

## نقش رهبری توزیعی در توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر

مهسا محمودی مشایی<sup>۱</sup>، نادر سلیمانی<sup>۲</sup>، ناصر عباسزاده کوهبانی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup>. کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup>. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، گرمسار، ایران

<sup>۳</sup>. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، عضو هیئت علمی دانشگاه افسری امام علی (ع)، تهران، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش رهبری توزیعی در توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان اسلامشهر انجام گرفت. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۴۱۵ نفر خانم بودند که از میان آنها بر اساس جدول کرجسی و مورگان و بعد از مشورت با اساتید محترم دانشگاهی تعداد ۲۰۱ نفر به شیوه نمونه گیری سهمیه ای طبقه ای- تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش جهت جمع آوری داده ها، پرسشنامه رهبری توزیعی (ایلمور و دیویس، ۲۰۰۹)، پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی (اسپریتزر و میشر، ۱۹۹۷) و خودکارآمدی معلمان چانن و همکاران (۲۰۰۱) بودند که روایی و پایایی آنها تایید شدند. با توجه به غیر نرمال بودن توزیع داده ها، از آزمون همبستگی اسپیرمن به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ برای بررسی رابطه متغیرها استفاده شد. همچنین به روش مدل یابی معادلات ساختاری از نوع حداقل مربعات جزئی به کمک نرم افزار Smart-PLS نسخه ۳ میزان نقش متغیرها بر هم سنجیده شد. نتایج نشان داد بین سبک رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و این سبک رهبری ۵۴ درصد از تغییرات توانمندسازی روانشناختی معلمان را تبیین می کند. همچنین، رابطه بین سبک رهبری توزیعی و خودکارآمدی معلمان نیز مثبت و معنادار بود و این سبک رهبری حدوداً ۴۱ درصد از تغییرات خودکارآمدی معلمان را تبیین می کند. براساس نتایج حاصل می توان بیان نمود که با سبک رهبری توزیعی می توان زمینه لازم جهت بهبود توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان را فراهم ساخت.

**واژه های کلیدی:** رهبری توزیعی، توانمندسازی روانشناختی، خودکارآمدی، معلمان

## ۱. مقدمه

نظام آموزش و پرورش در تامین بهداشت روانی، رشد دانش آموزان و تربیت نیروی انسانی نقش پررنگی دارد به گونه ای که نظام آموزشی را می توان شاه کلید توسعه و پیشرفت ملت ها در جوامع مختلف دانست (موهن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). از آنجا که همه ساله امکانات و منابع زیادی صرف نظام آموزشی در جهت پرورش نو اندیشان، سرمایه داری فکری آینده و سازندگان فردای کشور می شود، ضرورت دارد در جهت اطمینان از خط مشی ها، کیفیت مدارس، بهره برداری از روش های نوین آموزشی، صلاحیت و مناسب بودن معلمان، تقویت و پشتیبانی از مسائل برونی و درونی معلمان، اهداف و برنامه های آموزشی نظارت دقیق و اقدام های جدی صورت گیرد (نجفی پور تابستانق و همکاران، ۱۴۰۱). واقعیت این است معلمان رکنی بسیار مهم و مؤثر در آموزش است و پرورش معلمان توانمند با اعتماد و متعهد که بتوانند با خلاقیت و ابتکار و نوآوری مایه تعلیم و تربیت نسل آینده شوند، از الزامات اساسی توانمندسازی در این سازمان مهم و تاثیر گذار در پرورش نسل پیشرو و نسل های آینده می باشد (شجاعیان و شهیدی، ۱۴۰۱). معلمان طیف متنوعی از هیجان های مثبت و منفی را در ارتباط با حرفه معلمی خود تجربه می کنند (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹). آنها با انبوهی از عوامل فشارزا روبه رو هستند که علاوه بر اینکه بر بهداشت جسمی و روانی آنها رو تاثیر می گذارد، پیامدهای زیانباری چون ناخشنودی شغلی، کم کاری، نداشتن احساس مسئولیت، غیبت، اختلال در روابط بین فردی و بی توجهی به شغل را به بار می آورد (وانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین یکی از اقدامات که سازمان ها می توانند در این زمینه انجام دهند، توانمندسازی روانشناختی<sup>۳</sup> معلمان است (بوکسنايت - مارمین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری توانمندسازی روانشناختی معلم در پیشبینی کیفیت خدمات حرفه ای معلم و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان حمایت کرده اند (کلارنس و گئورگی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

بر اساس دیدگاه باندورا (۱۹۹۷) توانمندسازی روانشناختی معلمان به خودباوری معلم در نقش کاری و ادراک او از خودمختاری، شایستگی، عاملیت و معنای او در کاری که انجام می دهد، اشاره دارد (ژیانگ، ۲۰۲۲). ماراوف<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) معتقد بود که توانمندسازی روانشناختی معلمان شامل بهبود وضعیت معلم، گسترش دانش و فرصت مشارکت در تصمیم گیری می باشد. موریس و نونری<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) نیز توانمندسازی روانشناختی معلمان را شامل باور، تسلط بر دانش حرفه ای و به اشتراک گذاری قدرت تعریف کرده است (لی و ژو<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). اسپریتزر و میشر<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) توانمندسازی روانشناختی را با پنج مؤلفه احساس معنی داری بودن، احساس شایستگی، احساس خودمختاری، احساس تأثیرگذاری و احساس اعتماد تعریف کرده است (چنگ<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). از آنجایی که معلمان به عنوان هدایت کننده و الگویی امین در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت های نظام تعلیم و تربیت هستند، بنابراین توسعه مستمر شایستگی ها و توانایی های معلمان یکی دیگر از راهبردهای اصلی سازمان آموزش و پرورش است که برای بقای خود بیش از هر سازمان دیگری به توانمندسازی و نگهداشت معلمان احتیاج دارد (نیکنامی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین بسیاری از مدارس تصور نادرستی درباره معلمان خود دارند. کم نیستند معلمانی که از دانش بالایی برخوردارند، ولی بهره لازم از توانایی های آنها برده نمی شود که یکی از عوامل مهم در به وجود آمدن این مشکل، عدم توجه به توانمندی های معلمان توسط مدیران مدارس و آموزش و پرورش باشد که منجر به ناامیدی و عدم نگهداشت معلمان در شغلشان می شود (نظری و همکاران، ۱۴۰۰).

