

توسعه فردی و تحول سازمانی

الگوی رهبری آموزشی دوره ابتدایی استان کرمان (با رویکرد آمیخته)

پریسا صادقی گوغری^۱، بهارک شیرزاد کبریا^{۲*}، عباس خورشیدی^۳، سعید صفاریان همدانی^۴

شویه استناددهی: صادقی گوغری، پریسا، شیرزاد کبریا،

بهارک، خورشیدی، عباس، و صفاریان همدانی، سعید.

(۱۴۰۵). الگوی رهبری آموزشی دوره ابتدایی استان کرمان

(با رویکرد آمیخته). توسعه فردی و تحول سازمانی، ۴(۱)،

۱-۲۸.

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد بین الملل کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

چکیده

تاریخ چاپ: ۱ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۸ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۷ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ ارسال: ۲۷ دی ۱۴۰۴

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی متناسب با دوره ابتدایی استان کرمان بود. این پژوهش کاربردی و با رویکرد آمیخته اکتشافی کیفی-کمی انجام شد. در بخش کیفی، جامعه پژوهش را استادان دانشگاه و خبرگان مدیریت آموزشی تشکیل دادند که ۱۲ نفر با نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی تا اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند و اعتبار الگو با فن دلفی و اجماع خبرگان بررسی شد. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۹۶۳ مدیر آموزشی مدارس ابتدایی استان کرمان بود که بر اساس جدول مورگان ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر یافته‌های کیفی بود که پایایی کل آن با آلفای کرونباخ ۰.۹۸ تأیید شد. داده‌ها در نرم‌افزار LISREL با تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شدند. تحلیل عاملی تأییدی، ساختار شش‌بعدی الگوی رهبری آموزشی شامل ابعاد ارزشی، عملکرد رهبری، چشم‌انداز استراتژیک، مهارت‌های رهبری تحلیلی، مهارت‌های انسانی و مهارت‌های فن‌آفرینی را تأیید کرد. بارهای عاملی شاخص‌ها، به جز دو شاخص در مؤلفه انگیزه‌یابی بعد مهارت‌های انسانی، در سطح ۰.۰۵ معنادار بودند. شاخص‌های برازش مدل ساختاری نهایی نشان دادند که الگوی پیشنهادی با داده‌های تجربی برازش مطلوبی دارد؛ نسبت کای‌دو به درجه آزادی ۲۸۹، RMSEA برابر ۰.۰۶۳، IFI برابر ۰.۹۶، CFI برابر ۰.۹۵، RFI برابر ۰.۹۴، GFI برابر ۰.۹۳ و AGFI برابر ۰.۹۱ بود. این مقادیر کفایت آماری و اعتبار ساختاری مدل را تأیید کردند. الگوی ارائه‌شده از اعتبار و برازش آماری مطلوبی برای تبیین رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی استان کرمان برخوردار است و می‌تواند چارچوبی بومی برای انتخاب، ارزیابی، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی و ارتقای کیفیت رهبری آموزشی فراهم کند. **کلیدواژگان:** رهبری آموزشی؛ دوره ابتدایی؛ عملکرد رهبری؛ چشم‌انداز استراتژیک؛ مهارت‌های رهبری تحلیلی؛ مهارت‌های انسانی؛ مهارت‌های فن‌آفرینی.

این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار

Personal Development and Organizational Transformation

An Educational Leadership Model for Primary Education in Kerman Province: A Mixed-Methods Approach

Parisa Sadeghighogheri¹, Baharak SHirzadkebria^{2*}, Abbas KHorshidi³, Saeid Saffariyanhamedani⁴

1. Department of Educational Management, Ki.C., Islamic Azad University, Kish, Iran
2. Department of Educational Management and Higher Education, TC.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
3. Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran
4. Department of Educational Management, TS.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

How to cite: Sadeghighogheri, P., Shirzadkebria, B., Khorshidi, A., & Saffariyanhamedani, S. (2026). An Educational Leadership Model for Primary Education in Kerman Province: A Mixed-Methods Approach. *Personal Development and Organizational Transformation*, 4(1), 1-28.

Abstract

This study aimed to design and validate an educational leadership model tailored to primary education in Kerman Province. This applied study used an exploratory sequential mixed-methods design. In the qualitative phase, university faculty members and educational management experts constituted the study population, and 12 participants were selected through purposive snowball sampling until theoretical saturation. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding; the model was validated through the Delphi technique and expert consensus. In the quantitative phase, the population included 963 educational managers of primary schools in Kerman Province, from whom 278 were selected based on Morgan's sample size table. A researcher-made questionnaire derived from the qualitative findings was used, with overall reliability confirmed by Cronbach's alpha of 0.98. Data were analyzed in LISREL using confirmatory factor analysis. Confirmatory factor analysis supported the six-dimensional structure of the educational leadership model, comprising values, leadership performance, strategic vision, analytical leadership skills, human skills, and technology skills. Factor loadings were statistically significant at the 0.05 level, except for two indicators within the motivation component of human skills. The final structural model showed satisfactory fit to the empirical data: $\chi^2/df = 2.89$, RMSEA = 0.063, IFI = 0.96, CFI = 0.95, RFI = 0.94, GFI = 0.93, and AGFI = 0.91. These indices supported the statistical adequacy and construct validity of the proposed model. The proposed model demonstrated acceptable statistical validity and goodness of fit for explaining educational leadership in primary schools in Kerman Province and may provide a context-sensitive framework for selecting, evaluating, empowering, and professionally developing primary school leaders while improving educational leadership quality.

Keywords: Educational leadership; primary education; leadership performance; strategic vision; analytical leadership skills; human skills; technology skills.

Submit Date: 17 January 2026
Revise Date: 26 February 2026
Accept Date: 09 March 2026
Publish Date: 21 March 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر با تحولات گسترده‌ای در حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و سازمانی مواجه شده‌اند؛ تحولاتی که ماهیت مدیریت مدرسه را از یک فعالیت عمدتاً اداری و اجرایی به فرایندی پیچیده، پویا و مبتنی بر رهبری آموزشی تغییر داده‌اند. مدرسه در شرایط کنونی صرفاً مکانی برای انتقال دانش نیست، بلکه سازمانی یادگیرنده است که باید هم‌زمان به رشد تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دانش‌آموزان، توسعه حرفه‌ای معلمان، پاسخ‌گویی به خانواده‌ها و جامعه و انطباق با تحولات فناوری و سیاست‌های آموزشی توجه کند. در چنین بستری، مدیر مدرسه نمی‌تواند تنها بر وظایف سنتی مانند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نظارت و کنترل تمرکز داشته باشد، بلکه باید نقش یک رهبر آموزشی را ایفا کند که قادر است چشم‌اندازی مشترک ایجاد کند، معلمان را توانمند سازد، فرایند یاددهی-یادگیری را هدایت کند و منابع انسانی و سازمانی را در جهت دستیابی به اهداف آموزشی بسیج نماید. به همین دلیل، رهبری آموزشی به یکی از محوری‌ترین موضوعات مدیریت آموزشی تبدیل شده است و کیفیت عملکرد مدیران مدارس را می‌توان یکی از عوامل مهم در موفقیت یا ناکامی نظام‌های آموزشی دانست (Khorshidi, 2021; Mirkamali, 2021).

اهمیت این موضوع در دوره ابتدایی دوچندان است، زیرا این دوره به‌عنوان زیربنای آموزش رسمی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها، عادات یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و قابلیت‌های شناختی دانش‌آموزان دارد. بسیاری از توانایی‌هایی که زمینه موفقیت تحصیلی و اجتماعی افراد را در مراحل بعدی زندگی فراهم می‌کنند، در سال‌های ابتدایی مدرسه شکل می‌گیرند. از این منظر، کیفیت مدیریت و رهبری مدارس ابتدایی می‌تواند پیامدهایی فراتر از عملکرد یک مدرسه داشته و بر کیفیت سرمایه انسانی در سطح جامعه اثرگذار باشد. پژوهش‌های مرتبط با آموزش ابتدایی نیز نشان داده‌اند که رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان مستلزم محیطی است که علاوه بر یادگیری درسی، فرصت توسعه مهارت‌های زندگی، حل مسئله، تعامل اجتماعی و سازگاری با موقعیت‌های مختلف را فراهم سازد (Zahirabadi et al., 2023). همچنین، مطالعات انجام‌شده درباره مدارس ابتدایی بر این نکته تأکید دارند که دستیابی به اهداف این دوره تا حد زیادی به حضور رهبرانی توانمند، آگاه و برخوردار از مهارت‌های حرفه‌ای وابسته است (Mashayekhi et al., 2019).

تحولات نظام آموزشی در قرن بیست‌ویکم، انتظارات از مدیران مدارس را نیز تغییر داده است. آموزش امروز با مفاهیمی همچون خلاقیت، تفکر انتقادی، همکاری، سواد دیجیتال، حل مسئله، ارتباط مؤثر و یادگیری مادام‌العمر پیوند خورده است و مدیران مدارس باید شرایطی را ایجاد کنند که این شایستگی‌ها در معلمان و دانش‌آموزان توسعه یابد. اسناد مرتبط با شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم بر ضرورت ترکیب مهارت‌های شناختی، اجتماعی، ارتباطی و فناورانه تأکید کرده‌اند و نشان می‌دهند که مدرسه برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدید باید از الگوهای مدیریتی انعطاف‌پذیر و یادگیرنده بهره گیرد (Ontario Ministry of, 2019). در همین راستا، تحلیل تحولات نظام‌های آموزشی در جوامع مختلف نشان می‌دهد که یادگیری متقابل میان نظام‌های آموزشی و توجه به تغییرات فرهنگی و اجتماعی می‌تواند به بازاندیشی در ساختارها و شیوه‌های رهبری مدرسه کمک کند (Zhu, 2021). بنابراین، الگوی رهبری آموزشی مطلوب باید علاوه بر نیازهای داخلی مدرسه، نسبت به تحولات محیطی و انتظارات جدید از آموزش نیز حساس باشد.

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های رهبری آموزشی اثربخش، تمرکز مستقیم بر کیفیت آموزش و یادگیری است. رهبر آموزشی باید بتواند اهداف آموزشی مدرسه را مشخص سازد، فعالیت‌های آموزشی را هماهنگ کند، بر فرایند تدریس نظارت داشته باشد، بازخورد حرفه‌ای ارائه دهد و شرایط لازم برای رشد معلمان را فراهم آورد. ارزیابی دیدگاه معلمان درباره عملکرد مدیران مدارس نیز نشان داده است که ابعاد مختلف

رهبری آموزشی، از تعریف مأموریت مدرسه تا مدیریت برنامه آموزشی و ایجاد فضای مثبت یادگیری، برای اثربخشی مدیریت مدرسه اهمیت دارند (Al Sharafat et al., 2024). از این رو، رهبری آموزشی صرفاً مجموعه‌ای از رفتارهای اداری نیست، بلکه فرایندی هدفمند است که به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر کیفیت تدریس، انگیزش معلمان، محیط یادگیری و در نهایت عملکرد دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. با وجود اهمیت تمرکز بر آموزش، رهبری مدارس معاصر ماهیتی چندبعدی دارد و نمی‌توان آن را به یک سبک یا مجموعه محدود از رفتارها تقلیل داد. مدیران در موقعیت‌های مختلف ممکن است نیازمند بهره‌گیری از رویکردهای تحول‌گرا، مشارکتی، توزیعی، اصیل یا موقعیتی باشند. مطالعات مربوط به سبک‌های رهبری نشان داده‌اند که نحوه هدایت کارکنان و تعامل رهبران با اعضای سازمان می‌تواند با اثربخشی سازمانی ارتباط داشته باشد و انتخاب سبک متناسب با شرایط، یکی از مؤلفه‌های عملکرد مطلوب رهبران است (Demir & Durmaz, 2021). در محیط مدرسه نیز ارائه یک تیپ‌شناسی از سبک‌های رهبری مدیران نشان می‌دهد که مدیران برای مواجهه با مسائل متنوع آموزشی و سازمانی از الگوهای رفتاری متفاوتی استفاده می‌کنند و شناخت این سبک‌ها می‌تواند در بهبود انتخاب و توسعه مدیران مؤثر باشد (Shabani et al., 2021).

در میان رویکردهای نوین، رهبری تحول‌گرا جایگاه ویژه‌ای در مدیریت مدارس دارد. این رویکرد بر ایجاد چشم‌انداز مشترک، انگیزش کارکنان، حمایت از نوآوری، تحریک فکری و توجه به نیازهای فردی اعضای سازمان تأکید می‌کند. در شرایطی که مدارس با تغییرات مستمر محیطی، فناوری‌های جدید، اصلاحات آموزشی و انتظارات متنوع ذی‌نفعان مواجه‌اند، مدیران نیازمند توانایی ایجاد انگیزه برای تغییر و هدایت کارکنان به سوی اهداف بلندمدت هستند. بررسی رهبری تحول‌گرا در مدرسه نشان می‌دهد که چنین رویکردی می‌تواند زمینه مشارکت بیشتر کارکنان و سازگاری بهتر سازمان آموزشی با تغییر را فراهم کند (Tourani, 2021). همچنین، ارائه مدل مفهومی رهبری تحول‌گرا برای مدیران مدارس ابتدایی نشان داده است که ویژگی‌ها و رفتارهای تحول‌آفرین می‌توانند بخشی اساسی از شایستگی‌های موردنیاز مدیران این دوره باشند (Bagheri et al., 2021).

