پیشرفت می‌نماید» تعریف می‌کند. در تعریفی دیگر، نادینگز (۲۰۰۵) مراقبت را به‌عنوان «شیوه‌ای از مشارکت در روابط انسانی، نه مجموعه‌ای از رفتارهای خاص» تعریف می‌کند. ویل<sup>۷</sup> (۱۹۵۱) مراقبت را به‌عنوان توجه کردن به دیگران و درک کردن، احساس کردن و عمل کردن به نفع دیگران می‌داند. فرض مشترک این محققان آن است که مراقبت بخشی از روابطی است که از طریق فعالیت و تعامل بروز می‌یابد. مراقبت چیزی است که توسط فرد مراقبت‌کننده بروز می‌یابد و توسط فرد مراقبت‌شونده دریافت می‌شود. از این‌رو، می‌توان کاربرد رهبری را به‌عنوان ایجاد و پرورش یک محیط مراقبتی در مدرسه در نظر گرفت که

1. Murphy and Torres
2. Wagner and Allen
3. Mayeroff
4. Blustein
5. Larrabee
6. Noddings
7. Weil

حاکمی از نیاز به تعریف مدیریت مدرسه بر اساس اصول مراقبت است (استارت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). مراقبت و یک محیط یادگیری مراقبتی باید در سطوح مختلف یک مدرسه نمایان شود. این سطوح عبارت از مدیران مدرسه، معلمان در کلاس درس و نیز سطح دانش‌آموزان در هنگام کار و فعالیت با دوستانشان است. از این رو، عناصر اصلی و شرایط توانمندساز برای ایجاد یک محیط یادگیری مراقبتی صرفاً نسبی نیستند، بلکه با زمینه‌ها و گروه‌های مختلف مرتبط هستند (مورفی و تورز، ۲۰۱۴). در این زمینه کارتر<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که یک اصل مراقبتی در مدرسه که بر روابط محترمانه و قابل اعتماد و نیز بر سخت‌گیری تحصیلی تأکید دارد، به افزایش مشارکت دانش‌آموزان، صلاحیت اجتماعی و عاطفی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی و کاهش میزان اخراج آن‌ها منجر می‌شود. همچنین جوامع مراقبتی مدرسه بر تدریس و رهبری جمعی، ساختارهای سازمان و ترویج فرهنگ مدرسه مبنی بر اصل مراقبت، تأکید بر روابط بر مبنای ویژگی‌های مانند مدنیت، مراقبت از دیگران، دوستی، احترام و اعتماد و... تکیه دارند (لیمن، ۲۰۰۰).

نادینگز (۲۰۰۵) سه نوع مراقبت تحت عنوان مراقبت زیبایی‌شناختی و مراقبت موثق معتبر و مراقب دشوار را در حوزه آموزش و پرورش مطرح می‌کند. مراقبت سخت و مراقبت موثق متقابلاً انحصاری نیستند (آنتروپ-گونزالس و دی جوسوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

جدول ۱: انواع مراقبت و تعریف آن (به نقل از نظری، حسنی، شیربگی، ۱۳۹۸)

تعریف	نوع مراقبت
نمرات امتحانی، رتبه کلاسی، ظواهر (والترزولا <sup>۴</sup> ، ۱۹۹۹)	مراقبت زیبایی‌شناختی
روابط دوجانبه، مشاوره، مکالمه، خانواده، جامعه، اظهارات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی (آنسس <sup>۵</sup> ، ۲۰۰۳، نادینگز، ۲۰۰۵، والترزولا، ۱۹۹۹)	مراقبت موثق
سخت‌گیری تحصیلی، روابط بهبوددهنده یادگیری (آنسس، ۲۰۰۳)	مراقبت دشوار

1. Starratt
2. Carter
3. Antrop-Gonzalez and De Jesus
4. Valenzuela
5. Ancess

مراقبت همچنین به عنوان یک عامل کلیدی در یادگیری اجتماعی و عاطفی<sup>۱</sup> و نیز یکی از پیامدهای آن در نظر گرفته می‌شود. یادگیری اجتماعی و عاطفی به معنای پرورش «جوانان آگاه، مسئولیت‌پذیر، سالم، مراقب، متعهد و فعال» است (ویزبرگ و اوبرایان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). محققان همچنین در این زمینه بر اهمیت حمایت عاطفی (کروسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، دمارای و مالکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲)، حمایت اجتماعی (گودارد، سالوم و بریتسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، جکسون و وارن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰) و حمایت تحصیلی تأکید داشته‌اند. مدیران مدارس می‌توانند با تمرکز بر توسعه برنامه‌های درسی مراقبتی، ساختارهای قابل‌شناسایی مدرسه مبنی بر مراقبت و ایجاد یک فرهنگ مدرسه مبنی بر مراقبت؛ رهبری مراقبتی خود را توسعه دهند (بک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴). اما، ساختارهای بوروکراتیک و سیاسی رهبری استبدادی و تبدیلی که امروزه در نظام مدارس حاکم هستند، به رهبران آموزشی اجازه نمی‌دهند که جوامع مراقبتی را در مدرسه بر اساس این ارزش‌ها و استراتژی‌های مشترک خلق کنند (پلیسر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). در صورتی که این روابط مثبت و مراقبتی وجود نداشته باشند، دانش‌آموزان در زمینه تدریس و یادگیری در موقعیتی مخاطره‌انگیز قرار می‌گیرند (رودریگز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷) و می‌تواند تأثیرات و پیامدهای زیانباری را برای رشد و پیشرفت دانش‌آموزان به همراه داشته باشند (آپدناکر، مالانا و بروک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲). این در حالی است که اگر به دانش‌آموزان بیش از برنامه‌ها و موضوعات درسی اهمیت داده شود، در آن صورت می‌توان یادگیری آن‌ها را افزایش داد و فرایند یادگیری را تحت تسلط کامل خود دانش‌آموزان قرار داد (نادینگر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵). از آنجاکه ماهیت محیط‌های آموزشی ایجاب می‌کند که مدارس باید شاداب، بانشاط، پر از امید، توأم با روابط انسانی درست، احترام، اعتماد متقابل، پذیرش عقاید و نظرات، حمایت از فعالیت‌ها و کارهای گروهی، تصمیم‌گیری مشارکتی و... اداره شوند؛ یک مدیر مراقبتی مدرسه

1. Social and Emotional Learning
2. Weissberg and O'Brien
3. Crosnoe
4. Demaray and Malecki
5. Goddard, Salloum and Berebitsky
6. Jackson and Warren
7. Beck
8. Pellicer
9. Rodriguez
10. Opdenakker, Maulana and Brock

با استفاده از رفتارها و مشخصات رهبری آموزشی مراقبتی باعث درک اهمیت ایجاد یک محیط مراقبتی در مدرسه و ایجاد جمعی اصل مراقبت در محیط مدرسه می‌شود که تأثیرات مثبتی بر تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارند. از این رو رهبران مدارس نقش بسزایی در پرورش عمدی یک فرهنگ در سطح مدرسه ایفا می‌کنند و این فرهنگ انتظارات آموزشی خوبی را برای دانش‌آموزان تعیین و آن‌ها را توسعه می‌دهد (نل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

در تحقیقات مربوط به رهبری مراقبتی؛ نادینگز (۲۰۱۳) عناصر اصلی مراقبت را، که از جمله ویژگی‌های روابط مراقبتی در مدارس هستند، التفات و توجه<sup>۲</sup>، جابه‌جایی انگیزشی<sup>۳</sup>، موقعیتی بودن<sup>۴</sup>، تقابل<sup>۵</sup>، اعتبار و اصالت<sup>۶</sup> بیان می‌کند. واگنر و آلن (۲۰۱۶) در یک مطالعه پژوهشی به بررسی گسترش فعالیت‌های مراقبتی در مدارس با عملکرد قوی و مدارس با عملکرد ضعیف اقدام کردند. یافته‌ها حاکی از آن بودند که مدارس که دارای جوامع مراقبتی هستند، عملکرد آموزشی قوی داشته و در آن‌ها روابط بین فردی و انتظارات عالی تحصیلی وجود دارند. کارتر (۲۰۱۲) به این نتیجه رسید که مدارس که بر رعایت اصول مراقبتی تمرکز دارند، در آن‌ها بر روابط محترمانه و قابل اعتماد و نیز بر سخت‌گیری تحصیلی تأکید و به افزایش مشارکت دانش‌آموزان، صلاحیت اجتماعی و عاطفی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی و کاهش میزان اخراج آن‌ها منجر می‌شود. همچنین نتایج پژوهشی ریورا<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نشان داده است که جوامع مراقبتی در مدارس بر حمایت‌های مدرسه تأکید دارند، زیرا روابط میان معلمان، دانش‌آموزان و مدرسه را تسهیل می‌سازد و به افزایش حس تعلق و وابستگی دانش‌آموزان به مدرسه منجر می‌شوند.

