

Identifying the Factors Affecting the Empowerment of School Principals in Crisis Conditions

Mohammadreza Nasiri¹, Zahra Taleb^{1*}, Amineh Ahmadi¹

1. Department of Educational Management, ST.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 24 May 2026

Accepted: 08 Sep 2026

First Available: 21 Sep 2026

Final Publication: 22 May 2027

Keywords

Principal empowerment, school principals, crisis conditions, crisis management, thematic analysis, school resilience.

This study aimed to identify and explain the factors affecting the empowerment of school principals under crisis conditions and to develop a multidimensional framework aligned with the requirements of crisis management in educational settings. This applied study employed a qualitative, exploratory design based on thematic analysis. Participants were 15 educational administrators, school principals, and founders or chief executives of educational institutions selected through criterion-based purposive sampling. Sampling and interviewing continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected through individual semi-structured interviews lasting 30–65 minutes and analyzed according to Braun and Clarke's six-phase thematic analysis procedure. Credibility and trustworthiness were enhanced through participant checking, peer and expert review, systematic documentation of the analytical process, and preservation of raw data and coding records. Test–retest coding agreement was 85%, while inter-coder agreement was 78%. The thematic analysis yielded five overarching themes: challenges and barriers to empowerment, key managerial competencies, effective support and training, empowerment outcomes, and characteristics of a desirable empowerment model. Barriers involved organizational and structural constraints as well as psychological and human challenges. Key competencies encompassed self-efficacy, decision-making, pressure management, flexibility, planning, leadership, communication, resource management, and technological competence. Practical, managerial, legal, technological, and psychological training and support emerged as essential empowerment mechanisms. Empowerment was associated with improved individual and organizational performance, stronger coordination, more efficient resource utilization, enhanced psychological well-being, adaptability, and organizational sustainability. The desirable model was characterized by continuous learning, flexibility, transparency, participation, technological support, and systematic feedback and performance monitoring. Empowering school principals during crises is a dynamic and multidimensional process rather than a linear or exclusively skill-based intervention. Effective empowerment requires simultaneous reduction of structural and psychological barriers, development of individual and professional competencies, provision of specialized and psychosocial support, and establishment of continuous learning and feedback mechanisms. Accordingly, crisis-oriented empowerment should be systematically integrated into principal selection, training, professional development, and evaluation systems.

How to cite:

Nasiri, M., Taleb, Z., & Ahmadi, A. (2027). Identifying the Factors Affecting the Empowerment of School Principals in Crisis Conditions. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(2), 1-27.

* Corresponding Author:

Zahra Taleb

E-mail: Zahr.taleb@iau.ac.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT**INTRODUCTION**

Schools operate within increasingly complex environments characterized by rapid social, technological, organizational, and educational changes. In such environments, the role of school principals extends beyond routine administrative responsibilities and encompasses instructional leadership, coordination of human and material resources, communication with multiple stakeholders, organizational learning, decision-making under uncertainty, and maintenance of educational continuity. These responsibilities become particularly demanding under crisis conditions, when established routines may be disrupted and principals are required to respond rapidly to emerging problems while simultaneously maintaining organizational stability and protecting the educational and psychological well-being of teachers, students, and families. Accordingly, the effectiveness of schools increasingly depends on the extent to which principals possess the competencies, resources, authority, psychological capacities, and organizational support necessary to perform effectively in unstable and unpredictable conditions. Studies on effective and learning-oriented schools have similarly emphasized organizational learning, leadership capacity, participation, and continuous adaptation as fundamental components of educational effectiveness (1, 2).

Empowerment provides an important conceptual framework for understanding how school principals can be prepared to perform effectively under such circumstances. From a human resource development perspective, empowerment is not limited to delegation of authority but includes the development of competencies, access to resources and information, participation in decision-making, professional growth, and the creation of organizational conditions in which individuals can exercise their capacities effectively (3). In educational settings, empowerment therefore involves both individual and structural dimensions. Principals need knowledge, professional competence, confidence, self-efficacy, and adaptive decision-making capacity, while educational organizations must simultaneously provide sufficient autonomy, resources, institutional support, clear procedures, and opportunities for professional development. Without this interaction between personal capacity and enabling organizational conditions, managerial empowerment may remain largely symbolic.

Psychological capacities are particularly important in crisis management because crises expose managers to uncertainty, time pressure, competing demands, emotional strain, and responsibility for the welfare of others. Psychological capital and related

positive psychological resources can strengthen individuals' ability to maintain adaptive functioning in challenging situations (4). Experiences related to learning empowerment in schools have likewise demonstrated the relevance of empowerment processes to the development of psychological capital and positive capacities among members of educational organizations (5). Furthermore, psychological empowerment has increasingly been recognized as a multidimensional phenomenon influenced by individual, organizational, and professional factors rather than solely by personal characteristics (20). Consequently, empowering principals for crisis situations requires attention not only to technical crisis-management competencies but also to self-efficacy, resilience, psychological readiness, flexibility, motivation, and the ability to regulate stress.

Effective communication represents another central dimension of school leadership empowerment. Principals operate at the intersection of teachers, students, parents, administrators, and external institutions; therefore, communication quality can influence organizational coordination and the ability to mobilize collective action. Previous research has associated managers' communication skills with employees' motivation and empowerment (7). Research in educational settings has also demonstrated relationships among information literacy, communication capabilities, and perceived efficacy, highlighting the importance of effective information exchange within educational systems (8). Managerial effectiveness may further depend on the interaction between leadership roles and personal characteristics, suggesting that managers' individual attributes influence how effectively they perform complex organizational roles (6). These considerations become particularly salient in crises, where unclear communication, conflicting information, and psychological uncertainty can intensify organizational disruption.

Leadership style also influences empowerment. Positive leadership can contribute to stronger work engagement through psychological empowerment, indicating that supportive and enabling leadership creates conditions in which organizational members experience greater agency and involvement (9). More recent evidence emphasizes the interconnected roles of trust, professionalism, and empowerment in shaping instructional practices, demonstrating how school leadership can create organizational contexts conducive to professional responsibility and effective educational action (10). Coaching leadership has similarly been associated with creative performance through psychological empowerment, indicating that leadership based on development, support, feedback, and capacity building may encourage employees to respond more creatively to complex educational demands (11). Such findings are particularly relevant to crisis conditions,

where centralized responses alone may be insufficient and principals must mobilize collective capacities throughout the school.

Professional development constitutes another essential component of empowerment. Contemporary models emphasize that empowerment should be continuous, needs-based, and integrated with professional learning rather than reduced to short-term training programs. Models developed for professional empowerment in educational contexts highlight the importance of multidimensional competency development and organizational support (12). Similarly, empowerment programs developed for teachers working in inclusive and special educational settings demonstrate the importance of aligning professional development with contextual, organizational, and instructional demands (13, 14). Although these studies primarily address teacher empowerment, they reinforce a broader principle applicable to school leadership: empowerment interventions are more effective when they are contextualized, multidimensional, and directly connected to the practical challenges encountered by educational professionals.

Empowerment is also associated with schools' capacity for innovation. Empowered educational personnel are more likely to participate actively in organizational improvement and contribute to an innovation-supportive school climate (15). Innovation becomes particularly critical during crises because conventional procedures may no longer adequately address emerging conditions. Principals may therefore require sufficient autonomy, creativity, technological competence, and organizational support to develop context-sensitive responses. Digital transformation has further expanded the competency profile required of school leaders. Research on principal empowerment in the digital era has emphasized digital capabilities, continuous learning, adaptation, and management of technological change as important dimensions of contemporary leadership empowerment (16). Artificial intelligence has likewise been incorporated into recent empowerment models for entrepreneurial school principals, demonstrating the growing relevance of technological tools for managerial development, information processing, and innovation (17). The application of smart technologies in educational environments further illustrates the potential of technology to support planning, informed decision-making, and capacity development when appropriately implemented (18).

Nevertheless, empowerment cannot be sustained through individual competence and technology alone. Appropriate organizational structures, evaluation systems, feedback mechanisms, and school-based management arrangements are required to enable principals to translate their capabilities into practice. Research examining school-based management

has identified the absence of operational performance-evaluation models as an important challenge, highlighting the significance of clear structures and accountability mechanisms for effective school management (19). Taken together, previous studies demonstrate important associations among empowerment, leadership, psychological resources, communication, professional development, innovation, technology, organizational learning, and supportive structures. However, these dimensions have often been examined separately, and a comprehensive understanding of how they interact specifically in the empowerment of school principals under crisis conditions remains limited. Therefore, the present study aimed to identify the factors affecting the empowerment of school principals in crisis conditions and to develop a comprehensive framework representing its major dimensions and components.

METHODS AND MATERIALS

This study was applied in purpose and qualitative and exploratory in approach. Thematic analysis was employed to obtain an in-depth understanding of the experiences, perceptions, and interpretations of educational managers concerning principal empowerment in crisis conditions. The participants consisted of 15 educational administrators, school principals, and founders or chief executives of educational institutions with substantial experience in school administration and crisis-related decision-making. Criterion-based purposive sampling was used to select information-rich participants. Eligibility criteria included considerable managerial experience, practical experience in operating schools or educational organizations, familiarity with crisis-related challenges in educational settings, willingness to participate, and the ability to provide detailed professional perspectives. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. The final sample included four elementary school principals, four lower-secondary school principals, four upper-secondary school principals, and three founders or chief executives of educational institutions. Eight participants were men and seven were women, and their professional experience ranged from approximately 20 to 40 years.

Data were collected through semi-structured individual interviews. The interview guide was developed around major areas including challenges experienced by principals during crises, required knowledge and competencies, effective forms of training and organizational support, barriers to empowerment, and essential characteristics of an appropriate empowerment model. Interviews lasted approximately 30–65 minutes, were recorded with participants' consent, and were transcribed verbatim. Data were analyzed using the six-phase thematic analysis process involving familiarization with the data,

generation of initial codes, development of preliminary themes, review of themes, definition and naming of final themes, and preparation of the analytical report. To strengthen trustworthiness, participant checking, peer and expert review, detailed documentation of the analytical process, and preservation of transcripts, recordings, researcher notes, and coding records were employed. Test–retest coding reliability was assessed by recoding three interviews after a 15-day interval and produced 85% agreement. Inter-coder reliability was also examined using three independently coded interviews and yielded 78% agreement.

FINDINGS

The thematic analysis produced five overarching themes: challenges and barriers to empowerment, key managerial competencies, effective support and training, outcomes of empowerment, and characteristics of a desirable empowerment model. The first theme comprised organizational-structural and psychological-human barriers. Organizational and structural challenges included insufficient resources and facilities, unclear or inefficient directives, weaknesses in infrastructure and technology, difficulties in maintaining sustainability and educational quality, and the complexity of crisis management. Psychological and human challenges included difficult interactions with families, reduced staff motivation and job satisfaction, insufficient preparedness and resilience among personnel, psychological pressure resulting from workload, and the psychological complexities experienced by students.