در کنار آن، رهبری اصیل بر خودآگاهی، اخلاق‌مداری، شفافیت در روابط و انسجام میان ارزش‌های شخصی و رفتار حرفه‌ای رهبر تأکید دارد. مدارس از جمله سازمان‌هایی هستند که اعتماد، عدالت، مسئولیت‌پذیری و رفتار اخلاقی در آنها اهمیت بسیار زیادی دارد، زیرا مدیر علاوه بر کارکنان با دانش‌آموزان، والدین و جامعه نیز تعامل دارد. پژوهش درباره نقش رهبری اصیل نشان داده است که مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی، شفافیت رابطه‌ای، پردازش متوازن اطلاعات و پایبندی به ارزش‌های درونی می‌توانند در کیفیت رهبری سازمانی مؤثر باشند (Arad & Mohammaddaoudi, 2021). بر این اساس، بعد ارزشی و اخلاقی را می‌توان یکی از عناصر ضروری الگوهای جامع رهبری آموزشی تلقی کرد؛ عنصری که به تصمیم‌گیری عادلانه، افزایش اعتماد و تقویت فرهنگ مدرسه کمک می‌کند.

توانمندی مدیران در حوزه‌های دانشی، حرفه‌ای، اجرایی، ارتباطی و ادراکی نیز از دیگر بنیان‌های رهبری آموزشی است. مدیر مدرسه برای انجام مسئولیت‌های پیچیده خود به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها نیاز دارد که باید به صورت نظام‌مند شناسایی و توسعه داده شوند. طراحی مدل شایستگی مدیران آموزشی نشان داده است که مدیریت موفق مستلزم تلفیق شایستگی‌های دانشی، حرفه‌ای، شخصیتی، اجرایی، رهبری و هدایت، ارتباطی و ادراکی است (Khanifar et al., 2021). این دیدگاه نشان می‌دهد که انتخاب مدیران صرفاً بر اساس تجربه یا سابقه خدمت نمی‌تواند تضمین‌کننده کیفیت رهبری باشد و لازم است توانایی‌های واقعی آنان در حوزه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گیرد. در

همین زمینه، مباحث جدید مدیریت مدارس نیز بر تلفیق نظریه‌های مدیریت با مهارت‌های عملی مانند تصمیم‌گیری، مدیریت منابع، حل تعارض، ارتباطات و هدایت تغییر تأکید می‌کند (Zadeh Foroughi, 2025).

یکی دیگر از ابعاد مهم رهبری آموزشی، توانایی تدوین چشم‌انداز و برنامه‌ریزی راهبردی است. مدرسه‌ای که فاقد جهت‌گیری روشن و اهداف بلندمدت باشد، ممکن است فعالیت‌های متعددی انجام دهد، اما این فعالیت‌ها الزاماً به بهبود پایدار منجر نمی‌شوند. برنامه‌ریزی راهبردی به مدیر کمک می‌کند تا وضعیت موجود مدرسه را تحلیل کند، نقاط قوت و ضعف را شناسایی نماید، فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی را مورد توجه قرار دهد و منابع را با اولویت‌های آموزشی هماهنگ سازد. پژوهش درباره برنامه‌ریزی راهبردی در مدیریت آموزشی نشان داده است که مدارس موفق برنامه‌ریزی راهبردی را نه به عنوان یک فعالیت مقطعی، بلکه به عنوان فرایندی مستمر و بخشی از فرهنگ سازمانی خود در نظر می‌گیرند (Ashrafian & Ghaffari, 2025). بنابراین، برخورداری از چشم‌انداز استراتژیک و توان تبدیل آن به برنامه‌های اجرایی را می‌توان یکی از شایستگی‌های اصلی رهبران آموزشی دانست.

مهارت‌های تحلیلی نیز در محیط پیچیده مدرسه اهمیت فزاینده‌ای یافته‌اند. مدیران مدارس روزانه با مسائل متعددی در حوزه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نیازهای معلمان، محدودیت منابع، روابط انسانی و الزامات اداری مواجه می‌شوند و تصمیم‌های آنان باید بر تحلیل دقیق اطلاعات استوار باشد. تفکر سیستمی، تفکر انتقادی، حل مسئله، مدیریت ریسک و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد از جمله قابلیت‌هایی هستند که به مدیران اجازه می‌دهند مسائل را فراتر از نشانه‌های سطحی بررسی کرده و روابط میان عناصر مختلف مدرسه را درک کنند. مطالعات جدید درباره شایستگی‌های کلیدی رهبران آموزشی مدارس ابتدایی نیز نشان می‌دهند که در کنار برنامه‌ریزی راهبردی، مهارت‌های تحلیلی، تفکر سیستمی، قابلیت‌های ارتباطی و هوش عاطفی از ویژگی‌های مهم رهبران آموزشی در افق‌های جدید مدیریت مدرسه محسوب می‌شوند (Hallinger, 2026).

از سوی دیگر، مدرسه سازمانی مبتنی بر تعامل انسانی است و کیفیت روابط میان مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و والدین یکی از عوامل اصلی در موفقیت آن به شمار می‌رود. به همین دلیل، مهارت‌هایی مانند ارتباط مؤثر، همدلی، هوش عاطفی، همکاری، کار تیمی، انگیزش و مدیریت تعارض باید در الگوی شایستگی رهبران آموزشی مورد توجه قرار گیرند. رهبر آموزشی اثربخش به جای اتکای صرف بر اقتدار رسمی، از طریق ایجاد اعتماد، مشارکت و احساس تعلق در اعضای مدرسه نفوذ می‌کند. در این چارچوب، رهبری توانمندساز اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا با فراهم کردن استقلال حرفه‌ای، حمایت و فرصت رشد برای معلمان می‌تواند رفتارهای نوآورانه آنان را تقویت کند. یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده‌اند که رهبری توانمندساز مدیران با رفتار کاری نوآورانه معلمان ارتباط دارد و توسعه حرفه‌ای می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای داشته باشد (Ghanbari & Norouzi, 2025).

ضرورت حمایت از خلاقیت و نوآوری در دوره ابتدایی نیز بر اهمیت نقش رهبران مدرسه می‌افزاید. شکل‌گیری کلاس‌های خلاق مستلزم وجود محیطی است که پرسشگری، انعطاف‌پذیری، مشارکت، تجربه‌گرایی و استفاده از روش‌های متنوع یاددهی را تشویق کند. شناسایی شاخص‌های کلاس خلاق در آموزش ابتدایی نشان داده است که کیفیت محیط آموزشی و میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های خلاقیت از مسائل مهم این دوره است (Bagherianfar et al., 2025). مدیر مدرسه در این زمینه می‌تواند از طریق حمایت از ابتکار معلمان، تأمین فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای، کاهش موانع سازمانی و ایجاد فرهنگ پذیرش ایده‌های جدید، بستری برای توسعه خلاقیت فراهم سازد. بنابراین، رهبری آموزشی باید بتواند میان ثبات سازمانی و نوآوری آموزشی تعادل برقرار کند.

تحولات فناوری نیز بعد دیگری به مسئولیت‌های رهبران مدارس افزوده است. امروزه استفاده از فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های اطلاعاتی، رسانه‌های دیجیتال و ابزارهای ارتباطی به بخش جدایی‌ناپذیر مدیریت و آموزش تبدیل شده است. مدیران باید بتوانند نه تنها از فناوری برای انجام امور اداری استفاده کنند، بلکه ظرفیت آن را برای بهبود یاددهی-یادگیری، ارتباط با ذی‌نفعان، توسعه حرفه‌ای معلمان و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده به‌کار گیرند. رویکردهای جدید به رهبری آموزشی حتی از الگوهای ترکیبی و هیبریدی سخن می‌گویند که در آنها فناوری، محیط سازمانی، ساختار، اهداف و منابع انسانی به‌صورت یکپارچه در نظر گرفته می‌شوند. طراحی و ارزیابی مدل رهبری آموزشی هیبریدی نشان داده است که فناوری یکی از عوامل محوری در ساختار رهبری آموزشی جدید است و باید در کنار سایر ارکان سازمان مورد توجه قرار گیرد (Hosseinzadeh & Saremi, 2026).

توجه به مجموعه این ابعاد نشان می‌دهد که الگوی رهبری آموزشی مدارس ابتدایی باید ماهیتی جامع، چندبعدی و متناسب با زمینه داشته باشد. یافته‌های پژوهش‌های داخلی درباره شناسایی الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس ابتدایی نیز بر وجود مجموعه‌ای از مؤلفه‌های آموزشی، مدیریتی، انسانی و سازمانی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که رهبری مدرسه از تعامل میان چندین قابلیت شکل می‌گیرد (Shahrabi Farahani et al., 2021). به همین ترتیب، طراحی و اعتبارسنجی الگوی رهبری اثربخش مدیران مدارس نشان داده است که مقوله‌هایی مانند عملکردگرایی، دانش محوری، فرهنگ، اهداف، اعتماد و ارتباط باید به‌صورت هم‌زمان در تحلیل رهبری مدرسه مورد توجه قرار گیرند (Salgi et al., 2024). این شواهد مؤید آن است که ارائه یک مدل تک‌بعدی برای تبیین رهبری آموزشی نمی‌تواند تمامی الزامات واقعی محیط مدرسه را پوشش دهد.

در عین حال، الگوهای رهبری آموزشی باید با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی محیطی که در آن اجرا می‌شوند هماهنگ باشند. اگرچه می‌توان از مدل‌های بین‌المللی برای شناسایی اصول کلی رهبری استفاده کرد، اما ساختار نظام آموزشی، انتظارات اجتماعی، شرایط منابع انسانی، سیاست‌های اداری و ویژگی‌های فرهنگی مناطق مختلف می‌توانند نحوه بروز و اهمیت هر یک از مؤلفه‌های رهبری را تغییر دهند. ازاین‌رو، تدوین مدل‌های بومی می‌تواند زمینه‌ای برای انتخاب و انتصاب دقیق‌تر مدیران، طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ارزیابی عملکرد آنان فراهم سازد. پژوهش‌های مرتبط با رهبری مدارس موفق ابتدایی نیز نشان داده‌اند که الگوهای برخاسته از بافت واقعی مدارس می‌توانند تصویری دقیق‌تر از ویژگی‌های رهبران اثربخش ارائه دهند (Mashayekhi et al., 2019). افزون بر این، تأکید بر انتخاب مدیران برخوردار از شایستگی‌های حرفه‌ای و توانایی اتخاذ تصمیم‌های مناسب، یکی از ضرورت‌های مدیریت آموزشی معاصر است (Khorshidi, 2021). بررسی وضعیت موجود نشان می‌دهد که با وجود انجام مطالعات مختلف درباره سبک‌های رهبری، شایستگی مدیران، رهبری تحول‌گرا، رهبری اصیل، برنامه‌ریزی راهبردی و رهبری آموزشی، هنوز نیاز به مدل‌هایی وجود دارد که این عناصر را در یک چارچوب منسجم و متناسب با شرایط مدارس ابتدایی ترکیب کنند. به‌ویژه در سطح استانی، تفاوت‌های ساختاری، فرهنگی و اجرایی می‌تواند ضرورت طراحی مدل‌های اختصاصی را افزایش دهد. مدیران مدارس ابتدایی استان کرمان نیز در محیطی فعالیت می‌کنند که هم‌زمان با الزامات نظام ملی آموزش و پرورش، با شرایط خاص جغرافیایی، اجتماعی و سازمانی استان مواجه است. ازاین‌رو، شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی که بتوانند تصویری نظام‌مند از رهبری آموزشی مطلوب در این بافت ارائه دهند، می‌تواند زمینه تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر در انتخاب، آموزش و ارزیابی مدیران را فراهم کند. در این میان، توجه هم‌زمان به ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای، عملکرد و سبک‌های رهبری، چشم‌انداز راهبردی، مهارت‌های تحلیلی، قابلیت‌های انسانی و توانمندی‌های فناورانه می‌تواند چارچوبی جامع‌تر برای تبیین نقش رهبران مدارس ابتدایی فراهم آورد؛ زیرا

اثربخشی رهبری در نهایت حاصل تعامل میان مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی، حرفه‌ای و سازمانی است (Demir & Durmaz, 2021; Khanifar et al., 2021).

افزون بر این، پیچیدگی روزافزون محیط‌های آموزشی ضرورت استفاده از روش‌های پژوهشی را افزایش داده است که بتوانند هم تجربه و دیدگاه خبرگان را استخراج کنند و هم ساختار به‌دست‌آمده را با داده‌های تجربی اعتبارسنجی نمایند. رویکردهای آمیخته، به‌ویژه در مطالعات مدل‌سازی، امکان شناسایی عمیق مؤلفه‌ها در مرحله کیفی و آزمون میزان برازش آنها در مرحله کمی را فراهم می‌کنند. کاربرد چنین رویکردی در مطالعات جدید رهبری آموزشی و طراحی مدل‌های مبتنی بر دلفی نیز نشان داده است که ترکیب قضاوت تخصصی و اعتبارسنجی تجربی می‌تواند به تولید مدل‌هایی با قابلیت استفاده بیشتر در سیاست‌گذاری و عمل منجر شود (Hosseinzadeh & Saremi, 2026). از سوی دیگر، تأکید روزافزون بر توانمندی‌های آینده‌محور مدیران، از مهارت‌های تحلیلی و انسانی تا فناوری و رهبری تغییر، نشان می‌دهد که مدل‌های رهبری مدارس باید بتوانند پاسخ‌گوی نیازهای امروز و تحولات آینده باشند (Hallinger, 2026).