و در آخر اینکه، دستیابی و ارائه چنین الگویی نیاز به پژوهش‌های بنیادینی دارد که در آموزش و پرورش کشور انجام یابد و نوع رویکرد و عملکرد راهبران آموزشی و معلمان و مدیران را بررسی و مطالعه کند. در نبود اتفاق نظر دربارهٔ پیش‌فرض جهان شمول بودن الگویی

1. Nell
2. Attentiveness
3. Motivational displacement
4. Situationality
5. Mutuality
6. Authenticity
7. Rivera

برای رهبری مراقبتی، به‌کارگیری تئوری‌های رهبری حمایتی و مراقبتی در کشورهایی به غیر از کشور زادگاهشان نیاز به مطالعاتی در جهت آزمون و تأیید آن‌ها در این کشورها دارد. اینگونه مطالعات و پژوهش‌ها است که پایه شکل‌گیری مدلی بومی از رهبری مراقبتی متناسب با فرهنگ آن کشور را تشکیل می‌دهد. مدل‌های موجود رهبری مراقبتی مدل‌هایی خارجی هستند که با وضعیت بومی آموزش و پرورش کشور ما و حتی با موقعیت‌های عملی و مسئله‌های بومی سازگاری ندارند. بنابراین، لازم است برای استفاده و کاربست صحیح اجرای آن‌ها مطالعه شوند و برای اینکه با محیط آموزش و پرورش ایران همخوانی پیدا کنند، باید تجارب راهبران و مدیران و معلمان استفاده‌کننده از این الگو را به طور دقیق مطالعه و ارزیابی شود. لذا مطالعات کتابخانه‌ای پژوهشگر نشان می‌دهد که تاکنون مدل و الگوی رهبری مراقبتی مطالعه و ارزیابی نشده است. لذا با عنایت به اهمیت موضوع مراقبت و حمایت و توجه آموزه‌های مبانی دینی به این امر و محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ضروری است که مطالعه‌ای در راستای ارائه مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس انجام شود. پژوهش حاضر درصدد است نوع نگاه و تعریف و تجارب مدیران مدارس و معلمان در خصوص رهبری مراقبتی را تحلیل کرده و به این سئوالات پاسخ دهد که (۱) تحلیل اکتشافی و تحلیل عاملی مؤلفه‌های رهبری مراقبتی مدیران مدارس دوره متوسطه چگونه است؟ (۲) الگوی طراحی شده مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس تا چه میزان اعتبار دارد؟

با توجه به اینکه هدف پژوهش و رساله دکتری پژوهشگر مطالعه عمیق تجربه‌ها و دیدگاه‌ها و نظر مدیران و معلمان مدارس در خصوص شناسایی مؤلفه‌های رهبری مراقبتی و ارائه و اعتباریابی الگوی بومی رهبری مراقبتی بود، طرح آن از طرح‌های ترکیبی و روش آن با توجه به اینکه از قبل الگویی وجود نداشته و پژوهشگر درصدد کشف این الگو بوده است، از الگوهای ترکیبی اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) بود. لذا بر اساس نتایج بخش کیفی مؤلفه‌های استخراج شده رهبری مراقبتی شامل سه مؤلفه اصلی (اهداف، ویژگی‌ها، شیوه اجرا) و ۱۱ مؤلفه فرعی شامل اهداف (پیشگیری و صیانت، جلب مشارکت جامعه مدرسه، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین)، ویژگی‌ها (ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، روابط مبتنی بر عدالت و احسان، برانگیزاننده و مشوق، حمایتگر و پشتیبان)، شیوه اجرا (اقدامات مراقبتی، الگوی اخلاقی، به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، اعتماد و درک متقابل) بوده است. از این رو قبلاً

تحلیل بخش کیفی به صورت مجزا تدوین، ارائه و چاپ شد (نظری، حسنی و شیربگی، ۱۳۹۸) در نتیجه این پژوهش با هدف تدوین مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس مقطع متوسطه با تأکید بر مدل معادلات ساختاری انجام شده است.

## روش

در بخش کمی از روش پژوهش همبستگی از نوع مدل معادله ساختاری استفاده شده است. هدف از انجام دادن این مرحله اعتباریابی مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس بر اساس دیدگاه و نظرات مدیران و معلمان در مرحله کیفی بوده است. جامعه آماری پژوهش را مدیران و دبیران مدارس متوسطه ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر سنندج را تشکیل می‌دهد که براساس آخرین آمار رسمی منتشر شده توسط اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان ۲۴۷۷ نفر برآورد شد و با استفاده از فرمول نمونه‌گیری مورگان، تعداد ۳۷۳ نفر از مدیران و دبیران مدارس متوسطه شهر سنندج با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. مقیاس تدوین شده، ابزار به‌دست آمده از بخش تحلیل داده‌های کیفی بوده که در اختیار نمونه آماری قرار گرفت. بدین منظور در پژوهش حاضر برای افزایش ضریب اطمینان و صحت نتایج ۳۹۰ پرسشنامه بین مدیران و دبیران مدارس دوره‌های تحصیلی متوسطه شهر سنندج به صورت دستی توزیع شد. با کسر تعداد پرسشنامه‌های مخدوش یا برگردانده نشده، ۳۵۰ پرسشنامه سالم از مجموع ۳۹۰ پرسشنامه اولیه، به پژوهشگر بازگردانده شد. نرخ بازگشت پرسشنامه‌ها ۸۹٪ بود. لذا حجم نمونه نهایی ۳۵۰ نفر بود. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی، پرسشنامه ۶۴ سؤالی که با استفاده از خرده مؤلفه‌های شناسایی شده در بخش کیفی طراحی شد. روایی محتوایی این ابزار با کمک افراد خبره و اعمال دیدگاه‌های اصلاحی آن‌ها به‌دست آمد و روایی سازه ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی شد که نتایج این تحلیل نشان داد مقدار آماره ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۱</sup> برابر با ۰/۰۳ نشان‌دهنده روایی سازه ابزار در حد مطلوب بود. مقدار ضریب آلفای کرونباخ<sup>۲</sup> برابر با ۰/۹۲ محاسبه شد که نشان داد که پرسشنامه از پایایی مطلوب نیز برخوردار است. سپس پرسشنامه طراحی شده به عنوان ابزار گردآوری داده‌های مرحله کمی در اختیار اعضای نمونه قرار گرفت.

1. Root Mean Square Error Approximation (RMSEA)

2. CranBach Alpha2



در بخش کمی داده‌های گردآوری شده با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی تجزیه و تحلیل شد. با انجام تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، معنادار بودن روابط هر یک از مؤلفه‌ها با خرده مؤلفه‌های مربوطه و دارا بودن بار عاملی کافی بررسی شد. با حذف ۵ خرده مؤلفه با بار عاملی ناکافی یا رابطه غیر معنادار تعداد ۴ مؤلفه با سایر مؤلفه‌ها ترکیب شدند. بر این اساس عناصر تشکیل دهنده الگوی طراحی شده در بخش کیفی، به ۳ مؤلفه و ۱۱ خرده مؤلفه تعدیل یافت. در این پژوهش به منظور دستیابی به ساختار عاملی دقیق‌تر و بررسی رابطه عامل اصلی و زیربنایی رهبری مراقبتی با سه مؤلفه حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نیز استفاده شد. در این مرحله نیز، روابط بین مؤلفه اصلی رهبری مراقبتی با زیر مؤلفه‌های مربوط به خود از نظر دارا بودن بار عاملی کافی و معنادار بودن روابط الگو بررسی شد که در هر دو مرحله از نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos به نحو مقتضی استفاده شده است.

## یافته‌ها

### الف: یافته‌های جمعیت‌شناختی

در جدول (۲) یافته‌های جمعیت‌شناختی نمونه از جمله جنسیت، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و ناحیه آموزشی آمده است.