<sup>۱</sup>Muhonen<sup>۲</sup>Wang<sup>۳</sup>psychological empowerment<sup>۴</sup>Buksnyte-Marmiene<sup>۵</sup>Clarence, M., George, T. S.<sup>۶</sup>Maeroff<sup>۷</sup>Morris and Nunnery<sup>۸</sup>Lei and Xu<sup>۹</sup>Spreitzer & Mishera<sup>۱۰</sup>Cheng

همچنین یکی از متغیرهایی که سازمان ها باید به آن توجه ویژه ای داشته باشند، خودکارآمدی<sup>۱</sup> معلمان است. در واقع، یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه جوامع کمک به فرد است تا خودکارآمد شود که این امر می تواند از طریق الگو گرفتن از خودکارآمدی معلمان در دانش آموزان نیز پایه گذاری شود (فرح بخش و همکاران، ۱۳۹۷). خودکارآمدی به باورهای شخصی درباره ظرفیت های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت ها در سطوح معین اشاره دارد (ورای<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). خودکارآمدی یا همان باور نسبت به توانایی ها برای دست و پنجه نرم کردن با مشکلات، هم بر احساس نسبت به خود تأثیر دارد و هم در موفقیت ما برای دستیابی به اهداف (حجازی و موسوی، ۱۴۰۲). خودکارآمدی معلم در فرایند آموزش بسیار مهم است (کلومیشی و کلومیشی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴) و یکی از برجسته ترین ویژگی های انگیزشی است که گمان می رود روی کیفیت آموزش و باورهای انگیزشی دانش آموز تأثیر می گذارد (علی بخشی و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس نظریه بندورا<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) خودکارآمدی معلم باورهای خودکارآمد ادراک شده معلمان را در مورد توانایی هایشان برای ایجاد دستاوردهای ذاتی حرفه شان نشان می دهد. مطالعات نشان می دهند معلمان که حس خودکارآمدی بالاتری دارند در مواجهه با چالش ها و موقعیت های دشوار انعطاف پذیرتر هستند و آمادگی بیشتری برای مقابله با شکست ها و دلسردی ها دارند (سان و ژیا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). از آنجا که معلمان بنا به شرایط شغلی خود نیازمند درجه بالایی از خودکارآمدی هستند تا بتوانند آموزه های خود را به خوبی به دانش آموزان منتقل کنند، نبود خودکارآمدی در آنها می تواند مشکلات عدیده ای را در اداره کلاس ایجاد نماید (پولو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). احراری و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۲۱) نشان دادند که تصمیم گیری مشترک و توانمندسازی معلمان باعث افزایش خودکارآمدی معلمان می شود. از طریق توانمند شدن، معلمان می توانند منابع درونی بیشتری را در شغل خود به دست آورند (چنگ و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳).

پژوهش های متعددی در زمینه بررسی عوامل مهم در افزایش توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان انجام گرفته است که برخی از آنها عوامل درونی مدرسه نظیر؛ ویژگی های معلمان، رفتارهای دانش آموزان، فرهنگ و جو مدرسه، رهبری مدرسه و فعالیت های مرتبط با یادگیری و یاددهی را مورد توجه قرار داده اند (بوکسنیته- مارمینه<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). ولی به طور کلی، محققان بسیاری رهبری آموزشی و امور مربوط به تدریس و یادگیری را مهمترین عوامل در این زمینه دانسته اند (های و میشل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸). بنابراین یکی از عوامل تاثیرگذار بر توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان می تواند سبک رهبری مدیران مدارس باشد (زینال و موهدماتور<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱). اهمیت رهبری آموزشی و نقش آنها در موفقیت و بهسازی مدرسه بر هیچ کس پوشیده نیست و محققان و سیاست گذاران آموزشی همواره بر این باورند که رهبری ستون اصلی بهسازی مدرسه است (زاهدی بابلان و همکاران، ۱۴۰۰).

یکی از نظریه های رهبری که اخیراً مورد توجه واقع شده نظریه رهبری توزیعی است که با توجه به چالش های مدیریتی و شرایط متغیر امروزی می تواند در سازمان ها به عنوان یک نظریه رهبری مناسب مورد استفاده قرار گیرد؛ چرا که رهبری توزیعی برای رسیدن به هدف های سازمان، فعالیت ها و نقش های تمامی افراد را در نظر گرفته و آنها را به کار می گیرد (حیدری فرد و همکاران، ۱۴۰۱). در این پارادایم نوین، رهبری به تنهایی عظمت و شکوه را برای مدرسه به ارمغان نمی آورد و امور را با دستور دادن به دیگران پیش نمی برد، بلکه کار را از طریق دیگران و تسهیم قدرت با آنان انجام می دهد (پورصفر و همکاران، ۱۴۰۰).

<sup>۱</sup>Self- efficacy<sup>۲</sup>Wray<sup>۳</sup>Colomeischi & Colomeischi<sup>۴</sup>Bandura<sup>۵</sup>Sun & Xia<sup>۶</sup>Poulou<sup>۷</sup>Ahrari et al<sup>۸</sup>Cheng et al<sup>۹</sup>Buksnyte-Marmiene<sup>۱۰</sup>Hi and Michel<sup>۱۱</sup>Zainal & Mohd Matore

رهبری توزیعی شکلی از رهبری مبتنی بر اعتماد و تفویض کامل وظایف با تاکید بر نقش اعضا در پیشبرد اهداف است (لیو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). المور (۲۰۰۰) مفهوم رهبری توزیعی را در چارچوب ایده های بهبود مدرسه با تاکید بر جنبه های نقش در فرآیند بهبود سازمان های آموزشی قرار می دهد (زکریا و مختار<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). وی رهبری توزیعی را با پنج مؤلفه تعریف می کند که عبارتند از؛ (۱) اهمیت اهداف؛ یعنی بهبود تمرین و دستیابی به اولویت رهبر، (۲) یادگیری مستمر؛ یعنی رهبران بر انتشار دانش جدید در سازمان تاکید دارند، (۳) الگوسازی؛ یعنی تمایل رهبر به ارائه مثال ها و الگوها با امید به تسهیل تلاش های رهبر برای تأثیرگذاری بر پیروان، (۴) تخصص؛ توسعه تخصص ایجاد شده از طریق همکاری بدون هیچ گونه تسلط فردی و (۵) پاسخگویی؛ به معنای اعتقاد به انجام یک عمل است (مایان و منصور<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

مطالعات پیشینه نشان دادند نوع رهبری مدیران مدارس می تواند نقش بسزایی در عملکرد معلمان و کارکنان آموزش و پرورش داشته باشد. بنابراین از آنجایی که رهبری موفق مدرسه در حال حاضر به سطح عمیقی از همکاری و تعامل با معلمان نیاز دارد، بررسی متغیر رهبری توزیع شده در ارتباط با توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان ممکن است از درک عمیق تر در تحقیقات آموزشی حمایت کند. زیرا معلمان حلقه ارتباطی نظام آموزش و دانش آموزان می باشند و به بار نشستن برنامه های آموزشی تدوین شده در سیستم آموزش تا حد قابل توجهی مرهون خودکارآمدی و توانمندسازی معلمان است. لذا با توجه به مطالب گفته شده، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا رهبری توزیعی در توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر تاثیر دارد؟