در نهایت، تقویت رهبری آموزشی در دوره ابتدایی می‌تواند آثار چندسطحی داشته باشد؛ به این معنا که علاوه بر بهبود عملکرد مدیر، زمینه رشد حرفه‌ای معلمان، شکل‌گیری فرهنگ مشارکتی، توسعه خلاقیت، بهبود کیفیت فرایندهای آموزشی و افزایش ظرفیت مدرسه برای پاسخ‌گویی به تغییر را فراهم سازد. رهبری مدرسه زمانی اثربخش خواهد بود که مدیر بتواند از یک سو ارزش‌ها، اعتماد و روابط انسانی را تقویت کند و از سوی دیگر با بهره‌گیری از تفکر راهبردی، تحلیل داده‌ها و فناوری، مدرسه را به سمت اهداف آموزشی هدایت نماید. مطالعات مربوط به اثربخشی رهبری، توسعه حرفه‌ای، شایستگی مدیران و کیفیت محیط‌های آموزشی نیز هر یک بخشی از این ضرورت را برجسته کرده‌اند (Bagherianfar et al., 2025; Ghanbari & Norouzi, 2025; Zadeh Foroughi, 2025). از این منظر، ارائه یک الگوی بومی و اعتبارسنجی شده می‌تواند شکاف میان نظریه‌های رهبری آموزشی و نیازهای عملی مدیریت مدارس ابتدایی را کاهش دهد و مبنایی برای سیاست‌گذاری منابع انسانی، طراحی دوره‌های آموزشی مدیران و تدوین معیارهای ارزیابی عملکرد آنان فراهم آورد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی دوره ابتدایی استان کرمان با استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی بود.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها از نوع آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) است. جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کیفی شامل اساتید دانشگاه و خبرگان رشته مدیریت آموزشی می‌باشد. در بخش کمی شامل مدیران آموزشی مدارس ابتدایی کرمان به تعداد ۹۶۳ (۴۹۰ زن و ۴۷۳ مرد) می‌باشد. نمونه آماری در در بخش کیفی با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در واقع در ۱۲ نفر خبره به اشباع نظری رسیدیم. در بخش کمی حجم نمونه به کمک جدول تعیین حجم نمونه مورگان بدست آمد به تعداد ۲۷۸ (۱۴۱ زن و ۱۳۷ مرد). تشکیل داد. ابزار سنجش بخش کیفی را یک فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته تشکیل می‌دهد که به مدد کدگذاری باز، محوری و انتخابی به دست آمده است. و در بخش کمی: پس از اشباع نظری خبرگان در مورد فرم مصاحبه بخش کیفی، فرم مذکور از طریق دادن پیوستار به شاخص‌ها به پرسشنامه تبدیل و بر روی گروه نمونه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا شد. اعتبار و روایی ابزار سنجش در بخش کیفی به مدد اجماع سه سویه (اجماع داده‌ها، اجماع پژوهشگران و اجتماع تئوری‌ها و روش‌شناسی) به دست آمده است، در بخش کمی اعتبار با آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار کل آن برابر با ۰/۹۸ می‌باشد. روش‌های گردآوری اطلاعات بخش

کیفی: مشتمل بر مراحل زیر است: ۱- ابتدا پژوهشگر برخی از تئوری ها، الگوها، مدل ها و یافته های تحقیقات اعم از ملی و جهانی را مطالعه نموده است. ۲- شاخص های مرحله ۱ را به مدد کدگذاری باز احصاء نموده است. ۳- سپس شاخص های احصاء شده را به مدد کدگذاری محوری در قالب ابعاد، مؤلفه ها و شاخص ها دسته بندی نموده است. ۴- در این مرحله شاخص های مقوله بندی شده در قالب یک فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته تنظیم و در اختیار خبرگان و سپس از راه فن دلفی قرار گرفت و این روند تا رسیدن به اشباع نظری استمرار یافت. ۵- ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های نهایی اولویت بندی شده و در قالب یک الگو ترسیم و در پایان توسط خبرگان اعتبار یابی شد. و در بخش کمی: این بخش مشتمل بر مراحل زیر است: ۱- فرم مصاحبه اشباع شده در مورد خبرگان از طریق وزن دهی به شاخص ها تدوین شد. ۲- پرسشنامه مذکور بر روی گروه نمونه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا شد. ۳- پاسخ آزمودنی ها به صورت دستی محاسبه و سپس در بسته نرم افزاری لیزرل به مدد آزمون تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ۴- به این ترتیب ابتدا، مؤلفه ها و شاخص ها مورد سنجش قرار گرفت. ۵- سپس به مقایسه مرحله کمی و کیفی پرداخته شد. روش تجزیه و تحلیل داده ها در دو بخش انجام شد: الف- در بخش کیفی داده ها به مدد کدگذاری باز، محوری و انتخابی (مصاحبه، فن دلفی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ب- بخش کمی: مشتمل بر سه روش زیر است: ۱- توصیف داده ها: در این بخش از روش های مرسوم آمار توصیفی مانند رسم جداول توصیفی، رسم مشخصه های آماری و رسم نمودارها، استفاده گردید. ۲- تحلیل داده ها: در این بخش از آزمون های موسوم به تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد.

یافته ها

ویژگی های جمعیت شناسی در مرحله کیفی به شرح زیر می باشد:

جدول ۱. توزیع گروه نمونه بر حسب جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد
مرد	۱۳۷	۴۹.۲۸
زن	۱۴۱	۵۰.۷۲
جمع	۲۷۸	۱۰۰

جدول ۲. توزیع گروه نمونه بر اساس سابقه کار

سابقه کار	تعداد	درصد
تا ۱۰ سال	۹۵	۳۴.۱۷
۱۱ تا ۲۰ سال	۱۴۳	۵۱.۴۴
۲۱ تا ۳۰ سال	۴۰	۱۴.۳۹
جمع	۲۷۸	۱۰۰

جدول ۳. توزیع گروه نمونه بر حسب مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی	تعداد	درصد
کارشناسی	۹۰	۳۲.۳۷
کارشناسی ارشد	۱۸۸	۶۷.۶۳
جمع	۲۷۸	۱۰۰

به منظور تلخیص مطالب از روش های آماری توصیفی (میانگین، کجی و کشیدگی) استفاده شده است.

توسعه فردی و تحول سازمانی

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی عامل‌های پژوهش

مؤلفه ها	میانگین	انحراف معیار	واریانس	کجی	کشیدگی
تعهد به عدالت و برابری	۵.۸۸	۰.۷۹	۰.۶۲	-۰.۵۴	-۰.۳۳
تعهد به اخلاق حرفه ای	۵.۷۶	۰.۸۲	۰.۶۷	-۰.۴۶	-۰.۲۷
تعهد به مسئولیت پذیری اجتماعی و محیط زیستی	۵.۹۲	۰.۷۵	۰.۵۶	-۰.۵۹	-۰.۳۵
رهبری سنتی	۵.۶۳	۰.۸۷	۰.۷۶	-۰.۳۲	-۰.۱۹
رهبری آموزشی و توسعه حرفه ای	۵.۹۵	۰.۷۴	۰.۵۵	-۰.۶۱	-۰.۳۸
رهبری مشارکتی	۵.۸۹	۰.۷۸	۰.۶۱	-۰.۵۲	-۰.۳۱
رهبری تحول گرا	۵.۷۱	۰.۸۴	۰.۷۰	-۰.۴۱	-۰.۲۵
رهبری توزیعی	۵.۶۹	۰.۸۵	۰.۷۲	-۰.۳۹	-۰.۲۲
تدوین اهداف بلند مدت	۵.۸۲	۰.۸۰	۰.۶۴	-۰.۴۷	-۰.۲۹
ارزیابی محیط	۵.۷۷	۰.۸۳	۰.۶۹	-۰.۴۳	-۰.۲۴
هم راستای با اهداف کلان آموزشی	۵.۹۰	۰.۷۶	۰.۵۸	-۰.۵۶	-۰.۳۴
نظارت بر منابع (مالی و انسانی)	۵.۸۶	۰.۷۹	۰.۶۲	-۰.۴۹	-۰.۳۰
تفکر انتقادی	۵.۸۱	۰.۸۱	۰.۶۶	-۰.۴۵	-۰.۲۸
حل مساله	۵.۸۴	۰.۸۰	۰.۶۴	-۰.۴۸	-۰.۲۹
مدیریت ریسک	۵.۷۹	۰.۸۲	۰.۶۷	-۰.۴۴	-۰.۲۶
تفکر سیستمی	۵.۹۳	۰.۷۵	۰.۵۶	-۰.۵۸	-۰.۳۶
مدیریت اجرایی	۵.۹۱	۰.۷۷	۰.۵۹	-۰.۵۵	-۰.۳۴
ارتباط اثر بخش	۵.۹۴	۰.۷۴	۰.۵۵	-۰.۶۰	-۰.۳۷
همکاری و هم تیمی	۵.۸۷	۰.۷۹	۰.۶۲	-۰.۵۰	-۰.۳۱
هوش عاطفی و همدلی	۵.۹۰	۰.۷۶	۰.۵۸	-۰.۵۷	-۰.۳۵
انگیزه یابی	۵.۸۳	۰.۸۰	۰.۶۴	-۰.۴۸	-۰.۲۹
استفاده موثر از فن آوری آموزشی	۵.۷۲	۰.۸۴	۰.۷۱	-۰.۴۰	-۰.۲۳
مدیریت سیستم‌های اطلاعاتی مدرسه	۵.۷۸	۰.۸۲	۰.۶۷	-۰.۴۲	-۰.۲۵
توانمندی در استفاده از رسانه‌های اجتماعی	۵.۷۰	۰.۸۶	۰.۷۴	-۰.۳۶	-۰.۲۱

شاخص‌های آمار توصیفی مربوط به مؤلفه‌های الگوی پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه پرسشنامه بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت طراحی شده است، میانگین‌های بالاتر از ۵ نشان‌دهنده ارزیابی مطلوب پاسخ‌دهندگان از وضعیت مؤلفه‌های مورد بررسی می‌باشد. بررسی مقادیر میانگین نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌ها دارای میانگین بالاتر از ۵ هستند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه پاسخ‌دهندگان، تمامی مؤلفه‌های الگو در سطح مطلوبی قرار دارند.

در میان مؤلفه‌ها، «رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای» با میانگین ۵.۹۵، «ارتباط اثربخش» با میانگین ۵.۹۴ و «تفکر سیستمی» با میانگین ۵.۹۳ بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند که بیانگر اهمیت بالای این مؤلفه‌ها در الگوی مورد بررسی است. همچنین مؤلفه‌های «تعهد به مسئولیت‌پذیری اجتماعی و محیط زیستی»، «مدیریت اجرایی» و «هوش عاطفی و همدلی» نیز از میانگین نسبتاً بالایی برخوردار هستند که نشان‌دهنده تأکید پاسخ‌دهندگان بر جنبه‌های ارزشی، مدیریتی و ارتباطی در الگوی رهبری مورد مطالعه است.

در مقابل، مؤلفه‌های «رهبری سستی» (۵.۶۳)، «توانمندی در استفاده از رسانه‌های اجتماعی» (۵.۷۰) و «استفاده مؤثر از فناوری آموزشی» (۵.۷۲) نسبت به سایر مؤلفه‌ها میانگین پایین‌تری دارند؛ با این حال این مقادیر همچنان بالاتر از حد متوسط طیف بوده و نشان‌دهنده ارزیابی مثبت پاسخ‌دهندگان از این مؤلفه‌ها است.

همچنین مقدار انحراف معیار مؤلفه‌ها در بازه ۰.۷۴ تا ۰.۸۷ قرار دارد که نشان‌دهنده پراکندگی متوسط پاسخ‌ها و همگرایی نسبی دیدگاه پاسخ‌دهندگان است. منفی بودن ضرایب کجی در تمامی مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که توزیع پاسخ‌ها به سمت گزینه‌های بالاتر طیف پاسخگویی (موافق و کاملاً موافق) متمایل است. مقادیر کشیدگی نیز نزدیک به صفر بوده و نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها تفاوت قابل توجهی با توزیع نرمال ندارد. در مجموع، این نتایج بیانگر آن است که مؤلفه‌های الگوی پژوهش از دیدگاه پاسخ‌دهندگان در وضعیت مطلوبی قرار دارند و داده‌ها از شرایط مناسب برای انجام تحلیل‌های آماری پیشرفته برخوردار هستند.

جدول ۵. نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

ابعاد	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	آماره K-S	سطح معناداری	نتیجه آزمون
ارزشی	۲۷۸	۵.۸۶	۰.۷۸	۰.۰۶۲	۰.۲۰۰	نرمال
عملکرد رهبری	۲۷۸	۵.۷۴	۰.۸۱	۰.۰۵۸	۰.۱۸	نرمال
چشم انداز استراتژیک	۲۷۸	۵.۶۲	۰.۸۵	۰.۰۶۷	۰.۱۱	نرمال
مهارت‌های رهبری تحلیلی	۲۷۸	۵.۶۹	۰.۸۳	۰.۰۶۱	۰.۲۳	نرمال
مهارت‌های انسانی	۲۷۸	۵.۹۱	۰.۷۶	۰.۰۵۵	۰.۰۹	نرمال
مهارت‌های فن آفرینی	۲۷۸	۵.۵۵	۰.۸۸	۰.۰۷۲	۰.۱۵	نرمال

جدول بالا نشان می‌دهد، برای تمامی ابعاد اصلی الگوی پژوهش، مقادیر آماره کلموگروف-اسمیرنوف (K-S) در سطح معناداری بیشتر از ۰.۰۵ گزارش شده است. این موضوع نشان می‌دهد که بین توزیع داده‌های مشاهده‌شده و توزیع نرمال تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

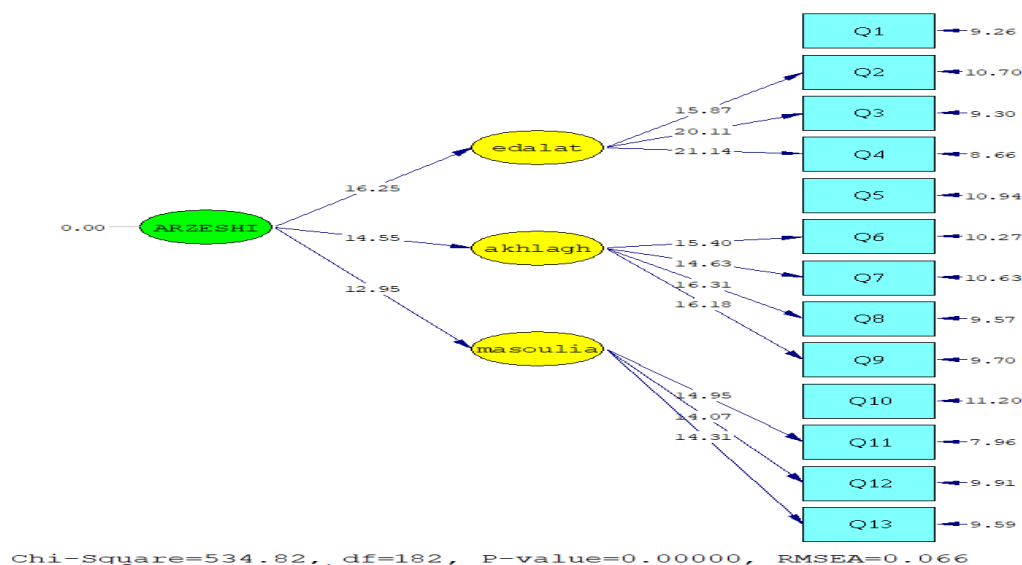
میانگین‌ها که همگی بیشتر از ۵ هستند (متناسب با طیف ۷ تایی پرسشنامه)، همراه با انحراف معیارهای نسبتاً کم، نشان‌دهنده توزیع همگن و مناسب داده‌هاست. همچنین پایین بودن مقدار آماره K-S (کمتر از ۰.۰۸ در همه ابعاد) نشان می‌دهد که انحراف داده‌ها از توزیع نرمال اندک است.