جدول ۲: یافته‌های جمعیت‌شناختی نمونه

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۶۰	۴۵/۷
	مرد	۱۹۰	۵۴/۳
مدرک تحصیلی	کاردانی	۲۲	۶/۳
	کارشناسی	۲۱۲	۶۰/۶
	ارشد و بالاتر	۱۱۶	۳۳/۱
	۱ تا ۱۰ سال	۴۵	۱۲/۹
سنوات خدمت	۱۱ تا ۲۰ سال	۱۴۹	۴۲/۶
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۵۶	۴۴/۶
ناحیه آموزشی	ناحیه ۱	۲۲۲	۶۳/۴
	ناحیه ۲	۱۲۸	۳۶/۶

در بخش کمی، به منظور آزمون اعتبار الگوی تدوین شده اولیه (به دست آمده از مرحله کیفی) از رویکردهای کمی شامل روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. در تحلیل عاملی اکتشافی، محقق درصدد کشف ساختار زیربنایی مجموعه نسبتاً بزرگی از متغیرها است و پیش فرض اولیه تحقیق آن است که هر متغیری ممکن است با هر عاملی ارتباط داشته باشد. ابتدا به بررسی تحلیل عاملی اکتشافی ابعاد سه گانه پرسشنامه شامل اهداف، ویژگی‌ها و شیوه اجرا پرداخته شد.

### تحلیل عاملی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی

در انجام تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مسأله اطمینان حاصل شود که می‌توان از داده‌های موجود برای تحلیل استفاده کرد. روش‌های مختلفی برای این کار وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به آزمون (KMO) اشاره کرد که مقدار آن همواره بین ۰ - ۱ در نوسان است. در صورتی که مقدار این آزمون کم‌تر از ۰/۵۰ باشد، داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب نخواهد بود و اگر مقدار آن بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۹ باشد می‌توان با احتیاط بیشتر به تحلیل عاملی پرداخت، ولی در صورتی که مقدار آن بزرگ‌تر از ۰/۷۰ باشد، همبستگی‌های موجود در بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب خواهد بود. از سوی دیگر برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی‌هایی که پایه تحلیل قرار می‌گیرد، در جامعه برابر با صفر نیست از آزمون بارتلت استفاده شد. به عبارتی با استفاده از آزمون بارتلت می‌توان از کفایت نمونه‌گیری اطمینان حاصل کرد. مقدار به دست آمده آزمون برابر با ۰/۸۷۵ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری کفایت لازم را دارد و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی برخوردار هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

برای سنجش بعد اهداف، ۱۷ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۲ شاخص، که بار عاملی پایین‌تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۱۵ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۱۵ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای سه عامل بالاتر از ۱ به دست آمده، در سه عامل مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج نشان داد که این ۳ عامل مربوط به بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۵/۵۰ درصد از واریانس را تبیین کردند.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد اهداف

شاخص	عامل‌ها
	پیشگیری و صیانت
	جلب مشارکت
	ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین
	جامعه مدرسه
تأمین امنیت خاطر روانی و جسمانی	۰/۶۸
شناسایی و رفع مشکلات و نیازها	۰/۶۵
ایجاد محیطی امن	۰/۶۳
شناسایی کانون‌ها و بسترهای آسیب‌زا	۰/۶۶
تضمین ایمنی و امنیت محیط	۰/۶۳
مشارکت‌دادن در تصمیم‌گیری‌ها	۰/۶۳
واگذاری بخشی از مسئولیت‌ها	۰/۶۵
تشکیل تیم رهبری مدرسه	۰/۶۴
به‌کارگیری مهارت گفتگو و مشاوره	۰/۷۰
ایجاد فضای تعامل و همکاری	۰/۶۳
ایجاد فضا و محیطی جذاب و شاد	۰/۶۱
ایجاد و توسعه یک جوّ مراقبتی	۰/۶۴
چشم‌پوشی از خطاهای احتمالی	۰/۶۸
توجه به ارزش‌ها و فرهنگ محلی	۰/۷۱
برگزاری مراسمات متنوع فرهنگی	۰/۶۳

نتایج فوق نشان می‌دهد که ۱۵ شاخص مربوط به بعد اهداف در بردارنده ۳ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه پیشگیری و صیانت، عامل دوم با ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش عنوان جلب مشارکت جامعه مدرسه و عامل سوم با ۵ شاخص و به عنوان ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین نام‌گذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هر یک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار جهت بررسی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### تحلیل عاملی اکتشافی بعد ویژگی‌ها متغیر رهبری مراقبتی

برای سنجش بعد «ویژگی‌ها» ۲۵ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۵ شاخص، که بار

عاملی پایین تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۲۰ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۲۰ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای چهار عامل بالاتر از ۱ به دست آمد، در چهار عامل بررسی شدند و نتایج نشان داد که این ۴ عامل مربوط به بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۲/۷۰ درصد از واریانس را تبیین کردند. همچنین مقدار به دست آمده آزمون KMO برابر با ۰/۸۷۳ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری کفایت لازم را دارد و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی بهره‌مند هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد ویژگی‌ها

شاخص	عامل‌ها
	ویژگی‌های روابط مبتنی بر انگیزاننده حمایتگر شخصیتی و حرفه‌ای بر عدالت و احسان و مشوق و پشتیبان
احترام به شخصیت افراد	۰/۵۳
گوش دادن فعال	۰/۶۱
صادق، دلسوز با انرژی	۰/۶۱
رازدار و وفادار	۰/۶۲
خوش اخلاق و رفتار	۰/۵۷
عادل در ارتباطات	۰/۶۴
توزیع عادلانه امکانات	۰/۶۵
توجه به ارزش‌های اخلاقی	۰/۵۹
برابری اجتماعی	۰/۶۶
خودداری از باندبازی	۰/۶۱
تشویق به گفتگو و تبادل نظر	۰/۵۶
توجه به علاقه و انگیزه‌ها	۰/۵۷
تعریف و تمجید عمومی	۰/۵۴
ایجاد انگیزه با احترام به همکاران	۰/۵۹
توجه به نیازهای فرهنگی و اجتماعی	۰/۵۵
پذیرفتن تبعات مراقبت	۰/۷۲
حمایت جامع از همکاران	۰/۷۳
معرفی افراد به نهادهای حامی	۰/۷۱
پذیرش مسئولیت تصمیمات	۰/۷۴
حمایت عاطفی و اجتماعی	۰/۷۵

نتایج فوق نشان می‌دهد که ۲۰ شاخص مربوط به بعد ویژگی‌ها در بردارنده ۴ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، عامل دوم با ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش عنوان روابط مبتنی بر عدالت و احسان، عامل سوم با ۵ شاخص و به عنوان برانگیزاننده و مشوق و عامل چهارم با ۵ شاخص و به عنوان حمایت‌گر و پشتیبان نامگذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هر یک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار برای بررسی بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### تحلیل عاملی اکتشافی بعد شیوه اجرای متغیر رهبری مراقبتی

برای سنجش بعد «شیوه اجرا» ۲۲ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۳ شاخص که بار عاملی پایین‌تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۱۹ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۱۹ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای چهار عامل بالاتر از ۱ به دست آمد، در چهار عامل بررسی شدند و نتایج نشان داد که این ۴ عامل مربوط به بعد شیوه اجرای متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۶/۵۰ درصد از واریانس را تبیین کردند. مقدار به دست آمده آزمون KMO برابر با ۰/۸۶۵ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری از کفایت لازم برخوردار است و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی برخوردار هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد شیوه اجرا

شاخص	عواملها			
	مهارت‌های ارتباطی	اقدامات مراقبتی	الگو (نمونه اخلاقی)	اعتماد و درک متقابل
توانایی حل اختلافات	۰/۵۴			
مهارت گوش دادن فعال	۰/۵۵			
تشخیص و درک عواطف	۰/۵۹			
ارتباط مؤثر با نهادها	۰/۶۲			
رابطه صمیمی با والدین	۰/۵۱			
رفع نیازها و دغدغه‌ها		۰/۶۳		
مساعدت مالی به نیازمندان		۰/۷۵		
تشکیل جلسات مشترک		۰/۷۲		
توسعه مهارت خودکنترلی		۰/۷۳		
ارتباط مستمر غیررسمی		۰/۷۱		
الگوسازی ارزش‌های مراقبتی			۰/۶۳	
عمل به ارزش‌های انسانی			۰/۷۱	
ملاک انتخاب صلاحیت حرفه‌ای			۰/۷۷	
ایجاد درک مشترکی از مراقبت			۰/۶۸	
جایگزین خلاء والدین				۰/۶۸
ایجاد محیط قابل اعتماد				۰/۶۷
درک تفاوت‌های فردی				۰/۷۰
همدلی با موقعیت فردی				۰/۷۴
ایجاد جو سرشار از محبت				۰/۶۴