The second overarching theme concerned key managerial competencies. Individual and cognitive competencies included self-efficacy, decision-making ability, pressure management, flexibility, planning, and time management. Professional and communicative competencies included effective communication and collaboration, leadership and situational awareness, support and empowerment of staff, resource and organizational management, educational and psychological knowledge, and familiarity with technology. These findings indicated that successful crisis leadership requires a combination of internal psychological capacities and externally oriented professional capabilities.

The third theme involved effective support and training. Participants emphasized practical and specialized training, leadership and managerial education, training related to regulations and technology, and access to technical and human support. Psychological forms of support were also prominent and included psychological support for staff, support for families, and opportunities for personal development. Accordingly, empowerment was

perceived as requiring sustained educational, technical, organizational, and psychosocial support rather than isolated training activities.

The fourth theme concerned the outcomes of empowerment. Functional and organizational outcomes included improved individual and organizational performance, stronger communication and coordination, greater efficiency in resource utilization and management, and enhanced organizational sustainability and quality. Psychological outcomes included improved staff mental well-being, greater adaptability and flexibility, and higher motivation and satisfaction. Thus, principal empowerment was perceived to generate consequences beyond the principal and to influence the functioning and resilience of the school as a whole.

The fifth overarching theme represented characteristics of a desirable empowerment model. Structurally and professionally, the model was expected to include continuous learning and updating, integrated planning and resource management, human resource development, effective use of technology and technical support, teamwork and division of responsibilities, flexibility and adaptability, transparency, and systematic feedback and performance monitoring. Psychologically and motivationally, it required psychological support and empowerment, preparedness for and acceptance of change, continuous effective communication, and motivational and incentive mechanisms. Collectively, the themes indicated that empowerment under crisis conditions is dynamic, interconnected, and multidimensional rather than linear or confined to individual managerial skills.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that empowerment of school principals during crises should be understood as a systemic process rather than an individual attribute. A principal may possess substantial professional experience and managerial knowledge but still be constrained by inadequate resources, ambiguous procedures, weak technological infrastructure, limited authority, or insufficient organizational support. Conversely, organizational resources alone cannot guarantee effective crisis management when principals lack self-efficacy, communication skills, psychological readiness, decision-making competence, and adaptive leadership capacities. Effective empowerment therefore emerges from the interaction between capable individuals and enabling organizational environments.

The identification of psychological and human barriers is particularly important because it indicates that school crises are not exclusively administrative or logistical events. They also affect trust, motivation, emotional stability, interpersonal relationships, and the

psychological well-being of teachers, students, and families. Principals are consequently required to perform multiple simultaneous functions: managing operational disruption, making time-sensitive decisions, supporting staff, communicating with families, maintaining educational continuity, and addressing psychological consequences. Empowerment programs that focus solely on regulations, administrative techniques, or resource allocation may therefore remain incomplete unless psychological preparedness and human-support competencies are incorporated.

The prominence of self-efficacy, decision-making, pressure management, flexibility, communication, leadership, resource management, and technological competence further confirms that crisis leadership requires an integrated competency profile. These capabilities are mutually reinforcing. Self-efficacy can support decisive action; communication can improve coordination; technological competence can sustain access to information and educational continuity; and flexibility can enable managers to adapt procedures when existing routines become ineffective. The findings therefore support moving away from fragmented training programs toward competency-based developmental systems built around realistic crisis scenarios and practical managerial challenges.

The results also highlight the importance of organizational and psychological support. Empowerment cannot be achieved through one-time professional development sessions. Principals require continuing access to technical expertise, regulatory guidance, psychological resources, collegial networks, professional learning, and organizational feedback. Such support can transform empowerment from a temporary training outcome into a sustainable organizational capacity. Similarly, the identified outcomes suggest that empowering principals has system-level implications. Improved managerial capacity can enhance coordination, resource utilization, organizational stability, psychological well-being, adaptability, and staff motivation, thereby strengthening the resilience of the entire school.

Finally, the characteristics identified for the desirable empowerment model indicate that an effective framework must be learning-oriented, flexible, technology-enabled, participatory, transparent, feedback-based, and psychologically supportive. Crisis environments change rapidly; therefore, a static empowerment model based on fixed competencies is unlikely to remain adequate. Schools require systems in which principals continuously update their knowledge, practice decision-making, receive feedback, collaborate with colleagues, use technological resources, and access psychological and

organizational support. Overall, the present study concludes that principal empowerment in crisis conditions is a dynamic network of structural, professional, psychological, communicative, and technological components. Strengthening school resilience consequently requires not only competent principals but also an educational system that provides them with the authority, resources, training, support, information, and organizational conditions necessary to translate competence into effective action.

شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی

محمدرضا نصیری^{۱*}، زهرا طالب^{۱*}، امینه احمدی^{۱*}

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

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی و ارائه الگویی چندبعدی متناسب با الزامات مدیریت بحران در محیط‌های آموزشی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی و اکتشافی بود و با روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از مدیران آموزشی، مدیران مدارس و مؤسسات یا مدیرعاملان مؤسسات آموزشی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ۳۰ تا ۶۵ دقیقه‌ای گردآوری و براساس فرایند شش مرحله‌ای تحلیل مضمون براون و کلارک تحلیل شدند. برای ارتقای اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همکاران و خبرگان، مستندسازی فرایند تحلیل و نگهداری داده‌های خام استفاده شد. پایایی بازآزمون کدگذاری ۸۵ درصد و توافق بین دو کدگذار ۷۸ درصد به دست آمد. تحلیل داده‌ها به شناسایی پنج مضمون فراگیر منجر شد: «چالش‌ها و موانع توانمندسازی»، «توانمندی‌های کلیدی مدیران»، «حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر»، «پیامدهای توانمندسازی» و «ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب». چالش‌ها، محدودیت‌های سازمانی و ساختاری و مسائل روان‌شناختی و انسانی را دربر گرفتند؛ توانمندی‌های کلیدی شامل خودکارآمدی، تصمیم‌گیری، مدیریت فشار، انعطاف‌پذیری، برنامه‌ریزی، رهبری، ارتباطات، مدیریت منابع و قابلیت‌های فناورانه بودند. همچنین، آموزش‌های عملی، مدیریتی، قانونی، فناورانه و حمایت‌های روان‌شناختی به‌عنوان الزامات توانمندسازی شناسایی شدند. پیامدهای توانمندسازی شامل بهبود عملکرد، هماهنگی، بهره‌وری منابع، سلامت روان، انعطاف‌پذیری و پایداری سازمانی بود و الگوی مطلوب با یادگیری مستمر، انعطاف‌پذیری، شفافیت، مشارکت، فناوری و نظام بازخورد مشخص شد. توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی فرایندی خطی یا صرفاً مهارت‌محور نیست، بلکه نظامی پویا و چندبعدی است که مستلزم کاهش موانع ساختاری و روان‌شناختی، تقویت قابلیت‌های فردی و حرفه‌ای، تأمین حمایت‌های تخصصی و روانی و استقرار سازوکارهای مستمر یادگیری و بازخورد است؛ ازاین‌رو، نظام آموزش و پرورش باید توانمندسازی بحران‌محور را به‌صورت نظام‌مند در فرایندهای انتخاب، آموزش، توسعه حرفه‌ای و ارزیابی مدیران ادغام کند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۷

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها

توانمندسازی مدیران،

مدیران مدارس، شرایط

بحرانی، مدیریت بحران،

تحلیل مضمون، تاب‌آوری

مدرسه.

شیوه ارجاع دهی:

نصیری، محمدرضا، طالب، زهرا، و احمدی، امینه. (۱۴۰۶). شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۲)، ۲۷-۱.

نویسنده مسئول:

زهرا طالب

پست الکترونیکی: Zahr.taleb@iau.ac.ir

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

نظام آموزشی در هر جامعه، یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی برای حفظ تداوم فرهنگی، توسعه سرمایه انسانی، تقویت انسجام اجتماعی و آماده‌سازی نسل‌های آینده برای ایفای نقش‌های فردی و اجتماعی است. در این میان، مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین واحد عملیاتی نظام آموزش و پرورش، بیش از هر چیز تحت تأثیر کیفیت مدیریت و رهبری قرار دارد. مدیر مدرسه صرفاً مسئول اجرای امور اداری، نظارت بر حضور کارکنان یا هماهنگی فعالیت‌های روزمره نیست، بلکه در عمل نقش رهبر آموزشی، تصمیم‌گیرنده، هماهنگ‌کننده منابع، تسهیل‌گر ارتباطات، حامی معلمان و دانش‌آموزان و عامل پیوند مدرسه با خانواده و جامعه را ایفا می‌کند. از این رو، کیفیت عملکرد مدیران می‌تواند بر اثربخشی مدرسه، کیفیت یاددهی و یادگیری، انگیزش کارکنان، شکل‌گیری روابط حرفه‌ای و ظرفیت مدرسه برای سازگاری با تغییرات اثر بگذارد. پژوهش‌های مرتبط با مدرسه اثربخش نیز نشان داده‌اند که ساختارهای یادگیرنده، رهبری اثربخش، مشارکت سازمانی و توانمندی اعضای مدرسه از عناصر اساسی در ارتقای کیفیت و اثربخشی مدارس محسوب می‌شوند (1, 2).

اهمیت نقش مدیران زمانی دوچندان می‌شود که مدرسه با شرایط بحرانی مواجه باشد. بحران در محیط آموزشی می‌تواند در قالب بحران‌های طبیعی، بهداشتی، اقتصادی، اجتماعی، روان‌شناختی، امنیتی، فناورانه یا سازمانی بروز کند و نظم معمول مدرسه را مختل سازد. ویژگی مشترک بسیاری از بحران‌ها، افزایش عدم قطعیت، محدودیت زمانی، فشار روانی، کاهش دسترسی به منابع، تغییر سریع شرایط و ضرورت اتخاذ تصمیم‌های فوری است. در چنین موقعیت‌هایی، الگوهای سنتی مدیریت که بر ثبات محیط، سلسله‌مراتب اداری و اجرای رویه‌های از پیش تعیین‌شده متکی‌اند، ممکن است پاسخگوی نیازهای پیچیده مدرسه نباشند. مدیر مدرسه باید بتواند در زمانی کوتاه مسئله را تشخیص دهد، اولویت‌ها را مشخص کند، منابع موجود را بسیج نماید، ارتباط میان معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها را حفظ کند و در عین حال از تداوم فعالیت‌های آموزشی و سلامت روان اعضای مدرسه حمایت نماید. بنابراین، توانمند بودن مدیر به یکی از پیش‌شرط‌های اصلی تداوم کارکرد مدرسه در شرایط بحرانی تبدیل می‌شود.