در مجموع، با توجه به نتایج آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که:

- فرض نرمال بودن داده‌ها برای تمامی ابعاد تأیید می‌شود.

استفاده از آزمون‌های پارامتریک در تحلیل‌های بعدی (رگرسیون، تحلیل مسیر، مدلیابی ساختاری و ...) مجاز و مناسب است.

تحلیل عاملی تاییدی بعد ارزشی



شکل ۱. مقادیر معناداری (ضرایب t-value) بعد ارزشی

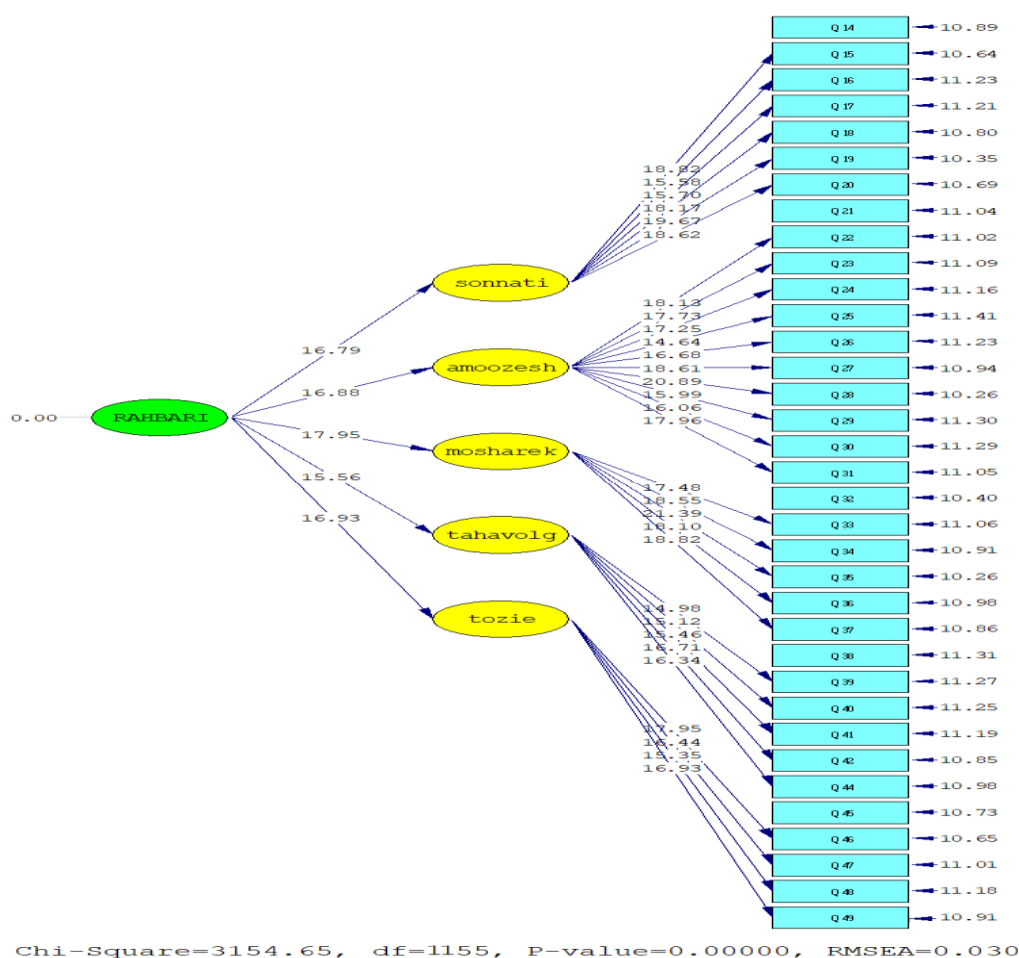
نمودار معناداری نیز مقادیر آماره t مربوط به هر یک از بارهای عاملی را نشان می‌دهد. مطابق نتایج، مقدار t برای تمامی شاخص‌ها بزرگ‌تر از ۱.۹۶ است که نشان‌دهنده معنادار بودن روابط بین مؤلفه‌ها و سازه‌های پنهان در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های مشاهده‌شده نقش معناداری در تبیین بعد ارزشی دارند.

برای ارزیابی میزان برازش مدل اندازه‌گیری، شاخص‌های مختلف برازش از جمله χ^2/df , RMSEA, GFI, CFI و NFI مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر به‌دست‌آمده برای این شاخص‌ها در محدوده قابل قبول قرار دارند که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌های پژوهش است. به بیان دیگر، ساختار عاملی پیشنهادی برای بعد ارزشی از کفایت آماری لازم برخوردار است. نتایج بدست آمده برای برازش مدل به شرح زیر است:

- نسبت خي دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = ۲.۹۴$) در محدوده‌ی مطلوب (> ۳) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.
- مقدار $RMSEA = ۰.۰۶۶$ نیز کمتر از ۰.۰۸ بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
- مقادیر $GFI = ۰.۹۲$ و $AGFI = ۰.۹۰$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
- همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب ۰.۹۵ و ۰.۹۴) نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.

در مجموع، براساس تمامی شاخص‌ها، مدل اندازه‌گیری «ارزشی» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

تحلیل عاملی تاییدی بعد عملکرد رهبری



شکل ۲. مقادیر معناداری (ضرایب t-value) بعد عملکرد رهبری

در نمودار ضرایب معناداری، مقادیر t برای مسیرهای بین سازه‌ها و شاخص‌ها ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ هستند که بیانگر معنادار بودن روابط در سطح خطای ۰.۰۵ است. این امر تأیید می‌کند که شاخص‌های مشاهده‌شده سهم معناداری در تبیین سازه عملکرد رهبری دارند.

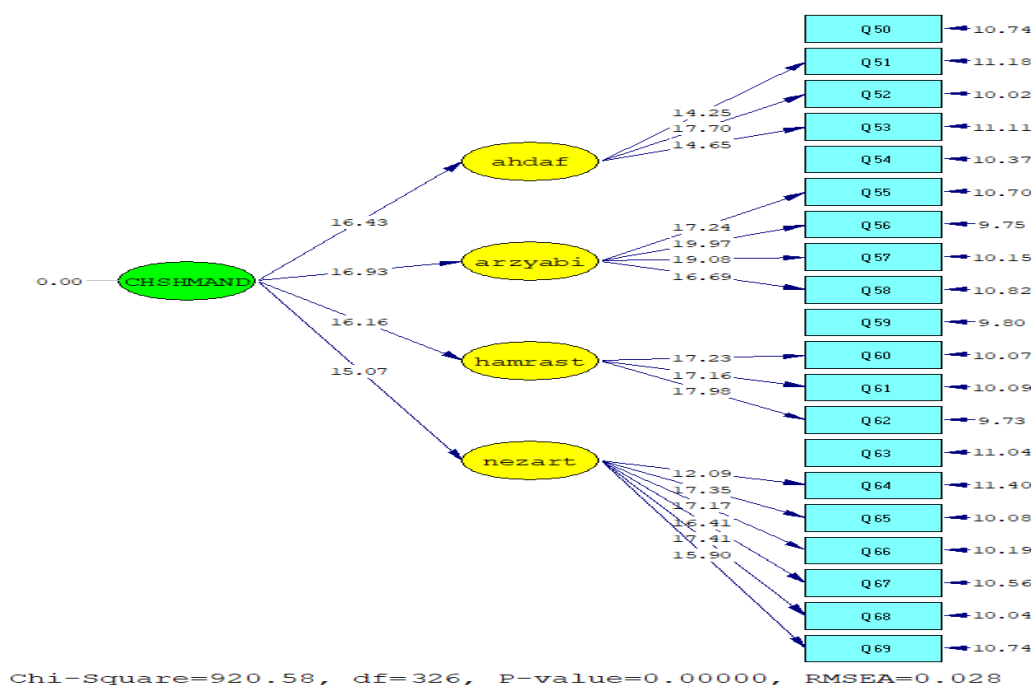
همچنین برای سنجش میزان انطباق مدل اندازه‌گیری با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش مختلف بررسی شد. نتایج جدول شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌هایی مانند CFI و GFI در سطح مطلوب و مقدار RMSEA در محدوده قابل قبول قرار دارد. این نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری بعد عملکرد رهبری از برازش مناسبی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای ادامه تحلیل‌های مدل استفاده کرد.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد:

- نسبت خی دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = ۲.۷۳$) در محدوده‌ی مطلوب (> ۳) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.

- مقدار $RMSEA = 0.030$ نیز کمتر از 0.08 بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
 - مقادیر $GFI = 0.94$ و $AGFI = 0.93$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
 - همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب 0.96 و 0.95) نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.
 - شاخص‌های تطبیقی نیز برازش قوی مدل را تأیید می‌کنند.
- در مجموع، براساس تمامی شاخص‌ها، مدل اندازه‌گیری «عملکرد رهبری» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

تحلیل عاملی تاییدی بعد چشم انداز استراتژیک



شکل ۳. مقادیر معناداری (ضرایب t-value) بعد چشم انداز استراتژیک

نمودار معناداری نیز مقادیر آماره t مربوط به هر یک از بارهای عاملی را نشان می‌دهد. مطابق نتایج، مقدار t برای تمامی شاخص‌ها بزرگ‌تر از ۱.۹۶ است که نشان‌دهنده معنادار بودن روابط بین مؤلفه‌ها و سازه‌های پنهان در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های مشاهده‌شده نقش معناداری در تبیین بعد چشم انداز استراتژیک دارند.

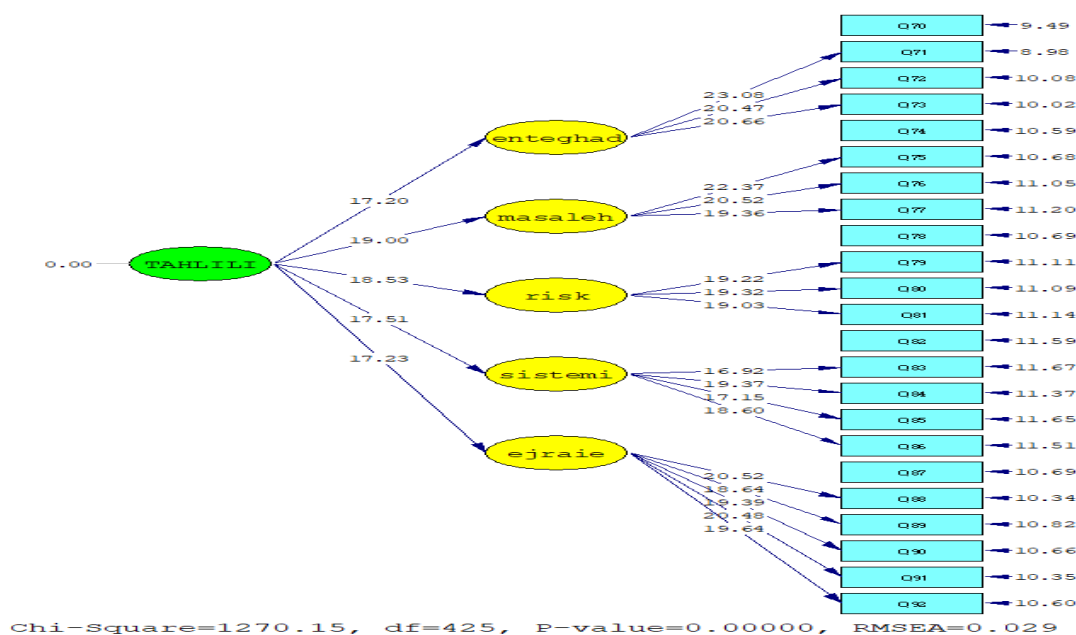
برای ارزیابی میزان برازش مدل اندازه‌گیری، شاخص‌های مختلف برازش مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر به‌دست‌آمده برای این شاخص‌ها در محدوده قابل قبول قرار دارند که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌های پژوهش است. به بیان دیگر، ساختار عاملی پیشنهادی برای بعد چشم انداز استراتژیک از کفایت آماری لازم برخوردار است.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد:

- نسبت خی دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = ۲.۸۲$) در محدوده‌ی مطلوب (>۳) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.
- مقدار $RMSEA = ۰.۰۲۸$ نیز کمتر از ۰.۰۸ بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
- مقادیر $GFI = ۰.۹۱$ و $AGFI = ۰.۰۹۰$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
- همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب ۰.۹۴ و ۰.۹۴) نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.
- این بُعد از انسجام نظری و آماری بالایی برخوردار است.