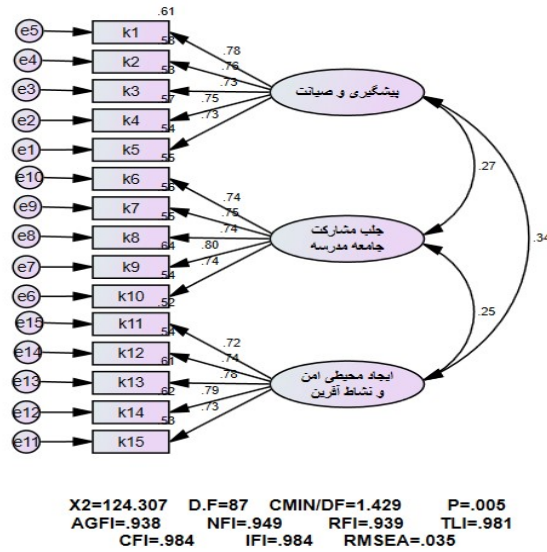
نتایج فوق نشان می‌دهد که ۱۹ شاخص مربوط به بعد شیوه اجرا در بردارنده ۴ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، عامل دوم با ۵ شاخص و به عنوان اقدامات مراقبتی، عامل سوم با ۴ شاخص و به عنوان الگو (نمونه اخلاقی) و عامل چهارم با ۵ شاخص و به عنوان اعتماد و درک متقابل نام‌گذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هر یک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار برای بررسی بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### ج: تحلیل عاملی تأییدی ابعاد

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری هستند. در این پژوهش ابتدا به بررسی عوامل سه‌گانه پرسشنامه شامل اهداف، ویژگی‌ها و شیوه اجرا از طریق تحلیل عاملی اکتشافی اقدام شد. در مرحله دوم و در تحلیل عاملی تأییدی، اگر شاخص‌های برازندگی مقدار مطلوب را نشان دادند، ساختار مورد تأیید قرار می‌گیرد و اگر شاخص‌های برازندگی مقدار مطلوب را نشان ندادند، به بررسی خطای واریانس-کوواریانس در میان شاخص‌ها می‌پردازیم. در این مرحله مدل‌های اندازه‌گیری را در صفحه ایموس گرافیک برای سه عامل رسم کردیم. به این صورت که ابعاد را به عنوان متغیرهای پنهان ترسیم و برای هر کدام از آن‌ها شاخص‌های موردنظر را به عنوان متغیرهای مشاهده شده در نظر گرفتیم. بارهای عاملی به عنوان ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی متغیرهای مشاهده شده توسط عامل‌های پنهان به کار می‌روند. به طور کلی هرچه بارهای عاملی بیشتر باشد، بهتر است و نوعاً بارهای عاملی پایین‌تر از ۰/۳۰ مورد تفسیر قرار نمی‌گیرند. به عنوان یک قاعده سرانگشتی عمومی، بارهای عاملی بالای ۰/۷۱ عالی، ۰/۶۳ بسیار خوب، ۰/۵۵ خوب، ۰/۴۵ مناسب و ۰/۳۲ به پایین ضعیف هستند (تاباخنیک و فیدل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). پس از تعیین اعتبار شاخص‌های هر عامل، کلیه شاخص‌ها از طریق آزمون تحلیل عاملی تأییدی سنجیده شدند. مدل اندازه‌گیری هر یک از این عامل‌ها در ادامه آمده است.

### تحلیل عاملی تأییدی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی

بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل سه‌گانه پیشگیری و صیانت، جلب مشارکت جامعه مدرسه، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین بود که نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



نمودار ۱: مدل اندازه‌گیری بعد اهداف (ضرایب استاندارد)

جدول ۶: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد اهداف

عوامل مربوط به بعد اهداف	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
پیشگیری و صیانت	۱	۰/۷۷۹	۱۳/۵۸۷	۰/۰۰۱
	۲	۰/۷۵۹	۱۲/۲۶۶	۰/۰۰۱
	۳	۰/۷۲۸	۱۲/۷۵۲	۰/۰۰۱
	۴	۰/۷۵۵	۱۳/۱۹۴	۰/۰۰۱
	۵	۰/۷۳۳	-	-
جلب مشارکت جامعه مدرسه	۶	۰/۷۴۰	۱۳/۰۳۲	۰/۰۰۱
	۷	۰/۷۴۵	۱۳/۱۲۳	۰/۰۰۱
	۸	۰/۷۴۵	۱۳/۱۱۳	۰/۰۰۱
	۹	۰/۸۰۲	۱۴/۰۵۲	۰/۰۰۱
	۱۰	۰/۷۳۶	-	-
ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین	۱۱	۰/۷۲۴	۱۲/۶۱۷	۰/۰۰۱
	۱۲	۰/۷۳۶	۱۲/۸۲۷	۰/۰۰۱
	۱۳	۰/۷۸۲	۱۳/۵۶۵	۰/۰۰۱
	۱۴	۰/۷۸۸	۱۳/۶۶۸	۰/۰۰۱
	۱۵	۰/۷۲۸	-	-



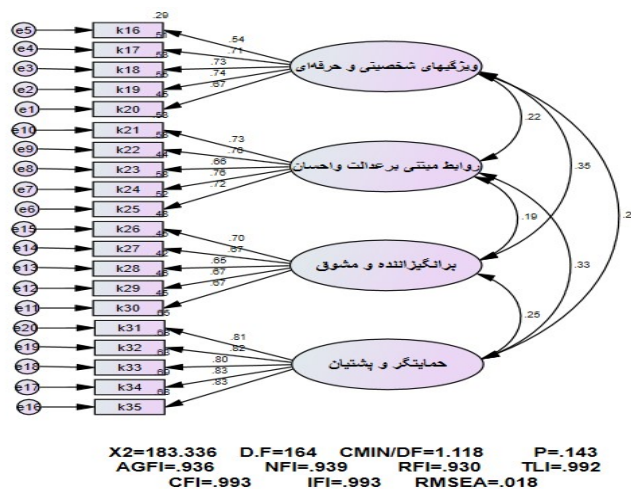
چنانچه ملاحظه می شود با توجه جدول و نمودار فوق می توان قضاوت کرد که تمام معرف های به کار رفته برای سنجش بعد اهداف در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این رو معرف های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق الذکر هستند. در ادامه جدول ۷ شاخص های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده اند که نشان می دهد الگوی بعد اهداف از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۷: شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد اهداف

شاخص های برازش	x <sup>2</sup> /df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
بrazش قابل قبول	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸
بrazش محاسبه شده	۱/۴۲۹	۰/۹۴۹	۰/۹۳۹	۰/۹۸۴	۰/۹۳۸	۰/۹۸۴	۰/۰۳۵

### تحلیل عاملی تأییدی بعد ویژگی های متغیر رهبری مراقبتی

بعد ویژگی های متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل چهارگانه ویژگی های شخصیتی و حرفه ای، روابط مبتنی بر عدالت و احسان، برانگیزاننده و مشوق، حمایتگر و پشتیبان که نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



نمودار ۲: مدل اندازه گیری بعد ویژگی ها (ضرایب استاندارد)

جدول ۸: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد ویژگی‌ها

عوامل مربوط به بعد ویژگی‌ها	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
	۱۶	۰/۵۳۵	۸/۶۰۹	۰/۰۰۱
	۱۷	۰/۷۱۵	۱۰/۹۶۵	۰/۰۰۱
ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای	۱۸	۰/۷۲۹	۱۱/۱۲۰	۰/۰۰۱
	۱۹	۰/۸۳۹	۱۱/۲۳۳	۰/۰۰۱
	۲۰	۰/۶۷۴	-	-
	۲۱	۰/۷۳۱	۱۲/۴۳۰	۰/۰۰۱
	۲۲	۰/۷۵۹	۱۲/۸۵۶	۰/۰۰۱
روابط مبتنی بر عدالت و احسان	۲۳	۰/۶۶۵	۱۱/۳۶۲	۰/۰۰۱
	۲۴	۰/۷۶۱	۱۲/۸۸۶	۰/۰۰۱
	۲۵	۰/۷۲۴	-	-
	۲۶	۰/۶۹۵	۱۰/۴۷۴	۰/۰۰۱
	۲۷	۰/۶۷۳	۱۰/۲۲۲	۰/۰۰۱
برانگیزاننده و مشوق	۲۸	۰/۶۴۷	۹/۹۲۵	۰/۰۰۱
	۲۹	۰/۶۷۵	۱۰/۲۴۸	۰/۰۰۱
	۳۰	۰/۶۷۲	-	-
	۳۱	۰/۸۰۵	۱۷/۲۴۳	۰/۰۰۱
	۳۲	۰/۸۲۳	۱۷/۷۹۳	۰/۰۰۱
حمایتگر و پشتیبان	۳۳	۰/۷۹۶	۱۶/۹۶۴	۰/۰۰۱
	۳۴	۰/۸۲۹	۱۷/۹۵۹	۰/۰۰۱
	۳۵	۰/۸۲۵	-	-