## ۲. روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۴۱۵ نفر خانم بودند که از میان آنها بر اساس جدول کرجسی و مورگان و بعد از مشورت با اساتید محترم دانشگاهی تعداد ۲۰۱ نفر به شیوه نمونه گیری سهمیه ای طبقه ای- تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. با در نظر گرفتن دلایل مختلف از جمله عدم پاسخ دهی کامل به پرسشنامه، با احتساب ۱۰ درصد بیشتر از نمونه مورد نیاز، ۲۲۱ پرسشنامه (به صورت حضوری و الکترونیکی) توزیع شد که در نهایت تا رسیدن به حد نمونه ۲۰۱ پرسشنامه کامل، نمونه گیری ادامه یافت. در این پژوهش کدهای اخلاقی مربوط به انجمن روانشناسی آمریکا به طور کامل رعایت شد. بدین ترتیب پیش از شروع کار هر شرکت کننده (داوطلب) از موضوع و روش اجرای پژوهش به آنها مطلع داده و به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خصوصی آنها محفوظ می ماند.

### جدول ۱. تعیین حجم نمونه و شیوه انتخاب آن

مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر	تعداد معلمان	نسبت جامعه	تعداد نمونه	حجم	توزیع با احتساب ۱۰ درصد افزایش
مدرسه ۱	۲۸	۷٪	۱۵		۱۷
مدرسه ۲	۲۷	۶٪	۱۲		۱۳
مدرسه ۳	۲۹	۷٪	۱۴		۱۶
مدرسه ۴	۲۴	۶٪	۱۲		۱۳
مدرسه ۵	۲۶	۶٪	۱۲		۱۳
مدرسه ۶	۲۹	۷٪	۱۴		۱۶

<sup>۱</sup>Liu

<sup>۲</sup>Zakaria & Mokhtar

<sup>۳</sup>Mayan & Mansor

مدرسه ۷	۲۷	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۸	۲۳	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۹	۲۷	۷٪	۱۴	۱۶
مدرسه ۱۰	۲۴	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۱	۲۶	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۲	۲۴	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۳	۲۵	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۴	۲۴	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۵	۲۷	۶٪	۱۲	۱۳
مدرسه ۱۶	۲۵	۶٪	۱۲	۱۳
جمع	۴۱۵	۱۰۰	۲۰۱	۲۲۱

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه رهبری توزیعی (ایلمور و دیویس، ۲۰۰۹):** پرسشنامه رهبری توزیعی توسط ایلمور و دیویس (۲۰۰۹) طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۲۱ سؤال و ۷ مؤلفه استاندارد؛ فرهنگ مدرسه، تصمیم گیری مشارکتی، توسعه حرفه ای، مأموریت سازمانی و چشم انداز و اهداف، اعتماد، حمایت همه جانبه، رفتارهای رهبری است و هر کدام ۳ گویه می باشد. بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت کاملاً موافقم (نمره ۵)، موافقم (۴)، متوسط (۳)، مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (نمره ۱) در برابر هر سؤال برای انتخاب فرد وجود دارد و حداقل امتیاز ممکن ۲۱ و حداکثر ۱۰۵ خواهد بود. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور، خوب ارزیابی و تأیید شده است. از نظر میزان پایایی پرسشنامه ها، پایایی پرسشنامه رهبری توزیعی توسط دیویس (۲۰۰۹) ۰/۹۵ گزارش شده بود. همچنین هجرتی و همکاران (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه را ۰/۸۷ گزارش کردند که نشان از پایایی بالای آن دارد. در این مطالعه، میزان پایایی مقیاس رهبری توزیعی ۰/۸۵ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب مقیاس است.

**پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی:** این مقیاس توسط اسپریتزر (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۵ گویه است و پاسخ‌ها در دامنه‌ای از یک (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) قرار می‌گیرند. این پرسشنامه پنج خرده مقیاس توانمندسازی روانشناختی از جمله شایستگی، حق انتخاب، مؤثر بودن، معناداری و مشارکت با دیگران را می‌سنجد. پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی توسط شلتون (۲۰۰۲) اجرا و ضریب پایایی آن ۰/۹۰ گزارش شد (عبداللهی، ۱۳۸۴). پایایی پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی توسط اسپریتزر و میشر (۱۹۹۵) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ تأیید شد. قنبری و همکاران (۱۴۰۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی را ۰/۹۰ گزارش کردند. در این مطالعه، میزان پایایی پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی ۰/۸۱ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است.

**خودکارآمدی معلمان چانن و همکاران (۲۰۰۱):** برای سنجش خودکارآمدی معلمان از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی اسچانن - موران و وولفولک (۲۰۰۱) با ۲۴ سؤال استفاده شد. این سؤال‌ها شامل سه بعد درگیر کردن فراگیر (۷ سؤال)، راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و مدیریت کلاس (۸ سؤال) است. ابی و همکاران (۱۳۹۷) نیز پایایی پرسشنامه خودکارآمدی معلمان را ۰/۸۸ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است. در ضمن روایی صوری و محتوایی هر سه پرسشنامه به تأیید چند تن از متخصصان و استادان علوم تربیتی و روانشناسی رسید.

## یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان بر حسب سن؛ ۵۹ نفر (۲۹/۴ درصد) از معلمان ۳۰ سال و کمتر، ۴۴ نفر (۲۱/۹ درصد) بین ۳۱ تا ۴۰ سال، ۷۵ نفر (۳۷/۳ درصد) بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۳ نفر (۱۱/۴ درصد) از آنها سن شان ۵۱ سال و بیشتر بود. بر حسب سطح تحصیلات ۱۰ نفر (۵ درصد) از معلمان دارای تحصیلات فوق دیپلم، ۷۳ نفر (۳۶/۳ درصد) کارشناسی و ۱۱۸ نفر (۵۸/۷ درصد) از آنها دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. همچنین بر حسب سابقه خدمت ۷۷ نفر (۳۸/۳ درصد) از معلمان دارای سابقه خدمت ۵ سال و کمتر، ۸۰ نفر (۳۹/۸ درصد) ۶ تا ۱۰ سال و ۴۴ نفر (۲۱/۹ درصد) از آنها ۱۱ سال و بیشتر سابقه خدمت داشتند.