مفهوم توانمندسازی در ادبیات مدیریت، مفهومی چندبعدی است و نمی‌توان آن را صرفاً به واگذاری اختیار یا افزایش مهارت‌های شغلی تقلیل داد. توانمندسازی شامل فراهم‌سازی شرایطی است که فرد بتواند احساس شایستگی، خودکارآمدی، استقلال در تصمیم‌گیری، معناداری نقش و اثرگذاری بر محیط کار را تجربه کند و در عین حال، به دانش، منابع، فرصت‌ها و حمایت‌های لازم برای ایفای مؤثر وظایف خود دسترسی داشته باشد. در رویکردهای توسعه منابع انسانی نیز توانمندسازی از طریق آموزش، توسعه شایستگی، تفویض اختیار، مشارکت در تصمیم‌گیری، ایجاد اعتماد و فراهم‌سازی فرصت رشد حرفه‌ای دنبال می‌شود. الگوهای منابع انسانی نشان می‌دهند که توانمندسازی زمانی اثربخش است که هم‌زمان به عوامل فردی و سازمانی توجه شود و ساختار سازمان نیز از

بروز رفتارهای توانمند حمایت کند (3). در حوزه آموزش نیز این مفهوم به ظرفیت مدیران و کارکنان برای یادگیری، تصمیم‌گیری مستقل، حل مسئله، نوآوری، تعامل حرفه‌ای و سازگاری با تحولات محیطی پیوند خورده است.

یکی از مؤلفه‌های مهم توانمندسازی مدیران مدارس، برخورداری از سرمایه روان‌شناختی و ظرفیت‌های شناختی و هیجانی است. مدیریت مدرسه، به‌ویژه در موقعیت‌های بحرانی، با فشار روانی، ابهام، تعارض نقش، مسئولیت‌پذیری بالا و مواجهه همزمان با مطالبات گروه‌های مختلف همراه است. در چنین شرایطی، ویژگی‌هایی مانند امید، خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی، خودتنظیمی و توانایی حفظ تمرکز می‌توانند عملکرد مدیر را تحت تأثیر قرار دهند. پژوهش‌های حوزه سرمایه روان‌شناختی نیز بر اهمیت ظرفیت‌های مثبت روان‌شناختی برای سازگاری بهتر با فشارها و بهبود عملکرد تأکید کرده‌اند (4). همچنین، تجربه مدیران مدارس نشان داده است که فرایندهای مبتنی بر یادگیری و توانمندسازی می‌توانند به تقویت سرمایه روان‌شناختی و ایجاد ظرفیت‌های فردی و اجتماعی لازم برای مواجهه با موقعیت‌های دشوار کمک کنند (5). از این منظر، توانمندسازی مدیران در بحران باید علاوه بر دانش و مهارت‌های اجرایی، شامل تقویت منابع روان‌شناختی آنان نیز باشد.

ویژگی‌های شخصیتی و نقش‌های مدیریتی نیز در کیفیت مدیریت و نحوه مواجهه مدیران با موقعیت‌های پیچیده اهمیت دارند. مدیران در مدارس ناگزیرند همزمان نقش‌های متنوعی مانند رهبر، هماهنگ‌کننده، تصمیم‌گیرنده، مذاکره‌کننده، حامی و ناظر را بر عهده گیرند و اثربخشی آنان تا حدی به نحوه انطباق ویژگی‌های فردی با الزامات این نقش‌ها وابسته است. پژوهش درباره رابطه نقش‌های مدیریتی و ویژگی‌های شخصیتی نشان داده است که مؤلفه‌های فردی و شخصیتی می‌توانند در چگونگی ایفای نقش‌های مدیریتی و کیفیت تعاملات سازمانی مؤثر باشند (6). این مسئله در بحران اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا مدیر علاوه بر توانایی تحلیل و تصمیم‌گیری، باید بتواند اضطراب محیط را کاهش دهد، اعتماد ایجاد کند، تعارض‌ها را مدیریت نماید و کارکنان را برای اقدام جمعی بسیج کند.

در کنار ویژگی‌های فردی، مهارت‌های ارتباطی یکی از بنیادی‌ترین ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس محسوب می‌شود. بحران معمولاً جریان عادی اطلاعات را مختل می‌کند و احتمال شکل‌گیری ابهام، شایعه، سوءبرداشت و تعارض را افزایش می‌دهد. مدیر توانمند باید بتواند اطلاعات را شفاف و به‌موقع انتقال دهد، روابط اعتمادمحور ایجاد کند، بازخورد دریافت کند و با معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و مدیران بالادستی ارتباط مؤثر داشته باشد. یافته‌های پژوهشی نیز نقش مهارت‌های ارتباطی مدیران را در ارتقای انگیزش و توانمندسازی کارکنان آموزشی برجسته کرده‌اند (7). همچنین، ارتباط میان سواد اطلاعاتی، مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که توانایی مدیریت اطلاعات و ارتباطات در محیط آموزشی، نه تنها در سطح مدیران بلکه در سایر کنشگران مدرسه نیز با پیامدهای مثبت آموزشی ارتباط دارد (8). بنابراین، ارتباطات مؤثر را می‌توان یکی از زیرساخت‌های اصلی مدیریت بحران و توانمندسازی مدیران دانست.

رهبری نیز بخش جدایی‌ناپذیر توانمندسازی در مدرسه است. مدیر مدرسه در شرایط بحرانی نمی‌تواند صرفاً از طریق دستورات اداری سازمان را هدایت کند، بلکه باید بتواند اعتماد ایجاد کند، مشارکت کارکنان را افزایش دهد، به آنان احساس اثرگذاری بدهد و ظرفیت‌های پنهان سازمان را فعال سازد. پژوهش درباره رهبری مثبت نشان داده است که چنین رویکردی می‌تواند از طریق توانمندسازی روان‌شناختی، مشارکت و درگیری شغلی مدیران را افزایش دهد (9). یافته‌های جدیدتر نیز بر اهمیت اعتماد، حرفه‌ای‌گرایی و توانمندسازی در شکل‌گیری شیوه‌های آموزشی و رهبری مدرسه تأکید دارند و نشان می‌دهند که مدیرانی که محیطی اعتمادمحور و حرفه‌ای ایجاد می‌کنند، زمینه بیشتری برای مشارکت، مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری مؤثر کارکنان فراهم می‌سازند (10). در شرایط بحران، چنین سبکی از رهبری می‌تواند نقش مهمی در حفظ انسجام سازمان و جلوگیری از فروپاشی روابط حرفه‌ای داشته باشد.

رهبری مربیگرانه نیز از رویکردهایی است که در سال‌های اخیر با مفهوم توانمندسازی پیوند خورده است. در این رویکرد، مدیر به جای تمرکز صرف بر کنترل، بر رشد، بازخورد، حمایت، یادگیری و تقویت ظرفیت کارکنان تأکید می‌کند. شواهد نشان داده است که رهبری مربیگرانه مدیران مدارس می‌تواند از طریق توانمندسازی روان‌شناختی، عملکرد اخلاقانه کارکنان را تقویت کند (11). این یافته از آن جهت برای مدیریت بحران اهمیت دارد که موقعیت‌های بحرانی نیازمند تصمیم‌های اخلاقانه، راه‌حل‌های انعطاف‌پذیر و استفاده مؤثر از ظرفیت جمعی مدرسه هستند. مدیری که بتواند کارکنان را توانمند کند، احتمالاً در مواجهه با بحران کمتر به تصمیم‌گیری متمرکز و فردمحور وابسته خواهد بود و بهتر می‌تواند از ظرفیت تیمی مدرسه بهره گیرد.

بعد دیگر توانمندسازی، توسعه حرفه‌ای و آموزش مستمر است. پیچیدگی وظایف مدیران مدارس اقتضا می‌کند که توانمندسازی به صورت فرایندی پیوسته و مبتنی بر نیازهای واقعی طراحی شود. آموزش‌های کوتاه‌مدت و عمومی، بدون ارتباط با مسائل واقعی مدرسه، احتمالاً نمی‌توانند مدیران را برای مواجهه با بحران‌های چندبعدی آماده کنند. مطالعات جدید در زمینه طراحی مدل‌های توانمندسازی حرفه‌ای نشان می‌دهند که توسعه شایستگی‌ها باید ترکیبی از دانش تخصصی، مهارت حرفه‌ای، یادگیری مستمر، حمایت سازمانی و تجربه عملی باشد (12). همچنین، طراحی برنامه‌های توانمندسازی برای معلمان در محیط‌های آموزشی پیچیده نشان داده است که الگوهای اثربخش باید نیازهای حرفه‌ای، سازمانی و زمینه‌ای را به طور همزمان پوشش دهند (13، 14). اگرچه این مطالعات بر معلمان تمرکز دارند، منطق زیربنایی آنها برای مدیران مدارس نیز قابل توجه است، زیرا مدیران در بحران به برنامه‌های توسعه‌ای نیاز دارند که مبتنی بر مسئله، موقعیت و بافت واقعی مدرسه باشند.

توانمندسازی همچنین با نوآوری سازمانی ارتباط نزدیکی دارد. مدرسه‌ای که اعضای آن احساس اختیار، شایستگی و امکان مشارکت در تصمیم‌گیری داشته باشند، ظرفیت بیشتری برای پذیرش تغییر و ارائه راه‌حل‌های جدید دارد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که توانمندسازی معلمان می‌تواند به شکل‌گیری جو نوآوری در مدرسه کمک کند و زمینه مشارکت فعال‌تر کارکنان در فرایندهای تغییر را فراهم سازد (15). در شرایط بحرانی، نوآوری از یک مزیت اختیاری فراتر رفته و به ضرورتی مدیریتی تبدیل می‌شود؛ زیرا

بسیاری از بحران‌ها مدیران را با مسائل جدیدی مواجه می‌کنند که راه‌حل از پیش تعیین‌شده‌ای برای آنها وجود ندارد. بنابراین، الگوی توانمندسازی مدیران باید ظرفیت ایجاد یادگیری سازمانی، پذیرش تغییر، آزمون راه‌حل‌های جدید و استفاده از بازخورد را نیز دربر گیرد. تحول دیجیتال نیز ابعاد جدیدی به مفهوم توانمندسازی مدیران مدارس افزوده است. گسترش فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های مدیریت اطلاعات، آموزش مجازی، ابزارهای ارتباطی و هوش مصنوعی موجب شده است که سواد دیجیتال و توانایی بهره‌گیری راهبردی از فناوری به بخشی از شایستگی‌های ضروری مدیران تبدیل شود. پژوهش درباره طراحی الگوی توانمندسازی مدیران مدارس ابتدایی در عصر تحول دیجیتال نشان داده است که توانمندسازی مدیران باید با توسعه شایستگی‌های دیجیتال، ظرفیت مدیریت تغییر، یادگیری مستمر و آمادگی برای استفاده از فناوری همراه باشد (16). همچنین، طراحی الگوی توانمندسازی مدیران مدارس کارآفرین با استفاده از هوش مصنوعی نشان می‌دهد که فناوری‌های نوین می‌توانند در فرایند تصمیم‌گیری، تحلیل اطلاعات، نوآوری و توسعه قابلیت‌های مدیریتی نقش داشته باشند (17). این مسئله در شرایط بحرانی اهمیت بیشتری دارد، زیرا فناوری می‌تواند در حفظ ارتباط، تداوم آموزش، پایش شرایط و دسترسی سریع‌تر به اطلاعات مورد استفاده قرار گیرد.