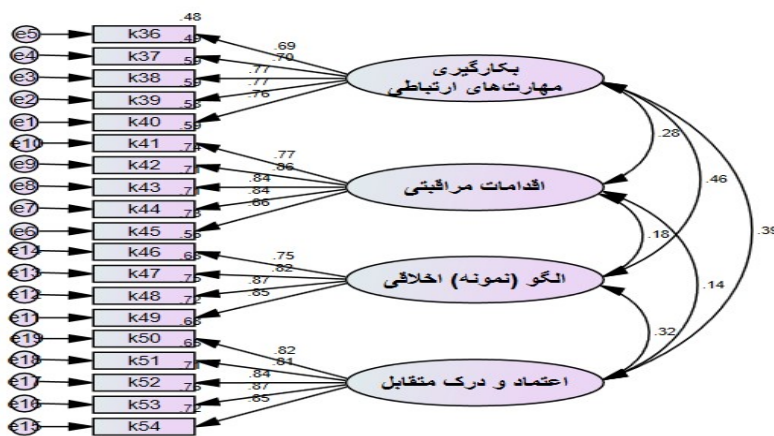
چنانچه ملاحظه می‌شود با توجه جدول و نمودار فوق می‌توان قضاوت کرد که تمام معرف‌های به‌کار رفته برای سنجش بعد ویژگی‌ها در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این‌رو معرف‌های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق‌الذکر هستند. در ادامه جدول ۹ شاخص‌های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده‌اند که نشان می‌دهد الگوی بعد ویژگی‌ها از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۹: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد ویژگی‌ها

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش محاسبه شده	۱/۱۱۸	۰/۹۳۹	۰/۹۳۰	۰/۹۹۳	۰/۹۳۶	۰/۹۹۳	۰/۰۱۸

### تحلیل عاملی تأییدی بعد شیوه اجرا متغیر رهبری مراقبتی

بعد شیوه اجرا متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل چهارگانه به کارگیری مهارت‌های ارتباطی، اقدامات مراقبتی، الگو (نمونه) اخلاقی، اعتماد و درک متقابل بود. که نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



X<sup>2</sup>=211.989 D.F=150 P=.001 AGFI=.926  
NFI=.933 RFI=.924 TLI=.976  
CFI=.979 CMIN/DF=1.413 IFI=.979 RMSEA=.034

نمودار ۳: مدل اندازه‌گیری بعد شیوه اجرا (ضرایب استاندارد)

جدول ۱۰: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد شیوه اجرا

عوامل مربوط به بعد شیوه اجرا	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی	۳۶	۰/۶۹۰	۱۲/۰۷۵	۰/۰۰۱
	۳۷	۰/۷۰۳	۱۲/۳۶۸	۰/۰۰۱
	۳۸	۰/۷۶۷	۱۳/۹۷۱	۰/۰۰۱
	۳۹	۰/۷۷۰	۱۴/۲۶۲	۰/۰۰۱
	۴۰	۰/۷۶۳	-	-
	۴۱	۰/۷۶۸	۱۶/۶۵۶	۰/۰۰۱
	۴۲	۰/۸۵۹	۲۰/۸۶۳	۰/۰۰۱
	۴۳	۰/۸۴۱	۱۹/۸۹۹	۰/۰۰۱
	۴۴	۰/۸۴۴	۲۰/۱۲۷	۰/۰۰۱
	۴۵	۰/۸۵۶	-	-
الگو(نمونه اخلاقی)	۴۶	۰/۷۵۰	۱۴/۹۴۹	۰/۰۰۱
	۴۷	۰/۸۲۴	۱۷/۸۰۳	۰/۰۰۱
	۴۸	۰/۸۶۹	۱۹/۷۴۴	۰/۰۰۱
	۴۹	۰/۸۴۸	-	-
	۵۰	۰/۸۲۲	۱۷/۵۹۱	۰/۰۰۱
اعتماد و درک متقابل	۵۱	۰/۸۰۸	۱۷/۰۶۱	۰/۰۰۱
	۵۲	۰/۸۴۰	۱۸/۳۷۳	۰/۰۰۱
	۵۳	۰/۸۷۲	۲۰/۱۲۰	۰/۰۰۱
	۵۴	۰/۸۴۶	-	-

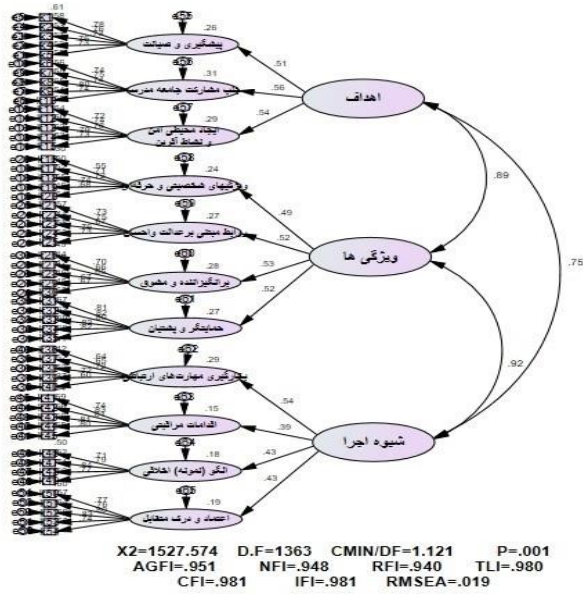
چنانچه ملاحظه می‌شود با توجه جدول و نمودار فوق می‌توان قضاوت کرد که تمام معرف‌های به‌کار رفته برای سنجش بعد شیوه اجرا در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این‌رو معرف‌های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق‌الذکر هستند. در ادامه جدول ۱۱ شاخص‌های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده‌اند که نشان می‌دهد الگوی بعد شیوه اجرا از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۱۱: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد شیوه اجرا

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش محاسبه شده	۱/۴۱۳	۰/۹۳۳	۰/۹۲۴	۰/۹۷۹	۰/۹۲۶	۰/۹۷۹	۰/۰۳۴

### مدل ساختاری پژوهش

مدل معادلات ساختاری یکی از مناسب‌ترین روش تجزیه و تحلیل چند متغیره است. «از طریق این روش می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌ای خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی و آزمایشی آزمود» (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰: ۲۷۷). در این پژوهش ابتدا شاخص‌های مربوط به هر کدام از ابعاد را که برازش شده بودند، به عنوان متغیرهای مشاهده شده رسم کردیم. برای بررسی روایی سازه مقیاس رهبری مراقبتی، با استفاده از نرم‌افزار آموس از معادلات ساختاری استفاده شد. بعد از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی، بعد اهداف دارای ۳ عامل (پیشگیری و صیانت {۵} شاخص {۱}، جلب مشارکت جامعه مدرسه {۵} شاخص {۱}، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین {۵} شاخص {۱}، بعد ویژگی‌ها با ۴ عامل (ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای {۵} شاخص {۱}، روابط مبتنی بر عدالت و احسان {۵} شاخص {۱}، برانگیزاننده و مشوق {۵} شاخص {۱}، حمایتگر و پشتیبان {۵} شاخص {۱}) و بعد شیوه اجرا شامل ۴ عامل (به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی {۵} شاخص {۱}، اقدامات مراقبتی {۵} شاخص {۱}، الگو (نمونه) اخلاقی {۴} شاخص {۱}، اعتماد و درک متقابل {۵} شاخص {۱}) شناسایی و وارد مدل شد. در نمودار ۴ و جدول ۱۲ و ۱۳ مدل نهایی و برآوردها و شاخص‌های نیکویی برازش ارائه شده است.