## جدول ۲. اطلاعات توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

شرح	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
رهبری توزیعی	۲۰۱	۳/۰۹	۴/۷۳	۴/۰۹	۰/۴۳۲
توانمندسازی روانشناختی	۲۰۱	۳/۴۷	۴/۸۷	۴/۱۰	۰/۳۷۴
خودکارآمدی معلمان	۲۰۱	۳/۳۳	۴/۷۹	۳/۹۸	۰/۳۶۰

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می شود، مقدار میانگین برای تمامی متغیرهای اصلی (رهبری توزیعی، توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان) از ۳ بالاتر است؛ لذا می توان گفت تمامی متغیرها در سطح مطلوبی قرار دارند. از بین متغیرهای اصلی، توانمندسازی روانشناختی با میانگین ۴/۸۷ بیشترین میانگین و سبک رهبری توزیعی با میانگین ۴/۷۳، کمترین میانگین را با توجه به نظر معلمان دارند.

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد که نشان داد مقادیر سطح معنی داری به دست آمده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای تمامی متغیرها کمتر از ۰/۰۵ می باشد. در نتیجه متغیرهای تحقیق در نمونه مورد بررسی از توزیع نرمال برخوردار نمی باشند. لذا از آزمون اسپیرمن برای بررسی همبستگی بین متغیرها و از روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم افزار Smart PLS نسخه ۳ برای تعیین میزان تأثیر متغیرها بهره گرفته شد. این نرم افزار در مدلیابی معادلات ساختاری نسبت به نرمال نبودن داده ها حساسیت ندارند.

## جدول ۳. ضریب همبستگی بین رهبری توزیعی و خودکارآمدی معلمان

رهبری توزیعی	آزمون	توانمندسازی روانشناختی
ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۶۴۳	
سطح معنی داری	۰/۰۱۱	
رهبری توزیعی	آزمون	خودکارآمدی
ضریب همبستگی اسپیرمن	۰/۵۰۶	
سطح معنی داری	۰/۰۱۵	

با توجه به جدول (۳)؛ می توان گفت همبستگی رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی معلمان در سطح ۰/۰۱۱ از نظر آماری معنادار است و میزان همبستگی بین رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی معلمان با توجه به ضریب همبستگی برابر ۰/۶۴۳ مثبت است. بنابراین می توان گفت با افزایش سبک رهبری توزیعی، میزان توانمندسازی روانشناختی معلمان افزایش خواهد یافت. همچنین می توان گفت همبستگی بین رهبری توزیعی و خودکارآمدی معلمان در سطح ۰/۰۱۵ از نظر آماری معنادار است و میزان همبستگی بین رهبری توزیعی و خودکارآمدی با توجه به ضریب همبستگی برابر ۰/۵۰۶ مثبت است. بنابراین می توان گفت با افزایش سبک رهبری توزیعی، میزان خودکارآمدی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. به منظور تعیین میزان تأثیر متغیرها از معادلات ساختاری روش حداقل مربعات جزئی گردید. این روش ترکیب ریاضی و آماری پیچیده ای از تحلیل عاملی، رگرسیون چند متغیره و تحلیل مسیر است که در یک سیستم پیچیده گرد هم آمده تا پدیده های

پیچیده را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. برای برازش مدل های معادلات ساختاری سه قسمت بررسی می شود: ۱- بخش معادلات اندازه گیری، ۲- بخش معادلات ساختاری و بخش ۳- مدل کل.

بخش معادلات اندازه گیری برای سنجش روایی از دو آزمون روایی همگرا (متوسط واریانس استخراج شده AVE) و روایی واگرا (روش فورنر لارکر) استفاده می کند و نیز برای سنجش پایایی از سه آزمون بارهای عاملی، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده می کند. این نرم افزار پس از بررسی مدل در سطح اندازه گیری آن را در سطح ساختار نیز مورد بررسی قرار می دهد که در ادامه به بررسی آزمون ها پرداخته می شود.

جدول ۴. ضرایب بارهای عاملی سازه های مدل

متغیر	سؤال	بارهای عاملی استاندارد	متغیر	سؤال	بارهای عاملی استاندارد
سازمان مدرسه	Q1	۰/۶۳۱	احساس	Q37	۰/۶۷۹
	Q2	۰/۶۴۸	شایستگی	Q38	۰/۹۵۴
	Q3	۰/۸۶۳		Q39	۰/۵۲۶
چشم انداز	Q4	۰/۹۲۵	احساس	Q40	۰/۸۳۱
	Q5	۰/۶۷۴	خودمختاری	Q41	۰/۴۵۷
	Q6	۰/۹۳۷		Q42	۰/۶۳۶
	Q7	۰/۷۱۰	احساس	Q43	۰/۸۱۲
	Q8	۰/۷۰۲	تأثیرگذاری	Q44	۰/۹۰۶
فرهنگ	Q9	۰/۸۶۹		Q45	۰/۹۲۷
	Q10	۰/۸۰۹	احساس	Q46	۰/۵۶۰
	Q11	۰/۴۲۲	اعتماد	Q47	۰/۴۸۹
	Q12	۰/۶۴۸		Q48	۰/۵۸۷
	Q13	۰/۹۳۷	خودکارآمدی	Q49	۰/۷۵۰
	Q14	۰/۵۷۲	در مدیریت	Q50	۰/۷۰۴
	Q15	۰/۵۹۲	کلاس	Q51	۰/۸۴۰
	Q16	۰/۷۷۹		Q52	۰/۸۷۵
	Q17	۰/۶۳۳		Q53	۰/۵۹۳
	Q18	۰/۴۲۲		Q54	۰/۷۳۲
برنامه آموزشی ابزار	Q19	۰/۵۵۳		Q55	۰/۶۸۳
	Q20	۰/۶۳۱		Q56	۰/۷۲۴
	Q21	۰/۴۹۸	خودکارآمدی	Q57	۰/۷۸۶
	Q22	۰/۵۸۰	برای	Q58	۰/۵۵۷
رهبری معلم	Q23	۰/۸۷۵	راهبردهای	Q59	۰/۸۱۴
	Q24	۰/۸۹۶	تدریس	Q60	۰/۵۷۷
	Q25	۰/۶۲۳		Q61	۰/۶۷۷
	Q26	۰/۵۷۹		Q62	۰/۶۲۶
	Q27	۰/۵۳۰		Q63	۰/۷۲۲
	Q28	۰/۸۲۶		Q64	۰/۶۸۷

رهبری	Q29	۰/۵۹۲	خودکارآمدی	Q65	۰/۷۳۵
مدیر	Q30	۰/۸۲۰	در مشارکت	Q66	۰/۶۰۹
	Q31	۰/۸۳۵	دادن دانش	Q67	۰/۵۱۳
	Q32	۰/۸۳۶	آموزان	Q68	۰/۸۳۹
	Q33	۰/۷۷۲		Q69	۰/۶۰۹
معنی	Q34	۰/۶۴۵		Q70	۰/۸۲۷
داری	Q35	۰/۴۷۰		Q71	۰/۷۶۴
بودن	Q36	۰/۸۱۷		Q72	۰/۶۷۷

همانگونه که در جدول (۴) مشاهده می شود در تمامی سازه های مدل، بارهای عاملی دارای مقادیر بیشتر از ۰/۳ می باشند؛ که نشان دهنده برازش مناسب مدل اندازه گیری است. در ادامه مقادیر آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و مقادیر اشتراک که مربوط به پایایی شاخص ها است محاسبه شد. همچنین در همین جدول روایی همگرایی با استفاده از شاخص AVE یا میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده محاسبه و گزارش شد.