استفاده از فناوری صرفاً به ابزارهای مدیریتی محدود نیست، بلکه می‌تواند زمینه‌ای برای توسعه مهارت‌ها، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آگاهانه نیز فراهم آورد. تجربه طراحی و اجرای کاربردهای هوشمند در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد که فناوری در صورت همراهی با آموزش و طراحی کاربردی می‌تواند ظرفیت افراد را برای برنامه‌ریزی و انتخاب آگاهانه افزایش دهد (18). از این رو، در طراحی الگوی توانمندسازی مدیران مدارس در بحران، باید فناوری نه به عنوان مؤلفه‌ای جانبی، بلکه به عنوان بخشی از زیرساخت توانمندسازی مورد توجه قرار گیرد. مدیران باید بتوانند از فناوری برای مدیریت اطلاعات، برقراری ارتباط، سازمان‌دهی منابع، یادگیری حرفه‌ای و پشتیبانی از تصمیم‌گیری استفاده کنند.

در عین حال، توانمندسازی بدون توجه به ساختارهای سازمانی و نظام ارزیابی عملکرد نمی‌تواند پایدار باشد. اگر مدیران فاقد اختیار لازم، دسترسی به منابع، سازوکارهای بازخورد یا معیارهای روشن عملکرد باشند، حتی برخورداری از مهارت‌های فردی نیز ممکن است به عملکرد اثربخش منجر نشود. بررسی نظام مدیریت مدرسه‌محور و ارزیابی عملکرد مدارس نشان داده است که نبود الگوهای عملیاتی روشن برای ارزیابی می‌تواند یکی از چالش‌های نظام آموزشی باشد (19). بنابراین، توانمندسازی باید با شفافیت نقش‌ها، نظام پایش، بازخورد، پاسخگویی و امکان اصلاح مستمر همراه شود. چنین رویکردی به‌ویژه در شرایط بحرانی ضرورت دارد، زیرا مدیران باید بدانند بر اساس چه معیارهایی تصمیم بگیرند، چه میزان اختیار دارند و چگونه می‌توانند نتایج اقدامات خود را ارزیابی کنند.

توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان نیز با ظرفیت کلی مدرسه برای مقابله با بحران ارتباط دارد. شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان نشان داده است که این سازه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، سازمانی و حرفه‌ای قرار دارد و نمی‌توان آن را به ویژگی‌های شخصی افراد محدود کرد (20). این یافته برای مدیران مدارس نیز حائز اهمیت است، زیرا مدیران توانمند هم باید خود از احساس شایستگی، اختیار و اثرگذاری برخوردار باشند و هم بتوانند چنین شرایطی را برای کارکنان مدرسه ایجاد کنند. در

بحران، اگر کارکنان احساس ناتوانی، بی‌اعتمادی یا فقدان اختیار داشته باشند، ظرفیت پاسخ جمعی مدرسه کاهش می‌یابد. از این رو، توانمندسازی مدیر و توانمندسازی کارکنان را باید فرایندهایی مرتبط و متقابل در نظر گرفت.

از سوی دیگر، بحران می‌تواند انگیزش، رضایت شغلی و ثبات روان‌شناختی اعضای مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد. مدیران باید بتوانند علاوه بر انجام وظایف اجرایی، از منابع انسانی مدرسه حمایت کنند و شرایطی برای حفظ انگیزش و احساس تعلق فراهم سازند. مطالعات مرتبط با توانمندسازی و انگیزش در مدارس نیز نشان داده‌اند که رفتار و مهارت‌های مدیران می‌تواند در تقویت احساس توانمندی و انگیزش کارکنان نقش داشته باشد (7). همچنین، رویکردهای توانمندسازی که بر یادگیری، اعتماد و رشد حرفه‌ای تأکید دارند، می‌توانند ظرفیت مدرسه برای حفظ کارکنان فعال و متعهد را افزایش دهند (10). بنابراین، الگوی توانمندسازی بحران‌محور باید علاوه بر کارکردهای فنی و مدیریتی، دارای بعد انسانی و انگیزشی نیز باشد.

در همین راستا، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که توسعه حرفه‌ای، توانمندسازی روان‌شناختی، فناوری، نوآوری و رهبری حمایتی به تدریج در قالب یک شبکه مفهومی به هم پیوند خورده‌اند. یافته‌های مربوط به برنامه‌های توانمندسازی در آموزش فراگیر، مدل‌های توسعه حرفه‌ای و نقش توانمندسازی در ایجاد جو نوآورانه مدارس، همگی بیانگر آن هستند که توانمندسازی باید فراتر از آموزش چند مهارت پراکنده و به‌عنوان یک نظام یکپارچه دیده شود (12-15). چنین نظامی باید ابعاد شناختی، روان‌شناختی، حرفه‌ای، ارتباطی، فناورانه و سازمانی را پوشش دهد و امکان انطباق با نیازهای متفاوت مدارس را فراهم سازد.

با وجود توسعه ادبیات مربوط به توانمندسازی، بخش مهمی از پژوهش‌های موجود بر توانمندسازی معلمان، توانمندسازی روان‌شناختی، رهبری، تحول دیجیتال، توسعه حرفه‌ای یا مدارس اثربخش تمرکز داشته‌اند و کمتر به تلفیق این ابعاد در بستر خاص بحران پرداخته‌اند. برخی مطالعات بر الگوهای توانمندسازی حرفه‌ای تأکید کرده‌اند (12)، برخی توانمندسازی روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند (20)، برخی نقش فناوری و تحول دیجیتال را برجسته ساخته‌اند (16، 17) و برخی دیگر بر رهبری، اعتماد، ارتباطات و انگیزش تمرکز داشته‌اند (9، 11). این پراکندگی نشان می‌دهد که هنوز به چارچوبی نیاز است که بتواند مؤلفه‌های مختلف توانمندسازی مدیران مدارس را در شرایط بحرانی به‌صورت منسجم و در تعامل با یکدیگر توضیح دهد.

همچنین، ماهیت زمینه‌مند مدیریت مدرسه ایجاب می‌کند که الگوهای توانمندسازی با توجه به واقعیت‌های سازمانی، فرهنگی و اجرایی نظام آموزشی طراحی شوند. یک الگوی مطلوب باید بتواند چالش‌های ساختاری، ضعف منابع، فشارهای روان‌شناختی، نیازهای ارتباطی، الزامات توسعه حرفه‌ای، نقش فناوری، ضرورت نوآوری و اهمیت حمایت سازمانی را در یک چارچوب واحد تلفیق کند. تجربه پژوهش‌های مرتبط با مدارس یادگیرنده و اثربخش نشان می‌دهد که یادگیری سازمانی و قابلیت سازگاری باید در مرکز چنین الگویی قرار گیرد (1، 2). همچنین، توجه به ویژگی‌های فردی و نقش‌های مدیریتی (6)، سرمایه روان‌شناختی (4، 5)، زیرساخت‌های منابع انسانی (3) و سازوکارهای ارزیابی و مدرسه‌محوری (19) می‌تواند به جامعیت چنین الگویی کمک کند.

در مجموع، شواهد موجود نشان می‌دهد که توانمندسازی مدیران مدارس باید به‌عنوان فرایندی پویا، چندسطحی و مستمر در نظر گرفته شود؛ فرایندی که از یک سو قابلیت‌های فردی، شناختی، روان‌شناختی و حرفه‌ای مدیران را تقویت کند و از سوی دیگر، محیط سازمانی لازم برای استفاده از این قابلیت‌ها را فراهم آورد. در شرایط بحرانی، این ضرورت تشدید می‌شود، زیرا کیفیت تصمیم‌گیری مدیران می‌تواند بر تداوم آموزش، سلامت روان اعضای مدرسه، حفظ ارتباط با خانواده‌ها، استفاده از منابع، هماهنگی کارکنان و بازگشت مدرسه به وضعیت پایدار اثر بگذارد. همچنین، تحولات جدید در حوزه فناوری، هوش مصنوعی، رهبری مربیگرانه، توانمندسازی روان‌شناختی و توسعه حرفه‌ای نشان داده‌اند که الگوهای توانمندسازی آینده باید انعطاف‌پذیر، فناورانه، مشارکتی، یادگیرنده و مبتنی بر شواهد باشند (10, 11, 17, 18). بر این اساس، نیاز به شناسایی نظام‌مند عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی و صورت‌بندی آنها در قالب الگویی جامع، زمینه‌مند و کاربردی بیش از پیش احساس می‌شود.

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی و ارائه الگویی جامع برای تبیین ابعاد، مؤلفه‌ها و الزامات این توانمندسازی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است. از نظر رویکرد، این پژوهش کیفی و از نظر ماهیت، اکتشافی است؛ زیرا پژوهشگر در پی کشف عمیق تجربه‌ها، برداشت‌ها، دیدگاه‌ها و تفسیرهای مدیران و خبرگان آموزشی درباره توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحران بوده است. راهبرد اصلی پژوهش، تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون به پژوهشگر امکان می‌دهد داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و متون مرتبط را به‌صورت نظام‌مند بررسی کرده و از دل داده‌ها، کدها، مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر را استخراج کند. انتخاب این روش از آن جهت مناسب است که موضوع پژوهش، ماهیتی پیچیده، انسانی، زمینه‌مند و تجربه‌محور دارد و نمی‌توان آن را صرفاً از طریق شاخص‌های از پیش تعیین‌شده بررسی کرد. بنابراین، در این مقاله، تمرکز بر فهم عمیق تجربه مدیران و خبرگان از بحران، موانع توانمندسازی، توانمندی‌های مورد نیاز، حمایت‌های مؤثر، پیامدهای توانمندسازی و ویژگی‌های الگوی مطلوب بوده است.