نمودار ۵: مدل نهایی به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

جدول ۱۲: برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معنی داری
پیشگیری و صیانت - اهداف	۰/۵۱۳	۷/۶۵۵	۰/۰۰۱
جلب مشارکت جامعه مدرس-اهداف	۰/۵۵۹	۸/۵۵۵	۰/۰۰۱
ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین- اهداف	۰/۵۳۶	۷/۹۹۹	۰/۰۰۱
ویژگیهای شخصیتی و حرفه‌ای- ویژگی‌ها	۰/۴۸۸	۶/۸۹۷	۰/۰۰۱
روابط مبتنی بر عدالت و احسان- ویژگی‌ها	۰/۵۱۵	۷/۶۷۶	۰/۰۰۱
برانگیزاننده و مشوق- ویژگی‌ها	۰/۵۳۰	۷/۴۳۳	۰/۰۰۱
حمایتگر و پشتیبان- ویژگی‌ها	۰/۵۱۶	۸/۲۱۱	۰/۰۰۱
به کارگیری مهارت‌های ارتباطی - شیوه اجرا	۰/۵۳۸	۶/۷۴۶	۰/۰۰۱
اقدامات مراقبتی - شیوه اجرا	۰/۳۸۶	۶/۳۶۳	۰/۰۰۱
الگو (نمونه) اخلاقی - شیوه اجرا	۰/۴۲۹	۶/۳۵۴	۰/۰۰۱
اعتماد و درک متقابل - شیوه اجرا	۰/۴۳۲	۶/۷۱۶	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۱۳ نتایج به دست آمده از شاخص‌های نیکویی برآزش مدل نشان می‌دهد که خلی دو به دست آمده با توجه به درجه آزادی معنادار است ( $P \leq 0/01$ ). مقدار به دست آمده از تقسیم خلی دو بر درجه آزادی  $1/12$  و همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RSMEA) برای مدل  $0/02$  است. بنابراین، برای مدل حاضر قابل قبول است. شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) برای مدل  $0/95$ ، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)  $0/94$  و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)  $0/98$  است. با توجه به شاخص‌ها و مقدار بار عاملی به دست آمده از هر معیار، شاخص‌های به دست آمده از برآزش مطلوبی برخوردارند و سه بعد اصلی و عامل‌های آن‌ها توانایی تبیین متغیر رهبری مراقبتی را دارا هستند.

جدول ۱۳: شاخص‌های نیکویی برآزش مدل نهائی

شاخص‌های برآزش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برآزش محاسبه شده	1/121	0/948	0/940	0/981	0/951	0/981	0/019

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مدل‌یابی معادله ساختاری مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس، از دیدگاه مدیران و دبیران مقطع متوسطه آموزش و پرورش شهرستان سنندج بود. با توجه به نتایج مدل‌یابی معادله ساختاری یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که مهم‌ترین عامل مؤثر بر رهبری مراقبتی، بعد اهداف بود. در بعد اهداف عامل جلب مشارکت جامعه مدرسه در بعد ویژگی‌ها عامل برانگیزاننده و مشوق و در بعد شیوه اجرا عامل به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی بیشترین تأثیر در رهبری مراقبتی مدیران مدارس دارند. اما نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌های خارجی در برخی مؤلفه‌ها همسو است. از آن جمله نادینگز (۲۰۰۵) که ۵ عنصر اصلی رهبری مراقبتی را شناسایی کرده و به دو مؤلفه اصلی توجه و التفات و اعتماد متقابل و (واگنر و آلن، ۲۰۱۶) که به سه مؤلفه فرعی اقدامات مراقبتی، به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی و فعالیت‌های حمایتی اشاره کرده است. درک ارتباط بین جنبه‌های رهبری مراقبتی و مؤلفه‌های آن به دلایل نظری و عملی بسیار

حائز اهمیت است. یک رهبر مراقبتی باید باور داشته باشد که مدیران، معلمان و دانش‌آموزان امروز دارای نیازهای متفاوتی هستند و دیگر پاداش‌های مالی تنها عامل انگیزاننده به شمار نمی‌روند، بلکه نیازهای انسان امروز فراتر از این‌هاست. یکی از نیازهای اساسی کارکنان در سازمان‌ها به ویژه مدارس، داشتن احساس وجود پایگاه امن و حمایتی است. این احساس، محیطی پراعتقاد را برای مشارکت فعال‌تر افراد در امور و عملکرد اثربخش‌تر فراهم می‌کند. پیروان رهبران مراقبتی احساس حمایت شدن و در دسترس بودن از طرف رهبر را درک می‌کنند؛ در این راستا تحقیقات مختلفی رابطه رهبری و حمایت و نتایج فردی و سازمانی حاصله از آن را چون ایجاد اعتماد، تعهد، رضایت شغلی را تأیید کرده‌اند (روزاینی، نورالیس و آیدا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ یاداو و رانگنکار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ یاسینی، سعادت طلب و شیر علی، ۱۳۹۴؛ پورقاز و صالحی‌راد، ۱۳۹۵؛ عسگری مبارکه و کریمی، ۱۳۹۵؛ داستان و همکاران، ۱۳۹۵). مدیران مدارس به عنوان رهبران مراقبتی، به یادگیری شیوه‌های پیشگیری در برابر آسیب‌های موجود در محیط و صیانت از پرسنل به عنوان پدیده‌ای ارزشمند می‌نگرند و برای موفقیت در آینده‌ای بهتر، افرادی را پرورش می‌دهند که به‌طور مستمر و اثربخش در پی یادگیری چنین مهارتی باشند. پژوهش‌های سازمانی نیز مؤید تأثیر سبک‌های رهبری بر یادگیری در سازمان هستند (بابنیک، سرکا و درمول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ نیوکورنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

در مدرسه‌ای که یک رهبر آموزشی مراقبتی دارد، بیش از آنکه تأکید بر کنترل باشد، تأکید بر توانمندسازی است، قدرت تنها در دست یک نفر نیست، بلکه به صورت توزیعی میان افراد مختلف به اشتراک گذاشته می‌شود، و تأثیر رهبری نه تنها بروکراتیک و استبدادی نیست، بلکه جمعی، مشارکتی و منصفانه است (لوئیس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). مفهوم منافع مشترک را خلق می‌کند که در راستای حقوق و ارزش تمامی افراد است.

عوامل شخصیتی و رفتار مدیران نقش مهمی در چگونگی نفوذ در محیط خارجی (سیاستمداران، مسئولان شهری، شهروندان و ...) و اعضای داخلی (معلمان، کارکنان،

1. Rozaini, Norailis and Aida
1. Yadav and Rangnekar
2. Fields
3. Babnik, Širca and Dermol
4. Nyukorong
5. Louis



دانش‌آموزان و اولیا) و جلب اعتماد آن‌ها، نوع دخالت و هدایت مدرسه برای پیش‌برد اهداف دارد و به نوعی پیش‌نیاز ویژگی‌های حرفه‌ای تلقی می‌شود. رهبران مراقبتی افرادی فروتن و دارای توانایی در نادیده گرفتن منافع خود هستند، توجه فعالی به دیگران دارند، خوشی را در بخشندگی می‌دانند، دیگران را در نظر می‌گیرند و دوست دارند به هنگام نیاز، به دیگران کمک کنند. مدیر و معلمان و کارکنان مدرسه برای تأکید بر روابط بر مبنای ویژگی‌های مراقبتی مانند مراقبت از دیگران، دوستی، احترام و اعتماد، خوش اخلاقی و خوش رفتاری، همدلی و همدردی با دانش‌آموزان و کارکنان و معلمان، رازداری و وفاداری برای ایجاد مدرسه مراقبتی با هم مشارکت می‌کنند. این رفتار رهبر مراقبتی به ایجاد جوئی از اعتماد منجر می‌شود که این پیام را به افراد در سطح مدرسه مخابره می‌کند که می‌توانند آزادانه نظرات و اختلافات خود را بیان کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رفتار رهبر با رفتار آوایی کارکنان نیز مرتبط است (ریس، آلفاس و گاتنبی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ فست، بوریس و بارتل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ لی و سان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ وانگ و هو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