جدول ۶. شاخص های پایایی و روایی همگرا

متغیر	الفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	مقادیر اشتراکی	مقدار AVE
رهبری توزیعی	۰/۸۵۱	۰/۸۸۷	۰/۸۸۷	۰/۵۳۱
توانمندسازی روانشناختی	۰/۹۰۷	۰/۹۳۰	۰/۹۳۰	۰/۷۲۷
خودکارآمدی	۰/۹۱۹	۰/۹۴۷	۰/۹۴۷	۰/۸۵۷

نتایج بررسی ضرایب پایایی و روایی در جدول (۶) ارائه شده است. همانطور که مشاهده می شود مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۷ است و این نشان از پایایی مناسب شاخص ها در خصوص سازه خود هستند. همچنین همانطور که در جدول قابل مشاهده است، مقدار AVE برای تمامی سازه های مدل بالاتر از مقدار ملاک ۰/۵ بدست آمده است، در نتیجه روایی همگرایی مدل و برازش مدل های اندازه گیری تأیید می شود. به منظور بررسی روایی واگرا مدل از روش فورنل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده شد که نتایج به شرح جدول (۷) است.

جدول ۷. بررسی روایی واگرا مدل

خودکارآمدی معلمان	رهبری توزیعی	توانمندسازی روانشناختی
۰/۹۲۶	۰/۳۸۵	۰/۵۱۶
	۰/۷۲۹	۰/۵۳۶
		۰/۸۵۳
		توانمندسازی روانشناختی
		رهبری توزیعی
		خودکارآمدی معلمان

همانطور که در جدول (۷) مشاهده می شود مقدار جذر AVE (اعداد روی قطر اصلی) تمامی متغیرهای پنهان درجه اول از مقدار همبستگی میان آنها با سایر عامل ها بیشتر است که این امر روایی واگرای مناسب مدل های اندازه گیری را نشان می دهد. پس از تأیید مناسب بودن وضعیت معیارهای مدل های اندازه گیری، در این قسمت مدل های ساختاری مورد بررسی قرار گرفت که نتایج به شرح جدول (۸) است.

جدول ۸. شاخص های برازش مدل های ساختاری

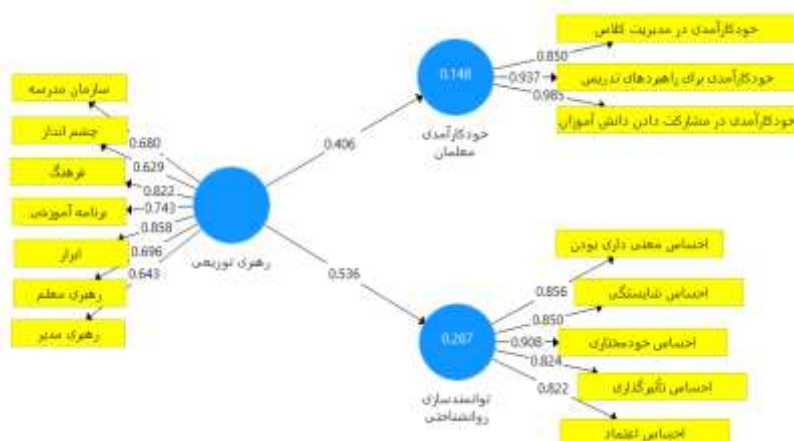
متغیر	معیار $R^2$	معیار $Q^2$	$\overline{AVE}$	$\overline{R^2}$	معیار GOF
رهبری توزیعی					

توانمندسازی روانشناختی	۰/۲۸۷	۰/۴۰۳	۰/۳۲	۰/۲۱	۰/۲۶۳
خودکارآمدی	۰/۱۴۸	۰/۱۷۴			

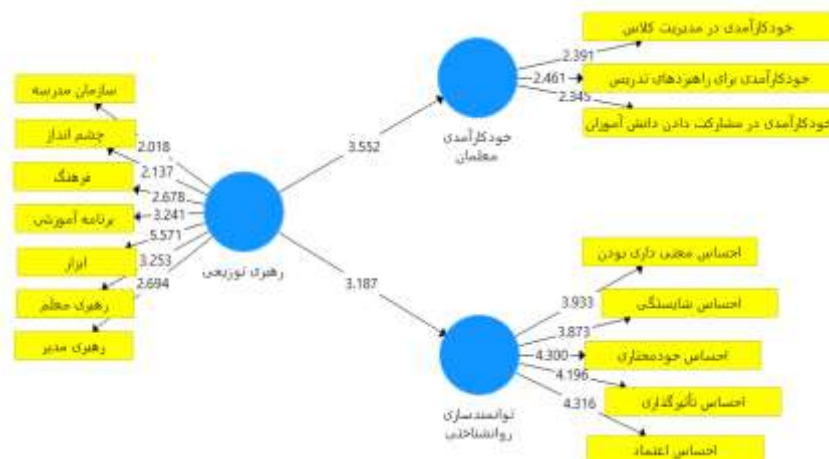
مطابق با جدول (۸) معیارهای برازش مدل های ساختاری نیز از شرایط مناسبی برخوردار هستند. بر این اساس معیار ضریب تعیین برای هر دو متغیر درون زا مثبت محاسبه شده است. مقدار  $Q^2$  برای هر دو متغیر درون زا مثبت به دست آمده که نشان دهنده برازش مدل ساختاری دارد، در نهایت برازش مدل کلی تحقیق نیز مورد بررسی قرار گرفت بدین منظور از معیار GOF استفاده شد. برای محاسبه این معیار از فرمول استفاده شد که این فرمول به شرح زیر است:

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} * R^2} = \sqrt{0.321 * 0.217} = 0.263$$

با توجه به سه مقدار ملاک معرفی شده ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی، حاصل شدن مقدار ۰/۲۶۳ برای GOF نشان از برازش متوسط مدل تحقیق دارد. پس از بررسی مدل های اندازه گیری و مدل های ساختاری و مناسب بودن شاخص های برازش، فرضیه های تحقیق مورد آزمون قرار گرفت که نتایج فرضیه ها و مدل نهایی تحقیق مطابق شکل های ۱ و ۲ به دست آمد.