در مجموع، براساس تمامی شاخص‌ها، مدل اندازه‌گیری «چشم انداز استراتژیک» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

تحلیل عاملی تأییدی بعد مهارت‌های رهبری تحلیلی



شکل ۴. مقادیر معناداری (ضرایب t-value) بعد مهارت‌های رهبری تحلیلی

در نمودار ضرایب معناداری، مقادیر t برای مسیرهای بین سازه‌ها و شاخص‌ها ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ هستند که بیانگر معنادار بودن روابط در سطح خطای ۰.۰۵ است. این امر تأیید می‌کند که شاخص‌های مشاهده‌شده سهم معناداری در تبیین سازه مهارت‌های رهبری تحلیلی دارند.

همچنین برای سنجش میزان انطباق مدل اندازه‌گیری با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش مختلف بررسی شد. نتایج جدول شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌هایی مانند CFI و GFI در سطح مطلوب و مقدار $RMSEA$ در محدوده قابل قبول قرار دارد. این

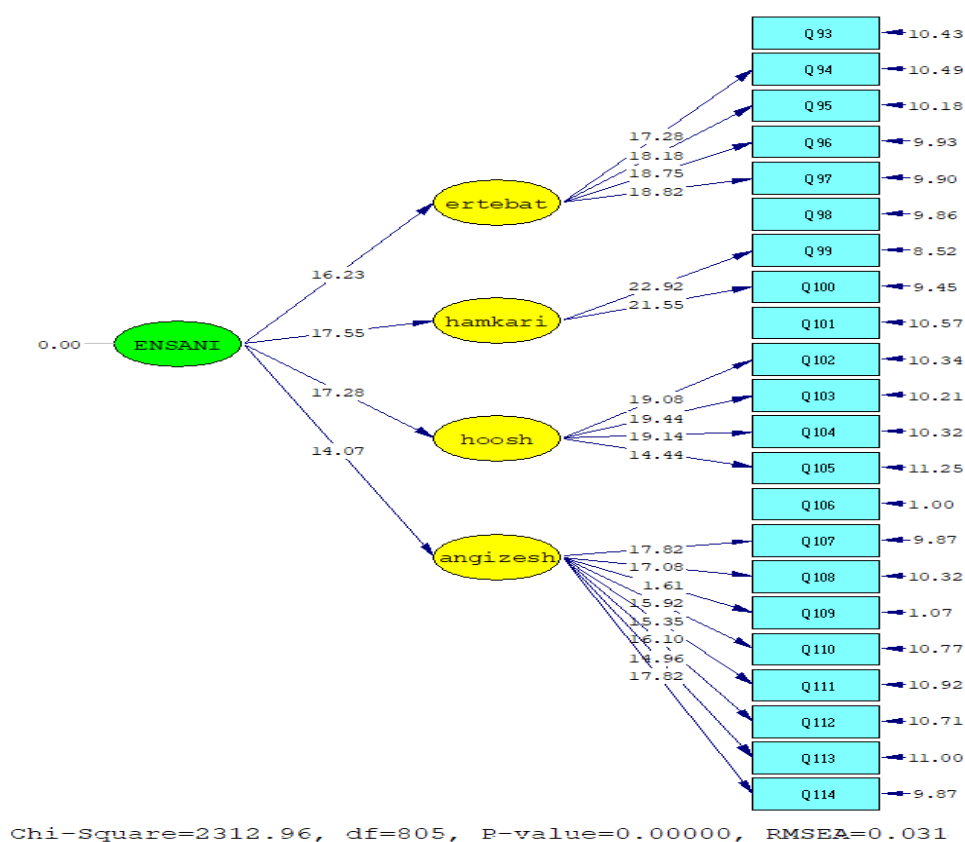
نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری بعد مهارت‌های رهبری تحلیلی از برازش مناسبی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای ادامه تحلیل‌های مدل استفاده کرد.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد:

- نسبت خبی دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = 2.99$) در محدوده‌ی مطلوب (> 3) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.
- مقدار $RMSEA = 0.029$ نیز کمتر از 0.08 بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
- مقادیر $GFI = 0.94$ و $AGFI = 0.92$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
- همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب 0.96 و 0.95) نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.

در مجموع، براساس تمامی شاخص‌های تایید شده به «مهارت‌های رهبری تحلیلی» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

تحلیل عاملی تاییدی بعد مهارت‌های انسانی



شکل ۵. مقادیر معناداری (ضرایب t-value) بعد مهارت‌های انسانی

در نمودار ضرایب معناداری، مقادیر t برای مسیرهای بین سازه‌ها و شاخص‌ها ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی مقادیر t بزرگ‌تر به جزء شاخص ۱۰۶ و ۱۰۹ از مولفه انگیزه‌یابی از مقدار بحرانی ۱.۹۶ هستند که بیانگر معنادار بودن روابط در سطح خطای ۰.۰۵ است. این امر تأیید می‌کند که شاخص‌های مشاهده‌شده سهم معناداری در تبیین سازه مهارت‌های انسانی دارند.

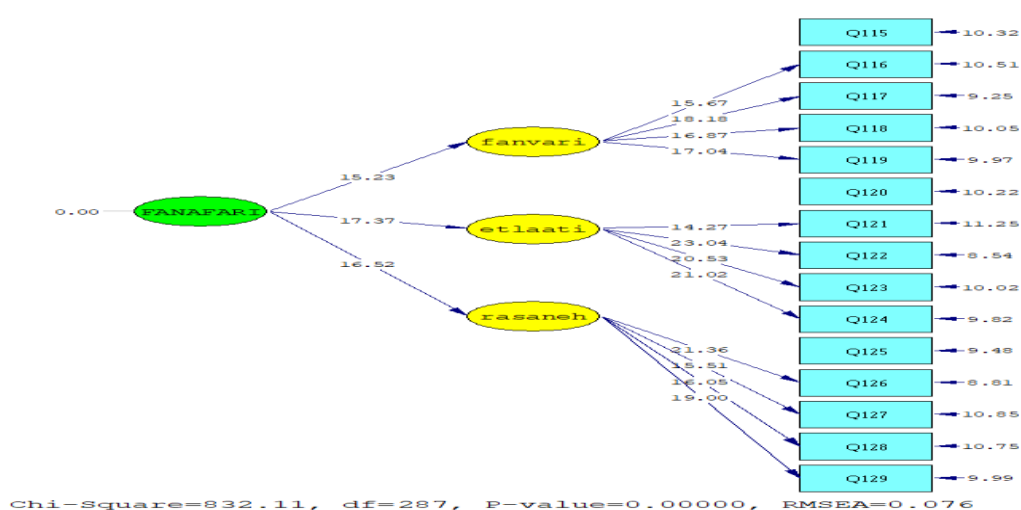
همچنین برای سنجش میزان انطباق مدل اندازه‌گیری با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش مختلف بررسی شد. نتایج جدول شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌هایی مانند CFI و GFI در سطح مطلوب و مقدار RMSEA در محدوده قابل قبول قرار دارد. این نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری بعد مهارت‌های رهبری تحلیلی از برازش مناسبی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای ادامه تحلیل‌های مدل استفاده کرد.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد:

- نسبت خي دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = 2.87$) در محدوده‌ی مطلوب (>3) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.
- مقدار $RMSEA = 0.031$ نیز کمتر از ۰.۰۸ بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
- مقادیر $GFI = 0.93$ و $AGFI = 0.91$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
- همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب ۰.۹۶ و ۰.۹۶) نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.

در مجموع، براساس تمامی شاخص‌های تایید شده به «مهارت‌های انسانی» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

تحلیل عاملی تاییدی بعد مهارت‌های فن آفرینی



شکل ۶. ضرایب معنی داری بعد مهارت‌های فن آفرینی

در نمودار ضرایب معناداری، مقادیر t برای مسیرهای بین سازه‌ها و شاخص‌ها ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ هستند که بیانگر معنادار بودن روابط در سطح خطای ۰.۰۵ است. این امر تأیید می‌کند که شاخص‌های مشاهده‌شده سهم معناداری در تبیین سازه مهارت‌های فن آفرینی دارند.

همچنین برای سنجش میزان انطباق مدل اندازه‌گیری با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش مختلف بررسی شد. نتایج جدول شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌هایی مانند CFI و GFI در سطح مطلوب و مقدار RMSEA در محدوده قابل قبول قرار دارد. این نتایج حاکی از آن است که مدل اندازه‌گیری بعد مهارت‌های فن آفرینی از برازش مناسبی برخوردار بوده و می‌توان از آن برای ادامه تحلیل‌های مدل استفاده کرد.

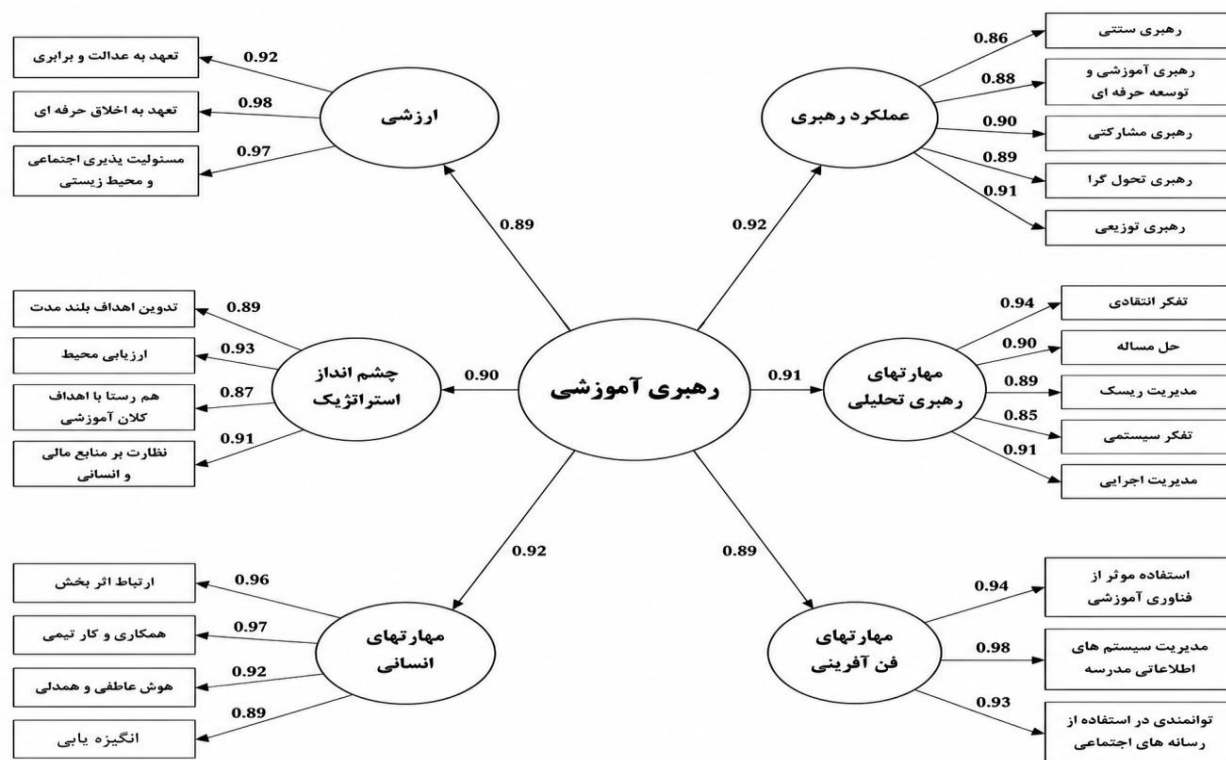
نتایج بدست آمده نشان می‌دهد:

- نسبت خي دو به درجه آزادی ($\chi^2/df = 2.90$) در محدوده‌ی مطلوب (>3) است که نشان می‌دهد مدل از برازش کلی مناسب برخوردار است.
- مقدار $RMSEA = 0.076$ نیز کمتر از ۰.۰۸ بوده و نشان‌دهنده‌ی خطای تقریبی کم بین ماتریس کواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده است.
- مقادیر $GFI = 0.91$ و $AGFI = 0.90$ بیانگر نیکویی برازش و کفایت تنظیم‌شده‌ی مدل هستند و در محدوده‌ی بسیار مطلوب قرار دارند.
- همچنین شاخص‌های افزایشی مانند CFI و IFI (به ترتیب ۰.۹۴ و ۰.۹۳ نشان‌دهنده‌ی تطابق بالای مدل پیشنهادی با داده‌های واقعی‌اند.

در مجموع، براساس تمامی شاخص‌های تایید شده به «مهارت‌های فن آفرینی» از برازش بسیار مطلوب و قابل قبول آماری برخوردار است و می‌تواند در تحلیل ساختاری نهایی به‌عنوان سازه‌ای معتبر وارد شود.