جامعه مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی شامل مدیران آموزشی، مدیران مدارس و مدیران مؤسسات آموزشی دارای تجربه و شناخت کافی در زمینه مدیریت مدرسه، مدیریت بحران و توانمندسازی مدیران بود. معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به پژوهش شامل داشتن سابقه مدیریتی قابل توجه، برخورداری از تجربه عملی در اداره مدرسه یا مؤسسه آموزشی، آشنایی با چالش‌های بحران در محیط‌های آموزشی، تمایل به مشارکت در پژوهش و توانایی ارائه تجربه‌ها و دیدگاه‌های عمیق درباره موضوع تحقیق بود. روش نمونه‌گیری در این بخش، هدفمند و ملاک‌محور بود؛ زیرا در پژوهش کیفی، هدف انتخاب افرادی است که بتوانند اطلاعات غنی، مرتبط و عمیق درباره پدیده مورد مطالعه ارائه دهند. برای افزایش تنوع دیدگاه‌ها، مشارکت‌کنندگان از میان مدیران دوره ابتدایی، مدیران

دوره متوسطه اول، مدیران دوره متوسطه دوم و مدیران یا مؤسسان مؤسسات آموزشی انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که پس از انجام مصاحبه‌ها، داده‌های جدید دیگر مضمون تازه‌ای به یافته‌ها اضافه نکردند و الگوهای اصلی در پاسخ‌ها تکرار شدند. در نهایت، ۱۵ نفر در بخش کیفی مشارکت کردند. این افراد شامل ۴ نفر از مدیران دوره ابتدایی، ۴ نفر از مدیران دوره متوسطه اول، ۴ نفر از مدیران دوره متوسطه دوم و ۳ نفر از مؤسسان یا مدیرعاملان مؤسسات آموزشی معتبر بودند. از نظر جنسیت، ۸ نفر از مشارکت‌کنندگان مرد و ۷ نفر زن بودند. سابقه کاری مشارکت‌کنندگان نیز نشان‌دهنده تجربه بالای آنان در حوزه آموزش و مدیریت آموزشی بود و دامنه سابقه کاری آنان از ۲۰ تا ۴۰ سال گزارش شد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به دلیل انعطاف‌پذیری و امکان ورود به لایه‌های عمیق تجربه مشارکت‌کنندگان انتخاب شد. در این نوع مصاحبه، پژوهشگر با مجموعه‌ای از پرسش‌های اصلی وارد گفت‌وگو می‌شود، اما در جریان مصاحبه می‌تواند متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کننده، پرسش‌های تکمیلی، توضیحی و کاوشگرانه مطرح کند. پرسش‌های مصاحبه پس از مطالعه مبانی نظری، پیشینه پژوهش و بررسی متون مرتبط با توانمندسازی مدیران و مدیریت بحران تدوین شد. محورهای اصلی مصاحبه عبارت بودند از: مهم‌ترین چالش‌های مدیران مدارس در شرایط بحران، توانمندی‌های دانشی، مهارتی و نگرشی مورد نیاز مدیران، حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر در افزایش آمادگی مدیران، موانع و محدودیت‌های توانمندسازی مدیران، و عناصر ضروری در طراحی الگوی توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی.

گردآوری داده‌ها در دو مسیر انجام شد: نخست، مطالعه اسناد، منابع نظری، مقالات و پژوهش‌های پیشین مرتبط با توانمندسازی مدیران، مدیریت بحران، رهبری آموزشی و تاب‌آوری مدرسه؛ دوم، انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان منتخب. پیش از آغاز مصاحبه، هدف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند. سپس، با رضایت مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و پس از پایان هر مصاحبه، متن آن به‌طور کامل پیاده‌سازی شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۵ دقیقه بود. مصاحبه‌ها به‌صورت فردی انجام شد و پژوهشگر تلاش کرد فضای گفت‌وگو صمیمی، آزاد و بدون جهت‌دهی باشد تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود را با دقت و عمق بیشتری بیان کنند. پس از هر مصاحبه، یادداشت‌های تکمیلی پژوهشگر نیز ثبت شد تا برداشت‌های اولیه، نکات زمینه‌ای و مفاهیم برجسته از دست نرود. پس از انجام ۱۵ مصاحبه و تکرار مضمون‌های اصلی و فرعی، اشباع نظری حاصل شد و فرایند مصاحبه متوقف گردید.

برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون براون و کلارک استفاده شد. تحلیل مضمون در این پژوهش طی شش مرحله انجام گرفت. در مرحله نخست، پژوهشگر با داده‌ها آشنا شد؛ بدین صورت که فایل‌های صوتی مصاحبه چندین بار شنیده شد، متن مصاحبه‌ها به‌صورت کامل خوانده شد و یادداشت‌های اولیه درباره مفاهیم مهم ثبت گردید. در مرحله دوم، کدهای اولیه استخراج شد. در این مرحله، عبارت‌ها، جمله‌ها و بخش‌های معنادار متن مصاحبه‌ها که با موضوع توانمندسازی مدیران در شرایط بحران مرتبط بودند، شناسایی و کدگذاری شدند. در مرحله سوم، کدهای مشابه و مرتبط در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مضامین اولیه شکل گرفتند.

در مرحله چهارم، مضامین استخراج شده بازبینی شدند تا مشخص شود هر مضمون تا چه اندازه با داده‌های خام ارتباط دارد و آیا میان مضامین هم‌پوشانی یا ابهام وجود دارد یا خیر. در مرحله پنجم، مضامین نهایی نام‌گذاری و تعریف شدند. در این مرحله، تلاش شد عنوان هر مضمون روشن، دقیق و بیانگر محتوای آن باشد. در مرحله ششم، گزارش نهایی تحلیل مضمون تدوین شد و مضامین اصلی، زیرمضامین و کدهای مرتبط با آن‌ها در قالب روایتی منسجم ارائه گردید. در تحلیل نهایی، داده‌های مصاحبه‌ها در قالب پنج مضمون اصلی سازمان‌دهی شد: چالش‌ها و موانع توانمندسازی، توانمندی‌های کلیدی مدیران، حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر، پیامدهای توانمندسازی مدیران و ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب. این مضامین، مبنای اصلی یافته‌های مقاله اول را تشکیل می‌دهند.

در پژوهش‌های کیفی، به جای استفاده از مفاهیم روایی و پایایی به معنای رایج در پژوهش‌های کمی، از معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده می‌شود. در این پژوهش، برای افزایش اعتبارپذیری، چند اقدام انجام شد. نخست، مشارکت‌کنندگان از میان افرادی انتخاب شدند که تجربه و شناخت کافی درباره مدیریت مدارس و مواجهه با بحران داشتند. دوم، پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، متن برخی مصاحبه‌ها و برداشت‌های اولیه برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد تا صحت برداشت‌ها تأیید شود. سوم، از بازبینی همکاران و نظر خبرگان برای بررسی کدها و مضامین استفاده شد. برای افزایش انتقال‌پذیری، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، زمینه پژوهش، نحوه انتخاب نمونه و فرایند گردآوری داده‌ها به‌طور دقیق توصیف شد تا خوانندگان بتوانند درباره قابلیت استفاده از نتایج در موقعیت‌های مشابه قضاوت کنند. برای اطمینان‌پذیری، مسیر انجام پژوهش شامل طراحی مصاحبه، اجرای مصاحبه، پیاده‌سازی، کدگذاری و استخراج مضامین مستندسازی شد. همچنین برای تأییدپذیری، فایل‌های صوتی، متن مصاحبه‌ها، یادداشت‌های پژوهشگر و کدهای استخراج شده نگهداری شد تا امکان بررسی مسیر تحلیل وجود داشته باشد. برای بررسی پایایی کدگذاری، از دو روش استفاده شد. نخست، پایایی بازآزمون انجام شد؛ بدین صورت که سه مصاحبه به‌صورت هدفمند انتخاب و در فاصله زمانی ۱۵ روزه دوباره کدگذاری شدند. میزان توافق حاصل از این فرایند ۸۵ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات مناسب کدگذاری بود. دوم، پایایی بین دو کدگذار بررسی شد. در این مرحله، سه مصاحبه توسط پژوهشگر و یک کدگذار مستقل کدگذاری شد و میزان توافق بین کدگذاران ۷۸ درصد محاسبه گردید. با توجه به اینکه هر دو مقدار بیش از حد قابل قبول بودند، قابلیت اعتماد تحلیل داده‌های کیفی تأیید شد.

یافته‌ها

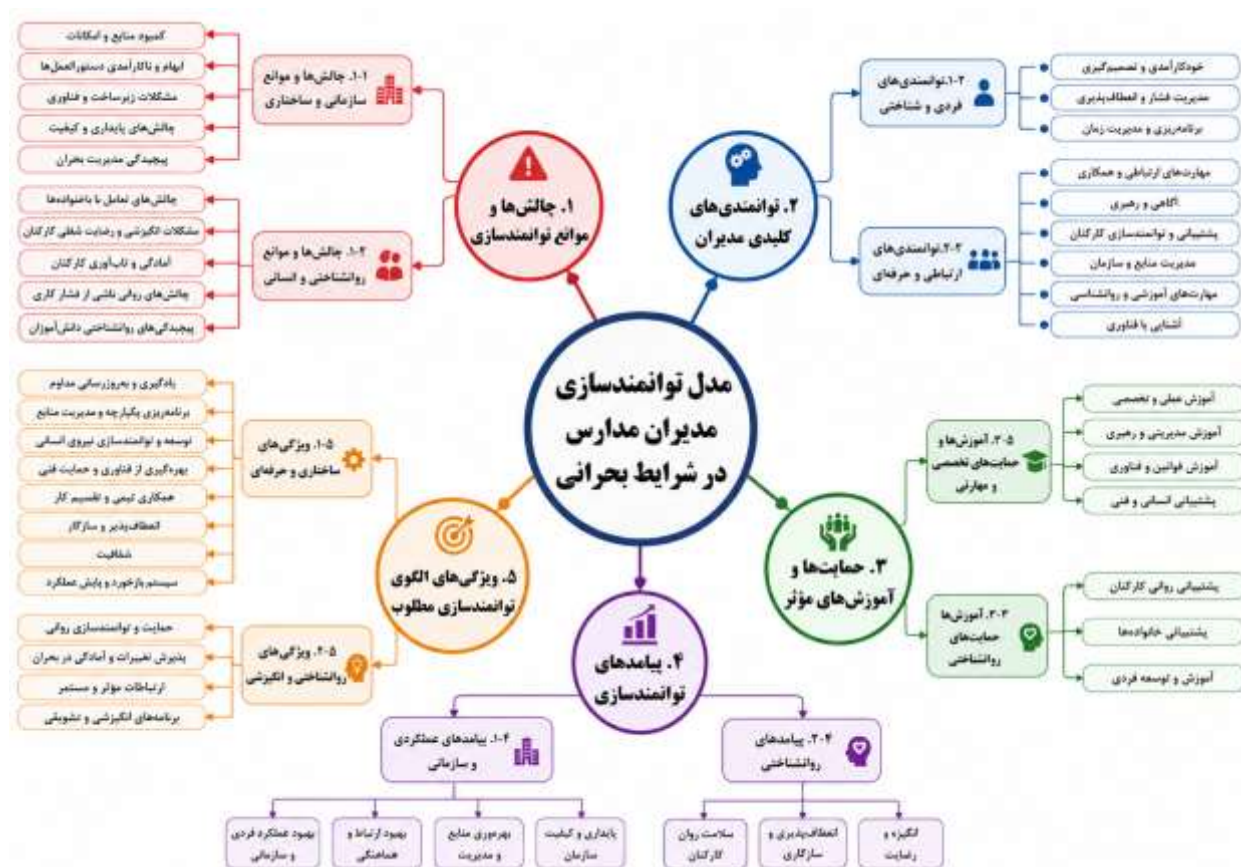
مشارکت ۱۵ نفر از مدیران آموزشی با تجربه‌های متنوع در مواجهه با شرایط بحرانی مورد بررسی قرار گرفت. ترکیب نمونه شامل ۴ مدیر مدارس ابتدایی، ۴ مدیر مدارس متوسطه اول، ۴ مدیر مدارس متوسطه دوم و ۳ موسس یا مدیرعامل موسسات آموزشی بود. از نظر جنسیت ۵۳/۳ درصد آقا و ۴۶/۷ درصد خانم بودند که این توزیع، امکان تحلیل دیدگاه‌ها از هر دو منظر جنسیتی را فراهم کرد. همچنین به منظور تنوع بخشی به داده‌ها، ۷ نفر از مشارکت‌کنندگان از