شکل (۱) مدل تحقیق در حالت ضرایب مسیر



شکل (۲) مدل تحقیق در حالت معناداری

جدول ۹. نتایج تحلیل روش حداقل مربعات جزئی

مسیر	سطح	معنی	ضریب t	ضریب	مسیر نتیجه
	داری			استاندارد	آزمون
رهبری توزیعی <-----	توانمندسازی	۰/۰۰۲	۳/۱۸۷	۰/۵۳۶	تأیید
روانشناختی					
رهبری توزیعی <-----	خودکارآمدی معلمان	۰/۰۰۰	۳/۵۵۲	۰/۴۰۶	تأیید

با توجه به شکل های (۱) و (۲) و جدول (۹) از آنجایی که مقدار سطح معنی داری برای مسیر رهبری توزیعی به توانمندسازی روانشناختی کمتر از ۰/۰۵ و مقدار ضریب t بیشتر از ۱/۹۶ است، بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت رهبری توزیعی بر توانمندسازی روانشناختی معلمان تأثیر معناداری دارد. همچنین با توجه به ضریب مسیر استاندارد شده، میزان تأثیر رهبری توزیعی بر توانمندسازی روانشناختی معلمان مثبت و برابر با ۰/۵۳۶ است. یعنی سبک رهبری توزیعی ۵۴ درصد از تغییرات توانمندسازی روانشناختی معلمان را تبیین می کند. همچنین نتایج نشان می دهد مقدار سطح معنی داری برای مسیر رهبری توزیعی به خودکارآمدی معلمان کمتر از ۰/۰۵ و مقدار ضریب t بیشتر از ۱/۹۶ است، بنابراین در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان تأثیر معناداری دارد. همچنین با توجه به ضریب مسیر استاندارد شده، میزان تأثیر رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان مثبت و برابر با ۰/۴۰۶ است. یعنی سبک رهبری توزیعی ۴۱ درصد از تغییرات خودکارآمدی معلمان را تبیین می کند. به طور کلی می توان گفت تغییرات توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر را می توان از روی تغییرات رهبری توزیعی تبیین کرد و فرضیه پژوهش تأیید می شود.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش رهبری توزیعی در توانمندسازی روانشناختی و خودکارآمدی معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر انجام گرفت. نتایج یافته ها نشان داد بین رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی معلمان رابطه وجود دارد. میزان همبستگی بین رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی معلمان با توجه به ضریب همبستگی برابر ۰/۶۴۳ و مثبت بود. یعنی با افزایش سبک رهبری توزیعی در مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر، میزان توانمندسازی روانشناختی معلمان افزایش خواهد یافت. نتایج این بخش از پژوهش همسو با نتایج پژوهش معجونی (۱۴۰۱)، سمان اوغلو و همکاران (۲۰۲۰)، محمدی (۱۳۹۶) و بشیر و همکاران (۲۰۱۷) بود که نشان دادند بین رهبری توزیعی و توانمندسازی روانشناختی رابطه معنی داری وجود دارد. امروزی نیاز به وجود رهبرانی دارد که نه تنها به فکر بهبود توانایی های خود باشند، بلکه کارکنان را نیز در جهت رشد و توسعه ی توانمندی های روانی و انگیزشی هدایت کنند. این وظیفه خطیر در سازمان های آموزشی مانند مدارس بسیار حائز اهمیت است چرا که مدارس وظیفه خطیری در پرورش نیروی های مورد نیاز جامعه دارند. رهبران توزیعی با توجه به معلمان و نظر خواهی از آنان در امور مهم مدرسه نه تنها قدرت و اختیارات خود را در سراسر مدرسه توزیع می کنند، بلکه با ایجاد تعامل و همکاری بین معلمان از حداکثر پتانسیل آنها برای پیشرفت مدرسه بهره می گیرند. این رهبران احساس اهمیت ارزش و تأثیر گذاری در تصمیمات مهم مدرسه را در معلمان تقویت کرده و از این طریق زمینه را برای توانمندی روان شناختی آنها فراهم می کنند (معجونی و همکاران، ۱۴۰۱). در تبیین دیگر، به نظر می رسد که وقتی مدیران در محیط مدرسه از سبک رهبری توزیعی استفاده می کنند، معلمان احساس مفید بودن در محیط مدرسه را دارند، چرا که مدیران از آنان در هدایت، کنترل و رهبری مدرسه کمک خواسته و به واقع تفویض اختیار نمودند. در چنین محیطی، معلمان احساس معنی داری از کار

در محیط کار خود دارند و معلمان در سرنوشت دانش آموزان و مدرسه خود را دخیل می دانند که این مسأله باعث تقویت احساس خودمختاری، احساس شایستگی و احساس مؤثر بودن معلمان در امور مدرسه می شود (اوشیا؛ ۲۰۲۱).