هنگامی که حس تعلق و عشق نسبت به دیگران در یک محیط مدرسه مراقبتی رواج یابد، نتایج مثبت یادگیری به یک هنجار تبدیل می‌شوند. از این رو، مدیران معلمان، دانش‌آموزان، والدین و سایرین را به عنوان همکار، همیار، شریک و دوست خود در نظر می‌گیرند. از جمله ویژگی‌های مدیر مراقبتی عبارت‌اند از: تعریف کردن از دانش‌آموزان به خاطر پیشرفت‌های مهم درسی آن‌ها، گفتگوی غیر رسمی با دانش‌آموزان، همکاران، صدا زدن و خطاب کردن دانش‌آموزان و همکاران با اسم کوچک، احوالپرسی از دانش‌آموزان هنگام ورود به کلاس درس و ... است. این ویژگی‌ها برای مراقبت شونده برانگیزاننده و مشوقی اساسی هستند. رهبر مراقبتی دیدی خاکستری به عملکرد افراد دارد، به عبارتی نقاط ضعف و قوت افراد را شناسایی کرده، اما با برجسته‌سازی نقاط قوت تلاش می‌کند افراد را از درون برای بهتر شدن برانگیزاند. پژوهش‌های سازمانی نیز نشان دادند که بین سبک رهبری و فعالیت‌های توانمندسازی کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. مدارسی که مراقبت را به عنوان یک ارزش

1. Rees, Alfes and Gatenby
2. Fast, Burris and Bartel
3. Li and Sun
4. Wang and Hou

بنیادین تلقی می‌کنند، روابط مراقبتی را در ساختار و فعالیت‌های مدرسه جای می‌دهند و با «اظهار مکتوب عقاید، اعمال و نگرش‌های سازمانی» در اسناد و فعالیت‌های مربوط به رسالت مدرسه، گزینش کارکنان، برنامه‌های درسی، واحدهای درسی، فعالیت‌های فوق برنامه و مشارکت والدین بر مراقبت تأکید دارند (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

یک مدیر مراقبتی مدرسه، اخلاقی، ارتباطی و جمعی است که با ایجاد جوامعی در مدرسه مبتنی بر ارزش‌های مراقبتی از جمله برقراری روابط قابل اعتماد، توسعه یک جوّ مراقبتی در مدرسه، خلق فرهنگ مدرسه بر اساس اصل مراقبت، مدل‌سازی ارزش‌های مراقبتی برای کل جامعه مدرسه، توجه به تعارض، انعطاف‌پذیری، تعهد، مشارکت و حمایت از ارزش‌های مراقبتی، سازماندهی مدرسه براساس ارزش‌های مراقبتی و آموزش خلاقانه تمرکز دارد. اینها ویژگی‌ها و رفتارهای یک مدیر مراقبتی مدرسه هستند که احساس تعلق، ارتباط، ارزش‌های مثبت خانوادگی، خوبی و مراقبت در آن‌ها مدل‌سازی می‌شوند یعنی فرهنگ مدرسه را بر اساس اصول مراقبتی شکل می‌دهد. این رفتارها توسط مدیر مراقبتی مدرسه تمرین می‌شوند و محیطی را در مدرسه بر اساس مراقبت بنا می‌نهند.

براساس نتایج پژوهش حاضر، رهبری مراقبتی مشتمل بر ویژگی‌هایی است که هر رهبری با تقویت آن‌ها در رفتار خود با کارکنان می‌تواند به رهبری مراقبتی برای سازمانش مبدل شود. بنابر آنچه در بالا ذکر شد رهبران مراقبتی در گام اول با اهداف پیشگیری و صیانت، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین و جلب مشارکت جامعه مدرسه یک پناهگاه ایمن برای زیردستان، سازمان و به ویژه برای افراد در زمان مواجهه با خطر یا هر نوع آشفتگی محسوب می‌شوند و در گام دوم با استفاده از ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، برقراری روابط مبتنی بر عدالت و احسان و رفتارهای برانگیزاننده و مشوق زمینه تحقق اقدامات مراقبتی فراهم کرده تا گام سوم محقق شود یعنی با حمایتگری و پشتیبانی از زیردستان آن‌ها را قادر به کشف و یادگیری فعال و بروز و شکوفایی توانایی‌ها و خلاقیت‌های افراد کند. این چرخه مستلزم برقراری پیوند عمیق عاطفی با زیردستان، اعتماد و درک متقابل و الگوی اخلاقی و اعمال مهارت‌های ارتباطی است. بدیهی است که رفع محدودیت‌ها و موانع پیش‌روی هر پژوهش‌میدانی، زیربنای پژوهش‌های بعد قرار می‌گیرد و این امر موجب شکوفایی علم می‌شود. پژوهش حاضر نیز از

این محدودیت‌ها مستثنی نیست؛ با توجه به اینکه پژوهش حاضر در سطح مدارس شهر سندج انجام شده است، لذا نمی‌توان را به کلیه مدارس کشور تعمیم داد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی و آشکارسازی زوایا و ابعاد بیشتر آن که سبب درک و کاربست بهتر این موضوع نیز می‌شود؛ پژوهشی فراگیر در سطح کشور اجرا و نتایج آن برای مدارس کل کشور بررسی شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، کمبود منابع مطالعاتی و در دسترس نبودن پیشینه پژوهشی در رابطه با رهبری مراقبتی به‌ویژه در فعالیت‌های پژوهشی داخلی سبب شد که مبنایی برای مقایسه وجود نداشته باشد.

پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه پژوهش به قضاوت مدیران و دبیران مدارس بستگی دارد. لذا تمایلات، تعصبات و تجربیات آن‌ها ممکن است در نتایج پژوهش اثرگذار بوده باشد. بنابراین، اطلاعات به‌دست آمده از ابزار پژوهش ممکن است توصیف دقیقی از واقعیت نباشد. به این مسأله باید در تفسیر یافته‌ها توجه شود. پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که از پرسشنامه رهبری مراقبتی مدیران در پژوهش‌های آینده استفاده شود و به جای استفاده از مقیاس‌هایی که در کشورهای دیگر و متناسب با فرهنگ آن کشورها طراحی و تنظیم شدند؛ از این پرسشنامه استفاده شود. پیشنهاد می‌شود نتایج پژوهش حاضر مورد توجه مسئولان اجرایی سازمان‌ها و بالادست مدیریت آموزش و پرورش و مدیران مدارس قرار گیرد که چند توصیه کاربردی پیشنهاد می‌شود: مدیران می‌بایست زمانی که دبیران، کارکنان و یا دانش‌آموزان با بحران‌های شخصی در زندگی خود مواجه می‌شوند (مثلاً طلاق، فوت عزیزان و ...) از حجم کاری آن‌ها کاسته و با حمایت و پشتیبانی آن‌ها در این زمان‌ها حس امنیت و امکان گذر از این بحران را برای آن‌ها فراهم آورند. مدیران می‌بایست به‌منظور ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین و ایجاد احساس امنیت دبیران و سایر دست‌اندرکاران مدرسه از کنترل و نظارت مستقیم فعالیت‌های آن‌ها خودداری کنند. به عبارتی به جای استفاده از راهبردهای هل دادن باید از راهبردهای جذب کردن افراد استفاده کنند و از طریق ایجاد اشتیاق درونی افراد را نسبت به انجام وظایف ترغیب کنند. مدیران باید تلاش کنند که کنترل و نظارت عملکرد افراد نباید در جهت عیب‌جویی و یافتن نقاط ضعف و سرزنش آن‌ها صورت بگیرد، بلکه باید با نرمش و ملاحظت نقاط ضعف آموزشی شناسایی و برطرف شوند. همچنین با تشویق و حمایت از گام‌های مثبت و پیشرفت کار، افراد را به‌کار دلگرم کنند. برای همدلی، مدیران باید سعی در شناسایی

احساسات و عواطف دبیران و دانش‌آموزان و کارکنان کنند. این شناسایی مستلزم نزدیکی هر چه بیشتر مدیران به آن‌ها است. مدیران با برقراری روابط دوستانه و صمیمی می‌توانند به این مهم دست یابند. مدیران باید سعی کنند که در هنگام برقراری ارتباط با کارکنان سکوت را به عنوان یک ارزش تلقی کرده و بیشتر به گفته‌های کارکنان گوش فرا دهند. مدیران می‌توانند با واگذاری بخشی از مسئولیت‌های مدرسه به دانش‌آموزان شاهد شادی و خلاقیت و پرورش فکری بیشتر در آن‌ها باشند. مدیران، کارکنان را به ابراز عقاید درباره کارها با دیگران تشویق می‌شوند، حتی اگر عقایدشان مخالف با عقاید دیگران باشد. در مدارس مجموعه‌ای صریح و شفاف از ارزش‌های مراقبتی و شیوه‌ای تهیه و در اختیار معلمان و همکاران قرار داده شود تا کارها بر اساس آن انجام شود.