مدل ساختاری آموزش مدیران برای ارائه آموزش مجازی

پس از اطمینان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری و معناداری بارهای عاملی، در مرحله بعد مدل ساختاری پژوهش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. هدف از تحلیل مدل ساختاری، بررسی روابط علی میان سازه‌های پنهان و تعیین میزان تأثیرگذاری متغیر مرکزی پژوهش بر ابعاد اصلی و همچنین بررسی ارتباط هر بُعد با مؤلفه‌های مربوط به خود است



Chi-square=4076.59, df=1412, p=0.0000, RMSEA=0.063

شکل ۷. مدل عمومی پژوهش (تحلیل مسیر) در حالت ضرایب استاندارد

همچنین برای مشخص کردن میزان برازش مدل عمومی پژوهش از شاخص‌های قابل ارائه در نرم‌افزار لیزرل استفاده شد که این شاخص‌ها در جدول شماره (۶) ارائه شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل عمومی پژوهش

شاخص برازش	مقدار به دست آمده	معیار قابل قبول	وضعیت
χ^2	۴۰۷۶.۵۹	—	—
Df	۱۴۱۲	—	—
χ^2/df	۲.۸۹	< ۳	مطلوب
RMSEA	۰.۰۶۳	< ۰.۰۸	مطلوب
CFI	۰.۹۶	> ۰.۹۰	مطلوب
IFI	۰.۹۵	> ۰.۹۰	مطلوب
RFI	۰.۹۴	> ۰.۹۰	مطلوب
GFI	۰.۹۳	> ۰.۹۰	مطلوب
AGFI	۰.۹۱	> ۰.۹۰	قابل قبول

بر اساس نتایج حاصل از شاخص‌های برازش کلی مدل ساختاری رهبری آموزشی مدارس دوره ابتدایی کرمان، الگوی پیشنهادی از برازش مناسب و قابل قبولی با داده‌های تجربی برخوردار است. بررسی مجموعه شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل توانسته است ساختار نظری پژوهش را به خوبی با داده‌های مشاهده شده منطبق سازد و از اعتبار کافی برای تبیین روابط میان متغیرهای پژوهش برخوردار باشد. در

این میان، مقدار آماره کای دو با درجه آزادی ۱۴۱۲ به تنهایی معیار قاطعی برای قضاوت درباره برازش مدل محسوب نمی شود، زیرا این شاخص به حجم نمونه حساس است؛ از این رو نسبت کای دو به درجه آزادی مورد توجه قرار می گیرد. مقدار به دست آمده برای این شاخص برابر ۲.۸۹ است که کمتر از مقدار مرجع ۳ بوده و نشان دهنده برازش مطلوب مدل است. این نتیجه بیانگر آن است که اختلاف میان ماتریس کوواریانس مشاهده شده و ماتریس برآورد شده توسط مدل در سطح قابل قبولی قرار دارد.

از سوی دیگر، شاخص ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) که یکی از مهم ترین شاخص های برازش مطلق محسوب می شود، مقدار ۰.۰۶۳ را نشان می دهد. با توجه به اینکه مقادیر کمتر از ۰.۰۸ نشان دهنده برازش مناسب مدل هستند، مقدار به دست آمده حاکی از خطای تقریب پایین و برازش مطلوب مدل در جامعه آماری است.

همچنین شاخص های برازش تطبیقی و افزایشی شامل CFI، IFI و RFI نیز به ترتیب مقادیر ۰.۹۶، ۰.۹۵ و ۰.۹۴ را نشان می دهند که همگی بالاتر از حد آستانه ۰.۹۰ هستند. این نتایج بیانگر آن است که مدل پیشنهادی در مقایسه با مدل استقلال (مدلی که در آن روابط میان متغیرها در نظر گرفته نمی شود) از توان تبیینی بسیار بالاتری برخوردار است و ساختار روابط میان متغیرها به خوبی توسط مدل تبیین می شود.

در کنار این شاخص ها، شاخص های برازش مطلق شامل GFI و AGFI نیز به ترتیب مقادیر ۰.۹۳ و ۰.۹۱ را نشان می دهند. مقدار GFI بالاتر از ۰.۹۰ بیانگر آن است که مدل بخش قابل توجهی از واریانس و کوواریانس داده ها را توضیح می دهد. همچنین مقدار AGFI که نسخه تعدیل شده شاخص GFI بر اساس درجه آزادی مدل است، با مقدار ۰.۹۱ در سطح قابل قبول قرار دارد و نشان دهنده کفایت ساختار مدل در تبیین داده ها است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی رهبری آموزشی دوره ابتدایی استان کرمان انجام شد. یافته های مرحله کیفی نشان داد که الگوی رهبری آموزشی متناسب با مدارس ابتدایی استان کرمان از ۶ بعد، ۲۴ مؤلفه و ۱۲۹ شاخص تشکیل شده است. ابعاد اصلی الگو شامل بعد ارزشی، عملکرد رهبری، چشم انداز استراتژیک، مهارت های رهبری تحلیلی، مهارت های انسانی و مهارت های فن آفرینی بود. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار پیشنهادی از کفایت آماری مناسبی برخوردار است. در مدل ساختاری نهایی، نسبت کای دو به درجه آزادی برابر با ۲.۸۹ و مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۶۳ بود و شاخص های IFI، CFI، RFI و AGFI به ترتیب برابر با ۰.۹۶، ۰.۹۵، ۰.۹۴، ۰.۹۳ و ۰.۹۱ به دست آمدند. قرار گرفتن این مقادیر در دامنه قابل قبول نشان می دهد که مدل مفهومی حاصل از مرحله کیفی با داده های تجربی مدیران مدارس ابتدایی سازگاری مناسبی دارد. این یافته در سطح کلی با دیدگاه هایی همسو است که رهبری آموزشی را سازه ای چندبعدی و متشکل از مجموعه ای از شایستگی های مدیریتی، آموزشی، انسانی و حرفه ای می دانند (Khorshidi, 2021; Mirkamali, 2021). همچنین، مدل شایستگی مدیران آموزشی ارائه شده توسط خنیفر و همکاران، بر مجموعه ای از شایستگی های دانشی، حرفه ای، شخصیتی، اجرایی، رهبری، ارتباطی و ادراکی تأکید دارد که با چندبعدی بودن الگوی به دست آمده در پژوهش حاضر همخوان است (Khanifar et al., 2021).

نخستین بعد شناسایی شده در الگوی حاضر، بعد ارزشی بود که سه مؤلفه تعهد به عدالت و برابری، تعهد به اخلاق حرفه ای و تعهد به مسئولیت پذیری اجتماعی و محیط زیستی را دربر می گرفت. این یافته نشان می دهد که رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی صرفاً بر توانایی های فنی و مدیریتی استوار نیست، بلکه ارزش ها و جهت گیری اخلاقی مدیر نیز بخشی اساسی از اثربخشی رهبری محسوب می شود. مدیر مدرسه

ابتدایی با گروهی از دانش‌آموزان در یکی از حساس‌ترین مراحل رشد و اجتماعی‌شدن مواجه است و تصمیم‌های او می‌تواند بر فرصت‌های یادگیری، کیفیت تعاملات و احساس عدالت و امنیت در مدرسه تأثیر بگذارد. از این رو، تعهد به برابری و رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای می‌تواند مبنایی برای شکل‌گیری اعتماد میان مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها باشد. این یافته با الگوی رهبری اصیل همخوانی دارد؛ الگویی که خودآگاهی، اخلاق‌مداری، شفافیت رابطه‌ای و رفتار مبتنی بر ارزش‌ها را از مؤلفه‌های مهم رهبری می‌داند (Arad & Mohammaddaoudi, 2021). همچنین، تأکید بر عدالت و توجه به نیازهای مختلف ذی‌نفعان با رویکردهای جدید رهبری آموزشی که مدرسه را نهادی پاسخ‌گو در برابر نیازهای متنوع دانش‌آموزان می‌دانند، همسو است (Al Sharafat et al., 2024). در دوره ابتدایی که زمینه‌های رشد اجتماعی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، رفتار ارزش‌مدار مدیر می‌تواند در ایجاد فرهنگ مدرسه و الگوسازی رفتار مسئولانه نیز نقش مهمی داشته باشد (Zahirabadi et al., 2023).

بعد دوم، عملکرد رهبری بود که مؤلفه‌های رهبری سنتی، رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای، رهبری مشارکتی، رهبری تحول‌گرا و رهبری توزیعی را شامل شد. وجود هم‌زمان این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که رهبری اثربخش در مدرسه را نمی‌توان به یک سبک ثابت محدود کرد. مدیران مدارس در برخی موقعیت‌ها به ساختار و کنترل نیاز دارند و در موقعیت‌های دیگر باید مشارکت، توزیع مسئولیت، تحول و یادگیری حرفه‌ای را در اولویت قرار دهند. این یافته با نتایج پژوهش دمیر و دورماز مبنی بر ارتباط سبک‌های گوناگون رهبری با اثربخشی سازمانی همخوان است (Demir & Durmaz, 2021). همچنین، مدل سبک‌شناسی رهبری مدیران مدارس نیز نشان داده است که رفتار رهبری مدیران می‌تواند در قالب الگوهای مختلف ظاهر شود و اثربخشی رهبر تا حدی به تناسب سبک با شرایط سازمانی وابسته است (Shabani et al., 2021). بر این اساس، یافته حاضر را می‌توان نشانه‌ای از ضرورت برخورداری مدیر از «انعطاف رهبری» دانست؛ به این معنا که رهبر آموزشی باید بتواند با توجه به مسئله، کارکنان، منابع و شرایط مدرسه، رویکرد مناسب را انتخاب و اجرا کند.

در میان مؤلفه‌های عملکرد رهبری، حضور رهبری آموزشی و توسعه حرفه‌ای اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا مدیر را از نقش صرفاً اداری فراتر برده و در جایگاه هدایت‌کننده فرایند یاددهی-یادگیری قرار می‌دهد. نتایج با مطالعه آل‌شرفات و همکاران همسو است که عملکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس را در پیوند با مأموریت مدرسه، هدایت برنامه آموزشی و ایجاد فضای مناسب یادگیری مورد تأکید قرار دادند (Al Sharafat et al., 2024). از سوی دیگر، قرار گرفتن توسعه حرفه‌ای در کنار رهبری آموزشی با یافته‌های قنبری و نوروزی نیز همخوانی دارد که نشان دادند رهبری توانمندساز مدیران و توسعه حرفه‌ای معلمان با رفتارهای نوآورانه کارکنان آموزشی ارتباط دارد (Ghanbari & Norouzi, 2025). از این منظر، رهبر آموزشی اثربخش کسی است که توسعه ظرفیت معلمان را بخشی از توسعه مدرسه می‌داند و به جای تمرکز انحصاری بر کنترل عملکرد، فرصت یادگیری و رشد حرفه‌ای آنان را ایجاد می‌کند.

شناسایی رهبری تحول‌گرا نیز مؤید ضرورت توانایی مدیر در هدایت تغییر و ایجاد انگیزش در کارکنان است. این یافته با الگوی مفهومی رهبری تحول‌آفرین مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران همسو است (Bagheri et al., 2021) و با تأکید تورانی بر اهمیت رهبری تحولی در مدرسه نیز مطابقت دارد (Tourani, 2021). در تبیین این یافته می‌توان گفت مدارس معاصر با تغییرات سریع در برنامه‌های آموزشی، فناوری، نیازهای دانش‌آموزان و انتظارات خانواده‌ها روبه‌رو هستند؛ بنابراین مدیری که صرفاً از الگوهای ثابت و سنتی استفاده کند، ممکن است توان پاسخ‌گویی کافی به این تغییرات را نداشته باشد. رهبری تحول‌گرا از طریق ایجاد چشم‌انداز، الهام‌بخشی، حمایت از نوآوری و تقویت تعهد جمعی می‌تواند ظرفیت مدرسه را برای مواجهه با تغییر افزایش دهد. در عین حال، وجود رهبری مشارکتی و توزیعی در الگوی

حاضر نشان می‌دهد که تحول پایدار زمانی امکان‌پذیرتر است که ظرفیت رهبری در مدرسه تنها در شخص مدیر متمرکز نباشد، بلکه معلمان و سایر اعضای مدرسه نیز در تصمیم‌گیری و پذیرش مسئولیت نقش داشته باشند. این نتیجه با الگوی مدارس موفق دوره ابتدایی که بر ماهیت تعاملی و زمینه‌مند رهبری تأکید دارد، همخوانی نشان می‌دهد (Mashayekhi et al., 2019).

بعد سوم، چشم‌انداز استراتژیک بود که از تدوین اهداف بلندمدت، ارزیابی محیط، هم‌راستایی با اهداف کلان آموزشی و نظارت بر منابع مالی و انسانی تشکیل شد. یافته حاضر نشان می‌دهد که مدیر اثربخش مدرسه تنها به مسائل روزمره واکنش نشان نمی‌دهد، بلکه باید تصویری از آینده مطلوب مدرسه داشته و منابع و فعالیت‌ها را در مسیر تحقق آن سازمان‌دهی کند. این نتیجه با یافته‌های اشرفیان و غفاری همسو است که برنامه‌ریزی راهبردی را رویکردی نظام‌مند و آینده‌نگر برای ارتقای کیفیت مدارس معرفی کرده‌اند و بر تعیین اهداف، مأموریت، مشارکت ذی‌نفعان و استفاده مؤثر از منابع تأکید دارند (Ashrafiyan & Ghaffari, 2025). همچنین، مباحث مدیریت آموزشی مدارس امروز بر این نکته تأکید دارند که مدیران برای اداره محیط‌های پیچیده آموزشی نیازمند ترکیب دانش مدیریتی با توانایی برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و مدیریت منابع هستند (Zadeh Foroughi, 2025). هم‌راستایی برنامه مدرسه با اهداف کلان نیز سبب می‌شود فعالیت‌های مدرسه پراکنده و مقطعی نباشد و میان برنامه‌های سطح مدرسه و سیاست‌های کلی نظام آموزشی انسجام ایجاد شود.