همچنین یافته های پژوهشی نشان داد بین رهبری توزیعی و خودکارآمدی معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر رابطه وجود دارد. میزان همبستگی بین رهبری توزیعی و خودکارآمدی معلمان با توجه به ضریب همبستگی برابر ۰/۵۰۶ و مثبت بود. یعنی با افزایش سبک رهبری توزیعی در مدارس، میزان خودکارآمدی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. نتایج این بخش از پژوهش همسو با نتایج تحقیقات رجبی فرجاد و قراچلو (۱۴۰۱)، غلامی و سهرابی (۱۴۰۱)، ریگی میر (۱۴۰۰)، بزرگمهری (۱۳۹۸)، فرحبخش و همکاران (۱۳۹۹)، عمرسامی (۲۰۲۲)، لیو و همکاران (۲۰۲۰)، میان و منصور (۲۰۲۰) و سان و ژیا (۲۰۱۸) بود که نشان دادند رهبری توزیعی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد. در تبیین این نتایج می توان گفت در مدرسه ای که مدیران سبک رهبری توزیعی را بکار می گیرند، معلمان قادرند تا در تخصصشان شریک شوند و دانش خود را افزایش دهند و دانش و تخصصشان را به درون کلاس هایشان منتقل کنند. رهبری توزیعی با توزیع قدرت، افزایش مشارکت پذیری و اعتماد به توانایی و شایستگی معلمان در ایفای وظایف و نقش های رهبری، به تقویت اعتماد به نفس و احساس خودکارآمدی معلمان منجر می شود (لین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در حقیقت به باور باندورا (۱۹۹۷) در مدرسه ای که معلمان آن از خودکارآمدی جمعی بالایی برخوردارند، اعضا ممکن است انتظار موفقیت در تدریس را در خود به وجود بیاورند و در نتیجه به منظور دستیابی به موفقیت، بیشتر کار کنند؛ بر عکس در مدرسه ای که خودکارآمدی جمعی معلمان پایین است، کمتر احتمال دارد که معلمان برای استقامت در برابر شکست ها، از جانب همکارانشان تحت فشار قرار گیرند یا وقتی دانش آموزان یاد نمی گیرند، شیوهی تدریس خود را عوض کنند. پس از آنجایی که خودکارآمدی جمعی معلم با ایجاد انتظار هنجاری و فشار بر عملکرد فرد، چارچوبی را برای رشد خودکارآمدی شخصی معلم به وجود می آورد، باورهای خودکارآمدی جمعی اثر مستقیمی نیز بر باورهای شخصی معلمان دارد (رضاپور میرصالح و همکاران، ۱۳۹۵). باید توجه نمود وقتی معلمان یک مدرسه بر این باور باشند که آنان می توانند موجب پیشرفت مدرسه شوند و قادر به تحقق این امر هستند، برای تحقق اهداف مدرسه با یکدیگر همکاری خواهند کرد. از این رو محیط مثبت و وجود رهبری توزیعی در مدرسه موجب رشد کارآمدی شخصی معلمان خواهد شد و از سوی دیگر، محیط مدرسه با محقق نمودن اهداف مدرسه، انگیزه ی بیشتری را برای مشارکت معلمان به وجود خواهد آورد و در نتیجه افزایش خودکارآمدی آنان را به دنبال خواهد داشت.

این پژوهش همانند سایر پژوهش ها محدودیت هایی داشت که مهمترین آنها عبارت اند از: الف) پژوهش حاضر در میان معلمان مدارس دخترانه متوسطه دوم اسلامشهر انجام شده است، بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر معلمان و مقاطع تحصیلی باید احتیاط شود؛ ب) در پژوهش حاضر از رویکرد کمی و پرسشنامه بسته پاسخ با طیف عددی استفاده شد. در نتیجه ممکن است به دلیل برخی ملاحظات برخی معلمان از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده باشند؛ ج) دشواری جلب همکاری برخی معلمان برای تکمیل پرسشنامه. همچنین با توجه به یافته های پژوهشی پیشنهاد می شود: ۱) به مدیران توسعه منابع انسانی آموزش و پرورش پیشنهاد می شود، در مورد اینکه به چه صورت رهبری توزیع شده اجرای شود و چگونه مدیران، کارکنان و معلمان در این فرایند مشارکت کنند، رهنمودها و برنامه های توسعه حرفه ای را در دستور کار خود قرار دهند. درون برنامه های توسعه حرفه ای، بایستی به مدیران در خصوص ابعاد و عناصر رهبری توزیع شده و شیوه مشارکت کارکنان و معلمان در تصمیم گیری های مربوط به دانش آموزان و کاربرد مؤثرتر الگوی رهبری توزیع شده به منظور تقویت احساس اعتماد، احساس شایستگی و معنی دار بودن، احساس مؤثر بودن، احساس خودمختاری معلمان در حیطه واگذار شده آموزش هایی در قالب آموزش های ضمن خدمت داده شود؛ ۲) به مدیران توسعه منابع انسانی آموزش و پرورش اسلامشهر پیشنهاد می شود، در ارزیابی عملکرد مدیران مدارس، ابعاد و شاخص های سبک رهبری توزیعی را مورد توجه قرار دهند و با ارائه بازخورد

<sup>۱</sup>O'Shea<sup>۲</sup>Lin

به موقع و مناسب به مدیران، به توانمندی های آنها در بکارگیری مؤلفه های رهبری توزیعی در توسعه احساس اعتماد، احساس شایستگی و معنی دار بودن، احساس مؤثر بودن، احساس خودمختاری معلمان در حیطه واگذار شده کمک نمایند؛ (۳) به مدیران توسعه منابع انسانی آموزش و پرورش پیشنهاد می شود، به متغیر مهمی همچون خودکارآمدی افراد در هنگام گزینش معلمان توجه بیشتری داشته باشند و زمینه هایی فراهم شود تا در مراکز دانشگاهی که در امر تربیت و آموزش معلمان تأثیر گذارند، روش ها و کیفیت آموزشی به نحوی تنظیم شود که منجر به افزایش خودکارآمدی معلمان شود.

## ۵. منابع

1. Abi Hassanpour, M., Pour, S., & ghayour, M. (2018). Explanation the role of self-efficacy in the relationship between job burnout and psychological empowerment. *Transformation Management Journal*, 10(2), 179-202. doi: 10.22067/pmt.v10i2.65710. [In Persian].
2. Ahrari, S., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Mohd Rasdi, R., & Abu Samah, A. (2021). Relationship between teacher empowerment and job satisfaction: A MetaAnalytic path analysis. *Cogent Education*, 8(1), 1898737.
3. Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-19.
4. Buksnyte-Marmiene, L., Brandisauskiene, A., & Cesnaviciene, J. (2022). The Relationship between Organisational Factors and Teachers' Psychological Empowerment: Evidence from Lithuania's Low SES Schools. *Social Sciences*, 11(11), 523.
5. Buksnyte-Marmiene, L., Brandisauskiene, A., & Cesnaviciene, J. (2022). The Relationship between Organisational Factors and Teachers' Psychological Empowerment: Evidence from Lithuania's Low SES Schools. *Social Sciences*, 11(11), 523.
6. Cheng, P., Liu, Z., Zhou, L. (2023). Transformational Leadership and Emotional Labor: The Mediation Effects of Psychological Empowerment. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 1030. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021030> Academic Editor: Masahito Fushimi.
7. Clarence, M., Vijju, P. D., & George, T. S. (2018). Influence of psychological capital on affective commitment among teachers: A reflective analysis. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 5, 60-64.
8. Colomeischi, A. A., & Colomeischi, T. (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619.
9. Davis, M. (2009). Distributed Leadership and school Performance. Unpublished master's thesis. Washington: University of the George Washington.
10. Farah Bakhsh, S and et al. (2017). The effect of distributive leadership of school principals on teachers' job commitment and self-efficacy with the mediation of organizational self-esteem. *Journal of School Management*, 8(4), 425-404. [In Persian].
11. Farah Bakhsh, Saeed and colleagues. (2017). The effect of distributive leadership of school principals on teachers' job commitment and self-efficacy with the mediation of organizational self-esteem. *Journal of School Management*, 8(4), 425-404. [In Persian].
12. Ghadampour, E., Barzegar Bafrooei, M., & Ghare Veysi, S. (2021). The Mediating Role of Psychological Empowerment in Relationship between Collective Teacher Efficacy and Teaching Emotions. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 107-129. [In Persian].
13. Ghanbari, s., and Hemmati, M. (2014). Investigating the relationship between the quality of work life and the self-efficacy of elementary school teachers in Hamedan city, *Educational Leadership and Management Quarterly*, Islamic Azad University, Garmsar Branch, 9(1), 117-134. [In Persian].