### منابع

- پورقاز، عبدالوهاب و صالحی‌راد، سعیده (۱۳۹۵). حمایت سازمانی و ارتباط آن با کیفیت زندگی کاری کارکنان اداره برق شهرستان زابل. *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۹ (۳۲): ۹۷-۱۱۶.
- داستان، نصیر، انصافداران، فریده، شهبازی، معصومه و رفاهی، ژاله (۱۳۹۵). بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده در ایجاد اعتماد در روابط مدیران و دبیران دبیرستان‌های دخترانه متوسطه نظری. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲۵: ۶۲-۴۷.
- عسگری مبارکه، امین و کریمی، فریبا (۱۳۹۵). رابطه رهبری معنوی و حمایت سازمانی ادراک شده با فرسودگی شغلی پرستاران. *مجله پژوهش پرستاری ایران*، ۱۱ (۵): ۴۷-۴۱.
- سرمه، زهره، بازرگان، علی و حجازی، الهه (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۴). *روابط انسانی در آموزشگاه*. تهران: یسپرون.
- نظری، علی، حسنی، رفیق و شیربگی، ناصر (۱۳۹۸). ارائه مدل رهبری مراقبتی مدیران مدارس و رابطه آن با حمایت مدرسه. *مدیریت مدرسه*، ۶ (۲): ۳۰۵-۳۲۴.
- یاسینی، علی، سعادت‌طلب، آیت و شیر علی، اسماعیل (۱۳۹۴). بررسی روابط راهبردهای منابع انسانی، تعهد سازمانی و حمایت سازمانی درک شده در بین کارکنان قوه قضاییه. *فصلنامه راهبرد*، ۲۴ (۷۷)، ۳۰۷-۳۲۵.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*.

- New York, NY: Teachers College Press
- Antrop-Gonzalez, R. and De Jesus, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19: 409-433.
- Asgari Mobarakeh, A. and Karimi, F. (2016). Relationship between Spiritual Leadership and Perceived Organizational Support with Nursing Burnout. *Journal of Nursing Research*, 11 (5): 41-47 (Text in persian).
- Babnik, K., Širca, N. T. and Dermol, V. (2015). individuals Learning in Work Teams: Support to Knowledge Management Initiatives and an Important Source of rganizational Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 124: 178-185.
- Blustein, J. (1991). *Care and commitment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York, NY: Teachers College Press.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2): 1-11.
- Carter, H. M. (2012). Institutionalization of caring in an era of accountability: Creating a supportive environment for at-risk students' retention in high school and access to college. *The New Educator*, 8(2): 177-193.
- Dastan, N., Ensafdar, F., Shahbazi, M. and Rafahi, J. (2016). Investigating the Predictive Predictive Factors in Creating Trust in the Relationships between Directors and Teachers of High Schools of High School Girls. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 7 (1): 62-47 (Text in persian)..
- Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39: 305-316.
- Fast, N. J., Burris, E. R. and Bartel, C. A. (2014). Managing to stay in the dark: Managerial selfefficacy, ego defensiveness, and the aversion to employee voice. *Academy of anagement Journal*, 57 (4): 1013-1034.
- Gronn, P. (2002). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. and Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45: 292-311.



- Pellicer, L. O. (2008). *Caring enough to lead: How reflective practice leads to moral leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jackson, Y. and Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child development*, 71(5):1441-57
- Pourghaz, A. and Salehirad, S. (2016). Organizational Support and its Relationship with Quality of Working Life of Power Department Staff in Zabol City. *Public Administration Research*, 6(32): 97-116 (Text in persian).
- Larrabee, M. (1992). *An ethic of care: Feminist and interdisciplinary perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3): 238-254.
- Li, Y. and Sun, J. M. (2015). Traditional Chinese leadership and employee voice behavior: A crosslevel examination. *The Leadership Quarterly*, 26, 172–189.
- Louis, K., Murphy, J. and Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2) 310–348.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S. A. and Michlin, M. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Lyman, L. L. (2000). *How do they you care: The principal's challenge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York, NY: Harper Perennial.
- Miller, G. (2016). Empowering Communities: Ella Baker's Decentralized Leadership Style and Conversational Eloquence. *Southern Communication Journal*, 81 (3):156-167.
- Mir Kamali, S. M(2015). *Human relations in the school*. Tehran: Eustaron(text in persian).
- Murphy, J. and Torres, D. (2014). *Creating productive cultures in schools for students, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nazari, A., Hasani, R. and SHirbagi, N. (2018). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Journal of Schoole administration*, 6(2): 305-324 (Text in persian).
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relationship approach to ethics and moral education* (2nd ed). Berkeley: University of California Press.
- Nell, K. R. (2012). *Balancing accountability with caring relationships: The influence of leadership styles on the behaviors of secondary school administrators* (Doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.

- Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Full Text, <http://eric.ed.gov/?id=ED541948>.
- Nyukorong, R. (2016). Leadership, Learning Organization And Job Satisfaction In Ghanaian Telecommunications Companies. *European Scientific Journal October*, 12(29):29.
- Opdenakker, M., Maulana, R. and Brock, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 95-199 .
- Rees, C., Alfes, K. and Gatenby, M. (2013). Employee voice and engagement: Connections and consequences. *The International Journal of Human Resource Management*, 24 (14), 2780-2798.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2012). Caring in a small urban high school: A complicated success. *Urban Education*, 47: 653-680 .
- Ross, D. J. and Cozzens, J. A. (2016). The Principal ship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9): 162-176.
- Rodriguez, L. (2007). Teachers know you can do more: Understanding how school cultures of success affect urban high school students. *Educational Policy*, 22(5): 758-780.
- Rozaini, R., Norailis, W. and Aida, B. (2015) Roles of Organizational Support in Quality of Work Life in Insurance Industry. *Journal of Economics, Business and Management*, 3 (8):753-757 .
- Sarmad, Z., Bazargan, A. and Hejazi, E.(2011). *Research Methods in Behavioral Sciences. Tehran. Agah. in Persian*
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publications.
- Starratt, R. J. (1997). *Administering meaning, administering community, administering excellence: The new fundamentals of educational administration*. New York, NY: Merrill.
- Tabakhnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Valenzuela. (1999). *Subtractive schooling*. Albany, New York, NY: SUNY Press.
- Wagner, A, T. & Allen, D. (2016). Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4): 406-447.
- Wang, W. T. and Hou, Y. P. (2015). Motivations of employees' knowledge sharing behaviors: A self-determination perspective. *Information and Organization*, 25 (1): 1-26.
- Weissberg, R. P. and O' Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of the*

- American Academy of Political and Social Science*, 591: 86-97.
- Weil, S. (1951). *Waiting for God*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2): 39-62.
- Yadav, M. and Rangnekar, S. (2015). Supervisory support and organizational citizenship behavior: Mediating role of participation in decision making and job satisfaction. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 3 (3): 258 – 278
- Yassini, A., Salat Talab, A. and Shir Ali, I. (2016). Investigating Relationship between Human Resources Strategies, Organizational Commitment and Perceived Organizational Support among Judiciary Staff. *Strategic Quarterly*, 24 (77):325–307(Text in persian).



## Presenting an Indigenous Care Leadership Model for School Principals

Ali Nazari<sup>\*1</sup>, Rafiğ Hasani<sup>2</sup> and Naser Shirbagi<sup>3</sup>

### Abstract

The present study was conducted to present the indigenous model of care for high school principals. The research method was descriptive-survey with emphasis on structural equations. The statistical population of the study included all principals, teachers of secondary schools in Sanandaj in the academic year 1396-97 (2477 people). To validate the model, 350 people were selected using Cochran's sampling formula by cluster random sampling method. The instrument used was the researcher-made scale based on the network of qualitative research topics. Cronbach's alpha coefficient was 0. 92. Formal validity and its content were confirmed by experts. Data analysis was performed by confirmatory factor analysis to determine the validity of the model using SPSS and AMOS software. The research results showed: The developed model of care for school principals has good fitness characteristics and all the components of the proposed model have structural validity.

**Keywords:** *Caring Leadership; School Principal; Secondary school.*

---

1.\* Corresponding Author: Student of Educational administration, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. [ali.nazari1569@gmail.com](mailto:ali.nazari1569@gmail.com)

2. Faculty of Education, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. [hasani.rafiğ@gmail.com](mailto:hasani.rafiğ@gmail.com)

3. Faculty of Education, kurdestan University, sanandaj, Iran. [nshirbagi@uok.ac.ir](mailto:nshirbagi@uok.ac.ir)  
DOI:10.22051/jontoe.2020.29549.2918

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>