میان همکاران و ۸ نفر از مدیران مدارس همکار انتخاب شدند. تمامی مشارکت‌کنندگان دارای سابقه کاری بیشتر از ۱۵ سال در حوزه مدیریت آموزشی بوده و تجربه مستقیم مواجهه و تصمیم‌گیری در شرایط بحران را داشته‌اند. این تنوع در نقش‌ها و پیشینه‌های سازمانی، به غنای داده‌ها و عمق تحلیل مضامین کمک کرد.

جدول ۱. نتایج نهایی تحلیل مضمون

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
چالش‌ها و موانع توانمندسازی	چالش‌ها و موانع سازمانی و ساختاری	کمبود منابع و امکانات
		ابهام و ناکارآمدی دستورالعمل‌ها
		مشکلات زیرساخت و فناوری
		چالش‌های پایداری و کیفیت
		پیچیدگی مدیریت بحران
	چالش‌ها و موانع روانشناختی و انسانی	چالش‌های تعامل با خانواده‌ها
		مشکلات انگیزشی و رضایت شغلی کارکنان
		آمادگی و تاب آوری کارکنان
		چالش‌های روانی ناشی از فشار کاری
		پیچیدگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان
توانمندی‌های کلیدی مدیران	توانمندی‌های فردی و شناختی	خودکارآمدی و تصمیم‌گیری
		مدیریت فشار و انعطاف پذیری
		برنامه ریزی و مدیریت زمان
	توانمندی‌های ارتباطی و حرفه‌ای	مهارت‌های ارتباطی و همکاری
		آگاهی و رهبری
		پشتیبانی و توانمندسازی کارکنان
		مدیریت منابع و سازمان
		مهارت‌های آموزشی و روانشناسی
		آشنایی با فناوری
حمایت‌ها و آموزش‌های موثر	آموزش‌ها و حمایت‌های تخصصی و مهارتی	آموزش عملی و تخصصی
		آموزش مدیریتی و رهبری
		آموزش قوانین و فناوری
		پشتیبانی انسانی و فنی
	آموزش‌ها و حمایت‌های روانشناختی	پشتیبانی روانی کارکنان
		پشتیبانی خانواده‌ها
		آموزش و توسعه فردی
پیامدهای توانمندسازی	پیامدهای عملکردی و سازمانی	بهبود عملکرد فردی و سازمانی
		بهبود ارتباط و هماهنگی
		بهره‌وری منابع و مدیریت
		پایداری و کیفیت سازمان
	پیامدهای روانشناختی	سلامت روان کارکنان
		انعطاف پذیری و سازگاری
		انگیزه و رضایت
ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب	ویژگی‌های ساختاری و حرفه‌ای	یادگیری و به روز رسانی مداوم
		برنامه ریزی یکپارچه و مدیریت منابع
		توسعه و توانمندسازی نیروی انسانی

بهره گیری از فناوری و حمایت فنی	
همکاری تیمی و تقسیم کار	
انعطاف پذیر و سازگار	
شفافیت	
سیستم بازخورد و پایش عملکرد	
حمایت و توانمندسازی روانی	ویژگی های روانشناختی و انگیزشی
پذیرش تغییرات و آمادگی در بحران	
ارتباطات موثر و مستمر	
برنامه های انگیزشی و تشویقی	



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بر اساس نتایج تحلیل مضمون، الگوی توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی از پنج مضمون فراگیر تشکیل شده است که در مجموع، تصویری چندبعدی از الزامات، موانع، توانمندی ها، حمایت ها، پیامدها و ویژگی های الگوی مطلوب ارائه می دهد. مضمون «چالش ها و موانع توانمندسازی» نشان می دهد که توانمندسازی مدیران تنها به ویژگی های فردی آنان وابسته نیست، بلکه تحت تأثیر محدودیت های سازمانی، کمبود منابع، ضعف زیرساخت ها، ابهام در دستورالعمل ها و فشارهای روانی و انسانی قرار دارد. در مقابل، مضمون «توانمندی های مدیران» بیانگر آن است که مدیران برای

مواجهه مؤثر با بحران، نیازمند ترکیبی از خودکارآمدی، تصمیم‌گیری، مدیریت فشار، برنامه‌ریزی، ارتباطات مؤثر، رهبری، مدیریت منابع، حمایت از کارکنان و آشنایی با فناوری هستند. همچنین، مضمون «حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر» نشان می‌دهد که توانمندسازی زمانی تحقق می‌یابد که آموزش‌های عملی، تخصصی، مدیریتی، قانونی، فناورانه و روان‌شناختی به‌صورت مستمر و هدفمند در اختیار مدیران و کارکنان قرار گیرد. از سوی دیگر، مضمون «پیامدهای توانمندسازی» بیان می‌کند که توانمندسازی مدیران می‌تواند به بهبود عملکرد فردی و سازمانی، افزایش هماهنگی، بهره‌وری منابع، پایداری کیفیت، سلامت روان، انعطاف‌پذیری و رضایت شغلی منجر شود. در نهایت، مضمون «ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب» نشان می‌دهد که الگوی مطلوب باید یادگیرنده، منعطف، شفاف، فناورانه، مشارکتی، برخوردار از نظام بازخورد و متکی بر حمایت روانی و انگیزشی باشد. بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهد توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی، فرایندی خطی و تک‌بعدی نیست، بلکه نظامی پویا و شبکه‌ای است که در آن رفع موانع، تقویت توانمندی‌ها، ارائه حمایت‌های هدفمند و طراحی الگوی ساختاریافته، زمینه‌ساز ارتقای تاب‌آوری و اثربخشی مدارس در مواجهه با بحران می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی، پدیده‌ای چندبعدی و حاصل تعامل هم‌زمان عوامل فردی، حرفه‌ای، سازمانی، روان‌شناختی، ارتباطی و فناورانه است. بر اساس تحلیل مضمون داده‌های کیفی، پنج مضمون فراگیر شامل «چالش‌ها و موانع توانمندسازی»، «توانمندی‌های کلیدی مدیران»، «حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر»، «پیامدهای توانمندسازی» و «ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب» شناسایی شد. این ساختار نشان می‌دهد که توانمندسازی مدیران مدارس را نمی‌توان تنها به افزایش دانش مدیریتی یا برگزاری دوره‌های آموزشی محدود کرد، بلکه باید آن را به‌عنوان یک نظام به‌هم‌پیوسته در نظر گرفت که در آن رفع موانع محیطی، توسعه قابلیت‌های شخصی و حرفه‌ای، فراهم‌سازی حمایت‌های ساختاری و روان‌شناختی و ایجاد سازوکارهای یادگیری و بازخورد به‌طور هم‌زمان دنبال شود. چنین برداشتی با دیدگاه‌های جدید در حوزه توانمندسازی آموزشی هماهنگ است که توانمندسازی را نه یک مداخله مقطعی، بلکه فرایندی مستمر، ساختاریافته و وابسته به بافت سازمانی تلقی می‌کند (12-14).

نخستین مضمون فراگیر پژوهش، چالش‌ها و موانع توانمندسازی مدیران بود که در دو حوزه عمده سازمانی - ساختاری و روان‌شناختی - انسانی سازمان‌دهی شد. کمبود منابع و امکانات، ابهام در دستورالعمل‌ها، ضعف زیرساخت‌های فناورانه، دشواری حفظ کیفیت در وضعیت بحرانی، پیچیدگی تصمیم‌گیری و همچنین چالش تعامل با خانواده‌ها، کاهش انگیزه کارکنان، فشار روانی و ضعف

آمادگی و تاب‌آوری از مهم‌ترین موانع شناسایی شده بودند. این یافته نشان می‌دهد که عملکرد ضعیف مدیر در بحران لزوماً پیامد فقدان شایستگی فردی نیست؛ بلکه ممکن است مدیر حتی با برخورداری از تجربه و انگیزه کافی، در ساختاری فاقد منابع، اختیار، اطلاعات شفاف و حمایت سازمانی نتواند تصمیم‌های مؤثر اتخاذ کند. چنین تفسیری با الگوهای توانمندسازی منابع انسانی همسو است که بر هم‌زمانی توسعه قابلیت فردی و اصلاح محیط سازمانی تأکید دارند (3). همچنین، یافته‌های مربوط به مدیریت مدرسه‌محور نشان داده‌اند که نبود چارچوب‌های عملیاتی مناسب، سازوکارهای روشن ارزیابی و ساختارهای تصمیم‌گیری کارآمد می‌تواند ظرفیت مدیران مدارس را برای اعمال مدیریت اثربخش محدود کند (19).