بعد چهارم، مهارت‌های رهبری تحلیلی شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، مدیریت ریسک، تفکر سیستمی و مدیریت اجرایی بود. تأیید این بعد نشان می‌دهد که پیچیدگی مدرسه معاصر، تصمیم‌گیری مبتنی بر تجربه شخصی یا واکنش‌های فوری را ناکافی ساخته است. رهبر آموزشی باید بتواند مسئله را شناسایی، اطلاعات مرتبط را تحلیل، روابط علی احتمالی را بررسی و پیامدهای گزینه‌های مختلف را پیش‌بینی کند. این یافته به‌طور مستقیم با مطالعه هالینگر همسو است که در بررسی شایستگی‌های کلیدی رهبران آموزشی مدارس ابتدایی، بر اهمیت برنامه‌ریزی راهبردی، مهارت‌های تحلیلی، تفکر سیستمی و قابلیت‌های ارتباطی تأکید کرده است (Hallinger, 2026). تفکر سیستمی به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که مدرسه مجموعه‌ای از اجزای به‌هم‌پیوسته است؛ تغییر در عملکرد معلمان، برنامه درسی، ارتباط با خانواده‌ها یا تخصیص منابع می‌تواند سایر بخش‌ها را نیز تحت تأثیر قرار دهد. از این‌رو، رهبر باید مسائل مدرسه را نه به‌صورت منفرد، بلکه در ارتباط با کل نظام مدرسه تحلیل کند.

وجود تفکر انتقادی و حل مسئله در الگو با الزامات آموزش قرن بیست‌ویکم نیز همخوان است. اسناد مربوط به شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم، تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباط، همکاری و استفاده از فناوری را از قابلیت‌های ضروری محیط‌های آموزشی جدید معرفی کرده‌اند (Ontario Ministry of, 2019). اگر مدرسه باید چنین شایستگی‌هایی را در دانش‌آموزان پرورش دهد، منطقی است که رهبران آن نیز در سطح سازمانی از همین قابلیت‌ها برخوردار باشند. همچنین، تأکید بر محیط‌های خلاق در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که مدیران باید شرایط لازم برای تجربه‌گرایی، ابتکار و حل خلاقانه مسائل را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم کنند (Bagherianfar et al., 2025). بنابراین، مهارت تحلیلی مدیر علاوه بر حل مسائل مدیریتی، می‌تواند در ایجاد فضایی حمایت‌کننده از خلاقیت و نوآوری آموزشی نیز اثرگذار باشد.

بعد پنجم، مهارت‌های انسانی بود که ارتباط اثربخش، همکاری و هم‌تیمی، هوش عاطفی و همدلی و انگیزه‌یابی را شامل می‌شد. این یافته اهمیت ماهیت اجتماعی مدرسه را نشان می‌دهد. مدیر مدرسه بخش عمده‌ای از وظایف خود را از طریق تعامل با دیگران انجام می‌دهد و حتی بهترین برنامه‌ها بدون توانایی ایجاد اعتماد، انتقال صحیح پیام و جلب همکاری کارکنان با دشواری مواجه می‌شوند. یافته حاضر با الگوی رهبری اثربخش مدیران مدارس استان همدان همخوانی دارد که ابعاد از قبیل اعتمادمداری، ارتباط‌مداری، فرهنگ‌مداری و عملکردمداری را

در ساختار رهبری اثربخش شناسایی کرده است (Salgi et al., 2024). همچنین، مطالعه شناسایی الگوی رهبری آموزشی مدیران مدارس ابتدایی تهران نیز ضرورت توجه به مؤلفه‌های گوناگون مدیریتی و انسانی در رهبری مدارس ابتدایی را نشان داده است (Shahrabi Farahani et al., 2021). در تبیین این یافته می‌توان گفت مدیرانی که از هوش عاطفی و همدلی بیشتری برخوردارند، احتمالاً بهتر می‌توانند نیازها و نگرانی‌های کارکنان را درک کنند، تعارض‌ها را مدیریت نمایند و محیطی مبتنی بر احترام و حمایت متقابل ایجاد کنند. اهمیت همکاری و هم‌تیمی در الگوی حاضر را همچنین می‌توان در چارچوب تغییر ماهیت سازمان مدرسه از ساختار فرماندهی به سازمان مشارکتی تبیین کرد. رهبری آموزشی معاصر بیش از گذشته بر ایجاد شبکه‌های همکاری و استفاده از ظرفیت جمعی کارکنان تأکید دارد. مطالعه قنبری و نوروزی نیز با برجسته ساختن رهبری توانمندساز و توسعه حرفه‌ای نشان می‌دهد که فراهم کردن فرصت مشارکت و رشد برای معلمان می‌تواند با رفتارهای نوآورانه آنان همراه باشد (Ghanbari & Norouzi, 2025). در سطحی گسترده‌تر، نگاه تطبیقی به نظام‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که یادگیری متقابل و تعامل میان بازیگران مختلف از عناصر مهم تحول آموزشی هستند (Zhu, 2021). بنابراین، مدیر اثربخش باید بتواند سرمایه انسانی مدرسه را به شبکه‌ای هماهنگ از افراد دارای مسئولیت و هدف مشترک تبدیل کند، نه اینکه تمامی تصمیم‌ها و فعالیت‌ها را شخصاً کنترل نماید.

ششمین بعد، مهارت‌های فن‌آفرینی بود که استفاده مؤثر از فناوری آموزشی، مدیریت سیستم‌های اطلاعاتی مدرسه و توانمندی در استفاده از رسانه‌های اجتماعی را دربر می‌گرفت. شناسایی این بعد نشان‌دهنده تغییر نقش فناوری از یک ابزار جانبی به یکی از قابلیت‌های اصلی رهبری مدرسه است. رهبر آموزشی امروز باید بتواند فناوری را در خدمت یادگیری، مدیریت اطلاعات، ارتباط با والدین و معلمان و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده قرار دهد. این یافته با پژوهش حسین‌زاده و صارمی همسو است که در مدل رهبری آموزشی هیبریدی، عامل فناوری را در کنار محیط، ساختار، اهداف و عوامل انسانی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی مدل رهبری معرفی کردند (Hosseinzadeh & Saremi, 2026). همچنین، تأکید بر توانایی‌های فناورانه با چارچوب شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم همخوان است که سواد اطلاعاتی و فناوری را در کنار ارتباط، همکاری و حل مسئله ضروری می‌داند (Ontario Ministry of, 2019). از این منظر، برخورداری از مهارت فناوری صرفاً به معنای استفاده شخصی مدیر از ابزارهای دیجیتال نیست، بلکه شامل توانایی هدایت تحول دیجیتال در سطح مدرسه و ایجاد شرایطی برای استفاده آموزشی و مدیریتی هدفمند از فناوری است.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز پشتوانه تجربی مناسبی برای ساختار شش‌بعدی مدل فراهم کرد. روابط شاخص‌ها با سازه‌های مربوطه عمدتاً در سطح آماری معنادار بود و مدل‌های اندازه‌گیری ابعاد مختلف از شاخص‌های برازش مناسب برخوردار بودند؛ اگرچه در بعد مهارت‌های انسانی دو شاخص مرتبط با مؤلفه انگیزه‌یابی به سطح معناداری مورد انتظار نرسیدند. این نتیجه نشان می‌دهد که ساختار کلی بعد مهارت‌های انسانی تأیید شده است، اما برخی شاخص‌های عملیاتی انگیزش ممکن است نیازمند بازنگری یا آزمون مجدد در نمونه‌های دیگر باشند. از سوی دیگر، برازش مناسب مدل نهایی بیانگر آن است که ابعاد شناسایی شده به‌صورت مجزا عمل نمی‌کنند، بلکه در کنار یکدیگر سازه کلی رهبری آموزشی را شکل می‌دهند. این برداشت با مطالعاتی همسو است که رهبری آموزشی را برآمده از تلفیق رفتارهای آموزشی، ارتباطی، سازمانی و راهبردی دانسته‌اند (Hallinger, 2026; Khanifar et al., 2021).

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که رهبر اثربخش مدرسه ابتدایی در بافت مورد مطالعه باید هم‌زمان ارزش‌مدار، انعطاف‌پذیر در سبک رهبری، آینده‌نگر، تحلیل‌گر، برخوردار از مهارت‌های انسانی و توانمند در بهره‌گیری از فناوری باشد. این جامعیت با مطالعات مربوط به مدارس موفق،

رهبری تحول‌گرا و مدل‌های رهبری آموزشی مدارس ابتدایی همخوان است (Bagheri et al., 2021; Mashayekhi et al., 2019; Shahrabi Farahani et al., 2021). همچنین، اهمیت نقش مدیر در هدایت آموزش و بهبود عملکرد سازمان آموزشی با دیدگاه‌های بنیادی مدیریت و رهبری آموزشی مطابقت دارد (Khorshidi, 2021; Mirkamali, 2021). از سوی دیگر، توجه هم‌زمان مدل به ارزش‌ها، خلاقیت، توسعه حرفه‌ای، فناوری و مهارت‌های آینده‌محور نشان می‌دهد که رهبری مدرسه ابتدایی باید متناسب با نیازهای متحول محیط آموزشی بازتعریف شود (Bagherianfar et al., 2025; Zahirabadi et al., 2023). بنابراین، الگوی حاضر را می‌توان چارچوبی یکپارچه برای فهم رهبری آموزشی در مدارس ابتدایی استان کرمان دانست که ضمن برخورداری از پشتوانه تجربی، عناصر سنتی و نوین مدیریت آموزشی را در یک ساختار منسجم گرد هم آورده و می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری در زمینه انتخاب، ارزیابی و توسعه مدیران مدارس ابتدایی باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، جامعه بخش کمی تنها شامل مدیران آموزشی مدارس ابتدایی استان کرمان بود؛ بنابراین، تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی، سازمانی و میزان دسترسی به منابع و فناوری در سایر استان‌ها ممکن است قابلیت تعمیم مستقیم مدل را محدود سازد. دوم، الگوی طراحی شده مختص دوره ابتدایی است و تفاوت‌های ساختاری و آموزشی دوره‌های پیش‌دبستانی، متوسطه اول و متوسطه دوم در آن لحاظ نشده است. سوم، بخش قابل توجهی از داده‌های کمی از طریق پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شد و در نتیجه احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی، برداشت فردی پاسخ‌دهندگان و سوگیری پاسخ وجود دارد. همچنین، اگرچه نظر خبرگان و مدیران برای طراحی و اعتبارسنجی الگو مورد استفاده قرار گرفت، دیدگاه سایر ذی‌نفعان مهم مانند معلمان، دانش‌آموزان، والدین و کارشناسان اجرایی آموزش و پرورش به‌طور مستقیم در مدل‌سازی نهایی وارد نشد. ماهیت مقطعی مرحله کمی نیز امکان بررسی تغییرات شایستگی‌های رهبری و پیامدهای عملی مدل در طول زمان را محدود می‌کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده اعتبار الگوی حاضر را در استان‌ها، مناطق جغرافیایی و بافت‌های فرهنگی و اقتصادی متفاوت بررسی کنند تا میزان پایداری ساختار شش‌بعدی مدل مشخص شود. اجرای مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس شهری، روستایی و مناطق کم‌برخوردار و نیز میان مدارس دولتی و غیردولتی می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره وابستگی مؤلفه‌های رهبری به زمینه فراهم آورد. همچنین، پیشنهاد می‌شود مدل در مقاطع پیش‌دبستانی و متوسطه آزمون و در صورت لزوم متناسب با اقتضائات هر دوره بازطراحی شود. انجام مطالعات طولی و مداخله‌ای می‌تواند مشخص سازد که آموزش و توسعه ابعاد پیشنهادی مدل تا چه اندازه به تغییر واقعی رفتار مدیران و بهبود شاخص‌های مدرسه منجر می‌شود. ورود دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان، والدین و کارشناسان آموزشی به مطالعات آتی نیز می‌تواند اعتبار چندمنبعی مدل را افزایش دهد. افزون بر این، بازآزمایی دو شاخص غیرمعتادار مؤلفه انگیزه‌یابی و بررسی امکان اصلاح یا جایگزینی آنها توصیه می‌شود. مطالعه روابط الگوی حاضر با متغیرهایی مانند اثربخشی مدرسه، عملکرد تحصیلی، تعهد و رضایت شغلی معلمان، خلاقیت سازمانی و کیفیت یاددهی-یادگیری نیز می‌تواند ارزش تبیینی و پیش‌بینی‌کننده مدل را روشن‌تر سازد.

پیشنهاد می‌شود ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی طراحی شده در فرایند انتخاب، انتصاب، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد و ارزیابی متقاضیان مدیریت صرفاً به سابقه خدمت و مدارک تحصیلی محدود نشود. ادارات آموزش و پرورش می‌توانند بر اساس شش بعد مدل، مراکز ارزیابی شایستگی و برنامه‌های آموزشی هدفمند طراحی کنند و برای هر مدیر، نیمرخ شایستگی اختصاصی تهیه نمایند. دوره‌های توانمندسازی مدیران می‌تواند شامل اخلاق حرفه‌ای و عدالت آموزشی، رهبری مشارکتی و تحول‌گرا،

برنامه‌ریزی راهبردی، تفکر سیستمی و حل مسئله، مدیریت منابع، ارتباط اثربخش، هوش عاطفی، انگیزش کارکنان و کاربرد فناوری‌های آموزشی و سیستم‌های اطلاعاتی باشد. همچنین، پیشنهاد می‌شود ارزیابی عملکرد مدیران به صورت دوره‌ای و بر اساس شواهد رفتاری مرتبط با مؤلفه‌های مدل انجام گیرد و نتایج آن برای طراحی برنامه توسعه فردی مدیر مورد استفاده قرار گیرد. ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای میان مدیران مدارس، تبادل تجربه‌های موفق، تقویت مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری و فراهم کردن زیرساخت‌های فناوری نیز می‌تواند اجرای مؤثرتر این الگو را در مدارس ابتدایی تسهیل کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

Extended Abstract

Introduction

Educational leadership has become increasingly important as contemporary schools confront rapid social, technological, organizational, and pedagogical changes. School principals are no longer expected merely to perform administrative duties; rather, they are required to act as educational leaders who establish direction, facilitate teaching and learning, develop teachers' professional capacities, mobilize organizational resources, and respond effectively to the expectations of students, families, and the broader educational system. Accordingly, educational leadership is regarded as a central mechanism through which schools can improve organizational effectiveness and educational quality (Khorshidi, 2021; Mirkamali, 2021). This role is particularly critical in primary education, where schools contribute substantially to the development of students' cognitive, social, emotional, and life skills and establish foundations for later academic and personal development (Mashayekhi et al., 2019; Zahirabadi et al., 2023).