14. Hejrati, M., Zeinabadi, H. R., & Behrangi, M. R. (2018). Investigating the Relationship between Managers' Distributed Leadership Style and Teachers' Attitude toward Organizational Change. *Journal of Pouyesh in Education and Consultation (JPEC)*, 1397(8), 19-42.
15. Heydari Fard, R. et al. (1401). Predicting teachers' job performance based on managers' distributive leadership style and self-management strategies. *Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education*, 5(48). [In Persian].
16. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice. (*No Title*).
17. Lei, P., and Xu, J. (2022). Development of Chinese College English Teachers' Psychological Empowerment Scale: A Validation Study. *Front. Psychol.* 13:846081. doi:10.3389/fpsyg.2022.846081
18. Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152.
19. Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
20. Mayan, M. P., & Mansor, M. (2020). Hubungan antara amalan kepimpinan distributif dengan efikasi sendiri dan komuniti pembelajaran profesional guru di Kuala Lumpur. *Management Research Journal*, 9(2), 70-83. <https://doi.org/10.37134/mrj.vol9.2.6.2020>.
21. Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79
22. Najafipour Tabestanagh, A., Hosseini, Z., Faraji, N., & Ebrahimi Zahed, M. (2022). The mediating role of teachers' teaching spirit in the relationship between managers' supervision skills and teachers' teaching quality (Case study: managers and teachers of Hurand city). *Management and Educational Perspective*, 4(2), 125-147. [In Persian].
23. Nazari, S., Eidipour, K., & Bakhit, M. (2022). The effect of relationships based on trust and person-job fit on psychological empowerment and Job retention of sports teachers with the mediator role of person-organization fit. *Research on Educational Sport*, 9(25), 221-240. [In Persian].
24. Niknami, M., Abbaspour, A., Taghavifard, M. T., & Asghari, P. (2021). Methods of Improving the Dimensions of Psychological Empowerment of Employees of SAMT Organization in the Condition of COVID-19. *Management Studies in Development and Evolution*, 30(102), 7-35. [In Persian].
25. O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100088.
26. Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.
27. Poursafar, A., Rezaei, S., & Hazari, N. (2021). The structural model of schools' effectiveness by distributed leadership with the mediating role of teachers' citizenship behavior. *Journal of Managing Education in Organizations*, 10(3), 155-176. [In Persian].
28. Rezapour Mirsaleh, Y., Pourabedini Ardakani, M., & Mousavi Nodushan, S. H. (2016). Effect of teacher locus of control, teacher self-efficacy in classroom management and

- discipline, and teaching self-efficacy on classroom climate among primary school teachers. *New Educational Approaches*, 11(1), 125-145. [In Persian].
29. Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical research*, 5(2).
30. Shelton, S. T. (2002). Employees, supervisors, and empowerment in the public sector: The role of employee trust. North Carolina State University
31. Shojaian, S and Shahidi, N. (1401). Evaluation of factors affecting the psychological empowerment of primary school teachers in order to present a model. *Ormazd Research Journal*, No. 60. [In Persian].
32. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-146
33. Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
34. Wang, H., Chiu, M. M., & Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects. *Motivation and Emotion*, 1-19.
- Clarence, M., Vijju, P. D., & George, T. S. (2018). Influence of psychological capital on affective commitment among teachers: A reflective analysis. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 5, 60-64.
35. Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
36. Xiong, X (2022). The Role of EFL/ESL Teachers' Psychological Empowerment and Optimism on their Job Commitment. *Front. Psychol.* 13:941361. doi: 10.3389/fpsyg.2022.941361.
37. zahed babolan A, rostami P, kazemi S. (2021). Investigating the relationship between distributed leadership style and schools effectiveness with mediation teachers job engagement, 10 (3) :13-31. [In Persian].
38. Zainal, M. A., & Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International journal of environmental research and public health*, 18(12), 6423.
39. Zakaria. M. A., and Mokhtar, F. S. (2022). A Literature Review on Distributive Leadership Practices in Malaysian Educational Institutions, *International Journal of Mechanical Engineering*, 7(4), 113- 124.

## The role of distributive leadership in psychological empowerment and self-efficacy of teachers of second secondary girls' schools in Islamshahr

**Mahsa Mahmoudi Mashaii<sup>\*1</sup>, Nader Soleimani<sup>2</sup>, Nasser Abbaszadeh kohbani<sup>3</sup>**

1. Master's degree, Educational Management, Islamic Azad University, Science and Research Unit, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Educational Management, School of Humanities, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty Member, Imam Ali University (AS), Tehran, Iran

### Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the role of distributed leadership in the psychological empowerment and self-efficacy of teachers in Islamshahr. The current research method was a descriptive correlational type. The statistical population includes all the teachers of second secondary girls' schools in Islamshahr in the academic year of 2022-2023, 415 of them were women, among them, based on the table of Karjesi and Morgan and after consulting with respected university professors, there were 201 of them using stratified quota sampling. E- They were randomly selected as a statistical sample. The research tools for data collection were distributed leadership questionnaire (Elmore and Davis, 2009), psychological empowerment questionnaire (Spritzer and Mishra, 1997) and teacher self-efficacy by Chanen et al. (2001), whose validity and reliability were confirmed. Considering the non-normality of the data distribution, Spearman's correlation test was used with the help of SPSS version 22 software to check the relationship between the variables. Also, the role of variables was measured using the method of partial least squares structural equation modeling with the help of Smart-PLS version 3 software. The results showed that there is a positive and significant relationship between distributive leadership style and teachers' psychological empowerment, and this leadership style explains 54% of the changes in teachers' psychological empowerment. Also, the relationship between distributive leadership style and teachers' self-efficacy was also positive and significant, and this leadership style explains about 41% of the changes in teachers' self-efficacy. Based on the results, it can be stated that with distributed leadership style, the necessary ground can be provided to improve the psychological empowerment and self-efficacy of teachers.

**Keywords:** distributed leadership, psychological empowerment, self-efficacy, teachers