این یافته را می‌توان از منظر ویژگی مدارس اثربخش و یادگیرنده نیز تبیین کرد. مدرسه زمانی می‌تواند در برابر شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر انعطاف نشان دهد که از ساختارهای یادگیری، مشارکت، بازاندیشی و سازگاری برخوردار باشد. مطالعات مرتبط با مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده نشان داده‌اند که کیفیت ساختار سازمانی، فرهنگ یادگیری و ظرفیت مشارکت اعضا از عناصر اساسی اثربخشی مدرسه هستند (1). همچنین، اعتبارسنجی الگوهای مدارس یاددهنده و یادگیرنده بیانگر آن است که یادگیری مستمر و تعامل حرفه‌ای از جمله عوامل بنیادین در توانایی مدرسه برای پاسخ‌گویی به نیازهای جدید محسوب می‌شوند (2). بنابراین، بخشی از موانع شناسایی شده در پژوهش حاضر را می‌توان ناشی از فاصله مدارس با ویژگی‌های یک سازمان یادگیرنده دانست؛ به این معنا که هرچه ساختار مدرسه انعطاف‌ناپذیرتر، متمرکزتر و کمتر مبتنی بر یادگیری باشد، ظرفیت مدیر نیز برای واکنش مؤثر به بحران کاهش می‌یابد.

دومین مضمون اصلی، توانمندی‌های کلیدی مدیران بود که شامل دو دسته توانمندی‌های فردی و شناختی و توانمندی‌های ارتباطی و حرفه‌ای شد. خودکارآمدی، تصمیم‌گیری، مدیریت فشار، انعطاف‌پذیری، برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، رهبری، ارتباطات، حمایت از کارکنان، مدیریت منابع، مهارت‌های آموزشی و روان‌شناختی و آشنایی با فناوری از مهم‌ترین مؤلفه‌های این مضمون بودند. این یافته نشان می‌دهد که مدیر مدرسه در بحران باید هم از ظرفیت درونی برای مدیریت شرایط برخوردار باشد و هم بتواند محیط اجتماعی و سازمانی مدرسه را هدایت کند. از منظر روان‌شناختی، خودکارآمدی و سرمایه روان‌شناختی نقش مهمی در نحوه مواجهه افراد با شرایط دشوار دارند. نتایج پژوهش‌های مرتبط نشان داده‌اند که ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت می‌توانند در ارتقای سازگاری، عملکرد و توان مواجهه مؤثرتر با فشارهای محیطی مؤثر باشند (4). همچنین، تجربه مدیران مدارس در زمینه توانمندسازی یادگیری نشان داده است که فرایندهای توانمندساز می‌توانند به تقویت سرمایه روان‌شناختی و قابلیت‌های مثبت افراد منجر شوند (5).

از سوی دیگر، نقش ویژگی‌های فردی و نحوه ایفای نقش‌های مدیریتی نیز در تبیین این یافته قابل توجه است. مدیر مدرسه در شرایط بحرانی با مجموعه‌ای از نقش‌های هم‌زمان روبه‌روست؛ از تصمیم‌گیری و هماهنگی گرفته تا حمایت عاطفی، ارتباط با خانواده‌ها و مدیریت منابع. پژوهش در زمینه رابطه میان نقش‌های مدیریتی و ویژگی‌های شخصیتی نیز نشان داده است که کیفیت ایفای نقش مدیریتی با ویژگی‌های فردی و شخصیتی مدیر ارتباط دارد (6). بنابراین، مؤلفه‌هایی مانند خودکنترلی، انعطاف‌پذیری،

اعتماد به نفس و توانایی مدیریت فشار می‌توانند تعیین کنند که مدیر در موقعیت‌های بحرانی چگونه از دانش و اختیار خود استفاده کند. درواقع، برخورداری از دانش مدیریتی بدون ظرفیت روان‌شناختی لازم برای تصمیم‌گیری در ابهام، نمی‌تواند به‌تنهایی عملکرد مؤثری ایجاد کند.

در بخش توانمندی‌های ارتباطی و حرفه‌ای نیز یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت مهارت ارتباطی، همکاری، رهبری و حمایت از کارکنان تأکید داشت. این نتیجه با مطالعاتی که ارتباطات مدیریتی را یکی از پایه‌های توانمندسازی در مدرسه معرفی کرده‌اند، همسو است. برای نمونه، نقش مهارت‌های ارتباطی مدیران در افزایش انگیزش شغلی و توانمندسازی کارکنان آموزشی مورد تأیید قرار گرفته است (7). همچنین، ارتباط میان سواد اطلاعاتی و مهارت‌های ارتباطی با خودکارآمدی در محیط آموزشی نشان می‌دهد که مدیریت مؤثر اطلاعات و ارتباطات می‌تواند پیامدهای مثبت فردی و آموزشی ایجاد کند (8). در بحران، اهمیت این موضوع بیشتر می‌شود، زیرا ناکارآمدی ارتباطات می‌تواند به افزایش ابهام، نگرانی و تعارض منجر شود؛ در حالی که ارتباط شفاف و مستمر به مدیر کمک می‌کند اعتماد ایجاد کند، کارکنان را هماهنگ سازد و خانواده‌ها و دانش‌آموزان را در جریان تصمیم‌های مدرسه قرار دهد.

سومین مضمون فراگیر، حمایت‌ها و آموزش‌های مؤثر بود. شرکت‌کنندگان بر آموزش‌های عملی و تخصصی، آموزش مدیریتی و رهبری، آموزش قوانین و فناوری، پشتیبانی انسانی و فنی، حمایت روانی از کارکنان و خانواده‌ها و توسعه فردی تأکید داشتند. این یافته نشان می‌دهد که توانمندسازی زمانی تحقق می‌یابد که آموزش از حالت نظری و مقطعی خارج شده و به فرایندی مستمر، مسئله‌محور و متناسب با نیازهای واقعی مدیران تبدیل شود. مطالعات طراحی مدل‌های توانمندسازی حرفه‌ای نیز بر ضرورت ترکیب آموزش، توسعه شایستگی، حمایت سازمانی و یادگیری مستمر تأکید دارند (12). همچنین، مدل‌های اخیر توانمندسازی در محیط‌های آموزشی پیچیده نشان داده‌اند که برنامه‌های اثربخش باید متناسب با نیازهای حرفه‌ای و زمینه‌ای طراحی شوند و به ابعاد چندگانه توانمندسازی توجه داشته باشند (13, 14).

در تبیین اهمیت آموزش و حمایت می‌توان گفت که مدیران در شرایط بحرانی با مسائل پیچیده‌ای مواجه‌اند که پاسخ به آنها از طریق دانش نظری صرف امکان‌پذیر نیست. آموزش‌هایی مانند شبیه‌سازی بحران، تصمیم‌گیری در زمان محدود، مدیریت تعارض، ارتباط با خانواده‌ها، حمایت روان‌شناختی از کارکنان و استفاده از فناوری می‌تواند آمادگی واقعی مدیر را افزایش دهد. علاوه بر این، توانمندسازی روان‌شناختی باید بخشی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشد؛ زیرا بحران علاوه بر فشارهای اجرایی، فرسودگی، اضطراب و نااطمینانی را نیز افزایش می‌دهد. یافته‌های مربوط به توانمندسازی روان‌شناختی معلمان نیز نشان داده‌اند که این سازه تحت تأثیر عوامل فردی، حرفه‌ای و سازمانی قرار دارد (20). بر همین اساس، حمایت از مدیران نباید صرفاً در قالب ارائه منابع یا آموزش فنی تعریف شود، بلکه باید تقویت امنیت روانی، اعتماد، انگیزش و احساس اثرگذاری را نیز دربر گیرد.

چهارمین مضمون فراگیر، پیامدهای توانمندسازی مدیران بود. یافته‌ها نشان دادند که توانمندسازی می‌تواند به بهبود عملکرد فردی و سازمانی، ارتقای ارتباط و هماهنگی، افزایش بهره‌وری منابع، حفظ کیفیت، بهبود سلامت روان، افزایش انعطاف‌پذیری و

سازگاری و تقویت انگیزه و رضایت منجر شود. این یافته مؤید آن است که توانمندسازی مدیر، پیامدی محدود به سطح فردی ندارد، بلکه می‌تواند بر کل نظام مدرسه اثرگذار باشد. مدیری که خود از احساس شایستگی، اختیار و حمایت برخوردار است، احتمالاً بهتر می‌تواند این احساس را به کارکنان منتقل کند و زمینه مشارکت آنان را فراهم سازد. پژوهش درباره رهبری مثبت نیز نشان داده است که توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند نقش واسطه‌ای در بهبود درگیری و مشارکت شغلی داشته باشد (9). همچنین، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که رفتارهای رهبری مبتنی بر اعتماد و حرفه‌ای‌گرایی، از طریق تقویت توانمندسازی می‌تواند کیفیت عملکرد آموزشی را افزایش دهند (10).

نتایج پژوهش حاضر درباره پیامدهای توانمندسازی با مطالعات مربوط به رهبری مربیگرانه نیز هماهنگ است. یافته‌ها نشان داده‌اند که رهبری مربیگرانه مدیران مدارس می‌تواند از طریق توانمندسازی روان‌شناختی، عملکرد خلاقانه کارکنان را افزایش دهد (11). این ارتباط در بستر بحران اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا محیط بحرانی به راه‌حل‌های خلاقانه، انعطاف در تصمیم‌گیری و استفاده از ظرفیت‌های نهفته کارکنان نیاز دارد. علاوه بر این، توانمندسازی می‌تواند در ایجاد جو نوآورانه در مدرسه نقش داشته باشد؛ پژوهش‌ها نشان داده‌اند که توانمندسازی کارکنان آموزشی با تقویت جو نوآوری مدرسه مرتبط است (15). از این منظر، توانمندسازی مدیران می‌تواند به‌طور غیرمستقیم ظرفیت کل مدرسه را برای نوآوری، یادگیری و واکنش خلاقانه به بحران افزایش دهد.

پنجمین مضمون اصلی پژوهش، ویژگی‌های الگوی توانمندسازی مطلوب بود. یادگیری و به‌روزرسانی مداوم، برنامه‌ریزی یکپارچه، توسعه نیروی انسانی، بهره‌گیری از فناوری، حمایت فنی، همکاری تیمی، تقسیم کار، انعطاف‌پذیری، شفافیت، استقرار نظام بازخورد، حمایت روان‌شناختی، پذیرش تغییر، ارتباطات مستمر و برنامه‌های انگیزشی از مؤلفه‌های اصلی این الگو بودند. این یافته نشان می‌دهد که الگوی مطلوب توانمندسازی باید ماهیتی پویا و یادگیرنده داشته باشد و بتواند خود را متناسب با شرایط محیطی بازتنظیم کند. چنین برداشتی با الگوهای مدارس یادگیرنده و اثربخش هماهنگ است؛ زیرا در این مدارس، یادگیری مستمر، همکاری، بازخورد و سازگاری از عناصر اساسی پایداری سازمانی هستند (1, 2).