The changing nature of schooling has also broadened the range of competencies expected of educational leaders. Twenty-first-century education increasingly emphasizes critical thinking, problem solving, communication, collaboration, creativity, digital competence, and adaptive learning, requiring leaders who can create organizational environments supportive of these competencies (Ontario Ministry of, 2019). Comparative perspectives on educational systems likewise suggest that contemporary educational organizations must remain responsive to cultural transformation, reciprocal learning, and changing societal expectations (Zhu, 2021). Within this context, instructional leadership remains fundamental because principals are expected to define school missions, supervise instructional processes, foster positive learning climates, and support teachers' professional growth (Al Sharafat et al., 2024).

Nevertheless, effective school leadership cannot be reduced to a single leadership style. Evidence indicates that different leadership approaches may contribute to organizational effectiveness under

different conditions (Demir & Durmaz, 2021). Accordingly, leadership typologies emphasize the need for flexibility in the behaviors adopted by school principals (Shabani et al., 2021). Transformational leadership is particularly relevant because it emphasizes vision, motivation, innovation, and organizational change (Bagheri et al., 2021; Tourani, 2021), whereas authentic leadership highlights ethical conduct, self-awareness, transparency, and value-based behavior (Arad & Mohammaddaoudi, 2021). In parallel, competency-based perspectives suggest that educational managers require an integrated combination of knowledge, professional abilities, executive skills, communication, leadership, and conceptual competence (Khanifar et al., 2021; Zadeh Foroughi, 2025).

Strategic orientation is another essential aspect of contemporary educational leadership. Successful schools require leaders capable of formulating long-term goals, assessing internal and external environments, aligning school activities with broader educational objectives, and managing human and financial resources effectively (Ashrafi & Ghaffari, 2025). Recent research has further emphasized analytical competencies, systems thinking, emotional intelligence, and communication as key characteristics of successful educational leaders (Hallinger, 2026). Likewise, empowering leadership and professional development have been associated with teachers' innovative work behavior, underscoring the importance of creating participatory and developmental school environments (Ghanbari & Norouzi, 2025). The development of creative primary-school classrooms also depends on school environments that support innovation, flexibility, participation, and experimentation (Bagherianfar et al., 2025).

Technological transformation has further expanded the responsibilities of educational leaders. Contemporary principals are increasingly expected to use educational technologies, information systems, and digital communication tools to improve instructional, managerial, and stakeholder-related processes. Hybrid educational leadership models have therefore emphasized technology alongside organizational structure, environmental conditions, goals, and human resources (Hosseinzadeh & Saremi, 2026). Previous Iranian studies have similarly demonstrated that effective school leadership is multidimensional and incorporates performance, culture, trust, communication, educational functions, and organizational competencies (Salgi et al., 2024; Shahrabi Farahani et al., 2021). Taken together, these findings indicate a need for context-sensitive models that integrate ethical, strategic, analytical, human, instructional, and technological dimensions of leadership. Therefore, the present study aimed to design and validate an educational leadership model for primary schools in Kerman Province using an exploratory mixed-methods approach.

Methods and Materials

The study was applied in purpose and employed an exploratory sequential mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, the study population consisted of university faculty members and experts in educational management. Participants were selected through purposive snowball sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved with 12 experts. A semi-structured interview form was used to collect qualitative data. The data were analyzed through open, axial, and selective coding. Initially, relevant theories, models, and national and international research findings were reviewed, after which preliminary indicators were extracted through open coding. These indicators were then organized into broader dimensions and components through axial coding. The resulting structure was presented to experts and refined through the Delphi technique until consensus and theoretical saturation were achieved. Qualitative validity was examined through triangulation involving data, researchers, theoretical perspectives, and methodological considerations.

In the quantitative phase, the statistical population consisted of 963 educational managers working in primary schools across Kerman Province, including 490 women and 473 men. Using Morgan's sample size table, 278 participants were selected, comprising 141 women and 137 men. The finalized qualitative indicators were transformed into a researcher-made questionnaire by assigning response weights to the identified indicators. The questionnaire was administered to the quantitative sample selected through random sampling. The overall internal consistency of the instrument was assessed using Cronbach's alpha and yielded a coefficient of 0.98, indicating high reliability. Descriptive statistics were calculated to summarize participant characteristics and study variables. Normality was examined before inferential analysis. Confirmatory factor analysis and structural model evaluation were subsequently conducted using LISREL to assess the measurement properties of each dimension and the overall fit of the proposed educational leadership model.

Findings

The qualitative analysis resulted in an educational leadership model consisting of **6 dimensions, 24 components, and 129 indicators**. The six dimensions were identified as values, leadership performance, strategic vision, analytical leadership skills, human skills, and technological skills.

The **values dimension** included commitment to justice and equality, professional ethics, and social and environmental responsibility. The **leadership performance dimension** consisted of traditional leadership, instructional leadership and professional development, participatory leadership, transformational leadership, and distributed leadership. The **strategic vision dimension** included formulation of long-term goals, environmental assessment, alignment with overarching educational objectives, and supervision of financial and human resources. The **analytical leadership skills dimension** comprised critical thinking, problem solving, risk management, systems thinking, and executive management. The **human skills dimension** included effective communication, collaboration and teamwork, emotional intelligence and empathy, and motivation. Finally, the **technological skills dimension** included effective use of educational technology, management of school information systems, and competence in using social media.

Confirmatory factor analysis supported the statistical adequacy of the proposed dimensions. For the values dimension, factor relationships were statistically significant, and the measurement model showed acceptable fit, including $\chi^2/df = 2.94$ and RMSEA = 0.066, with GFI = 0.92, AGFI = 0.90, CFI = 0.95, and IFI = 0.94. The leadership performance dimension also showed satisfactory fit, with $\chi^2/df = 2.73$, RMSEA = 0.030, GFI = 0.94, AGFI = 0.93, CFI = 0.96, and IFI = 0.95.

The strategic vision measurement model demonstrated acceptable fit, with $\chi^2/df = 2.82$, RMSEA = 0.028, GFI = 0.91, and incremental fit indices of approximately 0.94. The analytical leadership skills dimension was also confirmed, with $\chi^2/df = 2.99$, RMSEA = 0.029, GFI = 0.94, AGFI = 0.92, CFI = 0.96, and IFI = 0.95. For the human skills dimension, nearly all indicator relationships were statistically significant, although two indicators related to the motivation component did not exceed the critical t-value of 1.96. Nevertheless, the overall measurement model demonstrated acceptable fit, with $\chi^2/df = 2.87$, RMSEA = 0.031, GFI = 0.93, AGFI = 0.91, CFI = 0.96, and IFI = 0.96. The technological skills dimension also showed acceptable fit, with $\chi^2/df = 2.90$, RMSEA = 0.076, GFI = 0.91, AGFI = 0.90, CFI = 0.94, and IFI = 0.93.

Evaluation of the final structural model showed an overall χ^2/df ratio of **2.89** and an **RMSEA of 0.063**. The comparative and incremental fit indices were also satisfactory, including **IFI = 0.96, CFI = 0.95, and RFI = 0.94**, while the absolute fit indices were **GFI = 0.93 and AGFI = 0.91**. Collectively, these results confirmed that the proposed six-dimensional educational leadership model had an acceptable and statistically supported fit with the empirical data.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that educational leadership in primary schools is a multidimensional construct that cannot be explained solely through administrative competence or a single leadership style. Effective primary-school leadership appears to require the integration of ethical orientation, flexible leadership behavior, strategic thinking, analytical capability, interpersonal competence, and technological proficiency. The six dimensions identified in the present model therefore represent complementary rather than independent areas of leadership capacity.

The values dimension indicates that ethical commitment constitutes a fundamental basis for educational leadership. Justice, professional ethics, and social responsibility can shape decision-making, strengthen organizational trust, and support an inclusive school culture. Leadership performance, meanwhile, reflects the necessity of behavioral flexibility. The simultaneous presence of instructional, participatory, transformational, distributed, and traditional leadership components suggests that effective principals should be capable of adapting their leadership approach to organizational needs and situational demands.

The strategic vision dimension highlights the need for principals to move beyond short-term administrative problem solving toward long-term organizational development. The ability to establish goals, evaluate environmental conditions, align school activities with educational policy, and manage resources provides a foundation for coherent and sustainable school improvement. Similarly, the analytical leadership dimension emphasizes that contemporary school management requires evidence-based reasoning, systems thinking, risk assessment, problem solving, and the capacity to translate analysis into effective action.

Human skills emerged as another essential component because schools are fundamentally social organizations. Communication, teamwork, empathy, emotional intelligence, and motivation are necessary for building trust, reducing conflict, encouraging staff participation, and sustaining professional commitment. Although two motivation-related indicators did not show the expected statistical significance, the overall human-skills dimension was strongly supported, suggesting that future refinement of the specific motivation indicators may further improve the measurement model. The technological dimension illustrates the expanding digital responsibilities of school leaders. Educational technology, information systems, and social media are increasingly relevant not only to instruction but also to communication, data management, and organizational decision-making. Consequently, technology competence should be considered an integral leadership capacity rather than an optional technical skill.

Overall, the favorable confirmatory factor analysis results and structural model-fit indices provide empirical support for the proposed framework. The model offers a context-sensitive representation of educational leadership for primary schools in Kerman Province and may serve as a practical basis for the selection, assessment, professional development, and empowerment of school principals. By integrating values, leadership behaviors, strategic vision, analytical competence, human relations, and technological capability, the model provides a comprehensive framework for understanding and strengthening educational leadership in primary education.

References

- Al Sharafat, M. Q. M., AlMasaeid, L. M. O., & Al-Zoubi, R. M. S. (2024). Teachers' Perspectives on Public School Principals' Instructional Leadership Practices: An Assessment Using the Hallinger Scale. *Journal of Educational and Social Research*, 14(3), 324-338. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0076>
- Arad, O., & Mohammaddaoudi, M. (2021). The Role of Authentic Leadership in Islamic Azad University. *General Research*, 14(48), 15-29.

- Ashrafian, M., & Ghaffari, S. (2025). *Strategic Planning in Educational Management: Practical Solutions for Successful Schools* Proceedings of the 6th International Conference on Modern Research in Education, Tehran.
- Bagheri, M., Hanifi, F., & Imani, M. T. (2021). A Conceptual Model of Transformational Leadership for Elementary School Principals in Tehran. *Jundishapur Journal of Educational Development*(Special Issue).
- Bagherianfar, M., Dolati, A. A., & Abdollahi, N. (2025). Indicators of the Creative Classroom in Elementary Education and the Degree of Attention Paid by Pre-Service Teachers to These Indicators. *Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences*, 15(1), 1-29.
- Demir, S., & Durmaz, O. (2021). Leadership Styles and Their Effects on Organizational Effectiveness. *Black Sea Journal of Management and Marketing*, 2(2).
- Ghanbari, S., & Norouzi, M. (2025). The Role of Principals' Empowering Leadership Style in Teachers' Innovative Work Behavior with the Mediating Role of Professional Development. *Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences*, 11(3), 25-48.
- Hallinger, P. (2026). Analysis of Key Competencies of Educational Leaders in Primary Schools Toward the 2026 Horizon. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Hosseinizadeh, Z., & Saremi, A. (2026). Designing and Evaluating a Hybrid Educational Leadership Model Based on the Five Pillars of Organization: A Delphi Study. *Educational Leadership Research*, 10(37), 295-324.
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Seifi, A., & Fayazi Bibi, M. (2021). Designing a Competency Model for Educational Managers to Be Used in Assessment and Development Centers. *School Management Quarterly*, 8(2), 119-138.
- Khorshidi, A. (2021). *Educational Leadership and Management*. Yastaroon Publications.
- Mashayekhi, Z., Nadi, M. A., & Karimi, F. (2019). Developing a Leadership Model for Successful Elementary Schools Based on Grounded Theory. *A New Approach in Educational Management*, 11(14).
- Mirkamali, S. M. (2021). *Educational Leadership and Management*. Yastaroon Publications.
- Ontario Ministry of, E. (2019). *Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario: Foundation Document for Discussion*. http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies
- Salgi, M., Chenari, A., & Abdollahi, M. (2024). *Designing and Validating an Effective Leadership Model for School Principals in Hamedan Province* Proceedings of the 7th International Conference on Law, Psychology, Educational and Behavioral Sciences, Tehran.
- Shabani, A., Soleimanipour, J., & Khalkhali, A. (2021). Presenting a Typology Model of School Principals' Leadership Styles. *Jundishapur Journal of Educational Development*(Special Issue).
- Shahrabi Farahani, M., Khosravi Babadi, A., & Khorshidi, A. (2021). Identifying the Educational Leadership Model of School Principals: A Case Study of Primary Schools in Tehran. *Management and Planning in Educational Systems*, 13(2), 265-298. <https://doi.org/10.52547/mpes.13.2.265>
- Tourani, H. (2021). Transformational Leadership in School. *School Management Growth Quarterly*, 19(1).
- Zadeh Foroughi, A. H. (2025). *Educational Management in Today's Schools: Theories and Skills*. Avary-e Noor Publications.
- Zahirabadi, A., Shariatmadari, M., Delgoshaei, Y., & Kordestani, F. (2023). Presenting a Life Skills Education Model for Elementary School Students. *Studies in Management and Leadership in Educational Organizations*, 2(1), 1-19.
- Zhu, G. (2021). A Prism of the Educational Utopia: The East Asian Educational Model, Reference Society, and Reciprocal Learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 943-957. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1714547>