بعد فناورانه الگوی مطلوب نیز با تحولات اخیر مدیریت آموزشی مطابقت دارد. پژوهش درباره توانمندسازی مدیران مدارس در عصر تحول دیجیتال نشان داده است که شایستگی دیجیتال، آمادگی برای تغییر و توانایی استفاده از فناوری باید بخشی از الگوی توانمندسازی مدیران باشد (16). همچنین، استفاده از هوش مصنوعی در طراحی مدل‌های توانمندسازی مدیران مدارس کارآفرین نشان می‌دهد که فناوری می‌تواند در تحلیل اطلاعات، تصمیم‌گیری، نوآوری و توسعه شایستگی‌های مدیریتی نقش ایفا کند (17). تجربه کاربرد ابزارهای هوشمند در محیط‌های آموزشی نیز نشان داده است که فناوری در صورت همراه شدن با آموزش و پیاده‌سازی هدفمند، می‌تواند ظرفیت افراد را برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری افزایش دهد (18). بر این اساس، فناوری در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر نباید به‌عنوان یک ابزار جانبی تلقی شود، بلکه باید به بخشی از زیرساخت تصمیم‌گیری، یادگیری و مدیریت بحران تبدیل گردد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی از منطق «توانمندسازی چندسطحی» پیروی می‌کند؛ بدین معنا که توانمندی فردی مدیر بدون حمایت سازمانی کافی نیست و حمایت سازمانی نیز بدون وجود مهارت، خودکارآمدی و قدرت تصمیم‌گیری در مدیر اثربخش نخواهد بود. همچنین، آموزش بدون بازخورد، فناوری بدون سواد استفاده، اختیار بدون پاسخگویی و حمایت روان‌شناختی بدون اصلاح موانع ساختاری، نمی‌تواند به توانمندسازی پایدار منجر شود. بنابراین، الگوی استخراج‌شده از پژوهش حاضر توانمندسازی را در قالب یک شبکه متعامل از عوامل تبیین می‌کند. این برداشت با مجموعه مطالعات حوزه توسعه حرفه‌ای، توانمندسازی روان‌شناختی، رهبری، نوآوری و تحول دیجیتال سازگار است (5, 11, 15, 16, 20). بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که مدارس برای افزایش تاب‌آوری در شرایط بحرانی نیازمند مدیرانی هستند که نه تنها از دانش و تجربه برخوردارند، بلکه در یک ساختار حمایتی، یادگیرنده، انعطاف‌پذیر و فناورانه فعالیت می‌کنند و امکان استفاده واقعی از ظرفیت‌های خود و کارکنان را دارند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از نمونه‌ای محدود از مدیران آموزشی، مدیران مدارس و مدیران مؤسسات آموزشی سبب می‌شود تعمیم مستقیم یافته‌ها به تمام مدارس و مناطق آموزشی با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌ها بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و گزارش‌های ادراکی مشارکت‌کنندگان گردآوری شد و بنابراین ممکن است تحت تأثیر تجربه‌های فردی، حافظه، برداشت شخصی یا تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گرفته باشد. سوم، تفاوت شرایط مدارس از نظر مقطع تحصیلی، دولتی یا غیردولتی بودن، موقعیت جغرافیایی، دسترسی به منابع و نوع بحران می‌تواند ماهیت نیازهای توانمندسازی را تغییر دهد، در حالی که پژوهش حاضر امکان بررسی تفصیلی همه این تفاوت‌ها را نداشت. همچنین، مطالعه حاضر عمدتاً بر دیدگاه مدیران و خبرگان متمرکز بود و دیدگاه سایر ذی‌نفعان مانند معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران ستادی به صورت مستقل بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت مورد آزمون قرار گیرد و تفاوت میان مدارس ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم و نیز مدارس دولتی و غیردولتی بررسی شود. استفاده از طرح‌های آمیخته می‌تواند امکان تبدیل مضامین کیفی به ابزارهای سنجش و آزمون روابط میان مؤلفه‌های الگو را فراهم کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، نقش مستقیم و غیرمستقیم عواملی مانند خودکارآمدی، حمایت سازمانی، شایستگی دیجیتال، رهبری و تاب‌آوری در اثربخشی مدیریت بحران بررسی شود. مطالعه طولی مدیران پیش از بحران، حین بحران و در مرحله بازیابی نیز می‌تواند درک دقیق‌تری از تغییرات ظرفیت‌های مدیریتی فراهم آورد. بررسی تطبیقی انواع مختلف بحران‌ها و همچنین وارد کردن دیدگاه معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان می‌تواند به توسعه و اعتباربخشی بیشتر الگوی پیشنهادی کمک کند.

در سطح اجرایی پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش توانمندسازی مدیران مدارس در شرایط بحرانی را به عنوان یک برنامه مستمر و بخشی از نظام انتخاب، انتصاب، آموزش و ارزیابی مدیران در نظر گیرد. دوره‌های آموزشی باید از حالت نظری خارج شده و شامل تمرین‌های موقعیتی، سناریوهای بحران، تصمیم‌گیری تحت فشار، مدیریت تعارض، ارتباط با خانواده‌ها، حمایت روان‌شناختی، مدیریت منابع و کاربرد فناوری باشند. ایجاد شبکه‌های حرفه‌ای میان مدیران، دسترسی به مشاوره تخصصی، تفویض اختیار متناسب با مسئولیت، شفاف‌سازی دستورالعمل‌های اضطراری و طراحی سامانه‌های بازخورد و پایش عملکرد نیز ضروری است. مدارس باید برنامه مشخص مدیریت بحران داشته باشند و مدیران به‌طور دوره‌ای در مانورها و تمرین‌های شبیه‌سازی شده شرکت کنند. علاوه بر این، لازم است حمایت روانی از مدیران و کارکنان، توسعه سواد دیجیتال، تقویت فرهنگ همکاری و ایجاد نظام انگیزشی مناسب به عنوان بخش‌های ثابت برنامه توانمندسازی مدارس مورد توجه قرار گیرد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Zahedipour M, Oladian M, Hosseini SR. Presenting the Model of Effective Schools Based on Learning Organization (Case study: Elementary Schools in Tehran). *Sociology of Education*. 2022;7(2):229-40. doi: 10.22034/ijes.2022.242057.
2. Shamsavari T, Soleimanpouromran M, Hafezian M. Validation the model of learning and teaching schools in education. *Journal of New Approaches in Educational Administration*. 2021;12(4):53-72. doi: 10.30495/jedu.2021.24967.4979.
3. Mahmoudzadeh SM. Human resources empowerment model of najah human resources (Commanders and Managers). Allameh Tabatabaie University School of Management and Accounting 2016.

4. Hosseininik SS, Rasoly SY, Sadeghi M, Salmabadi M. The effectiveness of acceptance and commitment therapy in social cognition and psychological capital. *icss*. 2023;25(2):30-43. doi: 10.30514/icss.25.2.30.
5. Mahmoud Alilu P, Talebi B, Khodiv A. Enhancing Psychological Capital of Students through Learning Empowerment (Experiences of School Managers). *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*. 2023;17(61).
6. Ayat M, Mollaei E, Javanfekr E, Shafiee S. A Study of Relationship Between Managerial Roles and Personality Traits of Women in Islamic Teachings. *Women's Studies Sociological and Psychological*. 2020;18(4):201-38. doi: 10.22051/jwsp.2021.32839.2283.
7. Ghalandeh F, Parseh V, editors. The Role of Managers' Communication Skills in Job Motivation and Empowerment of Female Elementary School Teachers in Yasuj. *The 8th National Conference on Modern Research in Humanities and Social Studies*, Tehran, Iran; 2023.
8. Babaei Parsheh A, Mosadeghi Nik F. The relationship between information literacy and communication skills of teachers with academic self-efficacy with the moderating role of students' intelligence beliefs. *Management and Educational Perspective*. 2022;4(2):1-20. doi: 10.22034/jmep.2022.316796.1084.
9. Safarzadeh S, Naemi A. The Impact of Positive Leadership on Work Engagement with the Mediating Role of Psychological Empowerment among the Managers in High Schools of Sabzevar City. *Management and Educational Perspective*. 2020;2(3):69-92.
10. Yalçın MT, Atasoy R, Göçen A. Trust, Professionalism and Empowerment: How School Leaders Shape Instructional Practices. *European Journal of Education*. 2025;60(2):e70087. doi: 10.1111/ejed.70087.
11. Bay N, Tavakoli N, Saemi H. The effect of school principals' coaching leadership on the creative performance of elementary physical education teachers with the mediating role of psychological empowerment. *Applied Educational Leadership*. 2025;6(1):82-97.
12. Sarbaz Moradlou R, Zahed Bolbolan A, Heydari Raziabad N, Rahimzadeh V. Designing and Validating a Professional Empowerment Model for Elementary School Teachers. *Teacher Professional Development*. 2025;10(1):81-123. doi: 10.48310/tpd.2025.18975.1885.
13. Mohammadi F, Nateghi F, Seifi M. Designing and Validating an Empowerment Program Model for Elementary School Teachers in Integrated-Inclusive Education. *Educational Leadership Research*. 2025;9(33):259-300. doi: 10.22054/jrlat.2024.81578.1775.
14. Mohammadi F, Nateghi F, Seifi M. Designing and Validating a Teacher-Empowerment Program Model for Teachers of Students with Special Needs in Mainstream Primary Schools. *Teacher Professional Development*. 2025;10(1):55-88. doi: 10.48310/tpd.2025.16991.1715.
15. Mokhlis S, Abdullah AH. The impact of teacher empowerment on schools' innovation climate. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 2025;19(1):322-9. doi: 10.11591/edulearn.v19i1.21633.
16. Soltani P, Tarin H. Designing an Empowerment Model for Elementary School Principals in the Era of Digital Transformation. *Management and Planning in Educational Systems*. 2024;17(2):313-46. doi: 10.48308/mpes.2025.237683.1524.
17. Sadeghi Z, Shafipour Motlagh F. Designing an Empowerment Model for Entrepreneurial School Principals Using Artificial Intelligence. *Entrepreneurship Education and Management*. 2025;4(1):69-90. doi: 10.22126/eme.2025.11908.1157.
18. Setiadi T, Laksamana Rajendra Haidar Azani F, Ilhami SD. Training and Implementation of Smart Career Application for Students for Career Planning in Vocational High Schools. *Ijecs Indonesian Journal of Empowerment and Community Services*. 2025;6(1):1-9. doi: 10.32585/ijecs.v6i1.5844.
19. Moradi S, Aminbeidokhti AA. The education system and a ten-year lack of an operational model for evaluating the performance of the board of trustee's schools from the perspective of school-based management system. *Journal of Management and Planning In Educational System*. 2019;12(1):101-24. doi: 10.29252/mpes.12.1.101.
20. Naghizadeh F, Nazem F, Afkaneh S. Identifying the Factors of Psychological Empowerment in Female High School Teachers. *Iranian journal of educational sociology*. 2025;8(3):1-11.